

Proměny české estetické pedagogiky v letech 1954–2004

Vladimír Spousta

Bilancování vývoje a dosažené úrovně každé pedagogické disciplíny nese s sebou i vědomí nutnosti hodnocení vědeckých aktivit jejích protagonistů. Nejinak je tomu i v případě estetické pedagogiky, která vyžaduje od těch, kdo hodlají „manipulovat“ s ústředním objektem jejího zájmu – s krásou – velkou dávku vnímavosti a citlivosti ke světu a ke všemu, co člověka v něm obklopuje. Estetická dimenze našeho světa se projevuje v jeho nekonečných proměnách počínaje krásou fascinujícího uspořádání vesmírných hlubin, krajiny a živé přírody až k prožitku z poznání krásy vnitřního řádu člověka.

Protože jednotlivé koncepty estetické výchovy mají své kořeny v rozdílných filozofických a sociologických základech, jsou mezi nimi někdy i značné rozdíly. Jejich autoři akcentují často jen určitou stránku estetickovýchovného, procesu nebo dokonce zužují estetickou výchovu pouze na jednu určitou oblast či jednu její složku. Jedni ztotožňují estetickou výchovu s výchovou uměleckou, jiní preferují výchovu estetického vnímání a prožívání ve sféře mimo umění. Některá pojetí se liší tím, jaký význam přisuzují estetickým a uměleckým tvořivým aktivitám, jiné v akcentu na teoretickou či praktickou stránku. Společným příznačným rysem všech sledovaných vývojových etap je snaha jejich protagonistů zabývat se těmi problémy estetické výchovy, které byly v dané době vnímány jako nejaktuálnější. Sledujeme-li způsoby, jakými bylo k těmto otázkám přistupováno, je možno pozorovat zřetelnou tendenci řešit je na stále vyšší metodologické úrovni, i když v oné dlouhé řadě estetickovýchovných prací se jen nemnoho z nich zakládá na vlastním seriózním výzkumu. Práce experimentální povahy se mezi nimi objevují jen sporadicky. A protože některé oblasti estetické výchovy nevzbudily zájem teoretiků, zůstaly i nepokryty. Například jen vzácně se setkáme s pracemi, které by se pokusily objasnit, jak lze rozvíjet estetickou vnímavost a estetické schopnosti na základě kooperace estetiky, psychologie a pedagogiky. Nepochybně i práce, které se programově omezují jen na shrnutí, kompletování a systemizaci různých estetickovýchovných koncepcí nebo se snaží zmapovat „bílá místa“ této pedagogické disciplíny, jsou cenné a nezbytné, ale v okamžiku, kdy by se jimi začalo nahrazovat výzkumné bádání a vlastní tvořivé vidění problémů, jeví se jako sterilní a pro vývoj teorie estetické výchovy potencionálně i nebezpečné.

Estetickovýchovné problémy, k nimž upínala česká pedagogika svoji po-

zornost v šedesátých letech, se vynořily v povědomí široké učitelské veřejnosti v důsledku necitlivého a neprofesionálního zásahu do skladby a rozsahu uměnovýchovných předmětů při školské reformě v roce 1953. Následné kritické hlasy volající po nápravě byly jen přirozenou reakcí, kterou tyto jednostranné tendence preferující polytechnické vzdělání – převážně jen na úkor estetické výchovy – vyvolaly.

Vpravdě zakladatelský význam pro českou teorii estetické výchovy má osobnost **Otakara Hostinského**, který ve svém stěžejním díle *Umění a společnost* (1907) systematicky analyzoval společenské funkce umění, jeho základní zdroje, rysy a prostředky. Pokud Hostinský položil svým dílem české estetické výchově *estetické základy*, práce **Otokara Chlupa** pro ni budují koncepční *základy pedagogické*. Intenzivní teoretický zájem o estetickovýchovné otázky provokuje v roce 1956 svou statí *O estetické výchově*, v níž navazuje na své dřívější práce z této oblasti, a následně i **Antonín Sychra**, který vydal práci *Vědecká estetika a estetická výchova* (1956). Obě tyto komplexní analytické studie mají pro estetickovýchovnou vydavatelskou produkci v 60. letech zásadní význam. Chlup pojímá estetickou výchovu především jako výchovu uměním a zdůrazňuje formativní vliv umění na osobnost člověka. Neopomíná však ani oblast mimouměleckých jevů a přiznává jim jako estetickovýchovným prostředkům nemalou účinnost. Tato zúžená koncepce estetické výchovy odrážející tehdejší pojetí estetiky jako vědy o umění však nedovolila Chlupovi rozvinout danou problematiku do potřebné šíře.

