

Jůva, Vladimír

Novodobé estetickovýchovné snahy

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1969, vol. 18, iss. 14, pp. 63-87

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112533>

Access Date: 24. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

VLADIMÍR JŮVA

NOVODOBÉ ESTETICKOVÝCHOVNÉ SNAHY

Od sklonku XIX. století se setkáváme v evropské pedagogice se zvýšeným zájmem o estetickou výchovu. Tato složka moderní všestranné výchovy se stává nejen předmětem odborného studia pedagogů, ale proniká stále více i do centra pozornosti estetiků a teoretiků jednotlivých umění. Hlavním motivem tohoto nebývalého úsilí o prohloubení estetickovýchovné práce je snaha čelit jednostranné racionalizaci moderního života a školní výchovy mládeže a obnovit v nových podmínkách antický a renesanční ideál harmonického rozvoje osobnosti.

Narůstají tendence hlouběji spojit školu se životem, překonat tradiční pasivní výuku všestrannou aktivizací mládeže a harmonicky vyvážit intelektuální rozvoj žáků kulturou jejich citů a vůle. Krása a umění se mají stát vedle aktivních pracovních činností žáků hlavním zdrojem k obohacení výchovy mládeže. V této studii se pokusíme naznačit rozmanité cesty, jimiž se toto úsilí ubíralo v západní pedagogice i v pedagogice socialistické, a zvláštní pozornost zaměříme na rozvoj estetickovýchovné teorie v české pedagogice. Při rozboru tak rozsáhlé a komplexní problematiky se můžeme samozřejmě omezit jen na určité postavy, koncepce a směry a zdaleka si neděláme nárok na vyčerpávající řešení celého vývoje estetickovýchovných snah ve světovém i národním měřítku.

ESTETICKÁ VÝCHOVA V ZÁPADNÍ PEDAGOGICE

Počátky novodobého estetickovýchovného hnutí bývají spojovány s vystoupením anglického esteta *Johna Ruskina*. Ruskin viděl v umění významného společenského činitele, který se podílí na rozvoji poznání a mravnosti společnosti i na rozvoji celého národního života. Umění tím, že buď „představuje pravdivou“, nebo „zdobí účelnou věc“, slouží plně potřebám života společnosti. Podmínkou pravého umění je Ruskinovi takové ekonomické zajištění tohoto života, aby se v něm mohlo hledisko krásy a umění plně uplatnit. Proto i estetickou výchovu začíná estetizací životních podmínek; od nich pak vede žáka k poznávání uměleckých děl a k tvůrčí umělecké činnosti.

Metodicky domýšlí Ruskin estetickovýchovnou práci v oblasti výtvarné. Zdůrazňuje vzájemný vztah mezi rozvojem estetického vnímání přírody a uměleckým vzděláním. „Z krajiny“, píše ve svých „Výkladech o umění“, „mohou mít požitek pouze lidé vytříbení, a vytříbit se lze pouze hudbou, literaturou a malbou.“¹ Současně spojuje Ruskin receptivní estetickou výchovu s výchovou aktivní a uka-

¹ John Ruskin, *Výklady o umění*, J. Laichter, Praha 1901, str. 19.

zuje, že jedině v procesu vlastní estetické tvorby si žák povšimne četných estetických stránek reality, které mu jinak unikají. Základ výtvarného výcviku pak spatřuje v pěstování návyku přesného pozorování skutečnosti, které je východiskem žákova technického i tvůrčího rozvoje.

Spolu s Ruskinem se stává v Anglii průkopníkem estetickovýchovných snah William Morris. Umění pojímá jako „nutný a potřebný nástroj lidského štěstí“, který zvláště ve svých lidových formách je těsně spjat s životem národa. Za negativní rys ve vývoji umění považuje jeho odtržení od řemesla. Spojení umění a řemesel, jak je vidíme ještě ve středověku, vnašelo podle Morrise i do řemeslné práce estetické prvky a řemeslník byl zároveň umělcem. Morris věří v renesanci demokratického monumentálního umění, jejím předpokladem je však široká estetická výchova lidových vrstev. Navazuje na snahy utopistických socialistů o spojení výchovy s prací a je přesvědčen, že pracovní proces se může stát i prostředkem estetické výchovy. Předpokládá, že v budoucí společnosti se práce změní z prostředku v cíl, z vnější nutnosti ve svobodnou tvůrčí činnost a vnitřní potřebu a pracovní proces bude současně procesem estetického uspokojení.²

Na německé půdě položil základy novodobým estetickovýchovným snahám Alfred Lichtwark, jehož „Výcvik nazírání na díla umělecká“ se stává po mnoha stránkách vzorem systematické metodiky seznamování mládeže s uměleckými díly. Lichtwark si neklade za cíl vychovat z dítěte znalce umění. Pozorováním uměleckých děl chce probouzet zájem žáků o umění a postupně rozvíjet jejich schopnost klidně a soustředěně se pohroužit do jednotlivých obrazů. V první fázi se mají žáci podle Lichtwarka vyrovnat s věcným obsahem díla, „jehož pochopení tvoří předpoklad uměleckého požitku“. Od pozorování věcné stránky se Lichtwark snaží vést žáky k analýze formy, k pozorování linií, barev i světél a stínů.

Lichtwark se pokusil shrnout základní principy jak účinně seznamovat s výtvarným uměním. Doporučuje, abychom dostatečně dlouho setrvali u jednotlivých uměleckých děl, abychom vedli žáky ke srovnávání a abychom předčasně nezobecnovávali výsledky našeho pozorování. „Pozorování a opět a opět pozorování musí být základem všeho uměleckého nazírání, které s dětmi podnikáme. Nesmíme nikdy pouštět ze zřetele, že u dítěte nejde o pojem, podstatu a dějiny umění, nýbrž výhradně o jednotlivé dílo umělecké.“³

Cílem nazírání uměleckých děl nemá být kritika, ale prožitek. Všechny poznatky o umění mají být vyvozovány z pozorování a nikoliv sdělovány. V estetické výchově varuje autor před sentimentalizováním. „Nemařme slov a velmi hospodárně zacházejme s výrazem podivu nebo nadšení! Má-li je učitel, sdělují se bezprostředně, a vřelé srdečné slovo bude působit tím silněji, čím vzácněji se vyskytne.“⁴ Veškerá estetickovýchovná práce by měla být podle Lichtwarka prostoupena „radostí a veselím“.

Vystoupení Lichtwarkovo v Německu není ojedinělé. Je součástí celého estetickovýchovného hnutí, reprezentovaného mysliteli jako Konrad Lange,⁵ Wilhelm Rein, Ernst Sallwürk nebo Richard Müller-Freienfels.⁶ V rozsáhlé studii

² William Morris, *Selections*, Foreign languages publishing House, Moscow 1959.

³ Alfred Lichtwark, *Výcvik nazírání na díla umělecká*, DK, Praha 1915, str. 5.

⁴ Tamtéž, str. 6.

⁵ Konrad Lange, *Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend*, 1893.

⁶ Richard Müller-Freienfels, *Erziehung zur Kunst*, Quelle und Meyer, Leipzig 1925.

„Erziehung durch die Kunst“⁷ široce analyzuje Ernst Sallwürk problematiku estetické výchovy jako neoddelitelné složky novodobé výchovy mládeže. Zamýšlí se nad podstatou umění (umění jako hra, umění jako tvorba a umění jako výraz) a klade si otázku, jaký je význam této výchovy z hlediska tělesného i duševního vývoje mládeže. Umělecká výchova rozvíjí podle Sallwürka city, fantazii i vůli, zvyšuje fyzickou i psychickou pohyblivost a reaktivitu organismu, přibližuje ve smyslové podobě uměleckých děl významné myšlenky a ideje a celkově povznáší lidský život tím, že „vede člověka od smyslového k duševnímu“. V druhé části své studie se vyrovnává Sallwürk s problémem, kdo jsou nositelé estetické výchovy. Podrobně rozebírá uměleckou výchovu ve škole, úlohu pohybového umění, hudby, poezie a výtvarného umění a ukazuje nutnost spolupráce mezi rodinou a státem v komplexním rozvoji mládeže.

Německý teoretik Richard Müller-Freienfels se zamýšlí ve studii „Probleme der künstlerischen Erziehung“⁸ nad obsahem termínu „umělecká výchova“, který bývá často chápán v nejrůznějším významu. Na základě analýzy uměleckovýchovného procesu dospívá k závěru, že tento pojem můžeme v podstatě chápat ve čtverém aspektu, a to jako výchovu k umělecké produkci, jako výchovu k umělecké reprodukci, jako výchovu k uměleckému prožívání a konečně jako výchovu k uměleckému posuzování. V synteticky pojaté estetické výchově je třeba všechny tyto aspekty harmonicky integrovat.

Vedle konceptních prací o estetické výchově, zabývajících se jejími cíli, jejím významem i jejími formami a metodami, začínají se více a více objevovat i analytické psychologicky orientované studie, zkoumající jednak psychické předpoklady žáků pro estetickou výchovu, jednak vlastní proces vnímání, chápání, citového prožívání a hodnocení estetických podnětů umělecké a mimoumělecké povahy. Na plodné výzkumy prvních experimentálních pedagogů (Ernsta Meumanna nebo Wilhelma Augusta Laye) navázaly četné studie další (Karl Stumpf, Géza Révész aj.).

Estetickovýchovnou problematikou se však v Německu nezabývají pouze programové studie. Otázky estetické výchovy řeší četné estetickovýchovné sjezdy, pořádají se výstavy, vznikají propagační sdružení, zvláštní estetickovýchovné časopisy, vychází řada speciálních monografií o otázkách estetické výchovy mládeže a jsou vydávány umělecké reprodukce pro školy i pro osvětovou práci. Obdobná hnutí jako v Německu můžeme sledovat postupně i v jiných západoevropských státech. Tak například v roce 1091 byl estetickovýchovný sjezd a výstava v Drážďanech, r. 1903 ve Výmaru, 1905 v Hamburku, 1910 mezinárodní sjezd v Bruselu a další. Již v roce 1883 vzniká v Anglii estetickovýchovná společnost „Art for School Association“, 1902 v Německu „Die Kunst im Leben des Kindes“, 1907 ve Francii „Société française de l'Art à l'Ecole“, dále pak společnosti „L'Art pour Tous“ a „L'Art et l'Enfant“. Brzy poté následuje belgická „Národní liga pro šíření krásy“ a v Berlíně založení společnosti „Bund für Schul-Kunstausstellungen“.

Značné pozornosti dosáhlo estetickovýchovné hnutí od počátku našeho století také ve Francii. Marcel Braunschvig vyslovil v eseji „L'Art et l'Enfant“⁹ přesvědčení, že je třeba uvést krásu do každodenního života, a že se

⁷ Ernst Sallwürk, *Erziehung durch Kunst*, O. Nemnich, München und Leipzig 1918.

⁸ Richard Müller-Freienfels, *Probleme der künstlerischen Erziehung*, Lehrerfortbildung 1923, str. 217.

⁹ Marcel Braunschvig, *L'art et l'enfant, Essai sur l'éducation esthétique*, Paris 1907.

má proto estetická výchova týkat všech členů společnosti. Dnešní lhostejnost a nevnímavost k estetickým dojmům u dospělých nelze odstranit, nezmění-li se již výchova dětí. Podle Braunschviga je v dětech instinktivní touha a láska ke krásnu a záleží jen na tom, aby ji rodiče a vychovatelé včas rozvíjeli a usměrnili. Estetická výchova ovšem neznamená pouze dětem umožnit umělecké dojmy, zvláště když jsou přitom často zasypávány přemírou historických, literárních i filologických podrobností, které ruší jejich pohroužení do uměleckého díla a odvádí jejich pozornost k podružným jevům. Težisko estetické výchovy vidí Braunschvig především v estetickém působení prostředí. O estetické kultuře dítěte rozhoduje krása přírody, která je obklopuje, estetika jeho pokoje, bytu i domu, úprava školy, estetická hodnota hraček a předmětů, s nimiž se stýká, a v neposlední řadě i péče o jeho osobní vzhled, úpravu a kulturu.

Převážně otázkami estetické výchovy v předškolním a raném školním věku se zabývá P. A. Lascaris ve studii „L'éducation esthétique de l'enfant“.¹⁰ Centrem její pozornosti je aktivní umělecká činnost dětí v oblasti výtvarné, hudební a literární. Dětskou uměleckou tvorbu pojímá autorka analogicky se zábavou jako „nezainteresovanou činnost“ a v metodice rozvoje tvůrčí činnosti dětí vyzvedá hravý a „dramatický“ charakter. Ostatní problémy estetické výchovy, jako seznamování dětí s uměleckými díly nebo estetizace prostředí, stojí pouze na okraji jejího systému.

