

## 8 Edukační aktivity subkultury ve veřejném prostoru

Analýza edukační reality se v současnosti nevztahuje jen ke školním třídám a přednáškovým sálům, ale ke každodennímu prostředí, které je pro některé autory ztělesněním samotné podstaty učení. Současné pohledy na učení totiž ukazují, že velká část učení, ne-li jeho většina, se neodehrává ve formálních vzdělávacích institucích, nýbrž v prostředích, která nebyla primárně určena pro učení (Thomas, 2010). Illich tuto skutečnost jednoduše shrnuje, když říká: „Většinu toho, co víme, jsme se naučili mimo školu“ (Illich, 2000, s. 34). Učení je v současnosti vnímáno jako celoživotní proces, jehož součástí je formální, neformální a informální učení.<sup>28</sup> Hovoří se také o všeživotním učení, které obrací pozornost na rozšíření učení nejen z hlediska časové osy, ale i spektra životních situací.<sup>29</sup> V rámci celoživotního učení tedy nemusí vzdělavatele představovat jen učitel za katedrou, ale i televize, socha na ulici nebo právě subkultura ve veřejném prostoru.

V této kapitole uvedeme akademický koncept, který se edukací ve veřejném prostoru zabývá. Je jím koncept *public pedagogy*, ke kterému si dovoluujeme zavést český ekvivalent *veřejná pedagogika*. Protože je to relativně nový směr akademického bádání, a tedy i směr nejednotný, nastíníme hlavní linie uvažování o edukaci ve veřejném prostoru ve veřejné pedagogice a poté se pokusíme tento koncept aplikovat na subkulturu freeganů. Popíšeme tedy veřejnou pedagogiku freeganů.

### 8.1 Koncept veřejné pedagogiky

Veřejná pedagogika (*public pedagogy*) je teoretickým konceptem odhalujícím nové podoby edukace v současnosti. Odkrývá specifická edukační prostředí mimo školní vzdělávání, jako jsou média, veřejný prostor a různé umělecké performance.

---

28 Tyto typy učení zde pojímáme v duchu Memoranda o celoživotním učení: **Formální učení** probíhá ve vzdělávacích institucích a vede k získání uznávaných diplomů a kvalifikací. **Neformální učení** probíhá vedle hlavních vzdělávacích systémů a nevede obvykle k získání formalizovaného osvědčení. **Informální učení** je přirozeným doprovodným znakem každodenního života. Na rozdíl od neformálního a formálního učení není informální učení nezbytně učením úmyslným (Memorandum, 2010).

29 „Všeživotní“ dimenze upozorňuje na komplementaritu formálního, neformálního a informálního učení (Memorandum, 2010). Všeživotní dimenzi považujeme za součást celoživotního učení, a proto budeme tento pojem používat jako zastřešující.

Předpokladem tohoto konceptu je, že se neustále učíme a neustále jsme nějakým způsobem „vyučováni“. Veřejná pedagogika odhaluje proces učení probíhající mimo školní instituce a odkazuje ke vzdělávání zprostředkovanému populární kulturou (Sandlin, 2007). Je koncepcí deinstitucionalizace učení, nikoliv však ve smyslu napadání instituce školy, nýbrž v zachycení přesunu velké části učení a vzdělávání ze školy do veřejného prostoru. S tím se také proměňuje obsah učení. Akademické vědění v souvislosti s tímto posunem oslabuje svůj význam, a naopak narůstá význam obsahu každodennosti, například učení se aktivnímu občanství (Pinar In Sandlin, Schultz, & Burdick, 2010). Ve formálním vzdělávání se učíme zejména vědomostem a dovednostem, oproti tomu ve veřejné pedagogice se spíše utváří naše identita. Veřejnou pedagogiku můžeme definovat jako vzdělávací zkušenosti ve vztahu k populární kultuře, médiím a každodennímu životu (Giroux, 2000).

Za zakladatele veřejné pedagogiky lze považovat Henryho Giroux, který je také tvůrcem kritické pedagogiky. Giroux veřejnou pedagogiku zaměřil zejména na analýzu masové komunikace a médií (Sandlin, Schultz, & Burdick, 2010). Dále veřejnou pedagogiku rozvinula Jennifer Sandlinová, zabývající se vzdělávacími aspekty nových médií. Elizabeth Ellsworthová pojímá veřejnou pedagogiku specificky jako neobvyklá místa učení čili místa anomální. Ellsworthová zavádí termín „anomální pedagogika“. V neposlední řadě zde zmíníme pojetí veřejné pedagogiky Charlese Garoiana, který veřejnou pedagogiku nachází v rozmanitých uměleckých performancích.

Veřejné pedagogice otevřel dveře rozvoj informačních technologií a mediální revoluce. Tradiční mediální prostředí televize a tištěných médií se jako prostor pro učení rozšiřuje o internetový prostor, zejména o sociální sítě a blogy. Konceptu veřejné pedagogiky je věnována stále větší pozornost v souvislosti s rostoucím využíváním médií a trávením množství času informálním učením a sebevzděláváním v mediálním prostoru. V článku Freishtata a Sandlinové (2010) dokonce najdeme, že tradiční učení se skrže vyučováním je předčeno tímto učením v mediálním prostoru. Spíše než na kvantitativně odlišné podoby učení (množství poznatků) se zaměřuje na rozdíly kvalitativní (co a jak se zde lidé učí).

Klíčovým konceptem ve veřejné pedagogice je kultura. Je zde chápána jako způsob, jakým různé sociální skupiny žijí a připisují podmínkám svého života význam. Představuje tak soubor praktik, ideologií a hodnot, ze kterých různé skupiny odvozují svůj smysl života (Sandlin, Schultz, & Burdick, 2010). Obecně je veřejná pedagogika spojena s kulturou, která bývá označována jako populární. Ta zahrnuje především dominantní kulturu, avšak někteří autoři do ní začleňují i subkultury, tedy i rezistentní projevy vůči dominantní kultuře. Populární kultura zde překračuje význam spojený s filmy, hudbou či televizní zábavou, zahrnuje všechny kulturní vlivy, které každodenně zažíváme (Sandlin, Schultz, & Burdick, 2010). Pro Sandlinovou (2007) je populární kultura rámcem, ve kterém jedinci vyjednávají, odolávají a podřizují se mocenským vztahům.

Kultura je výrazem moci, neboť svoji kulturu ve veřejném prostoru reprodukují především vládnoucí vrstvy. V akademickém prostoru se hovoří o dominantní kultuře a podřízené kultuře. Dominantní kultura reprezentuje hodnoty a zájmy sociální vrstvy, která kontroluje materiální a symbolické bohatství ve společnosti. Ty skupiny, které žijí mimo sociální vztahy dominantní kultury a jsou jim podřízeny, tvoří podřízenou kulturu (Darder, Baltodano, & Torres, 2003). Příkladem podřízené kultury může být kultura menšin – etnických, náboženských či sexuálních.

Dvoje role populární kultury spočívá v tom, že je jednak zprostředkována v procesu veřejné pedagogiky, zároveň však veřejná pedagogika využívá populární kulturu jako nástroj kritiky dominantní kultury. Je tak zkoumána hegemonická i protihegemonická role populární kultury. Dominuje snaha o rozplétání mocenských struktur ve společnosti směrem k sociální spravedlnosti a dekonstrukci medializovaných významů. Kritika, dekonstrukce a důraz na sociální spravedlnost řadí veřejnou pedagogiku ke kritickým směrům. Její kořeny tak mají hlubší historicko-sociální kontext.

Zdroje veřejné pedagogiky jsou rozmanité. V díle současných autorů veřejné pedagogiky nelze přehlédnout hojně odkazy na Paula Freireho. Inspirace ke vzniku konceptu veřejné pedagogiky vychází také z jeho **pedagogiky utlačovaných**. Utlačovaní v jeho díle jsou zejména ti, kteří byli podrobeni kolonialismu a jiným formám totalitarismu. Freireho pojetí vychází z kulturně-politické situace Brazílie 2. poloviny 20. století, odkud pocházel. Macedo však v předmluvě k Freireho publikaci dodává, že se s pedagogikou utlačovaných identifikovali lidé na celém světě, kteří se potýkají s chudobou, včetně těch, kteří žijí v bohatých zemích (Macedo In Freire, 2000).

Pedagogika utlačovaných je zaměřena na zplnomocnění utlačovaných. Je to pedagogika, na které se utlačovaní musejí podílet, není tedy organizována pro utlačované někým shora. „Tato pedagogika osvětluje útlak a jeho následky v očích utlačovaných skrze reflexi, ze které vyjde boj za osvobození, ať už jednotlivců nebo skupin“ (Freire, 2000, s. 48). Pedagogika utlačovaných je pedagogika lidí zaangażovaných v boji za svoje osvobození. Představiteli této pedagogiky se stanou ti, kdo rozeznají sami sebe jako utlačované (Freire, 2000, s. 53). Pedagogika utlačovaných tedy není vzdělávacím programem realizovaným vzdělávací reformou, nýbrž aktivitou „zdola“, v které se angažují samotní aktéři vzdělávací reality. Z myšlenek Paula Freireho vychází řada současných představitelů kritické a veřejné pedagogiky. Jsou jimi například Elisabeth Ellsworthová (2005), Henry Giroux (1991a, 1991b, 1994, 2000, 2001, 2004, 2008, 2012a, 2012b, 2013), Seehwa Cho (2010, 2012), Barry Kanpol (1999), Joe L. Kincheloe (2004), Peter McLaren (2006, 2007), Jennifer Sandlinová, Shirley R. Steinbergová (1998).

