

Specifika uměleckého tvoření a uměleckého vychovávání

VLADIMÍR SPOUSTA

Předjímka

Proč umělecké tvoření a umělecké vychovávání, a ne umělecká tvorba a umělecká výchova? Odpověď vyplyne ze srovnání dvojice termínů *tvorba* versus *tvoření* a *výchova* versus *vychovávání*. Slovo tvorba díky své jmenné podobě sémanticky inklinuje více k výsledku uměleckého procesu – tedy tvoření uměleckého díla – než k procesu samotnému. Proti tomu slovo *tvoření* navozuje představu konání, činění – zvýrazňuje tedy procesuální podstatu pojmu. V obdobném vztahu se jeví pojmy výchova a vychovávání. Jestliže slovo výchova má jako substantivum spíše „institucionální“ charakter, v podstatném jménu slovesném *vychovávání* je zvýrazněna jeho činnostní povaha. A to je to, o co mi v tomto příspěvku jde: o postižení zrodu uměleckého díla v procesu tvoření i o zaznamenání cesty při utváření osobnosti člověka, tedy činnosti zvané vychovávání.

1. Umělecké tvoření

Kdybych věděl, co je umění, nikdy bych se tím netajil.

P. Picasso

Umění je v současné době dezorientováno. V důsledku komercializace ztrácejí umělci (ale nejen umělci) svoji identitu i svůj originální kreativní potenciál, což je prapříčinou tendenčnosti v umění. Vytrácí se vědomí, že jen tvořivé aktivity posilují identitu člověka, pocit sebeuspokojení a jistoty, sebevědomí a svobody, díky nimž se člověk může radovat, duševně silít a získávat životní energii, aby takto probuzená osobnost mohla pak v důsledku toho vést plnohodnotný, zdravý život.

Každá schopnost člověka se utváří v procesu té činnosti, která ji nutně vyžaduje, protože se bez ní nemůže uskutečnit. Platí to i pro schopnosti potřebné ke zdárnému průběhu umělecké činnosti; lze proto tvrdit, že tyto schopnosti se mohou utvářet právě a jen uměleckou činností. Psychologický základ umělecké činnosti tvoří v prvé řadě *cit pro krásu* – estetický cit; pokud při ní absentuje, těžko můžeme takovou činnost považovat za uměleckou a její finální vyústění za umělecké dílo.

Umělecký tvořivý proces počíná vždy jako odezva na nějaký vnější nebo niterný podnět, který alarmuje aktivity, jimiž se tvůrce snaží ze své myšlenkové

a prožitkové „databáze“ shromáždit vše, co by mu pomohlo nalézt způsob, jak na onen počáteční impuls umělecky reagovat. Uplatnění přitom najdou jak vědomě vyvolané „prostředky“ – analogické zážitky, představy, pocity a emoce provázející vzpomínky, tak nevědomě, intuitivně buzené myšlenkové aktivity, jako např. symbolická transformace v paměti uchovaných obsahů a jejich propojení (synkreze) s novou výzvou, jejich doprovodné emoce a spojení s vnějšími podněty.

Pokud však umělec usiluje o neotřelost, novost svého uměleckého vyjádření, musí se naopak odpoutat od předchozích svých zážitků a zkušeností i od teoretických postulatů uměnovědců. Snaží se setřást jejich svazující „krunýř“ a uchyluje se do dětského vidění světa, aby mohl k jeho viditelným (slyšitelným) projevům přistupovat s dětskou vnímavostí a svěžestí dětského pohledu (v souladu s povahou „svého“ uměleckého druhu). Ani dosažená řemeslná dovednost nutná ke zvládnání vyjadřovacích prostředků mu nesmí odejmout schopnost vnímat svět nově a bez závoje konvence a nánosu tradičního náhledu na umění. Historie uměleckého vývoje nejednou prokázala, že vznik nového uměleckého stylu byl vždy podmíněn nespoutanou, dětsky naivní, ale silnou touhou vytvořit dosud nevidané a neslychané.

Zkušenosti celé řady generací dosvědčují, že umění hluboko zasahuje nej-různější stránky lidské psychiky. Významně ovlivňuje a rozvíjí nejen obrazotvornost a emoční stránku člověka, ale i myšlení a vůli, čímž se velkou měrou podílí na rozvoji vědomí a mravního citění a chování. Proto je považováno za jeden z nejmocnějších a neúčinnějších prostředků podílejících se na harmonickém vývoji osobnosti.

