

Knihla vychází s podporou Strategie AV21 – Výzkumný program:
Formy a funkce komunikace



Recenzovali:
Mgr. Jakub Jirsa, Ph.D.
PhDr. Ing. Jiří Chotaš, Ph.D.

Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities

Copyright © 2010 by Princeton University Press

All rights reserved. No part of this book may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the Publisher.

Translation © Otakar Vochoč, 2017

Cover and Typography © Markéta Jelenová, 2017

Photo © Robin Holland, zdroj: Wikipedia, <https://goo.gl/uyejNB>

© Filosofia, 2017

Nakladatelství Filosofického ústavu AV ČR, v. v. i.

ISBN 978-80-7007-489-3

FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY



* 2 5 5 4 2 9 2 8 8 *

F2017/10995

Obsah

Předmluva k vydání v řadě Public Square 17

Poděkování 21

I / Tichá krize 25

II / Vzdělání pro zisk – vzdělání pro demokracii 43

III / Výchova občanů: morální (a antimorální) emoce 65

IV / Sókratovská pedagogika: důležitost argumentace 93

V / Občané tohoto světa 135

VI / Rozvíjení imaginace: literatura a umění 159

VII / Demokratická výchova je v koncích 193

Doslov k paperbackovému vydání: Úvahy
o budoucnosti humanitních věd – doma i v cizině 227

K vydání z roku 2016 241

Rejstřík 257

Vědění nám může dát moc, ale plnosti dosahujeme soucitem...
Shledáváme však, že tato výchova k soucitu je ve školách nejen
systematicky opomíjena, ale přísně potlačována.

Rabíndranáth Thákur, *My School*, 1916

Je třeba si povšimnout, že pozoruji vysoce sofistikovanou radost,
již dospělý pociťuje ze života, z krásy či z abstraktní lidské
konstrukce, a současně kreativní gesto nemluvněte, jež natáhne
ruku k ústům matky, dotýká se jejích zubů a ve stejném okamžiku
jí hledí do očí a vidí ji kreativně. Podle mého názoru vede hraní
přirozeným způsobem ke kulturní zkušenosti a ve skutečnosti
tvoří její základ.

Donald Winnicott, *Playing and Reality*, 1971

Občané si nemohou vytvořit dobrý vztah ke komplexnímu světu kolem sebe pouze faktickým věděním a logikou. Třetí schopnost občana, jež těsně souvisí s oběma prvními, spočívá v tom, co můžeme označit jako narativní imaginaci.⁶⁰ To znamená schopnost představit si, jaké by to asi bylo, kdybychom se ocitli v kůži jiného člověka, kdybychom jako inteligentní čtenáři četli jeho příběh a mohli tak pochopit, jaké city, přání a tužby mohl někdo v takové situaci mít. Rozvíjení účastného porozumění bylo v západních i nezápadních zemích základní částí nejlepších moderních představ o demokratické výchově. Z velké části se musí rozvíjet v rodině, ale školy, a dokonce i vysoké školy, tu hrají důležitou úlohu. A mají-li ji plnit dobře, musejí ústřední roli v učebních plánech přičknout humanitním vědám a umění; musejí rozvíjet

⁶⁰ Viz Nussbaum, M., *Cultivating Humanity*, kap. 3.

výchovu založenou na participaci, která aktivizuje a zušlechťuje schopnost vidět svět očima druhého člověka.

Děti se rodí, jak jsem již řekla, s rudimentární schopností projevit soucit a zájem. Jejich nejranější prožitky obvykle charakterizuje silný narcismus, protože naléhavá potřeba potravy a vlastního pohodlí není dosud spojena se schopností bezpečně vnímat druhé jako reálné bytosti. Naučit se vidět druhého člověka nikoli jako věc, nýbrž jako plnohodnotnou osobu, není automatický proces, nýbrž výkon, který vyžaduje, aby dítě překonalo mnoho překážek, a první z nich je naprostá neschopnost rozlišit vlastní já a druhého. K poměrně raným zkušenostem malého dítěte obvykle patří, že před ním tento rozdíl postupně vystupuje stále zřetelněji, když kojeneček koordinací hmatových a zrakových počitků zjišťuje, že některé věci, jež vidí, patří k jeho vlastnímu tělu a jiné ne. Dítě však může pochopit, že jeho rodiče nejsou součástí jeho samého, aniž přitom pochopí, že mají svůj vnitřní myšlenkový a citový svět, a aniž připustí, že tento svět klade požadavky na jeho vlastní chování. V této fázi se narcismus může snadno ujmout vlády a přidělit druhým roli pouhých nástrojů, které slouží vlastním přáním a pocitům dítěte.

Schopnost projevit opravdový zájem o druhého závisí na několika předběžných předpokladech. Jedním z nich, jak zdůraznil Rousseau, je určitý stupeň praktických dovedností: dítě, jež si umí samo pomoci, nemusí z druhých dělat své otroky, a úměrně tomu, jak fyzicky vyspívá, osvobozuje se obvykle od totální narcistické závislosti na druhých. Druhým předpokladem, který jsem zdůraznila, když jsem mluvila o hnusu a studu,

je poznání, že totální kontrola není možná ani dobrá, že svět je místo, kde všichni máme svoje slabosti a musíme nalézat cesty, jak se vzájemně podpořit. Toto poznání je spojeno se schopností vidět svět jako místo, kde člověk není sám – jako místo, kde druzí lidé žijí své vlastní životy, mají své potřeby a také oprávněný nárok o tyto potřeby usilovat. Můj druhý předpoklad však představuje složitý výkon: Jak by někdo vůbec mohl vidět svět tímto způsobem poté, co jej viděl jako místo, kde se kolem něho pohybují jiné bytosti, jež se pouze snaží uspokojit jeho potřeby?

Část odpovědi na tuto otázku nepochybně spočívá v našem vrozeném vybavení. Vzájemná hra úsměvů mezi kojencem a rodiči svědčí o tom, že dítě je připraveno rozpoznat v druhém člověka, a malé děti nalézají v tomto poznání brzy zalíbení. Druhá část odpovědi však spočívá ve hře, která tvoří třetí důležitý předpoklad účastného zájmu: schopnost představit si, co asi druhý prožívá.

Jeden z nevlivnějších a nejpůsobivějších výkladů o imaginativní hře podal britský dětský lékař a psychoanalytik Donald Winnicott (1896–1971). Svou psychoanalytickou činnost zahájil poté, co řadu let léčil široký okruh dětí ve své pediatrické praxi, jíž se věnoval po celý svůj život. Jeho názory proto vycházely z širšího okruhu klinických zkušeností než u většiny psychoanalytických teoretiků. Sám Winnicott tento fakt často zdůrazňoval a říkal, že nechce léčit symptomy, ale zabývat se celými lidmi, tak jak žijí a milují. Jeho názory na význam hry ve vývoji dítěte, ať byl jejich původ jakýkoli, měly silný a široký kulturní vliv, který nezávisel na jakékoli dřívější sympa-

tii k psychoanalytickým idejím. (Zdá se například pravděpodobné, jak byl Winnicott sám přesvědčen, že Linusova deka bezpečí v komiksu *Peanuts* od Charlese Schulze reprezentuje jeho ideu „přechodového objektu“.)