Jestliže se Chlup zabýval estetickovýchovnou problematikou již před druhou světovou válkou – a to z pozic pedagogických – Sychra vystupuje se svou kritikou současných koncepcí estetické výchovy jako estetik a muzikolog. Východiskem pro jeho pojetí estetické výchovy je mu rozdílný postup ve vědeckém a uměleckém poznání. Také Sychrova práce je silně ovlivněna tehdy sdíleným chápáním estetiky, z něhož autorovi vyplývá, že těžiště obsahu estetické výchovy vidí v její složce umělecké, v rozvoji poznání skutečnosti prostřednictvím umění. Umění má v jeho pojetí *především funkci poznávací*, jeho specifickou funkci estetickou nezvýrazňuje a nepromýšlí. Taktéž teoreticky nezdůvodňuje a nerozvíjí ani estetickovýchovné využití mimo-umělecké reality. Přestože v následujícím vývoji myšlení bylo toto zjednodušené a omezené chápání umění překonáno, Chlup i Sychra významně ovlivnili svými názory své pokračovatele, z nichž se jen někteří dokázali trvale oprostit z jejich vlivu a překonat jednostrannost jejich pojetí.

Například i práce **Vlastimila Uhra** jsou poznamenány tímto zúženým chápáním estetické výchovy a autorovými úvahami prosakuje snaha redukovat oblast estetická na umění a umění pouze na formu poznání objektivní reality. Ve své stěžejní studii *Problémy estetické výchovy* se však již začíná přiklánět k širší koncepci estetické výchovy jako výchovy estetického vztahu

člověka ke skutečnosti, protože „*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*“ (1957, s. 25). Toto nové pojetí estetické výchovy našlo u Uhra uplatnění, teoreticky však podloženo nebylo. Přínosná je jeho práce především v tom, že v ní autor promýšlel cíle estetické výchovy ve vzájemných vztazích s cíli mravní výchovy, a poukázal tak na komplexnost výchovného procesu.

O spojení estetické výchovy s výchovou etickou a emocionální usiloval též **Jaromír Uždil** ve svém spise *Estetická výchova* (1960). Přestože vychází v této své práci z užšího pojetí estetické výchovy a omezuje se především na otázky výchovy uměním a opomíjí estetickovýchovné možnosti jevů mimouměleckých, spatřuje v estetické výchově prostředek harmonického a komplexního rozvoje osobnosti vychovávaného. Umění je mu ukazatelem hodnot, kterých může člověk dosáhnout rozvojem svých psychických schopností a obohacováním a kultivací svých kreativních dispozic. Vyvrcholením takového autoedukativního procesu je pro Uždila sebereflexe a *seberealizace ve vlastním tvůrčím aktu* („sebeprojevu“). Příznačná pro něho je snaha syntetizovat všechny dostupné estetickovýchovné prostředky. Zdůrazňuje sice výchovnou a vzdělávací funkci umění, současně však odmítá zneužívání uměleckého díla k ilustračním účelům nebo jen jako pouhé názorné pomůcky. Rozlišuje jednak *estetickou výchovu všeobecnou*, která prostupuje veškerou výchovou jako princip, jednak estetickou výchovu *speciální*, realizovanou v jednotlivých uměnovýchovných předmětech. V estetické výchově *receptivní* přichází vychovávaný do styku s krásou v umění i mimo umění, zatímco estetická výchova *aktivní* je orientována na tvořivé činnosti žáka. Později pak (v roce 1964) spolu s **Igorem Zhořem** upíná pozornost k významu a funkci výtvarného umění ve výchově mládeže (Uždil a Zhoř, 1966). Jestliže zmíněná Chlupova studie z 50. let plnila především funkci podněcující, Uždilova práce výsledky dosavadního estetickovýchovného bádání shrnuje a základní myšlenky a teoretické závěry systemizuje.

