

„Co doopravdy jest“ aneb vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově

Petra Šobáňová

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy

Redakci zasláno 1. 5. 2012 / upravená verze obdržena 30. 7. 2012 / k uveřejnění přijato 6. 8. 2012

Abstrakt: Článek reflektuje současnou situaci v oblasti pedagogické teorie a praxe a zvláště se přitom zaměřuje na výtvarnou výchovu, v níž se projevuje výrazná disproporce mezi teorií a edukační realitou na školách. V úvodu objasňuje, proč jsou pojmy teorie a praxe chápány jako protikladná a představuje jejich různá filosofická pojetí. Vztah teorie a praxe v pedagogice je ovlivněn tím, že teoretické konstrukty zde mají často normativní charakter, usilují o aplikaci a vliv na praxi. V napjatém vztahu teorie a praxe se výtvarná pedagogika neliší od jiných pedagogických oborů. V textu je podrobněji objasněn vliv výtvarného umění a jeho teorie na výtvarnou výchovu, popsány jsou také příklady střetů mezi teorií a praxí z historie oboru. Aktuálními problémy znemožňujícími zavádění teoretických poznatků do praxe jsou mimoběžnost obou oblastí a nedostatky v poznatkové bázi učitelství, zjištěné u učitelů výtvarné výchovy v praxi a týkající se jejich znalostí kurikula a funkčního slovníku.

Klíčová slova: teorie a praxe, výtvarná výchova, znalosti kurikula, učivo výtvarné výchovy, funkční slovník učitele

1 Úvodem

Porozumění pro vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově, které je tématem této studie, se neobejde bez vidění širších souvislostí. Výtvarná výchova patří do oblasti pedagogiky, která jako aplikační vědní disciplína usiluje o vliv na praxi. Avšak právě proto je pro ni obtížný vztah mezi teorií a praxí řešit: musí totiž udržovat jejich rozdílnost, ale zároveň trvat na jejich funkčním propojování. Tato obtíž platí i pro výtvarnou výchovu a vyžaduje hlubší porozumění pro to, „co doopravdy jest“ v souvislostech toho, „jak by to mohlo či mělo být“. V následujícím textu k takovému porozumění směřujeme v kontextu filosofickém, pedagogickém a uměleckovědném a ukážeme některé historické posuny v jeho chápání. Na tomto myšlenkovém pozadí uvádíme výsledky výzkumu, které vypovídají o aktuálním stavu ve vztahu teorie a praxe současné výtvarné výchovy u nás.

1.1 Různé přístupy k teorii a praxi ve filosofii

Zatímco řecké slovo *theória* znamenalo nahlížení, pozorování a předpokládá duševní činnost, pojmu *praxis* užívali Řekové ve významu jednání, konání, podnikání něčeho. Původní starořecké pojetí vztahu teorie a praxe bylo protikladné: *praxis*, realizace, uvádějící v skutek určitou znalost, je opozitní vůči abstraktnímu a často spekulativnímu poznání, jež se pojí s teorií (Durozoi & Rousel, 1994, s. 300).

Ve starořeckém pojetí byl filosof, resp. teoretik povznesen nad praktický život; pravdu miloval a hledal pro ni samotnou, nikoliv pro její praktické účinky. Praktické otázky neměly pro starořecké filosofy valnou cenu: „theorie, slovo Platónem stvořené, znamená vidění pravdy; život v teorii byl pravým životem filosofickým, povzneseným nad život otrocký“ (Rádl, 1998, s. 144). Typickým rysem této filosofie bylo přeceňování intelektu odpoutaného od praxe. V Platónově učení byla teorie pravým poznáním, viděním toho, „co doopravdy jest“. Zatímco dnes v duchu pozitivistické tradice chápeme vědecké teorie jako strukturovaný systém zákonitostí určitých jevů či jako systematicky organizovaný komplex tezí či hypotéz, pro Platóna znamenala teorie „nazírání poznané pravdy a její krásy a štěstí z tohoto nazírání“ (Rádl, 1998, s. 168).

Je zřejmé, že tento svět teorie nemá pranic společného se světem praktického jednání, stálé proměnlivosti, chaosu, běžných problémů. Smyslově daný, reálně existující svět byl v antickém chápání materiálem pro teoretickou reflexi bez aspirace na jeho zpětné ovlivňování. Ve filosofii Aristotelově bylo pak nazírání neměnné pravdy, resp. spočívání v čiré teorii dokonce spojeno s představou božství. Aristotelův bůh je dokonalým, ideálním teoretikem, jehož věčná blaženost spočívá v sebezpozorování, v nahlížení trvalé pravdy, tedy teorie. Takovýto bůh se v praktickém životě lidí nijak neangažuje, od praxe se distancuje a nic pro ni neznamena.

V jednom podstatném bodě se Platónovo a Aristotelovo učení rozcházejí: v pojetí racionality. Spor o ně není odtažitým filosofickým problémem; má bezprostřední vazbu k současnému pohledu na vztah teorie a praxe v pedagogice a všech sociohumanitních vědách. Rozpor mezi Platónovým a Aristotelovým pojetím lze zjednodušit na protiklad mezi *epistémé* a *fronésis*. *Epistémé* spojujeme s věděním či pravým poznáním, k němuž vede užívání rozumu. Naproti tomu *fronésis* se dotýká praxe, toho, jak máme prakticky jednat. Jde o praktickou moudrost (získanou časem a zkušeností), kterou

Aristotelés vymezuje jako důležitou intelektuální ctnost vedle moudrosti teoretické, zvané *sofiá*. V pedagogice dnes dochází k posunu důrazu z *epistéme*, coby čistě intelektuálních, konceptuálních forem (vysoké teorie), na *frónésis* (viz níže), týkající se reálných jednotlivostí a konkrétních situací.

Radikálně odlišné od anticky pojímané *teorie pro teorii* s absolutní distancí od praxe jsou naopak kořeny křesťanství. V Ježíšově učení a evangeliích totiž teorii v antickém ani současném slova smyslu nenacházíme. Základy křesťanského učení jsou zcela neteoretické, protože učedníci k Ježíšovi nikdy s teoretickými otázkami nepřistupovali a Ježíš také nikdy žádnou teorii nezformuloval (Rádl, 1998, s. 277). To se zanedlouho změnilo s šířením křesťanství; víra totiž brzy znamenala nikoli odevzdanost do vůle Boží nebo Ježíšem inspirované praktické jednání, jako spíše „uznávání jisté teorie za správnou“ (Rádl, 1998, s. 277). A středověká scholastika je ne-praktickou teorií *par excellence*.

Hovoříme-li v tomto stručném a ovšem neúplném přehledu o proměnách chápání pojmů *teorie* a *praxe*, nelze opomenout pozitivismus, který ústy svého předního představitele A. Comta přináší rozdělení věd na teoretické, které usilují o *poznání pro poznání* a které nezaujatě konstatují fakta, a praktické, které se o poznání snaží především kvůli praktickému jednání. Příkladem takové vědy, usilující o aplikaci a vliv na praxi, je nepochybně pedagogika.

Poukažme ještě na změny v paradigmatu vědeckého poznání i jeho teoretické, resp. filosofické reflexe, k nimž došlo vlivem pluralistického postmoderního diskurzu. V oblasti teorie poznání (kterou někteří ztotožňují s filosofií – srov. Peregrin, 1994) přinesla post-moderní doba dekonstrukci mechanismů vzniku nových koncepcí a teoretických schémat (podrobněji např. in Tondl, 2002, s. 25). Nadále již není možné věřit v uchopitelnost světa jedinou „správnou“ teorií, ukazuje se totiž, že pravda o světě je „věcí shody“ a lidského konsensu (viz Peregrin, 1994), nikoliv nadosobní entitou. Tento názor přesvědčivě argumentoval např. americký filosof R. Rorty, který považoval představu všeobecně a navždy platné teorie za iluzorní; jakákoliv teorie je totiž interpretací a snaha dojít pravdy není ničím víc než sebeklamným pokusem „zvěčnit právě existující diskurz“ (Rorty, 2000, s. 9).

Také vlivná kniha rakouského filosofa vědy P. K. Feyerabenda nazvaná příznačně *Rozprava proti metodě* přináší radikální změnu do navyklého způsobu chápání teoretické a vědecké činnosti: hlásá blahodárnost mnohosti

teorií a nabádá k svobodnému formulování hypotéz, které anarchisticky odporují potvrzeným a přijatým teoriím. Ukazuje, že vědění „není řadou konzistentních teorií, které směřují k nějakému ideálnímu názoru: není to postupné přibližování se pravdě. Spíše je to stále se zvětšující *oceán vzájemně neslučitelných alternativ...*“ (Feyerabend, 2001, s. 36).

