

K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání¹

Jan Slavík

Katedra výtvarné kultury, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni

Abstrakt: Stať se věnuje předmětu didaktického výzkumu a teorie v estetickém vzdělávání. Usiluje o takové zobecnění, které dovoluje promýšlet interdisciplinární vztahy jak mezi didaktikami v estetické oblasti, tak vůči jiným vzdělávacím oblastem. Goodmanova estetická teorie reference a její zaměření na denotaci, exemplifikaci a expresi je v tomto pojetí hlavním zdrojem explikací. Expresie je analyzována jako příznačný a zobecňující typ reprezentačních aktivit v estetických oborech vzdělávání.

Klíčová slova: didaktika, didaktická transformace obsahu, estetická výchova, obsahová reprezentace

Motto: „... žádný [umělec/génius] nedovede ukázat, jak jeho ideje, plné fantazie a zároveň plné myšlenek, v jeho hlavě vznikají a se shromažďují, protože to sám neví a nemůže to proto naučit nikoho jiného.“

Immanuel Kant

Didaktiky estetických² vzdělávacích oborů vznikaly v 19. století v návaznosti na umělecké školní předměty, které se v Evropě objevovaly o století dříve, již od počátků všeobecného školního vzdělávání (srov. Stankiewicz & Amburgy, 2004). V našich zemích se dodnes tradičně uplatňují tři hlavní estetické obory: výtvarná výchova, hudební výchova, dramatická výchova. Čtvrtý obor, literární výchova, má specifické postavení v souvislosti s výukou rodného jazyka.

Společné řazení uvedených oborů mezi *výchovy* vypovídá o jejich zacílení na osobnost žáků, na rozvíjení jejich osobní identity v sociálních a kulturních kontextech. Pro naplňování tohoto cíle v estetických oborech je příznačná tvořivá anebo tvořivě interpretační činnost žáků (srov. Robinson et al., 1999). Vyznačuje se poměrně vysokou mírou žákovské autonomie při tvorbě vzdělávacího obsahu. Tím vznikají zvláštní vzdělávací nároky na spojení obecných znalostí

¹ Příspěvek je součástí práce ve výzkumném záměru *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* – MSM 0021620862.

² Umění a umělecké činnosti zde – v souladu s obecností předmětu estetiky – zpravidla zastřešujeme pojmem *estetický*. Jmenovitě jsou uvedeny jen při důrazu na umění jako kulturní fenomén s historickým vývojem.

se subjektivním míněním a postoji žáků. Ač jsou v mnohém specifické, jsou shodně s jinými edukačními obory založené na intencionálním učení a poznávání (srov. Průcha, 2002, s. 72 n.). Nicméně, požadavek „naučitelnosti“, legitimní pro všeobecné vzdělávání, vyvolává paradox. Tvůrčí estetické, resp. umělecké výkony totiž leckdy bývají, jak napovídá motto v záhlaví, pokládány za „neučitelné“. Má to své oprávnění, protože podmínkou učení je opakování téhož fenoménu v různých situacích: vyučuje se to, co je pravidelné a předem známé. Tato podmínka ovšem není splněna u inovativních originálních výkonů, které z principu nelze předvídat. Je tedy vůbec možné v estetických oborech smířit „učitelnost“ s invenční tvorbou?

Záporná odpověď nabízí dvě krajnosti: (a) rezignovat na tvůrčí složku a omezit se na poučování; (b) rezignovat na poučení a omezit se na řemeslo tvorby. Obě varianty by mýjely syntézu znalostí a činné tvořivosti, která bývá pro současné všeobecné vzdělávání považována za přínosnou. Následující text proto podporuje zachování uvedené syntézy na základě poučené reflexe tvorby. Záměrem je poskytovat žákům příležitosti k poznávání i tvořivé invenci, ale bez větších selektivních nároků na vrozené tvůrčí dispozice (talent).

Proces i té nejoriginálnější tvorby má své relativní konstanty (dispoziční i kulturní), na které tvorba musí navazovat, aby vůbec mohla být rozpoznána její inovativnost a originalita. Střetnutím těchto konstant s proměnlivostí tvorby je vyvolán pohyb mezi reprodukcí a inovací. Jeho zkoumání může být inspirativní nejenom snad pro didaktiky esteticko-výchovných předmětů, ale též pro didaktiky ostatních všeobecně vzdělávacích oborů se zájmem o tvořivé žákovské aktivity. V tomto zobecňujícím smyslu je pojatý další výklad.

1 *Aisthéta a noéta* – mezioborové východisko

Navzdory shodě v tvořivém pojetí jsou mezi různými estetickými disciplínami rozdíly, které znesnadňují hledání společného předmětu pro teoretizaci a výzkum. Ten však má ospravedlnění a oporu v oborech, jež zastřešují celou předmětnou oblast a dávají podněty k jejím přesahům do obecné problematiky poznávání, komunikace a kulturního ovlivňování: estetika, filozofie umění, sémantika nebo sémiotika, kulturologie a na prvním místě samotná didaktika opřená o teorii didaktické transformace či rekonstrukce obsahu.

Všechny tyto a jim podobné zobecňující přístupy stavějí na předpokladu, že pro rozmanité aktivity v různých oborových konkretizacích lze najít společné abstrakce pro popis, pro empirické zkoumání a pro teoretické explanace. Jejich

prostřednictvím je možné hlouběji porozumět vzdělávacím procesům v nejobecnějším didaktickém smyslu jako (a) kulturní mediaci nebo rekonstrukci poznání a (b) utváření společenského vědomí. Předmětem takto transdisciplinárně pojatého didaktického výzkumu a s ním spjaté teorie je socializační a enkulturační funkce oboru či oborové oblasti jako součást lidské kultury a její historie (srov. Englund, 1997; Brockmayerová-Fenclová, Čapek, & Kotásek, 2000; Slavík & Janík, 2006).

Z uvedeného přístupu vychází následující stať. Je nesena snahou představit estetické nebo umělecké činnosti jako předmětnou oblast, která – navzdory své jedinečnosti – má společné rysy se všemi ostatními způsoby lidského poznávání a konstruování světa. Slovy Breslerové (2006, s. 52): „Zkoumáme způsoby, jimiž umění poskytuje . . . modely pro vnímání, motivace a konceptualizace . . . a zdůrazňujeme jejich schopnost kultivovat myšlení.“

S ohledem na specializaci autora se výklad opírá zejména o vizuální stránku estetických aktivit. Směřuje však k mezioborovému zobecňování, typickému i pro současná vizuální bádání. Vizualita – v souhrnu tvorby, vnímání, předvádění a komunikace – je považována za interaktivní kulturní prostředek, jehož studium, jak píše Barry (1997), přináší „vhled do vzájemných souvislostí mezi všemi složkami životní zkušenosti“ (s. 10). Klasik výchovy uměním Read (1967) ve stejném duchu tvrdil, že v uměleckých vzdělávacích oborech jsou „obraz a pojem, čítí a myšlení uváděny ve vzájemné vztahy a sjednoceny“ (s. 88).

