

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Postoje žáků k estetické výchově na základní škole s rozšířenou estetickou  
výchovou

Pupil's attitudes towards aesthetic education in a primary school with  
extended aesthetic education

Barbora Kobesová

Vedoucí práce: Mgr. David Doubek, Ph.D.  
Studijní program: Psychologie  
Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Postoj žáků k estetické výchově na základní škole s rozšířenou estetickou výchovou potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10.7. 2024

Ráda bych zde poděkovala Mgr. Davidu Doubkovi, Ph.D., za cenné rady při vedení bakalářské práce. Poděkování patří také řediteli školy, třídní učitelce a dalším pedagogům za umožnění provedení výzkumu na vybrané základní škole. V neposlední řadě děkuji blízkým za podporu při psaní bakalářské práce.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce zkoumá postoj žáků čtvrté třídy k rozšířené estetické výchově na základní škole. Základní škola s rozšířenou estetickou výchovou je typ vzdělávání, který je v České republice neobvyklý. Cílem této práce je poskytnout hlubší porozumění tomu, jak sami žáci tento typ vzdělávání vnímají. S ohledem na specifickou povahu typu vzdělávání a na potřebu hlubšího porozumění sociálnímu prostředí, kde se toto vzdělávání uskutečňuje, je zvolen kvalitativní výzkumný přístup. Jedná se o etnograficky pojatou práci, jež je založena na metodě zúčastněného pozorování čtvrté třídy základní školy se zaměřením na hudební a taneční výchovu. Pozorování je doplněno o volné rozhovory s žáky a pracovníky školy a analýzu obsahu školních dokumentů. Práce popisuje rozdílné vnímání a přístup žáků k předmětům rozšířené estetické výchovy v porovnání s povinnými vyučovacími předměty. O umělecké výchově žáci smýšlí jako o zájmové činnosti a reflektují volbu se tomuto druhu aktivity věnovat. Předměty estetické výchovy jsou žáky oddělovány od klasických předmětů a je jim přiřazováno přívlastek „koníček“. Dále se práce soustředí na specifické kvality, které jednotlivá zaměření (taneční a hudební) v rámci výuky zdůrazňují. Práce poukazuje na odlišný projev žáků taneční a hudební výchovy a jejich odlišné postoje ke zvolenému zaměření. Rovněž se práce věnuje klíčové roli pedagoga při utváření postojů žáků. Práce předestírá význam diskursu, neboť způsob, jakým se o něčem hovoří, utváří hranice reality, ve kterých následně chápeme svět.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

etnografie, postoje, estetická výchova, mladší školní věk, škola

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis examines the attitudes of fourth grade students towards extended aesthetic education in primary school. Primary school with extended aesthetic education is a type of education that is unusual in the Czech Republic. The aim of this thesis is to provide a deeper understanding of how pupils themselves perceive this type of education. Given the specificity of the type of education and the need for a deeper understanding of the social environment where this education takes place, a qualitative research approach is chosen. This is an ethnographic thesis based on the participant observation method of a fourth grade primary school with a focus on music and dance education. The observation is complemented by unstructured interviews with pupils and teachers and content analysis of school documents. The paper describes the different perceptions and attitudes of pupils towards extended aesthetic education subjects compared to mandatory subjects. Pupils think of art education as a leisure activity and reflect on their choice to engage in this type of activity. The subjects of aesthetic education are separated from the traditional subjects and given the nickname "hobby". Furthermore, the work focuses on the specific qualities that the different subjects (dance and music) emphasise in the teaching. It highlights the different expression of dance and music students and their different attitudes towards their chosen specialization. It also looks at the key role of the teacher in shaping pupils' attitudes. The thesis demonstrates the importance of discourse, as the way in which something is talked about shapes the boundaries of reality within which we subsequently understand the world.

## **KEYWORDS**

ethnography, attitudes, aesthetic education, younger school age, school

## Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 ÚVOD.....	9
2 POSTOJ.....	10
3 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....	12
3.1 VÝVOJOVÝ ÚKOL.....	13
3.2 ROLE UČITELE .....	14
4 ROZŠÍŘENÁ ESTETICKÁ VÝCHOVA.....	17
4.1 HUDEBNÍ VÝCHOVA.....	17
4.2 TANEČNÍ A POHYBOVÁ VÝCHOVA.....	19
5 DISKURS .....	21
5.1 FOUCAULT – DISKURS – VĚDĚNÍ – MOC.....	21
PRAKTICKÁ ČÁST .....	23
6 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	23
6.1 ÚVOD A CÍLE VÝZKUMU.....	23
6.2 TYP VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	23
6.3 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	25
6.4 METODY SBĚRU DAT A PRŮBĚH VÝZKUMU .....	25
6.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	26
6.6 ETIKA VÝZKUMU .....	27
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	28
8 KULTURA ŠKOLY .....	29
9 POSTOJE ŽÁKŮ .....	31
9.1 KONÍČEK .....	31
9.1.1 Povinné vyučovací předměty.....	31
9.1.2 Předměty rozšířené umělecké výuky.....	33
9.1.3 Odlišnost rozšířené umělecké výuky.....	35

9.1.4	Explicitní a implicitní význam vyjádření dospělých .....	39
9.2	TANEČNÍ VÝCHOVA VS. HUDEBNÍ VÝCHOVA.....	41
9.2.1	Žáci tanečního oboru .....	41
9.2.2	Žáci hudebního oboru.....	45
9.3	PEDAGOG JAKO KLÍČOVÝ ČINITEL.....	49
	DISKUZE .....	53
9.4	VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ A TEORETICKÉ KONCEPTY .....	53
9.4.1	Mladší školní věk .....	53
9.4.2	Rozšířená estetická výchova.....	55
9.4.3	Foucault - diskurs - vědění - moc .....	56
9.5	SHRNUTÍ.....	58
9.6	LIMITACE.....	59
	ZÁVĚR.....	60
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	62

## Úvod

V této bakalářské práci se zabývám otázkou postojů žáků k rozšířené estetické výchově na základní škole. Téma bylo zvoleno z více důvodů. Základní škola s rozšířenou estetickou výchovou je typ vzdělávání, který je v České republice neobvyklý. Hlavním cílem této práce je poskytnutí porozumění tomu, jak sami žáci tento typ vzdělávání vnímají. Výběr tohoto tématu byl ovlivněn také mou osobní zkušeností s uměleckým vzděláváním, které mě provázelo celé dětství, a tudíž je mi téma blízké. Vzhledem k neobvyklosti typu vzdělávání je v akademické sféře nedostatek výzkumů a studií pokrývajících tento koncept. Současné studie a výzkumy se zaměřují především na možné přínosy uměleckého vzdělávání pro rozvoj jedince nebo na efektivitu výukových metod těchto předmětů. Mnozí výzkumníci z oblasti vzdělávání však zdůrazňují nezbytnost výzkumů, které by poskytovaly perspektivu samotných žáků, jichž se umělecké vzdělávání týká. Podle Tan & Gibson (2018) by názory a jedinečné pohledy dětí na umění, jejich zkušenosti s uměním a jejich postoje k uměleckému vzdělávání měly být bezpochyby předmětem zájmu výzkumů i v rámci snah v oblasti podpory uměleckého vzdělávání. Ve svém longitudinálním výzkumu dále uvádějí, že zkušenosti dítěte s uměním v kontextu povinného vzdělávání významně ovlivňují jejich chápání, radost z umění a konzumaci umění v pozdějších fázích života.

Cílem této bakalářské práce je etnografie čtvrté třídy základní umělecké školy s rozšířenou estetickou výchovou. Snažím se o popsání a zprostředkování pochopení postojů žáků k rozšířené estetické výchově jako takové i k jejím jednotlivým předmětům. Konkrétně sleduji postoje k hudební a taneční výchově, jelikož právě z těchto dvou zaměření si žáci mnou navštěvované třídy mohou vybrat. Současně analyzuji faktory a představuji činitele, které tyto postoje mohou jakýmkoliv způsobem ovlivňovat. V souladu s praxí etnografického výzkumu jsem před vstupem do terénu formulovala obecně pojatou výzkumnou otázku: Jaké postoje mají žáci 4.A k umělecké výuce na základní škole s rozšířenou uměleckou výukou? V průběhu výzkumu se mé pozorování zužovalo na konkrétnější jevy. Důležitosti nabývalo téma diskursu, tedy toho, jak způsob vyjadřování se o událostech a jevech utváří hranice reality, ve kterých dále uvažujeme a chápeme okolní svět.

Výzkumný vzorek tvoří žáci čtvrté třídy jedné základní a základní umělecké školy v České republice, která je svou specializací ojedinělá. Sběr dat probíhal po dobu dvou a půl měsíců, konkrétně od ledna do března druhého pololetí školního roku 2022/2023. Základní metodou



sběru dat je zúčastněné pozorování doplněné o volné rozhovory s žáky i zaměstnanci školy a analýza obsahu školních dokumentů.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Úvod

V teoretické části bakalářské práce představuji pojmy a koncepty, které figurují v praktické části. Jedná se o etnograficky pojatou práci, tudíž jsem se řídila principy a metodami etnografického výzkumu. Ve výzkumu jsem postupovala induktivně, nejprve tedy proběhl sběr dat, následně jejich analýza, interpretace a sepsání výsledků výzkumu. Následovala rešerše literatury, která témata korespondovala s obsahem praktické části a která se zdála být užitečná pro interpretaci výzkumných dat. Této interpretaci se věnuji v kapitole Diskuze.

V teoretické části mi nejde o podrobné či hloubkové shrnutí dostupných zjištění o konkrétním tématu. Snažím se o představení konceptů, které mají pro bakalářskou práci klíčový význam. V první kapitole vymezuji pojem postoj tak, jak je definován v odborné literatuře. V druhé kapitole se věnuji období mladšího školního věku, jeho hlavním charakteristikám, vývojovému úkolu a roli učitele v kontextu daného období. Dále nastiňuji pojetí estetické či umělecké výchovy v českém vzdělávacím prostředí. Poslední kapitola je věnovaná Foucaultovu pojetí konceptu diskurzu a moci.

## 2 Postoj

Postoje poskytují informaci o tom, jak se jedinci staví k různým věcem, jevům nebo idejím. Existuje celá řada různých definic postojů, například některá pojetí považují postoj za specifický prvek struktury osobnosti, který ukazuje, jaký je vztah daného člověka ke světu. Postoje jsou často úzce spojovány s hodnocením, které je odrazem subjektivního prožívání významu osob, věcí, jevů, idejí nebo jiných vlastností a vztahů mezi nimi, tzn. lze hovořit o hodnotícím vztahu, jehož předmětem může být cokoliv (Nakonečný, 2021). Důležitým kritériem pro rozpoznání postoje je to, jak souvisí s hodnotami, které leží v jádru postojů a jsou relativně stálými osobními předpoklady, jež se týkají obecných a morálních principů. Postoje často vychází z hodnotové soustavy člověka, slouží jako standardy a podklad pro hodnocení vlastního chování i chování ostatních (Hayes, 2021).

Podle Fishbein a Ajzen (1975, cit. dle Hayes, 2021, s. 95) jsou postoje „*naučené predispozice k celkově příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt, osobu nebo událost*“. Z dané definice vyplývá, že jsou postoje naučené, konzistentní a reaktivní, a to jak v pozitivním, tak negativním smyslu. Autoři přidávají k definici postojů i činnostní a jednající složku. Podobně vyznívají také další definice postojů. Osgood et. al. (1957, cit. dle Hayes, 2021) uvádějí, že postoje jsou predispozicí či připraveností k určitému jednání, které se od jiných stavů připravenosti odlišují hodnotícím charakterem.

Postoje jsou většinou popisovány pomocí tří dimenzí. Kognitivní dimenze se týká názorů a myšlenek týkajících se předmětu postoje, emocionální dimenze se týká pocitů, emocí a emocionálních reakcí na předmět postoje a konativní (behaviorální) dimenze se týká sklonů chovat se a jednat určitým způsobem ve vztahu k předmětu postoje. Jednotlivým složkám přiřazují autoři různou míru důležitosti, lze však konstatovat, že pro celkový vývoj postoje jsou důležité všechny tři (Hayes, 2021). Autoři se rovněž liší v názorech o vývoji postojů. Fishbein a Ajzen (1975, cit. dle Hayes, 2021) považují postoje za naučené v průběhu běžného sociálního života v rodině i mimo ni. S tímto pojetím souhlasí i Tajfel (1978, cit. dle Hayes, 2021), který tvrdí, že postoje silně ovlivňuje sociální identita a sounáležitost se skupinou. Naproti tomu např. Eysenck a Wilson (1975, cit. dle Hayes, 2021) hovoří o postojích jako o vrozených. Vychází z předpokladu, že v základu postojů stojí vrozené osobnostní rysy, přičemž tvrzení dokládají především poukázáním na to, že některé rysy a postoje se vyskytují v jedné rodině a opakují se ve více generacích. To, že se ale v rámci

jedné rodiny vyskytnou stejné postoje, může být spíše důsledkem učení, které při vývoji a socializaci jedince v rodině probíhá, než důsledkem dědičnosti.

### 3 Mladší školní věk

Období mladšího školního věku se pojí s velkou životní změnou – s nástupem do školy. Doposud byla životní náplní dítěte hra, nyní se hlavní náplní stává školní práce a s ní spjaté povinnosti (Říčan, 2021). Přestože každé vývojové období má své těžkosti, zmatky a je spojeno s řadou změn, mezi autory ovšem panuje shoda, že v porovnání s jinými vývojovými obdobími se jedná o období poměrného klidu, změny jsou spíše kvantitativního rázu a děti se v oblastech vývoje plynulým způsobem zdokonalují (Vágnerová & Lisá, 2021; Thorová, 2015; Říčan, 2021). „*Mladší školní věk je období ve srovnání s tím, co předcházelo i co bude následovat, poměrně klidné, nebouřlivé a také šťastné*“ (Říčan, 2021, s. 143).

Ačkoliv fyzický růst není příliš dramatický, z pohledu síly a hrubé motoriky dochází k výrazným zlepšením. Děti se tréninku obratnosti věnují jednak spontánně pro radost, ale také proto, že tělesná síla a obratnost mají vliv na sociální postavení ve skupině (Říčan, 2021). Kognitivní vývoj se zdokonaluje v mnoha ohledech. Dle Vágnerové a Lisé (2021) využívají děti v mladším školním věku při uvažování základní logické principy a respektují realitu takovou, jaká je, ať už aktuálně poznávanou, nebo zapamatovanou z předchozích zkušeností, což je také předpokladem pro zvládnutí učiva. Učivo a škola mají zároveň vliv na další rozvoj rozumových schopností, a to nejen proto, že je škola nutí věnovat se určitým úkolům, ale také tím, že je učí systematicky přemýšlet. „*Učí se myšlenkovým obrátům, které se stávají běžnou rutinou*“ (Říčan, 2021, s. 146). Piaget (1970, cit. dle Vágnerová & Lisá, 2021) nazval období mezi 6. až 12. rokem, což odpovídá prvnímu stupni základní školy, stádiem konkrétních logických operací. V daném období dochází ke kvalitativním proměnám uvažování. Mezi významné charakteristiky této proměny myšlení lze uvést schopnost decentrace, konzervace a reverzibility.

Ve škole jsou také děti poprvé vedeny ke kontrole vlastního těla a impulzů, donedávna si mohly hrát a ve většině případů se pohybovat volně, nyní rozvíjí svou soustředěnost, což je pro ně náročné. Vedlejším efektem je pak nakumulovaná energie, kterou často vybíjí různými formami hry a pohybu o přestávce. Občas však ani přestávka nestačí. Nicméně takovou energii nelze vnímat negativně, může být uplatněna i při vyučovacích hodinách, a to především v soutěžních aktivitách. Soutěžení je pro většinu žáků v tomto věku oblíbená aktivita. Zpočátku školní docházky soutěží o přízeň učitelky, poté se soutěživost promítá ve všech situacích, jelikož většina žáků chce dosahovat co nejlepších výsledků, především

„soutěžení o lepší prospěch má – jak školák ví – pozorné a mocně povzbuzující rodičovské publikum“ (Říčan, 2021). Mělo by se však zároveň naučit přecházet mezi soutěživostí a solidaritou či spoluprací, které jsou neméně důležité. V kolektivu jsou totiž nejvíce oblíbené výrazné a průbojné děti ale také děti, které jsou přátelské a ochotné pomoci (Říčan, 2021). Vrstevnické vztahy začínají nabývat na důležitosti. Žákova identita se formuje mimo jiné i příslušností k určité skupině. Děti středního školního věku si začínají uvědomovat lákavost a benefity členství v mimoškolním kroužku. Sociální vazby a dění je zde více reálné a zážitkové (PSŠE, 2005). Příslušnost k určité skupině dává dětem pocit sounáležitosti a zároveň možnost odlišení se od zbytku třídy.

