

# STOJÍ ESTETICKÁ A CITOVÁ VÝCHOVA NA OKRAJI ZÁJMU?

*Radovan Rybář*

**Anotace:** Úvaha o významu a funkci estetické a citové výchovy pro vývoj osobnosti mladého člověka. Charakteristika některých negativních rysů současného života a školské praxe.

**Abstract:** A reflection about the meaning and function of aesthetical and emotional education for the development of a young person. The characterization of several negative features of the contemporary life and educational practice.

## Motto

„Kdykoli jsem se ponořil do **knih o estetice**, měl jsem nepříjemný dojem, že čtu díla astronomů, kteří se nikdy nepodívali na hvězdy. Chci tím říci, že psali o poezii, jako by poezie byla úkolem a ne tím, čím skutečně je: vášní a radostí. (Po přečtení nějakého odborného pojednání o estetice nebo umění)... Uctivě přijmeme definici a hledáme něco jiného. Hledáme poezii, hledáme život“.

Jorge Louis Borges: Ars poetica

## Racionalistické tendence ve vzdělávání

**Dosavadní školská praxe** vidí svoji hlavní úlohu stále v tom, že vštěpuje žákům poznatky, že se soustřeďuje na vzdělávání rozumu, myšlení, paměti a že v podstatě zanedbává rozvoj ostatních složek osobnosti mladého člověka, hlavně citů a imaginace. Příčiny tohoto jednostranného chápání školského vzdělávání jsou jednak v tom, že odráží celkový západoevropský myšlenkový vývoj, jednak v tom, že historicky existuje systém vzdělávání v podobě institucionalizované výchovy (srov. Uher 1971).

Důvod důsledného **zdůrazňování rozumového vzdělávání** spočívá také v potřebě vybavit mládež co největším množstvím poznatků, aby se tzv. co nejvíce uplatnila v zaměstnání. Rozvoj vědy a techniky tlačí na školu, aby připravovala žáky výhradně pro výkon profese. Vyučování jako výhradní působení na rozum **žáka nevzdělává v celé šíři jeho osobnosti**, ale spíše klade jednostranný důraz na deklamaci vědomostí a na pasivní osvojování poznatků.

**Škola by podle současných poznatků a potřeb měla studenty orientovat na celostní poznávání a zažívání světa či života, na vzdělávání rozumové ve spojení s emocionálním prožitkem a tvořivou činností.**

Vyučování jako pouhé sdělování poznatků učitelem je dnes již překonaným prostředkem výchovy mládeže. Pouhá reprodukce naučených vět nemůže být dostačujícím výsledkem celého výchovného procesu. V nové koncepci výuky by se však mělo přestat učit pouze „o tom“, ale mělo začít učit „přímo to“ a „jak“. Převaha dosud formalisticky chápaného vyučování vzdaluje školu od praxe i od života.

**Tradice pozitivistického scientismu**, která se tak úspěšně zabydlela v **naší škole**, dává rozhodující slovo v poznávacím procesu holým faktům přírodních věd **na úkor filozofického myšlení a citových kvalit**. Argumenty ze strany tzv. tvrdých věd se zpravidla aplikují i na oblast věd humanitních výlučně kvantitativní měřítka a vycházejí z kauzálně mechanického myšlení. Kvalitativní symbolický obsah věd o člověku však nelze měřit kvantitativními měřítky.

Navíc i moderní stát si začal více cenit jako občana přírodovědce nebo technika než humanitně vzdělaného učence, filosofa, umělce či učitele. Přírodovědec či technik svoji činností jednak více přispívají k posílení moci státu nejen nad přírodou, ale i nad lidmi, a jednak většinou nekladou vládě znepokojivé otázky.

**Spor mezi racionalistickým (pragmatickým) a humanistickým (celostním) pojetím školské výchovy** se táhne celé dějiny školství nejen u nás, ale i v celé Evropě a trvá až dodnes. Ve výchovné praxi je třeba striktně **rozlišovat** mezi **pojmy rozumovost** ve smyslu studené racionality, a **rozumnost**, tj. racionality obohacené o „hřejivé lidské srdce“, o etickou dimenzi.

Překonání plochého, čistě racionalistického pojetí výchovy je možné pouze tím, že do vzdělávacího procesu včleníme takové prvky, které jsou důležité pro vývoj harmonické osobnosti žáka. Ukazuje se proto jako stále více potřebné opětovné zavedení citové výchovy do škol.