Oporou pro generalizace založené na konceptu *vidění* či *vhledu* jsou ovšem již dávné Platónovy úvahy o poznání, v nichž vysvětluje, že k utváření vědění slouží tři kategorie: *jméno*, *výměr* (*vymezení*, *definice*) a *obraz*. V prodloužení tohoto tématu Aristoteles založil koncepci tzv. dvojího poznávání: poznávání prostřednictvím kritického rozumu – *noéta*, a poznávání tvůrčím uchopením celistvého dojmu či *vhledu* – *aisthéta*. Vědět zde znamená uchopit celek, „vidět oč jde“ (srov. Gadamer, 1991, s. 223 n.). Konceptualizace *aisthéta* a *noéta* se v evropských dějinách myšlení opakovala v řadě variací.³ Na stejném základě Baumgartner v polovině 18. stol. formuloval pravidla nové disciplíny: estetiky.

Estetika, budovaná na tezi, že *aisthéta* je specifický typ poznávání, nejenom zahrnula všechny umělecké druhy, ale přesáhla meze umění v pojetí

³ Připomeňme Kantovo odlišení názoru a pojmu, Deweyho perceptuální a konceptuální zkušenost, Piagetovy infralogické a logické operace, *imagen* a *logogen* v Paiviově teorii mentální reprezentace.

tzv. mimouměleckého estetična. Tím byl připraven teoretický základ pro nahlížení souvislostí mezi uměleckou a vědeckou doménou, který vede k otázce po shodách *noéta* s *aisthéta* při zachování jejich vzájemných rozdílů (srov. Kulka, 1989; Goodman, 2007). Tato otázka směřuje k objasňování úlohy estetických oborů ve všeobecném vzdělávání, nabízí hlubší teoretizaci didaktické transformace obsahu a je podnětem pro následující text.

2 Expresivita – předmětná oblast činností estetických disciplín

Didaktiky estetických oborů mají svůj předmět studia v základu shodný se všemi ostatními oborovými didaktikami: je jím *didaktická transformace obsahu* (srov. Brockmayerová-Fenclová, Čapek, & Kotásek, 2001; Janík, 2009, s. 659). Slovo *didaktická* zde vyjadřuje zacílení na vzdělávací vliv a přínos pro žáka. Slovem *obsah* je míněna zaměřenost – intence – vzdělávání na to, co se žák má učit. Obsah je intencionální tím, že si jej žák může pamatovat a reprodukovat jako *týž* obsah (srov. Searle, 2004, s. 112 n.). Východiskem k tomu je opakované rozpoznávání jevů, Carnapem nazvané *vzpomínka podobnosti* a Quinem *perceptuální podobnost* (srov. Quine, 2002, s. 30 n.). Perceptuální podobnost jevů je podmínkou jejich rozlišování, srovnávání a klasifikujícího třídění buď s ohledem na *význam* (popisně: toto je stejné jako tamto), nebo *hodnotu* (normativně: toto je lepší než tamto). Perceptuální podobnost je též základem pro zprostředkování obsahu na podkladě „sjednocení a společenství myslí“ (srov. Davidson, 2001, s. 205 n.). Proto také umožňuje didaktickou transformaci obsahu – mediační proces, jímž žáci s pomocí učitele (re)konstruují obsah jako svou znalost či dovednost a nabývají tím kompetence k odpovídajícím činnostem.

Stejně jako v ostatních oborech vzdělávání i v estetických disciplínách žáci aktivně procházejí didaktickou transformací obsahu prostřednictvím učebních úloh. Úlohy jsou ústředním didaktickým prvkem výuky: spojují žákovo předcházející učení s jeho aktuálním výkonem a poskytují informaci o průběhu a kvalitě tohoto procesu. V tomto smyslu jsou učební úlohy konstitutivní složkou předmětného pole pro didaktický výzkum a s ním spjaté teorie.

Pro všechny úlohy všech oborů shodně platí, že v nich žák konstruuje svůj obsah (tj. reprezentuje svou představu řešení úlohy) a současně rekonstruuje obsah kulturní. Každý obor je však charakterizován jiným typem úloh. Chceme-li tedy specifikovat integrativní předmět didaktické teorie a výzkumu

v estetických oborech, potřebujeme tematizovat zvláštní povahu jejich úloh. Vyjdeme ze skutečnosti, že poznávání anebo učení prostřednictvím úloh se zakládá na žákovských činnostech; jejich prostřednictvím se obsah didakticky transformuje a žáci dosahují cílů učení. Průběh řešení úlohy a dosahování cílů didaktika popisuje za pomoci tzv. činnostních sloves (srov. Anderson & Krathwohl, 2001, s. 66 aj.). Pro tvořivé činnosti typu *aisthéta* navrhl na přelomu 19. a 20. stol. italský estetik a teoretik umění Croce souhrnné pojmenování *expresse*⁴. Tím mimo jiné – z pohledu vzdělávání – tematizoval okruh příslušných činnostních sloves a vzdělávacích úloh.

Expresse je jedním ze způsobů obsahové reprezentace založené na referenci, tj. na přisuzování významu určitému výrazu (srov. Goodman, 2007, s. 84; Janík & Slavík, 2009). Zahrnuje tedy vyjádření, vnímání i zprostředkování obsahu (významů) při interakci mezi lidmi. Z tohoto hlediska je expresse zvláštní složkou didaktické transformace obsahu v estetických oborech a je specifickým předmětem jejich teoretizace a výzkumů.

V analogii s termínem *vizualita* (*visuality*, srov. Duncum, 2001, 2004; Elkins, 2003) lze obecně mluvit o *expresivitě* jako o komplexním socio-kulturním fenoménu či faktoru, jehož projevy se v historii utvářejí a mění v kontextu příslušného společenského diskurzu (např. gotického, postmoderního, srov. Jagodzinski, 2008; Fulková, 2008). V interpretačním kontextu expresivity jsou jevy a projevy pojímány jako estetické nebo umělecké: čára jako kresba, objekt jako fikční bytost, socha či loutka, zvuk jako hudba, pohyb jako dramatické gesto či tanec atd.

