Estetická výchova v české škole: hledání jejího místa, východisek a možných pojetí

Aesthetic education in Czech schools: looking for its place, background and possible conception

Karla Brücknerová

Ústav pedagogický věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity

Estetická výchova — pedagogický cíl a východisko – esteticko-výchovné předměty – možná pojetí kurikula estetické výchovy – výtvarná výchova

Aesthetic education – educational objective and background – possible conception of aesthetic education – art education

Příspěvek se nejprve zamýšlí nad pojmem *estetická výchova* a jeho potenciálem pro pedagogickou teorii. Zastavuje se zejména u otázky východisek a cílů estetické výchovy, jako u klíčových bodů tohoto konceptu.
Ve druhé části seznamuje s probíhajícím kvalitativním šetřením jako příspěvkem k poznání možných pojetí estetické výchovy v české základní škole.

In its first part, the paper reflects the concept of aesthetic education and its potential for educational theory. Special attention is given mainly to the problems of the background and the objectives of aesthetic education, as the key aspects of the concept.
The second part introduces a quantitative research in process, which contributes to the knowledge of the possible concepts of aesthetic education in Czech schools.

1 Pojem *estetická výchova*

> *Termín estetická výhova není ani široce přijímán mezi pedagogickými teoretiky a ani není příliš jasný těm, kdo umělecké obory vyučují. Estetická výchova je tak trochu hybrid.*
>
> *Elliot W. Eisner*[1]

Pokud jeden z předních teoretiků zabývajících se uměním ve výchově označí *estetickou výchovu* za hybrid, mělo by jeho tvrzení přinejmenším zvýšit naši ostražitost kdykoliv, když s tímto pojmem budeme nějakým způsobem zacházet - pokud nás ovšem Eisnerovo tvrzení neodradí od užívání pojmu docela.

Z názvu tohoto článku (a jeho samotné existence) je patrné, že patřím do první skupiny – tedy těch, kdo na pojem *estetická výchova* ještě úplně nezanevřeli. Obezřetnost je však v každém případě na místě, a proto bude následující oddíl věnován vymezování pojmu. Výzkumný projekt, který bude v závěru článku představen, by se bez těchto vymezení mohl stěží obejít.

[1] Eisner, E. W., 1992, s. 39.

1.1 Pojem *estetická výchova* jako spletenec významů

Musíš oddělovat a omezovat, aby vznikly jasné obrysy a věci stály před tebou v plném světle, sličné jako v den svého stvoření.

Karel Čapek[2]

Pokoušíme-li se oddělovat významy, v nichž je pojem *estetická výchova* užíván, narážíme hned na několik obtíží, mezi něž patří kolísání významu napříč kulturními kontexty, nejednotnost významu v rámci díla jednoho a téhož autora a zároveň i jakási zvláštní nechuť pojem definovat a zabývat se hlouběji jeho přesným vymezením.

Následujících osm významů (proto) pochopitelně nemůže pojem vyčerpat bezezbytku. Chápu je spíše jako první rozcestník, který ukazuje na hlavní cesty. Nevylučuji přitom, že se některé z cest mohou spojit v jedinou, a ani to, že jsem některou z pěšin přehlédla.

1. Estetická výchova jako **vyučovací předmět.** Ano, i v českém prostředí se předmět estetická výchova vyučuje, a to zejména na středních školách. Náplň je samozřejmě různá, jak o tom svědčí třeba i jednotlivé učebnice předmětu, které se v praxi mohou či nemusí doplňovat – obsahem mohou být například dějiny umění (Bláha, 2001), či široce koncipovaný soubor témat sahající od umění, přes módu, bytovou kulturu po slušné chování (Skarlantová, Slavík, 2001).

2. Poměrně častým modelem také je, že české školy používají pojmy *estetická výchova - výtvarná* a *estetická výchova - hudební* jako **květnaté označení pro hudební a výtvarnou výchovu** bez dalšího ozřejmění, proč označení „hudební“ a „výtvarná“ nestačí.

3. Patrně nejčastěji je však pojmu užíváno ve smyslu **souborného označení pro předměty** „estetickovýchovné“(srov. např. Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 265). Toto rozšířené povědomí je podporováno například i ve Vzdělávacím programu Základní škola, v němž se dozvídáme: „Oblast estetické výchovy je v učebním plánu zastoupena předměty **hudební výchova a výtvarná výchova.** Tyto předměty otevírají prostor pro přirozený muzikální a výtvarný projev žáků, který dále kultivují, spojují s osvojováním příslušných dovedností a technik i elementárních poznatků z teorie a dějin hudby a výtvarného umění.“ (*Vzdělávací,* 2006, s.21). Úsměvné se může přitom může zdát, že se z oblasti estetické výchovy vytratila celá oblast literatury, o jiných druzích umění nemluvě[3]. V tento okamžik je však pro nás důležité spíše to, že pojem *estetická výchova* může sloužit a často také slouží, jako nadřazený pojem pro určitý typ tradičně spojovaných předmětů. Tento pojem však slouží toliko jako přihrádka a sám o sobě nenese nějaké „obohacení“, které by mohlo eventuálně ze sdílení společného prostoru jednotlivými estetickovýchovnými předměty[4] vzejít.

---

[2] Čapek, K., 1945, s. 134.

