

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

DIZERTAČNÍ PRÁCE

Olomouc 2014

Mgr. Lenka Hlavičková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Mgr. Lenka Hlavičková

Obor: Pedagogika

**Ideje, tradice a potenciál pedagogiky kultury**  
**Ideas, Tradition and Potential of Culture Pedagogy**

**Dizertační práce**

Olomouc 2014

Doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.

školitel

*Čestné prohlášení*

Prohlašuji, že předloženou práci jsem vypracovala samostatně, pod vedením svého školitele. Veškeré zdroje, které byly využity, jsou uvedeny v příslušném seznamu. Dále prohlašuji, že elektronická verze práce je shodná s verzí tištěnou. Souhlasím s prezenčním zpřístupněním mé práce v knihovně Univerzity Palackého v Olomouci.

V Olomouci, dne

.....

Mgr. Lenka Hlavičková

### *Poděkování*

Ráda bych na tomto místě poděkovala všem, kteří mi pomohli při tvorbě této práce, zejména svému školiteli, panu doc. PhDr. Jiřímu Semrádovi, CSc., za jeho důsledné vedení a kritické připomínky. Poděkování za odborné konzultace patří též PhDr. Janu Háblovi, Ph.D., kterému děkuji zároveň za motto práce. Za jazykové korektury, technickou podporu a konzultace překladů anglickojazyčných textů patří poděkování Mgr. Evě Zápotocké, za konzultace překladů z německého a polského jazyka děkuji Mgr. Olze Księżopolské. Poděkování patří také všem respondentům z řad expertů i dospívajících, kteří se zapojili do empirického šetření. V neposlední řadě děkuji rodině a blízkým, kteří mi byli po celou dobu studia oporou.

## **Anotace**

Dizertační práce si klade za cíl upozornit na myšlenky pedagogiky kultury jako specifické koncepce výchovy a jejich relevanci v dnešní době. Teoretická část práce se bude zabývat cíli, východisky a současným pojetím pedagogiky kultury. Čerpat budeme zejména z díla S. Hessena a z aktuálních německých a polských odborných textů, věnujících se oblasti pedagogiky kultury. V empirické části bude zkoumán potenciál uplatnění idejí pedagogiky kultury v současnosti.

## **Klíčová slova**

Výchova a vzdělávání, společnost, kultura, umění, lidství, cíle výchovy.

## **Annotation**

The thesis aims to draw attention to the thoughts of Culture Pedagogy as a specific concept of education and their relevance in today's world. The theoretical part of the thesis will examine the objectives, background, and current concept of pedagogy culture. In particular, we will draw from Hessen's works and from the contemporary German and Polish scientific texts dealing with Culture Pedagogy. The empirical part will explore the potential for applying the ideas of pedagogy culture in the present.

## **Key Words**

Education, society, culture, art, humanity, goals of education.

# Obsah

ÚVOD .....	9
1 Výchova a vzdělávání v kontextu dnešní doby .....	13
<b>1.1 Životní způsob ve společnosti na prahu 21. století</b> .....	15
1.1.1 Rizikový životní způsob v globální společnosti .....	17
1.1.2 Sekularizace a detradicionalizace společnosti, eroze hodnot a jejich důsledky .....	21
<b>1.2 Problémy globalizované společnosti</b> .....	26
<b>1.3 Výchova, vzdělávání jako nástroj k předcházení rizik</b> .....	29
2 Krize společnosti a krize výchovy .....	33
<b>2.1 Teorie výchovy na cestě k hledání nových cílů</b> .....	35
<b>2.2 Výchova, štěstí a smysl života</b> .....	36
3 Klíčové otázky současné pedagogiky.....	41
<b>3.1 Hledání základů lidství a jeho význam pro pedagogiku</b> .....	41
3.1.1 Kulturnost, autonomie a tvořivost jako podstata lidství a jejich pedagogické souvislosti... ..	42
3.1.2 Holismus jako reakce na provázanost dílčích sfér života v globalizovaném světě .....	44
<b>3.2 Obrat k člověku v historickém vývoji a jeho odraz ve výchově a vzdělávání</b> .....	47
<b>3.3 Humanizace v soudobém pedagogickém myšlení</b> .....	49
4 Pedagogika kultury a její odkaz současnosti .....	51
<b>4.1 Kořeny pedagogiky kultury</b> .....	54
<b>4.2 Osobnost a působení Sergeje Hessena</b> .....	55
<b>4.3 Ideje Hessenovy filozofie výchovy</b> .....	56
<b>4.4 Odkaz díla S. Hessena dnešku</b> .....	60
5 Současná pedagogika kultury a její cíle: kdo jsme, odkud přicházíme a kam jdeme.....	67
<b>5.1 Několik poznámek k terminologii</b> .....	68
<b>5.2 Vývoj pedagogiky kultury v Polsku a v Německu</b> .....	74
<b>5.3 Pedagogika kultury v Polsku a v Německu na přelomu tisíciletí</b> .....	80
5.3.1 Reflexe globálních problémů z pohledu pedagogiky kultury.....	86
<b>5.4 Pozice pedagogiky kultury v systému pedagogických disciplín</b> .....	88
5.4.1 Pedagogika kultury a sociální pedagogika – společná témata a možná inspirace .....	93
<b>5.5 Potenciál a rizika pedagogiky kultury</b> .....	95
6 Odraz kulturního obratu v různých sférách lidského života.....	102
EMPIRICKÁ ČÁST.....	105
7 Možnosti uplatnění idejí pedagogiky kultury v současné české pedagogické teorii a praxi .....	105
<b>7.1 Cíle šetření, výzkumný problém a zvolená metodologie</b> .....	106

7.2 Etická hlediska realizovaného šetření.....	109
7.3 Rizika a dilemata zvolené metodologie a způsobu sběru dat .....	110
8 Potenciál pedagogiky kultury z pohledu expertů .....	113
<b>8.1 Relevance idejí pedagogiky kultury z pohledu expertů z oblasti pedagogiky a příbuzných disciplín .....</b>	<b>116</b>
8.1.1 Kultivace lidskosti a rozvoj duchovní kultury člověka jako aktuální problém pedagogiky.....	116
8.1.2 Výchova kulturní osobnosti jako klíč k řešení problémů současného světa .....	119
8.1.3 Umění coby prostředek výchovy a obsah vzdělávání .....	121
<b>8.2 Definice a poslání pedagogiky kultury a místo kultury v životě člověka .....</b>	<b>123</b>
8.2.1 Mezioborové souvislosti pedagogiky kultury a její metodologie.....	128
<b>8.3 Náznaky expertů na vztah dospívajících ke kultuře.....</b>	<b>132</b>
8.3.1 Formy a metody pedagogiky kultury – stávající stav a možnosti rozvoje.....	133
8.3.2 Překážky a dilemata spojená s uplatňováním myšlenek pedagogiky kultury.....	137
<b>8.4 Rizika a rozpory plynoucí z myšlenkových východisek pedagogiky kultury .....</b>	<b>140</b>
<b>8.5 Experti o pedagogice kultury souhrnně – klíčové závěry analýzy.....</b>	<b>146</b>
9 Dospívající a kultura .....	150
<b>9.1 Metodologie výzkumného šetření, analýza a interpretace dat .....</b>	<b>155</b>
<b>9.2 Kulturní aktivity v životě dospívajících .....</b>	<b>156</b>
<b>9.3 Pojetí kultury očima dospívajících .....</b>	<b>164</b>
9.3.1 Kulturní aktivita jako zábava a způsob relaxace .....	167
9.3.2 Umění jako zdroj intenzivních prožitků a objevování vlastní emocionality .....	169
9.3.3 Kultura jako součást společenského života .....	170
9.3.4 Kultura ve službách hledání vlastní identity.....	172
9.3.5 Kultura, sny a aspirace a jejich souvislost se životní spokojeností .....	175
9.3.6 Narodil jsem se tady, tak jsem asi Čech aneb Rizikové faktory ve vnímání kultury a identity .....	178
<b>9.4 Kulturní pluralita jako samozřejmost, výzva i hrozba ve světle neukotvené identity .....</b>	<b>185</b>
<b>9.5 Kultura, umění a smysl života – prostě aby lidi žili.....</b>	<b>187</b>
<b>9.6 Proč se dospívající nezapojují: O nedostupnosti kultury a nedostatečné nabídce kulturního vyžití .....</b>	<b>190</b>
9.6.1 Proč se škole nedaří motivovat žáky k aktivní účasti na kulturním životě?.....	193
<b>9.7 Podněty pro rozvoj kulturní edukace.....</b>	<b>195</b>
<b>9.8 Kam cílit a čeho je možné docílit? Klíčová zjištění o pohledu dospívajících na kulturu a umění a možnosti pedagogiky kultury .....</b>	<b>201</b>
10 Diskuse .....	208

ZÁVĚR.....	211
Motto .....	216
POUŽITÉ ZDROJE: .....	217
REJSTŘÍK.....	234
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ: .....	236
SEZNAM PŘÍLOH .....	237



# ÚVOD

Žijeme v době typické překotným životním tempem, která je charakteristická neustálými proměnami společenských struktur a životních podmínek v důsledku rychlého technologického rozvoje i posilováním vzájemné provázanosti jednotlivých sfér života člověka, čímž dosahuje globálního rozměru. Těmto tendencím nelze uniknout, ať se nám to líbí, nebo ne. Nezbyvá, než jim čelit. Jde však o to jak.

Uspěchaný životní styl, jehož vývoj nelze předjímat, kulturní pluralita spojená s hodnotovou relativitou i přemíra podnětů, s nimiž přicházíme každodenně do kontaktu, zákonitě v lidech vzbuzují pocity nejistoty a stresu. Na takovou situaci reaguje každý z nás jinak. Někteří odborníci si všimají nárůstu výskytu sociálně patologických jevů, který dávají do souvislosti s výše popsanou realitou. Jiní se snaží uvažovat nad cestami, jak problémům globální doby předcházet.

Na nastíněnou problematiku lze nahlížet z rozličných úhlů pohledu, respektive prizmatem různých vědních disciplín. Rovněž pedagogika jako jedna ze společenských věd hledá odpovědi na to, jak na stávající situaci reagovat, jak jedince na zvládnání požadavků dnešní doby prostřednictvím výchovy a vzdělávání připravit. S proměnami životních podmínek se mění i podmínky pro realizaci výchovně vzdělávací praxe, která je jimi ovlivňována – pedagogickou činnost nelze vyjmout z celospolečenského kontextu, má-li být funkční a smysluplná. Z aktuální životní reality pak vyplývají odpovídající cíle, které si pedagogika, potažmo výchova, vytyčuje. Je-li nejobecněji formulovaným cílem výchovy a vzdělávání podpora rozvoje zdravé a vyrovnané osobnosti, která je autonomní a je schopná uspokojivě naplňovat své vlastní potřeby v souladu se zájmy a normami společnosti, pak si musíme klást otázku, jakými cestami je možné se k tomuto ideálu v podmínkách globálního světa přiblížit.

Jednou z reakcí pedagogické teorie a praxe na nastalou situaci je transformace cílů a obsahů vzdělávání. Ta se odráží například ve vzniku Rámcových vzdělávacích programů pro oblast školního i neformálního vzdělávání. Změny můžeme spatřovat rovněž v organizaci školské soustavy, která se přizpůsobuje požadavku celoživotního učení – nabídka vzdělávacích institucí, směřující k lidem v produktivním a postproduktivním věku, se rozšiřuje. Všechny tyto snahy mají za cíl vybavit jedince potřebnými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi, které zamezí jeho hrozícímu vyloučení z „informační“

společnosti, v níž nové poznání narůstá geometrickou řadou a od člověka se vyžaduje schopnost držet s tímto trendem tempo, v informacích se orientovat, umět jim porozumět a zúročit je (srov. Učení je skryté bohatství, 1997). Pouze člověk, který se dovede se složitostí globálního světa vypořádat, v něm může uspět – ať už v profesní dráze, která dnes vyžaduje značnou flexibilitu a kreativitu, tak v rovině naprosto nejzákladnější, která souvisí s osvojením si základní orientace v každodenním životě, protože i ta se stává čím dál spletitější. Ve vzdělávání je proto patrná rovněž snaha o akcentaci oblasti osobnostně-sociálního rozvoje.

Jak upozorňuje Giddens (2000, s. 51–67), globální éra je charakteristická rozpadem letitých tradic a hodnot, které se v multikulturním kontextu relativizují. Lidé tak ztrácejí jistotu jednoznačných norem a pravidel, jichž jsou kultura a hodnoty v ní obsažené nositeli. Jak se zmíněná tendence hodnotové mnohvrstevnatosti odráží ve světonázorovém ukotvení současné pedagogiky a jak je pedagogika reflektuje? Reaguje nějakým způsobem pedagogická teorie i praxe na nutnost připravit člověka takovým způsobem, aby byl schopný překonávat konflikty rozličných hodnotových systémů a zvládat zátěž z toho plynoucí? Jak zohledňuje pedagogika skutečnost, že hledání vlastní identity a je v globalizovaném, kulturně pluralitním světě mnohem nejednoznačnější?

Témata spojená s hodnotami a kulturou jsou u nás z pohledu pedagogiky pojednávána spíše sporadicky. Možná také proto, že se zdají být vzdálena od každodenní životní reality, jsou příliš abstraktní. Pokud se tímto směrem zaměřené texty objevují, nahlíží obvykle na problematiku z dílčích pozic (např. oblast multikulturní výchovy, estetické výchovy, řídicí kulturní pedagogiky apod.). Vzniklo několik odborných prací, které se věnují tématu hodnot ve výchově (např. Kučerová 1996, Lorenzová 2004, Bittl a Moree 2007 a další). V praxi se začínají spontánně rozvíjet artefietické a muzeopedagogické programy, které usilují o zprostředkování poznání kulturních hodnot široké veřejnosti a snaží se usnadnit porozumění těmto hodnotám. Komplexní uchopení tématu role kultury ve výchově a vzdělávání v obecné rovině, ve smyslu pedagogiky kultury, však u nás v současnosti chybí. Téma se nicméně začíná v pedagogickém diskurzu prosazovat – jako příklad uveďme konferenci „Kultura – umění – výchova“, pořádanou v dubnu 2013 Katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, a vznik stejnojmenného recenzovaného odborného periodika, jehož cílem je umožnění transdisciplinárního dialogu směřujícímu ke komplexní reflexi vztahu kultury, umění a výchovy, nebo situaci v zahraničí, zejména v Německu a v Polsku, kde se jako samostatná

pedagogická disciplína etabloje pedagogika kultury, která se právě zmíněnou oblast snaží v teoretické i praktické rovině řešit a která se v mnohém promítá v zaměření dalších pedagogických disciplín. Pedagogika kultury navazuje na myšlenkový odkaz duchovně pedagogiky, která se rozvíjela na počátku 20. století také u nás, avšak později byla kontinuita jejího vývoje z politických důvodů přerušena.

V souvislosti s tím, jak narůstá zastoupení kulturně-edukačních aktivit v praxi i zájem o jejich teoretickou reflexi, se nabízejí mnohé otázky, které by si zasloužily hlubší zamyšlení: Lze pokládat stále se zvyšující zájem o kulturně-vzdělávací programy za reakci obyvatelstva na „hodnotovou deprivaci“ současné společnosti? Může být v kulturně-pedagogických aktivitách shledáván nástroj, prostřednictvím kterého lze čelit vyprazdňování kulturních a historických tradic se všemi jeho negativními důsledky? Jaký je význam kultury pro člověka a co znamená pro děti a mládež? Mnoho o této oblasti nevíme.

Kulturněpedagogické přístupy, byť se mohou zdát ryze aktuálními a novými, mají v dějinách české pedagogiky svou tradici a jsou kvalitně zakotveny v teorii, zejména v díle S. Hessena, ruského filozofa výchovy, který svá nejvýznamnější díla vytvořil v meziválečném Československu. V dizertační práci chceme na tuto tradici navázat. Budeme vycházet z pohledu tzv. duchovně pedagogických směrů, mezi něž je řazena také pedagogika kultury (Skalková, 1992, s. 16). Ty vznikaly v reakci na společenské změny a nejistoty vnímané v 30. letech 20. stol. Mohly by být některé z myšlenek a ideálů inspirativní i dnes? **Jaký je potenciál pedagogiky kultury v současné České republice?** Tak zní hlavní výzkumná otázka předkládané práce. Odpověď na ni budeme hledat v konfrontaci se zahraničními odbornými zdroji, neboť u nás jich, jak již bylo zmíněno, aktuálně nenajdeme mnoho.

Empirická část výzkumu bude orientována kvalitativně, abychom mohli zmapovat širší souvislosti dosud málo zkoumané problematiky. Budeme se snažit zjistit, **jak vnímají roli kultury ve svém životě dospívající** (na tuto cílovou skupinu se zaměříme, protože výzkum hodlá zachytit pedagogické aspekty kultury a kulturní aktivity; zároveň je dobře známo, že z hlediska ontogeneze může kultura naplňovat důležité funkce právě v průběhu dospívání). Položíme si další související podotázky: **Jak vůbec dospívající pojmu “kultura” rozumějí? Jaký význam jí přiřkládají? Jakým kulturním aktivitám se věnují a co je k tomu motivuje?** S respondenty budou uskutečněny hloubkové,

polostrukturované rozhovory. Získaná data budou vyhodnocena za využití postupů otevřeného a axiálního kódování. Chceme porozumět zkoumané problematice v širších souvislostech a odhalit charakteristické aspekty kulturního života dospívajících, případně zachytit, zda a jakým způsobem se odráží často zmiňovaný „rozpad kultury“ u této cílové skupiny.

**Studie bude doplněna rozbořem názorů odborníků z oblasti pedagogiky a příbuzných disciplín,** především psychologie a sociologie, na problematiku souvislostí kultury, výchovy a vzdělávání, resp. na to, jaký je podle nich odkaz pedagogiky kultury dnešku. S vybranými experty povedeme rovněž polostrukturované rozhovory, které budeme následně analyzovat na základě stejných postupů, jaké byly zmíněny výše, a to s cílem prohloubení vhledu do problematiky. Zároveň by měly rozhovory napomoci doplnění poznání v oblasti, k níž prozatím chybí dostatek původních odborných textů.

V závěru budou shrnuty a uvedeny do souvislosti výsledky teoretické i empirické části práce a budou diskutovány možnosti pedagogiky kultury v současné české výchovně-vzdělávací praxi a případné cesty dalšího rozvoje této koncepce výchovy.

# 1 Výchova a vzdělávání v kontextu dnešní doby

Výchova a vzdělávání jsou integrální součástí života člověka i fungování společnosti. Odehrávají se kontinuálně v sociokulturním kontextu po celé známé dějiny lidstva<sup>1</sup>. Jsou fenoménem společenským a kulturním. Vždy probíhají v rámci konkrétních podmínek materiální i nemateriální povahy (Horák, Kolář, 2004, s. 8). Sociokulturní kontext ovlivňuje výchovně vzdělávací cíle a v závislosti na tom také formy a metody výchovy a vzdělávání.

Cíle lze považovat za základní kategorii výchovně-vzdělávacího procesu. Existují různé možné pohledy na výchovu a vzdělávání, v definování těchto činností jako soustavných, záměrných a cílesměrných se nicméně teoretici výchovy shodují (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1995, s. 64; Janiš, Kraus, Vacek, 1998, s. 15; Horák, Kolář, 2004, s. 23; aj.). **Úsilí o ovlivňování osobnosti člověka určitým způsobem s ohledem na dosažení stanovených cílů, které je podstatou výchovy a vzdělávání, provází přirozené a spontánně probíhající zrání osobnosti. Způsob, jakým jsou výchovně vzdělávací cíle formulovány, přitom vychází z konkrétních, nejen individuálních fyzických, ale i širším společenským a kulturním kontextem ovlivněných předpokladů.**

Právě formulace cílů, možných forem a vhodných metod výchovy a vzdělávání jsou jedním z hlavních témat zájmu pedagogiky jako vědní disciplíny. Pedagogika se v této souvislosti především ptá, kdo, jak a k čemu by měl být formován. Najít odpovědi na dané otázky zdaleka není jednoduchým úkolem. Jednak vzhledem k rozrůzněnosti podmínek výchovy, jednak díky diverzifikaci světonázorů, z nichž pohledy na smysl pedagogického působení vycházejí. Od různých cílů se odvíjejí různé koncepce výchovy. Všechny mají shodnou relevanci právě proto, že odrážejí různá myšlenková východiska, mezi nimiž není jedno „správnější“ než druhé.

Snaha o formulaci výchovně vzdělávacích cílů předpokládá určitou představu o ideálu (Horák, Kolář, 2004, s. 55). Ideál ilustruje, jak by se v nejlepším případě měl efekt výchovně vzdělávacího snažení projevat, k jakému stavu by měla směřovat výchovou či

---

<sup>1</sup> Jůva st. a Jůva ml. (2007, s. 11) kladou počátky výchovných snah do dob prvobytně pospolné společnosti. Troufáme si tvrdit, že výchovně vzdělávací úsilí společnost v různých svých podobách provází bez ustání, neboť i snahy o „odškolení společnosti“ a jim podobné, které se v určitých obdobích objevovaly, s pojmy „výchova“ a „vzdělávání“ pracují – ani zastánci těchto myšlenkových proudů ve výsledku nedovedou fungování společnosti bez výchovy a vzdělávání nahlédnout a opět „pouze“ přemýšlejí o tom, jakou by měly mít podobu, i když z pohledu kontrapozice.

vzděláváním zapříčiněná změna. Výchova i vzdělávání se tedy současně snaží měnit status quo a podněcovat rozvoj a inovaci, zároveň však z daných podmínek a platných vzorců uvažování vycházejí, z čehož může vyplývat určitá ambivalence pedagogického myšlení. Vždy je však výchovně-vzdělávací působení zaměřeno do budoucnosti a cíleno k rozvoji, právě to je jeho podstatou a smyslem. **Výchova a vzdělávání naplňují svůj cíl v propojení minulosti s budoucností. Minulost překračují, překonávají přežitě, naopak to hodnotné z minulosti dále předávají a rozvíjejí.**

Rovněž současná pedagogika je formována podmínkami života, vycházejícími z uspořádání globálního světa. Snaha kultivovat a zlepšovat životní podmínky zůstává. Naděje, které jsou do výchovy a vzdělávání v tomto ohledu vkládány, přitom v mnohém předčí idealismus dob minulých. Aby bylo možné se ke kýženým ideálům alespoň přiblížit, je nejprve nutné je pojmenovat a přetransformovat do konkrétních, dílčích výchovně vzdělávacích cílů. Tento úkol se však ve 21. století vzhledem k prohlubující se názorové pluralitě, ústící nezřídka v relativismus, ale i z dalších důvodů, komplikuje. **Absentuje-li jasný ústřední cíl, dochází následně k tříštění sil**, výchovně vzdělávací úsilí se stává málo efektivním. Extrémním důsledkem může být pedagogický pesimismus<sup>2</sup> až nihilismus. Stejný je výsledek v případě, že sice cíl formulovaný je, ale ukáže se být málo hodnotným. Příkladem může být například devalvace hodnoty úzce prakticky zaměřeného vzdělávání, které v měnící se společnosti rychle pozbývá hodnotu.

Právě vzhledem k uvedeným důvodům se domníváme, že **akcentace teorie výchovy** je za stávající situace nezbytností<sup>3</sup>. V tomto bodě docházíme k poslednímu z paradoxů dnešní výchovy, v níž převažuje pragmatismus, včetně z něj vyplývající konkretizace a fragmentace náhledu na pedagogickou realitu, resp. parcelizace jednotlivých oblastí pedagogického poznání, které mezi sebou jen málo komunikují. Současná pedagogika je přitom nucena se potýkat s mnoha paradoxy, které je třeba, chceme-li zachovat podstatu a

---

<sup>2</sup> Pedagogický pesimismus vychází z předpokladu, že rozhodující vliv na formování osobnosti člověka mají nezáměrné faktory, jejich dopad nelze výchovným úsilím nijak změnit (Janiš, Kraus, Vacek, 1998, s. 36; Horák, Kolář, 2004, s. 23). Nejtypičtěji se projevuje v myšlenkách J. J. Rousseaua, jehož filozofie výchovy vychází z romantických ideálů přirozenosti a moudrosti přírody. Rousseau pak veškeré záměrné formativní úsilí pokládá dokonce za škodlivé (Janiš, Kraus, Vacek, 1998, s. 23). Srozumitelné vysvětlení toho, proč jsou důsledky takového uvažování zhoubné, uvádí Strouhal (2013, s. 22–25), dochází přitom až k argumentu možného fatálního ohrožení zdraví či psychiky dítěte takovým bezhraničním přístupem vychovatele. Uvědomíme-li si, že výchova a vzdělávání jsou zároveň nástroji předávání kulturních hodnot a norem, lze si také snadno představit situaci, kdy by rezignace na ně znamenala anomii a nárůst sociálně patologických jevů.

<sup>3</sup> Potřebu teoretického ukotvení současné pedagogiky akcentují rovněž Semrád (2013), Skalková (2004) či Strouhal (2012, 2013).

smysl výchovy a vzdělávání, neodkladně řešit. Mnohé z problémů současné výchovy mají širší souvislosti a jejich příčiny jsou vzájemně provázány, jak je ostatně typické také pro další oblasti života v globálním světě. Chceme-li hledat jejich řešení, je nezbytné jejich multidisciplinární podstatu zohlednit a pohlížet na ně komplexně, což vyžaduje uvažování v obecnější rovině, umožňující integraci, nikoliv rozpad jednotlivých témat. **Cílem následující kapitoly bude představit některá z dilemat pedagogiky, která vyplývají z ambic aktuálně vkládaných do výchovy a vzdělávání, a to právě za současného zdůraznění širšího společenského kontextu dané problematiky.**

## 1.1 Životní způsob ve společnosti na prahu 21. století

*"Lidé obětují zdraví, aby vydělali peníze, potom obětují peníze, aby znovu získali zdraví, potom se tak znepokojují minulostí a budoucností, že si neužívají přítomnosti, nežijí pak ani v přítomnosti ani v budoucnosti. Žijí tak, jako by neměli nikdy zemřít, a potom zemřou bez toho, aby předtím žili."*

*(Dalajláma)*

**Každá éra s sebou přináší určitý životní způsob, který se proměňuje v souvislosti s uspořádáním životních podmínek a socioekonomickým vývojem společnosti<sup>4</sup>. Způsob, jakým lidé žijí, pak dále životní podmínky přetváří.** Je poměrně obvyklým jevem, že „nové“ prvky, které se v životním způsobu uplatňují, jsou většinou populace hodnoceny a priori jako změna k horšímu. Je to dáno určitou tendencí k setrvačnosti ve společnosti, zaručující zachování řádu a tedy pocitu bezpečí. Změna je však zároveň podmínkou pokroku a rozvoje. Ne všechny změny nutně musí být destruktivní, byť jsou tak třeba zpočátku vnímány.

---

<sup>4</sup> Hovoříme-li na tomto místě o životním způsobu, máme na mysli „popis makrostrukturální stránky sociálních jevů“, který se „většinou vztahuje k větším sociálním celkům“ (Žumárová in Kraus, Poláčková a kol., 2001, s. 153). Životní styl každého jedince je pochopitelně individuální a vykazuje nejrůznější odchylky. (Tj. i v technologicky vyspělé, informační společnosti si mohu zvolit individuální, alternativní životní styl a odmítnout např. používání mobilního telefonu, osobního automobilu apod., přestože z většinového pohledu je takový životní styl velmi netypický.) Pro potřeby našeho textu považujeme za důležité oba termíny zřetelně odlišit. Budeme hovořit o obecných tendencích chování západoevropské populace, tj. o životním způsobu.

Rovněž současná doba přináší řadu proměn, které se odrážejí v životním způsobu. Reflexe životního způsobu a zkoumání, jak ovlivňuje stav současného světa, který je z mnoha důvodů považován za problematický, se staly předmětem především sociologicky zaměřených studií. Ty se zabývají v hojně míře popisem a příčinami toho, jak lidé žijí, a zjišťováním dopadu životního způsobu na fungování společnosti a stav světa. V odborné literatuře je dnes široce rozšířený varovný tón, místy i velmi naléhavý, jenž vychází z obav o ohrožení samotné existence lidského druhu v důsledku neudržitelného jednání člověka. **Nové poznání i technologické vynálezy v mnohém zjednodušily a zkvalitnily život člověka. Avšak přinesly i neočekávané důsledky.** Mezi ně patří nejen poškozování životního prostředí, ale také výskyt sociálně patologických jevů. Doprovodným fenoménem se stává životní deziluze a ztráta pocitu smyslu života v důsledku odosobnění i rozmělnění hodnot. Lidé v západním světě žijí mnohem pohodlněji, než tomu bylo kdy předtím. Zdá se však, že materiální blahobyt k zajištění pocitu životní spokojenosti nestačí. Dalším problémem nepochybně je prohlubování sociálních rozdílů. Ne všichni mají možnost či schopnost z „výhod“, které doba přináší, těžit. Životní situace těch, kteří ji nemají, se kontinuálně zhoršuje. **Zdá se navíc, že výdobytky, které měly člověka osvobodit, ve výsledku působí pravý opak.** Člověk se na nich stává závislým a místo emancipace zažívá novou formu podrobení.

Má-li pedagogika dostat své podstatě a ideálům, směřujícím k rozvoji člověka v kontextu společnosti a celkové kultivaci podmínek lidského bytí, musí takovou situaci reflektovat. A také tak činí. **Tématem se v pedagogických souvislostech stávají možnosti formování životního způsobu tak, aby byl udržitelným, ovlivňování člověka k tomu, aby byl schopný přispívat k rozvoji společnosti a spolu s tím docházet naplnění vlastního životního smyslu.** Cílem se stává podpora zdravého životního stylu, který uvádí do souladu potřeby člověka a společnosti<sup>5</sup>. Pedagogické působení by proto mělo vycházet z porozumění okolnostem, projevům a příčinám životního způsobu dané doby, neboť bez toho by nebylo možné kýžených cílů, resp. změny destruktivního lidského jednání dosahovat, nebylo by možné nastolovat společenskou harmonii. Je třeba reflektovat transformaci hodnot a norem a z nich vyplývajících životního způsobu v globální společnosti, zohlednit podmínky, které výchovu a vzdělávání determinují,

---

<sup>5</sup> Kraus (2008, s. 43) tímto způsobem definuje cíle sociální pedagogiky. Domníváme se však, že ze sociokulturního kontextu nelze vytrhnout jakékoliv pedagogické působení, a proto lze takto formulovaný cíl výchovy a vzdělávání zobecnit. Pedagogické ideály se vždy týkají člověka v kontextu společnosti, neboť člověk je ve své podstatě bytostí společenskou.



zároveň však neustrnout a nerezignovat na pedagogické ideály, **nestát se rukojmím exogenních podmínek**, ale naopak usilovat o jejich zlepšování<sup>6</sup>. V následujících kapitolách chceme rozebrat způsoby, jakými pedagogika reaguje na jednotlivé problémy, kterým je jedinec v globálním světě nucen čelit, a jak jej výchova a vzdělávání na tyto změny připravuje.

### 1.1.1 Rizikový životní způsob v globální společnosti

Důvody, proč je současný životní způsob hodnocen jako rizikový, souvisejí především s jeho individualizací a materializací. Za spouštěcí moment takového vývoje bývá považována především globalizace<sup>7</sup>.

**Obrat k materialismu** je patrný jak v osobním, tak v pracovním životě. Cílem být a měřítkem společenského úspěchu se dnes z různých důvodů stává majetek, jehož získání a zachování jsou podřízeny veškeré další aktivity<sup>8</sup>. Narůstá tak objem času tráveného v zaměstnání. Trávení volného času dominují **hédonismus a konzumní přístup**. Volný čas se sám stává zbožím, něčím, co si můžeme dovolit mít, popřípadě si „užít“. Stal se módní záležitostí a módní trendy se odrážejí v proměnlivosti způsobů trávení volného času. Komoditizace<sup>9</sup> volného času souvisí také se skutečností, že se volný čas je prostorem,

---

<sup>6</sup> A to i s vědomím toho, že ideál lze z podstaty věci jen stěží dosáhnout – funkcí ideálů je spíše než cokoli jiného udávání směru. Rozvojové a emendační snažení však, ve shodě s Paloušem (1996, s. 109–115) považujeme za nosnou charakteristiku výchovy a vzdělávání, bez ní by tyto fenomény ztratily svůj smysl a význam. Lze konstatovat, že jedním z problémů současné pedagogiky je právě tendence k přizpůsobení, nikoliv k tvorbě a rozvoji.

<sup>7</sup> Pojem globalizace je vnímán rozličnými způsoby, neexistuje shoda na jediné definici, která by byla obecně přijímanou. Převážně je jako globalizace označován proces posilování vzájemné propojenosti socioekonomických vztahů, a to na celosvětové úrovni. Počátky globalizace bývají spojovány s především technologickým rozvojem. Charakteristická je pro globální éru značná proměnlivost životních podmínek a nárůst vzájemné závislosti a provázanosti ve všech oblastech života člověka a fungování společnosti (podrobněji in Mezřický ed., 2003).

<sup>8</sup> Důvodům a následkům materializace životního způsobu se ve svých dílech věnují např. Bauman (2000), Giddens (2000), Jacyno (2012), Lipovetsky (1998, 2007) aj. V textu se budeme věnovat jen některým z nich, celá problematika je samozřejmě daleko složitější a komplexnější. Nechceme však podrobnějším rozбором přesahovat kontext pedagogicky zaměřené práce.

<sup>9</sup> Komoditizací rozumíme stávání se zbožím, produktem spotřeby. „Jako komoditizaci označujeme proces, kdy jediným kritériem hodnocení nabízeného produktu je výhradně jeho cena. Důsledkem komoditizace je úbytek odlišitelných výrobků na trhu v dané sortimentní skupině“ (Kislingerová, Synek a kol., 2010, s. 93). Další hodnoty produktu či nabízené služby, mimo hodnoty vyjádřené cenou, v důsledku komoditizace nejsou zohledněny. Petrussek považuje skutečnost, že se nejširší oblasti života člověka stávají zbožím, za jednu z charakteristik globalizace: „Nic se nestane globálním, co se nestane zbožím. Co je neprodejné, to se neglobalizuje. Všechno, co se může globalizovat, se globalizuje.“ (Petrussek in Mezřický, 2003, s. 99).

v jehož rámci je možné ukazovat společenský status. Hledání osobní identity se v důsledku rozpadu tradic komplikuje, člověk nicméně potřebuje pociťovat jasně ohraničenou vlastní identitu. Nejjednodušší je v takové situaci její odvozování právě na základě společenského statusu, daného finančními možnostmi<sup>10</sup>. Aktivita spojené s intenzivním prožitkem, dnes velmi populární, navíc představují možnost kompenzace pracovní zátěže v krátkém časovém úseku, který pro tento účel zbývá (srov. Vážanský, 1994). Právě proto se stávají předmětem obchodu v nejvyšší míře. Takto trávený volný čas však postrádá některé důležité funkce, zejména neposkytuje potenciál k osobnostnímu rozvoji, stává se pouhým předmětem konzumu. Stěží pak může skýtat člověku trvalejší naplnění.

Honba za majetkem je paradoxem doby. Blahobyt v západní společnosti nebyl nikdy tak vysoký, jako je tomu nyní<sup>11</sup>. Růst příjmů je jistě nezbytným předpokladem zajištění odpovídající kvality života v případě, že materiální podmínky nejsou dostačující. To ale není případ současnosti – oproti dobám nedávno minulým se materiální podmínky života kontinuálně zlepšují. **Objevuje se domněnka, že materialismus je dán především snahou o hledání smyslu života, který se v sekularizované a kulturně pluralitní globalizované společnosti vytrácí** (Jacyno, 2012, s. 195; Macháček, 2012). Získávání prostředků a naplňování vlastních materiálních tužeb je dosažitelným a hmatatelným cílem, k němuž lze lidské snažení směřovat. Výsledkem je však výhradně naplňování nižších potřeb, seberealizace prostřednictvím maximalizace zisků dosáhnout nelze a vyšší potřeby člověka tak zůstávají neuspokojeny. Materiálně zaměřený životní způsob je životním způsobem povrchním.

Také Bauman (2000, s. 116) vysvětluje nesmyslnou tendenci k hromadění majetku jako **důsledek existenciální nejistoty**. Její příčiny spatřuje v proměnlivosti životních podmínek v globálním světě, jejichž zvraty mnohdy nelze předvídat, natož se na ně připravit. Majetkové zajištění může člověku pro takové případy poskytovat alespoň iluzi bezpečí. Na základě podobných mechanismů popisuje Keller (2010, s. 86) důvody bujení organizovaného zločinu „bílých límečků“, jehož cílem není nic jiného než vyvarovat se propadu na sociální dno, zajistit se před takovým rizikem, které může přijít kdykoliv a bez varování.

---

V globálním světě je veškeré dění podřízeno pravidlům volného trhu, možností trávení volného času. Zbožím se stávají rovněž produkty kultury a služeb, které podléhají stejnému procesu a jejich podstata tak degraduje.

<sup>10</sup> Mladí lidé a další, kteří dostatečnými finančními prostředky nedisponují, pak mohou tendovat ke sklonům opatřit si je jakoukoliv možnou cestou. Ta nemusí být vždy z hlediska společnosti žádoucí.

<sup>11</sup> V západním světě již není problémem boj o přežití. Velkým problémem se však stává, jak už jsme zmínili výše, vyostřování socioekonomických rozdílů v populaci (srov. Bauman, 2000).

Poslední z možných vysvětlení dominance materialistické orientace tkví v paradoxu, jenž vyplývá ze samotné podstaty fungování globálně propojeného světa. V něm je **jedinec rukojmím tržního systému**<sup>12</sup>, který podléhá minimu vnějším regulacím a stává se tak nepředvídatelným. Jednotlivec není a nemůže být schopen čelit síle nadnárodních korporací, na nichž se stává existenčně závislým – sám by se neuživil, neměl by šanci být laciné velkovýrobě konkurentem. Pracuje přesčas, bez ohledu na kvalitu pracovních podmínek, bez odpovídajícího ohodnocení. Motivací v takovém případě není vlastní zisk, ale neschopnost vymanit se z područí mechanismů sloužících k maximalizaci zisku zaměstnavatele. Odmítat požadavky zaměstnavatele by znamenalo práci ztratit a přijít tak o jediný zdroj příjmu. Bauman (2000, s. 68) tento fenomén nazývá „glokalizací“. Konzumní a hédonistické tendence v trávení volného času bychom v této souvislosti mohli považovat za jakýsi ventil, který člověku umožňuje uplatnit vlastní autonomii a vůli alespoň v dílčí oblasti, vynahradiť si selhání všedního dne a dosáhnout čehosi (alespoň chvilkově) intenzivně uspokojivého, čeho se mi jinak nedostává (Jacyno, 2012, s. 53–69; Lipovetsky, 2007, s. 68–84; Vážanský, 1994, s. 23).

**Individualismus** tvoří s materialismem spojitě nádoby. Zaměření na sebe sama lze vnímat v různých kontextech. Jeho motivací může být snaha o sebepotvrzení a hledání vlastní identity ve společnosti, jejíž tradiční kategorie se rozpadají, či **vymezení se** vůči vlivům, jimiž jsme nebo se cítíme být manipulováni (Bauman, 2004; Jacyno, 2012, s. 53 – 69; Lipovetsky, 2007, s. 52–53, 58–60). Může být ale také odrazem úsilí o **zachování existence, jejího smyslu i vlastní hodnoty** v nejisté době, v níž uspějí jen ti silní a výkonní (Liessmann, 2012, s. 102; Lipovetsky, 2007, s. 287–289).

**Trend k individualizaci je podněcován vysokým stupněm rozvoje společnosti.** Moderní technologie umožňují eliminovat nutnost mezilidské spolupráce – mnoho úkolů zastanou místo člověka nebo nám pomohou ke způsobu práce, která mezilidský kontakt nevyžaduje. Realitou se stala v zásadě neomezená individuální mobilita, štedrý systém sociálního zabezpečení, jehož cílem je eliminovat sociální rizika a nejistoty, vyvazuje jedince ze závislosti na tradičních sociálních sítích včetně rodiny. Proměňuje se charakter mezilidských vztahů – nad osobními vztahy nezdřídka převažují vztahy virtuální (Bauman, 2000, s. 20), časově i emočně méně náročné. V důsledku komercializace také mizí

---

<sup>12</sup> Za jeden ze základních rysů globalizace jsou považovány změny v přerozdělení moci. Souvisejí mj. s oddělením výkonné moci a moci spojené s možností disponovat finančními obnosy. Výkonnou moc mají vlády států, leč ji bez ekonomické síly, kterou drží korporace, jen stěží naplňují (Ehl, 2001).

prostory přirozeného setkávání, které ustupují především obchodní zástavbě (tamtéž, s. 25). Tento trend individualizaci dále prohlubuje. **Člověku se tak komplikuje cesta k naplňování sociálních potřeb, které jsou mu vlastní. Mezilidské vztahy v individualizované společnosti nemá možnost či ani neumí navazovat.**

Technologický rozvoj má pochopitelně i své kladné stránky – úzce souvisí s demokratizací společnosti. Díky technologickému pokroku se informace šíří prakticky bez omezení, prostřednictvím audiovizuálních médií. Tímto způsobem se dostanou k nejširším vrstvám obyvatelstva<sup>13</sup>. Za takové situace pochopitelně nemohou nadále fungovat občany znásilňující autoritativní a totalitární systémy řízení, založené na manipulaci informací a omezování osobní svobody (Ehl, 2001). **Demokratizace** se odráží také na mikrosociologické úrovni, např. dochází k zásadním proměnám rodiny – v důsledku rozplývání tradice i díky proměnám role ženy, která je schopna plánovat své rodičovství i zbavit se ekonomické závislosti na manželovi (Giddens, 2000, s. 69–86).

Zde však už zřetelněji narážíme na limity demokracie, resp. jsme nuceni ptát se po její podstatě. **Demokracii nelze ztotožňovat s anarchií** (což se v představách některých lidí děje). **Demokracie není dána ani pravidlem nadvlády většiny nad menšinou** (v tomto případě by se jednalo o totalitu, jen jiného druhu). **Demokratické principy je možné naplňovat pouze tam, kde jsou jasně formulovány a ctěny normy a pravidla vzájemného soužití, vzešlé z konsenzu a svobodné diskuze.** A ta vyžaduje jednak vůli, jednak značné úsilí i erudici. Také proto jsou demokratické systémy, a demokraticky založené formy soužití vůbec, velmi křehké. **Zbavení se otěží pevného řádu tradice nepřináší jen kýženou svobodu, ale také nejistotu a nutnost volby, za niž každý neseme individuální odpovědnost.** Taková situace pochopitelně život komplikuje a problematizuje. Někteří právě proto volají znovu po „vládě pevné ruky“, která představuje alespoň nějakou životní konstantu a navíc z jedince tíhu individuální odpovědnosti snímá, byť na úkor možnosti naplnění mnohem významných cílů lidského života.

Demokratizace a obecně možnost vyvázat se ze závislosti na tradičních sociálních sítích posilují pozici jednotlivce a podporují zdání individuální autonomie. Takto nabytá

---

<sup>13</sup> Ani tuto skutečnost však nelze absolutizovat. Důsledky pro člověka, který se z nějakého důvodu nemá k adekvátním informacím přístup, jsou za takové situace mnohem drtivější. Dochází k jeho faktickému vyřazení ze společnosti a schopnosti podílet se na společenském dění. V této souvislosti se hovoří o prohlubování tzv. „informační propasti“ mezi lidmi, tedy těmi, kteří přístup k informacím mají, a těmi, kterým se jich z nějakého důvodu nedostává. Zároveň se objevuje čím dál intenzivněji problém zaměňování „informovanosti“ za „vzdělanost“. Skutečné poznání vyžaduje porozumění. Problému se budeme podrobněji věnovat níže.

svoboda je ale pouze domnělá – **jedinec je v rámci mechanismů fungování globálního světa jen malým kolečkem v soukolí**. Nepodléhá sice přímému a uvědomovanému vlivu nejbližšího okolí, ale daleko abstraktnějšímu globálnímu systému<sup>14</sup>. Vzniká paradoxní situace jakési nové totality<sup>15</sup> ve světě, který odvozuje způsob svého fungování z demokratických principů. **Demokracie, má-li být funkční, vyžaduje osobnostně vyzrálé občany**. Svobodné jednání, jak již bylo řečeno, nelze ztotožnit s jednáním „bezhraničním“, které neuznává žádné normy a limity. Hranice udávají určitý řád. Individuální autonomie se naplňuje v možnosti tento řád ovlivňovat. Sama není bezbřehá, ale je určena hranicemi osobní identity.<sup>16</sup> Ty jsou vymezeny nejen fyzicky, ale také prostřednictvím norem vnitřních, morálních. Člověk je bytost vyžadující limity. Jejich prolomení znamená rozplynutí jistot. Vše se stává možným, a proto nic nelze předjímat. **Právě bezhraniční životní způsob je životním způsobem škodlivým. Individualismus, bezbřehé sebeprosazování, materialismus, nikdy nekončící hromadění majetku a hédonismus<sup>17</sup> jako touha po vše prostupující slasti jsou jeho projevy.**

### 1.1.2 Sekularizace a detradicionalizace společnosti, eroze hodnot a jejich důsledky

Nastíněné proměny v životním způsobu pochopitelně vyplývají z hlubších kořenů, jež představují změny v oblasti hodnotové orientace. **Globální společnost je charakteristická svým sekulárním založením a rozpadem tradičních hodnot** v důsledku kulturní a světonázorové plurality, vzniklé volným šířením informací i migrací obyvatelstva. Sekularizace potom navazuje na předchozí vývoj, je důsledkem **racionalizace** myšlení a posilování důvěry v možnosti vědy. Spolu s vírou a tradicí se ze

---

<sup>14</sup> Převažující závěry o příčinách a důsledcích individualizace rovněž shrnujeme pouze velmi stručně s vědomím toho, že jejich souvislosti jsou mnohem širší. Podrobnější analýza složitého fenoménu by však výrazně překračovala rámec i účel naší práce. Na uvedeném stanovisku se nicméně shodují různí autoři, kteří se k současnému životnímu způsobu, resp. příčinám a následkům globalizace vyjadřují (Bauman, 2000; Ehl, 2001; Jacyno, 2012; Keller, Lipovetsky, 1998 a 2007; Mezřický, ed., 2003; Petrusek, Balon, 2011 aj.).

<sup>15</sup> Jako „totalitu trhu“ systém fungování současné společnosti označuje Kučerová (2013).

<sup>16</sup> Autonomní jednání předpokládá vědomé rozhodnutí k určitému činu. To je možné učinit pouze v případě, že k němu máme určitá vnitřní vodítka (v opačném případě by se jednalo o rozhodnutí heteronomní). Jinak řečeno, nezbytným předpokladem autonomního jednání je konzistentní identita, která jedinci umožňuje vymezit se na základě vlastních, pevně daných a relativně trvalých norem vůči vlastnímu okolí. Absence vlastní identity znamená absenci individuální hodnoty – člověk bez vlastní identity je jen fyzickou součástkou mechanismu, který není schopen jakkoliv ovlivnit či obohatit. Zůstává ovládan.

<sup>17</sup> Právě z touhy po opakování libého pocitu vzniká závislost. Hédonisticky žijící lidé jsou jí tedy výrazně ohroženi. Opět se jedná o mechanismus, který autonomii, oproti prvotnímu zdání, narušuje. Riziko rozvoje závislosti v globální společnosti popisuje Giddens (2000, s. 51–67).

společnosti vytrácejí i na základě tradice definované hranice a normy lidského jednání. Rozpad hodnot je následován selháváním funkcí, které v životě člověka i z hlediska fungování společenského systému hodnoty zajišťují. **Existenciální nejistota není prožívána jen v souvislosti s reálně hrozícím nebezpečím, ale také v rovině psychické** – bez jasně daných hranic není možné (alespoň některé) životní události jednoduše předvídat. Na externí, tradičně či a priori dané rámce se nelze spolehnout ani v případě, kdy je jedinec nucen učinit závažné rozhodnutí. Vzhledem k variabilitě a proměnlivosti životních podmínek se přitom do podobných situací volby dostáváme stále častěji. Ke každému rozhodnutí je člověk nucen dojít na základě aktivního zvažování, vždy znovu a v případě každé situace zvlášť, hledá cesty a domýšlí možné důsledky, které však pro originalitu řešení nelze předem znát. Přesto za ně přebírá plnou, individuální zodpovědnost a dostává se tak do velmi **náročné situace**, když musí nést dopad svého rozhodnutí, ať už se záhy ukáže být dobrým nebo špatným. To pochopitelně zvládá každý jinak a každý také jinak reaguje na případné selhání. **Rituály, které by nám pomáhaly tíhu prožitku sdílet, mizí spolu s tradicí.**<sup>18</sup> Přitom je zřejmé, že **hledání vlastních, na tradici nezávislých řešení vyžaduje značnou míru kreativity**. I ta je u každého člověka jiná.

Sekularizace společnosti není jevem novým. Stejně jako individualizaci a materialismus trend sekularizace poprvé pojmenovali přední myslitelé přelomu 19. a 20. století. Úpadek víry spojují s rozvojem techniky. Víru v Boha nahrazuje víra v možnosti lidského rozumu, bez něhož by technologický pokrok nenastal. Max Weber (1998, s. 118 a 133) v této souvislosti hovoří o tzv. „odkouzlení světa“. Jeho důsledky spatřuje v oslabování moci církvi, privatizaci náboženské víry a následném posilování demokratického uspořádání, resp. moci jednotlivce. Šlo tehdy o zásadní proměnu systému fungování společnosti. Jednoznačné a dogmaticky přijímané normy víry byly zpochybněny. „Odkouzlení“ přineslo mnohá pozitiva, začaly se však objevovat také problémy **racionalizace** života. Absence transcendentálního prožitku začala být patrná zejména v situacích, které nemají racionální řešení.

V globálním světě sekularizace postupuje.<sup>19</sup> I v tomto případě hraje svou roli, mimo okolností zmíněných v samotném úvodu kapitoly, další rozvoj možností racionálního

---

<sup>18</sup> O důvodech, proč i v moderní, racionálně založené společnosti, zastávají tradice a rituály důležitou funkci, pojednává např. Keller (2009).

<sup>19</sup> Podrobněji jev analyzují Bělohradský (2009, s. 53–59), Halík (in Mezřický, ed., 2003, s. 133–147), Giddens (2000, s. 51–67), Jacyno (2012, s. 170–171), Havelka (2013) aj. Sekulárnost české společnosti

poznávání a posilování důvěry v něj. K relativizaci náboženských dogmat dochází v důsledku četného střetávání nejrůznějších náboženských směrů. Zároveň tradičně pojatá víra<sup>20</sup> nekoreluje se stále rostoucím individualismem a v zásadě je v rozporu také s materiálně založeným smýšlením, neboť její ideje směřují ke skromnosti a úspornosti. Zdánlivě se může víra jevit také jako protikladná demokratickému principu.<sup>21</sup> Často je rovněž vnímána jako něco, co brání pokroku, co je rigidní a strnulé. Tento názor vychází z úvahy buď – anebo, **kdy jev, jenž není založen na racionalitě, ve které je spatřován zdroj pokroku, je automaticky považovaný za rozvoji bránící fenomén.**<sup>22</sup> Doprovodným jevem racionalizace se stává materializace vědy a její přeměna ve „výrobní sílu“, nikoliv duchovní hodnotu.

Jako překážka rozvoje je dnes převážně nahlížena i tradice nenáboženského rázu, zahrnující odkaz dřívějšího kulturního vývoje, včetně běžných vzorců chování či praktikovaných způsobů mezilidského soužití. Také podstata tradice tkví v iracionální rovině. Základ tradice spočívá v důvěře v relevanci určitých daných principů. „Tradice umožňuje bez velkého váhání volit jednání, které se v minulosti osvědčilo“ (Jandourek, 2001, s. 260). Rigidní lpění na tradici proto skutečně může znamenat překážku v rozvoji.<sup>23</sup> Avšak **tradice necílí k „uvěznění myšlení“.** Jejich smyslem je **předávání zvyklostí a hodnotových představ.** Dojde-li k rozpadu tradic, dochází tím zároveň ke krizi hodnot<sup>24</sup> i krizi identity.

---

potvrzují výzkumy Prudkého (2009), Rabušice, Hamanové a kol. (2009, s. 121–127) i výsledky aktuálního Sčítání lidu, domů a bytů (Český statistický úřad, 2014).

<sup>20</sup> Jelikož hovoříme o západním civilizačním okruhu, máme na mysli především víru křesťanskou. Církev byla vždy také sociální pospolitostí a stavěla na hodnotách vzájemnosti.

<sup>21</sup> Záleží samozřejmě na tom, jak demokracii vymežíme, jakým způsobem vnímáme její podstatu. Je-li však ztotožňována s „bezhraničností“, což se v individualizované společnosti děje, pak víra přinášející určité normy a hranice, je s touto představou demokracie v rozporu.

<sup>22</sup> Celý problém je pochopitelně mnohem složitější. Bipolární uvažování v protikladech náhled na životní realitu nepřijatelně zplošťuje. Černobílé vidění světa proto představuje značné zkreslení. Diskutabilním je také jednoznačně kauzální způsob vnímání racionálního uvažování jako příčiny pokroku. V dalších z kapitol podrobněji rozebereme, proč racionalitu za stěžejní faktor rozvoje nelze jednoznačně pokládat.

<sup>23</sup> K problému rigidity předávání tradice se vyjadřuje Giddens (2000, s. 65). Člověk podle něj tradici potřebuje, právě k tomu, aby v jejím kontextu mohl nalézt sebe sama. Problémem se stává tradice stagnující ve vývoji, dogmaticky předávaná. Ta se obrací ve fundamentalismus, přichylnost k sektářství aj. K extrémním názorům podobného typu se potom uchylují především lidé zoufale hledající pevný bod v nejistém světě.

<sup>24</sup> Hodnoty a tradice jsou úzce vzájemně spjaty. Za hodnotu lze pokládat jediné takový postoj nebo objekt, na jehož hodnotnosti panuje obecnější shoda. „Hodnota, kterou se mnou nikdo nesdílí – ať je mi sebevíc svatá –, je pro ostatní pouhý rozmar“ (Hentig, 1999, s. 171, cit. dle Bittl, Moree, 2007, s. 25). Konsenzus na tom, co je a co není skutečně hodnotným, se nicméně nějakou dobu utváří. Hodnota je tradicí potvrzována. Tradice umožňuje ukotvení člověka na ose minulosti, přítomnosti a budoucnosti, které prostřednictvím replikace hodnot propojuje. Smyslem tradice není tyto hodnoty petrifikovat, ale zachovávat kontinuitu jejich přetváření v průběhu času.

Rovněž úvahy o úpadku hodnot se objevují poprvé na přelomu 19. a 20. století. V této době dochází nejen k „odkouzení“, ale také k výrazným proměnám životního způsobu a vzájemného soužití vůbec díky změnám ve způsobu získávání obživy a organizace práce v důsledku průmyslové revoluce, nutnosti migrace za prací, aj. Nové uspořádání se projevuje také ve způsobu přerozdělení bohatství ve společnosti.

Tento vývoj je kritizován autory tzv. **Frankfurtské školy**, kteří rozklad tradičního uspořádání spojují s úpadkem hodnot.<sup>25</sup> Bohatnutí industriální společnosti a její materialistické zaměření podle nich vede k **prohlubování krize morálky a lidství**, je jedním z faktorů, který se na vzniku krize podílí. Pokud se jediným cílem člověku stane hromadění majetku, vytrácí se z jeho života smysl a lidský rozměr, daný duchovní a společenskou rovinou. Ty člověk zapomíná vnímat a prožívat. Vůči nemateriálním hodnotám, reprezentovaným mj. principy morálky, začíná být lhostejný, což vede ke společenské krizi.

Na teze Frankfurtské školy dnes myšlenkově navazují stoupenci tzv. „**nové levice**“, původně především protestního hnutí americké mládeže vzniklého v 70. letech 20. století, které se přetransformovalo v poměrně konzistentní, celosvětově se prosazující myšlenkový proud, usilující zejména o rozvoj občanské společnosti, podporu demokracie a dodržování lidských práv (Barša, Císař, 2004; Šiklová, 2012). Nová levice je charakteristická ztotožněním se s principy volného trhu (Jandourek, 2001, s. 41). Jde jí o **prosazování svobody a autonomie**, za současného respektování dalších hodnot mimo hodnot vyjádřených finančně. **Liberalní hodnoty, které prosazuje, jsou však v rozporu s ideou podřízení veškerého dění liberalní ekonomice.** Stěžejní hodnotou je vzájemná rovnost a respekt. V českém prostředí jsou východiska idejí nové levice patrná mj. v dílech V. Bělohradského či J. Kellera. Tito intelektuálové jsou současně nejvýraznějšími aktivními kritiky stavu (nejen) české společnosti na přelomu tisíciletí. Ústředním momentem, kterého si všímají, je rozpad hodnot v tržní společnosti a krize kultury jakožto souboru hodnot.

---

<sup>25</sup> Jedná se o skupinu, která se ve 30. letech 20. století shromáždila okolo M. Horkheimera na Univerzitě ve Frankfurtu nad Mohanem. Je pro ni charakteristická multidisciplinarita a levicové smýšlení. Kritika materialismu u Frankfurtské školy vycházela především z problémů meziválečné a poválečné společnosti. K nejvýznamnějším představitelům Frankfurtské školy patřili H. Marcuse, T. Adorno, J. Habermas nebo E. Fromm (kolektiv autorů, 1998, s. 395). Blízko k myšlenkám Frankfurtské školy má také H. Arendtová (Yar, 2013).



**Krise kultury začátku 20. století, charakterizovaná zejména masifikací a s ní spojenou simplifikací, kdy také produkty kultury začaly podléhat diktátu spotřeby a přestaly tak naplňovat své stěžejní funkce, pokračuje.**<sup>26</sup> Petrussek a Balon (2011, s. 71) pojmenovávají v současnosti doslova „erozi kultury“ v důsledku komercializace. Bělohradský (2007) kritizuje povrchnost, hédonismus a nesvobodu v globální, trhem ovládané společnosti. Současnou společnost označuje jako „společnost nevolnosti“. Pocit nevolnosti spojuje se záplavou obrazů, informací, zboží i možností (Bělohradský, 2007, s. 9–13). **Množství podnětů nezřídka směřuje k vyprázdnění jejich významu, ke ztrátě hodnoty.** V podobném duchu se vyjadřuje také Liessmann. Cílem produktu v tržním světě není uspokojit potřebu, ale vyvolat novou tužbu (Liessmann, 2012, s. 38–44). Jedná se právě o bažení typické pro závislost. Podstata kýče je podle Liessmana hédonistická – chce nás oblažit, strhnout, být libý. Skutečné umění, které dokáže být zrcadlem společnosti, musí zůstat svobodné (Gadamer, 2003, s. 53–60; srov. Eco, 2006). Povznášející funkci umění dnes nicméně střídá zábava (Lipovetsky, 1998, s. 98–196; Juvin, Lipovetsky, 2012; Liessmann, 2012). **Banalizace umění znamená rozklad hodnot, jejichž nositelem má být.**

Keller spojuje rozpad hodnot s **ekologickými problémy dnešní doby** – ty jsou především výsledkem libovůle lidského jednání (Keller, Gál, Frič, 1996; Keller, 1997; podobně soudí také Schwanitz, 2013). **Změna je možná jen na základě proměny hodnot, z nichž lidské jednání vychází.**<sup>27</sup> Hodnoty jsou záležitostí vnitřního přesvědčení, které ovlivňuje lidské jednání (Rabušic, Hamanová, 2009, s. 14–15). Nepostradatelnost hodnot, tradice i důvěry v lidském životě vyplývá ze skutečnosti, že **člověk není pouze racionálně, ale také emocionálně a duchovně založen. Tradici potřebuje k uchopení těch životních momentů, které nemají racionální základ.**

Umění a tradice se pak asi nejbližší setkávají v podobě rituálu. Ten je určitým symbolickým způsobem jednání, jehož smyslem je intenzivní prožitek, umožňující odstup od každodenní reality. Smysl umění je obdobný (Gadamer, 2003, s. 37–52; Liessmann, 2012, s. 25). Podstata jednotlivých složek kultury je táž a krize kultury se dotýká všech z nich.

---

<sup>26</sup> Tématu krize kultury a umění se v 1. pol. 20. stol. věnují především Adorno (2009), Arendtová (1994) či Gadamer (2003). Varují, že masově šířená kultura a umění ztrácejí svůj smysl. S požadavkem srozumitelnosti nejširší veřejnosti dochází ke zjednodušení až vyprázdnění jejich obsahu a ztrátě podstaty.

<sup>27</sup> Lorenz (1997, s. 151–183) dokonce spatřuje jedinou naději, jak zvrátit vývoj stavu světa, směřující k záhubě, ve výchově a vzdělávání.

Problém rozkladu hodnot narušením tradice je problémem zásadního charakteru a hlubšího významu. Hodnoty představují nezbytné rámce v životě člověka. K tomu, aby člověk mohl hodnotit, potřebuje odstup, umožňující nadhled, a zároveň určitou vlastní identitu, zahrnující vnitřní měřítko, jejichž prizmatem lze danou realitu nahlížet. Tradice umožňuje propojení minulosti, současnosti a budoucnosti i ukotvení identity v konkrétních kontextech, umění a rituál, prožitek vytržení z každodenních stereotypů. Kulturu jako fenomén zahrnující oboje je třeba chránit a rozvíjet, spolu s hodnotami, jež obsahuje. **S rozpadem kultury dochází k destrukci lidství**, včetně morálky či pospolitosti. V době charakterizované úpadkem duchovní složky lidského bytí je tomuto úkolu třeba věnovat zvláštní pozornost. Nehledě na to, že kulturní aktivity představují důležitý prostor ke vzájemnému setkávání, k němuž v individualizovaném světě ztrácíme příležitosti.

## 1.2 Problémy globalizované společnosti

Radikální proměny hodnot i životního způsobu s sebou přinášejí své důsledky, které můžeme spatřovat v několika rovinách. Kromě nevratného **poškození životního prostředí** jde také o **problémy společenské**. Člověk je sužován existenciální nejistotou, související s rozpadem tradic a hodnot, je však ohrožován také zcela reálnými riziky, která jsou důsledkem sílících globálních závislostí, stejně jako neudržitelného životního způsobu. Konkrétní projevy porušení přírodní i společenské rovnováhy jsou nezřídka vnímány jako fatální a nezvratné. **Převládá názor, že člověk je hlavním činitelem, který přispívá k tomuto stavu.**<sup>28</sup>

Velmi dobře jsou dnes známy problémy životního prostředí, spojené s nadměrnou spotřebou a rozvojem technologií, které nám usnadňují život a činí jej pohodlnějším, a průmyslu, jenž přispívá především k naplňování zmnožujících se lidských tužeb (skutečně již nejde pouze o základní potřeby) – následkem je vyčerpání přírodních zdrojů včetně úrodné půdy, nedostatek pitné vody, zapříčiněný plýtváním i globálním oteplováním, a stále častěji se objevující velké přírodní katastrofy typu povodní, tornád aj., jejichž zvýšený výskyt je rovněž přikládán nešetrnému jednání člověka. Tyto problémy se dále prohlubují a promítají se také v sociální rovině. Přírodní ohrožení podněcují společenské

---

<sup>28</sup> Jestliže Giddens (2000, s. 31) označuje globalizaci především za „způsob, kterým dnes žijeme“, je zřejmé, že vznikající ohrožení spojuje právě s aktivitou člověka, považuje ji za důsledek lidské činnosti. Na takovém zdůvodnění se shoduje také převážná většina přírodovědců.

nepokoje a přispívají k masové migraci obyvatel. V chudých oblastech jsou vedeny války způsobené hladomorem. I ty tvoří příčinu hromadných přesunů obyvatelstva. **Lokálně vzniklé problémy mají globální následky.**<sup>29</sup> **Na druhou stranu jsou často důsledkem globální politiky.** Kruh vzájemných souvislostí dění v globalizovaném světě se uzavírá.

Specifické sociální problémy západního světa vyplývají především z individualistického nastavení a ze **závislosti na mechanismech volného trhu**, jejichž platnost je, bez ohledu na nejistoty, které jsou s nimi neoddělitelně spojeny, pokládána bezmála za absolutní.<sup>30</sup> Život současného člověka je nejistotou prodchnut. Člověk čelí nejisté realitě. Tuto nejistotu pak svým jednáním, resp. jeho důsledky, dále prohlubuje. Nejistým se v éře volného trhu stává zabezpečení zdroje obživy (včetně zajištění příjmů, nutných k uspokojení základních potřeb). Nejistota je spojená s možnostmi zajištění pocitu bezpečí ve společnosti, kde v důsledku individualizace upadá sociální kontrola a v níž dochází k nárůstu výskytu sociálně patologických jevů.<sup>31</sup> Nečekané ohrožení mohou znamenat také nepředvídatelné živelní katastrofy či výkyvy na globálně provázaném trhu práce, spjaté s problémy se zajištěním obživy. Stěží se však dnes ze závislosti na trhu dovedeme zcela vymanit. Nejistota nabývá existenciálních rozměrů – jak tvrdí např. Keller (1997, s. 178), **člověk se poprvé v historii dostává do situace, kdy svým činěním přímo ohrožuje vlastní fyzickou existenci**, podřezává si pod sebou větev.<sup>32</sup>

Nejistota je spojena se samotným pocitem smyslu vlastního bytí. Jak najít svou identitu, když chybí tradiční sociální struktury? O co usilovat, když téměř všechno lze mít? A co si počít, když něco mít naopak nelze? Jak zacházet s emocemi, které jako by do dnešního světa nepatřily, a přesto je prožíváme?<sup>33</sup> A kterým směrem jít, když chybí jasné ideály a je nutné je složitě hledat? Nejistotu tak člověk dnešní doby zažívá i ve vztahu k vlastní životní cestě.

---

<sup>29</sup> Detailnější rozbor a vysvětlení širších souvislostí těchto problémů nabízí např. Nováček (2011).

<sup>30</sup> Nepřipadá nám přehnané tvrdit, že víra v možnosti a samospásnost volného trhu se stala novodobým dogmatem.

<sup>31</sup> Podrobněji se tímto fenoménem zabývá Bauman (2000).

<sup>32</sup> Riziko a ohrožení jsou jako ústřední motiv zmiňovány v převážné většině publikací, které se globalizací a jejím dopadům věnují (Bauman, 2000; Beck, 2007; Giddens, 2000; Rougemont, 1994 aj.). Charakter rizika se přitom změnil – Giddens (2000, s. 35) v této souvislosti hovoří o tzv. „vyrobeném riziku“, které vychází z aktivit člověka, jejichž důsledky nedovedeme předvídat (a tedy ani se na ně jakkoliv připravit). Bauman (2008) považuje nejistotu za jednu ze základních charakteristik života v individualizované společnosti.

<sup>33</sup> Emocionální prožívání je často vnímáno jako slabost, není na něj čas, odporuje kánonu racionality, která je vyzývána coby pramen rozvoje a prosperity.

Také v případě otázky **hledání smyslu lidského života** bychom mohli hledat počátky takto loženého tázání na přelomu 19. a 20. století.<sup>34</sup> Industrializace s sebou přinesla individualizaci a způsobila naprostý obrat v životním způsobu i v uspořádání společnosti, racionalizace vyústila v silící sekularizaci a nutnost hledání nového smyslu. Dnešní situace je přirozeným pokračováním tohoto vývoje. Krize smyslu se dále prohlubuje v důsledku mezikulturních střetů, rozbíjejících tradice, rozvoje poznání, relativizujícího a problematizujícího veškeré aspekty bytí, i konstituování virtuální reality, těžko uchopitelné sféry, která rozšiřuje dimenze existence člověka. Nestálost životních situací prožívanou nejistotou a naléhavostí otázky po smyslu jakéhokoliv činění ještě násobí.

Problematickým úkolem se stává, jak již bylo zmíněno, **hledání vlastní identity** a v návaznosti na to **uplatňování individuální autonomie**. Za takové situace se zvyšuje strach ze selhání a potřeba být veden. Stále intenzivněji je vyhledávána psychoterapie, zejména lidmi, kteří trpí psychospirituální krizí, marně se snaží nalézt hloubku a ukotvení ve světě, v němž převládá povrchnost a pomíjivost. Podporu při zvládnání náročných podmínek života v takovém případě nezřídka hledají také prostřednictvím ezoteriky nebo sahají po snadných řešeních, která jim nabízejí **sekty či totalitární režimy**, fungující dle prostých a jednoznačných pravidel (Giddens, 2000, s. 51–67; Jacyno, 2012; Liessmann, 2012, s. 106–115; Lipovetsky, 1998; Robertson, 2013, aj.).

Člověk se tímto způsobem opět dostává do paradoxní situace. **V honbě za sebezdokonalováním a hledáním rovnováhy se vytrácí pocit štěstí, jehož získání bylo v začátcích ústředním motivem** veškerého snažení, ať už hédonismem, nebo hledáním smyslu motivovaného. Nastupuje deziluze a krize se dále prohlubuje.<sup>35</sup> Čím intenzivněji usilujeme o autonomii a jedinečnost, tím více se prohlubuje naše závislost na prostředcích, které měly onu svobodu zajistit. Pokusy o vyřešení krize využívají nástrojů, jež ji způsobují (Jacyno, 2012, s. 53–68).

Příčiny stále častěji pojmenovávané krize demokracie jsou v tomto kontextu zřejmé.<sup>36</sup> Krátkodobé materiální požitky nemohou celkové ladění změnit – čím rychleji je člověk získá, tím rychleji se rozplynou. Jejich intenzita nemá co dočinění s hloubkou. Jedině z ní

---

<sup>34</sup> V této souvislosti máme na mysli především díla E. Fromma (1994, 2007, aj.) či V. Frankla (1994, 2011 aj.).

<sup>35</sup> O paradoxním štěstí pojednává Lipovetsky (2007). Jacyno (2012, s. 82–94) popisuje podobný fenomén jako „ztrátu chuti“ způsobenou nutkavou sebekontrolou.

<sup>36</sup> Kořeny úvah o krizi demokracie se rovněž poprvé objevují na začátku 20. století (Arendtová, 1994). V souvislosti se současnými životními podmínkami je dále rozvíjí např. Beck (2004, s. 301–372), Giddens (2000, s. 87–104), Petrušek a Balon (2011, s. 138–139) aj.

však může intenzivní pocit štěstí a celkového uspokojení vycházet. Zřejmé je také to, že schopnost prožívat štěstí a nacházet ve svém bytí smysl a **uspokojení je základní podmínkou k tomu, aby se mohla situace, která je vyvolávána právě pocity frustrace a deziluze, změnit.** Duchovní rozměr není možné z lidského života jednoduše vytěsnit. Nemyslitelná je bez něj mj. odpovědnost a morálka, které vycházejí z nemateriálních kritérií a nemohou být založené čistě na racionálním, objektivním posuzování, leč vycházejí z prožitku svědomí. Bez nich si nicméně lze cesty z aktuální společenské a ekologické krize představit jen stěží. Bez odpovědnosti a morálky nelze ani navazovat naplňující vztahy a ve vztahu vzájemnosti naplňovat vyšší potřeby.

### **1.3 Výchova, vzdělávání jako nástroj k předcházení rizik**

Je zřejmé, že další pokračování výše popsaného vývoje není udržitelné. Intenzivní pozornost je proto věnována hledání možných cest z krize, a to napříč vědními disciplínami. Mnoho nadějí je v této souvislosti vkládáno mj. do výchovy a vzdělávání. Není divu – výchovně-vzdělávací úsilí směřuje ke kultivaci a emendaci z podstaty sebe sama. Přesto se nabízí otázka po limitech formativního působení. Možnosti pedagogického ovlivňování nejsou bezbřehé. Jaký je jeho reálný potenciál? **Jak je vnímána role výchovy a vzdělávání v současnosti a do jaké míry jsou tato očekávání naplnitelná?**

Výchova a vzdělávání musí reflektovat kontext doby. Ten se promítá jak do podmínek, tak do cílů výchovy. Diskuse o cílech výchovy a vzdělávání jsou pak jedním ze stěžejních témat pedagogiky jako vědy, která se snaží mj. o hledání adekvátní formulace výchovně-vzdělávacích cílů v té nejobecnější rovině. Přispívá tím k ovlivňování celkového zaměření výchovně-vzdělávacího úsilí. Je to právě pedagogika, která by se měla zabývat také reálnými možnostmi výchovy a vzdělávání v daných podmínkách.

Vnímání potenciálu výchovy a vzdělávání širší společností vychází převážně z představ o neomezených možnostech záměrného formování jedince.<sup>37</sup> **Ve výchovně-vzdělávacím procesu je spatřován prostředek k předcházení ekologických i společenských problémů i nástroj k ovlivňování osobnostních charakteristik.** Překvapivé však je, že jmenované cíle zpravidla bývají řešeny odděleně, bez hledání vzájemných souvislostí.

---

<sup>37</sup> Toto pojetí není nepodobné dávným ideálům J. Lockeova o „nepopsané tabuli“ (1984).

Zřejmě nejskloňovanějším výrazem je v souvislosti se současným vzděláváním „**reforma**“. Reforma značí změnu. V reakci na proměny globálního světa je snaha o reformy pochopitelná. Tzv. „školská reforma“ započala v České republice v roce 2005 a zaměřuje se především na otázky kurikula.<sup>38</sup> Zmíněná reforma je prostoupena snahou o hledání řešení problémů společnosti cestou výchovy a vzdělávání.<sup>39</sup> Patrná je také reflexe šíře a vzájemnosti globální provázanosti jednotlivých sfér života, a to zejména pojmenováním a zdůrazněním významu tzv. „průřezových témat“.<sup>40</sup> Druhým z charakteristických rysů české školské reformy je její kompetenční zaměření. V rámcových vzdělávacích programech, stěžejním dokumentu reformy, jsou cíle vzdělávání pojmenovány prostřednictvím tzv. „klíčových kompetencí“<sup>41</sup>. Idea reformy je postavena na tezi, že osvojení si těchto kompetencí je předpokladem bezproblémového fungování společnosti a úspěšného zapojení jedince do jejích struktur. Důraz je kladen především na schopnost zvládat nároky, které jsou na jedince v globální společnosti kladeny.<sup>42</sup>

Idea reformy vychází z ideových dokumentů zabývajících se rozvojem vzdělávání a školství, jakými jsou Bílá kniha<sup>43</sup> nebo **Zpráva Mezinárodní komise UNESCO**, zveřejněné v roce 1996 pod názvem „Vzdělávání pro 21. století“. Z textu dokumentu UNESCO je snaha o pedagogickou reflexi problémů globální doby zřejmá. Ve vzdělávání je spatřován nástroj rozvoje společnosti a předcházení ekologickým i společenským problémům doby. **Cílem vzdělávání by mělo být především vést jedince k tomu, aby**

---

<sup>38</sup> Pod pojmem kurikulum na tomto místě rozumíme označení obsahu vzdělávání, které zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkování a hodnocení (Maňák, Janík in Průcha, ed., 2009, s. 117).

<sup>39</sup> Snaha o reformu zahrnuje všechny typy a úrovně vzdělávání. I když zmiňované dokumenty hovoří téměř výhradně o „vzdělávání“ a výchovu jako takovou netematizují, dovolujeme si dovozovat, že termín „vzdělávání“ je míněn ve smyslu jeho širšího významu a výchovné působení zahrnuje.

<sup>40</sup> Průřezová témata reprezentují v rámcových vzdělávacích programech okruhy aktuálních problémů současného světa. Jsou formulována prostřednictvím několika tematických okruhů, kterými jsou osobnostně-sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova. Tato témata by měla prolínat všemi vyučovacími předměty. Cílem je poukázání na jejich multidisciplinární souvislosti (Rámcový vzdělávací program, 2007, s. 68).

<sup>41</sup> „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu“ (Rámcový vzdělávací program, 2007, s. 11). Jednotlivé kompetence se vzájemně prolínají a jejich rozvíjení je důležitým cílem výchovně vzdělávacího působení. Jako klíčové kompetence byly označeny kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní (tamtéž).

<sup>42</sup> Principy školské reformy jsou přehledně vysvětleny na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT, © 2013–2014).

<sup>43</sup> Bílá kniha je podtitul Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2001 (Kotásek, ed., 2001).

**dovedl zvládat náročné situace, které život v současném světě přináší – je třeba učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně s ostatními a učit se být** (Učení je skryté bohatství, 1997, s. 49–58).

Poznávání je přísným opakem memorování. V informační společnosti lze potřebné informace snadno dohledat. Avšak ne každý je schopný nad fakty, jejich relevancí a vzájemnými souvislostmi kriticky přemýšlet. Je také nutné rozvíjet schopnost objevovat nové a koncentrovat se. **Všeobecný přehled je přitom vnímán jako podmínka toho, abychom byli schopní se ve složitosti světa i současného poznání zorientovat a další poznání rozvíjet.** Umění jednat potom zahrnuje schopnost aplikovat získané poznatky v praxi, realizovat inovace. Učení se „být společně“ předpokládá naučit se porozumět jiným kulturám a tolerovat je. Cílem „učit se být“ je míněn především rozvoj autonomie a seberealizace.

Dokument konstatuje, že vytyčené cíle je nutné naplňovat nejen v dětství a dospívání. V době, kdy k rozvoji poznání i k technologickým inovacím dochází v překotném tempu, nelze vystačit pouze s dříve naučeným. Nutností se stává **celoživotní učení** (Učení je skryté bohatství, 1997, s. 57). Vzdělávání by přitom, podle tohoto dokumentu, mělo směřovat především k praktické uplatnitelnosti. Poprvé je pojmenován **kompetenční model učení** (tamtéž, s. 52). Dominuje mu potřeba vymezit se vůči formalizaci<sup>44</sup> vzdělání. **Uplatnit se ve společnosti a přispět k jejímu rozvoji můžeme pouze prakticky.** Informační společnost si žádá vzdělané jedince. Je proto třeba, aby bylo **vzdělání dostupné všem**. Jen vzdělaný člověk se může uplatnit na globálním trhu práce – vzdělání se stává konkurenční výhodou, mělo by **zajistit flexibilitu** pracovníka. Uplatnění na trhu práce je přitom vnímáno jako synonymum žádoucího začlenění jedince do společnosti, jako cesta, jak může jedinec přispět ke společenskému rozvoji. Mnohé sociální problémy naopak úzce souvisejí s nezaměstnaností. Zvýšení uplatnitelnosti na trhu práce je proto pokládáno také za cestu, jak těmto problémům předcházet.

Ideová východiska **Bílé knihy** jsou obdobná (Kotásek, ed., 2001). Plán rozvoje českého školství předpokládá naplňování jednotlivých cílů v kontextu české školy. Konstatuje, že je třeba proměnit tradiční školu – její cíle, obsahy i metody výuky (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001, s. 18). Ty by měly směřovat

---

<sup>44</sup> Je zřejmé vymezení se vůči pouhému předávání obsahů bez praktické návaznosti. To je vnímáno jako vyprázdňování smyslu vzdělávání.

především k rozvoji autonomie a individuálního potenciálu jedince. **Škola se musí demokratizovat** a přispívat k podpoře a rozvoji demokratických principů ve společnosti. **Vzdělávání by se mělo zaměřit prakticky**, rozvíjet osobnostní i občanské kompetence člověka. Významnější sepětí s praxí je vyžadováno také v případě spolupráce s trhem práce. Školy by měly poskytovat vzdělání prakticky uplatnitelné (tamtéž, s. 22). Text obsahuje jednotlivá doporučení, která by měla přispět k realizaci a naplňování vytyčených cílů. Reforma vzdělávání je pokládána za východisko rozvoje společnosti.

Vyznění zmíněných dokumentů je charakterizováno zřejmým pedagogickým optimismem. Reforma výchovy a vzdělávání podle nich může významně přispět k řešení soudobých problémů či jejich předcházení. Jedince je třeba rozvíjet po všech stránkách, včetně osobnostně – sociální a hodnotové. Rozvoj jednotlivce má být předpokladem rozvoje společnosti. Navzdory vzletným ideálům však k žádnému zázraku nedochází. Naopak – stále častěji je krize popisována i v souvislosti se vzděláváním samotným.



## 2 Krize společnosti a krize výchovy

Reformy školství u nás probíhají několikátým rokem. Ne vždy se daří naplnit cíle, které stanovují. Kritické hlasy problematizují zejména nastavení základních pilířů reforem nebo upozorňují na jejich dílčí nedostatky.

**Kritika se vztahuje převážně k přílišnému pragmatismu reforem, díky němuž paradoxně dochází k přesnému opaku toho, oč usilují. Nastavení reforem vychází z přizpůsobení cílů vzdělávání pravidlům trhu. Za takové situace nelze autonomii očekávat.** Uvolnění tržních regulací přináší reálné důsledky, na které je nutné reagovat a vyrovnávat se s nimi. Člověk je nucen přizpůsobovat se vzniklé situaci, jejíž vývoj zpravidla nemůže ovlivnit. Možnost uplatňovat vlastní svobodnou vůli tak prakticky mizí. Ukazuje, že užitnost je jen jednou z hodnot, kterou vzdělávání může zprostředkovat. Pokud se pragmatické hledisko stává jediným kritériem, od něhož se odvíjejí cíle vzdělávání, dochází k přílišné simplifikaci pojetí vzdělávání. Životní realita je mnohohodnotná a vzdělávání, které tuto skutečnost nerespektuje, je proto neúplné. Nedovede reagovat na hlubší podstatu aktuálních problémů.

V souvislosti s proměnami společnosti se proměňuje role výchovy a vzdělávání.<sup>45</sup> Charakteristickým rysem doby se stala již zmiňovaná nejistota, která prostupuje různými dimenzemi lidského bytí. Vzdělávání v tom není výjimkou. **Bylo-li v dobách minulých dosažené vzdělávání prostředkem zvýšení sociálního statusu, zajištění vyšší kvality života a existenciálních jistot, pak inflace vzdělání ve „vzdělanostní společnosti“ tuto jeho funkci devaluje** (Keller, Tvrđý, 2008). Nabyté vzdělání již nelze považovat za pojistku lepší budoucnosti či „výťah“ do vyšších pater společnosti.<sup>46</sup> S masifikací vzdělávání dochází k vyprázdnění jeho potenciálu. Vzdělání nemůže v této situaci zajistit konkurenční výhodu na trhu. Má-li být zvyšování vzdělanostní úrovně ve společnosti cestou k podpoře rozvoje a inovace, pak ani k tomu nedochází. Získané vzdělání je jen jedním z předpokladů, který k naplnění daného cíle může přispět. **Je jistě vhodné, aby bylo přístupné všem, kdo disponují schopností získané vzdělání využít. Právě v tom však tkví největší problém.** Tendence rozšiřovat přístup ke vzdělání nijak nezohledňuje

---

<sup>45</sup> Proměny role výchovy a vzdělávání chceme zdůraznit – obvykle totiž bývají diskutovány pouze proměny jejich jednotlivých úkolů, ale zasazení do širších souvislostí za současného zachycení jejich podstaty chybí.

<sup>46</sup> srov. Učení je skryté bohatství, 1997.

skutečnost, že rozložení intelektových schopností je ve společnosti normálně rozděleno.<sup>47</sup> Absolvovat vzdělání nejvyšší úrovně tedy mají i ti, jejichž schopnosti tomu neodpovídají (tamtéž; srov. Koukolík, 2006).

Úroveň vzdělávání se pak nutně přizpůsobuje jeho účastníkům. Vzhledem ke zvyšujícím se počtům studentů mizí možnost individuálního přístupu ke každému z nich. **Vzdělávání se instrumentalizuje.** Není spatřován smysl v něm samém, ale pouze v návaznosti na vnější realitu – společenský rozvoj, prosperitu, ekonomickou prosperitu. Ekonomickým zájmům se vzdělávání celkově poddává (Liessmann, 2007). **Pokud má být cílem vzdělávání podpora autonomie a demokracie, jednoznačné podřízení se trhu a jeho mechanismům je tomu v příkrém rozporu.** Demokracie jsou schopni pouze lidé dostatečně osobnostně vybavení. Úzce kognitivně pojaté vzdělávání je jednostranné a ignoruje celistvou podstatu lidskosti. **Vzdělanost a „informovanost“ v žádném případě nelze ztotožňovat.**

Ekonomizace je jedním z rysů globální doby, který se ve vzdělávání výrazně promítá. Pokud jsou závažné problémy současnosti vysvětlovány jako důsledek jednostranné akcentace ekonomických zájmů, stěží lze v ekonomizovaném vzdělávacím systému hledat cesty k řešení takové situace. Vzdělávání, jež za svůj ústřední cíl pokládá uplatnění jedince ve světě tržních mechanismů, zákonitě nemůže člověku pomoci v tom, aby se z područí deregulovaného trhu vyvázal a byl tak schopný uplatňovat vlastní svobodu a autonomii. To však nemusí nutně znamenat, že výchova a vzdělávání jsou bezzubé a proto i postradatelné. Domníváme se, že je nutné kriticky se zamyslet nad ideály reformy a nad tím, proč snaha o jejich dosahování selhává. Přizpůsobení výchovy a vzdělávání kontextu doby je potřeba. **Podstata reformy se však musí změnit takovým způsobem, aby výchova a vzdělávání neztratily svou podstatu. Tou je odedávna formování všestranně rozvinuté osobnosti člověka a rozvíjení lidskosti.** Pokud se vzdělávací systém plně podřídí trhu, stane se vzdělávání jednostranným a neúplným. V dalších kapitolách se chceme zabývat hledáním stěžejních úkolů současné pedagogiky, potažmo výchovy a vzdělávání, a podrobněji se vyjádřit k tomu, v čem by změna pohledu na reformu mohla spočívat.

---

<sup>47</sup> Jako normální rozložení se označuje rozptyl výskytu jednotlivých hodnot či četnosti výskytu daného jevu kolem střední, nejčastější hodnoty. V případě normálního rozložení jsou pozitivní i negativní odchylky od středu rovnoměrně rozloženy, čím větší je odchylka od střední hodnoty, tím menší je zastoupení četnosti v okrajové kategorii (Chráška, 2007, s. 65–67).

## 2.1 Teorie výchovy na cestě k hledání nových cílů

Hledání adekvátní formulace výchovně vzdělávacích cílů je jedním z hlavních úkolů pedagogiky. Konkrétní cíle nicméně vždy vycházejí z obecněji platných ideálů. Rozklady o ideálech výchovy se zabývá především teorie a filozofie výchovy. Pokud se chceme ptát, na jakých východiscích by měla stavět výchovně-vzdělávací praxe, teoretická východiska by měla sloužit jako vodítko. Současná **teorie a filozofie výchovy**<sup>48</sup>, včetně té české, nám přitom poskytuje dostatek podnětů. V době plné paradoxů se dalším z nich stává, že **reformní snažení je zohledňuje pouze minimálně**, pokud vůbec. **Zaměření i úspěch reforem jsou následně roztržštěné, postrádají integritu a komplexnější vhled, a proto jsou málo účinné**. Protichůdné jsou nezřídka i jednotlivé cíle těchto reforem, kdy dochází například k diverzifikaci školních vzdělávacích programů, ale zároveň je zaváděna jednotná maturita. Podobných příkladů bychom jistě našli více.

Podrobnější studium textů reflektujících teoretickou rovinu výchovy a vzdělávání nicméně vede překvapivě k poměrně jednoznačnému závěru: **ústředním cílem výchovy a vzdělávání bylo, je a nadále zůstane zlepšování podmínek a kvality života člověka.**<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> V české pedagogice jsou teorie a filozofie výchovy přísně odlišovány, ale např. v anglickojazyčné literatuře bývají ztotožňovány. Na vymezení hranic teorie a filozofie výchovy lze nahlížet různými způsoby. Je však zřejmé, že tyto disciplíny k sobě mají velice blízko, často řeší shodná témata a jejich závěry se navzájem prolínají. O vymezení vztahu obou se snaží např. Strouhal (2013, s. 75–80). Připomíná názory autorů, kteří považovali pedagogiku za oblast aplikované filozofie, např. S. Hessena, nebo ztotožňovali praktickou filozofii s teorií výchovy (Dewey, Štverák). Sám však dochází k závěru, že obě disciplíny ztotožnit nelze. Teorie výchovy podle autora vychází z nějaké představy o člověku, o podstatě lidství, tedy z nějakého filozofického rámce. Teorie výchovy je podle autora disciplínou explanativní, hermeneutickou a normativní. Jejím cílem je hledání porozumění aktuální podobě výchovy, interdisciplinárně založené na zkoumání problémů výchovy i formulaci cílů výchovy v obecné rovině. Vztah filozofie a teorie výchovy asi nejvýstižněji pojmenovává následující teze: „Tam, kde filozof pokládá otázky a otevírá problémy, musí vychovatel nabídnout určitá řešení“ (Strouhal, 2013, s. 77). Dá se říci, že filozofie výchovy se táže především po tom, jaký je ideál člověka, o nějž chceme prostřednictvím výchovy usilovat. Naproti tomu teorie výchovy se zabývá spíše otázkami výchovy jako takové, formuluje koncepcce výchovy, které odpovídají konkrétním filozofickým východiskům.

Prokop (in Průcha, ed., 2009, s. 661–666) konstatuje, že „předmětem teorie výchovy jsou především různé teorie, směry a výchovné ideologie, poskytující řadu teoretických modelů a způsobů myšlení o výchovném procesu“. Podle autora je cílem teorie objasňovat průběh procesů či fungování institucí na dostatečně abstraktní rovině tak, aby bylo možné je uplatnit v situacích širokého spektra (tamtéž). Zabývá se teoriemi konkrétních jevů a procesů, oproti tomu obecná teorie je předmětem obecné pedagogiky, usilující především o systematizaci poznatků a vyvození obecně platných zákonitostí a norem (Průcha in Průcha, ed., 2009, s. 645–646).

Naše práce se chce zabývat především pohledem teorie výchovy, neboť je reflexí autora pedagoga, nikoliv filozofa. Budeme uvažovat v kategoriích pedagogiky a používat pedagogickou terminologii. Budeme se přitom zabývat především různými aspekty procesu výchovy, formulování obecných zákonitostí nebude naším cílem.

<sup>49</sup> Pedagogická literatura převážně volí odlišnou terminologii, hovoří se o celistvém formování osobnosti, o rozvoji člověka jako součásti širšího, celospolečenského prostředí (Blížkovský, 1997; Kraus, Poláčková, 2001; Horák, Kolář, 2004, aj.). Shodnými myšlenkami jsou však prodechnuty i texty Komenského (1992). Je-li člověk vzdělaným, je jeho život lepší. Tím není míněna kvalita života v materiálním slova smyslu, nejde

Tu však nelze měřit pouze na základě ekonomických ukazatelů. Podstata člověka tkví jinde – v jeho nitru. **Cíle výchovy a vzdělávání by měly zohlednit především podstatu člověka.** Bez toho si nelze klást cíle směřující bezmála k záchraně lidstva.<sup>50</sup>

Teorie výchovy je odsouvána do pozadí jako disciplína, která nepřináší žádné konkrétní a bezprostředně využitelné závěry.<sup>51</sup> Skutečnost, že si klade zásadní otázky a řeší v obecnější rovině shodné problémy, jimiž se zabývají v jednotlivých krocích pedagogické reformy, je často přehlížena, přestože by teorie výchovy mohla ke koordinaci jednotlivých kroků reformy pozitivně přispět.

## 2.2 Výchova, štěstí a smysl života

Pokud bychom měli hledat průsečík témat současné teorie výchovy, narazíme na fakt, že to, na čem se jednotliví autoři shodují, je především různě pojímané téma hledání štěstí a smyslu života. Takové zaměření je v souladu se skutečností, že právě k jejich narušení v současné době vlivem uspořádání a mechanismů fungování okolního světa dochází. Má-li být člověk šťastný, musí mít jeho život smysl. Má-li vést výchova a vzdělávání k zušlechťování a zlepšování života člověka, nesmí tato témata opomíjet. **Dosti abstraktní témata štěstí a smyslu života mohou mít (a často mají) zcela reálné dopady.**

Vlivem nestability a nejistot, které denně zažíváme, dochází ke zvýšení zátěže, které je jedinec nucen čelit, a spolu s tím k nárůstu intenzity prožívaného stresu. **Zvládání náročných životních situací** je pochopitelně pro děti a dospívající ještě obtížnější než pro dospělé, kteří již získali určité životní zkušenosti a dovedou se v případě potřeby ve složitých situačních propletech lépe orientovat nebo se potenciálnímu ohrožení bránit, mj. díky úrovni své emoční, sociální a volní zralosti.

V důsledku rozpadu tradičních sociálních sítí však přestávají tyto systémy poskytovat v náročných situacích jakoukoliv záchranu. Avšak člověk je bytost sociální a ze společenské izolace je proto třeba jej vyvést. Napomoci k tomu může **zaměření výchovy a**

---

primárně o schopnost úspěšně se uplatnit v dobře placeném zaměstnání, ale o to, aby člověk byl schopen dosáhnout vyšších dimenzí života, aby dovedl prospívat sobě i svému okolí, rozvíjel vlastní lidskost (Hábl, 2011). Samozřejmě vzorce fungování společnosti jako celku, který je tvořen souborem jednotlivců, se odvíjí od úrovně rozvoje jednotlivých členů daného společenství.

<sup>50</sup> Záměrně je použita tato nadsazená formulace. Pro mnoho z koncepcí volajících po „reformě“ je však takto patetické vyznění typické.

<sup>51</sup> Na tuto skutečnost upozorňují např. také Skalková (2004) či Strouhal (2012, 2013).

**vzdělávání na rozvoj empatie a prosociálního jednání.** V rámci sociálních kontaktů pak jedinec zároveň nalézá naplnění a seberealizaci (Pelikán, 2004, s. 17–20).

Ries (2012, s. 353–366), Říčan (2006, s. 119–137) a např. i Sak (2004, s. 15) pak shodně hledají cestu z krize v **obratu k hodnotám a duchovnímu rozměru života člověka**. Říčan na základě dlouhodobého výzkumu dochází k závěru, že spiritualita<sup>52</sup> hraje významnou roli v překonávání životních překážek. Nejen proto, že napomáhá při orientaci v životní realitě a schopnosti přijímat obtížné momenty jako danost či podnět k zamyšlení a osobnostnímu posunu. Je také významným prvkem integrujícím osobnost. Pevná a celistvá osobnostní identita dodává sílu a přesvědčení, plně integrovaného jedince nelze snadno vychýlit z osy jeho životní dráhy. V neposlední řadě autor spojuje spiritualitu s potenciálem **seberealizace, naplnění a přesahu sebe sama**, odehrávajícího se nejen v sociální rovině. Tyto aspekty poskytují hluboký **prožitek štěstí a radosti**. Rozvíjení spirituality by proto podle Říčana mělo být neoddiskutovatelným úkolem pedagogiky.

Ries pokládá **poznávání a prožívání smyslu, vyšších hodnot a spirituality** za jednu z dimenzí pedagogického jsoucna. Konstatuje nutnost „duchovní obnovy“ pedagogiky – celistvé pojetí výchovy a vzdělávání předpokládá zaměření na všechny složky lidské existence, tu duchovní nevyjímaje. Právě ta ponejvíce udává směřování našich činů. Také on spojuje duchovní přesah s hledáním životního smyslu (Ries, 2012, s. 362). Spirituální orientace nás dle Riese odpoutává od závislosti na materiálních hodnotách (srov. Raban in Pospíšil, Roubalová, eds., 2010, s. 146–164). Autor pojmenovává potřebu **kultivace vnitřní intuice**, která je se spirituálním prožíváním spojená, a která je také nezbytným předpokladem objevování nových obzorů a **kreativního přístupu k životu** vůbec. Vnuknutí a nápad často přicházejí právě na základě intuice. Na tomto místě se hodí připomenout fakt, který ve své stati uvádí dříve zmíněný z autorů: „Jak inspirace, tak nadšení jsou slova etymologicky odvozená od slova duch, první v latině, druhé v češtině“ (Říčan, 2006, s. 121). Rozvoj ducha je tedy klíčovým předpokladem rozvoje tvořivosti, schopnosti pro další rozvoj nezbytné, která je navíc sama o sobě schopna přinášet člověku pocit naplnění (srov. Csikszentmihalyi, 2013).

---

<sup>52</sup> Autor se zabývá rovněž vymezením spirituality. Dochází k závěru, že spirituální orientace zahrnuje širší spektrum prožívání než pouze takové, které je spojeno s náboženskou vírou (byť bývá nezřídka termín vnímán v tomto zúženém pojetí). Podstatou spirituality je hluboký, sebe-překračující prožitek, který lze získat nejen prostřednictvím víry, ale také v kontextu hlubokých mezilidských vztahů. Spirituální prožívání může doprovázet také vnímání uměleckých děl. Hovoří se v této souvislosti o tzv. „peak experience“, hraničním zážitku, který nás přiměje pozastavit se, dává nám nahlédnout do věčnosti a smyslu, je intenzivní až extatický. Z toho důvodu má také významný formativní účinek, jako takový je v životě nezastupitelný.

Pelikán (1997) považuje výchovu ke štěstí za hlavní cíl dnešní doby. **Kvalitní život je především životem, který je prožíván jako subjektivně šťastný.** Štěstí však není danost, která buď je, nebo není. Štěstí je hlubokým prožitkem, který musíme umět nejen přijmout, ale také nacházet. Pocit štěstí je založen na lidské aktivitě. V pozadí prožitku štěstí stojí schopnost **navazovat a udržovat emocionální a sociální vztahy, uspokojení z tvořivé činnosti**, práce či studia, odpovídající stav materiálního zajištění a zdravý vztah k němu (který v důsledku hraje důležitější roli než sama jeho úroveň) a zejména základní postoj k životu vůbec. Tento postoj opět zahrnuje i jakousi transcendentální, sebe přesahující dimenzi – ať už tím máme na mysli hodnoty, na základě kterých se individuální přístup k životu i životní způsob utváří, či nějakou formu představy o tom, proč svůj život žijeme a kam jej chceme směřovat. Zároveň je nutné umět své představy naplňovat. To vyžaduje **osobnostní autonomii** (Pelikán, 1997, s. 40–42). Její uchopení přitom může být, jak jsme ukázali výše, velmi náročným úkolem.

Výchova by dle Pelikána (1997) měla především napomáhat k tomu, aby každý byl schopen prožívat své malé, každodenní štěstí, aby si ho vůbec dokázal uvědomovat. Smékal (2005) pohlíží na základní cíl výchovy obdobně. Tak jako psychologie se začíná obracet od zkoumání patologií k tomu, co je v životě funkční a naplňující, také pedagogika by měla svou pozornost zaměřit tímto směrem – k člověku.<sup>53</sup> **Schopnost radostně prožívat souvisí s celkovým optimistickým laděním. To je pak především otázkou víry a přesvědčení, že všechno dobře dopadne** (Smékal, 2005, s. 123). **Víra<sup>54</sup> jako základ spirituality má v životě člověka nenahraditelnou roli.** Nahlížení života člověka výhradně prizmatem racionality je neúplné, protože člověk je bytostí nejen rozumovou, ale také emocionální.

V rozvíjení duchovní dimenze osobnosti můžeme spatřovat ještě jeden důležitý rozměr: „Žít duchovním životem vyžaduje stálou reflexi a sebereflexi toho, co činíme druhým a sobě,“ praví Smékal (2005, s. 159). Tato reflexe je vztažena k vyšším hodnotám, které jsme jako lidé schopni vnímat, přijímat a utvářet. Základy odpovědného jednání je tedy rovněž nutné hledat v duchovním rozměru (Smékal, 2005, s. 125–130). **Kultivaci**

---

<sup>53</sup> Přestože výchova a vzdělávání jsou působením jednoho člověka na druhého, v současné pedagogice téma lidství není příliš frekventované. Daleko spíše jsou skloňovány pojmy kompetence, konkurenceschopnost, znalosti, informace, aj. Vzdělávací dokumenty stále akcentují spíše kognitivní cíle. Například i oblasti, jejichž těžiště tkví mimo kognitivní oblast, podléhají tomuto trendu a naukovému pojetí (např. máme na mysli estetickovýchovné předměty či etickou výchovu).

<sup>54</sup> Nemluvíme zde o náboženské víře, ale o schopnosti důvěřovat sobě, svému okolí, vnitřní intuici aj.

**duchovního života i z tohoto důvodu můžeme považovat za základní z předpokladů obratu v jednání člověka ke svému okolí.**

Smékal konstatuje, že **pokud chceme hledat cesty z krize způsobené člověkem, musíme se zaměřit na poznávání a studium člověka**, jeho motivů, potřeb a podstaty lidského bytí. Rozvoj duchovních schopností umožňuje čelit banalizaci života. Je nezbytné prostřednictvím výchovy rozvíjet vztah k pozitivním hodnotám a skrze to schopnost zvládnání náročných životních situací (Smékal, 2005, s. 10–16). Jedině tudy vede cesta k eliminaci nežádoucích společenských jevů. To tvrdí jinými slovy také Říčan (2006, s. 133–134).

Dle Smékala (2005) je možné (a potřebné) spirituální rozměr rozvíjet v nejrůznějších oblastech života – zejména v rámci rodiny, která, je-li funkční, poskytuje přijetí, lásku i zprostředkovává hodnoty. V pedagogickém diskurzu se o podněcování duchovního rozvoje osobnosti hovoří v souvislosti s tématem **utváření světového názoru**. Světový názor je způsobem individuálního vnímání světa, vycházejícím z interiorizovaných hodnot (Pelikán, 2004, s. 12)<sup>55</sup>. Takovou konstrukci by si měl vytvořit každý člověk, aby pochopil nejen svět sám, ale i smysl svého přebývání v něm. Ze základů uceleného světového názoru vychází aktivní životní pozice, která je nezbytná při tvořivém překonávání obtíží a problémů, které život přináší (tamtéž). Je základem osobnostní integrity. Význam utváření světového názoru akcentuje také Chudý (in Chudý a kol., 2006, s. 97). Uvádí jej do souvislosti se schopností uplatnit tvořivě odkaz kulturní tradice, čímž člověk dosahuje seberealizace a zároveň přispívá k uskutečnění společenské změny. V tomto ohledu se blíží pohledu, který zastává S. Hessen (1937) coby přední představitel pedagogiky kultury a jehož myšlenkám se budeme věnovat v následujících kapitolách.

Shrneme-li názory na roli výchovy a vzdělávání v současnosti, můžeme konstatovat, že potvrzují potenciál výchovy a vzdělávání přispět ke změně společenské situace a řešení závažných problémů doby. Teoretické úvahy zprostředkovávají hlubší vhled do problematiky a jejích širších souvislostí. Zaměření změn, o něž usiluje reforma školství, je spíše vnějškové, jde o dílčí, ne vždy systematické, do hloubky promyšlené kroky a spíše než o proměnu obecných cílů jde o proměnu konkrétních obsahů vzdělávání. **Skutečná**

---

<sup>55</sup> Pojem byl bohužel značně zvludgarizován minulým režimem, který se vztahoval k jedinému „správnému“ světovému názoru, vědeckému marxismu. V takovém případě však šlo o vnějškově vnucovanou ideologii, nikoliv o světový názor, který je svou podstatou autonomní. Na tuto skutečnost poukazuje mj. i sám autor (Pelikán, 2004, s. 12). K tomu nutno dodat, že původní Marxovy myšlenky byly k tomu ve prospěch politické ideologie značně deformovány.

**proměna pramení „zevnitř“.** Nitro člověka je prostorem ducha, místem, které není podřízeno zákonům racionality, přesto přináší niterná východiska reálné dopady v podobě lidského jednání.

**Cesty k zažehnání ekologické potažmo společenské krize jsou spatřovány v hodnotovém obratu**<sup>56</sup> (Keller, Frič, Gál, 1996; Nováček, 2011, s. 398–403). Ukazuje se však, že obrat k nemateriálním hodnotám nepřichází sám (Rabušic, Hamanová, 2009, s. 14–15).<sup>57</sup> Hodnotová orientace se vyvíjí v průběhu života člověka. Její formování je ovlivněno různorodými faktory. Výchova a vzdělávání jakožto soustavné, záměrné a cílesměrné působení na osobnost je jedním z nich. Výchovně vzdělávací úsilí nesmí opomíjet niternou, duchovní dimenzi, chce-li svůj potenciál ke změně plně uplatnit. Řešení současných hrozeb totiž nelze spatřovat v pouhé racionální rovině. Čistě racionální řešení není schopné postihnout vnitřní faktory příčin krize a jakkoliv s nimi pracovat. Proto takto založené snahy o změnu selhávají. Jako nástroj řešení totiž používají přístupy, které aktuální stav zapříčinily.

---

<sup>56</sup> Hodnoty vnímáme jako součást duchovního světa, neboť se jedná o fenomén člověka přesahující.

