

UMĚNÍ VE ŠKOLE: „JENOM“ HRA, NEBO TÉMA PRO REFLEXI?

Jan Slavík

Anotace: Článek přistupuje k umění jako k jedné z „velkých her“ v duchu sociologické teorie jednání P. Bourdieu. S oporou o Bourdieovu analýzu návyku pro hru (*habitus*) tematizuje a rozebírá problém, zda umění je pro školu pouze hrou ke zvládnutí, nebo také předmětem k reflexi. Poukazuje na současné metakognitivní trendy ve výchově uměním, které směřují k tomu, aby umění ve škole bylo prostředkem jednak k sebepoznávání žáků, jednak k hlubšímu poznávání podstatných stránek umění jako specifické kulturní hry, která se významně podílí na vývoji lidské civilizace.

Klíčová slova: hra, umění, edukace, *habitus*, reflexe, metakognice.

V didaktikách uměleckých oborů i v jejich výchovné praxi patří slovo „hra“ nebo „hraní“ k těm nejběžnějším. A to i tehdy, pomineme-li ustálené fráze typu „hrát na kytaru“ nebo „hrát divadelní roli“. Vždyť nejenom podle některých teorií estetiky (F. Schiller, H. Spencer), ale také podle obecně rozšířeného přesvědčení mají umělecké aktivity ke hře velmi blízko. Konec konců právě odtud se nejspíš bere i poměrně častý názor, že umění ve školách, zejména vyšších stupňů, není vlastně zapotřebí – vždyť je to jen hra.

Jak ale v daných souvislostech pohlížet na Komenského dávný apel „škola hrou“? Ten je poukazem na určité pojetí hry, které v průběhu novověku zdomácnělo a posléze snad i převládlo v současném diskurzu o výchově. V něm je hra zpravidla chápána jako radostná a do jisté míry nezávazná aktivita, která – přestože zasahuje všechny generace – je zvláštním atributem dětství a svým způsobem předjímá, zobrazuje nebo modeluje „skutečný život“ mimo ni. Proto je tak užitečná a prospěšná pro výchovu: je totiž pro děti nejenom přitažlivá, ale také je může, způsobem právě jim vlastním, připravit na to, co je v životě čeká.

V daném kontextu není divu, že pojem „hra“ se poznenáhlu stal jakýmsi všeobecným zaklínadlem pro určitou kvalitu výuky, a zejména klimatu, v němž probíhá vyučovací proces. Má to snad vzhledem k našemu tématu znamenat, že umění může svou legitimitu v současné škole nabývat jakousi oklikou přes hru, jejímž „svobodnému duchu“ se mezi ostatními školními obory nejvíce přibližuje? Má to pro umělecké obory být podnětem k prohlubování spontaneity a výkonové nezávaznosti jejich školní praxe? A nebylo by tedy správné ve jménu přirozenosti hry raději rezignovat na poznávací odstup vůči hře samé? To jsou jen tři z mnoha otázek, na které se jen nesnadno hledají odpovědi. Přesto bychom se o takové hledání měli pokoušet, nechceme-li být nevidoucí vůči některým podstatným rysům výchovy uměním, mimo jiné těm, které se týkají váhy a pozice uměleckých oborů mezi ostatními disciplínami zařazenými do vzdělávací soustavy.

Přijmeme-li tuto výzvu, narazíme na první potíž již při pokusech vymezit obsah a rozsah pojmu „hra“. Jeho používání v přirozeném jazyce – a pohřichu i v odborné pedagogické mluvě – je natolik mnohostranné,

že rozostřuje určitost významu. Přesto však slovo „hra“ v jeho různých kontextech docela dobře rozumíme. Ludwig Wittgenstein jistě dobře věděl, o čem jde řeč, když napsal: „Jak pak je pojem hry ohraničen? Co je ještě hra, a co už hra není? Můžeš uvést, kde je hranice? Ne. Můžeš nějakou hranici stanovit: neboť žádná ještě stanovená nebyla. (Ale to ti ještě nikdy nevadilo, když jsi slovo ‚hra‘ používal.)“¹

S tímto vědomím se v následujícím textu pokusím o přiblížení ke dvěma hlavním cílům: 1. rozebrat některé významy a s nimi související důsledky, které má užívání pojmu „hra“ pro běžnou praxi výchovy uměním, 2. uchopit vztah mezi pojmem „hra“ a „umění“ v takovém úhlu pohledu, který by vyhovoval potřebám didaktiky uměleckých disciplín a zároveň zachoval zřetel k ostatním ne-uměleckým oborům ve škole. Tato stať ovšem nechce, a ani nemůže předkládat hotové odpovědi. Již proto ne, že téma je příliš široké, složité a především proměnlivé nejenom v čase, ale i vzhledem k různým kontextům, než aby je bylo vůbec kdy možné uzavřít nějakým řešením. Jde mi spíše o to upozornit na otázky, o nichž se v teoriích výchovy uměním u nás dosud nijak zvlášť nediskutuje, ačkoliv bychom k nim nejspíš měli obrátit více pozornosti.

Hra o sobě, nebo hra s přívlastkem?

Slovo *hra* se vztahuje k určitému typu činnosti člověka, případně jiných živočichů, a slouží, jak jinak, pro významové rozlišení hry a ne-hry, tj. pro odlišení hry ode všech jiných aktivit. Kromě toho, jak bylo výše napovězeno, má toto slovo za určitých okolností i hodnotící sílu. V takovém případě je hra považována – v závislosti na aktuálním situačním kontextu – za něco lepšího, tj. hodnotnějšího než její opak: ne-hra. V tomto smyslu může dejme tomu inspek-

torka při hospitačním rozboru vytýkat učitelce výtvarné výchovy: „Děti si ve vaší hodině málo hrály!“ Podobné výtky bývají nezřídka adresovány i celému pojetí výuky nebo vzdělávací koncepci (typicky např. herbartismu).

