

Skici

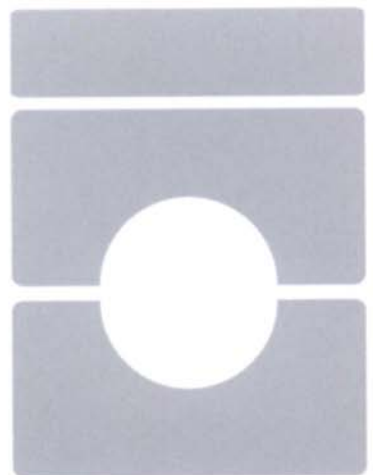
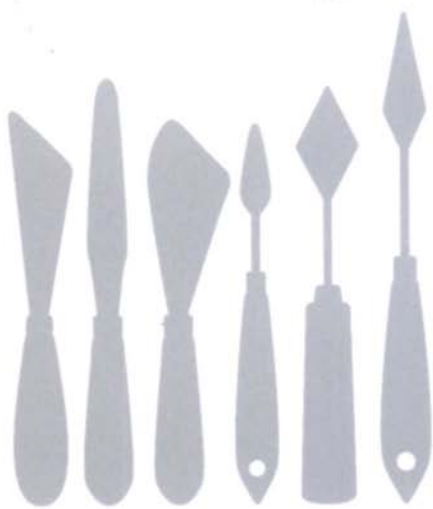
Masarykova
univerzita
Brno • 2011

ze současné

estetické

výchovy

Karla
Brücknerová



Skica druhá

Současná estetická výchova v teorii

Zatímco první stránka našeho pomyslného skicáře byla věnována různým podobám pojmu estetická výchova, cílem následující kapitoly bude od pojmu samého poněkud poodstoupit a zaměřit se na přístupy, které – přinejmenším v teorii – dávají obecnému pojmu specifickou barvu a tvar.

Při výkladu o teoriích modelujících tvář estetické výchovy se nabízí přinejmenším dva postupy, deduktivní a induktivní. Prvním z nich se vydaly například autorky Hamblen a Galanes (1991), které na základě Eisnerovy kurikulární teorie vymezují šest základních přístupů, jimiž si pedagogové mohou odpovědět na hlavní estetické otázky, a poukazují na to, k jak rozdílným pojetím pedagogické praxe tato východiska vedou. Vymezují tedy v estetické výchově přístup historicko-filosofický, přístup zaměřený na rozvoj kulturní gramotnosti, přístup estetického bádání, přístup podporující sociální soudržnost, multikulturní přístup a přístup zdůrazňující prožitek a recepci.

V této studii využijeme postupu opačného – vyjdeme ze současných dostupných pramenů o estetické výchově, a teprve na základě jejich analýzy vymezíme, jaké tendence a přístupy jsou v současnosti skutečně diskutovány, a mají tedy potenciál vytvářet podhoubí pro současnou estetickou výchovu¹⁰.

Zachytit kontury jednotlivých teoretických přístupů není úkol příliš jednoduchý, a navíc ani příliš čtenářsky atraktivní. A protože se již tak nevyhneme velkým zjednodušením, zhmotníme tendence, jež v teorii estetické výchovy považujeme za klíčové, do podob čtyř různých staveb. Staveb, jejichž podobu určila rozdílná východiska, rozdílné cíle, rozdílné priority.

První stavbou, kterou navštívíme, je chrám...

¹⁰ Přirozeně se nedomníváme, že učitelé estetickovýchovných předmětů budou příliš často listovat v teoretických publikacích (srov. např. Průcha, 1997), avšak přesto můžeme očekávat, že témata řešená teorií s praxí nějakou souvislost mají, ať již vede přes vzdělání pedagogických pracovníků, metodické příručky, nebo dokonce teorie aktuální problémy praxe odráží.

2.1 Estetická výchova jako chrám

Umění nás povznáší do světa dokonalosti. Působí v nás silný pocit, že zde existuje ještě jiný, transcendentní svět nepomíjejících hodnot, který můžeme zakoušet především skrze prožívání krásy.

D. Torevell¹¹

Estetická výchova budovaná jako chrám je estetickou výchovou, která má být odkazem k hodnotám, jež ji samotnou převyšují, k hodnotám s velkým H, ke Kráse, k Pravdě, k Dobru... Svě místo ve výchově má proto, že umí (anebo by měla umět) tyto hodnoty zprostředkovat, prohlubovat jejich poznání či k nim alespoň odkazovat. Zkrátka a dobře, s estetikou vstupujeme, slovy R. Scrutona (2002, s. 53), do „říše hodnot“.

Samotná existence chrámu zdůrazňuje potřebu zastavit se navzdory záplavě informací a neúprosné každodennosti a chce učit mladé lidi reflektovat svůj život, jak by řekl T. G. Masaryk „sub spacie eternitatis“ (Čapek, 2009), tedy z hlediska věčnosti. A to nejen Věčnosti chápané ve smyslu křesťanské tradice, v jejímž duchu mluví Masaryk, ale i ve smyslu reflexe přetrvávajících hodnot v kontrastu s lidskou pomíjivostí, ve smyslu hledání hluboce naplněného života – to už záleží na konkrétních východiscích jednotlivých autorů.