<sup>57</sup> Sociolog R. Inglehart (1990) předpokládá, že k tomuto obratu, tzv. „tiché revoluci“, dochází spontánně ve společnostech, které jsou velmi dobře materiálně zajištěny a rozvinuty. Jakmile odpadne starost o zajištění základních životních potřeb, lidé získávají prostor k naplňování potřeb vyšších, souvisejících se seberealizací a naplněním, tendují k tzv. postmateriálním hodnotám. Tato „tichá revoluce“ je provázána demokratizací společnosti. Ta vychází z příklonu k duchovnímu životu a následnému zvyšování vzájemné tolerance. Rabušic a Hamanová však uvádějí, že Inglehartův předpoklad se nepotvrdil především v zemích někdejšího východního bloku, kde takový obrat sledovat nelze (2009, s. 14–15).

Podmínky rozvoje postmaterialistické orientace v české společnosti podrobně zkoumá Librová (1994). Dochází k obdobným závěrům jako Rabušic s Hamanovou – Inglehartovy vývody pokládá autorka za zvládnuté a sporné (Librová, 1994, s. 54–55). Postmateriální orientaci v české společnosti nachází zejména u lidí, kteří se rozhodli žít dobrovolně skromně. Tito lidé pocházejí z různých prostředí i sociálních vrstev. Jejich důvody k dobrovolné skromnosti se různí. Zajímavým zjištěním, které autorka učinila, je nicméně silná orientace osob, které žijí dobrovolně skromně, k umělecké aktivitě (tamtéž, s. 100–101).



### 3 Klíčové otázky současné pedagogiky

V souvislosti s proměnami role výchovy a vzdělávání a jejich cílů je pedagogika nucena řešit rozličné otázky a dilemata, na něž v kontaktu s realitou naráží. Objevují se nová témata, kontexty i úskalí s výchovou a vzděláváním související. Jestliže důsledkem globalizace je sílící krize lidství, i v pedagogice, resp. filozofii výchovy, se odráží v podobě zvýšeného zájmu o otázku hledání jeho podstaty. Chce-li výchova a vzdělávání měnit člověka i svět k lepšímu, cesta vede skrze úsilí o rozvíjení lidství, „**humanizaci**“.

Podstata lidství bývá spatřována ve dvou základních, mezi sebou provázaných aspektech: v **autonomii** a **kulturnosti**. Navenek se obojí projevuje **tvořivou aktivitou** člověka. Pedagogika se zaměřuje na objevování způsobů, jak k autonomii, kulturnosti a tvořivosti člověka vést. Existují různé pohledy na zmíněnou problematiku. Samozřejmě i ty se objevují ve větší intenzitě počínaje koncem 19. století, ale zejména v 1. polovině 20. století, kdy začala být krize kultury tematizována. Po kořenech lidství se pak pedagogika táže odedávna, neboť prvořadým zájmem výchovy a vzdělávání je působení na člověka a kultivace jeho osobnosti. V následující kapitole chceme předestřít, jaké tendence převažují v současném pohledu na klíčové charakteristiky lidství. Přiblížíme také stručně, jak se v průběhu dějin názor na základy lidství vyvíjel.

#### 3.1 Hledání základů lidství a jeho význam pro pedagogiku

Výchova a vzdělávání jsou především interakcí dvou lidských bytostí, směřující k naplnění stanovených výchovně-vzdělávacích cílů. Jsou (a vždy byly) integrální součástí života člověka a spoluutvářely a ovlivňovaly společenské dění. **Výchova a vzdělávání jsou činnostmi bytostně lidskými** (Horák, Kolář, 2004, s. 21).<sup>58</sup> Jde-li pedagogice o formování jedince, které je záměrné, musí podstatu lidství zkoumat především v souvislosti s cíli, jež si chce vytyčovat. Jaký stav má být výsledkem výchovně vzdělávacího procesu? Jaké dimenze osobnosti rozvíjet, aby člověk v životě uspěl, aby

---

<sup>58</sup> Latinské „humanitas“ nebylo používáno jako synonymum řeckého „filantropia“, tedy jako označení jistého přátelského ducha a vstřícných pocitů vůči člověku, ale obsah ztotožňovali s řeckým „paidea“, tedy výchova a vzdělávání. „Schopnost usilovat o vzdělanost a vůbec studovat byla poskytnuta mezi všemi živými tvory pouze člověku, a proto je nazývána ‚lidskost‘ humanitas“ (Ferguson, 1962, s. 291).

plně realizoval svůj potenciál a prospívat svému okolí?<sup>59</sup> Jaké jsou klíčové charakteristiky lidství a jak je možné je rozvíjet? Zkoumání podstaty lidství je pro pedagogiku spjaté rovněž s poznáváním subjektu výchovy a jeho bytostných potřeb.

Ve 20. století se vlivem demokratizace společnosti a proměn sociální role a postavení dítěte rozvíjí snahy o **humanizaci** vzdělávání. Dřívější model vzdělávání, kdy dítě bylo v podřízeném postavení a ve škole figurovalo coby pasivní, přetvářený objekt, přestaly vyhovovat také požadavkům, které na vzdělávání společnost kladla. Ve druhé polovině 20. století lze úsilí o humanizaci výchovy považovat buď za **odraz trendu individualizace** ve společnosti, nebo naopak za **reakci na problémy společnosti, jejichž příčiny jsou spatřovány ve vytrácení lidskosti** vlivem individualizace. Odlišnost obou se odvíjí od různých pohledů na podstatu lidství. **Obrat k člověku lze spojovat i se zlepšením dostupnosti informací** – role učitele se posouvá. Nedrží již „monopol na informace“, ale má být především zprostředkovatelem porozumění jak okolnímu, čím dál složitějšímu světu, tak sobě sama a své pozici ve společnosti. Nadále není problémem dostupnost informací, ale schopnost s nimi adekvátně naložit.

### **3.1.1 Kulturnost, autonomie a tvořivost jako podstata lidství a jejich pedagogické souvislosti**

Člověk je primárně fyzicky vymezenou živoucí bytostí. Je však charakterizován také schopností a potřebou emocionálního prožívání a duchovního přesahu, čímž se odlišuje od jiných živočichů. **Duchovní aktivita** člověka se objektivuje v jeho hmotných i nehmotných výtvorech, které lze souborně označit pojmem „**kultura**“. **Tvořivost** je každému člověku vrozena, a nemá-li možnost ji autonomně projevit, dochází k degradaci lidství i k ohrožení psychického zdraví člověka (srov. Rogers, 2014; Šiffelová, 2010, s. 105–107).<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Uspěť v životě neznamená pouze dobře se pracovně uplatnit. Je nutné nepodlehout zátěži, která na člověka v globalizovaném světě dopadá, dokázat zdolávat náročné životní situace.

<sup>60</sup> C. R. Rogers, jeden z předních představitelů humanistické psychologie, spatřuje základní hybnou sílu lidského bytí v tzv. „aktualizační tendenci“, tj. schopnosti člověka neustále se rozvíjet. K člověku je přístupováno jako k jedinečné individualitě. Jeho aktualizační tendence je blokována, pokud nemůže či nedokáže autonomně naplňovat své individuální potřeby a autenticky vyjadřovat vlastní tužby a uplatňovat své schopnosti. Taková situace hrozí narušením duševní rovnováhy.

Kulturnost jako určující charakteristiku lidskosti vnímal již **J. A. Komenský**. Výchova má podle něj přispívat k rozvíjení kulturnosti, k budování „**univerzální kultury lidské osobnosti**“. Člověka pokládá Komenský za **bytosť činnou a tedy vhodnou k pěstování**<sup>61</sup> (Čapková, 1987, s. 185). Člověk je schopen se měnit, čehož je žádoucí využít k jeho kultivaci. Cílem je naučit člověka, aby dokázal „**správně užívat svobody vůle**“ (Komenský, cit. dle Čapkové, 1987, s. 186). Svobodu považuje Komenský za další charakteristiku lidství.

Na Komenského myšlenky navazují ve svých dílech **Patočka** (1997) i **Palouš** (1997). I oni pojednávají potřebu rozvíjení kulturnosti člověka v souvislosti s autonomií a **odpovědností**. Jak praví Patočka (1997, s. 62): „Svobodný člověk si uvědomuje vztah vlastní činnosti ke společenství (...) a prožívá jej jako pocit odpovědnosti.“ Palouš (1997) pak akcentuje aktuální téma poškozování životního prostředí, které je dopadem civilizačního rozvoje. **Aby byl člověk schopen soudit, co je dobré, musí dokázat vystoupit ze sebe sama a nahlédnout vlastní činy** (Palouš, 2009, s. 343; Patočka, 1997, s. 63). **Vhodným nástrojem k tomu může být umění**, neboť je obrazem, symbolem, vystupujícím z každodennosti a projevem lidské autonomie (Palouš, 2009, s. 347; srov. Gadamer, 2003). Aby byl jedinec schopen porozumět uměleckému sdělení, potřebuje být dostatečně vybaven po citové stránce. Proto nelze úzce utilitaristicky zaměřené vzdělání, směřující čistě ke každodenní užítosti, považovat za úplné (Patočka, 1997, s. 63).

Jako určující charakteristiku lidství spatřuje kulturnost také etolog **Lorenz** (1995). Kultura jako výsledek specificky lidské duchovní aktivity dává, jinak fyzicky velmi špatně vybavenému, lidskému živočišnému druhu šanci přežít, je jeho formou **evoluce**, prostřednictvím které se člověk prostřednictvím vlastní tvořivé činnosti adaptuje na prostředí, v němž žije. Dle **Fromma** (2009) je kultura člověku vodítkem, jak se **zorientovat** ve složitosti světa. Vrstání do kultury je podmínkou nalezení vlastní **autonomie**, která se formuje na podkladě přijímání určitých hodnot a vymezování se vůči jiným. Situace, kdy je člověku bráněno uplatňovat autonomní jednání, ústí v násilí a narušení rovnováhy ve společnosti, jedinec může na takový vývoj reagovat obrannou agresí, jednat „nekulturně“ a „nelidsky“. Proto Bittl a Moree (2007) považují **osvojování si kulturních hodnot prostřednictvím výchovy a vzdělávání** za předpoklad prevence mezikulturních i dalších společenských konfliktů.

---

<sup>61</sup> Nakonec, slovo „kultura“ vychází z latinského výrazu „colo“, který znamená „pěstuji“ (Jandourek, 2001, s. 136). Z tohoto pohledu je vlastně veškerá výchova „zkulturnováním“.

Problém autonomie řeší současná pedagogika ve dvou základních rovinách: jednak se táže, **jak podporovat a rozvíjet autonomii žáka**, jednak se objevuje ožehavé téma **ztráty autonomie výchovy a vzdělávání**, které se stávají pouhým sluhou tržního hospodářství.<sup>62</sup> Podrobené vzdělávání samozřejmě k rozvoji autonomní osobnosti přispívat nedokáže. Kvaziautonomie, která se promítá v podobě bezhraniční výchovy, v zásadě není ničím jiným než variací individualismu a namísto osvobození člověka vede k jeho zotročení, byť třeba „jen“ vlastními tužbami. Ke společenské harmonii nicméně, jak jsme ukázali výše, nepřispívá.

### **3.1.2 Holismus jako reakce na provázanost dílčích sfér života v globalizovaném světě**

Holismus je filozofický názor, vyznačující se tím, že **celek pokládá za víc než za pouhý soubor jednotlivostí**. Celek představuje novou, přidanou kvalitu. Fungování jakéhokoliv celku nejde vysvětlit na základě zkoumání jednotlivých jeho částí, neboť takové zkoumání nepostihuje podstatu celku, jež tkví právě ve výše popsané přidané hodnotě. **Dílčí prvky celku jsou spolu nedílně provázány, proměňují se a vyvíjejí ve vzájemné interakci**. Tak by se velmi stručně dala vysvětlit ústřední myšlenka holistického přístupu.

Holistickým prizmatem lze nazírat také místo člověka ve světě. **Člověk je součástí celku světa a zároveň on sám je definován jednotou fyzických, psychických i duchovních kvalit**. Ze zmíněného pohledu se odvíjí většina skutečně humanisticky – nikoliv antropocentricky a individualisticky – zaměřených koncepcí výchovy.

V holistickém duchu vyznívá dílo samotného **J. A. Komenského**, který zdůrazňuje nutnost utváření osobnosti coby součásti vyššího celku. Cílem výchovy a vzdělávání je „**rozvíjení tvořivosti každého člověka ve prospěch celku**“ (Čapková, 1987, s. 194). Celkem je v tomto případě míněn celek světa, který má materiální i nemateriální dimenzi. Takto formulovaného cíle lze proto dosáhnout jen **pěstěním celého člověka, jeho lidství**, nikoliv pouze úzce pojatým rozvojem rozumovým. Člověk má být, dle Komenského, schopen **citlivosti**, jež mu umožňuje poznat podstatné od vedlejšího, dobré od špatného – teprve poté může uplatňovat svobodný úsudek. Škola by měla přispívat také

---

<sup>62</sup> Zajímavý rozklad na téma autonomie ve výchově a vzdělávání prezentuje Strouhal (2013, s. 92–105).

k **zušlechtování duchovnímu**, neboť právě duchovní rozměr je tím, co člověku umožní přesáhnout jeho vlastní omezenost, propojuje jej s celkem světa. „Univerzální kultura“, kterou doporučuje rozvíjet, je v Komenského pojetí kulturou celkovou, odrážející složitost člověka. Její pěstování vyžaduje rozvíjení **„tělesné, smyslové i rozumové stránky, mravů, vůle, jednání a zbožnosti“**, jde o kultivaci člověka coby součásti celku světa, univerza. K tomu je třeba využívat veškeré dosavadní poznání (Čapková, 1987, s. 186).

Kultura jako oblast tvorby hodnot je svorníkem propojujícím bytí člověka ve světě také ve filozofii výchovy **R. Palouše**. Ta odráží aktuální problémy, vzešlé z jednání člověka vůči vlastnímu okolí (Palouš, 1997). Jsou způsobeny právě omezenou schopností porozumět světu i sobě sama. **Porozumění je nejen věcí rozumu, ale také citu**, který mnohdy může sdělovat více než slova. Holistickou dimenzi výchovy spatřuje Palouš ve všeobecném rozvoji vychovávaného, který neopomíjí ani dimenzi **duchovního přesahu**, jenž člověku umožňuje orientovat se ve světě prostřednictvím hodnot (Palouš, 1997, s. 114). „Vý-chova, tj. e-dukace“ má člověka vyvést člověka z omezení sebou samým a ukázat mu, jak uplatnit jeho tvořivý potenciál a **přesáhnout tak vlastní konečnost** (Palouš, 2009, s. 342).

Je zajímavé, že v 90. letech velmi populární koncepce **„globální výchovy“** (Pike, Selby, 1994), která se rovněž hlásila k holistickým východiskům a cílila k proměně neudržitelného způsobu jednání člověka prostřednictvím ke komplexnímu rozvoji osobnosti zaměřené výchovy a vzdělávání, duchovní rozměr lidského bytí opomíjí. Až v poslední době se ukazuje, jak důležitou roli těžko uchopitelný duchovní rozměr v lidském životě hraje. Člověk ve světě materiálního blahobytu ztrácí **pocit štěstí a smyslu**, které jsou pro jeho život určující (srov. Frankl, 1994 a 2011; Eriksen, 2010). Je tak ohrožena jeho **psychická rovnováha** (Vymětal, 1995, s. 24). Racionalizace života, spojená s tíhou individuální odpovědnosti a neustálým pochybováním, je pocitu štěstí protichůdná. **Štěstí plyne z hlubokého emocionálního prožitku**. Takový prožitek lze získat různými způsoby, vždy je však jejich podstata v přesahu sebe sama: jde o **prožitek přesahu sebe sama**. Ať už prostřednictvím vztahu s druhým (Buber, 2005), radosti z tvořivé činnosti (Csikszentmihalyi, 1996 a 2013) či prožitku hodnot: Říčan (2006, s. 123) se domnívá, že právě prožitek, zprostředkovaný např. v podobě uměleckého sdělení, nabývá kvalit

maslowovského „**peak experience**“, vrcholného zážitku, který nás přiměje pozastavit se a dává nám nahlédnout věčnosti a smyslu a prožít naplnění.<sup>63</sup>

Podstata **lidství tkví**, dle Lorenze (1995), **ve schopnosti hodnotit**, hodnoty rozeznávat, zachovávat a předávat. Také on připomíná, že aby toho člověk byl schopen, musí být schopen dostatečné citlivosti, neboť jinak než citem hodnoty poznávat a rozlišovat nelze<sup>64</sup> (tamtéž, s. 131–132, aj.). O relevanci hodnot se nelze na základě racionálního ověřování přesvědčit, v hodnoty je třeba věřit. Z toho lze dovodit, že skutečně všestranná výchova nesmí duchovní, ale ani emocionální rozměr osobnosti opomíjet. **O spirituální a environmentální dimenzi** v době nedávno minulé **obohatil** svou známou **teorii rozmanitých inteligencí** světově uznávaný současný americký psycholog **H. Gardner** (1999). Není náhodou, že obě oblasti zvažoval zároveň. Jak jsme již popsali výše, ukazuje se, že bez proměny hodnot (jakožto složky duchovního světa) je proměna stavu světa (přírodního i kulturního prostředí, které nás obklopuje) nemyslitelná. **Výchova a vzdělávání nepozbývají v globálním světě smyslu, globální problémy však dokážou odrážet, jen pokud jsou holisticky pojaté**, pokud je člověk veden k tomu, aby vnímal svou roli aktivního činitele v celku světa a aby dokázal prožít jeho hodnotu. Ve shodě s Paloušem (1997) se domníváme, že holismus může být adekvátní protiváhou totalismu globalizovaného světa. Z mnoha dimenzí osobnosti je ta duchovní (a nejobtížněji uchopitelná) ve výchově a vzdělávání nejčastěji opomíjena.

---

<sup>63</sup> Například v listopadu 2014 se konala na Hudební a taneční fakultě Akademie múzických umění mezinárodní konference s názvem „Hlas jako nástroj komunikace s tím, co člověka přesahuje“. Zazněly referáty, které se zabývaly spirituálními souvislostmi hudby a jejich potenciálem umožnit člověku přesáhnout sebe sama.

<sup>64</sup> Shodnou myšlenku vystihuje i známý citát z Exupéryho Malého prince: „Co je důležité, je očím neviditelné. Správně vidíme jen srdcem.“

### 3.2 Obrat k člověku v historickém vývoji a jeho odraz ve výchově a vzdělávání

Zájem o hledání podstaty lidskosti se v průběhu dějin objevoval především v obdobích, kdy lidstvo procházelo nejrůznějšími těžkostmi. Války, konflikty ve společnosti i celkový úpadek byly považovány za nezamýšlený důsledek lidské aktivity, která se odchýlila od základů lidskosti.

V období antiky se stala ideálem vyvážená krása těla a ducha, „**kalokaghatia**“. Duchovní rozměr byl považován za specificky lidský, zahrnující oblast intelektu, umění, ale i morálky.<sup>65</sup> Veškeré snahy o kultivaci lidství, které měly přinášet celospolečenský prospěch, pak směřovaly ve vyvážené míře k oběma zmíněným oblastem. Další intelektuální vývoj v Evropě z antické tradice vyrůstá. **Platónská představa ideálu**, který je nedosažitelný, ale který má sílu udávat směr, neboť člověk usiluje o to, aby se k němu alespoň přiblížil, je základem novověkého idealismu.<sup>66</sup> Křesťanské pojetí spirituality, reprezentované především učením **scholastiky**, které vychází z principů křesťanské víry, rovněž duchovní přesah člověka předpokládá. Projevuje se ve vztahu člověka k Bohu a učení má vést k tomu, aby člověk tento vztah našel. Ve 20. století na myšlenky scholastiky navazují myslitelé křesťansky založeného humanismu či existencialismu, z nichž se potom odvíjejí související koncepce vzdělávání (srov. Bertrand, 1998; Pospíšil, 2009).

Humanizační rozměr je patrný v díle **J. A. Komenského** (srov. Hábl, 2011). Vzdělání je Komenskému především nástrojem kultivace lidského ducha a rozvíjení toho dobrého v člověku, co slouží vzájemnosti a míru (Komenský, 1992). Komenského učení se obrací k Bohu, který přesahuje vše pozemské. Je reakcí na destruktivní dopady vyhroceného racionalismu období renesance, který vyústil v počátky novověkého individualismu. K obnovení zájmu o duchovní rozměr lidství dochází v průběhu **18. a 19. století**, když vychází najevo, že ani rozvoj poznání, ani technologický pokrok nezajistí celospolečenskou rovnováhu a blaho. Tehdejší příklon k racionalitě nese i své stinné

---

<sup>65</sup> Jedná se pochopitelně o značné zjednodušení a zkratku, antická filozofie se rozpadá do mnoha proudů, každý z nich akcentuje jiná témata. Chceme na tomto místě pouze zdůraznit, že už antika hledala kořeny lidství právě v duchovní oblasti. Podrobnější rozbor antické filozofie není účelem našeho textu.

<sup>66</sup> Od dob antiky dominují filozofickému myšlení dva protikladné názorové proudy – idealismus a materialismus. Idealismus nabývá v průběhu dějin různých forem, avšak vždy pokládá za určující duchovní rovinu, která ovlivňuje vše další, odráží se ve způsobu uspořádání materiálního světa. V materialismu je tomu přesně naopak, zkoumána je materiální dimenze, látka a její vlastnosti. Ty jsou, na rozdíl od duchovního principu, považovány za základ existence.

stránky v podobě rozmělnění morálky (srov. Ossowska, 2012). V pedagogice se toto myšlenkové pozadí odráží např. v díle **Rousseaua a Pestalozziho**. Rousseau obrací svou pozornost k lidské přirozenosti, kterou chce podporovat. Přirozenost člověka je podle něj třeba hledat v přírodě, civilizace, resp. její materiální i duchovní výtvoř lidskou bytost deformují a svazují. Přirozená moudrost a mechanismy přírody jsou tím, co spontánně přispívá k rozvoji osobnosti, vše ostatní je manipulací. Rousseauovský humanismus je **projevem krajního individualismu**.<sup>67</sup> Oproti tomu pohled Pestalozziho vychází z komplexnějšího uchopení podstaty lidství. Pestalozzi chápal člověka jako **vztahovou bytost** a svůj výchovný systém proto zaměřil především k podpoře emocionálního a sociálního rozvoje. Dalo by se říci, že rozdíly v myšlení obou korespondují s tendencemi směřování současné pedagogické humanizace.

V moderní historii ožívají principy původní antické filozofie **novověký idealismus**. Akcentuje význam duchovního rozměru osobnosti a považuje jej v životě člověka za klíčový. Důležité a pro lidský život směrodatné procesy se z pohledu idealistů odehrávají právě v nemateriální, duchovní oblasti. **Člověk je bytostí, která dokáže a potřebuje přesahovat sebe sama, je tvorem, který je ukotven v kultuře a je schopen uplatňovat vůči sobě i okolí vlastní rozum a vůli**. Věcí ducha je také **morálka**, zkoumání etických dimenzí v kontextu problémů doby nabývá na významu. Kultivace duchovní dimenze osobnosti se projevuje ve schopnosti člověka morálně jednat. Hlavními představiteli novověkého idealismu se stali I. Kant a G. W. F. Hegel a na ně navazující škola **novokantovství**.

Novověký idealismus a novokantovství jsou považovány za jeden z inspiračních pramenů pedagogiky kultury, za druhý je pokládána tzv. **filozofie života**, jejímiž předními představiteli jsou W. Dilthey, G. Simmel a F. Bergson. Tento proud filozofie nahlížel na člověka především jako na bytost dějinnou, individualitu začleněnou do kulturně-dějinných struktur, v nichž je ukotvena a které ji formují. Život člověka je určován jeho individualitou jen zčásti, ovlivňován je také okolnostmi, v jejichž kontextu se individualita utváří. Základní kategorií je pro filozofii života **prožívání**. Poznávání podstaty a podmínek lidského bytí je možné – tímto se filozofie života vymezuje vůči kantovskému agnosticizmu. Má-li však být **poznání** úplné, nelze jej dosáhnout pouze cestou rozumu, ale také **intuice**, která umožňuje skrze prožitek poznání iracionálních a subjektivních aspektů

---

<sup>67</sup> Rousseau zaujímá extrémní stanovisko. Rizika jeho pojetí výchovy výstižně shrnuje Strouhal (2013, s. 22–25).



lidského života. Rozumové poznání je omezené a nedokáže postihnout pestrost životních forem. Pedagogická dimenze filozofie života je nejpodrobněji rozpracována v díle W. Diltheyho.

Filozofie života je kontrapunktem pesimismu **existencialistů a voluntaristů**. V jejich očích je člověk tížen individuální odpovědností vlastních rozhodnutí, jejichž důsledky nelze předvídat. Člověk je do světa vržen sám a sám také umírá. V životě trpí nemožností dosažení všeho, co by si přál. Filozofie života dává člověku síly tím, že jedince ukotvuje v širším sociokulturním prostředí, které mu poskytuje k jeho rozhodování vodítka a na jehož hodnotové dědictví může svým činěním navazovat. Zároveň dává člověku možnost přesahu sebe sama prostřednictvím toho, co po sobě zanechává v rovině duchovního odkazu, tedy produktů vlastní tvůrčí činnosti (srov. Dilthey, 1980; Pelcová, 2000).

Zde spatřujeme zásadní podobnost s pozdějším konfliktem pedagogického pesimismu **antipedagogiky a černé pedagogiky**, které se obracejí k člověku z pozic krajního individualismu, a myšlenkového proudu usilujícího o **humanizaci ve vzdělávání**, jenž čerpá z představy člověka jako bytosti sociální a kulturní, realizující smysl svého bytí ve vztazích s druhými a utvářením hodnot.

### 3.3 Humanizace v soudobém pedagogickém myšlení

Dnešní pedagogika obrací svou pozornost k člověku coby k aktérovi, který přispívá k zásadním změnám v současném světě. Humanizace v pedagogice je mnohvrstevnatým, vnitřně diferencovaným fenoménem, v různých podobách se promítajícím do dílčích koncepcí vzdělávání i do pedagogické praxe (podrobněji o problematice pojednává Skalková, 2003). Nosnou myšlenkou je **rozvíjení lidskosti**, resp. vlastností, schopností a charakteristik, které lidství definují. Převažuje holistický pohled na výchovu a vzdělávání je zdůrazňována jemu odpovídající idea všeobecného vzdělávání. Středem zájmu se stávají témata spojená s **morálkou, hodnotami, sociálním a emocionálním vývojem**. Trend humanizace se objevuje coby protipól jednostrannosti, plynoucí z omezeného pohledu na podstatu lidství, případně přístupů otázku lidství zcela ignorujících. Humanizační tendence sílí zejména v obdobích, kdy dochází k totalizaci společnosti, ke znevolnění člověka vlivem různých činitelů. Těmi mohou být politická moc, ale třeba i ekonomické mechanismy. Spolu s tím ustupují „lidské“ vlastnosti. Je to situace, které dnes čelíme.

V kontrastu k racionalizaci vzdělávání stojí myšlenka **kultivace duchovní dimenze osobnosti**, z níž se způsob, jakým člověk jedná vůči vlastnímu okolí, odvíjí. Cílem je, aby toto jednání bylo lidské, kulturní, udržitelné, aby přispívalo k rozvoji. Vyčerpávající definici humanizace přináší pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, s. 93): „Humanizace je aktivní a tvůrčí proces kultivace celoživotní vzdělávací cesty člověka, směřující k hledání lidské identity. Je komplexní povahy, obsahuje nejen reálný biografický čas a prostor, ale také vztahy k univerzu, k přírodě, společnosti i sobě samému“.

Pedagogická humanizace, rozvíjející se ve 2. pol. 20. století, navazuje na tzv. **duchovědnou pedagogiku** počátku 20. století. Duchovědná pedagogika se větví do dílčích směrů, které navazují na konkrétní, duchovědně zaměřené filozofické školy a jejich ideje rozpracovávají v pedagogických souvislostech. Všem duchovědným pedagogickým směrům je vlastní přesvědčení o duchovním založení člověka a významu jeho subjektivního, vnitřního prožívání a o transcendentálním ukotvení člověka, které jsou zároveň základem lidství. V intencích různých se filozofických škol pak formulují cíle a obsahy a vytvářejí specifické teorie výchovy, jako například existencialistická pedagogika, humanistická pedagogika, pedagogika kultury aj.

Tak jako na počátku 20. století se některé z pedagogických koncepcí uchylují ke krajnímu individualismu v důsledku omezeného vidění podstaty lidství, tak i začátkem 21. století **dochází k dezinterpretaci ideje humanizace směrem k pedocentrickému individualismu** a tím k degradaci ideálu rozvíjení lidství v celé jeho komplexnosti (Hábl, 2011, s. 9). Úkolem pedagogiky je hledat cesty k utváření všestranně rozvinuté osobnosti.

## 4 Pedagogika kultury a její odkaz současnosti

*„Fantazie je důležitější než vědění.“*

*(Albert Einstein)*

Pedagogika kultury je směrem pedagogického uvažování, který vznikl v 1. polovině 20. století. Je považována za jednu z **duchovědně založených pedagogických koncepcí** a bývá řazena k **reformním směrům** vzdělávání (Skalková, 1992, s. 16). Někdy je pedagogika kultury též nazývána **pedagogikou teoretickou nebo filozofickou** (tamtéž). Ústřední tendencí pedagogiky kultury je překonání přílišného psychologismu, který byl vyčítán filozofii života, z níž jinak pedagogika kultury čerpá, i některým jiným koncepcím reformní pedagogiky (Montessori, aj.). Pedagogika kultury přistupuje k výchově s cílem **včleňování jedince do kultury**, která je propojením hodnotového odkazu společnosti a individuálního vkladu jedince, který se na jejím spoluutváření podílí. Člověk si kulturu osvojuje tím, že ji prožívá, **autonomní tvořivou činností** pak nejen zajišťuje její další rozvoj, ale také dochází k **seberealizaci a naplnění**, což přispívá k zachování harmonického fungování společnosti. Metodologicky pedagogika kultury vychází z **hermeneutiky** a zdůrazňuje nutnost integrace dílčích, roztržitých poznatků, jaké přináší empirické zkoumání. Zároveň má výrazně **holistický charakter**, kdy kultura je tím, co propojuje svět materiální a duchovní, a zároveň je kultura sama uchopena coby celek, jehož prvky jdou nedílně provázány. Domníváme se, že vzhledem k tématům, která pedagogika kultury řeší, v mnohém koresponduje s problémy současné pedagogiky a mohla by proto nabídnout inspirativní řešení.

Pedagogika kultury přináší zcela **nový náhled na pojetí a cíle výchovy**, a to zejména **v reakci na krizi**, jíž meziválečná společnost procházela. Snahou pedagogiky kultury je hledání možných řešení krize, resp. role výchovy a vzdělávání v tomto procesu. Specifická koncepce výchovy sklízela ve své době významný ohlas (a to i u nás) – její východiska korespondovala s dobovým filozofickým diskurzem a jeho ideje rozváděla v pedagogických souvislostech. Zároveň odrážela sociálně ekonomické problémy, které přinesla industrializace.

Odkaz pedagogiky kultury není v dnešní době dostatečně rozvíjen, což je zcela v rozporu s tím, jak silně myšlenky této koncepce v minulosti rezonovaly (byť v českém prostředí místy narážely na nepochopení vzhledem k tomu, že v koncepci pedagogiky S. Hessena, která byla u nás rozšířena především, se odrážely v Česku cizorodé hodnoty pravoslaví). Tento stav je zcela pochopitelný v kontextu historického vývoje české společnosti i dalších událostí v Evropě. Směr, který vnímal člověka především jako bytost kulturní, spatřoval **stěžejní poslání výchovy a vzdělávání v podpoře vrůstání jedince do struktur kultury**. Právě v kulturní dimenzi, jak pedagogika kultury předpokládala, lze najít **životní smysl i naplnění**. Byť pedagogika kultury nepojmenovává žádný konkrétní kulturní ideál, neodkazuje k jediné přijatelné, optimální nebo žádoucí podobě kulturních hodnot, neubránila se koncepcí v pozdějších letech nacistické dezinterpretaci, jež ideje pedagogiky kultury doplňuje o představu té „správné“ kultury, kterou si má jedinec osvojit. Původní myšlenka kontinuálního střetávání principiálně autonomní individuality jedince a ducha doby a jejich vzájemného ovlivňování, obohacování a rozvíjení, na níž pedagogika kultury staví, je tak popřena. Nacistický režim ideje pedagogiky kultury využil k naplňování vlastních cílů (Singule, 1966, s. 206–207).

Doba komunistické totality pak znamenala úplné **přerušování dalšího rozvoje pedagogiky kultury** – její cíle byly v příkrém rozporu s tím, oč vládní struktury usilovaly. Političtí představitelé si byli dobře vědomi formativního potenciálu kultury. Nebylo však jejich cílem využívat jej k podpoře tvořivosti a individuálního rozvoje, kulturní produkce byla často zneužívána coby nástroj propagandy.<sup>68</sup> Režim se, nezřídka úspěšně, snažil vymazat z povědomí občanů názorové koncepce, které jeho ideologii nevyhovovaly. V případě pedagogiky kultury se mu to podařilo téměř dokonale.<sup>69</sup> Samozřejmě nelze generalizovat a označit dobu totality jednostranně za éru kulturní degradace a úpadku. I v těchto letech vznikla mnohá hodnotná díla a byly učiněny důležité objevy, nakonec ideály komunistického zřízení byly vedeny dobrými úmysly. Avšak, právě těmi je, jak praví všeobecně známé rčení, „dlážděna cesta do pekel“. Na deformaci kultury v době totality plynule navázaly tendence masifikace, banalizace a komercializace kultury v důsledku globalizace, které dnes rozpad kultury dovršují (srov. Appadurai, 2003).

---

<sup>68</sup> Tuto tendenci ilustrují např. práce Matějů (1987) či Pondělíčka (1987).

<sup>69</sup> Podobným vývojem prošlo např. také náboženství. Snaha o vymýcení náboženské víry, navazující na ateistické základy první republiky, byla natolik úspěšná, že dnes jsou Češi považováni za národ s vůbec nejvyšším počtem ateistů.

**Doba vzniku pedagogiky kultury byla v mnohém podobná současné éře.** Společnost v 1. polovině 20. stol. procházela mohutnými proměnami. Její stav výrazně ovlivnila ekonomická krize, postupující sekularizace i individualizace. Problémy současného světa jsou obdobné, společenská krize, započatá ve 20. století, se vlivem globalizace prohlubuje. I proto se domníváme, že mnohé z idejí, které pedagogika kultury formulovala, mohou být inspirativní dodnes.

Přesvědčuje nás o tom také zahraniční odborná literatura. Zejména **v Polsku a v Německu se pedagogika kultury rozvíjí dál**, a to i jako samostatná disciplína. Koncepce pedagogiky kultury v těchto zemích má přitom shodné kořeny jako pedagogika kultury u nás. Kontinuita rozvíjení idejí pedagogiky kultury zde však nebyla v důsledku historických událostí přerušena, jako se tomu stalo v bývalém Československu. Byť se současné pojetí pedagogiky kultury v Polsku a v Německu v mnohém liší, v obou případech je **spojována s potenciálem přispět svým dílem k řešení aktuálních problémů společnosti.**

Právě tuto myšlenku bychom chtěli rozvíjet dále v textu. V českém pedagogickém diskurzu se nezdálo setkávat s pojmenováním jakési duchovní vyprázdňenosti výchovy a vzdělávání<sup>70</sup>, která ostatně souvisí s celkovou atmosférou doby. Toto „odkouzlení“ lze z mnoha důvodů považovat za rizikový jev. Klade-li si pedagogika za cíl prostřednictvím rozvoje jedince přispívat ke společenskému blahu, je nucena hledat cesty, jak se s tímto jevem vypořádat. Domníváme se, že pedagogika kultury nabízí v tomto směru mnohé podněty. Za výhodu považujeme, že má v našem prostředí určitou tradici a kořeny, na něž lze navázat. Inspirace ze zahraničí by tak nemusela být těžko aplikovatelným cizorodým prvkem, který lze pro rozdílnost podmínek výchovy a vzdělávání v praxi stěží uplatnit. Další rozvíjení myšlenek pedagogiky kultury pak můžeme vnímat také s ohledem na potřebu posílení pedagogické teorie, jež je v rámci české pedagogiky stále častěji připomínána.<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> Toto téma se například v anglosaském světě řešilo mnohem dříve, počínaje 60. lety 20. století. V našich podmínkách začíná být aktuální až později.

<sup>71</sup> Význam teorie výchovy a jejího rozvíjení zdůrazňují aktuálně např. Skalková (2004) či Strouhal (2012, 2013). Důvody, které je vedou k tomuto stanovisku, jsme vysvětlili v jedné z předchozích kapitol.

## 4.1 Kořeny pedagogiky kultury

Pro pochopení východisek, principů a cílů pedagogiky kultury je nezbytný krátký exkurz do nedávné historie. Specifika tohoto směru pedagogického myšlení nelze vytrhnout z širších souvislostí doby jejich vzniku. Okolnosti, za jakých se pedagogika kultury konstituovala, významně ovlivnily její ideje a cíle. Osvětlení těchto okolností nám zároveň umožňuje pochopit, proč může odkaz pedagogiky kultury přinášet zajímavé podněty také dnes, resp. porozumět tomu, co mají aktuální problémy společného s vývojem, kterým lidstvo prošlo v minulém století.

Důležitou roli v prosazování pedagogiky kultury jako svébytné pedagogické koncepce hrála i sama osobnost **Sergeje Hessena**<sup>72</sup>, který je považován za jejího zakladatele. **Působení** tohoto myslitele zanechalo výrazné stopy **v českém, polském i německém prostředí**, právě díky Hessenovi došlo k jejich propojení. Historie pedagogiky kultury tedy vychází ve všech třech zemích ze stejných kořenů, které spojuje právě Hessenův vklad. Do způsobu formulace idejí pedagogiky kultury se promítly také konkrétní události Hessenova života. Alespoň v obrysech se proto zmíníme o několika z nich, jejichž vliv na formování koncepce pedagogiky kultury byl stěžejní.

Sergej Hessen byl ve své době jedním z nejvýznamnějších intelektuálů, jehož práce vzbudila ohlas zejména v oblasti pedagogiky, byť ta nebyla zdaleka jediným oborem, jímž se všestranně vzdělaný Hessen zabýval. Jeho jméno bylo u nás naneštěstí postupně pozapomenuto. Německá či polská odborná literatura však na odkaz Hessena stále aktivně navazuje a úspěšně jej rozvíjí. Sergej Hessen zde platí za jednoho z nejvýznamnějších pedagogů 20. století, na jehož práci navázalo **mnoho následovníků**.<sup>73</sup> Domníváme se, že taková pozice zcela odpovídá přínosu jeho díla, které bychom chtěli připomenout. Zaměříme se především na momenty, kdy dochází k obsahovému střetávání Hessenovy filozofie výchovy a aktuálních témat diskurzu české pedagogiky.

---

<sup>72</sup> V literatuře se můžeme setkat s různými přepisy jména autora, např. Sergius, Sergiusz či Sergei, popř. Sergei Iosifovich, Sergej Josif. V anglicky psané literatuře narazíme dokonce na formy Sergey (Sergei) Gessen. Užívání různých variant Hessenova jména je zčásti důsledkem kosmopolitního působení autora, zčásti je dáno problémy s transkripcí jména z azbuky do latinky. Vždy se však jedná o stejnou osobu. V textu práce budeme používat tu formu Hessenova jména, která je uvedena v česky vydaných dílech autora, tj. Sergej Hessen.

<sup>73</sup> V Česku známý je například polský filozof výchovy Bogdan Suchodolski (1903–1992). Hessenovo dílo ovlivnilo celkové, silně humanistické pojetí polské pedagogiky.

## 4.2 Osobnost a působení Sergeje Hessena

Na základě Hessenova jména by se mohlo zdát, že se jedná o zahraničního autora. To je však pravda jen částečně. Sergej Hessen se narodil roku 1887 v ruském Petrohradě.<sup>74</sup> Jeho nejvýznamnější dílo však vznikalo v Praze, kam uprchl před bolševickým útlakem. Od r. 1921 působil na pražské univerzitě, a to až do roku 1936, kdy přesídluje do Polska.<sup>75</sup> Toho času si jeho dílo získalo uznání a jednoznačného **přijetí**.<sup>76</sup> V tehdejší Československu byl stále živý odkaz Masarykova humanismu, Hessenovo myšlení bylo v souladu s ním. Hessenova filozofie<sup>77</sup> výchovy, akcentující autonomii osobnosti, byla blízká i soudobým pedagogickým reformátorům, jakými byli např. V. Pařízek či K. Velemínský (Goněc, 2000, s. 26). Přátelské vztahy udržoval Hessen i s J. Patočkou, s nímž navázal také spolupráci (tamtéž, s. 5).

S. Hessen byl absolventem petrohradské školy **novokantovství** (Goněc, 2000, s. 7; Styczyński, 2004, s. 55–71). V důsledku zesilujících politických tlaků v Rusku odchází v r. 1905 studovat do Německa, kde se jeho učitelé stávají W. Windelband, P. Natorp, H. Cohen, H. Rickert či P. Lask. Tedy osobnosti, jejichž myšlení výrazně ovlivnilo podobu výchovy a vzdělávání.

Novokantovství nikdy nebylo zcela koherentním filozofickým směrem. Nabývá různých podob, charakteristických pro různé školy. Typickým rysem novokantovství je **kriticismus**. Kritika směřuje především vůči Hegelovskému idealismu (Noras, 2000, s. 27–28). Novokantovci pokládají za **základní princip filozofie logiku**. V tomto směru se vymezují rovněž vůči filozofii života.<sup>78</sup> Zároveň jsou přesvědčení o tom, že **filozofii nelze**

---

<sup>74</sup> Hessenova životopisná data čerpáme z monografie V. Goněce (2000). Rok narození S. Hessena uvádíme dle Filozofického slovníku (1998), Goněc jej ve své publikaci nezmiňuje. Převážně se však uvádí právě rok 1887 (viz též Chlup, Kubálek, Uher, 1940; Styczyński, 2004 aj.). Tento rok se objevuje také v některých dalších ruských příručkách.

<sup>75</sup> Názory na důvody Hessenova přesunu do Polska se rovněž různí. Svou roli hrály jistě mnohé faktory, včetně Hessenova židovského původu – F. Singule (1966, s. 211) například uvádí, že kromě toho, že byla Hessenovi znemožňována vědecká činnost, byl také po určitou dobu vězněn v koncentračním táboře. Není však účelem práce zabíhat do historických detailů, více k tématu lze nastudovat v citované literatuře.

<sup>76</sup> Např. v Pedagogické encyklopedii (1938, s. 470) J. Hendrich o Hessenových Filozofických základech výchovy doslova tvrdí, že „kniha patří k nejlepším pracím současné pedagogiky“.

<sup>77</sup> V textu budeme respektovat aktuální pravopisná pravidla, proto ve slově „filozofie“ píšeme písmeno „z“. V některých částech textu se však pojem objeví psaný „filosofie“. Je tomu tak v případech, že odkazujeme na starší zdroje, jejichž znění chceme zachovat.

<sup>78</sup> Filozofie života je směrem, který vznikl v 19. století. Podstatu bytí její představitelé spatřují ve vitálním principu, jenž vychází z lidského prožívání. Porozumění je z pohledu filozofie života možné jen na citovém základě. Filozofie života ovlivnila pragmatismus, existencialismus i fenomenologii. Za její představitele jsou označováni A. Schopenhauer, F. Nietzsche, W. Dilthey, H. Bergson. G. Simmel aj. (kolektiv autorů, 1998, s. 140).

**rozvíjet na základě metod exaktních věd.** Poznání je možné prostřednictvím racionality. Intelektuální poznání je však odděleno od poznání smyslového. Zároveň je způsob racionálního uvažování vždy individuální, je ovlivněn dějinným vývojem, jehož je člověk součástí (tamtéž, s. 29–31).

**Hessenovo uchopení novokantovství je výrazně transcendentálně založeno.** Stycziński (2004, s. 56) zmiňuje Hessenovu **inspiraci Platónem**. Převládá u něj pojetí novokantovství vycházející z představy o významu hodnot pro člověka. Hodnotou je také samotná pravda, o jejíž poznání filozofie usiluje především (tamtéž). V Hessenově pojetí byla **individualita lidského jedince dána nejen dějinností, ale především jeho kulturností**, přičemž kultura je nahlížena především jako soubor hodnot. Z individuality člověka plyne požadavek autonomie osobnosti, o niž je třeba usilovat.

Takto formulované ideály prezentuje Hessen zejména ve svých dílech **Filosofické základy pedagogiky** (1936) a **Světový názor a pedagogika** (1937). Výchovu a vzdělávání vnímal Hessen coby primární nástroj k naplňování stanovených cílů. Právě tato díla, v nichž položil základy pedagogiky kultury, vytvořil autor v průběhu svého pražského působení. Je zřejmé, že vzhledem k zaměření cílů Hessenovy pedagogiky kultury nebyly (a z principu ani nemohly být) jeho ideály v komunistickém Československu dále rozvíjeny. V dialogu s novokantovstvím se vyvíjela nově nastupující fenomenologie (Noras, 2000, s. 28). V polském prostředí, kde Hessen působil na sklonku života, jeho smýšlení padlo na úrodnou půdu humanistické tradice reprezentované Korczakem či Znanieckim a dalo základy antropologicky zaměřenému pojetí výchovy, které je pro polské prostředí typické dodnes.

V Polsku také Sergej Hessen roku 1950 umírá. Mezi jeho následovníky je řazen již zmíněný **Bogdan Suchodolski** a další. Pedagogika kultury se dále rozvíjí také v Itálii, kde na Hessenovy myšlenky přímo navazuje **L. Volpicelli** (Goněk, 2000, s. 40).

### 4.3 Ideje Hessenovy filozofie výchovy

Pedagogiku kultury Hessen konstituoval, disciplína se utvářela především na základě filozofických východisek, která formuloval. Mnohá z nich byla silně ovlivněna, jak jsme již připomněli, životním osudem jejich autora.



Hessenovo pedagogické myšlení vychází ze specifického, novokantovským ovlivněného uchopení role kultury jako souboru hodnot. **Kultura je pro Hessena ústřední charakteristikou lidství.** Je místem projevení ducha. Oblast kultury je pak nutné striktně oddělovat od **tradice**. Tradice je neměnná, je rigidně předávána z generace na generaci. Kultura naopak představuje neustále se obměňující sféru. **V produktech kultury se zhmotňuje odraz ducha, v tvorbě nalézá člověk naplnění a životní smysl. Tvorba je ze své podstaty autonomní** – pokud by byla spoutána konvencemi, přestává být v pravém smyslu slova tvorbou, která by přinášela nové hodnoty, proměňuje se v prosté kopírování vzoru. V procesu tvorby se odráží individualita každého lidského jedince, jeho osobní a jedinečné dispozice, kterými prostřednictvím tvorby vstupuje do svého prostředí a formuje jej.

**Osobnost člověka je výrazně determinována kulturně historickými podmínkami.** Kulturně-dějinný kontext mu skýtá hodnotové ukotvení.<sup>79</sup> Člověk prostřednictvím autonomní tvorby vstupuje do interakce s okolím a kontinuálně v ní setrvává. **Člověk a prostředí tvoří celek, jenž je v duchovní rovině propojen.** Prostředí není dáno jen materiální a sociální realitou, člověk není pouze bytostí fyzickou a sociální, ale také duchovní. Má-li být jedinec začleněn do společnosti, má být začleněn také do její kultury, je třeba, aby byl schopný kulturním hodnotám porozumět a v jejich rámci se realizovat na základě vlastního **světového názoru**. Světový názor se neustále přetváří a neulpívá, odráží kulturně historický vývoj i vývoj osobnostní. Předpokládá nekončící **proces tvorby**.<sup>80</sup> Právě v tvorbě člověk nachází **naplnění**, neboť jejím prostřednictvím dochází k vytváření hodnot nových a tedy také k dalšímu rozvoji společnosti. **Prosté předávání tradice by znamenalo ustrnutí**, stagnaci a riziko konzervativismu a ztráty autonomie. **Podřícení se tradici se stává svého druhu nsvobodou a může ústít v nepokoje i násilí.**<sup>81</sup> Stejně důsledky by nesla také rezignace na význam kulturního prostředí. Pokud by bylo cílem výchovy prosté začleňování jedince do společnosti a jejích struktur, nikoliv do jejích hodnot, jednalo by se v zásadě o indoktrinaci člověka, jeho podřícení existujícím mechanismům, manipulaci a ztrátu autonomie vedoucí k destrukci.

---

<sup>79</sup> Podobný názor v současnosti prezentuje D. Schwanitz (2013).

<sup>80</sup> „Světový názor nikdy není pasivním zobrazením jsoucna, nýbrž chce jsoucno, které chápe jako základ jsoucího, určit anebo alespoň spoluutvářet“ (Hessen, 1937, s. 10).

<sup>81</sup> „Člověk dbá tradice, existuje-li ještě, anebo si namlouvá nový stabilní pořádek věcí, když stará tradice jako dějinná skutečnost už neexistuje“ (Hessen, 1937, s. 12). Z dalšího kontextu je zřejmé, že podobné Hessenovy úvahy úzce souvisejí s jeho osobní životní zkušeností.

Cestu, jak zamezit takovému vývoji, spatřuje Hessen v **zaměření výchovy k formování světového názoru**. Světový názor je Hessenovi individuálním způsobem, jakým jedinec nahlíží svět a svou pozici v něm. Je ovlivněn osobnostními charakteristikami a životní zkušeností člověka, zároveň se v něm odráží širší kontext kulturně-historického pozadí. Implicitně obsahuje hodnoty. Je faktorem, který udává směřování života člověka a který ozřejmuje **životní smysl**.<sup>82</sup> Je ovlivněn kulturně historickým odkazem, který je na základě individuálních schopností a iniciativy dále rozvíjen. Právě z podhoubí světového názoru vyrůstá jednání člověka vůči svému okolí, způsob, jakým člověk naplňuje a utváří hodnoty. Utváření pevného světového názoru by proto mělo být základním cílem výchovy a vzdělávání (srov. Pelikán, 2004, s. 9–22).

Světový názor se, dle Hessena, zásadně odlišuje od pouhého názoru.<sup>83</sup> Pro jeho pojetí, stejně jako pro celou Hessenovu filozofii, je charakteristické holistické uchopení. Sám autor zdůrazňuje: „To, čím se liší světový názor od pouhého názoru anebo třeba od součtu názorů, je jeho **ráz celistvosti**. Celek není jen „svět“, vesmír, na nějž je tu „nazíráno“, nýbrž i ten, kdo na něj nazírá, je celý člověk a nikterak jen rozum anebo jiná schopnost člověka. Jak objekt, tak i subjekt světového názoru se vyznačují svou „totalitou“ (Hessen, 1937, s. 9).<sup>84</sup> Světový názor, vzhledem k tomu, že je hodnotově založen, **transcenduje** člověka i materiální svět vůbec. Je vždy výsledkem reflexe, procesu vztahování se jedince ke světu. Nikdy **není „jen poznatkem světa, jen obrazem světa, nýbrž také oceněním světa, dopátráním se jeho hodnot“** (tamtéž). Vycházíme-li ze základní premisy pedagogiky kultury, že charakteristikou lidství je kulturnost, předpokládáme zároveň, že člověk je schopen vnímat kulturní normy a nějakým způsobem se k nim stavět na základě vlastního niterného prožívání. Nelze tedy žít, aniž bychom hodnotili.

Světový názor umožňuje pocítění vlastní hodnoty a udává praktický životní ideál (Hessen, 1937, s. 11). Je **základem osobní identity**. V cíli formování světového názoru pedagogika naplňuje svou podstatu – pohlíží do budoucna a **směřuje k rozvoji** jedince,

---

<sup>82</sup> „Každý světový názor je nějak zakořeněn v životě, jehož je pojmovým květem, z něhož vyrůstá, jako naopak ke každému světovému názoru náleží seskupení, ne-li systém pojmů, kterými má být vesmír vysvětlen“ (Hessen, 1937, s. 9). Světový názor obsahuje dopátrání se smyslu světa (tamtéž).

<sup>83</sup> Pojem světový názor byl značně deformován v totalitní éře, kdy byl spojován výhradně s komunistickou ideologií. Negativní postoj k problematice utváření světového názoru bohužel přetrvává do dnešní doby. Jsme si vědomi negativních konotací, které jsou s pojmem „světový názor“ mnohdy a priori spojovány. Proto chceme už na začátku předeslat, že takové vnímání světového názoru považujeme za omezené, zkrácené a neúplné. Vůči Marxově „vědeckému světovému názoru“ se důrazně vymezuje i sám Hessen (1937, s. 6, 16–18, 27 aj.). Hessenovo pojetí světového názoru bude předmětem dalšího pojednání.

<sup>84</sup> Na základě celistvého pojetí výchovy Hessen formuluje také východiska „globálního učení“ (Hessen, 1935).

potazmo společnosti. Zaměření k budoucnosti je nicméně skrze formování světového názoru nedílně propojeno se současnými činy každého z nás a s jejich kořeny, ukotvenými v minulosti.

Holistické pojetí se odráží v neposlední řadě také v rovině **způsobů a podstaty poznávání**.<sup>85</sup> Hessen reflektuje roli subjektivního prožívání a kulturní determinace v pedagogice. Připustíme-li nicméně, že neexistuje jedna platná pravda světového názoru, ale **pluralita subjektivně ovlivněných světonázorů**, ocitáme se v rozporu s dobovým pozitivisticky založeným paradigmatem. Vůči němu se Hessen důrazně vymezuje. Je podle něj třeba, aby se pedagogika vymanila z jeho područí, aby se ubránila spoutání a ztrátě svobody, plynoucí ze snahy o jednoznačnost, objektivitu a absolutní platnost (Hessen, 1937, s. 5). V pedagogice dle Hessena objektivita neexistuje a ani zde existovat nemůže – představa, že je možné nezaujímat žádné stanovisko, je, jak tvrdí, pouhou iluzí. Člověk je bytost subjektivně prožívající a hodnotící. Popírání této skutečnosti pokládá za svého druhu světonázor – ani „objektivní“ poznávání není autonomní, vychází z určitého osobního přesvědčení o existenci jediné pravdy a možnosti jejího empirického poznání prostředky racionální vědy. Takový pohled přináší zakonzervování a ustrnutí poznání, vede k dogmatismu. Pozitivisticky pojaté poznání si životní realitu na základě jediné vlastní pravdy podřizuje.<sup>86</sup>

**Poznání má být podle Hessena spojené především s porozuměním. Jedině kladení si otázek přispívá k odhalování neznámého, tedy ke skutečnému poznávání.** Takové poznávání je v souladu s Hessenovým přesvědčením o významu tvorby a tvořivého přístupu pro osobnostní i společenský rozvoj, neboť je schopné nalézat a pojmenovávat nové souvislosti. I proto Hessen vnímá pedagogiku jakožto aplikovanou filozofii, jejímž cílem je především tázat se. Tázat se po cílech, po smyslu, po vzájemných propojeních, tedy po tom, co lidský život uvádí do pohybu a co je pro něj stěžejní (Hessen, 1936,

---

<sup>85</sup> Máme na mysli oblast, kterou bychom dnes nazvali metodologií. Sám Hessen však tento výraz nepoužívá.

<sup>86</sup> „Neutrální věda – myslilo si liberální století – je ta věda, která se řídí svým autonomním zákonem a v životních bojích zůstává bez předsudku, objektivní a nezávislá na všech těch zájmech a přesvědčeních, kterými se řídí tyto boje. Vědou se vyjadřuje všeobecný rozum. Positivismus byl vlastně mluvčím tohoto názoru. Podle něho měla být vědě udělena nadvláda v lidském životě, a to proto, že znamená nadvládu samé objektivnosti a není tedy v pravém slova smyslu již žádnou nadvládou“ (Hessen, 1937, s. 5). Přesvědčení o neutralitě vědy nebo o platnosti „bezzájmového vědomí vůbec“ je samo o sobě svého druhu vírou (tamtéž). Pravda je „přesvědčením a nikoliv jen kontemplací, uchvácením celé bytosti, v jehož základě tkví rozhodnutí a volba, je vírou, která je nejen myšlena, ale také prožita a vybojována“ (Hessen, 1937, s. 7). Kritériem pravdy už není „bledá a prázdná všeobecná platnost, nýbrž intenzita, velikost, smělost, vytrvalost a historická plodnost“ (tamtéž).

s. 249). Vzdělávání by, podle Hessena, mělo být založeno na **rozvíjení kritického a souvislostního myšlení**.

Za ústřední cíl Hessenovy filozofie výchovy lze považovat zejména **rozvoj autonomie a tvořivosti**. Východiskem je mu přesvědčení o duchovní podstatě lidství, projevující se v oblasti kultury a historického odkazu. Rozvíjení tvořivosti považuje Hessen za předpoklad naplňování autonomie jedince, formování světového názoru je podle něj pramenem lidské identity, prostřednictvím kterého člověk vrůstá do kultury. Jen tvořivý člověk dokáže svou identitu nalézt, být autonomní, má potenciál hodnotit životní události a zařazovat je do systému vlastního světového názoru, proměňovat je a s ním proměňovat i svět. Pokud mají výchova a vzdělávání přispívat k zachování společenské rovnováhy, překonávání manipulace, dogmatismu, ideokracie a vyvedení společnosti z krize, musejí se na rozvoj tvořivosti zaměřit. Zároveň není možné, aby se vzdělávání omezovalo pouze na kognitivní rozvoj, ale musí přispívat k všestrannému rozvoji osobnosti a **rozvíjet také její emocionální a duchovní dimenzi**. K tomu velmi vhodně může přispět umění.

#### 4.4 Odkaz díla S. Hessena dnešku

S překvapením zjišťujeme, že mnohé z problémů, které Hessen pojmenovává, je vlastních i dnešní době. Krize související se sekularizací společnosti, narůstajícím individualismem a konzumerismem, popisovaná mnohými autory<sup>87</sup> v první polovině 20. století, na niž Hessenova filozofie výchovy do značné míry reaguje, není ve svých charakteristikách nepodobná rysům životního způsobu v globalizovaném světě, kritizovaným současnými odpůrci postmoderny.<sup>88</sup> Hessenova koncepce pedagogiky  **nabízí komplexní představu o tom, jak krizi hodnot, vyprázdnění kultury i bujení individualismu prostřednictvím výchovy a vzdělávání čelit**. Jestliže je dnes společnost nucena reagovat na hrozby, které mají obdobný charakter, mohly by být pro současnou pedagogiku ideje S. Hessena, resp. východiska pedagogiky kultury obecně inspirací. A to také proto, že se jedná o teorii, která **není v české pedagogice cizorodým prvkem**,

---

<sup>87</sup> Máme zde na mysli např. H. Arendt (1994), T. Adorna (2009), H. Marcuseho (1991), E. Fromma (1992, 2009) aj.

<sup>88</sup> Zde se odkazujeme především k textům Baumana, Bělohorského, Lipovetského a dalších autorů, které jsme citovali v úvodních kapitolách textu.

vznikla ve zdejší sociokulturním prostředí, reaguje na jeho podmínky a zároveň má v rámci české pedagogiky určitý ohlas např. v dílech Patočkových (Goněk, 2000, s. 5).<sup>89</sup>

Mnoho z témat, kterým se Hessen věnoval, je hojně diskutováno také v rámci aktuálního pedagogického diskurzu. Za nejvýznamnější podnět považujeme Hessenovy komplexní úvahy o autonomii, vycházející ze specifické filozofické antropologie. **Autonomie u Hessena není rovna individualismu**, k němuž některé současné názory na výchovu tendují a podřizují se tak ústřední tendenci globální společnosti, čímž svou autonomii ve skutečnosti ztrácejí. Autonomie nese zároveň jasný **morální aspekt**, není libovůlí, je vymezena kulturně ukotvenými, interiorizovanými normami (srov. Fromm, 2009). Autonomie spočívá v **možnosti a schopnosti tyto normy ovlivňovat**, čímž zároveň jedinec dochází **naplnění** smyslu vlastního bytí. Jde o týž problém, který pocítujeme dnes v souvislosti se selhávající demokracií. Mnoho lidí nechápe její podstatu anebo není ochotných se ve veřejném či politickém dění osobně angažovat, případně vyvinout jakékoliv úsilí se v něm zorientovat a zaujmout vlastní stanovisko.

Autonomie je v Hessenově pojetí spojena s **tvorbou nových hodnot**. Tvorba je procesem nikdy nekončícím, je jedinou cestou k pokroku ve společnosti i osobnostnímu růstu (srov. Hlavsa, 1981, s. 21). Navazuje na stávající dědictví kultury, z nějž čerpá, rozvíjí jej. Tvořivost proto **nelze ztotožňovat** s dnes často skloňovaným **požadavkem flexibility**, která je vnímána spíše ve smyslu „ohebnosti“ či přizpůsobení se, nikoliv aktivního (a skutečně autonomního) přetváření existujícího odkazu.<sup>90</sup> Hessen tento problém trefně vystihl, když pojednal o vztahu tvořivosti a tradice. Chceme-li, aby

---

<sup>89</sup> V globální době není pochopitelně problém studovat aktuální zahraniční trendy a inspirovat se jimi. Česká pedagogika tak hojně činí. Přesto však převládá všeobecná nespokojenost se stavem a fungováním vzdělávacího systému, a to v odborných kruzích i z pohledu široké veřejnosti. Ukazuje se, že převzaté modely ne vždy přeneseny do jiného prostředí fungují (jako příklad můžeme zmínit problémy v realizaci kurikulární reformy). Toto zjištění může vést k rozčarování, zklamání i deziluzi. Včleňování zahraničních poznatků do systému české pedagogiky se ne vždy děje koncepčně. V takovém případě má svůj podíl na nežádoucím tříštění disciplíny a rozpadu jednoznačného zaměření úsilí pedagogického zkoumání. Bez kumulace úsilí není možné dosahovat větších cílů, pouze těch dílčích, jejichž dosah je užší.

V souladu se základními tezemi pedagogiky kultury jsme přesvědčeni o tom, že daleko účinnější mohou být řešení, která navazují na danou tradici a vycházejí z lokálních podmínek, porozumění sociokulturnímu kontextu a navazují na předchozí dějinný vývoj. Poznávání, které opomíjí vytěžovat v minulosti učiněné závěry, se navíc vystavuje riziku neefektivity svého snažení – čistě pro neznalost starších odborných textů můžeme zbytečně plýtvat silami při výzkumu týkajícím se oblastí, které byly již dříve kvalitně prozkoumány, popsány a vysvětleny.

<sup>90</sup> Tato skutečnost je patrná už na základě překladu původního významu latinských slov „flexibilis“ – ohebný, a „creare“ – tvořit. Kreativní lidé jsou opakem lidí loajálních a přizpůsobivých – flexibilních (Hlavsa a kol., 1981, s. 45; Kulka, 2008, s. 393).

výchova a vzdělávání přispívaly k pokroku a rozvoji, nelze toho docílit, aniž by byly hodnotově založeny.<sup>91</sup>

Tvořivost zároveň přináší **sebeuskutečnění**. Jedině tvořivý přístup k životu dokáže člověku zajistit schopnost naplňovat vlastní potřeby, nestát se otrokem požadavků druhých. Znamená možnost uskutečnění duchovní podstaty člověka, zhmotnění hodnot. Potřeba tvořivosti je přitom zdůrazňována také dnes. Je pokládána za nedílnou součást zdravého životního stylu. Za zdravý lze označit takový životní styl, který předpokládá sladění potřeb společnosti a potřeb jedince, ve smyslu široce uznávané definice zdraví Světové zdravotnické organizace.<sup>92</sup> Je **životním stylem tvůrčím**, který umožňuje dosažení radosti a uspokojení prostřednictvím práce a dalších činností, směřujících k utváření hodnot (Kraus, 2008, s. 170). V kontextu pedagogiky jsou diskutovány různé cesty, jak tvořivost rozvíjet (např. Hlavsa a kol., s. 1981, Lokšová, Lokša, 2003, aj.). Semrád (in Janík, Švec, 2009, s. 51–59) upozorňuje na nutnost rozvoje sociální tvořivosti, nutné k tomu, aby byl jedinec schopný zdolávat náročné životní situace, které život v neustále se proměňujícím globálním prostředí přináší také ve společenském kontextu. Říčan (2006, s. 133) spojuje tvořivost s naplněním. Tvorba poskytuje člověku získání vrcholného prožitku, cestu k duchovnímu naplnění. Dojít **uspokojení z tvorby** hodnotného lze prostřednictvím umělecké tvorby, utváření a udržování mezilidských vztahů i jiných typů činnosti, vyžadujících tvůrčí invenci (srov. Csikszentmihalyi, 2013; Hlavsa, 1981, s. 36–37).

Vztah k umění<sup>93</sup> a schopnost jej prožívat se pozitivně odráží v celkovém **rozvoji citlivosti** (Kulka, 2008; Spousta, 1997, s. 40, Vygotskij, 1981, aj.). Právě potřebu rozvoje senzibility zdůrazňuje jako jeden z ústředních cílů současné pedagogiky Pelikán (2004, s. 21). Je třeba rozvíjet citlivost jedince vůči vlastnímu okolí, bez níž je nemyslitelné ohleduplné chování, které v současné společnosti tolik postrádáme. I Hessenovi je umění důležitou dimenzí v lidském životě. Nespojuje jeho potenciál toliko s citlivostí člověka, nýbrž s jeho ukotvením a **pevností osobnostního základu**.<sup>94</sup> Prostřednictvím umění je

---

<sup>91</sup> V současné době se problematikou hodnotové výchovy zabývají především S. Dorotíková, S. Kučerová a N. Pelcová.

<sup>92</sup> Hovoříme o tzv. „bio-psycho-socio-spirituálním“ modelu zdraví. Světová zdravotnická organizace definuje zdraví jako stav celkové biologické, psychické, sociální a spirituální rovnováhy (Kudrle in Kalina a kol., 2003, s. 145–149)

<sup>93</sup> Jak nicméně upozorňuje Koukolík (2010, s. 103), prožívání umění (konkrétně hovoří o hudbě) „je výsledkem učení“. I proto považujeme za důležité, aby se pedagogika možnostmi zprostředkování umění dětem a dospívajícím zabývala.

<sup>94</sup> Dnes se jako aktuální objevuje téma možností posilování „resilience“, odolnosti vůči zátěži (Pelikán, 2004; Punová, 2013). Lidé s pevným osobnostním základem, hodnotově ukotvení, autonomní a s ujasněnou identitou přitom dosahují vyšší úrovně resilience (Vymětal, 1995, s. 23–25).

podle Hessena umožněno člověku **vrstát do kulturního prostředí** a chápat jeho kontinuitu i své místo v rámci kultury a společnosti. Umožňuje mu formovat vlastní světový názor, který díky svému hodnotovému aspektu představuje východisko konkrétnímu jednání vůči sobě i svému okolí a stává se základem vlastní identity i **autonomní morálky**<sup>95</sup>, vycházející z individuálního způsobu reflexe kulturně daných norem.

Formování světového názoru a s ním spojené budování autonomní identity začíná být diskutováno v pedagogických kruzích také dnes. Pocit vlastní **identity** je v globální společnosti, jak jsme již předestřeli výše, nebývale komplikované nalézt.<sup>96</sup> Přitom je právě ten předpokladem zvládnání náročných životních situací – se kterými jsme nuceni se potýkat v nejisté době ještě mnohem častěji, než tomu bylo kdy předtím (Pelikán, 2004, s. 12; Vymětal, 1995, s. 23–25). Vymětal řadí autonomii, identitu a hodnotové ukotvení mezi faktory posilující resilienci. Říčan (2006, s. 130–132) pojednává význam **spirituality** jako integrujícího faktoru lidské osobnosti. Spirituální prožitek přitom nemusí být spojen s náboženstvím, ale též například s prožitkem uměleckým, nebo může vyplynout z hluboké vztahové vzájemnosti. Deficit v těchto oblastech podle něj ústí až v duševní choroby. Může se projevat také agresí vůči okolí jakožto přirozenou reakcí na neuspokojování některé ze základních potřeb člověka, potřeby vyšší nevyjímaje (Bittl, Moree, 2007, s. 29).<sup>97</sup>

Aktuální pedagogika tedy skutečně mnohdy řeší shodná témata, k nimž zaměřuje pozornost také Hessenova koncepce výchovy. Jsou nicméně pojednávána spíše útržkovitě, každé zvlášť, vzájemná souvislost jednotlivých problémů není zohledněna. Uniká tak širší kontext problematiky, která se tříští na dílčí oblasti přesně ve smyslu vývoje, který je kritizován. Hessenova koncepce by mohla soudobému pedagogickému myšlení posloužit jako jisté **teoretické zastřešení**, jako schéma, jehož prizmatem lze problematiku

---

<sup>95</sup> Autonomní morálka je dle L. Kohlberga nejvyšším stupněm morálního vývoje. Jedná se o morální úroveň zralého člověka, jehož přesvědčení nepodléhá vnějším tlakům, neodvíjejí se od hrozby sankcí, ale jejich měřítkem je vlastní svědomí (Vacek, 2010, s. 32).

<sup>96</sup> Za všechny citujme názor Giddense (2000, s. 63): „Kde zaniká tradice a prosazuje se volba životního stylu, není z tohoto procesu vyňata ani osobnost. Osobní identita se musí vytvářet a přetvářet aktivněji než dříve.“ Souvislostem identity a životního stylu se věnuje také Jacyno (2012). Možnostmi utváření identity v kontextu pedagogiky kultury se zabývá studie Melosika a Szkudlarka (2013).

<sup>97</sup> Není v této souvislosti bez zajímavosti, že např. v Polsku je věnována pozornost oblasti tzv. „kultury biezpečestwa“ (kultury bezpečí). Předpokládá se, že jsou-li ve společnosti zajištěny možnosti naplnění lidských potřeb včetně potřeb vyšších, jedná se o významnou prevenci sociálně patologických jevů. Člověk, který žije v kulturním prostředí, žije dobře, nalézá uspokojení a neuchyluje se k agresivním výpadům vůči prostředí, s nímž se ztotožňuje. Autorka práce se s tímto přístupem setkala osobně v roce 2012 na celostátní konferenci k pedagogice kultury, která se konala v polském Lublinu.

komplexně uchopit. Hessen **pojmenovává ideály**, jejichž aktuálnost trvá. Jestliže dnešní pedagogice (Pelikán, 2004, s. 11), potažmo dnešnímu světu (Liessmann, 2012, s. 11) ideály chybí, způsob, jakým Hessen formuluje cíl **podpory rozvoje autonomie a tvořivosti na základě kulturně historického ukotvení**, může být inspirací.

Takový ideál lze naplnit prostřednictvím **formování světového názoru, který vzniká na základě propojení individuálního a společenského, minulosti, přítomnosti i budoucnosti, jejich prožíváním**. Pelikán (2004, s. 11–15) připomíná potřebu formování světového názoru v současnosti. Světový názor je faktorem usnadňujícím orientaci v životě, v rozhodování. Vychází ze společného sdílení světa, zahrnuje představu o vlastní pozici v životě a jeho směřování. Umožňuje adekvátní sebereflexi a zároveň přináší pocit štěstí díky schopnosti lépe snášet nepřízně osudu a přijímat je, začleňovat je do obrazu vlastního života, který, je-li pevně ukotven, není tímto ohrožen (srov. str. 62). Shodně s Hessenem Pelikán pojmenovává **transcendentální přesah světového názoru, spojený s hledáním smyslu života** (tamtéž). To mu dává sílu unést vlastní svobodu a tíhu odpovědnosti za zvolená rozhodnutí. **Odpovědnost** je přitom základem udržitelného života i východiska z problémů současné společnosti. Předpokladem odpovědného jednání vůči druhým je podle Pelikána **rozvíjení prosociálního jednání, altruismu a empatie**, které za stěžejní cíl výchovy v současnosti považuje také Smékal (2004). Jedná se o oblast, která bývá řazena ke klíčovým tématům současné sociální pedagogiky (Semrád, 2004).

Odpovědné jednání vyžaduje **osvojení si určitých norem**. Zároveň je nezbytná jejich vytrvalá **reflexe** a schopnost vědomě na základě nich jednat (Smékal, 2004, s. 125–130). Předpokladem reflexe však je určitý odstup, schopnost vystoupit ze sebe a nahlédnout sebe sama, důsledky svého jednání jako schopnost specificky lidská (Palouš, 2009, s. 346–347). Hessen nabízí jako platformu takového náhledu umění, které odráží a umožňuje prožít mnohé z problémů člověka, nahlédnout možná řešení i dojít katarze. Tato idea je dnes, podle našeho názoru, vzhledem k hojně vzpomínané krizi umění nadmíru aktuální.

Odkaz Hessenovy filozofie současné pedagogice spatřujeme především v jejím **holistickém pojetí**. Jestliže dnešní pedagogice chybí schopnost vidět celek a vnímat jednotlivosti ve vzájemných souvislostech, pedagogika kultury jí k tomu může sloužit jako určité vodítko. Jedině bereme-li v potaz komplexnost životní reality a složitost lidského žití, vnímáme jeho dílčí aspekty jako vzájemně se podmiňující a nenahraditelné, nikoliv jako hierarchicky uspořádanou strukturu, v níž jsou některé skutečnosti podřízeny jiným.



Taková konstelace vede k totalitě, k ovládnutí jedné sféry života jinými. Totalita je pramenem nesvobody, která znemožňuje naplnění smyslu vlastního bytí<sup>98</sup>. Člověk je bytost prožívající. Každý prožívá individuálně, na základě jedinečných osobnostních dispozic. Bohatost a udržitelnost lidské existence je dána právě pestrostí autentických světových názorů, které se navzájem doplňují, vyvažují, eliminují.

**Z prožívání plyne také morálka.** Dobro a zlo lze rozlišit pouze na základě prožitku. Je proto třeba prožívání rozvíjet. Tendence dnešní doby k jednostranné akcentaci racionální složky v tomto směru může být velmi nebezpečná.<sup>99</sup> Nemluvě o manipulaci ve prospěch trhu, jakkoliv dobře může být míněná.

Pozoruhodně propracovaná Hessenova koncepce výchovy odráží holistický přístup také **v metodologické rovině**, kdy se jednoznačně staví **proti pozitivismu** a úzce naturalistickým způsobům poznávání v pedagogice, které nejsou schopny zachytit podstatnou duchovní dimenzi, přestože hraje ve výchovně vzdělávacím procesu významnou roli. Tímto názorem Hessen předjímá později se objevující hermeneutiku.<sup>100</sup> Dnes se přitom ve společenských vědách, pedagogiku nevyjímaje, objevuje především snaha porozumět subjektivní rovině a širším souvislostem lidského jednání (Bauman, 2006; Edwards, ed., 2010; Kraus, 2008, s. 27–32; Kučerová, 2011, s. 112; Pelcová, 2000; Skalková, 2004, s. 26; aj.). Tento cíl statisticky založená šetření nedovedou naplnit. Vedle klasického kvantitativního výzkumu se nově etabluje kvalitativní metodologie.<sup>101</sup> Připomínána je také **potřeba základního výzkumu**, který rozvíjí kritické myšlení a umožňuje vidět jednotlivé poznatky ve vzájemných souvislostech, což je zároveň nezbytnou prevencí jejich možné tendenční interpretace či manipulace (Strouhal, 2012).

---

<sup>98</sup> Není bez zajímavosti, že na základě Hessenových. myšlenek vzešel mj. podnět ke zpracování Deklarace práv člověka Organizace spojených národů (Goněc, 2000, s. 39).

<sup>99</sup> Podobně směřuje své úvahy Palouš, který přímo staví do protikladu totalismus a holismus (1996).

<sup>100</sup> Zakladatelem filozofické hermeneutiky je H. G. Gadamer, v pedagogice jsou počátky hermeneutiky spojovány s dílem W. Diltheye. Hermeneutika usiluje o porozumění zkoumaným jevům (nikoliv o pouhý popis či vysvětlení zákonitostí). Základy porozumění jsou přitom kladeny do iracionální roviny, porozumění je ovlivněno duchovním principem – kulturou, subjektivitou každého jedince. Hermeneutiku charakterizuje holistický přístup, dílčí poznatek lze učinit jen za současného vnímání kontextu. Cílem se stává zkoumání smyslu, kterým se hermeneutika vymezuje vůči úzce empiricky zaměřenému bádání, ignorující bytostně lidské duchovní dimenze. Skalková (1992, s. 4; 31–35; 68–69) považuje hermeneutickou pedagogiku za nástupce duchovědné pedagogiky, přímo vycházejícího z pojetí pedagogiky kultury, jejíž ideje a předpoklady dále rozvíjí.

<sup>101</sup> Reprezentovaná především pracemi Švaříčka, Šedřové a kol. (2007). Kvalitativní výzkum je založen zejména na porozumění jednotlivým sociálním, resp. výchovným situacím očima aktérů, pochopení jejich motivace a zachycení širších souvislostí zkoumané problematiky. Nástrojem poznávání je, stejně jako v případě hermeneutiky, především řeč.

Hessen, v neposlední řadě, připomíná **kulturní rozměr výchovy**. Ten je v současnosti naneštěstí spíše opomíjen.<sup>102</sup> Domníváme se, že mnohé z problémů novodobé české pedagogiky plynou právě z toho, že nejsou dostatečně zohledňována česká kulturní specifika a tradice. Mohou hrát mnohem významnější roli, než se na první pohled zdá. Hessenova filozofie výchovy **neakcentuje individuální nebo naopak společensky významné cíle výchovy**, představuje jejich vyvážený průnik. Pokud vnímáme dnes ve společnosti, potažmo v pedagogice riziko individualismu a egocentrismu, Hessenova koncepce může představovat inspiraci, jak se takové jednostrannosti vyvarovat. Zdůrazňování významu tvořivosti je namístě i v současnosti, zejména v souvislosti se snahou o **zabránění rozvoje konformismu** (Horák, Kolář, 2004, s. 10; Pelikán, 2004, s. 10; Kučerová, 2013).

Mnohé podněty můžeme čerpat také ze zahraniční teorie a praxe pedagogiky kultury, která Hessenovy myšlenky dále rozvíjí, s jeho odkazem pracuje a aktualizuje pojetí a cíle pedagogiky kultury vzhledem ke specifickým dnešní doby.

---

<sup>102</sup> Výchovu je nutné považovat za kulturní fenomén (Patočka, 1996, s. 383). Přestože souvislosti výchovy a kultury jsou dnes tematizovány stále častěji, spíše se tak děje v rámci dílčích studií či kapitol. Pojednání o tom, v jakých souvislostech jsou v kontextu české pedagogiky diskutovány souvislosti kultury a výchovy, bude předmětem další části textu.

## 5 Současná pedagogika kultury a její cíle: kdo jsme, odkud přicházíme a kam jdeme

Jak již bylo zmíněno, vzhledem k odlišnému historickému vývoji pedagogika kultury přetrvávala v Polsku a v Německu, kde se dodnes rozvíjí jako samostatná disciplína<sup>103</sup>. Navazuje v obou případech na ideje S. Hessena, resp. německého idealismu, ale zužitkovává také specifické místní podněty. V průběhu uplynulých desetiletí se v obou zemích právě v návaznosti na lokální intelektuální tradici i s ohledem na odlišnou historickou situaci koncepce pedagogiky kultury vyvíjela poněkud odlišným směrem. Obě pojetí však mohou být, podle našeho názoru, české pedagogice v mnohém inspirací, zejména v situaci, kdy je hojně poukazováno na nutnost čelit pragmatismu ve vzdělávání a tendenci nadhodnocování významu kognitivního rozvoje a racionálního myšlení, přestože se jasně ukazuje, že racionální člověk se zdaleka nemusí chovat zodpovědně a úzce pojatý akcent na rozvoj kognitivní složky nejen že není řešením problémů dnešní doby, ale mnohdy naopak přispívá k jejich prohlubování. Pedagogika kultury představuje cestu, jak lze v teorii i v praxi reagovat na často zmiňované problémy absence ducha a lidství, potažmo hodnot, jak rozvíjet kulturnost a tvořivost, jak novým způsobem nahlédnout transdisciplinární souvislosti v pedagogice a jak uchopit metodologicky složité mezioborové vztahy v pedagogické vědě. V kontextu současné pedagogiky kultury v zahraničí také objevíme zajímavé podněty týkající se možnosti výchovy a vzdělávání přispívat k nalezení vlastní identity a schopnosti prožívat pocity štěstí a naplnění. Otázky hledání smyslu vlastního života jsou tématem bytostně lidským. Je tedy nasnadě, že pedagogika kultury představuje také jeden z možných pohledů na pedagogickou humanizaci s ohledem na možnosti formování lidskosti jakožto „kulturnosti“<sup>104</sup> jedince.

---

<sup>103</sup> Singule (1966, s. 191) zmiňuje také rozšíření pedagogiky kultury do Velké Británie a USA. V současné době však, na rozdíl od Německa a Polska, se v těchto zemích pedagogika kultury, zdá se, významněji neprosazuje, nebo na původní tradici navazuje již spíše okrajově. Polské a německé pedagogice kultury se chceme věnovat také proto, že je spojují, jak bylo vysvětleno výše, shodné kořeny a ideje, které se uplatnily svého času i u nás. Obě země jsou nám kulturně a historicky bližší než anglosaské prostředí, polská a německá pedagogika reaguje, na rozdíl od britské či americké, na podobné problémy, které jsou aktuální také v českém prostředí.

<sup>104</sup> Pro úplnost uvádíme komplexní definici kultury, jak ji formuluje Sociologický slovník (Jandourek, 2001, s. 136): „Souhrn životních forem a hodnotových představ a životních podmínek obyvatel na časově a prostorově vymezeném úseku. Pojem kultura naznačuje, že lidé nežijí pouze na základě pravidel daných přírodními zákonitostmi. Slovo kultura je mnohoznačné a někdy se v tomtéž významu používá označení civilizace. Kultura znamená: 1. souhrn postojů v dané společnosti, které jsou dalším generacím zprostředkovány symboly, získávají podobu v nástrojích a výrobcích a lidé si je uvědomují ve svých představách a idejích; 2. souhrn vzorců chování v konkrétní sociální skupině bez ohledu na její velikost a

Vede-li kulturně pedagogické úsilí k nalezení sebe sama a životního naplnění, můžeme jej považovat za významný nástroj podpory zdravého životního stylu<sup>105</sup>, resp. primární prevence, pokud předpokládáme, že mnohé společenské problémy vznikají v důsledku rozpadu hodnot.

## 5.1 Několik poznámek k terminologii

S vědomím skutečnosti, že termín „pedagogika kultury“ není u nás příliš užívaným, bychom chtěli hned zpočátku upřesnit používanou terminologii. Ani v dostupné literatuře není zcela jednotná a objevují se různá pojmenování téže koncepce, popřípadě jiné pedagogické směry, které jsou pedagogice kultury blízké. Proto je potřeba vymezení jejich vztah vůči pedagogice kultury, jasně je od ní odlišit. Heslo není obsaženo v aktuálním vydání Pedagogického slovníku. Pedagogická encyklopedie jej jako samostatné heslo neuvádí, avšak pedagogika kultury je zde zmíněna v kapitole pojednávající o filozofii výchovy jako jeden z dominantních směrů pedagogického myšlení 1. poloviny 20. století (Kořa in Průcha, ed., 2009, s. 669). Terminologické nejasnosti jsou způsobeny jednak různými možnostmi překladu termínu „Kulturpädagogik“, „Culture Pedagogy“ resp. „Pedagogika kultury“<sup>106</sup> z cizích jazyků, ale i rozsahem pojmu „kultura“. Z toho důvodu považujeme za nezbytné věnovat v úvodu další kapitoly dostatek prostoru vyjasnění terminologie a jednoznačnému vymezení stěžejních pojmů, s nimiž pedagogika kultury pracuje.

Pokud hovoříme o pedagogice kultury, máme v kontextu naší práce na mysli ideovou koncepci výchovy, navazující na původní pojetí, vycházející z novokantovství. Pro historickou pedagogiku kultury je charakteristické, že člověka považuje za kulturní bytost. Kultura je považována za jednu z dimenzí duchovního života. Kultura je souborem hodnot, jež vzešly z tvořivé činnosti člověka. Tyto hodnoty jsou obsaženy v hmotném i nehmotném

---

trvání; 3. souhrn symbolických obsahů a systémů v dané společnosti (náboženství, umění, vědění) v protikladu k její materiální výbavě (civilizace); 4. v psychologii souhrn sociálně přípustných forem uspokojování pudů; 5. u některých kulturních antropologů sociální struktura nebo sociální systém; 6. oblast vysoké kultury, tedy literatury, umění a vědy, které je připisován prvořadý význam; 7. v německé ideologii 19. a 20. stol. – kulturním nacionalismu – protiklad západní „úpadkové“ civilizace“. Domníváme se, že unikátnost myšlenek pedagogiky kultury spočívá mj. v tom, jak komplexně se jí daří zohlednit vzájemné souvislosti jednotlivých prvků kultury.

<sup>105</sup> V tomto směru se odkazujeme k bio-psycho-socio-spirituálnímu modelu zdraví Světové zdravotnické organizace. O významných funkcích kultury v souvislosti se zachováním duševního zdraví hovoří mj. Fromm (2009).

<sup>106</sup> Používá se v Polsku.

kulturním dědictví. Člověk se začleňuje do společnosti tím, že vrůstá do kultury a osvojuje si kulturní normy a hodnoty. Kultura přispívá k celkové kultivaci osobnosti, nejen k rozvoji poznání, ale také k emocionální a duchovní obrodě. Bytostná podstata lidství pak z pohledu pedagogiky kultury, resp. S. Hessena jako jejího zakladatele<sup>107</sup>, tkví v autonomii lidské bytosti. Narušení autonomie je násilím na člověku, omezováním jeho možností a manipulací, která vede k všestrannému společenskému úpadku<sup>108</sup>. Naopak, má-li jedinec možnost (i schopnost) vlastní autonomii uplatňovat, přispívá svým výjimečným, individuálním potenciálem k tvorbě hodnot nových, v čemž spočívá společenský rozvoj. Rigidní lpění na tradici člověka znevolňuje, způsobuje zaostávání. Těžit z tradice naopak člověk může tehdy, když ke kulturnímu odkazu přistupuje jako autonomní bytost, která jej dokáže vlastním tvůrčím přispěním rozvíjet a uplatňovat tak zkušenost minulých generací v nových souvislostech. Život plyne a proměňuje se, a nemá-li člověk zůstat „uvězně“ v mrtvém bodě, má-li svůj život naplnit, jedinou šancí je uplatňování autonomního tvůrčího potenciálu v interakci s materiálním, sociálním i kulturním prostředím, které jej obklopuje. Výchova a vzdělávání by měly především vést člověka k tomu, aby kulturnímu odkazu porozuměl a dovedl jej ve výše popsaném smyslu uplatnit.

Původní Hessenovo **pojetí pedagogiky kultury** je unikátní svou holistickou povahou. Vnímání vzájemných souvztažností jednotlivých oblastí života člověka nabývá v Hessenově filozofii výchovy mimořádných dimenzí. Kultura formuje osobnost člověka, který ji současně spoluutváří. Je souborem hodnot a norem, jež se promítají ve způsobu života člověka i ve výsledcích jeho tvorby. Kultura je celkem, jehož součásti jsou úzce propojeny, vzájemně se prostupují a ovlivňují, a proto nelze oddělit jednu od druhé. Osobnost člověka má nejen fyzický, ale také duševní a duchovní rozměr. Výchova a vzdělávání by měly přispívat k jejich harmonii, která je podmínkou harmonie společenské. Hessenovou filozofií prolíná respekt k individuálním odlišnostem. Individuum se utváří na kulturním podkladě, v něm má kořeny a dále se emancipuje na základě jedinečných dispozic.

Na tyto základy navazuje **současná pedagogika kultury** a původní ideje dále rozvíjí. V hojné míře jsou v kontextu pedagogiky kultury řešena témata spojená s problematikou udržitelného rozvoje, mezikulturního soužití, rozpadu hodnot, rozvíjení tvořivosti či hledání vlastní identity i smyslu života. Děje se tak nicméně pouze v zahraničí.<sup>109</sup> V Česku

---

<sup>107</sup> Jako zakladatel pedagogiky kultury je označován v Německých i v polských monografiích.

<sup>108</sup> Již jsme výše popisovali důvody, které Hessena k takovému přesvědčení vedly.

<sup>109</sup> O dalším vývoji pedagogiky kultury v Polsku a v Německu pojednáme v následující kapitole.

je, pokud vůbec, pedagogika kultury zmiňována pouze jako jeden z významných proudů pedagogického myšlení 1. poloviny 20. století. V této souvislosti pedagogiku kultury představuje např. Holoušová (in Grecmanová a kol, 1998, s. 83). Autorka považuje za přínos pedagogiky kultury postihnutí vztahu kultury a výchovy. Výchova a vzdělávání jsou součástí kultury, jsou do ní včleněny. Pedagogika kultury podle Holoušové přináší významné podněty rovněž pedagogickému výzkumu, a to díky tomu, že zaměřuje svou pozornost na interpretaci pedagogické reality a snaží se jí porozumět (tamtéž).

Skalková (1992, s. 16) řadí pedagogiku kultury k duchovědným pedagogickým směrům. Blízko má podle ní také k pedagogickému reformismu, vzhledem k tomu, že požaduje obrat k člověku a naopak odmítá odosobněné, úzce kognitivně zaměřené, mechanicky pojaté memorování jako cíl vzdělávání. Představitelé duchovědné pedagogiky podle Skalkové „kladli důraz na filozofická východiska a důsledně je uplatňovali jak při výkladu teorie výchovy, tak při výkladu teorie vzdělávání“ (1992, s. 17–18). Autorka připomíná, že S. Hessen chápal pedagogiku dokonce přímo jako aplikovanou filozofii (tamtéž, s. 18). Proto se někdy v případě pedagogiky kultury setkáme také s označením **filozofická pedagogika** (Skalková, 1992, s. 4). Skalková staví do popředí celostní pojetí vzdělávání, které pedagogika kultury přináší. Podstatu pedagogiky kultury shrnuje následujícím způsobem: „Kulturní hodnoty se stávají (v pedagogice kultury, pozn. aut.) cíli výchovy a výchova představuje včleňování dítěte do kulturních hodnot. Tím, že člověk proniká do světa hodnot, dosahuje skutečně svobodného lidství“ (Skalková, 1992, s. 17). Hessen chce, podle Skalkové, „vést člověka ke tvořivosti, vnitřní dokonalosti, humanizovat jej“ (tamtéž). Člověk a hodnoty na sebe neustále vzájemně působí. Osvojení hodnot nelze dosáhnout osvojením si konkrétních poznatků, ale na základě prožívání a překonávání konfliktů mezi vnitřním a individuálním a normami a podmínkami vnějšího světa. Vzdělávání je chápáno jako proces celkového utváření osobnosti uvnitř kultury, které trvá a z principu nemůže být nikdy ukončeno (Skalková, 1992, s. 21). Cílem vzdělávání je kultivace osobnosti, zahrnující mravní, uměleckou, právní, náboženskou i vědeckou (teoretickou) složku (tamtéž, s. 18).

V poněkud dřívější době věnuje pedagogice kultury pozornost také Singule (1966, s. 191–222). Představuje ji jako jeden z významných pedagogických směrů 20. století. Ztotožňuje pedagogiku s **pedagogikou hodnot**, jako synonyma vnímá také **pedagogiku personalistickou a humanistickou a pedagogiku životních forem** (Singule, 1966, s. 191). Jiní autoři nicméně jmenované směry od pedagogiky kultury odlišují, čímž dochází k jistému zmatení (srov. Skalková, 1992). Singule spojuje počátky pedagogiky kultury

s Hegelovou filozofií a s dílem W. Diltheye. Jako představitele pedagogiky kultury označuje E. Sprangera, H. Nohla, S. Hessena, G. Kerchensteinera, v Itálii B. Croceho, v USA H. Horna a ve Velké Británii R. R. Ruska (tamtéž). Konstatuje, že v pedagogice kultury se uplatňují také vlivy Windelbanda a Rickerta (Singule, 1966, s. 193). Cílem pedagogiky kultury je v pojetí Singuleho utváření duchovní osobnosti, vrůstající do světa autonomních hodnot, které v neměnné podobě umožňují zachování historické kontinuity. Vývoj a výchova člověka z pohledu pedagogiky kultury probíhají na základě vývoje kulturního, prostřednictvím neustávající interakce objektivních hodnot a světem jejich subjektivního prožívání. Výchova má podněcovat k uskutečňování nových hodnot. Důležitým tématem se stávají cíle a obsahy vzdělávání, objevení a předávání těch nejpodstatnějších z hodnot – dále se na základě zmíněné idey rozvíjí **pedagogický esencialismus**, směr pedagogického myšlení usilující o definici základních obsahů vzdělávání v reakci na exponenciální množování nových poznatků v informační společnosti (Skalková, 1992, s. 36–45; Singule, 1966, s. 212). Ve shodě se Skalkovou Singule (1966, s. 201) poukazuje k celostnímu pohledu na utváření osobnosti v pedagogice kultury. Za přínos pedagogiky kultury považuje také důraz na celoživotní sebevzdělávání, rozvoj osobní odpovědnosti a pojmenování „významu všeobecného vzdělávání pro účast na společenském dění“ (Singule, 1966, s. 208). Dále vyzdvihuje způsob, jakým koncepce pedagogiky kultury překonává jednostrannost psychologismu a přepjatého naturalismu či naopak nadhodnocování společenské úlohy výchovy a vzdělávání (tamtéž, s. 199, 207 aj.).

Je tedy zřejmé, že pedagogiku kultury vymezuje Singule (1966) obdobně jako Skalková (1992). Pokud autor ztotožňuje pedagogiku kultury s pedagogikou personalistickou či humanistickou, spíše má na mysli směry, které na kulturně pedagogickou tradici nějakým způsobem navázaly. Humanizační rozměr se v pedagogice kultury odráží v úsilí o celkové „zlidšťování“, kultivaci člověka. Personalistický akcent lze spatřovat v zaměření na osobnost a její růst. Skalková podotýká, že názvem „humanistická pedagogika“ se především chtěla pedagogika kultury vymezit vůči přírodním vědám a jejich metodologii (1992, s. 4). Pojem však bývá spojován spíše s koncepcemi výchovy a vzdělávání, které vycházejí z teorií osobnosti humanistické psychologie.<sup>110</sup> Terminologie je v tomto ohledu značně nejednotná. Bertrand (1998, s. 42–50) označuje stejné teorie jako „personalistické“, čímž akcentuje zaměření těchto přístupů k formování osobnosti na základě respektování její individuální jedinečnosti. Dále autor vyděluje „**neohumanistické teorie vzdělávání**“

---

<sup>110</sup> Předními představiteli humanistické psychologie jsou A. Maslow a C. R. Rogers.

(tamtéž, s. 51–55), které se rozvíjely zejména v Evropě, bez přímého odkazu k teoriím amerických humanistických psychologů<sup>111</sup>.

Z humanistické psychologie čerpající pedagogika je oproti pedagogice kultury zaměřena k jedinci, k individu, zatímco pedagogika kultury staví zejména na nadindividuálních hodnotách a kvalitě celku. V tomto směru má blíže ke spiritualistickým teoriím vzdělávání (Bertrand, 1998, s. 23–41). Také ty čerpají mnohé podněty z humanistické psychologie. Lidství je však v rámci takto zaměřených teorií určováno především duchovním rozměrem. Cíle vzdělávání spatřují takto zaměřené koncepce v dimenzích rozvoje spirituality, pojaté transcendentálně, transpersonálně, metafyzicky či extaticky. Oproti tomu se zdá být pedagogika kultury více ukotvena „na zemi“. Pracuje i s konkrétními objektivacemi duchovních hodnot. Kulturně pedagogickým teoriím také nedominuje jako specifické téma náboženská víra. Pedagogice kultury také nejde o odpoutání se od subjektivity ve prospěch celku, ale o kontinuální interakci subjektivního prožívání objektivní skutečnosti. Z Bertrandem popsanych teorií vzdělávání by měla pedagogika kultury blízko rovněž k teoriím akademickým<sup>112</sup> (1998, s. 196–221), které se zaměřují na formulaci obsahů vzdělávání tak, aby vycházely z osvědčené tradice a zároveň dále rozvíjely kulturu a přispívaly k utváření kulturních hodnot. Rozvíjení kulturnosti je z jejich pohledu kultivací ducha. V tomto smyslu má kultura účel sama v sobě. Vzdělání nelze podle akademických teorií omezit pouze k pragmatickým cílům. Za stěžejní považují rozvíjení pedagogické teorie a zdůrazňují význam všeobecného kulturního rozhledu.

Ze stručného výčtu je zřejmé, že terminologie je používána dosti nejednoznačně. Jedním z důvodů může být fakt, že pedagogika kultury je vnitřně diferencovaným proudem pedagogického myšlení. Pedagogika se navíc v průběhu 20. století vyvíjela v Evropě a v USA značně odlišně a tomu odpovídá i odborný jazyk, který kopíruje rozdílný vývoj pedagogického myšlení na obou kontinentech. Pedagogické teorie se s vědeckotechnologickou revolucí a postupující globalizací stále více diverzifikovaly a začaly se vzájemně ovlivňovat a různě prolínat, čímž vzrostla i variabilita v oblasti terminologie. Terminologické nejasnosti byly dále posíleny dostupností zahraniční

---

<sup>111</sup> Soudíme, že jde o tytéž koncepce, které Skalková zahrnuje pod pedagogiku „humanistickou“. Bertrand má, jakožto neevropský autor, potřebu rozlišovat evropskou a zámožskou podobu humanismu, která má sice obdobné kořeny, avšak od určité chvíle se vyvíjel každý z myšlenkových proudů samostatně.

<sup>112</sup> Mezi akademické teorie vzdělávání Bertrand řadí tradicionalistické teorie, usilující o oživení klasické vzdělanosti a navazující na klasickou kulturu (jako představitele jmenuje Gingrase, Domenacha, Gilsona, Lappa, aj.) a tzv. generalistické teorie (Pauls, Pontalis, Laliberté, Thomas, Gohier, aj.), směřující především k všeobecnému a liberálnímu vzdělávání.



literatury a různými možnostmi překladu odborných pojmů. Tak se například v českém prostředí nově objevuje označení „**kulturní pedagogika**“, s nímž pracuje Jůva.

Jůva čerpá především z německojazyčných zdrojů. V Německu používané označení „Kulturpädagogik“ skutečně může být přeloženo různými způsoby<sup>113</sup>. V Jůvově pojetí je každopádně „kulturní pedagogika“ aplikovanou pedagogickou subdisciplínou. Autor takto označuje „velmi širokou oblast související s edukačními činnostmi v oblasti kultury a kulturních zařízení“ (Jůva in Němec a kol., 2002, s. 50). V tomto smyslu lze považovat muzejní pedagogiku, galerijní pedagogiku<sup>114</sup>, divadelní pedagogiku aj. za dílčí součásti kulturní pedagogiky (tamtéž). Jůva také kulturní pedagogice přisuzuje humanizační rozměr, který spatřuje v otevírání se kulturních institucí dětem. Kulturní instituce by jim měly být schopné předávat porozumění kulturním hodnotám, cit pro krásu a harmonii. Představují prostor pro neformální učení, učení prožitkem i učení autonomně organizované, jejichž význam na počátku 21. století narůstá.

Pokud budeme v textu hovořit o pedagogice kultury, pak máme na mysli právě holisticky pojatou teoreticko-filozofickou koncepci duchovnědného zaměření. Jůvovu „kulturní pedagogiku“ chápeme jako praktickou aplikaci teorií pedagogiky kultury v prostředí kulturních zařízení. Jako taková odpovídá směru, kterým se vývoj pedagogiky kultury ubíral v Německu. Naproti tomu současná polská pedagogika kultury navazuje na tamní silnou tradici humanismu a její vliv je patrný v podobě výrazně antropologicky laděného zaměření celé polské pedagogiky. Pedagogika kultury je v Polsku rozvíjena v teoretické i v aplikované rovině. Jak konstatuje Jankowski (2006, s. 16), termín pedagogika kultury se zrodil z potřeby docenění důležitých činitelů, jako jsou hodnoty, morálka, věda, umění, literatura, zvyky a tradice, participace, zábava, relaxace aj. v obecné pedagogice. Tuto charakteristiku považujeme v případě polské pedagogiky kultury za typickou.

Americký personocentrický humanismus pak ponecháme pro účely naší práce stranou. Jistě přináší mnohé zajímavé podněty, avšak své cíle formuluje zcela odlišně než pedagogika kultury. Humanistická orientace v tomto případě vychází z jiných pozic. Proto personalistické teorie vzdělávání pokládáme za odlišný koncept, který s pedagogikou kultury nelze ztotožňovat, má s ní poměrně málo společného. Nebudeme se jím tedy

---

<sup>113</sup> Dle našeho názoru není překlad „kulturní pedagogika“ příliš šťastnou volbou. Autor chtěl zřejmě koncepci jasně odlišit od pedagogiky kultury. Termín „kulturní pedagogika“ jako by však implikoval existenci nějakého protikladu v podobě pedagogiky „nekulturní“. V tomto smyslu může být zavádějící. Samozřejmě veškerá výchova a vzdělávání je součástí širšího kulturního rámce. Rozvíjení osobností prostřednictvím výchovy a vzdělávání není oddělitelná od vrůstání do kulturních norem.

<sup>114</sup> Někdy se používá také termín „galerijní animace“ (Horáček, 1998).

v tomto textu detailněji zabývat a pouze naznačíme, v jakých souvislostech se aktuálně americká humanistická psychologie s evropskou pedagogikou kultury potkávají, neboť se určitá vzájemná interakce, díky vlivu globalizace, začíná v posledních letech projevat.

## 5.2 Vývoj pedagogiky kultury v Polsku a v Německu

Pro lepší pochopení současné pozice pedagogiky kultury u našich severních i západních sousedů je vhodné pozastavit se alespoň stručně u vývoje koncepce v daných zemích, zejména pak v poválečném období. Jak jsme už vysvětlili, pedagogika kultury zde vychází ze shodných základů jako u nás, tedy z inspirace idealistickou filozofií a dílem S. Hessena. Dnes se pedagogika kultury v obou zemích poměrně liší, neboť se zde koncepce vyvíjela v kontextu rozdílných podmínek, odrážela také jiné podněty filozofie, sociologie aj. a svou roli sehrál i odlišný historický vývoj obou zemí.

Polská koncepce je významně ovlivněna tamní tradicí humanismu, reprezentovanou především odkazem **J. Korczaka** a **F. Zanieckého**.<sup>115</sup> Osud země byl významně dotčen v důsledku 2. světové války. Místní intelektuály, kteří mnozí prošli nacistickou perzekucí, logicky nejvíce zaměstnávaly úvahy nad tím, jak se vůbec něco takového mohlo stát, kam se v průběhu války podělo lidství a jak učinit, aby se nic podobného už neopakovalo. Humanitní vědy se v poválečném Polsku intenzivně rozvíjely<sup>116</sup> a obracely svůj zájem k člověku a k dimenzím lidskosti. Pro polskou sociologii, ale i pedagogiku začíná být charakteristické výrazné antropologické zaměření – promítá se v tématech, ale i v metodologii.

---

<sup>115</sup> Florian Witold Zaniecki (1882–1958) je americko-polským sociologem. Věnoval se mj. sociologii výchovy a kultury. V Polsku je pokládán za tvůrce tzv. humanistické tradice (či linie) polského myšlení. (Petrušek in Kubicki, Zeidler – Janiszewska, 2006, s. 167). V USA zkoumal také život polských emigrantů (tamtéž). V té době bylo téma průlomovým, sociologie věnovala předtím pozornost především „velkým tématům“, zkoumání každodenního života zůstávalo stranou. Byl učitelem sociologa Z. Baumana. Janusz Korczak (1878–1942), původně lékař, je představitelem polské humanistické pedagogiky. Jeho pedagogika stavěla na porozumění dítěti, empatii vychovatele a orientaci na pozitivní hodnoty, které pomáhají překonávat negativní jevy. Jeho dílo dosahuje filozofické hloubky, tematizuje životní radosti a strasti i pojmenovává potřebu duchovního rozvoje i roli umění v životě člověka (Jůva, 2003, s. 58–60). K dalším představitelům polského humanismu můžeme řadit např. antropologa B. Malinowského či socioložku M. Ossowskou.

<sup>116</sup> V Polsku se poválečná politická situace vyvíjela dosti jinak než v tehdejší Československu. Přestože zde vládl komunistický režim, činnost intelektuálů a univerzit nebyla perzekvována tak zásadně jako u nás – vládnoucí partaj si chtěla udržet přízeň polských elit. I proto se zde mohly nadále rozvíjet disciplíny, které byly v českém prostředí zakázané, jako např. sociologie.

