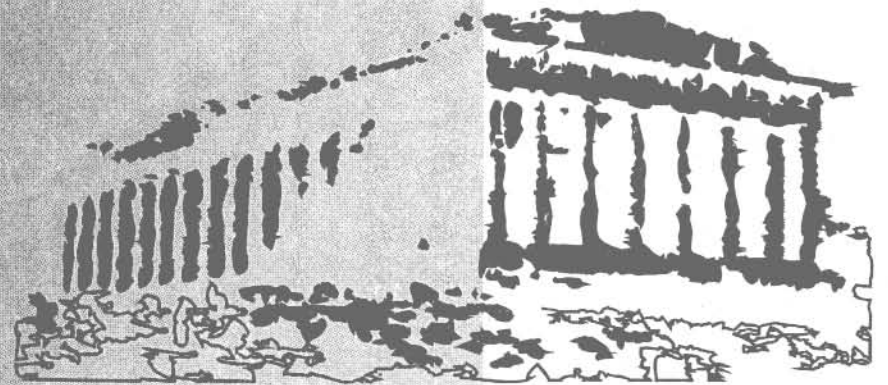


125.669 a

*Estetická výchova*  
*vývoj - pojetí - perspektivy*

*Vladimír Jůva*



*Brno 1995*

*Vladimír Jůva:*

*Estetická výchova. Vývoj - pojetí - perspektivy*

*Nakladatelství Paído • edice pedagogické literatury*

*Šrbská 35, 612 00 Brno, ☎ 05/41 21 63 75*

*Paído*

MZK-PK

Skenováno pro studijní účely



MZK-PK Brno



\*3119004634\*

## Úvod

Svět, ve kterém žijeme, má mnoho dimenzí. Vedle dimenzí ekonomických, filozofických, vědeckých a technických jednou z nezanedbatelných je i **dimenze estetická**. Projevuje se v umění i mimo umění, v přírodě, v životním prostředí, v práci i ve hře, ve všem, co nás obklopuje. Ani výchova nemůže proto být k této dimenzi lhostejná.

Po staletí je jednou ze součástí komplexního rozvoje osobnosti vedle výchovy rozumové, mravní a tělesné i **výchova estetická**. Chceme-li jí hlouběji porozumět, nevyhneme se odpovědi na několik **základních otázek**:

- ♦ Jak se vyvíjela tato výchova, jaké byly teoretické názory na ni a jaká byla její praxe?
- ♦ Co je to moderní estetickovýchovné hnutí, v čem jsou jeho příčiny, jaké má záměry?
- ♦ Má také česká pedagogika určité tradice v této oblasti?
- ♦ Jaké jsou cíle estetické výchovy, čím se podílí na rozvoji jedince i společnosti?
- ♦ Které prostředky má tato výchova k dispozici při naplňování svých záměrů?
- ♦ Jakými principy se řídí?
- ♦ Co pro ni může učinit škola, kulturní instituce a rodina?

**Tento spis** se pokouší stručně odpovědět na některé z četných otázek, ukázat mnohostrannost a složitost estetické výchovy, shrnout dosavadní výsledky a naznačit možné perspektivy. Je výslednicí autorova celoživotního zájmu o danou problematiku, jeho historickosrovnávacího i empirického výzkumu naznačené oblasti. Chtěl by přispět k aktualizaci estetickovýchovných snah i k jejich hlubšímu uplatnění ve škole, mimo školu i v rodině.

57889

	1996
Státní pedagogická knihovna BRNO	
sign.: 125.669a	

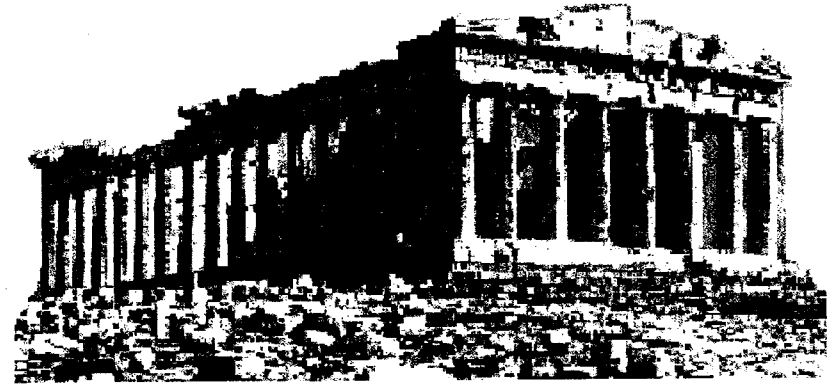
621-

© prof. PhDr. Vladimír Jůva, DrSc.

© Nakladatelství Paido • edice pedagogické literatury, Brno 1995

ISBN 80-85931-12-5

# *Vývoj estetickovýchovných snah*



## *Od antiky po devatenácté století*

Sledujeme-li tisíciletou historii pedagogiky, neujde naší pozornosti, že se téměř v každé výchovné soustavě uplatňují vedle aspektů filozofických, vědeckých, mravních, pracovních a tělovýchovných také významné zřetel estetické. Estetická výchova jako rozvoj jedince prostřednictvím umění a krásy se objevuje od antiky v nejrozmanitějších podobách jako jedna z významných součástí harmonické výchovy osobnosti.

V dějinách výchovy se setkáváme s **různým přístupem** k estetické složce. Vedle pedagogických směrů, které jí staví na čelné místo a vidí v ní významný integrační prvek výchovy, stojí naopak koncepce, ve kterých připadá estetické výchově jen úloha okrajová. Vedle tendencí, které vidí hlavní smysl estetické výchovy v poznání uměleckých děl a v rozvoji umělecké tvořivosti, se setkáváme s úsilím postavit do centra této výchovy estetiku prostředí, práce, hry a tělovýchovných aktivit. Vedle snah, které racionalizují přístup k umění a kráse, se rýsují pokusy položit **těžisko estetické výchovy do oblasti citové a volní**. Nelze popřít, že pro hlubší pochopení estetickovýchovné problematiky poskytují právě dějiny této výchovné složky cenné podněty i závažná poučení.

Na půdě antického Řecka vykristalizovaly ze specifických hospodářských a kulturních podmínek dva základní výchovné systémy - spartský a aténský. **Spartská výchova**, převážně zaměřená na složku tělesnou, nevyklučovala sice ani aspekty estetické, avšak estetická výchova byla zcela podřízena hlavnímu cíli - přípravě fyzicky zdatného bojovníka. **Hudba, zpěv a tanec měly především posilovat statečnost a ukázněnost.**

**Cíl aténské výchovy** - kalokagathia (ideál krásy a dobra) - byl ve shodě s hospodářským i kulturním rozmachem Atén v 5. století př. Kr. podstatně syntetičtější. Vedle složky rozumové, mravní a tělesné v něm hrála významnou úlohu i výchova estetická, a to především studium hudby, zpěvu a poezie a pěstování gymnastiky usilující o tělesnou krásu a pohybovou kulturu. Estetický prvek se projevoval v aténské výchově i důrazem na kulturu řeči a na studium řečnického umění.

Jádrem estetické výchovy byla v antickém Řecku výchova hudební. Již **pythagorovci** zdůrazňovali úlohu hudebního umění ve výchově, v hudbě spatřovali nejadekvátnější formu vyjádření světové harmonie a vyzvedali její účinek etický a katarický. **PLATÓN** (427-348) vidí v hudbě jeden ze základních prostředků rozvoje občanských ctností. Ukazuje sílu působení hudby na jedince a rozebírá možnosti jejího vlivu kladného i záporného. Uvažuje o etickém významu rytmů, tónin, nástrojů a požaduje uvážlivý výběr uměleckých děl.

V "Ústavě" Platón doporučuje vyloučit harmonie "*nařikavé, změkčilé a pijácké*" a ponechat pouze "*harmonii síly a povolnosti*", která je důstojná moudrého muže. Z téhož hlediska připouští toliko tři hudební nástroje - lyru, kytaru a syrinx - a hledá "*rytmy života spořádaného a mužného*" (1921, s. 119). Umělce je třeba vést k tomu, aby "*vytvářeli obrazy dobrých mravů*" a aby se vyhýbali zobrazování "*mravní špatnosti, nevázanosti a nízkosti*". Veškerá múzická výchova pak má vyústit v lásce ke krásě, jejíž podstatu chápe Platón eticky.

Významem umění ve výchově se zabýval i největší antický filozof **ARISTOTELES** (384-322). Varuje před jednostranným výchovným utilitarismem, ukazuje, že již předkové zařazovali hudbu do výchovy nikoliv pro její bezprostřední užitečnost, ale pro její ušlechtilost a krásu. Obdobně odmítá i jednostranný utilitarismus ve výchově výtvarné. Kreslení "*se neučí jen proto, abychom se nemýlili při vlastní koupí ... a prodeji, ... nýbrž spíše proto, že nás činí vnímavějšími pro tělesnou krásu. Ve všem a všude vidět jen to, co je užitečné, nejméně sluší lidem velkomyslným a svobodným*" (1939, s. 263).

Stejně jako Platón zdůrazňuje i Aristoteles především etický význam estetické výchovy. Domnívá se, že "*hudba směřuje k ctnosti*", protože jako gymnastika utváří tělo, tak hudba "*může vytvářet povahu tím, že nás navyká, abychom se dovedli správně radovat*", a přispívá tak "*k správě života a rozumnosti*" (tamtéž, s. 266). Tak múzicko-gymnastická výchova, směřující k harmonickému rozvoji těla a ducha, se stává východiskem při utváření charakteru svobodného občana.

Nová ekonomická, sociální i politická situace v epoše **helenismu** se odrazila i v novém přístupu k esteticko-výchovné problematice. Vlna individualismu postavila proti klasickému ideálu člověka jako občana nový ideál soběstačného, apatického a neochvějného myslitele. Proti dřívějším myšlenkám o významu hudby z hlediska rozvoje občanských ctností stále výrazněji sílí hlasy o pod-

ružnosti, ba o přímé amorálnosti hudby a umění vůbec. Tyto názory zaznívají jednotně z tábora skeptiků, epikurejců i stoiků. **CICERO**, **SENECA** i **MARCUS AURELIUS** shodně vidí v hudbě činitele, který odvádí člověka od filozofie, jediného to zaměstnání důstojného svobodné osobnosti.

Jen ojedinele se setkáváme s obhajobou výchovné úlohy hudby, například u **PLUTARCHA** nebo u **QUINTILIANA**, který v ní viděl vhodný prostředek pro výchovu řečníka, avšak celkový utilitarismus římské výchovy i pohled na umění jako na "*řemeslo*" nedůstojné svobodného občana nebyl příznivý pro rozvoj estetické výchovy. Estetické zřetele ještě nejdéle přeznívají v pěstování řečnického umění, avšak i zde narůstající formalismus postupně zatlačil klasický ideál harmonického rozvoje osobnosti.

Feudální systém středověku, nízká hospodářská i kulturní úroveň, jakož i supranaturalistická orientace středověké společnosti nebyly celkově příznivé pro rozvoj umění a estetické výchovy. Církevní monopol na výchovu vtiskl celé pedagogické práci náboženský ráz a samo umění bylo postaveno do služeb církve. Nová estetická doktrína církevních otců vystupuje ve jménu askeze proti smyslové podstatě krásy, ideál harmonického rozvoje osobnosti je nahrazen kultem popírajícím tělesné ve jménu duchovního.

Šíří se představa o morální nízkosti antického umění i současného umění světského, divadlo se chápe jako výmysl dáblův, je odsuzována gymnastika, ba i rétorika. Setkáváme-li se s poněkud jiným přístupem k hudbě, pak jde jediné o hudbu církevní. Světská a lidová hudba je odmítána jako hříšný projev, který těší jen smysly a odvádí duši od kontempace. Církevní otcové vystupují proti smíchu, ve kterém antická estetika viděla účinný prostředek výchovy i katarze. Ve výchově je zdůrazněn strach.

S novým rozmachem estetické výchovy se setkáváme za **renesance** ve 14. - 16. století. Mohutný hospodářský rozvoj západní a jižní Evropy, spjatý s manufakturním systémem, se zámořskými objevy a s růstem mezinárodního obchodu, je provázen nebyvalým rozvojem kulturním, vznikem exaktních věd a rozkvětem umění. Supernaturalistická orientace středověku ustupuje naturalismu osvobozeného člověka. Inspirovaná antikou renesance znovu vystupuje s ideou harmonické osobnosti, rozvinuté tělesně i duševně.

Renesanční univerzalizmus vysoce hodnotí poslání umělce ve společnosti. Svým rozhledem, vzděláním i tvůrčí aktivitou se umělec stává ideálem člověka. Alberti, Leonardo, Michelangelo i další renesanční tvůrci a myslitelé stávají umění do jedné roviny s vědou a usilují o sblížení vědeckého a uměleckého přístupu ke skutečnosti. Podstata krásy se opět vidí v oblasti smyslové a základním kánodem krásy se stává dokonalost lidského těla i ducha.

Za těchto okolností se v pedagogických koncepcích renesančních myslitelů znovu dostává do popředí úloha estetické výchovy. Renesance odmítá rozvoj

úzkého specialisty, usiluje o univerzální tvůrčí osobnost s širokým rozhledem ve vědách i v umění, o "titána", který se dosud nestal otrokem dělby práce.

V duchu renesančního pedagogického ideálu buduje **VITTORINO DA FELTRE** (1378-1446) svou výchovnou instituci nového typu nazvanou "casa giocosa" (dům radosti) uprostřed přírody, za městem na břehu jezera uprostřed luk a lesů. Prostorné, světlé a vzdušné místnosti jsou zde vkusně a střídavě zařízeny, stěny zdobí fresky hrajících si dětí. V radostném prostředí školy a přírody se má harmonicky rozvíjet tělesná i duševní stránka dětí, v jejich učení má zaujímat významné místo antické umění (Homér, Vergilius, Cicero), péče o vybranou mluvu i o obecnou estetickou kulturu.

Přední úlohu hraje umění i v koncepci nové výchovy, jak ji nastínil jeden z velkých renesančních myslitelů a tvůrců **FRANÇOIS RABELAIS** (1495-1553) ve svém satirickém románě *Gargantua a Pantagruel*. Ponokrates, typ nového renesančního pedagoga, uvedl v tomto uměleckém díle svého svěřence do takového výchovného režimu, že "nezrácel ani jediné hodiny denně, nýbrž všechen svůj čas trávil na studiih humanitních" (1907, s. 21). Každý den se věnoval četbě literatury, každé odpoledne se zaměstnával hudbou (zpěvem i hrou na hudební nástroje). Když bylo deštivo, vedle pravidelných pracovních činností "studoval umění malířské a sochařské". Je třeba říci, že rozvoj estetické stránky se jeví většině renesančních myslitelů jako nutná a současně samozřejmá složka výchovy mladé generace.

Idea harmonického rozvoje osobnosti spolu s renesančním univerzalizmem a demokratickým charakterizují i největší pedagogickou syntézu 17. století vytvořenou v díle **JANA AMOSE KOMENSKÉHO** (1592-1670). Požadavek rozvíjet "všechny ve všem všestranně" (omnes omnia omnino) se táhne jako červená nit všemi jeho pedagogickými spisy od *Velké didaktiky* až po *Vševýchovu*.

"Ve školách a odtud dobrodiním škol i v celém životě" má být podle Komenského "duch vzdělávání věděním i uměním" (1958, s. 95). Již prostředím školy a její okolí má působit esteticky. "Škola sama má být místo příjemné, vábící uvnitř i vně očí. Uvnitř budiž světlý, čistý pokoj, ozdobený všude obrazy... Venku pak budiž u školy nejen volné místo k procházkám a společným hrám, nýbrž i nějaká zahrada, do níž by byli časem žáci pouštěni a naváděni těšit se pohledem na stromy, květy a byliny" (tamtéž, s. 140).

Rozvoj dítěte v umělecké oblasti doporučuje Komenský již v předškolním věku. Dítě má "ochutnávat básnictví" tím, že se naučí prvním jednoduchým veršům, má se naučit zpívat jednoduché melodie a rodina má pečovat i o estetickou stránku jeho mluvy, o nápodobu nejprostších "trópů a figur", o vhodnou gestikulaci a o "náležitý přednes, přiměřený jakosti řeči". Poznávání literatury, řečnictví a zvláště hudby prostupuje všemi stupni škol Komenského. Tak například na střední latinské škole zdůrazňuje, aby byla probrána "celá encyklopedie umění" (pojem umění je ovšem u Komenského chápán v širším smyslu).

Z absolventů mají být podle Komenského mimo jiné gramatici, dialektici a retorici "schopní uhlazeně mluvit o kterékoli dané látce", i "praktičtí a teoretičtí hudebníci". Pěstování umění jako nedílné součásti všeobecné výchovy je Komenskému požadavek tak samozřejmý, že si vůbec neklade otázku, zda také umění patří do škol.

Jiný postoj k estetické výchově je vyjádřen ve spise *Několik myšlenek o výchově* anglického myslitele **JOHNA LOCKA** (1632-1704). Rozmach kapitalismu na anglické půdě v 17. století, uvolněný oběma revolucemi, se odrazil i v nové koncepci výchovy člověka praktického, tělesně zdatného, zbaveného středověké scholastické učenosti a obratného ve společenských stycích. Renesanční idea univerzální osobnosti, zběhlé ve vědách i uměních, je nahrazena strážlivějším požadavkem člověka, který zná to (a často jen to), co je mu v životě užitečné a prospěšné. Zde poprvé vystupuje nové kritérium - kritérium užitečnosti - a z tohoto pohledu přistupuje Locke i k otázkám estetické výchovy.

Z hlediska praktické potřeby považuje Locke za nejdůležitější kreslířský výcvik. "Je to pro gentlemana užitečná věc při řadě příležitostí, zvláště pak při cestování, neboť často to pomůže člověku vyjádřit několika dobře vedenými čarami, co by písmem nebyl chopen srozumitelně vyjádřit ani na celém archu papíru. Kolik budov člověk spatří, s kolika kroji se setkává, jak by se daly lehce zachytit a seznámit s nimi druhé jen při trošce dovednosti v kreslení" (1984, s. 182).

Z těchže praktických důvodů přistupuje Locke odmítavě k výchově literární, zvláště k rozvoji v oblasti poezie. Rodiče by měli spíše usilovat o to, aby básnické nadání jejich dítěte, pokud se projeví, bylo co možná "potlačeno a zdušeno". "Vždyť velmi zřídka vidíme, že by někdo na Parnasu objevil zlatý nebo stříbrný důl. Vzduch je tam příjemný, ale půda neúrodná. Je málo těch, kdo o něco rozmnožili své jmění tím, co tam sklídili" (tamtéž, s. 194). Jediné, co Locke připouští, je "čtení vynikajících řeckých a římských básníků". Tento postoj není náhodný. Odráží tehdejší názory na umělce i na umění jako na pouhý zdroj zábavy.

Podstatně odlišný je přístup k estetickovýchovným problémům v díle klasika francouzské pedagogiky 18. století **JEANA JACQUEA ROUSSEAU** (1712-1778), v jehož vysokém hodnocení výchovné úlohy umění se odrážejí názory diderotovské estetiky na poslání umění ve společnosti. V Rousseauově pedagogice jsou problémy estetického rozvoje těsně spjaty s klíčovou otázkou jeho výchovného systému - s rozvojem smyslového vnímání, které tvoří jádro pedagogické činnosti v životě dítěte od dvou do dvanácti let.

Výtvarná výchova je těsně spjata s rozvojem zraku. Cílem kreslení nemá být podle Rousseaua pouze ovládnutí této dovednosti, nýbrž současně výcvik bystrosti zraku a obratnosti ruky. Proto odvodí ty metody, které učí kreslit nápodobou hotových výtvarných projevů. Hlavním učitelem má být sama příroda a jako vzor mají sloužit skutečné předměty (1907, s. 182). Přitom Rousseau nevyklučuje možnost, aby jedinec viděl i výtvarný projev svého učitele, který by

ovšem měl být na úrovni žakových možností, aby s ním mohl soutěžit. Hlavním činitelem však stále je společné pozorování přírody. Z paměti je možné kreslit až tehdy, když se častým pozorováním vstřípi do žakovy obraznosti správné tvary skutečnosti.

Hudební rozvoj jedince je těsně spjat s rozvojem sluchu. Východiskem je zpěv, který pěstuje jednak kvalitu hlasu, jednak cit pro rytmus a harmonii (Rousseau doporučuje zpívat vždy s klavírním doprovodem). Děti mají zpívat pouze písně odpovídající obsahově i technicky jejich věku a přímo pro ně komponované. Zajímavý je Rousseauův požadavek učit hudbu nejen reprodukovat, ale i tvořit. "Nestačí k dobré znalosti hudby, abychom ji uměli opakovat, musíme ji umět skládat; jednomu musíme naučit současně s druhým, sice ji nebudeme rozumět nikdy" (1907, s. 189).

Jestliže výtvarný a hudební rozvoj sleduje Rousseau již od raných věkových údobí, literární výchově věnuje pozornost až v etapě dospívání. Jeho záporný vztah ke knize, který byl důsledkem jeho odmítavého stanoviska k současné kultuře, vede k tomu, že se i beletrie dostává do žakových rukou až v závěrečné etapě výchovy, kdy jde o to vypěstovat jeho vkus. Rousseau se opírá především o antickou literaturu, které pro její bližší vztah k přírodě dává přednost před literaturou současnou. Je přesvědčen, že poznávání literatury ve věku, kdy má žák již velký životní rozhled, mu přinese neskonale bohatší zážitky než její předčasné povinné studium ve škole, kdy jí ještě z větší části nemůže rozumět.

Estetickovýchovné zřetele se ovšem u Rousseaua neomezují jen na oblast umění, ale pronikají jeho celým dílem jako jeden z významných aspektů výchovné činnosti. Tak i při výběru Emilova povolání, kdy se po dlouhém hledání rozhoduje pro truhlářství, spolupůsobí hledisko estetické, neboť toto řemeslo vyžaduje vedle zručnosti i vytržbený smysl umělecký.

Svráznou koncepcí estetické výchovy jako výchovy ke svobodě podal ve svých *Listech o estetické výchově člověka* německý básník a filozof **FRIEDRICH SCHILLER** (1759-1805). Když srovnává současného člověka s antickou osobností, charakteristickou pluralitou zájmů, snah a postojů, odhaluje jeho jednostrannost, způsobenou diferenciací věd, stavů i zaměstnání v novodobé společnosti. Na jedné straně chápe nutnost této dělby práce, na druhé straně však ukazuje, že je člověk touto diferenciací ochuzován a že jí trpí. Cestu k překonání tohoto stavu pak vidí v estetickém rozvoji všech členů společnosti.

Schiller vyzvedá etické i politické ideály, jimiž umění působí. Úkolem umělce je podle něho "dát světu, na který má vliv, směr k dobrému". Krása v umění se podle Schillera promítá postupně i do života lidí, rozvinutý estetický cit zjemňuje mravy, "s vytržbeným vkusem je sdružen jasný rozum, živý cit a nenucené, ba přímo důstojné chování" (1942, s. 47). Estetický zážitek jako střední stav mezi smyslovým a rozumovým je podle Schillera stavem svobody mezi nutností fyzickou a nutností mravní. Krása současně rozvíjí družnost a sblížuje

společnost. Jestliže smyslovou radost prožíváme pouze jako jedinci a radosti z poznání pouze jako lidský druh, pak krásu podle Schillera prožíváme jako jedinci i jako druh zároveň, tj. jako zástupci lidského rodu. "Jediná krása oblažuje celý svět; a každá bytost, dokud podléhá jejímu kouzlu, zapomíná na své omezení" (tamtéž, s. 152).

Estetický rozvoj jedince tvoří jeden z organických úkolů vyučování i v pedagogickém systému zdánlivě tak jednostranně racionalistickém, jako je systém **JOHANN A FRIEDRICH HERBARTA** (1776-1841). Hlavní cíl vyučování viděl Herbart ve ctnosti. Máme-li jí však dosáhnout, je třeba nejprve sledovat cíl bližší - mnohostrannost zájmů.

Jedním ze šesti základních zájmů, na které se má vyučování orientovat, je podle Herbarta zájem estetický. V estetické výchově zdůrazňuje Herbart klidné pohroužení do "simultánní krásy" (architektury a výtvarnictví) a adekvátní sledování "sukcesivní krásy" (poezie a hudby). Vždy je třeba volit estetické podněty přístupné a přiměřené, k estetickému vnímání nelze nutit. Známkou pozornosti při estetickém vnímání bývá mnohdy nápodoba (prozpěvování, překreslování, hlasité předčítání). "Tuto nápodobu můžeme podporovat, nikoliv však vychvalovat. Skutečné teplo, které samo vzniká při estetické výchově, se lehce zničí rozohňováním. Přemíra škodí" (1910, s. 41). Kritické soudy o umění se nemají žákům vnucovat.

Se specifickým přístupem k problémům estetické výchovy se setkáváme u anglického pozitivisty **HERBERTA SPENCERA** (1820-1903). Snaha o zdůvodnění hierarchie výchovných cílů vede k jejich vyvození ze základních kategorií lidské činnosti. První cíle jsou ty, které slouží sebezáchově jedince a zajištění jeho materiální existence. K nim pak přistupují cíle spjaté s péčí o potomstvo a s plněním hlavních sociálních funkcí. Teprve po nich následují cíle spjaté s činnostmi, "které vyplňují volné chvíle v životě věnované uspokojení vkusu a citu" (1878, s. 6).

Spencer se brání případné výtce, že snad připisuje estetické výchově menší význam než jiní autoři. "Jsme daleci toho", píše, "abychom považovali za věc nedůležitou pěstovat a uspokojovat vkus, a věříme, že v době budoucí bude tato věc zaujímat větší část života než nyní" (tamtéž, s. 26). Jelikož však umění - tento "výkvět civilizovaného života" - zabírá pouze jeho volnou část, má naplňovat také při výchově jen volné okamžiky. Těžisko výchovy vidí Spencer ve studiu věd a v rozvoji tělesném a mravním.

Spencerův důraz na úlohu věd ho vede k závěru, že také v estetické výchově má jít především o vědecké poznání základů umění, neboť hodnota uměleckého díla je podmíněna podle něho tím, jak umělec porozumí zákonům uměleckého zobrazování a působení uměleckého díla na člověka. Vědecký rozhled je podle Spencera také předpokladem plného pochopení a ocenění umění. Spencer výstižně ukazuje, že "věda sama je poetická", že vědecké zkoumání nám odhaluje estetické hodnoty reality a činí nás k nim citlivějšími.

"Ti, kteří se nikdy nezabývali přírodovědeckým zkoumáním, jsou slepí pro největší část poezie, která nás obklopuje" (tamtéž, s. 30).

Významné estetickovýchovné podněty v ruské pedagogice 19. století přinesl **NIKOLAJ GAVRILOVIČ ČERNYŠEVSKIJ** (1828-1889). Černyševskij zdůraznil přirozené kořeny krásy v životě, který jedince obklopuje. "Krásná je bytost, v níž vidíme život takový, jaký má být podle našich představ, krásný je předmět, v němž se projevuje život nebo nám život připomíná" (1946, s. 14). Proto také existují různá kritéria krásy v různých sociálních skupinách, u různých národů a v různých kulturách. Krása se neomezuje jen na oblast uměleckou. Černyševskij rozlišuje její tři základní formy: krásu ve skutečnosti, krásu ve fantazii a krásu v umění jako specifické lidské činnosti.

Ideál krásy není neměnný. Proměňuje se v závislosti na epoše, na pojetí života a na názorech dané společnosti. Máme-li proto pochopit estetické hodnoty určitého údobí, musíme být pro to připraveni. "Všechna umělecká díla jiné epochy a jiné civilizace, než je naše, vyžadují, abychom se přenesli do té epochy, do té civilizace, která je vytvořila; jinak se nám budou zdát nepochopitelná, podivná, ne však krásná" (tamtéž, s. 74). Zde vyvstává úkol vytvořit soustavnou výchovou takové předpoklady, aby jedinec byl připraven k adekvátnímu vnímání, chápání, prožívání i posouzení těch estetických hodnot, které nám odkázala minulost i které vznikají v naší současnosti.

Problémům literární výchovy věnuje pozornost ve svých pedagogických úvahách **KONSTANTIN DIMITRIJEVIČ UŠINSKIJ** (1824-1870). Ve snaze o výchovu v národním duchu položil zvláštní důraz na poznání mateřského jazyka. "Když učíme dítě národnímu jazyku, učíme je současně národnímu myšlení a cítění, seznamujeme je s životem národa a vychováváme v něm národního ducha" (1955, s. 327). Učení mateřskému jazyku má podle Ušinského tři základní úkoly: rozvíjet vyjadřovací schopnosti, osvojit si jazykové formy vytvořené lidem a literaturou a naučit mluvnici. Tyto úkoly je třeba řešit současně.

Při seznamování s literaturou mají žáci dílo zároveň pochopit i prožít. "Tyto dva požadavky", píše Ušinskij, "aby žáci chápali dílo dokonale rozumem i citem, si v praxi často odporují. Dlouhé a podrobné vysvětlování poetického díla oslabuje citové prožitky a naopak citové prožitky jsou možné jen tehdy, jestliže takové dílo bylo zcela pochopeno" (tamtéž, s. 328). Proto Ušinskij doporučuje, "aby se učitel snažil předem žáky přivést k pochopení smyslu díla" a při četbě pak již nerušil estetický dojem průvodním vysvětlováním.

Poznávání jednotlivých literárních děl má žáky postupně připravit ke studiu dějin literatury. Žákům musíme pomáhat, aby pochopili význam jednotlivých děl tím, že je "přístupně a přiměřeně věku žáků hodnotíme, například tak, že poukážeme na logičnost výstavby díla, na pravdivé zobrazení skutečnosti, na přiléhavost výrazových prostředků apod." Při výběru uměleckých děl akcentuje četná kritéria, a to především jejich přiměřenost, radostnost a etickou hodnotu.

Současně se staví proti moralizování v estetické výchově a zdůrazňuje, že "na mravní cítění má působit přímo samo literární dílo" (tamtéž, s. 330).

Estetickovýchovné snahy ruských myslitelů 19. století vrcholí v pedagogických názorech **LVA NIKOLAJEVIČE TOLSTÉHO** (1828-1910), který rozhodně vystoupil na obhajobu práva veškeré mládeže na estetický rozvoj a s požadavkem priority uměleckých aspektů ve výuce estetickovýchovných předmětů. "Mám za to", píše Tolstoj, "že potřeba uměleckého požitku a služba umění tkví v každé lidské bytosti, ať je jakéhokoliv původu a náleží ke kterékoli společenské vrstvě, a že tato potřeba je oprávněná a musí být ukojena" (1957, s. 226). Základ úspěchu v estetické výchově viděl Tolstoj v rozvoji tvůrčí aktivity a samostatnosti. "Každé dítě dychtí po samostatnosti a je škodlivé marit jakýmkoliv vyučováním toto úsilí."

Rozvoj umělecké aktivity a samostatnosti má základní význam pro celkový žákův přístup k řešení životních situací. "Nenaučí-li se žák ve škole sám tvořit, pak bude také v životě vždy napodobovat a kopírovat" (tamtéž, s. 229). Proto klade Tolstoj důraz na uměleckou orientaci ve výtvarné výchově, která má nahradit pouhé technicky zaměřené kreslení a překonat dosavadní rutinu soustavným pozorováním skutečnosti a hledáním adekvátních vyjadřovacích prostředků. Obdobně i v hudební výchově klade Tolstoj na první místo hledisko umělecké. "Aby učení hudbě mělo výsledky a aby je žáci s chutí přijímali, je nezbytné učit je od prvopočátku umění, nikoliv dovednosti zpívat a hrát" (tamtéž, s. 235). Při učení hudbě má být naším cílem postupně předávat základní vědomosti "o všeobecných zákonech hudby", nikoliv však vstěpovat hotové soudy o uměleckých dílech.

Analýza názorů na estetickou výchovu u některých předních představitelů evropské filozofie a pedagogiky od antiky až po 19. století ukazuje, že tato složka byla stále zřetelněji docenována jako jedna z integrujících stránek výchovy nové generace. Přístup každého z autorů má své specifické rysy: různí se motivy pro začlenění estetické výchovy do celkového výchovného systému, liší se formy a metody estetickovýchovné činnosti i funkce, které se estetické výchově připisují. S naprostým vyloučením estetické složky z koncepce novodobé výchovy se však nesetkáváme. Naopak rodící se pojetí moderní výchovy od počátku vidí v estetické výchově jednu z významných složek harmonického rozvoje osobnosti.

# Novodobé estetickovýchovné hnutí

Na přelomu 19. a 20. století se setkáváme v evropské pedagogice se zvýšeným zájmem o estetickou výchovu. Hlavním motivem tohoto úsilí o prohloubení estetickovýchovného působení byla snaha čelit jednostranné racionalizaci školní výchovy i celého moderního způsobu života. Narůstá tendence hlouběji spojit školu se životem, překonat tradiční pasivní výuku zvýšenou aktivizací mládeže a harmonicky vyvážit intelektuální rozvoj jedince kulturou jeho citů a vůle. Krása a umění se mají stát vedle aktivních pracovních a tělovýchovných činností hlavním zdrojem k obohacení výchovy mladé generace.

Počátky novodobého estetickovýchovného hnutí bývají spojovány s vystoupením anglického estetika **JOHNA RUSKINA** (1819-1900). Ruskin viděl v umění významného činitele, který se podílí na rozvoji poznání a mravnosti společnosti. Umění tím, že buď "představuje pravdivou nebo zdobí účelnou věc", slouží potřebám života. Předpokladem rozvoje umění je Ruskinovi také ekonomické zajištění života, aby se v něm mohlo estetické hledisko a umění plně uplatnit. Proto i estetickou výchovu začíná estetizací životních podmínek, od nichž pak vede jedince k poznávání uměleckých děl a k tvůrčí umělecké činnosti.

