Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Disertační práce

VÝCHOVNÝ POTENCIÁL ESTETICKÉ A MORÁLNÍ ZKUŠENOSTI V PEDAGOGICE JOHNA DEWEYHO

EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE AESTHETIC AND MORAL EXPERIENCE IN JOHN DEWEY'S PEDAGOGY

Mgr. Markéta Pelzová

Vedoucí práce:

Praha 2023 **doc. PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.**

Poděkování:

Ráda bych poděkovala panu doc. PhDr. Martinu Strouhalovi, Ph.D. za jeho odborné vedení, konzultace a podporu nejen při sepisování této práce, ale i v průběhu celého studia. Dále bych chtěla poděkovat paní doc. PhDr. Marii Fulkové, Ph.D. za poskytnutí odborné konzultace a děkuji také všem respondentům a kolegům, kteří si udělali čas, aby se zúčastnili výzkumného šetření či odborných diskusí.

Čestné prohlášení:

Tímto prohlašuji, že jsem předkládanou disertační práci vypracovala samostatně, že všechny použité zdroje byly řádně citovány a práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

ABSTRAKT

Předložený text je zacílen na analýzu vztahu mezi estetickou zkušeností a morální výchovou. V rámci sedmi kapitol se věnujeme aktuálním otázkám praxe estetických výchov ve škole, představení nejdůležitějších diskurzů z oblasti morální problematiky i samotné analýze vztahu estetické a morální zkušenosti v díle představitele amerického pragmatismu Johna Deweyho. Text nabízí odpovědi nejen na výchovně vzdělávací potenciál estetických předmětů, přináší také nové náměty pro zkvalitnění současné vzdělávací praxe.

KLÍČOVÁ SLOVA

John Dewey, americký pragmatismus, estetická výchova, estetická zkušenost, morální výchova, kurikulum

ABSTRACT

The text submitted aims at analysis of the relation between aesthetic experience and moral education. In seven chapters it addresses current issues of aesthetic education at schools, presents the most important discourses from the field of moral issues and elaborates on analysis of the relation between aesthetic and moral experience in the work of a representative of American pragmatism, John Dewey. The text offers not only answers to the questions of educational potential of aesthetic classes, but also new ideas for improvement of the current educational practice.

KEY WORDS

John Dewey, American pragmatism, aesthetic education, aesthetic experience, moral education, curriculum

Obsah

ÚVOD 7

1. REALITA UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ 10

1.1 Teoretická východiska výzkumného šetření 10

1.2 Metodologie výzkumného šetření 13

1.3 Specifika výuky uměleckých předmětů 16

1.3.1 Postavení estetických předmětů 17

1.3.2 Osobnost a vzdělání učitelů v estetických výchovách 22

1.3.3 Význam estetických výchov z pohledu učitelů 29

1.4 Hodnocení výzkumného šetření 34

2. DISKURZ MORÁLNÍ VÝCHOVY A ESTETIKY MORÁLKY 36

2.1 Filosofický a kulturní přístup k problematice morálky 36

2.2 Klasické vývojové teorie 42

2.3. Experimentální filozofie a empirická morálka 46

2.4 Morální estetika 48

3. DEWEYHO TRIÁDA A HISTORICKÝ KONTEXT FILOSOFIE PROCESU 55

3.1 Immanuel Kant mezi čistým rozumem, morálkou a estetikou 55

3.2 Základní myšlenky amerického pragmatismu 60

3.3 Filozofie Johna Deweyho 62

3.3.1 Deweyho pojetí zkušenosti jako prostředku výchovy 63

4. ZKUŠENOST A EXPRESE V DEWEYHO ESTETICKÉ TEORII 71

4.1 Deweyho pojetí estetické zkušenosti 75

4.2. Procesy exprese 78

5. SPOLEČENSKÝ PŘÍNOS UMĚNÍ 82

5.1 Podstata umění 83

5.2 Dopad estetické zkušenosti pro člověka 87

6. ETICKÁ KONCEPCE JOHNA DEWEYHO 96

6.1 Poslání školy 101
6.2 Psychologické aspekty morální výchovy 108
7.PRAVÝ A FALEŠNÝ HOLISMUS – DEWEYHO FILOSOFIE V KONTEXTU SOUČASNÉ DOBY 112
ZÁVĚR 121
Seznam literatury 128
SEZNAM PŘÍLOH 132
Příloha č. I – ukázka kódování 133
Příloha č. II – ukázky rozhovorů se respondenty 135

ÚVOD

Ve své disertační práci se zabývám estetickou zkušeností a jejím specifickým vztahem k osobnostnímu rozvoji žáka s důrazem na oblast morální výchovy a morálního rozvoje. Zvolené téma nebylo jednoduché uchopit, neboť obě disciplíny, etika a estetika, obsahují velké množství přístupů, s nimiž bylo třeba se vypořádat a téma adekvátně zúžit. Zároveň se pouze omezený segment odborné literatury věnuje právě vztahu estetiky a etiky. Prozatímní nedostatečné zpracování provázanosti etiky a estetiky bylo s ohledem na nevalné postavení uměleckých předmětů v našem vzdělávání důležitou motivací pro zpracování tohoto textu.

Vzhledem k množství zdrojů v oblasti etiky a estetiky jsem se rozhodla téma nejprve zúžit, abych byla schopná v rámci rozsahu disertační práce téma zpracovat a dosáhnout relevantních závěrů. Z celé kategorie vztahu estetiky a osobnostních předpokladů jsme se rozhodli interpretovat konkrétně vliv estetické zkušenosti na morální rozvoj žáka s tím, že pro interpretační rámec tohoto vztahu jsme zvolili pragmatickou pedagogiku Johna Deweyho. Dewey se stejně, jako většina představitelů pragmatické filosofie, rozhodl překonat určitou konceptuální omezenost jednotlivých diskurzů a svou pozornost odvrátil od přesných definicí a pojmů směrem k subjektu, jeho zkušenosti s okolním světem a jeho progresivní aktivitě během procesu adaptace na prostředí. Bylo pro mě zásadní zvolit autora, jenž se snaží definovat univerzální metodu poznání a věnuje se podrobně problematice etiky a estetiky.

Přestože se jedná svým charakterem o analytickou práci, jejíž cílem je popsat, zda existuje nějaký vztah mezi estetickou zkušeností a morálním rozvojem žáka, v jakých oblastech tento vztah spočívá a jak je možné s ním pracovat, rozhodla jsem se nejprve přistoupit k menšímu výzkumnému šetření. Zvolila jsem kvalitativní výzkum ve formě rozhovorů s učiteli uměleckých předmětů a zaměřila jsem se na postavení estetických předmětů ve společnosti, dále na otázku, v čem podle učitelů spočívá přínos uměleckých předmětů a jak probíhá reálně jejich výuka. Cílem tohoto výzkumného šetření bylo především seznámení se s praxí a jejími problémy. Učitele jsem zvolila z toho důvodu, že jsou důležitým článkem

v procesu předávání učiva. Volí metody a vybírají informace, které jsou dle jejich názoru podstatné. Vzhledem k tomu, že jsem chtěla získat informace z praxe, neomezovala jsem výzkumný vzorek respondentů dle kritérií věku, lokality či stupně vzdělání. Výsledky výzkumného šetření přinesly některé problematické kategorie, k nimž v průběhu celé práce hledám odpovědi. Důležité je také zmínit, že je téma poměrně aktuální, neboť práce vzniká v době probíhajících revizí kurikula. Slibuji si, že práce přinese objasnění některým tématům, jež v kontextu se zmíněnými revizemi kurikula rezonují společností.

Disertační práce má celkem sedm kapitol. Úvodní kapitola je věnována výzkumnému šetření. Protože mi z výzkumné sondy vyvstalo mnoho zajímavých otázek, rozhodla jsem se k poněkud netradičnímu uspořádání práce jdoucí od výzkumného šetření k interpretacím problémových oblastí. John Dewey, představitel amerického pragmatismu, z jehož díla vychází následující text, přistupoval k filosofickým a pedagogickým otázkám holisticky. Proto jsem považovala za příhodné druhou kapitolu věnovat přehledu přístupů zpracovávajících problematiku morálky, nebo estetiky odkazující právě morální otázky. Učinili jsme tak především proto, abychom ukázali šíři možných cest, jak lze o problému uvažovat, zároveň jsme chtěli ukázat nejednotnost a přílišnou profilovanost jednotlivých přístupů.

Práci jsem uspořádala tak, aby směřovala od obecných úvodů k detailní analýze vztahu estetické a morální zkušenosti. Třetí kapitola je proto již významněji zaměřena na filosofická východiska Deweyho pedagogiky. Přirozeně se americký pragmatismus vymezuje vůči evropské myšlenkové tradici, a tím se právě tato tradice stává důležitým kontextem pro pochopení pragmatických textů. Já jsem se rozhodla zvolit texty Immanuela Kanta a Friedricha Schillera, protože především na Kanta navazoval zakladatel amerického pragmatismu Charles Sanders Pierce a následně William James. Inspirativních odkazů bylo však mnohem více. Například myšlenkový obrat k subjektu, jeho prožívání a myšlení je charakteristický pro filosofii George Wilhelma Friedricha Hegela. Interpretace veškerých vztahů s evropskou tradicí byla však mimo možnosti této práce.

Dalším krokem, který bylo nezbytné podniknout, se týkal představení základních myšlenek amerického pragmatismu, zásad a metod, jež tato filosofická disciplína užívá, společenský kontext a otázky, na něž se snaží reagovat. Jakkoliv se může zdát tento úvod do problematiky obšírný, je zcela nezbytný pro pochopení, na jaká společenská témata Dewey reagoval a v jakém kontextu jeho filosofie vznikala.

Ve chvíli, kdy jsem se seznámila se základními myšlenkami a východisky pragmatické filosofie, pedagogiky a s Deweyho způsobem uvažování, mohla jsem se začít detailněji věnovat jeho estetické teorii. Tu jsem rozdělila do dvou kapitol, kde se jednak snažím analyzovat estetickou teorii obecně a dále se již zaměřuji na společenský a morální přínos estetické zkušenosti, který se v Deweyho díle objevuje. Veškeré texty se snažím interpretovat s vědomím cíle této disertační práce i s ohledem na otázky, jež nám vyšly z výzkumného šetření.

Pátá kapitola je pro tuto práci zcela zásadní, neboť je zaměřena na propojení estetické a morální zkušenosti, jež je dle Deweyho zcela zřejmé. Tím, že se Dewey obrací k subjektu a v aktivním procesu poznání legitimizuje individualitu a emocionalitu u všech pravých zkušeností, propojuje tak každou kognitivní aktivitu s estetickými i morálními obsahy. A právě v kontextu s tímto provázáním se šestá kapitola věnuje Deweyho teorii etiky a poslání školy při předávání hodnot, volbě adekvátních obsahu a metod.

Jedním z cílů této práce je reagovat na současné postavení estetických předmětů ve vzdělávání a pokusit se objasnit vybrané otázky z praxe. Rozhodla jsem se proto sedmou kapitolu věnovat pojmu holismu ve vzdělávání, protože právě holismus je ústřední myšlenkou Deweyho práce. Sedmá kapitola je obsahovým vyvrcholením, kde se podrobují analýze závěry všech předchozích kapitol a jsou interpretovány v kontextu s výzkumnými zjištěními z praxe.

1. REALITA UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Teoretická východiska výzkumného šetření

Při specifikaci výzkumného problému bylo vycházeno z předpokladu, že v této práci bude zkoumána a interpretována estetická zkušenost jako potenciální faktor morální výchovy. V průběhu promýšlení výzkumné problematiky se ukázalo, že je nezbytné si pro účel zpracování problému určit smysluplný rámec. Estetika i etika jsou filosofické disciplíny s historicky širokou základnou přístupů, kdy každý z těchto přístupů přináší určitý specifický vhled do problematiky, jenž je konzistentní právě v konkrétním interpretačním rámci.

Pro potřeby této práce byla zvolena opora v pragmatické filosofii a pedagogice, nejvíce však o dílo Johna Deweyho. S děl představitelů amerického pragmatismu je patrné, že se jeho autoři vymezují vůči terminologii, potažmo omezenému interpretačnímu rámci jednotlivých teorií a přístupů. Jejich cílem je přiblížit filosofické a společenské problémy dynamice běžného života. Z tohoto důvodu byl zvolen pragmatismus jako metoda pro interpretaci vztahu estetiky a osobnostního rozvoje, přesněji estetické zkušenosti jako prostředku morální výchovy. Opačný vztah, tedy vliv morálních témat na rozvoj estetického cítění nebyl uvážen, přestože jsou společenská pravidla a hodnoty v neustálé vzájemné diskusi s uměním a lze předpokládat, že umění je také prostředkem jejich odkrývání a je prostředníkem jejich adaptace. Umění skutečně aktivně reaguje na společenské problémy, předkládá je společnosti, a tím postupně **předjímá** některá témata.[1]

Po uvážení všech proměnných, které by zásadně ovlivnily kvalitu výzkumných zjištění bylo nezbytné zvolit jiný přístup, kterým lze výzkumný problém uchopit. V rámci zpracovávání a vymezování oblastí, v nichž se ukazuje vztah estetické zkušenosti a morální výchovy a při uvážení nejrůznějších metod použitelných ve vyučování jsme se dostali k tématu učitele umělecko-výchovných předmětů a jeho přípravy. Byť je práce zaměřena na definici vztahu mezi estetickými

[1] **Fulková, Marie.** *Diskurz umění a vzdělávání.* Praha: H and H Vyšehradská, 2008 s. 49.

předměty a morální výchovou dítěte, potenciál estetických předmětů přímo závisí na erudici pedagoga a jeho schopnosti využívat potenciál estetických předmětů. Výuka estetických výchov má ovšem svá specifika, která vstupují do pedagogické práce. Lze předpokládat, že tato specifika souvisí s materiálním zázemím pedagoga, podporou kolegů, postavením estetických předmětů v očích veřejnosti, potažmo s kázní žáků atd. Bylo proto nezbytné výzkumné šetření zaměřit na pedagogické pracovníky, zjistit, s jakým očekávání do praxe přichází, jak hodnotí úroveň přípravy na praxi,[2] s jakými specifiky se v rámci výuky setkávají a jakých cílů se snaží v rámci výuky dosáhnout.

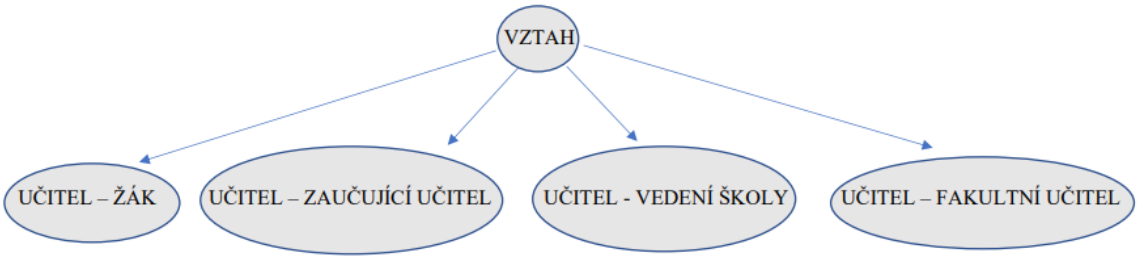
Vhledem k tomu, že byla výzkumná činnost zaměřena na práci s různými učiteli, dalo se předpokládat, že přístup pedagogů k výuce a obsahu výuky bude do značné míry odpovídat jejich výchozímu vzdělání a zkušenostem. Kvalifikace a požadavky na vzdělání učitelů uměleckých předmětů jsou nestandardní a obsahují výjimky, což je z pohledu studia práce jednotlivých učitelů zajímavé. Lze totiž předpokládat, že se jednotliví učitelé budou zaměřovat na jiné kvality výchovných předmětů, tedy že umělecky profilovaní učitelé budou mít vyšší nároky na estetiku a předávání technických dovedností tvorby. Učitelé s vysokoškolským vzděláním v učitelských oborech uměleckých výchov budou pravděpodobně lépe vybaveni v oblasti didaktiky a psychologie a budou si klást cíle, které budou přesahovat samotnou uměleckou činnost.

Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci „vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti umění studijního oboru umělecko-pedagogického zaměření“.[3] U učitele druhého stupně, kde je předmět více profilován je ještě dodáno, že „zaměstnanci, který je výkonným umělcem, výtvarným umělcem nebo který má odbornou kvalifikaci podle § 10 odst. 1 nebo § 21, může ředitel školy písemně uznat předpoklad odborné kvalifikace učitele předmětu druhého stupně základní školy odpovídajícího uměleckému zaměření nebo odborné kvalifikaci zaměstnance za splněný (…), a pokud tento zaměstnanec mimo pracovněprávní

[2] Poznámka: V oblasti výuky uměleckých výchov není vždy podmínkou, aby učitel dokončit studium na Pedagogické fakultě.
[3] Zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb., díl 2, §7, odstavec f.

vztah k právnické osobě vykonávající činnost školy provádí umělecké výkony, vytváří umělecká díla nebo vykonává činnost, pro niž splňuje odbornou kvalifikaci podle § 10 odst. 1 nebo § 21.[4] § 10 následně specifikuje, že učitelem uměleckých odborných předmětů může být absolvent vysoké školy s odpovídajícím uměleckým zaměřením, absolvent konzervatoře v šestiletých a osmiletých studijních programech a dále absolvent vyšší odborné školy se zaměřením na následně vyučovaný předmět. Definice odborné přípravy pedagoga uměleckých předmětů je tedy skutečně široká, benevolentní. Předpokládané rozdíly v práci různě kvalifikovaných pedagogů ovšem primárně nepředpokládají jinou kvalitu výuky.

Konkrétně specifika uměleckých předmětů a výchov popisuje Marie Fulková v knize *Diskurz umění a vzdělávání*.[5] Definuje potenciál výtvarné výchovy pro rozvoj žáka, a zároveň popisuje ideál učitelovy odborné přípravy, aby se potenciál výuky výtvarné výchovy naplnil. Za tímto účelem předkládá výpovědi studentů a učitelů z praxe,[6] v nichž se ukazují proměnné ovlivňující přípravu budoucích pedagogů, jež jsou závislé na konkrétním prostředí probíhající praxe. Úspěšné přijetí praktikantů ve školské instituci je spojeno s představou výuky a cíli zaučujícího učitele, volností, která je začínajícímu učiteli poskytnuta. Student přichází do instituce s ideály, ke kterým ho vede pedagogická fakulta, zároveň má vlastní styl výuky. Osobnostně se musí vypořádat s novým prostředím, s nároky kolegů i kolektivem žáků, s nímž nepracuje pravidelně, což se může odrazit například v kázni. Vztahové faktory, které ovlivňují práci nejen začínajícího pedagoga znázorňuje obrázek níže.



[4] Zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb., díl 2, §8, odstavec 3 a 4.
[5] **Fulková, Marie.** *Diskurz umění a vzdělávání.* Praha: H and H Vyšehradská, 2008.
[6] **Tamtéž**, s. 104-130.

Do učitelovy praxe nevstupují vždy všechny uvedené vztahy. Záleží na tom, zda se zaměřujeme na učitele praktikanta/ začínajícího učitele a učitele dlouhodobě působícího v praxi. Učitel je velmi často v dialogu s očekáváním žáků, s očekáváním rodičů i požadavky vedení školy či kolegů. V případě praxí je tento faktorový model rozšířen ještě o nároky zaučujícího učitele a vysokoškolského pedagoga, který praxi odborně vede.

1.2 Metodologie výzkumného šetření

Vzhledem k tomu, že prostředí pedagogické praxe závisí na osobnostních kvalitách učitele i žáků, situačních specifikách, podpoře vedení konkrétní školské instituce, rozhodli jsem se přistoupit ke kvalitativnímu výzkumnému šetření, které bude orientováno na učitele, jeho očekávání od výuky, hodnocení vlastní praxe a pojmenování potřeb, které je třeba ve výuce saturovat. Lze předpokládat, že potenciál estetické zkušenosti pro morální výchovu je přímo závislý na schopnosti pedagoga tento potenciál chápat, systematicky s ním pracovat, a zároveň mít k práci zajištěné časové, prostorové a jiné materiální podmínky. Pro výzkumné šetření byl zvolen výzkumný design zakotvené teorie. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí polo-strukturovaných rozhovorů, neboť výstupem má být identifikace a pochopení specifik, s nimiž je výuka uměleckých a estetických předmětů spojena. Při tvorbě projektu výzkumného šetření bylo vycházeno z vícero autorů, kupříkladu z publikace Romana Švaříčka a Kláry Šeďové[7], nebo Jana Hendla.[8]

Toto výzkumné šetření má za cíl formulovat specifika výuky uměleckých předmětů, do čehož neodmyslitelně spadají také odlišné přístupy pedagogů. Druhým cílem tohoto výzkumného šetření je zjistit, jaký potenciál umělecké předměty z pohledu pedagogů přináší. Stanovení obou cílů se váže na předpoklad, že čím lepší bude kapitál pedagoga, (materiální zázemí, podpora školy, adekvátní vzdělání atd.) tím optimističtější očekávání bude od výuky svého předmětu mít.

[7] Švaříček, Roman a Šeďová, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha : Portál, 2007, s 159 – 176.
[8] Hendl, Jan. *Kvalitativní výzkum.* Praha : Portál, 2005.

CÍL 1
Formulovat specifika výuky uměleckých předmětů, do čehož neodmyslitelně spadají také odlišné přístupy pedagogů.
CÍL 2
Zjistit, jaký potenciál umělecké předměty z pohledu pedagogů přináší.

Vzhledem k tomu, že účelem této výzkumné sondy bylo získat informace z prostředí praxe, tedy reálnější představu o tom, co je v možnostech pedagoga, zrealizovalo se osm hloubkových rozhovorů. Aby bylo obsaženo co největší názorové spektrum, volila jsem respondenty podle různých kritérií. Jedním z požadavků při volbě respondentů bylo zastoupení dotazovaných mužů a žen, různých krajů, učitelů ZŠ prvního stupně, učitelů ZŠ druhého stupně v oboru výtvarná výchova a hudební výchova, SŠ formy gymnázia s hudebním a pedagogickým zaměřením, ZUŠ obor hudební nauka a nástrojová hra, praktikující studenti z VOŠ a konzervatoří připravující se na učitelství a praktikující studenti z pedagogických fakult. Jeden rozhovor byl realizován v pražské škole zřízené pro děti cizinců, který nám poskytl zajímavá data pro srovnání. Tato selekce měla podpořit různorodost získaných odpovědí. Téma bylo konzultováno také s vysokoškolskými kantory při pedagogických fakultách.

Charakteristika respondentů			
Pohlaví	Vzdělání	Instituce působnosti	Praxe
Muž	VŠ PedF - učitelství pro první stupeň	ZŠ – první stupeň	<10 let
Žena	VŠ – učitelství pro první stupeň	ZŠ	>10 let
Žena	VOŠ/ Konzervatoř	ZŠ – druhý stupeň	>10 let
Muž	VOŠ/ Konzervatoř	ZUŠ – Hudební nauka	začínající učitel
Muž	VŠ PedF – Hudební kultura se zaměřením na vzdělávání	VOŠ, SOŠP, Gymnázium	<10 let
Žena	VŠ PedF – Hudební výchova se zaměřením na vzdělávání	ZUŠ – hudební nauka, hra na nástroj	>10 let
Žena	VŠ PedF – Učitelství pro ZŠ, SŠ a ZUŠ v oboru „Speciální pedagogika“ a „Výtvarná výchova.“	ZŠ/ Gymnázium	začínající učitel
Žena	VŠ PedF - Učitelství pro ZŠ, SŠ a ZUŠ v oboru „Výtvarná výchova“.	ZŠ – druhý stupeň.	<10 let

Respondenti byli kontaktováni prostřednictvím sociálních sítí a následného předávání kontaktů metodou sněhové koule.[9] Všichni respondenti byli na úvod rozhovoru poučeni o účelu výzkumného šetření, postupu při anonymizaci dat a dávali ústní souhlas s pořízením záznamu rozhovoru za účelem přesné evidence jejich odpovědí.[10] Rozhovor je rozdělen na tři části. První část obsahuje úvodní otázky zaměřené na dosažené vzdělání, typ instituce, ve které pedagog působí a délku jeho celkové pedagogické praxe. Tato fáze měla být prostorem pro volnější konverzaci, při níž se otevřel s respondenty komunikační kanál a navazovalo se prostředí důvěry. Základní struktura výzkumného šetření obsahuje třináct otázek, jež jsou uvedeny v grafickém znázornění vztahového pole pedagogického pracovníka k osobnostním předpokladům pro výkon učitelství v estetických výchovách a jejich formulace jsou uvedeny v tabulce pod tímto textem.

Výchozí vzdělávací instituce	**Osobnostní předpoklady pedagoga**	**Klima a vedení školy**	**Specifika výuky**	**Jiné**
Co podle Vás osobně nejvíce připraví pedagoga na výkon jeho budoucí praxe?	Jaké dovednosti by podle Vás neměl učitel uměleckých předmětů a výchov postrádat?	V případě pedagogických praxí: jak jste byli na pracovišti přijati? Jaká vám byla poskytnuta podpora?	Jaká specifika podle Vás provází výuku uměleckých a výchovných předmětů. S čím musí učitel počítat?	Jaké postavení má podle vás ve společnosti (škole) výuka uměleckých výchov a předmětů?
Jakých cílů/ změn se snažíte během vaší výuky dosáhnout	S jakým očekáváním jste do výuky předmětu vstupoval/a?	S jakými překážkami se pedagog uměleckých předmětů potýká?	Co Vás během výkonu praxe/výuky překvapilo? Bylo – li něco.	Co by se mělo změnit, aby se Vám pracovalo lépe?
Jaké metody využíváte k dosažení Vašich cílů?	Jaký vliv má na kvalitu výuky osobnost učitele a jeho vztah k žákům?	Jakých cílů/ změn se snažíte během vaší výuky dosáhnout	V čem si vy osobně myslíte, že je největší přínos uměleckých předmětů pro žáka/společnost? Co se naučí?	
Jaké dovednosti by podle Vás neměl učitel uměleckých předmětů a výchov postrádat?	Jakých cílů/ změn se snažíte během vaší výuky dosáhnout	Jaké postavení má podle vás ve společnosti (škole) výuka uměleckých výchov a předmětů?	S jakými překážkami se pedagog uměleckých předmětů potýká?	
V případě pedagogických praxí: jak jste byli na pracovišti přijati? Jaká vám byla poskytnuta podpora?	V čem si vy osobně myslíte, že je největší přínos uměleckých předmětů pro žáka/společnost? Co se naučí?			

Tabulka ukazuje kategorie, které jsme vyhodnotili jako klíčové pro sběr informací a k nimž se vztahuje všech třináct výzkumných otázek. Jedná se o kategorii

[9] Švaříček, R. a Šeďová, K.. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, s. 73.*
[10] Hendl, J. *Kvalitativní výzkum, s. 155 – 156.,* Švaříček, Roman a Šeďová, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, s. 43 – 50.*

výchozí vzdělávací instituce pedagoga, tedy přípravu a formování pedagogického pracovníka, kategorii osobnostních předpokladů pedagoga, které se mohou projevovat v rovině vztahů s žáky, vedením školy, ale i ve volbě cílů vzdělávání. Třetí kategorií je klima školské instituce, preference vedení školy, nároky, ale i podpora, kterou pedagog čerpá od svých kolegů. Kategorii, která je vymezena separátně, přestože prolíná všechny ostatní kategorie, se týká specifik výuky uměleckých předmětů. Poslední kategorie je hodně orientována na okolní svět a na potřeby pedagogů z praxe. Z přehledu je patrné, že některé otázky jsou průchozí v rámci jednotlivých kategorií. Závěrečná část rozhovoru byla věnována volnější diskusi, respondenti dostali prostor se k tématu rozhovoru volně vyjádřit.

V průběhu šetření bylo třeba některé otázky reformulovat, a to s ohledem na individuální zkušenosti respondenta. Vzhledem k tomu, že bylo spolupracováno s respondenty s různou mírou praxe, se studenty před ukončením studia učitelství v oborech výtvarné a hudební výchovy, bylo nutné některé otázky modifikovat od praxe směrem k ideálům a předpokladům začínajícího pedagoga. V případě, že rozhovor odklonil od původně stanovené formulace, nebo byly pokládány doplňující otázky, zaznamenali jsme tento postup do přepisu rozhovorů, které jsou součástí přílohy.

1.3 Specifika výuky uměleckých předmětů

V této kapitole představíme výsledky analýzy dat, a to v kontextu stanovených výzkumných otázek. Pro analýzu dat jsme nejprve realizovali otevřené, axiální a následně selektivní kódování[11]. Kódování bylo opakováno za účelem ověření relevance získaných dat. Tabulky ilustrující proces kódování, jsou součástí přílohy č. I. Získané kódy jsme si roztřídili do několika kategorií. Jedná se o kategorie **vzdělání učitelů, nároků na osobnostní kvality učitele, překážky ve vyučování, postavení estetických předmětů a jejich význam ve vzdělávání.** Všechny kategorie byly rozebrány v úvodní kapitole a interpretovány v souladu se stanovenými cíli.

[11] Švaříček, R. a Šeďová, K.. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, s. 211 - 235.*

Pedagogické zásady a postupy jsou v mnoha směrech podobné, výuka jednotlivých specializací však s sebou nese nejrůznější specifika, která se mohou nacházet v rovině materiální, mohou souviset s charakterem vyučované skupiny žáků, pravidly instituce, předpoklady pedagoga i tradicí. V této kapitole budou rozebrána specifika, jež se vyskytovala v rozhovorech s učiteli estetických předmětů nejčastěji.

1.3.1 Postavení estetických předmětů

Výzkumné výstupy byly na základě procesu kódování a analýzy vztahu mezi jednotlivými kódy rozděleny do tří kategorií, které budou v následujících odstavcích postupně představeny. První kategorií, které se dotkli prakticky všichni respondenti, je postavení estetických předmětů ve společnosti. Estetické předměty jsou považovány, dle výpovědi samotných učitelů, za okrajové a marginální. Ačkoliv bylo možné špatné postavení nebo špatnou prestiž předmětů s uměleckým zaměřením předpokládat, dospěli jsme k nečekanému zjištění, že nositelé tohoto názoru nejsou pouze rodiče a potažmo žáci, ale také ostatní pedagogové, členové učitelských sborů, ředitelé škol, jak uvedla respondentka Věra. *„Tak to jejich specifikum je už jejich postavení, protože všechny jen stále musí obhajovat důvod a smysl jejich existence.“*. V povědomí společnosti je zakořeněno, že se jedná o předměty odpočinkové, nedůležité, které jsou spojovány s nejrůznějšími předsudky, jak vypověděl Karel: *„Hudebka nemá status důležitého nezbytného předmětu, tak i mnohá děcka to tak berou, že se tam po nich nic chtít nemůže.“* Byť se jedná o výpovědi, které lze považovat za očekávatelné, pojďme se na toto společenské specifikum podívat podrobněji, abychom lépe porozuměli kontextu, jenž se za tímto problémem skrývá. Umění bylo vždy považováno za základ vzdělání a zakořeněno v evropské vzdělávací tradici. Umění a estetické výchově se tak věnovala řada významných pedagogů a filosofů od doby Platóna, přesto se prestiž těchto výchov ve společnosti proměnila.

Prvním faktorem, jenž do společenského mínění o estetických předmětech vstupuje, je všeobecná orientace na výkon a spotřební nastavená společnosti v globální úrovni. Stejným způsobem, jakým se přistupuje k materiálním statkům, či jakým způsobem jsou designována sociální média orientována na spotřebu krátkých sekvencí, pokládají žáci a rodiče otázku, jež několikrát zmínila

respondentka Zuzana: *„A proč by se tu hudebku měl někdo učit?“* Představa vzdělání jako něčeho čistě praktického a účelového selektuje předměty, které jsou zredukovány na zjevnou užitkovost, kdy jsme ochotni investovat zcela minimální energii do svého kulturního kapitálu, abychom dosáhli maximální efektivity a výkonu. Respondentka Věra uvedla, že dle jejího názoru jsou umělecké předměty na posledním místě. Na otázku, jaké předměty by měly být podle jejího vnímání veřejných preferencí zachovány, odpověděla: *„Tak podle mínění veřejnosti podle mě matika, čeština, angličtina, informatika a tělocvik.“* Výpověď respondentky zrcadlí názor veřejnosti, že vzdělání má být zaměřeno na užitkovost. Naučit se číst, psát, počítat, pracovat na počítači a trochu se proběhnout. Diskvalifikace v tomto případě neprobíhá pouze v rovině výchov, ale všech předmětů, které se cílí na pochopení světa a společnosti, jako je přírodopis, zeměpis, občanské nauky, nebo dějiny.

V souvislosti s pandemií Covid 19, která nás postihla v minulých letech se ukázalo, že společnost přistupuje k umění a kultuře, jako k sektoru tvořícímu nadstavbu systému fungujícímu podle pravidel ekonomiky. Jedná se pravděpodobně o pozůstatek minulého režimu a naučený způsob myšlení o umění,[12] jako o projevu snobství, kterým se „dobře vychovaní“ jedinci ohání, aby demonstrovali svou příslušnost k určité společenské třídě. Dostáváme se k tradici ve vzdělávání ovlivňující společenský status uměleckých předmětů, protože v tomto případě vychází každý z nás z osobní zkušenosti. Cíle, přístup a metody využívané ve výuce estetických předmětů v posledních letech jsou odlišné od zkušeností, které pravděpodobně měly generace dnešních rodičů. Jak trefně formuluje respondentka Gabriela: *„Mě překvapil přístup některých pedagogů, který jsme měli možnost vidět na náslechový praxi. Vlastně mě překvapilo, že je to velice podobný tomu, kdy já jsem chodila na základní školu, a taky to, že se třeba zadal úkol, kterej byl koncipovanej, jako vyrobte tuhle věc.“* Podobný názor vyjádřil respondent Tomáš: *„Že některý ty metody už jako jsou prostě u některých těch učitelů, jako nejsou aktuální k té dnešní době.“* Gabriela i Tomáš reflektují postupy učitelů zaměřených na opakování určité činnosti bez porozumění a cíle za negativní a zastaralé, což ukazuje, že se pedagogická

[12] Konzultováno s pedagogickými pracovníky na PedF UK.

praxe i očekávání od výuky proměňují. Na jedné straně máme školský systém, mající pedagogy (bez ohledu na věk) s inovativním přístupem, pedagogy, kteří jsou, jak říkal Tomáš, aktuální. Někdy se ale k výuce estetických předmětů dostávají učitelé, kteří se k výuce specializace dostali náhodně, například z důvodu naplnění úvazku. Tato nesourodost mezi učiteli vede k tomu, že zkušenosti s výukou estetických předmětů jsou napříč společností velmi různorodé a často nejsou vůbec pozitivní. Zmíněný jev trvá ve vzdělávání již mnoho generací.

Právě zkušenost generace rodičů v estetickými předměty je totiž zcela klíčová pro motivaci žáka se v této oblasti vzdělávat. Ve skutečnosti konzum společnosti ovlivňuje postavení uměleckých předmětů jen částečně. Položíme-li si otázku, jaká je společenská představa výuky estetických předmětů, pak zjistíme, že je poněkud povrchní. Výtvarná výchova je tu proto, aby si děti chvíli malovaly, hudební výchova, aby si zazpívaly. „*Oni řeknou já zpívat neumím a já jim vždycky říkám, že je to úplná blbost, že a zase je to otázka rodiny, kdy oni byli vychováváni i v tom, že jo, socialismu, nebo 80. léta a prostě jenom se v hudebce zpívalo*“ říká respondentka Zuzana.

Estetické předměty kladou velký nárok na vlastní aktivitu a expresi. Žák musí být aktivní a musí značně vystoupit z komfortní zóny, pracovat s emocemi a překonat stud. Gabriela se domnívá, že za nízkou prestiží uměleckých předmětů stojí zkušenost s negativním hodnocením právě vlastního projevu žáka. *„A navíc taky hodně jako rodičů a prarodičů má velmi jako špatnou zkušenost s výukou s těmito předměty, protože třeba za ně byli nějakým způsobem špatně hodnocení.“* Sebevyjádření je vždy spojeno s bezpečným prostředím, kde se pracuje s individuálními možnostmi žáků a měla by se oceňovat vlastní invence. *„Jako uvedu příklad svý kamarádky, která mi povídala, že jednou namalovala ve škole obrázek Krkonoš, kterej byl tmavej, protože to byly Krkonoše ve tmě a dostala pětku. Jakože ona zvolila úplně jinej přístup, než všichni ostatní žáci a byla za něj ohodnocena vlastně pětkou.“* Podobné zkušenosti s negativním hodnocením vlastního projevu, ať už hudebního, nebo výtvarného, budou pravděpodobně hlavní příčinou budování negativních postojů a marginalizace estetických výchov.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (dále jen RVP) popisuje, že by si měl žák v průběhu vzdělávací činnosti osvojit specifický jazyk umění, který bude využívat pro tvořivou práci a schopnost sebevyjádření, případně porozumění svým emocím. Z pohledu dokumentace jsou tyto předměty prostorem pro sebeprezentaci a rozvoj chápání společenského dění v širších souvislostech, neboť se učíme propojovat a kombinovat různé vědomosti a materiály a tím rozvíjíme kreativní i kritické myšlení.[13] V kontrastu s těmito cíli jde obava dítěte – žáka, že bude za osobitý projev negativně hodnoceno. Je to zřejmě problém, který se objevuje v posledních dekádách ve všech stupních vzdělávání a je spojen s obavou dopustit se jakékoliv chyby.[14] Hodnocení „výkonu" je v uměleckých předmětech o to citlivější, že se dotýká osobního projevu žáka, je tedy mnohem osobnější a klade na učitele významné nároky na zajištění bezpečného prostředí.

Postavení estetických výchov a předmětů ovšem není zcela totožné ve všech formách a stupních vzdělávání, jak ukazuje výrok respondenta Tomáše: *„Tak jasně, že jsou lidé, kteří to nepovažují za důležité, a pak jsou lidé, kteří to oceňují. Tak ti, co to oceňují, tak samozřejmě dají své děti třeba do ZUŠky, nebo k soukromému učiteli na ten nástroj a nevadí jim ta investice, že vidí ten ohromný potenciál, který to může rozvíjet."* Nyní se dostáváme k zajímavému paradoxu estetických výchov. Zatímco na základních a středních školách jsou estetické předměty vnímány jako okrajové, existuje velké procento dětí, které dochází do uměleckých škol i k soukromým učitelům a vzdělávají se v uměleckých předmětech ve volném čase. Podobný názor se objevil i u respondentky Lenky: *„No na základkách to vnímám spíš jako okrajové, na středních školách úplně, tam to buď vůbec není, anebo úplně na okraji. No ale myslím si zase, že ty ZUŠky mají to postavení docela v naší zemi docela dobré."*

Položme si nyní otázku, na jakém základu se rozdílné hodnocení estetické výchovy a uměleckého vzdělávání zakládá. Ta odpověď zcela evidentně vyplývá z toho, co bylo doposud analyzováno v rámci této kapitoly. Cíle estetických předmětů jsou výchovné, žáci se mají seznámit s procesy umělecké tvorby, dostat

[13] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání, s. 81 - 83.
[14] Konzultováno s pedagogickými pracovníky při PedF UK.

prostor k sebepoznání a sebevyjádření, reflektovat vlastní tvorbu – tyto cíle jsou v základním i základním uměleckém vzdělání velmi obdobné.[15]

Základní umělecké vzdělání je společností považováno za kvalitní kroužek, kde dítě může trávit volný čas. Výuka probíhá často individuálně a zároveň je mnohdy značně výkonnostně orientovaná, jak popisuje Lenka: *„Člověk používá spíš jako tradičnější metody a směřuje to prostě k tomu, aby ty výkony byly prostě co nejlepší, no, aby prostě jsme byli konkurenceschopní v rámci republiky.“* Pro srovnání můžeme uvést také názor respondenta Ivana: *„Přijde mně, že ta ZUŠka přece jenom je spíš o tom, že by to ty děti mělo bavit, mělo by to být spíš jako nějaký kroužek než jako produkce budoucích konzervatoristů.* (…) *Co jsem tak slyšel třeba od učitelů na konzervatoři, tak často poznamenávaj, něco o tom, že ty hudební školy se snažej jako produkovat budoucí konzervatoristy, ale že to vlastně není jejich cíl primární.“* Ivan na tento problém upozorňuje v kontextu úvahy nad nároky, které jsou kladeny na dítě v uměleckém vzdělávání. Postavení základních uměleckých škol je v postojích společnosti hodnoceno pravděpodobně lépe, a to v závislosti na viditelnost výsledků, kterých se během vzdělání dosahuje.

Dalším velkým problémem, který činí estetické výchovy v základním a středním vzdělání podceňované, jsou legislativní opatření. Prvním problémem je nejednotné vzdělání pedagogických pracovníků, které připouští velké množství výjimek. Učitelé, kteří přichází do základního vzdělávání z konzervatoří a vyšších odborných škol jsou v nevýhodě z pohledu didaktické výbavy, psychologie a metodiky, protože hodinová dotace těchto předmětů je na uvedených školách nesrovnatelně nižší než na pedagogických fakultách. Tito učitelé jsou pak často odkázáni na samostudium, případně ochotu zkušených kolegů, kteří s nimi sdílí své zkušenosti. Jak zaznělo například ve výpovědi respondentky Zuzany: „*To jsem do toho vstoupila rovnýma nohama a docela by mi bývalo bylo pomohlo, protože* (…) *jako já jsem věděla, co mám učit, ale nevěděla jsem, jak to mám učit, bylo to jako takový dost chaotický a co se týče podpory teďka momentální, tak můj názor je ten, že vždycky záleží na tom učiteli a na tom jeho přístupu, protože těch*

[15] Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělání**,** s. 35 – 42.

materiálů na internetu je celá řada." O něco významnější problém je spojen s klasifikací. Předměty výchovné jsou totiž předměty, ze kterých nelze propadnout. Postavení uměleckých předmětů je tedy vyčleněno z ostatního vzdělávání už tím, že legislativa klade jiné formální nároky na vzdělání pedagogických pracovníků a klasifikaci, než je tomu u jiných předmětů.

1.3.2 Osobnost a vzdělání učitelů v estetických výchovách

Vrátíme – li se nyní k požadovanému vzdělání učitelů, které jsme zmiňovali na začátku této kapitoly, je velmi pravděpodobné, že učitelé přicházející z uměleckých škol budou více orientováni na uměleckou stránku výuky. Jejich cílem bude tedy pravděpodobně předání řemeslné a umělecké dovednosti, kterou studovali a kterou technicky i didakticky ovládají. V případě pedagogů výtvarné a hudební výchovy, budou pedagogičtí pracovníci více pracovat s přesahy estetické výchovy a jejich pozornost bude méně zaměřená na konkrétní uměleckou činnost. Vzdělání na pedagogických fakultách je zaměřeno na schopnost didaktické transformace učiva. To předpokládá, že většina absolventů studia především v oboru výtvarných výchov dokáže didakticky zpracovat uměleckou činnost, která směřuje k velmi rozmanitým cílům. Důležitá je v tomto případě schopnost vést pedagogickou reflexi nad jednotlivými kroky a postupy.[16] Úloha pedagogického pracovníka tedy spočívá především v jeho schopnosti pracovat s cílem a být schopen si naplánovat a didakticky řídit pracovní projekt, kterým k tomuto cíli směřuje a dojde. Tento proces nazývá Marie Fulková didaktickou transformací kulturního obsahu.[17]

Do vyučovacího procesu vstupují faktory, které je pedagog schopen jen částečně ovlivnit a je nucen se s nimi vypořádat. Mezi takové faktory patří aktuální politická situace, psychologická a sociální specifika vyučovaných žáků, ale také materiální zázemí výuky a prostředí školní instituce. To, za co nese učitel největší zodpovědnost a co je projevem kvality výuky, je vztah mezi procesem výuky a jejími výstupy. Respondent Tomáš při otázce na dovednosti pedagoga estetických výchov uvedl: *„Já si sám dělám i tu nějakou tu sebereflexi, a pak si*

[16] Konzultováno s odborníky na Katedře výtvarné výchovy PedF UK.
[17] Fulková, M. a Hajdušková, L. *Muzejní a galerijní edukace 2*, s. 13.

dělám samozřejmě i tu reflexi u těch žáků, abych měl nějakou tu zpětnou vazbu.“ Učitel, který je dobře didakticky vybaven a usiluje o kvalitu výuky, vždy podrobuje kritické reflexi průběh výuky a to, co se žáci skutečně naučili, jak popisuje například Slavík, Dytrtová a Fulková.[18] V uměleckých předmětech, je tato didaktická kompetence nepostradatelná, neboť cíle estetického vzdělávání jsou zaměřeny mimo jiné na tvorbu volní a hodnotové výbavy dítěte. Jedná se o cíle výchovné, jejichž dosažení je obtížně měřitelné a didaktická příprava hodiny klade na učitele v tomto kontextu vysoké nároky. Respondentka Gabriela vzpomínala na situace z reálné výuky, jíž byla svědkem v rámci náslechové praxe. *„… že se třeba zadal úkol, kterej byl koncipovanej jako vyrobte tuhle věc. Jak žije člověk v tý bublině, v tý škole, kde se tohle i jako rozebírá, tak mě nenapadlo, že se s tím setkám v tý praxi.“* Svou zkušenost z náslechové hodiny hodnotila negativně, protože v uvedeném příkladu instrukce chybí didaktický přesah, zaměření na cíl a práce s aktivitou žáků.

Prakticky ve všech rozhovorech, které jsme v rámci šetření realizovali, se učitelé vyjadřovali ke kvalitě vlastního profesního vzdělání. Drtivá většina dotazovaných respondentů považovala za nejdůležitější složku pedagogické přípravy možnost vlastní praxe. Většina vysokoškolsky vzdělaných respondentů považovala za důležité teoretické a didaktické vzdělání, které získala během studia. Kritické úvahy vůči vysokoškolské pedagogické přípravě byly vedeny většinou směrem praktického zaměření výuky a seznámení se s úkony, které jsou s výkonem pedagogické práce spojeny, jak uvedl například Karel. *„Učili jsme se různé směry a podobně, ale třeba jak řešit krizové situace s nějakým problémovým dítětem, jak vést třídní schůzky, jak prostě nějak pracovat s kolektivem, aby to fungovalo, nebo prostě tady ty věci motivace, vnitřní motivace dětí a podobně, jako to prostě nenastalo.“* K přípravě pedagogů se vyjádřila také respondentka Zuzana. *„Já se svojí konzervatoří, tak jsem možná trošku dál, nebo daleko dál než oni, kteří se zabývají těmi teoriemi, které jsou trošku konzervativní a ty děti to vlastně vůbec nebaví.“*

[18] Slavík Jan, Dytrtová Kateřina, Marie Fulková. Konceptová analýza tvořivývh úloh jako nástroj učitelské reflexe, s. 28 – 29..

Někteří respondenti shledávají nedostatečnou přípravu ze stran pedagogických fakult, a to v míře její praktičnosti a konkrétnosti. Tento názor evokuje představu studia pedagogiky jako o učení se řemeslu. Je však otázkou, jakou kvalitu by přineslo vzdělání orientované na zvládání dílčích úkonů pedagoga. Lze se domnívat, že vysokoškolské vzdělání předpokládá, že absolvent by měl být schopen kriticky myslet, tvořit nové postupy a přístupy pro situace, u nichž neexistuje prerekvizita. Jak bylo řečeno, kontext vzdělávání je velmi specifický u každé školy, u každé třídy a u každého dítěte. Školství potřebuje pedagogy, kteří jsou schopni na tyto proměnlivé podmínky reagovat, tedy nelze vzdělání redukovat na jakýsi manuál pro učitele, s jehož pomocí budou praxi realizovat. Právě teoretické zázemí, znalost kontextů a schopnost diagnostiky konkrétní situace, by mělo v těchto případech poskytnout dostatečnou kompetenci, z níž může absolvent čerpat a aktualizovat své schopnosti v praxi.

Jakkoliv se u některých respondentů objevovalo hodnocení kvality a účelnosti dosaženého vzdělání, při úvaze nad požadavky, jež jsou kladeny na pedagoga, se v kontextu estetických předmětů nejčastěji objevoval apel na motivaci, a to jak pedagogického pracovníka, tak žáků. Zároveň z rozhovorů vyplynul soubor překážek, s nimiž se učitel potýká a které úzce souvisí s jeho schopností obstát v praxi.

Asi nás nepřekvapí, že velkým tématem pedagogických pracovníků je kázeň. Kázeň se odvíjí z motivace žáka předmět absolvovat a motivace je do značné míry závislá na statusu předmětu, který je ve společenském rámci opomíjený. Předměty, které učí estetickému cítění a kreativnímu myšlení vyžadují jednak poměrně značnou volnost, prostorovou i obsahovou, pro to, aby výuka mohla kvalitně probíhat, druhou podmínkou kvalitní výuky je aktivita žáka, ať už v rovině tvorby nebo následné reflexe.[19] Estetické předměty jsou předměty, které dávají prostor pro emoční zjemnění až neutralizaci některých závažných společenských témat. Podle Marie Fulkové přetrvává orientace společnosti na libé a nelibé vlastnosti uměleckých děl. Z tohoto důvodu se přikláníme k historickým

[19] Fulková, Marie**.** *Diskurz umění a vzdělávání, s.40-45.*

uměleckým dílům, jejichž kontextu nerozumíme a není pro nás tudíž ohrožující.[20] Škola tento trend do jisté míry stále podporuje a opět záleží na osobnosti pedagoga, zda je ochoten citlivá témata v rámci výuky otevřít.

Volnost pravidel, která zajišťuje prostor pro tvořivé aktivity je zároveň největším nepřítelem učitele z pohledu udržení kázně. Většina učitelů tak neustále balancuje mezi didaktickou, promyšlenou strukturou hodiny a zábavou, která by měla žáky usměrnit a do značné míry také ospravedlnit čas strávený v estetickém předmětu. *„A určitě chci hlavně nějak motivovat je k tomu, aby si to na jednu stranu užili a zároveň se o to začali zajímat víc.“* Vypověděl respondent Karel. Stejně jako u Karla se kritérium zábavy objevuje ve větší či menší míře skrze všechny absolvované rozhovory, jak popisuje Romana. *„Musí se počítat s tím, že ne všichni žáci milují hudebku a chtějí, nebo jsou motivování se ji učit.“* Učitelé estetických výchov také často uváděli, že o smyslu předmětu s žáky diskutují.

Učitel tedy bojuje s motivací dětí, postavením vyučovaného předmětu, specifiky třídy a kázní. Velkým faktorem výuky je ovšem motivace pedagoga, finanční a technické zajištění výuky. Školy často nemají vybavené hudebny a výtvarné třídy, což učitelům komplikuje práci a do značné míry některé činnosti zcela znemožní. Podobnou situaci popisuje respondentka Věra. *„Za mě rozhodně prostor a finance na ty materiály. Ve škole, kde učím, není výtvarná třída, takže nosím krabice z jedný třídy do druhý. Musím uklízet po každý hodině, strašně to zdržuje, hrozně nás to okrádá o čas.“* Velmi podobný názor vyjádřila respondentka Gabriela. *„Třeba ta možnost chození do těch galerií je úplně jiná tady v Praze a jiná, když bys učila dejme tomu třeba jako v Benešově.“* K nedostatku vybavenosti učebny se vyjádřil také Tomáš, který mimo jiné upozornil na platové ohodnocení a prestiž učitelského povolání. *„Myslím si, že máme strašně nízký platy. A potom další věc jsou ty materiální věci, že bych potřeboval na vybavenou hudebnu alespoň tři miliony. Jako škola dostane 100 tis. třeba, takže podle toho vypadá i to vybavení té školy.“* Trochu lepší zkušenost s materiálním zázemím má respondentka Lenka. *„Učila jsem v Praze na ZUŠce, kde pan ředitel chtěl, aby všechno se dělalo hodně moderně a inovativně a dal*

[20] Fulková, Marie**.** *Diskurz umění a vzdělávání, s. 122 – 124.*

nám k tomu vlastně dobrý podmínky, prostředí, kupoval pomůcky." Lenka zároveň uvedla, *„že to je prostě taky práce a že ta práce je docela náročná, jako psychicky, občas teda i fyzicky a prostě dát to na roveň ostatním odvětvím. Pak s tím ruku v ruce samozřejmě jde i to finanční ohodnocení."* Z výpovědi Lenky je znát, že jeden úhel pohledu je materiální zázemí instituce, velkou roli však sehrává přístup vedení školy a pedagogického sboru k učitelům uměleckých předmětů. S tím souvisí nejen lidská podpora a ocenění jejich práce, ale také nastavení pravidel, která tvoří technické překážky výuky. Pedagogové se bez ohledu na délku praxe často vyjadřovali frustraci z hlediska uznání a ocenění jejich práce. *„No vono je to i přístup vedení školy, jako k těm učitelům. I to vedení třeba říká – no ty máš jenom hudebku, tak dostaneš ještě třídnictví, tak ti dáme ještě pracovky na naplnění úvazku." – Zuzana.* Přetížení učitelů často vychází z toho, že jsou zahlcováni různou administrativou, službami, dozory v jídelnách, zaskakují různé předměty atd.[21] Respondent Tomáš uvedl, že: „*abych podal to nejlepší ze sebe v těch hodinách, tak bych potřeboval mít více času na ty přípravy a učit méně."* Opět se dostáváme k postavení estetických výchov ve školské instituci. Představa učitele, který přijde do výuky bez přípravy, zazpívá si s žáky a odchází, je mylný stereotyp. Naopak příprava výuky, která bude obsahovat rozvojové prvky, bude pracovat se skupinovou dynamikou, dá prostor pro sebevyjádření a kreativitu, je nesmírně náročná a samotná výuka takto koncipované hodiny je pro pedagoga leckdy vyčerpávající.

Zároveň se u velkého množství učitelů objevila úvaha nad obsahem učiva, které je potřeba probrat. Ve většině rozhovorů se totiž objevily názory směřující kritiku vůči kvantitě učiva, kterou RVP učitelům uměleckých předmětů stanovuje a s níž se musí učitel potýkat. Jednalo se o jednu z popsaných výtek vůči pedagogickému vzdělání, protože učitelé měli pocit, že jsou zahlceni a mají potíž s plánováním a probráním stanovené látky. Tento problém však zdaleka není problémem pedagogických fakult ani osobního selhání učitelů v oblasti plánování výuky. Jedná se o systémové nastavení, které je do značné míry obsahově neadekvátní a často velmi konzervativní. Učitelé musí neustále balancovat mezi kvalitou a kvantitou probírané látky. Podle respondenta Tomáše byla právě volba učiva

[21] Konzultováno s odborníky s na PedF UK.

a jeho rozplánování to, co pro něj bylo při nástupu do praxe nové a obtížné. *„Ty rámcové vzdělávací programy tak jako taky jsme se jim až tolik nevěnovali, na té vysoké škole, a celkem jsou jako docela zásadní, že jo, být schopen si rozplánovat tak, aby se to probralo, stihlo se to.“* Učitel musí velmi často volit, zda bude předávat informace s důrazem na předání učiva, které je rozvrženo ve vzdělávacích dokumentech, či zda s učivem bude pracovat v rovině porozumění, jak vyplývá třeba z výpovědi Zuzany. *„Když jsem nastupovala, tak se učila ta hudebka trošku jako dějepis, jakože ták otevřete si sešity a už to jelo – dějiny hudby a ten se narodil, ten napsal 400 symfonií a já jsem se na to vždycky podívala a říkala, víte vůbec, co je to symfonie? (…) Je tam spousta odborných výrazů, kterejm děti nerozumí.“*

Dalším aspektem, který do vzdělávacího procesu vstupuje, je různá úroveň připravenosti dětí. Pokud má učitel druhého stupně zvládnout odučit rozsah učiva určený pro druhý stupeň, musí pracovat se skupinou žáků, jež má požadované základy, nebo která se neobměňuje, jak je tomu například na základních uměleckých školách. *„Já, když přijdu do třídy a zjistím, že oni jsou prostě pozadu, že loni třeba chodili k někomu jinýmu, dělali něco jinýho, tak já nemám šanci prostě jakoby stihnout to, co je v tom ŠVP. Takže on je to i jakoby boj mezi tím, co je na papíře a co se reálně děje. Když přijde inspekce, tak ta jde do těch papírů, a potom je zase nátlak od nadřízených, jak to, že jsme támhle něco nesplnili.“ – Lenka*. A podobný nátlak na obsahový výkon konkrétně v oblasti hudební výchovy zaznamenal také student konzervatoře a začínající učitel na praxi Ivan. *„(…) Co mě zarazilo, při tý praktický hodině, kterou jsem popisoval, že jsem dostal vlastně obrovský kvantum materiálů, který jsem teoreticky měl projít za tu hodinu (…) dostatek materiálu třeba na tejden, ale ne na jednu hodinu jenom.“* Z uvedených výpovědí vyplývá, že jsou učitelé natolik zahlceni formálními požadavky na obsah učiva, že se z výuky často vytrácí rozvojový potenciál a porozumění. Pokud chce učitel udržet plán učiva s ohledem na nízkou časovou dotaci, nabízí se skutečně, aby hudební výchovu učil jako dějiny hudby.