Připomeňme ještě alespoň tzv. scholastické hledisko (*scholastic view*) francouzského sociologa P. Bourdieu (1998). Rozumí jím způsob užívání řeči, při němž slova neužíváme v kontextu praktických záležitostí, nýbrž probíráme a zkoumáme jejich možné významy, a to ve specifické situaci *skholè*, která je umožněna volným časem ke studiu (a teoretizování) a dostatkem prostředků, bez nichž by tuto situaci znemožňovaly praktické životní nutnosti.¹ Teoretickou činnost je v tomto duchu možné vystihnout jako schopnost klást spekulativní otázky z čiré radosti z jejich řešení, nikoliv z životní nutnosti a potřeb praxe. Teoretická činnost je ne-praktická.

Dnes by se teoretici měli navíc podívat „na teoretické hledisko z teoretického hlediska“ a vyvodit důsledky z faktu, že teoretik je neoddělitelný od své scholastické situace, resp. že tato nehmamatelná, ale vlivná situace se v jeho činnosti přímo odráží. Bourdieu varuje, že nevědomost o tom, co všechno s sebou nese scholastické hledisko, vede k zásadním vědeckým omylům. „Použijeme-li bez přemýšlení svůj navyklý způsob myšlení, vždycky tím svůj předmět hluboce měníme“ (Bourdieu, 1998, s. 160). Proto jsou dnes vědci kritizováni za to, že nepřemýšlejí nad základy své vědy, že pracují mechanicky v rámci určitého paradigmatu, protože zásadní objevy často vycházejí právě ze zpochybnění těchto základů (k tématu např. Storch, 2012).

1.2 Vztah teorie a praxe v pedagogice a pedeutologii

Pedagogická teorie vznikla jako „zobecněný odraz výchovných jevů a zákonitostí a současně jako nástroj, který napomáhá racionálně koncipovat, organizovat i zabezpečovat výchovu mládeže i dospělých“ (Průcha, 2000,

¹ Scholastické hledisko spojuje Bourdieu (1998) se školou, tedy sociálně ustavenou situací, v níž je možné zabývat se problémy, které prakticky zaměření lidé neřeší. Jeho definice druhu *homo scholasticus* či *homo academicus* (který přesně odpovídá obecné představě teoretika) postihuje dobře aspekt ne-praktičnosti, neutilitárnosti, který spojujeme s teorií: jde o lidi, kteří mohou „hrát vážně“, protože jejich stav či stát jim poskytuje potřebné prostředky, kompetenci (tu získali absolvováním výuky na bázi *skholè*) a dispozici „investovat sama sebe do věcí, jež se rodí v scholastických světech a v nichž vážní lidé [...] vidí prchavosti“ (Bourdieu, 1998, s. 154).

s. 18). Původně živelné výchovné procesy se postupně staly předmětem teoretické reflexe a v průběhu staletí vznikly četné pedagogické teorie, které se pokoušely uchopit praktické edukační procesy. Za úspěšné pokusy o řešení vztahu pedagogické teorie a praxe lze spolu s J. Maňákem (2011, s. 262) považovat např. učení pedagogických novátorů Bosca, Makarenka, Neilla či Deweye, pro něž byly východiskem právě praktické edukační aktivity. Ty se však jen „obtížně zobecňují v univerzálně platné zákonitosti“ (Maňák, 2011, s. 257), a proto dilema mezi teorií a praxí je v pedagogice stále aktuální. Projevuje se jak v samotné škole, která je kritizována za to, že připravuje žáky na život paradoxně předáváním teoretických koncepcí jednotlivých oborů, tak ve vzdělávání učitelů, kde se rovněž klade důraz především na zvládnutí teoretických poznatků (Maňák, 2011, s. 265–268).

Dalším problémem je fakt, že „v povaze pedagogiky – jakožto teorie vycházející z praxe a praxi (kromě jiného) sloužící – musí být zakotvena určitá složka předpisovosti, normovanosti, ideálu nebo vzoru“ (Průcha, 2000 s. 17). I když dnes není pedagogika pouze aplikovanou disciplínou či normativní teorií, naopak realizuje i výzkum reality a objasňuje ji, právě normativní pojetí teorie sloužící k vymezování ideální podoby praxe se s praxí nejčastěji střetává – a to proto, že praxe zůstává ideálu teoretiků stále vzdálena. Kolizi teoretického konstruktů s praxí se naopak svou povahou vyhýbá pedagogika, která z reálné praxe přímo vychází, tedy pedagogika pojatá jako explorační (vycházející z výzkumu) a explanační (tedy hledající pochopení určitého praktického jevu). Taková teorie nehledá odpověď na otázku, jaká by praxe měla být, nýbrž odpověď na otázku, jaká praxe skutečně je a proč takovou je (viz Průcha, 2000, s. 19).

Hovoříme-li o teorii a praxi v pedagogice, je třeba přidat ještě dalšího činitele, totiž „programové pole“. Toto pole pomocí specializovaných a institucionalizovaných mechanismů produkuje normativní program, dnes nazývaný kurikulem. Ovšemže ho vytvářejí teoretici, avšak nejen oni: programové pole je především ustanoveno a legitimováno politickou mocí a ovlivněno dalšími „lobby“, dnes zejména ekonomickými. Politická reprezentace a orgány státní správy fakticky rozhodují o tom, jaké teorie a do jaké míry se smějí na utváření programových dokumentů podílet. Program pak vytváří závazný rámec pro realizaci pedagogické praxe a v tomto smyslu disponuje větší mocí ve vztahu k praxi než samotné teorie, které mohou trvale zůstat a často zůstávají v Bourdieuho scholastických světech bez přímého vlivu na praxi. Přijatý program by měl být ovšem opřen o určitý

konsensus v teoriích, ty by však na druhou stranu měly vůči němu zůstat ve specifické situaci *skholè*, spojené nejen s ne-praktičností (ve smyslu ne-utilitárnosti), ale také se svobodou, již si ještě stále spojujeme s akademickou půdou. Teoretická činnost explanační by měla zůstat vůči normě-programu trvale svobodnou a kritickou; a na základě hlubšího porozumění navrhnout její inovace.

Klasický protiklad mezi teorií a praxí, do něhož jsme navíc zasadili ještě programové pole² (skrže které coby závaznou normu lze praxi následně evaluovat a sledovat naplňování stanovených standardů), je v pedagogice zdrojem napětí, které charakterizuje každý živý obor lidské činnosti. Vždyť jakákoliv inovace v oblasti teorie se dříve či později projevuje v praxi, a naopak každý problém sužující praxi vzbuzuje úsilí o teoretické zpracování. „Chronická roztržka praxe a teorie“ (Slavík, Dytrtová, & Fulková, 2010, s. 225), byť je pozitivním znakem dynamiky oboru, má však také zřejmé a nežádoucí důsledky. Patří k nim zejména snížená kvalita odborné diskuse či přímo mimoběžnost komunikace praktiků a teoretiků. Takovou zkušenost popisuje J. Valenta (2002, s. 386) v článku reagujícím na skutečnost, že učitelé v praxi mají k teorii rezervovaný vztah, protože je sice součástí učitelské přípravy, „ale není to příliš funkční a svým způsobem to zdržuje od něčeho jiného, potřebného, při vzdělávání učitele důležitějšího...“. Popsané zkušenosti vedou autora k polovážně míněnému návrhu na zřízení „didaktiky teorie“, která by např. řešila otázku „jak učit, aby (budoucí) učitel uměl jednat též (!) na základě znalosti a pochopení teorie“ (Valenta, 2002, s. 387).

Článek vyvolal reakci J. Slavíka (2003), který možné řešení problému spatřuje v „dobře uchopené analýze praktických zkušeností učitelů“, již prosazuje jako koncepci tzv. „reflektivní praxe“ (Slavík et al., 2010). Analytická reflexe, kterou v podobě propracovaného modelu konceptové analýzy výuky navrhuje, není samozřejmě bez teorie možná – a právě tato „součinnost pedagogické teorie a učitelské praxe“ může vést k žádoucímu zlepšení kvality praxe (Slavík et al., 2010, s. 223). Reflexi považuje Slavík (2003, s. 205) za klíčový prostředek pro spojování teorie s praxí, protože „rozvíjí teoretickou citlivost učitele při hledání přílehlavých argumentů, resp. pojmů pro interpretaci výuky a pro posuzování a diskutování nejlepších praktických varianty (alterace) pracovního postupu“.

