

Jůva, Vladimír

Estetická výchova mládeže : résumé

In: Jůva, Vladimír. *Die ästhetische Erziehung der Jugend*. I. Vyd. 1. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1967, pp. 115-129

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/119906>

Access Date: 02. 12. 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.

RÉSUMÉ

ESTETICKÁ VÝCHOVA MLÁDEŽE

Moderní výchova, harmonicky rozvíjející rozumovou, citovou i volní stránku osobnosti, není myslitelná bez estetické složky. Antický ideál múzické výchovy, znovu objevený renesancí, nabývá nového smyslu v soudobé koncepci výchovy, která má všestranně rozvíjet poznávací i tvůrčí síly člověka jako aktivního činitele společenského vývoje. Ekonomický i technický rozvoj společnosti i její bohatý a diferencovaný kulturní život tvoří dnes reálné předpoklady pro to, aby byly uskutečněny estetickovýchovné ideály, které nemohly dřívější generace plně uvést v život. Účinná estetická výchova se stává významným činitelem, podporujícím další rozkvět kultury a postupné uplatnění estetických zřetelů v celém životě společnosti.

Úkolem této studie je analyzovat některé základní otázky estetické výchovy mládeže. První část je věnována metodologickým problémům teorie estetické výchovy jako dílčí pedagogické disciplíny. Zkoumá její předmět, její vztahy k jiným vědeckým oborům, systém jejich hlavních problémů a její výzkumné metody. Druhá část podává přehled o vývoji estetické výchovy od antiky až po současnost se zvláštním zřetelem k estetickovýchovným snahám v české pedagogice. Na základě vývojové a srovnávací analýzy i dílčích výzkumů je pak ve třetí části rozebrána současná koncepce estetické výchovy: její úkoly, význam a principy, kritéria výběru a systematizace uměleckého materiálu a přehled hlavních forem estetickovýchovné práce. Celá studie je analytické povahy a nečiní si nároky na konečné řešení složité a komplexně podmíněné problematiky.

I. METODOLOGICKÉ PROBLÉMY TEORIE ESTETICKÉ VÝCHOVY

Jedním z charakteristických rysů novodobého vývoje vědeckých oborů je jednak diferenační, jednak integrační tendence. V rámci tradičních oborů vznikají nové vědecké disciplíny, a to jak z hlediska aktuálních společenských potřeb, tak v důsledku nových objevů i výzkumných metod. Vyčleňováním dílčích problémů v rámci samostatných vědeckých disciplín dospívají jednotlivé vědy k hlubšímu poznání zákonitostí zkoumané reality. Tento přístup, nutný z hlediska dalšího rozvoje jednotlivých věd, skrývá ovšem nebezpečí atomizace vědeckých problémů a mozaikovitého pohledu na komplexní realitu. Tento nedostatek je proto překonáván současným úsilím o integraci, projevující se zdůrazněním obecných disciplín v rámci jednotlivých věd, vznikem mezioborových disciplín, analýzou mezioborových vztahů i týmovým přístupem k řešení problémů.

Diferenační a integrační proces můžeme pozorovat i v současném vývoji pedagogiky. Snaha o hlubší analýzu komplexního výchovného procesu a přístup k výchovným problémům z nejrozmanitějších aspektů vedou k tomu, že vznikají různé dílčí pedagogické disciplíny, které dnes tvoří již značně složitý a rozsáhlý systém pedagogických věd. Jednou z pedagogických disciplín, usilujících o relativní osamostatnění v rámci pedagogických věd, je také teorie estetické výchovy.

Snaha pojímat teorii estetické výchovy jako samostatnou dílčí pedagogickou disciplínu je dána několika momenty. Teorie estetické výchovy má svůj specifický předmět — výchovu estetického postoje člověka k realitě. Je pěstována nejen pedagogikou, ale mnohé její problémy jsou často řešeny i v rámci estetiky a jednotlivých věd o umění za spolupráce dalších věd (především psychologie, fyziologie a socio-

logie). I výzkum estetickovýchovné problematiky má vzhledem ke zvláštnostem estetických jevů některé specifické stránky. Další rozvoj estetickovýchovné teorie je podmíněn všestrannou analýzou estetickovýchovného procesu, podrobným rozpracováním jeho cílů, úkolů, složek, principů, forem a metod, což lze nejlépe uskutečnit na bázi dílčí vědecké disciplíny. Současně je ovšem třeba se vyvarovat toho, aby nebyla opomíjena integrace estetické výchovy v komplexním pedagogickém procesu, kde estetické zřetelové tvoří pouze jednu ze stránek všestranného rozvoje osobnosti.

Předmět teorie estetické výchovy

Estetická výchova rozvíjí mládež v oblasti jevů a činností, jimiž se obírá jedna ze společenských věd, estetika. Analýza předmětu estetiky a její problematiky pomáhá pedagogice řešit cíle a úkoly estetickovýchovné práce. V pojetí estetiky se setkáváme s užší a širší koncepcí. Jestliže užší pojetí estetiky spatřuje její předmět pouze v oblasti umění, širší koncepcí této disciplíny (která je tradiční v české estetice) poukazuje v podstatě na dvojí okruh problémů: na problematiku umění, jeho zákonitosti a společenské funkce a na problematiku estetické stránky reality (přírody, práce a života). Dvěma okruhy estetické problematiky odpovídají *dva okruhy estetickovýchovné práce*: (1) estetická výchova uměleckými prostředky neboli umělecká výchova a (2) estetická výchova mimouměleckými prostředky.

Základní otázka teorie estetické výchovy je problém *vztahu umělecké výchovy a estetické výchovy mimouměleckými prostředky*. Při jejím řešení můžeme opět vyjít z estetiky, která většinou na první místo staví problematiku umění; umění je „nejkoncentrovanější vyjádření estetického vztahu ke skutečnosti“ (L. N. Stolovič) a tím i základním prostředkem estetické výchovy. I když se vztah umělecké výchovy a estetické výchovy mimouměleckými prostředky řeší převážně z hlediska priority výchovy umělecké, narůstají v současné době zvláště v socialistické pedagogice snahy o to, aby byla podstatně prohloubena mimoumělecká složka estetické výchovy, zvláště rozvoj estetického vztahu k práci a kultury života. Nové koncepcie estetické výchovy jsou většinou charakteristické snahou po integraci umělecké a mimoumělecké složky estetickovýchovné práce v jednotném výchovném procesu.

V estetickovýchovném procesu můžeme dále rozlišit *dvě základní stránky*: aktivní a receptivní. Při styku s uměním i s krásou mimo umění jde jednak o poznávání, citové prožívání a hodnocení estetické reality, jednak o její vlastní vytváření. Rozlišení těchto stránek nemá ovšem vést k jejich vzájemné izolaci; jde naopak o to, aby bylo dosaženo harmonické syntézy receptivní a aktivní stránky v jednotném procesu výchovy estetického postoje jedince ke skutečnosti.

Teorie estetické výchovy a jiné vědecké obory

Při řešení svých problémů se teorie estetické výchovy stýká s četnými jinými vědeckými obory; o jejich výsledky se opírá, na jejich závěry navazuje, anebo jim naopak poskytuje svými problémy podněty k vědeckému zkoumání. Analýza těchto mezivědných vztahů je významná z metodologického hlediska, neboť přehlížení a opomíjení mezivědných spojitostí se odráží jak v jednostrannosti teoretických závěrů, tak v nedostatečích každodenní estetickovýchovné praxe.

Teorie estetické výchovy jako pedagogická disciplína těsně souvisí především s jinými *pedagogickými obory*. Tento vztah je trojí povahy: podřadný vzhledem k obecné pedagogice, dějinám výchovy a obecné didaktice, souřadný vzhledem k teoriím jiných složek výchovy a nadřazený vzhledem k metodikám jednotlivých estetickovýchovných předmětů. Při řešení problematiky teorie estetické výchovy je třeba dbát všech možností koordinace s jinými pedagogickými disciplínami, usilovat o jednotný přístup obsahový i metodologický, avšak současně přihlížet ke specifitě každé z pedagogických disciplín a nespěšovat teorii estetické výchovy s jinými obory (např. s didaktikou, s teoriemi jiných složek výchovy nebo s metodikami estetickovýchovných disciplín).