Estetické prvky zdůrazňuje ve svém pojetí předškolní pedagogiky italská pedagožka Marie Montessoriová. Velkou pozornost věnuje úpravě mateřské školy, jejímu prostorovému řešení, vybavení, péči o materiál a pořádek i celkovému zjednodušení, které by odpovídalo dětské přirozenosti. Při všech těchto snahách všad dbá estetických kritérií. Jednoduchost nesmí být podle Montessoriové „suchopárná“. „Naopak: krása, světlé barvy atd. musí být doceněny. V dětském hospodářství nesmí být sebedrobnější předmět, kterému bychom nemohli dát pěkný vzhled.“¹¹ Jeden z hlavních motivů pro estetizaci prostředí spatřuje Montessoriová v tom, že s krásnými předměty budou děti opatrněji zacházet, budou k nim mít hlubší vztah a budou o ně rády pečovat. Vycházejíc z Rousseauova důrazu na výchovu smyslových orgánů v raných věkových etapách, vidí základ estetického rozvoje dětí ve výchově zraku, sluchu i motoriky prostřednictvím uměleckých podnětů a činností.

Významné místo zaujímá v dějinách novodobých estetickovýchovných snah švýcarský pedagog Emile Jacques-Dalcroze, který se od hudebně pedagogických zkušeností postupně dopracoval k závěru, že moderní estetický rozvoj mládeže vyžaduje komplexní rytmicko-múzičskou výchovu, naplňující v mnoha směrech antický múzičsko-gymnastický výchovný ideál. „Došel jsem k názoru,“ píše Jacques-Dalcroze, „že hudebnost pouze sluchová je nedostatečná, a pátral jsem po vztazích mezi pohyblivostí a instinktem sluchovým, mezi harmonií zvuků a času, mezi časem a silou, mezi dynamikou a prostorem, mezi hudbou a charakterem, mezi hudbou a temperamentem, mezi hudbou a tancem.“¹² Tak vznikl hudebně rytmický systém, který vyložil v díle „Le Rythme, la Musique et l'Education“ a který je počátkem moderní pohybové estetické výchovy.

Přístup, který staví v estetické výchově na první místo smyslový rozvoj žáků, je charakteristický pro anglického estetika Herberta Read a. Hlavní úkoly

¹⁰ P. A. Lascaris, *L'éducation esthétique de l'enfant*, Alcan, Paris 1928.

¹¹ Maria Montessori, *Mein Handbuch*, J. Hoffmann, Stuttgart 1928, str. 26.

¹² Emil Jacques Dalcroze, *Rythmus*, Prülom, Praha 1927, str. 7.

estetické výchovy člení Read ve své základní práci „Education through Art“ do pěti skupin: 1. zachování přirozené síly vjemů a pocitů všeho druhu, 2. koordinace různých druhů vjemů a pocitů s jinými nebo ve vztahu k okolí, 3. vyjádření citů sdělovací formou, 4. vyjádření různých druhů duševní zkušenosti, která by jinak zůstala částečně nebo úplně neuvědomělá, sdělovací formou a 5. vyjádření myšlenek v požadované formě.¹³ Vedle rozvoje smyslové citlivosti, která je východiskem Readovy estetickovýchovné koncepce, je jejím druhým hlavním cílem rozvoj žákových schopností vyjádřit uměleckými prostředky své city, zkušenosti a myšlenky.

V technice estetické výchovy rozlišuje Read několik dílčích aspektů. Vizuální výchova rozvíjí zrak, plastická výchova hmat a obě jsou sloučeny ve vyučovacím předmětu kreslení. Hudební výchova pěstuje sluch, pohybová (kinestetická) motorku a obě se prolínají v eurytmii, spojující v jednotu hudbu a tanec. Slovní (verbální) výchova kultivuje estetiku řeči a je spjata se studiem básnictví a dramatu, konstruktivní výchova pak rozvíjí myšlení a je pěstována v rámci řemesel. Čtyři hlavní skupiny estetickovýchovných činností odpovídají podle Reada čtyřem základním duševním procesům: kreslení odpovídá pocitům, hudba a tanec intuici, poezie a drama citům a řemeslo myšlení. Na Readově obecné koncepci umělecké výchovy je třeba kladně ocenit její snahu o komplexnost, o zákův rozvoj ve všech druhých umění těsně souvisících s průmyslem. Hlavní smysl estetické výchovy, jak vyplývá z naznačených myšlenek, spatřuje Read v přípravě k adekvátnímu vnímání a chápání umění a k uměleckému vyjadřování, tj. v oné stránce, která bývá často označována jako „výchova k umění“.

Estetická výchova se stává předmětem zvýšeného zájmu i ve Spojených státech amerických. Na četných amerických universitách vznikají katedry umělecké výchovy zaměřené k teoretickému zkoumání estetickovýchovné problematiky, svou činnost rozvíjí INSEA (International Society for Education through Art), vycházející četné publikace z oblasti umělecké výchovy a o této výchově se pořádají vědecká symposia (např. r. 1957 na syrakuské universitě).

Přední americký teoretik estetické výchovy V i k t o r L o w e n f e l d¹⁴ se zamýšlí nad funkcí umělecké výchovy v rozvoji dítěte. Je toho názoru, že výchova uměním má pozitivní vliv nejen na specifický umělecký vývoj dítěte, ale i na jeho všeobecný rozvoj a především na jeho tvořivost. Umění podle Lowenfelda napomáhá dítěti adaptovat se světu a prostředí a má jak výchovnou, tak i reedukační a terapeutickou hodnotu (například tím, že umělecká činnost může v dítěti posílit jeho sebedůvěru). Zvláště zdůrazňuje Lowenfeld jeho kladný přenos tvořivosti z umělecké oblasti do ostatních činností jedince, na což již v 19. století tak výrazně upozornil na příklad Tolstoj.

Širokou koncepci estetické výchovy jako organické složky komplexní výchovy moderního člověka přináší T h o m a s M u n r o.¹⁵ Podle něho je vlastním cílem estetické výchovy rozvoj přirozených estetických a uměleckých sklonů člověka, utváření jeho harmonické osobnosti a zvýšení jeho citlivosti k estetickým hodnotám umění i mimoumělecké reality. Estetická výchova má rozvíjet lásku k umění

¹³ Herbert Read, *Education through Art*, Faber and Faber, London 1958, str. 8 ad.

¹⁴ Viktor Lowenfeld, *The Nature of Creative Activity*, Routledge and Kegan Paul, London 1939.

—, *Creative and Mental Growth*, 3rd Edition, MacMillan, New York 1958.

¹⁵ Thomas Munro, *Art Education, its Philosophy and Psychology, selected essays*, The Liberal Art Press, New York 1956.

i k životu a těsně souvisí s výchovou rozumovou a mravní. Stykem s uměleckými díly různých národů má umožnit člověku poznání kulturního dědictví lidstva. Ve shodě s americkou orientací výchovy zdůrazňuje Munro, že i estetická výchova má připravovat mládež k lepšímu výběru příští životní dráhy tím, že jí prostřednictvím umění přiblíží různé možnosti uplatnění a nejrozmanitější životní situace. Vyústěním takto pojaté estetické výchovy má být — stejně jako u Platóna nebo Aristotela — výchova řádného občana. Toto komplexní pojetí estetické výchovy jako součásti celkové výchovy člověka staví Munro proti akademické koncepci, která v podstatě usiluje jen o umělecké vzdělání.

Obecný přístup k estetické výchově v americké pedagogice, jak vyplynul z myšlenek Lowenfeldových nebo Munroových, proniká i pojetím jednotlivých složek estetickovýchovné práce. Tak na příklad Peter Dykema při analýze cílů hudební výchovy¹⁶ ukazuje všestranný význam hudebního umění pro rozvoj smyslové citlivosti, citové reaktivity i základy estetické kultury, pro jeho intelektuální rozvoj i pro zákovu sociální adaptaci, neboť prostřednictvím hudby, která je jako matematika univerzálním jazykem, „se může utvořit společné přátelské pouto mezi rodinou, školou, státem a národem. Kolektivní hudbou narůstá jednota sounáležitosti kolektivu.“ Estetickovýchovným předmětům se právě pro tento obecně výchovný význam dostává v americké základní i střední škole rozsáhlého uplatnění¹⁷ a estetickovýchovná oblast se těší také značné pozornosti výzkumných pracovníků, zvláště v oblasti výtvarné, jak ukazuje například J. E. Moore.¹⁸ Předmětem výzkumu jsou hlavně všeobecné a specifické umělecké schopnosti a jejich faktory, jakož i proces estetického hodnocení.

ESTETICKÁ VÝCHOVA V SOCIALISTICKÉ PEDAGOGICE

V socialistické pedagogice se stala estetická výchova od počátku jedním ze závažných teoretických i praktických výchovných problémů a jejímu řešení se v rámci všestranné harmonické výchovy jedince věnuje stále více pozornosti. Estetická výchova se považuje vedle výchovy rozumové, pracovní a technické, mravní a tělesné za jednu ze základních složek socialistické výchovy a v jejím pojetí i v její realizaci se hledají stále nové cesty, prostředky i formy.

Příznivé podmínky pro rozvoj estetické výchovy vznikly postupně v sovětské pedagogice. Sovětský svaz stál po Říjnové revoluci před obtížným úkolem vybudovat jednotný výchovný systém pro veškerou mládež, a to v krajně nepříznivých podmínkách (vysoké procento ngramotnosti, nedostatek výchovně vzdělávacích zařízení i učitelů, nutnost budovat od základů hospodářský potenciál země), které odkázal sovětskému státu carismus. Od počátku usilovali sovětsští pedagogové o novou, všestrannou koncepci výchovy, ve které by byly harmonicky zastoupeny všechny složky a v níž by důležité místo vedle výchovy rozumové, technické, pracovní, tělesné a mravní příslušelo i výchově estetické.

Koncepce estetické výchovy v sovětské pedagogice navázala na ruské tradice

¹⁶ Peter W. Dykema, *Music for Public School Administrators*, Teachers College, Columbia University, New York 1931.

¹⁷ Srovnej např.: Rudyard K. Bent, Henry H. Kronenberg, *Principles of Secondary Education*, McGraw-Hill Book Company, New York 1955.

¹⁸ J. E. Moore, *Art Education*, Encyklopédia of Educational Research, The MacMillan Company, USA 1941, str. 58–65.

XIX. století (na myšlenky revolučních demokratů, Ušinského i Tolstého), které spojovala s podněty obsaženými v dílech utopických socialistů a klasiků marxismu-leninismu. Oporu poskytla estetickovýchovným snahám i sovětská estetika; vycházejíc z ruské revolučně demokratické estetiky (z koncepcí Belinského, Černyševského, Dobroljubova), z estetických názorů Marxových a Engelsových i z klasické estetiky francouzské a německé (především z Diderota a Hegela), vyzvedla sovětská estetika společenskou funkci umění — její úlohu gnoseologickou, etickou i výchovnou — a spolu s pedagogikou od počátku usilovala o to, aby se umění stalo jedním z účinných prostředků výchovy i aktivním činitelem při budování socialistické společnosti.

S hlubším rozбором estetickovýchovných problémů se setkáváme již v dílech prvních významných klasiků sovětské pedagogiky, ve spisech Krupské a Makarenkových. Postupně jsou koncepce estetické výchovy rozpracovávány jak v obecných pedagogických syntézách, tak v analytických monografiích o estetické výchově i v metodikách jednotlivých estetickovýchovných předmětů. Problémy estetické výchovy se stávají stále více předmětem zájmu sovětských estetiků, psychologů, obecných pedagogů i metodiků.