Šedesátá léta jsou již předznamenána novým, širším pojetím estetiky a teoretické estetické výchovy se snaží překonat do té doby převládající schematizující a zjednodušený přístup k estetickým kvalitám skutečnosti. V roce 1966 se z iniciativy *Výzkumného ústavu pedagogického v Praze* konal mezinárodní seminář *Moderní pojetí základního všeobecného vzdělání* (pod tímž názvem vyšel i sborník referátů), v jehož estetickovýchovné sekci byly v širokém interdisciplinárním záběru promýšleny otázky rozvoje základní estetické výchovy. Vedle referátů k obecným otázkám estetické výchovy byla pozornost věnována též dílčím uměnovýchovným oborům. K prvním, obecně pojatému okruhu problémů se vyslovili A. Sychra, který se zamýšlel nad sociálně psychologickou funkcí estetické výchovy, J. Volek, jenž hodno-

til význam intelektuální složky estetické výchovy, a V. Mišurcová, která se zabývala problémy estetické výchovy dětí předškolního věku.

K literárněvýchovné tematice se vyjádřili např. D. Pícka a O. Chaloupka, hudební výchově se věnoval muzikolog I. Poledňák a metodik J. Budík. Neutěšený stav taneční výchovy na základní škole kriticky posoudil hudební folklorista a sběratel lidových tanců F. Bonuš s poukazem na jeho důsledky: „a) degenerace všeobecné tanečnosti, b) nivelizace společenských tanců, c) náhodnost v objevování tanečních talentů, d) prudce klesající úroveň tanečního publika“ (1966, s. 136). Také uměnovědci a teoretikové výtvarné výchovy přispěli svými poučenými analýzami tehdejší situace v této výchovné oblasti k hlubšímu pochopení příčin nespokojenosti učitelů výtvarné výchovy. Do popředí celospolečenského zájmu se dostaly i do té doby mnohdy opomíjené obory výchovy uměním: divadelní a filmová výchova. Loutkovému divadlu jako syntéze několika uměleckých druhů a jeho výchovné potenci se věnoval hudební a divadelní pedagog O. Rödl, po začlenění divadelní a filmové výchovy do systému základní estetické výchovy volal ve svém vystoupení D. Pícka. Seminář tak prostřednictvím bohatosti a širě vyslovených názorů otevřel cestu k uskutečnění široce koncipované estetické výchovy jako organické složky komplexní kultivace moderního člověka.

Zastáncem širšího pojetí estetické výchovy je i **Bohumil Stanislav Urban**, který promýšlí otázky estetické výchovy v podmínkách vysoké školy. V obsáhlém spise *Estetická výchova a vysoké školy* (1961) zdůrazňuje význam estetické výchovy pro komplexní rozvoj osobnosti vysokoškolského studenta a její smysl spatřuje ve zvyšování všeobecné kulturnosti života. Podle autora toho lze dosáhnout třemi prostředky:

1. rozvíjením smyslu pro umění – tedy výchovou prostřednictvím uměleckých artefaktů;
2. kultivací citění a chápání estetických hodnot v přírodě a jejím aktivním estetickým přetvářením;
3. prohlubováním smyslu pro estetické kvality sociální, především v mezilidských vztazích a v pracovní činnosti.

Po důkladném rozboru výsledků výzkumu zjišťuje, že při posilování kulturnosti a kulturních zájmů a potřeb vysokoškolských studentů se nelze obejít bez estetických podnětů evokovaných nejrůznějšími estetickovýchovnými prostředky. Dospěl tak 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“.

Vyvrcholením Urbanovy teoretické práce v této oblasti je komplexně pojaté dílo *Úvod do teorie estetické výchovy* (1970), v němž na základě historickosrovnávacího výzkumu analyzuje a kompletuje širokou paletu esteticko-

výchovných problémů a do uceleného pohledu shrnuje i desetileté teoretické úsilí svých předchůdců.

Shodně s touto širší koncepcí estetiky vymezuje **František Holešovský** ve své habilitační práci *K podstatě a prostředkům estetické výchovy v předškolním věku* (1960) estetickou výchovu „...jako plánovitě a systematické působení na člověka s cílem vést ho k stále plnějšímu estetickému osvojování skutečnosti“ (s. 9), které má být orientováno k práci, k přírodě a ke společenským vztahům. Problémy estetické výchovy spojuje s komplexně pojatou výchovnou prací, hledá propojení s cíli mravní výchovy a ukazuje na nutnost vzájemného prolínání receptivní a aktivní estetické výchovy. V metodice uměnovýchovné práce vyzdvihuje zásadu bezprostřednosti, komplexnosti a trvalosti. Svůj pohled na komplexní estetickou výchovu uložil do spisu *Zum System der ästhetischen Erziehung* (1963).¹