Je potřeba ještě uvážit, že příprava vyučovacího procesu od volby metod přes volbu obsahu podléhá také charakteru skupiny. Pedagog musí operativně reagovat na potřeby skupiny a přizpůsobovat její průběh žákům konkrétní třídy, chápat

interní vztahy, hranice a vnitřní pravidla, jež jsou součástí dynamiky každé skupiny, jak uvedla například Gabriela. *„Myslím, že by měl mít učitel určitě připravený varianty, že má sice jedno téma, ale to zpracování může pojmout různorodě, protože ne všichni žáci do toho jdou třeba tak otevřeně.“* Pro srovnání můžeme uvést výpověď Zuzany, která na otázku týkající se dovedností, které by pedagog neměl postrádat odpověděla: *„Kreativitu, to na prvním místě, protože musí okamžitě zareagovat. (…) Já si udělám jednu přípravu, ale mám jakoby v zásobě ještě dvě tři další.“*

Zmíněné faktory specifické pro výuku estetických předmětů nejsou jedinými problematickými okruhy v rozhovorech s učiteli se ovšem ukázaly jako nejpodstatnější. Velmi zajímavé je z našeho pohledu srovnat jistý nesoulad**,** mezi požadavky respondentů na vzdělání a problematickými oblastmi, které zmiňují. Jak bylo řečeno v této kapitole, učitelé občas vytýkají pedagogickým fakultám přílišný apel na teoretickou přípravu a zmiňují, že by potřebovali přípravu zaměřit pro praktické využití, aby věděli, jak vést třídní schůzky, jak vyplnit třídní knihu, jak vést třídnické hodiny, či pracovat s problémovým dítětem. Přitom většina dotazovaných respondentů uvedla, že absolvovala velké množství praxe a že během praxe cítila podporu ze strany pedagoga vedoucího praxe při vysoké škole i pedagoga na konkrétní škole, kde praxe probíhala. Pedagogické fakulty mají možnosti náslechů a praxí domluvené s nejrůznějšími institucemi a jsou schopné svým studentům praxe zajistit.[22]

Zároveň zmíněné oblasti, které učitelé formulovaly jako nejvíce problematické, jsou daleko více systémové, než že by souvisely s učitelskou přípravou. Nízká prestiž předmětu a nepochopení jeho východiska souvisí s motivací a kázní žáků, potažmo motivací učitele. Nedostatečná materiální výbava, zajištění učeben a nedostatečné finanční i sociální ohodnocení práce učitelů estetických předmětů se v dlouhodobém kontextu nutně projeví na energii, kterou jsou učitelé do své práce investovat. Konkrétně k tomuto problému se vyjádřil respondent Tomáš. *„V těch jiných školských systémech, mám pocit, že je to víc zúžené a jsou tam záměry v tý soustavě trošku jiné. (…) Na druhou stranu si říkám, že to zachraňují*

[22] Konzultováno s odborníky na PedF UK.

právě ti učitelé, kteří jsou často obětaví, jdou do toho a dělají tu práci fakt naplno.“ Nátlak na výkon, obsah učiva – plnění RVP a potažmo ŠVP opět není chybou pedagogické přípravy. Pedagogické fakulty by teoreticky mohly věnovat plánování vzdělávání více prostoru, nicméně problém s přílišným až časově nerealistickým nárokem na vyučování a formální požadavky tato příprava neodstraní.

1.3.3 Význam estetických výchov z pohledu učitelů

V předchozích podkapitolách jsme se pokusili objasnit, že cíle uměleckého vzdělávání podle vzdělávacích dokumentů směřují k tvorbě myšlení, které není čistě racionální, mělo by být formou poznání, jazykovým aparátem pro složky existence, pro které neexistuje jiný způsob vyjádření. Naučit se vnímavosti k uměleckým dílům a jeho prostřednictvím k ostatním lidem bez ohledu na věk, pohlaví, kulturu. Zároveň se jedinec učí vnímat své tělo a rozvíjet citlivost smyslů, učí se porozumět emocím a pracovat s nimi. Žák by měl celkově rozvíjet svůj potenciál, kultivovat svůj projev, získat vizuální a kulturní gramotnost.[23] Nás zajímá, zda učitelé chápou a pracují s potenciálem uměleckých výchov, ať už v oblasti rozvoje právě osobnosti žáka obecně, nebo s morálně výchovným podtextem. Z tohoto důvodu jsme pokládali učitelům otázku jednak na cíle, kterých se snaží dosáhnout a jednak na jejich hodnocení přínosu estetických předmětů pro žáka i společnost. To, co nás zajímalo, když jsme se dotazovali na tuto kategorii, bylo, zda budou učitelé v oblasti cílů hovořit ve stejné terminologii jako v oblasti přínosu, tedy zda se odpovědi budou u otázek spíše shodovat, či rozcházet.

Abychom pochopily význam estetických předmětů z pohledu vzdělávání, zanalyzujeme nyní výpovědi učitelů jednak v kategorii cílů, jednak v kategorii přínosu a pokusíme se výstupy srovnat. Nutno poznamenat, že v době přípravy výzkumného šetření jsme vycházeli z předpokladu, že učitelé budou cíle vztahovat k praktickým činnostem a stanovenému obsahu učiva. Tento předpoklad se nám zcela nepotvrdil.

[23] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání, s. 81 – 83.

Cíle a očekávání, o kterých jednotlivý učitelé hovořili mají charakter orientovaný na získání vědomostí i na získání dovedností. U většiny respondentů jsou však tyto dvě složky propojené. Například respondent Karel k cílům výuky vypověděl. *„Snažím se to pojmout trošku více do šíře. Vždycky chci, aby si prostě zazpívali, vždycky chci, aby se naučili i něco málo z teorie, takže kromě toho samotného zpívání, tak tam dám nějaké rytmické činnosti, dám tam trošku z teorie. A určitě chci hlavně nějak je motivovat k tomu, aby si to na jednu stranu užili a zároveň se o to začali zajímat víc.“* Z této výpovědi nám vyniká snaha motivovat a aktivizovat žáka. V případě učitele Karla je motivace žáka spojena se zábavou. Cílem tedy není jen předat poznatky, či dosáhnout nějaké změny, ale také se přitom cítit příjemně. Orientaci na motivaci žáka můžeme nalézt i u dalších respondentů. Lenka: *„No, aby to pro ty děti byl smysluplně strávený čas a něco si z toho odnesly, a potom vlastně na to třeba i rády vzpomínaly.“* Tomáš: „*No snažím se předat to nejlepší ze sebe no a dostat toho žáka, směřovat ho tam, kam i on chce sám a nejlepší je hlavně moment, kdy se to střetne, že se chce naučit to, co umím já, nejvíc, nejlíp.“*

Když se pořádně podíváme, co se za uvedenými výpověďmi skrývá, vidíme, že pro Lenku i Tomáše je důležité, zda žáci hodnotí výuku za smysluplnou. Byť jsme zvyklí se orientovat na výstupy v oblasti učiva, jedním ze zřejmých cílů učitelů je kladná zpětná vazba směrem k výuce a učiteli. S tím je nezbytně spojena i čitelnost účelu výuky všem jejím účastníkům. *„Chtěla bych, aby ti žáci věděli, proč to děláme, aby opravdu vnímali ten přínos pro ně i třeba tehdy, když je jako nebaví výtvarné aktivity. Což jakoby je to nemusí bavit, to opakuju, že bavit je to nemusí. Zaobíráme se informacemi úplně stejně, jako v jiných předmětech. (…) Takže aby ideálně je to ovlivnilo do budoucna v tom třeba, jak budou různé věci vidět, jak je budou dekódovat, jak je budou číst, co si budou dávat do souvislostí.“* Z výpovědi Věry je znát, že staví estetické předměty na roveň s ostatními vzdělávacími předměty, když vysvětluje, že se jedná o práci s informacemi. Nejedná se tedy o předmět, který by měl sloužit odpočinku a pobavení. Naproti tomu například Romana vidí největší přínos výuky uměleckých předmětů hlavně v budování pozitivního vztahu žáků k umění a radosti z tvorby. *„Snažím se, aby se žáci učili jednak lásce k hudbě, jednak aby měli možnost se vyjádřit, pak aby se naučili si svůj názor obhájit.“* Z ostatních odpovědí Romany je znatelné,

že má velmi dobře zvládnutou strukturu výuky, zároveň je její prioritou oblast, kterou respondentka Věra považuje za nadstavbu. Někteří učitelé se v oblasti cílů orientují na skupinovou práci a inkluzi, dalším jde o kulturní rozhled. Co je zajímavé, že téměř všichni respondenti uvedli, že by chtěli poskytnout žákům možnost zažít a seznámit se s oblastmi, které jsou jim doma často nedostupné. Záleží na vztahu rodičů k umění, jejich ochota investovat peníze do návštěv galerií, koncertů, ale i hudebních nástrojů, či hodin soukromé výuky. Pro některé žáky je tedy výuka estetických předmětů jedinou příležitostí, jak se dostat do kontaktu s uměleckou činností.

Položme si nyní otázku, v čem dotazovaní učitelé spatřovali největší přínos uměleckých předmětů a jak budou jejich odpovědi korelovat s kategoriemi cílů. Velkým tématem a přínosem uměleckých předmětů se ukázal být nárok na aktivitu žáka. „*No ve všech těhle předmětech uměleckých, ať už je to dramatická výchova, hudební nebo výtvarná, je podle mě zásadní ten přínos, že je to snad jediný předmět, kde to dítě tvoří, a musí si to obhájit, protože za jiných okolností pořád jenom přijímá a tady vlastně má nějaký prostor, má něco vytvořit, zpracovat, vymyslet, a pak to ještě obhájit a prezentovat.“* Věra upozornila na jeden důležitý problém. Během výuky se většinou nestává, že by žák musel vymyslet svůj projekt, prakticky ho realizovat a následně hodnotit a prezentovat. Ve výtvarné výchově jde tato činnost samozřejmě o něco snáz než v hudební výchově. Někteří učitelé se snaží výtvarné a hudební aktivity propojovat právě z důvodu větší komplexity tvorby.

Přestože se někteří učitelé pouští do inovativních přístupů, estetické předměty jsou předměty, ve kterých je nutná kognitivní i manuální aktivita. Zároveň je potřeba, aby ve výuce pro tuto aktivitu vznikaly vhodné podmínky, třeba aby se žáci cítili bezpečně, nebo aby byl prostor, ve kterém výuka probíhá vhodně uzpůsoben. Velké množství dotázaných učitelů k těmto účelům volí různé skupinové aktivity, které pomáhají žákům překonat ostych. Podle dotázaných respondentů lze hovořit o třech hlavních oblastech, které učitelé vnímají jako zásadní v kontextu přínosu uměleckých výchov pro žáka a společnost. Jedná se o citový/emoční a volní rozvoj, jedná se o rozvoj myšlení a třetí kategorii tvoří jemná motorika.

Umělecké předměty jsou volnější a méně kontrolované i co se týče uspořádání a průběhu hodiny, kdy probíhají činnosti, jež často znemožňují permanentní sezení žáka v lavici a tím znesnadňují udržení kázně, jak jsme popisovali na začátku této kapitoly. Zároveň během těchto předmětů žáci pracují s informacemi takovým způsobem, že mohou otevřeně projevovat své emoce a potřeby, často mohou své pocity a myšlenky transformovat v uměleckém projevu[24], a tím je jednak neutralizovat, jednak jim lépe a jinak porozumět. „*Přijde mně, že rozvíjí nějakou emoční inteligenci, dává prostor projevit nějaké emoce, nějaký jako vnitřní stavy, který bez toho umění úplně projevit nejdou. (…) Přijde mně, že ten žák nebo to dítě má možnost se naučit vlastně za ty svý emoce se nestydět, naopak umět je projevit a umět je sdílet s někým.“* Podobnou výpověď, jako je ta Ivanova jsme zaznamenali i u jiných respondentů. Romana „*Žák se učí expresi sebe sama a učí se vysvětlovat své postoje.“* Tomáš: „*No je to rozvoj osobnosti“.* Lenka*: „Některý věci se potřebujou jako procítit a nějak jde i o nějaké vyjádření emocí, nebo nálady právě prostřednictvím toho umění.“* Z výpovědí je zřejmé, že při výkonu tvůrčí aktivity, která vytváří nároky na naše kognitivní i manuální dovednosti nebude chybět investice v rovině vůle, a tudíž i emocí, jinak by aktivita nemohla být úspěšně realizována. Je nutné upřesnit, že emoce mohou být negativní, žák může aktivitu odmítat, přínos pro rozvoj osobnosti se i v tomto případě realizuje reflexí. Žák musí být schopen odůvodnit svůj odmítavý postoj.

Zmínili jsme již nároky na aktivitu žáka, expresi a rozvoj emocionálních a volních kompetencí s důrazem na reflexi. Právě reflexe je jednou z kognitivních aktivit, kterou se žák během tvorby snaží naučit kultivovat a kterou nelze oddělit od činnosti motorické ani emocionálního prožívání. Výchovné předměty se ve svém ideálním pojetí soustředí na kognitivní procesy performované v individuálním estetickém prožívání a odvrací se tak od jednotlivých technik zvládání výtvarné a hudební činnosti.[25] *„Ale co se týče třeba té hudby, tak hry na hudební nástroje, je to i dokázáno vědecky, extrémně rozvíjí mozek a celkově tu motoriku a vlastně člověk se tu naučí jako hodně věcí, pozná i sám sebe, musí se naučit nějaké disciplíny, takže je to rozvoj osobnosti.“* – Tomáš. Podobnou

[24] Srov. Fulková, Marie**.** *Diskurz umění a vzdělávání.*
[25] Srov. Slavík J. *K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. Pedagogická orientace 2011,* s.207-225.

výpověď uvedla Lenka. „*Údajně to rozvíjí pravou hemisféru oproti třeba matice, oproti jiným, nebo třeba těm technickým předmětům. (…) Myslím si, že to dělá toho člověka potom nějak komplexnějším.* Ivan: "*Přeci jenom máme jednu hemisféru takovou racionálnější, strukturovanější, druhá, která je až jako na umělecký témata zaměřená.“* Respondenti se snaží popsat, že rozvoj kognitivních funkcí ve větší komplexitě se odráží i v rozvoji osobnosti a zároveň i ve schopnosti žáka posuzovat a hodnotit problémy, s nimiž se dostává nebo v budoucnu dostane do kontaktu. Gabriela dodává: *„Zároveň to hodně podporuje jakoby i to kritické myšlení, když se, právě hodně v návaznosti na to současné umění, když se tím zabývá, zabývá se současnýma tématama, kontroverzníma často.“* Z výpovědí je opět velmi znát provázanost rozvoje myšlení s emocionálním přesahem.

Někteří respondenti zmiňovali, že velkým přínosem uměleckých výchov je rozvoj motoriky žáka. Jedná se o využití motoriky během tvorby i během nácviku práce s hudebním nástrojem, zároveň se jedná o rytmický cvičení, pohybové a taneční aktivity při nichž se žák učí pracovat se svým tělem, jak vyplývá z výpovědi Karla: *„Určitě myslím, že důležitá je i ta pohybová složka, ve výtvarce je důležitá ta jemná motorika, v hudebce zase taky vytleskáváme rytmy, případně tančíme.“* Důraz na jemnou motoriku se ve výpovědích respondentů objevoval nejčastěji během popisu činností a metod, které využívají pro výuku. Někteří učitelé měli pohybové aktivity spojené s uvolněním napětí u žáka a cíleně je do výuky zařazují. Na závěr této kapitoly je třeba poznamenat, že cíle i potenciál uměleckých předmětů, který dotázaní učitelé reflektují u svých předmětů do velké míry odpovídá cílům a ideálům vzdělávacích dokumentů. Jejich realizace je závislá často na vnějších a materiálních podmínkách výuky. Během rozboru jednotlivých odpovědí právě v oblasti cílů a potenciálu uměleckých výchov se objevil zajímavý fenomén, který též ovlivňuje vyučovací praxi. Někteří učitelé chápou umění jako prostředek, aby dosáhli stanovených cílů, ať už formálních, nebo osobních. Někteří učitelé chápou tento vztah zcela opačně, tedy například rozvoj jemné motoriky chápou jako spontánní důsledek nácviku výtvarné techniky, nebo učení se hry na hudební nástroj. Oba způsoby uvažování mají své přednosti a byly mezi respondenty vyváženě zastoupeny.

1.4 Hodnocení výzkumného šetření

Při kritickém posouzení zvolených postupů je zřejmé, že zastoupení respondentů není ideální, neboť šetření není záměrně zúžené na konkrétní profilovanou skupinu pedagogů. Vzhledem k tomu, že šetření mělo přinést nová témata z praxe, nebylo z našeho pohledu zúžení výběru respondentů, například na učitele prvního stupně základní školy, žádoucí. Zároveň bylo potřeba seznámit a zorientovat se s náplní studia udílející kvalifikaci pedagoga uměleckých a umělecko-výchovných předmětů, abychom získali alespoň rámcovou představu, jakým způsobem učitelská příprava probíhá. V tomto ohledu jsou závěry získané z předloženého šetření spíše orientační.

Specifiky uměleckých výchov tedy jsou podmínky společenské, které se samozřejmě promítají i do hodnocení uměleckých výchov i v očích pedagogických pracovníků jiných předmětů, vedení školy, rodičů a potažmo také žáků. Učitelé samotní často spekulují nad učitelskou přípravou, jíž se jim dostává před nástupem do praxe. Pedagog často předpokládá, že vysokoškolským vzděláním si natrénuje a osvojí úkony pro výkon praxe. Tato představa je mylná, protože se neustále proměňuje společenský kontext a učitel musí být připraven a schopen některé nové prvky adekvátně integrovat a přenést do svých cílů, metod a přístupu. Nároky na učitele jsou v tomto ohledu skutečně vysoké.[26] Stejně tak se nelze soustředit v estetických výchovách pouze na technické zvládání umělecké činnosti. V tom se zásadně liší vzdělání v základním a základním uměleckém vzdělávání. Výchovné předměty se ve svém ideálním pojetí soustředí na kognitivní procesy performované v individuálním estetickém prožívání a odvrací se tak od jednotlivých technik zvládání výtvarné a hudební činnosti.[27]

Většina dotazovaných učitelů popisuje význam estetických výchov s ohledem na kognitivní, motorický, volní a citový vývoj. Obecné i osobní cíle se vztahují ke specifickým schopnostem práce s informacemi, kritickému myšlení, propojení umění s problémy běžného života i se zprostředkováním zkušeností, jež žák

[26] Fulková, M. a Hajdušková, L. *Muzejní a galerijní edukace 2. Učení z umění. Praha 2013.*
[27] Srov. Slavík J. *K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. Pedagogická orientace 2011,* s.207–225.

nemůže získat z domácího prostředí. Je evidentní, že ne v každé rodině je umění, umělecká tvorba a umělecká zkušenost běžnou součástí výchovného působení. V tomto ohledu škola funguje jako prostředník osvěty. Přestože se v tomto ohledu vyjádřili takřka všichni respondenti, byli-li vyzváni, aby popsali reálný průběh výuky, tak z jejich výpovědí nebylo často patrné plánování aktivit vyučovacího procesu s ohledem na jmenované cíle.

Performance kognitivních procesů v individuálním estetickém prožívání je výstup očekávaný, s ohledem na vyučovací praxi však stále méně integrovaný a realizovaný jako explicitní, a ne zcela záměrný výsledek vyučovacího procesu. V následujících kapitolách se pokusíme popsat a vysvětlit, proč dochází k rozporu mezi cíli a realizací estetických výchov, když jsou v tomto ohledu učitelé očividně informovaní.

Z naší výzkumné sondy vyvstalo několik klíčových problémů, na které budeme v dalších kapitolách reagovat. Pokusíme se vysvětlit, jaký potenciál mají estetické předměty na rozvoj osobnosti žáka s tím, že se zaměříme především na oblast morální výchovy. Při pojmenování tohoto vztahu se zaměříme také na očekávání učitelů a pokusíme se vysvětlit, proč se objevuje rozpor mezi plánovanými cíli a praktickou realizací výuky, jaké metody by se měly využívat a jaké invence by se měli ve vzdělávání provést, aby se změnilo postavení estetických předmětů, aby se podařilo překlopit cíle vzdělávací soustavy do praxe a aby bylo zřejmé jaké nároky jsou v tomto ohledu kladeny na učitele a jaké na žáka.

2. DISKURZ MORÁLNÍ VÝCHOVY A ESTETIKY MORÁLKY

Téma provázanosti etiky a estetiky, potažmo morální a estetické výchovy je nesmírně obsáhlé a lze k němu přistoupit z pohledu velkého množství filosofických, psychologických i empiricky orientovaných přístupů. V této kapitole se pokusíme představit nejdůležitější přístupy k morální výchově a morálnímu vývoji, zároveň představíme podstatné estetické koncepce, které se zabývají morálním rozměrem umění a etickou složku propojují s estetickou zkušeností a reflexí uměleckých děl. Protože tato kapitola bude převážně přehledová a bude sloužit k nastínění kontextu pro další kapitoly, bude potřeba nejprve uvážit v jakých kontextech budeme o morálce a morální estetice uvažovat. Téma morální výchovy, morálních hodnot a hodnotových systémů je poněkud komplikované. Vymezení jednotlivých pojmů se potýká s proměnlivostí společenských standardů a individuálních kvalit každého jedince.

2.1 Filosofický a kulturní přístup k problematice morálky

V odborné literatuře lze studovat proud morálních teorií, které jsou integrovány ve filozofických teoriích a pracují s problematikou morálky v obecnější, ideální rovině. Často se snaží o definici absolutního morálního pravidla, jehož podstatou je vůle ke smyslu a dobru. Významným představitelem filozofických proudů, které s morální problematikou pracují tímto způsobem, je například Immanuel Kant.[28] Kant se pokouší definovat morálku jako esenci rozumového jednání, které je oproštěno od sobeckých zájmů a potřeb jedince. Rozum chápe v úzké souvislosti se schopností jedince uskutečnit svou vůli, vůli k dobru vztahující se k lidské povinnosti a není tudíž pod tlakem sobeckých potřeb člověka. Podle Kanta je morální jednání tedy takové, které je zbaveno citového a emocionálního rozměru, což v praxi znamená, že morální zákon platí bez ohledu na důsledky vyplývající z morálního jednání.[29]

[28] Kant, I. 2014. *Základy metafyziky mravů.* Praha : Oikoymenh., 2014.
[29] Tamtéž, s. 7–17.

Filozofické přístupy, jež přistupují k tématu morálky v rovině ideálu, usilují o dosažení absolutní pravdy, zároveň se často dopouštějí odosobnění morálních soudů a jednání od vůle, kterou pravděpodobně nelze zbavit emocionální dimenze, jak tomu rozumíme právě v Kantově díle. Existují ovšem přístupy, které vychází z filozofických ideálů, ale snaží se o větší srozumitelnost a aplikaci do kulturních kontextů.

Tyto přístupy popisují, že rozhodování o (nebo v) morální problematice se s velkou pravděpodobností váže na určitá společenská pravidla, kdy tato pravidla jsou stanovená, charakteristická a srozumitelná pro konkrétní společenské uskupení.[30] Přestože může být rozhodování o morálním problému zcela individuální, ovlivní svými důsledky vždy další osoby. Není – li tato závislost přítomna, nemůže se jednat o morální problém. To znamená, že morální dilema je vždy vázáno na střet různých zájmů, různých jedinců či skupin. Podle sociálních psychologů mají lidé historicky danou potřebu družit a seskupovat se. Toto chování není sice neobvyklé také u některých zvířat, člověk však tuto schopnost povýšil, a to díky schopnosti předávat a uchovávat informace.

Vznik kultury, která se stala nositelkou hodnot, podstatnou součástí výchovy a určité paměti společenství, povýšili lidé z prostého sdružování se individualit na organizovaný systém. Podobnou definici společnosti nalezneme kupříkladu u Nakonečného.[31] Instituce a organizace jsou základem pro fungování jedinců v rámci společnosti v tom smyslu, že participují na sociálním životě, a tím čerpají společenské benefity výměnou za povinnost podřídit se nějakému řádu, zákonitostem, nebo chceme-li pravidlům.[32]

Chápeme-li společnost jako sdružení individuí vyskytujících se na stejném území, ve stejném čase a fungujících ve vzájemné interakci, vzniká prostor pro vznik a vymáhání jasných, leč specifických pravidel jejího fungování. Jedná

[30] Srov. Sokol, Jan. 2010. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů.*
[31] Nakonečný, Milan. 2009. *Sociální psychologie, s.91.*
[32] Pro srovnání – Nicky Hayesová chápe společnost jako systém kontextů, které probíhají, a tudíž také propojují jedince mezi sebou. Zdůrazňuje především rituály, scénáře a role, které vznikají z neustálé interakce. Definice podle Hayesové vyzdvihuje pravidla společného fungování, tedy vysvětluje společnost přes činnou stránku, systém pravidel a povinností, s. 7-11.

se srozumitelné postupy a strategie společenského kontaktu, který by měl vytvářet bezpečné prostředí jejím uživatelům. Tato bezpečnost je určována vzájemnou solidaritou, jelikož dodržování pravidel společnosti činí chování ostatních členů tohoto uskupení předvídatelným.

Potřeba klást si a řešit morální otázky je vázána k pravidlům, a tedy i na společenské vztahy velmi úzce, jelikož právě tyto vztahy určují, jakým způsobem by měl jedinec ve společenství fungovat. Morální jednání pak musí být jednáním, které je tvořeno úpravou společenských vztahů v dialogu s vlastní identitou. Hovořili jsme o úpravě společenských vztahů pomocí pravidel, předvídatelnosti a pocitu bezpečí a uvedli jsme morální problémy do vztahu k druhým lidem. Morální problémy, jejich uvědomění a specifika jejich řešení je podstatnou součástí naší identity.[33] Je potřeba nezapomínat na dynamický rozměr těchto vztahů, neboť hodnoty, ideály a zákonitosti se neustále obměňují. Tyto procesy kultivace fungují na podobné bázi jako u výchovných a vzdělávacích obsahů. Některé požadavky zůstávají zachovány v čase, jiné se dramaticky mění. Tyto změny ovlivňuje společenský kontext a úroveň saturace potřeb společnosti, která reaguje na své prostředí. Společnost nemůže být zcela rigidní, jelikož úspěch jejích členů závisí na schopnosti vytvářet a aktualizovat systémy pravidel.

Hovoříme-li o úpravě společenských vztahů, jedná se také o zmíněné zákonitosti, které si podmaňují společenské fungování. Zákonitost v tomto případě ovšem není ničím jiným nežli systémem pravidel, které dobrovolně dodržujeme.[34] Pokusem o definici pravidla jako něčeho, co se opakuje, co je očekávatelné, co je přijímané a všeobecně známé narážíme na otázku, jak takové pravidlo vlastně funguje. Pravidlo představuje normu, definuje obvyklé postupy, metody, jež je záhodno využít s ohledem na očekávaný výsledek. Pravidlo je platné tím, že existuje dostatek lidí, kteří jsou ochotni ho dodržovat. Shoda znamená identifikaci a akceptaci určitých postupů, závazků či podobností jdoucích nezbytně ruku v ruce s omezením či vymezením jedincových možností.

[33] Srov. Sokol, Jan. 2010. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*
[34] Sokol, Jan. 2010. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů.*

Jean Piaget ve svých výzkumech sledoval proces přijímání a zvnitřňování pravidel dětské hry v závislosti na přirozeném vývoji inteligence.[35] Právě z výzkumů zaměřených na dětskou hru nakonec odvodil svou teorii morálního myšlení. Pro Piageta byl důležitý moment, kdy dítě přestává pravidlo slepě dodržovat a začíná ho používat jako zdroj výhody, protože mu udílí jasná oprávnění. Zároveň jsou oprávnění spojena vždy s konkrétními limity. V rámci oprávnění se člověk pohybuje svobodně, v rámci limitů zajišťuje sobě i prostřednictvím sebe stabilitu a bezpečí fungování určité skupiny. Proto jsou pravidla takto spolehlivým nástrojem pro chod společnosti i jejích dílčích celků.

Bylo řečeno, že práva udílí jedinci možnost realizovat určitou míru osobní svobody vůči společnosti. Položme si nyní otázku, z jakých důvodů je relevantní hovořit o vztahu pravidel vůči svobodě a o vztahu svobody vůči morálce. Objasnění tohoto problému lze nalézt v dílech filozofa Jana Sokola.[36] Sokol popisuje souvislost mezi svobodou, pravidly a morálkou tak, že definuje svobodnou vůli jako vědomé a dobrovolné omezení vlastních možností. Uvažuje – li ve svých pracích o svobodné společnosti, pak vždy v kontextu pravidel jejího běžného provozu. Svoboda, jak ji chápe Sokol, není individuálním privilegiem, je vždy spojena s druhými lidmi. Je to dáno tím, že možnost volby si dokážeme uvědomit teprve v situaci, kdy je přítomen systém její regulace.[37] Svobodná společnost je prostor, v němž jedinci dobrovolně přijímají systém pravidel, práv a povinností. Zároveň očekávají, že tato pravidla budou dodržována i ze strany druhých. Princip společenské svobody tedy spočívá v respektu vůči konvencím, které jsou obecně, či zákonně dané a jsou platné pro všechny bez rozdílu. Respekt a souhlas vůči pravidlům je klíčovým prvkem. Společnosti zakládající svou existenci na primárním vymáhání určitých postupů, jsou společnosti nesvobodné.

Úvaha nad lidskou svobodou je pro vymezení morální výchovy klíčová, protože ukazuje nejen pravidla, jimiž je svoboda ve společnosti upravována, ale také princip, na němž jsou tato pravidla postavena. Svoboda, jak si mnohdy představujeme, není absolutní mocí, absolutním právem jedince. Proto má

[35] Piaget, Jean. 1997. *The Moral Judgment of the Child.*
[36] Sokol, Jan. 2010. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů.*
[37] Tamtéž, s. 190-191.

i morální myšlení, a hlavně morální jednání přímou vazbu k dění a vztahům mezi individualitami. Sokol za příklad uvádí, že svoboda na pustém ostrově přestává býti svobodou, neboť ztrácí svou hodnotu. Není totiž přítomna žádná další osoba, vůči níž bychom svou svobodu mohli uplatnit.[38] Stejný příklad lze převést velice jednoduše do sféry pedagogiky a psychologie.

Uvedli jsme, že lidská svoboda je definována skrze společenské vztahy. Tyto vztahy jsou kultivovány a řízeny jasnými pravidly. Položme si nyní otázku, jak takové formě svobody můžeme rozumět a na jakých principech se zakládá. Jan Sokol tento problém interpretuje tak, že v každé společnosti existuje konkrétní systém psaných a nepsaných pravidel. Většina z těchto pravidel, ať už jsou psaná či nepsaná, je všeobecně známá. Svoboda společnosti spočívá ve svobodě rozhodnutí tento systém pravidel přijímat a dodržovat. Tím individuu vzniká obligo, závazek, jednoduše řečeno povinnost tato pravidla dodržovat. Jedná se o pravidla, kterým se učíme v dětství, přejímáme je od svých rodičů pomocí výchovy, vzdělání ve škole, nebo napodobováním ostatních lidí.

Aby bylo možné společenská pravidla dodržovat a aby plnila svou praktickou funkci, je nezbytné mít ve společnosti nástroje kontroly nad stanovenými normami. Může se jednat o policii, o zákon, ale i oběžnou sociální kontrolu ostatních jedinců pohybujících se v sociálním prostředí. Takto vnímanou formu hodnotového systému lze nazývat dobrým mravem. Podle Sokola je mrav nejnižším stupněm systému pravidel upravující společenské vztahy. Zároveň se jedná o systém nejpraktičtější. Tato pravidla jsou totiž všem známa a jsou známá dokonce do té míry, že nad nimi často nemusíme přemýšlet. Všechna tato pravidla vychází vždy z konkrétní společnosti a utváří jí tak specifický kulturní charakter.[39] Uvedeme-li si příklad takové odlišnosti, pak můžeme předpokládat, že vražda bude zavrženíhodná z pohledu většiny světových kultur, zatímco například způsoby chování u lékaře se budou kulturu od kultury lišit.

[38] Sokol, Jan. 2018. Člověk v dialogu: Mrav, morálka a etika.
[39] Sokol, Jan. 2010. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů, s. 192-196.*

Mravy jsou zjevná společenská pravidla. To, co jedinec získává, když se „dobrým mravům“ podřídí, je právo tato pravidla vyžadovat také po ostatních členech společnosti. Svoboda jedince proto musí být přímo úměrná svobodě společnosti. Takto chápaná svobodná společnost může být svobodná paradoxně díky nejistotě vycházející z dobrovolného omezení vlastní volnosti a zároveň automatického předpokladu stejných omezení u ostatních jedinců. Pravidla nejsou či obvykle nebývají vymáhána vnější mocí, jsou zvnitřnělou společenskou smlouvou. Porušení povinnosti vůči společnosti není nahodile trestáno, nýbrž je podrobeno přezkumnému řízení. Jedná se o nesmírně praktické smýšlení o morální problematice. Je ovšem patrné, že ve společnosti probíhají morální soudy, které jsou mnohem komplikovanější a váží se na nejrůznější motivy a důsledky. V tomto případě budeme hovořit o morálce jako takové, etice, a tedy pravidlech, jež si můžeme nazvat jako pravidla nezjevná.

O pravidlech nezjevných hovoříme proto, že v případě pravých morálních soudů nejsou důležitá obecně přijímaná hodnotová kritéria, nýbrž vlastní představa dobrého rozhodnutí. Morální jednání je takové jednání, kdy je jedinec schopen a ochoten zhodnotit konkrétní situaci bez ohledu na uznávané konvence. Zatímco v případě mravu se jedinec s pravidly společnosti ztotožňuje, v případě morálky může dojít k rozporu mezi těmito pravidly a tím, co jedinec považuje osobně za dobré. Jan Sokol v tomto kontextu uvádí, že etické teorie se v oblasti morálky snaží definovat pravidla, která by byla všeobecně platná. Protože je ale problematika morálky komplikovaná a subjektivní, jedná se o metodologické zjednodušení.[40] Při těchto úvahách se nám ukazuje, že popis či definice morálního jednání není zcela jednoznačná. V rovině etických a filozofických přístupů se dostáváme do konfliktu s přílišným zobecněním problematiky a u konkrétních a zjevných pravidel mravu zase musíme počítat s tím, že pravidlo nemusí být vždy úměrné situaci a kontextu, v němž je uplatňováno.

[40] Sokol, Jan. 2010. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů, s. 197-204.*

2.2 Klasické vývojové teorie

Hovoříme-li o morálce, morálním myšlení a morální výchově, nevyhneme se představení klasických vývojových teorií, tedy psychologickému pohledu na problematiku morálky. Sledováním fyziologických dispozic dítěte, inteligence a sociálních okolností vedoucích dítě k přijímání určitých společenských zákonitostí a pravidel, lze tyto přístupy řadit mezi empirické.

V první části této kapitoly jsme se stručně zabývali ideály filozofickými a rozdělením pravidel společenských vztahů na pravidla zjevná, což představoval mrav a na pravidla nezjevná, která byla spojena s osobním hodnocením a osobními představami jedince o dobrém a špatném. Vývojová psychologie se nesnaží analyzovat a idealizovat konkrétní pravidla, snaží se spíše popsat, jakým způsobem dítě tato pravidla integruje, jak se jim učí a jak svůj potenciál rozvíjí. Schopnost dítěte pochopit a akceptovat pravidla byla ústředním tématem teorie Jeana Piageta. Piagetova teorie vývoje dětské inteligence i morálního myšlení je velmi známá. Pro Piageta byl zajímavý jednak proces utváření a generační přenos pravidel, zároveň neopomíjel stav, kdy pravidla zcela chybí. Dítě je s pravidly konfrontováno přirozeně v rámci výchovy. Velký vliv ovšem zastává oblast hry poskytující prostor pro vznik pravidel nových i tříbení autority. To se týká konkrétních jedinců i systému pravidel. Proto Piaget své zkoumání zaměřil na oblast dětské hry, konkrétně hry s kuličkami, kdy musel uvážit poměrně velké množství proměnných, jako regionální kontext, nebo odlišný věk dětí, aby proces integrace pravidla popsal.[41]

Cílem Piagetova výzkumného snažení bylo objasnit, jak se individualita přizpůsobuje pravidlům, a to v závislosti na věk a mentální vývoj dítěte. Zároveň se snažil specifikovat, jaký typ závazku se utváří, když se nějaká pravidla důsledně opakují. S tím souvisí také reakce dětí na změnu pravidla a typ využívaných sankcí. Výzkumníci si nejprve nechali od dětí opakovaně vysvětlovat pravidla hry, následně se v průběhu hry dopouštěli drobných přestupků a chyb, nechali se od dětí opravovat a sledovali, zda bude zachována kontinuita původního

[41] Piaget, Jean. 1997. *The Moral Judgment of the Child, s. 19-41.*

pravidla. V závěru hry si nechali od dětí vysvětlit, kdo a proč vyhrál. Nejdůležitější, bylo podle Piageta udržet hru v režii dětí, aby zůstala zcela autentická a aby dítě získalo pocit převahy.[42]

Druhá fáze výzkumu byla postavena na tom, že se dětem nabídla nová pravidla hry. Děti se na reformulaci pravidel aktivně podílely, a to především díky návodným otázkám, které jim byly kladeny. Výzkumníci se snažili zjistit, jestli dítě může legitimně pravidla měnit a jestli se přikloní spíše ke konformitě se skupinou, nebo jestli věří v platnost vlastních vylepšení. Zároveň se ptali, zda děti využívají pravidla převzatá od rodičů a jakou úctu pravidlu dítě přikládá. A právě na základě této fáze výzkumu přišel Piaget s klasifikací čtyř etap/úrovní hry s kuličkami, kdy tato klasifikace se následně odráží ve všech ostatních Piagetových dílech.

První úroveň hry definuje Piaget jako motorickou a individuální, kdy dítě manipuluje kuličkami na základě svých přání a motorických návyků. Dle Piageta si tak vytváří schéma, které se postupem času ritualizuje. Hovoříme zde ale pouze o individuálních motorických, nikoliv kolektivních pravidlech. Na ni navazuje fáze, kdy dítě přijímá formalizované pravidlo. Tuto fázi přiřazuje Piaget věku 2-5 let a nazývá ji fází egocentrickou. Dítě, které se nachází v této fázi, pravidlo registruje a imituje. Činní tak ovšem bez závislosti na okolí, nevykazuje snahu o vítězství ani o vytvoření společného herního prostoru. Egocentrismus tedy tkví v absenci kooperace. Dítě registruje pravidla, realizuje je ovšem samostatně.[43]

Následují dvě etapy, v nichž si děti začínají dělat starost s otázkou vzájemné kontroly a sjednocení pravidel. První fáze je specifická tím, že se u dítěte projeví faktor kompetice, tedy potřeba zvítězit nad soupeři. Protože bere v úvahu také ostatní hráče, nazval ji Piaget fází počáteční kooperace. Děti, které se nachází v této fázi vývoje (cca 7-8 let) si hrají společně a snaží se také udržet společný koncept hry. Když však byly individuálně doptáváni, mělo každé dítě o pravidlech svou vlastní představu. Poslední etapu vývoje dítěte Piaget formuluje jako fázi

[42] Piaget, Jean. 1997. *The Moral Judgment of the Child, s. 19-41*.
[43] Tamtéž*, s. 41-56.*

plně kooperativní. Děti plně spolupracují, skupina má jasně daná pravidla, snaží se je dodržovat a fungují zde mechanismy kontroly. Pravidla se tak stávají autonomní.[44]

Čtyři fáze vývoje dítěte zaměřené na pochopení a sdílení pravidel, Piaget aplikoval do morální problematiky. Tvrdil, že dospělí skutečně vyvíjejí na dítě nátlak, kdy morální nátlak je velmi podobný nátlaku, který kladou na intelektuální schopnosti dítěte. Dítě má tendenci přijímat morální pravidla v doslovném charakteru a vzniká tak zmatek mezi objektivním a subjektivním. Tento jev nazývá Piaget morální realismus. Základním znakem morálního realismu je idealizace pravidel dospělého do té míry, že jakákoliv odchylka od pravidla je dítětem chápána negativně. Dítě je s pravidlem zcela konformní, nezpochybňuje ho, pouze ho přijímá. Pravidlo tak získává až duchovní rozměr.[45]

Piagetův přístup k vývoji dítěte je provázaný a jednotný, což se ukazuje také v provázanosti fází přijímání pravidla a fází vývoje dětské inteligence. Fáze inteligence tedy také kopírují model vycházející z motorických pohybů, konkrétního a následně abstraktního myšlení. Schopnost abstrakce, domýšlení příčin a následků, je důležitou součástí pro plně kooperativní fázi. Inteligence se utváří v situaci, kdy organismus působí na okolní prostředí, a to v závislosti na chování předešlé (asimilace). Zároveň vniká působením vnějšího okolí na organismus, kdy se vytváří nová schémata prožívání (akomodace).

Na Piageta navazuje Lawrence Kohlberg s etickou koncepcí ve snaze rozšířit na pravidla orientovaný interpretační rámec. Kohlberg se domnívá, že ve výchově, a hlavně ve škole, se předávají pravidla mravnosti, jež nicméně nevedou efektivně k budování samostatného a plného morálního rozhodování. Klíčové je rozvíjet osobnostní a kognitivní kvality, které budou mít potenciál morální vývoj podpořit.[46] Stejně jako Piaget uvažuje Kohlberg lineárně, tedy předpokládá, že morální vývoj prochází několika fázemi mající tendenci k neustálému progresu

[44] Piaget, Jean. 1997. *The Moral Judgment of the Child*, s. 56-69.
[45] Tamtéž, s. 104-107.
[46] Kohlberg, Lawrenc a Hersh, Richard H. 1977. Moral Development: A Review of the Theory. *Theory into Practice, s. 53-59.*

a vylepšení. Zatímco Piaget pozoroval proces přijetí a ustálení systému pravidel, Kohlberg tento koncept překročil v tom smyslu, že popsal strategie morálního myšlení v tom, že vyvázal vývoj morálního myšlení ze závislosti na věk člověka.

Kohlberg popisuje tři stupně morálního myšlení. První fázi označil za fázi prekonvenční, tedy fázi, v níž největší roli hrají odměny a tresty. Tato fáze je charakteristická pochopením a respektem k moci určující pravidla, jež je nutné dodržovat. Zároveň člověk chápe dobré jako to, co uspokojuje jeho individuální potřeby. Princip reciprocity je tedy důležitější a dominantnější než cit pro spravedlnost či zájem o potřeby druhých.[47] V situaci, kdy člověk přijme společenské normy, ztotožní se s nimi a lpí na nich, dostává se do fáze konvenční, jež je také spojena s kladným hodnocením okolí. V průběhu této fáze jedinec plně přijímá hodnotový systém včetně respektu k autoritě zákona a zodpovědnost za plnění svých povinností.[48] Poslední stádium obsahuje jednak pragmatický postoj k právu, které je jedincem přijímáno a respektováno, zároveň připouští jisté aktualizace v situaci, kdy tato aktualizace bude v souladu s míněním společnosti a bude jí demokraticky přijímána. Nejvyšším stupněm morálního vývoje je schopnost vlastního rozhodnutí uvažující nejen právo, ale také všechny faktory, které vstupují do konkrétní situace, jež je morálně posuzována.[49]

Teorie morálního vývoje se snaží popsat proces adaptace jedince na společenský hodnotový systém a schopnost kriticky přijímat pravidla a nároky na jeho chování. Jedná se tedy nejspíš o empiričtější a hmatatelnější vysvětlení morálních otázek, než to bylo v případě filosofických přístupů, přesto nám tyto diskurzy nepodávají ucelený vhled do problematiky. Piaget i Kohlberg předpokládali, že vývoj morálního myšlení bude mít vždy vzestupnou tendenci, která se děje přirozeně, často bez vnějšího tlaku na změnu. Je přitom celkem nasnadě domnívat se, že se v různých situacích rozhodujeme pod vlivem různých motivů a tyto motivy spadají i pod různé vývojové fáze. Situace, kdy někdo akceptuje pravidlo, protože

[47] Kohlberg, Lawrenc a Hersh, Richard H. 1977. Moral Development: A Review of the Theory. *Theory into Practice,* s. 54-55.
[48] Tamtéž*, s. 55*.
[49] Tamtéž, s. 55.

se obává trestu nemusí nutně znamenat nízkou schopnost morálního myšlení. Může se prostě jen přizpůsobit dobrému mravu.

2.3. Experimentální filozofie a empirická morálka

Stále častěji se objevují přístupy, které se snaží do morální problematiky vnést empirické metody schopné interpretovat a zároveň měřit úroveň morálního myšlení jedinců. Jedná se o proud experimentální filozofie, jež se v základu odmítá pří zkoumání morálních témat omezit na filozofické ideály či sledování stupňů vývoje dítěte. Cílem zástupců tohoto proudu je pochopit a popsat procesy morálního myšlení vědecky bez toho, aniž by bylo nutno vzdát se složitých filozofických témat, které k morálce neodmyslitelně patří. Z pohledu experimentální filozofie je potřeba jim přiřadit exaktní charakter. Tito myslitelé nesměřují k objasnění složitého intelektuálního dilematu, nýbrž popisují, jakým způsobem jedinec postupuje, jakým způsobem a pod vlivem jakých faktorů o problému přemýšlí. Z těchto poznatků se následně snaží vytvořit obecný koncept pravidel a faktorů ovlivňujících náš morální úsudek a které jsou pravděpodobně vrozené.

Shaun Nichols je jedním z výrazných představitelů experimentální filozofie, kteří se zabývají tématy morality a vůle. O technikách experimentální filozofie tvrdí, že se jedná v současnosti o zcela nové vědecké postupy umožňující nám uchopovat filozofická témata odlišným způsobem. Tyto techniky zkoumání nicméně na rozdíl od tradice ve filozofii odpovídají výzkumnému profilu sociálních věd. Experimentální filozofie je často zacílena na otázku vůle a snaží se o psychologickou diagnostiku jejích motivů. Nichols tvrdí, že lidé striktně odmítají determinismus, ve smyslu pevně stanovené kauzality a že se velmi zásadně odlišují jejich postoje k zodpovědnosti. [50]

[50] Nichols, Shaun. 2011. Experimental Philosophy and the Problem of Free Will. *Science*, 2011, s. 1401.

V návaznosti na tuto úvahu se Nichols společně se Strohmingerovou snaží objasnit pojem identity.[51] Z jejich šetření vychází několik zajímavých rozporů v pojetí identity ze strany respondentů. Ti se obvykle domnívají, že nositelem identity je lidský mozek, v němž je obsažena celá lidská paměť. Paměť je nositelkou veškerých vzpomínek a tvoří ucelený příběh, na jehož základě je postavena konzistence identity. Strohmingerová a Nichols však tvrdí, že za identitou stojí ještě jiné faktory a zaměřují se na kognitivní procesy, které přesahují konzistenci našich životních příběhů a formují naše preference i naše strachy. V tomto kontextu poměrně odvážně tvrdí, že to, co nejvíce koreluje s tvorbou identity jsou morální procesy. V podobném smyslu totiž rozumíme pojmu duše.[52] Otázky morality jsou v člověku hluboce zakořeněné a projevují se skrze lidskou potřebu navazovat, formovat a udržovat společenské vztahy. Prosociální chování má podle tohoto přístupu biologickou povahu a historicky se váže k vyšším šancím na přežití. Odstraněním touhy a nechutě z rozhodovacích procesů by nutně odindividualizovalo jejich charakter. Strohmingerová a Nichols prováděli řadu experimentů na bázi kontroverzních tvrzení a sledovali, jak se mění lidské uvažování a volba v závislosti na podmínkách dilematu.[53]

Práce Strohmingerové a Nicholse je zajímavá tím, že výstupem jejich studií není formulace odpovědí v oblasti morálního myšlení a jeho funkcí. Jde o sledování procesu utváření pojetí sebe sama, duše (self concept). Tento problém zjišťují skrze vymezení tělesných dispozic, myšlení a „duše“. Zjišťují, zda respondenti definují mezi touto triádou rozdíly a kdy se v rámci vývoje dítěte poprvé objevuje představa těla a duše jako dvou nezávislých složek člověka. Podle jejich závěrů připisuje většina respondentů mentální procesy procesům fyziologickým, tedy odpovědnost za myšlení určuje jako vrozenou dispozici. Duši naproti tomu připisují mnohem trvalejší a na těle nezávislejší charakter. Pojmem duše je velice často vázán s představou „dobrých“ hodnot (essential moral self). Tato osobnostní esence zahrnuje dle Strohmingerové a Nicholse především laskavost a empatii. To, co je naší esencí, co skutečně vytváří naši individuální duši, jsou hodnoty jako laskavost a empatie, v jejichž rámci konstituujeme narativ vzpomínek

[51] Strohminger, Nina a Nichols, Shaun. 2014. The essential moral self.
[52] Tamtéž, s. 160.
[53] Tamtéž, s. 160-161.

a zkušeností. Individuální série zkušeností určuje, zda jsou jedinci úspěšní ve vztazích a práci.[54]

Experimentální filozofie má za cíl propojovat vývojové, psychologické a filozofické znalosti o problematice vůle a volby a snaží se je interpretovat exaktním způsobem. Přestože koncept působí seriózně a slibuje vědeckou interpretaci abstraktních problémů filosofie, vysvětlení některých pojmů je povrchní a stále nejasné. Laskavost a empatie jsou totiž pouze jedním zdrojem morálního jednání, často orientováno na sociální benefit. Jediné, co lze s vědeckou jistotou tvrdit, že volba podléhá velkému množství vnějším i vnitřním faktorům, jež lze pouze v omezené míře predikovat a kategorizovat. Stručné vymezení přístupů ke studiu morálky nám ukazuje, že každý přístup poskytuje poměrně stabilní interpretační rámec, smysluplný v daném diskurzu. Vzhledem k tomu, že se v této práci jedná o zkoumání výchovného potenciálu vztahu morálky a estetiky, upřednostníme přístup, který jednak omezený rámec jednotlivých diskursů překračuje, jednak ukazuje významné souvislosti mezi etickým, kognitivním a estetickým.[55]

2.4 Morální estetika

Snaha o interpretaci etiky a estetiky je ve větší i menší míře součástí všech významných filosofických přístupů od Platóna, přes Kanta, Schillera i současnější autory. Možná i z tohoto důvodu byla estetika (potažmo umění) váženou součástí vzdělání, ukazatelem kultivovanosti emocí a rozumových schopností, kritičnosti a otevřenosti vůči společenským problémům. Schopnost tvořivosti a její reflexe je něco, co považujeme za výsadu člověka, za projev lidství v jeho absolutní podobě. Jak uvedl ve svém díle *Estetická výchova* i Friedrich Schiller: „Člověk si hraje jen, kde je v plném významu slova člověk, a je jen tam celý člověk, kde si hraje“.[56] Podle Schillera je právě umělecká tvorba naprosto jedinečnou a nejvyšší možnou

[54] Strohminger, Nina a Nichols, Shaun. 2014. The essential moral self, s. 160-167.
[55] Hloubkové filozofické přístupy jsou důležitou součástí přístupů k morální problematice a udávají myšlenkovou půdu pro vznik praktických disciplín. Důslednou analýzu není možné zahrnout do rozsahu této analytické práce.
[56] Schiller, Friedrich. *Estetická výchova, s.108.*

formou hry, která se neobjevuje u žádných jiných živočichů. Protože chápe estetickou tvorbu jako nejvyšší projev lidství, neodmyslitelně zahrnuje do lidské tvořivosti také etickou dimenzi.

Analýza jednotlivých historických a filosofických proudů, jež nějakým způsobem tematizovali vztah etiky a estetiky by byla pro tuto práci příliš rozsáhlá, proto se v této části kapitoly odkloníme od historie a zaměříme se na praktickou stránku problému, tedy na oblasti, jež nabízí potenciál pro spojení etických otázek s estetikou. Nejzákladnější roviny, jíž se budeme snažit objasnit se týkají etické kritiky umění, emocí a příběhu obsaženém v uměleckém díle. Velmi zásadní téma je také dualita tvůrce a čtenáře a jejich schopnost naladit se jeden na druhého.

Někteří autoři se domnívají, že ne všechna umělecká díla mají potenciál nést etická témata. Bavíme se o uměleckých dílech prezentujících neurčité a abstraktní zobrazení. Otázku, zda je etika součástí hodnocení všech nebo jen vybraných uměleckých děl a zda může být považována za univerzální nástroj jejich hodnocení, si položil Nöel Carrol v článku *Art and Ethical Criticism*.[57] Pokud bychom k umění přistoupili z pohledu jeho absolutní autonomie, považovali bychom umění za prostředek čistě estetického zážitku. Tento přístup zcela vylučuje umění ze závislosti na etické, kognitivní i praktické hodnotě, protože takové umění, jak uvádí Carrol, nemusí ospravedlňovat svůj smysl. Další argument, jenž podporuje názor nezávislého umění, směřuje k obsahům uměleckých děl, o nichž můžeme s jistotou tvrdit, že jsou nemorální, nebo morálně závadná.[58] Je naprosto nezbytné si uvědomit, že umělecká díla často předpokládají či apelují na naše znalosti, tedy zobrazují problém, jenž je viditelný a srozumitelný pro recipienta orientovaného v kontextu. Zároveň máme tendenci hodnotit umělecká díla, jako by měla navozovat čitelné změny, které lze srovnatelné s vědou. Umělecká díla ovšem fungují na zcela jiných principech nežli věda, což se promítá do specifické kognitivní i emocionální reakce v estetickém hodnocení.

[57] Carroll, N. Art and Ethical Criticism, s. 350-352.
[58] Tamtéž, s. 353.

