

PEDAGOGIKA

ČASOPIS PRO PEDAGOGICKÉ VĚDY

ROČNÍK XIV * ČÍSLO 3 * 1964

K METODOLOGII TEORIE ESTETICKÉ VÝCHOVY

• Prof. dr. VLASTIMIL UHER
Pedagogický institut, Ostrava

I. Požadavek vědeckosti výchovy, v němž je zahrnuta i větší efektivnost výchovného působení vůbec, nás vede k tomu, abychom podrobili analýze i metodologii teorie estetické výchovy. Hned na počátku svých úvah můžeme říci, že metodologické problémy jsou zde mnohem složitější než v jiných složkách výchovy. Toto konstatování není pouhé *captatio benevolentiae*, nýbrž je to fakt, který je třeba vzít na vědomí. Příčiny této složitosti a po mnohé stránce i neujasněnosti můžeme najít jak v minulosti vývoje teorie estetické výchovy, tak do jisté míry i v přítomné době.

Není třeba dokazovat, že teorie estetické výchovy je méně zpracovaná oblastí teorie výchovy než např. teorie výchovy rozumové.*)

Ve vývoji teorie i praxe estetické výchovy není oné plynulosti, jako tomu bylo v pedagogické teorii, zejména pak ve vývoji didaktiky. Bylo několik příčin této nevyrovnanosti vývoje, mezi jiným i to, že byla estetická výchova v některých obdobích značně podceňována, a to nejen v obdobích dřívějších, ale i v době nepřilíš vzdálené. Proto se koncepce estetické výchovy značně měnila a konec konců ani dnes ještě nemá relativně definitivní podobu.

Dlouho nebylo zpřesněno postavení estetické výchovy v učebním plánu škol i v celém výchovně vzdělávacím procesu. Bylo třeba hodně bojů a diskusí, než byla vymezena specifická estetická výchovy a než nabyla estetická výchova charakteru rovnocenné složky výchovy. Ani v socialistické pedagogice neměla estetická výchova takové místo, jaké jí po právu náleží. Racionalistické hledisko, které převládalo v herbartovské pedagogice, přežívalo i v počátcích vývoje socialistické pedagogiky a převádělo většinu problémů estetické výchovy pouze na problémy výuky. Tím byla vlastně specifická estetická výchovy popřena.

Značná neujasněnost teorie estetické výchovy byla zaviněna i tím, že se v minulosti (v buržoazní pedagogice) nevytvořila jednotná koncepce estetické výchovy, nýbrž že se vypracovávala pouze koncepce jednotlivých estetickových výchovných předmětů. Vzájemné vztahy mezi těmito před-

*) Estetickou výchovu chápu v tomto článku jako výchovu mládeže, i když jsem si vědom toho, že by bylo nutno zavést nové pojetí estetické výchovy v tom smyslu, že by se estetickou výchovou rozumělo všechno působení prostřednictvím umění a krásy jak na mládež, tak na dospělé. Domnívám se však, že by uplatnění tohoto širšího pojetí v dnešní situaci působilo ještě mnoho terminologických i metodologických obtíží.

měty byly respektovány velmi málo, a tak se celkové pojetí estetické výchovy rodilo obtížně, i když k této jednotě pojetí dal základ již O. Hostinský. Jeho názor, že jednotlivé estetickovýchovné předměty nemohou vyčerpat celý obsah estetické výchovy, se prosadil vlastně až v poslední době.

K složitosti problematiky estetické výchovy přispívalo v minulosti i to, že estetická výchova nutně závisela na vývoji estetických názorů, které v buržoazní estetice nebyly vykryštalizovány, ale často se měnily. Tyto výkyvy a mnohdy dokonce extrémní směry ovlivňovaly i vývoj estetických názorů u teoretiků i praktiků estetické výchovy.

