

Jůva, Vladimír

Prostředky estetické výchovy

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1972, vol. 21, iss. 17, pp. 229-239

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112896>

Access Date: 02. 12. 2024

Version: 20220831

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

PEDAGOGICKÁ ČÁST

PROSTŘEDKY ESTETICKÉ VÝCHOVY

VLADIMÍR JŮVA

katedra pedagogiky FF UJEP v Brně

Analýzu výchovných složek můžeme uskutečnit v několika směrech. Pedagogická teorie zkoumá cíle každé složky, její funkci v komplexním výchovném procesu, její obecné i specifické principy, formy a metody, a to jak ve škole, tak i v podmínkách mimoškolních a rodinných. Jednou z klíčových otázek při studiu výchovných procesů je problém výchovných prostředků. S tímto problémem se musíme vyrovnat v každé složce výchovy a nevyhne se mu ani teorie výchovy estetické. Zamýšlíme-li se hlouběji nad modernizací výchovy, vidíme stále jasněji, že její podstata netkví pouze v nových metodách a formách, ale především v bohatším okruhu prostředků, jimiž stimulujeme estetický rozvoj jedince a poskytujeme mu stále více možností k estetickému prožívání i k tvůrčímu estetickému projevu.

Estetická výchova jako jedna z významných složek harmonické a všestranné výchovy osobnosti si klade rozmanité cíle. I když se názory teoretiků na tyto cíle plně neshodují a také v praxi se můžeme setkat s různými, často značně jednostrannými přístupy k estetickovýchovné práci¹, lze tyto cíle na základě srovnávacího studia současných čelných koncepcí shrnout do čtyř hlavních okruhů. Estetická výchova si klade za cíl:

- rozvíjet u jedince adekvátní vnímání, chápání, citové prožívání a hodnocení umění a krásy mimo umění (v přírodě, v prostředí, v práci, ve hře a jiných činnostech);
- seznámit ho se základními uměleckými díly národní i světové kultury, s jejich tvůrci a interprety, s hlavními uměleckými slohy, formami a vyjadřovacími prostředky;
- rozvíjet jeho uměleckou aktivitu a tvořivost na základě osvojení hlavních interpretačních a tvůrčích dovedností a návyků;
- prostřednictvím umění a krásy obohacovat jeho poznání skutečnosti, prohlubovat jeho mravní profil a estetizovat jeho osobnost.

Uskutečnění těchto náročných výchovných cílů není možné bez širokého okruhu estetickovýchovných prostředků, působících intencionálně i funkcionálně a vzájemně se doplňujících a posilujících. Pedagogika si v součas-

né době stále více uvědomuje, co vše se podílí na výchovném procesu ve funkci estetickovýchovného prostředku, a tak v této oblasti dochází k nebývalému rozšíření obzoru, k objevování nových možností a skrytých činitelů, podmíněných současně prudkým rozvojem technických vymožeností, které přináší vědeckotechnická revoluce v soudobé společnosti.

Prostředky estetické výchovy prošly dlouhým vývojem. Jestliže v anticke pedagogice bylo hlavním estetickovýchovným 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 od konce 18. století stále více na závažnosti (Owen, Braunschvig, Montessoriová, Makarenko ad.). V 19. století přistupuje další činitel, v předchozí pedagogice jen sporadicky naznačovaný (např. v díle Rousseauově) — pracovní estetika. Marxovy nebo Morrisovy postřehy o kráse tvůrčí práce, zbavené tlaku bezprostřední nutnosti, stejně jako Spencerův obdiv ke kráse vědecké práce docházejí v moderní pedagogice, zvláště pak v pedagogice socialistické, hlubšího rozpracování a pracovní estetika se stává jedním z neodmyslitelných činitelů estetické výchovy.