2. Specifičnost estetického vnímání

Estetické vnímání se odvíjí od vnímání a cenění krás krajiny v antice a krás celé přírody v novověku; je spojeno se jmény Jean Jacques Rousseau a Immanuel Kant a vrcholí v 19. století, kdy se hovoří přímo o kultu přírody. Jestliže z pohledu hermeneutiky má recepcce uměleckého díla určité rysy tvůrčího procesu, pak i estetické vnímání lze chápat jako určité „vytváření děl“. Podle italského filozofa Emilia Bettiho¹ jsou předmětem zájmu rekonstruktivní hermeneutiky smysluplné formy, které představují objektivizaci lidského ducha. Estetické vnímání ve srovnání s uměleckým tvořením probíhá jen v odlišném sledu kroků. Jedna z jeho zvláštností spočívá v tom, že jím svět poznáváme obzorně a současně ho prožíváme i citově.

Estetické vnímání představuje první fázi styku recipienta s uměleckým dílem a je vždy spojeno s jeho procítěním. Bude-li vnímání emocionálně bezpro-

¹ Emilio Betti (1890–1968) – spoluzakladatel filozofické hermeneutiky; navazuje na všeobecnou teorii výkladu, kterou aplikuje v oblasti duchovních věd.

střední a bude-li dílo citově prožito, až poté se může o něm rozvažovat, pochopit je a hodnotit. Efektivní absolvování každé z uvedených fází procesu konzumace uměleckého díla je podmíněno absolvováním fáze předcházející; každá z nich se tak ocitá v pozici podmiňujícího faktoru. Vzájemnou příčinnou provázanost a posloupnost dílčích etap tohoto procesu vizualizuje následující tabulka.

Proces konzumace uměleckého díla			
<i>Fáze procesu</i>	<i>Charakteristický rys fáze</i>	<i>Podmíněno je:</i>	<i>Podmiňuje:</i>
Vnímání	smyslový vjem reality	analyticko-syntetickou funkcí smyslů	prožívání
Prožívání	emocionální a estetický zážitek	vnímáním	chápání
Chápání	kognitivní zpracování prožitého díla	prožitím	hodnocení
Hodnocení	emocionální a estetický soud	chápáním	emocionální a estetickou aktivizaci

Jestliže při každodenním vnímání okolního světa není pro běžného pozorovatele vzhled nebo „znění“ jeho dílčích objektů prvořadě důležité, protože vnímá především jejich význam, malíř, spisovatel či hudební skladatel prvořadově vnímá *smyslovou formu* pozorované věci – tedy to, co je vidět nebo slyšet. Při tomto vnímání má ono viditelné a slyšitelné – tedy smyslové – pro pozorujícího umělce dominantní význam. Vnější vzhled a „znění“ objektu umělec vnímá a v paměti udržuje tím déle a v ostřejších konturách, čím více byl upoután jeho výjimečností, nevšedností.

Při *výtvarném zobrazování* se umělec neobejde bez schopnosti jasného, precizního vnímání reálného vzhledu věci, a to bez nánosu navyklých, tradic a společenských mechanismů zakořeněných schematických představ. Obdobně i *hudební skladatel* vnímající dění ve svém okolí převážně sluchem spoléhá na svůj vytříbený sluchový orgán a ukládá do vědomí to, co ho upoutalo, protože to znělo nevšedně. Nejinak je tomu v případě *básníka*, recitátora či herce; jen těžko se některý z nich obejde bez schopnosti slyšet jemné melodické a rytmické proměny ve znění řeči (nejen vázané). Leoš Janáček zachycoval ve svých nápěvcích mluvy jedinečné a mnohdy neopakovatelné entity, které ho zaujaly svou neobvyklostí.² Z psychologického hlediska je hudební sluch pro skladatele stejně důležitý a nezbytný jako pro básníka a herce „básnický sluch“, umožňující jim vnímat a rozlišovat i ty nejjemnější nuance hlasu.

² O nápěvcích mluvy. *Slovo a slovesnost*, roč. 7 (1941), čís. 1, s. 49.

Specifičnost vnímání autorů *literární tvorby* se vyznačuje tím, že zahrnuje v sobě zření spisovatele/básníka i vidění výtvarného umělce; předpokládá rozvoj všech druhů vnímání. „Oko“ literáta musí postihnout realitu ve všech jejích proměnách, tedy v čase, a uchovat v paměti vše, co by mohlo pomoci slovy vyvolat v představách čtenáře/posluchače její plastický, živý obraz. Bez rozvinutého vidění a slyšení a schopnosti jemného rozlišení viděného a slyšeného – ale i ostatních druhů počitků – je těžké stát se dobrým, úspěšným spisovatelem.

