

Budoucnost estetické výchovy

*Stačt' jen trochu se zamyslet nad rozvojem lidské osobnosti, abychom si uvědomili to nejpodstatnější, všeobecně přiznávané, ale posléze nejsnáze zapomenuté — že tento rozvoj je určován nesmírně složitou strukturou prvků, vztahů a procesů, které mnohdy stojí vedle sebe, ale mnohdy proti sobě, přičemž ne-
zřídka jde o vnitřní napětí, které má zcela úhelný význam pro celkové pojetí lidské osobnosti jako jedince a jako člena společnosti a do značné míry pro samu tvářnost této společnosti či přinejmenším určité generace, která v ní žije. Máme-li například na mysli rozvoj dítěte jako počátek procesu celoživotního rozvoje člověka, pak nás ze všeho nejdříve asi napadne otázka tempa tohoto rozvoje, to jest otázka, jaké časové rozpětí a jaké množství specifických charakteristik „popřát“ dětství a jak rychle činit z dítěte dospělého co do rozpětí jeho postojů, zájmů, vědomostí, osobnostních kvalit, jednání a chování atd. Má být dítě velmi rychlým tempem akcelerováno k úrovni dospělého, nebo mu má být ponecháno, aby si odžilo jistý čas svého dětství bez onoho trysku k dospělosti, který je vlastně atributem výchovy a vzdělávání? Víme, že již sama tato zcela elementární otázka přináší nutně protichůdné odpovědi, protože již v tom, jak je položena, zahrnuje protichůdné aspekty. Na jedné straně existují známé pedagogické koncepty rychlého postupu vpřed, upozorňující, že není využít všechen potenciál, jímž dítě v prepubescenci a v pubescenci vládne, na druhé straně se ozývají hlasy, že dítě není pouze předmětem rozvojetvorného procesu, ale plnoprávným subjektem, který má právo na dětství právě jako na dětství. Jinými slovy, na jedné straně stojí pedagogické a psychologické poznatky, které se hrozí, kolik kapacity dítěte je nevyužito, a na druhé straně nejen lyrizující obraz básníka varujícího před spěchem k dospělosti, ale i jiné psychologické či lékařské poznatky upozorňující, že sám prožitek dětství jako dětství má pro člověka konstitutivní význam, protože přináší bohatý okruh zážitků, pocitů, zkušeností, jež tvoří jistý fundament lidství. Na jedné straně tedy stojí fakt, že dítě se již velmi brzy může naučit mnohému zcela konkrétnímu, co se mu v dospělosti hodí a čemu se nenaučí, jestliže dětství „promarní“, na druhé straně stojí fakt, že asi není bez důvodu, když tolik dospělých se ke svému dětství vrací jako ke zdroji své dospělosti nikoliv tím, čemu se v něm naučili, ale tím, jak v něm žili. Kdybychom tuto otázku vyhranili ad absurdum, B.*

Němcová jistě mohla získat v dětství bohatší vzdělání, než jaké získala, ale třeba by pak nenapsala Babičku, Jaroslav Seifert se mohl naučit anglicky a ovládnout matematiku, ale třeba by nenapsal Všechny krásy světa. Jenže právě v tomto okamžiku může být uveden libovolný počet jiných jmen dokazujících, že bez systematické, velmi brzy začínající studijní přípravy by lidstvo přišlo o mnoho významných vědeckých objevů, například o jméno N. Wienera, který již v dětství ovládal matematiku na vysoké úrovni a znal několik světových jazyků a který ukončil vysokoškolské vzdělání ve věku, v němž se jiní na fakulty sotva hlásili. Ale i když ponecháme stranou podobné extrémy tím či oním směrem, je jasné, že sama tato nejelementárnější otázka rozvoje lidské osobnosti je tak mnohotvárná, že nepřipouští ultimativní odpovědi. A to se zatím stále pohybujeme v prostoru zcela obecném, nikoliv ještě v prostoru výchovně vzdělávacího systému školy jako systému záměrného, plánovaného, vnitřně organizovaného a cílově vymezeného.