### 3.1 Vývojový úkol

Změna denního režimu a potřeba naučit se soustředit na produktivní činnost je největším zlomem v tomto období. Děti bývají poprvé konfrontovány se zážitkem nezdaru, přičemž jejich reakci a následné zpracování situace přikládají mnozí autoři velkou důležitost. Zároveň by je však škola měla učit, jak se s překážkami vyrovnat a snést neúspěch (Říčan, 2021).

Dle Eriksona (1996) a jeho teorie psychosociálního vývoje odpovídá období mladšího školního věku čtvrtému stádiu, během něhož přichází konflikt mezi pracovitostí (snaživostí) a méněcenností (nedostačivostí) a jeho překonáním vzniká ctnost kompetence. Výsledkem je ukotvený vztah k práci jako činnosti a ke světu práce jako takovému, které dítě zná prostřednictvím rodičů a okolního světa. Vytvoření pozitivního vztahu k práci je nezbytné pro harmonický vývoj směřující k tomu, aby se dítě v budoucnu stalo platným členem společnosti. „Práce má a může být radostí, tvorbou, ctí, tím, co lidi navzájem spojuje, co dává jejich životu smysl, čím sami sebe vytváříme a přetváříme“ (Říčan, 2021, s. 161). Říčan (2021) dále popisuje, že vztah k práci má několik složek, mezi něž patří například prostá záliba ve vykonávané činnosti neboli pocitové uspokojení z práce s lidmi a materiálem, očekávaná odměna, užitek z práce ve formě produktu, vědomí dobře odvedené práce i vědomí směřování k určitému vyššímu cíli. V tomto stádiu podle Eriksona (1996) dochází ke krocení přebujelé představivosti a dítě se učí především získávat uznání tvorbou věcí, vytváří v sobě pocit snaživosti a přizpůsobuje se pravidlům okolního světa. Snaživost znamená děláni věcí po boku ostatních a spolu s nimi, dítě se učí dělbě práce, odklání se od potěšení ze hry a hledá nově radost především ve vyřešení a ukončení produktivní aktivity,

což upevňuje pocit kompetence. Zároveň se více porovnává se svými vrstevníky. Dle Eriksona (1996) se jedná o sociálně nejdůležitější stádium.

To, jak dítě samo sebe vnímá vyplývá ze zkušeností, které se sebou má. V období mladšího školního věku je sebepojetí závislé především na bezprostředním dění, příkladem může být, že dítě správně vypočítá matematický příklad ve vyučovací hodině a okamžitě o sobě usoudí, že je chytré. Ke konci vývojového období již děti berou při sebehodnocení v potaz více faktorů a konzistentnost v čase. V sebepojetí je zároveň významně odrážen názor pro něj významných lidí. Důležitou složkou v hodnocení dalších lidí je emoční přijetí, které v dětech vytváří pocit důležitosti, sebeúcty a sebedůvěry. Rozumové soudy okolí - pozitivní i negativní - dítě integruje do sebepojetí. Svou hodnotu dítě měří a potvrzuje výkonem, tzn. už není jen důležité, aby úkol udělal, ale aby ho udělal správně (Vágnerová & Lisá, 2021).

Měřítkem výkonu jsou požadavky dospělých nebo srovnání s vrstevníky. Děti začínají vnímat spojitost mezi vynaloženým úsilím a provedeným výkonem. Uvědomují si, že pokud vynaloží snahu, výkon byl měl být lepší. Pokud tomu tak je, budují si zdravé sebevědomí, v opačném případě však ztrácí motivaci a prohlubuje se u nich pocit nekompetentnosti (Vágnerová & Lisá, 2021). Ačkoliv jsou nezdary přirozenou součástí procesu, zkušenost s nimi nesmí převládat pocitu úspěchu. Říčan (2021) uvádí, že děti, kterým se i přes občasné neúspěch daří, si budují zdravé, více autonomní sebevědomí, jež není závislé na okamžitém úspěchu. Pro děti s různými problémy, např. vývojové a smyslové vady, nižší inteligence apod., vzniká v kontaktu s dlouhodobým neúspěchem pocit méněcennosti. Erikson (1996) popisuje, že jedinec, který nerozřeší konflikt mezi svou pílí a nedostačivostí, je ohrožen rozvinutím excesivní soutěživosti nebo regresí do předchozího stádia, což může mít za následek obrácení soutěživosti jedince do jeho vnitřního světa. Také to může ovlivnit jeho vztah k práci a zavést ho na cestu pohrdání světem a jeho společenským pořádkem (Říčan, 2021).

### **3.2 Role učitele**

Dítě je v období mladšího školního věku lehkověrné a pravidla nastavená dospělými považuje za nepřekročitelná (Vágnerová & Lisá, 2021). I tento koncept však prochází

vývojem. Zpočátku školní docházky dle Říčana (2021) dítě rodičům i autoritám ve třídě plně věří. Učitel je milován a je k němu vzhlíženo. Rodiče můžou být až šokováni, že je učitel v žákových očích tzv. postaven na piedestal, občasně i výš než rodič, a jeho autorita je nezpochybnitelná. Učitelovo slovo se stává zákonem.

Postupem času však neoblomná důvěra pomalu opadá a přicházejí první pochybnosti. Kolem čtvrtého ročníku základní školy již zaujímají k učiteli kritičtější postoj, pocítují potřebu se o kvalitách učitele ujistit a snaží se je podrobit testu. V dané fázi již dokáží a chtějí projevovat vlastní postoje k událostem, své potřeby, zájmy i požadavky (Říčan, 2021). Vágnerová a Lisá (2021) zaujetí kritičtějšího postoje vysvětlují tím, že děti začínají více reflektovat vlastní chování i chování druhých a hodnotí ho s větší diferenciací než dříve. Zároveň se také s přibližujícím se adolescentním obdobím začínají řídit i normami nastavenými vrstevnickou skupinou. Jedním z projevů tohoto posunu je úbytek počtu situací, ve kterých na sebe žáci vzájemně žalují. I přes zmíněné změny však žáci tohoto věku dodržují pravidla, která jsou dána, i pokud k nim cítí jistou nelibost (Vágnerová & Lisá, 2021). Nástup puberty ve čtvrté třídě reflektuje i kolektiv autorů Pražské skupiny školní etnografie (dále jen PSŠE, 2005). Čtvrtá třída je nazývá rokem prepuberty, jejímž hlavním znakem není nástup či přítomnost sekundárních pohlavních znaků, ale spíše jiné morální uvažování. Dítě začíná jinak pohlížet na nastavená pravidla, je si jimi nejisté a má tendenci je zpochybňovat. Projev nejistoty může být pozorován v rozbíhajících se diskuzích s učitelem, ve kterých je naznačována nedůvěra k pravidlům, přičemž záleží na pedagogovi a na způsobu, jakým pravidla a realitu prezentuje. Učitel musí být otevřený diskuzi s žáky a zároveň prokazovat lidskost. Žákům dochází, že učitel nebude bezchybný, proto dokonalé normy, které vyžaduje, můžou být napadeny. „*Na jedné straně je vychovatel napaden bez příčiny, jako pouhý nositel mravní normy, který nemůže být vůči vychovávanému úplně cynický; na druhé straně si za svou kritiku může sám, pokud normu vnucuje tak, že téměř vyzve k důkazu utopie*“ (PSŠE, 2005, s. 150). Učitelé, kteří žáky vedou již delší dobu, si často zachovávají autoritu, avšak noví či slabší učitelé již začínají být s jistým potěšením žáky kritizováni (PSŠE, 2005).

Mnozí autoři se shodují, že učitel je ve vzdělávacím procesu klíčovým faktorem při formování základu žákových postojů, hodnot i jeho sebepojetí, na kterých můžou děti stavět v dalších fázích života. „*Kritériem správnosti jsou hodnoty a normy uznávané autoritou,*



*institucí, skupinou, které jsou chápány jako obecně platné“ (Vágnerová & Lisá, 2021, s. 362). Učitel je žáky obdivován a milován, je pro ně vzorem, proto se mu žáci touží podobat a přejímají jeho postoje, názory i hodnoty. Zároveň má učitel ve třídě moc nastavovat normy výkonu nebo chování, které může vymáhat prostřednictvím odměn a trestů. Skrze pozitivní či negativní zpětnou vazbu formuje osobnost žáků, aby odpovídala požadovaným normám. Zpětná vazba je pro děti tohoto věku velmi důležitá a vyžadovaná. Snaží se naplňovat svou roli správně a dodržovat všechna nastavená pravidla, chce za to však získat ocenění. „Ocenění už neuspokojuje jenom potřebu citové jistoty, ale i potřebu seberealizace, která je pro školáky čím dál tím důležitější“ (Vágnerová & Lisá, 2021, s. 363). Zpětná vazba, a především pochvala, je silným motivačním činitelem.*

Pianta et. al. (2011, cit dle Treviño et. al., 2018) uvádí tři hlavní procesy, kterými učitelé postoje žáků ovlivňují. Mezi ně patří emocionální podpora, efektivní řízení třídy a instruktivní podpora. Emocionální podporou je myšleno poskytnutí pozitivního a bezpečného prostoru, ve kterém se žáci cítí respektováni a mohou diskutovat. Efektivní řízení třídy a instruktivní podpora vede k vyšší angažovanosti žáků a k hlubšímu porozumění rozvíjením metakognitivních dovedností. Důležitým faktorem je ztělesňování hodnot a postojů samotnými učiteli. Učitelovy výroky a chování spolu musí korespondovat, pokud tomu tak není, ztrácejí žáci k učitelovi důvěru. Pro pochopení a převzetí určitých hodnot je důležité, aby učitel své chování žákům vysvětloval (Sanderse, 2013; Veugelers a Vedder, 2003). Do tohoto procesu vstupuje také školní klima, které je klíčovým faktorem pro sociální, emocionální a akademický rozvoj žáků. Je definováno kvalitou a charakterem školního života, reprezentovanými normami, hodnotami a vztahy ve škole, jež mají vliv na pedagogu a prostřednictvím nich dále na žáky (Cohen et. al. 2009).

## 4 Rozšířená estetická výchova

Škola, na které jsem prováděla výzkum, pracuje s pojmem „rozšířená estetická výchova“, přičemž v rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání je hudební výchova ukotvena v jedné z devíti vzdělávacích oblastí a taneční a pohybová výchova je ukotvena v *Doplňujících vzdělávacích oborech* (MŠMT, 2023).

Oblast Umění a kultura je vymezena charakteristikou, cílovým zaměřením, vzdělávacím obsahem i očekávanými výstupy. Škola může vzdělávací obsah oborů v dané oblasti upravit či rozčlenit ve školním vzdělávacím programu do vyučovacích předmětů dle vlastního uvážení, avšak vzdělávací obsah musí být žákům v rámci základního vzdělání předán a musí být dodrženo směřování k rozvoji klíčových kompetencí, které z daného obsahu plynou. Vzdělávací obsah z oblasti *Umění a kultura* poskytuje žákům možnost poznávat svět i jiným způsobem než racionálním. Seznamuje žáky s neoddělitelnou součástí lidské existence – umění a kulturou. Oblast zastupují dva vzdělávací obory – hudební výchova a výtvarná výchova, přičemž oba jsou pro základní vzdělávání povinné (MŠMT, 2023).

V rámcových vzdělávacích programech jsou kromě vzdělávacích oblastí zařazeny *Doplňující vzdělávací obory*. Přestože nejsou součástí základního vzdělávání, je možné je využít jako povinný či volitelný vzdělávací obsah pro všechny nebo jen některé žáky. Očekávané výstupy nejsou závazné, ale pouze doporučené. Jedním z těchto oborů je taneční a pohybová výchova, kterou mohou školy obohatit vzdělávací obsah v oblasti *Umění a kultura* (MŠMT, 2023).

Přestože je v naší společnosti stále vyzdvihované přírodovědné a technické vzdělání, je možné v posledních letech sledovat stále větší snahy o podporu rozvoje umělecko-kreativního vzdělávání na všech stupních českého školství (Pastorová, 2019).

### 4.1 Hudební výchova

Základy hudební výchovy tvoří již dlouhou dobu neoddělitelnou součást základního vzdělání každého jedince. Předává znalosti, které se propojují se vzdělávacím obsahem dalších předmětů a kterými by měl být po ukončení základního vzdělání vybaven každý občan. V novějších přístupech k hudební výchově je stále více prosazován přístup, jenž vnímá dítě jako aktivního účastníka muzicírování, skrze které může hudbu „zakusit“ a tím více propojit hudební vzdělání s teorií (Regelski, 2005).

Podkladová studie k hudební výchově uvádí, že na hudebním rozvoji jedince se podílejí všechny stupně vzdělávacího systému v České republice. Péče je věnována i přípravě pedagogů tohoto předmětu. Hudební výchova má dlouholetou tradici a propracovaný systém pracovišť na pedagogických fakultách, který se věnuje nejen přípravě k výkonu povolání, ale i vědeckému výzkumu v této oblasti. Úloha hudební výchovy tkví v její nenahraditelné schopnosti působit na citovou sféru rozvíjející se osobnosti žáka. Zároveň je jedním z významných prostředků k uchování tradic a předávání hodnot vytvořených předchozími generacemi. Tyto hodnoty bude jedinec na základě vědomostí a dovedností získaných ve výuce nejen uchovávat, ale díky rozvoji tvůrčí schopnosti také vyvíjet a předávat dál. Hudební výchova tvořila, tvoří a bude tvořit jeden ze základních kamenů nejen základního, ale i všeobecného vzdělávání (Pastorová, 2019).

Vědecká obec se v posledních letech zaměřuje na sledování dopadů hudebního vzdělávání na vývoj mimohudebních schopností či dovedností jedince. Hudební výchova není pouze nenáročnou zábavou, jedinec v ní musí využít složitých procesů vnímání a činnosti kognitivního systému. Žák svůj mozek procvičuje podobně, jako když se učí ve škole. Výzkumy se zabývají vztahem mezi hudbou či hudební výchovou a například kultivací řeči, zlepšením pozornosti, matematické gramotnosti či sociálních dovedností jako je třeba empatie (Pastorová, 2019).

*„Hudební výchova vede žáka prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako svébytného prostředku komunikace“* (MŠMT, 2023, s. 67). Cílem je rozvoj osobnosti žáka a jeho hudebnosti. Dále rozvoj pochopení umění jako specifického způsobu poznání, uvědomění si provázanosti kultury, společenských hodnot a umění a v neposlední řadě má žáka hudební výchova vést k otevřenosti a tvořivému přístupu k životu (MŠMT, 2023). Charalambidis (2004) uvádí, že hudební výchova by měla plnit estetické, zábavné, společenské a terapeutické funkce. Způsobem, jakým je hudební výchova prezentována v rámcovém vzdělávacím programu, by měla žákům umožnit pronikat do světa hudby a hudebního umění prostřednictvím aktivního muzicírování i pasivní konzumací hudby a propojovat ji s důležitými znalostmi historie tohoto umění a kultury obecně.

Mnou navštěvovaná škola ve svém školním vzdělávacím programu uvádí, že hudební obor umožňuje svými jednotlivými složkami komplexní hudební vzdělávání žáků. Propojuje praktickou výuku na hudební nástroje s teoretickou výukou hudební nauky. Po žácích

hudebního oboru na základní škole je požadováno následné hudební vzdělávání v rámci základní umělecké školy. To zahrnuje jak individuální výuku na nástroj či zpěv, tak kolektivní výuku orchestrální, sborové, souborové nebo komorní hudby. Postup do vyššího ročníku je možný po úspěšném vykonání postupové komisionální zkoušky, která prověřuje jak znalosti hudební teorie, tak praktickou dovednost hry na zvolený nástroj či zpěv.

## **4.2 Taneční a pohybová výchova**

Ačkoliv se ve vzdělávání obecně klade důraz na intelektuální vývoj jedince, mezi rozvojem intelektu a rozvojem motoriky existuje obousměrný vztah, díky čemuž se začalo diskutovat o zařazení taneční a pohybové výchovy základního vzdělávání, což je již v některých evropských zemích běžnou praxí. Teoretické a filozofické základy taneční výchovy vycházejí z holistického přístupu k člověku, který vnímá tanec jako způsob života. Lidé si pod pojmem tanec mohou představit variaci různých tanečních druhů a stylů. Po dlouhou dobu byla taneční kultura v České republice vlivem politických okolností značně okleštěna na baletní a lidové taneční techniky, které jsou vázány přísnými pravidly (Blažíčková et. al., 2019).