Jako lékař, jenž sledoval mnoho zdravých dětí, choval Winnicott důvěru v přirozený průběh vývojového procesu, během něhož se jako důsledek dřívějších bojů, a za předpokladu, že vše jde poměrně dobře, vytváří pocit etické odpovědnosti – a tím i základ pro zdravou demokracii. Winnicott se domníval, že vývoj probíhá obvykle dobře a že dobře si obvykle počínají i rodiče. Od počátku se o svoje děti starají, pečují dobře o jejich potřeby a umožňují, aby se vlastní já dítěte postupně rozvíjelo a našlo nakonec možnost svého výrazu. (Winnicott užíval obvykle slovo „matka“, vždy však zdůrazňoval, že matka je funkční kategorie a že tuto roli mohou hrát oba rodiče. Zdůrazňoval také mateřskou povahu své vlastní role jakožto analytika.)

Kojenec nedokáže zprvu pojmout vlastního rodiče jako určitý objekt, a proto vůči němu nemůže chovat plně rozvinuté city. Jeho svět je symbolický a ve svém základě narcistický. Postupně se však u malých dětí rozvíjí schopnost být sám – pomáhají jim přitom jejich „přechodové objekty“, jak Winnicott označoval příkrývky a plyšová zvířátka, jimiž se děti utěšují, když je rodič pryč. Nakonec už je dítě obvykle schopné „hrát si samo v přítomnosti matky“, a to je důležitý znak rostoucí důvěry, již chová k rozvíjejícímu se vlastnímu já. V tomto stadiu začíná být dítě schopné vnímat svého rodiče jako celou osobu, a ne jako pouhé prodloužení svých vlastních potřeb.

Winnicott byl přesvědčen, že v této vývojové fázi má průběžně velký význam hra. Protože sám vyrůstal v represivním a extrémně náboženském domově, kde byla imaginativní hra přísně potlačována, a protože měl v dospělosti v důsledku výchovy, jíž prošel, vážné obtíže v osobních vztazích, dospěl k přesvědčení, že hra má pro zdravý osobnostní růst zásadní význam.⁶¹ Hra je druh činnosti, jež probíhá v prostoru mezi lidmi – Winnicott jej označil jako „potenciální prostor“. Lidé (nejprve děti, později dospělí) v něm experimentují s ideou jinakosti takovým způsobem, který je méně ohrožující, než může často být bezprostřední setkání s jiným.⁶² Učí se tak prakticky empatii a reciprocitě. Hra začíná magickými fantaziemi, kdy dítě kontroluje, co se děje – jako například při sebeutěšujících hrách, jež malé dítě hraje se svými „přechodovými objekty“. Avšak úměrně tomu, jak se při interpersonální hře s rodiči nebo jinými dětmi rozvíjí důvěra a víra, kontrola se uvolňuje a dítě může experimentovat se zranitelností a překvapením takovým způsobem, který by byl mimo rámec hry stísnující, při hře však přináší radost. Pomysleme například na neutuchající nadšení, s nímž si malé děti při hře představují, že jeden z rodičů nebo nějaký oblíbený předmět zmizí a znovu se objeví.

⁶¹ Viz Rodman, F. R., *Winnicott: Life and Work*, Perseus Publishing, Cambridge, MA, 2003.

⁶² Winnicott, D., *Playing and Reality*, Routledge, London – New York 2005, původně publikováno v r. 1971.

V průběhu hry se u dítěte rozvíjí schopnost údivu. Již prosté dětské rýmy pobízejí děti k tomu, že si představují samy sebe na místě nějakého zvířátka, nějakého jiného dítěte či dokonce neživého předmětu. Říkána „Třpyt se, třpyt se, hvězdičko, napověz mi maličko“ je paradigmatickým údivu, protože je zde pozorován určitý předmět, který je vybaven vnitřním světem. Totéž musí být děti nakonec schopné udělat i s jinými lidmi. Proto jsou dětská říkadla a pohádky přípravou pro účastný zájem v životě.⁶³ Přítomnost druhého, jež může být velmi ohrožující, se při hře mění v radostný zdroj zvědavosti, a tato zvědavost přispívá k rozvíjení zdravých postojů v přátelství, lásce a později v politickém životě.

Winnicott chápal, že „potenciální prostor“ se lidem nezavírá jen proto, že dospěli. Život je plný příležitostí k údivu a hře, a Winnicott zdůrazňoval, že sexuální vztahy a intimita obecně představují oblasti, v nichž je schopnost ke hře velmi důležitá. Lidé se mohou buď uzavřít a vnitřní svět druhých lhostejně ignorovat, anebo si mohou uchovat a dále rozvíjet schopnost naplnit vnější podobu druhých imaginativně vnitřním životem. Každého, kdo znal Winnicotta, upoutala jeho mimořádná schopnost navazovat s druhými kontakt hrou a empatií. Při péči o pacienty, zejména o dětské pacienty, projevoval neochabující schopnost vstupovat do světa dětských her a oblíbených předmětů, plyšových zvířátek a dětských fan-

tazií o narození sourozence. Hra pro něho však nepřestávala tam, kde začínal „svět dospělých“. I dospělí pacienti mluvili pochvalně o jeho schopnosti vžít se do situace druhého. Šedesátiletý analytik Harry Guntrip popsal tento dar v deníku, v němž zachytil průběh své analýzy u Winnicotta: „Mohl jsem odhodit své napětí, rozvinout se a uvolnit, protože vy jste byl přítomný v mém vnitřním světě.“ Hra byla také charakteristickým rysem Winnicottových neterapeutických vztahů. Byl spolu se svou manželkou proslulý svými důvtipnými šprýmy a žerty; jeho publikace obsahují komické kresbičky a básničky, jež si vyměňovali během nudných zasedání.⁶⁴

Winnicott často zdůrazňoval, že hra má velký význam i pro formování demokratického občanství. Demokratická rovnost s sebou nese zranitelnost. Jak si všiml jeden z jeho pacientů: „Na rovnosti je znepokojující to, že jsme oba dětmi, a otázka zní, kde je otec? Víme, kde jsme, pokud jeden z nás je otec.“⁶⁵ Hra učí lidi tomu, že jsou schopni žít s druhými bez ovládnání; spojuje zkušenost zranitelnosti a překvapení se zvědavostí a údivem, a ne s ochromující úzkostí.