Vedle pedagogických oborů má teorie estetické výchovy nejtěsnější vztah k *estetice*. Jednotlivá pojetí estetické výchovy vždy vycházejí z určité estetické koncepce, stupeň rozpracovanosti estetické teorie podmiňuje i rozvoj estetickovýchovné teorie a mnohé studie o estetické výchově jsou převážně studii estetickými. Estetika pomáhá teorii estetické výchovy řešit koncepcí této složky výchovy, její cíle, úkoly, obsah

i výběr a interpretaci uměleckého materiálu. Hranice mezi estetikou a teorií estetické výchovy je v mnoha otázkách obtížné stanovit a z této těsné spojitosti obou oborů vzniká někdy nedorozumění: Teorie estetické výchovy se někdy zaměřuje za populární výklad estetické problematiky, místo aby věnovala pozornost vlastnímu problému — výchově estetického postoje člověka ke skutečnosti. Obdobný vztah jako k estetice má teorie estetické výchovy k jednotlivým *vědám o umění*, k teorii umění pro mládež a k folkloristice.

Jestliže estetika a vědy o umění poskytují teorii estetické výchovy především podklady pro řešení koncepčních a obsahových otázek, při analýze estetickovýchovného procesu a jeho činitelů vystupují do popředí důležité zřetelové *psychologické*. Východím okruhem psychologických problémů, jejichž řešení ovlivňuje i samu koncepci estetické výchovy, je problematika podstaty a vývoje uměleckých schopností a nadání. Různá odpověď na otázku výskytu a vychovatelnosti schopností může vést k důvěře nebo naopak ke skepsi vůči široce koncipované estetické výchově veškeré mládeže. Druhý okruh psychologických problémů tvoří rozbor procesu vnímání, chápání a citového prožívání uměleckých děl a krásy a utváření hodnotícího estetického postoje k realitě. Třetím okruhem jsou pak otázky podstaty a rozvíjení uměleckých dovedností, kdy k psychologickým zřetelům mnohdy přistupují i zřetelové *fyzilogické*. Nemalý význam nabývá pro teorii estetické výchovy i *sociologická* analýza kultury a umění, zvláště při řešení společenské funkce a podmíněnosti estetickovýchovné práce.

Spojitiže teorie estetické výchovy s jinými vědeckými obory je poměrně široká, což je dáno komplexností estetickovýchovné problematiky i rozmanitostí aspektů, ze kterých ji můžeme zkoumat. I když jsou některé stránky estetickovýchovné práce předmětem zájmu různých vědeckých oborů, je teorie estetické výchovy vyhraněným pedagogickým oborem, jehož specifičnost tkví v tom, že na základě všeobecné analýzy a v koordinaci s jinými pedagogickými disciplínami řeší koncepci výchovy estetického postoje člověka ke skutečnosti.

Základní problémy teorie estetické výchovy

S problematikou estetické výchovy se setkáváme v dějinách výchovy od nejstarších údobí, avšak teprve od druhé poloviny XIX. století a hlavně ve XX. století můžeme sledovat hlubší snahy o to, konstituovat tento obor jako specifickou pedagogickou disciplínu. Studie o problematice estetické výchovy jsou jednak práce estetiků, kteří se zaměřují především k vlastním estetickým otázkám a jejich aplikaci ve výchově, jednak práce pedagogů, kteří věnují hlavní pozornost procesu estetického rozvoje žáků. Jestliže mnohé dílčí pedagogické disciplíny mají své problémy poměrně značně rozpracované, teorie estetické výchovy stojí po mnoha stránkách na počátku svého zkoumání.

Jako při řešení jiných pedagogických problémů je třeba i při zkoumání základních otázek teorie estetické výchovy provést jednak historický srovnávací rozbor vývoje estetickovýchovné problematiky, jednak její systematickou analýzu a klasifikaci. Východiskem je *rozbor vývoje estetickovýchovných snah* od antiky přes renesanci a klasické výchovné systémy XVII.–XIX. století k bohaté diferencovaným tendencím, jak se projevují v našem století. U kořenů nejrozmanitějších estetickovýchovných snah stály a stojí jednak obecné pedagogické koncepce, v každé společnosti složitě podmíněné činiteli ekonomickými, sociálními, politickými i kulturními, jednak rozmanité koncepce estetické. Dějiny výchovy odhalují různý přístup k estetické výchově i její různé modely a z tohoto hlediska překvapuje, že právě problémy vývoje estetické výchovy byly mnohdy řešeny jen okrajově a rámcově.

Vážným problémem je *rozbor teoretických východisek*, poskytovaných jednotlivými vědeckými disciplínami, o které se teorie estetické výchovy opírá. Vztah teorie estetické výchovy k těmto disciplínám je převážně deduktivní, stav rozpracovanosti těchto oborů a jejich současné koncepce podmiňují řešení estetickovýchovné problematiky. Teoretické závěry teorie estetické výchovy zdaleka ovšem nejsou pouze dedukovány z jejich pomocných věd. Vedle důležitého východiska historického a srovnávacího je jejich základním zdrojem indukce z informací, získávaných výzkumem estetickovýchovného procesu a jeho činitelů.

Systematická analýza estetické výchovy předpokládá, abychom podrobně rozebrali její *funkci ve společnosti* a formulovali její *cíle a úkoly*. Obecná funkce estetické

výchovy — adaptace členů společnosti estetické stránce reality, se projevuje v rozmanitých aspektech jak ve vývoji jedince (v rozvoji jeho smyslové citlivosti, poznávacích a fantazijních procesů, v utváření estetického citění, uměleckých schopností a dovedností atd.), tak v životě společnosti (v sociální adaptaci členů společnosti, v uplatnění estetických zřetelů v životě společnosti i v rozvoji kulturního života). Z mnohostranné funkce estetické výchovy pak vyplývají její cíle a úkoly, zaměřené jak k rozvoji estetické receptivity, tak aktivity v oblasti umělecké i mimoumělecké.

Estetická výchova se jako složka všestranné výchovy osobnosti těsně stýká a prolíná s ostatními složkami. Významným problémem teorie estetické výchovy je proto *analýza vztahů estetické výchovy k výchově rozumové, mravní, tělesné i polytechnické a pracovní*, která nám umožňuje nejen postihnout spojitost těchto složek, ale současně i stanovit jejich specifické znaky. Dalšími vážnými problémy teorie estetické výchovy je *rozběr jejích principů* (jednak aplikovaných obecných výchovných principů na estetickovýchovný proces, jednak specifických estetickovýchovných principů), *forem* (školních i mimoškolních) a *metod* (jednak obecných metod vzdělávací a výchovné práce, aplikovaných při rozvíjení estetických představ, pojmů, činností, schopností a postojů, jednak specifických estetickovýchovných metod). Každý z uvedených hlavních problémů se dále dělí na desítky dílčích otázek, z nichž každá vyžaduje opět mnoha analytických, srovnávacích i experimentálních výzkumů.

Výzkum estetickovýchovné problematiky

Obdobně jako jiné pedagogické disciplíny má i teorie estetické výchovy dva základní zdroje vědeckých informací: jednak kriticky zhodnocený historický odkaz, jednak současnou estetickovýchovnou praxi. Úspěšné řešení problémů estetické výchovy je podmíněno komplexním výzkumem, v němž se vývojové a srovnávací aspekty spojují s rozborem současného stavu a výsledků nejrozmanitějších forem estetickovýchovné práce a vyúsťují v experimentální ověřování nových koncepcí, prostředků i metod estetické výchovy.

Historicko-srovnávací metoda se významně podílí při řešení koncepčních otázek teorie estetické výchovy, avšak ani při řešení problematiky estetickovýchovného procesu se bez ní vážná vědecká práce nemůže obejít. Historie poskytuje teorii estetické výchovy tři základní okruhy informací: (1) rozběr reálných estetickovýchovných koncepcí v rámci pedagogických systémů minulosti, (2) obraz estetickovýchovné praxe v různých pedagogických institucích a (3) estetickovýchovné ideje klasiků pedagogiky, filosofů a estetiků, které většinou nebyly, a v daných podmínkách ani nemohly být realizovány. Rozbor těchto idejí je významným inspiračním zdrojem při hledání nových modelů estetickovýchovné práce. Přes svůj velký význam je však historicko-srovnávací metoda používána poměrně málo a i v české pedagogice, kde historicko-srovnávací přístup k výchovné problematice má své tradice, byla v posledních letech zvláště v metodikách estetickovýchovných disciplín značně opomíjena.