Vědecký výzkum v oblasti estetické výchovy se vyvíjel nerovnoměrně, čímž chceme říci, že výzkum v jednotlivých estetickovýchovných předmětech nebyl souběžný a že se v minulosti některým předmětům nebo činnostem věnovala nepoměrně větší pozornost než druhým. Tak např. kreslení a dětská kresba vůbec se zkoumaly již od dob Čádových, kdežto výzkum ve zpěvu či hudební výchově se začínal rozvíjet mnohem později. V oboru literární výchovy a vztahů dítěte k literatuře, zejména pak k filmu, divadlu, rozhlasu a televizi, je výzkum stále ještě v počátcích. Přitom se některé výzkumy týkaly pouze vymezených úseků, zejména psychologických základů, zatímco ostatní oblasti estetické výchovy byly zcela zanedbávány. Zejména pak se zcela opominulo zkoumat estetickou výchovu jako celek v její složitosti a v jejích vztazích k ostatním složkám výchovy i k výchově vůbec.

Pokud se týče pokusů a pokusnické práce, vidíme, že se konaly jednotlivé pokusy, a to někdy i výrazně odlišné od dosavadní praxe školy a výchovných zařízení. Uvedme jako příklad práci Bakulovu s jeho zpěváčky, práci učitelů v Krnsku (Švarc, Havránek, Krch) v oblasti výtvarné a literární výchovy, svéráznou pokusnickou činnost B. Hrejsové a L. Žofkové, průkopnickou práci Loudovu a Matějčkovu ve výtvarné výchově, v dětské recitaci Dismanovu atd. Všechny tyto pokusy (a samozřejmě i řada dalších pokusů) byly však spíše individuálním experimentováním jednotlivců, než aby se mohly nazvat vědecky založeným pokusem, který by měl všechny znaky seriózní vědecké práce. Nebyly to ovšem pokusy marné, neboť značně ovlivňovaly praxi ostatních učitelů, avšak jejich teoretické zpracování se nedostalo na vyšší úroveň, zůstalo v oblasti empirie. Při všem nadšení těchto učitelů-pokusníků šlo velkou většinou jen o úzce vymezené úseky praktické činnosti vyučovatelské a vychovatelské, neřešily se jimi hlubší teoretické základy a zejména nebyl vytvářen promyšlenější vztah jak k dalším úsekům estetické výchovy, tak k ostatním složkám výchovy.

II. Metodologii teorie estetické výchovy můžeme chápat jednak v užším, jednak v širším smyslu. V užším smyslu myslíme pouze na vědecké metody používané v teorii estetické výchovy, to znamená na výběr, použití, interpretaci výsledků zkoumání apod. Takové úzké pojetí metodologie však nám nemůže vyhovovat. Domnívám se, že by se tak estetická výchova vytrhla ze souvislosti s ostatními složkami výchovy i s celou výchovnou problematikou. Proto považuji za nutné chápat metodologii estetické výchovy ve smyslu co nejširším. Pak sem zahrneme vyjasnění vztahů estetické výchovy k ostatním složkám výchovy, prozkoumání obsahu a metod vzhledem k potřebám a cílům školy (nebo jiných výchovných zařízení, včetně rodiny), poměr teorie estetické výchovy v teorii pedagogiky vůbec

i zpřesnění poměru teorie estetické výchovy k estetice, etice, i k metodice jednotlivých naukových předmětů na škole. Stejně tak je třeba přihlížet k potřebám kulturního života naší společnosti, zhodnotit význam krásy a umění v dnešní době atd.

Domnívám se proto, že pouze takový všestranný přístup k pojetí estetické výchovy je správný a vědecky oprávněný.

Předně je potřebí ujasnit vztah estetické výchovy k ostatním složkám výchovy. Toto zpřesnění není jen formální, jak by se snad mohlo na první pohled zdát. Výchovu chápeme jako složitý proces, v němž jsou všechny složky dialekticky spjaty, i když má každá svoje specifické úkoly. Tato specifická je však oprávněna pouze tehdy, když přispívá k uskutečnění celkového výchovného cíle. Pouze v té souvislosti a v tomto sepětí má každá složka výchovy svůj význam a svoje oprávnění. Specifická každé složky je podmíněna obsahem a metodami, jichž se v ní používá, anebo i jinými determinujícími činiteli, jako je např. v estetické výchově i kulturní vývoj společnosti apod.