## **Problematika citové výchovy**

Při vzniku jakýchkoliv negativních jevů u dětí a mládeže je většinovým míněním společnosti dávana hlavní vina škole (srov. Uher 1971). Učitelé jsou hned obviňováni ze zanedbávání základních výchovných povinností i z toho, že svým působením přispívají k větší citové labilnosti svých studentů. **Je však vůbec možné lidskou emocionalitu a city nějak vychovávat?** Nevznikají city a emoce jako důsledek přísně individuálního vývoje dítěte zcela spontánně, bez jakéhokoliv vnějšího vlivu? Je vůbec možné hovořit o případné kultivaci citových prožitků a reakcí u člověka? A jak vůbec citovou výchovu začlenit do školského systému? **Citová výchova**, která byla i u nás promyšlena již v šedesátých letech minulého století, se v praxi vždy **zakládala na výchově estetické a etické, resp. univerzálně kulturní.**

Citová (emocionální) výchova je zaměřena na vyvolávání a kultivaci citů, aby se staly konstituční stránkou každodenního života člověka. **Problematika emocí a citového života** je ovšem velice složitá a stále úplně neprobádaná. **O psychologických dopadech** emocí se odpradávná horlivě diskutuje v odborné i laické veřejnosti. Je to způsobeno tím, že existuje rozmanitá škála emocionálních stavů a nikde jinde se tak výrazně neprojeví specifické kvality subjektu. Z pedagogického pohledu je třeba se o city zajímat v celé jejich šíři. Je neoddiskutovatelné, že city mají ve výchově důležité a nezastupitelné místo.

**Pedagogická zkoumání lidské emocionality** musí vycházet z dobré znalosti člověka obecně, hojně využívat poznatků např. z filosofické antropologie. Zde se někdy setkáváme s tradičním dualistickým chápáním osobnosti člověka, kde všechno tělesné bývá považováno za něco nižšího, než to, co se týká idejí nebo duchovních hodnot. Odtud se někdy hovoří o tzv. vyšších citech: estetických, intelektuálních, etických atp.

**O skutečném významu a funkcích citů** v životě člověka se někdy vedou různé spory, např. zda jsou city pro člověka spíše rušivým a škodlivým prvkem, nebo zda pro něj mají neobyčejně kladný význam. Odpovědi na tuto otázku se většinou liší **podle individuálního bytostného založení** hodnotitele. Zda se jedná o typ člověka s převahou racionálního a logického usuzování, nebo naopak zase s převahou emocionálního a intuitivního založení.

V emocionální oblasti hrají důležitou roli **city vyvolané působením uměleckého díla**, resp. jeho prožitku. Umělecký zážitek vyvolává nejen nový pohled na umělecky ztvárněnou skutečnost, ale zakládá na pozitivní změně ve vztahu člověka nejen k sobě samotnému, ale i ke svému okolí a v jeho vztazích k lidem vůbec. Vzniká zde celý řetězec vzájemně se podmiňujících emocí, jež **vyvolávají nové životní motivace i estetické potřeby** (Uher 1971).

**Kvalita citů** úzce souvisí s celkovým vývojem duševního života člověka. Jde tu o spojité nádoby specifického založení osobnosti člověka. Zcela objasnit příčiny citových hnutí lidí je však úkol zřejmě nesplnitelný, vždy zde totiž zůstává velký prostor pro spekulace a tajemství. Proto se zdá úspěšná citová výchova jako jeden z nejobtížnějších úkolů integrální výchovné činnosti, která ovšem nezná žádný algoritmus v podobě osvědčené metodiky ani účelově operativního myšlení.

Obecná lidská zkušenost přikládá ve výchově citů největší úlohu vedle rodiny právě škole. Společně s rodinným zázemím se i škola významně podílí na formování emocionální stability a kreativního zužitkování citovosti. Společensky i subjektivně žádoucí uspokojení citových vzruchů a emocionálních podnětů patří k základním fyziologickým potřebám člověka, prospěšným pro jeho celkový zdravotní stav. I když se **základy citového života** utvářejí poměrně brzy, již v raném věku dítěte, další **působení ve školním prostředí** není zanedbatelné pro dotvoření výsledné charakteristi-

ky dospělého člověka. Student dorůstající v kultivovaném a esteticky podněcujícím prostředí školy se postupně naučí rozumět a zvládat svoje citová vzrušení. Každý vnější, expresivní projev mladistvých je analogickým odrazem niterného, citového života.

**Pozitivní emocionální vztahy ke světu, věcem a lidem tvoří základ etických a estetických hodnot.** Nevznikají však sami od sebe, ale teprve v důsledku promyšlené a cílené citové a estetické výchovy. I na tomto úseku vědění není potřeba vymýšlet nic převratně nového, ale stačí pouze oprášit Komenského myšlenku o škole jako o „dílně lidskosti“. Citovost člověka není projevem nějaké slabosti, ale naopak je jeho přirozenou vlastností, která přináší i žádoucí výsledky v osobním i společenském životě.

### **Rozpory moderního věku**

Žijeme v době, která je příliš hektická, zahlcená informacemi a „studená“ (Buchová 2000). **V naší technokratické době** ve společnosti **dominuje racionalistická výchova a pragmatický přístup.** Rozcházíme se s hodnotami i ideály minulých dob a máme smrtelnou úzkost z budoucnosti. Nemáme pro samotnou ekonomickou efektivitu naší činnosti a života čas, ani na nic obecně prospěšného.