Snaha o porozumění se odráží v hermeneuticko-filozofickém rozměru polské pedagogiky.<sup>117</sup> Typickou ukázkou je holisticky pojaté dílo **B. Suchodolského**.<sup>118</sup> Pedagogika, pokud chce zůstat angažovaná v přeměně společnosti a podílet se na její kultivaci, podle Suchodolského musí mít široké filozofické základy (1966, s. 13). Má zohledňovat složitost výchovné situace a překonat extrémy vypjatého individualismu i konformismu. To je možné prostřednictvím zaměření na kulturní rovinu, v níž se individuální a společenská dimenze života člověka střetávají (tamtéž, s. 68). Člověk je především bytostí kulturní. Jeho kulturní podstata se projevuje prostřednictvím tvořivé činnosti, kterou se podílí na proměně vlastního prostředí. Budoucnost lidstva dle Suchodolského závisí na rozvíjení a kultivaci lidského tvořivého potenciálu. Proto svůj humanismus i snahy o zlidštění zakládá na předpokladu všestranného rozvoje osobnosti, který probíhá v interakci s prostředím, včetně prostředí kulturního. Suchodolski kritizuje omezenost jednostranného praktikismu ve výchově. S odtržeností pedagogiky kultury od běžného života, kterou konstatuje<sup>119</sup>, se vyrovnává právě prostřednictvím zasazení výchovně-vzdělávacího procesu do konkrétních podmínek, v nichž výchova a vzdělávání probíhá a které člověk tvořivou činností proměňuje.

V Suchodolského díle přetrvává zájem o téma formování světového názoru, které je pro pedagogiku kultury klíčové. Člověk jej, jako svůj postoj k životu, projevuje ve svém jednání. Zároveň Suchodolski považuje výchovu za „praktické uskutečňování“ světového názoru pedagoga (1966, s. 14)<sup>120</sup>. Gajda (2006, s. 55–65) vliv Suchodolského na vývoj pedagogiky kultury spatřuje ještě v dalších rovinách. Suchodolski dle Gajdy zdůrazňoval roli umění v životě člověka. Umění pojímal nejen jako faktor, který přispívá ke kultivaci prostředí, ale také k formování osobnosti. Zároveň je umění člověku důležitým prostředkem komunikace. Má tedy i významnou roli při budování mezilidských vztahů.

---

<sup>117</sup> Teorii výchovy je v Polsku dodnes věnováno mnoho pozornosti. Někdy je pedagogika kultury dokonce považována za teoretické východisko veškeré pedagogiky. S tímto přístupem jsme se setkali např. na celostátní konferenci věnované pedagogice kultury, konané v roce 2012 ve východopolském Lublinu.

<sup>118</sup> Bogdan Suchodolski (1903–1992), který přednášel na varšavské univerzitě, byl také členem rady UNESCO a vedoucím týmu, jenž koncipoval v 70. letech polskou pedagogickou encyklopedii. Z idejí pedagogiky kultury Suchodolski čerpal a odkazoval se k ní (Suchodolski, 1966, s. 66). Čerpal také z děl Diltheye, Windelbanda i Rickerta (Gajda, 2006, s. 58). Ve své práci se zabýval souvislostmi výchovy a prostředí, problematikou tvořivosti či rolí výchovy a vzdělávání v kontextu společenského rozvoje. Suchodolski byl kritikem konzumního přístupu k životu, proti němuž stavěl lidskou tvořivost.

<sup>119</sup> Pedagogika kultury je podle Suchodolského ohrožena tím, že se stane pouhým teoretizováním a utopickým ideálem a zapomene hledat cesty k tomu, jak tento ideál naplnit v reálném životě. Kritiku tohoto typu vyjadřovali i další autoři, u nás např. Singule (1966).

<sup>120</sup> S touto tezí lze souhlasit i přesto, že Suchodolski má ve své práci na mysli světový názor ve smyslu marxistickém. Ideje marxismu jsou dnes v mnohém překonány, i když lze pochopit, proč do nich svého času byly vkládány obrovské naděje, a to i v intelektuálních kruzích. Chování člověka je nicméně jednoznačně ovlivněno jeho světovým názorem, jakožto životní pozicí člověka, z níž se odvíjí jeho přístup k životu.

Humanizace a socializace člověka je, podle názoru Gajdy, v Suchodolského filozofii podmíněna vrůstáním člověka do světa hodnot (Gajda, 2006, s. 65). Vnímání kultury Suchodolski, jak se domnívá Gajda, obrátil ke každodennosti a k souvislostem se způsobem života, čímž se vyvaroval elitářství, ke kterému se dřívější pedagogika kultury snadno uchýlovala. Byl to také právě Suchodolski, kdo inicioval obrat polské pedagogiky k metodologii založené na interpretaci (tamtéž, s. 59). Suchodolski rovněž vypracoval originální koncepci výchovy člověka prostřednictvím umění, které pokládá za nástroj duchovního rozvoje, zároveň v něm také spatřuje prostředek k poznání společenských hodnot i sebe sama. Pojmenoval souvislost mezi uměleckou aktivitou a subjektivním vnímáním kvality života (Gajda, 2006, s. 63–64).

Zanieckého teorii považuje Gajda (2006, s. 65–70) za jeden ze základů, na nichž se polská pedagogika kultury konstitovala<sup>121</sup>. Zmiňuje jeho blízkost s novokantovci a inspiraci pragmatickou pedagogikou, stejně jako odpor proti pozitivismu (Gajda, 2006, s. 66). Zaniecki přikládá kultuře klíčovou roli – člověk je podle něj ve své podstatě tvůrčí bytostí, což se odráží v jeho kulturní činnosti, která jej zároveň zpětně formuje. Krize kultury, eskalující v propuknutí obou světových válek, je synonymem krize hodnot a norem. Člověk, dle Zanieckého, realizuje sebe sama v procesu tvorby. I proto lze v Zanieckého případě ztotožňovat kulturalismus s humanismem (Gajda, 2006, s. 66–67). Naopak krize kultury je spojena s destrukcí lidství.

Zaniecki je dalším z řady myslitelů, kteří v Polsku prosazují specifickou, na interpretaci a induktivních postupech založenou metodologii ve společenských vědách.<sup>122</sup> Pedagogiku ponejvíce ovlivnil svou koncepcí „otevřené školy“. Ta je organickou součástí společenského a kulturního života, který spoluutváří.<sup>123</sup> Výchova a vzdělávání by dále měly podle Zanieckého být především zprostředkovatelem hodnot, které jsou základem duchovního rozvoje, klíčové charakteristiky lidství. Děti a dospívající mají být vedeni ke schopnosti realizovat vlastní tvořivost prostřednictvím zapojení se do veřejného dění a tím i obohacování kulturních hodnot (Gajda, 2014, s. 70). Na tyto myšlenky dnešní pedagogika kultury navazuje a dále je rozvíjí.

Výše zmínění autoři u nás nejsou zcela neznámými. Gajda a další však uvádějí ještě mnoho dalších představitelů pedagogiky kultury, kteří se podíleli na jejím konstituování a

---

<sup>121</sup> Tvrdí přitom, že někdy bývá Zaniecki považován přímo za představitele pedagogiky kultury.

<sup>122</sup> Jako jeden z prvních začal Zaniecki do výzkumu prosazovat biografickou metodologii, pozorování, tvorbu terénních deníků aj. (Gajda, 2006, s. 68).

<sup>123</sup> Principy Zanieckého otevřené školy popisuje ve svém textu rovněž Gajda (2006, s. 69). Z uvedených charakteristik lze odvodit, že koncept je velmi blízký ideji tzv. komunitních škol, které fungují i u nás a jejichž zaměření popisuje Lorenzová (in Kraus, Poláčková a kol., 2001, s. 137–142).

formování směrem k současnému, výrazně antropologicky zaměřenému pojetí koncepce v Polsku<sup>124</sup>. Mezi všemi můžeme jmenovat **S. Szumana** (1889–1972), pedagoga a psychologa, který se věnoval souvislostem výchovy a umění, včetně možností rozvoje amatérské umělecké tvorby a jejímu vlivu. Dalším jeho tématem byly možnosti zpřístupnění umění nejširším společenským vrstvám. Výchova má být všestranná a neopomíjet ducha – interiorizace norem je předpokladem uplatňování autonomie a sebeřízení, které potřebuje ideály, jež by ukazovaly lidskému žití směr. Hodnotové ukotvení a kulturní tvořivost vedou podle Szumana k prožitkům životního štěstí a naplnění. Osvojení si hodnot je však také základem rozvoje svědomí. Obě témata dnes v kontextu polské pedagogiky kultury nabývají na významu.

Mezi představitele pedagogiky kultury 2. poloviny 20. století je řazen také univerzitní profesor **B. Nawroczyński** (1882–1974). Nawroczyńského filozofie kultury je založena na specifické kategorizaci hodnot. Autor dělí hodnoty na normativní a nenormativní. Normativní hodnoty se odvíjejí od cílů člověka, ovlivňují směřování jeho jednání. Nenormativní hodnoty jsou závislé na individuálním prožívání. Mohou se s normativními hodnotami shodovat či s nimi kolidovat a způsobovat nežádoucí jednání. Dopad hodnot je užší či širší, na základě toho jsou hodnoty děleny na relativní a absolutní. Hodnoty se projevují externí (umění, kultura) či niternou formou (výchova, charakter osobnosti). Také kultura má vnější a vnitřní složku (kultura určitého společenství a kultura osobnosti). Cílem výchovy by v tomto smyslu mělo být, aby byl jedinec schopný prostřednictvím výchovy si osvojit svět „externích“ hodnot a využít jej pro formování vlastního nitra. V tom tkví Nawroczyńského celostní pojetí výchovy. Vzdělaný dle Nawroczyńského není ten, kdo využívá rozsáhlého poznání k naplňování egoistických cílů, ale ve prospěch blaha celku společnosti. V jeho díle je patrný výrazný emendační akcent, který je charakteristický i pro současnou polskou pedagogiku kultury.

Dle Jankowského (2006, s. 15) se pedagogika kultury ve 20. století rozvíjí především v důsledku vzniku národních států a díky pociťované potřebě konstituovat společné normy a hodnoty, které by odpovídaly nově uchopené národní identitě a demokratickým ideálům. V té době se hojně hovořilo o „osvětě“, „estetické výchově“ či „národovýchově“<sup>125</sup>.

---

<sup>124</sup> Fakta níže uvedená čerpáme především z Gajdovy publikace „Pedagogika kultury w zarysie“ (2006, s. 39–70).

<sup>125</sup> Jankowski ve své monografii používá pojem „edukacja narodowa“. Byť může znít zvláště, nemá nic společného s podporou nacionalismu. Koncepcí je blízko spíše k pojetí průřezového tématu „výchova demokratického občana“ v českých rámcových vzdělávacích programech. Jde tedy především o nalezení vlastní identity a zaujetí aktivního participujícího postoje k veřejnému dění.

Myšlenkové základy německé filozofie idealismu a filozofie života se v Polsku přetransformovaly v unikátní systém humanisticky zaměřené teorie výchovy, který nabývá filozofické hloubky a vychází ze specifické antropologie. V Německu se proud pedagogiky kultury, který čerpal ze shodných základů<sup>126</sup>, vyvíjel poněkud jiným směrem než v Polsku. Rozdíl by bylo možné stručně shrnout také tak, že zatímco v Polsku byl dále rozvíjen spíše niterný rozměr kultury<sup>127</sup>, tematizovány byly bytostné otázky lidství s ohledem na budování kultury osobnosti (v tomto smyslu je zde patrný filozoficky založený odkaz Hessenův a domníváme se, že i kontext historického vývoje země) a důležitý dopad pedagogiky kultury byl spatřován v sociální dimenzi, německá pedagogika kultury dále rozvíjela spíše návaznost na myšlenky Diltheye a Kerchensteinera. Její zájem se soustředil na možnosti zprostředkování „externích“ kulturních hodnot. Patrný je psychologismus, zájem o formování osobnosti na základě prožitku. Oproti širokému polskému pojetí se v Německu pedagogika kultury spíše aplikovanou disciplínou, přicházející s konkrétními didaktickými modely a rozpadající se do dílčích, specializovaných podoborů.

K základům německé pedagogiky kultury se stručně vyjadřuje Noack (2006, s. 17–21).<sup>128</sup> Příznačné je, že spíše než myšlenkovými základy pedagogiky kultury se zaobírá praxí kulturní činnosti a osvěty v Německu. Počáteční inspiraci snah o kulturní výchovu klade do **17. a 18. století** a spojuje je s bojem za toleranci, svobodu a proti despotii, který probíhal již od dob renesance a humanismu, kdy se člověk emancipoval od moci církve. **Kultura** v té době nabývala na významu především proto, že **člověku poskytovala životní vodítka nahrazující původní dogmata církve či despotické moci panovníka**. Jako klíčový moment německé pedagogiky kultury označuje Noack vznik **„národních domů“ a hnutí**<sup>129</sup>, které je mezi roky 1892–1914 zřizovalo. Zde byla provozována celá řada kulturních a osvětových aktivit. Na jejich činnost mezi lety 1914–1945 navázaly tzv. **sousedské a venkovské domy**, které se zaměřovaly především na **práci s mládeží** a kromě pedagogických cílů si vytyčovaly ještě cíle sociální. V období do roku 1965 se profilovalo zaměření pedagogiky kultury na práci s dětmi dělníků, pocházejících z nižších společenských vrstev, **pozornost se obracela také k dalším problémovým či rizikovým**

---

<sup>126</sup> Připomínáme, že stále máme na mysli především filozofii W. Diltheye, G. W. F. Hegela, E. Sprangera, H. Nohla, H. Rickerta, P. Natorpa a W. Windelbanda a teorii a filozofii výchovy S. Hessena, G. Kerchensteinera, z kterých pedagogika kultury v českém, polském i německém prostředí čerpala především. Německo bylo ve své době centrem evropské vzdělanosti a vliv tamních intelektuálů byl patrný bezmála v celé Evropě.

<sup>127</sup> Odkazujeme se k výše vysvětlenému dělení hodnot B. Nawrocyňského.

<sup>128</sup> Není bez zajímavosti, že tento německý univerzitní profesor se narodil roku 1928 v dnes polské Vratislavi, což výstižně ilustruje úzké intelektuální propojení zemí střední Evropy.

<sup>129</sup> V původním znění autor hovoří o „Volkshäuser“ a „Volkshausbewegung“ (Noack, 2006, s. 17).

**skupinám** a k práci s cizinci, kterých v Německu tou dobou přibývalo a kteří se potýkali s překonáváním kulturní bariéry v neznámé zemi. V 80. letech došlo dle Noacka k rozpadu pedagogiky kultury, resp. diferencovaly se dílčí specializace směru, jehož význam a uplatnění dnes roste. **Pedagogika kultury se štěpí do dvou ústředních proudů – kulturně-pedagogického a sociokulturního** (Noack, 2006, s. 18). Cílové skupiny se různí, nabízené aktivity jsou uzpůsobeny potřebám a problémům cílové skupiny. Důležitou součástí kulturněpedagogických aktivit se stává **dobrovolnictví**, včetně ochotnické umělecké činnosti. V 60. a v 70. letech se vlivem **inspirace texty H. Marcuse** dle Noacka opět posouvá zaměření pedagogiky kultury spíše k umění a cílem se stává zajistit dostupnost umění a zprostředkovat jeho pochopení široké veřejnosti. V podpoře kulturního rozhledu byl spatřován nástroj, který umožní nižším vrstvám překonat sociální bariéry.

V tomto duchu je pedagogika kultury v Německu rozvíjena dodnes. Patrná je **snaha o sblížení „vysoké“ a „masové“ kultury**, k jejichž štěpení v minulých letech hojně docházelo. Jsou hledány cesty, jak by hodnoty vysoké kultury mohly být šířeny cestami srozumitelnými „masám“, jak kultivovat prostředí masových médií aj. Jde zároveň o cestu, jak se vyvarovat s rizikem elitářství, k němuž může pedagogika kultury snadno upadat (Noack, 2006, s. 19). Ke krizi kultury, kterou popisují **myslitelé „Frankfurtské školy“**, dochází na obou pólech společnosti – mezi lidmi, kteří se ocitli na okraji, se kultura vytrácí a spolu s ní i funkce, které plní, a možnost těchto lidí začlenit se plnohodnotně do fungování společnosti. Kultura vyšších vrstev je zase degradována záplavou možností a celkovou komercializací a nadprodukcí, jejímž důsledkem je stres a prázdnota. Pedagogika kultury svým cílem šíření a podpory kulturních hodnot tedy zároveň naplňuje v případě obou skupin důležité sociální funkce (Noack, 2006, s. 19–20).

Je příznačné, že autor svůj výklad o vývoji pedagogiky kultury v Německu zaměřuje výhradně prakticky, zmínky o filozofických základech disciplíny vynechává, což zcela odpovídá německému aplikovanému pojetí disciplíny. Filozofická východiska pedagogiky kultury byla nicméně dostatečně popsána v předcházejících kapitolách, v nichž jsme se věnovali myšlenkovým základům koncepce. Směr, kterým se německá pedagogika kultury vyvíjela, nepochybně odráží také odlišnosti společenského vývoje oproti Polsku. Není bez zajímavosti, že v době, kdy v zemi s totalitním řízením ve středu pozornosti stojí otázky spojené s podstatou lidskosti a bytostnými otázkami smyslu lidského života a hodnot, v Německu pedagogika kultury reaguje na sociokulturní problémy, které se v posttotalitních zemích v této míře objevují až mnohem později. Zatímco vývoj polské pedagogiky kultury ve 2. polovině 20. století směřuje spíše k celkové kultivaci osobnosti

prostřednictvím výchovy a vzdělávání, řeší ideály a cíle výchovy a má podobu specifické teorie výchovy, německý model je blíže sociální práci, popř. sociální pedagogice.<sup>130</sup> Na zprostředkování a rozvíjení kultury zaměřená výchova je v tomto případě nástrojem sociální intervence. Blízkost sociální pedagogiky a pedagogiky kultury může mít základ také v myšlenkovém **odkazu H. Nohla**, který témata kulturně a společensky zaměřená řešil ve vzájemných souvislostech.

### 5.3 Pedagogika kultury v Polsku a v Německu na přelomu tisíciletí

V obou zemích se koncepce pedagogiky v současnosti vyvíjí v naznačených trajektoriích, a to na **teoretické i praktické rovině**. Vzhledem k diverzifikaci pedagogických disciplín je s poměrně vysokou frekvencí řešena **otázka vztahu pedagogiky kultury k dílčím pedagogickým disciplínám**. Nově se objevují témata spojená s **problémy globální doby**, zejména v souvislosti s multikulturní životní realitou a podmínkami udržitelného rozvoje. Patrný je důraz na tvořivost a na uplatňování pedagogiky kultury ve sféře nejen **formálního, ale také neformálního a informálního vzdělávání**.<sup>131</sup> Frekventovaným tématem se stává také **sblížení vysokého umění a popkultury**.

V **Německu** se pedagogika kultury dále rozvíjí v aplikované rovině. Je koncipována především jako **metodika práce v kulturních zařízeních**. Výchovně-vzdělávací role kulturních zařízení je velmi zdůrazňovaná a **jejich rozvoj** jednoznačně podporován.<sup>132</sup> V kulturně-výchovné činnosti je spatřován nástroj napomáhající k sociálnímu rozvoji,

---

<sup>130</sup> V Německu obě disciplíny do značné míry splývají (Kraus, 2001, s. 11).

<sup>131</sup> Tyto termíny jsou užívány především v evropských dokumentech, u nás nejsou příliš frekventované. Proto uvádíme vysvětlení, odvolávající se na definici uvedenou na webovém rozhraní programu Evropské unie „Mládež v akci“ (2013): „Formální vzdělávání se vztahuje ke strukturovanému vzdělávacímu systému, který zahrnuje všechny školy od základních až po univerzitu, včetně specializovaných programů odborného a profesního výcviku. Neformální vzdělávání se vztahuje ke všem plánovaným programům osobního a sociálního vzdělávání mladých lidí určených k rozvíjení celé řady dovedností a kompetencí mimo rámec formálního vzdělávacího kurikula. Informální učení se vztahuje k průběhu celého života, v němž si každý jednotlivec osvojuje určité postoje, hodnoty, dovednosti a znalosti pod vlivem různých vzdělávacích zdrojů ve svém okolí i z každodenní zkušenosti (z domova, ze sousedství, z knihovny, z médií, ze zkušeností nabytých při práci, při hře apod.).“

<sup>132</sup> V zemích západní Evropy, Německo nevyjímaje, se sektor kultury stává klíčovou složkou hospodářství. Zaměstnává celou řadu lidí, veřejnost je ochotna za kulturu utrácet, neboť přináší obohacení života. Kulturní aktivity zároveň přispívají k celkové kultivaci člověka a osobnostnímu rozvoji, což se samozřejmě rovněž v ekonomice odráží. I proto v Německu převládá názor, že práce v oblasti kultury je zaměstnáním budoucnosti, který se objevuje také v odborné literatuře. Zkušenosti ze západní Evropy se s dílčími úspěchy snaží využít také česká koncepce kulturní politiky (2009).



rozvoji tolerance, komunikace i senzitivity, jíž se v současném světě nedostává. V tomto smyslu je pedagogika kultury považována za významnou **součást primární prevence**. Umění a kultura jsou považovány za bytostnou součást lidského života a tedy i výchovy, která je pojmána coby nástroj kultivace osobnosti. Jako takové by měly být přirozenou součástí každodennosti.<sup>133</sup> Pokud nejsou, jejich funkce absentují, což s sebou nese nežádoucí důsledky, popisované kritickými teoriemi kultury.

Noack (2006) člení pedagogiku kultury<sup>134</sup> na oblast **práce s literaturou, divadelními formami, tancem, hudbou, výtvarným uměním a hromadnými sdělovacími prostředky**, přičemž práce s každým z prostředků uměleckého vyjádření má svá specifika a poskytuje potenciál k rozvíjení různých schopností, dovedností a osobnostních kvalit. Umění chápe autor antropologicky jako prostor vyjádření osobní autonomie a prostředek reflexe společenských i niterných témat, založený na prožitku poznání. Každý z druhů umění podle něj skýtá jiný prostor k vyjádření a vyžaduje jiné způsoby práce, má-li být nástrojem pedagogického ovlivňování a cíleného rozvíjení osobnostního. Noack dále rozebírá didaktická specifika jednotlivých oblastí.

**Uplatnění pedagogiky** kultury spatřuje nejen v kulturních institucích, muzeích a galeriích, ale **také ve škole**, kde by mělo být středem pozornosti budování školní kultury a utváření kulturního prostředí obecně (Noack, 2006, s. 170–181). Úloha školy v začleňování člověka do společnosti je klíčová, vedle rodiny má škola v dětství největší vliv. Z toho plyne potřeba, aby do své činnosti zařadila také aktivity zaměřené na zprostředkování kulturních hodnot a rozvíjení schopnosti porozumět jim. Možné uplatnění pedagogiky kultury ve škole Noack shledává především v metodách prožitkového zprostředkování umění či v činnostech mimo vyučování, které škola nabízí formou zájmových kroužků, aj. Škola má, pokud reaguje na podmínky, v nichž působí, výrazný potenciál přispívat nástroji pedagogiky kultury ke **snižování sociokulturních rozdílů ve společnosti**.

Noack pracuje také s ideou **estetizace prostředí**, ať už školního či širšího okolí, které člověka obklopuje. Estetické prostředí má kultivující efekt (2006, s. 204–207). Jde vlastně o odraz umění v každodenním životě. Úlohou pedagogiky kultury je, v pojetí autora, kromě zprostředkování kulturních hodnot a rozvoje tvořivosti také přispívat k estetizaci

---

<sup>133</sup> V tomto smyslu je pedagogika kultury představována především v práci Noacka (2006).

<sup>134</sup> Chceme se držet tohoto pojmu a zůstat u možných pohledů a směrů, kterými se původní východiska odvíjela. Proto se záměrně vyhýbáme Jívou používanému označení „kulturní pedagogika“, které sice označuje oblast učení v prostředí kulturních institucích, kterým se německá pedagogika kultury hojně zabývá, avšak není jejím jediným zájmem. Proto by bylo pojmenování „kulturní pedagogika“ podle našeho názoru na tomto místě zavádějící.

prostředí (ať už navrhováním konkrétních opatření, anebo prostřednictvím podněcování vychovávaných k přímé účasti na estetizaci prostředí). **V teoretické rovině pedagogika kultury zkoumá možnosti a podmínky kulturního jednání** (Noack, 2006, s. 15)<sup>135</sup>. Z tohoto hlediska je důležitá také při práci s cizinci, resp. multikulturními kolektivy. Nástroje pedagogiky kultury mohou být úspěšně uplatněny také v kontextu interkulturního vzdělávání (tamtéž, s. 193–203).<sup>136</sup>

Oproti původním ideám počátku 20. století je patrný **posun nejen k praxi i k empirickému výzkumu**, ale zejména **demokratizace kultury**. Pedagogika kultury reflektuje kulturu v nejširším slova smyslu jako způsob života. Pracuje s různými sférami kultury<sup>137</sup>, neboť i projevy masové kultury či chování člověka a jeho jednání vůči okolí mohou být kultivované či nikoliv. Jak vysoká kultura, tak popkultura<sup>138</sup> mají v životě člověka své místo, jedno ovlivňuje druhé. Problém nastává tehdy, když je člověk ze svých kořenů vytržen, když přestane být tvůrčí či pozbude schopnost kultuře rozumět a těžit z jejích funkcí. Také tomu lze prostřednictvím kulturně pedagogické činnosti předcházet.

Tematicky se Noack shoduje s pojetím pedagogiky kultury prezentovaným Zachariasm (2001b), který rovněž věnuje pozornost didaktickým specifikům pedagogiky kultury i potřebě estetizace prostředí, jejíž podporu pokládá za důležité téma pedagogiky kultury. Mimo to ale Zacharias přináší také hlubší úvahy týkající se vymezení oblasti a vztahu teorie a praxe pedagogiky kultury. Vzhledem ke změnám, kterými pedagogika kultury prošla a kterými procházejí také podmínky života v globálním světě, na něž musí výchova a vzdělávání reagovat, hovoří o „**nové pedagogice kultury**“, charakterizované „novými“ cíli (Zacharias, 2001b, s. 47). V pojetí Zachariase není umění cílem, ale nástrojem. Zatímco „stará“ pedagogika kultury, čerpající z platonské filozofie, pokládala umění za ideální formu, což dalo prostor následné dezinterpretaci a ideologizaci koncepce, nová pedagogika kultury se zaměřuje k uměleckému prožitku, nikoliv k hodnocení úrovně

---

<sup>135</sup> „In den gesellschaftlichen Teilsystem Erziehung und Kunst ist Kulturpädagogik eine Reflexionswissenschaft kulturellen Handelns.“

<sup>136</sup> Ukazuje se, že ideál multikulturní společnosti je utopií. V tomto smyslu může být pedagogika kultury prospěšná v hledání porozumění mezi různými kulturami, které jsou pevně ukotveny ve vlastní tradici a právě proto otevřené vzájemné komunikaci. O „konci multikulturalismu“ v minulých letech hovořila i sama německá kancléřka Angela Merkelová. Německé výzkumy potvrzují, že lépe jsou socializovány ty skupiny příslušníků odlišných kultur, které, vedle kultury země pobytu, pěstují a znají také kulturní kořeny a tradice země vlastního původu a zachovávají je (srov. Ježková, 2011).

<sup>137</sup> Noack (2006, s. 26–29) hovoří o rozdílných typech kulturního prostředí. Rozlišuje „konzervativní, vysoké milieu“, zahrnující klasické formy umění a formální vzdělání, „maloměstské milieu“ typické pro skupiny se středoškolským a odborným vzděláním, které neprojevují přílišný zájem o kulturu, a „tradiční dělnické milieu“.

<sup>138</sup> Autor používá v této souvislosti pojem „Trivialkultur“.

výsledku tvorby.<sup>139</sup> Zacharias hovoří o pedagogice kultury, jejímž cílem je **rozvít schopnost symbolické komunikace** (2001b, s. 53–56). Symbolickou komunikací je také komunikace masová, včetně nových forem elektronické komunikace. Dnešní svět zavaluje člověka nejrůznějšími symbolickými sděleními. Nabývají formy reklamy, interaktivních vizuálních vjemů aj.

Pokud umění spojujeme s **intenzivním emocionálním prožíváním**, které člověka přesahuje, dává nám nahlédnout sebe sama, svou životní pozici, je nositelem určité pravdy a cestou k nalezení smyslu, mediálně zprostředkované symbolické obsahy podle Zachariase mají tentýž potenciál. Proto, jak podotýká, se pedagogika kultury proměňuje v obor s velmi širokým záběrem, zahrnujícím mnoho protikladů: masovou a lidovou kulturu proti klasickému umění, schopnost vnímat symbolická sdělení a porozumět jim, i schopnost tvořit, teorii a praxi (tamtéž). **Pedagogika kultury má sjednocující charakter a je uplatnitelná napříč pedagogickými disciplínami.**<sup>140</sup> Neexistuje pro ni jediná platná definice, ty oscilují mezi popsány protikladnými póly. Jako cíl pedagogiky nelze vnímat zprostředkování konkrétních hodnot, které považujeme za směrodatné a žádoucí. Snaha by měla být zaměřena k **rozvíjení schopnosti hodnoty vnímat, nacházet a utvářet, porozumět hodnotám a umět rozlišit hodnotné od méně hodnotného na základě vlastního, individuálního prožívání dobra, krásy, smyslu a naplnění.**

Pokud formulujeme cíle pedagogiky kultury tímto způsobem, je zřejmé, že nelze z jejích témat zájmu vyjmout také projevy kultury v každodenním životě, včetně těch, které jsou zprostředkovány masově, prostřednictvím nových technologií. Také jim by měl být jedinec schopen porozumět, dokázat zaujmout stanovisko k obsahům, které zprostředkovávají. Široké pojetí kultury je základem **demokratického pojetí** „nové pedagogiky kultury“. Pokud nechce pedagogika kultury upadnout k tradicionalismu, nechce pouze konzervovat, ale také podporovat utváření nových hodnot, nelze opomíjet nové oblasti projevů kultury, včetně těch, které umožňuje technologický rozvoj.<sup>141</sup>

Kvalifikaci v oblasti pedagogiky kultury lze v Německu získat prostřednictvím studia **na vysokých školách** (univerzitách) či na vyšších odborných školách.<sup>142</sup> Zacharias konstatuje, že studium pedagogiky kultury je založeno na integraci poznatků různých

---

<sup>139</sup> Není rozlišována „vysoká“ a „nízká“ kultura, není stanoven „ideál“, který už z podstaty kulturní plurality v globálním světě stanovit nelze.

<sup>140</sup> Takovou myšlenku nakonec vyslovuje také Noack (2006, s. 208–209, aj.).

<sup>141</sup> Pokládáme, vzhledem k historickým souvislostem, za příznačné, že německá pedagogika kultury, zdiskreditovaná nacistickou dezinterpretací, se ubírá právě tímto demokratizujícím směrem.

<sup>142</sup> V Německu je jako „Fachhochschule“ označován typ školy, který bychom mohli ztotožnit s formou studia na našich vyšších odborných školách. Dnes se, stejně jako české VOŠ, transformují v instituce, kde lze získat nižší formu odborně zakončeného vysokoškolského vzdělání a studium završit získáním bakalářského titulu.

dalších oborů a jako takové je velmi komplexní. Vyžaduje široký rozhled a schopnost uvažování v mezioborových souvislostech. Pedagogiku kultury Zacharias považuje spíše za myšlenkovou koncepci integrující poznatky dalších disciplín než za samostatný obor (2001b, s. 57).<sup>143</sup> Její ideje lze uplatnit napříč dílčími specializacemi – například v oblasti sociální pedagogiky, pedagogiky volného času, sociologie, kulturního managementu aj. Jak je v informační společnosti typické, i v případě pedagogiky kultury **se rozšiřuje její cílová skupina o dospělou populaci**, u níž má kulturní aktivita sloužit coby protipól materialisticky zaměřeného životního způsobu. Schopnost kultury stmelovat společnost a utužovat sociální kontakty je také v současné době aktuální napříč generacemi.

Pokud bychom chtěli charakterizovat pedagogiku kultury a její vymezení v Polsku, můžeme s německým pojetím nalézt shody i podstatné rozdíly. **Rovněž v Polsku lze pedagogiku kultury studovat jako samostatný obor** a také zde je obor úzce svázaný s činnostmi kulturních center a jsou vyzdvihovány důležité společenské funkce kultury. V obou zemích má pedagogika kultury integrující charakter. Kultura je v rámci této koncepce pojímána v nejširším smyslu slova<sup>144</sup>, čemuž odpovídají preferované **metody zkoumání, kvalitativně a hermeneuticky založené**. Zatímco v Německu má pedagogika kultury blízko k sociální práci a pedagogice a kulturní aktivity jsou rozvíjeny také jako postupy intervence směřující k naplňování socioterapeutických cílů<sup>145</sup>, **v Polsku je pedagogika kultury podobná formou obecné pedagogice, resp. teorii výchovy**. Její metody směřují spíše k rozvíjení ideálů než k nápravě konkrétních problémů či úžeji cílenému předcházení rizik, v čemž shledáváme nejvýraznější odlišnost. Jinak rovněž v Polsku zahrnuje pedagogika kultury oblast kulturních aktivit dětí i dospělých a její záběr je velmi široký. **V Polsku je spíše než didaktická stránka pracována oblast cílů pedagogiky kultury**, které se promítají v kulturně výchovných činnostech nejrůznějšího zaměření. Místo členění na základě prostředků výchovy se setkáme s klasifikací dle cílů, jež lze kulturně pedagogickou aktivitou sledovat: Jankowski (2006, s. 24–26) pokládá za součást pedagogiky kultury **estetickou výchovu**, zahrnující výchovu k umění a prostřednictvím umění<sup>146</sup>. Dále zmiňuje také témata, která bychom u nás zahrnuli do

---

<sup>143</sup> „Der Begründungszusammenhang der Kulturpädagogik setzt sich aus verschiedenen und unterschiedlichen Komponenten und Kategorien zusammen, die eher als Strukturgitter, Koordinaten System mehrperspektivische Muster beschrieben sind als in sich stimmiges widerspruchsfreies Theoriegebäude mit axiomatischen Fundamenten.“

<sup>144</sup> Jankowski (2006) v tomto smyslu hovoří o antropologickém pojetí. Kulturou je míněn způsob života. Ten se odráží také v různých formách symbolického jednání (např. umění, tradičních rituálech, ale např. také řeči aj.).

<sup>145</sup> V tomto ohledu lze zmínit i potenciál pedagogiky kultury v oblasti sekundární prevence.

<sup>146</sup> Autor hovoří o „wychowanie do sztuki a przez sztuki“ (Jankowski, 2006, s. 25).

oblasti **mediální, multikulturní či osobnostně-sociální výchovy** (tamtéž, s. 10–11). Pedagogika kultury je, slovy autora, **součástí humanistické pedagogiky**. Gajda (2006) rozebírá v dílčích kapitolách svých Základů pedagogiky kultury jako důležité oblasti zájmu pedagogiky kultury problematiku občanské výchovy a „národovychovy“<sup>147</sup> a náboženské výchovy.

V polské literatuře se setkáme s vymezením **animace kultury jako praxe pedagogiky kultury** (Jankowski, 2006, s. 119–145). Velký důraz je kladen na podporu tvořivosti a aktivní kulturní činnosti, která přispívá k oživení společenského života v konkrétní lokalitě. Člověk může aktivně ovlivňovat a kultivovat prostředí, ve kterém žije. Prostor na jedince působí celoživotně, a to i poté, co opustí brány školy. Proto má pedagogika kultury také klíčový význam v kontextu **autoedukace** (Jankowski, 2006, s. 146–148). Kulturní instituce nabízejí možnost dále se vzdělávat, rozšiřovat vlastní obzory a poznání. Tohoto potenciálu by mělo být dostatečně využíváno, např. prostřednictvím rozšiřování sítě a zlepšování programu kulturních center.

Polským i německým<sup>148</sup> pojetím pedagogiky kultury prostupuje shodně také **téma životního smyslu a jeho hledání**. Zmiňováno je jak s odkazem na původní myšlenková východiska koncepce, tak v reakci na aktuální **problémy společnosti** z pozice pedagogiky kultury. Současné odborné texty se zabývají také možnostmi pedagogiky kultury přispět k jejich předcházení a prohlubování. Souhrnně lze říci, že panuje shoda na tom, že pokud má mít pedagogika kultury nadále opodstatnění a smysl, musí dokázat reflektovat proměny globální společnosti a čelit jim. Pokud tak učiní, pak může být také v tomto ohledu její přínos významný, neboť **ukazuje cesty, jak uplatnit holistickou dimenzi ve výchovně-vzdělávací teorii a praxi a jak přispět k řešení hojně diskutované krize kultury prostřednictvím hodnotově založené výchovy**.

---

<sup>147</sup> Gajda používá termín „wychowanie narodowe“. Oproti Jankowského pojetí „edukacji narodowe“ se v některých aspektech liší. Gajda má na mysli především formování identity a ukotvení v kulturní tradici národa, probouzení potřebného sebevědomí a sebedůvěry i sounáležitosti. V polské literatuře se setkáme poměrně běžně také s pojmenováním výchovy „patriotyczne“. S jistou nadsázkou by se dalo říci, že podobné termíny českému uchu znějí „podezřele“ právě vzhledem ke kulturním rozdílům mezi českou, obecně málo sebevědomou kulturou (srov. Holý, 2009), a tradičně hrdou kulturou velkého polského národa. Stejně je to s náboženskými tématy. Například v německé pedagogice jsme na téma náboženské výchovy vůbec nenarazili.

<sup>148</sup> Pro úplnost chceme jmenovat ještě další významné současné polské a německé představitele pedagogiky kultury, s jejichž texty jsme pracovali, byť na tomto místě nejsou přímo citovány. Z polských autorů to byli I. Wojnar, Z. Melosik, T. Szkuldlarek, A. Kamiński či P. Grzybowski. V Německu má k pedagogice kultury blízko H. von Hentig, k dalším představitelům patří např. D. Baacke.

### 5.3.1 Reflexe globálních problémů z pohledu pedagogiky kultury

Významným tématem současné pedagogiky kultury se stávají také problémy globální doby. Jsou hledány cesty, jak by mohla pedagogika kultury přispět k předcházení, popř. řešení těchto problémů. Vzhledem k funkcím kultury a umění převládá názor, že v tomto může mít pedagogika kultury klíčovou roli. **Jsou-li příčiny krize globální společnosti spojovány s krizí kultury, pak se nabízí jako logické řešení hledání cest z krize prostřednictvím rozvíjení kulturnosti člověka**, což je přesně to, o čem pedagogika kultury usiluje a k čemu směřuje. Pedagogika kultury musí na aktuální témata reagovat i z toho důvodu, že jde o jedinou cestu, jak se vyvarovat rigidity a zpátečnictví, které bylo jinak podnětné koncepci právem vyčítáno v jejích počátcích a ke kterému může mít svou podstatou stále tendenci. V současné společnosti dávají ideje pedagogiky kultury smysl pouze v případě, že vycházejí z pohledu na kulturu coby na dynamickou strukturu, nikoliv jako na strnulý algoritmus. Proto musí pedagogika kultury reagovat na proměny kulturního prostředí, a pokud je aktuálně diskutováno o úpadku či krizi kultury i hodnot, pak je třeba, aby tomu věnovala pozornost.

Přední představitelé této koncepce tak činí. Klíčovou otázkou se stává možnost rozvíjet odpovědnost a morálku nástroji pedagogiky kultury.<sup>149</sup> Zacharias (2001, s. 216) podotýká, že vzhledem k intenzitě, jakou se odráží jednání člověka na stavu prostředí, ve kterém žije, je třeba změnit základní antropologickou otázku, tážající se po tom, „co je člověk“, a zaobírat se otázkou, „**jaký je poměr člověka k přírodě a životnímu prostředí**“<sup>150</sup>. Člověk a jeho hodnoty se stávají nejdůležitějšími faktory formujícími životní prostředí. Vychází najevo, že **rozvoj a zvyšování kvality života jsou podmíněny hodnotovou orientací člověka**. V tomto smyslu nabývá pedagogika kultury ekologický rozměr. Zacharias připomíná také posun v náhledu na rozvoj, který je vnímán ve smyslu zvyšování kvality života, směrem k subjektivnímu prožívání a vnímání smysluplnosti lidského žití (tamtéž, s. 217). Pedagogika kultury se snaží napomáhat jedinci mj. v uchopování smyslu vlastního života. Ukazuje se přitom, že jako kvalitní hodnotí svůj život právě ti, kteří jsou přesvědčeni o jeho smysluplnosti.

---

<sup>149</sup> Nástroji pedagogiky kultury míníme metody výchovy a vzdělávání, využívající produkty kultury a umění a zaměřené na rozvoj osobnosti prostřednictvím prožívání sdělení zprostředkovaného formou symbolické komunikace.

<sup>150</sup> V originále „Zustände von Mensch, Natur und Lebenswelt“. Životním prostředím míníme širší význam tohoto pojmu, hovoříme nikoliv „pouze“ o přírodě, ale o veškerém prostředí, které člověka obklopuje, včetně toho, které je tvořeno jeho vlastními výtvořmi.

Noack (2006, s. 193–198) z aktuálních témat vyzvedá **problém multikulturality**. Zmiňuje „interkulturelle Kulturpädagogik“, interkulturní pedagogice kultury. Předpokladem porozumění příslušníkům odlišných kultur je poznávání těchto kultur. V Noackově pojetí, jak uvádíme výše, je úkolem pedagogiky kultury **poznávání kulturních mechanismů a jejich formativní role**. Z této pozice vyplývá, že nejde jen o studium jedné z kultur, ale celé širší kulturního spektra. Předpoklad, že pochopení odlišných kulturních mechanismů přispívá ke vzájemné mezikulturní toleranci, je známou tezí interkulturního vzdělávání. Noack nicméně dodává, že stejně **nezbytné je pro pochopení odlišných kultur pevné ukotvení ve vlastním kulturním rámci** a porozumění vlastním kořenům. Ve vztahu k menšinám<sup>151</sup> platí stejná zákonitost – tedy má-li být příslušník jiné kultury schopen akceptovat normy kultury většiny, potřebuje být spolehlivě vyrovnán s vlastní identitou. Vzájemná mezikulturní tolerance a porozumění jsou možné, pouze pokud se podaří jinak odlišně smýšlejícím skupinám hledat **obecnější hodnoty**, které jsou jim společné. Pedagogika kultury má potenciál být v tomto procesu prostředníkem. Gajda (2006, s. 188) shledává v tomto přínos pedagogiky kultury pro změnu v teoretické rovině. Základní ideje pedagogiky kultury jsou totiž zcela protichůdné případnému etnocentrismu (srov. Hessen, 1937).

Všichni výše zmínění autoři se shodují na tom, že význam pedagogiky kultury je v současnosti klíčový. Konstatují potřebnost hledání a poznávání souvislostí pedagogiky a kultury a rozvoje teorie i praxe pedagogiky kultury, včetně profesionalizace v této oblasti. **Rozvoj teoretického základu má být prevencí pouhého praktikismu** a vyprázdnění idejí, na nichž koncepce staví.<sup>152</sup> Pojetí současné pedagogiky kultury dobře vystihuje také princip, který Zacharias (2001b, s. 64) pojmenovává „vom Subjekt aus“, což bychom mohli přeložit jako „vycházet od subjektu“, míněno tak, že pedagogické snažení se má odvíjet především z porozumění vychovávanému, jeho potřebám a nitru. Jedná se o ústřední myšlenku proudu humanisticky zaměřené pedagogiky. V Zachariasově kulturně pedagogické argumentaci jde o pojmání výchovy jako faktoru ovlivňujícího životní příběh<sup>153</sup> jedince. Obracet se k subjektu znamená zaměřit se na to, aby byl schopen prožít svůj život šťastně a spokojeně. Jak tvrdí, úzce didakticky zaměřené vzdělávání rovinu

---

<sup>151</sup> Autor používá ve svém textu termín „Einwanderer“, imigranti či přistěhovalci. Německo je dlouhodobě oblíbeným cílem přistěhovalců, je zde zastoupená celá řada různých kulturních menšin, právě díky imigrantům. Pojem pro účely našeho textu překládáme jako „menšiny“, poněvadž toto označení považujeme za širší, zahrnující také autochtonní kulturní menšiny, včetně u nás nejrozšířenější kultury romské.

<sup>152</sup> Toto tvrzení je pochopitelně velmi obecné. Diskuse vztahu teorie a praxe v pedagogice kultury je obšírná, zahrnuje různé názorové proudy. V tomto smyslu nicméně vyznívá většina vyřčených závěrů.

<sup>153</sup> V originále autor používá výraz „Lebenslauf“.

subjektivního prožívání opomíjí. Člověk potřebuje vědět, kdo je, odkud a kam kráčí. Pokud toho má být schopen, nestačí k tomu dílčí aktivity. Zaměření k **hledání vlastní životní cesty a sebe sama** by se, podle autora, mělo stát ústředním motivem veškeré výchovy a vzdělávání.

V neposlední řadě je ústředním motivem současné pedagogiky kultury obrat pozornosti k nejširším životním formám a zájem o hledání jejich možností eliminovat důsledky krize kultury prostřednictvím **hodnotové kultivace**. Hodnoty určují chování člověka, odvíjí se od nich jeho životní styl. Tématu životního způsobu je u nás věnována pozornost z pohledu sociální pedagogiky.<sup>154</sup> Avšak kulturní a hodnotová dimenze životního způsobu je v sociální pedagogice zmiňována zatím okrajově, byť se začíná v nově vydaných publikacích objevovat (např. Kraus, 2008, s. 170–171). Úroveň celkové kulturnosti prostředí má přitom na utváření osobnosti klíčový vliv. Stejně důležitým tématem může být studium kultury dětí a mládeže, jež by napomohlo porozumět lépe problémům, které tato cílová skupina má. To by umožnilo (nejen) sociální pedagogice vhodně na ně reagovat.<sup>155</sup> Souvislosti kultury a výchovy popisuje částečně obecná pedagogika či teorie výchovy. Těm nicméně v rámci české pedagogiky jednak není věnován přílišný zájem, jednak zachycují pouze určitou rovinu zmíněné, jinak velmi komplexní problematiky. Jsme přesvědčeni o tom, že opomíjení, v lepším případě ne zcela koncepční uchopení tématu kultury v kontextu pedagogiky, je chybou. Snažili jsme se v předchozích částech textu vysvětlit, jak podstatnou oblastí života člověka kultura je. V české pedagogice se tento stav odráží minimálně.

## 5.4 Pozice pedagogiky kultury v systému pedagogických disciplín

Hledání potenciálu pedagogiky kultury v současnosti chybí ještě upřesnit její zasazení do systému pedagogických disciplín. Chceme naznačit vztah pedagogiky kultury k dalším vědám a možnosti jejího uplatnění v různých oblastech pedagogiky.

---

<sup>154</sup> Především je životní způsob důležitým tématem v pojetí sociální pedagogiky B. Krause.

<sup>155</sup> Zkoumání životního způsobu lze považovat spíše za předmět zájmu sociologie. Avšak pedagogika potřebuje čerpat z poznatků dalších disciplín, které pomohou lepšímu pochopení osobnosti, potřeb i chování subjektu výchovy. Nezaznamenali jsme, a to ani v sociální pedagogice, větší zájem o využití dílčích zjištění, které v oblasti zkoumání kultury mládeže příbuzné disciplíny přinášejí.



Jak jsme již zmínili, pedagogika kultury je považována za oblast, která uvádí do souvislosti poznatky z nejrůznějších oblastí. Přestože se dá samostatně studovat na vysokých školách, setkáváme se s názorem, že **nejde o samostatnou pedagogickou disciplínu**, ale že závěry pedagogiky kultury jsou uplatnitelné (a měly by být uplatňovány) v kontextu různých oblastí pedagogiky (srov. Zacharias, 2001b, s. 57). Znalosti získané v průběhu studia pedagogiky kultury jsou rovněž uplatnitelné a potřebné v různých sférách pedagogické praxe (tamtéž).

Nejčastěji je, v polských i v německých zdrojích, zmiňována činnost takto zaměřených **pedagogů v rámci kulturních institucí**, včetně kulturních domů<sup>156</sup>. V tomto smyslu by bylo pojetí pedagogiky blízké **kulturní pedagogice**, jak ji u nás vymezuje Jůva.<sup>157</sup> Nutno však podotknout, že ani v případě tzv. „kulturní pedagogiky“ nejde o disciplínu jednoznačně vymezenou a široce přijímanou, ale o ideu, která je v českém prostředí nová a která se doposud spíše etabluje a hledá vlastní místo.<sup>158</sup> Specifickým zaměřením v rámci pedagogiky kultury je **muzejní pedagogika**, jejíž praxe je u nás běžnější, byť jako samostatný obor lze muzejní a **galerijní pedagogiku** studovat teprve velmi krátce.<sup>159</sup> Jůva vymezuje „kulturní pedagogiku“ jako disciplínu aplikovanou, k „pedagogice kultury“ se nijak nevyjadřuje.<sup>160</sup> Z hlediska možností rozvíjení vzdělávací funkce kulturních institucí se nabízí souvislost s **didaktikou**.

V oblasti praxe v kulturních zařízeních má pedagogika kultury nejbliže k **pedagogice volného času**.<sup>161</sup> Vzdělávací aktivity kulturních zařízení jsou nabízeny jako jedna

---

<sup>156</sup> U nás vůbec není obvyklé, že by kulturní domy zaměstnávaly pedagogy a že by jakkoliv zdůrazňovaly pedagogický rozměr své práce. Síť kulturních domů je navíc velice nerovnoměrná a jejich zaměření různorodé. Zřizování kulturních domů a podpora jejich činnosti není považována za prioritu a (naproti situaci v Polsku či v Německu) není jejich činnost nijak systematicky podporována. Situace v muzeích a galeriích, výjimečně i v některých koncertních sálech, je poněkud lepší. Jedním z pracovníků muzea dnes standardně bývá „muzejní pedagog“, v galeriích pak „galerijní animátor“. Velké zásluhy na tomto stavu má brněnské Metodické centrum muzejní pedagogiky a neutuchající odborný zájem V. Jůvy ml.

<sup>157</sup> „Kulturní pedagogika představuje velmi širokou oblast související s edukačními činnostmi v oblasti kultury a kulturních zařízení (tzn. v muzeích a galeriích, v divadlech a kinech, v knihovnách a v kulturních sálech, v zoologických a botanických zahradách, ve hvězdárnách a planetáriích, ale i v základních uměleckých školách, centrech volného času ap.). Jejím základním úkolem je reflektovat a rozvíjet cíle, formy a metody kulturně pedagogických aktivit v těchto mimoškolních kulturních i vzdělávacích institucích. Pracovně tedy můžeme kulturní pedagogiku vymezit jako vědu a výzkum zabývající se edukačními aktivitami především kulturních institucí“ (Jůva in Němec, ed., 2002, s. 50).

<sup>158</sup> Aktuální vydání pedagogického slovníku heslo „kulturní pedagogika“ neobsahuje. Pedagogická encyklopedie ji zmiňuje v souvislosti s mimoškolním vzděláváním (Průcha a kol, s. 238).

<sup>159</sup> Nově byl obor „muzejní a galerijní pedagogika“ otevřen na Katedře výtvarné výchovy Univerzity Palackého v Olomouci. Další vzdělávání pro muzejní a galerijní pedagogy zajišťuje především brněnské Metodické centrum muzejní pedagogiky (Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2011–2014).

<sup>160</sup> Při ústní odborné konzultaci, kterou V. Jůva ml. laskavě poskytl, však jednoznačně rozlišuje „pedagogiku kultury“ coby myšlenkovou koncepci výchovy, a „kulturní pedagogiku“ jako aplikovanou disciplínu.

<sup>161</sup> Jůva (in Němec, 2002, s. 55) se domnívá, že k pedagogice volného času má aplikovaná „kulturní pedagogika“ vůbec nejbliže. Na základě poznatků, které jsme učinili, považujeme „kulturní pedagogiku“ za

z alternativ trávení volného času. Zejména Jankowski (2006 aj.) pak připomíná význam pedagogiky kultury v procesu celoživotního učení. Kulturní aktivity člověk nevyhledává pouze v určitém věku, jsou pro něj atraktivní v průběhu celého života. Jsou **formou sebevzdělávání** – kulturní vyžití člověk vyhledává na základě vlastní motivace, do kulturní činnosti se zapojuje dobrovolně. Jankowski vidí právě v této rovině přínos pedagogiky kultury v současnosti. Podle něj je třeba, aby pedagogika kultury věnovala pozornost své roli v celoživotním učení. Zkoumání možností pedagogiky kultury v procesu celoživotního učení probíhá na pomezí pedagogiky kultury a **andragogiky**. Zpřístupňování kulturního odkazu specifickým cílovým skupinám je jedním z kroků vedoucím k demokratizaci kultury. Metodické centrum muzejní pedagogiky se v uplynulých letech zaměřilo mj. na zkoumání potenciálu vzdělávacích programů kulturních institucí, směřovaných k seniorům (Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2011–2014). Jistě zajímavé podněty se v tomto směru nabízejí v oblasti zkoumání možností zpřístupnění kulturních hodnot také lidem s různými druhy postižení aj.

Pedagogické disciplíny se diverzifikují a specializují, proto se dnes setkáme i s oblastmi, jakými jsou **estetická výchova**, **etická výchova** nebo **zážitková pedagogika**, případně **artefiletika**.<sup>162</sup> Tematicky blízko má pedagogika kultury také k **interkulturnímu vzdělávání**, resp. **multikulturní výchově**.<sup>163</sup> Chceme rovněž uvést, jak vnímáme vztah pedagogiky kultury a **hodnotové výchovy**. Dá se říci, že převážně se jedná o oblasti, které jsou v zahraničí vnímány jako dílčí specializace či témata v rámci pedagogiky kultury. Estetická výchova usilující o rozvíjení citu pro krásu, schopnosti vnímat a prožívat umění a porozumět uměleckému sdělení, má v pedagogice kultury klíčové postavení. Cíle a poslání estetické výchovy se v pojetí různých autorů liší. Asi nejkomplexnější pojetí přináší V. Spousta (1997).<sup>164</sup> Estetická výchova podle něj usiluje jak o rozvíjení schopnosti vlastní umělecké tvorby, tak celkově o podporu pozitivního vztahu k umění, ať už výtvarného, dramatického, hudebního či filmového. Koncept estetické výchovy předpokládá, že vychovávanému je umění předkládáno takovým způsobem, aby dokázal

---

jednu z oblastí naplňující ve výchovně-vzdělávací praxi obecněji pojaté cíle pedagogiky kultury a vycházející z jejích idejí.

<sup>162</sup> Arteterapii záměrně nezmiňujeme, neboť se nejedná primárně o metodu pedagogickou, ale metodu terapeutické intervence.

<sup>163</sup> Česká terminologie je v tomto ohledu značně nevyjasněná. Pojmy se obvykle používají jako synonyma a za jejich cíl bývá pokládáno rozvíjení schopnosti mezikulturního dialogu a tolerance. Pokud jsou ve výjimečných případech odlišovány, pak někdy je multikulturní výchova vnímána jako snaha o podporu kulturní difúze.

<sup>164</sup> Z dalších autorů, kteří se odborně věnují estetické výchově, jmenujme K. Brücknerovou (2011). Autorem jednoho z prvních pojednání o estetické výchově je také F. Schiller (1995).

nahlédnout, jak se shodný jev či poselství odráží v umělecké tvorbě různého druhu. Prožitek zprostředkovaný rozličnými cestami je intenzivnější a může nabídnout hlubší poznání a úplnější porozumění. Proto není vhodné striktně oddělovat výtvarnou, hudební či literární výchovu, ale vyučovat jim ve vzájemných souvislostech. Estetická výchova současně vychází z předpokladu, že prostřednictvím umění lze rozvíjet emocionální citlivost člověka. Pojetí estetické výchovy coby dílčího tématu pedagogiky kultury je v zásadě shodné. Důraz je nicméně kladen rovněž na problém estetické kultivace prostředí a rozpoznání estetických hodnot. Jako cíl je zdůrazňováno vrůstání do systému hodnot a role umění coby hybatele sociálních hnutí (srov. Noack, 2006). **Artefiletiku**<sup>165</sup> lze potom vnímat spíše jako metodu zprostředkování umění cestou prožitku. Zasazení estetické výchovy do širšího kontextu považujeme za účinnou prevenci upadnutí k praktikismu, k zúženému pohledu na estetickou výchovu jako na didaktiku esteticko-výchovných disciplín, jejichž cílem je zvládnout techniku „řemeslného“ zpracování „kvalitní“ tvorby a opomíjet význam síly prožitku z tvorby. Vztah pedagogiky hodnotové výchovy<sup>166</sup> a pedagogiky kultury lze vnímat na pozadí vztahu cílů a prostředků výchovy. Formování hodnot je cílem pedagogiky kultury, která nabízí možné cesty, jak tohoto cíle dosáhnout. Etická dimenze je v pedagogice kultury implicitně obsažena, neboť předpokládá, že hodnotová a emocionální kultivace člověka vede k jeho kultivaci duchovní a morální. Hodnotová výchova je jedním z ústředních témat pedagogické teorie. Proto někteří výše citovaní zahraniční autoři pedagogiku kultury pokládají za **součást obecné pedagogiky**, řadí ji k základním pedagogickým disciplínám vedle metodologie či teorie výchovy (např. Jankowski, 2006, s. 22–30; Zacharias, 2001b, s. 59). Toto zařazení má svou logiku. Rovněž další základní pedagogické disciplíny nejsou vázány ke konkrétní pedagogické kvalifikaci, jejich zvládnutí je nicméně předpokladem k získání plné kompetence v rámci veškerých dalších pedagogických oborů. Zároveň lze pedagogiku kultury vnímat jako specifický směr teorie výchovy, tím ostatně byla ve svých počátcích především.<sup>167</sup>

---

<sup>165</sup> srov. Slavík, 1997.

<sup>166</sup> Pelcová (2013, s. 295) se vyjadřuje k zaměření hodnotové výchovy následujícím způsobem: „Smysl hodnotové výchovy není v tom, předávat dětem hotové systémy hodnot – evropských, celospolečenských, všelidských, kulturních, uměleckých, ale vypěstovat v nich potřebu a také schopnost se po hodnotách pít, poznávat je, rozumět jim, odlišovat je, kladné hodnoty cítit, upínat se k nim, pociťovat úctu.“ Rozlišování hodnot předpokládá schopnost sebereflexe i patřičnou úroveň emocionální senzitivity.

<sup>167</sup> Zde opět narážíme na ne zcela jednoznačné vymezení rozdílů mezi obecnou pedagogikou, filozofií a teorií výchovy. Různí autoři na ně nahlízejí různě, v zahraničí nejsou vždy rozlišovány. Např. ani česká Pedagogická encyklopedie (2009) nepojmenovává odlišnosti teorie a filozofie výchovy zcela jasně. Hessen toho času svou koncepci vnímal coby filozofii výchovy. Lze však předpokládat, že v jeho době nebyla „teorie výchovy“ samostatně tematizována. Snad by se dalo říci, že směry filozofie výchovy jsou hlouběji ukotveny a mají širší záběry než teoretické koncepce vzdělávání. Takové rozlišení by však bylo rovněž velmi vágní.

Pedagogika je nedílnou součástí kulturního kontextu, který ovlivňuje její směřování. Výchova a vzdělávání naplňují své cíle mj. tak, že zprostředkovávají kulturní hodnoty. Osvojování si všeobecného přehledu je organickou součástí vrůstání do kultury, úzce souvisí s celkovou kultivací osobnosti, a proto je neopomenutelným cílem, pokud usilujeme o všestranný rozvoj osobnosti.

Dimenze kultury dosahují až velmi abstraktních, filozofických rozměrů, „kulturnost“ lze považovat za podstatu lidskosti a výchovu a vzdělávání za kultivaci kulturnosti, potažmo lidskosti (Lorenz, 1995; Palouš, 1997; Patočka, 1997, aj.). Z tohoto pohledu věnuje tématu vztahu kultury a výchovy svou pozornost **filozofie výchovy**, resp. **pedagogické antropologie**. Znalosti o významu kultury lze přitom čerpat z poznatků **psychologie umění a sociologie kultury**. Přínosné mohou být pro pedagogiku kultury také závěry **psychologie hodnot, vývojové psychologie, sociologie dětí a mládeže**, z hlediska plánování možností rozvoje kulturních aktivit také zjištění **sociologie města a venkova** aj. **Etika** má potom s pedagogikou kultury shodné téma **norem** lidského chování, které jsou kulturně podmíněny. V určitých případech může pedagogika kultury řešit také otázky související s **etnologií, teologií, filologií** či **teorií umění**. Pokud zohledníme zaměření pedagogiky kultury k otázce hledání historických kořenů identity, narazíme na styčné body s **historií**, jež ukazuje, jak minulosti můžeme porozumět. Potřebu formování člověka zaměřeného k hodnotám je dnes zdůrazňována z pohledu **ekologie** – udržitelné jednání člověka se odvíjí od jeho vnitřního přesvědčení (srov. Inglehart, 2005; Lorenz, 1995). Kultura začíná být důležitým tématem také z pohledu **ekonomie**. Jednak, vzhledem k okolnostem vývoje globální společnosti, dochází k proměnám ve vnímání a měření kvality života, jednak se kulturní sféra stává prosperující sekcí trhu. Pedagogika kultury může rovněž přinášet důležité podněty **kulturní politiky**.

Je evidentní, že pedagogika kultury má velice široké souvislosti. I proto je v zahraničí rozvíjena coby samostatný studijní obor. Přestože zdůrazňujeme nutnost zabývat se více kulturními souvislostmi výchovy, nedomníváme se, že by bylo nezbytné zavádět u nás novou disciplínu obdobného charakteru. Jsme přesvědčeni o tom, že zkoumání kulturní dimenze výchovy a vzdělávání by bylo možné realizovat v rámci sociální pedagogiky, která je svým zaměřením idejím pedagogiky kultury zřejmě nejbližší.

---

Proto se pro účely naší práce držíme Strouhalova rozlišení „teorie“, která navrhuje možné cíle a metody, a „filozofie“, která klade otázky (Strouhal, 2013, s. 77).

### 5.4.1 Pedagogika kultury a sociální pedagogika – společná témata a možná inspirace

Výjimečnost pedagogiky kultury, oproti dalším základním pedagogickým disciplínám, tkví mj. ve skutečnosti, že ji lze, ovšem na zahraničních univerzitách, studovat samostatně. V tom je podobná především **sociální pedagogice**, řazené mezi hraniční disciplíny pedagogiky. Rovněž porozumění sociálním souvislostem výchovy by mělo patřit k základnímu vybavení plně kvalifikovaného pedagoga. V zahraničí je běžně vedle sociální dimenze výchovy zdůrazňována jako problematika zvláštního významu otázka role kulturního prostředí ve výchově a obecně, souvislostí kultury a výchovy a možnost rozvíjení duchovní kultury osobnosti. Jak jsme již vzpomínali, u nás je oblast částečně řešena v rámci teorie či filozofie výchovy. Téma vlivu kulturního prostředí se začíná objevovat, jak jsme již zmínili výše, také v sociální pedagogice.

Domníváme se, že k sociální pedagogice mají témata, která řeší pedagogika kultury, daleko nejbližší. Jde-li o témata spojená se vztahem prostředí a výchovy, tak význam kulturní dimenze prostředí nemůže být opomíjen. „Zkulturňování“ prostředí může být specifickou formou **„pedagogizace prostředí“** (srov. Kraus, Poláčková, 2001, s. 108). Aktuálním problémem je také **přesycenost prostředí podněty** nejrůznějšího druhu, která přispívá ke zvyšování úrovně stresu a narušuje schopnost soustředění. Tématem, které řeší shodně sociální pedagogika i koncepce pedagogiky kultury, je problematika vlivu médií. Zatímco sociální pedagogika spíše zkoumá jejich vliv, pedagogika kultury podává návrhy, jak uplatnit **mediální výchovu** nejen ve smyslu podpory kritického myšlení, ale také se snaží vést vychovávaného k tomu, aby dovedl chápat kulturní kontext a zhodnotit úroveň konkrétního mediálního sdělení, případně dokázal mediální prostředí a možnosti moderních sdělovacích prostředků kreativně využívat (srov. Noack, 2006, s. 46–47 a 138–170). Společným tématem je také problém vyrovnání se s **multikulturalitou ve společnosti**. Jak podotýkají někteří autoři, bez jednoznačného ukotvení vlastní identity je obtížné kulturní odlišnosti chápat a tolerovat (srov. Noack, 2006, s. 193–203).<sup>168</sup>

**Rozvíjení kulturní dimenze osobnosti předpokládá také idea podpory zdravého životního stylu**, na nějž je nutné nahlížet komplexně a neopomíjet kultivaci duchovního

---

<sup>168</sup> Domníváme se, že pedagogika kultury by mohla přinést určitou inspiraci i v otázkách vzdělávání menšin, kterým je zaobírá etnopedagogika. Hledání adekvátních přístupů ke vzdělávání menšin je zároveň podmínkou k tomu, aby jejich příslušníci dokázali využít vlastní potenciál, zapojit se do společnosti a podílet se na jejím rozvoji.

rozměru osobnosti.<sup>169</sup> Za zdravý lze považovat takový způsob života, který člověku umožňuje naplnit jeho základní potřeby (srov. definice zdraví Světové zdravotnické organizace). Zároveň se můžeme domnívat, že jedinec, jehož potřeby jsou naplněny, nebude mít tendenci projevovat agresí vůči svému okolí.<sup>170</sup> V podpoře vrůstání jedince do kultury lze tedy spatřovat i nástroj „**slad'ování potřeb jedince a společnosti**“, ke kterému by mělo vést sociálně-pedagogické úsilí dle Krause (2001, s. 12). Je-li cílem sociální pedagogiky podpora **socializace** jedince, pak ta je bez současné **enkulturace** stěží myslitelná. Pedagogika kultury svým zaměřením k včleňování člověka do kulturního rámce může k naplňování tohoto cíle svými nástroji výrazně přispět. Kulturní aktivity jsou navíc místem přirozeného mezilidského setkávání.

V neposlední řadě je třeba mít na mysli, že sociální pedagogika se zaměřuje rovněž na rozvíjení **sociálních kompetencí a prosociálního chování**, které si jedinec potřebuje osvojit, aby dokázal čelit náročným situacím, jež život v současném světě přináší (Kraus, 2008, s. 50; Semrád, 2009). Předpokládáme-li, že kultura má potenciál kultivovat emocionální prožívání a senzitivitu jedince, pak nepochybně přispívá také ke kultivaci mezilidských vztahů. Jejich navazování je nemožné bez dostatečné úrovně emocionality, která nám umožňuje citově se ve vztazích angažovat a prožívat je (srov. Líšková, 2014; Pelikán, 2004). Úzce propojeny jsou potom **oblast sociálního a kulturního kapitálu**.<sup>171</sup> Úsilí pedagogiky kultury lze vnímat i ve smyslu navyšování kulturního kapitálu jedince. Je dostatečně známo, že sociokulturní propast znemožňuje některým skupinám obyvatel adekvátní začlenění do společnosti.<sup>172</sup> Hledání cest, jak kulturní kapitál dotčených skupin

---

<sup>169</sup> Formování zdravého životního stylu je jedním z klíčových cílů sociální pedagogiky dle Krause (Kraus, Poláčková, 2001, s. 12).

<sup>170</sup> Vycházíme z Maslowovy teorie potřeb (Drapela, 2003, s. 137–144). Za základní potřeby označuje Maslow potřeby fyziologické, potřebu bezpečí, emocionální potřeby, potřebu úcty a sebeúcty a potřebu seberealizace a transcendence. K naplňování mnohých z nich může kultura přispívat: seberealizace a přesah mohou být spojeny s uměleckým prožitkem, úcta a sebeúcta se schopností tvořivě realizovat vlastní nápady, umění, rituály i další kulturní formy jsou spojeny s hlubokými emočními prožitky. Zajímavá je role kultury v saturování potřeby bezpečí. V Polsku se například rozvíjí výzkum v oblasti tzv. „kultury bezpieczeństwa“, kultury bezpečí. Uplatňuje se zde mj. předpoklad, že zvyšování kultury prostředí, vč. zajištění odpovídající nabídky kulturního vyžití, má pozitivní dopad na bezpečnostní situaci v konkrétní lokalitě, i proto, že člověk znalý kultury rozumí hranicím a normám, které jsou kulturně dány. Na celostátní konferenci k pedagogice kultury, které se účastnila autorka této práce, zaznělo na dané téma hned několik velmi zajímavých referátů. Kultura je také oblastí autonomní lidské tvořivosti a v interakci s ní se utváří identita člověka. Autonomii a identitu považuje za základní z lidských potřeb Fromm (2009). Kraus (2008, s. 50) konstatuje, že téma formování identity a hledání ukotvení osobnosti dnes v kontextu sociální pedagogiky nabývá na aktuálnosti.

<sup>171</sup> Kulturní kapitál vymezuje Sociologický slovník (Jandourek, 2001, s. 118–119) jako „jazykové a kulturní dovednosti a schopnosti jedinců“. Autorem teorie kapitálů je francouzský sociolog P. Bourdieu. Výklad jeho díla poskytuje např. Dopita (2007).

<sup>172</sup> Mnohokrát byla například Česká republika kritizována ze strany EU za to, že zařazování dětí romského původu do základních škol praktických, které se děje častěji, než by to bylo nutné, jen dále prohlubuje sociokulturní propast mezi romskou komunitou a většinovou společností.

rozvíjet, může být jednou z cest, jak napomoci zlepšení jejich sociální situace. Neopomenutelná je **role kultury v sociální aktivizaci** a podpoře aktivní účasti na veřejném životě (srov. Boal, 2005; Eyerman, Jamison, 1998; Hyvnar, 2012, aj.).<sup>173</sup> Tohoto potenciálu zatím sociální pedagogika dostatečně nevyužívá. Pedagogika kultury by jí přitom mohla poskytnout mnoho podnětů k tomu, jak tento cíl podpořit.

Pedagogika kultury i sociální pedagogika vycházejí, jak bylo popsáno výše, z obdobných metodologických paradigmat, když zdůrazňují **kvalitativně a hermeneuticky založenou metodologii** výzkumu. Koncept pedagogiky kultury umožňuje nahlédnout souvislosti kultury v celé jejich komplexnosti a složitosti. Pedagogika kultury má, podle našeho názoru, schopnost integrovat a uvádět do souvislostí poznatky i cíle dílčích disciplín. Má potenciál sjednocovat diverzifikované úsilí i dílčí ideály a směřovat je k naplnění cílů obecnější platnosti.

## 5. 5 Potenciál a rizika pedagogiky kultury

V předcházejících kapitolách jsme předestřeli ideje a popsali vývoj pedagogiky kultury. V závěru bychom rádi vysvětlili, v jakých souvislostech především spatřujeme potenciál této koncepce v současnosti v návaznosti na aktuální otázky české pedagogiky. Zároveň se chceme věnovat rizikům, která mohou plynout především z dezinterpretace idejí pedagogiky kultury, a slabým místům této koncepce vůbec, neboť, jako každá jiná, i ona je nepochybně má. V mnoha ohledech nacházíme v pedagogice kultury zajímavé podněty, avšak je třeba mít na paměti slepé uličky, kterými se již dříve vydala, chceme-li se jich pro příště vyvarovat.

Jsme přesvědčeni o tom, že pedagogika kultury může být inspirativní především s ohledem na to, že přináší možný pohled na způsoby **řešení krize plynoucí z deficitu lidskosti**, odcizení a ztráty životního smyslu jako leitmotivu globálního životního způsobu. Pedagogika kultury bývá kritizována kvůli značné dávce **naivity a utopičnosti**

---

<sup>173</sup> Oživování komunity prostřednictvím kultury, „animace kultury“, bývá považována za oblast praktického uplatnění pedagogiky kultury (srov. Jankowski, 2006, s. 119–145). O tom, v jakých ohledech by mohlo být v českém prostředí polské pojetí animace kultury inspirativní, pojednává Siostrzonek (2009). Nově se začíná objevovat také označení „sociokulturní animace“ (Hanáková, 2012) – zajímavé je, že často se tak děje zejména na umělecky zaměřených fakultách, např. na DAMU. Koncept „sociokulturní animace“ je rozvíjen především v zemích jižní Evropy, značný podíl na tom mají aktivity Salesiánů dona Bosca (Trilla, 1998). Sociokulturní animace však nevznikla na myšlenkovém podkladě pedagogiky kultury, neboť se rozvíjela ve zcela jiných podmínkách.

cílů, o něž usiluje (Singule, 1966, s. 209–210; Skalková, 1992, s. 24). Samozřejmě si nemyslíme, že cesty, které navrhuje, by dokázaly samy o sobě zvrátit nežádoucí vývoj či že by mohly být univerzálním způsobem „záchrany lidstva před zkázou“. Jsme nicméně přesvědčeni o tom, že pedagogika si musí ideály stanovovat. Právě od nich se odvíjejí cíle, bez nichž nejsou výchova ani vzdělávání myslitelné. Formulace ideálů nutně nepředpokládá, že tyto ideály jsou realizovatelné. Mohou být myšlené, i tak nicméně plní důležitou úlohu.<sup>174</sup> Ostatně tak jako v životě. Situace, kdy pedagogice chybí **ideály, které by měly sílu sjednocovat** roztržité pedagogické myšlení<sup>175</sup>, zcela odpovídá absenci životních cílů, ideálů a smyslu v životě člověka globální doby. Mají také podobné důsledky – pokud není jasný cíl, kam jít, dostavuje se **rezignace a rozčarování**. Životní smysl přitom také úzce souvisí s ideály – jak jsme ukázali v úvodních kapitolách tohoto textu, pragmatické a materiálně zaměřené ideály neodpovídají touze člověka saturovat vlastní bytostné potřeby. Člověk si stanovuje cíle vyšší, ústící v přesahu sebe sama. Životní smysl je kategorií duchovního života. Pokud pedagogika deklaruje úsilí o komplexní formování osobnosti, nesmí duchovní složku opomíjet, neboť právě ona je jednou z určujících charakteristik lidství.

**Pedagogika kultury přináší konkrétní návrhy, jak prostřednictvím výchovy a vzdělávání duchovní dimenzi osobnosti rozvíjet.** Nástrojem k tomu se stává umění jako objektivace ducha. Skrze porozumění umění vede cesta k pochopení a osvojení si kulturních norem na základě prožitku. Zároveň umění přispívá k emocionálnímu rozvoji a k rozvoji tvořivosti.

S těmito ideály pedagogiky kultury se lze jednoznačně ztotožnit a také konstatovat, že všechny z uvedených cílů jsou dnes nadmíru aktuální. Kulturní rozměr výchovy a vzdělávání bývá často opomíjen. V úvodních kapitolách jsme popisovali dopady krize kultury v globalizovaném světě. O to více roste **význam utváření vztahu k umění a rozvíjení tvořivosti**, chceme-li kulturnímu úpadku čelit. Kultura a umění mohou významně pozvednout společenský život – jsou prostředkem a příležitostmi k navazování

---

<sup>174</sup> Výchovu a vzdělávání pokládáme za nikdy nekončící proces. V duchu platonismu vnímáme ideál jako nedostižitelný obraz. Pokud by jej bylo dosaženo, znamenalo by to konec, ztratil by se smysl snahy o něco usilovat. Vývoj člověka však končí až smrtí. Zároveň se neustále vyvíjejí a proměňují podmínky, v nichž člověk žije a které zdaleka nemusejí ideální představě odpovídat. Na ty je nucen jedinec nějak reagovat, vypořádávat se s nimi a k ideálu se tak přibližovat. Představa ideálu udává směr jeho snažení.

<sup>175</sup> Problematika byla pojednávána výše s odkazem na práce Strouhala (2013) a Skalkové (2004). O potřebě hledat nějaký sjednocující mechanismus, který by spojoval dílčí poznatky pedagogických disciplín, hovoří Strouhal (2013, s. 167) následujícím způsobem, když s odkazem na Morina (1999, s. 61) tvrdí: „Postmodernita nemusí znamenat pouze radikalizaci rozporů a konstatování jejich neslučitelnosti, (...) nýbrž i hledání komplexnosti, jež by živila dvojnárodnost rozporů a nejistot“.



kontaktů. Ani tato jejich důležitá funkce by neměla zůstat bez povšimnutí, vzhledem k narůstající izolaci a odcizení ve společnosti. Zaměření výchovy směrem k podpoře vrůstání jedince do kultury by mohlo přispět k řešení těchto problémů.

Za nosnou ideu pokládáme důraz pedagogiky na **tvořivost** a její spojení s **autonomií** a **odpovědností**. Obě témata jsou rovněž z pohledu aktuálních celospolečenských problémů klíčová. Tvořivost je negací stagnace i nesvobody, její podstata je autonomní. Jakékoliv snahy o rozvoj tvořivosti je proto nezbytné podporovat, přikláníme-li se k názorům spatřujícím v ohrožení autonomie klíčový problém současného světa. Opakem autonomie je totalita, jež s sebou přináší úpadek a násilí. Bez autonomie nelze předpokládat odpovědnost.<sup>176</sup> Byl to právě S. Hessen, který podstatnou souvislost autonomie, tvořivosti a odpovědnosti v pedagogických souvislostech pojmenoval.

Přínos pedagogiky kultury spatřujeme v **konkretizaci duchovního principu ve formě kultury**. Kultura je složkou duchovního života, která je uchopitelná a využitelná pedagogickými prostředky. Podstata kultury je celostní. Pedagogika kultury tedy představuje **možnost, jak v kontextu kultury pojímat výchovu a vzdělávání celostním způsobem**. Jedná se o teorii, která cíle výchovy a vzdělávání formuluje v obecné rovině. V situaci, kdy je v odborných kruzích vedena diskuse pojmenovávající absenci teorie v pedagogice by pedagogika kultury mohla poskytovat určité vodítko nebo přímo jednu z možností, jak pedagogické ideály formulovat a na jakých základech teorii výchovy a vzdělávání rozvíjet. Jsme přesvědčeni o tom, že vzhledem k **hodnotovému založení** pedagogiky kultury může mít takto zaměřená výchova širší pozitivní dopad, předpokládáme-li, že základem udržitelného chování je změna hodnot a komplexně pojímaný rozvoj není myslitelný, pokud by postrádal smysl, aniž by přinášel lidem štěstí a naplnění. **Umění, jak ukazuje Říčan (2006, s. 123), může nabývat spirituálních dimenzí a představovat určitou formu spirituality v sekularizované společnosti.** Má blízko k bytostným prožitkům **štěstí a naplnění**.

Samozřejmě si nepředstavujeme, že by renesance idejí pedagogiky kultury sama o sobě dokázala nějak zásadně zvrátit směřování společnosti. Nechceme ani tvrdit, že by bylo možné či žádoucí převzít ten či onen konkrétní model pedagogiky kultury a pokusit se jej aplikovat v našich podmínkách. Domníváme se však, že mohou být nosné a **inspirativní** dílčí **podněty**, týkající se souvislostí kultury, výchovy a vzdělávání a využití kultury a

---

<sup>176</sup> Vnímání odpovědnosti je založené na konfrontaci vlastního jednání s interiorizovanými normami. Odpovědnost zažívá člověk vůči sobě samému. Pokud by se staly měřítkem odpovědnosti normy, jejichž podstata není autonomní, pocit osobní odpovědnosti by se rozplynul, přenesl by se na anonymní celek (společnost jako původce selhávajících norem) a osobní odpovědnost by zcela přestala být pocíťována.

umění ke vzdělávacím účelům. Spíše než předložit hotové řešení jsme chtěli **nastolit některé otázky a otevřít diskusi**.

Jsme si vědomi i limitů, které pedagogika kultury má a které se v průběhu jejího vývoje i projeví. Také proto nehodláme prosazovat představu o absolutní platnosti pravd původní pedagogiky kultury. Historická i současná pedagogika kultury byly popsány právě s ohledem na zmíněné limity této koncepce výchovy. V dobách minulých se totiž ukázala být problematickou hned v několika ohledech. Nejzávažnějším problémem je **snadná možnost dezinterpretace**, nepochopení či dokonce překroucení původních hlubokých a komplexních myšlenek, jejich nemístné zjednodušení. K tomu došlo v důsledku vyhroceného nacionalismu v době před začátkem 2. světové války. Jeho vlivem pedagogika kultury začala klást přednostní důraz na předávání kulturní tradice, přičemž upustila od dalšího nosného principu pedagogiky kultury, jímž je autonomní tvořivost. Stala se tedy dogmatem a karikaturou sebe sama. Představitelem problematické větve pedagogiky kultury, která se přiklonila k fašismu, je zejména G. Gentile.<sup>177</sup>

Pro současnou pedagogiku kultury z toho plyne poučení především v tom smyslu, že **nelze stavět na zúženém pojetí kultury**. Dogmatizaci pedagogiky kultury předcházelo úzké pojmání kultury čistě ve smyslu „vysokého“ umění. Z toho vzniklo pomyslné dělení kultury na jakousi „správnou“ a přijatelnou a tu, která je podřadná a nelze ji za kulturu považovat, protože neplní své funkce. Pedagogika kultury byla právem kritizována jako elitářská, čemuž se nakonec ani nebránila.<sup>178</sup> Směrem k dnešku pokládáme toto riziko za podstatné. V multikulturní společnosti lze stěží určitou kulturu považovat za vůdčí či lepší než jiné. Je také známo, že i masová a mainstreamová kultura, někdy označovaná jako popkultura, plní významné funkce a dokonce se objevuje názor, že právě proto je nevhodné od sebe „vysokou“ kulturu a popkulturu striktně oddělovat – každá má jiné

---

<sup>177</sup> Giovanni Gentile (1875–1944) byl neohegeliánským filozofem, který vyšel z italské větve pedagogiky kultury (Singule, 1966, s. 223). Hessen jeho pedagogiku rozebírá mj. v díle „La Pedagogia di G. Gentile“ z roku 1934, která vyšla v reedici roku 1952. Vývoj pedagogiky kultury nežádoucím směrem může vyplývat z tendence tohoto směru pedagogického myšlení k rigiditě a tradicionalismu, který ústí v podceňování inovačních snah. Na zmíněný problém pedagogiky kultury upozorňuje Skalková (1992, s. 25). Za pozoruhodné považujeme také v této souvislosti ideje Hessenovy – Hessen se prostřednictvím důrazu na tvořivost podobnému scestí vyhýbá.

<sup>178</sup> Singule (1966, s. 210) správně podotýká, že osvojit si rozsáhlý systém kulturních tradic a složitý všeobecný rozhled zdaleka nejsou schopni všichni, ale pouze intelektuální elity. Pedagogika kultury se nebrání takové segregaci ve vzdělávání, neboť vychází z platonského přesvědčení o nevyhnutelnosti vůdčího postavení kulturních vrstev. Dodáváme k tomu, že představitelé pedagogiky kultury tehdy ještě nemohli tušit, kam tato teze další vývoj pedagogiky kultury nasměruje, a ani to, že se schyluje k válce, jejíž příčinou bude zcela shodné východisko. Skalková (1992, s. 24–25) konstatuje, že představy o vzdělání pro vybrané vrstvy odpovídá zájem pedagogiky kultury především o výběrové střední nebo vysoké školy.

funkce a podstatná je spíše kvalita, ba forma uměleckého projevu.<sup>179</sup> Současná pedagogika kultury, podle našeho názoru, vhodně tuto situaci odráží, když se její nedílnou součástí stává **animace**, usilující o oživení kultury coby součásti každodenního života a o její zpřístupnění nejširším vrstvám.<sup>180</sup> Pedagogika kultury dnes není utopií, snažící se přivést vychovávané bez ohledu na jejich preference, dispozice a zájmy ke všeobecné kultivaci prostřednictvím klasického umění. **Kultura je mnohem více pojímána jako součást životního stylu, a to ve veškeré jeho variabilitě.** Cílem je nejen podpora porozumění tradici, ale také „**žití kultury**“, podněcování k aktivnímu zapojení do kulturního života, ke spolupodílení se na utváření kulturního života aj.

Také u nás začínají být souvislosti kultury a výchovy frekventovaným tématem teorie výchovy. Pedagogika kultury ukazuje šíři možných pohledů na danou oblast. Teorie výchovy přirozeně tenduje k „akademickému“, spíše abstraktnímu pojetí kultury, které by mohlo v krajním případě vyústit v zájmu o kulturu čistě ve smyslu kultury „vysoké“, či v „plané filozofování“ a **odtrženost od běžné životní reality**, kvůli které je původní koncepce pedagogiky kultury rovněž často kritizována.<sup>181</sup> Jaké následky takový vývoj nese, jsme dostatečně popsali. Významným podnětem k zamyšlení nad způsobem uchopení tématu kultury v kontextu české pedagogiky je také **krize konceptu multikulturní výchovy.**<sup>182</sup> Ukazuje se, že bezproblémová koexistence rozdílných kultur není podmíněna toliko detailní znalostí tradic a historie různých kulturních skupin, jako spíše pevným ukotvením v kultuře vlastní, které umožňuje tvořivě a bez pocitu ohrožení zpracovávat cizorodé podněty multikulturního společenství. Co v Česku zcela chybí, je rozpracování **tématu kulturnosti životního způsobu.** V náznacích se v této souvislosti téma kultury objevuje u Krause (2008), v kontextu jeho práce je ale dílčím, není nijak speciálně rozebíráno. Přitom právě kulturnost každodenního života je tím, o co jde především,

---

<sup>179</sup> V tomto smyslu vyznívají např. texty Paulička (2012) či Pyšňákové (2007), ze zahraničních jmenujme Benneta (2005).

<sup>180</sup> Zpřístupnění kultury rozhodně neztotožňujeme s její banalizací.

<sup>181</sup> Singule (1966, s. 217) považuje ideály pedagogiky kultury za abstraktní, neschopné reagovat na „naléhavé požadavky životní reality“, být „přípravou na život“. Koncepce podle něj neřeší „konflikt mezi všestranným rozvojem lidskosti v dítěti a jeho skutečnou životní dráhou“ (tamtéž, s. 209). Skalková (1992, s. 24) podotýká, že „pedagogika kultury stavěla všeobecné vzdělání do protikladu s odborným vzděláním, které nedoceňovala právě tak jako praktický význam přírodovědných poznatků“. Dále tvrdí, že „interpretace kultury a vzdělání byla v úvahách představitelů pedagogiky kultury odtržena od skutečných společenských a materiálních podmínek (Skalková naráží na tendenci pedagogiky kultury stavět na „vysoké“ kultuře, dostupné výhradně elitám – pozn. autorky), pohybovala se v abstraktních formulacích, které se brzy ukázaly jako nereálné a utopické“ (tamtéž).

<sup>182</sup> O tom, že lépe se do majoritní společnosti integrují skupiny, které jsou dobře ukotveny ve vlastní (tj. majoritě cizorodé) kultuře, referuje Ježková (2010). Principy, proč tomu tak je, na základě teorií humanitní psychologie vysvětlují Bittl a Moree (2007, s. 31–56). O krizi multikulturalismu v pedagogických souvislostech se zmiňuje také Strouhal (2013, s. 159–160).

cílíme-li směrem k humanizaci, rozvoji lidství. Současná pedagogika kultury nabízí cesty, jak **podněcovat kulturní rozměr každodennosti**, jak učinit kulturu důležitým prvkem životního způsobu. V české pedagogice zmíněné téma poněkud zapadá.

Pedagogika kultury může být **inspirací také v didaktické rovině** – konkrétní návrhy, jak zprostředkovávat kulturu a kulturní hodnoty, jsou, podle našeho názoru, využitelné napříč pedagogickými disciplínami. To je také, jak jsme přesvědčeni, nejlepší způsob, jak postupovat, chceme-li kulturnost jedince pedagogicky rozvíjet. **Veškerá výchova a vzdělávání jsou v základu předáváním kulturních hodnot.** Tuto skutečnost je třeba pojmenovat a uvědomovat si ji.

Pedagogika kultury, dá se říci, v době vzniku poněkud předběhla svou dobu. Až v době poválečné, nebo v případě českého prostředí posttotalitní, se ukazuje, jaký je skutečný význam témat, která pedagogika kultury řeší. V současné době se, jak už bylo zmíněno, oblasti zájmu pedagogiky kultury proměňují, více berou ohled na problémy praxe a reflektují také témata méně „vzletná“. Také v oblasti pedagogiky kultury probíhají empirické výzkumy, nezůstává čistě teorií. Pro zkoumání kulturních souvislostí výchovy jsou typické z logiky věci spíše **kvalitativní postupy**, schopné zachytit pestrost a variabilitu kulturních norem a faktorů ovlivňujících životní způsob. Ani teoretičtější uchopení pedagogiky kultury, které se rozvíjí v Polsku, však nelze považovat za strnulé a nepodnětné. Naopak – polská pedagogika kultury, vycházející z **tradice humanismu**, se promítá do celkového zaměření polské pedagogiky v jeho důrazu na rozvíjení lidskosti prostřednictvím výchovy a vzdělávání. Polskou situaci lze vlastně také vidět jako protiklad pedagogiky u nás, kde zájem o teorii výchovy spíše ustupuje do pozadí.

Pedagogika kultury jako specifická koncepce výchovy může být inspirativní v různých ohledech, a to v teoretické i praktické rovině. Zaměření praxe na **předávání kulturních hodnot** není u nás zatím příliš patrné<sup>183</sup>, zkušenosti ze zahraničí mohou přinést nové podněty. **S ohledem na pedagogickou teorii může pedagogika kultury představovat možný rámec, napomáhající úvahy o souvislostech kultury, výchovy a vzdělávání integrovat.** Je nasnadě, že potřeba zaměření pedagogické teorie a praxe k tématu hodnot a kultury za stávající situace narůstá. Stále aktuální zůstává také **zdůrazňování významu všeobecného humanitního vzdělání, sebevzdělávání, nutnosti prožitkového základu**

---

<sup>183</sup> Pochopitelně veškeré vzdělávání je z vlastní podstaty předáváním hodnot. Hodnoty jsou ve vzdělávacích obsazích implicitně zahrnuty. Avšak jsme přesvědčeni o tom, že mohou být předávány mechanicky, nebo naopak se snahou o zprostředkování porozumění hodnotové dimenzi předkládaného obsahu a úsilím o aktivní práci s ním. Je k tomu něco jiného předávat vychovávanému konkrétní znalosti, schopnosti či dovednosti, anebo mu umožnit pochopit význam daného poznatku v kontextu rozvoje kultury společnosti, jeho hodnotový rozměr.

## **učení, potřeby hledání vlastní identity v kulturním rámci a holistická dimenze celé koncepce.**<sup>184</sup>

V průběhu dějin se pedagogika kultury dostala do extrémních pozic ve službách pravicové i levicové propagandy. Vždy přitom šlo o důsledek dezinterpretace původní, komplexní teorie. Proto považujeme za stěžejní zdůraznění principů, které považujeme v pedagogice kultury za klíčové a které formuloval již S. Hessen – těmi jsou **autonomie a tvořivost**. Současný posun k širšímu a variabilnějšímu vnímání kultury ve smyslu způsobu života je dobrým předpokladem k tomu, aby se také pedagogika kultury konstituovala tímto novým způsobem, což se ostatně i děje. Právě zde vidíme nový potenciál k uplatnění původních idejí v soudobém kontextu.

---

<sup>184</sup> „Je nutno přiznat, že představitelé pedagogiky kultury vyslovili i řadu správných a podnětných myšlenek, zejména v souvislosti se svou kritikou pedagogického naturalismu“ (Singule, 1966, s. 207). „Správné a dodnes podnětné je i jejich (*myšleno představitelů pedagogiky kultury, pozn. autorky*) stanovisko, že kultura se stává našim trvalým majetkem, až když jí skutečně rozumíme a prožijeme ji, neboť nestačí ji jen znát. Pozornosti zasluhuje i jejich zdůraznění významu všeobecného vzdělání pro účast na společenském dění, zdůraznění vzdělávacího významu humanitních věd, zařazení sebevzdělávání do systému rozvíjení osobnosti člověka aj.“ (tamtéž, s. 208). Singule pozitivně hodnotí rovněž hlubokou erudici, s jakou jsou v pedagogice kultury řešena důležitá témata, související s výchovou a vzděláváním (1966, s. 222). Potřebu všeobecného rozhledu je zdůrazňována také dnes (Strouhal, 2013, s. 155–157; Učení je skryté bohatství, 1997, s. 50).

Holismus je reakcí na postupující propojování jednotlivých sfér života člověka v globálním světě. Vyrovnat se se situací globality je možné opět pouze na základě komplexního pohledu. Chápat bytí ve světě ve své složitosti dokáže jen člověk, který je k tomu vybaven, jehož osobnost je všestranně rozvinuta. Proto je v reakci na uspořádání globálního světa zdůrazňována potřeba uplatňování holistického přístupu k výchově a vzdělávání (Palouš, 1997; Pike, Selby, 1994, aj.). Pedagogika kultury holistický princip respektuje.

## 6 Odraz kulturního obratu v různých sférách lidského života

S duchovním rozměrem člověka se dnes počítá i v oblastech, kde bychom to primárně neočekávali. Vzhledem k tomu, že je zřejmá omezenost pozitivismu, začínají společenské vědy obracet pozornost k porozumění faktorům, které život zásadně ovlivňují: k hodnotám, kultuře, spiritualitě aj. Tomu odpovídá také preference kvalitativní metodologie. Tento trend bývá nazýván „**kulturním obratem**“<sup>185</sup> a je patrný napříč humanitními obory, které se zároveň setkávají na interdisciplinárním pomezí (Reifová in Edwards a kol., 2010, s. 14).

V sociologii se stává frekventovaným tématem výzkum **životního způsobu**, prosazují se **interpretativní postupy**. V psychologii se shodná tendence promítá v rozvoji tzv. **pozitivní psychologie**, mezi jejíž hlavní představitele patří např. D. Goleman, M. Csikszentmihalyi či u nás J. Krivohlavý a která upíná pozornost ke zkoumání štěstí, naplnění, psychického zdraví a hledání faktorů, které k nim přispívají. Kulturní obrat nicméně ovlivňuje i vědy, které bylo zvykem vnímat jako čistě exaktní. Příkladem může být medicína. Světová zdravotnická organizace doplnila svůj, výše popsany a široce přijímaný, model zdraví o spirituální dimenzi. Jasně tím dává najevo, že neuchopitelné spirituální vlivy mohou mít reálný a hmatatelný dopad na zdravotní stav člověka.

Subjektivní, stěží měřitelné vlivy dnes, v reakci na krizi, začala brát v potaz dokonce i ekonomie (v ČR je toto pojetí typické pro práce T. Sedláčka). Mění se pohled na hodnocení ukazatelů, jež byly dříve úzce ekonomicky pojaté – například na **měření kvality života či úrovně rozvoje**. Sama ekonomie došla do bodu, kdy opustila přesvědčení, že měřítkem kvality života či rozvoje společnosti mohou být pouze materiální zdroje. V případě hodnocení rozvoje je hojně diskutována možnost využití ukazatele tzv. „hrubého národního štěstí“<sup>186</sup>, který by nahradil hrubý domácí produkt (HDP) či index lidského rozvoje (HDI).<sup>187</sup> Hrubý domácí produkt hodnotí pouze úroveň finančních zdrojů. Finanční zajištění však nutně nemusí korelovat s rozvojem v dalších oblastech (např. morálního či osobnostního rozvoje) či se subjektivně vnímanou kvalitou života. Index lidského rozvoje znamenal posun – mimo materiální hlediska hodnotí také přístupnost

---

<sup>185</sup> V angličtině „the cultural turn“ (Bennet, 2005).

<sup>186</sup> V anglickém originále „Gross National Happiness“. V češtině je běžně používán uvedený překlad.

<sup>187</sup> Podrobnější vymezení a analýzu jednotlivých ukazatelů zprostředkovává Nováček (2011).

vzdělání, zdravotní péče aj. Jde o to, do jaké míry má jedinec žijící v konkrétní zemi možnost naplnit svůj potenciál; z tohoto hlediska je HDI mnohem smysluplnějším měřítkem. Přesto i ve společnostech, které dosahují vysoké úrovně HDI nemusí být jejich členy kvalita života subjektivně pozitivně hodnocena.<sup>188</sup> Navíc, například co se týče vzdělanosti populace, vychází najevo, že ne vždy úroveň dosaženého vzdělání, měřená počtem absolventů škol různých stupňů, vypovídá o skutečném stavu vzdělanosti, neboť neodráží hodnocení kvality dosaženého vzdělání, tj. není schopno zachytit, do jaké míry vzdělání skutečně přispívá k celkové kultivaci člověka, potažmo fungování společnosti. Bylo by naivní se domnívat, že vzdělání, cílící v prvé řadě ke zvyšování šance uplatnit se na trhu práce, je jediným klíčem k překonání složitých problémů současného světa. (Přesto se tak často děje.)

Oproti tomu výše zmíněný ukazatel tzv. „**hrubého národního štěstí**“ vychází ze zcela jiného pohledu na kvalitu života, než jeho „předchůdci“. Měřítkem se stává subjektivní hodnocení. **Za vyspělé jsou považovány země, kde lidé prohlašují, že se jim dobře žije a cítí se šťastní.** Ukazuje se, že ne vždy jde o země, které jsou v popředí v žebříčcích měřících ekonomickou prosperitu. Jinými slovy – neplatí, že v ekonomicky vyspělých zemích by žili lidé šťastnější, než jinde – naopak se zjišťuje, že majetek může být spíše překážkou v dosažení štěstí, neboť je spojen s nejrůznějšími závazky i se strachem o jeho pozbytí. Země, kde žijí šťastní lidé, jsou především země vysoce rozvinuté po „lidské stránce“, společnosti, kde širokého uznání dosahují hodnoty vzájemnosti, tolerance, skromnosti aj. Nováček (2011, s. 398–403) jde ještě dál, když konstatuje, že **za rozvinutou společnost lze považovat pouze takovou, kde má jedinec možnost naplnit své vlastní poslání a životní smysl.**

Tradiční ekonomické uvažování tak rovněž prochází proměnou a překračuje oborové hranice, i v něm dochází v tomto smyslu k obratu k člověku, lidství. Za rozvinuté jsou pokládány země s rozvinutou kulturou. **Kultura** přispívá ke zlepšování kvality života a zároveň **se stává klíčovou sférou ekonomiky**, neboť jednak v rámci kultury vznikají nová, smysluplná pracovní místa,<sup>189</sup> jednak přispívá k utváření nových hodnot, je sektorem,

---

<sup>188</sup> Důvodům, proč tomu tak je, se podrobně věnovala první kapitola této práce. Materiální zajištění zkrátka k pocíťování životní spokojenosti nestačí.

<sup>189</sup> Předpokládá se, že materiálně dobře zajištěný příslušník západní společnosti bude mít potřebu kulturní program vyhledávat a bude také disponovat dostatečnými prostředky k tomu, aby se jej mohl účastnit (srov. Ministerstvo kultury České republiky, 2009). Zároveň však je kultura, na rozdíl např. od průmyslu, který se automatizuje, bez využití lidských zdrojů nemyslitelná. Pokud by se tedy ekonomická aktivita přesunula

v němž dochází k aktivní tvořivé činnosti. Nelze opomenout pochopitelně ani další důležité funkce kultury, která poskytuje prostor ke vzájemnému setkávání a skýtá příležitost k seberozvoji. **Kultura „se vyplatí“, protože přispívá k prevenci sociálních problémů a zároveň nijak dále nezatěžuje životní prostředí** (což se o jiných sektorech ekonomiky rozhodně říct nedá). Kulturní prožitek přispívá k pocitu **naplnění** a s ním souvisejícímu prožitku **štěstí**. Kulturní prostředí zprostředkovává pocit bezpečí a **pozitivně ovlivňuje subjektivní vnímání kvality života**.

Proto rozhodně nelze tvrdit, že výchova a vzdělávání, které jsou umělecky, humanitně a jinak „neprakticky“ zaměřené, jsou v rozporu s ideou ekonomického a společenského rozvoje. Naopak můžeme předpokládat, že z dlouhodobého hlediska to bude právě oblast kultury, která se stane předním sektorem ekonomiky. **Má-li společnost prosperovat, musí vytvářet nové hodnoty** (což není totéž, co „navyšovat zisky“). Jde o základní princip rozvoje. Stagnace je důsledkem úpadku tvořivosti. **Posláním vzdělávání by mělo být především zprostředkování porozumění sobě samému a vlastní aktivní pozici ve světě. Hodnoty, které tvoří obsah vzdělávání, nám pomáhají se ve složitosti vzájemných vztahů zorientovat.**<sup>190</sup> Proto je třeba hodnoty chránit a ctít a význam všeobecného vzdělání nezlehčovat.

Tendenci „humanizace“ ve vzdělávání a zaměření k hodnotám lze pokládat za obdobu „kulturálního obratu“ v humanitních vědách. Výchova a vzdělávání směřují k člověku. Pokud by opomíjely duchovní rozměr, opomíjely by podstatnou charakteristiku lidství (srov. Pelcová, 2009). Úsilí výchovy a vzdělávání o zlepšení místa člověka ve světě můžeme vnímat ve shodě s úsilím o zvyšování kvality života. Její subjektivní rovinu nelze ignorovat, jak bylo řečeno výše. **Výchova a vzdělávání, které přispívají ke zvyšování subjektivně vnímané kvality života, jsou výchova a vzdělávání, které vedou člověka k tomu, aby byl schopen prožívat štěstí, naplnění a vnímat životní smysl.** Jaké přístupy je s ohledem na dané cíle možné uplatnit, jsme se snažili navrhnout v předcházejících kapitolách.

---

spíše do oblasti kultury, měli bychom reálnou šanci naplnit představu vysněné „společnosti volného času“, jak si ji v období přelomu 19. a 20. století představovaly dřívější generace (srov. Hannicut, 2013).

<sup>190</sup> Bauman (in Kubicki, Janiszewska, 2006), spatřuje opodstatnění a přínos humanitních věd právě v tom, že napomáhají člověku se orientovat.



# EMPIRICKÁ ČÁST

## 7 Možnosti uplatnění idejí pedagogiky kultury v současné české pedagogické teorii a praxi

Kultura má nezastupitelnou úlohu v životě člověka, děti a dospívající nevyjímaje. Je souborem hodnot, k nimž je možné se vztahovat a které nám umožňují nacházet vlastní identitu i pocit bezpečí. Kultura je bytostnou charakteristikou lidství, je projevem duchovního života. Kultivace kulturnosti člověka je tedy zároveň kultivací jeho lidství. Ukotvení ve vyšších, duchovních hodnotách je považováno za jeden z faktorů posilujících resilienci. Schopnost zvládnání náročných životních situací se stává v dnešním složitém, globalizovaném světě plném nejistot, klíčovou kompetencí.

Podstata umění, tedy kultury v užším slova smyslu, tkví ve schopnosti zprostředkovat hluboký emocionální prožitek. Takový prožitek má potenciál rozvíjet emocionální stránku osobnosti. Může dosahovat až existenciální intenzity „peak experience“<sup>191</sup>, být spojen s vnímáním pocitů smyslu a naplnění. Schopnost čerpat z tohoto potenciálu a porozumět umění je však třeba rozvíjet, „kulturnost“ není člověku vrozena, ale je výsledkem učení. Vlastní tvorba může být prostředkem ke sdílení niterných pocitů a specifickým druhem mezilidské komunikace prostřednictvím symbolů, které umožňují sdělit i to, co verbálně zprostředkovat nelze. Jako taková je tvorba rovněž procesem přinášejícím radost a naplnění.

Rozvíjení tvořivosti je proto jedním ze základních cílů pedagogiky kultury. Hodnota umění tkví v jeho autonomii. Umělecké sdělení nemá být dogmatem, ale podnětem k diskusi, interakcí vnímajícího subjektu s dílem. Proto i porozumění umění vyžaduje tvořivý přístup (a osobní vklad). Umělecká tvorba je vyjádřením autonomie. To je aktuálním tématem zejména v období dospívání. Dospívající hledají vlastní identitu a autonomii. Kultura jim k tomu může být vhodnou cestou. Zároveň jsou kulturní aktivity příležitostí k setkávání, která přispívá ke společenské kohezi. Hledání vlastního místa ve společnosti a utváření sociálních vztahů je dalším důležitým úkolem v průběhu dospívání. Emocionální ventilace

---

<sup>191</sup> Pojem je vysvětlen v kap. 3. 1. 2 této práce.

prostřednictvím umění může být také prostředkem, jak se vypořádat s emocionálními výkyvy, typickými pro dospívání, potažmo jak zachovat duševní zdraví a vyrovnanost.

Rozpad kultury a hodnot kultury v současném světě je spjata také s rozpadem těchto jejích funkcí. Problematickým je rovněž exponenciální nárůst množství symbolických sdělení, audiovizuálních i interaktivních vjemů, jimiž jsme obklopeni a zahlceni a které působí zcela opačně než umění: nenapomáhají uvolnění, ale stresují nás; nechtějí komunikovat, ale uchvátit dojmy. Kulturní edukace<sup>192</sup> by měla přispět také k rozvíjení schopnosti vypořádat se s těmito vlivy a nalézt v jejich mnohosti ty hodnotné a obohacující.