² K zapracování programového pole do vztahu teorie a praxe došlo na základě podnětného návrhu jednoho z recenzentů textu.

Jak však přesvědčit učitele o tom, že hlubší analytická reflexe výuky je potřebná? Problém pedagogické praxe spočívá v tom, že běžná reflexe tuto potřebnou hloubku postrádá a soustředí se spíše na „provozní“ aspekty vyučovacího procesu. Učitelé mohou obstát i bez teoretického uvažování, a to např. proto, že vyučovat lze i na základě nápodoby či prosté zkušenosti nebo že kvalita vyučovacího procesu není důsledně sledována a vyžadována. Souvisejícím problémem je paradoxně také (jinak žádoucí) rozmach teorie – vede totiž k tomu, že se stává pro praktiky nepřehlednou, protože přináší příliš velké množství poznatků a také proto, že není pouze jedna, naopak i zde dnes existuje pluralita, a tak každá teorie akcentuje jiný aspekt problému a někdy si navzájem odporují.

Složitý problém propasti mezi teorií a praxí v pedagogice řeší kolektiv autorů práce nazvané *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů* (Korthagen et al., 2011). V centru jejich uvažování stojí problém učitelského vzdělávání a koncipování nového modelu jejich přípravy, který by eliminoval zmíněné negativní jevy. Příležitým termínem, který citovaní autoři používají pro označení situace šoku z přechodu ze „scholastického světa“ do praxe, je *vymytí teorie* (*washing-out*). Důsledkem tohoto *vymytí* nejenže nedochází k transferu teorie do praxe, ale navíc se zakládá další závažný problém. Učitelé si uvědomují nemožnost používat předkládanou teorii a fakt, že nejsou schopni naplnit tato očekávání, je vede až k pocitu ohrožení. „Jedinou cestou, jak se zbavit pocitu trvalého selhání, je přizpůsobit se rozpoložení mezi učiteli běžnému, totiž pokládat učitelské vzdělávání za příliš teoretické a neúčinné.“ (Korthagen et al., 2011, s. 21)

Korthagen (2011) se spolu se svými kolegy pokouší najít odpověď na to, jak je možné, že k *vymytí* teorie dochází. Domnívá se, že je to vinou dosavadního modelu učitelské přípravy, která postupuje od teorie k praxi.³ Jeho „realistický“ přístup naopak vychází z praxe k porozumění a teorii. Staví na zkušenostním učení, podpoře reflexe zkušenosti a také na zcela odlišné představě potřebné teorie.

Citovaní autoři nabádají k obratu od *epistémé* k *fronésis*, protože „povaha teorie relevantní pro praxi se diametrálně liší od teorie v tradičním slova smyslu“ (Korthagen et al., 2011, s. 31). Je třeba budovat ji více na prekonceptech studentů, nikoliv pouze na racionálních a kognitivních složkách. Zatímco

³ A navíc nebere v potaz socializující vlivy školního prostředí a prekoncepty studentů, mj. léta jejich žákovských zkušeností.

epistémé jsou zobecněné vědecké znalosti, skutečně použitelné *fronésis* jsou „kontextově vázané principy vztažené ke konkrétním situacím“ (Korthagen et al., 2011, s. 244), které učitelům pomáhají dospět pohotově k řešení praktických situací ve třídě. Budování *fronésis* je možné na základě procesu učení se reflexí, tedy myšlenkového procesu vedoucího k (re)strukturování pedagogické zkušenosti ve fázích: „(1) jednání; (2) zpětný pohled na jednání; (3) uvědomění si podstatných aspektů; (4) vytvoření alternativních postupů jednání; a (5) vyzkoušení, které je samo o sobě novým jednáním, a tudíž první fází nového cyklu“ (Korthagen et al., 2011, s. 245).

2 Vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově

V napjatém vztahu teorie a praxe se výtvarná pedagogika nijak neliší od jiných pedagogických oborů. Také zde se „vychází hlavně z představ a koncepcí, které jsou vytvářeny předními teoretiky“, kteří jsou přesvědčeni o potřebnosti „určitých principů a modelů edukace a vytvářejí teoretické konstrukce o tom, jaká má edukace být“ (Průcha, 2000, s. 19). Nedostatkem těchto konstruktů je ovšem to, že jsou to „ideální teorie“, které do praxe nemá kdo uvést. Teorie se totiž do praxe může dostat jen tehdy, když ji praktik vezme za svou, když ji intelektuálně zvládne a výběrově ji aplikuje „jmenovitě do toho úseku pedagogické práce, který byl aktuálně vykonán, a v tom kontextu, který k němu patří“ (Slavík, 2003, s. 203).

Praxe tak s teorií není nikdy v souladu a oborová komunikace ve výtvarné výchově má proto často povahu kritiky praxe a peskování učitelů. Na tuto kritiku je možné pohlížet (Foucaultovým slovníkem) jako na uplatňování moci teoretiků a představitelů programového pole – a jejich institucí, tedy univerzit, výzkumných ústavů, státních úřadů, školní inspekce aj.⁴ Tento způsob komunikace má zřejmý negativní důsledek: prohlubující se nedůvěru mezi teorií a praxí a jejich vzájemnou mimoběžnost, projevující se na straně teorie publikováním vysoce sofistických statí o nepřehledných akademických problémech, a na straně praxe hledáním záchytných bodů v povrchních metodikách s popisy banálních výrobních procesů, jednoduše podaných, a tedy srozumitelných a v praxi ihned aplikovatelných.

⁴ První ze jmenovaných, teoretikové, ovšem disponují pouze mocí ve smyslu teze „vědění je moc“ (viz Tondl, 2002), narozdíl od představitelů programového pole, kteří disponují reálnou mocí politickou a úřední.

2.1 *Problém výtvarného umění a jeho teorií*

Vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově se kromě pedagogiky úzce týká i umělecké oblasti a jejích teorií. Ty se promítají nejen do dějepisů umění, který je tradiční součástí osnov výtvarné výchovy, ale především do základního pohledu na to, co je za umělecké dílo vůbec považováno a co má mít vliv na vzdělávací obsah výtvarné výchovy. Zajímá nás řetězec složitých souvislostí: vztah teorie umění k jeho praxi, přímý vliv této umělecké praxe na výtvarnou edukaci a zároveň vliv vztahu mezi teorií a praxí umění na vztah mezi teorií a praxí ve výtvarné výchově.

Vztah teorie umění nebo estetiky k umělecké praxi se v dějinách proměňoval a vykazoval mnoho rozporů. Tradice estetiky a dějepisů umění počíná v antice, zahrnuje učení mnoha významných filosofů a také „otců“ oboru od G. Vasariho k G. E. Lessingovi, D. Diderotovi a J. J. Winckelmannovi. Do teoretické reflexe umění přinesli zásadní obrat romantikové se svou představou umělecké individuality a síly svobodného tvůrčího činu. Tato představa zakládá dosud přetrvávající obecné povědomí o neuchopitelnosti talentu a výlučnosti uměleckého díla, které se neslučují s běžným, praktickým životem. Odklon od racionality a vztahu k realitě (které reprezentují antická tradice spolu s renesancí a klasicismem) dovršilo 20. století, kdy umělci „opustili skutečnost“ (Morpurgo-Tagliabue, 1985, s. 143). Umění nesené snahou o zobrazení skutečnosti zde fakticky končí a zjevuje se umění nového typu. Zdá se však, že různorodé formy moderního umění nevycházely z estetických teorií, nýbrž ze života samotného, reagovaly živě kupř. na rozmach techniky, průmyslové výroby a vědy. Moderna ještě více zvýraznila kult umělecké osobnosti, která, jak tvrdí americký filosof A. Danto (2009), de facto vytváří teorii umění tím, že něco jako umělecké dílo prezentuje.

„Nikdy nebylo takové množství estetických teorií jako v prvních letech našeho století,“ konstatuje estetik G. Morpurgo-Tagliabue (1985, s. 63) v 50. letech 20. století, když se snaží ve svém několikasetstránkovém panoramatu *Současná estetika* nabídnout přehledné dějiny estetických teorií. Všimá si, že vždy vycházejí z jiných teorií (s nimiž jsou buď ve shodě, nebo v kontrastu) a že přicházejí vždy „po určitých uměleckých modelech, ale jdou často *nad ně*“ (Morpurgo-Tagliabue, 1985, s. 7).