Názory *На дѣды Константиновны Крупскé* na estetickou výchovu vyrůstají organicky z nových cílů, které si klade výchova v socialistické společnosti, především z cílů mravní výchovy založené na kolektivismu a kultuře mezilidských vztahů. Hlavní úkol estetické výchovy vidí Krupská v tom, aby se rozvíjely nejrozmanitější formy estetického projevu dětí, aby se děti naučily prostřednictvím umění hlouběji a výrazněji vyjadřovat své myšlenky a city. Přitom je třeba „respektovat to, aby v dítěti nebyl potlačován přirozený vývoj projevu písní, rytmem, hudbou, tancem, aby mu nebyly vnucovány složité rozvité formy projevu dospělých“.¹⁹

K tomuto úkolu přistupuje druhý základní úkol estetické výchovy — rozvíjet schopnost porozumět druhým, naučit děti přejímat zkušenosti jiných. Účinnou základnu k tomu vidí Krupská v silných kolektivních zážitcích, jako jsou společný zpěv a tanec, sborová recitace i kolektivní práce doprovázená písní, kolektivní radosti, jakož i každá emoce prožívaná všemi dětmi. Z významu estetické výchovy vyvozuje Krupská požadavek, aby všechno vyučování bylo prosyceno prvky umění, a kritizuje, že umění je na sovětských školách často „odstrčeno“; zvláště v mimoškolní výchově by se měla věnovat estetické sféře daleko větší pozornost, aby se „umění stalo podstatnou částí života“.

Estetickovýchovné zřetele postupují pedagogickým myšlením i výchovnou praxí *Антон Семјоновиче Макаренка*. Základy estetické výchovy má klást podle Makarenka rodina již od nejútlejšího věku. Rozhodující podmínkou úspěchu je aktivní kulturní život rodičů. „V rodině, kde sami rodiče nečtou noviny, knihy, nechodí do divadla nebo do biografu, nezajímají se o výstavy, o muzea, bude se dítě pochopitelně velmi těžko kulturně vychovávat.“²⁰ Naopak, kde rodiče žijí aktivním kulturním životem, „tam se bude kulturní výchova uplatňovat, i když snad rodiče na ni nemyslí.“ Neznamená to ovšem, že se má tato výchova ponechat pouhé živelnosti; má být vždy řízená cílevědomá, plánovitá, za použití adekvátních metod a vhodných forem kontroly.

Prostředky estetické výchovy v rodině jsou velmi rozmanité — četba vhodné

¹⁹ *Надѣжда Константиновна Крупскá, O výchově a vyučování, SPN, Praha 1951, str. 111 a dále.*

²⁰ *Anton Semjonovič Makarenko, O výchově dětí v rodině, SPN, Praha 1953, str. 59.*

literatury, prohlížení obrázků, návštěvy divadelních a filmových představení, muzeí, výstav a galerií, ale i vycházky do přírody, poznávání estetiky měst a venkova i krásy tvůrčí práce a sportu. Při veškeré této estetickovýchovné činnosti mají podle Makarenka mít rodiče na zřeteli základní principy — zajistit co největší aktivitu dítěte a usilovat o to, aby nikdy nešlo o pouhou zábavu, ale aby se spojovaly estetické a emocionální zřeteli s obecnými výchovnými cíli. „Veškerá tato činnost má stále směřovat od aktivity kulturní k aktivitě politické.“²¹

Ve školní estetické výchově se setkáváme u Makarenka se dvěma problémy, které před ním nebyly dostatečně analyzovány ani zdůrazněny — s estetikou kázně a s estetikou kolektivu. Kázeň je podle Makarenka výsledkem a nikoliv pouze prostředek výchovy a neomezuje se jen na vnější stránku, nýbrž je vážným jevem mravním a politickým. Kázeň je formou, jíž kolektiv nejlépe dosahuje svého cíle, skrze niž se každému jedinci dostává svobodnějšího a bezpečnějšího postavení a jíž je konečně zajištěna priorita kolektivních zájmů před zájmy individuálními. Kázeň má však podle Makarenka zároveň i svou estetickou stránku, „kázeň zkrášluje kolektiv“.²² Při výchově kázně je právě tato stránka velmi významná. Úkolem pedagogické techniky je tíživou, „nudnou kázeň, při níž se řeční, pobízí, obtěžuje žvaněním,“ učinit kázní „příjemnou, poutavou, takovou, aby řála do živého“.²³ Tato estetika kázně je posledním nejvyšším cílem výchovy.

Podrobně analyzoval Makarenko estetiku kolektivu. Životní styl žákovského kolektivu má charakterizovat radostná nálada („durové ladění“), pocit vlastní důstojnosti, projevující se především orientačním citem (tj. schopností postihnout, jak se adekvátně chovat v různých situacích), pocit bezpečí každého člena v kolektivu a konečně „ustálená forma zdvořilosti ve věcných vztazích“ a celková estetická kultura kolektivu. „Nesmíme pohrdat estetickými stránkami života,“ zdůrazňuje Makarenko. „A právě my pedagogové velmi často trpíme jistým nihilismem, pokud jde o estetiku. Estetika obleku, pokoje, schodů a obráběcího stroje nemá o nic menší význam než estetika chování. A co je to estetika chování? To je právě chování, které nabylo jakési formy. Forma je sama znakem vyšší kultury.“²³ V estetické výchově není podle Makarenka maličností. Nejen celková úprava, čistota a výzdoba školního prostředí a osobní úprava a kultura chování každého žáka, ale i „krásně ořezaná tužka“, pero a učebnice, které jsou v pořádku, stejně jako čistý kapesník patří do „miliardy drobností“, které tvoří estetiku života a osobnosti. Vysoké nároky se ovšem netýkají jen prostředí a žáků, ale především samotě vychovatele. Pedagog má vždy být „esteticky výrazný“, radostný, vzorně upravený, s vysokou kulturou vystupování a jednání.

Podrobnou analýzu estetické výchovy v předškolním věku, která má po mnoha stránkách obecný dosah v teorii estetické výchovy mládeže, podala v sovětské pedagogice E. A. F l e r i n o v á. Zamýšlí se nad významem estetické výchovy v rozvoji dětské osobnosti a ukazuje, jak umění přispívá k tvorbě mravního profilu a k rozšiřování vzdělanostního obzoru, jak rozvíjí smyslové vnímání i fantazii dětí a sblízuje je a sdružuje v jejich uměleckých zážitcích a činnostech. „Umění v životě dítěte je metodou poznání života, prostředkem tvůrčího projevu. Dává jeho životu bohatý obsah a přináší mu mnoho bohatých zážitků, myšlenek a zna-

²¹ Tamtéž, str. 66.

²² An'on Semjonovič Makarenko, *Problémy školní sovětské výchovy*, Spisy V. SPN, Praha 1954, str. 105.

²³ Tamtéž, str. 163.

losti.²⁴ Hlavní zásady estetické výchovy vidí v její aktivitnosti a názornosti, ve stálém stimulování dětského zájmu, v jednotě obsahových a formálních zřetelů a ve spojení kolektivních a individuálních prvků v estetickém rozvoji dětí. Podrobně si všímá vývoje dětského estetického vnímání a tvořivosti, zvláště v oblasti výtvarné. Těmto otázkám věnovala monografii „Vliv výchovy a vyučování na rozvoj dětské tvořivosti“,²⁵ kde kritizuje formalistické, naturalistické, utilitaristické a „volné“ tendence některých západních autorů a podává syntetickou koncepci výtvarné výchovy na mateřské škole.

Flerinová se snaží klasifikovat prostředky estetické výchovy. Vychází z rozboru přírodního a společenského prostředí a podrobně analyzuje estetickovýchovnou úlohu školního prostředí. „Mateřská škola musí být vzorem kultury a estetiky dětského způsobu života. V zařízení mateřské školy je závažná estetická jednotnost, rytmický soulad tvarů, barev, prostranství, velikosti atd.“²⁶ Flerinová se zevrubně zabývá otázkami barev v životě dětí, estetikou předmětů, které je obklopují, hraček a her i estetickým vzhledem dětí a vychovatelů v mateřské škole. K uvedeným prostředkům estetické výchovy pak připojuje různé druhy umění, školní slavnosti, představení a rozhlas.

V metodice estetickovýchovné práce zdůrazňuje Flerinová několik základních podmínek úspěchu: systematicky obohacovat dětské estetické vnímání pozorováním estetických stránek přírody, prostředí a poznáváním různých druhů umění; poskytnout dětem vhodné materiální předpoklady pro tvůrčí činnost a vytvořit nenucenou družnou atmosféru, která by napomáhala jejich svobodnému aktivnímu projevu. Vedeme-li děti k estetickému vnímání, doporučuje Flerinová zdrženlivost v citových i slovních projevech. „Je špatné, když vychovatel příliš spěchá všechno dítěti vysvětlit, ukázat a vyložit. Důležité je nepřerušovat poslech hudby, písně, vypravování, dát dítěti možnost, aby se samo zaposlouchalo do krásného slovesného a hudebního obrazu.“²⁷ Ani bezprostředně po estetickém vjemu nedoporučuje Flerinová přistupovat k analýze uměleckého díla a zvláště varuje před nevhodným moralizováním. V metodice rozvoje dětské tvořivosti se snaží spojovat spontánní činnost s řízeným výcvikem uměleckých dovedností. Tak ve výtvarné výchově rozlišuje zaměstnání výkonná a tvořivá. Jestliže první typ vyžaduje vzoru, ukázky, nápodoby, pak při druhém typu zaměstnání ustupuje cizí podnět do pozadí a dítě vedeme k hledání vlastní cesty při řešení uměleckého úkolu.

Promyšlená koncepce estetické výchovy, kterou podala ve svých pracích Flerinová, se stal v mnoha směrech východiskem dalších prací jak v oblasti předškolní estetické výchovy (např. pojetí estetické výchovy v „Pedagogice předškolního věku A. I. Sorokinové“²⁸ nebo kolektivní práce „Sistema estetičeskogo vospitaniija v detskom sadu“ za redakce N. A. Vetluginové²⁹), tak v obecné sovětské teorii estetické výchovy.

Syntetickou koncepci estetické výchovy v sovětské pedagogice přináší kolektivní práce „Obščije voprosy estetičeskogo vospitaniija v škole“, vydaná v roce 1955 za

²⁴ E. A. Flerinová a kol., *Pedagogika předškolního věku*, DK, Praha 1950, str. 229.

²⁵ E. A. Flerinová, *Vliv výchovy a vyučování na rozvoj dětské tvořivosti*, SPN, Praha 1950.

²⁶ E. A. Flerinová a kol., *Pedagogika předškolního věku*, str. 243.

²⁷ Tamtéž, str. 265.

²⁸ A. I. Sorokinová, *Pedagogika předškolního věku*, SPN, Praha 1953.

²⁹ N. A. Vetlugina i kol., *Sistema estetičeskogo vospitaniija v detskom sadu*, IAPN RSFSR, Moskva 1955.

redakce V. N. Š a c k é.³⁰ Studie rozebírá obsah estetické výchovy, úlohu vzdělání a vyučování v umělecké výchově a organizační formy umělecké výchovy v SSSR. I když autoři zdůrazňují komplexní pojetí estetické výchovy shodně s přístupem, který jsme již naznačili u Krupské, Makarenka nebo Flerinové, hlavní pozornost věnují otázkám umělecké výchovy mládeže. Estetickovýchovný proces je v této práci vyložen na základě psychologické analýzy estetického vnímání a tvorby uměleckých dovedností. Když P. M. J a k o b s o n³¹ charakterizuje estetické vnímání, zdůrazňuje jeho bezprostřednost, celostnost a emocionální charakter. Estetické vnímání se vyvíjí a má své věkové zvláštnosti, projevující se v rozdílném okruhu tématické přístupnosti uměleckých děl, v rozdílech při samotném procesu vnímání i v různém podílu slova a abstrakce na objasňování uměleckých jevů. Významný úkol estetické výchovy vidí Jakobson v soustavné výchově hodnotného estetického vnímání.

A. E. Š e j n b e r g a L. N. G r o d z e n s k á analyzují úlohu vzdělání a vyučování v umělecké výchově. Úkoly uměleckého vzdělání shrnují do několika skupin: „1. poznání skutečnosti prostřednictvím umění; 2. poznání zvláštností umění jako mocného prostředku pravdivého odrážení života a vlivu na život; 3. rozvoj schopnosti hluboce a obsahově vnímat okruh přístupných uměleckých děl, analyzovat a hodnotit je z hlediska obsahu, ideového smyslu, významu a uměleckého mistrovství; 4. znalost základních prostředků „jazyka“ nejdůležitějších druhů umění a 5. dovednost používat v určité míře tyto prostředky jak při interpretaci děl, tak i v přiměřené samostatné tvorbě“.³² Za základ uměleckého vzdělání považuje vyučování, které se jako celek dělí na tři složky: vyučování zaměřené k hodnotnému vnímání umění, vyučování zaměřené k získání vědomostí o základech umění a vyučování vědomostem, dovednostem a návykům nutným k ovládnutí výrazových prostředků jednotlivých druhů umění. Tyto složky jsou ve školním vyučování integrovány a tvoří základ rozvoje uměleckých schopností a estetického vkusu. O. A. A p r a k s i n o v á se zabývá problematikou organizačních forem umělecké výchovy mládeže.³³ Sleduje možnosti umělecké výchovy předškolních dětí v rodině a v mateřské škole, otázky uměleckého vzdělání a estetické výchovy ve vyučovacích hodinách i problémy mimotřídního a mimoškolního uměleckého vzdělání a estetického rozvíjení, jak je poskytuje sovětská společnost.