Vzhledem ke kriticko-pedagogické dimenzi lze veřejnou pedagogiku chápat jako subkoncept kritické pedagogiky. Někteří autoři přímo píšou kritické veřejné pedagogice (Sandlin, Milam, 2008; Sandlin, 2009). Projekci kritické dimenze do veřejné pedagogiky stručně uvedeme.

Kritická pedagogika má přispět k širší debatě o vzdělávání a také k debatě o alternativních způsobech, kterými lze budovat lepší svět. Jejím potenciálem k tomu je reflektivní charakter a problémový přístup (Mallot & Porfilio, 2011). Kritická pedagogika se v teoretických analýzách opírá o reflexi problémů žáků, které jsou spojeny zejména s jejich pasivní a podřízenou rolí v hierarchii vzdělávacího systému i s jejich sociálním původem. Veřejná pedagogika tento zájem přesouvá ze školních lavic do veřejného prostoru, kde to už nejsou žáci, ale různé sociální skupiny v podřízené a pasivní roli. Široký cíl kritické pedagogiky – demokratizace vzdělávání – se má promítnout do emancipační roviny veřejné pedagogiky. Každý má ve veřejném prostoru možnost uplatnit svůj hlas, bez ohledu na věk, třídu, pohlaví či rasu. Výrazem zplnomocnění lidí je to, že se na vzdělávání podílejí a jsou si vědomi toho, jak je vědění konstruováno. Kritická pedagogika podporuje kritické myšlení vedoucí k proměně opresivních institucí či sociálních vztahů (Breunig, 2005). Tato premisa platí i pro veřejnou pedagogiku. Kritičtí pedagogové zdůrazňují potřebu kritického myšlení a sociálních dovedností, nezbytných pro participaci v demokratické komunitě (McLaren & Kincheloe, 2007). Veřejní pedagogové pak v některých studiích ukazují, jak to vybrané skupiny dělají v praxi.

Cíle kritické pedagogiky lze nalézt na několika úrovních. Jejím cílem v nejužším smyslu je kritické myšlení. To zahrnuje nejen kritiku dominantních diskursů, ale zejména odhalení toho, jak jsou tyto diskursy tvořeny. V širším smyslu vede jedince k uvědomění si sebe sama a zplnomocnění ke „vstupu do dějinného procesu“. V širokém smyslu je pak cílem kritické pedagogiky sociální proměna. Tyto cíle lze promítnout i do veřejné pedagogiky. Protože je veřejná pedagogika součástí kritické pedagogiky, tento přívlastek neuvádíme.

Relativně krátká historie a rozmanitost přístupů přispívá k nejednotnosti veřejné pedagogiky. Samotný pojem veřejná pedagogika je problematický, protože jej užívá řada autorů v rozdílných souvislostech, aniž by jej vyjasnili. V letech 2006 – 2010 zazněl podle Sandlinové termín „*public pedagogy*“ v 268 akademických textech (Sandlin, 2011). Pro uspořádání různých pojetí veřejné pedagogiky vymezujeme tři její hlavní směry:

- 1) Veřejná pedagogika skrze prostor;
- 2) Veřejná pedagogika skrze média;
- 3) Veřejná pedagogika skrze umění a protest.

### **8.1.1 Veřejná pedagogika skrze prostor**

V tomto úhlu pohledu není prostor pojímán pouze geograficky, ale i politicky a sociálně. Diskutovanými termíny ve studiích pojímajících veřejnou pedagogiku z této perspektivy jsou místo (*place*) a prostor (*space*). Jádrem těchto zkoumání je pohled

na učení a vzdělávání ve vztahu k prostoru, ve kterém se odehrává. Představíme autory reprezentující různé uchopení prostoru ve veřejné pedagogice. Nejprve jsou uvedena neobvyklá místa učení v anomální pedagogice, dále role lokálního prostoru v učení a jeho vztah k prostoru globálnímu.

Jedním z nejvlivnějších konceptů veřejné pedagogiky z hlediska prostoru je koncepce zaměřující se na místa, kde probíhá učení. Veřejná pedagogika se odehrává ve škole. S nadsázkou by bylo možné říct, že se odehrává všude jinde. Některá z těchto míst jsou pro pedagogické uvažování neobvyklá, slovy Ellsworthové „anomální“. Ellsworthová proto přichází s konceptem **anomální pedagogiky** (Ellsworth, 2005). Tato pedagogika se týká míst mimo tradiční vzdělávací instituce. Obvykle neuvažujeme o veřejném prostoru a kulturních událostech jako o „pedagogických“. Pedagogický význam muzea, umělecké performance nebo vzpomínkové akce nemusí být zjevný. Anomální pedagogika míří do meziprostorů: prostorů mezi vzděláváním a uměním, vzděláváním a médií, vzděláváním a výstavami atd. V těchto meziprostorech není položena otázka koho a co učit, nejsou zde experti na vzdělávání. Přesto je to prostor vědomostí a zkušeností, který činí anomální pedagogiku myslitelnou. Ellsworthová (2005) vyzývá pedagogy, aby objevovali ona místa, která nazývá anomálními místy učení (*anomalous places of learning*) – muzea, výstavy, filmy a jiné prvky populární kultury.

Další autoři, které bychom mohli přiřadit k veřejné pedagogice skrze prostor, formulují prostorové teorie vzdělávání (*spatial theories of education*). Jejich častým tématem je **vztah lokálního a globálního prostoru v učení a vzdělávání**. Například Novelli (Novelli In Gulson & Symes, 2007) vychází z Freireho koncepce, na které staví pedagogiku jako disciplínu zahrnující učení se akcí na nejrůznějších místech. Jako příklad prezentuje stávku v kolumbijské firmě a identifikuje proces učení jednak uvnitř firmy, kdy zaměstnanci musejí porozumět jejímu chodu a učit se žít v nových podmínkách, tak také směrem k lokální komunitě, které je třeba vysvětlit, proč stávkující zaměstnance nehodnotit jako problém, a upozornit na problém ležící v příčině stávky.

Vztah určitého prostředí k edukaci je zkoumán skrze sociální a politické aspekty daného prostředí. Výzkumy jsou zaměřeny například na identitu vztaženou k určitému prostředí. Často se jedná o prostředí městské, sociálně vyloučené, prostředí, kde žijí minority. Van Eijck takto popisuje projekt vzdělávání skrze školní hřiště u střední školy v sociálně vyloučené lokalitě (Van Eijck, 2012). Veřejnou pedagogiku ve vztahu k lokálnímu prostředí reprezentuje Haymes. Pojímá ji revolučně jako boj za městské černošské obyvatelstvo. Tato pedagogika by měla vést černošské obyvatelstvo ke kritickému vyjádření k vlastní kultuře a k historii ve městě (Haymes In Darder, Baltodano, & Torres, 2003).

V prostorových teoriích je na vzdělávání nahlíženo ve spojitosti s konkrétním místem, kde se odehrává. Akcent lokálních otázek ve vzdělávání je koncipován v rámci místně zakotveného vzdělávání (*place based education*). Můžeme ho defino-

vat jako vzdělávání, které jde ruku v ruce s místní komunitou, poskytuje relevantní vědomosti a zkušenosti pro participaci v demokratickém procesu a k řešení sociálních a environmentálních problémů (McInerney, Smyth, & Down, 2011). Lokální otázky je pak možné propojit s těmi globálními. Podle autorů je třeba vést mladé lidi k propojování lokálních a globálních otázek, finančních a sociálních zájmů, jako je změna klimatu, nedostatek vodních zdrojů, chudoba a globální obchod. Tato pedagogika nejen boří předsudky, ale co je důležitější, zapojuje studenty do politického procesu, ve kterém se učí porozumět komunitám a vytvářet je. Její tvůrci věří v potenciál této pedagogiky jako jedné z pedagogik, která podporuje občanskou angažovanost a demokracii, stejně jako v její potenciál k péči o životní prostředí. V rovině hodnot pak tuto koncepci vymezují oproti tradičnímu vzdělávání, neboť tato pedagogika podle nich pěstuje hodnoty, které jsou vzdálené individualismu a utilitarismu spojenému se školou (McInerney, Smyth, & Down, 2011). Globální pohled na procesy učení reprezentují také Edwards a Usher. Podle Edwardse a Ushera (2008) globalizace otevírá otázky prostoru, místa a identity v procesech učení.

Uvažování o procesech učení ve vztahu k různým prostředím u nás není novým tématem. Problematika prostředí v pedagogice je zejména doménou sociální pedagogiky, která se zabývá sociálními aspekty vývoje osobnosti (Kraus & Poláčková, 2001). Američtí autoři pojímající veřejnou pedagogiku skrze prostor však se sociální pedagogikou nenacházejí průsečík, protože v americkém akademickém prostředí nemá sociální pedagogika svoji tradici. Předmět sociální pedagogiky může veřejná pedagogika rozšířit o výzkum učení v prostředích, která nebyla jako učební prostředí primárně designována. Tím stěžejním jsou média.

