

VLADIMÍR SPOUSTA

Integrace umění jako prostředek komplexní umělecké výchovy*

Když jsem se zhruba před 46 léty ocitl před svými prvními žáky, byl jsem zaplaven slastným pocitem z toho, že budu spoluúčasten při utváření jejich osobnosti, že jim budu moci pomáhat hledat jejich místo na této planetě. Ve shodě se svou odbornou specializací jsem o to usiloval zvláště na poli hudební a literární výchovy. Na počátku své učitelské dráhy jsem však ještě nevěděl dvě věci. Jednak to, že výchova ke kráse ukryté v umění náleží mezi *profesně nejnáročnější výchovné projekty*, a jednak to, že tak, jak je do našeho školského systému zakomponována, může být úspěšně realizována jen umělecky a pedagogicky výjimečně schopnými a erudovanými učiteli.

Tehdejší (ale i stávající) systém vyučovacích oborů preferuje paralelně probíhající výuku, čímž však nedává učitelům velký prostor pro vlastní experimentování. Protože nepochybuji o tom, že každá „jednokolejnost“, každá úzká specializace bez širšího mezioborového vidění je zavádějící a může se stát nebezpečnou pastí, v níž zapadnou i výsledky mnohaleté práce, pomalu, ale jistě se ze mne stal *homo perturbator* – člověk neklidný a nespokojený se současným stavem.

A proto jsem hledal způsob,

1. jak by bylo možno v omezeném prostoru těchto vyučovacích programů dosáhnout vyšší kvality uměnovýchovného působení a
2. jak by bylo možno zvýšit účinnost nejen umělecké výchovy, ale i estetické a axiologické výchovy. Začal jsem tedy promýšlet možnosti *koordinace a integrace několika druhů umění*. V této oblasti také vidím skromný vklad svého dosavadního vědeckého usilování.

Pokus o diagnózu kulturního klimatu současné společnosti

Dvacáté století bývá prezentováno jako *století krizí*: krizí ekonomických a ekologických, etických a ideologických – krizí postmoderní společnosti. V intencích postmoderního pojetí světa se bortí zažitá struktury a konvence. Materiální, pragmatické a technokratické nabývá vrchu nad ideálním a duchovním, umělé a konstruované nad přirozeným. Žijeme v rozkolísaném systému hodnot, ztrácíme oporu v tradici a jsme nuceni vybírat z toho, co se zachová jako pozitivní nebo co bude nutno přehodnotit.

* Přednáška byla proslavena 7. 3. 2000 před Vědeckou radou Pedagogické fakulty Palackého univerzity v Olomouci v rámci řízení ke jmenování profesorem.

V souvislosti s metamorfózou hodnotového systému dochází k posunu od hodnot povinnosti k hodnotám seberealizačním.

Zhruba před 24 staletími nabídl Platón svým současníkům svět idejí jako protiváhu nedokonalosti světa reálného. I naše současná společnost stojí před volbou mezi těmito dvěma alternativami. Po zániku euroasijské nadvlády v roce 1990 je ideologizované vnímání a nazírání světa nahrazeno „novým náboženstvím“: teolatrií „zlatého telete“. Totalitu „neomylné“ a domýšlivé ideologie vystřídala totalita bezbřehého liberalismu a dravé komerce. Pod jejich praporem je náš život unášen bezohlednou honbou za majetkem a materiálním bohatstvím. Stále s větším znechucením vnímáme rafinovanost reklamních šotů, které se nám snaží vsugerovat, že potřebujeme něco vlastnit. Tedy že důležité *není být, ale něco mít!* Se Shakespearovým Hamletem tak můžeme prohlásit i dnes, že „*vymknuta z kloubů doba šílí*“. Sílicí intolerance, válečné běsnění a zákeřné vraždění jsou toho dokladem. Lapidárně (jazykem současné doby) to vyjádřil Rio Preisner ve své *Kritice totalitarismu*: „*Vedle znečištěného ovzduší, znečištěných vod, znečištěné země existuje též stále zhoubnější znečišťování prostorů ducha.*“