## 7.1 Cíle šetření, výzkumný problém a zvolená metodologie

Empirická část práce má navázat na závěry předestřené v předchozí části textu a rozšířit poznání zkoumané oblasti. **Cílem je zjistit, zda a v jakých ohledech je možné uplatnit odkaz idejí pedagogiky kultury v současnosti.** Jak jsme nastínili, kultura hraje významnou roli v životě člověka a nese výrazný formativní potenciál. Bádání na poli pedagogiky kultury, zaměřené na možnosti zúročení zmíněného potenciálu, je v mnoha směrech otevřené – téma enkulturační dimenze výchovy a vzdělávání či nejširší souvislosti kultury, výchovy a vzdělávání, není v české pedagogice příliš frekventované. Málo víme i o tom, jaká jsou specifika role a způsob zastoupení kulturních aktivit v životě dětí a dospívajících.

Jak kulturu a umění sami vnímají a jaký význam jí přisuzují? Jaké místo má v jejich životě? Jaký mají zájem o kulturní aktivity? Dalo by se zkoumat, jaké faktory ovlivňují formování kulturního kapitálu nejmladší generace, jaké osobnostní charakteristiky vykazují mladí lidé se zájmem o kulturu a bez něj a mnoho dalšího. Jistě nezvládneme v rámci dílčího výzkumu najít odpovědi na všechny tyto otázky, pokusíme se nicméně zodpovědět alespoň některé z nich. **Snaha o kulturní edukaci může být úspěšná jen tehdy, pokud bude vycházet ze zájmů cílové skupiny a ze znalosti úrovně jejího kulturního rozhledu i schopnosti orientovat se v kulturním dění či porozumět uměleckému sdělení a celkovému kulturnímu rámci, z něž vychází.** V souvislosti s tím nás bude zajímat

---

<sup>192</sup> Používáme tento termín ve smyslu, jak jej pojímá Jůva (in Němec, 200, 45 – 64), tedy jako označení úsilí o pedagogické zprostředkování kulturních hodnot.

mj. následující otázka: **Odráží se „krize kultury“ také v populaci dětí a mládeže, a pokud ano, jakým způsobem?** Předpokládáme, že negativním následkům společenského vývoje, který Petrussek trefně označuje jako „erozi kultury“, neunikne ani nejmladší generace. Domníváme se však, že je možné jim čelit, mj. za přispění kulturní edukace, cíleného zaměření výchovy a vzdělávání směrem k rozvoji kulturnosti lidské bytosti. Do jaké míry je potřeba cílené podpory enkulturace aktuální?

**Empirický výzkum bude zaměřen na zjišťování názorů dospívajících na kulturu a umění, jejich zájmu o tuto oblast a poznávání celkového kulturního rozhledu této cílové skupiny. Budeme zkoumat, jak dospívající kulturu pojímají a jak vnímají roli kultury ve vlastním životě. Šetření bude doplněno o analýzu názorů odborníků z oblastí pedagogiky a příbuzných věd na možnosti uplatnění pedagogiky kultury dnes.**

Pro účely šetření jsme zvolili kvalitativní výzkumnou metodologii. Považujeme ji za vhodnější, protože hodláme řešit prozatím málo probádanou problematiku. Z toho důvodu se musíme zaměřit na zkoumání nejširšího kontextu situace a hledání možných souvislostí jednotlivých faktorů, které se podílejí na jejím spoluutváření. Až pojmenování těchto souvislostí umožňuje jejich následné kvantitativní ověřování. To by, předpokládáme, mohlo na naše šetření v budoucnu navazovat. Ke kvalitativní metodologii se zároveň přikláníme také proto, že naším cílem je nikoliv objektivně a s odstupem POPSAT nějakou skutečnost, ale POROZUMĚT subjektivním názorům, motivacím a vnímání někoho jiného, pochopit, z čeho jeho postoje pramení a jaké mají konsekvence. Půjde nám o zkoumání subjektu výchovy. To kvalitativní metodologie umožňuje mnohem lépe.<sup>193</sup>

Empirická data byla v obou případech získávána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Jejich výhodou je, že umožňují reagovat na jakékoliv nejasné nebo naopak zajímavé sdělení a požádat respondenta o podrobnější vysvětlení. Nic také respondentům nepodsouvají. I proto mohou umožnit poměrně hluboké poznání. Vedení rozhovorů má nepochybně svá úskalí, snadno může dojít například k subjektivnímu zkreslení obsahu sdělení, ale i k jiným komplikacím. Postupy, jakými jsme se jich snažili vyvarovat, popisujeme níže. Za účelem analýzy rozhovorů byly využity metody otevřeného a následně axiálního kódování. Podrobněji způsob jejich aplikace rozebereme rovněž dále v textu.

---

<sup>193</sup> Podrobněji o rozdílech v uplatnění kvalitativní a kvantitativní metodologie pojednávají Švaříček a Šedřová (2007, s. 25–26).

Interpretace byla vedena směrem k osvětlení **hlavního výzkumného problému**, tedy k zodpovězení následující otázky:

- **Jaký potenciál skýtá využití pedagogiky kultury v současnosti?**

Byly stanoveny následující doplňující výzkumné otázky:

- **Jak dospívající rozumí pojmu „kultura“?**
- **Jaký význam kultury a umění přikládají?**
- **Jaký zájem o oblast kultury dospívající projevují?**

Budeme se dotazovat dvou cílových skupin: na názory na kulturu, její význam a zájem o ni se budeme ptát dospívajících ve věku 13–17 let, otázky týkající se možného potenciálu pedagogiky kultury v současnosti budeme klást odborníkům z řad pedagogů, ale i několika expertů v oblasti příbuzných disciplín. Poznatky získané od obou skupin respondentů budeme konfrontovat za účelem získání komplexnějšího náhledu na zkoumanou problematiku. Rozhovory s dospívajícími mají především přiblížit reálný stav jejich kulturního rozhledu a úroveň vztahu ke kultuře, závěry učiněné na základě rozhovorů s experty pak doplňují poznání zkoumané problematiky v teoretické rovině.

Postup získávání a způsoby vyhodnocení empirických dat od zmíněných cílových skupin budou popsány níže. Celkově bude interpretace dat vycházet spíše z **realistického přístupu** s cílem konstituování **teorie formálního typu** (Švaříček, Šed'ová, ed., s. 95 a 127). Realistické pojetí výzkumu vychází z předpokladu, že „skrze pohled účastníka je možné poznat skutečnost“ (přestože ne zcela, ale jen její dílčí úsek – zato mnohem hlouběji). Teorie je pak vyvozována na základě myšlenkové indukce. „Formální“ teorie pak má ambice „vypovídat o obecněji definovaném jevu“, jenž se neváže ke konkrétnímu prostředí, ale má širší souvislosti. Naším cílem je formulování dílčích teoretických závěrů, týkajících se možností uplatňování pedagogiky kultury v aktuálních podmínkách našeho vzdělávacího systému, na které by mohlo navazovat další zkoumání, stávající poznání rozvíjející, ověřující a prohlubující. Chceme vyvodit závěry, s nimiž by bylo možné dále pracovat.

## 7.2 Etická hlediska realizovaného šetření

Domníváme se, že u každého výzkumu je nezbytností zvážit etická rizika a dilemata, která se k němu váží. Každý výzkum je s etickými dilematy nedílně spjat, obzvláště pokud může jakkoliv výrazně přímo zasáhnout do života člověka a mít na něj vliv. Etická rovina se dále týká také oblasti způsobu zacházení s daty a jejich prezentace – je nutno zachovat soukromí respondentů a neohrozit je vyjádřením jejich důvěrných sdělení či citlivých údajů nevhodné osobě či osobám. Výzkumník nesmí respondenta vystavit jakémukoliv nebezpečí či psychické újmě, například v důsledku narušení soukromí. Důkladné zvážení etických otázek šetření považujeme za důležité téma. Dodržování etických norem může navíc, v případě kvalitativního šetření obzvláště, výrazně ovlivnit celkovou výpovědní hodnotu získaných dat a ochotu respondentů ke spolupráci. Také proto se chceme alespoň stručně zmínit, jaká konkrétní opatření jsme učinili, abychom se problémů spojených s nedostatečným zvážením etických dilemat pokud možno zcela vyvarovali.

Poněkud jednodušší je situace v případě rozhovorů s experty. Jednak nejsou tolik citlivou skupinou jako dospívající lidé, jednak se rozhovor s nimi odehrával v tematické rovině, kterou nelze považovat za jakkoliv osobní a ohrožující. Z etického hlediska bylo v případě rozhovorů s odborníky potřeba, aby proběhly dobrovolně a aby byli dotazovaní seznámeni s cíli a smyslem našeho šetření a způsobem, jakým budou získané informace využity. Jak bývá v případě kvalitativních šetření zvykem, citujeme výpovědi respondentů anonymně. Aby nedošlo k nežádoucímu zkreslení, všechna sdělení uvádíme ve formě doslovného přepisu a jednoznačně uvozovkami oddělíme citovaný text od vlastní interpretace. Pokud budou mít dotazovaní zájem, bude jim samozřejmě umožněna autorizace vlastních sdělení, využitých pro účely této práce (někteří z nich o tuto možnost výslovně žádali). Veškeré pořízené zvukové záznamy rozhovorů nebudou dále šířeny. Vzápětí po přepisu byly audionahrávky rozhovorů smazány. Získaná data jsou pro účely šetření uchována pouze ve formě přepisů, které lze snadněji uchránit před případným nežádoucím únikem dat a možnou následnou identifikací dotazovaného.

Realizace rozhovorů s respondenty z řad nezletilých dospívajících je z hlediska dodržování příslušných etických zásad problematičtější. Jak kvůli tématu, tak kvůli věku respondentů. I v případě respondentů z řad dospívajících jednoznačně platí, že mají právo na to být seznámeni s průběhem, tématy a účelem výzkumného rozhovoru a se způsobem, jakým bude se získanými daty dále nakládáno. Obeznámení musí proběhnout takovým způsobem,

aby bylo sdělení respondentům srozumitelné. Je to důležité také z důvodu odstranění bariér, které by mohly plynout z obav dotazovaných a nejasností a mohly by bránit navázání raportu a ovlivňovat míru otevřenosti výpovědí oslovených respondentů. Jelikož téma rozhovoru se dotýká osobních názorů a postojů cílové skupiny, důležitým principem je především zajištění anonymity. Respondentům bylo rovněž vysvětleno, že jejich odpovědi nebudou jakkoliv hodnoceny z hlediska posuzování „správnosti“, informace, že o průběhu rozhovoru nebude poskytnuta žádná informace třetí straně a že zvukové záznamy budou po přepisu smazány. V případě, že na jakoukoliv z kladených otázek respondent odpovídat nechce, nemusí. Rovněž někteří z dospívajících projevili zájem o zaslání kompletního textu práce e-mailem. Jeho poskytnutí bylo zájemcům přislíbeno.

Všechna tato opatření jsme učinili přesto, že se nedomníváme, že by v případě tématu postojů a vztahu mladých lidí ke kultuře a umění mělo potenciál zasahovat citlivé oblasti respondenta a ohrožovat jeho osobnostní integritu. I potenciální rizika jsme nicméně chtěli eliminovat. V neposlední řadě jsme zvažovali otázku nutnosti souhlasu zákonných zástupců dítěte s provedením rozhovoru.<sup>194</sup> Po konzultaci s právníkem jsme se přiklonili k názoru, že rozhodnutí o účasti na výzkumném rozhovoru je z těch, které může nezletilý v tomto věku učinit samostatně, na vlastní odpovědnost. Ve většině případů pochopitelně rodiče dítěte o realizaci výzkumného rozhovoru s jejich potomkem věděli a souhlasili s ním. V případě několika málo respondentů vyšší věkové kategorie, s nimiž proběhl rozhovor ve škole nebo ve volnočasovém zařízení, proběhlo šetření se souhlasem odpovědných pedagogických pracovníků. Rovněž zapojení dospívajících respondentů do výzkumného šetření bylo zcela dobrovolné.

### **7.3 Rizika a dilemata zvolené metodologie a způsobu sběru dat**

Byť bylo naším cílem nastolit takové podmínky výzkumu, které by umožnily v maximální míře vytěžit výpovědní hodnotu uskutečněných rozhovorů a pokud možno minimalizovat možná zkreslení, nelze zabránit všem rušivým faktorům, které do průběhu rozhovorů vstupují nebo vstupovat mohou. Je nicméně vhodné si je alespoň uvědomit a zohlednit tyto problematické vlivy ve fázi interpretace získaných dat.

---

<sup>194</sup> Problematiku nutnosti předchozího souhlasu rodičů s provedením výzkumného rozhovoru jsme řešili mj. také z podnětu ředitelů některých škol, které jsme oslovili s žádostí o spolupráci na výzkumu a s jejichž žáky jsme prováděli rozhovory.

V prvé řadě jsme chtěli předejít technickým problémům při pořizování zvukového záznamu rozhovorů. Proto jsme před započítím výzkumu ověřili funkčnost nahrávacího zařízení. V rámci předvýzkumu jsme také zjišťovali srozumitelnost kladených otázek pro respondenty. V důsledku provedené pilotáže byly některé otázky reformulovány. Důležitým výsledkem pilotáže byla také skutečnost, že tazatelka se zbavila nejistoty začínajícího výzkumníka a k vedení dalších rozhovorů už přistupovala s daleko větším klidem a byla schopná pružnějších reakcí. Co se týče oslovování respondentů, resp. navazování kontaktu s nimi, dotazování experti byli nejprve kontaktováni prostřednictvím elektronické pošty, a to na základě jejich odborného zájmu. V případě dospívajících velmi pomohla spolupráce s gatekeepery<sup>195</sup>. V obou případech se podařilo bez problémů sehnat potřebný počet osob, které byly ochotny se výzkumu zúčastnit.

Určité zkrácení závěrů šetření může plynout ze skutečnosti, že u všech, kdo byli ochotni odpovídat na naše otázky, se dá předpokládat alespoň dílčí zájem o téma kultury. Nemohli jsme však postupovat jinak. Lze si stěží představit, že by bylo možné přesvědčit ke spolupráci někoho, u koho by jakýkoliv zájem o zkoumanou oblast chyběl. V případě dospívajících by určitou možností bylo skrytí cílů výzkumu před respondenty. Takové řešení nicméně pokládáme za neetické a navíc by přineslo další překážky, například bariéry plynoucí z vnímání nerovnosti postavení „vědoucího“ tazatele a „nevědoucího“ respondenta, na což jsou, obzvláště dospívající, velmi citliví. To by mohlo narušovat potřebnou důvěru mezi tazatelem a dotazovaným.

Odpovědi respondentů jsme tedy vyhodnocovali s vědomím toho, že v některých aspektech mohou být „pozitivně zaujaté“. Dotazovaní dospívající byli několikrát ujištěni o tom, že mohou být libovolně kritičtí, čehož po úvodním „otřukání“ také často bez zábran využívali – možná i v důsledku potřeby vymezit se, která je pro tuto věkovou skupinu typická. Respondenti reagovali pozitivně na sdělení, že ve výzkumu nám jde především o poznání jejich názorů a zájmů, na základě toho se následně třeba můžeme pokusit ovlivnit nabídku či

---

<sup>195</sup> Gatekeepery jsou myšleni „zprostředkovatelé a mediátoři dalších kontaktů“. Jde o osoby, které nám sdělí informace o respondentech a zajistí kontakt s nimi. Aby mohl být raport, čili otevřený kontakt mezi tazatelem a respondentem spolehlivě navázán, musí jít o osoby pro respondenta důvěryhodné (Švaříček, Šed'ová, et al., 2007, a. 77, 154–156). V našem případě byli gatekeepery především učitelé, ale i rodiče či vedoucí zájmových útvarů, případně starší sourozenec dotazovaného. Není pochopitelně možné, aby výzkumník realizoval rozhovory se svými přáteli, příbuznými apod. Ztrácí pak potřebný odstup. Zároveň by výzkumný soubor, koncipovaný na základě osobních vazeb výzkumníka, byl málo pestrý, neboť jeho blízcí jsou zpravidla lidé s podobnými zájmy, vzděláním aj. Gatekeeper je proto výzkumníkovi nepostradatelným spolupracovníkem, neboť zprostředkovává jeho vztah s dotazovaným a dodává mu v očích respondenta na důvěryhodnosti. (Pokud byla tazatelka představena jako kolegyně oblíbeného učitele či kamarádka táborového vedoucího, neměli respondenti nejmenší problém na kladené otázky odpovídat otevřeně a bez zábran.)

podobu kulturního vyžití, které je jim k dispozici, nebo alespoň rozvinout diskusi na toto téma a zprostředkovat podněty odpovědným osobám, pedagogům aj.

U dotazovaných, a u dané cílové skupiny zvláště, můžeme jistě očekávat i určitou míru sebestylizace. Ta k tomuto vývojovému období přirozeně patří nebo může být motivována potřebou pocítit přijetí ze strany tazatelky, kdy jedinec nechce být negativně hodnocen, nechce se „ztrapnit“. Mezi čtyřma očima lze nicméně snahu o sebestylizaci poměrně snadno identifikovat na základě neverbálního projevu či inkonzistence jednotlivých odpovědí dotazovaného (rozpoznání tendence k sebestylizaci např. v dotaznících je mnohem náročnější). Ústně byli respondenti také nepoměrně sdílnější, než kdyby měli vyplňovat na stejné téma dotazník. Zároveň jsme přesvědčeni o tom, že ústní forma dotazování výrazně eliminuje riziko případného záměrného lhaní respondenta, ať už by ho k němu vedly jakékoliv důvody. Metoda sběru dat byla tedy zvolena i s ohledem na možnost získat výpovědi co nejvíce relevantní.

Jsme si vědomi toho, že v případě zmíněného výzkumu se pohybujeme na interdisciplinárním pomezí. Takové výzkumy bývají vždy obtížné, metodologie interdisciplinárního zkoumání není specificky ukotvena a každý pokus o něj je tak svým způsobem hledáním. Přesto jsou potřebné – bez snahy o hledání nelze nic najít. Zároveň nelze v době, kdy provázanost dílčích sfér života člověka narůstá, interdisciplinární výzkum opomíjet. I když interdisciplinární zkoumání představuje z metodologického hlediska riziko, svůj účel splní už tehdy, pokud podnítí další diskusi. O to bychom chtěli usilovat především. Riziko nevhodného metodologického řešení výzkumu chceme omezit tak, že se budeme snažit ke zkoumané látce přistupovat co nejvíce „pedagogicky“ a budeme se držet metod v pedagogickém výzkumu obvyklých, přestože některé výzkumné otázky by mohly být zkoumány i z pohledu psychologie či sociologie. Interpretaci chceme zaměřit především k pedagogické rovině řešené problematiky. Chceme, aby výzkumná zjištění byla využitelná v pedagogické praxi.

Jsme si vědomi toho, že takto koncipovaný výzkum nemůže a ani nechce přinášet závěry obecné platnosti, není to jeho cílem. Pakliže kvalitativní šetření odhalí možné souvislosti mezi některými jevy, potvrdit či vyvrátit je lze až na základě návazného kvantitativního zkoumání širšího rozsahu. Jsme přesvědčeni o tom, že mnoha chyb se můžeme vyvarovat, pokud si jejich riziko uvědomíme a pokud budeme postup šetření konzultovat se zkušenějšími kolegy. Konzultací jsme proto také hojně využívali.



## 8 Potenciál pedagogiky kultury z pohledu expertů

Zkoumáme-li realitu kvalitativním způsobem, relevanci zjištění lze podpořit konfrontací dat různého typu. Buď se volí postupy, kdy jsou triangulována a vzájemně se doplňují data získaná prostřednictvím různých metod. Avšak lze, za účelem zodpovězení ústřední výzkumné otázky, pracovat i s daty, která nám poskytnou různé skupiny respondentů. Právě k tomuto postupu jsme v našem šetření přistoupili. Rozhovory s dospívajícími poskytují možnost poznání subjektivní roviny problému. Naproti tomu z rozhovorů s experty lze vyvozovat závěry vztahující se k objektivní rovině poznání, neboť vyplývají z jejich hlubokých znalostí a rozsáhlých zkušeností se zkoumanou oblastí. Právě konfrontace zjištění různého typu umožňuje získat komplexnější náhled na reálný stav věcí.

**Cílem rozhovorů s experty bylo konzultovat s dotázanými jejich pohled na souvislosti pedagogiky, resp. výchovy a kultury a zjistit jejich názory na možný odkaz pedagogiky kultury současnosti.** Jelikož oblast pedagogiky kultury není v současné české odborné literatuře diskutována, chtěli jsme tímto způsobem doplnit teoretickou část textu. V rámci šetření byli dotazováni experti, působící na šesti různých českých vysokých školách. **Mezi respondenty bylo 6 pedagogů, ale také po jednom odborníkovi z oblasti andragogiky a sociologie, dva psychologové, rozhovor poskytla také jedna zkušená středoškolská učitelka a jeden z rozhovorů byl veden s filozofem výchovy.** Jednalo se o osobnosti uznávané ve svých oborech, s mnoholetou praxí – mezi dotazovanými byli tři profesori, pět docentů a tři doktoři s titulem Ph.D. Pět z našich respondentů působí na pozicích vedoucích vysokoškolských kateder či ústavů, jeden je zaměstnán coby zástupce vedoucího katedry. Dotázaná středoškolská učitelka má magisterské pedagogické vzdělání v oboru český jazyk – anglický jazyk a působila na své škole rovněž jako metodička prevence (také v tomto oboru získala zákonem vyžadovanou kvalifikaci). Jednalo se o učitelku s dvacetiletou praxí na školách různého zaměření. Za účelem zachování anonymity budeme dotazované dále v textu označovat písmeny A – L.

Oslovili jsme s prosbou o vyjádření především ty, o nichž jsme se na základě znalosti jejich odborného zaměření domnívali, že by jim téma mohlo být blízké. Zároveň jsme se neomezovali pouze na odborníky z řad pedagogů, neboť se prostřednictvím našeho textu snažíme postihnout interdisciplinární souvislosti problematiky (vzhledem k charakteru kultury to ani jinak nelze). Sedm oslovených souhlasilo s osobním rozhovorem, pět dalších

odpovědělo alespoň prostřednictvím elektronické pošty, neboť pro ně z různých, především však časových důvodů osobní setkání nebylo reálné. Několik odborníků se omluvilo. Důvodem omluvy byl nedostatek času nebo skutečnost, že se dotyčný, dle vlastních slov, necítí být v tématu dostatečně orientován a oblast jeho odborného zájmu je primárně jiná, i když příbuzná.

Celkově však můžeme konstatovat, že reakce těch, které jsme kontaktovali, byly nad očekávání vstřícné. Na rozeslanou prosbu o rozhovor odpověděli do jednoho všichni z oslovených, čehož si vážíme především s ohledem na to, do jaké míry je téma složité a dnes málo řešené, i proto, že čeští pedagogové i akademici jsou, jak je obecně známo, nebývale časově vytíženou skupinou. Svou roli mohl v případě pozitivní odezvy sehrát pečlivý výběr respondentů ze strany tazatelky, která oslovovala experty s ohledem na zaměření jejich odborného zájmu. Převážná většina oslovených pak buď písemně, nebo prostřednictvím osobního rozhovoru odpověděla na dotazy týkající se nastíněného tématu.

V odpovědích panovala shoda na významnosti odkazu pedagogiky kultury, objevily se různé argumenty, proč věnovat zájem souvislostem kultury a výchovy a jak by bylo možné prostřednictvím pedagogického působení vrůstání jedince do kultury podpořit. Abychom ze získaných výpovědí vytěžili maximum, s daty jsme pracovali prostřednictvím zavedených analytických metod, typických pro kvalitativní metodologii. **Rozhovory byly se svolením respondentů zaznamenány na digitální diktafon, přepsány a kódovány nejprve prostřednictvím otevřeného, následně axiálního kódování.** Klíčové závěry prezentujeme na následujících stránkách.

Samozřejmě si uvědomujeme, že se v případě expertního dotazování jedná spíše o zřídka využívaný typ výzkumného šetření. Přesto považujeme provedené konzultace za klíčový a velmi přínosný moment v kontextu řešeného tématu. Umožnily nám uvědomit si některé další úhly pohledu na danou problematiku a celkově ovlivnily konečnou podobu koncepce dizertační práce, neboť někteří z dotazovaných zároveň popisovali, v jakých rovinách je nutné o souvislostech pedagogiky kultury přemýšlet.

Je třeba připustit, že výběr respondentů lze v tomto případě stěží pokládat za reprezentativní. Vzhledem ke specifčnosti tématu je možné v České republice nalézt pouze nemnoho osob, jejichž odborný zájem se myšlenkám pedagogiky kultury blíží. Výběr respondentů byl proto velmi omezený. Odpovědi, které jsme získali, je z toho důvodu třeba vnímat jako svým způsobem tendenční a zaujaté – jedná o názory odborníků, u nichž lze

pozitivní vztah ke kultuře a umění předpokládat, jinak by se tímto tématem ve své práci vůbec nezabývali. U dalších odborníků z oblasti pedagogiky a příbuzných disciplín, kteří se podobným tématům nevěnují, nicméně nelze předpokládat motivaci k zájmu o účast na výzkumu a k zodpovězení otázek dotýkajících se problematiky z jejich pohledu marginální. Závěry uvedené níže prezentujeme s vědomím tohoto omezení a chceme na něj upozornit také čtenáře.

### **Základní strukturu rozhovorů s experty tvořily tři otázky:**

- Jaký je váš názor na potenciál pedagogiky kultury v současné české pedagogické teorii a praxi?
- Může být v dnešní době aktuální odkaz myšlenek Sergeje Hessena, popř. dalších představitelů duchovně pedagogiky, a v jakém ohledu?
- Bylo by, podle vašeho názoru, vhodné posílit zaměření výchovy a vzdělávání směrem k rozvíjení kulturní dimenze osobnosti a jakým způsobem?

Další otázky se odvíjely od odpovědí konkrétních respondentů. Stěžejní poznatky čerpáme především z realizovaných polostrukturovaných rozhovorů. Ty poskytly mnohem větší prostor pro sdílení a rozvíjení jednotlivých témat i možnost upřesňování případných nedorozumění mezi tazatelkou a respondentem. Písemné odpovědi byly ve většině případů o poznání stručnější (ostatně, jejich autoři se k nim uchýlovali především z důvodu úspory času). Dále v textu s těmito daty, která jsme obdrželi prostřednictvím e-mailu, budeme pracovat především jako s doplňujícími. I v písemných odpovědích expertů se však objevují velmi podnětné myšlenky, které bychom rádi zmínili, ačkoliv nejsou podrobněji rozebírány. Přesto poukazují na další cesty, kterými by se mohla nastolená diskuse rozvíjet. Z tohoto hlediska je nelze opomíjet.

**Odpovědi expertů budou v textu citovány v doslovné formě.** Vzhledem k tomu, že jsme je získávali různými cestami, jsme si nicméně dovolili drobné úpravy nespisovné formy některých ústních vyjádření. Ta se ve výpovědích této skupiny respondentů objevovala jen velmi zřídka. Vedle citací obdržených písemných odpovědí, které měly přirozeně spisovnou dikci, působila ústní sdělení, užívající hovorového jazyka (především v podobě nespisovných koncovek při skloňování), neadekvátně. V tomto případě učiněná úprava nemá vliv na

vyznění obsahu a také proto jsme se rozhodli k ní přistoupit. Závěry šetření budeme prezentovat na základě osnovy, která vzešla z obsahové analýzy rozhovorů a kopíruje klíčové kategorie, v nichž se výpovědi jednotlivých respondentů obsahově shodují. Data budeme vyhodnocovat takovým způsobem, aby přispěla k zodpovězení základních výzkumných otázek, které jsme si pro účely této práce stanovili.

## **8.1 Relevance idejí pedagogiky kultury z pohledu expertů z oblasti pedagogiky a příbuzných disciplín**

Jak již bylo zmíněno, obdrželi jsme odpovědi, které označovaly téma práce jako důležité a nosné. Respondenti zdůrazňovali různé roviny řešené problematiky. Napříč jednotlivými rozhovory byla pojmenovávána krize kultury. V některých případech byla spojována s krizí lidství. Aktuálnost odkazu pedagogiky kultury spatřovali dotazovaní především v souvislosti s touto skutečností. Pedagogika se snaží reagovat na problémy globalizované společnosti a koncepce pedagogiky kultury k tomu může přinášet mnohé podněty.

Dotázaní hovořili o problému pasivity a konzumního životního způsobu dětí a dospívajících. Někteří zmiňovali nezájem mladých lidí o kulturu a selhávání školy v roli zprostředkovatele kulturního kapitálu. Zamýšleli se nad tím, jak by bylo možné zájem této cílové skupiny o kulturu podněcovat. Řeč byla přitom nejen o školním vzdělávání, ale také o klíčové roli mimoškolních aktivit.

S ohledem na zaměření rozhovorů k hledání potenciálu pedagogiky kultury se objevilo jako stěžejní téma také vymezení pedagogiky kultury a hledání limitů jejích idejí. Teoretické a praktické pojetí pedagogiky kultury byly zastoupeny v různé míře.

### **8.1.1 Kultivace lidskosti a rozvoj duchovní kultury člověka jako aktuální problém pedagogiky**

Vyjádření expertů k otázce potenciálu pedagogiky kultury v současnosti se lišila na základě toho, jakým způsobem ten který z dotazovaných uchopil široký rozsah pojmu „kultura“. V nejširším slova smyslu lze kulturu vnímat jako synonymum lidství. V souvislosti s úvahami o potenciálu pedagogiky kultury v dnešní době mnozí

z dotazovaných poukazovali na potřebu reformulace cílů původní koncepce s ohledem na aktuální problémy, mezi něž patří „eroze kultury“ a vytrácení lidskosti. Zároveň zmiňovali nutnost posunout chápání idejí pedagogiky kultury takovým způsobem, který by eliminoval úskalí, na něž původní pojetí koncepce v období 1. poloviny 20. století narazilo, tedy aby nemohla být pedagogika kultury dezinterpretována ve smyslu prosazování těch jediných „správných“ kulturních vzorců.<sup>196</sup> Takový přístup je v naprostém rozporu s cíli, které si pedagogika kultury klade, nevede k rozvíjení lidského ducha, ale k jeho úpadku.

Na potřebě **zdůraznění kulturních dimenzí výchovy** panovala jednoznačná shoda. Avšak ne vždy bylo v tomto smyslu odkazováno přímo na ideje pedagogiky kultury. Jak jsme předpokládali, v rámci české pedagogiky se jedná prakticky o zapomenutou koncepci. V tomto smyslu se někteří dotazovaní také vyjadřovali. I s ohledem na to byly otázky kladené respondentům zaměřeny spíše obecněji, ke vztahu výchovy a kultury, neboť jsme pochopitelně nemohli předpokládat, že s Hessenovým dílem budou do detailu obeznámeni všichni, zejména pak ne ti, jejichž zaměřením není přímo pedagogika. Pro naše potřeby však byly relevantní i odpovědi takového charakteru, které, aniž by navazovaly na původní východiska pedagogiky kultury, tematicky oblastem zájmu této koncepce odpovídaly.

Jako klíčový cíl výchovy označovali respondenti **rozvíjení kulturnosti osobnosti**. „Kulturní chování“, plynoucí z „kultury ducha“, spojovali se schopností jedince jednat morálním a udržitelným způsobem. V dnešním světě pak je, dle mnohých z nich, potřeba takové pedagogické cíle pokládat za základní. Tomuto přesvědčení odpovídá například názor respondenta L: *„Odkaz Hessena a duchovnědných směrů považuji za velmi důležitý. Pokud se tyto směry neuplatní, budu se bát o osud naší civilizace, která je založena na chamtivosti po majetku a moci. Pedagogika by měla s kulturou souviset co nejvíce, aby se lidé co nejhlouběji zkulturnovali.“* Podobně se vyjadřuje také respondent A: *„Odkaz duchovnědných směrů je podle mého názoru v současnosti aktuálnější možná víc než kdy jindy. Jedná se především o aspekt hodnotový. Vzhledem k tomu, jaký je stav společnosti z hlediska morálky a hodnotové orientace vůbec, je akcent na duchovní hodnoty a výchova v tomto duchu nanejvýš žádoucí.“* Obdobně vidí situaci rovněž respondent D: *„Základní ideje pedagogiky kultury jsou svrchovaně potřebné pro žádoucí obrat v pedagogice, škole, edukaci, a to jak v tvorbě Hessena, tak v dílech klasiků, jeho předchůdců a inspirátorů, tak v pracích jeho současných pokračovatelů. Důvod? Stav člověka, jeho krizové symptomy a dosavadní neschopnost školy a*

---

<sup>196</sup> O problematice jsme podrobněji pojednali v kap. 5. 5 této práce.

*edukace na to žádoucím způsobem reagovat.*“ Zajímavá je konfrontace názorů teoretiků s výpovědí vyučující jazyků, respondentky J, která pojmenovává prakticky stejný moment: *„Bylo by určitě potřeba podporovat vztah studentů ke kultuře. Třeba by se pak i kulturněji chovali.*“ Přestože respondentka z oblasti pedagogické praxe má na mysli, jak vyplývá z pokračování rozhovoru, spíše konkrétnější chování studentů ve škole a jejich nekázeň, lze dovést, že jde o tytéž bezohledné, sebestředné a na bezprostřední profit zaměřené projevy chování, které nectí další hodnoty a jejichž širší dopad ústí v poškozování životního prostředí a narušování celospolečenské rovnováhy, o němž hovoří výše citovaní odborníci.

Podle respondenta G je nutné, aby současná pedagogika věnovala pozornost především **etické dimenzi**. Zprostředkování kulturních hodnot prostřednictvím výchovy a vzdělávání, k němuž cílí, napomáhá také tomu, aby byl jedinec schopný nalézt a uchopit vlastní **identitu**. Respondent k tomu dodává: *„Je ověřeno, že pokud mladý člověk, který hledá své místo ve společnosti, své postavení, není schopen svými silami vytvářet nějaké hodnoty, tak obvykle utíká k tomu, že hodnoty, které jsou vytvořeny, ničí.*“ Tímto tvrzením respondent G zároveň poukazuje k potřebě **rozvíjení tvořivosti**, tedy k jedné z nosných idejí Hessenovy filozofie výchovy. Respondent H pokládá vrůstání do kultury a norem za stěžejní poslání výchovy. *„Výchova ke kultuře je výchovou k tomu, aby se lidi chovali slušně.*“

Respondent B vnímá pedagogiku kultury v souvislosti s *„péčí o duši“*. Klade rovnítko mezi pojmy „kulturnost“ a „lidství“. Rozvíjení kulturnosti je podle něj rozvíjením lidství. Člověk, má-li se chovat skutečně lidsky a kulturně, musí především **kultivovat duchovní dimenzi osobnosti**, tedy dimenzi specificky lidskou, rozvíjet schopnost rozeznávat a ctít hodnoty, rozeznávat dobro od zla. K tomu musí směřovat veškerá výchova: *„Educare znamená vyvádět z kvalitativně nižšího do kvalitativně vyššího stavu. Znamená to kultivovat potenciál člověka.*“ Lidské a kulturní chování je chováním „dobrým“, vychází z duchovních hodnot. Jedná se o další z dimenzí vztahu kultury a výchovy.

Je-li kulturou míněna oblast hmotných a nehmotných výtvorů člověka, pak lze výchovu v tomto pojetí považovat za nedílnou součást kultury, nelze je oddělovat, neboť je sama produktem člověka. Jak konstatuje respondent H: *„Vychování, to je kultura.*“ **Výchova je kulturně podmíněna a zároveň má vliv na stav a formování kulturního prostředí**, neboť se podílí na utváření osobnosti aktérů, kteří mohou obohacovat, či naopak ignorovat nebo přímo poškozovat kulturní hodnoty. Slovy respondenta A: *„Kultura (vědění, normy, umění) se stává obsahem výchovy. Ve výchovně vzdělávacím procesu předáváme veškeré*

*kulturní bohatství společnosti, rozvíjíme tím osobnost, a proto jedna z funkcí výchovy bývá označována jako kultivační. Nelze opomenout, že vazba je oboustranná a díky výchovně vzdělávacímu procesu se zpětně obohacuje, transformuje a vyvíjí kultura.*“ Kulturní odkaz minulosti formuje současnost, představuje životodárné kořeny hodnot, které jsou dále rozvíjeny (Schwanitz, 2013).

Potenciál pedagogiky kultury tedy bývá spojován především s hodnotovou dimenzí výchovy a hledáním možností, jak osvojování si hodnot zprostředkovávat a podporovat, jaké nástroje k tomu využívat a jaké obsahy vzdělávání volit. **Zaměření výchovy a vzdělávání k hodnotám** lze snadno pochopit, pokud si uvědomíme, že právě od interiorizovaných hodnot se odvíjí chování člověka. Má-li být žádoucí, a to nejen udržitelné, ale lépe přímo rozvojetvorné, musí výchova klást důraz na rozvíjení duchovní kultury člověka, která se odráží v celkovém stavu ne/kulturnosti prostředí, v němž se jedinec pohybuje a které jej recipročně formuje. Také vztah výchovy a kultury je vzájemný.

### **8.1.2 Výchova kulturní osobnosti jako klíč k řešení problémů současného světa**

Mnozí z dotazovaných uváděli relevanci idejí pedagogiky kultury v současnosti do souvislosti s rozpadem hodnot, k němuž v důsledku různých vlivů v globálním světě dochází. Stav, kdy důsledky lidského jednání ústí v ohrožení samotných podmínek existence lidského druhu, je zapříčiněn materialisticky zaměřenou hodnotovou orientací, odpovídající hédonistickému životnímu způsobu, který však není z mnoha důvodů, kterými jsme se zabývali v teoretické části práce, udržitelný. Pokud je v provedených rozhovorech zmiňována potřeba formování hodnot, pak je řeč o hodnotách duchovních, které bychom také mohli nazvat, ve smyslu Inglehartovy typologie, hodnotami postmateriálními.

Respondent B spojuje úpadek zájmu o témata kultury a hodnot v pedagogice s celkovým „*dekulturačním trendem postmoderní doby*“. Respondent G v tomto směru hovoří o „*hodnotově dezorientované společnosti*“. Pedagogika kultury zaměřená na **zprostředkování porozumění hodnotám** může představovat nástroj, jak člověku pomoci ztracenou hodnotovou orientaci, potažmo orientaci ve světě, znovu získat. Jak mu, slovy respondenta B, umožnit nalézt něco, „*pro co stojí za to žít a zemřít*“. Rozpad hodnot dle respondenta B souvisí s rozpadem metanarativních rámců jako něčeho, k čemu se člověk

mohl vztahovat, před čím se skláněl a co ctil. „*Dnešní doba je charakteristická tím, že takový metanarativní rámec prostě neexistuje, s čímž souvisí krize identity.*“ Spojuje tak **krizi hodnot** zároveň s **krizí smyslu** lidského bytí. Jako kdyby lidé, kteří mají vše, co si přejí, na dosah, najednou neměli po čem toužit a ztratili tak cíl své životní cesty a s ním i motivaci a snahu k němu dojít a prožít uspokojení z jeho naplnění. Na tomto místě bychom rádi připomněli závěry uvedené v teoretické části práce, které hovoří o tom, že absence jasných hranic může způsobit obranné jednání člověka, ústící nezřídka v agresi či destruktivní sklony. Z metanarativních rámců, zmiňovaných respondentem B, se odvíjely nejen normy společnosti, ale také hranice identity osobnosti, která se s nimi ztotožňovala. Je-li tedy budování identity jedním ze stěžejních cílů pedagogiky kultury, lze shledávat inspiraci pro současnou pedagogiku i v tomto smyslu. Respondent I dále zmiňuje **riziko „permissivity plynoucí z relativizace hodnot“**. Problémy současné společnosti plynou ze skutečnosti, že „*všechno je dovoleno*“. Posílení hodnotové výchovy jako součásti pedagogiky kultury tedy obsahuje rovněž významný etický aspekt. Lidská identita má nejen psychologický, ale také společenský rozměr. V éře individualismu dochází k problematickému nadhodnocování psychologické dimenze.

Rozmělnění hodnot je povětšinou spojováno s rostoucím vlivem médií. Respondent B konstatuje, že „*to, čím trpí naše společnost, je masovost kultury*“. Nekompromisně se k roli médií vyjadřuje také respondent G: „*Dnešní školní mládež, a mládež vůbec, je pod tlakem masmédií. Ta masírují naše myšlení a naše mozky dnes a denně. Média myšlení těch mladých lidí vlastně deformují.*“ Tento respondent vidí největší riziko v tom, že „*televize, rozhlas, noviny, internet, to všechno útočí na mladého člověka a přesvědčuje ho o své pravdě*“. **Pedagogika kultury proto musí přispívat k tomu, abychom mediální produkci dokázali porozumět a ve změti výpovědí se zorientovat.** K rizikům masové kultury dodává respondent H následující: „*Dnešní děti neustále sedí u počítačových her. Vždycky se děsím toho, že přejdou z těch her rovnou do kasin a heren.*“ Tyto hry jsou jednostranně zážitkové, zážitek je v nich samoučelem. Přesně z toho důvodu mají, dle Calloise (1998), takové hry potenciál vzbuzovat závislost. Závislost a ztráta autonomie je hrozbou, která globální, kapitálem ovládaný svět provází. Počítačové hry primitivního typu jdou s tímto trendem ruku v ruce. Problematické je dále, že intenzity zážitku ze hry je dosahováno také tím, že útočí na naše nejjednodušší pudy, jakými jsou sexualita nebo násilí. Nezralá osobnost, která je navíc v důsledku svého životního stylu často zároveň citově oploštělá, ztrácí schopnost rozlišovat mezi virtuální a běžnou realitou a násilí se jí stává běžným vzorcem chování.



Lze předpokládat, že pokud by se podařilo zaujmout tyto děti pro jiný druh aktivit, jistě by to bylo s ohledem na jejich další vývoj více žádoucí, a to také z hlediska zdravotního. Problém masifikace kultury bychom chtěli uvést do souvislosti také s výše rozebíraným problémem tápání při hledání vlastní identity. Všudypřítomnost a objem jednoduté masové produkce je nepochybně také jednou z překážek v procesu hledání vlastní, jedinečné identity a životní cesty. Takové snahy se stávají nutně vzdorem vůči mohutnému ústřednímu proudu. Hledání vlastní pozice, která by nebyla pasivním následováním, tak vyžaduje mnoho sil.

### 8.1.3 Umění coby prostředek výchovy a obsah vzdělávání

Vzhledem k tomu, že kultura v užším slova smyslu bývá ztotožňována s uměním, vyjadřovali se oslovení experti v reakci na rámcové otázky, které jim byly kladeny, také k místu a roli umění ve výchově a vzdělávání. Budeme-li rozlišovat výchovu coby záměrné a cílesměrné a soustavné formování osobnosti a vzdělávání usilující především o kultivaci a rozvíjení poznání, resp. kognitivních schopností, může v tomto směru **umění** sloužit **coby prostředek výchovy**. Zároveň o něm můžeme uvažovat jako o obsahu, který má být cestou výchovy a vzdělávání zprostředkován, ve smyslu rozvíjení schopnosti orientovat se v nabídce kulturní produkce, souvislostech jednotlivých druhů umění a **porozumění obsahům** a sdělením, předávaným prostřednictvím umění. Obsahem vzdělávání se může stát také **utváření vztahu k umění** jako hodnotě, která má v životě člověka nezastupitelné funkce. Tyto oblasti byly jednotlivými respondenty zdůrazňovány různým způsobem.

Podstata umění je spojována především s intenzivním prožíváním sdělovaného obsahu. Skrze umění je tedy možné **kultivovat emocionalitu člověka**. Jak tvrdí respondent G: „*Má-li být člověk skutečně kulturní, neobejde se bez toho, aby byl kultivován i v oblasti vnímání a prožívání krásy. Touto schopností je člověk jako jediný živý tvor obdarován.*“ Schopnost vnímání krásy je specificky lidskou charakteristikou. Rozvíjení estetického citění je tedy **zároveň rozvíjením lidství**. Potřeba prohlubování emocionální citlivosti je zřejmá vzhledem k postupujícímu odosobnění a z něj plynoucí bezcitnosti až agresivitě v jednání vůči okolí. Základy rozeznávání dobra a zla tkví v prožívání, bez dostatečné úrovně citlivosti je schopnost jejich prožívání nemyslitelná.

Podle respondenta I může prožitek předaný cestou umění napomoci „*pochopt víc*“. Umělecké sdělení může být určitým „*doplněním, prohloubením, možná nějakou oklikou, jak*

*si uvědomit něco, co vám je cizí, co jinak zapomenete nebo vám to zůstane skryté*“. Poznávání prostřednictvím umění **doplňuje a prohlubuje kognitivní poznání** – symbolické, na smysly působící obsahy mohou smysl sdělovaného postihnout mnohdy daleko srozumitelněji než zdouhavé, racionálně založené vysvětlování. Respondent E pojmenovává jinou zajímavou souvislost: obsahy, zprostředkované cestou umění komunikují se svým adresátem, vstupují s ním do interakce. Představuje proto specifický způsob sdělení. Vtahuje člověka do problému, který se mu stává blízkým. Respondent dodává následující příklad: *„Když člověk čte Rushdieho, tak získává určitou představu o Indii nebo Pákistánu, která může být samozřejmě naprosto mylná.“* Právě tím, že umění je vyjádřením osobního názoru a prožitků autora, podle respondenta E umožňuje studentovi uvědomit si, že *„neexistuje jakýkoliv dogmaticky správný přístup, jediná pravda, kterou by si měl osvojit, ale že jde vlastně o tentýž problém nahlédnutý z různých perspektiv; je to vlastně nějaká cesta, kterou musí každý jít sám, na základě určitých podnětů si uvědomit vlastní poznání“*. Tento postřeh považujeme za obzvlášť hodnotný, především pokud si uvědomíme riziko relativismu, resp. dogmatismu, a jejich důsledky popisované v předchozích částech textu. **Umění** je vlastně určitou cestou, jak nahlédnout různé perspektivy tématu. Z vlastní podstaty **se nesnaží být „objektivní“**, což je vlastně v dnešní scientistní společnosti poměrně raritou. V tomto směru by bylo, podle našeho názoru, velmi zajímavé myšlenky pedagogiky kultury dále rozvíjet, a to také s ohledem na to, co konstatuje respondent G, totiž že pokud je člověk schopen vnímat souvislosti a sdělení na základě různých druhů umění, pak *„je schopen mnohem intenzivnějšího prožitku“*. Sdělení zprostředkované na základě různých druhů umění je pak, podle respondenta E, nezastupitelné: *„obraz dokáže oproti verbálnímu médiu něco úplně jiného, jiné věci umožňuje hudba – teorie literatury se stává spíše teorií kultury, je potřeba vyrovnat se s tou intermedialitou“*. Estetická výchova směřuje své úsilí k rozvoji tvořivosti, k schopnosti umění porozumět, ale také vnímat souvislosti a nezastupitelnost sdělení jednotlivých druhů umění. **Pedagogiku kultury můžeme vnímat jako platformu, která tyto snahy filozoficky zastřešuje a analyzuje je s ohledem na jejich etický přesah.**

Umění je třeba vnímat jako komplexní oblast. Souvisí s našimi životy, neboť životní realitu nějakým způsobem odráží. Zároveň **umožňuje nahlédnout dobové či geografické souvislosti** a jejich vzájemnou provázanost, neboť je zrcadlem myšlení lidí i životního způsobu. Pokud podle respondenta E student není schopen *„vidět souvislosti kulturní, dobové, pak je vždycky výsledkem nějaké nepochopení“*, jistá deformace projevující se v deformaci vztahu k okolnímu světu. Zároveň je však podle něj třeba neomezovat se při zprostředkování

umění pouze na jeho estetickou složku: „*Pokud by byla literatura vyučovaná jenom ve smyslu estetické výchovy, mám pocit, že to samo o sobě redukuje tu literaturu, protože pokud budu číst Flauberta nebo Tolstého jako umělecké dílo, tak mi z toho zároveň vypadne, že ten Flaubert se vyjadřuje k nějakým konkrétním poměrům ve Francii v 50. letech 19. století, že Tolstoj poskytuje materiál k tomu, abych pochopil poměry v Rusku v době napoleonských válek atd.*“ Na tomto tvrzení je zřejmě nejvíce patrná kolize role umění coby nástroje a coby obsahu výchovy a vzdělávání. Jedno od druhého nelze od sebe oddělovat – **estetický prožitek je třeba vnímat nikoliv jako cíl sám o sobě, ale jako nástroj zprostředkovávající náhled širších souvislostí.** Pedagogice kultury jde (oproti estetické výchově) o postihnutí vztahu jednotlivých dimenzí kultury. Umění je jednou z nich.

Ve zcela nejširších souvislostech pak o souvislostech umění a výchovy hovoří respondent B, který považuje, v inspiraci Komenským, za umění svého druhu samotnou výchovu: „*Komenský považoval výchovu za umění ve smyslu přirozenosti světa. Ta přirozenost má v sobě zakódovaný pedagogický potenciál. Rozvíjet lidskou přirozenost je umění, až v posledních 100, 150 letech se výchovou a vzděláváním zabývá věda, dříve byly pokládány za umění*“.

Na tomto tvrzení je jistě mnoho pravdy. Umění předpokládá jistý osobní a emocionální vklad. Je dobré si uvědomit, že kdokoli, kdo chce být dobrým pedagogem, musí dokázat totéž. I v tomto ohledu může být pedagogika kultury přínosem, neboť umění přispívá k emocionální kultivaci osobnosti. Umělecký prožitek je také jedinečným momentem, stejně jako výchovně vzdělávací situace je vždy jedinečnou a neopakovatelnou a jako k takové je třeba k ní tvořivě a s citem pro přítomný moment přistupovat.

## **8. 2 Definice a poslání pedagogiky kultury a místo kultury v životě člověka**

Tématem rozhovorů s odborníky byly v neposlední řadě také jejich názory na ideje pedagogiky kultury jako takové a na jejich využitelnost v kontextu současné české výchovně-vzdělávací teorie i praxe. Jak jsme již zmínili, ne všichni se ke způsobu vymezení pedagogiky kultury a k její pozici chtěli vyjadřovat, především s odkazem na to, že s touto koncepcí nejsou dostatečně seznámeni. Názory na myšlenkový odkaz pedagogiky kultury se zákonitě

odvíjely od různých pojetí široké oblasti kultury, jak je dotazovaní vnímali. Proto bychom chtěli prezentovat tato dvě témata jako mezi sebou provázaná.

Prakticky jako jediný se k vymezení pedagogiky kultury přímo vyjádřil respondent F. Pokládáme jeho výpověď za zásadní zejména proto, že jako jediný jednoznačně pojmenovává poměr a **rozdíl mezi pedagogikou kultury a „kulturní pedagogikou“**. Z jazykového hlediska lze oba pojmy vnímat jako synonyma, v cizích jazycích neexistuje v překladu ekvivalent – odlišování těchto dvou termínů je tedy záležitostí specificky českou. „*Chápu oboje jako svébytné pedagogické disciplíny. Kulturní pedagogiku vnímám jako institucionální, analogicky třeba ke školní pedagogice. Je to pedagogika, která se zabývá edukací ve vztahu k určité instituci, čili v tomto případě k institucím kulturním*“, konstatuje respondent F. Dále dodává, že „*například muzejní pedagogika je podmnožina kulturní pedagogiky, vztah kulturní pedagogiky k pedagogice kultury je vztahem k obecnější rovině filozofie výchovy; určité východisko kulturní pedagogiky je v pedagogice kultury. Anebo, jinak řečeno, kulturní pedagogika, domnívám se, může bezvadně požadavky pedagogiky kultury naplňovat.*“ **Pedagogiku kultury pak lze považovat za teorii** (mimo jiné) kulturní pedagogiky. Cílem je v obou případech, z pohledu respondenta F „*vtáhnout mladou generaci do kultury, aby byla schopna ji pochopit a dále rozvíjet*“. Respondent G rovněž vnímá pedagogiku kultury jako jakýsi **střešní koncept**: „*Kdybychom chápali pedagogiku kultury jako pedagogiku, která bude zastřešovat všechny ty dílčí – etickou, estetickou, uměleckou, náboženskou výchovu, výchovu k hodnotám a tak dále, když by měla zastřešovat, potom by bylo její povinností hledat to, co je všem těm subdisciplínám společné a tím si vymezit předmět svého bádání.*“ Tímto společným tématem, na které bylo poukazováno, je nepochybně **replikace kulturních hodnot, respektive rozvíjení citlivosti pro jejich prožívání a schopnosti hodnotit vůbec**. Čili jde o zprostředkování hodnot nikoliv pouze na kognitivní úrovni, ale rovněž v dimenzi niterného, emocionálního prožívání a interiorizace těchto hodnot.

Rozvíjení kulturnosti člověka lze pak s ohledem na pojetí kultury vnímat také jako **kultivaci duchovního rozměru osobnosti či formování životního způsobu**, včetně **osvojování si kulturních norem slušného chování**. Například respondent H hovoří o možných oblastech zájmu pedagogiky kultury takto: „*Záležitostí kultury je určitě slušné chování. Ale taky krásno – hudba, výtvarné umění a další druhy umění. Tam přichází v úvahu přemýšlet o možnostech rozvíjení kompetencí* (pozn. autorky: z dalšího rozhovoru vyplývá, že respondent H má tímto na mysli rozvíjení talentu, tvořivosti i schopnosti disponovat

tzv. kulturním kapitálem). *To téma je složité, má hodně rovin. Nic z toho by ale nemělo nějak převážet, mělo by to být vybalancované.*“ To je důležitá poznámka.

V souvislosti s cíli pedagogiky kultury se dotazovaní nejčastěji vyjadřovali k možnostem kultivace lidství a problému hledání vlastní identity. Takto zaměřené názory vycházejí z pohledu na kulturnost jako charakteristiku lidství, z uchopení kultury coby souboru hmotných i nehmotných produktů člověka. Kulturnost je v zásadě s lidstvím ztotožňována. Podobná stanoviska jsou velmi blízká názorům, které spojují problémy globální společnosti s úpadkem hodnot a které byly přiblíženy v teoretické části textu. Pro ilustraci tohoto myšlenkového proudu můžeme citovat názory respondenta B: *„Oborové didaktiky nemají za úkol pouze předávat informace je tam pouze jako prostředek. To, oč by mělo jít především, je (...) zkulturnění jedince.“* Respondent I zdůrazňuje v souvislosti s kultivací lidskosti duchovní rozměr člověka: *„Lidé se musí snažit pečovat o svůj duchovní život tím, že na sobě budou pracovat. Musí být zvědaví, usilovní, přemýšliví a také kritičtí a tvořiví.“* Jako andragog má respondent I na mysli úsilí **celoživotní**. V původním pojetí pedagogiky kultury přitom byla idea celoživotního vzdělávání, resp. sebevzdělávání nosným principem. Tento respondent pak svou myšlenku rozvíjí o dimenzi spojenou s hledáním sebe sama. Člověk si podle něj *„musí klást otázky, co je naše identita, co to jsou kořeny, a hlavně co z toho je živé, co může být apelem“*. V tomto případě vlastně přímo pojmenovává základní princip Hessenovy filozofie výchovy, který rozšiřuje o téma problémů, v současnosti velmi ožehavé, s definováním vlastní identity v kulturně pluralitním světě. Respondent H v podobném duchu vyzdvihuje potřebu upevnování *„vztahu k regionu“*, což nepochybně souvisí také se zaměřením rozsáhlých výzkumů, které realizoval v českých **příhraničních regionech** a v závěru kterých konstatoval, že **příčinu zdejších problémů lze shledávat také v absenci vztahu k lokalitě**, kde lidé žijí, a k pocitu hrdosti na některé z hodnot s ní spojených a ztotožnění se s nimi.

Potřeba identity je jednou ze základních potřeb člověka a tedy představuje také určitý rozměr lidství. Kultura má také neopomenutelný význam pro fungování společnosti jako celku. Přináší prožitky, které jsou sdílené a mají **potenciál** svou silou **stmelovat** (jak respondent F, tak respondent I si všímají skutečnosti, že kulturní aktivita je mj. častou **náplní volného času** rodin). Pokud předpokládáme – jak jsme ostatně zmiňovali v teoretické části textu – že prožívání umění je spojeno s prožitkem smyslu a naplnění a že lidé, kteří mohou těchto pocitů dosahovat, vykazují vyšší míru subjektivní spokojenosti s kvalitou života, můžeme se domnívat, že tito lidé nebudou mít potřebu vystupovat vůči svému okolí,

at' už materiálnímu či sociálnímu, destruktivně, ale naopak se s ním lépe ztotožní, získají skrze pozitivní náhled na vlastní kulturu pozitivní náhled na sebe sama. Opět se v této souvislosti otevírá etická dimenze pedagogiky kultury. **Kulturní kapitál** představuje rovněž jeden z klíčů k úspěšnějšímu **uplatnění uvnitř společenských struktur**, jeho odpovídající úroveň lze pokládat za protektivní faktor sociokulturního vyloučení. Což připomínají nejen teoretici (v tomto případě zejména respondenti H a I), ale také středoškolská pedagožka J: „*Máme ve třídách i žáky z poměrně problematických rodin. Je vidět, že jim nějaký základní kulturní přehled, který nezískali doma, strašně chybí. Jsou pak jakoby úplně mimo kolektiv, těžko se ve výuce orientují, začínají vlastně od nuly, takže mají i problémy s prospěchem. Kdyby se nějakým způsobem dařilo jim tu kulturu líp zprostředkovat, cíleně s tím pracovat, určitě by to pomohlo právě i po té sociální stránce.*“ Respondentka J tak pojmenovává další zásadní podnět pro soudobou pedagogiku kultury.

Poslední rovina, kterou dotazovaní považovali za nosnou a inspirativní, se dotýká komplexního charakteru kultury. Kultura může být rámcem, jehož prizmatem nahlížíme komplexnost životních forem a který nám umožňuje pochopení vzájemných souvislostí dílčích aspektů života. I proto bývá v souvislosti s pedagogikou kultury v neposlední řadě vyzdvihován **význam holistického přístupu k výchově a vzdělávání jako protiváhy jednostranného pedagogického pragmatismu a prevence tendencí směřujícím k totalizaci pedagogiky**. V pedagogice kultury je některými respondenty spatřováno holistické paradigma. Kultura zachycuje duchovní hodnoty společnosti. Výchova, která považuje za svůj hlavní cíl podporu vrůstání člověka do kultury a rozvíjení jeho schopnosti budovat a využívat vlastní kulturní kapitál, potažmo profitovat z dalších důležitých funkcí, které kultura naplňuje, **představuje cestu, jak podpořit jinak těžko uchopitelný duchovní rozměr lidského života pedagogickými prostředky**. Pedagogika kultury je převážně definována v původním pojetí, jako jeden ze směrů duchovně pedagogiky ji označili 4 z respondentů. Upozadování významu lidského ducha ve světě, který zásadně ovlivnila věda a technika, je respondenty označováno za redukcionismus. Pedagogika, jež se snaží být vědecky exaktní, je schopna zachytit pouze omezený výsek pedagogické reality, výchova a vzdělávání, podřízené výhradně cílům souvisejícím s rozvojem vědy a techniky, jsou považovány za jednostranné a neúplné. Nejlépe tento pohled vystihuje výrok respondenta B: „*Je vynikající, že jsme díky vědecko-technickému paradigmatu objevili mnoho důležitých věcí. Neumí ale pochytit (toto vědecko-technické paradigma, pozn. autorky) lidskost ve všech dimenzích. Duchovně pedagogika je jedním z pokusů, jak to dělat. Takové to super vědecké*

*pojetí sice umí pojednat určitou dimenzi dost kvalitně a důkladně, ale zase opomíjí, že je potřeba taky kultivace dalších částí člověka.“*

**Výchova a vzdělávání nemohou být v područí trhu.** Citujme velmi osobní výpověď respondenta H: *„To je něco, co mě strašně rozčiluje – v poslední době jsem si všiml toho, že děti by měly být vychovávány vlastně v podnikatelském duchu už od základní školy.“* Toto konstatuje v návaznosti na rozbor problémů globální společnosti, vyplývajících z krajního individualismu a materialismu. Respondent E lituje toho, že v dnešní době *„vzdělání bohužel prodáváme“* a respondent I si myslí, že *„vzdělávání je ve vleku celospolečenských pohybů a trendů“*. Pokud má být výchova a vzdělávání efektivní, musí usilovat o **formování lidství v celé jeho komplexnosti**, nikoliv podřizovat se dílčím zájmům, výsledkem čehož je nutně jednostrannost takové výchovy. Je také zřejmé, že pokud by měla být výchova pouze rukojmím trhu, ztrácí autonomii, tedy jednu ze svých klíčových charakteristik. Podle respondenta B by měla být řešena nikoliv otázka, zda by měl být na kulturní dimenzi ve vzdělávání kladen důraz, ale *„proč se na ni důraz neklade“*. Jak tento respondent praví dále, domnívá se, že *„to souvisí s širší situací v současné postmoderní společnosti, kde kultura dostává na frak; nechci říct, že se neděje a neprovozuje, ale... kde se pečuje o lidskou duši?“*  
**Bez péče o duši není výchova kompletní.**

Pedagogika, která se chce ztrátě autonomie a manipulaci vyvarovat, nesmí sledovat zájmy trhu, ale zájmy člověka. Nesmí stát na dogmatech a na jasně stanovených, ale jednostranných cílech. Cíle výchovy a vzdělávání se naopak musejí vyvíjet, a to lze jen tehdy, pokud jsou předmětem rozsáhlé diskuse. Je nutné je pojímat jako koncept, který vychází z obecné roviny a je rozpracován do dílčích kroků a oblastí. Zároveň musí formulace výchovně-vzdělávacích cílů brát v potaz fakt, že **výchova a vzdělání jsou zasazeny nejen do konkrétního materiálního prostředí, ale také do určitého myšlenkového ovzduší, do systému hodnot a norem**, do prostředí tvořeného produkty ducha. Je přirozené, že ty mají vliv na formulaci výchovně-vzdělávacích cílů a naopak, výchova přispívá ke kultivaci těchto hodnot. Tuto skutečnost nelze ignorovat. Zdá se nám, že právě v případě úzkého zaměření výchovně-vzdělávacích cílů směrem k praktické aplikaci naučeného se tak děje.

Určitá dimenze holismu byla dotázanými spatřována také v **potenciálu pedagogiky kultury sjednocovat, integrovat poznání, být protiváhou tendence k nadměrnému členění a štěpení pedagogiky**. Tomuto potenciálu jsme věnovali dostatek prostoru v teoretické části. Objevuje se však i v odpovědích některých dotazovaných. Za všechny

citujme respondenta H. Chceme-li podle něj vnímat pedagogiku kultury jako koncept zastřešující, pak „*musí hledat, co je všem subdisciplínám společné, a tím si vymezit předmět svého bádání*“. Pokud by tak nečinila, nepřispívá ke sjednocování a propojování poznatků, ale k dalšímu štěpení pedagogiky.

## 8.2.1 Mezioborové souvislosti pedagogiky kultury a její metodologie

Vymezení jakékoliv disciplíny, má-li být kompletní, se neobejde bez ohraničení jejich vztahů vůči ostatním oblastem bádání a vůči jiným vědním oborům. Nejinak je tomu také s ohledem na pedagogiku kultury. V jejím případě je to však poněkud problematické.

Pedagogiku kultury můžeme brát jako dílčí pedagogickou koncepci, jako směr v teorii výchovy, jehož vztahy vůči dalším disciplínám, z nichž může čerpat, vycházejí z pozice pedagogiky jako takové v systému věd. V takovém případě by pro ni významným zdrojem informací byly poznatky oborů, které se z nějakého pohledu zabývají studiem faktorů, které výchovu nějak ovlivňují, vytvářejí bio-psycho-socio-spirituální podmínky výchovy. Především se jedná o **psychologii**, popř. **sociologii**, a jejich subdisciplíny, které jsou pedagogické praxi nejbližší (vývojová a pedagogická psychologie, sociologie výchovy, filozofie výchovy aj.). Jednotlivé pedagogické subdisciplíny potom mají k příbuzným oborům na základě svého zaměření různě blízko s ohledem na to, na jaký výsek pedagogické reality zaměřují svou pozornost. Také na základě toho obhajují smysl své samostatné existence.

Jak již bylo řečeno, pedagogika kultury je některými považována za určitý směr pedagogického myšlení, jindy se setkáme s představou pedagogiky kultury jako dílčí disciplíny v systému pedagogických věd. S ohledem na to, jak je pojmána, je vymezována její pozice. Pokud jde o „teoretické“ pojetí, o němž hovoří např. respondent F a které bylo popsáno výše, je pedagogika kultury vlastně určitou oblastí filozofie, resp. **filozofické antropologie**. Někteří dotázaní se však vyjadřují o širších souvislostech pedagogiky kultury a dalších disciplín a lze tak vyvozovat, že pedagogiku kultury vidí spíše jako subdisciplínu pedagogiky. Respondent G spatřuje nejužší vazby pedagogiky kultury k filozofické antropologii a k **pedagogice volného času**: „*Pedagogika kultury nepochybně čerpá z antropologie, pokud se zabývá tradicemi, vztahy mezi kulturami, hodnotami.*“ Na jiném místě konstatuje: „*Pedagogika volného času je další velká oblast, se kterou pedagogika kultury souvisí.*“ Kulturním aktivitám se do značné míry věnujeme právě ve volném čase.



S pedagogikou volného času proto uvádějí pedagogiku kultury do souvislosti také respondenti F a H. Podle respondenta G je „*nepochybně součástí pedagogiky kultury estetická výchova*“. Pedagogiku kultury považuje za „*disciplínu, která má mnoho rozměrů. Zasahuje v podstatě do všech oblastí společenského života. Tedy je to jednak interdisciplinární záležitost, jednak multidisciplinární.*“ Respondent F, který považuje za důležitou součást pedagogiky kultury „*aplikovanou kulturní pedagogiku*“, připomíná např. **souvislosti s muzeologií**, ale také **s tělesnou výchovou**, tedy oblastí, s kterou by mnoho z nás pedagogiku kultury spojovat nenapadlo. „*U nás je taková klasická součást studia tělesné výchovy a sportu turistika a sporty v přírodě. Turisti správně vždycky zdůrazňují, že jde nejenom o ty pohybové aktivity na sněžnicích nebo ve vodě, ale že se dostanete (v rámci turistického výcviku – pozn. autorky) taky do různých kulturních zařízení, můžete navštívit hrady, zámky, muzea.*“ Popisuje, že např. ve Vídni je z toho důvodu studium pedagogiky kultury nedílnou součástí studia učitelství tělesné výchovy a sportu. Ale taky jiných oborů, např. **historie**. „*Mám pocit, že pro budoucí učitele může být zmínka o pedagogice kultury užitečná spíš z hlediska didaktiky, metodiky, vlastně kulturní pedagogiky*“, tvrdí respondent F. Zmiňuje dále ještě velmi zajímavou souvislost pedagogiky kultury a **školského managementu**: „*V rámci školského managementu jsou vždycky probíraná témata jako otevírání školy a spolupráce školy s dalšími institucemi. Tam se dá zařadit i spolupráce školy a třeba knihovny a dalších kulturních zařízení.*“

V obou zmíněných oblastech spatřujeme zajímavou inspiraci. Spolupráci škol a kulturních zařízení není věnována přílišná pozornost, přestože se v jejím rámci otevírá zajímavý potenciál, jak doplnit a zatraktivnit výuku, jak zohlednit potřebu zprostředkovávání hodnot a kultury a jak zamezit uzavírání se školy do sebe a naopak podpořit její komunikaci s dalšími institucemi, s nimiž se člověk v běžném životě setkává, potažmo komunitní funkci školy. Tento cíl je v souladu s moderními trendy ve vzdělávání. Co se týče propojení sportu s předáváním hodnot, tuto dimenzi pokládáme také za nesmírně důležitou. Sport je oblastí, v níž se téměř ideálně může uplatnit jednostranná výkonová orientace dnešní společnosti. Hodnoty rozvíjení tělesné zdatnosti ustupují do pozadí ve jménu kompetitivnosti. Jaké důsledky soupeřivost a tlak na maximální výkony má, bylo dostatečně popsáno v teoretické části textu. Je patrné, že tělesný rozvoj musí kráčet ruku v ruce se současným rozvojem ducha, jinak se stává cílem jednostranným a omezeným. Doplnění fyzické aktivity návštěvou kulturních zařízení může být zajímavou cestou, jak ideál všestranného rozvoje naplňovat.

V závěru kapitoly bychom chtěli zmínit ještě postřeh respondenta H. Ten si, vzhledem ke své profesi sociologa, všímá především sociálních dimenzí pedagogiky kultury, vycházejících z pojetí kultury zdůrazňujících její vliv na fungování společnosti a z teorie kapitálů, v níž kapitál sociální s kapitálem kulturním velmi úzce souvisí. „*Určitě by tam byla nějaká souvislost pedagogiky kultury a způsobu života. Jak kdo žije, jaký si buduje kapitál, i jak ten se pak uplatňuje.*“ **Sociologie kultury a životního způsobu** nám nepochybně poskytuje mnoho hodnotných poznatků o vztahu kulturního a společenského života a o funkcích kultury vzhledem ke společenskému životu, které by neměla pedagogika kultury opomíjet. Byť to tak respondent H přímo nepojmenovává, měla by velmi úzce vzájemně komunikovat pedagogika kultury a **sociální pedagogika**, která sociální dimenze výchovy řeší především. Téma formování životního způsobu mají pedagogika kultury a sociální pedagogika společné. Přestože by mohly v této rovině splývat v jeden obor, domníváme se, že opodstatnění má existence obou disciplín vedle sebe – odlišnost spočívá teoretické úrovni – sociální pedagogika si je vědoma vlivu kulturního prostředí na výchovu a socializaci jedince, oproti pedagogice kultury se však přímo studiu souvislostí kultury a výchovy, které je samo o sobě velmi širokou oblastí, systematicky nevěnuje. V kontextu sociální pedagogiky jsou diskutována témata sociální i kulturní tvořivosti (obě spolu nedílně souvisejí), avšak doposud v nedostatečné míře.

Respondent H se také jako jediný z dotázaných vyjadřuje k **metodologii pedagogiky kultury**. Metodologie je opět něčím, co charakterizuje konkrétní disciplíny – na základě teoretických východisek je určitým koncepcím bližší kvalitativní, některým kvantitativní metodologie, jiné jsou s určitými výzkumnými metodami přímo svázané prostřednictvím společných filozofických východisek. Co se týče oblasti pedagogiky kultury, respondent H pokládá v jejím rámci za uplatnitelné především metody vycházející z hermeneutiky a sémiotiky. „*Sémiotika zkoumá souvislosti znaku a jeho komunikačního a významového obsahu, což si myslím, že by pro pedagogiku kultury mohlo být hodně zajímavé. Pak ještě ta hermeneutika, jako kvalitativní výklad a interpretace.*“ Nepochybně má v tomto ohledu pravdu. V případě kultury jde především o to porozumět, nikoliv kvantifikovat. Respondentem H zmíněné metody jistě potenciál umožnit hlubší porozumění mají.

Pokud bychom se měli pokusit shrnout závěry ohledně pozice pedagogiky kultury v systému pedagogických, resp. společenských věd z pohledu českých odborníků, můžeme konstatovat, že převládá stejný pohled, jaký se objevuje v zahraniční literatuře. Ten shledává přínos pedagogiky kultury především v tom, že dokáže uvádět do souvislosti a **sjednocovat**

**poznatky dílčích společenských oborů**, týkající se významu a funkcí kultury v lidském životě a vyvozovat na základě toho konkrétní poznatky o souvislostech kultury, umění a výchovy. Téma kultury je velmi široké – pod označením kultura si můžeme představit jak umění, a to v podobě vysoké či masové produkce, tak tradice, hodnoty a rituály různých národů i prostě životní styl jednotlivců či určitých skupin lidí. Užívá se také jako synonymum civilizace pro označení veškerých produktů činnosti člověka. Pedagogika kultury směřuje své úsilí ke komplexnímu zkoumání souvislostí kultury, výchovy a vzdělávání, jež nemohou jednotlivé dílčí pedagogické disciplíny postihnout. Poznatky pedagogiky kultury jsou v tomto ohledu užitečné prakticky pro jakékoliv další pedagogické disciplíny, neboť veškerá pedagogická činnost je ve své podstatě, mají-li si uchovat vlastní opodstatnění, zprostředkováním hodnot, z čehož vyplývá potřeba nějak uchopit téma hodnot, potažmo kultury, která je jedním z faktorů výchovu a vzdělávání determinujícím.

Pedagogiku kultury lze považovat rovněž za střešní koncept, pojmenovávající společná témata a cíle dílčích aplikovaných subdisciplín, jejichž základ tkví ve formování hodnotové orientace a rozvíjení emocionální senzitivity. Využití jejích metod může být inspirativní napříč všemi pedagogickými obory, neboť ve všech je nějakým způsobem, ve větší či menší míře, oblast kultury tematizována. Nejblíže má, podle dotazovaných, pedagogika kultury k pedagogické antropologii, pedagogice volného času a sociální pedagogice. Nové dimenze aplikace je možné spatřovat v oblasti školského managementu i **ekologie**. O tom sice respondenti přímo nevyprávěli, nicméně toto stanovisko lze dovodit z obecnějších vyjádření o cílech pedagogiky kultury, jež jsou spojovány s předcházením sebedestruktivního chování člověka v důsledku rozpadu hodnot a norem. Uplatnění pedagogiky kultury je možné v rámci prakticky všech učitelských disciplín. Pojetí pedagogiky kultury a jejích mezioborových souvislostí úzce souvisí s tím, jak ten který odborník uchopil termín „kultura“, a zároveň s tím, zda pedagogiku kultury vnímá jako určitý směr filozofie výchovy či jako samostatnou pedagogickou subdisciplínu.

Každá pedagogická koncepce, má-li být obhajitelná její samostatná existence, musí být definována určitými cíli, jsou pro ni charakteristické určité formy a metody výchovy a nějak vymezuje vlastní pozici vůči dalším koncepcím či disciplínám. To připomíná i respondentka K: „*pracovat lze pouze s logicky vymezenými pojmy*“. Naráží zejména na problém minimálního rozšíření povědomí o cílech a myšlenkách koncepce, jejíž název může evokovat různé představy, včetně některých velmi vágních a nepřesných. Samozřejmě že nikdo z dotázaných žádnou přesnou, jednoznačnou a jedinou platnou definici pedagogiky

kultury neuvádí. Nebylo by to ostatně, vzhledem k mnohosti různých jejích pojetí a zaměření, ani možné. Na základě jednotlivých výpovědí se nicméně můžeme alespoň pokusit hledat, které z nich lze v současné době pokládat za nejaktuálnější. Jasně pojmenování cílů a významu problematiky, kterou pedagogika kultury zahrnuje, je pak potřebné nejen v oblasti pedagogické teorie, ale i praxe. Jak tvrdí respondentka J: „*Téma kultury je dost na okraji. Doposud se nikdy nevyčleňovalo. Nikdy se o tom nemluvílo jako o samostatném tématu.*“ Pokud by se nějak pojmenovalo, lze předpokládat, že by se také učitelům lépe s danou problematikou v rámci jejich výuky pracovalo, lépe by je dovedli uchopit. Zároveň je však třeba zohlednit, že nám nejde o vyčleňování tohoto tématu a jeho vytrhávání z kontextu, ale naopak o jeho integraci do stávajícího pedagogického diskurzu. **Duchovědné pojetí by se mělo stát pedagogickému úsilí východiskem.**

Potřeba jasného vymezení pedagogiky kultury nebyla primárně předmětem dotazování, avšak projevila se v rozhovorech vedených s odborníky spontánně – přesto s vysokou intenzitou a důrazem, který na ni byl kladen. Lze konstatovat, že **jasné vymezení pedagogiky kultury je podmínkou k tomu, aby mohla svůj potenciál naplňovat.** Základní ideje této koncepce, které tkví v rozvoji tvořivosti, emocionální a duchovní dimenze osobnosti a ústí ve snahách o hledání vlastní identity a vlastní hodnoty uvnitř rámců kulturních hodnot a struktur, jsou aktuální dodnes. Vzhledem k problémům postmoderní společnosti navíc respondenti připomínali, že tento přístup má potenciál přispět k prohlubování humanity a rozvíjení kulturního kapitálu, jehož deficit má u některých skupin obyvatelstva závažné důsledky.

### **8.3 Názory expertů na vztah dospívajících ke kultuře**

V rozhovorech respondenti z řad expertů tematizovali taktéž vztah dětí a dospívajících ke kultuře, resp. jejich životní způsob obecně. Ten označovali veskrze jako problematický. Z některých rozhovorů byly patrné **obavy o dopady absence zájmu dospívajících o kulturu a její despekt vůči kulturním hodnotám.** Společným tématem bylo pojmenování problémů ve **zprostředkování kultury dětem a dospívajícím** a hledání cest, jak by mohla svou roli coby zprostředkovatele kulturního kapitálu škola posílit. Rozvíjení forem a metod kulturní edukace je základním předpokladem k tomu, aby kulturní edukace přestala být vnímána jako okrajová záležitost, ale aby se stala pilířem výchovy a vzdělávání.

### 8.3.1 Formy a metody pedagogiky kultury – stávající stav a možnosti rozvoje

Jak jsme již uvedli výše, pedagogiku kultury lze chápat jako určitou teoretickou koncepci s potenciálem sjednocovat a zastřešovat. Její cíle směřují, v nejobecnější rovině, ke kultivaci člověka a prostředí, v němž žije, v **podněcování rozvoje duchovního života** a duchovních hodnot. Důležitým se proto stává také **rozvíjení tvořivosti**, bez níž nelze takových cílů dosáhnout. Zbývá tedy hledat cesty, jakými metodami a na základě jakých výchovně-vzdělávacích forem, o což se snaží např. Lokšová (2003) či Dargová s Čonkovou (2002).

Je zřejmé, že pokud má výchovně-vzdělávací úsilí ústít ve formování hodnotového, není možné, aby zůstávalo u kognitivní roviny, ale musí nějakým způsobem zasáhnout emocionálně, neboť až poté dochází k interiorizaci a následně také k uplatňování osvojených hodnot v běžném životě. I proto je dotazovanými velmi často zmiňován **prožitek** jako klíčový moment kulturního učení. Takový prožitek může být zprostředkován skrze vnímání uměleckého díla (respondent G), ale například také například díky návštěvě muzea (respondent F) či skrze četbu knihy (respondent E). Návštěva muzea či galerie může být volnočasovou aktivitou (na tuto oblast se zaměřuje především respondent F), ale může být také „určitým doplněním, prohloubením toho, co probíráte ve škole“ (respondent I). Metody pedagogiky kultury vnímají dotázaní respondenti jako prožitkově založené.

Respondent B přichází se zajímavou myšlenkou, když posouvá kulturně pedagogické aktivity více do **informální roviny**. Ztotožňujeme se plně s jeho poznatkem o tom, že významné kulturní aktivity se odehrávají čím dál častěji mimo rámec „oficiálních“ kulturních institucí, které jsou doménou „velké“ kultury. Pedagogika kultury musí tuto skutečnost zohlednit. „*Každá instituce, která se vědomě snaží rozvíjet kulturu, věnovat se kultuře, vlastně realizuje pedagogiku kultury. Nutně to pak nemusí být instituce jako součást establishmentu. Skoro si říkám, že se čím dál víc skutečná kultura bude odehrávat ‚dizidentsky‘, spontánně. Jako že se budou scházet třeba básníci, literáti nebo jiné skupiny a budou provozovat kulturu*“, tvrdí. Tým respondent předpokládá, že se tak bude dít v důsledku masifikace kultury, která kulturu svým způsobem totalizuje. Menšinové žánry se oproti mainstreamové popkultuře stěží v „oficiálních strukturách“ prosazují, jsou odkazovány převážně na alternativní formy šíření. Důležitou roli hraje osobní **zaujetí a dobrovolná aktivita**. Dotazovaný uvádí příklad konkrétního folklórního tanečního kroužku na Moravě: „*Rádi a*

*dobrovolně ho vedou místní lidé, děti se do něj zapojují od nejtělejšího věku. To je vlastně svým způsobem taky instituce, která se věnuje kultuře a nějak formuje jedince.“* Pedagogika kultury, má-li své cíle naplňovat, měla by se zaměřit také na **projevy kultury v rámci životního stylu**. Oblast „neorganizované“ kultury je projevem aktivní kulturní tvořivosti, v jejím rámci lze vlastní tvořivost rozvíjet a uplatnit – v kulturních institucích oproti tomu převažuje nabídka percepce uměleckých děl.

Ve škole si lze uplatňování informálního působení představit například v rovině zdůraznění významu **osobní angažovanosti učitele**. Což je pro pedagogiku kultury jistě také zajímavý podnět. Jak tvrdí respondent E: *„V procesu ovlivňování nebo získávání studenta ve prospěch něčeho konkrétního je strašně důležité, aby učitel demonstroval, že k tomu má pozitivní vztah. Musí tam být nějaká osobní investice z jeho strany a schopnost ty lidi pro něco nadchnout.“* Dále tento respondent svou myšlenku rozvádí v tom smyslu, že za neefektivnější cestu, jak se vypořádat s neuvěřitelným množstvím nejen informací, ale i vjemů, které se na dnešního člověka valí, je nastavení jakéhosi osobního filtru: *„Dneska je učitel často v situaci, kdy stejně nedokáže pojmout všechno, co by měl. Než aby rezignoval, je lepší, když se na to podívá po svém a v jeho výběru učiva se projeví opravdu osobnost a individualita.“* Vlastně se zároveň tímto tvrzením dotýká cesty, jak naplňovat představu pedagogiky kultury o prezentování kultury v mnohosti možných pohledů na ni. Bohužel, učitelé jsou připravováni spíše jako specialisté v úzce profilovaných oborech než jako osobnosti, které by měly projevovat vlastní individualitu a tvůrčí invenci.

Respondent E by přivítal způsob organizace výuky takovým způsobem, kde by alespoň částečně záležel **výběr učiva** na preferencích žáka a kde by bylo možné, aby se na výuce jednotlivých předmětů podíleli různí vyučující: *„Různí učitelé jsou různě orientovaní a dokážou různě podat stejné učivo. Pokud se budou ve výuce střídát, považoval bych to za ideální model, protože by studentovi umožnil uvědomit si, že neexistuje jediný dogmaticky správný přístup, ale že vlastně tentýž problém je možno nahlédnout z různých perspektiv.“* Domníváme se, že větší osobní zapojení učitele má význam ještě z dalšího důležitého důvodu: představuje navázání osobnějšího vztahu s vychovávanými. Takový vztah je zákonitě provázen emocemi, jež umocňují vnitřní prožívání. Proto může mít pedagog, který vkládá do své práce více ze sebe sama, šanci úspěšněji dosahovat stanovených výchovně-vzdělávacích cílů. Ostatně – obdobným směrem cílí i rámcové vzdělávací programy.

Prožitky jsou základem úspěšného učení, neboť mají potenciál působit na emocionální stránku osobnosti. Učení na základě prožitku je typické pro **interaktivní výukové metody**, které dotázaní odborníci rovněž pro účely pedagogiky kultury doporučovali. Dle respondenta I „*když člověk, třeba zprostředkovaně, něco prožije, může pochopit víc – třeba návštěva muzea k tomu může být dobrým prostředkem*“. Podle respondenta E spočívá pedagogický potenciál umění právě v tom, že s jedincem „*vstupuje do interakce*“, komunikuje s ním na základě prožitku a zprostředkovává nějaké osobní sdělení. Dotázaná odbornice z praxe, respondentka J, vhodnost využití interaktivních metod pro účely seznamování dětí a mladých lidí s kulturou potvrzuje: „*Já si myslím, že by to velmi dobře šlo, třeba na základních školách, prostřednictvím různých projektových dnů nebo formou nějaké hry, skupinové práce*.“ Uvádí konkrétní příklady dobré praxe, které zažila na exkurzi se studenty ve Velké Británii: „*Třeba pražská zoologická zahrada dělá skvělou věc, že školním kolektivům dává speciální průvodce a pracovní listy, takže ty děti mají nějaké úkoly, když tam jdou. Tohle jsem zatím viděla jenom v anglických muzeích a galeriích, v českých ne. Navíc způsob, jakým se vystavují exponáty tam, je od našich způsobů totálně odlišný. U nás je to víceméně statické – kouknu se a jdu. Není to tak sice vždycky, ale dost často. V anglickém muzeu si děti všechno vyzkoušejí, osahají, odhadnou, všechno je to hra, je to celé o něčem úplně jiném. Tam děti chodily po muzeu, vyplňovaly pracovní listy, slušně se chovaly a děsně je to bavilo*.“ Respondent E uvádí jiný příklad interaktivního vyučování přímo ve škole, kde se uplatňuje také již zmíněný potřebný osobní vklad učitele: „*Kolega, který učí tady na zdrávce češtinu, si třeba projekty hrozně chválí. On točí s těma děckama třeba různý skeče, ty se třeba vážou ke konkrétní situaci z nějakého románu a podobně*.“ Mezi odborníky panuje shoda rovněž na **nutnosti raného formování člověka**. Dle respondentky J „*je na to na střední škole už moc pozdě*“. Respondent B pak připomíná, že **neformální instituce**, které se spolupodílejí na včleňování člověka do kultury a jejichž vliv pokládá za zásadní také proto, že „*formují jedince už od nejútlejšího věku*“.

To, co dotazovaní tvrdí o možnostech interaktivního a na prožitku založeného učení, jistě není novinka – jedná se o principy, které zahrnuje již Komenského didaktika. K tomu, že je zmiňujeme na tomto místě, nás vede několik důvodů: jednak je pro nás podstatná skutečnost, že dotázaní odborníci interaktivně a prožitkově založené metody spojují s potenciálem zprostředkovávat kulturní hodnoty. Jestliže se ptáme po tom, jaké metody by mohly být pro dnešní pedagogiku kultury aktuální a využitelné, jsou pro nás tyto názory určující. Lze konstatovat, že cesty k tomu, jak zprostředkovat obsahy, jež pedagogika kultury

pojmenovává, je možné hledat právě ve spojitosti s prožitkem – neboť **podstata umění, stejně jako schopnost rozlišit hodnotné od nízkého či dobré od zlého, v prožitku spočívá.** Proto je nasnadě, že metody pedagogiky kultury by měly zároveň schopnost niterné prožívání a celkovou citlivost a emocionalitu člověka rozvíjet a kultivovat. Tím odrážejí základní principy této koncepce. Metody učení se na základě osobní zkušenosti a prožitku mají zároveň v české pedagogice dlouhou tradici. Je tedy na co navazovat, co rozvíjet – není třeba násilně vnášet postupy, které by v naší sociokulturní realitě neměly hlubší kořeny, logické opodstatnění, které by nezapadaly do stávajícího sociokulturního kontextu a měly tendenci tříštit, nikoliv sjednocovat pedagogické snažení zaměřené k vyšším, obecnějším cílům.

Druhý z důvodů, proč se výslovně o uplatnitelnosti prožitkově zaměřených metod v pedagogice kultury zmiňujeme, je skutečnost, že na jejich podstatu se, jak jsme přesvědčeni, také vlivem praktikismu ve vzdělávání zapomíná. Jsme toho názoru, že nezřídka dochází k vyprazdňování smyslu jejich užití. Zůstává forma bez obsahu, což je, v tomto případě, poměrně snadné. Uplatňují se přitom stejné mechanismy, jako když kultura klesá na úroveň konzumní zábavy. Proměňuje se poselství – ve druhém případě jde především o zábavu. Cílem se stává zprostředkování libých pocitů, nikoliv nastolení podnětu k přemýšlení. Prožitek je cílem sám o sobě.

Prožitek je prostředkem vzbuzujícím zaujetí pro věc, které je jednou z podmínek efektivního učení. Avšak má-li být na prožitku založená metoda pouze cestou, jak zatraktivnit určité vyučované téma, není pochopen ani využit potenciál prožitkově založeného učení. Hrozí ztráta formativního potenciálu (v případě, že jediným cílem je pobavit, vytrácí se pedagogický rozměr, charakteristický snahou soustavně, záměrně, cílesměrně a úplně, tj. po všech stránkách, včetně té duchovní, jedince kultivovat). Dochází tedy zároveň k vyprázdňování cílů takto koncipovaného působení. Pokud je prožitek pouze zatraktivněním výchovně-vzdělávacího procesu, vlastně se výchova a vzdělávání podřizuje celkové hédonistické tendenci životního způsobu, a to se všemi riziky, která to obnáší. Rozdíl ve způsobech využití na prožitku založených metod učení tkví ve východisku, na obecné úrovni toho, co za cíle má metoda sledovat. **Prožitkové učení má potenciál nejen bavit, ale také kultivovat,** pokud však jde o prožitek určité hodnoty, nikoliv samoúčelný „prožitek pro prožitek“. Uplatnit ho lze teprve tehdy, pokud si jej uvědomíme. Pedagogika kultury umožňuje tuto kultivační dimenzi prožitku ve výchově pojmenovat. Prožitek je zároveň tím, co spojuje všechny dílčí oblasti, pokud bychom vycházeli z pojetí pedagogiky kultury coby střešní koncepce, která spojuje estetickou výchovu, etickou výchovu, muzejní pedagogiku aj. Toto pojetí prezentoval



jeden z dotázaných respondentů. Domníváme se však, že koncepci pedagogiky kultury je vhodné uplatňovat také v daleko širším kontextu, napříč pedagogickými disciplínami.

### 8.3.2 Překážky a dilemata spojená s uplatňováním myšlenek pedagogiky kultury

Přestože dotazovaní vyjadřovali snahám navázat na ideje pedagogiky kultury velkou podporu, pojmenovávali zároveň mnoho obav ve spojitosti s tím, zda a jakým způsobem se může dařit cíle pedagogiky kultury naplňovat. Tyto hlasy bychom nechtěli nechat bez povšimnutí, neboť pojmenování rizik je prvním krokem k tomu, aby jim bylo možné nějak předejít. V souvislosti s uplatňováním idejí pedagogiky kultury byly zmiňovány dva základní okruhy problémů: **překážky naplňování cílů pedagogiky kultury ve škole a rizika spojená s možnou dezinterpretací myšlenek pedagogiky kultury**. Překážky a dilemata, spojená s uplatňováním idejí pedagogiky kultury, spatřovali respondenti jak vzhledem k cílům této koncepce, tak s ohledem na podmínky pedagogické praxe i nízkou úroveň zájmu dětí a dospívajících o oblast kultury.

V prvním případě byly tematizovány zejména **problémy související s nezájmem žáků o kulturu a s nepřípravou pedagogů pracovat jinak, než jsou zvyklí**, a přistupovat ke své práci více kreativně. Méně často se objevují jiné praktické důvody. Argumenty z praxe uvádí respondentka J: *„V souvislosti s tím, jak uplatnit pedagogiku kultury, mě hned napadá, že problematicky – myslím, že dnešní mládež se o kulturu moc nezajímá.“* Záhy vysvětluje, že žáci, kteří nejsou zaujatí, často začnou vyrušovat. *„Vůbec se nedivím, že učitelky jdou cestou nejmenšího odporu. Udělají to, co děti chtějí, a nedělají to, proti čemu by naopak třeba otevřeně vystoupily.“* Kvůli nezájmu žáků o kulturu se tedy raději tématu či využití kultury a umění ve výuce raději vyhýbají. V tomto tvrzení je patrná značná **deziluze plynoucí z pocitu ztráty veškeré autority učitele** a následná rezignace na možnost jakkoliv narušené hodnoty a normy prostřednictvím výchovy a vzdělávání ovlivnit. Je to situace dosti tristní, avšak zřejmě odpovídající realitě, vyplývající z celospolečenské situace.

Z druhé strany, tedy z pozice akademického pracovníka, který se spolupodílí na přípravě budoucích učitelů, situaci rezignace učitele jako problém označuje respondent E: *„Učitel často rezignuje, když zjistí, že není schopný zvládnout probrat všechno.“* Respondent E tedy nespatřuje příčiny rezignace učitele v nezájmu žáků, ale v **přetížení učitele**. Pokud by

měl být učitel schopný děti zaujmout a nadchnout, nesmí být pasivní a vyhořelý. Dle tohoto respondenta je od učitele „*potřeba nějaká míra kreativity – měl by být na to připravený, aby byl schopný přinést něco ze sebe*“. Snaha o vnesení individuálního přístupu pedagoga však naráží na limity výchovně-vzdělávacího systému: „*Pevně stanovené učební dokumenty zavazují učitele k tomu, co a jak probírat*“, tvrdí respondent E. Na osobní vklad zkrátka není prostor. Respondentka J toto potvrzuje: „*Nesplnění učebních plánů je důvod k vyhazovu učitele ze školy, přitom stíhat všechno jde jen těžko.*“ Někteří stále spatřují důvody v **setrvačnosti vzdělávacího systému v kolejích nastavených za totality**. Citujme pro příklad respondenta H: „*Bylo všechno dáno (míněno za minulého režimu – pozn. autorky), jedna strana se prohlásila jako jediná, všemocná, schopná vést národ a prosazovat jedinou správnou ideologii a filozofii. Tak z toho vyplývalo i to, že není potřeba věci zkoumat, pátrat po nich.*“ Ve škole rozhodně nebyl prostor k projevování a hledání individuálních názorů. Zdá se, že myšlenková rigidita jako by v systému vzdělávání přetrvávala, jen není vzdělávání omezováno politicky, ale požadavky trhu. Vzdělávací obsahy musí být nějak vymezeny. Otázkou zůstává, do jaké míry by tak měla kurikulum formulovat vnější autorita a zda a jakým způsobem by bylo vhodné a možné uplatnit individuální zaměření a preference učitele, který zároveň zná své žáky a dokáže reagovat také na jejich potřeby a preference. Doposud je diverzifikace kurikula oficiálně možná pouze na úrovni jednotlivých škol, prostřednictvím školních vzdělávacích programů. V rámci výuky se pak individualita učitele odráží do různé míry. Považovali bychom za vhodné, také s ohledem na ideje pedagogiky kultury, rozvinout diskusi o tom, **jakým způsobem by mohl být individuální přínos a vklad učitele cíleně rozvíjen a podporován**. Rozdíl mezi dřívějším a dnešním pojetím učitelské profese tkví mj. v tom, že zatímco dnes je „řemeslníkem“ naplňujícím cíle, jejichž formulaci může ovlivnit jen minimálně, dříve byl samostatným tvůrcem kultury, vlastní aktivitou přispívajícím k prohlubování poznání (jako příklad uveďme J. J. Rybu, V. K. Klicperu, G. A. Lindnera i další).

Respondenti E a J se shodnou také v dalších závěrech. Nezájem studentů o oblast umění a kultury, potažmo estetické výchovy (kterou pokládají za podmnožinu pedagogiky kultury) plyne z dvou dalších důvodů: **zájmy učitelů a žáků v oblasti kultury se neseťkávají a estetickovýchovné, nenaukové předměty mají studenti tendenci pokládat za okrajové**, což je částečně také dáno regulemi, jimiž se řídí české školství. Pokud bychom chtěli být konkrétnější, je třeba přímo citovat výše jmenované: „*Oni mají ti žáci prostě určitou představu o kultuře, třeba o hudbě, ale ta se vlastně vůbec neprotíná s tou množinou, která*

*zajímá jejich pedagoga“*, konstatuje respondent E. A dodává: *„Naprosto chybí nějaká interakce kánonu látky, co se mají učit, s tím žákem, k tomu prostě nedochází.“* Pokud bychom hovořili slovy obecné pedagogiky, jedná se o známou pravdu, jež tvrdí, že k tomu, aby žák na výuce participoval a ta mohla být efektivní, je nutné, aby se s výchovně vzdělávacími cíli ztotožnil, ideálně aby se na jejich formulaci spolupodílel, aby se jednalo o cíle heteronomní. V tomtéž duchu respondentka J dodává: *„Překážka může být taky v tom, že oni (žáci – pozn. autorky) mají nějakou představu o tom, co je kultura, a my k nim přistupujeme s našimi představami. Ty představy se často vůbec nepotkávají.“*

Vnímání „okrajovosti“ tématu kultury a umění žáky popisuje nejvýstižněji respondentka J. Doslova říká: *„Předměty, které nemají jasně definovanou věcnou strukturu nebo osnovu, chápou děti jako odpočinkové, více zábavné než naukové. Berou je jako zbytečnost a ztrátu času. Někdy se našťavaně ptají, k čemu budou zrovna tohle potřebovat.“* Taktéž respondent E deklaruje, že *„status estetické výchovy na středních školách je dost nízký“*. Respondentka J se domnívá, že **důvodem k chápání umění a kultury jako zbytečných je absence rozvíjení vztahu k nim v rodině a v nižších stupních vzdělávání**. Domníváme se, že respondentkou popsaná situace vychází rovněž ze širšího společenského kontextu, kdy dochází k degradaci chápání umění na úroveň pouhé zábavy. Respondenti E i J potom shodně připomínají další důvod, kterým je pozice uměnovědných oborů v rámci studia, především toho středoškolského: *„Na jednotlivých typech středních škol se určitý typ estetické výchovy třeba vůbec nevyučuje,“* upozorňuje respondentka J. Respondent E dodává: *„Je to hodně zvláštní paradox, že třeba na gymnáziu má student na výběr mezi hudebkou a výtvarkou. Nikdo se nad tím nepozastavuje – ale třeba jestli chce studovat chemii nebo fyziku, studentovi nikdo vybrat nedá.“* K formě výuky estetické výchovy respondentka J ještě podotýká: *„Problematické je třeba známkování estetické výchovy. Vyučují to často různí učitelé, mají na věc různé pohledy, pak se musí shodnout. Komunikace mezi nimi taky není vždycky dobrá, takže o to horší pak ta domluva je.“* Cíle estetické výchovy se třísťí a žáci mohou ztrácet zájem také pro nejednoznačnost kritérií evaluace jejich práce.

Výše uvedené skutečnosti mohou vyučující v praxi jen těžko ovlivnit. Proto pokládáme za nezbytné je pojmenovat na úrovni pedagogické teorie a iniciovat seriózní diskusi o možné změně nejprve na této úrovni. V oblasti estetické výchovy k výrazným posunům dochází. Je jí věnováno poměrně dost pozornosti a výsledky se pozvolna začínají odrážet v praxi. Domníváme se však, že by byla na místě i obecnější diskuse na téma vztahu „kultura – výchova“, která by umožnila řešit i další z překážek, na něž učitelé v praxi narážejí,

kterými často jsou, slovy respondentky J, **nedostatečná nabídka kulturních programů či finanční bariéry**: „*Mohlo by se toho využívat víc, ale obrovským problémem jsou finance. A zase uvedu jako příklad Anglie: školní kolektivy pod vedením učitelky mají do podobných zařízení vstup zásadně zdarma.*“ Jde jistě o otázku priorit jednotlivých vzdělávacích politik, respektive vlád. Bohužel, u nás jsme se stále nevymanili z okouzlení neoliberalismem. Úsměvným paradoxem je, že země, která je dávana za příklad systematického podporování kultury, a to nejen dotyčnou respondentkou, ale hojně také v tisku (příkladem budiž dále hned několik článků prezentujících příklady dobré praxe podpory kulturního života ve Velké Británii, které v uplynulém roce vyšly v publicistickém časopise Respekt), je právě Británie, tedy kolébka liberalismu. V podpoře kultury totiž nejde o politickou ideologii, ale o hodnoty. A jak údajně prohlásil Churchill: „Za co jiného už bychom měli bojovat, když ne za kulturu?“ Snad jednou dojdeme k takovému přesvědčení také v Česku. V tuto chvíli lze na popsany paradox nejvýše upozorňovat.

Autoři zmiňovaných publicistických článků uvádějí mnoho argumentů, proč se nakonec podpora kultury vyplatí také ekonomicky: **zpřístupnění kulturních institucí široké veřejnosti znamená cestu k překonání sociokulturního deficitu nejnižších vrstev**, který má jinak dalekosáhlé důsledky, jejichž řešení si pochopitelně vyžaduje mnohem vyšší investice než prevence. Okolí kulturních institucí se zároveň stává atraktivní lokalitou – v důsledku estetizace a oživení lokality dochází ke zvyšování zájmu o bydlení v dané lokalitě a současně s tím ke zvyšování zájmu obchodníků provozovat zde své aktivity. Dodáváme ještě rovinu, která souvisí s etickým rozměrem pedagogiky kultury: pokud pokládáme ukotvení v kultuře za předpoklad předcházení mnohým sociálním problémům i faktor, který se spolupodílí na omezování nešetrného zacházení s přírodou, vyplatí se nepochybně také proto, že **prevence** je vždy levnější než řešení problémů již existujících.

## **8.4 Rizika a rozpory plynoucí z myšlenkových východisek pedagogiky kultury**

Doposud jsme se věnovali praktickým překážkám, které mohou naplňování idejí pedagogiky kultury komplikovat. V rozhovorech někteří dotázaní poukazovali také na rizika spojená s možnou dezinterpretací jejich dílčích myšlenek. Toto riziko, které už jednou zhatilo

potenciál slibné a inspirativní koncepce tím, že její cíle zcela zdeformovalo, stále existuje. V jednom případě jsme se u dotazovaných odborníků setkali i se skepsí vůči tomu, aby byly do potenciálu pedagogiky kultury vkládány přílišné naděje. Tato varování nebereme na lehkou váhu a také proto považujeme za důležité věnovat jim vlastní prostor.

Problémy, které respondenti pojmenovávají, souvisí převážně s přílišným **tradicionalismem až dogmatismem**. Jak již víme, v minulosti právě z těchto důvodů došlo fakticky ke zhroucení koncepce a k jejímu přerodu v nacistickou pedagogiku.<sup>197</sup> Riziko extrémních forem nacionalismu je bohužel aktuální dodnes – stačí pro příklad připomenout vyhrocenou atmosféru v české společnosti ke konci funkčního období prezidenta Klause, kdy „slušní čeští občané“ organizovali pochody a demonstrace vůči „nepřizpůsobivým příživníkům“, a v dikci kritizovaného bývalého ministra školství Dobeše se rodila myšlenka na podporu výchovy k vlastenectví, pojatému spíše coby národovectví. Opakovat stejnou chybu podruhé by bylo nepřipustné.

Respondent I výstižně konstatuje, že pokud chceme výchovu a vzdělávání zaměřit k zprostředkování tradičních hodnot (což je jednou z nosných myšlenek pedagogiky kultury), je třeba se ptát, co jsou tyto osvědčené hodnoty: „*Jsou to třeba nějaké autoritativnější tendence církve? Nebo patriarchát v rodině?*“ Později na otázku odpovídá. Je třeba rozlišit v rámci tradice „*to, co je živé (...), co představuje nějaký ten apel*“. S tím je pak třeba tvořivě pracovat. Je třeba **objevovat hodnoty, které jsou nadčasové**, „*kteřé jsou spojeny s tím, že jsme lidé a chceme dobře žít*“. Tyto hodnoty nám k tomu napomáhají. Vůči dogmatismu se radikálně vymezuje také respondent C, a to zejména **vůči dogmatům církve**, které by se mohly eventuálně v cílech pedagogiky kultury odrážet: „*Jsem naprosto zatvrzelý ateista a současné snahy církve přisvojovat si výdobytky věd od evoluce po astrofyziku považuji za matení studentů v nedělních školách. Největší zvěrstva napáchali ve světové historii křesťané ze zájmu o ‚kultivaci duše‘.*“ Svě tvrzení doplňuje o následující vysvětlení: „*Pojem duše v jakékoliv podobě do vědy nepatří!!! Věda je na rozdíl od jakýchkoli dogmat otevřený systém, a proto jsou jakékoliv ‚dogmatické kulturní tradice‘ jen potvrzením setrvačnosti lidské myšlenkové pohodlnosti (mírně řečeno) a v podstatě stálou hrozbou blokování vědeckého úsilí a blokování novověkého odkazu lidstvu, aby KONEČNĚ (zvýrazněno respondentem – odpověď byla poskytnuta písemně, formu tedy necháváme zcela v původní podobě, pozn. autorky) převzalo žezlo vlády nad vlastním osudem do svých rukou...*“

---

<sup>197</sup> Podrobněji byl tento problém popsán v kap. 5.5 této práce.

Respondent C sám dodává, že tento názor zastává, přestože „*rád přednáším o Diltheyovi i Sprangerovi aj.*“ Velmi striktní vymezení lze chápat jako ohraničení toho, co lze a co nelze vědecky argumentovat a zkoumat, nikoliv jako odmítnutí významu duchovního života. Z dalšího textu respondentovy odpovědi se zdá, že vědu v kontextu poskytnuté odpovědi chápe především jako pozitivisticky ukotvené empirické zkoumání (takové pojetí ostatně v české pedagogice převládá). V takovém případě už je jasnější, proč, jak říká, pojem duše do vědy nepatří. Pokud bychom duši podrobovali zkoumání prizmatem pozitivismu, dospěli bychom k jednoznačným, objektivizovaným výsledkům, které jsou s pojetím duše jako svobodné a neustále se vyvíjející, nekompatibilní. Naopak z ní činí objekt a ohrožuje ji ulpíváním na jednom jediném „správném“ světonázoru, dogmatu. Příkladem budiž „vědecký socialismus“ a jeho následky. Obavy respondenta C jsou pochopitelné v souvislosti s trendem rozvoje alternativní religiozity, o němž jsme se zmiňovali v teoretické části práce.