3 Expresse jako způsob poznávání

Croce, v souladu s antickou tradicí *aisthéta*⁵, současným pojetím estetiky (srov. Goodman, 2007) i s postmoderní koncepcí tzv. výzkumu uměním (*arts*

⁴ Termín je odvozen z latinského *expressio* – výraz, vyjadřování nebo vytlačování. Má obdobu i v jiných jazycích: anglické nebo francouzské *expression*, italské *espressione*, německé *ausdrücken*, ruské *vyraženiye* aj. Příbuzné latinské adjektivum *expressus* se překládá nejenom jako *výrazný*, případně *vytlačený* (ve smyslu utvořený, vymodelovaný), ale také *zřetelný* nebo *patrný*.

⁵ Croce mluvil o *expresi* jako o *teoretizaci*, a to v návaznosti na Aristotelovo chápání umělecké *mimesis* jako způsobu poznání. Starořecké *θεωρία* (teorie) znamená *pozorování*, *dívání*, *zkoumání* a *vědecké zkoumání*, ale také *divadlo* nebo *účast na slavnosti*. V tomto smyslu lze tedy formulovat teorii o určitém fenoménu jeho *expresivním modelováním* – tvorbou uměleckého díla. Tak jako každý model i dílo umění ovšem potřebuje speciální *výklad a zdůvodňování* – teprve tehdy lze uvažovat o teorii v moderním smyslu toho slova.

based research, srov. Eisner, 2006) chápal expresi jako zvláštní způsob poznávání (Croce, 1966, s. 219 aj.). Expresi není možné zaměnit s racionálním pojmovým poznáváním, protože má jinou noetickou povahu (Croce ji spojoval s pojmem *intuice*; 1997, s. 1, 28 aj.). Expresi však nelze od pojmového poznávání ani oddělit, přinejmenším ze dvou důvodů: (1) je *obsahovou reprezentací*, (2) její proces i její výsledky mají *strukturu*, kterou lze analyzovat, tj. členit na části, kategorizovat a vykládat jako pravidelné vztahy mezi částmi a celky.

Myšlenka o neoddělitelnosti a nezaměnitelnosti exprese ve vztahu k pojmovému poznávání je z didaktického hlediska podstatná. Připouští totiž pojmové uchopení estetických fenoménů, a tedy i jejich racionální didaktické zpracování, ale současně poukazuje na jejich svébytnost: báseň nemůže být návodem na obsluhu obráběcího stroje, ačkoliv – jak nás přesvědčila umělecká moderna – opačně to platit může. Proto se dále budeme věnovat didakticky důležitým stránkám exprese jako zvláštního typu žákovských poznávacích činností.

4 Nenahraditelnost exprese popisem

Současní interpreti Croceho teorie (srov. Kemp, 2009) poukazují na některé její analogie s pojetím matematika a filozofa Russella. Russell (1997, s. 265 aj.) odlišoval dva typy poznávání anebo nabývání znalosti: bezprostřední znalost, resp. znalost z bezprostředního poznání (*knowledge by acquaintance*) a zprostředkovanou znalost získanou popisem (*knowledge by description*). Bezprostřední poznání vyžaduje percepční přítomnost objektu, o který v poznání jde. Z toho důvodu není nahraditelné popisem, ačkoliv popis je samozřejmě může do potřebné míry zprostředkovat.

Expresa je specifický způsob obsahové reprezentace; proto ji nelze ztotožňovat s Russellovým bezprostředním poznáváním. Má však s ním jeden klíčový shodný rys: expresivní objekt není nahraditelný popisem. Jinak by stačilo přečíst si o něm referát. Běžná školní praxe tuto záměnu sice leckdy připouští, ale žákům pak uniká právě to, co je na expresi podstatné: přímé perceptivní spojení vnímatele anebo tvůrce s expresivním objektem – expresivní dílo je nutné přímo vnímat, tvořit, provádět. V tom je základ estetických vzdělávacích oborů.

Nenahraditelnost exprese popisem lze vysvětlit tím, že při utváření a interpretování obsahu pro expresi neplatí princip zaměnitelnosti synonym. Tzn.,

neplatí pro ni klasické Leibnizovo tvrzení: záměnou výrazu za výraz s ním synonymní se nemění význam celku, do něhož zaměňovaný výraz patří (srov. Peregrin, 2003, s. 11 n.; Searle, 2004, s. 122 n.).

Liessmann (2000, s. 155) objasňuje tuto zvláštnost na porovnání dvou vět: (1) Voda vře, (2) Krev vře. V první větě lze slovo „vře“ beze změny významu nahradit synonymem: dosahuje sto stupňů Celsia. Při analogické záměně u druhé věty však cítíme nepominutelný rozdíl, protože určení významu se zde zakládá na jiném typu pravidel. Odlišnost mezi výrazem *vře* a výrazem *dosahuje sto stupňů Celsia* lze terminologicky vyjádřit jako rozdílnost v tzv. *intenzionálním významu*, který rozlišuje mezi výrazy se shodnými extenzemi. Oba uvedené výrazy tedy sice mají shodný *extenzionální význam*, protože jde o stejný objekt reference – stejnou extenzi (tekutina se nachází v teplotě varu), ale liší se v intenzionálním významu (srov. Janík & Slavík, 2009).⁶

Jak napověděl Liessmann, odlišnost intenzionálního a extenzionálního významu je závažná pro expresivitu a estetické kvality. Doležel k tomu podotýká (2003) :

Extensionální význam je esteticky neutrální; teprve na úrovni intence je dosaženo esteticky účinného významu. Literatura (poezie) . . . je systém komunikace, který aktivizuje a maximálně využívá zdroje intensionality v jazyku. . . . Básnické figury a postupy, význam rýmů a zvukové organizace, anagramy a jiné skryté významy. . . to všechno jsou intensionální jevy. (s. 143)

5 Denotace a exemplifikace

Intenzionální význam nabízí alternativu pro třídění výrazů, a tedy i pro činnosti žáků s nimi (nejenom) v estetických oborech: obrací totiž pozornost ke způsobu konstrukce výrazu (srov. Peregrin, 2003, s. 133 n.; Doležel, 2003, s. 142 n.; Searle, 2004, s. 123 n.). Literární teoretik Červenka to nazývá soustředěním na *významy tvarů*. „Zdrojem plnosti a jedinečnosti významového dění. . . jsou významy tvarů: významy . . . povstávající ze hry s tvary“ (Červenka, 2003, s. 53). Červenka sice uvažuje o lyrice, ale myšlenka o „významech tvarů“ platí pro jakékoliv vyjadřování a komunikaci.