Charakteristika předmětu *Taneční a pohybová výchova* byla vypracována na základě metody kultivování přirozeného pohybu, který je tělu vlastní a skrze něhož je možné vyjádřit intelektuální i citové podněty. Pohyb se stává zdrojem sebejistoty a sebeuvědomění a přispívá k porozumění sobě samému. Toto pojetí taneční výchovy bylo v roce 2010 schváleno MŠMT a zařazeno jako vyučovací předmět spadající do oblasti *Umění a kultura*. Předmět se vyhýbá mechanickému opakování jednotlivých prvků a předání konkrétního druhu či žánru tance, jelikož tanec zde není chápán jako otázka praktická, nýbrž hodnotová. Jde o tvůrčí činnost, o rozvinutí vztahu mezi myšlením, tělem a emocemi, o návrat k přirozenému. Tímto se rozvíjí inteligence těla a také se zajišťuje harmonický vývoj jedince. Předmět staví na čtyřech základních principech – umístění, podporování originality a autenticity, inteligenci těla a sounáležitosti (Blažíčková et. al., 2019).

Obsah předmětu podporuje rozvoj kreativity žáků prostřednictvím tance vycházejícího z přirozeného pohybu člověka. V Rámcovém vzdělávacím programu se uvádí, že tanec je činností, kterou může do jisté míry vykonávat každý, protože každý má možnost pohybovat se, cítit, představovat si a jednat. Dále deklaruje, že z psychologického hlediska je důležité dát každému žakovi možnost uplatnit své tvůrčí úsilí. Tanec je v rámcových vzdělávacích

programech chápán jako činnost, při níž se vyjadřují citové hodnoty pohybem. Je při něm kladen důraz spíše na dané hodnoty a tvůrčí proces než na výsledek. Taneční a pohybová výchova neusiluje o vypilování taneční techniky. Její činnosti se spíše soustředí na sebezpoznání, vnímání druhých a radost z pečování o společně sdílený prostor. Rozvíjí především sociální a personální kompetence a napomáhá tak k dosahování cílů základního vzdělání (MŠMT, 2023).

Dle školního vzdělávacího programu mnou navštěvované školy nabízí taneční obor, dle možností a vzdělání tanečního pedagoga, seznámení se se základy tanečních technik a rozvoj schopnosti porozumět komunikačnímu obsahu tanečního umění v souvislostech. Úkolem pedagoga je vyučovat tanci jako zážitku, který se stává součástí životní filozofie a životního stylu.

## 5 Diskurs

Téma, které se prolíná celým výzkumem, je shodné vnímání a společný přístup ke konceptům školy sdílený všemi aktéry. Škola jako instituce, její zaměstnanci i žáci shodně refletovali život ve škole. Proto jsem se při interpretaci rozhodla pracovat s pojmem diskurs, konkrétně s Foucaultovým výkladem pojmu.

Diskurs je komplexní termín, který je užíván v různých oborech (především v lingvistice, filozofii, sociologii či psychologii), přičemž v každém z nich má mírně odlišný význam, a proto neexistuje jednotná definice tohoto pojmu. Nejčastěji se termín chápe jako rozmluva, debata či rozprava o určitém tématu, tedy jako jakákoliv jednotka jazyka větší než věta. Lze jej však také chápat jako verbalizované sdílené vědění, tzn. jak vypovídáme o určitém tématu či věci a jaký význam tomu připisujeme. Je možné ho i chápat jako způsob organizace vědění, který je zakotven v jazyce a jeho konkrétním užívání.

### 5.1 Foucault – diskurs – vědění – moc

Témata diskursu, vědění, moci a jejich vzájemných vztahů jsou klíčovými aspekty ve filozofii Michela Foucaulta. Tato podkapitola se zaměřuje na popis Foucaultovo pojetí jednotlivých pojmů a jejich vzájemného propojení.

Ani Foucault neuděluje pojmu „diskurs“ jednotnou definici a tímto konceptem se zabývá napříč všemi svými publikacemi. Ve svém díle *„Archeologie vědění“* o něm hovoří jako o pojmu nestálém (Foucault, 2002). Pojetí diskursu v jeho filozofii vychází z podstatné role, kterou hraje ve vztahu k realitě. Diskurs neslouží k pouhému označení reality, ale naopak uděluje realitě status existující entity. Umožňuje lidem myslet a chápat pouze tu realitu, kterou popisuje. Skutečnost mimo diskurs neexistuje, pokud není diskursu, který by poskytl prostředky k jejímu pojmenování. V případech, kdy není pro skutečnost pojmenování a jazykový koncept, nelze jej myslet a pochopit (Bočák, 2012). Diskurs je tedy jakýsi komplexní systém myšlení a jazyka, a to jak v psané, tak v mluvené formě, který formuje a organizuje, jak lidé rozumí světu a jak v něm jednají. Ovlivňuje vnímání skutečnosti a způsob, jakým ji interpretujeme.

Dle Foucaulta (2002) diskurs nepředstavuje pouze přehled nebo souhrn výpovědí na určité téma. Diskurs disponuje vnitřními pravidly a je vnitřně strukturován. Výpovědi tedy neexistují samostatně, ale existují díky tomu, že je vnitřní struktura diskursu umožnila. „Z

*hlediska analýzy diskurzu tedy nejde jednoduše jen o zkoumání výpovědí a výroků, ale o zkoumání struktury a pravidel, jimiž se vznik těchto výpovědí řídí*“ (Schneiderová, 2016, s. 24).

Foucault (2007) dále rozvíjí myšlenku, že jednotlivé historické období provázely odlišné diskursy. V díle „Slova a věci“ se zaměřuje na historii vědění a pracuje s pojmem „*epistémé*“, což chápe jako historické období či epochu, vyznačující se jistým souborem předběžných podmínek vědění, specifických pouze pro ni. Popisuje, jak se struktury myšlení mění v průběhu času a jaké vědění je považováno za legitimní v jednotlivých časových obdobích.

Centrálním tématem autorovy filozofie je moc. Ve jeho dílech se zaměřuje především na roli, kterou hraje diskurs ve výkonu moci. Tvorbu diskursu ovládají mocenské struktury či instituce, jako jsou státní aparáty, náboženské instituce, ale třeba také školy, které diskurs kontrolují a regulují. Diskurs je úzce propojen s věděním a vědění je nástrojem moci. Moc v tomto pojetí není vnímána jako represivní či destruktivní síla ve formě násilí, ale spíše jako síla produktivní. Instituce určují, jaké znalosti jsou legitimní a skrze to konstruují svět přesně takový, jaký ho chtějí mít (Bočák, 2012). Každá společnost určuje skrze diskurs to, co je považováno za pravdivé a co už není, současně také stanovuje authority, které jsou považovány za zdroje legitimní pravdy. Jako příklad lze uvést oblast zdravotnictví, tzn. co je a co není nemoc, kdo je a kdo není nemocný, určuje lékařská obec. Toto vnímání je přijímáno společností, která se následně vymezeným rámcem řídí. Foucault (cit. dle Hájek, 2013) zdůrazňuje, že moc není nějaký atribut, ale spíše vztahová entita. Není tedy důležité ptát se, co je moc, ale spíše jak se uplatňuje. Moc se projevuje skrze způsoby jednání, které jsou nepřímé a implicitní, ne explicitní a donucovací. Foucault (cit. dle Hájek, 2013) argumentuje, že poznání může sloužit jako ideologický nástroj k ovládnutí mas. Mocenské vztahy formují diskurs, který je vědeckým poznáním legitimizován. Realita je poté vytvořena normalizací vědění, které lidé společně sdílí. Působení moci tak může být nevědomé, neboť diskursy jsou internalizovány do myšlení lidí, kteří jsou jeho nositeli i bez uvědomění si daného faktu (Hájek, 2013).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 6 Metodologie výzkumu

### 6.1 Úvod a cíle výzkumu

V bakalářské práci se zabývám otázkou postojů žáků 4. A k rozšířené estetické výchově na vybrané základní a základní umělecké škole s rozšířenou estetickou výchovou.

Cílem výzkumu je etnografie třídy 4. A konkrétní základní školy s rozšířenou estetickou výchovou. Snažila jsem se o komplexní zachycení obrazu dané skupiny, při němž jsem se soustředila na popis typů vztahů a postojů žáků 4. A vybrané základní a základní umělecké školy k rozšířené estetické výchově a popis činitelů, které mohou tyto postoje jakýmkoliv způsobem ovlivňovat.

### 6.2 Typ výzkumu a výzkumné otázky

V práci se snažím o popsání a zprostředkování pochopení postojů dětí k rozšířené estetické výchově. Konkrétně se zabývám postoji k taneční a hudební výchově, jelikož právě z těchto dvou zaměření si žáci třídy 4. A, kde jsem měla možnost výzkum provést, mohou vybrat.

Základní škola s rozšířenou estetickou výchovou je typ vzdělávání, který je v České republice neobvyklý. Mojí hlavní snahou bylo poskytnout porozumění tomu, jak samy děti tento typ vzdělávání vnímají. S ohledem na specifickou typů vzdělávání a na potřebu hlubšího porozumění sociálnímu prostředí, kde se toto vzdělávání uskutečňuje, jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkumný přístup, konkrétně etnografii.

*“Kvalitativní výzkum se snaží porozumět světu a toto porozumění zprostředkovat, většinou, byť ne výhradně, prostřednictvím textu. Takové porozumění má řadu rovin: chceme rozumět jednání aktérů i sociálním strukturám, v nichž se dané jednání uskutečňuje. Studujeme, co lidé dělají, jak o tom hovoří, jak tomu rozumějí, jak to prožívají. Jak jsou významy i praxe ovlivňovány prostředím, lidským (sociálním) i ne-lidským (příroda živá i neživá, lidské výtvořiny), a naopak, jak toto prostředí zpětně ovlivňuje, vytvářejí” (Novotná et al., 2019).*

Tento výzkumný přístup poskytuje možnost hlubšího porozumění zkoumanému jevu přímo v jeho přirozeném, tj. běžném, prostředí. Etnografický přístup usiluje o nahlídnutí zkoumaného jevu skrze emickou perspektivu, což znamená porozumění a nahlídnutí jevu očima aktérů zkoumaného prostředí, jejich vnitřním motivacím, hodnotám a postojům.



Pro podrobnější seznámení se s metodologií výzkumu jsem využila publikaci *Metody výzkumu ve společenských vědách* od Novotná et al. (2019) a rovněž jsem se opírala o knihu *Etnography: Step-by-Step* od Fettermana (2010).

Dle Fettermana (2010) není etnografie pouhou metodou sběru dat, ale především postojem k výzkumu, který klade důraz na odhalování toho, jak sami aktéři chápou a interpretují vlastní zkušenosti. Etnografie usiluje o holistický přístup. Snaží se pokrýt co nejširší škálu témat týkajících se zkoumané kultury, subkultury nebo programu. Nevyhnutelně však není schopna zachytit realitu v celé své šíři (Fetterman, 2010).

Holistickou perspektivou je v rámci etnografie myšleno kladení důrazu na vzájemnou provázanost jednotlivých jevů v opozici vůči jejich izolovanosti. *“Sociální realitu sice můžeme analyticky rozdělit na jednotlivé jevy, ale jsou to právě vztahy mezi těmito jevy, které nám ji umožňují pochopit”* (Novotná et al., 2019).

V kvalitativním výzkumu a zejména ve výzkumu etnografickém je kladen důraz na výzkumníkovu sebereflexi. Je důležité vnímat tenké hranice, na nichž se výzkumník při práci v terénu i při analýze a interpretaci dat pohybuje. Výzkumník je aktivní součástí výzkumného procesu a jeho subjektivita je nevyhnutelná. Reflexivitou se během pobytu v terénu a při práci s daty rozumí kritické zamýšlení se nad tím, jak mohou osobní předpoklady nebo situační kontext ovlivnit výsledky výzkumu.

V souladu s praxí etnografických výzkumů jsem před vstupem do terénu formulovala obecně pojatou výzkumnou otázku – Jaké postoje mají žáci 4. A k umělecké výuce na základní škole s rozšířenou estetickou výchovou? Tato otázka spíše určuje oblast zájmu mého výzkumu. V průběhu výzkumu se zužováním pozorování na konkrétnější jevy staly otázky přesnějšími, ačkoli cíl výzkumu zůstává nezměněn. Analyzovaná a interpretovaná data nyní reagují na následující otázky:

- Jak vnímají žáci 4. A základní školy s rozšířenou estetickou výchovou rozšířenou estetickou výchovu?
- Jaké postoje mají žáci 4. A ke konkrétním předmětům rozšířené estetické výchovy?
- Jaké činitele vnímání a postoje ovlivňují?

### 6.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvoří žáci čtvrté třídy jedné základní a základní umělecké školy v České republice. Tato volba byla podmíněna několika faktory. Hlavním cílem bylo zaměřit se na děti ve věku mladšího školního věku, což odpovídá věkové skupině žáků prvního stupně základní školy. Taktéž jsem preferovala třídu s heterogenním uměleckým zaměřením, což umožňovalo nahlédnout na vztah žáků k umělecké výuce z více úhlů. Poslední proměnnou, která hrála roli ve výběru výzkumného prostředí, byla má vlastní zkušenost s danou školou, která mi poskytla snadnější přístup do terénu. Třída 4. A mi byla přidělena po konzultaci s ředitelem školy, jelikož její třídní učitelka - jako jedna z mála - s provedením výzkumu souhlasila. Výzkumný vzorek tvořilo celkem 29 žáků 4. A, z toho osmnáct žáků s tanečním zaměřením, šest žáků s hudebním zaměřením a pět žáků bez uměleckého zaměření. Výzkumný vzorek dále tvoří pedagogové a další zaměstnanci školy.

### 6.4 Metody sběru dat a průběh výzkumu

Sběr dat probíhal po dobu dvou a půl měsíců (tj. od ledna do března) druhého pololetí školního roku 2022/2023. Do školy jsem docházela jeden nebo dva celé vyučovací dny v týdnu. Ke konci výzkumu jsem se více zaměřovala na návštěvu vyučovacích hodin umělecké výchovy, které z části probíhaly v dopoledním a z části v odpoledním vyučovacím bloku. Celkově jsem ve škole strávila 71 vyučovacích hodin a navštívila jsem jednu krajskou přehlídku scénického tance.

V listopadu roku 2022 jsem kontaktovala prostřednictvím emailu ředitele školy s žádostí o provedení výzkumu. V emailu jsem nastínila, jak by výzkum probíhal. Ředitel školy se k žádosti postavil kladně, návrh prodiskutoval s pedagogy prvního stupně a následně mě odkázal na třídní učitelku 4. A, která jako jediná z pedagogů, s výzkumem souhlasila. Dále jsme se s paní třídní učitelkou domluvily na osobním setkání, kde jsme diskutovaly o průběhu a časovém plánu výzkumu. Během pobytu ve škole jsem se snažila navštívit co nejvíce předmětů umělecké výchovy, konkrétně taneční výchovu, hudební výchovu, hru na housle, hru na klavír, sólový a sborový zpěv, přičemž s pedagogy jsem se ohledně mé přítomnosti na vybraných vyučovacích hodinách domlouvala až na místě. Ve většině případů se pedagogové stavěli k žádosti o přítomnost ve výuce kladně a umožnili mi být součástí. Základní metodou sběru dat je pozorování. Jednalo se o zúčastněné pozorování, tedy

pozorování, kdy se výzkumník aktivně účastní dění v situacích, jež pozoruje (Novotná et al., 2019).

Adler a Adler (1994) rozdělují tři typy členství dle míry účastnění se, jež v terénu ze strany výzkumníka probíhá - okrajové, aktivní a úplné. V mém případě se jednalo o členství okrajové, jelikož jsem se dění v terénu účastnila, avšak nepodílela se na jejich stěžejních aktivitách. Byla jsem usazena v zadní části třídy a poznámky jsem si zapisovala do notebooku. Dění probíhající o přestávkách nebo na předmětech umělecké výchovy, u nichž jsem byla zapojena do výuky, jsem dopisovala do poznámek zpětně (cit. dle Novotná et al., 2019). Při pozorování jsem se držela pravidel tzv. metody trychtýře, kterou popsal kognitivní psycholog James Spradley (cit. dle Novotná et al., 2019).