Uvedená sovětská kolektivní studie je dokladem značné hloubky v rozpracování mnoha otázek estetické výchovy a představuje východisko k dalším snahám jak o syntézu, tak především o detailní analýzu estetickovýchovné problematiky. Všimají-li si její autoři zvláště otázek umělecké výchovy, pak studie N. A. D m i t r i j e v o v é „Problémy estetické výchovy“ tvoří po mnoha stránkách její organické pokračování v oblasti estetické výchovy mimouměleckými prostředky. „Estetický vývoj má širší význam ve společenském životě, než si někdy myslíme,“ píše Dmitrijevová. „I tvořivá práce, i mravní profil, i formy života souvisejí s úrovní a charakterem estetické kultury. Nejde jen o bezprostřední výchovný účinek, který má umění, ale i o vytvoření estetické vnímavosti, estetického vztahu ke světu v širokém smyslu toho slova.“³⁴ I požadavek „probouzet umělce“ podle ní nezna-

³⁰ V. B. Š a c k a j a i kol., *Obščije voprosy estetičeskogo vospitanija v škole*, IAPN RSFSR, Moskva 1955.

³¹ Tamtéž, str. 43 ad.

³² Tamtéž, str. 102 ad.

³³ Tamtéž, str. 123 ad.

³⁴ N. A. D m i t r i j e v o v á, *Problémy estetickej výchovy*, Osveta, Bratislava 1960, str. 7.

mená jen zasvěcovat mládež do jednotlivých uměleckých činností, ale „především probouzet a kultivovat v lidech jejich estetické schopnosti a požadavky, které budou potřebovat všude a ve všem, ať již budou dělníky, lékaři nebo pedagogy“. V duchu tohoto pojetí rozebírá Dmitrijevodá estetické prvky v práci i ve vědě, vztah estetiky a etiky i estetiku v každodenním lidském životě. Snahy rozšířit estetickou výchovu do nových oblastí krásy mimo umění jsou jedním z charakteristických rysů současného přístupu sovětské pedagogiky k estetickovýchovným problémům. Názorně to dokumentuje například vědecká konference o estetické výchově pracujících v Moskvě v lednu 1963, kde byl velký počet příspěvků zaměřen k otázkám estetické výchovy v pracovním procesu, k estetizaci osobnosti a všeobecné estetické kultuře ve společnosti.³⁵

O historickosrovnávací analýzu estetickovýchovné problematiky se v sovětské pedagogice pokusil V. P. Šestakov. Ve své studii „Problemy estetičeskogo vospitanija (Očerki istorii)“³⁶ ukazuje, že se v dosavadní literatuře setkáváme v základě s trojím přístupem k estetické výchově. Jedni autoři vidí hlavní úkol estetické výchovy v tom, aby se dosáhlo uměleckými prostředky mravního rozvoje osobnosti. Umění se v tomto pojetí často „mění v pouhý prostředek morální výchovy“. Druhá koncepce klade jako hlavní úkol rozvoj schopností vnímat, chápat a hodnotit umění a rozvoj uměleckého vkusu. Šestakov považuje za správné třetí pojetí, pojetí syntetické povahy, které spatřuje cíl estetickovýchovné práce nejen v rozvoji mravní stránky osobnosti a ve vypěstování schopností vnímat a chápat umělecká díla, ale především v rozvoji tvořivosti, a to jak v umělecké, tak v mimoumělecké oblasti. Ve shodě se specifičností umění, které na rozdíl od vědy působí komplexně na všechny stránky člověka (na jeho stránku poznávací, mravní, uměleckou, fyzickou) vidí konečný cíl estetickovýchovného působení v tom, aby byl člověk vychován jako celostní harmonická osobnost, u níž by byla v souladu rozvinutá fantazie s exaktním myšlením.

V posledním desetiletí se stává estetická výchova stále více středem pozornosti sovětských estetiků. Její obecnou koncepci se pokusil naznačit v programovém projevu „Iskusstvo i komunističeskoje vospitanije naroda“ na konferenci Institutu dějin umění Akademie věd SSSR v roce 1959 G. Nedošivín.³⁷ Ukázal, že umění bylo vždy jedním z nejvýznamnějších prostředků sebepoznání člověka a tato jeho úloha bude za socialismu stále narůstat. Klade si otázku, v čem jsou možnosti umění ve výchově, a dospívá k závěru, že umění v nejširším smyslu obohacuje osobní a sociální zkušenosti jedince a „vychovává v člověku Člověka“. Zatímco jiné obory dělají z jedince specialistu, „umění dělá z odborníka člověka“ a připravuje jeho duchovní svět k jakékoliv společensky významné činnosti.

Za centrální problém estetické výchovy považuje Nedošivín rozvoj estetického vkusu, kterým rozumí „schopnost rozlišit estetickou hodnotu v životních jevech, v uměleckých dílech i v ostatních výtvorech lidských rukou“.³⁸ Vkus není logický akt, ale prožitek; je historicky podmíněn dobou i prostředím a je spjat s veškerou kulturou jedince. Proto výchova vkusu nemůže být činnost izolovaná, ale tvoří součást komplexní výchovy osobnosti. Vkus je závislý na mnoha činitelích materiální a ideové povahy. Na jeho rozvoj působí estetika životního prostředí i sou-

³⁵ *Problemy estetičeskogo vospitanija i sovremennost', Sovetskij chudožnik, Moskva 1963.*

³⁶ V. P. Šestakov, *Problemy estetičeskogo vospitanija (Očerki istorii)*, GI Vysšaja škola, Moskva 1962.

³⁷ *Iskusstvo i komunističeskoje vospitanije*, GI Iskusstvo, Moskva 1960, str. 5–31.

³⁸ Tamtéž, str. 17.

stavná pedagogická práce, estetická úroveň knih a učebnic stejně jako estetika pedagogických pracovníků, estetická hodnota projevů hromadných sdělovacích prostředků i estetika pracovního a rekreačního prostředí a na předním místě pak hodnotná umělecká díla. Člověk, který má vkus, chápe podle Nedošivina nikoli pouze významná umělecká díla, ale je pozorný ke kráse života, jež se projevuje v přírodě, v každodenních situacích, v chování, v tvůrčí práci nebo v okolních předmětech, a je především citlivý ke každé ideové nebo morální neupřímnosti.

L. N. Stolovič vidí podstatu estetické výchovy v rozvoji estetického vztahu jedince ke skutečnosti. Tento vztah se utváří působením prostředí, epochy, třídy, národa i individuálních životních podmínek. Estetickou výchovu definuje jako „uvědomělé působení na osobnost, abychom v ní vypěstovali takový estetický vztah ke skutečnosti, na jakém má zájem ta či ona společenská skupina“.³⁹ I když se na této výchově podílí mnoho činitelů, jako estetika způsobu života, krása prostředí i lidských vztahů, nejvýznamnějším prostředkem estetické výchovy je umění jakožto „nejkoncentrovanější projev estetického vztahu ke skutečnosti“. Stolovič se dívá kriticky na Schillerovy představy o kráse jako cestě ke svobodě stejně jako na Dostojevského víru, že „krása zachrání svět“. „Nikoliv estetickou výchovu namísto revoluce, ale estetickou výchovu pro revoluci, pro revoluční, pokrokový vývoj lidské společnosti.“⁴⁰

Ve stati „Strojitelstvo kommunizma i estetičeskoje vospitanije sovětskogo naroda“ se snaží estetikové M. F. Ovsjannikov a E. V. Strukov⁴¹ ukázat, že v současné době přestává být estetická výchova pouhým postulátem, ale stává se objektivní nutností, podmíněnou potřebami budování komunistické společnosti. Svá tvrzení se snaží podepřít několika argumenty. Nutnost estetické výchovy je především podmíněna změnami v charakteru práce za socialismu; s růstem produktivních sil se stává práce přitažlivější, narůstají v ní tvůrčí prvky a tak vznikají předpoklady pro „tvorbu podle zákonů krásy“. Je proto zapotřebí rozvíjet estetický vztah k práci, což předpokládá jak estetizaci pracovních podmínek, tak vypěstování estetického vkusu. Potřeba estetické výchovy je diktována též přestavbou životního slohu, v němž se v široké míře počínají uplatňovat také estetická kritéria. Požadavek estetické výchovy vyplývá i z potřeby vytvořit ve společnosti specifickou „estetickou atmosféru“ v mezilidských vztazích. Neméně významným důvodem je potřeba zpřístupnit širokým vrstvám umění a působit jím na jejich duševní rozvoj. Objektivní nutnost estetické výchovy sovětského lidu je konečně podmíněna podle mínění autorů bojem s reakční buržoazní estetikou a uměním, zvláště s formalismem a naturalismem, bojem, který je součástí světového zápasu dvou ideologií.

Obdobné myšlenky rozvádějí i další studie sovětských estetiků. Tak například V. V. Vanslov⁴² vyvozuje koncepci estetické výchovy z analýzy estetického ideálu komunismu, který spatřuje ve všestranně rozvinuté osobnosti. Nad úlohou umění v utváření komunistických společenských vztahů se zamýšlí J. A. Lu-

³⁹ L. N. Stolovič, *Estetičeskoje v dejstvitelnosti i v iskusstve*, GIPL, Moskva 1959, strana 206.

⁴⁰ Tamtéž, str. 221.

⁴¹ M. F. Ovsjannikov, E. V. Strukov, *Strojitelstvo kommunizma i estetičeskoje vospitanije sovětskogo naroda*, Estetika, IPL, Moskva 1966, str. 6–24.

⁴² V. V. Vanslov, *Estetičeskoje vospitanije v period razvernutoho strojitelstva kommunizma*, Marxistisko-leninskaja estetika, Iskusstvo, Moskva 1966, str. 409–439.

—, *Vsestorenneje razvitije ličnosti i vidy iskusstva*, Sovetskij chudožnik, Moskva 1966.

k i n.⁴³ „Estetická výchova v našich podmínkách,“ píše V. Skaterščikov, „má v první řadě za cíl všestranný rozvoj osobnosti. Estetický vztah člověka ke skutečnosti, radost z krásy předmětů a jevů, z krásy člověka a společenských vztahů povznáší lidi nad starosti o pouhé uspokojení každodenních drobných hmotných potřeb a nad pouze utilitární a spotřebitelský přístup k druhým lidem a k životu.“⁴⁴

Synteticky pojaté práce o estetické výchově, z nichž jsme některé podrobněji analyzovali, jsou současně provázány metodikami estetickovýchovných předmětů na všeobecně vzdělávací škole (Golubkov, Rumerová, Vetluginová, Kondachčan aj.), metodikami odborné umělecké výchovy na uměleckých školách i četnými monografiemi o dílčích problémech estetickovýchovné práce. Tyto monografie jsou různé povahy. Jde o zobecnění práce učitelů a vychovatelů, o teoretické studie s využitím exaktních výzkumných metod⁴⁵ i o psychologické studie, které analyzují předpoklady žáků k estetické výchově a průběh estetickovýchovného procesu (Teplov, Ignatjev).⁴⁶ Otázky estetické výchovy jsou podrobně rozpracovávány i v obecných pedagogických syntézách, řeší je četné konference a velký rozsah bádání na tomto úseku je umožněn i existencí četných vědeckých ústavů.

S intenzivním rozvojem estetické výchovy se setkáváme v polské pedagogice, kde současně snahy navazují na tradice položené na začátku našeho století pracemi Janiny Mortkowiczové⁴⁷ a Marie Grzegorzewské.⁴⁸ V rozsáhlém díle „O sztuce i wychowaniu estetycznym“ analyzuje Stefan Szuman⁴⁹ obecnou koncepci estetické výchovy i uměleckou výchovu mládeže v jednotlivých druzích umění. Vyzvedá úlohu umění v životě i ve vzdělání a klade důraz na zpřístupnění umění širším vrstvám obyvatelstva. Podle Szumana je nutno učit porozumění uměleckým dílům, přičemž hraje významnou úlohu aktivní umělecká činnost nejen dětí, ale i dospělých ve formě uměleckého amatérismu.