Druhým zdrojem informací v teorii estetické výchovy je *výzkum současné estetickovýchovné praxe* v různých typech vzdělávacích a výchovných institucí. Úkolem tohoto výzkumu je sbírat, analyzovat a zobecňovat pedagogické jevy, postupně odhalovat zákonitosti estetickovýchovného procesu a dospívat ke zdůvodněným pedagogickým normám, ovlivňujícím další vývoj estetickovýchovné praxe. Při pedagogickém výzkumu v estetické výchově (obdobně jako v jiných pedagogických disciplínách) používáme rozmanitých výzkumných metod, jako pozorování, experimentu, rozhovoru, dotazníku, studia pedagogických dokumentů i měření výkonů (jednotlivé metody jsou v práci blíže charakterizovány a doloženy typickými příklady). Tyto metody se většinou uplatňují komplexně a induktivně vyvozené závěry z pedagogického výzkumu jsou současně spojovány s deduktivními závěry z jiných vědeckých oborů.

II. NÁSTIN VÝVOJE ESTETICKOVÝCHOVNÝCH SNAH

Sledujeme-li tisíciletý vývoj pedagogického úsilí lidské společnosti, srovnáme-li různé teoretické pedagogické koncepce i praktické výchovné systémy, neujde naší pozornosti, že se téměř v každé pedagogické soustavě uplatňují vedle zřetelů filo-

sofických, vědeckých a etických i aspekty estetické. V dějinách výchovy se setkáváme s různým přístupem k estetické složce. Vedle pedagogických směrů, které ji staví na čelné místo a spatřují v ní významný integrační prvek výchovy, stojí jednostranné racionalistické a utilitaristické systémy, v nichž připadá estetické výchově jen okrajová úloha. Vedle tendencí, které vidí hlavní cíl v poznávání uměleckých děl nebo v rozvoji umělecké tvořivosti, střetáme se s vážným úsilím postavit do centra této výchovy estetizaci prostředí, práce a zákovy osobnosti. Vedle snah, které racionalizují přístup k umění a ke kráse, se rýsují pokusy položit těžiště estetické výchovy především do oblasti citové a volní. Nelze popřít, že z hlediska hlubšího pochopení estetickovýchovné problematiky poskytují dějiny této složky výchovy mnoho cenných podnětů i závažných poučení. Z bohaté problematiky vývoje estetickovýchovných snah se můžeme ovšem zaměřit pouze na hlavní etapy tohoto vývoje a na nejnepřítější autory a směry.

Estetická výchova v antické a středověké pedagogice

Různý přístup k estetické výchově nám dokládají již dva základní výchovné systémy v antickém Řecku. *Spartská výchova*, jednostranně zaměřená na složku tělesnou a vojenskou, nevyklučovala sice ani aspekty estetické, ale estetickovýchovná stránka byla podřízena hlavnímu cíli — přípravě fyzicky zdatného bojovníka. Cíl *aténské* výchovy — kalokagathia — byl ve shodě s hospodářským i kulturním rozmachem Atén podstatně syntetičtější a vedle rozumové, mravní a tělesné složky v něm hrála významnou úlohu i estetická výchova, především studium hudby, zpěvu a poezie a pěstování gymnastiky. Estetický prvek se projevoval v aténské výchově i důrazem na kulturu řeči a studium rétoriky.

Ústřední estetickovýchovnou disciplínou byla v antickém Řecku hudební výchova. *Pythagorovci* spatřovali v hudbě formu vyjádření světové harmonie a vyzvedali její etický a katartický vliv. *Platón* vidí v hudbě jeden ze základních prostředků výchovy občana. Analyzuje její kladný i negativní vliv na jedince, uvažuje o etické významu rytmů, tónin i hudebních nástrojů a požaduje přísný výběr uměleckého materiálu ve shodě s výchovnými cíli. Výchovný význam umění široce zdůvodnil *Aristoteles*. Varuje před jednostranně utilitárními hledisky ve výchově a v hudbě i ve výtvarném umění spatřuje především prostředek výchovy k estetické citlivosti. Tak jako gymnastika utváří krásu těla, přispívá hudba k pěstování duševní krásy. Múzicko-gymnastická výchova, směřující k harmonickému rozvoji těla i ducha, je východiskem při tvorbě občanského charakteru.

Helenistický ideál soběstačného, apatického a neochvějného mudrce nebyl příznivý klasické koncepci múzicko-gymnastické výchovy občana. Sílí hlasy o podružnosti, ba o přímé amorálnosti hudby a umění vůbec. Jen ojedinelé se setkáváme s obhajobou výchovné úlohy hudby (*Plutarchos*, *Quintilianus*), avšak celkový utilitarismus římské výchovy nebyl nakloněn rozvoji estetické výchovy. Estetické zřetelle ještě nejdéle přeznívají v pěstování řečnického umění, avšak i tu narůstající formalismus postupně potlačil klasický ideál harmonického rozvoje osobnosti. Zlepšení nepřináší ani *středověk* se svou supranaturalistickou orientací, negativním postojem k smyslovému pojetí krásy a odmítnutím hodnot antického umění i světského a lidového umění vůbec. Doktrína církevních otců se staví odmítavě vůči divadlu, gymnastice i rétorice a katartický účinek smíchu vystřídá ve výchově strach. Pokud se setkáváme s prvky estetické výchovy, pak pouze v nejtěsnější spojitosti s výchovou náboženskou.

Rozmach estetické výchovy od renesance

Nový přístup k estetické výchově můžeme sledovat od renesance. Mohutný hospodářský rozmach renesanční Evropy je provázen nebyvalým kulturním rozvojem na poli vědeckém i uměleckém, supranaturalistická ideologie středověku ustupuje renesančnímu naturalismu. Inspirována antikou vystupuje renesance znovu s ideou harmonické osobnosti, rozvité tělesné i duševně. *Renesanční* universalismus vysoce hodnotí poslání umělce ve společnosti, renesanční myslitelé staví umění do jedné roviny s vědou a současně usilují o sblížení vědeckého a uměleckého přístupu ke skutečnosti. Podstata krásy je opět spatřována ve smyslové oblasti a kánodem krásy se stává dokonalost lidského těla i ducha.

Za těchto okolností zákonitě vystupuje do popředí v pedagogických koncepcích

renesančních myslitelů význam estetické výchovy. Vedoucí pedagogickou ideou se stává požadavek všestranného a harmonického rozvoje jedince jako universální tvůrčí osobnosti s širokým vzděláním ve vědách i v umění. Tyto snahy o estetický rozvoj mládeže jak v oblasti umění (studium literatury, zvláště antické, hudby a výtvarnictví), tak v mimoumelecké oblasti (působení krásou přírody a prostředí i kultivace osobnosti) se odrážejí v pedagogických dílech i v činnosti četných renesančních myslitelů, jako byl v Itálii *Vittorino da Feltre* nebo ve Francii *François Rabelais*, a jsou v plné míře obsaženy i ve vrcholné pozdní renesanční pedagogické syntéze *Jana Amose Komenského*. Jeho požadavek „vzdělat všechny ve všem všestranně“ zahrnuje vedle studia všech věd i poznání všech umění, a to od předškolního věku až po školu vysokou. Vedle hudby, výtvarnictví a literatury zdůrazňuje Komenský i rétoriku a umělecká výchova se mu prolíná s estetickým působením prostředí v nejširším smyslu. Pěstování umění a estetizace žákovy osobnosti i jeho životního prostředí je Komenskému stejně jako většině renesančních pedagogů tak samozřejmý požadavek, že si vůbec nekladou otázku, zda také umění patří do škol.

Jiný postoj k estetické výchově je vyjádřen v díle *Johna Locka*. Hospodářský rozmach Anglie XVII. století, uvolněný oběma revolucemi, se odrazil i v koncepci nové výchovy praktického člověka, tělesně zdatného, zbaveného scholastické mnohočetnosti a společensky úspěšného. Renesanční idea universální tvůrčí osobnosti, rozvítená ve všech vědách i uměních, je nahrazena střízlivějším požadavkem člověka, který zná to, co je mu v životě prospěšné. Kritérium užitečnosti rozhoduje o obsahu i metodách výchovy. Z hlediska užitečnosti považuje Locke za nejdůležitější kreslířský výcvik. Z téhož hlediska přistupuje negativně k literární výchově, zvláště k otázce rozvoje žáků v poezii, „neboť jest velmi zřídka vidět, aby někdo našel zlaté nebo stříbrné doly na Parnase“.

