

podstatně přispělo k onomu autory správně výtčenému cíli — dějinami pedagogiky vést k posílení internacionalistického myšlení.

Druhá část rozebírá školství a osvětu v současném světě kapitalistickém i socialistickém. Podrobně, na konkrétním materiálu (graficky vhodně zpracovaném) odkrývá třídní charakter kapitalistických osvětových systémů, vnitřní rozpory mezi formálním a skutečným právem na vzdělání, problémy rasové, národnostní a konfesijní diskriminace i nerovnoprávnost žen v oblasti vzdělání. Pres rozbor sovětského školství a jeho současného vývoje se pak dostávají autoři k analýze školství a osvěty v lidové demokratickém Polsku.

Nejvýznamnější kapitolou této části je stať Suchodolského o srovnávací pedagogice, která studuje shody a rozdíly osvětových systémů různých zemí, ale i výchovných ideálů, pojetí výchovy, jejich metod a organizace. Srovnávací pedagogika užívá jak metod kvantitativních (hlavně statistických, především při analýze školské organizace), tak kvalitativních (např. při řešení otázek obsahu vyučování). Hlavní problémy, na které třeba její bádání v současné době v celosvětovém měřítku orientovat, jsou: boj s analfabetismem, problém základního a středního všeobecného vzdělání, problém přípravy pracujícího dorostu a problém výchovy mládeže a jejich organizací. Význam srovnávací pedagogiky podle Suchodolského narůstá úměrně s aktuálností celosvětového řešení pedagogické problematiky.

Poslední část řeší problémy podstaty a cílů výchovy. Autoři sledují rozvoj výchovy od formy *naturální*, uskutečňující se pouhým soužitím, přes *organizované formy* k výchově ve specializovaných institucích a ukazují současně jejich vzájemné vztahy. Při analýze cílů výchovy vyzvedá správně W. Szezerba, že vyrůstají zákonitě ze společenských potřeb a úkolů, mají charakter postulátů, v jejichž realizaci daná společnost věří a o níž usiluje, a reprezentují v podstatě společenský ideál své doby.

Cíle socialistické výchovy — všestranného rozvoje osobnosti — se dosahuje syntetickým působením čtyř složek výchovy: rozumové, morálně společenské, estetické a tělesné. Výchovu polytechnickou zapojují autoři do rámce výchovy rozumové jako její neoddělitelnou praktickou stránku. Úkoly polytechnické složky stanoví shodně se sovětskou i naši pedagogikou, jejím začleněním do rozumové výchovy se však snaží více podtrhnout těsnou spojitost vzdělání všeobecného a polytechnického. Obdobně ani pracovní výchovu nevydělují jako samostatnou složku, ale řadí ji jednak v rámci výchovy rozumové, jednak v rámci výchovy morální. Závěrem této části B. Suchodolski vyzvedá těsnou spojitost složek výchovy při rozvíjení socialistické osobnosti a ukazuje, že výchova má v podstatě připravit pro čtyři základní úseky života: pro práci v závodech, pro účast na společenské činnosti, pro vlastní kulturní rozvoj a osobní život. Správná je taková výchova, která vyúsťuje do uvědomělé sebevýchovy a sebevzdělání členů socialistické společnosti.

Vladimír Jůva

*Jaromír Uždil, Estetická výchova*, Praha (SPN) 1960, 94 str. Potřeba syntetické práce, která řeší základní problémy estetické výchovy, je v české pedagogice pocítována již dlouho a byla vyslovena i na 1. celostátní konferenci o estetické výchově v r. 1958 v Brně. Po programových studiích Otokara Chlupa a Antonína Sychry (O estetické výchově, Praha, SNDK 1956) a podnětné publikaci Vlastimila Uhra (Problémy estetické výchovy, Praha, SPN 1957) je tak práce Jaromíra Uždila „Estetická výchova“ významným obohacením české esteticko-výchovné literatury.

Studie, v podtitulu blíže charakterizovaná jako „úvod do studia“, neklade si za úkol plně vyčerpat problematiku; soustřeďuje se pouze na některé základní otázky estetické výchovy. Přináší rozbor jejich řešení v nové české a sovětské pedagogické i metodické literatuře a vyzvedá aktuální problémy, na které třeba v současné době orientovat výzkumnou práci. Autor usiluje postihnout syntézu estetické výchovy v celé výchovně vzdělávací práci školy i mimoškolních výchovných institucích i těsně sepětí a vzájemné prolínání estetické výchovy s ostatními složkami socialistické výchovy, hlavně s výchovou mravní a rozumovou. Tento náročný úkol se mu vcelku podařilo zvládnout. Bylo ovšem vhodné více vyzvednout vedoucí úlohu literární výchovy v esteticko-výchovném procesu, hlouběji zaměřit pozornost též k výchově filmové a dramatické a zdůraznit i složku pohybové a hudebně pohybové estetické výchovy, ve které má česká pedagogika v předškolním a raném školním věku značné zkušenosti. Autor přihlíží většinou pouze ke třem klasickým složkám estetické výchovy: k výchově literární, hudební a výtvarné.