Metodicky domýšlí Ruskin estetickovýchovnou činnost v oblasti výtvarné. Zdůrazňuje vzájemný vztah mezi rozvojem estetického vnímání přírody a uměleckým vzděláváním. "Z krajiny", píše ve svých *Výkladech o umění*, "mohou mít požitek pouze lidé vytrženi, a vytržiti se lze pouze hudbou, literaturou a malbou" (1901, s. 19). Zároveň spojuje receptivní estetickou výchovu s výchovou aktivní a ukazuje, že jediné v procesu vlastní umělecké tvorby si jedinec povšimne četných estetických stránek reality, které mu jinak unikají. Základ výtvarného výcviku pak vidí v pěstování přesného pozorování skutečnosti, které je východiskem technického a tvůrčího rozvoje.

Spolu s Ruskinem se stává v Anglii průkopníkem estetickovýchovných snah **WILLIAM MORRIS** (1834-1896). Umění je mu "nutným a potřebným nástrojem lidského štěstí" a zvláště ve svých lidových formách je těsně spjato se životem národa. Za negativní rys ve vývoji umění považuje jeho odtržení od řemesla. Spojení umění a řemesel, jak je vidíme ve středověku, vnášelo do řemeslné práce estetické prvky a řemeslník byl zároveň umělcem. Morris věří v obrodu demokratického monumentálního umění, jejímž předpokladem je však široká estetická výchova lidových vrstev. Navazuje na renesanční snahy o spojení výchovy s prací a je přesvědčen, že pracovní proces se může stát jedním z činitelů estetické výchovy. Předpokládá, že v budoucí společnosti se práce změní z prostředku na cíl, z vnější nutnosti na osvobozenou tvůrčí činnost a vnitřní potřebu a že pracovní proces bude současně procesem estetického uspokojení.

Na německé půdě položil základy novodobým estetickovýchovným snahám **ALFRED LICHTWARK** (1852-1914). Jeho *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 soustředěně se pohroužit do jednotlivých obrazů. V první fázi se mají žáci 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, světla a stínů.

Lichtwark se pokusil shrnout základní principy jak účinně seznamovat s výtvarným dílem. Doporučuje, abychom u jednotlivých uměleckých děl setrvali dostatečně dlouho, abychom vedli žáky ke srovnávání a abychom předčasně nezobecňovali výsledky našeho pozorování. "Pozorování a opět a opět pozorování musí být základem všeho uměleckého nazírání, které s dětmi podnikáme. Nesmíme nikdy pouštět se zřetele, že pro dítě nejde o pojmy, podstatu, dějiny umění, nýbrž výhradně o jednotlivé dílo umělecké" (1915, s. 5).

Cílem nazírání uměleckých děl nemá být kritika, ale prožitek. Všechny poznatky o umění mají být vyvozovány z pozorování, nikoliv sdělovány. V estetické výchově varuje před sentimentalizováním: "Nemařme slov a velmi hospodárně zacházejme s výrazy podivu nebo nadšení! Má-li je učitel, sděluji se bezprostředně a vřelé srdečné slovo bude působit tím silněji, čím vzácněji se vyskytne" (tamtéž, s. 6). Veškerá estetickovýchovná činnost by měla být podle Lichtwarka prostoupena "radostí a veselím".

Vystoupení Lichtwarkovo v Německu není ojedinelé. Je součástí celého estetickovýchovného hnutí, reprezentovaného mysliteli jako Konrad Lange, Wilhelm Rein, Ernst Sallwürk nebo Richard Müller-Freienfels. V rozsáhlé studii *Erziehung durch die Kunst* (1918) analyzuje **ERNST SALLWÜRK** problematiku estetické výchovy jako neodlučitelné složky novodobé výchovy mládeže. Zamýšlí se nad podstatou umění (umění jako hra, jako tvorba a jako výraz) a klade si otázky, jaký je význam této výchovy z hlediska tělesného i duševního vývoje jedince. Umělecká výchova rozvíjí podle Sallwürka city, fantazii a vůli, zvyšuje fyzickou i psychickou pohyblivost a reaktivitu, přibližuje ve smyslové podobě uměleckých děl významné ideje a celkově povznáší lidský život tím, že "vede člověka od smyslového k duševnímu".

Německý teoretik **RICHARD MÜLLER-FREIENFELS** se zamýšlí ve studii *Erziehung zur Kunst* (1925) nad obsahem termínu "umělecká výchova", který bývá často chápán v nejrůznějším významu. Na základě analýzy uměleckovýchovného procesu dospívá k názoru, že tento pojem můžeme v podstatě chápat ve čtyřech aspektech, 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 koncepčních prací o estetické výchově, zabývajících se jejími cíli, jejím významem i jejími metodami a formami, se začínají 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 další studie (Karl Stumpf, Géza Revész ad.).

Estetickovýchovnou problematikou se však v Německu nezabývají jenom jednotlivé teoretické studie. Otázky estetické výchovy řeší četné estetickovýchovné sjezdy, jsou pořádány výstavy, vznikají propagační sdružení, zvláštní estetickovýchovné časopisy, vychází řada monografií o otázkách estetické výchovy mládeže a vydávají se umělecké reprodukce pro školy i pro osvětovou práci. Obdobné hnutí jako v Německu můžeme sledovat postupně i v jiných západoevropských státech. Tak například v roce 1901 se konal estetickovýchovný sjezd a výstava v Drážďanech, roku 1903 ve Výmaru, 1905 v Hamburku, 1910 mezinárodní sjezd v Bruselu atd. Již v roce 1883 vzniká v Anglii estetickovýchovná společnost "Art for School Association", roku 1902 v Německu společnost "Die Kunst im Leben des Kindes", roku 1907 ve Francii "Société française de l'Art a l'École", dále pak společnost "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-Kunstaustellungen".

Značné pozornosti dosáhlo estetickovýchovné hnutí od počátku našeho století také ve Francii. MARCEL BRAUNSCHVIG vyslovil v esejí *L'Art et l'Enfant* (1907) přesvědčení, že je třeba uvést krásu do každodenního života a že se má proto estetická výchova týkat všech členů společnosti. Lhostejnost a necitlivost k estetickým dojmům u dospělých nelze odstranit, nezmění-li se již výchova dětí. Podle Braunschviga je v dětech instinktivní touha po krásě a záleží jen na tom, aby ji rodiče a vychovatelé včas rozvíjeli a usměrnili. Estetická výchova ovšem neznamená pouze umožnit dětem umělecké dojmy, zvláště jsou-li děti přítomny často zasypávány přemírou historických, literárních a filologických podrobností, které ruší jejich pohroužení do uměleckého díla a odvádí jejich pozornost k podružným jevům. Těžisko estetické výchovy vidí Braunschvig především v estetickém působení prostředí. O estetické kultuře dítěte rozhoduje krása přírody, která je obklopuje, estetika jeho pokoje, bytu a domu, úprava školy, estetická hodnota hraček a předmětů, s nimiž se stýká, a v neposlední řadě i péče o jeho osobní vzhled, o jeho úpravu a kulturu.

Převážně otázkami estetické výchovy předškolního a raného školního věku se zabývá P. A. LASCARISOVÁ (1928). Centrem její pozornosti jsou aktivní umělecké činnosti dětí v oblasti výtvarné, hudební a literární. Dětskou uměleckou tvorbu chápe 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 ve svém pojetí předškolní pedagogiky zdůrazňuje italská pedagogická reformátorka MARIE MONTESSORIOVÁ (1870-1952). 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 dbá estetických kritérií. Jednoduchost nesmí být podle Montessoriové "suchopárná", naopak "krása, světlé barvy atd. musí být doceněny. V dětském hospodářství není sebedrobnějšího předmětu, kterému bychom nemohli dát pěkný vzhled" (1928, s. 26). Jeden z motivů pro estetizaci prostředí vidí 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 smyslu vidí základ estetického rozvoje dětí ve výchově zraku, sluchu i motoriky prostřednictvím uměleckých podnětů a činností.

Významné místo v dějinách novodobých estetickovýchovných snah zaujímá švýcarský pedagog EMILE JACQUES DALCROZE, který se od hudebně pedagogických zkušeností postupně dopracoval k závěru, že moderní estetický rozvoj mládeže vyžaduje komplexní rytmicko-gymnastickou výchovu, naplňující v mnoha směrech antický ideál múzicko-gymnastický. "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 zvuku a času, mezi časem a silou, mezi dynamikou a prostorem, mezi hudbou a temperamentem, mezi hudbou a tancem." Tak vznikl hudebně rytmický systém, který vyložil v díle *Le Rythme, la Musique et l'Éducation* (1927).

Přístup, který stavi v estetické výchově do popředí smyslový rozvoj žáků, je charakteristický pro anglického estetika HERBERTA READA. Read vychází z obecného pojetí výchovy, jejímž hlavním cílem má být "napomáhat vývoji všeho individuálního v každé lidské bytosti a současně uvádět takto rozvítenou individualitu v soulad s organickou jednotou společenské skupiny, k níž individuum náleží" (1967, s. 17). V tomto komplexním výchovném procesu má základní důležitost výchova estetická. Jejím smyslem je podle Reada:

1. zachování přirozené intenzity všech způsobů čítí a vnímání;
2. koordinování různých způsobů čítí a vnímání mezi sebou a ve vztahu k okolí;
3. vyjadřování citu sdělitelnou formou;
4. vyjadřování mentální zkušenosti, jež by jinak zůstala zčásti nebo zcela neuvědoměna, sdělitelnou formou;
5. vyjadřování myšlenek žádanou formou" (tamtéž, s. 17).

Vedle rozvoje smyslové citlivosti, která je východiskem Readovy estetickovýchovné koncepce, je jejím ústředním cílem rozvoj schopností vyjádřit uměleckými prostředky své city, zkušenosti a myšlenky, tj. rozvoj uměleckého vnímání, chápání a vyjadřování.

Estetická výchova se stává ve dvacátém století předmětem zvýšeného zájmu také ve Spojených státech amerických. Na četných univerzitách vznikají

... výchovy, zaměřené k teoretickému zkoumání estetickovýchovné problematiky, svou činnost rozvíjí INSEA (International Society for Education through Art), vycházejí četné publikace z oblasti umělecké výchovy a o této výchově se pořádají vědecká sympózia.

Přední americký teoretik estetické výchovy **VIKTOR LOWENFELD** 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 hodnotu jak výchovnou, tak i reedukační a terapeutickou (například tím, že umělecká činnost dítěte může posílit jeho sebedůvěru). Zvláště pak zdůrazňuje pozitivní přenos tvořivosti z umělecké oblasti do ostatních činností jedinice, na co již v 19. století tak výrazně upozornil například L. N. Tolstoj.

Širokou koncepcí estetické výchovy jako organické složky komplexní výchovy moderního člověka přináší **THOMAS MUNRO**. Podle něho je vlastním cílem estetické výchovy rozvoj přirozených estetických a uměleckých sklonů, utváření harmonické osobnosti a zvýšení citlivosti k estetickým hodnotám umění i mimoumělecké reality. Estetická výchova má rozvíjet lásku k umění i k životu a těsně souvisí s výchovou rozumovou a mravní. Stykem s uměleckými díly různých národů má člověku umožnit poznání kulturního dědictví lidstva. Ve shodě s americkou orientací výchovy Munro zdůrazňuje, 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 u Aristotela, výchova řádného občana. Toto komplexní pojetí estetické výchovy jako součásti všeobecné výchovy staví Munro proti akademické koncepci, která v podstatě usiluje jen o umělecké vzdělání.

Obecný přístup k estetické výchově v americké pedagogice, jak vyplývá z myšlenek Lowenfeldových nebo Munroových, proniká i pojetím jednotlivých složek estetickovýchovné práce. Tak například **PETER DYKEMA** při analýze cílů hudební výchovy ukazuje všestranný význam hudebního umění pro rozvoj smyslového vnímání a citlivosti, citové reaktivity i žákovy estetické kultury, pro jeho intelektuální rozvoj i pro jeho sociální adaptaci, neboť prostřednictvím hudby, která je jako matematika univerzálním jazykem, "se může vytvořit 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 a střední škole rozsáhlého uplatnění, takže estetickovýchovná oblast se těší také značné pozornosti výzkumných pracovníků. Předmětem výzkumu jsou hlavně všeobecné a specifické umělecké schopnosti a proces estetického vnímání, chápání a hodnocení. Tak například přináší ve svých pracích **C. E. SEASHORE** zevrubnou analýzu hudebních schopností

a hudebního nadání, o výzkumech v oblasti výtvarné výchovy podrobně informuje **J. E. MOORE** v americké encyklopedii pedagogického výzkumu.

Poslední léta přinesla na poli estetické výchovy v západní pedagogice výrazné oživení. Souvisí to s několika okolnostmi. Ve výchově se stále více vyzvedá moment aktivity a tvořivosti. Současné životní podmínky vyžadují rozvoj takové osobnosti, která nebude jen pasivním konzumentem a konzervátorem tradičních hodnot, ale aktivním a tvůrčím činitelem. Přetěžování intelektu při výchově vede k většímu důrazu na stránku emotivní a volní.

Ve spise *Creativity and Education* (1971) **HUGH LYTTON** ukazuje podstatu i potřebu rozvoje tvořivosti současné osobnosti a naznačuje, jak vedle rozvoje tvořivého myšlení je žádoucí rozvíjet kreativitu i na poli uměleckém. **GERALDINE DIMONDSTEINOVÁ** ve studii *Exploring the Arts with Children* (1974) názorně dokládá úlohu tvůrčích aktivit dětí z hlediska jejich rozvoje, a to za bezprostřední spoluúčasti učitele. **LOUIS ARNAUD REID** vidí podstatu umělecké výchovy v rozvoji "bystřého chápání a porozumění jednotlivým uměním" (in Field a kol., 1973, s. 179), současně ji však začleňuje do širšího kontextu výchovy estetické, která má rozvíjet chápání a porozumění komplexním estetickým jevům vůbec.

Na stále proměny uměleckých forem, zvláště ve spojitosti se současným technickým pokrokem, poukazuje v německé pedagogice **ERNST NÜNDEL** (*Kunsttheorie und Kunsterziehung*, 1971). Vyzovuje z toho závěr, že estetická výchova by měla tyto proměny sledovat, přizpůsobovat jim výchovný proces a tak nepřímo napomáhat rozvoji umělecké tvorby. Na závažnost problému estetické výchovy z hlediska současného umění obdobně upozorňuje také **HANS GÜNTHER RICHTER** ve spise *Ästhetische Erziehung und moderne Kunst* (1975).

Estetika a estetická výchova se tradičně těšily velké pozornosti ve Francii. Současné názory na estetickou výchovu i na problémy umění a krásy a jejich úlohy ve společnosti jsou soustředěny v *Encyklopedii estetiky* (1994), která vznikla z iniciativy **ÉTIENNA SOURIAU** a na níž se podílelo 36 spolupracovníků. **DENIS RIOUT** zde charakterizuje estetickou výchovu takto: "Estetická výchova ve vlastním smyslu směřuje k tomu, aby se její objekty staly vnímavými k uměleckým dílům, přístupnými estetickým emocím. Dospívá k tomu soustavným stykem s díly samými a v tom jí podstatně pomáhá všechno, co umožňuje přístup k nim a jejich porozumění. Ačkoliv ve škole existují estetickovýchovné vyučovací předměty (literární, výtvarná, hudební výchova), moderní poznatky prokazují, že estetická výchova je jevem komplexním, k němuž nepostačí škola, na němž se podílí i rodina a celkové životní prostředí" (in: Souriau, 1994, s. 895).

Riout zvláště vyzvedá obecně výchovnou funkci estetické výchovy, hlásí se k Schillerově ideji estetické výchovy jako výchovy ke skutečnému lidství, k humánnějším vzájemným vztahům a ke vzájemnému porozumění. "Estetická

výchova", píše Riout, "je tedy skutečným nástrojem společenského pokroku: takové vysoké oceňování její role se projevilo v institucích mnoha národů, které se snaží svým občanům dát společné nebo aspoň široce sdílné estetické hodnoty" (tamtéž).

Tato globálně-výchovná funkce estetické výchovy je v současné pedagogice stále více doceňována. Podrobně se jí obírají obhájci "globální výchovy" na torontské univerzitě **DAVID SELBY** a **GRAHAM PIKE**. Jde jim o novou kvalitu výchovy v rychle se měnícím světě, která jedinci umožní tomuto světu porozumět a na jeho rozvoji se aktivně a tvořivě podílet. Moderní pedagogické principy, jako jsou adekvátní motivace, aktivizace, kooperace, jednota racionálního a emotivního, přímý prožitek a především rozvoj tvořivosti se zde akcentují v nové výchovné koncepci, překračující tradiční lokální a teritoriální omezení. Globální přístup se týká všech vyučovacích předmětů, tedy i předmětů esteticko-výchovných.

Tento přístup konkretizují autoři na příkladu hudební výchovy. "Hudební vzdělání je na školách většinou eurocentrické povahy", piší Selby a Pike. "Globálně orientované hudební osnovy uvedou studenty pomocí tvorby, poslechu a provozování hudby do hudebních forem a stylů různých kultur. Umožní jim dozvědět se o významu a úloze hudby v jednotlivých kulturách, napomohou jejich vzájemnému srovnání a lepšímu pochopení" (1994, s. 141).

Estetickovýchovné snahy se však neomezovaly jen na západní pedagogiku, i když tam sehrály zvláště v alternativním školství mimořádnou úlohu. Také ve **východní Evropě** - v Sovětském svazu, v Polsku, v Bulharsku, v Rumunsku nebo v Maďarsku se můžeme v průběhu 20. století setkat s autory, kteří se výrazně angažovali ve prospěch estetické výchovy a viděli v ní oprávněně neoddělitelnou součást komplexního harmonického rozvoje osobnosti.

Přístup k estetické výchově v **Sovětském svazu** navázal na ruské tradice 19. století (Černyševskij, Ušinskij, Tolstoj). Hlavní úkol estetické výchovy vidí **NADĚŽDA KONSTANTINOVNA KRUPSKÁ** (1869-1939) v rozvoji nejrozmanitějších forem estetického projevu a schopností prostřednictvím umění vyjadřovat své city a myšlenky. Přitom zdůrazňuje, že je třeba dbát o to, "aby v dítěti nebyl potlačován přirozený vývoj projevu písní, rytmem, hudbou, tancem, aby mu nebyly unucovány složitě rozvinuté formy projevu dospělých" (1951, s. 111 ad.). Současně je žádoucí rozvíjet schopnost porozumět druhým, naučit děti přijímat zkušenosti jiných. Účinný prostředek vidí v emotivních kolektivních zážitcích, jako je společný zpěv, tanec nebo recitace, společná radost prožívaná všemi dětmi. Z významu estetické výchovy vyvozuje požadavek, aby veškeré vyučování bylo obohaceno i o prvky umělecké. Současně kritizuje, že je umění na školách často "odstrčeno", a doporučuje, aby zvláště mimoškolní výchova věnovala umění daleko větší pozornost, "aby se umění stalo částí života".

Estetickovýchovné zřetele prostupují i pedagogikou **ANTONA SEMJONoviče MAKARENKA** (1888-1939). Základy této výchovy má klást rodina již od

nejttlejšího věku. Rozhodující je přitom 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 pochopitelně dítě velmi těžko kulturně vychovávat" (1953, s. 59). Naopak, kde rodina žije aktivním kulturním životem, "tam se bude kulturní výchova uplatňovat, i když snad rodiče na ni nemyslí".

Ve školní estetické výchově se u Makarenka setkáváme se dvěma zájmovými problémy: s estetikou kázně a s estetikou kolektivu. Kázeň je podle Makarenka výsledek, a nikoliv pouze prostředek výchovy. Je formou, kterou kolektiv dosahuje svého cíle a již se každému jedinci dostává bezpečnějšího a svobodnějšího postavení. Kázeň má podle Makarenka i svou stránku estetickou, "kázeň zkrášluje kolektiv" (1954, s. 52). Úkolem výchovy je "nudnou kázeň, při níž se řeční, pobízí, obtěžuje zvaněním" učinit kázní příjemnou a poutavou, "aby tala do živého".

Podrobně analyzoval Makarenko estetiku kolektivu. Životní styl kolektivu má charakterizovat radostná nálada ("durové ladění"), pocit vlastní důstojnosti, projevující se především orientačním citem (tj. schopností postihnout, jak se chovat v různých situacích), pocit bezpečí každého člena a konečně "ustálená forma zdvořilosti ve všech vztazích" a celková estetická kultura. "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 estetika chování? To je právě chování, které nabylo jakési formy. Forma je sama znakem vyšší kultury" (tamtéž, s. 163).

V estetické výchově není podle Makarenka maličkostí. Nejen celková úprava, čistota a výzdoba prostředí, osobní úprava a kultura chování každého žáka, ale i "krásné ořezaná tužka", učebnice, která je v pořádku, to vše patří do "miliardy drobností", které tvoří estetiku života. Vysoké nároky se ovšem netýkají jen žáků, ale především samého vychovatele. Pedagog má být vždy "esteticky výrazný", radostný, upravený, s vysokou kulturou vystupování a jednání.

Podrobnou analýzu estetické výchovy v předškolním věku podala **E. A. FLERINOVÁ**. Zamýšlí se nad významem estetické výchovy v rozvoji dětské osobnosti a ukazuje, jak umění přispívá k rozšiřování vzdělanostního obzoru i k tvorbě mravního profilu, jak rozvíjí smysly i fantazii a jak děti sbližuje v 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 znalostí" (1950, s. 229). Hlavní zásady estetické výchovy vidí Flerinová v její aktivitě a názornosti, ve stále stimulaci dětských zájmů, v jednotě obsahových a formálních zřetelů a ve spojení individuálních a kolektivních prvků v estetickém rozvoji dětí.

Pokus o syntetickou koncepci estetické výchovy přináší kolektivní studie **Obecné otázky estetické výchovy ve škole**, vydaná v roce 1955 za redakce

**V. N. ŠACKÉ:** Úkoly uměleckého vzdělání a vyučování jsou zde shrnuty do pěti skupin:

1. "poznání skutečnosti prostřednictvím umění;
2. poznání zvláštností umění jako mohutného prostředku pravdivého odrážení života a vlivu na život;
3. rozvoj schopnosti hluboce a obsahově vnímat okruh přístupných uměleckých děl, analyzovat je a hodnotit z hlediska obsahu, ideového smyslu, významu a uměleckého mistrovství;
4. znalost základních prostředků "jazyka" nejdůležitějších druhů umění;
5. dovedně používat v určité míře tyto prostředky jak při interpretaci děl, tak i v přiměřené samostatné tvorbě" (1955, s. 102 ad.).

Všimá-li si uvedená studie především otázek výchovy umělecké, pak práce **N. A. DMITRIJEVÉ** *Problémy estetické výchovy* (1960) věnuje zvýšenou pozornost estetické výchově prostředky mimouměleckými. "Estetický vývoj má širší význam ve společenském životě, než si někdy myslíme", píše Dmitrijevá. "I tvořivá práce, i mravní profil, i formy života souvisí s úrovní a charakterem estetické kultury. Nejde jen o bezprostředně výchovný účinek, který má umění, ale i o vytvoření estetické vnímavosti, estetického vztahu ke světu v širokém slova smyslu" (1960, s. 7).

O srovnávací analýzu estetickovýchovné problematiky v sovětské pedagogice se pokusil **V. P. ŠESTAKOV**. Ve své studii *Problémy estetické výchovy* (1962) ukazuje, že se 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 za hlavní úkol rozvíjet schopnost vnímat, chápat a hodnotit umění a pěstovat umělecký vkus. Šestakov považuje za správné třetí pojetí syntetické povahy, které vidí cíl estetické výchovy nejen v mravním rozvoji a ve vypěstování schopnosti vnímat a chápat umění, ale především v rozvoji tvořivosti (umělecké i mimoumělecké). Ve shodě se specifikou umění, které na rozdíl od vědy působí komplexně na všechny stránky člověka, chápe jako konečný cíl estetickovýchovného působení rozvoj jedince jako harmonické osobnosti, u které je v souladu bohatá fantazie a exaktní myšlení.

Systémový přístup k estetické výchově ve škole se pokusil rozpracovat **B. T. LICHÁČEV**s kolektivem spolupracovníků (1980). Jádrem estetické výchovy je osobnost, která se rozvíjí jak esteticky, tak všeobecně. Cílem je "utvářet estetický vztah osobnosti ke skutečnosti a k umění", a to především její potřeby estetické jako stimuly adekvátní činnosti. Estetickou výchovu nemůžeme samozřejmě odtrhnout od ostatních aspektů komplexního rozvoje jedince, ať již jde o aspekty ideové, morální nebo pracovní. Celý systém estetické výchovy můžeme podle Lichačeva rozčlenit do tří subsystémů:

- ♦ učebně-výchovný proces ve škole (a to jak estetickovýchovné předměty, tak i všechny ostatní předměty a školní aktivity);
- ♦ mimotřídní činnost žáků, zaměřená především na rozvoj tvořivosti;
- ♦ umělecko-estetické působení hromadných sdělovacích prostředků, rodiny a žákova mikroprostředí.

Rozvíjet soustavnou činnost v těchto jednotlivých subsystémech a usilovat o jejich postupnou integraci je jedním z hlavních úkolů při intenzifikaci estetickovýchovného působení.

S rozvojem estetickovýchovné teorie se setkáváme také v **polské pedagogice**, kde současné snahy navazují na tradice položené na začátku dvacátého století pracemi **JANINY MORKOWICZOVÉ** a **MARIE GRZEGORZEWSKÉ**. Ve spise *O sztuce i wychowaniu estetycznym* (1962) analyzuje **STEFAN SZUMAN** 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 nejširším vrstvám obyvatelstva. Podle Szumana je nutné učit porozumět uměleckým dílům, přičemž hraje důležitou úlohu aktivní umělecká činnost nejen mládeže, ale i dospělých ve formě uměleckého amaterismu.

**IRENA WOJNAROVÁ** vychází ve své práci *Estetyka i wychowanie* (1964) ze vztahu člověka a umění, který je problémem jak estetickým, tak pedagogickým. Estetika a pedagogika šly podle Wojnarové doposud vlastními cestami. Zatímco estetika sledovala jednostranně cíle teoretické, pedagogika řešila převážně praktickou stránku estetické výchovy. Tyto aspekty je třeba sloučit a současně je spojit se zřeteli psychologickými a sociologickými.

Wojnarová podrobně rozebírá různé koncepce estetické výchovy a snaží se odhalit hlavní tendence jejího vývoje. Dospívá k závěru, že vše směřuje ke komplexní estetické výchově spojující výchovu s uměním a krásou mimo umění, tj. k syntéze, v níž rozvoj estetické aktivity je jedním z předpokladů pro účinné působení jak uměleckých děl, tak estetiky prostředí, které nás obklopuje. Zvláštní pozornost věnuje Wojnarová úloze estetické výchovy v rozvoji dospívající mládeže. Umění se podle ní může stát jedním z "cenných zdrojů odpovědi na otázky, které mládež klade sobě i světu", a zároveň i "sondou, která umožňuje zkoumat skrytou duši mládeže". Základní podmínkou ovšem je, aby byli všichni učitelé k estetickovýchovné činnosti daleko hlouběji připraveni než doposud.

Nad možnostmi estetické výchovy dospělých se zamýšlí **KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI** v díle *Wychowanie dorosłych* (1968). Vychází z všestranného významu umění v životě: umění jako zdroj odpočinku a úlevy, příjemných prožitků a vzrušení, jako prostředek poznání skutečnosti i jako činitel, který se podílí na utváření vztahu k lidem, k hodnotám a k práci. Na základě výzkumů ukazuje, jak je dosud v různých vrstvách obyvatelstva umění nerovnoměrně rozšířeno, jak málo se otázka přístupu obyvatelstva k umění dosud zkoumá a jak i příprava učitelů pro estetickou výchovu je zatím nedostatečná. Podrobně

rozebírá úlohu nejrozmanitějších institucí (divadel, kin, galerií, muzeí, knihoven, domů oddechu, kulturních spolků ad.) v estetické výchově dospělých.

Pro české čtenáře připravili na prahu osmdesátých let **BOGDAN SUCHO-**  
**DOLSKI** a **IRENA WOJNAROVÁ** výbor z estetické a estetickovýchovné teorie  
v Polsku (O umění a výchově, 1981), kde vyzvedají internacionální funkci této  
výchovy, její poslání v úsilí o porozumění mezi národy. "Estetická výchova je  
odvětvím výchovy," píší tyto autoři, "v němž se zvláště silně prolínají národní  
a všelidské prvky. Je tomu tak proto, že umění jako produkt jednotlivých národů  
a zemí je současně velkou obecnou hodnotou. Zároveň slouží jako jazyk, jímž se  
domluví celé lidstvo, a tím překračuje dílčí hranice. Nejen výtvarné umění a hudba,  
jejichž jazyk je svou povahou univerzální, nýbrž i próza a poezie díky překladům  
vždycky sloužily a slouží i dnes porozumění mezi národy a mezi jednotlivými lidmi"  
(1981, s. 7). Tímto přístupem se připojují oba autoři k těm snahám, které usilují  
o překonání lokální determinace výchovy a akcentují její dimenzi globální.

S výraznými estetickovýchovnými snahami se setkáváme v pedagogice  
**bulharské**. Jedním z průkopníků tohoto úsilí je **ŽEČO ATANASOV**, z jehož pera  
pocházejí syntetické práce o dějinách estetické výchovy a o jejím systému při  
rozvoji mladého pokolení (Istorija na estetičeskoto vazpitanie, 1974, Osnovi na  
estetičeskoto vazpitanie, 1975). S Atanasovovým jménem je spjata také činnost  
sofijského Domu dětské literatury a umění, který se stal centrem estetickový-  
chovného úsilí, i pokus o zavedení estetické výchovy jako všeobecné vzděláva-  
cího předmětu na základní škole. Atanasov je zastáncem integrované koncepce  
estetické výchovy a ukazuje její nové úkoly v moderní společnosti, kde "vytváří  
předpoklady pro vítězství krásy ve všech oblastech lidské společnosti".

Dokladem estetickovýchovných snah v **rumunské pedagogice** je rozbor  
této výchovy, který ve spise *Educatia estetica* (1961) podali **STEFAN BIRSA-**  
**NESCU** a **GEORGE VAIDEANU**. Estetickou výchovu pojímají jako syntézu dvou  
stránek: "výchovy ke kráse" a "výchovy krásou". Výchova ke kráse zahrnuje rozvoj  
estetického vnímání, hodnocení a vztahu ke skutečnosti. Při výchově estetického  
vnímání se uplatňuje mnoho faktorů: kulturní úroveň vnímajícího, bohatství jeho  
citů, zásoba jeho představ o životě i jeho přímá životní zkušenost. Podstata  
výchovy estetického hodnocení tkví v pěstování vkusu a v tvorbě estetických  
kritérií ve vědomí žáků. Výchova ke kráse vyúsťuje v utváření tvůrčího  
estetického postoje ke skutečnosti. Od rozvoje citlivosti na krásu vede složitý  
výchovný proces k vypěstování lásky ke kráse, která se postupně stává potřebou  
a začíná se uplatňovat v celém životě člověka, až se stane jedním ze základních  
faktorů tvůrčí aktivity.

Obsah výchovy ke kráse tvoří tři okruhy činností:

- ♦ činnosti, jimiž předáváme estetické vzdělání (historie a teorie umění a krásy);
- ♦ činnosti, jimiž pěstujeme praktické estetické dovednosti;

- ♦ činnosti, které usměrňují náš estetický postoj ke skutečnosti a které nás ve-  
dou k uvědomělému estetickému soudu a k realizaci estetických požadavků  
v praxi.

Při výchově krásou rozlišují rumunští autoři její působení na oblast inte-  
lektuální, na oblast morální a na formu a úroveň lidských činností. Všechny tyto  
vlivy by se měly ve výchovně-vzdělávacím procesu integrovat.

Máme-li celkově shrnout přístup pedagogiky 20. století k estetické výcho-  
vě, můžeme konstatovat, že tato výchovná složka nalézá stále více zastánců, kteří  
podle svého zaměření akcentují tu či onu stránku této činnosti. V estetické vý-  
chově se vidí významné obohacení výchovně vzdělávacího působení, účinný  
nástroj rozvoje smyslu, fantazie a tvořivosti a doceňuje se především její obecně  
výchovná funkce. Estetická výchova obohacuje poznání, rozvíjí vztah jedince ke  
skutečnosti (ke světu, k lidem i k hodnotám) a významně se podílí na utváření  
jeho morálního profilu. Zdůrazňuje se integrace umělecké výchovy a estetické  
výchovy mimouměleckými prostředky (přírodou, prostředím, prací, hrou) i jed-  
nota estetické výchovy receptivní a aktivní. Nejde jen o estetickou citlivost  
a estetické poznání, ale především o činnost ve shodě s estetickými kritérii.

# Estetická výchova v české pedagogice

Na české půdě mají estetickovýchovné snahy dlouhou a bohatou tradici. Hudba tvořila významnou složku výchovy již na bratrských školách v 15. a 16. století, kde jejímu pěstování položil pevné základy **JAN BLAHOŠLAV** (1523-1571). V pedagogickém systému **JANA AMOSE KOMENSKÉHO** (1592-1670) stojí umělecký rozvoj žáků organicky vedle jejich rozvoje vědeckého. Snahy Komenského o všestrannou harmonickou výchovu se staly součástí českého pedagogického programu od národního obrození. Představitelé obrozené pedagogiky v první polovině 19. století, jako byl **JAKUB JAN RYBA** (1765-1815), **JAN NEPOMUK FILCÍK** (1785-1837) nebo **JAN VLASTIMÍR ŠVOBODA** (1800-1844), začleňují do svých reformních snah i estetickovýchovné prvky, zvláště pěstování hudby, a v estetické výchově vidí jeden z činitelů, který může významně přispět k vlastenecké výchově.