Ve výchovné koncepci klasika francouzské pedagogiky *Jeana Jacquesa Rousseaua* jsou estetickovýchovné problémy těsně spjaty s klíčovou otázkou jeho pedagogického systému, s problémem rozvoje smyslů. S rozvojem zraku je spjata výtvarná výchova, jejímž východiskem nemá být nápodoba kreslířských projevů, ale pozorování přírody, výcvik bystrosti oka a obratnosti ruky. Hudební výchova, rozvíjející citlivost sluchu, má mít své těžiště ve zpěvu a má rozvíjet nejen reprodukční, ale i tvůrčí schopnosti žáka. Literární výchovu řazuje Rousseau až v době dospívání a opírá ji především o antickou literaturu. Estetické zřetele uplatňuje i na úseku pracovní výchovy.

Jako významný prostředek výchovy ke svobodě pojal estetickou výchovu *Friedrich Schiller*. V estetickém rozvoji členů společnosti spatřuje cestu k překonání jednostrannosti, způsobených v rozvoji člověka diferenciací věd, stavů a zaměstnání v novodobé společnosti. Schiller vyzvedá vliv etických a politických ideálů, vyjádřených v umění, na život, mravy a vkus lidí. „Jediná krása oblažuje celý svět; a každá bytost, dokud podléhá jejímu kouzlu, zapomíná na své omezení.“

Estetická výchova v pedagogických systémech XIX. století

S novými zřeteli na estetickou výchovu se setkáváme na prahu XIX. století v pedagogických koncepcích utopických socialistů. Jejich úsilí o novou všestrannou výchovu, která by aktivně napomáhala přetvoření a rozvoji společnosti, bylo příznivé i po začlenění estetické složky do komplexního výchovného procesu. Ve shodě se svými názory na určující úlohu prostředí v lidském životě položil *Robert Owen* hlavní důraz na estetiku školních podmínek a mezilidských vztahů. Významnou úlohu operního divadla ve výchově vyzvedl *Charles Fourier*, který formou kolektivních estetických prožitků chtěl vychovávat jednotný postoj členů „harmonické“ společnosti k realitě. Ideál antické múzické výchovy a renesanční estetickovýchovné snahy revokuje ve svém „ikarském“ pedagogickém systému *Etienne Cabet*.

K řešení estetické výchovy a její úlohy ve všestranném rozvoji člověka přispěli svými názory i tvůrčové vědeckého socialismu. Podle *Karla Marxe* a *Bedřicha Engelse* bude komunistická výchova rozvíjet mládež harmonicky nejen po stránce fyzické, mravní, rozumové a polytechnické, ale i v oblasti estetické. Všestranně rozvíjený člověk má být orientován i v dějinách a v teorii umění. V umělecké výchově, opírající se o významná díla minulosti i o díla současná, zdůrazňovali Marx a Engels vedle emotivních a estetických hodnot umění i jeho velkou úlohu poznávací a etickou.

Estetický rozvoj žáků tvoří jeden z organických úkolů výchovy i v pedagogickém systému zdánlivě tak jednostranné racionalistickém, jako je systém *Johanna Friedricha Herbart*a. Estetický zájem je podle Herbartu jedním ze šesti základních zájmů, na které má vyučování zaměřovat pozornost žáků. Podstatu estetickovýchovného procesu spatřuje v klidném pohroužení a adekvátním sledování krásy přístupných a přiměřených estetických podnětů a zamítá jakékoliv vnucování estetických soudů žákům.

V pozitivistickém pedagogickém systému *Herberta Spencera* je těžiško výchovy položeno do studia věd a do fyzického a mravního rozvoje žáků. Jelikož umění zabírá podle Spencera pouze volnou část života, má zabírat i volné okamžiky ve výchově. Základ estetické výchovy patříuje ve vědeckém poznání podstaty umění, které je předpokladem plného pochopení a ocenění uměleckého díla. Spencer výstižně ukazuje, že „věda sama je poetická“ a že vědecké zkoumání nám odhaluje estetické hodnoty reality a činí nás na ně citlivější.

S čestnými problémy estetické výchovy se snažila vyrovnat ruská pedagogika XIX. století. Základní otázkou, k níž zaujala svůj postoj řada významných ruských myslitelů a pedagogů, byla četba mládeže. Revoluční demokrat *Vissarion Grigorjevič Belinskij* kritizoval nedostatky současných knih pro děti (jejich nepravdivost, idealizaci reality, sentimentálnost, moralizování, nízkou jazykovou kulturu) a snažil se formulovat obecná kritéria literatury pro mládež. Zdůrazňoval vedle estetických hodnot její výchovnou úlohu, kterou spatřoval především v rozvoji národního a mravního citění. Současně ovšem vystupuje proti verbálnímu moralizování. „Mravnost nesmí být ve slovech, ale ve skutcích, a musí do dětí vniknout nikoliv jako pojem, ale jako cit.“

Značnou pozornost věnoval problémům literární výchovy ve svých pedagogických úvahách *Konstantin Dmitrijevič Ušinskij*, který rozpracoval podrobnou metodiku výchovné práce s literárním dílem. Estetickovýchovné snahy v ruské pedagogice XIX. století vrcholí v názorech *Lva Nikolajeviče Tolstého*, který vystoupil na obhajobu práva veškeré mládeže na estetickou výchovu a s požadavkem priority uměleckých aspektů ve výtvarném, hudebním a literárním vyučování. Základ úspěchu v estetické výchově spatřoval v rozvoji tvůrčí aktivity a samostatnosti žáka, která má rozhodující význam pro jeho další postoj k řešení životních úkolů. „Nenaučí-li se žák ve škole sám tvořit, pak bude také v životě vždy napodobovat a kopírovat.“

Analýza čelných evropských pedagogických koncepcí XIX. století ukazuje, že se estetická výchova stále zřetelněji doceňuje jako jedna z integrujících stránek výchovy nové generace. Přístup k estetické výchově je různý jak v motivech pro její začlenění do výchovného systému, tak v jejím pojetí, formách i metodách. S naprostým vyloučením estetické složky z koncepce novodobé výchovy se však nesetkáváme ani v racionalistickém systému herbartovském, ani v utilitaristické koncepci spencerovské, a naopak tvořící se koncepce socialistické výchovy od počátku spatřovala v estetické výchově jednu z významných složek všestranného rozvoje osobnosti.

Novodobé estetickovýchovné snahy od konce XIX. století

Se zvýšeným zájmem o estetickou výchovu se setkáváme v evropské pedagogice na konci XIX. století. Estetická výchova se stává předmětem studia nejen pedagogických myslitelů, ale i estetiků a teoretiků jednotlivých umění. Hlavním motivem tohoto nebyvalého úsilí je snaha čelit jednostranné racionalizaci školní výchovy. Narůstá 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 důležitými prostředky nové výchovy.

Počátky novodobého estetickovýchovného hnutí bývají spojovány s vystoupením anglického estetika *Johna Ruskina*, který spatřoval v umění významného společenského činitele, podílejícího se na rozvoji poznání a mravnosti i celého národního života. Spolu s Ruskinem se stává průkopníkem estetické výchovy v Anglii *William Morris*. Na německé půdě položil základy novodobým estetickovýchovným snahám *Alfred Lichtwark*, který rozpracoval metodiku seznamování mládeže s výtvarnými díly. Pozorováním uměleckých děl chce probouzet v žácích zájem o umění a rozvíjet schopnost soustředěně se pohroužit do jednotlivých obrazů. Cílem veškeré esteticko-

výchovné práce, směřující od obsahové analýzy k formální, nemá být kritika, ale prožitek a radost z umění.

