

OBSAH

OBSAH	1
ÚVOD	3
1 CÍLE PRÁCE	4
1.1 OBECNÉ STANOVENÍ CÍLŮ	4
1.2 PŘESNÉ VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU, CÍLŮ A OTÁZEK	5
2 METODY A ZDROJE DAT	6
2.1 ROZBOR VEŘEJNĚ DOSTUPNÝCH DOKUMENTŮ	6
2.2 VÝZKUMNÝ DESIGN A JEHO PROVEDENÍ	6
2.3 RESPONDENTI A JEJICH VÝBĚR	7
2.4 ZPRACOVÁNÍ ROZHOVORŮ A ANALÝZA DAT	7
3 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	8
3.1 TEORETICKÁ A HODNOTOVÁ VÝCHODISKA	8
3.2 TEORIE LIDSKÉHO KAPITÁLU	8
3.3 TEORIE KULTURNÍHO KAPITÁLU	9
3.4 TEORIE VOLBY POVOLÁNÍ	10
4 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ A ŠKOLSTVÍ V ČR, JEHO PEDAGOGOVÉ, SOUČASNÁ I MINULÁ SITUACE	12
4.1 POZICE A VÝVOJ ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ U NÁS	12
4.1.1 <i>Historický vývoj uměleckého vzdělávání v českých zemích</i>	12
4.1.2 <i>Situace od druhé světové války až do roku 1989</i>	13
4.1.3 <i>Stav od roku 1989</i>	15
4.1.4 <i>Zavádění rámcových vzdělávacích programů a situace dnes</i>	15
4.2 PŘÍPRAVA PEDAGOGŮ ZÁKLADNÍCH UMĚLECKÝCH ŠKOL NA JEJICH POVOLÁNÍ	18
4.2.1 <i>Historický vývoj přípravných institucí</i>	18
4.2.2 <i>Současná situace přípravných institucí</i>	19
4.2.2.1 Příprava na konzervatořích	19
4.2.2.2 Příprava na pedagogických fakultách	20
4.2.2.3 Příprava na akademiích umění	20
4.3 KVANTITATIVNÍ VÝVOJ ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ, JEHO PEDAGOGŮ A ŽÁKŮ	21
4.3.1 <i>Počty a územní rozložení institucí základního uměleckého vzdělávání</i>	21
4.3.2 <i>Počty, platy, územní, oborová a genderová skladba pedagogů</i>	23
4.3.3 <i>Počty, územní, oborové a genderové rozložení žáků</i>	24
5 ANALÝZA ROZHOVORŮ A ZÍSKANÝCH DAT	27
5.1 VÝBĚR ŠKOL	27
5.2 VÝBĚR RESPONDENTŮ	27
5.3 NÁPLŇ ROZHOVORŮ	28
5.4 HLAVNÍ ZJIŠTĚNÍ A ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	28
5.4.1 <i>Co a kdy ovlivnilo pedagogy při volbě povolání a vystudované školy?</i>	28

5.4.2	<i>Ovlivňuje věk, gender, vzdělání a vlastní umělecká činnost vstup učitelů do pedagogických sborů ZUŠ?.....</i>	29
5.4.3	<i>Lze najít odlišnosti v přístupu ke své profesi mezi zkušenými a začínajícími pedagogy?</i>	30
5.4.4	<i>Co přináší pedagogům jejich vlastní činnost v ZUŠ a co předávají žákům?</i>	31
5.4.5	<i>Jaké bylo postavení uměleckého vzdělávání v historii a jaké dnes? Nepochází ke stagnaci?.....</i>	32
5.4.6	<i>Jak pedagogové hodnotí současné zavádění rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání?</i>	32
5.4.7	<i>Jak základní umělecké vzdělávání reaguje na demografický vývoj?</i>	33
5.4.8	<i>Lze najít územní odlišnosti mezi institucionálním zázemím ZUŠ?</i>	34
5.5	SHRNUTÍ A ZÁVĚRY ANALÝZY DAT	34
	ZÁVĚR	35
	SUMMARY	36

ÚVOD

Základní umělecké školství v České republice a jeho pedagogové tvoří nedílnou součást vzdělávání, které působí na mnoho lidí, ať už si to uvědomují nebo ne. Od útlého věku, jako v mém případě, až po stáří může prostupovat a ovlivňovat každodenní lidský život. Základní umělecké školy a jejich pedagogové reprezentují neopomenutelnou, pro českou kulturu tradiční, hodnotu z hlediska vzdělanostní společnosti. Umělecké školství a jeho pedagogové napomáhají k získávání a osvojování schopností, dovedností, a tak i k celkovému kulturnímu kapitálu jedinců, skupin a celé společnosti, tvoří jeho ceněnou hodnotu, přispívají i k dosažení určitého sociálního statusu, ke smysluplnému trávení volného času. Hudební či umělecká vzdělanost může naši společnost odlišovat od společností ostatních a v minulosti i odlišovala, probouzela národní uvědomění, na to bychom neměli zapomenout. Je to také něco, čím můžeme vynikat, co může vést k rozvoji společnosti, kulturního kapitálu. Tyto hodnoty je nutno udržovat nebo rozvíjet.

Jaký je ale současný stav uměleckého školství, nehrozí jeho zánik pro další generace nebo je naopak na svém vrcholu a dynamicky se rozvíjí? Jaká je situace pedagogických sborů, s jakými problémy se potýkají? Na tyto otázky a řadu dalších se pokusím v práci odpovědět. Proto se zaměřím na historii uměleckého vzdělávání, jeho pozici a proměny v čase i dnes, na pedagogy základních uměleckých škol a jejich profesní dráhu ve všech souvislostech, tedy i na jejich studium nebo vlastní sólovou uměleckou dráhu. Pokusím se naznačit, s jakými problémy se potýkají jednotlivé instituce nebo celý systém, co mohou žákům nabídnout i třeba v takto omezených možnostech. Protože je téma této práce pouze velice málo prozkoumané, budu se snažit ze sociologické perspektivy ukázat možné směry dalšího bádání.

1 CÍLE PRÁCE

1.1 *Obecné stanovení cílů*

Hlavním cílem práce je přiblížit čtenářům vývoj uměleckého vzdělávání a jeho pedagogů na našem území. Popisují, v jakém stádiu se základní umělecké vzdělávání nachází, co mu předcházelo a jaký je jeho další možný vývoj. Zacíleno je na osoby, které základní umělecké školství vlastně tvoří, tedy na pedagogy základních uměleckých škol a okrajově i na jejich žáky, jejichž počty a preference mohou ovlivňovat například výuku. Zmiňovaný vývoj uměleckého školství, základních uměleckých škol (ZUŠ), legislativní úpravy a současný i minulý stav, počty a rozložení těchto institucí poskytují důležité informace pro podporu a ukotvení samotného výzkumu pedagogů ZUŠ a objasňují jejich zázemí.

Z hlediska zkoumání pedagogických členů základních uměleckých škol jsem se okrajově zaměřila na jejich lidský a kulturní kapitál. Přibližuji možnosti profesní přípravy těchto pedagogů zajišťované konzervatořemi, vyššími odbornými školami, akademiemi umění či pedagogickými fakultami, co který druh studia přináší a proč ho učitelé volí. Prověřuji, jak jejich studia, věk, osobnostní charakteristiky nebo zkušenosti ovlivňují styl výuky, jejich profesní, možná i osobní spokojenost. Zohledněny jsou vlastní představy pedagogů o jejich činnosti v uměleckém školství, jak svou činnost hodnotí a jak se jejich představy liší podle věku, kvalifikace nebo pohlaví. Jak posuzují perspektivy svého povolání, jsou-li spokojení, co očekávají, že přináší žákům nebo celé společnosti. Jak vidí možný další vývoj základního uměleckého vzdělávání nebo jeho současný stav z hlediska financí, žactva apod. Různé výsledky přináší i zkoumání odbornosti pedagogů a jak tyto kvalifikace ovlivňují pohled na výuku. Nejdůležitější je ale odpověď na otázku, proč tito lidé působí právě v základním uměleckém školství, co od své práce očekávají a proč se naopak nevěnují samotné umělecké dráze, nebo zdali praktikují oboje. Za pomoci všech těchto faktorů jsou nastíněny různé typy a přístupy pedagogů základního uměleckého školství determinované především jejich názory, studiem, zkušenostmi, důvodem vstupu do ZUŠ, ale i věkem a osobnostními charakteristikami.

V následujícím odstavci je určeno přesné rozvržení vymezené problematiky této kapitoly na jednotlivé výzkumné otázky, cíle a výzkumný problém.

1.2 Přesné vymezení výzkumného problému, cílů a otázek

Výzkumný problém:

Prozkoumat počty, charakteristiky, styl výuky, profesní dráhy, postoje, lidský a kulturní kapitál pedagogů základních uměleckých škol i vývoj těchto škol samotných.

Výzkumný cíl:

Zjistit odlišnosti v přístupu ke své profesi a k žákům podle věku, vzdělání, zkušeností, případně postojů pedagogů.

Výzkumné otázky:

Co a kdy ovlivnilo pedagogy při volbě povolání a vystudované školy?

Ovlivňuje věk, gender, vzdělání a vlastní umělecká činnost vstup učitelů do pedagogických sborů ZUŠ?

Lze najít odlišnosti v přístupu ke své profesi mezi zkušenými a začínajícími pedagogy?

Co přináší pedagogům jejich vlastní činnost v ZUŠ a co předávají žákům?

Výzkumný cíl:

Prozkoumat skladbu pedagogických sborů základních uměleckých škol, popsat vývoj základních uměleckých škol, jejich pedagogů a uměleckého vzdělávání.

Výzkumné otázky:

Jaké bylo postavení uměleckého vzdělávání v historii a jaké dnes? Nedochozí ke stagnaci?

Jak pedagogové hodnotí současné zavádění rámcových vzdělávacích programů pro základní umělecké vzdělávání?

Jak základní umělecké vzdělávání reaguje na demografický vývoj?

Lze najít územní odlišnosti mezi institucionálním zázemím ZUŠ?

2 METODY A ZDROJE DAT

Ke zjištění stanovených cílů a zodpovězení výzkumných otázek byla použita analýza veřejně dostupných dokumentů, především z databází Ústavu pro informace ve vzdělávání, Českého statistického úřadu a z dokumentů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Aby získané informace zahrnovaly i praktickou stránku základního uměleckého vzdělávání, byla provedena případová studie mezi pedagogy vybraných ZUŠ. Tyto vybrané školy tvořily základní soubor výzkumu, reliabilita cílem případové studie však není a nebyla.

2.1 Rozbor veřejně dostupných dokumentů

Obecným metodologickým postupem pro získání relevantních informací byla analýza dat veřejně dostupných, převážně internetových databází Ústavu pro informace ve vzdělávání, Českého statistického úřadu, Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky, vybraných základních uměleckých škol atd. Využity byly především údaje týkající se struktury pedagogických sborů základních uměleckých škol, jejich finančního ohodnocení, popřípadě genderové skladby a počtu žáků apod. aby byly dále vhodně propojeny. Využitím těchto pramenů spolu s analýzou rozhovorů a dalších dokumentů vznikl přehled stavu základního uměleckého školství, pedagogických sborů základních uměleckých škol a představ jednotlivých dotázaných.