Při rozboru estetické výchovy jako složky všestranné výchovy mládeže rozlišuje Wiktor Szczerba dva základní cíle. Prvním je výchova kultivovaného, uvědomělého a citlivého vnímatele uměleckých děl s vypěstovaným vkusem, který dovede ocenit umělecká díla z hlediska jejich obsahu i formy a který je orientován v dějinách umění. Druhým úkolem je vypěstovat dovednosti potřebné k vyjádření v určitém uměleckém oboru ve smyslu reprodukčním i tvůrčím. Nejde o odbornou výchovu příštích umělců, zdůrazňuje Szczerba, ale o tvůrčí vztah k umění u širokého okruhu konzumentů a milovníků umění. Takto pojatá estetická výchova je těsně spjata s výchovou mravní a rozumovou především při rozvíjení a utváření mravních ideálů a představ mládeže.⁵⁰

⁴³ Ju. A. Lukin, *Iskusstvo i formirovanije kommunističeskich obščestvennych otnošenij*, Estetika i sovremennost', Prosvětenije, Moskva 1965, str. 3–21.

⁴⁴ V. K. Skaterščikov, *Ob estetičeskom vospitanii v period postrojenija kommunitzma*, Estetičeskije očerki, Sovetskij kompozitor, Moskva 1963, str. 5–30.

⁴⁵ Např. *Razvitije chudožestvennych sposobnostej*, Trudy Instituta chudožestvennogo vospitanija pod redakcijej N. P. Sakulinoj, IAPN RSFSR, Moskva 1959.

⁴⁶ B. M. Teplov, *Psichologija muzyka'nych sposobnostej*, Moskva 1949.

E. I. Ignatjev, *Psichologija izobrazitelnoj dejatelnosti detej*, GUPIMP RSFSR, Moskva 1961.

⁴⁷ Janina Mortkowiczowa, *O wychowaniu estetycznym*, G. Centnerszwer, Warszawa 1903.

⁴⁸ Marie Grzegorzewska, *Essai sur le développement du sentiment esthétique*, Institut Général Psychologique, Paris 1916.

⁴⁹ Stefan Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1962.

⁵⁰ Wiktor Szczerba, *Cele wychowania estetycznego*, Zarys pedagogiki, PWN, Warszawa 1958, str. 411–413.

Irena Wojnarová vychází ve své práci „Estetyka i wychowanie“⁵¹ z otázky vztahu člověka a umění, která je problémem jak estetickým, tak pedagogickým. Estetika a pedagogika šly dosud podle Wojnarové vlastními cestami. Zatímco estetika sledovala jednostranně pouze cíle teoretické, pedagogika řešila převážně jen praktickou stránku estetické výchovy. Tyto aspekty je třeba sloučit a spojit se zřeteli psychologicko-sociologickými. Wojnarová podrobně rozebírá různé koncepcce estetické výchovy, které se projevovaly v západoevropské pedagogice od počátku XIX. století. V bohaté paletě směrů a hnutí se snaží vystopovat hlavní tendence a dospívá k závěru, že vývoj směřuje ke komplexní estetické výchově pojímané jako syntéza výchovy uměním s krásou mimo umění, syntéza, v níž rozvoj estetické aktivity je jedním z hlavních předpokladů pro účinné působení jak uměleckých děl, tak estetiky prostředí, které mládež obklopuje. Zvláštní pozornost věnuje Irena Wojnarová úloze estetické výchovy v rozvoji dospívající mládeže. Umění se může podle ní stát jedním z „cenných zřidel odpovědí na otázky, které mládež staví sobě a světu“, a zároveň i „sondou, která umožňuje zkoumat skrytou duši mládeže“. Základní podmínkou ovšem je, aby byli všichni učitelé k estetickovýchovné práci daleko hlouběji a lépe připraveni, než je tomu dosud.

Nad úkoly i možnostmi estetické výchovy dospělých se zamýšlí polský pedagog Kazimierz Wojciechowski v díle „Wychowanie dorosłych“.⁵² Vychází z všestranného významu umění v životě dospělých (umění jako zdroj odpočinku, úlevy, příjemných prožitků a vzrušení stejně jako prostředek poznání reality a činitel, který se podílí na utváření vztahů k lidem, hodnotám i k práci). Na základě některých výzkumů ukazuje, jak je dosud umění v různých vrstvách obyvatelstva nerovnoměrně rozšířeno, jak málo se tato otázka přístupu obyvatelstva k umění zatím zkoumá a jak i příprava učitelů pro estetickou výchovu je dosud nedostatečná. Podrobně pak rozebírá úlohu nejrozmanitějších institucí a organizací (jako jsou divadla, kina, galerie, muzea, knihovny, domy oddechu, kulturní spolky atd.) v estetické výchově dospělých.

V rumunské pedagogice přináší rozbor estetické výchovy Ștefan Bîrsănescu a George Văideanu.⁵³ Estetickou výchovu pojímají jako syntézu dvou stránek — „výchovy ke kráse“ a „výchovy krásou“. Výchova ke kráse zahrnuje výchovu k estetickému vnímání, výchovu k estetickému hodnocení a výchovu k estetickému postoji ke kráse. Při výchově k estetickému vnímání se uplatňuje komplex faktorů, jako jsou kulturní úroveň vnímajícího, bohatství jeho citů, zásoba jeho představ o životě i přímá životní zkušenost. Podstata výchovy k estetickému hodnocení tkví v pěstování vkusu a v tvorbě estetických kritérií ve vědomí žáků. Proces výchovy ke kráse vyúsťuje v utváření tvůrčího estetického postoje k realitě. Od rozvoje citlivosti na krásu vede složitý výchovný proces k vypěstování lásky ke kráse, která se postupně stává potřebou a počíná se uplatňovat v činnosti i v celém životě člověka, až se stane jedním ze základních faktorů tvůrčí aktivity osobnosti. Obsah výchovy ke kráse tvoří tři okruhy činností: činnosti, jimiž předáváme estetické vzdělání (historii a teorii umění a krásy), činnosti, jimiž pěstujeme praktické estetické dovednosti, a konečně činnosti, které usměrňují náš estetický postoj ke skutečnosti a vedou nás k uvědomělému este-

⁵¹ Irena Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1964.

⁵² Kazimierz Wojciechowski, *Wychowanie dorosłych*, ZNIO, Wrocław 1966.

⁵³ Ștefan Bîrsănescu, George Văideanu, *Educația estetică*, Editura de stat didactică și pedagogică, București 1961.

tickému soudu i k realizaci estetických požadavků v praxi. Při výchově krásou rozlišují rumunští autoři její působení na oblast intelektuální, na oblast morální a na úroveň a formu lidských činností. Všechny tyto vlivy mají ve výchovně vzdělávacím procesu integrovat.

Estetickou výchovu jako celek člení Birsănescu a Văideanu do tří složek: výchova ke kráse a krásou přírody, výchova ke kráse a krásou života a výchova ke kráse a krásou umění (umělecká výchova). Hlavní komponenty přírodní krásy vidí ve tvarech, barvách, pohybech, pohledech na krajinu a zvukových přírodních jevech. V estetické výchově uskutečňované prostředky krásy společenského života zdůrazňují estetiku mezilidských vztahů („etickou krásu“), estetiku práce a jejích produktů, estetiku měst, kolektivních slavností a výstav stejně jako estetiku každodenního života. Poznávání této krásy má být stále spojováno s aktivním podílem na její tvorbě. Za ústřední složku estetické výchovy pokládá Birsănescu a Văideanu uměleckou výchovu. Její význam v systému estetické výchovy je dán jak důležitým společenským posláním umění, tak mistrovstvím umělecké formy. Vedle tradičních složek umělecké výchovy, jako je literární, hudební a výtvarná výchova, věnují autoři pozornost i výchově choreografické, divadelní a filmové.

Na toto dílo organicky navazuje rozsáhlá rumunská kolektivní práce „Educația estetică prin arta și literatura“⁵⁴ za redakce Marcela Breazu. Vychází z analýzy estetického přístupu člověka k realitě, estetického vkusu a ideálu i jejich výchovy a podrobně rozebírá úlohu literatury, divadla, filmu, hudby a výtvarného umění stejně jako úlohu hromadných sdělovacích prostředků i uměleckého amatérismu v estetické výchově. Estetickovýchovné problematice se dostává stále více pozornosti i v jugoslávské pedagogice, ať již máme na mysli stať Radovana Teodosiće v jeho „Pedagogie“⁵⁵ kapitulu „Estetski odgoj“ Stjepana Patakiho v srbochorvátské syntéze „Opća pedagogija“⁵⁶ nebo slovinskou studii Leona Žlebnika „Estetska vzgoja“.⁵⁷ Také v německé socialistické pedagogice se setkáváme jak s obecně pojatými, tak i s dílčími studii z oblasti estetické výchovy.⁵⁸ Nelze popřít, že v celé socialistické pedagogice se estetickovýchovná problematika dostává stále více do centra teoretického zájmu i praktických pedagogických snah. Výjimkou v tomto směru není ani pedagogika česká.

ESTETICKÁ VÝCHOVA V ČESKÉ PEDAGOGICE

Jedním z prvních průkopníků novodobých estetickovýchovných snah v české pedagogice byl Miroslav Tyrš. Jako estetik a teoretik výtvarného umění

⁵⁴ *Educația estetică prin arta și literatura*, sub redacția Marcel Breazu, EARPR, București 1964.

⁵⁵ Radovan Teodosić, *Estetsko vospitanje*, Pedagogika, Zavod na izdavanje udžbenika, Sarajevo 1963, str. 130–146.

⁵⁶ Stjepan Pataki, *Estetski odgoj*, Opća pedagogija, Pedagoško-književni zbor, Zagreb 1964, str. 293–308.

⁵⁷ Leon Žlebnik, *Estetska vzgoja*, Izbrana poglavja iz pedagogike, DZS, Ljubljana 1964

⁵⁸ Např.: Roland Rudolf, *Ästhetische Bildung und Erziehung*, Pädagogische Enzyklopädie, Band I, VEB DVdW, Berlin 1963, str. 46–49.

Fritz Werner, *Das Drama im Unterricht*, VuWV, Berlin 1963.

Paul Michel, *Über musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten*, VEB Breitkopf und Härtel Musikverlag, Leipzig 1960.

viděl v umění významný prostředek ideové a mravní výchovy a důležitého činitele národního uvědomění. Ideálem výchovy mu bylo antické pojetí harmonie, uměřenosti a dokonalosti tělesné i duševní krásy. Zvláštní pozornost věnoval rozvoji tělovýchovného hnutí v českých zemích. Vedle hledisek zdravotních, obecně výchovných a branných zdůrazňoval v tělesné výchově i zřetele estetické — kulturu a ladnost pohybů i estetiku hromadných tělovýchovných vystoupení.

Zakladatelskou postavou v české teorii estetické výchovy je estetik O t a k a r H o s t i n s k ý. Ve svém stěžejním díle „Umění a společnost“⁵⁹ z roku 1907 podal systematickou analýzu společenských funkcí umění, jeho pramenů, základních rysů a prostředků, která vyúsťuje v promyšlenou koncepci estetické výchovy ve společnosti. Hostinský chápe umění jako kulturní jev, jehož existence je zdůvodněna četnými funkcemi. Umění je činitelem hospodářským, neboť v každém státě zaměstnává značnou část obyvatelstva. Má svou významnou funkci zábavní, protože je samo nejušlechtilějším druhem zábavy. Umění „udržuje naše styky s minulostí a s jinými národy“, neboť každá doba vkládá do uměleckých děl své ideje a názory na svět, na mravnost a na společnost. Současně působí také jako „mocná páka při stálém sebezdokonalování lidské přirozenosti“ tím, že stupňující se složitost formy uměleckého díla nutí naše vnímání i myšlení k tomu, aby se stále tříbily. Nelze popít i jeho mravní funkci, která se může projevit podle Hostinského jednak přímo, kladným vzorem nebo odstrašujícím příkladem, jednak nepřímo, tím, že umělecké dílo vytváří obecné povědomí o nezbytnosti řešit určité problémy ve společnosti.