Pro příslušnost k tomuto pojetí není ani tak důležité, čemu konkrétně jednotliví autoři věří a jaká východiska obhajují (i když to je samozřejmě velmi důležité pro jednotlivá díla jako taková). V této budově se mohou potkat autoři nehlédě na to, jestli pokládají estetické hodnoty za absolutní či relativní, zda se přiklánějí k východní či západní náboženské tradici a tak podobně. Důležité je, že v tomto pojetí estetická výchova velmi úzce souvisí s výchovou morální či náboženskou (spirituální). Je, podle svých zastánců, cestou, jak překonat utilitarismus dnešního kurikula, jak si ve světě kompetenci a neustálé přípravy na život zachovat přemýšlivý odstup a prožívat plnost „být“ na místo (a nebo alespoň vedle) podmaňující touhy „mít“.

Pro pojetí estetické výchovy jako chrámu je charakteristické právě zdůrazňování vztahu mezi výchovou morální, spirituální a estetickou, jež se zdaleka neprojevuje jen v poněkud defenzivním postoji vůči současnému výchovně-kulturnímu mainstreamu (srov. např. Abbs, 1987a; Best 1992 ad.), ale i upozorňováním na daleko hustší síť souvislostí, kterou si v několika bodech nastíníme.

Prvním styčným bodem výchovy estetické v tomto pojetí a výchovy etické a spirituální je **provázanost východisek**, tedy fakt, že souvislost Krásy s dalšími hodnotami se

11 TOREVELL, D. Becoming 'Enraptured'—Beauty, Form and the Articulation of Feeling: implications for spiritual and moral education. *Journal of Beliefs & Values*, 2000, vol. 21, no. 2, s. 169-178. ISSN 1361-7672.

řeší ve filozofii a teologii přinejmenším šestadvacet století¹². A, jak ukazuje publikační činnost (srov. např. Carr, 1998; Hohr, 2002; Lungu, 1998; Winston, 2005 ad.), jsou tyto otázky na poli estetické výchovy stále velmi živé. Herbert Read (1967, s. 306) například podotýká: „Možnost společného základu etického i estetického řešil kladně již Schiller a negativně Kirkegaard. Sám musím se na tomto místě pouze vyslovit pro kladné řešení (...) pro filosofický rozbor průkazného materiálu.“ A toto kladné řešení se pro něj pak přirozeně stává jedním z východisek, na nichž svoji výchovnou koncepci staví.

Další souvislost se opět váže k tradici, a to k tradici **spojení krásy a mravů**. Již od dob stoiků jdou mravy ruku v ruce s uměřeností a stačí jen připomenout ideál rytíře či hospodyňky devatenáctého století, abychom viděli, že toto spojení má velmi silné kořeny. Minimálně po velmi dlouhou dobu se o sebe mravní a estetická výchova opíraly, a zaslechneme-li někdy maminku napomínat dítě slovy „nebuď škaredý!“, můžeme si ověřit, že toto spojení v našem povědomí zcela neumřelo, i když s přímou estetickou argumentací pro mravnost se setkáme zřídka (srov. např. Sherman, 2005).

Třetí, pro nás důležitá souvislost, se týká **styčných ploch obsahu** výchovy náboženské a estetické (srov. např. Lungu, 1998), a to zejména v informativní složce jejich obsahů. Vzhledem k úzké provázanosti náboženství a umění (a to nejen v evropské tradici) se v jistém bodě estetická výchova tohoto pojetí neobejde bez znalostí náboženského kontextu konkrétního období, konkrétní kultury. Procházka po některé z evropských galerií bez povědomí o Ovidiovi, starozákonních textech, evangeliích, legendách či barokní spiritualitě bude možná procházkou plnou překvapení a podivností, možná bude procházkou osvěžující či potěšující, možná bude i procházkou doplněnou soudy o malbě či kompozici, ale těžko bude moci být setkáním s bohatstvím významů, sdělení a rozměrů, které by zakusil týž, ale obeznámený divák.

V tomto kontextu je na místě připomenout, že cílem této části estetické výchovy je porozumění, nikoliv indoktrinace, rozšíření obzorů, nikoliv jejich omezení. Naše vnímání konkrétních obsahů jako podivných, nepravdivých či vzdálených nemusí nutně stát v cestě úspěšné snaze porozumět konkrétnímu dílu. Stejně tak, jako obsahy námi vnímané jako blízké a pravdivé, nejsou zárukou odhalení estetických kvalit v konkrétním díle. Neboli (řeceno bez pluralitního akcentu): estetická pravdivost nesouvisí s pravdivostí doktríny, z níž vychází (srov. např. Scruton, 2002), avšak znalost doktríny rozšiřuje možnosti estetického porozumění (srov. např. Reimer, 1992, ; Smith, 1992; Eisner, 2004b ad.), a je tedy třeba o ni usilovat.

Poslední spojnice mezi výchovou spirituální, mravní a estetickou, kterou zmíníme, je jakýmsi rubem té předchozí. Estetická výchova, právě pro onu spřízněnost hodnot estetických a mravních, je pojímána jako cesta¹³, jako **prostředek** k realizaci výchovy

12 Bereme-li v úvahu evropskou tradici a začneme-li počítat počátek těchto myšlenek třeba od Pythagora...

13 V tomto bodě se estetická výchova jako chrám jeví velmi blízká estetické výchově jako wellness centru (rovněž se jedná o prostředníka). Podstatný rozdíl je však v tom, že estetická výchova jako

etické a náboženské¹⁴. Například Pike (2002), Carr (1998), Winston (2005) či Torevell (2000), navzdory svým rozdílným východiskům a cílům, vidí estetický zážitek jako přímou cestu ke spirituální výchově, a značná část dějin umění (srov. např. koncept *libri pauperi*, tendence v sakrální architektuře či hudbě) stejně tak jako dějin výchovy (srov. např. Komenský, 1958) tento potenciál estetické výchovy potvrzuje. Estetický zážitek se tak stává důležitým průvodcem člověka na jeho duchovní cestě, významným podnětem k hledání otázek, a snad i odpovědí.

