

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky



Teze 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.

Téma provázanosti estetické zkušenosti a morálního rozvoje žáka nám otevírá poměrně rozsáhlé pole zkoumání, které je potřeba si nejprve důsledně specifikovat, neboť není možné obsáhnout v rámci této práce všechny oblasti zájmu. Zmíněný problém není důkladně zpracován v rámci pedagogiky, psychologie, ani estetiky, přestože se tématem morálního rozměru umění zabývají některé filosofické proudy a význam umělecko-výchovných předmětů je specifikován také ve vzdělávacích dokumentech. Největším úskalím, se kterým bylo nezbytné se vypořádat, spočívá v samotném vymezení pojmů, neboť například definice morálky a morálního rozvoje si klade nároky na uvážení historických a společenských kontextů, náboženských, politických a filosofických přístupů a vývojových teorií. S tím se samozřejmě váží také otázky po podstatě dobra, zda je morálka záležitostí spíše biologickou, tedy zajišťuje přežití. Zda je záležitostí sociální, tedy udržuje chod společenství, nebo záležitostí duchovní, kdy se jedná o skutečný posun lidského myšlení k hodnotám transcendentálním překračujícím oba předchozí přístupy. Tato etologie morálky může být tedy zaměřena na individuální a biologické předpoklady jedince morálně jednat i na vůli překonat konvenční způsoby myšlení a vnímat dobro jako ideál, jenž se hodí označit za božský.

Pakliže je naším cílem sledovat, jaký potenciál má estetická zkušenost podpořit morální rozvoj žáka, nelze přistupovat k termínu morality jedince v širší, jež byla nyní velmi stručně naznačena. Zároveň je nutné k otázce morálky přistoupit způsobem, který bude prakticky uchopitelný a bude možné ho určit za cíl vzdělávání. Do centra našeho zájmu se proto dostávají způsoby myšlení a kategorie, jež lze přesně popsat, exaktně a metodicky využívat ve školství a vztahovat je k běžnému praktickému životu. Tento přístup nemá za cíl zpochybnit biologické ani filosofické přístupy k morálce, má najít konsensus a kompromis v popisu vztahu morálky a estetiky tak, aby byl srozumitelný a prakticky využitelný ve vzdělávání. Naším cílem tedy není zjednodušit terminologii morálky a estetiky, nýbrž redukovat a důsledně zpracovat oblasti, v nichž je možné tyto dvě disciplíny provázat a zmapovat jejich vzájemný vliv ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Jedním z přístupů, který naplňuje tento předpoklad, tedy hledá výchovné i vzdělávací ideály v běžném životě a stejný princip aplikuje také při zkoumání

morálky a estetiky, je pragmatismus. Díky tomu, že pragmatismus aplikuje jednotný přístup ve všech problémových otázkách zahrnujících estetiku a etiku, poskytuje přehledný a zároveň rozsahově ohraničený prostor pro zkoumání vztahu estetické zkušenosti a morálního rozvoje. Lze předpokládat, že výběr interpretačního rámce vytvoří podmínky pro lepší srozumitelnost tématu. Americký pragmatismus se jeví 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.

Už při zadávání práce jsme vycházeli z předpokladu, že bude zkoumána estetická zkušenost jako faktor morální výchovy. Opačná závislost obou disciplín je sice očekávatelná, protože společenská pravidla a hodnoty jsou v neustálé diskuzi s uměním. V omezeném rozsahu disertační práce však pro podrobnější rozbor není prostor. Přestože byl zvolen pragmatismus, konkrétně práce Johna Deweyho pro analýzu vztahu estetické a morální zkušenosti, vznikla také potřeba uvážit možnosti empirického zkoumání. Bylo nám známo, že empirické šetření zatím nelze opřít o solidní teorii a stanovit si reálné výzkumné cíle. V úvahu přicházel pedagogický experiment, či hloubkový rozhovor s učiteli uměleckých předmětů. Pedagogický experiment byl po úvaze vyloučen, neboť nebylo možné nastavit šetření tak, abychom dokázali získat relevantní data od testované a kontrolní skupiny žáků.

Rozhodli jsme se proto realizovat menší výzkumné šetření pomocí hloubkových rozhovorů, které měly v první fázi zjišťovat, jak učitelé rozumí vztahu estetické zkušenosti a morálního rozvoje. Velmi rychle se ukázalo, že design otázek je nevyhovující, protože byl příliš návodný a šetření tak selhávalo ve svém cíli. Ve druhém kole šetření byl rozhovor sestaven tak, aby dal učitelům prostor hodnotit estetické předměty, popisovat volbu metod a obecně průběh vyučování. Naším cílem bylo sledovat, zda se pedagogičtí pracovníci vyjádří k přínosu estetických předmětů, zároveň nás zajímala specifika, která výuku provází.

Výsledky výzkumného šetření nám poskytly lepší vhled do problematiky uměleckého vzdělávání, díky čemuž jsme formulovali problémové otázky, jež se staly základem celé analytické práce. Proto je text práce řazen neobvyklým způsobem a v rámci sedmi kapitol postupuje od výzkumného šetření k objasnění vztahu estetické a morální zkušenosti i postavení uměleckých předmětů ve vzdělávání.

Bylo již řečeno, že úvodní kapitola je 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 člancích, 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 vztahy 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.