Vyjádřit vztah estetické výchovy k ostatním složkám výchovy znamená určit její obsah a cíle. Lze to ostatně vyjádřit do jisté míry i jejím názvem. Název zároveň vymezuje i její náplň. Proto nemohu souhlasit s návrhem J. Váni (Pedagogika 1962/3, str. 296), abychom označovali tuto složku výchovy jako výchova umělecká. Je třeba připomenout, že se tohoto názvu někdy užívalo i v minulosti, že však byl pro svůj ohraničený obsah nahrazen pojmem širším — estetická výchova. Termín »umělecká výchova« nás nutně vede k tomu, že bychom ji chápali pouze jako výchovu prostřednictvím umění nebo jako výchovu uměleckých talentů. V obou případech bychom vyňali z estetické výchovy další důležitou a nezbytnou oblast. Estetické vztahy ke skutečnosti se zdaleka nevyčerpávají vztahem člověka k umění, nýbrž jsou to i vztahy ke všem věcem a jevům mimoumělecké povahy. Estetické vztahy tedy znamenají i estetické hodnocení práce a činnosti lidí a výsledky této činnosti, vztahy člověka k přírodě apod. Navozovat u mládeže tyto vztahy je úkolem výchovy, a proto je třeba vyjádřit tento obsah i v názvu této složky výchovy. Proto musíme i nadále užívat názvu estetická výchova, ježto tento termín vyjadřuje její dnešní obsah a zaměření.

Obsah estetické výchovy na školách všech stupňů podle našeho názoru neodpovídá zcela obecnému cíli výchovy a požadavkům společnosti. Kulturní život naší společnosti, ale také průmyslová výroba mají na estetickou výchovu mládeže mnohem větší nároky, než se to děje dnes. Tato disproporce mezi dnešním stavem estetické výchovy a potřebou společnosti má několik příčin.

Je to podmíněno mimo jiné jistou tradiční sestavou učebního plánu, kde se po celá desetiletí (ba století) počítá pouze s několika esteticko-výchovnými vyučovacími předměty (literatura, kreslení, zpěv), a to pouze na základním stupni škol. Na středních a odborných školách se tyto předměty do učebního plánu již ani nezařazují, nanejvýš ve velmi omezeném rozsahu. Avšak potřeba vychovávat všechnu mládež po estetické stránce je tak naléhavá, že dosavadní stav naprosto nemůže vyhovovat.

Důležitým úkolem teorie estetické výchovy je proto prozkoumat její obsah, který musí odpovídat potřebám dnešního a především budoucího života naší společnosti. Tím také vyvstává otázka vztahů estetické výchovy

k ostatním složkám výchovy, neboť změna jejího obsahu se nutně odrazí i ve změně těchto vztahů. Mnohem více než doposud se estetická výchova bude uskutečňovat nejen v estetickovýchovných předmětech, ale bude také postupovat celým výchovně vzdělávacím procesem jako jeden z nezbytných principů.

Hlavní metodologickou otázkou je užívání výzkumných metod v oblasti estetické výchovy. Jakmile začneme o těchto metodách uvažovat, dostaneme se nezbytně k problému, do jaké míry se můžeme opřít o zkušenost (přesněji řečeno o poznatky získané zkušeností, praxí), kdy je tato zkušenost tak věrohodná, že z ní může teorie vycházet, a kdy je nutno vedle ní používat vědeckovýzkumných metod. Považuji rozřešení této otázky za jeden z nejdůležitějších úkolů právě v oblasti estetické výchovy. Proč tomu tak je?

Srovnáme-li poměrně exaktní výzkumy a do jisté míry (i když ne vždycky) vědecky fundované závěry v oboru didaktiky se stavem, jaký je dosud v estetické (i mravní) výchově, docházíme k závěru, že teorie estetické a mravní výchovy nedosahuje potřebné výše vědeckosti. V obou oborech vládne doposud pojmová neurčitost, mnohá běžná tvrzení jsou založena pouze na zkušenostním podkladě a nejsou často ani obecně platná. Jen velmi málo závěrů je vyvozeno z vědeckého výzkumu, který je zcela v počátcích.