Docenění estetických hodnot lidového umění se postupně promítlo i do školní estetickovýchovné činnosti a lidová slovesnost, lidová píseň i lidové výtvarnictví se hlásí o svou úlohu také při výchově nové generace. Když byly v průběhu 19. století v dílech četných významných umělců - Boženy Němcové, Josefa Kajetána Tyla, Jana Nerudy, Bedřicha Smetany, Antonína Dvořáka, Josefa Mánesa, Mikoláše Alše - položeny základy novodobého českého umění a když se po pádu bachovského absolutismu uvolnily možnosti k intenzivnějšímu rozvoji českého kulturního života, vytvořila se příznivá půda také pro hlubší koncepci estetické výchovy, která by se opírala o národní tradice a byla těsně spjata se současným kulturním děním domácím i světovým.

Jedním z prvních průkopníků novodobých estetickovýchovných snah v české pedagogice byl **MIROSLAV TYRŠ** (1832-1884). Jako estetik a teoretik výtvarného umění viděl v umění významný prostředek ideové a mravní výchovy a důležitý činitel národního uvědomění. Ideálem výchovy mu bylo antické pojetí harmonie, uměřenosti a dokonalosti tělesné i duševní. Zvláštní pozornost věnoval rozvoji tělovýchovných hnutí (spoluzakladatel Sokola, od r. 1862 jeho náčelník, r. 1882 řídil 1. sokolský slet). Vedle hledisek zdravotních, obecně výchovných a branných zdůrazňoval v tělesné výchově i zřetele estetické - kulturu a ladnost pohybů, jakož i estetiku hromadných tělovýchovných vystoupení.

Zakladatelskou postavou v české teorii estetické výchovy je estetik **OTAKAR HOSTINSKÝ** (1847-1910). Ve svém stěžejním díle z roku 1907 *Umění a společnost* podal systematickou analýzu společenských funkcí umění, jeho zdrojů, základních rysů a prostředků, která vyúsťuje v promyšlenou koncepci estetické výchovy ve společnosti.

Hostinský chápe *umění* jako kulturní jev, jehož existence je zdůvodněna několika funkcemi. Umění je *činitelem hospodářským*, neboť v každém státě zaměstnává značnou část obyvatelstva. Má významnou *funkci zábavní*, protože samo je nejušlechtiljším druhem zábavy. Umění *"udržuje naše styky s minulostí a s jinými národy"*, neboť každá doba vkládá do uměleckých děl své ideje a své názory na svět, na mravnost a na společnost. Umění zároveň působí i jako *"mocná páka při stálém sebezdokonalování lidské přirozenosti"* tím, že stále náročnější umělecká díla nutí naše vnímání i myšlení k tomu, aby se stále tříbily. Nelze popřít ani jeho *funkci mravní*, která se podle Hostinského projevuje jednak *přímo*, kladným vzorem nebo odstrašujícím příkladem, jednak nepřímou 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, tj. *"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"* (1956, s. 57). Z toho vyplývá velká úloha všeobecné estetické výchovy. Různost vkusu vede někdy k pochybám o možnostech jeho výchovy. Podle Hostinského však není vrozen vkus, ale toliko *"jakási obecná způsobilost, jakási víceméně příznivá dispozice, z níž rychleji nebo volněji, k vyššímu nebo nižšímu stupni může se vyvinout to, co pak nazýváme vkusem"*, tj. náš zájem a pochopení pro krásno jak umělecké, tak i přírodní. Při rozvoji 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 se vyvarovat 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 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, nýbrž jednoduchým tvůrčím aktem, se cvičí oko i ruka a rozvíjí se zraková paměť pro tvary a barvy. Děti můžeme v rodinném prostředí seznamovat i s uměleckými díly, která jsou jim ovšem *"přístupná a sympatická"*. Od děl, které je bezprostředně poutají, můžeme děti postupně vést i k těm dílům, se kterými je chceme seznámit.

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 však nemají vychovávat umělce, ale především tříbit smysl pro tvary, barvy, myšlenky, zvuky i jejich vztahy. Estetická výchova se podle Hostinského nemá zakládat na soustavném vyučování ani

## Estetická výchova v české pedagogice

Na české půdě mají estetickovýchovné snahy dlouhou a bohatou tradici. Hudba tvořila významnou složku výchovy již na bratrských školách v 15. a 16. století, kde jejím pěstování položil pevné základy **JAN BLAHOŠLAV** (1523-1571). V pedagogickém systému **JANA AMOSE KOMENSKÉHO** (1592-1670) stojí umělecký rozvoj žáků organicky vedle jejich rozvoje vědeckého. Snahy Komenského o všestrannou harmonickou výchovu se staly součástí českého pedagogického programu od národního obrození. Představitelé obrozenecké pedagogiky v první polovině 19. století, jako byl **JAKUB JAN RYBA** (1765-1815), **JAN NEPOMUK FILCÍK** (1785-1837) nebo **JAN VLASTIMÍR SVOBODA** (1800-1844), začleňují do svých reformních snah i estetickovýchovné prvky, zvláště pěstování hudby, a v estetické výchově vidí jeden z činitelů, který může významně přispět k vlastenecké výchově.

Docenění estetických hodnot lidového umění se postupně promítlo i do školní estetickovýchovné činnosti a lidová slovesnost, lidová píseň i lidové výtvarnictví se hlásí o svou úlohu také při výchově nové generace. Když byly v průběhu 19. století v dílech četných významných umělců - Boženy Němcové, Josefa Kajetána Tyla, Jana Nerudy, Bedřicha Smetany, Antonína Dvořáka, Josefa Mánesa, Mikoláše Alše - položeny základy novodobého českého umění a když se po pádu bachovského absolutismu uvolnily možnosti k intenzivnějšímu rozvoji českého kulturního života, vytvořila se příznivá půda také pro hlubší koncepci estetické výchovy, která by se opírala o národní tradice a byla těsně spjata se současným kulturním děním domácím i světovým.

Jedním z prvních průkopníků novodobých estetickovýchovných snah v české pedagogice byl **MIROSLAV TYRŠ** (1832-1884). Jako estetik a teoretik výtvarného umění viděl v umění významný prostředek ideové a mravní výchovy a důležitý činitel národního uvědomění. Ideálem výchovy mu bylo antické pojetí harmonie, uměřenosti a dokonalosti tělesné i duševní. Zvláštní pozornost věnoval rozvoji tělovýchovných hnutí (spoluzakladatel Sokola, od r. 1862 jeho náčelník, r. 1882 řídil 1. sokolský slet). Vedle hledisek zdravotních, obecně výchovných a branných zdůrazňoval v tělesné výchově i zřetele estetické - kulturu a ladnost pohybů, jakož i estetiku hromadných tělovýchovných vystoupení.

Zakladatelskou postavou v české teorii estetické výchovy je estetik **OTAKAR HOSTINSKÝ** (1847-1910). Ve svém stěžejním díle z roku 1907 *Umění a společnost* podal systematickou analýzu společenských funkcí umění, jeho zdrojů, základních rysů a prostředků, která vyúsťuje v promyšlenou koncepci estetické výchovy ve společnosti.

Hostinský chápe *umění* jako kulturní jev, jehož existence je zdůvodněna několika funkcemi. Umění je *činitelem hospodářským*, neboť v každém státě zaměstnává značnou část obyvatelstva. Má významnou *funkci zábavní*, protože samo je nejušlechtiljším druhem zábavy. Umění *"udržuje naše styky s minulostí a s jinými národy"*, neboť každá doba vkládá do uměleckých děl své ideje a své názory na svět, na mravnost a na společnost. Umění zároveň působí i jako *"mocná páka při stálém sebezdokonalování lidské přirozenosti"* tím, že stále náročnější umělecká díla nutí naše vnímání i myšlení k tomu, aby se stále tříbily. Nelze popřít ani jeho *funkci mravní*, která se podle Hostinského projevuje 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 obecenstvu, tj. *"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 obcenstva a co se pro vychování tohoto vkusu a smyslu děje"* (1956, s. 57). Z toho vyplývá velká úloha všeobecné estetické výchovy. Různost vkusu vede někdy k pochybám o možnostech jeho výchovy. Podle Hostinského však není vrozen vkus, ale toliko *"jakási obecná způsobilost, jakási víceméně příznivá dispozice, z níž rychleji nebo volněji, k vyššímu nebo nižšímu stupni může se vyvinout to, co pak nazýváme vkusem"*, tj. náš zájem a pochopení pro krásno jak umělecké, tak i přírodní. Při rozvoji vkusu rozhodují podmínky v rodině, ve škole i ve společnosti v širokém smyslu. S výchovou vkusu je podle Hostinského možno začít již v nejuťlejším věku, je však třeba se vyvarovat 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 soudů. Základy pro rozvoj estetické vnímavosti má položit již *rodina*. Při tvůrčí hře se bystří dětská schopnost pozorování, fantazie i kombináční smysl. Při dětském malování, které nemá být prací podle šablony, nýbrž jednoduchým tvůrčím aktem, se cvičí oko i ruka a rozvíjí se zraková paměť pro tvary a barvy. Děti můžeme v rodinném prostředí seznamovat i s uměleckými díly, která jsou jim ovšem *"přístupná a sympatická"*. Od děl, které je bezprostředně poutají, můžeme děti postupně vést i k těm dílům, se kterými je chceme seznámit.

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 však nemají vychovávat umělce, ale především *tříbit smysl pro tvary, barvy, myšlenky, zvuky i jejich vztahy*. Estetická výchova se podle Hostinského nemá zakládat na soustavném vyučování ani

estetice, ani dějinám umění. Takto zaměřené výklady mají být jen příležitostně a mají mít spíše výchovný než didaktický charakter. Hlavní podmínku úspěšné školní estetické výchovy vidí Hostinský v estetickém vzdělání učitelstva.

Estetickovýchovné snahy se však nemají týkat jenom mládeže, nýbrž i dospělých. Estetická výchova má povznášet estetickou úroveň nejširších 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 nejpokrokovější, ale vždy nejlepší umění" (1903, s. 25).

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 Otakara Hostinského navazuje **JOSEF PATOČKA** (*Ideály umělecké výchovy a půda české skutečnosti*, 1902), který na základě analýzy zahraničních estetickovýchovných snah koncentruje *současné úkoly estetické výchovy* na české půdě do dvou požadavků:

- ♦ *vyšší estetické a umělecké vzdělání učitelů;*
- ♦ *hodnotné umění, které by odpovídalo věku žáků i podmínkám školy.*

Doporučuje, aby byl celý dosavadní obsah školní estetické výchovy prozkoumán, revidován a doplněn v duchu moderních estetickovýchovných tendencí. Má na mysli umělecky hodnotnější výběr literárních děl, obohacení hudební výchovy o náročnější žánry (komorní hudbu, koncerty, sborové skladby) i o výběr vhodných reprodukcí významných děl výtvarných. Patočkovy podněty vyvolaly kladnou odezvu u předních představitelů českého kulturního života (Anketa o umělecké výchově, 1902).

Úsilí o prohloubení estetické výchovy se výrazně projevilo v praxi českých *alternativních škol*. Snaha překonat intelektualismus školy a posílit aktivnost a tvořivost žáků vedla jejich tvůrce k *aplikaci nejrozmanitějších estetickovýchovných činností* a celkové estetizaci školního prostředí. Tak například v letech 1902-13 uskutečňuje **FRANTIŠEK BAKULE** (1877-1957) na obecné škole v Malé Skále u Trutnova v duchu volné školy estetickou výchovu, která by prostřednictvím estetických podnětů umožňovala žákům poznávat přírodu a společnost nikoliv z knih, ale bezprostředním stykem a hlubokým emotivním prožitkem. V roce 1913 pak odchází do Jedličkova ústavu pro zmrzačené děti v Praze, kde pokračuje ve své estetickovýchovné činnosti. "Bakulovi zpěváci", pěvecký sbor

postížených dětí, patřil k předním dětským uměleckým tělesům a slavil úspěchy v Evropě i v Americe.

V letech 1911-18 se pokusil **JOSEF ÚLEHLA** (1852-1933) na české menštině žít ve Vídni o volnou a svobodnou výchovu v tolstojovském duchu. Jeho poznání měly být především osobní zkušenosti, důraz kladl vedle vědomých činností na *činnosti výtvarné*. V tomto směru pokračovala v letech 1919-30 jeho spolupracovnice **BOŽENA HREJSOVÁ** (1870-1945) ve Strážnici na Moravě. V letech 1919-23 uskutečňuje na jednotřídce v Jedlině u Klášterce nad Orlicí svéráznou výchovu dětí spojenou s tvorbou hraček **ANTONÍN KAVKA** (1886-1978). "Jedlinské hračky" byly v roce 1925 oceněny i na umělecké výstavě v Paříži. *Estetiku přírody* uplatňoval ve výchově **EDUARD ŠTORCH** (1878-1956), který zřídil v letech 1926-30 na vltavském ostrově v Praze-Libni *dětskou farmu*. Kontakt s přírodou měl upevňovat zdraví, rozvíjet zvědavost a samostatnost a současně ovlivňovat sociální chování žáků.

O hlouběji založenou koncepci estetické výchovy se na prahu samostatné Československé republiky se zdarem pokusil **JIŘÍ VÁCLAV KLÍMA** (1874-1948). Estetickou výchovu chápe jako neoddelitelnou 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 vidí 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 na *výchovu k umění*, kde tvůrčí umělecká činnost je vlastním uměleckým cílem. Estetická výchova zahrnuje jednak složku uměleckou, jednak výchovu estetickými podněty z přírody a prostředí.

Význam estetické výchovy, a to zvláště její umělecké složky, je podle Klímy mnohostranný. Pomáhá překonávat důsledky dělby práce, která vede k jednostrannosti, povznáší člověka nad všednost života, plní úlohu katartickou a prostřednictvím ideálů vyjádřených v uměleckých dílech nás sblíží s národem i s celým lidstvem. Klíma zároveň vyzvedá 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.

Největší přínos Klímova pojetí estetické výchovy spočívá v tom, že stanovil jako jednu z hlavních priorit této výchovy požadavek soustavně rozvíjet *specifické umělecké poznávání reality*, které je "právě tak samostatné a oprávněné jako poznávání vědecké" ... "Vedle analytických metod teoretického a abstraktního poznávání škola má stále udržovat citové, konkrétní a zosobňující dětské vnímání, 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 lidský citový poměr k světu, chce-li prožívat



díla umělecká, která tímto poměrem svět zachycují a zobrazují ... Škole náleží úkol vypěstovat obojí druh poznání, tj. dovést dítě až k onomu stupni, aby bylo schopno poznávat vědecky, myslit a pracovat v pojmech, ale přitom aby přece neztrácelo schopnost bezprostředního postřehu skutečnosti, jaký nám podává umění" (1921, s. 128 ad.).

V předmnichovské republice se setkáváme s četnými závažnými esteticko-výchovnými snahami, které zdaleka nemohly být uvedeny do života ani ve škole, ani mimo školu. Rozhodující úlohu vychovatelovy osobnosti v estetické výchově vyzvedl **BOHUMIL MARKALOUS** (1882-1952). V etické a zvláště v estetické oblasti jsou podle něho nejdůležitější učitelovy osobní vlastnosti, "jeho kultura srdce, jeho důvěrný vztah k světu, jeho citové zkušenosti a jeho subjektivní, ba intimní vnitřní život" (1921, s. 96). Z tohoto důvodu prý ani 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 (píšíci pod pseudonymem Jaromír John), podrobně analyzuje četné estetické faktory v profilu, postojích a formách vychovatelova chování a jednání, které ve své syntéze navozují důležitý "sympatický kontakt" mezi pedagogem a žáky. Estetickému postoji není možno naučit, musí být vypěstován komplexem podmínek, v nichž žák žije a pracuje. Proto se Markalous staví střízlivě i k současným snahám o zavedení estetiky na střední školy. Podle Markalouse může estetika pouze doplnit vypěstovaný vkus žáků vědomostmi o estetických hodnotách. Její studium je však důležité pro učitele, v jejichž 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 architekt **EMIL EDGAR** (vl. jménem E. Kratochvíl). "Izolovaným, chvilkovým pozorováním nemůže školská výchova mnoho dáti, nekořeně-li v základech hlubších a mocnějších: ve vypěstěném denním okolí, ve vypěstěném denním životě" (1926, s. 7). 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 přecházet k výchově v oblasti umění.

V umělecké výchově věnoval Edgar zvláštní pozornost složce výtvarné. Kritizoval "literární" a "intelektuální" přístup k výtvarným dílům a zdůrazňoval, aby se žák učil vidět, aby rozvíjel svou citlivost na umělecký výraz a aby pronikal do uměleckého rukopisu. Proti tendencím přibližovat jenom tematickou stránku výtvarných děl hájí nutnost hlouběji poznávat také jejich stránku technickou. "Vyčerpáte-li dílo jen látkově, negujete-li techniku, tj. vyjadřující je tvárné prostředky, pak jste mimo život smyslu, mimo výtvarné umění ... Není a nebude pravé

estetické výchovy bez hlubšího pohledu v samu podstatu výtvarného umění a bez pochopení zvláštností uměleckého tvoření" (1926, s. 43 ad.).

Systematický rozbor problémů estetické výchovy přinesl v české pedagogice ve dvacátých letech **OTAKAR KÁDNER** (1870-1936). Tyto otázky vyložil jednak ve svých *Dějínách pedagogiky*, jednak v kapitole *Výchova estetická* ve svých *Základech obecné pedagogiky* (1926). Kádner vychází z rozboru novodobého estetickovýchovného hnutí v Německu, ve Francii a v českých zemích a ve shodě s ním vidí hlavní úkol této složky výchovy ve výchově estetických citů, tj. citů, které vznikají z pozorování krásna přírodního i uměleckého. 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 se snaží o to, aby dítě vlastní činností postihlo problematiku vzniku uměleckého díla. Podle Kádnera se má s estetickou výchovou začínat již v předškolním věku v rodině: Obracíme pozornost dětí k přírodním krásám, obklopujeme je vkusnými předměty a dopráváme jim volnost k samostatným výtvarným pokusům. Dítě ovšem nemůžeme v tomto směru přetěžovat, jeho estetické zážitky zatím nesytematizujeme; hlavním kritériem estetickovýchovné činnosti v tomto věku je jednoduchost a přirozenost.

Ve škole se má estetická výchova podle Kádnera zajistit jak působením prostředí (úpravou a vyzdobou školy), tak tím, že jako princip pronikne všemi předměty. Ke školní estetické výchově pak mají přistoupit další formy, jako jsou návštěvy divadel, uměleckých výstav a sbírek, hudebních produkcí, vycházky do přírody i školní slavnosti. Kádner klade důraz na specifický výcvik v pozorování a vnímání uměleckých děl, který má na závěr vyústit v soustavný výklad o podstatě a vývoji uměleckého krásna.

Kádner nejen rozebírá současné estetickovýchovné snahy, ale odhaluje i základní nedostatky v dosavadním estetickovýchovném 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 zájemců a že se zdůraznila sociální funkce umění a nutnost pro umění soustavně vychovávat.

Jeden z nejucelenějších rozborů estetické výchovy podal v české pedagogice **OTOKAR CHLUP** (1875-1965). Problémy estetické výchovy se zabýval v četných pracích, z nichž uvedme alespoň čtyři nejdůležitější. Je to kapitola *Estetická pedagogika* v jeho *Pedagogice* (1936), kapitola *Literatura a literární historie* ve *Středoškolské didaktice* (1935), studie *O estetické výchově*

(1956) a příspěvek *Literární vzdělání z hlediska estetické výchovy* ve sborníku *K otázkám estetické výchovy* (1958).

Těžiště estetické výchovy vidí Chlup 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 nejtítlejšího věku, chápe pod pojmem estetická výchova "*záměrné působení prostředky krásy věku přiměřenými na smysly, cit, rozum a vůli*" (1936, s. 200). Tento pojem odlišuje od pojmu umělecké výchovy, jejímž cílem je "*vést mládež k uměleckému tvoření*".

Uměleckou výchovu dělí 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 vyplývá, 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 umělecké činnosti. Z toho podle Chlupa vycházel i školští reformátoři, když usilovali o estetickou výchovu, která by přiblížila mládeži umění jako významnou kulturní hodnotu.

Otokar Chlup rozlišuje několik metod estetické výchovy. Vychází je metoda bezděčná neboli průpravná, kterou rozumí - odvolává se především na názory Klímovy - 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 umožňuje syntetické citové dojmy z uměleckých děl. Při metodě intelektuální a analytické přistupuje poučení o vzniku uměleckého díla, o jeho obsahu i o jeho vyjadřovacích prostředcích. Tuto metodu doplňuje metoda historická, která žákům ukazuje, že "*každé umělecké díle je výrazem určitého dějinného ovzduší, že je úzce spjato se světovým názorem, rozumovým a citovým životem své doby*" (1936, s. 208), a metoda *biografická*, vysvětlující některé stránky uměleckého díla z umělcova života. K předchozím metodám přidružuje posléze metodu *technickou*, označovanou často jako metoda pracovní, tvořivá nebo produktivní, která se snaží uvádět mládež do estetické oblasti vlastní činností a vlastními uměleckými pokusy. V naznačeném souboru metod se Chlupovi podařilo vystihnout 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 nepřeborné pokladnice umění národního i světového. Poznání nejvýznamnějších uměleckých děl má mimořádný výchovný význam. Doplňme Baconovu zásadu "*věda je moc*" tezi "*umění je moc zasahující oblast citů a vůle*", zdůrazňuje Chlup a vyzvedá jeho úlohu ve výchově mravní, vlastenecké a internacionální i ve výchově ke

světovému mírovému soužití (1956, s. 32). 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 mimoškolní a mimoškolní.

Velkou pozornost věnoval Otokar Chlup koncepci estetickovýchovných předmětů na základní a střední škole, zvláště pak 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 a zatlačuje vlastní četbu literárních děl do ústraní. Když hodnotí školní literární příručky, zjišťuje, že "*dbaly spíše 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*" (1935, s. 193).

V literární výchově Chlup vyzvedá harmonickou proporcí mezi poznávanými díly národními a světovými, syntetický přístup k literárním dílům provázený úsilím o celkový literární obraz a nikoliv analyticky vypreparovanou mozaiku dojmů a poznatků a důsledné uplatňování indukční metody při poznávání literární teorie a historie. Hlavním cílem literární výchovy je podle Chlupa postupné proniknutí k "*filozofii dějin literatury*". Není bez zajímavosti, že v rámci studia mateřského jazyka vyzvedl jako významný estetickovýchovný prvek péči o rétorickou kulturu. Tendence naznačené v oblasti literární výchovy zdůrazňuje Otokar Chlup i ve výchově hudební a výtvarné a jsou jen konkrétními jeho obecné estetickovýchovné koncepce. Chlupův přínos v 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 estetické základy, pak dílo Otakara Chlupa dalo pevné pedagogické základy české koncepci estetické výchovy.

K novému oživení estetickovýchovných snah v české pedagogice dochází v průběhu padesátých let. Redukce estetickovýchovných předmětů při školské reformě v roce 1953 a převažující zaměření k polytechnickému vzdělávání vyvolaly kritické ohlasy a úsilí o nápravu. V roce 1956 vycházejí dvě studie, které zřetelně signalizovaly tyto tendence. Jde jednak o již zmíněnou studii Otakara Chlupa *O estetické výchově*, jednak o studii estetika a muzikologa ANTONÍNA SYCHRY (1918-1969) *Vědecká estetika a estetická výchova*.

Sychra se pokusil o kritiku *dosavadních pojetí* estetické výchovy. Ukazuje jednostrannost emotivní koncepce, která vidí v estetické výchově pouhou citovou protíváhu intelektualizace školy, jednostrannost snah vyzvedajících pouze výchovu smyslu pro krásu, jednostrannost tendencí, které přeceňují prožívání uměleckého díla a nedoceňují výchovu k uvědomělému estetickému soudu a k poznání historického vývoje umění, stejně jako jednostrannost těch proudů, které vidí v estetické výchově jenom prostředek rozvoje mravního.

Ve své koncepci vychází z rozdílu mezi poznáním vědeckým a uměleckým. Jelikož "nejulastnější smysl umění" vidí ve funkci poznávací, dospívá k závěru, že *těžiskem estetické výchovy je rozvoj poznání skutečnosti 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 i na cit, na mravnost i na celkový názor na život.

Své závěry shrnuje Sychra do tří tezí:

1. *"Má-li umění v pedagogickém procesu, i mimo 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 estetické výchovy v užším smyslu slova, tj. speciálních předmětů, a to ... v celém rozvoji žáků.*
3. *Poněvadž pak žáci nejsnáze vnikají do podstaty umění tehdy, když jsou sami aktivní, je třeba, aby estetická výchova ve speciálních předmětech rozvíjela dialekticky dvě stránky: chápání uměleckých děl a vlastní tvoření"* (1955, s. 62 ad.).

Věnuje-li Sychra hlavní pozornost umělecké složce estetické výchovy, snaží se *VLASTIMIL UHER* o syntetické postižení všech prostředků esteticko-výchovného působení. I když má estetická výchova ve škole k dispozici některé speciální vyučovací předměty, nemůže se omezit pouze 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 činnosti učitele, prolíná práci vyučovací i mimoškolními činnostmi"* (1957, s. 25). 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 mimo vyučování a mimoškolní formy estetické výchovy. Ukazuje spojitost i specifický přístup každého z uvedených prostředků a vyslovuje požadavek jejich koordinace a integrace.

S obdobným úsilím o syntetickou koncepci estetické výchovy se setkáváme u *JAROMÍRA UŽDILA* (1960). Uždil vychází z analýzy vývoje estetickovýchovných snah v české i světové pedagogice a rozlišuje:

- ♦ *estetickou výchovu všeobecnou*, prostupující jako princip veškerou výchovu, a *speciální*, uskutečňovanou v estetickovýchovných předmětech;
- ♦ *estetickou výchovu receptivní*, přibližující žákům krásu v umění i mimo umění, a *aktivní*, zaměřenou k vlastní tvůrčí činnosti.

Podrobně rozebírá vzdělávací a výchovný význam estetické výchovy, zvláště její vztah k výchově mravní. Hlavní nedostatky všeobecné estetické výchovy vidí Uždil v tom, že mnohdy opomíjí emocionální stránku, uměleckého díla

využívá jako pouhé "názorné pomůcky", jako ilustrace určitého jevu, což může vést k představě o nadřazenosti vědecké poznávací metody nad metody uměleckou, a mnohdy úplně přehlíží estetickou strukturu předváděného uměleckého díla, ačkoliv formální stránka každého umění "nepostižitelně splývá s obsahovou".

Problémy estetické výchovy ve vysokoškolských podmínkách se obírá *BOHUMIL S. URBAN* ve spise *Estetická výchova a vysoké školy* (1961). V estetické výchově vidí integrující složku celého vysokoškolského výchovného procesu a její obsah shrnuje do tří 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.

V tomto souboru základních úkolů estetické výchovy na vysoké škole vědomě eliminuje výchovu k aktivní umělecké činnosti, k osvojení technických základů umělecké práce a k rozvoji tvůrčích uměleckých vloh. Tuto výchovu odkazuje do zájmových studijních kroužků. Na základě podrobného rozboru a výzkumu ukazuje význam estetických prostředků při výchově kulturních zájmů a potřeb vysokoškolských studentů. 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"*. Ve spise *Úvod do teorie estetické výchovy* (1970) podává Urban rozsáhlou analýzu této výchovné složky na základě podrobného historickosrovnávacího výzkumu. Jde o klíčovou práci, která shrnuje výsledky estetickovýchovného úsilí u nás za poslední desetiletí.

Obecným otázkám estetické výchovy na základní škole jsou věnovány studie *FRANTIŠKA HOLEŠOVSKÉHO* (1960, 1967). Estetickou výchovu chápe jako *"výchovu k estetickému osvojování skutečnosti"*. Hlavní úloha v ní přísluší složce umělecké, vedle které ovšem *"nabývá nového významu realizace estetického principu v práci; v činnosti a chování mládeže a estetické osvojování přírody"*. Holešovský ukazuje na nutnost těsného spojení aktivní a receptivní stránky estetické výchovy, které se vzájemně prolínají a doplňují.

Úspěšná estetickovýchovná činnost na všeobecně-vzdělávací škole předpokládá:

- ♦ *přesně vymezit vlastnosti, kterých mají žáci ve výchovně-vzdělávacím procesu dosáhnout;*
- ♦ *vytvořit vhodnou organizační strukturu, v níž se tento proces realizuje;*
- ♦ *provést uvážený a zdůvodněný výběr uměleckých děl;*
- ♦ *jasně stanovit obsah práce s těmito díly, podmíněný stupněm rozvoje žáků a specifickostí daného umění.*

V metodice estetické výchovy vyzvedá *zásadu bezprostřednosti, celostnosti a trvalosti v práci s uměleckým dílem*. Možností dalšího prohloubení estetické

výchovy na základní škole vidí především v koordinaci jednotlivých složek estetickovýchovné činnosti a v posílení estetických aspektů v činnostech pracovních.

Při koncepci estetické výchovy na základní škole shrnuje **JOSEF ŠLAJER** základní zásady této výchovy takto: "Probouzet a soustavně rozvíjet estetické vztahy dětí a mládeže ke skutečnosti a k umění; směřovat k integraci estetické výchovy v jednotný, vnitřně diferencovaný estetickovýchovný proces při zachování specifických a samostatných předmětů. Dialekticky v něm spojovat estetickou výchovu uměleckou a mimouměleckou: vyvážit v něm proporce a uplatňovat vzájemné ovlivňování a umocňování tří základních oblastí krásy v přírodě, ve společnosti a v umění. Podstatně posílit výchovu estetických vztahů dětí a mládeže k práci, ke kultuře jednání a lidských vztahů a k vytváření životního slohu mládeže jako syntézy estetiky denního života, umění, morálky i světového názoru" (1969, s.42). Tento proces má být podle Šlajera zabezpečen délbou práce a spoluprací mezi školou, rodinou, dětskými organizacemi a kulturními institucemi. Jeho vyústěním by měl být trvalý vztah ke kultuře, aktivní podíl na kulturním životě a všestranný rozvoj osobnosti z hlediska světonázorového, politického i mravního.

Vedle prací orientovaných na obecnou koncepci estetické výchovy se setkáváme stále více se studii, které zaostrují svůj pohled na jednotlivé aspekty estetickovýchovné činnosti a její nejnepřijatelnější problémy. Estetické výchově na mateřské škole se věnuje kolektivní studie **O estetické výchově nejmenších** (1971) za redakce **VĚRY MIŠURCOVÉ**. Morálně-výchovnými zřeteli estetické výchovy se obírá **HANA SCHNEIDEROVÁ** (*Vliv estetické výchovy na utváření postoje a životního stylu dospívající mládeže*, 1982). Z hlediska rozvoje hodnotové orientace jedince přistupuje k estetické výchově **STANISLAVA KUČEROVÁ** (1990) a **VLADIMÍR SPOUSTA** (1995). Řada monografií se zabývá specifickými aspekty estetické výchovy dospělých (**M. BARTOŠ**, **M. VINTER**, **F. VRANOVSKÝ**).

Náboženskou dimenzi v estetické výchově akcentuje ve své *Pedagogice* (1992) kardinál **FRANTIŠEK TOMÁŠEK**. Když se zamýšlí nad smyslem krásy, zdůrazňuje, že "krásno činí pravdu přijatelnější". Z toho vyplývá požadavek na rétorickou kulturu, neboť "vždy ochotněji se přijímá pravda podávaná lahodnou formou". Církev si uvědomuje účinek estetických hodnot slovesných, výtvarných a hudebních při rozvoji náboženského a morálního citění a estetické prostředky široce aplikuje. "Proto", píše Tomášek, "církev uplatňuje krásno ve výstavbě chrámů a jejich výzdobě, v liturgii, proto používá hudby a zpěvu při bohoslužbách. Krásno také usnadňuje konání dobra" (1992, s. 291 ad.).

V novém českém *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš) z roku 1995 se rozlišují tři významy pojmu estetická výchova:

- ♦ "umělecká výchova, pěstování citových vztahů k přírodě, lidem a věcem, k prožívání krásy;

♦ *chápaní a prožívání uměleckého ztvárnění skutečnosti a vlastní umělecká tvorba žáků;*

♦ *vyučovací předmět*" (1995, s.63).

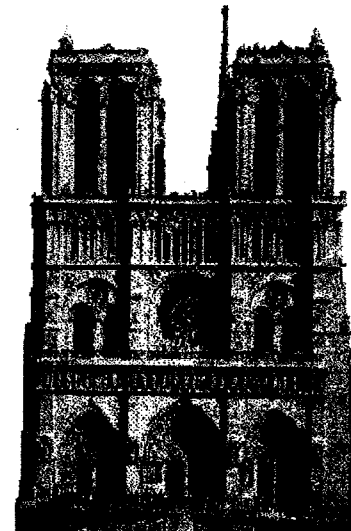
V předmětovém kurikulu vyčleňují autoři z hlediska obsahové orientace sedm předmětových skupin, z toho jednu tvoří *předměty estetickovýchovné* (tamtéž, s. 265). Zvláštní pozornost věnují *dramatické výchově*, kterou rozumějí "využívání dramatizace, tj. prvků a postupů dramatického umění, ve výchově a vzdělávání". Ukazují její mnohostranný význam pro osobnostní i sociální rozvoj jedince. Dramatická výchova "vytváří pro žáky příležitost znovuprožívat nebo zažívat situace, s nimiž se setkávají nebo mohou setkat v životě. Učí je orientovat se v nich, hledat řešení a rozhodovat se, přijímat různé role, lépe projevovat a chápat city, myšlenky, názory i motivy jednání jiných lidí. Podporuje hledání společných hodnot, vzájemné porozumění a spolupráci" (tamtéž, s. 55).