Poukazu na nedostatek hry nebo hravosti ve výuce lze intuitivně – ve smyslu tradovaného mínění – rozumět jako výčitce, že v žákovské tvůrčí aktivitě bylo málo přirozenosti, bezprostřednosti a uvolnění, že v ní nebylo dost zaujetí nebo chuti dělat právě to, co vyučující požaduje. Hra, má-li splnit naše očekávání, by naopak měla být víceméně spontánní, prožívaná autenticky a provozovaná s chutí i s plným nasazením. To by ale samo o sobě asi nestačilo, abychom jakoukoliv hru směli považovat za hodnotnou i v didaktickém smyslu. Vždyť spontánně, svobodně a s chutí lze provádět ledacos. Např. přivázat kocourovi na ocas prázdnou plechovku, jak vypráví hrdina Poláčkovy knihy *Bylo nás pět*. A to přece byla také hra...

Uvedený postřeh je posilou pro naše podezření, že široký a proměnlivý pojem „hra“ sám o sobě nedokáže téměř nic vypovědět o speciálních hodnotách příslušné aktivity, která se odehrává za dveřmi školní učebny. Pro dokreslení poslouží krátký pohled do reflektivní bilance začínající profesorky osmiletého gymnázia:

„Hrát si s dětmi při výtvarné výchově, vymýšlet pro ně možnosti uvolnění, skupinové úkoly apod. je sice velmi přínosné, leč také značně vyčerpávající a někdy i deprimující... Nadšení dětí z nějaké jednoduché a přitom úspěšné výtvarné aktivity rychle opadne a zvrhne se v nadšení z toho, že ‚se může řádit‘. Třída se v okamžiku změní v těžko ovladatelný mumraj.“²

Je velmi pravděpodobné, že na přímý dotaz by sami dětští účastníci zmíněného „mumraje“ své nespoutané chování označili

jako hru, a to nejspíš hru přímo skvělou. Máme tak před sebou v jediné vyučovací hodině přinejmenším dvě různé hry (výtvarnou vs. ne-výtvarnou, resp. pedagogicky zadanou vs. ne-zadanou), které z pohledu hlavních aktérů – vyučující a žáků – jsou hodnotově nesouměřitelné, ba dokonce protikladné, ačkoliv jedna plynule a svým způsobem přirozeně, i když neplánovaně, přechází v druhou.

Na základě těchto poznatků bychom měli připustit, že v didaktice uměleckých oborů lze jen s velkou zdrženlivostí mluvit o hře „jako takové“, kterou bychom automaticky bez dalšího upřesnění mohli vnímat jako žádoucí hodnotu, i kdyby byla sebeautentičtější a sebespontánnější. Spíše bychom měli uvažovat o „hře s přívlastkem“, tj. o určitém žánru nebo typu hry, u něž má smysl případ od případu rozlišovat pedagogickou hodnotu v závislosti na aktuálním situačním kontextu.

V souvislosti s výše uvedeným *motivačním* nárokem vzneseným na hru ve škole se pak logicky nabízí otázka, který pedagogicky přijatelný žánr nebo typ hry je – jako „dobrá hra“ – vítaný i ze strany žáků daného věku. Má umění v tomto ohledu nějaká privilegia mezi ostatními školními předměty? Může být pro děti „více hrou a méně učním“ než ony? Pokud ano – či ne – v čem lze nacházet rozdíly, resp. shody? Abychom se mohli pokusit odpovídat, přece jenom se neobejdeme bez orientačního prozkoumání oněch Wittgensteinem zmiňovaných hranic pro hru „jako takovou“. Pouze v tomto obecném rámci se dají hledat kritéria rozlišení mezi jednotlivými žánry nebo typy her.

Být ve hře...

Přes veškerou myšlenkovou rozmanitost se obecné pohledy různých autorů na hru víceméně shodují v tom, že jde o aktivitu, která se odehrává v určitém – her-

ním – prostoru nebo *poli*. To znamená, že do hry je možné vstoupit a zase z ní případně vystoupit – ať již dobrovolně a vědomě, nebo bezděčně a proti své vůli. Pole hry je příznačné tím, že uvnitř jeho hranic se aktivity všech účastníků podřizuje určitému *řádu* příslušné hry, tj. jejím *pravidlům*, která poskytují hře *identitu* a umožňují její *opakování*; aktéři se mění v hráče nebo herce, z věci se stávají hrací kameny, herní rekvizity, hračky atp.

Objekty ve hře tedy nezůstávají „samy sebou“, jaké byly předtím mimo hru, ale proměňují se ve *figury hry*. Např. opracovaný kus dřeva se takto mění v šachového krále nebo hrací kostku, barevná skvrna na papíře v zapadající slunce, Dominik Hašek v hokejového brankáře a Sabina Laurinová v princeznu Eufrozínu. Rovnocenná proměna se stane i s aktivitami herních figur – změní se v aktivity *uvnitř hry*, tj. podřídí se jejím pravidlům.

Z uvedené proměny „něčeho v něco jiného“ (tj. objektu ve figuru hry anebo ne-herního chování v herní aktivitu) můžeme soudit, že všechno, co patří do hry, má povahu *symbolu*, který lze rozpoznat, reagovat na něj a nakonec mu i nějak rozumět. Jinými slovy, klíčovým rysem hry v nejobecnějším smyslu – hry „jako takové“ – je symboličnost.³ Jestliže správně nerozpoznáváme symboly hry, nemůžeme být jejími hráči, protože nejsme schopni přirozeně vstoupit do jejího vnitřního řádu. Žádnou hru tedy nelze hrát jen tak beze všeho předchozího kulturního úsilí: hru je nejprve nutné se *naučit*. Lapidárně řečeno, aby člověk dobrovolně, a dokonce s nadšením vložil svou hlavu do cesty prudce letící kožené kouli, k tomu musí umět hrát fotbal – v opačném případě zcela jistě raději uhne.