Jak dospělí uchovávají a rozvíjejí schopnost ke hře poté, co za sebou nechali svět dětských her? Winnicott dokazoval, že klíčovou roli hraje umění. Tvrdil, že základní funkcí umění

⁶⁴ Viz Rodmanovo rozsáhlé pojednání. O Guntripově analýze u Winnicotta viz Hazell, J., *H. J. S. Guntrip: A Psychoanalytical Biography*, Free Association Books, London 1986.

⁶⁵ Winnicott, D., *Holding and Interpretation: Fragments of an Analysis*, Grove Press, New York 1986, s. 95.

⁶³ Viz Nussbaum, M., *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*, Beacon, Boston 1995, kap. 1.

ve všech lidských kulturách je uchovat, posílit a kultivovat „prostor pro hru“, a úlohu umění v lidském životě spatřoval především v tom, že má pěstovat a rozšiřovat schopnost empatie. V kultivované reakci na mnohvrstevné umělecké dílo viděl pokračování radosti malého dítěte ze hry a hraní rolí.

Dřívější pokrokoví pedagogové, jejichž názory jsme popsali ve čtvrté kapitole, Winnicottovy spisy sice neznali, ale na základě vlastních úvah a zkušeností sdíleli jeho základní nahlédnutí, že hra má pro vývoj zdravé osobnosti zásadní význam. Kritizovali tradiční školy za to, že nechápou výchovný význam hry, a kladli důraz na to, aby hra byla zahrnuta do organizace výchovy jak v raném věku, tak i později. Fröbel zdůrazňoval, že velmi malé děti je třeba vést k tomu, aby zkoumaly svoje okolí manipulací s předměty a aby svou představivost využívaly k tomu, že jednoduché tvary (koule, krychle) spojí s pomyslnými příběhy a osobnostmi. Pestalozziho fiktivní hrdinka Gertruda postřehla, že pasivní memorování umrtvuje osobnost, zatímco praktické činnosti, jež probíhají v hravém duchu, ji naopak obohacují.

Tito pedagogové si brzy uvědomili, že nejdůležitější příspěvek umění v pozdějším životě spočívá v tom, že posiluje emocionální a imaginativní potenciál a dává dětem schopnost porozumět sobě i druhým, již by jinak postrádaly. Druhého člověka nevidíme automaticky jako mnohvrstevnou a hlubokou lidskou bytost, jež má svoje myšlenky, duchovní potřeby a city. Je nadmíru snadné pohlížet na druhého jako na pouhé tělo, jež pak můžeme, jak se domníváme, využít pro své vlastní cíle, špatné nebo dobré. Vidět v tomto těle duši je významný

počin a tento počin je podporován básnictvím a uměním, jež nás nabádá, abychom přemýšleli o vnitřním světě onoho těla, jež vidíme – a také o sobě samých, o svých vlastních hlubinách.

Vzdělání zaměřené na odborně technické a faktické znalosti může tento kultivující rozměr snadno postrádat. Filozof John Stuart Mill (1806–1873) získal jakožto předčasně vyspělé dítě skvělé vzdělání v jazycích, historii a přírodních vědách, toto vzdělání však nerozvíjelo jeho citové a imaginativní schopnosti. Jako mladý muž trpěl ochromující depresí. A když se nakonec uzdravil, přičítal to vlivu Wordsworthovy poezie, jež působila na jeho citovou sféru a umožnila mu vnímat i city druhých. V pozdějším životě vypracoval pojetí, jež označil jako „náboženství lidskosti“ založené na kultivování vztahů sympatie, k němuž ho vedla jeho zkušenost s poezií.

Přibližně ve stejné době Američan Bronson Alcott, jehož sókratovsky zaměřenou pedagogikou v Chrámové škole jsme se zabývali ve čtvrté kapitole, začlenil představu o uplatňování poezie při výchově do učebních plánů. Alcott se opíral o Wordswortha, probíral často ve třídě s žáky jeho básně a tvrdil, že poezie kultivuje vnitřní život dítěte, protože obohacuje jeho imaginativní a emocionální schopnosti. V knize *Malí muži* Louisy Alcottové jsou imaginativní hry hrané ve škole v Plumtree stejně důležité jako hodiny rozvíjení intelektu a jsou s nimi promíšeny. Vyučování i hry jsou prostoupeny duchem láskyplné reciprocity a škola, která se ve svém chodu podobá velké rodině, pozoruhodně předjímá Winnicottovu myšlenku, že kultivovaná umělecká hra je pokračováním hry mezi rodiči a dětmi.

Pečlivě promyšlené rozvíjení prvků umění jako důležité složky rané výchovy začalo až ve dvacátém století, přičemž základem se staly teoreticky náročné experimenty ve školách, jež prováděli Thákur v Indii a Dewey ve Spojených státech. Dewey hojně psal o umění jako o klíčovém prvku v demokratické společnosti, a i dnes je zřejmé, že rozvíjení imaginace hudbou a divadlem hraje v Laboratory School podstatnou úlohu. Tím, co je podle Deweyho pro děti důležité, není „krásné umění“, to znamená jakési kontemplativní cvičení, při němž se děti učí „oceňovat“ umělecká díla jako věci, které jsou odtržené od reálného světa. Dětem by se rovněž nemělo vštěpovat, že představivost je důležitá jen v oblasti toho, co je neskutečné či imaginární. Děti musí naopak vnímat imaginativní dimenzi ve všech svých interakcích a na umělecká díla musí pohlížet pouze jako na jednu oblast, v níž se imaginace rozvíjí. „Rozdíl mezi hrou a tím, co se pokládá za vážné zaměstnání, by neměl být rozdílem mezi přítomností či absencí imaginace, nýbrž rozdílem v materiálu, jímž se imaginace zabývá.“ V úspěšné škole děti poznají, že představivost je potřebná, mají-li se vyrovnat se vším, co leží „mimo oblast bezprostřední fyzické reakce“.⁶⁶ A patří k tomu skoro všechno, na čem záleží: rozmluva s přítelem, zkoumání ekonomických transakcí i vědecký experiment.

Dovolte mi však, abych se soustředila na to, jak uplatňoval umění Thákur, protože jeho škola byla školou umělce, jenž

⁶⁶ Dewey, J., *Demokracie a výchova*, s. 319.

příkládal od samého počátku školní výuky ústřední význam hudbě, divadlu, poezii, malování a tanci. Ve čtvrté kapitole jsme sledovali, jak byl Thákur oddán sókratovskému tázání. Avšak sókratovské tázání může být samo o sobě chladné a citově nezáčastněné, a tvrdošíjné usilování o logickou argumentaci v sobě zase může skrývat nebezpečí, že ostatní složky osobnosti zakrní – nebezpečí, jež Thákur předvídal a chtěl se mu vyhnout. Prvořadá úloha, již hraje umění, spočívá podle něho především v rozvíjení soucitu, a Thákur poukazoval na to, že standardní výchovné modely tuto roli umění ve výchově – a možná jednu z jeho nejdůležitějších rolí – „systematicky ignorují“ a „přísně potlačují“. Umění podle jeho názoru podporuje vnitřní seberozvíjení a otevřenost vůči druhým. Oba prvky se normálně vyvíjejí společně, protože sotva si lze na druhém vážit něčeho, co jsme neprozkoumali sami v sobě.