Jsou to právě výše zmíněné souvislosti, které mohou vést ke vzplanutí velké důvěry v moc, kterou krása, umění, či estetická výchova mají, je-li člověk jejich působení vystaven. Tuto důvěru můžeme sledovat u mnoha osobností, s nimiž je vývoj estetické výchovy spojován, zmiňme například Friedricha Schillera (1995), Johna Ruskina a Williama Morrisa (1972).¹⁵ Tato důvěra, zejména je-li přeceňována, může vést ke zklamání, a to pak k velké deziluzi, posléze k nedůvěře v estetickou výchovu jako takovou. Nicméně možná jsme už dnes mimo toto nebezpečí, neboť lépe než dříve (třeba na počátku 20. století) přijímáme fakt, že není (přímočarých) cest k nápravě věcí lidských, a že tudíž touto cestou není ani krása, ani umění, ani estetický prožitek. A to nehledě na to, jak silný estetický zážitek nám zprostředkují třeba právě Morrisovy interiéry či Schillerův sonet.

Na druhou stranu i dnes k nám může hovořit pojetí estetické výchovy jako chrámu, i když dnešní chrám je dekorován a podpírán mnoha otazníky, s nimiž se teorie i praxe musejí vyrovnávat.

A nebo možná právě naopak – tím, že v postmoderní době přichází četná zpochybnění „absolutního“, „vysokého“ nebo „objektivního“, estetická výchova blízká tomu směru košatí právě díky potřebě argumentovat a obhajovat svá východiska (srov. např. Abbs, 1987a; Best, 1992) či díky potřebě hledat cesty, jak tradiční hodnoty a pojmy mohou být konstruktivním a aktuálním obsahem ve výchově dnešní doby (srov. např. Winston, 2006).

Chrám jako stavba krom toho, že odkazuje „za“ či „nad“ sebe sama, skrývá také tajemství. A podobně je tomu i s estetickou výchovou tohoto pojetí. Je si vědoma toho, že pracuje s pojmy, jež se jí nepodaří nikdy plně definovat (a i kdyby ano, tak tato definice bude překračovat kapacitu většiny zúčastněných). Je si vědoma toho, že krom toho, že existují hodnoty, o nichž by dnešní člověk měl mít povědomí, existuje také tajemství, které tyto hodnoty, procesy či zážitky nediskvalifikuje, jen poukazuje na

chrám těží v tomto spojení z důvěry v bytostnou propojenost hodnot, k nimž „etické“ a „estetické“ odkazuje, a proto ani nemohou být jejich dopady odděleny. Naopak u wellness centra jde vyloženo o vztah prostředku a cíle, při kterém východiska „prostředku“ jsou zcela upozaděna cílem konkrétního úkolu.

14 Tento postoj Read (1967, s. 307) nechává shrnout slovy Snella: „člověk musí z pouhého tělesného stavu projít estetickým stavem, aby dospěl stavu rozumového nebo mravního.“

15 Smith (1992) v tomto kontextu hovoří o „konstitutivní hodnotě umění“.

jejich další rozměr. Rozměr, který je a má být součástí výchovy.

Estetická výchova pojímaná jako chrám však nemusí být nutně iracionální, stejně tak, jako na iracionálních základech nestojí třeba teologie. Estetická výchova v tomto duchu (jak o tom budeme mluvit v následující kapitole) pouze poukazuje na to, že naše poznání může být poznáním, aniž by přitom bylo verbálně vyjádřitelné či definovatelné (srov. Best, 1992; Eisner 2004b ad.).

Zkrátka, to, že kdesi před námi tušíme tajemství, neznamená, že cesta k němu je rovněž tajemná. Pohádkový Honza před cestou ke skleněnému zámku musel slézt z vlastní pece a projít přes známá humna, přejít přes devatero řek a devatero hor, jež zpravidla znamenají docela konkrétní dřinu, která s tajemstvím nemá nic společného. Tak i estetická výchova v podobě chrámu velmi často klade velký díl práce a úsilí jako předpoklad možnosti jakékoliv tajemství vůbec zahlédnout. A tím se podobá další stavbě, kterou navštívíme – galerii.

2.2 Estetická výchova jako galerie

Vnímat svět jako záležitost pohybu, tak jako to činí fyzikové, poskytuje jedinečný a působivý způsob nazírání. Vnímat jej po způsobu historiků přináší odlišný obraz reality. A vnímat jej z estetické perspektivy, nám umožňuje získat ještě zcela jiný pohled na svět.

E. W. Eisner¹⁶

Galerie je zde proto, aby přechovávala, zpřístupňovala a rozšiřovala sbírky umění a znalosti o něm. A to je i hlavním cílem tohoto pojetí estetické výchovy. Estetická výchova podle něj má umožnit a rozvíjet naše estetické vnímání světa, které – podle zastánců této koncepce – je stejně tak zásadní pro naše porozumění skutečnosti jako například poznávání filozofické, spirituální či vědecké.