Zdar umělecké činnosti závisí ovšem jak na umělcích, tak na obecnstvu, tzn. „na vzájemném poměru a styku obou“. Proto z hlediska národního vzdělání „nemůže být lhostejno, jaký vkus a smysl pro umění jeví se v nejširších lidových vrstvách obecnstva a co se pro vychování tohoto vkusu a smyslu děje“.⁷¹ Z toho vyplývá velká úloha všeobecné estetické výchovy. Různost vkusu u lidí vede někdy k rezignaci nad možnostmi jejich výchovy. Podle Hostinského však není vrozen vkus, ale pouze „jakási povšechná způsobilost, jakási více méně příznivá dispozice, z níž rychleji nebo volněji, k vyššímu nebo nižšímu stupni může se vyvinouti to, co pak nazýváme vkusem“, tj. náš zájem a pochopení pro krásno jak umělecké, tak i přírodní. Při vývoji vkusu rozhodují podmínky v rodině, ve škole i ve společnosti v širokém smyslu. S výchovou vkusu je podle Hostinského možno začít již v nejútlejším věku, je však třeba vyvarovat se toho, abychom děti nepřesycovali přemírou estetických podnětů, jak se někdy děje, neboť tím se jejich estetická citlivost spíše otupuje.

Hlavním cílem estetické výchovy je výchova k tvorbě vlastních samostatných estetických soudů. Tato výchova předpokládá jednak rozvoj estetické vnímavosti, jednak nepředpojatost a odvahu v pronášení vlastních soudů. Hostinský varuje, abychom v estetické výchově nepřipouštěli pouhé mechanické osvojování a opakování cizích estetických soudů. Základy pro rozvoj estetické vnímavosti má položit již rodina. Při tvůrčí hře se bystří dětská schopnost pozorování, fantazie i kombinační smysl. Při dětském malování, které nemá být prací podle šablony, ale jednoduchým tvůrčím aktem, se cvičí oko i ruka a rozvíjí se zraková paměť pro tvary a barvy. Děti můžeme v rodinném prostředí seznamovat s uměleckými díly, která jsou jim ovšem „přístupná a sympatická“. Od děl, která je bezprostředně poutají, je možno děti postupně vést i k těm, se kterými je chceme seznámit.

⁵⁹ Otakar Hostinský, *Umění a společnost*, O umění, ČS, Praha 1956, str. 7–66.

Velký význam v estetické výchově má škola, která v některých vyučovacích předmětech žáky přímo uvádí do elementární umělecké praxe literární, výtvarné a hudební. Tyto předměty nemají ovšem vychovávat umělce, ale především tříbit smysl pro barvy, tvary, myšlenky a zvuky a jejich vztahy. Estetická výchova se podle Hostinského nemá zakládat na soustavném vyučování ani estetiky, ani dějinám umění. Takto zaměřené výklady mají být jen příležitostné a mají mít spíše výchovný než didaktický ráz. Hlavní podmínku úspěšné školní estetické výchovy spatřuje Hostinský v estetickém vzdělání učitelstva.

Estetickovýchovné snahy se však nemají týkat jen mládeže, ale i dospělých. Estetická výchova má povznášet estetickou úroveň nejšířších lidových vrstev, umění se má demokratizovat. Hostinský ostře vystupuje proti tendencím, které pod heslem „umění pro lid“ předkládají pouze díla stojící na nejnižším stupni vkusu. Ukazuje na sociální důsledky takového přístupu, který vede ke kastovníctví v umělecké oblasti, a vyzvedá nutnost usilovat o „kulturní jednotu všech vrstev společnosti“. Všechny vážné snahy o socializaci umění mají usilovat o to, „vedle starého, osvědčeného, všestranně přístupného umění předvádět lidu také nové, pokrokové, ba nejpokročilejší, ale vždy nejlepší umění“.⁶⁰

Nástin estetické výchovy od dětství až po dospělost podaný Otakarem Hostinským se stal programem pro celý další vývoj estetickovýchovných snah v české pedagogice. Idea demokratizace a socializace umění spojená s požadavkem vysoké náročnosti na umění pro široké vrstvy národa našla mnoho stoupenců a propagátorů a podnítila zvýšený zájem o estetickovýchovné problémy jak ve školní výchově, tak v osvětové práci. Na podněty Hostinského navazuje Josef Patočka,⁶¹ který na základě analýzy světových tendencí v estetickovýchovném hnutí koncentruje současné úkoly v estetické výchově na české půdě do dvou požadavků. Prvním požadavkem je vyšší estetické a umělecké vzdělání učitelů, které je východním předpokladem jakýchkoliv vážnějších estetickovýchovných snah. Druhým základním požadavkem je dát škole hodnotné umění, které by odpovídalo věku žáků i místu a podmínkám školy.

O hlouběji založenou koncepci estetické výchovy se na počátku první republiky se zdarem pokusil Jiří Václav Klíma. Estetickou výchovu pojímá jako neoddělitelnou součást jednotného výchovného procesu, směřujícího ke Komenského ideálu harmonické osobnosti. Spolu s mravní výchovou se má stát estetická výchova protiváhou jednostranného intelektualismu škol. Ve shodě s Otakarem Hostinským spatřuje Klíma konečný cíl estetickovýchovných snah v rozvoji uvědomělého estetického soudu. Rozlišuje estetickou výchovu jako nadřazený pojem od výchovy umělecké, kterou opět člení na výchovu uměním, v níž je umění jen výchovným prostředkem, a výchovu k umění, kde tvůrčí umělecká činnost je vlastním výchovným cílem. Estetická výchova zahrnuje jednak složku uměleckou, jednak výchovu estetickými podněty přírody a prostředí.

Význam estetické výchovy a zvláště její umělecké složky je podle Klímy mnohostranný. Pomáhá překonávat důsledky dělbý práce, která vede člověka k jednostrannosti, povznáší člověka nad všednost života, plní úlohu katarickou a prostřednictvím ideálů vyjádřených v uměleckých dílech nás sblíží s národní kulturou i s celým lidstvem. Současně vyzvedá Klíma i sociální funkci estetické výchovy, která nám prostřednictvím umění umožňuje proniknout k sociálním problémům společnosti a pěstuje v nás etické ideály a cit pro spravedlnost.

⁶⁰ Otakar Hostinský, *O socializaci umění*, DK, Praha 1903, str. 25.

⁶¹ Josef Patočka, *Ideály umělecké výchovy a půda české skutečnosti*, DK, Praha 1902.

Největší přínos Klímova pojetí estetické výchovy je v tom, že stanovil jako jeden z hlavních úkolů této výchovy požadavek soustavně rozvíjet specifické umělecké poznávání reality, které je „právě tak samostatné a oprávněné jako poznání vědecké“. „Vedle analytických metod teoretického a abstraktního poznávání škola má stále udržovat citové, konkrétní a zosobňující vnímání dětské, aby v dítěti zůstal zachován k věcem vnějšího světa onen přímý citový a konkrétní vztah, kterým svět poznávají umělci a který později dospívajícího člověka vede k chápání děl uměleckých. Člověk nesmí přestat být dítětem, chce-li vcházet do pohádkových říší umění, nesmí ztratit lidsky citový poměr k světu, chce-li prožívat díla umělecká, která tímto poměrem svět zachycují a zobrazují. . . Škole náleží úkol vypěstovati obojí druh poznání, t. j. dovésti dítě až k onomu stupni, aby bylo schopno poznávati vědecky, mysliti a pracovati v pojmech, ale při tom aby přece neztrácelo schopnost bezprostředního postřehu skutečnosti, jaký nám podává umění.“⁶²

V předmnichovské republice se setkáváme s četnými závažnými esteticko-výchovnými podněty a snahami, které zdaleka nemohly být uvedeny do života škol i mimoškolních výchovných zařízení. Rozhodující úlohu vychovatelovy osobnosti v estetické výchově vyzvedl B o h u m i l M a r k a l o u s. V etické a zvláště estetické oblasti jsou podle něho nejdůležitější osobní vlastnosti učitelovy, „jeho kultura srdce, jeho důvěrný vztah k světu, jeho citové zkušenosti a jeho subjektivní, ba intimní vnitřní život“.⁶³ Z tohoto důvodu ani prý nelze zpracovat nějakou metodiku estetické výchovy, protože — obdobně jako při umělecké tvorbě — způsob výchovné práce, který volí určitá pedagogická osobnost, je svébytný, neopakovatelný a je „jistým druhem umění“.

Markalous, sám tvůrčí umělec (píšící pod pseudonymem Jaromír John), podrobně analyzuje četné estetické faktory v profilu, postojích a formách vychovatelova chování i jednání, které ve své syntéze navozují důležitý „sympatický kontakt“ mezi pedagogem a žáky. Estetickému postoji nelze naučit, musí být vypěstován komplexem podmínek, v nichž žák žije a pracuje. Proto se staví Markalous strážlivě i k současným snahám o zavedení výuky estetiky na střední školy. Estetika může podle Markalouse vypěstovaný vkus žáků pouze doplnit vědomostmi o estetických hodnotách. Její studium je však důležité pro učitele v jejich vzdělání by měly být „rovnoměrně uplatňovány jak principy poznání vědeckého, tak hodnocení estetického a etického“.

Význam prostředí v estetické výchově mládeže vyzvedl v české pedagogice E m i l E d g a r. „Izolovaným, chvilkovým pozorováním nemůže školská výchova mnoho dáti, nekoření-li v základech hlubších a mocnějších: ve vypěstěném denním okolí, ve vypěstěném denním životě.“⁶⁴ Východiskem estetické výchovy je architektonické řešení školy, která se má stát „pravým domovem pro děti“. Estetizace žáků má vycházet od vnější stránky, jako je péče o zevnějšek v širším smyslu, a postupovat k jejich stránce vnitřní. Proto máme podle Edgara začínat výchovou vkusu v každodenních životních situacích a jevech a postupně přistupovat k výchově v oblasti umění.

Systematický rozbor problémů estetické výchovy v české pedagogice přinesl

⁶² Jiří Václav Klíma, *Základní věty o estetické výchově*, Náš směr VII, Praha 1921 až 1922, str. 128 ad.

⁶³ Bohumil Markalous, *Poznání vědecké, umělecké a praxe školská*, Náš směr VII, Praha 1921—1922, str. 96.

⁶⁴ Emil Edgar, *K naší výchově estetické*, DK, Praha 1926, str. 7.

v dvacátých letech O t a k a r K á d n e r.⁶⁵ Vychází z rozboru novodobého estetickovýchovného hnutí v Německu, ve Francii a v českých zemích a ve shodě s ním spatřuje hlavní úkol této složky výchovy ve výchově estetických citů, tj. citů, které vznikají z pozorování krásna přírodního i umělého. V estetickovýchovném procesu rozlišuje dva základní aspekty: receptivní, který usiluje o výchovu schopností estetického prožitku, a produktivní, který v duchu moderních snah o aktivizaci dítěte usiluje o to, aby dítě v procesu vlastní činnosti postihlo problematiku vzniku uměleckého díla. S estetickou výchovou je třeba podle Kádnera začít již v předškolním věku v rodině. Pozornost dětí obracíme ke kráse přírody, obklopujeme je vkusnými předměty a dopřáváme jim volnost k samostatným výtvarným pokusům. Dítě ovšem nemůžeme přetěžovat, jeho estetické zážitky zatím nesytematizujeme; hlavním kritériem estetickovýchovné práce v tomto věku je jednoduchost, prostota a přirozenost.

Ve škole se má podle Kádnera estetickovýchovné působení projevit jednak v její vnější úpravě a výzdobě, jednak má estetická výchova jako princip pronikat všemi předměty. Ke školní estetické výchově mají pak přistoupit další formy, jako návštěvy divadel, uměleckých výstav, sbírek, hudebních produkcí, vycházky do přírody a školní slavnosti. Kádner klade důraz na specifický výcvik v pozorování a vnímání uměleckých děl, který má závěrem vyústit v soustavný výklad o podstatě a vývoji uměleckého krásna.

Kádner nejen rozebírá současné estetickovýchovné snahy, ale odhaluje i základní nedostatky dosavadního vývoje estetickovýchovného hnutí. Požadavky kladené na děti často překračovaly jejich možnosti (například požadavky na samostatné komponování melodií nebo na samostatnou literární tvorbu), vnímání a prožívání uměleckých děl bylo nahrazováno verbálními výklady, a tak hnutí, které chtělo překonat jednostranný intelektualismus školy, vedlo k nové formě intelektualismu. Trvalý výsledek novodobých estetickovýchovných snah vidí však Kádner v tom, že se odhalila vážná mezera ve výchovné práci školy, že se na umění přestalo pohlížet jako na požitek přístupný jen vybranému okruhu obecnstva a že se zdůraznila sociální funkce umění a nutnost vychovávat pro umění.