[3] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s termínem *estetická výchova* nepracuje vůbec. Místo toho vymezuje vzdělávací oblast Umění a kultura, která je „zastoupena vzdělávacími obory Hudební výchova a Výtvarná výchova.Vzdělávací oblast je lze rozšířit o doplňující vzdělávací obor Dramatická výchova, který je možno na úrovni školního vzdělávacího programu realizovat formou samostatného vyučovacího předmětu, projektu, kurzu apod.“ (*Rámcový*, 2005, s. 56) – N. B. literatura opět není do této oblasti zahrnuta!

[4] Budu-li dále v textu pojem *estetickovýchovné předměty* používat, budu mít na mysli široké vymezení pojmu – tedy včetně výchovy slohové, literární a dramatické.

4. Zejména tam, kde není běžné rozlišovat mezi pojmy *výchova* a *vzdělání* (např. anglická terminologie), může být pojem *estetická výchova (aesthetic education)* chápán jako **vzdělání v estetice**. V tomto pojetí jednoznačně převažuje nauková stránka a jako součást kurikula je možno jej realizovat pravděpodobně až na střední škole. Nezastupitelné místo by, dle mého názoru, však měla mít na škole vysoké při přípravě učitelů, jež se budou nějakým způsobem estetické výchovy (ve významu z bodu 3.) ve své praxi dotýkat (srov. např. Ecker, 1997)[5].

5. V pátém významu se posuneme ještě o úroveň obecnosti výše. V tomto významu pojem *estetická výchova* nezastřešuje konkrétní předměty, ani není primárně naukové podstaty. Je **oblastí výchovy**, která se zaměřuje na „rozvoj jedince prostřednictvím umění a krásy“ (Jůva, 1995, s. 5). V tomto duchu se s pojmem často pracuje v obecné pedagogice, filozofii výchovy či dějinách výchovy a vzdělávání – široké vymezení umožní zahrnout naprosto odlišná pojetí jednotlivých myslitelů (namátkou od Platóna přes F. Schillera, W. Morrise třeba po R. A. Smithe) úhledně do jedné škatulky.

   Potíže však nastanou tehdy, pokud se s takto pojatým nespecifikovaným pojmem, který se nepřihlásil ke konkrétním východiskům a vymezení (či si je sám nevytvořil), pustíme do praxe. V tomto okamžiku nutně musí dojít ke zmatení (srov. např. Eisner, 1992), neboť paleta přístupů k takto obecně pojaté estetické výchově je skutečně velmi široká, a nedáme-li si pozor, může se při pouhém intuitivním promíchávání, slít v nepoužitelnou šeď.

   Šíři palety výmluvně dokumentují i autorky Hamblen a Galanes (1991), které vymezují šest základních přístupů, jimiž si pedagogové mohu odpovědět na hlavní estetické otázky, a zároveň poukazují na to, k jak rozdílným pojetím pedagogické praxe jednotlivá východiska vedou. Jimi vyčleněných šest přístupů k estetické výchově (přístup historicko-psychologický, přístup zaměřený na rozvoj estetické gramotnosti, přístup teoretického studia, přístup podporující sociální soudržnost, multikulturní přístup a přístup zdůrazňující prožitek a recepci), by nás neměly nechat na pochybách, že pokud pojem budeme používat v jeho obecném významu, nikdy od něj nemůžeme očekávat, že nás dovede ke konkrétním výchovným cílům či ke smysluplné podobě kurikula.[6]

6. Další cedulka rozcestníku nadepsaná **všeobjímající estetická výchova** nás dovede k těm koncepcím, které pod pojem (často explicitně nevymezovaný) zahrnují jakýkoliv kontakt člověka s esteticky působícím podnětem. Jsou to koncepce, které v celku či částečně odhlížejí od výchovy jako záměrného působení, a proto je téměř nemožné odlišit takto pojatou výchovu od „běžného života“. Například v Estetickém slovníku, se v tomto duchu dozvídáme, že to je „pojem, do nějž patří všechny vlivy krásna a umění na utváření člověka“ (Henckmann, Lotter, 1995, s. 202).

---

[5] V duchu Deweyovy teorie (např. Smith, 2004, s. 166-167) může k estetickému zážitku docházet samozřejmě i při vzdělávání v estetice, stejně tak, jako třeba při studiu matematiky či při jízdě tramvají. Navozování estetického zážitku a jeho reflexe v tomto pojetí estetické výchovy však nejsou primárním cílem, stejně tak, jako jím nejsou při počítání základu daně nebo při ranní cestě do práce.

[6] Upozornění na tento fakt se mi zdá velmi důležité zejména v souvislosti s právě vznikajícími školními vzdělávacími programy.

Odhlédneme-li od diskuze, zda je taková *estetická výchova* ještě výchovou, můžeme spatřovat přínos tohoto pojetí v připomínce, že estetické hodnoty procházejí celým lidským životem (stejně tak jako třeba hodnoty morální) a že tedy žádný pedagog nemá a nemůže mít estetickou výchovu nikdy plně pod kontrolou.

Nicméně domnívám se, že tento koncept má i velmi výrazná rizika. Z pohledu praxe se takováto estetická výchova může snadno stát příliš velkým, neuchopitelným a hlavně téměř neovlivnitelným břemenem. Z pohledu empirie bude rovněž toto pojetí rovněž problematické, a to zejména pro velmi mlhavou hranici, mezi tím, co do takto pojaté estetické výchovy ještě spadá a co již nikoliv. V tomto pojetí se totiž *estetická výchova* může týkat vlastně čehokoliv, nač v širošírém vesmíru pomyslíme.

