

Brücknerová, Karla

Estetická výchova v současné české škole : koncepce paní učitelky Alžběty

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 2007, vol. 55, iss. U12, pp. [105]-115

ISBN 978-80-210-4472-2

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104595>

Access Date: 27. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

KARLA BRÜCKNEROVÁ

**ESTETICKÁ VÝCHOVA V SOUČASNÉ ČESKÉ ŠKOLE:
KONCEPCE PANÍ UČITELKY ALŽBĚTY**
AESTHETIC EDUCATION IN TODAY'S CZECH SCHOOLS:
TEACHER ALZBETA'S CONCEPT

Pragmatismu jde o lidské potřeby. A jednou ze základních lidských potřeb je být něčím víc než pragmatikem.

G. K. Chesterton

Úvod *aneb* Estetická výchova jako součást kurikula české základní školy?

Těžko si lze představit výchovnou interakci konkrétních lidí v konkrétním prostředí, která by (třeba jen bezděčně) nevyovídala alespoň něco o kráse, jejím významu či bezvýznamnosti, o estetických normách či potřebách člověka. Bez těchto – byť často skrytých – obsahů nelze vstoupit do školní budovy (a ani z ní odejít), nelze otevřít učebnici, nelze poslouchat druhého člověka, natož cokoli aktivně vytvořit.

Veškerá pedagogická interakce s sebou tedy nese určitý estetický potenciál, stejně tak jako s sebou nese potenciál například etický. Důležitost tohoto potenciálu (obsaženého například ve školním prostředí, pomůckách, či způsobech mezilidské komunikace) připomíná nepřeborné množství pedagogů od da Feltrea a jeho Domu radosti přes Komenského k Montessori a současným vzdělávacím dokumentům.

Ač s tímto důrazem plně souhlasím, navrhuji nezahrnovat jej přímo pod termín „estetická výchova“ (stejně tak, jako například pod pojem „výchova ke zdravému životnímu stylu“ není běžně zahrnována činnost školní jídelny). Navrhuji pojem „estetická výchova“ šetřit pro záměrnou pedagogickou interakci (tedy výchovu¹),

¹ Srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2001

jejímž cílem je rozvíjet, prohlubovat a kultivovat schopnost estetického prožitku,² a to zejména skrze

- (1) rozvoj povědomí o kráse a umění,
- (2) vzdělání v kontextech, tématech a vývoji umění,
- (3) získání znalostí o vnitřních zákonitostech umění a
- (4) vlastní tvorbu.³

Toto pojetí je blízké i české vzdělávací praxi, která pojem „estetická výchova“ užívá pravděpodobně nejčastěji jako souborné pojmenování pro hudební a výtvarnou výchovu,⁴ popřípadě též pro výchovu dramatickou a literární. V tomto smyslu může být estetická výchova popsána například takto: „Vzdělávání v této oblasti přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem. V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu. Součástí tohoto procesu je hledání a nalézání vazeb mezi druhy umění na základě společných témat, schopnosti vcítit se do kulturních potřeb ostatních lidí a jimi vytvořených hodnot a přistupovat k nim s vědomím osobní účasti. V tvořivých činnostech jsou rozvíjeny schopnosti non-verbálního vyjadřování prostřednictvím tónu a zvuku, linie, bodu, tvaru, barvy, gesta, mimiky atp. (Rámcový, 2005, s. 56).“

Tato a jí podobné charakteristiky směřují převážně k popisu toho, co se v konkrétních vyučovacích blocích děje či by se dít mělo, popřípadě k tomu, jaké by měly být výstupy daného výchovného působení. S čím se však v oficiálních kurikulárních dokumentech nesetkáme,⁵ je zmínka o tom, z čeho estetická výchova vychází, respektive by vycházet měla. Přitom se zdá být zřejmé, že jsou to právě pedagogická a estetická východiska, od nichž se jakákoliv praktická realizace estetické výchovy bude odvíjet. Tedy to, zda učitel vnímá estetické hodnoty jako absolutní či relativní, to, jak a jestli vůbec vymezuje umění, či to, jak nahlíží na charakter estetického vnímání, a to, co považuje za podmínky estetického prožitku, bude určovat nejen proporce jednotlivých složek v kurikulu, ale i jejich vlastní obsah. Názorně na tento fakt poukazují autorky Hamblenová a Galansová (1991), které vymezují šest základních přístupů, jimiž si pedagogové mohou odpovědět na hlavní estetické otázky, a zároveň poukazují na to, k jak rozdílným pojetím pedagogické praxe jednotlivá východiska vedou. S odkazem na Eisnerem vytyčené cíle vzdělání vytyčují následující typy estetické výchovy: přístup historicko-psychologický, přístup zaměřený na rozvoj estetické gramotnosti, pří-

² Estetický prožitek můžeme definovat jako speciální druh 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).