Aby se dalo něčemu naučit, musí to ovšem již předem nějak být přítomno – to jistě platí i pro učení se hře. Hru je samozřejmě možné

„uměle“ vymyslet, tj. nejprve záměrně stanovit její figury a pravidla. Pokud však obsah pojmu „hra“ pojmem opravdu široce jako symbolický prostor lidských vztahů a jednání lidí, měli bychom spíš uvažovat o tom, že hry i s jejich herními poli bývají nejenom předem záměrně vymyšlené, ale spíš svým způsobem jakoby samovolně *krystalizují* uvnitř lidského společenství v průběhu rozmanitých společných aktivit. Takové hry se pak mohou týkat prakticky každého sociálního, resp. kulturního chování a tak či onak vtahují do svého pole bez výjimky všechny lidi, kteří spoluutvářejí příslušnou kulturu.

Pro valnou část socio-kulturních her bývá příznačné, že jejich aktéři jsou do nich téměř doslova *uvrzeni* svým životem mezi lidmi. Nedovedli by dost dobře pojmenovat nebo analyzovat jejich pravidla, a dokonce si mnohdy ani neuvědomují existenci dané hry jako *hry*, ačkoliv se jí, zpravidla s velkým zaujetím, osobně účastní a umějí ji hrát – ať již lépe nebo hůře. Přibližně v tomto duchu se odvíjeji známé Wittgensteinovy úvahy o „jazykových hrách“, z nichž pochází výše uvedený citát. Podobně široké a pro výchovu inspirativní pojetí hry pochází od jiného známého autora – sociologa P. Bourdieu. Jedna z jeho myšlenek zde stojí za zvláštní připomenutí:

„...sociální hry jsou hry, při nichž zapo-
mínáme, že jsou hrami, a *illusio* je právě tento očarováný vztah ke hře, plynoucí z ontologické shody mezi strukturami mentálními a strukturami sociálního prostoru... Když budete číst u Saint-Simona o sporu čapek (kdo má zdravít první) a přitom jste se nenarodili u dvora, ... nemáte v hlavě struktury, jež jsou přitom ve hře, bude vám tento spor připadat jalový, směšný. Máte-li však mysl strukturovanou podle struktur světa, ve kterém hrajete, všechno vám připadá samozřejmé a otázka, stojí-li hra za námahu, se

vůbec ani neklade. ... Toto chci říci, když mluvíme o zájmu: hry, jež hrajete, vám připadají důležité, zajímavé, protože vám byly vštípeny, vloženy do hlavy, do těla, ve formě takzvaného smyslu pro hru.“⁴⁴

V pozadí tohoto „očarovaného“ vztahu lidí ke hře je podle P. Bourdieu tzv. *habitus*, tj. víceméně bezděčně získávaná mnohostranná dispozice pro hraní určitého typu her:

„Subjekty‘ jsou ve skutečnosti jednající a vědoucí aktéři obdaření *praktickým smyslem*..., totiž přejatým systémem preferencí, principů vidění a třídění (což se obvykle nazývá vkus), trvalých poznávacích struktur (jež jsou v podstatě plodem struktur objektivně existujících) a schémat jednání, podle nichž se orientuje vnímání situace a příslušná odpověď. Tímto praktickým smyslem pro to, co je třeba udělat – ve sportu se tomu říká cit pro hru, umění *předvídat* další vývoj hry, jak je momentálně obsažen v jejím momentálním stavu – je právě *habitus*.“⁴⁵

Uvedený přístup ke hře přináší jasný závěr: celý kulturní život je pestrá směsice různých her, z nichž některé jsou pro nás zcela zřetelné a vcházíme do nich s plným vědomím jejich existence i jejich pravidel, zatímco jiné nám do té či oné míry zůstávají skryté, ačkoliv jsme jejich přímými účastníky a ony – jako součást našeho *habitu* – v pravém slova smyslu spolurozhodují o průběhu našeho bytí. Pro výchovu důležitý rozdíl mezi různými hrami je pak v tom, kdo je *může, chce, musí* nebo *smí* hrát a co mu tato účast na hře v konečném účtování do života přináší, jinými slovy: do jaké míry z ní má osobní prospěch, zisk nebo potěšení.

„Velká hra“ a přesvědčivá formulace

Pokud bychom se na dané téma dívali z výše uvedeného hlediska, umění je jednou z „*velkých*“ her. „Velkými“ zde rozumím ony hry, které na určité minimální

úrovni kvality musí umět hrát bez výjimky každý člověk. Přestože hra je jakoby vyvážena z biologické, fyzické apod. životní nutnosti – nejspíš proto ji tak často nazýváme „svobodnou“ – je nutností *sociální a kulturní*. Žádný člověk se nemůže vyhnout žádné z velkých her (třeba jen v podobě určité tendence nebo zárodku svého jednání), chce-li být součástí lidské společnosti. Škrtnout z lidského života takto pojatou hru by bylo totéž jako zrušit symbolické sociální chování, tj. odstranit veškerou kulturu.

Umělecké aktivity mají v lidské kultuře zvláštní status „velké“ hry proto, že jsou a v historii vždy byly přijímané jako neodmyslitelná součást sociálního života. Mimo jiné i z toho důvodu, že neznáme jiný typ lidského jednání, který by dovoloval (A) plnohodnotně zprostředkovat *prožívání existenciálních situací* (láska, boj, smrt apod.)⁶ a (B) výstižně předat *smyslové dojmy*.⁷ Smutek, radost, strach... nebo dojmy z barev, z pohybu, ze zvuků přírody, ale také prožitky, jež zprostředkují „vizi posvátného“ (M. Eliade), lidé mezi sebou mohou nejlépe sdílet pouze prostřednictvím takových výrazových aktivit, které v nejobecnějším smyslu řadíme k umění. Což je také důvod, proč umělecký projev dokáže přílehavě prezentovat *postoj* a efektivně vypovídat o *hodnotách*. Ostatně právě proto každé vyznání lásky, chce-li opravdu vystihnout své téma, záměrně nebo bezděčně tihne k poezii...

