

VLADIMÍR JŮVA

ZUR AUFFASSUNG DER THEORIE DER ÄSTHETISCHEN ERZIEHUNG ALS EINER PÄDAGOGISCHEN TEILDISZIPLIN

Eines der charakteristischen Merkmale in der neuzeitlichen Entwicklung der Wissenschaften ist die Differenzierungstendenz. Infolge der aktuellen Bedürfnisse der Gesellschaft sowie der neuen wissenschaftlichen Entdeckungen bilden sich im Rahmen der traditionellen Fächer zahlreiche neue Disziplinen mit spezifischen Gegenständen und Forschungsmethoden aus. Ein solcher Prozess spiegelt sich auch in der Pädagogik wider. Eine tiefere Analyse der Erziehung und Bildung und die Lösung von pädagogischen Problemen unter mannigfaltigen Aspekten führt gesetzmässig dazu, dass eine Reihe von pädagogischen Teildisziplinen entsteht, die heutzutage schon ein verwickeltes System der pädagogischen Wissenschaften bilden. Zu einem typischen Beispiel eines solchen Selbständigwerdens im Rahmen der pädagogischen Wissenschaften wird die Theorie der körperlichen Erziehung, die gegenwärtig im Zusammenhang mit der Entfaltung der Gymnastik und des Sports nicht nur ihre allgemeinen Fragen löst, sondern auch an komplizierte methodische Probleme herantritt.

Ein ähnlicher Prozess tritt auch in der Theorie der ästhetischen Erziehung in Erscheinung. Während früher einige Fragen dieser Erziehung nur im Rahmen der allgemeinen Pädagogik erwähnt wurden, macht sich seit dem Anfang des XX. Jahrhunderts und besonders in den letzten Jahrzehnten eine Tendenz bemerkbar, die Problematik der ästhetischen Erziehung in selbständigen synthetischen sowie monographischen wissenschaftlichen Arbeiten zu lösen. Das Streben nach der Auffassung der Theorie der ästhetischen Erziehung als einer relativ selbständigen Teildisziplin ist durch einige Momente bedingt. Die Theorie der ästhetischen Erziehung hat ihren eigenen spezifischen Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung — den Menschen zur ästhetischen Einstellung zur Realität zu erziehen. Sie geschieht nicht nur durch die Pädagogik, denn manche ihrer Probleme werden oft auch durch die Ästhetik und die einzelnen Kunstwissenschaften gelöst, vor allem die Fragen der ästhetischen Erziehung der Erwachsenen. Es wäre nicht zweckdienlich, dieser Tendenz keinen freien Lauf zu gewähren, denn es ist der einzige Weg, wie man zu einer tieferen und konkreteren Lösung der Hauptprobleme der ästhetischen Erziehung und zur Feststellung ihrer Ziele, Aufgaben, Bestandteile, Prinzipien, Formen und Methoden gelangen kann.

Eine Bearbeitung der Theorie der ästhetischen Erziehung ist gegenwärtig höchst aktuell. In der kulturellen Entwicklung der Gesellschaft gewinnt die ästhetische Erziehung zunehmend an Bedeutung als einer der wichtigsten Bestandteile einer harmonischen, allseitigen Erziehung des Menschen. Die ökonomische und soziale

Entwicklung der Gesellschaft, die Überwindung der Klassendifferentiation und die Steigerung des Lebensniveaus der Arbeitenden bilden die materiellen Voraussetzungen, dass alle der Schönheit der klassischen sowie der modernen Kunst teilhaft werden können. Manche Staaten lassen der Popularisierung der National- und Weltkunst und dem Aufbau der kulturellen Institutionen beträchtliche Mittel zuteil werden. Die ästhetischen Gesichtspunkte setzen sich immer mehr durch sowohl beim Aufbau der Betriebe und Ansiedlungen, als auch in der Produktion und im ganzen Leben der Gesellschaft.

Diese materiellen Voraussetzungen der ästhetischen Erziehung, der „Sozialisation der Kunst“, wie sie schon am Anfang unseres Jahrhunderts der bedeutende tschechische Ästhetiker Otakar Hostinský benennt,¹ muss man gleichzeitig durch die systematische ästhetisch-erzieherische Arbeit potenzieren. Sollen die Kunst und die Schönheit der Natur und des Lebens voll zur Geltung kommen, ist es notwendig, die zielbewusste Erziehung des adäquaten Wahrnehmens, Auffassens, Erlebens und Einschätzens der Kunstwerke und der Schönheit in der Natur, in der Arbeit und im Leben der Gesellschaft, sowie die Entwicklung der schöpferischen ästhetischen Fähigkeiten und die Kultivierung des Verhaltens und Betragens des Menschen zu sichern. Die Lösung dieser Fragen tut besonders im Zusammenhang mit der Problematik einer kulturvollen Gestaltung der freien Zeit des Menschen in der modernen voll technisierten Gesellschaft not.