### **8.1.2 Veřejná pedagogika skrze média**

Jak již zaznělo výše, jsou to právě média, která otevřela veřejné pedagogice dveře. Mediální prostor je všeobjímající a v souvislosti s novými technologiemi snadno přístupný všem. Veřejná pedagogika skrze média rozeznává mediální prostor jako místo zprostředkování a legitimizace politické agendy, skrze které se utváří pojetí vlastní role občana a jeho společenského chování (Kelly, 2011).

Teoretickou půdu pro veřejnou pedagogiku skrze média připravila britská akademická tradice, zejména britské Centrum pro současná kulturní studia (CCCS), kde v 70. a 80. letech 20. století vznikaly vlivné kulturní a mediální studie. Jedním ze zakladatelů CCCS je Stuart Hall, který je také inspirativním zdrojem pro současné autory píšící o veřejné pedagogice (například pro Giroux, Freishtata, Sandlinovou).

Dílo Stuarda Halla z CCCS ve vztahu k veřejné pedagogice analyzoval Giroux (2000) v článku *Public Pedagogy as Cultural Politics: Stuart Hall and the 'Crisis' of Culture*. Píše zde, že práce Stuarda Halla poskytuje důležitý teoretický rámec pro rozvoj veřejné pedagogiky a pro vytvoření pedagogického myšlení k porozumění politice



a kulturní praxi. Jeho dílo je také klíčové v chápání veřejné pedagogiky jako modu kulturní kritiky, která je nezbytná pro analýzu podmínek, za nichž jsou produkovány znalosti (Giroux, 2000).

Průkopníkem identifikace veřejné pedagogiky skrze média byl Henry Giroux. Hovoří o médiu facilitované veřejné pedagogice (Giroux, 2008). Právě mediálnímu prostoru připisuje zásadní roli v procesu učení. Otevřeně pojmenovává vítězství „kultury obrazovek“ nad školským prostředím. Je zřejmé, že v posledních dekádách leží prostor vzdělávání mimo školu a spočívá v široké kultuře „obrazovek“ a nových elektronických médií, která zahrnují digitální filmy, internet a hypermediální prostor iPhonů. Škola již není nejdůležitějším místem vzdělávání mladých lidí. Nová média vytvořila kulturní prostor, který vytváří unikátní a mocný prostor pro učení (Giroux, 2008).

Kultura a média jsou ústředními tématy tohoto proudu veřejné pedagogiky. Míra „kvality“ kultury přitom není pro autory určující. Giroux odmítá rozlišovat mezi „vysokou“ a „nízkou“ kulturou, protože obě jsou součástí každodennosti (Giroux, 1999). Stejně tak nerozlišuje „vysoká“ a „nízká“ média. Veřejná pedagogika tedy zahrnuje zkoumání různých médií v procesu učení.

Mnohé studie analyzují roli masových médií v procesu učení. Základní premisa zní, že masová média „učí“ o spotřebě, rase, třídě, genderu, morálce atd. (Share, 2009). Veřejná pedagogika odkrývá tento prostor převážně informálního učení. Ke studiu veřejné pedagogiky masových médií přispívá Giroux, když zkoumá hollywoodské filmy a popisuje, jak utvářejí způsoby myšlení a konstrukci identity, které dál ovlivňují společenský život, sociální zodpovědnost a podobu kritického občanství (Giroux, 2008).

V zájmu veřejných pedagogů jsou také alternativní média. Alternativními médii v kontextu veřejné pedagogiky se zabývá například Kelly (2011). Alternativní média vymezuje oproti mainstreamovým, která souznívají s mainstreamovými normami a mnohdy informují povrchně. Oproti tomu alternativní média, která slouží určitým skupinám či subkulturám, mají tendenci informovat hloubkově o tématech, která se vztahují k jejich čtenářům. Kelly (2011) popisuje časopisy gay a lesbické komunity ve vztahu k politické agendě a tento příspěvek vztahuje k veřejné pedagogice. Vidí alternativní média jako nástroj aktivizující čtenáře v širší společnosti ve vztahu k politickým otázkám.

V současnosti jsou centrem zájmu veřejné pedagogiky nová média. Jejich červenu nití je samozřejmě internet, který nahrazuje pasivní sledování televize a dělá z publika skutečné participanty. Důležitou charakteristikou nových médií je, že umožňují lidem vzájemně sdílet informace, a dokonce kolem sebe rozvinout komunitu (Lievrouw & Livingstone, 2006). Autoři se v rámci studia nových médií ve veřejné pedagogice zabývají zejména blogy, počítačovými hrami a sociálními sítěmi. Blogování jako formu učení pojímá Bernstein (Bernstein In Sandlin, Schultz, & Burdick, 2010), veřejnou pedagogikou počítačových her se zabývají Hayes a Gee

(Hayes & Gee In Sandlin, Schultz, & Burdick, 2010), sociální síť Facebook ve veřejné pedagogice zkoumají Freishtat a Sandlinová (2010).

Společný článek Freishtata a Sandlinové (2010) s názvem *Shaping Youth Discourse About Technology: Technological Colonization, Manifest Destiny, and the Frontier Myth In Facebook's Public Pedagogy* nahlíží na trend trávení volného času mládeží informálním učením v online prostředí sociálních sítí. Tuto interakci nazývají autoři veřejnou pedagogikou technologického prostoru (*public pedagogy of technological spaces*).

Vzniká řada nových konceptů veřejné pedagogiky, které definují mediální prostor jako prostor pro učení. Některé koncepce se zaměřují na hegemonickou roli médií čili na to, jak si média „podrobují“ své recipienty, jiné mají opačný pohled, tedy nahlížejí na to, jak lze média využít protihegemonicky čili k potlačení dominantní kulturní praxe.

### 8.1.3 Veřejná pedagogika skrze umění a protest

Specifickým prostorem veřejné pedagogiky je oblast umění. V textech o veřejné pedagogice je předmět veřejné pedagogiky rozšířen o analýzu uměleckých instalací či veřejných parků jako dalších vzdělávacích prostředí (Sandlin, Schultz, & Burdick, 2010). Tato veřejná pedagogika se odehrává v populární kultuře i ve veřejném prostoru, a zahrnuje tak práci aktivistů a umělců (Sandlin & Milam, 2008). Umění je často spojeno s nějakou formou protestu. Veřejná pedagogika je pak formou protestu skrze uměleckou performanci.

Veřejnou pedagogiku skrze umění uchopuje americký profesor umění Garoian v publikaci *Performing Pedagogy: Toward an art of Politics* (1999). Umělecké vystoupení může podle něj mít implikace pro vzdělávání. Umělci využívají kulturní historii ke kritice dominantní kultury a jejích předpokladů, konstrukce identity a politické agendy. Tato pedagogika reprezentuje postmoderní ideály progresivního vzdělávání, proces, ve kterém se diváci/studenti (vyjádřeno záměrně lomítkem jako dvojrole) učí čelit ideologiím institucionalizovaného učení (*schooled culture*) za účelem intervence do politické agendy a rozvíjení kritického občanství. Tato (performativní) pedagogika poskytuje rozmanité strategie kritiky kulturních, lingvistických, politických, sociálních a estetických kódů (Garoian, 1999).

Doposud jsme v proudech veřejné pedagogiky uváděli teoretické koncepty. Ve veřejné pedagogice však také vyvstává specifická praxe. Tato praxe je zkoumána autory veřejné pedagogiky a pomalu, ale jistě, je také budována jako koncept veřejné pedagogiky. Touto zvláštností je aktivita bez českého ekvivalentu – **culture jamming**.

Termín „culture jamming“ pochází z poloviny 80. let 20. století, kdy jej použila alternativní kapela v rozhlasovém vysílání k popisu rezistence vůči mainstreamovým médiím skrze rozmanité techniky, jako třeba pozměňování billboardů. Do akademického diskursu se tento pojem dostal publikacemi *Culture Jam* od Kalle-



ho Lasna a *No Logo* od Naomi Kleinové (Lambert-Beatty, 2010). Kořeny culture jamming jsou samozřejmě hlubší: Nomai (2008) vidí předchůdce například v antifašistických fotomontážích německého umělce Johna Heartfielda z 30. let 20. století.

Culture jamming je nositelem kritiky, a tato kritika přitom není přímočará (Nomai, 2008). Znakem je včleňování nových zpráv do existujících (Lambert-Beatty, 2010) a emocionalita (Sandlin & Milam, 2008). Cílem culture jamming je ukázat realitu za korporátními prezentacemi, které ji mocensky ovládají a šíří hegemonickou kulturu. Culture jamming má osvobodit veřejný prostor od moci korporací. Tzv. jammeři přerušují každodenní tok mainstreamové mediální komunikace včleňováním vlastních významů. Další synonyma pro culture jamming jsou: *guerilla semiotics, media hacking, informatic warfare, terror-art* (Culture jamming, 2009).