Kultura už přestala být výsledkem svébytnosti jedince. Je neosobní a zcela (až na vzácné výjimky) podléhá trhu. Skutečná osobní svoboda se v podmínkách mediální kultury ztrácí, mění se v pseudosvobodu a ve svých důsledcích až v totální nesvobodu. Mizí vědomí kontinuity, člověk se ocitá sám uprostřed davu stejně osamělých jedinců. Stáváme se *objektem manipulace* masových komunikačních médií, ta se zmnožují a sumují, medializována jsou méně složitá a méně atraktivní média. Média medializují jiná média. Celkový obraz světa se mění: stává se obrazem estetizovaným; a protože je umělecky stylizován, stává se v důsledku toho i „umělým“. *Dochází ke globální estetizaci kulturního klimatu*. Televize nabízí posluchači záznam koncertu a jeho zážitek umocňuje (?) vizuálními podněty a nutí ho tak k „*přijímání podobojí*“, tj. primárního auditivního a sekundárního vizuálního záznamu. Dochází sice k intenzifikaci estetického prožitku, dochází však současně i k devastaci estetického cítění, protože masmédia pouze suplují naše bezprostřední zážitky. Společnost a pedagogika se tak bude muset zabývat novým problémem – *problémem náhražkovitosti* – a hledat v intencích nedirektivní, liberální edukologie a v kooperaci s mediální výchovou (Media education, Medienerziehung) cesty k nápravě. Dostát této výzvě může jen Komenského *instauratio magna* (velká náprava, obnovení).

O integraci učiva uměnovýchovných oborů jako důsledku interdisciplinárního pojetí světa

Lidstvo je na počátku třetího tisíciletí nuceno v důsledku neustále akcelerujícího hromadění poznatků a dramaticky se měnící povahy problémů

praktického života restructurovat dosavadní poznání. Tradiční oblasti poznání jsou vytlačovány, mění se poznání a mění se i způsob uvažování. Dochází k „*prostupování hranic*“ – k vzájemnému prolínání tradičních (již strukturovaných) vědních disciplín a míšení druhů, uplatňují se metody „vypůjčování“ z jiných oborů. Hovoří se o postmoderním návratu ke kosmologii, ale současně též o hluboké epistemologické krizi. Vše se stává kontroverzním. Všechny tyto jevy mají jedno společné, a to **interdisciplinárnost**.

Vztahy mezi poznatkovými systémy vědních oborů nacházejí svůj odraz ve vztazích mezi pedagogicky modifikovanými systémy poznatků jednotlivých vyučovacích oborů. Toto úsilí je realizováno jako tzv. *integrováná výuka*, kdy si má žák uvědomit, že poznatky různých oborů jsou vzájemně propojeny. Jak toho dosáhnout? Můžeme se vydat dvěma směry: Buď respektujeme stávající systém vyučovacích předmětů, tzn. že vyhledáváme souvislosti mezi výukovými programy různých předmětů, nebo jej rozrušujeme tím, že do něj vnášíme *nově konstituované obory*, tzn. že integrujeme obsahy různých oborů v jeden nový vyučovací předmět.

V prvním případě integrace poznatků nevyžaduje žádný zásah do struktury vyučovacích předmětů. Jeden z nejznámějších a nejrozšířenějších postupů spočívá *ve vyhledávání souvislostí mezi výukovými programy různých vyučovacích předmětů*, kdy jsou překračovány hranice těchto předmětů, aby mohlo učivo jednoho z nich motivovat přístupy k látce předmětu jiného. Otokar Chlup volil pro tento způsob integrace poznatků termín *základní učivo*, Bruner užíval sousloví *organizující ideje*.

Jiný možný způsob, jak separované poznatky ve vědomí žáků propojit, spočívá *ve vyznačení tzv. uzlových bodů*, ve kterých se souvztažné jevy z učiva dvou oborů setkávají, prostupují, a „přemostují“ tak pomyslnou bariéru mezi nimi. Teprve přeskupením učiva podle takto vyznačených „uzlů“ můžeme vytypované pojmy uplatnit v nových souvislostech, integrovat je a zhodnotit i pedagogicky. Např. koordinací učiva výtvarné, hudební a literární výchovy s učivem zeměpisu nebo dějepisu mohou žáci procítit i *spiritus regionis* určitého kraje nebo *spiritus aetatis* určité historické epochy.