Okruh estetickovýchovných prostředků se však rozšiřuje dále. 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 naplňují v nové rovině helénský ideál kalokagathie. Svět hromadných sdělovacích prostředků odkrývá další a další možnosti estetickovýchovného působení a těžko lze dnes posoudit, jaké možnosti budou po této stránce poskytnuty příštím generacím. Sféra prostředků estetické výchovy se tak stává stále rozsáhlejší a pokus o jejich klasifikaci je proto jistě více než odůvodněn. V dalším rozboru se zaměříme na jednotlivé estetickovýchovné prostředky, které jsou v současné pedagogické teorii i praxi známé a ve větší nebo menší míře s úspěchem používané. Pro přehlednost i s přihlédnutím k jejich vnitřní příbuznosti je můžeme shrnout do tří skupin: umění, prostředí a pracovní a jiné činnosti.

Umění jako prostředek estetické výchovy

Základním prostředkem estetické výchovy je umění. Mnoho autorů je považuje přímo za jediný prostředek této výchovné složky a bez výjimky je uznáváno jako prostředek hlavní. Vedoucí postavení umění v estetické výchově se zdůvodňuje závažností jeho společenské funkce, jeho vlivem v životě jedince i celé společnosti, jakož i tím, že je specifickým a nejkoncentrovanějším vyjádřením estetického postoje člověka ke skutečnosti.

V pojetí umění jako společenského jevu nebylo a není jednoty. Socialistická pedagogika vychází z koncepce formulované a rozvíjené v marxistické estetice. Při charakteristice umění zdůrazňuje sovětský estetik V. A. Razumnyj² tyto jeho hlavní znaky: Umění je universální, všelidská forma činnosti a má vždy historický charakter. Je výsledkem specifické duchovní činnosti, jejíž podstata je v poznání a pochopení určitých stránek skutečnosti, v předmětném vyjádření jedince vztahu ke skutečnosti, ve vyjádření jeho myšlenek a citů. Je to jedna z forem, jimiž společenský

člověk poznává svět. V umění se nejplněji a nejkonzentrovaneji vyjadřuje estetické osvojení světa člověkem.

Obdobně český estetik Antonín Sychra pojímá umění jako specifickou formu poznání skutečnosti, specifickou metodu zachycení a vyjádření pravdy o životě. Umění je podle něho „poznání skutečnosti v konkrétních, individualizovaných, emocionálních a přitom typických a krásných obrazech“³. V této definici podtrhuje především ten základní znak umění, že je formou poznávání reality, a vyzvedá základní rysy 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, smysly postižitelném 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.“⁴

Objektivita uměleckého obrazu je specifické povahy. Nejde jen o objektivitu hmotných tvarů viditelných a slyšitelných, které můžeme podrobit příslušným analýzám, ale 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.“⁵

Společenská funkce takto pojatého umění je krajně široká a mnohoznačná. Marxistická estetika staví na první místo poznávací funkci umění. Na rozdíl od vědeckého poznání, které směřuje k zobecnění v přesných pojmech a zákonech a na základě systematického logického výkladu, důkazu a argumentace, je ovšem umělecké poznání, jak vyjadřuje například Sychra ve své definici, poznáním skutečnosti ve formě uměleckých obrazů, nebo, jak hovoří Novák, ve formě artefaktů. Nejde však také o poznávání veškeré skutečnosti. „Specifickým předmětem umění“, dovozuje sovětský estetik Burov, „je lidský život, nebo lépe společenský člověk jako živá jednota společenského a osobního, jako jednota, která je mu vlastní jeho celou objektivní lidskou podstatou. Tento předmět je pro umění předmětem poznání a tím se liší od ostatních objektů, které jsou stavěny pouze z té stránky, z níž mohou lidský život charakterizovat, tj. z níž mohou přispět k poznání a odhalení jeho podstatných stránek.“⁶