Přes tato zjištění tíhne instrumentálně orientované prostředí společnosti k domněnce, že neprokáže-li se zcela zjevná závislost etiky a estetiky, nebudou-li měřitelné a hmatatelné výstupy, nelze umění připisovat etické ani kognitivní přesahy.[59]

Hodnocení umění nelze vytrhnout ze společenského i personálního kontextu. Carrol se domnívá, že etický rozměr umělecké tvorby je zpochybňován hlavně proto, že nesplňuje kritérium universálního nástroje hodnocení, k němuž směřuje apel na estetický zážitek. Jde však o to pochopit, že je-li uměleckého dílo hodnoceno skrze etická kritéria, tak to neznamená, že není hodnoceno také v jiných, na etice nezávislých, dimenzích. Podle Carrola etičtí kritici abstrahují od uměleckých děl morální teze, protože většina z nich se zdá se orientuje především na morálně výchovné parametry umění, tedy zda umění morální ideály reprezentuje, nebo zda se od nich odklání.[60] Některé kritiky vůči morálně výchovnému potenciálu umění se ohánějí argumentem, že umění je v morálních principech čitelné pouze tomu, kdo je již s morálními zásadami obeznámen. Umění ale nese specifický narativ a působí na naše emocionální maxima, díky čemuž nezískáváme nové ideály, nýbrž posilujeme stávající konstrukt poznání o jeho aplikaci spojenou s emočním prožitkem. Tato morální reflexe zcela nepochybně rozšiřuje naši schopnost morálního úsudku.[61]

Umění poskytuje výjimečnou příležitost odosobnění se, simulaci neobvyklých situací, možnost identifikace se s postavou, vcítění se do situace zbavené našich osobních zájmů a tužeb. V tomto ohledu otevírá potenciál pro rozvoj recipienta, potažmo žáka. Právě možnost simulace je naprosto neodmyslitelnou složkou našeho uvažování a podílí se na formování budoucího já. Podle Carrola musíme zapojit velkou míru představivosti, abychom byli schopni domýšlet nejrůznější následky a dopady fiktivních příběhů, jež se v umění vyskytují.[62] Schopnost detekovat narativ, porozumět postavám příběhu, naladit se na tvorbu umělce a zároveň do ní vložit vlastní invenci jsou komplexní dovednosti, u nichž vnímáme

[59] Carroll, N. Art and Ethical Criticism, s.354-355.
[60] Tamtéž, s. 360-361.
[61] Tamtéž, s. 368-369.
[62] Tamtéž, s. 357.

silnou paralelu s principy etického a morálního posuzování. Pokud se ztotožníme s tímto názorem, lze konstatovat, že existují umělecké formy poskytující ne-li větší, tak rozhodně viditelnější potenciál pro zmíněnou simulaci. Hovoříme nyní o literatuře nebo dramatu.

Další velké téma zahrnuje spekulace nad obsahy uměleckých děl. Je nám velmi dobře známo, že ne každé umělecké dílo je nositelem etických výjevů. Některé romány, obrazy a jiné formy umělecké tvorby znázorňují motivy, situace a příběhy, které mohou jejich recipienta pohoršovat. Carrol tvrdí, že právě způsob, jakým umělecké dílo čteme, rozhoduje o tom, zda je umělecké dílo kvalitní v etické i estetické rovině.[63] Jeho tvrzení je velmi úzce spojené s emocionální odezvou, jež recepci uměleckého díla provází. Obstojí-li umělecké dílo nároku, že emocionální reakce bude v souladu s etickým nárokem, pak dílo funguje dobře i po estetické stránce. Jde o to pochopit, že umělecké dílo může nést prvky neetické. Když v nás takové dílo vyvolá pocity například odporu, odrazí se to pravděpodobně i v kvalitě estetického prožitku. To znamená, že umělecké dílo není dobře designováno také esteticky.[64] Pokud přijmeme tento přístup k hodnocení uměleckých děl, musíme dodat, že je velký rozdílů mezi tím, zda se zaměřujeme na konkrétní obsah umění, či na naši odezvu. Nemorální prvky uměleckého díla by měly snižovat kvalitu jeho estetiky, zároveň projevený odpor vůči nemorálním obsahům v umění je projevem eticky kladným, a lze pak předpokládat, že estetická stránka uměleckého díla je kvalitní, neboť vyvolává adekvátní emocionální reakci.

Z naší analýzy vyplývá, že hodnocení umělecké tvorby i tvorba samotná je o vztahu kognitivních schopností a emocí, popřípadě intuice. Tyto dvě složky nelze od sebe oddělit nakonec ani ve vědeckém bádání. Proto není překvapivé, že je shledána velmi příhodná paralela mezi etickými a estetickými soudy. Oba soudy jsou výsledkem zmíněného vztahu emocí a racionality.[65]

---

[63] Carroll, N. Art and Ethical Criticism, s. 377-378.
[64] Tamtéž, s. 378.
[65] Srov. Worringer, Wilhelm. *Abstrakce a vcítění.* Praha : Triáda, 2001.

Položme si nyní otázku, jakou roli sehrávají a jakou kvalitu nesou emoce obsažené v uměleckých dílech. Odpověď můžeme začít hledat u Wilhelma Worringera, který se v díle *Abstrakce a vcítění* snaží objasnit roli emocí a objektivizace v estetickém prožívání a hodnocení. Zaměřuje se nejen na psychologické teorie vciťování se, jež se obvykle pojí s pocitem seberealizace a libosti. Pokládá si zcela esenciální otázku, a to proč měl člověk potřebu začít umělecky tvořit a reprodukovat přírodní jevy. Podle Worringera zdaleka nešlo o potřebu reprodukce, nýbrž vytržení přírodních jevů a objektů z jejich řádu a jejich kontextu včetně časových a prostorových parametrů.[66] Potřeba vcítění je pudovou záležitostí, přirozeně vznikající emocionální odezvou. Tato aktivita je však směřována k objektu uměleckého artefaktu, což nám umožňuje dle Worriengera jedinečnou možnost abstrahovat naše prožívání v objektu. Slovy autora: „Estetický prožitek je objektivovaný sebeprožitek“.[67]

S podobným problémem se můžeme setkat také v díle *Psychical distance as a factor in art and an aesthetic principle Edwarda Bullougha*. Zatímco Worringer analyzuje pojmy abstrakce a vcítění, Bullough se zaměřuje na protiklady objektivity a subjektivity. Podle jeho názoru právě tato dualita způsobuje v úvahách nad estetickým hodnocením největší zmatky. Děje se tak jednak proto, že subjektivita je vždy přítomna v procesu tvorby a hodnocení, zároveň směřujeme-li k ideálu krásy, nemůžeme se omezit pouze na pocity libosti a nelibosti, které jsou výrazně subjektivní. Z toho důvodu je potřeba naše prožitky nahlédnout s odstupem, distancí, díky níž objektivizujeme subjektivní prožitek z uměleckého díla. [68]

Tímto jsme si ilustrovali přístupy zabývající se hodnocením uměleckých děl, schopností abstrakce od prožitků, distancí od subjektivity a prostorem pro kognitivní simulaci možných scénářů, které mají dopad na naše budoucí já. Nyní se na problém propojení etiky a estetiky podíváme ještě jiným způsobem a pokusíme se problém pochopit z globálnější roviny. Vztah morálního a estetického lze interpretovat jednak z pohledu uměleckého díla, jeho obsahu

[66] Worringer, Wilhelm. *Abstrakce a vcítění, s. 37-39.*
[67] Tamtéž, s. 40.
[68] Bullough, Edward. Psychical Distance as a Factor in Art and an Aesthetic Principle, s. 89-90.

a jeho formativního potenciálu, ve druhém případě jde o morální postavení samotného umělce. Touto otázkou se zabývá například Arnold Berleant v článku *Artists and Morality: Toward an Ethics of Art*.[69] Berleant tvrdí, že problém morálního statusu umělce lze vidět třemi různými způsoby. Přirozeně je umělec lidskou bytostí, a proto se na něj vztahují stejné morální nároky, jako na každou jinou osobu. Dále je potřeba zohlednit, že umělec je součástí společnosti a že charakter jeho povolání předpokládá určitý dopad na společnost. Poslední požadavek je čistě umělecký a individuální, protože není vnějším nárokem, nýbrž projevem vlastní umělecké činnosti.

Tři podmínky, o kterých Berleant hovoří a jež tvoří morální status umělce jsou tedy primárně v rovině zakázky, kdy umělec produkuje koncert, nahrává desky, maluje a píše romány. Plní tak závazky spojené s jeho povoláním a morálně hodnotíme, zda dosahuje svých závazků, případně zda je jeho tvorba originálem či padělkem. Druhou podmínkou je podmínka sociální a je o něco komplikovanější. Umělci lze připisovat enormní míru svobody v rámci jeho tvorby, přesto však společnost automaticky předpokládá přínos umělecké tvorby pro sociální blaho. Poslední podmínka je vztažena k osobité tvorbě umělce a je podstatou estetického zážitku. Svoboda, která umožňuje umělci otevírat velmi kontroverzní a velmi choulostivá témata a otázky klade na umělce také velkou míru zodpovědnosti. Do té míry, do jaké má umění moc měnit, má umělec jedinečnou odpovědnost.[70]

Cílem této kapitoly bylo alespoň okrajově představit přístupy, které jsou spojené s problematikou morálky a estetiky. Z našeho shrnutí je patrné, a bylo i očekávatelné, že umělecká činnost je do značné míry závislá na společenských kontextech, tedy i jejích etických očekáváních. Umění je nositelem příběhu a poskytuje prostor pro simulaci situací, do nichž bychom se teoreticky mohli dostat. Domýšlení a distancované prožití simulací rozšiřuje náš kapitál nikoliv o soubor nových etických pravidel, ale o schopnost nahlížet stávající pravidla novým, hlubším způsobem. Při prožívání a hodnocení uměleckých děl se učíme

[69] Berleant, Arnold. Artists and Morality: Toward an Ethics of Art, s. 195-202.
[70] Tamtéž, s. 195-202.

nahlížet své pocity a prožitky v určité míře abstrakce a distance, což nám poskytuje novou cestu, způsob sebepoznání i nahlížení na okolní svět.

Přístupů, jež se zabývají problematikou etiky, morální výchovy nebo estetiky je nepřeberné množství. Většina těchto přístupů se zabývá jedním fragmentem našeho problému. Zaměřuje se tedy buď na problematiku vývoje morálního myšlení, na přesnou definici morálky, nebo na estetické oceňování. Abychom byli schopni rozebrat vztah etiky a estetiky, nebo morální výchovy a estetické zkušenosti skutečně konzistentním a kompletním způsobem, zaměříme se v budoucích kapitolách na koncept amerického pragmatismu, především s ohledem na dílo Johna Deweyho a pokusíme se zodpovědět otázky, které nám vzešly z výzkumného šetření právě prostřednictvím filosofického konceptu, který se jako jeden z mála snaží překročit hranice jednotlivých diskurzů tím, že všechny filosofické otázky řeší nejen v komplexních souvislostech, ale také s důrazem na neustálý progres.

3. DEWEYHO TRIÁDA A HISTORICKÝ KONTEXT FILOSOFIE PROCESU

Následující kapitola představí vybrané myšlenkové inspirace i historický kontext Deweyho filosofie a pedagogiky a zároveň seznámí čtenáře se základními myšlenkami amerického pragmatismu. Dewey se podobně jako mnoho jeho předchůdců zabýval vztahem rozumu, mravnosti a krásy, jenž myšlenkově propojuje celé jeho dílo. Vzhledem k tomu, že koncept pragmatismu se ve svém počátku jednak vymezuje vůči filosofické tradici, jednak rozpracovává terminologii a názory svých předchůdců, věnujeme úvod následující kapitoly představení díla Immanuela Kanta, jakožto předchůdce Johna Deweyho. V kontextu s tímto historickým východiskem budou představeny základní pilíře Deweyho filosofie, kterých se budeme během interpretace jeho etiky a estetiky držet.

3.1 Immanuel Kant mezi čistým rozumem, morálkou a estetikou

V době osvícenství docházelo k úpadku společenského zájmu o otázky religiozity. Do centra veškeré pozornosti se nově dostal člověk, jeho vlastnosti, možnosti a limity nejen v oblasti poznání, ale též kultury a vzdělanosti. Věda rozvíjela své disciplíny a svým objektivním přínosem na poli poznání získala posvátný obdiv a zcela výsadní postavení v očích společnosti. Za těchto okolností byla i filosofie nucena obhájit svůj společenský přínos, což předpokládalo především inovaci kritických otázek a zaběhlých metod tak, aby vyhovovaly novým společenským nárokům.[71] A zatímco ve filosofii stále ještě doznával dávný spor racionalismu René Descarta a empirismu Johna Locka, můžeme již sledovat snahy některých myslitelů vytvořit nový systém poznání, který by se oprostil od tradičních konceptů metafyziky a položil tak základ nové koncepci.

Vymanit se z vlivu předchozích myslitelů a definovat podmínky objektivního myšlení, na jehož základě se každá další metafyzika může státi vědou, to jsou

[71] Scruton, Rodger. *Krátké dějiny novověké filosofie: od Descarta k Wittgesteinovi, s. 156-157.*

ústřední témata díla Immanuela Kanta. Kant svou snahou pochopit podmínky, při nichž se konstituuje zkušenost představující základ veškerého poznání a lidského konání, odstartoval období německého idealismu. Kantova kritika poznání nesměřuje pouze na konto vědy. Jak se ukazuje již v díle Kritika čistého rozumu, je nejvyšším cílem tohoto myslitele překonat jednostrannost a zaslepenost vyhraněných koncepcí racionalismu a empirismu. Kritika, jak avizuje již název Kantova nejznámějšího díla, je tudíž vztažena jak na vymezení slabin metafyziky, tak zároveň na určení hranic poznání vůbec.[72]

Snaha spojení racionalismu a empirismu je motivem, který provází všechna Kantova díla. Tvoří jisté pojivo, jež usnadňuje pochopení nelehké problematiky souzení. V Kritice čistého rozumu, či Prolegomenech je tento dualismus lidského poznání vymezen skrze analytické a syntetické soudy[73], zatímco v Metafyzice mravu se jedná o soudy formální a materiální.[74] Lze se však domnívat, že třídění těchto pojmů vychází z jediné otázky, totiž zda naše souzení je tvořeno z informací vycházejících z předmětu, anebo reflexí o předmětu.

Morálka v Kantově pojetí nejde od konkrétních podmínek k formulování morální zákonitosti, nýbrž od výchovného působení směrem ke kultivaci rozumu, jako jediné metody, jež je schopna garantovat objektivní, a tudíž platné podmínky pro všechny druhy soudů a tím vytvořit obecný a zároveň sdílený ideál dobra, jež bude roven téměř božskému principu v podobném smyslu, v jakém s ideálem dobra pracoval Platon a později Augustin. Kant se domnívá, že prostor i čas se zásadním způsobem vztahují k subjektivitě jedince, tedy že se jedná o rozumové procesy, jež nám pomáhají chápat věci, které nás obklopují v kontextu a souvislostech.[75] V kontextu prostorového a časového vnímání si vytváříme smyslové představy o předmětech, které získávají na základě syntézy všech dostupných informací o předmětu svou platnost. Zmíněná syntéza našich vjemů o předmětu předpokládá vznik objektivní reality.[76]

---

[72] Kant, Immanuel. *Prolegomena ke každé příští metafyzice, jež se bude moci stát vědou.*
[73] Tamtéž, *s.33.*
[74] Kant, Immanuel. *Základy metafyziky mravů, s.7.*
[75] Tamtéž, *s.50-60.*
[76] Kant, Immanuel. *Prolegomena ke každé příští metafyzice, jež se bude moci stát vědou*, s. 33-60.

Kantova filosofie demonstruje funkce analytických a syntetických soudů a svým přístupem k lidskému rozumu překonává pudovost a přírodní danost subjektu.[77] Rozum má představovat stabilní prvek jinak pomíjivého světa. Veškerá lidská existence probíhá skrze procesy myšlení, díky nimž získávají lidé výsadní postavení vůči ostatním živočichům. Kantovo chápání objektivity nám zprostředkovává pohled do podstaty věcí takových, jak je máme možnost subjektivně poznávat skrze procesy našeho rozvažování. Objektivitu tudíž podmiňuje soulad všech našich zkušeností o předmětu. Různost metafyzických teorií generuje nesourodé varianty interpretace světa.[78] Proto je potřeba obrátit svůj pohled k něčemu stálému, prostřednictvím čehož lze posuzovat okolní realitu. Jedná se o stabilní metodu, kterou v Kantově filosofii představuje právě rozum.[79] Otočení pohledu od problematického pojmosloví metafyziky k člověku, jeho kapitálu a výjimečnému postavení v přírodě, vedlo k rozkvětu tehdejší kultury a stalo se obdobím umění a vzdělanosti snažící se manifestovat podstatu lidství. Nesmíme přehlédnout, že motiv chápání subjektu jako zdroje objektivity okolního světa už v tomto období vytváří prostor pro pozdější vznik konstruktivistických teorií sociálního i kognitivního charakteru.

V kontextu s Kantovou filosofií je třeba stručně zmínit oblast estetické soudnosti, která se stává nedílnou součástí jeho racionálně orientované teorie. Vnímání předmětu ve shodě s našimi poznávacími schopnostmi, jak bylo popsáno výše, platí jak pro předměty přírodní, tak estetické. Kant se domnívá, že estetické soudy představují vlastnost procesu poznání, která se významným způsobem vztahuje k subjektu. Soudnost, obsahující také kategorie libosti a nelibosti, předpokládá schopnost myšlení, díky níž dokážeme nalézat zvláštní v obecném. Tvoří tak přechodný mezičlánek od rozumu (a priori) až k vlastnímu rozvažování nad získanými zkušenostmi. Pocity libosti a nelibosti se váží k obrazotvornosti, což znamená, že se subjekt cítí tak, jak na něj působí představa objektu či objekt

[77] Analytické soudy jsou takové soudy, které se zaměřují na porozumění substanci předmětu. Jedná se o rozbor vlastností, které jsou pro objekt z jeho podstaty určující (čím objekt je). Soudy syntetické naopak slučují veškeré informace o předmětu. Tyto informace mají nejčastěji původ v empirické zkušenosti (jaký objekt je). (KANT, I. *Prolegomena ke každé příští metafyzice, jež se bude moci stát vědou*, s. 33-35.)
[78] Kant, Immanuel. *Prolegomena ke každé příští metafyzice, jež se bude moci stát vědou, s.40-11.*
[79] Tamtéž, s. 43-47.

sám. Tuto úvahu o libosti kant ještě problematizuje, když pojmenovává tři roviny, v nichž zalíbení probíhá. Nejočekávatelnější je zalíbení přímé, tedy takové, kdy předmět (subjekt) příjemně působí na naše smysly. Existuje však zalíbení, které se váže k rozumu a zaměřuje se na racionální ocenění kvality, tedy zalíbení v dobré. Posledním druhem zalíbení je dle Kanta zalíbení vkusové pojící se s krásou. Jedině v situaci, kdy se nám předmět líbí sám o sobě neboli když se nám líbí pro svou vlastní existenci, můžeme mluvit o svobodném a čistém zalíbení, protože se nevztahuje ani na příjemné vjemy, ani na rozumové souzení.[80]

Kant přišel s konceptem estetického posuzování, které překračuje nejen smyslovost i rozumovost. Jakákoliv zkušenost může zahrnovat velmi silný estetický zážitek, a to bez ohledu na objektivně dobrou, nebo objektivně špatnou povahu posuzovaného. Představa estetického soudu ve formě vnímání vznešených prvků, které stojí nad smyslovými prožitky a zároveň nedosahují rozumové úrovně, se v dnešní době zdá být překonána.[81] Souvisí to především s chápáním uměleckého díla, jeho četnými funkcemi a vrstvami. Je potřeba uvážit dvě roviny tohoto problému a rozlišovat zkušenost s krásou, která představuje jakousi esenci přírodního objektu, a zkušenost s uměleckými (uměle vytvořenými) díly, která nevznikají náhodně. Tím si dopředu nárokují specifický způsob hodnocení, jež nutně nemusí odpovídat Kantově představě nezainteresované esenciality.[82] Díky tomu se více přibližují soudům „vyšším“ směřujícím nejen k podstatě, nýbrž také interpretaci estetického objektu.

Se stejnou systematickou přesností přistupuje Kant k problému etiky a morálky. Jestliže jsme hovořili o čistém rozumu a esenci umělecké tvorby, pak nás zřejmě nepřekvapí, že se Kant pokusil formulovat také čistou a ideální podobu morálky. V jeho představě se jedná o čistě rozumový ideál, který bude nezávislý na sobeckých zájmech a potřebách jedince, odebírá morálnímu jednání citový a emocionální rozměr. Uvádí totiž, že lidský rozum slouží jako prostředek k uskutečňování lidské vůle. A právě vůle, obsahující také vůli k dobru, se váže k lidské povinnosti, která stojí mimo egoistické zájmy a potřeby člověka. Kant

[80] Kant, Immanuel. *Kritika soudnosti* s. 27-57.
[81] Tamtéž, s.31-32.
[82] Tamtéž, s.53-57.

se tak pravděpodobně snaží vymezit přírodní, smyslové a pudové příčiny jednání vůči příčinám rozumovým. Proto za morální jednání nemůžeme nikdy považovat jednání, které je účelné, nýbrž jednání vycházející z takových hodnot a zásad, podle nichž se budeme řídit bez ohledu na důsledky, jež pro nás následně vyplynou. Jinými slovy řečeno, pro Kanta spočívá nejvyšší mravnost už v dodržování morálního zákona jako takového.[83]

Kantovi je ze stran mnoha autorů vyčítáno, že odebírá morálním soudům citový a obecně emocionální rozměr.[84] Problém chápání Kantovy morální filosofie a filosofie obecně se vztahuje zřejmě už k samotnému způsobu četby jeho textů. Nahlédneme-li na Kantovy práce zjistíme, že tento filosof se emocionální složkou opravdu příliš nezabývá. Důvod lze spatřovat v tom, že důsledně rozlišuje mezi dvěma typy pojmů, správný/nesprávný a dobrý/špatný (příjemný/nepříjemný). Jedna rovina soudů se váže na stránku racionální, logickou, a tedy objektivní. Druhá rovina se dotýká soudů emocionálních, tedy takových, které my cítíme za dobré či nedobré. Správné rozhodnutí je tudíž takovým rozhodnutím, jež se snaží najít rozumné, spravedlivé a efektivní řešení pro konkrétní situaci.

Problém Kantovy etické teorie spočívá v představě nezištného jednání. Tím, že se snaží morální rozhodování vymanit z citového a emocionálního rozměru, vytvoří z něj pro člověka obtížně dosažitelný ideál. Celá společenská komunikace i celé její fungování je postaveno na ústupcích ze strany každého člena a na vzájemné výměně určitých hodnot. Z toho nutně vyplývá, že žádné jednání nemůže být zcela nezištné. Naše maxima se stanou obecným zákonem pro všechny pouze z toho důvodu, že se stejného jednání budeme dožadovat od ostatních. Dá se také předpokládat, že teprve motivace vycházející z konsensu našeho rozumu a (také) citu může vytvořit vůli o takové síle, jež překoná naše zábrany jednat, jak cítíme a jak věříme, že je správné. Člověk nemůže mít zájem konat dobré, když nebude v hodnotu dobra věřit. Víra s sebou vždy nese spíš citovou

[83] Kant, Immanuel. *Základy metafyziky mravů, s. 7-17.*
[84] Předpokládá se, že rozdíl mezi emocí a citem tkví v časové podmíněnosti těchto jevů. Zatímco emoce přichází a odchází v závislosti na konkrétní podnět, pak city jsou jedincem chované či uchovávané a předpokládají proto dlouhodobě ustálené osobnostní naladění.

a duchovní hodnotu, než racionální a faktickou. Samotný pojem dobra představuje hodnotu spojenou s určitými prožitky. I z tohoto důvodu bude nejvyšší možné rozumové dobro vázáno s emocionální odezvou. Podstatu dobrého jednání není třeba pouze pochopit, ale také prožít. Lze se proto domnívat, že není možné oddělit rozumovou složku od ostatních duševních a duchovních procesů.

3.2 Základní myšlenky amerického pragmatismu

Immanuel Kant usiloval o překonání metafyziky, která poskytovala vždy jen úzce profilovaný a snadno překonatelný pohled na svět. Zatímco Kant se pokusil najít univerzální přístup v objektivizaci světa a orientaci na čisté rozumové schopnosti, představitelé pragmatismu zvolili k řešení stejného problému opačný přístup a svou pozornost obrátili k subjektu a jeho individuálním pozorovacím schopnostem. Ve skutečnosti byl Immanuel Kant inspirací pro matematika a logika Charlese Peirce, jenž poprvé použil termín pragmatismus ve smyslu metody poznání.[85] Většina filosofických a vědeckých přístupů se zaměřuje na zkoumání okolního prostředí a stanovení obecně platných zákonitostí. Závěry, které jsou objektivizovány, jsou však úzce vázány na schopnosti, vědomosti a povahu zkoumajícího subjektu. S touto myšlenkou se lze setkat v úvodu díla Pragmatismus, nové jméno pro staré způsoby myšlení.[86] William James již v úvodních pasážích popisuje, jak nesmírnou roli sehrává ve filosofickém bádání individuální temperament. Ať už si badatel stanoví, jakkoliv přísné objektivní premisy, je díky svému temperamentu silně zaujatý a snaží se svůj přístup prosadit jako obecně platnou kategorii. Ve skutečnosti je ovšem důležité si uvědomit, jakou hodnotu má vlastní, zcela individuální pohled na svět.[87]

Pojem temperament, který James užívá, je nicméně třeba chápat jako sklon jedince upřednostňovat určitý proud myšlení s tím, že lze tento rozdíl vidět ve sporu racionalismu a empirismu. James sepsal rysy obou přístupů, kdy racionalismus označil za dogmatický a idealistický a empirismus za materialistický a skeptický,

[85] Srov. Hickman, Larry A. a Alexander, Thomas M. *The Essential Dewey. Vol. 1 Pragmatism, Education, Democracy, s. 3-5.*
[86] James, W. Pragmatism. Nové jméno pro staré způsoby myšlení.
[87] Tamtéž, s. 7-9.

zároveň však podotkl, že ani jeden z těchto proudů není ve vyhraněné separaci koherentní.[88] Výhodou vyhraněného uvažování je, že se zúží pole proměnných a zjednoduší se náš interpretační rámec. James doslova píše, že „svět je jen jeden, když se na něj díváme jedním způsobem, a zároveň je mnohým, když se na něj podíváme pohledem odlišným“.[89]

Jako řešení sporu dvou vyhraněných přístupů ve filosofii, empirismu a racionalismu, navrhuje James pragmatismus, jako filosofický směr, ale také metodu myšlení, která je schopná obsáhnout esenci obou přístupů.[90] Pragmatická metoda je metodou, která má ukončit metafyzické spory, protože se orientuje na interpretaci pojmů skrze jejich praktické důsledky.[91] Podle Jamese je pragmatická metoda mnohem více otevřená přirozenému myšlení, netrvá na „osvědčených“ principech a dogmatické terminologii.[92]

Pragmatismu, jak jej popisuje James, lze rozumět jako koncepci snažící se vypořádat s historickými přístupy udávajícími variabilitu různých interpretací, které jsou ovšem vždy podmíněny názory, vzděláním a specifiky výzkumníka. Nejde o to, že by byl pragmatismus v tomto odlišný, ba naopak, pragmatismus individualitu zkoumající osoby prohlašuje za zcela legitimní součást našeho poznání a vrací pravdu do rukou zkušenosti, jež je racionální i empirická a jejíž pravdivost tkví v osobním prožitku. Realita už není přizpůsobována a roubována do obecných koncepcí a přístupů, protože tím by ztratila progres. Jedinec je ve svém poznání úspěšný do té míry, do jaké je schopen adaptovat své chování dle zkušeností, které získává z okolního prostředí.

Podíváme – li se na teorie interpretující světový řád na poli přírodních věd a fyziky, jako je např. teorie strun, zjistíme, že největší přiznaná slabina těchto teorií se nachází v nedostatečném interpretačním aparátu. Jednoduše řečeno ani čísla, slova, nebo jiná symbolika nedokáží dostatečně přesně a komplexně vyjádřit myšlenku. Pragmatismus je metodou, jejíž cílem tedy není vytvořit teorii blížící

[88] James, W. Pragmatism. Nové jméno pro staré způsoby myšlení, s. 12.
[89] Tamtéž, s.18.
[90] Tamtéž, s. 33.
[91] Tamtéž, s. 45.
[92] Tamtéž, s. 51.

se všeobecné pravdě. Využívá všech aspektů lidského poznání, racionálních i smyslových, a aktualizovat ho v souladu s dynamikou prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Nicméně to, že pragmatismus vyzdvihne zkušenost, neznamená, že by tato zkušenost měla být omezena na smyslové vjemy. Zkušenost může totiž být čistě kognitivní, spirituální, morální i estetická. Pragmatismus se vlastně snaží, aby vzdělání nebylo statické a nepodléhalo v takové míře omezeným rámcům pojmosloví.

Jednotliví představitelé pragmatismu se ve svým názorech přirozeně do určité míry odlišují. Pro tuto práci je ovšem nezbytně nutné ukázat, jak je pragmatická metoda uplatňována v praxi. Chceme-li deklarovat souvislost mezi estetickou a morální zkušeností v interpretačním rámci pragmatické filosofie, musíme nejprve pochopit, jakým způsobem pracuje pragmatismus se zkušeností a jak chápe změny konstruktů myšlení a prožívání. V tomto ohledu je tato úvaha zcela klíčová pro pozdější vymezení vztahu etiky a esteticky.

3.3 Filozofie Johna Deweyho

Nyní se konečně dostáváme k dílu jednoho z nejvýznamnějších představitelů amerického pragmatismu, které nám poskytne interpretační půdu pro některé výzkumné otázky a problémy plynoucí z úvodní kapitoly. Až do přelomu devatenáctého a dvacátého století neměly Spojené státy vlastní pedagogickou teorii. S ohledem na hospodářské změny, jež se promítly do kulturního a společenského života, vyvstala potřeba vlastní invence v oblasti vzdělávacích požadavků. Tyto požadavky měly být více přizpůsobeny a reagovat na tehdejší společenskou situaci a nároky. Do výchovy byla vkládána velká očekávání s ohledem na její předpokládanou moc při řešení společenských problémů.[93] Během interpretace Deweyho textů je nezbytné mít tento historický a společenský kontext neustále na paměti. Pragmaticky orientovaná výchova měla za cíl připravit mladou generaci na fungování v nestabilní proměnlivé společnosti, jež prošla průmyslovou revolucí a došlo ke změnám ve společenském uspořádání

[93] Singule, František. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci,* s. 7-10.

i rodinných vztazích. Významný rysem tohoto výchovně-vzdělávacího přístupu je orientace na demokratické zásady a jejich aplikaci v praktickém životě.[94]

Mohlo by se zdát, že se pragmatická pedagogika prvoplánově odklání od ideálů, k nimž směřovala evropská tradice analytické přesnosti, hloubky a disciplíny. Pragmatismus ovšem problém výchovy rozšiřuje o dvě důležité dimenze, a těmi jsou osobnost a sociální kontext. Tyto dva faktory, vnější a vnitřní, se odráží v charakteru, průběhu i cíli každé výukové situace. Ideál vzdělanosti přestává spočívat v množství reprodukovaných vědomostí a snaží se podpořit a pracovat s přirozenou interakcí organismu s prostředím. Každá změna, která nám pomáhá se rozvíjet a připravuje nás na kvalitní zvládnutí nových situací, je vítána. A právě v tomto duchu je vedena Deweyho kritika vůči tehdejší pedagogice a škole. V základu lze říct, že se Dewey snažil zaměřit na procesy změny. Taková změna myšlení o výchově není jednoduchým vymezením vůči staré pedagogice, pouhé uvážení kontextů a faktorů, za jejichž podmínek vzdělání probíhá.

3.3.1 Deweyho pojetí zkušenosti jako prostředku výchovy

Pojem zkušenosti je naprosto klíčový pro všechny představitele pragmatické filosofie a pedagogiky a jeho vysvětlení je zásadní pro pochopení Deweyho pedagogiky procesu. Je třeba upřesnit, vůči čemu se v kontextu tradiční pedagogiky a tradičního myšlení Dewey vlastně vymezoval. Dewey v první řadě upozorňoval na naši tendenci myslet v protikladech. Model myšlení v režimu buď, anebo má za následek, že se vymezujeme vůči veškerým obsahům druhé volby, těm kladným i záporným. Stejným způsobem volíme také mezi tradičním a progresivním vzděláváním. Myšlení ve vymezených extrémech je myšlením omezujícím se na vyhraněné varianty, jež často nejsou optimální. Nicméně, Deweyho kritickou úvahu vůči tehdejšímu školství lze vyjádřit pomocí jedné klíčové otázky. Jak má škola svým působením podpořit mladou generaci, aby byla schopna obstát v nových ekonomických, kulturních a sociálních podmínkách, když žákům vnucuje obsahy stojící mimo jejich dosavadní zkušenosti?[95] Školská

[94] Dewey, John. *Experience and Education,* s. 7-10.
[95] Tamtéž, s. 17-18.

instituce je specifickým prostředím, v němž platí pravidla a fungují vztahy vytvořené na umělých principech.

Vztah školy vůči žáku je nadřazený. Jsou mu předávány znalosti a dovednosti izolované od běžného světa. Bez ohledu na to, s jakou suverenitou jsou školou vědomosti distribuovány, jedná se pouze o vypozorovaná pravidla některých jevů nikoliv o dogma. Dewey se domníval, že žák je v tomto modelu vzdělání pouze pasivním příjemcem obsahů, protože není zohledněna jeho individualita ani kontext, v němž se vzdělání realizuje. Na druhé straně existují progresivní školy zaměřující se výhradně na osobní aktivitu žáků v procesu vzdělávání.[96] Jedná se o vytvoření dalšího extrémního přístupu ke vzdělávání. Škole se jednoduše vytkne její přemíra organizovanosti a inovace školství tak bude postavena na odstranění organizace vůbec. Jde o to, aby se v jedinci vybudoval pocit nejvyšší naléhavosti jakožto nárok na jeho jednání. Vědomosti a dovednosti, které jsou statické, působí stejným způsobem i na naše jednání. Pokud se vzdělání propojí se sociálními a personálními vlastnostmi, pak vznikne mnohem větší nárok na osobní aktivitu v oblasti vzdělání a rozvoje vlastního potenciálu.[97]

Účelem reformy z Deweyho pohledu nebyla radikální změna obsahu vzdělání, nýbrž způsobů, jakými se se vzděláním pracuje. Řešením nemůže být extrém, nýbrž provázání vzdělání s osobní zkušeností žáků. Přirozeně ne každá zkušenost má stejný výchovně-vzdělávací potenciál. Každá zkušenost totiž může vyvolat nejrůznější odezvy, včetně těch negativních. Zda se jedná o kvalitní zkušenost se vzdělávacím potenciálem, rozhoduje především kvalita zážitku samotného. Tato kvalita má dle Deweyho dva aspekty. Buď se jedná o zkušenost primárně příjemnou, anebo primárně nepříjemnou. Zodpovědnost pedagoga spočívá právě v tom, jaký typ zkušenosti zprostředkuje.[98] Zkušenost obsahující vzdělávací potenciál je taková zkušenost, která se kreativně a plodně promítá do zkušeností následujících, a tím pozitivně ovlivňuje naše jednání. Jde o zkušenost mající určitou kontinuitu.[99] Je třeba zmínit, že vzdělávací zkušenost

[96] Dewey, John. *Experience and Education*, s. 19.
[97] Tamtéž, s. 21.
[98] Tamtéž, s. 25-27.
[99] Tamtéž, s. 28.

je zkušeností dobrou, neboť přispívá k potřebě rozvoje jednotlivce, jeho kladnému působení ve společnosti a participaci na demokratických ideálech.

Každá zkušenost má možnost modifikovat toho, kdo ji získá a tato modifikace ovlivňuje kvalitu našeho jednání. Hovoříme o biologicky podmíněném principu zvyku, jenž ovšem Dewey popsal v procesu, nikoliv jako statickou či ustálenou záležitost. Tento důsledek je univerzální podmínkou každé zkušenosti bez ohledu na její zaměření k dobrému či špatnému. Proto je nutné specifikovat u každé zkušenosti směr a cíl, k němuž by zkušenost měla směřovat a snažit se ho dosáhnout s tím, že hovoříme-li o vzdělání, pak tento cíl by měl být univerzálně platný. V Deweyho případě chápeme univerzální cíl směrem k fungující demokratické společnosti. Zkušenost má potenciál ovlivnit nás k lepšímu i horšímu postoji, pokud se ovšem jedná o zkušenost výchovnou, musí mít specifickou kvalitu spočívající ve vzbuzení zvědavosti a iniciativy k dalšímu dobrému konání. Taková zkušenost se stává hybnou silou a vůlí k progresu, protože není jen vnitřní reakcí organismu, mění vnější podmínky příštích zkušeností.[100]

Dewey vysvětluje, že zkušenost může naplnit svůj výchovně vzdělávací potenciál tehdy, když v ní bude přítomna a rovnocenně zastoupena interakce mezi faktory objektivními a vnitřními s tím, že tyto dva faktory jsou esencí situace. Zároveň v tomto kontextu vznáší kritiku vůči tradičnímu vzdělávání, které, jak se domnívá, sice počítalo s objektivními podmínkami výchovy a vzdělávání, nezohledňovalo ovšem v dostatečné míře podmínky a procesy vnitřní.[101]

Je nutné pochopit, jakým způsobem zajišťuje pedagog podmínky objektivity. Objektivní podmínky představují vše, co pedagog dělá, způsob, jakým to dělá, jeho verbální i neverbální projev a dále materiální zázemí, v němž je výchovně vzdělávací proces realizován. Za nejdůležitější lze považovat sociální podmínky, respektive sociální uspořádání situací, v nichž se člověk nachází. To klade na pedagogického pracovníka naprosto jednoznačný požadavek. Pakliže má

[100] Dewey, John. *Experience and Education*, s.35-39.
[101] Tamtéž, s. 42.

pedagog ovlivňovat zkušenosti druhých a výchovně na ně působit, je jeho zodpovědností volba adekvátního prostředí nesoucí objektivní hodnotu, jež bude v souladu s pochopením potřeb a schopností těch, kteří se učí.[102]

Zkušenost, jak ji chápe Dewey, je proces; a aby tento proces mohl úspěšně fungovat, musíme i my být v neustálém pohybu, kdy tento pohyb zahrnuje vzájemnou interakci a vzájemné pochopení a přizpůsobení jejích podmínek. Je naprosto nezbytné neustále reflektovat a reagovat na specifika konkrétních jedinců, skupin i výchovných situací. Jedině tak lze systematicky připravovat žáka na situace z běžného života, do nichž se dostaneme v budoucnu. Osvojování vybraných dovedností a vědomostí k dosažení takového cíle nestačí, protože vše, co se žák učí v tradiční škole je prezentováno separovaně, a to bez uvážení všech dalších vzdělávacích obsahů probíhajících v rámci tzv. skrytého kurikula.[103]

Každá společnost má nastavená svá pravidla, která občané dodržují a často je nevnímají jako prostředek omezení jejich osobní svobody. Pravidla jsou součástí našeho života od narození a přirozeně se objevují ve všech sociálních interakcích. Podobně jako Piaget používá Dewey hru k vysvětlení principů, jež lze vztáhnout na celou společnost, protože hra je sociální činnost, v níž jsme ochotni se pravidlům podřídit, proto nemáme potřebu napadat pravidla konkrétní hry. To ovšem neplatí pro situace, v nichž jsou pravidla porušována. Hra se jeví jako vhodně zvolený ekvivalent pro systém společenských vztahů, protože i ve hře fungují mechanismy kontroly, určitá míra tradice, probíhá však i občasná modifikace pravidel hry v zájmu zvýšení její atraktivity. Dobrá hra se vyznačuje tím, že účastnící akceptují pravidla na základě vlastní vůle a netrpí pocitem, že jsou jim pravidla vnucována ze strany další osoby. [104]

Pravidla jsou přítomna v našem životě od našeho narození a projevují se ve formě rodičovské kontroly, kdy tato kontrola je však minimální oproti kontrole, jež je vykonávána situacemi, jichž se účastní členové komunity nebo skupiny.[105] Čím

[102] Dewey, John. *Experience and Education, s.* 45.
[103] Tamtéž, s. 47–48.
[104] Tamtéž, s. 53.
[105] Tamtéž, *s. 54.*

širší je sociální záběr jedince, tím větší kontrole se podrobuje. Dewey se zaměřuje na popis činnosti vedoucí vede k tomu, že si pravidla osvojujeme. Chápe tento proces jako systém určitých opatření, díky kterým získáme opakovanou zkušenost o tom, že něco funguje. Poukazuje na to, že úkolem opatření není navodit hlubší změny v poznání, v rozumových a citových oblastech chování člověka. Tato opatření slouží pouze pro nácvik určitého jednání. Pokud je do pravidla vnesena invence v tom smyslu, že si jedinec osvojuje strategie uvažování o určitém problému, pak se nejedná o nácvik, ale o výchovné působení.[106] Proto je důležité vytvářet takové podmínky, které umožňují čerpat zdroj sociální kontroly vycházející přímo z povahy činnosti, do níž mají všichni účastnící možnost přispět.[107]

Ve druhé kapitole jsme zmiňovali dílo filosofa Jana Sokola[108], který pojem pravidla uvedl do kontextu se společenskými mravy, zároveň si můžeme připomenout, že právě Sokol chápal společenská pravidla a jejich dobrovolné dodržování za projev svobody každého člověka. Dewey, podobně jako Sokol, dává pravidla společnosti do souvislosti s lidskou svobodou. Svoboda v jeho pojetí není vnější ve smyslu volnosti pohybu. Jediná pravá svoboda je svoboda intelektuální, svoboda pozorování a úsudku, jenž je vykonáván za hodnotnými účely. Taková forma svobody se projevuje i ve fyzické rovině. Pokud je škola svázána striktními pravidly organizace, dopouští se velkého omezení intelektuální i mravní svobody žáků.[109]

Zkušenost se v Deweyho filosofii objevuje jako klíčový termín všech jeho děl, ačkoliv pro tuto práci je důležité tematizovat zkušenost ve vzdělávacím kontextu, je nutno podotknout, že zkušenost je pojící článek celé Deweyho koncepce a udává jí charakter procesu. Již jsme zmínili, že Dewey byl od doby Kanta a Schillera jedním z prvních myslitelů, kteří se s plnou vážností vrátili k tradiční triádě filosofických témat, a to v rovině intelektuální, etické a estetické. Dewey se ovšem vymezuje z filosofické tradice v tom smyslu, že zatímco jeho

[106] Dewey, John. 1932. *Demokracie a výchova, s. 19 – 21.*
[107] Dewey, John. *Experience and Education, s. 56.*
[108] Sokol, Jan. 2018. Člověk v dialogu: Mrav, morálka a etika.
[109] Dewey, John. *Experience and Education, s. 61.*

předchůdcům šlo a pečlivou analýzu jednotlivých pojmů, Dewey se soustředí na mechanismy, díky nimž lze chápat filozofické problémy v jejich proměnlivosti.

Otázka nezní, jak Dewey rozumí pojmu svoboda, etika a estetika, nýbrž jak se tyto problémy dějí a proměňují ve společenském, a tudíž i vzdělávacím kontextu. Nejsložitějším úkolem čtenáře není pochopit jednotlivé pojmy, ale proces společenské adaptace a společenského rozvoje, který reprezentují. Tím se dostáváme k jádru celého konceptu a pokládáme si otázku, jak myslíme, jak tvoříme a jak se podílíme na konání dobrého pro společnost. Jedná se o triádu, o tři neodlučitelné faktory lidského jednání podmiňující zkušenost. Tyto faktory ukazují, že pouze jsme-li svobodní v myšlení, můžeme tvořit zkušenost sloužící společenskému účelu. Zkušenost představuje pohyb jedince i společnosti vpřed, je to naléhavost vůči progresu našeho myšlení a jednání mající individuální i společenský rozměr, je to schopnost využívat plného lidského potenciálu v dialogu se společenskými podmínkami a nároky.

Zkušenost je biologická a přirozená záležitost představující vzájemné působení organismu na okolí a okolí na organismus, přičemž dochází ke změnám a přizpůsobení na obou stranách. Takto zkušenost Dewey popisuje v díle Rekonstrukce ve filosofii, kde se věnuje mimo jiné vztahu (sporu) racionalismu a empirismu.[110] Dewey vysvětluje, že jednoduše nelze hledat absolutní vědomost o světě, člověk se musí smířit s tím, že jeho vědomosti jsou omezené a vycházejí z vnějšího okolí. Zkušenost je integrující pojem, díky němuž se spojí kognitivní (rekonstruující) a empirická stránka našeho poznání. Toto je velmi důležité pro pochopení jeho uvažování.[111] Někdy se může zdát, že Dewey nedodržuje shodné definice v terminologii. Jeho filosofie ovšem chápe všechny pojmy v procesu, tedy nevěnuje takovou míru pozornosti koherentním pojmům, byť jim musíme rozumět ustáleně jako ději.

Propojení vědeckého, morálního a estetického lze v Deweyho textech najít také v díle *Theory of Valuation* neboli teorii hodnot a hodnocení.[112] I v této publikaci

[110] Dewey, John. *Reconstruction in Philosophy, s. 86.*
[111] Dewey, John. *Reconstruction in Philosophy*, s. 77-86.
[112] Dewey, John. *Theory of Valuation.*

se autor zaměřuje na zdůraznění jednak osobní invence veškerého poznání, které nelze držet separátně od naší osobnosti a konkrétního kontextu, v němž se poznání realizuje. Hodnota se v našem životě děje, je součástí přítomného okamžiku, protože musí být aktivně uvědomována i prožívána. V rovině jazyka je totiž celkem nejednoznačné, jaký je rozdíl mezi dobrým a špatným, užitečným a zbytečným, účelným dobrem a dobrem o sobě. Není šance, že se v rovině definice nalezne tvrzení, jež by bylo univerzální. Role jazyka slouží k verbalizaci, třídění a pochopení podnětů, které probíhají v našem okolí a působí na nás. Bolest není v prvotní fázi pocitem, ale organickým projevem, vysvětluje Dewey.[113] Etické pojmy musí obsahovat silné sdělení apelující na naše pocity do té míry, že nás aktivizují k určitému (správnému) jednání. V tomto kontextu uvádí Dewey termín touhy, jež má organický původ. Tato organická podmínka je vlastně to jediné, co Dewey považuje za společný rys tužeb, neboť ve všech dalších aspektech vstupují do dění specifické okolnosti. Tužba se vždy promítá do našeho jednání a vychází z naprosto specifických kontextů individua a jeho prostředí, proto se i podmínky hodnocení odlišují.[114]

Pro naše pochopení Deweyho filosofie a morálního myšlení je naprosto stěžejní formulovat jádro konzistence všech faktorů působících na jedince. Ten se následně proměňuje v široké škále podmínek a kontextů, jež na něj působí. Jedná se o proces individuální, kognitivně a emocionálně zpracovaný, a vsazený do kontextu společenského sdílení. Proto hovoříme o kognitivním, morálním a estetickém propojení v Deweyho filosofii, neboť emoce a sociální kontext jsou vždy součástí rozumové stránky jedince stejně, jako estetická tvorba vyžaduje emocionální a kognitivní invenci a jako etika potřebuje racionální, emocionální i společenské sdílení. Tyto tři dimenze lidského jednání nelze oddělit, protože jedna je podmínkou ostatních a promítá se ve všech lidských aktivitách, jako je tvoření, hodnocení a zkoumání.[115]

Pokusíme-li se nyní shrnout to nejdůležitější, co bylo doposud analyzováno. Položili jsme si otázku, proč mají estetické předměty špatné postavení

[113] Dewey, John. *Theory of Valuation*, s. 3-9.
[114] Tamtéž, s. 13-19.
[115] Srov. Šíp, Radim. *Proč školství a jeho aktéři selhávají: Kognitivní krajiny a nacionalismus*.

ve společnosti, jaká očekávání jsou na estetické předměty kladena s tím, že nás konkrétně nejvíce zajímá vztah estetiky a etiky, dále se ptáme, jaká je role učitele a jak by měla být výuka vedena, aby byl potenciál tohoto vztahu naplněn.

Problémové oblasti interpretujeme pomocí filosofie pragmatismu, konkrétně skrze filosofii a pedagogiku Johna Deweyho, kdy jsme se nejprve seznámili s vybranými morálními a estetickými koncepcemi a přešli ke kontextu pragmatické filozofie. Pro nás je pragmatická pedagogika zajímavá jednak v tom ohledu, že vychází zcela zjevně z evropské vzdělávací a intelektuální tradice, zároveň usiluje tuto tradici vylepšit zlidštit a zpřístupnit změnám. Pragmatismus se odvrací od extrémních názorů, vyhraněných teorií a analyticky přesně formulovaných termínů. Klíčovým termínem se stává zkušenost, která je dynamická a neoddělitelná od všech subjektivních i objektivních kontextů. Člověk reaguje na okolní prostředí a v kontextu vlastního prožívání a dosavadních zkušeností se rozvíjí a přizpůsobuje novým podmínkám. Klíčový termín pro pochopení filosofie Johna Deweyho je jeho orientace na proces. Cílem této kapitoly bylo zdůraznit, že veškeré filosofické i vzdělávací problémy, kterými se Dewey zabývá, jsou chápany procesuálně a dějí se vždy v aktuálním individuálním i společenském kontextu. Zároveň jsme se zaměřili na provázanost kognitivní, morální a estetické složky**,** Deweyho triády, jež prostupuje jeho dílo jako součást zmíněných procesů dějících se uvnitř jedince a projevující se v jeho činech. A přestože bude v následujících kapitolách cíleno především na vztah estetické a morální zkušenosti, budeme třeba neustále zohledňovat také kognitivní rovinu, která je od morálních a estetických zkušeností neoddělitelná.

4. ZKUŠENOST A EXPRESE V DEWEYHO ESTETICKÉ TEORII

Přestože se k otázce estetiky ve formě hodnocení, kreativity a samotné zkušenosti dostává Dewey napříč svým dílem, systematický výklad jeho estetické teorie nalezneme v textu *Art as Experience*. Ústředním pojmem celé publikace je snaha o definici estetického zážitku, tudíž jednotlivé kapitoly popisují význam tohoto zážitku ve vztahu ke každodennímu životu, psychologii, historii, klasickému umění, filozofii a společnosti. Protože se jedná o dílo klíčové pro tuto kvalifikační práci, budeme v následujících kapitolách detailně analyzovat, jak Dewey rozumí významu estetiky pro společnost a v jakých oblastech váže estetiku k morálním hodnotám a morálnímu jednání.

Je potřeba zmínit, že se John Dewey u každé filosofické otázky nejprve snaží věnovat kritice předchozích a pro Deweyho současných přístupů tematizující konkrétní problém. Tato kritičnost je jedním z projevů konzistence Deweyho práce, neboť u všech filosofických témat se vymezuje vůči jejich statičnosti a odtrženosti od normálního reálného života. Ne jinak tomu je také v díle *Art as Experience*, které Dewey zahajuje kritikou dobového umění, a to především ve smyslu způsobu, jakým je s ním nakládáno. Není překvapující, že se nesnaží interpretovat esenci krásna, dimenze a funkce uměleckého díla (historická, vzdělávací), jak je tomu obvyklé u velkého množství filozoficko-estetických přístupů. Přirozeně jsou pro Deweyho tyto otázky důležité, zaměřuje však svou pozornost spíše na procesy související s tím, jak umělecké dílo užíváme.[116] V tomto kontextu Dewey upozorňuje, že umělecká díla se ve všech svých podobách často ocitají v uzavřených „speciálních“ prostorách, galeriích, muzeích, výstavních síních a divadlech, přičemž jsou separována od běžného života. Z toho vznikají minimálně dva kritické podněty. Umění, které by mělo být oslavou lidství a odrážet aktuální dění ve společnosti je postaveno mimo realitu a společnost, není tedy přirozeně dostupné. Ve druhém případě lze velmi jistě předpokládat,

[116] Užívání zde rozumíme ve smyslu, co se děje v procesu tvorby a oceňování, či rozumění uměleckým dílům i s ohledem na jejich společenskou funkci. Nejde tedy o podstatu uměleckého díla o sobě, ale o jeho impact pro společnost.

že se za umění považuje to, co je v galeriích, divadlech a koncertních síních vystavováno. Dewey upozorňuje, že u umění, které je tímto způsobem vytržené z kontextu a redukováno na objekty ve vyhrazených prostorách, se automaticky připisuje kvalita, často aniž by tyto subjekty skutečnou kvalitu nesly.

Jak jsme již předestřeli v předchozí kapitole zaměřené na teorii hodnot a hodnocení, libého a nelibého, podle Deweyho má každý z nás schopnost esteticky oceňovat, a to jak umělecké předměty, tak přírodní krásy a jevy. Podmínkou pro estetické prožívání by neměla být zásadní vědomost toho, co estetické je či není, protože k estetické teorii musí každý jedinec dospět stejným postupem. Estetická zkušenost má stejně jako vědecké postupy své fáze a je nezbytné ji zkoumat od jejího primitivního (přirozeného) počátku, neboť právě tuto dimenzi dle Deweyho estetické teorie často opomíjí. Jejich cílem je zkoumání a oceňování umění nezaujatě, bez přítomnosti rušivých elementu v podobě emocí.[117] Prvotní fázi estetické zkušenosti však Dewey považuje za klíčovou pro revizi a pochopení významu umění.[118]

Díky vyčlenění umění do speciálních prostor a umělých kontextů je naprosto vzdálené běžnému a opravdovému životu. Přitom dříve byla estetická funkce vždy součástí každodenního života a dodnes zůstávají lidé fascinováni některými přírodními jevy. U Deweyho není překvapující, že vyzdvihuje subjektivitu poznání, když tvrdí, že primární vjemy získané z pozorování okolí nejsou nikdy chladné a nezaujaté, jako je tomu u vědeckých pracovníků.[119] Estetická zkušenost je součástí všech ostatních zkušeností, pouze jsme ztratili schopnost vidět tento její specifický rozměr. Jak už jsme naznačili v předchozí kapitole, estetika, morálka a kognice jsou součástí všech zkušeností a oslabení estetické roviny zkušenosti je způsobeno tím, že naše schopnost orientovat se ve světě je podmíněna návyky zaměřujícími se především na materiální a praktickou stránku věci.[120] To se projevuje v jisté míře konzumu nebo odlišování galerijního umění od umění populárního.

---

[117] Dewey, John. *Art as experience, s. 2.*
[118] Tamtéž, s 3.
[119] Tamtéž*, s. 3.*
[120] Tamtéž, s. 4.