Jak jsme se již zmínili, Thákur využíval během celého školního roku hraní rolí, při nichž děti vždy vyzýval, aby se vžily do neznámého myšlenkového postoje a prozkoumaly ho. Toto hraní rolí, jak můžeme nyní dodat, nebylo pouhou logickou hrou. Současně s rozvojem logického myšlení bylo prostředkem k rozvíjení soucitu. Thákur používal hraní rolí i při zkoumání obtížné otázky náboženských rozdílů, když žáky vyzýval, aby slavili rituály a obřady jiných náboženství a tak se imaginativní participací snažili pochopit, co je jim neznámé. Především však pracoval s pečlivě promyšlenými divadelními hrami, jež v sobě spojovaly drama, hudbu a tanec a vedly děti k tomu, aby s plným nasazením vlastního těla hrály a poznávaly různé role a osvojovaly si neznámé postoje a gesta. Tanec

byl pro hochy i dívky velmi důležitou součástí školní výchovy, protože Thákur věděl, že má-li být role skutečně zvládnuta, je při zkoumání neznámého potřebná ochota překonat tělesnou ztuhlost a stud.

Zvláštní pozornost věnoval Thákur ženám, protože viděl, že ženy byly obvykle vychovávány k tomu, aby se styděly za svá těla, a zvláště v přítomnosti mužů se nedokázaly svobodně pohybovat. Jako celoživotní obhájce ženské svobody a rovnosti si Thákur uvědomoval, že k překonání dlouholetého útisku nepostačí, řekne-li se dívkám, aby se pohybovaly svobodněji, že mnohem úspěšnějším podnětem ke svobodě bude, naučí-li je choreograficky přesně připraveným pohybům a skokům. (Thákurova švagrová vymyslela blůzu, kterou dnes ženy všeobecně nosí společně se sári; Thákur ji totiž požádal, aby navrhl něco, co ženám dovolí volně se pohybovat bez obavy, že sári nevhodným způsobem odhalí jejich těla.) I muži se pod Thákurovým vedením pokoušeli zvládnout náročné taneční role; Thákur sám byl vynikajícím tanečníkem a proslulým choreografem, známé byly jeho vláčné a androgynní pohyby. V dramatech, například v *Zemi karet*, jak jsme ukázali ve čtvrté kapitole, bývala často explicitním tématem rovnost pohlaví, kdy vůdčí roli v boji proti zkostratělým tradicím přebírají ženy.

Amita Senová, matka nositele Nobelovy ceny Amartyi Sena, byla žákyní školy od nejtělejšího věku, protože její otec, renomovaný znalec dějin hinduistického náboženství, nastoupil do školy krátce po jejím založení jako učitel. Jako malé dítě, jež si hrálo poblíž Thákurova okna, inspirovala Amita Thákura k jeho známé básni „Chota mai“, v níž popisuje, jak ho malé děvčátko rušilo při práci. Později, jako mladá nevěsta, inspi-

rovala Amita jinou známou Thákurovu báseň o mladé ženě, která „neohroženě vstupuje do vod života“. Léta mezi tím prožila Amita jako žákyně školy, a protože byla jednou z nejtalentovanějších tanečnic, přebírala hlavní role v Thákurových tanečních dramatech. Později napsala o škole dvě knihy; jedna z nich, *Joy in All Work (Radost při vší práci)*, je přeložena do angličtiny a líčí Thákurovu taneční a choreografickou činnost.⁶⁷

Amita Senová pochopila, že Thákurovým cílem nebylo vytvořit tanečními dramaty jen krásná umělecká díla, že chtěl také rozvíjet emocionální život a imaginaci svých žáků. Její podrobné líčení role, jakou hrálo ve škole divadlo a tanec, ukazuje, jak veškerá „regulérní“ výchova v Santiniketanu, jež žákům pomáhala dobře obstát při oficiálních zkouškách, byla díky svému spojení s tancem a písní prodchnuta nadšením, kreativitou a radostí.

Jeho tanec byl tancem citu. Hravé obláčky na nebi, listí chvějící se ve větru, třpyt světla v trávě, měsíční svit zaplavující zemi, květiny ve svém rozpuku a uvadání, šelest suchého listí – radost pulzující v lidském srdci, hlodavá bolest smutku – to vše našlo své vyjádření v tomto expresivním tanečním pohybu a výrazu.⁶⁸

Měli bychom mít na zřeteli, že tu slyšíme hlas starší ženy, která vzpomíná na zážitky z dětství. Jak pozoruhodné se zdá být, že

⁶⁷ Sen, A., *Joy in All Work*.

⁶⁸ Tamtéž, s. 35.

city a poezie dítěte v ní žijí tak mocně dál, a jaký hold se tu skládá působení této výchovy, která oživuje osobnost i poté, co všechna naučená fakta jsou už zapomenuta. Jak její kniha zřetelně ukazuje, tohoto cíle se nemohlo dosáhnout tak, že by se dětem prostě dovolilo hrát si, jak je napadne; má-li se při výuce umění zvýšit a rozšířit schopnost empatie a výrazu, je nutná disciplína a ctizádost.

Výchova v oblasti literatury a umění může rozvíjet soucit mnoha způsoby a stykem s mnoha různými díly literatury, hudby, výtvarného umění a tance. Thákur předstihl Západ svým zaměřením na hudbu a tanec; ve Spojených státech pěstujeme obojí pouze čas od času. Při výuce je však třeba dbát na to, v čem jsou pravděpodobně konkrétní slabá místa žáků, a podle toho volit texty. Neboť všechny společnosti ve všech dobách mají svá specifická slabá místa, jimiž jsou určité skupiny uvnitř vlastní kultury a také skupiny za jejími hranicemi, u nichž je zvláště pravděpodobné, že se k nim bude přistupovat s neznalostí a lhostejnou netečností. Umělecká díla (ať literární, hudební či divadelní) mohou být zvolena tak, že podpoří kritický postoj vůči této netečnosti a adekvátnější vnímání toho, co není vidět. Ralph Ellison o svém velkém románu *Neviditelný* v pozdější stati napsal, že podobný román může být „vorem porozumění, naděje a zábavy“, na němž by americká kultura mohla „zdolat pahýly a víry“, které leží mezi námi a naším demokratickým ideálem.⁶⁹ Tématem a cílem Ellisonova

⁶⁹ Ellison, R., *Neviditelný*, přel. L. a R. Pellarovi, Odeon, Praha 1981, úvod.

románu je „vnitřní zrak“ bílého čtenáře. Hrdina je pro bílou společnost neviditelný, ale říká nám, že jeho neviditelnost je důsledkem selhání imaginace a výchovy na straně bílých, nikoli jeho biologickou vadou. Díky imaginaci, říká Ellison, jsme schopni rozvíjet svoji schopnost vidět plně lidství lidí, u nichž je zvláště pravděpodobné, že se s nimi v každodenním životě v lepším případě setkáváme pouze povrchně, zatímco v horším podléháme při setkání s nimi degradujícím stereotypům. A stereotypy se obvykle hojně vyskytují tam, kde náš svět vytvořil mezi skupinami příkré předěly a podezřívavost, jež ztěžuje každé setkání.