GEGENSTAND DER THEORIE DER ÄSTHETISCHEN ERZIEHUNG

Die ästhetische Erziehung entwickelt die Jugend auf dem Gebiete der Erscheinungen und Tätigkeiten, deren Problematik durch eine der Gesellschaftswissenschaften, Ästhetik gelöst wird. Die Analyse des Gegenstandes der Ästhetik und ihrer Hauptprobleme hilft der Pädagogik, Ziele und Aufgaben der ästhetischen Erziehung festzulegen. Bei der Auffassung der Ästhetik als Wissenschaft tritt uns eine engere und eine breitere Konzeption entgegen. Der bulgarische Ästhetiker Todor Pavlov versteht unter Ästhetik die „allgemeine Kunsttheorie“.² Ähnlich definiert man sie auch zum Beispiel in dem sowjetischen „Kurzen philosophischen Lexikon“ als „Kunstwissenschaft. Theorie der Kunst, die die Fragen des Wesens der Kunst, ihrer Beziehung zur Wirklichkeit, die Methoden des künstlerischen Schaffens, die Kriterien des Künstlertums sowie die Gattungen und die Genres der Kunst untersucht“³. Diese Auffassung hebt das Hauptproblem der Ästhetik heraus — das Problem der Kunst, lässt aber die wichtige Problematik der ästhetischen Erscheinungen, die ausserhalb der Kunst liegen, und die Problematik der Schönheit und anderer ästhetischer Kategorien unberücksichtigt.

Der tschechische Ästhetiker Antonín Sychra definiert die Ästhetik als die Wissenschaft „von den Gesetzen der Schönheit in der Kunst sowie ausserhalb der Kunst, von den allgemeinen Gesetzen der realistischen bildlichen Darstellung und ihrer Entwicklung und von der Aufgabe der Kunst in der Gesellschaft als einer Kraft, die die Gefühle, die Gedanken und den Willen des Volkes organisiert“.⁴ Diese Definition knüpft an Hostinskýs Konzeption der Ästhetik als „der Wissenschaft von der Schönheit und der Kunst“⁵ an und ihren Vorteil kann man darin sehen, dass sie die Problematik der Schönheit und der künstlerischen Abbildung betont und die gesellschaftliche Rolle der Kunst hervorhebt. Bei G. A. Nedoschiwin wird die Ästhetik als eine Wissenschaftsdisziplin definiert, „die die

allgemeinen Gesetzmässigkeiten der Entwicklung ästhetischer Beziehungen des Menschen zur Wirklichkeit und besonders die Kunst als spezifische Form des Gesellschaftsbewusstseins untersucht“.⁶ Auch diese Definition fasst die Ästhetik im breiteren Sinne auf und legt vor allem auf die Problematik der ästhetischen Beziehungen der Menschen zur Realität Nachdruck.

Während die engeren Konzeptionen der Ästhetik ihre Probleme nur auf dem Gebiete der Kunst erblicken, umfasst die breitere Auffassung dieser Disziplin im wesentlichen zwei Problemkreise: die Problematik der Kunst, ihrer Gesetzmässigkeiten und ihrer Funktion in der Gesellschaft und die Problematik des ästhetischen Aspektes der Realität (die Schönheit der Natur, der menschlichen Arbeit und ihrer Erfolge und des menschlichen Daseins). Den zwei Sphären der ästhetischen Problematik entsprechen zwei *Hauptkreise der ästhetisch-erzieherischen Arbeit*: die ästhetische Erziehung, die durch Kunstmittel geschieht (die Kunsterziehung), und die, die sich durch die ästhetischen ausserkünstlerischen Mittel verwirklicht.

Der Terminus „Kunsterziehung“ wird unterschiedlich aufgefasst. Bei Richard Müller-Freienfels treten uns vier Aspekte dieses Begriffs entgegen: die Erziehung zur Kunstproduktion, zur Kunstreproduktion, zum künstlerischen Geniessen und zum Kunstbeurteilen.⁷ Nach Otakar Kádner ist die Kunsterziehung „eine praktische Erziehung, die vor allem auf das Pflegen der künstlerischen Schönheit und besonders der Schönheit der bildenden Künste ausgerichtet ist“.⁸ Otokar Chlup gebraucht diesen Terminus für eine solche Erziehung, „deren Ziel es ist, die Jugend zum künstlerischen Schaffen zu führen“.⁹ Er unterscheidet dann die „allgemeine Kunsterziehung“ und die „spezielle Kunsterziehung“, die sich an den künstlerischen Fachschulen verwirklicht. Die Auffassung der Kunsterziehung bei Kádner und Chlup hebt vor allem die aktive Komponente dieser Erziehung hervor. Im Gegenteil benutzt W. N. Schatzkaja den Ausdruck „Kunsterziehung“ im Einklang mit unserer Auffassung im Sinne der „Erziehung durch Kunstmittel“.¹⁰