Zpočátku výzkumu jsem pozorovala a zapisovala téměř vše, co jsem viděla. S postupujícím časem jsem zužovala záběr pozorování na jevy, které mi přišly relevantní k zodpovězení výzkumné otázky a ke konci pobytu v terénu jsem opakovaně zaměřovala pozorování na situace, které se po předběžné interpretaci zdály jako stěžejní. Volné, nestrukturované rozhovory s žáky školy jsem, pokud to situace dovozovala, nahrávala na diktafon v mobilním zařízení a následně přepsala do textového editoru. Data z rozhovorů byla užitečná během procesu analýzy k triangulaci dat. Dále jsem informace čerpala z internetového webu a oficiálních dokumentů školy, například školního vzdělávacího programu. Tyto informace mi data umožnily lépe zasadit do kontextu.

## **6.5 Způsob zpracování dat**

Jak již zmiňuji v kapitole 6.4, analýza a interpretace dat probíhala průběžně během celého výzkumného pobytu v terénu, nejintenzivněji však po ukončení návštěv školy. Poznámky týkající se předběžných úvah o datech jsem zapisovala do samostatného dokumentu, který jsem pro tyto účely vytvořila. Stejný dokument sloužil také k reflexi vlastních zkušeností, myšlenek či pocitů ohledně mé role ve výzkumném prostředí a použitých výzkumných metod. Cílem dokumentu bylo zajistit, abych si byla vědoma vlivů, které mohou ovlivnit chápání či interpretaci dat.

Při analýze a interpretaci dat jsem postupovala induktivně, vycházela jsem tedy pouze z dat. S teorií pracuji jako s analytickým nástrojem, který může dopomoci k porozumění výsledků, které práce přinese. Této interpretaci se však budu věnovat až v kapitole Diskuze.

V prvních kolech analýzy jsem data pročetla a rozdělila na segmenty, kterým jsem přiřazovala popisné kódy na základě tematického obsahu, o kterém pojednávaly. Souběžně s tím jsem segmentům přiřazovala i kódy interpretativní, na základě skrytých významů, obsahů či vztahů, které jsem u segmentů identifikovala. Proces jsem opakovala několikrát, segmenty a kódy jsem porovnávala, zpřesňovala a analyzovala jejich různé podoby.

Pro lepší orientaci v datech jsem následně zredukovaný text vytiskla a rozstříhala na jednotlivé segmenty. Nadepsala jsem si kartičky s vytvořenými kódy a segmenty pod ně přiřazovala. Na základě porovnávání jednotlivých kódů a nacházení vztahů mezi nimi, jsem začala vytvářet kategorie, které kódy dle různých atributů sdružovaly. V kategoriích se mi již začaly odkrývat opakující se vzorce, motivy a vzájemné vztahy mezi nimi. Následně jsem využila techniku pojmového mapování, která mi umožnila lépe znázornit vzájemné vztahy různého charakteru.

Ve finálních stádiích interpretace dat jsem čerpala z oficiálních dokumentů školy, zveřejněných na webových stránkách, konkrétně ze Školního vzdělávacího programu pro ZŠ a Pravidel pro hodnocení a klasifikaci. Informace z těchto dokumentů mi pomohly vnímat data v širším kontextu a vytvořit jednotnou interpretaci.

## **6.6 Etika výzkumu**

V počáteční komunikaci s ředitelem školy a třídní učitelkou 4. A jsem po prezentaci plánu průběhu výzkumu vznesla otázku informovaného souhlasu s výzkumem. Ředitel školy mi poskytl písemný souhlas s provedením výzkumu prostřednictvím emailu, zatímco třídní učitelka mi poskytla souhlas ústní. Následně jsme se s třídní učitelkou dohodly, že rodičům žáků zašle informační email ohledně mé přítomnosti ve třídě. Při první návštěvě třídy jsem žákům představila cíl výzkumu a způsob, jakým bude má účast ve třídě probíhat.

Při psaní praktické části bakalářské práce jsem přistoupila k anonymizaci dat. Jména dětí byla nahrazena náhodnými písmeny a pracovníky školy uvádím pouze dle jejich pracovních pozic. O navštěvované škole uvádím pouze informace, které jsou důležité pro kontext výzkumu. Na základě uvedených informací není možné školu identifikovat.

## 7 Výsledky výzkumu

Při snaze o interpretaci dat jsem se opakovaně dostávala do slepé uličky. Množství dat, kódů a identifikovaných témat bylo značné. Dojít k finální interpretaci dat trvalo delší dobu a mnoho pokusů. V posledních fázích analýzy jsem se rozhodla využít pojmových map, které mi umožnily lépe znázornit a identifikovat vztahy mezi jednotlivými jevy. Tento proces byl neustálým cyklem dotazování a čtení možných odpovědí z dat. S postupující analýzou se můj pohled neustále zpřesňoval.

Ve finálních stádiích analýzy jsem využila analýzu obsahu oficiálních dokumentů školy. Získané informace mi poskytly rámec, skrze který jsem mohla na analyzovaná data dále nahlížet. V následujících kapitolách se zaměřuji na zodpovězení stanovených výzkumných otázek na základě získaných dat. Od popisu pozorovaného chování a vyjádření žáků, odkrývající jejich postoje, jsem se postupně přes vnímané vztahy dostala k pedagogům, škole a její kultuře, jako k původcům nastavující hodnoty, skrze které si žáci postoje vytvářejí. Jedná se o neustálou a všudypřítomnou interakci mezi danými subjekty. V kapitole 8 stručně představím relevantní informace o škole, ve které výzkum probíhal. V kapitole 9 se věnuji postojům žáků k předmětům estetické výchovy a k rozšířené estetické výchově jako takové. V poslední kapitole popisují roli pedagoga jako hlavního činitele v procesu utváření si postojů žáků k daným předmětům estetické výchovy.

## 8 Kultura školy

Navštěvovaná základní škola představuje vzdělávací instituci, sdružující v sobě dva úzce propojené subjekty – základní školu a základní uměleckou školu. Ve školním vzdělávacím programu se uvádí, že kromě základního vzdělání poskytuje škola i rozšířené vzdělání v oblasti esteticko-výchovné, při respektování individuálních zájmů jednotlivých žáků (ŠVP, ZŠ).

Poskytované základní vzdělávání je rozšířeno o hudební, taneční a výtvarnou výchovu. Třídy A navštěvují žáci se zaměřením na hudební a taneční výchovu, třídy B žáci se zaměřením na výtvarnou výchovu. Od žáků zařazených do těchto specializovaných skupin se očekává mimoškolní rozvíjení jejich uměleckého vzdělání návštěvou odpoledních hodin na základní umělecké škole dle svého výběru či v rámci zájmového kroužku. Většina žáků ovšem tuto povinnost plní na základní umělecké škole, která je úzce navázána na školu základní. Základní umělecká škola navíc rozšiřuje estetickou výchovu o čtvrtý pilíř, jímž je literárně-dramatická výchova, kterou si žáci nemohou vybrat jako volitelné rozšíření v rámci základní školy. Časová dotace pro rozšířené umělecké předměty je ustanovena na dvě vyučovací hodiny týdně. Žáci se zaměřením na hudební a výtvarnou výchovu mají v týdenním rozvrhu tři hodiny své specializace, jelikož v osnovách základního vzdělávání je jedna hodina hudební a výtvarné výchovy povinná pro všechny žáky.

Cílovou skupinu žáků této školy tvoří jak děti z místního obvodu, které si mohou, ale nemusí zvolit estetické zaměření, tak děti z jiných obvodů, které tuto školu vyhledaly záměrně kvůli jejímu estetickému zaměření. Přidruženou základní uměleckou školu navštěvují rovněž žáci z jiných základních škol.

Jelikož rozšířená estetická výchova není v České republice častým typem vzdělávání, staví tento prvek škola do popředí při sebeprezentaci. Tento element přispívá k prestiži školy, což se prokazuje i trvalým zájmem o studium ze strany veřejnosti. Zájem dokazují data uvedená na webových stránkách školy referující o počtu přihlášených dětí.

Umělecké zaměření školy a její hrdost na tuto identitu je evidentní již při příchodu do školy, jelikož na nástěnkách před vchodem do budovy je umístěno několik plakátů o uměleckých akcích školou pořádaných. Nescházejí zde ani diplomy a ocenění jednotlivých žáků za účast na různorodých uměleckých soutěžích, které se nachází napříč celou budovou - ve vestibulu,

na chodbách, v šatnách i třídách. Zdi vestibulu jsou namalované hravými motivy žáků, stěny chodeb jsou plné výtvorů a každé patro budovy má jinou větší uměleckou instalaci.

Škola má na svých webových stránkách uvedený slogan „Škola plná dětí od rána do večera“, jež charakterizuje její směřování a hodnoty, s nimiž se škola ztotožňuje. Škola se snaží kromě jejího základního účelu – vzdělávání, být vlídným i zábavným prostředím, kde žáci tráví svůj volný čas. Tento záměr je vnímatelný i z celkové atmosféry školy. Pracovníci školy působí velmi vstřícně a přátelsky. Zejména u pedagogů uměleckých předmětů lze vidět nadšení pro svou práci. Na chodbách lze často zachytit diskuze pedagogů o nadcházejících projektech či vystoupeních, které připravují, případně rozhovory o vzájemných spolupracích mezi obory a svěřenými třídami.

Nadšení pro to, co dělají, je patrné i v mnoha dalších činnostech, kterými se škola zabývá. Škola vystupuje jako samostatný kulturní subjekt pořádající výstavy, koncerty, vystoupení, soutěže a vernisáže. Pro tyto účely mají zajištěné prostory jako jsou koncertní síň, auly, vlastní galerii a další. Ve školním vzdělávacím programu škola uvádí, že se snaží o spolupráci pedagogů napříč jednotlivými předměty a tím i o vedení dětí ke spolupráci. Každoročně společně tvoří závěrečný projekt či akademii, což je delší představení, na kterém se podílí celá škola. Mnozí z pedagogů na závěrečných představeních i sami vystupují nebo hrají nějakou roli.

V rámci mezioborové spolupráce a příprav na společné projekty či soutěže je běžnou praxí, že se pedagogové i žáci schází i mimo vyučovací hodiny. Tyto setkání mohou nabývat různých forem, například jde o přespávání ve škole či víkendová soustředění. Pedagogové se snaží povinnosti dětem různými způsoby zpříjemnit a vymýšlejí různorodé aktivity, které děti baví a zároveň je vzájemně sblížují.

Z celkové atmosféry školy lze konstatovat, že je evidentní velké nadšení a vášeň pro umění, a to především ze strany pedagogů uměleckých výchov, kteří se sami věnují umělecké činnosti a následně ji představují na koncertech či vystoupeních. Učitelé se také snaží přinášet nové nápady, kterými by osvěžili výuku či připravovaná představení, úzce spolu spolupracují a komunikují při vytváření různých projektů. V hovorech s žáky jde často slyšet povzbuzení k tomu, aby si danou aktivitu především užili.

## **9 Postoje žáků**

V následujících podkapitolách se věnuji postojům žáků k rozšířené umělecké výuce, které jsem z pozorování a rozhovorů s žáky a dalšími pracovníky školy identifikovala. Zároveň nastíním možné činitele, jež dané postoje ovlivňují.

### **9.1 Koníček**

Jak již bylo uvedeno, vybraná základní škola poskytuje rozšířenou výuku v oblasti hudební, taneční a výtvarné výchovy. Umělecké předměty jsou integrovány do školního vzdělávacího programu a učebních osnov spolu s dalšími tradičními předměty, jako jsou matematika, český jazyk, vlastivěda a další, a společně tvoří náplň školního vyučovacího dne v dopoledních hodinách. Žáci jsou klasifikováni stejným způsobem ve všech vyučovacích předmětech uvedených v učebním plánu příslušného ročníku.

Plnění školních povinností je organizováno tímto způsobem již od prvního ročníku. Pro mnoho žáků představuje tento systém jedinou formu plnění povinné školní docházky, kterou znají. Nicméně, mezi žáky je patrná určitá distinkce ve vnímání povinných vyučovacích předmětů a rozšířených předmětů estetické výchovy.

#### **9.1.1 Povinné vyučovací předměty**

Povinné vyučovací předměty vnímají žáci jako svůj hlavní úkol, který musí plnit a považují je za povinnost se svými pravidly, která je daná a není možné o ni jakkoliv diskutovat. Tyto předměty představují jejich primární úlohu a práci, ve které se musí osvědčit a od které se následně odvíjí jejich sebehodnocení. Kladné hodnocení sebe samého závisí na tom, zda se vnímají jako dobří žáci a dosahují dobrých školních výsledků.

Žáci přistupují ke školním povinnostem ve třídě zodpovědně. Pokud práci nemají hotovou, pokračují v ní o přestávce, navzdory tomu, že je učitelka na začátek přestávky opakovaně upozorňuje a dokončení práce po nich nevyžaduje. Jsou zapálení do každé školní aktivity, soustředí se na ni, a to i v případě, kdy učitelka opustí třídu.

Snahu být viděn okolím jako dobrý žák lze pozorovat v situacích, při nichž učitelka zakomponuje soutěžní prvek do výuky. Díky tomu mají žáci možnost potvrdit si vlastní kvality v porovnání s ostatními a upevnit tak přesvědčení, že roli naplňují správně. Při dokončení úkolu mezi prvními, zažívají pocit radosti a zadostiučinění, což často doprovází



výskání, smích, skákání a další gesta indikující radost. Naopak při neúspěchu zažívají naštvání a frustraci, což se projevuje například bouchnutím tužky o lavici nebo pláčem. Přiznání nevědomosti v určité oblasti je důvodem k posměšku ze strany dalších žáků.

...

Učitelka: „*V téhle otázce si měl chybu*“

M: „*Jo aha, to jsem se spletl.*“

Dívky ve třídě: „*To si jako nevěděl? To už jsem věděla v druhý třídě. (smích)*“

(žáci 4. A, kmenová třída)

...

Být dobrým žákem souvisí s dodržováním mnoha pravidel, jež nastavují autority a žáci je vnímají jako obecně platné a nepřekročitelné zásady, což se odráží i na skutečnosti, že třídní učitelka nechává vyhodnocování většiny písemných testů na žácích samotných. Žáky možnost podvodu či vylepšení si svého výsledku nenapadá. Pokud mají zadanou samostatnou práci a někdo radí spolužákovi, pokárání přichází ze strany dalších žáků, nikoliv učitelky.

...

L: „*Jdeš dneska pozdě.*“

Já: „*Ale stihla jsem to, je 7:57.*“

L: „*Všichni žáci mají být ve škole v 7:50.*“

Já: „*Aha, já ale nejsem tak úplně žák.*“

L: „*Ale přece si na začátku říkala, že se tady budeš s námi taky učit.*“

Já: „*Máš pravdu, omlouvám se, příště přijdu včas.*“

(žákyně hudební výchovy, chodba)

...

Úspěch ve školních aktivitách a dobré známky jsou hlavním zdrojem statusu ve třídě. Žáci, kteří ve škole dosahují dobrých výsledků, patří mezi oblíbené. Naopak žáci, kteří mají s plněním školních povinností větší problémy, stojí na okraji kolektivu.

Zasedací pořádek je ve třídě uzpůsoben tak, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohli sedět v předních lavicích. Důvodem pro toto uspořádání je možné zvýšení četnosti intervencí třídní učitelky poskytovaných právě těmto žákům. Přední lavice byly obsazeny těmito žáky i během přestávek, zatímco se jejich spolužáci družili.

Postavení těchto žáků může ovlivňovat i odlišný, byť možná neuvědomovaný, přístup učitelky k těmto dětem. Například, pokud žák s dobrými výsledky během hodiny shodí penál z lavice, učitelka se pouze pousměje a laškovně ho pokárá. Naopak, pokud se stejný incident stane žákovi, který nedosahuje tak dobrých výsledků, učitelka použije odlišný tón hlasu a poznamená, že by měl během hodiny dávat pozor, místo aby si hrál s penálem.

### 9.1.2 Předměty rozšířené umělecké výuky

O předmětech rozšířené umělecké výuky žáci smýšlí spíše jako o zájmové činnosti. Reflektují toto zaměření jako činnost, které se věnují na základě svého vlastního rozhodnutí a kterou tudíž můžou, ale nemusí, dělat. Referují o ní jako o formě zábavy či volnočasové aktivity. Předměty estetické výchovy jsou žáky oddělovány od klasických předmětů, u kterých možnost volby nemají, a je jim spíše přiřazováno přízvisko „koníček“.