⁶ Intenzionalita a extenzionalita jsou kategorie vycházející z obecných logických principů výrazové konstrukce významu a ověřování pravdivosti. Intenzionální konstrukce nesplňují tzv. princip extenzionality, a proto pro ně neplatí některá pravidla logického odvozování a vyplývání v klasické – extenzionální a dvouhodnotové – logice. Např. zde uvedené pravidlo o zaměnitelnosti synonymem (srov. Searle, 2004, s. 122 n.).

Kupř. **B**, **b**, **B**, **b**, **B** jsou rozdílné konstrukce tvarů, které reprezentují druhé písmeno latinské abecedy. Při popisu musí být navzájem zaměnitelné, a proto významově rovnocenné. Taková rovnocennost však nevyhovuje pro estetickou funkci: není přece lhostejné, jaký tvar písma zvolí typograf či reklamní grafik. Goodman (2008, s. 54–66) tuto zvláštnost postihuje termínem *exemplifikace* neboli *předvedení*: objekt předvádí vlastnosti, které obsahově zprostředkuje. Nejedná se tedy pouze o *denotaci* ve smyslu odkazování („ukázání“ na objekt). Estetické obory znají rozmanité komplexní podoby exemplifikace pod názvy *kopie*, *reprodukce*, *parafráze*, *provedení*, *inscenace*, *scénování* aj.

Propojení denotace s exemplifikací a jejich relativní nezávislost nabízí širší škálu možností pro „dělání významů“ (*meaning making*) nežli samotná denotace. V tomto směru zájem didaktik estetických oborů splývá s ostatními oborovými didaktikami, protože denotování, exemplifikování a jejich vzájemné vztahy zakládají kvalitu vzdělávacího procesu. Goodman (2007, s. 63) k tomu píše: „Učitel tělocviku ... exemplifikuje ... Jeho předcvičování je příkladem vlastností cviků, které mají provádět jeho žáci ... Správnou reakcí na jeho dřep bude dřep...“ Oproti tomu, titíž žáci, kteří zpívají ve školním sboru, dobře vědí, že správnou reakcí zpěváka na gesta dirigujícího sbormistra není jejich opakování (srov. cit. dílo, s. 62). Dirigentova gesta denotují určitá uspořádání hudebního tvaru, ale sama nepředvádějí hudbu, ačkoliv mohou exemplifikovat některé její vlastnosti (tempo, rytmus, stoupaní či klesání výšky tónu). Znat uvedený rozdíl a funkčně s ním zacházet není samozřejmostí – je nutné se mu *učit* prostřednictvím odpovídajících činností a komunikace o nich.

6 Exprese

Uvedené poznatky doposud nevysvětlily Liessmannův případ, a tedy v plné míře ani expresi. Expresi totiž nelze zúžit na samotnou exemplifikaci, i když každá exprese exemplifikuje: „ne každá exemplifikace je expresí, ale každá exprese je exemplifikací“ (Goodman, 2007, s. 56). Rozdíl podle Goodmana spočívá v tom, že exprese exemplifikuje nikoliv doslovně, ale *metaforicky* (přeneseně, odvozeně). Řekne-li se o krvi, že „vře“ není to míněno doslovně, ale přeneseně. Podobně herec nebo žák v herecké úloze, když předvádí „vroutí krev“, nebývá doslovně vzteklý: musí vztek zahrát. Proto i on je metaforou – *reálnou metaforou* vzteku, tj. jeho přeneseným, nikoliv doslovným předvedením (srov. Summers, 1991, 249 n.).

Expresa tedy tvoří metafory předváděním „jako“. Je to exemplifikace ve dvou stupních: předvádí určitou vlastnost X jako stav Y. Slovem „jako“ je zde vyjádřeno metaforické přesunutí a přirovnání významů X a Y mezi různými oblastmi zkušenosti, resp. různými kontexty. Při expresi si žák musí utvořit představu, která zformuje vztah X a Y do nově organizované obsahové struktury (srov. Currie & Ravenscroft, 2003, s. 47 n.). Zde můžeme hledat jádro Readova estetického sjednocení „obrazu a pojmu, čítí a myšlení“.

7 Od smyslové zkušenosti k zobecněnému poznání a nazpět

Zprostředkování obsahu v expresi se odehrává na „švu“ mezi bezprostředním a zprostředkovaným poznáním. Klíčová otázka zní: jakým způsobem sociálně zprostředkovat osobní zkušenost, má-li se stát společně sdílenou znalostí? Cesta začíná u vjemu a s ním spjaté představy. Jsou obsahově spojené („husté“), protože se jeví jako jednolitý, donekonečna dělitelný celek. Přesto mají sdílitelnou významovou strukturu; Wittgenstein tomu přílehně říká „gramatika soukromých smyslových dat“ (2009, s. 655). Dává tím najevo, že vjemy i představy jsou tkanivem možných významů, resp. pojmů, jimiž je celistvý dojem členěn do diskrétních prvků oddělených mezerami. Tak vzniká potenciální text, který poskytuje příležitost k seskupování objektů podle jejich vlastností, a tím i ke zprostředkování významů těchto vlastností. To je podstata exemplifikace.

Např. vlastnost *červená barva* se zprostředkuje a ověří „vytvářením sbírky“: seskupením červených věcí pod pojem *červená*. Účastníci této zkoušky mají možnost společně porovnávat obsah, resp. pojem, o který se právě jedná. Shoda se projeví v predikaci: „je to červené“. Podobné je významové ověřování v oblasti zvuků nebo gest, kterému se žáci učí v hudební, dramatické nebo taneční výchově. Kultura vyžaduje zvláště silné intersubjektívni shody pro některé smyslové údaje důležité pro lidskou součinnost (srov. teorii notace: Goodman, 2007, s. 107 n.), třeba pro určení hlásek (fonémy), kvantit (číslice), vizuálních objektů (geometrické tvary, kartézská soustava souřadnic), kvalit tónů či rytmu (noty) apod.