Vezmeme-li v úvahu dobu, kdy Deweyho texty vznikají, asi nás nepřekvapí, že některé formy tehdejšího populárního umění, jako je například jazz, považuje za příliš profánní. Jako protiargument lze říci, že umění si vytvořilo kult posvátnosti, díky němuž se postavilo mimo reálný život. Z tohoto pohledu by byla každá tvorba související s běžným životem považována za něco nekvalitního. Podle Deweyho podobný osud potkalo i náboženství. Tvrdí, že souvislost umění s běžným životem není něco nežádoucího a není to ani něco neobvyklého. Podíváme-li se do muzeí, jsou to často zcela obyčejné věci od středověkých maleb po nádobí, které dnes vystavujeme a oceňujeme. Móda sice evokuje jistou míru povrchnosti, ovšem je to podstatné svědectví o době a životě, jenž žijeme. A umění je velmi uměle odděleno od běžného života, v jehož podmínkách by mělo vznikat, tudíž se stává nepochopitelné.[121] To, co bude muset společnost udělat, míní Dewey, je navrátit zkušenosti její estetický rozměr. Estetická zkušenost tak nebude něco výjimečného stojícího bokem, bude součástí běžné zkušenosti.[122]

Slabina estetických teorií spočívá v tom, že si kladou otázku, zda lze pomocí estetické filosofie kultivovat estetické oceňování (appreciation). To, na co je třeba se zaměřit, není specifická estetická dovednost, ale fakt, že si potřebujeme uvědomit vztah umění k jiným, dalším způsobům prožívání.[123] Deweyho v tomto kontextu zajímá, z jakého důvodu a za jakých podmínek přeroste běžná forma činností do něčeho, co lze nazývat uměleckým. Na tuto otázku si odpovídá v souladu s celým svým filosofickým přístupem, že podstata zkušenosti je dána základními podmínkami života, protože estetické i jiné zkušenosti si zakládají na našich smyslech, jež jsou nám dány. Umění je navíc specifické tím, že umělec vždy dbá na vyvolání velkého (emocionálního) zážitku a nevyhýbá se i odporu a napětí – my tuto zkušenost racionálně kultivujeme.[124] Umění je dle Deweyho specifické tím, že práce umělce, stejně jako vědce, v nějaký moment začne sloužit společnosti. Vlastnosti, které připisujeme věcem, mají vždy morální a emocionální konotaci. Výjimkou jsou některé intelektuálně úzce specifické zkušenosti. Podle

[121] Dewey, John. *Art as experience,* s. 8.
[122] Tamtéž, s. 9.
[123] Tamtéž, s 10.
[124] Tamtéž, s 14.

Deweyho reaguje člověk s přírodou ve vzájemném vztahu symetricky a rytmicky, tvoří se a uvolňuje napětí. A ve stejném modelu funguje i příroda.[125]

V kapitole o morálně estetických teoriích jsme představovali přístupy, které se zabývaly úvahou nad emociální distancí, jež je potřebná při estetickém hodnocení. Zaujetí odstupu od sledovaného a následného nahlédnutí pravé estetické esence je úvaha objevující se v mnoha dalších filozofických teoriích. Dewey přiznává zkušenostem a estetickým zkušenostem emocionální rozměr, jenž je podle něj žádoucí. Podle jeho názoru jsou to právě emoce, které ve zkušenostech dávají smysl všem našim znalostem. Život kolem nás má svůj rytmus, melodii. Všechny tyhle aspekty začneme vnímat v situaci, pokud se přestaneme orientovat jen praktickou stránku zkušenosti. Používáme smysly k tomu, abychom vybudili emocionální vzrušení, ale nevyužíváme emoce jako součást a nástroj hlubšího poznání.[126]

Dewey kritizuje přístupy zaměřené na exaktnost lidského poznání do té míry, že naše smyly, oči a uši, vnímají jako nástroj pro monitorování světa a emoce považují za prvek poznání. Ten, kdo se snaží formulovat morální principy si je být vědom toho, že udávání smysluplnosti musí být propojeno s emocemi, pudem a touhou. Smysluplnost závisí totiž i na intelektuálním a citovém základě. Smysly jsou orgány, kterými člověk zasahuje do vnějšího okolí, sbírá vjemy. Zároveň potřebuje nástroj pro řízení tohoto zásahu, a to je vůle.[127] Dewey se skutečně domnívá, že všechny naše aktivity a činnosti, dokonce i ty nejbanálnější mohou mít estetický potenciál. Funguje to tak, že vývojem se člověk v dlouhodobé zkušenosti vymezuje vůči přírodě. Je to přirozený proces, kdy jsme získali kontrolu nad některými základními pudy, umíme se učit, dokážeme předávat vědomosti. Ale k umění se jedinec přiblíží až tehdy, kdy nechá vědomě propuknout základní pudy a emoce a začne své okolí intenzivně vnímat skrze původní naprogramování. Zároveň však tuto činnost kultivuje rozumem – tak vzniká umění jako vědomí ideje.[128] Umění je velmi úzce antropologicky

[125] Dewey, John. *Art as experience, s. 15.*
[126] Tamtéž, s. 21.
[127] Tamtéž, s. 22.
[128] Tamtéž, s. 26.

provázáno s rituály, symbolikou a náboženstvím, protože odkazuje na hlubší myšleny a pocity, které v nějaké míře sdílíme a umíme je číst. Umění proto nemůže být výhradně intelektuální záležitostí.[129] Je tak nejen součástí všech zkušeností, představuje společensky sdílenou hodnotu.

4.1 Deweyho pojetí estetické zkušenosti

Koncept Deweyho zkušenosti jsme si již stručně představili ve třetí kapitole. Nyní se pokusíme specifikovat Deweyho pohled na estetickou zkušenost. Již je nám známo, že zkušenosti probíhají nepřetržitě, neboť každý organismus reaguje na své okolí. Při této permanentní interakci dochází občas ke konfliktu jedince a okolního světa s tím, že tento konflikt se následně stabilizuje v něčem, co lze nazývat „záměr".[130] Již je nám z Deweyho teorie hodnocení a oceňování známo, že právě záměr je důležitý aktivizační prvek veškerého jednání. Je podstatou aktivních vnitřních procesů působících změny externí. Byť bylo poukázáno na to, že estetická zkušenost je dimenze běžné zkušenosti, teprve v teorii estetiky otevírá Dewey otázku po rozdílech mezi zkušeností a zesílenou formou zkušenosti, jež nazývá prožitkem.[131] Zesílení prožitku dle jeho názoru nemůže být zakládáno ani na emocích, ani na intelektuálních schopnostech. Prožitek musí obsahovat něco, co přiřadí konkrétní zkušenosti status výjimečnosti. To, co má v tomto případě Dewey na mysli, si lze dobře představit pomocí přírodních jevů, u kterých vnímáme vždy kompletní souslednost událostí, gradaci a uvolnění. Přitom se ukazuje, že i zkušenost myšlení má poměrně značnou estetickou kvalitu a Dewey tímto argumentem opět utvrzuje názor, že estetika je neoddělitelná od kognitivních procesů. Umělecké dílo pracuje obvykle se symboly, které samy o sobě estetické být nemusí. V jiné intelektuální formě zkušenosti tuto kvalitu ale získat mohou.[132] „Estetiku nelze oddělit od intelektuální zkušenosti, protože intelektuální zkušenost není bez estetické složky úplná."[133]

[129] Dewey, John. *Art as experience*, s. 29-30.
[130] Tamtéž, s. 36.
[131] Tamtéž, s. 38-39.
[132] Tamtéž, s. 39.
[133] Tamtéž, s. 40.

Spojení intelektuální a estetické složky ve zkušenosti dokazuje, že se pragmatismus a pragmatická pedagogika neorientují pouze na praktický dopad zkušenosti, což vnucuje představu povrchnosti a účelnosti. Z tohoto zorného úhlu docházelo a možná stále dochází k největšímu nepochopení pragmatické koncepce. Pragmatismus ovšem zkoumá zkušenost v kontextu všech na ni působících faktorů. Místo, aby se snažil zkušenost zjednodušit, vidí ji v maximální celistvosti a jako prostředek neustálého osobního i společenského progresu postaveného na analýze a rekonstrukci všech aktuálně dostupných informací.

Přirozeně, nelze přiřazovat konstruktivní význam úplně všem zkušenostem. Dewey si byl této okolnosti plně vědom a připustil, že se dostáváme do situací, pro něž v aktuální chvíli a na konkrétním místě nemáme adekvátní kontext a už vůbec nemůžeme tvrdit, že se dějí záměrně. Často v takových případech ani není žádoucí, aby byly vyvozovány příčiny a jakékoliv dopady, obzvláště jedná-li se o ojedinělý jev. Některé zkušenosti jsou prostě určené a jejich význam spočívá v jejich konzumaci. Lze se zamyslet nad tím, zda je právě v tomto ohledu možné spatřit rozdíl mezi konstruktivismem a pragmatismem. Konstruktivismus je hodně orientován na aktualizaci kognitivní struktury, zatímco pragmatismus se na rekonstrukci poznání odvolává, klíčová je pro pragmatisty především zkušenost jako taková. Zkušenost s progresivním potenciálem nelze pouze zařadit do systému vědomostí, je nutné rekonstruovat všechno naše dosavadní poznání, což může být „bolestivé“.[134] Dewey ve své estetické koncepci a při analýze zkušenosti hovoří o důležitosti kontextu ovlivňujícího naše myšlení, vnímání a city. V díle *Art as Experience* pojmenovává zmíněný kontext příběhem stojícím za kvalitou zkušeností.[135]

Bylo řečeno, že existují různé druhy zkušeností a tyto zkušenosti se řídí určitým vzorcem. Tento vzorec určuje podmínky, jež je potřeba uskutečnit, aby mohla konkrétní zkušenost proběhnout.[136] Zkušenost sama o sobě je natolik komplikovaný systém vztahů a závislostí, že v konečném důsledku není nikdo

[134] Dewey, John. *Art as experience, s. 42.*
[135] Tamtéž, s. 43
[136] Tamtéž, s. 45.

dostatečně zralý, aby ji dokázal porozumět v její plné šíři. Aby mohla být zkušenost realizována v jejím maximálním potenciálu, musíme změnit naše myšlení. Dewey stojí za tvrzením, že se nelze k problémům a překážkám stavět jako k něčemu, co „chceme porazit". Lepším řešením by bylo, abychom „se zamyslili".[137]

Umělecká tvorba se velmi podobá vědecké práci, neboť jejím cílem je nalézání rovnováhy mezi akcí a reakcí, mezi aktivitou a přijímáním. Podle Deweyho názoru by jen těžko mohl umělec vtisknout do umění jakýkoliv smysl a hodnotu v situaci, kdyby neměl dokonale promyšlený každý tah štětcem stejně, jako vědec každý krok svého bádání. Paralela umělce k vědci spočívá tedy jednak v tom, že umělec musí přesně vědět, kam směřuje, zároveň umění také pracuje se symbolickým aparátem, v němž se musí umělec orientovat a užívat ho s maximální přesností. Dalo by se dokonce tvrdit, že umění využívá natolik složitý symbolický aparát, že ho nelze úplně jednoduše využívat mechanicky. Umělec proto musí prokázat vysokou (ne-li nejvyšší) možnou míru inteligence, aby s takovým systém dokázal pracovat a orientovat se v něm. Tím Dewey reaguje na argumentaci každého, kdo umění řadí do podřadné nebo neproduktivní a odpočinkové činnosti.[138]

Shrneme-li si, co bylo doposud řečeno, je zjevné, že Dewey chápe estetickou zkušenost jako součást běžné zkušenosti. Estetická složka zkušenosti pomáhá intenzivně rozvíjet vlastnosti, jež ke každé normální zkušenosti náleží. Na tomto základě je možné stavět estetickou teorii. Umění je ovšem ve společenském uspořádání hodně odtrženo od běžného života, a dokonce se často vymezují zkušenosti umělecké vůči estetickým. Jedná se o nešťastné rozdělení evokující představu uměle, který sice tvoří, zároveň však esteticky nehodnotí a neprožívá svou produkci. Termín, jenž by označoval oba procesy zároveň, bohužel neexistuje. Je to propast mezi uměleckou tvorbou a percepcí, míní Dewey.[139]

Ve snaze pochopit Deweyho filosofii a estetiku je nutno míti neustále na paměti, jak důležitý je pro tohoto autora motiv procesu a kontext, jenž je dán příběhem.

---

[137] Dewey, John. *Art as experience*, s. 46.
[138] Tamtéž, *s. 47.*
[139] Tamtéž, s. 48.

Umělecké tvoření není izolované, objevuje a idealizuje estetickou stránku zážitku. Umělec nejen tvoří, ale také ztělesňuje postoj příjemce. Estetické vlastnosti, které vnímáme, neexistují samy o sobě, ale jsou důsledkem záměrné činnosti.[140] Když umělec tvoří, musí zapojit vysokou míru inteligence, představivosti a koordinaci vnímání.[141] Cílem umělce je vytvořit zážitek, jenž je jednak koherentní a zároveň poskytuje prostor pro neustálou aktualizaci. Kvalitní umělecké dílo je silným stimulem pro přemýšlení, může a musí proto otevírat choulostivá společenská témata.[142] Je potřeba si položit otázku po vztahu estetiky a vnímání a dále jakou roli v tomto vztahu hrají emoce. Tato otázka je o to relevantnější, když si uvědomíme, že ve většině případů vnímáme, detekujeme předměty, jež nás obklopují, aniž bychom jim přisuzovali nějaké významné emoce. Vnímání samo od sebe tedy nemusí mít emocionální rozměr. To, co v nás vyvolává emoce, jsou zkušenosti a mnohokrát zmiňovaný příběh. Stejně tak je tomu při vnímání uměleckého díla. Abychom ho zvládli pochopit, potřebujeme si vytvořit vlastní kontext, příběh, vlastní zkušenosti a procházíme přitom velmi podobnými procesy, jakými musel projít také autor. Kdo se tomuto procesu neotevře, bude dílo hodnotit frázemi odpovídajícími konvencím.[143]

Právě v tomto ohledu má podle Deweyho zkušenost praktický rozměr. Nejde zde ovšem o instrumentálnost. Znamená to, že organismus reaguje s událostmi a předměty, které ho obklopují. Všechny filosofické, politické, vědecké a průmyslové záměry tvoří integrální zkušenost, estetickou kvalitu.[144]

4.2. Procesy exprese

Uvedli jsme, že každá zkušenost začíná impulzem majícím biologickou povahu, a to v tom smyslu, že je organismus v neustálé reakci na podmínky okolního prostředí, a zároveň sám směřuje k uspokojení svých potřeb.[145] Tyto prvotní organické potřeby uspokojujeme instrumentálně a čelíme přitom nejrůznějším

[140] Dewey, John. *Art as experience*, s. 50.
[141] Tamtéž, s. 52.
[142] Tamtéž, s. 53.
[143] Tamtéž, *s. 56.*
[144] Tamtéž, s. 57.
[145] Tamtéž, s. 60.

překážkám. Toto přirozené a podmíněné jednání získává na kvalitě teprve tehdy, když jsme schopni propojovat stávající strukturu poznání, vědomostí a zkušeností, s novými faktory. Nejde pouze o posílení nové zkušenosti, ale o revizi a oživení celé „staré“ struktury našeho poznání.[146]

Tímto způsobem Dewey problematizuje pojem zkušenosti a konstrukce poznání a zdůrazňuje orientaci na kvalitu, hloubku a komplexitu celého přístupu. U estetické zkušenosti platí stejná pravidla, a to bez ohledu na jedince v pozici tvůrce či recipienta. V obou těchto rolích existuje aktivita nesoucí hluboký potenciál, ale i aktivita, která se za kvalitní pouze vydává. Tento jev lze dle Deweyho názoru ukázat například v rozdílu mezi uměleckými díly a dalšími produkty, jež se za umělecké vydávají. Rafinovanost uměleckých předmětů spočívá v tom, že jsou povrchní. Jsou to padělky.[147] Jakým způsobem se tyto padělky odlišují od pravého umění bylo řečeno již v předchozích odstavcích. Umělec využívá umění jako specifický a komplikovaný symbolický aparát, tedy pouze tehdy, kdy je objekt využit jako médium, jedná se o pravé umění.[148] Umělecké dílo je vyjádřením vlastního já v médiu a prostřednictvím média a dotýká se něčeho, co člověka „božsky“ přesahuje a co je nějakým způsobem přenositelné v čase.[149]

To, že se jedná o padělek, lze doložit také tím, že povrchní a nepravé umění v nás obvykle vyvolává podráždění. Podle Deweyho je takové podráždění výsledkem uvědomění si, že někdo záměrně manipuluje našimi emocemi. Jedná se o reprodukci nějakých motivů, v nichž ale není dostatečná invence osobnosti tvůrce. Manipulace probíhá skrze materiály, jež neslouží jako médium. Mají zajistit předem stanovený efekt.[150] Umělecká tvorba je nicméně založena na hledání řádu, balancuje mezi emocemi i poznáním, vytváří harmonii a symetrii ve všech materiálech, se kterými pracuje. Je to symetrie „self“ s okolním světem, s historií i osobní zkušeností. Estetická emoce je osobní, přesto není nezávislá. Nestojí bokem od ostatních emocí. V tomto ohledu se Dewey vymezuje vůči

[146] Dewey, John. *Art as experience*, s. 63.
[147] Tamtéž, s. 65.
[148] Tamtéž, s. 66.
[149] Tamtéž, s. 67-68.
[150] Tamtéž, *s. 71.*

estetickým teoriím stavějícím estetickou zkušenost do zcela distancované kategorie. Jeho záměr je estetické prožitky polidštit a navrátit realitě. Estetická emoce by měla reprezentovat pocit uspokojení z určitého uspořádání. Měla by v nás vyvolávat intenzivní odezvu a zároveň neničit a nezraňovat.[151]

Dewey se nejprve zaměřuje na procesy spojené s uměleckou torbou a na emoce, které při tvorbě vznikají a jsou usměrňovány. Následně se zaměřuje na objekt uměleckého díla a jeho expresivní stránku. Odklání se tak na chvíli od tvůrců a příjemců k samotnému artefaktu.[152] Dalo by se polemizovat, zda estetické teorie skutečně vyčleňují umělecká díla a proces tvorby ze závislosti na okolním prostředí, poněvadž estetické teorie často tematizují historický kontext uměleckého díla i emocionální naladění tvůrce a recipientů. Lze se domnívat, že razantnost, s jakou se Dewey vymezuje vůči estetickým teoriím je opět reakcí na analytickou přesnost objevující se v evropské filosofické tradici, jež způsobuje určité odlidštění a (mnohdy nezáměrnou) separaci některých pojmů od reálného života. Podle Deweyho se objevuje buď izolace tvůrčí činnosti, nebo o izolace nás samých.

Svět představuje kontext, jenž je nedílnou součástí našeho já, a proto i umělecké předměty jsou zcela integrované v kontextech, tedy musí být expresivní, neboť komunikují. Přestože je umělecké dílo považováno za médium, komunikace umělce s ostatními nebývá záměrem umělce, nýbrž důsledek jeho tvorby, která žije v komunikaci a působí ve zkušenosti druhých.[153] Na základě této úvahy se Dewey dostává ke zcela zásadnímu závěru, o kterém lze říci, že intenzivně navazuje na Kantovu a Schillerovu estetiku. Tvrdí, že umělecká díla jsou jediným nerušeným médiem komunikace mezi lidmi. Nejsou zde žádné bariéry ani omezení, jež obvykle nastávají.[154] Zatímco Schiller[155] pojmenoval tuto specifickou lidskou činnost hrou, Dewey ji nazývá komunikací.

---

[151] Dewey, John. *Art as experience*, s. 82.
[152] Tamtéž, s. 83.
[153] Tamtéž, s. 108.
[154] Tamtéž, s. 109.
[155] Schiller, Friedrich. *Estetická výchova.*

Pokusíme-li se shrnout co bylo doposud řečeno k Deweyho estetické teorii, musíme vyzdvihnout, že se Dewey snaží vrátit umění do kontextu běžného života. Ve společnosti i ve filosofii je umění vyčleňováno z běžného života a situováno do speciálních prostor. Zároveň je mu připisován kult posvátnosti, čímž se umění neustále vzdaluje od běžného života. Místo, aby bylo odrazem společenských otázek a reprezentovalo ducha doby, stává se nesrozumitelné. Pravé umění je výsledkem činnosti tvůrce využívajícího artefakt jako médiu a formu specifické i jedinečné komunikace mezi lidmi, kdy tvorba i recepce tohoto média vyžaduje vysokou míru inteligence, pochopení a uvážení všech dostupných kontextů v němž tvorba díla probíhala. Dewey také tvrdí, že estetická zkušenost je součástí všech běžných zkušeností, nelze ji proto odstranit z běžného života ani separovat od emocí.

5. SPOLEČENSKÝ PŘÍNOS UMĚNÍ

V předchozí kapitole byly popisovány procesy umělecké tvorby a percepce, jejich vztah k myšlení, prožívání a hodnocení. Nyní se zaměříme jednak na Deweyho pohled k uměleckému dílu, dále na funkci umění ve společnosti a pro společnost. Otázku uměleckých děl otevírá Dewey úvahou o jejich společných prvcích a odlišnostech. Pro umělecké dílo by měl být významný smysl pro celistvost. To je myšleno tak, že dílo je samo o sobě konzistentní, a zároveň je součástí reality. Vedle celistvosti můžeme uvažovat nad dalším společným rysem uměleckých děl, který je orientován do kategorie cílů. Jak víme, Dewey je přesvědčen, že každá zkušenost má estetický potenciál. Tento potenciál úzce souvisí s účelem naší činnosti. To je nutné chápat tak, že existuje rozdíl mezi jednáním za účelem uspokojení potřeb a činností pro vlastní potěšení. Každý výtvor má svůj specifický význam.

Na druhé straně jsme již rozlišovali mezi uměleckými díly a uměleckými produkty, a to především z pohledu jejich činné stránky. Dewey upozorňuje, že pravé umění má komunikační potenciál. To má za následek, že v příjemcích vyvolává potřebu aktivní odezvy. Navíc je nutné uvážit, že všichni máme individuální zkušenosti odehrávající se v proměnlivém prostředí. Umělec se musí smířit s tím, že každý příjemce bude mít individuální estetický zážitek. A i přes tento fakt Dewey chápe umění jako nejuniverzálnější formu jazyka, protože se do umělecké tvorby a jejího hodnocení promítají sdílené hodnoty společnosti. Právě sdílení hodnot definuje umění univerzální charakter. Zároveň si velmi dobře uvědomuje, že chceme-li hodnotit umělecká díla, musíme své smysly a způsoby myšlení vychovávat k tomu, aby běžné předměty vnímaly jinak, tedy opět apeluje na aktivitu, jež je při estetické tvorbě a hodnocení vyžadována.

Dewey je fascinován komplexitou umění a za nejvyšší formu umění považuje dosažení úplnosti vztahů ve zvoleném typu média.[156] Konzistence a komplexita uměleckého díla je vyvážena procesy, které vyvolávají mezi vztahy tenzi. Tyto

[156] Dewey, John**.** *Art as experience, s. 139.*

akce a reakce lze pojmenovat jako nástroje změny.[157] Forma je něco, co nán nutká uspořádávat věci. Něco, co se netýká pouze uměleckých děl, ale co vyžaduje poměrně velkou aktivitu našeho myšlení.[158] Také se jedná o něco, co je naprosto neoddělitelné od dobového kontextu, v němž tvorba vzniká, což jí dodává autenticitu, kterou kopie a napodobeniny budou vždy postrádat.[159] Umělec čerpá inspiraci v běžném životě a ze svého prostředí stejně, jako všichni ostatní. Jeho individuální zkušenost je ovšem velmi intenzivní a on se s ní nebojí experimentovat. I z tohoto důvodu je forma uměleckého díla tak úzce vázána na kontext.[160] Je jasné, že podmínky umělecké formy budou vycházet z okolního kontextu tvořícího jedince. Prostředí vytváří ve zkušenosti tenze, podporu a rovnováhu, jež při správné odezvě organismu vytvoří formu. Jednou z takových forem je dle Deweyho rytmus, neboť ten jsme byli schopni prožívat a zaznamenat ještě dávno předtím, než začaly vznikat malby a sochy. Dříve jsme oceňovali spíše přírodní a dostupné formy estetiky, jež byly zcela postaveny na aktivitě pozorovatelů. Příroda rytmizuje ve formě přílivu a odlivu, východu a západu, ročních dob, dnů a nocí. Dříve člověk přirozeně prožíval také životní rytmus v té nejvyšší intenzitě. Soustředil se na dýchání i proudění krve. Dnes je tento přirozený rytmus odosobněn vědeckým symbolickým systémem.[161]

5.1 Podstata umění

Položení otázky, jaké matriály vlastně umění využívá a zda jsou některé materiály pro uměleckou tvorbu vhodné si musíme uvědomit, že při tvorbě využíváme vše, co vychází z okolního světa, a to včetně toho, co je masové. Kvalita a hloubka přichází teprve tehdy, kdy je jedinec poháněn něčím, co bychom mohli nazvat intuicí, přičemž uspořádává a mísí (ty masové) předměty zcela jedinečným způsobem. „Jednotlivé prvky uměleckého díla se mísí a spojují tak, že „fyzikální“[162] jevy nemohou napodobit.“ To, co se Dewey snaží pravděpodobně

[157] Dewey, John**.** *Art as experience*, s. 140.
[158] Tamtéž, s. 142.
[159] Tamtéž, s. 148.
[160] Tamtéž, s. 150.
[161] Tamtéž*, s. 154.*
[162] Fyzikální je zde myšleno jako něco přirozeně existujícího, co je invencí člověka reorganizováno.

říct je, že umělecké dílo je živý organismus, jehož části jsou cíleně vybírané, a přesto zde sehrává určitou roli intuice, bez níž by dílo nemohlo být nikdy konzistentní.[163] Umělecké dílo, jakožto živý organismus, jenž je intuitivní, emocionální, zároveň není náhodný, zprostředkovává formu zkušenosti, která je kvalitní. To, že je kvalitní chápeme díky tomu, že vnímáme smysluplnost zkušenosti. Ta je vždy bezprostředně chápána, pociťována**.** Kvalita je pocit sounáležitosti s celkem, se společností, s přírodou a vesmírem. Umění je projev individualizované činnosti přesahující jedince, čímž se přibližuje universalitě (nebo chceme-li božskému principu). Umělecké dílo tedy vyvolává a zdůrazňuje kvalitu existence celku a naši příslušnost vůči tomuto celku. Skrze estetické subjekty prožíváme dle Deweyho sebe sama. „Jsme vyvedeni mimo sebe, abychom našli sami sebe**“**.[164]

Umělecké dílo má formu média důsledně integrovaného v celek, a přitom působí na některý náš primární smysl. U výtvarného díla může být tímto médiem barva, protože barva má schopnost evokovat pocity chladu, zápachu, temnoty i světla. Přesto, že dílo působí primárně třeba jen na jeden smysl, prožitek díla je mnohem víc komplexní.[165] Stejně tak každou zkušenost a každý zážitek prostupuje kompletní a základní kvalita (něco jako univerzální princip), protože se projevuje organizací činností, jež můžeme považovat za typicky lidské. Díky specializaci a individualizaci zkušenosti je jedinec doveden do bodu, kdy jsou využity všechny jeho možnosti.[166]

I z tohoto důvodu musí být estetická zkušenost integrována do běžného života. Aby Dewey objasnil, jak může být nějaká zkušenost individuální a zároveň se dotýkat universa, uvádí příklad týkající se vzdělání. Pro někoho je při studiu důležitý proces učení se, soustředí se na proces a rozvoj svých kompetencí s tím, že výsledek pro něj není tolik důležitý. Jiný student chce dostudovat, aby dostal více peněz v práci. Meritum věci spočívá v tom, že během studia jsou nám k dispozici a přítomny obě varianty zároveň. Individualizace zkušenosti podléhá

[163] Dewey, John. *Art as experience*, s. 200.
[164] Tamtéž, s. 202.
[165] Tamtéž*, s. 203.*
[166] Tamtéž, s. 204.

až zaměření naší pozornosti na externí či interní zdroje. Ve výsledném zhodnocení nicméně dojdou oba studenti stejného cíle, a tím je dostudování. Čili každá činnost, kterou děláme má přítomný estetická potenciál a my tomuto potenciálu buď věnujeme pozornost, nebo ne.[167] Je nutné rozlišovat také mezi umělcem a recipientem. Umělec umí velmi specifickým způsobem pracovat s materiálem a převést ho na médium, jímž sděluje a odkazuje. V tomto směru se zde objevuje opět princip užívaní versus tvoření. My využíváme médium ke sdělení, ale umělec si vytváří médium ke sdělení. Skutečný umělec vidí a cítí v podmínkách svého média. Například výtvarné umění je dle Deweyho možné definovat i jako schopnost vytvářet iluze.[168]

Hovořili jsme o formách a materiálech uměleckých děl, která jsou individuální, universální i rytmická. Nyní se dostáváme k termínu linie. Linie představuje funkci formy. Jedná se o integrující prvek určující uměleckému dílu rytmus. Pokud se díváme na krajinu, tak vidíme uspořádání kopců a stromů, jež v našem vnímání fungují jako celek. Při estetickém nahlížení se nám může stát, že budeme krajinu vnímat jako kompozici, tudíž budeme mít větší potřebu ji „upravit". Vidění defektu v přírodní scéně je projevem individualizace estetické zkušenosti. Zároveň toto vidění defektu je defektem našeho myšlení o scéně a silným motivem k reorganizaci.[169] Dewey skutečně velmi důsledně ve všech analyzovaných problémech ukazuje, že podmínkou každé kvality myšlení a jednání je schopnost neustálé aktualizace a restrukturalizace našeho myšlení. Estetická funkce, estetická zkušenost schopnost být v procesu nejen podporuje, ona ji vyžaduje.

Dewey je přesvědčen, že umělec tvoří médium, které zpravidla nepoužívá, protože je s ním plně identifikován. Myslí a cítí skrz toto médium. Ve chvíli, kdy vnímáme objekty esteticky, snažíme se uspořádat smyslový vjem s ohledem na naše individuální předpoklady. Může to být představa reorganizace přírody, může to být pauza v hudbě, metafora v divadelním představení. Jedná se o faktor, jenž vnáší do uměleckého díla pohyb, akční stránku, proměnlivost a individualitu.[170]

---

[167] Dewey, John. *Art as experience*, s. 205.
[168] Tamtéž, s. 208.
[169] Tamtéž, *s*. 210.
[170] Tamtéž, s. 211.

Pravé umění je umělecký produkt sám o sobě, jenž si lze představit jako nekonečný živý organismus. Každý z nás může ve své individualitě objevovat části a části částí tohoto organismu bez jakéhokoliv omezení. Takovým způsobem funguje Deweyho představa individualizace v rámci celku.[171] Důležité je, abychom se na umělecké dílo dívali způsobem, kdy hodnotíme, zda umělec dodřel určitá pravidla a naplnil tak podmínky nezbytné pro vznik artefaktu překonávajícího jedince i čas.[172]

Podíváme-li se na svět kritériem vědy zjistíme, že redukuje prostor pouze na vztahy, jež vyjadřuje matematickým a fyzikálním jazykem. Tento jazyk má svá pravidla a pojmosloví umožňující nám myslet s přesností odebírající problémům a jevům kontext a šíři. Tím je našemu okolí odebírána také kvalita. Kvalitu lze prostředí navrátit uměleckým tvořením, neboť právě takové tvoření kvalitu prostoru nijak nelimituje. Deweyho způsob myšlení je orientován na subjekt a jeho aktivitu, již prostřednictvím umění zažíváme při estetické zkušenosti. Proto můžeme rozlišit mezi uměním pravým a brakem, neboť jen taková tvorba, která je pohybem a zároveň hýbe s recipienty je opravdová. Dewey doslova dodává, že: „Pohyb přímého zážitku je změnou kvality objektů a prožívaný prostor je aspektem této kvalitní změny.“[173]

V estetické zkušenosti jsou zároveň integrovány všechny naše vjemy pohybu v čase, prostoru i rychlosti. Všechny varianty a všechny roviny se ukazují zároveň, a to stejným způsobem, jako Dewey uvedl v příkladu studia. Věda se orientuje na popis podmínek, které se opakují ve zkušenosti reálné, ale jsou příliš rozmanité a nelze je prakticky popsat, zatímco umění obsahuje i vlastní zkušenost mající potenciál zachytit a popsat plnou rozmanitost. Estetická zkušenost je dle Deweyho sama o sobě výběrem utlačujícím nepodstatné a vyzdvihující důležité. Umění má tedy jedinečnou schopnost býti trvalé. Dalo by se o něm dokonce říci, že je konstrukčně odolné.[174] Mnohokrát bylo v této kapitole zdůrazněno, jakou roli pro Deweyho zkušenost a estetickou zkušenost hraje kontext. Dewey sám

[171] Dewey, John. *Art as experience*, s. 212.
[172] Tamtéž, s. 213.
[173] Tamtéž, s. 215.
[174] Tamtéž, *s*. 216.

se na různé roviny kontextu, jako je čas a prostor, opakovaně odvolává.[175] Forma, rytmus, rovnováha a jejich organizace jsou klíčové pro vyjádření vztahů, které myšlení chápe jako kvalitu přítomnou ve vnímání a obsaženou v umění.[176]

Rozlišení jednotlivých prvků a konzistence částí celku jsou funkce, které definuje inteligence. Srozumitelnost uměleckého díla spočívá v přítomnosti významu zpřítomňujícím části individuality a jejich vztah k univerzu, a to prostřednictvím smyslů, jež musí být cvičené k takové formě vnímání.[177]

5.2 Dopad estetické zkušenosti pro člověka

Jakkoliv mohou znít předchozí odstavce složitě, Deweyho cílem bylo upozornit jednak na přirozenost estetické zkušenosti a její běžnou přítomnost v našem životě. Zároveň chtěl upozornit na výjimečnost a univerzální charakter, jenž estetická dimenze zkušenosti přirozeně nese. Umění nelze chápat jako produkt, nýbrž jako vnitřní kvalitu činnosti. Takovou činnost jsme schopni sledovat za předpokladu, že této kvalitě vědomě věnujeme pozornost. Kvalita je sice obvykle podmíněna velkým množstvím daných kritérií, a přesto je i v jednotlivostech v tom smyslu, že nemůžeme opakovaně pozorovat úplně přesně totožné jevy.[178] Používáme slova, abychom tuto šíři mohli redukovat a konkretizovat. Jazyk ale slouží ke zjednodušení, tedy nemůže duplikovat úplnost. Používání pojmů a kategorií nám pomáhá prakticky se orientovat ve světě a předvídat výskyt některých jevů. Je ale rozdíl mezi „býti jevem[179] a býti identifikátorem jeho výskytu“.[180]

Jestliže budeme svět vnímat pouze identifikačním způsobem, pak budeme sochy chápat jako opracované kameny a hudbu jako souslednost zvuků o různé frekvenci. Takto vypadá vnímání, které je orientováno fyzicky. Naše smysly však vytvoří zpětnou vazbu umožňující nám vidět svět jiným způsobem. Naše

[175] Dewey, John. *Art as experience*, s. 217.
[176] Tamtéž, s. 220.
[177] Tamtéž, s. 221.
[178] Tamtéž, s. 223.
[179] Myšleno jako sounáležitost a aktivní prožívání okolního dění.
[180] Dewey, John. *Art as experience*, s. 225.

pozornost je v ten moment aktivizována a upoutána.[181] Zkušenosti nelze matematicky určit striktní a přesné hranice, protože zkušenost je příliš bohatá, než aby umožnila takové omezení.[182] Hranice mohou být různé a tvůrce může pocítit tlak i ze strany politických a společenských konvencí. Ve chvíli, kdy však umělec začne tvořit pod tlakem takových omezení a ohraničí si uměleckou tvorbu pouze na určité segmenty, nemůže nikdy z jeho tvory vzejít kvalitní umění.[183] Umění je čistá, neomezená a neposkvrněná forma komunikace, které nelze vzít a odstranit nárok úplnosti, jinak to naruší její podstatu, tvrdí Dewey.[184]

Skrze celou Deweyho koncepci se prolíná jeho analýza formy umění a umělecké tvorby s psychologickými aspekty vnímání umění. Pravděpodobně je to důsledek jeho snahy o holistické uchopení zkušenosti. Proto se nyní zaměříme na analýzu psychologických aspektů vstupujících do umění. Tyto aspekty je nezbytné zpracovat s největší vážností, neboť se jedná o pojmy vůle, kontemplace, citu, intuice, asociace a emoce, o nichž víme, že jsou nedílnou součástí také problematiky morálky.[185] Zkušenost je založena na interakci organismu s vnějším okolím. Jedná se o interakci mající psychologickou i fyzickou rovinu. Zároveň zkušenost zahrnuje tradice a specifika prostředí. Účelem umění je sjednocovat v tom smyslu, že překonává konvenční rozdíly a směřuje k základním společným prvkům zakoušeného světa. Dále rozvíjí individualitu ve způsobu zakoušení a vyjadřování těchto prvků. Podle Deweyho lze sledovat dva vyhraněné typy osobnosti. Osobnost orientující se na praktický výkon a osobnost orientující se na intelektuální výkon. Umění by mělo být prostředkem pro sjednocení a vybalancování těchto vyhraněných typů. Estetická kvalita nepatří objektům jakožto objektům, je však do nich promítána.[186]

V běžném životě fungujeme v režimu diferenciace sebe a prostředí a v tomto kontextu zvažujeme své možnosti. V estetické teorii takové uvažování neexistuje. Odtržení sebe od prostředí nelze, protože organismus spolupracuje s prostředím,

[181] Dewey, John. *Art as experience, s.* 228.
[182] Tamtéž, s. 232.
[183] Tamtéž, s. 235.
[184] Tamtéž, s. 254.
[185] Tamtéž, s. 255.
[186] Tamtéž, s. 258.

aby vytvořil speciální druh zkušenosti, v níž je osobnost i prostředí plně integrované.[187] My jsme zvyklí pojmenovávat určité vlastnosti umění. Říkáme, že obrazy jsou krásné, ale už se nezaměřujeme na skutečné prožívání, jež v nás probíhá.[188] Proto je potřeba přerušit pouto propojující self k okolnímu prostředí. Tím se naruší integrita našeho konvenčního způsobu uvažování. Nyní si položme otázku, jak mohou estetická zkušenost a estetické oceňování stimulovat člověka. Opět se nám zde objevuje pojem touhy, nebo alespoň nějakého jejího aspektu. Dewey se domnívá, že kdyby umění stimulovalo pouze smysly, byl by takový stimul nepatřičně slabý. Motivačním faktorem pro věnování a zacílení naší pozornosti jsou přirozeně naše touhy a zalíbení.[189]

Prostřednictvím zalíbení doprovázejícím percepci uměleckého díla zaměřujeme svou pozornost na subjekt jako takový, což nám pomáhá emocionálně dospět do bodu, kdy vnímáme subjekt v jeho plnosti. Jde však o to, že bez emocionálního prožitku, bychom k této úplnosti nemohli dospět. Jádro Deweyho estetické filosofie se odklání od přístupů snažících se popsat estetické oceňování jako formu distance od emocí. Zároveň pokud bychom se omezili pouze na potěšení, tak bychom vyloučili z umění to, co je pro něj nejdůležitější a nejcharakterističtější.[190] Psychická distance je naprosto běžným termínem v estetických teoriích.[191] Problém těchto racionalisticky orientovaných estetických teorií spočívá v tom, že se hodně soustředí na kategorie, kde se přísně rozlišuje mezi čistě rozumovým, idealistickým a smyslovým. Takové rozlišení není ve zkušenosti primární, nýbrž sekundárně metodologické.[192] Ve zkušenosti jsme vždy přítomni racionálně, přestože si užíváme smyslovou stránku. Důležité je, abychom tyto dvě roviny hodnocení dokázali rozlišovat v reflexi. Namísto separace smyslového a rozumového nám umělecké či estetické vnímání umožňuje zakoušet obojí současně, protože měníme způsob, jakým předmět nahlížíme.

---

[187] Dewey, John. *Art as experience*, s. 259.
[188] Tamtéž*, s.* 261.
[189] Tamtéž, s. 267.
[190] Tamtéž, s. 268.
[191] Srov. Bullough, Edward. Psychical Distance as a Factor in Art and an Aesthetic Principle, Pepper, Stephen C. Emotional distance in art.
[192] Dewey, John. *Art as experience*, s. 269.

Tato integrace se uskuteční i u díla působícího vyhraněněji na jednu ze zmíněných složek. Pokud se jedná o pravé umělecké dílo, pak to bude fungovat, tvrdí Dewey.[193] Existují samozřejmě díla sloužící pouze k odreagování a potěšení. V tomto případě ale nemluvíme o umění. Další problematickou otázku, jež je třeba otevřít v kontextu se zakoušením umění, přináší psychologické teorie soustředící se na dualismus těla a mysli. Naše prožitky musí procházet smyslovým a tělesným, aby mohli být v mysli. Zároveň mysl přestavuje místo, které dokáže existovat nezávisle na interakci s prostředím, protože integruje paměť, pozornost a smysluplně organizuje činnosti.[194] Myšlení nám umožňuje vědomě řešit různé situace. Takové pojetí mysli, jako něčeho nezávislého, co separuje mysl od tělesného, a tím udělá z prostředí i těla něco mrtvého, způsobuje, že i na estetickou zkušenost pohlížíme jako na něco izolovaného od okolního světa a našeho těla.[195] Umělecká díla ztělesňují možnosti zkušenosti, jež nelze získat žádným jiným způsobem.[196]

Živý tvor je vždy v intenzivní interakci s okolním prostředím. Veškerá vědomá zkušenost má nutně určitý stupeň imaginativní kvality.[197] Mysl představuje systém uspořádání významů, s jejichž pomocí pro nás připisujeme okolnímu dění význam. Mysl však nemusí být nutně vztažena k aktuálnímu dění a stejně tak i emoce tyto neaktuálně orientované myšlenky doprovází. V uměleckém díle se tyto složky objevují v materiálu, a tím otevírají prostor pro specifickou formu zkušenosti, která je estetická.[198] Umělecké dílo působí silně imaginativněji než jeho pouhá fyzická podstata. Estetická zkušenost je zkušeností ve své celistvosti. Je to čistá zkušenost osvobozená od sil, které brání jejímu rozvoji a svobodě.[199]

Pakliže chápeme estetickou zkušenost jako něco sjednocujícího a zároveň přesahujícího, je nasnadě položit si otázku, jak by mělo vypadat hodnocení

[193] Dewey, John. *Art as experience*, s.270.
[194] Tamtéž*, s. 274.*
[195] Tamtéž, s. 275.
[196] Tamtéž, s. 279.
[197] Tamtéž, s. 283.
[198] Tamtéž, s. 284.
[199] Tamtéž, s. 285.

uměleckých děl. Do Deweyho zájmu se dostal nejen pojem hodnocení, ale i způsob, jakým nakládáme s kritikou. Podle jeho názoru se při hodnocení uměleckých děl dopouštíme chyb souvisejících s tím, že separujeme některou složku uměleckého díla. Zde lze opět pocítit Deweyho potřebu vysvětlit zkušenost jako univerzální proces, přičemž jakákoliv segmentace narušuju integraci a kvalitu zážitku. Separace může probíhat směrem k emocím, technice provedení, nebo politickým i historickým kontextům.[200] Další významnou kritiku vznáší Dewey vůči psychoanalytickému odůvodňování uměleckého díla vycházejícího z vědomosti konkrétních významných událostí v životě umělce. Takové informace nám totiž dokáží osvětlit pouze příčiny, proč konkrétní umělecké dílo vzniklo.[201]

Nejběžnější formou omylu je však podle Deweyho předpoklad, že umělec tvorbu začíná s materiálem majícím přiznaný status, a to morální, historický, filosofický. S uměleckým dílem se pak zachází způsobem, jako by šlo pouze o reedici hodnot aktuálně existujících v jiných oblastech zkušeností.[202] Umění je intelektuální médium, jehož prostřednictvím umělec přijímá svůj námět a předává jej svému publiku. Dewey je toho názoru, že existují kritici zaměňující estetické hodnoty s filosofickými.[203] Veškerá záměna hodnot nakonec vychází z jediného zdroje, a to zanedbání vnitřního významu média. Účelem estetického umění je posílení zážitku jako takového. Jedná se o formu zesílené zkušenosti. Je přirozené a stává se, že je umělec ovlivněn při své tvorbě filosofií. Umělecké dílo ovšem není pouze filosofií. Díky médiu slova, které je již produktem sociálního umění a je „těhotné“ morálními významy, je umělec pracující s literárním dílem častěji ovlivněn filosofií než umělci, kteří pracují s jiným typem média.[204]

Umění, jež je otevřené a přístupné vícero možnostem organizace, se soustředí na rozmanitost zájmů a účelů nabízených přírodou. Existuje jeden problém, kterému dle Deweyho musí umělec, filosof i kritik čelit, a to je rozdíl mezi stálostí a změnou. To vyžaduje položení si otázky, jak lze spravedlivě mluvit o individuálním a univerzálním, jednotlivém a kompletním, rozmanitém

[200] Dewey, John. *Art as experience*, s. 328.
[201] Tamtéž, *s. 229.*
[202] Tamtéž, s. 331.
[203] Tamtéž, s. 332.
[204] Tamtéž, s. 333.

pohyblivém.[205] Příroda a život se neprojevují plynutím, ale kontinuitou. Právě kontinuita zahrnuje struktury přetrvávající změnou. Změna neustále probíhá, nicméně kritik se neorientuje na změny, nýbrž na to konstantní a konzistentní, co je v umění obsaženo. Každého kritika navíc přitahují jiné kvality. Filosofie zážitku, která je velmi citlivá na nesčetné interakce, jež jsou materiálem zkušenosti, je jedinou filozofií, z níž může kritik nejbezpečněji čerpat inspiraci.[206]

Funkcí kritiky je převýchova vnímání uměleckých děl. Jedná se o proces učení se vidět a slyšet konkrétním způsobem. Úkolem kritiky není posuzovat v právním a morálním smyslu, neboť nejdůležitější morální povinnost uměleckého díla spočívá v tom, že se snaží odstranit z našeho vnímání a hodnocení předsudky. Morální funkcí umění samotného je odstraňovat předsudky, odstranit zatemnění, které nám brání vidět věci v jejich ryzí kvalitě. Strhnout oponu zvyklostí a zdokonalit schopnost vnímání. Kritik by měl dosáhnout toho, že umělecké dílo integruje natolik, že si projde zkušeností, jež je totožná se zkušeností tvořícího umělce**.** O tento ideál by se mělo usilovat.[207]

Umění je kvalita, která prostupuje zkušenost. Estetický zážitek je vždy více než estetický. V umění se věci a významy, jež jsou neestetické stávají estetickými, když vstupují do rytmického uspořádání směřujícímu k univerzální komplexitě. V estetické zkušenosti je vždy přítomna lidskost, přirozenost i společnost. Estetická zkušenost je projevem a je rozvojem kvality civilizace.[208] Umění je integrováno do společenského, kulturního a hodnotového kontextu. Zároveň je médiem přenosu a jeho produkty jsou neodmyslitelnou součástí kulturního dědictví.[209] Dříve byla umělecká činnost mnohem více provázána s běžným životem. Týkalo se to především různých obřadů.[210] Umění z hlediska kolektivní kultury při tvorbě a prožitku uměleckých děl. Vyjadřuje hluboko zakořeněný postoj přizpůsobení (základní ideál obecného lidského postoje). Umění

[205] Dewey, John. *Art as experience*, s. 335.
[206] Tamtéž, s. 337.
[207] Tamtéž*, s. 338.*
[208] Tamtéž, s. 339.
[209] Tamtéž, s. 340.
[210] Tamtéž, s. 341.

charakteristické pro civilizaci je prostředkem pro soucitný vstup do nejhlubších prvků zkušenosti vzdálených civilizací.[211]

Jak bylo řečenu, Dewey chápe umění za univerzálnější způsob jazyka, než je řeč. Jazyk umění není ovlivněn náhodami dějin, což běžné jazyky, jejich formy a dialekty bývají. Tento jazyk je ještě mnohem univerzálnější. Každá kultura a společnost má svou individualitu a má také vzor spojující její části dohromady.[212] Tím se dostáváme k nejvýznamnějším souvislostem morálky a umění v Deweyho filosofii. Zdůrazňuje, že umělecká díla jsou nejintimnější a nejenergičtější prostředky, jakými se mohou jedinci podílet na umění žít.[213]

O morálním poslání a lidské funkci umění lze inteligentně diskutovat pouze v kontextu kultury. Umělecké dílo může mít určitý vliv na konkrétní osobu nebo na počet osob.[214] Fyzický život nemůže existovat bez podpory fyzického prostředí a morální bez podpory morálního prostředí. Konečným měřítkem kultury je umění, jež vzkvétá. Součet všech reflexí a předpisů morálky je nevýznamný ve srovnání s vlivem architektury, románu a dramatu na život. Nabývá na důležitosti, když intelektuálně formulujeme tendence těchto umění a poskytujeme jim vnitřní intelektuální základnu.[215]

Teorie připisující umění přímý morální účinek a záměr selhávají, protože neberou v úvahu civilizaci jakožto kontext, v němž jsou umělecká díla tvořena a užívána. Většina teoretiků vytahuje z umění konkrétní díla, která jsou dle jejich názoru mimořádně poučná, což má za následek, že uvažují o morální funkci umění v podmínkách přísně osobního vztahu mezi vybranými díly a konkrétním jedincem. Celé jejich pojetí morálky je natolik individualistické, že jim uniká smysl pro způsob, jakým umění vykonává svou humánní funkci.[216]

---

[211] Dewey, John. *Art as experience*, s. 346.
[212] Tamtéž, s. 349.
[213] Tamtéž, *s. 350.*
[214] Tamtéž, *s. 358.*
[215] Tamtéž, s. 359.
[216] Tamtéž, s. 360.

Umění nese hodnoty objevující se v běžném životě a je prostředkem komunikace, díky čemuž ho lze využít jako nástroj výuky a výchovy. Tato metoda se od jiných tradičních metod liší tím, že zahrnuje emoce. Problém vztahu umění a morálky se příliš často řeší, jako by ten problém existoval pouze na straně umění. Předpokládá se, že morálka je i v představě i skutečnosti uspokojivá[217] a že jedinou otázkou je, zda a jakými způsoby, by se mělo umění přizpůsobit již vyvinutému mravnímu systému. Představivost je nástrojem dobra, cituje Dewey Shelleyho. Je nástrojem dobra, protože schopnost imaginace je také schopností naladit se na druhé. Dokonce i aliance náboženství a umění má kořeny v této společné vlastnosti. Proto je umění morálnější než morálka. Umělci a jejich nápaditá prezentace ideálů, jež by měly vést k myšlení a touze, kdy umění se stává prostředkem, jak udržet naživu smysl pro účel, předčí důkazy a přesahuje zvyk.[218] Myšlenka a praxe morálky se váže na představy o chvále a obviňování, odměnách a trestů. To je pochopitelná redukce, protože člověk nemůže stát mimo dobro a zlo, a tak se tímto způsobem orientuje. Morální potenciál umění tkví hlavně v orientaci na imaginaci. Tím se odprošťuje od chvály a výčitek.[219]

Umělecká tvorba a její hodnocení je proces, jež nelze oddělit od dobového kontextu. Je postaven na významné aktivitě tvořících a hodnotících aktérů, kteří se učí pracovat se svými smysly tak, aby jejich estetický zážitek byl konzistentní. Estetická zkušenost představuje formu naprosto specifické komunikace schopné propojovat individuální a společenské hodnoty. Schopnost naladit se na umělce klade na každého příjemce nárok v tom smyslu, že musí projít všemi fázemi, kterými prošel také tvůrce. Rozdíl mezi tvůrcem a příjemcem spočívá v tom, že tvůrce je schopen tímto procesem nejen projít, dokáže nakombinovat materiál tak, aby byl integrovaný a vytvářel prostor pro sdílení. Obecně má společnost tendence odvracet se od aktuálního prožitku, tvoří kategorie a pojmy, přitom podstatou světa kolem nás je harmonie a rytmus, v nichž se vše odehrává. Dewey je přesvědčen o tom, že umění je autentické jako aktivní komunikační aparát vždy v kontextu doby, v níž vzniká.

---

[217] Dewey, John. *Art as experience*, s. 361.
[218] Tamtéž, s. 362.
[219] Tamtéž*, s. 363.*.

Vrátíme-li se nyní k první kapitole, v některých výpovědích učitelů estetických předmětů se objevila výpověď, že když se například v hudbě učí písně, které neznají, nejsou aktuální, tak je to nebaví. V kontextu Deweyho estetiky je to pochopitelné, protože jsou konfrontováni s materiálem, pro který nemají kontext. To neznamená, že by se v hodinách hudební výchovy měl poslouchat pouze hip hop. Požadavek zábavy relevantní argument není, ale požadavek aktuálnosti je nesmírně důležitý. Lze předpokládat, že právě aktuální umění jakéhokoliv druhu je nejlepším prostředkem pro pochopení uměleckých děl předcházejících dekád. Jak bylo již mnohokrát řečeno, umění je komunikace promlouvající k nám v kontextu, který se musíme naučit hledat, pochopit a prožít. Zároveň hledat to, co představuje stabilní jádro každé tvorby a její schopnost překonat dekády. Tohle má Dewey na mysli, když tvrdí, že umělecké dílo je emocionální, není nahodilé, a přesto individuálně prožité. Jedná se o formu univerzálního jazyka, kterým dokážeme překovávat bariéry. Jedná se o prvek soucitu, vcítění se a intimity na té nejvyšší úrovni, které je schopen pouze člověk.

6. ETICKÁ KONCEPCE JOHNA DEWEYHO

V průběhu tvorby této práce jsme se snažili průběžně poukazovat na prvky etiky a estetiky objevující v různých publikacích Deweyho díla. Nyní se zaměříme jednak na jeho etickou koncepci, jelikož se Dewey zabýval studiem etiky z historického hlediska, dále se zaměřil na roli školy ve vztahu k předávání morálních hodnot, kdy právě tato oblast jeho práce pro nás představuje klíčové téma. Dewey se v úvodu všech svých děl věnuje vysvětlení základních pojmům daného problému, což v jeho případě znamená snahu představit základní charakteristiku celého pragmatického přístupu. Ne jinak je tomu také v *Etice*, kterou napsal společně s Jamesem Tuftsem.

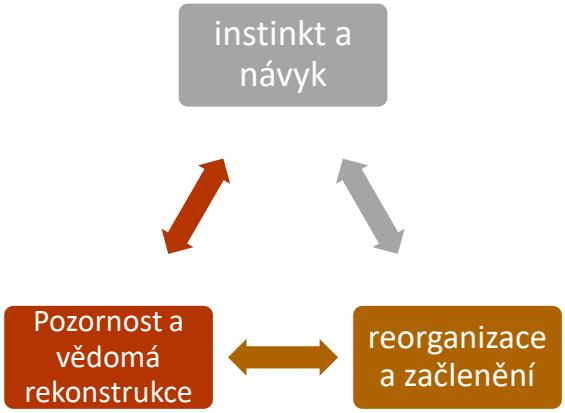
U všeho, co je dobré, přijatelné a morální připisuje Dewey několik základních charakteristik. Vzpomeneme-li například Sokolův způsob třídění morálky do kategorií, mající hierarchii dle hloubky iniciativy, s níž musíme do rozhodnutí vstoupit, Dewey se o podobné srovnávání nepokouší. Tvrdí, že morálka je buď orientována na vzhlížení k vyšším ideálům, jež se reprezentují například v umění a svobodě, jsou zaměřené na vztahy k druhým a zahrnují cit pro spravedlnost či soucit. Nebo se může jednat o uznání konkrétního standardu, a to ať už ve formě zákona a práva. S tím se váže cit pro povinnost a respekt k právu. Dva zmíněné pohledy můžeme považovat za sociální aspekt morálky ve smyslu vztahu člověka k okolí. Zároveň se lze na morálku dívat z hlediska vývoje, tedy psychologicky a tam nám spadají[220]:

1. instinktivní činnosti
2. vědomá řízení a kontrola za plné pozornosti týkající se uvažování, touhy a volby
3. chování zvyková vycházející z uvažování a závěrů předchozí činnosti.

