

## CELOŽIVOTNÍ UČENÍ V PROSTŘEDÍ KULTURNÍCH INSTITUCÍ A JEHO VÝZNAM

Lenka Hlavičková

**Abstrakt:** Stať si klade za cíl upozornit na potenciál kulturní pedagogiky v procesu celoživotního učení. Budou představeny některé vzdělávací aktivity kulturních zařízení. Text se bude věnovat rovněž osvětlení funkcí kultury v lidském životě a představí pedagogiku kultury jako specifickou disciplínu, která má v současném systému výchovy a vzdělávání své neoddiskutovatelné místo i dlouhou tradici, přestože její možnosti bývají zatím spíše opomíjeny.

**Klíčová slova:** kultura, výchova a vzdělávání, celoživotní učení

## LIFELONG LEARNING IN THE ENVIRONMENT OF CULTURAL INSTITUTION AND ITS VALUE

**Abstract:** The paper sets a task to stress the potential of Culture Education in the process of Lifelong Learning. Some of the educational activities of cultural institutions will be presented. The text also pays attention to specific functions of culture in human life and Culture Education will be introduced as a specific field that has an unexceptionable position in contemporary educational system as well as a long tradition, although its potential has rather been neglected so far.

**Key words:** culture, education, lifelong learning

Celoživotní učení je v současné době nezbytností. Je podmínkou adekvátního fungování jedince v rámci společnosti. Probíhá přitom nejen v prostředí vzdělávacích institucí. Velmi významná část učení se odehrává ve volném čase jako zájmová činnost. Na význam neformálního a informálního vzdělávání v rámci celoživotního učení často zapomínáme. Cílem této stati je upozornit na potenciál, který v této souvislosti mají kulturní instituce.

### 1 Celoživotní učení a jeho význam v současné společnosti

Celoživotní učení je, z výše popsaných důvodů, tématem nadmíru frekventovaným. Nejedna text již zdůrazňoval jeho nezbytnost. Implementace

celoživotního učení je zajištěna prostřednictvím dlouhodobých strategií, a to i v České republice (Strategie . . ., 2007). Cílem celoživotního učení je zejména podpora adekvátní socializace lidského jedince – v éře informační společnosti a překotného technologického rozvoje je pouze ten, kdo se dovede v přemíře informací orientovat a využít je, schopen uspět.

Celoživotní učení nicméně bývá vnímáno širěji než pouze ve smyslu získávání a aktualizace faktických znalostí, respektive specifické profesní kvalifikace. Stěžejní vzdělávací koncepce UNESCO, OECD i Evropské unie shodně zdůrazňují, že je třeba učit se nikoliv pouze poznatkům. Učení by se mělo týkat všech aspektů lidské existence. Postmoderní doba na nás klade zvýšené nároky i v souvislosti s psychosociální zátěží, které čelíme. Životní jistoty se rozplývají, v důsledku zvýšené migrace dochází k mezikulturním střetům aj. Proto je rovněž třeba učit se podobné situace zvládat. Význam sociálního učení je v této souvislosti zásadní.

Člověk se přitom učí nejen ve školách. K učení dochází přirozeně v prostředí rodiny, důležité možnosti osobnostního rozvoje skýtají rovněž volnočasové aktivity. Mnohé se nicméně učíme zcela informálně, nezáměrně mimo jakákoliv vzdělávací zařízení (Šerák, 2009, s. 14–16). Návštěvy kulturních zařízení skýtají příležitost k neformálnímu i informálnímu učení v mnoha oblastech. Právě specifické roli kulturních institucí v rámci celoživotního učení bychom se chtěli v této stati věnovat podrobněji.

Myšlenka potřebnosti vzdělávání se v průběhu celého života není novinkou. Na nutnost neustrnutí a celoživotního seberozvoje upozorňoval již J. A. Komenský. Vzdělání dostupné všem bez rozdílu věku a společenského postavení vnímal jako nástroj, jak rozvíjet společnost po materiální i duchovní stránce a jak docílit harmonického soužití mezi jednotlivci i národy (Komenský, 1992, s. 37–38). Komenského pedagogický optimismus samozřejmě představoval jistou utopii. Autor pokládal vzdělání za cestu ideálu jakéhosi ráje na zemi, který je reálně nedosažitelný. Přesto ve své práci formuloval nadčasové a dodnes aktuální myšlenky. Definoval základní didaktické principy a zdůrazňoval potřebu celoživotního učení, jež došla naplnění až o mnoho století později. Právě do konceptu celoživotního učení jsou dnes vkládány značné naděje v souvislosti s překonáním problémů současné společnosti.