Jakmile přejdeme k němu, každý student pedagogiky dovede vyjmenovat, kolika peripetiemi ve svém vývoji procházel a jak se v něm měnil důraz na ty či ony aspekty rozvojetvorného působení. Stačí připomenout základní dichotomie intelektuální a empirické výchovy, formálního a materiálního vzdělání, všeobecného a odborného vzdělání, humanizačních a pragmatizačních zřetelů různých výchovně vzdělávacích koncepcí, abychom si uvědomili, že v složitosti faktorů, vstupujících do rozvojetvorného procesu, docházelo vždy k preferencím některých z nich na úkor jiných, a že tato preference vždy našla své teoretické zdůvodnění. Což nemá být zlehčováním těch či oněch, překonaných či existujících pedagogických teorií, ale jen ilustrací, že složitost zadaného jevu je příliš velká, než aby ji bylo možno zvládnout bez určitých zjednodušení, jež posléze odhalí svá úskalí, takže obvykle přichází zjednodušení opačné, jako například reformní hnutí bylo reakcí na herbartovský intelektualismus školy.

Naše pedagogika si je rizik podobných jednostranností vědoma, a vytyčuje proto své dvě hlavní zásady, princip všestrannosti a princip harmoničnosti rozvoje žáka. Všestranný a harmonický rozvoj se ovšem snáze formuluje jako výchozí teoretický postulát, než uskutečňuje v praxi — mimo jiné i proto, že život mění se společnosti obvykle klade z celého „balíku“ výchovně vzdělávacích problémů do popředí některé jako zvláště aktuální a vyžaduje, aby právě na ně výchovně vzdělávací systém akcentovaně odpovídal. To není svévole společenské skutečnosti, jež by bezdůvodně komplikovala teoretické i praktické pedagogice práci. To je zcela objektivní důsledek faktu, že výchova a vzdělání jsou součástí společenské reality, že jsou touto společenskou realitou determinovány a také že jí mají sloužit. Potíže mohou nastat, jestliže společenská skutečnost z onoho „balíku“ výchovně vzdělávacích problémů vybírá příliš ad hoc, jenom podle potřeb dané chvíle, a jestliže pedagogika není sama natolik fundovaná a perspektivně promyšlená, aby dovedla vyjádřit, že než dnešní žáci dospějí, změní se i požadavky na ně, a že výchova a vzdělání mají směřovat právě k těm potřebám, které se teprve objeví. Ale i v případě, jestliže pedagogika je schopna na tento faktor časových změn kvalifikovaně upozornit, nelze se pravděpodobně některým preferencím ad hoc ubránit, neboť jejich naléhavost je mimo ni. Tak například na přelomu čtyřicátých a padesátých let u nás

v souvislosti se zásadními společenskými přeměnami a zavedením jednotné školy byl proces výchovy a vzdělání podřízen ideovým apriorismům, od let šedesátých se celosvětově aktualizuje v souvislosti s vědeckotechnickou revolucí potřeba matematického vzdělání, počátkem osmdesátých let byly výchovně vzdělávací systémy všech zemí doslova zaskočeny rozvojem počítačů, a naopak sklonek osmdesátých let je celosvětově ovlivněn poznáním, že začíná pronikat i k nám, že profil osobnosti mladého člověka nemůže být formován jen sub specie moderní techniky a že je třeba znovu se zamýšlet i nad kategoriemi obecně lidskými, mravními či citovými.

Z hlediska těchto proměnlivých preferencí je zejména v našich souvislostech zajímavé sledovat místo estetické výchovy jednak ve školním výchovně vzdělávacím systému, jednak v širším souhrnu vlivů na rozvoj mladé generace, a konečně pak v celospolečenském oceňování, v jeho celospolečenské prestiži. Právě u nás je to zajímavé přinejmenším ze dvou důvodů.