Postmoderní teoretici – v konfrontaci se současnými uměleckými projevy, které mohou mít libovolnou podobu shodnou kupř. s průmyslově vyráběný-

mi artefakty⁵ – došli k závěru, že role teorií umění dnes již nespočívá pouze v jeho teoretické reflexi a vysvětlení – je mnohem závažnější, protože teorie svět umění, ba i umění samo umožňuje (Danto, 2009). To, co činí rozdíl mezi jakýmkoliv myslitelným objektem a uměleckým dílem, je totiž právě určitá teorie umění. Danto (2009, s. 67) poukazuje na to, že v umění (stejně jako ve vědě) dochází k epizodám, které si vynutí zásadní teoretické přehodnocení, změnu paradigmatu, zahrnující nejen uznání nových objektů za umělecká díla, ale také „zdůraznění nových významných rysů již uznaných uměleckých děl, kterým musel být nyní přiznán status umění na zcela jiném základě“.

Byť má teoretizování o umění a kráse dlouhou tradici, byl v oboru dlouho rozšířen názor, že sami umělci teorii nepotřebují, protože tvůrčí čin prýští z ruky autora díky vnuknutí Múz či jako projev teorií neuchopitelného talentu, geniality či tvůrčí intuice.⁶ Za teorii byly v umění i výtvarné pedagogice poměrně dlouho považovány spíše souhrny konkrétních pracovních postupů, které vedly ke správnému praktickému konání, tedy kreslení.⁷

Teze o nepotřebnosti teorie ve smyslu filozofujícího tázání po smyslu a povaze věcí přestala být ve výtvarném umění i pedagogice udržitelná nejpozději od šedesátých let 20. století, která přinesla radikální proměnu forem i obsahů uměleckých děl. Již v moderně vzala za své tradiční pravidla formálních a obsahových kvalit uměleckého díla a nabývá na významu jeho kontext, který v postmoderní situaci nakonec zásadní měrou rozhoduje o příslušnosti daného jevu k umění. Hranici mezi uměním a ostatními objekty či jevy fatálně narušilo v 60. letech také konceptuální umění, kdy umělci zdánlivě nesmyslnými či absurdními uměleckými projekty podrobovali zkoumání

⁵ Například citovaného teoretika A. Danta k jeho myšlenkám přivedlo dílo pop artového umělce A. Warhola v podobě dřevěných duplikátů krabic od mýdla značky Brillo (viz Danto, 1992, 2009).

⁶ Souvislost mezi praktickou uměleckou tvorbou a příslušnými teoriemi byla často jen velmi volná a umění vykazovalo na teorii značnou nezávislost. Leonardo v 15. století sice zdůrazňuje, že mladý malíř si má nejprve osvojit *nauku* a pak teprve usilovat o cvik, který se z ní rodí, avšak naukou rozumí ryze praktická pravidla perspektivního zobrazení nebo „správné“ kompozice (da Vinci, 1994), nikoliv abstraktní teorii.

⁷ Nahlédneme-li do časopisu pro učitele kreslení ještě ze sklonku 19. století, tento způsob teoretického uvažování se zjeví ve své karikatuře: přední teoretici zde objasňují, jak správně „sestrojit“ list babykový jako osově souměrný útvar dle záchytných konstrukčních bodů či jak přesným geometrickým postupem vytvořit spirálu nebo síťový ornament (viz *Český kreslíř*, 1882).

funkce umění a hranice jeho vyjadřovacích prostředků.⁸ Tak „došlo k odhalení, že obrazivost ve výtvarném umění je možné potvrdovat také konceptuálně, pojmenováním“ (Vančát, 2009, s. 71).

Tento fakt má zřejmý důsledek, totiž že teorie nabývá na významu. Proto také může K. Liessmann (2012) dát jedné ze svých úvah výstižný podtitul *Jak teorie vytvářejí umění*. Teoretik se významnou měrou podílí na procesu konstituování díla, na tom, zda se umělecké gesto stane součástí diskurzu umění, na jeho pochopení a míře zapojení do společenské komunikace. Mnohé z dnes uznaných uměleckých projevů spočívají pouze a jedině na teoretických konceptech a „čím jsou tyto teorie rozsáhlejší, propracovanější, pojmově bohatší, čím výsadněji mohou být uplatněny, tím větší je šance na estetické konstituování“ (Liessmann, 2012, s. 52). Bez příslušné teorie by nikoho ani nenapadlo považovat za umělecké dílo sušák na lahve, modře natřenou plochu, bizarní procházku s přáteli, „opičení“ dcery po otci či simulaci atomového výbuchu ve vysílání televize.⁹ „Se správnou teorií“ ovšem může být i průmyslově vyrobená lopata „strhujícím uměleckým dílem. Důrazně uplatněná teorie dokáže vytrhnout předměty z univerza věcí a přisoudit jim místo v univerzu uměleckých děl. Umělecká díla existují. Jak je to možné? Protože je za taková prohlásíme.“ (Liessmann, 2012, s. 52)

Je zřejmé, že tato situace klade na výtvarné pedagogy-praktiky dosud nebývalé nároky, a to právě v oblasti zvládnutí teorie, bez níž dané jevy nelze pochopit. Domyslíme-li do důsledku tezi, že teprve teorie umožňuje jakékoliv umění, vyjevuje se náročnost oboru výtvarná výchova, který nejenže není možné bez osvojení náročných teorií kvalitně obsáhnout, ale který navíc musí reagovat na další, postupně přicházející teoretická přehodnocení, ke kterým stále dochází nejen vlivem nových událostí v uměleckém světě, ale také vlivem dalších společenských změn. Se žádnou správnou a univerzálně platnou teorií (osvojenou např. během studia) si nelze vystačit napořád,

⁸ Příkladem může být výstava Y. Kleina nazvaná *Prázdná* z roku 1958, při které umělec před prázdnými místnostmi divákům sdělil, že všechny jeho vystavené obrazy jsou neviditelné, nebo čin R. Rauschenberga, který vygumoval kresbu jiného autora a vystavil ji jako vlastní dílo pod názvem *Vygumovaná de Koonigova kresba* (1953). Ikonou konceptuálního umění je dílo J. Kosutha, který v roce 1965 vytvořil instalaci nazvanou *Jedna a tři židle*. Instalaci tvořila jedna skutečná židle, fotografie židle a text obsahující definici slova židle.

⁹ V náznaku odkazujeme na tyto umělce a jejich díla: Marcel Duchamp (1887–1968), *Sušák na lahve*, 1914; Yves Klein (1928–1962), *Blue Monochrome*, 1959; Milan Knížák (*1940), akce *Procházka po Novém Světě*, 1964; Kateřina Šedá (*1977), dvacetičtyřhodinová akce *Opičení po otci*, 2004; umělecká skupina Ztohoven, akce *Mediální realita*, 2007.

protože existence nových uměleckých jevů či změněné podmínky jejich fungování si vynucují nové teoretické přístupy, kterým je třeba porozumět a které přinášejí klíč k základním výtvarně pedagogickým problémům: které z uměleckých přístupů mají vzdělávací potenciál a jak ve změněné situaci co nejlépe inovovat způsoby, jakými ve výtvarné výchově stavíme výchovné situace, jejichž dnešním důležitým cílem je pěstovat schopnost porozumění.

2.2 *Střety mezi teorií a praxí v historii oboru*

Dalším specifikem oboru výtvarná výchova (dále VV), úzce souvisejícím s výše popsaným dynamickým děním v umění a kultuře, je proměnlivé pojetí jeho vzdělávacího obsahu a časté teoretické polemiky nad jeho vymezením. Také učivo ostatních oborů se jistě proměňuje s měnícím se stavem poznání daných kořenných oborů, ve VV jde však dokonce o protikladná pojetí.

Vedle tereziánského trivía (tedy čtení, psaní, počítání) se VV objevovala pod názvem kreslení a sloužila především k pěstování technických dovedností. Při výuce se kupříkladu využívala tzv. geometrická metoda, tedy kreslení geometrizovaných znázornění, a následně metoda stigmografická neboli kreslení do předem připravených čtvercových sítí. Spolu s praxí se rozvíjí postupně i teoretická reflexe oboru, která nachází platformu v odborných časopisech, kde se teorie projevuje jako normativní, předkládající jasné návody k tomu, jak má praxe správně vypadat. K praxi je kritická, teoretici si stěžují na její zaostalost nebo se ohrazují proti tomu, že jejich reformní návrhy, prosazené do osnov, nejsou dobře pochopeny.