Finální výsledky umělecké činnosti kteréhokoliv druhu jsou úzce závislé na rozvinuté a vytyřbené smyslové kultuře jejich aktérů a na celé řadě jejich schopností, jako je pozornost, soustředěnost, empatie etc. Proto se ani umělecká výchova neobejde bez kultivace specifických schopností vnímání, kterými je obohaceno obecně výchovné úsilí a jsou tak vytvářeny předpoklady i pro rozvoj a prohloubení poznání světa. Má-li být vnímání uměleckého díla vskutku bezprostřední a emocionálně silné, vyžaduje to velké úsilí v přípravě a vysokou specificky estetickou i obecnou kulturu. Nejobtížněji se v uměleckém vychovávání dosahuje právě oné *emocionální bezprostřednosti* ve spojení se současným zamýšlením nad obsahem a výrazovými prostředky uměleckého díla.

Hudba se nám obvykle jeví jako nejpřímější a nejčistší výraz citů; hudba bez emocionálního působení ztrácí svoji podstatu – ztrácí smysl. Umění vůbec se nám jeví jako jeden z nejmocnějších prostředků výchovy citu, citového porozumění a empatie,³ ale i jemné a vysoké vnímavosti. Umění ale poskytuje i bohatou citovou zkušenost specifického druhu: vede k poznání citů a jejich poznáním pak i k jejich ovládnutí. Amsterodamský filozof židovského původu Baruch de Spinoza (1632–1677) zauvažoval na toto téma: „*Vášeň je tím více v naší moci, čím dokonaleji ji známe.*“ Každá umělecká činnost (produktivní, tvořivá stejně jako reprodukční) rozvíjí spojení citového porozumění a sebeovládání – ale takové spojení si žádá už sama podstata uměleckého tvoření.

Vnímání *uměleckého díla* je psychologický proces, který probíhá souběžně v několika rovinách: v rovině citového prožívání, v rovině fantazijní a v rovině kooperativní, v níž dochází ke „spoluúčinkování“ recipienta s tvůrcem uměleckého díla. Plnohodnotné vnímání umění vyžaduje komplexní psychologické uvolnění, koncentraci pozornosti a aktivizaci imaginativních složek vědomí. Působivost děl dětské literatury na posluchače/čtenáře je dána jejich snahou realizovat tuto vnitřní aktivitu, toto spoluúčinkování tím, že se stanou hrdiny literárního díla a ve svých představách se pak chovají a jednají jako literární postava – ztotožňují se s ní. Odtud pramení i záliba zvláště dětí předškolního věku v nekonečném opakování stále téže pohádky; její poslouchání je pro ně hrou s představami a hrou v představách, v myšlenkách.

³ Empatie (z řec. předp. *en-/em-* – v + *pathō* – cítím) – schopnost porozumět citům jiného člověka a vcítit se v jeho pocit.

3. Obrazotvornost v umělecké činnosti

Obrazotvornost patří mezi neopomenutelné podmínky uměleckého tvoření, ale je i součástí myšlenkového a prožitkového světa každého člověka; proto poutá pozornost nejen uměnovědců a psychologů, ale i filozofů, antropologů a humanitních badatelů.⁴ Schopnost člověka spojovat v představách smyslové obrazy věcí a jejich vlastnosti činí z obrazotvornosti prostředníka mezi smysly. Ve smyslu představivosti a obrazivosti je obrazotvornost psychologicky totožná s fantazií. Brněnský psycholog Rudolf Kohoutek definuje obrazotvornost jako schopnost vytvářet neskutečné obrazy bez přítomnosti zobrazovaného předmětu.

Vytváření nových obrazů z vjemů uchovaných v paměti je součástí každé tvořivé činnosti, a to i v nejabstraktnějších oblastech vědy nebo v procesu zrodu nového objevu. Protože bezprostředním úkolem uměleckého tvoření je *vytváření obrazů*, hraje v tomto procesu stěžejní, ústřední postavení. Umělci kteréhokoli uměleckého druhu slouží k domýšlení (přimýšlení) představ všude tam, kde je neurčitá, nezřetelná. Výtvarný, hudební či literární umělec „zhmotňuje“ svůj ideový záměr v obrazech. S pomocí kombinační obrazotvornosti a „samočinného“ doplňování obrazu vjemy, prožitky a představami získanými v minulosti konstruuje nový samostatný celek.