Nejdetailněji zmíněnou situaci popisuje zpráva UNESCO s názvem „Učení je skryté bohatství“ (1997). Celoživotní učení je zde popisováno jako nástroj, který je nezbytným předpokladem adekvátní socializace člověka. Postmoderní doba je charakteristická prudkým rozmachem vědy a techniky. Technologický pokrok nám poskytuje zcela nové možnosti uplatnění i naplnění. Musíme je nicméně umět využívat. Zároveň musíme své znalosti, schop-

nosti a dovednosti neustále aktualizovat. Jen tak jsme schopni udržet krok s rozvojem technologií, který probíhá čím dál rychleji. Kdo naopak zaostane, dostává se do stále hlubší propasti sociální izolace. Ta se může týkat jak uplatnitelnosti jedince na trhu práce, tak jeho vyřazení ze společenského života. Stejně jako dříve ngramotnost, tak dnes technologická neznalost může člověka zcela vyloučit z veřejného dění. Představme si třeba možnosti někoho, kdo nevlastní mobilní telefon a neumí využívat služeb internetu! V současné době se do virtuální sféry přesunuly nejen mnohé informace, ale i vzájemná mezilidská komunikace. Člověk bez potřebných znalostí a schopností je tedy nejen připraven o důležité zprávy, nutné k plnému zapojení do společenského života, ale také zůstává stranou sociálních kontaktů. To může přinášet mimo jiné velmi negativní společenské důsledky plynoucí ze sociálního vyloučení.

Zmíněná zpráva UNESCO však zmiňuje rovněž některé další důvody nezbytnosti celoživotního učení. Upozorňuje mimo jiné na potřebnost sociálního učení. Za důležité je ve zprávě Učení je skryté bohatství (1997, s. 49) považováno rovněž, abychom se „učili být“ a „učili žít společně“. Takto pojaté jsou dva ze stěžejních pilířů strategie UNESCO. Je nezbytné, abychom hledali a poznávali smysl vlastní existence. Jmenovaný cíl souvisí s naplněním jedné ze základních lidských potřeb – seberealizace a transcendentálního přesahu. Schopnost žít bezkonfliktně s druhými, čím dál častěji i velmi odlišnými lidmi se stává v globálním multikulturním světě zásadní.

Rovněž popsané dva cíle je nezbytné naplňovat po celý život. Člověk by měl být schopen vyrovnat se s mezikulturními střety a vůbec se zorientovat v multikulturním prostředí současné společnosti. Pluralita světonázorů i komunikačních vzorců může pro mnohé z nás představovat zátěžové situace svého druhu – jsme díky ní nuceni čelit něčemu, co je pro nás neznámé, nejisté, nesrozumitelné a neuchopitelné. Zároveň se struktura společnosti vzhledem k migračním vlivům průběžně mění (a měnit nadále bude). Není tedy možné zůstávat s rigidním přístupem k situaci. K překonávání zmíněné zátěže nám může podstatně napomoci mimo jiné pevné zakotvení ve vlastním bytí a jeho významu, jak se ukázalo na základě hned několika šetření, provedených v zahraničí (Ježková, von Kopp, Janík, 2008 in Ježková, 2010, s. 113).

Zmiňovaná strategie UNESCO, resp. z ní vyplývající změny ve vzdělávání, mají ovšem i své hlasité kritiky. K nejvýraznějším z nich patří rakouský filozof K. P. Liessmann (2009). Byť nezpochybňuje význam celoživotního učení jako takového, kritizuje jeho obsahy. Liessmannovi vadí zejména jistá instrumentálnost a „vyprázdňenost“ dnešního vzdělávání. Jak tvrdí, vědění bývá degradováno na pouhou informovanost, resp. znalost fakt (s. 20–21).

Pochopení a porozumění, které implikuje kontextuální a hodnotový rozměr, je opomíjeno. V tomto ohledu je bohužel nutné dát autorovi zapravdu. Poznání není něčím utilitárním, přizpůsobování se vrtochům trhu práce, ke kterému původně dobře míněné ideály tendují, nelze pokládat za vzdělávání v pravém slova smyslu. Vzdělání je to, co činí člověka člověkem, co mu pomáhá poznávat podstatu bytí. Právě zde se otevírá prostor pro pedagogiku kultury.