K širšímu pojetí estetické výchovy se ve svých dílech přiklání též V. Jůva, S. Kučerová a V. Spousta. Pro teoretické práce **Vladimíra Jůvy** je příznačný mimořádný smysl promyšlené otázky systemizovat a důraz na integraci morální a racionální složky výchovy citovým prožitkem umělecké a mimoumělecké estetické skutečnosti. V tomto propojení viděl nejen specifický úkol estetické výchovy, ale i specifičnost estetické výchovy vůbec. Ústředním tématech větší části jeho díla jsou otázky obecně koncipované estetické výchovy, jež pojednává – erudován historicky, pedagogicky, metodicky i hudebně – s přehledem a teoretickým nadhledem.

Estetická pedagogika se ocitá v jeho zájmovém poli a je jím z rozličných dílčích aspektů zpracována v samostatných studiích, např. *Dějiny estetické výchovy* (1969), *Teorie estetické výchovy* (1973) a *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti* (1987). V letech 1967 a 1969 vydává dvoudílnou knižní práci *Die sthetische Erziehung der Jugend*, při jejímž zpracování uplatnil některá netradiční metodologická hlediska. Kompletuje v ní výsledky svého dřívějšího bádání a prezentuje je v promyšleném systému. S odstupem 25 let se znovu zamýšlí nad svým celoživotním tématem a vydává v nakladatelství svého syna přehlednou studii *Estetická výchova. Vývoj – pojetí – perspektivy* (1995). Základním vědeckým problémem estetické pedagogiky je podle něho určení společenské funkce estetické výchovy, jejích cílů a úkolů a formulace jejích principů, prostředků, forem a metod. Při vymezení její společenské funkce vychází důsledně z analýzy historického materiálu a ze srovnání jednotlivých směrů a hlavních vývojových proudů pedagogického myšlení. Teoretický odkaz V. Jůvy české estetické pedagogice

¹Podrobněji viz Spousta, V. Ke 100. výročí narození prof. Františka Holešovského – teoretika ilustrace dětských knih a estetické výchovy. Pedagogická orientace 2004, č. 4, 118–125.

má trvalou hodnotu díky autorově schopnosti pojmout problémy v širších souvislostech, v promyšleném systému a kultivovaným jazykem.

Stanislava Kučerová vstupuje do estetickovýchovné problematiky z pozic antropologických a axiologických. K základním otázkám výchovy ke kráse a umění přistupuje z hlediska rozvoje hodnotové orientace individua. „Estetično není luxus, ale oblast bohatství nejsvobodnějšího, nejplnějšího, nejlidštějšího. Čím bude život svobodnější, plnější, tím širší a významnější bude i oblast estetična. A naopak, touha po kráse, harmonii, souladu povede člověka v *neumdlévajícím úsilí o život stále svobodnější, plnější, lidštější a harmoničtější*.“ (Kučerová, 1963, s. 110) Na tomto základu koncipuje obsah a metody vyučovacího předmětu estetická výchova, který byl začleněn do vyučovacího programu středních zdravotních škol a autorkou také na škole ve Zlíně (tehdejší Gottwaldově) experimentálně ověřen. Studie těží z tohoto zcela ojedinělého a pozoruhodného pedagogického pokusu, jehož výsledky publikovala v práci *Estetická výchova jako samostatný předmět na školách druhého cyklu* (1967).

Problematicu hodnot a jejich významu a funkci ve výchově činí ústředním tématem své práce *Hodnoty a výchova* (1969). V období po srpnu 1968, kdy byla nucena odejít z brněnské pedagogické fakulty, našla prostor pro uplatnění svých odborných aktivit ve *Výzkumném ústavu kultury* v Bratislavě. V té době obohatila estetickou pedagogiku o celou řadu studií věnovaných estetickým faktorům tvorby pracovního prostředí, estetiky životního a pracovního prostředí, estetickým hodnotám a kultuře práce i estetickovýchovným otázkám v oblasti mezilidských vztahů.²

Po více než 25 letech, kdy zúročuje svá celoživotní studia dané problematiky, využívá svých bohatých publikačních aktivit i praktických zkušeností a vydává široce koncipovanou, obsahově hutnou a v promyšleném systému zpracovanou monografii *Člověk – hodnoty – výchova* (1996). Teoretické dílo S. Kučerové se vyznačuje zřetelným filozofickým a axiologickým zakotvením, široce koncipovaným operačním polem a jasnou dikcí. Jeho přínos české estetické pedagogice je nesporný, trvalý a inspirativní.