Culture jamming je protestní formou s prvky umění, ve které jsou mediální zprávy přestavěny v humorné, parodující, zneklidňující. Konkrétní aktivity mohou zahrnovat útoky na billboardy, šíření hoax<sup>30</sup> v médiích, mystifikační inzeráty, různé formy street artu včetně samolepek ve veřejném prostoru atd. (Culture jamming, 2009). V pozadí culture jamming stojí idea, že společnost je nasáklá propagandou a lží, která se šíří převážně působením reklamy. Cílem stoupenců culture jamming je narušovat kulturu převrácením sdělení sloužících k udržování ideologického systému a blokováním komunikačních kanálů (Heath & Potter, 2012). Culture jamming nahrazuje tradiční politický aktivismus, avšak podle Heatha a Pottera je jeho potenciál ke změně malý. Stejně jako jiná kontrakulturní hnutí, tak i culture jamming naplňuje subverzi skrze zábavu (Heath & Potter, 2012). Culture jamming můžeme zařadit do politického hnutí „protest and party“ (viz kapitola 7.5). Protože naším cílem není analyzovat roli culture jamming v sociální změně, nýbrž ve veřejné pedagogice, tento koncept pro nás neztrácí relevanci. Je totiž skutečně veřejným nástrojem šíření ideologie subkultur.

Do pedagogické roviny posouvají tento jev Sandlinová a Milamová, když uvažují o culture jamming v kontextu veřejné pedagogiky (Sandlin & Milam, 2008). Je to pro ně potenciálně silná pedagogika skrze pěstování sdílené kulturní produkce. Lasn (Lasn In Sandlin & Milam, 2008) argumentuje, že culture jamming pomáhá nahlížet na svět novým způsobem a má potenciál změnit každodenní život.

Názornou ukázkou culture jamming dle Sandlinové a Milamové (2008) ukazuje obrázek 8, který představuje samolepku šířenou v 90. letech 20. století, kdy byl diskutován problém zneužívání pracovní síly v rozvojových zemích velkými korporacemi z USA.

---

30 Hoax je šíření poplašných, nebezpečných a zbytečných řetězových zpráv.



#### Vysvětlení významu:

V levé části obrázku je ukázka samolepky. Na první pohled čtenář může zaměnit obrázek s reklamou na boty Nike. Tato samolepka reaguje na reklamu na boty Nike z kampaně s názvem „Proč běžím?“ z 90. let 20. století. Kampaň přinesla obrázky běžců s inspirujícími výroky o tom, proč běhají. Při podrobnějším pohledu však vidíme odlišný význam, který samolepka nese. Jedná se o dělnice v indonéské továrně na boty, která utíká (bosá, bez bot Nike, které sice vyrábí, ale nemůže si je dovolit). Snaží se utéct před drsnými pracovními podmínkami, které musí snášet, aby vydělala jen zlomek toho, za kolik se boty prodávají spotřebitelům, jako jsou ti, kdo se právě na samolepku dívají (Sandlin & Milam, 2008).

Obrázek 8. Culture jamming jako veřejná pedagogika.

Zdroj: Sandlin & Milam, 2008

Pro antiglobalizační aktivisty Nike symbolizuje vše, co je v kapitalistickém řádu světa špatné (Heath & Potter, 2012). Obrázek na první pohled vypadá jako reklama na Nike, při bližším pohledu ale zjistíme, že je jeho význam opačný.

Typickým příkladem culture jamming ze současného Česka mohou být tykadla politiků na předvolebních billboardech, která vytvořil řidič autobusu Roman Smetana.<sup>31</sup> Tato forma vyjádření se tedy může ocitnout za hranou zákona. Přesto získala sympatie širší veřejnosti a vyvolala společenskou diskusi.

Culture jamming jako součást veřejné pedagogiky v podstatě vychází z informálního učení v prostoru populární kultury a z různých forem kritiky kultury a politiky. Často míří na konzumní život a jeho prvky. Sandlinová se zabývá tím, jak antikonzumní společenská hnutí praktikují veřejnou pedagogiku. Jedna z jejích studií vychází z kritiky kapitalistického a na konzum orientovaného světa. Argumentuje, že spotřeba je svázána s učením a identitou. Lidé se učí každodenní činností: nakupováním,

31 Třicetiletý Smetana pomaloval v roce 2010 před sněmovními volbami na autobusech předvolební plakáty politických stran různými nápisy a vyobrazeným politikům přikresloval tykadla. Jeho zaměstnavatel Dopravní podnik města Olomouce podal trestní oznámení na neznámého pachatele a po udání jedním z kolegů zahájila policie trestní řízení proti Romanu Smetanovi. Po 31 dnech výkon trestu přerušil Nejvyšší soud. Smetana si měl odsedět 100 dní (zdroj: <http://tn.nova.cz/zpravy/domaci/propusteny-smetana-tykadla-bych-politikum-namaloval-znovu.html>).

sledováním filmů, volnočasovými aktivitami, četbou módních magazínů. Sandlinová ve své publikaci přináší rozmanité studie spojující spotřebu a vzdělávání/učení se (Sandlin, Schultz, & Burdick, 2010). Koncept dále rozpracovává s Maudlinovou (Sandlin & Maudlin, 2012), v němž autorky ukazují, jak se skrze zapojení do rozmanitých podob spotřeby učíme genderové, rasové a třídní identitě. Autorky zde definují způsob, jak se učíme být konzumenty, chovat se v konzumním kapitalismu a akceptovat konzumerismus jako přirozenost. Pojímají tuto pedagogiku jako odhalení a kritiku určitých diskursů. V tomto případě diskursů vztahujících se k ženám a nakupování.

Sandlinová a Milamová dále uvádějí, že stejně jako může cultural jamming otevírat prostory pro učení, může je také zavírat. Někteří recipienti culture jamming reagují vztekem ne na podstatu kritiky (v jejich případě konzumerismu), ale na samotné tvůrce culture jamming. Dále pak na zasahování do osobních svobod, jak uvádí citace ženy z publika antikonzumní kampaně, kterou autorky popisují: „Jsem naštvaná kvůli tomu, co se dělo v obchodě. Kde a co nakupuji, je jen moje věc, nikoho jiného“ (Sandlin & Milam, 2008). Nátlakové metody tak přirozeně vyvolávají negativní reakci a uzavření se vůči předávanému obsahu. Ve svém článku také autorky přiznávají, že reakce publika nejsou zatím známé a toto téma by si zasloužilo další výzkum (Sandlin & Milam, 2008).

Další konkrétní příklady výzkumů veřejné pedagogiky skrze umění představují například tyto studie uveřejněné v *Handbook of Public Pedagogy: Education and Learning Beyond Schooling* (Sandlin, Schultz, & Burdick, 2010): komunitní umění jako veřejná pedagogika sociální spravedlnosti (Chappell), výstava fotografií týraných žen jako veřejná pedagogika (Frohmann), graffiti jako veřejná pedagogika městských teenagerů (Christen), hip hop jako stránka veřejné pedagogiky (Williams).

Veřejná pedagogika v tomto pojetí využívá různé formy umění nebo protestu skrze umění ke kritice populární kultury jako nositele ideologie nejčastěji spojené s konzumním životním stylem a s apatií k etickým a sociálním otázkám takového životního stylu. Jejím cílem je působení na širokou veřejnost, které vede až ke změně chování. Sama je však veřejná pedagogika kontroverzní mnohdy invazivními způsoby šíření vybraných ideologií, které často veřejný prostor ilegálně narušují (polepené dopravní prostředky, pozměněné billboardy, graffiti). Kromě těchto diskutabilních projevů však nese poselství širokého prostoru pro učení skrze umění a veřejný prostor vůbec.

Sandlinová a Milamová upozorňují, že většina veřejné pedagogiky zůstává pouze v teoretické rovině a ve „volání po akci“. Veřejná pedagogika byla také kritizována za opakující se vysoce abstraktní a utopické ideály (Sandlin & Milam, 2008). Často chybí empirická data, která by zachytila vztah mezi vzdělavatelem (*educator*) a vzdělávaným (*learner*) ve veřejné pedagogice (Sandlin, 2011). V textech autorů se prolínají tři podoby veřejné pedagogiky:

**1. Veřejná pedagogika jako teoretický koncept:** V prezentovaných studiích převládá pojetí veřejné pedagogiky jako teoretického konceptu, který mnohdy nemá oporu

v empirických datech. Například v pojetí Giroux je veřejná pedagogika převážně filozofováním o postmoderní edukační realitě. Pojmem veřejná pedagogika však není označován jen teoretický koncept, ale i aktivity, které se přímo odehrávají v sociální realitě. Tyto aktivity mohou být buď záměrné (intencionální), nebo nezáměrné (funkcionální).

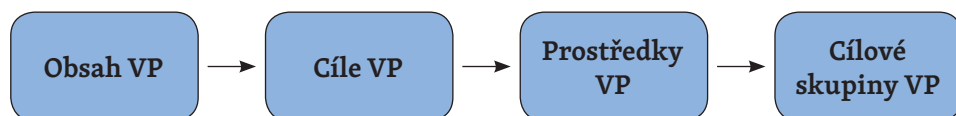
**2. Veřejná pedagogika jako aktivity v realitě, které edukují záměrně:** Autoři orientovaní na různé formy aktivismu, nejčastěji uměleckého a politického, docházejí k veřejné pedagogice jako k záměrnému působení mimo tradiční vzdělávací situace, konkrétně ve veřejném prostoru.