V této sféře – v oblasti lidského života, jeho ideálů, modelů a mezilidských vztahů může pak umění svou poznávací metodou často proniknout hlouběji a vidět skutečnost komplexněji, než se to někdy daří vědě. „Bezprostředním nazíráním, bystrým životním postřehem, typizací, zachycující zkušenosti praxe v celé jejich složitosti, konkrétnosti, subjektivnosti, je umění často s to zachytit pravdu dříve a přesněji nežli věda, zejména tam, kde syntetické poznání ještě není úplné, kde nebylo dosaženo jednoty,

shody teoretické a praktické ideje. Vědecky, teoreticky přesně by tuto pravdu v takovém případě ani umělec sám nebyl s to formulovat, protože k takovému zobecnění v daném okamžiku ještě chybějí dostatečné znalosti. Ale v jeho věrném zobrazení reality je tato pravda nicméně obsažena, i když v ryze empirické, a ne exaktně vědecké formě.“⁷

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 od antiky vystupuje vždy 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. Mukařovský nepopírá četné mimoestetické funkce umění (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 mimoestetická funkce jeví jako faktor estetický, jako činitel umělecké výstavby díla.“⁸ Umělecké dílo jako výsledek náročného tvůrčího procesu odhaluje jedinci vedle ideové stránky rozsáhlou a stále se obohacující 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 doceňována, avšak má neobyčejný význam, pokud chceme dosáhnout skutečně estetického přístupu jedince k celé životní sféře.

Těmito funkcemi však zdaleka není úloha umění ve společnosti i v životě jedince vyčerpána. Právem se často zdůrazňuje emocionální funkce umění, které 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 pacientův, ať již ve formě recipovaného umění nebo aktivní umělecké tvůrčí činnosti. Tyto a další funkce umění s dostatek ukazují, proč se i v estetické výchově klade tento prostředek na přední místo a proč se k němu upíná nejvyšší zájem pracovníků v teorii estetické výchovy.

Umění mělo své pevné místo již v antické výchovné koncepci. Od té doby nebylo nikdy v výchově zcela vyřazeno, i když se střídaly doby umění příznivější s údobími, která je stavěla na okraj pedagogické práce, ať již z náboženského nebo ideového puritanismu nebo z novodobého technického racionalismu. Různá byla také úloha jednotlivých druhů umění v estetické výchově (dominance hudby se střídala s dominancí literatury

nebo výtvarnictví) a se vznikem nových uměleckých druhů vzniká problém, jak i ty plně začlenit do estetickovýchovného procesu.

Jako prostředky estetické výchovy je třeba brát v úvahu jak sama umělecká díla, tak reprodukční i produkční umělecké činnosti. Při koncepci umělecké výchovy jako součásti estetické výchovy, uskutečňované jednak ve speciálních uměleckých předmětech, jednak prolínající veškerou školní i mimoškolní výchovnou prací, stojí v popředí několik zásadních otázek: problém ideové angažovanosti umělecké výchovy, spojení obecně výchovných a specifických estetickovýchovných cílů v každodenní práci, proporce mezi současnými a staršími uměleckými díly, autory a směry z hlediska cílů i možností estetické výchovy, dále otázka vztahu národního a světového umění, jakož i začlenění studia umělecké teorie a umělecké historie do estetickovýchovné práce. Také proporce mezi poznáváním uměleckých děl a rozvíjením vlastních uměleckých činností nejsou zdaleka rozřešeny. 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 literární výchovné práce (jak reprodukční – recitaci, umělecký přednes a dramati-zaci, 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 také receptivní složky ve formě besed o umění a poslechu hudby, v nichž se v širokém měřítku začínají naplňovat ideje Lichtwarkovy, Hostinského a Helfertovy.

Do popředí se dostává syntetický přístup, spojující v estetickovýchovném procesu různé druhy umění, například literaturu s výtvarnictvím a s hudbou. Je třeba také uvítat rozvoj hudebně-pohybové estetické výchovy, jak si ji již na prahu našeho století představoval Dalcroze. Zvláštní pozornosti si v současné době zaslouhuje skutečnost, že se do školní i mimoškolní estetické výchovy stále více začleňuje i divadelní výchova (jak ve formě účasti na vybraných divadelních představeních, tak poznáváním specifických divadla i formou herecké aktivity) a výchova filmová (výchova filmového diváka i tvorba amatérských filmů). Sféra umění, stále se rozšiřující a obohacující obsahově i formálně, je tak nevyčerpatelným zdrojem estetickovýchovných možností a úkolem pedagogiky je ve spolupráci s estetikou, uměnovědami i tvůrčími umělci a celou veřejností tyto možnosti v co nejširší míře uvádět v život.