Výsledkem umělecké aktivity má být nejspíš to, co E. O. Wilson trefně nazval *efektivní a přesvědčivá formulace*.⁸ Kterákoliv přesvědčivá formulace, bez ohledu na to, z jaké oblasti kulturních aktivit pochází, *vtahuje lidi do nějaké své hry s určitými pravidly*. V umění, ale právě tak i ve vědě a v jiných oblastech společenského života lidé usilují o efektivní a přesvědčivé formulace, které by se co nejlépe prosadily přinejmenším *uvnitř pole* příslušné hry, ale po-

kud možno přiměly i diváky *mimo* hru, aby se nakonec přece jenom stali jejími přímými účastníky.⁹

V těchto souvislostech nelze přehlédnout dalekosáhlý vliv, který mají „přesvědčivé formulace“ v umění na celou lidskou kulturu. Soustřed'ují kolem sebe společenský zájem a diskurz, stávají se prostředkem zábavy a předmětem obchodování, poskytují inspiraci pro tvůrce reklamy, jsou „výkladní skříní“ a vítaným lákadlem při politických aktivitách, slouží jako symbolické nástroje pro duševní léčbu a v neposlední řadě jsou námětem pro výchovu a vzdělávání. Jinými slovy, vstupují do celé řady dalších sociálních her i za hranicemi umění.

Tyto procesy, které bychom mohli nazvat vrůstáním umění do společenského života, ilustruje český teoretik výtvarné výchovy Jaroslav Vančát na principu *neočekávaného spojení*, které do kulturního povědomí uvedl dadaismus (řadu podobných příkladů lze snadno najít i v oblasti hudební, dramatické, literární atd.):

„...původně dadaistická forma interakce spojováním dosud nesouvislých obsahů (...např. při spojování rozstříhaných, náhodně řazených textů), byla v surrealismu využita k vyjádření psychických obsahů (princip ‚setkání deštníku a šicího stroje na operačním stole‘ byl již interpretován v kontextu psychologickém, psychoanalytickém), až konečně v současnosti je tato forma schopna nést sociální kontext vyjádření, srozumitelný poslázce obecně již každému divákovi reklamy, v níž se projevuje jako čím dál více se ustavující jazykový kód. Fialová kráva již neznamená prvotní senzuální atraktivitu, jakou byly obdobně pojímané obrazy pro dadaismus, ale přítomnost čokolády, kterýžto sociálně stabilizovaný kontext dokáže interpretovat již i nejmenší dítě.“¹⁰

Ze široce založeného „prosakování“ umění do různých oblastí sociálního a kulturního

života lze odvodit, že prakticky každý člověk se již od útlého věku do nějaké míry účastní této „velké hry“. Protože bez velkých her a hraní – v širším smyslu – lidé *nemohou existovat*, nestojí otázka Hamletovsky, tj. zda „hrát, či nehrát?“, ale spíše Šalamounsky, tj. „*s kým hrát a jak dobře hrát?*“ Jinak řečeno, každý člověk je nějak závislý na hrách – včetně umění – a nějak se jich účastní, ať chce, nebo ne. Pak již záleží na tom, *kterých her do jaké míry se bude účastnit a co mu to bude přinášet.*

Potíž nastává tehdy, když si nemůže vybrat, protože má jenom malou kulturní zkušenost a umí hrát jen málo. V takovém případě nemůže svobodněji volit to herní pole, které by mu nejlépe vyhovovalo, a musí se účastnit jen těch her, resp. jejich dílčích projevů, které nejlépe umí. Tím se ale zároveň zbavuje možnosti vybírat si společenství lidí s jiným nebo rozvinutějším *habitem*, kteří hrají jiné, snad i složitější a mnohostrannější hry. A co bývá neméně důležité – tito lidé možná hrají hry, jež jemu samému budou vyhovovat víc než ty, které až dosud uměl hrát. To ovšem zároveň znamená, že málo zkušený a málo zdatný hráč nemá dostatečně k dispozici tu kulturní oblast, kterou by mohl obývat, ale jen tu její část, již dosud zvládl.

Z toho všeho plyne, že *rozdíl mezi uměleckými zkušenostmi různých lidí je klíčovým problémem výchovy uměním a jeho smysluplné řešení je pro ni hlavním úkolem, jenž na ni klade lidské společenství.* Bez ohledu na to, zda se odlišnost uměleckých zkušeností týká rozdílů způsobených *generačně* (které se ve výchově tradičně zdají být nepřirozenější a nejlépe tematizované) nebo *sociálně, kulturně* anebo z jiných příčin, např. *psychických a somatických* (duševně nemocní, sociálně selhávající, nevidomí, neslyšící aj.). Takto široce pochopená rozdílnost se čím dál více ukazuje jako generální téma současné individualizované, ale zá-

roveň i „globální“ a pluralitní doby. Je to téma vyostřené kladené právě před umělecké výchovné obory, v nichž se *individuálně psychický* aspekt naléhavě prolíná s aspektem *sociálním a kulturním.*

Ponoření do hry?

Současné s vědomím rozdílů v herní zkušenosti a připravenosti bychom si měli pozorně všimnout, že *zkušený a dovedný hráč bývá zároveň zaujatým hráčem.* Pro toho, kdo se do některé z her opravdu „položí“, se budou zdát důležité a navíc přitažlivé a zábavné i ty aktivity, které by naopak u lidí mimo hru připadaly zbytečné nebo nudné. Pro nadšeného matematika je řešení obtížné rovnice dorodružstvím a výtečnou zábavou, stejně jako pro vášnivého pianistu nácvik obtížného prstokladu, ...anebo pro malé dítě skákání „panáka“.

Nejspíš právě odtud lze lépe rozumět časnému povzdychu „obyčejného člověka“ nad zbytečností všeobecného vzdělávání ve škole: značná část lidí po celý dlouhý život mimo školu přece nepotřebuje řešit rovnice o třech neznámých, vyznat se v rozmnožování kvásinek, ani poučeně diskutovat o nové výstavě postmoderního umění. Tito lidé prostě hrají jiné hry; v nich jsou experty, k nim obracejí svůj zájem...