7. S estetickou výchovou jako **metodou** se můžeme setkat všude tam, kde je k osvojení nějakého konkrétního učiva (například dějepisného či environmentálního) záměrně využíváno estetického prožitku (viz následující definice)[7]. Takto funguje estetická výchova často například v projektovém vyučování a vůbec všude tam, kde se projevuje snaha provázat jednotlivé předměty či způsoby poznávání.

8. Poslední ukazatel nadepisuji *estetická výchova* jako **výchovný systém**[8]. V tomto pojetí je estetická výchova (podobně jako třeba výchova dramatická či globální) specifický systém výchovného působení[9], který může být realizován jak v rámci stejnojmenného předmětu, napříč určitým typem předmětů i zcela mimo ně. Specifikem, kterým se estetická výchova od ostatních systémů odlišuje, její hlavní cíl, jímž *je rozvoj a kultivování schopnosti estetického prožitku*[10], a to zejména skrze:[11]
   1. objevování podstaty krásy a umění,
   2. vzdělávání v kontextech, tématech a vývoji umění,
   3. rozvoj vnímání skrze porozumění vnitřním zákonitostem umění a
   4. vlastní tvorbu.

   Je přitom zřejmé, že takto vymezená estetická výchova je pouze rámcem (stejně tak jako třeba výchova multikulturní), jehož prostor bude vyplňován různě v závislosti na konkrétních východiscích, kulturních kontextech, či osobnostních nastaveních jednotlivých učitelů. Zbývá jen dodat, že právě v tomto smyslu jsem se rozhodla[12] estetické výchově věnovat a v tomto významu bude také pojem v textu dále používán.

---

[7] Srov. s definicí *metody* u J. Valenty (Valenta, 1997, s. 32)
[8] Srov. s příklady pedagogických systémů v článku J. Valenty (Valenta, 2005).
[9] Tedy proces **záměrného** působení (srov. např. Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 257).
[10] Estetický prožitek můžeme definovat jako specifický druh komunikace, zaměřenosti, vnímání, „nikoliv nezbytně něčeho krásného, nicméně uspokojující a úplný, emocionálně bohatý a naplňující. (...) poskytuje uspokojení získané zapojením se do procesu, ať už tento proces spočívá v psychické nebo fyzické tvorbě nebo v jejich vnímání“. (Eisner, 1992).
[11] Srov. oblasti estetického poznání vymezené Reimerem (1992).
[12] Důvodem pro toto rozhodnutí mi byla, jak se domnívám, na jedné straně dostatečná obecnost pojmu, který je schopen zahrnout různé přístupy a pojetí, avšak na druhé straně jeho poměrně jednoznačná schopnost odlišit, co do estetické výchovy spadá a co nikoliv – a to na základě výchovného cíle.

2. Estetická výchova jako předmět výzkumu

Naším prvním úkolem tedy je popis a utřídění situace, okolností, věcí a událostí.

Ján Ferjenčík[13]

Pravděpodobně i vzhledem k terminologickým nejasnostem, které jsem se snažila přiblížit na začátku tohoto textu, je estetická výchova tématem, ke kterému se přistupuje častěji z pohledu teoretického, než empirického. Poměrně aktuální přehled konkrétních významných studií hlásících se pod hlavičku estetické výchovy můžeme nalézt například v Smithově studii (Smith, 2004), ale užitečné podněty najdeme i v rámci výzkumů týkajících se jednotlivých estetickovýchovných předmětů (např. Eisner, 2004).

Mé přemýšlení nad výzkumem samozřejmě jednotlivé studie ovlivnily, ale zároveň jsem si uvědomovala neprobádanost terénu, a to zejména v českém kontextu, na nějž jsem se chtěla ve výzkumu zaměřit. Postupně se stávalo zřejmým, že toho o realizaci estetické výchovy v české škole víme tak málo, že „vymezení, popis a utřídění situace“[14] se stane nejen prvním, ale i hlavním cílem mých výzkumných snah.

2.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem, který jsem si proto vymezila, je **koncepce estetické výchovy na druhém stupni české základní školy**, a to s důrazem na učitele, jako na rozhodující tvůrce kurikula estetické výchovy[15].

Koncepcemi estetické výchovy přitom rozumím konkrétní systémy estetické výchovy se specifickými východisky, specifickou reprezentací hodnot, specifickými rolemi učitele a žáka a specifickými důrazy ve vzdělávacím obsahu. Nejedná se přitom o koncepce v nějakém smyslu optimální či referenční, ale o koncepce realizované.

Pro druhý stupeň základní školy jsem se rozhodla jako pro součást vzdělávací dráhy, která ovlivňuje většinu populace, a zároveň v níž se estetické výchově věnují specialisté, tedy učitelé, u nichž se vlastní koncepce estetické výchovy měla největší možnosti vykrystalizovat.

Vzhledem k tomu, že estetická výchova jako systém není vázána na konkrétní podobu v kurikulu, bylo potřeba rozhodnout, jakým způsobem budu estetickou výchovu v české základní škole hledat. Pro první vstup na pole estetické výchovy se zdála být snaha o příliš velkou obecnost riskantní a neúnosně navyšující nutný rozsah respondentů (jen ten by mohl spolehlivě „odfiltrovat“ specifika oborových didaktik), a proto jsem se rozhodla pro jeden z tradičně estetickovýchovných předmětů – výtvarnou výchovu – jako pro místo, na němž bude „popis“ zahájen. Výtvarná výchova byla zvolena jako předmět tradiční, v němž je možno snadno nalézt učitele napříč věkovým spektrem

---

[13] Ferjenčík, J., 2000, s.14.