...

M: *„Pro mě je tanec asi zábava, prostě takovej koníček, kterému se můžu věnovat a na jiný škole se vlastně takhle netančí.“*

(žákyně tanečního oboru, kmenová třída)

...

V průběhu našich konverzací během přestávek či přesunů mezi vyučovacími hodinami dívky hovořily o svých zálibách a aktivitách, které vykonávají ve svém volném čase. Aktivity rozšířené umělecké výchovy, kterým se věnují v rámci školy, byly prezentovány a popisovány na stejné úrovni jako zájmové činnosti, kterým se věnují ve svém volném čase.

...

Já: *„Ty jsi mluvila o tom, že se věnuješ krasobruslení, vid?“*

O: *„Jo, já mám právě víc kroužků takhle, mám ty tanečky, krasobruslení a chodím na ty koně.“*

(žákyně tanečního oboru, kmenová třída)

...

Tendence k vnímání rozšířených uměleckých předmětů odlišným způsobem než jako povinných vyučovacích předmětů vyplývá i z vyjádření žáků ohledně oblíbených školních předmětů.

...

Já: „*A na jaký předměty se nejvíc těšíš?*“

F: „*Mm na matematiku, a to je asi tak všechno, ale jestli se počítají i umělecký výchovy, tak na tanečky. Taky potom asi na vlastivědu a na přírodovědu.*“

(žákyně tanečního oboru, kmenová třída)

...

Já: „*A tvůj oblíbený předmět?*“

P: *Tanečky. Ale jestli myslíš jako ve škole, tak asi přírodověda, protože mě baví se dozvídat nové věci.*“

(žákyně tanečního oboru, kmenová třída)

...

Při otázce na oblíbený předmět žákyně automaticky začaly přemýšlet o povinných vyučovacích předmětech. Ačkoliv jsme již dříve diskutovaly o tom, že je taneční výchova na škole velmi baví, nebyly si jisté, zda tyto výchovy mohou zařadit mezi své nejoblíbenější předměty ve škole. Taková tvrzení naznačují, že vnímají umělecké předměty odlišně od ostatních vyučovacích předmětů.

Plnění školních povinností a úspěch v povinných vyučovacích předmětech je žáky vnímán jako hlavní úkol, který je nutné plnit. Ostatní aktivity, jako záliby či právě zmíněné předměty rozšířené umělecké výuky, jsou v hierarchii důležitosti postaveny na nižší úroveň. Tento jev je patrný z konverzací vedených o možnosti studia na osmiletém gymnáziu. Větší část žáků této třídy o přechodu na osmileté gymnázium uvažuje. Mluví o této volbě s jistou samozřejmostí, se kterou každý souhlasí. Studium na osmiletém gymnáziu představuje jistou prestiž a přijetí na tuto školu potvrzení toho, že roli žáka naplňují úspěšně.

...

Já: „*Ty tedy chceš jít na gympl?*“

K: „*Jo, jestli se dostanu teda, matematika je docela těžká.*“

Já: „*A proč tam chceš jít?*“

K: „*No, je tam i brácha a je to dobrý, kdybych šla.*“

Já: „*Aha, to bys musela z téhle třídy odejít, vid’?*“

K: „*Jo, to by mi chyběly holky asi, a to že spolu chodíme na tanečky, ale ten gympl je důležitěj.*“

Já: „*V čem je pro tebe důležitěj?*“

K: „*No že když mám dobrý známky, tak bych tam měla jít.*“

Já: „*A říkáš, že by ti teda chyběly holky a tanečky?*“

K: „*Jo, to mě mrzí, ale na tanečky můžu chodit odpoledne po škole třeba.*“

(žákyně tanečního oboru, kmenová třída)

...

Svoji volbu pokračovat ve studiu na víceletém gymnáziu vysvětlují tím, že je to něco očekávaného a samozřejmého, pokud dosahují dobrých školních výsledků. Je to potvrzení jejich schopností úspěšně naplňovat roli žáka a vnímají, že je to širším okolím kladně hodnocené. Tito žáci dále uvádí, že přechod na gymnázium má dle nich i své negativní stránky, jimiž jsou opuštění kamarádů či opuštění třídy s rozšířenou uměleckou výukou, která je baví. Mají ale představu o nahrazení této výuky návštěvou odpoledních zájmových aktivit.

V této kapitole se věnuji tendenci žáků vnímat předměty rozšířené umělecké výchovy odlišně od povinných vyučovacích předmětů. K předmětům rozšířené estetické výchovy se staví spíše jako k zájmové činnosti. Žádné z výše uvedených informací by neměly vzbuzovat domněnku, že by žáci nepřistupovali k uměleckým předmětům zodpovědně či že by distinkce mezi uměleckými předměty a předměty povinnými ovlivňovala jejich píli, soustředěnost a ambice být dobrými žáky. Tyto rysy jsou pozorovatelné napříč všemi předměty.

### **9.1.3 Odlišnost rozšířené umělecké výuky**

Na zaujetí výše popsaného postoje žáky vůči předmětům rozšířené estetické výchovy může mít vliv více činitelů. V této kapitole se budu věnovat popsání několika možným vlivům.

Průběh vyučovacích hodin předmětů rozšířené estetické výchovy se v mnohých ohledech liší od průběhu hodin povinných vyučovacích předmětů.

### **Prostor**

Veškeré povinné předměty kromě tělesné výchovy probíhají v kmenové třídě. Žákovská místa jsou uspořádána do řad a žáci jsou usazeni v lavicích po dvou. Místo pedagoga je především vpředu třídy u pracovního stolu či před tabulí. Občasně se učitelka při výkladu pohybuje po třídě v uličkách mezi lavicemi. Každý účastník vzdělávacího procesu má své určené místo, které mu náleží.

Na vyučovací hodiny uměleckých výchov žáci přecházejí do speciálních tříd pro tyto výchovy určené. Taneční výchova probíhá v tanečním sále a tělocvičně. V obou těchto případech jde o velký otevřený prostor, který není ničím dělený a umožňuje volný pohyb po prostoru. Přítomnost zrcadel podél celé stěny opticky zvětšuje prostor. Žákyně tanečního oboru nemají během těchto hodin žádné stabilně určené místo a jejich bytí v prostoru se během hodin neustále proměňuje. Stejně pravidlo v tomto případě platí i pro vyučujícího. Učitelka se pohybuje po prostoru společně s žákyněmi. Participuje na aktivitách stejným způsobem, jako žákyně, kromě chvílí, kdy kontroluje provedení choreografie.

Hudební výchova se vyučuje v menší učebně vybavené speciálními pomůckami pro hudební výuku a hudebními nástroji. Vpředu třídy se nachází pracovní stůl pro učitele a žáci jsou usazeni u jedné dlouhé lavice v řadě vedle sebe. Prostor působí útulně a evokuje jisté bezpečí. V případě výuk na hudební nástroje, probíhající pouze mezi učitelem a žákem, sedí žák s učitelem blízko sebe bez jakékoliv prostorové bariéry. Pedagog je během předmětů uměleckých výchov žákům ve všech případech v prostoru blíž a zároveň je s nimi zapojen ve stejném druhu aktivity.

### **Počet žáků**

Výběrové předměty se zaměřením na estetickou výchovu mají menší kapacitu. Užší kruh participujících mění povahu komunikace a vztahů jak mezi žáky a učitelem, tak mezi žáky navzájem.

### **Klasifikace**

Kritéria, četnost i způsob hodnocení se mezi povinnými předměty a předměty rozšířené estetické výchovy, navzdory stejným pravidlům uvedeným ve školním vzdělávacím programu, liší. Nutno však dodat, že se výrazně liší i napříč estetickými výchovami.

Hudební výchova ve smyslu hudební nauky je hodnocena poměrně striktně. Obsahem výuky jsou znalosti hudební teorie a dějin, které jsou pravidelně testovány menšími písemnými zkouškami. Znamky jsou udělovány i za splnění domácích úkolů či předvedení rytmických cvičení. Udělená hodnocení žáci dostávají na hodinách přímo od vyučující. Znamky udělovány v rámci hudební nauky variovaly na celé hodnotící škále od 1 do 5.

Na hodinách hudebních nástrojů, sólového zpěvu či taneční výchovy je situace odlišná. Zkoušková situace jako taková či testování formou písemných testů zde nebývá běžné. Žáci dostávají určitá zadání k vlastnímu zpracování a následnému předvedení před vyučujícím či kolektivem, ale tento jev nebývá označován za zkoušení. Hodnocení aktivity či žákova výkonu probíhá spíše slovně. Znamky jako takové se žákům přímo neudělují, ale bývají vyučujícími zapisovány do online školního systému. Z tohoto průběžného hodnocení poté učitel vyhodnocuje závěrečnou známku na vysvědčení. Jedná se však spíše o formální záležitost. Znamky během uvedených výchov na hodnotící škále tolik nevariují. Ve velké většině případů je udělována známka 1. Možné snížení hodnoty známky nastává ve výjimečných případech, a to spíše z důvodů nesplnění domácího zadání či značného vyrušování při hodině.

### **Aktivita v hodině**

V kmenové třídě má pedagog většinou centrální roli, je hlavní postavou, která řídí a kontroluje průběh hodiny. Je striktně oddělen čas, během kterého žáci pasivně přebírají informace, které učitelka předává, a čas, kdy je po nich vyžadována aktivita či mají prostor pro jejich vhledy a nápady. Jsou zde striktnější pravidla, dle kterých žáci regulují své chování během vyučování. Je očekáváno, že budou sedět na svých místech, volný pohyb po třídě je omezován souhlasem učitelky. Pokud chtějí při hodině něco třídy či paní učitelce sdělit, musí se přihlásit a být vyvolání.

Komunikace mezi učitelem a žákem i mezi žáky samotnými je v rámci hodin rozšířených uměleckých výchov intenzivnější a upravena méně pravidly. Žáci jsou vedeni k častější diskuzi, komunikaci, vyjadřování a prezentaci svých nápadů a myšlenek. Smývá se hranice

mezi časem, kdy hovoří učitel a kdy žák. Typ komunikace se spíše přibližuje plynulé konverzaci mezi subjekty. Fyzická blízkost mezi učitelem a žákem v těchto hodinách vede k facilitaci sdílení. V některých případech je i mezi žákem a pedagogem umělecké výuky vyjednáno tykání. V případech, kterých jsem měla možnost být svědkem, však toto upravení vztahu nesnižuje na respektu žáků vůči pedagogům.

...

Tanečnice: *“Ali stav se příště znova!” (smích)*

(žákyně tanečního oboru, taneční sál)

...

Žákyně taneční výchovy se tímto způsobem loučily s hudebním korepítőrem, který je na hodinách doprovází. Vyučující taneční výchovy na tento způsob rozloučení reagovala rozpačitě a svým výrazem dávala žákyním najevo, že se tímto způsobem s učitelem loučit nemají, zároveň se však všichni smáli a korepítőtor žákyním odpověděl podobným způsobem.

...

## **Shrnutí**

V této kapitole redukovaně popisují rozdíly ve výuce povinných předmětů a předmětů rozšířené umělecké výchovy. Mezi rozdílné aspekty patří odlišná konfigurace prostorů uměleckých výuk. Tyto prostory v případě taneční výchovy umožňují bezpečný a volný pohyb po prostoru. Žákyně po příchodu do tanečního sálu působí uvolněně, pohybují se odlišným způsobem než v kmenové třídě a vyjadřují se rychleji bez rozmýšlení. V případě hudební výchovy je prostor útulnější, umožňující klidné zamýšlení a vnímání předávané látky. Menší počet žáků má vliv na odlišnou, méně formální, povahu vztahů mezi žákem a učitelem i žáky navzájem. Slovní hodnocení, jeho vysvětlení žákům a odlišná práce s chybou má vliv na žákovu psychickou pohodu, sebevědomí a větší chuť a odvahu k zapojení se do různých aktivit. Absence rigidních pravidel týkajících se volného pohybu a vyjadřování žáky vede k větší chuti zapojit se do diskuze s učitelem. Mezi žáky a pedagogy uměleckých výuk vzniká méně formální vztah umožňující vzájemné sdílení a důvěru.

#### 9.1.4 Explicitní a implicitní význam vyjádření dospělých

Dalším z možných důvodů, které mohou působit na utváření si odlišného postoje k předmětům uměleckých výchov, jsou explicitní i implicitní významy obsahů sdělení dospělých, které tvoří žákův blízký okruh. Žáci vnímají skrze výroky dospělých, čemu je přiřazována větší důležitost a za které aspekty budou více oceněni. Takové základní sdělení je již obsaženo v samotném školním vzdělávacím programu školy. Dobře zvládnuté klasické vzdělávání je stavěné do popředí a je jakousi podmínkou pro to, aby mohlo probíhat vzdělávání umělecké. Ve svém školním vzdělávacím programu škola uvádí kritéria, která musí žáci, kteří chtějí být zařazeni do výběrové skupiny, splňovat. Jedním z kritérií napsaných jako první je, že žák musí mít velmi dobrý prospěch ve všeobecných předmětech odpovídající zvládnutí učiva, které je v rozšířených výukách navíc. Dále také píše o odborné erudici svých pedagogů, která umožňuje stálé rozvíjení zaměření školy, na které se specializuje, ale současně ujišťuje o tom, že žáci v žádném případě nezaostávají za svými vrstevníky v oblasti základního vzdělání. (ŠVP, ZŠ)

...

Učitelka: „*A zatímco my jsme se tady učili, tak si tanečnice včera hopskaly na vystoupení.*“ (učitelka anglického jazyka, chodba)

...

Podobná vyjádření některých pedagogů povinných předmětů naznačují opovržlivý postoj k náplni uměleckých výchov a aktivit s nimi souvisejících. Implicitně vyzdvihují hodnotu klasického vzdělávání a nabývání vědomosti ve srovnání s tanečním vzděláváním, které zde prezentují jako něco samozřejmého či snadného. Tato vyjádření se týkala spíše taneční výchovy.

...

Učitelka: „*Tak včera děti odpočívaly a dneska zase zpátky do práce.*“ (učitelka, chodba)

...

V den, o kterém učitelka v uvedené větě referovala, probíhala taneční soutěž, které se žákyně tanečního oboru účastnily. Účast na soutěži byla celodenní, přesto na ní vyučující odkazuje jako na den volna.



Oné vnitřní přednastavení žáků k vnímání klasických předmětů, jakožto něčeho důležitějšího, jde zaslechnout i ve vyjádřeních ohledně nástupu na osmiletá gymnázia. Žáci pro svou volbu tohoto typu vzdělávání neuvádějí důvody, které by souvisely s jejich zálibou v učení či přání změny prostředí. Tento přechod berou jako samozřejmost, která se od nich očekává, pokud mají ve škole dobré výsledky. Zmiňují to v souvislosti s lepší budoucností, kterou jim studium na gymnáziu může umožnit. Hovoří o tom, že v jejich rodinách je gymnázium spojované s vyšší prestiží a věnují se na něm důležitým předmětům. Ve spojitosti s vlastní budoucností vnímají žáci umělecké aktivity jako něco, co se dá dělat ve volném čase a pro potěšení, ne jako své možné budoucí kariérní směřování.

...

Já: „*A co bys chtěla dělat až budeš velká?*“

E: „*No my si s holkama říkaly, že až budeme dospělý, tak si postavíme domek a tam budeme bydlet a pracovat. Já třeba budu kadeřnice a S. bude doktorka, ale taková ta, jak za ní lidi chodí. A budeme tam spolu i tančit, že bychom třeba založily spolu nějakou klubík taneční.*“

(žákyně tanečního oboru, kmenová třída)

...

K: „*Ted' mě to baví a pokračovat v tom chci, ale jestli bych hrála i jako dospělá, to úplně nevím.*“

(žákyně hudebního oboru, chodba)

...

Vyzdvihnutí těchto aspektů mi přišlo důležité k dokreslení možných faktorů, které mají vliv na zmíněný postoj žáků k rozšířené umělecké výuce oproti předmětům povinného vyučování.

## 9.2 Taneční výchova vs. hudební výchova

Během času stráveného ve třídě jsem měla možnost pozorovat žáky napříč různými situacemi. Viděla jsem jejich chování v kmenové třídě mezi všemi spolužáky i na předmětech rozšířené umělecké výuky, kde byli rozděleni do menších skupinek. Zpočátku výzkumu jsem si všimla zásadního rozdílu v projevu žáků taneční výchovy oproti žákům hudební výchovy. Na tento rozdíl jsem zaměřila svou pozornost.