Teoretické řešení obecných problémů estetické výchovy provází současně intenzivní tvůrčí činnost v metodikách jednotlivých estetickovýchovných předmětů. Teoretickými problémy výchovy literární, hudební a výtvarné, ale i filmové a dramatické se nezabývají pouze pedagogičtí odborníci, ale věnují jim pozornost i umělečtí teoretikové a historikové. Teorie estetické výchovy čerpá podněty z obecně estetických prací (**M. JÚZL**, **M. NOVÁK**, **A. SYCHRA**, **S. ŠABOUK**, **D. ŠINDELÁŘ**, **J. VOLEK** ad.). V teorii literární výchovy rozpracovali základní problémy **S. CENEK**, **J. HRABÁK**, **O. CHALOUPEK**, **J. MACHYTKA**, **J. PLCH** a **J. ŠLAJER**. V oblasti hudební výchovy položili novodobé koncepci pevné základy estetik **O. ZICH**, muzikolog **V. HELFERT** a hudební pedagog **A. CMÍRAL**. Tyto tradice dále rozvinuli muzikologové **J. PLAVEC** a **B. ŠTĚDRŇA** a hudební pedagogové **J. BUDÍK**, **F. LÝSEK**, **L. MELKUS**, **V. MIŠURCOVÁ**, **I. POLEDNÁK**, **R. RAMON** ad. V oblasti výtvarné výchovy uveďme vedle již zmíněných autorů (**Holešovského**, **Uhra**, **Uždila**, **Urbana**) **M. HOURU**, **J. HRONA**, **A. MACKA**, **M. MIČKA**, **V. POUPE** a **I. ZHOŘE**.

Otázkami estetické výchovy se zabývají vědecké konference, věnují jim pozornost odborné pedagogické časopisy a pronikají i na stránky časopisů uměleckých a kulturních. Současně vycházejí rozmanité metodické a populárně zaměřené publikace o této problematice. Zdá se, že jsme svědky zvýšeného zájmu o problémy estetické výchovy. Na jedné straně autoři obecných estetickovýchovných koncepcí prohlubují snahy o komplexnost, koordinaci a integraci této výchovy. Na druhé straně metodikové hledají v jednotlivých složkách estetické výchovy úspěšnější a efektivnější formy její realizace. Mnohdy však teorie předstihuje praxi. Projevuje se to jak v nedořešených problémech organického začlenění estetické výchovy do kurikula jednotlivých stupňů škol, tak v nedostatečném vybavení škol k estetickovýchovné práci a především v nedořešené přípravě učitelů, vychovatelů a kulturních pracovníků pro tyto náročné pedagogické úkoly.

Na závěr historickosrovnávací analýzy estetické výchovy se nabízí otázka, *co nám tato analýza přináší*, zda je účelná a v čem nám může pomoci. Jako každá historickosrovnávací analýza v oblasti pedagogických věd má i zkoumání vývoje a proměn estetické výchovy nepochybný význam v několika směrech. Ukazuje především, které *motivy* vedou k začlenění estetické výchovy do souboru základních výchovných složek a k docenění této výchovné činnosti. Ukazuje dále, jaké *funkce* může tato výchova plnit z hlediska rozvoje jedince i společnosti. Ukazuje konečně, jaké mohou být *cíle a prostředky, principy, formy a metody* této výchovy, a stává se nezanedbatelným *zdrojem inspirace* při koncepci i inovaci aktuální estetickovýchovné činnosti.

## Pojetí estetické výchovy



## Cíle estetické výchovy

Přístup k problematice cílů estetické výchovy je různý. Jednotlivé koncepty postihují často jen některou stránku komplexního estetickovýchovného procesu:

- ♦ redukuji estetickou výchovu jen na výchovu uměleckou, anebo naopak jednostranně vyzvedají mimouměleckou oblast estetickovýchovného působení (estetiku přírody, prostředí a práce);
- ♦ přeceňují receptivní anebo naopak aktivní stránku této výchovy;
- ♦ jednostranně zdůrazňují její teoretické aspekty anebo naopak její aspekty praktické;
- ♦ chápu ji především jako adaptaci tradiční estetické reality, anebo ve spojitosti s narůstajícím tempem kulturního rozvoje podtrhují její anticipační zaměření;
- ♦ vyzvedají jednostranně její orientaci materiální (na konkrétní vědomosti, dovednosti a návyky) anebo naopak její zaměření formativní (na rozvoj schopností);
- ♦ kladou důraz na obecně výchovné zřetele (na rozvoj hodnotové orientace jedince, na jeho poznání skutečnosti a na jeho morální profil) anebo naopak na specifické zřetele estetické a umělecké.

Různé zaměření jednotlivých koncepcí má své příčiny jak v různých obecně pedagogických systémech, z nichž tyto koncepce vycházejí, tak v rozmanitých funkcích, které se estetické výchově přisuzují. Jde-li v jedné koncepcích především o rozvoj psychických procesů jedince, o utváření jeho uměleckých potřeb a zájmů a jeho estetického vztahu ke skutečnosti a o rozvoj jeho umělecké a estetické tvořivosti, usilují jiné koncepce prostřednictvím estetických podnětů o rozšíření vzdělanostního obzoru jedince, o jeho hodnotovou orientaci, o jeho hlubší sociální adaptaci a v některých případech i o cíle terapeutické (posílení zdravého sebevědomí, zvýšení radostného životního pocitu, překonání depresí a neurotizace).

Na základě srovnávací analýzy českých i zahraničních koncepcí estetické výchovy můžeme shrnout **hlavní cíle estetické výchovy** do několika skupin:

- **Systematicky rozvíjet estetické vnímání, chápání, citové prožívání a hodnocení.** Umělecká díla mohou obohatit poznání a citový život jedince pouze tehdy, dovede-li je pozorně a správně vnímat, postihuje-li jejich záměr i smysl použitých vyjadřovacích prostředků, tj. jestliže jim podle svých schopností i životních a uměleckých zkušeností porozumí. Dílo, jemuž jedinec porozuměl, v němž postihl jeho obsah i formu, vyvolá také adekvátní citovou odezvu a jedinec k němu zaujímá hodnotící postoj (zprvu nediferencovaný, později i hlouběji zdůvodněný). Obdobně i v mimoumělecké oblasti je třeba vést jedince k tomu, aby si všiml estetických hodnot přírody, prostředí a celého života. Systematická výchova estetického vnímání, chápání, citového prožívání a hodnocení je *východí a specifický cíl* estetické výchovy a svou povahou je to *cíl formativní*.
- **Seznámit s vybranými uměleckými díly národní i světové kultury, s jejich tvůrci a interprety a s hlavními etapami vývoje umění** (s jednotlivými slohy, uměleckými formami a vyjadřovacími prostředky). Estetický rozvoj jedince probíhá za neustálého živého styku s díly literárními, výtvarnými, hudebními, dramatickými, filmovými i tanečními. Na jejich uměleckých kvalitách, na jejich přiměřenosti obsahové a formální i na vhodném způsobu jejich předvádění závisí, zda jedince upoutají, zda obohatí jeho poznání i citovou zkušenost a zda ovlivní jeho umělecký vkus. Tento druhý cíl, který je svou povahou *materiální*, těsně souvisí s cílem předcházejícím. Při poznávání uměleckých děl se rozvíjí schopnost adekvátně vnímat, chápat, citově prožívat a hodnotit umění. Rozvoj této schopnosti naopak umožňuje, aby jedinec poznával díla bohatšího obsahu, náročnější formy i složitějších výrazových prostředků.
- **Rozvíjet tvořivost v oblasti všech druhů umění, tj. v oblasti umění slovesného** (výrazně číst, recitovat, dramatisovat, vyprávět, literárně tvořit), **výtvarného** (kreslit, malovat, modelovat, konstruovat), **hudebního** (zpívat, hrát na nástroj, komponovat), **tanečního ad.** Jedinec se nejlépe zmocňuje skutečnosti vlastní činností, a proto i k hlubšímu poznání a pochopení jed-

notlivých umění je neúčinnější cesta přes tvůrčí uměleckou aktivitu, jejíž podstata tkví v soustavném rozvoji uměleckých schopností, dovedností a návyků (reprodukčních i produkčních). Nejvýznamnější moment představuje *rozvoj tvořivosti* jedince, ve kterém se často vidí ústřední cíl estetické výchovy. Tvůrčí rozvoj v estetické a umělecké oblasti, posílení důvěry ve vlastní síly a snaha tvořit nové a krásné mají hluboký pozitivní přenos do celého jedinceva životního konání.

- **Estetickými podněty rozvíjet hodnotovou orientaci jedince a zušlechťovat jeho myšlení, citění a chování.** Na rozdíl od předchozích specifických cílů jde o *cíl obecný*, kterým se estetická výchova zapojuje do komplexního výchovného záměru rozvíjet mnohostrannou, tvůrčí a autentickou osobnost. Jeho realizace je podmíněna splněním cílů specifických, které vytvářejí předpoklady pro komplexní formativní působení umění a krásy na rozvoj jedince.

Poznáváním uměleckých děl i estetické stránky skutečnosti se rozšiřuje u vychovávaného jedince okruh jeho představ o přírodě a společnosti, o práci i o mezilidských vztazích. Tak estetická výchova těsně *souvisí s výchovou rozumovou*. Mezi přístupem ke skutečnosti v rozumové výchově a ve výchově estetické je ovšem podstatný rozdíl, který vyplývá z rozdílů mezi poznáním vědeckým a uměleckým. V rozumové výchově jednotlivé podněty srovnáváme, analyzujeme, vyvozujeme závěry a snažíme se dospět k přesným pojům a zákonitostem. Umělecké poznání je naopak syntetické a emocionální: v něm jde o prožití děje, obrazu, nálady a o navození adekvátního postoje ke skutečnosti. Proto v estetické výchově vždy usilujeme o to, aby jedinec měl možnost umělecká díla a estetickou stránku reality skutečně prožít, a to bezprostředně a emocionálně.

Tím, že umělecké dílo může být zároveň výrazem hodnocení určitého jevu, pomáhá utvářet i vztahy jedince ke skutečnosti: kladný vztah ke společnosti, k lidem, k přírodě, k práci, k hodnotám i celkový kladný vztah k životu - radostný životní pocit. Tím vším *souvisí estetická výchova s výchovou světonázorovou* (filozofickou i náboženskou) *a s výchovou mravní*. Tato spojitost byla v její historii často vyzvedána od Platóna přes Schillera až po moderní pedagogiku reformní a alternativní.

Stykem s uměním a krásou vedeme jedince současně k postizení estetické hodnoty v lidském jednání a vystupování, v úpravě prostředí i vlastní osoby a pěstujeme u něho potřebu pečovat o osobní kulturu, o kulturu mezilidských vztahů i o kulturu životního prostředí. Tím postupně kultivujeme citění a chování jedince a promítáme estetické hledisko do jeho každodenního života. *Estetická výchova tak představuje syntetický proces, který vychází od nazírání, chápání, prožívání a hodnocení uměleckých děl a estetické stránky přírody, prostředí a života; vede k tvůrčí estetické činnosti a vyúsťuje v zušlechťování všech stránek osobnosti.*

Jednou z výchovných otázek, kterou si klade pedagogika při řešení kterékoliv výchovné složky, je otázka jejího významu z hlediska rozvoje jedince i společnosti. Odpověď na tuto otázku rozhoduje o postavení každé výchovné složky v celém pedagogickém systému. Pojímalo-li antické Řecko krásu jako jednu z nejvyšších hodnot a umění jako vyjádření nejvznešenějších idejí a citů, bylo jen zákonitým důsledkem, že múzicko-gymnastická výchova byla vedoucí složkou celé výchovné koncepce. Viděl-li naopak novodobý pedagogický utilitarismus v umění jen prvek zábavy pro volné chvíle, bylo jen přirozené, že v jeho koncepci byla estetická výchova jen doplňkem složek ostatních.

Odborníci estetické výchovy se vždy snažili hlouběji zdůvodnit její význam a úlohu v rozvoji jedince i společnosti. V každé historické etapě vedly specifické podmínky k preferenci jedné či druhých aspektů před druhými. Na základě kritické historicko-srovnávací analýzy můžeme formulovat hlavní argumenty, pro které je estetická výchova jednou z nezbytných složek výchovného systému usilujícího o harmonický rozvoj aktivní, tvůrčí a angažované osobnosti.

Estetická výchova rozvíjí především činnost smyslových orgánů. Pozorování a analýza krásy v přírodě i v životě, hra barev, světla a stínů, rozmanitých tvarů a jejich proměn, vnímání výtvarných děl a nejrozmanitější výtvarné činnosti poskytují nespočetné podněty i úkoly našemu zraku. Bohatství zvuků v okolním světě, styk s hudbou a s uměleckým slovem bývá schopnost zvukové analýzy. Výtvarné činnosti stejně jako tanec a dramatický projev rozvíjejí a koordinují pohybovou aktivitu. Tato funkce estetické výchovy má zvláštní význam v současné době, kdy pokročilá dělba práce, přemíra techniky a vysoký stupeň civilizačních vymožeností vedou k tomu, že člověk ztrácí živý kontakt se skutečností a odcizuje se přírodě i světu bezprostředních kvalit smyslových.

S rozvojem smyslů v estetickovýchovném procesu souvisí rozvoj myšlení a řeči. Při poznávání estetiky přírody a života, při seznamování se s uměleckými díly i při vlastní tvůrčí činnosti vystihuje jedinec vztahy mezi předměty a jevy, analyzuje je, usuzuje o nich a zobecňuje je. V jednotě s tímto rozvojem myšlení se obohacuje jeho slovník a prohlubují se jeho vyjadřovací schopnosti. Zvláštní význam má v tomto směru výchova literární, která usiluje o kulturu mluveného, čteného i psaného slova a která pěstuje citlivý vztah k fonetické, gramaticko-stylistické i výrazové stránce řeči.

Teoretikové estetické výchovy shodně vyzvedají její význam pro rozvoj fantazie. Umělecká díla i estetické zážitky z přírody a ze života poskytují četné podněty pro fantazii, které jedinec dále rozvíjí ve své tvůrčí činnosti. Úloha fantazie je zvláště důležitá z hlediska adekvátního vnímání a chápání umění, neboť každá umělecká stylizace a zkratka přímo počítá s fantazijním domýšlením a rozvíjením podnětů. Bez fantazie nelze sledovat ani nejjednodušší literární dílo, tím méně pak pochopit mimický projev, zaposlouchat se do hudební skladby nebo se dát unést představami při pohledu na dílo výtvarné.

Velký důraz se často klade na estetickou výchovu jako na prostředek, který obohacuje poznání reality. V teorii estetické výchovy bývá takovýto přístup někdy zdůrazňován i terminologicky formulací "výchova uměním". Nelze popřít, že význam estetickovýchovné činnosti pro rozvoj poznání a pro pochopení skutečnosti je značný, a to v kterémkoliv věku. Za pomoci umění jedinec poznává a učí se hodnotit nové stránky života přírody i společnosti, seznamuje se se svou vlastí i s cizími zeměmi, s jejich obyvateli a kulturou, tvoří si představy o minulosti a učí se vidět perspektivy společenského vývoje. Je ovšem třeba se vyvarovat toho, aby se umění nestalo pouhou "náznornou pomůckou", a plně respektovat specifičnost uměleckého poznání na rozdíl od poznávání vědeckého.

Estetická výchova ovlivňuje současně i jedinceovy postoje k realitě. Poznávání estetiky přírody, prostředí a života, stejně jako poznávání jednotlivých uměleckých děl působí na city, prohlubuje je a rozvíjí. Z hlediska hodnotové orientace má zvláštní význam vliv estetických prožitků na tvorbu světonázorových, politických a mravních postojů jedince ke skutečnosti. Tuto funkci estetické výchovy staví často pedagogika vedle funkce poznávací na přední místo a i ona je zahrnuta ve zmíněném pojmu "výchova uměním a krásou".

Význam estetické výchovy při utváření postojů jedince ke skutečnosti se ovšem nevyčerpává vlivy na postoje světonázorové, politické a mravní. Specifická funkce estetické výchovy spočívá v tom, že utváří estetický vztah člověka ke skutečnosti, jeho citlivost k estetické stránce každého předmětu a jevu a snahu přetvářet realitu ve shodě s kritérii estetickými. Celý estetickovýchovný proces by měl být veden tak, aby vyústoval ve vypěstování vkusu. Jde jednak o umělecký vkus, projevující se v postoji k uměleckým dílům a činnostem, jednak o vkus estetický, uplatňující se ve vztahu k mimoumělecké realitě, a to i v nejprostších okamžicích každodenního života.

Vedle racionální a emocionální stránky má estetická výchova značný význam také pro rozvoj volní stránky. Estetickovýchovný proces dává jedinci četné podněty k nápodobě i k samostatnému tvůrčímu projevu. Překonávání překážek při rozvoji tvůrčích schopností a při výcviku uměleckých dovedností a návyků, jakož i úsilí o estetickou hodnotu každého projevu, nutnost podřídit se tvůrčí kázi kladně ovlivňuje celkový volní rozvoj jedince.

Uvažujeme-li o významu estetické výchovy z hlediska utváření harmonické osobnosti, nemůžeme opomenout úlohu, kterou tato výchova hraje v rozvoji zájmů. Výchova neznamena pouze přípravu jedince k plnění sociálních rolí ve shodě s morálními normami společnosti. Bohatý a diferencovaný kulturní život společnosti na jedné straně a narůstající perspektiva volného času na straně druhé staví před výchovu náležitý úkol soustavně rozvíjet kulturní zájmy mládeže i dospělých a jejich aktivní postoj ke kultuře. Jde o výchovu širokých uměleckých zájmů každého jedince, která je nezbytná jak z hlediska jeho aktivní účasti na kulturním životě, tak z hlediska dalšího rozvoje kulturního života společnosti.

Význam estetické výchovy pro další rozvoj kulturního života společnosti nás přivádí již na pole sociální funkce estetické výchovy, která je neméně důležitá než její úloha v individuálním rozvoji osobnosti. Tato společenská funkce estetické výchovy, tj. podněcováním kulturních zájmů občanů vytvářet základní předpoklady pro rozvoj kulturního života, však zdaleka není funkcí jedinou. Současný vývoj životního způsobu charakterizuje vedle racionalizace a technizace také výrazná *tendence estetizační*. Estetická kritéria zasahují stále více do úpravy měst, obcí, domů, bytových interiérů, projevují se ve výstavbě a vybavení závodů, pracovišť, škol, kulturních zařízení a společnost hledá nové cesty, jak uplatnit estetické zřetele v každodenním životě.

Toto prohloubení estetické stránky životního způsobu je vedle ekonomických a technických předpokladů závislé především na estetické kultuře všech členů společnosti. Estetizace materiálních životních podmínek se bezesporu odráží i v jejich vědomí a ovlivňuje jejich postoje, zájmy i snahy. Tento živelný vliv lze však podstatně umocnit záměrným působením nejrozmanitějších výchovných činitelů. Význam estetické výchovy pro *estetizaci životního způsobu* nemůžeme proto ani zdaleka podcenit. V pojmu životní způsob nejde ovšem jen o jeho stránku materiální. Jeho nejdůležitější stránkou je úroveň mezilidských vztahů, kultura každodenního styku lidí. Při *výchově kulturního chování* se prolínají estetické prvky s momenty etickými a společně tvoří základ nového životního způsobu společnosti.

## Prostředky estetické výchovy

Uskutečnění náročných a komplexních cílů estetické výchovy není možné bez širokého okruhu prostředků, které působí jak intencionálně (přímo), tak funkcionálně (nepřímo) a vzájemně se doplňují a podporují. Pedagogika si stále více uvědomuje, co vše se podílí na výchovném procesu ve funkci esteticko-výchovného prostředku, a tak v této oblasti dochází k nebyvalému rozšíření obzoru, k objevování nových možností a skrytých činitelů, podmíněných současně prudkým rozvojem technických vymožeností, které přináší vědecký pokrok na prahu třetího tisíciletí.

Prostředky estetické výchovy prošly dlouhým vývojem. Jestliže v antické společnosti bylo hlavním prostředkem umění, a to především hudba, pěstující duchovní krásu, a gymnastika, usilující o krásu tělesnou, objevují se již v renesanci oprávněné požadavky i na estetiku prostředí (Vittorino da Feltre) a tento zřetel nabývá stále více na závažnosti (Montessoriová, Hostinský, Makarenko ad.). V 19. století přistupuje další činitel, v předchozí pedagogice jen sporadicky naznačovaný (například v díle J. J. Rousseaua) - pracovní estetika. Morrisovy postřehy o kráse tvůrčí práce, zbavené tlaku bezprostřední nutnosti, stejně jako Spencerův obdiv ke kráse vědecké činnosti dochází v moderní pedagogice hlubšího rozpracování a pracovní estetika se stává jedním z neodmyslitelných činitelů estetické výchovy.

Okruh estetickovýchovných prostředků se však dále rozšiřuje. Makarenkovo poznání, že i kázeň a mezilidské vztahy mají svou estetickou hodnotu, vnáší do estetické výchovy netušené perspektivy estetiky společenského života, kde se těsně prolínají kritéria estetická a mravní a v nové rovině se naplňuje helénský ideál kalokagathie. Svět hromadných sdělovacích prostředků odkrývá další a další možnosti estetickovýchovného působení a těžko dnes můžeme posoudit, jaké možnosti budou v tomto směru poskytnuty příštím generacím.

Oblast estetickovýchovných prostředků se tak stává stále obsáhlejší a pokus o jejich klasifikaci je proto jistě více než odůvodněn. V dalším rozboru se zaměříme na jednotlivé prostředky, které jsou v současné pedagogice známé a ve větší či menší míře používané. Pro přehlednost je můžeme shrnout do tří základních skupin: umění, prostředí a pracovní a jiné činnosti.

### Umění jako prostředek estetické výchovy

Základním prostředkem estetické výchovy je **umění**. Mnozí je považují přímo za jediný prostředek této výchovné složky a obecně je považováno za prostředek hlavní. Vedoucí postavení umění v estetické výchově se zdůvodňuje závažností jeho společenské funkce, jeho významem v životě jedince a společnosti i tím, že je specifickým a koncentrovaným vyjádřením estetického vztahu člověka ke skutečnosti.



**ANNE SOURIAUOVÁ** charakterizuje umění ve francouzské *Encyklopedii estetiky* jako "užití jistých duchovních kvalit nebo manuální zručnosti při realizaci určitého díla" (1994, s. 873). Tento termín má podle ní několik významových nuancí:

- ♦ tvůrčí činnost člověka v protikladu k působení přírody;
- ♦ specializovaná technika;
- ♦ poznání, intelektuální disciplína (např. starověké a středověké sedmero svobodných umění);
- ♦ krásná umění;
- ♦ obratnost při užívání prostředků umožňujících vytvořit hodnotné dílo;
- ♦ schopnost neredukovatelná na pravidla a předepsané postupy.

I když se estetické výchovy dotýkají všechny tyto nuance, v popředí stojí ono pojetí, které je zahrnuto v termínu "krásná umění". Jak ukazuje autorka, "renesance a klasicismus způsobují změnu v pohledu na umění, svobodnými uměními se stávají rétorika, poezie, hudba, malířství, sochařství, architektura a rytectví a výraz svobodná umění je postupně nahrazován názvem krásná umění. Pojem umění se měl původně vztahovat pouze na díla, jež neměla žádné praktické užití, přičemž díla s praktickým užitkem byla v umění považována za druhořadá; na konci 19. století však začal být obecně přijímán názor, že krása a užitečnost se mohou doplňovat a dokonce tvořit novou kvalitu; vznikly pojmy dekorativní a užité umění a toto umění bylo postaveno na roven s krásným uměním" (tamtéž).

Počet umění narůstá a podle A. Souriauové k jejich klasifikaci slouží několik kritérií:

- ♦ smysly a smyslové kvality (některá umění se obracejí pouze k jednomu smyslu, přibývá však umění, zaměřených k více smyslům, jako je opera, drama, film ad.);
- ♦ časoprostorová dimenze (Lessing v tomto smyslu oddělil v 18. století umění výtvarná od poezie a hudby);
- ♦ stupeň zobrazení (od abstraktní arabesky a absolutní hudby přes díla mající určitý smysl až po umění konkrétně zobrazující).

Český estetik **ANTONÍN SYCHRA** pojímal umění jako určitou formu poznávání skutečnosti, jako specifickou metodu zachycení a vyjádření pravdy v životě. Umění je podle něho "poznání skutečnosti v konkrétních, individualizovaných, emocionálních a přitom typických a krásných obrazech" (1956, s. 48). V této definici podtrhuje především ten významný rys umění, že je formou poznávání reality, a současně vyzvedá základní znaky uměleckého obrazu, tj. jeho konkrétnost, individualizovanost, emocionálnost, typičnost a krásu.

Na důležitý moment umění jako tvorby reálného artefaktu upozorňuje v české estetice **MIRKO NOVÁK** "Při klasické definici, jež praví, že také umění je svého druhu subjektivním odrazem objektivní skutečnosti, je třeba mít nejprve na mysli, že to není jen odraz, jen stav a pohyb vědomí, ale také objektivace tohoto odrazu v trvalém smyslu postžitelném tvaru. Jedině umělecký tvar umožňuje, aby se

ona specifická hodnotící reakce na skutečnost, kterou jmenujeme estetickým odrazem, stala něčím sdělitelným a srozumitelným, aby nové pocítění, poznání a zhodnocení skutečnosti, jehož se umělec dopracoval, bylo upevněno, uchováno a stalo se kulturním statkem" (1963, s. 46).

Objektivita uměleckého obrazu je specifické povahy. Nejde jen o objektivitu hmotných tvarů viditelných a slyšitelných, které můžeme podrobit příslušným analýzám; k nim přistupuje podle Nováka objektivita společenské povahy, objektivita znaku, významu a hodnoty. "Jedna bez druhé je v umění nemyslitelná. Jedině z hmoty, z materiálu lze vytvořit umělecký význam, jen hmota zpracovaná ve tvar a znak se může stát jeho nositelem. Objektivita umění jako znaku a významu umožňuje, že se umělecké dílo zpětně odráží ve společenském vědomí, že je vnímáno, prožíváno, prostě společensky konzumováno" (1963, s. 48).

Společenská funkce takto pojatého umění je široká a mnohoznačná. Na přední místo se často staví poznávací funkce umění. Na rozdíl od vědeckého poznání, které směřuje ke zobecnění v přesných pojmech a zákonech a na základě systematického logického výkladu, důkazu, argumentů, je umělecké poznání, jak vyjadřuje například Sychra ve své definici, poznáním skutečnosti ve formě uměleckých obrazů, anebo, jak hovoří Mirko Novák, ve formě artefaktů.

S poznávací funkcí umění těsně souvisí jeho funkce etická. Umělecká díla, podle možností svých druhů, forem a žánrů, často bohatě odrážejí sféru mravních jevů, vztahů a postojů a poskytují mnohdy obraz i řešení mravních konfliktů. Tím spolupůsobí - ať je to autorovým záměrem či nikoliv - při utváření mravních představ, postojů a ideálů mládeže i dospělých. Etický aspekt je jistě různý v různých uměleckých směrech a školách i u různých autorů, avšak již od antiky vystupují vždy znovu a znovu právě ve vrcholných uměleckých dílech do popředí.

Významnou funkcí každého uměleckého díla je jeho funkce estetická, jak na ni v české estetice obrátil zvláštní pozornost například **JAN MUKAŘOVSKÝ**, aniž přitom popírá další mimoestetické funkce (jako je funkce poznávací, politická, mravní, sociální aj.), které zvláště za určitých okolností mohou plně převládnout. "Pokud však je umělecké dílo vnímáno právě jako výtvar umělecký, je konečná syntéza funkcí zabarvena funkcí estetickou do té míry, že se i převládající mimoestetické funkce jeví jako fakt estetický, jako činitel umělecké výstavby díla" (1948, s. 39).

Umělecké dílo jako výsledek náročného tvůrčího procesu odhaluje jedinci vedle ideové stránky rozsáhlou paletu nejrozmanitějších vyjadřovacích prostředků a kompozičních principů, které mají do jisté míry obecnou platnost i mimo sféru umění a činí člověka citlivějším k zákonům krásy a k tvorbě v duchu těchto zákonů. Jde o takové momenty, jako je obecný cit pro formu, uměřenost, proporcionalitu, harmonii a kontrast, gradaci a jiné formotvorné postupy. Tato funkce umění nebývá vždy v pedagogické praxi náležitě docenována, avšak má neoby-

čejný význam, pokud chceme dosáhnout skutečně estetického přístupu jedince k celému životu.

1. *emocionální funkce*  
Těmito funkcemi však zdaleka není úloha umění vyčerpána. Právem se často zdůrazňuje **emocionální funkce umění**, která v protikladu k vědeckému a technickému racionalismu současného světa vnáší do života jedince významný citový prvek, vede ho k hlubokým citovým prožitkům a kultivuje jeho citovou oblast. Lékaře stále více zajímá **terapeutická funkce umění** (arteterapie), které v některých formách a žánrech je s to posílit životní optimismus pacientů, ať již v podobě umělecké recepce nebo aktivní umělecké činnosti. Tyto a další funkce umění dostatečně ukazují, proč se i v estetické výchově klade tento prostředek na přední místo a proč se k němu upírá největší zájem pracovníků v teorii estetické výchovy.

5. *terapeutická funkce*  
Umění mělo své pevné místo již v antické výchovné koncepci. Od té doby nebylo nikdy z výchovy zcela vyřazeno, i když se střídaly doby pro umění příznivější s údobími, která je stavěla na okraj pedagogické práce, ať již z ideového puritanismu nebo z novodobého technického racionalismu. Různá byla také úloha jednotlivých druhů umění (dominance hudby se střídala s dominancí literatury nebo výtvarnictví) a se vznikem nových uměleckých druhů vzniká problém, jak i je plně začlenit do estetickovýchovného procesu.

*0. 1. 1973*  
Jako prostředky estetické výchovy je třeba brát v úvahu jak sama umělecká díla, tak **reprodukční a produkční umělecké činnosti**. Při koncepci umělecké výchovy jako součásti výchovy estetické, uskutečňované jednak ve speciálních uměleckých předmětech, jednak ve veškeré školní i mimoškolní výchovné činnosti, stojí v popředí několik zásadních otázek: problém ideové orientace umělecké výchovy, spojení obecně výchovných a specifických estetickovýchovných cílů, proporce mezi současnými a staršími uměleckými díly, autory a směry z hlediska cílů i možnosti estetické výchovy, dále otázka vztahu národního a světového umění, jakož i začlenění studia umělecké teorie a umělecké historie do estetickovýchovné práce. *receptivní přístup, tvorba, reprodukce, výtvarná, literární, hudba*

Také proporce mezi poznáváním uměleckých děl a rozvíjením vlastních uměleckých činností nejsou zdaleka dořešeny. Jestliže tradičně v literární výchově převažoval **receptivní přístup** (výchova k adekvátnímu chápání, citovému prožívání a hodnocení literárních děl) a v dalším vývoji bude vhodné posilovat aktivní složky literárně-výchovné práce (jak **reprodukční - recitaci, umělecký přednes a dramtizaci**, tak **produkční - umělecký slohový rozvoj a rétorickou erudici**), pak ve výtvarné a hudební výchově, dříve rozvíjených především na aktivním základě (zpěv, hra na nástroj, výtvarné činnosti), umožnily moderní reprodukční techniky široký rozvoj **receptivní složky** ve formě besed o umění a poslechu hudby, v nichž se tak začínají naplňovat ideje Lichtwarkovy, Hostinského a Helfertovy.

Do popředí se dostává **syntetický přístup**, spojující v estetickovýchovném procesu různé druhy umění, například literaturu s výtvarným uměním a s hud-

bu. Je třeba také uvítat rozvoj hudebně pohybové výchovy, jak si ji již na prahu našeho století představoval Dalcroze. Zvláštní pozornosti si v naší době zaslouhuje skutečnost, že se do školní i mimoškolní estetické výchovy stále více začleňuje i **výchova dramatická** (jak ve formě účasti na vybraných divadelních představeních, tak poznáváním specifčnosti divadla i formou dramatické aktivity) a **výchova filmová** (výchova filmového diváka i tvorba amatérských filmů). Oblast umění, stále se obohacující obsahově i formálně, je tak nevyčerpatelným zdrojem estetickovýchovných možností. Úkolem pedagogiky je ve spolupráci s estetikou, s vědami o umění i s tvůrčími umělci a s celou veřejností tyto možnosti v co nejširší míře uvádět v život.