2.2 Výzkumný design a jeho provedení

Zvoleným výzkumným designem bakalářské práce byla případová studie [Hendl, 2005], konkrétně provedená metodou rozhovorů ve dvou vybraných případech základních uměleckých škol pro možnost dalšího srovnávání. Vybraný epizodický rozhovor, který je jistou modifikací narativních rozhovorů, měl pomoci ke zjištění většiny výše stanovených zkoumaných otázek, především týkajících se prvního výzkumného cíle. Snažila jsem se využít možnosti, že respondenti se v této struktuře rozhovoru mohou rozprávět o své zkušenosti, o epizodě svého života, která mě především zajímá – tedy volba jejich povolání, co jí předcházelo a co následovalo, jejich hodnocení své činnosti apod. Zároveň bylo možné zachytit jejich subjektivní teorie, pojmy a vztahy, které si zobecněním svých zkušeností vytvořili. Protože je zvolený typ rozhovoru jakousi kombinací samotných narativních rozhovorů a „rozhovorů s návodem“ [Hendl, 2005, s. 177], mohla jsem zjistit subjektivní pohled

pedagogů na danou problematiku a doptat se i na další potřebné otázky zkoumané oblasti.

2.3 Respondenti a jejich výběr

Pedagogové, s nimiž byl v rámci jejich osobních případových studií proveden právě zmiňovaný epizodický rozhovor, zaměřený na jejich profesní dráhu ve všech souvislostech, byli úsudkem vybráni tak, aby byly zastoupeny všechny obory základních uměleckých škol – hudební, taneční, výtvarný a literárně-dramatický [Reichel, 2009, s. 83]. Vybraní pedagogové tak tvořili výběrový soubor. Z důvodu rozmanitosti podoborů hudebního oboru, a také proto, že nejvíce žáků navštěvuje právě hudební obory ZUŠ, byli pedagogové této sekce zastoupeni ve zkoumaném vzorku ve vyšší míře. Rozhovory byly nahrávány za pomoci notebooku s mikrofonom a programu Adobe Audition 3.0 a později jejich relevantní části přepisovány, aby tak mohly být rozkryty hlavní důvody pedagogů, jež je vedou k volbě jejich povolání apod.

2.4 Zpracování rozhovorů a analýza dat

Zvukové digitální nahrávky částí rozhovorů, podstatných z hlediska výzkumu, byly za pomoci programu Express Scribe přepsány a později zanalyzovány. Pozadí pro zjištění plynoucích z provedených rozhovorů utvořila analýza výše zmíněných dat a informací. Spojením těchto dvou oblastí zkoumání vznikl komplexnější osobitý náhled na problematiku základních uměleckých škol a jejich hlavních aktérů - pedagogů, jak z pohledu účastníků, tak z hlediska vnějšího pozorovatele.

3 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Kromě velkých teorií lidského a kulturního kapitálu, souvisejících spíše s kolektivními charakteristikami základního uměleckého školství a jeho pedagogů, má své místo v dané problematice i teorie volby povolání a profesní dráhy jednotlivých aktérů vzdělávacího systému základního uměleckého školství. Jaká je motivace pro volbu povolání a zaměstnání učitel v základní umělecké škole nebo výběr podobné kvalifikace.

3.1 Teoretická a hodnotová východiska

Názory na vzdělání bývají hodnotově zatížené. Na umění a umělecké činnosti ale může být nahlíženo i jako na způsob komunikace, který účastníkům otevírá nové prostory [Morris, Saylor, 2008], dovoluje člověku vidět novými očima [Manesiotis, 2010, s. 110]. Jeho osvojením dochází k tvořivému rozvoji osobnosti, a tak i k rozvoji kulturnímu. Základní umělecké školy a jejich pedagogové proto reprezentují neopomenutelnou hodnotu z hlediska vzdělanostní společnosti. Umělecké školství a jeho pedagogové napomáhají k získávání a osvojování schopností a dovedností, a tak i k celkovému kulturnímu i lidskému kapitálu jedinců, skupin a celé společnosti, tvoří jeho ceněnou hodnotu, přispívají k dosažení určitého sociálního statusu, ke smysluplnému trávení volného času.

Hlavními pojmy a hodnotami souvisejícími se zkoumanou problematikou jsou proto především teorie kulturního a lidského kapitálu, vzdělanost a vzdělávání.

3.2 Teorie lidského kapitálu

Teorie lidského kapitálu jsou založeny především na myšlenkách, že budoucí zisky či příjmy je možné zvyšovat zejména vzděláním. Na lidský kapitál je pohlíženo také jako na vědomosti, znalosti a dovednosti ekonomicky zhodnotitelné na trhu práce, avšak rozvoj lidského kapitálu nepřináší pouze ekonomické užitky, má i individuální a společenský rozměr a netržní přínos v podobě kulturních prožitků a kulturně sociálních vlivů [Vomáčková, Barták, 2007]. Práce je zaměřena na ekonometrickými postupy objektivně neměřitelné složky lidského kapitálu, jakou jsou talent, nadání, schopnosti apod. [Kuchař, 2007, s. 22].

Nejdůležitější součástí lidského kapitálu, jak již bylo naznačeno, je vzdělání a jeho efektivní využití. V různých zemích proběhla a probíhá řada studií nejrůznějších

teorií, které se zabývají efektivností při využití a osvojení si vzdělání. Dochází k rozmanitým, někdy i protichůdným závěrům. Tyto výzkumy se zaměřují jak na přínos vzdělání pro jednotlivce, tak pro celou společnost, jedni se domnívají, že vzdělání pomůže překonat sociální rozdíly a druzí, že je naopak posílí. „V celých dějinách sociologie až do současnosti se tak střetává oslava vědění coby nástroje integrity a koheze společnosti a kritika vědění jakožto jednoho z mocných zdrojů nerovnosti a sociální polarizace“ [Keller, Tvrđý, 2008, s. 34]. Vyskytují se také teorie zdůrazňující pouze formální vliv vzdělání [Kalous, Veselý, 2006, s. 13 - 14]. Ve své práci se však zaměřím na vzdělání jako nezbytný statek pro rozvoj lidského kapitálu. Lidský kapitál není jen ekonomickou kalkulací přínosů a užitků, důležitá je i jeho nepeněžní báze, jako je kulturní prožitek apod. Protože pouze pokud vzděláním dochází k rozvoji produktivních a tvůrčích schopností fyzického nositele lidského kapitálu, může být tento statek považován za kvalitní, samotné vzdělání lidským kapitálem bez utváření dalších hodnot není [Vomáčková, Barták, 2007, s. 39 a 44].

Důležitou složkou při tvorbě a rozvoji lidského kapitálu jsou i postupně nabývané sociální zkušenosti [Kuchař, 2007, s. 22]. Na ty byly zaměřeny rozhovory se staršími zkušenějšími pedagogy, ale snad už i jejich mladší začínající kolegové získali tento druh zkušeností, alespoň při přípravě na své povolání.

3.3 Teorie kulturního kapitálu

Kulturní kapitál, termín poprvé použitý francouzským sociologem Pierrem Bourdieum, zdůrazňuje důležitost nefinančních, tedy intelektuálních nebo vzdělanostních prostředků k dosahování zisků ve společnosti, k sociální reprodukci a zapřičiňuje mnoho dalších společenských jevů. Tento koncept úzce souvisí s Bourdieho pojmy habitus a sociální pole. Definovat habitus, stejně jako kulturní kapitál nebo sociální pole není tak jednoduché, Bourdieu tyto koncepty rozvíjí prakticky ve všech svých pracích. Sociální pole tak bývá nejčastěji vymezováno jako struktura společenských vztahů a habitus jako dispozice k jednání vštěpované jedinci socializací [Cultural capital, 2011].

Pierre Bourdieu se ve svých dílech pokouší ukázat rozmanitost pojmu kapitál, jak již bylo zmíněno výše. Rozlišuje čtyři základní formy kapitálu, tedy ekonomický, kulturní, sociální a symbolický. Všechny zbylé tři typy kapitálu lze přeměnit v kapitál ekonomický [Kalous, Veselý 2006, s. 13]. Kulturní kapitál zdůrazňuje investice rodiny

do vzdělání dětí, které stojí i za jejich celkovým lidským kapitálem. Podle Bourdieho existují tři formy kulturního kapitálu, v překladu bývají uváděny především jako kapitál individuální, objektivizovaný a institucionalizovaný. Ve své práci se zaměřím především na individuální a institucionalizovanou formu kulturního kapitálu. Z hlediska individuálního kulturního kapitálu se budu zajímat o kulturní schopnosti, dovednosti a vzdělání osvojené pedagogy základních uměleckých škol, o jejich zázemí a dispozice. Objektivizovaný kulturní kapitál, obzvláště materiální objekty kulturního kapitálu, v práci zohledněn není. Naopak institucionalizované formy kulturního kapitálu, tedy kvalifikace a doklady o kulturní kompetenci nositelů, u pedagogů základních uměleckých škol důkladně prozkoumány jsou [Kalous, Veselý, 2006].

Za pomoci teorie kulturního kapitálu a dalších jeho složek se tak pokouším ukázat, jaké kulturní kompetence, individuální kultura a celkově tak kulturní kapitál stojí v pozadí základního uměleckého školství a jeho pedagogů. Co utváří strukturu kapitálu pedagogů základních uměleckých škol, proč při volbě mezi kapitálem ekonomickým a kulturním tyto lidé zvolili spíše umění než peníze [Bourdieu, 1998, s. 32 - 33].

3.4 Teorie volby povolání

Stejně jako základní umělecké vzdělávání, prošla dlouhodobým vývojem i povolání a tedy povolání učitel v základní umělecké škole. Nejen povoláním bývá určován sociální status a pozice v sociální stratifikaci, na tyto jevy působí řada dalších faktorů. Společnosti dává povolání „možnost formalizovat kompetence k výkonu určité práce a kontrolovat ji, alespoň do určité míry, pomocí udělovaných licencí“ [Havlová, 1996, s. 7]. Právě licence, kvalifikace a doklady o kulturní kompetenci nositelů kulturního kapitálu tvoří jeho institucionalizovanou podobu, jak bylo zmíněno výše. Licence je tedy také měřítkem pro příslušnost k povolání dokládající kvalifikaci pro systematický dlouhodobý výkon povolání. Jsou tak oddělováni kvalifikovaní představitelé určitého povolání od těch, kteří ho vykonávají pouze přechodně [Havlová, 1996, s. 8]. V základním uměleckém školství je působnost učitelů bez zákonem stanovené kvalifikace také běžná, avšak tyto učitelé musí většinou splňovat alespoň podmínku aktivní umělecké činnosti. Proto v některých oborech a školách, kde nejsou k dispozici pedagogové s licenci, učí žáky tzv. výkonní umělci.

Sociální, psychologická i fyziologická podoba nositelů je formována dlouhodobým výkonem povolání. Sociální typy jsou vytvářeny u zvláště charakteristicky náročných povolání a od jednotlivých typů jsou pak obecně očekávány určité vlastnosti a chování, jako například spravedlivost, trpělivost a výřečnost u pedagogů. U jednotlivých povolání je také odlišován různý zisk a výhody s nimi spojené, ale samozřejmě i obsah pracovní činnosti, kvalifikace a prestiž [Havlová, 1996, s. 8 - 9].

Již od samotného vzniku povolání je spojován výběr povolání s výběrem životního stylu a sociální pozice. Výběrem povolání a vztahem k němu jsou tak reprezentovány individuální hodnotové orientace jedinců, odráží se v nich význam a očekávání, která lidé v životě povolání vyhrazují. Vztah k povolání se projevuje v hodnocení a kvalitě vykonávané práce, ve stupni satisfakce a například i ve volbě téhož povolání pro své děti [Havlová, 1996, s. 22]. Volba zaměstnání záleží na preferencích jedinců, učitelé základních uměleckých škol před vysokým materiálním ziskem zřejmě upřednostňují zajímavost práce a společenskou užitečnost. V řadách pedagogů ZUŠ se však mohou vyskytnout i tací, kteří vykonávají toto povolání z donucení vnějším tlakem, přitom by se raději věnovali sólové umělecké činnosti, což může negativně působit na jejich satisfakci a pracovní morálku.