Bourdieu k tomu píše: „Lhostejný člověk nechápe, jakou hru to hraje“, je mu to jedno; je jako Buridanův osel, nevidí žádný rozdíl. K tomu, aby mohl *dělat rozdíly*, mu chybí potřebné principy vidění a rozlišování, všechno mu připadá stejné, nevzruší se ani nedojme. Kdežto *illusio* je opak ataraxie (lhostejnosti), je to vsazení, zaujetí na vsázkách, jež v důsledku konkurence existují v určité hře, ale existují pouze pro toho, kdo se na určité hře podílí, kdo je schopný vsázky rozpoznat a položit za ně život, zatímco tomu, kdo ve hře není, připadá hra nezajímavá a nechává ho lhostejným.“¹¹

V tomto *illudio*, v procítěném zaujetí pro hru, se podle všeho skrývají i příčiny klopotného výchovatelského zápasu s dětskou chutí po „jiné hře“. V neustálé snaze po *nacházení efektů a přesvědčivých formulací, které by vtáhly žáky do hry*, jsou všechny edukativní obory na jedné lodi a umění se zde asi příliš neliší od jakékoliv jiné disciplíny. Snad má – zejména v některých svých oblastech – jen ty výhody, že z principu ponechává více prostoru pro *individuální výraz*, poskytuje „narcistně“ lákavou šanci k *sebe-projekci* a je bližší *obvyklým zájmovým aktivitám* mladšího dětského věku (kreslení „pro sebe“ nebo do památníku, spontánní tanec nebo zpěv, hraní vymyšlených rolí apod.).

O to horší osud však nezřídka čeká na umění později, ve starším věku školáků. V konečném účtování i zde panuje začarovaný kruh – kdo neumí hrát, nemá primární důvod být hrou hlouběji zaujatý, a kdo hrát umí, ten se jen obtížně rozpomíná, jaké to bylo „nebýt ve hře“. Ale těmto obtížím, o kterých se již mnoho povědělo a jistě ještě poví, se zde nechceme hlouběji věnovat. V zaujetí pro hru se totiž ukrývá ještě jeden výchovný problém, který bychom podle všeho měli považovat za více než aktuální.

Jak nás přesvědčuje Bourdieu, „aktéry dobře pro hru uzpůsobená hra pohlcuje, a nepochybně tím víc, čím lépe ji ovládají“.¹² To znamená, že zaujatí aktéři hry „nejsou v pozici subjektů stojících tváří v tvář předmětu (a tím méně problému) ustavenému jako takový rozumovým aktem poznání; jsou, jak se říká, *cele pohrouženi do své věci* (jež by se také dala nazvat jejich úkolem), do toho, co bude, co se má udělat, do své *záležitosti* (řecké *pragma*), přímého korelátu jednání (*praxis*), který se neklade jako předmět úvahy, jako plánovaná možnost, ale je vepsán do přítomné hry“.¹³

Byl by velký omyl domnívat se, že tato „zanořenost“ je v rámci školní edukace pří-

značná pouze pro umělecké obory. Naopak, prakticky všechny školní předměty jsou jejím typickým příkladem. Jde-li vše dobře podle pedagogického záměru, pak učitel i jeho žáci jsou úplně pohrouženi do svého oboru, do své hry, která se „*neklade jako předmět úvahy*...“, ať již jde o fyziku, biologii, matematiku nebo třeba výtvarnou aktivitu.¹⁴

Uvedený myšlenkový směr klade dotěrné otázky didaktikám *všech* oborů. Pro obory umělecké, na které jsme zde soustředili pozornost, znějí asi takto: *Stačí umění ve škole jenom hrát? Nebo o něm máme také s našimi žáky a studenty přemýšlet?* Jinými slovy, máme umělecké aktivity žáků ve škole „pouze“ *aranžovat, nacvičovat a rozvíjet*, nebo je máme také *reflektovat a probírat* z pohledu jiných, mimo-uměleckých her, např. teorie umění, estetiky, filozofie, psychologie, psychoterapie, sociologie?

Divadlo, dílna, nebo reflexe?

Od vyučujících uměleckých oborů se dosud obvykle požaduje, aby dovedně *aranžovali uměleckou situaci* v takové podobě, která by jejich žáky zaujala a přiměla k autentické umělecké hře. Pokud se to daří, požadavek „škola hrou“ zde skvěle nalézá své naplnění. Avšak jak se dá odvodit z předcházejících úvah, tuto hru, stejně jako kteroukoliv jinou, lze hrát s plným zaujetím, aniž se hráč nějak zvláště zamýšlí nad smyslem, povahou a cíli hry samé v širších souvislostech.

A právě takové „hraní hry“ bez dalšího jejího reflektování je zřejmě pro současnou výchovu uměním u nás poměrně typické. Výzkum, který uskutečnil autor této statě společně s Danou Čapkovou-Kaňkovou v letech 1993–1994 ve výtvarné výchově,¹⁵ přinesl poznání, že ve školní praxi se uplatňují především dva klíčové didaktické žánry

(modality), jimiž vstupuje výtvarné umění do výchovy. První z nich jsme nazvali „Dílnou“, druhý „Divadlem“.¹⁶

V Dílně je učitel Mistrem, který žáky přímo učí – řečeno s licenci – „jak se umění (technicky) dělá“. V tom se umělecké obory příliš neliší od tradičně pojatých typicky náukových disciplín (a v horším případě to pro žáky může být rovnocenně nudné nebo únavné): tam i zde jde o zvládnutí (nácvik) dovednosti jak hrát příslušnou „velkou hru“. Žánr Divadla je pro umělecké obory příznačnější – v něm žáci spolu s učitelem hrají hru fikce (hru „jako“), v níž zjednodušeně řečeno vystupují v různých rolích, jejichž účelem je přinést motivující zážitky,¹⁷ a tím žáky inspirovat k umělecké tvorbě. Jde tedy o jakési „malé hraní o velké hře“. Školní legitimita obou uvedených žánrů se často vysvětluje ze dvou klíčových pozic: 1. aktivní umělecká tvorba přispívá k rozvoji tvořivých dispozic žáků a 2. stává se pro učitele motiválně působivou záležitostí k poučení žáků o umění a jeho historii, o přírodě apod.