Jiný postup je znám jako *projektová výuka*. Učitel formuluje konkrétní problém jako projekt a od žáka vyžaduje, aby uplatnil poznatky z několika oborů. Tento model může být realizován i v podobě tzv. *modulární výuky* (v anglofonních zemích známé jako *modular instruction*), kdy je žákovi poskytnuta určitá suma informací spolu s rámcově vymezeným plánem postupu, který žáka neomezuje, ale umožňuje mu, aby jednotlivé kroky volil sám podle svých schopností. Podobně i tzv. *kooperativní model* předpokládá, že žák bude schopen samostatně přistoupit k zadanému tématu. Nepřímo ho nutí k tomu, aby sám iniciativně hledal možné postupy, navazoval nové kontakty a osvojoval si i pravidla, která je třeba respektovat při týmové spolupráci.

Druhý způsob, jak dosáhnout propojení a syntézy poznatků z různých oborů, je však již organizačně náročnější, protože vyžaduje zásah do stávající struktury vyučovacích předmětů. Ten spočívá v integraci obsahu několika příbuzných učebních předmětů do jednoho kompaktního celku, **v jeden vyučovací předmět.**

Pro integraci obsahu hudební, výtvarné a literární výchovy by takovým komplexním vyučovacím předmětem byla *umělecká* či *estetická výchova* (nabízím i termín *uměnovýchova*), v níž by se na základě reálné příbuznosti učebních obsahů pojilo učivo stávajících uměnovýchovných předmětů. Jedním ze základních teoretických problémů, kterým bylo nutno se v této souvislosti zabývat, byla otázka *koncepce obsahu* uměnovýchovy a volba kritérií pro výběr uměleckých děl. V případě, že uplatníme genetické hledisko, můžeme na základě společného zdroje inspirace dospět k systému, v němž rozlišujeme dva základní typy: *mimouměleckou a uměleckou realitu.*

Základní typy inspiračních zdrojů uměleckých děl

Objektivní a subjektivní realita

mimoumělecká

- abiosféra
- biosféra
- antroposféra
- sociosféra
- kulturní sféra

umělecká

- literatura
- hudba
- výtvarné umění

Kategorii uměleckých děl inspirovaných objektivní a subjektivní realitou mimouměleckou je možno dále členit na díla, která mají společný inspirační zdroj v abiosféře, biosféře, antroposféře atd. Umělecká díla druhého typu reflektují realitu prostřednictvím uměleckých děl jiného druhu, např. literatury, hudby nebo výtvarného umění. Klasifikační schéma genetických souvislostí konkretizují dvěma ukázkami:

Mimoumělecká realita

Českomoravská vysočina

Druh umění

výtvarné
literární
hudební

Autor

Antonín Slavíček
František Halas
Bohuslav Martinů

Název díla

U nás v Kameničkách
Já se tam vrátím
Otvírání studánek

Umělecká díla inspirovaná uměleckými díly jiného druhu umění
Odezva inspirace: umělecké dílo

literární dílo ▶	hudební	výtvarné
K. H. Mácha: <i>Máj</i> , báseň	J. B. Foerster: <i>Máj</i> , kantáta J. Zahradník: <i>Máj</i> , melodram	J. Zrzavý: ilustrace Máchova <i>Máje</i> K. H. Mácha, portrét
hudební dílo ▶	literární	výtvarné
B. Smetana: <i>Z mého života</i> , smyčcový kvartet	A. Sova: <i>Smetanovo kvarteto</i> <i>Z mého života</i> , báseň	K. Demel: <i>Z mého života</i> , grafický list
výtvarné dílo ▶	literární	hudební
J. Lada: kresby ze života na venkově	J. Seifert: <i>Chlapec a hvězdy</i> , sbírka básní	M. Vaček: <i>Ladův rok</i> , 16 miniatur pro noneto