Rozhodování jedince o budoucím povolání nastává již v páté nebo deváté třídě základní školy a děti v tomto věku většinou jasnou představu nemívají. Jejich výběr je ovlivněn rodiči, blízkými osobami a dalšími vzory. Úplný soulad mezi vlastním přáním jedince a jeho realizovaným povoláním ale není reálný v žádné společnosti. V otevřených společnostech nemusí být dopady neadekvátního výběru profesní přípravy a povolání až tak negativní. Jedna kvalifikace většinou nepředurčuje jedince k výkonu pouze jednoho povolání [Havlová, 1996, s. 24 - 25]. Je nutno ale připustit, že umělecky úzce zaměřená kvalifikace příliš možností zaměstnání neposkytuje.

4 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ A ŠKOLSTVÍ V ČR, JEHO PEDAGOGOVÉ, SOUČASNÁ I MINULÁ SITUACE

4.1 Pozice a vývoj základního uměleckého vzdělávání u nás

Trvalou součástí evropské edukační praxe a pedagogického uvažování evropských zemí, a tedy i České republiky, jsou již od antického starověku umění a umělecké činnosti [Průcha, 2009, s. 97]. „Umělecké školství tvoří specifickou složku školského systému, jejíž edukační obsahy a funkce jsou založeny na uměleckých činnostech žáků nebo studentů“ [Průcha, 2009, s. 97]. Umělecké školství a jeho kvalita má tedy velice významný podíl na celkovém kulturním kapitálu jednotlivců nebo určitých společenských skupin [Bourdieu, 1998]. Než však u nás, ale i ve světě dosáhlo umělecké školství současného stavu, muselo projít dlouhým vývojem plným změn a proměn nastíněným v následujících kapitolách.

4.1.1 Historický vývoj uměleckého vzdělávání v českých zemích

Pojetí i pojmy umění a hudby se v průběhu staletí neustále vyvíjely, jen těžko lze srovnávat jejich významy z období šestnáctého století s těmi současnými. Pro příklad ústřední pojem tohoto tématu „umění“, vzniká v podobě, jak ho užíváme dnes (ve smyslu krásného umění) až v baroku a jako ryze evropská záležitost [Fukač, 2000, s. 16].

Novodobý vývoj uměleckého vzdělávání v českých zemích začíná přibližně v osmnáctém století, a to řadou méně zdařilých pokusů, například o zřízení umělecké akademie. V této době se však vyskytuje již řada různě zaměřených uměleckých spolků a umělecká tvořivost všeho druhu je podpořena i reformou školství císařovny Marie Terezie [Průcha, 2009, s. 98].

Od té doby má hudební školství počátky ve všech kategoriích škol. Nejvýznamnějšími předchůdci umělecky zaměřených škol byly školy klášterní nebo školení dorostu šlechtických kapel [Černušák et al., 1965, s. 514]. Z hlediska výtvarného umění vzniká jako první profesionální umělecká akademie Akademie výtvarných umění. Po několika neúspěších byla nakonec zřízena císařským dekretem z 10. září 1799 [Kotalík, 2010]. Hudební školství se na profesionální úrovni rozvíjí

od počátku 19. století. Stěžejní institucí a prvním profesionálním hudebním ústavem se za přispění Jednoty pro zvelebení hudby v Čechách stála Pražská konzervatoř, založená roku 1808, oficiálně roku 1811 [Černušák et al., 1965, s. 514]. Pražská konzervatoř byla pro hudební obory nejvyšším pedagogickým pracovištěm až do roku 1919 [Průcha, 2009, s. 98]. Po vzoru Čech se později začaly umělecké činnosti a instituce rozšiřovat i na Moravu, především zásluhou Leoše Janáčka a také na Slovensko [Černušák et al., 1965, s. 514].

V základním hudebním školství v českých zemích později vznikla řada dalších soukromých institucí vycházejících z dobových Rakousko-Uherských zákonů. Podle nařízení o povolení soukromého vyučování všeho druhu z roku 1850 mohli hudební školy otevírat jednotlivci i korporace, aniž by se kdokoli zajímal o jejich kvalitu a úroveň. Po roce 1918 tak došlo k nárůstu počtu rozličných hudebních škol, jejichž organizační výstavba, pedagogická náplň i právní zabezpečení nebyly nijak ošetřeny až do roku 1920, kdy vzniká instituce hudebních inspektorů. Učební osnovy a školská organizace byly ale nadále nejednotné [Černušák et al., 1965, s. 514 - 515].

4.1.2 Situace od druhé světové války až do roku 1989

Etapa uměleckého školství nastíněná v této kapitole se skládá ze dvou v podstatě pouze formálně odlišných období. Mezník těchto dvou epoch tvoří nástup komunistického režimu a politicky motivovaná reforma z let 1960 až 1962 [Černušák et al., 1965, s. 516, Průcha, 2009, s. 98].

V období před touto reformou, dokonce již během druhé světové války, probíhaly snahy o vytvoření instituce vysokoškolské přípravy ve všech uměleckých oborech. Cílem tedy bylo rozšíření již existující tradice vysokoškolské přípravy ve výtvarném oboru reprezentované Akademií výtvarných umění (AVU), zřízené již v roce 1799 [Kotalík, 2010]. Proto byla dne 27. října 1945 založena AMU (Akademie múzických umění) sdružující hudební, divadelní a filmovou fakultu [Průcha, 2009, s. 98].

Roztříštěnost hudebního nebo uměleckého školství zapříčiněná špatnou legislativní úpravou předválečného období a chaosem války byla řešena z podnětů oblastní a zemské rady učitelů hudebních škol. Podle metodické příručky O. Baťky a F. M. Hradila byl v roce 1947 vytvořen konkrétní návrh jednotného organizačního statutu pro hudební školy. Byly tak sjednoceny dosud existující městské a spolkové hudební školy a jejich náplň. Důraz začínal být kladen na obecně kulturní a především

„lidově výchovné úkoly“ hudebního školství, až došlo k převzetí těchto škol lidovou správou a k jejich postátnění oběžníkem Ministerstva školství, věd a umění z roku 1951. Hudební školství se pod jednotnou legislativou začalo dynamicky rozvíjet. Byla zavedena jednotná organizace jak z hlediska přijímání žáků do škol, tak výuky a klasifikace v nich. Žáci od sedmi až osmi let věku byli přijímáni na základě prokázání hudebnosti nebo složení přijímací zkoušky do desetiletého cyklu. Po přijetí musel žák absolvovat jednoroční přípravný kurz k probuzení jeho vloh a k přípravě k nástrojové výuce. Kromě samotné výuky na daný nástroj, taneční průpravy či zpěvu následovala kolektivní výuka hudebně naukových předmětů, hra v souboru a orchestru a sborový zpěv. Vše bylo spojeno s veřejnými vystoupeními žáků [Černušák et al., 1965, s. 515].

Politický podtext výuky ve všech oborech, možná až na výtvarný, tak vedl především k tvorbě kolektivních souborů, k prezentaci jejich síly. Aby bylo hudební vzdělání zpřístupněno co největšímu počtu mládeže a pracujících, byly při základních hudebních školách zřizovány hudební a pěvecké kurzy. Cílem těchto opatření bylo zlidovění hudebního umění v duchu socialistického realismu, prohloubení vzdělání všech vrstev lidu, vyhledání a podpora nadaných žáků. [Černušák et al., 1965, s. 515].

Reformou, jejíž tvorba začala zákonem z 15. prosince 1960 č. 186 Sb., došlo k dalšímu propojení jednotlivých stupňů a druhů škol až na úroveň vysokého školství. Další legislativní úpravou byly od školního roku 1961/62 vytvořeny z dosavadních základních hudebních a výtvarných škol tzv. lidové školy umění. V těchto školách docházelo k výuce v hudebním, výtvarném, tanečním, dramatickém (divadelním a loutkářském), literárním a recitačním oboru. Navazující směrnici ministerstva školství a kultury byla organizace lidových škol umění rozčleněna do dvou cyklů. První cyklus tvořil přípravný ročník pro děti sedmileté a osmileté a základní studium pro 8 - 15leté. Druhý cyklus v trvání tři roky byl určen pro mládež a pracující starší 15 let. Spolu se změnami v lidových školách umění došlo i k přeměnám v oblasti vzdělávání v konzervatořích. Studijní doba zde byla prodloužena z pěti let na šest a zároveň rozdělena rovněž do dvou cyklů – 4letý zakončený maturitou a navazující specializovaný 2letý [Černušák et al., 1965, s. 516]. Je třeba podotknout, že současný stav uměleckého vzdělávání se touto uspořádání velice podobá.

S pozdějším nástupem normalizace a tedy se zařazením lidových škol umění mezi školská zařízení poklesl jejich význam [Bořek et al., 2010, s. 4].

4.1.3 Stav od roku 1989

Poslední předrevoluční vyhláškou 186/1988 Sb. byla z 11. listopadu 1988 vyhláška ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České socialistické republiky o lidových školách umění nabývající platnosti 1. ledna 1989 [Vyhláška č. 186/1988 Sb.]. Největší změnou systému uměleckého vzdělávání je po roce 1989 změna názvu, z lidových škol umění se stávají základní umělecké školy. Při transformaci státního zřízení došlo na legislativní přeměnu uměleckého školství dne 14. června 1991 ve vyhlášce 292/1991 Sb. Vyhláška vychází z předchozí zmiňované, v řadě bodů jsou shodné. Dochází však k mírnému rozvolnění struktury a organizace základního uměleckého vzdělávání, především pozdějším vznikem soukromých základních uměleckých škol. Už není tak přesně stanovována náplň jednotlivých vyučovaných oborů a předmětů, o to více je řešeno řízení základních uměleckých škol, tedy volba ředitele a jeho zástupců [Vyhláška č. 292/1991 Sb.]. Otázky ohledně placení a výše školného jsou poté řešeny v dalších vyhláškách a několikrát měněny, například z poslední doby vyhláškou č. 151/2003 Sb. nebo 155/2004 Sb.

Současná legislativně ošetřená organizace základního uměleckého školství vychází ze zákona 561/2004 Sb. a vyhlášky č. 71/2005 Sb., upravuje zřizované obory na hudební, taneční, výtvarný a literárně-dramatický, stejně jako už jiné předchozí. Studium je zde rozděleno rovněž do dvou stupňů. Základní studium I. stupně má 4 až 7 ročníků a je určeno pro žáky od 7 roku věku. Základní studium II. stupně má 3 nebo 4 ročníky a je určeno pro žáky od 14 let věku. Přípravné studium ke vzdělávání v základním studiu I. stupně má nejvýše 2 ročníky a je určeno pro žáky již od 5 let věku [Vyhláška č. 71/2005 Sb.]. Přesný počet ročníků je ale stanoven rámcovým vzdělávacím programem pro základní umělecké vzdělávání zmiňovaným v další kapitole.

4.1.4 Zavádění rámcových vzdělávacích programů a situace dnes

Pro základní umělecké vzdělávání, stejně jako pro předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělání se ve vazbě na evropskou dimenzi ve vzdělávání zavádí nový systém kurikulárních dokumentů. Na státní úrovni se jedná o Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy, na úrovni škol jsou touto novinkou školní vzdělávací programy [Bořek et al., 2010, s. 5]. Rámcový vzdělávací program je propracovaným celkem. Účinnosti dokument nabyl 1. září 2010, po dvouletém

zkušební období tak nejpozději od školního roku 2012/2013 podle něj začne být organizována výuka od prvního ročníku prvního cyklu [MSMT, 2009]. Hodnocení jeho účinnosti tak zatím není možné a ukáže se v následujících letech. Pedagogové základních uměleckých škol si však na jeho vliv na školství už mnohdy představu udělali. Z hlediska této práce jsou však nejdůležitější jeho části pojednávající o systému, principech, organizaci a cílech základního uměleckého vzdělávání, které jsou zachyceny v následujících odstavcích.