Všechno to, co zde jen stručně naznačujeme, ukazuje nutnost vědeckého výzkumu v estetické výchově. Přitom je třeba uvážit, v jakém rozsahu se lze spolehnout na zkušenostní závěry, je-li možno vůbec z těchto závěrů vycházet nebo je-li nutné všechny doposud platné názory a mínění v teorii estetické výchovy ověřovat výzkumem.

Bylo by jednostranné, kdybychom šmahem odmítli věrohodnost všech názorů, které byly získány praxí a které nebyly ověřeny výzkumem. Vychovatelská a vyučovatelská praxe nashromáždila nekonečné množství poznatků o působení uměleckého díla na mládež, o vztahu mládeže ke kráse a k uměleckému dílu, o metodách výchovy k chápání uměleckého díla, krásy v přírodě a ve společnosti atd. Tato zkušenost je potvrzována v běžné praxi a v mnoha případech se ukazuje správná, ježto je denně prověřována, prohlubována a rozšiřována. Proč by např. nemělo smyslu výzkumem zjišťovat, zda působí loutková hra veselého nebo smutného obsahu na dítě předškolního věku, neboť zkušený pedagog zná reakci dětí předem. Avšak každá zkušenost a poznatky z ní odvozené zůstanou vždy na povrchu jevu, nemá-li pozorovatel dostatek teoretických znalostí, aby pronikl pod tento povrch a dovedl vysvětlit podstatu jevu a příčiny, které k němu vedou. Zkušenost podává jen málo specifikované poznatky, užívá analogie a generalizace, má často subjektivní charakter, a proto její závěry podávají spíše jen přibližný odhad než adekvátní a vědecky všestranně podepřený obraz skutečností.

Značnou obtíž v praxi estetické výchovy, a tím i v její teorii působí i to, že dosud existuje a pravděpodobně bude i nadále existovat rozdílnost názorů lidí na krásu a umělecká díla vůbec. V tom je situace mnohem složitější než ve výchově mravní, kde se s mravními normami obecně souhlasí.

Má-li teorie estetické výchovy vymezit obsah výuky a výchovy pro praxi škol (rodiny i výchovných zařízení), musí vycházet z potřeb společnosti,

analyzovat současný stav kulturního rozvoje společnosti a na základě této analýzy stanovit obsah estetické výchovy. Metodologicky je taková analýza značně obtížná. Proto se konec konců i teorie estetické výchovy opírá mnohde o běžnou zkušenost, a tím se do značné míry znesnadňuje přesné určení obsahu i metod estetické výchovy. Přitom je zřejmé, že vymezení obsahu estetické výchovy, který by odpovídal potřebám života naší společnosti, je základní podmínkou, nemá-li být estetická výchova odtržena od kulturních potřeb života a uzavřena pouze do školních učeben.

Ukazuje se tedy, že vedle závěrů potvrzených praxí je nutné v mnohem větší míře než doposud používat v estetické výchově výzkum a pokusu. Tyto termíny se někdy zaměňují, ačkoliv jde o různé pojmy. Výzkum je vědecké zkoumání dané skutečnosti, hlavně vychovatelské a vyučovatelské praxe. Kromě toho však musí výzkum zahrnovat i oblast mnohem širší. To je dáno rozdílem mezi výzkumem didaktickým a výzkumem v estetické výchově. V estetické výchově je totiž nutné neustále mít na zřeteli i současný stav kultury (ale i výroby), respektovat názory lidí na umění a na krásu, které se neustále vyvíjejí a mění podle toho, jak se rozvíjí kultura společnosti v souvislosti s politickým a hospodářským vývojem. Aby estetická výchova v teorii i v praxi odpovídala tomuto nepřetržitému vývoji, musí sledovat nejen vlastní praxi ve školách, ale i všechny vlivy, které na školu působí zvenčí. Proto bude mít výzkum v estetické výchově širší rozsah a nebude omezen pouze na vlastní výchovný a vyučovací proces.

Výzkum proniká mnohem hlouběji do skutečnosti, než tomu může být pouze při náhodném a nesystematickém pozorování praktika při jeho práci. Při výzkumu sledujeme nejen vnější průběh výchovného procesu, ale snažíme se výzkum organizovat tak, aby odhaloval vnitřní podmínky, podstatu jevu. Tím můžeme určit zákonitosti, které výchovný proces podmiňují a jimiž je řízen. Znalost těchto podmínek nám pak umožňuje stanovit zásady pro praxi.