Lichtwarkovo vystoupení bylo impulsem estetickovýchovného hnutí jak v Německu (Lange, Rein, Sallwürk, Müller-Freienfels), tak v jiných západoevropských zemích. Otázky estetické výchovy řeší četné sjezdy, výstavy, vznikají propagační sdružení a vycházejí publikace i odborné časopisy, věnované těmto problémům. Francouz *Marcel Braunschvig* zdůrazňuje v estetické výchově především působení prostředí. *P. A. Lascaris* se zaměřuje naopak na rozvoj umělecké aktivity dětí. Italská pedagožka *Marie Montessoriová* přihlíží k estetickým kritériím již při koncepci mateřské školy a vycházejíc z Rousseauova důrazu na výchovu smyslového vnímání vidí základ estetické výchovy dětí v rozvoji smyslů prostřednictvím uměleckých podnětů a činností. Obdobný přístup je charakteristický pro anglického estetika *Herberta Reada*. Vedle výchovy smyslové citlivosti, která je východiskem Readovy koncepce, je jejím druhým hlavním cílem rozvoj základních schopností vyjádřit uměleckými prostředky své city, zkušenosti a myšlenky. Smysl estetické výchovy spatřuje Read v přípravě k adekvátnímu vnímání a chápání umění a k uměleckému vyjadřování.

Příznivé podmínky pro rozvoj estetické výchovy vznikly postupně v sovětské pedagogice, která od počátku usilovala o novou všestrannou koncepci výchovy, v níž vedle složky rozumové, polytechnické a pracovní, tělesné a mravní přísluší důležité místo i výchově estetické. Koncepce estetické výchovy v sovětské pedagogice navázala na ruské tradice XIX. století, které spojila s podněty v dílech utopických socialistů a klasiků marxismu. Výchozí bázi poskytla estetickovýchovným snahám i sovětská estetika; vycházejíc z ruské revolučně-demokratické estetiky, z estetických názorů Marxových, Engelsových a Leninových i z klasické estetiky francouzské a německé, vysoce docenila společenskou funkci umění — jeho úlohu gnoseologickou, etickou i výchovnou — a spolu s pedagogikou od počátku usilovala o to, aby se umění a krása staly účinnými prostředky výchovy socialistického občana.

S hlubším rozbohem estetickovýchovných problémů se setkáváme již v dílech klasiků sovětské pedagogiky. *Naděžda Konstantinovna Krupská* spatřuje hlavní úkol estetické výchovy v tom, aby se rozvíjely nejrozmanitější formy estetického projevu dětí, aby se děti naučily prostřednictvím umění hlouběji a výrazněji vyjadřovat své city a myšlenky. Současně má estetická výchova rozvíjet jejich schopnost porozumět druhým lidem. Veškeré vyučování má být proyceno prvky umění, které se má stát podstatnou částí života. *Anton Semjonovič Makarenko* vyzvedl úlohu rodinného prostředí v estetické výchově dětí a rozhodujícího činitele spatřoval v aktivním kulturním životě rodičů. Estetickovýchovná práce v rodině má komplexně využívat nejrozmanitějších prostředků, usilovat o maximální aktivitu dětí a o jednotu estetických a obecně výchovných cílů. 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. Úkolem pedagogické techniky je tíživou a nudnou kázeň učinit kázní příjemnou, poutavou, estetickou. Estetická stránka umocňuje i život a hodnotu kolektivu. V estetické výchově není podle *Makarenka* maličkostí. Estetika prostředí, estetika úpravy, chování a práce žáků stejně jako „estetická výraznost“ pedagogů jsou výchovné faktory, které nelze nikdy v pedagogické práci dosti docenit.

Podrobnou analýzu estetické výchovy v předškolním věku, která má po mnoha stránkách obecný dosah v teorii estetické výchovy, podala *E. A. Flerinová*. Rozebírá mnohostranný význam estetické výchovy v rozvoji dětské osobnosti, hlavní zásady i prostředky této výchovy i její metodiku. Koncepce Flerinové, integrující rozmanité aspekty v jednotném komplexním estetickovýchovném procesu, se stala v mnoha směrech východiskem dalších prací jak v oblasti předškolní (*Sorokinová, Vetluginová* aj.), tak v obecné teorii estetické výchovy. Syntetickou a v mnoha směrech hluboce domyšlenou koncepci estetické výchovy v sovětské všeobecné vzdělávací škole se zvláštním zřetelem k umělecké výchově zpracoval kolektiv autorů za vedení *V. N. Šacké*. V oblasti mimoumělecké je tvořivě doplňuje *N. A. Dmitrijevová*, která věnuje pozornost estetickovýchovným aspektům v oblasti duševní i fyzické práce a otázkám kultivace osobnosti. Snahy rozšířit estetickou výchovu do nových oblastí krásy mimo umění jsou jedním z charakteristických rysů současného přístupu sovětské pedagogiky k estetickovýchovným problémům. Syntetické práce o estetické výchově jsou současně provázeny četnými podrobnými metodikami estetickovýchov-

ných předmětů na všeobecně vzdělávacích i odborných školách i četnými monografickými studii o dílčích problémech estetické výchovy, jimž současná sovětská pedagogická teorie i praxe věnují zvýšenou pozornost.

Se zájmem o estetickou výchovu se setkáváme i v jiných socialistických zemích. Tak v polské pedagogice na starší tradice (Mortkowiczowa, Grzegorzewska) navazují snahy *Stefana Szumana* a *Ireny Wojnarové*. Na základě podrobné analýzy esteticko-výchovných snah v západoevropské pedagogice dospívá Wojnarová k závěru, že vývoj směřuje ke komplexní estetické výchově, pojmáné jako syntéza výchovy uměním a krásou mimo umění, kde rozvoj estetické aktivity je jedním z hlavních předpokladů pro účinné působení jak uměleckých děl, tak estetiky prostředí. Pozoruhodný rozbor estetické výchovy přináší v rumunské pedagogice *Ștefan Bîrsănescu* a *George Văideanu*, kteří estetickou výchovu pojímají jako syntézu dvou stránek — výchovy ke kráse a krásou přírody, výchovy ke kráse a krásou života a výchovy ke kráse a krásou umění. Ústřední složku estetické výchovy pak spatřují ve výchově umělecké.

Z letného přehledu, kdy jsme se zdaleka nemohli zastavit u všech autorů, kteří by zasluhovali pozornosti, vyplývá, že od konce XIX. století se estetická výchova stává stále více předmětem pedagogického zájmu. V různých systémech jsou vyzvedány často odlišné aspekty estetickovýchovné práce. Vedle umění jako základního prostředku estetické výchovy přistupují nové prostředky, ať již estetika prostředí, přírody a života společnosti, nebo estetika produktivní práce i vědeckého bádání. Ke koncepcím, budujícím na rozvoji umělecké aktivity mládeže, přistupují snahy o výchovu adekvátní receptce umění i krásy mimo umění a o výchovu komplexního estetického postoje k realitě. Vedle směrů, které spatřují hlavní cíl v rozvoji estetické citlivosti, 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 různých prvků estetickovýchovné práce a o komplexní pojetí estetické výchovy jako složky, která prostupuje celým výchovně vzdělávacím procesem a významně se podílí na všestranném rozvoji mládeže.

Estetická výchova v české pedagogice

Na české půdě mají estetickovýchovné snahy dlouhou a poměrně bohatou tradici, ať již na bratrských školách v XVI. století, v dílech *Jana Blahoslava* a zvláště *Jana Amose Komenského*, nebo v obrozenské pedagogice na počátku XIX. století (Ryba, Svoboda, Filčík). Jedním z prvních průkopníků novodobého estetickovýchovného hnutí v české pedagogice byl estetik a organizátor tělovýchovného hnutí *Miroslav Tyrš*. V umění spatřoval významný prostředek ideové a mravní výchovy a důležitého činitele národního uvědomění.

Zakladatelskou postavou české teorie estetické výchovy se stal estetik *Otakar Hostinský*. Hostinský pojímá umění jako významný kulturní jev, který má četné společenské funkce. Vedle funkce hospodářské a zábavní zdůrazňuje jeho funkci komunikativní („udržuje naše styky s minulostí a s jinými národy“) a etickou i jeho význam pro zdokonalení lidského vnímání i myšlení. Zdar umělecké činnosti závisí ovšem jak na umělcích, tak na obecenstvu, na jeho vkusu a smyslu pro umění, a z tohoto hlediska je třeba hodnotit význam všeobecné estetické výchovy. Hlavním cílem estetické výchovy je podle Hostinského výchova k tvorbě samostatných estetických soudů, která předpokládá jednak rozvoj estetické vnímavosti, jednak nepředpojatost a odvahu v pronášení vlastních názorů. V estetické výchově, která má své důležité místo jak v rodině, tak ve škole i ve výchově dospělých, varuje Hostinský před mechanickým osvojováním a opakováním cizích soudů. Vlastní smysl estetické výchovy není podle Hostinského v soustavném vyučování estetice nebo dějinám umění, ale v neustálém třibení smyslu pro umění a krásu a v demokratizaci a socializaci umění. Ideje Hostinského našly mnoho stoupenců a propagátorů (např. Josef Patočka) a staly se programem pro celý další vývoj estetické výchovy v české pedagogice.