Jeden z prvních střetů mezi teorií a praxí se ve VV objevuje právě při hodnocení stigmografické metody. Použijeme-li dnešní slovník, tak lze konstatovat, že se v podstatě jednalo o rozpor mezi „projektovaným kurikulem“, které umožňovalo také volné kreslení podle přírodních vzorů a věcí obklopujících děti, a mezi „kurikulem realizovaným“, protože učitelé nevyužívali možnosti přiblížit tvorbu dětí realitě a ulpívali pouze na jasně vymezené, a tudíž metodicky snadnější metodě kreslení do čtvercových sítí. „Špatně odborně připravení spokojovali se s pohodlným taháním od tečky k tečce“ (Chobola, 1953, s. 20).

Ve výčtu příkladů rozporů mezi teorií výtvarné výchovy (resp. kurikulem, záměry teoretiků a tvůrců osnov) a praxí lze dále pokračovat. Do reformy kreslení z roku 1900 bylo prosazeno kreslení dle skutečnosti a přírody – avšak kvůli chybějícímu zařízení a nepřipravenosti učitelů se zvrhlo ke kreslení

květin, brzy ovlivněnému secesizující stylizací a lidovým ornamentem. Žáci kreslili stylizované florální motivy či ptačí pera, jež z odstupu vnímáme jako nedůvtipné karikování přírody (Chobola, 1953). Neuspokojivý stav praxe vyvolal bojovné články ve výtvarně pedagogickém časopise *Náš směr*, který v roce 1924 uspořádal anketu o ornamentálním kreslení, vůči němuž se kriticky vymezily významné osobnosti. Ulpívání praxe na bezduché „výrobě“ ornamentálních kompozic hodnotili teoretici jako zaostalé, moderního člověka nedůstojné, ba pobuřující a trapné.

Do kreslení se postupně prosazuje studium dle skutečnosti a přírody, tedy nácvik iluzivní kresby a cvičení v perspektivě. Více se dbá na psychologii dítěte, takže se prosazuje také volné, spontánní kreslení, nejen kreslení „dle názoru“. Objevuje se heslo „umění do škol“ a formují se tak počátky umělecké výchovy. Oborový kvas v roce 1924 výstižně glosuje J. R. Marek (1924, s. 33):

Stále rostou hesla a metody, jako houby po dešti. S jedné stránky je to sice příznakem živosti, důkazem, že se o kreslení přemýšlí, že je k němu mnohem teplejší a přímější poměr než k jinému předmětu naukovému, ale zase se zde hřeší horlivostí, přílišným teoretisováním, čili, s druhé stránky: chaosu tím přibývá.

Příkladem vzletného hesla, jehož teoretické rozpracování nabylo podoby utopického teoretizování, může být právě teze „umění do škol“. Umělecká výchova se měla stát prostupujícím principem veškeré školní výchovy, v praxi však byla realizována pouze v předmětu kreslení (a i tam ne zcela vhodnými metodami a jen okrajově), které disponovalo pouhou jednou či dvěma hodinami týdně. Snahy o zavedení „umění do škol“ tak byly předem odsouzeny k neúspěchu a stejně jako další reformní pokusy (např. reforma kreslení z let 1924–1928) přinesly teoretikům zklamání.

2.3 *Aktuální problémy: mimoběžnost teorie a praxe*

Při srovnání s minulostí se zdá, že oborová komunikace i vztah mezi teorií a praxí vykazuje dnes poněkud odlišné rysy. Aktuální diskuse např. nad novými technologiemi ve výtvarné edukaci nebo nad cíli a terminologií VV v novém kurikulu se odehrávají převážně v teoretické rovině (tzn. teoretikové mezi sebou navzájem) a učitelé jsou k nim spíše lhostejní. Praxe a metodických postupů se totiž nedotýkají bezprostředně – oproti dobovým problémům zmíněným výše. Problémy již nejsou stavěny jako opozice typu ornament ano, či ne, ale spíše (zůstaneme-li u archaického příkladu ornamentu, který dnes již chápeme jako zcela neutrální téma, které může ve výtvarné edukaci

nabývat nových významů, zajímavých konotací a kvalit) proč vůbec uvažovat o ornamentu (tedy jaký smysl může mít), které jeho rysy, historické a kulturní projevy lze považovat za inspirativní, v jakém kontextu ho lze začlenit do výuky a tvorby žáků, a v jakém kontextu nikoliv.

Teorie a praxe mají dnes jiné třecí plochy, úzce související s erudicí a kvalitou pedagogů-praktiků. Ta je totiž v době, kdy se z minulosti známé „rudimenty“ oboru jako krasopis, perspektivní kreslení dle „názoru“ či konstrukce ušlechtilých stylizovaných tvarů zcela rozplynuly a jasně předepsané metodické postupy pro výtvarnou edukaci již nelze obhájit, klíčovým problémem a největší slabinou. Znepokojivě o nich vypovídají dvě výzkumná šetření, stručně představená v následujících odstavcích.

Problém učitele a jeho znalostí kurikula

První z výzkumných šetření realizuje autorka této stati. Výsledky jejího výzkumu (Šobáňová, 2011) ukazují znepokojující mimoběžnost teorie, resp. programového pole, zde reprezentovaného vzdělávacím obsahem oboru formulovaným teoretiky v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP), a praxe, reprezentované učiteli základních škol a jejich znalostmi kurikula. Ty zkoumá autorka v kontextu kurikulární reformy a v teoretickém rámci *poznatkové báze učitelství*, jak o ní uvažuje Shulman (1987; Janík, 2009, s. 14–16). Cílem dosud neukončeného výzkumu¹⁰ je zjistit, zda učitelé reflektují celou šíři učiva VV a zda se v jejich pedagogickém uvažování projevuje jeho výrazná proměna v RVP.

Narozdíl od nedávné minulosti, kdy bylo učivo oboru členěno podle postupů, námětových okruhů či výtvarných technik, je vzdělávací obsah VV v RVP členěn do tří obsahových domén *rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity, ověřování komunikačních účinků* (*Rámcový vzdělávací program...*, 2007). Klíčovým pojmem je vizuálně obrazné vyjádření (VOV), s jehož prvky a jejich vztahy se žáci seznamují, a jehož smyslové účinky se zkoumají. Žáci se učí výběru a variacím takovýchto prvků ve vlastní tvorbě; v ní jsou užívány prostředky k vyjádření emocí, nálad, představ a zkušeností, experimentuje se s objekty, pohybem těla, žáci zakoušejí akční tvar malby a kresby. Představují se různé typy VOV, žáci se učí jejich rozlišení, výběru a uplatnění pro vlastní tvůrčí záměry. Důraz je kladen na přístupy k VOV, reflektuje se hledisko jejich vnímání a motivace.

¹⁰ Podrobná výzkumná zpráva bude po dokončení k dispozici na <http://kvv.upol.cz/>.

Výtvarná edukace má také pěstovat osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování. Žáci se setkávají s odlišnými interpretacemi VOV, porovnávají je s vlastní interpretací. Výsledky tvorby jsou vysvětlovány, žáci je obhajují a prezentují. Zkoumány jsou proměny komunikačního obsahu, záměry tvorby a proměny obsahu vlastních VOV i děl výtvarného umění; u starších žáků se vyžaduje reflexe různých souvislostí.

Vzhledem k tomu, že nově formulované učivo je pojato jako výstižný, současným jazykem pojmenovaný, avšak jen velmi obecný rámec, zajímá nás, zda ho učitelé převzali do svého uvažování, co považují za konkrétní učivo VV a jak je sami formulují. Prezentovaná část obsáhlejšího šetření přináší odpovědi na tyto výzkumné otázky: Co učitelé VV považují za učivo svého vzdělávacího oboru? Jakému učivu se aktuálně s žáky věnují a jakým způsobem tento konkrétní vzdělávací obsah formulují?

Zvolený problém znalostí kurikula VV u učitelů základních škol (ZŠ) byl zkoumán kvantitativními metodami, výzkumná data jsme shromáždili pomocí dotazníků, v nichž jsme použili otevřené otázky, na něž respondenti mohli odpovídat více odpověďmi, později sdruženými do širších kategorií. Dotazník byl ověřen v rámci předvýzkumu (188 respondentů), jehož výsledky zde prezentujeme.¹¹ Základním souborem jsou učitelé, kteří vyučují VV na 1. a 2. stupni ZŠ (ať již jako aprobovaní, či nikoliv). Jako výzkumný vzorek byli náhodně vybráni učitelé VV působící v roce 2010–2011 na nejrůznějších ZŠ v celé ČR.