Jestliže *představa* je podle současné psychologie vybavený obraz předmětu nebo jevu na základě dříve vnímané skutečnosti uchované v paměti, pak fantazií rozumím vytváření obrazů předtím nikdy nevnímaných. Představy ovlivňují vnímání umělce a vybavují ho bohatým materiálem při vytváření obrazů, se kterými se předtím nikdy nesetkal. Fantazie může na jedné straně v důsledku svého subjektivního původu zkreslovat a deformovat informace o světě, na straně druhé se jako *tvůrčí fantazie* může stát zdrojem originálních uměleckých projektů a počínů.

Zakladatel moderní české psychologie František Krejčí⁵ ve své *Psychologii*, vydané před více než sto lety, postihuje zvláštnosti umělcových představ a obrazotvornosti v procesu uměleckého tvoření jazykem své doby: „*Představy, nejsouce poutány logikou událostí skutečných, nedbají jí, přání a tužby objevují se jako skutečnost, obavy se vyplňují; myšlenky potlačené z ohledů slušnosti a kázně, dostávají se v plné síle a nevázanosti; co při plném vědomí odmítáme jako absurdní, nemožné, to ve snu odehrává se i proti naší vůli, k naší nespokojenosti.*“ (s. 65)

⁴ Centrum fenomenologického výzkumu Fakulty humanitních studií uspořádalo ve dnech 31. 10. až 2. 11. 2012 v pražském Karolinu konferenci *Obrazotvornost: Fantasia – imaginatio – Einbildungskraft*; jejím záměrem bylo představit problematiku obrazotvornosti ve všech jejích základních podobách, které se v evropské tradici objevily od antiky až po dnešek.

⁵ František Krejčí (1858–1934) – český pozitivistický filozof a politik působil na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.

„Mechanismy“ kombinační obrazotvornosti se uplatňují nejen v tvořivé umělecké činnosti, ale i při všech aktivitách *reprodukčních*, např. při vytváření „živého“, znějícího hudebního obrazu na základě grafického (nejčastěji notového) záznamu díla nebo při přednesu básně či divadelního monologu podle písemného zápisu. Nejzřetelněji se reprodukcí obrazotvornost vyjevuje při četbě krásné literatury, kdy se čtenář na základě slovního popisu přenáší ve svých představách do zobrazené situace, popisovaného prostředí, „vidí a slyší“ jednjící postavy a líčený děj prožívá s nimi.

4. Estetický prožitek v uměleckých činnostech a umělecké výchově

Umělecká činnost vykonávaná bez citu pro krásu ztrácí svůj nejvlastnější charakter a smysl. Ve vnímání krásy je nutně přítomen i hodnotící postoj; v tom tkví rozdíl mezi krásným a tím, co nás prostě jen uspokojuje (líbí se). Kultivovaný hodnotící vztah k umění a soustava určitých estetických soudů k „poměřování“ hodnoty uměleckého díla je předpokladem úspěchu při výchově estetického a uměleckého vkusu. V tom spatřuji jeden z nejdůležitějších momentů uměleckého vychovávání, protože hodnotící postoj je implicitně a nutně obsažen jak v uměleckém vnímání, tak v uměleckém tvoření. Plnohodnotné vnímání umění a uměleckého tvoření vyžaduje i dovednost, které je třeba se učit a rozvíjet ji. Estetickými však tyto činnosti zůstanou jen tehdy, budí-li estetický prožitek.

Propojit obě – rozvoj vnímání a tvoření umění – lze aplikací individuálních nebo skupinových tvůrčích projektů realizovaných formou *projektové výuky*, kdy si žáci sami volí téma, které je láká, kterým se chtějí zabývat. Jen tehdy lze očekávat, že se s vybraným tématem ztotožní a že tento dvojjediný výchovný akt bude úspěšný. Za volbu námětu a výsledek projektu pak společně se svým učitelem přejímají odpovědnost i žáci. Protože umělecké vychovávání je vždy založeno na práci s konkrétním uměleckým dílem, je vhodné, aby vybrané téma umožňovalo propojit alespoň dva druhy umění.⁶ Takto koncipované projekty dávají žákům možnost vyjádřit své vidění světa. Při hledání vyjadřovacích prostředků je aktivováno nejen smyslové vnímání a estetické cítění, ale i racionální a emocionální hodnocení skutečnosti, a tvořivá aktivita jim tak pomáhá při poznání světa dosáhnout hlubšího prožitku.