Jednu z nejučenějších syntéz o estetické výchově podal v české pedagogice O t a k a r C h l u p. Těžiště a cíl estetické výchovy vidí ve vědeckém poznání různých oborů umění, které je ovšem přiměřené až vyspělejšímu věku. Proto z hlediska genetického, které vyžaduje připravovat dítě na estetické zážitky od nejtětlejšího věku, chápe pod pojmem estetická výchova „záměrné působení prostředky krásy věku přiměřenými na smysly, cit, rozum a vůli“.⁶⁶ Tento pojem odlišuje od pojmu umělecké výchovy, jejímž cílem je „vésti mládež k uměleckému tvoření“.

Uměleckou výchovu rozčleňuje Chlup na obecnou, poskytovanou na všeobecně vzdělávacích školách, a speciální, realizovanou pro nadané jedince v odborných ústavech. Z rozlišení estetické výchovy jako složky receptivní a umělecké výchovy jako složky aktivní nevyplývá, že je nutno tyto dva druhy výchovy pěstovat odděleně. Chlup zdůrazňuje, že se porozumění pro umění prohlubuje, jestliže je provázejí pokusy o vlastní uměleckou tvorbu. Jelikož jsou však meze umělecké výchovy dány nadáním, které nebývá zdaleka všeobecné, je pro všechny normální děti přístupnější chápání umění než vlastní tvůrčí umělecká činnost. Z toho podle

⁶⁵ O t a k a r K á d n e r, *Výchova estetická*, Základy obecné pedagogiky. ČGU, Praha 1926, strana 1107--1128.

⁶⁶ O t a k a r C h l u p, *Pedagogika, Nové školy*, Brno 1936, str. 200.

Chlupa vycházeli i školští reformátoři, když usilovali o estetickou výchovu, která by přiblížila mládeži umění jako významnou kulturní hodnotu.

Otokar Chlup rozlišuje několik metod estetické výchovy. Východí je metoda bezděčná neboli průpravná, kterou rozumí, odvolávaje se především na Klímovy názory, taková opatření, jimiž je dítě „uváděno do prostředí esteticky vybaveného“, kde má co nejvíce příležitosti „vidět a napodobit krásné citové vztahy lidí k věcem“. Podstata emocionální metody estetické výchovy je v tom, že žákům umožňujeme syntetické citové dojmy z uměleckých děl. Při metodě intelektuální a analytické přistupuje počení o vzniku uměleckého díla, o jeho obsahu i vyjadřovacích a technických prostředcích. Tuto metodu doplňuje historická metoda, která ukazuje žákovi, že „každé dílo je výrazem určitého dějinného ovzduší, že je úzce spjato se světovým názorem, rozumovým a citovým životem své doby“, a metoda biografická, vysvětlující některé stránky uměleckého díla z umělceho života. K předchozím metodám přidružuje posléze metodu technickou, označovanou mnohdy jako metoda pracovní, tvořivá nebo produktivní, která se snaží uvádět mládež do estetické oblasti vlastní činností a vlastními uměleckými pokusy. V naznačeném systému metod se Chlupovi podařilo vystihnout v přehledné formě hlavní aspekty estetickovýchovných snah, jak jsme je poznali v různých pedagogických směrech a u různých autorů.

Ve shodě se svou obecnou teorií základního učiva ukázal Otokar Chlup v estetické výchově na význam dokonalého výběru uměleckých děl z nepřeberné zásoby národního i světového umění. Poznání nejvýznamnějších uměleckých děl má mimořádný výchovný význam. „Doplňme Baconovu zásadu »věda je moc« tezí »umění je moc zasahující oblast citů a vůle«,“ zdůrazňuje Otokar Chlup⁶⁷ a vyzvedá úlohu umění ve výchově mravní, vlastenecké, internacionalistické i ve výchově ke světovému míru. Estetická výchova se nemá omezovat jen na určité vyučovací předměty, ale má pronikat veškerým vyučováním a všemi složkami výchovy. K základům položeným ve vyučování má pak přistupovat diferencovaná zájmová estetickovýchovná práce mimotřídní a mimoškolní.

Velkou pozornost věnoval Otokar Chlup koncepci estetickovýchovných předmětů na základní i střední škole, zvláště problematice literární výchovy. Jeho kritické postřehy v tomto směru jsou dodnes aktuální. V literární výchově varuje Chlup před jednostranným teoretismem, který mění tuto výchovu ve studium literární historie zatlačující vlastní četbu literárních děl do ústraní. Když hodnotí školní literární příručky, zjišťuje, že „dbaly především úplnosti a souvislosti vývojové, hromadily jména spisovatelů často významu podřadného, takže ideálem literárního vzdělání byla znalost jmen a směrů, aniž se dostatečně přihlíželo k četbě a k obsahu“.⁶⁸ V literární výchově vyzvedá Chlup harmonickou proporcí mezi poznávanými národními a světovými díly, syntetický přístup k literárním dílům provázený úsilím o celkový literární obraz a nikoliv analyticky vypreparovanou mozaiku dojmů i poznatků, a důsledné uplatnění induktivní metody při poznávání literární teorie i historie. Hlavním cílem literární výchovy je podle Chlupa postupně proniknutí k „filosofii dějin literatury“. Není bez zajímavosti, že v rámci studia mateřského jazyka vyzvedl jako významný estetickovýchovný prvek i péči o rétorickou kulturu. Tendence označené v oblasti literární výchovy zdůrazňuje Otokar Chlup i ve výchově hudební a výtvarné a jsou jen konkretizací

⁶⁷ Otokar Chlup, *O estetické výchově*, SNDK, Praha 1956, str. 32.

⁶⁸ Otokar Chlup, *Středoškolská didaktika*, Nové školy, Brno 1935, str. 193.

jeho obecné estetickovýchovné koncepce. Chlupův přínos teorii estetické výchovy je mimořádný. Jako obecný pedagog organicky začlenil estetickou výchovu do celého výchovného systému a určil jí pevné místo ve výchovně vzdělávací práci na všech stupních škol. Jestliže dílo Otakara Hostinského položilo základy estetické, pak dílo Otokara Chlupa dalo pevné pedagogické základy české koncepci estetické výchovy.

K novému rozvoji estetickovýchovných snah na české půdě došlo po osvobození v roce 1945. Rodící se socialistická koncepce, vycházející z pokrokových tradic české pedagogiky, které se snažila tvořivě obohatit zkušenostmi z pedagogiky sovětské, usilovala od počátku o to, aby uvedla v život ideál harmonického rozvoje člověka, ve kterém by měla vedle složky rozumové, pracovní, etické a tělesné jednu z integrálních funkcí i složka estetická.

Spolu s Otokarem Chlupem se na tvorbě nové výchovné koncepce aktivně podílel český kulturní historik Zdeněk Nejedlý. Nedostatky v estetické výchově prozrazují podle Nejedlého nedostatky ve výchovné práci vůbec. Estetická výchova má proniknout veškerým vyučováním jak ve formě aktivní, tak receptivní, estetická hlediska se mají uplatnit jak v prostředí školy, tak v učitelově profilu.⁶⁹ To, jak učitel tvořivě pracuje, jak mluví, jedná, vypravuje, jaký má slovník, jak dovede oživit výklad a podnítit představitivost žáků, je důležitý estetickovýchovný aspekt, který by se měl uplatnit ve veškeré výuce. Škola by měla podle Nejedlého poskytnout žákům syntetický, barvitý obraz o celé národní i světové kultuře, a nikoliv jen izolované zkušenosti z jednotlivých umění. Tento integrující přístup se snažil uplatnit v koncepci nových učebních osnov humanitních předmětů na střední škole při reformě v roce 1948.⁷⁰

Dočasně omezení estetické výchovy na všeobecně vzdělávací škole, k němuž došlo v důsledku školské reformy z roku 1953, která podstatně omezila počet vyučovacích hodin estetickovýchovných předmětů v učebním plánu, vyvolalo po čase kritiku tohoto stavu a úsilí hlouběji rozpracovat problematiku estetické výchovy v socialistické pedagogice. Jestliže na začátku padesátých let převládla jako základní zdroj informací o estetické výchově pro širší pedagogickou veřejnost překladová literatura ze sovětské pedagogiky, od poloviny tohoto desetiletí můžeme pozorovat nový rozmach prací domácí provenience, které řeší jak obecné koncepční otázky, tak i teoretické problémy jednotlivých metodik estetickovýchovných předmětů.

V roce 1956 vycházejí dvě studie, které položily programový základ dalšímu rozvoji estetické výchovy v ČSSR. Je to jednak již výše zmíněná studie Otokara Chlupa „O estetické výchově“, jednak studie českého estetika Antonína Sychry „Vědecká estetika a estetická výchova“.⁷¹ Nový pohled pedagoga a estetika na tuto složku výchovy v situaci, kdy pedagogický zájem v ČSSR byl zaměřen především k problémům polytechnizace školy, byl závažným teoretickým činem, který nezůstal bez širší odezvy. Otokar Chlup analyzoval ve své studii dosavadní vývoj estetiky a estetickovýchovné práce, organicky navázal na své dřívější koncepce, které spojil se snahami o jednotnou všeobecnou socialistickou výchovu veškeré mládeže.

Antonín Sychra vychází ve svých úvahách z kritiky dosavadního pojetí estetické

⁶⁹ Jaroslav Kojzar, *Zdeněk Nejedlý o významu umění a estetické výchově*, Pedagogika 5/2, 1955, str. 90–100.

⁷⁰ Zdeněk Nejedlý, *Ideová výchova na střední škole*, SPN, Praha 1949.

⁷¹ Antonín Sychra, *Vědecká estetika a estetická výchova*, SNDK, Praha 1956.

výchovy. Ukazuje jednostrannost emotivní koncepce, která spatřovala v estetické výchově pouhou citovou protiváhu intelektualizace školy, jednostrannost snah vyzvedajících jen výchovu smyslu pro krásu, jednostrannost tendencí, které přecenily moment prožívání uměleckého díla a nedocenily výchovu k uvědomělému estetickému soudu a k poznání historického vývoje umění, stejně jako jednostrannost těch proudů, které viděly v estetické výchově pouze nástroj k výchově mravní. Nedostatky estetickovýchovné koncepce v experimentální pedagogice spatřuje Sychra v tom, že tato koncepce jednak omezila estetické prožívání výlučně na estetický soud, jednak postavila estetický soud do absolutního protikladu proti hodnocení obsahovému. V tomto přístupu nachází Sychra kořeny těch praktických směrů estetickovýchovné práce, které jednostranně přeceňovaly technickou stránku jak při poznávání uměleckých děl, tak při uměleckém výcviku.

Ve své koncepci estetické výchovy vychází Sychra z rozdílů dvou forem poznání — poznání vědeckého a poznání uměleckého. Jelikož „nejvlastnější smysl umění“ spatřuje ve funkci poznávací, dospívá k závěru, že těžištěm estetické výchovy je rozvoj žákovy poznání reality prostřednictvím umění. Umělecká poznávací metoda je podle Sychry mládeži „zvláště blízká svou konkrétností, smyslovou názorností a emocionální bezprostředností“. Přednost této metody vidí v tom, že umělecké dílo působí komplexně na rozum, na cit, na mravnost i na tvorbu životního názoru. Závěry pro školní estetickou výchovu koncentruje Sychra do tří tezí. (1) „Má-li umění v pedagogickém procesu, i mimo speciální předměty umělecké výchovy plnit svůj úkol, pak je třeba, aby se neztrácela, neustupovala do pozadí jeho uměleckost, je třeba, aby bylo skutečně vnímáno, prožíváno jako umění.“ (2) „Aby umění bylo chápáno jako umění, aby se žáci učili umělecky prožívat, k tomu nestačí jen estetická výchova v širším smyslu slova, nýbrž je třeba i estetické výchovy v užším smyslu slova, tj. speciálních předmětů, a to . . . v celém rozvoji žáků.“ (3) Poněvadž pak žáci nejspíše vnikají do podstaty umění tehdy, když jsou sami aktivní, je třeba, „aby estetická výchova v speciálních předmětech rozvíjela dialekticky dvě stránky: chápání uměleckých děl a vlastní tvoření.“⁷²

Věnuje-li Sychra hlavní pozornost umělecké složce estetické výchovy, snaží se Vlastimil Uher o syntetické postižení všech hlavních úkolů estetickovýchovné práce v rozvoji mládeže. I když má estetická výchova ve škole k dispozici některé speciální vyučovací předměty, nemůže se zdaleka omezit jen na ně. „Výchova k chápání krásy ve věcech a jevech, v jednání lidí i v přírodě a výchova vkusu vůbec nemůže se stát vyučovacím předmětem, nýbrž je neodlučitelnou součástí veškeré učitelovy činnosti, prolíná prací vyučovací i mimovyučovací i mimoškolními činnostmi.“⁷³ Uher podrobně analyzuje význam prostředí pro estetickou výchovu, estetické prvky v dětské hře, úlohu kolektivu v estetickovýchovném procesu, základní metody estetickovýchovné práce ve vyučování i mimovyučovací i mimoškolní formy estetické výchovy. Ukazuje spojitost i specifický přínos každého z uvedených prvků estetické výchovy a vyslovuje požadavek jejich integrace, koordinace a návaznosti. Současně se Uher zamýšlí i nad metodologickými problémy teorie estetické výchovy jako pedagogické disciplíny.⁷⁴

S obdobným úsilím o syntetickou koncepci estetické výchovy mládeže se setká-

⁷² Tamtéž, str. 62 ad.