Nejobtížnější je najít vhodné výzkumné metody. Tato obtíž je dána složitostí výchovného procesu vůbec. Apriorně lze říci, že není možno používat těchž metod, kterých se běžně užívá ve výzkumu didaktickém, a to proto, protože se v estetické výchově nezaměřujeme především na osvojování poznatků, nýbrž na cíle mnohem komplikovanější. Jde nám hlavně o zážitky dítěte, o rozvoj estetických i etických citů, o niterný vztah k uměleckému dílu a ke kráse věcí a jevů apod. Velmi často nemůžeme zjišťovat výsledky výchovného působení bezprostředně a po skončení výchovného zákroku, nýbrž až po delší době, kdy se výsledky projeví v chování dítěte, ve změně zaměřenosti jeho zájmů, ve změně jeho vztahu ke kráse a k umění a tím i k práci, k lidem, ke kultuře vůbec.

Při výzkumu v estetické výchově a při volbě výzkumných metod je dále nutno přihlížet k tomu, že se estetické výchovné působení velmi těsně stýká s působením mravním. I když se bude výzkum zabývat především estetickovýchovnou problematikou, nemůže ji posuzovat izolovaně od souvislosti se stránkou etickou. Tím se samozřejmě jedna oblast v druhou nepřevádí a neredukuje, nýbrž uvádí se do přirozených vztahů.

Z těchto důvodů, které by bylo možno doplnit ještě tím, že existují vztahy jak mezi jednotlivými estetickovýchovnými předměty, tak mezi nimi a předměty naukovými, je třeba výzkum provádět velmi obezřetně,

používat různých metod, verifikovat získané výsledky doplňujícími metodami, pečlivě analyzovat každý jev, jeho průběh i výsledky. Jedině tak můžeme dojít k nosným závěrům. Také genetické hledisko se zde uplatňuje. Je přece velký rozdíl mezi tím, jak vnímá umělecké dílo šestileté dítě, a tím, jaký vztah k umění a ke kráse má dospívající mládež. Zejména v období dospívání se mění poměr dítěte ke všem uměleckým oborům, jeho vztahy k umění se prohlubují, zájem se diferencuje. Proto není možné přenášet výsledky výzkumu získané pro určitý věkový stupeň žáků na jiný věkový stupeň bez náležitého zdůvodnění. Pouze specifikovaný výzkum může přinést adekvátní závěry. Tato specifikace se týká i všech oblastí estetické výchovy: výchovy prostřednictvím umění, výchovy vkusu, výchovy tvořivých schopností dítěte. V každé této oblasti jsou zvláštní podmínky a předpoklady, které vyžadují speciální řešení. Výzkum týkající se výchovy vkusu se bude např. lišit od výzkumu dětské tvořivosti, výzkumy v hudební výchově mají odlišný charakter od výzkumu působení literárního díla apod.

Pokus má vzhledem k výzkumné práci mnohem menší rozsah. Pokusu nelze užít za všech okolností, je vždy omezen na určitý, přesně vymezený úsek činnosti učitele nebo vychovatele, nemůže obsáhnout všechny výchovné jevy. Lze jej provádět pouze v některých, pro pokus vhodných školách (nebo výchovných či kulturních zařízeních) a nelze ho použít tehdy, chceme-li zjišťovat fakta o kulturním životě společnosti, o názorech lidí na umění, na vkus apod. Pokus vyloučíme i tehdy, když je možno předpokládat, že by jeho provedení vedlo k negativnímu výchovnému vlivu. Není např. možné pokusně dát mládeži do rukou mravně závadnou literaturu, předvádět jí filmy s nemorální tendencí. Další přirozené omezení je dáno cílem školy, výchovného zařízení, výchovy a vzdělání vůbec. Pokus, který by od základu narušoval tento cíl, je nevhodný.