[14] ibid.

[15] Důraz na učitele je kladen i v souladu s různými směry současné výtvarné didaktiky, které se k jednotlivým učitelským osobnostem často váží (viz. např. Roeslová, 2003).

(narozdíl například od výchovy dramatické) a zároveň jako předmět, v němž má český učitel pravděpodobně největší volnost[16].

2.2 Výzkumné paradigma, design výzkumu

Povaha výzkumného problému a velmi mlhavá představa, jíž jsem mohla získat o aktuálním stavu estetické výchovy z odborné literatury, stejně tak, jako důraz na interpretaci hodnot a osobní koncepce – to vše vedlo k volbě kvalitativního výzkumu (srov. Hendl, 2005). Z přístupů v rámci tohoto paradigmatu jsem pak zvolila zakotvenou teorii tak, jak ji popisují Strauss a Corbinová (1999), jako nástroj, jehož pomocí je možno se pokusit nejen o deskripci jevů, ale i o konstrukci teorie, teoretických modelů. Vzhledem ke snaze popsat učitelské koncepce – systémy a vztahy v rámci těchto systémů – se tedy jevila zakotvená teorie jako vhodný výzkumný design.

2.3 Výzkumné otázky, volba vzorku, výzkumná technika a analýza dat

Základní otázka, na kterou se v rámci probíhajícího výzkumného šetření snažím odpovědět je: **Jaké jsou koncepce estetické výchovy na druhém stupni české základní školy?** Tato otázka je dále specifikována konkrétnějšími otázkami, které se snaží postihnout hlavní předpokládané oblasti problému (východiska, hodnocení, role učitele, žáka a obsah estetické výchovy).

1. Jaká mají učitelé estetická východiska, jak vnímají estetické hodnoty?
2. Jaké místo má v estetické výchově hodnocení a jak je legitimizováno?
3. Jakou roli (úlohu) má v estetické výchově učitel?
4. Jakou roli má v estetické výchově žák a jak jsou vnímány možnosti jeho estetického rozvoje?
5. Co tvoří jádro obsahu estetické výchovy?

Pro probíhající výzkumné šetření je průběžně sestavován výzkumný vzorek tak, aby bylo zastoupeno co nejširší spektrum reality a konečný počet respondentů bude uzavřen až po nasycení vynikající teorie. V rámci tohoto příspěvku však představím pouze jednu dílčí koncepci estetické výchovy bez bližší specifikace, proto volba respondenta mohla být tedy provedena s velkou volností. V tomto případě byla zvolena učitelka plně aprobovaná (Střední škola uměleckoprůmyslová, Pedagogická fakulta, obor výtvarná výchova), zkušená (délka praxe větší než 25 let), která na škole učí pouze výtvarnou výchovu, a to převážně na druhém stupni. Základní škola, na níž je zaměstnána je umístěna v centru většího města (nad 250 tis. obyvatel) a je školou s rozšířenou výukou jazyků, tedy školou výběrovou.

Data byla získána pomocí hloubkového polostrukturovaného rozhovoru s učitelem, který byl nahrán a po té přepsán. K analýze bylo použito otevřené a selektivní kódování, tedy nejprve jsem přiřadila kódy k významovým celkům výpovědi a poté jsem se snažila tyto kódy uspořádat na základě příbuznosti a míry konkrétnosti do hierarchické struktury. Tak se začala postupně objevovat koncepce, která je popsána v následující kapitole.

---

[16] Srov. např. texty v kurikulárních dokumentech (*Vzdělávací*, 2006) - krom toho se jedná i o názor stále znovu potvrzovaný samotnými učiteli.

3. Estetická výchova pod mikroskopem: koncepce paní učitelky Alžběty

Po vymezení základních pojmů a přiblížení širšího výzkumného rámce, jehož je následující sonda součástí, se můžeme podívat na konkrétní koncepci estetické výchovy. Přístup paní učitelky Alžběty bude popsán pomocí tří hlavních oblastí, jež se během práce s daty vynořily. První z nich se týká hodnot, druhá role učitele a třetí tří hlavních strategií, které paní učitelka ve svém pojetí estetické výchovy volí.

3.1 Hodnoty-nehodnoty jako východisko Alžbětiny práce

Z výpovědí paní učitelky Alžběty je patrný poměrně extrémní estetický subjektivismus: *„Protože on je v té výchově, ve výtvarné výchově vůbec, tak to je těžký, to namá žádný objektivní hodnocení, co se budem bavit, umění nemá, to nemá. To je založeno: „Mě se to líbí, nebo nelíbí“, nic jinýho tak není, to hledisko tak není.“*

Výtvarka na základní škole se pak v jejím pojetí přirozeně stává izolovaným ostrůvkem, na němž jsou uznávány zcela jiné hodnoty než v ostatních předmětech, a tento fakt podporuje i absence běžného způsobu klasifikace, neboť obecně uznávaným pravidlem, s nímž Alžběta souhlasí, je nedávat špatné známky: *„no takže opravdu dávat nějaký škaredý známky nebo něco takovýho, to, prostě tady se to nedělá“*. Klasifikace v Alžbětině pojetí je jaksi nepatřičná nejen proto, že chybí nějaká objektivní kritéria, ale také proto, že cílem předmětu podle ní není znalost či dovednost, ani výsledek práce, ale cosi, co nazývá prožitkem: *„No tak když to chcete slyšet, především tam si myslím, že by mělo být nejdůležitější, vopravdu prožitek, aby to to děcko proživalo,(...) ten prožitek to je neznámkovatelnej, to je jasný, nekontrolovatelnej (...)“*