Prostředí jako činitel estetické výchovy

Vedle umění tvoří prostředí druhý základní prostředek estetické výchovy. V pedagogické teorii bývá někdy prostředí chápáno jako jednostranně působící činitel, kterému se jedinec více nebo méně přizpůsobuje a podrobuje. Z tohoto hlediska se často staví do protikladu k cílevědomé a záměrné výchově, která jedince aktivizuje a vede k jasným předem stanoveným metám. Marxistická pedagogika se k takovému zjednodušujícímu přístupu staví kriticky a odmítá fatální determinaci jedince prostředím. I když nelze popřít, že soubor nesčetných estetických podnětů daného prostředí vykonává značný tlak na představy, myšlenky, city i postoje jedince, je

třeba vidět působení prostředí jako stálou interakci mezi jeho podmínkami a člověkem, který si je postupně uvědomuje a záměrně mění ve smyslu zvolených cílů. Takovýto přístup nám umožní chápat i prostředí jako aktivujícího činitele v estetické výchově a v důsledku toho mu věnovat podstatně větší pozornost, než se tak dosud děje v teorii i praxi.

Uvažujeme-li o prostředí při estetické výchově, můžeme rozlišovat 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 naopak na každém kroku stopy záměrných lidských zásahů a tím se stále těsněji stýká s životním záměrně vytvářeným prostředím společenským. I rozlišení společenského prostředí a prostředí pedagogického je pouze pomocné a máme při něm na mysli především stupeň jeho záměrné pedagogické adaptace, která je u pedagogického prostředí podstatně vyšší než u současného společenského prostředí (kam ovšem pedagogické intence pomalu ale jistě rovněž pronikají a proniknou).

Přírodní prostředí se jako činitel 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 četným uměním hluboký inspirační zdroj a jejíž nejromantičtější i nejintimnější krásy nalézaly nescetná vyjádření v lidovém umění i v dílech vynikajících mistrů, se dostává v mnoha systémech estetické výchovy na značně podružné místo. Estetika přírodních tvarů, barev, zvuků i komplexních zážitků z pobytu v přírodě je činitelem, který by měl od nejútlejšího věku prolínat celou estetickovýchovnou práci. Estetická citlivost v oblasti přírodních krás by mohla také napomoci paralyzovat jednostranně utilitaristický přístup člověka k přírodě, který se projevuje stále více v její neodpovědné exploataci i 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 jevů stál dosud více méně mimo oblast pedagogické vědy a tvořil předmět zájmu architektů, inženýrů, lékařů, estetiků a teoretiků životního prostředí. Podle našeho mínění však i tato problematika má 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 k 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 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 mezilid-

ských vztahů. Nemá-li se estetická výchova míjet účinkem, musí se pro ni utvářet příznivé základy v morálním makro- i mikroklimatu společenského prostředí. Makarenkovy závažné podněty o estetice kázně a o estetice kolektivu mají hlubší společenský význam a dosah a netýkají se zdaleka jenom uzavřených školských podmínek. Estetická úroveň mezilidských vztahů ve společnosti, návyky odpovědného a zdvořilého jednání jako jednání také esteticky hodnotného jsou jedním ze základních předpokladů integrace estetické a mravní výchovy v moderní společnosti.

Neoddělitelným činitelem společenského prostředí, který ovlivňuje také estetické postoje mládeže i dospělých, jsou hromadné komunikační prostředky (tisk, rozhlas, film a televize). I když je jejich funkce mnohostranná (informační, vědecky a kulturně popularizační, zábavní aj.) a zasahuje četné jiné sféry, nelze ani jejich estetickovýchovnou úlohu zcela opomíjet, zvláště když mnohé formy jejich práce se přímo intencionálně začleňují do estetickovýchovných snah v podobě uměleckovýchovných programů, besed o uměleckých a estetických problémech, 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 rozhlasového nebo televizního zpravodaje atd., která má svůj dopad u čtenářů, posluchačů i diváků a nezůstává bez odezvy při tvorbě jejich estetických postojů k realitě.