V Ellisonově Americe představuje pro „vnitřní zrak“ hlavní problém rasa, stigmatizovaná existence, do níž se průměrný bílý čtenář sotva může vžít. Pro Thákura, jak jsme viděli, byla specifickým slabým místem kultury otázka síly a inteligence žen, a proto hledal důmyslně cesty, jak podpořit širší vzájemný zájem a úctu mezi muži a ženami. Oba spisovatelé prohlašují, že pouhé informace o sociální stigmatizaci a nerovnosti nepostačují k tomu, aby demokratický občan mohl všemu plně porozumět. Potřebný je zážitek stigmatizované existence, a ten mu dává divadlo a literatura. Thákurovy a Ellisonovy úvahy ukazují, že školy, které opomíjejí umění, zanedbávají důležitou příležitost k tomuto porozumění, jež je pro demokracii žádoucí. Jeden můj indický známý dal výraz svému zklamání, že jako dítě nedostal v indické státní škole nikdy příležitost poznat prostřednictvím divadla různá sociální prostředí, zatímco jeho sestřenice a bratřenci ve Spojených státech se s hnutím za občanská práva seznámili zčásti tím, že uvedli hru o Rose

Parksové. Zkušenost s příkazem sedět v autobuse pouze vzadu jim přinesla poučení o stigmatizaci, jež by bez tohoto zážitku nikdy nezískali.

Musíme tedy kultivovat „vnitřní zrak“ žáků, a to znamená, že je nutná pečlivě připravená – věku a vývojové úrovni dítěte přizpůsobená – výuka umění a humanitních předmětů, která žákům přiblíží otázky pohlaví, rasy, etnicity a poskytne jim transkulturní zkušenosti a poznatky. Tato umělecká výchova může a má být spojena se světoobčanskou výchovou, protože umělecká díla jsou často neocenitelným prostředkem, jak porozumět úspěchům a strádání jiné kultury.

Jinými slovy, umění má ve škole, včetně vysoké školy, dvojí roli. Rozvíjí obecně schopnosti ke hře a empatii a zaměřuje se na konkrétní kulturní slabiny. První roli mohou plnit díla, jež jsou vlastní době a místu žáka vzdálená, i když nemůže jít o jakékoli náhodně zvolené dílo. Druhá role vyžaduje vyhraněnější zaměření na sociálně problémové oblasti. Obě role jistou měrou těsně souvisejí, neboť je-li obecná schopnost jednou rozvinuta, je mnohem snadnější zaměřit se na nějakou nepoddajnou slabou stránku.

Mají-li být obě role pevně spojeny s demokratickými hodnotami, vyžadují normativní pohled na to, jaký vztah by k sobě lidé měli vzájemně chovat (jako vzájemně si rovné důstojné bytosti, jež mají vnitřní hloubku a hodnotu), a proto je v obou případech nutný pečlivý výběr uměleckých děl, jež budou využita. Empatická představitost může být kolísavá a nevyvážená, není-li spojena s ideou rovné lidské důstojnosti. Je velmi snadné projevovat kultivované soucítění s těmi, kdo jsou nám

geograficky, třídně či rasově blízcí, a odpírat je lidem vzdálenějším či příslušníkům menšin a zacházet s nimi jako s pouhými věcmi. Je také mnoho uměleckých děl, která posilují jednostranné sympatie. Děti, na nichž by se požadovalo, aby pěstovaly svou představitost četbou rasistické literatury nebo pornografickým zpředmětňováním žen, by se nerozvíjely způsobem vhodným pro demokratické společnosti. Nemůžeme také popřít, že protidemokratická hnutí dobře věděla, jak využít výtvarného umění, hudby a rétoriky způsobem přispívajícím k tomu, že určité skupiny a lidé jsou dále degradováni a stigmatizováni.⁷⁰ Je proto třeba dbát na to, aby imaginativní složky demokratické výchovy byly pečlivě voleny. Měli bychom mít na zřeteli, že defektní formy „literatury“ fungují tak, že znemožňují imaginativní přístup ke stigmatizované existenci – s menšinami či ženami zacházejí jako s pouhými věcmi, jejichž zkušenostmi se není třeba zabývat. Imaginativní aktivita, jež se snaží nahlédnout do vnitřního života druhého člověka, není sice vším, co vyžaduje dobrý morální vztah k druhým, je však alespoň jednou jeho nutnou složkou. Kromě toho v sobě obsahuje protilátku proti sebezáchovné úzkosti, která je tak často spojena s egocentrickými projekty kontroly. Když lidé zaujmou vůči druhým postoj hry, je méně pravděpodobné – alespoň prozatím –, že je budou pokládat za skrytou hrozbu pro svou bezpečnost, před níž se musí mít na pozoru.

⁷⁰ O využívání divadelní hry a umění hinduistickou pravicí viz Nussbaum, M., *The Clash Within*.

Rozvíjení imaginace, jež jsem zde popsala, těsně souvisí se sókratovskou schopností kritického přístupu k neživým či nepodstatným tradicím a výrazně tuto kritickou aktivitu podporuje. Je sotva možné přistupovat k intelektuálnímu postoji druhého člověka s úctou, jestliže se alespoň nepokusíme pochopit, z jakého náhledu na život a z jakých životních zkušeností vzešel. To, co jsme řekli o egoistické úzkosti, nám připravuje cestu k nahlédnutí, že umění přispívá k sókratovské kritice ještě něčím jiným. Jak Thákur často zdůrazňoval, umění přináší radost a ve spojení s akty subverze a kulturní reflexe podněcuje trvalý a dokonce i atraktivní dialog s předsudky minulosti, který není zatížen strachem a defenzivním postojem. To měl na mysli Ellison, když nazval svůj román *Neviditelný* „vořem porozumění, naděje a zábavy“. Zábava je pro schopnost umění přinášet porozumění a naději velmi důležitá. Pro demokracii nejsou tedy důležité jen zkušenosti výkonného umělce, ale také způsob, jakým umělecké dílo poskytuje prostor, jenž umožňuje zkoumat obtížné otázky bez ochromující úzkosti.