Jedinec tak zaujímá zvláštní pozici mezi automatickými a reflexivními aktivitami a mezi návyky. Vytváření a přehodnocování návyku sledujícího účel můžeme nazývat morální vývoj, protože vzorce chování a k nim využité prostředky se nikdy nevytváří definitivně, Deweyovsky řečeno, aktualizují se. Aby mohlo

[220] Dewey, John a Tufts, James H. *Ethics, s.7.*

docházet k této aktualizaci, je nezbytné aktivizovat naši pozornost. Položme si nyní otázku, za jakých podmínek celý proces aktualizace našich návyků probíhá. První podmínkou změny je situace, pro níž naše dosavadní zkušenost nestačí. Každá neobvyklost má tendenci upoutat naši pozornost, neboť jsme k tomuto progresu přirozeně naprogramováni.[221] Je přirozené, že nejprve uspokojujeme jen naše fyziologické potřeby. Postupně si však vytváříme kognitivní strukturu pomáhající nám odlišit tělo a mysl. Díky tomu dokážeme uvažovat v mnohem složitějších strukturách, chápat a vytvářet si ideály. To vše se odehrává v rámci socializace, během níž si postupně osvojujeme jazyk, hodnoty a normy naší rodiny, a přirozeně také společnosti.[222] Progres v rámci individuality a rodiny, přejímání hodnot referenční skupiny vede postupně k tomu, že se vlastní zájmy i zájmy druhých postupně povyšují na úroveň celé společnosti. Pokrok k racionálnějšímu a společenštějšímu chování je nezbytnou podmínkou morálky.[223] Vybaví-li se nám zkušenostní cyklus učení, jenž je často spojován se jménem Kurta Lewina a právě Johna Deweyho, můžeme si i proces aktualizace hodnotových systémů vizualizovat pomocí jednoduchého znázornění.



Obrázek nám ukazuje cyklus neustálé interakce biologického naprogramování člověka se sociálním prostředím. Čím déle dochází k rekonstrukci zkušeností, tím více jsou zkušenosti morální a orientované na společnost.

[221] Dewey, John a Tufts, James H. *Ethics, s. 8-10.*
[222] Tamtéž, s. 11.
[223] Tamtéž, s. 12.

Dewey tvrdí, že je nutno se na morální zkušenost dívat dvojím způsobem, jenž významně odlišuje její interpretaci. Lze se totiž orientovat buď na jednání jako takové, což představuje aktivní formu morální zkušenosti, nebo na příčiny konkrétního jednání. Rozdíl spočívá v tom, zda se nacházíme v roli aktivního činitele, nebo roli hodnotitele. Velmi významnou roli pro oba módy morální zkušenosti zastává společnost, různé druhy uskupení primárních i sekundárních skupin, vliv rodů a kultur. Přestože se Dewey snaží zohlednit všechny tyto faktory, nakonec se vrací k základní myšlence definice morálnosti a tvrdí, že pokud akceptujeme pravidla společnosti, hrajeme její hru a nejedná se o morálku v pravém smyslu, nýbrž pouze o akceptaci normy. Pokud jde o normu, je nutné ji chápat jako externí motiv vytvářející tlak na naše chování.[224] Morálka je implicitní v tom smyslu, že si zakládá na dědičnosti moudrosti, což zahrnuje například respekt k právům, standardy předávané náboženstvím a společensky významné osobnosti a hodnotový systém ve formě obecného souhlasu. Podstatné je si uvědomit, že byť funguje kontrolní systém, není zcela objektivní.[225]

Společnost má definovaný systém práv a povinností, hodnot a ideálů. Morální život projevuje svou kontinuitu dvěma způsoby. V prvním případě jde o snahu zachovat určité (dědičné) jádro, ve druhém případě se morálka nějakým způsobem odlišuje od běžného života.[226] Dewey zastává ten názor, že i když se nám časem vytříbí individuální nebo skupinové hodnoty, stále se řídíme společenskými normami. My bychom se nicméně nikdy neměli spokojit s opakováním pravidla, protože každá situace a každá zkušenost se v nějakém smyslu odlišuje. Je to jednoduše proto, že nemusíme úplně každou dílčí situaci řešit a vymýšlet pro ni adekvátní postupy.

Pokusili jsme se zde nastínit, jakým způsobem Dewey chápe morální zkušenost. Je nutné si uvědomit, že morální zkušenost může probíhat v rovině jednání, nebo hodnocení. Člověk od narození reaguje s prostředím a kultivuje své individuální dovednosti v kontextu skupin, které se v průběhu jeho života rozšiřují. Tím se rozvíjí nejen myšlení, ale i morální zkušenost, a to přímo úměrně individuální

[224] Dewey, John a Tufts, James H. *Ethics, s.84.*
[225] Tamtéž, s. 85.
[226] Tamtéž, s 171-172.

socializace do širší společnosti. Morální hodnoty a systémy jsou specifické tím, že jsou nastavené a udržované společností, jež je předává jako své dědictví. Aby ovšem nešlo pouze o akceptaci norem, musí být v pravé morální zkušenosti mimo kontrolu také významná odlišnost, díky níž je podpořena přirozená lidská potřeba k pokroku.

Jednotná koncepce dobra, nebo univerzální pravidla morálního jednání jsou nedosažitelná. Proto je potřeba apelovat na lidský rozum a morálku chápat jako aktivní kognitivní činnost. V podobném duchu interpretuje Deweyho texty například Fesmire.[227] Dewey a Tufts v *Etice*[228] věnují podstatnou část díla rozboru jednotlivých etických přístupů. Stejně tak, jako tomu je ve všech ostatních Deweyho dílech, i v tomto případě vytýká etickým teoriím, že se zaměřují pouze na dílčí problém, jež se posléze stává ústředním motivem celé etické koncepce.[229]

Zmíněný Fesmire shrnuje studium pragmatické etiky do tvrzení, že se snaží odlišit od abstraktních a zkostnatělých teorií, zaměřit se na naše běžné zkušenosti a využít potenciál naší inteligence. To neznamená, že by se etická pravidla měla ze společnosti odstranit, měla by ovšem být neustále v procesu, tedy aktualizovaná a kriticky revidovaná, nikoliv pouze vyžadovaná. Etická koncepce v podobě uctívání filosofie o absolutních pravidlech, nemůže být funkční z toho důvodu, že pravidlo je ze své podstaty vždy určitou formou zobecnění.[230] Bavíme-li se o rozumové aktualizaci, musíme se zaměřit na jeden naprosto klíčový pojem, a to je imaginace. Právě schopnost imaginace Fesmire zmiňuje jako ústřední problém většiny významných estetických teorií, ale také jako naprosto nezbytnou podmínku morálního myšlení, protože je zdrojem nových způsobů myšlení o problému. Pomáhá nám vcítit se do konkrétní situace a pochopit kontext lidského jednání a rozhodování, s čímž souvisí také hodnocení.[231]

Podle Fesmira je v Deweyho filosofii nutné chápat imaginaci jako součást běžné intelektuální činnosti. Je to schopnost vnímat svět, jenž nás obklopuje,

---

[227] Fesmire, Steven. *John Dewey and Moral Imagination*, s.56.
[228] Dewey, John a Tufts, James H. *Ethics.*
[229] Srov. Fesmire, Steven. *John Dewey and Moral Imagination.*
[230] Fesmire, Steven. *John Dewey and Moral Imagination*, s.57-59.
[231] Tamtéž, s.63-64.

a to v představě možného vývoje. Vztáhneme-li toto tvrzení na kontext fungování společnosti a společenských pravidel, imaginace představuje inovaci, na níž se zaběhlý systém musí umět naladit. Imaginace neboli představivost dokáže zesilovat myšlení mimo bezprostřední prožitek okolí.[232] V tomto smyslu pojednává Dewey o propojení empatie a kreativity už v estetice, kterou jsme analyzovali v předchozích kapitolách. Opět lze potvrdit názor, že schopnost estetická a morální je podmíněna rozvinutými a sofistikovanými kognitivními schopnostmi. Právě schopnost neustále rekonstruovat, obměňovat a vylepšovat nejen strukturu našeho poznání, nýbrž i myšlení je pojící prvek všech Deweyho textů.

V kontextu obecných úvah o Deweyho etice je nezbytné zmínit také fakt, že kromě jeho nepřehlédnutelné snahy o překonání diskursů nabízí jeho filosofie svými demokratickými myšlenkami politický kompromis. Dewey chápal etické problémy jako přímý důsledek společenských vztahů, politické smýšlení proto musí být zahrnuto jako podstatný kontext jeho filosofie. V tomto duchu uvažuje nad Deweyho filosofií Roberto Frega v článku *Beyond Morality and Ethical Life*.[233] Zde Frega odkazuje na analýzu Axela Honnetha a snaží se popsat, v jakých oblastech byl Dewey ovlivněn Hegelovou filozofií. Podle Honnetha se mělo jednat především o snahu vyložit etickou teorii skrze myšlenku seberealizace. Potíž je, že seberealizace může být v rozporu se společenskými normami a rituály. Aby se tomuto rozporu předešlo, rozšířil Dewey svůj raný etický koncept o aktivum. Seberealizace se tak stálý nástrojem k neustálé aktualizaci společenských norem směřují k demokratickým principům. [234]

Nutno podotknout, že některé inspirace Deweyho filosofie nejen směrem k oblasti etiky, a to především postavením subjektu do centra pozornosti, vycházejí z Hegelovy filosofie. Pro bližší analýzu vztahu myšlenkových konstruktů obou těchto autorů v rámci této práce bohužel není prostor. Je ovšem důležité brát tento kontext při čtení Deweyho textů v úvahu.

---

[232] Fesmire, Steven. *John Dewey and Moral Imagination*, s. 66.
[233]Frega, Roberto. Beyond Morality and Ethical Life: Pragmatism and Critical Theory Cross Paths.
[234] Tamtéž.

Nyní se zaměříme na konkrétnější analýzu Deweyho pojetí morálky, principy výchovy, metodické přístupy a psychologické aspekty morální výchovy a vzdělávání vycházející z Deweyho nejznámějšího díla o morálce, a tím je *Moral Principles of Education*.

6.1 Poslání školy

John Dewey připisoval škole významnou odpovědnost za výchovu jedinců, kteří dokáží obstát nárokům moderní společnosti. Proměnlivé prostředí klade nároky na určitou flexibilitu v myšlení a jednání jedinců, potažmo celé společnosti. Je nezbytné chápat Deweyho myšlenky v kontextu doby, v níž škola převzala jakožto státní instituce odpovědnost za výchovu a vzdělávaní dětí, protože před průmyslovou revolucí byla výchova záležitostí rodinnou a komunitní. Je nám také známo, že Dewey uvažuje veškeré sociální procesy v kontextu morálních témat a tento nárok klade také na školské instituce, když formuluje jejich základní poslání. Pro Deweyho je charakteristické, že se snaží upřesnit rozdíl mezi aktivní a pasivní formou myšlení. Tvrdí, že skutečným nositelem morálních hodnot jsou morální ideje. Ty působí na naše jednání a podle toho, zda naše chování zlepšují či zhoršují, rozlišujeme je na morální a nemorální. Tak se ideje liší od představ o morálce, jež mohou být morálně lhostejné a často se nijak neprojevují. Lépe řečeno nemají vliv na změny v našem chování. Přemýšlíme-li o ctnostech jako je poctivost, laskavost, tak neexistuje žádný mechanismus, jenž by tyto myšlenky automaticky proměňoval v dobrý charakter, nebo by nás tlačil k morálnímu chování.[235]

Podle Deweyho je úkolem učitele a vychovatele dosáhnout takového myšlení dítěte, které v největší možné míře ponese potenciál změny a bude rovněž právě hybnou silou chování. Může se totiž stát, že některé informace sice přijmeme, nestanou se však nositelem žádných změn, tedy nebudou mít žádný potenciál. Pokud si stanovíme za cíl morální výchovy zaktivizovat naše myšlení tak,

[235] Dewey, John**.** *Moral principles of education, s. 1.*

aby vedlo k dobrému jednání, stane se tento cíl pravděpodobně universálním a integrovaným ve všech oblastech výchovy a vzdělávání.[236]

Dewey podrobuje kritice především názor, že by školy měly trénovat děti v budování charakteru. Charakter je v jeho očích cosi statického. Při morální výchově by nemělo jít o zautomatizování si určitých postupů a nekritického absorbování pravidel. Stejné výhrady vznáší vůči učivu a jeho oborovém zpracování ve vzdělávacích dokumentech. V době, již reflektuje, postrádá v učivu a vzdělávání prostor, kdy by se mohla v rámci nějakého předmětu probírat a rozvíjet etika. Dewey v tomto ohledu přichází s velmi podobnou myšlenkou, s jakou se setkáváme v podobě klíčových kompetencí u současného kurikula. Obecně by se dalo říct, že se Dewey přikláněl k názoru, že na charakter nelze klást vždy nejvyšší možné nároky, ale lze celkem dobře využít metody učení se k posílení intelektuální a rozhodovací schopnosti a vybavit tak jedince nikoliv hodnotami, ale schopností měnit své chování s motivem progrese k lepšímu.[237]

Výchovná orientace vychovatele na reálný život je důležitá, protože výchova k hodnotám nemůže být řemeslná, musí být smysluplná a musí při ní docházet k opravdovému poučení.[238] Dewey si uvědomuje, že není možné, aby se hodnoty ve škole lišily od hodnot v běžném životě. Tedy, že by existovaly dva soubory separovaných etických principů. Škola se často orientuje na výchovu k občanství, což bývá nešťastné z toho důvodu, že je to redukováno na schopnost inteligentně volit a dodržovat zákony. Výuka k občanství i hodnotám by nicméně měla být integrována do systému poznání, do obklopujícího světa a přirozeného prostředí dítěte. Oddělit vztah ke společnosti a občanské participaci od ostatních vztahů, které dítě má, není rozumné. Zároveň je potřeba uvážit kontext, v němž dítě vyrůstá. Jedná se nejen o proměnu společenských rolí, ale i o prostředí a hodnotové systémy každé rodiny, čtvrti, komunity atd. Výchova v demokratické společnosti by navíc měla směřovat dítě k pokoře i iniciativě, mělo být schopno

[236] Dewey, John**.** *Moral principles of education*, s.2.
[237] Tamtéž*, s. 3.*
[238] Tamtéž, s.4.

řídit sebe i ostatní, zvládat zodpovědné pozice. [239] Dewey vlastně uvažuje nad tím, že dobré občanství je založeno na určité míře respektu ke společným hodnotám, zároveň musí být člověk veden k aktivnímu podílení se na realizaci demokratických principů, a to ve všech úrovních, které demokratická společnost nabízí a vyžaduje.

V Deweyho spisech se často objevuje jeho apel na aktivní myšlení a restrukturalizaci poznatků. Stejně tak považuje za nejvyšší smysl výchovného snažení vést dítě k myšlení, jež nese změnu. Dewey si velmi dobře uvědomoval, že nastavení školy vyžadující memorování poznatků a poslušnost vychovává pasivní jedince. Jedná se asi o nejzásadnější kritiku, již vůči škole vznáší. Podle něj tak školy vychovávají jedince, kteří nejsou schopni pečovat o sebe a druhé, a tím se stávají brzdou společnosti. Proto apeluje na školy a stanovuje jim za nejvyšší cíl vychovat takové jedince, kteří budou schopni se o sebe postarat a přizpůsobovat se změnám. Takový cíl ovšem není realizovatelný, pokud je škola izolována od běžného života. Tento princip se podle Deweyho týká vlastně všech cílů vzdělávání. Pokud je vytrhneme z kontextu, tak přestanou dávat smysl a nebudeme jim rozumět.

Položíme-li si otázku po moci, rozvoji, harmonii a síle bez vazby na sociální kontext, musíme si pomoct disciplínami, jež jsou také z kontextu vytrženy, jako je akademická psychologie. Termíny je pak možné zredukovat na výčet schopností, jako je vnímání, paměť a uvažování s vysvětlením, že všechny tyto schopnosti je nezbytné rozvíjet. Výchovu lze pak přirovnat ke cvičení. Dewey vysvětluje, že nemůžeme izolovat paměť, pozorování a uvažování od kontextu, protože schopnost není nic jiného, než koordinace a sestavení určitých impulsů a zvyků. Potřebujeme znát situace, v nichž bude jedinec potřebovat schopnost pozorovat, uvažovat a tvořit, abychom dokázaly tyto schopnosti vysvětlit. Škola podle jeho názoru musí být životně důležitou sociální institucí v mnohem větší míře, než byla doposud. Podle Deweyho je to stejně absurdní, jako by se ve škole učily děti o plavání, aniž by vstoupily do vody. V takovém případě lze předpokládat, že kdyby se žáci dostali do opravdové vody, začali by se topit. Pokud by tento

[239] Dewey, John**.** *Moral principles of education*, s.8-10.

pravdivý příklad byl bajkou, tvrdí Dewey, znázorňoval by etický vztah školy a společnosti. Škola svou izolací vyloučila nezbytnou podmínku výchovy a vzdělávání, poznatky získané ve škole jsou z tohoto důvodu zákonitě dílčí. [240]

Ve škole je velmi významně oddělena intelektuální a mravní stránka výchovy.[241] Společnost není schopna koncipovat školu jako společenskou instituci, a to i přes to, že škola nese také určitým dílem komunitní život. Morální výchova je často patologická v tom smyslu, že se orientuje na nápravu špatného chování. To prakticky probíhá tak, že učitel kontroluje dodržování pravidel, místo aby se orientoval na rozvoj pozitivních strategií jednání.[242] Dewey se domnívá, že tato pravidla jsou konvenční a svévolná, protože jsou uměle vytvořena a vyžadována, aby stávající způsoby výuky mohly dále pokračovat. Hovoříme zde ve značné míře o pravidlech sloužících k udržení režimu a kázně ve škole. Proto může v dítěti vznikat pocit, že mravní výchova školy je svévolná a učitel je orientován na neúspěch. Mravní výchova školy je formální a návyky, jež jsou ve škole kladeny za důležité, jako je rychlost, pravidelnost, pracovitost, samostatnost a věrnost uloženým úkolům jsou návyky nezbytné pro zachování školního systému. Ten je izolovaný a mechanický. Dewey zdůrazňuje, že vyžadování uvedených morálních zvyklostech je nereálné, obzvláště pak v kontrastu pravidel domova dítěte, kde rodina nikdy nevytváří umělé a nezávislé prostředí.[243]

Stejné myšlenky týkající se mravní povahy a funkce školy lze aplikovat také na některé školní metody vyučování. Škola je stále přílišně zaměřena ne masové přijímání a reprodukci poznatků. Navíc schopnost této reprodukce je u žáků klíčová pro jejich hodnocení. Tímto směrem šla další Deweyho kritika vůči škole a metodám, jež se v době vzniku jeho textů používaly. Dewey byl znepokojen nepraktičností školy a stejně, jako hovořil o teoretickém plavání, ohrazuje se vůči metodám kolektivního čtení. Z jeho pohledu by bylo mnohem efektivnější věnovat se praktickému využití jazyka a učit se komunikovat. Největší problém spočívá v tom, že tento přístup je ze stran všech žáků akceptován. Nejen, že tam neprobíhá

[240] Dewey, John. *Moral principles of education, s. 11-14.*
[241] Dewey zřejmě stejně jako Sokol spojuje mravní se vším, co je vázáno ke vztahům k druhým.
[242] Používá se často ve výchově problematických žáků i terapii – orientace na to, co funguje, co je žádoucí, co je dobré, co navozuje pozitivní změnu.
[243] Dewey, John. *Moral principles of education, s. 15-17.*

invence, žákům často není znám smysl, je-li tam nějaký. V tento okamžik si Dewey pokládá otázku, zda nedostatky na poli morálky nejsou nakonec stejné, jako v oblasti intelektu, protože se dlouhodobě potlačuje přirozená potřeba dítěte objevovat, rozebírat a skládat. Dítě potřebuje nějaký podnět, jenž ho udrží ve studiu. Často to bývá pozitivní vazba na osobnost učitele spolu s pocitem, že neporušuje školní řád, a tím přispívá pozitivně k chodu školy. To jsou motivy přijatelné, ale jsou vnější, tedy nízké. [244]

Žák velmi často bojuje s motivy egoistickými, jako je strach ze selhání, nebo ze ztráty uznání druhých. Tento strach může být dokonce výraznější než strach z trestu. Zároveň probíhá klasická skupinová dynamika, tedy do vztahů žáků vstupuje jak nápodoba, tak rivalita. Všechny děti sice dělají stejnou práci, nejsou za ni ovšem posuzováni individuálně, v kontextu poměrů, ze kterých pochází. „Děti jsou posuzovány s ohledem na jejich schopnost realizovat stejný vnější standard.“[245] Tímto srovnáváním vznikají kategorie silnějších a slabších žáků, jež se v obou případech ztotožní se svou rolí. Jedná se o negativní soutěž objevující se v oblasti přípravy na vzdálenou budoucnost.

Takto se dle Deweyho rozvíjí prostor k prokrastinaci, protože pro většinu dětí je budoucnost něco nepředstavitelného a neuchopitelného. Orientují se a žijí v bezprostřední přítomnosti, ale vzdělání nereaguje na jejich potřeby a zodpovědnost, směřuje na externí výsledek.[246] Morální výchova je trénovanou schopností přenášet hodnoty, jež za jiných podmínek a v jiné době byly funkční. V tom ale spočívá největší problém školy, že se stává rigidní. Žáci by měly mít možnost spolupráce, reciprocity a pozitivnímu osobnímu úspěchu.[247]

V mnoha ohledech, říká Dewey, je to právě učivo, co rozhoduje jak o celkové atmosféře školy, tak o používaných metodách výuky a kázně. Pokud má škola úzké pole školních aktivit, nemá takový vliv na rozvoj sociálních kvalit jedince. Zároveň záleží na tom, zda používá metody apelující na spolupráci skupiny spíše,

[244] Dewey, John. *Moral principles of education*, s.21-23.
[245] Tamtéž, s.24.
[246] Tamtéž, s. 25-26
[247] Tamtéž, *s. 27.*

než na výlučnost a konkurenci. Podíváme-li se na to ještě z jiného pohledu, tak Dewey uvádí, že v současnosti máme určené tři nezávislé hodnoty. Těmi jsou kultura, informace, nebo disciplína. Opět se setkáváme s problémem, že tyto hodnoty dávají smysl pouze tehdy, jsou-li zasazeny do kontextu společnosti. Zatímco informace jsou výchovné tehdy, pokud ukazují koncepce materiálu zasazených do kontextu společenského života. Disciplína představuje reakci informací na vlastní síly jednotlivce, a tím je dostává pod kontrolu pro společenské účely. Kultura představuje spojení právě informací a disciplíny. Označuje totiž socializaci jedince v jeho osobním pohledu na život.[248]

Dewey si klade otázku po tom, jak prakticky funguje vzdělávání a odpovídá si tak, že celé vzdělání je vlastně především o třídění informací. Ty se k nám dostávají a my je uspořádáváme podle toho, jaký jsme si aktuálně stanovili cíl. Toto třídění má za cíl jednak odlišit jednotlivé předměty a jednotlivá studia, dále pak nechat prostor pro pochopení specifických cílů a motivů každé jedné disciplíny. Podle Deweyho záleží na tom, jak s informacemi pracujeme, zda kupříkladu historii vykládáme jako něco, co prošlo a odešlo ve smyslu mechanického záznamu minulosti. V takovém případě zaniká motiv se historii věnovat. Hodnota hodin dějepisu, a zvláště pak etická hodnota bude závislá na tom, do jaké míry se minulé události stanou prostředkem k porozumění současnosti a do jaké míry tvoří vhled do struktury a fungování dnešní společnosti.[249]

Dewey považoval společnost za komplikovanou. Budeme-li dále pracovat s příkladem dějepisu, záleží v té nejvyšší míře na učiteli, jaká témata zvolí a jakým otázkám se bude věnovat, aby došlo k pochopení historických pilířů společnosti. Bohužel je výuka dějepisu často nastavena tak, že žák není schopen z látky určit, vytáhnout žádné konkrétní etapy, jež jsou významnější. Protože není minulost promítána do současnosti, stává se výuka dějepisu neefektivní. Studium historie by nemělo být mechanické, jeho cílem je vymanit nás z aktuálně vnímané reality a pochopit ji z širší perspektivy. Tímto studiem by dítě mělo dojít pochopení,

[248] Dewey, John. *Moral principles of education*, s.31-32.
[249] Tamtéž, s. 33-36.

co bylo důvodem společenského pokroku, v čem společnost v minulosti selhala a jak se tyto skutečnosti promítají do světa, ve kterém se žák pohybuje.[250]

Jít do opačného extrému ovšem také není žádoucí. Historie by se pak zredukovala na vzrušující příběh, ale morální přínos se pak také zredukuje na ponaučení ze života konkrétních osobností, místo aby rozšiřovalo a prohlubovalo představivost dítěte o sociálních vztazích, ideálech a prostředí.[251] Dítě totiž nepotřebuje izolované morální poučky, spíš si potřebuje vybudovat systém myšlení o sociálních vztazích.[252] Podobný mechanismus popisuje Dewey také v oblasti matematiky. Máme tendenci přistupovat k číslu jako cíli o sobě, místo jako k prostředku dosažení jiného cíle. Ve škole se používají technické postupy a vzorce často bez reálného kontextu a použití v praxi. Často jde nejen o technické, ale i sociologické využití aritmetiky, které se ovšem vůbec nezdůrazňuje. Škola nás v tomto ohledu nepřipravuje na reálný život. Samotné přizpůsobení se požadavkům školy nestačí, protože v reálném světě se opět učíme „plavat ve vodě“, a to s sebou nese také odpovídající špatné výsledky v praktické stránce. Stejně tak i koncepce mravní výchovy byly příliš úzké a formální. Z Deweyho hlediska jsme za etické považovali to, co bylo spojeno se zvláštními činy, cnostmi. Vštěpování konkrétních cnostní nebo morálních pocitů je nicméně daleko od reality dítěte. „Morálka byla pojata příliš dobrým (ideálním) způsobem“.“[253] Morální motivy a síly nejsou o nic více ani méně než sociální inteligence, schopnost pozorovat a chápat sociální situace, a tím sloužit společnosti.[254]

Dewey poznamenává, že kázeň a pořádek je výsledkem přirozeného sociálního ducha, pokud se používají metody, které apelují na aktivní a konstruktivní síly, umožní tak dítěti participovat „dávat a sloužit“ okolí, a pokud je kurikulum vybráno a uspořádáno tak, aby poskytlo materiál, jenž dítěti poskytne vědomí

[250] Dewey, John. *Moral principles of education, s. 37-38.*
[251] To je zajímavá úvaha, nabízí se ovšem argument, zda pro účel rozvoje morálního myšlení není také důležité poučení druhých v tom smyslu, že to dítě může vnímat instrumentálně, jako precedent.
[252] Dewey, John. *Moral principles of education*, s. 40.
[253] Tamtéž, s. 42-43.
[254] Tamtéž, s.43.

světa, ve kterém hraje roli, klade požadavky, jež musí plnit, pak je základ školy vždy etický.[255]

6.2 Psychologické aspekty morální výchovy

V této části kapitoly bude zohledněno psychologické hledisko procesu morální výchovy. Chování je totiž důsledkem dispozic a postojů i snahy o udržení sociální struktury. Lze ho chápat jako způsob individuálního výkonu, který nás přivádí od sociální k psychologické stránce morálky. Chování je založeno na přirozených impulsech a instinktech. Pokud se zanedbá psychologická rovina morální výchovy, může být morální jednání mechanicky napodobováno. Toto jednání nebude etické, protože jeho motiv bude mimo vnitřní pohnutky jedince. V tomto směru se Dewey opět vrací k problematice učiva a upozorňuje, že učivo nebude nikdy smysluplné, bude-li postrádat etický rozměr. Integrace poznatků a jejich začlenění a prožití v naší zkušenosti je pravý morální potenciál.[256] Musíme porozumět, co znamenají dějiny, zeměpis a matematika v psychologických termínech, ve smyslu způsobů osobního prožívání, než z nich můžeme dostat jejich morální potenciál.“[257]

Přestože Dewey připisuje škole významný vliv na tvorbu charakteru dítěte, je si zároveň vědom toho, že charakterové vlastnosti se utvářejí dlouhodobě a není stále zcela jasné, co všechno do těchto procesů vstupuje. To, co můžeme sledovat a hodnotit jsou způsoby jednání neboli to, jak se jedinec projevuje. Lze předpokládat kladné úmysly, nicméně důležitým projevem dobrého charakteru je pouze aktivní jednání, jehož prostřednictvím se dobré úmysly zhmotňují. Všichni máme navíc vrozené impulsy a fungujeme v prostředí stimulace a kontroly. Abychom dokázali čelit systému prostředí, musíme disponovat vytrvalostí, odvahou a iniciativou. To jsou vlastnosti spadající pod pojem síly charakteru. Neustálou výchovnou stimulací a kontrolou našeho jednání se některé postupy konzervují do ustálených postupů a vznikají z nich zvyky. My máme přirozenou

[255] Dewey, John. *Moral principles of education, s. 44.*
[256] Tamtéž, s. 47-48.
[257] Tamtéž, s. 48

potřebu, naléhavost jít vpřed, a právě této tendence využívá výchova jako nástroje moci.[258] Síla ovšem nestačí k rozvoji charakteru, protože má potenciál tlačit na výkon. Výkon ovšem často směřuje k chybným cílům, a tím má potenciál ničit. Výkon musí být podle Deweyho nasměrován, organizován a v přímé závislosti vůči žádaným sociální dopadům. To předpokládá jednak intelektuální, zároveň emocionální trénink. Dewey se tím snaží vysvětlit, že rozdíl mezi informacemi a úsudkem spočívá v tom, že informace se k nám dostávají teprve tehdy, když jsou aktivně používány se smyslem pro určité hodnoty. Informace je proto nutné klasifikovat, věnovat jim pozornost a klást na ně nároky, protože pouhá znalost práva v abstraktní rovině, pouhé úmysly ho následovat nestačí.[259]

Dewey přichází s termínem „morální standard“ mající odlišit orientaci školy na disciplínu od toho, co škola dělá pro rozvoj jedinců v samostatnosti, odpovědnosti, prosazení se a aktivní participaci na společenském životě. Podle jeho názoru je daleko smysluplnější rozvíjet u žáka potenciál kritického myšlení, pracovat s jeho pocity a nacvičovat jeho dovednosti, než předávat hotový systém hodnot a pravidel. V prvním případě je totiž stanoven pozitivně orientovaný cíl, v jehož realizaci je žák nezbytně aktivní a disponuje pravomocemi. Když je postaven před systém hodnot a pravidel, pak nemá žádný důvod pro tyto hodnoty aktivně jednat a cíl je zároveň negativní, neboť je založen na kontrole a trestání nežádoucího jednání, místo aby se podporovalo jednání žádoucí.[260]

Lze namítat, že k rozvoji úsudku dochází a docházelo vždy i přes to, že byly ve škole využívány metody orientované na pasivitu jedince. Dewey tento názor nepopírá, pouze upřesňuje, že rozvoj úsudku probíhal ve škole navzdory, nikoliv díky metodám, které se tam užívají. Úsudek je nicméně potřeba cvičit a rozvíjet, což nelze učinit jinak než prostřednictvím volby, jež je žáku nabízena. Je nezbytné dávat si pozor na to, aby volba nebyla vytržena z kontextu. To znamená, že když má dítě možnost si vybírat, musí mít možnost svou volbu také testovat. Jedině tak se naučí rozlišovat cesty vedoucí k úspěchu a neúspěchu. Tvorba charakteru je

[258] Dewey, John. *Moral principles of education*, s.49-50.
[259] Tamtéž, s. 51.
[260] Tamtéž, s. 52-54.

závislá na výkonnosti úsudku, zároveň vyžaduje neformální sociální vztahy a estetické prostředí. [261]

Dewey se snaží racionalizovat morálku v tom smyslu, že podle něj je sice víra v morální pravidla a hodnoty nesmírně důležitá, samotná pravidla a hodnoty jsou „trochu na vodě". Potíž morálních zákonů spočívá v tom, že fungují samy o sobě, že jsou formulované jako ideály odtržené od reality a je zcela přirozené, že si k nim vytváříme nedůvěru. Jednou z cest, jak tuto bariéru překonat je vyjádřit je prostřednictvím sociálních a psychologických pojmů. Tím převedeme morálku do podmínek našeho komunitního života.[262]

V rámci svých děl dostává Dewey filozofii, estetiku, psychologii a výchovu do procesu, jenž klade vysoké nároky na aktivitu žáka. Jinak tomu není ani u morální výchovy a poslání školy vychovávat kvalitní jedince. Potíž morálky spočívá jednak v tom, že zákony, hodnoty a pravidla jsou natolik ideální, že jsou odosobněná od běžného života. Zároveň jsou tato pravidla vyžadována a distribuována jako fakt. Škola by měla být výchovným činitelem, její uchopení směrem k morální výchově je ovšem nešťastné. Jednak proto, že utlačuje individualitu dětí a formuje zcela nestandardní vztahy, zároveň využívá metody zaměřené na detekci selhání a pochybení spojené s tresty.

Největší problém Dewey shledává v tom, že žáci už jsou systémově natolik rezignovaní, že pasivní přijímání pravidel a vědomostí považují za samozřejmost. Řešením této situace je jednak přiblížit morální zákony běžným situacím, tedy vztáhnout je k běžnému životu a zaměřit se na rozvoj kvalit dítěte, díky nimž bude schopné se v budoucnu rozhodovat zodpovědně a v souladu s dobrým charakterem. Metoda je v tomto případě podle Deweyho jasná. Dítě si musí rozhodnutí jednak zkoušet, jednak testovat jeho dopad a efektivitu, což je zcela v souladu s konstruktivismem provázejícím celou jeho práci. Deweyho vize byla taková, že pakliže naučíme žáky aktivně o morálních problémech myslet, budou výrazněji motivováni jednat podle morálních zásad.

---

[261] Dewey, John. *Moral principles of education*, s. 56.
[262] Tamtéž, s.57-58.

Převedeme-li tuto myšlenku na systém našeho kurikula, konkrétně na klíčové kompetence, můžeme zde nalézt značnou paralelu. Klíčové kompetence totiž pojmenovávají ty oblasti myšlení, komunikace a estetiky, které probíhají ve vzdělávaní navzdory jiným obsahům, jež se vyučují. Lze předpokládat, že nejvýznamnější myšlenka klíčových kompetencí byla krokem ke zvědomení a podpoření procesů probíhajících ve vzdělávání, které mohou být mnohdy důležitější pro rozvoj žáka než učivo samotné. U kompetencí, stejně jako v Deweyho představě testování volby, platí též kritérium mandátu neboli pravomoci. V Deweyho době nebyly předměty zaměřené na komunikaci a etiku, ale kdyby škola více investovala do rozvoje žáků, aby byli schopni samostatně myslet, kvalitně vyhledávat informace a tvořit, byl by to daleko smysluplněji strávený čas. To lze nakonec odvážně tvrdit i o dnešní době. Zeptejme se, v kolika případech je i dnes vyučována filozofie a výtvarná výchova jako dějepis, dějepis jako výčet dat a událostí, matematika jako virtuální nauka o číslech, fyzika jako matematika převlečená do vzorečků. Navzdory všem reformám a metaforám stojí škola stále více odtržena od reálného života, než je zdrávo.

7. PRAVÝ A FALEŠNÝ HOLISMUS – DEWEYHO FILOSOFIE V KONTEXTU SOUČASNÉ DOBY

Následující kapitola je věnována otázkám týkajících se praxe, postavení uměleckých výchov, které jsou dány do kontextu s vybranými Deweyho myšlenkami. Objasňuje, které oblasti jeho filosofie jsou stále aktuální a poskytuje inovativní náhled na současné vzdělávání, a to nejen v případě estetických výchov. Je proto nezbytné položit si otázky směřují k objasnění potenciálu estetických předmětů, jejich vlivu na rozvoj osobnosti žáka z pohledu morální výchovy a docílit vysvětlení rozporu mezi plánovanými cíli estetických předmětů a praktickou realizací výuky. Poslední oblastí zájmu jsou invence, které by se měly ve vzdělávání provést, aby se změnilo postavení estetických předmětů a aby se podařilo překlopit cíle vzdělávací soustavy do praxe.

Nejprve je potřeba zdůraznit, že John Dewey představil konzistentní metodu poznání, jež je specifická tím, že usiluje o myšlení zbavené vyhraněných protipólů, nebo extrémů. Radim Šíp k Deweyho filosofii a pedagogice dodává, že podstata Deweyho myšlení spočívala ve schopnosti rozlišit a čerpat z tradice pozitivní záležitosti, které bychom měli zachovat, místo abychom se vůči tradici stavěli do radikální opozice.[263] Jde o přístup směřující k překonání rigidní terminologie a omezení vycházející z myšlení buď/nebo, jež se v pedagogice objevuje ve formě alternativních škol často popírajících veškeré původní zkušenosti a postupy.

Když se oprostíme od uvažování v precizně naformulovaných termínech, uvědomíme si, jak neuvěřitelně je Dewey ve svém díle konzistentní. Klade důraz na individuální kvalitu našeho poznání a považuje participaci na společenském dění za klíčový kontext veškerého progresu a vzdělávání. Aktivizace našich kognitivních schopností společně s jednáním směřujícím za individuálním i komunitním progresem, je navíc vždy obohacena o estetickou a morální složku. Estetickou, protože se jedná o nejvyšší projev lidství a schopnost sdílení, soucitu

[263] Šíp, Radim. *Proč školství a jeho aktéři selhávají: kognitivní krajiny a nacionalismus*, s.78.

a prožívání s ostatními. O morální, protože morálka je vázána na všechny lidské vztahy, a to v závislosti na velikosti skupiny v níž se pohybujeme. Tyto dvě podmínky významně rozvíjejí naše myšlení a poskytují kvalitu našim poznávacím procesům.[264]

Design estetických výchov a postoj naší společnosti k umění či otázkám estetiky byl podmíněn specifickými faktory. Podíváme-li se na kontext umění a uměleckého vzdělávání, je třeba zmínit revoluci v roce 1989, s níž přišla jistá uvolněnost tvorby a nejrůznější zahraniční inspirace. Protože se jednalo o intenzivní změny, stalo se umění v určitém smyslu nepřehledné. Česká umělecká scéna se snažila vyrovnat zahraničí v tom ohledu, že opustila dogmaticky dané estetické ideály a zaměřila svou pozornost na tvorbu děl, u nichž byla vyžadována aktivita a určitá míra zasvěcenosti recipienta.[265]

Velké změny ve společenském dění i umělecké tvorbě iniciovaly vznik nových požadavků v oblasti uměleckého vzdělání. Například ve výtvarné výchově se začala vyžadovat tzv. vizuální gramotnost představující dovednost myslet, prožívat a transformovat určité obsahy. Stejně, jako se objevily kritiky vzdělávání směřující k neaktuálnosti výuky a přílišné obsahové náročnosti vzdělání, bylo potřeba změnit nastavení vzdělávání i v oblasti estetických výchov, které se začaly orientovat na aktivitu žáka, jeho schopnost užívat a rozvíjet smyslové vnímání, či komunikovat prostřednictvím umělecké tvorby.[266]

Obrat od ideálu krásy k recipientovi, jeho schopnosti pracovat s umělecko-estetickými obsahy, evokuje paralelu k Deweyho dílu, neboť se do centra zájmu dostává apel na aktivní složku žáka, rozvoj kritického a kreativního myšlení. Trvající úsilí přiblížit vzdělání dynamice společnosti, učinit ho aktuálním a smysluplným v podobném významu, o jakém pojednával Dewey, je podmíněno jednotným či jednotícím cílem vzdělávání. V Deweyho filosofii je tato jednotnost reprezentována univerzální metodou poznání. Vzdělání se stále tříští do dílčích disciplín nesoucích přemíru vědomostí, které zahlcují žáky i učitele.

---

[264] Srov. Šíp, Radim. *Proč školství a jeho aktéři selhávají: kognitivní krajiny a nacionalismus*, s.78.
[265] Konzultováno na PedF UK, Katedra výtvarné výchovy.
[266] Kitzbergerová, Leona a kolektiv autorů. Podkladová analytická studie - Výtvarná výchova, s.3.

Tento problém se týká i umělecko-estetických předmětů, jež jsou poslední dobou podrobovány kritickým revizím. Současná diskuse ohledně uměleckých výchov, jak vyplynulo i z výpovědí respondentů, se soustředí na dvě oblasti. Jedna část publikací a odborné veřejnosti apeluje na nutnost modernizace kurikula a obohacení uměleckých výchov o nové disciplíny. Druhá část odborné veřejnosti se vůči reformě vymezuje. Argumentuje přitom skrze tradici hudební a výtvarné výchovy i potenciálem některé „nové" disciplíny v rámci stávajících předmětů obsáhnout.

Pracovní skupina Národního pedagogického institutu pojednává v *Návrhu koncepce revize vzdělávací oblasti Umění a kultura* o přínosu uměleckých předmětů i o překážkách, s nimiž se tyto předměty potýkají. Autoři zmiňují podhodnocení předmětů z hlediska časové dotace. Upozorňují, že střídání oborů uměleckých předmětů by mohlo narušit kontinuitu vzdělání žáka a dosažení některých cílů. Zároveň není upřesněn způsob začlenění vzdělávacích obsahů, nebo samotná realizace doplňujících vzdělávacích oborů, jakými jsou právě pohybová, dramatická a filmová výchova.[267] Své obavy vůči plánovaným revizím vyjadřují také umělecko-výchovné obory při pedagogických fakultách. Tyto obory nabízejí kvalitativně odlišnou průpravu budoucích učitelů výtvarné a hudební výchovy, neboť se na tuto oblast specializují již několik generací. Hrozí jednak nízká připravenost pedagogických pracovníků, dále nedostatek metodických materiálů a v neposlední řadě naprosto neadekvátní a nedostačující hodinová dotace.[268]

Přestože téma revize kurikula je velmi obsáhlé a není cílem této práce se mu věnovat detailně, z analýzy Deweyho textů i definice specifik umělecko-výchovných předmětů vyplývá, že překážky postavení i kvality estetického vzdělávání jsou pravděpodobně v rovině výchozího nastavení vzdělávacích dokumentů. Umělecko-výchovné předměty by neměly být odtrženy od dění ve společnosti, neboť poskytují prostor pro specifický způsob zpracování informací, prožití a pochopení některých závažných společenských problémů.

[267] Národní pedagogický institut ČR, kolektiv autorů. *Návrh koncepce revize vzdělávací oblasti Umění a kultura, s. 4.*
[268] Konzultováno na PedF UK, Katedra výtvarné výchovy.

Odtržení umělecko-výchovných předmětů od kontextu souvisí pravděpodobně s neprestižním postavením zmíněných předmětů ve škole i společnosti, což bude podrobněji rozvedeno v následujících odstavcích.

Z analýzy Deweyho textů vyplývá, že přínos estetických předmětů v oblasti morálního myšlení, sociálních a kulturních kompetencí i jiných osobnostních předpokladů je obrovský. Většina dotazovaných pedagogů v rámci výzkumného šetření přínos estetických předmětů reflektovala, přesto se postavení uměleckých výchov ve školském systému nelepší. Pojďme si nyní položit otázku, proč tato situace ve vzdělávání nastává. John Dewey si byl vědom a velmi zdůrazňoval význam estetické zkušenosti v kontextu sociálních dovedností, rozvoje soucitu i myšlení. Skrze své dílo nám ukazuje, že při řešení filosofických, vědeckých, pedagogických, výchovných a společenských témat můžeme, a dokonce musíme využít celý svůj poznávací potenciál. Proto je v každé zkušenosti zahrnuto vše, co víme i prožíváme, co podrobujeme kritice, přeskupujeme a testujeme. Pravdivost je dána subjektem a okolnostmi, jež dávají reakce subjektu do kontextu. V našem vzdělávacím i společenském kontextu jsme zvyklí separovat jednotlivé pojmy, problémy a předměty. Zůstává otázkou, jestli právě taková forma odtržení dílčích způsobů poznání od sebe způsobuje ztrátu smysluplnosti uměleckých předmětů.

Na uměleckou tvorbu se lze dívat dvojím způsobem. Jedná se o umění sloužící k pobavení, odpočinku a konzumu. Podle Deweyho je společnost takovou formou umění prodchnutá, nejedná se však o umění pravé, protože skutečná umělecká tvorba nemůže být otrokem doby, musí působit na naše kognitivní i estetické schopnosti, otevírat společenská témata a nabízet odlišný způsob jejich pochopení. Na druhé straně máme umění zavřené v galeriích a koncertních sálech, díky čemuž je separováno od běžného života. To je pravděpodobně také příčinou jeho rozporuplného postavení**.** Jedná se o stejnou situaci, jako když se dějepis vykládá bez interpretace dopadů pro budoucnost, nebo když se fyzika vyučuje jako strohá matematika.

Pokud připustíme, že jsou estetické předměty významně rozvíjející pro osobnost jedince, a to za podmínek, které jsme popsali v předchozím textu, je naprosto

zřejmé, že taková forma výchovy a vzdělání bude jen obtížně měřitelná skrze výkon, protože se jedná o záležitost významně subjektivní. Žáci a učitelé, setkávající se ve vzdělávacím procesu, přichází do tohoto specifického vztahu s různými dispozicemi a různým očekáváním. Tedy i proces vzdělávání je ovlivněn vnitřními osobnostními předpoklady, zároveň vnějšími těžko ovlivnitelnými faktory, mezi něž se řadí i politická a ekonomická situace společnosti, potažmo školy. Proto je, a v dnešní době to platí dvojnásobně, dle Deweyho nesmysl oddělovat vzdělání od reality.

V předchozích kapitolách bylo popsáno, že John Dewey kritizoval školu i umění za to, že se separuje od společnosti. Nelze říci, že by snad Dewey nabádal k popularizaci vzdělání, snažil se reformulovat poslání výchovy a vzdělání do té míry, aby lépe odpovídalo potřebám společnosti, a zároveň si zachovalo kvalitu. Deweyho „holismus“, jak můžeme tuto myšlenku pracovně nazývat, apeluje na kvalitu našich individuálních poznávacích schopností, chce vychovávat jedince, kteří budou aktivně vyhledávat informace, budou přijímat zodpovědnost v osobní i společenské rovině a budou mít vůli své poznání neustále revidovat, aby společnost stále směřovala k nejvyššímu možnému pokroku.

Porovnáme-li tento Deweyho názor se stavem školství, jež nám popisovali respondenti, dojdeme k zajímavým závěrům. Výzkumná sonda je sice pouze ilustrujícím nástrojem této jinak analytické práce, je ale nepřehlédnutelné, že někteří respondenti se dotýkají podobných otázek, kterých se dotkl Dewey. Tyto otázky vycházejí z nastavení vzdělávání, tudíž se jedná zjevně o problém generální. Konkrétně lze hovořit o separaci jednotlivých předmětů, nebo tématu připravenosti pedagogických pracovníků. Většina dotazovaných respondentů přišla do praxe vybavena vědomostí, o jakou kvalitu a o jaký cíl by v praxi měli usilovat. Podkladové studie k jednotlivým uměleckým výchovám[269], nebo návrhy koncepce revize vzdělání,[270] poskytují taktéž detailní popis kvalit umělecko-výchovných předmětů. Otázkou zůstává, proč se často liší praxe výuky od jejích cílů.

[269] Dostupné například zde: https://www.npi.cz/podkladove-analyticke-studie.
[270] Národní pedagogický institut ČR, kolektiv autorů. *Návrh koncepce revize vzdělávací oblasti Umění a kultura.*

Dewey by nám nejspíš odpověděl, že si školy budují vlastní prostředí a vlastní pravidla fungující mimo rámec běžné společnosti. Pedagog může rozumět svému oboru, může být velmi dobře vybaven vědomostí cíle, zároveň podléhá výkonnostním kritériím. Tato kritéria jsou nutně vztažena k vyučované látce a vědomostem spíše než k rozvoji osobnostních kvalit žáka. Samotná výuka probíhá v časové dotaci, jež není přiměřená nárokům kladeným na estetické předměty. Pedagog je často závislý na benevolenci vedení konkrétní školy, zda poskytne vybavený prostor, umožní blokovou výuku, aby mohl být předmět alespoň v nějaké míře konzistentní. Podíváme-li se na klíčové kompetence obsažené v Rámcových vzdělávacích programech, pak zjistíme, že umělecké předměty nabízejí velký prostor pro rozvoj prakticky všech kompetencí.[271] S vědomím této informace je zarážející, že se umělecko-výchovným předmětům poskytuje tak malý prostor pro realizaci. Klíčové kompetence a průřezová témata představují jen další způsob segmentace společenských problémů do separovaných a kontextu zbavených odborností, což musí nutně zvyšovat nároky na předmětové vědomosti. Školství tak pravděpodobně selhává v hlavních myšlenkách reformy.

Představa holistického, kvalitního vzdělávání by neměla být postavena na přidávání odborných předmětů, nýbrž na posílení schopnosti žáka chápat, prožívat, řešit i hodnotit okolní svět, rozumět mu za využití plných poznatků, kterých se nám o světě dostává. V tomto ohledu se Deweyho pedagogický koncept jeví stále aktuální a inspirativní pro současné vzdělávání. Vzdělání by se mělo přestat tříštit do kompetencí a různých specializovaných výchov, protože takto nastavený systém přestává mít souvislosti s reálním životem a přestává být srozumitelný učitelům i žákům. V úvodní analýze získaných rozhovorů se objevují názory, že učitelé musí neustále volit, zda upřednostní kvalitu na úkor kvantity, a to s ohledem na předchozí průpravu žáků, poskytování bonusových hodin, vysvětlování pojmů, nebo obhajování estetických předmětů jako předmětů rovnocenných.

[271] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. *https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/.*

Nízké postavení estetických předmětů v očích veřejnosti vychází jednoduše z tradice, jež odstřihla umělecké předměty od ostatních vzdělávacích i společenských problémů a obsahů**.** Tak se staly umělecké předměty nesrozumitelné a v očích veřejnosti zbytečné. Pokud má být vzdělávání skutečným přínosem pro progres společnosti, bude pravděpodobně nezbytné ho reformovat. Potřeba holistického vzdělání a vzdělání mající hloubku a kvalitu je znatelná už z proběhlých reforem a neustálých inovací vzdělávacích dokumentů. Zatím je ovšem tendence všeobecně taková, že se vzdělání rozšiřuje o nové speciální oblasti**.** Tím se zvětšuje záběr vzdělání, aniž by bylo dosaženo propojení jednotlivých problémových oblastí. Je otázkou, zda budoucnost estetických výchov (i vzdělávání obecně) spočívá v jejich větvení na dílčí disciplíny, nebo jestli má být estetická výchova prostředkem k osvojení nového způsobu myšlení a objevování světa bez ohledu na to, jaký formát komunikace bude zvolen. V tomto případě chápeme umění a umělecký projev v Deweyho konotaci, jako specifickou formu komunikace a přenosu informací.

Pokud estetické předměty propojíme s běžným životem a určíme jim za nejvyšší cíl a poslaní získání schopnosti vcítit se do druhých, osvojení si strategie myšlení, stát se součástí kultury a společnosti a naučit se pracovat s emocemi, budeme muset změnit priority a nároky kladené na učitele, jejich požadované vzdělání i obsah vzdělávacích dokumentů. Vrátíme-li se k výpovědím učitelů, tak často zmiňovali za cíl estetických výchov důraz na aktivizaci žáka, kontinuitu tvůrčí činnosti, a to od konceptu, přes realizaci až k prezentaci a jejímu obhájení. Dále uvažovali nad tím, že by výuka měla být pro žáka srozumitelná a smysluplná, že by se žáci měli naučit vyjádřit svůj názor a získat zkušenosti, které se jim nedostávají z rodinné výchovy.

Na otázku po rozporu mezi cílem a realizací výuky lze odpovědět, že za tímto problémem stojí zřejmě nevhodný design kurikula, v němž vzniká disonance mezi cíli výchovnými a cíli vědomostními (výkonnými). V tomto směru je o něco lépe koncipovaná část kurikula týkající se výtvarných výchov, neboť popisuje ve větší míře důraz na tvůrčí proces a schopnost reflexe žáka.[272] Tvrzení, že volba učiva a průběh vyučování je zodpovědností pouze pedagoga, je poněkud nespravedlivé. Učitel by měl být sice schopen při uvážení cílů vytvářet podmínky, při nichž bude žák dosahovat maximálního osobnostního rozvoje, zároveň se musí vypořádat s enormním budgetem učiva a vědomostí, jejichž předáním plní měřitelná kritéria.

Byť byl náš výzkum pouze orientační, téměř všichni respondenti uváděli, že se potýkají s nedostatkem času. Podíváme-li se na problém času očima praxe, záleží na vnitřních pravidlech školy a zaměření školy i společnosti, zda učitele podpoří v kreativní činnosti, nebo budou vyžadovat výsledky. Učitelé se mohou cítit zahlceni požadavky, nebo nedostatečně připraveni pro praxi. Otázkou ovšem zůstává, zda se jedná o problém v kompetencích pedagoga, nebo zda se nachází v přílišném rozsahu kurikula. Přestože se tyto názory mohou zdát odvážné, je snahou předloženého textu hledat nové pohledy pro aktuální témata praxe.

Lze se domnívat, že vzdělávací systém by si zasloužil aktualizaci v mnohem širším rozsahu, než o jakém se v současné odborné veřejnosti diskutuje. Dewey si byl dobře vědom toho, že není vhodné směřovat k extrémním přístupům ve vzdělávání. Rozumějme tomu tak, že pokud je škola zaměřena příliš na dodržování pravidel, není řešením otevírat školy, v nichž nebudou fungovat žádná pravidla. To stejné lze říci také o stylech učení se a předávání informací. Pokud se bude škole dařit předávat informace zasazené do kontextu, nesoucí hodnotu a potenciál pro budoucí fungování jedince ve společnosti, pokud žák bude získávat schopnosti a vědomosti, které budou smysluplné, pak není potřeba množství učiva redukovat.

[272] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. *https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/.*

K zamyšlení zůstává, zda množství vědomostí předávaných ve škole není na úkor jejich účinnosti na straně žáka. V tomto případě bude potřeba určit si priority směřující buď ke kvalitě a hloubce vzdělání, nebo ke schopnosti předat množství poznatků, které se lépe vykazují a klasifikují. V našich vzdělávacích dokumentech dokážeme popsat hodnotu uměleckých předmětů, ale vyžadujeme kvantitu poznatků. Není se proto čemu divit, že učitelé estetických výchov si s touto situací do značné míry neumí poradit.

ZÁVĚR

V úvodu předkládané práce bylo uvedeno, že není úplně jednoduché věnovat se provázanosti estetické a morální výchovy, protože se jedná o velmi obsáhlé a komplikované téma, jež prozatím nebylo uspokojivě zpracováno. Z toho důvodu bylo nezbytné učinit zúžení problematiky na vybraný interpretační rámec. Předpokládalo se, že výběr interpretačního rámce vytvoří podmínky pro lepší srozumitelnost tématu. Americký pragmatismus se jevil jako příhodný s ohledem na uvedený cíl, neboť se snaží překonat omezení jednotlivých diskurzů a svou orientací na komplexní a progresivní schopnost (sebe)vzdělávání poskytuje zcela nový pohled do jinak složité problematiky.

V rámci amerického pragmatismu jsme se zaměřili konkrétně na pedagogiku Johna Deweyho, který se v kontextu filosofie zabývá otázkou výchovy a školy i problematikou morální a estetické zkušenosti. Před tím, než byly analyzovány Deweyho texty, vznikla potřeba seznámit se s praxí uměleckého vzdělávání pro získání představy, jak se k estetickým výchovám staví učitelé, jaký v nich vidí potenciál a jak probíhá vyučovací praxe. Prostřednictvím realizace rozhovorů s respondenty jsme se snažili rozpoznat klíčové problémy výchovně-vzdělávací praxe právě v případě uměleckých výchov.

Z uvedených důvodů je úvodní kapitola věnována výzkumné sondě, z níž vyvstaly otázky, na které jsou v průběhu celé práce hledány odpovědi. Z výpovědí respondentů vyplynulo, že učitelé nejvíce bojují s postavením uměleckých předmětů, na což se samozřejmě váží další témata, jako je kázeň a motivace žáků, nebo ochota školy investovat do vybavení specializovaných tříd. Zároveň jsme se dotazovali na přínos uměleckých předmětů a postupů, které učitelé používají při výuce. Popisovali jsme příčiny nízké prestiže estetických předmětů, jejich potenciál v oblasti rozvoje žáka a navrhovali jsme kroky, které rozvojový potenciál podpoří.