Vedle přírodního a společenského prostředí jako činitelů estetické výchovy můžeme rozlišovat pedagogické prostředí, tj. prostředí výchovných institucí (škol, mimoškolních výchovných zařízení a do jisté míry i rodiny), kde estetická adaptace je součástí komplexní pedagogické adaptace ve směru záměrně vytčených 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 konzumentace, ale podílejí se do určité míry, a to je z pedagogického hlediska důležitý moment, i na jeho tvorbě.

Pedagogické prostředí není ovšem problém pouze architektonický. Jeho nedílnou součástí je i pedagogická atmosféra, vytvářená kolektivem pedagogů a stylem jejich práce i souborem nejrozmanitějších pedagogických prostředků materiální i metodické povahy. V tomto směru rozhoduje jak individuální profil pedagogické osobnosti, na níž leží těžisko 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 estetického aspektu. Estetická úroveň mezilidských vztahů v pedagogické instituci, prostředí odpovědných, ukázněných a zdvořilých mezilidských vztahů (mezi pedagogy navzájem, mezi pedagogy a žáky i navzájem mezi žáky) 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 jeho ideová koncepce i pečlivý výběr nevhodnějšího obsahu, didaktická úroveň, daná především respektováním základních didaktických principů (systematičnost pomůcky, její aktivizační účín, názornost, přiměřenost apod.), i ekonomický zřetel k nákladnosti a efektivnosti. Nás však nejvíce zajímá ta okolnost, že při zhotovování všech těchto materiálních pedagogických prostředků (ať jde o knihy, obrazové soubory, 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 atd. Bez této estetiky materiálních prostředků pedagogické práce je podle našeho mínění málo účinná i architektonická estetika pedagogické instituce i estetizace její pedagogické atmosféry.

Ani zde však nekončí problematika estetiky pedagogického prostředí. Také metody výchovně vzdělávací práce mají vedle jiných stránek i svou stránku estetickou. Na výkladu, rozhovoru, práci s knihou, exkurzi nebo laboratorní a výrobní práci můžeme vedle jejich ideově obsahové adekvátnosti, účelnosti a efektivnosti jasně postihnout i takové rysy, jako je jejich proporcionálnost, vzájemná vazba, kontrast, gradace, emotivní náplň atd., a to vše má své nesporné estetické hodnoty. Názory četných pedagogických myslitelů jako Ušinského nebo Tolstého o pedagogice jako o umění mají v mnohém své oprávnění. Vedle znalosti pedagogické teorie vyžaduje praxe, aby pedagog ovládl techniku pedagogické práce obdobně jako teorie umění bez znalostí uměleckých technik je málo prospěšná k umělecké tvorbě. Stejně jako v umění i v pedagogické práci ovšem ovládnutí pedagogické techniky zdaleka nestačí. Uplatnění jednotlivých prvků pedagogické techniky — to, co bychom mohli nazvat kompozicí pedagogické práce — 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, neutupit účín pedagogické práce nevhodnými prostředky, mít cit pro míru, pro proporce i gradaci celé pedagogické činnosti, což jistě v mnohém až nápadně připomíná právě tvůrčí umělecký proces. „Krásně učit“ a „krásně vychovávat“ neznamená snad popřít systematičnost a efektivitu pedagogické práce, ale umět harmonicky sladit hlediska, formy a metody této práce. Zde je možno hledat klíč k dosažení oné radostnosti pedagogické práce, jak o ní nadšeně hovoří Komenský nebo Spencer. Je samozřejmé, že pedagogická práce takové úrovně, jako máme na mysli, předpokládá vysoce integrovanou pedagogickou osobnost, všestranně kultivovanou, estetizovanou a citlivou pro jednotu obsahu i formy.