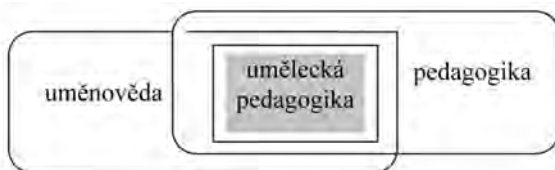
Další specifčnost uměleckého vychovávání se vyjevuje při srovnání s učební úlohou zadanou v předmětu primárně zaměřeném na rozvoj vědomostí. Jestliže demonstrace Archimédova zákona vyvolá v žákovi estetický prožitek, nepředstavuje to nutnou podmínku pro to, aby učební proces proběhl úspěšně. Jinak je tomu ale při studiu např. hudebního díla; to musí zůstat objektem estetického

⁶ Blíže in V. Spousta, 1990.

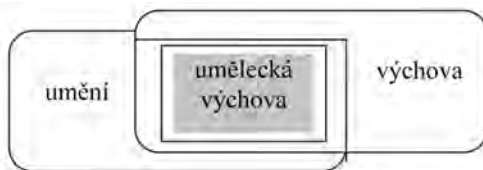
požitku po celou dobu jeho nácvičku, jinak by jeho studium nebylo účinné a ztratilo smysl.

5. Umělecká výchova / umělecké vychovávání

Když se koncem 19. století v souvislosti s konstituováním systému novodobé *pedagogiky* a *muzikologie* začala překrýváním zájmových oblastí obou vědních oborů utvářet speciální disciplína zvaná *hudební pedagogika*, jen málokdo čekal, že během několika málo desetiletí natrvalo zakotví v soustavě obou věd. Obdobná situace se opakuje i v případě obecné uměnovědy,⁷ která se osamostatňuje pod vlivem vývoje empirických věd a speciálních uměnověd na přelomu 19. a 20. století, a v první polovině 20. století se pak prosadí jako preferovaná část estetiky. Prolínání zájmové sféry *obecné uměnovědy* se sférou *pedagogiky* dává popud ke vzniku *umělecké pedagogiky*.



Pokud chápeme pod pojmem *pedagog* nositele teoretické reflexe výchovného procesu (a nikoliv jeho praktického realizátora), mohli bychom dosáhnout toho, že odborná veřejnost nebude směšovat sféru umělecké výchovy a umělecké pedagogiky, nebo se dokonce bude mylně domnívat, že rozdíl mezi uměleckou výchovou a uměleckou pedagogikou je v tom, že první je aktuálně praktikovaná realitou a druhá jakousi její „ideální vizí“. V opačném případě – při nedostatečném rozlišení předmětu reflexe (umělecké výchovy) a reflexe samé (umělecké pedagogiky) – hrozí splynutí obou pojmů a nebezpečí terminologického rozkolísání.



Sousloví *umělecká výchova* (vychovávání) používáme v širokém pojetí. Z hlediska sémantického je v rozsahu tohoto pojmu zahrnuta jak výchova

⁷ „Předmětem obecné uměnovědy je umění jako celek, umění z obecného hlediska, při zachování klíčového a specifického přístupu estetického.“ (D. Prokop, s. 6)

uměním, vztahu k umění a pro umění, tak i výchova vnímání, prožívání, chápání, hodnocení a vytváření umění, a to bez bližší specifikace (věku vychovávaného, účelu, profesního zaměření et al.).

Realizována může být různě koncipovanými způsoby: založena může být např. na *receptivním* přístupu, spočívajícím na uvědoměném a opakovaném kontaktu s uměním, nebo na *aktivním* přístupu, kdy těžištěm výchovy je tvorba umění. Jiné pojetí preferuje *romanticko-hédonistický* princip, kdy je důraz kladen na osobní prožitek, jímž jsou rozvíjeny schopnosti uvědomělé percepcie, imaginace a kreativity, jiné preferuje tradiční přístup k umění, kdy smysl nalézá v naplnění nadosobních cílů a hodnot. Zvláště v tomto případě je však nutno odlišit subjektivní úroveň hodnocení umění od „oficiálního“ kunsthistorického hodnocení na úrovni sociální struktury. Když epocha modernismu a postmodernismu otevřela prostor pro emancipaci subjektu, došlo k rozvolnění hierarchie hodnot, která byla nahrazena bezbřehou pluralitou s nespočetnými alternativami. Někdo uznává a ctí impresionismus, jiný umění středověku; rozhodujícím arbitrem se tak stává hodnotící subjekt.