Za prvé proto, že utváření české obecné školy v minulém století a od sedmdesátých let narůstání počtu měšťanských škol projevovalo v estetické výchově přirozenou návaznost na životní skutečnost dítěte. České školství, neseno národním patosem v protipólu k přetrvávajícím germanizačním snahám, hledalo pro tento patos určitou konkretizaci. Dějepis podle Vídně schvalovaných osnov nemohl zdůraznit právě ty rysy českých dějin, jež byly pro národ rozhodující, vlastenecké podněty čerpala však česká škola v estetické výchově — nejen v literárním a zpěvném dědictví folklóru, ale například pro výtvarnou výchovu i v lidovém ornamentu aj. Praktická východiska estetické výchovy na obecných a měšťanských školách byla dosti zpřístupněna, na gymnáziích pak vyrůstala z chápání estetické výchovy, včetně ovšem literatury nejen národní, ale i v mrtvých jazycích, jako součástí humanitně pojatého vzdělání — lze tedy říci, že začátky byly dosti slibné, což i odpovídalo účtě, již se umění těšilo v sociálním klimatu.

Druhým důvodem, proč je uplatnění estetické výchovy v české škole tak zajímavé, je poměrně brzká a obsáhlá, dále pak průběžně rozvíjená teorie estetické výchovy. I když počátky praxe byly empirické, estetickovýchovné hnutí, jež u nás vzniklo koncem století, mělo evropský ojedinělý rozsah. Vycházelo si ze z německého uměleckovýchovného hnutí reprezentovaného například H. Wolgastem a A. Lichtwarkem, ale bylo daleko komplexnější a vytvářelo ve své době mimořádné předpoklady. Není třeba se o něm rozepisovat, jeho přínos je sdostatek zpracován v odborné literatuře, nutno však alespoň připomenout, že chápalo samu estetickou výchovu širěji než jen jako výchovu uměleckou a že ji nazíralo v sociálních souvislostech, „dětské světnice“, řečeno s O. Hostinským. Není vinou estetickovýchovného hnutí, že zejména školní praxi ovlivnilo málo a že daleko spíše jeho principy rozpracovávala opět teorie přes Z. Nejedlého a B. Markalouse až k F. Holešovskému, J. Uždilovi a V. Jůvovi, jmen bychom mohli ovšem uvést mnohem víc, a že s jeho zásadami spíše korespondovalo úsilí vedené ze strany estetické vědy či ze strany umění, počínaje prohlášením skupiny Mánes již na začátku našeho století přes snahy družstva Artěl ve dvacátých letech o esteticky hodnotnou dětskou hračku, rozvoj literatury pro děti a její kritiky, dětské ilustrace a její teorie atd.

Oba důvody, proč je vývoj estetické výchovy u nás zvláště zajímavý, tj. její nadějně začátky jako důvod první a obsáhlost teorie estetické výchovy i zájmu umělců o ni jako důvod druhý, se dostávaly od dvacátých let do dosti konfliktní pozice vůči školní praxi — ta nedokázala podněty teorie vstřebávat, nedokázala se modernizovat a hlavně, nedokázala vůči žákům sebe sama dostatečně zdůvodnit. S výjimkou literární výchovy, jež byla vždy součástí profilového předmětu mateřský jazyk, zůstávaly estetickovýchovné předměty na empiricky činnostní úrovni kreslení a zpěvu a sloužily hlavně ke zlepšení celkového klasifikačního průměru žáků, neboť se z nich neznámkovalo nikterak přísně. Hlubší ujasnění smyslu estetické výchovy pro osobnostní rozvoj škola žákům poskytovalo jen minimálně výběrové školství, obecná a měšťanská škola nikoliv, a jak zastarávalo za vývojem nové tvorby pojetí literární výchovy, i autoři a kritici dětské literatury, tedy nepedagogové, začínali spoléhat více na přímé mimoškolní vlivy. Celkově tedy vývoj první poloviny našeho století, pokud jde o školu, můžeme charakterizovat jako nevyužití podnětů a možností, ať již teoretických či tvůrčích, kritizované ve své době z různých stran a hledisek, například O. Chlupem, J. Mukařovským aj. Změnu přinesla roku 1948 jednotná škola — jednak jistě proto, že celá její koncepce byla silně ovlivněna utilitárními zřeteli doby, že od akcentu na estetickou výchovu se očekávalo silné působení ve smyslu ideovém. V nesnadném úsilí o rovnováhu jednotná škola v osnovách z roku 1948 evidentně podcenila např. druhý cizí jazyk aj. Ale estetická výchova v ní nalezla víc prostoru, byť mnohdy zhoubně.