³ Srov. oblasti estetického poznání vymezené Reimerem (1992).

⁴ Srov. např. Standard pro gymnaziální vzdělávání.

⁵ Srov. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2005) a stávající nejrozšířenější Vzdělávací program Základní škola (2006).

stup teoretického studia, přístup podporující sociální soudržnost, multikulturní přístup a přístup prožitku a vnímání (Hamblen, Galanes, 1991).

Velká míra svobody, která je českému učiteli estetickovýchovných předmětů v oblasti východisek svěřena, nás pravděpodobně v demokratické společnosti postmoderní doby příliš nepřekvapí. A překvapí nás tím méně, že se zdá být zcela v souladu s idejemi probíhající kurikulární reformy, která sází na autonomii učitele a školy.

Co by nás dle mého mínění ale překvapit mohlo, jsou důsledky, k nimž tento zdrženlivý postoj oficiálních dokumentů může vést. Domnívám se totiž, že situace, v níž si každý učitel nutně musí (ať již vědomě či nevědomě a ať již poučeně či nepoučeně) zformulovat své vlastní odpovědi vedoucí k jeho vlastnímu pojetí estetické výchovy, vytváří prostor pro nesmírně pestrou a různorodou paletu přístupů sahajících třeba od koketování s arteterapeutickými metodami přes artefilitiku, k výcviku „umělců“ a jistě ještě mnohem šířeji, k přístupům a pojetím, které si lze bez empirického šetření stěží představit.⁶

Domnívám se, že různost přístupů je to jediné, co můžeme o estetické výchově v současné české škole říci téměř s jistotou. O tom, co přesně a jak čeští učitelé předávají svým žákům o kráse, umění a tvorbě, nevíme v podstatě nic. A nejméně toho víme o těch oblastech estetické výchovy, kde není běžně používána učebnice, která by jinak mohla být chápána jako spoluvůrce učitelovy koncepce.

Proto jsem se rozhodla alespoň z části přispět k poznání současné estetické výchovy, a to právě skrze učitele jako hlavního tvůrce kurikula. V následujícím textu tedy představím jednu z učitelských koncepcí estetické výchovy. Nebude vycházet z teoretického konstruktů, jako tomu je u výše zmíněné studie (Hamblen, Galanes, 1991), ale z kvalitativní sondy provedené na české základní škole. Než však přistoupím k vlastní interpretaci dat, bude potřeba popsat, jakým metodologickým způsobem jsem k výzkumné sondě přistoupila.

Metodologie výzkumné sondy

Základní otázka, na kterou má empirická sonda odpovědět, je: **Jak učitel na základní škole pojímá estetickou výchovu?** Tedy, pokud tuto otázku rozložíme, (1.) jaká má konkrétní učitel estetická východiska a (2.) jakým způsobem se tato východiska promítají do jeho pedagogické práce, zejména do vnímání jeho role jako učitele, do vnímání role žáka, a do vlastního obsahu vyučování.

Cílem tohoto výzkumu je popsat dílčí koncepci estetické výchovy bez bližší specifikace, volba respondenta mohla být tedy provedena s velkou volností. Z tradičních esteticko-výchovných předmětů byla zvolena výtvarná výchova, jako předmět, v němž má český učitel patrně největší volnost, a jeho vlastní koncepce zde tedy bude nejvíce patrná.

⁶ Tato variabilita nesrovnatelná s jinými předměty je dána nejen volností ve východiscích, ale je ještě umocněna volností, kterou má český učitel estetickovýchovných předmětů (zřejmě vyjma literární výchovy)ve volbě vzdělávacích obsahů.

Respondenta jsem hledala mezi zkušenými učiteli, jejichž koncepce již mohla vykristalizovat. Volba padla na učitelku (pojmenovanou v textu Alžběta), o níž jsem z předchozích kontaktů se školami věděla, že představuje výraznou učitelskou osobnost, o níž ředitel školy mluví jako „o naší šikovné paní výtvarnici“ a jež má velký podíl na celkové výzdobě školy i reprezentaci školy. Jedná se o učitelku plně aprobovanou (Střední škola uměleckoprůmyslová, Pedagogická fakulta, obor výtvarná výchova), zkušenou (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.

Ke sběru dat bylo použito polostrukturovaného rozhovoru, jež byl připraven tak, aby pokrýval čtyři oblasti, o nichž jsem předpokládala, že jsou pro pojetí estetické výchovy základní. Tyto poměrně široké oblasti: (1) východiska, hodnoty a hodnocení, (2) učitel a jeho role v estetické výchově, (3) žák, jeho role a možnosti estetického rozvoje, (4) obsah vyučování a jeho reflexe, byly dále rozpracovány do dílčích otázek, které byly „přeloženy“ do běžně mluveného jazyka. Celý rozhovor byl nahráván na diktafon a poté kompletně přepsán.