Estetická výchova je tedy rozvojem určitého druhu poznávání, nahlížení na svět. Stojí tak vedle dalších staveb (například vedle sportovní haly či výzkumného ústavu) a umožňuje vstup do specifického, rozmanitého a svébytného prostoru. Avšak nejen to. Je galerií s rozhlednou, na níž se dá vystoupat a přehlédnout lidský život s jeho různorodými stavbami a křížovatkami a získat tak nový pohled na svět v jeho celistvosti. Například E. W. Eisner (2005a) v tomto duchu vymezuje dva módy estetického poznání: referenční (*referential*) a zcelující či završující (*consumatory*).

První z nich, referenční, nám objasňuje dílčí aspekty světa (dozvídáme se cosi o žárlivosti díky Othellovi), zatímco druhý (završující) nám umožňuje vnímat nový rozměr světa, který bychom bez návštěvy galerie nikdy nemohli zahlédnout.

16 EISNER, E., W. *The Arts and the Creation of Mind*. Yale: Yale University Press, 2004b, s. 45. ISBN 978-0300105117.

Estetická výchova tohoto pojetí argumentuje, že je-li estetické poznání jedním ze základních druhů toho, jak člověk poznává svět (Smith, 1992), musí nutně být i jednou ze základních složek kurikula, složkou, jejímž cílem je umožnit právě toto specifické poznávání (srov. např. Abbs, 1987a; Eisner, 2005c; Babyrádová, 2005). Poznávání, jež je hodnotou samo o sobě, a zároveň umožňuje rozvoj mentálních kapacit, které nám jinak krní (Eisner, 2005c). Krní přesto, že potenciál pro estetické vnímání (chcete-li estetický rozměr) se imanentně skrývá v každé lidské činnosti (ať již se jedná o vědu či manuální práci)¹⁷ a leží kdesi v základech schopnosti vytvářet něco nového a manipulovat imaginativním způsobem s pojmy (srov. Lakoff, Johnson, 1980).

Jak se ale k takovému způsobu poznání dostat? Jak způsobit ono „přepnutí“ na „estetický mód“, onu schopnost obohacovat náš svět výstupem na galerijní rozhlednu? A jak podnitit schopnost nechat se tímto pohledem zasáhnout?

Odpovědi tohoto pojetí estetické výchovy na podobné otázky se nám mohou zdát překvapivě tradiční. Zaznívají totiž přibližně v tomto duchu: stejně tak, jako ke každému jinému druhu poznávání (třeba k matematickému, lékařskému či psychologickému), i k estetickému musíme být vybaveni schopnostmi, znalostmi a dovednostmi. A proto nám estetická výchova v podobě galerie nabízí vhled do umělecké tradice (jako klíč k porozumění minulosti i současnosti), do jednotlivých uměleckých jazyků a forem (jako klíč k pochopení možností, mantinelů a voleb činěných umělci v rámci konkrétního média) a do myšlení o umění (jako východisko k vlastním kritickým soudům). Tyto rámce přirozeně nic neříkají o formách či metodách výuky v galerii (ta může být produktivní i receptivní, praktická i teoretická), pouze poukazují na oblasti, z jejichž součinnosti se estetické poznávání rodí.

Čtenář si už možná povšimnul, že estetická výchova prezentovaná zde jako galerie se soustřeďuje na svět umění a o mimoumělecké estetično se příliš nezajímá¹⁸. Ano, klade důraz na umění potvrzující jeho exkluzivitu v tom smyslu, že považuje výchovu a vzdělání za nezbytný předpoklad k odpovídajícím prožitkům (Best, 1992), neboť pro vnímání umění více než jinde¹⁹ je nezbytná znalost konkrétního výrazového jazyka.

A odtud také pramení hlavní impuls pro kritiky tohoto přístupu. Nejen, že většina představitelů i dnes trvá na jisté exkluzivitě a výjimečnosti světa umění, v němž je možno odlišit kvalitní od méně kvalitního, ale navíc zastávají předpoklad, že tento

17 Neboť v každé z nich hledáme pro myšlenku či pocit adekvátní tvar v konkrétním médiu – tedy tvoříme. A tvoříme-li v takto širokém smyslu, zakoušíme estetické uspokojení. To je nám pak zárukou toho, že jsme přitahováni samotným procesem a ne jen jeho výsledkem.

18 Proto jí také např. Uždil (1960, s. 11) vymezuje jako estetickou výchovu v užším slova smyslu: „V užším smyslu slova rozumíme estetickou výchovou zpravidla výchovu k uvědomělému prožitku uměleckých děl přiměřených obsahem a formou dětskému citění i chápání (receptivní estetická výchova) a výchovu vlastní tvořivé a reprodukční činnosti dětí (aktivní estetická výchova) (...). Taková estetická výchova má pak svůj základ především v estetickovýchovných předmětech učebního plánu školy.“

19 Samozřejmě nám pomohou znalosti i při estetickém vnímání krajiny či vodovodní baterie, málokde se však jedná o tak složitý systém.

výlučný svět umění je nedostupný lidem, kteří nejsou příslušně vzděláni. Což je předpoklad, který velmi často svádí k tomu, aby byl zhmotněn do kurikula přetékajícího faktografickými daty a definicemi, přes které se k vlastnímu estetickému prožitku prokouše jen málokdo²⁰.