Die Theoretiker, die von der engeren Konzeption der Ästhetik ausgehen, engen auch die ästhetisch-erzieherische Tätigkeit oft nur auf die Kunsterziehung ein. Zugunsten der breiteren Auffassung der ästhetischen Erziehung kann man einige weitere Gründe anführen. Die Kunst kann man nicht aus dem Ganzen der Anregungen herausgreifen, die das Kind von frühester Jugend auf beeinflussen. Das adäquate Auffassen und Gefühlserleben der Kunst ist durch ästhetische Erfahrungen aus den ausserhalb der Kunst liegenden Gebieten bedingt. Die Schönheit — eines der Probleme der ästhetischen Forschung — existiert sowohl in, als auch ausserhalb der Kunst. Das Erfassen des ästhetischen Wertes der Kunst, der Natur und des Lebens ergänzt und bereichert sich wechselseitig. Die ästhetische Erziehung als pädagogische Disziplin strebt im Einklang mit den allgemeinen Erziehungszielen die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers an, in welcher seine Beziehungen zu den ausserhalb der Kunst liegenden ästhetischen Qualitäten und die Ästhetisierung seines Verhaltens eine wichtige Rolle spielen. Deshalb kann man nicht diese Fragen aus der Problematik der ästhetischen Erziehung ausschliessen.

Ein wichtiges Problem bei der Analyse des ästhetisch-erzieherischen Prozesses ist die *gegenseitige Beziehung der Kunsterziehung und der ästhetischen Erziehung durch ausserkünstlerische Mittel*. Bei der Lösung dieser Beziehung kann man wieder von der Ästhetik ausgehen. An erster Stelle steht in der Ästhetik die Problematik der Kunst. Auch J. W. Suworow, der die Einseitigkeit in der Auf-

fassung der Ästhetik als einer Kunstwissenschaft oder umgekehrt als einer Wissenschaft nur von der Schönheitsproblematik kritisiert, kommt zu dem Schluss, dass die Ästhetik im wesentlichen „eine Wissenschaft von den allgemeinen Gesetzmässigkeiten der künstlerischen Erfassung der Wirklichkeit durch den Menschen“ darstellt.¹¹

Die führende Rolle der Kunst in der ästhetischen Erziehung ergibt sich aus ihrer wichtigen Aufgabe im Leben der Gesellschaft als einer spezifischen Form des Wahrnehmens der Realität und eines Mittels, das das Moralbewusstsein und den Moralsinn der Menschen gestalten hilft. In diesem Sinne spricht auch Otokar Čhlup von der ästhetischen Erziehung als von Kunsterziehung.¹² In ähnlicher Weise fasst auch L. N. Stolowitsch die Kunst als „den konzentriertesten Ausdruck der ästhetischen Beziehung zur Wirklichkeit“ und in Folge dessen als „das wichtigste Mittel der ästhetischen Erziehung“ auf.¹³ František Holešovský geht in seiner Konzeption der ästhetischen Erziehung von Tasalows Begriff „der ästhetischen Aneignung der Realität“¹⁴ aus und definiert die ästhetische Erziehung als „die planmässige und systematische Einwirkung auf den Menschen mit dem Ziel, ihn zur immer volleren ästhetischen Aneignung der Wirklichkeit zu leiten“.¹⁵ Den ersten Platz nimmt auch bei diesem Autor die Kunsterziehung ein, der er dann die Arbeitstätigkeit (vom Standpunkt ihrer ästhetischen Seite) und die ästhetische Aneignung der Naturschönheiten anschliesst.

Die Beziehung zwischen der Kunsterziehung und der ästhetischen Erziehung durch ausserkünstlerische Mittel wird vorwiegend vom Standpunkt der Priorität der Kunsterziehung gelöst. Gleichzeitig wird man aber — besonders in der sozialistischen Pädagogik — einer Tendenz zur Vertiefung der Erziehung von ästhetischen Einstellungen des Menschen zur Arbeit,¹⁶ zur Natur und zu den ästhetischen Qualitäten des menschlichen Daseins gewahr. Das Streben nach einer Synthese der beiden Hauptkreise in einem einheitlichen ästhetischerzieherischen Prozess durchdringt zum Beispiel die gesamte Konzeption von N. A. Dmitrijewa, die besonders die Entwicklung des adäquaten ästhetischen Wahrnehmens und der Beziehung des Menschen zur Welt im breitesten Sinne betont. „Von einer ästhetischen Kultur kann man im Ernst nur dann sprechen, wenn die ästhetischen Ansichten und der Geschmack zum Bestandteil der psychischen Veranlagung des Menschen geworden sind und wenn sie die Normen des gesellschaftlichen Benehmens der Menschen, die Beziehungen des Menschen zur Arbeit und zu seinen Freunden sowie den Charakter der Lebensbestrebungen und Ideale beeinflusst“.¹⁷ Das Streben nach einer Synthese beider Hauptkreise in der ästhetischen Erziehung begegnet uns auch bei Stefan Birsănescu und Georg Văideanu; nach Ansicht dieser Autoren ist das Ziel der ästhetischen Erziehung die systematische Vorbereitung zum Wahrnehmen der Schönheit in der Kunst, in der Natur und in der Gesellschaft und die allseitige Erziehung durch die Schönheitsmittel. Die „Erziehung zur Schönheit“ und die „Erziehung durch die Schönheit“ machen nach ihrer Ansicht die Hauptfunktion der ästhetischen Erziehung aus.¹⁸