Výzkum přinesl překvapivá zjištění (podrobněji viz Šobáňová, 2011). Ukázalo se, že učitelé nemají ujasněn význam didaktických kategorií, a tak místo učiva často uvádějí cíle výtvarné edukace či její efekty, konkrétní úkoly nebo náměty. Odpovědi na otázky ukazují, že znalosti kurikula jsou u učitelů VV nedostatečné – respondenti se pokoušeli najít, „objevit“ správná slova – jako kdyby se s formulací učiva VV nikdy nesetkali. Za učivo nejčastěji považují (různým, někdy bizarním způsobem formulované) výtvarné vyjadřovací prostředky (21,4 %), sebevyjádření žáků (13,1 %), výtvarné myšlení (11,3 %), estetické hodnoty (10,1 %), fantazii (9,4 %), poznatky z dějin umění (8,4 %), rozvoj osobnosti žáka a jeho žádoucích vlastností či schopností, praktické výtvarné či manuální dovednosti (shodně 6,4 %), tvořivost (5,4 %), obecnou kulturní iniciaci, vztah ke kultuře (4,9 %), či dokonce relaxaci (1,2 %). Pouhé

¹¹ Výzkum dále pokračuje analýzou dalších dat na popisné úrovni (více než 600 dotazníků) a vztahovou analýzou.

1,2 % odpovědí reflektovalo závazný kurikulární dokument s jeho vymezením učiva.

Jak je možné, že učitel VV může vyučovat, aniž by znal osnovy svého oboru a aniž by to někdo upozoroval? Jedním z důvodů je zřejmě skutečnost, že výtvarná edukace stojí na spontánním tvůrčím procesu žáků, který je stále spojován s romantickou vizí svobodné, ničím (ani teorií, ani programem) nesvázané tvorby. Dosud přetrvávající spontánně tvořivé pojetí se pak mj. projevuje rezignací na pojmové uchopování tvůrčího procesu – ten je považován za živelný a rozumem neuchopitelný, stejně jako nakonec celá výtvarná výchova. Tento postoj je však v kontrastu s postmoderní závislostí tvorby (nejen profesionální, ale i žákovské) na kontextu jejích výkladů, jak jsme podrobně ukázali v kapitole 2.1.

Specifikum výtvarné edukace, spočívající v tom, že k žákovi poznávání a učení se využívá jeho vlastní „tvořivě expresivní činnost“ (Slavík, Lukavský, & Lajdová, 2008, s. 114), neznamena jen fakt, že vzdělávací obsah VV se realizuje při praktických činnostech žáků, ale také to, že žáci dokonce „sami navrhuji a tvoří obsahové reprezentace“ (Slavík et al., 2008, s. 114). To na jedné straně dává výtvarné výchově výjimečné postavení mezi ostatními vzdělávacími obory. Ale na straně druhé, jak bylo uvedeno, to může vést k tomu, že učitelé pod vlivem obav ze „ztráty spontaneity žákovské tvorby“ se obávají o ní mluvit nebo hlouběji se žáky uvažovat. Zmíněné specifikum se projevilo, když jsme se pokusili vyjádření respondentů přiřadit k jednotlivým obsahovým doménám – většina učitelů považuje za učivo VV obsah formulovaný v obsahové doméně *uplatňování subjektivity* (62,8 %) nebo *rozvíjení smyslové citlivosti* (34,7 %). Souvislost s obsahovou doménou *ověřování komunikačních účinků* se nám však nepodařilo najít u žádné z odpovědí, což ukazuje na přetrvávající přehlížení tohoto vzdělávacího obsahu.

Dalším důvodem je problém reprezentace učiva, kterou v praxi obvykle obstarávají učebnice. Ty se ovšem ve VV v naprosté většině nepoužívají. Je pravděpodobné, že ani učitelé ostatních oborů si v časté četbě RVP nelibují, zato však denně užívají učebnice, kde postačující reprezentace vzdělávacího obsahu nacházejí a naukový charakter jejich oboru je navíc „nutí“ s učivem aktivně pracovat.

Uvedená zjištění potvrzují i odpovědi na druhou výzkumnou otázku. Polovina respondentů považuje za učivo konkrétní námět, což je nepochopením

jeho postavení v systému didaktických kategorií VV. Námět je především motivačním prostředkem, nikoliv učivem. Výhodou námětu (a zajímavým specifikem VV) je, že umožňuje učivo oboru libovolně rozšiřovat o témata týkající se jakékoliv oblasti lidské kultury či přírodních jevů. Jak ukazuje pohled do praxe, tento potenciál námětu zůstává nenaplněn a naopak je námět, často šablonovitý a vyprázdněný, zaměřován přímo za učivo oboru. Nejen naše šetření ukazuje, že v praxi přetrvávají náměty stereotypní, přestože učitel má při jejich volbě plnou autonomii.

Polovina respondentů uvedla jako učivo konkrétní výtvarný problém a zde již sledovanou souvislost s učivem dle RVP nalézáme. Naprostou převahu má přitom učivo obsahové domény *uplatňování subjektivity* (83,5 % výpovědí), takže VV je v myšlení učitelů stále postavena především na praktických tvůrčích činnostech. Souvislost s *ověřováním komunikačních účinků* jsme opět nenalezli u žádné z odpovědí – přestože všechny tři obsahové domény by měly mít rovnocenné postavení. V souvislosti se startem reformy a tvorbou školních vzdělávacích programů učitelé poměrně nedávno formulovali osnovy oboru, přesto existenci RVP explicitně reflektovalo pouhé 1,2 % respondentů. Terminologii tohoto závazného rámce respondenti nepoužívají¹² a pouhé procento z nich uvažuje o učivu komplexním způsobem. 4,1 % respondentů uvedlo, že se jako učivu (!) věnují výzdobě školy či výrobě dekorativních dárkových předmětů, což lze číst jako rezignaci na plnění daného obsahu. Výzkum ukazuje, že učitelé VV nedisponují dostatečnými znalostmi kurikula a o učivu uvažují pouze v jednotlivostech. Závažným zjištěním je opomíjení celé obsahové domény *ověřování komunikačních účinků*, tedy plné třetiny učiva. Zjištěné nedostatky mají jistě zásadní vliv na kvalitu výtvarné edukace, protože ta je závislá na tom, zda učitel ví, čemu má vyučovat, a zda učivu rozumí. Teoretiky precizované formulace učiva myšlení a vyjadřování praktiků nezasáhly, přestože jde v případě kurikula o závazný dokument.

Dodejme, že naše poznatky doplňuje i výzkum Brücknerové (2011), který potvrzuje, že učitelé VV RVP nečtou a nepoužívají. Přestože ke zkoumanému problému dosud není k dispozici větší množství výzkumů, nabízí se ještě srovnání se zjištěními širšího výzkumu kurikulární reformy na gymnáziích, který mj. zjišťoval obeznámenost učitelů s kurikulem (Janík et al., 2010, s. 25–28). Do výzkumu byly zahrnuty všechny skupiny aprobací a rozdíl

¹² Slovník učitelů se naproti tomu opírá mj. o (kvazi)termín *estetično* či *tvořivost*, jejichž užívání zřejmě jen zastírá neschopnost formulovat dané obsahy.

mezi nimi se ukázaly jako relativně malé. Dle subjektivního odhadu respondentů se jejich míra obeznámenosti s reformními záměry jeví jako mírně nadprůměrná. Autoři upozorňují na to, že odpovědi zajisté zkrsluje tzv. sociální žádoucnost pozitivní odpovědi. K závažným zjištěním výzkumu patří problematika akceptace kurikulární reformy (Janík et al., 2010), která se zajisté projevuje také v ochotě pracovat s kurikulem a uvádět ho v život.

2.3.2 Problém učitele a jeho jazyka

Výše prezentovaný výzkum se úzce dotýká také dalšího důležitého problému, kterým je terminologie, jazyk, kterým každá disciplína uchopuje tu část reality, již si zvolila pro své působení a zkoumání, a kterým se oborová komunita dorozumívá. Složitý rámec teorie si žádá slova, která kromě toho, že překračují základní slovní zásobu člověka, také „konstruují a zviditelňují celek světa, existenci a postavení člověka v něm, slouží jako vysvětlení“ (Vašíček, 2003, s. 11). Významy těchto slov nejenže komunikujeme, ale také jim zpětně přizpůsobujeme své chování, takže jsme jimi „redefinováni“.