K podobným problémům, jaké byly zmíněny výše, odkazuje rovněž J. Skallová (2004, s. 77, 86–87), která varuje před přílišnou encyklopedizací vzdělávání, která hrozí vzhledem k narůstajícímu objemu poznání. Cílem vzdělávání by nemělo být memorování, nýbrž pochopení smyslu. Skallová proto zdůrazňuje potřebu formování tvořivé a emocionálně a morálně vnímavé osobnosti a nezastupitelnou, i když hojně opomíjenou roli kultury a umění v tomto procesu.

R. Palouš (2009) přikládá výchově významnou roli v procesu hledání a nacházení smyslu vlastního bytí a svého místa ve světě a kritizuje opomíjení tohoto rozměru a nadhodnocování pozitivisticky pojatého poznání. To má za důsledek mimo jiné morální pokles a negativní společenský vývoj.

U K. P. Liessmanna, J. Skallové i R. Palouše je zřejmý apel na morální a hodnotový rozměr výchovy a vzdělávání. Právě tento aspekt pedagogika kultury zdůrazňuje. Můžeme tak uvažovat o jejím potenciálu při překonávání soudobých společenských problémů.

## **2 Pedagogika kultury – její cíle, formy, metody a pozice v systému věd o výchově a vzdělávání**

Přestože pojem pedagogika kultury je v českém prostředí momentálně téměř neznámý, má u nás tato pedagogická koncepce dlouhou tradici. Pedagogika kultury je pojímána různými způsoby, přičemž ani terminologie, jež se k ní váže, není jednotná.

Historicky prvním, kdo přinesl koncept pedagogiky kultury do Česka a kdo u nás zároveň zavedl zmíněný pojem, je pedagog a filozof, kosmopolita S. Hessen (1887–1950). Hessen v průběhu svého života opustil svou rodnou Rus. Po studiích v Německu působil zejména v Polsku, částečně také v Čechách. V Polsku je pokládán za jednoho ze zakladatelů pedagogiky kultury. Stěžejní myšlenkou Hessenova pojetí výchovy, kterou prezentuje v díle „Světový názor a pedagogika“ (Gessen, 1937), je vrůstání člověka do společnosti prostřednictvím kultury. Člověk je kulturní a tvůrčí entitou. Osvojování si kultury znamená stávání se lidskou bytostí. Za základní existenční proces považuje Hessen tvorbu. Vztah kultury a jedince je přitom reciproční –

kulturní prostředí utváří osobnost člověka a promítá se v jeho individuálním světonázoru. Člověk však svým působením kulturu zároveň neustále přetváří a proměňuje. Odpovědnost za proces kulturní transformace je obsažena v kultuře samé, etické normy jsou v ní implicitně zahrnuty. Tvůrčí aktivita tedy obsahuje morální rozměr jako svou přirozenou a nedílnou součást.

Hessen pedagogiku kultury hluboce ukotvil, a to v té nejobecnější rovině filozofie výchovy. Navázal přirozeně na prvorepublikovou tradici lidové osvěty podporovanou prezidentem T. G. Masarykem, který v ní spatřoval nástroj rozvoje společnosti i národního uvědomění. S akcentem na potřebu autonomie myšlení při utváření jedinečné osobnosti však nemohl koncept pedagogiky kultury v následném kulturním a politickém vývoji uspět. V éře komunistické totality se pochopitelně staly žádoucími zcela jiné cíle než světonázorová pluralita a svoboda. Vládní garnitura si však jasně uvědomovala potenciál kulturní činnosti při formování člověka. Zůstala tedy forma kulturně-osvětové činnosti, nikoliv však původní ideály. Odkaz zušlechťování ducha, navazující nejen na Hessena (tou dobou již působícího v Polsku, kde měl politický režim jiný charakter), tak ale i T. G. Masaryka jako průkopníka a zastávce lidové osvěty, pomalu upadal v zapomnění. Rozvíjela se sice centrálně řízená kulturně-vzdělávací soustava, ta však byla více či méně ideologicky zaměřena.

Vlna přirozeného zájmu o kulturně-výchovné aktivity znovuožívá o mnoho let po sametové revoluci. Až poté, co byly uspokojeny naše dlouho deprivované materiální potřeby, jsme si začali uvědomovat, že pouze materiálně k plnohodnotnému životu nestačí. Po letech konzumního běsnění, kdy ve společnosti převažovala materiální orientace, se začaly spontánně objevovat kulturně-vzdělávací aktivity různého druhu. Tento trend snad můžeme dávat do souvislosti i s postupující kulturní diferenciací společnosti a potřebou vlastního ukotvení. Kromě praktické realizace se začalo kulturně-vzdělávacímu dění znovu dostávat také teoretické reflexe.