O hlouběji založenou koncepci estetické výchovy se na počátku předmnichovské republiky se zdarem pokusil *Jiří Václav Klíma*. Estetickou výchovu pojímá jako neoddělitelnou součást jednotného procesu výchovy harmonické osobnosti a spolu s mravní výchovou má být protiváhou jednostranného intelektualismu školy. Ve shodě s Hostinským spatřuje Klíma konečný cíl estetické výchovy v rozvoji uvědo-

mělého estetického soudu. Rozlišuje estetickou výchovu jako nadřazený pojem od výchovy umělecké, kterou opět člení na výchovu uměním a výchovu k umění. Podrobně analyzuje funkce estetické výchovy a její největší přínos spatřuje v tom, že umožňuje rozvíjet specifické umělecké poznávání reality vedle poznání vědeckého.

V první republice se setkáváme s četnými estetickovýchovnými podněty a snahami, které zdaleka nemohly být uvedeny do života škol a výchovných institucí. Rozhodující úlohu vychovatelovy osobnosti v estetické výchově vyzvedl *Bohumil Markalous*. Četní autoři, mezi nimi i estetik *Otakar Zich*, usilovali o zavedení výuky estetiky do středních škol. Na klíčový problém prostředí v estetické výchově obrátil pozornost *Emil Edgar*, podle něhož má estetická výchova začínat výchovou vkusu v každodenních životních situacích a jevech a postupně přecházet na oblast umění. Systematický a kritický rozbor dosavadních estetickovýchovných snah podal ve dvacátých letech *Otakar Kádner*. Ukázal, že požadavky kladené na žáky často překračují jejich možnosti, vnímání a prožívání uměleckých děl bývá nahrazováno verbálními výklady a tak hnutí, které chtělo překonat jednostranný intelektualismus školy, vede mnohdy k nové formě intelektualismu.

Jednu z nejucelenějších syntéz o estetické výchově podal v české pedagogice *Otokar Chlup*. Estetickou výchovou rozumí „záměrné působení prostředky krásy věku přiměřenými na smysly, cit, rozum a vůli“, její těžiško pak spatřuje v poznávání různých druhů umění. Rozlišuje receptivní a aktivní složku estetické výchovy, které je třeba rozvíjet paralelně. Chlup podal zajímavou klasifikaci metod estetické výchovy na metodu bezděčnou, emocionální, intelektuální a analytickou, historickou a biografickou a konečně metodu technickou. Ve shodě se svou obecnou teorií základního učiva poukázal na význam dokonalého výběru uměleckých děl. Estetická výchova se podle Chlupa nemá omezovat jen na určité vyučovací předměty, ale má pronikat veškerým vyučováním a všemi složkami výchovy. K základům položeným ve výuce má přistupovat diferencovaná zájmová estetickovýchovná práce mimoškolní a mimoškolní. Velkou pozornost věnoval Chlup koncepci jednotlivých estetickovýchovných předmětů na základní i střední škole, zvláště literární výchově. Chlupův přínos v teorii estetické výchovy je mimořádný. Položilo-li dílo *Hostinského* estetické základy, pak Chlupovo dílo dalo pevné pedagogické základy české koncepci estetické výchovy.

K novému rozvoji estetickovýchovných snah na české půdě došlo po roce 1945. Při hledání nové koncepce socialistické výchovy usilují *Otokar Chlup*, *Zdeněk Nejedlý* i jiní čeští pedagogičtí pracovníci o široké uplatnění estetických hledisek ve výchově. Zvláště v druhé polovině padesátých let můžeme sledovat velké oživení i v teoretickém řešení estetickovýchovné problematiky. Estetik *Antonín Sychra* podrobil kritickému rozboru dosavadní nedostatky a jednostrannosti jak v estetickovýchovné praxi škol, tak i v dosavadní teorii. Ve své koncepci vychází z rozdílu vědeckého a uměleckého poznání a těžiško estetické výchovy spatřuje v rozvoji žákovy poznání reality prostřednictvím umění. Věnuje-li Sychra hlavní pozornost umělecké složce, snaží se *Vlastimil Uher* o syntetické postižení všech úseků estetickovýchovné práce a 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 a mimoškolní formy estetické výchovy. S obdobným úsilím o syntetickou koncepci estetické výchovy se setkáváme u *Jaromira Uždila* nebo *Františka Holešovského*. Na vážné problémy estetické výchovy na vysoké škole upozornil *Bohumil S. Urban*.

Rozmach v teoretickém řešení obecných problémů estetické výchovy, již se dostalo na všeobecně vzdělávacích školách příznivějšího postavení školským zákonem z roku 1960, je provázen intenzivní tvůrčí prací v oblasti metodik 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 umělci teoretikové a historikové. Otázky estetické výchovy řeší vědecké konference, četné časopisy jak odborné, tak obecně pedagogické a stále více se s nimi setkáváme i na stránkách uměleckých a kulturních časopisů. O estetické výchově vycházejí nejrozmanitější metodické a populární zaměřené publikace. Nelze popřít, že jsme svědky narůstajícího zájmu o otázky estetické výchovy mládeže. Po mnoha stránkách však zatím praxe nedostihuje teorii. Projevuje se to jak v nedořešených problémech organického začlenění estetické výchovy do učebních plánů a osnov jednotlivých stupňů škol, tak v nedostatečném

vybavení škol k estetickovýchovné práci i v nedostatečné přípravě učitelů na náročné estetickovýchovné úkoly.

III. OBECNÉ POJETÍ ESTETICKÉ VÝCHOVY

Historický nástin vývoje estetickovýchovných snah podává bohatý obraz o přístupu k estetické výchově v různých pedagogických systémech i pestrá paleta jejich konkrétních koncepcí. Přes rozmanitost názorů a hledisek můžeme však u mnoha pedagogů a estetiků minulých staletí a zvláště posledních desítek let sledovat snahu o integraci různorodých prvků estetickovýchovné práce, ať již se integračním jádrem stává umění, prostředí nebo příroda, recepce estetických podnětů nebo naopak umělecká a estetická aktivita mládeže.

Z rozboru předmětu teorie estetické výchovy vyplynulo a historická analýza hlouběji doložila, že v obecném pojetí estetické výchovy jsou v základě dvě koncepce: užší, omezující se pouze na oblast uměleckou, a širší, která postupně zapojuje do okruhu estetickovýchovné práce estetickou stránku veškeré reality. Cílem takto široce pojímané estetické výchovy je rozvoj estetického postoje člověka ke skutečnosti. Přitom dochází k integraci umělecké výchovy a estetické výchovy mimouměleckými prostředky za priority uměleckého okruhu, ke spojení aktivní a receptivní stránky a k syntéze specifických estetickovýchovných zřetelů s hledisky jiných složek jednotného výchovného procesu.

Úkoly estetické výchovy

V pojmání úkolů estetické výchovy se setkáváme s různými koncepcemi, které mnohdy postihují a vyzvedají pouze některou stránku estetickovýchovného procesu. Jde o snahy jednostranně preferovat umělecký nebo naopak mimoumělecký okruh estetickovýchovné práce, její stránky aktivní nebo receptivní i materiální nebo naopak formativní zřetele v této výchově. Pro některá pojetí bývá zvláště příznačné úsilí o co nejtěsnější spojení estetické výchovy s jinými složkami výchovy, což se projevuje tendencí stavět na přední místo ony úkoly, které jsou specifické pro jiné složky výchovné práce. Těsný vztah k jiným složkám však nemůže vést k představě, v současné praxi mnohdy rozšířené, že estetická výchova pouze uskutečňuje úkoly výchovy rozumové a mravní, případně i pracovní a tělesné prostředky umění a krásy. Je třeba vždy respektovat její specifičnost, která tkví především v rozvoji schopnosti a dovednosti vnímat, chápat, citově prožívat a hodnotit umění a estetickou stránku reality a tvořit ve shodě s estetickými kritérii.