První kapitola je věnována rozboru podstaty a poslání estetické výchovy. V širším smyslu rozumí Uždil estetickou výchovu „takové působení na citovou, volní, rozumovou a mravní stránku dětského duševna, jehož cílem je trvalé ovlivnění vztahů k umělecké tvorbě historické i současné a k estetickým podnětům, které přináší společenský život a jimiž na citlivého

vnímatele působí přírodní krásou. Správně zdůrazňuje, že estetická výchova má rozvíjet také vlastní estetické činnosti dětí, ladnost pohybu a kulturu chování. V tomto pojetí je estetická výchova realizována v celém výchovně vzdělávacím procesu. Estetickou výchovou v užším smyslu rozumí výchovu k uvědomělému prožitku uměleckých děl a výchovu k tvořivé a reprodukční činnosti v uměleckých oborech; ta je uskutečňována především ve speciálních esteticko-výchovných předmětech.

Poslání estetické výchovy je mnohostranné. Úždil zdůrazňuje především její význam pro hlubší a emocionální poznání reality, pro utváření mravních postojů žáků, estetického vztahu k přírodě a k životu, pro rozvoj smyslové citlivosti i řady dovedností, které mají i mimoestetický dosah a uplatňují se v celém našem životě. „Estetická výchova neplní tedy toliko základní povinnosti zprostředkovat poznání kulturních statků minulosti i přítomnosti, ale svým působením přímo formuje lidskou bytost: její výchovný vliv počíná u kultivace smyslu a aktivního projevu, směřuje k hlubší analýze společenských jevů a vrcholí ve výchově takového chápání skutečnosti, jež není závislé jen na vědeckém přístupu k ní, ale zakládá se stejnou měrou i na citech, vůli a na mravní potřebě přetvářet svět.“

Ve druhé kapitole sleduje autor historický vývoj estetické výchovy od antiky přes renesanci a pedagogické klasiky (Komenský, Diderot, Rousseau, revoluční demokraté) k novodobému pojetí na přelomu 19. a 20. stol. (Ruskin, L. N. Tolstoj, Lichtwark), kde správně vyzvedá bohatou tradici českou (O. Hostinský, J. Patočka, J. V. Klíma, B. Markalous, O. Chlup aj.), se kterou se současně kriticky vyrovnává. Ve druhé části této kapitoly pak rozebírá současné pojetí výtvarné, hudební a literární výchovy. Celá kapitola správně ukazuje potřebu historického přístupu k esteticko-výchovné problematice a v české pedagogické literatuře po r. 1945 je prvním shrnutím vývoje estetické výchovy až do současné doby. Její největší přínos je především ve druhé části, kde autor na základě rozboru poměrně bohaté české a sovětské literatury formuluje pojetí složek estetické výchovy. V 1. části bylo však vhodné upozornit na pozornost i pojetí estetické výchovy u renesančních pedagogů (Rabelais, Campanella aj.), nedoceníení estetické výchovy v utilitaristické pedagogice angloamerické (Locke, Spencer, Dewey) a v protikladu vyzvednout docenění této složky výchovy u klasiků marxismu-leninismu a jejich správný důraz na těsnou spojitost estetické výchovy s výchovou rozumovou a mravní.

Třetí kapitola je věnována rozboru vzdělávacího a výchovného významu estetické výchovy. Autor vychází z marxistického pojetí umění jako formy poznání a ze specifických znaků uměleckého obrazu (jeho smyslového charakteru, jednoty konkrétního a abstraktního a jeho fantazijsní podstaty) a vyvozuje závěry o významu estetické výchovy pro obohacení poznání, rozvoj smyslu, myšlení a fantazie. Správně vyzvedá složitou podstatu hodnotícího postoje k uměleckému dílu, jehož je schopen teprve dospělý člověk s bohatou zkušeností a k němuž škola kladé pouhé základy; toto „umělecké vnímání“ odlišuje od estetického nazírání skutečnosti, estetického prožitku životních nebo uměleckých podnětů, které se rozvíjí od nejutěšitelnějšího věku. Do popředí vyzvedá otázku významu estetické výchovy pro mravní rozvoj osobnosti, především pro rozvoj uvědomělého vlastnictví a proletářského internacionálního. Současně se však stává kriticky k jednostrannému výběru uměleckých děl pouze podle kritéria etického a opomíjení kritérií estetických.