Metodiku pokusů v estetické výchově není třeba v této souvislosti popisovat. Je však nutné zmínit se o hodnocení výsledku pokusů. Každý pokus má prokázat správnost či nesprávnost hypotézy. Tato správnost se zjišťuje věrohodným způsobem, a hlavně se porovná s výsledky jevu, který probíhal v normálních podmínkách. Bez tohoto srovnání by pokus neměl průkaznou hodnotu.

Jak se již často konstatovalo, neposkytují kvantitativní metody vždy spolehlivou informaci o výsledcích dosažených v estetické výchově. To však neznamená, že nemůžeme používat kvantitativního zjišťování. Jde o to, aby byly výsledky tohoto zjištění správně analyzovány a interpretovány. Totéž platí o používání statistických metod. Ani ty nemůžeme apriorně zavrhnout. Je ovšem nutné, aby výsledky dosažené těmito metodami byly verifikovány jinými metodami.

Zajímavá otázka je, dá-li se (aspoň pokusně) učivo v estetické výchově, ať myslíme pouze na rozumové poznatky nebo na jiné aspekty výchovného působení, nějakým způsobem programovat. Domnívám se, že každá skupina poznatků — a to platí samozřejmě i o poznatcích v estetické výchově — může být uvedena do takového systému, který by odpovídal přesně stanovenému programu. Obdobně je tomu tehdy, jde-li o působení na jinou složku žakovy osobnosti — na jeho city a vůli — neboli o výchovu v užším smyslu. Neboť programování znamená i zde rozvržení celého výchovného jevu (např. předvádění uměleckého díla) na jednotlivé

vé prvky na sebe navazují tak, aby se teprve po osvojení jednoho z nich mohlo přikročit k osvojení prvku druhého a tak dále, až bude dosaženo zamýšleného celkového výsledku. I když tato problematika není v estetické výchově ještě ani teoreticky prozkoumána, přece jen se mi zdá, že by takové programování, které by se ovšem značně lišilo od programování v naukových předmětech, mělo svůj smysl a pravděpodobně by vedlo i k většímu výchovnému účinku. Domnívám se dále, že by to vneslo do praxe mnohem větší systematickosti, vyloučilo by to nahodilost a do jisté míry i živelnost a subjektivitu, které se v praxi estetické výchovy ještě vyskytují.

Властимил Угер

О методологии теории эстетического воспитания

В первом разделе статьи автор указывает на причины неудовлетворительной разработки методологии эстетического воспитания.

Во втором разделе дается описание основных методологических задач. Автор представляет методологию в самом широком смысле этого слова, включая в нее не только собственно проблемы методов, их подбор и применение, но также исходя из положения, что исследовать эстетическое воспитание нельзя без учета остальных элементов воспитания и современного развития культуры.

Потом автор подвергает анализу методы научного исследования в области эстетического воспитания и устанавливает взаимное соотношение между практическим опытом и результатами проведенного научного исследования. Подчеркивает необходимость расширить объем научно-исследовательских работ, которые могли бы содействовать повышению научной степени исследований в области эстетического воспитания. Затем автор говорит о необходимости применения точных методов для оценки экспериментальных результатов. Соглашаясь с применением количественных и статистических методов, автор настаивает на проверке результатов, полученных по этим методам, также и по другим методам. В заключение обсуждается возможность внедрения программированного обучения при условии соблюдения специфичности эстетического воспитания.

Vlastimil Uher

On the Methodology of Aesthetic Education

In the first part of the article the author points out the causes and reasons why the methodology of aesthetic education has not been adequately elaborated.

In the second part he describes the main methodological tasks. »Methodology« is understood in its broadest sense. It includes not only the actual problems of methods, the choice of methods and their application, but the starting point is the notion that it is impossible to study aesthetic education regardless of other components of education and regardless of the present state of cultural development. The author then deals with the methods of research in aesthetic education and defines the relationship between experience and knowledge gained by research. He stresses the need for more research which would help to make work in the field of aesthetic education more scientific. He further mentions the need for experiments and especially underlines the necessity to study the results of the experiment by means of exact methods. He agrees to the use of quantitative and statistical methods, but demands that the conclusions arrived at by these methods be verified by other methods. In the end he considers the possibility of introducing programmed instruction, provided due respect is paid to the specificity of aesthetic education.