Nikoliv však nadlouho. Od školní reformy z roku 1953 postupně své pozice stále každou další úpravou spíše ztrácela, než aby je posilovala, pouze byla od počátku let šedesátých odstraněna frapantní omylnost cyklického modelu výchovy literární a literární výchova, ovšem co do autorů redukována, se stávala živější a přitažlivější, byť ne natolik, aby uspokojila oprávněné nároky literárně výchovných teoretiků či dokonce spisovatelů. V ostatních sférách se s výjimkou přechodného zkvalitnění hudební výchovy na školách druhého stupně disparátnost mezi školou a jedné straně a teorií estetické výchovy či samotnou problematikou estetické skutečnosti kolem dítěte spíše zvětšovala, od druhé poloviny sedmdesátých let pak při „přetlačování“ obsahových preferencí zmizela po 8. ročníku estetická výchova ze školy mimo výchovy literární zcela, přičemž výsledky literární výchovy kromě gymnázií jsou zjišťovány jako tak mizivé, že například u učňovské mládeže dochází spíše k regresi proti úrovni, které dosáhli na základní škole.

Řekli jsme že tento stav vznikl při „přetlačování“ obsahových preferencí, a do jisté míry skutečně ohráží etapu, v níž školní systém je atakován požadavky na hlubší vzdělání žáků v matematice, přírodovědních předmětech, cizích jazycích apod. Učební plán ovšem získá hodiny pro uspokojení těchto požadavků jen tím, že je někde jinde vezme, vzal je tedy estetickovýchovným předmětům. Estetická výchova neměla důvod, aby tím byla nadšena, ale musela ustoupit jedné z vln preferencí, jimiž čas od času všude na světě výchovně vzdělávací systémy procházejí, a v tomto případě preferenci, o jejíž až dramatické aktuálnosti nebylo sporu: mladá generace, která nezvládne ony exaktní poznatky, které bude potřebovat nejen k obsluze počítačů, ale prakticky ke

všem pracovním činností, nebude generací produktivní, konkurenceschopnou, neobstojí profesionálně. A popravdě řečeno, profesionální či předprofesionální hledisko se připojovalo i v pohledech rodičů, chápacích, že jejich děti budou muset v budoucnu víc umět, aby obstály. Estetická výchova se zdála přílišným luxusem v tomto srovnání — nikoli tak, že by kdokoliv popřel její význam pro rozvoj mladého člověka, ale docela prostě *via facti*.

Uplynulo však něco přes deset let a stále naléhavěji se ukazovalo, že značné oslabení estetické výchovy má své negativní stránky. Opět popravdě řečeno, ukazovalo se to, či ukazuje, spíše zprostředkovaně. U nás je tradičně estetická axiologie těsně spojována s axiologií etickou, soudí se, že co je estetické, je také etické, a tedy i naopak, takže v druhé polovině osmdesátých let se nejčastěji tritní mezery v estetické výchově mladé generace až zkratově spojovaly s některými deficitem mravního rozvoje, oslabením mezilidských vztahů u části mladé generace, projevy chuligánství atd. atd., až posléze z různých žurnalistických vystoupení bychom mohli nabýt dojmu, že jevy drogové závislosti či kriminality jsou bezmála přímým důsledkem zanedbání hudební, výtvarné a literární výchovy. Teoretici estetické výchovy nemohou než bránit se této simplifikaci, ale tak či onak cítí, že nová příležitost je přinejmenším v tom, když se nejvyšší řídicí orgány a obě naše národní ministerstva kultury a školství estetickou výchovou zabývají a uznávají, že její podcenění v nedávné době bylo, zdvořile řečeno, neadekvátní.