Na základě vzniku rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání si každá škola následně vytváří svůj školní vzdělávací program umožňující její autonomii, profilaci a lepší orientaci na žáka. Nová koncepce zdůrazňuje smysl základního uměleckého vzdělávání nejen v „poskytnutí základů uměleckého vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech, ale především pěstování potřebných vlastností a žádoucích životních postojů žáků prostřednictvím vlastní tvorby a setkávání se s uměním“ [Bořek et al., 2010, s. 6].

„Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání vychází z nové strategie vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR, je koncepčním východiskem pro tvorbu dalších rámcových vzdělávacích programů...“ [Bořek et al., 2010, s. 6]. Jeho základem jsou především „principy liberalizace vzdělávacího procesu, podpory vzdělávací autonomie ve školách, profesní odpovědnosti učitelů a zavádění nových forem a metod do výuky, zdůraznění směřování žáka k osvojování si klíčových kompetencí, principy rovného přístupu k uměleckému vzdělávání v základních uměleckých školách, udržování a rozvíjení kulturních tradic“ [tamtéž, 2010, s. 6].

Podle rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání má toto vzdělávání podobu systematického, dlouhodobého a komplexního studia, poskytuje základy vzdělání v uměleckých oborech, ne však jeho stupeň. Zmiňovanými obory jsou obor hudební, taneční, výtvarný a literárně-dramatický. Prostřednictvím vlastní evaluace školy a externími hodnoceními je zajišťována kvalita studia. Výsledkem je tak kultivace a rozvoj uměleckého nadání širokého okruhu zájemců majících potřebné předpoklady ke studiu. Základní umělecké vzdělávání rovněž utváří rozsáhlou platformu pro vyhledávání mimořádně umělecky nadaných jedinců. Tito jedinci mohou rozvíjet svůj potenciál v systému navazujícího uměleckého vzdělávání. Své pokračování má tato soustava i ve studiu na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením [tamtéž 2010, s. 7].

V základním uměleckém vzdělávání je organizováno přípravné studium, základní studium I. a II. stupně, studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a studium pro dospělé. Jak názvy napovídají, slouží přípravné studium k vytvoření, rozvoji a ověření základních návyků a dovedností pro další umělecký vývoj jedinců. V sedmiletém základním studiu I. stupně jsou již rozvíjeny individuální dispozice žáků tak, aby byli připraveni jak na neprofesionální umělecké činnosti, tak i možné vzdělávání na konzervatořích a podobných školách. Ve čtyřletém základním studiu II. stupně dochází v rámci aktivní umělecké činnosti k praktickému uplatňování získaných dovedností, k osobnostnímu růstu, hlubšímu rozvoji zájmů žáků a k inspiraci k dalšímu studiu [tamtéž, 2010, s. 7]. Žákům s vynikajícími vzdělávacími výsledky je poskytováno studium s rozšířeným počtem vyučovaných hodin zajišťující také jejich přípravu na umělecky nebo pedagogicky zaměřené studium ve středních, vyšších odborných i vysokých školách. V souladu s koncepcí celoživotního vzdělávání je umožňováno zájemcům i studium pro dospělé [tamtéž, 2010, s. 8].

I pro základní umělecké vzdělávání jako součást nové kurikulární dimenze vzdělání byly stanoveny cíle a tedy i klíčové kompetence žáků. Řada cílů již byla obsažena v náplni jednotlivých stupňů základního uměleckého vzdělávání, nebyla však explicitně vyřčena. Z těch, která nebyla uvedena, je důležité vytvoření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu k motivaci žáků k učení a spolupráci. Dalším účelem základního uměleckého vzdělávání má být právě utváření a rozvoj klíčových kompetencí žáků, tedy motivace k celoživotnímu učení a kultivace jejich osobnosti po umělecké stránce [tamtéž, 2010, s. 9]. Smyslem je tak neustálé směřování k dosažení klíčových kompetencí, ne jejich definitivní dosažení [tamtéž, 2010, s. 10].

Klíčové kompetence základního uměleckého vzdělávání jsou společné pro všechny obory uměleckého vzdělávání a dělí se na tři druhy. Jsou to kompetence k umělecké komunikaci, osobnostně sociální a kulturní. Je tedy kladen důraz na samotné umělecké vyjádření žáků dostatečně podložené vědomostmi a dovednostmi získanými studiem. Stejně tak jejich využitím je žák schopen rozeznávat kvalitu, strukturu a obsah uměleckých děl. V rovině osobnostně sociální samotná umělecká činnost žáků utváří jejich pracovní návyky, a tak formuluje hodnotovou orientaci a morálně volní vlastnosti žáků. Zapojením žáků do společných uměleckých aktivit napomáhá základní umělecké vzdělávání k uvědomění si jejich odpovědnosti za společné dílo, ale i k uvědomění si uměleckých a kulturních hodnot samotných,

k jejich vytváření i uchovávání jako důležité součásti lidské existence předávané dalším generacím [tamtéž, 2010, s. 10].

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání dále ještě charakterizuje jednotlivé zřizované obory a zaměření, věnuje se jejich očekávaným výstupům, jejich reflexi, vzdělávacím obsahům, podmínkám a programům [tamtéž, 2010]. Pro nástin systému, principu, organizace a cílů rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání, což bylo záměrem této kapitoly, již další zmíněné podrobnosti nejsou relevantní, a proto zde nebudou uvedeny.

4.2 Příprava pedagogů základních uměleckých škol na jejich povolání

Všichni absolventi níže specifikovaných škol mohou být výkonnými umělci, ať už sólisty, nebo v souboru (u výtvarníků to obvyklé nebývá), ale i učiteli. Absolventi pedagogických fakult, jejichž studium je méně umělecky prakticky založeno, se však sólové dráze věnují v menší míře než jejich kolegové z jiných typů škol, nebo se to alespoň přepokládá. Další rozdílnosti podle vystudovaných škol se vyskytují v zastávaných funkcích a platech.

4.2.1 Historický vývoj přípravných institucí

Jak již bylo uvedeno, prvním profesionálním ústavem pro přípravu umělců a uměleckých pedagogů výtvarné sféry byla Akademie výtvarných umění z roku 1799 [Kotalík, 2011], ve sféře hudební poté Pražská konzervatoř založená 1811 [Černušák et al., 1965, s. 514]. Obory literární, dramatické a taneční výchovy se začaly vyvíjet až později, například roku 1919 rozšířením Pražské konzervatoře o tzv. dramatickou školu pro výuku činoherního herectví, nebo po druhé světové válce vznikem tanečního oddělení a později odštěpem v samostatnou Taneční konzervatoř [Pražská konzervatoř, c2009-2010]. Ani po vzniku Akademie múzických umění a dalších institucí, však nebyl dostatek kvalifikovaných pedagogů, kteří by mohli zastávat pedagogické funkce v hudebních, výtvarných a dalších specializovaných školách. Proto také začal po druhé světové válce rozvoj přípravy pedagogů uměleckých škol univerzitního typu především na pedagogických fakultách univerzit. Umělecké školství se však stále potýkalo s nedostatkem odborně způsobilých pracovníků uměleckých škol, a tak ještě neustále docházelo k získávání potřebného průkazu odborné způsobilosti státními zkouškami v Praze, Brně, Bratislavě a dalších městech. To mělo tuto nouzi vyrovnat a zajistit

dostatek kvalifikovaných pracovníků v rychle vzrůstajícím počtu škol i žactva [Černušák et al., 1965, s. 514].

4.2.2 Současná situace přípravných institucí

V současné době může získat potřebnou odbornou kvalifikaci učitel uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole pěti možnými způsoby, jak je stanoveno ve školském zákoně z 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů [Zákon 563/2004 Sb., s. 10337]. V přípravě pro učitelské povolání jsou nejdůležitějšími a nejčastějšími přípravnými institucemi akademie umění, konzervatoře a pedagogické fakulty vysokých škol, popřípadě vyšší odborné školy. Jejich absolventi budou ve výzkumu dotázáni, specifikace zmíněných institucí budou uvedeny v následujících podkapitolách a zohledněny v další analýze.

4.2.2.1 Příprava na konzervatořích

Konzervatoře od svého vzniku na počátku 19. století, stejně jako celé umělecké školství, prošly řadou přeměn. V rejstříku škol ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je při vyhledání školských zařízení nabízejících vzdělání v konzervatoři zobrazeno 18 institucí. V současné době poskytují vzdělání ve dvou stupních. Úspěšným absolvováním prvního stupně získává žák střední vzdělání s maturitní zkouškou, nejdříve však po čtyřech letech studia v šestiletém vzdělávacím programu v denní formě, nebo po osmi letech v denní formě v osmiletém vzdělávacím programu. Druhý stupeň vzdělání v konzervatoři poskytuje žákům vyšší odborné vzdělání, které mohou žáci získat ukončením šestiletého nebo osmiletého vzdělávacího programu. [Zákon č. 317/2008 Sb., s. 4858]. Oproti dřívějšímu označení absolventa druhého stupně konzervatoře „Diplomovaný umělec“, tedy „Dipl. um.“ uváděné před jménem, je nyní používán souhrnný termín označující absolventy všech vyšších odborných škol, tedy „Diplomovaný specialista“ uváděný ve zkratce „DiS.“ za jménem [Zákon č. 317/2008 Sb., s. 4858].

Vzdělávání v konzervatoři má za cíl poskytnout žákům nejen všeobecné vzdělání, ale připravit je i na výkon uměleckých a „umělecko pedagogických činností“ [Zákon č. 317/2008 Sb., s. 4859]. Je zaměřeno na rozvoj vzdělání v oborech hudba, tanec, zpěv a hudebně dramatické umění, pomáhá žákům k osvojení klíčových dovedností, které jim umožní další vzdělávání nebo výkon povolání [Zákon č. 317/2008 Sb., s. 4858 - 4859]. Protože vzdělávání v konzervatořích není zaměřeno na výtvarné

umění, dostává se zájemcům o tento obor potřebného vzdělání pro jejich učitelskou činnost v základních uměleckých školách například ve vyšších odborných školách s odpovídajícím zaměřením, kterých je v České republice okolo patnácti. Další možností je vzdělávání ve střední odborné škole a stejně jako u vyšší odborné školy následující vzdělávání v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd, nebo v programu celoživotního vzdělávání zaměřeného na pedagogiku uskutečňovaného vysokou školou, nebo studiem pedagogiky [Zákon č. 563/2004 Sb., s. 10337].

4.2.2.2 Příprava na pedagogických fakultách

Rozvoj novodobých pedagogických fakult začíná po druhé světové válce a byl značně složitý. Nejprve byly v roce 1946 ustanoveny dekretem prezidenta Edvarda Beneše, po roce 1953 zase školským zákonem zrušeny atd. [Univerzita Karlova v Praze : Pedagogická fakulta, 2011] Z hlediska přípravy učitelů pro základní umělecké nebo dříve ještě lidové umělecké školství začíná význam pedagogických fakult především se vznikem specializovaných oborů učitelství pro ZUŠ apod. V základních uměleckých školách ale mohou působit absolventi pedagogických fakult rozličných zaměření, studijních programů a oborů, nejen přímo specializovaných na základní umělecké vzdělávání.

V posledních letech byla výuka některých oborů učitelství pro základní umělecké školy zrušena v Ústí nad Labem, v Olomouci a v dalších městech a univerzitách [MSMT, 2007]. I přesto poskytuje vysokoškolskou univerzitní výchovu pro učitele ZUŠ řada pedagogických fakult, z některých se dokonce v nedávné době vydělily nové úžeji profilované fakulty, jako např. Fakulta umění Ostravské univerzity přetransformovaná z institutu pro umělecká studia k 1. srpnu 2007 [Šolonková, Brzezny, 2010 s. 16].