Umělecké vychovávání probíhá ve třech rovinách: v rovině

- (1) estetického a emocionálního vnímání uměleckých děl,
- (2) reprodukční umělecké činnosti,
- (3) produkční (tvořivé) umělecké činnosti.

Udržet v souladu rovnoměrné rozložení a vyváženost těchto tří aktivit se v reálné výchovné praxi daří jen výjimečně a jen mimořádně kvalitně připraveným učitelům. Ve školách se lze častěji setkat s tím, že dominuje některá z uvedených cest k umění, přičemž se tato jednostrannost různí podle různých druhů umění.

V podmínkách současné společnosti probíhá umělecké vychovávání ve třech etážích. Primárně v prostředí rodinné výchovy. V systému základního všeobecného vzdělávání je uskutečňována *všeobecná umělecká výchova*, tradičně členěná na výchovu výtvarnou, hudební a literární, nově a většinou jen okrajově i dramatickou. Zajišťuje rozvoj přirozeného vztahu dítěte k určitému, jím preferovanému druhu umění, který je ve shodě s jeho celkovou kulturní úrovní rozhojňován a doplňován spontánním působením celé umělecké sféry.

Umělecky talentovaným jedincům je věnována *výběrově specializovaná výchovná péče* na uměleckých školách, které na elementární úrovni zajišťují především rozvoj speciálních uměleckých schopností a dovedností výtvarných, hudebních, literárních aj. Pro nejnadanější jedince usilující o zvládnutí jednoho uměleckého druhu na profesionální úrovni jsou určeny specializované střední školy, jako jsou hudební a dramatické konzervatoře, a školy vysoké – výtvarné, hudební a divadelní akademie. Z globální umělecké kultivace osobnosti a jejího estetického rozvoje se těžiště přesouvá směrem k vysoce specializované odborné přípravě pro povolání herce, zpěváka, skladatele, hráče na hudební nástroj aj.

Jestliže v *oblasti hudební* nabývají u některého učitele vrchu činnosti interpretační (především zpěv), jiný učitel preferuje rozvíjení hudebních schopností recepčních (poslech hudebních děl). Samostatná tvořivá práce žáků (komponování hudby) se na základní škole prakticky nevyskytuje vůbec. Zvláště v této oblasti hudebního vychovávání bývá zdůrazňována její *specifičnost* především při procesu získávání vztahu k hudbě a jejího osvojování, jehož výchovné výsledky jsou podmíněny určitými hudebními schopnostmi, jejichž rozvoj je úzce spjat s rozvojem hudebních dovedností. A zvládnutí těchto dovedností není však možné bez nemalé sumy specifických poznatků. Hudba jako navýsost složitá entita a zákonitosti její sociální a historické existence propůjčují pak uměleckému vychovávání zcela osobitý charakter. Specifičnost tohoto procesu se odvíjí od polydimenzálního rozvrstvení a mnohostranného propojení mnoha komunikačních rovin. V jejich prostoru se pak každá prezentace hudby podílí na rozvoji všech zúčastněných aktérů, ať již vystupují v roli producentů (skladatelů, interpretů) nebo konzumentů – recipientů. S určitou licencí lze prohlásit, že veškeré bytí hudby a umění vůbec prostupuje všudypřítomná výchovná dimenze.

Odlíšnou situaci zaznamenáme ve *výtvarné výchově*, kde jsou obvykle upřednostňovány tvořivé aktivity (kreslení, malování, modelování), a to mnohdy na úkor aktivního kontaktu s výtvarnými artefakty (na výstavách, v reprodukcích výtvarných děl). Při *výchovné práci s literaturou* bývá kladen důraz spíše na poznávání děl krásné literatury a osobní, myšlenkový kontakt s nimi, v menší míře je pak pozornost věnována interpretaci poezie a prózy a samostatnému tvůrčímu psaní.

Jestliže akceptujeme tezi, že umění má sloužit člověku a být mu ku prospěchu, musí být umělecká činnost dítěte (i jeho umělecké vychovávání) vztažena k člověku a co nejtěsněji spojena s jeho životem. Aby bylo možno v dětské mysli nejen probudit zájem o umění, ale také vypěstovat u něho i lásku k umění, nelze jinak než utvářet tento vztah od samého počátku uměleckého vychovávání dítěte. Sama *podstata umělecké výchovy* ve všech jejích odvětvích bez rozdílu může být ohrožena jednostranným přístupem a jednostrannou koncepcí výchovné práce některých učitelů. Netaentovaní nebo méně umělecky nadaní učitelé mají tendenci věnovat se ve svých hodinách ve větší míře naukové komponentě daného předmětu a akcentují jeho vzdělávací funkci na úkor funkce stěžejní – výchovné. V extrémních případech pak činí ze svého předmětu předmět naukový, v němž se o umění a umělcích jen hovoří – někdy bez přítomnosti umění. Umělecké vychovávání se mění v umělecké vzdělávání a opomíjena (a někdy i negována) je tak sama podstata a smysl umělecké výchovy – stykem s uměním a jeho prožitím rozvíjet vztah a zájem o ně, který by vyústil v úsilí o dosažení mety nejvyšší, kdy se vztah k umění změní v potřebu trvalého styku s ním – *v život s uměním*.