Přestože je jádro práce postaveno na rozboru Deweyho díla s přesahem do praxe, bylo nezbytné otevřít téma provázanosti morální a estetické zkušenosti skrze teorie morálního vývoje a zároveň nastínit, jak se tématu morálních obsahů v umění věnuje estetika. Pomocí této přehledové kapitoly jsme se pokusili ujasnit základní terminologii a principy morální výchovy a morálního rozvoje. Zaměřili jsme se na umění jako na součást společenského kontextu. V Deweyho textech je umění komunikačním nástrojem, a i v některých článcích, zejména z oblasti analytické estetiky, je umění považováno za nositele příběhu. Při prožívání tohoto příběhu jsme součástí simulovaných situací, kde se učíme pracovat s emocemi v bezpečném distancovaném prostředí.

Kapitola týkající se představení vybraných diskurzů z oblasti morálky a estetiky nám přispěla k vytvoření opory pro pochopení a interpretaci Deweyho textů. Ve všech teoriích se ukazovalo, že morálka je projevem individuality ve společenském kontextu. Jednotlivé teorie se následně odlišovaly v tom, zda se snažily definovat obecně platné ideály dobra, formulovat společenská pravidla, sledovat vývoj dítěte, nebo pochopit vůbec podstatu lidského uvažování. Ukázalo se, že všechny zmíněné přístupy dokáží podchytit pouze určitou část pravdy, která je pochopitelná a konzistentní právě v jejich kontextu.

Estetické přístupy si často kladou otázku, zda umění otevírá či neotevírá etické problémy, když je tvořeno a oceňováno. Podle autorů převážně z analytické filosofie je tomu tak, že umění, jež plní svou estetickou funkci a je dobře designované, bude vždy plnit také etickou funkci. Pravdivost tohoto tvrzení lze podpořit výrokem, že pokud umění zobrazuje konkrétní neetické výjevy, ale vyvolává adekvátní morálně podloženou emocionální odezvu, pak je funkce uměleckého díla správná. Etickou funkci umění lze popsat jako schopnost čtení příběhu, přičemž probíhající rozumová a emocionální aktivita v nás upevňuje existující morální struktury.

Přestože se jedná o kapitolu přehledovou, bylo nezbytné se seznámit se základními přístupy a směry vztaženými ke zkoumanému problému, a vytvořit si tak vhodný kontext pro představení Deweyho filosofie. Právě Dewey učinil v *Etice* přehled jednotlivých přístupů a upozorňoval na jejich kvality i nedostatky předtím, než se pustil do formulace vlastní etické koncepce, která se vypořádávala s hranicemi jednotlivých přístupů a vyzdvihla estetickou složku myšlení za zcela jedinečnou lidskou činnost sloužící společenským účelům.

Po představení kontextu bylo možné přistoupit k definici východisek a základních myšlenek pragmatické filosofie i pedagogiky Johna Deweyho. Pro Deweyho byl nepřijatelný systém školy oddělující výchovu a vzdělání od běžného života. Školu chápal jako zvláštní instituci, kde platí uměle vytvořená pravidla a s nimi spojený nárok na jejich kontrolu a sankce. Dewey si velmi dobře uvědomoval, že není možné škole odepřít určitou míru organizovanosti. Dále upozorňoval na sociální a společenský kontext, v němž se vzdělání realizuje, protože každá výchovná i vzdělávací situace podléhá vnitřním a vnějším okolnostem zahrnujícím individualitu žáků a učitelů, prostředí, z něhož pocházejí nebo vybavení a uspořádání třídy. Pohybovat se v extrémech, tedy postavit reformu vzdělávání na protikladech k minulým systémům, nebylo pro Deweyho nikdy řešením.

Jestliže je ideálem vzdělání a výchovy připravit mladou generaci nejen na to, aby obstála v běžném životě, ale aby se aktivně podílela na společenském progresu, pak také vzdělávací nároky musí směřovat spíše do roviny kompetencí nežli vědomostí. V tomto směru formuluje Dewey svůj konstruktivismus a přikládá nejvyšší důraz na kontext, v němž se vzdělání realizuje z toho důvodu, že díky kontextu jsou nám některé informace daleko srozumitelnější. Žák nemá být příjemcem vzdělání, musí se stát aktivním účastníkem vzdělávacího procesu. V této oblasti také tkví největší míra zodpovědnosti učitele, neboť se od něj očekává schopnost vytvářet takové výukové podmínky, díky nimž bude výchovně vzdělávací ideál naplněn. Zkušenost jakožto nástroj kvalitní adaptability je způsob reorganizace poznatků. Proto nazýváme zkušeností metodu přístupu k řešení problémů, kdy se učíme využívat všech možností a informací, jež se k nám dostávají, abychom upravili naše konstrukty a strategie jednání s vizí progresu v rovině individuální i společenské.

Úvod do Deweyho filosofie byl klíčovou oporou pro přechod k jádru analytické práce, tedy k otázkám etiky a estetiky a jejich vzájemného vztahu. Argument, který Dewey použil v kontextu školy, rezonuje i při úvahách nad uměním. Podle Deweyho jsme veškeré umění odsunuli do speciálních prostor jako jsou muzea, galerie a koncertní sály. Umění se tak nejen oddělilo od běžného života, ale stalo se v nějaké míře také součástí konzumu. Na jedné straně máme „vysoké" umění, jež je nesrozumitelné a přístupné pouze určité skupině lidí, na druhé straně existuje umění ve formě populárních a masově konzumovaných produktů. Z Deweyho pohledu ani nelze učit, které umění je kvalitnější, protože v prvním případě může umělecké dílo získat svůj status pouhým umístěním do galerie, ve druhém případě je produkt umění zase důležitým svědectvím o určité době.

Pro Deweyho je nepochopitelné, proč společnost oddělila umění, respektive estetickou zkušenost, od běžného prožívání a společenských procesů, když se jedná o naprosto přirozenou záležitost. V historii bylo běžné, že lidé oceňovali přírodní jevy, sledovali rytmus a symetrii jevů, jež oceňujeme dodnes. Právě návrat k původnímu nezkreslenému prožívání shledává Dewey jako správnou cestu, jak dát průchod estetické zkušenosti. Ta umožňuje v reakci na podnět prožití emocí, jež jsou následně kultivovány v rozumu. Jedná se o přirozenou aktivitu, které jsme všichni z podstaty schopní.

Když umělec tvoří, pracuje s velmi složitými symbolickými aparáty, v nichž se musí umět zorientovat, musí je umět využívat i formovat. Prokazuje tak významnou míru inteligence. Tento argument používá Dewey k vyvrácení tvrzení stavících umění do role odpočinkové a jednoduché činnosti. V produkci i hodnocení uměleckých děl se navíc promítají sdílené hodnoty společnosti. Zatímco my při estetickém prožívání a oceňování využíváme médium uměleckého díla, umělec má jedinečnou schopnost i odvahu toto médium zkonstruovat. To, zda jsme schopni médium využít a chápat sdělení, jehož je nositelem, záleží především na tom, zda je umělecké dílo interpretováno v kontextu. Ve chvíli, kdy bychom totiž umělecké dílo vytrhli z kontextu, v němž vnikalo, přestalo by pro nás být srozumitelné. Estetická zkušenost je proto tolik výjimečná, protože doprovází naše poznání světa způsobem individuálním i sdíleným. Tím je tato

forma poznávání mnohem stabilnější a také mnohem úplnější, než je tomu u vědeckých poznatků.

Nejdůležitější funkcí a přínosem uměleckého díla v oblasti morálky je, že by mělo odstraňovat předsudky z našeho vnímání a poskytnout prostor pro prožití a pochopení společenských témat v emocionálně nikoliv neutrálním, nýbrž bezpečném prostředí. Dewey zdůrazňoval, jak nesmírně vysoké míry empatie musí být recipient schopen, aby pochopil a prožil umělecké dílo. Na rozdíl od umělce totiž není tvůrcem média, jeho využitím však projde všemi ostatními fázemi umělcovy tvorby i úvahy. Proto je umělecké dílo jak estetickou, tak i nesmírně intelektuální záležitostí. Když jsme si položili otázku po tom, které umění má morální funkci, pak jsme při čtení Deweyho museli dojít k závěru, že zcela každé pravé umění. Protože morální funkce nespočívá pouze v poučování obsaženém v konkrétním příběhu, jak může být například u literatury, ale ve schopnosti prožívat sebe jako součást společnosti s přítomností soucitu a uvědoměním si všech faktorů a témat reflektovaných prostřednictvím uměleckého díla.

Co se týče morální teorie, vycházel Dewey ze studia etických koncepcí a došel k podobným kategoriím přístupů, jaké jsme představovali ve druhé kapitole. Za klíčový považoval proces socializace a aktivitu jedince. Velký rozdíl viděl v tom, zda se jednalo o člověka morálně jednajícího či morálně hodnotícího. S tím také souvisí úvaha nad tím, zda jedinec společenská pravidla v rámci socializace přijímá, nebo je vůči nim kritický. V prvním případě se totiž jedná spíše o akceptaci pravidla nežli projev morálky.

Byť si Dewey uvědomoval, že je důležité zachovat společenským normám a pravidlům určitou dědičnost, nesouhlasil s uctíváním filosofických dogmat. Koncepci morálky se snažil dostat do procesu v tom smyslu, aby se při řešení morálních témat využívaly a rozvíjely komplexní schopnosti jedince. Ty by měly být postaveny na schopnosti imaginace a určité kreativity, jelikož právě tyto schopnosti umožní vnést nové a komplexnější pohledy do morálně sporných situací. I v tomto názoru je významně znát přesah a provázanost estetiky a morálky.

Dewey přirozeně klade v tomto směru nárok na školu, když tvrdí, že nemá smysl předávat žákům hodnoty, nýbrž vybavit je takovými schopnostmi, aby byly schopné se kvalitně a samostatně rozhodovat. Vynucování poslušnosti a dodržování pravidel vnímal Dewey negativně především z toho důvodu, že takový systém vede žáka k nekritičnosti a pasivitě. Pokud chceme, aby lidé morálně jednali, musí být jednak vybaveni schopnostmi takové rozhodování a jednání provést a zároveň nemohou být zcela konformní s tradicí. Tlak, jenž bychom měli v tomto případě cítit by měl být spojen s vizí progresu. Nejednáme tedy v souladu s ideály, nýbrž se snahou budovat lepší společenské prostředí, jež nás obklopuje. To je spojeno s přijetím odpovědnosti za sebe i za společenská témata.

Problém morální výchovy je vlastně problém společný všem oblastem Deweyho filosofie. Ukazuje nám pohled na hodnotový systém jako na cosi, co bylo funkční pouze v určitém časovém a společenském kontextu. Nároky školy v oblasti výchovy k dobrému charakteru jsou spojované s poslušností, dochvilností a mlčením a jedná se vlastně hodnoty naprosto odtržené od reality a nelze o nich tvrdit, že povedou k výchově kvalitních a zodpovědných jedinců. V tomto ohledu byl Dewey svými myšlenkami skutečně nadčasový. Další potíž je, že se pravidla školy od pravidel domácnosti a společnosti často liší, proto nemůže tento systém výchovy nikdy dobře fungovat.

Vrátíme-li se nyní k otázce, zda existuje výchovný potenciál mezi estetickou a morální zkušeností můžeme na základě uvedených zjištění odpovědět, že tento potenciál je velký. Aby ovšem mohlo dojít k uplatnění tohoto potenciálu, je vyžadovaná určitá připravenost vzdělávacího systému, školy i pedagogických pracovníků, a to v tom smyslu, že vzdělání by mělo usilovat o holistické pojetí, tedy dosažení vyšší míry srozumitelnosti na úkor kvantity předávaných poznatků.

Vzdělávací systém by se měl snažit propojovat vědomosti a jednotlivé disciplíny, býti vztažen k reálnému životu a podporovat rozvoj kreativity, imaginace, empatie i kritického myšlení. Jedná se o kvality, jež jsou neoddělitelné od vzdělání bez ohledu na jednotlivé oblasti. Přesto však právě estetické předměty poskytují největší prostor pro rozvoj vyjmenovaných osobnostních předpokladů žáka.

A pokud se těmto předmětům vytvoří vhodné podmínky pro realizaci, které popsal Dewey, budou právě tyto předměty budoucností pro podpoření humánní a progresivní společnosti.

Seznam literatury

1. Berleant, Arnold. Artists and Morality: Toward an Ethics of Art. *Leonardo.* 10, 1977, 3, stránky 195-202.
2. Bullough, Edward. Psychical Distance as a Factor in Art and an Aesthetic Principle. *British Journal of Psychology 5.* 1912, 2.
3. Carroll, N. Art and Ethical Criticism - An Overview of Recent Directions of Research. *Ethics.* 2000.
4. Dewey, John. *Demokracie a výchova.* Praha : Jan Laichter, 1932.
5. Dewey, John. *Theory of Valuation.* Chicago : The University of Choicago press, 1939.
6. Dewey, John. *Reconstruction in Philosophy.* New York : Henry Holt and Company, 1920.
7. Dewey, John. *Moral principles of education.* New York : Houghton Mifflin Company, 1909.
8. Dewey, John. *Experience and Education.* New York : Simon & Schuster, 1938.
9. Dewey, John a Tufts, James H. *Ethics.* New York : Henry Holt and company, 1936. ISBN: 21820-0212.
10. Dewey, John. *Art as experience.* New York : Perigee books, 2005. ISBN: 0-399-53197-1.
11. Fesmire, Steven. *John Dewey and Moral Imagination.* Bloomington : Indiana University Press, 2003. ISBN 0-253-34233-3.
12. Frega, Roberto. Beyond Morality and Ethical Life: Pragmatism and Critical Theory Cross Paths. *Journal of Philosophical Research.* 2015, ISSN: 1053-8364.
13. Fulková, Marie. *Diskurz umění a vzdělávání.* Praha : H and H Vyšehradská, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.
14. Fulková, M. a Hajdušková, L. *Muzejní a galerijní edukace 2. Učení z umění. [umění a kultura ve školním kontextu : učení z umění : vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v letech 2012 - 2013.* Praha : Univerzita Karlova, 2013. ISBN 978-80-7290-700-7.

15. Goodman, N. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů.* Praha : Akademia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.
16. Hayes, Nicky. *Základy sociální psychologie.* Praha : Portál, s.r.o., 2021. ISBN: 978-80-262-1850-0.
17. Hendl, Jan. *Kvalitativní výzkum.* Praha : Portál, 2005. ISBN 978-80-262-0982-9.
18. Hickman, Larry A. a Alexander, Thomas M. *The Essential Dewey. Vol. 1 Pragmatism, Education, Democracy.* Indiana : Indiana University Press, 1998. ISBN: 0-253-33390-3.
19. James, William. *Pragmatism. Nové jméno pro staré způsoby myšlení.* Praha : Jan Laichter, 1918.
20. Jay, Martin. *The Education of John Dewey.* New York : Columbia University Press, 2002. ISBN: 0 -231-11676-4.
21. Kant, I. *Základy metafyziky mravů.* Praha : Oikoymenh., 2014. ISBN: 978-80-7298-501-2.
22. Kant, I. *Základy metafyziky mravů.* Praha : Oikoymenh., 2014
23. Kant, Immanuel, *Základy metafyziky mravů*. Vyd. 3. Praha: OIKOYMENH, 2014. ISBN 978-80-7298-501-2.
24. Kitzbergerová, Leona, a další. Podkladová analytická studie - Výtvarná výchova. Praha : NÚV, 2019.
25. Kohlberg, Lawrenc a Hersh, Richard H. Moral Development: A Review of the Theory. *Theory into Practice.* 1977, no. 2, stránky 53-59.
26. Nakonečný, Milan. *Sociální psychologie.* Praha : Akademia, 2009. ISBN: 978-80-200-1679-9.
27. Nichols, Shaun. Experimental Philosophy and the Problem of Free Will. *Science.* 331, 2011, DOI: 10.1126/science.1192931.
28. Pepper, Stephen C. Emotional distance in art. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism.* 1946, Sv. 4.
29. Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child.* New York : Free Press, 1997.
30. Scruton, R. *Krátké dějiny novověké filosofie: od Descarta k Wittgesteinovi.* Brno: Barrister & Principal, 2005.
31. Schiller, Friedrich. *Estetická výchova.* Olomouc : Votobia, 1995. ISNB: 80-85885-67-0.

32. Singule, František. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN: 80-04_20715_4.
33. Slavík Jan, Dytrtová Kateřina, Marie Fulková. Konceptová analýza tvořivýh úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika.* 2010, LX.
34. Slavík, J. K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. *Pedagogická orientace.* 2011.
35. Sokol, Jan. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů.* Praha : Vyšehrad, 2010. ISBN: 978-80-7601-190-8.
36. Strohminger, Nina a Nichols, Shaun. The essential moral self. *Cognition.* 2014, stránky 159-171.
37. Šíp, Radim. *Proč školství a jeho aktéři selhávají: kognitivní krajiny a nacionalismus*. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9377-5.
38. Švaříček, Roman a Šeďová, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-262-0644-6.
39. Worringer, Wilhelm. *Abstrakce a vcítění.* Praha : Triáda, 2001. ISBN: 80-86138-35-6.

Elektornické zdroje:

1. Zákon o pedagogických pracovnících, 563/2004 Sb. *https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1*. [Online] Zákon o pedagogických pracovnících, 563/2004 Sb. 2016.
2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. *https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/*. [Online] [Citace: 23. 07 2023.]
3. Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělání. *https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-umelecke-vzdelavani-rvp-zuv/*. [Online] [Citace: 23. 07 2023.]
4. Sokol, Jan. Člověk v dialogu: Mrav, morálka a etika. [Online] 12. 06 2018. [Citace: 07. 08 2023.] https://www.youtube.com/watch?v=kAHJi-vXEA8.
5. Národní pedagogický institut ČR, pracovní skupina. *Návrh koncepce revize vzdělávací oblasti Umění a kultura.* Praha : Národní pedagogický institut ČR, 2023. [Citace: 30.11. 2023.] https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/koncepce-uak.pd

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha číslo I – Ukázka kódování

Příloha číslo II – Ukázky rozhovorů

Příloha č. I – ukázka kódování

	Karel	Romana	Zuzana	Ivan	Tomáš	Lenka	Gabriela	Věra
1	Vztah vzdělání a význam praxe, motivace pedagoga ve vztahu k motivaci dětí, význam samostudia, diagnostická a osobnostní výbava učitele	Význam praxe pro učitelskou dovednost, motivace pedagoga a nadšení, láska k dětem,	Aktuálnost učitelské přípravy, praxe a samostudium jako nástroj přípravy učitele,	Motivace pedagoga a schopnost volby učiva	Vztah vzdělání a význam praxe, nároky na individuální schopnosti učitele – empatie, prosociálnost,	Význam praxe v kontextu vzdělání,	Propojení praxe a vzdělání, osobnostní výbava učitele	Vztah vzdělání a význam praxe, význam samostudia, Vztah množství následků k připravenosti učitele
2	Společenský přínos a nízké postavení uměleckých předmětů,	Znalost předmětu, který učí, osobnost učitele ve vztahu k motivaci dítěte, trpělivost	osobnost učitele a jeho schopnost reagovat na potřeby kolektivu, motivace pedagoga ve vztahu k motivaci dětí	Schopnost reagovat na kolektiv a motivovat ho	Schopnost reflexe vlastních postupů,	Osobnost učitele	Komunikace a schopnost reagovat na potřeby kolektivu	nároky na individuální schopnosti učitele – empatie, prosociálnost
3	Podpora zaučujících učitelů	Význam podpory školské instituce na kvalitu výuky.	Připravenost učitele a didaktická výbava	Schopnost reagovat na kolektiv a jeho specifika	Důležitá je podpora pracovního kolektivu a školy.	Podpora zaučujících učitelů	Podpora zaučujících učitelů	Důležitá je podpora pracovního kolektivu a školy.
4	Vysoká volnost a nízká kontrola v závislosti na hodnocení předmětu,	Různé potřeby dětí ve vztahu k jejich motivaci.	Společenský přínos a nízké postavení uměleckých předmětů, historický vliv na prestiž a očekávání od uměleckých předmětů	Cíle jsou odlišné, orientují se na emocionální stránku	Vyžaduje se aktivita žáka, různé cíle a individuální výsledky	osobnost učitele a jeho schopnost reagovat na potřeby kolektivu	Proměnlivá specifika kolektivu dětí a vyučovacích podmínek	Společenský přínos a nízké postavení uměleckých předmětů

5	Vztah množství následků k připravenosti učitele		Osvěta jako cíl hudební výchovy, vzdělání spojené s radostí, volba učiva	Volba obsahu učiva a metod	Bez očekávání	Proměnlivá specifika kolektivu dětí a vyučovacích podmínek, Velké množství obsahu (RVP) a časové plánování výuky, výběr učiva	Motivace žáků, Vetší volnost má vliv na kázeň	osobnost učitele a jeho schopnost reagovat na potřeby kolektivu, motivace žáků
6	Velké množství obsahu (RVP) a časové plánování výuky, výběr učiva		Mezigenerační rozdíly a jejich vliv na aktuální vědomosti a zájmy dětí, příprava dětí na prvním stupni	Velké množství obsahu (RVP) a časové plánování výuky, Schopnost reagovat na potřeby skupiny	Pestrost práce, osobní hygienta v kontextu přetížení pedagogů	Nevím	Vztah množství následků k připravenosti učitele, tradice v přístupu učitele	Specifické potřeby dětí, diagnostická a osobnostní výbava učitele
7	Hodnocení estetických předmětů žáky, osvěta	Prostor pro sebevyjádření a práci s emocemi,	Sebevyjádření spojené s reflexí jako jiný způsob učení se, propojení výtvarné a hudební výchovy jako metoda pro rozvoj celistvého myšlení.	Vhodný balanc mezi zábavou a požadavky	Schopnost naladit se na očekávání žáka	Vhodný balanc mezi zábavou a požadavky, motivace žáka	Inkluzivní přístup a spolupráce	Smysl a činnosti orientované na aktuální dění, časové plánování výuky

8	Význam pohybu, apel na jiné poznávací styly, rozvoj jemné motoriky	Sebevyjádření spojené s reflexí jako jiný způsob učení se		Cíle v rozvoji jemné motoriky, emocí a mentální kapacity	Rozvoj mozku, motoriky, probíhá sebepoznání.	Cíle v rozvoji jemné motoriky, emocí a mentální kapacity	Osobnostní a intelektuální rozvoj žáka, tvorba vizuální gramotnosti	Aktivita žáka a nutnost využít všech svých vědomostí, exprese
9	Skupinová výuka jako nástroj ovlivnění ostychu, cíle přizpůsobené individuálním možnostem.	Dotazování a skupinová práce jako nástroj výuky	Činnostní učení.	Práce s emocemi, příběhem a ostychem	Technika reflexe a sebereflexe, apel na vlastní volby a cíle - motivace	Nastavení cílů a podpora ze strany školy.	Vizuální opora během výuky, důraz na reflexi	Aktivita žáka a nutnost využít všech svých vědomostí, výstup z komfortu
10	Vetší volnost má vliv na kázeň	Nemotivované dítě	Materiální překážky, technika	Velké množství obsahu (RVP) a časové plánování výuky	Materiální překážky, přetížení administrativou	Velké množství obsahu (RVP) a časové plánování výuky	Materiální podmínky výuky, technika	Materiální a finanční překážky výuky
11				Vliv osobnosti učitele na podmínky výuky a výkon žáka	Vliv osobnosti učitele na podmínky výuky a výkon žáka	Vliv osobnosti učitele na podmínky výuky a výkon žáka	Vliv osobnosti učitele na podmínky výuky a výkon žáka	Vliv osobnosti učitele na podmínky výuky a výkon žáka
12	Nízké postavení předmětu		Nízké postavení předmětu	Nízké postavení předmětu – zábava bez praktického využití	Potenciál uměleckých předmětů si uvědomuje určitá skupina lidí	Nízké postavení na ZŠ a SŠ	Nízká prestiž předmětu spojená se špatnou zkušeností	Nízké postavení předmětu, malé ocenění a podpora ze strany školy

13	Nevím		Podpora školy, přetěžování učitele	Dostatečná časová dotace, požadavky na kvalitu výuky	Potřeba času na přípravy, snížit ve školství orientaci na výkon	Finanční a materiální podmínky, ohodnocení	Podpora učitele ze strany školy, dostatečná časová dotace.	Nízká prestiž učitelů, změnit debatu o uměleckých předmětech

Příloha č. II – ukázky rozhovorů se respondenty

ÚVODNÍ ČÁST

Jsem žena **x muž**

Zde uveďte typ a stupeň dosaženého vzdělání/vzdělání zaměřeného na pedagogiku

Učím na základce, učím vlastně, jsem třídní učitel čtvrté třídy, nicméně učím i hudebky ve druhé, třetí, čtvrté, nebo dvou čtvrtých, dvou pátých a šesté třídě. Takže z druhé do šesté třídy mám hudebky jak kdyby já.

Instituce, ve které učím (typ školy ve které (se) učím + město):

Já jsem studoval učitelství pro první stupeň, přímo takhle. Takže jako v rámci toho je i hudebka, nicméně jako není to nějaký stěžejní předmět, nebo takhle, jo, ale je tam prostě hudební výchova, je tam jako klavír a podobně.

Uveďte prosím, jak dlouho se věnujete pedagogické praxi:

No jako zaměstnanej, nebo takhle jako učím třetí rok a praxi, praxi jsme měli po celou dobu toho studia, jakože většina nebo víceméně první tři roky to byly čistě náslechové praxe, čtvrtý a pátý ročník potom jako že jsme tam měli týdenní a v pátém ročníku potom i třítýdenní praxi jakoby jsme i něco učili takhle přímo.

HLAVNÍ ČÁST

1) **Co podle Vás osobně nejvíce připraví pedagoga na výkon jeho budoucí praxe?**

Noooo. (Smích) To je otázka, jako nevím. Asi budu trochu kritický k té škole, ale přijde mi, jakože že to studium. Jako zrovna třeba co se týče výchov, jako tělesná výchova, hudební výchova, tak to si myslím, že jsem měl celkem štěstí, jako že tam byli docela šikovní, tam ti pedagogové. Jako tam spíš, co mě jako tak zaráží, ty hlavní předměty jako Čeština, matika – úplně se necítím, že jsem připravený ze školy, co se týče po metodické stránce, jak to vlastně mám vlastně učit, jako že byla spousta teorie, ale co vlastně reálně budu dělat s těma děckama, toho jsme se až tolik nedotkli. V tom tělocviku, a i v té hudebce to bylo o něco lepší. Ale co nejlépe připravit toho člověka. Já si myslím, nevím, ideálně osobní zájem o ten

danej obor a když ten pro to má člověk to zaujetí, tak si pak hledá tu vlastní cestu, že v potom v té praxi zjišťuje potom tak nějak sám, jak to vlastně funguje. Ta praxe samotná mi potom přijde trochu jiná, než se udává v té škole. Takže co připraví člověka nejlépe, tak ta praxe samotná nebo potom nějaké vlastní samostudium.

MP – To je hodně zajímavé a slýchám to od hodně učitelů, že ta příprava je jedna část, která může být dobrá a důležitá pro to, aby se ten učitel nějakým způsobem připravil v oblasti psychologie, znal nějaké postupy, možná nějaký limity, ale i ten kolektiv je každý jiný.

Jak říkám, v té škole třeba první tři roky jsme měli jenom fakt čistě teorii, ale jako nějaké praktické využití, k čemu to bude, nebo jako používat nějaké konkrétní situace, se kterými se fakt setkáme. Ať už to je teďka třeba v té psychologii, když jsme to už nakousli. Učili jsme se, různé směry a podobně, ale třeba jak řešit krizové situace s nějakým problémovým dítětem, jak vést třídní schůzky, jak prostě nějak pracovat s kolektivem, aby to fungovalo, nebo prostě tady ty věci motivace, vnitřní motivace dětí a podobně, jako to prostě nenastalo. Že jo, že jsme se učili o Freudovi, učili jsme se prostě všelijaké tamty základní .. všelijaký to kolečko, který si probírá každý, jako takhle když se tomu začne věnovat, ale přímo ty praktické bohužel jako mi přijde, že jsou opomíjené, nebo tam ani nejsou.

2) Jaké dovednosti by podle Vás neměl učitel uměleckých předmětů a výchov postrádat?

Hmmm dovednost. No asi určitě nějak prostě být schopen zaujmout. Že si myslím, že zrovna v těch výchovách jako se úplně až tolik nejede po tom výsledku, jakože – že jo, když je ta čeština, tak se očekává, že to děcko něco naučí, nebo takhle, v té hudebce třeba konkrétně mi přijde, že když to děcko nebude umět noty, když prostě nebude znát nevím sestavení symfonického orchestru, nebo prostě podobné věci, tak tam je to defacto, když to tak řeknu blbě, tak je to celkem těm lidem jedno, podle mě, nebo až tak se na to nehraje. Spíš jim vadí, když mají dostat já nevím, dvojku nebo trojku zrovna z hudebky, tak je velký problém, jak je to vůbec možné, že z takového předmětu někdo může dostat špatnou známku, takže spíš toto je problém. A ta dovednost je prostě nějak je pro to nadchnout, aby to k něčemu bylo a člověk si potom mohl právě dovolit zabrousit třeba i do nějaké teorie a takhle a tím, že budou vědět proč to je, nebo proč se to učí a budou si to zkoušet prakticky,

tak si myslím, že potom jsou i ochotný jako opravdu se i něco naučit, nebo se dozvědět i něco navíc, než jenom že si zpíváme a pouštíme písničky a tančíme.

3) **V případě pedagogických praxí: jak jste byli na pracovišti přijati? Jaká vám byla poskytnuta podpora? (Podpora z hlediska vedení školy, zaučujícího učitele, vedoucího praxe atd.).**

No jako takhle: když jsem byl na praxích, tak většinou, co se týče jako takhle toho přijetí, tak si myslím… nikdy jsem se nesetkal vyloženě, že by, nevím, nějak nechtěli, nebo dávali najevo, že jsem tam na obtíž, nebo takhle. To vůbec. Většinou to byla pozitivní zkušenost, jako si myslím, nebo takhle ve smyslu toho učitele, u kterého jsem byl na následších, nebo prostě když jsem tam měl vést nějakou hodinu, tak byli jako v pohodě, snažili se mě podpořit, pomoci, vyjít vstříc, takže jako takhle celkem dobrý.

4) **Jaká specifika podle Vás provází výuku uměleckých a výchovných předmětů. S čím musí učitel počítat?**

Nooo jako. Nevím, jak to formulovat, nebo jak to říct. Je to fajn, že na rozdíl právě třeba od těch hlavních předmětů, tak si myslím, že člověk není až tolik vázanej třeba tematickými plány a takhle. Prostě přeci jenom tím, že ty výstupy nejsou tak sledované a prostě nejsou tak jako když to řeknu nezbytné nebo důležité pro to další studium, že kdo se tím chce zajímat, tak se tím zajímat bude, koho to nezajímá, tak už o to nezavadí a nikomu to nějak tak na obtíž nebude. Takže je jako zase fajn, že ten učitel má větší volnost. Že když prostě to chce vést trošku jinak, tak to nebude vadit ani vedení a většinou ani rodičům či žákům, takže ta volnost určitě bude větší, než když učím třeba zrovna tu češtinu nebo matiku, kde musíme plnit nějaké ty rámcové vzdělávací programy.

5) **S jakým očekáváním jste do výuky předmětu vstupoval/a?**

A teďka se bavíme v kontextu výchov nebo obecně.

MP: Můžeme to pojmout obecně – nastupující začínající učitel, jaký jsi měl očekávání a jak se to potom lišilo od té reality.

No jako to asi nebudu úplně schopen zodpovědět. Nevím, jestli jsem měl vyloženě nějaké očekávání. Nevím, fakt nevím. Tam strašně moc věcí bylo nových, že jo,

nebylo to zase úplně, že bych nevěděl, že prostě jako ty náslechové praxe že jsme fakt měli od prvního týdne, kdy jsem nastoupil do školy, tak hnedka nás poslali, že jako vždycky pátek jsme měli vyhrazený, že celý den jsme strávili ve škole. Takže jako člověk to tam viděl, jak to funguje v praxi a podobně. Samozřejmě tam byl jenom na *náslechy, takže to vedení a přípravy je o něčem jiném, ale jako že bych měl nějaké očekávání, které se nenaplnily, nebo by se mi to potvrdilo, to se úplně říct nedá.*

6) Co Vás během výkonu praxe/výuky překvapilo? Bylo – li něco.

Co mě překvapilo. No zrovna to jsem již zmiňoval, jak jsou ty rámcové vzdělávací programy, tak jako taky jsme se jim až tolik nevěnovali, jako na té vysoké škole a celkem jsou jako docela zásadní, že jo, být schopen si rozplánovat tak, aby se to stihlo, a zároveň prostě aby se to probralo, stihlo se to, zároveň jako aby člověk nedělal jenom to a nebyl otrokem, toho samotného RVP. Takže jako tady ta práce s tím byla trošku jako nová, nebo prostě překvapující, že jo. Člověk, jak začne, tak zjistí, že ze začátku má čas, a potom najednou se podívá do toho plánu a zjistí, že už je skoro měsíc pozadu, a pak neví, co by, že jo, takže je to pak takový rychlokurz, takže to určitě. I celkově jako třeba to množství, i když učím na tom prvním stupni, docela je to tam našlapané, jakože oni sice potom většinu těch věcí opakují potom i dál, na druhém stupni, ale jako celkem je toho hodně. Pak potom záleží na tom učiteli, jak moc se to rozhodne probírat do podrobností a jak moc chce po těch dětech, aby to prostě uměli. Co probere jen tak, že to proletí a na čem trvá, že musí umět, musí se naučit.

7) Jakých cílů/ změn se snažíte během vaší výuky dosáhnout?

Snažím se to pojmout trošku více do šíře. Vždycky chci, aby si prostě zazpívali, vždycky chci, aby se naučili i něco málo z teorie, takže kromě toho samotného zpívání, tak tam dám nějaké rytmické činnosti, dám tam trošku z teorie, jakože v oblasti délky not, výšky not, pojmenování. A určitě chci hlavně nějak motivovat je k tomu, aby si to na jednu stranu užili a zároveň se o to začali zajímat víc. A aby to byla stále taková ta pohodová hodina, kde prostě si sice odpočinou, ale zároveň nechci, aby to vypadalo tak, že prostě fakt si jenom zpíváme, nebo pouštíme písničky a nic navíc, žádná další hodnota. A aby se dozvěděli něco o hudbě jako

takové, rozšířili si obzory, ale zároveň i aby si užili a zatrsali si a zazpívali a byli spokojení všichni. Joo jako já taky třeba že jo. U šesťáků jsem chtěl fakt po nich, aby alespoň ty čtyři základní délky not j jako opravdu se naučili, protože zase mi to nepřijde jako taková věda, ještě když se tak jmenuje hezky, že jo. Nota celá, nota půlová, že to je docela takové logické mi to přijde, že jo. Tak jako tam ze začátku byli takový docela na mě nabroušený, že prostě je hudebka a oni se musí něco naučit, že jo, ale jako snad dosáhl jsem toho, že opravdu nějaký základy se naučili a teď když alespoň tady to umí, tak jako můžeme se posunout zase dál a zase to vzít trošku jako odlehčeně, nebo mít tam i aktivity, kdy prostě nebudou se učit jen tu teorii. Když je to prostě jak říkám, nějaký ten základ úplně primitivní, ale tím, že to po nich do té doby nikdo nechtěl, tak to pro ně bylo asi něco nového, že třeba když mám tam ty druháky, které už od začátku jako je seznamuju s těmi notami, takže ti když pak budou v šestce, takže tam si myslím, že tohle se už rozhodně učit nebudeme muset, protože už se s tím budeme setkávat jako dlouho a tady to, alespoň tady ten základ budou znát.

8) V čem si vy osobně myslíte, že je největší přínos uměleckých předmětů pro žáka/společnost? Co se naučí?

No jednak si myslím, jako že je docela důležité, že prostě mají možnost trávit ten čas ve škole nějak jinak, najednou zapojí ruce, je tam třeba i ten pohyb, je tam ten zpěv, nebo něco takového. Že prostě na rozdíl od těch ostatních předmětů, kde prostě opravdu musí hlavně sedět, poslouchat přemýšlet o tom ideálně, že jo, v ideálním případě. Neříkám, že to každý dělá, ale (smích). Že prostě si můžou takhle defacto odpočinout, vypnout nebo přemýšlet o tom zase jinak. Určitě myslím, že důležitá je i ta pohybová složka, že v tělocviku to je samozřejmé, ale ve výtvarce je důležitá ta jemná motorika, v hudebce zase taky vytleskáváme rytmy, takže taky jako - případně tančíme nebo podobně – je tam ta pohybová složka si myslím, jakože mi přijde důležitá a zároveň je to taková forma odreagování, že vědí, že těch pět hodin tam jako nebudou jen sedět, ale že třetí hodinou mají možnost trochu upustit páru, trochu přijít na jiné myšlenky.

9) Jaké metody využíváte k dosažení Vašich cílů?

No metody – toť otázka. Asi to nemám až zas tak metodicky podchycené. Snažím se, abych zapojil co největší počet žáků, abychom to dělali většinou společně. I když zpíváme, tleskáme nebo tančíme, tak většinou jako to dělají všichni, a právě takhle i trvám na tom, že když tam máme právě jako ten justdance, nebo prostě nějakej taneček, tak aby se zapojili všichni i ti, co to jako že ne úplně dělají rádi. Když to dělají všichni tak se spíš osmělí, než když jako mají jako takhle zazpívat sami. To samé třeba i s tím zpěvem, tak jako je mi jasné, že ne všichni umí zpívat, nebo rádi zpívají, ale stejně chci, aby tam jenom neseděli, aby jenom se snažili přečíst ten text v rytmu té písně, stejně jako ostatní zpívají, jestli tam říkají to monotónně na jednom tónu, to už mi tolik nevadí no. No já jsem to pochopil jako jestli přímo já mám nějaké nevím, že jo, nějaké třeba solmizační metoda zpěvu, nebo podobně, tak i tohle jsme dělali s nimi, jakože nakousli jsme to, ukazovali jsme si, zkoušeli jsme opakovat, ale jako no, metodicky, že bych jako vyloženě to měl nějak propracované, to ne. Ale jak říkám, snažím se, aby to mělo kousek od každého. Aby tam bylo jak zpěv, tak poslech, tak teorie, tak ukázky jako různých žánrů, rytmické cvičení nějaké pohybové cvičení a tak podobně. Neříkám, že každá hodina je úplně takhle, že stihneme všechno, ale vždycky alespoň pár aktivit v rámci té hodiny chci vystřídat.

10) S jakými překážkami se pedagog uměleckých předmětů potýká?

No překážky – jak jsem říkal, že je fajn, že ty děcka můžou vypustit a přijít na jiné myšlenky, tak zároveň je to i překážkou, protože zase někdo to bere, že má volnou hodinu, že hlavně že jo, když jdou děcka do puberty, tak je pro něco nadchnout nebo donutit je, aby dělali něco konstruktivního je jako náročnější, než když je prostě jasně stanovený cíl. Tady tu stránku chci, abyste měli vypracovanou, jinak to budete dělat doma, tak jako že jo, jim nezbývá nic jiného, něž jako to… Ale v té hudebce tím, jak sem říkal, že to nemá status důležitého nezbytného předmětu, tak i mnohá děcka to tak berou, že se tam po nich nic chtít ani nemůže.

11) Jaké postavení má podle vás ve společnosti (škole) výuka uměleckých výchov a předmětů?

Noooo toť otázka. To jsem taky už párkrát jako zmiňoval. Myslím, že na to není kladen až takový důraz, zase si ale myslím, jako můj osobní názor. Teď nevím, co na tom bylo pravdy, teď zmiňovali, že se jako uvažuje o zrušení výtvarky, nebo hudebky, tak si myslím, že by to rozhodně nebylo dobře. Až už jemná motorika, nebo to, že najednou máme něco jiného nějaký jiný způsob poznávání světa nebo prostě celkově toho umění jako takového, to si myslím, že by bylo opravdu jako špatně. Že si myslím, že možná i ta společnost by dospěla k tomu, že kdyby to úplně vymizelo, tak by zjistili, že to opravdu chybí, a i když si mysleli, že je to k ničemu, nebo jako že to je, že se to může zrušit a že to nebude chybět, že by naopak zjistili, že to má své místo a svůj význam.

ÚVODNÍ ČÁST

Jsem **žena** x muž

Zde uveďte typ a stupeň dosaženého vzdělání/vzdělání zaměřeného na pedagogiku
Mám konzervatoř

Instituce, ve které učím (typ školy ve které (se) učím + město):
ZŠ – druhý stupeň a pár hodin mám i na prvním stupni.

Uveďte prosím, jak dlouho se věnujete pedagogické praxi:
10 LET a z toho jsem ještě 3 roky učila na konzervatoři

HLAVNÍ ČÁST

1) **Co podle Vás osobně nejvíce připraví pedagoga na výkon jeho budoucí praxe?**

No já si trošku i myslím to, že dokážu teďka i malinko srovnávat. Před třemi roky, jsem dělala prvák pajdák, protože jsem si říkala, že si to zkusím a teďka vlastně ty spolustudenti, se kterými jsem začínala, tak oni vlastně teďka končej a jinými slovy to, proč bych já studovala pajdák, tak to bylo abych já uměla, nebo abych se trošku posunula v tý didaktice a metodice a mám z toho trošku pocit, že nadávaj na to, že vůbec nejsou připraveni, co se týče téhle otázky. Vlastně víceméně, je to jenom můj názor jo, že vlastně čistě teoreticky pedagogická fakulta jako dobrý, super, všechno paráda, ale co se týče výuky hudební výchovy, tak já se svojí konzervatoří, když si stáhneš různý diplomky a je spoustu různých materiálů na internetu, tak jsem možná trošku dál, nebo daleko dál než oni, kteří se zabývají těmi teoriemi, které jsou trošku konzervativní atd. a ty děti to vlastně vůbec nebaví, to, co se učí na pajdáku. Neříkám že všechny, jo, já jsem třeba viděla, že v XX, tam je vyučující a ten tam dělá různý věci s boomwhackerama a různý jako a daleko víc činností pojetí atd., tak to si myslím, že je bezvadný, ale to, když se k tomu zpátky vrátím, tak ti bývalý spolustudenti nadávají na to, proč se mají učit 30 písniček nějakejch ze zpěvníku, nějaký starý písničky, které děti neznají, který je nebavěj, nezajímá je to a chtějí dělat trošku něco jiného. Ale to jsme teďka trochu odbočili někam jinam.

Já spíš jakoby ze svýho hlediska zase z tý konzervatoře zase mám trošku jako problém, pedagogika, metodika – takhle pedagogika a psychologie, my jsme to na konzervatoři měli, ale myslím si, že na té pedagogické fakultě se to učí víc, to zcela jistě, ale co se týče výuky hudebky, tak konzervatoř super a vlastně veškerý materiály si seženu z internetu i metodiku, didaktiku, všechno tohlecto se dá zjistit z různých zdrojů. Tak teď jsem to trochu zamotala, že jo.

MP: Ne, super, děkuju.

2) Jaké dovednosti by podle Vás neměl učitel uměleckých předmětů a výchov postrádat?

Bavíme se o výchovách?

MP: Bavíme, se o výchovách, ano.

Kreativitu, to na prvním místě, protože musí okamžitě zareagovat, protože třeba na pajdáku se naučíš něco, jak by člověk měl učit, ale pak přijdeš před třídu, a hlavně každá třída je úplně jiná. Já si udělám jednu přípravu, ale mám jakoby v zásobě ještě dvě tři další, ale mám to v hlavě, to si myslím, že zase to moje vzdělání z tý konzervatoře, protože mám zpěv a saxofon jakoby dva obory, takže vlastně můžu jako instrumentální činnosti i ty vokální činnosti, vlastně využívám to, co jsem se naučila i na tý konzervatoři, a tak dále. Tak na prvním místě kreativitu, potom asi no tak jako říkat kladný vztah k dětem je sice hezká fráze, ale k některým to opravdu nejde. No a asi většinou to tak bývá, jakože, ale to je zase můj názor, že i ty děti raději maj takový ty lidi, který jsou do toho zapálený než s prominutím takový ty suchaři, kteří si vystudují titul a teď učí to vopravdu podle těch pravidel a přesně podle toho, jak se má učit. Mně se to docela jako, já mám ještě pěvecký sbor na škole a když jsem začala učit vopravdu jak by to mělo být, tak mi začali odcházet, jinými slovy konkrétně třeba zkusit, jako opravdu intonaci a krásně vyšperkovávat. Pak jsem zkoušela s nima třeba zkoušet intonaci podle not, tak voni, vono je to prostě nebavilo. Ty malý děti chtějí zpívat, chtějí různě luskat a dělat různý pohybový cvičení a tak dále, takže tak.

3) **V případě pedagogických praxí: jak jste byli na pracovišti přijati? Jaká vám byla poskytnuta podpora? (Podpora z hlediska vedení školy, zaučujícího učitele, vedoucího praxe atd.)**

Tak já, když jsem nastupovala, tak jsem neměla žádného provázejícího učitele, to jsem neměla, ale to bylo před deseti lety. To jsem do toho vstoupila rovnýma nohama a docela by mi bývalo bylo pomohlo, protože jsem byla v tom (ehm) – jako já jsem věděla, co mám učit, ale nevěděla jsem, jak to mám učit, bylo to jako takový dost chaotický a co se týče podpory teďka momentální, tak můj názor je ten, že vždycky záleží na tom učiteli a na tom jeho přístupu, protože těch materiálů na internetu je celá řada. Já už to dokážu docela jako odhadnout, co ty děti bude bavit a tak dále, je tam spousta nějakejch jako návodů, jako takhle se hodně učí že jo hudebka - pracovní listy. Děti nechtěj v tý hudebce psát, nechtěj vyplňovat nějaký pracovní listy, ale když je to nějaký jako pracovní list, kde jsou třeba pět šest otázek a týká se to třeba nějakýho tématu, který se probírá, tak jako v pohodě, ale chtěj hlavně třeba hrát, zpívat a tak dále. To neříkám, že by nepsali jo. Já třeba nepoužívám učebnice, jako že by si je nosili domů a chtěla bych od nich, aby se něco učili. Mají sešity a tam si píšou to, co po nich budu chtít. Ale jako jasně, rychle a stručně. No a ještě co se týče podpory, třeba teďka jak je digitální (ehm) ta digitalizace do předmětu a tak dále, tak zase na internetu je tam toho spoustu. Já třeba osobně teďka trošku, trošku mám pocit, že já jsem si to všechno stáhla pěkně ty, ty digitální, prostě digitalizaci hudební výchovy, všechno to mám stažený, ale mám trošku s tím problém to uchopit jakoby ve třídě. Trošku si myslím, že trošku asi chybí ta metodika.

MP: Děkuji moc.

Že je třeba hezký, že jsou tam třeba kapitola, ať se děti nahrávají, ať to zpracují a uděláme video a tak dále, ale pak je otázka – no dobrý, tam jsou třeba i nějaký aplikace, ale na mobily a zase se s tím setkám, třeba u nás jsou mobily zakázaný ve škole. Můžu ano, můžu říct, že na hodinu si ty mobily vezmou, ale oni zase s tím budou dělat milion jiných věcí atd., takže tohlecto uchopení, takový, jakože jestli mát tedy nakoupit 15 kamer, kde si to každej bude natáčet, tak tohle mi trošku tam chybí.

4) Jaká specifika podle Vás provází výuku uměleckých a výchovných předmětů. S čím musí učitel počítat?

No tak na prvním místě je to to, že v české společnosti je zakořeněno to, že hudební výchova je okrajový předmět a že vlastně vůbec není důležitý a proč by se tu hudebku někdo měl učit a proč by vůbec jako měl něco v tý hudebce dělat a nedej bože proč by se měl učit třeba i noty, nebo délku not, že je to naprosto zbytečný předmět, tak to se setkávám u některých dětí, ale to maj z rodiny. To na prvním místě. Na druhym místě oni řeknou třeba i u zpěvu já zpívat neumim a já jim vždycky říkám, že to je úplná blbost, že a zase je to otázka rodiny, zase rodičů, kdy oni byli vychováváni třeba i v tom že jo socialismu, nebo 80. léta a prostě jenom se v hudebce zpívalo a najednou já po nich chci, aby vlastně ta hodina je většinou postavena rytmus, nějaký zpívání, trošku nějaký teorie nějaký činnosti a oni maj prostě nějaký tendence proč by to měli dělat, k čemu jim to je, že choděj, že jsou to sportovci třeba. Proč neviděj ten důvod, proč by tu hudebku měli nějak řešit. A to já jim zase samozřejmě vysvětluju, že to je spojený se vším - možnými předměty a tak dále. No, a ještě tak co mě napadá. Totiž ty položíš otázku a mě napadá milion různých témat, já se omlouvám, že je to takový zmatený, ale ty se v tom vyznáš jo?

MP: To je úplně v pohodě, děkuju, vyznám, mně to přijde hrozně zajímavý, takže není určitě problém jako k tomu povídat a já kdyžtak potom přeskočím ty otázky, kdybychom zodpověděly nějaký dopředu.

5) S jakým očekáváním jste do výuky předmětu vstupoval/a?

No je pravda, že jsem vstupovala s tim, jakože nebudu učit hudební výchovu jako ostatní předměty, jakože posaďte se, vemte si sešity, otevřete si učebnici, takovým klasickým konzervativním způsobem, ale že budu chtít, aby ty děti i ty, kteří třeba nikdy dosud nezpívaly, nehrály, tak aby si zkusily hrát a aby měly z toho radost. Musím říct, že asi tak ze šedesáti procent už to nemám, protože v některých třídách to opravdu nejde, ale zas na druhou stranu, když se mi to podaří, což se mi docela daří, tak mám pocit, jako že to má smysl. Pak jsem si říkala taky, že když jsem nastupovala, tak se učila ta hudebka trošku jako dějepis, jakože ták otevřete si sešity a už to jelo dějiny hudby a ten se narodil, ten napsal 400 symfonií a ten

napsal tohle tohle a já jsem se na to vždycky podívala a já jsem říkala a víte vůbec, co je to symfonie? A voni nee. Je tam spoustu jakoby odborných výrazů, kterejm děti nerozumí. Voni se to naučej, voni si to napíšou, nebo před tím, ale nerozuměli tomu. Takže teď je to tak, tak výuka vypadá tak, že já jako jedu a najednou je tam, v sedmičce máme hudební nástroje a třeba se zastavíme u informace, že hoboj udává ladící tón v symfonickém orchestru. Jenom tuhle větu, kterou bych přenesla, oni by se to naučily, ale já vždycky řeknu a rozumíte tomu? A třeba nad tímhle jsme strávili třeba deset minut. Jsme si to rozebírali a tak dále. Takže když zase zpět k té tvé otázce, s očekáváním, že budou daleko víc zpívat, daleko víc hrát, budou mít z toho radost a teď spíš někdy bojuju opravdu s těmi předsudky – tak tohle já hrát nebudu, tohle zpívat nebudu, tohle je blbost. Je to dost takový jako. - Někdy je to teda dost na hlavu.

6) Co Vás během výkonu praxe/výuky překvapilo? Bylo – li něco.

No mě překvapuje každym okamžikem. Já třeba přijdu do třídy, to jsou osmáci, přinesu jim písničku, konkrétní písničku nějakou třeba Metallicu – Nothing else matters a třeba tři čtvrtiny třídy po mojí otázce, jestli to znáte, tak oni řeknou že to neznaj. Takže mě vlastně překvapuje trošku to, že oni si poslouchaj tu svoji muziku, což ať si poslouchaj co chtěj, ale vůbec nemaj vztah, někteří teda, nelze to dávat do jednoho pytle. Mám pocit jakože, že vůbec neposlouchaj takový ty klasický věci, že jim to nikdo neukázal, že neumí zpívat, mnohdy neuměj ani takový základní písničky jako skákal pes atd. A zase to je otázka, že - teď řeknu docela možná důležitou věc – na prvním stupni se hodně často stává, není to pravidlem, ale často se stává, že ty učitelky třeba pouštěj jenom dětem YouTube, zpívají YouTube a dělaj referáty. To je konkrétní příklad konkrétní třídy a voni mi pak přijdou do šestky a vlastně vůbec nevědí, co já po nich chci. A vypadám trošku jako blbec s prominutím, protože ale my jsme jenom zpívali z YouTube a my umíme jenom ty jeleny a všechny tyhle a já najednou po nich chci různý jiný věci, takže jinými slovy. Kdyby byl ten první stupeň takový trošku víc víc kvalitnější, tak na druhým stupni by nebylo tolik práce. Stačí jenom v těch návykách, v tý motivaci a v tom jako, že oni maj už v tý pětce někteří zakódovaný, že hudebka je jenom předmět, kdy třeba potřebujou dodělat matiku a tak dále.

7) Jakých cílů/ změn se snažíte během vaší výuky dosáhnout?

No tak jednak ve všeobecném kulturním rozhledu, to zcela jistě, a to se netýká jenom hudby, to se týká vůbec jako vnímání toho světa, že když uviděj i ve výtvarném, že se to přelíná i do výtvarného umění, nebo i když si budou točit ten klip, tak budou na to třeba pohlížet nějak jinak než jenom tak jako povrchně. S tím se hodně setkávám, že vlastně my třeba děláme konkrétně aktivitu třeba Vivaldi – čtvero ročních období a voni hádaj, který je to období a mají nakreslit svoje pocity na papír, třeba jak že jo v tom jaru ty ptáčkové a tak dále. A najednou cejtim, jak voni jsou úplně jako překvapený tim, ale pozitivně. To neříkám teďka negativně. To si myslím, že i takový ty největší, jak to říct diplomaticky hezky, odpůrci hudební výchovy najednou poznaj a řeknou aha, to jsem nevěděl. Že když se jim ten poslech vlastně podá jiným způsobem, než jenom teď si to poslechněte a jdeme psát dál, ale že nejdu jakoby na kvantitu, ale spíše jakoby do na kvalitu. Třeba jak říkám toho Vivaldiho, tak že jim to dá podstatně víc, než kdyby věděli všechno, co Vivaldi napsal. A na prvním stupni teda zcela jasně. Na prvním stupni v pětce už se to trošinku začíná lámat, nicméně pořád to platí, že tam jakýkoliv aktivity a pohybový, tak ty děti jsou vděčný, jsou bezvadný a jsou jako v pohodě. Ale začne už to trošku v šestce a začnou proč nezpíváme moderní písničky a proč furt zpíváme česky a takovýhle, tak to už začínají jít do té puberty a tam už to začíná trošku jako haprovat.

8) Jaké metody využíváte k dosažení Vašich cílů?