Určitou formou dogmatismu, ohrožujícího dnes funkčnost mechanismů pedagogiky kultury, je jistě i **ulpívání na pozici nedotknutelného postavení klasického umění**, o čemž hovoří respondent E, resp. potřeba oddělování „vysoké“ a „nízké“ kultury vůbec. V důsledku toho může dojít k zafixování statusu quo v podobě lpění na účtě ke „skutečným hodnotám“ a upozadění jiného rysu, který je pro kulturu charakteristický především: **rozvojetvornost**. „*Chápání literatury ve smyslu estetická je, řekl bych, válcované představou literatury jako artefaktu nesmírné závažnosti, který kritizuje nějak soudobé společenské poměry atd.*“, deklaruje respondent E. To, co může umělecké dílo sdělit, v čem může být podnětné – jeho pedagogický potenciál je tím omezen. Akcentace pouze estetické stránky díla by nicméně rovněž byla omezeným pohledem. **Pedagogika kultury má právě potenciál poukázat na komplex možností pedagogického využití produktů kultury ve výchově a vzdělávání.** Porozumět uměleckému dílu znamená více než např. pouze uplatnit čtenářskou gramotnost. Jak konstatuje respondent E: „*Čtenářská gramotnost by měla být jádrem výuky na národní škole nebo dejme tomu ještě na základce, ale třeba od maturanta bych už čekal víc.*“ Spíše než kompetence dílčí by mělo být středem zájmu rozvíjení jakési všeobecné „kulturní kompetence“, **schopnosti rozumět kultuře, těžit z ní a dále ji rozvíjet.**

Elitářské dělení kultury na „vysokou“ a „nízkou“ s sebou nese ještě jedno riziko. Umění v důsledku toho může zůstat nedostupné některým z těch, jejichž kulturní kapitál třeba není nejvyšší, teprve se učí, jakým způsobem uměleckým sdělením rozumět, a pokud jsou jim předkládána výhradně složitá díla klasiků, nedovedou z nich čerpat, naopak se prohlubuje propast mezi nimi a uměním, neboť lze těžko očekávat výraznější zájem člověka o něco,

čemu nerozumí, co mu nedává větší smysl. Kulturní bariéra se upevňuje. Respondent H k tomu říká: „*Já bych preferoval výchovu k vyšším hodnotám. Ale je to na diskusi – ne každý si může dovolit za kulturou jezdit. Pro lidi, kteří mají saturované potřeby materiální, to možná může být zajímavé. Ale jinak?*“

Může být důležité a užitečné uvědomění, že i tzv. „**nízká kultura**“ **může plnit některé důležité a nezastupitelné funkce**. Dovede bavit a zaujmout a někdy i podnítit k vlastní kreativitě, která pochopitelně jen u výjimečně talentovaných jedinců ústí v umělecky hodnotný produkt. Důležitější než cíl je v tomto případě **tvůrčí proces a jeho přínos**. Jak si navíc ještě ukážeme, popkultura, která bývá, pokud je kultura hierarchizována, považována za její nižší stupeň, se s klasickou, vysokou kulturou nevyklučuje, ale doplňuje. Je kulturou pro zcela jiné příležitosti a nalézá tak místo i v životě lidí, které bychom stěží mohli označit za „nekulturní“. Pedagogika kultury by se, mimo jiné i z tohoto důvodu, neměla nechat k elitářství strhnout. Měřítkem by neměla být v kultuře forma uměleckého vyjádření, ale kvalita.

Poslední z řady pochybností, které byly v rozhovorech pojmenovávány, se týkají celkové **skepse vůči uplatnitelnosti koncepce**. Objevují se v úvahách respondenta I, který prohlašuje: „*Vzdělávání je podle mě ve vleku celospolečenských pohybů a trendů. V transformaci odehrávající se v jediné oblasti (míněno vzdělávání – pozn. autorky) moc nevěřím. Přece jenom by to muselo vycházet z nějaké širší tendence, musela by se změnit třeba atmosféra, politická kultura v zemi nebo to, jak fungují média, životní styl – to jsou věci, se kterými se nedá hnout tak, že bychom je chtěli pootočit pomocí výchovy, a když, tak by to mohlo být kontraproduktivní. Tak to prostě nefunguje, nebo ne prvoplánově, že bychom výchovu zaměřili a programově po něčem šli, něco sledovali – přece jenom, třeba Masarykův humanismus, otázka demokracie, politické kultury první československé republiky, tak to vyšlo z celých dlouhých desetiletí třeba národního obrození.*“ Podle respondenta I by „*pootočit vyznění výchovy a vzdělávání znamenalo vlastně pootočit celou společnost. Je to podmíněné nějakým větším obratem a to se skutečně pouze ve výchově prosadit nedá.*“ Dnes, podle něj, veškeré výchovně vzdělávací snahy narážejí na to, že v uplynulé době jsme si zvykli být podezíraví vůči všemu, co zavánělo jakoukoliv snahou říkat, jakým způsobem by se mělo žít. Pokládáme to za „*manipulativní, svým způsobem násilí*“. Podobně se vyjadřuje také respondent H: „*Jak chcete vychovávat a jak bránit individualismu u lidí, kteří chtějí všechno nechat plynout a nenechat se znásilňovat vzděláváním?*“

Tyto úvahy jsou více než namístě. Vlastně se týkají nejen pedagogiky kultury, ale výchovy a vzdělávání vůbec. Individualismus a nezájem o činnosti, které by spjaté s bezprostřední slastí a zábavou, je zřejmou překážkou, kterou nelze přehlížet. Ostatně, hovořila o něm i dotazovaná odbornice z praxe, středoškolská učitelka. Jsme nicméně přesvědčeni o tom, že **pedagogika, která by ztratila víru v to, že mohou výchova a vzdělávání přispět ke zlepšení, by ztratila svůj vlastní smysl**. Otázkou, kterou je třeba se zabývat, je především to, jak takovou generaci zaujmout. Jak s ní komunikovat výrazovými prostředky, které jsou jí blízké, a zároveň jim nepodlehnout, **jak navázat dialog o tom, co je hodnotné** – neboť kdo hodnotné neprožije, stěží si může uvědomit, oč přichází. Na výchovu nelze jednoduše rezignovat proto, že o ni prostě „není zájem“. Výchova je bytostně lidskou potřebou. Má nám napomáhat v orientaci ve světě a hledání vlastní cesty životem a vlastně je člověku nezbytností, i pokud jde o jeho přežití vůbec. Jak obrazně praví respondent B: *„Ani příroda nevyhání ptáče z hnízda dřív, než mu narostou křídla.“*

Výchovu je nutno vnímat v sepětí se životem, výchova život provází, je jeho nepostradatelnou součástí. Nemůžeme ji pokládat za přípravu na život, protože probíhá po celou dobu jeho trvání a svým způsobem je i život sám něčím, co nás vychovává, formuje. Nelze na ni rezignovat. Ale ani nelze mít přehnané ideály, jak správně upozorňuje respondent I. V momentě, kdy je ústřední cíl výchovy formulován v sebevýchově a sebevzdělávání, jak je tomu v případě pedagogiky kultury (a jak by tomu mělo být obecně), domníváme se, že v případě veškerého pedagogického působení nelze výchovu považovat za způsob manipulace, neboť jí chybí konečný cíl, který manipulace vyžaduje. Pokud bychom hledali odpověď na otázku, jak překonat nezájem o témata a aktivity, které jsou protichůdně převažující tendenci životního způsobu, domníváme se, že určité podněty již poskytl respondent I a J, když se vyjadřovali k překážkám, jež brání uplatnění myšlenek pedagogiky kultury. Jako jednu z nich zmiňovali nezájem žáků o kulturu. Respondent E pak hovořil v tom smyslu, že se domnívá, že jedinou cestou, jak zaujmout, je **uplatňovat osobní přístup**, otevírat dialog. Za vhodnou byla označována také cesta hojnějšího uplatňování prožitkově orientovaných metod. Zároveň však nelze zapomínat na sílu osobního vzoru a přesvědčení.

Když se zamyslíme nad tím, co mají všechny tyto návrhy společné, jeden takový bod nacházíme, přestože se na první pohled může zdát, že ničím svázány nejsou. Tím, co všechny z uvedených návrhů spojuje, jsou potřeby, byť v případě každého z nich jde o potřebu odlišnou. Navázání osobního kontaktu s pedagogem může být pro vychovávaného významným zdrojem emocionálního prožitku spojeného se vzájemným přiblížením.



**K naplňování emocionálních potřeb** nepochybně přispívá i intenzivní smyslový prožitek zprostředkovaný například v podobě vnímání uměleckého díla či vhodně zpracované interaktivní muzejní instalace. Zde se na chvíli zastavíme – na prožitku postavené metody učení mají totiž nejblíže k hranici hédonismu. Ta se nachází právě tam, kde se prožitek stává samoučelem, ale také když je jediným jeho cílem pobavit a zaujmout, nikoliv rozvinout na prožitek navazující reflexi.

Pokud bychom hledali dimenzi potřeb ve schopnosti rozvíjet dialog, pak bychom mohli zmínit potřebu z nejvyšších – **úctu a respekt k druhému**, bez níž nelze dialog vést, a potřebu **naplnění a seberealizace**, neboť na základě dialogu dochází k objevování nových řešení, pohledů na věc a poznání. Kdybychom předpokládali, že potřeby jsou člověku hlavní motivační silou, pak lze snadno pochopit, proč by zrovna respondenty zmiňované, prožitkově orientované postupy mohly být k získání zájmu vychovávaných o kulturu úspěšné. Je třeba umožnit jim zažít uspokojení plynoucí z naplnění. A napomoci jim objevovat vlastní cestu k jeho dosažení, krok po kroku.

Kdo zažívá uspokojení potřeb nižších, praví Maslow, touží postoupit k saturaci potřeb ve vyšších patrech pomyslné pyramidy. Tento předpoklad konvenuje s Inglehartovou teorií, která praví, že v materiálně zajištěné společnosti, jakou česká společnost bezpochyby je, se lidé přirozeně obrací k hodnotám postmateriálním, které jsou spojeny s naplňováním vyšších potřeb. Pokud si opět vypůjčím metaforu respondenta B, tím, co „**dává křídla**“ člověku, by měla být výchova a vzdělávání, neboť nám dávají schopnost překročit sebe sama a „vzlétnout“ k vyšším dimenzím životního naplnění. Nepochybujeme o tom, že tuto potřebu vykazují všichni, ať už si jí jsou vědomi, či nikoliv. Předpokládáme však, že pokud se jim cesta k jejímu dosažení podkryje, kdesi skrytá přirozenost v nich ožije, i spolu s motivací a zájmem.

Pedagogika kultury je spjata s mnoha dilematy. Pokusili jsme se naznačit způsob, jak by bylo možné se vyrovnat s těmi, které v provedených rozhovorech zmiňovali dotázaní odborníci především. Velice přínosná byla zejména konfrontace s názory těch, kteří příliš optimismu ve věci oživení zašlých ideálů nespatovali. Ceníme si toho, že si přesto udělali čas své pozice prezentovat a vysvětlit. Ve výsledku nicméně můžeme konstatovat, že byť někteří projevovali vůči možnosti využití odkazu pedagogiky kultury krajní skepsi, nikdo nakonec nezaujal takové stanovisko, kterým by relevanci myšlenek pedagogiky kultury zcela zpochybnil. Přes všechny rozpory, které byly vyřčeny, nakonec i respondent I, jenž se

k možnosti naplňování ideálů pedagogiky kultury stavěl nejkritičtěji, nevyklučuje, že pedagogika může k nutnému hodnotovému obratu ve společnosti přispět, byť velmi pozvolna. Citujeme: „*Můžeme takto pozvolna vychovávat a vzdělávat budoucí vzdělavatele, které budou, až dozrají, formovat následující generace.*“ V tomto ohledu s respondentem I nelze než souhlasit a zohlednit nejen jeho kritické názory v procesu hledání pojetí a úkolů pedagogiky kultury v současnosti. Kritika, poukazující na slabé stránky čehokoliv, nakonec umožňuje označeným rizikům předejít a kritizovaný celek posílit. S ohledem na to, jaké role **by měl pedagog** naplňovat, má-li působit ve smyslu uskutečňování cílů pedagogiky kultury, musí také on **rozvíjet svou kreativitu, osobnostní integritu, sociální kompetence i emocionalitu**. Bez nich je, mimo jiné, stěží myslitelné, aby uplatňoval pedagogické vedení vycházející z vlastní individuality a aby vůbec citlivě přistupoval jak k žákům, tak ke složitosti současného světa a výchovy.

## 8.5 Experti o pedagogice kultury souhrnně – klíčové závěry analýzy

V závěru bychom chtěli shrnout nejvýznamnější poznatky vyplývající z rozhovorů s respondenty-experty na téma pedagogika kultury, její smysl, cíle a pozice, ale i jejich názory na roli kultury v životě dospívajících a možnosti zprostředkování kulturních hodnot této cílové skupině.

Ústřední výzkumnou otázkou, tedy „*jaký potenciál skýtá uplatnění pedagogiky kultury v současnosti*“, lze zodpovědět takto:

**Odkaz pedagogiky kultury byl respondenty z řad expertů pokládán za klíčový. Jako aktuální jej označovali zejména v oblasti hodnotově orientované výchovy. Současné ekologické i společenské problémy jsou důsledkem rozpadu hodnot. Pedagogika kultury přináší, dle mínění respondentů, podněty, jak k formování hodnot přispět prostřednictvím výchovy a vzdělávání, jak prostřednictvím výchovy a vzdělávání rozvíjet duchovní rozměr osobnosti.**

Bez hodnotové proměny je jakákoliv změna situace nemyslitelná. Pedagogika kultury určitá východiska nabízí, stejně tak jako nabízí určité cesty k tomu, jak k hodnotovému formování přispět prostřednictvím výchovy a vzdělávání. Vrůstání jedince do kultury je zároveň jeho **zlidšťováním**. Jednat lidsky znamená jednat ohleduplně vůči svému okolí, cítit

normy vyplývající z tradičních hodnot, ale také **utvářet hodnoty nové**, a to jak v oblasti hmotné, tak duchovní. Kulturnost je charakteristikou lidství – žádný jiný živý tvor není schopen přetvářet prostředí, v němž žije, do takové míry, jako to dokáže člověk. Jedině člověku je pak vlastní schopnost hodnotit a rozlišovat dobré a krásné. Součástí kultury je i kultura duchovní, vrůstání do kultury implikuje osvojování si určitých norem. **Rozvíjení kultury osobnosti je kultivací jejího životního stylu**. Z tohoto hlediska má cílená podpora vrůstání jedince do kultury významný **sociopreventivní přínos**.

Typickou potřebou člověka je také **hledání vlastní životní pozice a životního smyslu**. Kulturní tradice, normy a hodnoty k tomu dávají prostor, pokud jim dokážeme porozumět a ztotožnit se s nimi. **Kulturní aktivity zároveň představují prostor pro budování sociálních vztahů**. Věnujeme se jim často s někým, s kým nás spojuje společný zájem. Společné prožitky prohlubují vzájemnou blízkost, včetně blízkosti emocionální. **Se silnými prožitky je spojena jak aktivní tvorba, tak percepce kvalitních uměleckých děl, která jsou schopna plnit roli zprostředkovatele hodnot**. Lze proto konstatovat, že dělení kultury na „vysokou“ a „nízkou“ je problematické, neboť obě podoby kultury mají v životě člověka své místo a naplňují jiné funkce.

Další řešené výzkumné otázky byly formulovány následujícím způsobem: *Jaký význam dospívající kultuře a umění přikládají? Jaký zájem o oblast kultury projevují?*

**Dotázaní experti se shodli na tom, že rozklad kultury a hodnot je patrný také u této cílové skupiny. Hovořili o nízké úrovni zájmu dospívajících o kulturu, deficitu jejich kulturního přehledu, kompetencí i kapitálu, které byly uváděny do souvislosti se stále častějšími problematickými projevy v chování dospívajících. Cílem pedagogiky kultury by v tomto ohledu mělo být hledání způsobů, jak formovat vztah dětí a dospívajících ke kultuře a jejich schopnost kultuře porozumět a obohacovat prostřednictvím kultury vlastní osobnost i život. Několikrát bylo zmíněno, že k nezájmu dospívajících o oblast kultury může přispívat také neschopnost školy kulturní hodnoty adekvátně zprostředkovávat.**

Jako samostatné téma, oproti původním očekáváním, vyplynul z výpovědí dotazovaných také důraz na **nutnost jasného terminologického vymezení a hledání aktuálních souvislostí koncepce pedagogiky kultury napříč pedagogickými disciplínami i pojmenování jejich mezioborových souvislostí**.

Definice a cíle pedagogiky kultury se pochopitelně proměňují s ohledem na celospolečenské okolnosti a jejich vývoj. **Pedagogika kultury by se v dnešní době, podle dotázaných odborníků, měla zabírat především studiem vztahu kultury jakožto komplexního fenoménu a výchovy. Měla by hledat cesty, jak by bylo možné pedagogickými prostředky rozvíjet kulturnost jednotlivce, jeho tvořivost, jak mu pomoci začlenit se do kulturního prostředí a nalézt v jeho rámci vlastní identitu.** Cesty, které k naplnění tohoto cíle vedou, jsou spojené s intenzivním prožitkem. Zájmem pedagogiky kultury by mělo být rozvíjení metod, resp. hledání prostoru k uplatnění kulturní edukace, včetně zkoumání možností spolupráce školy a kulturních zařízení, potažmo využití formativního potenciálu kulturních institucí vůbec.

Pedagogika kultury je vnímána buď jako teoretická koncepce výchovy nebo jako subdisciplína pedagogiky, která disponuje vlastní teorií i předmětem zkoumání, jenž není vlastní žádné jiné pedagogické disciplíně. Má-li být schopna naplňovat své cíle, je třeba, aby se rozvíjela v teoretické i praktické rovině. Mohla by plnit roli teorie, zastřešující již existující koncepce, spojující kulturu, umění a výchovu, jmenovitě např. estetickou výchovu, mediální výchovu, etickou výchovu, multikulturní výchovu, kulturní pedagogiku, osobnostně-sociální výchovu aj. Všechny spojuje společné téma: hodnoty. Takovou situaci spatřujeme jako optimální, neboť jsme přesvědčeni o tom, že je vhodné rozvíjet kulturní dimenzi výchovy a vzdělávání napříč pedagogickými disciplínami. Idea rozvíjení duchovní kultury osobnosti se může se uplatnit v jakékoliv výchovně-vzdělávací činnosti a to je také primárním cílem.

Pedagogika kultury má z pedagogických disciplín nejbliže k **pedagogice volného času a pedagogice sociální**. Přestože v některých okolních zemích je pedagogika kultury ukotvena jako samostatná disciplína, domníváme se, že konstituování nové subdisciplíny v rámci již tak dosti roztráštěné české pedagogiky by bylo kontraproduktivní. Zdá se, že teorie pedagogiky kultury by se mohla vhodně rozvíjet v rámci sociální pedagogiky. Jednak vzhledem k formativnímu potenciálu, který představuje kulturní prostředí, jednak kvůli tomu, že rozvíjení duchovní kultury osobnosti a kulturních kompetencí vůbec úzce koreluje s rozvojem sociálních kompetencí a sociálních vazeb. Naproti tomu prakticky pojatá „kulturní pedagogika“ jako aplikovaná institucionální pedagogika, má podle našeho názoru blíže k pedagogice volného času, když zkoumá možnosti výchovy a vzdělávání v prostředí kulturních institucí, které navštěvujeme převážně ve svém volném čase.

V teoretické rovině pedagogika kultury nepochybně čerpá z **obecné pedagogiky, pedagogické metodologie**, využívá poznatků **teorie, sociologie a psychologie výchovy, teorie výchovy, filozofie výchovy, pedagogické antropologie a z dějin pedagogiky**. Z dalších oborů má nejbliže k **filozofii, antropologii, etice** a částečně k **teologii či ekologii**. Poznatky čerpá také ze **sociologie kultury a sociologie výchovy, psychologie osobnosti a psychologie kultury, pedagogické a vývojové psychologie, etnologie aj.** Pedagogika kultury může přinášet cenné podněty kulturnímu a školskému **managementu**, nebo třeba i **andragogice**, popř. dalším disciplínám. Jejím odbornému zájmu nejlépe odpovídá kvalitativní metodologie. Poznatky pedagogiky kultury i metody kulturní edukace lze v praxi úspěšně využít napříč učitelskými disciplínami i v činnosti vychovatelské, pokud k tomu mají dotyční pedagogové kompetenci. Tu je u nich třeba rozvíjet.

Na základě výpovědí dotazovaných expertů lze označit jako základní přínos a zároveň potenciál pedagogiky kultury fakt, že **upozorňuje na význam kulturní edukace a její komplexní souvislosti. Teorie pedagogiky kultury má sloužit také k předcházení rizik a problémů při naplňování cílů kulturní edukace.** Jak již bylo řečeno, zmíněná témata žádná jiná pedagogická disciplína takto komplexně nemá prostor zkoumat. Přitom by pedagogika na krizi kultury reagovat měla, také proto, že je **výchova a vzdělávání nedílnou součástí kultury.**

## 9 Dospívající a kultura

V teoretické části práce jsme se věnovali významu kultury pro člověka a popisovali jsme příčiny a důsledky rozpadu kultury a hodnot v globálním světě. Kultura má jistě své nezastupitelné místo také v životě dětí a mládeže. Víme však velmi málo o tom, **jaký je vztah mladých lidí ke kultuře dnes, jaký mají o kulturu zájem a jak oni sami vnímají její místo ve svém vlastním životě. Projevuje se aktuální dekulturní trend také mezi dětmi a dospívajícími? Jakým způsobem?**

Pedagogika kultury je koncepcí, která se snaží reagovat na úpadek kultury zaměřením na výchovu k hodnotám. Cílem je, aby jedinec dokázal hodnoty nejen rozpoznat a cítit, ale také vytvářet. Prostředkem k rozvíjení těchto schopností je umění. Aby bylo možné zmíněné cíle naplňovat, je nutné zjistit, jaká je výchozí situace, na jakou oblast kulturně edukační úsilí zaměřit a z jakých základů je možné vycházet. Proto chceme druhou část našeho šetření věnovat hledání odpovědí na dané otázky. V přesvědčení o potřebnosti formování kulturnosti jedince nás utvrdily mimo jiné závěry rozhovorů, které jsme vedli s odborníky z oblasti pedagogiky a jí příbuzných věd.

**Je zájem dospívajících o kulturu skutečně nízký, nebo se jedná o generalizaci?** Analýzu budeme opět směřovat takovým způsobem, aby dokázala přispět k zodpovězení ústřední otázky celé dizertační práce, tedy **zda a v jakých ohledech by mohl najít uplatnění koncept pedagogiky kultury.**

Dospívající jsme si vybrali jako cílovou skupinu výzkumu z několika důvodů. Od dětí v mladším věku lze těžko očekávat, že se budou schopny vyjadřovat se k velmi abstraktnímu tématu, jakým kultura je. Zájmové a hodnotové orientace dospívajících lze již považovat za poměrně stabilní. A naposled: kultura a umění mají právě v průběhu dospívání klíčovou roli z hlediska psychosociálního vývoje.<sup>198</sup> Dá se také předpokládat, že z těchto důvodů bude pro

---

<sup>198</sup> Z hlediska ontogenetického jsou ústředními vývojovými úkoly dospívání nalezení vlastní identity a autonomie (Čačka, 2000; Erikson, 1999; Macek, 2003; Říčan, 2004; Vágnerová, 2012). Dospívající hledají své místo ve společnosti, svou sociální roli. Identita má sociální i kulturní složku (Tyrlík, Macek, Širůček, 2010). V procesu nabývání autonomie hrají důležitou roli vrstevnické skupiny, které jsou někdy spojené se specifickými subkulturami. Tyto subkultury, snadno odlišitelné na základě vnějších atributů, se v některých případech liší také specifickým životním stylem. Subkulturní skupiny posilují pocit vlastní jedinečnosti, jsou symbolem revolty proti „starým pořádkům“, ale zároveň umožňují prožít sounáležitost s určitou skupinou, a to jinou, než je vlastní rodina (Kaščák, 2008; Rajče na útěku, 2003; Smolík, 2010). Kulturní složka tento prožitek posiluje. Kultura má v životě dospívajících význam také z hlediska emocionálního rozvoje a formování osobnosti, které je spojeno s utvářením hodnotové orientace (Čačka, 2000, s. 261 a 286–295). Prostřednictvím kultury se setkáváme

danou skupinu téma rovněž zajímavé a respondenti budou motivováni se k němu vyjadřovat. Dotazovali jsme **dospívajících ve věku 13–17 let**. Fáze dospívání bývá dělena do různých období, každý autor používá poněkud odlišnou periodizaci. Za klíčovou fází dospívání<sup>199</sup> je nicméně většinou považováno právě toto věkové rozpětí. Pro potřeby empirického šetření je stále dosti široké, v dílčích ohledech se odpovědi mladších a starších respondentů lišily (nejvýznamnější odlišností byl poměr volného času trávený s rodiči a s přáteli a organizovaných a neorganizovaných volnočasových aktivit), celkové postoje ke kultuře nicméně vyznívaly obdobně a vliv na ně měly jiné faktory než primárně věk. Výzkum si kladl za cíl mj. zachytit dynamiku vývoje názorů na kulturu a postojů k ní v období a dospívání.

**Výzkumný soubor jsme se snažili sestavit především tak, aby byl vyvážený. Tvořilo jej 24 osob, věkové rozložení i další charakteristiky respondentů byly rozloženy přibližně rovnoměrně. Respondenti, které jsme oslovili, pocházeli z velkých i malých měst (z měst do 20 000 obyvatel bylo 7 respondentů, z měst do 50 000 obyvatel 3 respondenti, 6 z respondentů žilo ve 2 různých krajských městech do 100 000 obyvatel, hlavní město Praha reprezentovali 2 respondenti) a z venkova (6 respondentů). Dotazovaní respondenti pocházeli z 19 různých obcí a ze sedmi odlišných krajů Čech a Moravy (Ústecký kraj, Královéhradecký kraj, Středočeský kraj, Jihomoravský kraj, Olomoucký kraj, Vysočina, hlavní město Praha). Vyrůstali v rozdílných rodinných poměrech. Záměrně jsme**

---

s hodnotami a vrůstáme do hodnot. Umění může dospívajícímu sloužit jako prostředek emocionální ventilace, sebevyjádření, sebepoznání, napomáhat při konstituování vlastní identity, rovněž přispívá ke kultivaci mravního vývoje (tamtéž, s. 276–277). Tvořivá seberealizace je jednou z cest k naplnění a prožitku přesahu sama sebe a hledání životního smyslu (Čačka, 2000, s. 294; Čačka, 2002, s. 260–263). Rituály jako součást kulturní tradice mohou hrát v průběhu dospívání klíčovou roli při překonávání vývojových milníků a činění životních rozhodnutí (Konner, 2010, s. 681–686). Součástí vrůstání do kultury je rovněž osvojování si aktivní občanské role (Kaščík, 2008, 110).

<sup>199</sup> Období dospívání vymezují různí autoři různými způsoby, liší se také věk, do něhož kladou počátek a konec dospívání, resp. panuje shoda na tom, že trvání dospívání je u každého jedince jinak dlouhé, navíc existují rozdíly mezi dívkami a chlapci. Dospívání je započato fyziologickými a hormonálními změnami, spojenými s pohlavním dospíváním, je pro něj charakteristická emocionální rozkolísanost. Období dospívání je obvykle děleno do dvou fází – na pubescenci (raná fáze) a adolescenci (pozdní fáze). Obě jsou přitom vzájemně velmi odlišné, proto nepovažujeme za vhodné používat pro danou skupinu souhrnné označení „adolescenti“, které se někdy v odborné literatuře objevuje (srov. Macek, 2003, s. 9). V sociologii se setkáme spíše s pojmem „mládež“, který se věkově s obdobím dospívání částečně překrývá (Kraus et al., 2006, s. 9–13; na „mládež ve věku 15–30 let svůj výzkum zaměřuje Sak, 2004; o mládeži hovoří také Ondrejko, 1998 – ukazuje, že různí autoři toto období vymezují různou věkovou hranicí, rozhodující jsou psychosociální charakteristiky). Vymezení pojmu „mládež“ se neváže na konkrétní věkové rozmezí, vztahuje se spíše k životnímu způsobu, typickému pro danou skupinu, není vázáno na fyzické a psychické změny. Z tohoto pohledu je za práh dospělosti považováno založení vlastní rodiny a nástup do stálého zaměstnání, spojený s dosažením finanční soběstačnosti. Proto není výjimkou, že termín „mládež“ označuje mnohdy mladé lidi až do 30 let věku (tamtéž). Tato hranice se přitom dále posouvá, resp. začíná být velmi vágní, tradiční milníky dospělosti nabývají nových forem, objevují se různé „mezifáze“ a hranice mezi mládeží a dospělými se stává nejasnou (srov. aktuální výzkumy Institutu pro děti, mládež a rodinu Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně). I proto jsme se pro potřeby naší práce rozhodli používat označení „dospívající“ a jeho horní hranici stanovit věk, kdy se obvykle začíná hovořit o „adolescenci“ (srov. Čačka, 2000, s. 222; Vágnerová, 2012, s. 369–372).

oslovili jak respondenty ze sociálně slabších vrstev (typicky měli rodiče se základním vzděláním či vyučené, rodiče některých z respondentů byli nezaměstnaní či dotyční vyrůstali pouze s matkou, obvykle v malém bytě na sídlišti, v jednom případě společně s prarodiči) i z dobře zajištěných rodin (mezi respondenty byli například syn vysoce postaveného vlivného českého politika či syn manažera velké firmy). Převážná většina dotazovaných pocházela ze socioekonomických poměrů, které bychom mohli považovat za „běžné“ – měli oba rodiče pracující v profesích, které jsou řazeny mezi středně příjmové (např. úředníci, učitelé, lékaři, zdravotní sestry, sociální pracovníce, pracovníci středního managementu soukromých firem, živnostníci aj.)<sup>200</sup> **Různily se zájmy i studijní výsledky respondentů.** Dotazovali jsme respondenty, o nichž jsme věděli, že se aktivně věnují umělecké činnosti, i ty, kteří byli závodními sportovci, preferovali technické zájmy, nebo kteří žádný specifický zájem neprojevovali (takových byla většina). Mezi respondenty byli rovnoměrně zastoupeni žáci s výborným, průměrným i podprůměrným prospěchem<sup>201</sup>, žáci základních škol (11 osob), studenti učilišť (2 respondenti), středních odborných škol různého zaměření (3 studenti humanitních a 3 studenti technických oborů) i gymnázií (5 respondentů). Co se týče věkového rozložení respondentů, v době realizace rozhovoru byli 4 respondenti třináctiletí, 5 čtrnáctiletých, čtyři patnáctiletí, 7 šestnáctiletých a 4 sedmnáctiletí. **Mezi respondenty se objevily i děti z rodin cizinců, tradičně trvale na území České republiky usazených (vietnamské rodiny, dva respondenti pocházeli z bilingvních rodin), tři respondenti se hlásili k romskému původu.** Výzkumný soubor vznikal graduálně s cílem dosáhnout tzv. „nasycení vzorku“. Výzkumné soubory nelze v případě kvalitativního šetření považovat za statisticky reprezentativní, snažili jsme se však, aby v rámci možností šlo o vzorek co nejvíce vyvážený s ohledem na jeho složení i na faktory, které by mohly vztah dospívajícího ke kultuře ovlivnit. Níže uvádíme názorné grafické porovnání nejdůležitějších charakteristik zkoumaného vzorku:

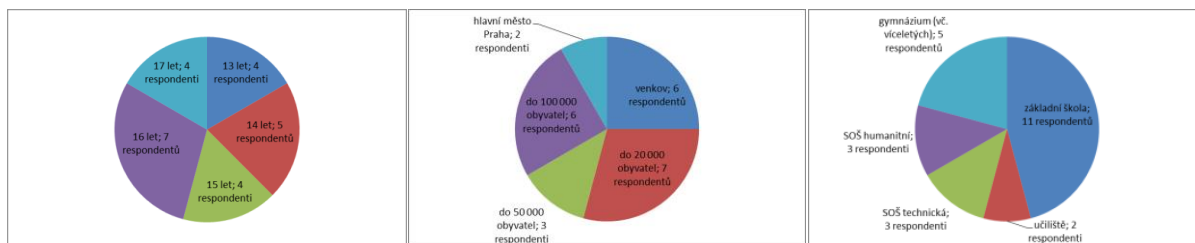
---

<sup>200</sup> Rozdělení vzorku respondentů na základě průměrných příjmů rodiny, v níž vyrůstají, je třeba pokládat za orientační – respondentů jsme se na konkrétní výši výdělku rodičů nedotazovali, nebylo by to vhodné a zřejmě bychom od nich ani nezískali konkrétní odpověď. Výši příjmů jsme odhadli s ohledem na rodičem vykonávanou profesi, kterou jsme předem znali. Takový odhad pokládáme pro účely našeho šetření za dostačující.

<sup>201</sup> Hodnocení výsledků na školách různého typu nelze vzájemně srovnávat. Samozřejmě jsme se snažili vyvážit poměr respondentů z řad studijně nadprůměrných žáků s těmi, kteří se učí v oborech praktického zaměření, nebo se u nich takový vývoj dá očekávat. Záměrně jsme však z dotazování vyřadili specifickou skupinu žáků s deficitem v oblasti intelektu (kteří se pohybují v pásmu mentální retardace).



Obr. č. 1: rozložení respondentů dle věku; Obr. č. 2: rozložení respondentů dle místa bydliště; Obr. č. 3: rozložení respondentů dle typu navštěvované školy



Respondenty jsme oslovovali výhradně prostřednictvím tzv. „gatekeeperů“, tedy osob, které jsou jim známé, důvěryhodné a blízké. Vyplatilo se to – jednak bylo snazší navázat kontakt, neboť tazatelka přicházela nikoliv jako anonymní osoba, ale „pod patronátem“ konkrétního gatekeepera, který ji předem představil (jako svou kamarádku, kolegyni, apod.), jednak nám gatekeeperi pomáhali vytipovat respondenty, kteří by odpovídali požadovaným charakteristikám a poskytli nám úvodní informace o nich. Záměrně jsme z dotazování vyloučili respondenty, s nimiž má tazatelka bližší vztah, a to i v případě, že by jinak výborně odpovídali potřebným kritériím. Důvodem byla snaha o eliminaci zkreslení, které by mohlo plynout z potřeby sebestylizace dotazovaného takovým způsobem, aby vyhověl domnělým požadavkům tazatelky, či z nedostatečného odstupu tazatelky od sdělení respondenta, s nímž ji pojí určitá blízkost či sympatie. To by mohlo vést k porušení zásady nestrannosti a následně ke zkreslené interpretaci dat.

Kontakt s respondenty se dařilo navázat překvapivě dobře. Svou roli mohla hrát zkušenost tazatelky v pedagogické práci s danou skupinou. Jako užitečná se ukázala i její praxe ve vedení terapeutických rozhovorů, jejichž cílem je primárně navázání vztahu – některé mechanismy, především tzv. aktivní naslouchání, lze úspěšně uplatnit i v případě rozhovorů výzkumných. Typově šlo o tzv. hermeneutické rozhovory, které odpovídají charakteristikám metodologie sociální pedagogiky, jak o ní hovoří např. Kraus (2008). Rozhovory trvaly v průměru 20 minut, nejkratší měl délku 8 minut, nejdelší 39 minut. Všechny rozhovory začínaly vzájemným představením, vysvětlením průběhu a účelu rozhovoru a příslibem anonymity. Následovaly „zahřívací otázky“, týkající se především zájmů respondenta. Stěžejní část rozhovoru směřovala k následujícím tematickým okruhům:

- **Co si dotyčný představí pod pojmem kultura, s čím tento pojem spojuje?**
- **Jaký má zájem o kulturu a umění?**
- **Jaký význam přikládá kultuře a umění?**

Byli jsme překvapeni, s jakým nasazením většina respondentů odpovídala. Domníváme se, že je jednak zaujalo téma rozhovoru, jednak mnohým z nich mohl vyhovovat zájem o jejich osobní názor (někteří to také přímo pojmenovali). Zajímavé pro nás bylo také zjištění, že přestože postoje ke kultuře deklarovali dotazovaní různě, včetně absolutního nezájmu (ať už vysloveného či jinak projeveného), nakonec ze všech rozhovorů vyplynulo, že kultura a umění v jejich životě místo má, byť může nabývat nejrůznějších podob.

Podařilo se získat celou řadu zajímavých dat. S každým z respondentů se rozhovor ubíral na základě jeho odpovědí poněkud jiným směrem. Tato práce svým rozsahem a zaměřením pochopitelně neposkytuje dostatek prostoru k tomu, abychom mohli podrobně rozebírat všechny tematické roviny, na něž jsme v rozhovorech narazili. Zaměříme se proto primárně na ty klíčové: vztah dospívajících ke kultuře a umění a místo, které jim přiřkládají. Jistě by se nabízela celá řada dalších otázek, týkajících se například vzájemných vztahů jednotlivých proměnných (Jakým způsobem ovlivňuje vztah ke kultuře rodina? Jak se liší kulturní aktivity dospívajících z měst a z venkova? Jaká je souvislost školního prospěchu a kulturní aktivity jedince? Jak se liší preference v oblasti kulturních aktivit u žáků základních a středních škol? aj.), tím spíše, že často se nakonec ukázaly být odpovědi dotazovaných jiné, než jsme očekávali – o aktivní účasti na kulturních akcích hovořili také respondenti z venkova, v rámci možností i ti ze sociálně slabších rodin, o klasické umění projevovali živý zájem rovněž žáci technických učebních oborů a podobně. Stálo by za to prověřit, zda obecné předpoklady stran zájmu o kulturu nejsou pouhými klišé. To nám zvolená metodologie neumožňuje – proto v závěru alespoň formulujeme otázky k možnému dalšímu zkoumání. Jasně vymezení rámce šetření a vysvětlení, proč některé zajímavé otázky pro tentokrát ponecháme stranou, pokládáme za nezbytné. Pregnantně formulovaným tázáním nicméně jakékoliv poznání začíná. I proto lze nalezení nových otázek, na něž zůstává odpověď stále otevřená, považovat za relevantní výsledek výzkumného úsilí (srov. Strouhal, 2012).

## 9. 1 Metodologie výzkumného šetření, analýza a interpretace dat

I v tomto případě jsme pro účely výzkumného šetření zvolili kvalitativní metodologii. Vedlo nás k tomu několik důvodů: chtěli jsme zkoumat širší souvislosti doposud málo probádaného tématu, eliminovat možnost nepochopení složitějších otázek ze strany respondentů a také jsme chtěli mít příležitost lépe porozumět jejich postojům, o nichž často vypovídají mnohem více neverbální projevy než slovní výpověď. Těmto cílům kvalitativní metodologie lépe vyhovuje.

**Polostrukturované rozhovory** byly s respondenty vedeny podle situace a podle jejich potřeb na různých místech – ve školách, volnočasových zařízeních, v kavárně či u nich doma. Byly nahrávány na záznamové zařízení a poté doslovně přepsány. Přepisy rozhovorů prošly **otevřeným a následně axiálním kódováním**, aby mohly být získané poznatky zobecněny a následně interpretovány. Průběh výzkumu byl dokumentován prostřednictvím **terénního deníku**. Ten byl veden zejména za účelem zaznamenání okolností rozhovoru, které by mohly nějakým způsobem ovlivnit vyznění odpovědí, zachycení reakcí respondenta a dojmů tazatelky z celkového průběhu a dynamiky rozhovoru.

Interpretaci získaných dat jsme nepodřizovali žádnému konkrétnímu výzkumnému designu.<sup>202</sup> Nejblíže má metodologické pojetí ke konceptu zakotvené teorie. V jeho případě je však cílem vytvoření nového teoretického modelu, zachycujícího možné vztahy mezi jednotlivými proměnnými, které mohou být následně kvantitativně ověřeny. Naším cílem je **porozumění postojům**, nikoliv zjišťování příčin a důsledků těchto postojů. K výzkumnému úkolu budeme proto přistupovat **hermeneuticky**. Budeme se snažit pochopit vyznění jednotlivých odpovědí, hledat, co je za ním, co skutečně dané sdělení znamená. Zajímá nás variabilita postojů ke kultuře a umění prezentovaných dospívajícími. Ty by se snad daly dělit do určitých kategorií, avšak takové zobecnění na základě nemnoha provedených rozhovorů považujeme za irelevantní.

Svým způsobem má šetření tematicky blízko také k etnografii, neboť kulturní aktivity jsou určitou součástí životního stylu. Právě životní styl a jeho prvky jsou předmětem etnografických výzkumů. Byť výsledky šetření mohou být pro etnografii zajímavé,

---

<sup>202</sup> K tomuto postupu jsme dospěli na základě osobní konzultace s R. Švaříčkem a K. Šedřovou. Autorka šetření se zúčastnila jejich týdenního metodologického workshopu, kde měli studenti Univerzity J. E. Purkyně možnost osvojit si základy kvalitativní metodologie i hledat vhodné výzkumné nástroje pro jimi řešené práce. Oba přednášející se shodli na tom, že zkoumání postojových otázek si mnohdy vyžaduje originální přístup a rigidní aplikace vodítek v podobě hotových výzkumných designů může být naopak chybou a překážkou poznání.

metodologie etnografie není s ohledem na zkoumané téma vhodná. Pro etnografii je charakteristická konfrontace dat získaných rozličnými způsoby, včetně pozorování. Kulturní aktivity, jejich průběh, zaujetí a způsob účasti jedince na nich sice v terénu empiricky sledovat lze, avšak postoje jedince ke kultuře očividné nejsou, pokud nejsou verbálně či neverbálně komunikovány.

Výzkum postojů lze uchopit různými způsoby. V případě snahy o zkoumání kvalitativní roviny tématu se nám jeví jako nejpříhodnější postup vytvoření jakéhosi „vlastního designu“ obsahové analýzy sdělení. Budeme hledat stěžejní shody a rozdíly ve výpovědích respondentů. Jde nám především o zachycení subjektivního vnímání a prožívání dospívajících s cílem co nejpřesněji mu porozumět.<sup>203</sup> Také proto upustíme od jakýchkoliv snah o objektivizaci výsledků šetření.

## 9. 2 Kulturní aktivity v životě dospívajících

Jak jsme již zmínili, byli jsme překvapeni tím, že převážná část dotazovaných zájem o kulturu projevovala. Svůj zájem dospívající deklarovali i realizovali různými způsoby. Zajímavostí je, že i ti, kteří na počátku rozhovoru vypověděli, že je kultura nezajímá, nakonec našli nějaký koníček, v němž se seberealizovali a který byl ve své podstatě kulturní či uměleckou aktivitou, byť si to třeba respondent sám neuvědomoval. Jako „kulturní“ lze označit také celou škálu zájmů, které se váží k sebevzdělávání a celkové kultivaci osobnosti či se projevují navenek jako zapojení do aktivit směřujících k pozitivnímu ovlivnění společenské situace (dobrovolnictví a obecně občanská angažovanost).

Na to, jakým kulturním aktivitám (a zda vůbec nějakým) se respondenti věnují, jsme se dotazovali v počáteční fázi rozhovoru, poté, co jsme se s respondenty seznámili, navázali jsme kontakt a potřebnou míru důvěry. Respondentům bylo známo, že tématem výzkumu je zjištění zájmu dospívajících o oblast kultury. Je určitě možné, že jejich obeznámenost s cíli zkoumání mohla ovlivnit výsledné odpovědi, mohla se v nich projevat určitá sebestylizace. Pokud se tak dělo, byla nicméně poměrně dobře rozpoznatelná. Naše šetření si nekladlo za cíl získat reprezentativní představu o kulturním životě dané cílové skupiny, vzhledem ke zvolené metodologii to ani nebylo možné. Přesto není bez zajímavosti uvést, jaké kulturní aktivity

---

<sup>203</sup> Přitom mohou hrát důležitou roli i neverbální signály, náznaky, často je třeba „číst mezi řádky“ či respondenta požádat o upřesnění jeho sdělení.

označovali dotazovaní za atraktivní, zejména s ohledem na to, že šlo o jejich původní myšlenky, které v rozhovorech zaznívaly spíše jaksi mimochodem – respondentům nebyly předkládány žádné hotové varianty předpokládaných odpovědí, nedostalo se jim žádné „nápovědy“.

Oslovení dospívající vypovídali o dvou základních typech kulturních aktivit, kterým se věnují: o **aktivitách spontánních a aktivitách organizovaných**. Pojem kultura spojovali především s druhou ze zmíněných kategorií. O tu také projevovali celkově mnohem menší zájem. Jde o programy, které nabízejí rozličné kulturní instituce: dotazovaní zmiňovali především **kina, divadla, muzea, výjimečně galerie**.

Nejčastěji zmiňovali **návštěvy kina**, a to s přáteli. Zájem projevovali převážně o „zábavné“ a odpočinkové filmy (v programech kin se ostatně objevují nejčastěji). Několik dotázaných se vyjádřilo ve smyslu odpovědi, kterou poskytl patnáctiletý Láďa:<sup>204</sup> „*Do kina většinou chodím s kamarády, na takový hlouposti, většinou komedie. Prostě na nějaký vážnější film bych asi do kina nezašel, necítil bych se na to moc. S kamarády se chcem nák prostě uvolnit, ne moc přemýšlet nad tím filmem.*“ Přestože někteří vypovídali, že si filmy také stahují z internetu, zájem o návštěvu kin přetrvává. Sledování filmu v kině přináší silnější zážitek: „*No do kina to je lepší, protože to máte takový jako... nahlas, velkej a dobrej obraz*“, vysvětluje čtrnáctiletá Kamila. Návštěva kina je atraktivní také proto, že představuje příležitost k vzájemnému setkávání. Chodit do kina může být rovněž otázkou prestiže: „*Třeba na Hobita se do kina musí jít. To je prostě povinnost. Povinnost naší generace. Vlastně jako Harry Potter, i když člověk nerad, tak by jako měl jít do kina*“, říká šestnáctiletý Slávek. Mnohá menší kina se ruší, přesto však kino zůstává zřejmě nejrozšířenějším typem kulturní instituce, návštěva kina je poměrně dostupná také finančně. I to mohou být důvody, proč je u dospívajících návštěva kina oblíbenou aktivitou. **Kino je pro ně především místem, kde se odreagovat a kde trávit čas s přáteli, a z tohoto důvodu plní v jejich životě důležitou roli.** O tom vypovídá výpověď čtrnáctileté Kamily: „*No já musím mít příležitost někam si vyrazit, protože já jinak prostě, nevím, musím jít do kina aspoň jednou za měsíc, protože, přijde mi to takový divný, když nejdu do kina (...). Prostě tam chodím, protože mě to baví, protože se zasměju s kámošema. Hlavně třeba večer, když o víkendu nemáme co dělat, tak s holkama zajdeme do kina a filmy vybíráme podle toho, co nás baví.*“ Zhlédnutý film představuje prožitek, který s někým mohu sdílet. Zájem měli dotazovaní především o intelektuálně

---

<sup>204</sup> Křestní jména respondentů byla změněna. Naopak v nezměněné formě uvádíme znění výpovědi dospívajících, neboť i sama forma jejich sdělení o mnohém vypovídá.

nenáročné tituly (otázkou však je, zda to není tím, že jsou jednoduše v programech kin mnohem výrazněji zastoupeny).

Mnohem menší zájem projevovali dotazovaní o **programy divadel**. Obvykle zmiňovali návštěvy divadel se školou a projevovali nespokojenost s výběrem představení, který je jim nabízen. Hodnocení nabídky kulturního programu zprostředkovaného školou ze strany respondentů bude předmětem samostatné kapitoly. Několikrát se objevila odpověď, že divadlo dotyčný navštěvuje s přáteli – vždy se jednalo o představení, kde někdo z kamarádů vystupoval coby účinkující. Jak říká například čtrnáctiletá Kamila: *„Do divadla jdu jak kdy, jako třeba když kámoška tam zpívá, má koncert, tak se jdu na ni kouknout, no.“* Jiná respondentka chodí na baletní představení, ve kterých tančí její spolužačka. Je to zajímavý moment – **vrstevník může představovat určitou bránu do světa umění**. Například třináctiletá Bětko mluví o tom, jak si našla cestu ke klasické hudbě: *„Na internetu jsem našla nějakýho takovýho mladšího kluka, kterej hraje na klavír, tak to si pustím nějakou písničku od něj.“* Šestnáctiletý Milan si na internetu našel skladbu od Mozarta. *„No já jsem to slyšel od kámoše, ale ve zpívaný verzi, tak jsem si našel originál.“* Návštěva divadla má, třeba oproti návštěvě kina, punc exkluzivity. Šestnáctiletý Slávek rezolutně odmítá, že by šel někdy do divadla s rodiči. *„Většinou tam chodím s nějakou... Kamarádkou, prostě“*, upřesňuje na dotaz tazatelky a na jeho tváři se objevuje plachý úsměv – chlapec naznačuje, že divadlo je pro něj místem, kam pozvat děvče na schůzku.

Tři respondenti vypověděli, že do divadla jezdí s rodiči. Jednalo se přitom o respondenty naprosto různých charakteristik a o různé typy navštěvovaných představení. Návštěva divadla pro ně vždy byla především zážitkem. Čtrnáctiletá Bětko popisuje: *„Jeli jsme na večerní představení, bylo to takový úžasný, třeba že jsme byli nastrojený v šatech.“* Sedmnáctiletý Matěj projevuje své nadšení z divadelního představení přesto, že jiný program, navštívený se školou, zásadně kritizuje. *„Mně se třeba líbí takový ty novější, že tam třeba se lítá na provazech mezi tím obecnstvem, tak je to fakt zajímavý, strašně je to hezký.“* V této výpovědi se zrcadlí touha Matěje po zážitcích až „adrenalinové“ intenzity, která je pro člověka v éře konzumu tolik typická. Otázkou je, zda Matěj vnímá také sdělení, které je touto cestou vyjádřené.

**Všichni, kdo projevovali zájem o divadlo (ať už se jednalo o činohru, balet či koncerty klasické hudby), jasně jmenovali konkrétní osoby, které je k tomuto zájmu přivedly – utvoření si vztahu ke klasickému umění je zřejmě svázáno s osobním vzorem.**

**Návštěva divadla byla respondenty spojována také s exkluzivitou intenzivního prožitku. Sdílení takového prožitku může být, jak je známo, výrazně stmelujícím momentem.**

O návštěvy **muzeí a galerií** projevovali dotazovaní minimální zájem, považovali je za nudné a nezábavné – za všechny citujme šestnáctiletého Slávka: *„No prostě takový jako výstava, já nevím, starých mašin, to asi moc lidí v našem věku nezasáhne, pár nadšenců možná...“* Muzea navštěvovali respondenti téměř výhradně se školou. Výjimek, kdy do muzea či galerie chodili s rodiči, bylo málo. Obvykle pak rodiny volily výstavy velmi atraktivní svým tématem, výpravností či provedením, které se staly svého druhu legendou (výstava „Bodies“ o lidském těle, výstava o Tutanchamonovi a jiné podobné velké výstavy). O ty projevovali sami dospívající živý zájem. Jak říká sedmnáctiletá Veronika: *„Kolikrát jsou výstavy poučnější, když to tam člověk vidí naživo, než nějaké nudné výklady.“* Hovoří o již zmíněné výstavě „Bodies“. Naproti tomu někdy na výstavu *„jdete, rychle si to projdete, nic zajímavého, záleží prostě podle toho, která ta výstava to je.“* Můžeme zvažovat, co je tím prvkem, který Veroniku na jmenované výstavě tolik zaujal. I v tomto případě mohl být důvodem nevšední, zvědavost vzbuzující zážitek. Bez povšimnutí nelze ponechat ani skutečnost, že výstava „Bodies“ je, vzhledem ke své až morbidní hyperrealističnosti, považována za značně kontroverzní. K tomu, co by ho v muzeu zaujalo nejvíce a co v něm postrádá, se vyjadřuje i šestnáctiletý Slávek: *„Prostě takový ty zajímavý témata... Drogy, násilí, prostě co se tě týká, co lidi chytá.“* I v této odpovědi je patrný zájem o jistou formu morbidity. Zájem o návštěvu muzeí a galerií nakonec vyjadřovali také respondenti, kteří měli možnost docházet do zařízení známých pro svou systematickou práci s dětmi a mládeží a pokládáných všeobecně za příklady dobré praxe v oblasti muzejní pedagogiky či galerijní animace (Regionální muzeum a galerie Jičín, Galerie Středočeského kraje). O svých zážitcích z výstav jsou tito respondenti schopni barvitě vyprávět a pamatují si i mnohá fakta, případně interpretují smysl zhlédnutého uměleckého díla. **Je evidentní, že vhodně koncipovaný program v muzeích a galeriích dokáže dospívající zaujmout. K návštěvě je motivuje možnost něco se dozvědět či prožít. Pokud šlo o aktivity podnikané s rodiči, bylo zřejmé, že jde o angažované rodiče, kteří jsou o koncepci zvolených výstav dobře informováni a z nabídky vybírají programy obsahově hodnotné, s výrazným formativním potenciálem. Je v tomto ohledu patrné, jak výrazný je vliv rodiny na formování vztahu dospívajícího k návštěvě muzeí a galerií a na obohacování kulturního kapitálu svých potomků.**

O jiných typech kulturních institucí dospívající nehovořili. Často ale zmiňovali zájem o návštěvu památek – hradů, zámku i starých měst. Seznamování se s památnými místy

přináší poznávání vlastní historie a seberozvoj. Šestnáctiletá Katka tvrdí: „*Tak já navštěvuju ráda ty zámky a hrady, protože mi přijde důležitý jakoby se dozvědět, proč a jak se dřív žilo a je hlavně důležitý to vědět, abysme to mohli porovnat, třeba jak žijeme teď a potom si toho lidi můžou mnohem víc vážit třeba.*“ Památky navštěvují dospívající s rodiči, se školou či s přáteli, získávají s nimi takto společné zážitky. Poměrně hlubokou znalost o místech pamětihodností projevila většina dotazovaných z venkova, což si vysvětlujeme skutečností, že poznávání okolí je jednou z mála kulturních aktivit, která se zde nabízí. Specifickou kategorií, která se v rozhovorech objevovala, byl také zájem o **městské festivaly a slavnosti**. Zmiňují je především respondenti z menších měst, kteří oceňují také činnost skautů či dobrovolných hasičů v organizování podobných aktivit. Tohoto typu akcí se účastní obvykle s kamarády, případně i s rodiči nebo staršími sourozenci. Jedná se o důležitou příležitost k setkávání: „*Na různé aktivity, co jsou třeba u nás ve městě, to se většinou jdeme podívat. (...) Tak jako myslím, že je důležitý, že se tam lidi setkávají různě nebo že záměrně tam jdou spolu takhle*“, říká třináctiletá Jana. Říká, že je ráda, že i v její obci se „něco děje“, že nemusí za kulturou dojíždět. Celkově projevovali dospívající, kteří nabídku kulturního vyžití považovali za dostačující, vyšší spokojenost s tím, kde žijí. „*Mně se tady líbí, nenudím se, člověk může různě potkat kamarády třeba v kině nebo na těch městskéjch slavnostech, jako je to tu vcelku dobrý, no,*“ odpovídá třináctiletá Jana na otázku, jak se jí žije v malém městě, kde se narodila, a zda by tu chtěla zůstat i do budoucna. **Kulturní aktivity typu městských slavností mohou pomoci v tom, aby si člověk utvořil pozitivní vztah k lokalitě, kde žije, místní mohou mezi sebou utvářet bližší vztahy. Tyto programy jsou dostupné širokým vrstvám obyvatel, nabízí jim naplňující možnost trávení volného času. Z těchto důvodů představují zajímavý prostor pro kulturní edukaci, považujeme za vhodné a žádoucí cíleně je rozvíjet.** Například v Německu či ve Velké Británii se tak hojně děje, jak ve svých knihách popisuje V. Jůva. Příklady dobré praxe nalezneme i v Polsku (vycházíme z vlastní zkušenosti i např. ze stati J. Hyvnara (2002). Zajímavým fenoménem je v tomto ohledu také tzv. „*placemaking*“, který si klade za cíl oživování čtvrtí, měst a regionů prostřednictvím kultury a umění.<sup>205</sup>

Jako druhou z kategorií kulturních a uměleckých zájmů jsme vyčlenili aktivity spontánní, tedy takové, kterým se dotázaní věnují o samotě, když na to mají náladu. Mohou mít formu konzumace produktů kultury, ale může jít také o vlastní uměleckou tvorbu. V této

---

<sup>205</sup> Začátkem listopadu 2014 proběhla na téma placemakingu konference v pražském centru dočasného umění DOX.



kategorii dominoval **poslech populární hudby**. Zájem o populární hudbu deklarovali i ti, kteří projevíli pozitivní vztah k hudbě klasické. Populární hudba má napomoci uvolnění či odreagování: „*Pro mě je to třeba uklidňující jako. Prostě když mám špatnou náladu, hodně špatnou, tak si pustím písničky a je mi líp*“, říká šestnáctiletý Milan. Dotazovaní jmenovali celou škálu interpretů populární hudby, které pokládají za své oblíbené, zahraniční i domácí, včetně takových, jejichž tvorba je všeobecně oceňovaná pro své sdělení či provedení. Sami tuto hodnotu pojmenovávali: „*Nohavica se mi líbí, Tomáš Klus (...). Protože mi přijde, že jejich texty maj nějaký smysl, něco ti sdělujou*“, vysvětluje šestnáctiletá Ema. Zajímavé je, že text je v tomto případě v popředí, o hudební stránce respondentka vůbec nehovoří. Možná je pro ni text srozumitelnějším médiem. Stejně starý Slávek vysvětluje, proč si považuje díla písničkářů Nohavici a Kryla, takto: „*Dělej pro lidi moc, funguj tak prostě sympaticky, že vlastně podporují myšlení těch lidí a co se děje, vlastně dávaj do textů (...), takže to rozšiřují a přibližují lidem, což určitě patří ke kultuře a k vývoji. Tlumočí především takový nezkorumpovaný názory.*“ Již v tomto věku vyjadřuje respondent frustraci ze způsobu fungování současné společnosti. Je pojmenována nízká kultura chování a kultura je ztotožňována s „vývojem“. Ať už k tomuto závěru respondent došel na základě vlastní zkušenosti, či se jedná o názory přejaté například od rodičů či z médií, nejedná se rozhodně o optimistické zjištění. Ve většině případů zaznělo, že s podobnými interprety se dospívající setkali díky rodičům. Jak líčí například třináctiletá Jana: „*Na folkový koncerty chodím s mamkou. Doma máme hodně cédéček, takže poslouchám různý žánry, na co mám chuť.*“ Hudba, kterou dospívající volí k běžnému poslechu, nemusí být nutně primitivní komerční produkci.

V překvapivě vysokém počtu se objevovala také **četba, hra na hudební nástroj a vlastní výtvarná tvorba**, i když tyto aktivity, oproti poslechu populární hudby, už zdaleka nezmiňovali všichni. Pokud už dospívající četli, pak si vybírali tituly, které jim doporučili spolužáci, které objevili doma, ale volili i klasická díla světové literatury. V mnoha případech šlo o knihy zařazované mezi povinnou četbu. Přesto nás dotazovaní svými odpověďmi nenechali na pochybách, že zmiňované texty skutečně čtou a znají. Bylo by zajímavé zjistit, čím se učitelům podařilo své žáky pro klasická díla takto nadchnout a přesvědčit. Četbu knih spojovali respondenti s hlubokým prožitkem. Jak říká sedmnáctiletý Karel: „*Čapka mám hrozně rád, co mě zasáhlo hodně, byla ta Bílá nemoc. Kam až se to může dostat, ta společnost.*“ Šestnáctiletý Slávek jmenuje jako svou oblíbenou knihu Egyptana Sinuheta: „*Toho úplně zbožňuju. Vlastně ho teďka čtu počtvrté.*“ Čtrnáctiletá Bětka odpovídá: „*Třeba*

*Malostranský povídky mě bavily moc, to jsem přečetla i to, co jsme nemuseli, ale jinak ted'ka čtu Saturnina, to mě taky baví, ale jsem zatím na začátku.*“ Šestnáctiletá Katka má ráda Máchův Máj: *„Hrozně se mi líbí, prostě úplně. Já to ted'ka prostě čtu pořád dokola.*“ Pocity, které z četby mají, popisují respondenti jako vytržení, zastavení času, kdy čtou jedním dechem a nedokážou se od díla odtrhnout. Podobné pocity popisuje čtrnáctiletá Bětka i v souvislosti s vlastní výtvarnou tvorbou: *„Když jsem doma sama, nebo když se mi třeba vůbec nedaří, jako že mám takovou divnou náladu, tak si začnu malovat, zavřu se do pokoje a mám klid o tom přemýšlet.*“ Pouze dvě z respondentek v podobné souvislosti zmínili **lidovou kulturu**, k uvolnění jim pomáhá, když si zazpívají. V obou případech se jednalo o dívky z rodin, pro něž je udržování lidových zvyků po generace tradicí, která se realizuje v rámci činnosti folklórních souborů.

**Spontánní kulturní aktivity hrají v životě dospívajících důležitou roli zejména proto, že jim umožňují objevovat vlastní emocionalitu a pracovat s ní.** V průběhu emocionálně rozkolísaného dospívání je to nesmírně důležité (srov. Líšková, 2014). **Pokud jde o přínos popkulturní scény, která bývá spíše zatracována, spatřujeme jej mimo jiné také v tom, že populární vzory dospívající nezřídka motivují k vlastní tvořivé aktivitě,** citujeme šestnáctiletého Marka: *„Třeba než jdem na diskotéku, tak se s klukama někde sejdem a tancujem, jako nacvičujem, tak jako pak na tý diskotéce, třeba podle klipů“.* Cílem je pochopitelně zaujmout opačné pohlaví, *„pobavit holky“.* **Tanec** se coby spontánní aktivita objevuje v rozhovorech jedinkrát, jinak je zmiňován pouze frekventanty zájmových kroužků, „street dancem“ počínaje přes společenský tanec či balet až po lidové tance. Samostatnou kapitolou je snaha naučit se na **hudební nástroj**, kytaru či bicí, kterou zmiňují téměř všichni ze starších chlapců. Učí se výhradně sami a hru popisují především jako odreagování. Jak odpovídá sedmnáctiletý Matěj, z jehož odpovědi lze vyčíst i potřebu ventilace agrese: *„Zkousím si sám (...), to mě zase nebaví chodit pořád v určitej čas někam. Baví mě to a líbí se mi to, mlátit do těch škopků.“* Pro dospívající je osamostatnění se klíčovým úkolem a odmítání pravidelné docházky do řízených zájmových kroužků toho může být projevem. **Pokud je u dotyčných rozvinut určitý vztah ke kultuře, tvořivost a schopnost vnímat a prožívat umění a nějak mu porozumět<sup>206</sup>, pak si dokážou najít cestu k vlastní spontánní tvorbě. Pokud ne, momenty, kdy jsou sami se sebou, pro hledání vlastní identity v dospívání klíčové, vyplňuje nuda.** Jak líčí například patnáctiletý Michal pocity životní

---

<sup>206</sup> Pro účely textu je budeme nadále nazývat „kulturními kompetencemi“.

nespokojenosti: „*No tak někdy mi to přijde...divný...že jsem sám venku třeba.*“ Jak danou situaci řešit, dle vlastních slov, neví. Sám se zabavit nedovede.

Mezi dotazovanými byli lidé různých zájmových preferencí a různého rodinného zázemí. **Zájem o kulturu projevovali často i ti, od nichž bychom to nečekali – závodní sportovci, učni z technické školy apod.** O potřebě kulturního vyžití hovořili nejen respondenti, kteří byli ke vztahu k umění vedeni v rámci zájmové činnosti základních uměleckých škol. **Pokud jsme se setkali s projevy absolutního nezájmu, vyplývaly jednoznačně z potřeby vymezit se, z nedostatečné informovanosti nebo chybějící kulturní kompetence.** Tak například sedmnáctiletá Veronika popisuje, že minulý rok se školou navštívila divadelní představení. „*Už nevím, co to bylo, ale bylo to velmi zajímavý.*“ Aby vzápětí rezolutně konstatovala: „*Ale jinak divadla odmítám.*“ Otázku proč však nedovede zodpovědět. Může se jednat o určitou pózu a sebestylizaci, stejně jako o vyjádření vzdoru vůči „snobismu vyšších vrstev“ – tvrzení v tomto duchu jsou patrná na jiných místech rozhovoru s dívkou vyrůstající ve velmi problematických poměrech (s matkou samoživitelkou, toho času nezaměstnanou, a třemi sourozenci žije v pronajaté garsoniére). Patnáctiletý Jarda na otázku, zda ho kultura zajímá, odpovídá: „*No, po pravdě... Nezajímá.*“ A jeho nezájem je cítit i z celého průběhu rozhovoru. Z něho ale také vychází najevo, že hoch má o kulturní nabídce velmi omezené představy, kulturních programů se účastní pouze se školou, a o tom, co se děje v místě, kde žije, nemá přehled. Po delší odmlce odpovídá: „*No tak.. Jak kdy. Nějak jo. My chodíme (na kulturní akce – pozn. autorky), když se k tomu dostanu, tak jo.*“ Aktivně informace o kulturním dění nevyhledává. Když se však začneme ptát na konkrétní aktivity – koncerty, festivaly apod., k zájmu o ně se Jarda hlásí. Má ale pocit, že se nic podobného v okolí nekoná. (Což není pravda, tazatelka má, shodou okolností, o dění v místě, kde respondent žije, poměrně dobré informace.)

Samostatnou kapitolou pak byly odpovědi dvou respondentů, pocházejících ze **sociálně vyloučené lokality**. U nich byl patrný nejen nezájem, vyjádřený nejlépe otázkou „*můžu se zeptat, jak dlouho to ještě bude trvat*“, kterou jeden z nich položil v páté minutě výzkumného rozhovoru, ale také celková nízká úroveň orientace, patrná také v neschopnosti formulovat jakékoliv odpovědi na dané téma, poskytnuté odpovědi byly často jednoslovné a velmi nejisté. Nejistili jsme nic nového – tento stav jen potvrzuje závěry studií věnujících se tématu kulturního kapitálu. Prostředí, v němž vyrůstají, jim nedokáže poskytovat patřičné podněty a společnost selhává v řešení problémů těchto lokalit a jejich obyvatel. Je obecně známo, jak zásadní znevýhodnění sociokulturní deficit pro tyto mladé lidi znamená a že jeho

důsledky si s sebou nesou do dospělosti. Přesto nám rozhovory s nimi přinesly minimálně dva zajímavé poznatky: **i tito respondenti projevovali zájem o spontánní uměleckou činnost**, jmenujme hraní na bicí, breakdance a obligátní poslech reprodukované hudby, byť si vůbec neuvědomují, že i to jsou kulturní projevy. V momentě, kdy hovořili o těchto aktivitách, jako by pookřáli. Druhým poznatkem bylo, že právě jen tito dva respondenti **v závěru rozhovorů nebyli schopni vůbec říci, co je v životě těší, a nedokázali ani formulovat jasnější představu o vlastní budoucnosti, neměli žádné sny.**

Vzhledem k tomu, že různé typy kulturních aktivit naplňují v životě člověka různé funkce, jsme přesvědčeni o tom, že cílem by mělo být zaměřit výchovu a vzdělávání tak, aby vedly jedince ke schopnosti zúročit potenciál všech sfér kulturního života. Škola může významně přispět k rozvoji kulturního kapitálu žáka i v případě, že doma se mu podobných podnětů nedostává. Měla by se zaměřit především na podporu **tvořivosti a schopnosti obohatit se prostřednictvím odkazu uměleckých děl.** Ta nejsou, oproti masově rozšířené popkultuře, zdaleka dostupná tak snadno a srozumitelná všem, nýbrž schopnost jejich percepce předpokládá určitou přípravu a vybavenost, kterou si nelze osvojit apriori, ale jen na základě učení (srov. Gadamer, 2003).

### 9.3 Pojetí kultury očima dospívajících

V rozhovorech, které jsme s respondenty vedli, **dospívající přesvědčivě prokázali, že jsou schopni rozpoznat skutečné hodnoty a oddělit kulturní odkaz od populární produkce.** Dovedou ocenit dílo významných umělců, aniž by se uchylovali k nejrůznějším klišé. **Ovšem jen někteří. Důležité je však uvědomění, že toto dokážou a že je tedy možné o rozvíjení takové schopnosti usilovat u těch, kteří si ji prozatím z nejrůznějších důvodů osvojit nedokázali.**

Objevují se odpovědi, z nichž jsou úcta k významnému dílu druhých a jeho ocenění patrné. Jak například deklaruje sedmnáctiletý Petr: „*Kultura, no vybaví se mi shluk určitéj, řekl bych souhrn takovejch věcí, co lidi vytvořili a prostě, nevím, je to takovej kulturní život (...), jeden člověk kouká na dílo druhýho člověka, asi takhle ňák bych to chápal.*“ I proto chápe **kulturní odkaz jako něco, z čeho je možné se mnoho naučit:** „*Já jsem právě mladej a snažím se chápat tydlencty věci.*“ Sedmnáctiletý Karel soudí, že kultura je především „*něco, co lidi nějak obohátí*“. Čtrnáctiletá Bětka považuje kulturu za „*něco, co...zkoumáme, co se*

*snažíme poznat*“ a šestnáctiletá Katka říká o potřebě seznamovat se s kulturou, že je to *„jakoby další forma vzdělávání“*. Šestnáctiletý Dan míní, že *„kdybysme nechodili do divadla, do kina nebo tak, byli bysme – když to řeknu takhle, tak bysme byli zaostalí, protože bysme nevěděli vo světě nic, kde se co událo a tak.“* Stejně starý Milan konstatuje, že lidé, kteří mají kulturní přehled, *„jsou gramotný, nejsou pak prostě takový jako hloupý, jakože prostě nejsou vulgární“*. Milan se tedy dotýká také problému **„kulturnosti“ lidského chování** a je ji schopný vcelku jasně pojmenovat. Uvědomuje si i mravní rozměr kulturnosti. Šestnáctiletý Slávek konstatuje, že ke kultuře nepochybně *„patří takový ty vědomosti o politice (...), znalosti i v dějinách nebo takový ty význačný věci... Celej ten přehled, co se kde děje (...), prostě ta všeobecná znalost, no.“* Sedmnáctiletá Veronika konstatuje, že lidi, kteří nikam nechodí a *„seděj dennodenně u svejch počítačů, tak jsou potom úplně stupidní“*. Je evidentní, že dospívající si kultivační funkci kultury velmi dobře uvědomují. **Možnost rozvíjet se, něco se naučit, může být motivací k tomu, aby se dotyčný kultuře věnoval**, jak jsme ukázali v předcházející kapitole.

Dotazovaní zmiňovali mnohé velice zajímavé **osobnosti** jako ty, **kterých si váží** a které podle nich vytvořily hodnoty pro českou kulturu charakteristické: kromě písničkářů Kryla a Nohavici jmenují například Zdeňka Svěráka a „Cimrmany“, Václava Havla, Karla Čapka či Miloše Formana. Podotýkáme, že v tomto případě byli respondenti vždy schopni vysvětlit, čeho konkrétního z díla jmenovaného si považují. A také dokázali zodpovědět, kdo je s dílem dané osobnosti seznámil: jednalo se v různých případech o rodinu či školu. Naproti tomu čtrnáctiletý Kryštof jasně pojmenovává **pokleslost některých druhů masové produkce**: *„No já nevím, když třeba poslouchám ty naše český skupiny některý, třeba v rádiu. Na to fakt hrdej nejsem. Já ty český kapely moc nemusim, nějak.“* Následuje ironický smích. Byť Kryštof dále nerozvádí, z jakých konkrétních příčin vyplývá jeho pohrdání „českými kapelami“, z kontextu je patrné, že hovoří především o bezduché produkci komerčních rozhlasových stanic. V této souvislosti je jeho tvrzení již lépe pochopitelné – Kryštof od první třídy dochází do základní umělecké školy a hraje na housle. Pochází z rodiny, která je výrazně umělecky orientovaná – matka je výtvarnice, otec se ve volném čase věnuje klasickému zpěvu a také Kryštofovy dvě mladší sestry jsou žákyněmi základní umělecké školy. Není divu, že jej prosté, tuctové a nic nesdělující popěvky nudí. Nelibost vůči tomuto typu hudební produkce vyjadřuje také třináctiletá Klára. Z hudby, dle vlastních slov, nemá ráda *„takový to drc drc drc“*. **Schopnost dospívajících rozlišit hodnotné od méně hodnotného** potvrzuje dále odpověď patnáctiletého Ládi. Ten jako osobnost, které si váží, bez váhání jmenuje Mozarta:

„Tak osobně si vážím Mozarta, protože...ta jeho hudba je vskutku geniální. To je něco neskutečného.“ V jeho odpovědi se odráží až jakýsi **mystický rozměr a učarování**. „A ještě k tomu, když si zjistíte informace o jeho životě a jak to měl všechno složitý, a přitom, jaký, jaký...prostě to byl génius, vážím si ho, ten jeho příběh je úžasnej a myslím, že to je osoba, ke které...nevzhlížím, ale prostě ho respektuju.“ Právě závěr Láďovy odpovědi nese, podle našeho názoru, klíčové sdělení: **chlapec neprojevuje slepé nadšení pro prázdnou ikonu, ale hluboký respekt k osobnosti a úctu k dílu, které jsou založeny na vnímání hodnoty, znalosti konkrétních fakt a celkově vycházejí z reality**. Dobrý kulturní rozhled prokazuje i v jiných částech rozhovoru. Pro patnáctiletého chlapce je pochopitelně těžké vyjádřit, co konkrétně ho na Mozartově hudbě tolik upoutalo. Leč jedná se o respondenta, který v úvodu deklaroval poměrně časté návštěvy divadla i koncertů klasické hudby. Nemáme důvod se domnívat, že pouze říká to, o čem předpokládá, že je „správně“ – město, kde žije, totiž skutečně nabízí pestrou nabídku kulturního vyžití a Láďa o ní má dobrý přehled.

Podobně je tomu i u čtrnáctileté Bětky, která nejmenuje osobnost, ale pojmenovává **konkrétní okamžik z českých dějin, který výrazně formoval českou kulturu**. Respekt a úctu projevuje k anonymním hrdinům: „*Mě zajímaj strašně moc světový války, jako první a druhá světová válka. (...) Tu druhou světovou válku, tu bych se mohla učit od rána do večera.*“ Na dotaz upřesňuje, co ji na tématu fascinuje nejvíce: „*No třeba jak to probíhalo, jak fungovaly třeba nějaký vyhlazovací tábory, to mě strašně moc zajímá, já si hledám všelijaký fotky a přečtu si o tom, co se tam lidem přihodilo a jak to tam probíhalo, co se tam všechno dělo v těch táborech a takle, no.*“ Je hrdá především na to, že „*jsme byli napadení a přesto tady jsme, že jsme se nenechali vzít Německem, že vlastně ještě pořád jsme Češi a že jsme vlastně takovej docela silnej národ, že jsme tohle ustáli, že jsme se nerozpadli.*“

**Hrdost**, kterou lze zažít díky dávnému hodnotovému odkazu, je v příkrém rozporu s životní deziluzí a pasivní životní pozicí, kterou vyjadřovali ti z respondentů, kteří žádné vzory uvést nedovedli, přestože kritické připomínky ke stavu české společnosti vznášeli okamžitě. Jejich názory podrobněji rozebereme níže. Chceme však zmínit ještě jednu skutečnost, která se nám jeví jako podstatná: dotazovaní, kteří zmiňovali jako své vzory osobnosti z oblasti klasického umění, o nich hovořili bez jakýchkoliv zábran či ostychu. A to přesto, že takové názory se projevovaly zřídka a mezi vrstevníky byly raritou. Jako by to byla právě hrdost, která jim dodávala potřebné **sebevědomí**. Také gatekeeperi nám potvrdili, že žáci, kteří v rozhvorech projeví aktivní zájem o kulturu a umění, nejsou v kolektivu rozhodně outsidersy – spíše jsou podle nich uznávanými členy skupiny s určitou neformální

autoritou, někteří byli dokonce označeni za vůdčí osobnosti, které napomáhají skupinu stmelovat.

Z výpovědí respondentů dále vyplynulo, že **kultuře a umění ve svém životě připisují několik ústředních rolí: spojují je odpočinkem a relaxací, s možností vzájemně se setkávat, ale i s prožitkem uspokojení a naplnění.** Vyznívá to jak z jejich pohledů na kulturu, tak na z toho, jak popisují svou motivaci ke kulturní aktivitě. **Umění je zvláštním druhem komunikace.** Šestnáctiletá Ema takto vyjadřuje, v čem je jí blízký balet: „*Líbí se mi na tom, že tam nemluví, ale přitom je tam všechno vidět.*“ Ono slovo „VŠECHNO“ naprosto jasně vystihuje podstatu: porozumět a pochopit lze daleko lépe díky emocionálnímu prožitku, který je slovy nepopsatelný. Umění dokáže vyjádřit více než slova. Šestnáctiletý Slávek říká o hudbě: „*Řek bych, že v hudbě si člověk může vždycky něco najít, když ji člověk poslouchá.*“ Vždy mu něco dokáže sdělit, i když beze slov. **Umění představuje cestu, jak sdílet emoce.** To je další z důvodů, proč se zaměřit na podporu rozvoje kulturních kompetencí.

### 9.3.1 Kulturní aktivita jako zábava a způsob relaxace

Kultura a umění člověku umožňují zastavit se a odreagovat. **Relaxační a odpočinkovou funkci** spojují s kulturou a uměním také dospívající. Odpočinek může nabývat mnoha různých podob a kvalit: kultura a umění poskytují prostor k **aktivnímu** zapojení i pouze k **pasivnímu** přijímání. Jakým způsobem využívají kulturu a umění za účelem odreagování dospívající? Co pro ně odreagování znamená?

**Zprostředkování zábavy a odpočinku pokládají mnozí respondenti za klíčovou funkci kultury a umění.** Patnáctiletý Ondra definoval kulturu jako „*to, co mě baví*“, pro sedmnáctiletého Dana je kultura „*hlavně zábava*“, pro patnáctiletého Láďu „*relax*“. Kulturu a umění spojovali dospívající s trávením volného času, jako například čtrnáctiletá Bětka: „*Kultura pro mě znamená...něco, čemu se můžu věnovat, když se mi chce, jako že to není povinný, když mám čas, můžu jít někam za kulturou, nebo se věnovat kultuře, že to není něco, čemu se člověk věnovat musí.*“ Pro šestnáctiletou Emu je kultura „*něco, u čeho si můžu odpočinout*“. Šestnáctiletá Kristýna se věnuje kulturním aktivitám s cílem „*odreagovat se od školy jakoby*“.

Je jistě pozitivní, že **dospívající uvažují o kultuře jako o zajímavé náplni volného času a vhodném způsobu odreagování. Velké rozdíly však panují v tom, co dotyční považují za kulturu a jaký k ní mají přístup.** Jak jsme uvedli výše, někteří uváděli mezi svými zájmy návštěvy kulturních akcí, četbu či aktivní uměleckou činnost, ať už organizovanou nebo nikoliv. Ti potom o odreagování hovořili v souvislosti s možností **odstoupit od každodenní reality**, ponořit se do hlubin „jiného světa“. Další mluvili spíše o návštěvách klubů, diskoték, poslechu hudby či „*koukání na filmy*“. V takovém případě odreagování nabývalo jiných dimenzí. Rovněž takto odpovídající skupině respondentů bylo motivací oprostění se od každodenní rutiny a starostí, avšak svůj prožitek uvolnění popisovali jinak – výrazem „**užít si**“.

V těchto dvou rovinách spatřujeme podstatný rozdíl. První typ činností vyžaduje aktivní účast, přemýšlení, snahu o porozumění, v druhém jde o prosté a pasivní přijímání, „konzumaci“ nenáročného obsahu, který může sloužit i jako pouhá kulisa, doprovod, který ustupuje do pozadí před činností jiného typu. Nechceme a ani nemůžeme tvrdit, že „odpočinková“ kulturní produkce je něčím pokleslým, co by nemělo v životě člověka své místo – i zábava může být více či méně inteligentní. **Domníváme se však, že pokud pasivní konzumentství jednostranně převažuje, třeba proto, že k jinému typu kultury dotyční nemají z nejrůznějších důvodů přístup, chybí jim možnost spočinout, odstoupit, zamyslet se, dojít katarze. Odpoutání, které zažívají, probíhá pouze na úrovni smyslů.** Interaktivní audiovizuální média tuto tendenci ještě prohlubují. Člověk se stává otrokem smyslů. Smyslových požitků se nelze nabažit, jsou neohraničené. Snadno proto právě ony mohou vzbudit závislost anebo alespoň neutuchající pocit nedostatečného uspokojení a bažení. Touha po smyslovém požitku uvrhá jedince do role pasivního příjemce. V oblasti kultury se pak snadno otevírá prostor k manipulaci a ohlupování, která může vést až k indoktrinaci. **Jednostranně hédonistické pojmání kulturního života bylo patrné u respondentů, kteří pocházeli ze slabších sociálních poměrů a zároveň z problematického rodinného prostředí, a u respondenta, který byl výrazně výkonnostně zaměřen v oblasti sportu.** Na tomto místě je třeba připomenout, že hédonistický životní styl rozhodně nelze považovat za zdravý. A to z toho důvodu, že zdravý životní styl by měl, jak jsme předestřeli v teoretické části práce, přispívat také k naplňování nejvyšších, spirituálních potřeb a potřeby seberealizace. Požitkářství pocitu naplnění, jak známo, zprostředkovat nedokáže. Proto se domníváme, že **rozvíjení kulturní dimenze osobnosti lze považovat za nedílnou součást výchovy ke zdravému, vyváženému a aktivnímu životnímu stylu.**



### 9.3.2 Umění jako zdroj intenzivních prožitků a objevování vlastní emociality

Dospívání je obdobím provázeným intenzivním emocionálním prožíváním. Člověk v průběhu dospívání objevuje svou emociálnost, hledá cesty, jak jí porozumět a jak ji ovládat. **Umění je zdrojem emocionálně silného sdělení a dospívající v něm spatřují prostředek, jak se vlastním emocím přiblížit a jak je korigovat, jak se uprostřed emocionální bouře pozastavit a získat tím možnost nahlédnout a porozumět. S intenzivním prožitkem spojují jak vlastní tvorbu, tak návštěvy kulturních programů či třeba četbu knihy. Právě pro tyto okamžiky emocionální katarze dospívající umění vyhledávají.** Ovšemže jen ti, kteří mají k umění nějaký vztah, bohužel.

Věty pojmenovávající tuto funkci umění někteří respondenti formulují obtížně, avšak ve výsledku je sdělení vždy velmi autentické, výstižné a vyznívá s neskrývanou závažností. Stěží jej můžeme pokládat za naučenou frázi, nejedná se o snahu „definovat“ nějaký pojem, ale co nejpřesněji popsat velmi osobní niterné prožívání.

Umění pomůže, když se člověku nedaří: „*Když jsem sama doma a vůbec nic se nedaří, jako že mám takovou divnou náladu, tak si začnu malovat, zavřu se do pokoje a mám na to klid a můžu o tom přemýšlet*“, popisuje čtrnáctiletá Bětko. Šestnáctiletý Milan se vyjadřuje podobně: „*Pro mě to je uklidňující jako. Prostě když mám špatnou náladu, hodně špatnou, tak si pustím písničky a je mi líp.*“ Také sedmnáctiletý Petr prohlašuje o poslechu hudby: „*Mně to přijde takový prostě uklidňující, někdy je to zas dramatický, prostě poslouchám všechno, když je to zážitek.*“ Patnáctiletý Lád'a pokládá kulturu za „čas na zamýšlení, prostě že...že se nad tím zamyslím, popřemejšlím, uklidním se trochu“.

Je typické, že dospívající tráví volný čas spíše neorganizovanou činností, hledají vlastní autonomii a pravidelné a řízené zájmové aktivity vnímají mnohdy jako naprostý protiklad. Dotazovaní často zmiňovali, že se umělecké činnosti věnují sami doma. K vlastním pocitům se dostávají o samotě, obracejí se do sebe sama. Jako sedmnáctiletý Matěj: „*Když chytím náladu si zahrát (na bicí, pozn. autorky), tak prostě du.*“ Čtrnáctiletá Kristýna říká: „*Někdy si ráda zazpívám, ale jako ne že bych se tomu nějak věnovala.*“ Sám pro sebe si občas zpívá i šestnáctiletý Dan, ale říká, že mu vadí, když ho někdo poslouchá. Umění také umožňuje **uniknout do jiného, svého světa**, což je pro dospívání tak typické. Právě v tomto „jiném světě“ hledají představy o vlastní budoucnosti. Sedmnáctiletý Petr vysvětluje, čím ho

zaujala jeho oblíbená kniha, kterou údajně přečetl jedním dechem: „*Mně se líbí, že je to odlišný, že to není takový jako vostatní příběhy, já nevím, jak bych to řekl*“.

**Objevování vlastního nitra, nálad a osvojování si schopnosti ovládat je nedílně k dospívání patří. Na základě výpovědí respondentů lze soudit, že umění jim k tomu poskytuje cestu. Vždy je však třeba, aby jim tuto cestu někdo dříve zprostředkoval, aby jim pomohl vztah k umění nalézt a rozvíjet vlastní tvořivost.** Prožitek umění je často vnímán jako jedinečný, slavnostní okamžik. Jak líčí čtrnáctiletá Bětko návštěvu večerního představení v divadle: „*To bylo takový úžasný, že jsme vlastně byli nastrojený v šatech vážně to bylo takový že...slavnostní.*“ Popisuje prožitek **vytržení z každodenní reality**. Takové životní momenty přinášejí **smysl a naplnění**. Pro svou emocionální intenzitu mají **výrazný formativní potenciál, kterého je vhodné využít.**

### 9. 3. 3 Kultura jako součást společenského života

Významným úkolem dospívání je také hledání vlastního místa ve společnosti a utváření sociálních vazeb. Možná proto respondenti často pojmenovávali **potenciál kultury při navazování a udržování sociálních kontaktů. Kultura stmeluje společnost, neboť udává směr jejího vývoje. Kulturní aktivity umožňují socializaci na úrovni rodiny, vrstevnické skupiny i komunity.**

**Kulturní událost znamená příležitost k vzájemnému setkávání**, k trávení času společně s někým, s kým je mi dobře a s kým si rozumím. Sedmnáctiletý Matěj říká, že „*kultura je prostě určitá činnost, která spojuje lidi dohromady a sblíží je*“. Svá slova potvrzuje, když dále v rozhovoru zmiňuje, že občas zajde do divadla s rodiči, o nichž se v celém rozhovoru vyjadřuje velmi pěkně a s úctou, anebo když líčí, že k aktivnímu zapojení do činnosti amatérského divadelního souboru ho přimělo především to, že se zde angažuje jeho přítelkyně: „*Nooo... Přítelkyně tam prostě hrála, tak jsem se přidal.*“ S ní byl také v divadle naposledy: „*Lucka sehnala lístky, tak jsme šli.*“

S rodiči či s bratrem vyrazí za kulturou taky čtrnáctiletá Jana. „*Tak myslím, že je to důležitý, že ty lidi se tam setkávají různě nebo že záměrně spolu tam jdou takhle*“, tvrdí o významu kulturních akcí. Za důležité považujeme v tomto případě slovo „**ZÁMĚRNĚ**“. Znamená to, že právě kulturní akce jsou podle Jany podnětem k setkávání. Sedmnáctiletá

Veronika charakterizuje kulturu jako „*kina, divadla, takový ty společenství, kde se scházejí lidi*“. Podle ní se mohou na kulturních akcích lidé „*sejít, setkávat se, pokecat*“, což pokládá za lepší, než bezcílné bloumání po sídlišti, kterým ubíjí volný čas ona sama. Sedmnáctiletý Karel vidí v kulturních aktivitách možnost, jak potkat „*lidi, s kterejma se prostě můžu bavit nějak*“. Společný zájem může pomáhat navázat kontakt, najít společné téma k hovoru.

**Kulturní aktivity umožňují netrávit čas osamoceně, překonat sílící mezilidskou izolaci.** Čtrnáctiletý Martin vysvětluje: „*Myslím, že kultura je důležitá z důvodu, protože dneska existují televize, takže jsme u televize, a prostě už lidi neví, že existují divadla, že může být nějaká hra pěkná, nebo je nenapadne, že můžou jít na procházku, pobavit se s lidma. To opravdu dává stokrát lepší pocit, než když se takhle koukáte u televize, jak jiný si to užívají.*“ Martin jasně rozlišuje virtuální a reálný svět. Z jeho odpovědi je patrný důraz na potřebu žít tady a teď, prožívat skutečnost a prožitky sdílet. Sedmnáctiletý Karel pokládá za důležité, aby „*lidi neseděli jen tak doma, ale třeba někam vyrazili*“. V podobném duchu vyznívá i odpověď šestnáctiletého Slávka. Kultura pro něj znamená „*blízkost lidí*“. Umožňuje „*mezi lidi chodit a nebýt zalezlý doma u počítače celý dny a odřízlej úplně*“. Za podstatné považuje, že lidé jsou si schopni vzájemně pomoci, společně se podílet na organizaci kulturního a společenského dění: „*když někomu pomůžu, pomůže von tobě, a... prostě chuť pořádat společně nějaký akce, jak být s těma lidma, kteří jsou okolo člověka, tak to vlastně... dává možnost vzniku hromady těch slavností a všech těchle věcí, který, myslím, ke kultuře určitě patří*“. **To, co lidi spojuje, je společná aktivní tvorba, z níž se odvíjejí společné prožitky a pocit vzájemnosti.**

Právě začlenění se do společnosti, navázání vztahů a získání přátel může být motivem k zájmu o kulturu a k aktivnímu kulturnímu životu. **Účastnit se znamená zapadnout. Je tedy pochopitelné, že ten, komu se to z jakéhokoli důvodu nedaří, se cítí ze společnosti vyloučen.** Jaké negativní následky ze sociálního vyloučení vyplývají, je dostatečně známo. **I z tohoto důvodu je nezbytné zaměřit výchovu k podpoře rozvoje kulturních kompetencí. Zdůraznění možnosti vzájemného setkávání může být vhodným způsobem, jak dospívající k účasti na kulturním životě motivovat, a jak jim zprostředkovat cestu k aktivitám, díky kterým lze dosáhnout naplnění některých z klíčových úkolů dospívání.**

**Kulturu někteří z dospívajících vnímají také jako životní způsob, který sdílíme s ostatními.** Sedmnáctiletý Petr hovoří o „*kulturním životě*“ ve smyslu hodnotového odkazu, který má vliv na způsob života v konkrétní společnosti. Stejně starý Karel prohlašuje, že

„kultura je to, co lidi někam táhne“, je podle něj tím, co „hejbe tou společností“, udává směr jejího vývoje. Čtrnáctiletá Bětko formuluje názor, že kultura je to, „co má společnej docela celej národ (...), ty kultury jsou nějak stejný pro celej národ“. **Ani v tomto případě není zrovna příjemné stát zcela mimo hlavní proud, být pouhým pozorovatelem okolního dění vede k frustraci – daleko lepší je pozice zúčastněného aktéra. Výchova a vzdělávání by proto měly být schopny vést jedince k tomu, aby si ji dovedl osvojit, aby dokázal najít sebe sama uvnitř širšího kulturního kontextu a adekvátním způsobem se na základě toho na kulturním rozvoji spolupodílet.**

### 9.3.4 Kultura ve službách hledání vlastní identity

S hledáním vlastního místa ve společnosti a poznáváním svého nitra a emocionality úzce souvisí také v dospívání nadmíru aktuální **otázka hledání identity**. Kdo vlastně jsem a co mě činí tím, kdo jsem? „*To je právě teď moje otázka, taky já nevím, teď mám strašný dilema*“, reaguje na obdobný dotaz sedmnáctiletý Petr. **Identita je utvářena nejen tím, jak mě bere okolí, jak zapadám do společnosti, ale také vlastním sebepojetím a hodnotami, s nimiž se ztotožňuji.** „*Podle kultury poznám člověka,*“ tvrdí celkem výstižně patnáctiletý Láďa. **Identita má sociální i kulturní složku** (Tyrlik, Macek, Širůček, 2010). V souvislosti s kulturním kontextem o vlastní identitě uvažují i sami dospívající. Hledají hodnoty, které je možné přijmout, a přemýšlejí o jiných, vůči nimž pocítují potřebu se vymezit. **Vývoj společnosti je určován poměrem, v jakém je uchována a překonávána tradice. Také vývoj lidské osobnosti má obdobný scénář – zralý jedinec potřebuje vyrůst z pevných kořenů. Bez nich nemůže rozvinout košatý strom vlastního života, novou kvalitu, kterou člověk prostřednictvím individuálního bytí utváří. Konflikt potřeby „uzemnění“ a „rozletu“, který respondenti pojmenovávají, souvisí s přirozenou vývojovou krizí v dospívání. Zdá se, že k nalezení vlastní autonomie i identity mohou kultura a umění významně přispět.**

Je dostatečně známo, že k hledání identity v dospívání napomáhají různé **vzory a idoly**. Určité vodítko k tomu, jak se vymezit, poskytují nejrůznější snadno identifikovatelné **subkultury**, k nimž se právě z tohoto důvodu nejčastěji hlásí lidé v období dospívání. Tyto tendence se odrazily i v provedených rozhovorech. Svě vzory dokázali pojmenovat a charakterizovat jen starší z respondentů. Zdaleka ne všichni z nich nějaké idoly měli. Pokud

se však objevily, šlo o jasně identifikovatelné „rebely“, výrazné nekonvenční tvůrce, kteří rezonovali s potřebou dotazovaných vymezit se vůči stávajícím konvencím, odlišit se. „Klasiku vzdoru“ představují dnes již tradiční literární díla tzv. „beatnické generace“ a jména jejich autorů padla i v provedených rozhovorech. Sedmnáctiletý Karel tak například rád čte *„třeba Bukowského, ten je fakt na okraji, je fakt spodina jakoby, lůza pořád, ale je známej a zajímavej.“* A právě slova „ZNÁMEJ“ a „ZAJÍMAVEJ“ jsou z jeho odpovědi zřejmě nejvýmluvnější. *„Rád poslouchám takovou výstřední hudbu. Hodně ho<sup>207</sup> lidi odsuzujou, jsem koukal, kamarádka říká, že to je jak když jedou s trakařem ze schodů“*, vypráví sedmnáctiletý Petr o svém oblíbeném hudebním interpretovi. S pozicí „opovrhovaných“ hvězd se ztotožňuje – když hovoří o vlastní kulturní identitě, o kultuře, ke které by sám sebe přiřadil, odpovídá nejistě: *„No, já vůbec nedovedu říct, ale asi bych se přiřadil k takovejším jakoby prostě že jsem od té společnosti odtrženej.“* Nadřazuje příslušnost k identitě subkultury nad příslušnost k identitě národní, kterou vůbec nezmiňuje. Na dotaz tazatelce vysvětluje: *„Spíš já teda osobně se snažím bejt odlišnej od nějakých těch tradic.“* Tradice jsou vnímány jako brzda vlastního rozvoje. Přitom z dalšího průběhu rozhovoru je zřejmý aktivní zájem chlapce o kořeny české kultury, který si však sám neuvědomuje. Je otázkou, jak rozumět Petrovým tvrzením o „odtržení“ od společnosti a jeho preferenci „opovrhovaných“ hudebních interpretů. Může jít o přirozený projev vzpoury, avšak i o počínající inklinaci k asociálním vzorům.

V duchu vzdoru vyznívá i odpověď stejně starého Matěje. I on hovoří o vlastní příslušnosti k subkultuře. Ke které kultuře se hlásí? *„No tak asi ke skejtu“*, odpovídá jednoznačně. „Skejť“ považuje za kulturu, protože *„dělají muziku taky jakoby a tak“*. Hip hop zmiňuje jako oblíbený hudební žánr a zájem o skateboarding, který jinak prolíná značnou částí rozhovoru, prozrazuje i jeho způsob odívání. Vlastně jako by o tu „muziku“ ani tolik nešlo. Okrajovost „skejťácké“ subkultury sám Matěj jasně vnímá. Coby kulturní instituce mu ve městě chybí, dle vlastních slov, skatepark: *„To je taky kulturní instituce si myslím, právě. Když je třeba někdo venku na skejtu, kam jezdíme, tak nás vodevšad vyháněj a takový věci, ať deme do skejtparku, a přitom ten místní skejtpark je v takovym stavu, že už se tam třeba ani nedá jezdit, protože jsou všude díry a všechno zasekává, prostě park naprosto nepoužitelnej, přitom všude se stavěj nový jakoby tadyty věci, ale u nás nic není.“* Zde se již projevuje kromě opozice také reálná zloba a naštvání na „dospělé“, na mocné a authority, uvědomění si vlastní

---

<sup>207</sup> Respondent jmenoval konkrétního zpěváka, jeho jméno je však v nahrávce rozhovoru nezřetelné – každopádně se jednalo o zahraničního interpreta, o němž sám respondent říkal, že ho zná a ctí jen specifický okruh lidí.

neschopnosti stav věci změnit. V tom vidíme rozdíl a významné riziko. **Mladí lidé musejí být schopni podílet se na utváření vlastního kulturního prostředí, tuto jejich schopnost je třeba rozvíjet.** Pokud by tomu tak nebylo, následovala by nevyhnutelná kulturní stagnace.

Pokud nejsou, stává se klec i sama subkultura. Přestože se tváří nezávisle, uzamkne jedince do systému dogmat a vzdor přerůstá v trvalou životní pozici a těžko překonatelnou nenávist vůči všemu a všem. Naproti tomu samotné **ztotožnění se s představiteli okrajových názorů netřeba považovat za jakkoli ohrožující**, naopak. **Dává člověku možnost a sílu ve stínu slavnějšího vzoru hledat svou vlastní cestu.** Ostatně, podobným způsobem „rebelující“ umělci slouží také společnosti jako celku: vyslovují názory, které nechceme slyšet, přestože jsou pro další kulturní rozvoj klíčové a neopomenutelné. **Aby si však jedinec mohl vzpouru dovolit, musí předtím pocítit přijetí, vědět, kam patří.** Pak je vzpoura bezpečná – vím, že budu akceptován i se svojí jinakostí. Domníváme se tak proto, že respondenti, kteří uváděli jako své vzory známé „outsidery“, všichni pocházeli z dobře fungujících rodin a také vrstevníky byli přijímáni velmi vstřícně, měli dobrý celkový přehled a dokázali jasně říct, kým jsou a kým nikoliv.

Oproti tomu **respondenti pocházející z problémového prostředí volili idoly „hvězdné“ a silácky působící** (rappeři Rytmus, Michael Jackson, Dara Rolins, zpěvačka Rihanna aj.), jako by se vzhlíželi v jejich „úspěších“ (slovo záměrně uvádíme v uvozovkách, neboť úspěch mnohých ze jmenovaných nespočívá v ničem jiném, než že jsou dostatečně vidět v bulvárních v médiích). Problémem podobných celebrit je, že jejich sláva je nadmíru pomíjivá, a pokud se znenadání rozplyne, spolu s ní zmizí i ukotvení identity člověka, který s nimi spojuje vlastní sebepojetí.

Skupina respondentů se rozhodně nedělila na ty, kteří jsou „kulturní“ a jeví zájem pouze o klasické umění, a ty ostatní, pro které existuje pouze popkultura. Většina z dotázaných však dokázala jasně oddělit kategorie „toho poslouchám – toho si vážím“. Ne vždy byly také jmenované populární osobnosti nutně mediálními celebritami a ne pokaždé platila rovnice „toho poslouchám = to je můj idol“. Poměrně častá byla také nevyhraněnost (odpovědi typu „asi nemám žádné vzor, nevím“). Co nicméně pokládáme za důležité je, že **i popkulturní vzory mohou podněcovat k vlastní tvořivosti**, mohou být cestou k jejímu probuzení. Děvčata odpovídala, že po vzoru klipů hudebních skupin nacvičují představení pro školní akademii či navštěvují kroužky „street dance“ či podobné, téměř všichni chlapeci hovořili o tom, že se začali učit na kytaru či na bicí – byť se domníváme, že v některých

případech se mohlo jednat spíše o touhu se na nástroj naučit než o reálnou snahu. I to dokládá, že na něco hrát je prostě „in“. O tom trefně vypovídá vysvětlení sedmnáctiletého Matěje, proč se vloni začal učit na bicí: „*Co mě k tomu přivedlo? Protože všichni na něco hrajou, nebo prostě něco dělaj, třeba hrajou na kytaru nebo na bicí, na klavír, není nikdo, kdo by nic nedělal, takže to mě motivovalo prostě začít něco dělat, no abych právě nevypadal tak blbě.*“ Umět na „něco hrát“ znamená možnost dokázat zaujmout okolí, včetně opačného pohlaví. **Na něco hrát znamená někým být. Být v něčem úspěšný identitu posiluje. To může být další důvod, proč by výchova a vzdělávání měly od nejujtějšího věku akcentovat také umělecké či jiné tvořivé činnosti. Umění a tvorba vůbec dávají prostor k vyjádření sebe sama, což může být v dospívání klíčové.**

Vzory, k nimž se mnozí dospívající hlásí, poskytují možnost s něčím se ztotožnit, někam patřit. Je přirozené, že dospívající volí vzory spíše snadno dostupné, uchopitelné, mediálně prezentované – teprve se učí v prostředí kultury orientovat. Tuto skutečnost lze považovat za přirozenou cestu vývoje. Idoly dospívajících mohou naplňovat mnohé důležité funkce. K jejich potenciálu je však nutné přistupovat tvořivě. Vzory dospívajících lze rovněž pedagogicky využít – například mohou být motivačním faktorem k vlastní umělecké aktivitě.

### 9.3.5 Kultura, sny a aspirace a jejich souvislost se životní spokojeností

Idoly dospívajících rovněž často úzce souvisí s jejich sny a aspiracemi. Tak například sedmnáctiletý Matěj pokládá za svůj vzor Miloše Formana: „*Má jakoby dva Oscary a je to nejznámější český režisér. Jeho filmy mi přijdou...jakože dost zajímavý.*“ Matěj ve volném čase sám krátké filmy točí. Po maturitě by chtěl „*asi na filmovou školu do Prahy*“. **Celkově vykazovali mladí lidé, kteří se orientovali v oblasti kultury a měli o ni zájem, vyšší úroveň aspirací a pozitivního životního naladění.** Například šestnáctiletý Slávek prohlašuje, že by se „*chtěl do toho kulturního způsobu života nějak jako víc zapojit, mě strašně baví všechny tyhle věci*“. Za svůj životní sen pokládá „*napsat knihu, která fakt vyjde... aspoň někdo to pochválí... Nějak se chci taky naučit jezdit na koni (...)* Nebo prostě vyrazit někam a nějakou dobu žít v přírodě, prostě tyhle věci“. Život je pro Slávka otevřený a je výzvou. Je u něj patrný celkový optimismus a víra v to, že všechno dobře dopadne: „*Asi hlavně chci být šťastný a žít tak, jak se mi to naskytne, mít to z té nejlepší stránky nějakým*

*způsobem, no.* “ Být spokojený znamená žít, prožívat „tady a teď“. Samozřejmě mnohé z přání dospívajících jsou na úrovni snů a zůstává otázkou, zda budou také dotyční schopni vyvinout potřebné úsilí k jejich dosažení. Jako například šestnáctiletá Katka, která by se chtěla „*stát zubařkou nebo kardiochirurgem nebo něco takovýho a chtěla bych si jako založit vlastní ordinaci.*“ A zvesela, spíše s nadsázkou, dále dodává: „*A v pětadvaceti se budu vdávat a v třiceti budu mít první dítě.*“ Je patrné, že její představy o budoucnosti jsou do značné míry naivní. Sedmnáctiletý Petr projevuje své životní cíle mnohem abstraktnějším způsobem: „*Prostě se snažím pochopit ty věci (kulturní souvislosti a hodnoty, pozn. autorky), jak maj bejt v pravý podstatě, a ne prostě naučit se, jak to říká někdo, samozřejmě se snažím to pochopit, abych měl svůj vlastní názor, jak by to mělo bejt.*“ Petr hledá svou životní pozici a spolu s ní i svobodu a autonomii. K tomu by měl právě odkaz kulturních hodnot podle něj napomoci. V životě by hlavně chtěl „*být sám sebou a dělat, co mě baví*“. **Celkově vyznívají odpovědi v oblasti kultury lépe orientovaných respondentů ve smyslu studovat, cestovat, být šťastný. Zdá se, že také panuje důvěra v možnost naplnění těchto představ.** Byť dotazovaní prezentují mnohdy ne zcela reálné plány, i ty mohou mít v lidském životě důležitou motivační funkci, neboť jsou spojeny s vírou<sup>208</sup>. Vírou v to, že jsou dosažitelné. Pokud člověk přestává věřit, přestává být. Ztrácí cíle životní cesty. Výsledek je podobný, i pokud volí cíle příliš nízké. V případě snů není důležité, zda jich lze dosáhnout, ale to, že existují jako představa, k níž se můžeme obracet jako k něčemu vyššímu. Snění k dospívání neoddelitelně patří, neboť dospívající vyhlíží do budoucnosti. Snění zároveň odráží bohatost emocionálního prožívání dospívajících. Snění je oblastí, v níž lze popustit uzdu fantazii a svobodně utvářet vlastní představy o světě. Jako tvořivá činnost a způsob emocionální ventilace je snění spojeno s pozitivními prožitky a tedy i s životním optimismem těch, kteří sny mají.