V tomto kontextu je nanejvýš zajímavý výzkum, který provedla Hazuková (2005). Zkoumala nikoliv jazyk teorie (o jehož úrovni vypovídají teoretické publikace či kurikulární dokumenty), nýbrž funkční, reálný slovník učitelů VV na 1. stupni ZŠ. Zkoumání podrobila zápisy v třídních knihách, které učitelé doplnili svými komentáři, k tomu realizovala ještě strukturované rozhovory a dotazníkové šetření. Jako funkční slovník označila slovní zásobu, „která umožňuje výstižné pojmenování, tudíž i myšlenkové uchopení všech jevů, s nimiž učitel záměrně pracuje, včetně jeho hodnocení dosažených výsledků ve vzdělávacím procesu“ (Hazuková, 2005, s. 304–305). Takto definovaný problém se vztahu teorie a praxe úzce dotýká – vždyť teorie obsahuje jednoznačné termíny (resp. stále znovu o ně usiluje), jimiž pojmenovává jevy náležející do její domény. Proto není výzkum Hazukové pouze zkoumáním dílčího střípku praxe, nýbrž hluboce se dotýká jejího skutečného stavu.

K jakým výsledkům autorka dospěla? Konstatuje, že ač lze jazyk teorie považovat za uspokojivý, v praxi se dosud neprosadil. Výsledky ukazují, že učitelé jsou od odborné terminologie odtrženi a ve výuce s ní nepracují. Didaktické kategorie jako *cíl*, *úkol*, *námět*, *úkol* či *učivo* považují za nejasné, v případě učiva dokonce vyjadřují pochybnost, zda do VV vůbec patří. Autorka výzkumu přímo uvádí, že:

... příprava na vyučování se „zjednodušila“, repertoár didaktických kategorií pro výtvarnou výchovu se zmenšil, některé začaly splývat navzájem (námět, učivo), jiné s obsahem didaktických kategorií ostatních vyučovacích předmětů (tematický celek, tematický plán), obdobně jako odborná výtvarná terminologie (nácvič, výrobek). (Hazuková, 2005, s. 316)

Snad jediné setkání s odbornou terminologií přináší učitelům povinnost sepsat tematický plán na začátku školního roku, následně se již s termíny nepracuje. Jakkoliv autorka (Hazuková, 2005, s. 318) předpokládala, že „významnými faktory dalšího rozvíjení a upevňování funkčního slovníku učitele pro výuku výtvarné výchovy bude jazyk závazných pedagogických dokumentů, zejména osnov, případně i metodických příruček“, ani tento předpoklad se nepotvrdil a výsledky novějšího, po zavedení RVP provedeného výzkumu Šobáňové (2011) nebo Brücknerové (2011) poukazují na prohlubování problému.¹³ Učitelé nedokáží odlišit učivo oboru od námětů a realizačních prostředků, zejména technik. Chronickým problémem je stereotypnost při volbě námětů, které se stále opakují a nabývají podoby jakýchsi prázdných floskulí, aniž by byly odpovídajícím způsobem prožity.

Zajímavým poznatkem je také to, že chybějící terminologii suplují v mnoha případech pojmy z předmětů praktické činnosti, geometrie, resp. rýsování. To však nelze považovat za přínos, naopak se tak karikuje obsah oboru a odkazuje k jeho překonaným koncepcím. Dnes vzývaná interdisciplinarita v praxi často znamená, že se výtvarnými prostředky pouze ilustruje učivo jiných oborů, aniž by bylo učivo výtvarné jakkoliv zohledňováno. Výzkumná zjištění vedou Hazukovou (2005) k úvaze nad „kompatibilitou“ akademické sféry se „světem učitelů v praxi primární školy“ a ptá se, zda vůbec existuje nějaký společný komunikační prostor těchto světů.

3 Závěrem

Jako samostatný bod, kauzálně se vztahující k výsledkům prezentovaných výzkumů, by zde mohl figurovat ještě problém pokleslé praxe a jejích proje-

¹³ To potvrzuje také výše citovaný výzkum kurikulární reformy na gymnáziích (Janík et al., 2011). Autoři upozorňují na „problémy po-rozumění“, které plynou z nového jazyka reformy, a na nebezpečí formalizmu, ke kterému vede nejasné vymezení klíčových pojmů reformy a zároveň tlak na jejich zavádění (Janík et al., 2011, s. 390). Důležitým problémem je podle autorů odlišnost „jazyků, kterými ‚hovoří‘ jednotliví aktéři reformy, zejména jazyka vzdělávací politiky a jazyka praxe.“ (Janík et al., 2011, s. 391)

vů. Snad nejčastěji se totiž napjatý vztah mezi teorií a praxí ve VV projevuje jako hojná kritika nešvarů praxe z pera teoretiků. Zatímco před válkou se jako zpozdilé kritizovalo bezduché ornamentální kreslení či některé konkrétní pracovní postupy, jako např. žárokresba,¹⁴ dnes patří k vysmívaným třeba zaměňování výtvarné tvorby za pracovní činnosti a využívání roztodivných prefabrikátů k vyrábění nevkusných dárkových předmětů. Výčet těchto problematických jevů je však již zbytečný, protože samy o sobě nevystihují žádné další podstatné problémy praxe – jsou pouze jejich projevem.

Klíčové jsou výše popsané nedostatky v poznatkové bázi učitelství, vycházející mj. z vysoké neaprobovanosti učitelů VV a nedostatků v profesní přípravě pedagogů, a to zejména primárních. Tyto nedostatky ohrožují plnění vzdělávacích cílů oboru a jeho postavení v systému základního vzdělávání; jejich rozsah dokonce zpochybňuje současný požadavek autonomie učitelů. Jakkoliv zní dnes tato myšlenka nepřijatelně, neměly by závažné závěry výzkumů vést k omezení samostatnosti učitelů? Jinými slovy, nelze fatálním rozporům mezi teorií a praxí zabránit stanovením závazné podoby praxe? V minulosti učitelé nikdy tak vysokou měrou autonomie nedisponovali; vždyť ještě osnovy VV z roku 1953 nepočítaly vůbec s tím, že by učitel samostatně rozhodoval o obsahu a formách výuky, naopak v nich byl stanoven přesný plán učiva pro jednotlivé hodiny, a to včetně námětu, výtvarného úkolu i prostředků jeho realizace.

Pozorný pohled do historie však ukazuje, že metodická „totalita“, již byla praxe řízena vlastně od počátků existence oboru ve všeobecném vzdělávání, nepřinášela v praxi o nic lepší výsledky, spíše naopak. Vzpomeňme jen na tzv. *Instrukce*, rigidní a přísně závazný předpis, existující za Rakouska-Uherska ještě vedle osnov, různé sbírky předloh ke kreslení a více či méně kvalitní metodické návody a příručky.

Jaká opatření se naopak mohou ukázat jako prospěšná? Samostatnou otázkou je vysokoškolská příprava výtvarných pedagogů – nepochybně jen důkladné studium oboru může přinést kýženou erudici. V přípravě učitelů obecně dosud přetrvává spíše akademické pojmání jednotlivých pedagogických disciplín, na druhou stranu na katedrách VV dominují prakticky a dovednostně zaměřené disciplíny typu kresby, malby, sochařství. Ve zkratce lze říci, že

¹⁴ Tedy kdysi populární kresba žhavou jehlou do dřeva.

budoucí výtvarný pedagog buď kreslí, anebo se učí dějepis umění.¹⁵ To, co bolestně chybí, je reflexe, která může zabraňovat vytváření falešných obrazů světa vzdálených od praxe a zároveň užitečným „teoretizováním vlastního teoretického hlediska“ (jež navrhuje Bourdieu, 1998, s. 156) učí pokoře a vědomí, že nikdo není majitelem univerzálního poznání. Tato reflexe zároveň znamená potřebné problematizování současného paradigmatu vzdělávání a jeho cílů, které současná vzdělávací politika definuje převážně z ekonomických pozic (viz např. Liessmann, 2011; Šteffl, 2012 aj.).¹⁶

Autoři, jež jsme citovali, nabízejí jistá řešení. Korthagen et al. (2011) „realistický model vzdělávání“, Hazuková (2005, s. 325) navrhuje „záměrně vytvářet více příležitostí, v nichž budou učitelé potřebovat, a proto i používat svůj profesionální jazyk i pro výtvarnou výchovu“, a klade si otázku, zda je stále ještě reálný a v praxi splnitelný požadavek univerzálnosti učitele 1. stupně ZŠ. Slavík (2003) poukazuje na nutnost „reflektivní praxe“ a prosazuje ji v podobě konceptové analýzy výuky. Angažuje se i v metodické pomoci učitelům VV, a to jak publikováním metodických publikací, tak i vedením seminářů dalšího vzdělávání. Snad proto, že řeší otázky vyvolané praxí, je jeho teorie artefietiky (Slavík, 2001) u nás snad nejvlivnější teorií VV a prosadila se i v muzejní pedagogice.