Na tomto místě je ještě nutno podotknout, že zacílení estetické výchovy pouze na umění působí mnohá, zejména terminologická, nedorozumění. Abychom jim alespoň v této práci předešli, chvíli se u pojmosloví souvisejícího s koncepcí estetické výchovy jako galerie zastavíme.

U některých autorů je „galerijní“ zaměření důvodem ke striktnímu odlišování pojmů estetická (*aesthetic*) a umělecká²¹ (*artistic*) výchova. Toto rozlišení pak vede buď k tomu, že umělecká výchova (tj. produktivní a receptivní výchova k umění) může být podmnožinou široce pojaté estetické výchovy, která navíc zahrnuje např. kultivaci estetického vztahu k životnímu prostředí v nejširším slova smyslu (srov. např. Skarlantová, Slavík, 2001; Babyrádová, 2005). Druhá možnost chápání těchto pojmů je vidět je jako dvě množiny, jež mají společný průnik, který tvoří společný zájem o svět umění, avšak neshodují se v míře obecnosti, v metodách, ani v cílech (např. Best, 1992).

Nyní představované pojetí estetické výchovy jako galerie se kloní k prvnímu pojetí, jež používá pojem estetická výchova (pravděpodobně) proto, aby ve výchově k umění zdůraznil i naukovou a receptivní složku, zatímco tradice umělecké výchovy je často zaměřena pouze na produkci. Estetická výchova pak je komplexní cestou k estetickému prožívání umění, která je založena na znalostech, produkci i recepci; na dějinných souvislostech, teorii (a znalosti pojmosloví) jednotlivých uměleckých druhů a kritice (Smith, 2002).

Estetická výchova jako galerie přináší svou koncepcí důraz na pohyb ve světě umění s tím, že pojmenovává vědomostní, dovednostní a schopnostní bariéry, které ve svobodném pohybu po expozicích stojí. Klade tak přirozeně důraz na průvodce, katalogy a popisky u děl, avšak ne kvůli nim samým, ale kvůli tomu, že bez nich nám v galerii budou srozumitelné snad jen šipky ukazující k východu. Estetická výchova jako galerie zprostředkovává kontakt s tradicí, řemeslem a jednotlivými uměnovědnými disciplínami za účelem zprostředkovat hodnotnou oblast lidské činnosti a zároveň zprostředkovat člověku jedinečný pohled na svět.

20 Jako příklad podobného přístupu mohou sloužit například četné učebnice literární výchovy (srov. např. Balajka, 2001).

21 Umělecká výchova se pak ještě někdy rozlišuje (srov. např. Chlup, 1948) na obecnou a speciální, která se zaměřuje na rozvoj žáků talentovaných v konkrétních oblastech.

2.3 Estetická výchova jako wellness centrum

Neznám ve škole jiného zaměstnání, které by lépe rozvíjelo mohutnost pozornosti, návyk pozorovati a souditi, patřiti na části v jejich vztahu k celku.

J. Dewey²²

Chrám je postaven proto, aby naši pozornost směřoval k hodnotám, jež jej přesahují. Galerie je tu proto, aby chránila a rozšiřovala svět umění, zatímco wellness centrum je tu se svou nabídkou masáží, poradců, vizážistů, masérů a tělocvičen proto, aby nám umožnilo relaxaci, kultivaci a proměnu našich vnějších i vnitřních kvalit.

A estetická výchova jako wellness centrum je na tom velmi podobně. Zdůrazňuje totiž zejména dva potenciály estetična pro život člověka. Tím prvním je relaxační aspekt, tedy to, že recepce i tvorba estetických kvalit umožňuje zapomenout na starosti okolního světa a dokáže přinést pocit uspokojení a štěstí (srov. např. Csikszentmihalyi, 1996). Tím druhým zdůrazňovaným aspektem tohoto pojetí je pak to, že estetická výchova nám může přinášet další (tedy ne-estetickovýchovné) benefity; zlepšení v dovednostech a charakteristikách, které jsou pro náš úspěšný život důležité.

A to je pro obor, který je často pokládán za luxus patřící do volného času (srov. např. Urban, 1968), velmi významný posun. Díky podobě wellness centra se estetická výchova transformuje do oboru s aktuální a atraktivní image. Image, jež je budována na základech pragmatismu a postmoderny (srov. např. Walling, 2000; Aguirre, 2004; Danvers, 2003) a každým coulem z ní sálá heslo „Užitečnost“.

V čem konkrétně může být estetická výchova podle představitelů tohoto směru užitečná? Zmiňme se o třech hlavních oblastech. Jsou jimi: užitečnost obsahů estetické výchovy, užitečnost estetické výchovy jako metody a užitečnost estetické výchovy díky transferu.

Jak mohou být **obsahy estetické výchovy** užitečné? Jednak tak (chceme-li začít poněkud provokativně), že mohou být (stále) potvrzením vyššího socioekonomického statusu, zjednodušeně řečeno něčím, co odlišuje roli „šlechtice“ od role „zbohatlíka“. A tento poněkud politicky nekorektní fakt, na který upozorňuje i svět kultury samotný (vzpomeňme např. satiry G. B. Shawa, O. Wilda či W. Alana), je pak jedním z hybatelů „demokratizace umění“²³.