Oproti výše uvedeným žánrům byl v materiálu výzkumu jen okrajově zastoupen ještě jeden, který jsme nepříliš poeticky nazvali „Reflexe“. Jde o takové didaktické postupy, které vedou samotné žáky k hlubšímu náhledu na jejich tvorbu. Zkušenosti z výchovné praxe zejména v posledním desetiletí však ukazují, že v uměleckých výchovných oborech se i u nás přece jenom stále nápadněji prosazuje určitý typ reflektování výrazové tvorby, který je typický zejména pro dramatickou výchovu¹⁸ a méně systematicky i pro výchovu výtvarnou¹⁹ nebo hudební.²⁰

Jde o jakýsi „průhled do života“ prizmatem vlastní výrazové tvorby žáků. Lze v něm někdy odhalit některé rysy nebo inspirace socioterapeutické, resp. arteterapeutické, aniž je s nimi spjata ambice klinického terapeutického působení. *Spíše se jedná o zvědomění toho, jak se umělecká symbolizace*

obecně úzce dotýká různých stránek sociálních vztahů a osobního prožívání. Jako příklad poslouží krátká ukázka kazuistiky z archivu autora této statě.²¹

„Skupina Petra, Zorka, Ivana ze svých individuálních pozic na okrajích balícího papíru postupně do jeho společného středu rozmalovává dynamickou barevnou kompozici... Po skončení práce Petra s údivem upozorňuje na to, že skupina – bez jakýchkoliv slov a domlouvání – ‚vynalezla‘ tečkování jako ideální způsob, jak se na formátu prolínat, a přitom se navzájem neomezovat. Vyzval jsem ji, aby transformovala výtvarné tečkování do pohybu – do chůze. Petra předvedla rychlé ‚cupitání‘. ‚Tak to nebylo‘, nesouhlasí Zorka, která ukázala spíš plynulý opatrný pohyb s bedlivým pozorováním akce ‚protihráček‘. K tomu se připojila také Ivana. Petra chvíli přemýšlela, ale nakonec předvedla ještě jiný pohyb, více přizpůsobený sousedkám, ve snaze najít příležitou formu pro ‚něco společného‘ mezi nimi. Vyzdvihl jsem názornost tohoto vzájemného hledání: ve všedním životě lidé obvykle nemají příležitost věnovat pozornost podobným strategiím chování, ačkoliv jsou důležité. Pak se chvíli zaujatě bavíme o analogickém působení výrazových forem ‚tečkování – cupitání‘ a hledáme jiné varianty podobných, jen zdánlivě jednoduchých analogií v životě i v umění.“

K danému příkladu se hodí rozšiřující poznámka teoretika dramatické výchovy Josefa Valenty (pronesená v jiné souvislosti), která vyzdvihuje příznačný umělecký prvek tohoto typu her – *ozvláštňení*²² spjaté s *údivem*: „hra... poskytla [svým účastnicím] příležitost jednat mimo standardní modely interakce, které jsou zakořeněné v mechanismech jejich života. Jisté, spíš běžně neužívané teritorium jejich osobnosti se dalo do pohybu pod vlivem okolností a připomenulo se. Není nic nenormálního na tom, že převrapujeme sami sebe...“²³

Kdyby reflexe vůči vlastnímu uměleckému výrazu zůstávala *výhradně* na pozici sebe-objevování, měli bychom nejspíš co činit s „velkou hrou“, která má s uměním hodně společného, ale nespývá s ním: léčení bolavé lidské duše.²⁴ Avšak bylo již zmíněno, že o tuto ambici zde v principu nejde. Reflexe v uměleckých oborech sice nemůže míjet osobnost člověka a jeho prožívání, ale zároveň by měla využít šanci obracet se k „velké hře“ umění v různých jeho kulturních a sociálních souvislostech.

Reflexe má přispět ke snaze nezůstat v umělecké hře Buridanovým oslem, tj. *umět jemně rozlišovat rozmanité expresivní formy výrazu*, které v umění nacházejí svou specifickou kultivovanou podobu.²⁵ Východiskem k naplnění tohoto cíle je prostý fakt: technické zásahy do umělecké formy mají své symbolické analogie ve změnách doprovázejících náš každodenní život. Např. změna kompozičního důrazu, změna kontrastů, proměny rytmu, jiné pojetí obrazového prostoru, zásah do stávajícího řádu... to všechno jsou pojmy pro různé umělecké aktivity, ale zároveň jsou to i metafory pro rozmanité typy životních projevů a situací. Ten, kdo rozumí podobným analogiím, dokáže z jedné polohy lépe chápat polohu druhou.

Jinými slovy: tematizace významové vazby mezi (1) rozdíly *osobní* výrazové formy (např. „cupitání“ vs. „plížení“) a (2) analogickými rozdílnostmi *umělecké* výrazové formy (různé způsoby vedení výtvarné linie) poskytuje výchovné praxi jedinečnou příležitost *otevírat tázání vůči umění na základě aktuálního, osobními prožitky motivovaného dialogu mezi samotnými účastníky hry*. Účastníci dialogu mohou tematizovat a navzájem porovnávat individuálně pociťované rozdíly „mezi pokusem a naplněním, mezi hodnotou různých naplnění, mezi naplněním úplným a naplněním, které je v některém svém dílčím bodě, nebo v několika důleži-

tých bodech nezdařené, ale přesto není zcela bez hodnoty...“.²⁶ Tento ve své podstatě *konstruktivistický (interpretativní) přístup*²⁷ se zdá být efektivní cestou, jak se nejenom učit techniky a pravidla umění „jako hry“, ale současně jak poznávat i jedinečnou podstatu této hry samé bez toho, aby se učení zvrtilo v neživotný dril.

Reflexe v uměleckých výchovných oborech tedy směřuje přinejmenším ke dvěma vzájemně provázaným cílům (bez pořadí): (i) *sebe-poznávání* člověka mezi lidmi v dané kulturní situaci, (ii) *poznávání* „velké hry“ umění jako vnitřně diferencovaného symbolického pole hermích figur a pravidel, která bez výjimky ovlivňují život každého z nás. Samotný *výcvik ve zvládání hry samé (jak se „má“ tvořit a jak se „má“ vnímat umění)* je pak „jen“ docela přirozeným východiskem pro to, aby poznávací reflexe byla vůbec uskutečnitelná a pedagogicky účinná.