Za své hlavní badatelské téma si je zvolil V. Jůva (např. Jůva, 2002, 2004 aj.). Autor se nejen snaží o zmapování trendů v oblasti vzdělávací činnosti kulturních institucí, ale i o vymezení disciplíny samotné. Používá přitom pojmu „kulturní edukace“, resp. „kulturní pedagogika“. Z kontextu můžeme soudit, že kulturní edukací autor míní vlastní vzdělávací činnost, zatímco výrazem „kulturní pedagogika“ označuje specifickou výchovně vzdělávací oblast zabývající se především možnostmi a specifiky učení v prostředí kulturních institucí, resp. „vědu a výzkum zabývající se edukačními aktivitami především kulturních institucí“ (Jůva, 2002, s. 50). Jůva rovněž vymezuje pozici kulturní pedagogiky mezi ostatními pedagogickými disciplínami. Nejužší souvislost spatřuje v pedagogice volného času, neboť kulturní edukace se uskutečňuje

převážně ve volném čase jako aktivita zájmového vzdělávání. Výrazné jsou rovněž přesahy sociálně pedagogické. Autor zdůrazňuje význam kulturní edukace při utváření sebepojetí a místní příslušnosti. Kulturnost prostředí zásadně ovlivňuje osobnost jedince (Jůva, 2004, s. 17).

V tomto ohledu můžeme shledat shody s původní Hessenovou koncepcí pedagogiky kultury. Byť V. Jůva, zřejmě pod vlivem německých zdrojů, ze kterých hojně čerpá, oblast nazývá poněkud odlišně (německy *Kulturpädagogik*) a svá pojednání zaměřuje konkrétněji a praktičtěji, podstata zůstává nezměněna. Kulturní pedagogiku v Jůvově pojetí lze vnímat jako aplikovanou institucionální pedagogiku vycházející z širšího kontextu pedagogiky kultury.

Kulturně-vzdělávací činnost je i významným komunitně formativním prvkem. Její role v utváření osobnosti jedince je zásadní. Nejenže napomáhá člověku vrstát do společnosti, ale zároveň také hledat vlastní identitu skrze sebepoznání jako důležité tvůrčí součásti kulturního celku. Kulturní edukace je prostředkem uspokojení základních potřeb člověka – potřeb kulturních, transcendentálních i potřeby seberealizace a tím zároveň i účinnou součástí prevence sociálně patologických jevů. Zároveň umožňuje autonomní poznávání, u každého z nás jedinečné. Učení se v prostředí kulturních institucí umožňuje názornost a prožitek, jež pokládal za základní kámen už J. A. Komenský. Právě v jeho díle se setkáváme s myšlenkou „zahrady utěšené podívané“, tedy vzdělávací instituce charakteru dnešního muzea (Jůva, 2004, s. 101). Spontaneita učení pak upevňuje vlastní poznání. V neposlední řadě vnímání kultury a umění rozvíjí emocionalitu člověka, která je tolik nezbytným předpokladem při utváření plnohodnotných mezilidských vztahů.

Kultura jakéhokoliv společenství implicitně obsahuje jeho normy a hodnoty, které si v průběhu kulturní edukace osvojujeme. Významný socioformativní potenciál kultury je možné stimulovat. Otázkou, jak to citlivě činit, aniž by byla kultura znásilňována a manipulována, se zabývá sociokulturní animace. Jako multidisciplinární koncepce je rozvíjena zejména v zemích jižní Evropy (např. Trilla et al., 2004), ale i v Polsku je kulturní animace oborem, který je možné studovat na univerzitě. Způsob nedirektivního a nepřímého ovlivňování socializace a enkulturace jedince začíná pronikat i do českého prostředí (např. četné texty B. Hofbauera či M. Kaplánka). Zde je zatím málo zpracovaných oblastí, která skýtá mnoho očekávání i výzev, zejména v souvislosti s potřebou reagovat na směr vývoje společnosti. Byť u nás bývá animace zmiňována především v souvislosti s pedagogikou volného času a snahou o jeho citlivé usměrňování, její využití v souvislosti s kulturně-edukační činností je nasnadě a může představovat další směr bádání ve zmíněné oblasti.