Poněkud přijatelnější se nám možná bude zdát jiný argument pro užitečnost obsahů estetické výchovy, a to ten, že je nám jejich znalost pomoci při orientaci v naší vlastní (případně cizí) civilizaci. Jinými slovy, člověk se těžko zorientuje v novinách, nemá-li představu o základních žurnalistických útvarech, cosi ze současného světa mu bude

22 DEWEY, J. *Škola a společnost*. Praha: J. Laichter, 1904, s. 96.

23 Tedy snah, aby tato intenzivně pocíťovaná vzdělanostní bariéra byla odstraněna (srov. např. činnost hnutí Arts and Crafts).

unikat, budou-li pro něj jména Franz Kafka a František Kupka znamenat totéž „nic“, a těžko porozumí většině současných vizuálních podnětů, znamená-li pro něj „abstraktní“ totéž co „náhodné“ či „libovolné“.

Zkrátka a dobře, nevzdělanost v kultuře v užším slova smyslu znemožňuje bezpečný a zorientovaný pohyb v lidské kultuře jako celku. Což je moment, na který poukazují velmi vlivné koncepty „vizuální výchovy“ (Walling, 2005; Aguirre, 2004; Duncum, 2002; Anderson 2003 ad.) či funkční, vizuální a kulturní gramotnosti (srov. např. Rabušicová, 2002; Fulková, 2002; Stankiewicz, 2003), které, zdá se, mají tendenci převzít po „chrámové“ a „galerijní“ estetické výchově štafetu a být tím, co bude představovat svět estetických hodnot ve vzdělávání²⁴.

Druhou oblastí argumentace užitečnosti estetické výchovy je její **užitečnost jako metody** v tom nejširším slova smyslu. Tedy jako nástroje, pomocí kterého směřujeme k nějakému, v tomto případě ne-estetickovýchovnému, cíli. Jde o argumentaci táhnoucí se napříč dějinami estetické výchovy (srov. např. Jůva, 1998; Urban, 1968 ad.). Můžeme vzpomenout například Quintiliana, jehož „estetickovýchovné rady“ vedou k poměrně prozaickým profesním cílům, či Aristotela (1939, s. 263), který praktický nácvik kreslení považuje za důležitý proto, že nám umožňuje lépe ocenit kresby při jejich nákupu a prodeji. V obdobném duchu se nese třeba i Rousseauovo (1907, s. 150) zdůvodnění kresby v kurikulu: „Okolo tak navyká přesnému vidění, ruka obratnosti (...). Není mým hlavním úmyslem, aby můj chovanec uměl dobře předměty napodobiti, nýbrž aby se je naučil dobře znáti.“

Soudobá obhajoba v tomto duchu pak vyzdvihuje estetickou výchovu jako pomůcku, jíž nezaskočí problematiska témat dnešní doby (jako třeba multikulturalita, informační společnost, globalizace či proměna pojetí rodiny (srov. Walling, 2000)), a je tudíž připravena posloužit jako ilustrace²⁵ či impulz snad ke všem školním předmětům (Walling, 2005)²⁶.

Třetí velká oblast argumentace pro užitečnost estetické výchovy v dnešním světě se nese v duchu **transferu** (srov. např. Smékal, 1995). Transferu v tom smyslu, že když se věnujeme estetické výchově v jejím tradičním smyslu (srov. koncept galerie), automaticky se tím rozvíjíme nejen estetickovýchovně, ale i v dalších oblastech. Zaposlouchejme se do slibů či předpokladů, které se v této souvislosti objevují (srov. např.

24 Tyto v jistém smyslu velmi užitečné koncepty se však budou pravděpodobně velmi obtížně vyrovnávat s otázkou obsahu (co vše do nich patří, respektive nepatří) a je otázkou, nakolik se ještě dotýkají estetického prožitku a porozumění – srov. např. zmíněnou Wallingovu publikaci *Visual Knowing* (2005) či úkoly v testech funkční gramotnosti (srov. např. Straková, 2002), které směřují spíše k ověření věcné orientace v textu než k testování estetického porozumění.

25 Ilustrace v nejširším slova smyslu, tedy i zážitek, informace, tvorba apod., které jsou zařazeny s cílem dokreslit konkrétní vyučované téma.

26 Citovaná publikace je vlastně zásobníkem ukázek, jak přinášet „vizuální“ obsahy do předmětů, jež bychom pro český kontext mohli označit jako např. osobnostní výchova (např. životní příběh, soutěž, konflikt), rodinná výchova, dějepis, matematika, přírodopis, dramatická výchova, občanská výchova atd.).

Gee, 2004; Jůva, 1998; Walling, 2000; Read, 1967 ad.)²⁷:

I. Přínosy pro žáky:

- osobnostní růst žáka (tvořivost, sebereflexe, sebevědomí, řešení problémů, uvolnění impulzů z podvědomí...) a jeho specifických dovedností (schopnost učit se, schopnost třídit informace...),
- sociální růst žáka (spolupráce, komunikace, přijímání a poskytování zpětné vazby).

II. Přínosy pro společnost:

- prevence sociálně-patologických jevů,
- příprava na svět práce,
- tolerance k odlišnostem,
- identifikace s vlastní kulturou.