Všestranná metodická podpora praxe je dnes klíčovým požadavkem – zvláště když si uvědomíme, jak významně ovlivňuje podobu ostatních oborů kvalita učebnic a fakt, že jsou v nich užívány. Kvalitní učebnice totiž propojuje teoretické poznatky s praxí a srozumitelně reprezentuje učivo oboru. Je pravděpodobné, že zvyk neužívat ve VV učebnice (ostatně mnoho jich není) je jedním z důvodů, proč učitelé neumějí komunikovat odbornou terminologií a nenaučili se uvažovat o oborovém učivu.

Velký potenciál řešit nastíněné problémy má nepochybně další vzdělávání pedagogů; avšak v praxi někdy jen konzervuje daný stav. Existují sice kvalitní

¹⁵ Na požadavek Akreditační komise ČR, aby navazující magisterské obory učitelství spočívaly na pevném základě oborových didaktik, se mnohde reaguje spíše formálním přejmenováním předmětů a didaktiky, které mají potenciál propojit teorii s praxí, stále zůstávají popelkou. Problémem je také ne vždy efektivní pojetí pedagogických praxí a podcenění významu zkušenostního učení (Švec, 2001).

¹⁶ Ke zlepšení komunikace mezi teorií a praxí nepřispívá ani současný systém hodnocení a financování vědy. V pedagogice má nechvalně pověstný „kafemlejek“ jasný důsledek: akademici jsou motivováni pouze k publikování ryze odborných textů, nikoliv k vytváření potřebných metodik, učebnic či publikování v popularizujících učitelských časopisech.

modely dalšího vzdělávání¹⁷, avšak na seminář vedený známým teoretikem přijde nepoměrně méně zájemců než na praktický kurz drátkování, pletení s pedigem či malování mandal. Učitelé jsou však schopni ocenit, když je teorie funkční a když je svou funkčností schopna osvědčit v konkrétních praktických situacích. Slavík (2003, s. 202) vystihuje zásadní aspekt takovéto funkční teorie takto: dodává potřebné argumenty pro volbu toho nejlepšího způsobu praktického jednání, resp. pro jeho zpětné posuzování.

Úkol teoretiků je tak zřejmý: vytvářet skutečně funkční teorii a učitele v praxi metodicky podporovat. V první řadě je však za metodickou podporu učitelů zodpovědný třetí z činitelů představené triády *praxe – program – teorie*, tedy „programové pole“. Ve skutečnosti jen jeho představitelé mají kompetenci a prostředky ke komplexnímu řešení dalšího vzdělávání učitelů anebo k vytváření jiných nástrojů k ovlivňování praxe, např. stanovení vhodné struktury a obsahu učitelských studijních programů, programu hospitačních kontrol v praxi aj. Z toho plyne, že do budoucna je třeba podporovat také spolupráci mezi programovým (mocenským) polem a teoretiky, k níž prozatím dochází nesystémově. Jen tak dojde k žádoucímu propojení všech tří klíčových oblastí: *praxe – programu – teorie*.

Literatura

- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Brücknerová, K. (2011). *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Český kreslíř: Časopis pro pěstování kreslení a krasopisu II(2). (1882). Praha: Alois Studnička.
- da Vinci, L. (1994). *Úvahy o malířství*. Praha: GRYP.
- Danto, A. (1992). *Beyond the Brillo box: The visual arts in post-historical perspective*. Farrar Straus Giroux.
- Danto, A. (2009). Svět umění. *Aluze: Revue pro literaturu, filosofii a jiné*, (1), 66–74. Dostupné z http://www.aluze.cz/2009_01/08_studie_danto.php
- Durozoi, G., & Roussel, A. (1994). *Filozofický slovník*. Praha: EWA Edition.
- Feyerabend, P. K. (2001). *Rozprava proti metodě*. Praha: Aurora.

¹⁷ Vedle artefietických seminářů jsou realizovány např. různé diskursivní výtvarné dílny, v dalším vzdělávání výtvarných pedagogů se angažují také muzea a galerie (rozvoj muzejní edukace má na kvalitu oboru vzrůstající vliv) a ovšem katedry výtvarné výchovy, viz např. mezinárodní pedagogicko-výzkumný projekt *Obrazy a identita: Kvalitativní rozvoj výchovy k občanství prostřednictvím digitálního umění* (Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze) nebo *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií – využití ICT a dalších nových přístupů ve výtvarné výchově* (Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci) ad.

- Hazuková, H. (2005). Problémy utváření funkčního slovníku učitele ve výtvarné výchově. In J. Slavík (Ed.), *Multidisciplinární komunikace: Problém a princip všeobecného vzdělávání* (s. 304–326). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Chobola, L. (1953). *K metodické přípravě učitele kreslení*. Praha: SPN.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T., Janko T., Knecht, P., Kubiátko, M., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., Solnička, D., & Vlčková, K. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích: Výsledky dotazníkového šetření*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pišová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Liessmann, K. P. (2011). *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Liessmann, K. P. (2012). *Univerzum věcí: K estetice každodennosti*. Praha: Academia.
- Maňák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*, 21(3), 257–271.
- Marek, J. R. (1924). Skutečnost měrou a zrcadlem: Trochu polemiky a trochu apologie. *Náš směr*, XI(nečíslováno), 33–37.
- Morpurgo-Tagliabue, G. (1985). *Současná estetika*. Praha: Odeon.
- Peregrin, J. (1994). Richarda Rortyho cesta k postmodernismu. *Filosofický časopis*, 42(3), 381–402.
- Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- Rádl, E. (1998). *Dějiny filosofie I.: Starověk a středověk*. Praha: Votobia.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (se změnami provedenými k 1. 9. 2007.)* (2007). Praha: VÚP.
- Rorty, R. (2000). *Filozofia a zrkadlo prírody*. Bratislava: Kalligram.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Slavík, J. (2003). Několik poznámek k úvodníku Josefa Valenty „Potřebujeme didaktiku teorie?“ *Pedagogika*, 53(2), 202–205.
- Slavík, J., Dyrtrtová, K., & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 65(3/4), 223–241.
- Slavík, J., Lukavský, J., & Lajdová, A. (2008). Princip imaginace v didaktické znalosti obsahu (na empiricko-výzkumném příkladu výtvarného projevu). In T. Janík, et al., *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu* (s. 113–127). Brno: Paido.
- Storch, D. (2012). Věda, ekologie, ideologie a myšlení. In P. Hlaváček (Ed.), *Intelektuál ve veřejném prostoru: Vzdělanost, společnost, politika* (s. 328–336). Praha: Academia.
- Šobáňová, P. (2011). Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/sobanova.pdf>

- Šteffl, O. (2012). Škola za pokrokem. In P. Hlaváček (Ed.), *Intelektuál ve veřejném prostoru: Vzdělanost, společnost, politika* (s. 370–390). Praha: Academia.
- Švec, V. (2001). Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: Sborník z celostátní konference, Praha 19. září 2001* (s. 47–63). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Tondl, L. (2002). *Znalost a její lidské, společenské a epistemické dimenze*. Praha: Filosofia.
- Valenta, J. (2002). Potřebujeme didaktiku teorie? *Pedagogika*, LII (4), 385–387.
- Vančát, J. (2009). *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě: Gnozeologické předpoklady analýzy obrazové stránky nových médií*. Praha: Karolinum.
- Vašíček, Z. (2003). *Podmínky volby*. Praha: Triáda.

Autorka

Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,
Katedra výtvarné výchovy, Univerzitní 3–5, 771 47 Olomouc, e-mail: petra.sobanova@post.cz

“What really is” or the relationship between theory and practice in Art lessons

Abstract: This paper reflects the current situation of educational theory and practice, and it deals in particular with art lessons which show significant disproportion between theory and educational reality in schools. In the introduction, the reasons behind the opposing conceptions of the terms *theory* and *practice* are outlined and various philosophical approaches introduced. The relationship between theory and practice in education is influenced by the fact that theoretical constructs tend to have rather normative character with the objective to be applied and to form the practice. In terms of having strained relationship between theory and practice, art lessons are no different to other educational subjects. The paper further explains the impact of fine art and its theory on art lessons, and it also presents examples of the clash between theory and practice taken from the history of the subject. Current issues which prevent the implementation of theoretical findings into practice are non-parallel existence of both fields and deficiencies in knowledge base of teaching profession, which were detected in practice among art teachers and which were related to their knowledge of both the curriculum and functional dictionary.

Keywords: theory and practice, art lessons, knowledge of curriculum, content of the art lessons curriculum, teacher’s functional dictionary