### 3 **Vzdělávání v prostředí kulturních institucí jako forma celoživotního učení**

Je nasnadě uvážit, jaké jsou možnosti vzdělávání v prostředí kulturních institucí nejen v utváření osobnosti dítěte, jak o tom uvažuje V. Jůva, ale rovněž v procesu celoživotního učení. To probíhá nejen ve školách, ale jeho nedílnou součástí je i neformální vzdělávání (Strategie . . . , 2007, s. 8). Právě do této oblasti by edukační činnost kulturních institucí spadala. Současná muzea, galerie a kulturní domy se, i vlivem evropských strategií podpory kultury, proměňují z pozapomenutých „Popelek“ na atraktivní zařízení, vyhledávaná širokou veřejností za účelem smysluplného trávení volného času. Zatím však představují spíše nevyužitý potenciál. Přitom většina kulturních aktivit, a zejména expozic muzeí a galerií, je stále ještě převážně zaměřená na dospělého návštěvníka. Dospělá populace je navíc uvyklá muzea a galerie ve volném čase navštěvovat, neboť vyrůstala v době, kdy se jiné možnosti téměř nevyskytovaly.

O kulturní edukaci dospělých a jejím významu se částečně zmiňuje M. Šerák (2009), který ji řadí do oblasti zájmového vzdělávání dospělých. Podle něj kultura „podstatnou měrou napomáhá integraci společnosti jako celku“ a „přispívá k rozvoji intelektuální, emocionální i morální úrovně každého občana a plní v tomto smyslu i výchovně vzdělávací funkci“ (Šerák, 2009, s. 138). Kulturně-vzdělávací aktivity se podle M. Šeráka podílejí na utváření životního způsobu. Mohou probíhat formou esteticko-výchovné činnosti, zaměřené na tvorbu a vnímání uměleckého díla, avšak i prostřednictvím návštěv muzeí, galerií a dalších podobných institucí. Výchově uměním však musí předcházet výchova k umění, tedy má-li být člověk citlivý vůči formativním vlivům kulturního prostředí, musí být veden ke schopnosti umělecké dílo vnímat a chápat (tamtéž, s. 140).

Estetickovýchovné činnosti jsou v zájmovém vzdělávání dospělých zastoupeny poměrně hojně, a to formou individuálního i skupinového hudebního či výtvarného vzdělávání, reprezentovaného např. kurzy základních uměleckých škol či soukromých institucí podobného zaměření, dílčími kroužky domů dětí a mládeže, ale například i nabídkou vysokých škol v rámci celoživotního vzdělávání či univerzit třetího věku. Oblíbené jsou i kurzy tance, probíhající převážně v soukromých sportovních centrech. Aktivit zmíněného typu se pak účastní převážně ženy, jak je v případě zájmového vzdělávání dospělých typické (Šerák, 2009, s. 131). Řidčeji a zpravidla spontánně organizované jsou dramaticky zaměřené aktivity, kterých se oproti předchozím v hojnější míře účastní i muži. Jsou reprezentovány spolky ochotnického divadla, které jsou obvykle svou formou občanskými sdruženími, nebo

např. skupinami tzv. „imprology“. Ty se pravidelně scházejí k tréninkům divadelní improvizace, v níž se posléze vzájemně utkávají před zraky diváků. Rozsáhlá tradice ochotnického divadla může vycházet z obrozenecké tradice a je přirozenou součástí kulturního života zejména v menších obcích.

Muzea a galerie jsou v naší zemi již tradičními institucemi. Vzdělání nejširších vrstev je jejich posláním již více než 200 let. Formativní potenciál muzeí a galerií ve vzdělávání dospělých čítá prakticky stejné možnosti, jako je tomu u dětí. Absolvovat prohlídku muzea či galerie můžeme individuálně v čase, který nám vyhovuje. To je pro občana v produktivním věku, oproti jiným zájmovým aktivitám, velkou výhodou. Muzea se snaží oslovovat dospělé také prostřednictvím propagační činnosti nebo přímo v místech, kde se dospělí přirozeně pohybují, prostřednictvím tzv. „otevřeného muzea“. Zároveň rozšiřování digitální přístupnosti muzejních sbírek může být pro dospělé díky své flexibilitě velmi atraktivní. Muzea a galerie jsou na území České republiky zastoupena v hojném počtu. Často je v daném místě právě muzeum či galerie jedinou mimoškolní vzdělávací institucí s potenciálem oslovit dospělou populaci.