Oproti tomu **respondenti, kteří tápali, neorientovali se, nedokázali jmenovat hodnoty, s nimiž se ztotožňují, formulovali své životní cíle spíše pragmaticky**, třeba jako čtrnáctiletá Kamila: „*No hlavně si musím vystudovat školu, chci jít na tu obchodku, pak chci jít na vysokou, no jako...hlavně mít dobrou práci, dobrou rodinu, abych prostě uživila ty děti, když to tak řeknu.*“ Důležitým rozdílem je, že Kamila volí místo výrazu „CHCI“, vyjadřujícího přání, slovo „MUSÍM“, které označuje povinnost. Obdobně tomu bylo i v několika dalších výpovědích. **Respondenti, u kterých byl patrný největší nezájem o téma kultury**, kteří nedokázali jmenovat nikoho, koho nebo čeho si váží a měli i problémy

---

<sup>208</sup> O roli víry v životě člověka podrobněji pojednává kapitola 1. 1. 2 této práce.



vysvětlit, proč jako své vzory jmenovali zrovna osobnosti, které jmenovali, **vykazovali celkovou životní pasivitu, rezignovanost až negativní ladění, nedokázali říct, co jim v životě dělá radost, ani formulovat jakoukoliv představu o vlastní budoucnosti**, ať už více či méně reálnou. Jako ilustrace může posloužit úryvek rozhovoru s patnáctiletým Michalem:

„Tazatelka: *Ty jsi teď poslední rok na základní škole?*“

„Michal: *Poslední rok.*“

„Tazatelka: *Poslední rok. A kam se chystáš dál?*“<sup>209</sup>

„Michal: *No, asi se... budu se vyučít, no, uvidím.*“

„Tazatelka: *Už máš nějaký obor vybraný?*“

„Michal: *Instalatérem.*“

„Tazatelka: *Jo, jo. A proč zrovna to?*“

„Michal: *Baví mě (odmlka) hm, dělat takový věci jako sou dobrý.*“

„Tazatelka: *Jo, jo. Hm, hm... A máš ještě nějaký představy vo svém dalším životě? Jestli třeba nějaký plány do budoucna nebo zatím jenom na tu školu myslíš?*

„Michal: (odmlka) *Žádný.*“

„Tazatelka: *Nemáš. Dobrý, nějaký sny nebo něco takovýho.*“

(dlouhá pauza)

„Michal: *Ne, to ne. (dlouhá odmlka) Fakt nevím, tohle.*“

**Sny jsou nedílnou součástí lidského života. Udávají jeho směr – bez snů není za čím jít. Aby člověk mohl snít, musí dokázat být sám se sebou, orientovat se v sobě. Jinak by se sám sobě ztratil. Aby dokázal věřit, že sny je možné naplnit, musí věřit sám sobě i mít důvěru v mechanismy, na základě kterých předvídatelně funguje jeho okolí. Bez jasného ukotvení vlastní identity ani jedno z toho není možné.**

---

<sup>209</sup> Rozhovor proběhl koncem dubna.

### 9.3.6 Narodil jsem se tady, tak jsem asi Čech aneb Rizikové faktory ve vnímání kultury a identity

Poslední rovinou hledání identity, která se v rozhovorech promítala, byla rovina **identity lokální a národní**. Tato oblast se ukázala jako asi vůbec nejproblematictější. Výpovědi dotazovaných byly velmi ambivalentní: **na jednu stranu respondenti projevovali znechucení ze stavu české společnosti** a českou kulturu označovali za něco, od čeho se distancují, **na druhou stranu se objevovaly odpovědi hrdě se hlásící k „velikosti“ českého národa, aniž by však dotyční byli schopni vysvětlit, v čem význam odkazu české kultury podle nich spočívá**. Ve většině rozhovorů se odrážela až zarážející **neznalost a velmi omezený všeobecný rozhled**, který byl ještě deformován mnoha dezinformacemi a stereotypy. Není divu, že tento stav se výrazně odrážel ve velmi vágním, nevyhraněném vnímání identity. Mnozí **respondenti velmi tápali** a bylo zřejmé, že **nad tím, jak pojímat svou národní příslušnost, potažmo nad hodnotami, z nichž kultura národa vychází, nikdy nepřemýšleli**, nepovažovali to za důležité. **Jinak tomu bylo v případě lokální identity – znalosti o místě života měli dotazovaní obvykle dobré a vztah k němu projevovali často překvapivě pozitivní**. O svém vztahu k místu, kde žijí, začali spontánně hovořit jen někteří z respondentů, jiní jej netematizovali. Ani jednou se však v jejich odpovědích neprojevila kritika či celková nespokojenost, dotazovaní hledali hodnoty lokality, nikoliv její problémy, které každá obec nepochybně také má. Dilem to může být důsledkem potřeby identifikovat se s pozitivními hodnotami, kterých si mohou vážit.

Pokud bychom chtěli vystihnout způsob, jakým vnímají vlastní kulturní identitu, jediným slovem, nejuvýstižnějším by byl zřejmě výraz **apriori**. O tom, zda a proč považují českou kulturu za vlastní a z jakého důvodu, odpovídali respondenti, až pokud jim byl položen přímý dotaz. Tím byli poměrně často zaskočeni. Jak už jsme zmínili výše, spíše spojovali vlastní identitu s projevy dílčích subkultur než s národní příslušností – což může být přirozeným důsledkem multikulturality globální společnosti, kterou dospívající vnímají jako přirozený stav a každodenní realitu a přestávají přináležitost k určitému národu vnímat. Může jít také o tendenci hledat ty rysy, které jsou nám společné a spojují nás, nikoliv ty, které jsou odlišné – pokud jsem „skejták“, je jedno, zda mám český či vietnamský, případně jakýkoliv jiný původ. Ve většině případů po krátké odmlce následovala na otázku zjišťující vztah k české (resp. romské, vietnamské či jiné) národní kultuře ze strany respondentů stručná odpověď, která obsahem vyznívala podobně jako následující výrok sedmnáctiletého Karla:

„Narodil jsem se tu, mám tu zemi prostě rád, i když je taková, jaká je (...). Prostě jsem hrdej, že jsem Čech, já nevím, čím to je, ale jsem hrdej.“ Váhání je patrné z odpovědi čtrnáctileté Kamily: „No jako nevím, já jsem docela ráda, že jsem Češka (smích), ani nevím proč, já prostě, jsem ráda, že jsem Češka.“ Ani sedmnáctiletý Matěj, který své „češství“ odvozuje od skutečnosti, že v České republice žije, není své důvody náklonnosti k Česku schopen vysvětlit: „Nevím, mám rád češství, Čechy, to je něco jinýho, to prostě... tam kde žiju, to mám nejradši“.

**Nevím, čím to je, ale jsem hrdým Čechem.** To byla v uskutečněných rozhovorech nejčastěji se objevující kategorie odpovědi. Samozřejmě jsme si vědomi toho, že hovořit o vztahu ke kultuře vlastního národa může být velmi složité. Neočekávali jsme od dotazovaných žádné hluboké analýzy. Spíše nás zajímalo, jak o vlastním národu dospívající přemýšlejí a kterých kulturních hodnot si považují. Češi obecně nejsou příliš hrdým národem. Dalo se očekávat i to, že v odpovědích se nějakým způsobem odrazí trend rozpadu kultury v kulturně pluralitní globální společnosti. Míra nevědomosti a dezorientace i přesto byla mnohem vyšší, než jsme očekávali. Mohlo by se zdát, že odpovědi typu „apriori“ nepřinášejí závažnější riziko. Jsme však opačného názoru. **V momentě, kdy vlastní identitu stavím pouze na iracionálních základech, se stává důvěra ve velikost národa velmi křehkou a hrozí zklamáním.** Pro lidskou identitu je to ohrožující moment, stejně jako pro společnost, kde mohou v důsledku potřeby vymezit se vznikat mezikulturní střety.

Ještě více varovné než rozkrytí neznalosti je poznání toho, jaké vstupují do způsobu vnímání národní identity **klišé a dezinformace**. Bohužel byly patrné u respondentů bez ohledu na jejich intelekt či dosažené vzdělání. **Respondenti deklarovali úctu k ikonickým postavám české historie a kultury, o jejichž odkazu však měli zcela mylné představy.** Jako příklad můžeme uvést například vysvětlení sedmnáctileté Veroniky, proč si jako „největšího Čecha“ považuje panovníka Karla IV.: „*Von byl hodně jakoby činnej v tom, co budoval všechno. Po něm sou ty památky tak jakože pojmenovaný, kulturní... Dá se říct, že Karlštejn je po něm pojmenovaný.*“ Sedmnáctiletý Matěj po dlouhém tápání v reakci na stejnou otázku konstatuje, že z českých osobností si nejvíce váží Jana Husa. Proč? „*Třeba diakritiku, kdo vymyslel, to byl... Hus, ne? To je rarita ve světě. No voni to pak některý státy eště vod nás převzaly, inspirovaly se, ale on byl první, no, vopravdu.*“ V odpovědích se objevovala také již tradiční klišé. Ta opět nelze považovat za nic jiného než za projev neznalosti: „*No jako že já nevím, mně to Česko přijde, ale né, mám ho ráda, třeba ta Praha, to je prostě hezký, všechny ty památky, hrady a tak*“, říká šestnáctiletá Vendula. Stejně starý

Marek říká: „*Třeba Karel Hynek Mácha, ten psal Máj, o tom jsme se učili ve škole, takže asi to je tak nějak důležitá osobnost. Potom třeba Karel Čapek, to jsou pohádky, to samý Božena Němcová. A tady to, nebo třeba Josef Lada a takovýdle, spíš ty spisovatele, třeba Tomáš Garrigue Masaryk, to byl prezident no, ten je taky důležitěj, no, to je asi všechno.*“

Markovy odpovědi jsou vyprázdněnými frázemi. Zmíněné osobnosti jmenuje takovým tónem, kterým přesvědčuje o tom, že jejich velikosti skutečně věří. Avšak jména velikánů jsou jen skořápkou, za kterou se nic neskrývá – žádné hodnoty, žádné dílo. To Marek nezná. Odpovídá tak, jak předpokládá, že je to „správně“. Má očividně radost, na kolik jmen si vzpomněl. Ve škole jsou podobné odpovědi zřejmě kladně hodnoceny – Marek byl tazatelce třídní učitelkou představen jako velmi dobrý a snaživý žák. Právě tento fakt pokládáme za nejproblematičtější – **lze snad považovat za vzdělanost, tedy za stav, k němuž by škola měla cílit především, upevňovat žáky v přesvědčení, že „správně“ je říkat to, co chce autorita slyšet, aniž by dotyčný rozuměl tomu, co prohlašuje?** Marek bohužel nebyl jediným, jehož odpověď vyznívala v tomto duchu, a k tomu navíc prokazovala neznalost a povrchnost.

Stav hrdosti na domnělé velikány, které přijímáme jen proto, že na vnímání jejich významu panuje široký konsenzus, je možná ještě horší variantou, než výše popsaná hrdost tápající, bez konkrétních předobrazů. **Taková hrdost, reprezentovaná určitým vyprázdněným symbolem, formuje masu stoupenců, která se za jméno velikána může schovat. Vyprázdněnost odkazu tohoto symbolu odráží osobnostní vyprázdněnost jeho vyznavačů.** Ztotožnění se s někým pro ně znamená sebenalezení. Hranice vlastní identity se stávají ještě hmatatelnějšími, když narazí na protiklad. **Nejjednodušší cestou k vymezení sebe sama je odmítnutí toho, čím nejsem. Proto takto smýšlející jedinci nejsou schopni přijmout jinakost,** je to pro ně ohrožující. Jejich vidění světa je černobílé a jejich sebezpojetí je živeno konflikty. Na utváření takových symbolů se dnes významně podílejí také média. **V případě zapojení masmédií sílí potenciál manipulace. Pokud někdo pojmenovává význam odkazu skutečných velikánů, aniž by jej znal, lze mu dopomoci k pochopení a porozumění. Pokud jiný vnímá jako klíčový přínos české kultury dílo Karla Gotta, je jeho neznalost dovršena.** Deficit tohoto typu v našem šetření vykazovali především respondenti ze sociálně vyloučených lokalit. Pro ně jsou média zřejmě jediným významnějším formativním faktorem, spolu s pomíjivými vzory, které prezentují.

**V odpovědích respondentů byla** patrná ještě jedna tendence, která by pro nás měla být varováním: na pozadí některých již prezentovaných odpovědí je **znatelná skepse**. Například už na začátku odpovědi sedmnáctileté Venduly: „*No jako že já nevím, mně to Česko přijde, ale né, mám ho ráda (...)*“. Pokud v momentě, kdy měli jmenovat hodnoty, jichž si cení, respondenti váhali, kritiku, výhrady a nespokojenost byli schopni vyjádřit obratem. Výjimkou nebyly ani případy, kdy dotyční českou, tedy vlastní kulturu, prezentovali výhradně jako něco ostudného, od čeho se distancují. Jsme přesvědčeni o tom, že nešlo o pouhý projev „pubertálního vzdoru“, neboť, na rozdíl od předchozí otázky, své výhrady byli dospívající schopni vždy velmi srozumitelně vysvětlit. Většina kritických názorů se váže k politické situaci v zemi: „*Nejsem třeba hrdá na to, jakou tady máme vládu*“, říká čtrnáctiletá Bětko. Šestnáctiletý Milan zmiňuje aktuální politickou kauzu: „*Tak hlavně teď kon jak je ta kauza s tím Rathem, tak na to nejsem hrdej*.<sup>210</sup>“ Obdobná tvrzení se vyskytla v převážné většině provedených rozhovorů. Jsou nekonkrétní, přejatá. Respondenti nedokážou pojmenovat podstatu problému, špatnou politickou kulturu. Znají konkrétní případy, nikoliv širší kontext. Málo si uvědomují principy demokracie a fakt, že prostřednictvím svobodných voleb má česká společnost příležitost politický vývoj přímo ovlivňovat. Převládá pasivita a pesimismus.

Kritika respondentů se vztahuje i k něčemu, co bychom mohli nazvat českým národním charakterem: „*Nejsem moc ráda, že se (míněno my Češi, pozn. autorky) chováme hůř než někdo jinej, že si dovolíme něco a že to tady vlastně vypadá docela... špatně*“, míní čtrnáctiletá Bětko. Velmi kritický je i sedmnáctiletý Karel. Když je přímo dotázán, zda existuje i něco, čeho by si na české kultuře vážil (sám vyjadřuje pouze kritiku), odpovídá: „*No právě přemejšlim, co bych vyzved jako pozitiva, těžko říct*“. Nakonec odpověď nenalezne. Tento scénář je možné označit za typický. Škála odpovědí vrcholila konstatováním patnáctiletého Jardy. Po delší odmlce, kdy přemýšlí nad odpovědí na otázku, které české osobnosti považuje za nejvýznamnější, praví: *No, popravdě, nevážím si ani jednoho.*“

Je zřejmé, že za těmito názory stojí jednoznačně mediální vliv. Odkrývat nepravosti ve veřejném životě je nepochybně jedním z hlavních úkolů médií. Již méně se však věnují prezentaci hodnot, s nimiž by bylo možné se ztotožnit – přeci jen, lépe se prodávají texty, které umožňují čtenáři „spravedlivě“ se rozhořčit a spatřit sebe sama v kontrastu s pokleslostí „politické sebranky“ v o něco lepším světle. Domyslíme-li důsledky naprosté deformace

---

<sup>210</sup> Rozhovor se uskutečnil v době, kdy známá „Rathova kauza“ propukla a byla hojně medializována.

vnímání národní identity prostřednictvím médií, **získáváme obraz jedince, který je zcela ztracen. Zažívá nedůvěru v okolní dění, zároveň však ani není schopen najít něco, co by dávalo smysl, čemu by bylo možné věřit a čeho si vážit, ani sám v sobě.** Sám sebe teprve hledá a více či méně si uvědomuje, že i on je té „politováníhodné“ české kultury příslušníkem. S tím v některých případech kontrastují naivní a idealizované představy o vzdálených kulturách nebo touha po příslovečném „americkém snu“, kdy Spojené státy představují symbol „velkého světa“, kde se „opravdu něco děje“. Příkladem může být konstatování sedmnáctiletého Karla: „*Já se moc nezajímám jako o Čechy, moc jako nevim*“, odpovídá chlapec na otázku, zda by našel nějakou českou osobnost, které si váží. Jako své vzory totiž uvádí výhradně úspěšné americké umělce a byznysmeny.

**Ke zmatení identity notně přispívá pluralita světonázorů,** která je v multikulturním světě prezentována. To se projevuje ve výrocích, z nichž je patrné, že dotazovaný vlastně vůbec nepochopil, jak je otázka na vnímání vlastní kulturní příslušnosti míněna. Ke které kultuře by ses sama přiřadila? „*Mně se dřív hrozně líbilo Japonsko, teď Anglie. Docela ráda bych tam žila (...)*“, odpovídá šestnáctiletá Vendula. Důvody neuvádí. Zdá se však, že důvodem je nejspíše jakási přitažlivá „exotičnost“ vzdálených národů. S rodiči dívka příliš necestuje a cizí kultury zná především z médií či v roli turistů (Vendula žije v turisticky atraktivním městě, zapsaném na seznamu památek UNESCO, kde se v hojném počtu pohybují cestovatelé z nejrůznějších států). **Rozeznání kultury jako způsobu života, charakteristického pro určitou skupinu, si dospívající spíše neuvědomují.** Jediní, kdo jsou schopni zachytit různé významy slova „kultura“, jsou čtrnáctiletá Bětko a šestnáctiletí Marek a Láďa. Podle Bětky může být kultura i „*něco, co má společného celý národ, že je to něco podobného, jako že ty kultury jsou nějak stejné pro celý národ, že někde v jiných územích je to nějak jinak.*“ „*Kultura může být celého obyvatelstva, nevim, prostě každý národ má svoji*“, říká Marek. Láďa doplňuje, že kultura může znamenat také „*jako třeba národní kultury, zvyky a tradice*“. Marek a Láďa jsou zároveň respondenty, kteří pocházeli z multikulturní rodiny, resp. z rodiny cizinců trvale usazených v Česku. Jedině u této skupiny respondentů bylo patrné, že o své národní identitě již mnohokrát dlouze přemýšleli. S přehledem a s hrdostí o sobě prohlašovali, k jaké kultuře se hlásí a proč. Ani v jednom případě v tom nebyl problém – sami respondenti prohlašovali, že se v kolektivu cítí bez problémů přijati a totéž potvrdili i jejich pedagogové, popř. rodiče. Jediný, kdo zmínil, že se mu někteří ze spolužáků kvůli jeho původu posmívají, byl čtrnáctiletý Hynek. Na konstatování tazatelky, že to musí být nepříjemné, trochu překvapeně, ale bez váhání reagoval: „*Nevadí mi to, oni mají pravdu, já jsem Vietnamec.*“

**Jasně ukotvená kulturní identita, zdá se, upevňuje sebevědomí,** a to i když není totožná s kulturou převažující (srov. Ježková, 2011). Naopak je velmi problematické, pokud člověk tápe, kým vlastně je. Jestliže v dříve citovaných případech bylo tápání skryté, u obou respondentů pocházejících ze sociálně vyloučené lokality bylo evidentní. Chlapci se nedovedli o vnímání vlastní kulturní identity vůbec vyjádřit. Mlčením reagovali jak na dotazy týkající se české, tak romské kultury.

Jak jsme již vysvětlili v teoretické části práce, **člověk potřebuje být hodnotově ukotven. Ukotvení mu poskytuje pocit bezpečí** – umožňuje mu porozumět svému okolí i sobě samému a chápat smysl a zákonitosti dění. **K základním lidským potřebám patří také potřeba úcty a sebeúcty. Sebeúctu lze stěží prožívat tehdy, když sám sebe vnímám jako příslušníka kultury, za niž se stydím. Pak nastupují řešení, která mohou být postavena na vymezování se vůči kulturám, někdy i za pomoci prázdných symbolů a hesel. Ujasnění identity je předpokladem duševního zdraví a stability.** Ukazuje se, že dospívající lidé vnímají vlastní identitu z různých důvodů velmi problematicky, a to nejen proto, že se nacházejí v období jejího hledání. Soudíme tedy, že je nezbytné, aby pedagogika začala otázce formování identity věnovat větší pozornost. **Výchova a vzdělávání mohou (a měly by) k utváření pevné identity a k ujasnění jejích kořenů přispívat.** Inspiraci v tomto směru může poskytnout současná polská pedagogika kultury.

**Jedna z cest může vést skrze budování vztahu k regionu.** Jakkoliv se dospívající vyjadřovali nelichotivě o české kultuře, o konkrétním místě, kde žijí, hovořili překvapivě přívětivě a mnozí se v něm i poměrně dobře orientovali. Projevovali hrdost na historii regionu, objevovalo se i zdůrazňování přírodních krás bezprostředního okolí: „*No já si teda myslím, že čím se Česko může chlubit, je opravdu historií. Máme moc památek a opravdu sem turisti prostě pojedou z celého světa, jen aby třeba šli do Prahy, protože tam máme třeba Pražský hrad, Karlův most, orloj – takže Česko z historie je opravdu nahoře*“, vysvětluje čtrnáctiletý Martin a jmenuje i konkrétní pamětihodnosti ve svém nejbližším okolí, o kterých tvrdí, že region, kde žije, činí zajímavým a atraktivním.<sup>211</sup> Šestnáctiletý Milan mezi osobnostmi, jejichž přínos považuje za stěžejní pro českou kulturu a na které je hrdý, uvádí Jana Evangelistu Purkyně a nabízí vysvětlení: „*(...) protože se narodil u nás*“. Stejně starý Dan je hrdý na to, že v Česku je „*třeba krásná krajina, to nikde nemaj, sice maj někde moře (...), doma je doma*“. Někteří z respondentů uváděli, že se rádi účastní městských slavností,

---

<sup>211</sup> Chlapec přitom pochází z kraje, který je všeobecně znám jako průmyslový a neatraktivní.

festivalů a podobných akcí, které se pravidelně konají v místě, kde žijí, a kde mají možnost se setkávat s druhými. Tito respondenti pak projevovali vysokou spokojenost s nabídkou vyžití i s místem, kde žijí celkově. „*No já myslím, že teď jo*“, zní odpověď čtrnáctileté Jany na otázku, zda si myslí, že v jejím městě je dostatečná kulturní nabídka. „*Je tu hodně jakoby těch koncertů, kino, každou sobotu a neděli, různé trhy historický a tak.*“ Tyto akce považuje za příležitost, kdy „*se lidi můžou nák sejit*“, navštěvuje je s rodinou nebo s kamarády. V dospělosti, po studiích, by v malém městě, kde žije, chtěla zůstat: „*Nic mi tu nechybí a líbí se mi tady*“, prohlašuje. Spokojenost s místem, kde žije, vyjadřuje i šestnáctiletý Dan: „*Já bych neměnil nic, jsem spokojenej, žiju, jak žiju, líbí se mi tu a chtěl bych tu zůstat.*“

**Lokální a regionální prostředí lze poznat přímo, je spojeno s konkrétními lidmi a konkrétními místy. Jeho poznání nepotřebuje zprostředkovatele, předkládajícího nějakou formu „předporozumění“ – lokální a regionální prostředí lze na vlastní kůži prožít. Jeho specifické charakteristiky jsou bez problémů odlišitelné, rozpoznatelné, udávají „mému“ prostředí jasné ohraničení. Lokální a regionální prostředí nepodléhají matoucí pluralitě a relativismu jako prostředí globální.** Nakonec i globalizovaná Evropa si uvědomuje specifickou roli regionů a odklání se od centralizovaného pohledu na národní státy<sup>212</sup>. Domníváme se, že **oživování veřejného prostoru prostřednictvím konání široké veřejnosti přístupných kulturních akcí může být dobrým nástrojem k tomu, jak lokální identitu upevňovat, jak zprostředkovávat kulturní hodnoty a jak přispět ke zvyšování subjektivně vnímané kvality života obyvatel dané lokality. Plánování a rozvoj kulturního programu by v tomto ohledu měl být nedílnou součástí a jednou ze strategií pedagogiky kultury. Mimo jiné proto, že mají potenciál stmelovat populaci.** Kulturní prostředí přispívá k formování osobnosti jedince svým funkcionálním působením. Pestrá škála aktivit, které lze přímo v ulicích nabídnout, zůstává málo využívána. V zahraničí je oproti tomu fenomén organizování kulturních programů přímo v ulicích aktuálním trendem. V něm se odráží i snaha podporovat a rozvíjet specifickou lokální identitu, což se v Česku ne vždy daří – nezřídka jsou veřejnosti nabízeny spíše programy komerční či přejaté.

---

<sup>212</sup> Evropský statistický úřad Eurostat využívá pro označení územních celků v Evropě kategorizaci zvanou NUTS (český překlad „nomenklatura územních statistických jednotek“). Využívané úrovně členění se pohybují na úrovni regionů a krajů. Cílem tohoto členění je decentralizace politického řízení a podpora regionálního rozvoje takovými cestami, které vycházejí z místních specifík a potenciálu. Vůdčí ideou je názor, že rozvoj celku je podmíněn rozvojem jeho součástí. Podporována je tak například regionální přeshraniční spolupráce, která má mnohdy na daném území přirozené, geografickými podmínkami ovlivněné historické kořeny. Objevuje se snaha na ně navázat. Mnohdy jsou podobné projekty klíčové pro oživení příhraničních okrajových regionů, které jsou z „centrálního pohledu“ vzdálené a málo důležité, a je jim proto věnována malá pozornost (podrobněji viz Český statistický úřad, 2013).



## 9.4 Kulturní pluralita jako samozřejmost, výzva i hrozba ve světle neukotvené identity

Zajímavým momentem, s nímž jsme se setkali, když jsme zjišťovali, jak dospívající vnímají vlastní identitu, bylo **přihlášení se k evropanství**. Objevilo se u šestnáctileté Katky a „*k Evropě*“ se dívka přihlásila velmi jednoznačně. Katka byla v rámci výzkumného souboru jedinou respondentkou, která evropský kulturní kontext pojmenovala. Jednalo se o dívku studující v Praze, která mluvila také o tom, že se poměrně často setkává s cizinci a ráda by více cestovala. I pokud se vyjadřovala k hodnotám, kterých si cení, zmiňovala také evropský kulturní kontext: „*Já nevím, třeba takle jako z tý antiky, třeba z toho Řecka, Hippokrates a tak (...).*“

**Zájem o cestování a o poznávání cizích kultur deklarovala většina respondentů. S naprostou samozřejmostí mnozí hovořili také o delším pobytu či představě studia v zahraničí**, někteří měli za sebou v tomto směru i vlastní zkušenost anebo mluvili o tom, že v zahraničí studuje někdo ze sourozenců. V rozhovorech se odrážela přirozenost, s jakou dospívající přijímají prolínání kultur, i jinak. Když například patnáctiletý Jarda popisuje, jak jeho rodina slaví Velikonoce<sup>213</sup>. Zvyky, které zmiňuje, jsou typicky německé: „*Třeba o Velikonocích je fajn hledat ty, prostě to, co tam nechal zajíc na zahradě, skovaný, třeba ty malovaný vajíčka nebo něco.*“ Tuto tradici pokládá, jak vychází najevo z pokračování rozhovoru, za ryze českou.

Patnáctiletý Láďa bez váhání tvrdí: „*No tak já bych dodal, že kultura je pro nás všechny dost důležitá. Měli bychom si vážit každé kultury a neopovrhovat jí.*“ **Je k úvaze, zda a jakým způsobem podporovat a rozvíjet identitu „evropanství“, potažmo „světoobčanství“, které reprezentují univerzálnější hodnoty, než jakými jsou hodnoty národní**<sup>214</sup>. Předpokládají respekt a toleranci a vycházejí z hodnoty lidství. Zároveň lze pochybovat, zda podobné ideály nejsou utopické a naivní, jako byla dříve například „dobře míněná“ myšlenka proletariátu.

**Touha cestovat a poznávat cizí kultury**, kterou dospívající všeobecně deklarují, je v příkrém protikladu vůči **předsudkům a stereotypům, na nichž zakládají svou představu o příslušnicích národnostních a etnických menšin, žijících v České republice.**

<sup>213</sup> Rozhovor proběhl nedlouho po velikonočních prázdninách.

<sup>214</sup> Takový názor vyjádřil jeden z expertů, kterých jsme se dotazovali na jejich vnímání potenciálu pedagogiky kultury v současnosti.

O cizích kulturách dotázaní přemýšleli stejně schematicky a nepoučeně jako o kultuře vlastní. Tvrzení typu „*třeba mě přesně vadí, jako že jsou tady ty přistěhovalci, když řeknu Romové – dělají bordel, neumí se slušně chovat a takovýhle*“ (Láďa, 15) nebo „*no já moc nemám ráda takový ty Turky a prostě jak nemaj rádi ty ženy moc nebo prostě tam musej chodit zahalený*“ (Katka, 16), případně prosté konstatování „*no tak třeba Rusáci, ty mi vaděj*“ (Kryštof, 14) se objevují ve většině realizovaných rozhovorů. **V drtivé většině jsou zaměřeny proti Romům či muslimům a vcelku podle očekávání odpovídají celkovému mediálnímu obrazu těchto menšin:** „*Když se třeba kouknu takhle na ty romský rodiny, tak moc zastáncem nejsem, že bych je tu nechával. Oni se sem vetřou a nedělaj nic, vlastně, a berou jenom naše prachy*“, prohlašuje přesvědčivě šestnáctiletý Milan. Jak si představuje mechanismus, na základě kterého funguje ono „brání našich prachů“, již vysvětlit nedovede. V jeho názoru se odráží zcela nepoučené, „hospodské veřejné mínění“, tradované legendy, po jejichž validitě nikdo nemá potřebu se ptát. Sedmnáctiletá Veronika tvrdí: „*No nesympatický mně to teda je s těma muslimama, jak tam trestaj ty ženy až moc (...) Oni si myslej, že manžel přijde, může všechno a žena je prostě jenom ta jeho jedna a nikdo jinej ji nesmí vidět a že vona se stará jen vo jídlo a vo toho manžela.*“ **Sami přitom se zmíněnými menšinami buď osobní zkušenost nemají, nebo může být jejich představa i docela jiná než způsob, jakým prezentují svůj celkový názor na danou skupinu.**

**Takové uvažování odpovídá schematismu, s jakým dospívající vnímají kulturu vlastní.** Jejich hrdost na český národ vychází z prázdných klišé: „*Fakt je, že Češi maj zlatý ručičky a přijde mi, že v tom světě to je docela i vidět,*“ je přesvědčen sedmnáctiletý Petr. Stejně starý Matěj dlouho váhá, co je pro českou kulturu typické: „*Ehm... česká kultura.. hmmm (dlouhá pomlka), šikovnost, třeba, máme dobrý, máme hodně chytrý lidi například, dobrý... dobrý sportovce.*“ Odpovědi v podobném duchu se objevily téměř ve všech rozhovorech. Češi mohou být mimo to dle některých dotazovaných hrdí také na „*hezky holky*“ a „*dobré pivo*“. Názory respondentů odpovídají celkově nízkému povědomí dospívajících o vlastní kultuře. **Hrdost, která není založena na hodnotách, ale na stereotypech,** jež navíc neodpovídají realitě, jsou nebezpečnou zbraní. Je **hrdostí na jakousi vágní představu, která se snadno rozplyne a která nemá jasné hranice – ty se mohou flexibilně rozšiřovat a zužovat, podle aktuálního rozpoložení jedince.** Hrdost na výkony českých sportovců, pro Čechy tolik typická, jež se projevuje i v provedených rozhovorech, je oproti tomu jistě opodstatněná. Považujeme však za problematické, pokud jsou špičkové sportovní výkony tím jediným, s čím naši hrdost spojujeme, neboť **sportovní vzory** vznikají

na základě principu kompetitivnosti – **vyhrávají jen ti nejlepší, za nimiž zůstávají zástupy poražených. Právě proto nevyhovuje sportovní vzor představě na toleranci a respektu založeného harmonického vzájemného soužití různých se skupin obyvatelstva.**

Z obšírné analýzy vyplývá, že vnímání identity dospívajícími je velmi neukotvené. Na jednu stranu je patrná potřeba jejího hledání, zároveň je však zřejmé, že respondenti velmi tápou, co se týče schopnosti orientace v oblasti hodnot. Právě v osvojování si hodnot by měla tkvít podstata vzdělávání. Je evidentní, že **paměťové učení, dominující vzdělávání u nás, k celkové orientaci nestačí. Vzhledem k významu hodnot v životě člověka a k rizikům plynoucím z jejich rozpadu je se nabízí úkol hledat cesty, jak hodnotovou výchovu podpořit. Jedna z nich může vést skrze prožitkový potenciál umění.** Dezinterpretace a idealizování bylo patrné především vůči historickému odkazu. **Orientace** v současné kultuře, potažmo **v dnešním komplikovaném světě, se ze strany respondentů omezovala mnohdy na nebezpečné stereotypy a klišé.** Měla by stát na schopnosti rozpoznání skutečných hodnot, nikoliv vznikat na základě prázdné či pomýlené představy o národní hrdosti. **Posilovat hrdost na kulturní odkaz národa je třeba, neboť je součástí identity člověka. Pokud je tato snaha založena hodnotově, slouží zvyšování mezikulturní tolerance – přestože se ve svých projevech jednotlivé kultury liší, základní lidské hodnoty jsou ve většině případů něčím, co je jim společné.**

## **9.5 Kultura, umění a smysl života – prostě aby lidi žili**

Poslední rovinou, s níž dospívající spojovali význam kultury, je **životní smysl a naplnění.** Přestože sami tato slova přímo nepoužili, velmi přiléhavě způsobem odpovídajícím věku popisovali povznesení a naplnění, které kultura dokáže zprostředkovat. Bylo pro nás velkým překvapením, jak přesně a spontánně dokázali někteří pojmenovat velice abstraktní témata. O jedinečnosti a nenahraditelnosti kulturního prožitku hovořili i respondenti, jejichž celkový přehled a přístup ke kulturnímu vyžití lze pokládat za velmi špatný – na pozadí jejich výpovědi byla znatelná touha tuto situaci změnit.

**Kultura byla respondenty označována za nepostradatelnou součást lidského života:** „*To si neumím představit, to by bylo úplně prázdné, protože lidi by neměli co dělat a nudili bychom se a vlastně bychom ani pořádně nebyli,*“ odpovídá čtrnáctiletá Bětka na otázku, zda si dokáže představit život bez kulturních aktivit. Sedmnáctiletá Veronika,

pocházející z velmi špatně ekonomicky zajištěné rodiny, popisuje situaci, kdy člověk nemá přístup ke kulturnímu vyžití, následujícími slovy: „*Se mi zdá, že já..., jako že lidi umírají. Že si prostě ani nemůžou jakože nikam vyjít, nemůžou si tolik dovolit (...).*“ Pod zástěrkou zobecnění hovoří o vlastní situaci a zkušenosti. Někteří z respondentů velmi intenzivně vnímají ztrátu smyslu života v konzumní společnosti a projevují potřebu vymezit se vůči konzumnímu přístupu k životu: „*Mně vadí, že prostě ty lidi málo žijou, mi přijde, jakoby že se pořád za něčím pachtěj. Že se prostě snažej mít pořád víc a víc věcí a (...) v podstatě to nikam nespěje, nebo tak,*“ říká sedmnáctiletý Karel. Mluví o ubíjejícím stereotypu. V ideálním případě by měl život vypadat prostě tak, „*aby lidi žili – po tý práci (...) dou nakoupit, jsou doma a nikam... nic se vlastně neděje, místo, aby se těšili na každý den, aby žili ten den přímo.*“ Žít znamená pro Karla po práci „*přijít třeba do nějakýho klubu, né žádný pařby, ale prostě jenom tak normálně jít někam, třeba do divadla nebo tak.*“ Z tohoto hlediska má podle Karla kultura klíčový význam: „*No já myslím, že pro společnost má velkej význam, protože to je vlastně jakoby, já nevím, duše toho života, nebo já nevím, že to je něco prostě, co ty lidi... Nevím, jak bych to řek přesně, ale že to prostě hejbe tou společností, žejo, když je něco kulturní, řeknu, tak je to prostě úplně jiný, než když prostě jenom chodí do práce, vydělávaj peníze, no. Jako je to samozřejmě důležitý, aby se uživili ty lidi a tak, ale měli by mít něco potom prostě, takže pro mě to má velkej význam, hodně velkej, třeba pro ostatní lidi ne, ale pro mě jo.*“ Kultura je podle něj „*něco, co lidi nějak obohatí, z čeho maj hodně dobrej pocit, od hudby přes filmy, cokoliv, co lidi táhne někam*“. Jak jinak a lépe by bylo možné smysl a naplnění popsat?

**Období dospívání je obdobím hledání sebe sama, vlastní životní cesty, ale i úvah nad životním smyslem.** „*Eště přesně nevím, jak bych si to představoval, ale rozhodně nechci bejt urvanej od práce (...), chci mít ještě něco vedle toho, abych prostě byl v životě sám sebou, abych dělal, co mě baví, prostě abych žil,*“ popisuje sedmnáctiletý Petr hledání vlastní cesty. Cesta k poznání sebe sama vede skrze poznávání kultury a hodnot. To je však podle Petra v dnešní době velmi komplikované: „*Já se v tom moc nevyznám, já jsem právě mladej a snažím se chápat tydlencty věci,*“ říká o kulturním odkazu, „*ale moc mi to nejde*“. Jistě pronikání do světa kultury a hodnot je nesnadné a předpokládá určitý vstupní „kulturní kapitál“, který může jedinci předat jeho okolí, rodina, škola. Petr má nicméně pocit, že v tomto směru společnost selhává. Některé skutečnosti jsou podle něj účelově zamlčovány. Vůči tomu se snaží vymezit: „*Snažim se pochopit ty věci, jak maj bejt v pravý podstatě, a né prostě naučit se, jak to říká někdo, samozřejmě snažim se pochopit to, abych měl svůj vlastní*

*názor a prostě tak, jak by to mělo být,“ hovoří o hledání ideálu. „Protože se mi to zdá, že dneska už se to ubírá v docela jiným směru. Dalo by se říct, zdá se mi, že vlastně společnost (...) nechce, aby se tímhle lidi zabývali, a prostě aby šli jenom do práce a pak prostě nad tím nepřemýšleli, no. Tak se snažím to pochopit dřív, než puďu do tý práce.“* Petrova vnitřní motivace k pronikání do kultury a poznávání hodnot vychází z niterné potřeby hledání smyslu. To zahrnuje hledání sebe sama, vlastní jedinečnosti uvnitř společenství. Mnoho jeho vrstevníků však tento horizont postrádá. Vlastní individualitu vnímají jako upozornění na sebe a odlišení se, jako „rádoby originalitu“, o níž hovoří ve svém textu socioložka M. Jacyno (2012).

Dospívající jsou schopni vnímat problémy, které přináší diktát trhu (byť ne zcela všichni si podobné otázky kladou). Vzdor provázející toto období vývoje člověka je silou, která dospívajícímu umožňuje postavit se konzumnímu trendu v případě, že si jej uvědomuje. K tomu, aby byli schopni vydržet „odolávat“ plytkosti, však již potřebují mladí lidé určitou výbavu, ukotvení a pevnost – jinak je nezralá osobnost o to náchylnější k hledání jednoduchých a jednoznačných odpovědí alternativních proudů spirituality. **Pedagogika by neměla téma hledání identity a životního smyslu opomíjet, spíše by bylo vhodné položit si otázku, do jaké míry je současná výchova schopna být v hledání sebe sama a životního naplnění dospívajícím nápomocna. Cesta k uchopení vlastní identity a životního smyslu může vést skrze vrůstání do kultury. Zdá se, že pro dospívající je cestou nejen srozumitelnou, neboť promlouvá k emocím, které právě objevují, ale také odpovídající klíčovým vývojovým úkolům dospívání. Pedagogické působení, má-li být úspěšné v naplňování cílů rozvíjení kulturní osobnosti, musí těžit z bytostné niterné motivace, vycházející z potřeb identity a seberealizace.**

**Otázka hledání životního smyslu je v dospívání velmi aktuální. Kultura a umění mohou hrát v tomto procesu klíčovou roli. Proto je potřeba, aby z tohoto potenciálu byli schopni čerpat všichni, včetně těch, jejichž cesta ke kultuře je z nejrůznějších důvodů komplikovaná.** Jsme přesvědčeni o tom, že pokud bude adekvátně podporována přirozená snaha mladých, dospívajících lidí hledat vlastní identitu, životní smysl a naplnění, **může takto zaměřené vzdělávání přispět k postupnému obratu k udržitelnému životnímu způsobu a být tak jedním z prostředníků „tiché revoluce“.** Udržitelný rozvoj je nutno pojímat, jak se

ukazuje, z širšího hlediska, než pouze jako problém environmentální, ale také jako problém psychosociálního původu.<sup>215</sup>

## 9.6 Proč se dospívající nezapojují: O nedostupnosti kultury a nedostatečné nabídce kulturního vyžití

Kontrast mezi tím, jak někteří z dotazovaných hovoří o významu kultury, a jejich skutečnou, spíše nízkou kulturní aktivitou se může zdát zvláštní. **Jak je možné, že dospívající na jednu stranu vzletně hovoří o důležitosti kultury, přesto se kulturního života účastní minimálně?** Důvodem by mohla být snaha respondentů „zavděčit se“ tazatelce, odpovídat, co se od nich dle jejich mínění očekává. Odpovědi tohoto typu byly nicméně poměrně snadno rozpoznatelné – respondenti se vyjadřovali za pomoci naučených klišé, jejichž význam nebyli schopni vysvětlit. Jiní dotazovaní však dokázali svou cestu za hledáním životního smyslu prostřednictvím kultury a umění vyjádřit velice autenticky a přesvědčivě. Zejména od nich jsme zjišťovali, čím je nastíněný rozpor způsoben, protože právě u této skupiny dotazovaných byl paradox protichůdných tvrzení nejmarkantnější.

Zjistili jsme, že **kultura, přestože je vnímána jako oblast atraktivní, naplňující a jsou jí připisovány mnohé klíčové funkce, může být z různých důvodů dospívajícím obtížně dostupná.** Z našeho šetření vplynuly tři hlavní příčiny nedostupnosti kultury dospívajícím: **finanční bariéra a sociokulturní a generační propast.** Dále se ukázaly rezervy kulturní edukace, kdy **školy i některé kulturní instituce nevolí vhodné cesty k tomu, jak děti a dospívající k zájmu o kulturu motivovat a jak ji zprostředkovat.** Zdá se, že svou roli může hrát přirozeně i **osobní vzor** – pokud sami učitelé neprojevují o kulturu zájem, nedovedou jej vzbudit ani u svých žáků. V neposlední řadě může být problémem **nedostatečná nabídka kulturních aktivit určených dané cílové skupině.**

**Finanční bariéry** si logicky uvědomují spíše respondenti, kteří pocházejí z hůře ekonomicky situovaných rodin. Tito respondenti oproti očekáváním **nevyjadřovali nezájem o kulturu, jako spíše rozhořčení nad skutečností, že kultura je „pouze pro někoho“**, kterou si již v tomto věku na základě vlastní životní zkušenosti zcela jasně uvědomují. Sedmnáctiletá Veronika například hovoří o tom, že v dnešní době si lidé často nemohou návštěvu kulturních programů dovolit: *„Oni si nemůžou jakože ani nikam vyjít, nemůžou si*

---

<sup>215</sup> Téma bylo podrobně pojednáno v teoretické části práce.

*tolik dovolit dát na užívání si, jakože třeba vzít někam děti a jít někam třeba do dětskýho parku. Všechno zdražujou a normální populace, co třeba dělá, já nevím, otec třeba jenom, tak nemůžou třeba pořádně ani vyjít, no.*“ Z dalšího pokračování rozhovoru vychází najevo, že taková je i situace její vlastní rodiny. Šestnáctiletý Marek, pocházející rovněž ze sociálně slabých poměrů<sup>216</sup>, kromě deziluze vyjadřuje naštvání z pocitu nespravedlnosti. Velmi trefně si všímá toho, že kultura se může stát prázdnou skořápkou a pózou. Společnost sám intuitivně dělí na vyšší a nižší vrstvy a na základě toho konstatuje: *„Pro nižší společnost je prostě kultura jakože nezajímavá a docela i nedostupná, když to tak vezmu. A pro tu vyšší, těm je dostupná, říkaj, že je moc zajímavá, ale přitom se vo to vůbec nezajímaj. Ale ty nižší by se vo to třeba chtěli zajímat, ale nemaj na to prostředky.*“ O finanční nedostupnosti kulturního programu se zmiňuje také čtrnáctiletá Bětka: *„Divadla, ty mě zajímaj, já bych mohla jezdit každěj měsíc do divadla, jenže na to my vůbec nemáme příležitosti, ono to taky něco stojí...“* Bětka pochází z úplné rodiny, avšak vyrůstá na venkově. Mluví o tom, že s rodiči kulturní akce navštěvují, avšak je za nimi třeba cestovat do nedalekého města či do vzdálenější krajské metropole, což nepochybně náklady rodiny navyšuje. O nutnosti za kulturou *„spíš někam jezdit“* hovoří i šestnáctiletá Ema z menšího města.

Těmito tvrzeními respondenti potvrzují teze o finanční nedostupnosti kultury, které zmiňovali někteří z dotazovaných expertů. **Jednou ze základních aktivit pedagogiky kultury by se mělo stát plánování zpřístupnění kulturního vyžití všem, kdo o něj mají zájem.** Je varovné, pokud už v průběhu dospívání někteří vnímají rozdělení společnosti na „my“ a „oni“, pokud už v takto raném věku prožijí pocit vyloučení z hlavního proudu dění či určitého znevýhodnění v přístupu k určitým zdrojům či podnětům. **Není žádoucí utvrzovat jejich pojetí vlastní identity jako „těch, kdo jsou stejně mimo“**, a kdo proto na veřejné a společenské dění rezignují. Snahy o zpřístupnění kultury mohou vést skrze **podporu vlastních či netradičních kulturních aktivit**, které nemusejí být rozhodně nízké kvality jen proto, že jejich provedení je nízkonákladové. **Kultura, bude-li podléhat tržním mechanismům, ztratí vlastní podstatu.** O tomto problému dostatečně pojednala teoretická část předkládané práce. Člověk je bytostí v základu kulturní, nikoliv tržní. Proto by měla být kultura dostupná všem, nejen těm, kdo si ji zvládnou zaplatit. Jak jsme ukázali výše, kulturní aktivity mohou být také důležitým prostředkem sebevzdělávání. O tom, že **vzdělávání by**

---

<sup>216</sup> Vychovává ho babička, žije ve zchátralém domě v problematické čtvrti jednoho ze severočeských měst. Špatné ekonomické poměry rodiny potvrdila Markova třídní učitelka a chlapec sám hovořil o tom, že často rodina nemá prostředky například na nákup výtvarných potřeb do školy, že dochází pro dávky „na sociálku“ aj.

**mělo být přístupné všem bez rozdílu**, dnes pochybuje málokdo. **Proč by tento princip neměl platit i pro vzdělávání informální, kulturní aktivity nevyjímaje?**

Pokud hovoříme o nutnosti zpřístupňovat kulturu, nemíníme tím jen finanční podporu kultury, ale také **zprostředkování možnosti porozumět kulturnímu odkazu a schopnosti čerpat z něj**. Z výpovědí respondentů usuzujeme, že zde spočívá další z bariér přístupu dospívajících ke kultuře. Často odmítají takové umělecké formy, kterým nerozumí. Cestu k umění a kultuře jim, bohužel, mnohdy nedokáže zprostředkovat ani škola. Z provedených rozhovorů bylo patrné, že kulturu nazírají dospívající někdy pouze ve smyslu „vysoké“ kultury. To, o čem se neučí ve škole, jako by nebyla kultura, jako by bylo méněcenné. Na základě toho potom vzniká situace, kdy kulturu vnímají jako něco, co se jich netýká, co je „**jenom pro dospělé**“. „*Třeba v tom divadle, tam se hraje hodně těch věcí, ale spíše pro ty dospělé,*“ vysvětluje sedmnáctiletý Matěj, proč do divadla nechodí, přestože jinak zájem o kulturu deklaruje. Šestnáctiletá Ema po delším váhání nad otázkou, co se jí vybaví, když se řekne kultura, odpovídá, že „*balet a opera... a ty výstavy*“. Kultura je to závažné, odkaz předků. Výstižně a humorně zároveň o „generační propasti“ vypovídá reakce čtrnáctiletého Kryštofa, který bez váhání konstatuje, že českou kulturu charakterizuje především „*dechovka*“, nebo hned několik odpovědí, které za nejvýznamnější osobnost české kultury považují Karla Gotta.

Kulturní aktivity spojují dospívající především s činností kulturních institucí. Hojně hovoří o tom, že jim chybí určité kulturní akce, o které by měli zájem. Programy kulturních institucí jsou zpoplatněné a z toho důvodu jsou dospívajícím, kteří obvykle nedisponují vyššími finančními obnosy, nedostupné. Účast na kulturním programu s rodiči pak v tomto věku nemusí být vždy atraktivní. Jako vhodné se jeví **podpořit kulturní akce, kde by se mohli mladí, dospívající lidé realizovat samostatně**, bez nutné účasti rodičů. Nabídka kulturního programu pro tuto cílovou skupinu je skutečně většinou nedostatečná. Respondenti sami vyjmenovávají, jaké kulturní akce ve svém okolí postrádají: „*Koncerty, co bych poslouchala já, jsou tu spíš třeba nějaký orchestry nebo tak*“, tvrdí šestnáctiletá Ema. Také třináctiletá Jana, která je jinak s kulturní nabídkou v místě bydliště spokojena a mnoho akcí navštěvuje s rodiči či starším bratrem, by přivítala „*ne jako diskotéky, ale nějakou hudbu, na kterou by se třeba dalo tančit nebo tak, jako nějaký koncerty popový nebo folkový*“. „*Vůbec, prostě tam nic není, ani tam nemáme žádný kopec, na kterým bysme mohli dělat nějaký věci, nemáme tam nic, jen silnici a baráky,*“ uvědomuje si „nekulturnost“ prostředí „satelitní“ obce, kde žije, čtrnáctiletý Martin. Na jiném místě v rozhovoru líčí, že by rád zašel s mladší sestrou



do kina na „Dobu ledovou“, ale bohužel u nich žádné kino není. Obec, kde žije, neposkytuje dostatek příležitostí k setkávání ani k seberealizaci.

**Právě vytvoření optimální nabídky kulturního vyžití a příležitostí k seberealizaci považujeme za důležitý krok, který by mohl zvýšit zájem dospívajících o kulturu. Dospívající mají k zapojení se do kulturního života specifické motivace, jež musí kulturní program, který je má zaujmout, naplňovat. Zároveň je třeba rozvíjet schopnost dospívajících porozumět kultuře a umění a sám se aktivně do kulturního života zapojovat prostřednictvím vlastní tvorby.**

### **9.6.1 Proč se škole nedaří motivovat žáky k aktivní účasti na kulturním životě?**

**Rozvíjení vztahu ke kultuře a kultury osobnosti by mělo být jedním z hlavních úkolů školy jako nedílná součást začleňování jedince do společnosti. Zdá se, že v tomto úkolu současná škola selhává.** Respondenti hovořili o tom, že je škola nedokáže zaujmout pro kulturu a nabízí jim nudné kulturní programy. Jak dále z rozhovorů vyplynulo, často jim poznávání kultury zprostředkovává pouze v kognitivní rovině, bez osobního zaujetí a bez ohledu na to, zda odpovídá jejich zájmu či nikoliv.

Dotazovaní zmiňovali, že se školou navštěvují hlavně divadlo a muzeum, jednou byly zmíněny kino a galerie, jednou se objevily školní výlety po pamětihodnostech kraje. Dotazovaní vyjadřovali převážně **nezájem** o tyto aktivity, ať už otevřeně, nebo skrytě: sedmnáctiletý Matěj uvádí, že byl v divadle se školou „*naposledy na tom... naaaaa... opeře snad jednou, to mě moc nebavilo*“. Je patrné, že představení ho ničím nezaujalo. Přitom v jiných pasážích rozhovoru líčí, že divadlo rád navštěvuje někdy také s rodiči. Pak si velmi dobře pamatuje detaily z představení i jeho název a vše líčí s nadšením. Patnáctiletý Ondra si vzpomene, že se školou nedávno navštívil muzeum. Viděl tam, dle vlastních slov, „*auta, letadla, kola... starodávny*“ – což evidentně loví v paměti už obtížně. Stejně starého Michala z kulturních akcí, které absolvoval se školou, „*něco zajímá a něco ne*“. Na přímý dotaz odpovídá holou větou a nezúčastněně. Co ho zaujalo naposledy, nedovede upřesnit. Podobně vyznívá několik dalších odpovědí, případně se dotazovaní pouze zmíní, že se školou kulturní akce občas navštěvují, ale jmenované aktivity pak dále nerozebírají, nemluví o nich v souvislosti s tím, že by je zaujaly, nepamatují si ani název či obsah programu.

Důvodů, proč dospívající kulturní program nabízený školou často nepovažují za atraktivní, je více. Především může jít o **nevhodnou volbu programu, který je buď příliš jednoduchý či naopak nepřiměřeně náročný** a neodpovídá zájmům ani kompetencím cílové skupiny. Škola zřejmě předpokládá určitou připravenost dítěte z rodiny, zdaleka ne všichni jsou však svými rodiči ke kultuře vedeni. Pro volbu příliš komplikovaného uměleckého díla svědčí například výpověď šestnáctiletého Martina: „*Záleží zrovna, jaký přijde století, jakej je to žánr,*“ odpovídá na otázku, zda se mu divadelní představení navštěvovaná se školou líbí. Samozřejmě že některé žánry jsou pro nepoučeného posluchače či diváka těžko přístupné. Příkladem může být opera, která nezaujala výše citovaného Matěje. **Porozumění opeře předpokládá určitý vstupní „kulturní kapitál“.** Je otázkou, zda se škola snaží žáky na návštěvu náročnějšího kulturního programu nějak připravit. Soudě dle vyjádření respondentů spíše nikoliv. Školy zřejmě ne vždy věnují výběru kulturního programu potřebnou pozornost. Jinak by se nemohlo stát, aby své „náctileté“ žáky posílaly na dětská představení: „*To mě nebavilo. Bylo to pro mimina,*“ vysvětluje čtrnáctiletý Honza, proč se mu nelíbilo se školou navštívené divadelní představení. I sedmnáctiletá Veronika říká, že se školou zhlédla „*takový představení pro děti to bylo, jakože ani nevím už, co to bylo přesně*“.

**Kulturní akce jsou často do výuky zařazovány v koncových fázích pololetí, kdy mají spíše než cokoli jiného plnit funkci relaxační** – počítá se s únavou žáků i učitelů. Kulturní akce mají být hlavně zpestřením, jak ostatně potvrdila i jedna z dotazovaných odbornic, která je středoškolskou učitelkou. Je škoda, že další potenciál kultury nebývá v takových případech ve výuce zúročen. Respondentka také tvrdí, že učitelé si nezdíka nekladou vyšší cíle než žáky zabavit takovým způsobem, vůči kterému by nekladli odpor. Ze závěrů z rozhovorů, které byly provedeny s dospívajícími, nicméně vyplývá, že stávající způsob využití kulturních akcí ve výuce nikoho nenaplnuje. Domníváme se, že důvodem není nezájem dospívajících o kulturu a umění, ale skutečnost, že od kulturního programu očekávají více než jen relaxaci. Jednostranná akcentace relaxační funkce kulturního programu je omezením vnímání jeho celkového potenciálu, které může plynout jednoduše z únavy a vyhoření přetíženého českého učitele. Program, který není vybírán se zájmem, stěží může zájem vzbuzovat – jestliže utváření vztahu ke kultuře a budování „kulturního kapitálu“ je především věcí osobního vzoru a příkladu, jak zaznělo také od jednoho z dotazovaných odborníků, vyhořelý pedagog jej poskytnout nedokáže. **K úspěšnému naplňování cílů kulturní edukace může výrazně přispět uvědomění si celé škály funkcí kultury a umění v životě člověka, znalost zájmů a motivací dospívajících ke kulturní aktivitě a**

**systematický, plánovitý přístup k začleňování tématu kultury a k zařazování kulturních programů v rámci školního vyučování.** Je samozřejmé, že různé školy mohou k tomuto úkolu přistupovat různě, někteří učitelé dokonce s nadšením; vzhledem k významu kulturní edukace by však, podle našeho názoru, bylo třeba, aby nebyla rozvíjena jen na základě osobní motivace učitele, resp. vychovatele, ale systematicky, s podporou vedení školy (její nedostatek může být jinou z příčin výše popsaného problému). Vzhledem k odpovědím, které nám poskytli respondenti z řad dospívajících, se domníváme, že způsob zprostředkování kultury ve škole může odpovídat tomu, který popsala dotazovaná středoškolská učitelka, poměrně často.

## 9.7 Podněty pro rozvoj kulturní edukace

Provedené rozhovory přinesly také mnohé podněty, které by bylo jistě možné pro účely kulturní edukace vhodně využít. Ne všichni dotázaní se vyjadřovali v tom smyslu, že je kulturní aktivity zprostředkované v rámci školního vyučování nezajímají. Někteří pojmenovávali zajímavé momenty, které je k zájmu o kulturu vedly a které je dokázaly upoutat. **Důležitou roli v budování vztahu ke kultuře může hrát osobní vzor učitele. Výrazným motivačním faktorem jsou příběhy a prožitky. Jako atraktivní prostředník v poznávání kulturních hodnot mohou sloužit nová média i populární kultura.** Ta se může stát jakýmsi tlumočnickem náročnějších forem, mezistupněm na vlastní cestě k porozumění umění. Všechny tyto prvky lze úspěšně využívat ve škole s cílem posílit srozumitelnost uměleckého sdělení. **Má-li kulturní program dospívající žáky zaujmout, musí jim dávat smysl. Pochopení smyslu nedochází automaticky, vyžaduje určitou přípravu.** Na tomto místě připomínáme zjištění uvedené v předchozí kapitole, které odhaluje, že někteří respondenti uváděli jako nezábavné ty programy, které jsou zkrátka „příliš náročné“. Problémy některých dospívajících s porozuměním uměleckému dílu můžeme přisuzovat také selhávání citové výchovy, v důsledku kterého nedojde v potřebné míře k rozvoji emocionální dimenze osobnosti. Dotyčný pak není schopen hlubokého, niterného prožitku, tedy ani toho, který je spojen s percepcí uměleckého díla (srov. Líšková, 2014).

**Osobnost a přístup učitele může mít s ohledem na utváření vztahu ke kultuře vliv rozhodující, a to v různých rovinách.** Učitel může zavdat podnět k tomu, proč navštívit kulturní akci. Vlastní zaujetí může šířit nejen v rámci výuky, ale i prostřednictvím

**mimoškolních zájmových aktivit.** Čtrnáctiletý Kryštof vysvětluje, že k návštěvě koncertů vážné hudby (což je aktivita, kterou zmiňoval jako jediný z respondentů) ho motivuje aktivní účast jeho učitelky: „*No, tak já hraju na housle, ale učitelka taky hraje v orchestru, takže když má koncert nákej, tak tam jdu, třeba.*“ Také šestnáctiletý Slávek, který popisuje, že začal docházet do folklórního souboru, uvádí, že mu byl vzorem učitel: „*Rád tančím. Loni jsem chodil rok do toho (souboru, pozn. autorky) a letos budeme mít tančení ve škole. Ve škole bylo něco jako kurz a bylo to zdarma. On (míněn je konkrétní vyučující, pozn. autorky) nám to tady dělá dlouhodobě, chce to přiblížit lidem, takže jsem chodil. To bylo fajn.*“ Třináctiletá Lenka a o rok starší Sandra a Martin jsou několikátým rokem abonenty Klubu mladého diváka. Se zájmem vyprávějí o zážitcích z různých divadelních představení, která se školou navštívili: „*Bylo to takový jiný, než vostatní divadla, hlavně to byl muzikál a jako... V životě jsem něco takovýho neviděla a chtěla bych si přečíst i tu knížku.*“ Klub mladého diváka je institucí, která umožňuje zapojeným školám návštěvy speciálních cyklů představení pražských divadel. Žáci hradí vstupné v symbolické výši a aktivit klubu se účastní dobrovolně, převážně ve svém volném čase. Ze strany pedagogů, kteří žáky doprovázejí, se jedná rovněž o dobrovolnou činnost bez nároku na finanční odměnu. Nebýt osobního nasazení zapojených učitelů, tato unikátní, a jak se zdá i úspěšná iniciativa, která se snaží o podporu utváření vztahu mladých lidí k divadlu, by fungovat nemohla. Nebýt Klubu mladých diváků, těžko soudit, zda by se tito žáci, shodou okolností všichni z venkova, do divadla vůbec dostali, případně jak často. Škoda jen, že se jedná o instituci s regionálně omezenou působností.

Vlastní nadšení dokáže učitel předat žákům i přímo ve výuce. Tak sedmnáctiletý Karel na dotaz nejmenuje své oblíbené školní předměty, ale přímo konkrétního učitele: „*Spíš takový, no, jako ta stavařina ani né (míněno nebaví mě, pozn. autorky), tak jako takový ty technický spíš, třeba jako já nevím, s panem AB., jako to mě bavilo, je to takový příjemný, líbilo se mi to a tak, ty dějiny architektury.*“ (Pozn. autorky: z důvodu zachování anonymity respondentů pozměňujeme iniciály jména vyučujícího). Tento učitel na střední odborné stavební škole je bývalým památkářem, který se dodnes ze záliby věnuje navrhování rekonstrukcí historických staveb. Vliv učitele potvrzuje i čtrnáctiletá Bětka, která projevuje aktivní zájem o téma druhé světové války. Připomínáme na tomto místě, že na význam osobního vkladu učitele v souvislosti s rozvíjením vztahu žáků ke kultuře poukazovali i někteří z dotazovaných odborníků.

V odpovědi čtrnáctileté Bětky je patrný ještě jeden důležitý faktor motivace: **vztah učitele k žákům**. Dospívající respektují učitele, který vůči nim projevuje vřelý vztah. Takový je také dovede zaujmout pro konkrétní oblast. Slovy dívky: „*Máme strašně moc hodnou paní učitelku. Já si myslím, že zrovna tuhle paní učitelku má z naší školy rádo nejvíc lidí, protože (...) ona si s náma moc rozumí, i když teda – ona je přísná, ale ona dokáže naučit a je strašně moc hodná, když jako jsme hodný my.*“ Dále dodává, že na uměleckou školu do výtvarného kroužku chodí v jiný den, než by jí úplně vyhovovalo, protože ve středu zde „*není ta paní učitelka, ke které já chci chodit, tu mám vlastně strašně moc ráda, protože si s ní rozumím.*“

**Na sílu osobního příkladu a vztahu učitele a žáka se v současném školství zapomíná.** Je přitom důležitým nástrojem nejen kulturní edukace. Odosobněné, výkonově nastavené školy s unavenými učiteli připomínají spíše továrny aplikující předepsané postupy za účelem dosažení konkrétních výsledků, využitelných především ve smyslu ekonomicky pojatého rozvoje společnosti a kvality života. Je evidentní, že mladí lidé vnímají kvalitu života jinak. Je také zřejmé, že každý člověk je jiný a „zaručené návody“ ve výchově a vzdělávání z principu věci nemohou fungovat. Poznání jedinečnosti osobnosti konkrétního žáka je možné pouze skrze utvoření vztahu s ním, který žák prožívá jako bezpečný a přijímající. Individuální přístup k žákovi je založen na dialogu. **Kulturní edukace nemá být vštěpováním jednoznačných pravd, ale hledáním vlastních.** To je bez dialogu nemyslitelné. **Dialog je podmínkou toho, aby se rozvíjení individuality a jedinečnosti nezměnilo v podporu s nikým a ničím nekomunikujícího, sebestředného individualismu.**

**Ve zprostředkování srozumitelnosti díla je důležitý vliv učitele. Dospívající motivuje, pokud dílu rozumí.** „*Mám radost, když si z těch hodin něco odnesu a něco se naučím, něco si vezmu,*“ odpovídá patnáctiletý Lád'a na to, co ho ve škole baví. Nejmenuje konkrétní předměty, ale nejprve princip. Třináctiletá Klárka naopak vysvětluje, proč ji nebaví čeština, přestože jinak ráda čte: „*Protože pořád něco opakujeme a učitelka nám pořád střídá učebnice.*“ Dívka má pak v probírané látce zmatek a bezvýsledné snažení pro ni postrádá smysl. V učivu se topí možná dost podobným způsobem jako výše citovaný Matěj na operním představení, které navštívil se školou, a jak sám říká, nebavilo ho. Šestnáctiletá Ema mluví o tom, proč má ráda hudbu několika známých českých písničkářů: „*jejich texty maj nějaký smysl, něco sdělujou*“. Podobně šestnáctiletý Dan popisuje, co musí splňovat hudba, aby ho oslovila, aby se mu líbila: „*Aby to mělo nějaký smysl, aby to mělo nějaký, když to řeknu, tak děj (...) a aby to mělo nějaký směr.*“ Dalo by se říci, že dospívající primárně hledají porozumění. Přitom porozumění abstraktnímu, uměleckému vyjádření a jeho symbolice může být mnohem

obtížnější než porozumění textu, který je konkrétní a lépe (racionálně) uchopitelný. **Pedagog by měl být schopen pomoci žákům schopnost porozumět smyslu nalézt.** Neboť ne každý si přináší potřebný kulturní kapitál z domácího prostředí. **Dobře míněná účast na kulturní akci nemusí svou výchovně-vzdělávací úlohu splnit, pokud učitel nevěnuje dostatek pozornosti tomu, aby s žáky probral jejich očekávání a následně i prožitky, které si z ní odnášejí.**

**Zdá se, že jedna z vhodných cest, jak zprostředkovat kulturní odkaz, vede skrze příběhy.** „*Máme pana učitele J., všechno prostě vysvětlí, to mě docela baví, přidává svoje historky (...)*“, vysvětluje šestnáctiletý Marek, proč má rád dějepis a zeměpis. Zeměpis si oblíbil také patnáctiletý Martin: „*Baví mě třeba, jak o tom (učitel – pozn. autorky) vypráví, nebo zajímá mě to, ty státy, co se tam stalo, jak se to stalo,*“ líčí se zájmem. Na základě příběhu jsou snadněji uchopitelné důležité historické momenty: „*No, Lincoln měl takovou dost vysokou čepici a (...) on zemřel v divadle v pátek, když on měl v divadle nějakou hru, na kterou se přišel podívat, a oni ho tam zabili atentátem, že mu přišli zezadu, skočili a utekli (...)*“, líčí čtrnáctiletý Martin příběh historické osobnosti, jejíhož přínosu si považuje<sup>217</sup>. Příběh je také tím, co dokáže upoutat v muzejní expozici: „*Mě baví i ty muzea,*“ říká čtrnáctiletá Bětka, „*taky podle toho, co v nich je vystavený, někdy třeba koukat na nějaký motýly, to mě nebaví, ale když jsem byla v muzeu v Praze, tak to jsem polovinu muzea prošla úplně fascinovaná, koukala jsem, jak ty lidi žili dřív (...)*“. Důležité mohou být v průběhu dospívání i takové literární příběhy, které poskytují možnost identifikovat se s jejich hrdiny a tímto způsobem hledat identitu a cestu vlastní – stejná respondentka vypovídá, že nejraději čte knihy, které popisují „*normální život někých holek, to mě baví jako se porovnávat s těma holkama, co máme společnýho*“. **Příběh zprostředkovaný uměleckou formou má potenciál poskytnout komplexnější sdělení, neboť dokáže tlumočit i emoce, které tento příběh provázejí. Avšak jen tehdy, pokud je mu adresát schopen porozumět, má-li k tomu kompetenci, je-li dostatečně vnímavý a emočně rozvinutý.** Příkladem budiž kontrast výpovědi sedmnáctiletého Karla, kterého, dle vlastních slov, „*zasáhlo*“ poselství Čapkovy Bílé nemoci o tom, „*kam až se to může dostat, ta společnost.*“ Naproti tomu čtrnáctiletý Martin, který zhlédl stejnojmenné divadelní představení, nahlas uvažuje: „*Bylo to takový, já nevím v čem, to divadlo bylo pěkný, ale ten konec se mi už moc nelíbil, protože skončil divně. Ale bylo to napínavý, hezký, mělo to svůj příběh.*“ Jen nebyl zcela srozuměn. **Je úkolem učitele, aby svým žákům k porozumění ukázal cestu.** Tento úkol nabývá na významu

---

<sup>217</sup> Jedná se o chlapce, který do 11 let věku žil se svými českými rodiči v USA.

v případech, kdy rodina v tomto ohledu selhává. Předpokladem porozumění je současně odpovídající úroveň **emoční inteligence**<sup>218</sup>, na jejíž rozvoj se musí výchovně vzdělávací úsilí zaměřit zároveň.

**Zaujetí kulturním prožitkem dospívající popisovali v momentě, kdy byl interaktivní a umožňoval činit vlastní experimenty a objevy.** „*Bavilo mě tam, že tam pouštěli video a bylo tam... jak bych to řek... byla tam vlastně jakoby místnost a v té místnosti byly různé věci a vlastně to video začínalo třeba tak, že vyhodili pneumatiku a chtěli z toho udělat něco dalšího a postupně takhle jakoby,*“ líčí čtrnáctiletý Kryštof své zážitky z návštěvy galerie moderního umění, kterou absolvoval se svou třídou. Video bylo dílem konceptuálního umělce. Ve vedlejší herně, ateliéru galerijní animace, si žáci mohli prostřednictvím připravených předmětů sami zkusit, jakým způsobem autor dílo vytvářel. Kryštofovi potom kromě nového zážitku utkvěla v paměti i hlavní myšlenka díla, kterou se připravený vzdělávací program snažil žákům osvětlit: „*Byl to takovej řetězec jakoby,*“ říká. Šestnáctiletá Vendula se zaujetím popisuje netradiční pojetí výuky hudební výchovy, které praktikuje její učitel: „*On nám vždycky něco vypráví. Nebo jsme si vyrobili hudební nástroje a trochu jsme pak na ně hráli, nějak jsme se dávali dohromady jako taková kapela.*“ Všeobecně **kladně byly dospívajícími přijímány výlety za kulturními pamětihodnostmi.** Důvody respondenti sice neuváděli, avšak může jít opět o to, že jsou spojeny s nevšedními zážitky a s možností to, o čem se hovoří, vidět na vlastní oči.

**Roli zprostředkovatele kulturních hodnot mohou za určitých okolností úspěšně zastat i všeobecně zatracovaná masová média.** I ona mohou být vstupní branou k objevování světa umění a hodnot, proto nelze jejich využití ignorovat. Pro mladé lidi jsou masová média oblíbeným a dostupným zdrojem. Pokud je zaujme určité téma či podnět, dokážou vyvinout úsilí k dohledání hodnotných informací o něm: „*Třeba v televizi, když něco dávaj, jako nějaký kolem druhý světový války, tak jak vidím něco v televizi, hnedka si to začnu hledat na internetu, jsem do toho strašně zažraná, furt na to koukám a čtu si o tom,*“ popisuje čtrnáctiletá Bětka. **Projevy aktivního zájmu je jednoznačně třeba podporovat. Takový zájem však nevzniká sám od sebe:** v případě Bětky, jak z dalšího průběhu rozhovoru vyšlo najevo, podnítila zaujetí tématem druhé světové války záliba jejího otce i přístup oblíbeného

---

<sup>218</sup> Pojem zavádí americký psycholog D. Goleman (1997). Emoční inteligenci definuje jako „schopnost sám sebe motivovat a nevzdávat se tváří v tvář obtížím a frustraci, schopnost ovládat svoje pohnutky a odložit uspokojení na pozdější dobu, schopnost ovládnout svoji náladu a zabránit úzkosti a nervozitě, schopnost ovlivňovat kvalitu svého myšlení, schopnost vcítit se do situace druhého člověka a ani v těžkých chvílích neztrácet naději“ (Goleman, 1997, s. 42).

učitele dějepisu. Jiný způsob, jak mohou masová média zprostředkovat přístup tentokrát ke klasickému umění, jsme již popsali výše: přístupnější „popově“ upravená verze klasického díla může vzbudit zájem o poznání originálu. „*No já jsem to slyšel vod kámoše, ale ve zpívaný verzi, tak jsem si na internetu našel originál,*“ říká šestnáctiletý Milan o Beethovenově skladbě „Pro Elišku“. Vzory populárních celebrit mohou dospívající podnítit k vlastní tvůrčí aktivitě – k tomu, aby se učili hře na nástroj, aby nacvičovali taneční vystoupení aj. **Nová média či populární umění mohou v kulturní edukaci posloužit coby prostředek motivace.**

**Naopak jako překážku kulturní edukace spatřujeme uplatňování výkonové orientace v estetickovýchovných disciplínách a také v naukovém zaměření, které v nich mnohdy převládá,** jak soudíme také na základě odpovědí, které jsme od našich respondentů měli možnost získat. V provedených rozhovorech se opakovala tvrzení, která by se dala stručně shrnout do dvou vět: baví mě to, co se mi daří, a stydím se zpívat před ostatními. Domníváme se, že v kontextu pedagogiky kultury je vhodné si v této souvislosti uvědomit, že **ne všichni nutně musí mít umělecké nadání, avšak i ti, kteří jej nemají, potřebují obohacovat svůj kulturní kapitál a rozvíjet tvořivost.** Přílišný důraz na hodnocení umělecké kvality výsledku tvorby žáka může ty méně úspěšné od zájmu o kulturu odradit. **Stejně demotivačně může působit, pokud žák či student,** stejně jako sedmnáctiletý Karel, **odtuší, že ve výuce vlastně vůbec není brán ohled na jeho zájmy:** „*Moc toho ve škole nehledáme, co se musíme učit, se prostě učíme. Když bereme Malýho prince, tak musím brát Malýho prince. Tydle díla my (míněno dospívající lidé – pozn. autorky) vůbec neřešíme. (...) Je škoda, že si nemůžeme vybrat jakoby nic svého, že (...) se nemůžu zabývat nějakýma svejma knížkama třeba.*“ Názor, že pedagog by měl dokázat citlivě hledat cestu ke kulturním hodnotám skrze přirozené zájmy žáků a studentů, se objevil i v rozhovorech s experty. Aktuální otázkou zůstává, jak sladit zájmy a preference žáků s cílem zprostředkování všeobecně přijímaného, uznávaného a hodnotného kulturního odkazu.

**Pokusili jsme se zachytit, jaké faktory by mohly přispět ke zvýšení zájmu dospívajících o kulturní aktivity nabízené školou. Zároveň chceme připomenout, že vztah dětí a dospívajících ke kultuře není utvářen pouze v rámci estetickovýchovných vyučovacích předmětů. Je však problematické, pokud tyto předměty mají marginální postavení oproti ostatním.** Respondentka Vendula, sedmnáctiletá studentka gymnázia, poukazuje na problém, který pojmenovali i dva z dotazovaných odborníků: a sice že okrajové zastoupení těchto předmětů je patrné například v tom, že buď ve studijních plánech středních



škol některé z nich zcela chybí, nebo **studenti musí volit a z nabídky „výchov“ si vybrat jedinou**. Jejich volba k tomu vlastně vůbec nemusí být ovlivněna individuálními motivacemi či dispozicemi studenta, ale svou roli mohou hrát okolnosti ryze organizačního charakteru. Tak třeba Vendula, která se jinak ve volném čase aktivně věnuje výtvarné činnosti, volila seminář hudební výchovy. Svou volbu odůvodňuje takto: *„My to máme rozdělený na hudebku a výtvarku a já jsem šla do hudebky, protože na výtvarce už nebylo místo.“* Pokud by to bylo možné, ráda by prý navštěvovala předměty oba. Avšak to nelze. Pokud je student nucen volit, jistě mohou hrát roli i další okolnosti: rozvrh předmětu, osobnost učitele, složení skupiny navštěvující daný předmět apod. Proč by měly estetickovýchovné vyučovací předměty podléhat volbě? Proč by měly být vnímány pouze jako okrajové? Proč by takto měli být znevýhodňováni žáci, kteří se třeba chtějí umění nadále věnovat profesionálně a studovat jej, jako například Vendula? Situace zřejmě plyne z toho, že jsou všeobecně pokládány na „odpočinkové“, jak potvrdili někteří z dotazovaných odborníků i dospívajících. Pokusili jsme se v předchozích kapitolách vysvětlit, že umění má i další důležité funkce než jen tuto. Je třeba brát estetickovýchovné předměty jako součást všeobecného vzdělání, což se dnes děje spíše jen formálně. Nutnost volby „buď – anebo“ nejenže odkazuje k okrajovosti jejich vnímání, ale také **porušuje princip integrace jednotlivých druhů umění ve výchově**, jak jej formuloval Spousta (1997).

Rozhodně nechceme směřovat k plošné kritice českých škol. Každá z nich může pochopitelně k využívání kulturních aktivit v rámci výuky přistupovat jinak a přikládat jim různý význam. Avšak domníváme se, že předložené podněty mohou v každém případě poskytnout inspiraci, jakým způsobem téma kultury a samotné kulturní aktivity do výuky implementovat a jak daný problém řešit centrálně.

## **9.8 Kam cílit a čeho je možné docílit? Klíčová zjištění o pohledu dospívajících na kulturu a umění a možnosti pedagogiky kultury**

Cílem analýzy dat bylo ověřit, jaký je vztah dnešních dospívajících ke kultuře, jaké je jejich pojetí kultury a jaký význam kultuře přiřkládají. Chtěli jsme především zjistit, zda se nějak projevuje tzv. „eroze kultury“ i mezi dospívajícími a jakým způsobem. S ohledem na hlavní výzkumný problém nám šlo především o to ověřit, zda a v jakém kontextu by dnes mohly být uplatnitelné ideje a přístupy pedagogiky kultury.

Empirické šetření přineslo některá důležitá zjištění. **Deficit v základním kulturním rozhledu byl v různé míře zřejmý napříč zkoumaným vzorkem.** V mnoha případech nebyli respondenti schopní na kladené otázky adekvátně odpovědět, bylo patrné tápání, neznalost i neschopnost vyjádřit vlastní myšlenku či názor, což považujeme za jeden z projevů zmíněného kulturního deficitu. Přesto se takovým způsobem neprojevovali všichni, a **přesto většina z dotázaných vyjadřovala o oblast kultury a umění zájem,** přičemž pro ně nebyl problém vysvětlit, jaké jsou jejich motivace k tomuto zájmu, případně zdůvodnění vyplynulo z celkového průběhu rozhovoru. Nebylo výjimkou, že zájem projevovali i respondenti, kteří pocházeli ze sociálně slabšího prostředí, z venkova, roli nehrál ani věk, ani typ navštěvované školy, dokonce ani celková zájmová orientace dotazovaného – dobrou orientaci prokázali například někteří respondenti, kteří jako svůj stěžejní koníček uváděli sport či techniku<sup>219</sup>. Někteří dotazovaní se, z různých důvodů, vcelku vehementně vymezovali vůči „vysoké kultuře“, nakonec vyšlo najevo, že velký význam pro ně má **vlastní umělecká tvořivost, „kultura v každodenním životě“, aktivní tvorba oproti pasivní účasti na kulturních programech. Aktivní umělecká činnost přináší dospívajícím, zdá se, vyšší status a určitou prestiž v očích vrstevníků** – k takové činnosti se v rozhovorech respondenti přesvědčivě hlásili a jejich vyučující potvrzovali, že se jedná o žáky s dobrou pozicí ve vrstevnickém kolektivu. Je **součástí jejich identity,** dodává jim pocit sebeceny.

**Jako vzor k vlastní tvůrčí aktivitě často sloužily popkulturní vzory. Oproti tomu vztah ke klasické kultuře a tradicím, zdá se, má své počátky především v rodině.** Ani vřelý vztah ke klasickému umění nebyl v žádném z případů překážkou v navazování vztahů s vrstevníky. Dospívající s tímto ne zcela obvyklým koníčkem nejenže se nestávali v kolektivu outsidersy, ale dokázali podněcovat zájem o tuto oblast také u některých svých kamarádů.

**Kulturním aktivitám přikládali dospívající význam nejen odpočinkový, ale pokládali je také za prostředek seberozvoje a sebepoznání.** Velmi často se objevovala **spojitost mezi kulturním a společenským životem** – kulturní aktivity dávají příležitost k trávení volného času s blízkými. Jak ve vlastní umělecké tvořivosti, tak v prožitcích spojených s percepcí uměleckých děl byl respondenty spatřován **rozměr přesahu sebe sama a naplnění;** frekventovaně dospívající prezentovali také názor, že bez kultury by byl jejich život neúplný či nudný. Z rozhovorů zároveň vyplynulo, že u této věkové skupiny je

---

<sup>219</sup> Hovoříme pochopitelně o tom, co platilo pro konkrétní výzkumný soubor, zobecnit tyto závěry na základě kvalitativně založeného šetření nelze.

**významná role kultury coby prostředku, který napomáhá hledání a uchopení vlastní autonomie a identity.** Situace, kdy mnozí tápající nedokázali najít hodnoty, s nimiž by se ztotožňovali, nebo dokonce **pojmenovávali distanci až pohrdání vůči kultuře vlastního národa**, by neměla zůstat na poli výchovy a vzdělávání bez povšimnutí a bez adekvátní reakce.

Na základě našich empirických zjištění lze konstatovat, že kultura hraje v životě dospívajících nezastupitelnou roli. Také proto se domníváme, že je namístě posílení myšlenky kulturní edukace a hledání způsobů, jak naplňování jejích cílů v praxi podpořit. V současné společnosti bují individualismus. **Kulturní akce mohou představovat vhodnou příležitost k setkávání a navazování vztahů. Zároveň jsou prostředkem utváření a sdílení společných hodnot.** Pokud dotazovaní deklarovali, že kultura jim přináší pocity naplnění, zdá se být namístě využít také této její vlastnosti, obzvlášť pokud jsou aktuálně nejen rozpad hodnot, ale i ztráta životního smyslu považovány za klíčové příčiny problémů globálního světa. **Výchova zaměřená na prohlubování vztahu ke kultuře, porozumění umění a rozvoj vlastní tvořivosti může významně hledání životního smyslu usnadnit. Umění zároveň přispívá k emocionálnímu rozvoji a může být vhodným nástrojem citové výchovy.**

Chceme se také jednoznačně distancovat od elitářství, v něž může dezinterpretace idejí pedagogiky kultury ústít. Pedagogika kultury může využít toho, že prostřednictvím srozumitelnější popkultury lze snadněji vzbudit zájem o umění, populární umění může představovat v některých případech i vstupní bránu k umění klasickému. Může být prostředkem, skrze něž hledáme vztah k jiným druhům umění, a v mnoha případech jde o prostředek přirozený, neboť je nám dostupnější, často se s ním v každodenním životě setkáváme, zatímco porozumění klasickému umění je nutné se naučit. **Hodnoty nám nejsou vrozeny, jsou člověkem osvojovány až v průběhu života.** Konstrukce hodnot a vrůstání do hodnotového rámce jsou činnostmi výhradně lidskými, determinují lidskost, ovlivňují chování člověka. Osvojování hodnot je podmíněno celkovým zráním osobnosti. **Popkultura má v životě člověka své místo, plní jiné funkce než klasické umění a nemusí být nutně obsahově vyprázdňená, naivní a primitivní. Mnohem větší riziko než v preferenci popkultury dospívajícími, spatřujeme v klišé, která spojují s vyprázdňenými symboly ušlechtilosti vlastní či svého národa, které mnozí z respondentů projevovali.**

**Potenciál pedagogiky kultury je možné spatřovat v tom, že pomáhá vychovávaným, aby si dokázali uvědomit vlastní jedinečnost uvnitř společnosti, aniž by však sklouzli k pocitu vlastní nadřazenosti.** Jinak řečeno: **vědomí vlastní individuality nemá nic společného s individualismem**, naopak – osobnostní integrita je tím, co dává sílu respektovat jinakost a obohacovat se jí, přitom se nenechat pohltnout. **Smyslem není předkládat a oktrojovat dětem a dospívajícím „správné“ kulturní vzorce, ale pomoci jim najít vlastní, individuální cestu ke kultuře v mnohosti všech jejích podob.** Jak říká čtrnáctiletá Bětko: *kultura je „něco, k čemu si člověk musí najít svou cestu nějak“*. Pokud bychom tento fakt nerespektovali, dosáhneme buď přirozené revolty, anebo, v horším případě a s ohledem na mechanismy fungování současné společnosti mnohem pravděpodobněji, přesného opaku toho, oč pedagogika kultury usiluje: konstituování osobnosti rigidní, indoktrinované, pasivně přijímající jedinou pravdu. Konformismus je jednou z cest, jak se vyrovnat se zahlcením informacemi, prožitky a vjemy, které člověka v konzumním světě pohlcojí.

**Cílem pedagogiky kultury je, velmi zjednodušeně řečeno, pěstovat celkovou kulturu osobnosti skrze prožitek percepce i tvorby umění, v němž tkví kulturní odkaz.** Jedinec vrůstá do kultury, kterou svým individuálním způsobem dále přetváří a rozvíjí. Kulturou osobnosti je přitom míněn i **duchovní a morální rozměr** osobnosti, který bývá nezřídka v kontextu kulturní edukace opomíjen. Je rozhodně na čem stavět. Jasně jsme se přesvědčili o tom, že **lidé ve věku 13–17 let jsou schopni rozpoznat skutečné hodnoty**, oddělit „zrno od plev“, rozpoznat, že umění má i další funkce než jen tu, že může být zajímavou, více či méně aktivní formou odpočinku. **Pedagogika kultury by měla být při rozvíjení této schopnosti nápomocna.** Kulturní hodnoty představují, jak už jsme zmínili, významný potenciál. Pokud z něj není jedinec schopen těžit, znamená to pro něj zásadní znevýhodnění. Je pochopitelné, že ne každému se stane kultura či umění životním zájmem – není to možné a ani o to pedagogika kultury neusiluje. Avšak **potenciál, který kultura představuje, by měl být přístupný všem.** Ne všichni si odpovídající „kulturní kapitál“ přinášíme z domácího prostředí. Proto je role školy v kulturní edukaci nezastupitelná.

**Z rozhovorů s dopívajícími vyplynulo, že způsob zprostředkování kultury školou je velmi problematickým bodem.** Zároveň respondenti pojmenovávali **nedostatek příležitostí ke kulturnímu vyžití.** Zřejmý byl klíčový vliv médií na formování vztahu ke kultuře. **Mediální vliv** působí velmi negativně na vnímání vlastní kulturní identity – kulturní sebepojetí dotazovaných vykazovalo značné ambivalence, od nekritické akceptace vyprázdněných, dogmaticky přijímaných kulturních ikon přes hledání vzorů v pomíjivých

popkulturních celebritách až po zarážející projevy opovrhování vlastním národem a pocitování studu za přízemní a maloměšťácký charakter české povahy, které vyplývá především z generalizace způsobu, jakým jsou prezentovány v médiích skandály a kauzy známých osobností, které jsou dospívajícími spojovány s českou identitou, zejména politiků. Klíčová zjištění provedeného šetření uvádíme v následující tabulce:

Obr. č. 4: dospívající a kultura

DOSPÍVAJÍCÍ A KULTURA				
<p><b>Pojetí kultury:</b> - synonymum kulturních institucí, umění, národní kultura a tradice, chování člověka, způsob života, soubor lidských výtvorů, způsob vzájemné komunikace a spolupráce</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- to, čeho si mohu vážit, čím se mohu obohatit, s čím se mohu ztotožnit, co udává směr společenského vývoje</li> <li>- vlastní tvůrčí aktivity, zájmová činnost, individuální charakteristika člověka</li> <li>- rozlišení „vysoké“ a „nízké“ kultury</li> </ul>				
Dospívající a kulturní aktivity	Organizované	v rámci školních aktivit	návštěvy kina, divadla, muzea, galerie	
			v rámci běžné výuky (zejm. estetickovýchovné předměty)	
			mimoškolní zájmová činnost jako osobní vklad učitele	
			učitel jako vzor tvůrčí osobnosti	
			v rámci zájmového vzdělávání	kroužky v základních uměleckých školách*
			návštěvy kulturních zařízení	návštěvy kina návštěvy divadla návštěvy muzeí a galerií návštěva knihovny
	Spontánní	s rodinou	cestování	
			návštěvy divadla, muzea	
			pěstování společných zájmů (četba, historie, hra na nástroj aj.)	
		s přáteli	návštěvy kina	
			„open air“ akce (festivaly, městské slavnosti, výlety aj.)	
			společná tvůrčí aktivita (kapely, taneční skupiny aj.)	
			kamarád jako prostředník klasického umění (návštěva výstav a vystoupení přátel)	
			odpočinek a relaxace (diskotéky, kluby, koncerty populárních či místních kapel, sledování filmů na PC)	
samostatně	zpívám si			
	kreslím si			
	poslouchám hudbu			
	čtu si			
Žádné	celková pasivita	absence jakékoliv zájmové činnosti		
		projevy nudy a nezájmu		
	nulové aspirace	absence snů a představ o vlastní budoucnosti		
		celkový pesimismus		

<b>Funkce kultury očima dospívajících</b>	<b>Kultura jako zábava a relaxace</b>	aktivní odpočinek	nechci se nudit	
		tendence k hédonismu	chci si užít	
	<b>Kultura jako příležitost k setkávání</b>	v rámci rodiny	tradice a rituály	
			výlety a volný čas	
		utužování party	sejdeme se a hrajeme/zpíváme/tančíme	
			vyrazíme do společnosti/na výlet	
		stmelování komunity	oživení života v obci, kde fungují kulturní zařízení	
			městské slavnosti a festivaly a příležitost poznat nové lidi	
	zaujmout opačné pohlaví	výjimečným zážitkem (návštěva divadla)		
		svými schopnostmi (na něco hraju)		
		zajímavou identitou (nebojím se jasně vyjádřit názor, vymezit se – role subkultur)		
	<b>Kultura a rozvoj</b>	rozvoj osobnosti	mít přehled, nebýt „hloupý“ umět se chovat, nebýt „vulgární“ orientovat se, mít vlastní názor a schopnost ho uplatňovat	
		rozvoj společnosti	poučení se z odkazu minulosti kultura jako soubor výtvorů člověka (zvyšují kvalitu života)	
	<b>Kultura jako nástroj emocionální ventilace</b>	když mi není dobře	když je mi smutno, zavřu se a... (zpívám si/čtu si/poslouchám hudbu/maluju si)	
		prožitek jedinečného	slavnostní moment tady a teď (vytržení z každodennosti)	
	<b>Kultura ve službách hledání vlastní identity</b>	úspěšní a známí jako idoly	„je zajímavý a něco dokázal“	
jednoznačná identifikace subkultur		„jsem vidět, tedy jsem“		
absence vzoru		celkový negativismus, životní pesimismus		
<b>Kultura a smysl života</b>	naplnění	„bez kultury by bylo prázdno“		
	smysl života	„prostě aby lidi žili každým dnem“		
<b>Překážky kulturní edukace</b>	<b>Finanční bariéry</b>	z důvodu špatné sociální situace rodiny	kultura je drahý luxus	
		z důvodu nutnosti dojíždění za kulturou	„dojíždění něco stojí“	
		jako důsledek hledání autonomie	závislost na finanční podpoře rodičů závislost na dopravě za kulturou	
	<b>Deficit v kulturním rozhledu</b>	vliv rodinného prostředí	chybějící vzory v rodině	
		selhávání školy v roli zprostředkovat ele kultury	nevhodný výběr kulturních aktivit pro danou cílovou skupinu	
			neschopnost zaujmout a motivovat	

	Apriori nazíraná vyprázdněná hrdost	narodil jsem se tady, tak jsem hrdý	iracionální základy hrdosti
			potřeba bipolárního vymezení „MY-ONI“
		měli by se přizpůsobit	nikdo nesmí narušit mou iluzi integrity (neschopnost přijmout odlišnost)

Z analýzy získaných dat vyplývá, že na výše popsané problémy by se měla pedagogika kultury zaměřit především. **Není možné, chceme-li vychovávat zdravou a vyrovnanou, socializovanou a k rozvoji společnosti svým činěním přispívající osobnost, aby v populaci dospívajících převažovalo přesvědčení o opovrženímhodnosti českého charakteru a povahy. Mediální výchova** je frekventovaným tématem, především v souvislosti s potřebou rozvíjení kritického myšlení, resp. čtenářské gramotnosti. Málo se však ví o vlivu médií na sebepojetí a formování identity v dospívání. Mladý člověk by měl vědět nejen to, že ne všechny informace prezentované v médiích musí být vždy pravdivé, ale také by si měl být schopen uvědomovat, že ne vždy prezentují obecně uznávané hodnoty. Kulturní edukaci nelze nahlížet pouze v omezených souvislostech, ale v co nejširších.

**Respondenti, kteří vykazovali zájem o kulturu, navštěvovali kulturní akce a byli sami tvůrčí, projevovali větší životní spokojenost, měli jasné plány a sny, které dávaly jejich životu smysl a směr.** A o to jde v naší době, charakterizované všeobecnou skepsí a nihilismem, především. Výchova musí na tento problém reagovat. Zdá se, že pedagogika kultury ukazuje jeden z možných způsobů, jak přejít skrze zacílení formativního úsilí směrem k rozvíjení duchovní kultury osobnosti. **Odkaz pedagogiky kultury dnešku pokládáme za aktuální a živý právě v tom ohledu, že v oblasti kultury, k níž se snaží zprostředkovat cestu, může člověk nalézt naplnění a smysl, který mu v postmoderním světě uniká.**

## 10 Diskuse

V empirické části práce jsme hledali odpověď na otázku, **jaký je potenciál pedagogiky kultury v současnosti**. Zkoumali jsme názory odborníků na dané téma. Vycházeli jsme rovněž z analýzy rozhovorů s dospívajícími, které se zaměřovaly na jejich představy o kultuře, zájem o kulturu a celkovou úroveň kulturního přehledu. Na základě obou částí šetření lze soudit, že **odkaz idejí pedagogiky kultury je dnes aktuální více než kdy předtím**.

Potenciál pedagogiky kultury v současnosti můžeme spatřovat v rozličných dimenzích. Zástupci odborné veřejnosti hovořili především o **hrozbě vytrácení lidství**. Je-li rozvíjena kulturnost člověka, je rozvíjena zároveň jeho lidskost. Pedagogika kultury podle dotázaných expertů nabízí způsoby, jak čelit morálnímu úpadku a tendenci člověka k trvale neudržitelnému, destruktivnímu jednání, které je plodem krajního individualismu. Utváření vztahu k umění může být rovněž cestou k rozvíjení emocionální senzitivity, schopnosti v důsledku převládajícího životního způsobu v postmoderní společnosti omezené. Obrat k duchovním dimenzím výchovy a vzdělávání, který pedagogika kultury skýtá, by se měl, dle tvrzení respondentů, promítnout do veškerého pedagogického úsilí.

Zhodnotíme-li výsledky zkoumání vztahu dospívajících ke kultuře, docházíme k závěru, že **vztah dospívajících ke kultuře je značně ambivalentní**. Na jedné straně projevovala většina respondentů živý zájem o kulturu, na straně druhé také většina vykazovala velmi nízkou úroveň kulturního přehledu a často i aktivity. Čím nižší úroveň přehledu dotazovaní vykazovali, tím spíše inklinovali k černobílému, bipolárně vyhrazenému způsobu nazírání na svět, a tím nižší byla jejich schopnost vyrovnat se s kulturami a světonázory, které se od jejich iracionálně ukotveného pohledu na to, co je „správné“, lišily.

Za zajímavý moment považujeme skutečnost, že dotazovaní experti i dospívající se v zásadě shodli na příčinách tohoto stavu i na některých možnostech řešení problematické situace. Odborníci hovořili o **tendenci mladých lidí k hédonismu a konzumerství**. Ta se skutečně v některých rozhovorech projevila. Někteří z dospívajících svými slovy vyjadřovali vůči individualismu a konzumu kritiku. Spjovali jej s pocity zmaru a ztráty smyslu a hovořili o hledání životního naplnění, které v několika případech situovali do kultury a umění. Člověk je duchovní bytostí a **pocit životního smyslu a naplnění** je jednou z jeho klíčových potřeb. Kulturní prožitek i umělecká tvorba mohou být prostředkem k její saturaci. Zajímavý



potenciál skýtá kulturní vyžití také z hlediska **oživení společenského života** a vytváření příležitostí k vzájemnému setkávání.

Dalším bodem, na němž se obě dotazované skupiny shodly, je **selhávání školy v roli zprostředkovatele kultury**. Škola podléhá filozofii trhu, předávání kulturních hodnot přestává být nosnou ideou školního vzdělávání. Marginální postavení tématu kultury ve škole se projevuje mj. v přístupu k zařazování kulturních aktivit do vyučování. Estetickovýchovné předměty jsou žáky, a zpravidla i učiteli, vnímány spíše jako okrajové, odpočinkové, na což poukazovali zástupci obou skupin respondentů. Za hodnotné jsou naopak považovány disciplíny rozvíjející schopnosti a dovednosti bezprostředně prakticky využitelné, které navíc budí dojem měřitelnosti efektu dosaženého vzdělání. Taková představa pochopitelně lépe vyhovuje kompetitivnímu ladění, jež individualistickému životnímu způsobu dominuje. Akcentace praktické orientace ve vzdělávání se děje na úkor eliminace abstraktních dimenzí vzdělávacího obsahu, ať už se jedná o dimenze hodnotové či o snahu po uchopení vyšší kvality, která spočívá v obecnější rovině interdisciplinárních přesahů. Byť všechny poznatky lidstva jsou svého druhu kulturním odkazem, **téma kultury je ve škole úzce spojováno s uměním**. Pokud jsou součástí výuky kulturní aktivity, mají zřejmě spíše charakter jakési „vaty“ – cílem je vyplnit prázdný prostor, nikoliv využít výchovně-vzdělávací potenciál kultury. **Škole se nedaří motivovat žáky k zájmu o kulturu, a to také proto, že je věnováno málo pozornosti výběru kulturního programu, který by mohl zaujmout konkrétní cílovou skupinu a být pro ni srozumitelný**. Mezi názory expertů i žáků se potom objevuje tvrzení, že **významně ovlivnit zájem o kulturu může osobní příklad učitele**.

**Nabídka odpovídajících kulturních programů pro děti a dospívající je podle několika zástupců obou dotazovaných skupin v České republice nedostačující**. Někteří z expertů se vyjadřovali o tom, že inspirací by nám v tomto ohledu mohlo být Německo či Velká Británie. Zajímavostí je, že tyto země jmenovali také dva z respondentů z řad dospívajících v souvislosti s tím, že měli možnost do těchto zemí zavítat a tamější kulturní nabídka je velmi zaujala. Jedna z dotazovaných dívek pak jako příklad uvádí také Polsko. Jak jsme zmínili v teoretické části práce, i tam má pedagogika kultury dlouhou tradici, což se projevuje také v praxi, například ve způsobu práce kulturních zařízení, kde je akcentována pedagogická rovina.

**Je nepochybné, že jedinec, který je ochuzen v oblasti kulturního kapitálu, je ochuzen v podstatné dimenzi kvality života**. Ne všichni žáci si v tomto ohledu přinášejí

odpovídající základy z rodinného prostředí. O to je role školy coby zprostředkovatele kulturního kapitálu důležitější. Dospívající, kteří projevovali vyšší míru zájmu o kulturu i vyšší míru účasti na kulturním životě, vyjadřovali také vyšší míru subjektivně vnímané životní spokojenosti. Měli poměrně konkrétní, veskrze optimistické a v zásadě i reálné představy o vlastní budoucnosti. Jejich optimismus mohl mít kořeny také v tom, že díky kulturním aktivitám byli častěji v kontaktu se svým sociálním okolím a prostřednictvím společných prožitků utužovali existující sociální vazby. To jsou důvody, které nás vedou k závěru, že **podpora pozitivního vztahu ke kultuře a tvořivého přístupu k životu by měla být klíčovým úkolem výchovy a vzdělávání nejen nadaných žáků, kteří své výjimečné schopnosti rozvíjejí na specializovaných typech škol, ale všech dětí a dospívajících.** Stavět můžeme například na jejich přirozeném zájmu o kulturu coby příležitosti k setkávání, nástroji emocionální ventilace a vodítku k hledání vlastní identity i seberealizace.

## ZÁVĚR

Pokud bychom měli shrnout nejvýznamnější závěry předkládané práce, lze říci, že **odkaz idejí pedagogiky kultury se jeví být v současnosti nadmíru aktuálním, a to hned z několika důvodů.**

Pedagogika kultury považuje za stěžejní cíl výchovy a vzdělávání **rozdílení autonomie a tvořivosti a vrůstání člověka do kultury a hodnotového odkazu minulosti.** Navrhuje možné cesty, jak naplnění zmíněného cíle dosáhnout prostřednictvím **umění coby nástroje výchovy a vzdělávání.** Deficit autonomie a tvořivosti je považován za jeden z klíčových problémů globalizované, konzumní společnosti. Úzce souvisí s rozpadem hodnot, morálky a lidskosti. Autonomie a tvořivost jsou bytostnými charakteristikami lidství. Bez nich nemohou hodnoty existovat, neboť nejsou individuálně reflektovány ani aktivně utvářeny – stávají se potom vyprázdněným dogmatem a hybná síla hodnot se proměňuje v bariéru rozvoje člověka i společnosti. Pedagogika kultury vychází z **komplexního pojetí kultury** a akcentuje její široké souvislosti. Staví na předpokladu, že **umělecký prožitek a tvorba má potenciál formovat emocionální dimenzi osobnosti.** Podpora emoční citlivosti prostřednictvím výchovy a vzdělávání se v současnosti ukazuje jako nutnost vzhledem k tomu, že v důsledku ubývání osobních mezilidských kontaktů vlivem expanze virtuální reality, ale také díky přesycení intenzivními podněty, kterými nás zahlcuje trh s cílem vzbuzovat v člověku nové touhy a potřeby, dochází ke zploštění schopnosti emocionálního prožívání. Je to nicméně právě emocionální prožitek, který nám dává rozlišit mezi dobrem a zlem. Proto ztrácíme-li emocionální citění, ztrácíme také schopnost vžít se do pocitů druhých a jednat vůči nim morálně, lidsky. **Emocionalita je druhou důležitou složkou lidskosti.**

Problematickým jevem současnosti je také rozkolísanost emocionální stability, která je předpokladem duševního zdraví. Příčiny tohoto jevu jsou spatřovány v kulturní pluralitě i v existenciální nejistotě v jiných oblastech života člověka v globálně provázaném světě. **Umění je z pohledu pedagogiky kultury nositelem, zhmotněním a symbolickým znázorněním kulturních vzorců, hodnot a norem. Umožňuje porozumět těmto hodnotám skrze intenzivní prožitek a proto má významný formativní potenciál. Proces vrůstání do kultury je nedílně spjat s hledáním vlastní identity, utvářením individuálního vztahu ke kulturním hodnotám a tvořivého přístupu k nim.**

V neposlední řadě považuje pedagogika kultury umění za implicitní součást duchovní dimenze života. Potřeba duchovního přesahu je třetím neopomenutelným rysem lidskosti – je to schopnost vnímat abstraktní entity, které nás přesahují, co odlišuje člověka od zvířete a co významně ovlivňuje jeho život. **Umělecký prožitek i umělecká tvorba mohou přinášet momenty vytržení a naplnění**, blížíci se tzv. „peak experience“. Touha vnímat sebeuskutečnění, rozměr vlastního života, který nás přesahuje, a z něj vyplývající **životní smysl** patří k základním potřebám člověka. Je to právě pocit ztráty smyslu vlastního bytí, co provází lidský život v době hojnosti a konzumu, kdy vše, co chce mít, je na dosah, kdy není nutné na cestě za dosažením blaha čelit žádným překážkám. Také globální uspořádání s sebou přináší mnohé výzvy.