8 Expresa a simulace

Při zprostředkování *prožitkové* zkušenosti, úzce spjaté s postoji a osobními hodnotami, výše uvedený postup nepřináší uspokojivé ověření. Důvodem je změna z pozice vnějšího pozorovatele (odpovídá tzv. ontologii třetí osoby) do první osoby (srov. Searle, 2004, s. 78–85 aj.). Prožitek se uskutečňuje v první

osobě, mimo bezprostřední dosah vnějšího pozorovatele. Jak podotýká Patočka, „... do tebe ... s tvými kvalitami ... se přece přenést nemohu“ (Patočka, 1993, s. 185). Proto porovnávání *vnějších vlastností* subjektů nepostačuje k ověření jejich *stavu*. Ten může být potvrzen právě jen z pozice první osoby.

Expresa je zřejmě nejlepším kulturně propracovaným řešením tohoto problému. Je založeno na simulaci – tedy na předvádění „jako“ – ve spojení s hypotetickým přisuzováním významů. Jak vysvětlují Currie a Ravenscroft (2002, s. 60 n.), důležitým předpokladem lidské socializace je předvídat chování druhých lidí na podkladě co možno přesných odhadů – hypotéz – jejich psychického stavu a jeho důsledků v činnosti. K tomu je nezbytné představit si sebe sama „v kůži“ druhého člověka. Tato představa musí ovšem být oddělena od bezprostředního vlastního prožitku a vystavena do ohniska pozornosti. Cestou k tomuto cíli je právě expresi.

Expresa není kauzálním důsledkem prožívané situace, ale jejím obrazným předvedením (Goodman & Elgin, 1988, s. 43). Co je v expresi předvedeno, tedy nemusí, i když může, být evokováno a naopak. Zatímco evokace je bezděčná, její povýšení na expresi předpokládá u subjektu schopnost vědomě oddělovat svůj vnitřní stav od obrazu jeho vnější podoby. Proto expresi není výronem emoce – je to socio-kulturní konstrukt.

Oddělení vnitřního stavu od jeho obrazu je založeno na představě; ta významově propojuje obsah prožitku s expresí. Jejím prostřednictvím lze zaujímat distanci, simulovat prožitkové obsahy a metaforicky je předvádět jako komplexní expresivní zobrazení (Currie & Ravenscroft, 2002, s. 60 n.). Člověk tedy může objevovat obrazy svých vlastních obsahů u druhých lidí, a naopak chápat projevy druhých jako zobrazení svých vlastních obsahů, protože se prostřednictvím expresivních aktivit sociálně učí přisuzovat jim společný význam.

9 Expresa a fikce

Odloučení expresi od evokace poskytuje příležitost tvořit obsah fantazijně, tj. v relativní nezávislosti na reálném stavu věcí. Tím je dán zvláštní typ vyjádření a zprostředkování obsahu: *fikční reprezentace*. Prostřednictvím fikční reprezentace jsou zaváděny fikční objekty a v jejich souvislostech a vzájemném vyplývání je (re)konstruován specifický interpretační kontext: fikční svět (srov. Walton, 1992, s. 57 n.; Doležel, 2003, s. 30 n.).

Fikčnost je odvozena ze simulace. Fikční objekt je simulovaný nikoliv snad proto, že napodobuje objekt reálný, ale proto, že tvoří *ideační alternativu reality* na metaforickém principu předvádění „jako“, tj. na principu významového přesouvání mezi různými kontexty. Podle téhož principu se z čáry stává kresba a ze zvuku hudební tón. Fikčnost tedy nabízí způsob, jak ideově modelovat nejenom známé, ale i doposud neznámé (tvůrčí: inovativní, fantazijní) možnosti, resp. verze objektů, jejich vlastností a jejich vztahů (srov. Doležel, tamtéž).

Z principu fikčnosti plyne odlišení dvou hlavních kontextů pro přístup k faktům: (a) *zobrazující* a (b) *fikční* (srov. Doležel, 2003, s. 18 n.; 2008, s. 40). Podstatné je, že oba přístupy umožňují formulovat propozice (např. X má vlastnost Y; P a Q jsou ve vztahu R), ověřovat jejich správnost nebo důvěryhodnost, logicky soudit nebo usuzovat o stavu věcí a zdůvodněně argumentovat. Bez toho by ztrácely valnou část své ceny jak estetika nebo teorie umění a umělecká kritika, tak estetické vzdělávací obory (srov. Kulka, 1989; Walton, 1992; Doležel, 2003 aj.). Je to také podstatný důvod pro vzájemné doplňování a průniky *noéty* s *aisthétou*.

Fikčnosti by tedy v estetických vzdělávacích oborech mělo být rozuměno jako jednomu ze dvou základních alternativních principů jak konstruovat a zprostředkovat obsah. Červenka (2003, s. 43) v analogii s Waltonem (2003, s. 34 n.) mluví o fikci jako o *herním poli estetické*, tj. *pragmaticky blokované komunikace*, v němž je sémanticky i performativně uskutečňován obsah fikčního díla. Herní pole fikce lze konstruovat a re-konstruovat, vstupovat do něj, zas jej opouštět a procházet jím s různou psychickou distancí (srov. Zuska, 2001, s. 51 n.): od zanoření do herní iluze a prožitku kupř. ve filmu nebo počítačové hře („propad do fikce“, tzv. pod-distancovanost) přes poučeně apercipující estetický zážitek až po okrajové vnímání (nad-distancovanost, příliš nezaujaté nebo okrajové vnímání, např. „hudební pozadí“ při práci).

Takto chápaná fikčnost má svoje ontogenetické počátky v dětské hře a jejím symbolizačním potenciálu (srov. Walton, 1992). Byl studován Piagetem jako pomezí infralogických a logických operací a Winnicotem byl příleňavě nazván *potenciální prostor*: prostor možností „jako“.

10 Co o mně vypovídá tento projev?

Z pohledu estetických vzdělávacích oborů je podstatné, že *subjektivní* (psychická) mikro-úroveň, v níž se uplatňuje fikčnost jako derivát exprese, je podmíněna mezi-úrovní *sociální* a makro-úrovní *kulturní*, přičemž na komplikované spojnici mezi dětskou hrou a uměním nebo kulturou stojí – jak jinak – vzdělávání a výchova (srov. Duncum, 2001; Vančát, 2010; Slavík, Dytrtová, & Fulková, 2010 aj.).

Počátečním pracovním polem estetického vzdělávání je přechodná zóna mezi *subjektivní* a *sociální* úrovní. Zde ohled k expresi vyžaduje vyznat se ve střídání rolí Já a Ty při dialogu. To je další nezanedbatelný nárok, který pro esteticko-výchovné obory vyplývá z funkční analýzy exprese. Španělský teoretik výtvarné výchovy Hernández na něj poukazuje odlišením dvou otázek, které si výtvarná výchova pokládá: *Co vidíš?* (*What do you see?*) a *Co o mně vypovídá tento projev?* (*What this representation is telling about me?*) (Hernández, 2008, s. 119).