**3. Veřejná pedagogika jako aktivity v realitě, které edukují nezáměrně:** Nezáměrné edukační působení identifikují autoři jak u výše uvedených forem aktivismu, tak i ve všech anomálních prostředích, tedy v těch, která nebyla primárně určena pro vzdělávání. Příkladem mohou být různé kulturní instituce a média.

Vzhledem k mnohosti podob veřejné pedagogiky je třeba dojít k zúžení, díky kterému bude veřejná pedagogika uchopitelná. V této práci pojmáme veřejnou pedagogiku jako převážně záměrné edukační aktivity ve veřejném prostoru. Zaměřili jsme se přitom na konkrétní aktéry sociální reality, freegany, a na empirických datech se snažíme vystavět koncept veřejné pedagogiky jako převážně záměrného edukačního působení ve veřejném prostoru. Nejprve však vymežíme veřejnou pedagogiku pro účely této publikace. Veřejná pedagogika je zde pojata jako soubor aktivit skupin mimo tradiční vzdělávací instituce, který směřuje k vytváření kritického postoje publika k dominantní kultuře (v nejširším pojetí). Obsahuje kurikulum konstruované zdola s rezistentními prvky vůči této kultuře, netradiční metody a cíle, kterých se snaží tyto skupiny svým edukačním úsilím dosáhnout.

## 8.2 Diskuse veřejné pedagogiky subkultury freeganů

Freegany lze chápat jako výrazného aktéra veřejné pedagogiky. Aktivně působí ve veřejném prostoru, aby dosáhli předem definovaných změn v myšlení a chování široké veřejnosti. Abychom mohli jejich veřejnou pedagogiku analyzovat, shrneme ji do čtyř kategorií, jež jsou vyobrazeny na obrázku 9.

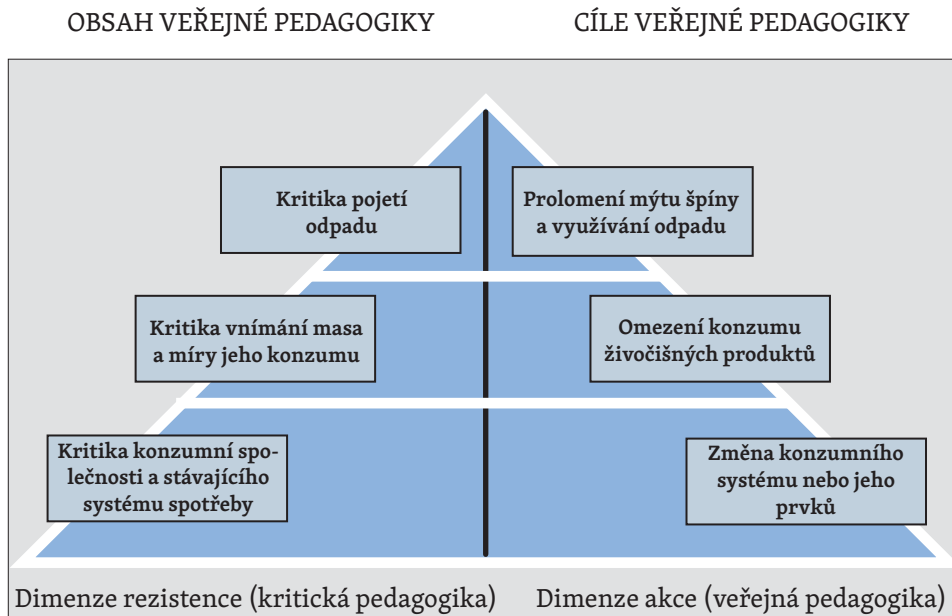


Obrázek 9. Kategorie veřejné pedagogiky subkultury freeganů.

Z obsahu subkultury freeganů vychází **obsah jejich veřejné pedagogiky**. Obsah subkultury je poměrně členitý, proto byl obsah veřejné pedagogiky strukturován do třístupňové pyramidy. V této pyramidě se ke každému stupni obsahu vztahuje specifický **cíl veřejné pedagogiky**. Další kategorií jsou **prostředky veřejné pedagogiky** subkultury freeganů, které zachycují způsoby, jimiž subkultura vystupuje ve veřejném prostoru za účelem naplnění cílů. Prostředky byly rozděleny dle prostředí, ve kterých se odehrávají. Prvním prostředím je fyzický veřejný prostor, druhým prostředím mediální prostor. Poslední kategorií tvoří **cílové skupiny veřejné pedagogiky** subkultury, tedy objekty, na které je veřejná pedagogika freeganů zaměřena. Cílové skupiny jsou děleny vertikálně dle šíře publika a horizontálně na několik vedle sebe stojících skupin. Následující kapitola diskutuje podrobněji kategorie veřejné pedagogiky v kontextu vybraných teorií.

### 8.2.1 Obsah a cíle veřejné pedagogiky subkultury freeganů

V kontextu veřejné pedagogiky lze uvažovat o obsahu a cílech veřejné pedagogiky subkultury. Jsou úzce provázané, proto je popíšeme společně. Obsah a cíle veřejné pedagogiky freeganů jsou strukturovány do tříúrovňové pyramidy, která je na obrázku 10.



Obrázek 10. Obsah a cíle veřejné pedagogiky freeganů.

Levá strana obrázku představuje obsah veřejné pedagogiky spojený s rezistencí vůči dominantnímu systému, a je tak nositelem kriticko-pedagogické dimenze. Pravá strana pyramidy zobrazuje cíle veřejné pedagogiky, které se promítají do konkrétních akcí subkultury, je proto reprezentantem dimenze veřejně-pedagogické akce.

Ke každé úrovni obsahu se vztahuje specifický cíl promítnutý do veřejné pedagogiky. Základnu obsahu tvoří kritika konzumní společnosti a stávajícího systému spotřeby. Na tuto úroveň je navázán výchozí a stěžejní cíl veřejné pedagogiky subkultury freeganů – změna konzumního systému nebo jeho prvků. Zároveň je tento cíl nejširší, a tím i obtížně uchopitelný. Prostřední příčku pyramidy tvoří dílčí cíl omezení konzumace živočišných produktů, který vychází z kritiky vnímání masa a míry jeho konzumu. Tento cíl je součástí základního cíle a v aktivitách veřejné pedagogiky jej reprezentuje. Nejviditelnější je cíl na špičce pyramidy, zároveň je také nejužší. Vychází z kritiky pojetí odpadu jako věci nečisté, které může bránit jeho dalšímu využití. Cílem na této úrovni pyramidy je prolomení mýtu špíny a využívání odpadu tak, aby mohl být recyklován. Přestože se jedná jen o dílčí část obsahu subkultury, je jejím symbolem.

Obsah subkultury je pro účely veřejné pedagogiky redukován. Velká témata a velké ideologie nahrazují v aktivitách veřejné pedagogiky témata dílčí. Výhodou je jejich relevance pro široké publikum, každodenní zkušenost a ochota akceptovat tato dílčí témata na rozdíl od celistvé ideologie. Například namísto života mimo spotřební systém je zmiňována nadvýroba a plýtvání, namísto ekologické zátěže planety zemědělstvím je nabízena alternativa zahrádkaření, namísto kritiky živočišné výroby například kritika chovu kožesinových zvířat. Tato témata jsou přijatelná i pro širší veřejnost, ač se někdy jejich prezentace stává kontroverzní. Zatímco znovuvyužívání odpadu nebude ochoten přijmout každý, k nakládání s odpadem může každý zaujmout stanovisko, neboť každý odpad produkuje a konsenzuální normou ve společnosti je, že je odpad „špatný“. Odpad se tak stává vhodným marketingovým prostředkem k prezentaci ideologie subkultury. Stejně tak politické otázky jsou spíše implicitní. Anarchismus a antikapitalismus tvoří ideologické pozadí, ale nikoliv politickou strategii. Subkultura je převážně apolitická a tato politická kritika je opět jen rámcem, ze kterého jsou vybírána témata, vůči kterým se subkultura vymezuje, nebo se kterými sympatizuje. Obsah subkultury je tedy ve veřejné pedagogice redukován.

Dalším specifikem obsahu veřejné pedagogiky subkultury je odlišné pojetí od obsahu vzdělávání v tradičních vzdělávacích institucích. V tradičním pojetí je vzdělávací obsah především kognitivního charakteru. Ve veřejné pedagogice je stejně jako kognitivní složka významná i afektivní složka a celý proces směřuje k utváření vztahů v kulturním prostředí a k proměně identity (Driver, 2008; Giroux, 1994, 1999, 2008).

Obsah veřejné pedagogiky subkultur je tedy odlišný od kurikula vzdělávacích institucí. Je pak vůbec obsah veřejné pedagogiky svým způsobem kurikulem? Na prv-



ní pohled se může jevit jako provokativní využívat termín „kurikulum“ v souvislosti s veřejnou pedagogikou. Někteří autoři o něm nicméně ve veřejné pedagogice hovoří (Giroux, 2008; Motter, 2011; Sandlin a Freishtat, 2010). Ve veřejné pedagogice tak můžeme uvažovat o kurikulu subkultury freeganů.