### Prostředí jako činitel estetické výchovy

*PROSTŘEDÍ*  
Vedle umění tvoří **prostředí** druhý základní prostředek estetické výchovy. V pedagogické teorii bývá někdy prostředí chápáno jako jednostranně působící činitel, kterému se jedinec více méně přizpůsobuje a podrobuje. Z tohoto hlediska se často staví do protikladu k cílevědomé a záměrné výchově, která jedince aktivizuje a vede k předem stanoveným metám. Pedagogika se k takovému zjednodušujícímu přístupu staví kriticky a **odmítá jednostrannou determinaci jedince prostředím**. I když nelze popřít, že soubor estetických podnětů daného prostředí vykonává značný tlak na představy, myšlenky, city a postoje jedince, je třeba vidět působení prostředí jako stálou interakci mezi jeho podmínkami a člověkem, který si je postupně uvědomuje a který je záměrně mění ve směru zvolených cílů. Tento přístup nám umožní chápat prostředí jako aktivizujícího činitele v estetické výchově a v důsledku toho mu věnovat podstatně větší pozornost, než se tak dosud děje. *prostor, vztahování, pedagogie*

Uvažujeme-li při estetické výchově o prostředí, můžeme rozlišit v základě **tři rozsáhlé oblasti: prostředí přírodní, prostředí společenské a prostředí pedagogické**. Hranice mezi nimi nejsou samozřejmě přísně vyhraněné. Současné **přírodní prostředí** již není těmi živelnými podmínkami, do nichž byl člověk před tisíciletími situován a s nimiž musel svádět každodenní neúprosný zápas. Dnešní příroda nese na každém kroku stopy záměrných lidských zásahů a tím se stále těsněji stýká s prostředím společenským. I rozlišení společenského prostředí a prostředí pedagogického je pouze pomocné a máme při něm na mysli především stupeň jeho záměrné adaptace, která je u pedagogického prostředí podstatně vyšší než u současného prostředí společenského (do něhož ovšem pedagogické intence pomalu rovněž pronikají a proniknou).

O přírodním prostředí se jako o činiteli estetické výchovy uvažuje často jen okrajově a mnohdy spíše teoreticky než v každodenní estetickovýchovné praxi. Je až s podivem, že příroda, která poskytovala a poskytuje různým druhům umění hluboký inspirační zdroj, se dostává v mnoha koncepcích estetické výchovy na místo značně podružné. Estetika přírodních tvarů, barev, zvuků i komplexních zážitků z pobytu v přírodě je činitelem, který by měl od nejtělejšího

věku prolínat celou estetickou výchovou. Estetická citlivost v oblasti přírodních krás by mohla také paralyzovat jednostranně utilitaristický přístup člověka k přírodě, který se v současnosti projevuje v její neodpovědné exploataci a devastaci.

Rozsáhlý komplex estetickovýchovných podnětů poskytuje **společenské prostředí**, ve kterém jedinec žije. Jde především o estetickou hodnotu architektonického prostředí, o estetiku měst, sídlišť, budov, parků, kulturních institucí (jako divadel, kin, galerií, koncertních sálů, muzeí), pracovišť, závodů, kanceláří i obchodů. Tento okruh jeví stál doposud více méně mimo oblast pedagogické vědy a tvořil předmět zájmu architektů, inženýrů, lékařů, estetiků a teoretiků životního prostředí.

Tato problematika má však i své pedagogické aspekty a nelze ji v pedagogické teorii opomíjet, již proto ne, že architektonické prostředí kladně nebo záporně ovlivňuje intencionální estetickovýchovné snahy škol. Dosavadní přístup v této oblasti byl jak v pedagogické teorii, tak ve výchovné praxi převážně receptivní: pouze přijímal podněty, které architektonické prostředí poskytuje, a využíval jich k dosažení estetickovýchovných cílů. Nadále však bude zapotřebí, aby pedagogická teorie odkrývala výchovnou funkci architektonického prostředí a aby ze svého hlediska vedle jiných oborů formulovala a v praxi prosazovala také pedagogické požadavky na toto prostředí.

Významným prvkem společenského prostředí je z hlediska estetické výchovy i jeho **morální atmosféra**, projevující se především úrovní mezilidských vztahů. Nemá-li se estetická výchova mít účinkem, musí se pro ni vytvářet příznivé zázemí v morálním klimatu společenského prostředí. Makarenkovy podněty o estetice kázně a o estetice kolektivu mají hlubší společenský dosah a netýkají se jenom uzavřených školských podmínek. Estetická úroveň mezilidských vztahů ve společnosti, návyky odpovědného a zdvořilého jednání jako jednání také esteticky hodnotného jsou jedním z předpokladů integrace estetické a mravní výchovy v moderní společnosti.

Neoddělitelným činitelem společenského prostředí, který ovlivňuje také estetické postoje mládeže i dospělých, jsou **hromadné sdělovací prostředky** (tisk, rozhlas, film a televize). I když je jejich funkce mnohostranná (informační, odborná, popularizační, zábavní aj.) a zasahují četné jiné sféry, nemůžeme ani jejich estetickovýchovnou úlohu opomíjet, zvláště když mnohé formy jejich práce se přímo začleňují do estetickovýchovných snah v podobě uměleckovýchovných programů, besed, reportáží, kritik, recenzí nebo zpráv. Existuje však i obecná estetická stránka všech projevů hromadných sdělovacích prostředků, jako je estetika jednotlivých pořadů, kultura řeči, kvalita obrazu, grafická úprava, vystupování rozhlasových nebo televizních zpravodajů a hlasatelů ad., která má svůj dopad u čtenářů, posluchačů i diváků a která nezůstává bez odezvy při tvorbě jejich estetických postojů k realitě.

Vedle přírodního a společenského prostředí jako činitelů estetické výchovy můžeme rozlišit **pedagogické prostředí**, tj. prostředí výchovných institucí

*Wartfeldův výchov. instituce*  
(školy, mimoškolních výchovných zařízení a do jisté míry i rodiny), kde **estetická adaptace je součástí komplexní pedagogické adaptace** ve směru záměrně vytvářených výchovných cílů. Do této oblasti můžeme zahrnout především úpravu pedagogické instituce - budovy a jejího okolí, chodeb, tříd a pracoven, ředitelny, sborovny a učitelských kabinetů, školní zahrady a hřiště, tělovýchovných prostorů aj., tj. **architektonické řešení instituce** v nejširším smyslu jako životního prostředí školy. Žáci v něm ovšem nežijí jenom ve smyslu receptivní konzumace, ale podílejí se do určité míry, a to je z pedagogického hlediska důležitý moment, i na jeho tvorbě.

Pedagogické prostředí není ovšem problémem jenom architektonický. Jeho nedílnou součástí je i **pedagogická atmosféra**, vytvářená kolektivem pedagogů a stylem jejich práce, jakož i souborem nejrozmanitějších pedagogických prostředků materiální i metodické povahy. V tomto směru rozhoduje jak individuální profil pedagogické osobnosti, na níž spočívá těžiště výchovného působení, tak i celková pedagogická atmosféra, kterou vytváří kolektiv pedagogů jako celek svým stylem výchovně-vzdělávací práce, vystupování a jednání. Obdobně jako společenské prostředí má i prostředí pedagogické vždy svou morální atmosféru, která je nemyslitelná bez aspektu estetického. Estetická úroveň mezilidských vztahů v pedagogické instituci, prostředí odpovědných, ukázněných a zdvořilých mezilidských vztahů (mezi pedagogy navzájem, mezi pedagogy a žáky i mezi žáky navzájem) je významným předpokladem pro estetizaci žákovy osobnosti.

Estetický aspekt vystupuje stále více do popředí také u **materiálních prostředků pedagogické práce**, jako jsou učebnice, pomůcky všeho druhu i hračky. Na uvedený materiál klademe mnoho požadavků, týkajících se jeho ideové, obsahové i formální stránky, a to jak ze strany obecných pedagogů, didaktiků a metodiků, tak ze strany specialistů jednotlivých vědních oborů, psychologů, lékařů i ekonomů. Je jistě správné usilovat o to, aby se stále prohlubovala ideová koncepce pomůcek, pečlivý výběr nejhodnějšího obsahu, didaktická úroveň, daná především respektováním základních didaktických principů (systematicnost pomůcky, její aktivizační účín, názornost, přiměřenost atd.), ekonomický zřetel k nákladnosti a efektivnosti. Nás však nejvíce zajímá ta okolnost, že při zhotovování všech těchto materiálních pedagogických prostředků (ať jde o knihy, obrazy, přístroje, zařízení nebo hračky) hrají stále větší úlohu estetické zřetele, dotýkající se jak samé koncepce pomůcky, tak i dílčích aspektů, jako je volba materiálu, tvar, barva, grafická úprava, výtvarná hodnota obrazů, kreseb, reprodukcí apod. Bez této estetiky materiálních prostředků pedagogické práce je málo účinná i architektonická estetika pedagogické instituce, jakož i estetizace její pedagogické atmosféry.

Ani zde však nekončí problematika estetiky pedagogického prostředí. **Také metody výchovně-vzdělávací činnosti mají vedle jiných stránek i svou stránku estetickou.** Na výkladu, rozhovoru, práci s knihou, na exkurzi nebo laboratorní a výrobní práci můžeme vedle jejich obsahové adekvátnosti, účelnosti a efektivnosti jasně postihnout i takové rysy, jako je jejich proporcionálnost, vyváženost,

kontrast, gradace, emotivnost ad., a to vše má své nesporné hodnoty estetické. Názory četných pedagogických myslitelů na pedagogiku jako na umění mají v mnohém své oprávnění. Vedle znalostí pedagogické teorie vyžaduje praxe, aby pedagog ovládl techniku pedagogické činnosti, obdobně jako teorie umění bez znalosti uměleckých technik je málo prospěšná k tvorbě umělecké. Stejně jako v umění i v pedagogické práci ovšem ovládnuté techniky nestačí. Aplikace jednotlivých prvků pedagogické technologie je neopakovatelný tvůrčí proces, v němž se uplatňují mimo jiné i kritéria estetická.

V tvůrčím pedagogickém procesu je třeba vhodně motivovat požadavky, získat pro ně žáky, vhodně operovat příkladem, ukázkou, vysvětlením, povzbuzením i výtkou, neotupit účín pedagogické práce nevhodnými prostředky, mít cit pro míru, pro proporcii i pro gradaci celé pedagogické činnosti, což jistě v mnohém až nápadně připomíná právě tvůrčí umělecký proces. "Krásně učit" a "krásně vychovávat" neznamená snad popřít systematickosti a efektivitu pedagogické práce, ale umět harmonicky sladit hlediska, formy a metody práce. Zde můžeme hledat klíč k dosažení oné radostnosti pedagogické práce, jak o ní nadšeně hovoří Komenský nebo Spencer. Je samozřejmé, že pedagogická práce takovéto úrovně předpokládá vysoce rozvinutou pedagogickou osobnost, všestranně kultivovanou a esteticky citlivou.

### Práce, hra a sport jako prostředky estetické výchovy

Třetí základní okruh prostředků estetické výchovy tvoří práce a mimo-pracovní činnosti (především hra a činnosti sportovní). Práce ve všech svých podobách (práce tělesná i duševní, řídicí i výkonná) i ve všech svých oblastech (práce vědecká, technická, průmyslová, zemědělská i práce ve službách) je tvůrkyní materiálních i duchovních hodnot nejrozmanitější povahy a výchova postojů k práci spolu se všeobecnou a odbornou přípravou pro práci se stává významnou součástí moderní výchovy.

Estetické aspekty pracovního procesu ovšem nebyly a nejsou vždy zřejmé a posud společnost často dbala v přístupu k práci jen na její stránku ekonomickou, technickou a hygienickou. Teprve poslední desetiletí vyzvedla do popředí i aspekty psychologické a sociologické, často však opět především z důvodů ekonomických. Rozhodující význam pro docenění estetické stránky pracovního procesu má bezesporu nový přístup k práci jako k tvůrčí činnosti a k seberealizaci jedince.

Vzniká otázka, kde se v pracovní oblasti mohou uplatnit kritéria estetická. Nejzřejmější je jejich aplikace v estetice výsledků pracovní činnosti (v estetice technického díla, výrobku, vědeckého díla). Zde má estetický moment přímý ekonomický dopad, odrážející se v prodejeschopnosti daného výrobku, v jeho uplatnění v konkurenci a v poptávce. Na okraji pozornosti dlouho stála estetika pracovního prostředí, a to závodu nebo pracoviště jako celku, estetika strojů a zařízení i osobního pracovního místa každého pracovníka. Současný zvýšený

zájem o tuto otázku je podmíněn jednak ekonomicky (průmyslová psychologie a sociologie ukazují korelaci mezi estetickou adaptací pracoviště a pracovní efektivitou), jednak důvody humánními; jedinec stráví na pracovišti velkou část svého života a má právo na to, aby ji prožil šťastně, což není možné bez elementární estetizace pracoviště. K estetice pracovního prostředí - tak jako každého společenského prostředí vůbec - nutně ovšem patří i estetika mezilidských vztahů, která může pozitivně překonávat destruktivní vlivy konfliktních situací.

Vedle estetiky pracovních výsledků a estetiky pracovního prostředí zajímá pedagogiku také estetika samotného pracovního procesu. "Jde o to, abychom při svém neustálém styku s materiálním jsouncem a ve vzájemných vztazích byli co nejšťastnější a prožívali cit krásy a vnitřního uspokojení," píše Mirko Novák. "Jde tu především o radost z naší osvobozené práce, a to, aby sám proces výroby a akt práce budil pocit bytostného uplatnění tvůrčích schopností pracujícího člověka a stal se tím i materiálně produktivnější" (1963, s. 10).

Ve shodě s tímto názorem vidí František Holešovský podstatu estetického vztahu k práci v radosti z práce a v uplatnění tvůrčích schopností jedince v tomto procesu. Jde mu o "schopnost esteticky vnímat, chápat a prožívat pracovní proces, umět ho esteticky hodnotit a usilovat o uplatnění a rozvojení estetických kvalit práce a jejich podmínek, pracovního výsledku, pracovního prostředí". Jako jednotlivé projevy tohoto estetického vztahu k práci uvádí "estetický prožitek z práce, z techniky procesu, z vlastních schopností, z pracovních výsledků a jejich společenského významu, radost z práce a uspokojení pracovní i touhu vytvářet věci krásné svým zhledem, kvalitou, zařaděním ve stupnici podobných věcí" (1964, s. 171).

Obdobně jako práce má i hra jako druhá základní lidská činnost své oprávněné místo v systému estetickovýchovných prostředků, a to zvláště v předškolním a raném školním věku, kdy je přímou dominantou dětské aktivity. Hru ovšem nemůžeme, jak se někdy děje, omezovat pouze na rané věkové fáze, neboť v některých formách (jako jsou společenské hry nebo hry sportovní) provází moderního člověka po celý život a svou povahou se mnohdy stává protiváhou namáhavé, společensky vysoce angažované a odpovědné pracovní činnosti. Hra má mnohostranný význam v životě jedince; plní úlohu poznávací, etickou, kulturní a pracovní adaptací, napomáhá rozvoji poznávacích, citových a volních procesů a zanedbatelná není ani její funkce zábavní a rekreativní.

Nás však zajímá, v čem se ve hře uplatňuje estetický aspekt a v jakém smyslu může být estetickovýchovným činitelem. Stejně jako v pracovním procesu můžeme i při hře rozlišit jednak estetiku samotných prostředků hry - estetiku hraček, jednak estetickou stránku výsledků hry i samotného procesu hry. Při estetickém posouzení hračky rozhoduje jak její námět a obsahová stránka, tak její materiál, tvar, barva i její manipulační předpoklady. Mnoho her vede děti k tvorbě materiálních produktů (staveb, skládanek, domů, bytů, figurek, šatů apod.) a při dosahování svých záměrů si často kladou přímo za cíl, aby výsledek byl hezký, aby odpovídal jejich subjektivním estetickým kritériím. Estetický

aspekt se však vyskytuje i v samém procesu hry, když například v tzv. tvořivých hrách má činnost dětí odpovídat určité známé činnosti dospělých a kdy stupeň dosažené nápodoby a dosaženého výrazu, odpovídajícího situaci (obdobně jako v činnosti herce), v nich vzbuzuje estetické uspokojení.

Vedle práce a hry se vyskytuje další významný okruh činností, které se mohou stát při správném vedení také zdrojem estetických zážitků i cílem estetikovýchovných snah. Jde o tělovýchovné činnosti v nejširším smyslu. Mnohé tyto činnosti jsou přímo spjaty s uměním, především s hudbou (vokální i instrumentální) a s tancem. Je mnoho sfér, ve kterých se tělesná výchova podílí na úkolech výchovy estetické. Tělesná výchova vede jedince k estetické citlivosti na osobní úpravu i na úpravu tělovýchovného prostředí, estetizuje postavu a pěstuje pohybovou kulturu. V mnoha sportech vede jedince přímo k estetickým projevům, neboť estetická stránka výkonu je významným prvkem při jeho hodnocení (sportovní a moderní gymnastika, akrobacie, skoky do vody, krasobruslení, pódiová a hromadná vystoupení). Současně jsou sportovní vystoupení i zdrojem estetických zážitků pro diváky.

V přehledu jsme naznačili soubor hlavních prostředků estetické výchovy mládeže i dospělých. Jejich škála je velmi pestrá a bohatá, zasahuje takřka do všech oblastí života jedince i společnosti a stále se rozšiřuje. Jak vyplynulo z rozboru, uplatnění těchto estetikovýchovných prostředků není vázáno jenom na školu nebo na výchovnou instituci, natož pak jen na některý vyučovací předmět. Je podmíněno aktivní snahou celé společnosti a vytvářením optimálních sociálních předpokladů pro naplnění cílů estetické výchovy mládeže i dospělých.

## Principy estetické výchovy

Účinnost estetické výchovy - tak jako každé výchovně-vzdělávací činnosti - je podmíněna několika činiteli. Podílí se na ní pedagogova osobnost i předpoklady vychovávaného jedince, materiální i organizační zabezpečení pedagogického procesu a v neposlední řadě i pojetí estetikovýchovné práce. Pedagogika po staletí usilovala o formulaci základních pravidel, která by zajistila efektivnost výchovně-vzdělávacího působení. Tak se postupně vytvořil systém pedagogických principů (zásad), tj. nejobecnějších (norm) (požadavků) podmiňujících úspěch výchovně-vzdělávací činnosti.

Tyto principy se zprvu získávaly empiricky, na základě rozboru a zobecnění těch pedagogických postupů, které ve výchovně-vzdělávací praxi vedly k úspěšným výsledkům. O jejich formulaci se se zdarem pokusil již J. A. Komencký, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, A. Diesterweg, K. D. Ušinskij, H. Spencer, J. Dewey a další klasické novodobé pedagogiky. Podnětné je obohatila také alternativní pedagogika 20. století (Montessoriová, Decroly, Freinet, Petersen, Makarenko ad.). Současná pedagogická teorie vychází při jejich řešení z klasického pedagogického odkazu, hlouběji je však zdůvodňuje také gnozeologicky, fyziologicky, psychologicky i z pozice dalších vědních oborů.

Pedagogické principy mají obecnou platnost v celém poli výchovně-vzdělávacího působení. V jednotlivých pedagogických situacích se pak adekvátně modifikují ve shodě s výchovně-vzdělávacími záměry, s profilem účastníků pedagogického procesu i s podmínkami, za kterých se daná pedagogická činnost uskutečňuje. V oblasti estetické výchovy je tato modifikace pedagogických principů dána především specifícností estetických jevů, estetického poznávání a estetické tvůrčí činnosti. Jakékoliv estetikovýchovné působení je jak ve své koncepci, tak i ve své realizaci vázáno těmito principy a jeho úspěšnost závisí na jejich zachování a tvořivém uplatnění.

Východním principem estetické výchovy je **princip adekvátní hodnotové orientace**. Vyplyvá jak z obecného zaměření každé pedagogické práce, tak z podstaty umění a estetických jevů vůbec. Jde o to, orientovat veškerou estetikovýchovnou činnost tak, aby její výslednicí byla plně rozvinutá, autentická a tvůrčí osobnost se širokým kulturním rozhledem, s bohatými uměleckými zájmy i schopnostmi, vysoce kultivovaná, s vypěstovaným vkusem i chováním, která má odpovídající postoj ke společnosti, k práci i k životu. Požadavek adekvátní hodnotové orientace se dotýká jak výběru uměleckých a estetických podnětů, tak forem i metod estetikovýchovného působení.

Při estetikovýchovné činnosti je třeba mít na zřeteli dva extrémy, kterých je vhodné se vystríhat: na jedné straně opomíjení obecných hodnotových cílů výchovy, které může vyústit v odtržení estetické složky od celkové výchovy jedince, na druhé straně utilitarismus v estetikovýchovné práci, který pro

obecné zaměření výchovy přestává vidět specifičnost estetických jevů a estetickou oblast chápe pouze jako prostředek k dosažení cílů ideových a mravních. Celá historie estetické výchovy dokládá úsilí o výchovu estetického vztahu k životu jako postoje komplexního, ve kterém se aspekty ideové, etické a estetické nevylučují, ale naopak umocňují. Toto pojetí estetické výchovy neznamená, že popíráme její relativní samostatnost, ale naopak vyžaduje, abychom cestou hlubokého a všestranného poznání umění a estetické stránky skutečnosti vytvořili předpoklady k tomu, aby umění a krása mohly dosahovat svého komplexního účinku ideového, etického a estetického.

S principem adekvátní hodnotové orientace těsně souvisí **princip cílevědomosti a soustavnosti**. Výchova je záměrné působení na rozvoj jedince na rozdíl od živelného vlivu prostředí. Předpokládá jasně stanovený cíl esteticko-výchovné práce vyplývající z obecné koncepce estetické výchovy a přihlízející ke zvláštnostem a profilu dané instituce. Ze základního cíle estetické výchovy v dané instituci vyplývají pak dílčí úkoly, které tvoří systém stále náročnějších požadavků na jedince na všech úsecích esteticko-výchovného působení. Rozvoj schopností správně vnímat, chápat, citově prožívat a hodnotit umění a estetickou stránku skutečnosti a zároveň umělecky tvořit a estetizovat všechny stránky života je podmíněn soustavným pěstováním uměleckých reprodukčních i tvůrčích schopností a soustavnými požadavky na obecnou kulturu jedince.

Je možno polemizovat s představou Otakara Hostinského o pouze příležitostném styku s uměním, která byla diktována obavou z přesycení estetickými podněty. Důraz na míru těchto podnětů je jistě oprávněný, avšak požadavek soustavnosti ve styku s estetickou oblastí a pravidelnosti při rozvíjení uměleckých dovedností je požadavek, který je každodenně potvrzovaný esteticko-výchovnou praxí jak odborných uměleckých škol, tak škol, ve kterých estetická výchova tvoří pouze součást všeobecné výchovy a vzdělávání.

Esteticko-výchovná práce má v každé instituci probíhat podle promyšleného dlouhodobého plánu, ze kterého je odvozen plán celoroční, čtvrtletní, případně i měsíční. Při tvorbě každého dílčího plánu je přitom třeba mít na zřeteli obecnou koncepci estetické výchovy. Každé umělecké dílo, každý tvůrčí úkol, každé cvičení musí být v tomto plánu zdůvodněno zřetelem soustavnosti tak, aby umělecká díla i osvojování dovedností na sebe těsně navazovaly a aby byly stále náročnější. K dříve poznaným uměleckým dílům se pravidelně vracíme, na zkušenosti z nich získané navazujeme další, jednou upevněné dovednosti a návyky důsledně vyžadujeme. Jedině soustavnost zrychlí esteticko-výchovnou práci, vnese do ní logiku a zajistí trvalý úspěch.

Vynikající výsledky výtvarné, hudebně interpretační nebo dramatické, se kterými se setkáváme v některých uměleckých zájmových kroužcích ve školách, na půdě kulturních domů, při individuálních i kolektivních výkonech a soutěžích tvořivosti, stejně jako špičkové umělecké výsledky v odborné umělecké výchově (v přípravě virtuózů, výtvarníků, dramatických a tanečních umělců) mají svůj

základ především v logickém a důsledném pracovním systému. Má-li česká hudební pedagogika světové jméno díky takovým osobnostem, jako byl Otakar Ševčík nebo Vilém Kurz, pak je to především zásluhou jejich cílevědomého a efektivního systému technického a interpretačního výcviku.

Zvláštní význam má v estetické výchově **princip aktivity**. Tento princip vyjadřuje obecný požadavek opřít se při výchově o **samostatnou činnost jedince, aktivizovat jeho poznávací, citové a volní procesy, tj. zajistit jeho aktivní pozorování, promyšlení, emocionální prožívání a povzbuzovat jeho vůli k překonávání překážek a obtíží, opírat se o jeho zájem a podněcovat jej vhodnou motivací a současně jej vést k použití vlastních vědomostí a dovedností v praxi.**

Závažnost tohoto principu v estetické výchově je podmíněna několika okolnostmi. Estetický postoj k realitě je svou podstatou postoj tvůrčí. Jedině ony metody a formy práce, které sledují rozvoj aktivity a posilují samostatnost a tvořivost, odpovídají moderní komplexní koncepci estetické výchovy. Nic tak neškodí estetické výchově jako mechaničnost a memorování. Proto vývoj esteticko-výchovné teorie za poslední léta charakterizuje úsilí o posílení práce s živým uměleckým dílem, snaha o prohloubení aktivních složek esteticko-výchovné práce (výrazného čtení, recitace a dramatizace, aktivního zpěvu a hry na hudební nástroje, kreslení, malování, modelování a konstruování, tvůrčího dramatického projevu ad.), požadavek důsledné individualizace při poznávání potřebných poznatků z umělecké historie a teorie a obecná tendence nevidět estetickou výchovu pouze v uměleckém vzdělávání, ale především v rozvoji aktivního a tvůrčího estetického postoje jedince ke skutečnosti.

Důležitou okolností, která vyzvedá úlohu principu aktivity v estetické výchově, je ta zvláštnost poznávání u dětí předškolního a raného školního věku, že se více než u dospělých uskutečňuje v aktivní motorické činnosti. Proto například v hudební výchově na mateřské a základní škole jsou východiskem aktivní hudební činnosti: zpěv, hry s hudbou, tanec a dramatizace. Tím, že děti zpívají, že koordinují své pohyby s rytmem a charakterem hudby, že se dramaticky projevují, poznávají v procesu vlastní činnosti hudební, taneční i dramatické umění, jeho obsah i jeho mluvu.

Jedním z nejvýznamnějších principů estetické výchovy je **princip názornosti**. Tímto principem rozumíme požadavek v celém pedagogickém procesu se opírat o smyslové nazírání skutečnosti a jejich obrazů (tj. přímý názor), o dosavadní představy a zkušenosti (tj. nepřímý názor) a systematicky rozvíjet vnímání, pozorování a fantazii. Zdálo by se evidentní, že se v oblasti estetické nesetkáme s formálním, zjednodušeně verbálním a pamětním osvojováním umělecké skutečnosti. V současné esteticko-výchovné praxi však dosud najdeme mnohé nedostatky, jejichž podstata tkví v opomíjení nebo v přímém ignorování principu názornosti.

V práci škol se ještě vždy nevychází z přímého emocionálně účinného poznávání uměleckých děl a estetických jevů, které by mělo být hlavním zdrojem

estetického rozvoje a především každého zobecnování v estetické oblasti. Estetické dílo hraje často úlohu pouhé dodatečné ilustrace učitelových výpovědí. Žáci si mechanicky (často i nevhodnými mnemotechnickými postupy) osvojují názvy uměleckých děl, která nikdy nevnímali, jména autorů, s jejichž jediným dílem se nikdy nesetkali a o jejichž životě a době nezískali jedinou názornou představu, i označení uměleckých vyjadřovacích prostředků a jiných formálních znaků uměleckých děl bez jejich konkrétní analýzy v živém organismu uměleckého díla. Takový přístup k estetické výchově se pak odráží v jejích výsledcích: jedinec nemá dostatečně bohaté, jasné a emocionální estetické představy; jeho vědomosti v estetické oblasti jsou formální, mechanicky osvojené a odtržené od živé estetické skutečnosti; estetické dovednosti, založené na nenázorném výcviku a na formálních vědomostech, jsou nedostatečné; postoj ke kráse a k umění není rozvinut, je indiferentní a někdy i negativní.

Princip názornosti vystupuje na všech úsecích estetickových práce. Při poznávání umění se uplatňuje názornost již při navození a expozici uměleckého díla, při seznamování s jeho obsahovou i formální stránkou, při poznávání autora a jeho díla jako celku i při nástinu vývoje umění, a to jak na počátku, tak v průběhu tohoto procesu jako podmínka správného, hlubokého a všestranného pochopení a emocionálního prožití díla i zobecnění uměleckých zkušeností. Při rozvíjení uměleckých dovedností technické a tvůrčí povahy vystupuje názornost jako stimulátor, průvodní ukázka i jako prostředek korigování výsledků.

Základní formy názornosti v estetické výchově můžeme klasifikovat do několika skupin: nazírání estetických jevů v přirozených podmínkách nebo v podmínkách pedagogické instituce, nazírání modelů, fotografií, obrazů a diapositivů, motorická názornost a symbolická názornost, nazírání filmu, videopořadů a názornost řeči. Z principu názornosti v estetické výchově vyplývají četné požadavky jak na pojetí a organizaci estetickových práce (například důsledně vycházet z živého nazírání uměleckých děl a estetických mimouměleckých jevů; posílit aktivní složky estetickových práce; podporovat formy, umožňující poznat umění v jeho vlastním uměleckém prostředí, tj. na koncertech, v divadle, v galeriích atd.), tak na pedagoga a na jeho přípravu (posílit jeho všestrannou uměleckou orientaci a ovládnutí jeho uměleckých dovedností) i na pomůcky estetickových práce.

S názorností úzce souvisí princip uvědomělosti, kterým rozumíme požadavek, aby žáci probírané látce plně rozuměli. Poznávané jevy se mají v jejich vědomí správně odrážet ve formě adekvátních estetických představ a přesných pojmů, soudů a úsudků. Žáci mají estetické jevy promýšlet a na základě srovnávání, analýzy a indukce mají postupně postihovat jejich souvislosti a zákonitosti. V principu uvědomělosti je vyjádřen i požadavek správně a přesně jazykově vyjadřovat získané zkušenosti, tj. přesně užívat termínů z umělecké a estetické oblasti, správně formulovat definice, popis, vysvětlení i obecné závěry. Konečně nelze opomenout ani požadavek, aby žáci správně chápali úlohu získaných vědomostí a dovedností a aby je uměli v praxi správně a tvořivě používat.

Při uplatňování principu uvědomělosti tedy sledujeme ten cíl, aby při všech poznávaných jevech a činnostech v estetické oblasti žáci správně postihovali jejich podstatu, význam a účel. Tak například při pěvecké výchově se postupně seznamují se zásadami hlasové hygieny i s důsledky neopatrného zacházení s hlasovým ústrojím, jednotlivá cvičení mají být odpovídajícím způsobem zdůvodněna, přednes písní se snaží za našeho vedení řešit vlastní analýzou ve shodě s charakterem písně (volbou vhodného tempa, dynamiky a agogiky, adekvátního pěveckého tónu, frázování, akcentace atd.). V jednotlivých estetickových předmětech žáci postupně poznávají spolu s uměleckými díly i četné informace o jejich autorech, o jejich formě i o okolnostech, významných pro jejich správné pochopení. Základní teoretické poznatky usnadňují žákům orientaci v estetické a umělecké oblasti, pomáhají jim rozřídit různorodé estetické zkušenosti, postupně si je uvědomovat a posléze i hodnotit.

Předpokladem efektivní estetickových práce je vedle její systematickosti, názornosti, uvědomělosti také trvalost jejich výsledků. Tento požadavek se týká jak estetických představ, vědomostí a dovedností, tak i estetických zájmů a estetického postoje ke skutečnosti. I v estetickovém procesu hraje tedy významnou úlohu princip trvalosti, který vyžaduje, aby vědomosti a dovednosti jednou osvojené se staly trvalým majetkem žáků. Jediná podmínka trvalosti se často v praxi vidí v opakování a procvičování. Nelze popřít, že pravidelný návrat k dílům, která poznáváme z nového aspektu, návrat k estetickým poznatkům, které si uvědomujeme v novém kontextu, i pravidelné procvičování základních uměleckých dovedností podstatně ovlivňuje trvalost výsledků estetickových práce. Zároveň však nelze, jak se mnohdy stává, opomíjet další významné faktory trvalosti, a to jednak obecné, platné i v jiných výchovných složkách, jednak specifické pro estetickou oblast.

Trvalost výsledků estetickových práce je v první řadě důsledkem zachování předcházejících základních principů, především principu systematickosti, aktivnosti, názornosti a uvědomělosti. Systematizace estetickových zkušeností, vědomostí a dovedností, aktivní formy jejich osvojování, stálá přítomnost vhodného názoru a snaha o adekvátní pochopení estetických podnětů jsou faktory, které podstatně ovlivňují produktivitu estetickových práce. K nim však přistupují ještě činitelé další. Na prvním místě je třeba uvést přiměřené pracovní tempo; jakýkoliv spěch v estetickových pracích, iluzorní snaha "ušetřit čas" ukvapeným a povrchním přístupem ke kterémukoliv estetickému jevu nebo poznatku působí nenahraditelné škody právě v estetické oblasti, kde rozhoduje klidné pohroužení, plné pochopení a citové prožití. S tím souvisí i požadavek vhodného výběru základního učiva, aby učitel nebyl nucen ke spěchu přemírou nepodstatných jevů a poznatků, s nimiž má žáky seznamovat. Trvalost v estetické výchově je konečně podmíněna i emotivností výchovně-vzdělávací činnosti, která je hlouběji rozebrána ve spojitosti s principem emocionálnosti.

V estetické výchově se v široké míře uplatňuje **princip přiměřenosti**, požadující, aby její obsah, formy a metody byly v souladu s věkovou vyspělostí a s dosavadními znalostmi a schopnostmi žáků. Z této obecné zásady, vyzvedané nescetněkrát moderní pedagogikou, vyplývají četné dílčí pedagogické požadavky. Východím požadavkem je zachovávat základní pravidla pedagogického postupu: od blízkého k vzdálenému, od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu a od snadného a jednoduchého k obtížnému a složitějšímu.