Rýsuje se tedy opět zavedení estetické výchovy v povinné školní docházce po 8. ročníku a celkově větší zájem o ni, což je jistě přinejmenším potěšující, ovšem za dvou předpokladů, z nichž první je dán, druhý nikoliv.

První z těchto předpokladů je, že renesance estetické výchovy ve škole nebude preferenční na úkor jiných nezbytných úkolů výchovně vzdělávacího systému. Může se zdát divné, že ve stati obhajující význam estetické výchovy je varováno před její preferencí — ale zkušenosti nás přesvědčily, že jednostranné preference nebývají trvalé, a estetická výchova potřebuje ve škole místo stabilní a stabilizované, jež by se opíralo o dnes běžně dostupné argumenty, o dnešní stav i perspektivy kultury a závažnost mimouměleckého estetického v životě člověka — nikoliv tedy místo, jež by mělo ráz přechodné kampaně. Ostatně, preference estetické výchovy věru „nehrozí“ vzhledem k počtu hodin, které možná, v nejlepším případě, ve škole dostane. Důležitější je předpoklad druhý, který zdaleka není tak jistý jako tento první. Je to předpoklad, že celá problematika estetické výchovy mladé generace se nezúží na otázku oněch dvou hodin v učebním plánu po 8. ročníku.

Tyto dvě hodiny estetické výchovy mohou být totiž koncipovány různě. Především mohou být návratem k pojetí, jež bývalo s výjimkou výchovy literární jen jakýmsi appendixem výčtu vyučovacích předmětů, aniž by nějak podstatněji do utváření osobnosti žáka zasahovalo — dnešní výsledky literární výchovy nejen v učňovském, ale i odborném středním školství nasvědčují, že tato možnost je nejpravděpodobnější. Řekněme, že lépe appendix než nic, přesto se nám tato možnost zdá málo. Ale kdybychom chtěli vypočítat, čím vším by tyto pouhé dvě hodiny měly být, dostali bychom se k poznání, jak právě složitost prvků, vztahů a procesů určujících rozvoj lidské osobnosti, o níž jsme se nikoli náho-

dou zmínili hned v první větě, vystupuje zvláště nápadně, obsažně a vnitřně rozporně k estetické výchově.

Chápeme, že estetická výchova po 8. ročníku by především měla organicky navazovat na ročníky nižší a vytvářet s nimi jeden celek, měla by se tedy občas vracet zpět a měla by respektovat momentální zaměření žáků nejen pokud jde o estetické umělecké. Zároveň si však uvědomujeme, že pro mnohé žáky bude poslední příležitost k jisté systematické estetické výchově mířící naopak vpřed, a že z tohoto hlediska by měla žákům poskytnout některé opory teoretického rázu, nutné k subjektivnímu přijetí estetických hodnot umění a k valorizaci mimouměleckého estetického. Přitom ovšem jako její poslání zcela zásadní bude vystupovat zájmová stimulace v nejprostším slova smyslu, soustředění na estetické osvojování a precizace takových subjektivních psychických procesů, jež toto estetické osvojování umožní, dále pak orientace v předmětné skutečnosti estetických podnětů a na místě posledním můžeme uvést to zcela nejdůležitější a vlastně první, totiž přesvědčit žáka, že estetický vztah k umění a ke skutečnosti k jeho osobnosti patří a že pro ni má smysl. Není to trochu příliš mnoho na dvě hodiny týdně, zejména když víme, že celoživotně perspektivní zaměření může stát proti momentálním zájmům žáků, že studium teoretických poznatků se může dostat do bezprostředního napětí s aktivně stimulačním posláním estetické výchovy, atd. atd.? Neměli bychom tedy místo dvou hodin týdně žádat čtyři, šest, osm? A má vůbec například na učňovském školství estetická výchova šanci dostat se u žáků do středu jejich zájmů natolik, že oni sami dají v sobotu přednost koncertu či výstavě před melouchem?