Vzhledem k dimenzím, kterých dosahuje provázanost globálních systémů, však není v silách jednotlivce takovým výzvám čelit a výrazněji ovlivnit podmínky, jimiž je jeho život determinován. Byla-li v dějinách v podobných situacích oporou a nadějí náboženská víra, dnešní ateistická společnost nenabízí nic, co by ji v tomto směru nahradilo. Odpovědnost za vlastní kroky spočívá na každém z nás. Není, co by z nás tíhu individuální odpovědnosti sňalo. Stěží vlastním žitím přesahujeme dimenzi každodennosti, přiblížit se k vyšším principům je pro moderního, racionálně založeného člověka těžko dosažitelným cílem. Proto někteří tendují k příklonu k různým směrům alternativní religiozity, nabízejícím rychlá a jednoduchá řešení. **Umění má ze své podstaty potenciál umožnit nahlédnout každodenní problémy z nevšední perspektivy a s odstupem**, vymanit se z vleku událostí, zastavit se a spočinout. Možnosti uplatnění pedagogiky kultury dnes lze spatřovat i v této souvislosti.

Teoretické závěry můžeme doplnit poznatky učiněnými na základě empirického šetření. Díky němu jsme dospěli k závěru, že **problémy, které jsme jmenovali výše, se nevyhýbají ani dospívající populaci**. Dotazovaní, s nimiž jsme vedli rozhovory, vykazovali velmi rozkolísanou úroveň kulturní orientace. Vlastní identitu vnímali převážně dosti neurčitým způsobem. V kontrastu k tomu se objevovalo zcela jednoznačné negativní vymezení se vůči příslušníkům jiných kultur a častým byl i paradox, kdy respondenti, přes zjevnou dezorientaci v dané oblasti, připisovali kultuře zásadní význam a projevovali autentickým způsobem touhu po účasti na kulturním životě a zájem o proniknutí do světa kultury. **Kulturní aktivity byly spojovány s prožitkem naplnění. Důležitou roli mají podle dospívajících také jako příležitost ke společenskému setkávání**. Není překvapením, že z řad umělců a veřejně činných osobností si dospívající volí své idoly, které je vedou na cestě k **hledání vlastní identity**. Zdá se však, že důležitou roli v tomto procesu může hrát i vlastní

kulturní aktivita. Pokud něco umím, mohu s tím spojovat vlastní sebecenu. Zároveň se stávám zajímavým a identifikovatelným pro okolí. V tomto směru vyznívaly především výpovědi několika starších chlapců. Je vcelku lhostejné, zda v tomto kontextu hovořili o tom, že hrají na bicí, skládají básně či tančí ve skupině street dance.

**Umění bylo hojně zmiňováno také jako ničím nenahraditelný prostředek emocionální ventilace.** K té slouží dotazovaným vlastní umělecká aktivita, ať už se jedná o hudební produkci, malování nebo zpívání si, popř. o četbu. Ukázalo se, že i v tomto ohledu může být místo umění, resp. kultury v životě dospívajících nenahraditelné. Potřeba objevovat, poznávat a učit se ovládat svou emocionalitu odpovídá vývojovým úkolům dospívání a je přirozenou reakcí na emocionální rozkolísanost, která jej doprovází. Těžit z potenciálu kultury a umění však dokážou jen ti, jejichž vstupní „kulturní kapitál“ je na odpovídající úrovni. **Cílem výchovy a vzdělávání je mj. podpora vrůstání jedince do kultury a navyšování jeho kulturního kapitálu.** Školám se ne vždy naplňování tohoto cíle daří. **Za účelem zprostředkování kulturních hodnot lze vhodně využít přirozeného zájmu dospívajících o hledání sebe sama, životního smyslu a hlubokých emocionálních prožitků.** Pedagogika kultury naznačuje možnosti, jakým způsobem lze tento úkol uchopit.

Podnětem k rozvíjení dalších aktivit na poli pedagogiky kultury může být fakt, že závěry našeho šetření ukazují na **vyšší hodnocení subjektivně vnímané kvality života respondenty s kladným vztahem ke kultuře a umění**, než je tomu u těch, kteří se o kulturu nezajímají. Za závažné považujeme také zjištění **tendence k negativnímu vnímání kulturně odlišných skupin**, které se zakládá na předsudcích a vychází z iracionálních hnutí. Domníváme se, že jako takové může být formou obranné reakce, plynoucí z nedostatečné konzistence vnímání vlastní identity.

#### **Výzkumné otázky, které jsme si stanovili, zodpovídáme následovně:**

- Odkaz idejí pedagogiky kultury je dnes vysoce aktuální. Pedagogika kultury nabízí možnou cestu, jak prostřednictvím výchovy a vzdělávání reagovat na problémy současné společnosti, provázené vytrácením lidskosti. Tato cesta tkví ve vytěžení formativního potenciálu kultury jako celku, kdy seznamování se s kulturou a uměním podněcuje rozvoj emocionální senzitivity coby předpokladu morálního cítění, kultivuje duchovní dimenzi osobnosti, zprostředkovává ukotvení identity i nabádá k tvořivému rozvíjení osvojených hodnot.

- Dospívající zahrnují pod pojem kultura celou širokou škálu obsahů, které tento pojem zastřešuje. Kulturu vnímají jako oblast hodnot, ke kterým se mohou vztahovat, a zároveň jako synonymum rozvoje sebe sama i společnosti. Schopnost definovat kulturu se výrazně liší s ohledem na to, do jaké míry je s kulturou dotyčný v kontaktu.
- Dospívající, kteří byli schopni kulturu vymezit, jí přiřkládali zásadní význam. Kultura je pro ně příležitostí k setkávání, nabízí možnost emocionální ventilace a vodítka k hledání vlastní identity. Kultivuje osobnost. Skýtá příležitost dojít naplnění.
- Většina dotazovaných projevovala o kulturu zájem, a to včetně spontánní, neorganizované kulturní aktivity. Mnozí však pojmenovávali překážky, které jim brání v přístupu ke kultuře: zejména finanční a generační, zřejmé však byly i bariéry sociokulturního charakteru. Deklarovaný zájem o kulturu byl v rozporu s často zásadním deficitem v kulturním rozhledu.

#### **Na základě učiněných zjištění formulujeme následující doporučení pro praxi:**

- Klást důraz na rozvíjení duchovní kultury osobnosti napříč vyučovanými předměty.
- Neomezovat formativní potenciál umění pouze ve smyslu estetické výchovy ačkoliv se zdá, že v praxi se tak často děje. Cílem by mělo být především osvojování si všeobecného kulturního rozhledu a schopnosti porozumět kulturnímu odkazu.
- Bylo by vhodné, aby školy formulovaly strategii spolupráce s kulturními institucemi a zařazování kulturních aktivit do vyučování.
- Je třeba uplatňovat při koncipování kulturních programů pro děti a dospívající odpovídající motivační faktory a hledat nové dimenze metodiky zprostředkování porozumění kulturnímu odkazu.
- Pozitivní vztah ke kultuře podněcuje osobní nasazení a vzor učitele. Z výzkumných zjištění vyplývá, že se tato známá pravda málo uplatňuje.

V teoretické rovině se jako optimální se jeví rozvíjení idejí pedagogiky kultury v kontextu stávajícího systému pedagogických disciplín, přičemž nejvíce mohou být inspirativní v oblasti sociální pedagogiky, pedagogiky volného času a filozofie, resp. teorie výchovy. **Přínos pedagogiky kultury na úrovni teorie lze spatřovat ve skutečnosti, že umožňuje nahlédnout vztah kultury, výchovy a vzdělávání v nejširších souvislostech.** Pedagogika kultury zachycuje holistickou dimenzi výchovy a vzdělávání. Celistvé nahlížení na kulturu jako charakteristiku lidství otevírá cestu k celkové kultivaci osobnosti, o kterou jde s ohledem na emendační podstatu výchovy a vzdělávání především. Globální problémy si vyžadují komplexní řešení a adekvátní reakcí na ně proto může být jen výchova a vzdělávání, která směřuje k všestrannému rozvoji. Pedagogika kultury ukazuje, **jak je možné skrze vrůstání do kultury a získávání všeobecného přehledu o odkazu minulých generací nacházet vlastní identitu a autonomii a kultivovat emocionální i duchovní rozměr osobnosti.** Tedy právě ty oblasti, které jsou v současnosti označovány jako nejvíce deficientní. Pedagogika kultury vychází z předpokladu, že **vrůstání do kultury je synonymem rozvíjení lidskosti,** jíž je „kulturnost“ základem. Její ideje tedy mohou, podle našeho názoru, představovat inspirativní způsob, jak reagovat na problémy spojené s vytrácením se lidskosti v současném světě, a mohou hodnotným způsobem obohatit současné diskuse týkající se humanizace ve vzdělávání o nový úhel pohledu.

## Motto:

*Někdy před sto lety se můj dědek narodil  
A celý dlouhý život se na poli lopotil  
Jaro, léto, podzim, zima – neznal, co je dovolená  
Tři košile, sedm dětí, dvoje boty, jedna žena*

*Fotr přišel do města, do fabriky  
Kde motal dráty, vrtal díry, tahal hřebíky  
Po šichtě na pivo, v neděli na fotbal  
Nekonečně blbej televizní seriál*

*Já sedím v teple na prdeli ve své kanceláři  
Moje práce informace, data v kalendáři  
Já vyštudoval všechny školy s dobrým prospěchem  
A stejně nevím, co tu dělám a kdo vlastně jsem*

*Nechci bejt jako ve větru strom  
Kterej se skácí, když udeří hrom  
I kdyby po mně tady zbyl jenom prach  
Ať jsem aspoň písek v přesýpacích hodinách*

*Jdou, jdou, jdou mraky oblohou jdou  
Jdou, jdou, jdou a nikam nedojdou*

(text písně „Mraky“ folkrockové kapely Traband, text: Jaroslav Svoboda)



## POUŽITÉ ZDROJE:

- ADORNO, T., 2009. *Schéma masové kultury*. Praha: OIKOYMENH. 62 s. ISBN 978-80-7298-406-0.
- APPADURAI, A., 2003. *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. 229 s. Mineapolis: University of Minnesota Press. ISBN 0-8166-2793-2.
- ARENDTOVÁ, H., 1994. *Krize kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha: Mladá fronta. 157 s. Váhy, sv. 11. ISBN 80-204-0424-4.
- BARŠA, P. a O. CÍSAŘ, 2004. *Levice v postrevoluční době: občanská společnost a nová sociální hnutí v radikální politické teorii 20. století*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. 210 s. Politika a společnost, sv. 5. ISBN 80-7325-033-0.
- BARTOŠ, M., 1980. *Zájmové kulturní aktivity volného času*. Praha: SPN. 168 s. ISBN neuvedeno.
- BAUMAN, Z., 2000. *Globalizácia. Dôsledky pre ľudstvo*. Bratislava: Kaligram. 123 s. Edícia OS, sv. 14. ISBN 80-7149-335-X.
- BAUMAN, Z., 2002. *Tekutá modernost*. Praha: Mladá fronta. 343 s. Myšlenky, sv. 10. ISBN 80-204-0966-1.
- BAUMAN, Z., 2008. *Tekuté časy. Život ve věku nejistoty*. Praha: Academia. 109 s. XXI. století, sv. 3. ISBN 978-80-200-1656-0.
- BECK, U., 2004. *Riziková společnost. Na cestě k jiné moderně*. Praha: SLON. 431 s. Post, sv. 9. ISBN 80-86429-32-6.
- BECK, U., 2007. *Co je globalizace? Omyly a odpovědi*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. 191 s. Sociologická řada, sv. 4. ISBN 978-80-7325-123-9.
- BĚLOHRADSKÝ, V., 2009. *Společnost nevolnosti: eseje z pozdější doby*. Vyd. 2. Praha: SLON. 2. 370 s. Knižnice sociologické literatury, sv. 13. ISBN 978-80-7419-007-0.
- BENEDICTOVÁ, R., 1999. *Kulturní vzorce*. Praha: Argo. 223 s. Capricorn, sv. 1. ISSN 80-7203-212-7.
- BENNET, A., 2005. *Culture and Everyday Life*. London: Sage. 207 s. ISBN 0-7619-6389-8.
- BERTRAND, Y., 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. 247 s. Studium, sv. 6. ISBN 80-7178-216-5.
- BITTL, K. H. a D. MOREE, 2007. *Pokladnice hodnot: transkulturní učení hodnotám*. Dresden: Europa – Direkt. 218 s. ISBN 978-3-939317-02-9.
- BIERNÁTOVÁ, O. a J. SKŮPA., ©2011. *Bibliografické odkazy a citace dokumentů dle ČSN ISO 690 (01 0197) platné od 1. dubna 2011*. [online]. [cit. 2013-05-16]. 27 s. Dostupné z: <http://www.citace.com/soubory/csniso690-interpretace.pdf>

- BLÍŽKOVSKÝ, B., 1997. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. Vyd. 2. Ostrava: Amosium. 315 s. ISBN 80-85498-23-5.
- BOAL, A., 2005. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 303 s. ISBN 85-200-0265-X.
- BOBROWICZ, W., ed., 2010. *Sztuka, twórczość, edukacja*. Lublin: Verba. 319 s. ISBN 978-83-89468-88-8.
- BOKOROVÁ, V., ©2012. *Hodnotová výchova na školách, její význam a metodika*. Unie křesťanských pedagogů, [online]. [cit. 2012-04-06]. Dostupné z: [http://ukp.wz.cz/index1\\_soubory/hodnotova\\_vychova.doc](http://ukp.wz.cz/index1_soubory/hodnotova_vychova.doc)
- BREZINKA, W., 1996. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon. 213 s. ISBN 80-7113-169-5.
- BRÜCKNEROVÁ, K., 2011. *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita. 189 s. ISBN 978-80-210-5616-9.
- BUBER, M., 2005. *Já a ty*. Vyd. 3. Praha: Kalich. 164 s. Kairos, sv. 2. ISBN 80-7017-020-4.
- CAILLOIS, R., 1998. *Hry a lidé: maska a závrať*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon. 215 s. ISBN 80-902482-2-5.
- CAKIRPALOGLU, P., 2009. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Univerzita Palackého. 376 s. ISBN 978-80-244-2295-4.
- CENTRUM INFORMACÍ A STATISTIK KULTURY, 2013a. *Statistika kultury 2011*. Národní poradenské a informační středisko pro kulturu [online]. © 2013 [cit. 2013-06-08]. Dostupné: <http://www.nipos-mk.cz/?p=20236>
- CENTRUM INFORMACÍ A STATISTIK KULTURY, ©2013b. *Výsledky účtu kultury ČR za rok 2011*. Národní poradenské a informační středisko pro kulturu [online]. [cit. 2013-06-08]. Dostupné z: [http://www.nipos-mk.cz/wp-content/uploads/2010/01/Vysledky\\_uctu\\_kultury\\_CR\\_za\\_rok%202011.pdf](http://www.nipos-mk.cz/wp-content/uploads/2010/01/Vysledky_uctu_kultury_CR_za_rok%202011.pdf)
- CIPRO, M., 1996. *Společnost a výchova: soubor statí*. Praha: vlastním nákladem. 129 s. ISBN neuvedeno.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., 1996. *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Nakladatelství Lidové noviny. 399 s. ISBN 80-7106-139-5.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., 2013. *Creativity. The Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper's Collins Publishers. 456 s. ISBN 978-0-06-228325-2.
- ČAČKA, O., 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. 377s. ISBN 80-7239-060-0.
- ČAČKA, O., 2002. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno: Doplněk. 382 s. ISBN 80-7239-107-0.
- ČAPKOVÁ, D., 1987. *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského*. Praha: Academia. 254 s. ISBN neuvedeno.

ČÁPOVÁ, H. a L. KAVANOVÁ, 2014. Nejlepší je to gratis. In *Respekt*, 2014, roč. 25, č. 19, s. 25 – 29. ISSN 1801-1446.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, ©2012. *Statistická ročenka České republiky 2012*. Praha: Český statistický úřad. ISBN 978-80-250-2253-5. 823 s. [cit. 2013-08-16]. Dostupné také z: [http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/A6004C2345/\\$File/000112.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/A6004C2345/$File/000112.pdf)

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, ©2013a. *Klasifikace územních statistických jednotek (CZ-NUTS) – 2011*. Česká statistický úřad [online]. [cit. 2013-09-18]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/klasifikace\\_uzemnich\\_statistickych\\_jednotek\\_\(cz\\_nuts\)\\_2011](http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/klasifikace_uzemnich_statistickych_jednotek_(cz_nuts)_2011)

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, ©2013b. *Práce, sociální statistiky. Školství, kultura, zdravotnictví*. Český statistický úřad [online]. [cit. 2013-06-08]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/edicniplan.nsf/aktual/ep-3#33>

ČERMÁK, I., M. HŘEBÍČKOVÁ a P. MACEK, 2003. *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav AVČR. 215 s. ISBN 80-86620-06-9.

DARGOVÁ, J. a L. ČONKOVÁ, 2002. *Emocionálna inteligencia a tvorivá výučba*. Prešov: Privatpress. 192 s. ISBN 80-968608-3-6.

DIAMOND, J. M., 2008. *Kolaps: proč společnosti zanikají a přežívají*. Praha: Academia. 751 s. Galileo, sv. 12. ISBN 978-80-200-1589-1.

DILTHEY, W., 1980 *Život a dejinné vedomie*. Bratislava: Pravda. 397 s. ISBN neuvedeno.

DISMAN, M., 1966. *Volný čas a kulturní život*. Praha: Krajské osvětové středisko. 179 s. ISBN neuvedeno.

DOPITA, M., 2007. *Pierre Bourdieu o umění, výchově a společnosti: reflexe sociologie praxe Pierra Bourdieua v české sociologii*. Olomouc: Univerzita Palackého. 183 s. ISBN 978-80-244-1650-2.

DOROTÍKOVÁ, S., 1998 *Filosofie hodnot: problémy lidské existence, poznání a hodnocení*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. 162 s. ISBN 80-86039-79-X.

DRAPELA, V., 2003 *Přehled teorií osobnosti*. Vyd. 4. Praha: Portál. 175 s. ISBN 80-7178-766-3.

ECO, U., 1997. *Jak napsat diplomovou práci*. Olomouc: Votobia. 271 s. Velká řada, sv. 27. ISBN 80-7198-173-7.

ECO, U., 2004. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum. 330 s. ISBN 80-246-0740-9.

ECO, U., 2004. *Teorie sémiotiky*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění. 407 s. ISBN 80-85429-99-3.

ECO, U., 2006. *Skeptikové a těšitelé*. Praha: Argo. 367 s. ISBN 80-7203-706-4.

EDWARDS, T., ed., 2010. *Kulturální teorie: klasické a současné přístupy*. Praha: Portál. 364 s. ISBN 978-80-7367-685-8.

EHL, M., 2001. *Globalizace pro a proti*. Praha: Academia. 185 s. ISBN 80-200-0897-7.

- ERIKSEN, T. H., 2010. *Syndrom velkého vlka: hledání štěstí ve společnosti nadbytku*. Brno: Doplněk. 214 s. Sociálně – ekologická edice, sv. 13. ISBN 978-80-7239-244-5.
- EYERMAN, R. a A. JAMISON, 1998. *Music and the Social Movements. Mobilizing Traditions in the Twentieth Century*. New York: Cambridge University Press. 191 s. Cambridge Culture Social Studies. ISBN 0-521-62045-7.
- FERGUSON, W. K., 1962. *Europe in transition: 1300-1520*. Boston: Houghton Mifflin. 625 s. ISBN neuvedeno.
- FESS, K., 2000. *Werte und Bildung. Wertorientierung in Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht*. Opladen: Leske + Budrich. 347 s. ISBN 3-8100-2611-5.
- FRANKL, V. E., 2011. *Bůh a člověk hledající smysl*. Brno: Cesta. 109 s. ISBN 978-80-7295-137-6.
- FRANKL, V. E., 1994. *Vůle ke smyslu: vybrané přednášky o logoterapii*. Brno: Cesta. 212 s. ISBN 80-85139-29-2.
- FROMM, E., 2001. *Mít nebo být?* Praha: Aurora. 242 s. ISBN 80-7299-036-5.
- FROMM, E., 2009. *Cesty z nemocné společnosti: sociálně psychologická studie*. Praha: Earth Save. 342 s. ISBN 978-80-86916-10-1.
- GADAMER, H. G., 2003 *Aktualita krásného: umění jako hra, symbol a slavnost*. Praha: Triáda. 86 s. Delfin, sv. 45. ISBN 80-86138-48-8.
- GAJDA, J., ed., 2009. *Humanistyczno – antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury: Konsekwencje dla teorii i praktyki*. Kraków. 390 s. ISBN 978-83-7587-186-9.
- GAJDA, J., 2006. *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków: Impuls. 318 s. ISBN 83-7308-625-0.
- GALTUNG, J., 1997. *Der Preis der Modernisierung: Struktur und Kultur im Weltsystem*. Wien: Promedia. 215 s. ISBN 3-85371-123-5.
- GALTUNG, J., 2004. *Transcend and transform: an introduction to conflict work*. London: Pluto Press. 189 s. ISBN 978-1594510632.
- GARDNER, H., 1999. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books. 292 s. ISBN 0-465-02611-7.
- GARDNER, H., ©2013. *Howard Gardner*. [online]. [cit. 2013-05-17]. Dostupné z: <http://howardgardner.com>
- GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GIDDENS, A., 1999. *Sociologie*. Praha: Argo. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.
- GIDDENS, A., 2000. *Unikající svět*. Praha: SLON. 135 s. Post, sv. 4. ISBN 80-204-0906-8.
- GILLERNOVÁ, I. a MERTIN, V., eds., 2001. *Psychologické problémy v měnícím se světě*. Praha: Karolinum. 184 s. ISBN 80-246-0299-7.
- GJATSO, T., 1999. *Cesta ke štěstí: průvodce dobrým životem*. Praha: Pragma. 303 s. ISBN 80-7205-713-8.

- GOLEMAN, D., 1997. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus. 348 s. ISBN 80-85928-48-5.
- GONĚC, V., 2001. *Sergius Hessen a Československo*. Brno: Masarykova univerzita. 83 s. ISBN 80-210-2545-X.
- GRZYBOWSKI, P., 2009. *Edukacja europejska - od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Kraków: Impuls. 476 s. ISBN 978-83-7587-164-7.
- HÁBL, J., 2011. *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*. Praha: Návrat domů. 158 s. ISBN 978-80-7255-260-3.
- HÁBL, J. a J. DOLEŽALOVÁ, eds., 2010. *Humanizace ve výchově a vzdělávání: východiska, možnosti a meze. Sborník příspěvků z konference*. Hradec Králové: Gaudeamus. 229 s. ISBN 978-80-7435-068-9.
- HALÍK, T. in MEZŘICKÝ, V., ed. *Globalizace*. Praha: Portál, 2003. s. 133 - 147. ISBN 80-7178-748-5.
- HANÁKOVÁ, M., ©2012. *Animace jako výchovná metoda*. [online]. [cit. 2012-02-04]. Dostupné z: <http://www.tf.jcu.cz/getfile/56cbd32c3754cf8b>
- HANNICUT, B. K., 2013. *Free Time: The Forgotten American Dream*. 250 s. Philadelphia: Temple University Press. ISBN 1-4399-0715-3.
- HARTL, P. a H. HARTLOVÁ, 2009. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál. 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HAVELKA, M., ©2013. Sekularizace, odkouzlení světa a „pluralizace náboženskosti“. *Sociologický časopis*, Praha, Sociologický ústav AV ČR. ISSN 2336-128X, 2013, roč. 49, č. 2, s. 221 – 240. [cit. 2013-08-16]. Dostupné také z: [http://sreview.soc.cas.cz/uploads/1b8bb18cb3d2915cc0baf93543b9f3f4dabfee5a\\_13-2-03Havelka15.indd.pdf](http://sreview.soc.cas.cz/uploads/1b8bb18cb3d2915cc0baf93543b9f3f4dabfee5a_13-2-03Havelka15.indd.pdf)
- HEGEL, G. W. F., 1943. *Filosofie, umění a náboženství a jejich vztah k mravnosti a státu*. Praha: Jan Leichter. 408 s. Leichterova filosofická knihovna, sv. 30. ISBN neuvedeno.
- HELUS, Z., 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol*. Praha: Portál. 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HENDL, J., 1999. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum. 278 s. ISBN 80-246-0030-7.
- HESSEN, S., 1935. *Globální metoda či globální vyučování? Příspěvek k filozofii počátečního vyučování*. Praha: Dědictví Komenského, 1935. 49 s. ISBN neuvedeno.
- HESSEN, S., 1936. *Filosofické základy výchovy*. Praha: Československá grafická unie. 379 s. ISBN neuvedeno.
- HESSEN, S., 1937. *Světový názor a pedagogika*. Praha: Dědictví Komenského. 176 s. ISBN neuvedeno.
- HESSEN, S., 1952. *La pedagogia di Giovanni Gentile*. 2. vyd. Řím : Casa editrice Avio. 45 s. ISBN neuvedeno.

- HLAVSA, J., 1981. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN. 238 s. ISBN neuvedeno.
- HOLÝ, L., 2001. *Malý český člověk a velký český národ*. Praha: SLON. 209 s. Studie, sv. 30. ISBN 80-85850-97-4.
- HORÁČEK, M., 1998. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: CERM. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.
- HORÁK, J. a Z. KOLÁŘ, 2004. *Obecná pedagogika*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. 81 s. ISBN 80-7044-572-6.
- HORKÁ, H. a A. HRDLIČKOVÁ, 1998. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido. 101 s. ISBN 80-85931-54-0.
- HONZÁK, R., ©2014. Hudba jako těsnopis emocí. In *Psychologie.cz* [online]. [cit. 2014-05-07]. Dostupné z: <http://psychologie.cz/hudba-jako-tesnopis-emoci/>
- HRACHOVINOVÁ, T., V. KEBZA a I. ŠOLCOVÁ, 2010. Zdraví a životní styl: kvalita života v kontextu měnící se společnosti. In GILLERNOVÁ, I., M. RYMEŠ a V. KEBZA, eds. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada. s. 21 – 35. Psyché. ISBN 978-80-247-2798-1.
- HRDÁ, M., R. ŠÍP et al., 2011. *Identita v sociálně pedagogickém výzkumu: pole napětí, změn a začlenění*. Brno: Masarykova univerzita. 173 s. Sociálně pedagogický výzkum. ISBN 978-80-210-5761-6.
- HRONCOVÁ, J., B. KRAUS, I. EMMEROVÁ et al., 2008. *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. Ústí n/L.: Univerzita J. E. Purkyně. 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
- HYVNAR, J., ©2012. *O výchově animátorů kultury v Polsku* [online]. [cit. 2012-03-01] Dostupné z: <http://www.divadlo.cz/art/clanek.asp?id=3374>
- CHLUP, O., J. UHER a J. KUBÁLEK, 1938. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Novina. ISBN neuvedeno.
- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHUDÝ, Š., 2006. Dimenzie kultúry ako základné kontexty výchovy - hľadanie teoretických východísk sociálnopedagogickej teórie. In CHUDÝ, Š., a kol. *Hľadání kořenů výchovy v současné společnosti: koncepce, úvahy, názory a dilemata*. Brno: Paido. 141 s. ISBN 80-7315-131-6.
- INGLEHART, R., 1990. *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton: Princeton University Press. 483 s. ISBN 0-691-02296-8.
- INGLEHART, R. a C. WELZEL, 2005. *Modernization, cultural change, and democracy: the human development sequence*. New York: Cambridge University Press. 333 s. ISBN 0-521-60971-2.
- INSTITUT VÝZKUMU DĚTÍ, MLÁDEŽE A RODINY FAKULTY SOCIÁLNÍCH STUDIÍ MASARYKOVA UNIVERZITY, © 2012. *Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny* [online]. [cit. 2014-05-07]. Dostupné z: <http://ivdmr.fss.muni.cz/>

- JANIŠ, K., B. KRAUS a P. VACEK, 1998. *Vybrané kapitoly z pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. 72 s. ISBN 80-7041-890-7.
- JACYNO, M., 2012. *Kultura individualismu*. Praha: SLON. 262 s. Post, sv. 12. ISBN 978-80-7419-104-6.
- JAKUBOWSKI, W., 2008. *Kultura i edukacyja (konteksty i kontrowersje)*. Kraków: Impuls. 250 s. ISBN 978-83-7587-037-4.
- JANDOUREK, J., 2001. *Sociologický slovník*. Praha: Portál. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.
- JANKOWSKI, D., 2006. *Pedagogika kultury*. Kraków: Impuls. 288 s. ISBN: 978-83-7308-643-2.
- JANKOWSKI, D., ©2011. *Dzierzymir Jankowski* [online]. [cit. 2013-05-07]. Dostupné z: <http://jan.dzier.pl>
- JEŽKOVÁ, V., 2011. Jazykové vzdělávání v Německu, Velké Británii, Švédsku a České republice. In *Orbis Scholae*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. 2011, roč. 5, č. 1, s. 107 – 121. ISSN 1802-4637.
- JŮVA, V., 2002. Kulturní edukace dětí a mládeže. In NĚMEC, J., ed. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. 119 s. ISBN 80-7315-012-3.
- JŮVA, V., 2004. *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido. 264 s. ISBN 80-7315-090-5.
- JŮVA, V., 2007. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido. 91 s. ISBN 80-7315-062-X.
- JUVIN, H. a J. LIPOVETSKY, 2012. *Globalizovaný Západ: polemika o planetární kultuře*. Praha: Prostor. 231 s. Střed, sv. 12. ISBN 978-80-7260-265-0.
- KABÁTEK, A., 1989. Mládež – generace – kultura. *Sociologický časopis*, Praha, Ústav pro filozofii a sociologii ČSAV. 1989, roč. 25, č. 5, s. 449 – 467. ISSN neuvedeno.
- KÁDNER, O., 1924. *Dějiny pedagogiky*. Díl 3. Praha: Česká grafická unie. 626 s. ISBN neuvedeno.
- KALMAN, M. et al., ©2011. *Národní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků*. Olomouc: Univerzita Palackého. 112 s. ISBN 978-80-244-2985-4. [cit. 2012-03-28]. Dostupné z: [http://ftk.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/AKTUALITY\\_2012/HBSC\\_2010\\_narodni\\_zprava\\_o\\_zdravi\\_a\\_zivotnim\\_stylu\\_deti\\_a\\_skolaku\\_offline.pdf](http://ftk.upol.cz/fileadmin/user_upload/AKTUALITY_2012/HBSC_2010_narodni_zprava_o_zdravi_a_zivotnim_stylu_deti_a_skolaku_offline.pdf)
- KAPLÁNEK, M., ©2012. *Spirituální projevy v kultuře mládeže*. [online]. [cit. 2012-02-04]. Dostupné z: <http://www.tf.jcu.cz/getfile/3e68f3bf248dd945>
- KAŠČÁK, O., 2009. *Deti v kultúre – kultúry detí*. Prešov: Rokus, 2009. 146 s. ISBN 978-80-89055-93-7.
- KELLER, J., 1997. *Sociologie a ekologie*. Praha: SLON. 232 s. Základy sociologie, sv. 4. ISBN 80-85850-42-7.

- KELLER, J., 2000. *Vzestup a pád středních vrstev*. Praha: SLON. 123 s. Studie, sv. 27. ISBN 80-85850-95-8.
- KELLER, J., 2009. *Nejistota a důvěra aneb k čemu je modernitě dobrá tradice*. Praha: SLON. 173 s. Studie, sv. 54. ISBN 978-80-7419-002-5.
- KELLER, J., 2010. *Tři sociální světy. Sociální struktura postindustriální společnosti*. Praha: SLON. 211 s. Studie, sv. 64. ISBN 978-80-7419-044-5.
- KELLER, J., 2011. *Nová sociální rizika a proč se jim nevyhneme*. Praha: SLON. 197 s. Knižnice Sociologické aktuality, sv. 23. ISBN 978-80-7419-059-9.
- KELLER, J., ©2012. *Články, studie, citace Jana Kellera* [online]. [cit. 2012-03-18]. Dostupné z: [http://www.darius.cz/jankeller/index\\_clanky.html](http://www.darius.cz/jankeller/index_clanky.html)
- KELLER, J., F. GÁL a P. FRIČ, 1996. *Hodnoty pro budoucnost*. Praha: G plus G. 94 s. Zde a nyní, sv. 6. ISBN 80-901896-4-4.
- KELELR, J. a L. TVRDÝ, 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SLON. 183 s. Studie, sv. 49. ISBN 978-80-86429-78-6.
- KISLINGEROVÁ, E., M. SYNEK et al., 2010. *Podniková ekonomika ve světle vývoje posledních dvaceti let*. Praha: Oeconomica. 170 s. ISBN 978-80-245-1745-2.
- KLUB MLADÝCH DIVÁKŮ, © 2013. *Klub mladých diváků*. [online]. [cit. 2013-01-21]. Dostupné z : <http://www.klubmladychdivaku.cz>
- KOLEKTIV AUTORŮ, 1998. *Filosofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc. 463 s. ISBN 80-7182-064-4.
- KOLESÁROVÁ, K. a P. SAK, 2010. *Minulost, historie a generace*. In ŠUBRT, J., ed. *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky. 136 s. ISBN 78-80-86879-25-3.
- KOMENSKÝ, J. A., 1992. *Vševýchova*. Bratislava: Národné osvetové centrum. 263 s. ISBN 80-215-0216-9.
- KONNER, M., 2010. *The Evolution of Childhood*. Cambridge: First Belknap Press of Harvard University. 943 s. ISBN 978-0-674-04566-8.
- KOUKOLÍK, F., 2010. *Lidství: neuronální koreláty*. Praha: Gálén. 257 s. Makropulos. ISBN 978-80-7262-654-0.
- KOUKOLÍK, F., 2012. *Nejspanilejší ze všech bohů: eseje*. Praha: Karolinum. 233 s. ISBN 978-80-246-2042-8.
- KOUKOLÍK, F., 2006. *Sociální mozek*. Praha : Karolinum. 269 s. ISBN 80-246-1242-9.
- KRAUS, B. et al., 2006. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*. Brno: Paido. 156 s. ISBN 80-7315-125-1.
- KRAUS, B., 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.



KRAUS, B., V. POLÁČKOVÁ et al., 2001. *Člověk- prostředí – výchova. k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

KŘIVOHLAVÝ, J., 2012. *Prof. Jaro Krivohlavý* [online]. [cit. 2012-06-08]. Dostupné z: <http://jaro.krivohlavy.cz>

KŘIVOHLAVÝ, J., ©2013. *Psychologická pojetí a způsoby zjišťování kvality života* [online]. [cit. 2013-06-08]. Dostupné z: [http://www.muweb.cz/j.krivohlavy/clanky/c\\_kvalita.html](http://www.muweb.cz/j.krivohlavy/clanky/c_kvalita.html)

KUBICKI, R. a ZEIDLER – JANISZEWSKA, A., 2006. *Zygmunt Bauman: humanitní vědec v postmoderním světě: rozhovory o umění života, vědě, životě umění a dalších otázkách*. Břeclav: Moraviapress. 170 s. Ed. Knihovna ceny Nadace Dagmar a Václava Havlových Vize 97, sv. 8. ISBN 80-86181-82-0.

KUBINOWSKI, D., ed., 2006. *Kultura współczesna i wychowanie człowieka*. Lublin: Verba. 394 s. ISBN 978-83-89468-47-5.

KUČEROVÁ, S., 1996. *Člověk – hodnoty - výchova: kapitoly z filozofie výchovy*. Brno: vlastním nákladem. 231 s. ISBN 80-85668-34-3.

KUČEROVÁ, S., 2011. Antropologická a axiologická východiska pedagogiky. *Pedagogika.sk*. 2011, č. 2, s. 108 – 118. ISSN 1338-0982.

KUČEROVÁ, S., ©2013. Krize jako systémová chyba dnešní civilizace. In *České národní listy* [online]. [cit. 2013-06-08]. Dostupné z: <http://www.ceskenarodnilisty.cz/clanky/prof-phdr-stanislava-kucerova-csc-krize-jako-systemova-chyba-dnesni-civilizace.html>

KUDRLE, S., 2003. Bio-psycho-socio-spirituální model jako východisko k primární prevenci. In KALINA, K., ed. *Drogy a drogové závislosti: mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády České republiky. s. 145 -149. ISBN 80-86734-05-6.

KOTÁSEK, J., ed., 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

KULKA, J., 2008. *Psychologie umění*. Praha: Grada. 435 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2329-7.

*Kultura, umění, výchova*, 2013 - . Olomouc: Univerzita Palackého. ISSN 2336-1824.

LANGMEIER, J., 1983. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 223 s. Praha: Avicenum, 1983. ISBN neuvedeno.

LIBROVÁ, H., 1994. *Pestří a zelení: kapitoly o dobrovolné skromnosti*. Brno: Veronica. 218 s. ISBN 80-238-4210-2.

LISSMANN, K. P., 2008. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia. 123 s. XXI. století, sv. 4. ISBN 978-80-200-1677-5.

LISSMANN, K. P., 2012. *Univerzum věcí – k estetice každodennosti*. Praha: Academia. 137 s. XXI. století, sv. 16. ISBN 978-80-200-2060-4.

LIPOVETSKY, G., 1998. *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu*. Praha: Prostor. 269 s. Střed, sv. 55. ISBN 80-85190-74-5.

- LIPOVETSKÝ, G., 2007. *Paradoxní štěstí: esej o hyperkonzumní společnosti*. Praha: Prostor. 443 s. Střed, sv. 81. ISBN 978-80-7260-184-4.
- LÍŠKOVÁ, B., 2014 *Citová a emocionální výchova v rodině a ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus. 120 s. ISBN 978-80-7435-398-7.
- LOCKE, J., 1984. *O výchově*. Praha: SPN. ISBN neuvedeno.
- LOKŠOVÁ, I. a J. LOKŠA, 2003. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada. 208 s. ISBN 80-247-0374-2.
- LORENZ, K., 1995. *Odumírání lidskosti*. Praha: Mladá fronta. 195 s. ISBN 80-204-0645-X.
- LORENZ, K., 1998. *8 smrtelných hříchů*. Praha: Panorama. 99 s. ISBN 80-7038-212-0.
- LORENZOVÁ, J., 2004. Hodnoty, jedinec a výchova v globalizovaném světě. In *Rozvoj české společnosti v Evropské unii IV. – Psychologie a pedagogika. Jedinec a společnost v procesu transformace a globalizace*. Praha: Matfyz Press.. s. 41 – 49. ISBN 80-86732-35-5. MACEK, P., 2003. *Adolescence*. Vyd. 2. Praha: Portál. 141 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MACHÁČEK, J., ©2013. *Spása skrze práci* [online]. [cit. 2013-03-05]. Dostupné z: [http://blog.ihned.cz/c3-59424090-06b000\\_d-59424090-06b000\\_d-59424090-spasa-skrze-praci](http://blog.ihned.cz/c3-59424090-06b000_d-59424090-06b000_d-59424090-spasa-skrze-praci)
- MAŇÁK, J. a T. JANÍK, 2009. Kurikulum. In J. PRŮCHA, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. s. 117 – 121. ISBN 978-80-7367-546-2.
- MAŇÁK, J., V. ŠVEC, ed., 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 78 s. ISBN 80-7315-078-6.
- MARCUSE, H., 1991. *Jednorozměrný člověk*. Praha: Naše vojsko. 190 s. ISBN 80-206-0075-2.
- MAREŠ, P., ©2004. Od práce emancipující k práci mizející. *Sociologický časopis*, Praha, Sociologický ústav Akademie věd ČR. ISSN 0038- 0288, 2004, roč. 40, č. 1, s. 37- 48. [cit. 2012-08-07]. Dostupné také z: [http://sreview.soc.cas.cz/.../1a4029cdbe9428ff54002c0cd817a4a6b3736337\\_512\\_13mares23.pdf](http://sreview.soc.cas.cz/.../1a4029cdbe9428ff54002c0cd817a4a6b3736337_512_13mares23.pdf)
- MATĚJŮ, M., 1987. *Sociologie kultury a kulturně výchovné činnosti*. Praha: SPN. 70 s. ISBN neuvedeno.
- MELOSIK, Z. a T. SZKUDLAREK, 2013. *Kultura, tożsamość i edukacja migotanie znaczeń* [online]. [cit. 2013-10-08]. Dostupné z : <http://www.swarzedz.pbp.poznan.pl/files/kultura.pdf>
- MERTIN, V., 2014. Smysl života a školní edukace. In *Školní poradenství pro praxi*. Praha: Wolters Kluwer, 2014, roč. 1, č. 1, s. 26 – 27. ISSN 2336-3436.
- METODICKÉ CENTRUM MUZEJNÍ PEDAGOGIKY, © 2011 – 2014. *Metodické centrum muzejní pedagogiky* [online], [cit. 2013-06-02]. Dostupné z: <http://www.mcmp.cz>
- MEZŘICKÝ, V., 2003. *Globalizace*. Praha: Portál. 147 s. ISBN 80-7178-748-5.
- MINISTERSTVO KULTURY ČESKÉ REPUBLIKY, 2009. *Státní kulturní politika České Republiky 2009 – 2014*. Praha: Ministerstvo kultury České republiky. 69 s. ISBN 978-80-86310-83-1.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY, © 2013 – 2014. *Školská reforma* [online]. MŠMT, [cit. 2013-09-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma>

MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MOŽNÝ, I., 2002. *Česká společnost: nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života*. Praha: Portál. 207 s. ISBN 80-7178-624-1.

MUSIL, J., 2008. *Sociální a kulturní soudržnost v diferencované společnosti*. Praha: CESES FSV UK. 54 s. Studie CESES Analytik, sv. 2. ISBN 1801-1519.

NÁDVORNÍK, O., ed., 2003. *Společný svět: příručka globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni. 321 s. ISBN 80-903510-0-X.

NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE, ©2013. *Informovanost a participace mládeže. Zpráva z výzkumu*. [cit. 12. 7. 2013]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1259754857.pdf>

NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE, ©2012. *Děti v ringu dnešního světa. Hodnotové orientace dětí ve věku 6 – 15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže. 98 s. ISBN 978-80-87449-24-0. [cit. 2013-08-16]. Dostupné také z: <http://www.nidm.cz/userfiles/file/KPZ/.../01.../deti-v-ringu-dnesniho-sveta.pdf>

NĚMEC, J., 2002. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. 119 s. ISBN 80-7315-012-3.

NIPOS. NÁRODNÍ INFORMAČNÍ A PORADENSKÉ STŘEDISKO PRO KULTURU, ©2013. *Národní informační a poradenské středisko pro kulturu* [online]. [cit. 2013 – 09 - 13]. Dostupné z: <http://www.nipos-mk.cz/>

NOACK, W., 2006. *Kulturpädagogik – Grundzüge und Tätigkeitsfelder*. Berlin: Verlag Soziokultur. 220 s. ISBN 3-935715-07-2.

NORAS, A. J., 2010. Úvod do novokantovství. In *Studia Philosophica*. 2010, roč. 57, č. 2, s. 27 – 35.

NOVÁČEK, P., 2011. *Udržitelný rozvoj*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 430 s. ISBN 978-80-244-2795-9.

ONDREJKOVIČ, P., 1998. *Úvod do sociologie výchovy: základy sociologie výchovy a mládeže*. Vyd. 2. 386 s. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0579-5.

OPAT, J., ©2013. Masarykovo evropanství jako pojem a politický program. In *Zpravodaj KPV*. [online]. [cit. 2013-10-08]. Dostupné z: [http://www.kpv-praha15.wz.cz/kpv\\_zpravodaj\\_clanek231.htm](http://www.kpv-praha15.wz.cz/kpv_zpravodaj_clanek231.htm)

OSSOWSKA, M., 2012. *Měšťanská morálka*. Praha: Academia. 432 s. ISBN 978-80-200-2053-6.

PALOUŠ, R., 1997. *Totalismus a holismus*. Praha: Karolinum. 158 s. ISBN 80-7184-281-8.

PALOUŠ, R., 2009. Ontologický smysl výchovy. *Pedagogika*, Praha, Pedagogická fakulta univerzity Karlovy. ISSN 0031-3815, 2009, roč. 2009, č. 4, s. 341 - 349.

- PATOČKA, J., 1997. *Filosofie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK. 61 s. Studia paedagogica, sv. 18. ISBN neuvedeno.
- PAULÍČEK, M., 2012. *Nikdo se neodvází říci, že je to nudné: sociologie vysokého a nízkého umění*. Praha: SLON. 131 s. Studie, sv. 80. ISBN 978-80-7419-097-1.
- PÁVKOVÁ, J. et al., 2001. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 2. Praha: Portál. 229 s. ISBN 80-7178-569-5.
- PELCOVÁ, N., ed., 1997. *Hodnoty a vzdělání*. Praha: Pedagogická fakulta UK. 83 s. ISBN 80-86039-18-8.
- PELCOVÁ, N., 2000. *Wilhelm Dilthey: Základy filozofie prožitku*. Praha: Kreace. 75 s. ISBN 80-902125-3-0.
- PELCOVÁ, N. Ist die heutige Schule noch eine Werkstatt der Menschlichkeit? [online] In *Topologik*. 2009, roč. 4, č. 5 [cit. 2013-05-17]. ISSN 1828-5929. Dostupné z: [http://www.topologik.net/Numero\\_5.htm](http://www.topologik.net/Numero_5.htm)
- PELCOVÁ, N., 2013. Hodnotová výchova a výchova k hodnocení. In *Pedagogika*. 2013, roč. 64, č. 3, s. 85 – 300. ISSN 0031-3815.
- PELIKÁN, J., 1997 *Výchova pro život*. Praha: ISV. 108 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-23-4.
- PELIKÁN, J., 2002. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum. 159 s. Acta Universitatis Carolinae Philosophica et historica, Monographia CLX. ISBN 80-246-0345-4.
- PELIKÁN, J., 2004. Hledání klíčových problémů současné výchovy. In *Rozvoj české společnosti v Evropské unii IV. – Psychologie a pedagogika. Jedinec a společnost v procesu transformace a globalizace*. Praha: Matfyz Press. s. 9 - 22. ISBN 80-86732-35-5.
- PETRUČIOVÁ, J. a J. FEBER, eds., 2002. *Člověk - dějiny - hodnoty: jako filozofický, historický, sociálně politický a výchovný problém*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. 363 s. ISBN 80-7042-219-X.
- PETRUČIOVÁ, J., 2005. *Multikulturalismus, kultura, identita*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 80-7368-083-1.
- PETRUSEK, M., 2012. *Společnost a kultura: sociologické úvahy a eseje*. Praha: Malovaný kraj. 189 s. Knihovna Ceny Nadace Dagmar a Václava Havlových VIZE 97, sv. 14. ISBN 978-80-904956-5-4.
- PETRUSEK, M., © 2007 – . *Moje texty z poslední doby* [online]. Jeseníky.org, [cit. 2013-06-02]. Dostupné z: <http://www.petrusek.cz/index.php/texty>
- PETRUSEK, M. a J. BALON, 2011. *Společnost naší doby*. Praha: Academia. 155 s. Průhledy, sv. 10. ISBN 978-80-200-1965-3.
- PETRUSEK, M. in MEZŘICKÝ, V., ed., 2003. *Globalizace*. Praha: Portál. s. 93 - 114. ISBN 80-7178-748-5.
- PIKE, G. a D. SELBY, 1994. *Globální výchova*. Praha: Grada. 322 s. ISBN 80-85623-98-6.
- PONDĚLÍČEK, J., 1987. *Kulturně výchovná činnost*. Praha: SPN. 207 s. ISBN neuvedeno.

- POTŮČEK, M., M. MAŠKOVÁ et al., 2009. *Česká republika - trendy, ohrožení, příležitosti*. Praha: Karolinum. 364 s. ISBN 978-80-246-1655-1.
- PRO CULTURE O. S., © 2003 – 2014. *Pro Culture* [online]. [cit. 2013-06-02]. Dostupné z: <http://www.proculture.cz>
- PRUDKÝ, L. et al., 2009. *Inventura hodnot. výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia. 341 s. Novověk, sv. 6. ISBN 978-80-200-1751-2.
- POSPÍŠIL, J., 2009. *Filosofická východiska cílů výchovy a vzdělávání v období novověkého obratu*. Olomouc: Hanex. 131 s. ISBN 978-80-7409-028-8.
- POSPÍŠIL, J. a M. ROUBALOVÁ, eds., 2010. *Mládež a hodnoty 2010. Výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti*. Olomouc: Hanex. 231 s. ISBN 978-80-7409-035-6.
- PROCHÁZKA, M., 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. 203 s. ISBN 78-80-247-3470-5.
- PRŮCHA, J., ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., J. MAREŠ, J. a E. WALTEROVÁ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PUNOVÁ, M., 2013. Podpora resilience ve vzdělávání. In *Studia Paedagogica*, 2013, roč. 18, s. 109 – 124. ISSN 1803-7437.
- PYŠŇÁKOVÁ, M., ©2007. Mainstreamová kultura mládeže. *Sociální studia*, Brno, Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity. ISSN 1803-6104, 2007, roč. 4, č. 1 - 2, s. 235 – 248. Dostupné také z: <http://socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/080305113201.pdf>
- RABAN, M., 2010. Mládež a duchovní smysl života. In POSPÍŠIL, J. A M. ROUBALOVÁ, eds. *Mládež a hodnoty 2010. Výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti*. Olomouc: Hanex, s. 146 – 164. ISBN 978-80-7409-035-6.
- RABUŠIC, L. a J. HAMANOVÁ, 2009. *Hodnoty a postoje v ČR 1991-2008: pramenná publikace European Values Study*. Brno: Masarykova univerzita. 324 s. ISBN 978-80-210-4952-9.
- RABUŠIC, L. a P. MAREŠ, 1996. Je česká společnost anomická? *Sociologický časopis*, Brno, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. ISSN 2336-128X, 1996, roč. 32, č. 2, s. 175 – 187.
- Rajče na útěku: kapitoly o kultuře a folkloru dnešních dětí a mládeže s ukázkami*, 2003. Brno: Doplněk. 287 s. ISBN 80-7239-146-1.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*, 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 126 s. ISBN neuvedeno.
- REIFOVÁ, I., 2010. Obrácené století: “kulturální obrat” jako postdisciplinární událost. In EDWARDS, T., ed. *Kulturální teorie: klasické a současné přístupy*. Praha: Portál. 364 s. ISBN 978-80-7367-685-8.

- RIEGEL, K., ed., 2001. *Vybrané psychologické problémy globalizace a transformace*. Praha: Agora. 137 s. ISBN 80-902945-2-9.
- RIES, L., 2012. Rozumění pedagogickému jsovcnu: k duchovní obnově pedagogiky a škol. In *Pedagogická orientace*. 2012, roč. 22, č. 3, s. 353 – 366. ISSN 1211-4669.
- RITZER, G., 1996. *McDonaldizace společnosti: výzkum měnící se povahy soudobého společenského života*. Praha: Academia. 176 s. ISBN 80-200-0571-4.
- ROBERTSON, R., ©2013. Cultural Dimension of Globalization. The Return of Religion and Conflicted Condition of World Order. In *Journal of Globalization Studies*, Volgograd, Uчитель Publishing House. ISSN 2075-8103. 2011, roč. 2, č. 1, s. 32–40. [cit. 3. 8. 2013]. Dostupné také z: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/132652/>
- ROGERS, C. R., 2014. *Způsob bytí*. Praha: Portál. 340 s. Klasici. ISBN 978-80-262-0597-5.
- ROUGEMONT, D., 1996. *Budoucnost je naše věc: úvahy o stavu současného světa a příčinách jeho krize*. Praha: Inverze. 332 s. ISBN 80-901479-5-X.
- ŘÍČAN, P. Spiritualita jako klíč k osobnosti a k lidským vztahům. In *Československá psychologie*. 2006, roč. 50, č. 2, s. 119 – 137. ISSN 0009-062X.
- SAJDAK, A., 2008. *Edukacja kreatywna*. Kraków: Wydawnictwo WAM. 308 s. ISBN 978-83-7505-078-3.
- SAK, P. et al., 2007. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál. 290 s. ISBN 978-80-7367-230-0.
- SAK, P. a K. SAKOVÁ, 2004. *Mládež na křižovatce. Sociologická analýza mládeže a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda servis. 240 s. ISBN 80–86320–33–2.
- SEDLÁČEK, T., 2012. *Ekonomie dobra a zla: po stopách lidského tázání od Gilgameše po finanční krizi*. Praha: 65. pole. 367 s. ISBN 978-80-87506-10-3.
- SEMRÁD, J., 2013. Hodnoty a výchova. In *Pedagogica Actualis V*. Trnava: Filozofická fakulta Univerzity Cyrila a Metoda v Trnave, s.71 - 81. ISBN 978-80-8105-552-2.
- SEMRÁD, J., 2009. Tvořivost jako sociálně pedagogický problém. In JANÍK, T., ŠVEC, V. a kol. *K perspektívám školního vzdělávání*. Brno: Paido, s.51 - 59. ISBN 978-80-7315-193-5.
- SEMRÁD, J., 2004. Vztah teorie výchovy a sociální pedagogiky. In DARÁK, M., et al. *Kapitoly z teórie výchovy*. Prešov: Prešovská univerzita. s. 8-14. ISBN 80-8068-255-0.
- SCHILLER, F., 1995. *Estetická výchova*. Olomouc: Votobia. 218 s. ISBN 80-85885-67-0.
- SCHWANITZ, D., 2013. *Vzdělanost jako živý dialog s minulostí: vše, co musíte vědět, chcete-li rozumět přítomnosti*. Praha: Prostor. 551 s. Obzor, sv. 61. ISBN 978-80-7260-256-8.
- SINGULE, F., 1966. *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha: SPN. 335 s. ISBN neuvedeno.
- SIOSTRZONEK, J., 2009. *Animace kultury: polské inspirace*. Opava: Slezská univerzita. 104 s. ISBN 978-80-7248-492-8.

- SKALKOVÁ, J., 1992. *Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století: k soudobým proudům pedagogického myšlení*. Praha: Pedagogický ústav J. A. Komenského. 86 s. ISBN 80-901127-3-0.
- SKALKOVÁ, J., 1993. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. 140 s. ISBN 80-7044-063-5.
- SKALKOVÁ, J., 2004. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido. 158 s. ISBN 80-7315-060-3.
- SLAVÍK, J., 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefletika*. Praha: Karolinum. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.
- SMÉKAL, V., 2005. *O lidské povaze : krátká zamyšlení nad psychickou a duchovní kulturou osobnosti*. Brno: Cesta. 203 s. ISBN 80-7295-069-X.
- SMÉKAL, V., L. LACINOVÁ a L. KULKLA, 2004. *Dítě na prahu dospívání*. Brno: Barrister & Principal. 268 s. Psychologie. ISBN 80-86598-84-5.
- SMOLÍK, J., 2010. *Subkultury mládeže. Uvedení do problematiky*. Praha: Grada. 288 s. ISBN 978-80-247-2907-7.
- SPOUSTA, V., 1997. *Integrace základních druhů umění ve výchově*. Brno: Masarykova univerzita. 291 s. ISBN 80-210-1640-X.
- SPOUSTA, V., 2009. *Vádemékum autora odborné a vědecké práce humanitního a sociálního zaměření*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. 230 s. ISBN 978-80-7204-617-1.
- SPOUSTA, V. et al., 1996. *Metody a formy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita. 82 s. ISBN 80-210-1275-7.
- STRAUSS, A. a J. CORBINOVÁ, 1990. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- STROUHAL, M., 2012. Teorie výchovy v postmoderní době. In *Pedagogika*. 2012, č. 4, s. 360 – 369. ISSN 0031-3815.
- STROUHAL, M., 2013. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada. 192 s. ISBN 78-80-247-4212-0.
- STUHLÍKOVÁ, I., 2002. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál. 227 s. ISBN 80-7178-553-9.
- STYCZIŃSKI, M., 2004. Sergei Hessen, Neo - Kantian. Dedicated to Professor Andrzej Walicki. In *Studies in East European Thought*. 2004, č. 56. s. 55 – 71. ISSN 1573-0948.
- SUCHODOLSKI, B., 1966. *Filosofie a pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 67 s. ISBN neuvedeno.
- SUCHODOLSKI, B., 1982. *O umění a kultuře. Teorie a praxe estetické výchovy v Polsku*. Praha: SPN. 272 s. ISBN neuvedeno.
- SVITÁK, I., 1968. *Lidský smysl kultury*. Praha: Československý spisovatel. 189 s. Otázky a názory, sv. 72. ISBN neuvedeno.

- ŠAFR, J., 2008. *Životní styl a sociální třídy: vytváření symbolické kulturní hranice diferenciací vkusu a spotřeby*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. 165 s. ISBN 978-80-7330-154-5.
- ŠAFR, J. a V. PATOČKOVÁ, 2010. Trávení volného času v České republice ve srovnání s evropskými zeměmi. *Naše společnost, časopis Centra pro výzkum veřejného mínění*, Praha, Sociologický ústav Akademie věd ČR. ISSN, 2010, roč.8, č. 2, s. 21 - 27.
- ŠERÁK, M., 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
- ŠIFFELOVÁ, D., 2011. *Rogerovská psychoterapie pro 21. století: vybraná témata z historie a současnosti*. Praha: Grada. 192 s. ISBN 978-80-247-2938-1.
- ŠIKLOVÁ, J., 2012. *Stoupenci proměn*. Praha: Kalich. 355 s. Kairos, sv. 8. ISBN 978-80-7017-175-2.
- ŠVAŘÍČEK, R., K. ŠEĐOVÁ et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TRANSCEND: ART & PEACE NETWORK, © 2014. Transcend: Art & Peace Network[online], [cit. 2014-06-28]. Dostupné z: <http://www.tapnetwork.org/>
- TRÁVNÍČEK, J., ©2013. *Čtenáři a čtení v České republice*. Ústav pro českou literaturu České akademie věd [online]. [cit. 2013-08-21]. Dostupné z: [http://www.ucl.cas.cz/images/stories/tiskove\\_zpravy/Tiskovka\\_CTENARI\\_zari\\_2010.pdf](http://www.ucl.cas.cz/images/stories/tiskove_zpravy/Tiskovka_CTENARI_zari_2010.pdf)
- TREND, D., 1992. *Cultural Pedagogy. Art, education, Politics*. New York: Berin Garvey. 194 s. ISBN 0-89789-256-9.
- TRILLA, J., ed., 1998. *Animação sociocultural*. Lisboa: Instituto Piaget. 366 s. ISBN 972-771-763-2.
- TUREK, P., 2014. Elektrárna, u které chtějí všichni žít. In *Respekt*, 2014, roč, 25, č. 33, s. 48 - 54. ISSN 1801-1446.
- TYRLÍK, M., P. MACEK a J. ŠIRŮČEK, 2010. *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Brno: Masarykova univerzita. 144 s. ISBN 978-80-210-5107-2.
- Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělání pro 21. století“*, 1997. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. 125 s.
- UHER, J., 1935. Globální metoda či globální vyučování. In *Slovo a slovesnost* [online]. 1935, roč. 1, č. 3, s. 186 – 187. [cit. 2013-10-25]. ISSN neuvedeno. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=46>
- VACEK, P., 2010. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus. 121 s. ISBN 978-80-7435-051-1.
- VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum. 513 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VAVROUŠEK, J., 1994. *Lidské hodnoty a společnost v pohybu*. Praha: Kruh nezávislé inteligence. 97 s. ISBN neuvedeno.
- VÁŽANSKÝ, M., 1994. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. 64 s. ISBN 80-210-0428-2.



VYGOTSKIJ, L., 1981. *Psychologie umění*. Praha: Odeon. 522 s. ISBN neuvedeno.

VYMĚTAL, J., 1995. *Duševní krize a psychoterapie*. Hradec Králové: Konfrontace. 88 s. ISBN 80-901773-4-4.

WEBER, M., 1998. *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: OIKOYMENH. 354 s. ISBN 80-86005-48-8.

WIMMER, M., ed., ©2006. *Promoting Culture Education in Europe. A Contribution to Participation, Innovation and Quality*. Graz: Austrian Ministry of Education, Science and Culture. 116 s. ISBN neuvedeno. Dostupné také z:

[http://portal.unesco.org/culture/en/files/31957/11585764713Pre-Conference-Reader\\_Promoting\\_Cultural\\_Education\\_in\\_Europe\\_\(33\)-web.pdf/Pre-Conference-Reader\\_Promoting%2BCultural%2BEducation%2Bin%2BEurope%2B\(33\)-web.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/31957/11585764713Pre-Conference-Reader_Promoting_Cultural_Education_in_Europe_(33)-web.pdf/Pre-Conference-Reader_Promoting%2BCultural%2BEducation%2Bin%2BEurope%2B(33)-web.pdf)

YALOM, I. D., 2006. *Existenciální psychoterapie*. Praha: Portál. 527 s. ISBN 80-7367-147-6.

YAR, M., ©2014. Hannah Arendt (1905 – 1970). In *Internet Encyclopedia of Philosophy. A Peer – Reviewed Academic Resource*. Lancaster University. [cit. 2014-03-03]. Dostupné z: <http://www.iep.utm.edu/arendt/>

ZACHARIAS, W., 2001a. Kultur & Pädagogik, Kunst & Bildung. In *Kulturpolitische Mitteilungen*. Bonn: Verlag der Kulturpolitischen Gesellschaft. 2001, roč. 25, č. 93. ISSN 0722-4591.

ZACHARIAS, W., 2001b. *Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung – Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich. 272 s. ISBN 3-8100-3071-6.

ZICH, F., 1988. *Vztah sociální a kulturní sféry*. Praha: Ústav pro výzkum kultury. 104 s. ISBN neuvedeno.

ŽUMÁROVÁ, M., 2006. Mládež a volný čas. In KRAUS, B. et al. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*. Brno: Paido. s. 49 – 57. ISBN 80-7315-125-1.

# REJSTŘÍK

## A

aktualizační tendence 42

animace 85, 95, 99, 159, 199

anomie 14

antipedagogika 13, 49

autonomie 20, 21, 24, 28, 31, 32, 34, **42, 44**, 56, **57**, 60, **61, 64**, 69, 77, 81, 97, 101, 105, 120, 127, 150, 172, 203, 206, 211

## C

celoživotní učení/vzdělávání 31, 50, 71

cíle výchovy 11, 36, 51, 66, 80, 97, 127

## D

dospívání 31, **105 – 106, 150 – 151**, 162, **169 – 176**, 188 – 189, 191, 198, 207, 213

duchovědná pedagogika 11, **50 – 51**, 65, **70**, 73, 115, 117, 126, 132

důvěra 176, 179

## E

emoce 13, 15, 25, 38, 42, **45 – 49**, 60, 69, 83, **91 – 96**, 105 – 106, **121**, 123, **131 – 138**, 144 – 147, 161, 162, 167, **169 – 176**, 189, 195, 198, 203, 206 - 215

emoční inteligence 199

empatie 37, 64

estetická výchova 90, 91, 122, 129

etická výchova 90, 91, 126

## F

filozofie výchovy 14, 35, 54, 60, 66, 91, 92, 93, 118, 124, 125, 128, 131, 149, 225

formování/utváření osobnosti 14, 35, 44, 70, 71, 75, 78, 96, 118, 121, 150, 184

## G

globalizace 10, **17 – 21**, 26 – 27, 41, 42, 44, 4, 52, 60, 72, 74, 96, 105, 117, 184, 211

globální výchova 45

## H

hédonismus **17**, 19, **21, 25**, 28, 119, 136, 145, **168**, 206, 208,

hermeneutika 35, 51, **65**, 75, 84, 95, 130, 153, 155

hodnotová výchova 91

holismus **44 – 46**, 49, 51, 58 – 59, 64, 65, 69, 73, 75, 85, **101**, 126 – 127, 215

## I

identita **21, 37**, 120, 125, 172, 183

individualismus **19 – 27**, 44 – 50, 60 – 61, 66, 75, 120, 127, 197, 203, 204, 208, 209

informální vzdělávání **80**, 133, 134, 192

## K

komercializace 19, 25, 52, 79

kompetence **30**, 32, 38, 91, 142, 146, 162 – 163

krize kultury 24 – 25, 41, 76, 85, 88, 96, 107, 116

kulturní edukace 106, 107, 132, 148 – 149, 190, **194 - 204**

kulturní kapitál **94**, 126, 142, 188, 194, 198, 200, 204, 213

kulturní pedagogika **73**, 124, 148

kulturnost **41 – 43**, 56, 58, 67, 72, 86, 88, 92, 99, 100, 105, 107, 117 – 120, 124, 125, 147 – 150, 165, 192, 208, 215

kvalita života 103

## L

lidství 24, 26, 35 – 38, **41 – 50**, 54, 57 – 58, 60, 67, 69, 70, 72, 74, 76, 78, 96, 99, 103 – 105, **116 – 118**, 121, **125**, 127, 147, 185, 208, 209, 211, 215

## M

masová média 83, 98, 199, 200

morálka 21, 24, 26, **47 – 48**, 61, **63**, 65, 73, 86, 91, 102, 117, 204, 208, 211, 214

multikulturalita 10, 80, 82, 85, 87, 93, 98, 99, 148, 178, 182

## N

naplnění 16, 18, **37**, 40, 46, 51, 52, 57, 61 – 63, 67, 68, 77, 83, 95, **97**, 102, **104 – 105**, 120, 125, **145**, 148, 167, 168, 170, **187 – 189**, 202, 207, 208, 211, 212, 214

neformální vzdělávání 80

## O

obrané mechanismy 43, 120, 213

odcizení 96, 97

odkouzlení společnosti 22, 24, 53

## P

pedagogika kultury **51 - 101**

pozitivismus 59, 65, 76, 102, 142

pozitivní psychologie 202

pragmatismus 14, 33, 55, 67, 72, 76, 96, 126, 176

prosociální jednání 37, 64, 94

prožitek 24, 26, 37, **45**, 48, 63, 91, 104, 105, 122 – 123, 133, **136, 145**, 150, 168, 170, 204, 206, 208, 211, 212

## R

racionalita **21 – 29**, 38, **40**, 45 – 48, 50, 56, 59, 65, 67, 122, 179, 198, 212

rámcový vzdělávací program 30

rituál 22 – 26, 37, 131, 206

## S

sebepojetí 172, 174, 180, 204, 207

sebevědomí 85, 166, 183

sociální pedagogika 16, 64, 66, 80, 84, 88, 92 – 95, 130, 131, 148, 153, 214

světový názor 39, **56 – 58**, 63, 64, 75

## Š

štěstí **28 – 29**, **36 – 38**, **45**, 64, 67, 77, 97, 102 – 204

## T

teorie výchovy 14, **35 – 36**, 50, 53, 70, 78, 80, 88, 91, 99, 149, 214

tolerance 40, 81, 87, 90, 103

tradice 20 – 23, **25 – 28**, 39, 47, **57**, 61, 63, 66, 69, 72, 98, 100, 131, 141, 147, 151, 172 – 173, 182

tvořivost 37, **42 – 44**, 52, **60 – 70**, 76 – 81, 85, **94 – 98**, 101 – 105, 118, 122, 124, 130, 132 – **134**, 148, 162, 164, 170, 174, 200 – 203, 211

## U

udržitelný rozvoj 16, 26, 29, 45, 50, 64, 65, 69, 8, 92, 97, 117, 119, 189, 208

ukotvení 23, 26, 28, 50, 57, 62 – 64, 77, 87, 90, 93, 99, 105, 140, 174, 183, 189, 214

## V

všeobecný rozhled 31, 49, 71 – 72, 92, 98 – 101, 104, 141, 159, 161, 165, 178, 201, 215

## Z

zdraví a zdravý životní styl 62, 68, 99, 102, 106, 183, 211

## **SEZNAM TABULEK A GRAFŮ:**

*Obr. č. 1:* Rozložení respondentů dle věku (s. 153)

*Obr. č. 2:* Rozložení respondentů dle místa bydliště (s. 153)

*Obr. č. 3:* Rozložení respondentů dle typu navštěvované školy (s. 153)

*Obr. č. 4:* Dospívající a kultura (s. 205 - 207)

# SEZNAM PŘÍLOH

*Příloha č. 1:* Tabulka memů a ukázka postupu analýzy dat

*Příloha č. 2:* Ukázka přepisu a kódování rozhovorů

*Příloha č. 3:* Ukázka záznamu z terénného deníku

Příloha č. 1: tabulka memů a ukázka postupu analýzy dat (rozhovory s experty)

<b>Cíle PK</b>	B-3/1; D-3/3; E-9/1; F-2/4; F-3/2; G-2/5; G-10/8; G-11/4; H-12/2
<b>Definice PK</b>	F-1/1; G-2/2; G-5/3; G-11/3 a 4; H-15/1; K-4/2 a 7
<b>Dilemata PK</b>	C-1/3; E-8/3; E-9/2, 6, 8 a 9; H-16/2; H-17/2; I-14/1 a 5
<b>Dogmatismus</b>	C-1/4; E-2/4, 6 a 8; E-6/3; G-6/2
<b>Duchověda</b>	B-1/2; B-5/3; C-1/2
<b>Faktografické myšlení</b>	A-2/3; B-4/5; E-5/5; J-2/3
<b>Holismus</b>	B-5/4; E-3/1; E-5/10; G-4/3; G-8/2
<b>Chyby pedagoga</b>	E-3/3; G-4/4; J-3/3; J-3/2
<b>Identita</b>	B-2/5; E-2/3; E-2/11; E-6/6; G-3/4; H-13/1-5; I-13/5; I-14/4
<b>Informální učení</b>	B-1/4, 5 a 7; E-3/4
<b>Instituce PK</b>	B-1/3 a 6; F-4/3; F-14/1; J-6/4
<b>Interaktivní učení</b>	E-2/1; E-5/7; I-13/4; J-4/2; J-6/1
<b>Komeracionalizace kultury</b>	G-10/5; G-11/2
<b>Komeracionalizace vzdělávání</b>	B-4/2; E-4/3; H-3/1; H-11/1; H-12/4; I-12/1
<b>Komplexní vnímání kultury</b>	E2/5; E-5/9; E-9/2 a 3; G-1/2; G-3/3; G-8/4; H-2/5; H-11/4; H-12/3 a 5; J-2/2; K-4/3
<b>Kultivace lidství</b>	A-2/4; B-4/3; B-5/2; C-1/6; G-1/3; G-2/3 a 4; I-14/3; I-15/3; L-2/2
<b>Kultura ve škole a výchově</b>	A-2/5; G-4/1; G-10/1; G-11/5; H-2/6; - 3/2; I-2/1; J-1/4; K-4/4, 5 a 6
<b>Kulturní chování</b>	A-2/2; G-2/6; G-3/1 a 2; G-3/4; G-7/1; H-3/4; - 11/2 a 3; H-16/1; J-1/2
<b>Kulturní kapitál</b>	H-1/1; I-13/2
<b>Masovost kultury</b>	B-1/4; B-2/3; G-6/1; G-10/7; H-15/3 a 4
<b>Metodologie PK</b>	H-110/1 a 4;
<b>Mezioborovost</b>	F-11/1; G-1/3; G-4/6 a 7; G-8/3; H-2/4
<b>Nedostatky v přípravě pedagogů</b>	E-1/5; E-6/4; E-6/8; F-13/1; F-15/1; I-12/5
<b>Neuchopitelnost, nejasné vymezení</b>	B-1/1; G-9/1; I-1/1; I-2/3; J-1/3; J-3/4 a 5; K-4/1
<b>Nezájem dospívajících</b>	E-5/1 a 8; E-6/5; J-1/1
<b>Okrajová oblast</b>	B-1/9; E-8/1 a 2; E-9/4; H-1/4; J-2/5; J-3/1
<b>Osobní investice učitele/její absence</b>	E-1/6 a 7; E-2/2; E-5/4; E-6/2; E-10/2; J-2/4; J-7/3
<b>PK jako teorie</b>	F-2/1; F-3/1; F-14/2
<b>Podpora PK</b>	A-2/1; B-2/1; B-4/1; B-5/5; C-1/1; D-3/1, 2 a 4; E-1/4; H-2/7; H-17/1; H-110/3; L-2/1
<b>Podstata hodnot</b>	I-2/2
<b>Podstata kultury</b>	B-2/7; B-3/2; H-110/2; I-14/2
<b>Potenciál PK</b>	A-2/1; B-2/6; - 3/3; E-2/9 a 12; E-7/1; H-1/2 a 3; I-1/2; I-12/3; - 2/1 (a odkazy na literaturu – C i D)
<b>Pozitivismus - negativa</b>	B-4/6; B-5/3; C-1/5
<b>Pozůstatky totality</b>	E-9/6; G-2/7; G-4/2
<b>Praktické uplatnění PK</b>	E-1/10; F-13/3 a 4
<b>Prožitkové učení</b>	E-2/10; E-9/8; G-2/4; G-4/5; I-13/6
<b>Překážky v realizaci kult. edukace</b>	B-4/4; E-1/1-3; E-2/7; E-3/2; E-4/1a 3-4; E-5/2, 3 a 6; E-6/7; E-7/2; E-10/1; G-10/2 a 3; I-11/2; J-1/6; J-4/3; J-5/1; J-7/2; I-12/2 a 4; I-13/1

<b>Rané formování</b>	B-1/8; J-2/1; J-4/1
<b>Rozpad kultury, hodnot</b>	A-2/2; B-2/2; B-2/4; G-3/5; G-6/3; G-10/6; G-11/1; H-12/1; I-11/1; J-1/5
<b>Společnost – kultura (souvislosti)</b>	H-2/2-3; I-13/3; J-6/2 a 3; J-7/2
<b>Štěpení oborů</b>	G-4/7; G-5/2 s 4
<b>Umění a výchova</b>	B-4/6 a 7; B-5/1
<b>Všeobecný přehled</b>	E-1/9; E-2/5
<b>Vztah PK k jiným disciplínám</b>	F-2/1 a 2; F-4/1; F-11/2; F-13/2 a 4; F 13/4; G-2/1; G -/1; G-8/1; H-15/2

### **VO 1: Jaký je váš názor na potenciál pedagogiky kultury v současné české pedagogické teorii a praxi?**

*Cíle PK:* kultivace lidství, kulturní chování, kulturní kapitál

*Potenciál PK:* kulturní kapitál, pozitivismus – negativa, prožitkové učení

*Podpora PK*

### **VO 2: Může být v dnešní době aktuální odkaz myšlenek Sergeje Hessena, popř. dalších představitelů duchovědné pedagogiky, a v jakém ohledu?**

*Duchověda – odkaz*

*Rozpad kultury jako výzva pro PK:* Komeracionalizace kultury + masovost kultury, komercionalizace vzdělávání, podstata hodnot, podstata kultury, rozpad kultury/hodnot

*PK a problémy dnešní doby:* Společnost – kultura (souvislosti), identita (budování)

### **VO 3: Jaký je podle vás vztah výchovy, vzdělávání a kultury a jakým způsobem by měl být reflektován?**

*Kulturní edukace ve škole:* kultura ve škole a výchově, umění a výchova,

*Formy a metody kulturní edukace:* komplexní vnímání kultury – faktografické myšlení, rané formování, informální učení, interaktivní učení, instituce PK

*Překážky kulturní edukace:* překážky v realizaci, nezáměr dospívajících, nedostatky v přípravě pedagogů + chyby pedagoga, osobní investice, okrajová oblast, pozůstatky totality

### **Názory na vymezení pedagogiky kultury:**

Neuchopitelnost/nejasné vymezení, definice PK (zúžení), mezioborovost – štěpení oborů – vztah PK k jiným disciplínám, metodologie PK, PK jako teorie

Příloha č. 2: Ukázka přepisu a kódování rozhovorů

**Ukázka přepisu a kódování rozhovoru (Bětka, 14, žákyně základní školy):**

11:40 (rozhovor proběhl ve škole; T – tazatelka; RB – respondentka Bětka; za účelem zachování identity místopisné názvy, které respondentka zmiňuje, neuvádíme – v textu jsou označeny pozměněnou iniciálou)

T – Hm, dobře. Tak ke kultuře patří, jak říkáš, i různé kulturní instituce, jako třeba muzea, galerie, nebo divadlo. Tak jsem se chtěla zeptat, jestli chodíš do nějakých kulturních zařízení a co z toho tě třeba baví nejvíc.

RB – No, <sup>S RODINOU</sup> s rodičema vlastně od malička se furt vydáváme někam za kulturou, <sup>CESTOVÁNÍ ZA POZNÁNÍM</sup> obvykle to je teda spíš turistika, ale <sup>AKTIVNÍ ÚČAST</sup> mě baví i ty muzea, třeba chodíme často do L., tam je galerie, že někdy tam jsou třeba panenky, minulej rok tam byly doma vyrobený nějaký přístroje, tak to mě taky <sup>ZAVJETI</sup> zajímá a er... <sup>NEZAJEM</sup> taky podle toho, co je v těch muzeích, někdy třeba koukat se na nějaký motýly, to mě nebaví, když jsem byla v muzeu v Praze, tak to jsem polovinu muzea přišla úplně <sup>NEZAJEM</sup> fascinovaná, ale <sup>NEZAJEM</sup> druhou polovinu, ty kameny a motýly, to mě nebavilo vůbec, no.

T – Takže tě zajímá spíš jakoby ta společnost a výrobky lidí a jejich kultura než vlastně třeba ta přírodovědná část... Hm, to je úplně jiný, no, to je fakt. A máte třeba tady, nebo tam, kde bydlíš, vlastně v té vaší vesnici<sup>i</sup>, nějakou příležitost ke kulturnímu vyžití?

RB – No, to spíš ne, to je taková malá vesnice. <sup>LOUČENÍ IDENTITA</sup> My máme kolem té vesnice hodně míst, kam <sup>PŘEHLED</sup> se podívat, ale přímo ve vesnici ne, vlastně L., ten je od nás docela blízko, to je kousek, když tam jedeme autem, tak tam toho je taky docela dost, kino tam je, divadlo a ty muzea, <sup>AKTIVNÍ ÚČAST</sup> vlastně tam je i to "L. – město ...<sup>iii</sup>", tam taky jezdíme. A do I.<sup>iii</sup> to je taky kousek, tak do kina tam jezdíme někdy a do divadla jsem tam taky byla, <sup>AKTIVNÍ ÚČAST</sup> to jsem měla příležitost jet se školou na

<sup>i</sup> Respondentka navštěvuje školu jinde, než v místě svého bydliště.

<sup>ii</sup> Jedná se o město do 20 000 obyvatel. Respondentka uvádí slogan, kterým je toto město propagováno v oblasti turistického ruchu. Koná se zde stejnojmenný festival.

<sup>iii</sup> Krajské město, vzdálené od místa bydliště respondentky několik desítek kilometrů. Dopravní dostupnost je nicméně ne zcela snadná.



46 500200

SLAVNOSTNÍ PŘÍLEŽITOST

takový představení. Když jsme jeli na večerní přímo, takže to bylo vlastně takový úžasný, že jsme vlastně byli nastrojený v šatech nebo takový, že vážně takový... (odmlka, hledání slov)

T – Slavnostní příležitost?

RB – No.

T – Takže spíš se školou nebo s rodiči teda vyrazíš za kulturou.

RB – Hm.

T – Tak jo. Další otázka s tím trochu souvisí: Co pro tebe kultura znamená?

RB – Kultura pro mě znamená... něco, čemu se můžu věnovat, když se mi chce, jako že to není povinný, že když mám čas, že můžu jít někam za kulturou nebo se věnovat kultuře, že to není něco, čemu se člověk věnovat musí, ale člověk si k tomu musí najít svou cestu nějak. (KULTURA JAKO ŽÁJEN, VLASTNÍ CESTA)

T – Ehm.

RB – Něco, co ho baví, že každého baví něco jiného, někoho baví třeba hudba, mě zrovna to kreslení, někoho baví cestování, za tou kulturou, každéj má nějak jinak, to je něco... to je takovej zájem spíš. (VLASTNÍ CESTA)

15:35

T – Hm, jo, dobře. Rozumím. A co si myslíš, že kultura znamená pro společnost jako pro lidi vůbec, jestli by to šlo říct.

RB – Er, no, to právě moc - já si to umím představit, ale já to neumím vůbec popsat. Je to něco, čemu se vě... nebo co má společnej docela celej národ, že to je něco podobnýho jako že ty kultury jsou nějak stejný pro celej národ, že někde v jiných územích to je nějak jinak a zrovna tady v České republice máme jiný kultury než třeba v Číně nebo... (SLOŽITÉ, NÁRODNÍ KULTURA)

T – Jojo, chápu. A dovedeš si třeba představit, že by úplně kulturní vyžití chybělo?

RB – <sup>ŽIVOTNÍ SMYSL</sup> To si neumím představit, to by bylo úplně prázdno, protože lidi by neměli co dělat a nudili bychom se tady a vlastně bychom ani pořádně nebyli, nebo... bylo by to, jako  
<sup>ANLTUM JAKO POZNÁVÁNÍ</sup> kdybychom nebyli, protože to je něco, co ... zkoumáme nebo co se ... co se snažíme nějak jako poznat.

**Ukázka přepisu a kódování rozhovoru (Karel, 17, žák technicky zaměřeného oboru na integrované střední odborné škole):**

*(rozhovor proběhl ve škole, T – tazatelka; RK – respondent Karel)*

T – Ehm. Jo. Já jsem se ptala na nějaké ty osobnosti, co pokládáš za významné. Takže se tě zeptám, pokud bys měl vybrat nějaký z nich, který jsou pro tebe třeba vzory, jaký by to byly? Máš nějaký takový?

RK – Jakoby ty, který mě zasáhly, nějak?

T – Hm, hm, který tě nějak oslovily.

RK – <sup>ČAPĚCH-VZVÁNÍ</sup> Nevim, no mám takový vzory jakoby, co něco fakt dokázaly a který maj zajímavý  
<sup>MEDIAČNÍ VLIV</sup> myšlenky, tak, já nevím, třeba ten Steve Jobs<sup>iv</sup>.

T – Jo, tak ten to dotáh určitě daleko.

RK – <sup>NEZVALOST</sup> Ten má, ten řídí zajímavě tu svoji firmu. Já nevím, těch lidí je hodně, já nevím, koho  
bych vybral. *(přemýšlí)*

8:22

T – To já taky ne, to musíš vědět ty. *(smích)*

RK – <sup>SUBKULTURA</sup> Tak třeba toho Bukowskiho<sup>v</sup>, ten je fakt na okraji, to je spodina, když je jakoby slavněj.

T – Ten to vlastně dotáh, kam to dotáh, i když teda jako pochází z takovejdech..

<sup>iv</sup> Jedná se o amerického miliardáře, zakladatele počítačové firmy Apple, který nedlouho předtím, než byl realizován rozhovor s Karlem, náhle zemřel na rakovinu. Jeho smrt i odkaz jeho myšlenek byly poté hojně medializovány.

<sup>v</sup> Již dříve respondent hovořil o tom, že rád čte, a že k jeho oblíbeným autorům patří Charles Bukowski, představitel tzv. „Beatnické generace“, hnutí umělců v USA na přelomu 50. a 60. let 20. století, které bylo známé svým bohémským způsobem života a drogovými experimenty v duchu hnutí hippies, „dětí květin“. Bukowského knihy se proslavily také díky tomu, že autor ve svých dílech hojně užívá vulgárních výrazů.

RK – <sup>NEZNALOST</sup> No, je to jakoby lůza pořád, ale ... ale je známej a zajímavej.

T – A kdybich se třeba zeptala na český osobnosti, protože ty jsi zatím mluvil o těch zahraničních, našel bys někoho takovýho, nebo to už by byl problém?

RK – <sup>NEZAJEM</sup> Hm, to už by byl asi, já nevím, docela problém. Já se moc nezajímám moc, jako o Čechy a moc jako, nevím.

T – Aha.. Jak ty to vlastně teda máš? Jsi třeba hrdej na to, že seš Čech, nebo se k tomu radši moc nehlášíš?

RK – <sup>APRIORI</sup> No, jakože jsem hrdej, – narodil jsem se tady, žiju tady, no, nestěžuju si, ale chtělo by to zkusit někde jinde, no, třeba. V budoucnosti jako.

T – To je výzva! Ehm. Co považuješ na český kultuře a společnosti za pozitivní a co za negativní?

RK – <sup>NEGATIVISMUS</sup> (pauza) Pozitivní? Asi spíš negativní.

T – Klidně, klidně, můžeš začít, čím chceš.

RK – <sup>KRITIKA KONZERVU</sup> Mně vadí, že prostě ty lidi tady málo žijou, mi přijde, jakoby že se za něčím pachtěj pořád a jakoby.

(vyrušení zvoněním)

T – Ty jsi začal tím negativem, jako že se za něčím pachtěj, a eštěs to asi nedokončil.

RK – <sup>DEZILUZE</sup> No že prostě se snažej pořád mít víc a víc, já nevím, jako nějakejch věcí, nebo pořád se snažej vo takovej ten stereotyp nebo tak, že, nevím, že v podstatě to nikam nespěje, nebo tak.

T – Jo. Ehm. A jak by to teda mělo vypadat v ideálním případě? Podle tebe.

*NAPLNĚNÍ*

RK – Nevim, no. V ideálním případě, že budou mít nějakou práci, pak přijít třeba do nějakého klubu nebo ... né žádný pařby, ale prostě jenom tak normálně jít, někam třeba do divadla nebo tak.

T – Prostě aby lidi byli pospolu?

*ABY LIDI ŽILI (SDYSL)*

RK – Aby lidi, aby prostě žili po tý práci, takle dou do práce, jsou do pěti v práci, pak dou nakoupit, sou doma a nikam... nic se vlastně neděje, akorát furt stresujou, místo aby se těšili na každý den, aby ... žili ten den přímo.

Příloha č. 3: Ukázka záznamu z terénního deníku

<b>Datum, čas:</b> pá 12. 10. 2012, 9:00	<b>Místo:</b> SOŠ technická v XY <sup>220</sup> , kabinet	<b>Trvání nahrávky:</b> 19min. 45 s.
<b>Respondent, věk, škola a ročník, bydliště, kraj:</b> PETR, 17 LET, SOŠ TECHNICKÁ – 3. ROČ., XY (do 20 000 obyvatel, ÚSTECKÝ KRAJ)		
<b>Kontaktní osoba/Gatekeeper:</b> AB (učitel odborných předmětů)		
<b>Vstupní informace (sdělil gatekeeper):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- průměrný, ale komunikativní žák</li> <li>- v kolektivu oblíben</li> <li>- chování bez problémů</li> <li>- bydlí na „intru“</li> <li>- neprojevuje specifické zájmy</li> </ul>		<b>Další informace (sdělil respondent):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vyrůstá s matkou a babičkou (s otcem se nestýká, rodiče dlouho rozvedeni)</li> <li>- dospělá sestra žije s přítelem a svým dítětem v jiném městě</li> <li>- prarodiče z otcovy strany na Slovensku (o prázdninách k nim rád jezdí)</li> <li>- na dotaz nesděljuje žádné specifické koníčky, má rád filmy (vč. „artových“)</li> <li>- ve škole ho baví hlavně odborné předměty (které učí AB)</li> <li>- škola ho „vcelku baví“, spolužáci jsou „v pohodě“</li> </ul>
<b>Navázání kontaktu:</b> - vzájemné představení, vysvětlení cílů výzkumu, průběhu rozhovoru, souhlas s nahrávkou a ujištění o zachování anonymity <ul style="list-style-type: none"> <li>- na úvodní otázky odpovídá spontánně, bez zábran</li> <li>- domluva na tykání (respondentovi to evidentně lépe vyhovuje, možná i lichoť – s tykáním nemá dále v rozhovoru jediný problém)</li> <li>- téma rozhovoru vítá, zajímá se o účely šetření; zdá se, že rozhovor pokládá za zpestření, pozitivní odezva na zájem o názory mladých</li> <li>- vyjadřuje svou náklonnost k učiteli AB (= gatekeeperovi), tedy raport je pozitivní</li> </ul>		
<b>Průběh rozhovoru:</b> - Petr se vyjadřuje se aktivně a s nasazením, srozumitelně a dostatečně nahlas <ul style="list-style-type: none"> <li>- hovoří v celých větách, snaží se (převážně úspěšně) vyjádřit vlastní názor, vysvětlovat jej</li> <li>- nad otázkami se zamýšlí, pokud jim nerozumí, žádá vysvětlení</li> <li>- výraznější gestikulace, oční kontakt</li> <li>- rozhovor plyne bez přerušování, ve svižném tempu a příjemné atmosféře (zdá se, že respondent by „si povídal“ klidně i déle)</li> <li>- rozhovor ukončuje tazatelka, když jsou všechny otázky zodpovězeny a zároveň končí časový prostor, který byl k rozhovorům k dispozici (končí výuka učitele AB v dané třídě, z dalšího vyučování již respondent není omluven)</li> </ul>		
<b>Klíčová zjištění:</b> - organizované zájmové činnosti se nevěnuje, kulturní zařízení navštěvuje málo a spíše se školou (baví ho někdy) <b>(chronologicky)</b> – samostatnou a spontánní tvořivou činnost vyhledává (točí filmy, čte) <ul style="list-style-type: none"> <li>- má velmi malý všeobecný rozhled, přesto považuje kulturu za důležitou</li> <li>- kritika konzumu, kultura jako naplnění života (cca polovina rozhovoru, lidi se jen ženou za výdělkem...)</li> <li>- hlásí se k „beatnické“ subkultuře (poslední třetina)</li> <li>- kritizuje českou politiku, obraz o české kultuře = klišé</li> <li>- o vlastní identitě moc nepřemýšlel, zmiňuje i slovenské kořeny, tam je tradičnější společnost, což se mu líbí</li> <li>- tradice pokládá za brzdu rozvoje (konec rozhovoru, „snažím se být odlišnej z těch tradic“)</li> <li>- o vlastní budoucnosti moc nepřemýšlí, ale chce „být šťastný“ a „vědět, jak věci jsou“, najít vlastní názor a uplatňovat ho (touha po autonomii)</li> </ul>		
<b>Poznámky, další okolnosti:</b> - rozhovor proběhl bez přerušování a technických problémů, v přátelské atmosféře <ul style="list-style-type: none"> <li>- respondent projevil zájem seznámit se s výsledky šetření (sdělil svou emailovou adresu, text mu bude zaslán)</li> <li>- respondent sdělil webovou adresu, kde zveřejňuje své krátké filmy (spontánně navazuje na jedno z témat rozhovoru, „chlubí“ se vlastní tvorbou, chce zpětnou vazbu)</li> </ul>		

<sup>220</sup> Za účelem zachování anonymity respondenta byly veškeré místopisné údaje změněny, stejně jako křestní jméno dotazovaného a jméno jeho učitele.

# ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Lenka Hlavičková
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce/školitel:</b>	Doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.
<b>Rok obhajoby:</b>	2014/2015

<b>Název práce:</b>	Ideje, tradice a potenciál pedagogiky kultury
<b>Název v angličtině:</b>	Ideas, Tradition and Potential of Culture Education
<b>Anotace práce:</b>	Dizertační práce si klade za cíl upozornit na myšlenky pedagogiky kultury jako specifické koncepce výchovy a jejich relevanci v dnešní době. Teoretická část práce se bude zabývat cíli, východisky a současným pojetím pedagogiky kultury. Čerpat budeme zejména z díla S. Hessena a z aktuálních německých a polských odborných textů, věnujících se oblasti pedagogiky kultury. V empirické části bude zkoumán potenciál uplatnění idejí pedagogiky kultury v současnosti.
<b>Klíčová slova:</b>	Výchova a vzdělávání, společnost, kultura, umění, lidství, cíle výchovy.
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis aims to draw attention to the thoughts of Culture Pedagogy as a specific concept of education and their relevance in today's world. The theoretical part of the thesis will examine the objectives, background, and current concept of pedagogy culture. In particular, we will draw from Hessen's works and from the contemporary German and Polish scientific texts dealing with Culture Pedagogy. The empirical part will explore the potential for applying the ideas of pedagogy culture in the present.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Education, society, culture, art, humanity, goals of education.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1: Tabulka memů a ukázka postupu analýzy dat Příloha č. 2: Ukázka přepisu a kódování rozhovorů Příloha č. 3: Ukázka záznamu z terénního deníku
<b>Rozsah práce:</b>	237 s.
<b>Jazyk práce:</b>	český

Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta  
Ústav pedagogiky a sociálních studií

# **Ideje, tradice a potenciál pedagogiky kultury**

**Autoreferát k dizertační práci**

**Autorka:** Mgr. Lenka Hlavičková

**Školitel:** Doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.

Olomouc, 2014



**Oponenti:**

Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Prof. PhDr. Peter Ondrejko, DrSc.

**Místo a termín obhajoby:**

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

**Místo, kde bude disertační práce s posudky vystavena 14 dnů před vykonáním její obhajoby:**

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

## **Anotace**

Cílem dizertační práce je upozornit na myšlenky pedagogiky kultury jako specifické koncepce výchovy a na jejich relevanci v dnešní době. Teoretická část práce se zabývá cíli, východisky a současným pojetím pedagogiky kultury. Představuje odkaz díla S. Hessena a pojetí pedagogiky kultury v Polsku a v Německu v současnosti. V empirické části je zkoumán potenciál uplatnění idejí pedagogiky kultury v současnosti. Empirické šetření se skládá ze dvou částí, v obou případech byla zvolena kvalitativní výzkumná metodologie. Na základě dotazování expertů bylo zjištěno, že ideje pedagogiky kultury považují z nejrůznějších důvodů za stále aktuální. Z výsledků analýzy rozhovorů s dospívajícími ve věku 13–17 let vyplynulo, že spíše než zájem o kulturu jim chybí schopnost kulturu porozumět. V závěru práce podáváme konkrétní návrhy, jak zlepšit stávající praxi v oblasti zprostředkování kulturních hodnot dětem a dospívajícím, neboť v tomto ohledu vykazuje stávající vzdělávací systém zřejmé rezervy.

## **Klíčová slova**

Výchova a vzdělávání, společnost, kultura, umění, lidství, cíle výchovy.

## ABSTRACT

The thesis aims to draw attention to the thoughts of Culture Pedagogy as a specific concept of education and their relevance in today's world. The concept used to be wide – spread in Central Europe in the period between two world wars. Later, thanks to the political development, it got forgotten in our country. Although, we think, that it offers many inspiring ideas that are topical up today. This concept intends to reflect the problems of the society. We suppose that the bases of the problems were very much similar as today. The common topic is culture crisis.

The theoretical part of the thesis presents the objectives, methods and background of Culture Pedagogy as the concept focused on strengthening culture education and growing into human values. Art is perceived to be the main to develop humanity. The bases of Culture Pedagogy are Neo-kantian, Sergej Hessen is mentioned to be the founder of the concept. He was active at Czech, German as well as at Polish universities. In Germany and Poland, Culture Pedagogy expands up today. It turned attention to the role of culture in everyday life. Especially in fields of culture animation and education in the environment of culture institutions Czech pedagogy can find many occasions.

The empirical part of the theses explores the potential for applying the ideas of culture pedagogy in the present. The qualitative research was organized, the data was analyzed using “open and axial coding” methods. The experts in Pedagogy and related fields were asked to present their opinions of Culture Pedagogy potential today. They mostly find the idea very topical in order to support humanity. Few of the interviewed experts mentioned the risks of Culture Pedagogy ideas, such as elitism and mere vision. The second part of the empirical research was based on interviewing 13–17 years old teenagers to find out their concept of culture, interest in culture, motivation to take part in culture events and their overview in general. Mostly, the teenagers presented high interest in culture and low level of the overview in the same time. The family seems to be the most important factor to support interest in culture. School is often not able to mediate positive relationship to art, culture and culture values successfully. The teenagers with positive relation to culture and with better overview were more optimistic, with clearer self-concept and more concrete ideas about their own future.

We propose to strengthen systematically culture education research as well as culture education practice at schools and non-formal education institutions. The experience-based methods can be a good way to mediate art and culture values. The task is important in order to help overcoming the “culture capital” gap between different groups in the Czech society and eliminating the negative effect of culture breakdown.

## OBSAH DIZERTAČNÍ PRÁCE

ÚVOD.....	9
1 Výchova a vzdělávání v kontextu dnešní doby.....	13
1.1 Životní způsob ve společnosti na prahu 21. století.....	15
1.1.1 Rizikový životní způsob v globální společnosti.....	17
1.1.2 Sekularizace a detradicionalizace společnosti, eroze hodnot a jejich důsledky.....	21
1.2 Problémy globalizované společnosti.....	26
1.3 Výchova, vzdělávání jako nástroj k předcházení rizik.....	29
2 Krize společnosti a krize výchovy.....	33
2.1 Teorie výchovy na cestě k hledání nových cílů.....	35
2.2 Výchova, štěstí a smysl života.....	36
3 Klíčové otázky současné pedagogiky.....	41
3.1 Hledání základů lidství a jeho význam pro pedagogiku.....	41
3.1.1 Kulturnost, autonomie a tvořivost jako podstata lidství a jejich pedagogické souvislosti... 42	
3.1.2 Holismus jako reakce na provázanost dílčích sfér života v globalizovaném světě.....	44
3.2 Obrat k člověku v historickém vývoji a jeho odraz ve výchově a vzdělávání.....	47
3.3 Humanizace v soudobém pedagogickém myšlení.....	49
4 Pedagogika kultury a její odkaz současnosti.....	51
4.1 Kořeny pedagogiky kultury.....	54
4.2 Osobnost a působení Sergeje Hessena.....	55
4.3 Ideje Hessenovy filozofie výchovy.....	56
4.4 Odkaz díla S. Hessena dnešku.....	60
5 Současná pedagogika kultury a její cíle: kdo jsme, odkud přicházíme a kam jdeme.....	67
5.1 Několik poznámek k terminologii.....	68
5.2 Vývoj pedagogiky kultury v Polsku a v Německu.....	74
5.3 Pedagogika kultury v Polsku a v Německu na přelomu tisíciletí.....	80
5.3.1 Reflexe globálních problémů z pohledu pedagogiky kultury.....	86
5.4 Pozice pedagogiky kultury v systému pedagogických disciplín.....	88
5.4.1 Pedagogika kultury a sociální pedagogika – společná témata a možná inspirace.....	93
5.5 Potenciál a rizika pedagogiky kultury.....	95
6 Odraz kulturního obratu v různých sférách lidského života.....	102
EMPIRICKÁ ČÁST.....	105
7 Možnosti uplatnění idejí pedagogiky kultury v současné české pedagogické teorii a praxi.....	105
7.1 Cíle šetření, výzkumný problém a zvolená metodologie.....	106

7.2 Etická hlediska realizovaného šetření.....	109
7.3 Rizika a dilemata zvolené metodologie a způsobu sběru dat.....	110
8 Potenciál pedagogiky kultury z pohledu expertů.....	113
8.1 Relevance idejí pedagogiky kultury z pohledu expertů z oblasti pedagogiky a příbuzných disciplín.....	116
8.1.1 Kultivace lidskosti a rozvoj duchovní kultury člověka jako aktuální problém pedagogiky.....	116
8.1.2 Výchova kulturní osobnosti jako klíč k řešení problémů současného světa.....	119
8.1.3 Umění coby prostředek výchovy a obsah vzdělávání.....	121
8.2 Definice a poslání pedagogiky kultury a místo kultury v životě člověka.....	123
8.2.1 Mezioborové souvislosti pedagogiky kultury a její metodologie.....	128
8.3 Názory expertů na vztah dospívajících ke kultuře.....	132
8.3.1 Formy a metody pedagogiky kultury – stávající stav a možnosti rozvoje.....	133
8.3.2 Překážky a dilemata spojená s uplatňováním myšlenek pedagogiky kultury.....	137
8.4 Rizika a rozpory plynoucí z myšlenkových východisek pedagogiky kultury.....	140
8.5 Experti o pedagogice kultury souhrnně – klíčové závěry analýzy.....	146
9 Dospívající a kultura.....	150
9.1 Metodologie výzkumného šetření, analýza a interpretace dat.....	155
9.2 Kulturní aktivity v životě dospívajících.....	156
9.3 Pojetí kultury očima dospívajících.....	164
9.3.1 Kulturní aktivita jako zábava a způsob relaxace.....	167
9.3.2 Umění jako zdroj intenzivních prožitků a objevování vlastní emočnosti.....	169
9.3.3 Kultura jako součást společenského života.....	170
9.3.4 Kultura ve službách hledání vlastní identity.....	172
9.3.5 Kultura, sny a aspirace a jejich souvislost se životní spokojeností.....	175
9.3.6 Narodil jsem se tady, tak jsem asi Čech aneb Rizikové faktory ve vnímání kultury a identity.....	178
9.4 Kulturní pluralita jako samozřejmost, výzva i hrozba ve světle neukotvené identity.....	185
9.5 Kultura, umění a smysl života – prostě aby lidé žili.....	187
9.6 Proč se dospívající nezapojují: O nedostupnosti kultury a nedostatečné nabídce kulturního vyžití.....	190
9.6.1 Proč se škole nedaří motivovat žáky k aktivní účasti na kulturním životě?.....	193
9.7 Podněty pro rozvoj kulturní edukace.....	195
9.8 Kam cílit a čeho je možné docílit? Klíčová zjištění o pohledu dospívajících na kulturu a umění a možnosti pedagogiky kultury.....	201
10 Diskuse.....	208

ZÁVĚR.....	211
Motto.....	216
POUŽITÉ ZDROJE:.....	217
REJSTŘÍK.....	234
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ:.....	236
SEZNAM PŘÍLOH.....	237

### **Seznam grafů a tabulek, které jsou v práci obsaženy:**

*Obr. č. 1:* Rozložení respondentů dle věku

*Obr. č. 2:* Rozložení respondentů dle místa bydliště

*Obr. č. 3:* Rozložení respondentů dle typu navštěvované školy

*Obr. č. 4:* Dospívající a kultura

### **Seznam příloh dizertační práce:**

*Příloha č. 1:* Tabulka memů a ukázka postupu analýzy dat

*Příloha č. 2:* Ukázka přepisu a kódování rozhovorů

*Příloha č. 3:* Ukázka záznamu z terénního deníku

## OBSAH AUTOREFERÁTU

Předmluva .....	9
Úvod .....	9
1 Eroze hodnot a problémy společnosti v globalizovaném světě .....	11
2 Humanizace ve výchově a vzdělání jako reakce na krizi hodnot.....	13
3 Pedagogika kultury v historii a v současnosti .....	14
3. 2 Pedagogika kultury v zahraničí .....	18
4 Potenciál pedagogiky kultury – klíčová zjištění empirického šetření.....	20
4. 1 Potenciál pedagogiky kultury z pohledu expertů .....	22
4. 2 Dospívající a kultura .....	24
Závěr a podněty pro praxi .....	31
CURRICULUM VITAE .....	37
POUŽITÉ ZDROJE.....	40

## **Předmluva**

Cílem autoreferátu je představit obsah dizertační práce, její teoretická východiska, výsledky empirického šetření a nejdůležitější závěry, které byly na základě učiněných zjištění vyvozeny. V závěru autoreferátu neuvádíme kompletní seznam zdrojů použitých při tvorbě dizertační práce, ale pouze výňatek, který se vztahuje k textu autoreferátu. Kompletní seznam literatury je součástí samotné dizertační práce. Přepisy rozhovorů, které jsou důležitým materiálem, s nímž jsme pracovali, k autoreferátu nepřikládáme z důvodu nutnosti zachování anonymity respondentů, a zároveň proto, že se jedná o soubor značného rozsahu, který by neúnosným způsobem navýšil rozsah celé práce, resp. autoreferátu. K dispozici byly školiteli v průběhu práce. V dizertační práci je možno v příloze nahlédnout ukázkou přepisu a kódování úryvků z rozhovorů se dvěma různými respondenty.

## **Úvod**

Žijeme v době typické překotným životním tempem, která je charakteristická neustálými proměnami společenských struktur a životních podmínek v důsledku rychlého technologického rozvoje, i posilováním vzájemné provázanosti jednotlivých sfér života člověka, jež dosahuje globálního rozměru. Uspěchaný životní styl, jehož vývoj nelze předjímat, kulturní pluralita spojená s hodnotovou relativitou i přemíra podnětů, s nimiž přicházíme každodenně do kontaktu, v člověku vzbuzují pocity nejistoty a stresu. Hodnotová pluralita zároveň přináší problémy ve vnímání autority. Na nastíněnou situaci se snaží reagovat také pedagogika. Zaměřuje se na hledání možných cest, jak podpořit člověka v tom, aby dokázal zvládat nároky dnešní doby a ve složitých podmínkách života v globalizovaném světě se zorientovat.

Příčiny problémů současné společnosti bývají spatřovány v mizení lidskosti. V pedagogice se tato skutečnost odráží v podobě sílení trendu humanizace vzdělávání, která nabývá různých podob. Dochází k demokratizaci vzdělávání a zaměření pedagogického působení směrem k rozvíjení lidskosti. Domníváme se, že realizace některých idejí pedagogiky kultury může představovat jednu z cest, jak ideály humanizace naplňovat. Pedagogika kultury se začala rozvíjet v meziválečném období v reakci na



tehdejší „krizi kultury“.<sup>221</sup> Vycházejíc z novokantovské filozofie, pedagogika kultury staví na předpokladu, že rozvíjení kulturnosti člověka a jeho hodnotového ukotvení je synonymem kultivace lidskosti.