Cíle veřejné pedagogiky subkultury freeganů jsou provázány s environmentálně laděným obsahem subkultury. V pedagogice je kategorie cílů úzce provázána s hodnotami. Hodnoty reprezentují axiologickou dimenzi vzdělávání.<sup>32</sup> Ve shodě s Kizitem můžeme tedy tvrdit, že hodnotová neutralita v edukačních procesech je mýtus (Kizito, 2004). Vzdělávání je vždy součástí nějaké ideologie. Také veřejná pedagogika subkultury freeganů není neutrální, nýbrž zabarvená ideologií dané subkultury.

Protože jsou subkultury nositelem hodnot, veřejná pedagogika subkultur může být nazývána jak nositelem „dobra“, tak i nositelem „zla“. Problém dobra a zla je velkou filozofickou, teologickou, ale i pedagogickou otázkou. Základní otázka zní, zda je dobro absolutní, nebo relativní. Přistoupíme-li na relativní dobra, pak se mohou lišit kulturně i individuálně. Kulturní relativismus dobra znamená, že to, co může být dobré v jedné kultuře, může být zlé v kultuře jiné. Individuální relativismus dobra odkazuje k tomu, že to, co může být dobré pro jednoho člověka, nemusí být dobrem pro druhého (Křivohlavý, 2009).

Subkultura freeganů operuje v edukačních procesech se svým pojetím dobra a zla. Toto dobro a zlo je subjektivní konstrukt a jedna z „pravd“<sup>33</sup> společenské reality. Dobro v edukačních procesech je konstrukcí toho, jak realitu vnímají aktéři v subkulturách, nikoliv objektivní realitou (Ornstein, Levine, & Gutek, 2011). Dobro je u subkultur spjato s jejich ideologií. Pro freegany jsou to environmentální ideologie. V perspektivě těchto aktérů je jejich ideologie dobrem. Vstoupíme-li však do perspektivy jiných vzdělávacích agentů, mohou být tyto ideologie zlem.

Zlo ve vzdělávání můžeme spojit s konceptem misedukace, tedy chybného, zavádějícího a vadného vzdělávání. Misedukaci chápeme jako manipulativní vzdělávání. V kontextu ideologie můžeme spojit misedukaci s indoktrinací. Martinová (2002) uvádí, že jak edukativní, tak i misedukativní roli mohou plnit různé sociální skupiny. Přesto Martinová (2002) tyto skupiny z kulturní produkce nevyčleňuje. To by bylo nedemokratické. Upozorňuje, že nedemokratická řešení předcházejí misedukaci – jako třeba u Platóna cenzura, u Rousseaua vytržení Emila z rodiny nebo

32 **Axiologie** je jednou z oblastí filozofie výchovy, která zkoumá povahu hodnot a procesu hodnocení. Hodnoty stojí oproti faktům, které jsou objektivní. Hodnoty jsou dány subjektivním významem. Axiologická dimenze dává najevo, o čem vzdělávání je. Axiologie se může stát kritériem pro hodnocení edukace (Kizito, 2004).

33 **Problém pravdy** je s věděním úzce spjat. Aby vědění bylo věděním, musíme mu věřit. Vědění tak můžeme definovat jako pravdivou, ověřenou a zdůvodněnou víru (Petrusek, 2007). V postmoderní realitě však neexistuje jedna univerzální pravda. Postmodernismus namísto zabývání se hledáním či vyvracením jediné objektivní pravdy otázku pravdy reformuluje. Otázku „Co je pravda?“ nahrazuje otázkou: „Jak je pravda konstruována?“ Snaží se tak porozumět podmínkám, za kterých je pravda akceptována a čím je legitimizována (Brown, 1995).

výchova ve virtuální izolaci od zkažené společnosti – nejsou v současnosti přijatelná. Kultura je záležitostí všech. Všichni členové, nejen ti privilegovaní, mají právo k ní přispívat. Neformální skupiny jsou ochránci kulturní rozmanitosti, a tím i vzdělávacími agenty (Martin, 2002).

Veřejná pedagogika subkultur tedy může být misedukativní. Misedukace se tu objevuje ve dvojím světle. Jednak subkultury svoje edukační aktivity realizují proto, že je podle nich „hlavní proud“ misedukativní, chtějí tedy na tuto misedukaci upozornit a vnést do edukační reality „dobro“. Na druhou stranu však také mohou být aktéry misedukace, protože se jejich edukační aktivity odehrávají v rámci konkrétní ideologie a „slouží jí“.

Z výše uvedeného vyplývá, že veřejná pedagogika má axiologickou dimenzi. Akteři veřejné pedagogiky vybírají vědění, které je hodnotově zabarveno, říkají svému publiku, co má a nemá dělat, jaké postoje k věcem zaujímat atd. Činí tak proto, že to, co konají, za dobro považují, či z pragmatických důvodů, k dosažení dalších cílů. O veřejné pedagogice subkultur tak uvažujeme jako o nositeli dobra i zla v současné edukační realitě. Cílem tohoto textu přitom není dobro a zlo odlišit a označkovat, nýbrž pouze odkrýt subkulturu freeganů jako netradičního vzdělávacího aktéra, ke kterému se váže také axiologická dimenze edukace.

### **8.2.2 Prostředky veřejné pedagogiky subkultury freeganů**

V této kapitole shrneme prostředky, kterými freegani veřejnou pedagogiku realizují. Prostředky veřejné pedagogiky lze rozdělit dle oblastí, ve kterých jsou využívány: ve fyzickém veřejném prostoru a v mediálním prostoru.

**Prostředky veřejné pedagogiky ve fyzickém veřejném prostoru** jsou uplatněny na veřejnosti a v kontaktu tváří v tvář. Jak bylo popsáno v kapitole 7.1.1, veřejná pedagogika zachycuje různá anomální místa učení (termín dle Ellsworthové, 2005), tedy místa, která nejsou spojena s institucí školy. V pojetí veřejné pedagogiky jsou těmito anomálními místy učení ulice, restaurace a kulturní instituce. Prostředky *veřejné pedagogiky skrze prostor*, které freegani využívají, jsou infostánky, audiovizuální prezentace, přednášky, diskuse a workshopy, vzdělávací festivaly a komunitní aktivity.

Ve fyzickém veřejném prostoru se odehrává také *veřejná pedagogika skrze umění a protest*. Protože protestní prvek je typický pro všechny typy veřejné pedagogiky, byl na základě empirických dat tento směr uchopen zejména jako veřejná pedagogika skrze umění. Veřejná pedagogika je v tomto směru formou umělecké performance či uměleckého výtvaru. Jak je na první pohled patrné, nejedná se o umění většinové, nýbrž o umění alternativní, jehož umělecká hodnota může být zpochybněna. Prostředky veřejné pedagogiky subkultury zachycené v empirických datech a vztahující se ke směru „umění a protest“ jsou happeningy.

**Prostředky veřejné pedagogiky v mediálním prostoru** se týkají jak tradičních, tak i nových médií. Právě nová média popisují autoři v rámci veřejné pedagogiky nejčastěji. Těžiště dosud publikovaných studií v této oblasti leží v analýze sociálních sítí a blogů. Sociální síť patří stejně jako blogy do kategorie web 2.0. Fungují díky tomu, že je uživatelé plní svým obsahem. Jejich podstatou je ale něco navíc – vytváření virtuálních vztahů mezi uživateli (Bednář, 2011). Sociální síť jsou podle řady autorů veřejné pedagogiky představitelem virtuální reality a potenciálně obrovským prostorem pro učení (Freishtat & Sandlin, 2010; Cain & Policastro, 2011; Motter, 2011; Pilgrim & Bledsoe, 2011; Whitney, 2011 atd.).

Přestože *veřejná pedagogika skrze média* tvoří silný proud veřejné pedagogiky v současné teorii, je třeba jej podepřít zejména empirickou analýzou konkrétních mediálních prostředků. Na základě analýzy dat vyvstaly jako prostředky veřejné pedagogiky používané v mediálním prostoru zejména sociální síť, webové stránky a blogy. V provedeném výzkumu bylo nahlédnuto na roli Facebooku ve veřejné pedagogice subkultury freeganů. Zde oproti teorii vystoupily také jeho limity jako prostoru pro učení, protože není prostorem masovým, ale jen komunitním. Nebyla to však jen nová média, která jsme analyzovali. Ve výzkumu byla popsána i role tradičních masových médií, jako je tisk a televizní vysílání ve veřejné pedagogice subkultur.

Je třeba podotknout, že prostředky veřejné pedagogiky se mohou prolínat navzájem (například audiovizuální prezentace může být součástí happeningu) i napříč prostory (šíření propagačních materiálů může probíhat jak ve fyzickém veřejném prostoru, tak i v mediálním prostoru). Cílem nebylo jednotlivé prostředky veřejné pedagogiky jasně ohraničit, nýbrž ukázat jejich rozmanité podoby, které mohou být využívány v edukačních aktivitách.