In dem ästhetisch-erzieherischen Prozess kann man *zwei Hauptseiten* unterscheiden. Beim Kontakt mit der Kunst sowie mit der Schönheit der Natur und des Lebens handelt es sich einerseits um das adäquate Wahrnehmen, Auffassen, Gefühlserleben und Einschätzen des Ästhetischen in der Realität, andererseits um seine eigene Schöpfung. „Es gibt zwei Wege dieser Erziehungsrichtung“, betont Otokar Čhlup, „die man einschlagen soll. Es ist der Weg der ästhetischen Äusserung der Schüler und der des ästhetischen Einblicks in das künstlerische Schaf-

fen“.¹⁹ Vom Standpunkt dieser zwei Seiten fasst Roland Rudolf die ästhetische Bildung und Erziehung als „die Ausbildung der Fähigkeit, die ästhetischen Qualitäten der Wirklichkeit zu erfassen und die Wirklichkeit nach ästhetischen Gesichtspunkten zu gestalten“ auf.²⁰

Ähnlich unterscheidet Vlastimil Uher die rezeptive und aktive Seite der ästhetischen Erziehung. Das Ziel der rezeptiven ästhetischen Erziehung ist nach Uher, „dem Schüler das Wahrnehmen, Analysieren und Einschätzen eines Kunstwerks beizubringen“. Unter der aktiven Seite der ästhetischen Erziehung versteht er „solche Massnahmen, die die schöpferischen Kräfte des Schülers systematisch entwickeln“. Diese Aktivität kommt in drei Hauptrichtungen zum Ausdruck: „in den praktischen Tätigkeiten, bei welchen der Schüler seinen Geschmack zur Geltung bringt, in der Reproduktion der Kunstwerke und endlich in der eigenen schöpferischen Tätigkeit, die den Höhepunkt der Aktivität des Schülers darstellt“.²¹

Nach W. N. Schatzkaja und E. G. Sawtschenko ist die ästhetische Erziehung „eine Erziehung der Fähigkeit des zielbewussten Wahrnehmens, gefühlsmässigen Erlebens und des richtigen Erfassens und Bewertens der Schönheit in der Umwelt — in der Natur, im gesellschaftlichen Leben, in der Arbeit und in den Erscheinungen der Kunst“. Gleichzeitig heben sie aber heraus, dass man in den Begriff der ästhetischen Erziehung auch „die Erziehung des Bedürfnisses und der Fähigkeiten, an der Gestaltung des Schönen im Leben und in der Kunst adäquat teilzunehmen“, einschalten soll.²²

Die Unterscheidung dieser beiden Seiten des ästhetisch-erzieherischen Prozesses soll aber nicht zu ihrer Isolation und strenger Trennung führen. Es handelt sich umgekehrt darum, die harmonische Synthese der rezeptiven und aktiven Seite im einheitlichen Prozess von Erziehung der ästhetischen Einstellung des Menschen zur Wirklichkeit zu erreichen. Die Beziehung der aktiven und rezeptiven Seite in diesem Prozess ist allerdings auch davon abhängig, ob es sich um die ästhetische Erziehung als einen Bestandteil der allgemeinen Bildung auf Grund-, Ober- und Hochschulen, oder um eine ästhetische und künstlerische Fachbildung auf künstlerischen Fach- und Hochschulen handelt.

HAUPTAUFGABEN DER THEORIE DER ÄSTHETISCHEN ERZIEHUNG

Die Problematik der ästhetischen Erziehung tritt uns in der Geschichte der Erziehung seit den ältesten Entwicklungsetappen entgegen. Schon in dem antiken musisch-gymnastischen Ideal der Erziehung wurde die ästhetische und künstlerische Entwicklung der Jugend betont und besonders der Musik wurde von manchen Philosophen der Antike (Pythagoras, Platon, Aristoteles) in der Hierarchie der Erziehungsaufgaben eine hervorragende Stelle zugewiesen. Das Mittelalter stand der ästhetischen Erziehung zwar nicht besonders wohlwollend gegenüber und pflegte sie nur im engen Religionsrahmen, doch seit der Renaissance wurde den Problemen der allseitigen ästhetischen Erziehung wieder grosse Aufmerksamkeit gewidmet und in der neuzeitlichen pädagogischen Theorie kann man die Entwicklung von verschiedenen Konzeptionen der ästhetisch-erzieherischen Arbeit verfolgen. In der zweiten Hälfte des XIX. Jahrhunderts entstehen

die klar umrissenen ästhetisch-erzieherischen Bewegungen in England (Ruskin, Morris), Deutschland (Lichtwark, Rein, Sallwürk), Frankreich (Braunschvig, Lascaris) oder Russland (Bjelinskij, Uschinskij, Tolstoj), so auch in der Tschechoslowakei (Tyř, Hostinský, Patočka, Klima u. a.). Die Problematik der ästhetischen Erziehung hat also eine reiche Tradition; ihre systematische und allseitige Analyse ist aber praktisch erst im Werden.