Estetickovýchovnými a uměnovýchovnými otázkami se zabývá též **Vladimír Spousta**, autor této statě. Vedle prací, v nichž řeší otázky školní, mimoškolní a předškolní hudební výchovy z hlediska hudebně teoretického a pedagogického (publikovány v časopisech *Hudební*, *Estetická a Předškolská výchova*), koncentruje svůj zájem do oblasti vyžadující interdisciplinární nazírání a v dialogu hudby, slovesného umění a výchovy předkládá učitelské veřejnosti spis *Literárně-hudební vztahy v pedagogické praxi* (1968).

²Soupis bibliografie prof. Kučerové do roku 1996 naleznete v Pedagogické orientaci 1996, č. 20, s. 149–165. (Pozn. red.)

Podstata koordinace a integrace uměleckých druhů byla ve zhuštěné podobě publikována v časopise *Pedagogika* a později rozpracována v monografii *Integrace základních druhů umění ve výchově* (1997). Teoretické „předpoli“ pro řešení této uměnovýchovné problematiky si autor připravil spisem *Krása, umění a výchova* (1995).

I když po roce 1989 koncepčním a obecným estetickovýchovným otázkám věnují jiní autoři pozornost jen sporadicky – např. příspěvek didaktika výtvarné výchovy a arteterapie **Jana Slavíka** (1999, 2001 a 2003) – mezi adepty pedagogických věd se s opravdovým zájmem o problémy souvisejícími s estetikou a estetickou výchovou již setkáváme, bohužel stále spíše výjimečně.

Vedle prací zaměřujících se převážně na obecné otázky estetické pedagogiky je možno v posledních třiceti letech pozorovat tendenci teoretiků zužovat operační pole svých odborných zájmů a svých výzkumů na dílčí estetickovýchovné problémy, na problémy jednotlivých uměnovýchovných oborů a na jejich specifické otázky. Jestliže v pracích orientovaných na obecné otázky estetické výchovy jsou akcentovány požadavky na komplexnost a co nejširší chápání estetické výchovy a posilovány jsou snahy o koordinaci a integraci všech dostupných a účinných estetickovýchovných prostředků, *oboroví didaktikové a metodici* jednotlivých *uměnovýchovných specializací* se snaží posílit pozici svých oborů a volají po inovaci a aktualizaci jejich kurikula a modernizaci stávající podoby. Větší výchovné efektivity se snaží dosáhnout upřednostňováním takových prostředků, které podněcují a zintenzivňují smyslový a emocionální prožitek žáka. Primárnost těchto aspektů zdůrazňují jak v obsahu, tak v metodách uměnovýchovné práce. Větší výchovný efekt očekávají od intenzivního využívání emocionální (intuitivní) metody, která umožňuje při recepci uměleckého díla rozvinout estetické city v jejich globalitě.³

Novodobá koncepce hudební výchovy vyrůstá na pracích estetika **Otakara Zicha**, muzikologa **Vladimíra Helferta** a pedagoga **Adolfa Cmírala**, který inspirován myšlenkami J. Á. Komenského položil základy hudební pedagogiky (1937, 1958).

V intencích těchto průkopníků promýšleli otázky hudební výchovy pražští protagonisté: muzikolog a hudební skladatel Josef Plavec, hudební vědec Ivan Poledňák, hudební pedagogové Jan Budík a Radko Rajmon a hudební psycholog a pedagog Milan Holas. Věra Mišurcová se orientovala převážně na otázky estetické a hudebně-pohybové výchovy nejmenších dětí.