Reflektující přístup se v uměleckých oborech postupně šíří prosazuje. Výchovné teorie v anglicky mluvících zemích jej obecně charakterizují jako rozvíjení tzv. *myšlení vyššího řádu – higher order thinking*.²⁸ Současná teorie výchovy uměním mluví také o post-strukturalistickém nebo dekonstruktivním (*disruptive*) přístupu.²⁹ Jeho cílem je *přivést žáky do samého centra interpretace uměleckého projevu a bránit jejimu předčasnému uzavření do jediného výkladového rámce*. Jde o to, aby sami žáci nebo studenti mohli aktivně nacházet svou vlastní osobitou pozici v diskurzu, aby mohli *nahlížet, jak různé výkladové pozice a změny v poznávacím hledisku vedou k různým re-interpretacím jedné a téže hry, do které jsou všichni svou aktivitou zanořeni*.

Na dané úrovni se uplatňují nejenom tzv. integrované myšlenkové procesy (interpreto-vání, tvorba a ověřování hypotéz, argumentace v dialogu aj.), ale především jde o *myšlení, které se učí rozumět svým vlastním*

postupům i jejich sociálním a kulturním souvislostem (souhrnně lze použít termínu *meta-kognice*).

Není od věci poznamenat, že v daném pohledu se umělecké aktivity poměrně zřetelně ukazují jako legitimní předmět intencionálního učení a systematické edukace ve škole. Současně bychom si však měli uvědomit, že reflektivní přístup posouvá celkové vyznění uměleckých aktivit ve škole do nové roviny, přivolává si odlišné motivace ke hře a – podle vlastních zkušeností autora – ústí do poněkud jiných pedagogických výsledků, než jak jsme je znali z tradičního „ateliérového“ pojetí. Je nasnadě, že – řečeno ve velmi hrubé zkratce – vychovává spíš citlivé myslitele a recipienty než tvořivé umělce v tradičním smyslu tohoto slova. Nerad bych tento postřeh přeceňoval nebo v tuto chvíli i jen předběžně hodnotil, ale měli bychom o něm vědět.

Shrnutí

Předcházející text se opírá o autorovo mínění, že pojem „hra“ – zde především v obecně kulturním a sociologickém pojetí P. Bourdieu – vytváří rámec pro vzájemné porovnávání didakticky významných rysů mezi různými obory (dokonce i zdánlivě odlehlými: umění – věda), a to na základě jejich analogické příslušnosti do společného „herního prostoru“ lidské kultury. Z tohoto hlediska je existence jednotlivých oborů lidské činnosti ve škole – v podobě vyučovacích předmětů – výrazem toho, do jaké míry se ta která „velká hra“ ve společnosti prosadila natolik, aby získala generální zákonné oprávnění ke společenské sebe-reprodukcí prostřednictvím systematické školní edukace.

Typickou úlohou školy vůči těm hrám, které již byly tematizovány a oprávněny vstoupit do edukačního procesu, je *naučit* žáky základům příslušné hry a *zaujmout* je

pro ni. Což současně znamená do té či oné míry *zvládnout a překonat kulturně a sociálně neúnosné rozdíly* mezi různě zdatnými hráči. V tomto povýtce „naukovém a motivačním“ pojetí edukace se však nezřídka *ztrácí příležitost klást samu hru, resp. její pozici mezi ostatními hrami, jako předmět úvahy*; návyk hrát spolu s dispozicemi ke hře (*habitus*) lidem často nedovoluje rozpoznávat některé důležité okolnosti hry samé a jejího socio-kulturního kontextu. Otevírá se otázka, zda škola má tento fakt tematizovat a učinit samu hru předmětem edukační reflexe.

Současný didaktický trend ve výchově uměním odpovídá na danou otázku kladně prostřednictvím koncepcí, které nezřídka vycházejí z pozic pedagogického konstruktivismu a zaměřují se na rozvíjení tzv. myšlení vyššího řádu. Reflexe v uměleckých výchovných oborech se orientuje ke dvěma vzájemně provázaným cílům: (i) *sebe-poznávání člověka mezi lidmi* v dané kulturní situaci (v čem jsme rozdílní, v čem se naopak shodujeme), (ii) *poznávání „velké hry“* umění jako symbolického pole herních figur a pravidel, která bez výjimky ovlivňují život každého lidského jedince. Není bez významu, že – z pohledu mezioborové konkurence – reflektivní přístup podporuje legitimitu uměleckých disciplín ve školní edukaci.

Odkazy na literaturu a poznámky:

- ¹ WITTGENSTEIN, L. *Filosofická zkoumání*. Praha : Filosofický ústav AV ČR, 1993, s. 47. ISBN 80-7007-040-4.
- ² TRÖSTEROVÁ, Z. *Hra jako multi-mediální fenomén v umění*. [Rigorózní práce] Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2000, s. 65.
- ³ Symboličnost zde chápou obecně jako relaci *odkazování*, které probíhá na více sémantických úrovních. V tomto