Verstellt man verschiedene zeitgenössische Studien über ästhetische Erziehung einander gegenüber, so stellt man fest, dass es sich vorwiegend um zwei Arten handelt; die erste wird durch die ästhetischen Studien repräsentiert, in denen die pädagogischen Aspekte nur am Rand gelöst werden (zu diesen kann man zum Beispiel die Arbeiten von Herbert Read²³ oder Irena Wojnar²⁴ rechnen); die zweite durch pädagogisch orientierte Studien, die aber nur im allgemeinen gehalten sind und vor allem den Inhalt und die Aufgaben der ästhetischen Erziehung umreißen. Wenn zum Beispiel die zeitgenössische Didaktik ein ziemlich kompaktes und relativ gut durchgearbeitetes System von Kategorien, Begriffen und Problemen darstellt, steht die Theorie der ästhetischen Erziehung (analog wie die Theorie über die übrigen Bestandteile der Erziehung) in mancher Hinsicht im Anfang einer anspruchsvollen wissenschaftlichen Arbeit. Neben Problemen, die in vielen Studien über die ästhetische Erziehung erschöpfend analysiert werden (wie die Fragen der Zielsetzung, der Aufgaben und der Mittel), gibt es manche Fragen, die man nur selten (wie die Probleme der Prinzipien oder der Formen der ästhetischen Erziehung) oder gar nicht (wie die allseitige Analyse des eigentlichen ästhetisch-erzieherischen Prozesses und seiner Faktoren) aufgreift. Deshalb ist es in der gegenwärtigen Situation höchst wichtig, eine Klassifikation der Hauptprobleme anzustreben, mit denen sich die Theorie der ästhetischen Erziehung beschäftigen sollte.

Sowohl beim Lösen anderer pädagogischer Probleme als auch bei der Erforschung der Hauptfragen der ästhetischen Erziehung ist es erforderlich, einerseits die historische komparative Entwicklungsanalyse, andererseits die systematische Analyse und Klassifikation der ästhetisch-erzieherischen Problematik zu vollenden. Der Ausgangspunkt für ein tieferes Studium der ästhetischen Erziehung ist eine *Detailuntersuchung der Entwicklung von ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen* seit der Antike über die Renaissance, die klassischen Erziehungssysteme des XVII.—XIX. Jahrhunderts bis zu den reich differenzierten Tendenzen, die im XX. Jahrhundert zum Vorschein kommen. Die einzelnen Erziehungskonzeptionen, die in jeder Gesellschaft durch ökonomische, soziale, politische sowie kulturelle Faktoren bedingt sind, und die verschiedenen ästhetischen Konzeptionen üben und üben immer Einfluss auf die mannigfaltigen ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen und Ansichten aus. Die Geschichte der Erziehung in den einzelnen pädagogischen Systemen enthüllt positive sowie negative Standpunkte gegenüber der ästhetischen Erziehung, einseitige emotionelle sowie rationale Tendenzen, synthetische Konzeptionen sowie diejenigen, die einseitig entweder der Kunst, oder den ästhetischen Qualitäten der Natur, des menschlichen Lebens und der Arbeit Vorschub leisten. Bei der grossen Bedeutung, die der historischen komparativen Analyse bei der Erforschung der ästhetischen Erziehung zukommt, überrascht die Tatsache, dass eben die Probleme der Entwicklung dieses Erziehungsaspektes grösstenteils nur am Rande und nur so nebenbei gelöst werden. Sehr selten findet sich eine eingehendere Studie über die Entwicklung der ästhetischen Erziehung, wie z. B. bei W. P. Schestakow.²⁵ Die Vernachlässigung einer tieferen

historischen Analyse kann man sowohl in allgemeinen Studien über ästhetische Erziehung, als auch in einzelnen Methodikbüchern der ästhetisch-erzieherischen Fächer feststellen.

Ein wichtiges Problem stellt die *Analyse der theoretischen Ausgangspunkte* dar, die von den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen geboten werden. Die Theorie der ästhetischen Erziehung ergibt sich aus der allgemeinen pädagogischen Konzeption der Erziehung in gegebener Gesellschaft, aus einer bestimmten ästhetischen Konzeption und aus der mit dieser eng verknüpften Soziologie der Kunst sowie aus der allgemeinen Psychologie, Psychologie der Kunst, der allgemeinen Physiologie und Physiologie der künstlerischen Tätigkeiten. Die Beziehung der Theorie der ästhetischen Erziehung zu diesen Disziplinen ist vorwiegend deduktiv und der Erfolg der theoretischen Lösung der ästhetisch-erzieherischen Problematik wird zum Teil durch das jeweilige Stadium bedingt, in dem sich die Arbeit in dieser Disziplinen befindet. Die Schlussfolgerungen der ästhetisch-erzieherischen Theorie werden allerdings nicht nur aus ihren Hilfswissenschaften deduziert. Neben dem historischen Ausgangspunkt wird zur Hauptquelle der theoretischen Ergebnisse die Induktion aus den Informationen, die mittels der wissenschaftlichen Erforschung des ästhetisch-erzieherischen Prozesses und seiner einzelnen Faktoren gewonnen werden.