Z těchto sond do názorového zázemí paní učitelky můžeme o jejích východiscích shrnout následující: proklamovaná absence objektivních hodnot v estetické výchově vede sice k výjimečnosti předmětu, avšak ta není nijak záviděníhodná. Jistá relativizace padá totiž i na ni jako na učitelku, která učí „*jenom výtvarku*“, jak sama podotýká. Další zpochybnění pramení z proklamovaného cíle předmětu. Je jím nepozorovatelný a nedefinovatelný „prožitek“, jejž je nemožné popsat z hlediska kvantity či kvality, jediné, co o něm paní učitelka předpokládá, je jeho přítomnost. Všechny tyto oblasti se nesmírně blízce dotýkají relativizace hodnot, se všemi je spojena nějaká míra znejistění, a se všemi se musí Alžběta jako učitelka nějakým způsobem vypořádat.

3.2. Budování autority: učitel jako umělec

V prostředí relativních hodnot, nehodnotitelného cíle a absentující klasifikace by se mohlo zdát, že není základu, na němž by učitel mohl stavět svoji autoritu. Nicméně paní učitelka Alžběta si autoritu získává, a to vybudováním své role coby umělce, k jehož kresbě mají žáci obdiv: *„Ze začátku:“no teda, to ste opravdu nakreslila…?!“ Tím trochu stoupnu, protože učím, jenom výtvarku, že nevykládám jenom co budete dělat.“*

A tak se kresba stává hlavní didaktickou pomůckou a součástí téměř všech výkladů: *„Pak, nevim, jestli je to dobrý nebo ne, já jim ukážu, jak bych to dělala já. Je fakt, že jim každou hodinu ukážu, tak bych to kreslila, to téma co máte, já...“* A tak i na poli relativních estetických hodnot může být budována autorita učitele jako toho, jehož hlas má váhu ne proto, že je poučený, nebo pravdivý, ale proto, že se jedná o názor toho, kdo

„umí kreslit“. Image umělce je potvrzována i ředitelem a jeho označením „paní výtvarnice“, i výzdobou školy, která je do značné míry na Alžbětiných kresbách založena.

Ponecháme-li stranou diskuzi, nakolik je tato stylizace legitimní z hlediska Alžbětiny tvorby, jejího vzdělání a úlohy učitele základní školy, zdá se, že se jedná přinejmenším o elegantní způsob, jak proklamovat reativismus a zároveň si budovat autoritu, která předkládá vlastní tvorbou nepřeberné množství norem.

3.3 Účinné managerské strategie

Popsala jsem hodnotová východiska koncepce i roli umělkyně, kterou si paní učitelka Alžběta buduje. Z této role vyplývá jistý druh autority a jistý způsob práce se vzorem. Kromě tohoto základního nastavení můžeme vypozorovat i další tři strategie, jejichž užívání je pro podobu estetické výchovy klíčové, nazývám je: „zaměření na viditelný úspěch“, „soutěž místo klasifikace“ a „oddělení zrna od plev“.

Strategie první: zaměření na viditelný úspěch

Z výtvarné výchovy, navzdory její podivnosti a výjimečnosti, vybudovala paní učitelka Alžběta uznávanou výkladní skříň celé školy. Mnoho žáků, které připravuje, se dostává na střední školy, žáci získávají pocty a vyhrávají výtvarné soutěže. Výsledky výtvarných prací reprezentují školu mnoha nejrůznějšími způsoby. Zaměřenost na úspěch potvrzuje Alžběta v průběhu celého rozhovoru*:“…pak sme za (…) získali první místo v městě (...) , pak jsme dělali (…) a to jsme byli druzí v republice, to nám pak napsali, že jsme se umístili, (…)ne, opravdu, taková ta úspěšnost je velmi potěšující a pro ty děcka je to…, když jsou úspěšní (…), a to je radost i pro toho učitele, že se děckám zadařilo…“*. Strategie účasti v soutěžích a zaměření na talentované žáky zvyšuje prestiž výtvarné výchovy, která si sice ponechává svoji výlučnost, avšak je to již výlučnost prestižní a uznávaná.

Při zaměření na viditelný úspěch se dostává, zdá se, zcela do pozadí proklamovaný cíl prožitku na úkor snahy zajistit „pěkné“ výsledky. A aby výsledky byly „pěkné“ musí být podle Alžběty zadání jednotlivých úkolů dostatečně specifické, aby spolehlivě vedlo všechny žáky. Jako příklad dobrého úkolu a následné dobré práce žáků popisuje paní učitelka Alžběta situaci z hodiny:*„tak na tu hladkou stranu máte všichni tuto pohlednici pošlete mě všichni pohled z prázdnin, jo? (…) tak najednou za tu hodinu všichni si udělají okraj, tady si udělají linky, napíšou místo toho své jméno, tady kdo to vyrobil…“*. V takovéto tvorbě je skutečně málo co ponecháno náhodě. Je tu však i další pojistka, aby zadání nebylo příliš nekonkrétní. A tou je již zmíněná pravidelná učitelčina kresba na tabuli: *„A jak jim nic **neukážete**, neřeknete, jednak slovně, jednak potřebují i ukázat třeba já bych to dělala takhle, jsou tyhle a tyhle možnosti(...), oni musí něco vidět, jak oni nevidí, tak tápou, tápou...“* Tato potřeba žáků je vnímána natolik silně, že paní učitelku neodradí ani jistá nelibost žáků: *„stává se velmi často, že když už su tak v té ráži, že někdo řekne: „tak už nekreslite, protože vy nám berete inspiraci! (...) Paní učitelko, už tam nic nekreslete! To byl můj nápad! Prosim vás, my už víme úplně jasně, o co de!“.“*