Mezi těmito dvěma zaměřeními byly jasné rozdíly ve vedení a průběhu vyučovacích hodin. Zásadním rozdílem byl však akcent na odlišné kvality, které jednotlivá zaměření vyzdvihují a která se v žácích snaží budovat. To se svým způsobem promítá do žákova chápání a vnímání rozšířené umělecké výuky a k odlišným postojům, které ke svému zvolenému zaměření žáci zaujímají.

### 9.2.1 Žáci tanečního oboru

Při mé první návštěvě školy jsem stála před začátkem vyučování na chodbě a čekala jsem na příchod třídní učitelky. Ze třídy na mě zvědavými pohledy pokukovali žáci. Po chvílce za mnou přišla menší skupina dívek. Představily se mi a začaly klást otázky, zda jdu právě do jejich třídy a za jakým účelem. Trvaly na tom, že s nimi mám jít do třídy, a hned mě uvedly do dění. Mluvily o sobě, svých zálibách, jak to ve třídě chodí a představovaly mi další žáky. Tyto žákyně byly zařazené do skupiny s rozšířenou taneční výchovou. Žákyně taneční výchovy se projevovaly napříč všemi vyučovacími hodinami i dalšími situacemi extravertně a sebevědomě. Byly velmi sdílné, ať už mezi sebou, s třídní učitelkou či se mnou. Nepromeškaly šanci o sobě mluvit či předvést něco, co umí. Pokud učitelka dávala prostor přednést něco před tabulí, žákyně tanečního oboru byly mezi prvními, které se hlásily. Působily komfortně v situacích, kdy mluvily před celou třídou. Projevovaly expresivně širokou škálu emocí od radostných přes našťvané až po smutné. Jako skupina působily dynamicky. Tvořily mezi sebou různé dyády, triády, ale zároveň mezi sebou všechny udržovaly určité přátelství. Při plánování narozeninové oslavy jedné z dívek byly pozvány všechny další žákyně tanečního oboru. Jejich vztahy projevovaly i více fyzicky. Objímaly se, zaplétaly si vlasy či se zapojovaly do různých her, kde je fyzický kontakt nevyhnutelný.

O taneční výchově i tanci jako takovém se žákyně tanečního oboru vyjadřují pozitivně. Představuje pro ně radost a na hodiny taneční výchovy se těší. Hovoří o tanci jako o činnosti, která jim přináší dobrý pocit, možnost odreagování a sebevyjádření. Hodiny tance jsou pro ně také místem setkávání, kde se cítí bezpečně. Reflektují týmový aspekt a pocit sounáležitosti, který jim taneční výchova přináší.

### **Kolektiv**

Tanec je forma umění a fyzické aktivity, která může být vykonávána individuálně i kolektivně. Při hodinách taneční výchovy vede učitelka žákyně k rozvoji jak individuálních dovedností, tak schopnosti kolektivního cítění a empatie v rámci spolupráce s ostatními. Žákyně se učí mimo taneční techniky i všímavosti, empatii a další sociální dovednosti. Spolupráce je klíčovým faktorem v těchto hodinách. Žákyně si tuto kolektivnost uvědomují a reflektují ji jako jeden z důvodů, proč hodiny taneční výchovy rády navštěvují.

...

J: *„Víc se těším na ty tanečky hlavně, protože tam jsou holky a není tam žádný kluk. Je to takový veselejší a zábavnější.“*

(žákyně taneční výchovy, chodba)

...

Hodiny taneční výchovy jsou méně formálním prostředím, a tudíž žákům umožňují se projevit více autentickým způsobem, což může napomáhat vzniku důvěrnějších vztahů. Tento druh aktivity jim také umožňuje společné prožívání emocí, které vede k prohloubení zážitku a vztahů mezi nimi. Při vystoupeních a soutěžích vystupují vždy jako tým se společným cílem a navzájem se podporují.

...

K: *„Jezdíme na různé soutěže a jsem moc ráda, že máme takovejhle tým, že se všichni o sebe opíráme a pomáháme si do různých dalších situací.“*

(žákyně tanečního oboru, kmenová třída)

...

L: *„No já jsem na těch prvních vystoupeních měla ještě trému, ale teď s holkama jsme občas dělaly, že jsme daly ruce dohromady a zakřičely jsme „na bacha“, protože tak se jmenuje ta*

*choreografie, a taky jsme jakoby vytřepávaly stres všichni, tak mi pak bylo líp.“*  
(žákyně tanečního oboru)

...

Tento týmový faktor má vliv na to, jak samy sebe vnímají, kam se zařazují a jak o sobě mluví. Sdílený pocit „MY“ zvnitřňuje do své identity, kterou se prezentují.

...

*K: „No my tanečnice se třeba někdy sejdem na hřišti a pustíme si písničky a zkusíme si tu choreografii“*

(žákyně tanečního oboru)

...

### **Sebevyjádření**

Žáci obecně projevovali nadšení v situacích, kdy mohli sdílet svůj názor, prožitek, myšlenky či emoce. Během hodin taneční výchovy k tomu dostávají prostor. Vyučující s nimi diskutuje a naslouchá jim. Zdůrazňuje jim, aby byly vnímavé ke svému prožívání, a učí je, jak toto prožívání komunikovat. Dává prostor žákům se vyjádřit k choreografiím a vystoupením a s nápady žáků dále pracuje. Během těchto hodin mají žákyně možnost učit se vnímat samy sebe a jejich autentické prožívání, zároveň je zde vyučující, který jejich autenticitu unese.

...

*J: „Někdy třeba jen zavřu oči, hýbu se a chci jenom nějak tak být svá“*

(žákyně tanečního oboru)

...

*L: „Mě to baví, jen tak se hýbat třeba, z toho mám pak radost. Občas si doma něco zkusím jen tak, kam mě to zavede“*

(žákyně tanečního oboru)

...

## Ocenění

Žákyně taneční výchovy opakovaně projevovaly touhu sdílet znalosti a předvádět dovednosti před ostatními. Tuto touhu demonstrovaly v přípravě různých vystoupení, písniček či vyprávění, které mi ukazovaly. Zároveň po mně vyžadovaly zpětnou vazbu. Usilují o jakési uznání či potvrzení, že činnost, které se věnují, dělají dobře. Při stavbě choreografie chtěly stát vpředu a být co nejvíce vidět. Umístění dané žákyně ve přední části choreografie či vybrání žákyně ke spolupráci na vystoupení do choreografie s žákyněmi z vyšších ročníků je nejvyšším možným oceněním a zdrojem statusu v kolektivu. Výchruška neúčasti na soutěži byla učitelkou často používána pro vyjednání klidu a pozornosti při hodinách. Skrze tyto zkušenosti zpětné vazby a ocenění zažívají žákyně pocit úspěchu a sebepotvrzení.

...

L: *„Třeba tanec mě baví z toho důvodu, že můžeme tančit na různých vystoupeních a soutěžích a můžeme se dozvědět, jak jsme dopadly, jestli umíme tancovat nebo jestli bychom měly skončit.“*

(žákyně tanečního oboru, kmenová třída)

...

O: *„Já budu tancovat dál, rodiče a paní učitelka mi říkali, že na to mám talent.“*

(žákyně tanečního oboru, kmenová třída)

...

## Pestrost výuky

Hodiny taneční výchovy bývají velmi pestré. Pro vypilování dovedností je samozřejmě potřeba určité principy pohybu neustále opakovat. Učitelka tance se však snaží tyto principy žákyním zprostředkovávat každou hodinu rozmanitými způsoby. Hudební doprovod i průběh hodin se neustále obměňuje. Při prezentaci nových aktivit žákyně projevovaly nadšení. Nové dovednosti si i samy opakovaly a zkoušely, třeba i o přestávkách. Ovládnutí nové dovednosti doprovázelo nadšení. Zároveň žákyně reflektují, že oceňují učitelky talent a determinaci dovést je k dobrému výsledku.

...

O: „*Mě baví nejvíc když se učíme tu sestavu, když se učíme něco nového a jedeme na soutěž, tak to mě baví. Ale když to zkusíme každé den a už jenom zkusíme tu sestavu, tak už je to prostě... není to taková zábava, jak když se učíme něco nového...*“

(žákyně tanečního oboru)

...

I: „*Mně se líbí, že nás paní učitelka vždycky něco nového naučí a že nás nutí, nebo ne jako nutí, ale prostě že chce, abychom to dobře uměly a aby to dobře vypadalo. Třeba i před tou soutěží si nás vzala dozadu, a ještě jsme si ten taneček projely, abychom věděly, co máme dělat. Pak nám řekla „tfuj, tfuj“ a ať si to hlavně užijeme. Ale víme, že jsme připravený od ní, protože jí nic neunikne, kdybychom to dělaly špatně.*“

(žákyně tanečního oboru, kmenová třída)

...

### 9.2.2 Žáci hudebního oboru

Žáci hudebního oboru byli ve svém projevu rezervovanější. Sami od sebe se méně zapojovali do konverzací a spíše vyčkávali, až je ke slovu někdo vyzve. Neusilovali o to být středem pozornosti a prezentace před tabulí nebyla aktivitou, ve které by se cítili komfortně. V případech, kdy k tomu byli vyzváni, byl pozorovatelný lehký stud, který se projevoval začervenaním ve tváři či tichým hlasem při přednesu. Působili více introvertně, své emoce neprojevovali tak výrazným způsobem jako žákyně taneční výchovy. Vzájemné vztahy nebyly hlavním znakem skupiny, tím byla návštěvnost stejného předmětu ve škole. I mimo vyučování trávili čas spíše samostatně nebo v menších skupinkách.

Ona stydlivost se projevuje i během hudební výchovy. V jednom ze cvičení se žáci měli naučit krátkou píseň nazpaměť a tu poté před třídou zazpívat. Mnoho z žáků zpěv před třídou odmítlo či zpívalo velice tiše. Někteří žáci se rozhodli píseň pouze recitovat, i tak jim však bylo špatně rozumět. Učitelka musela vícekrát vybízet ke zvýšení hlasu či dodržování tempa, jelikož se žáci sami od sebe zastavili. Pozorující žáci si během této aktivity vyměňovali posměšné pohledy.

K hudební výchově mají ambivalentní postoj. Jejich hudební vzdělávání zahrnuje více složek, jimiž jsou hudební výchova (nauka) a další volitelné zaměření. Vybrat si můžou mezi

hrou na nástroj dle svého výběru, či studia sólového zpěvu. Další povinností je také návštěva hodin sborového zpěvu či hry v komorní skupině a hry v orchestru, pro který budou vybráni. Zpravidla hovoří o tom, že je minimálně jedna z těchto aktivit baví. Zároveň se však ne vždy na tyto hodiny těší. Hudební výchovu jako takovou vnímají spíše v negativním světle. Popisují ji jako povinnost, kterou musí plnit. Popřípadě jako část jejich hudebního vzdělání, kterou je nutné přečkat, aby se mohli věnovat aktivitám, které je na hudebním poli zajímají (viz. sólový zpěv a další). Reflektují dva hlavní důvody, které k tomuto postoji vedou. Těmi jsou nezáživnost a náročnost.

Hudební výchova probíhá podobným způsobem jako vyučování v kmenové třídě. Žáci jsou usazeni a pasivně přijímají informace, které následně zapisují do sešitů a ze kterých jsou po nějaké době písemně testováni.

...

R: *„Mmm moc mě to nebaví, ale musím tam chodit kvůli tomu, že jsem hudebník a hraju odpoledne na nástroj, jinak bych musela chodit na nauku odpoledne, abych se naučila noty a tak, ale vydržím to na tý hudebce, protože už jsem začala a musím se to někde naučit, tak to asi nějak vydržím.“*

(žákyně hudební výchovy)

...

Na hodinách hudební výchovy nejsou žáci vybízeni k diskuzi. Existuje správná, nebo špatná odpověď a správné, nebo špatné provedení určité aktivity (rytmické cvičení, recitace). Není prostor pro svébytné vyjádření názoru či prožitku. Žáci nejsou vedeni ke kreativnímu přemýšlení o tématu či k naladění se na vlastní prožívání. Více se bojí projevit, jelikož toto projevení se by mohlo být kategorizované jako nevyhovující. Nevyvíjejí tudíž takové úsilí k participaci na úkolech. Absence vnitřní motivace je jeden z faktorů, který vede k pocitům nezáživnosti hudební výchovy.

...

J: *„No že mi to zároveň nejde a nebaví a že je to takový, že sedíš a píšeš stupnice, to na tanečkách je to jiný.“*

(žákyně hudební výchovy)

...

V porovnání k výuce v kmenové třídě, kde děti často dokončují práci dobrovolně o přestávkách, si na hudební výchově při zazvonění zvonku, signalizující konec hodiny, žáci začínají balit své tašky a odcházet ze třídy, ačkoliv vyučující ještě nedokončila výklad látky.

Obsah osnov hudební výchovy klade na žáky v mnoha ohledech vysoké nároky. V teoretické části hudební výchovy se žáci učí hudební teorii a dějinám hudby. Na teoretickou část nasedá hudební praxe, kde žáci rozvíjí své dovednosti ve hře na zvolený nástroj či ve zpěvu. Znalosti, které se po žácích vyžadují, jsou rozsáhlé a dovednosti hry na nástroj či zpěvu trvají dlouhou dobu se naučit a vypilovat. Žáci se často střetávají s neúspěchem a budují si v tomto ohledu trpělivost k daným činnostem. Hodnocení bývá v hudební výchově přísné. Žáci tuto náročnost vnímají a reflektují. Během hodin hudební výchovy dostávají horší známky a nezažívají okamžitý pocit úspěchu.

...

I: „*No na ty hudebce, že je to tady takový hrozně těžký, to učení.*“

(žákyně hudební výchovy)

...

P: „*Mně se housle líbí, protože mají takový zajímavý zvuk, ale když hraju špatně, falešně, tak to je prostě hrozný a nedá se to ani poslouchat, což hrozně dlouho trvá, než něco zahraju dobře a musím často trénovat.*“

(žákyně hudební výchovy)

...

V textu zatím popisují negativně zabarvený postoj žáků k hudební výchově. Nabízela by se zde tedy otázka, z jakého důvodu žáci hudební výchovu navštěvují či co vnímají jako pozitivní.

Žáci vnímají, že činnost, kterou si vybrali, není snadná. Její náročnost žákům potvrzují i učitelé, kteří svými výroky naznačují, že tato činnost není pro každého a že je potřeba talentu, intelektu a pílě k dosažení úspěchu v dané oblasti.

...

Učitelka: „*Já jsem vám říkala, že to nebude legrace.*“



(učitelka hudební výchovy vysvětlující novou látku)

...

Žáci si budují vztah sami k sobě jako ke kompetentním poradit si i s nesnadnými úkoly a pracují na své dovednosti být trpělivými. Popisují, že delší období nedostatečného úspěchu je vykoupeno o to větší radostí z naučené dovednosti. Všímají si také, jakou důležitost přikládají vlastnostem, jako je píle a disciplína, dospěli v jejich okolí a ocenění těchto kvalit, které ze strany okolí přichází. Mají zážitek toho, že tvrdá práce přináší zlepšení a úspěch v dané oblasti. Tento posun přináší pocit zadostiučinění a radosti samotným žákům. Umocňován je i reakcí širšího okolí, které tyto hodnoty vyzdvihuje.

...

I: *„Já jsem na tuhle školu přestoupila, protože jsem byla mojí minulou třídu moc chytrá. Hrála jsem na víc nástrojů, ale ty drnkací mi přijdou takové hloupé, tak teď chodím na housle.“*

(žákyně hudební výchovy)

...

P: *„Když se mi to povede zahrát čistě, tak je to hrozně hezký pocit, i když se mi to nedaří úplně často. Nebo když hraje paní učitelka, tak tak bych jednou chtěla hrát taky, že to všichni obdivují.“*

(žákyně hudební výchovy)

...

### 9.3 Pedagog jako klíčový činitel

V předchozích kapitolách uvádím, jakých podob nabývají postoje žáků k rozšířené estetické výchově ve třídě 4.A, jaké skutečnosti tyto postoje pomáhají formovat a jakým způsobem je sami žáci chápou. Během mého pobytu ve škole jsem navštívila více vyučovacích hodin uměleckých předmětů s odlišným zaměřením, které jsou vedeny různými pedagogy. Při vedení stejného uměleckého předmětu se pedagogové střídají, žáci mají tedy možnost zakusit odlišný přístup k výuce. Průběh hodin, přístup k žákům a celková atmosféra ve třídě se lišila napříč hodinami, které jsem navštívila. Vyjadřované postoje žáků k umělecké výuce či umělecké aktivitě jako takové silně ovlivňuje pedagog, který hodinu vede. Žáci měli tendenci pozměňovat svůj postoj k umělecké výuce či aktivitě na základě pedagoga, který hodinu učí.