Přitom bývá nejednou přehlížen fakt, že *tvořivá umělecká činnost* dítěte se odvíjí ze hry jako základní činnosti dětí předškolního věku. Je však podstatný

rozdíl mezi jejich hrou a tvořivou uměleckou činností. Jestliže podstata hry je v činnosti – činěním je naplněn její smysl, záměrem uměleckého tvoření je její výsledný produkt, výtvar. Přestože spisovatele, hudebního skladatele, malíře již sám tvůrčí proces uspokojuje do té míry, že píše, komponuje, maluje už pro samo naplnění své potřeby psát, komponovat a malovat, přesto účelem jejich tvořivé činnosti není sám proces, ale jeho výsledek. Jinými slovy: nepracují proto, aby komponovali, psali a malovali, ale aby vytvořili hudební dílo, román, obraz. Tato podvojnost a provázanost uměleckého procesu a jeho výsledku je jednou z nejnapádnějších zvláštností uměleckého tvoření i uměleckého vychovávání.

Nejdůležitější podmínkou dětské umělecké tvořivosti je její upřímnost, nepředstírání a otevřenost. Těto podmínce může vyhovět tvořivá aktivita, která vychází z přirozené vnitřní potřeby dítěte a za níž nefiguruje podnět vychovatele. Taková spontánně se rodící touha dítěte tvořivě se projevit se pak v rukou přemýšlivého učitele může stát účinným „startérem“ budícím tvořivé snahy i u dětí, které byly zpočátku pasivní a neměly potřebu tvořivě se projevit. Profesně nejnáročnější je hledání takových podnětů k umělecké činnosti, ze kterých by se zrodilo přání samostatně tvořit. Jedním z účinných a praxí ověřených způsobů, jak toho dosáhnout, je aktivní spoluúčast učitele při umělecké tvořivé práci žáků, kdy se pojitkem jejich společné aktivity (nebo i soutěžení) stává jedno téma, týž úkol.

Umocnit účinek takového společného tvoření může vychovatel i tím, že dá dětem nahlédnout do svého způsobu tvoření – do „vlastní kuchyně“ – a poodhalí jim, jak probíhá proces tvoření u něho, aby děti viděly, „jak se to může dělat“. Např. jak vzniká obraz, první náčrt námětu v kresbě a postupné jeho barevné „obohacování“. Prvořadý, iniciační význam má tedy odhalení vlastního tvořivého procesu. Prezentace jeho výsledku může však mít i účinek retardační a inhibiční (některé děti může i odradit). V důsledku odlišného charakteru různých druhů umění a různých forem uměleckého tvoření a v důsledku mentálních rozdílů mezi dětmi (rozdílné nadání, umělecké zkušenosti) nelze konstruovat jediný způsob, model uměleckého vychovávání. Individualita vychovávaného výrazně ovlivňuje jeho přístup k umění a zvláště potřebu tvořivě se realizovat, a to do té míry, že se jen obtížně hledají shodné rysy jejich postupů, které by dovolovaly srovnávat jak sám proces, jeho průběh, tak i jeho finální výsledek a jeho hodnocení. V tom se vyjevuje další výrazné specifikum uměleckého vychovávání.

Jestliže vycházíme z psychologické povahy tvořivého procesu, pak v obecné rovině lze v této rozmanitosti spatřit dva *tvořivé typy*: typ *objektivní*, vycházející z představ, obrazotvornosti a fantazie (vyskytuje se častěji v literárním umění), a typ *subjektivní*, těžící z citu, pocitů a prožitků (především v oblasti hudebního umění). Oba různé přístupy k uměleckému tvoření se typologicky jeví jako významné a do uměleckého vychovávání se nejzřetelněji promítají při prvním

styku dítěte s uměním. Typologické a kvalitativní rozdíly ve vztahu k umění a ve způsobu, jak děti k němu přistupují a jak je vnímají, se vyjevují zvláště na počátku jejich uměleckého vývoje. Z tohoto zjištění pak pro umělecké vychovávání vyplývá závěr: *uměleckou výchovu není možno realizovat bez zřetele k individuálnímu rozvoji dítěte, bez ohledu na intenzitu jeho vztahu k umění a talentu v některé oblasti umění.*