Máme-li klasifikovat hlavní úkoly estetické výchovy, je vhodné přihlížet k několika základním okolnostem: ke specifičnosti estetickovýchovného procesu, k těsné spojitosti estetické výchovy s jinými složkami výchovy, k jednotě i relativní samostatnosti dvou základních okruhů i stránek estetické výchovy, k prioritě uměleckovýchovného okruhu a k mnohostrannosti mimoumělecké reality, jejíž estetické stránce věnujeme pozornost. Hlavní úkoly estetické výchovy můžeme shrnout do čtyř skupin: (1) Soustavně rozvíjet adekvátní vnímání, chápání, citové prožívání a hodnocení uměleckých děl a estetické stránky reality. (2) Seznámit se základními uměleckými díly národní i světové kultury, s jejich tvůrci a interprety a s hlavními etapami vývoje umění. (3) Rozvíjet elementární umělecké schopnosti a dovednosti v oblasti jednotlivých umění. (4) Uměním a estetickou hodnotou mimoumělecké reality obohacovat poznání mládeže a zušlechťovat její myšlení, citění, chování a pracovní činnost. Estetická výchova tak představuje systematický proces, který vychází od nazírání, chápání, prožívání a hodnocení uměleckých děl a estetické stránky přírody i života, vede k tvůrčí činnosti ve shodě s estetickými kritérii a vyúsťuje v trvalém zušlechťování všech stránek a projevu osobnosti.

Význam estetické výchovy

Jednou z výchozích otázek, kterou si klade jak pedagogická teorie, tak především výchovná praxe při posuzování kterékoliv složky výchovy, je její funkce a význam, a to jak z hlediska jedince, tak celé společnosti. Odpověď na tuto otázku rozhoduje

o postavení každé složky výchovy v celém pedagogickém systému. Pojímal-li antický řecký svět krásu jako jednu z nejvyšších hodnot a umění jako vyjádření nejvznešenějších citů a ideí, bylo jen logickým důsledkem, že múzicko-gymnastická složka byla vedoucí složkou celé výchovné koncepce. Spatřuje-li naopak Locke nebo Spenser, v umění jen prvek zábavy, vyplňující volné chvíle člověka, je přirozené, že estetická výchova je v jejich koncepci pouze doplňkem ostatních složek výchovy. Pedagogové, obírající se estetickou výchovou, se proto snažili o to, aby hlouběji zdůvodnili její význam a úlohu. Velmi často ovšem bývá vyzvedán jen některý dílčí faktor, který bývá považován z hlediska dané koncepce estetické výchovy za určující. Díky srovnávací analýze můžeme dnes alespoň v hrubých rysech postihnout hlavní důvody, pro které je estetická výchova jednou z nezbytných složek každého výchovného systému, který usiluje o to, aby dosáhl harmonického všestranného rozvoje mládeže.

Význam estetické výchovy lze posuzovat jednak z hlediska individuálního, jednak společenského. Z ontogenetického hlediska má estetická výchova význam pro rozvoj psychických i fyzických funkcí, pro rozvoj tvůrčí aktivity, pro obohacení poznání i pro usměrnění postojů jedince ke skutečnosti. Rozvíjí především činnost smyslových orgánů, což je zvláště důležité v moderní společnosti, kde pokročilá dělba práce a vysoký stupeň civilizačních vymožeností vedou k tomu, že člověk ztrácí živý kontakt s realitou a odcizuje se přírodě a sféře bezprostředních smyslových kvalit. Rozvíjí dále myšlení a řeč (zvláště literární složka estetické výchovy) a ve velké míře pěstuje fantazii, bez jejíž aktivity není v estetické oblasti možná ani tvorba, ani recepce. Velký význam bývá přikládán estetické výchově jako prostředku, který obohacuje poznání a umožňuje pochopení reality, a to zvláště v oněch pedagogických a estetických směrech, které staví poznávací funkci umění na první místo. Jde jednak o poznání společenské a přírodní reality prostřednictvím umění, jednak o poznání národní a světové kultury a jejího poslání ve společnosti a o poznání společenské funkce krásy v předmětech a jevech. Estetická výchova však současně ovlivňuje i postoje mládeže k realitě. Působí na její city, prohlubuje je a obohacuje a estetické prožitky ovlivňují tvorbu jejich mravních představ, ideálů a postojů. Vedle racionální a emocionální stránky má estetická výchova značný význam i pro rozvoj volní stránky žáků a veškeré její úsilí vyúsťuje ve vypěstování vkusu a kulturních zájmů mládeže.

Z hlediska společenských potřeb má estetická výchova rozhodující význam pro rozvoj kulturního života společnosti tím, že připravuje jeho esteticky a umělecky vzdělaného účastníka, ať již jako konzumenta nebo tvůrce estetických a uměleckých hodnot. Současný vývoj životního slohu společnosti charakterizuje vedle jeho racionalizace a technizace i estetizační tendence. Estetická kritéria pronikají do všech úseků každodenního života a jejich uplatnění je vedle ekonomických a technických předpokladů závislé především na estetické kultuře členů společnosti. Estetická výchova tak nabývá stále většího významu pro estetizaci životního slohu, a to jak jeho materiální, tak především jeho sociální stránky.

Principy estetické výchovy

Výzkum estetickovýchovného procesu ukazuje, že jeho výsledky jsou přímo závislé na zachování některých základních principů. Jsou to jednak obecné pedagogické principy, aplikované na estetickou výchovu, jednak specifické principy, které mají kořeny ve zvláště uměleckého poznávání a reprodukce a estetického postoje člověka ke skutečnosti. Přes význam, kterého si otázka principů estetické výchovy zaslouhuje, bývá mnohdy jak v obecných pracích o estetické výchově, tak v metodikách estetickovýchovných předmětů řešena jen okrajově, bez hlubší koordinace s obecným systémem pedagogických a didaktických principů a často jejich řešení zcela chybí.

Východním principem estetické výchovy, stejně jako veškeré pedagogické práce, je *princip ideovosti*, vyplývající jednak z ideového zaměření každé pedagogické práce, jednak z podstaty umění. Běží o to, jak zaměřit veškerou estetickovýchovnou práci, aby její výslednicí byla všestranně rozvitá tvůrčí osobnost s širokým kulturním rozhledem, s bohatými uměleckými zájmy i dovednostmi, vysoce kultivovaná s rozvitým vkusem i formami chování, která má vyhraněný postoj ke společnosti, k práci i k životu. Požadavek ideovosti se dotýká jak obecné koncepce esteticko-

výchovné práce, tak výběru uměleckého materiálu a estetických podnětů vůbec i metod estetickovýchovné práce.

S ideovostí těsně souvisí princip *cílevědomosti a soustavnosti*, který předpokládá přesně stanovené obecné i dílčí cíle estetickovýchovné práce, vyplývající z celkové koncepce estetické výchovy a přihlízející ke zvláštnostem a profilu dané pedagogické instituce, i systematický rozvoj estetického poznávání i tvůrčích činností. Zvláštní pozornosti zasluží v estetické výchově *princip aktivity*, vyjadřující požadavek opřít se v estetické výchově o samostatnou činnost žáků, aktivizovat jejich poznávací, citové i volní procesy, opřít se o jejich zájmy a podněcovat je vhodnou motivací a konečně vést v praktické aplikaci získaných uměleckých a estetických vědomostí a dovedností. Mnohé moderní estetickovýchovné směry postavily právě tento princip do čela svých snah.

Výzkum nám odhalil vážné nedostatky v uplatňování *názornosti* v estetické výchově. Tímto principem rozumíme požadavek, abychom v celém estetickovýchovném procesu vycházeli ze smyslového vnímání uměleckých děl, estetických jevů a jejich obrazů, abychom se opírali o dosavadní umělecké a estetické zkušenosti žáků a současně rozvíjeli jejich estetické vnímání, představy a fantazii. Tento princip se uplatňuje ve všech etapách estetickovýchovné práce v nejrozmanitějších formách a vyplývají z něho četné požadavky jak na pojetí a organizaci estetickovýchovné práce, tak na osobnost pedagoga a jeho přípravu i na pomůcky pro estetickou výchovu. S názorností souvisí *princip uvědomělosti*, kterým rozumíme požadavek, aby žáci probíranému učivu plně rozuměli. Jde o to, aby se poznávané estetické jevy adekvátně odrážely ve vědomí žáků, aby je žáci promýšleli, srovnávali, analyzovali a dospívali k induktivním závěrům, aby získané zkušenosti také správně jazykově vyjadřovali, chápali úlohu získaných estetických vědomostí a dovedností v praxi a uměli jich správně a tvořivě používat.