⁷³ Vlastimil Uher, *Problémy estetické výchovy*, SPN, Praha 1957, str. 25.

⁷⁴ Vlastimil Uher, *K problematice výzkumu a pokusu v estetické výchově*, Sborník prací pedagogického institutu v Ostravě, 3 — 1963, str. 3—12.

—, *K metodologii teorie estetické výchovy*, Pedagogika XIV/3, 1964, str. 253—259.

váme i u Jaromíra Uždila.⁷⁵ Uždil vychází z analýzy vývoje základních estetickovýchovných snah v pedagogice světové i české a shodně s tradicí rozlišuje jednak estetickou výchovu všeobecnou, prostupující jako princip veškerou výchovnou práci, a speciální, uskutečňovanou v estetickovýchovných předmětech, jednak estetickou výchovu receptivní, přibližující žákům krásu umění i mimo umění, a aktivní, zaměřenou k vlastní tvůrčí činnosti. Podrobně rozebírá vzdělávací a výchovný význam estetické výchovy, zvláště její vztah k mravní výchově, i její fyziologické a psychologické předpoklady. Hlavní nedostatky všeobecné estetické výchovy spatřuje Uždil v tom, že bývá mnohdy opomíjen emocionální aspekt, uměleckých děl se často užívá jako pouhé „názorné pomůcky“, jako ilustrace určitého jevu, což může žáky vést k mylné představě o nadřazenosti vědecké poznávací metody nad metodu uměleckou, a často se úplně přehlídí estetická struktura předváděného uměleckého díla, ačkoliv formální stránka každého umění „nepostižitelně splývá s obsahovou“. Uždil přináší i cenné metodické postřehy z oblasti různých složek estetické výchovy. Všimá si metod rozvíjení umělecké aktivity, výchovy estetikou prostředí, emocionálního působení uměleckých děl i jejich racionálního rozboru, klasifikuje metodické prostředky učitelovy a neopomíjí ani prostředky mimoškolní estetické výchovy. Zvláštní pozornosti zasluhuje Uždilův přínos ve speciální oblasti výtvarné výchovy, kde patří k předním českým průkopníkům této složky výchovy.⁷⁶

Problémy estetické výchovy ve vysokoškolských podmínkách se obírá Bohumil S. Urban.⁷⁷ V estetické výchově vidí scelující složku celého výchovného procesu na vysoké škole a její obsah shrnuje do tří základních okruhů: rozvíjet smysl pro umění prostřednictvím výchovy uměleckým dílem; vést k chápání a porozumění estetických kvalit v přírodě a ve společnosti, zejména v lidských vztazích a v pracovní činnosti; vést k aktivnímu přetváření přírody a společnosti ve smyslu estetickém. Vědomě eliminuje výchovu k aktivní umělecké činnosti, k osvojení technických základů umělecké práce a později k rozvíjení uměleckých vloh; tuto výchovu odkazuje do zájmových studentských kroužků. Na základě zevrubného rozboru i výzkumu ukazuje význam estetických činitelů ve výchově kulturních zájmů a potřeb vysokoškolské mládeže. Dospívá k závěru, že „stálý zřetel studentů i vysokoškolských učitelů k otázkám umělecké kultury přispívá k všestrannému harmonickému rozvoji jejich osobnosti a dotváří jejich kulturní profil“.

Obecným otázkám estetické výchovy na základní škole jsou věnovány studie Františka Holešovského.⁷⁸ Estetickou výchovu pojímá jako „výchovu k estetickému osvojování skutečnosti.“ Hlavní úloha v ní přísluší umělecké složce, vedle níž ovšem „nabývá nového významu realizace estetického principu v práci, v činnosti a chování mládeže a estetické osvojování přírody.“ Holešovský ukazuje na nutnost těsně spojit aktivní a receptivní stránku estetické výchovy, které se

⁷⁵ Jaromír Uždil, *Estetická výchova*, SPN, Praha 1960.

⁷⁶ Jaromír Uždil, Dagmar Razáková, *Metodika výtvarné výchovy na mateřské škole*, SNP, Praha 1958.

Jaromír Uždil, Josef Hron, *Metodika výtvarné výchovy na národní škole*, SPN, Praha 1961.

Jaromír Uždil, Igor Zhoř, *Výtvarné umění ve výchově mládeže*, SPN, Praha 1964.

⁷⁷ Bohumil S. Urban, *Estetická výchova a vysoké školy*, SPN, Praha 1961.

⁷⁸ František Holešovský, *K systému estetické výchovy na národní škole*, SNP, Praha 1960.

—, *Ciele estetickej výchovy a ich konkretizácia*, SPN, Bratislava 1967.

vzájemně prolínají a doplňují. Úspěšná estetickovýchovná práce na všeobecně vzdělávací škole předpokládá, abychom přesně vymezili vlastnosti, kterých mají žáci ve výchovném procesu dosáhnout, vytvořili vhodnou organizační strukturu, v níž se tento proces realizuje, provedli zdůvodněný a uvážený výběr uměleckých děl a jasně vytyčili obsah práce s těmito díly, podmíněný stupněm vývoje žáků a specifičností daného umění. V metodice estetické výchovy zvláště vyzvedá zásadu bezprostřednosti, celostnosti a trvalosti v práci s uměleckým dílem. Možnosti k dalšímu prohloubení estetické výchovy na základní škole vidí především v koordinaci jednotlivých složek estetickovýchovné práce a v posílení estetických aspektů v pracovních činnostech. Cenný je přínos Holešovského na úseku výtvarné výchovy.

Rozmach v teoretickém řešení obecných problémů estetické výchovy, jíž se dostalo školským zákonem z roku 1960 příznivějšího postavení i na všeobecně vzdělávací škole, je provázen intenzivní tvůrčí prací na metodikách jednotlivých estetickovýchovných předmětů. Teoretickými problémy literární, hudební a výtvarné, ale i filmové a divadelní výchovy se nezabývají pouze pedagogičtí odborníci, ale věnují jim stále větší pozornost i umělečtí teoretikové a historikové. Teorie estetické výchovy čerpá dnes v ČSSR cenné podněty z estetických prací Mirka Nováka, Antonína Sychry, Olega Suse, Dušana Šindeláře i Jaroslava Volka. V teorii literární výchovy uvedme alespoň literárního historika Josefa Hrabáka a metodiky literární výchovy Svatopluka Cenka, Viléma Pecha a Jaroslava Machytku. V oblasti hudební výchovy položili novodobé koncepci pevné základy estetik Otakar Zich, muzikolog Vladimír Helfert a hudební pedagog Adolf Cmíral. Tyto tradice v současné době dále rozvíjejí muzikologové Josef Plavec a Bohumír Štědroň a četní hudební pedagogové, jako František Lýsek, Libor Melkus nebo Ladislav Daniel. V oblasti výtvarné výchovy jmenujme vedle již zmíněných autorů (Uždila, Uhra, Urbana, Holešovského) alespoň Igora Zhoře, Josefa Hrona nebo Milana Houru. Otázkami estetické výchovy se zabývají vědecké konference, věnují jim pozornost četné časopisy jak odborné, tak obecně pedagogické a stále více se s nimi setkáváme i na stránkách uměleckých a kulturních časopisů; vycházejí nejrozmanitější metodické a populárně zaměřené publikace o této problematice.

Z Á V Ě R

V letném přehledu jsme se snažili načrtnout vývoj estetickovýchovných snah v pedagogice od konce XIX. století, kdy se estetická složka výchovy stává stále více předmětem zájmu nejen obecných pedagogů a estetiků, ale především specialistů. Zdaleka jsme se nemohli zastavit u všech autorů, kteří by zasluhovali pozornosti, ani hlouběji rozebrat bohatství myšlenek a podnětů, s nimiž se v jejich pracích setkáváme. V této studii však nešlo tak o úplnost výčtu a přesný popis všech koncepcí, jako spíše o to, abychom zvolenými reprezentanty nastínili některé vývojové tendence, které se rýsují v moderní pedagogice na úseku estetické výchovy.

Poznali jsme, jak se často v různých systémech vyzvedají značně odlišné stránky estetickovýchovné práce. K umění jako základnímu prostředku estetické výchovy přistupují nové prostředky, ať již estetika prostředí, přírody a života společnosti, nebo estetika produktivní práce i vědeckého bádání. Ke koncepcím vyzvedajícím rozvoj umělecké aktivity mládeže přistupují snahy o výchovu k adekvátní recepci umění i krásy mimo umění a o výchovu ke komplexnímu estetickému

postoji jedince k realitě. Vedle směrů, které považují za hlavní cíl rozvoj estetické citlivosti a vkusu, se setkáváme s úsilím o všestranné výchovné působení umění a krásy při utváření osobnosti. V mozaice zdánlivě rozdílných přístupů a snah se však rýsuje základní tendence — úsilí o integraci různorodých prvků estetikových práce a o komplexní pojetí estetické výchovy jako důležité složky, která prostupuje celým výchovně vzdělávacím procesem a významně se podílí na všestranném rozvoji moderního člověka.

MODERN ENDEAVOURS IN AESTHETIC EDUCATION

Since the close of the nineteenth century, an increased interest in aesthetic education has been observed in pedagogy. This component of a modern harmonic education is becoming not only the object of the professional study of pedagogues but, at the same time, it is penetrating more deeply into the centre of general attention of the aestheticians and theoreticians of the arts. The main motive of this unprecedented endeavour to deepen the aesthetic education of both the young generation and the adults may be explained by the effort to face the one-sided rationalization of modern life and school, and to renew the classical and renaissance ideal of harmonic development of the individual in contemporaneous conditions. There are increasing tendencies to bring school and life closer together, and to overcome the traditional passive instruction by an all-round activation of the young people. The intellectual development of pupils should be balanced by cultivating their feelings and will. It is beauty and arts that, in addition to the active working operations, should become the main source enriching the education of the young people.

In the present paper the author has made an attempt to outline various ways followed by the aesthetic education in the western and socialist schools of pedagogy, with a special view to the development of the theory concerning aesthetic education in the Czech pedagogy since the beginning of the twentieth century. Of course, when solving such broad and complex problems, the author can take into account only certain personages, conceptions, and directions, the analyses of which may help to understand some future trends in modern pedagogy concerning aesthetic education of the young people and the adults.

On the basis of the historical and comparative analyses the author demonstrates how in various systems rather different aspects are often brought forth in aesthetic education. In addition to the arts, new media gradually appear to provide aesthetic education, such as the aesthetics of the environment, nature, and life of society, as well as the aesthetics of productive work and scientific research. In addition to the conceptions bringing forth the development of the aesthetic activity of young people, new attempts appear to provide them with an adequate reception of arts and beauty, and to provoke a complex aesthetic attitude of the individual towards reality.

Besides the trends regarding the development of aesthetic sensitiveness and taste as the chief objective, there is an endeavour to create a harmonic educational function of arts and beauty in shaping one's personality. No matter how different the individual approaches may appear, the basic tendency shows the endeavour to integrate various media and to conceive aesthetic education in a complex way, which, as an important component of general education, penetrates through the whole process of education and takes an important part in the harmonic development of modern man.