Die systematische Erforschung der ästhetischen Erziehung setzt eine *Analyse ihrer Funktion in der Gesellschaft* und die Bestimmung ihrer *allgemeinen Ziele* und einzelnen *Aufgaben* voraus. Vergleicht man die verschiedenen Auffassungen dieser Aufgaben, so kann man sie in vier Hauptgruppen einteilen; 1) das adäquate Wahrnehmen, Auffassen, gefühlsmässige Erleben und Einschätzen der Kunstwerke und des Ästhetischen in der Realität systematisch erziehen; 2) die Jugend mit den Hauptwerken der National- sowie der Weltkultur, mit ihren Schöpfern und Interpreten und mit den Hauptetappen der Kunstgeschichte vertraut machen; 3) Die Kunstfähigkeiten und -fertigkeiten (vor allem auf dem Gebiete der Literatur, der bildenden Künste, der Musik und des Tanzes) entwickeln; 4) durch die Kunst und den ästhetischen Wert der Realität die Erkenntnis der Jugend bereichern und ihr Denken, Benehmen und ihre Arbeit kultivieren. Die ästhetische Erziehung stellt also einen systematischen Prozess der Entwicklung von ästhetischer Einstellung des Menschen zur Realität dar, der vom Anschauen, Auffassen und Gefühlserleben der Kunstwerke und den ästhetischen Qualitäten der Natur, des menschlichen Daseins und der Arbeit ausgehend die schöpferischen künstlerischen Tätigkeiten entwickelt und zur ständigen und allseitigen Kultivierung der Persönlichkeit führt.

Die ästhetische Erziehung geht als einer der Bestandteile der allseitigen Erziehung der Persönlichkeit Hand in Hand mit den anderen Bestandteilen (mit der intellektuellen, sittlichen, körperlichen sowie mit der polytechnischen und mit der Arbeitserziehung). Eine Analyse von *Beziehungen der ästhetischen Erziehung zu den anderen Komponenten des einheitlichen und komplexen Erziehungsprozesses* ermöglicht nicht nur den Zusammenhang dieser Bestandteile zu verstehen, sondern auch ihre spezifischen Merkmale festzustellen. In Kunstwerken lernt die Jugend das Leben und die Arbeit der Menschen, die Problematik der zwischenmenschlichen Beziehungen sowie neue Aspekte der Natur kennen. Dadurch verwirklichen sich gleichzeitig einige Aufgaben im ästhetisch-erzieherischen Prozess, die in den Rahmen der intellektuellen Erziehung gehören. Die ästhetische Erziehung ist der intellektuellen nicht nur bei der Erkenntnis der äusseren, sinnlichen

Seiten von Erscheinungen behilflich; die Verallgemeinerung und Typisation der Realität in den einzelnen künstlerischen Bildern macht es möglich, auch zum Wesen der Erscheinungen und zu den ursächlichen Zusammenhängen im gesellschaftlichen Leben durchzudringen. Die Beziehung zwischen der ästhetischen und intellektuellen Erziehung ist allerdings eine dialektische. Je breiter der intellektuelle Gesichtskreis und die kulturellen und künstlerischen Erkenntnisse der Schüler sind, desto tiefer und bewusster sind auch ihre ästhetischen Wahrnehmungen und Einschätzungen der Kunstwerke.

Durch Beispiele der Heimatsliebe, der persönlichen Tapferkeit, der Beziehungen des Menschen zur Arbeit, zu den Mitmenschen und zur Natur beeinflussen die Kunstwerke die ethischen Vorstellungen und Ansichten der Jugend und erziehen ihr sittliches Empfinden und Verhalten. Gleichzeitig ist die ästhetische Erziehung eng mit der körperlichen Erziehung verbunden, denn die ästhetischen Aspekte stellen eines der Kriterien beim Einschätzen der gymnastischen und Sportleistungen dar und auf manchen Gebieten (z. B. bei der Kunstgymnastik oder bei der Touristik) gehören sie mit zu den Hauptaspekten. Ästhetische Gesichtspunkte werden endlich immer mehr auch bei der Arbeit betont, sei es beim Auswerten der Ergebnisse der Arbeitstätigkeit oder ihres eigenen Prozesses und des Milieus, wo sie stattfindet. Bei der Analyse dieser mannigfaltigen Beziehungen der ästhetischen Erziehung zu anderen Bestandteilen einer allseitigen Erziehung der Persönlichkeit soll man aber ihre spezifischen Aufgaben nie ausser acht lassen, denn ihr Schwerpunkt liegt in der Entwicklung der ästhetischen Einstellung des Menschen zur Realität und seiner ästhetischen Aktivität.