### **8.2.3 Cílové skupiny veřejné pedagogiky subkultury freeganů**

Pro cílovou skupinu veřejné pedagogiky subkultury freeganů jsme zvolili termín publikum. Tento pojem není ve veřejné pedagogice neobvyklý. Používá ho například Giroux (2004) ve vztahu k učení, které se odehrává napříč různými sociálními prostředními, Sandlinová a Milamová (2008) ve vztahu ke culture jamming, dále Ellsworthová (2005) přináší v anomální pedagogice dualitu performer – publikum. Podrobnější analýza publika a jeho reakce na aktivity veřejné pedagogiky však v těchto studiích často absentují. Publikum veřejné pedagogiky subkultury jsme členili vertikálně a horizontálně. Protože vertikální členění lze ve veřejné pedagogice využít obecněji (tedy i ve vztahu k jiným subkulturám), shrneme je v této kapitole. Můžeme v něm oddělit tyto čtyři úrovně: subkultura sobě, potenciální členové, sympatizující veřejnost, široká veřejnost.

Subkultura freeganů cílí aktivity veřejné pedagogiky do všech těchto úrovní. V úrovni **subkultura sobě** se jedná o aktivity zacílené dovnitř subkultury, které zpravidla nejsou přístupné širší veřejnosti. **Potenciální členové** jsou ti, kteří by se mohli stát členy subkultury. Potenciální členy subkultury představují osoby z podobných subkultur a alternativ, dále pak osoby z blízkého okolí, sdílející stejný prostor se členem subkultury. **Sympatizující veřejnost** je širší pojem než potenciální členové a sympatizuje s vybraným tématem nebo aspektem subkultury – tím může být například vegetariánství. Jako hlavní cílovou skupinu veřejné pedagogiky deklaruje však subkultura freeganů **širokou veřejnost**. Široká veřejnost je onen často zmiňovaný mainstream (konzumní), do kterého je třeba dle freeganů šířit minoritní informace a dosáhnout změny v myšlení a chování lidí mimo subkulturu.

Mezerou v současné teorii je zkoumání reakcí publika na veřejnou pedagogiku. Neprobíhají studie o výsledcích a efektech veřejné pedagogiky. Tyto studie vyžadují další metodologický postup, a jsou proto výzvou pro další výzkumníky. Jedná se přitom o téma obtížné, protože publikum je rozptýlené, heterogenní věkově, genderově, třídně atd. Zároveň je to téma aktuální, protože veřejná pedagogika zasahuje do celoživotního učení (jejím publikem jsou jak děti, dospělí, tak i senioři) a do všeživotního učení, protože oslovuje publikum v různých prostředích a situacích.

Tato kapitola strukturovala několik kategorií veřejné pedagogiky subkultury freeganů. Přestože vychází z analýzy jedné subkultury, je možné tyto kategorie využít také ve zkoumání veřejné pedagogiky jiných subkultur. Kapitulu o veřejné pedagogice subkultury shrňme její definicí:

Veřejnou pedagogiku subkultury freeganů můžeme definovat jako proces vytváření a předávání rezistentního vzdělávacího obsahu. Tento obsah je rezistentní vůči konzumerismu, karnismu a pojetí odpadu v majoritní společnosti. Subkultura freeganů tak působí ve veřejném prostoru jako neoficiální vzdělávací agent, jehož cílem je socializovat publikum pro alternativní systém spotřeby nebo jeho vybrané prvky.

Veřejná pedagogika odkryla nové aktéry edukační reality – neoficiální vzdělávací agenty. Reprezentují střípek v edukační realitě, který však na edukační realitu jako na celek může vrhat nové světlo. Diskusi konceptu neoficiálních vzdělávacích agentů věnujeme poslední kapitolu této publikace.

### 8.3 Subkultura freeganů jako neoficiální vzdělávací agent

Subkultura freeganů působí v perspektivě veřejné pedagogiky jako neoficiální vzdělávací agent. Neoficiální vzdělávací agenty se pokusíme vymezit oproti oficiálním vzdělávacím agentům, které reprezentuje především instituce školy, ale mohou jimi být také další vzdělávací instituce, jež byly ke vzdělávání formálně

ustanoveny. Syntetizovat charakteristiku oficiálních vzdělávacích agentů je velmi obtížné. Jenom teorie vzdělávacích institucí ukazují rozmanitost jejich podob. Například v pojetí Pola (2007) můžeme na školu nahlédnout metaforicky jako na organizaci, instituci nebo pospolitost. Přesto je tu využito zobecňující pojetí oficiálních vzdělávacích agentů skrze jejich hlavní charakteristiky. Je třeba podtrhnout, že toto pojetí je hodnotově neutrální. V teoriích kritické pedagogiky zaznívala ostrá kritika školy, avšak v kontrastování oficiálních a neoficiálních vzdělávacích agentů tuto kritiku nepřijímáme. Následujících řádcích uvedeme hlavní charakteristiky neoficiálních vzdělávacích agentů, a tím i nové znaky současné edukační reality.

Ve formálním vzdělávání jsou oficiálními vzdělávacími agenty zejména školy, dále registrované organizace, jako například nestátní neziskové organizace a soukromé vzdělávací agentury. Tyto subjekty mají mnohdy své vzdělávací programy schváleny skrze akreditaci a procházejí systémem kontroly shora. Tyto organizace mohou vstupovat do formálního vzdělávání, zajišťovat neformální vzdělávání či přispívat k informálnímu učení. Oficiální vzdělávací agenti vykazují znaky byrokracie: hierarchickou strukturu, systém formálních pravidel, dělbu činností a kompetencí, neosobní jednání ve vztahu ke klientům i mezi pracovníky navzájem, oddělení soukromé sféry od veřejné (Weber, 1997).

Oproti tomu neoficiální vzdělávací agenti fungují spíše na bázi neformálních sociálních skupin. Jejich struktura je většinou nehierarchická, a to i v případě, že působí v organizacích (např. *Food not Bombs* deklaruje svoji organizaci jako nehierarchickou), pravidla jsou nepsaná, dělba činností a kompetencí je malá – nejčastěji všichni dělají všechno, interakce směrem k veřejnosti i k sobě navzájem jsou osobní a soukromá sféra se často prolíná se sociální skupinou. Neoficiální vzdělávací agenti tedy tvoří nebyrokratické organizace. Spíše než na analýzu jejich struktury se zaměříme na jejich veřejnou pedagogiku, tedy na roli, kterou hrají v edukační realitě.

Role oficiálních vzdělávacích agentů je legitimizovaná jejich kvalifikací a institucionalizací. Oproti tomu musí neoficiální vzdělávací agenti jako samozvaný vzdělávací aktér legitimizovat svoji roli ve veřejné pedagogice. Než samotný proces veřejné pedagogiky zahájí, je třeba ho ospravedlnit. Toto ospravedlnění směřuje k obsahu subkultury jako ke společensky žádoucímu, avšak v rozporu nebo na okraji současné politické či společenské (konzumní) praxe. Nezbytnost svojí role vztahují neoficiální vzdělávací agenti k upostraňování svých témat oficiálními vzdělávacími agenty a k potlačování jejich obsahu většinovým systémem. Neoficiální vzdělávací agenti legitimizují svoji roli konáním dobra, přičemž toto dobro odpovídá jejich subjektivní perspektivě.

S touto legitimizací vstupují do edukační reality, aniž by byli pozváni oficiálními vzdělávacími agenty. Nemají pevné, a hlavně těmito aktéry schválené kurikulum. Prostředky jejich veřejné pedagogiky jsou mnohdy od metod tradičního vzdělávání zcela odlišné. Liší se už tím, že většinou nebyly primárně designovány pro učení. Mají také mnohdy globální charakter (webové stránky, sociální sítě, mezinárodní

koncerty atd.).

Charakteristika neoficiálních vzdělávacích agentů v kontrastu s těmi oficiálními je patrná zejména v rezistentním kurikulu, přivlastnění edukační reality, obráceném mezigeneračním učení, v misedukaci a paradoxu kritičnosti a fluidní edukační realitě.

### **Rezistentní kurikulum**

Kurikulum neoficiálních vzdělávacích agentů je ze své podstaty kritické, protože se utváří mimo kurikulum oficiálních vzdělávacích agentů a v kontrastu k němu. Obsah a cíle veřejné pedagogiky vycházejí přímo od neoficiálních vzdělávacích agentů a nejsou nijak regulovány (v případě, že jsou obsah a cíle v rozporu s legislativou, může nastoupit aparát represivní, nikoliv však oficiální vzdělávací agent). Dalším znakem rezistentního kurikula je redukce. Redukce kurikula znamená zúžení obsahu subkultury ve veřejné pedagogice. Redukce je podmínkou transferu vědomostí, zde je však spíše než didaktickými důvody vedena samotnou povahou subkultur. Ideologie subkultury je jako celek pro širší veřejnost často nepřijatelná. Redukcí dochází k volbě obsahu veřejné pedagogiky, který může být přijatelný v širším společenském měřítku. V kurikulu veřejné pedagogiky subkultur se tedy většinou nevyskytují ideologie jako celky, ale jen jejich dílčí části či témata.