Z principu přiměřenosti dále vyplývá, aby pedagog znal obecné věkové možnosti skupiny, s níž realizuje estetickovýchovnou práci. V estetické oblasti bývají vlivem rozdílných schopností i vlivem různé úrovně dosavadního estetickovýchovného působení v rodině i v pedagogických institucích velmi různé předpoklady jedinců i celých skupin, které mnohdy neodpovídají předpokládaným možnostem daného věku. Proto je právě v estetické výchově velmi důležité, aby si pedagog na počátku i periodicky v průběhu práce zjišťoval podrobným průzkumem stav dosavadních vědomostí a dovedností žáků, jakož i stupeň rozvoje jejich schopností, a tomu aby přizpůsobil jak výběr estetických zážitků, vědomostí a dovedností, tak formy a metody své práce. V této *pedagogické diagnostice* je jeden z důležitých činitelů skutečné systematickosti a efektivnosti estetické výchovy. Princip přiměřenosti také vyjadřuje ještě jeden dílčí požadavek - požadavek *individuálního přístupu* k žákům (tj. přihlížet k rozdílným typům, charakterům a nadáním) a požadavek *individualizace* celého estetickovýchovného procesu.

Někdy se setkáváme s kritikou, že princip přiměřenosti vede ke snižování nároků na vychovávaného jedince, a objevuje se snaha formulovat *princip náročnosti*, odpovídající současným životním podmínkám. Jde však o nedorozumění. Princip přiměřenosti pouze odmítá dva možné extrémy: předimenzování požadavků na jedince, které může vést k jeho ztroskotání a frustraci, a poddimenzování nároků, které dostatečně nevyužívá všech možností jedince a brzdí jeho rozvoj. Přiměřenost znamená poznat skutečné předpoklady a možnosti jedince a pracovat na jejich úrovni.

Specifickým principem v estetické výchově je **princip emocionálnosti**. Na rozdíl od vědeckého poznávání charakterizuje poznávání umělecké především intenzivní podíl emocionální složky, takže se někdy přímo chápe jako poznávání emocionální. V estetickovýchovné práci je proto třeba vždy zajistit, aby estetické podněty skutečně působily na city, aby jedinec citově prožíval obsah i formu vnímaných a reprodukováných uměleckých děl a aby se estetické zážitky odrazily v jeho citovém životě.

Emocionálního prožitku můžeme dosáhnout pouze v podmínkách citové pohody, ve vlídném, laskavém a úpravném prostředí. Estetické podněty citově zabarví i jejich začlenění do blízké, známé a milé situace. Při estetickovýchovné práci stále udržujeme radostnou tvůrčí náladu, nedeprimujeme zbytečnými výtkami a spíše povzbudíme oceněním dobrých výsledků. Emocionální prvek se

odráží i v efektivitě estetickovýchovné práce. Tak například výzkumy ukázaly, že citový vztah k písni působí kladně na osvojování pěvecké techniky. Píseň, kterou měli žáci rádi a která je zaujala, zvládli technicky i přednesově rychleji a lépe. Proto při estetické výchově vždy přihlížíme k emocionálním činitelům. Nevytváříme prostředí sentimentální, rozčlivělé, ale posilujeme kladné citové zážitky a pocit životní radosti. Emocionální vliv estetické výchovy by se měl projevit v celém životě školy i výchovného zařízení.

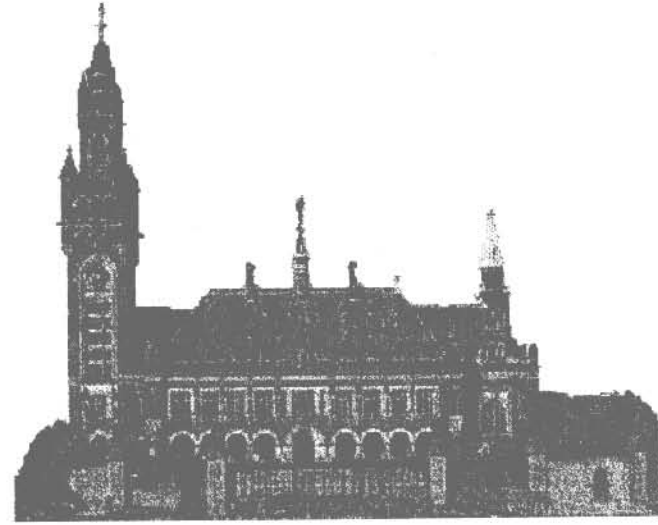
Vedle principu emocionálnosti je pro estetickou výchovu charakteristický **princip jednoty technických a uměleckých zřetelů**. Jeho podstatou je těsné sepeření technického výcviku s výchovou k chápání, reprodukci a případně i produkci v oblasti jednotlivých umění. Smyslem tohoto principu je překonat technickou samoučelnost v uměleckém výcviku. Tak například v hudební výchově rozvíjíme jednotlivé technické reprodukční dovednosti pokud možno v úzké spojitosti s prací na interpretaci vybraných vokálních nebo instrumentálních skladeb a chápeme je jako prostředek, který má tuto interpretaci zkvalitnit. Systematický technický rozvoj (který zdaleka nechceme tím podceňovat) a cílevědomá práce na základním repertoáru tak nestojí v protikladu, ale postupují v těsné jednotě.

Z rozboru v předcházejících kapitolách vyplynuly některé další specifické principy, charakteristické pro komplexní pojetí estetické výchovy. Připomeňme alespoň **princip jednoty aktivní a receptivní stránky** v estetickovýchovném procesu a **princip jednoty uměleckého a mimouměleckého okruhu** v estetické výchově za priority aspektů uměleckých. K nim přistupuje princip, který často nebývá dosud v praxi respektován - **princip jednoty všeobecné a odborné estetické výchovy**. Jde o to, aby celý estetickovýchovný proces, nezávisle na tom, ve které instituci a s jakými cíli se realizuje, se uskutečňoval na jednotných odborných základech a s jednotným odborně fundovaným přístupem ze strany pedagogů. I když nebudeme jistě ztotožňovat pěveckou nebo aktivní výtvarnou výchovu na všeobecně vzdělávacích a na odborných uměleckých školách, základy této výchovy jsou jednotné a měly by být jednotně zachovávány. Při všeobecné estetické výchově se v praxi často ustupuje od odborných hledisek a estetická výchova sklouzává na bázi "diletantismu" v negativním smyslu slova. Jednou z příčin tohoto jevu jsou jistě závažné nedostatky v přípravě učitelů na úseku estetické výchovy. Výzkum na školách ukazuje, že mnoho učitelů neovládá v dostatečné míře aktivní umělecké dovednosti, ať již jde o umělecké čtení, recitaci nebo dramatizaci v literární výchově, zpěv a hru na nástroj v hudební výchově nebo o kreslení, malování a modelování v oblasti výtvarné. Kořeny podcenění odborně fundované všeobecné estetickovýchovné práce jsou však současně v tom, že přežívá představa, že všeobecná a odborná estetická výchova jsou dva navzájem nezávislé světy se zcela odlišnými základy jak v koncepci, tak v technice i metodách práce.



V této stručné analýze jsme jistě nemohli vyčerpat celou rozsáhlou problematiku principů estetické výchovy. Pokusili jsme se vyzvednout alespoň základní principy a jejich specifčnost v estetickovýchovné oblasti. Zároveň by bylo jen vhodné ve formě **principu všestranného výchovného zaměření** podtrhnout, že podstata komplexní koncepce estetické výchovy spočívá mimo jiné v tom, že estetickovýchovná práce se chápe v širokém kontextu celé výchovy a že při zachování její specifčnosti máme vždy současně na zřeteli cíle ostatních složek výchovy a jejich vzájemné prolnutí v integrovaném výchovně-vzdělávacím procesu.

## Realizace estetické výchovy



### Škola a estetická výchova

I když se rozšiřují mimoškolní formy estetickovýchovného působení, zůstává škola i nadále oním místem, které sehrává v estetickém rozvoji mladé generace rozhodující úlohu. Stále více budou ovšem účinné školní formy estetické výchovy vyžadovat dostatečnou základnu v konkrétních estetických zkušenostech poskytovaných jak rodinnou výchovou, tak především bohatým kulturním a uměleckým životem společnosti i širokým uplatňováním estetických kritérií ve všech sférách lidského snažení. Za těchto podmínek případně školám všech stupňů v estetické výchově vedle úkolu poskytovat dostatečnou zásobu barvitých bezprostředních estetických podnětů klíčový úkol v tom, aby *integrovaly* tuto tříšť zážitků velmi často nediferencovaných, útržkovitých a nahodilých a dlouhodobě rozvíjely estetické vědomí i estetickou aktivitu jedince.

Jedině škola se svým promyšleným dlouhodobým pedagogickým systémem je s to provést hlubší zobecnění, klasifikaci a systematizaci těchto zkušeností a na základě teoretických zobecnění vést k tvorbě uvědomělých estetických soudů a postojů, zájmů a potřeb. V komplexním dlouhodobém estetickovýchovném procesu bude mít škola především funkci významného středního článku: od živelných, z větší části mimo školu získávaných estetických zkušeností bude na základě jejich učlenění, racionalizace a generalizace připravovat mládež k hlubšímu, uvědomělejšímu a angažovanějšímu postoji k estetickým jevům v celém životě společnosti.

Estetická výchova na jednotlivých stupních i typech škol má nepochybně své specifické rysy, které jsou podmíněny jak věkem a možnostmi žáků, tak profilem dané školy a v neposlední řadě i profilem učitelů (závislým na stupni připravenosti pro estetickou výchovu). Rozdíly mezi školami se projevují jak v cílech a obsahu, tak v prostředcích, formách a metodách estetické výchovy. Je třeba ovšem vidět, že i v pluralistickém školském systému by mělo jít vždy jen o modifikaci obecného modelu estetickovýchovné práce, kde hlubší koordinace a mezistupňová návaznost jsou žádoucími požadavky celého systému.

Školou, na které má estetická výchova v současné době poměrně nejvýhodnější podmínky, je bezesporu **mateřská škola**. Estetickovýchovné aspekty zdůrazňovali v předškolní výchově již od počátku 19. století její první teoretikové a zakladatelé mateřských škol jako Friedrich Fröbel v Německu, Jan Vlastimír Svoboda v českých zemích nebo později Marie Montessoriová v Itálii a další. Problémy estetické výchovy v předškolním věku poutají tradičně pozornost pedagogických teoretiků. Hlavní důvody tohoto zájmu o estetickou výchovu na mateřských školách můžeme vidět jednak v tom, že dětský svět bývá pokládán za svět zvláště bohatý na city, fantazii a tvořivost a bývá tradičně spojován s potřebou krásy, jednak v tom, že mateřská škola na rozdíl od všech ostatních škol si neklade převážně vzdělávací cíle, ale především cíle výchovné. Mateřská škola je koncipována jako komplexní výchovná instituce, která má dětem zajistit odpovídající harmonický životní režim a bohatou sféru prvních zkušeností, v nichž právě umění a krása skutečnosti je neodlučitelnou a významnou složkou. Pro teoretiky estetické výchovy je proto mateřská škola místem, k němuž znovu a znovu obracejí svou pozornost, neboť si uvědomují, že poskytuje estetické výchově relativně daleko větší prostor než kterákoliv jiná výchovná instituce v současné společnosti.

Již letný rozbor programů výchovné práce pro mateřské školy nám odhalí bohatství složek a forem estetickovýchovné činnosti. Jsou zde zastoupeny prakticky **všechny složky umělecké výchovy**: literární výchova (předčítání i umělecké vyprávění, recitace i dramaturgie), hudební a taneční výchova (zpěv, poslech hudby, hudebně pohybová složka), výtvarná výchova (kreslení, malování, modelování i další elementární výtvarné techniky jako vystřihování, nalepování nebo skládání) i divadelní výchova (využitím především loutkového a maňáskového divadla) a výchova filmová (předvádění diafilmů i dětských kreslených, loutkových i hraných filmů). Bohatě se rozvíjí i **estetickovýchovná práce v mimoumělecké oblasti**: estetická výchova přírodou, prostředím i činnostmi (pracovními, tělovýchovnými i zábavnými). Přitom již vzhledem ke specifice předškolního věku převažuje aktivní stránka estetické výchovy nad stránkou receptivní.

Rozmanité jsou i formy estetické výchovy na mateřské škole. Estetická výchova **prostupuje celodenním životem mateřské školy**; jí jsou jednak vyhrazena plánovaná zaměstnání (z mateřského jazyka, z hudební, z výtvarné a z dramatické výchovy), jednak se uplatňuje při hrách, při vycházkách, vlivem celého prostředí mateřské školy, v požadavcích na chování a vystupování dětí (jako jsou

požadavky týkající se osobní úpravy, forem mezilidských styků, péče o prostředí, stolování atd.) i v chvilkách věnovaných dětským zábavám a radostem.

Z naznačené koncepce by se zdálo, že je tedy na mateřské škole dosaženo cílů, o kterých jsme hovořili v předchozích kapitolách, a to za využití velmi pestré palety prostředků, forem i metod. Situace v terénu není ovšem tak jednoznačná. Úkoly estetické výchovy, poměrně podrobně rozpracované v programech výchovné práce na mateřských školách i v četných metodických příručkách a člancích, zdaleka se neuvádějí do života na všech mateřských školách a u všech učitelů.

První překážkou v jejich uskutečňování je sama **připravenost učitelů** pro tuto práci. Při komplexní přípravě současné učitelky mateřské školy se zdá takřka nad její síly kvalitně zvládnout všechny obory, v nichž má děti rozvíjet, i příslušné metodiky výchovně vzdělávací práce s dětmi. To se při estetické výchově odráží v tom, že některé učitelky výrazně preferují jen některou disciplínu, ve které pak mají s dětmi poměrně dobré výsledky. Tak jsme se při výzkumu mohli setkat s mateřskými školami, kde jsou děti velmi dobře vedeny po výtvarné stránce, jinde opět překvapí zpěv dětí a jejich zájem o hudbu, anebo schopnost emotivně a výrazně vyprávět a dramatizovat. I když jsme si vědomi, že integraci výchovné práce na mateřské škole velmi napomáhá systém jedné učitelky, stojí za úvahu, zda v případech, kdy tato učitelka nemá předpoklady pro splnění všech úkolů estetické výchovy, by neměla - jak se již někde děje - využít v některé estetickovýchovné disciplíně pomoci odborníka, který za dětmi pravidelně přichází.

V současné estetickovýchovné praxi na mateřských školách ještě značně zaráží jedna okolnost, a to její **nadměrná utilitaristická orientace**, která, po pravdě budiž řečeno, ovšem často nechýbí i na základní a střední škole. Právě v praxi mateřských škol se velmi často setkáváme s oním přístupem k estetické výchově, který estetické jevy chápe jenom jako vhodné prostředky k jazykovému, rozumovému nebo mravnímu rozvoji dětí. V pojetí některých učitelů vypadá estetická výchova asi takto: Děti se učí recitovat verše, aby si zlepšily výslovnost; poslouchají pohádku nebo povídku, aby si rozšířily a zpřesnily zásobu svých představ o skutečnosti, a reprodukuji ji proto, aby se naučily vyjadřovat; zpívají určitou píseň nebo si prohlížejí obrázek, aby si z nich odnesly mravní poučení, jak se mají chovat. Nemůžeme se divit, že za takového přístupu i při výběru materiálu pro estetickou výchovu padne volba nikoliv na esteticky hodnotná a dětem přístupná díla z poezie, výtvarnictví nebo hudby, ale na didaktizující a poučující výtvořiny mnohdy umělecky velmi málo hodnotné i zcela bezcenné.

V kapitole o cílech estetické výchovy jsme poukázali na to, že účinná estetickovýchovná práce plní řadu průvodních funkcí, které se dotýkají jiných složek výchovy, jako výchovy jazykové, rozumové, mravní nebo tělesné. V tom ovšem není její vlastní smysl. Estetická výchova má **vytvářet komplexní estetický vztah dětí ke skutečnosti** a zasvětit je do všech oblastí umění a krásy na základě jejich poznávání, prožívání a adekvátního vytváření. Všechny ostatní funkce je třeba

chápat jako průvodní, nemá-li přes veškerou práci s uměním a krásou estetický aspekt ze školy vymizet.

Vzniká otázka, co tedy dále dělat na mateřské škole z hlediska estetické výchovy. Odpověď se pokusíme shrnout do několika tezí:

- Především reálně uskutečnit na všech mateřských školách předpokládanou koncepci estetické výchovy.
- Prohloubit komplexní estetizaci celého života mateřské školy a harmonicky začlenit všechny složky estetické výchovy do výchovně-vzdělávací práce této instituce.
- Zlepšit přípravu učitelek mateřských škol z hlediska estetické výchovy a uvažovat zvláště na vícetřídních mateřských školách o využití odborně vedené estetické výchovy.
- Dobudovat síť mateřských škol, aby všechny děti mohly být v této formě výchovy podchyceny a dostaly tak základy pro pozdější školní formy estetické výchovy a výchovy vůbec.
- Zkušenosti estetické výchovy na mateřských školách, zvláště v mimoumělecké oblasti, by bylo žádoucí rozšířit i do praxe základních škol.

Na první estetické zážitky z rodiny a z mateřské školy navazuje **základní škola**. Má za úkol poskytnout všeobecné vzdělání, charakteristické svou mnohostranností, komplexností a těsnou vazbou se životem a s potřebami jedince i společnosti. Vedle základů z oblasti věd a techniky a vedle elementárního rozvoje morálního, pracovního a fyzického je jejím významným úkolem položit základy i ve sféře estetické.

Analyzujeme-li učební plány této školy, zjistíme, že jsou v něm dány poměrně dobré předpoklady ke splnění tohoto úkolu. V učebním plánu základní školy jsou zastoupeny hlavní estetickovýchovné předměty (mateřský jazyk a literatura, hudební výchova a zpěv, výtvarná výchova a někdy i výchova dramatická), četné možnosti pro estetickou výchovu se naskytají i v některých dalších předmětech (například v dějepise, v zeměpise, v cizím jazyce, v prvouce, ve vlastivědě, v psaní, v tělesné a sportovní výchově ad.) a obecné estetickovýchovné aspekty lze uplatnit ve veškeré výchovně-vzdělávací práci školy.

V dalším vývoji na tomto stupni školy proto pravděpodobně nepůjde tak o zásadní změny v učebním plánu a o zavádění nových disciplín zaměřených na estetickou výchovu mládeže jako spíše o *inovaci koncepce estetickovýchovné práce* ve speciálních i ostatních vyučovacích předmětech, v mimovyučovacích činnostech i v celém působení školního prostředí a životního způsobu školy. Bude zapotřebí se zamyslet, zda koncepce estetickovýchovné práce v jednotlivých předmětech odpovídá obecnému pojetí estetické výchovy, zda jsou vhodně stanoveny dílčí estetickovýchovné úkoly těchto předmětů, zda je dostatečně zajištěna vnitřní i mezipředmětová koordinace estetické výchovy i zda výběr materiálu

odpovídá všem současným kritériím, tj. zda se v něm odráží odpovídajícím způsobem snaha vycházet na jedné straně z bohatých uměleckých a estetických tradic národních i světových, a na druhé straně zajistit co nejtěsnější sepětí školy se současností a s perspektivami společnosti, především pak s perspektivami její kultury. Řešení těchto četných problémů se jistě odráží v nových učebních osnovách i v nových učebnicích a pomůckách pro estetickou výchovu a v tomto směru se můžeme nadít poměrně značných změn.

Vedle nové koncepce osnov, učebnic a pomůcek bude v dalším vývoji estetické výchovy na základní škole rozhodující, nakolik se podaří prohloubit *zajištění této výchovné složky, a to jak po stránce materiální, tak personální*. Nelze popřít, že v materiálním zabezpečení zaznamenala estetická výchova na základní škole v uplynulých letech určitý krok vpřed. Byly vydány četné obrazové materiály pro literární a hudební výchovu i soubory uměleckých reprodukcí pro besedy o umění v rámci výtvarné výchovy, série diafilmů a gramoreprodukci, rozvíjí se edice literárních děl pro domácí četbu žáků, vyvíjejí se některé technické pomůcky pro hudební výchovu apod. Zároveň i celková úprava mnoha základních škol hledá hlubší kontakty s moderním výtvarným citěním a opouští tradiční málo vlivné a nevýrazné řešení školních prostorů, učeben a jiných účelových místností.

Přes zjevné kroky vpřed jsme toho názoru, že bez zajištění optimálních *materiálních předpokladů* není myslitelný pokrok v estetické výchově na základní škole. Novou architektonickou úpravou i řešením vnitřního mikroklimatu by měla základní škola překonat mnohé strnulé návyky a dostat se na úroveň moderní architektury kulturních zařízení i bytového interiéru. Zvláště úzkým profilem jsou speciální učebny pro estetickovýchovné předměty, které by svým adekvátním vybavením i uspořádáním měly umožňovat soustředění k umělecké práci a k prožitku i k analýze uměleckých děl. Bude třeba překonat stav, kdy například pro hudební výchovu na některých základních školách chybí speciální hudebna, hudební nástroj i další vybavení jako gramorádio s odpovídající diskotékou, magnetofon s fonotékou, obrazový a notový materiál, nástěnné grafické tabule apod. I další vývoj výtvarné výchovy je těžko myslitelný bez speciálně zařízených kresliren, vybavených zásobou modelů, předloh a vhodných reprodukcí výtvarných děl. Prohloubení literární výchovy si též vyžádá dříve nebo později specializované vhodně adaptované pracovní pro tento předmět. Avšak i v zařízení pracoven pro ostatní předměty, pokud se v nich má estetická výchova náležitě uplatnit, by se mělo více než dosud přihlížet k estetickým aspektům. Vedle vlastního vybavení školy pro estetickou výchovu bude třeba dále rozvíjet edice vhodných materiálů (knižních, obrazových, diafilmových a filmových, gramofonových reprodukcí, magnetofonových kazet, videokazet aj.), které umožní požadovanou rozmanitost, pestrost, názornost, induktivnost a emocionálnost estetickovýchovné práce.

Veškeré materiální zabezpečení estetické výchovy na základní škole by se však mělo účinkem, kdyby se současně neřešila i otázka *personálního zajištění*

této složky výchovy. Jde v podstatě o tři problémy: o úroveň učitelů estetickovýchovných předmětů, o úroveň učitelů elementárního stupně základní školy z hlediska těchto předmětů a o připravenost všeho učitelstva k uplatňování obecných estetickovýchovných principů v celé práci školy.

Základní předpoklad pro kvalitativně vyšší úroveň této přípravy byl položen tím, že veškeré učitelské vzdělání bylo přeneseno na vysoké školy. Ve studiu učitelů estetickovýchovných předmětů půjde především o vyšší úroveň estetického, uměleckohistorického a uměleckoteoretického vzdělání i o zvýšení úrovně praktické umělecké připravenosti (dovedností výtvarných, pěveckých a instrumentálních i literárně reprodukčních a tvůrčích). Zvláště poslední složku je zapotřebí velmi vyzvednout, protože nejsou dosud výjimkou případy, že učitel-specialista není s to žákům předvést ani elementární ukázkou (ať zpěvem a hrou na hudební nástroj, nebo recitací, uměleckou četbou a dramatiizací). Zvláštní problém vzniká v estetickovýchovných předmětech na elementárním stupni, kde se pracuje systémem třídního učitele. I zde se nabízí, podobně jako na mateřské škole, řešení v odborném vyučování.

Otevřená zůstává otázka přípravy všeho učitelstva základních škol na plnění obecných estetickovýchovných úkolů ve všech vyučovacích předmětech. Dosavadní systém učitelského vzdělání nedává dostatek příležitosti k tomu, aby všichni učitelé získali základní estetické a umělecké vzdělání, osvojili si potřebné umělecké a estetické dovednosti a návyky a současně získali i dostatečnou orientaci v teorii estetické výchovy. Zde je třeba bezpochyby hledat jednu z hlavních příčin nedostatečného uplatňování požadavku estetické výchovy v celé výchovně-vzdělávací práci školy a v tomto směru bude vhodné učinit potřebnou nápravu.

Analyzujeme-li hlavní problémy, které bude třeba řešit ve spojitosti s estetickou výchovou na základní škole, nemůžeme se konečně vyhnout otázce *prohloubení metodické úrovně* v práci učitelů na tomto úseku. Náš výzkum v tomto směru odhalil až znepokojivé nedostatky jak v samém pojetí estetickovýchovné práce u jednotlivých učitelů základní školy, tak v metodice této práce se žáky. Obdobně jako na mateřské škole se setkáváme velmi často s jednostranným naukovým pojetím estetické výchovy a s její přílišnou utilitarizací. Dále v terénu zaráží její malá názornost, emocionálnost a soustavnost, malá koordinace mezi estetickovýchovnými předměty navzájem i mezi těmito předměty a předměty ostatními, malá péče o aktivní estetický rozvoj žáků (převážně receptivní přístup převládá v literární výchově, množí se však i v hudební výchově), zaráží i celkové podcenění kultury řeči, vystupování a úpravy, estetiky prostředí i jednotlivých činností. Je to jistě odraz nedostatků v přípravě učitelů, ale i toho, že se této složce výchovy nevěnovala soustavná metodická péče ani pozornost ze strany řídicích školských orgánů. Překonat tento stav považujeme za hlavní úkol základní školy v nejbližších letech.

Mateřská a základní škola mohou dát v estetické výchově mládeže jen první impulzy. Je to podmíněno omezenými věkovými možnostmi, dosud nerozví-

tými schopnostmi i nedostatečnými životními a uměleckými zkušenostmi. Právě v dospívání - v údobí *střední školy* - dochází k intenzivnímu rozvoji schopností chápat tematicky i formálně podstatně náročnější umělecká díla i estetickou stránku reality, která mládež obklopuje. Prudce narůstají životní zkušenosti mládeže i její historická orientace (bez které není možno plně pochopit většinu uměleckých děl) a problém mezilidských vztahů celospolečenské i intimní povahy se dostává do prvního plánu jejich zájmů. Právě v tomto údobí se dotváří také morální profil žáků, usměřují se jejich postoje ke skutečnosti - ke společnosti, k národu a jeho tradicím i perspektivám, ale i postoje k druhým lidem, k druhému pohlaví, k manželství a k rodičovství. Historie mravní výchovy ukazuje omezenou účinnost mravních přednášek a diskusí i omezený dosah organizačních opatření na tomto úseku. Stále jasněji se rýsuje právě *umělecké dílo jako silný činitel při vytváření individuálních etických představ, pojmů a ideálů, mravních postojů k realitě i adekvátních forem chování u dorůstající mládeže.*

Jaký základ podávají v tomto směru střední školy? Největší možnosti zde má *literární výchova*, která většinou jediná má povinné vyučovací hodiny v učebním plánu všech škol tohoto stupně. V literární výchově se postupně probojovalo několik základních progresivních koncepčních aspektů, které ovšem nejsou v praxi dosud v dostatečné míře realizovány. Máme na mysli především *požadavek, aby centrem práce bylo živé literární dílo, aby se národní literatura spojila se zkušenostmi z nejvýznamnějších děl literatury světové, aby do osnov proniklo i základní poučení o nejrozšířenějším umění naší doby - o filmu, i o umění divadelním a o spojitosti literatury s jinými uměleckými druhy (s hudbou, s výtvarnictvím ad.).* I když tento základ poskytovaný v rámci literární výchovy má dosud četné nedostatky (jako je přečeňování znalostí proti živým emocionálním estetickým zážitkům, namnoze historizující přístup k literatuře, nedostatečný zřetel ke světové literatuře a ke vztahům literatury k jiným uměním atd.), představuje alespoň výchozí bázi pro další mimoškolní a mimoškolní formy estetické výchovy.

Úplně mimo program povinné výuky často stála a většinou dosud stojí na středních školách rozsáhlá oblast umění výtvarného, hudebního a tanečního. Záleží plně na dobré vůli učitelů mateřského jazyka a literatury, občanské výchovy, dějepisu, případně některých dalších humanitních předmětů, nakolik se podle vlastních možností, zájmů a znalostí zmíní i o těchto důležitých okruzích kultury a nakolik díla těchto umění i některé estetické stránky mimoumělecké reality přiblíží žákům také smyslově názornou a esteticky účinnou formou. Volitelné a nepovinné estetickovýchovné disciplíny, zaváděné učebními plány středních škol (jako např. literární seminář, dějiny kultury, estetika, hudební výchova, výtvarná výchova, umělecký přednes), nejsou pak namnoze v praxi vůbec realizovány.

Tím nechceme nijak podceňovat různé *mimovyučovací formy estetickovýchovné činnosti* (ať již hromadné, skupinové nebo individuální), avšak dosavadní

zkušenosti ukazují, že tyto emocionálně často velmi účinné formy mají především možnost dát žákům jednotlivé izolované umělecké zážitky. V estetické výchově však jde o víc: Poskytnout do jisté míry základní syntetický obraz kultury vlastního národa i světového umění, a to jak současného, tak i umění nejvýznamnějších klasiků, bez něhož nelze dnešní umění plně pochopit a docenit. V estetické výchově je sice třeba se vyvarovat teoretizování, současně je však nutno překonat i druhý extrém - podcenění základního systematického všeobecného uměleckého a estetického vzdělání.

V našich úvahách klademe zvláštní důraz na uměleckou stránku esteticko-výchovné práce. Není to náhodné. Nechceme nikterak podceňovat úlohu estetického aspektu v celém životě střední školy. Je jisté správné současné úsilí o nové estetické prostředí školy i o uplatnění estetických hledisek v práci, v činnostech, ve vztazích a postojích žáků. Řešením těchto závažných problémů však nesmíme upadat do sebeuspokojení, že z hlediska estetické výchovy děláme dosti. Hlavní nedostatek, který volá po řešení, tkví na středních školách především v oblasti *základní všeobecné umělecké výchovy žáků*. K jeho překonání bude vhodné zvážit některá perspektivní opatření. V dalším vývoji bude žádoucí posílit esteticko-výchovné disciplíny v učebním plánu středních škol. K tomu se nabízí několikero řešení:

- ♦ Rozšířit literární vyučování o základní kapitoly ze světové literatury, z výtvarnictví a z hudby, jakož i z filmu a z divadelnictví a zajistit adekvátní doplnění odborné přípravy učitelů mateřského jazyka a literatury.
- ♦ Prohloubit v rámci dějepisného vyučování kapitoly o vývoji umění (především novodobého), a to v typických příkladech (nejde tak o verbální osvojení určitých údajů, jako o přímé smyslové vnímání a pochopení základních uměleckých děl).
- ♦ Posílit esteticko-výchovné aspekty v občanské výchově, která je zařazena v učebních plánech všech typů středních škol.
- ♦ Začlenit do učebního plánu středních škol vedle literatury i výchovu hudební a výchovu výtvarnou.
- ♦ Uvážit perspektivní zavedení syntetického předmětu "estetická výchova", který by integroval rozvoj v oblasti estetických jevů uměleckých i mimouměleckých a z hlediska potřeb kulturního života společnosti.

Posílení esteticko-výchovných předmětů na středních školách samozřejmě ještě nevyřeší složitou problematiku estetické výchovy dorůstající mládeže. Druhým důležitým úkolem je *prohloubit esteticko-výchovný aspekt ve všech vyučovacích předmětech na středních školách* (a to jak v předmětech všeobecně vzdělávací povahy, tak i v předmětech odborně zaměřených) a uplatnit estetické zřetele v celém životě těchto škol (v jejich úpravě, v jejich životním režimu, v požadavcích na žáky i na pedagogické pracovníky). Zároveň se jeví jako stále naléhavější požadavek *rozšířit mimotřídní a mimoškolní formy esteticko-výchovné práce* na bázi

systematického estetického rozvoje v povinných esteticko-výchovných disciplínách. Mimotřídní a mimoškolní formy estetické výchovy poskytují především vlastní umělecké a estetické zážitky žákům a stimulují jejich uměleckou a estetickou aktivitu, ve vyučování se pak uskutečňuje jejich syntetizace a integrace.

Přikročit k hlubšímu řešení této problematiky na středních školách je životní potřebou rozvoje umělecké a estetické kultury naší společnosti a podmínkou skutečně komplexního rozvoje naší mládeže. Jedině tak uvedeme v život ideje, za které bojovali v české pedagogice Otakar Hostinský, Vladimír Helfert a četní další estetikové, uměnovědci i pedagogové, a zajistíme i na uměleckém a estetickém úseku žádoucí pokrok naší společnosti.

Absenci širší aktivní estetické výchovy na základních a středních školách částečně paralyzují *základní umělecké školy*, které ovšem mohou podchytit jen malou část mládeže, a to pouze v místech, kde jsou tyto školy zřízeny. Základní umělecké školy realizují většinou čtyři obory: hudební, taneční, výtvarný a literárně dramatický. Základní umělecké školy jednak podchycují talentované děti, které připravují pro vyšší odborné umělecké vzdělání, jednak - a v tom je třeba vidět jejich hlavní smysl - umožňují širokým vrstvám mládeže estetický rozvoj podle jejího vlastního zájmu a zaměření a za odborného vedení zkušených uměleckých pedagogů. Tyto školy poskytují mládeži příležitost, aby část svého volného času strávila v radostné tvůrčí umělecké činnosti, a připravují v řadách uměleckých amatérů a umělecky vzdělaných občanů důležité zázemí pro kulturní život naší společnosti.

Pro uskutečnění esteticko-výchovných záměrů ve společnosti nabývá stále většího významu řešení problému estetické výchovy na vysokých školách. **Vysoké školy** připravují několik skupin odborníků, jejichž působení ve společnosti je velmi těsně spjata s esteticko-výchovnými snahami naznačenými v předchozích kapitolách. V první řadě je třeba jmenovat *vysokoškolskou přípravu umělců*, kteří svou tvorbou vytvářejí výchozí předpoklady pro estetickou výchovu a svou činností přímo do estetické výchovy ve společnosti aktivně zasahují. Vedle nich zaujímají z hlediska estetické výchovy stále významnější místo *teoretikové estetiky a jednotlivých věd o umění*, jejichž odborná činnost a zvláště činnost kritická, publicistická a popularizační plní - ať si to uvědomují či nikoliv - také významnou esteticko-výchovnou úlohu.