Ve čtvrté kapitole jsou shrnuty některé fyziologické a psychologické předpoklady estetické výchovy. Autor se kriticky vyrovnává s některými biologickými a fyziologickými teoriemi, souvisícími s estetickým vnímáním, a dospívá k závěru, že „mohou dát jen zcela elementární představu o tom, jak umělecké dílo působí, a ještě méně mohou přispět k stanovení vlastních cílů estetické výchovy“. Fyziologie může však pomoci především při analýze estetických činností a jejich vytváření. Kriticky se stává i k psychologickým výzkumům tzv. elementárního estetického postoje, jejichž význam je omezen tím, že „i nejprostší umělecké dílo je už příliš složité, než aby se na něm osvědčily pokusy s izolovanými barvami, tvary nebo rytmy atp.“. Naopak kladné se dívá na perspektivu komplexních výzkumů postojů k uměleckým dílům.

Obsah estetické reakce je podle Úždila určován v podstatě dvěma činiteli: zásobou vědomostí a představ, které poskytuje výchova a životní zkušenosti, a častým stykem s uměním. V působení uměleckého díla považuje za rozhodující přítomnost asociačních spojení mimo-umělecké i umělecké povahy. Vnímání uměleckých děl chápe jako složitý proces, ve kterém se uplatňují „složky mimoestetické (vědomosti, zkušenosti), estetické vnímání a hodnocení přímé zkušenosti ze styku s uměním (představy, vědomosti, schopnost citové reakce na vyanalyzované složky díla)“. Tato kapitola podává pouze náznak některých problémů, přesto však ji třeba hodnotit jako jednu z nejpodněnějších z celé práce, neboť ukazuje význam fyziologie a psychologie pro teorii estetické výchovy a naznačuje cestu, kterou třeba zaměřit další výzkum v estetické výchově.

Pátá kapitola se zabývá problematikou všeobecné estetické výchovy. Autor velmi správně vyzvedá její dvě nutné podmínky: učitelovo vzdělání v umělecké oblasti a metodickou erudici v práci s uměleckým dílem. Nejsou-li splněny, setkáváme se často se základními nedostatky v estetickovýchovné práci: umělecké dílo je mechanicky předkládáno v nevhodné situaci a nevhodnou formou; metodické spojení věcného poznání s uměleckým zážitkem může vést u žáků k nesprávné představě o nadřazenosti vědecké poznávací metody; pozornost žáků je jednostranně orientována na obsahové prvky uměleckého díla, které se tak stává pouhou didaktickou pomůckou; použití uměleckého díla konečně bývá často založeno na pouhém elementárním citovém prožitku bez zřetele alespoň k některé stránce jeho estetické struktury. Třeba plně souhlasit se závěry Uždilovými, že je sice nutno obecnou estetickou výchovu v jednotlivých předmětech podporovat, ale v žádném případě nemůže být náhradou za výchovu speciální v estetickovýchovných předmětech.

V poslední kapitole se autor zaměřuje k metodám a prostředkům estetické výchovy. Rozebírá metodu vlastních uměleckých činností dětí, výchovu prostředím, metodu emocionálního působení a rozboru uměleckého díla. Plně se staví za analytickou metodu a zdůrazňuje, že umělecké dílo není možné hlouběji pochopit bez znalosti jeho struktury a specifických vyjadřovacích prostředků. Zvláště vyzvedá význam srovnání, a to jednak děl různých umění se stejnou tematikou, jednak stejných námětů v práci různých mistrů téhož uměleckého odvětví. Je třeba podtrhnout Uždilovo odmítnutí každého volného parafrázování uměleckého díla učitelem, které není přímo doloženo poukazem k obsahové a formální stránce díla.

V poměrně nevelkém rozsahu se podařilo autorovi nastínit mnoho stránek estetickovýchovné problematiky. Hlavní přínos publikace třeba vidět v tom, že ukazuje význam všestranného vědeckého přístupu k řešení otázek estetické výchovy (přístupu historického, obecně pedagogického, estetického, fyziologického a psychologického), varuje se jakéhokoli dogmatismu v interpretaci problémů a důsledně usiluje o umělecký a nikoli pouze úzce didaktický pohled na problematiku, kterou však na druhé straně stále správně vidí v komplexu pedagogického řešení všestranného rozvoje osobnosti.

*Vladimír Jůva*