Podobně se pro ženy stalo milníkem Thákurovo slavné taneční dílo, v němž Amita Senová tančila roli *Zelené víly*, protože bylo nejen umělecky vynikající, ale také nesmírně zábavné. A stejné bylo ještě odvážnější taneční drama, v němž Amita tančila roli královny, a text, který provázel její taneční pohyby, říkal „Pojď na má ňadra“. Text musel být nakonec změněn na „Pojď na mé srdce“, ale jak mi Amita řekla, „každý věděl, co se ve skutečnosti říkalo“. Tato epizoda mohla věci žen uškodit, nakonec jí však prospěla, protože erotický projev královny, již nádherně tančila Amita, byl skvělý. Obecenstvo nakonec ne-

dokázalo dát najevo známky šoku nebo zloby, protože čelilo lahodnému náporu krásné hudby a pohybu.

Dotkli jsme se představ o roli muže a ženy, a ani pro zdraví demokracie snad není nic důležitějšího než zdravé představy o tom, jaký je skutečný muž a jaký vztah má skutečný muž k ženám a ostatním mužům. Této otázce byl od samého počátku moderní demokratické kultury přikládán v západních i nezápadních zemích ústřední význam. V Evropě filosof Johann Gottfried Herder v roce 1792 napsal, že dobří občané se musí naučit, že mužnost nevyžaduje válkychtivou agresivitu vůči jiným zemím. Při zmínce o zvyku, který přičítal indiánům, Herder řekl, že i muži v Evropě by si při rokování o válce a míru měli obléknout ženský šat, chovat obecně „menší úctu“ k hrdinským válečným činům a projevovat odpor vůči „falešnému státnickému umění“, jež rozněcuje v lidech touhu po dobývání. Muži i ženy by měli spíše podporovat „mírumlouvné smýšlení“ – a přijmout na čas ženskou roli přitom může být velmi užitečné.⁷¹

Podobnými myšlenkami se v Indii zabývali Thákur a Gándhí. Thákurova škola utvářela svým tanečním idiomem a důrazem na umění mužskou osobnost, jež byla otevřená, hravá a neprojevovala zájem ovládat druhé. Thákur tento cíl vysloveně spojoval s odmítáním agresivního kolonizačního nacionalismu, který byl podle něj spjat s evropskými kulturními hodnotami

⁷¹ Herder, J. G., *Listy na podporu humanity*, přel. J. Binder, Český klub, Praha 2003, List 119.

a normami mužnosti. Gándhí později svůj nenásilný přístup k sociální změně pevně spojil s odmítáním snahy o nadvládu v sexuálních vztazích. A záměrně vystupoval jako androgynní a mateřská osobnost – nikoli proto, aby své stoupence přesvědčil, že musí plně upustit od tradičních mužských a ženských rolí, ale aby ukázal, že lze být skutečným mužem a nebýt přitom agresivní, že široký rejstřík genderových projevů lze plně sloučit s opravdovou mužností, pokud akcent pevně spočívá na úctě k lidské důstojnosti druhých a na soucítění s jejich potřebami.

Jedním slovem, děti je třeba naučit tomu, že soucitná receptivita nepředstavuje nic nemužného a že mužnost neznamená neplakat a nesdílet smutek těch, kdo hladoví nebo jsou bití. Nelze se tomu naučit konfrontačním postojem, který říká: „Hodte svoje staré představy o mužnosti za hlavu.“ Pomůže tu jen kultura, která je receptivní jak ve svých učebních obsazích, tak ve svém pedagogickém stylu, a v níž – a není příliš smělé to tak říci – schopnost projevit lásku a soucítění je náplní veškerého výchovného úsilí.

S uměním je to stejné jako s kritickým myšlením. Ukazuje se, že umění je pro ekonomický růst a pro uchování zdravé ekonomické kultury velmi důležité. Vedoucí pedagogové v oblasti ekonomie již dávno nahlédli, že vyspělá schopnost imaginace je základem zdravé podnikatelské kultury.⁷² Inovace vyžadují pružnou, otevřenou a kreativní mysl; tyto schopnosti

rozvíjí literatura a umění. A pokud takové schopnosti chybí, ztrácí podnikatelská kultura rychle svoji dynamiku. Absolventi s všeobecným vzděláním jsou opakovaně přijímáni do zaměstnání na úkor studentů s užším odborným vzděláním, protože se předpokládá, že jsou flexibilní a kreativní, a mohou tak úspěšně pracovat v dynamickém podnikatelském prostředí. I kdyby naší jedinou snahou byl ekonomický růst, měli bychom stále chránit humanitně orientované všeobecné vzdělání. V příští kapitole však uvidíme, že oblast umění je ve školách na celém světě pod velkým tlakem.

Na tomto místě nám jedna případová studie pomůže nahlédnout, jak důležité může být umění, jež svými prvky pomáhá utvářet demokratické občanství v americké etnické a třídně rozdělené kultuře. Podívejme se na příběh Chicagského dětského sboru. V Chicagu vládne stejně jako ve většině velkých amerických měst značná ekonomická nerovnost, která se promítá do velkých rozdílů v úrovni bydlení, v pracovních příležitostech i v kvalitě vzdělání. Zejména dětem z afroamerických a hispánských čtvrtí se obvykle ani zdaleka nedostává tak dobrého vzdělání jako dětem v předměstských bělošských oblastech nebo v městských soukromých školách. Takové děti mohou být znevýhodněny již situací ve svém domově – žijí často pouze s jedním z rodičů nebo zcela bez rodičů a postrádají „vzory“ úspěchu v povolání, disciplíny, ctížádosti či aktivní politické angažovanosti. Školy sice nejsou podle zákona formálně segregované, de facto však z velké části segregované jsou, a žáci proto mají jen zřídka přátele z jiné sociální vrstvy či etnické skupiny.

⁷² Viz argumenty a odkazy v LEAP Report, *College Learning for the New Global Century*.

A celou situaci ještě zhoršuje, že umělecké aktivity, jež mohou děti sdružovat bez ohledu na hierarchii, byly ve státních školách v rámci úsporných opatření drasticky zredukovány. Do tohoto vakua vstoupil Chicagský dětský sbor, těleso podporované v současnosti soukromými dobročinnými fondy, které nyní sdružuje téměř tři tisíce dětí, z nichž osmdesát procent žije pod hranicí chudoby. Program sborového zpěvu se řídí přísnými měřítky umělecké kvality a má tři úrovně. Na první úrovni jsou to programy ve školách, které v mnoha případech nahrazují programy zajišťované městem, které byly zredukovány. V těchto školních programech, které se zaměřují hlavně na děti od třetí do osmé třídy, je zapojeno asi dva a půl tisíce dětí ve více než šedesáti různých sborech, které působí v padesáti základních školách. Program v rámci škol je oficiálně popsán tak, že se „zakládá na myšlence, že hudba je pro rozvoj mysli a ducha stejně důležitá jako matematika a přírodověda“.