Na Masarykově univerzitě v Brně se hudebněpedagogickou problematikou

³ Autor si neklade za cíl vyjmenovat všechny pedagogy a jejich díla z oblasti didaktiky hudební, výtvarné a literární výchovy, kteří v uvedeném období do vývoje oborů zasáhli.

zabývali (většinou spíše příležitostně) muzikologové Bohumír Štědroň, Libor Melkus, Jiří Fukač a Olga Settari. Kvalitou svých prací týkajících se problémů hudební výchovy se prosadil **František Lýsek**, jehož interpretační umělecký odkaz – *dětské sborové pěvecké umění* – se jako estetický fenomén rozšířil do mnoha evropských zemí a významně ovlivnil jejich hudební kulturu. Do povědomí hudebních pedagogů vstoupil též jako zakladatel tradice hudebněpedagogických konferencí *Musica viva in schola* organizovaných katedrou hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Později na ně navázali Evžen Valový, Vladimír Horák, Jan Trojan, Jan Kostečka a Miloslav Buček. Problémy moderně koncipované hudební výchovy promýšleli Josef Žoch, oborový didaktik Ladislav Fučík, Zdeněk Marek, Bedřich Crha, Blanka Knopová a metodik dětského sborového zpěvu Jan Polák.

V Ostravě se hudebněvýchovným otázkám věnují velmi intenzivně. Záslouhou předsedy sekce pro teorii a výzkum při *Československé společnosti pro hudební výchovu* **Ludka Zenkla** se v roce 1968 uskutečnil seminář o metodologických problémech hudební pedagogiky; příspěvky na něm přednesené zásadním způsobem ovlivnily vývoj hudebněpedagogického myšlení, a to nejen na Moravě. Vladimír Gregor se dlouhodobě zabýval dějinami hudební výchovy. Hudební život na Ostravsku aktivizuje skladatel a hudební pedagog Milan Báchorek, Jan Mazurek orientuje svůj vědecký zájem na historické souvislosti a proměny české hudební výchovy a muzikologa Miroslava Maluru zaujaly otázky interpretace literatury, hudby a výtvarného umění a interkulturní výchovy. Zora Stiborová sleduje a zkoumá hudební aktivity učitelů, Inez Kozelská se specializuje na problémy hlasové výchovy studentů pedagogické fakulty.

Na Palackého univerzitě v Olomouci rozvažuje o hudebněpedagogických problémech metodik hudební výchovy a hry na zobcovou flétnu **Ladislav Daniel** a hudební kritik Karel Steinmetz, v oblasti hudební didaktiky se angažuje Alena Burešová. Sbormistr a hudební pedagog Karel Urbánek působil v Karlových Varech a v Českých Budějovicích, Karel Padrta v Jihlavě. Na Západočeské univerzitě v Plzni se v hudební pedagogice prosazuje Jana Jindrová, v Hradci Králové Miluše Obešlová.

Teoretické problémy *výtvarné výchovy* rozpracovali vedle již uvedených F. Holešovského, V. Uhra, J. Uždila, B. S. Urbana a J. Slavíka také J. Brožek, J. Hron, B. Maleček, metodik výtvarné výchovy M. Houra, ilustrátor dětských knih a výtvarný pedagog M. Míča, V. Poupá, didaktik výtvarné výchovy P. Šamšula a další. Na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity výtvarněvýchovnou problematiku promýšleli F. Kubišta a I. Zhoř, didaktickými otázkami se zabývali metodik L. Chobola, H. Dvořáková, a to ve svých netradičně koncipovaných učebnicích výtvarné výchovy, V. Matysková

a H. Babyrádová, která se orientuje na dětský výtvarný projev a zkoumá možnosti, jak porozumět významu symbolu, jímž dítě vyjadřuje své pocity.

Četba poezie jako neopomenutelného prostředku moderně koncipované *literární výchovy* se stala předmětem vědeckého zájmu **Josefa Hrabáka**. Systém literární výchovy promýšlel **Otakar Chaloupka** (1984), J. Machytka její problémy metodické a V. Pech metody práce v estetických a literárních zájmových kroužcích. Na estetickovýchovné zřetele v literárním vyučování a na metodologické otázky výchovy literaturou se zaměřil S. Cenek; J. Plch se zabýval vztahy mezi estetickovýchovnými předměty a metodik literární výchovy G. Janáček věnoval větší část svého profesionálního úsilí hledání způsobů, jak propojit literární vyučování s hudbou. Estetickovýchovné působení s využitím hudebně-literárních souvislostí sledoval ve svých článcích též muzikolog M. Štěpánek.