Einen breiten Problembereich bilden die *Prinzipien der ästhetischen Erziehung*. Der ästhetisch-erzieherische Prozess ist komplexhaft. Bei der Lösung jeder beliebigen Frage der ästhetischen Erziehung muss man sowohl die allgemeine Konzeption der Erziehung und ihrer einzelnen Bestandteile, als auch das Spezifische der Kunst und der ästhetischen Erscheinungen und die allgemeinen und individuellen Eigenarten der Persönlichkeit des erzogenen Schülers in Betracht ziehen. Diese komplexe allgemein-pädagogische, ästhetische und psychologisch-soziologische Bedingtheit wird in der pädagogischen Theorie in Form von Prinzipien zum Ausdruck gebracht. Unter den Prinzipien versteht man die allgemeinen Grundregeln, deren Einhaltung die Wirksamkeit und Effektivität aller ästhetisch-erzieherischen Arbeit bedingt. Diese Prinzipien sieht man beim Lösen des Inhalts der ästhetisch-erzieherischen Arbeit, bei der Auswahl des pädagogischen Materials, bei der Ausarbeitung von Lehrplänen, Lehrbüchern und Lehrmitteln sowie bei der Lösung von Formen und Methoden der ästhetischen Erziehung. In der Theorie der ästhetischen Erziehung kann man zwei Gruppen von Prinzipien unterscheiden: die auf ästhetische Erziehung applizierten allgemeinen pädagogischen Prinzipien (wie die Anschaulichkeit, Aktivität, Planmässigkeit und Systematik, Fasslichkeit) und die spezifischen ästhetisch-erzieherischen Prinzipien, die ihre Begründung in den Eigenarten des ästhetischen Zutritts zur Realität, des künstlerischen Erkennens und Schaffens finden (wie das Prinzip der Emotionalität oder das Prinzip der Einheit der technischen und künstlerischen Aspekte in der ästhetischen Erziehung).

Die ästhetische Erziehung wird in manchen *Formen* realisiert. Die Hauptform ist die des Unterrichts. Die ästhetische Erziehung bildet den Gehalt der speziellen ästhetisch-erzieherischen Fächer (der Literatur-, Musik- und Kunsterziehung). ziemlich grosse Möglichkeiten stehen ihr auch in einigen weiteren Fächern (wie

Fremdsprachen, Geschichte oder Geographie) offen. Die allgemeinen ästhetischen Aspekte (die Ästhetik der Arbeit und des Benehmens) kann man dann im Unterricht aller Fächer an verschiedenen Typen der Schule zur Geltung bringen. An die ästhetische Erziehung im Rahmen des Unterrichts werden die ausserschulischen Formen gebunden (wie die Massenformen, an welchen die ganze Schule teilnimmt, so auch die Gruppenformen in den Arbeitsgemeinschaften und die individuellen Formen).

Den breitesten Fragenkreis der Theorie der ästhetischen Erziehung stellt die Problematik ihrer *Methoden* dar. Analog wie bei den Prinzipien handelt es sich einerseits um die Analyse der Eigenarten von allgemeinen Methoden der Bildungs- und Erziehungsarbeit in ihrer Applikation auf den ästhetisch-erzieherischen Prozess, andererseits um die spezifischen Methoden, wie man die Jugend mit den Kunstwerken bekannt machen, die künstlerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln und die ästhetische Einstellung zum Milieu, zur Natur und zum Leben bilden soll. Durch die Lösung vieler dieser Probleme berührt schon die Theorie der ästhetischen Erziehung die Methodik der einzelnen ästhetisch-erzieherischen Unterrichtsfächer.

Durch die angedeutete Übersicht ist die ganze komplizierte Problematik der ästhetischen Erziehung nicht im geringsten erschöpft. Denn jedes der erwähnten Hauptprobleme zerfällt weiter in Dutzende von Teilfragen und jede von diesen erfordert viele analytische, komparative sowie experimentelle Forschungen. Aber schon aus dieser kurzen Übersicht von Hauptproblemen der ästhetischen Erziehung geht klar hervor, dass ihre weitere Entwicklung vor allem dadurch bedingt wird, dass man ihre Theorie weiterhin als eine relativ selbständige pädagogische Teildisziplin pflegt, die eine tiefere und systematischere Analyse und Erforschung ihrer zahlreichen Probleme anstreben sollte.

Übersetzt von V. Jůva und R. Merta

ANMERKUNGEN

- ¹ O. Hostinský, *O socializaci umění*, Praha 1903.
- ² T. Pavlov, *Základní otázky estetiky*, Praha (SNPL) 1953, S. 14.
- ³ *Stručný filosofický slovník*, Praha (SNPL) 1925, S. 131.
- ⁴ A. Sychra, *Vědecká estetika a estetická výchova*, Praha (SNDK) 1956, S. 47.
- ⁵ Z. Nejedlý, *Otakara Hostinského esthetika*, Praha (J. Laichter) 1921, S. 6.
- ⁶ *Základy marxisticko-leninské estetiky*, Praha (SNPL) 1961, S. 11.
- ⁷ R. Müller-Freienfels, *Erziehung zur Kunst*, Leipzig (Quelle u. Meyer) 1925.
- ⁸ O. Kádner, *Základy obecné pedagogiky*, Praha (ČGU) 1926, S. 1107.
- ⁹ O. Chlup, *Pedagogika*, Brno (Nové školy) 1936, S. 200.
- ¹⁰ I. A. Kaïrov, *Pedagogika*, Praha (SPN) 1958, S. 291.
- ¹¹ J. V. Suvorov, *Ob opredeleniji predmeta estetiki kak nauki*, *Problemy estetiki*, Moskva (IAN SSSR) 1958, S. 42–66.
- ¹² O. Chlup, *O estetické výchově*, Praha (SNDK) 1956, S. 7.
- ¹³ L. N. Stolo vič, *Estetičeskoje v dejstviteľnosti i v iskusstve*, Moskva (GIPL) 1959, S. 216.
- ¹⁴ V. Tasaïov, *Ob estetičeskom osvoveniji dejstviteľnosti*, *Voprosy estetiki*, Moskva (GII) 1958, S. 59–119.
- ¹⁵ F. Holešovský, *K systému estetické výchovy na národní škole*, Praha (SPN) 1960, S. 18.
- ¹⁶ A. P. Belik, *O krasote i estetike truda*; M. A. Slavina, *Komunističeskij trud i estetičeskoje vospitanije*; L. N. Kogan, *Nekotoryje problemy estetiki truda*, *Problemy estetičeskogo vospitanija i sovremennost*, Moskva (SCh) 1963.
- ¹⁷ N. A. Dmitrijeová, *Problémy estetickej výchovy*, Bratislava (Osveta) 1960, S. 7.
- ¹⁸ S. Biršănescu, G. Văideanu, *Educația estetică*, Bukurești 1961.