Posun od první k druhé Hernándezově otázce lze vysvětlit souvztažností exprese a simulace (viz výše). Je-li expresivní dílo metaforickým obrazem lidských stavů, pak interakce s ním může být analogií setkání mezi lidmi. Jak v tomto směru píše Ricoeur (1993, s. 111): „když jdu na výstavu. . . stojím tváří v tvář vidění světa, které se vtělilo v dílo“ jakožto nositele komunikace, který „přenáší souhrn toho, jak se lidský pohled promítá na věci“.

Při interakci s dílem se tedy analogicky jako při dialogu s druhým člověkem jedná o poznávání *dění ve vztahu* (srov. Poláková, 1993, s. 7 n.). To vyžaduje zvládat přechody mezi *Já* a *Ty*, se střídáním pozice pozorovatele (co vidíš?) s reflektující pozicí první osoby (co o mně vypovídá tento projev?). Účastníci interakce proto musí sledovat svůj protějšek, a zároveň si uvědomovat i rozmanité významy svých vlastních projevů. Tento požadavek na sebereflexi bývá pokládán za důležitou podmínku estetického zážitku (srov. Zuska, 2001, s. 59 n.).

V *první osobě* je při dialogu angažován emocionálně nasycený systém osobních priorit a spolu s ním tzv. *egocentrické adaptivní rozhodování* (dále jen EgAp rozhodování). Tento termín razí Goldberg (2004, s. 94 n.) v kognitivních neurovědách jako nutný protiklad deterministického, *neosobního* rozhodování. EgAp rozhodování je založeno na uplatnění osobních priorit vůči reálným možnostem, které člověku poskytne jeho okolí. Příznačně sem – mimo jiné – spadá

tematika osobnostní a sociální výchovy prostřednictvím tvořivé dramatiky (srov. Valenta, 2006), tzv. dialogické jednání prof. Vyskočila (srov. Vyskočilová, 1997) ad. Kromě významů slov jsou zde ve hře také *významy tvarů*: tělesnost, gesta, mimika, vůně atd. Konec konců tedy jakási čapkovsky pojatá člověčí úplnost, příznačná pro snahy dobrého umění a stěží pominutelná v dobré estetické či umělecké výchově.

11 Co vypovídá tento projev o nás?

Potřeba rozšířit druhou Hernándezovu otázku do kulturní makro-úrovně vyplývá z toho, že žáci při expresivní tvorbě spontánně narážejí na průniky mezi veřejným sociálním prostorem kultury a intimním osobním prostorem jednotlivce. Vždyť i tak intimní záležitost jako osobní vůně byla odnepaměti svázána řadou kulturních pravidel a v současnosti také komerčních nabídek opředených expresivitou reklamy. Otázka, *co o mě vypovídá tento projev*, tedy směřuje k hlubšímu porozumění vztahům mezi autonomním osobním rozhodováním a jeho závislostí na heteronomním společenském systému pravidel, norem, závazků, nabídek, možností a omezení (srov. Kaščák, 2002; Bourriard, 2004).

Kritický vzdělávací náhled na vzájemné vztahy mezi *personální, sociální a kulturní* sférou spadá do okruhu postmoderního sociálního konstruktivismu (srov. Kaščák, 2002), post-strukturalismu (srov. Carlsen, 2002) anebo tzv. kritické pedagogiky (*critical pedagogy, critical education*, srov. Carey, 1998). Tyto koncepce vyzývají všeobecné vzdělávání k většímu zájmu o reflexi způsobů, jak se v kontextu společenského diskurzu „konstruuje skutečnost dané society“. Estetické vzdělávací obory k tomuto cíli poskytují obzvlášť produktivní možnosti.

Expresivní tvořivé úlohy nabízejí žákům náhled na to, jak jsou jejich subjektivní obsahy zasazeny do aktuálního kulturního kontextu (Carey, 1998, s. 187 n.). Prostřednictvím estetických aktivit do vzdělávacího prostoru vstupují různé oblasti společenského diskurzu, a ty zde mohou být podrobeny kulturní experimentaci, tj. zkoumání a poznávání při konfrontaci mezi jedinci uvnitř vrstevnické sociální skupiny (srov. Slavík, Dyrtrtová, & Fulková, 2010). Jak zdůrazňuje filozof a teoretik umění Bourriard (2004, s. 39, srov. též Kaščák, 2002, s. 401), „lidská společnost je ... utvářena příběhy, ... *skripty*, a ty se projevují v přístupu k životu, ve vztahu lidí k práci nebo zábavě, ale i v institucích či ideologiích“. Patří mezi ně sledování televize, způsob odívání, logo určité firmy

a s ním spjaté reklamní nebo nákupní aktivity atd. To vše zavádí určité zvyky a způsoby chování (Bourdieuovy *habity*), kolektivní hodnoty a způsoby pojmání světa. Včetně těch, které jsou prosazovány školními předměty.

Prostřednictvím expresivních úloh žáci získávají možnost nahlížet a kriticky zvažovat bezděčné procesy, jimiž konstruujeme skripty společného bytí. Žákovská poznávací pozice je přitom blízká současným umělcům tzv. postprodukce. Umělci postprodukce používají běžných scénářů komunálního diskurzu a zacházejí s nimi tak, že vytvářejí odlišné narativní linie, alternativní fikční příběhy, které jsou jako umně zprohýbaná zrcadla: s pomocí právě těch forem, které již nevnímáme, protože jsme s nimi srostli, nám nabízejí nezvyklý úhel pohledu a s ním i šanci na odlišné průhledy nebo i průchody realitou (Bourriard, 2004, s. 40).

Tak se v expresivních tvořivých úlohách mohou projevit kupř. stereotypy v zařazování lidí do společenských rolí podle komunálních scénářů osvojených v televizi, filmu, ústní tradici apod. Vypovídají o tom úryvky autentických dětských reakcí na Warholovy *Screensheets* z výzkumu zaměřeného na dekonstrukci rasových, genderových, sociálních stereotypů⁷ (Hajdušková, 2010, s. 74 n.): „mohl by hrát v Kokosy na sněhu“, „má pevnou vůli, dokáže snášet bolest... Buba z Foresta Gumpa...“, „Zřejmě Afroameričan, oblečen do košile...“

Citované ukázky vypovídají o interpretačním rozptylu subjektivních výkladů expresivní tvorby. Intersubjektivní shody, které odhalují rozptyl, vyplývají z nadindividuální pravidelnosti jazyka a vžitých vzorců kulturního chování. Subjektivní odchylky od této pravidelnosti však teprve dávají smysl komunikaci, protože vzbuzují potřebu vyjednávat významy, zdůvodňovat subjektivní mínění, argumentovat ve prospěch určitého postoje, empiricky prověřovat správnost výpovědi o stavu věcí apod. Přitom obsah „klouže“ mezi různými rovinami diskurzu a interpretace. Umožnit žákům rozumějící náhled na toto „klouzání“ (Giddensovo *slippage*) je úkol (nejenom) pro estetické vzdělávací obory.