Možnostmi zprostředkování kulturního dědictví veřejnosti ve specifickém edukačním prostředí muzea se zabývá muzejní pedagogika. Ta se snaží zaměřovat nejen na studium potenciálu muzejní edukace nikoliv pouze směrem k dětem a mládeži, ale rovněž k dospělým. Zvláštní oblastí je přitom vzdělávání seniorů jako skupiny lidí, jejichž potřeby, motivace i možnosti jsou specifické. Téma vzdělávání starých lidí se vzhledem k demografickému vývoji stává stále aktuálnější a jeho socializační funkce je stěžejní, zájmové vzdělávání nevyjímaje (Šerák, 2009, s. 183–201). Kulturní edukace má ve směru k seniorům potenciál zejména vzhledem k přirozenosti, kterou v učení poskytuje. Staří lidé jsou společenšší a kulturní akce jim poskytují vynikající možnost k setkávání. Na tradiční kulturní instituce jsou přitom zvyklí, nepředstavují pro ně nic neobvyklého a rádi proto jejich nabídky ve svém volném čase využívají. Proto směrem k seniorům upřelo pozornost i brněnské Metodické centrum muzejní pedagogiky. Zrealizovalo výzkum motivací, potřeb a preferencí seniorů při návštěvách muzeí a galerií (Výzkum..., 2012). Jeho výsledky zpracovalo formou metodiky muzeopedagogické práce se seniory. Některá muzea přitom již začala organizovat akce určené přímo této cílové skupině (např. Den seniorů v Muzeu města Ústí nad Labem aj.).

Zajímavou možností muzeí a galerií je oslovení různých věkových skupin najednou, což jiné formy zájmového vzdělávání v takové míře neposkytují. Pro rodiny může být návštěva muzea zajímavou společnou aktivitou. Muzea, vědoma si své komunitní funkce, zaměřují pozornost i na další specifické skupiny návštěvníků, např. na osoby s postižením. Přestože se potenciál



muzejní edukace jeví jako výrazný, je třeba si uvědomit, že je přístupný pouze těm, kteří již disponují určitým rozhledem a znalostním zázemím potřebným např. k pochopení základní koncepce výstav (Brabcová, 2003, s. 12 až 15). Muzejní pedagogiku proto lze v tomto smyslu považovat za přístup aplikovaný v konkrétním prostředí, který doplňuje a prohlubuje výchovu a vzdělávání v dílčích, avšak ne nepodstatných oblastech.

Aktivity muzeí a galerií tvoří důležitou součást kulturně-pedagogické činnosti, muzejní pedagogiku, resp. galerijní animaci, můžeme považovat za dílčí oblasti pedagogiky kultury, která představuje širší teoretickou platformu (Jůva, 2004, s. 17). Učení nicméně probíhá i v dalších kulturních institucích. Zajímavé programy začínají nabízet i hudební síně (např. koncerty pro těhotné ženy pořádané Českou filharmonií), na nabídce kulturně-vzdělávacích aktivit se výrazně podílejí rovněž neziskové organizace, převážně s místní působností (např. Klub za starou Prahu apod.). M. Šerák (2009) zdůrazňuje rovněž významnou funkci knihoven v kulturní edukaci dospělých. Jejich vzdělávací nabídka se rozšiřuje o přednášky a workshopy různého zaměření, výstavní činnost aj. Bolavým místem českého kulturního dění však, bohužel, zůstávají kulturní domy. Koncepce jejich činnosti je nejednotná a kvalita nevyrovnaná. Na mnoha místech republiky je koncept programů zastaralý a finanční podpora činnosti kulturních domů mizivá. Nezřídka dochází k jejich rušení, což lze považovat, vzhledem k funkci kultury ve společenském životě, za jednoznačně negativní trend. Opak můžeme sledovat např. u našich severních sousedů v Polsku, kde dochází k přerodu domů kultury na moderní a atraktivní instituce.

V souvislosti s kulturní edukací je důležité brát v potaz také funkcionální působení estetiky a celkové kulturnosti prostředí, které nás obklopuje – to bohužel není na příliš vysoké úrovni. Neestetické okolí nedostatečně stimuluje smyslový a emoční rozvoj osobnosti. Situace může vyústit až ve vykořenění a může vést k agresivnímu chování. Právě zde může sehrát pedagogika kultury významnou roli. Senzibilizace vůči estetickým hodnotám je nezbytným předpokladem jejich zachování, resp. implementace. Zaměřením na podporu tvořivosti sehrává pedagogika kultury zároveň významnou roli sociální (Semrád, 2001, s. 175–179) – veškerá tvořivost nese významný sociální aspekt.