4.2.2.3 Příprava na akademiích umění

Příprava učitelů pro základní umělecké školy probíhá i na umělecky zaměřených vysokých školách. Mezi pedagogy základních uměleckých škol je tak možné najít jistý podíl odborníků z řad absolventů akademií umění.

Jak již bylo zmíněno, jako první vzniká Akademie výtvarných umění (dále jen AVU) v roce 1799, následovaná Akademií múzických umění v Praze (dále jen AMU) z roku 1945 a Janáčkovou akademií múzických umění v Brně (dále jen JAMU) ze 12.

září 1947 [Černušák et al., 1965, s. 515]. Obě akademie múzických umění zprostředkovávají studium na divadelní fakultě. Druhou a zároveň poslední fakultou JAMU je Hudební fakulta [Historie JAMU – JAMU, 2011]. Oproti tomu pražská AMU spojuje hudební fakultu s taneční a disponuje tedy Hudební a taneční fakultou AMU se zkráceným názvem HAMU a dále ještě Filmovou a televizní fakultou AMU v Praze, tedy FAMU, která však z hlediska této práce není relevantní [Schéma organizační struktury AMU, 2011]. AVU dále členěna na fakulty není, ale jsou rozlišovány různé katedry a ateliéry [Akademie výtvarných umění v Praze, 2011].

Absolventům akademií umění a podobně umělecky zaměřených bakalářských studijních programů přísluší tituly „bakalář umění“ (BcA.) a v magisterských studijních programech je to poté titul „magistr umění“ (MgA.) [Zákon č. 111/1998 Sb., s. 5399].

4.3 Kvantitativní vývoj základního uměleckého vzdělávání, jeho pedagogů a žáků

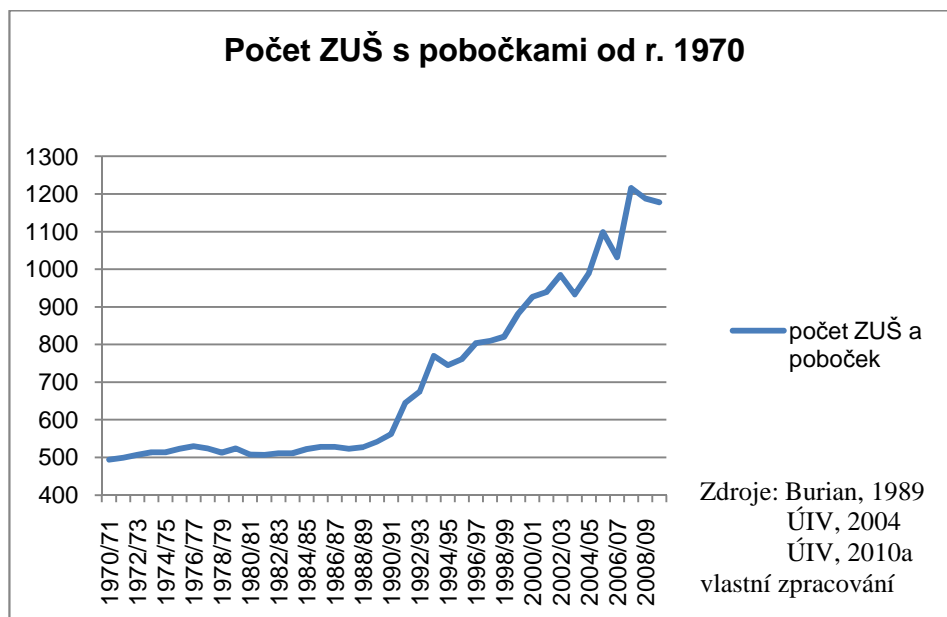
Z hlediska vývoje základního uměleckého vzdělávání v České republice a předchozích státních uspořádáních je možné porovnávat některé údaje proměňující se v čase. Porovnatelné informace budou zachyceny v následujících kapitolách spolu s dalšími kvantitativními údaji ze současnosti. Kvalitativní porovnání je značně komplikovanější, rozporuplnější a řešeno zde bude pouze velice okrajově.

4.3.1 Počty a územní rozložení institucí základního uměleckého vzdělávání

Porovnání v čase je možné provést pouze u některých údajů vzhledem k charakteristice dostupných dat. Ta byla v dřívějších dobách souhrnně sbírána pro Čechy a Slovensko, odlišné bylo i členění podle krajů. Problematická tak je reliabilita a validita dat, která byla získávána různou metodikou. Je ale jednoznačné, že během více jak padesátiletého vývoje státně zaštitěného základního uměleckého vzdělávání došlo k výraznému navýšení počtu základních uměleckých škol (především jejich poboček), jejich pedagogů i žáků. Pod legislativními úpravami se základní umělecké školství sjednotilo a dostalo pevný rámec a zázemí.

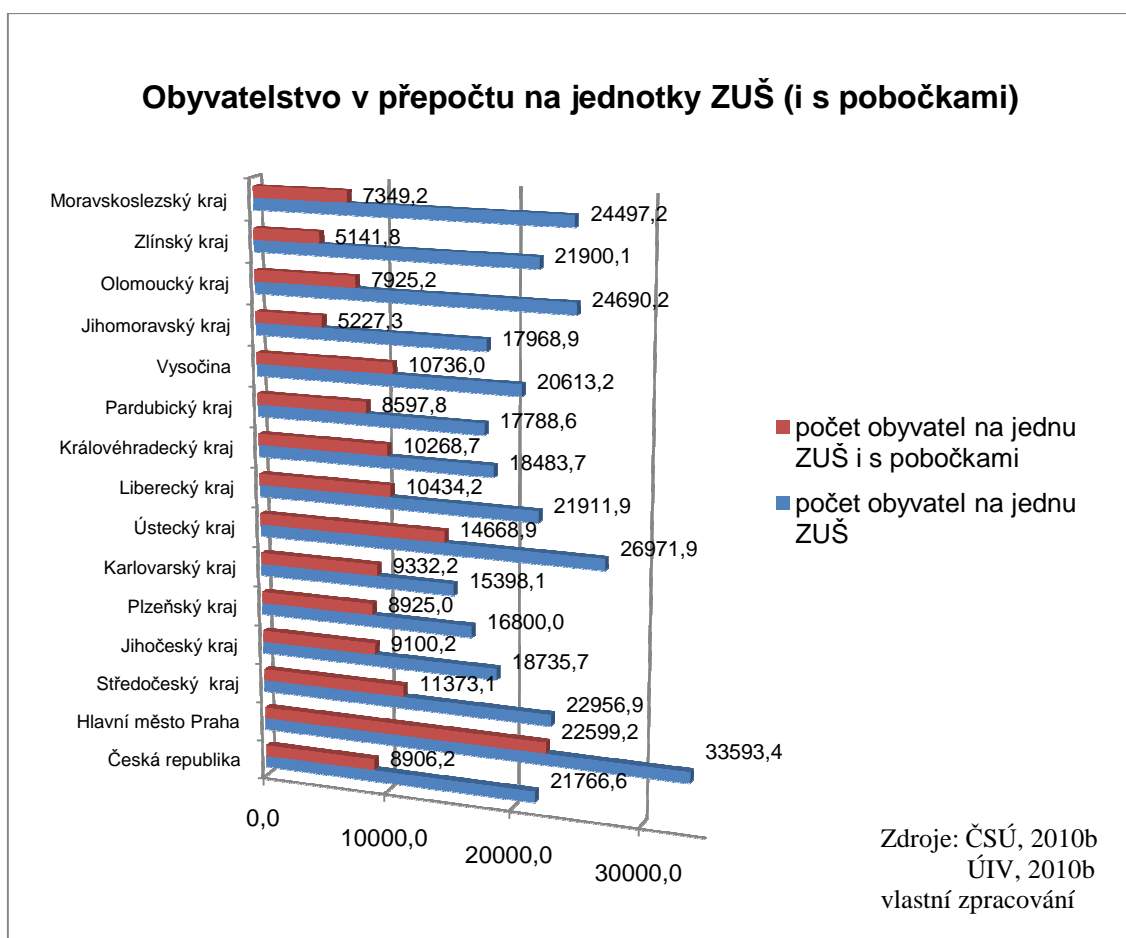
V základním uměleckém školství jsou rozlišovány základní umělecké školy, jejich pobočky a třídy, které jsou obvykle v menších přilehlých městech nebo částech obcí. Od doby po druhé světové válce průběžně narůstá počet LŠU nebo ZUŠ. Nejvyšší

nárůst institucí základního uměleckého školství představují pobočky ZUŠ, které jsou zřizovány tam, kde nejsou dostatečné podmínky pro vznik samostatné ZUŠ. Pobočky ZUŠ bývají zřizovány v prostorách mateřských škol, základních škol a dalších školních zařízeních. Ve školním roce 2004/2005 pobočky dokonce přesáhly počet samotných ZUŠ [ÚIV¹, 2010a], a tak se základní umělecké školství, nebo alespoň některé jeho obory, neustále rozšiřuje a územně přibližuje zájemcům o studium.



Z hlediska současného stavu počtu a rozložení ZUŠ by se na první pohled zdálo, že jsou v krajích velké rozdíly. Například v Karlovarském kraji je celkem 33 ZUŠ i s pobočkami oproti tomu v Jihomoravském dokonce 220 (viz příloha č. 1). Při přepočtu na počet obyvatel jednotlivých krajů již takový rozdíl není nebo naopak mohou vycházet opačné výsledky. Zarážející by mohl být i poměrně nízký počet ZUŠ v hlavním městě oproti krajům v přepočtu na počet obyvatel. Při ověření poměru učitelů, žáků a pražských ZUŠ však žádné vychýlení nenastává. Závěrem tedy je, že v Praze se zřejmě vyskytují ZUŠ s vyšší kapacitou, vyšším počtem žáků i učitelů, než je tomu v krajích [ÚIV, 2010b].

¹ ÚIV : Ústav pro informace ve vzdělávání, uváděno pouze ve zkratce ÚIV

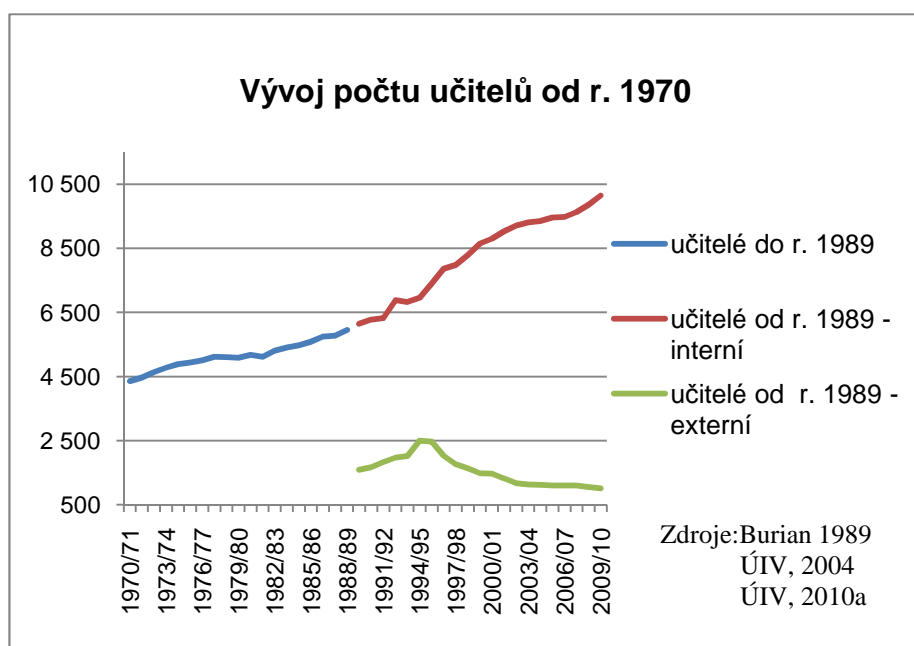


4.3.2 Počty, platy, územní, oborová a genderová skladba pedagogů

Základní umělecké školství se v celistvém měřítku nepotýká s tak výrazným genderovým vychýlením pedagogických sborů, jako je tomu třeba u základních škol, kde zastoupení žen mnohanásobně převyšuje počty mužů. Poměr učitelů základního uměleckého školství je zhruba 60 % žen a 40 % mužů. Nejsou však uváděny genderové údaje za jednotlivé obory, kde by mohlo dojít k výraznějšímu vychýlení. Jelikož ale pedagogové tanečního a literárně-dramatického oboru, kde podle mých zkušeností mohou spíše převažovat ženy, tvoří pouze zhruba 8 % všech učitelů základních uměleckých škol, není vychýlení tak patrné. V literárně-dramatickém oboru působí 3 % všech pedagogů, 5 % v tanečním oboru, 8 % ve výtvarném a 84 % v hudebním [ÚIV, 2010b]. Předpoklad rostoucího genderového vychýlení pedagogických sborů Jiřího Buriana se tak zcela nenaplnil a zůstává téměř ve stejném poměru jako v 90. nebo 70. letech [Burian, 1989, s. 6]. Stejně jako v jiných typech škol, vyskytují se i v ZUŠ pedagogové interní a externí, jejichž poměr je cca 90 % interních učitelů a 10% externích, kteří jsou rozlišováni především až po roce 1989 [ÚIV, 2010b].