Práce, hra a sport jako prostředky estetické výchovy

Třetí základní okruh prostředků estetické výchovy tvoří práce a mimopracovní činnosti (především hra a činnosti sportovní). Práce ve všech

podobách (tělesná i duševní, řídící i výkonná) i ve všech svých oblastech (práce vědecká, technická, průmyslová, zemědělská, jakož i práce ve službách) je základní tvůrčiny materiálních i duchovních hodnot nejrozmanitější povahy a výchova postojů k práci spolu se všeobecnou a odbornou přípravou pro práci se stává stále více jádrem moderní výchovy. Estetické aspekty pracovního procesu ovšem nebyly a nejsou vždy zřejmé a doposud společnost často dbala v přístupu k práci jen na její ekonomickou stránku (jako je její efektivnost a produktivita), na její technickou stránku (její technologii, využití technických prostředků a pracovní síly) a na její stránku hygienickou (bezpečnost práce a její zdravotní nezávadnost). Teprve poslední desíletí vyzvedají do popředí i aspekty psychologické a sociologické, často však opět z důvodů ekonomických. Rozhodující význam v docenění estetické stránky pracovního procesu má bezesporu nový postoj společnosti k práci, který se stává jedním z charakteristických rysů právě společnosti socialistické.

„Obsah, charakter, smysl i význam práce se v životě lidí socialistické společnosti podstatně mění“, píše sovětský estetikov Ovsjannikov a Strukov. „Ve srovnání s kapitalismem nová společnost nesmírně zvyšuje možnosti tvorby podle zákonů krásy. Tvůrčí práce se stává přístupnou širokým masám pracujících. Člověk se snaží v tvůrčí práci realizovat své schopnosti a přínést společnosti užitek. Tato okolnost také podmiňuje vpád estetiky do oblasti práce a aktualizuje problém spojení práce s krásou.“⁹

Vzniká otázka, kde se v pracovní oblasti mohou uplatnit estetická kritéria. 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 výsledku, v jeho uplatnění v konkurenci a v poptávce po něm. Na okraji pozornosti stála dlouho estetika pracovního prostředí, a to závodu nebo pracoviště jako celku, strojů a zařízení i osobního pracovního místa každého pracovníka. Současný zvýšený zájem o tuto otázku je podmíněn jednak ekonomicky (průmyslová sociologie a psychologie ukazují značnou korelaci mezi estetickou adaptací pracoviště a pracovní efektivitou), jednak důvody humánními. Jedinec stráví na pracovišti velkou část života a má proto 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 patří ovšem i estetika mezilidských vztahů, která může pozitivně překonat destruktivní vlivy konfliktních situací.

Vedle estetiky pracovních výsledků a estetiky pracovního prostředí zajímavá pedagogika také estetika samého pracovního procesu. „Jde o to, abychom při svém neustálém styku s materiálním jsoucnem 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, o to, aby sám proces výroby a akt práce budil pocit bytostného uplatnění tvůrčích schopností pracujícího člověka a stal se tím i materiálně produktivnějším.“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 roz-

víjení estetických kvalit práce a jejich podmínek, pracovního výsledku, pracovního prostředí“.¹¹ 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 pracovní uspokojení i touhu vytvářet věci krásné svým vzhledem, kvalitou, zařazením ve stupnici podobných věcí“.¹²

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 přímo dominantou dětské aktivity. Hru ovšem nemůžeme, jak se někdy děje, omezovat pouze na rané věkové fáze, neboť v některých formách (jako jsou společenské hry, hry sportovní a pohybové) 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, kulturně a pracovní adaptacní, napomáhá rozvoji poznávacích, citových a volních procesů a zanedbatelná není ani její funkce zábavní a eudaimonická.

Nás však zajímá, v čem se uplatňuje ve hře estetický aspekt a v jakém smyslu hra může být estetickovýchovným činitelem. Stejně jako v pracovním procesu můžeme i při hře rozlišit jednak estetiku samých 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 samotném procesu hry, když například činnost dětí má 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 bohatým zdrojem estetických zážitků i cílem estetických snah jedince. Jde o tělovýchovné činnosti v nejširším smyslu. Mnohé tyto činnosti jsou přímo spjaty s uměním, především s hudbou (zpěvem i instrumentální hudbou) a s tancem.