Zajímavou novinkou v oblasti kulturní edukace je zapojení dobrovolníků z řad veřejnosti do činnosti kulturních institucí. Dobrovolná práce znamená zvýšení angažovanosti a odpovědnosti (Tošner, Sozanská, 2002, s. 18) a v oblasti kulturní edukace představuje specifickou možnost neformálního učení. Dobrovolníci v nedávné době začali působit v různých městech České republiky hlavně v muzeích, galeriích, ale i třeba v knihovnách. Pomáhají zde

s různými typy úkolů, a to na základě svých vlastních schopností, dovedností a zájmů. Zapojení dobrovolníků do fungování kulturních institucí přináší nový impulz, který je vhodné a přínosné rozvíjet a využít. I z toho důvodu Metodické centrum muzejní pedagogiky věnovalo svou pozornost i vytvoření metodiky práce s dobrovolníky v kulturních institucích, kterou prozatím výzkumně ověřovalo (Dobrovolníci, 2012). Dobrovolníkem se přitom může stát člověk jakéhokoliv věku. Práce dobrovolníka tedy rovněž představuje výrazný prvek v rámci celoživotního učení. Dobrovolnictví také může zastávat důležitou socializační roli. Dobrovolná pomoc poskytuje jejímu aktérovi naplnění a seberealizaci, popř. aktualizaci nabytých znalostí, schopností a dovedností. Zejména u osob nezaměstnaných či seniorů je tento prvek stěžejní.

Nejen v oblasti zapojení dobrovolníků, ale i v celkovém sociálním a komunitním rozměru pedagogiky kultury spatřujeme výrazné přesahy do oblasti občanského vzdělávání jako disciplíny usilující o „formování občanské a politické kultury“ a „podporu zájmu občanů v dlouhodobém zájmu o své okolí a aktivního zapojení do veřejného dění“ (Masarykova . . . , 2012). To představuje v souvislosti s vývojem dnešní společnosti významné poslání. Výzvou je zároveň reflexe kulturní edukace z pohledu sociální pedagogiky, jež zatím není v rámci odborného diskursu řešena.

## Závěr

Výrazný potenciál kulturní edukace je zřejmý. Mnoho z funkcí, které naplňuje, je vysoce aktuálních a může představovat nástroje, jak čelit některým z rizikových vlivů globalizace společnosti. Kulturní instituce jsou zároveň zavedeným a dostupným edukačním prostředím, jehož činnost se zaměřuje zejména na dospělou populaci. Přesto je zatím problematika role kulturních institucí v procesu celoživotního učení spíše opomíjená, stejně tak jako širší souvislosti kulturně-pedagogické činnosti. Bylo by jistě vhodné a žádoucí tímto směrem upřít více pozornosti a výzkumně ověřit např. to, jaká je role kulturní edukace při formování osobnosti, resp. společnosti, jaké aktivity jsou v rámci celoživotního učení v kulturních institucích dostupné, jaké jsou motivace dospělých lidí k návštěvě kulturních akcí a jaké potřeby mají specifické skupiny obyvatelstva. Tyto poznatky by bylo možné využít při tvorbě strategie podpory kulturní činnosti a edukace, která u nás doposud neexistuje. Ani koncepce „Státní kulturní politika 2009–2014“ (Státní . . . , 2009) se přitom o pedagogice kultury explicitně nezmiňuje. I z důvodu chybějící koncepce pedagogiky kultury je prozatím výzkum v této oblasti nesystematický a okrajový. Stejně tak je opomíjený diskurs o obecnější souvislosti kultury, hodnot a pedagogiky, který je částečně nahlížen z dílčích

pozic jednotlivých pedagogických disciplín, nikoliv však jako samostatné a koherentní téma. A to přesto, že z mnoha stran zaznívá, že právě humanismus, holistické pojetí a kulturně-hodnotový rozměr současnému vzdělávání chybí.

Cílem textu bylo zejména upozornit na nepoměr mezi potenciálem kulturní výchovy a nedostatečnou pozorností, která je oblasti věnovaná. Byla zmíněna pozice kulturní edukace v celoživotním učení a specifika kulturně-vzdělávací práce s dospělými a seniory. Považujeme za důležité věnovat další pozornost otázkám zmíněným v závěru – ty představují celý komplex souvisejících výzkumných problémů, jejichž řešení by překročilo rámec této studie. Právě formování otázek však považujeme za počátek dalšího poznání jakékoliv oblasti.