⁷ Výzkum využíval galerijního edukačního programu pro výstavu Andyho Warhola v Galerii Rudolfinum v Praze. Warholovy *Screensheets* jsou několikaminutové filmové portréty mužů a žen „z ulice“, jsou černobílé a němé, točené bez střihu, kamera je statická, namířená na tvář filmované osoby.

Shrnutí a závěr

Expresa byla v předcházejícím textu vyložena jako zvláštní způsob reference, který je společným předmětem výzkumů a teoretických studií v didaktikách esteticko-výchovných oborů. Není však vyhrazena jenom jim. Výklad byl nesen snahou představit expresi jako součást obecné problematiky symbolického zprostředkování obsahu mezi lidmi, a tedy i jako přirozenou součást didaktické transformace obsahu, v níž se mohou integrovat výzkumná a teoretická témata všech oborových didaktik (srov. Janík & Slavík, 2009).

Ze zobecňujícího pojetí exprese vplynuly základní charakteristiky, které popisují předmět didaktik estetických oborů vzdělávání a podmiňují cíle a kvality didaktické transformace obsahu v této edukační oblasti. S ohledem na obecný přístup může být těmto charakteristikám rozuměno *transdidakticky*, tj. jako spojenci s ostatními vzdělávacími obory.

Závěrem uvádíme čtyři kategorie příznačné pro celou oblast expresivity, které jsou doplněny popisem jejich souvislostí s intencionálním učením žáka ve výuce. Kategorie se doplňují a v mnohém i prolínají; v praxi se uplatňují v různých kombinacích vzájemných vazeb a důrazů.

- *Intencionální postoj.*

Expresa zprostředkuje obsah a má tedy intenci (je o něčem). Z toho plyne možnost odlišovat více a méně přiléhavé interpretace nebo úspěšnější a méně úspěšné (re)konstruování obsahu žákem.

Žáci se učí objevovat alternativy estetického výkladu nebo tvorby a zdůvodňovat je v diskusi. Při ní se opírají o znalosti personálních, sociálních a kulturních souvislostí.

- *Symboličnost.*

Expresa je druhem symbolizace, protože expresivní výraz je potenciální reprezentant významu – znak. Určení významu je kontextové: spočívá „v určení okolností, kdy mají dva výrazy stejný význam“ (Quine, 2002, s. 108). Relativní volnost vztahu mezi výrazem a významem připouští intersubjektivní varianty: vyvolává interpretační rozptyl.

Žáci se učí zacházet s interpretačním rozptylem: vyjednávat a zdůvodňovat interpretace v kontextu sociálním a kulturním.

Z relativní volnosti vztahu mezi výrazem a významem plyne možnost zaujímat různou míru distance v prostoru mezi pod-distancovaností a nad-distancovaností.

Žáci se učí zaujímat různé úrovně psychické distance a v reflexi promýšlet jejich personální, sociální a kulturní souvislosti.

- *Fikčnost.*

Expresie zakládá metaforickou modalitu „jako“ a jejím prostřednictvím generuje fikční entity a fikční světy. Z toho plyne možnost vzájemného ovlivňování nebo zaměňování fikční a zobrazující faktografie (srov. Deleuzův a Baudrilardův pojem *simulakrum*).

Žáci se v reflexi učí rozeznávat a (re)konstruovat různé podoby fikční modality, učí se poučeně a kriticky zvažovat jejich důsledky pro utváření různých verzí světa v umění, ve vědě, v médiích i v osobním životě.

- *Estetická kvalita zážitku.*

Expresivní syntéza smyslové a prožitkové zkušenosti s denotativními významy generuje specifický typ zážitku: estetický zážitek. Estetický zážitek lze charakterizovat jeho dílčími příznaky (srov. Goodman, 1996, s. 80 n.; Zuska 2001):

- Zvláštní zřetel k uspořádání formy (vyplývá z povahy exemplifikace).
- Reflektující pohyb vnímatele mezi pod-distancovaností a nad-distancovaností (vyplývá z povahy exprese).
- „Hustota“ struktury výrazu (tzv. syntaktická hustota) i struktury potenciálních významů (sémantická hustota); nepatrná změna struktury může mít velké důsledky pro určení významu nebo hodnoty expresivního objektu.
- Vícenásobná a mnohostranná reference – symbol plní současně více funkcí a zprostředkuje obsah nepřímou přes několik úrovní reference (tzv. *aluze*, srov. Goodman & Elgin, 1998, s. 42 n.).

Body 1–4 vyžadující od žáků citlivost i na nepatrné úpravy formy (tzv. *alterace* – viz Kulka, 1989, 2000, s. 91 n.). Žáci se učí navozovat, kultivovat, analyzovat své estetické zážitky prostřednictvím součinnosti tvorby a reflektujícího výkladu. Učí se používat dostatečně jemná měřítká při percepčním a pojmovém uspořádání, rozlišování a třídění částí a celků v průběhu vnímání a tvorby.

Z uvedených klíčových charakteristik expresivní obsahové transformace vyplývá, co se žák může či má učit, resp. jaké obsahy a činnosti má zvládat, na jaké překážky přitom může narážet, v čem může selhávat a v čem potřebuje vzdělávací vedení a pomoc od učitele, aby se dobíral očekávaných cílů.