Druhou úroveň představují sbory v jednotlivých čtvrtích; je to osm sborů, které působí v různých oblastech Chicaga. Tyto programy probíhají mimo školu, vyžadují vstupní zkoušku a jistou míru vážného zaujetí a jsou určeny pro děti od osmi do šestnácti let. Děti mají každý rok řadu vystoupení a vyjíždějí do různých částí země; poznávají v širokém rozsahu hudbu různých světových zemí a rozvíjejí svoje hudební schopnosti.

Nejvyšší úroveň představuje Koncertní sbor, pravděpodobně nejlepší sbor mladých lidí ve Spojených státech, který nazpíval již řadu CD, podniká mezinárodní turné a vystupuje

se symfonickými orchestry a operními soubory. Sbor má na programu hudební díla od Bachových motet až po afroamerické spirituály; program je záměrně utvářen tak, že zahrnuje hudbu mnoha různých světových kultur.

Tuto soustavu sborů založil v roce 1956 Christopher Moore, unitářský duchovní, jenž věřil, že dokáže změnit život mladých lidí, když je hudbou svede dohromady – bez ohledu na rasové, náboženské a sociální rozdíly. Celý systém se z původních dvaceti čtyř zpěváků rozrostl díky nadšené podpoře dárců z oblasti Chicaga do svých současných rozměrů; město poskytuje bezplatně prostory, jiným způsobem však už finančně nepřispívá.

O takových faktech se lehce vypráví. Nesnadné je však popsat hluboký citový dojem, jež vyvolává zpěv těchto mladých lidí, kteří nezpívají tak jako kostelní sbory za mého mládí, nehnutě a s notovými party před sebou. Všechno, co zpívají, zpívají z paměti a s bohatým výrazem, někdy si pomáhají i gesty, či dokonce tanečními pohyby, aby píseň dobře podali. Z jejich tváří vyzařuje obrovská radost ze zpěvu a pocit radosti je také z velké části tím, co program vyvolává ve zpěvácích i posluchačích.

Sledovala jsem zkoušky sboru z chicagské čtvrti Hyde Park i veřejná vystoupení Koncertního sboru. A dokonce i v činnosti prvně jmenovaného sboru, který má širokou členskou základnu, lze cítit velkou hrdost, hudební ctižádost a osobní zaujetí. Zpěváci z Koncertního sboru již také obvykle působí jako mentoři mladších dětí, stávají se pro ně vzory ukázněnosti a ctižádosti a posilují přitom vlastní etos sociální odpovědnosti.

Když jsem nedávno vedla rozhovor s Mollie Stoneovou, která vede sbor ve čtvrti Hyde Park a je současně pravidelnou dirigentkou Koncertního sboru, položila jsem jí otázku, čím podle jejího názoru sbor přispívá k životu v Chicagu. Její odpověď byla dojemná a výmluvná. V první řadě, řekla, dává sbor dětem příležitost k intenzivnímu prožitku, který sdílí s dětmi z různého rasového a socioekonomického prostředí. Součástí prožitku společného zpěvu je jeho zranitelnost; je třeba sladit vlastní dýchání a vlastní tělo s dýcháním a tělem druhého, a tóny se musí vytvářet ve vlastním těle, jak tomu není ani u hráčů v orchestru. Hudební prožitek učí tedy děti i lásce k vlastnímu tělu ve věku, kdy své tělo často spíše odmítají a trpí velmi nepříjemnými pocity; v dětech se rozvíjí vědomí vlastních schopností, ukázněnost a odpovědnost.

A protože sbory zpívají hudbu mnoha různých kultur, děti se o těchto kulturách poučují a uvědomují si, že jsou jim přístupné; překonávají bariéry, jež jim klade do cesty to, co se obvykle očekává, i lokální kultura, a ukazují, že mohou být světoobčany. Když se učí zpívat hudbu jiné doby nebo jiného místa, nalézají tím způsob, jak ukázat, že chovají úctu k jiným lidem, že chtějí věnovat čas tomu, aby se o nich něco dověděli, a že je berou vážně.

Tím vším se děti učí něčemu o své roli v lokálním společenství a ve světě, a Stoneová zdůraznila, že to může vést k různým formám zvědavosti, lidé, kteří prošli sborem, totiž odcházejí studovat politické vědy, historii, jazyky či výtvarná umění.

Slova Stoneové názorně dokládají tři příklady. Když jednoho dne přišla do zkušebny Koncertního sboru, slyšela, že

skupina afroamerických dětí zpívá obtížnou pasáž z Bachova moteta, která se právě ve sboru nacvičovala. „Máte dnes nějakou mimořádnou zkoušku?“ zeptala se Stoneová. „Ne,“ odpověděly děti. „Jen se tak uvolňujeme. Improvizujeme.“ Fakt, že tyto afroamerické děti ze škol v ghettu cítily, že přirozenou cestou, jak se „uvolnit“, jak společně relaxovat, je zpívat Bacha, ukazuje, že se necítily odkázané na „černou kulturu“; mohly si osvojit každou kulturu a podílet se na ní. Byla jejich ve stejné míře jako svět afroamerických spirituálů.

Stoneová pak připomněla svůj vlastní zážitek z mládí, kdy byla členkou jednoho převážně afroamerického sboru a ten zpíval hebrejskou píseň. Jako jediná Židovka měla pojednou pocit, že ke sboru skutečně patří; cítila, že ostatní děti respektují její kulturu, že ji berou vážně, chtějí ji poznat a podílet se na ní.

Konečně nedávno podnikl sbor ze čtvrti Hyde Park zájezd do Nashvillu v Tennessee, do domova country hudby, do místa, jehož kultura a hodnoty jsou většinou městských Američanů ze severu poněkud cizí – obyvatelé Nashvillu by zas na takové Američany nejspíš hleděli s podezřením. Když děti uslyšely před vysláním Grand Ole Opry zpívat country skupinu, poznaly píseň, již samy ve sboru zpívaly, skupinu ihned obklopily a připojily se k ní. Nakonec vše vyústilo v nadšený projev sounáležitosti a vzájemné úcty.

To, co nám sbor ukazuje o úloze umění při posilování demokratické inkluze a vzájemné úcty, není nic nového. Je to součást dlouhé americké tradice, k níž patří progresivní pedagogové, o nichž jsem se zmínila (od Alcottova až po Deweyho).

Horace Mann tvrdil, že zejména vokální hudba má schopnost spojovat lidi z různého prostředí a zamezovat konfliktům.⁷³

Vydvihla jsem zde, co sbor přináší svým členům. Není třeba říkat, že jeho působení se mnohonásobně umocňuje účinkem na rodiče a rodiny, na školy a na posluchače, kteří mu naslouchají ve Spojených státech i v cizině.