Velkou skupinu absolventů vysokých škol tvoří *učitelé* všech stupňů všeobecně vzdělávacích i odborných škol, kteří mohou, pokud jsou k tomu náležitě připraveni, přímo realizovat četné úkoly estetické výchovy mládeže ve školních podmínkách. Konečně vychovávají vysoké školy *široký okruh pracovníků*, kteří odcházejí do výroby a na nejrozmanitější pracoviště, kde též mohou uplatňovat estetické zřetele v oblasti technické estetiky, estetiky prostředí, práce i mezilidských vztahů. I u této skupiny studentů vysokých škol nebude možné esteticko-výchovné zřetele nadále opomíjet.

*Estetická výchova na vysoké škole má jednak dovršit estetické vzdělání a výchovu posluchačů, integrovat jejich estetické poznatky a zkušenosti a přispět k estetizaci jejich životního způsobu, jednak připravit studenty k plnění estetickovýchovných úkolů a k prosazování estetických zřetelů na jejich budoucích pracovištích.* Jestliže první úkol znamená dovršení estetického vzdělání a estetické kultury jednotlivce, druhý úkol je součástí profesní přípravy absolventa a má široký společenský dosah. Je samozřejmé, že jeho plnění je podmíněno uskutečněním prvního úkolu, tj. vlastním estetickým rozvojem posluchače. Můžeme tedy zjednodušeně říci, že vysoká škola by měla v estetické oblasti jednak dovršit estetickou výchovu (všeobecnou i odbornou) svých posluchačů, jednak je připravit pro estetickovýchovnou práci v nejširším měřítku. Nemusíme zajisté zvláště podotýkat, že jde spíše o perspektivu než o současný stav a že si tuto perspektivu vysoké školy zdaleka ještě v plném dosahu neuvědomují.

## *Kulturní zařízení a estetická výchova*

Vedle škol všech stupňů jsou nejvýznamnějším činitelem estetické výchovy mládeže i dospělých kulturní zařízení. Rozsahem sítě těchto institucí i jejich úrovni stojí náš stát na předním místě v evropském i světovém měřítku. Tato zařízení nejsou samozřejmě jenom institucemi výchovnými. Vedle výchovy plní své funkce specifické: odpovídají za tvorbu kulturních hodnot i za jejich zachování, prezentaci a ochranu.

Muzea a galerie, knihovny, divadla, objekty památkové péče, zoologické a botanické zahrady, hvězdárny a planetária i další zařízení vytvářejí svými fondy, svými prezentacemi a celou svou činností významné předpoklady pro rozvoj vědy a techniky, umění a celého kulturního života společnosti. Svými výsledky umožňují zároveň výchovné působení intencionální i funkcionální povahy. Hodnoty, které poskytují, i podmínky, za kterých to poskytují, obohacují poznání i citové prožitky lidí, stimulují jejich zájmy, uspokojují jejich potřeby a rozvíjejí jejich pohled na svět i jejich profil morální. Účinnost výchovného působení kulturních institucí se samozřejmě zvyšuje tím, nakolik je propojeno s činností škol, sdělovacích prostředků i rodiny.

Kulturní institucí tradičně úzce spjatou s výchovou je muzeum. Je to zařízení určené k uchování a vystavování vědeckých, technických a uměleckých sbírek, které slouží k informaci veřejnosti, k vědecké, technické a umělecké činnosti i k výchovně-vzdělávacímu působení na široký okruh návštěvníků. I když je obsahová orientace muzeí různá, jedno je z hlediska estetické výchovy spojuje: Své podněty poskytují vždy v estetizované formě, prostřednictvím esteticky účinného poznání i esteticky účinných činností, které zanechávají v jedinci dlouhodobé estetické prožitky a zvyšují jeho citlivost k estetické stránce skutečnosti.

Česká republika má bohatou muzejní tradici a jak počet muzeí, tak počet výstav i počet návštěvníků svědčí o vysoké aktivitě v této oblasti. Muzea jsou různě organizována podle toho, zda jde o muzeum centrální, oblastní nebo místní. Také vnitřní struktura je dána posláním i tradicí dané instituce. Jsou muzejní zařízení komplexní povahy, ve kterých najdeme expozice z mnoha oblastí vědy, historie i kultury. Typickým příkladem takové instituce je Národní muzeum v Praze (založené již v roce 1818), v jehož objektech jsou začleněny sbírky historické, národopisné, přírodovědné, hudební i tělovýchovné. Vedle těchto komplexních muzejních zařízení rozvíjejí svou činnost muzea specializovaná, i když si svým rozsahem i počtem exponátů často nezádají s předcházejícím typem. Jde o specifická muzea historická, literární, technická, zemědělská, pedagogická i muzea věnovaná jednotlivým významným osobnostem vědeckým, kulturním i politickým.

Základní formou výchovného působení muzeí jsou expozice. Tyto expozice mohou být stále, krátkodobé nebo i dislokované (putovní). Měly by být účinné, musí spojovat bezprostřední působení na smysly s podněty, které vedou návštěvníka k myšlenkovému zpracování a zobecnění daných zkušeností. O účinnosti expozice rozhodují takové okolnosti, jako je výběr a uspořádání exponátů, jejich umístění i jejich vhodné spojení s odpovídající slovní informací.

V muzeích právem poutají a esteticky uspokojují podněty komplexní povahy - rekonstrukce archeologických nálezů, makety historických výjevů, simulace přírodních scénérií, ale i vhodné modely, schémata a grafy. Proto si návštěvník odnáší neopakovatelný zážitek z berlínské instalace babylonské Ištariny brány nebo Pergamského oltáře, proto je středem pozornosti kyjevského přírodovědného muzea soubor velkých přírodních diorám, proto přicházejí návštěvníci znovu do brněnského Antroposu vidět prehistorickou krajinu s mamutem i pračlověkem. V dnešním muzeu nejde o koncentraci exponátů ve velkém množství, ale o tvůrčí a reprezentativní výběr, adaptovaný mnohdy i pro určitou návštěvníckou skupinu. Proto někdy existují i vybrané expozice pro širší veřejnost a specializované expozice pro odborníky. K prohloubení účinnosti bývají mnohé expozice současně doprovázeny filmem, různými druhy projekcí včetně polyekranu, uzavřeným televizním okruhem, diafonem i stereofonním zvukovým zařízením.

Výchovně-vzdělávací činnost muzeí se však neomezuje jenom na expozice. Muzea organizují přednášky, besedy a diskuse ve vlastních specializovaných učebnách nebo i mimo budovu muzea, zřizují zájmové a pracovní kroužky a rozvíjejí rozsáhlou činnost publikační a propagační. Připravují popularizační letáky a brožury pro informaci zájemců, katalogy k expozicím pro hlubší poučení návštěvníků i vlastní vědecké práce věnované exponátům i výchovně-vzdělávací činnosti muzea. Zanedbatelný není ani vliv celkové atmosféry muzea na návštěvníky. Architektura muzea, estetické uspořádání expozic, využití různých materiálů a technik pro upoutání pozornosti - to vše dělá z muzea místo hlubokých zážitků, které často nevytvoří z představ návštěvníků po celý život.

Koncepčně i stylem práce jsou muzeím nejbližší galerie, zaměřené na historické i současné výtvarné umění (malířství, sochařství, uměleckou keramiku ad.). Obdobně jako muzea mají i galerie jak stále expozice, tak expozice dočasné. Dočasné expozice čerpají jednak z depozitářů, jednak se opírají o výměny - domácí i zahraniční. Právě výměnami mohou neustále obohacovat své kulturní působení a i stálý návštěvník tak nachází nové podněty a inspiraci. Také o galeriích platí, že základem jejich výchovně-vzdělávacího působení jsou expozice, ke kterým přistupuje činnost přednášková, besedy a diskuse, komplexní kulturní akce v prostorách galerií (za uplatnění hudby, recitace nebo dramati- zace) i působení nejrozmanitějšími formami tiskovin.

Návštěva galerií patřila tradičně k vrcholným uměleckým i estetickým zážitkům. Pobyt v Louvru nebo v Pradu, v Ermitáži nebo Trefjakovské galerii,

v galeriích římských nebo florentských nevytvoří na léta z představ návštěvníků a stává se zdrojem trvalých kulturních potřeb a zájmů. Také pražská Národní galerie, do jejíhož komplexu náleží sbírka starého českého umění (Jiřský klášter), sbírka českého malířství 19. století (Anežský klášter), sbírka českého malířství 20. století (Veletržní palác), sbírka českého sochařství 19. a 20. století (Státní zámek Zbraslav), sbírka evropského umění (Šternberský palác), grafická sbírka (Palác Kinských) a tři výstavní prostory pro krátkodobé expozice (Královský letohrádek, Jízdárna Pražského hradu a Valdštejská jízdárna), se může spolu s některými dalšími oblastními galeriemi postavit po bok svým zahraničním partnerům, a to jak architektonickým řešením svých areálů, tak obsahem svých fondů i úrovní svých expozic. Soustavnou estetickou výchovou ve škole, mimo školu i v rodině je zapotřebí zajistit, aby galerie měly stále širší okruh informovaných a angažovaných návštěvníků, kterým stále i dočasné expozice i další výchovně-vzdělávací akce budou trvalým zdrojem poučení i radosti.

S předcházejícími dvěma kategoriemi kulturních zařízení těsně souvisí **kulturní památky**, které poskytují mnoho podnětů k estetickému rozvoji širší veřejnosti. Česká republika je bohatá na kulturní památky všech historických období, zvláště pak na památky románské, gotické, renesanční a barokní. I památky minulého a našeho století (například secesní) jsou zastoupeny v širokém výběru. Na péči o tyto památky věnuje společnost nemalé prostředky, zabezpečuje jejich rekonstrukci, údržbu i adekvátní sociální využití v současných podmínkách.

Hodnotu památek můžeme nazírat z několika hledisek. Hodnota památky je především v její dokumentární funkci: je živou učebnicí dávné i nedávné historie, je dokladem našeho hospodářského, sociálního i kulturního vývoje. Hodnota památky je současně i v ní samé jako materiálním produktu určité doby; památka je významné umělecké, vědecké nebo technické dílo, které ještě dnes v mnoha směrech oceňujeme. Hodnota památky je konečně také v jejím stáří: je odkazem minulosti naší současnosti, je objektem, který prohlubuje kontinuitu generací na našem teritoriu (Vinter, 1974, s. 29 ad.).

Základním problémem péče o kulturní památky je otázka jejich organického začlenění do současného života. V tomto směru se nabízí několik možností. Některé památky si zachovávají i v dnešní době svou původní funkci. Tak Pražský hrad funguje jako sídlo řídicích orgánů, i když v nových podmínkách, v nové koncepci a v nové organizaci. Také většina historických chrámů si zachovává svou původní náboženskou funkci. Často však dochází k funkčnímu přehodnocení, motivovanému většinou komplexním kulturním využitím historické památky. Mnohé galerie jsou umístěny v bývalých zámcích a palácích: Louvre v bývalém královském paláci v Paříži, Ermitáž v carském paláci v Petrohradě, pražská Národní galerie v renovovaných objektech palácových a klášterních. Toto spojení kulturní památky s aktuální kulturní funkcí povyšuje hodnotu památky i příslušného kulturního zařízení.

Výchovné zaměření činnosti v oblasti kulturních památek má dvojitý směr. Na jedné straně jde o využití hodnot dané památky nebo památkové rezervace pro další rozvoj občanů, pro obohacení jejich poznání i prohloubení jejich citlivého vztahu k životu a jeho hodnotám. Na druhé straně má dnes výchova v této oblasti nemalý úkol: navodit odpovědný přístup občanů k významnému odkazu minulosti, napomoci v péči o tyto dokumenty naší historie, aktivně se podílet na ochraně kulturních památek. Investice na tomto úseku by byly zbytečné, kdyby nebyly současně podporovány péčí a pomocí všech občanů.

Významným činitelem mimoškolské výchovy mládeže i dospělých jsou knihovny. V těchto institucích je soustředěn nesmírný fond informací i obrovský zdroj estetických prožitků. Síť knihoven plní několik funkcí. Podílí se na vědecké a odborné činnosti, slouží popularizaci jednotlivých oborů a poskytuje širokému okruhu čtenářů bohatý výběr beletrie pro poučení i pro potěšení ve volném čase. Není výchovné oblasti, která by nebyla knihovnami pokryta od roviny nejobecnější až po nejkonkrétnější, od teoretických spisů až po literaturu faktů, cestopisy a memoáry.

Současné knihovny neplní pouze funkci depoziční a distribuční. Výchovná funkce knihoven se uskutečňuje v různých formách práce se čtenáři, jako je služba nabídková, poradenská a rešeršní, besedy o knihách, styk čtenářů s autory, propagační činnost prostřednictvím hesel, letáků, nástěnek i dalších popularizačních tiskovin. Také volná nabídka knih a časopisů k nahlédnutí aktivizuje v mnoha knihovnách návštěvníky, podněcuje jejich zájmy a obohacuje jejich rozhled. Knihovny patří ke klasickým výchovně-vzdělávacím institucím. Také v dnešní době mají - adekvátně modernizované a technicky vybavené - své přední místo v této oblasti a je žádoucí jich plně využívat.

Hluboké zážitky, bohaté poučení i estetické uspokojení poskytují mládeži i dospělým divadla, koncerty a kina. Jsme tradičně zemí divadel, hudby a filmu. Síť divadelních scén patříme na přední místo ve světě, naše opery, balety i činohry hostují s úspěchem v zahraničí, naši pěvci i herci soutěží s předními zahraničními interprety. V oblasti hudby stále platí, že jsme konzervatoří Evropy, naše orchestry, komorní soubory i sólisté koncertují po celém světě. I v oblasti filmu naše produkce svým rozsahem, bohatstvím žánrů i mistrovstvím našich tvůrců nás řadí na čestné místo v mezinárodním měřítku.

Divadla, koncertní zařízení i kina se podílejí na rozvoji jedince v několika směrech. Přední úlohu hraje samozřejmě vlastní umělecké dílo, které je danou institucí diváku nebo posluchači zprostředkováno. Z tohoto hlediska je velmi důležitý výběr prováděných uměleckých děl. Dramaturgický plán by měl poskytovat přední díla různých slohových údobí, různých žánrů, různých autorů i různých uměleckých forem a prostředků tak, aby si divák nebo návštěvník obohacoval rozhled, aby srovnával a zobecňoval své umělecké a estetické zkušenosti a zároveň aby si prohluboval svůj vztah k umění a k jeho hodnotám,

aby vybraná díla podněcovala jeho zájem i potřebu pravidelně se podílet na kulturním životě.

K tomu napomáhají i další formy výchovně-vzdělávacího působení těchto institucí. Zanedbatelné především není samo prostředí divadla, koncertního zařízení nebo kina. Jeho atmosféra se přenáší i na přístup k interpretovanému dílu a k umění vůbec. Pozitivní úlohu hraje i vkusně koncipovaný tištěný program, který je často hlavním průvodcem diváka nebo posluchače na cestě za hlubším poznáním autora, díla i jeho interpretace. Podceňovat nelze ani vhodnou propagaci prostřednictvím nástěnných programů, plakátů či jiných forem působení na veřejnost. V tomto směru mohou napomoci také sdělovací prostředky: Recenze nebo kritika v denním tisku, reportáž nebo interview v rozhlase, několik výrazných záběrů na televizní obrazovce mohou sehrát nemalou úlohu při konečném rozhodování jedince o návštěvě divadla, koncertu nebo filmového představení. Nejsilnější činitel je ovšem sám umělecký zážitek. Aby však mohl adekvátně zapůsobit, potřebuje dostatečně informovaného, motivovaného a zájmem naplněného diváka nebo posluchače.

Z hlediska estetické výchovy nejsou bez významu ani kulturní zařízení přírodovědného typu - hvězdárny a planetária, zoologické a botanické zahrady. Poskytují zajímavé a názorné poučení, podněcují přírodovědné zájmy a napomáhají k vytváření komplexního pohledu na skutečnost. I když je jejich dominantou oblast přírodovědná, díky přitažlivému a barvitému prostředí i neopakovatelným zážitkům z bezprostředního styku s přírodou mají nemalý podíl také na estetickém rozvoji jedince a na utváření jeho estetického vztahu k přírodě a prostředí.

Na výchově citlivého vztahu k přírodě se účinně podílejí také národní parky a chráněné oblasti. Světové ekologické hnutí dosahuje toho, že se nejvýznamnější krajinné útvary postupně vyhláší za národní parky a chráněné oblasti, pro které platí zvýšená péče o uchování nenahraditelných hodnot přírodních i estetických. Návštěva těchto míst je pro každého člověka neopakovatelným estetickým zážitkem, daným bezprostředním kontaktem s živou přírodou. Návštěvníci jsou informováni o vývoji, významu a hodnotách daného krajinného útvaru, jsou vedeni po naučných stezkách na nejzajímavější místa a jsou především získáváni k aktivní péči o přírodní prostředí.

Vedle kulturních institucí se na estetické výchově široké veřejnosti podílejí stále ve větší míře také hromadné sdělovací prostředky (masová komunikační média) - tisk, rozhlas, film a televize. Díky moderní technice mají široký rozsah působení, vstupují do každé rodiny, provázejí každého jedince a slouží mu v kterékoliv životní situaci. V nejrůznějších vrstvách obyvatelstva mají již svou tradici, své každodenní místo, svou nezastupitelnou funkci. Informují o událostech doma i ve světě, přinášejí zprávy z politiky, ekonomiky i kultury, z vědy, techniky i umění, přibližují svět práce, zábavy i sportu. Svě čtenáře, posluchače a diváky nejen informují, ale i přesvědčují a dávají jim rady i varování.



Někdy se setkáváme s pochybami, zda vůbec můžeme sdělovací prostředky zahrnout do oblasti výchovy a vzdělávání. Tyto prostředky prý nevychovávali, ale pouze informují. Tuto tezi je nutno obrátit. *Tyto prostředky informují a tím vychovávají.* A to daleko intenzivněji, sugestivněji a účinněji než většina prostředků tradičních.

Estetickovýchovný proces - jako každý výchovně-vzdělávací proces - probíhá v několika rovinách. Na počátku stojí poznání estetických jevů a jejich utřídění, na to pak navazuje zobecňování zkušeností, které posléze vyúsťuje ve vyvození obecných závěrů. Na tomto základě se utvářejí jedincovy postoje ke skutečnosti, jeho přesvědčení, zájmy a potřeby, které nakonec vedou k adekvátnímu chování.

V tomto složitém procesu plní sdělovací prostředky svým informačním systémem především výchozí úkol: *umožňují poznání faktů, jejich utřídění a srovnání.* V této oblasti jsou dnes nezastupitelné. Jejich působení se samozřejmě neomezuje pouze na tuto rovinu. Přinášejí i dílčí zobecňování a stále více posilují formy, které umožňují čtenáři, posluchači nebo divákovi *proniknout k podstatě jevů a odhalovat samy zákonitosti skutečnosti.* V tomto směru působí odborné statě v tisku, přednášky, besedy a diskuse v rozhlasu a v televizi a především vědecký a vědeckopopulární film.

Již v předchozích úvahách jsme rozlišili výchovu intencionální a funkcionální a ukázali jsme, jak se vzájemně prolínají, doplňují a násobí. Typickým příkladem jsou právě sdělovací prostředky. V současné době přibývá statí, programů a relací, které mají vyhraněně *intencionální výchovně-vzdělávací funkci.* Jde o různé kurzy, pořady a akce, které jsou často přenesením klasických výchovně-vzdělávacích forem na stránky tisku, do rozhlasového přijímače, na plátna kin nebo na televizní obrazovku. To je však jen zlomek výchovného působení sdělovacích prostředků. *Funkcionálně* působí na rozvoj jedince prakticky každý podnět těchto prostředků, každá relace, každé slovo hlasatele nebo komentátora, každý obrazový záběr z přírody, ze života společnosti i z kultury.

Sdělovací prostředky *vychovávají* výběrem faktů, které poskytují, jejich uspořádáním v komplexních relacích, jejich interpretací i hodnocením. Otázky politické, sociální i kulturní nejen exponují, ale vtahují do nich účastníky a umožňují podílet se na jejich řešení. Učí tak vidět problémy, chápat je v širších souvislostech a hledat jejich optimální řešení. Současně působí i silou příkladů, které před čtenáře, posluchače nebo diváka staví a které komentují a hodnotí. Technická vyspělost, bezprostřední názornost i emotivní sugestivnost činí z hromadných sdělovacích prostředků velmi účinný nástroj výchovy a vzdělávání široké veřejnosti.

Relativně nejstarším sdělovacím prostředkem je **tisk**. Jeho estetickovýchovné působení se projevuje v několika směrech. Tisk poskytuje především širokému okruhu čtenářů obraz o kulturním a uměleckém životě u nás i v zahraničí. Přináší základní dokumenty, které analyzují pojetí, stav i perspektivy

kultury ve společnosti. Ve zpravodajských rubrikách odráží ~~každodenní události~~ kulturního života, přináší aktuální zprávy o kulturních výročích, o významných premiérách, vernisážích nebo edicích. V kulturních rubrikách poskytuje čtenáři populárně vědecké statě o kulturní a umělecké problematice, pravidelně uveřejňuje kritiky kulturních akcí a učí tak čtenáře chápat kulturní jevy, vidět je v širších souvislostech a správně je hodnotit. Zanedbatelná není ani kulturní inzerce. Tisk přináší nabídku programů divadel a kin, koncertů, výstav i dalších kulturních akcí u nás i v zahraničí. Významným estetickovýchovným činitelem je i grafická úprava tisku, zvláště pak hodnota ilustrací deníků a časopisů, odborných knih i beletrie.

Vedle tisku působí v nejšířší veřejnosti každodenně **rozhlas** s pestrou nabídkou nejrozmanitějších programů: zpravodajských relací, komentářů, besed a interview, svědectví, ale i poradenské služby, reakcí na ohlasy posluchačů ad. Pořady informativního a vzdělávacího charakteru se prostupují s pořady uměleckými a zábavnými tak, aby byl posluchač neustále upoután zajímavými a přitažlivými podněty, aby byl do pořadu vtahován, aby se překonal rozšířený zlovyk používat rozhlasu jako pouhé zvukové kulisy. Za jediný rok rozhlas odvysílá přes 100 tisíc vysílacích hodin, z toho přes 50 % pořadů hudebních a přes 10 % pořadů literárně dramatických. Je to obrovský časový prostor a jeho hodnotné, přitažlivé a výchovně účinné vyplnění není za současné konkurence jiných sdělovacích prostředků úkol snadný a jednoduchý. Přitom rozhlas má své přednosti, zvláště v oblasti literárně dramatické, kde daleko více aktivizuje fantazii posluchačů než film nebo televize.

Široké je uplatnění dalšího sdělovacího prostředku - **filmu**. Od jeho objevu nás dělí jen několik desetiletí, jeho zásah do života a především do oblasti výchovně-vzdělávací byl však gigantický. Film umožnil nejšířším vrstvám uvidět a uslyšet, co bylo dosud dostupné jen několika jedincům, demokratizoval kulturní hodnoty a stal se univerzálním nástrojem poznávání a chápání světa. V estetické výchově si někdy ještě plně neuvědomujeme všechny možnosti, které filmová technika poskytuje. Film umožňuje přiblížit skutečnost v optimální velikosti i tempu, odhaluje barvy, tvary i pohyb skutečnosti, konfrontuje realitu se schématem a grafem a to vše s vhodným slovním doprovodem, výkladem nebo komentářem.

Z hlediska estetické výchovy jsou významné filmy krátké a středometrážní. Mezi nimi zaujímají důležité místo *filmy dokumentární a populárněvědecké*, přibližující svět umění a estetických jevů v přírodě a společnosti. Zanedbatelné nejsou ani *filmy kreslené a loutkové*, které mají v našem státě významnou tradici. Nejvýznamnější z hlediska estetické výchovy jsou samozřejmě *umělecké filmy* na aktuální i historická témata, filmové prepisy významných děl literárních i filmy vědeckofantastické. Není problému, pro který by dnes nebyly vhodné filmové dokumenty, populárně vědecké pořady i vhodné filmy umělecké povahy. Kombinací s filmem obohacujeme tradiční estetickovýchovné formy přednáškové a diskusní, vnášíme do estetické výchovy názornost, přitažlivost i přesvědčivost

a dosahujeme zvýšeného zájmu veřejnosti o nejrozmanitější problémy estetické, umělecké a kulturní.

Stále širší uplatnění při rozvoji moderního člověka má **televize**. Obrazovka přibližuje barvitou a názornou formou všechny oblasti života, poskytuje poučení i rozptýlení, pomáhá, radí i varuje. Velkou výchovně-vzdělávací funkcí mají *zpravodajské pořady a reportáže*. Umožňují přímou účast na nejvýznamnějších událostech politických, kulturních i sportovních doma i v zahraničí. Televize nám přiblíží atmosféru Národního divadla, stejně jako newyorské Metropolitní opery nebo milánské Scaly, otevírá nám brány českých i světových muzeí, galerií i dalších kulturních zařízení. A to vše v kvalitním výběru, ve vzájemném srovnání a s příslušným kritickým komentářem. Výchovnou úlohu televizního zpravodajství nelze dost docenit. Na výběru podnětů, na jejich účinné expozici, interpretaci a hodnocení je v mnohém závislý všeobecný i kulturní rozhled každého občana a ostatní formy výchovně-vzdělávacího působení by měly s těmito podněty televize počítat, připravovat je a na ně navazovat.

Velký prostor v televizi zabírají *umělecké pořady* nejrozmanitější povahy: původní inscenace domácí i zahraniční, současné filmy i nejlepší filmy minulých desetiletí ("filmy pro pamětníky"). V tomto směru se televize stala vážným konkurentem kin, která dnes hledají specifčnost svého působení na návštěvníka i nové formy podnícení jeho zájmu. Televize vnáší umělecký zážitek přímo do rodin, umožňuje sledovat umělecké inscenace v kruhu nejbližších rodinných příslušníků nebo přátel, nastíněné problémy často bezprostředně komentovat a diskutovat. Tato okolnost má své výhody i nevýhody. Nelze nevidět, že se tím někdy ztrácí citlivé sledování uměleckého představení, jak je tomu v divadle nebo v kině. Na druhé straně však televize přináší často inscenace na vrcholné úrovni interpretační a s předními umělci, které by širší veřejnost často po celý život neměla možnost poznat.

Televize věnuje velkou pozornost také přímým *výchovně-vzdělávacím pořadům*. Vedle vzdělávacích kurzů, vědeckých, ekonomických a technických zařazuje i kurzy s problematikou estetickou, uměleckou a kulturní. V kontaktu s diváky usiluje o takové formy výchovně-vzdělávacích pořadů, které by byly nejen hodnotné odborně, ale byly skutečně přitažlivé a diváka těšily a uspokojovaly. Princip radostného vzdělávání, tak zdůrazňovaný Komenským i dalšími pedagogickými humanisty, nachází právě v televizi své postupné naplnění. Vliv televize v tomto směru je větší, než si někdy uvědomujeme. Ukazuje, jak vzdělávací činnost může být smysluplná, radostná a skutečně funkční v atmosféře pohody a porozumění. Tím vytváří nepřímý tlak i na jiné výchovně-vzdělávací instituce včetně školských zařízení, aby se zamýšlely nad krunýřem svých dosa- vadních tradic a aby hledaly ještě rychleji cestu ke skutečné "dílně lidskosti".

Se vzdělávacími pořady těsně souvisí nejrozmanitější *soutěže* na televizní obrazovce. Jde zdánlivě o "zábavné pořady", avšak právě jejich prostřednictvím se divák často dovídá velmi zajímavé a potřebné informace a tak si bezděčně -

v atmosféře pohody a radosti - rozšiřuje svůj kulturní rozhled. Smyslem těchto soutěží je vtáhnout diváka do akce: jednak ho získat k přímé účasti, jednak ho přimět, aby aktivně spolupracoval a nebyl jen pasivním konzumentem. K překonání tohoto nebezpečí vedou i diskuse na obrazovce, besedy kolem kulatého stolu anebo rozhovory nad ohlasy diváků.

Sdělovací prostředky mají v estetické výchově mimořádné postavení. Jednak jsou samy prostředkem estetického rozvoje občanů všech věkových kategorií, jednak mají možnost *přispět k integraci estetické výchovy* hlubším propojením své činnosti se školami, se společenskými organizacemi i s kulturními institucemi. Jde o přejímání kulturních pořadů, relace o estetické výchově ve školách, v organizacích nebo institucích, besedy, interview, popularizační podněty i kritická hodnocení této široké oblasti výchovně-vzdělávacích aktivit. Tato spolupráce by měla být samozřejmě oboustranná za jediným cílem - napomoci estetickému rozvoji občanů jako tvůrců i uživatelů kulturních hodnot v nejšířším smyslu.

Významnou složkou kulturního života společnosti je vedle profesionálních uměleckých těles široce rozvětvená *zájmová umělecká činnost*. Umožňuje širokému okruhu mládeže i dospělých aktivní účast na kulturním životě, vytváří nezanedbatelné umělecké hodnoty a má nesporný vliv na estetický rozvoj svých účastníků. Současně má však i svou dimenzi výchovnou, která se projevuje v několika směrech.

Úspěšná zájmová umělecká činnost především vyžaduje připravenost svých členů pro tuto aktivitu, a to jak celkovou připravenost ideovou, kulturní a morální, tak specifickou připravenost z hlediska prováděné umělecké činnosti. Sám podíl na zájmové umělecké činnosti dále rozvíjí účastníky, a to opět jak v jejich celkovém lidském a kulturním profilu, tak v jejich specifických uměleckých vědomostech i schopnostech. Nejširší výchovný vliv má však kulturně výchovné působení výsledků zájmové umělecké činnosti. Prostřednictvím estetických zážitků působí zájmová umělecká činnost svými reprezentanty na širokou veřejnost, vnáší do ní - vedle profesionálních uměleckých institucí - významné kulturní hodnoty a rozvíjí jejich estetické vědomí, jejich kulturní potřeby a zájmy. Povšimněme si blíže těchto tří výchovně-vzdělávacích aspektů zájmové umělecké činnosti v naší společnosti.

Náročná výchovně-vzdělávací činnost stojí před účastníkem *již na samém počátku* jeho začlenění do zájmové umělecké činnosti. Jediněc je samozřejmě dostatečně motivován, má zájem o práci v dané oblasti, chce se podílet na zájmových uměleckých aktivitách i na prezentaci jejich výsledků. To však předpokládá, že správně pochopí požadavky dané umělecké činnosti a že se z tohoto hlediska připravuje jak v obecné, tak i ve speciální rovině. Tak například v hudební oblasti si musí osvojit na odpovídající úrovni techniku zpěvu nebo hry na hudební nástroj, techniku souhry v kolektivu a další dílčí dovednosti a návyky, bez kterých zájmová umělecká činnost na současné úrovni není myslitelná. Obdobně

je tomu v oblasti slovesné, dramatické, filmové i fotografické, stejně jako u jednotlivých umění výtvarných. Mnohé soubory a zájmové umělecké kolektivy kladou značné nároky na uchazeče již v okamžiku jeho vstupu, vybírají si často z velké nabídky zájemců a přijatým členům již v první fázi musí zajistit intenzivní přípravu jak všeobecné povahy umělecké, tak speciální povahy technické a interpretační. A tak adept zájmové umělecké činnosti již na jejím prahu je začleněn do komplexního a intenzivního výchovně-vzdělávacího procesu.

Výchova a vzdělávání účastníků však neustupuje do pozadí ani v průběhu práce ve zvoleném kolektivu zájmové umělecké činnosti. Při osvojování repertoáru, při nácviu na vystoupení, při přípravě prezentace dosažených výsledků probíhá neustále náročný proces hledání odpovídajícího obsahu, tvaru a výrazu ve shodě s ideovým záměrem uměleckého díla nebo umělecké činnosti. Účastníci si zdokonalují techniku umělecké práce a rozvíjejí si schopnosti adekvátního uměleckého projevu.

Zájmová umělecká činnost však výchovně působí také uměleckými hodnotami, které společnosti přináší a v nejrůznějších podobách prezentuje. Recitační večery, divadelní a taneční vystoupení, hudební pořady, výstavy výtvarných děl a uměleckých fotografií, přehlídky amatérských filmů poskytují široké veřejnosti cenné podněty po stránce obsahové i formální, přinášejí hodnoty, které nutí k zamyšlení, stimulují zájmy a vytvářejí potřeby receptivně a často i aktivně se podílet na zájmové umělecké činnosti. Zájmová umělecká činnost svými pořady vstupuje do škol, do podniků, do klubových zařízení a aktivizuje nejširší okruh občanů.

Z uvedeného rozboru výchovně-vzdělávacích funkcí zájmové umělecké činnosti vyplývá, že není vhodné ji vyčleňovat z komplexního pole výchovy, jak se s tím někdy setkáváme. Zájmová umělecká činnost je především tvorbou a distribucí uměleckých a estetických hodnot. Sama však předpokládá výchovně-vzdělávací přípravu svých účastníků, které pak dále rozvíjí jak v obecné rovině, tak v rovině specifické, a zároveň svými výsledky výchovně působí na širokou veřejnost. Můžeme proto právem hovořit o výchově k zájmové umělecké činnosti, o výchově v jejím procesu i o výchovném působení výsledků zájmové umělecké činnosti ve společnosti.