Otázky, jimiž končí předchozí odstavec, jsou možná příliš vyhrocené, ale jsou zcela reálné a není jejich vinou, pokud navozují pocit jisté skepse. Teorie estetické výchovy, a to je třeba si přiznat, je vždy ve střetu s praxí spojena s jistým úskalím, a tím je složitost estetickovýchovných procesů na jedné straně a konkrétnost žákovy situace na straně druhé. Tak tomu není jen u nás. Vezmeme-li si do rukou zahraniční estetickovýchovnou teoretickou literaturu, setkáme se v ní se zásadními polemikami: do jaké míry ještě dnes třeba platí readovská teorie výchovy uměním či do jaké míry je třeba pojímat estetický zážitek ingardenovsky nebo jinak, ale také s krajně praktickými a utilitaristickými návody, jak dosáhnout ve škole „alespoň něčeho“, třeba toho, aby žák vůbec nějak dovedl umělecké dílo interpretovat, přičemž pak jemné nuance teorie interpretace například nového kriticismu ustupují do pozadí. Skepse, navozená předchozím odstavcem, může být proto snad pozitivní v tom, že se stane varováním před skepsí daleko horší, totiž před skepsí z nesplnitelností všeho, čeho by si entuziasmus estetickovýchovné teorie žádal.

Soudíme, že budoucnost estetické výchovy je i v budoucích podmínkách, jejichž zlepšení předpokládáme, spjata s tímto varováním. Nemůžeme chtít maximum prostě proto, že by vyžadovalo absolutní přestavbu zaměření školy, zásadní preferenční zvraty, které by byly absurdní, neboť by vedly k potlačení jiných pro rozvoj osobnosti důležitých výchovných a vzdělávacích obsahů. Stručně řečeno, budoucnost estetické výchovy netkví v nedostupné absolutizaci, ale v dosažitelné optimalizaci.

Budeme-li se držet tohoto hlediska, je na první pohled zřejmé, že dosažitelná

optimalizace je závislá především na něčem, co estetické výchově předchází a co ji obklopuje — na samotné sociokulturní prestiži estetických skutečností a estetického osvojování. Samozřejmě můžeme říci, že taková prestiž zde existuje. Vyplyvá z národní historické tradice, z rozpětí umělecké tvorby a kulturního života. Jinou otázkou je, jak proniká do běžného života, do sfér kulturních zájmů a postojů nejširší veřejnosti, zejména pak do postojů rodičovských. Výzkumná data ukazují, že zesílená rodičovská orientace na předprofesionální přípravu dětí odsouvá uměleckou výchovu většinou zcela na okraj a že tradiční polohy citu pro mimoumělecké estetické jsou překrývány hledisky „zdobnosti“, mající ráz pseudosociálního statutu. Budoucnost estetické výchovy je však určena především tím, jak se bude formovat a zpřesňovat sama potřeba estetická v realitě člověka, nejen v oficiálních dokumentech či publicistice. Ovšemže také naopak — formování a zpřesňování potřeby estetická bude dáno estetickou výchovou. Estetická výchova je bezmocná bez utváření celkového estetického vědomí a toto vědomí se nemůže utvářet, jestli není opřeno o estetickou výchovu.