K analýze bylo použito otevřené a selektivní kódování (Strauss, Corbinová, 1999), na jejichž základě se začala postupně objevovat témata, která jsou popsána v následující kapitole.

Estetická výchova v české škole: koncepce paní učitelky Alžběty

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 tři hlavních strategií, které paní učitelka ve svém pojetí estetické výchovy volí.

Hodnoty-nehodnoty jako východisko Alžbětiny práce

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

Výtvarná výchova na základní škole se pak v jejím pojetí přirozeně stává izolovaným ostrůvkem, na němž jsou uznávány zcela jiné hodnoty než v ostatních předmětech (pokud vůbec nějaké). Jsou to hodnoty, které jsou relativní a natolik výjimečné, že jim nerozumí – a konec konců nemusí rozumět – ostatní učitelé, a dokonce ani ředitel školy.

Výjimečnost předmětu podporuje i absence běžného způsobu klasifikace, neboť obecně uznávaným pravidlem výtvarné výchovy, 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 doved-

nost, 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 prožívalo, (...) ten prožitek to je neznámkovatelnej, to je jasný, nekontrolovatelný, protože někomu je to dáno, ale prostě v té výtvarné výchově ten výsledek by měl být takovej, aby to děcko nebylo deptaný, jako že se mu to nedařilo třeba, jo. Protože ono se snažilo, ono mělo určitý nějaký prožitek...*“

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*“, jež 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, s níž se Alžběta vyrovnává vytvářením (na základní školu) poměrně netradiční image umělce.

Budování autority: učitel jako umělec

*Dejte mi pevný bod
a pohnu Zeměkouli*

Galileo Galilei

Bez hrozby klasifikace, bez jasně měřitelných výsledků a bez obecného respektu k předmětu by se mohlo zdát, že není cesty, jak by si učitel mohl získat autoritu. Jako bychom kdesi v dále zaslechli hlas bezradné učitelky z filmu *Obecná škola*: „*Špatné známky na vás neplatí, fyzické tresty jsou na školách zakázány...*“ . Nicméně paní učitelka Alžběta si autoritu získává, a to budováním 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 metodou a součástí téměř všech výkladů: „*Pak, nevím, 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 oni se dívají, třeba se jim to líbí, nebo nelíbí, nakreslím jim víc způsobů, co by se mohlo dělat, nebo nějaký rozložení do té kompozice...*“

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*“. A protože, alespoň jak se zdá z Alžbětiných komentářů, se její obrázky žákům většinou líbí, je její názor názorem, který vede k „*hezkým pracem*“ a zároveň se i ona sama stává tvůrčím vzorem většiny žáků. 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 úlohy učitele základní školy, zdá se, že se jedná přinejmenším o elegantní způsob, jak proklamovat subjektivismus a zároveň si budovat autoritu, která předkládá vlastní tvorbou nepřeberné množství norem.

Účinné manažerské strategie

Popsala jsem roli, kterou si paní učitelka Alžběta buduje, jako roli umělkyně. Z této role vyplývá jistý druh autority a jistý způsob práce se vzorem. Kromě tohoto základního nastavení můžeme vyzorovat i další strategie, jejichž užíváním podobu estetické výchovy výrazně ovlivňuje. Tři, které považuji za nejvýznamnější a jimž se budu dále věnovat, nazývám: „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, vybuodovala paní učitelka Alžběta výkladní skříní 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 zadarilo...“.

Mnohé z těchto úspěchů jsou výsledky práce ze zájmového kroužku výtvarné výchovy, jiné jsou výsledkem práce žáků, které potom do konečné podoby upraví sama Alžběta. 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 učitelčina pravidelná kresba na tabuli:⁷ „*A jak jim nic neukážete,*

⁷ Tato kresba je někdy provázená i podrobnějším výkladem: „*řeknu jim, jak vypadá dokonalá figura, teď jim říkám úplně, kreslím, tady je ta hlava, tady, jak to bylo u Řeků, teď vezmu anatomii, a to poslouchají...“*, někdy bývá zadání doplněno motivační četbou („*pak jsem jim četla od Milana Knížáka, co říkal o klobouku, co je to klobouk, jak nosí králové korunu na hlavě...*“), nebo výkladem o úseku z dějin výtvarného umění („*to jsem jim vykládala o směru o opartu, jsem jim říkala že optické umění, jak to má vyvolávat v očích diváka pohyb*“).

neřeknete, jednak slovně, jednak potřebují i ukázat třeba já bych to dělala takhle, jsou tyhle a tyhle možnosti, smazat, a děcka to vidí, 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!“ To udělají, to děcka opravdu řeknou, ale né sprostě, „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 považují, 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 nevrže, všechno, když uděláte jinou bankovku, bude to trojúhelník, může být (...). Oni nakonec všichni, to je zvláštní, udělají nejvíc tento⁸ 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.⁹ Žáci zbavení 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 na střední školy.