Rodina, jako základní sociální jednotka, ve které žije většina občanů a ve které jedinec nachází uspokojení svých potřeb, která mu poskytuje místo pro trávení volných chvil i prostor pro osobní štěstí, se tradičně podílela na výchově mládeže i dospělých. Rodina je místo, kde se jedinci dostává přirozenou formou četných podnětů a zkušeností, kde se učí na každém kroku přístupu ke skutečnosti a sociálnímu chování, kde se utvářejí jeho představy a pojmy světónázorové, morální a politické, pracovní i estetické, které se postupně přetavují v jeho názory a přesvědčení a které se promítají do jeho celkového chování.

Společnost oprávněně očekává od konsolidované rodiny pozitivní přínos z hlediska rozvoje základních osobnostních kvalit všech jejích členů. Rodina totiž není, jak se někdy zjednodušeně soudí, pouze místem výchovy mladé generace. Svými vlivy působí rodina na utváření osobnostních rysů všech svých členů, soužitím v rodině se všichni její členové dále rozvíjejí, přetvářejí a přeměňují. Podcenit tuto socializační funkci rodiny ve vztahu ke všem jejím členům - a to často příslušníkům několika generací - znamená opomenout jeden z významných článků, který ovlivňuje osobnost každého občana naší společnosti.

Rodina vychovává především svým veřejným míněním, souborem typických názorů a přístupů ke skutečnosti, jejichž nositelem je převážná část členů rodiny. Veřejné mínění rodiny může být z hlediska jednotlivých složek výchovy příznivé anebo - v některých případech - méně příznivé. Toto veřejné mínění každé rodiny přitom není neměnné, je utvářeno členy rodiny, je průmětem jejich prožitků, zkušeností a přesvědčení získaných v práci i ve škole, v přátelských skupinách i pod vlivem událostí každodenního života. V tomto složitém poli, uprostřed názorového střetávání, za stálé integrace některých postojů a za dezintegrace postojů jiných probíhá rozvoj osobnosti každého člena rodiny a samozřejmě především dorůstající generace, těch, kteří se teprve vyrovnávají s představami o světě, o společnosti, o jejích hodnotách, o jejích ideálech a normách a kteří se v jejích duchu učí jednat, případně - v deformovaných podmínkách - je obcházet nebo ignorovat.

Společnosti samozřejmě není lhostejné, jaké je veřejné mínění rodiny, jakým směrem rodina na své členy působí, jaké ideály, názory a formy chování na ně přenáší. Celým souborem vlivů - prostředky filozofickými i náboženskými, vědeckými i uměleckými, morálními i politickými - se snaží dosáhnout toho, aby se názory rodiny rozvíjely ve shodě s ideály společnosti a v tomto smyslu aby pak působily na její členy. Nakolik toho dosahujeme, natolik se rodina stává významným pomocníkem při komplexní výchově občanů a důstojným partnerem výchovy školní a mimoškolní.

Z hlediska estetické výchovy je rozhodující vztah rodiny k oblasti hodnot estetických, i když ho nemůžeme chápat izolovaně, ale ve spojitosti s ostatními komponentami veřejného mínění rodiny. Pro estetickou výchovu je příznivá

taková situace, kdy rodina zná a uznává estetické a kulturní hodnoty, kdy je stavi v hierarchii hodnot na přední místo a kdy tento postoj k estetické a kulturní oblasti promítá do své každodenní aktivity. Estetické a kulturní jevy jsou pravidelným předmětem jejího zájmu a potřeb, účast na kulturním a uměleckém životě je nezbytnou a preferovanou součástí celkového jejího životního způsobu a estetické aspekty jsou jejími členy prosazovány v úpravě prostředí, v práci i v celkovém chování.

*Rodina vychovává mnoha prostředky.* Na prvním místě stojí sám obsah rodinného života, společné zájmy, které rodina sleduje, společná účast na činnosti vědecké, kulturní, pracovní i sportovní. Rodina má možnost poskytovat svým členům, zvláště pak dětem, mnoho zajímavých zkušeností a zážitků ve všech oblastech našeho života, přirozenou cestou rozvíjet jejich postoje k problémům světónázorovým, politickým, sociálním i kulturním, může orientovat zájmy, stimulovat potřeby a citlivě usměrňovat chování odpovídající našemu způsobu života, demokratickým normám morálním, právním i politickým. Rodina může například mnoho učinit z hlediska vlastenecké i globální výchovy tím, že svým členům umožní poznávat krásy vlasti, poznávat její minulé i současné hodnoty materiální i kulturní, že jim umožní poznat ostatní země s jejich ideovým i kulturním bohatstvím, jakož i další obecné hodnoty, kterých lidstvo dosáhlo díky usilovné práci nesčetných předchozích generací.

Velký prostor má rodinná výchova v tomto směru v oblasti estetické a kulturní. Právě v rodinných podmínkách velmi často dostává jedinec první podněty kulturní povahy, v rodině vznikají jeho první umělecké zájmy a podpora rodiny mu většinou umožní dopracovat se mnohdy vynikajících výsledků na poli umění i mimoumělecké estetiky a při její aplikaci v životě. V rodinném prostředí, kde je účast na kulturních akcích organickou součástí životního způsobu, podněcuje se bezděčně také zájem dětí v tomto směru a ovlivňuje se jejich kladný vztah k různým druhům umění. Rodina může daleko lépe než škola nebo jiná výchovná instituce zajistit dětem návštěvu divadel, koncertů, galerií a muzeí, jakož i poznávání reprodukováných uměleckých děl přímo v prostředí domova. Tím *rodina vytváří důležitou základnu bezprostředních, emocionálně účinných uměleckých a estetických zážitků* nutných pro školní formy estetickovýchovné práce, které již spíše abstrahují, zobecňují a systematizují estetické zážitky a vedou k estetickému hodnocení.

V rodině můžeme vést děti k tomu, aby si založily vlastní knihovnu, sbírku výtvarných reprodukcí nebo diskotéku s hudebninami, s recitačními i dramatickými nahrávkami; zároveň však může rodina u dětí rozvíjet i aktivní umělecké činnosti tím, že jim vytvoří vhodné podmínky pro výtvarnou práci, pro zpěv nebo pro hru na hudební nástroj. Zde rodina obvykle těsně spolupracuje s uměleckou školou nebo s kulturně výchovným zařízením. Tak je v možnostech harmonické rodinné výchovy podněcovat a rozvíjet dětské zájmy o literaturu, o výtvarnictví, o hudbu, o divadlo a film. Vše ovšem závisí na základní podmínce, kterou vyzvedl

ve svých úvahách o estetické výchově v rodině Anton Semjonovič Makarenko, aby totiž tyto kulturní zájmy a potřeby měli především sami rodiče.

Estetická výchova v rodině se samozřejmě netýká jenom oblasti umělecké, i když umělecké poznávání a umělecké činnosti tvoří významné centrum rodinné estetickovýchovné práce. Druhým významným centrem je *oblast mimouměleckých estetických jevů*, tj. estetiky rodinného prostředí, pracovních činností v rodině, hry i činností tělovýchovných. Důležitým činitelem estetickovýchovného působení v rodině je *estetika materiálního prostředí*, účelné zařízení a vybavení bytu, vkusný nábytek, vhodné doplňky i odpovídající umělecká a květinová výzdoba. Toto prostředí bezděčně ovlivňuje estetickou citlivost všech členů rodiny, současně však péče o toto prostředí a o jeho neustálé zdokonalování z estetického hlediska tříbí vkus a zvyšuje obecnou estetickou kulturu všech členů rodiny. Estetičnost rodinného prostředí není samozřejmě dána pouze jeho materiální stránkou; neméně význam hraje i jeho stránka sociální. *Kultura mezilidských vztahů* v rodině formuje estetickou citlivost každého člena i v tomto směru a přenáší se i do prostředí mimorodinného.

Významnou součástí rodinného života je *pracovní činnost* jednotlivých členů rodiny, adekvátní dělba práce i její řízení, kooperace a racionalizace. I zde může rodina mnoho vykonat v estetické výchově každého jedince. Jde o to, aby pracovní činnosti byly skutečně funkční, aby byly prováděny na úrovni současné technologie v kultivovaných podmínkách za použití esteticky hodnotných nástrojů. Jde o to, aby jak podmínky pracovní činnosti, tak sam pracovní proces i jeho výsledky byly stále více také nositeli estetických hodnot, aby člověka esteticky uspokojovaly a aby zároveň stimulovaly jeho snahy o stále zdokonalování z hlediska estetických požadavků na práci.

Velmi významným činitelem estetické výchovy v rodině, zvláště u dětí předškolního a raného školního věku, jsou nejrozmanitější *hry*. Již sama hračka vedle své vlastní funkce je rovněž nositelkou estetických hodnot, esteticky uspokojuje a podněcuje estetické potřeby. Většina her je tvůrčím procesem, ve kterém vzniká něco pro dítě nového, žádoucího a potřebného. Tato kreativní činnost má také své estetické aspekty a rozvíjí estetickou citlivost i estetické nároky na výsledky vlastního snažení. Estetické aspekty však nejsou jenom v dětských hrách a v dětských hračkách. Také hry dospívající mládeže a dospělých členů rodiny mají svou významnou estetickou stránku a mohou v tomto smyslu jedince dále rozvíjet.

Součástí života každé rodiny je též podíl na *tělovýchovných a sportovních činnostech*, a to jak formou receptivní - účast na sportovních podnicích a sledování sportovních reportáží, tak formou aktivní - podíl na nejrůznějších sportovních činnostech. Sport umožňuje kontakt jedince s estetikou přírody i s estetikou sportovních zařízení. Sama sportovní činnost má své výrazné estetické aspekty; stále více sportů neusiluje jen o maximální výkony, ale i o esteticky hodnotný pohybový projev jedince i celých kolektivů. Jak podíl na sportovní aktivitě, tak

i úsilí o esteticky hodnotné výkony výrazně napomáhají celkovému rozvoji estetické citlivosti a estetického vkusu. Z naznačeného rozboru některých typických činností rodiny vyplývá, že prakticky v životním způsobu rodiny neexistuje ani jeden okamžik, kdy by se neuplatňovala estetická kritéria, estetické potřeby a cílevědomé estetické záměry jedince.

Školy i mimoškolní výchovně-vzdělávací zařízení si dobře uvědomují významnou úlohu rodiny právě při rozvoji těch nejcitlivějších stránek osobnosti - jejich postojů ke skutečnosti, jejich názorů, přesvědčení a ideálů, jejich zájmů, potřeb a adekvátních forem chování. Bez spolupráce školy a mimoškolních výchovně-vzdělávacích zařízení s rodinou se podstatně snižuje naděje, že ve výchově mladé generace dosáhneme v plné míře potřebných a požadovaných výsledků. Školy i mimoškolní zařízení potřebují při své práci pozitivní vztah rodiny, podporu svých výchovně-vzdělávacích snah i stimulaci dětí a mládeže. Právem se proto zdůrazňuje *spolupráce školy, mimoškolních zařízení a rodiny* při sledování základních výchovně-vzdělávacích záměrů společnosti. Investice do této pravidelně a citlivě rozvíjené spolupráce škol i mimoškolních zařízení s rodinou se bohatě vracejí a promítají se především v kvalitnějších výchovných výsledcích. O nutnosti této spolupráce dnes nikdo nepochybuje například při přípravě mladých uměleckých talentů. Tato spolupráce má však obecnou platnost a její podcenění může případně vést až k odcizení mezi školou, mimoškolní institucí a rodinou se všemi negativními výchovnými důsledky. Nakolik se spolupráce školy, mimoškolních institucí a rodiny daří, nakolik se dosahuje žádoucí dělby práce a vzájemné důvěry, natolik se zvyšuje efektivnost, produktivita i trvalost našich výchovně-vzdělávacích záměrů.

V kulturním životě společnosti nabývá stále většího významu estetická výchova jako jedna ze součástí plného a harmonického rozvoje osobnosti. Společnost vynakládá značné prostředky k tomu, aby mládež i dospělí mohli v široké míře poznávat hodnoty umění a na jeho rozvoji se aktivně podílet. Estetická hlediska se stále více uplatňují v urbanistice, v práci i v každodenním životě. Narůstáním volného času se vytváří v životě jednotlivce přirozený prostor pro kulturní činnosti vedle činností vzdělávacích, sportovních a rekreativních.

Tyto předpoklady estetického rozvoje členů společnosti je však vhodné současně umocnit soustavnou estetickovýchovnou činností ve škole, v mimoškolní oblasti i v rodině. Má-li umění a krása dojít uplatnění, má-li se stát účinným nástrojem plného rozvoje osobnosti, je zapotřebí cílevědomě vychovávat přístup jedince k umění a k estetickým kvalitám v přírodě, v prostředí a v životě, soustavně rozvíjet jeho umělecké schopnosti a tvořivost a všestranně kultivovat jeho chování.

Naše pedagogika tradičně pojímala estetickou výchovu jako nedílnou složku komplexní výchovy každého jedince v průběhu celého života. Tato výchova není jen záležitostí určitého věku nebo určité instituce. Je permanentní, celoživotní a měly by se na ní ve vzájemné spolupráci podílet školy všech stupňů, kulturní instituce, hromadné sdělovací prostředky i rodina. Na poli estetické výchovy má své nemalé úkoly jak pedagogická teorie, tak každodenní výchovně-vzdělávací praxe. Upozornit na ně a naznačit některá řešení bylo smyslem i této publikace.

## Literatura

- ARISTOTELES: Politika. Praha 1939.  
ATANASOV, Ž.: Istorija na estetičeskoto vazpitanie. Sofija 1974.  
BARTOŠ, M.: Zájmová umělecká činnost. Praha 1981.  
BIRSANESCU, S. - VAIDEANU, G.: Educatia estetica. Bucuresti 1961.  
BRAUNSCHVIG, M.: L'art et l'enfant. Paris 1907.  
CENEK, S.: Teorie literatury v literární výchově. Praha 1966.  
CENEK, S.: Úvod do teorie literární výchovy. Praha 1979.  
CMÍRAL, A.: Hudební didaktika v duchu zásad J. A. Komenského. Praha 1958.  
CMÍRAL, A.: Hudební pedagogika. Praha 1938.  
ČERNÝŠEVSKIJ, N. G.: Estetický vztah umění ke skutečnosti. Praha 1956.  
DALCROZE, E. J.: Rytmus. Praha 1927.  
DEWEY, J.: Škola a společnost. Praha 1904.  
DIMONDSTEIN, G.: Exploring the Arts with Children. New York 1974.  
DMITRIJEVOVÁ, N. A.: Problémy estetické výchovy. Bratislava 1960.  
DYKEMA, P. W.: Music for Public School Administrators. New York 1931.  
DŽIBLADZE, G.: Princip estetičeskogo vospitanija. Tbilisi 1971.  
EDGAR, E.: K naší výchově estetické. Praha 1926.  
FIELD, D. - NEWICK, J.: The Study of Education and Art. London 1973.  
FLERINOVÁ, E. A.: Pedagogika předškolního věku. Praha 1950.  
FLERINOVÁ, E. A.: Vliv výchovy a vyučování na rozvoj dětské tvořivosti. Praha 1950.  
GLOTON, R.: L'art et l'école. Paris 1971.  
GLOTON, R. - CLERO, C.: L'activité créatrice chez l'enfant. Paris 1971.  
GOLUBKOV, V. V.: Metodika vyučování literatuře. Praha 1950.  
GRZEGORZEWSKA, M.: Essai sur le développement du sentiment esthétique. Paris 1916.  
HEGEL, G. W. F.: Estetika. Praha 1966.  
HELFERT, V.: Základy hudební výchovy na nehudbních školách. Praha 1930.  
HERBART, J. F.: Umriß pädagogischer Vorlesungen. Breslau 1910.  
HOLEŠOVSKÝ, F.: Ciele estetické výchovy a ich konkretizácia. Bratislava 1967.  
HOLEŠOVSKÝ, F.: K systému estetické výchovy na národní škole. Praha 1960.  
HOLEŠOVSKÝ, F.: K základním otázkám estetického vztahu k práci a k jeho proje-  
vům. In: Pedagogika, r. XIV, 1964, č. 2, s. 168-180.  
HOSTINSKÝ, O.: O umění. Praha 1956.  
HOSTINSKÝ, O.: O socializaci umění. Praha 1903.  
HRABÁK, J.: Umíte číst poezii? Brno 1963.  
HRABÁK, J.: Úvod do studia literatury. Praha 1979.  
CHALOUPKA, O.: K problémům literární výchovy jako součástí estetické výchovy.  
In: Pedagogika, r. XVI, 1966, č. 1, s. 56-70.  
CHALOUPKA, O.: Rozvoj dětského čtenářství. Praha 1982.  
CHLUP, O.: O estetické výchově. Praha 1956.  
CHLUP, O.: Pedagogika. Brno 1936.  
CHLUP, O.: Středoškolská didaktika. Brno 1935.  
JÚVA, V.: Die ästhetische Erziehung der Jugend I-II. Brno 1967-69.

- JÚVA, V.: Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti. Praha 1987.  
JÚVA, V. sen. & jun.: Stručné dějiny pedagogiky. Brno 1995.  
JÚVA, V. sen. & jun.: Úvod do pedagogiky. Brno 1995.  
JÚVA, V. jun.: Vývoj německé muzeopedagogiky. Brno 1994.  
JÚZL, M.: Základy estetiky. Praha 1992.  
KÁDNER, O.: Dějiny pedagogiky. Praha 1923-24.  
KÁDNER, O.: Základy obecné pedagogiky. Praha 1925-26.  
KLÍMA, J. V.: Úvod do metodiky výchovy mravní a estetické. Praha 1924.  
KLÍMA, J. V.: Základní věty o estetické výchově. In: Náš směr VII, Praha 1921-22.  
KOMENSKÝ, J. A.: Vybrané spisy I-III. Praha 1958-64.  
KRUPSKÁ, N. K.: O výchově a vyučování. Praha 1951.  
KUČEROVÁ, S.: Obecné základy estetické výchovy. Brno 1990.  
LASCARIS, P. A.: L'éducation esthétique de l'enfant. Paris 1928.  
LICHÁČEV, B. T.: Estetičeskoje vospitanije v škole. Moskva 1980.  
LICHTWARK, A.: Výcvik nazírání na díla umělecká. Praha 1915.  
LOCKE, J.: O výchově. Praha 1984.  
LOWENFELD, V.: Creative and Mental Growth. New York 1958.  
LOWENFELD, V.: The Nature of Creative Activity. London 1939.  
LÝSEK, F.: Dětský sborový zpěv. Praha 1958.  
LÝSEK, F.: Hudební aktivita mládeže. Praha 1963.  
LYTTON, H.: Creativity and Education. London 1971.  
MACHKOVÁ, E.: Metodika dramatické výchovy. Praha 1993.  
MACHYTKA, J. a kol.: Metodika literární výchovy. Praha 1965.  
MAKARENKO, A. S.: Spisy V. Praha 1954.  
MARKALOUS, B.: Poznání vědecké, umělecké a praxe školská. In: Náš směr VII,  
Praha 1921-22.  
MELKUS, L.: Rozvoj hudební představitelství při nácviu písní. Praha 1970.  
MIŠURCOVÁ, V.: Hry se zpěvem. Praha 1958.  
MIŠURCOVÁ, V. a kol.: O estetické výchově nejmenších. Praha 1971.  
MONTESSORI, M.: Mein Handbuch. Stuttgart 1928.  
MOORE, J. E.: Art Education. In: Encyklopedia of Educational Research. USA 1941.  
MORRIS, W.: Selections. Moscow 1959.  
MORTKOWICZOWA, J.: O wychowaniu esteticznem. Warszawa 1903.  
MUKAŘOVSKÝ, J.: Kapitoly z české poetiky I. Praha 1948.  
MUNRO, T.: Art Education, its Philosophy and Psychology. New York 1956.  
MÜLLER-FREIENFELS, R.: Erziehung zur Kunst. Leipzig 1925.  
NOPP, V.: Otakar Ševčík, život a dílo. Brno 1948.  
NOVÁK, M.: Od skutečnosti k umění. Praha 1965.  
NOVÁK, M.: Otázky estetiky v přítomnosti i minulosti. Praha 1963.  
NÜNDEL, E.: Kunsttheorie und Kunstpädagogik. Ratingen 1971.  
PATOČKA, J.: Ideály umělecké výchovy a půda české skutečnosti. Praha 1902.  
PATOČKA, J. a kol.: Anketa o umělecké výchově. Praha 1902.  
PELIKÁN, J.: Výchova jako teoretický problém. Ostrava 1995.  
PETERS, J. M. L.: L'éducation cinématographique. UNESCO 1961.  
PIKE, G. - SELBY, D.: Globální výchova. Praha 1994.  
PLATÓN: Ústava. Praha 1921.  
PLCH, J.: Základy teorie výchovy slovesným uměním. Praha 1984.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. Praha 1995.  
 RABELAIS, F.: Stati výchovné. Praha 1907.  
 RAZUMNYJ, V. A.: Estetická výchova. Bratislava 1975.  
 READ, H.: Výchova uměním. Praha 1967.  
 RICHTER, H. G.: Ästhetische Erziehung und moderne Kunst. Ratingen 1975.  
 ROUSSEAU, J. J.: Emil čili o výchování. Píerov 1907.  
 RUSKIN, J.: Výklady o umění. Praha 1901.  
 SALLWÜRK, E.: Erziehung durch Kunst. München 1918.  
 SCHILLER, F.: Estetická výchova. Praha 1942.  
 SCHNEIDEROVÁ, H.: Vliv estetické výchovy na utváření postojů a životního stylu dospívající mládeže. Praha 1982.  
 SKALKOVÁ, J.: Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém. Ústí n. L. 1993.  
 SKALKOVÁ, J.: Za novou kvalitu vyučování. Brno 1995.  
 SPENCER, H.: Vychování rozumové, mravné a tělesné. Praha 1878.  
 SPOUSTA, V.: Krása, umění a výchova. Brno 1995.  
 SOURIAU, E.: Encyklopedie estetiky. Praha 1994.  
 SVOBODOVÁ, J. - JÚVA, V.: Alternativní školy. Brno 1995.  
 SYCHRA, A.: Vědecká estetika a estetická výchova. Praha 1956.  
 SZUMAN, S.: O sztuce i wychowaniu estetycznym. Warszawa 1962.  
 ŠABOUK, S.: Člověk a umění v struktuře světa. Praha 1974.  
 ŠABOUK, S.: Umění, systém, odraz. Praha 1973.  
 ŠACKAJA, V. N. i kol.: Obščije voprosy estetičeskogo vospitanija v škole. Moskva 1955.  
 ŠESTAKOV, V. P.: Problemy estetičeskogo vospitanija. Moskva 1962.  
 ŠINDELÁŘ, D.: Estetická výchova a hmotná kultura. Praha 1976.  
 ŠINDELÁŘ, D.: Jistoty umění. Praha 1979.  
 ŠLAJER, J.: Estetickovýchovný princip v základním vzdělání. In: Ke koncepci základní školy. Praha 1969, s. 39-45.  
 TENORTH, H. E.: Geschichte der Erziehung. Weinheim und München 1988.  
 TOLSTOJ, L. N.: Pedagogické spisy. Praha 1957.  
 TOMÁŠEK, F.: Pedagogika. Brno 1992.  
 UHER, V.: Problémy estetické výchovy. Praha 1957.  
 UHER, V.: Výchova a umenie. Bratislava 1971.  
 URBAN, B. S.: Estetická výchova a vysoké školy. Praha 1961.  
 URBAN, B. S.: Úvod do teorie estetické výchovy. Praha 1970.  
 UŽDIL, J.: Estetická výchova. Praha 1960.  
 UŽDIL, J.: Výtvarný projev a výchova. Praha 1975.  
 UŽDIL, J. - ZHOŘ, I.: Výtvarné umění ve výchově mládeže. Praha 1966.  
 VINTER, V.: Příspěvek k teorii kulturní výchovy a vzdělávání dospělých ve specializovaných oblastech. Praha 1974.  
 VOLEK, J.: Základy obecné teorie umění. Praha 1968.  
 VRANOVSKÝ, P.: Naléhavost krásy. In: Estetická výchova dnes a zítra. Praha 1975.  
 WOJNAR, I.: Estetyka i wychowanie. Warszawa 1964.

## *Jmenný rejstřík*

Aleš, M., 26  
 Aristoteles, 6; 18  
 Atanasov, Ž., 24  
 Aurelius, M., 7  
 Bacon, F., 32  
 Bakule, F., 28  
 Bartoš, M., 36  
 Birsanescu, S., 24  
 Blahoslav, J., 26  
 Braunschvig, M., 16  
 Budík, J., 37  
 Cenek, S., 37  
 Cicero, 7  
 Cmíral, A., 37  
 Černyševskij, N. G., 12; 20  
 Chaloupka, O., 37  
 Chlup, O., 31; 32; 33  
 Dalcroze, E. J., 17; 49  
 Decroly, O., 55  
 Dewey, J., 55  
 Diesterweg, A., 55  
 Dimondsteinová, G., 19  
 Dmitrijevová, N. A., 22  
 Dvořák, A., 26  
 Dykema, P., 18  
 Edgar, E. vl. jm. E. Kratochvíl, 30  
 Filčík, J. N., 26  
 Flerinová, E. A., 21  
 Freinet, C., 55  
 Fröbel, F., 64  
 Grzegorzewska, M., 23  
 Helfert, V., 37; 48; 71  
 Herbart, J. F., 11  
 Holešovský, F., 35; 37; 53  
 Hostinský, O., 26; 27; 28; 29; 33; 45; 48; 56; 71  
 Houra, M., 37  
 Hrabák, J., 37  
 Hrejsová, B., 29  
 Hron, J., 37  
 Jůzl, M., 37  
 Kádner, O., 31  
 Kavka, A., 29  
 Klíma, J. V., 29; 32  
 Komenský, J. A., 8; 26; 52; 55  
 Krupská, N. K., 20  
 Kučerová, S., 36  
 Kurz, V., 57  
 Lange, K., 15  
 Lascarisová, P. A., 16  
 Lay, W. A., 16  
 Leonardo, da Vinci, 7  
 Lichačev, B. T., 22  
 Lichtwark, A., 14; 15; 48  
 Locke, J., 9  
 Lowenfeld, V., 18  
 Lýsek, F., 37  
 Lytton, H., 19  
 Macko, A., 37  
 Machytka, J., 37  
 Makarenko, A. S., 20; 21; 45; 50; 55; 85  
 Mánes, J., 26  
 Markalous, B., 30  
 Melkus, L., 37  
 Meumann, E., 16  
 Míček, M., 37  
 Michelangelo Buonarrotti, 7  
 Mišurcová, V., 36; 37

Montessoriová, M., 17; 45; 55; 64  
Moore, J. E., 19  
Morris, W., 14; 45  
Mortkowiczová, J., 23  
Mukařovský, J., 47  
Müller-Freienfels, R., 15  
Munro, Th., 18

Němcová, B., 26  
Neruda, J., 26  
Novák, M., 37; 46; 47; 53  
Nündel, E., 19

Patočka, J., 28  
Pestalozzi, J. H., 55  
Petersen, P., 55  
Pike, G., 20  
Platón, 6; 18; 41  
Plavec, J., 37  
Plch, J., 37  
Plutarchos, 7  
Poledňák, I., 37  
Poupa, V., 37

Quintilianus, M. F., 7

Rabelais, F., 8  
Rajmon, R., 37  
Read, H., 17  
Reid, L. A., 19  
Rein, W., 15  
Revész, G., 16  
Richter, H. G., 19  
Riout, D., 19; 20  
Rousseau, J. J., 9; 10; 45; 55  
Ruskin, J., 14  
Ryba, J. J., 26

Sallwürk, E., 15  
Schiller, F., 10; 11; 19; 41  
Schneiderová, H., 36  
Seashore, C. E., 18  
Selby, D., 20  
Seneca, 7  
Smetana, B., 26

Souriau, É., 19  
Souriauová, A., 46  
Spencer, H., 11; 45; 52; 55  
Spousta, V., 36  
Stumpf, K., 16  
Suchodolski, B., 24  
Svoboda, J. V., 26; 64  
Sychra, A., 33; 34; 37; 46  
Szuman, S., 23

Šabouk, S., 37  
Šacká, V. N., 22  
Šestakov, V. P., 22  
Ševčík, O., 57  
Šindelář, D., 37  
Šlajer, J., 36; 37  
Štědroň, B., 37  
Storch, E., 29

Tolstoj, L. N., 13; 18; 20  
Tomášek, F., 36  
Tyl, J. K., 26  
Tyrš, M., 26

Uher, J., 37  
Uher, V., 34

Úlehla, J., 29

Urban, B. S., 35; 37  
Ušinskij, K. D., 12; 20; 55  
Uždil, J., 34; 37

Vaideanu, G., 24  
Vinter, M., 36  
Vittorino da Feltre, 8; 45  
Volek, J., 37  
Vranovský, F., 36

Wojciechowski, K., 23  
Wojnarová, I., 23; 24

Zhoř, I., 37  
Zich, O., 37

## Résumé

### ESTETICKÁ VÝCHOVA. VÝVOJ, STAV A PERSPEKTIVY

Historickosrovnávací pohled ukazuje různý přístup k estetické výchově, a to jak z hlediska jejího začlenění do celkového výchovného systému, tak z hlediska docenění její funkce při rozvoji jedince i společnosti. Se zvýšeným zájmem o estetickou výchovu se setkáváme v pedagogice od konce 19. století. Hlavním motivem byla snaha čelit jednostranné racionalizaci výchovy, posílit aktivitu a tvořivost a vyvážit intelektuální rozvoj jedince kulturou jeho citů a vůle. Umění a krása se mají stát jednou z dominant harmonického rozvoje nové generace.

Hlavní cíle estetické výchovy můžeme shrnout do několika okruhů:

- systematicky rozvíjet estetické vnímání, chápání, prožívání a hodnocení;
- přiblížit vybraná umělecká díla národní i světové kultury, jejich tvůrce a interprety i hlavní etapy vývoje umění;
- rozvíjet uměleckou a estetickou tvořivost;
- estetickými podněty rozvíjet hodnotovou orientaci jedince a zušlechťovat jeho myšlení, citění i konání.

Takto komplexně pojatá estetická výchova má mnohostranný význam. U jedince napomáhá rozvoji vnímání, myšlení, řeči i fantazie, obohacuje poznání a rozvíjí postoje ke skutečnosti, estetické potřeby a zájmy a především tvořivost. Z hlediska společenského napomáhá rozvoji kulturního života a estetizaci životního způsobu.

Estetická výchova se uskutečňuje mnoha prostředky. Vedle umění, které je tradičně prostředkem základním, působí estetika prostředí přírodního, společenského i pedagogického a estetika nejrozmanitějších činností (pracovních, herních, tělovýchovných ad.). Účinnost estetickovýchovného působení je dána tvůrčí aplikací pedagogických principů - obecných i specifických. Jde o takové principy, jako je adekvátnost hodnotové orientace, cílevědomost a soustavnost, aktivnost, názornost a uvědomělost, přiměřenost, emocionálnost a všestrannost.

Na realizaci estetické výchovy se podílejí jak školy všech stupňů (základní, střední i vysoké), tak kulturní zařízení (jako muzea, galerie, knihovny, divadla, kina ad.), hromadné sdělovací prostředky (tisk, rozhlas, film a televize) i rodina. Každá instituce má své specifické formy a metody, kterými zajišťuje estetický rozvoj mládeže i dospělých a jejich aktivní účast na kulturním životě společnosti.



Úvod.....	3
<b>Vývoj estetickovýchovných snah .....</b>	<b>5</b>
Od antiky po devatenácté století.....	5
Novodobé estetickovýchovné hnutí.....	14
Estetická výchova v české pedagogice.....	26
<b>Pojetí estetické výchovy.....</b>	<b>39</b>
Cíle estetické výchovy.....	39
Prostředky estetické výchovy.....	45
Principy estetické výchovy.....	55
<b>Realizace estetické výchovy.....</b>	<b>63</b>
Škola a estetická výchova.....	63
Kulturní zařízení a estetická výchova.....	73
Rodina a estetická výchova.....	83
Závěr.....	87
Literatura.....	88
Jmenný rejstřík.....	91
Résumé.....	93
Summary.....	94
Zusammenfassung.....	95
Několik slov o autorovi.....	96

Introduction .....	3
<b>Development of aesthetic educational efforts .....</b>	<b>5</b>
From antiquity to the 19. century .....	5
Modern aesthetic educational endeavours.....	14
Aesthetic education in the Czech pedagogy.....	26
<b>Conception of aesthetic education .....</b>	<b>39</b>
Aims of aesthetic education .....	39
Media of aesthetic education .....	45
Principles of aesthetic education .....	55
<b>Realization of aesthetic education .....</b>	<b>63</b>
School and aesthetic education.....	63
Cultural institutions and aesthetic education .....	73
Family and aesthetic education.....	83
Conclusion .....	87
Literature .....	88
Register.....	91
Summary.....	93
Some words about the author .....	96

Inhalt

Einleitung.....	3
<b>Entwicklung der ästhetisch-erzieherischen Bemühungen.....</b>	<b>5</b>
Von der Antike bis zum 19. Jahrhundert.....	5
Die neuzeitlichen ästhetisch-erzieherischen Bemühungen.....	14
Ästhetische Erziehung in der tschechischen Pädagogik.....	26
<b>Auffassung der ästhetischen Erziehung.....</b>	<b>39</b>
Ziele der ästhetischen Erziehung .....	39
Mittel der ästhetischen Erziehung.....	45
Prinzipien der ästhetischen Erziehung.....	55
<b>Realisierung der ästhetischen Erziehung.....</b>	<b>63</b>
Schule und ästhetische Erziehung .....	63
Kulturelle Einrichtungen und ästhetische Erziehung .....	73
Familie und ästhetische Erziehung .....	83
Schlußwort.....	87
Literatur .....	88
Register.....	91
Zusammenfassung.....	93
Einige Worte vom Autoren .....	96