...

I: „*To jsem hrála na klavír, ale ten mě moc nebavil, a tak jsem přešla na housle.*“

Já: „*A co tě vlastně na klavíru nebavilo?*“

I: „*No protože prostě ta paní učitelka byla pořád nemocná a měla jsem málo hodin.*“

(žákyně hudební výchovy)

...

Napříč předměty reagovali žáci pozitivně na určité aspekty výuky či strategie vedení hodiny. Mezi takové aspekty patří například variabilita výukových metod, přinášení nových podnětů, přenechání iniciativy žákům, adekvátně nastavená náročnost úkolů, poskytování zpětné vazby a současné naslouchání názorům žáků.

...

O: „*No my tam moc chodit nechceme, paní učitelka s námi vždycky mluví jak s malými dětmi, ale to my nejsme.*“

(žákyně hudební výchovy, kmenová třída)

...

Žáci reflektují, že chtějí rozvíjet své stávající dovednosti, učit se novým a dosahovat dobrých výsledků. Oceňují proto kompetence učitele, který má vizi, kam chce žáky dovést, a zároveň metody, kterými toho dosáhne. Příliš snadné nebo naopak příliš obtížné úkoly vedou u žáků ke ztrátě motivace. Adekvátně nastavená náročnost úkolů jim pomáhá budovat pocit kompetentnosti.

...

P: *„Jo tak mám teda radši paní učitelku..., protože má takovou větší zásobu nápadů na tu choreografii, že to dokáže na poslední chvíli změnit, ale i tak, že my se to dokážeme zase na poslední chvíli naučit. Úplně mě nebaví tanečky s paní..., protože my se skoro fakt jen protahujeme nebo hrajeme hry.“*

(žákyně taneční výchovy)

...

L: *„A spíš mi tam přijde, že tam jako děláme věci pro malý děti, no prostě tanečky s paní ... nemám moc ráda, můžeme si tam třeba půl hodiny hrát, což některý holky jsou rády, ale je to problém, protože to pak nebude tak dobrý. Pak se jako spolíhají na paní učitelku..., že naberou ty kroky tam.“*

(žákyně taneční výchovy)

...

Dalším aspektem, který žáci oceňují, je poskytnutí prostoru pro vyjádření ze strany učitele. Reflektují, že jsou nadšení z úkolů, kdy jim vyučující předá iniciativu a nechá jim volnou ruku při zpracovávání zadání. Chtějí mít vymezený rámec, ve kterém se mohou pohybovat, a zároveň mít možnost přispět svými nápady. Jejich vnitřní motivaci zvyšuje vědomí, že jim učitel naslouchá a jejich názory respektuje. Na tento aspekt nasedá i schopnost učitele žáky vnímat a poskytnout jim podpůrné prostředí k autentickému vyjádření sebe samého. Žáci se cítí více uvolněně, což přispívá většímu prožívání aktivity.

...

P: *„Ted', když někdy řeknu paní učitelce, co se mi nezdá na nějaký choreografii, nebo něco, tak paní učitelka mluví dál a moc si toho nevšímá, tak to mi trochu vadí.“*

(žákyně taneční výchovy)

...

I: „Zpívání mě baví, protože vždycky přijde paní učitelka s nějakou hezkou písničkou nebo mi třeba řekne, ať si nějakou vyberu sama, co se mi líbí.“

(žákyně hudební výchovy)

...

O: „Jo paní učitelka na sboreček je taková usměvavá, vždycky nám říká, ať na chvíli zavřeme oči u toho zpívání a užijeme si to jenom.“

(žákyně hudební výchovy)

...

Roli dobrého žáka vnímají zodpovědně. Úspěch v této roli jim zvyšuje sebevědomí a povzbuzuje je k prozkoumávání svých schopností a větší sebejistotě. Učitel je jednou z autorit, která o tom, zda roli naplňují správně, rozhoduje. Jejich motivace k plnění úkolů se zvyšuje v případech, kdy učitel jasně vymezí požadavky a poskytne zpětnou vazbu. Oceňují učitele, který má jednoznačnou vizi, jak hodinu vést, je sám v aktivitě kompetentní a srozumitelně komunikuje své požadavky s žáky.

...

K: „Já jsem pak moc šťastná, když mě vlastně paní učitelka pochválí a řekne, že jsem něco udělala dobře a tak.“

(žákyně taneční výchovy)

...

I: „No my se tam třeba půl hodiny jenom protahujeme a pak si třeba máme něco nacvičit a nestihneme to ani předvést. Vždycky řekne, že to třeba předvedeme příště, ale pak na to zapomeneme, tak je to takový, nevím no.“

(žákyně taneční výchovy)

...

V obou skupinách se zaměřením - tanečním i hudebním - postoje žáků k umělecké výuce varíují na základě toho, jaký vyučující hodinu vede. Záleží na tom, jakým způsobem učitel vnímá potřeby žáků a jak na ně reaguje

Žákyně tanečního oboru reflektují odlišný průběh hodin taneční výchovy s jednotlivými pedagogy. To, co je na taneční výchově baví, je bezpečný prostor umožňující autentické sebevyjádření, kolektiv s úzkými vazbami, posilování jejich dovedností, možnost prokázání svého talentu a získání zpětné vazby od pedagoga, ke kterému vzhlížejí. Tyto aspekty vnímají v rámci taneční výchovy pouze s jednou z vyučujících. K hodinám tance s druhou vyučující mají již odlišný postoj. Jejich motivace k návštěvě těchto hodin klesá z důvodu monotónnosti a nestrukturovanosti výuky a nejasné vize vyučující, která je nechá trávit hodinu aktivitami bez cíle či hrou.

Žáci hudebního oboru mají naproti tomu spíše negativní postoj k hudební výchově z důvodů nezáživnosti a náročnosti. Avšak jejich další aktivity v rámci hudebního vzdělávání, jimiž jsou například sborový zpěv, sólový zpěv či hra na nástroj, hodnotí kladněji. Hlavním důvodem jsou pedagogové, kteří tyto hodiny vedou a jsou pro žáky v dané oblasti vzorem. Mezi aspekty, které vedou ke kladnému postoji k daným předmětům, uvádějí rozmanitost aktivit během výuky, ocenění ze strany učitele, nadšení vyučujícího do samotné aktivity, diskuze v rámci hodiny a vedení k prožitku z hudby.

Pedagog je jedním z hlavních činitelů, který ovlivňuje postoj žáků k umělecké výuce. Žáci mají občasně tendenci zaměňovat vztah či postoj k umělecké aktivitě za vztah či postoj k tomu, jak konkrétní pedagog uměleckou hodinu vede. Z uvedeného výroku žákyně na začátku kapitoly lze pochopit, že žákyni nebavily hodiny klavíru z důvodu časté absence vyučující. Došlo však k jisté generalizaci, že ji nebaví hra na klavír jako taková. Namísto vyhledání jiného vyučujícího pro hru na klavír, změnila své zaměření na odlišný nástroj.

## Diskuze

V kapitole diskuze propojím má výzkumná zjištění s teoretickými koncepty, shrnu výsledky a nastíním limitace provedeného výzkumu.

### 9.4 Výzkumná zjištění a teoretické koncepty

#### 9.4.1 Mladší školní věk

##### Vývojový úkol

Ve svém výzkumu jsem se často střetávala s tématem naplňování role dobrého žáka. Žáci prokazovali snahu a odhodlání dosáhnout ve škole dobrých výsledků. Ke svým školním povinnostem přistupovali zodpovědně a s jistým soustředěním. Erikson (1996) uvádí jako hlavní úkol období mladšího školního věku vyřešení konfliktu mezi snaživostí a méněcenností. Vyřešením tohoto konfliktu vzniká ctnost kompetence. Říčan (2021) popisuje, že se v tomto období formuje vztah k práci jako činnosti i vztah ke světu práce, což je klíčové pro harmonický vývoj osobnosti. Žáci považovali školní povinnosti za svou hlavní úlohu a práci. Význam dobrých školních výsledků se projevoval i v třídním kolektivu. Žáci, kteří byli úspěšní ve školních povinnostech, byli ve třídě oblíbenější a dobré školní výsledky představovaly jeden ze zdrojů statusu ve třídě. Nevědomost byla terčem posměchu. Zodpovědnost se projevovala i plným respektováním pravidel. Tyto pravidla sice nastavovaly autority, avšak i sami žáci jejich dodržování vzájemně kontrolovali.

Žáci byli zvědaví a projevovali zájem o nová témata a aktivity. Bylo viditelné nadšení z osvojení nové dovednosti či získání nové znalosti. To koresponduje s Eriksonovým tvrzením, že dětem v období mladšího věku nově přináší potěšení právě z vyřešení či ukončení produktivní aktivity a upevnění kompetence. Říčan (2021) hovoří o výrazné soutěživosti v tomto období, kdy žáci mají přirozenou potřebu být lepší než ostatní. Soutěžení o dobré školní výsledky je navíc podporováno a oslavováno jejich okolím. Tato skutečnost byla pozorovatelná i v průběhu mého výzkumu. Žáci projevovali výrazné nadšení ze soutěžních aktivit, při nichž docházelo k potvrzení jejich kompetencí mezi vrstevníky. Úspěch byl velmi oslavován, zatímco nezdar vedl k frustraci a pláči.

Slovo autority, tedy učitelky, pro ně bylo závazným. Vágnerová & Lisá (2021) hovoří o tom, že v tomto období dítě integruje názory pro něj významných osob do svého sebepojetí.

V průběhu mého výzkumu byla patrná citlivost žáků k hodnocení obdrženému od učitelky, přičemž měli tendenci generalizovat svůj úspěch či neúspěch v konkrétní aktivitě na celou svoji osobnost. Vágnerová & Lisá (2021) a Říčan (2021) se shodují, že občasné nezdary jsou pro vývoj osobnosti podstatné, avšak dlouhodobý neúspěch může značně poškodit sebepojetí a sebevědomí žáků. Jak zmiňuje kolektiv autorů Pražské skupiny školní etnografie (2005), u žáků čtvrté třídy nastupuje období prepuberty, které se projevuje především jiným morálním uvažováním. U žáků dochází k větší kritičnosti vůči autoritám a nastaveným pravidlům. V pozorované třídě byly podobné jevy patrné. Žáci začínali diferencovat mezi učiteli. Přestože učitelé zůstávali autoritami, k nimž měli žáci respekt a úctu, jen k několika z nich vzhlíželi. Začínaly se objevovat kritické reakce na výuku či osobnost některých učitelů. Současně s tím začínali žáci projevovat zájem o sdílení svých preferencí, názorů a stáli o možnost diskuse.

Ve třídě bylo pozorovatelné utváření skupin, z nichž nejsilnější a největší skupinou byly žákyně tanečního oboru. Tyto dívky se identifikovaly jako skupina se společnými zájmy, hodnotami a vzájemnými vztahy. Hodiny taneční výchovy probíhají i v odpoledních hodinách a zahrnují časté výjezdy na vystoupení a přehlídky, což dívkám umožňuje trávit společný čas i mimo vyučování. Kolektiv autorů Pražské skupiny školní etnografie (2005) mluví o lákavosti členství v mimoškolním kroužku právě z toho důvodu, že dění a sociální vazby jsou zde intenzivnější, více reálné a děti se skrze skupinu mohou lépe identifikovat.

### Role pedagoga

Role pedagoga se v mém výzkumu ukázala být zásadní pro formování postojů žáků k rozšířeným uměleckým výukám. Žáci měli tendenci zaměřovat svůj postoj k uměleckému předmětu za postoj k tomu, jak daný učitel předmět vedl. Kladně hodnotili předmět, kde měl učitel jasnou vizi o směřování výuky, nabízel pestrou škálu aktivit a poskytoval nové podněty a nápady k učení. Tato skutečnost koresponduje s vývojovým úkolem utváření si ctnosti kompetence a s potěšením z ukončené produktivní činnosti, jak ve své teorii popisuje Erikson (1996). Zároveň žáci vyžadovali zpětnou vazbu a ocenění, jelikož je pro ně důležité potvrzení, že roli žáka naplňují správně a současně mají potřebu zažívat úspěch. O důležitosti ocenění hovoří také Vágnerová & Lisá (2021), kdy zdůrazňují, že ocenění neuspokojuje pouze potřebu citové jistoty, ale i potřebu seberealizace, která je pro dítě školního věku stále důležitější. Žáci dále vyjadřovali touhu být vyslyšeni a chtěli být zapojeni do diskuze s učitelem, kde mohli projevovat své nápady, názory a pocity. Učitel,

který žákům diskuzi během výuky umožní a případně jim přenechá iniciativu v určitých aspektech, bývá žáky oblíben. O tomto jevu mluví Říčan (2021), který poukazuje na to, že kolem čtvrté třídy začínají žáci chtít projevat své postoje, potřeby, zájmy i požadavky. Podobně se vyjadřuje i kolektiv autorů Pražské skupiny školní etnografie, který uvádí, že jiné morální uvažování středního mladšího školního věku může být pozorováno v rozbíhajících diskuzích s učitelem. I přes tento popisovaný morální vývoj však žáci většinou k učiteli vzhlíželi, respektovali ho a vnímali ho jako nositele pravdy.

#### **9.4.2 Rozšířená estetická výchova**

Během mého pobytu ve škole upoutala moji pozornost rozdílnost v chování a projevech mezi žáky taneční výchovy a žáky hudební výchovy. Žákyně tanečního oboru se vyznačovaly otevřeností a extravertizací. Působily sebevědomě jak při běžných konverzích, tak při přednesu před celou třídou. Projevovaly zájem o ostatní a nebály se iniciovat konverzací s dospělými. Blažíčková et. al. (2019) v podkladové studii pro taneční a pohybovou výchovu popisuje její pojetí a cíle. Uvádí, že taneční výchova je založená na metodě kultivování přirozeného pohybu, skrze který je možné vyjádřit intelektuální a citové podněty. Hovoří o propojení emoční, intelektové a tělesné složky. Pohyb se tak stává zdrojem sebejistoty a sebevědomění. Taneční a pohybová výchova staví na čtyřech základních principech, z nichž dva, které byly pozorovatelné ve výsledcích mého výzkumu, jsou podpora originality, autenticity a také sounáležitosti. Projev žákyň taneční výchovy doprovázely intenzivnější emocionální reakce. Rámcový vzdělávací plán uvádí, že při taneční a pohybové výchově není kladen důraz na výsledek, jde především o tvůrčí činnost. U žákyň byla pozorovatelná nižší míra stresu či strachu při prezentaci svých znalostí a dovedností, což by mohlo souviset právě s podporou originality a odlišné práce s chybou při hodinách taneční výchovy. Školní vzdělávací program také zdůrazňuje úkol pedagoga vyučovat tanci jako zážitku.

Žákyně tanečního oboru byly také jako skupina více kohezivní a udržovaly mezi sebou blízké, přátelské vztahy. Tyto vztahy vyjadřovaly i větším fyzickým kontaktem. Reflektovaly pocit bezpečí a důvěry v rámci hodin tance a vnímaly podporu a sounáležitost se svými spolužačkami. Dle rámcového vzdělávacího programu rozvíjí taneční a pohybová výchova především sociální a personální kompetence. Zde bych si dovolila tvrdit, že pojetí taneční výchovy na mnou navštěvované škole se řídí pokyny a cíli taneční výchovy uvedenými v rámcovém vzdělávacím programu, přičemž je kladen důraz na zážitek,



autenticitu a kolektivnost. Tyto hodnoty žákyně reflektují a lze u nich pozorovat větší uvolněnost v projevu, vyšší sebevědomí a vyšší četnost sociálních vazeb.