Kromě návodnosti, kterou s sebou Alžbětiny kresby nesou, budují pochopitelně i normy. Tyto normy jsou někdy ještě posíleny výkladem: *„Né, tak já jim řeknu, že když*

chcou, aby to byla skupina postav, i když to někteří nedodrží, že musí třeba….něco na způsob….. jít blízko sebe. Skupina už jsou dva, že se musí nějak dotýkat, že nesmí být třeba jedna na tom konci, jedna na tom konci, to by se nikdy nesetkali.“ Konkrétně z tohoto zadání pak vznikla řada obrázků, které spíš připomínaly dětské hry „Najdi deset rozdílů“ než autentické kresby - stejné pojetí kompozice, postavy, obdobná stylizace. Za velmi zajímavé přitom považuji, že Alžběta tuto očividnou nápodobu nějak nekomentuje, naopak je překvapena, že se žáci dané normy drží: *„Máme návrh na bankovku(…). Můžete mět formát bankovky až do A5ky, je to nepraktický, do peněženky se to nevleze, všechno, když uděláte jinou bankovku, bude to trojúhelník, může být (…). Oni nakonec všichni, to je zvláštní, udělají nejvíc tento formát, že aby to…, pořád to strkají do té peněženky, i když řeknete můžete jít na větší formát, jo.“*

Setkáváme se zde tedy na jedné straně s širokými mantinely a zdůrazňovanou tolerancí, které jsou v zápětí svázány učitelčiným vzorem a normou. Žáci zbaveni tápání jsou pak schopni vytvářet obrázky, které vypadají *„nakonec docela roztomile, ne?“*. Silný důraz na konečný vzhled prací je patrný i v preferenci technik: *„Když jim dáš tužku, a hezky to vystínovat, to se všem daří.“*. Zaměřenost na kresbu a „čisté“ techniky je v souladu s preferencemi starších žáků, a zároveň je na základní škole poměrně výjimečná *„protože ono se dneska moc nesetkáte s těma studijníma (tzn. kresbama), (…) děcka se snaží, že to vypadá tak dobře.“* Kresba podle předlohy či skutečnosti je tedy jakousi sázkou na jistotu, neboť práce, které takto vzniknou „*vypadají dobře“,* upevňují výlučnost školy a zároveň jsou přípravou talentovaných žáků a střední školy.

Strategie druhá: soutěž místo klasifikace

Klasifikace, jak již bylo naznačeno, má zcela jiná měřítka, než v jiných předmětech:“*No tak tu dvojku, dostanou většinou za to, že vůbec nic nedělají (smích)!“*. Takové známky žáci mají sice rádi a vyžadují je, nicméně pravděpodobně daleko významnější je jiný systém hodnocení, a to hodnocení žáky: „*Já seberu všechny práce a řeknu ták, je vás třicet, na tu tabuli se vejde třeba deset, deset, deset oni už to znají, já řeknu, děcka, teď se nebavte, bude hodnocení, teď je to jako anonymní, z těchto prací, vy ste porota, řekněte tři, kterým třem byste dali svůj hlas. Oni hlasují,, já su u té tabule a kdo zvedne ruku, udělám tam sedum čárek, šest čárek, tři čárky. „Ano, z těchto deseti tyto tři dostali nejvíc hlasů, postupují…“, z další várky dostanou ze tří nejvíc hlasů, pak je jich tam šest z toho mají tři….*

A jó, jak pak oni bojují, kdo bude…, ale oni ví, že mají hezký známky, to je jen o ten pocit: Já jsem to měl jako nejlepší!“

Z popisu průběhu hodnocení, který má dynamiku scény z aukční síně, nejsme na pochybách, že se jedná o velmi významnou situaci. Opět se zde nehodnotí ani jinak nerozebírá hlavní proklamovaný cíl – prožitek. A protože tu žádné objektivní měřítka nejsou, nejde ani o to „být nejlepší“ v nějakém objektivním či dokonce absolutním významu slov. Výsledek podobného hodnocení má zcela jiné vypovídací hodnoty.

Tou první je pravděpodobně hodnota kvazi-sociometrická[17]. V kontextu věku žáků a významu, který jedinec v pubescenci připisuje pohledu vrstevníků, se mi zdá, že tento způsob hodnocení (a tím i motivace) využívá poměrně výrazných sociálních tlaků a

[17] Poznámka, že je to anonymní, je sice působivá, avšak pravděpodobně příliš realitu neodráží – je vůbec možné nevědět, co maloval soused v lavici, a co „nejlepší kamarádka“?

tužeb na zvýšení prestiže či oblíbenosti předmětu.*„Já jsem to měl nejlepší“* tedy může znamenat třeba i: „já jsem nejoblíbenější“. Druhým významným sdělením, které takto pojaté hodnocení žáky nese, je to, že cílem není tvořit „pravdivě“, nebo „tak, jak to cítím“, nebo třeba „tak, jak mě právě napadlo“, ale tak, „aby se to co nejvíce ostatním líbilo“. Hodnocení typu *„hlas lidu – hlas boží“*, jak je Alžběta sama pojmenovává, tak vlastně jako hlavní estetickou hodnotu ustanovuje líbivost. A tato líbivost jde samozřejmě ruku v ruce se strategií zaměřenosti na úspěch.