Průměrné platy pedagogů ZUŠ se vyvíjejí podobně, nebo dokonce ještě lépe než v jiných školských zařízeních a jazykových školách. Od roku 2003 se v běžných cenách nominální mzda zvyšuje zhruba o 10 % ročně, reálná mzda přibližně o 5 % za rok. Z dat z roku 2009 je patrné, že platy učitelů ZUŠ se v průběhu posledních sedmi let z dvoutisícové ztráty na kolegy jazykových škol vyšplhaly na téměř totožnou úroveň [ÚIV, 2010a].

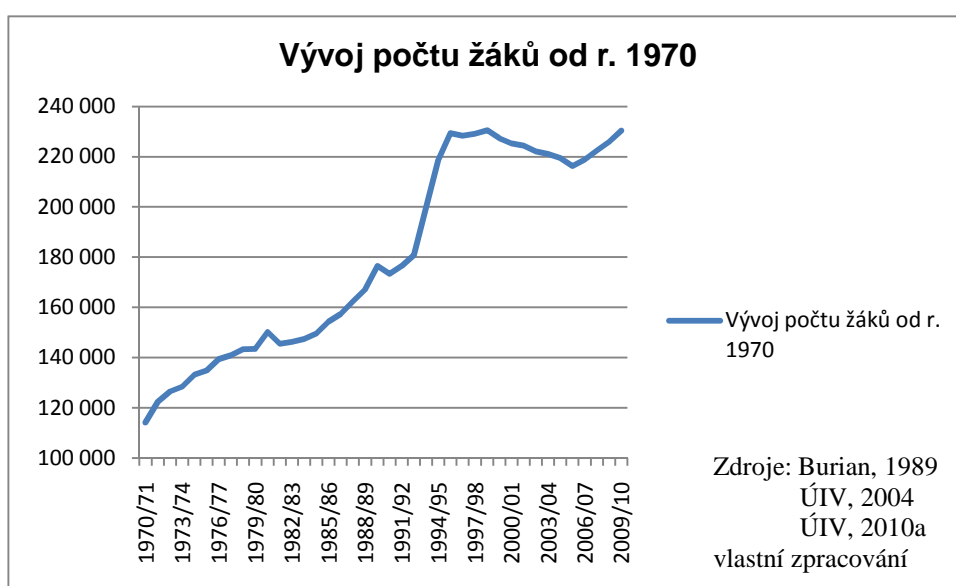
Pokud by bylo možné převedení počtu žáků na množství učitelů přepočtených na plně zaměstnané, protože se i v základním uměleckém školství vyskytují učitelé s částečnými úvazky, pohybovalo by se množství žáků na učitele od 28 do 34 dětí, tedy pro lepší představu přeneseně 28 až 34 hodin o 45 minutách týdně na jednoho plně zaměstnaného učitele (jsou zanedbány hodinové odlišnosti oborů). Nejméně žáků připadá na učitele v Praze, v Jihočeském a Jihomoravském kraji, naopak nejvíce v kraji Ústeckém, kde paradoxně navštěvuje ZUŠ nejnižší procento dětí, jak bude nastíněno v následující kapitole [ÚIV, 2010b].



4.3.3 Počty, územní, oborové a genderové rozložení žáků

Z mohutné základny nabírané do přípravného studia dospěje k úspěšnému absolvování prvního cyklu méně než polovina žáků, kteří byli přijati do přípravného studia a ještě horších statistik dosahují procenta absolventů druhého stupně [ÚIV, 2010b]. Tento vývojový trend je dle mých zkušeností a pozorování dotázaných pedagogů podmíněn především nabídkou vyučovaných oborů, jejich zábavností

a zainteresovanosti žáků, která klesá v závislosti na jejich proměňujících se preferencích, jak trávit volný čas a možnostech vlastního rozhodování bez vlivu rodičů. V dlouhodobém vývoji však celkové počty žáků ZUŠ rostou, i když je možné zaznamenat také období stagnace nebo dokonce lehkého propadu jejich počtu zapříčiněné především demografickým vývojem obyvatelstva. Poměr dívek v průběhu sledovaného období od začátku 70. let stoupl z 60 % až na 70 % a zastoupení chlapců v ZUŠ již je jen pouhých 30 %. Toto vychýlení má svůj původ především v tanečním oboru (dívky 94 %, chlapci 6 %), podpořeno je i oborem výtvarným, poměr o několik procent snižují literárně-dramatický a hudební obor [Burian, 1989; ÚIV, 2010b].



Výsledky analýzy návštěvnosti ZUŠ podle jednotlivých krajů ukazují uměleckou tradici jednotlivých regionů, ale zřejmě i sociální problematiku či preference rodičů. Zjišťování, kolik dětí průměrně v daném kraji navštěvuje ZUŠ a jaký je jejich poměr s vrstevníky, přináší zajímavá zjištění, například v Karlovarském nebo Zlínském kraji navštěvuje ZUŠ každé páté dítě ve věku od 5 do 19 let, v kraji Ústeckém je to už pouze každé desáté dítě. V celorepublikovém průměru navštěvuje ZUŠ zhruba každé sedmé dítě (6,8). Ačkoli by z absolutních čísel žáků vycházel třeba opačný výsledek, nejmenší zájem o návštěvnost ZUŠ a nejméně využívané nabídky základního uměleckého školství jsou v Ústeckém kraji, kde jsou podle předchozí kapitoly i nejvytíženější učitelé [Český statistický úřad, 2010a, ÚIV, 2010b]. Lze jen diskutovat, zda-li je stav zapříčiněn horší sociální situací zde žijících menšin, špatnou tradicí uměleckého vzdělávání nebo nepřitažlivou či nedostatečnou nabídkou ZUŠ v Ústeckém kraji. S nastalou

ekonomickou krizí však i v ZUŠ v jiných krajích mají rodiče problémy s placením školného a nejsou výjimkou platby zpožděné dokonce o čtyři měsíce. Jaký v budoucnu nastane vývoj počtu žáků a jejich rozložení, tak při současných změnách a počtu proměnných není jednoduché předvídat.

Česká republika	15%
Hlavní město Praha	16%
Středočeský kraj	13%
Jihočeský kraj	13%
Plzeňský kraj	17%
Karlovarský kraj	19%
Ústecký kraj	10%
Liberecký kraj	13%
Královéhradecký kraj	17%
Pardubický kraj	17%
Vysočina	14%
Jihomoravský kraj	17%
Olomoucký kraj	13%
Zlínský kraj	18%
Moravskoslezský kraj	14%

Zdroj: ČSÚ, 2010b
 ÚIV, 2010b

Porovnáním počtu dětí od šesti do devatenácti let k počtu žáků ZUŠ v tomto věku v letech 1991 a 2009 vychází, že také díky celkovému poklesu počtu dětí v tomto věku došlo ke zdvojnásobení procent žáků navštěvujících ZUŠ. Zdá se tedy, že v základních uměleckých školách již nejsou pouze ty nejnadanější děti a přichází nový druh studentů masovějšího druhu vzdělávání. Základní umělecké školství se tak může přetvářet spíše v druh volnočasové aktivity, kterou rodiče volí spolu s řadou jiných možných činností pro své děti ve snaze zaplnit jejich volný čas a hodiny v ZUŠ už nezaujímají tak výsadní postavení. To, že se některé děti kvůli jiným koníčkům málo věnují přípravě do hodin v ZUŠ, zaznamenali i dotázaní učitelé. Setkáváme se tak zřejmě s novou érou a druhem žactva základních uměleckých škol, jako je tomu podobně u škol vysokých, kde rovněž procenta studentů v populaci rostou.

rok	počet dětí ve věku 6-19 let	počet žáků ZUŠ	procento dětí navštěvujících ZUŠ
1991	2 259 724	173 292	8%
2009	1 464 009	230 352	16%

Zdroj: Český statistický úřad, 2003; Český statistický úřad, 2010b; ÚIV, 2004; ÚIV, 2010b.

5 ANALÝZA ROZHOVORŮ A ZÍSKANÝCH DAT

Celkový obraz základního uměleckého školství, jeho vývoj, možnosti a stav pedagogů i žáků byl nastíněn v předchozích částech práce. V těch následujících je rozkryto přenesení celého zmíněného řádu základního uměleckého školství do praxe, samotná tvůrčí podstata ZUŠ, lidský faktor a jeho praktické působení na samotné umělecké školy, školství nebo žáky a celou společnost.

5.1 Výběr škol

Pro výběr škol byl zvolen praktický postup, který odpovídal dříve stanovenému druhu škol. Jako zástupce ZUŠ okresního typu s dlouholetou tradicí byla zvolena Základní umělecká škola Františka Kmocha v Kolíně obsahující všechny čtyři obory. ZUŠ Františka Kmocha v Kolíně jsem sama navštěvovala přes deset let, stejně jako zhruba dalších 1200 žáků a k výběru jednotlivých učitelů ze současných více než šedesáti jsem mohla využít svou znalost pedagogického sboru této ZUŠ.

Druhou zvolenou ZUŠ, na kterou jsem získala kontakt, byla Základní umělecká škola Petřiny s hlavním sídlem v Praze 6, v ulici Nad Alejí 28, kterou navštěvuje přibližně 900 žáků. Tato škola vznikla až na konci padesátých let minulého století oddělením od hudební školy Dejvice. V současné době využívá pro čtyři provozované obory, jejichž existence je z personálních důvodů značně ohrožena, ještě tři další budovy v Praze, ve kterých vyučuje celkem 39 pedagogů. Jednotliví učitelé této školy mi z pedagogického sboru byli po konzultaci požadavků doporučení zástupcem ředitelky.