Americké výchovné a vzdělávací instituce, lokální i národní, takovým projektům bohužel nepřejí. Sbor je neustále zatížen dluhy a může dál pracovat jen díky vytrvalým dárcům, kteří mu věnují čas i peníze. Chicago má to štěstí, že tu působí řada soukromě podporovaných iniciativ, díky nimž mohou velké umělecké organizace vytvářet programy pro školy – vedle toho existuje mnoho bezplatných veřejných uměleckých aktivit, jež jsou obvykle financovány společně z veřejných a soukromých zdrojů.

Zmínila jsem se o penězích, a proto se na tuto otázku podívejme blíže. Umění, říká se, je prostě příliš drahé. V době ekonomických obtíží si je nemůžeme dovolit. Umění a jeho podpora však vůbec nemusí být drahou záležitostí. Pokud pro ně lidé skutečně vytvoří prostor, lze umění podpořit poměrně levně – protože děti rády tancují a zpívají, rády vyprávějí a poslouchají příběhy. Pokud máme na mysli onen druh umění, který kritizoval Dewey – intelektuálské „krásné umění“ vyžadující nákladné vybavení a objekty, aby mohlo být „oceněno“ –

může nás to vést k závěru, že v době citlivé na ceny nebude na umění dost peněz. Takové argumenty jsem slyšela od učitelů v Chicagu, a nemohu je přijmout. Při pobytu ve venkovských oblastech Indie jsem navštěvovala alfabetizační programy pro ženy a dívky, jež neměly vůbec žádné vybavení – dokonce ani židle či stoly, žádný papír, žádná pera, snad jen břídicovou tabulku, kterou si podávaly z ruky do ruky –, a umění tam přesto kvete, protože mladé dívky, jež se právě začínají učit číst, vyjadřují své pocity mnohem plněji tím, že hrají hry o svých zkušenostech a zážitcích, zpívají písně o svých bojích nebo malují obrazy o svých cílech a obavách. Zapálení aktivisté, kteří pracují jako učitelé, dobře vědí, že umění je prostředkem, jak přimět děti k tomu, aby rády chodily do školy, aby se naučily číst a psát a kriticky přemýšlet o své životní situaci. Při svých návštěvách jsem byla velmi často žádána, abych děti naučila píseň amerického ženského hnutí, a jakmile zanotuji „Jednou budem dál“, děti ji už znají, a znají ji dokonce v každém místním jazyce. Hudba a tanec, malování a divadlo jsou mocné prostředky, jež přinášejí každému radost a možnost vlastního projevu, aniž je na jejich podporu třeba mnoho peněz. Při alfabetizačních programech na venkově jsou skutečnou páteří učebního programu, protože děti i dospělé motivují, aby navštěvovali školu, vedou je k pozitivním vzájemným vztahům a naplňují snahu o vzdělání radostí.

Proč bychom nemohli stejným způsobem využít umění ve Spojených státech? Nedávno jsem se seznámila s programem pro problémové žáky v Morton Alternative, státní střední škole ve městě Cicero u Chicaga. Mladiství, kteří byli vylou-

⁷³ Viz diskusi in: Rothstein, R., Jacobsen, R., Wilder, T., *Grading Education: Getting Accountability Right*, Economic Policy Institute, Washington, DC, 2008, s. 18.

čení z jiné státní střední školy, musí přejít do Morton Alternative – anebo střední vzdělání vůbec nedokončí (některým je už více než šestnáct). Ve škole je přibližně čtyřicet žáků, a každému tak lze věnovat individuální pozornost. Záslouhou pozoruhodně bystrého a empatického ředitele, jenž se historií každého dítěte zabývá tak intenzivně, jako by šlo o jeho vlastního syna nebo dceru, a díky spolupráci s dobrovolnou organizací psychologů a sociálních pracovníků se všem dětem dostává rozsáhlé individuální péče a pravidelně probíhá skupinová terapie ve skupinách, jež tvoří čtyři až pět dětí. Změny, jež se u dětí projevují díky tomu, že alespoň někteří dospělí jim naslouchají, na mne hluboce zapůsobily. Ve škole vládne rodinné ovzduší, jež připomíná školu v Plumtree, jak ji líčí Alcottová, v míře, v níž je to vůbec možné, jestliže se děti musejí vracet do rodin, jež jsou často nefunkční, nebo v nich dokonce dochází k násilí. „A co umění?“ zeptala jsem se. Ředitele a hlavního terapeuta moje otázka zřejmě zarazila. Nepřišlo jim na mysl, že by umění snad mohlo v něčem pomoci.

Ale proč proboha ne? Tito adolescenti, většinou Američané mexického původu, pocházejí z kultury s mimořádně bohatou hudební a taneční tradicí. Kdyby se přimkli k této tradici a k divadlu, mohli by nalézt účinnou cestu, jak vyjádřit svoje konflikty a tužby. Vždyť skupinová terapie je už sama o sobě určitým druhem divadla, nevyžaduje však onen disciplinovaný výkon, jaký je nutný pro provedení divadelní hry. Ekonomicky tomu nic nebránilo. Pouze o tom nikdo nepřemýšlel.

O čtyři týdny později mi hlavní terapeut poslal báseň jedné z dívek, které jsem sledovala při terapeutickém sezení, již na-

psala poté, co se rozhodl začlenit umění do svého léčebného úsilí v Morton Alternative. Bylo to kostrbaté, ale neobyčejně dojemné líčení stále vroucnější lásky k narozenému dítěti, jež napsala matka v teenagerském věku, která musela s touto rolí těžce zápasit. Zdálo se mi, že báseň je novým krokem k tomu, aby nabyla hrdosti a sebeovládání, a terapeut můj závěr podpořil. Mělo to velký význam, a nestálo to ani haléř.

Výchova, již doporučuji, vyžaduje, aby učitelé pracovali jiným způsobem. Její praktická realizace by vyžadovala velké změny v přípravě pedagogů, přinejmenším ve většině oblastí Spojených států a ve většině světových zemí. Vyžadovala by také, aby většina ředitelů (nikoli ovšem ředitel v Morton Alternative) změnila étos svých škol. V tom smyslu je taková výchova nákladná. Domnívám se však, že jsou to pouze náklady přechodné; nový způsob práce sám o sobě žádné větší náklady nevyžaduje. Jakmile budou jednou nové metody zavedeny, budou samy přetrvávat. Řekla bych dokonce, že výchova, která vede žáky i učitele k tomu, aby usilovněji přemýšleli a rozvíjeli vlastní představivost, snižuje náklady. Odstraňuje totiž stav anomie a plýtvání časem, k němuž obvykle dochází, když se dostatečně neinvestuje do osobnostního rozvoje.