Je mnoho sfér, v nichž se tělesná výchova podílí na úkolech výchovy estetické.¹³ Tělesná výchova vede jedince k estetické citlivosti na osobní úpravu i 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 umělecká gymnastika, akrobacie, skoky do vody, krasobruslení, pódiová a hromadná vystoupení). Současné jsou sportovní vystoupení i zdrojem estetických zážitků pro diváky.

V přehledu jsme naznačili soubor prostředků estetické výchovy mládeže i dospělých. Jejich škála je velmi pestrá a bohatá a zasahuje takřka do všech oblastí života jedince i společnosti. Jak vyplynulo z rozboru, uplatnění těchto estetickovýchovných prostředků není vázáno pouze na školu nebo na výchovnou instituci, natož pak pouze snad na některé vyučovací

пředměty. Je podmíněno aktivní snahou celé společnosti a vytvářením optimálních společenských předpokladů pro naplnění cílů estetické výchovy mládeže i dospělých.

LITERATURA

- ¹ Jůva, Vl., Novodobé estetickovýchovné snahy, SPFFBU I—4, 1969, str. 63—87.
- ² Osnovy marxistsko-leninskoy estetiky, GIPL, Moskva, 1960, str. 191 ad.
- ³ Sychra, Antonín, Vědecká estetika a estetická výchova, SNDK, Praha, 1956, str. 48.
- ⁴ Novák, Mirko, Otázky estetiky v přítomnosti i minulosti, SPN, Praha, 1953, str. 46.
- ⁵ Ibidem, str. 48.
- ⁶ Burov, A. I., Das ästhetische Wesen der Kunst, Dietz Verlag, Berlin, 1958, str. 159.
- ⁷ Sychra, Antonín, Estetika Dvořákovy symfonické tvorby, SNKLHU, Praha, 1959, str. 169 ad.
- ⁸ Mukařovský, Jan, Kapitoly z české poetiky I, 2. vyd., Praha, 1948, str. 39.
- ⁹ Ovsjannikov, M. F. a kol.: Estetika, IPL, Moskva, 1956, str. 8 ad.
- ¹⁰ Novák, Mirko, Otázky estetiky v přítomnosti i minulosti, str. 10.
- ¹¹ Holešovský, František, K základním otázkám estetického vztahu k práci a k jeho projevům, Pedagogika XIV/2, 1964, str. 171.
- ¹² Ibidem str. 178.
- ¹³ Libenský, Jan a kol., Teorie tělesné výchovy, SPN, Praha, 1966, str. 52 ad.

СРЕДСТВА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В. Ю в а

Автор исходит из целей эстетического воспитания в современном обществе и ставит вопрос, какими средствами эти цели осуществляются. На первом плане анализирует искусство, которое для своей многочисленной общественной функции (т. е. функции познавательной, этической, эстетической, эмоциональной, терапевтической и др.) стоит полным правом в центре внимания эстетического воспитания молодежи и взрослых. В качестве второго самого значительного средства выступает в статье среда (натуральная, общественная и педагогическая), о которой автор говорит со стороны материальной и социальной. Кроме этих двух основных средств автор показывает на постоянно повышающуюся роль труда, игры и спорта в эстетическом воспитании в современном обществе и на взаимную связь при употреблении этих средств.

MEANS OF AESTHETIC EDUCATION

Jůva Vl.

The author starts from the aims of aesthetic education in modern society and puts forward the question on what means make their realization possible. First of all, he analyses the arts, which, on account of their many-sided social function (gnoseological, ethical, aesthetical, emotional, therapeutic) are, for just reasons, the centre of the aesthetic education of both young people and adults. Another important means, which is the object of the author's analysis, both from the material and social point of view, is the environment (natural, social, and pedagogical).

In addition to these basic means the author refers to the ever-growing role of work, games and sport in the aesthetic education in modern society, as well as to the mutual relation in the function of these means.