I v estetické výchově se uplatňuje *princip trvalosti*, který vyžaduje, aby jednou získané vědomosti a dovednosti z umělecké a estetické oblasti se staly trvalým majetkem žáků. Vedle opakování a zachování předchozích základních principů je trvalost podmíněna hlavně adekvátním pracovním tempem, vhodným výběrem základního učiva a emotivností estetickovýchovné práce. V plné míře je třeba dbát v estetické výchově i o zachování *principu přiměřenosti*, který požaduje, aby látka, formy i metody výchovné práce byly v soulase jak s věkovou vyspělostí, tak s úrovní dosavadních vědomostí a dovedností žáků, což je třeba pravidelně zjišťovat komplexní pedagogickou diagnózou.

Specifickým principem v estetické výchově je *princip emocionálnosti*, vyplývající z emocionální povahy estetických jevů, jehož podstata tkví v tom, abychom aktivizovali v celém estetickovýchovném procesu emotivní stránku žáků, a to jak při poznávání uměleckých a estetických jevů, tak při tvůrčí činnosti. Vedle tohoto principu je pro moderní estetickou výchovu charakteristický *princip jednoty technických a uměleckých zřetelů*, jímž rozumíme těsné sepětí technického výcviku s výchovou k uměleckému chápání a k výrazné umělecké reprodukci a produkci v oblasti jednotlivých umění.

Z analýzy estetickovýchovného procesu vyplynuly některé *další specifické principy*, jako jednota aktivní a receptivní stránky, jednota uměleckého a mimouměleckého okruhu nebo jednota všeobecné a odborné estetické výchovy. V stručném přehledu nelze jistě vyčerpat celou rozsáhlou problematiku principů estetické výchovy. Závěrem by bylo jen vhodné ve formě principu všestranného výchovného zaměření zdůraznit, že podstata komplexní koncepce estetické výchovy spočívá mimo jiné v tom, že tuto výchovu pojímáme v širokém kontextu celého pedagogického procesu a při zachování její specifičnosti máme na zřeteli současně cíle všech ostatních složek výchovy.

Výběr a systematizace uměleckých děl v estetické výchově

Jelikož umělecký materiál tvoří východisko i jádro estetickovýchovné práce, zdálo by se evidentní, že jeho výběru a uspořádání je věnována prvořadá pozornost. Po této stránce však zcela neuspokojuje ani stav současné praxe, ani dosavadní řešení problematiky v odborné literatuře. Kritéria výběru a systematizace uměleckého materiálu nejsou často ani hlouběji analyzována, ani náležitě zdůvodňována nebo utříděna. Řešíme-li systém kritérií výběru uměleckých děl v estetické výchově, je

třeba vyjít ze tří základních faktorů: (1) Běží o výběr uměleckých děl, a proto se na prvním místě uplatní kritéria estetická. (2) Umělecká díla vybíráme pro žáky určitého psychologického profilu, tj. určitého věku, zkušeností a rozhledu s určitými obecnými i specifickými uměleckými schopnostmi. Proto je třeba si ujasnit psychologická kritéria tohoto výběru. (3) Jde konečně o výběr materiálu vhodného z hlediska pedagogického procesu, ve kterém sledujeme jednak obecné výchovné cíle, jednak specifické cíle estetickovýchovné. Proto musíme přihlížet k širokému okruhu pedagogických kritérií, a to jednak obecné pedagogické povahy, jednak specifických estetickovýchovných kritérií.

Výchozími hledisky výběru jsou *estetická kritéria*. Umělecká hodnota poznávaných děl je prvním předpokladem úspěšné estetickovýchovné práce. Na odpovědném výběru děl, která výrazně reprezentují národní i světovou uměleckou kulturu a jejichž poznání by mělo být součástí všeobecného vzdělání, by měli spolupracovat s pedagogy estetikové i teoretikové jednotlivých umění. Základními *psychologickými kritérii* výběru jsou přiměřenost obsahu a formy díla věku žáků a jejich dosavadním zkušenostem a schopnostem, které zjišťujeme komplexní pedagogickou diagnózou. *Obecná pedagogická kritéria* výběru jsou dána obecnými cíli výchovy; jde především o posouzení přínosu z poznání daného díla pro ideový a etický rozvoj žáků a pro obohacení jejich představ o společnosti a přírodě. Nejširší okruh tvoří *estetickovýchovná kritéria*, vyplývající ze specifických cílů estetické výchovy. Při výběru bereme v úvahu autora díla, formu a žánr, historické hledisko, vyjadřovací a interpretativní prostředky i koordinační zřetel, přihlížející ke spojitostem mezi různými druhy umění. K těmto základním kategoriím hledisek přistupují některá hlediska doplňující, daná kulturními okolnostmi i místními možnostmi.

Vedle výběru jednotlivých uměleckých děl vyvstává závažná otázka jejich dlouhodobého souboru a hledisek jeho uspořádání. Výchozím kritériem je snaha dosáhnout jednak dostatečné rozmanitosti, jednak určité jednoty v této systematizaci. Podle toho, který aspekt tvoří základ této systematizace, můžeme rozlišit systém tematicko-žánrový, formální, autorský, historický a konečně smíšený, kombinující některá hlediska předchozích systémů. Současně vyvstává při systematizaci problém postupného a cyklického uspořádání uměleckého materiálu.

Formy estetické výchovy

Estetickou výchovu můžeme realizovat v rozmanitých formách, které lze rozlišit do tří základních skupin: školní a mimoškolní formy a estetická výchova v rodině. Tyto formy se vzájemně doplňují a úspěch estetické výchovy je závislý na jejich koordinaci a integraci.

Ve *školních podmínkách* se uskutečňují cíle a úkoly estetické výchovy v rámci vyučování, v zájmových mimovyučovací formách i celkovým působením školního prostředí. Základy estetické výchovy ve škole jsou položeny do *vyučovacích předmětů*. Z hlediska jejich významu pro estetickou výchovu je můžeme rozdělit do tří skupin: speciální estetickovýchovné předměty (literární, hudební a výtvarná výchova), jejichž cílem je systematická výuka ve specifické umělecké oblasti, některé humanitní předměty (jako cizí jazyky, dějepis, zeměpis) a předmět tělesná výchova, v nichž tvoří estetická výchova jednu ze součástí pedagogické práce, a konečně ostatní předměty, ve kterých se uplatňují především především obecné estetickovýchovné zřetele.

K estetickovýchovné práci v rámci vyučování přistupují ve školách mimovyučovací formy, které dále prohlubují a obohacují estetické zkušenosti žáků a snaží se diferencovaně rozvíjet jejich estetické zájmy a schopnosti. Jde jednak o hromadné formy, podchycující často mládež celé školy nebo i několika škol (např. návštěvy divadelních a filmových představení, koncertů, galerií), zájmové skupinové formy estetickovýchovné práce v kroužcích a individuální formy estetického rozvíjení žáků. Významným faktorem, který spolupůsobí s uvedenými formami, je estetika školního prostředí, a to jak z jeho materiální, tak společenské stránky.

Škola představuje v současné době nejširší a nejsystematičtější bázi pro estetickou výchovu. Ke školním formám přistupuje jako druhý významný činitel *systém mimoškolní estetické výchovy*, v níž můžeme opět rozlišit několik oblastí: působení zájmových uměleckých škol (v ČSSR lidových škol umění, které od roku 1961 realizují čtyři obory: hudební, taneční, výtvarný a literárněrecitační a dramatický), které jsou dnes nejučinnějším článkem mimoškolní estetické výchovy mládeže, dále půso-

bení různých výchovných zařízení a organizací mládeže a konečně vliv volných zájmových sdružení (jako je Klub mladých čtenářů, Klub přátel výtvarného umění nebo Klub přátel hudby). Klade-li školní estetická výchova důraz na estetiku prostředí a životního slohu školy, platí tento požadavek v neztenčené míře i v celé oblasti mimoškolní. K uvedeným formám estetické výchovy přistupuje konečně *estetická výchova v rodině*. Na půdě rodiny se dostává dětem prvních estetických podnětů a v estetizaci stylu života v rodině by měla estetická výchova znova vyústovat.