Strategie druhá ukazuje, jak v estetické výchově bezzubý systém klasifikace může být nahrazen soutěží. A přestože se jedná o způsob, který může být poměrně destruktivní jak vzhledem k osobnostem žáků a skupiny, tak i v dopadech na tvorbu, jedná se (podle Alžbětiných slov) o způsob velmi oblíbený, který může v mnoha ohledech překonat motivační potenciál klasifikace.

Strategie třetí: odlišení „zrna“ od „plev“

Zaměření na úspěch se promítá, domnívám se, velmi silně do pohledu na žáky. Jako rozhodující dělítko mezi žáky se zdá přítomnost či nepřítomnost talentu:“ *protože každé nemá talent, každé nemuže být, ja nevim, Picasso, to je fakt.“* Paní učitelka Alžběta na základě svých zkušeností tuto dělící čáru vede poměrně jednoznačně již od prvního kontaktu s žákem: „*Vite, to zní tak blbě, ale já první hodinu procházím děcka…tak ne že bych byla vědma, já skončim…a řeknu: „tak ten bude umět kreslit“ (potichu, pomalu). Ne, ono je to daný opravdu tím, že já jsem opravdu aktivně kreslila (...), takže pro mě takový poznání je jednoduchý, já to poznám. Jakmile nakreslí (...), a já obcházím a já vím, ten bude umět kreslit, tomu to de, jo?!“* Po první hodině je tak paní učitelce vše jasné, a ještě se nestalo, že by v tomto ohledu nějaký žák dodatečně paní učitelku překvapil. Tento nepokrytý labeling, se přenáší i do oblasti cílů, které jsou odlišné pro „talentované“ a „netalentované žáky“ nejen očekávanou mírou naplnění, ale celou svojí podstatou.

Obecný cíl pro žáky je, „ *aby z toho mělo prožitek, že něco vytvořili a že něco ze sebe do toho dali do toho díla.“* Tento prožitek je však spíše jakýmsi chlácholením pro ty, jimž se „nedostává talentu“ a pro ně také stačí. Pro talentované je tomu jinak: „*A jinak, (...) jsou děcka, který jsou talentovaný, který se někam hlásí, tak ty se už musí vzdělávat nebo učit ty různý techniky.“* Pro „netalentované“ tu (kromě „prožitku“) je klasifikace v roli ceny útěchy: „*vždycky mám snahu, no to už musí být, pochválit, a třeba řeknu: (...) „ukaž, co se ti povedlo, tady (...) je hezkej úsek, protože tam je hezkej úsek, tak máš za celý jedničku, protože se ti aspoň kousek povedl“*. Cíl estetické výchovy pro takové žáky je pak na snadě: „*ten výsledek by měl být takovej, aby to děcko nebylo deptaný, jako že se mu to nedařilo třeba, jo?“*. Pro „talentované“, tedy ty „úspěšné“ tu jsou naopak cíle naukové a dovednostní, které je možno rozvíjet jak na hodinách, tak v zájmovém výtvarném kroužku, a uplatňovat je v nejrůznějších soutěžích.

Strategie odlišení „zrna“ od „plev“ umožňuje na základě Alžbětina soudu rozdělit žáky na dvě skupiny, jimž věnuje rozdílnou míru pozornosti. Tak se může efektivněji věnovat těm „talentovaným“ a vychovat z nich „ty úspěšné“. Ty „netalentované“ naopak neznechutí přílišnými nároky. Z hlediska zaměření na viditelný úspěch je to pravděpodobně strategie velmi efektivní, jíž je však nutno konfrontovat s několika základními otázkami: dělí se skutečně žáci na „talentované“ a „netalentované“?, a

pokud ano může je paní učitelka neomylně rozlišit? A je rozhodujícím dělítkem skutečně talent? A když je i neomylně rozliší, na základě jakých měřítek to udělá, když *„umění žádná měřítka nemá“*? Tyto otázky však přichází do vesmíru Alžbětiny estetické výchovy z venku, v rámci systému jsou samozřejmě zodpověditelné – autorita i legitimita k podobným soudům přímo vyplývá z role „učitele jako umělce“.

3.4 Shrnutí Alžbětiny koncepce estetické výchovy

Vlastně jsem rád, že jsem se neučil malovat.
Vincent van Gogh[18]

Koncepce paní učitelky Alžběty, kterou jsme sledovali od hodnotových východisek až po jejich důsledky, je ilustrací toho, jakým způsobem mohou dostávat žáci české základní školy odpovědi na estetické otázky a jakými cestami český učitel kultivuje schopnost estetického prožitku.

Pro Alžbětino pojetí estetické výchovy tak, jak jsem je interpretovala výše, je charakteristické na jedné straně přesvědčení o relativnosti estetických východisek a na straně druhé snaha prezentovat činnost v rámci výtvarné výchovy, a tím i svoji vlastní pozici, jako hodnotnou a významnou. K tomu jí slouží tři hlavní strategie. Tou první je zaměření na viditelný úspěch – tedy potvrzení hodnot pomocí vítězství soutěžích či počtem žáků přijatých na výtvarné střední školy. Tou druhou je užívání soutěže jako motivace žáků a konečně tou třetí je zaměření na ty žáky, které považuje za „talentované“ a tedy potenciálně úspěšné a vytvářející „hodnotné“ práce.