Nejbezprostředněji působí umělecká výchova na ty složky psychična, které rezonují s obrazovou a citovou povahou umění. Vnímání a prožívání uměleckého díla, rozvíjení představivosti, obrazotvornosti, fantazie a citů tvoří prázklad uměleckého vychovávání, z něhož se odvíjí vše ostatní. Přestože se umělecké aktivity ve svých nejrůznějších formách dotýkají s různou intenzitou všech stránek psychična, zdárný umělecký vývoj dítěte lze zajistit, jen pokud jej budeme realizovat v té umělecké oblasti, která je mu nejbližší.

Podstatou uměleckého vychovávání je *transmise*, předávání uměleckých obsahů včetně jejich estetického „náboje“, odhalujícího onu jedinečnou vlastnost umění jako jedinečného výtvaru člověka, bez níž přestává být umělecké dílo uměním. Tato transmise uměleckého obsahu a jeho osvojení v procesu výchovy jsou uskutečnitelné jen za předpokladu, že recipient uměleckého díla zvládl příslušný komunikační kód, zahrnující schopnosti, dovednosti, znalosti, postoje etc. Osvojit si všechny finesy tohoto komunikačního kódu nelze jinak než nikdy nekončícím setkáváním vychovávaného s konkrétními uměleckými díly a poznáváním vyjadřovacích a sdělovacích prostředků specifických pro ten který umělecký druh. Procesy uměleckého tvoření a uměleckého vychovávání jsou tak mnohostranně propojeny, prostupují se a vzájemně se podmiňují. Jejich specifičnosti – shodné rysy a rozdílnosti – jsou porovnány v tabulce (na str. 14).

Z uvedeného je zřejmé, že přes některé shodné rysy obou aktérů – umělce a vychovatele – zjišťujeme v jejich činnostech více rozdílností. Užitím termínu vychovatel naznačujeme jednu podstatnou zvláštnost umělecké výchovy: jestliže učitel především učí a učením teprve vychovává, těžiště umělecké výchovy je ve vychovávání. Citlivosti, vnímavosti a lásce k umění nelze naučit, protože jsou nesdělitelné a nepřenositelné, tyto hodnoty v dítěti vychováváme. Poznání všech složek uměleckého tvoření může učiteli-vychovateli výtvarné, hudební, literární a dramatické výchovy významně zvýšit efektivitu jeho výchovného snažení. Především tím, že mu umožňuje nahlédnout do umělcovy dílny a uvědomí si, v čem je jeho práce blízká činnosti učitele. Při práci s konkrétním uměleckým dílem a sledováním jeho zrodu se mu tak dostává do rukou prostředek schopný výrazně podnítit zájem žáků.

Literatura u autora.

Umělecké tvoření a umělecké vychovávání – srovnání		
	<i>Umělecké tvoření</i>	<i>Umělecké vychovávání</i>
Osobnost	<ul style="list-style-type: none"> – výjimečná, originální; senzitivní a citlivá – prostor pro umělecké tvoření není omezen 	<ul style="list-style-type: none"> – vychovávající je limitován mentální úrovní vychovávaného a povahou učiva
Inspirace	<ul style="list-style-type: none"> – otevřený prostor, iritující problém 	<ul style="list-style-type: none"> – omezený objem množiny prvků a jejich kombinací
Proces	<ul style="list-style-type: none"> – převažují prožitky, abstrakce – pracovní styl určuje „vnitřní svět“ umělce a osobitý rukopis – dominuje divergentní myšlení a intuice 	<ul style="list-style-type: none"> – převažuje racionalita a konkrétnost – pojetí metodických postupů – volba výchovných prostředků
Výsledek procesu	<ul style="list-style-type: none"> – prostředek přenosu idejí a prožitků – novost, originalita – obsahová, časová, prostorová integrace – soulad obsahu, formy a funkce díla – definitivnost díla samozřejmá – identifikovatelnost autorství snadno prokazatelná 	<ul style="list-style-type: none"> – osobnost vychovávaného – originální vyučovací postup – nová metoda hodnocení – indefinitivnost díla samozřejmá (definitivnost výjimečná) – identifikovatelnost autorství nejednoznačná