Já vím, že existují různý rytmický techniky, vím o nich, šlo to okolo mě, ale víceméně asi jasnou techniku, nebo něco takovýho asi nemám. Mám to vždycky jako operativně, snažím se, aby v tý hodině bylo vždycky rytmus, buď to kombinuju třebas s YouTubu, tam je spousta videí, kde voni tleskaj a tleskaj třeba i podle not, aby se neučili, že oni se neučej ty noty tak, jakože já je samozřejmě jako zkouším. Půlová, osminová, čtvrťová atd. ale spíš to děláme přes rytmus, nebo přes rovnou nějaké hudební nástroje, takže jinými slovy, ta hodina většinou začíná třeba nějakým rytmickým cvičením, ať je to třeba hra na tělo, tleskání, pleskání na videu, je tam spousta videí. Já mám teďka v plánu teď o prázdninách udělat systém, kde každý video, protože mám celej druhej stupeň a mám trošku jako problém, co jsem

udělala v šestce, tak abych to nedávala v osmičce a navzájem. Rytmus, pak nějaký rozezpívání takový klasicky, nebo nějaký tam na videu zase nějaký to ma me mi mo mu a takhle, tak to všechno jako používám. Pak nějakou písničku, pak trošku nějaký teorie, případně když děláme tu písničku, tak to není vo tom a tady máme písničku a pojďme si zazpívat, ale třeba chceš si to zahrát na kytaru a někdo třeba řekne, že jo, tak dostane kytaru a najednou se nám ta hodina vlastně rozjede někam úplně jinam, než jsem chtěla, že cítím, že ta písnička, že je to zaujalo, že se jim to třeba líbí, tak začnou hrát na nástroje a vlastně operativně vždycky podle toho, podle tý konkrétní činnosti už vlastně to vytvoříme. A pak vlastně tu teorii, třeba v osmičce, kde máme ty dějiny hudby, tak tam si dáme i nějaký fakta třeba o nějakém skladateli, něco si třeba pustíme a tak.

9) Jaké postavení má podle vás ve společnosti (škole) výuka uměleckých výchov a předmětů?

Naprosto bezkonkurenčně na okraji.

10) Co by se mělo změnit, aby se vám pracovalo lépe?

Tak takhle na rychlo to teda nevim, to nevim co. Tak ono je to všeobecně o tom vzdělání celé té společnosti. Když to jako my, učitelé hudebky my to nezachráníme na základních školách, když vlastně z médií zní to, co zní. Tak my jim pak jako vysvětlujeme a oni pořád jako moc nechápou proč by se měli učit i ty klasiky, když vlastně se to nehraje, že oni mají tu představu toho, že hudebka budou ty populární písničky, který voni poslouchaj, ale vono to vlastně o tom vůbec není. Možná to vědomí, větší vzdělání té společnosti, ale jak říkám, no tak vzdělání děláme my, takže to je asi těžký, takovej začarovanej kruh. Noo, to já nevím teďka. Ještě chci říct, že nepracujou, nebo že nemaj učebnice, tak já pracuju s učebnicemi Frause 6-7, a pak s učebnicí 8-9. Hledám různé cesty, jak to uchopit od napsání učebnice, po různý stahování diplomek a tak dále. Co by se mělo ještě změnit. No vono je to i přístup vedení školy jako k těm učitelům. I to vedení třeba říká no ty máš jenom hudebku, tak dostaneš ještě třídnictví a někdy ti ještě jako tak ti dáme ještě pracovky na naplnění úvazku, vždyť ty máš jenom tu hudebku, ale vlastně on hudebku nikdo nechce učit, protože tam to není o tom sedněte si a piště, ale tam je

to hrozně složitý to učit, nikdo to nechce učit ani z těch učitelů, vždycky se všichni hrozej toho, že maj suplovat hudebku, a to je vlastně asi to, co jsem chtěla říct no.

ÚVODNÍ ČÁST

Jsem žena x **muž**

Zde uveďte typ a stupeň dosaženého vzdělání/vzdělání zaměřeného na pedagogiku
Jako v jakým oboru teďka.
MP: Teďka v tom hudebním.
V hudebním, no eh, normálně absolvoval jsem ZUŠku, a teďka jsem v pátym ročníku na konzervatoři.
MP: Já vlastně většinu těch otázek, které budu pokládat, tak budu směřovat k těm umělecko-výchovným, nebo uměleckým předmětům, takže to všechno k tomu bude stažený.

Instituce, ve které učím (typ školy ve které (se) učím + město):

MP: Působíš, nebo učíš na nějaké konkrétní škole v tuto chvíli?
Ne
MP. A do budoucna bys chtěl učit?
Eh učit bych chtěl, ale jelikož to vztahuješ k tý hudbě a tak, tak asi spíš ne, jelikož s absolvovanou konzervatoří bych mohl učit jedině na ZUŠce a já si nemyslím, že na to jsem vhodnej člověk, úplně. Z hlediska práce s dětma a tak, to je něco, co mně se nějak zvlášť se nedaří, nebo zatím … no prostě nemyslím si, že jsem na to vhodnej člověk úplně.
MP: A ty máš vlastně myslím i aprobaci na ZŠ, je to tak, že tam se uděluje výjimka, když *máš asi šestiletý nebo osmiletý studium konzervatoře.*
No mělo by to tak bejt, protože vlastně ten, ty poslední dva ročníky konzervatoře fungujou jako vyšší odborná škola a údajně člověk odchází odtamtud jako s pedagogickým minimem. Takže v podstatě i ta základní škola by měla bejt k dispozici.

MP: A jak dlouho se věnuješ pedagogický praxi, nebo měl jsi už nějakou pedagogickou praxi?
Nějakou jsem měl, ale to bylo čistě, ehm, jak to říct no neformální. Učil jsem jazyky v jednu dobu, včetně teda dětí a co se hudby týče, tak eh jsem praxi neměl

v podstatě žádnou, jenom v rámci studia na konzervatoři, kdy teďka ty poslední dva ročníky jsou zaměřeny hodně na pedagogiku na vzdělávání, tak v rámci toho jsem musel absolvovat nějaký praktický hodiny, ale nad rámec tohodle vlastně nic.

HLAVNÍ ČÁST

1) Co podle Vás osobně nejvíce připraví pedagoga na výkon jeho budoucí praxe?

MP: Když říkáš, že máš vlastně teďka i zaměřený to studium na tu pedagogiku a nějakou jakoby přípravu toho učitelství, tak co podle tebe osobně nejvíce připraví toho pedagoga na výkon jeho budoucí práce?

Tak záleží, co chce předávat, jestli učí nějakou teorii nebo hru na nástroj, nebo ehm, jaký je to jeho změření. V každym případě si myslím, že by měl bejt co možná nejzdatnější v tom oboru, kterej předává. Musí pro to mít určitý nadšení, musí ho to bavit, protože to je, to ten žák pozná, jestli tam to nadšení je, nebo ne a další věc je chtít to dělat tu výuku. Nemít to jenom jako nějakou povinnost, kterou člověk musí si splnit a až potom, ve chvíli, kdy tohleto je splněný, tak si myslím, že pak nastupuje nějaká pedagogická průprava jako jak pracovat s těma dětma, jak fungovat v tom vzdělávacím prostředí a tak dále. Zatímco u nás vlastně ty pedagogicky zaměřený předměty to jsou pedagogika a psychologie, který jsou teda ryze teoretický, že se tam řeší věci typu – co je vzdělávací proces a jaký je vztah učitele a žáka a je to takový všechno formální a teoreticky, a potom další věc je pedagogika nebo metodika hlavního oboru, což je v mym případě hra na nástroj, hra na trombon, kde se potom řeší třeba jak nastudovat etudu, jak nastudovat orchestrální part, jak se rozehrávat, jaký jsou třeba dechový cvičení a takovýhle věci, ale tý praxe je tam strašně málo. Teď nevím, jestli jsem ti odpověděl, nebo jestli tě ještě něco napadá k tomu.

MP: Ano, určitě, děkuji.

2) Jaké dovednosti by podle Vás neměl učitel uměleckých předmětů a výchov postrádat?

MP: Napadá Tě přímo nějaká konkrétní dovednost, kterou by pedagog neměl postrádat?

Hmmm … Nějaká komunikativnost, ochota diskutovat s těmi studenty, nejenom tam přijít a odříkat něco, co už desetkrát říkal předtím, ale vstoupit do nějakého dialogu s těma lidma, nepředávat jim jenom to, co má někde v tabulkách, ale předat jim právě nějaký svoje nadšení, nebo zajímavost z toho svýho oboru. Umět ty lidi nadchnout pro to.

3) **V případě pedagogických praxí: jak jste byli na pracovišti přijati? Jaká vám byla poskytnuta podpora? (Podpora z hlediska vedení školy, zaučujícího učitele, vedoucího praxe atd.)**

MP: V rámci třeba těch praxí, co jsi říkal, že jsi měl, jak třeba tě přijali na tom konkrétním pracovišti, nebo jakou jsi měl podporu ať už t hlediska třeba zaučujícího učitele, na nějaký tý škole, nebo podporu učitele, kterej tě vyučuje a vede tu praxi.

No ta praxe fungovala tak, že my jsme vlastně měli vodučit nějakou hodinu na ZUŠce, hodinu hudební nauky a dostali jsme zadání, co v tý hodině máme projít s tím, že částečně jsme měli zopakovat nějaký ehm nějakou látku, která už byla probraná s těmi studenty a částečně probrat něco novýho. A fungovalo to tak, že jsem přišel do třídy dětí, který jsem nikdy předtím neviděl, ta učitelka, která nás tenhle ten předmět vyučuje na konzervatoři, tak ta tam byla se mnou a vlastně dohlížela na tu celou hodinu a občas něco doplnila třeba a po týhle stránce musím říct, že ta praktická hodina byla jako velmi zajímavá, byl to docela i příjemnej zážitek ve výsledku, ale dokázal bych si představit, že by jich bylo mnohem víc. Takhle to bylo vlastně jedna hodina, kterou člověk musel odučit pro to, aby dostal známku za ten ročník, nebo za to pololetí, ale bylo to málo.

4) **Jaká specifika podle Vás provází výuku uměleckých a výchovných předmětů. S čím musí učitel počítat? Můžeš čerpat z praxe i klidně co tě tak napadne.**

Tak já mám v tomhle možná výhodu toho, že vedle hudby se zabývám studiem vědy, nebo prostě nějakým vědeckým zaměřením, kde je to všechno takový exaktní, kde se bavíme o nějakých konkrétních hodnotách, které jsou někde v tabulce, nebo se dají změřit, nebo vypočítat, je to všechno přesný, konkrétní. Zatímco ta hudba je často o emocích, o nějakejch věcech, který nejde úplně kvantifikovat, úplně přesně

říct – je to takhle, a ne jinak, a to si myslím, že i tohle musí brát ten učitel v potaz. Nejenom říct, že třeba molovej akord zní smutně a durovej vesele, ale že záleží na tom kontextu, jak je ten akord použitej, nebo záleží i na tom posluchači, co vlastně se mu vybavuje. Klidně bych se i zeptal jako těch žáků, jako co cejtěj, nebo co je napadne, když slyšej těhlech pár tónu, nebo tenhle souzvuk a je to prostě mnohem míň založený na nějakejch dogmatech, že věci se maj takhle, a ne jinak a víc je podle mě zapotřebí se v těch uměleckých oborech podle mě soustředit na to, co ten člověk cejtí, na tu emoční stránku se zaměřit. Ať už se bavíme o hraní, nebo o nějaký eh, já nevím, o zpěvu nebo o nějakejch dalších hudebních oborech. Přijde mně ještě k tomuhle, co se týče toho hraní na nástroj, že často ten učitel tě vlastně naučí, jak hrát noty, jak ladit a tak, ale vůbec ti neřekne, nebo nepomůže ti k tomu najít ten příběh, kterej v tý skladbě je. V tomhle třeba byl skvělej jeden učitel, kterej mě připravoval na přijímačky na konzervu tenkrát, protože ten měl vždycky takovej jako filozofickej přístup, že se tě zeptal, jako o čem ta skladba je, nebo co se snažíš předat tady, co je to, co vyprávíš tady. A zamyslet se nad něčím takovým mně přijde hrozně užitečný, protože to kompletně dokáže změnit ten výsledek, ten tvůj produkt, kterej vytvoříš a tohle je všude v těch hudebních oborech. A přijde mně, že se na to hodně málo dbá. Samozřejmě na tý ZUŠce, kdy to dítě je sotva schopný zahrát tu skladbu, tak tam asi ne tolik, ale i tam si myslím, že to může pomoct. Nebo mně vždycky to přišlo užitečný, když ta učitelka mně prostě pomohla vytvořit si vytvořit nějakou představu co že to vlastně je, co se v tý skladbě jako odehrává a vždycky mi to mohlo ji i zahrát skutečně.

5) S jakým očekáváním jste do výuky předmětu vstupoval/a?
Kdyby sis měl představit, že teď začneš učit ve škole nebo v ZUŠ, s jakým očekáváním bys tam šel?

No jak se znám, tak bych měl určitě strašně optimistickou představu o tom, jak ty děti nadchnu pro hudbu a jak ty děti budou sdílet mojí radost ze všech možnejch symfonií a skladeb, který bych jim pustil a hádám, že by to takhle ve výsledku asi nedopadlo, ale zkusil bych k tomu přistoupit třeba jako na těhle praktických hodinách, o kterých jsme se bavili, že sice měl jsem nějakej rámec toho, co je potřeba těm dětem předat, ale spíš než abych třeba bazíroval na tom, že ten a ten skladatel se narodil tehdy a tehdy, tak spíš třeba jim říct nějakou zajímavost

z jejich života, nebo dát to do souvislosti s nějakou historickou událostí. Podívat se na to, čím třeba ta hudba byla inspirovaná a prostě ukázat, že na tom je něco zajímavýho, protože myslím si, že tu hudbu jde dělat nudnym způsobem, ale taky zajímavým způsobem. Tak bych se třeba pokoušel o něco takovýho.

6) Co Vás během výkonu praxe/výuky překvapilo? Bylo – li něco.
Když jsi třeba učil, nebo máš pedagogickou zkušenost, nějakou, tady to můžeme vzít asi generálně, je něco, co tě překvapilo?

No jedna věc je taková hodně konkrétní, co mě zarazilo, při tý praktický hodině, kterou jsem popisoval, že jsem dostal vlastně obrovský kvantum materiálů, který jsem teoreticky měl projít za tu hodinu, že abych ti to řekl konkrétně, tak vlastně měl jsem zopakovat všechny stupnice s předznamenáníma, to teda k teorii, potom jsem měl zopakovat hudební periody jak šly po sobě, potom přiřazovat autory k dílům, a sice myslím, že od klasicismu po baroko, plus ještě jsem měl nově s nima projít Edvarda Griega a Rimského – Korsakova, takže to mně přijde jako dostatek materiálu třeba na tejden, ale ne na jednu hodinu jenom. Nicméně jako pokusili jsme se to všechno projít, ale kdyby člověk vopravdu chtěl, nechci ani říct jít do detailu, ale prostě pořádně tu danou oblast probrat s těma studentama, tak to bylo přehnaný tohleto kvantum. Tak to byla jedna věc a další věc, co mě teda trošku zarazila trošku bylo to, že jsem si představoval třeba nějakou třídu, jako třeba u nás byla na ZUŠce, kdy na tu nauku chodilo já nevím, třeba deset dětí a já jsem přišel do třídy a tam byli dva studenti. A což samozřejmě ta hodina potom funguje trochu jinak. Když se zeptáš deseti dětí na něco, tak vždycky se najde někdo, kdo něco odpoví, zatímco když před tebou seděj dvě introverní děti, který prostě najednou tam maj cizího člověka před sebou, kterej se najednou ptá na něco třeba úplně jinýho, než se ptala třeba ta předchozí učitelka nebo tak, tak mě trošku zarazilo to, že jsem měl pocit, že celou tu hodinu mluvím jenom já a že tím pádem to asi dělám špatně. Jsem měl pocit, že to jako nemá spád a tak dál a dělalo mi problém ty děti rozmluvit, což si myslím, že kdyby jich bylo víc, že by to šlo snáz.
MP: Jestli to chápu dobře, tak z tý tvojí zkušenosti trochu vyplývá, že ten učitel musí vždycky balancovat mezi tím, jestli se zaměří na kvalitu anebo na kvantitu a obsáhne celej ten rámec, co by měl v tý hodině probrat, protože ty jsi vlastně říkal,

že toho bylo dost na tejden a že kdybys chtěl jít do hloubky, tak to skoro ani nebylo možný.

Jako já jsem to bral jako zadání úkolu, takže prostě říkal jsem si, že musím projít všechno, co mně zadali, ale kdyby bylo po mým, tak bych třeba zopakoval nějakou tu teorii, a potom bych se věnoval třeba jenom těm hudebním periodám, nebo jenom jednomu z těch hudebních skladatelů, co jsem měl zadaný. A šel třeba víc do detailu, poslechl si nějaký ukázky, který jsem měl taky připravený, ale nestihli jsme skoro žádnou a přišlo mně, že ve výsledku ty děti byly akorát zahlcený a nic si z toho nemohly reálně odnýst.

7) Jakých cílů/ změn se snažíte během vaší výuky dosáhnout?

To je pro mě těžká otázka, protože v tomhle já se moc neorientuju, neměl jsem možnost delší dobu na tý ZUŠce učit, abych zjistil, jaký tam třeba jsou problémy nebo jaký jsou reálný nebo nereálný cíle, jaký se daj splnit. Přijde mně, že ta ZUŠka přece jenom je spíš o tom, že by to ty děti mělo bavit, že by se tam měly těšit, mělo by to být spíš jako nějaký kroužek, než jako produkce budoucích konzervatoristů, takže podle mě by se mělo balancovat mezi tím, aby z toho ten žák něco měl, aby se něco naučil, ale zároveň aby tím nebyl přetíženej a aby se mu to s prominutím nezhnusilo teda, protože co jsem tak slyšel třeba od učitelů na konzervatoři, nebo tak, tak často poznamenávaj něco o tom, že ty hudební školy se snažej jako produkovat budoucí konzervatoristy, ale že to vlastně není jejich cíl primární.

8) V čem si vy osobně myslíte, že je největší přínos uměleckých předmětů pro žáka/společnost? Co se naučí?

Otázka je, kde začít, protože myslím si že opravdu, ten přínos je velkej a jednoznačně zpěv, nebo hra na nástroj nebo poslech hudby, přijde mně, že rozvíjí nějakou emoční inteligenci, dává prostor projevit nějaký emoce, nějaký jako vnitřní stavy, který bez toho umění úplně projevit nejdou. Přijde mně, že od toho to umění tady je, protože je to nějakej způsob, jak vyjádřit něco, co se děje uvnitř nebo co třeba slovně nejde říct, takže to je jedna věc. Druhá věc je třeba i ten vývoj toho dítěte, nějaká jemná motorika při hře na nástroj nebo rozvoj nějaký mentální kapacity. Přeci jenom máme jednu hemisféru takovou racionálnější,

strukturovanější, druhou, která je spíš na emoční na, možná bych řekl, až jako na umělecký témata zaměřená. Je taková spíš zaměřená na ty chaotičtější, nebo míň strukturovaný obory, a ta taky potřebuje rozvinout, takže určitě tyhle umělecký obory jsou zapotřebí pro psychickej vývoj, tak i duševní a emoční. Samozřejmě ne každá hodina je jenom učitel a žák, potkává se tam víc dětí, takže dochází i k nějaký socializaci, potkávaj se děti, který maj společnej zájem třeba. Takže myslím si, že ten přínos je velikej.

9) Jaké metody využíváte k dosažení Vašich cílů?

MP: Teďka se zeptám asi jinak, než tady mám poznamenaný, protože já tady mám otázku, jaký metody by ten pedagog měl vlastně využívat pro to, aby dosahoval těchto cílů, který jsou přínosný pro tu společnost. Tak kdybys to vztáhl na svoji praxi, kdy ty jsi chodil do nějaký ZUŠky, nebo chodíš na tu konzervatoř, tak jaký přístupy, nebo jaký metody byl pro tebe jako přínosný, který máš pocit, že ti nejvíc pomohly. Právě jak jsi tady zmiňoval třeba ten příběh v tý hudbě, nebo jestli bylo i něco dalšího.

To je jedna věc, ke který jsem se chtěl vrátit, že vlastně zase ta hudba není jenom o tom zahrát nějaký noty, ale o tom předat nějakej, ten můj učitel tomu říkal příběh, nebo nějakou zprávu, nějakou hodnotu, takže to je jedna věc a druhá věc je, to s tím souvisí, že prostřednictvím tý hudby, nebo nějakého jiného umění – přijde mně, že ten žák nebo to dítě má možnost se naučit vlastně za ten svůj vnitřní svět, za ty svý emoce se nestydět, naopak umět je projevit a umět je sdílet s někým, což si myslím, že je hodně cenná věc. Co se týče těch metod, jaký použít, tak tam si netroufám úplně odpovídat, protože nemám s tím velkou zkušenost a pokud někdy budu mít možnost třeba právě učit hru na nástroj, tak bych chtěl jako víc se zabývat touhle představou toho, co že to vlastně předávám tou hudbou, co se děje v mojí hlavě, když hraju, co to se mnou dělá, když slyším hudbu. Což jsou věci, který, nechci říct, že ten žák si neuvědomuje, určitě si je uvědomuje, ale třeba přijde mně, že spousta lidí není zvyklá o nich mluvit třeba se i styděj nějakým způsobem se i otevřít v tomhle směru a myslím, že je skvělí, když ti někdo k tomuhle dá prostor. Tak třeba to je něco, co bych zkoušel já, ale jinak nějakou hlubší zkušenost s tímhle nemám.

10) S jakými překážkami se pedagog uměleckých předmětů potýká?

MP: Ty jsi říkal, že třeba překážky pro tu výuku můžou být, že tam máš třeba abnormální počet žáků v tý třídě, že třeba nemáš dostatek času abys probral látku, kterou potřebuješ. Napadnou tě ještě nějaký překážky, se kterými se ten pedagog může v těch uměleckých předmětech potýkat? Který mu vlastně jako znesnadňujou tu práci?

Jedna věc, cos už zmínila tady, že je určitej plán, kterej je potřeba splnit, co všechno by bylo potřeba probrat, ale myslím si, že to kvantum tý látky, kterou je potřeba projít je nerealistický. Že spíš by bylo lepší třeba menší množství a spíš víc jít do těch detailů, víc se s tím seznámit. To je jedna věc, druhá věc, co mě napadá třeba v souvislosti s tou hudbou je, že možná je to takový klišé trošku, ale přijde mně, že se může stát, že rodiče nutěj nějakýho člověka chodit do ZUŠky, prostě protože se to sluší a budeš hrát na ty housle, a přitom je to člověk, kterej sám o to zájem vůbec nemá. A teď je otázka, co s takovým člověkem, jestli ho jakoby nutit, aby se vyrovnal těm ostatním, nebo mu naopak jako ulevit a říct si dobře, tak ať netrpí, necháme ho bejt, anebo, což by byla taková ta utopická varianta, jako pomoct mu jako se v tom najít, nebo ukázat mu nějakou cestu k tomu. Což třeba v mým případě se to povedlo, protože já jsem dlouhou dobu chtěl s hudbou skončit a naštěstí učitelka ve spolupráci s rodinou mě u toho udrželi a teďka je to věc, bez který bych si nedokázal představit život, ale myslím si, že je řada lidí, který – já se omlouvám, že si beru pořád ty housle jako příklad, ale že prostě to dítě nutěj do toho, ačkoliv to dítě má zájmy úplně jiný a nevim, co bych s ním dělal v tý třídě, nebo jak bych se k tomu postavil. Jestli bych třeba kontaktoval ty rodiče a jako zkusil se s nima dohodnout, jestli to má smysl. Zas na druhou stranu, kdo jsem já, abych odhadoval, jestli to dítě na to má, to bych si už skutečně muselo říct jako, že to dělat nechce. Jenže to ti řekne skoro každý dítě, že to dělat nechce, já jsem to říkal taky. Takže to je takový jako těžký asi vytipovat, u koho to má potenciál, u koho to má smysl a komu to spíš může třeba ublížit zase.

11) Jaký vliv má na kvalitu výuky osobnost učitele a jeho vztah k žákům?

Ta hudba a obecně to umění je hodně o nějakým vnitřním rozpoložení, o emocích, o vnitřním stavu toho člověka a na to samozřejmě má vliv v jakým prostředí, nebo s kým se tomu věnuješ. A já mám jeden příklad třeba z prostředí tý konzervatoře, kdy můj učitel hlavního oboru, učitel trombonu je strašně v pohodě, je to člověk, kterej tě dokáže uklidnit, nemáš problém se mu i svěřit s nějakejma i mimohudebníma věcma, životníma a tak dále. Vždycky říkám, že i když je tejden, kdy jsem necvičil, nemohl jsem se k tomu dostat, nemám problém k němu přijít i mu třeba řeknu, tenhle tejden jsem necvičil, nedá se nic dělat, ale stejně jsem v pohodě, von je v pohodě a kupodivu i když tam třeba přijdu nepřipravenej, tak to hraní většinou dobře dopadne. Naproti tomu mám učitelku taky na konzervatoři, ke který chodím na klavír a ona asi jako osoba nebo jako člověk není špatná, ale ona má takovou zvláštní jako em, jak to říct, takovou zvláštní energii okolo sebe. Že ať tam přijdu sebepřipravenější, tak stejně dokážu znervóznět před ní a pomalu se i bojim promluvit vůbec. A když hraju nějakou triviální jenom stupnici nebo něco takovýho, tak se mi klepou ruce a tak dál a nejsem prostě schopnej za vlastně čtyři roky nebo pět let, co k ní chodim, tak jsem nebyl schopnej se před ní uklidnit. A samozřejmě potom to má vliv i na to, co tam člověk je schopnej vyprodukovat, protože přiznám se, ten klavír je pro mě vedlejší, takže se k němu zas tak často nedostanu, ale byly momenty, kdy vopravdu jsem byl připravenej, doma jsem nějakou skladbu hrál opravdu už docela dobře a vlastně přišel jsem k ní a nebyl jsem schopen ji ani jednou zahrát bez chyby, nebo bez toho, aby se to rozpadlo kompletně. Takže to, jak se cejtíš vedle toho člověka, jak na tebe působí, zase jestli před ním můžeš bejt sám sebou, jestli se můžeš nějakým způsobem otevřít, to dělá velikej rozdíl.

12) Jaké postavení má podle vás ve společnosti (škole) výuka uměleckých výchov a předmětů?

Mně přijde, ale to je jen takovej osobní názor, přijde mně, že se na tyhle věci kouká spíš jen jako na nějakou zábavu, že je to – jak jsem říkal předtím u tý ZUŠky, že to dítě chodí do nějakýho kroužku, že si tady hraje na nástroj, nebo si zpívá, nebo si maluje, nebo něco a je to spíš pro zábavu, než aby to byla nějaká reálná průprava pro život. Možná to pramení z toho, že jako skutečně se živit hudbou je velmi těžký,

nebo alespoň je to považovaný za velmi těžký a ale lidi asi pravděpodobně neviděj takovou tu rozvojovou stránku, že ačkoliv se tím to dítě nebude živit, nebo si jen zahraje doma, tak mu to obrovským způsobem mu to dává něco do života ve smyslu právě toho psychickýho rozvoje, tý socializace, že dostane se do kruhu lidí, který maj nějakej podobnej zájem, jak už jsem říkal předtím, i třeba do budoucna, i když se nebude tou hudbou živit, tak si může někde zahrát v nějakým kolektivu a tak dále, což tohle je ta přidaná hodnota těch uměleckých věcí, ale myslím si, že je to něco, co lidi nedoceňujou pořádně. Takže pořád to má podle mě takový postavení, podle mě, něčeho, co je primárně pro zábavu a co nemá reálný využití, což si myslím, že je něco, co podle mě, není správně.

13) Co by se mělo změnit, aby se vám pracovalo lépe?

No jedna věc je ta, že spíš, než aby těhle předmětů se ubíralo postupně, tak by jich mělo, tak by ta jejich výuka měla být posílená, protože čím víc lidí se s tímhle tím setká, tak tím víc, nebo řeknu to obráceně – tím méně potom bude předsudků kolem toho, protože ti lidi budou mít možnost zjistit, o čem to vlastně je, budou mít možnost se tím nechat obohatit třeba. Tak to je jedna věc a druhá věc je ale, nebo předpoklad k tomu je ten, že tyhle předměty musej bejt kvalitně vyučovaný, že to nemůže být nějaká vedlejší věc, kterou nějakej pedagog učí, protože to na něho zbylo, ale musí to bejt někdo, kdo je pro to nadšenej a vlastně dokáže vynýst tu skutečnou hodnotu těhle těch předmětů. Což je, já nemůžu soudit, ale přijde mně, že mnohdy je to tím jak tyhle předměty maj takový vedlejší postavení, takže se jim často nedává takový kvality, nebo takový důslednosti, jakou by potřebovaly.

ÚVODNÍ ČÁST

Jsem žena x **muž**

Zde uveďte typ a stupeň dosaženého vzdělání/vzdělání zaměřeného na pedagogiku
Vysokoškolské vzdělání – pedagogika, to znamená, že mám vystudovanou univerzitu v Olomouci, obor hudební kultura se zaměřením na vzdělávání a informatika a technická výchova a je to vše pro druhý stupeň základní školy a střední školy.

Instituce, ve které učím (typ školy ve které (se) učím + město):
Teď učím na vyšší a střední odborné škole pedagogické v Praze.

Uveďte prosím, jak dlouho se věnujete pedagogické praxi:
Noo v podstatě celou dobu od doby, kdy jsem dostudoval VŠ, což znamená, že teď je to asi osmým rokem.
MP: Učíš jakej předmět?
Učím hudební výchovu, hru na hudební nástroje, což klavír, flétna, kytara, potom učím didaktiku hudební výchovy, učím informatiku. A to všechno učím na té střední pedagogické škole, na tom liceu i na tom gymnáziu a na vyšší odborné škole taky v podstatě.

HLAVNÍ ČÁST

1) **Co podle Vás osobně nejvíce připraví pedagoga na výkon jeho budoucí praxe?**

Noooooo eh. No potřebuje i zkušenosti, není to jenom o tom vysokoškolskym vzdělání, to si myslím, že vůbec, že to je jeden jako takovej střípek, ale potřebuje hlavně mít prostě vhled do toho,vlastně jak má ta výuka probíhat a co se tam vlastně děje za procesy, že až po třeba nějakejch dvou třech letech člověk do toho trošku jako vidí a vlastně většina až když učí, tak se učí učit, a to je vlastně to nejdůležitější se naučit v té vlastně v té pedagogice. A potom si myslim, že další věc je, že tím, že člověk pracuje s lidmi, tak být prostě sociální v tomhle, být empatický jo a takový nějaký, být jako vnitřně srovnaný a díky tomu vlastně člověk jako zvládá ty situace. Když člověk, co není v nějaké psychické rovině ve všem

srovnaný, tak to potom se projevuje, že pak může být třeba nějaký, může být, že se to projeví v té interakci s těmi žáky. Nebude třeba spravedlivý, nebude tak objektivní a tak dále.

2) **Jaké dovednosti by podle Vás neměl učitel uměleckých předmětů a výchov postrádat?**

Těch je asi hodně. (smích) Tak zrovna teď jsem nakousl tu socializaci, takže to je potom ta empatie, což znamená ten individuální přístup, na který se vlastně teprve více tlačí a je to abychom neměřili všem v podstatě stejně, ale zároveň samozřejmě musí člověk být i jako spravedlivý, takže nemůže nikomu nadržovat, že pořád je to takové balancování. Další ty vlastnosti samozřejmě jistá pečlivost, to vím sám na sobě, že já si sám dělám i tu nějakou tu sebereflexi, a pak si dělám samozřejmě i tu reflexi u těch žáků, abych měl nějakou ty zpětnou vazbu vždycky po nějakým to půl roku nebo roku, abych věděl no.

3) **V případě pedagogických praxí: jak jste byli na pracovišti přijati? Jaká vám byla poskytnuta podpora? (Podpora z hlediska vedení školy, zaučujícího učitele, vedoucího praxe atd.)**

No v momentě, kdy už jsem nastoupil do té školy, tak samozřejmě jsem využíval některé ty znalosti a dovednosti právě z té vysoké školy, takže jsem některé materiály třeba využíval, ale důležitá je ta podpora toho pracovního kolektivu, který tam na té škole je, takže máš vždycky toho učitele nebo učitelku, která tě vlastně zaučuje a je s tebou vlastně ten rok, že vlastně ve všem skoro pomáhá vlastně a ta podpora vlastně tam na té škole, kde teďka jsem, tak trvá jak kdyby.. neustále se jako podporujem navzájem, jakože třeba když jsem tam byl třetí rok, tak taky kdykoliv jsem potřeboval něco vyřešit, zeptat se, tak tam vždycky ta podpora je, což je teda super no. Není to tak, že by spolu nějak nespolupracovali ti učitelé.

4) Jaká specifika podle Vás provází výuku uměleckých a výchovných předmětů. S čím musí učitel počítat?

Tím, že je to umělecký předmět, tak tam může být právě.. docela dost jako invence od toho žáka, nějaký vlastní přístup, ale zase současně, to může být i v těch jiných předmětech, de fakto, možná. Že vlastně, teď jsem si odpověděl tak… Je to různorodější si myslím no, že vlastně, když to porovnám třeba s tou informatikou, tak tam dáš za úkol práci ve Wordu, Excelu a víceméně 90% to dělá zhruba stejně a ten výsledek je zhruba 90% stejný, ale když děláš třeba tu hru na klavír s žáky, tak tam jsou ty výsledky dost odlišné v podstatě. Je to samozřejmě i díky tomu, že každý má tam jinou úroveň té hudebnosti a všechno se to tam spojí, ale je to prostě různorodější, že prostě, jsou tam různé výsledky, daleko je to různorodější v tomhle.

5) S jakým očekáváním jste do výuky předmětu vstupoval/a?

Asi jsem neměl žádná velká očekávání. V podstatě baví mě na tom, když se to vyvíjí ten proces, to mi dělá tu vnitřní radost, takže tak.

6) Co Vás během výkonu praxe/výuky překvapilo? Bylo – li něco.

Nevim no, je to někdy máš z toho radost a někdy je to že to je jak kdyby trošku marný, to učit, jako ta snaha, ale to je asi v každé podobné práci, nebo v každé podobné profesi no. Snažím se to, snažím se jako nedělat právě jenom tu jednu aktivitu no. Čím jsem jako starší, tak se snažím dělat různé aktivity, neučit jenom klavír, neučit jenom prostě informatiku, ale dělat víc, snažit se i míň učit.

MP: A jak tomu mám rozumět, míň učit?

No že nechci trávit tolik času tím učením, že vím, že prostě je to, že jsou tam momenty, kdy už mi bliká kontrolka, že bych si měl dát pauzu. A to jsou momenty, kdy prostě toho mám hodně a teďka už vnímám, že nejsem už na ty žáky tak empatický, a tak otevřený a tyhle věci, a to jsou ty kontrolky, kdy si říkám – no tak teďka bych měl jít víc do sebe a teďka si říkat no… jo abych nedělal prostě tu práci jako špatně. Vlastně i ten třeba první rok jsem učil třeba jen dva dny v týdnu a úplně bohatě mi to stačilo, jako no, co se týče naplnění jako té práce.

7) Jakých cílů/ změn se snažíte během vaší výuky dosáhnout?

No snažím se předat to nejlepší ze sebe no a dostat toho žáka, jednak tam, směřovat ho tam, kam i on chce sám a nejlepší hlavně moment, kdy se to střetne, že vlastně chce se naučit to, co umím vlastně já, nejvíc, nejlíp no. Takže tam se vždycky snažím směřovat. A je to oboustranný no. Nejlepší jsou ty hodiny, kde to obohatí i mě samotnýho, to jsou nejlepší hodiny. Tam odcházím z té hodiny jakože obohacen a … (kývá hlavou)

8) V čem si vy osobně myslíte, že je největší přínos uměleckých předmětů pro žáka/společnost? Co se naučí?

Zobecnit to mám, jakože na všechny umělecké předměty?
MP: Můžeš, jakože jak ty to cejtíš ze svý praxe, v čem cejtíš, že spočívá to, co je vlastně ta hodnota.
No je to rozvoj osobnosti. Já nechci mluvit třeba za nějaký výtvarný umění nebo, protože do toho zas tak, nejsem v tom tak. Ale co se týče třeba té hudby, tak hry na hudební nástroje, je to i dokázáno vědecky, extrémně rozvíjí mozek a celkově tu motoriku a vlastně člověk se tu naučí jako hodně věcí, pozná i sám sebe, musí se tu naučit nějaké disciplíny, takže je to rozvoj osobnosti. Myslím si, že podobně to bude i v tom výtvarnu, ale nechci do toho mluvit no.

9) Jaké metody využíváte k dosažení Vašich cílů?

Používám no, ale jak to jako popsat no.
MP: Nemusíš tomu dávat žádnej odbornej rámec, stačí, když mi to jednoduše popíšeš, jak to probíhá.
Tak důležitá je ta sebereflexe toho žáka, že vlastně on, vlastně si ten, vybere si například tu skladbu si vybere sám a on sám si ten cíl určí. Já většinou nerad dělám to, že mu donesu skladbu a teďkon řeknu tady tohle se naučíš a takle joo. Vždycky třeba přinesu paletu věcí a on si vybere sám, a teďka jenom prostě jako to kormidlo tam jakože jenom nasměrovávám, abychom se dostali k tomu cíli. Naučím ho, prostě jak k tomu dosáhnout, ale on si to sám a on sám je spokojený

s tím, že se to naučil a že sám sebe uspokojí, a to si myslím, že je nejlepší, že takle to funguje nejlíp s tím žákem.

10) S jakými překážkami se pedagog uměleckých předmětů potýká?

No určitě no. Teďka jsem měl možnost cestovat, byl jsem na stáži v Anglii, byl jsem týden v Liberci ve škole, takže mám myslím možnost srovnání různých těhle věcí a jako je to tak, že někdy mám pocit, že to školství je úplně na dně, že tady prostě už to horší být skoro ani nemůže. Jo, zejména třeba i co se týče těch materiálních věcí, když to srovnám například s tou Anglií a na druhou stranu si říkám, že to zachraňují právě ti učitelé, kteří jsou často obětaví, jdou do toho a dělají tu práci fakt na plno. Daleko jako - dělají to prostě srdcem no, že to školství v tomhle je dobré, to české. A i vlastně celkem velké výkony podáváme, si myslím, příliš. V tomhle jsme jako docela dost na velké jako kdyby úrovni, v tomhle, v takovym tom, že máme prostě přehled jakoby o všem a velký záběr. Kdežto v těch jiných školských systémech mám pocit, že je to víc zúžené a jsou tam záměry v tý soustavě trošku jiné. A ty překážky samozřejmě materiální, jo, že myslím si, že máme strašně nízký platy, s tím jako… to je jedna věc. A potom další věc jsou ty materiální věci, že bych potřeboval na vybavenou hudebnu alespoň tři miliony, joo, dostanu třeba, jako škola dostane třeba 100 tis. třeba, takže podle toho vypadá i to vybavení té školy v podstatě no. Takže to jsou takové ty materiální věci třeba, nebo, ale zase … nooo teď jsem o tom přemýšlel hodně, právě, když jsem měl y možnosti právě srovnání s jinou zemí a tohle. Potom samozřejmě co mi hodně taky vadí je byrokracie v tom školství, snažím se tomu vyhnout, jak to jde, ale stejně jako hodně času mi zabere nějaká ta byrokratická práce, to papírování.

MP: Kdybys to měl vzít třeba k poměru k tomu, kolik je řekněme ta byrokracie – já si to představuju jako nějaký vypisování třídních knih a podobný věci, je to tak?

Přesně to no. Nebo já teda nejsem třídní učitel, takže tohle nedělám, tuhle práci, že bych psal absenci žáků, a pak omluvenky, vyřizoval, to ne, ale zase v té škole, tím, že nejsem třídní, tak dělám jiný byrokratický práce, který jsou třeba tisky vysvědčení, tisky diplomů a taková ta IT podpora. Tím, že učím informatiku, tak jsem vlastně, dělám IT podporu těm kolegům, co s počítačům zas tolik jako nerozumí třeba.

MP: Když si třeba vezmeš, kolik času věnuješ tý přípravě a tý reálný praxi a kolik času ti zabere třeba tady ta byrokracie, tak přibližně v jakym poměru to je ten úvazek, kdybys vzal tohle všechno dohromady.

No ono se to mění v tom čase v průběhu toho školního roku, že? Že teďka je konec školního roku tak prostě jenom dělám některý dny jenom dělám diplomy a vysvědčení a tyhle věci no. Kdybych to, jakože měl nějak zprůměrovat, tak bych to viděl asi 80:20 no.

11) Jaký vliv má na kvalitu výuky osobnost učitele a jeho vztah k žákům?

Zásadní no. Protože většinou to funguje tak, že ten učitel je nějakým tím vzorem pro ty žáky a ten kvalitní vztah se tam jako vybuduje právě na základě toho, jaký ten učitel vlastně je, jak působí na ty žáky. Jo buď ho třeba ti žáci přijmou a má tu přirozenou autoritu, nemusí si tu autoritu nějak jako vydobývat. A takže myslím si, že ta přirozená autora je celkem výhoda a tím, že si to člověk vytvoří tím, že jenom jako je takový jaký je, nebo se snaží být jako snaží se být tím nejlepším, co jako jde v ten daný moment.

12) Jaké postavení má podle vás ve společnosti (škole) výuka uměleckých výchov a předmětů?

To mám odpovědět jako jak o tom smýšlí společnost? Nebo?

MP: Jo

No nevím jako, to je subjektivní jako. Každý to jako … no. Tak jasně že jsou lidé, kteří to nepovažují za důležité, a pak jsou lidé, kteří to oceňují. Tak ti, co to oceňují tak samozřejmě dají třeba své děti do ZUŠky, nebo k soukromému učiteli na ten nástroj a nevadí jim ta investice, že vidí ten, ten ohromný potenciál, který to může rozvíjet. Jako samozřejmě bych mohl říkat, že bych chtěl, aby to bylo lépe oceňováno anebo aby to bylo více doceňováno tou společností, ale já nechci za tu společnost jako úplně takhle mluvit, že mi to přijde, že nemám takovej jako nad tím nadhled no, teďka nevím no.

13) Co by se mělo změnit, aby se vám pracovalo lépe?

Hmm. Potřeboval bych, často si to myslím si to taky, abych podal to nejlepší ze sebe v těch hodinách, měl ještě lepší přípravy, tak bych potřeboval mít více času na ty přípravy a učit méně hodin. To je jeden aspekt. A tam se pak propojuje i ten

další aspekt, že tím, že toho času je relativně málo, a ještě mám ještě ty jiné zájmy, ty hudební, tak vím, že toho času je jako kdyby…. Že si myslím, že by bylo třeba mít více toho času na to a míň těch hodin, pak další věc je, co si teď poslední dobou taky myslim, že a jak to vnímám trošku to školství, že jedeme strašně moc na ty výkony. Že bychom tam měli, jak kdyby ubrat. Jednak ty časový dotace jako těch hodin je strašně moc na těch školách, kde učim já. Ti žáci jsou tam od 8 – 17:00 někdy, a to mi přijde že u jsou, že to je trochu nelidský. Jo, že v podstatě ty poslední hodiny už nemají, já tam mám hudebku poslední hodinu a prostě si s nima akorát zazpívám, protože už nemaj mozkový buňky na to, aby ještě vnímaly ještě něco, nějakou látku. Takže to je jedna věc a pak samozřejmě, že není tam potřeba tolik toho učiva a myslím si, že to je i propojený s tím, že tam je ten pedagogický sbor má průměrný věk kolem 55 let, jo cca a … některý věci podle mě není nutné se jako biflovat. Že když otevřeš dneska Wikipedii nebo Google a zjistíš si ty informace, jako že to úplně takhle. Jo, že neříkám neučit se, ale myslím to jako – prostě že mi přijde, že některý ty metody už jako jsou prostě u některých těch učitelů, jako nejsou aktuální k té dnešní době, že to školství je v tomhle ohledu hodně pozadu. Jo, že takhle to vnímám teďka.

MP: Takže vlastně ti učitelé, kteří učí, tak jsou vlastně orientovaní na dobu, která byla řekněme před nějakejma15-20 lety (No někteří jsou na dobu, co jsou před sto lety)

ÚVODNÍ ČÁST

Jsem **žena** x muž

Zde uveďte typ a stupeň dosaženého vzdělání/vzdělání zaměřeného na pedagogiku
Já jsem studovala PedF obor Český jazyk a literatura a Hudební výchova se zaměřením na vzdělávání, a potom jsem si přidala ještě Hudební výchova - hra na nástroj se zaměřením na vzdělávání. Ten nástroj teda konkrétně teda byly housle a oboje jsem dotáhla do magisterského titulu.

Instituce, ve které učím (typ školy ve které (se) učím + město):
Teďka učím na ZUŠ. Učím hru na housle, hudební nauku a souborovou hru, konkrétně jazzovou kapelu.

Uveďte prosím, jak dlouho se věnujete pedagogické praxi:
Deset let.

HLAVNÍ ČÁST

1) **Co podle Vás osobně nejvíce připraví pedagoga na výkon jeho budoucí praxe?**

No potom až ta praxe samotná a vlastně čím víc zkušeností z té konkrétní praxe, přímo s těma dětma, přímo v tom prostředí v té škole, tak tím líp. Což samozřejmě se teda dá dělat i při tom studiu, jo, nebo jako měli jsme třeba praxe i samozřejmě při studiu, ale prostě ten kontakt s reálnými dětmi je vždycky lepší, než když sedíme v přednáškovce a jenom o tom vlastně posloucháme.

2) **Jaké dovednosti by podle Vás neměl učitel uměleckých předmětů a výchov postrádat?**

Kreativitu, nějakou jako spontánnost, nápaditost, možná mě ještě něco napadne pozdějš no. Jako originalitu třeba taky.

3) **V případě pedagogických praxí: jak jste byli na pracovišti přijati? Jaká vám byla poskytnuta podpora? (Podpora z hlediska vedení školy, zaučujícího učitele, vedoucího praxe atd.)**

My jsme byli vždycky na školách, které měly jakoby tu spolupráci dlouhodobou s tou fakultou, takže tam oni na to byli docela zvyklí, byli na to připravení a byli jako vůči nám velmi vstřícní a snažili se nám pomoct a vyjít vstříc. Takže ze strany institucí asi v pohodě a ze strany dětí, tak to záleží no, jak která třída. Myslim si, že jako trošku malý děti, ty byly rádi, to bylo zpestření na základce, a potom ten gympl ten byl takovej už třeba, že už ti studenti byli takový demotivovaní vůbec, že tam musí sedět, takže těm to bylo asi víc jedno.

MP: Když by sis třeba vybavila nějakou konkrétní praxi, kterou jsi měla, která ti třeba, jako by zůstala v paměti, nebo ti tak nějak přirostla k srdci třeba – jak ta praxe konkrétně probíhala?

No to už je dávno, ale vždycky tam úplně na začátku jakby ten pedagog, u kterého jsem dělala tu praxi, tak s ním tam byl nějaký úvodní rozhovor a vždycky mi tak jako řekli co a jak, nějakou, představu prostě, o které třídy se bude jednat a co tam vlastně potřebuje, aby se probralo. Když nepotřeboval nic konkrétního vlastně probírat, tak třeba spíš předložil nějaké možnosti, co by se kde dalo dělat, a potom jsem vlastně vždycky šla do těch tříd několikrát vlastně jen na náslech, jenom se podívat, jak učí ten učitel, a pak vlastně začly ty konkrétní praxe, podle nějakýho rozvrhu, jak jsme se domluvili. Musela jsem vždycky splnit nějakej určitej počet hodin a podle toho prostě jsme to nějak jako se domluvili vždycky.

4) **Jaká specifika podle Vás provází výuku uměleckých a výchovných předmětů. S čím musí učitel počítat?**

Noo… No tak v těch uměleckých předmětech jakoby je nějaká třeba větší svoboda, což ale zároveň je takový, že člověk nikdy prostě neví, jak se to úplně jako přesně vyvine, v tý hodině, že si to člověk nějak naplánuje, nebo, a pak vlastně zjistí, že ty děti jsou třeba v jiný náladě nebo prostě zrovna to jako nefunguje, nebo to nefunguje v týhle skupině a v jiný skupině to fungovat bude. Potom třeba v tý ZUŠce, tak tam se konkrétně třeba, co tam je specifický, že ta výuka je odpoledne a že ty děti prostě jak choděj a už maj za sebou vlastně celý dopoledne ve škole,

takže někdy bejvaj i dost jako unavený, nebo prostě přijdou třeba se zpožděním, než tam dojedou z tý školy, takže jako asi s čím třeba v tý ZUŠce je potřeba počítat, že že pro ty děti to je opdolední aktivita, takže už po nich třeba kolikrát nemůže člověk chtít nějaký úplně veliký výkony, takže jako počítat třeba s tím, že oni berou tu - ten umělecký předmět jako vlastně odpočinek. Takže i když učitel by chtěl udělat velký věci a naplánuje si veliký nějaký náročný aktivity, tak ne vždycky to je dobře no, nebo ne vždycky to funguje.

5) S jakým očekáváním jste do výuky předmětu vstupoval/a?

Konkrétní no… Hmmm .. Nevím úplně konkrétní no. Asi jsem – když jsem začínala, tak jsem asi jako víc, já jsem si prostě udělala nějakou přípravu doma a čekala jsem, že to prostě nějak proběhne tak, jak jsem si naplánovala. Já teď spíš mluvím tak jako obecně, ne úplně konkrétně, ale že jsem prostě postupem času zjistila, že ne vždycky to vlastně se povede tak, jak si to člověk naplánoval a že je potřeba potom prostě zaimprovizovat a v průběhu toho odpoledne, prostě podle toho, jaká je situace, tak vlastně úplně změnit to, co jsem si nachystala no. A třeba co se týče jako, jak učím ty nauky, tak jsem třeba čekala, že dostanu třeba první ročníky a že si je prostě povedu až do toho patýho ročníku a že prostě budu mít pořád těch pět let stejný děti, takže to povedu nějakým způsobem jako dlouhodobým a že si to rozložim v těch pěti letech, abych prostě vlastně všechno zvládla. Jenomže ta realita je taková, že oni si vždycky u toho zapisujou prostě podle toho, jak zrovna potřebujou rozvrh, takže se mi stávalo, že sice jsem třeba měla jeden rok první ročníky, další rok druhý ročníky, ale vlastně se mi to úplně promíchalo a měla jsem úplně jiný skupiny dětí. Některý děti jsem znala, některý ne, a pak to bylo zase složitý to třeba dávat dohromady, že někteří už mě jako znali, už jsme něco prostě probrali, chtěla jsem na to navázat, ale prostě půlka těch dětí vůbec netušila a vlastně jsem musela některý věci dělat znova, takže pro mě bylo jako náročný to vlastně nějak jako udělat tak, aby ty rychlí chytří, nebo ti co už tím prošli, aby se tam nenudili, a zároveň ty prostě ty pomalejší nebo to, aby to jako stíhali. A tohlecto je pro mě teda těžký jako pořád. I po těch deseti letech, tak vlastně to nějak jako v těch v tom skupinovém vyučování - vlastně udělat nějakej ten kompromis. Takže to si myslím, že je tak nějak obecně, nejenom v těch uměleckých výchovách a v těch ostatních to musí bejt asi ještě horší, to si úplně jako neumím

představit. A jsem ráda, že jsem na tý ZUŠce, kde o tolik jako vlastně nejde, jo, že kdyby člověk prostě učil češtinu na základce a měl tam prostě veliký rozdíly, tak tohlecto jako s tím já se docela potýkám, udělat nějakej jako kompromis v rámci tý výuky. … On člověk jakoby, když máme ten ŠVP a musíme dodržet, nebo jako měli bychom dodržet něco, něco prostě probrat v rámci toho roku, ale já když přijdu do třídy a zjistím, že oni jsou prostě pozadu, že loni třeba chodili k někomu jinýmu, dělali něco jinýho, anebo si nic nezapamatovali, tak já nemám šanci prostě jakoby stihnout to, co je v tom ŠVP, takže on to je i jakoby boj mezi tím, co je na papíře a tím, co se reálně vlastně děje. A potom prostě, když přijde inspekce, tak ta jde do těch papírů, jo, a potom, jo, je zase nátlak od nadřízených, jako jak to, že jsme támhle něco nesplnili, že přišla inspekce a něco jim vytknula. Že něco někde prostě nesedělo, nebo… Ale vono, když je člověk v tý reálný třídě, tak ono jako když budu na tlak vlastně chtít splnit všechno, co má bejt papírově, tak to taky nebude fungovat. Tak to bude takový letem světem a ty děti z toho nebudou nic mít no. A v tý ZUŠce tam ten individuální přístup samozžejmě by měl být primární, protože tam stěžejní nejsou nauky, stěžejní je vždycky nástroj, kde je člověk vždycky jenom s tím jedním žákem a s tím jedním žákem jde člověk jeho tempem.

6) Co Vás během výkonu praxe/výuky překvapilo? Bylo – li něco.

No nevim no. Teď mě nic nenapadá, možná později, něco si vzpomenu.

7) Jakých cílů/ změn se snažíte během vaší výuky dosáhnout?

No, aby to pro ty děti byl smysluplně strávený čas a něco si z toho odnesly, a potom vlastně na to třeba i rádi vzpomínaly, anebo prostě s odstupem času řekly jo mně to dalo tohle a tohle, nebo třeba mně to – tamhle něco mě tenkrát nebavilo, ale vlastně ono to mělo nějakej smysl, nebo potom jsem to potřeboval, nebo prostě až později jsem zjistil, že bych to potřeboval. Tohle se mi třeba stává, že když vedu tu kapelu, tak tam mám většinou už středoškoláky a voni teprve až v tuhle chvíli zjistí, k čemu vlastně byla ta nauka, na kterou chodili když byli na prvním stupni základky, že to tenkrát vlastně nechápali a vlastně teprve když začnou hrát třeba ten jazz a potřebujou improvizovat a potřebujou znát akordický značky a oni tu značku neodkážou rozklíčovat a vlastně nezapamatovali si ani prostě normální

stupnice, tak nedokážou potom jako používat ani jako jiný stupnice, nebo něco co se prostě v tom jazzu obvykle používá, tak oni potom zjistí aha no, tak vono jako ta nauka k něčemu byla, ale my jsme na to byli tenkrát hrozně malí a vůbec jsme vlastně nevěděli proč je dobrý se to naučit no. Tam je třeba problém s tím, že si myslím, že to je docela i jako náročný, ta nauka a že oni málo, nebo málo těch dětí to vlastně jako pochopí v tomhle tom věku, ve kterým choděj, na tu nauku, ale to už je potom jako problém nějakýho jako systému no. My jsme tohlecto třeba řešili v ZUŠce, ale vono není jako jiný řešení, protože pokud by na tu nauku chodili vlastně až starší, tak už na to potom vlastně nemají čas, protože musí chodit do souborů a už to jako těžko má nějaký řešení no. U nás to je tak, že první čtyři roky se vlastně dělá ryzí teorie a v pátym ročníku děláme dějiny hudby, což je teda taky jako šílený tohlecto scuknout jako do jednoho roku. Já to někdy prostě nestíhám, protože člověk by jim chtěl pustit jako spoustu skladeb k poslechu a prostě mít na to čas si o tom popovídat, a i se dostat vlastně k současný hudbě a k tomu – vůbec to nestíhám vůbec. Poslední dvě hodiny prostě dělám dvacátý století, protože předtím vždycky do toho nějak zabřednu, nebo zjistim, že oni si z těch předchozích čtyř let nic nezapamatovaly, tak potřebuju jako i tu nauku nějak zopakovat, takže to je takový... Jako strašně se potýkám s nedostatkem času, a to teda jako i vím teda i od kolegů, že všichni s tímhlectím maj problém, nebo jako ti poctiví přetahujou přestávky těm individuálům, nebo když potřebujou, tak si je zvou na hodiny navíc a jo, jako pokud by člověk měl dodržet tu hodinovou dotaci, tak se jako toho moc udělat no. 45 minut, když jako máš na individuální nástroj a třeba u těch houslí oni než přijdou, než si to vybalí, než si to nachystaj, tak zbyde 35 minut, což jako třeba pro ty malý na ty to je až až na pozornost, ale pak u těch starších člověk potřebuje třeba udělat nějakou delší skladbu, a pak jako hrozně se s tím potýkáme. Ten rozvrh je jak na běžícím pásu. Pokud zrovna někdo neodpadne, neonemocní, tak nemám jako kam protahovat ty hodiny no.