## Literatura

- BRABCOVÁ, A. 2003. Muzeum jako instituce celoživotního vzdělávání. In *Acta Musealia, Muzeum a škola – sborník příspěvků z konference*. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, s. 12–15. ISSN 0862-8548.
- Dobrovolníci v Moravském zemském muzeu* [online]. c2012, poslední revize neuveдена [cit. 2012-06-10]. Dostupný z WWW: <http://mcmp.cz/cz/cz-projekty/projekty-mcmp/cz-dobrovolnici>
- GESSEN, S. 1937. *Světový názor a pedagogika: studie k problému autonomie*. Praha: Dědictví Komenského. 176 s.
- JEŽKOVÁ, V. 2010. Multikulturalita Německa, Velké Británie, Švédska a České republiky a opatření vzdělávací politiky pro školní vzdělávání. *Orbis Scholae*, roč. 4, č. 3, s. 111–124. ISSN 1802-4637.
- JŮVA, V. 2004. *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido. 264 s. ISBN 80-7315-090-5.
- KOMENSKÝ, J. A. 1992. *Vševýchova*. Bratislava: Vydavateľstvo Obzor a Národné osvetové centrum. 272 s. ISBN 80-215-0216-9.
- LIESSMANN, K. P. 2008. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia. 125 s. ISBN 978-80-200-1677-5.
- Masarykova univerzita – Centrum občanského vzdělávání: o nás* [online]. c2012, poslední revize neuveдена [cit. 2012-06-10]. Dostupný z WWW: <http://www.obcanskevzdelavani.cz/o-nas>
- Metodické doporučení Ministerstva kultury ČR pro dobrovolnictví v kultuře a umění* [online]. c2012, poslední revize 4. 7. 2012 [cit. 2012-12-04]. Dostupný z WWW: <http://www.nipos-mk.cz/wp-content/uploads/2012/07/Metodické-doporučení-MK-ČR-pro-dobrovolnictví-v-kultuře-a-umění.pdf>
- NĚMEC, J., ET AL. 2002. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. 119 s. ISBN 80-7315-012-3.

- PALOUŠ, R. 2009. Ontologický smysl výchovy. *Pedagogika*, roč. 59, č. 4, s. 341–349. ISSN 0031-3815.
- SEMRÁD, J. 2001. Globalizace, sociální práce a tvořivost. In KRAUS, B., VÍTKOVÁ, M. (Eds.). *Socialia 2001: sociální práce a ostatní společenskovední disciplíny: sborník příspěvků z vědeckého semináře konaného v Hradci Králové 24. října 2001*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 175–179. ISBN 80-7041-113-9.
- SKALKOVÁ, J. 2004. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido. 158 s. ISBN 80-7315-060-3.
- Státní kulturní politika České republiky 2009–2014*. Praha: Ministerstvo kultury ČR, 2009. 134 s. ISBN 978-80-86310-83-1. Dostupný z WWW: <http://www.ktn.cz/pub/attachments/St%C3%A1tn%C3%AD%20kulturn%C3%AD%20politika%202009%20-%202014.pdf>
- Strategie celoživotního učení ČR* [online]. c2007, poslední revize 25. 7. 2007 [cit. 2012-11-29]. Dostupný z WWW: [http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_CZU\\_schvaleno\\_vladou.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf)
- ŠERÁK, M. 2009. *Zájemové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
- TOŠNER, J., SOZANSKÁ, O. 2002. *Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích*. Praha: Portál. 152 s. ISBN 80-7178-514-8.
- TRILLA, J., ET AL. 2004. *Animação sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget. 366 s. ISBN 972-771-763-2.
- Učení je skryté bohatství: zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělání pro 21. století“*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 125 s.
- Výzkum návštěvníků 55+* [online]. c2012, poslední revize neuvedena [cit. 2012-06-08]. Dostupný z WWW: <http://mcmp.cz/cz/cz-projekty/projekty-mcmp/cz-prace-se-seniory/cz-dotaznikovy-vyzkum-55>

## Autorka

Mgr. Lenka Hlavičková, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem, e-mail: [lenka.hlavickova@ujep.cz](mailto:lenka.hlavickova@ujep.cz)