Na brněnské pedagogické fakultě se zabývali otázkami literární výchovy a literaturou pro mládež tyto osobnosti: příležitostně literární teoretik, estetik a pedagog Z. Kožmín, především však již dříve zmíněný F. Holešovský, který se soustředil na specifika vztahu dětské literatury k výtvarnému umění a ke knižní ilustraci; Z. Zapletal sledoval vývoj teoretických koncepcí dětské literatury 19. a 20. století, V. Vařejková se věnovala interpretaci uměleckého textu, D. Dorovská didaktice literární výchovy a N. Sieglová se zaměřuje především na moravskou literaturu pro děti a mládež a možnosti její výchovné exploatace.

Závěrem

Estetická výchova spolu s hudební, výtvarnou, literární a dramatickou výchovou jako hlavními proudy umělecké výchovy se nikdy neocitly na teoretickém výsluní edukologických věd. I v současné době jsou estetické problémy a s nimi i estetická pedagogika vnímány jako marginální oblasti společenského a vědeckého zájmu. Hodnota a význam uměnovýchovných předmětů byl po roce 1990 na mnoha školách nepochopen a nedoceněn, a v důsledku toho je dosud stále jejich kultivační potence opomíjena a přehlížena. Stały se z nich nepotřebné relikty minulosti, a to i přes obecnou známost toho, že emocionální prožitky provázející aktivity uměnovýchovných disciplín zakládají estetický vztah jedince ke světu, k člověku a ke společnosti. Estetickovýchovné praxi i teorii estetické pedagogiky tak stále uniká, že právě ony reprezentují jedno z dosud neodkrytých tajemství úspěchu výchovy. V. Pařízek si již záhy po pádu totality uvědomil, že „v uplynulých letech jsme zanedbali tolik, že jen v něčem můžeme bez přerušení pokračovat dál nebo kriticky navázat na dřívější dílo. V mnohém musíme začínat znovu.“ (Otevřené úkoly výchovy a pedagogiky. *Pedagogika*, 1990, roč. 11, č. 3, s. 241.) Je příznačné, že marxismus i v této subtilní oblasti

sebevědomě nabízel své „vědecké řešení“ problémů, včetně metodologických nástrojů. I zde vycházel z determinace výchovných jevů materiálními faktory, z omezeného chápání podstaty jevů a jejich poznání jen prostřednictvím teorie odrazu. Ideologicky pravověrní a neselhávající vědečtí pracovníci objasňovali kulturní dění jen jako důsledek působení ekonomické a politické základny na nadstavbu, zákonitosti společenského vývoje „odhalovali“ historickým materialismem, dialektickou triádou, ale i závěry sjezdů KSČ. Někteří teoretikové se s tímto ideologickým tlakem vyrovnali tím, že mu podlehli a bezvýhradně přijímali vnucenou koncepci, jiní se vzepřeli, a to i za cenu toho, že se ocitli na periferii své odborné komunity bez možnosti širšího uplatnění své vědecké práce a mnohdy se odsoudili i k existenčnímu strádání. Je paradoxem té doby, že právě a zvláště teoretické práce těchto lidí měly průkopnický charakter a nejednou udávaly na celou řadu let směr vývoje.

Stejně jako kterákoli historickosrovnávací analýza je i tato analýza a sledování proměn estetickovýchovného usilování zdrojem základních otázek, na které je třeba stále hledat odpovědi:

1. Které důvody jsou natolik pádné, abychom začlenili estetickou výchovu do výchovného systému jako jeho trvalou a neopomenutelnou entitu?
2. Jaké funkce je schopna estetická výchova plnit z hlediska rozvoje individua a společnosti?
3. Jaké výchovné cíle mohou být estetické výchově stanoveny?
4. Jaké výchovné prostředky a metody se osvědčily, a měly by proto být akceptovány i teorií estetické výchovy?
5. V čem spočívá význam estetické výchovy?
6. Využíváme inspirační bohatství oboru při aktuálních estetickovýchovných aktivitách, při inovaci a hledání jiných a nových koncepcí?

Je nasnadě, že moje hodnocení české estetické pedagogiky v uplynulých padesáti letech bude (nutně) poznamenáno subjektivním nazíráním. Pokud se mi podařilo reflektovat všechna – i ta nepokrytá místa – a kriticky zhodnotit stěžejní vědecké aktivity tohoto období, je naděje, že budeme moci v této reminiscenci estetickovýchovných snah hledat poučení. Mladší generaci snad umožní pochopit současné snahy o aktualizaci a restrukturalizaci estetické pedagogiky, a ta pak nepodlehne tak snadno módním extravagantcím, které se jako pseudooriginální a objevné novosti vynořují ve sféře umělé krásy a ohrožují nekomercializované počiny poctivých tvůrčích osobností. Historikům by pak mohla pomoci vytvořit úplnou a relativně celistvou mozaiku estetické pedagogiky.