III. Přínosy pro školu a její klima:

- propojuje předměty,
- dodává energii a motivaci učitelům i žákům,
- zlepšuje vzhled školních budov,
- činí školu otevřenou, vstřícnou a povzbuzující k učení.

Tímto ilustrativním výčtem ukončíme představení estetické výchovy jako wellness centra a zaposloucháme se do toho, co na účet tohoto pojetí říká kritika. A začít můžeme hned u tohoto výčtu, když už jej máme v paměti. Výhrad oproti podobně velkorysým proklamacím můžeme mít samozřejmě celou řadu²⁸ (srov. Brücknerová, 2008b). Pravděpodobně nejdůležitějším důvodem k pochybnostem jsou však metaanalýzy výzkumů, zkoumajících reálnou souvislost mezi výukou uměleckých předmětů a mimouměleckým rozvojem osobnosti. Jejich výsledky totiž potvrzují jednoznačných souvislostí jen velmi málo; souvislosti se ukazují např. mezi výukou dramatické výchovy a jistými oblastmi slovní zásoby, poslechem v hudební výchově a prostorovou představivostí, naopak souvislosti nebyly prokázány mezi estetickou výchovou a rozvojem matematických a verbálních schopností, mezi výtvarnou výchovou a čtením (Hetland, 2004; Haanstra, 1994).

Další, možná ještě pragmatičtější, výhrada oproti podobně velkorysým slibům může být ta, že i kdyby umění ve škole přinášelo slibované výsledky, jistě najdeme cesty, jak se k těmto cílům dostat účinněji a efektivněji (např. osobnostně sociální výchova či

27 Můžeme být na pochybách, jestli tyto proklamacce mají valnou cenu (viz níže). Gee (2004) například analyzuje sliby v odborné literatuře Spojených států a dospívá k závěru, že umění spíše diskreditují než aby jeho místu na školách napomáhaly. Obhajoba „umění pro umění“ má ale rovněž své výrazné odpůrce (srov. např. Walling, 2000), kteří poukazují na to, že pokud budeme obhajovat přítomnost umění na školách jen uměním samotným, bude umění tím prvním, co se vypustí, když se zkrátí rozpočet.

28 A jako obzvláště příznačný se v této souvislosti zdá být něžně ironický Schillerův výrok „Museli jsme sice již do omrzení slyšet výrok, že vyvinutý krasocit mravy zjemňuje, takže se zdá, že k tomu není třeba již žádného nového důkazu“ (Schiller, s. 60).

geometrie). Zkrátka a dobře, svět umění je v tomto smyslu vždy zacházkou, bez které bychom šli ke konkrétnímu cíli rychleji.

Poněkud jiná může být situace ve chvíli, kdy záměrně používáme estetickou výchovu jako metodu. V tom případě jsou totiž estetickovýchovné cíle sekundární (často i proto, že aktivity realizují pedagogové, kteří k těmto cílům směřovat neumějí) a my jdeme k cíli, jímž je třeba rozvoj komunikace ve skupině, podpora skupinové koheze apod. (srov. např. Hrkal, 2007; Machková, 1999 ad.).

Tento přístup je samozřejmě didakticky zcela legitimní, avšak pokud by měl být jediným způsobem realizace estetické výchovy, můžeme mít pochybnosti, zda to, co si lidé z takto pojaté estetické výchovy odnášejí, má nějaký řád, progres, celistvost či směřování, a zda je vůbec možno mluvit o estetické výchově v pravém slova smyslu (více o tomto dilematu viz Brücknerová, 2008a). Navíc podobné užívání estetické výchovy s sebou může nést i zavádějící skryté sdělení: skrze svět umění dosahujeme na něco „vyššího“ - a tím „něčím vyšším“ je třeba dosažení lepší známky z matematiky (Eisner, 2004b, s. 39).

Estetické výchově jako wellness centru jsme se věnovali poněkud déle, jelikož se jedná o pojetí aktuální a i v českém kontextu velmi vlivné. Důležitá je pro ně zejména snaha být člověku v jeho životě co nejvíce užitečné, ať již tím, že mu nabídne odpočinek, či tím, že jej vybaví pro jeho spokojený život nejrůznějšími dovednostmi. V jeho útulných prostorách nás však mohou napadat otázky po tom, jakýmže obsahům se vlastně v estetické výchově máme věnovat, jak můžeme hodnotit svůj progres (je-li vůbec zamýšlený či možný) a jak poznáme, že jsme stále ve správné budově, tedy v budově estetické výchovy.

2.4 Estetická výchova jako sanatorium

Krása v člověku napjatém objeví soulad, v uvolněném zase sílu, a tak – podle své povahy – omezený stav nahradí absolutním a z člověka udělá celek v sobě dokonalý.

F. Schiller²⁹

Podobné pochybnosti, ohledně toho, jsme-li ještě na poli estetické výchovy, nás mohou napadnout i při pojetí estetické výchovy jako sanatoria, ovšem zde se jedná o pochybnosti daleko vážnějšího rázu. Zatímco do wellness centra jsme přišli zdraví a plni sil, sanatorium nám nabízí překonání našich těžkostí. Estetická výchova v tomto duchu je blízká arteterapii, muzikoterapii, dramaterapii, biblioterapii či terapii taneční a pohybové (či s nimi dokonce chce být ztotožněna). Blízká alespoň soudě podle toho, jak volně se tyto pojmy v praxi mísí. Jak je ale možné, že zatímco rozdíl mezi pojmy „terapie“ a „výchova“ se zdá být zcela zřetelný, přidání předpon „arte a spol.“ jako by tento rozdíl částečně stíralo?