5.2 Výběr respondentů

Ze ZUŠ v Kolíně se mi podařilo úspěšně oslovit zástupce všech oborů a se sedmi z nich jsem provedla rozhovor. Z proporcionálních důvodů se z hudebního oboru zúčastnili výzkumu čtyři učitelé ze čtyř různých oddělení. Pedagogové ZUŠ Petřiny už pak tvořili pouze jakýsi doplňkový soubor pro porovnatelnost základních uměleckých škol, na subjektivní teorie vlastní činnosti totiž územní vlivy účinek neměly. Protože v pražské ZUŠ bylo v tanečním i v literárně-dramatickém oboru (LDO) pouze po jednom učiteli a LDO dokonce tento pedagog opouštěl, bylo získání respondentů z řad všech oborů velmi složité. Nakonec byl proveden rozhovor se zástupci hudebního, výtvarného a tanečního oboru.

Všichni účastníci se rozhodli pro anonymizaci vlastních výpovědí, proto jsou uváděny v analýze jen pohlaví, obory (nástroje) a ZUŠ dotázaných.

5.3 Náplň rozhovorů

Rozhovory byly vedeny tak, aby prvotní otázka (vysvětlení tématu hovoru) vedla ke stimulaci respondentů k samostatnému vyprávění, toho ale většina nebyla schopna, takže se forma rozhovoru spíš přiklání k „rozhovoru s návodem“ [Hendl, 2005, s. 177], avšak i tak účastníci vkládali do odpovědí vlastní teorie, subjektivní výklady problematiky apod. Nakonec se někteří rozpovídali tak, že souvislost s tématem se hledala jen těžko, a proto byly pro analýzu využity jen části rozhovorů. Určití pedagogové kromě své učitelské profese ještě zastávali různé funkce v rámci školy (zástupci ředitelů) i například v krajských uměleckých radách. Od nich jsem čerpala další cenné informace z oblasti fungování a financování jednotlivých škol, nebo údaje o postavení ZUŠ a jejich žáků v rámci srovnatelných vzdělávacích institucí v kraji či republice. Celkově sloužily rozhovory především jako odpovědi na otázky k prvnímu výzkumnému cíli.

5.4 Hlavní zjištění a odpovědi na výzkumné otázky

V rozhovorech byl zjišťován profesní vývoj pedagogů a jejich subjektivní náhled na jejich vykonávanou činnost, co přináší žákům, společnosti a vlastnímu životu pedagogů, její odůvodnění a pohled na institucionální zázemí ZUŠ. Byly tak zjišťovány odlišnosti v přístupu jednotlivých pedagogů k povolání učitel základní umělecké školy, co ovlivnilo jejich rozhodovací proces před vstupem na přípravné ústavy pro získání potřebné kvalifikace. Důležité bylo také odlišení těch, kteří chtěli v základních uměleckých školách vyučovat hned po studiu a těch, kteří s výukou v ZUŠ počítali jako s nutným doplňkem práce, ať už po skončení vlastní umělecké dráhy, nebo přímo při ní.

5.4.1 Co a kdy ovlivnilo pedagogy při volbě povolání a vystudované školy?

Většina zkoumaných pedagogů ve svém dětství obdoby základní umělecké školy sama navštěvovala, to je výrazně ovlivnilo při volbě povolání. Jako nejčastější determinanty dotázaní tedy uvádějí vliv rodičů, učitelů, vzorů a vlastní zájem. Někteří se vyjadřují ve smyslu, že pod působením rodičů a prostředí jejich zaměření a povolání prostě samo vyplynulo, ale tohoto výběru nelitují. Větší pomoc rodičů při rozhodování

vnímají ti, kteří na konzervatoře či střední odborné školy vstoupili již z páté nebo deváté třídy základní školy. Absolventi akademií umění a pedagogických fakult, tedy ti, kteří se na povolání učitel základní umělecké školy začali připravovat většinou až po ukončení školy střední, již tolik vliv rodičů nevnímají.

Někteří dávní absolventi základních uměleckých škol se po dalším studiu vrací na totožné ZUŠ, do totožných tříd, už ne v roli žáka, ale učitele, nebo odcházejí působit do jiných měst. „Navštěvoval jsem přímo základní uměleckou školu, kde teď učím a tím pádem jí trochu vracím to, co mi dala předtím, takhle to totiž беру...“ [Učitel hry na housle, ZUŠ Kolín]. Svůj díl ale jak při výběru povolání, tak při jeho realizaci v konkrétní ZUŠ sehrává řada faktorů. Jako nejdůležitější se jeví talent, píle, štěstí a samozřejmě chuť věnovat se své práci spíše jako zálibě z důvodu ne příliš uspokojivého finančního ohodnocení.

5.4.2 Ovlivňuje věk, gender, vzdělání a vlastní umělecká činnost vstup učitelů do pedagogických sborů ZUŠ?

Absolventi pedagogických fakult, dle mých zjištění, do školské soustavy, ať už jakékoli, vstupují většinou okamžitě po úspěšném ukončení studia. Neustále se přibližně opakující dlouhodobou prací mohou snáze sklouznout ke stereotypu ve výuce. Řada absolventů konzervatoří a jinak praktičtější zaměřených škol se naopak vyjadřuje ve smyslu, že k výuce v základním uměleckém školství je velice užitečné mít zkušenost z vlastní tvorby nebo účinkování mimo rámec ZUŠ a učení bez těchto zkušeností si nedovedou představit. Z toho vyplývá, že vlastní umělecké dráze se věnují více absolventi konzervatoří, akademií umění a jiných vyšších odborných škol. Po ukončení nebo omezení aktivní umělecké kariéry často přecházejí do uměleckého školství, kde předávají své nabyté zkušenosti mnohdy pouze na částečný úvazek. Absolventi pedagogických fakult se oproti tomu ale více podílejí na řízení základních uměleckých škol zastáváním různých funkcí uvnitř soustavy – zástupci ředitelů apod.

Z předchozího odstavce a rozhovorů také plyne, že absolventi pedagogických fakult do základního uměleckého školství vstupují téměř okamžitě po dostudování. Absolventi ostatních zmiňovaných škol se spíše po absolutoriu věnují určitému druhu umělecké tvorby, nedochází však k tomuto jevu kategoricky, ambice jedinců se liší. Často absolventi těchto škol ale působí v základních uměleckých školách pouze na částečný, tedy jen jakýsi doplňkový úvazek a věnují se ještě vlastní umělecké

činnosti. Z pohledu vlastní umělecké tvorby žen se základní umělecké školství jeví jako náhrada více náročného sólového působení po založení rodiny nebo ve vyšším věku. Jejich cílem často výuka v ZUŠ není, ale jsou s ní smířeny z rodinných důvodů. Je tak jen otázkou, zda je poté učitelská činnost naplňuje, baví a zdali jsou schopny využít všechny své nabyté zkušenosti bez sebelítosti z konce vlastní kariéry. Do základního uměleckého školství se také často odebírají dříve výkonní umělci, kteří se už z důvodu věku nemohou vlastní umělecké kariéře věnovat, většinou zvyšují věkový průměr pedagogických sborů, ale na oplátku předávají dalším generacím své cenné zkušenosti.

Ti, kteří absolvovali vlastní uměleckou činnost, hodnotí zkušenosti s ní spjaté velice pozitivně, tedy jako prospěšné z hlediska výuky a často se pozastavují nad výukovými schopnostmi a dovednostmi kolegů bez nich. Naopak učitelé bez vlastních samostatných uměleckých zážitků se k tomuto tématu příliš nevyjadřují, ale označují jako dostatečnou svou praxi související s povoláním učitel ZUŠ. Všichni pedagogové se bez rozdílu shodli, že jejich dosažená kvalifikace, ať už byla jakákoliv, je pro výuku a jejich pedagogické působení v ZUŠ dostatečná. Dle vyjádření dotázané, která po absolvování konzervatoře nyní studuje na pedagogické fakultě, stačí k výuce konkrétního hudebního nástroje nebo samotných oborů vystudování konzervatoře, přínos v absolvování pedagogické fakulty vidí hlavně v rozšíření schopnosti vyučovat hudební nauku [Učitelka hry na violoncello, ZUŠ Petřiny]. Kteří učitelé mají pravdu v té či oné otázce, by však muselo zřejmě být předmětem dalšího zkoumání.

5.4.3 Lze najít odlišnosti v přístupu ke své profesi mezi zkušenými a začínajícími pedagogy?

Čerství absolventi škol jsou nabyti vědomostmi, dovednostmi, metodikami a poučkami, které se chystají uplatnit na žácích. Někteří ale postrádají určitý nadhled potřebný nejen ve školství, ale i v životě. Požadavky učitelů na žáky jsou oprávněné, ale je třeba si uvědomit, že ne každé dítě je schopno dosáhnout stejné úrovně se svými vrstevníky a koncentrovat se na domácí přípravu každý den. Musí se naučit přiměřeně přizpůsobit žákům, jinak je mohou ztratit. Naopak jejich starší kolegové oplývají cennými zkušenostmi a vyvážeností. Mohou ale již upadnout do výukového stereotypu, který žáky i je samotné přestane bavit a o žáky přijdou rovněž.

Změna učitele nebo ukončení školní docházky do ZUŠ zde není tak složitá, jako v základním školství, komu systém nevyhovuje, může jej opustit. Základní umělecké

školy se podle vyjádření dotázaných nepotýkají s nedostatkem žactva u přijímacích zkoušek a zápisů, i když lepší spolupráci s mateřskými a základními školami by přivítaly, a tak „odpadlé žáky“ nahrazují nově a nově příchozími přijatými do přípravného studia a do absolventských ročníků dospěje málokdo. Tento trend odpovídá dříve zjištěným skutečnostem, že v průběhu studia z mohutné základny žactva nabírané do přípravných ročníků úspěšně ukončí první cyklus necelých 50 % dětí. Je jen otázkou, zda úspěšnými absolventy jsou skutečně jen nejnadanější děti, nebo ty, které v systému vydrží, jakou roli hraje skutečný zájem dětí o studium, popřípadě na čí straně je chyba.

5.4.4 Co přináší pedagogům jejich vlastní činnost v ZUŠ a co předávají žákům?

Dotázaní respondenti byli se svou prací v rámci panujících podmínek ve školství a ve svém osobním životě většinou spokojeni. Rezervy však někteří viděli ve financování a vybavenosti ZUŠ, především ZUŠ v Kolíně. Proto označovali své pedagogické působení v základních uměleckých školách především jako svůj koníček, který částečně slouží k jejich obživě. Kdyby pro učitele nebylo působení v ZUŠ zároveň i zdrojem radosti, uvažovala by většina o opuštění školského systému, i když všichni se shodují na jeho jednoznačně pozitivní unikátnosti v oblasti uměleckého vzdělávání.

Co chtějí žákům učitelé předat, se liší podle oborů, ale existují i shodné prvky. Přínos ve své práci učitelé viděli, když se jim povedlo v žácích probudit zájem o daný obor a něco je v tomto smyslu naučit, motivovat je k vlastní tvorbě a návštěvám divadel, galerií, koncertů, v LDO dokonce i k četbě knih a tedy celkově k zájmu o kulturu. Vynakládají úsilí, aby děti obohatili nejen o dovednosti, rozvoj představivosti, ale i úměrné vcítění se buď ve vztahu hudbě, nebo i k lidem [Učitelka hry na klavír, ZUŠ Kolín]. Snaží se působit na žáky ve smyslu umění spolupracovat s kamarády, vést je k odpovědnosti, aby si vážili kultury, umění a sami toto podporovali [Učitel výtvarného oboru, ZUŠ Petřiny]. Jinými slovy se snaží rozvíjet jejich lidský a kulturní kapitál.

Většina učitelů také jako velice pozitivní hodnotí vzájemnou interakci s žáky. Pokud se neuzavře ani jedna strana komunikace, mohou se žáci neustále učit od učitelů, ale hlavně i učitelé od žáků.