### **Vyvlastnění versus přivlastnění edukační reality**

Se vstupem neoficiálních vzdělávacích agentů do edukační reality se můžeme zamýšlet nad tím, zda dochází k jejímu vyvlastnění. V tradičním vzdělávání jsou prvky edukační reality vlastněny učitelem (Freire, 2000). To znamená, že na straně učitele je formální autorita, které je vzdělávací proces podřízen. V tomto smyslu subkultury „vyvlastňují“ edukační realitu patřící oficiálním vzdělávacím agentům, avšak bez jedné podstatné charakteristiky – bez formální autority. V důsledku tak může edukační úsilí subkultury stát na okraji zájmu veřejnosti, protože subkultura nemá prostředky, kterými by recipienty ve svém edukačním úsilí udržela. Může také dojít k rovnocennému vztahu, kdy se subkultura a publikum učí od sebe navzájem. Dochází tak ke kritickému řešení v dialogu, které Freire považuje za nutný předpoklad kritického myšlení (Freire, 2000). Pohled na edukační realitu jako na vyvlastněnou neoficiálními vzdělávacími agenty je poměrně radikální. Neoficiální vzdělávací agenti totiž nevstupují do formálního vzdělávání, nýbrž využívají široký prostor mimo ně. Na nahrazení instituce školy de facto neaspírují a do její edukační reality nezasahují. Spíše si přivlastňují edukační realitu, která zůstává ladem.

Neoficiální vzdělávací agenti tak bojují své „malé vzdělávací války“ a jsou reprezentantem „guerillové pedagogiky“.<sup>34</sup> Guerilloví vzdělavatelé nejsou součástí žádné

34 Guerilla je označení strategie boje (s nímž je však spjatý i specifický typ bojovníků). Pojem „guerilla“ ve španělštině znamená „malá válka“. Guerillu lze vymezit jako rozptýlené války vedené relativně malými jednotkami proti silnějšímu nepříteli (Mareš, 2004). Pojem guerilla je přenesen i do dalších



hierarchické zaměstnanecké struktury, nedodrží pevně stanovené kurikulum ani způsoby výuky, jejich charakteristikou je globální rozptýlenost. Podtrhnout můžeme také jejich autenticitu v edukačním procesu. Oficiální vzdělávací agenti mohou být ve vzdělávání neautentičtí, například když učitel, který má rasové předsudky, učí multikulturní výchovu. Neautentická může být instituce školy jako celek, když například objedná pro žáky vzdělávací program o třídění odpadu, ale sama odpad netřídí ani k tomu nevytváří podmínky. Neoficiální vzdělávací agenti vstupují do veřejné pedagogiky dobrovolně, z vlastního přesvědčení. Cíle a obsah veřejné pedagogiky neoficiálních vzdělávacích agentů jsou v souladu s jejich žitou realitou, jejich angažmá v edukační realitě je proto autentické.

Uvedené aspekty neoficiální vzdělávací agenti naplňují, a synonymem tohoto pojmu by tak mohlo být „guerilloví vzdělavatelé“. V tomto textu však užíváme termín neoficiální vzdělávací agenti, který lépe kontrastuje s označením instituce školy jako oficiálního vzdělávacího agenta.

Těmi, kteří si edukační realitu ve veřejné pedagogice přivlastňují, jsou často jedinci či skupiny společensky okrajové. Ve veřejné pedagogice tak zaznívá hlas marginalizovaných, kteří mnohdy nevstupují do dominantních diskursů. Těmito minoritními skupinami mohou být jak různé ideologické skupiny, tak i například mladí lidé. Giroux upozorňuje, že zejména mladí lidé potřebují dostat hlas, aby mohli sami sebe rekonceptualizovat jako aktivní občany a pocítit význam ovlivňování sociálních a politických otázek, které se přímo dotýkají jejich životů (Giroux In Epstein, 1998). Tím, že mladí lidé vstupují do role „učitelů“ ve veřejné pedagogice, dochází k obrácenému mezigeneračnímu učení oproti tradičnímu vzdělávání.

### **Obrácené mezigenerační učení**

Oficiální vzdělávací agenti stavějí převážně na tradiční generační posloupnosti. Vzdělávací role je mimo jiné dána věkem. Vzdělavatelé jsou často starší než vzdělávání. Přestože pedagogika bere v potaz učícího se jedince ve všech fázích životního cyklu, stále převládá vnímání mladých lidí jako předmětu výchovně vzdělávacího působení (Smolík, 2010). U neoficiálních vzdělávacích agentů je působení generací často obrácené. V subkulturách jsou zapojeni převážně jedinci generačně spříznění. Ve zkoumané subkultuře to byli mladí lidé, a především mladí dospělí. Vzhledem k tomu, že hlavní cílovou skupinou jejich veřejné pedagogiky je široká veřejnost, edukační aktivity mladých dospělých směřují i do generace jejich rodičů a prarodičů. Mladší se ve veřejné pedagogice často snaží poučit starší a směr mezigeneračního učení je tak obrácen oproti oficiálním vzdělávacím agentům.

Mezigenerační učení je v teoretických přístupech nejčastěji spojováno s prostředím rodiny, školy, komunity a pracoviště (Rabušicová, Kamanová, & Pevná, 2011).

---

oblastí (guerilla marketing, guerilla art = street art, guerilla gardening atd.). Guerillová pedagogika je zatím termínem slangovým, nikoliv akademickým.

Neoficiální vzdělávací agenti nově přispívají k úvahám o mezigeneračním učení v širokém veřejném prostoru. Veřejná pedagogika se ze své podstaty odehrává ve veřejném prostoru a je potenciálně přístupná všem, což je v kontrastu s uzavřenými institucemi a předdefinovanými cílovými skupinami u oficiálních vzdělávacích agentů. Tímto vstupuje veřejná pedagogika do procesu celoživotního učení, protože zasahuje věkově heterogenní skupiny v různých prostředích. Přispívá tak k permanentní interakci mezi světy učení a života, která je akcentována v současných teoriích vzdělávání dospělých (Rabušicová & Rabušic, 2006).

### **Misedukace a paradox kritičnosti**

Charakteristickým znakem současné edukační reality je mnohost vědění a problém pravdy, který tito samozvaní „učitelé“ do celého procesu vnášejí. Každá subkultura nese „svoji pravdu“ a „svoje pojetí dobra“, a zapadá tak do rozmanité postmoderní mozaiky. Nahlédneme-li na subkultury postmoderním zorným úhlem, pak i jejich „pravda“ může být zpochybněna a činí je podezřelými z toho, že nějakou pravdu produkují (O'Donnell, 2003). Neoficiální vzdělávací agenty tak můžeme chápat jako učitele „dobra“ i „zla“ ve veřejném prostoru. To, že neoficiální vzdělávací agenti mohou do veřejné pedagogiky vnášet zkreslující, manipulativní či lživé informace, nazýváme misedukací. Misedukace je reprezentantem „zla“ ve vzdělávání.

Veřejná pedagogika subkultury funguje také jako reklama na jejich ideologii. Paradoxem je tak jejich kritika dominantních ideologií. Svoji ideologii totiž předávají nekriticky, nebo s malou mírou kritiky. Edukační činnost je také výrazně agitační, nekritická a manipulativní. V některých případech může obsahovat zkreslené a nepravdivé informace, a může tak být misedukativní. Paradox kritičnosti spočívá v extenzivní kritice druhých a minimální sebekritice.

### **Fluidní edukační realita**

Oficiální vzdělávací agenti operují často v ohraničeném edukačním prostoru. Tento prostor může být ohraničen specifickými prostorovými a časovými předěly. Ve škole mezi ně patří například chodba, která odděluje prostor školy od prostoru třídy, či zvonění, které odděluje časové rámce a má symbolický význam (Kašćák, 2006). Neoficiální vzdělávací agenti většinou nedisponují takovými předěly.

V tomto smyslu mají neoficiální vzdělávací agenti možnost svoji veřejnou pedagogiku řetězit jak v čase, tak i v prostoru. Edukační realitu řetězí sami neoficiální vzdělávací agenti, když provazují fyzický veřejný prostor a mediální prostor. Příkladem je prezentace a sdílení aktivit odehrávajících se ve veřejném prostoru na webových stránkách. Tím vznikají metaprostory veřejné pedagogiky. Metaprostory veřejné pedagogiky nemusejí vytvářet jen sami neoficiální vzdělávací agenti. Další metaprostory veřejné pedagogiky vytvářejí neoficiálním vzdělávacím agentům například masová média tím, že jejich aktivity a také obsah medializují. Ze-

jména ve zpravodajství na internetu probíhají interaktivní diskuse mezi příjemci těchto zpráv. Vytváří se tak další prostor veřejné pedagogiky subkultury, který nezůstává přístupný jen těm, kteří se ho zúčastnili v reálném prostoru (například happening), ale i těm, kteří o něm diskutují v internetových diskusích, přeposílají si odkazy skrze sociální sítě nebo o něm diskutují před televizní obrazovkou. Takové medializace se tématům oficiálních vzdělávacích agentů dostává výjimečně. U neoficiálních vzdělávacích agentů stačí pracovat s kontroverzí či šokovat, a otevření metaprostoru veřejné pedagogiky je tím relativně snadno zajištěno.

Ve výše uvedených charakteristikách tedy vyvstávají specifika neoficiálních vzdělávacích agentů a jejich odlišnosti oproti instituci školy. Jako o neoficiálních vzdělávacích agentech můžeme uvažovat i o jiných subkulturách a aktérech aktivních ve veřejném prostoru. Příklad subkultury skinheads ve veřejné pedagogice uvádí článek Lojdové (2014).