8) V čem si vy osobně myslíte, že je největší přínos uměleckých předmětů pro žáka/společnost? Co se naučí?

Údajně to rozvíjí pravou hemisféru, myslím, (smích) oproti třeba matice, nebo těm jiným nebo těm technickým předmětům. Tak právě rozvíjí to jinou část mozku a myslím si, že to dělá toho člověka potom nějak komplexnějším, všechno není jenom

o, všechno se nedá jenom spočítat. Některý věci se potřebujou jako procítit a nějak - jde i o nějaké vyjádření emocí, nebo nálady právě prostřednictvím toho umění. A to je fajn, když se to u těch dětí rozvíjí jako od raného věku.

9) Jaké metody využíváte k dosažení Vašich cílů?

No eh. No já začnu trochu ze široka. Já když jsem začínala, tak jsem dva roky jsem učila v Praze na ZUŠce, kde pan ředitel hodně chtěl aby všechno se dělalo hodně moderně a inovativně a dal nám k tomu vlastně i vlastně dobrý podmínky, prostředí, kupoval pomůcky, chtěl aby se jako i ty nauky dělaly činnostně, takže i prostě ta třída tak byla udělaná, že vlastně ty lavice tam byly do účka a veprostřed byl prostor pro nějaký jako i pro nějakou pohybovku. Ale třeba neměl tam data projektor, takže vlastně všechno se dělalo činnostně, což teda bylo jako hodně náročný, hodně náročný, zvlášť teda u těch malejch dětí. Takže tam i od tý školy, od tý instituce byl nátlak na to, aby vlastně se používaly ty metody, řekněme nějaký aktivizační nebo, jak tomu říct, činnostní, jo. No a teď na tý ZUŠce co učím teď, tak tady je to spíš takový tradiční. Tam jsou normálně lavice a jako ta vize tý školy je taková – hodně důležité jsou tam soutěže, takže tady se to prostě všechno to směřuje jakoby k těm výsledkům, takže i jako ten… Zatímco v té Praze, tak tam se braly různé děti, jo, jako i třeba děti, co měly nějakou poruchu nebo tak a tady prostě vyloženě se jako vybíraj ty největší talenti a směřuje všechno jako k tomu, abychom se prezentovali jako výběrová škola a prezentovali se prostě výkony těch nejlepších žáků prostě skoro na profesionální úrovni. Zveme prostě odborníky na semináře, jo, velká jména, takže jo, jezdí se prostě já nevím do Prahy, spolupráce s Českou filharmonií a takový věci. Takže tady je to hodně zaměřený takhle a opravdu primární jsou souborové hry, orchestry, smyčcové, dechové – jako všechno. Tak prostě i ta atmosféra té školy je spíš tak jako - vede k tomu, že člověk používá spíš jako tradičnější metody a směřuje to prostě k tomu, aby ty výkony byly co nejlepší no, aby prostě jsme byli konkurenceschopní v rámci republiky. Ta nauka je tady trošku teda na vedlejší koleji, zatímco právě tehdy v tý Praze, tak ten pan ředitel byl hodně za to, aby ta nauka byla jako na stejný úrovni, jako ten nástroj a dělalo se to právě hodně jako moderně, tak tady je to v podstatě jako úplně jedno. Ty děti si to tam jsou prostě odsedět a jako pokavaď já mám potřebu nebo jako chci je to fakt jako naučit a něco po nich chci, tak je to trošku riskantní

v tom, že čas od času někdo přijde, že toho po nich chci zase moc, joo ale tak. Někdy zase přijdou, že toho po nich chci málo, takže tohlecto je těžký. (Smích) Tady metody, tady mám třeba dataprojektor a prostě ta třída je jako normální třída. To znamená trošku to směřuje k tomu, spíš k takovému tomu vysokoškolskému přístupu, že jim třeba hodně pouštím nahrávky, nějak to potom třeba hodnotíme, nebo používám nějaký naučný videa a dám jim třeba – nějakej list, kde mám prostě otázky a oni z toho videa mají zjistit prostě nějaký informace, a pak to nějak dáváme dohromady. Pracovní listy jim dávám. Taky jde hodně o to, kolik těch dětí tam mám v tý třídě. Když je jich tam míň, tak jako mám víc prostoru udělat něco víc individuálního nebo činnostního. Když je jich tam dvacet, tak tam toho místa ani moc není, tak to potom směřuje spíš k tý tradiční výuce. Je to takový jako věčnej boj no. A co třeba teďka, co je třeba baví, tak jsou intonační cvičení, tak nějak na intervaly nebo tak, tak je to takový, to se dá udělat i v tom tradičním rozložení tý třídy, ale je to prostě něco jinýho, než prostě psaní něčeho, nebo četní něčeho, tak je to takový jako pro ně fajn. Zpívání no to baví malý děti a starší už moc nechtěj no. Teď jsem měla spíš, teď jsem měla dost ty pátý ročníky, kde jsem dělala ty dějiny, a to je takový trošku jiný no. To je hodně o tom poslouchání, povídání. No a jako metody v tý individuální výuce, tak to prostě to je takový specifický no. Člověk je učí techniku nástroje, hodně u těch malejch, tak prostě furt stojím u nich, furt jim ty ruce opravuju jo, je to hodně takový kontaktní. No a potom, když jsou třeba starší, tak už je to víc takový, že ten učitel je jako víc průvodce, nebo jako pomocník a… partner, to je možná lepší slovo. Jakože to už vzniká spíš ve spolupráci, víc si o tom povídáme, jako co ten žák, jak by to viděl, jak by to cejtil, co by chtěl hrát, takže. A to je takový hodně individuální. Některý děti fakt potřebujou tu pomoc větší a některé jsou samostatnější no.

10) S jakými překážkami se pedagog uměleckých předmětů potýká?

No, tak jedna věc jsou ty, jak už jsem říkala, prostě to, co je na papíře, ta povinná dokumentace, která vlastně musí být splněna podle nějakých pravidel, a to už vlastně dává nějakej mantinel, kam se člověk musí vejít. No a potom samozřejmě jako ten učitel – na učitele je nátlak vlastně ze tří stran. Ze strany nadřízených, případně kolegů, ze strany rodičů a ze strany těch dětí. A ty děti to je vlastně ještě to nejmenší, protože s těma se člověk nějak domluví, nebo si to nějak jako porovná.

Nadřízení a kolegové – tak to člověk musí prostě respektovat nějakou jako vizi tý školy. Blbý je, když prostě jako od těch kolegů je nějakej prostě větší nátlak a už to vlastně taky nějak brání tý svobodě jako, co by ten učitel jako sám chtěl, no. A pak když do toho začnou vstupovat ještě rodiče, tak to je velkej problém, protože já třeba jako s tímhle tím jsem se párkrát setkala a občas se stane, že přijde rodič stylem, že vlastně učiteli začne říkat, co má dělat a nejhorší je, když tohle to udělá před tím žákem, jo, protože prostě pak je hrozně těžký z toho nějak vybruslit, aby ten učitel neztratil respekt u těch dětí, nebo u toho dítěte, ale zároveň jako neshodil toho rodiče. Takže tohlecto je si myslím hrozně náročný pro učitele. Ustát jakoby ten nátlak z těhlectěch stran

11) Jaký vliv má na kvalitu výuky osobnost učitele a jeho vztah k žákům?

No tak to asi zásadní, velký. No. Možná když to dítě tam rádo chodí, jakože když má rádo toho učitele, tak je to další motivace pro to, aby se tomu věnovalo.

12) Jaké postavení má podle vás ve společnosti (škole) výuka uměleckých výchov a předmětů?

No na základkách to vnímám jako spíš okrajové. Na středních školách úplně. Tam to buď vůbec není, anebo úplně na okraji. No ale myslím si zase, že ty ZUŠky mají to postavení docela v naší zemi docela dobré. Kdo se tomu chce věnovat, tak ta síť těch ZUŠek je, si myslím, docela rozsáhlá a hustá a jako těch odborníků je tam docela dost na těch školách. No, jako konzervatoří je po republice až až, takže jako spíš je problém v tom, že ti absolventi pak nemají kde se upíchnout. Takže jako to je složitý no. Jako myslím si, že nějaký díl toho uměleckýho vzdělávání by měl získat asi každej, ale asi ne každej by měl jít vlastně studovat konzervatoř, protože, kde se ti lidi potom uplatní. Když jich bude zase moc.

MP: Čím si myslíš, že to je, že na těch základkách ta hudební výtvarná výchova, že jsou považovaný za ty okrajový předměty?

No tak jednak asi tím nastavením tý společnosti, že to je prostě tak na výkon a že z toho vychází potom i ty maturitní předměty a když od šesti let dítě ví, že bude maturovat z češtiny, z jazyka, možná z matiky, tak je jasný, že těmhle předmětům se bude věnovat víc a že i školy tomu věnujou víc hodin. Neříkám, že prostě by měly umělecký předměty mít stejně hodin jako čeština, to ne, ale prostě nějakej díl

by tam měl bejt a mělo by se těm dětem předložit víc těch variant, jako co v těch uměleckejch odvětvích, protože není to jenom hudebka, není to jenom výtvarka. Jestli tady narážíme na to, co se tady teďka řeší.

MP: Ano, určitě.

No tak osobně si myslím, že ta myšlenka není špatná, jo, tam zahrnout prostě i film, divadlo, nevím, co ještě tanec. Tak myšlenka není špatná, ale myslím si, že teďka na to to školství není vůbec připravený, protože prostě na pedagogickejch fakultách prostě tohlecto není jako předmět, nebo jako aprobace vlastně. Tam pořád je hudební výchova, výtvarná výchova. Takže myslím si, že dokud vlastně na těch fakultách fakt tam nebude nějaká aprobace, nevím jak to nazvat – umělecká výchova, nebo něco takovýho, a nebudou na to ty lidi vlastně připravovaný, tak nebude, kdo by to učil, jo. Nedokážu si úplně představit, jak by to vlastně probíhalo. Zase aby se jako v průběhu střídal učitel prostě jeden odborník prostě v nějakým … nevím no, nevím, jak to udělat.

13) Co by se mělo změnit, aby se vám pracovalo lépe?

Mě teď napadla taková úplně barbarská odpověď – jako platové ohodnocení. Neee tak spíš asi vnímání lidí, vnímání té společnosti, že nejsme prostě jenom nějaký, že si tady hrajeme a že děláme prostě nějakou zábavičku, ale že to je prostě taky práce a že ta práce je docela náročná – jako psychicky, občas teda i fyzicky a prostě dát to na roveň ostatním odvětvím. Pak s tím ruku v ruce samozřejmě jde i to finanční ohodnocení.

ÚVODNÍ ČÁST

Jsem **žena** x muž

Zde uveďte typ a stupeň dosaženého vzdělání/vzdělání zaměřeného na pedagogiku
Já jsem v posledním ročníku navazujícího magisterského studia a studuji kombinaci učitelství pro základní, střední a základní umělecké školy v oboru speciální pedagogika a výtvarná výchova. S tím, že ta výtvarná výchova je náš jakoby hlavní předmět.

Instituce, ve které učím (typ školy ve které (se) učím + město):

Uveďte prosím, jak dlouho se věnujete pedagogické praxi:
Mám za sebou jenom ty praxe, které byly školní, zatím vlastně neučím, takže se na to vlastně chystám až vlastně dejme tomu od září jsem si říkala, že bych si mohla najít nějakej malej úvazek ve škole – základní škola 2. stupeň.

HLAVNÍ ČÁST

1) **Co podle Vás osobně nejvíce připraví pedagoga na výkon jeho budoucí praxe?**

Za mě je to právě ta praxe! (smích) Kde si vlastně může ten student otestovat ty možnosti, které mu byly nabídnuty v rámci studia, jak tu hodinu té výtvarné výchovy pojmout a sám to vlastně vyzkoušet a pak to reflektovat a z toho mu vyplyne, jestli jít tudy, nebo tam tudy. Strašně záleží na tom, na tom kolektivu té třídy na to celém prostředí, není to jenom tak, že tam dáš, zadáte nějakej výtvarnej úkol a on se vlastně sám udělá třeba.

2) **Jaké dovednosti by podle Vás neměl učitel uměleckých předmětů a výchov postrádat?**

Já jsem to zjistila (smích) a vím, že mi trochu chybí – je to motivace. Je to aby uměl motivovat ty žáky k té spolupráci.

MP:Takže motivace ve směru k těm žákům. Napadá tě ještě nějaká dovednost třeba?

Komunikace. Opravdu jako komunikace a aktivní naslouchání.

3) V případě pedagogických praxí: jak jste byli na pracovišti přijati? Jaká vám byla poskytnuta podpora? (Podpora z hlediska vedení školy, zaučujícího učitele, vedoucího praxe atd.)

Já jsem měla velký štěstí, že jsem vlastně šla k vyučujícímu na základní škole nebo na gymnáziu, který vlastně prošel to stejné vzdělávání jako já, tedy Pedagogickou fakultu UK obor výtvarná výchova, takže ten náš pohled byl si podobný a vlastně to byl ten, byl to ten nejvíc podporující článek v těch praxích, protože jsme měli možnost to s ním konzultovat, zeptat se na to, byli nám ochotni sdělit něco o těch konkrétních žácích, pomohli nám prostě s tou realizací té praxe, ukázali nám, na čem s žáky pracují.

MP: Ještě by mě zajímalo, jestli tě napadl nějakej zásadní rozdíl mezi výukou na té základní škole a na gymnáziu. Jak se ti pracovalo na těchto dvou institucích a jak se ta práce liší, jestli se liší.

Já si myslím, že na tom gymnáziu se předpokládá a je nutná větší připravenost toho vyučujícího a jakási komplexnost toho jeho vzdělání.

4) Jaká specifika podle Vás provází výuku uměleckých a výchovných předmětů. S čím musí učitel počítat?

Myslím si, že tyhle ty výchovy jsou hrozně marginalizovaný. (smích) A je velmi komplikovaný, to vím z doslechu, vybudovat si nějakou pozici toho pedagoga výtvarného předmětu, výchovného předmětu na té škole. Že to někdy bývá složitý a také se stává, že vlastně ten učitel tý výtvarné výchovy, že je mu třeba nařízeno, že musí spravovat všechny ty nástěnky, a že potom dělá i tuto činnost co se týče propagace školy.

MP: S čím by měl učitel počítat, co se týče té samotné hodiny?

S čím musí učitel počítat? Eh asi myslím, že by měl mít určitě připravený varianty, že má sice jedno téma, ale to zpracování nebo to pojetí se může pojmout různorodě, protože ne, teďka aby to neznělo nějak divně, ale protože ne všichni žáci do toho jdou třeba tak otevřeně a jsou ochotni třeba to jakoby sdílet. Pokud jsou to témata založený na jejich osobních zkušenostech a tak podobně. No a

hodně velkej problém jsou ještě mobilní telefony, protože jak jsou vlastně dostupný běžně, můžou v některých školách používat, v některých maj zákaz. Přesto se používaj ve výtvarný výchově, je to prostě asi braný tak, že je to benevolentnější v těhle ohledech. Ale mně třeba osobně v některých případech vadí, že to používají tak, že si to tam najdou a pak to třeba obkreslí, víš, jako že je to jako zdroj inspirace, kterej sice nefunguje tak jak by zdroj inspirace fungovat měl, že ano, něco vidím a na základě toho to udělám podle sebe. Ale tady to vlastně funguje tak, že se to překreslí a je to. Což je taky docela velká výzva

5) S jakým očekáváním jste do výuky předmětu vstupoval/a?

No já jsem chybně předpokládala, že jsou všichni jako já, že je to vždycky baví. (smích) Což je velmi naivní, a že mají ten zápal, že jo, kterej já jsem vždycky jako měla, takže nikdy mě nenapadlo, že ne všichni jako ho sdílejí no. A taky dalším jako úskalím je trochu ta kázeň. A pro mě osobně bylo velmi těžký na těch praxích to monitorovat. Jednak proto, že ty žáky neznám, nevím, co už je za hranou. V tom jejich vztahu v tý třídě. A vlastně to taky ubírá ten čas, v kterým by se mohli věnovat vlastně výtvarný úloze.

MP: Takže kdybych to měla teď shrnout, tak na jednu stranu se ten učitel musí věnovat tomu, aby ty žáky motivoval, na druhou stranu se na ně musí nějak naladit, protože tam žije nějaká skupinová dynamika a asi u těhle předmětů je to trochu živější než u těch takových těch frontálně zaměřenejch.

6) Co Vás během výkonu praxe/výuky překvapilo? Bylo – li něco.

Co mě ještě překvapilo. Vlastně asi úplně… Hm mě překvapil přístup některých pedagogů, který jsme měli možnost vidět na náslechový praxi. Vlastně mě zarazilo, že je to velice podobný tomu, kdy já jsem chodila na základní školu a taky to, že se třeba zadal úkol, který byl koncipovanej, jako vyrobte tuhle tu věc. Což jsem se… jako jak žije člověk v tý bublině, v tý škole, kde se jako tohleto i jako rozebírá, tak mě nenapadlo, že se tím jako úplně setkám, v tý praxe no, takhle jako jenom náslech hm.

7) Jakých cílů/ změn se snažíte během vaší výuky dosáhnout?

Mně teda osobně jde hodně o ten inkluzivní přístup, té výtvarné výchovy, a nějakou tu spolupráci. Takže vlastně všechny moje praxe byly zaměřený docela na tu spolupráci tý skupiny těch žáků, potažmo vlastně celé třídy. To byl takovej … tomu jsem se věnovala i ve své bakalářské práci a nyní pokračuju vlastně svou diplomovou prací na podobné téma. Takže ty moje výtvarný úkoly jsou koncipovaný jako skupinová prostě aktivita, kde každý má možnost do toho nějakým způsobem zasáhnout, přispět.

8) V čem si vy osobně myslíte, že je největší přínos uměleckých předmětů pro žáka/společnost? Co se naučí?

Já, asi to bude znít jako klišé, ale pro mě ty umělecký předměty představují vlastně možnost, jak se na věci podívat trochu jinak a nějakým způsobem, jako by i když neuvědoměle, třeba, že si to člověk tu tvorbu třeba, když něco tvoříš, tak ano, máš nějaký jednotlivý kroky, ale často se úplně nerozhoduješ nějak velice jako racionálně, že tady já udělám teď černej puntík, zrovna tady, protože. Ale prostě nějakou jako intuicí, nějakým tím vtažením to tý vlastní tvorby ho tam prostě uděláš. Ale zároveň to hodně jako podporuje jakoby i to kritické myšlení, když se, právě hodně v návaznosti na to současný umění, když se tím zabývá, zabývá se současnýma tématama, kontroverzníma často. Že se vlastně člověk v těhle těch hodinách může dostat… Prostě dostanou prostor i věci, který nejsou v tom základním vzdělání jako explicitně obsaženy, často. A za další, podle mě to taky hodně podporuje rozvoj vizuální gramotnosti a nějaký vůbec zacházení s těma vizuálníma informacema.

MP: Co je to vizuální gramotnost? To je pojem, který já slyším opakovaně, v rámci těch rozhovorů, ale nevím, jestli mu dobře rozumím.

Tak ta vizuální gramotnost je vlastně nějaká naučená dovednost, která vlastně prostě pomáhá třídit a zpracovávat ty informace z těch vizuálních vjemů. Takhle vlastně úplně jako ve zkratce řečeno. Existuje, nevím, jestli jsi to ty viděla, ale existuje i evropský rámec pro vizuální gramotnost, kde jsou definovaný jako pole tý vizuální gramotnosti.

9) Jaké metody využíváte k dosažení Vašich cílů?

No já musím asi říct, že ty možnosti teprve jako zkoumám, jo, že pro mě je důležitá hodně ta zkušenost, jak se třeba, jak na to ti žáci třeba přistoupí, jak se mnou jako komunikují v tý hodině a jak to ten průběh, jo, já vlastně často nedokážu ehh ani ho vlastně úplně neplánuju, ten průběh tý hodiny jako do nějakejch jako detailů, ale snažim se. Myslím, že teď odpovídám teda mimo dost.

MP: Ne, to se mi nezdá. Já jsem chtěla právě i navrhnout, kdyby sis třeba měla představit, jak vypadá typická hodina výtvarný výchovy ve tvém podání, čím bys začínala, jaký styl/přístup bys volila.

Tak moje hodina většinou začíná tím, že si řekneme ten cíl tý hodiny, co vlastně budeme společně dělat tu danou hodinu, potom taky pro mě je velmi důležitý, aby ty žáci měli nějakou vizuální oporu toho, co se vlastně v té hodině bude dít, takže mám nějakou vizualizaci těch jednotlivých částí té hodiny, takže je tam nějakej ten úvod, kde jsou vlastně ty cíle a třeba představení toho výtvarnýho úkolu, potom často, potom zařazuju většinou něco ze současného umění, které se toho tématu té hodiny týká, na který třeba potom reagujeme, může být, nemusí být. A následně třeba nějaký brainstorming na to téma u těch žáků. Jako co si s tím oni spojují, co třeba ne, potom je tam třeba ta výtvarná aktivita, kde vlastně probíhají i ty individuální reflexe a na závěr kdy i nějakou společnou reflexí vlastně končíme, což je velmi těžké to stihnout.

MP: To vlastně asi předpokládá, že ta výuka je ve formátu alespoň dvouhodinových bloků.

Je to tak no, jako 45 minut je pro mě, a i na nějaký dostání se víc do hloubky v tom tématu, strašně málo.

10) S jakými překážkami se pedagog uměleckých předmětů potýká?

Tak já vyjmenuju takový ty jako zřejmý, který z toho plynou třeba jako vybavenost tý výtvarný učebny taky hraje velkou roli, nebo připravenost těch žáků ohledně jako těch pomůcek. Potom ten čas ten na to jako úplně navazuje, protože některý věci opravdu vyžadujou to přemýšlení, který jako každýmu nám to trvá jinou dobu, než si to jako rozmyslíme, nebo než to třeba zrevidujeme, předěláme do nějaký podoby, se kterou my jsme vlastně jako… ten žák sám je s ní vlastně jako v pohodě a vlastně může bejt na tu svoji práci vnitřně hrdej a pyšnej, jo. Potom eeeh, třeba

ta možnost chození do těch galerií je úplně jiná tady v Praze a jiná třeba když bys učila dejme tomu třeba jako v Benešově jo. Protože to ti nikdo, v podstatě ani ti rodiče nemusí mít, že jo a nemůžou třeba tomu žákovi dát ty peníze na to, že se jede do Prahy se podívat na nějakou že jo výstavu. Je to prostě tohle to, no, docela. To byly ty jako, ty ses možná ptala na nějaký úskalí spíš jako v jaký oblasti.

MP: Mně to přijde dobrý, já Ti dávám naprosto volný prostor. Mně jde o pohled každého učitele, který přichází do praxe, co mu znesnadňuje tu práci, takže pro každýho jsou ty kritéria někde jinde.

11) Jaký vliv má na kvalitu výuky osobnost učitele a jeho vztah k žákům?

No velkou! (Smích) Jako hodně velkou, protože vlastně seš to ty, ten učitel, kdo vlastně vytváří ten ty podmínky v té hodině. A i když dáš ten prostor těm žákům, aby se na tom podíleli, tak stejně to vlastně koriguješ a koordinuješ ty, takže je to hodně… záleží na tý osobnosti toho učitele.

12) Jaké postavení má podle vás ve společnosti (škole) výuka uměleckých výchov a předmětů?

Za mě jsou podle mě hodně podceněný a spousta, podle mě spousta jako lidí si myslí, že je to naprosto zbytečná věc, a navíc taky hodně jako rodičů a prarodičů má velice jako špatnou zkušenost s výukou s těmito předměty, protože třeba za ně byli nějakým způsobem špatně hodnocení. Za ten jejich jako projev výtvarnej.

MP: Takže tam nejde jako o to, že by nezvládli nějakou techniku, ale představuju si to tak, že třeba v hudebce zpíváš falešně a máš za pět, ale přitom to o tom vlastně není. Chápu to správně?

Jo, je to tak. Jako uvedu příklad svý kamarádky, která mi povídala, že jednou namalovala ve škole obrázek Krkonoš, kterej byl tmavej, protože to byly Krkonoše ve tmě a dostala pětku. Jo, (smích) tak jako to mi přijde hodně smutný. Jakože ona zvolila úplně jinej přístup, než všichni ostatní žáci a byla za něj ohodnocena vlastně pětkou.

MP: V čem si myslíš, že je ten problém… Proč k tomuhle vlastně dojde v tý škole?

No podle mě je to nějaká šablona, kterou má ten vyučující prostě v hlavě, že takhle by to mělo vypadat, ten výsledek.

13) Co by se mělo změnit, aby se vám pracovalo lépe?

Možná kdyby se zvýšila ta prestiž, že by to třeba jako hodně pomohlo. Nebo to vnímání alespoň v té konkrétní škole, kde ten učitel učí, že vlastně to je přínosná věc. I když to by mělo vycházet z těch rodin, vlastně nějaký to kulturní nastavení. Momentálně je spíš, jako že to je jako k nepotřebě, že to může bejt nahrazený, třeba jako i tou digitální kompetencí, která vlastně ubrala nějaké ty hodiny v rámci těch malejch revizí, těmto uměleckým předmětům. Přitom třeba ta výtvarná výchova i ta hudební výchova mají obrovskej potenciál propojení s tím digitálním světem v podstatě.

MP: Když jsme se bavily třeba o tom zvýšení tý prestiže, tak napadne tě, jak třeba toho konkrétně docílit, co třeba se dá udělat ve společnosti, aby se ta prestiž zvýšila?

Podle mě by se musel změnit celej ten diskurz mluvení o výtvarné výchově, jako by v tý společnosti a myslím většinový společnosti, nemyslím odborníky na výtvarnou výchovu, nebo didaktiky a umělce.

ÚVODNÍ ČÁST

Jsem **žena** x muž

Zde uveďte typ a stupeň dosaženého vzdělání/vzdělání zaměřeného na pedagogiku
Já jsem teďka v posledním ročníku magisterského studia, vlastně v tuhle chvíli mám splněné všechny ty studijní povinnosti, kromě diplomky a státnic, takže to mě čeká nejpozději v příštím školním roce. Je to výtvarná výchova jedno obor pro základní školy, ZUŠky a střední školy a je to učitelství, takže je to teda na Pedagogický fakultě.

Instituce, ve které učím (typ školy ve které (se) učím + město):
Základní škola – výtvarná výchova.

Uveďte prosím, jak dlouho se věnujete pedagogické praxi:
Učit jsem začala jako bakalář, já jsem tam měla mezeru mezi bakalářským a magisterským studiem.

HLAVNÍ ČÁST

1) **Co podle Vás osobně nejvíce připraví pedagoga na výkon jeho budoucí praxe?**

Tak ta praxe je asi vždycky překvapení, a zároveň jak jsem do ní skočila nejdřív bez toho magisterského studia, tak teď si říkám, co mi tam chybělo. Vlastně třeba že jsou předměty, které jsem opravdu byla vděčná, že jsem si jimi mohla projít a že mě to třeba mrzí, že jsem tyhle informace neměla dříve a spíše než ty teoretické znalosti, nějaké odborné, tak to jsou právě věci týkající se přímo toho učení a…anebo přímo teda té právě pedagogické praxe, třeba předmět, který se věnuje „hodnocení žáků“, protože když jsem před to byla poprvé postavena, najednou, tak mi to přišlo jako hrozně náročné, že vlastně vůbec nevím, jak to uchopit a tak dál. Dohledávala jsem si k tomu všemožný články, tak tam mi to přišlo třeba jako dobře shrnuté. Potom vlastně třeba kdy já jsem se dostala do pozice třídního učitele, takže zase co má a nemá dělat třídní učitel, nějaké základy toho školského zákona, takže ta teorie v tomhle ohledu jako pomůže, ale co přímo člověka jako,

co mu pomůže před tím nastoupením, nebo co ho může připravit přímo na tu praxi, tak asi třeba ty náslechy, když si vybere prostě. Kdybych měla možnost si najít někoho, s kým si sednu pedagogicky, u koho se mi líbí, jak učí, abych měla možnost prostě mu chodit do hodin a hodně se ptát a pozorovat, tak to mi připadá asi nejlepší. A potom tedy právě dávat si to dohromady s těmi teoretickými podklady. No třeba nějaká péče o děti se speciálními potřebami atd., protože to jsou situace, před kterými člověk najednou stojí v hodině a třeba by ho ani nenapadly. Nejvíc by mi přišly ty náslechy, že by člověk mohl chodit k někomu, kdo mu tyhle informace i tak jako interpretuje třeba, jak on je vlastně v té praxi používá a potom to jde konfrontovat, ať to není jen takhle ten jeden zdroj té jedné osobnosti třeba s těmi dalšími odbornými zdroji, ať už se to týká třeba toho hodnocení, nebo v nějakých postupech ve třídě a tak dál.

MP: A měli jste třeba nějakou takovou podobnou možnost na PedF?

Měli, právě už v tom bakalářském studiu jsme měli možnost si vybrat nějakou instituci a tam jít na náslech, ale vlastně toho dohromady nebylo tolik. Já myslím, že jsem sepisovala asi pět těch nějakých náslechových listů, že toho tolik nebylo a na tom magisterkým studiu se tím začínalo, s tím, že jsme vlastně měli navštívit různé instituce. Vlastně jak nějaké edukační programy v galeriích, tak se podívat na střední školu, na gymnázium, na základní školu a z toho všeho si teda vést ty záznamy a snažit se z teda vyvozovat nějaké důsledky pro tu svoji praxi, nebo nějaké poznatky pro svoji praxi.

2) Jaké dovednosti by podle Vás neměl učitel uměleckých předmětů a výchov postrádat?

Tak podle mě je to empatie. Že ty žáci jsou pořád prostě individuality a míváme tendenci je vnímat potom už jako skupinu a oni se s tím úplně… připadá mi, že s tím nejsou srovnaní, že je to jedna z věcí, kterou popisujou jako křivdu třeba na těch základních školách. Zároveň ne vždycky to jde, samozřejmě, ale podle mě to je jakoby nějaká empatie v těch různých situacích. Oni si prožívají toho dost, že mi to připadá, že jsou pořád, jak to říct, jako někdy má člověk tendence podceňovat, co můžou zažívat děti, nevím desetileté děti, ale jako že toho mají hodně a je potřeba to vnímat. Třeba právě tehdy, když přijde nějaký problém a tak, tak opravdu pořád vidět, co mají za sebou nebo kolem sebe a tak dále.

3) **V případě pedagogických praxí: jak jste byli na pracovišti přijati? Jaká vám byla poskytnuta podpora? (Podpora z hlediska vedení školy, zaučujícího učitele, vedoucího praxe atd.)**

Na praxi my jsme si teda mohli vybrat ZUŠ v prvním, poprvé když jsme šli učit, to byl druhý semestr, tak to měla být základní škola s tím, že to tam bylo prostě jasně dané a až ta druhá praxe mohla být buď ZUŠ nebo gymnázium, nebo SŠ. No a na té základní škole já jsem měla teda domluveno nebo dovoleno, že můžu dělat praxi na škole, kde učím. Což mělo svoje výhody a nevýhody. Výhody to mělo v tom, že jsem mohla zvládat studium i práci, nevýhody to mělo v tom, že právě jsem nezažilo to, že člověk přijde někam, kde to nezná, že všechno to poznává, setkává se nově s těmi žáky a tak dál. Takže něco mi to samozřejmě i tak přineslo, třeba jsem na ty hodiny nahlížela jinak, když jsem věděla, že je budu mít prostě do toho portfolia. Vysvětlila jsem i žákům, že je to, vlastně teďka tam bude nějaký měsíc, kdy se prostě zaměříme na to zase jinak, budu si z toho vést třeba ty záznamy atd. jako, takže nebyly to běžné hodiny a do toho, protože jsem to chtěla jako udělat poctivě, nechtěla jsem být jako v těch svých třídách, tak jsem se domluvila s kolegou a byla jsem vlastně i v jeho třídách. Případně jsme je někdy spojovali jako do tandemu, takže to zase přineslo ještě něco nového, co jsme do té doby vůbec nedělali, takže jinak by mě to asi nenapadlo, než když jsem najednou potřebovala shánět ty hodiny a nějak to dát dohromady. Takže na té instituci teda, kde ta praxe byla, tak mi v tomhle směru teda vyšel ten kolega vstříc a mohli jsme se teda inspirovat navzájem a na univerzitě mi vyšli vstříc v tom, že jsem mohla dělat tu praxi tam, kde učím, což si myslím, že není úplně samozřejmé. Mohli mi říct právě, že bych to měla poznat i někde jinde. A druhá praxe byla na ZUŠ, a to pro mě bylo úplně nové prostředí, protože já jsem nechodila do ZUŠky jako dítě, já jsem tam byla asi půl roku v první třídě, pak už jsem tam chodit nechtěla, takže pak už prostě ne a tam teda musím říct, že jsme si velmi sedli s tou paní učitelkou, která teda tam byla jako moje mentorka, takže to byla skvělá spolupráce a pojala jsem to teda tak, že jsem tam chtěla realizovat věci, na které si třeba netroufnu na té základce. Jsem se tím nechala trochu unést tam tím prostředím, té ZUŠky a že to probíhalo v tomto ohledu dobře a na universitě, vlastně tím, že jsme si mohli vybrat, jestli ZUŠka nebo střední, tak s tím taky byli v pohodě. Vlastně nakonec na

té ZUŠce mám domluvu, že když jim onemocní učitel a tak, tak že tam občas zaskakuju, takže jsme tam i navázali spolupráci, že to bylo dobré.

4) Jaká specifika podle Vás provází výuku uměleckých a výchovných předmětů. S čím musí učitel počítat?

Tak to specifikum je už jejich postavení, protože všechny jen stále musí obhajovat důvod a smysl jejich existence, což ony jsou vlastně i do nějaké míry i v rámci toho školského zákona vlastně, jak to říct, jako ne že podceňované, ale například když by žák měl nedostatečnou z výchovného předmětu, tedy výtvarné nebo hudební výchovy a asi se to vztahuje i na tělocvik, i když ten bývá veřejností přijímaný jinak než výtvarka nebo hudebka, tak nemůže opakovat ročník. Což já netvrdím, že chci někoho nechat propadnout, ani se mi nelíbí, že ta praxe vůbec je, že by se neměl nechat propadávat nikdo, ale je vlastně zvláštní, že když je tady tohle opatření, tak pak jsou nějaké předměty, které jsou z toho tímhle způsobem vyjmuté a do toho pochopitelně to jsou společenské očekávání, že to je prostě tam nějaký předmět do počtu, do toho vlastně žáci, rodiče, nebo kolegové – tendence to podceňovat, takže to je jedno výrazné specifikum, a to je něco, co vlastně přidává hodně práce, protože je potřeba vlastně s těmi pocity těch žáků pracovat. Oni opravdu mají někdy pocit, že tam ztrácí čas, pokud je nějaké klasifikační období a po výtvarce píšou důležitý test, tak prostě mají tendence nedělat tu práci, vyndavat si sešity. Trvat na tom - já teď mám nárok se učit a ne co si myslíte, že já mám čas tady malovat, jako ne, já musím se učit. Takže tohle nejsou úplně příjemné situace a když pak člověk nahlédne do těch různých, nebo čte nějaké fórum, tak vidí, že je spousta rodičů, ale i učitelů kolegů, opravdu, kteří v tom nevidí nějaký přínos. Já jsem letos vlastně udělala poprvé takovou nějakou větší prezentaci nějaké naší práce a hrozně mě překvapil ten ohlas kolegů a říkala jsem si, že to je něco, na co se budu muset zaměřit, že si na to vyloženě budu muset dělat čas a tu práci představovat ostatním a třeba se tohle zlepší, postupně. Že jsem už ani nečekala, že si vůbec někdo jako všimne, když my uděláme nějakou výstavu na chodbách, ale že mě překvapilo, kolik kolegů za mnou chodí a chválí to a říká a mluví o tom, takže to je třeba taková věc, kterou jsem vlastně poznala opravdu před pár měsíci, takové specifikum a beru to tak, že na tom budu muset stavět dál. A potom tedy, že co si myslím, že je tam důležité, velmi vnímat aktuální dění a reflektovat ho. Je tam

na to prostor, a přece jenom je ho v něčem nevýhoda a v něčem zase výhoda, že tam není to pevně daný plán, že bych měla prostě stanoveno, že v dubnu musím dělat kresbu prostě podle zátiší, a tak nemůžu reagovat na to, že se něco zrovna děje ať v té třídě, nebo ve škole anebo společensky.

5) S jakým očekáváním jste do výuky předmětu vstupoval/a?

Byl to entusiasmus, myslela jsem, že ho budu umět předat. Měla jsem pocit, že nikdy nebudu křičet a nikdy nedám poznámku a tak. Od poznámek už jsem zase upustila, jako měla jsem období, kdy mě vlastně víceméně to bylo proto, že tehdejší výchovná poradkyně vlastně mně hodně kladla na srdce, jak je to jako důležitý a že se bez toho neobejdu a nemám vůbec žádný jiný nástroj a jak to pak jako komplikuju těm jiným vyučujícím, takže bylo období, kdy málo, ale ano. Teďka vlastně letos si nejsem jistá, jestli jsem nějakou vůbec jako dala, protože se tomu snažím vyhnout. Křičet tak někdy člověk křičí čistě, že musí přirozeně přeřvat tam, nebo že musí přeřvat nějaký přirozený hluk v té třídě, který tam prostě je a no a někdy řve, no protože mně to připadá takové kvůli nějaké jako bezradnosti v rámci té situace no, ale... Takže tyhle ty ideály, ty se mi úplně nepodařilo třeba naplnit, nebo že se dokážu jako věnovat individuálně a najít u každýho, co by chtěl rozvíjet a největší oříšek jsou pro mě ty děti, kteří jsou, nebo žáci, to nejsou třeba děti, na tom druhym stupni už jsou to mladý lidi a oni někteří se prostě nezajímají opravdu o nic no. S těma je to opravdu nejtěžší, protože pořád nevím kudy teda na ně. Pokud někdo opravdu jediný, co chce, je jako koukat do telefonu a nechce se věnovat ničemu jinému, tak tam je to složitý. To třeba jsou žáci, u kterých jsem nebyla úplně připravená, že se s tímhle setkám.

6) Co Vás během výkonu praxe/výuky překvapilo? Bylo – li něco.

Jako překvapily mě některý specifický potřeby dětí. Třeba že jsem přišla do třídy, kde bylo dítě s agresivní poruchou a nikdo mi to neřekl, takže tam jsem vůbec netušila, co se to děje, když právě to všichni brali jako tak celkově ještě jako takový uvolněný předmět a přijde tam někdo, kdo a ještě většina lidí si myslí, že jsem mladší než jsem, takže prostě tam najednou si tam pro ně přišla nějaká holka a mluvila potichu a nechovala se jako učitel, že jo, že ze začátku se tak člověk

nechová, jako ti ostatní a vůbec jsem nebyla připravená na to, že třeba u toho jednoho žáka, že se mu může sepnout z ničeho nic a začne tam vlastně vznikat nějaká nebezpečná situace, co já mám dělat, ale to byla ale asi jako hodně specifická situace. Tak jsem se na příště dozvěděla, že jo, že musím poslat nějaké spolehlivé dítě do ředitelny, které to přijde říct a někdo mi přijde pomoct no, když tam prostě tenhle žák bude házet nůžkama po třídě, no, a tak no. Nebo já nevim, zvedat lavici, jo ale to bylo že moje praxe … to byla jedna z mých prvních hodin úplně no. Potom, že i jeden jedinec dokáže hrozně ovlivnit charakter celé té třídy. Mi přišlo, že když někdo neřekne blbý o jednotlivcích, ale mluví o třídě, tak jsem se na něj koukala s takovým despektem, to už je tady prostě nějakej vyhořelej zasloužilec a že ono do nějaké míry ale to tak je, protože je i jeden dominantní jedinec dokáže tu třídu ohromným způsobem ovlivnit a nejde vždycky ho dostat na svoji stranu.

7) Jakých cílů/ změn se snažíte během vaší výuky dosáhnout?

Chtěla bych, aby ti žáci věděli, proč to děláme vlastně, aby opravdu tam vnímali ten přínos pro ně i třeba tehdy, když je jako nebaví výtvarné aktivity, což jakoby je to nemusí bavit, to opakuju, že bavit je to nemusí. Ale je to prostě způsob, jakým mi se učíme. Jak vnímají třeba ten obraz prostě jenom jako nějaké médium, to sdělení té informace a že se tam jinak zaobíráme informacemi úplně stejně, jako v jiných předmětech, takže aby vnímali ten přínos, aby ideálně je to ovlivnilo do budoucna v tom třeba, jak budou různé věci vidět, jak je budou dekódovat, jak je budou číst, co si budou dávat do souvislostí. Třeba současné diskuse kolem změn ve filmové kultuře vlastně ukazují, že to vizuální vyjádření je spoustě lidem strašně cizí, že opravdu k tomu, jako nemají na čem stavět, tak se prostě ano, nechají pohoršit tím, že malou mořskou vílu hraje černoška a přičemž vlastně připadá mi, že by stačilo tak málo, málo informací nějakých zkušeností s tím vizuálem, aby tohle viděli. Takže se snažím používat věci, který jsou právě kolem nich. Ať už třeba plakáty, nebo třeba jsou na to skvělé ty volební kampaně, že vlastně tam člověk může s nimi rozebírat, co si myslí, že jak co působí, nebo právě třeba ty popkulturní plakáty se na to dají velmi dobře využít a vlastně i tyhle ty aféry, které teď jsou nejvíce vidět asi v té filmové kultuře, ale jsou i jinde, tak se o tohle snažíme opírat, rozebírat to, že to je jenom vlastně nějaká cesta, jak porozumět všem těm

obrazům, které se kolem nich dějí a děje se jich hodně od ikonek, které vidí každý den na počítači a na telefonu až třeba po to volné nebo vysoké umění v galeriích, kam se taky snažíme chodit, ale naráží to třeba na to, že my během jedné dvouhodinovky my se nestihneme dostat tam, podívat se a zpátky. Takže pak se musím domluvit s jiným učitelem a s vedením, že prostě si ukrojíme z nějakého toho opravdového předmětu, že a prostě že se vrátíme minimálně o tu jednu hodinu později jo a že tam člověk taky vidí, že spousta z nich se do té galerie prostě nikdy nepodívala a můžou být jako šokovaní, jak vypadá nevím současná výstava, ale připadá mi, že alespoň mají tu informaci, alespoň mají tu zkušenost no, kterou by jinak neměli. Umění je pořád vnímáno jako něco řemeslného, ale vlastně to, co není řemeslná část toho výtvarného umění to je prostě kognitivní činnost, takže jak celou dobu říkám, že nemusí nic umět, že je to prostě kognitivní činnost, mají to především vymyslet. Co se týče nějakých těch postupů, to dáme nějak dohromady, ale začíná to u toho, že pozorují a hledají souvislosti.

8) V čem si vy osobně myslíte, že je největší přínos uměleckých předmětů pro žáka/společnost? Co se naučí?

No ve všech těhle těch předmětech uměleckých, ať už je to dramatická výchova, hudební nebo výtvarná, je podle mě zásadní ten přínos, že je to snad jediný předmět, kde to dítě něco tvoří a musí si to obhájit, protože za jiných okolností pořád jenom přijímá a tady vlastně má nějaký prostor, má něco vytvořit, zpracovat, vymyslet, a pak to ještě obhájit a prezentovat. A je to něco, co se po něm bude chtít od střední školy dál. Čím výš bude vlastně v tom vzdělávání, tak tím spíš se po něm bude chtít, aby tohle umělo, ale přitom vlastně během té základní školy a třeba se to změnilo, ale co já si pamatuji i třeba z toho gymplu, tak během celé střední školy člověk pořád jenom něco přijímá, a pak se po něm najednou chce, ať napíše dobrou seminárku a dokáže si ji obhájit, že a přičemž pro mě to byl třeba velký náraz. Že mám najednou prostě já za sebe s něčím vystupovat a tak. Takže to si myslím, že je něco, co se jen tak někde nedá nahradit. Oni tam opravdu využijou všechny ty přijaté informace, ze všech těch ostatních předmětů, mohou reflektovat v té vlastní tvorbě. Anebo vlastně informace, které je samotné zajímají to, co jim rezonuje, to, co by chtěli říct. Takže v tomhle ohledu odmítám, že by to byla nějaká ztráta času. Něco, co by je zdržovalo, protože tam

to není jenom teda o tom přijímání, ale je tam ta jejich vlastní tvorba a nějaká exprese, vlastní výpověď a měli by se, podle mě by měli i přijmout, že tohle je to důležitý. Že nemají jenom přijímat ty informace. Oni tam prostě by taky měli je zpracovávat a sdělovat dál.

9) Jaké metody využíváte k dosažení Vašich cílů?

Tak jsou hodiny, kdy mám ten průběh připravený více, protože jsou třeba více teoretické. A pak jsou hodiny, kdy chci pracovat s tou skupinou a ta příprava tam je spíše o tom, že vím, že si můžu takovou hodinu dovolit tehdy, když já nejsem unavená a já jsem ve stavu, kdy to dokážu vlastně tuhle situaci tam ukorigovat. Ty hodiny, vlastně tyhle, kdy s tou skupinou pracuju, snažím se v tu chvíli vlastně dát dohromady, co oni potřebují, tak se snažím zasazovat tehdy, když toho mají hodně, takže třeba když mají klasifikační týden, nebo třeba teď budu mít příští rok poprvé deváťáky, tak si říkám, že vlastně to období těch přijímaček, tam budu muset vyloženě pracovat takhle s nima jako se skupinou, protože hltit prostě na ně další informace, připadá mi to kontraproduktivní, že v tu chvíli naopak oni, že jak se toho musí hodně učit a tak dál, tak v tu chvíli s nima pracovat prostě jinak v tomhle předmětu. Takže ty hodiny, které vlastně mají nějakou tu větší teoretickou průpravu, tak taky to bývají hodiny motivační, že vlastně kvůli tomu, jak máme málo té časové dotace, tak mně se postupně osvědčuje pracovat v blocích, protože mě strašně vyčerpávalo dělat tu motivační a teoretickou část na začátku každé té dvouhodinovky, ještě se nic nestíhalo a tak dál. Takže já si teď vymezím to čtvrtletí na nějaké téma. Takže jsme měli třeba téma ekologie, nebo prostě jako interdisciplinární propojení s environmentální výchovou nebo výtvarné a environmentální výchovy a tam jsme tedy na těch… v rámci té teoretické části jsme se třeba zabývali jednak obecně, jako co je to ta ekologie a jaké vlastně oni znají třeba ty ekologické problémy. Vlastně v tomhle tom zase pracuji s tím, co oni chtějí říct, že třeba je to tak, že nechám na první lavici fixy a řeknu, že kdo k tomu má co říct, ať to jde napsat na tabuli. Takže oni to tam prostě popíšou a tak podobně. Pak se u něčeho zastavíme, rozebíráme to dál. Vlastně v týhletý fázi je potřeba, já mám připravené nějaké ty příklady z těch kulturních dějin, abychom si k tomu dali nějakou návaznost, abychom si dali nějaký teoretický background. Já jsem třeba v rámci té ekologie měla záměr ne co bude jako téma, to ne, ale jako by můj cíl byl

vlastně jednak rozpracovat to jedno téma, které mělo být v každé té třídě jiné. Tak jak to dáme dohromady s těmi žáky, tam já jsem z nějaké té konstruktivistické části té výuky, tak rozpracovat ho až na dřeň, ale potom, že k tomu budeme využívat jenom zbytkové odpadní materiály. Takže já jsem k tomu měla připravené třeba příklady, jak se začínaly objevovat užité předměty a postupně až do současnosti, třeba prostě vyloženě odpadky v rámci toho umění a tak dál. A k tomu třeba nějaké zas informace, jak dlouho se ty běžné obaly jako rozkládají a tak podobně a z čeho jsou složené, takže jsme to jako částečně třeba... V jedné třídě se to zvrhlo trochu jako do chemie, kde jsme pak zkoumaly vlastnosti těch různých plastů a sestavili jsme z toho vlastně objekt, jo z toho, jak jsme ty plasty postupně destruovali a tak dál, prostě z toho jsme sestavili objekt. V jiné třídě jsme se zas zasekli u tématu úbytek hmyzu, takže jsme dělali vlastně jsme se věnovali těm různým tvarům apod., učili jsme se obdivovat ten hmyz a z toho vzešly zase výstupy tímhle směrem, takže ta struktura té hodiny, takže já jsem ze začátku hrozně řešila téma, ale připadá mi, že to téma není tak důležité, že je poměrně dobře, když si ho právě třeba přitom jak píšou na tu tabuli, do nějaké míry ta skupina vybere sama. Ale že je tam důležitý ten cíl, který byl stanoven a cíl teda v rámci toho vzdělávání, když jsem tam chtěla tedy nějaké ty mezipředmětové vazby v tomthle případě, aby tam viděli. Dalším cílem, třeba aby ten žák do nějaké míry vystoupil z toho svého komfortu a zpracoval to do toho svého tématu. To se vlastně taky projevilo všude. Protože ti, co pracovali s plastem, tak tam byl ten diskomfort omezit používání obalů a ti co třeba dělali ten hmyz, tak tam byl zas diskomfort, že jim strašně vadilo. Některým strašně vadilo to téma, protože říkali, že prostě že fůj hnus. Museli jsme začít u toho, jakože popsat, jak vypadá hmyz bez toho, že řeknu fuj, nebo že je to hnusný a tak dál. Takže to se tam vlastně taky projevilo, takže hlídat si v tomhle ohledu ten cíl, že to je důležitější než to téma. To téma opravdu si ta skupina může i jednotlivec si dát dohromady poměrně jednoduše sám. A potom, že teda jim tam chci dát nějaký ten kulturní přesah, protože když jsem to nedělala, tak mi psali zpětnou vazbu, že někdy maj pocit, že tam tak plácáme o tom, co bylo v novinách, takže, což je pravda. Takže jim tam prostě ukázat, že to má nějakou oporu i oborovou.

10) S jakými překážkami se pedagog uměleckých předmětů potýká?

Za mě rozhodně prostor a finance na ty materiály. To je věc, která je bolavá, poněvadž ve škole, kde učím, není výtvarná třída, takže nosím krabice z jedný třídy do druhý. Občas mám všechno všude a nevím kde. Musím uklízet po každý hodině, protože pak tam mají jiný předmět a podobně. Strašně to zdržuje, hrozně nás to okrádá o čas. Taky nám to dost, jak to říct, prostě o to víc drhne mezi sebou, protože donuťte puberťáka uklízet, ještě, když to není jeho. Takže je to prostě tam nějaká školní třída a on no, takže prostě ano scény. Když si člověk představí tu matku, jak nutí čtrnáctiletýho kluka uklidit u sebe v pokoji, tak já když mám takovou scénu tam sehrát já proti 25 žákům a 3x denně, tak je to vyčerpávající a strašně otravný. A takže v tomhle směru prostor, a potom můžu si vymyslet různý věci a stojím před tím, jestli na to mám pomůcky, takže pořád oroduju třeba za grafický lis, pořád ho nemám, a potom jestli na to vůbec mám prostředky. Třeba jsme letos s osmákama šli jsme na Banksyho, a pak jsme sprejovali a oni prostě si ty spreje museli nakoupit, museli si je zaplatit a naštěstí jsem na škole, kde není problém, většina žáků nemá problém s financema, ale jednak zase stojí to předtím, jestli ty rodiče budou ochotný je do toho dát a že v každé té třídě je ale jedno nebo dvě děti, pro které tohle může být problém, dát najednou pár stovek za ty spreje a pomoc pro ně není, bohužel.

11) Jaký vliv má na kvalitu výuky osobnost učitele a jeho vztah k žákům?

Připadá mi, že ano, samozřejmě že je taky úskalí, když já pracuju s těma puberťákama, tak pokud maj blbej den, tak o to víc si dovolí, jo, protože čím blíž člověk je, tak tím spíš schytá i ty negativní emoce a tak dál, ale obecně bych řekla, že ano, že pokud oni vidí, že já jim někde ustoupím, pak jsou třeba ochotní zase oni někde ustoupit mně. Třeba zvláště tehdy, když řeknu že třeba něco potřebuju, jo, že prostě typicky hodí se na mě výroba dárků k zápisu, všichni to nesnášej, nikdo to nechce dělat a já jim řeknu, tak si k tomu pustíme film, přežijeme to a já to od vás teďka potřebuju. Jo, tak většinou to zabere.

12) Jaké postavení má podle vás ve společnosti (škole) výuka uměleckých výchov a předmětů?

Myslím si, že jsou až poslední a že jsou i až za tělocvikem, což mě poměrně štve. Že tam všichni řeší, jakože to je jasné dyť ty děti se musí hýbat, vždyť tam celý den sedí, a to že právě celý den přijímají informace a teď by je měli zpracovat a teď by měli tvořit a tak dál, to už nikdo nevidí. Nebo to, že to je přeci jasné, že se musí hýbat, ale to že by se měli rozvíjet i jiným způsobem, tak zase opět od těch kolegů člověk neslyší. A připadá mi, že to postavení těch společenských předmětů je vnímáno až teda na posledním místě no.

13) Co by se mělo změnit, aby se vám pracovalo lépe?

Tak připadá mi, že by bylo asi potřeba, aby se v rámci těch veřejných debat o nich nemluvilo takovým dehonestujícím způsobem. Myslím si, že je třeba velmi vidět, co napáchala ta covidová pandemie, jak se vlastně mluvilo o učitelích ve veřejném prostoru v té době. Prostě najednou oni jsou jediný, kdo se nemusí bát o práci, ale vlastně vůbec nepracujou a všechno to hodili na rodiče a tak dál. Že ten despekt je tam jakože straně narostl ze strany vlastně jak těch rodičů, ale potom vlastně v důsledku třeba i u těch tětí, které vlastně si to zase všechno nesou s sebou. Tím, jak se prostě různě sdílely nahrávky z těch nepovedených hodin atd. Tak to zase shodilo obecně celou tu učitelskou profesi a přijde mi, že to s tím, jak mám to srovnání trochu předtím a potom, tak mi to připadá jako obrovský skok jako dolů. A že i ta veřejná debata potom podle toho vypadá a když se koukám na různá fóra, vlastně ta vyjádření té veřejnosti, tak se to do toho strašně promítá. Takže je vidět, že to má vliv. Takže ve chvíli, kdy by se mluvilo veřejně o těchto předmětech, jako o plnohodnotných předmětech, právě z hlediska toho, tak nemají nějaké výkonové výstupy, ale mají tedy jiné výstupy a v čem je to důležité. Třeba moje terapeutka, když jsem jí říkala jako v jaké jsem situaci, že jsem se po letech dokopala dodělat si magisterské studium a vlastně hned v prváku se začalo mluvit, že zruší výtvarku, že to je jako super motivace, tak ona se tomu jako hrozně vyděsila, že říkala: a co by mělo v té škole zůstat. Tak podle mínění veřejnosti podle mě matika, čeština, angličtina, informatika a ten tělocvik. Jo, takže by to bylo takhle. A ona na to reagovala slovy, že by nechtěla vidět společnost, která by vlastně si tímhle prošla,

a to je třeba něco, co si myslím, že by bylo potřeba, aby ti lidi slyšeli. Protože ve chvíli, kdy se všichni zaměříme opravdu čistě na ten výkon, tak co to s sebou přinese?