Zdánlivě jde o zcela běžnou otázku spojení výchovy se životem, ale v našem případě zvlášť vrstevnatě — nejen že školní estetická výchova bude vyžadovat daleko vyšší, možno říci kvalitativně vyšší stupeň spojení s estetickou výchovou mimoškolní, to lze pokládat za nezbytnou samozřejmost a již dnes spolupráce ministerstev kultury a ministerstev školství naznačuje, že přístup k tomu-to spojení bude principiálněji než dosud, rysují se zde i možnosti zatím zcela nevyužité, například spolupráce s uměleckými svazy, projevujícími dnes o estetickou výchovu aktivní zájem. Avšak sebelepší koordinace vlivů, které mají přímou estetickovýchovnou působnost, ať k nim dochází ve škole či mimo školu, může málo zasáhnout větší šíři populace, jestliže estetická výchova nebude odrazem „světa kolem nás“. O tom, jak skutečnost sama je v rozhodující míře stimulativní a konstitutivní, svědčí dnes i zájem dětí a mládeže o počítače — tento zájem byl vzbuzen v první řadě realitou samou, tím, jak pronikají do života, vědomím jejich funkčnosti, perspektivnosti atd. A realita provádí i tlak na vzdělávací programy v tomto směru. U estetické výchovy nemůžeme předpokládat, že ona sama by byla schopna od počátku tlaku na realitu, i když to bude vlastně jedním z jejich finálních cílů. Ale od počátku vyžaduje souběžnost v mnoha polohách: v kulturních programech pro děti, v estetice životního prostředí, v péči o historické památky a přírodu, ve vzhledu měst i vesnic atd. atd., všude tam, kde sama skutečnost člověka přesvědčuje, že estetický aspekt k ní neodmyslitelně patří. To vše stvrzuje, že estetická výchova má smysl, protože estetické má smysl. Estetická výchova, jež by byla uzavřena do několika hodin týdně ve škole a příležitostných mimoškolních vlivů, ale nenalézala takového stvrzení, by se stávala čistě hypotetickou.

Organický soulad mezi estetickou výchovou a světem kolem dítěte nalézáme dnes nejvíce v literární výchově od raného dětství po pubescenci. I když se i zde poslední dobou projevují náznaky oslabení, stále platí, že dětská literatura si přirozený kontakt s dítětem vybudovala a že se celkem daří překonávat bariéry mezi ní a školou. Daleko horší je to již v literární výchově postpubescenčních, zejména učňovské mládeže, kde byly formulovány požadavky natolik ma-

ximalistické, že nedochází k výsledkům často ani minimálním, a pokud jde o ostatní oblasti estetických zkušeností dětí a mládeže, je situace krajně nevyrovnaná a rozkolísaná — obrazně řečeno, na jedné straně rekonstrukce Královské cesty, na druhé straně devastovaný stav nedávno vybudovaných sídlišť. Musíme však vědět, že estetické vědomí mladé generace vzniká také v této amplitudě faktických podnětů a ne pouze ve školních lavicích. A začíná se formovat ještě dříve, než dítě vůbec vyjde z domu, v oné, opět řečeno s Hostinským „dětské světnici“, v prostředí domova.