Problémy současné společnosti mají v mnoha ohledech podobný základ. Přestože v Česku vlivem politického vývoje v době totality myšlenky pedagogiky kultury ustoupily do pozadí, resp. nemohly se dostatečně uchytit a etablovat, v Polsku a v Německu se tato koncepce rozvíjí úspěšně dodnes, v každé z těchto zemí poněkud jiným způsobem. Obě pojetí mohou být pro současnou českou pedagogiku v mnohém podnětná, protože přináší odpovědi na některé ze zásadních otázek, které si klade. Reagují na racionalizaci vzdělávání, sílící pragmatismus, relativizaci hodnot a krizi demokracie.<sup>222</sup>

Kromě toho, že jsme se zaměřili na představení idejí, kořenů a současného pojetí pedagogiky kultury v zahraničí, realizovali jsme také empirické šetření, jehož cílem bylo prozkoumat možnosti uplatnění idejí pedagogiky kultury v současné české pedagogické teorii a praxi. Ústřední výzkumný problém byl formulován následujícím způsobem: **Jaký je potenciál pedagogiky kultury v současné České republice?** Šetření jsme doplnili dílčími výzkumnými otázkami směřovanými k zjišťování úrovně kulturní orientace mládeže. Konkrétně jsme hledali odpovědi na tyto výzkumné otázky: **Jak vnímají roli kultury ve svém životě dospívající? Jak vůbec dospívající pojmu “kultura” rozumějí? Jaký význam jí přiřkládají? Jakým kulturním aktivitám se věnují a co je k tomu motivuje?** Chtěli jsme zjistit, do jaké míry je krize hodnot odráží v životě dospívající populace, a tedy ověřit, zda a v jakých ohledech je myšlenka posílení kulturní dimenze vzdělávání opodstatněná a aktuální.

Empirická data byla získávána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a byla kvalitativně vyhodnocena. Dotazovanými byli dospívající ve věku 13–17 let. Výzkum byl doplněn o výpovědi respondentů z řad expertů v oblasti pedagogiky a příbuzných disciplín, kteří prezentovali svůj pohled na potenciál pedagogiky kultury v současnosti. Práci uzavíráme konstatováním, že odkaz pedagogiky kultury lze doposud považovat za živý v mnoha ohledech, a vyvozujeme konkrétní závěry a předkládáme některá doporučení, jak v pedagogické praxi posílit kulturní dimenzi výchovy a vzdělávání.

---

<sup>221</sup> O krizi kultury v této době pojednávají Arendtová (1994), Adorno (2009), Fromm (2009) nebo Marcuse (1991).

<sup>222</sup> Srov. Skalková, 2004.

## 1 Eroze hodnot a problémy společnosti v globalizovaném světě

Globalizace s sebou přináší mnoho problémů společenských, ekologických i ekonomických. Situace se vyhrcoje takovým způsobem, že někteří autoři dokonce dospěli k závěru, že nedojde-li ke změně, povedou důsledky chování člověka k ohrožení jeho vlastního bytí (např. Beck, 2004; Keller, 1997; aj.) Negativní dopad je spojen především s jednostranným podřízením se člověka tržním mechanismům. Sílí individualismus a materialistické zaměření hodnotové orientace, životní způsob se zrychluje (Jacyno, 2012; Lipovetsky, 1998 a 2007, aj.). Ukazuje se však, že takový vývoj je neudržitelný. Nejenže způsobuje nevratná poškození přírody, ale také přestává sloužit člověku a přispívat k lepšímu životu. „Zisk pro zisk“ nepřináší žádnou hodnotu. Zároveň se svět, který je podřízen vidině ekonomického zisku, stává značně nejistým a nevyzpytatelným, jako je sám volný trh (Bauman, 2000). Ještě více se prohlubuje propast, kterou člověk vytvořil mezi sebou a přírodou. Dochází k vyčerpávání přírodních zdrojů a ničení životního prostředí.

Extrémem je situace, kdy vedle finančně vyjádřených hodnot ty ostatní ustupují do pozadí. Dochází k hodnotovému zploštění. Ekonomickému pohledu se přizpůsobují i oblasti, které, mají-li dostát své roli, předpokládají vlastní autonomii, neboť by měly zprostředkovávat hodnoty, jejichž podstata je autonomie:<sup>223</sup> vzdělávání a umění (srov. Gadamer, 2003; Liessmann, 2008). Hovoří se o krizi hodnot i krizi výchovy a aktuálním tématem se stává hledání cest, jak jim čelit (např. Bělohradský, 2009; Dubuffet, 1998; Petrussek, 2011 a 2012; Kučerová, 2011 a 2013, aj).

Člověk ke svému životu hodnoty z mnoha důvodů potřebuje. Hodnoty poskytují rámec ukotvení vlastní identity (Fromm, 2009). Základní funkcí hodnot je především to, že chrání možnost uspokojování bytostných potřeb člověka (Bittl, Moree, 2007, s. 13–27). Prožitek hodnot může být prožitkem umožňujícím přesah sebe sama (Říčan, 2006) a utváření hodnot se spojeno s prožitkem životní spokojenosti, smyslu a naplnění (Cakirpaloglu, 2013). Je také dobře známo, že hodnotově ukotvení jedinci vykazují vyšší úroveň

---

<sup>223</sup> K problému autonomie hodnot podrobněji in Cakirpaloglu, 2009, s. 265–275.

resilience<sup>224</sup> (Frankl, 1994 a 2011; Vymětal, 1995, s. 22–30). Výchova k hodnotám<sup>225</sup> by tedy mohla být jedním z faktorů přispívajících k podpoře schopnosti člověka zvládat nároky a zátěž, kterou na něj život v rychle se měnícím, nestabilním světě klade. Zároveň by mohla být prostředkem k utváření udržitelného způsobu života, který vychází z hodnotového základu (Inglehart, 1990; Keller, Fryč a Gál, 1997; Rabušic a Hamanová, 2009, s. 14–15). Výchovu k hodnotám lze považovat také za významnou složku primární prevence, která jednak umožňuje zachování duševního zdraví (Cakirpaloglu, 2009, s. 271; Říčan, 2006, s. 130–132), jednak hodnotové ukotvení napomáhá eliminovat výskyt obranné agrese (Vymětal, 1995, s. 28). Nalézt vlastní místo a identitu je však v hodnotově pluralitní společnosti stále obtížnější.

Výchova, vzdělávání a hodnoty jsou úzce spjaty. Oboje vychází z konkrétního hodnotového rámce a cílí ke zprostředkování hodnot a osvědčených způsobů jednání za účelem kultivace způsobu bytí člověka ve světě.<sup>226</sup> Souvislosti hodnot a výchovy se v poslední době stávají významným tématem pedagogiky v reakci na krizi hodnot (např. Dorotíková, 1997; Lorenzová, 2004; Pelcová, 1997 a 2013; Petrucijová a Feber, 2002; Pospíšil, Roubalová, 2010; Semrád, 2013, aj.). Vychází najevo, že zúžené materialistické pojetí hodnot nedokáže nahradit veškeré funkce, které hodnoty v životě člověka mají. Nepřispívá ke zlepšování kvality života a nepřináší člověku pocit životního smyslu ani uspokojení.<sup>227</sup> Zvyšuje se také zájem o studium souvislostí kultury, umění a výchovy.<sup>228</sup>

V pedagogickém diskurzu se stále častěji objevují názory, které zdůrazňují, že výchova a vzdělání, které pozbudou hodnotové dimenze, ztrácejí také svůj potenciál

---

<sup>224</sup> „Pojmem resilience se v psychologii označuje síla člověka vyrovnávat se s životními krizemi (...)“ (Bittl, Moree, 2007, s. 22).

<sup>225</sup> Pelcová (2013) ve své stati rozlišuje „hodnotovou výchovu“, zacílenou k porozumění hodnotám, a „výchovu k hodnocení“, usilující o rozvíjení schopnosti jedince hodnotit a oceňovat. Používáme termín „výchova k hodnotám“ ve snaze integrovat obě tyto dimenze.

<sup>226</sup> O emendaci, tj. tendenci zlepšovat a napravovat, hovoří jako o klíčovém poslání výchovy a vzdělávání Palouš (1996, s. 54–56, aj.).

<sup>227</sup> Dokonce i sama ekonomie opouští zúžené prizma měření kvality života pouze na základě úrovně materiálního blahobytu – vedle standardních ukazatelů měření rozvoje, jakými jsou HDP nebo HDI, se nově objevují např. i ukazatel „GNH“, v češtině prezentovaný pod názvem „hrubé národní štěstí“, vzniklý ve snaze zachytit také subjektivní dimenzi kvality života (Nováček, 2011, s. 398–403). K člověku začínají obracet zájem také další společenské vědy, hovoří se o tzv. kulturním obratu (Edwards, ed., 2010).

<sup>228</sup> Od roku 2013 se například na Univerzitě Palackého v Olomouci koná každoročně konference „Kultura – umění – výchova“ a je zde vydáván stejnojmenný recenzovaný odborný časopis.

k „nápravě věcí lidských“.<sup>229</sup> Reakcí na vytrácení lidskosti je silící tendence humanizace vzdělávání.

## 2 Humanizace ve výchově a vzdělání jako reakce na krizi hodnot

Humanizace je mnohvrstevnatým, vnitřně diferencovaným fenoménem, který se v různých podobách promítá do dílčích koncepcí vzdělávání i do pedagogické praxe. Nosnou myšlenkou je rozvíjení lidskosti, resp. vlastností, schopností a charakteristik, které lidství definují. Středem zájmu se stávají témata spojená s morálkou, hodnotami, sociálním a emocionálním vývojem. Humanizační tendence sílí zejména v obdobích, kdy dochází k totalizaci společnosti, ke znevolnění člověka vlivem různých činitelů a kdy se vzorce chování, které považujeme za „lidské“, rozpadají. Aktuálně se tak děje v souvislosti s tím, že konzumní chování člověka překračuje meze udržitelnosti.

Obrat k člověku se v pedagogice projevuje periodicky a v různých historických obdobích se v něm odráží různé představy o podstatě lidství. Všechny však spojuje celostní pohled. V období antiky představovala ideál člověka „kalokagathia“, jednota krásy těla a ducha. Rozvíjení lidskosti je ústředním cílem výchovy dle Komenského (Hábl, 2011). V pojetí J. A. Komenského se celostní přístup odráží prostřednictvím pohledu na člověka coby součást univerza, s nímž je nedílně propojen, neboť lidský život přesahuje sebe sama a směřuje výše (Čapková, 1984, s. 184–194). Renesanční a raně novověký humanismus vůbec je antropocentricky založen.<sup>230</sup> Pedagogický optimismus bývá spojován především s kognitivními schopnostmi člověka (Locke, Descartes). Opačným extrémem je pesimismus J. J. Rousseaua, který nadřazuje nad moudrostí člověka moudrost přírody, v lidské činnosti spatřuje ohrožení a požaduje, aby výchova respektovala přirozený vývoj a zrání a nesnažila se jej „uměle“ urychlovat. Člověk se v jeho filozofii stává autonomním individuem, které uplatňuje své potřeby a touhy bez ohledu na společenský kontext. Oba směry se ukázaly být značně omezeným pohledem na podstatu a možnosti řešení problémů společnosti (srov. Pospíšil, 2009; Strouhal, 2013). Stejně tak tomu bylo v případě

---

<sup>229</sup> Ostatně, obdobně se vyjadřuje i sám Komenský (srov. Čapková, 1984; Hábl, 2011).

<sup>230</sup> Podrobněji o problematice východisek cílů výchovy a vzdělávání a jejich vývoji v období novověku pojednává Pospíšil (2009).

německého novohumanismu 19. století, reprezentovaného především myšlenkami W. von Humboldta, které později bohužel sklouzly k pedagogickému materialismu.<sup>231</sup>

Humanismus 2. poloviny 20. století se rodí především v reakci na odcizení v industrializované společnosti, ekonomickou krizi 30. let a propuknutí obou celosvětových válečných konfliktů. Ideje humanizace nabývají různých podob a promítají se do nich názorová paradigmatičtva rozličných aktuálních filozofických proudů.<sup>232</sup> V dizertační práci nám byla východiskem antropologie tzv. „duchovědné pedagogiky“.<sup>233</sup> Také duchovědná pedagogika se rozpadá do několika dílčích proudů, pedagogika kultury je jedním z nich. Všem je společné, že podstatu lidskosti spatřují v duchovní sféře, ať už v návaznosti na platonský idealismus, myšlenky křesťanství nebo jiná východiska. Holistické pojetí vyrůstá z komplexního pohledu na nedělitelnost tělesné, duševní a duchovní dimenze osobnosti, která zasazuje bytí člověka do širšího kontextu univerza, dává mu přesáhnout sebe sama a překonat konečnost vlastního bytí, neboť výsledky tvůrčí aktivity, jejich dopad a uplatnitelnost, nejsou trváním lidského života limitovány.

### 3 Pedagogika kultury v historii a v současnosti

Koncepce pedagogiky kultury<sup>234</sup> vzniká v meziválečném období. Svým zaměřením reaguje na krizi lidství, která se ve společnosti projevuje. Za zakladatele pedagogiky kultury bývá označován Sergej Hessen. Tento všestranně vzdělaný intelektuál ruského původu, který studoval v Petrohradě, tedy v jednom z někdejších center novokantovství, z politických důvodů záhy svou vlast opouští. Ve studiích pokračuje v Německu, kde se jeho učiteli stávají P. Natorp, W. Windelband, H. Rickert či P. Lask.<sup>235</sup> Po studiích získává místo na univerzitě v Praze, kde tvoří svá klíčová díla: *Filosofické základy výchovy* (1936) a *Světový názor a pedagogika* (1937). Svého času se jim dostává poměrně vřelého přijetí.

---

<sup>231</sup> „Formální vzdělání se orientuje na efekt formování lidských možností a sil (...), materiální vzdělání se zaměřuje na obsah a vědomosti, které má člověk získat, aby mohl být považován za vzdělaného“ (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1998, s. 68). Humboldtovy záměry byly jiné, směřovaly ke kultivaci duchovní dimenze osobnosti, leč došlo k jejich dezinterpretaci. Podrobněji o tom pojednává Liessmann (2007, s. 40–42).

<sup>232</sup> Komplexní přehled o tom přináší Skalková (1993).

<sup>233</sup> Problematiku idejí duchovědné pedagogiky a jejího vývoje pojednala podrobněji Skalková (1992). Mezi její nejvýznamnější představitele bývají řazeni W. Dilthey, E. Spranger či H. Nohl. Skalková považuje za synonymum označení hermeneutická pedagogika, tedy pedagogika hledající porozumění.

<sup>234</sup> Skalková (1992, s. 4) uvádí, že synonymně je používáno označení „filozofická pedagogika“.

<sup>235</sup> Životopisné údaje čerpáme z publikace V. Goněce (2001).

Hessenovo dílo rezonuje s dobovým humanismem.<sup>236</sup> I z české univerzity jej však záhy vyženou politické i existenční důvody. Hessen dožívá v Polsku. Ještě před svou smrtí v roce 1950 zde působí na univerzitě v [Lodži](#), kde své dílo dovršuje.

Hessen svým působením ovlivňuje vývoj pedagogiky ve všech třech zemích. K jeho žákům a přímým následovníkům patří např., v Česku rovněž známý, polský filozof výchovy B. Suchodolski (1903–1992). V Polsku se na základě jeho myšlenkového odkazu vyvíjí pedagogika kultury jako samostatná disciplína. Polskou pedagogiku charakterizuje, mj. i díky Hessenově filozofii výchovy, výrazně humanistické zaměření. Rovněž v Německu je dnes pedagogika kultury oborem, který lze samostatně studovat na univerzitách. Kořeny pedagogiky kultury zde bývají spojovány především s Kerchensteinerovou reformní pedagogikou, v níž hraje důležitou roli rozvoj tvořivosti (srov. Zacharias, 2001). Důležitým tématem diskutovaným v souvislosti s kulturním učením je v Německu prožitek. V Česku v období komunistické totality ideje pedagogiky kultury ustupují do pozadí. Není divu. Autonomie jedince, k níž ideje pedagogiky kultury směřují, není z pohledu vládní strany aktuálním tématem. Svou roli hrály i tendence posilování materialismu v duchu hesla „dohnat a předejhnat kapitalismus“. Ekonomické hodnoty byly upřednostňovány a ostatní ustupovaly do pozadí.<sup>237</sup>

Domníváme se však, že v souvislosti s výše popsány problémy, které je současná pedagogika nucena řešit, nabývají myšlenky pedagogiky kultury na aktuálnosti. S. Hessen svoji filozofii výchovy koncipoval v holistickém duchu.<sup>238</sup> V mnohém jeho ideje ovlivnila vlastní životní zkušenost. V duchu novokantovství<sup>239</sup> navázal na představu člověka jako hodnotově ukotvené bytosti. Podstata lidství tkví, v Hessenově pojetí, v autonomii,

---

<sup>236</sup> Goněc (2001) uvádí, že Hessena pojilo osobní přátelství např. s J. Patočkou či pedagogickým reformátorem V. Pařízkem. Pro uvedení příkladu přijetí Hessenova díla v tehdejší Československu můžeme citovat např. pasáž z Pedagogické encyklopedie autorů Chlupa, Uhera a Kubálka, kde J. Hendrich o Hessenových Filosofických základech výchovy tvrdí, že „kniha patří k nejlepším pracím současné pedagogiky“ (1938, s. 470).

<sup>237</sup> Např. Kučerová (2013) podotýká, že největší chybou Marxova myšlení bylo právě jednostranné ekonomické prizma.

<sup>238</sup> Holismus je filozofický názor, vyznačující se tím, že celek pokládá za víc než za pouhý soubor jednotlivostí. Fungování jakéhokoliv celku nelze vysvětlit na základě zkoumání jednotlivých jeho částí, neboť takové zkoumání nepostihuje podstatu celku, jehož jednotlivé prvky nabývají nové kvality v neustávající vzájemné interakci. K podstatě holismu v pedagogice se podrobněji vyjadřuje např. Palouš (1996), z psychologického hlediska jeho principy rozebírá Cakirpaloglu (2009). Hessen svou filozofii výchovy staví na tzv. „globální metodě“ (1935).

<sup>239</sup> Novokantovství je nejednotným filozofickým směrem, který na přelomu 19. a 20. století požaduje návrat k myšlenkám I. Kanta. Upíná pozornost k etickým otázkám. Vyznačuje se kritikou, prosazuje principy logiky. Klíčovými tématy se stávají hodnoty, které přesahují i ovlivňují individuální bytí, do nichž je člověk zakořeněn a které jsou určující pro porozumění podstatě společenského dění i problémů. Podrobněji východiska novokantovství vysvětluje Noras (2010), Styczyński (2004) se pak věnuje odrazu novokantovství v díle S. Hessena. V Hessenově filozofii lze spatřovat také odraz platonského idealismu.

tvůrivosti a duchovním přesahu. K zachování společenské rovnováhy je nutné, aby člověk dokázal porozumět hodnotám, učit se z nich a zároveň autonomně utvářet hodnoty nové. Vrstání do systému hodnot je nedílnou součástí procesu socializace. Rigidní lpění na tradici ústí v úpadek nebo i v násilí motivované potřebou ochrany „jediné správné“ pravdy. Naopak autonomní tvorba je předpokladem společenského rozvoje i naplnění lidského života, neboť hodnoty, které jsou jejím výsledkem, přesahují omezenost individuálního bytí.<sup>240</sup> Výchova a vzdělávání mají být zaměřeny k podpoře vrstání člověka do kultury a do světa nadindividuálních hodnot. Vhodně k tomuto cíli může posloužit umění.

Umělecké dílo je, z pohledu pedagogiky kultury, symbolickým znázorněním hodnot. Těm je, prostřednictvím uměleckého sdělení, možné porozumět komplexněji, protože uměleckou formou lze zprostředkovat i emocionální podtext, z něhož daná hodnota vychází.<sup>241</sup> Osvojováním si kulturních hodnot dochází k celkové kultivaci lidskosti. Zároveň každý svým individuálním vkladem přispívá k dalšímu obohacování kulturního odkazu a bytí jednotlivce se tak stává součástí něčeho, co jej přesahuje.

Nejpodstatnější souvislosti původních Hessenových idejí se současným pedagogickým myšlením spatřujeme v několika rovinách. Jednak jde o problém „eroze kultury“.<sup>242</sup> Pedagogika kultury svým zaměřením přináší podněty k tomu, **jak prostřednictvím výchovy a vzdělání kulturnost člověka rozvíjet**, a to ve všech významových rovinách, které tento pojem má – včetně kultivace jednání člověka vůči svému okolí. Umění může být prostředkem rozvíjení emocionální senzitivity, což je cíl, jehož význam je v současné individualizované společnosti nezanedbatelný.<sup>243</sup>

Hessen zároveň ukazuje **způsob, jak uchopit témata autonomie a tvořivosti**. V dizertační práci se problematice podrobněji věnujeme a docházíme k závěru, že autonomii nelze ztotožnit s bezhraničností a tvořivost s flexibilitou. Předpokládáme-li, že člověk potřebuje být hodnotově ukotven, antropocentrické pojetí bezmezného prosazování vlastní vůle této představě nevyhovuje, protože hodnoty boří. Navíc člověka činí závislým

---

<sup>240</sup> Tyto ideje Hessen podrobněji rozpracovává ve svém textu „Světový názor a pedagogika“ (1937).

<sup>241</sup> V tomto ohledu vychází Hessen z obdobného pohledu na možnosti poznávání jako W. Dilthey (srov. Pelcová, 2000).

<sup>242</sup> Toto označení používá ve své monografii Petrussek (2011)

<sup>243</sup> O tom se podrobněji dočteme např. u Líškové (2014) nebo u Spousty (1997, aj.). O souvislostech umění a emocionálního rozvoje pojednávají z psychologického hlediska Kulka (2008) nebo Vygotskij (1981). Lorenz (1995) vysvětluje, že z emocionálního základu vychází schopnost hodnocení. Emoční deficit tedy úzce souvisí s deficitem hodnotovým. V důsledku individualizace a omezení mezilidských kontaktů se schopnost emocionálního prožívání otupuje.

na jeho tužbách. Jedná se tedy o protimluv autonomie. Uplatňování skutečné individuální autonomie se děje skrze možnost a schopnost tvořivě přetvářet podobu nejrůznějších norem, které hodnoty ochraňují. Flexibilita coby „ohybnost“ pak, oproti tvořivosti, nepřispívá v rozvíjení hodnot, ale spočívá v prostém přizpůsobení stávajícímu stavu. K záměnám obojího v živelné spontánnosti školských reforem nezdědka dochází. Téma autonomie dále nabývá na významu v důsledku tendence podřizování vzdělávání potřebám trhu.<sup>244</sup> Flexibilita je jistě také žádoucí vlastností, ale je třeba ji vnímat jako otevřenost vůči novým podnětům.

Hessenova koncepce výchovy zároveň nese důležitou myšlenku **hledání smyslu života a životního naplnění a možnosti výchovy a vzdělávání přispívat k jejich nalezení**. Naplnění dochází člověk prostřednictvím tvořivé činnosti. Na potřebu zaměřit výchovu a vzdělání na rozvíjení schopnosti porozumět okolnímu dění a své pozici ve světě dnes zdůrazňují např. Mertin (2014), Pelikán (2004, aj.), Smékal (2005) nebo Řičan (2006), a spatřují v něm podmínku zachování duševního zdraví. O spirituální dimenzi rozšiřuje svou teorii rozmanitých inteligencí také H. Gardner (1999). Problémem člověka v globalizovaném světě je ztráta smyslu vlastního bytí (viz výše). Csikszentmihalyi (2013) přitom ve své studii dokládá, že právě vlastní tvořivá aktivita může člověku naplnění a pocit štěstí přinést. Rozvíjení tvořivosti má tedy ještě hlubší význam, než by se na první pohled mohlo zdát.

V neposlední řadě poskytuje Hessenova koncepce pedagogiky kultury **inspiraci, jak uplatnit holistický přístup v pedagogice**. V pedagogickém diskurzu se objevují názory, že chybějící či roztržštěná teoretická reflexe klíčových problémů současného vzdělávání je důvodem k tomu, proč se je nedaří řešit.<sup>245</sup> Holistické pojetí výchovy a vzdělávání je považováno za adekvátní reakci na totalismus globalizovaného světa (Palouš, 1996). Jedině všestranně, tj. po tělesné, rozumové, duševní i duchovní stránce rozvinutá osobnost, dokáže porozumět světu v celé jeho složitosti a čelit nárokům, které na ni život v současné době klade. Hessen zdůrazňuje stejnou myšlenku. Akcentuje rovněž potřebu osvojení si všeobecného kulturního rozhledu.<sup>246</sup> Kulturní odkaz představuje výsledek duchovní aktivity člověka a osvojování si tohoto odkazu a vrůstání do kultury je kultivací ducha.

---

<sup>244</sup> V českém prostředí se problematikou zabývají např. Skalková (2004) a částečně Strouhal (2013).

<sup>245</sup> Na tuto skutečnost upozorňují rovněž Skalková (2004) a Strouhal (2012). Význam teorie výchovy zdůrazňuje také Semrád (2004).

<sup>246</sup> Singule (s. 191–222) poukazuje na skutečnost, že právě z tohoto důvodu se pedagogika kultury začala vyvíjet směrem k přílišné akademičnosti a odtrženosti od běžného života, což ji nasměrovalo k nežádoucímu elitářství.



Singule (1966, s. 191–222) spatřuje přínos pedagogiky kultury především v překonání rozporu individuálního a sociálního zaměření vzdělávání. I toto dilema je pro současnou pedagogiku stále aktuální. Pedagogika kultury nachází průsečík individuálních a sociálních potřeb.

### 3. 2 Pedagogika kultury v zahraničí

Jak jsme zmínili, v Polsku a v Německu se pedagogika kultury uplatňuje dodnes.<sup>247</sup> V obou zemích převažuje poněkud odlišné pojetí. Shodná je však snaha řešit problémy spojené s rozpadem kultury a zároveň se vyvarovat chyb, které v minulosti vedly k tomu, že se pedagogika kultury odchýlila od vlastních ideálů.

Mezi současné představitele polské pedagogiky kultury patří D. Jankowski, J. Gajda, I. Wojnarová či Z. Melosik. Pedagogika kultury je v Polsku pěstována jako **teoretická disciplína**. Svůj zájem upíná k možnostem rozvíjení kulturnosti člověka. Kulturnost je považována za podstatu lidskosti, a proto ideje pedagogiky kultury prostupují prakticky všemi dalšími pedagogickými disciplínami, tvoří jejich myšlenkový základ. Koncepce pedagogiky kultury ovlivnila metodologii pedagogického výzkumu a přispěla k rozvíjení hermeneutických, na porozumění založených metod (Gajda, 2006, s. 59). Jankowski (2006, s. 15) konstatuje, že se pedagogika kultury ve 20. století rozvíjí především v důsledku vzniku národních států a díky pocíťované potřebě konstituovat společné normy a hodnoty, které by odpovídaly nově uchopené národní identitě a demokratickým ideálům. Hovoří o „osvětě“, „estetické výchově“ či „národovýchově“<sup>248</sup> jako součástech pedagogiky kultury. Celkově polská pedagogika kultury cílí k podpoře vrůstání jedince do světa hodnot a

---

<sup>247</sup> V anglosaských zemích se setkáme s „culture pedagogy“ (Trend, 1992), v jižní Evropě se sociokulturní animací (Trilla, 1998). Tyto přístupy však mají jiná východiska než výše představená koncepce. Domníváme se, že je vhodné navazovat na lokální tradice. Přístupy převzaté ze zahraniční nezřídka v důsledku jejich vytržení z kulturního kontextu nenaplnují očekávání, která jsou do nich vkládána. Proto se zaměřujeme především na hledání potenciálu pedagogiky kultury, která se vyvíjela v kontextu pedagogické tradice střední Evropy, a ostatní pedagogické proudy, usilující o podporu kulturního učení, zmiňujeme pouze okrajově.

<sup>248</sup> Jankowski ve své monografii používá pojem „edukacja narodowa“. Byť může znít zvláštně, nemá nic společného s podporou nacionalismu. Koncepcí je blízko spíše např. k pojetí průřezového tématu „výchova demokratického občana“ českých rámcových vzdělávacích programů. Jde tedy především o nalezení vlastní identity a zaujetí aktivního participujícího postoje k veřejnému dění. Dnes se v diskurzu pedagogiky kultury objevuje také téma „edukace evropské“ (Grzybowski, 2009). Zaměřuje se na prohlubování mezikulturního dialogu a pojmenování hodnot obecnější platnosti, které jsou různým kulturám společné.

k rozvíjení tvořivosti (Gajda, 2014, s. 70). Důležitý estetický akcent je spojován s kultivací emcionality. Naplňování cílů pedagogiky kultury v praxi se děje cestou tzv. **animace**. V praxi jsou rozvíjeny programy, které usilují o kulturní oživení v jednotlivých regionech a lokalitách. Rozvoj a zpřístupnění kultury znamenají zároveň oživení společenského života. Jsou prostředkem podněcování občanské participace.<sup>249</sup>

Současná německá pedagogika kultury, reprezentovaná především pracemi W. Noacka, W. Zachariase či K. Fesse, se v návaznosti na pragmatická východiska soustřeďuje spíše na aplikovanou rovinu a na hledání možností **zprostředkování kulturních hodnot nejširším vrstvám**. Tento úkol je považován za významný také z toho důvodu, že napomáhá k překonávání sociálního dopadu kulturního deficitu.<sup>250</sup> Pedagogika kultury se zaměřuje na hledání možností **využití nových médií** za účelem zprostředkování hodnot. Zájem obrací také ke **zkoumání funkcí populární kultury**. Umění nelze nadále dělit na „vysoké“ a „nízké“, ale na více a méně hodnotné. Forma provedení přitom nehraje roli. Problémem se v době charakteristické záplavou podnětů stává právě schopnost rozlišit kvalitu, rozpoznat skutečně hodnotné od vyprázdněného balastu, porozumět symbolickému uměleckému sdělení (Noack, 2006). Německá pedagogika kultury přináší mnohé inspirace v oblasti muzejní pedagogiky. V českém prostředí se jimi ve své koncepci „kulturní pedagogiky“ inspiruje V. Jůva.<sup>251</sup> Zaměřuje se také na hledání způsobů, jak využít jednotlivé druhy umění (dramatické umění, výtvarné umění, hudba, tanec, literatura, film) terapeuticky (tamtéž).

Polská i německá pedagogika se snaží také reflektovat problémy dnešní doby. Převažuje přesvědčení, že pedagogika kultury může přispět k předcházení některých z nich. Především proto, že přispívá k utváření hodnotové orientace, k nalezení vlastní identity a autonomie, osvojení si schopnosti porozumět kulturním hodnotám, k rozvíjení mezikulturní tolerance a schopnosti dialogu, k prohlubování emocionálního prožívání, estetického cítění a podpoře tvořivosti. Kulturní aktivity poskytují také příležitost ke vzájemnému setkávání, kterého v individualizované společnosti ubývá. Pedagogika kultury

---

<sup>249</sup> O vztahu pedagogiky a animace kultury podrobněji pojednává Jankowski (2006, s. 119–148). Nad tím, jaké inspirace může polská pedagogika kultury přinášet české pedagogické teorii i praxi, se zamýšlejí Hyvnar (2012) či Siostrzonek (2009).

<sup>250</sup> Domníváme se, že v této oblasti by se mohla česká pedagogika inspirovat v mnohém. Je známo, že v rámci českého školství se stále nedaří překonat sociokulturní rozdíly především v případě žáků, kteří pocházejí z tzv. sociálně vyloučených lokalit. Dlouhodobě je Česká republika ze strany evropských orgánů naopak kritizována za to, že české školství svým nastavením přispívá jejich dalšímu prohlubování.

<sup>251</sup> Chceme na tomto místě upřesnit používanou terminologii. „Kulturní pedagogiku nelze ztotožňovat s „pedagogikou kultury“. Sám Jůva kulturní pedagogiku definuje jako aplikovanou disciplínu, zaměřenou na možnosti učení v prostředí kulturních institucí. Pedagogiku kultury lze tedy považovat za teoretické východisko mj. kulturní pedagogiky. Vyjasnění terminologie se věnuje samostatná kapitola dizertační práce.

přispívá k nastavení aktivní a pozitivní životní orientace. Za aktuální lze považovat také její důraz na celoživotní učení.<sup>252</sup>

Kultura je v neposlední řadě v sekularizovaném světě dimenzí duchovního života, která zůstává člověku přístupná, když od Boha se vzdálil. Je nasnadě, že i člověk „informační doby“ potřebuje něčemu věřit, být o něčem přesvědčen. Tradice i rituály plní v jeho životě důležité funkce. Umožňují zachování kontinuity i překonání a skutečné prožití zlomových životních situací. Některé problémy globalizované společnosti vznikají právě v důsledku rozpadu tradice (srov. Giddens, 2000; Jacyno, 2012; Keller, 2009). V momentě, kdy se tradice i rituály vytrácejí, mizí z lidského světa také důvěra. Kultura představuje určitou formu návratu k duchovní dimenzi lidského života.<sup>253</sup> Pedagogika kultury může být průvodcem na cestě k porozumění tradicím a rituálům a zorientování se v mnohosti a pluralitě hodnot v globalizovaném světě.

#### **4 Potenciál pedagogiky kultury – klíčová zjištění empirického šetření**

V teoretické části práce jsme se zaměřili na představení idejí pedagogiky kultury. Nastínili jsme kořeny i současnou podobu zmíněné pedagogické koncepce. V empirické části jsme zjišťovali, zda lze považovat ideje pedagogiky kultury za aktuální také v kontextu české pedagogiky a v jakých souvislostech. Kladli jsme si následující otázku:

- **Jaký potenciál skýtá využití pedagogiky kultury v současnosti?**

Tato otázka byla hlavním výzkumným problémem. Byly dále stanoveny doplňující výzkumné otázky, jejichž cílem bylo mj. zjistit, zda jsou trendem rozpadu kultury zasažení také čeští dospívající:

- **Jak dospívající rozumějí pojmu „kultura“?**
- **Jaký význam kultury a umění přikládají?**
- **Jaký zájem o oblast kultury dospívající projevují?**

---

<sup>252</sup> Možnosti pedagogiky kultury reagovat na problémy globálního světa analyzuje Zacharias (2001). Na možnosti a potenciál celoživotního učení v kontextu pedagogiky kultury upozorňuje Jankowski (2006, 2011).

<sup>253</sup> Takto lze velmi zjednodušeně vyjádřit nosnou ideu filozofie výchovy B. Suchodolského.

Empirické šetření bylo rozděleno do dvou částí. První část byla založena na dotazování expertů v oblasti pedagogiky a příbuzných disciplín (psychologie, sociologie, andragogika). S jedenácti respondenty, kteří působí na různých českých vysokých školách, a jednou zkušenou středoškolskou učitelkou českého a anglického jazyka byly provedeny polostrukturované rozhovory, v nichž se respondenti vyjadřovali své názory na možnost uplatnění odkazu pedagogiky kultury v současnosti.<sup>254</sup> Respondenti byli osloveni na základě svého odborného zaměření. Překvapením pro nás bylo, že převážná většina oslovených souhlasila s provedením výzkumného rozhovoru. Odmítla pouze malá část, převážně s poukazem na přílišné pracovní vytížení. Čtyři z respondentů poskytli své vyjádření prostřednictvím elektronické pošty, s ostatními byl rozhovor realizován osobně. Rozhovory trvaly průměrně 40 minut. Byly se souhlasem respondentů zaznamenávány na digitální diktafon, poté přepsány a analyzovány za použití metod otevřeného a axiálního kódování (Švaříček, Šedřová, 2007). Z důvodu zachování anonymity byly po přepisu záznamy všech rozhovorů smazány. Respondenti měli možnost autorizace vlastních výpovědí před jejich uveřejněním.

Druhá část výzkumného šetření byla založena na dotazování dospívajících. S 24 respondenty ve věku 13–17 let byly provedeny polostrukturované rozhovory, zjišťující jejich zájem o kulturu, představy o kultuře, kulturní přehled, ale i o vlastní budoucnosti.<sup>255</sup> Při zpracování empirických dat bylo postupováno stejným způsobem jako v předcházejícím případě. S cílem výzkumu a způsobem využití získaných dat byli seznámeni jak respondenti, tak jejich rodiče či učitelé. Cílová skupina byla zvolena s ohledem na to, že právě v dospívání hraje kultura důležitou roli (srov. Čačka, 2000 a 2002; Konner, 2010). Dospívající byli osloveni prostřednictvím gatekeeperů.<sup>256</sup> Cílem bylo, aby zkoumaný vzorek měl co nejpestřejší charakteristiku: dotazovaní pocházeli ze 7 různých krajů, z obcí různé velikosti, z různých typů škol, různily se jejich zájmové orientace i rodinné zázemí. Naší snahou bylo dosáhnout také co možná nejrovnoměrnějšího rozložení na základě věku. Konkrétní údaje o počtech respondentů

---

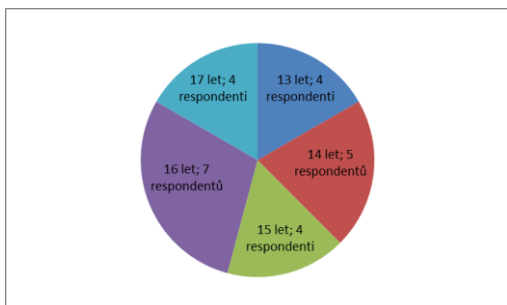
<sup>254</sup> Strukturu výzkumného rozhovoru v dizertační práci přibližujeme detailněji. Otázky kladené expertům se soustředily především k zjištění jejich názorů na možnosti uplatnění idejí pedagogiky kultury a na to, jakými způsoby by bylo možné dětem a dospívajícím kulturní hodnoty zprostředkovat.

<sup>255</sup> Na představy o budoucnosti jsme se ptali jednak s cílem lépe respondenta poznat, jednak nás zajímalo, zda bude nějak patrná pozitivnější životní orientace u těch, kteří jsou pevněji v kultuře ukotveni, jak předpokládají někteří autoři, jež jsme citovali výše. Nemůžeme sice závislost těchto dvou proměnných na základě kvalitativního šetření potvrdit, avšak se můžeme pokusit lépe zorientovat v jejich vzájemných souvislostech.

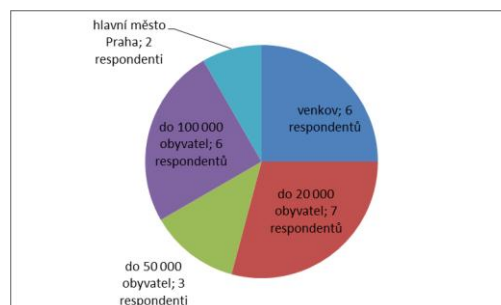
<sup>256</sup> Jako gatekeepereři jsou označováni „zprostředkovatelé a mediátoři dalších kontaktů“. Jde o osoby, které nám sdělí informace o respondentech a zajistí kontakt s nimi. Aby mohl být report, čili otevřený kontakt mezi tazatelem a respondentem, spolehlivě navázán, musí jít o osoby pro respondenta důvěryhodné (Švaříček, Šedřová, et al., 2007, a. 77, 154–156).

uvádíme v dizertační práci. Pro představu zařazujeme grafy znázorňující klíčové charakteristiky výzkumného souboru:

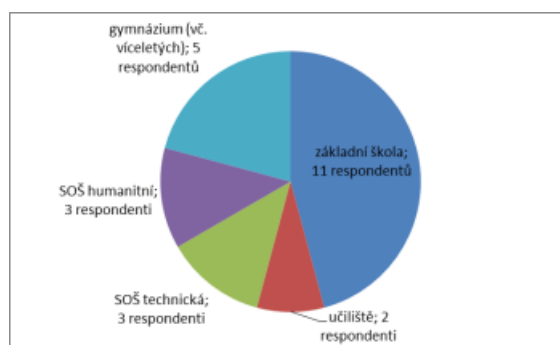
Obr. č. 1: rozložení respondentů dle věku



Obr. č. 2: rozložení respondentů dle místa bydliště



Obr. č. 3: rozložení respondentů dle typu navštěvované školy



Rozhovory s dospívajícími proběhly ve všech případech osobně, a to převážně ve škole či v zájmovém kroužku. Některé z rozhovorů byly vedeny na dětském táboře, několik z nich proběhlo v domácím prostředí respondenta, ve třech případech se rozhovor odehrál v kavárně či čajovně. Rozhovory trvaly v průměru 20 minut, nejkratší měl délku 8 minut, nejdelší 39 minut. Překvapením pro nás byl poměrně intenzivní zájem dospívajících o účast na výzkumu a o kulturu vůbec, a to i v případech, kdy bychom to nečekali. Tento zájem však nabýval nejrůznějších podob.

## 4. 1 Potenciál pedagogiky kultury z pohledu expertů

Všichni dotazovaní se jednoznačně shodli na tom, že odkaz pedagogiky kultury „je dnes možná ještě aktuálnější než kdy předtím“, pokud bychom použili slova jednoho

z nich.<sup>257</sup> Význam pedagogiky kultury v současnosti byl spatřován v potřebě posílení hodnotové výchovy a kultivace lidskosti a rozvoje duchovní kultury člověka. Takto založené vzdělávání lze pokládat za klíč k předcházení problémům spojených s individualizací a sílící konzumní orientací ve společnosti. Jeden z respondentů pojmenovává „*riziko permisivity plynoucí z relativizace hodnot*“. Výpovědi ostatních vyznívají v obdobném duchu. Umění může být prostředkem, který vrůstání do kultury a hodnot usnadňuje, neboť umožňuje jiný druh poznání prostřednictvím prožitku. Výstižně o tom referuje jiný respondent. Umělecké sdělení podle něj může být určitým „*doplněním, prohloubením, možná nějakou oklikou, jak si uvědomit něco, co vám je cizí, co jinak zapomenete nebo vám to zůstane skryté*“. Zároveň je mnohými zdůrazňován význam všeobecného přehledu, seznamování se s historickým odkazem a jeho prostřednictvím hledání vlastního místa ve světě. Pokud totiž není žák schopen „*vidět souvislosti kulturní, dobové, pak je vždycky výsledkem nějaké neporozumění*“.

Respondenti pojmenovávali ve většině případů negativní vliv médií na osobnost dětí a dospívajících, kteří se stávají konzumenty, jejich schopnost kritického myšlení je otupena a podléhají tak snadno mediální manipulaci. I proto by se měla škola zaměřit na hledání vhodných metod zprostředkování kulturních hodnot.<sup>258</sup> Objevují se návrhy směřující k využívání prožitkově<sup>259</sup> zaměřených a interaktivních metod ve škole a poukazováno je rovněž na potřebu rozvoje tvořivosti. Několik respondentů upozorňuje na význam mimoškolního vzdělávání: „*Každá instituce, která se vědomě snaží rozvíjet kulturu, věnovat se kultuře, vlastně realizuje pedagogiku kultury. Nutně to pak nemusí být instituce jako součást establishmentu. Skoro si říkám, že se čím dál víc skutečná kultura bude odehrávat ‚dizidentsky‘, spontánně. Jako že se budou scházet třeba básníci, literáti nebo jiné skupiny a budou provozovat kulturu*“, tvrdí jeden z nich. Frekventovaným tématem se v rozhovorech stává potřeba pěstování „kulturního životního stylu“. Za důležitý faktor při zprostředkování hodnot je označován osobní vklad, zájem a vzor učitele. K tomu často nezůstává prostor, převládá snaha o zprostředkování nejširšího spektra informací a naplnění veškerých povinností, které jsou na učitele kladeny. Škola by měla přispět

---

<sup>257</sup> Samozřejmě je takový výsledek ovlivněn tím, že u osob, které se do výzkumu dobrovolně zapojily, lze předpokládat podporu myšlenek pedagogiky kultury. Zdaleka to ale neznamená, že by někteří z respondentů neprojevovali také skepsi či kritiku. Podrobněji jejich výhrady rozebíráme přímo v textu dizertační práce.

<sup>258</sup> Zprostředkování hodnot je pochopitelně podstatou vzdělávání. Bohužel se však děje to, že tento cíl ustupuje do pozadí a převažuje pragmatický pohled na vzdělávání. Pak se jeho obsahem stává hodnot prosté, mechanické rozvíjení schopností a dovedností.

<sup>259</sup> V textu práce podrobněji pojednáváme o tom, že nemáme na mysli prožitek samoučelný, adrenalinový, ale prožitek hluboký, niterný, zasahující bytostnou dimenzi.

k překonávání sociokulturních bariér, které si někteří z žáků přinášejí z rodiny. Ne vždy si učitelé tento úkol uvědomují.

Dotázaní respondenti nahlízejí různými způsoby na pozici pedagogiky kultury a její mezioborové souvislosti. Převážně je pokládána za teoretickou koncepci, jejíž přínos lze spatřovat ve skutečnosti, že napomáhá integrovat poznatky dalších disciplín. Jako takové jsou ideje pedagogiky využitelné napříč dílčími pedagogickými disciplínami.<sup>260</sup> Tato koncepce vychází ze specifické filozofické antropologie, jako témata, která jsou jí vlastní, jsou označovány např. etická výchova, estetická výchova, rozvíjení mediální gramotnosti aj. Jako nejužší se jeví souvislost pedagogiky kultury se sociální pedagogikou, neboť rozvíjení duchovní kultury osobnosti úzce souvisí se schopností bezproblémově se začlenit do společnosti. Navíc pedagogika kultury, pokud se nechce stát utopií, nemůže cílit pouze k rozvíjení vztahu k „vysokému“ umění, ale měla by usilovat o to, aby si vychovávaní osvojovali kulturní životní styl, aby se respekt ke kulturním hodnotám projevoval v jejich každodenním životě.

Dotázaní experti se tak v zásadě shodují s názory na uplatnění pedagogiky kultury, které aktuálně panují v Polsku a Německu. Doplnují je o náhled na specifické problémy, na něž snahy o podporu kulturního učení narážejí v českém prostředí.

## 4. 2 Dospívající a kultura

Cílem druhé části šetření bylo zjistit, zda „kulturní eroze“ nějak zasahuje také dnešní dospívající a jakým způsobem. Jak jsme zmínili, lze předpokládat, že v tomto věku může hrát kultura v životě člověka obzvlášť důležitou roli.<sup>261</sup> A zdá se, že také hraje. Alespoň pokud soudíme podle toho, co dotázaní z řad dospívajících vypovídali. Za klíčová zjištění provedeného šetření považujeme následující závěry:

- **Dospívající projevovali aktivní zájem o kulturu, ale nízkou úroveň kulturního rozhledu.**

---

<sup>260</sup> Obdobné pojetí ostatně panuje také v zahraničí.

<sup>261</sup> Přesto je s podivem, že se tématu u nás věnuje jen málo odborného zájmu.

- Škole se z nejrůznějších důvodů nedaří rozvíjet pozitivní vztah žáků ke kultuře.
- Dospívající, kteří se aktivně zapojují do kulturních aktivit, měli konkrétnější a optimističtější představy o vlastní budoucnosti.

Samozřejmě lze namítnout, že závěry byly ovlivněny tím, že dospívající znali cíle šetření a mohli své výpovědi nevědomky uzpůsobovat tomu, aby „vyhověli“ požadavkům tazatelky, aby odpovídali „správně“. Tohoto rizika jsme si byli vědomi. Zpočátku bylo skutečně patrné, že respondenti se staví k rozhovorům, jako by byli zkoušeni. Tedy tak, jak jsou zvyklí ze školy. V průběhu rozhovoru se však převážně dařilo počáteční rozpaky rozptýlit. Respondenti pak neměli obavy vyjádřit otevřeně nezáměr, nesouhlas či nespokojenost. Pozitivně k tomu jistě přispěla záruka anonymity, volba gatekeeperů i zkušenost tazatelky v práci s dotčenou cílovou skupinou i vedením rozhovorů.

Jako nejdůležitější faktor ovlivňující formování vztahu jedince ke kultuře a zájmu o kulturu se ukázala být rodina. Avšak i dospívající, kteří vyrůstali v problematickém rodinném prostředí, vykazovali poměrně zřetelně zájem o kulturu. **Dospívající přikládali kultuře socializační funkci, spojovali kulturu a umění s možností emoční ventilace i nalezení smyslu života a naplnění.** Zároveň můžeme na základě výpovědí soudit, že **bariéru v přístupu ke kultuře tvoří především finanční možnosti i sociokulturní deficit** a neschopnost porozumět jazyku umění i kulturním hodnotám. Dospívající hovořili vesměs o tom, že kulturní nabídka zprostředkovaná školou jim nevyhovuje, a naopak uváděli, že zaujmout je dokáží kulturní akce, na nichž se mohou spolupodílet, kterým rozumí a které jsou interaktivně koncipovány. Jako podnětný se jeví potenciál rozvíjení veřejně, ideálně zdarma přístupných kulturních aktivit přímo v ulicích měst a obcí, které dovedou zaujmout široké vrstvy obyvatel (byť by šlo o „pouhou zvědavost“), poskytují příležitost k setkávání, a odpadá zde finanční bariéra a tedy i mizí vazba aktivní účasti na kulturním dění a podpory rodiny.<sup>262</sup> Naopak se zdá, že velikost místa bydliště nemá na

---

<sup>262</sup> Autorka práce působí v Ústeckém kraji, který je velmi problematickou skladbou populace známý. Významná část obyvatel žije v sociálně vyloučených lokalitách, má nízkou úroveň dosaženého vzdělání a minimální naději na obstojné uplatnění na trhu práce. Právě pro ně jsou kulturní programy, které se konají v centru města, malým svátkem. Vždy se účastní se zájmem, a lze tedy předpokládat, že prezentovaný program má potenciál nějakým způsobem je také zasáhnout. Samostatnou kapitolou jsou místní „děti ulice“, pro které představuje kultura v ulicích zpestření jinak stereotypního způsobu trávení volného času. Tyto děti jsou pravidelnými návštěvníky dnů otevřených dveří v muzeu. Často využívají možnost zahrát si na klavír, který je veřejně přístupný v podchodu hlavního vlakového nádraží. Je zajímavé sledovat, že přestože ve městě se vyhrcoje animozita mezi romským a neromským obyvatelstvem, pokud jde o produkci amatérských hudebníků



míru zapojení do kulturních aktivit rozhodující vliv.<sup>263</sup> Z rozhovorů jasně vyplynula také potřeba dospívajících hledat kořeny vlastní identity ve starších dějinách, ve většině případů projevovali také zájem o zachování kulturních tradic, které spojovali s upevňováním rodinných vazeb (ne vždy však smyslu a původu tradic rozuměli). Za varovné považujeme zejména tři zjištění:

- **Dospívající hovořili o ostudnosti kultury současného veřejného dění.**
- **Napříč rozhovory prolínala potřeba vymezit se vůči příslušníkům jiných kultur, kteří jsou hodnoceni na základě stereotypů a jejich přítomnost je vnímána jako ohrožující.**
- **Vnímání vlastní identity se často jeví být velmi nejasné a nevyhraněné.**

V mnohém jsou tyto názory důsledkem působení médií. Potřeba rozvíjení mediální gramotnosti se proto jeví jako klíčová. V této souvislosti vnímáme možnosti uplatnění idejí pedagogiky kultury jako nadmíru aktuální. **Klíčová zjištění provedeného empirického šetření uvádíme v následující přehledné tabulce:**

DOSPÍVAJÍCÍ A KULTURA			
<p><b>Pojetí kultury:</b> - synonymum kulturních institucí, umění, národní kultura a tradice, chování člověka, způsob života, soubor lidských výtvorů, způsob vzájemné komunikace a spolupráce</p> <p>- to, čeho si mohou vážit, čím se mohou obohatit, s čím se mohou ztotožnit, co udává směr společenského vývoje</p> <p>- vlastní tvůrčí aktivity, zájmová činnost, individuální charakteristika člověka</p> <p>- rozlišení „vysoké“ a „nízké“ kultury</p>			
Dospívající a kulturní aktivity	Organizované	v rámci školních aktivit	návštěvy kina, divadla, muzea, galerie
			v rámci běžné výuky (zejm. estetickévýchovné předměty)
			mimoškolní zájmová činnost jako osobní vklad učitele
			učitel jako vzor tvůrčí osobnosti
		v rámci zájmového vzdělávání	kroužky v základních uměleckých školách
		návštěvy kulturních zařízení	návštěvy kina návštěvy divadla

v nádražním podchodu, kolemjdoucí se zastavují, naslouchají a etnický původ muzikanta v tu chvíli nehraje žádnou roli.

<sup>263</sup> Respondenti z venkova hovořili v souvislosti s kulturním životem v obci o aktivitách různých spolků. Často zmiňovali mezi oblíbenými kulturními aktivitami výlety za poznáním a vykazovali dobrou znalost okolí místa bydliště. Bylo zřejmé, že jsou zvyklí za kulturou s rodiči cestovat. I v tomto případě by tedy byl větší překážkou nedostatek financí než nedostupnost kulturního vyžití.

			návštěvy muzeí a galerií návštěva knihovny
	Spontánní	s rodinou	cestování
			návštěvy divadla, muzea
			pěstování společných zájmů (četba, historie, hra na nástroj aj.)
		s přáteli	návštěvy kina
			„open air“ akce (festivaly, městské slavnosti, výlety aj.)
			společná tvůrčí aktivita (kapely, taneční skupiny aj.)
			kamarád jako prostředník klasického umění (návštěva výstav a vystoupení přátel)
			odpočinek a relaxace (diskotéky, kluby, koncerty populárních či místních kapel, sledování filmů na PC)
		samostatně	zpívám si
	kreslím si		
	poslouchám hudbu		
	čtu si		
	Žádné	celková pasivita	absence jakékoliv zájmové činnosti
projevy nudy a nezájmu			
nulové aspirace		absence snů a představ o vlastní budoucnosti	
		celkový pesimismus	
Funkce kultury očima dospívajících	Kultura jako zábava a relaxace	aktivní odpočinek	nechci se nudit
		tendence k hédonismu	chci si užít
	Kultura jako příležitost k setkávání	v rámci rodiny	tradice a rituály
			výlety a volný čas
		utužování party	sejdeme se a hrajeme/zpíváme/tančíme
			vyrazíme do společnosti/na výlet
			stmelování komunity
		zaujmout opačné pohlaví	městské slavnosti a festivaly a příležitost poznat nové lidi
	výjimečným zážitkem (návštěva divadla)		
	svými schopnostmi (na něco hraju)		
Kultura a rozvoj	rozvoj osobnosti	zajímavou identitou (nebojím se jasně vyjádřit názor, vymezit se – role subkultur)	
		mít přehled, nebýt „hloupý“ umět se chovat, nebýt „vulgární“ orientovat se, mít vlastní názor a schopnost ho uplatňovat	
	rozvoj společnosti	poučení se z odkazu minulosti kultura jako soubor výtvorů člověka	

			(zvyšují kvalitu života)
	<b>Kultura jako nástroj emocionální ventilace</b>	když mi není dobře	když je mi smutno, zavřu se a... (zpívám si/čtu si/poslouchám hudbu/maluju si)
		prožitek jedinečného	slavnostní moment tady a teď (vytržení z každodennosti)
	<b>Kultura ve službách hledání vlastní identity</b>	úspěšní a známí jako idoly	„je zajímavý a něco dokázal“
		jednoznačná identifikace subkultur	„jsem vidět, tedy jsem“
		absence vzoru	celkový negativismus, životní pesimismus
	<b>Kultura a smysl života</b>	naplnění	„bez kultury by bylo prázdno“
		smysl života	„prostě aby lidi žili každým dnem“
<b>Překážky kulturní edukace</b>	<b>Finanční bariéry</b>	z důvodu špatné sociální situace rodiny	kultura je drahý luxus
		z důvodu nutnosti dojíždění za kulturou	„dojíždění něco stojí“
		jako důsledek hledání autonomie	závislost na finanční podpoře rodičů závislost na dopravě za kulturou
	<b>Deficit v kulturním rozhledu</b>	vliv rodinného prostředí	chybějící vzory v rodině
		selhávání školy v roli zprostředkovatele kultury	nevhodný výběr kulturních aktivit pro danou cílovou skupinu neschopnost zaujmout a motivovat
	<b>Apriori nazíraná vyprázdňená hrdost</b>	narodil jsem se tady, tak jsem hrdý	iracionální základy hrdosti potřeba bipolárního vymezení „MY-ONI“
		měli by se přizpůsobit	nikdo nesmí narušit mou iluzi integrity (neschopnost přijmout odlišnost)

Dospívající spojovali kulturu s hledáním vlastní autonomie a identity. Starší z nich často vymezovali sebe sama na základě nějaké subkultury. Sedmnáctiletý Karel tak tvrdí, že čte „*třeba Bukowskiho*<sup>264</sup>, *ten je fakt na okraji, je fakt spodina jakoby, lůza pořád, ale je známej a zajímavej.*“ Stejně starý Matěj sám sebe přiřazuje ke „*skejtácké*“ kultuře. „*Skejt*“ je podle něj „*taky kultura*“, protože skejtáci „*dělají muziku taky jakoby a tak*“. Rovněž sedmnáctiletý Karel pak vyjadřuje potřebu vlastní autonomie a snahu o vymezení se proti „*stávajícím pořádkům*“: „*Spíš já teda osobně se snažím bejt odlišnej od nákejch těch tradic,*“ říká. Potřeba hledání identity a autonomie prostřednictvím kultury byla patrná spíše u starších z respondentů, zatímco ti mladší zdůrazňovali význam umění coby

<sup>264</sup> Jedná se o kultovního představitele tzv. „beatnické generace“. Její představitelé byli známí bohémským životním způsobem po vzoru subkultury „hippies“.

prostředku emocionální ventilace. Například jako čtrnáctiletá Bětka: „*Když jsem doma sama, nebo když se mi třeba vůbec nedaří, jako že mám takovou divnou náladu, tak si začnu malovat, zavřu se do pokoje a mám klid o tom přemýšlet.*“

Je třeba věnovat pozornost skutečnosti, že respondenti romského původu nedovedli vyjádřit vlastní příslušnost k žádné kulturní skupině anebo romskou kulturu přímo odmítali.<sup>265</sup> Na druhou stranu i ti z respondentů, jejichž zájem o „vysokou kulturu“ byl zjevně nulový, projevovali zájem o spontánní umělecké aktivity: „*Třeba než jdem na diskotéku, tak se s klukama někde sejdem a tancujem, jako nacvičujem, tak jako pak na tý diskotéce, třeba podle klipů,*“ říká šestnáctiletý Marek. Přitom i aktivita tohoto typu plní důležité funkce – umožňuje vzájemné setkávání, radost z tvorby, odreagování i zprostředkovává pocit, že něco umím, s něčím se ztotožňuji.

Škola, chce-li být v rozvíjení pozitivního vztahu ke kultuře úspěšnější, může využít bytostné motivace dospívajících, vyrůstajících na podkladě potřeby hledání sama sebe, smyslu vlastního bytí i svého místa ve společnosti.<sup>266</sup> Výstižně tento pohled charakterizuje výpověď sedmnáctiletého Karla: „*No já myslím, že pro společnost má (kultura – pozn. autorky) velkej význam, protože to je vlastně jakoby, já nevím, duše toho života, nebo já nevím, že to je něco prostě, co ty lidi... Nevím, jak bych to řek přesně, ale že to prostě hejbe tou společností.*“ Čtrnáctiletá Bětka hovoří o tom, jaké by to bylo, kdyby ve společnosti chyběla příležitost ke kulturnímu vyžití: „*To si neumím představit, to by bylo úplně prázdné, protože lidi by neměli co dělat a nudili bychom se a vlastně bychom ani pořádně nebyli.*“ Třináctiletá Jana vysvětluje, co ji motivuje k účasti na kulturních aktivitách: „*Na různý aktivity, co jsou třeba u nás ve městě, to se většinou jdeme podívat. (...) Tak jako myslím, že je důležitý, že se tam lidi setkávají různě nebo že záměrně tam jdou spolu takhle.*“

Škola může využít toho, že žáky dokáže zaujmout interaktivní způsob zprostředkování kulturního odkazu. Čtrnáctiletý Kryštof líčil své zážitky z návštěvy galerie moderního umění, kde následně absolvoval program v ateliéru galerijní animace: „*Bavilo mě tam, že tam pouštěli video a bylo tam... jak bych to řek... byla tam vlastně jakoby místnost a v té místnosti byly různý věci a vlastně to video začínalo třeba tak, že vyhodili pneumatiku a chtěli z toho udělat něco dalšího a postupně takhle jakoby.*“ Díky interaktivnímu

---

<sup>265</sup> Nejednalo se přitom ve všech případech o dospívající vyrůstající v problematickém prostředí. Oproti tomu respondenti z neromských bilingvních rodin vždy dokázali jasně vyjádřit, ke které kultuře se hlásí a proč.

<sup>266</sup> Různým školám se tento cíl daří naplňovat různou měrou.

provedení doprovodného programu si i zapamatoval a pochopil smysl vystavovaného díla: „*Byl to takovej řetězec jakoby,*“ říká. Jako prostředník v budování vztahu ke kultuře může posloužit vrstevník či populární úprava díla, která upoutá. Poměrně často se objevovaly odpovědi podobné té, kterou sdělila čtrnáctiletá Kamila: „*Do divadla jdu jak kdy, jako třeba když kámoška tam zpívá, má koncert, tak se jdu na ni kouknout, no.*“ Kamarád byl tím, kdo podnítl šestnáctiletého Milana k tomu, aby si dohledal na internetu slavnou Beethovenovu skladbu „Pro Elišku“: „*No já jsem to slyšel vod kámoše, ale ve zpívaný verzi, tak jsem si na internetu našel originál.* Nová média tedy mohou hrát ve zprostředkování kulturních hodnot, resp. rozšiřování jejich dostupnosti také pozitivní roli.<sup>267</sup> V práci se snažíme formulovat další možná doporučení, jak může škola zlepšit stávající praxi zprostředkování kulturních hodnot žákům:

- **Důkladněji zvažovat výběr a náročnost kulturního programu nabízeného žákům, neopomíjet význam kulturní dimenze vzdělávání.**
- **Věnovat více pozornosti přípravě žáků k tomu, aby dokázali porozumět náročnějším dílům klasických i moderních hudebních žánrů, výtvarného i literárního umění.**
- **Doplňovat výuku kulturními aktivitami systematicky, využívat plně potenciálu kultury a umění, které dosud slouží spíše coby zpestření a forma aktivního odpočinku. Zprostředkovávat kulturu nikoliv pouze receptivně, ale aktivně.**

Jako pozitivní lze naopak hodnotit skutečnost, že multikulturní složení společnosti dnešní dospívající považují za naprostou samozřejmost a vůbec se nad ním nepozastávají. Například šestnáctiletá Katka se tak přímo hlásí k „evropanství“. V neposlední řadě považujeme za důležité zohlednit zjištění, že dospívající, bez ohledu na místo bydliště, hovoří o nedostatečné nabídce kulturního vyžití, které by bylo pro ně atraktivní: „*Třeba v tom divadle, tam se hraje hodně těch věcí, ale spíše pro ty dospělé,*“ vysvětluje sedmnáctiletý Matěj, proč do divadla nechodí. Šestnáctiletá Ema v kulturní nabídce ve městě, kde žije, postrádá „*koncerty, co bych poslouchala já, jsou tu spíš třeba nějaký orchestry nebo tak.*“ Podobných odpovědí se objevuje více. Kulturu pro mladé je nutné

---

<sup>267</sup> Motivaci dohledat si na internetu informace o tématech, která je zaujmou, projevovali také další z dotazovaných. Jinou ukázkou toho, jak nová média usnadňují přístup ke kultuře, jsou třeba přímé přenosy z významných hudebních síní, např. newyorské Metropolitní opery, které se tak stávají dostupnými i v malých českých městech.

podporovat především pro důležité funkce, které naplňuje. Zároveň však není tato cílová skupina z pochopitelných důvodů schopná do kultury investovat velké obnosy peněz. V tomto ohledu spatřujeme možnosti uplatnění idejí pedagogiky kultury v rámci mimoškolního vzdělávání.

## **Závěr a podněty pro praxi**

Pokud bychom měli shrnout nejvýznamnější závěry předkládané práce, lze říci, že **odkaz idejí pedagogiky kultury se jeví být v současnosti nadmíru aktuálním, a to hned z několika důvodů.**

Pedagogika kultury považuje za stěžejní cíl výchovy a vzdělávání **podporu vrůstání člověka do kultury a hodnotového odkazu minulosti<sup>268</sup> a rozvíjení autonomie a tvořivosti jedince.** Směřuje k utváření individuálního světového názoru,<sup>269</sup> který je základem identity. Koncepce pedagogiky kultury navrhuje možné cesty, jak naplnění zmíněného cíle dosáhnout prostřednictvím **umění coby nástroje výchovy a vzdělávání.** Deficit autonomie, tvořivosti a identity jsou považovány za zásadní problémy globalizované, konzumní společnosti. Úzce souvisí s rozpadem hodnot, morálky a lidskosti. Autonomie a tvořivost jsou bytostnými charakteristikami lidství. Bez nich nemohou hodnoty existovat, neboť nejsou individuálně reflektovány ani aktivně utvářeny – stávají se potom vyprázdňeným dogmatem a hybná síla hodnot se proměňuje v bariéru rozvoje člověka i společnosti. Krajiní individualismus, který v dnešní společnosti převažuje, je oproti tomu charakteristický přehlížením sociálního rozměru. Pedagogika kultury **vychází z komplexního pojetí kultury** a akcentuje její široké souvislosti. Staví na předpokladu, že **umělecký prožitek a tvorba mají potenciál formovat emocionální dimenzi osobnosti.** Podpora emoční citlivosti prostřednictvím výchovy a vzdělávání se v současnosti ukazuje jako nutnost vzhledem k tomu, že v důsledku ubývání osobních mezilidských kontaktů vlivem expanze virtuální reality, ale také kvůli přesycení intenzivními podněty, kterými nás zahlcuje trh s cílem vzbuzovat v člověku nové touhy a potřeby, dochází ke zploštění schopnosti emocionálního prožívání. Je to nicméně právě

---

<sup>268</sup> Srov. Schwanitz, 2013. Podle něj je vzdělanost schopností vést kulturní dialog s odkazem minulosti.

<sup>269</sup> Pojem byl bohužel značně zvlgarizován minulým režimem, který se vztahoval k jedinému „správnému“ světovému názoru, vědeckému marxismu. V takovém případě však šlo o vnějškově vnucovanou ideologii, nikoliv o světový názor, který je svou podstatou autonomní (Pelikán, 2004, s. 12). V tomto pojetí jej chápe také Hessen (1937).

emocionální prožitek, který nám dává možnost a schopnost rozlišovat mezi dobrem a zlem. Proto ztrácíme-li emocionální citění, ztrácíme také schopnost vžít se do pocitů druhých a jednat vůči nim morálně, lidsky. **Emocionalita je druhou důležitou složkou lidskosti. Zároveň je důležitým faktorem pro rozvoj a uplatnění tvořivosti, protože je podmínkou intuitivního myšlení.**

Problematickým jevem současnosti je také rozkolísanost emocionální stability, která je předpokladem duševního zdraví. Příčiny tohoto jevu jsou spatřovány v kulturní pluralitě i v existenciální nejistotě v jiných oblastech života člověka v globálně provázaném světě. **Umění je z pohledu pedagogiky kultury nositelem, zhmotněním a symbolickým znázorněním kulturních vzorců, hodnot a norem. Umožňuje porozumět těmto hodnotám skrze intenzivní prožitek, a proto má významný formativní potenciál. Proces vrůstání do kultury je nedílně spjat s hledáním vlastní identity, utvářením individuálního vztahu ke kulturním hodnotám a tvořivého přístupu k nim.**

V neposlední řadě považuje pedagogika kultury umění za implicitní součást duchovní dimenze života. Potřeba duchovního přesahu je třetím neopomenutelným rysem lidskosti – je to schopnost vnímat abstraktní entity, které nás přesahují, je to, co odlišuje člověka od zvířete a co významně ovlivňuje jeho život. **Umělecký prožitek i umělecká tvorba mohou přinášet momenty vytržení a naplnění**, blížící se tzv. „peak experience“. Touha vnímat sebeuskutečnění, rozměr vlastního života, který nás přesahuje, a z něj vyplývající **životní smysl**, patří k základním potřebám člověka. Je to právě pocit ztráty smyslu vlastního bytí, co provází lidský život v době hojnosti a konzumu, kdy vše, co chce mít, je na dosah, kdy není nutné na cestě za dosažením blaha čelit žádným překážkám. Také globální uspořádání s sebou přináší mnohé výzvy.

Vzhledem k dimenzím, kterých dosahuje provázanost globálních systémů, však není v silách jednotlivce takovým výzvám čelit a výrazněji ovlivnit podmínky, jimiž je jeho život determinován. Byla-li v dějinách v podobných situacích oporou a nadějí náboženská víra, dnešní ateistická společnost nenabízí nic, co by ji v tomto směru nahradilo. Odpovědnost za vlastní kroky spočívá na každém z nás. Není, co by z nás tíhu individuální odpovědnosti sňalo. Stěží vlastním žitím přesahujeme dimenzi každodennosti, přiblížit se k vyšším principům je pro moderního, racionálně založeného člověka těžko dosažitelným cílem. Proto někteří tendují k příklonu k různým směrům alternativní religiozity, nabízejícím rychlá a jednoduchá řešení. **Umění má ze své podstaty potenciál**

**umožnit nahlédnout každodenní problémy z nevšední perspektivy a s odstupem,** vymanit se z vleku událostí, zastavit se a spočinout. Možnosti uplatnění pedagogiky kultury dnes lze spatřovat i v této souvislosti.

Teoretické závěry můžeme doplnit poznatky učiněnými na základě empirického šetření. Díky němu jsme dospěli k závěru, že **problémy, které jsme jmenovali výše, se nevyhýbají ani dospívající populaci.** Dotazovaní, s nimiž jsme vedli rozhovory, vykazovali velmi rozkolísanou úroveň kulturní orientace. Vlastní identitu vnímali převážně dosti neurčitým způsobem. V kontrastu k tomu se objevovalo zcela jednoznačné negativní vymezení se vůči příslušníkům jiných kultur a častým byl i paradox, kdy respondenti, přes zjevnou dezorientaci v dané oblasti, přisuzovali kultuře zásadní význam a projevovali autentickým způsobem touhu po účasti na kulturním životě a zájem o proniknutí do světa kultury. **Kulturní aktivity byly spojovány s prožitkem naplnění. Důležitou roli mají podle dospívajících také jako příležitost ke společenskému setkávání.** Není překvapením, že z řad umělců a veřejně činných osobností si dospívající volí své idoly, které je vedou na cestě k **hledání vlastní identity.** Zdá se však, že důležitou roli v tomto procesu může hrát i vlastní kulturní aktivita. Pokud něco umím, mohu s tím spojovat vlastní sebecenu. Zároveň se stávám zajímavým a identifikovatelným pro okolí. V tomto směru vyznívaly především výpovědi několika starších chlapců. Je vcelku lhostejné, zda v tomto kontextu hovořili o tom, že hrají na bicí, skládají básně či tančí ve skupině street dance.

**Umění bylo hojně zmiňováno také jako ničím nenahraditelný prostředek emocionální ventilace.** K té slouží dotazovaným vlastní umělecká aktivita, ať už se jedná o hudební produkci, malování nebo zpívání si, popř. četba. Ukázalo se, že i v tomto ohledu může být místo umění, resp. kultury v životě dospívajících nenahraditelné. Potřeba objevovat, poznávat a učit se ovládat svou emocionalitu odpovídá vývojovým úkolům dospívání a je přirozenou reakcí na emocionální rozkolísanost, která jej doprovází. Těžit z potenciálu kultury a umění však dokážou jen ti, jejichž vstupní „kulturní kapitál“ je na odpovídající úrovni. **Cílem výchovy a vzdělávání je mj. podpora vrůstání jedince do kultury a navyšování jeho kulturního kapitálu.**<sup>270</sup> Školám se ne vždy naplňování tohoto cíle daří. **Za účelem zprostředkování kulturních hodnot lze vhodně využít přirozeného**

---

<sup>270</sup> Kulturní kapitál vymezuje Sociologický slovník (Jandourek, 2001, s. 118–119) jako „jazykové a kulturní dovednosti a schopnosti jedinců“. Autorem teorie kapitálů je francouzský sociolog P. Bourdieu. Výklad jeho díla poskytuje např. Dopita (2007).



**zájmu dospívajících o hledání sebe sama, životního smyslu a hlubokých emocionálních prožitků.** Pedagogika kultury naznačuje možnosti, jakým způsobem lze tento úkol uchopit.

Podnětem k rozvíjení dalších aktivit na poli pedagogiky kultury může být fakt, že závěry našeho šetření ukazují na **vyšší hodnocení subjektivně vnímané kvality života respondenty s kladným vztahem ke kultuře a umění**, než je tomu u těch, kteří se o kulturu nezajímají. Za závažné považujeme také zjištění **tendence k negativnímu vnímání kulturně odlišných skupin**, které se zakládá na předsudcích a vychází z iracionálních hnutí. Domníváme se, že jako takové může být formou obranné reakce, plynoucí z nedostatečné konzistence vnímání vlastní identity.

#### **Výzkumné otázky, které jsme si stanovili, zodpovídáme následovně:**

- Odkaz idejí pedagogiky kultury je dnes vysoce aktuální. Pedagogika kultury nabízí možnou cestu, jak prostřednictvím výchovy a vzdělávání reagovat na problémy současné společnosti provázené vytráčením lidskosti. Tato cesta tkví ve vytěžení formativního potenciálu kultury jako celku, kdy seznamování se s kulturou a uměním podněcuje rozvoj emocionální senzitivity coby předpokladu morálního cítění, kultivuje duchovní dimenzi osobnosti, zprostředkovává ukotvení identity i nabádá k tvořivému rozvíjení osvojených hodnot prostřednictvím utváření individuálního světového názoru.
- Dospívající zahrnují pod pojem kultura celou širokou škálu obsahů, které tento pojem zastřešuje. Kulturu vnímají jako oblast hodnot, ke kterým se mohou vztahovat, a zároveň jako synonymum rozvoje sebe sama i společnosti. Schopnost definovat kulturu se výrazně liší s ohledem na to, do jaké míry byl s kulturou dotyčný v kontaktu.
- Dospívající, kteří byli schopni kulturu vymezit, jí přikládali zásadní význam. Kultura je pro ně příležitostí k setkávání, nabízí možnost emocionální ventilace a vodítka k hledání vlastní identity. Kultivuje osobnost. Skýtá příležitost dojít naplnění.
- Většina dotazovaných projevovala o kulturu zájem, a to včetně spontánní, neorganizované kulturní aktivity. Mnozí však pojmenovávali překážky, které jim brání v přístupu ke kultuře: zejména finanční a generační, zřejmě však byly i bariéry

sociokulturního charakteru. Deklarovaný zájem o kulturu byl v rozporu s deficitem v kulturním rozhledu, často zásadním.

**Na základě učiněných zjištění formulujeme následující doporučení pro praxi:**

- Klást důraz na rozvíjení duchovní kultury osobnosti napříč vyučovanými předměty.
- Neomezovat formativní potenciál umění pouze ve smyslu estetické výchovy, ačkoliv se zdá, že v praxi se tak často děje. Cílem by mělo být především osvojování si všeobecného kulturního rozhledu a schopnosti porozumět kulturnímu odkazu.
- Bylo by vhodné, aby školy formulovaly vlastní strategii spolupráce s kulturními institucemi a aby častěji zařazovaly kulturních aktivity do vyučování.
- Je třeba uplatňovat při koncipování kulturních programů pro děti a dospívající odpovídající motivační faktory a hledat nové dimenze metodiky zprostředkování porozumění kulturnímu odkazu.
- Pozitivní vztah ke kultuře podněcuje osobní nasazení a vzor učitele. Z výzkumných zjištění vyplývá, že se tato známá pravda málo uplatňuje.

V teoretické rovině se jako optimální jeví rozvíjení idejí pedagogiky kultury v kontextu stávajícího systému pedagogických disciplín, přičemž nejvíce mohou být inspirativní v oblasti sociální pedagogiky, pedagogiky volného času a filozofie, resp. teorie výchovy. **Přínos pedagogiky kultury na úrovni teorie lze spatřovat ve skutečnosti, že umožňuje nahlédnout vztah kultury, výchovy a vzdělávání v nejširších souvislostech.** Pedagogika kultury **zachycuje holistickou dimenzi výchovy a vzdělávání.** Celistvé nahlížení na kulturu jako charakteristiku lidství otevírá cestu k celkové kultivaci osobnosti, o níž jde s ohledem na emendační podstatu výchovy a vzdělávání především. Globální problémy si vyžadují komplexní řešení a adekvátní reakcí na ně proto může být jen výchova a vzdělávání, které směřují k všestrannému rozvoji, nejsou pouze kognitivně pojaty, ale akcentují také cíl utváření hodnotové orientace. Pedagogika kultury ukazuje, **jak je možné skrze vrůstání do kultury a získávání všeobecného přehledu o odkazu minulých generací nacházet vlastní identitu a autonomii a kultivovat emocionální i duchovní rozměr osobnosti.** Tedy právě ty oblasti, které jsou v současnosti označovány jako nejvíce deficientní. Pedagogika kultury vychází z předpokladu, že **vrůstání do kultury je synonymem rozvíjení lidskosti**, jíž je „kulturnost“ základem. Její ideje tedy mohou, podle našeho názoru, představovat inspirativní způsob, jak reagovat na problémy

spojené s vytrácením se lidskosti v současném světě, a mohou hodnotným způsobem obohatit současné diskuse týkající se humanizace ve vzdělávání o nový úhel pohledu.

# CURRICULUM VITAE

**Mgr. Lenka Hlavičková**

## **Zaměstnání:**

asistentka na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí n/L.

- Výuka obecné a srovnávací pedagogiky, sociální pedagogiky, pedagogiky volného času a interkulturního vzdělávání (včetně výuky v anglickém jazyce).
- K 30. 11. 2014 úspěšně odvedeno 18 kvalifikačních prací (bakalářských i magisterských).
- Vytvoření interaktivních studijních opor k výuce Sociální pedagogiky, Pedagogiky volného času a Terapie hrou.

## **Absolvované vzdělání:**

2003–2008: Univerzita Hradec Králové, pedagogická fakulta. Magisterské studium, obor sociální pedagogika se zaměřením na etopedii

## **Další kvalifikace:**

2011–2014 *Kompletní výcvik v poradenství a terapii zaměřené na člověka C. R. Rogerse* (750 hodin, PCA Institut Praha, akreditace ČLS JEP, Asociace klinických psychologů a IPVZ); od 2014 pokračování v individuální části výcviku (400 hodin)

2014: *Kompletní výcvik v krizové intervenci* (250 hodin, Ztracené dítě Praha, akreditace MPSV ČR)

*Další absolvované kurzy v oblasti výchovy a vzdělávání, psychoterapie a personálního řízení.*

## **Přehled publikační činnosti:**

HLAVIČKOVÁ, L. Celoživotní učení v prostředí kulturních institucí a jeho význam. *Lifelong Learning*. 2013, č. 1, s. 32–43. ISSN 1804-526X.

HLAVIČKOVÁ, L. Culture Education – Roots, Trends and Contemporary Practice in the Czech Republic. In *Current Trends in Educational Science and Practice III*. Užice: Teachers' Training Faculty, 2012. ISBN 978-86-6191-012-8.

HLAVIČKOVÁ, L. Sociální pedagogika (recenze knihy M. Procházky). *Pedagogika.sk.* 2012, roč. 12, č. 4, s. 275-277. ISSN 1338-0982.

HLAVIČKOVÁ, L. Reflexe globálního rozvojového vzdělávání z pohledu sociální pedagogiky. *E-pedagogium.* 2011, č. 1. s. 38–48. ISSN 121-7758.

HLAVIČKOVÁ, L. Kulturní pedagogika – tradice a perspektivy v ČR. In KROUFEK, R. a KUBÁTOVÁ, D. (eds.). *Pedagogické a psychologické disciplíny v přípravě pracovníků v sociální sféře.* Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta, 2010, s. 92–95. ISBN 978-80-7414-276-5.

HLAVIČKOVÁ, L. Východiska a možnosti kulturní pedagogiky v současné ČR. In ŠIMKOVÁ, E. (ed.). *Socialia 2010. Sociální deviace v kontextu společenských věd.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. s. 115–121. ISBN 978-80-7435-091-7.

HLAVIČKOVÁ, L. Psychologie gamblerství aneb sázka na štěstí (recenze knihy P. Prunnera). *Adiktologie.* 2010, roč. 10, č. 4, s. 266. ISSN 1213-3841.

#### **Citační ohlas:**

BLAŽEK, P., SLAVÍK, M., 2014. *Uvězněná témata.* Ústí n/L.: Ediční středisko Pedagogické fakulty UJEP. 138 s. (v tisku)

HÁBL, J. „Dosud nebylo dokonale účelných škol.“ Efektivita vybraných vzdělávacích paradigmat v historické perspektivě. In *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti: Sborník příspěvků z XXI. Konference ČAPV.* Ústí n/L.: Ediční středisko Pedagogické fakulty UJEP, s. 15–33. ISBN 978-80-7414-601-5.

SEMRÁD, J., 2013. Hodnoty a výchova. In *Pedagogica Actualis V.* Trnava: Filozofická fakulta Univerzity Cyrila a Metoda v Trnave, s.71–81. ISBN 978-80-8105-552-2.

#### **Vědecko-výzkumná činnost a aktivní účast na konferencích:**

16.–18. 9. 2013: *Konference ČAPV – členka organizačního výboru.* Vystoupení na konferenci na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí n/L. Název příspěvku: Světový názor a pedagogika: nový pohled na efektivitu ve vzdělávání.

2012: *Hlavní řešitelka interního grantu Pedagogické fakulty UJEP.* Téma grantu: "Pedagogika kultury a její potenciál v postmoderní společnosti".

14.–15. 10. 2010: "*Socialia*". Vystoupení na konferenci na Univerzitě Hradec Králové. Název příspěvku: Možnosti uplatnění kulturní pedagogiky v primární prevenci.

21. 4. 2010: "*Pedagogické a psychologické disciplíny v přípravě pracovníků v sociální sféře*". Vystoupení na konferenci na univerzitě J. E. Purkyně v Ústí n/L. Název příspěvku: Kulturní pedagogika – tradice a perspektivy v ČR.

2009–2011: *Účast na výzkumech CVVM a Factum Invenio* (jako tazatelka)

### **Studium a výuka v zahraničí:**

3/2014: *Turecko, Isparta*. Týdenní výukový pobyt na Süleyman Demirel University (program Erasmus). Výuka na téma "Přístupy k multikulturalitě v současné české pedagogické teorii a praxi".

5/2013: *Island, Reykjavík*. Týdenní výukový pobyt na Háskoli Islands (program Erasmus). Výuka na téma "Pedagogika volného času a její pojetí v ČR".

4/2012: *Polsko, Lublin*. "Ogólnopolska studencka konferencja naukowa - Dzialnosc kulturalna wobec nowych zjawisk kulturowych i edukacyjnych". Aktivní účast na konferenci pořádané Lublinskou Univerzitou M. Curie – Skłodowské. Přednesení referátu na téma "Contemporary Practice in Czech Culture Education".

2/2006 – 6/2006: *Portugalsko, Braganca*. Šestiměsíční studium na VŠ Instituto Politécnico de Braganca (program Erasmus). Studovaný obor: Sociokulturní animace.

### **Praxe v oboru (včetně praxe v zahraničí):**

- 2013 – dosud: Členka terénního týmu krizové intervence města Ústí n/L. (jako dobrovolník)
- 2010 – dosud: Spolupráce s Oddělením muzejní pedagogiky Muzea města Ústí n/L. (jako dobrovolník)
- 2009–2010: Odborný asistent. Katedra sociální práce Fakulty sociálně ekonomické UJEP. Externí vyučující. Katedra sociální pedagogiky Univerzity Hradec Králové.
- 2008–2009: Učitelka, metodička prevence. Základní škola praktická Velké Březno.
- 6/2008–9/2008: USA, Effort, Pensylvánie. Tříměsíční pracovní pobyt na táboře pro dospělé s mentálním postižením. Pracovní zařazení: sociální asistent.
- 6/2007–9/2007: Mozambik, Maputo. Tříměsíční dobrovolnický pobyt v rámci programu Global Education Network. Pracovní zařazení: asistent ve speciální škole.
- 2006–2007: Okresní metodik prevence. Pedagogicko-psychologická poradna, Ústí n/L.
- Vedoucí klubu při škole Relaks. Sdružení přátel Střední odborné školy veřejnoprávní a sociální, Ústí n/L.
- 2003–2007: Instruktor Outdoor Management Training. Externí spolupracovník teambuildingové firmy, Hradec Králové.
- 2000–2003: Pedagog střediska volného času Rajka. Externí spolupracovník, Opava.
- Instruktor Hnutí Brontosaurus. Dobrovolník, Hradec Králové.

## POUŽITÉ ZDROJE

- ADORNO, T., 2009. *Schéma masové kultury*. Praha: OIKOYMENH. 62 s. ISBN 978-80-7298-406-0.
- APPADURAI, A., 2003. *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. 229 s. Minneapolis: University of Minnesota Press. ISBN 0-8166-2793-2.
- ARENDTOVÁ, H., 1994. *Krise kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha: Mladá fronta. 157 s. Váhy, sv. 11. ISBN 80-204-0424-4.
- BAUMAN, Z., 2000. *Globalizácia. Dôsledky pre ľudstvo*. Bratislava: Kaligram. 123 s. Edícia OS, sv. 14. ISBN 80-7149-335-X.
- BECK, U., 2004. *Riziková spoločnosť. Na ceste k inej moderně*. Praha: SLON. 431 s. Post, sv. 9. ISBN 80-86429-32-6.
- BĚLOHRADSKÝ, V., 2009. *Společnost nevolnosti: eseje z pozdější doby*. Vyd. 2. Praha: SLON. 2. 370 s. Knižnice sociologické literatury, sv. 13. ISBN 978-80-7419-007-0.
- BITTL, K. H. a D. MOREE, 2007. *Pokladnice hodnot: transkulturní učení hodnotám*. Dresden: Europa – Direkt. 218 s. ISBN 978-3-939317-02-9.
- BIERNÁTOVÁ, O. a J. SKŮPA., ©2011. *Bibliografické odkazy a citace dokumentů dle ČSN ISO 690 (01 0197) platné od 1. dubna 2011*. [online]. [cit. 2013-05-16]. 27 s. Dostupné z: <http://www.citace.com/soubory/csniso690-interpretace.pdf>
- CAKIRPALOGLU, P., 2009. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Univerzita Palackého. 376 s. ISBN 978-80-244-2295-4.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., 2013. *Creativity. The Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper's Collins Publishers. 456 s. ISBN 978-0-06-228325-2.
- ČAČKA, O., 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. 377s. ISBN 80-7239-060-0.
- ČAČKA, O., 2002. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno: Doplněk. 382 s. ISBN 80-7239-107-0.
- ČAPKOVÁ, D., 1987. *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského*. Praha: Academia. 254 s. ISBN nevedeno.
- DILTHEY, W., 1980 *Život a dejinné vedomie*. Bratislava: Pravda. 397 s. ISBN nevedeno.
- DOPITA, M., 2007. *Pierre Bourdieu o umění, výchově a společnosti: reflexe sociologie praxe Pierra Bourdieua v české sociologii*. Olomouc: Univerzita Palackého. 183 s. ISBN 978-80-244-1650-2.
- DOROTÍKOVÁ, S., 1998 *Filosofie hodnot: problémy lidské existence, poznání a hodnocení*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. 162 s. ISBN 80-86039-79-X .
- DRAPELA, V., 2003 *Přehled teorií osobnosti*. Vyd. 4. Praha: Portál. 175 s. ISBN 80-7178-766-3.
- DUBUFFET, J., 1998. *Dusivá kultura*. Praha: Hermann a synové. 100 s. ISBN nevedeno.
- ECO, U., 2004. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum. 330 s. ISBN 80-246-0740-9.
- EDWARDS, T., ed., 2010. *Kulturální teorie: klasické a současné přístupy*. Praha: Portál. 364 s. ISBN 978-80-7367-685-8.

- FESS, K., 2000. *Werte und Bildung. Wertorientierung in Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht*. Opladen: Leske + Budrich. 347 s. ISBN 3-8100-2611-5.
- FRANKL, V. E., 2011. *Bůh a člověk hledající smysl*. Brno: Cesta. 109 s. ISBN 978-80-7295-137-6.
- FRANKL, V. E., 1994. *Vůle ke smyslu: vybrané přednášky o logoterapii*. Brno: Cesta. 212 s. ISBN 80-85139-29-2.
- FROMM, E., 2009. *Cesty z nemocné společnosti: sociálně psychologická studie*. Praha: Earth Save. 342 s. ISBN 978-80-86916-10-1.
- GADAMER, H. G., 2003 *Aktualita krásného: umění jako hra, symbol a slavnost*. Praha: Triáda. 86 s. Delfin, sv. 45. ISBN 80-86138-48-8.
- GAJDA, J., ed., 2009. *Humanistyczno – antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury: Konsekwencje dla teorii i praktyki*. Kraków. 390 s. ISBN 978-83-7587-186-9.
- GAJDA, J., 2006. *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków: Impuls. 318 s. ISBN 83-7308-625-0.
- GARDNER, H., 1999. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books. 292 s. ISBN 0-465-02611-7.
- GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GIDDENS, A., 2000. *Unikající svět*. Praha: SLON. 135 s. Post, sv. 4. ISBN 80-204-0906-8.
- GONĚC, V., 2001. *Sergius Hessen a Československo*. Brno: Masarykova univerzita. 83 s. ISBN 80-210-2545-X.
- GRZYBOWSKI, P., 2009. *Edukacja europejska - od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Kraków: Impuls. 476 s. ISBN 978-83-7587-164-7.
- HÁBL, J., 2011. *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*. Praha: Návrat domů. 158 s. ISBN 978-80-7255-260-3.
- HESSSEN, S., 1935. K otázce metodiky počátečního čtení. In *Slovo a slovesnost* [online]. 1935, roč. 1, č. 3, s. 183 – 186. [cit. 2013-10-25]. ISSN neuvedeno. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=45>
- HESSSEN, S., 1936. *Filosofické základy výchovy*. Praha: Československá grafická unie. 379 s. ISBN neuvedeno.
- HESSSEN, S., 1937. *Světový názor a pedagogika*. Praha: Dědictví Komenského. 176 s. ISBN neuvedeno.
- HORÁK, J. a Z. KOLÁŘ, 2004. *Obecná pedagogika*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. 81 s. ISBN 80-7044-572-6.
- HYVNAR, J., ©2012. *O výchově animátorů kultury v Polsku* [online]. [cit. 2012-03-01] Dostupné z: <http://www.divadlo.cz/art/clanek.asp?id=3374>
- CHLUP, O., J. UHER a J. KUBÁLEK, 1938. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Novina. ISBN neuvedeno.
- INGLEHART, R., 1990. *Culture shift in advanced industrial society*. Princenton: Princenton University Press. 483 s. ISBN 0-691-02296-8.



- INGLEHART, R. a C. WELZEL, 2005. *Modernization, cultural change, and democracy: the human development sequence*. New York: Cambridge University Press. 333 s. ISBN 0-521-60971-2.
- JACYNO, M., 2012. *Kultura individualismu*. Praha: SLON. 262 s. Post, sv. 12. ISBN 978-80-7419-104-6.
- JANDOUREK, J., 2001. *Sociologický slovník*. Praha: Portál. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.
- JANKOWSKI, D., 2006. *Pedagogika kultury*. Kraków: Impuls. 288 s. ISBN: 978-83-7308-643-2.
- JANKOWSKI, D., ©2011. *Dzierzymir Jankowski* [online]. [cit. 2013-05-07]. Dostupné z: <http://jan.dzier.pl>
- JŮVA, V., 2002. Kulturní edukace dětí a mládeže. In NĚMEC, J., ed. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. 119 s. ISBN 80-7315-012-3.
- JŮVA, V., 2004. *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido. 264 s. ISBN 80-7315-090-5.
- JŮVA, V., 2007. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido. 91 s. ISBN 80-7315-062-X.
- JUVIN, H. a J. LIPOVETSKY, 2012. *Globalizovaný Západ: polemika o planetární kultuře*. Praha: Prostor. 231 s. Střed, sv. 12. ISBN 978-80-7260-265-0.
- KELLER, J., 1997. *Sociologie a ekologie*. Praha: SLON. 232 s. Základy sociologie, sv. 4. ISBN 80-85850-42-7.
- KELLER, J., 2009. *Nejistota a důvěra aneb k čemu je modernitě dobrá tradice*. Praha: SLON. 173 s. Studie, sv. 54. ISBN 978-80-7419-002-5.
- KELLER, J., F. GÁL a P. FRÍČ, 1996. *Hodnoty pro budoucnost*. Praha: G plus G. 94 s. Zde a nyní, sv. 6. ISBN 80-901896-4-4.
- KONNER, M., 2010. *The Evolution of Childhood*. Cambridge: First Belknap Press of Harvard University. 943 s. ISBN 978-0-674-04566-8.
- KOUKOLÍK, F., 2010. *Lidství: neuronální koreláty*. Praha: Gálén. 257 s. Makropulos. ISBN 978-80-7262-654-0.
- KOUKOLÍK, F., 2012. *Nejspanilejší ze všech bohů: eseje*. Praha: Karolinum. 233 s. ISBN 978-80-246-2042-8.
- KOUKOLÍK, F., 2006. *Sociální mozek*. Praha : Karolinum. 269 s. ISBN 80-246-1242-9.
- KRAUS, B. et al., 2006. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*. Brno: Paido. 156 s. ISBN 80-7315-125-1.
- KRAUS, B., 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRAUS, B., V. POLÁČKOVÁ et al., 2001. *Člověk- prostředí – výchova. k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- KUČEROVÁ, S., 1996. *Člověk – hodnoty – výchova: kapitoly z filozofie výchovy*. Brno: vlastním nákladem. 231 s. ISBN 80-85668-34-3.
- KUČEROVÁ, S., 2011. Antropologická a axiologická východiska pedagogiky. *Pedagogika.sk*. 2011, č. 2, s. 108–118. ISSN 1338-0982.

- KUČEROVÁ, S., ©2013. Krize jako systémová chyba dnešní civilizace. In *České národní listy* [online]. [cit. 2013-06-08]. Dostupné z: <http://www.ceskenarodnilisty.cz/clanky/prof-phdr-stanislava-kucerova-csc-krize-jako-systemova-chyba-dnesni-civilizace.html>
- KULKA, J., 2008. *Psychologie umění*. Praha: Grada. 435 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2329-7.
- Kultura, umění, výchova*, 2013 - . Olomouc: Univerzita Palackého. ISSN 2336-1824.
- LIESSMANN, K. P., 2008. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia. 123 s. XXI. století, sv. 4. ISBN 978-80-200-1677-5.
- LIESSMANN, K. P., 2012. *Univerzum věcí – k estetice každodennosti*. Praha: Academia. 137 s. XXI. století, sv. 16. ISBN 978-80-200-2060-4.
- LIPOVETSKY, G., 1998. *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu*. Praha: Prostor. 269 s. Střed, sv. 55. ISBN 80-85190-74-5.
- LIPOVETSKY, G., 2007. *Paradoxní štěstí: esej o hyperkonzumní společnosti*. Praha: Prostor. 443 s. Střed, sv. 81. ISBN 978-80-7260-184-4.
- LÍŠKOVÁ, B., 2014 *Citová a emocionální výchova v rodině a ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus. 120 s. ISBN 978-80-7435-398-7.
- LORENZ, K., 1995. *Odumírání lidskosti*. Praha: Mladá fronta. 195 s. ISBN 80-204-0645-X.
- LORENZOVÁ, J., 2004. *Hodnoty, jedinec a výchova v globalizovaném světě*. In Rozvoj české společnosti v Evropské unii IV. – Psychologie a pedagogika. Jedinec a společnost v procesu transformace a globalizace. Praha: Matfyz Press.. s. 41 – 49. ISBN 80-86732-35-5.
- MACEK, P., 2003. *Adolescence*. Vyd. 2. Praha: Portál. 141 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MARCUSE, H., 1991. *Jednorozměrný člověk*. Praha: Naše vojsko. 190 s. ISBN 80-206-0075-2.
- MELOSIK, Z. a T. SZKUDLAREK, 2013. *Kultura, tożsamość i edukacja migotanie znaczeń* [online]. [cit. 2013-10-08]. Dostupné z : <http://www.swarzedz.pbp.poznan.pl/files/kultura.pdf>
- MERTIN, V., 2014. Smysl života a školní edukace. In *Školní poradenství pro praxi*. Praha: Wolters Kluwer, 2014, roč. 1, č. 1, s. 26 – 27. ISSN 2336-3436.
- NOACK, W., 2006. *Kulturpädagogik – Grundzüge und Tätigkeitsfelder*. Berlin: Ferlag Soziokultur. 220 s. ISBN 3-935715-07-2.
- NORAS, A. J., 2010. Úvod do novokantovství. In *Studia Philosophica*. 2010, roč. 57, č. 2, s. 27–35.
- NOVÁČEK, P., 2011. *Udržitelný rozvoj*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 430 s. ISBN 978-80-244-2795-9.
- PALOUŠ, R., 1997. *Totalismus a holismus*. Praha: Karolinum. 158 s. ISBN 80-7184-281-8.
- PALOUŠ, R., 2009. Ontologický smysl výchovy. *Pedagogika*, Praha, Pedagogická fakulta univerzity Karlovy. ISSN 0031-3815, 2009, roč. 2009, č. 4, s. 341–349.
- PATOČKA, J., 1997. *Filosofie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK. 61 s. Studia paedagogica, sv. 18. ISBN neuvedeno.
- PELCOVÁ, N., ed., 1997. *Hodnoty a vzdělání*. Praha: Pedagogická fakulta UK. 83 s. ISBN 80-86039-18-8.
- PELCOVÁ, N., 2000. *Wilhelm Dilthey: Základy filozofie prožitku*. Praha: Křeace. 75 s. ISBN 80-902125-3-0.

- PELCOVÁ, N., 2013. Hodnotová výchova a výchova k hodnocení. In *Pedagogika*. 2013, roč. 64, č. 3, s. 85–300. ISSN 0031-3815.
- PELIKÁN, J., 1997 *Výchova pro život*. Praha: ISV. 108 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-23-4.
- PELIKÁN, J., 2002. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum. 159 s. Acta Universitatis Carolinae Philosophica et historica, Monographia CLX. ISBN 80-246-0345-4.
- PELIKÁN, J., 2004. Hledání klíčových problémů současné výchovy. In *Rozvoj české společnosti v Evropské unii IV. – Psychologie a pedagogika. Jedinec a společnost v procesu transformace a globalizace*. Praha: Matfyz Press. s. 9 - 22. ISBN 80-86732-35-5.
- PETRUCIOVÁ, J., J. FEBER, eds., 2002. *Člověk – dějiny – hodnoty: jako filozofický, historický, sociálně politický a výchovný problém*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. 363 s. ISBN 80-7042-219-X.
- PETRUSEK, M. a J. BALON, 2011. *Společnost naší doby*. Praha: Academia. 155 s. Průhledy, sv. 10. ISBN 978-80-200-1965-3.
- PIKE, G. a D. SELBY, 1994. *Globální výchova*. Praha: Grada. 322 s. ISBN 80-85623-98-6.
- POSPÍŠIL, J., 2009. *Filosofická východiska cílů výchovy a vzdělávání v období novověkého obratu*. Olomouc: Hanex. 131 s. ISBN 978-80-7409-028-8.
- POSPÍŠIL, J., M. ROUBALOVÁ, eds., 2010. *Mládež a hodnoty 2010. Výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti*. Olomouc: Hanex. 231 s. ISBN 978-80-7409-035-6.
- PRŮCHA, J., ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PUNOVÁ, M., 2013. Podpora resilience ve vzdělávání. In *Studia Paedagogica*, 2013, roč. 18, s. 109–124. ISSN 1803-7437.
- RABUŠIC, L. a J. HAMANOVÁ, 2009. *Hodnoty a postoje v ČR 1991-2008: pramenná publikace European Values Study*. Brno: Masarykova univerzita. 324 s. ISBN 978-80-210-4952-9.
- RIES, L., 2012. Rozumění pedagogickému jsovcnu: k duchovní obnově pedagogiky a škol. In *Pedagogická orientace*. 2012, roč. 22, č. 3, s. 353 – 366. ISSN 1211-4669.
- ROGERS, C. R., 2014. *Způsob bytí*. Praha: Portál. 340 s. Klasici. ISBN 978-80-262-0597-5.
- ŘÍČAN, P. Spiritualita jako klíč k osobnosti a k lidským vztahům. In *Československá psychologie*. 2006, roč. 50, č. 2, s. 119–137. ISSN 0009-062X.
- SAK, P. a K. SAKOVÁ, 2004. *Mládež na křižovatce. Sociologická analýza mládeže a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda servis. 240 s. ISBN 80-86320-33-2.
- SEMRÁD, J., 2013. Hodnoty a výchova. In *Pedagogica Actualis V*. Trnava: Filozofická fakulta Univerzity Cyrila a Metoda v Trnave, s.71 - 81. ISBN 978-80-8105-552-2.
- SEMRÁD, J., 2004. Vztah teorie výchovy a sociální pedagogiky. In DARÁK, M., et al. *Kapitoly z teórie výchovy*. Prešov: Prešovská univerzita. s. 8-14. ISBN 80-8068-255-0.
- SCHWANITZ, D., 2013. *Vzdělanost jako živý dialog s minulostí: vše, co musíte vědět, chcete-li rozumět přítomnosti*. Praha: Prostor. 551 s. Obzor, sv. 61. ISBN 978-80-7260-256-8.

- SINGULE, F., 1966. *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha: SPN. 335 s. ISBN neuvedeno.
- SIOSTRZONEK, J., 2009. *Animace kultury: polské inspirace*. Opava: Slezská univerzita. 104 s. ISBN 978-80-7248-492-8.
- SKALKOVÁ, J., 1992. *Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století: k soudobým proudům pedagogického myšlení*. Praha: Pedagogický ústav J. A. Komenského. 86 s. ISBN 80-901127-3-0.
- SKALKOVÁ, J., 1993. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. 140 s. ISBN 80-7044-063-5.
- SKALKOVÁ, J., 2004. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido. 158 s. ISBN 80-7315-060-3.
- SMÉKAL, V., 2005. *O lidské povaze : krátká zamyšlení nad psychickou a duchovní kulturou osobnosti*. Brno: Cesta. 203 s. ISBN 80-7295-069-X.
- SPOUSTA, V., 1997. *Integrace základních druhů umění ve výchově*. Brno: Masarykova univerzita. 291 s. ISBN 80-210-1640-X.
- SPOUSTA, V., 2009. *Vádemékum autora odborné a vědecké práce humanitního a sociálního zaměření*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. 230 s. ISBN 978-80-7204-617-1.
- STROUHAL, M., 2012. Teorie výchovy v postmoderní době. In *Pedagogika*. 2012, č. 4, s. 360–369. ISSN 0031-3815.
- STROUHAL, M., 2013. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada. 192 s. ISBN 78-80-247-4212-0.
- STYCZIŃSKI, M., 2004. Sergei Hessen, Neo - Kantian. Dedicated to Professor Andrzej Walicki. In *Studies in East European Thought*. 2004, č. 56. s. 55 – 71. ISSN 1573-0948.
- SUCHODOLSKI, B., 1966. *Filosofie a pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 67 s. ISBN neuvedeno.
- SUCHODOLSKI, B., 1982. *O umění a kultuře. Teorie a praxe estetické výchovy v Polsku*. Praha: SPN. 272 s. ISBN neuvedeno.
- ŠVAŘÍČEK, R., K. ŠEĎOVÁ et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TREND, D., 1992. *Cultural Pedagogy. Art, education, Politics*. New York: Berin Garvey. 194 s. ISBN 0-89789-256-9.
- TRILLA, J., ed., 1998. *Animação sociocultural*. Lisboa: Instituto Piaget. 366 s. ISBN 972-771-763-2.
- TYRLÍK, M., P. MACEK a J. ŠIRŮČEK, 2010. *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Brno: Masarykova univerzita. 144 s. ISBN 978-80-210-5107-2.
- Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělání pro 21. století“*, 1997. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. 125 s.
- VYGOTSKIJ, L., 1981. *Psychologie umění*. Praha: Odeon. 522 s. ISBN neuvedeno.
- VYMĚTAL, J., 1995. *Duševní krize a psychoterapie*. Hradec Králové: Konfrontace. 88 s. ISBN 80-901773-4-4.
- ZACHARIAS, W., 2001b. *Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung – Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich. 272 s. ISBN 3-8100-3071-6.