5.4.5 Jaké bylo postavení uměleckého vzdělávání v historii a jaké dnes? Nedochozí ke stagnaci?

Oproti historické roztržitosti tvoří základní umělecké vzdělávání v současné době poměrně homogenní a propracovaný celek, jistou formu formální organizace. Z hlediska počtu pedagogů a žáků dochází jednoznačně k rozvoji a k nárůstu. Základní umělecké školství ale samozřejmě reaguje na změny ve společnosti a na populační vývoj. Proto v jeho kvantitativním stavu lze pozorovat lehké propady nebo stagnaci, která ale nepřekračuje dobu více jak deseti let a většinou následuje o to rychlejší nárůst. S nově otevřenými možnostmi po revoluci a všemožnými nově vznikajícími zájmovými kluby a kroužky zaznamenal učitel výtvarného oboru v ZUŠ Petřiny lehký pokles počtu žáků v ročnících. Celkové procento dětí z populace, které navštěvuje ZUŠ, roste. Stejně tak i počet žáků stoupá, ale možnosti na uplatnění těch, kteří se rozhodli studovat na konzervatořích, akademiích umění a jiných vyšších nebo vysokých školách především s hudebním, ale i tanečním zaměřením začínají být se zavíráním různých orchestrů a souborů problematické (diskuze okolo orchestru Státní opery Praha apod.). Jak uvádí učitelka tanečního oddělení ZUŠ Petřiny, osm z deseti absolventek Taneční konzervatoře hlavního města Prahy angažmá v divadelním souboru nenajde.

Z hlediska legislativy nebo financování k velkým změnám v oblasti základního uměleckého vzdělávání v současnosti nedochází a systém je poměrně vyhovující, i když možnosti či oblasti ke zlepšení jistě existují, především v regionálních oblastech. Je tak jen otázkou času, zdali dříve nastanou v systému výraznější problémy, nebo je předejdou účelné změny, po kterých někteří učitelé nebo ředitelé již volají. Postavení ZUŠ však může být naopak ohroženo i současnou finanční krizí, a tak jsou předpovědi dlouhodobějšího rázu na tomto místě zcela irelevantní.

5.4.6 Jak pedagogové hodnotí současné zavádění rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání?

V očích pedagogů převážně příznivou úpravu stávajícího systému představuje rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání a především tvorba vlastních školních vzdělávacích programů škol. Učitelé nebo školy si tak budou moci přizpůsobit vyučovanou látku a více vyhovět potřebám svým, žáků, školy apod. Podle vyjádření dotázaných přijímají oni i jejich školy tuto inovaci téměř s radostí a vnímají ji také jako doklad zařazení základních uměleckých škol do školské soustavy a

naopak jejich distancování vůči jiným zájmovým kroužkům atd. [Učitelka výtvarného oboru, ZUŠ Kolín]. Jelikož ale program není ještě zcela aktivní, nemohou pedagogové zhodnotit jeho funkčnost a vyjadřují tak pouze své domněnky o budoucím fungování. Je tedy pozitivní, že se pedagogové ZUŠ nebrání změnám, dokonce je vítají, ale účinnost reformy bude možné posoudit až za několik let.

5.4.7 Jak základní umělecké vzdělávání reaguje na demografický vývoj?

Zástupci základních uměleckých škol si demografický vývoj uvědomují a pociťují ho při výběru žáků do přípravných ročníků. Po roce 1989, především v druhé polovině 90. let letech, i proto docházelo ke stagnaci počtu žáků. Když ale po roce 2000 začaly přivádět na svět děti silné populační ročníky let sedmdesátých, začal opět nárůst počtu žactva v ZUŠ, a tak vzhledem k věkovému rozvrstvení obyvatelstva nyní navštěvuje ZUŠ procentuálně dvakrát více dětí vzhledem k jejich populaci, než v 90. letech. Reakce základních uměleckých škol nebo jejich zřizovatelů nastává postupně s růstem požadavků. Ke skokovému posunu počtu žáků a učitelů však zřejmě nedojde, takový stav nenastal ani v období baby boomu sedmdesátých let, avšak to byly lidové školy umění direktivněji řízeny. Kdyby ale vznikl velký převis poptávky nad nabídkou a nebyl by vyrovnán na poli ústředních orgánů státní správy, zareagovali by nabídkou zřejmě pružnější soukromé školy nebo kroužky.

Demografický vývoj se týká i učitelů základních uměleckých škol, jejich věkový průměr především v některých krajích stále stoupá. V celorepublikovém měřítku tvoří učitelé starší 56 let 20 % pedagogických sborů ZUŠ, učitelé do 25 let jen 5 %. [EDU.cz, 2011b] Opět se také v této oblasti ukazují razantní odlišnosti v krajích, a tak rozdílné problémy, které musí především ředitelé ZUŠ řešit. Nejvychýlenější je dle vlastních výpočtů ÚIV na základě dat ISP situace z hlediska věku ve Středočeském kraji a v Praze, procento zaměstnanců starších 56 let se blíží ke třiceti [EDU.cz, 2011a]. To potvrdili například i zaměstnanci ZUŠ Františka Kmocha v Kolíně, kde učitelé z řad důchodců tvoří čtvrtinu pedagogického sboru a v ZUŠ Petřiny se věkový průměr zaměstnanců dlouhodobě pohybuje okolo 53 let. Určitá přestárlost pedagogických sborů by mohla být v jednotlivých krajích problémem, ale současně probíhající důchodová reforma posune hranice odchodu do penze, a tak věkový průměr učitelů okolo 53 let se stane běžným nebo se možná ještě zvýší.

5.4.8 Lze najít územní odlišnosti mezi institucionálním zázemím ZUŠ?

Dle vyjádření dotázaných zřejmě základní umělecká škola v Praze získává vyšší dotace než ZUŠ Františka Kmocha v Kolíně [Učitelka hry na violoncello, ZUŠ Petřiny a zároveň absolventka ZUŠ Kolín]. Základní umělecká škola Petřiny disponuje čtyřmi plně zrekonstruovanými budovami, ZUŠ Františka Kmocha v Kolíně má dvě sousední propojené budovy a podle autoevaluační zprávy konečně získala škola peníze na výstavbu výtahu, ale střecha v téměř havarijním stavu musí počkat [Zus-Kolin.cz, 2010]. Na tuto problematiku, tedy na výrazné územní odlišnosti ve financování, upozorňoval i Českomoravský odborový svaz pracovníků školství již v roce 2008 [NEWTON Media - Haló noviny, 2008], ale ke změnám zatím zřejmě nedošlo. Za prozkoumání by tedy stálo financování i jiných ZUŠ v jiných krajích a možná tak zjistit důvody pozice jednotlivých ZUŠ v rámci republiky, kraje a poté i úspěšnost jejich žáků v soutěžích a přijímacích řízeních na umělecké školy. Při získávání finančních prostředků hraje samozřejmě roli i schopnost vedení škol.

5.5 Shrnutí a závěry analýzy dat

Analýzou vlastních i převzatých dat vzniklo shrnutí historie a současného stavu základního uměleckého školství, jeho pedagogů, částečně i žáků. Celistvému pohledu na problematiku a utřídění poznatků ze zmiňovaných databází výrazně napomohly rozhovory s učiteli ZUŠ, díky jejichž výpovědím byly zjištěny jiným způsobem nedostupné informace. Dozvěděla jsem se tak o skutečném chodu základních uměleckých škol a o některých problémech, se kterými se potýkají. Byly mi přiblíženy vztahy mezi zřizovateli a školami, ale i mezi jednotlivými zaměstnanci ZUŠ a žáky. Byly rozkryty hlavní okolnosti vstupu pedagogů do základního uměleckého školství a do přípravných institucí určených pro toto povolání, co jim tento druh zaměstnání přináší a co oni sami předávají žákům, i když toto téma, stejně jako řada dalších by si zasloužila další hlubší zkoumání.

ZÁVĚR

V práci jsem si stanovila za cíl vytvořit náhled na uspořádání základního uměleckého vzdělávání v historii, dnes a možnosti do budoucna, zjistit případné problémy, se kterými se základní umělecké školství může potýkat v jednotlivých krajích i v rámci ČR. Dalším hlavním tématem byly učitelé ZUŠ, jejich osobní i profesní zkušenosti, předchozí vlastní studium, jejich pohled na základní umělecké vzdělávání v konkrétních ZUŠ i celé ČR.

Původní očekávání větších celorepublikových problémů základního uměleckého školství, jak v rámci těchto institucí, tak v práci pedagogů a studiu žáků se zcela nenaplnila. Situace základního uměleckého školství se z předchozí analýzy jeví v celkovém měřítku jako uspokojivá, i když řada věcí by se mohla zlepšit nebo vyrovnat, a to především na lokální úrovni – průměrný věk pedagogů, genderové rozložení podle oborů, financování v krajích, lepší propojenost škol apod. Cenné jsou zkušenosti pedagogů rozličného věku, které jsem mohla částečně prozkoumat při rozhovorech a ty by měly být při případných reformách zohledněny spolu s radami dalších odborníků. Se zjištěním z analýzy dat první části práce, týkající se vývoje základního uměleckého vzdělávání a dalších navazujících institucí se shodují i výpovědi dotázaných, ale zároveň upozorňují na již zmiňované lokální potíže například s vlastním uplatněním učitelů s danou kvalifikací. Jisté odlišnosti byly zaznamenány také v pohledu na základní umělecké školství a činnost v něm z hlediska pohlaví a kvalifikace učitelů, a tak i v jejich jakémsi lidském a kulturním kapitálu, který mohou předávat žákům. Ze zkoumání vlivu věku na působení v ZUŠ vychází, že důležití jsou jak mladší a třeba méně zkušené pedagogy, tak ti starší a zkušenější.

Dalším přínosem práce jsou zjištění týkající se vývoje základního uměleckého školství a pohledu učitelů na něj. Spolu s dotázanými učiteli se i analýza shoduje, že v celkovém měřítku dochází k nárůstu počtu žáků, a to i když počet dětí v populaci klesá. Děje se tak možná na úkor kvality žáků i výuky a základní umělecké školství se potýká zřejmě s žactvem nového (masového) druhu a doby, podobně jako školství vysoké. Z mohutné nabírané základny do přípravných ročníků totiž úspěšně studium dokončí sotva polovina žáků prvního cyklu. Nadaných dětí je samozřejmě stále dostatek, ale vzhledem ke kapacitním možnostem se může zapojit více žáků různých schopností a je zřejmě jen otázkou výdrže, které dítě úspěšně ZUŠ absolvuje. Jednotlivé

aspekty zkoumané problematiky si ale zaslouží další probádání, jak bylo v jednotlivých kapitolách naznačeno.

Z hlediska pedagogických sborů by bylo v budoucím zkoumání přínosné zaměřit se na vliv rozmanitého druhu vzdělání pedagogů na jejich výuku a přístup k žákům. Práce naznačila, že takto podmíněné odlišnosti existují. Byly také potvrzeny determinanty vstupu pedagogů do ZUŠ (vlastní zájem, vliv rodičů a vzorů) a jejich proměnlivý význam podle věku rozhodování o svém povolání a o vstupu do ZUŠ. Cenné jsou jak přístupy začínajících, tak déle vyučujících pedagogů, nejpřínosnější pak jejich spolupráce. Nejdůležitější však je nadšení učitelů pro práci, které mohou předat žákům, a které je o to více potřebné, pokud se vyskytují některé zmiňované problémy.

SUMMARY

The work is focused on the development of elementary education in art schools in the Czech Republic. The study brought an image of the past condition of the school system in art schools as well as the future development. The work also suggested all the possible current and future problems. The most current issues of difference between individual regions and schools have emerged from the analysis, as well as the increasing number of pupils. The supplement concerned treatment of professional views of art teachers from two elementary art schools, which are valuable for any prospective changes in the art school system. Therefore, the work showed other possible ways of research in the neglected issue of the art schools. Nevertheless, the situation of art schools is in total criterion satisfactory.