Žáci hudebního oboru byli ve svém projevu zdrženlivější a více stydliví. Bylo však pozorovatelné, že jsou velice všímaví k okolnímu prostředí. Hudební výchova má působit na citovou sféru osobnosti žáka a má vychovat žáka vnímavého a empatického vůči svému okolí (Pastorová, 2019). Hudební vzdělávání je na této škole tvořeno více složkami – hudební výchovou (teorie/nauka) a hudební praxí (hra na hudební nástroj či zpěv). Výuka hudební výchovy probíhala spíše na základě pasivního přijímání informací, s důrazem na vědomosti a rozhled. Pastorová (2019) uvádí, že hudební výchova má v Českém prostředí dlouholetou tradici, tvoří základ všeobecného vzdělání, je více ukotvena i v univerzitním prostředí a má své ustálené postupy. Tento fakt vysvětluje, proč má hudební výchova propracovanější systém metod a cílů výuky a klade na žáky vyšší nároky. Hodnocení je v rámci hudební výchovy přísnější a předávaná látka složitá. Školní vzdělávací program upravuje postup do dalšího ročníku postupovou zkouškou, která prověřuje jak znalosti, tak praktické dovednosti hry na nástroj či zpěvu. Jak popisuje Pastorová (2019), hudební výchova není pouze nenáročnou zábavou, ale žák v ní procvičuje svůj mozek podobně, jako když se učí ve škole. Žáci tuto náročnost reflektovali, hovořili o častém pocitu nezdaru, což vedlo snížení zájmu o hudební výchovu.

#### **9.4.3 Foucault - diskurs - vědění - moc**

Do své bakalářské práce jsem začlenila koncept diskursu od Foucaulta s cílem poskytnout rámec pro interpretaci dat. Škola jako instituce, její zaměstnanci i žáci vnímají realitu určitým způsobem, na kterém panuje společná shoda. Foucaultova filozofie nabízí možné vysvětlení, proč k tomuto shodnému vnímání dochází. Ústředním tématem, vycházejícím z mého výzkumu, je skutečnost, že způsob, jakým se o určitých jevech a událostech mluví, utváří meze vnímání reality, ve které následně jedinci přemýšlí a uvažují. Toto vnímání reality všichni zúčastnění přijímají a internalizují, často aniž by si uvědomili, že tak konají. Příkladem může být téma studia na gymnáziu, které bylo v mém výzkumu analyzováno. Žáci vnímají určitý společenský konsenzus, že studium na gymnáziu je určeno pro ty „lepší“ a že je důležitější a prestižnější než studium na běžné základní škole. Tím, že se stanou studenty gymnázia, si sami potvrzují, že naplňují správně roli žáka, a tím i svou hodnotu. Svůj výběr studovat na této škole však nedokládají jinými, pro ně důležitými fakty. Ačkoliv mají rádi školu, na které studují, její zaměření i své spolužáky, jsou ochotni ji opustit, jelikož

je gymnázium vnímáno jako významnější. Z různých vyjádření učitelů a dalších dospělých v jejich okolí, vnímají základní vzdělávání jako důležitější, sami pak o uměleckých předmětech smýšlí spíše jako o zájmové činnosti, aniž by jim to někdo explicitně řekl. Foucault se ve svých dílech zabývá také otázkou moci, vědění a propojení těchto konceptů s diskursem. Tvrdí, že mocenské struktury utvářejí, regulují a kontrolují diskurs. V každém historickém období i v každé společnosti je prostřednictvím diskursu určováno, co je pravdivé a důležité. Současně mocenské struktury stanovují autority, které jsou zdroji legitimní pravdy. V případě mého výzkumu lze jako mocenskou strukturu vnímat státní aparát v oblasti vzdělávání, který určuje, co je a co není důležité. Tento diskurs přebírá další mocenská instituce – škola - a integruje ho do svého pojetí reality. Diskurs je tak přítomen na úrovni školy a v jeho rámci dále uvažují pedagogové i žáci. Ve vzdělávání je kladen důraz především na intelektuální vývoj jedince, přičemž jsou určité znalosti a dovednosti považovány za základní a nezbytné, zatímco jiné jsou hodnoceny jako doplňkové. Škola ve svém školním vzdělávacím programu uvádí, že výuka rozšířené umělecké výchovy v žádném případě neohrožuje základní vzdělávání. Z toho je možné usuzovat, že sama škola vnímá základní kurikulum jako prioritní a že je v hierarchii důležitosti postaveno výše. Tento úhel pohledu lze aplikovat i na rozdíly mezi hudební a taneční výchovou. Hudební výchova je v rámci kurikula základním předmětem. V rámcových i školních vzdělávacích programech se hovoří o její nezastupitelné roli v předávání kulturních i společenských hodnot a jsou z ní očekávané určité výstupy. Naopak taneční výchova je prezentována jako činnost, která je sice pro rozvoj žáků přínosná, ale ne nutná. Hovoří se o ni jako o činnosti, kterou zvládne každý. Toto vykreslení taneční výchovy koresponduje s vyjádřeními učitelek, které jsem popsala v praktické části. Hovořili o taneční soutěži jako o dni volna či nazvali tanec pouhým „hopsáním“. Žáci si, byť neuvědomovaně, toto nastavení internalizují a o rozšířené umělecké výuce smýšlí v kontextu školy jako o něčem vedlejším, a ne tak důležitým. Žákyně k taneční výchově přistupují jako k zábavné aktivitě, která je vykonávána pro radost. Hudebníci naopak reflektují, že se hudebnímu vzdělávání věnují i přes určitou nelibost, jelikož je vnímána jako důležitá a má jisté společenské uznání.

## 9.5 Shrnutí

V mém výzkumu jsem se snažila o popsání a zprostředkování pochopení postojů žáků 4. A k rozšířené estetické výchově na základní škole.

Z výsledků mého výzkumu vyplývá, že žáci 4. A vnímají rozšířenou estetickou výchovu a předměty, které ji tvoří, jako „koníček“. Ve srovnání s povinnými vyučovacími předměty ji berou jako aktivitu, které se můžou, ale nemusí věnovat. Referují o ni jako o formě zábavy či volnočasové aktivity.

V mnou navštěvované třídě se žáci mohli věnovat dvěma specializacím – hudebnímu oboru a tanečnímu oboru. Jev, který upoutal moji pozornost, byl rozdílný projev žáků tanečního oboru oproti žákům hudebního oboru. Odlišný byl i postoj k jejich zvolenému zaměření. Pro žákyně tanečního oboru představovala taneční výchova radost, zábavu a na hodiny taneční výchovy se těšily. Žáci hudebního oboru měli ke svému zvolenému zaměření ambivalentní postoj. Na určité aktivity hudební výchovy se těšili, avšak hudební výchovu vnímali jako nezáživnou a náročnou.

V rámci mého výzkumu jsem si také pokládala otázku, jaké činitele zmíněné postoje žáků ovlivňují. Pro vysvětlení těchto činitelů se opírám o Foucaultův koncept diskursu. To, jak je o něčem hovořeno, vytváří hranice reality, ve kterých jednotlivci uvažují a chápou svět. Žáci si utvářejí představu reality na základě explicitních i implicitních vyjádření dospělých, které jim naznačují, co je hodnotné a co není. Oceňována je píle a úspěch ve školních povinnostech, a to především v těch, které společnost určila jako povinné kurikulum. Rozšířená estetická výchova je vnímána pozitivně, avšak je vnímána jako doplňková. Podobná distinkce je vnímatelná i mezi hudebním a tanečním vzděláváním. V rámci hudební výchovy je kladen důraz na píli, vytrvalost a intelekt. Taneční výchova klade důraz na autentické, svobodné vyjádření, radost a sounáležitost s druhými.

Vliv na rozdílné vnímání předmětů rozšířené estetické výchovy může mít také odlišný průběh, prostředí a způsob hodnocení těchto předmětů oproti předmětům povinným. Klíčovým činitelem v utváření žakových postojů má také pedagog a způsob, jakým vyučovací hodinu vede.

## 9.6 Limitace

Ve své práci se snažím o komplexní zachycení obrazu pozorované skupiny a v něm o popis typů vztahů a postojů žáků k rozšířené umělecké výuce. Zaměřovala jsem se na postoje a jevy, které je ovlivňují a ty jsem se snažila doložit na konkrétních příkladech. Jako možné limitace tohoto výzkumu vnímám čas strávený v terénu a ustanovený rozsah bakalářské práce, což jsou dva faktory, které znemožňovaly věnovat se určitým jevům více do hloubky. Získaná data jsou nutně selektivní, svoji pozornost jsem zaměřila na určité jevy a jiné mohly mému oku uniknout. Jako další možný limit vnímám vlastní zkušenost s danou školou. Do terénu jsem tedy přicházela s jistou znalostí a jistými předpoklady o fungování školy. Některé situace jsem mohla vnímat jako běžné a nezajímavé, ačkoliv by jinému výzkumníkovi přišly překvapivé. „Slepotu“ vůči známému prostředí jsem se však snažila ošetřit vedením si deníku etnografa, kam jsem zapisovala své myšlenky a pocity týkající se výzkumného prostředí během pobytu v terénu. Posledním limitem mohla být má vlastní situovanost. Mé pohlaví a věk hrálo roli v tom, kdo z aktérů se mnou navázal větší kontakt a co se mnou sdílel. Uvědomuji si, že většina výpovědí, které v textu uvádím, jsou od dívek. Tuto skutečnost může vysvětlovat větší počet dívek ve třídě, ale i fakt, že chlapci se mnou během výzkumu sami od sebe nekomunikovali v takové míře, jako dívky.

## Závěr

Cílem této bakalářské práce byla etnografie čtvrté třídy základní školy se speciálním zaměřením na estetickou výchovu. Mým záměrem bylo zjistit, jakým způsobem žáci rozšířenou estetickou výchovu vnímají a jaké postoje zaujímají k jejím jednotlivým předmětům, konkrétně k hudební a taneční výchově. Současně jsem se snažila o popsání faktorů, které utváření těchto postojů ovlivňují. Jedná se o etnograficky pojatou práci, a tudíž byla k získání dat využita metoda zúčastněného pozorování. Tato metoda byla doplněná o volné rozhovory s žáky a pracovníky školy a o analýzu obsahu školních dokumentů.

Žáci 4.A základní školy s rozšířenou estetickou výchovou vnímají umělecké předměty odlišným způsobem než povinné vyučovací předměty. Na povinné vyučovací předměty nahlíží jako na svoji hlavní povinnost, kterou považují za nediskutovatelnou. Přístupují k nim s velkou zodpovědností, vnímají je jako práci, ve které se musí osvědčit a od které se následně odvíjí jejich sebehodnocení. Kladné hodnocení sebe samého závisí na dosahování dobrých školních výsledků. O předmětech rozšířené umělecké výuky smýšlí spíše jako o zájmové činnosti. Reflektují svoji vlastní volbu se těmto předmětům věnovat. Jsou oddělovány od klasických předmětů a je jim spíše přiřazováno přízvisko „koníček“.

Během mého pobytu ve třídě mě zaujaly rozdíly v chování a projevech žáků hudební výchovy ve srovnání s žákyněmi taneční výchovy. Žákyně taneční výchovy se projevovaly více sebevědomě a extravertně a jako skupina působily soudržně. Naopak žáci hudební výchovy byli v projevu zdrženlivější a nesmělejší. Z návštěv jednotlivých hodin těchto uměleckých předmětů jsem vyzorovala důraz na odlišné kvality, které jednotlivá zaměření vyzdvihují a které se snaží v žácích rozvíjet. Taneční výchova představuje pro žákyně radost a hovoří o tanci jako o činnosti, která jim přináší dobrý pocit, možnost odreagování a sebevyjádření. Reflektují týmový aspekt, pocit sounáležitosti a bezpečí, který jim taneční výchova poskytuje. Žáci hudební výchovy mají ke svému zaměření ambivalentní postoj. Některé složky hudebního vzdělávání vnímají pozitivně, avšak hudební výchovu v rámci základního vzdělávání vnímají spíše jako povinnost, kterou musí plnit. Reflektují nezáživnost a náročnost hudební výchovy.

Klíčovým činitelem v utváření žakových postojů je pedagog a jeho způsob vedení hodiny. V obou skupinách, se zaměřením tanečním i hudebním, varíují postoje žáků k umělecké výuce na základě toho, jaký vyučující hodinu vede, především pak, jakým způsobem vnímá

potřeby žáků a jak na ně reaguje. Napříč předměty reagovali žáci pozitivně na určité aspekty výuky či strategie vedení hodiny. Mezi takové aspekty patří například variabilita výukových metod, přinášení nových podnětů, přenechání iniciativy žákům, adekvátně nastavená náročnost úkolů, poskytování zpětné vazby a současně naslouchání názorům či zpětné vazbě od žáků.

Vnímání rozšířené estetické výchovy a formování postojů k ní jsou výrazně ovlivňovány diskursem, s jakým naše společnost, a konkrétně i mnou navštěvovaná škola, operuje. To, jakým způsobem o něčem mluvíme, vytváří hranice reality, ve kterých dále uvažujeme. Jakým způsobem se jako společnost vztahujeme k uměleckému vzdělávání, je ovlivňováno diskursem státních institucí, které tvoří vzdělávací plány. Z rámcového vzdělávacího programu čerpá škola při vytváření školních vzdělávacích programů. Jeho obsahem se řídí pracovníci školy, kteří působí na to, jakým způsobem žáci chápou okolní svět, a tudíž i jaké postoje si utváří k jednotlivým oblastem, ve kterých jsou vzdělávání.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- Blažíčková, E., Bartošová, Z., Hlaváčková Plachá, L., Petáková, A. & Tuháčková, H. (2019). Podkladová studie: Taneční a pohybová výchova. Národní pedagogický institut České republiky. [https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1\\_studie/tanecni\\_a\\_pohybova\\_vychova.pdf](https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1_studie/tanecni_a_pohybova_vychova.pdf)
- Bočák, M. (2012). Diskurz—Koncept kritický: Nereflektované riziká používání výrazu mediální diskurz. *Jazyk a kultura*, 3.(10). [http://www.ff.unipo.sk/jak/10\\_2012/bocak.pdf](http://www.ff.unipo.sk/jak/10_2012/bocak.pdf)
- Charalambidis, A. (2004). Postavení hudební výchovy v RVP ZV a její metodologická východiska [Online]. Metodologický Potrál Rvp.cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/42/POSTAVENI-HUDEBNI-VYCHOVY-V-RVP-ZV-A-JEJI-METODOLOGICKA-VYCHODISKA.html>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Erikson, E. H. (1996). Osm věků člověka. Portál.
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: step-by-step* (Third edition). SAGE.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Herrmann & synové.
- Foucault, M. (2007). *Slova a věci* (Vyd. 1). Computer Press.
- Hájek, P. (2013). Komparace Habermasova a Foucaultovo pojetí diskursu a jejich využití ve výuce OV [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Univerzitní repozitář. [https://is.muni.cz/th/f9hog/Hajek\\_DP.pdf](https://is.muni.cz/th/f9hog/Hajek_DP.pdf)
- Hayes, N. (2022). *Základy sociální psychologie* (I. Štěpaníková, Přel.; Vydání osmé). Portál.
- Pastorová, M. (2019). Podkladová studie: Hudební výchova. Národní pedagogický institut České republiky. [https://www.npi.cz/images/podkladová\\_studie/hudebni\\_vychova.pdf](https://www.npi.cz/images/podkladová_studie/hudebni_vychova.pdf)
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP\\_ZV\\_2023\\_zmeny.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf)
- Nakonečný, M. (2021). *Psychologie osobnosti*. Stanislav Juhaňák - Triton.
- Novotná, H., Špaček, O., & Šťovíčková, M. (Ed.). (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách* (Vydání první). Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- PSŠE. (2005). *Psychický vývoj dítěte: Od 1. do 5. třídy* (Vyd. 1). (2005). Karolinum.

Regelski, T. A. (2005). Music and Music Education: Theory and praxis for “making a difference.” *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 7–27. doi:10.1111/j.1469-5812.2005.00095.x

Říčan, P. (2021). *Cesta životem: Vývojová psychologie* (4., doplněné vydání). Portál.

Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28–42. <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727>

Schneiderová, S. (2016). *Analýza diskurzu a mediální text*. Karolinum.

Tan, M., & Gibson, R. (2018). „You feel like you’re an artist. Like Leonardo da Vinci”: Capturing young children’s voices and attitudes towards visual arts. *International Journal of Education Through Art*, 13(3), 295–315. [https://doi.org/10.1386/eta.13.3.295\\_1](https://doi.org/10.1386/eta.13.3.295_1)

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt* (Vyd. 1). Portál.

Treviño, E., Béjares, C., Wyman, I., & Villalobos, C. (2018). Influence of Teacher, Student and School Characteristics on Students’ Attitudes Toward Diversity. In A. Sandoval-Hernández, M. M. Isac, & D. Miranda (Ed.), *Teaching Tolerance in a Globalized World* (Roč. 4, s. 33–65). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-78692-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-78692-6_4)

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie*. Charles University in Prague, Karolinum Press : Charles University in Prague, Karolinum Press.

Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching*, 9(4), 377–389. <https://doi.org/10.1080/1354060032000097262>