Literatura

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrick, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing of educational objectives*. New York: Longman.
- Barry, A. M. S. (1997). *Visual intelligence. Perception, image, and manipulation in visual communication*. New York: State University of New York Press.
- Bourriaud, N. (2004). *Postprodukce*. Praha: Tranzit.
- Bresler, L. (2006). Toward connectedness: Aesthetically based research. *Studies in Art Education*, 48(1), 52–69.
- Brockmayerová-Fenclová, J., Čapek, J., & Kotásek, J. (2000). Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 50(1), 23–37.
- Carey, R. (1998). *Critical art pedagogy: Foundations for postmodern art education*. New York and London: Garland Publishers, Inc.
- Carlsen, W. (2002). Domain of teacher knowledge. In N. G. Lederman, & J. Gess-Newsome (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge. The construct and its implications for science education* (pp. 133–144). Netherlands: Springer.
- Croce, B. (1966). *Philosophy, poetry, history: An anthology of essays*. London: Oxford University Press.
- Croce, B. (1997). *The aesthetic as the science of expression and the linguistic in general*. New York: Cambridge University Press.
- Currie, G., & Ravenscroft, I. (2002). *Recreative minds. Imagination in philosophy and psychology*. New York: Oxford University Press.
- Červenka, M. (2003). *Fikční světy lyriky*. Praha – Litomyšl: Paseka.
- Davidson, D. (2001). *Subjective, intersubjective, objective*. Oxford: Oxford University Press.
- Doležel, L. (2008). *Fikce a historie v období postmoderny*. Praha: Academia.
- Doležel, L. (2003). *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum.
- Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42(2), 101–112.
- Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education*, 45(3), 252–264.
- Eisner, E. (2006). Does arts-based research have a future? *Studies in Art Education*, 48(1), 9–18.
- Elkins, J. (2003). *Visual studies: A skeptical introduction*. New York: Routledge.
- Englund, T. (1997). Towards a dynamic analysis of the content of schooling: narrow and broad didactics in Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 29(3), 267–287.
- Fulková, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: H & H.
- Gadamer, H. G. (1991). Mathematik und Dialektik bei Plato. In H. G. Gadamer (Ed.), *Griechische Philosophie III, Gesammelte Werke 7* (pp. 290–312). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Goldberg, E. (2004). *Jak nás mozek civilizuje*. Praha: Karolinum.

- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění – nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Goodman, N. (1996). *Způsoby světa-tvorby*. Bratislava: Archa.
- Goodman, N., & Elgin, C. Z. (1988). *Reconception in philosophy and other arts and sciences*. London: Routledge.
- Hajdušková, L. (2010). Chceš se stát superstar? In E. Švarcová, P. Štindl, & B. Iljuk (Eds.), *Etické a psychologicko-pedagogické aspekty práce s dětmi z odlišného sociokulturního prostředí* (pp. 70–77). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Hernández, F. (2008). From visual literacy to visual culture critical understanding. In R. Horáček, & J. Zálešák (Eds.), *Veřejnost a kouzlo vizuality. Rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání* (pp. 110–122). Brno: Masarykova univerzita.
- Jagodzinski, J. (2008). Postmetaphysical vision: Art education's challenge in an age of globalized aesthetics. *Studies in Art Education*, 49(2), 147–160.
- Janík, T. (2009). Oborové a předmětové didaktiky. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (pp. 656–660). Praha: Portál.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116–135.
- Kašćák, O. (2002). Je pedagogika připravená na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. *Pedagogika*, 52(4), 388–414.
- Kemp, G. (2009). Croce's aesthetics. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Dostupné z <http://plato.stanford.edu/entries/croce-aesthetics/#IntExp>.
- Kulka, T. (1989). Art and science: An outline of a Popperian aesthetics. *British Journal of Aesthetic*, 29(3), 122–148.
- Liessmann, K. P. (2000). *Filozofie moderního umění*. Praha: Votobia.
- Patočka, J. (1993). Husserlova fenomenologie, fenomenologická filosofie a „Karteziánské meditace“. In E. Husserl (Ed.), *Karteziánské meditace* (pp. 161–190). Praha: Svoboda-Libertas.
- Peregrin, J. (2003). *Úvod do teoretické sémantiky. Principy formálního modelování významu*. Praha: Karolinum.
- Poláková, J. (1993). *Filozofie dialogu*. Praha: Filosofický ústav AV ČR.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Quine, W. V. O. (2002). *Od stimulu k vědě*. Praha: Filosofia.
- Read, H. (1967). *Výchova uměním*. Praha: Odeon.
- Ricoeur, P. (1993). *Život, pravda, symbol*. Praha: OIKOYMENH.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999). *All our Futures: Creativity, culture and education. NACCCE report*. London: NACCE, 1999. Dostupné z <http://www.dfes.gov.uk/nacce/index1.shtml>.
- Russell, B. (1997). Poznanie na základe oboznámenosti a poznanie z deskripcie. *Organon F*, 4(3), 264–278.
- Searle, J. R. (2004). *Mind*. New York: Oxford University Press.

- Slavík, J., Dyrtrtová, K., & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3/4), 223–241.
- Slavík, J., & Janík, T. (2006). Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 56(2), 168–177.
- Stankiewicz, M. A., & Amburgy, P. M. (2004). Questioning the past: Contexts, functions, and stakeholders in 19th-century art education. In E. W. Eisner, & M. D. Day (Ed.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 33–54). Mahwah, New Jersey, London: National Art Education Association.
- Summers, D. (1991). Real metaphor: towards a redefinition of the 'conceptual' image. In N. Bryson, M. A. Holly, & K. Moxey (Ed.), *Visual theory: Painting and interpretations* (pp. 231–259). New York: HarperCollins.
- Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS.
- Vančát, J. (2010). *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě. Předpoklady gnozeologické analýzy obrazové stránky nových médií*. Praha: Karolinum.
- Vyskočilová, E. (Ed.). (1997). *Dialogické jednání jako otevřená otázka. Sborník z konference 13. a 14. 11. 1997*. Praha: Akademie múzických umění.
- Walton, K. L. (1992). *Mimesis as make-believe (on the foundations of the representational arts)*. London: Harvard University Press.
- Wittgenstein, L. (2009). Poznámky k přednáškám o „soukromé zkušenosti“ a „smyslových datech“. *Filosofický časopis*, 57(5), 645–678.
- Zuska, V. (2001). *Estetika*. Praha: Triton.

Autor

Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Katedra výtvarné kultury, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni, Univerzitní 22, 306 14 Plzeň, e-mail: ars.gratia@tiscali.cz

On the object of didactics in aesthetics education

Abstract: The article deals with the object of didactic research and theory in aesthetics education. It strives after such generalization, which allows one to think out interdisciplinary relations between didactics within the field of aesthetics as well as to other educational areas. Goodman's aesthetics theory of symbolization and its focusing on denotation, exemplification and expression is the main source for explanations in this approach. Expression is analyzed as a symptomatic and aggregate type of representational activities in the aesthetic disciplines of education.

Key words: didactics, didactic transformation of educational content, aesthetics education, content representation