- ¹⁹ O. Chlup, *O estetické výchově*, Praha (SNDK) 1956, S. 26.
²⁰ R. Rudolf, *Ästhetische Bildung und Erziehung*, Pädagogische Enzyklopädie, Band I, Berlin (VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften) 1963, S. 46.
²¹ V. Uher, *Problémy estetické výchovy*, Praha (SPN) 1957, S. 73 u. 89.
²² V. N. Šackaja, *Obščije voprosy estetičeskogo vospitanija v škole*, Moskva (IAPN RSFSR) 1955, S. 6.
²³ H. Read, *Education through Art*, London (Faber and Faber) 1958.
²⁴ I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa (PWN) 1964.
²⁵ V. P. Šestakov, *Problemy estetičeskogo vospitanija*, Moskva (GI (Vysšaja škola) 1962.

K POJETÍ TEORIE ESTETICKÉ VÝCHOVY JAKO DÍLČÍ PEDAGOGICKÉ DISCIPLÍNY

Obdobně jako v jiných vědách projevuje se i v pedagogice diferenační tendence vznikem nových disciplín, které mají specifický obsah i výzkumné metody. Jedním z nově vznikajících dílčích pedagogických oborů je i teorie estetické výchovy, jejíž rozpracování je v současné etapě vývoje společnosti vysoce aktuální z mnoha hledisek: Estetická výchova pomáhá zpřístupnit umění širším vrstvám obyvatelstva a prosadit estetické zřetel do života společnosti, prohlubuje vzdělanostní úroveň i etickou kulturu členů společnosti a hraje významnou úlohu ve výchově ke kulturnímu prožívání volného času.

Při koncepci svého předmětu vychází teorie estetické výchovy z pojetí estetiky. Užšímu pojetí estetiky, omezujícímu předmět svého zkoumání pouze na umění, odpovídá i užší koncepce estetické výchovy jako výchovy umělecké. Širší pojetí estetiky, zahrnující jak problematiku umění, tak otázky estetické stránky mimoumělecké reality, nachází svůj odraz i v širší koncepci předmětu estetické výchovy. Cílem estetické výchovy v tomto pojetí je výchova estetického postoje člověka ke skutečnosti a dvěma základním okruhům estetické problematiky odpovídají dva základní okruhy estetickovýchovné práce: estetická výchova uměleckými prostředky (umělecká výchova) a estetická výchova mimouměleckými prostředky (estetikou přírody, prostředí a práce).

Dva hlavní okruhy estetickovýchovné práce tvoří organickou jednotu za priority umělecké výchovy, která vyplývá z toho, že umění je nejkoncentrovanějším a specifickým výrazem estetického postoje člověka k realitě. V současné době — v důsledku obecné tendence po všestranném uplatnění estetických zřetelů v životě společnosti — je právem věnována (zvláště v socialistické pedagogice) velká pozornost otázkám mimoumělecké estetické výchovy. V estetickovýchovném procesu lze dále rozlišit dvě vzájemně těsně spjaté základní stránky — receptivní a aktivní, jejichž poměr je dán především věkem žáků a typem školy, na níž se estetická výchova uskutečňuje.

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

Hlavní problémy teorie estetické výchovy, na jejichž hlubším studiu závisí další praktické úspěchy estetickovýchovné práce, jsou především tyto: podrobná srovnávací analýza vývoje estetickovýchovných snah, rozbor teoretických východisek koncepce estetické výchovy, poskytovaných jinými vědami (estetikou, fyziologií, psychologií, sociologií aj.), analýza společenské funkce, cílů a úkolů estetické výchovy, objasnění vztahů estetické výchovy k jiným složkám všestranné výchovy osobnosti a rozbor principů, forem a metod estetickovýchovné práce. Řešení těchto problémů podmiňuje i úspěšnou teoretickou práci v metodikách jednotlivých estetickovýchovných předmětů.