Soudě podle prestiže a vyčíslených úspěchů se jedná o strategie velmi úspěšné. Paní učitelka v roli umělkyně skutečně vytváří s žáky obrázky, které se líbí, a to, že jsou si často podobné jako vejce vejci zřejmě nikomu příliš nevadí. Zpochybnění nastane, vrátíme-li se k tvrzení (které ostatně hlásá i sama Alžběta), že základním cílem estetické výchovy rozvíjet, prohlubovat a kultivovat schopnost estetického prožitku. Potom se můžeme ptát, jestli strategie, které vyvolávají pygmalionský efekt, strategie, která jsou zaměřené na výsledek, nápodobu, soutěživost, jsou k naplnění tohoto cíle nejvhodnějším nástrojem.

4. Estetická výchova z ptačí perspektivy – Shrnutí

V právě končícím článku jsem se snažila přiblížit své uvažování nad estetickou výchovou. Snažila jsem se poukázat na to, v jak různých kontextech a s jak různými obsahy může být pojem *estetická výchova* používán, i na to, že bez konkrétního vyjasnění východisek a cílů může tento pojem být více ke škodě, jak k užitku.

Probíhající výzkumné šetření, které bylo ve stručnosti představeno, se snaží popsat koncepce, jimiž je v české škole estetická výchova realizována. Jako ilustrace tohoto projektu sloužilo popisné představení jedné z mnoha učitelských koncepcí. Jejím cílem bylo ukázat, že vyjdeme-li od učitelových estetických východisek, otevřou se nám nové možnosti pro chápání konkrétního způsobu realizace estetickovýchovného předmětu.

Popis a analýza uceleného souboru jednotlivých koncepcí nám potom může pomoci nahlédnout do (skrytého) kurikula estetické výchovy – tedy do toho, co se čeští žáci

[18] *In* Lamač, M., 1989, s. 35

dozvídají o kráse a umění, jak je kultivována jejich schopnost komunikovat s uměleckým dílem, či toho, jak je jim představován akt tvorby. Zda se mi toto nahlédnutí podaří, ukáže až další práce.

Literatura

BLÁHA, J. *Estetická výchova pro střední školy (2. díl)*. Praha: Sciencia Medica, 2001, s. 80.
ISBN 80-85-526-71-9

ČAPEK, K. *Život a dílo skladatele Foltýna.* Praha: Fr. Borový, 1940, s. 145.

EISNER, E., W. Aesthetic Education. In ALKIN, M.,C.(ed.). *Encyclopedia of Educatoinal Research*. Vol.1. NewYork: Macmillan Publishing Company, 1992, s. 39-42.
ISBN 0-02-896495-0

EISNER, E.,W. (ed) *Handbook of research and policy in art education.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, s. 920.
ISBN: 0-8058-4971-8

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu.* Praha: Portál, 2000, s. 256.
ISBN 80-7178-367-6

JŮVA, V. Estetická výchova. Vývoj – pojetí – perspektivy. Brno: Paido, 1995, s. 100.
ISBN 80-85931-12-5

HAMBLEN, K., GALANES, C. Instructional Options for Aesthetics: Exploring the Possibilities. *Art Education*, Vol. 44, No. 6. (Nov., 1991), p. 12-24.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace.* Praha: Portál, 2005.
ISBN 80-7367-040-2

LAMAČ, M. *Myšlenky moderních malířů.* Praha: Odeon, 1989, s. 513.
ISBN 80-207-0087-0

HENCKMANN,W., LOTTER, K. *Estetický slovník.* Praha: Nakladatelství Svoboda, 1995, s. 229.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál 1995, s. 292.
ISBN 80-7178-029-4

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online] Praha: MŠMT, 2005, s. 117. [cit. 2007-02-04].
Dostupný na <http://www.msmt.cz/Files/HTM/SPInformace_k_RVP.htm>

REIMER, B. What Knowledge Is of Most Worth in the Arts?. In *The Art, Education and Aesthetic Knowing. Ninety-first Yearbook of National Society for the Study of Education.* Chicago: The University of Chicago Press, 1992, s. 20-50.
ISSN: 0077-5762

ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní a umělecké školy.* Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003, s. 200.
ISBN: 80-7290-129-X

SKARLANTOVÁ, J., SLAVÍK, J. Estetická Výchova pro střední školy. Praha: Scientia Medica, 2001, s. 80.
ISBN: 80-85526-70-0

SMITH, R. A. Aesthetic Education: Questions and Issues. In EISNER, E.,W. (ed) *Handbook of research and policy in art education.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, s. 163-185.
ISBN: 0-8058-4971-8

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu.* Boskovice: Albert, 1999, 196 s.
ISBN 80-85834-60-X

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy.* Praha: Agentura Strom, 1998, s 279.
ISBN 80-86106-02-0

VALENTA, J. *Pedagogické systémy jako odpovědi na různé situace lidské existence.* [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005, nestr. [cit. 2007-05-21].
Dostupný na <http://www.rvp.cz/clanek/267/165>

Vzdělávací program základní škola. [online] Praha: MŠMT, 2006, s. 469. [cit. 2007-02-04].
Dostupný na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ucebni-dokumenty>