²⁹ SCHILLER, F. *Estetická výchova*. Olomouc: Votobia, 1995, s. 118. ISBN 80-85885-67-0.

Pro někoho může být například matoucí, že mnozí autoři mají nějakým způsobem blízko k oběma oborům, výchově i terapii (srov. např. J. Slavík, Z. Šimanovský), a nebo se věnují tématům, jež meze „výchovy“ patrně překračují (srov. např. knihu H. Babyrádové (2002) *Rituál, umění a výchova*), případně tento rozdíl nerespektují (srov. Stadlerová, 2005³⁰). Podobně je to pak s nabídkou nejrůznějších seminářů a aktivit, kde „arteterapii“ slibují neterapeuti, popřípadě se, aby zmatení bylo úplné, používá při vymezení náplně kurzů kvazitermínů „arte-techniky“ či „artéčko“, jejichž obsah není dále rozváděn.

Třetí oblastí, často těžko postižitelnou, avšak o to více matoucí, je fakt, že zdánlivě stejná technika či aktivita (například společná malba hlinou ve dvojici) může být při konkrétní realizaci vedena jako metoda s cíli primárně estetickovýchovnými (např. důraz na valérování, pojetí velkého formátu, řešení kompozice apod.), nebo s cíli osobnostně sociálního charakteru (např. rozvoj neverbální komunikace, odlišení kooperativních a kompetitivních strategií, reflexe vlastní proaktivity či pasivity apod.) nebo s cíli terapeutickými (vyjádření traumatické situace, zachycení problematického vztahu obou aktérů, hledání cest k řešení konkrétního problému apod.). Rozlišení těchto zásadních rozdílů se však může dít až na základně konkrétní vzdělávací situace, neboť jsou to konkrétní způsoby zadání a vedení, konkrétní způsoby práce se skupinou, konkrétní volby týkající se způsobů hodnocení a reflexe, které činí přelévání z jedné kategorie do druhé.

Toto přelévání může být ovšem velmi problematické, dochází-li k němu bezděčně, či dokonce bez vědomí vedoucího aktivity. Bezděčné přelití z první oblasti do druhé je v naší terminologii přesunem z galerie či chrámu do wellness centra, což patrně způsobí nenaplnění vytčených cílů a může svést učitele mimo jeho odbornost, čímž může být narušena kvalita výuky. Bezděčné přelití z druhé oblasti do třetí však znamená (v případě vedení neterapeutem či bez konkrétní zakázky) vážné profesní pochybení pedagoga, jež může mít velmi negativní následky na osobnostech jemu svěřených.

Z tohoto důvodu v této práci nepojímáme sanatorium jako jedno z legitimních pojetí estetické výchovy, neboť podle našeho přesvědčení již není výchovou a nespadá do kompetence pedagogiky jako takové. Měla-li by totiž estetická výchova být skutečně sanatoriem, není výchovou. A je-li metodou, pak spadá do pojetí estetické výchovy jako wellness centra. Je-li reflektovanou tvorbou, pak je, v našem pojetí, galerií.

2.5 Shrnutí

V končící kapitole jsme nahlédli do čtyř vybraných estetickovýchovných prostorů vystavěných podle toho, jak odpovídají na otázku po smyslu existence estetické výchovy. V tom prvním – v chrámu – byla estetická výchova odkazem k základním hodnotám; ve druhém – v galerii – jsme se setkali s estetickou výchovou jako cestou

30 Viz recenze autorky (Brücknerová, 2008c).

k umění. Ve třetím prostoru – wellness centru – jsme si (poněkud pragmaticky) odpočinuli a rozvinuli dovednosti nezbytné pro život. A konečně v sanatoriu jsme měli příležitost dojít uzdravení. Tyto prostory se snažily poukázat na to, do jak rozdílných podob může estetická výchova dospět v závislosti na rozdílných východiscích.

Vzhledem k tomu, že pole estetické výchovy je vymezeno velmi široce, exkurze po jednotlivých stavbách by mohla pokračovat a jistě by vydala na samostatnou práci. Bylo by možné sepsat celé dějiny architektury zachycující estetickovýchovné „stavby“ jednotlivých osobností (třeba stavbu Adolfa Loose, Tomáše G. Masaryka, Marie Montessori ad.) či celých hnutí a směrů (třeba Hnutí za uměleckou výchovu, Arts and Crafts, Bauhaus³¹, Discipline Based Art Education ad.), avšak takovéto pojednání by bylo nad rámec našeho cíle, neboť tím je popsáno to, co je v současné době estetickou výchovou v českých zemích. Zájemce o dějiny estetické výchovy však je, domníváme se, kam odkázat (např. Urban, 1968; Chlup, 1948; Holt, 2001; Abbs, 1987b ad.).

Pro nás v tuto chvíli postačí, uchováme-li si v paměti alespoň několik obrazů z estetickovýchovné teorie, neboť se nám budou hodit při reflexi samotné realizace estetické výchovy.

Ještě před vstupem do praxe je však třeba popsat, jakým způsobem jsme se rozhodli estetickou výchovu uchopit výzkumně. A právě k tomu nám poslouží skica třetí.

31 V českém prostředí srov. např. práci M. Valenty (2009).