Československá (Česká) pedagogická společnost přispěla k rozvoji estetické pedagogiky nejen tím, že přední protagonisté estetické výchovy byli

povětšinou i jejich aktivními členy a prezentovali výsledky své práce v této oblasti na seminářích a konferencích, které tato společnost pořádala, ale i tím, že jim dávaly prostor k jejich publikování na stránkách svého periodika: *Pedagogických rozhledů* a později i *Pedagogické orientace*.

Výběr z literatury k tématu

- BONUŠ, F. *Lidový tanec, jeho teorie a metodika 1*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.
- CMÍRAL, A. *Hudební pedagogika*. 1. díl – Praha, 1937; 2. díl – Praha, 1940.
- CMÍRAL, A. *Hudební didaktika v duchu zásad J. A. Komenského*. Praha, 1958.
- DANIEL, L. *Kapitoly z metodiky hudební výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1984.
- HELFFERT, V. *Základy hudební výchovy na nehuděbních školách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1930, 1956.
- HOLEŠOVKÝ, F. *Zum System der ästhetischen Erziehung. Untersuchungsergebnisse zur ästhetischen Erziehung in allen Bereichen der Unterstufe*. Berlin: Volk und Wissen, 1963.
- HOSTINSKÝ, O. *Umění a společnost. O umění*. Praha: Československý spisovatel, 1956.
- HRABÁK, J. *Umíte číst poezii?* Brno, 1963.
- CHALOUPKA, O. *Systém literární výchovy a jeho perspektivy*. Praha: Academia, 1984.
- CHLUP, O. *O estetické výchově*. Praha, 1956.
- CHLUP, O., SYCHRA, A. *O estetické výchově mládeže*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1956.
- JŮVA, V. *Die ästhetische Erziehung der Jugend I., II*. Brno: 1967 a 1969.
- JŮVA, V. *Dějiny estetické výchovy*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1969.
- JŮVA, V. *Teorie estetické výchovy*. Praha, 1973.
- JŮVA, V. *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti*. Praha: Academia, 1987.
- JŮVA, V. SEN. & JUN. *Estetická výchova. vývoj – pojetí – perspektivy*. Brno: Paido, 1995.
- KUČEROVÁ, S. *Obecné základy estetické výchovy*. Praha, 1966. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1990.
- KUČEROVÁ, S. *Estetická výchova jako samostatný předmět na školách druhého cyklu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1967.
- KUČEROVÁ, S. *Hodnoty a výchova*. Praha, 1969.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova. Kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: Mana Con, 1996.
- LÝSEK, F. *Úvod do hudební výchovy. Teorie a metodika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1955.
- Moderní pojetí základního všeobecného vzdělání*. Sborník referátů a příspěvků z mezinárodního semináře. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 1966.
- SLAVÍK, J. Umění, věda a poznávání ve škole (verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků). *Pedagogika* 1999, roč. 49, č. 3, s. 220 až 235.
- SLAVÍK, J. *mění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. Praha: UK, 2001.
- SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky) 2. díl*. Praha: UK, 2003
- SPOUSTA, V. *K problému koordinace uměleckých druhů estetické výchově*. Brno: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně, 1968.
- SPOUSTA, V. *Krása, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 1996.
- SPOUSTA, V. *Integrace základních druhů umění ve výchově*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1997.
- SYCHRA, A. *Vědecká estetika a estetická výchova*. Praha, 1956.

- UHER, V. *Problémy estetické výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957.
- UHER, V. *Výchova a umenie*. Bratislava, 1971.
- URBAN, B. S. *Estetická výchova a vysoké školy*. Praha, 1961.
- UŽDIL, J. *Estetická výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960.
- UŽDIL, J., ZHOŘ, I. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.
- ZENKL, L. *Úvodní kapitoly ke studiu hudební výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1983.

Redakčně upraveno a zkráceno

SPOUSTA, V. Proměny české estetické pedagogiky v letech 1954–2004. *Pedagogická orientace* 2005, č. 4, s. 44–55. ISSN 1211-4669.

Autor: Doc. PhDr. Vladimír Spousta, dlouholetý předseda pobočky ČPdS Brno