- smyslu v každé hře (prakticky bez ohledu na známé Caillissovo rozlišení her: *mimikry /mimezel/, agon, alea*, a do jisté míry také *ilinx*) musíme respektovat sémantický vztah mezi herními figurami nebo projevy a jejich *rolemi* (v sémanticko-logickém smyslu) či *funkcemi* ve hře. Reference je zde založena soustavou implicitních nebo explicitních pravidel, polárních vztahů a odkazovacích souvislostí „uvnitř“ struktury hry.
- ⁴ BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. Praha : Karolinum, 1998, s. 106–107. ISBN 80-7184-518-3.
- ⁵ BOURDIEU, P., tamtéž, s. 32
- ⁶ JASPERS, K. *Úvod do filosofie*. Praha, OIKOYMENH, 1996, s. 16–17. ISBN 80-86005-05-4. (Zde chápáno v poněkud širším pojetí.)
- ⁷ Umění jako „velká hra“ má nemálo společného i s leckterými stránkami jazyka („jazykových her“). Jak upozorňuje Gordon Graham, umění může mít obsah, zatímco sportovní hra nikoliv; to znamená, že divadelní hra nebo kniha nebo obraz mohou být o něčem, ale jen velmi nadneseně lze tvrdit, že tenisový nebo fotbalový zápas jsou „o něčem“, co lze vykládat podobně jako při interpretaci uměleckého díla. V tomto ohledu je vztah mezi pojmy „hra“ a „jazyk“ výjimečně složitý a teoreticky komplikovaný; na tomto místě jej záměrně pomijíme (podrobněji GRAHAM, G. *Filosofie umění*. Brno : Barrister et Principal, 2000, s. 33. ISBN 80-85947-53-6.).
- ⁸ WILSON, E.O. *Konsilience – jednotata vědění (O nezbytnosti sjednocení přírodních a humanitních věd)*. Praha : Nakl. Lidové noviny 1999, s. 245–246. ISBN 80-7106-321-5.
- ⁹ WILSON, E.O., cit. dílo, s. 246.
- ¹⁰ VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení : gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, nakl. Karolinum, 2000, s. 113. ISBN 80-7184-975-8.
- ¹¹ BOURDIEU, P., cit. dílo, s. 107. .107.
- ¹² BOURDIEU, P., cit. dílo, s. 109. .109.
- ¹³ BOURDIEU, P., cit. dílo, s. 109. .109.
- ¹⁴ Na tomto místě stojí za poznámku, že didaktiky uměleckých oborů jsou ve snaze „klást samu svou hru jako předmět úvahy“ dokonce poněkud napřed. Právě z toho důvodu, že v posledních desíteletích je oprávněnost uměleckých oborů ve škole stále předmětem polemik – na rozdíl od „nezpochybnovaných“ školních disciplín, které podle obecného přesvědčení do školy „nutně patří“, a proto si otázku po „vlastní hře“ nemusejí klást tak naléhavě.
- ¹⁵ SLAVÍK, J.; ČAPKOVÁ, D. Reflexe učitelské profese: Divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 3, s. 37–388. ISSN 3330-3815. Podrobněji a v dalších souvislostech viz též SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefietika*. Praha : Univerzita Karlova – Karolinum, 1997, zejména s. 89–102. ISBN 80-7184-437-3.
- ¹⁶ Třetí poměrně často zastoupený výchovný žánr se týká zvládání specifických sociálních interakcí, které se přímo netýkají učební látky – tj. uměleckých obsahů – a vymykají se z původního pedagogického záměru (např. řešení kázeňských problémů); proto jsme jej nazvali „Těžký život“ (podrobně viz literatura uvedená v pozn. 13).
- ¹⁷ Motivující zážitek je vyučujícími navozován za pomoci specifické pro

žáky přitažlivé situace, která víceméně bezprostředně pobízí a navádí k tvorbě. Vyučující např. aranžuje imaginativní situaci „výletu do pravěku“, od které se odvíjí motivování k reálné výtvarné nebo dramatické tvorbě žáků.

- ¹⁸ Viz např.: VALENTA, J. (1995) *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky : Hraní rolí ve výchově a ve vyučování. Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*. Praha : Institut sociálních vztahů, 1995. ISBN 80-85866-06-4.

- ¹⁹ Viz např.: SLAVÍK, J. Artefietika. In *Proudy ve výtvarné výchově* (Roeselová, V. aj.). Praha : Sarah, 2000, s. 192–206. ISBN 80-902267-3-6, EAN 978-80-902267-3-9.

- ²⁰ Viz např.: MICHALOVÁ, E. Estetika hudby nielen o krásu hudby. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Sborník z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí. (Lukášová-Kantorková, H.; Květoň, P. (eds.). Ostrava : Pedagogická fakulta OU – ČAA, 2001, s. 401–403. ISBN 80-7042-181-9.

- ²¹ Rukopis reflektivní bilance z 1. semestru výběrového semináře artefietiky na katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze ze dne 9.12.1999 (čtvrtek) 11:00 – 12:30 hodin, 4. roč. ZUŠ a VVP.

- ²² Termín *ozvláštnění* spolu s termíny *psychická, resp. estetická distance* a *empatie* patří k nejpłodnějším pojmům v teoriích umění a estetiky 20. století (uplatnil se např. v ruské formální škole, v českém strukturalismu aj.).

- ²³ VALENTA, J., cit. dílo, s. 157.

- ²⁴ „V uměleckém díle zoufalství zůstává zoufalstvím, ovšem překonaným uměleckým působením formy – tvůrčí akt spočívá v *překonání* živého citu, v osobození od něho, ve vítězství nad ním. A teprve *tehdy*, dojde-li k *tomuto* aktu, může vzniknout umění.“ (VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie umění*. Praha : Odeon, 1981, s. 237, 249.)

- ²⁵ V daném ohledu je inspirativní studovat polemické ohlasy na původní Freudův psychoanalytický pohled na umění, jemuž byla vytýkána – byť ne vždy úplně korektně – přílišná redukce umělecké problematiky na jednostranný psycho-analytický výklad. U nás viz např. texty S. Drvoty ze sedmdesátých let 20. stol. (Osobnost a tvorba, Úzkost a strach).

- ²⁶ WEBER, M. (1998) *Metodologie, sociologie a politika*. Praha : OIKOYMENH, 1998, s. 90. ISBN 80-86005-48-8.

- ²⁷ Podrobněji SLAVÍK, J. Pojem „koncept“ v autonomním pojetí výchovy. *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 4, s. 328–338. ISSN 3330-3815.

- ²⁸ BRESLER, L. Imitative, Complementary, and Expansive: Three Roles of Visual Arts Curricula. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 1994, 35, 2, s. 90–104. ISSN 0039-3541.

- ²⁹ GOODING-BROWN, J. Conversational About Art: A Disruptive Model of Interpretation. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, 2000 (fall), 42, 1, s. 36–50. ISSN 0039-3541.