Zdůraznění vlivu každodenní estetické zkušenosti může snad budit dojem „návratu“ ke zkušenostní estetické výchově, jak ji formuloval J. Dewey před více než padesáti lety. Není tomu tak. Jde o to, že estetické vědomí člověka má systémový charakter, a musí být proto i systémově rozvíjeno, a to nejen v horizontálním smyslu estetických podnětů. Zmínka o „dětské světnici“ nám připomíná, že v estetické výchově se zvlášť aktualizuje princip ontogenetického rozvoje od raného dětství, který nelze chápat jinak než v intencích zásad celoživotnosti. Odborná estetickovýchovná literatura přináší s dostatek argumentů k tomuto bodu: je výzkumně prokázán význam imprintingu „prvého setkání“ s knihou pro celoživotní čtenářské aktivity, význam dětské hudebnosti pro vztah k hudbě vůbec aj. Koncipování estetické výchovy od předškolního věku průběžně s celoživotními výhledy je bezpochyby *conditio sine qua non* jakékoliv úvahy o estetické výchově skutečně smysluplné, která by nebyla mimo školu pouze příštípkařením a ve škole pouze formálním doplňkem učebních plánů. Pojem celoživotní výchovy ovšem do teorie výchovy a vzdělání dnes teprve postupně proniká jako její nová kvalita vyjadřující, že výchova a vzdělávání nejsou pouze „předáváním“, ale že jsou organickou součástí procesu růstu lidského jedince jako člena společnosti a že intencionalita výchovně vzdělávacího působení se uplatňuje nikoliv izolovaně a autonomně, nýbrž v sepětí s intencionalitou jedince. Problematika estetické výchovy tomuto rysu celoživotnosti dává zvlášť vyniknout nejen z důvodu, který jsme tu již uvedli, tj. prokazatelnosti ontogenetické návaznosti rozvoje osobnosti, v němž jakýkoliv opožděný nástup edukace má vždy ráz reedukace, nýbrž i proto, že tvorba estetického vědomí člověka je nutně syntézou vnější intencionality podnětů a vnitřní intencionality jako subjektivní valorizace podnětů, toho, co J. Mukařovský nazýval setkáním neočekávaného s očekáváním a co je ovšem vyjádřeno i řadou formulací jiných. Budoucnosti estetické výchovy, pojaté jako komplexní systém, se tak naskýtá v obecně teoretickém pedagogickém smyslu pozoruhodná možnost konkretizovat princip celoživotnosti na případu, kde je zvlášť aktuální.

Nebudeme ovšem tvrdit, že hlavním cílem budoucnosti estetické výchovy je prokázat nosnost určité pedagogické teorie — spíše opačně, důsledně uplatnění této teorie se může stát prostředkem budoucnosti estetické výchovy, a to takové estetické výchovy, která bude skutečně spoluformovat profil budoucího člověka. O něho jde, jde o to, jak má a bude vypadat. Začali jsme tuto úvahu konstatováním složitosti prvků, vztahů a procesů určujících rozvoj lidské osobnosti, ale i tím, že tato složitost zasahuje i celkové pojetí člověka. Je nám zřejmé, že člověk budoucnosti má být *homo politicus* v plném smyslu tohoto

výrazu, tj. člověk občanský, žijící nejen ve společnosti jiných, ale i pro společnost jiných a naplňující humanitní smysl svého lidství v tomto duchu. Poslední dobou si více než dříve uvědomujeme, že člověk budoucnosti chtěl nechtěl bude muset být i homo oeconomicus, člověk schopný efektivně vytvářet, rozdělovat a užívat materiální hodnoty. Neměli bychom však zapomenout ani na myšlenku, která není o nic méně závažná a podle níž člověk budoucnosti má být homo aestheticus, uskutečňující v celém bohatství svých projevů a potřeb vlastní přirozenost jako přirozenost estetickou.

Ať chceme či nechceme, dosud u mnoha lidí přetrvává taková představa estetická, jež vystřídala jeho někdejší folklórní autentičnost a jež ho povýšila do poloh privilegia elit či ozdoby člověka, něčeho, co je možné a příjemné si přát, když máme vše ostatní. Ať chceme či nechceme, musíme si přiznat, že současné ekonomické tlaky této představě v mnohém nahrávají, byť by se k ní nikdo veřejně nehlásil. Budoucnost estetické výchovy spočívá ze všeho nejvíce v prokázání nejen nesprávnosti, ale i krátkozrakosti takovéto představy. B. Suchodolski kdysi napsal, že estetická výchova není přepychem který si můžeme dovolit po dosažení hmotného bohatství života a v době, v níž se nezabýváme ničím důležitým, ale je jedním ze základních prvků moderní výchovy, protože se dotýká podstaty lidské osobnosti. Vskutku — budoucnost estetické výchovy netkví v samotném faktu, že získá několik hodin v učebním plánu školy, ale v tom, že nebude přepychem a ozdobou, ale že se bude podstaty lidské osobnosti opravdu dotýkat.

OTAKAR CHALOUPKA