Je nasnadě, že všechny uvedené skutečnosti zvyšují nároky na profesní kompetence učitelů. V rámci současného systému graduální přípravy učitelů jednotlivých uměnovýchovných specializací lze nalézt způsob, kterým by byla zajištěna jejich *gnoseologická*, tj. uměnovědná, psychologická a pedagogická příprava, *praxeologická* (dovednostní) výbava i adekvátní *axiologická* orientace. Jako nejnáze realizovatelné se nabízejí tyto tři možnosti:

1. Na řádné vysokoškolské (magisterské) studium hudební a výtvarné výchovy navázat **rozšiřujícím studiem českého jazyka a literatury**, případně jen studiem české a světové literatury a teorie literární výchovy. Vzhledem k většímu počtu studijních disciplín kultivujících umělecké dovednosti budoucích učitelů hudební a výtvarné výchovy, které vyžadují bezprostřední kontakt studenta s lektorem (ve srovnání se studiem oboru český jazyk a literatura), se jeví jako účelnější studovat hudební a výtvarnou výchovu formou řádného studia a obor český jazyk a literaturu formou distanční. Tento způsob řešení by nevyžadoval téměř žádný zásah do stávající struktury studijních oborů na většině pedagogických a filozofických fakult českých vysokých škol.

2. **Jednooborové studium výchovy uměním a k umění** (uměnovýchovy) jako nově konstituovaný studijní obor na vysokých školách uměleckého nebo učitelského zaměření.
3. **Dvouoborové studium estetiky a estetické výchovy** jako nově utvořené studijní kombinace na filozofických nebo pedagogických fakultách.

At již bychom se přiklonili ke kterékoli z uvedených variant, jedno by měly mít jejich studijní programy společné. Absolventi kteréhokoli by měli být schopni *na vysoké profesní úrovni*

- oceňovat a kultivovat nejen sociální a civilizační hodnoty, ale především hodnoty kulturní a duchovní, a vážít si umění jako jedné z hodnot, a to bez ohledu na jeho původ a dobu vzniku;
- přivést žáka k umění a navodit u něho nutkavou potřebu styku s uměním, ale též u něho vypěstovat schopnost umělecké dílo vnímat, prožívat, chápat a hodnotit;
- prostřednictvím umění kultivovat vkus nejen jako kategorii estetikou, ale i jako svědomí své doby – jako „*vkus etický*“;
- nalézat a vidět krásu jako „partnerku“ dobra a pravdy a v duchu této trichotomie vést i žáka;
- vytvořit z pracoven a učeben „*dílny lidskosti*“ v plném významu toho slova, aby Komenského *officina humanitatis* došla konečně alespoň v jeho vlasti svého naplnění;
- navodit v pracovním prostředí atmosféru vzájemné důvěry a vnést do interakce se žáky pocit rovnocenného partnerství, jenž by usnadnil navázání kontaktu s uměním;
- osobnost vychovávaného spoluutvářet komplexně, a to s patřičným respektem k umění jako nezastupitelnému charakterotvornému prostředku.

Vedle toho však existuje celá **řada problémů**, které by měly být zkoumány.

1. Do jaké míry je opodstatněná hypotéza, že spojením různých druhů umění lze dosáhnout *vyšší prožitkové kvality* nebo že vizualizací hudební produkce je hudební prožitek recipienta umocňován? (Nedochází naopak k jeho „zploštění“ a ve svých důsledcích k povrchnímu hudebnímu vnímání?)
2. Jaké jsou důsledky masově šířené umělecké produkce?
3. Které biofyzické, psychické a sociální dispozice recipienta zakládají možnost *optimálního* uměleckého prožitku?

Každá nalezená odpověď provokuje hned několik otázek nových, a to s tak zákonitou naléhavostí, že mě to vede k přesvědčení, že v tomto nikdy nekončícím procesu hledání je ukryta sama podstata lidského bytí.