• **Strategie druhá: soutěž místo klasifikace**

Klasifikace zůstává sice v rukou učitele: „*prostě já jsem jim řekla známky dává učitel, od toho taďy je*“, nicméně má zcela jiná měřítko, 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*

⁸ Tj. běžný formát bankovky.

⁹ Výrazný vliv vzoru je velmi patrný na výkresech žáků, kdy třeba zmíněná skupina postav je na všech výkresech ve velmi podobné kompozici, v obdobných postojích a ve velmi podobném výtvarném názoru. Analýza výkresů však nebyla předmětem této práce, pro potřeby širšího výzkumu bude použita jako nástroj triangulace.

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 sedm 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.¹⁰ 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 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 žákovské hodnocení 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 každý nemá talent, každý nemůže být, ja nevím, Picasso, to je fakt.*“ Paní učitelka Alžběta na základě svých zkušeností tuto dělicí čáru vede poměrně jednoznačně již od prvního kontaktu s žákem.

„Víte, to zní tak blbě, ale já první hodinu procházím děcka...tak ne že bych byla vědma, já skončím...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 (pomalu, důležitě) a já vím, ten bude umět kreslit, tomu to de, jo?!“

¹⁰ 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“?

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 prožitky, 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 různé techniky.*“

Pro „netalentované“ tu (kromě „prožitku“) je klasifikace v roli ceny útěchy: „*vždycky mám snahu, no to už musí být, pochválit, a třeba řeknu: „tento kousek je tady hezký“, a to už, máme takový hledáčky, chodím s takovým hledáčkem a řeknu: „ukáž, co se ti povedlo, tady najdeme toto, z toho 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 nasnadě: „*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 Alžbětina estetické výchovy z venku, uvnitř jejího systému jsou samozřejmě zodpověditelné – autorita i legitimita k podobným soudům přímo vyplývá z role „učitele jako umělce“.

Shrnutí a závěry

Vlastně jsem rád, že jsem se neučil malovat.

Vincent van Gogh

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 může kultivovat 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 jako čin-

nost hodnotnou a významnou. K podpoře této image předmětu využívá vystoupení z role „obyčejného učitele“, na místo níž obléká roli „umělkyně“. V této roli pak využívá tři základních strategií, přičemž každá z nich nachází oporu právě ve výjimečné sebezprezentaci učitelky. Tou první strategií je zaměření na viditelný úspěch – tedy potvrzení hodnot pomocí vítězství v 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 zjevně viditelných výsledků 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 vyvolávající pygmalionský efekt, zaměřenost na výsledek, nápodobu a soutěživost jsou k naplnění tohoto cíle nejvhodnějšími nástroji.

Alžbětino pojetí je však jen jedno pojetí z tisíců. K odhalení kurikula estetické výchovy v české škole by bylo zapotřebí přiblížit více učitelských koncepcí a pokusit se objevit zákonitosti a vztahy, které jimi prochází napříč.

Příběh paní učitelky Alžběty je však mým prvním krokem na cestě k tomuto komplexnějšímu pohledu. Krokem trochu nejistým, ale přesto (a nebo právě proto) důležitým.

LITERATURA

- EISNER, E., W. Aesthetic Education. In ALKIN, M., C.(ed.) *Encyclopedia of Educational Research*. New York: Macmillan Publishing Company, 1992, s. 39–42. ISBN 0–02–896495–0.
- HAMBLEEN, K., GALANES, C. Instructional Options for Aesthetics: Exploring the Possibilities. *Art Education*, 1991, roč. 44, č. 6, s. 12–24.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80–7367–040–2.
- LAMAČ, M. *Myšlenky moderních malířů*. Praha: Odeon, 1989, 513 s. ISBN 80–207–0087–0.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2001. 328 s. ISBN 80–7178–579–2.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online] Praha: MŠMT, 2005. 117 s. [cit. 2007–02–04].
- Dostupné z <http://www.msmt.cz/Files/HTM/SPInformace_k_RVP.htm>
- REIMER, B. What Knowledge Is of Most Worth in the Arts? *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.
- 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. 102 s. ISBN 80–85834–60–X.
- Vzdělávací program základní škola*. [online] Praha: MŠMT, 2006. 469 s. [cit. 2007–02–04].
- Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ucebni-dokumenty>>

SUMMARY

The text defines aesthetic education and its position in the curriculum of Czech basic schools, underlining the importance of clear starting points and the absence of their declaration in educational programmes. One possible approach to aesthetic education is described in the article, based on a qualitative research and aiming at a stronger position of teachers and the subject in the environment of relative values. Pinpointed is competition, goodness, and focus on the pupils who are considered gifted by their teachers.