**Ubývá nám fantazie, lásky i vnímavosti pro krásu** vůbec. Slepá víra některých lidí v „čisté“ myšlení, rozumovost a formální jazyk logiky je velmi ošidná. Naše doba je silně poznamenána rozporem mezi vědou a lidstvím. Už od dob osvícenství a především od nástupu pozitivismu se věda stáhla do jakéhosi „božského azylu“, a co je nejdůležitější a nejsmutnější, odtrhla se i od humanity (Graham 2000).

Nadvláda vědy a techniky v devatenáctém a dvacátém století postupně degradovala člověka do role nicotné součástky obrovského sociálního stroje. Velkou měrou k tomuto stavu přispěly různé teorie a metodologické postupy, které redukovaly iracionální „tajemství“ lidské duše na kvantitativně měřitelné veličiny.

**Náš život se začal řídit logikou stroje. Cílem lidského života se stalo optimálně fungovat a konzumovat,** což u většiny lidí vede k tzv. předmětnému intelektu, který manipuluje i s lidmi jako s věcmi, neboť jedinými svatými hodnotami se pro něj staly zisk, majetek a moc. Vzniká tak jakýsi **člověk-robot,** vyznačující se zakrnělou emocionalitou a zbožněním technokratického řešení čehokoliv. Tento **nový typ člověka je však zároveň „velkým dítětem“,** které jedná často lehkomyšlně a nebezpečně, neboť je převážně otrokem svých vášní, je rozmazlené, sobecké, rodičům odcizené i násilnické.

**Proto** již koncem devatenáctého století **vzniká jako protiváha** této tendenci **iracionalistická** a ve dvacátém století i **existencialistická filosofie.** Již Sören Aabye Kierkegaard si položil otázku: má-li mít věda přednost před životem. V existencialistické filosofii tak již člověk nefiguruje jako

nějaký „nestranný“ vědecký pozorovatel, ale jako zosobněné „Já“ ve své pomíjivosti i slabosti... Tento člověk hledá onen pomyslný stálý bod, na který by mohl zavěsit svoji lidskou úzkost a strach.

Na pomoc člověku přichází **umění**, které může právě vyjádřit i to, co je mimo dosah vědy i samotné filosofie, vyjádřit ty nejtemnější stránky života a všechny jeho nejistoty a pochybnosti o Bohu, osudu, smyslu života, lásce a naději...

Právě umění **se nikdy nesnažilo od sebe oddělovat racionální od iracionálního, citovost od intelektu, sen od reality**. Snaha všechno racionálně vysvětlovat má punc oné pozitivistické mentality, nezúčastněně popisující okolní skutečnost, která je tak typická pro moderní dobu.

Je jisté, že pokrok ve vědě a technice nejde vždy ruku v ruce s růstem kulturnosti, ale často vede spíše k úpadku zájmu o skutečné hodnoty a všeobecné vědění vůbec. Je třeba udělat něco pro to, aby se život nestal pouze zastáváním funkcí, vyděláváním peněz a účelovým chováním či utilitárním konáním.

### **Otázky estetické výchovy**

**Estetická výchova** jako jedna z dimenzí výchovy má své nezaměnitelné místo vedle výchovy rozumové, mravní a tělesné. Pokud má výchova směřovat k všestrannému rozvoji lidské osobnosti, je nevyhnutelné, aby zahrnovala všechny tyto oblasti.

**V historii pedagogiky**, jako vědy obecně se zabývající výchovou, zaujímala v minulosti estetická výchova různé postavení a měla různé podoby. Vždy však byla chápána jako důležitá součást harmonické výchovy osobnosti, a to již od antiky. Různé pedagogické směry představovaly také různá pojetí estetické složky výchovy. Buď ji kladly na první místo, nebo ji naopak braly jako okrajovou součást výchovy (Jůva 1995).

**Různost koncepcí** znamená také odlišné chápání smyslu estetické výchovy. Na jedné straně je smysl spatřován v poznání uměleckých děl a v tvořivosti, na straně druhé je kladen důraz na estetiku mimouměleckých oblastí a různých lidských aktivit; na jedné straně stojí racionalizace přístupu k umění a krásě, na straně druhé založení estetické výchovy na citech a vůli.

**V současnosti** existuje vedle sebe **celá řada názorů na předmět a cíle estetické výchovy**. Přesto bývá většinou chápána jako soustavná a cílevědomá výchova estetických citů a uměleckého vzdělávání, které působí na celkový rozvoj osobnosti člověka.

**Estetická výchova jako výchovný předmět** má usilovat o odstranění povrchního vnímání i myšlení; měla by pomáhat pěstovat kritický úsudek, neboť zahrnuje poznávací a hodnotící schopnosti; má rovněž podněcovat a kultivovat lidské zájmy a potřeby.

Naopak ztráta zájmu o estetiku (estetično) bývá dnes často pod tíhou odbornosti či nějaké profesní specializace nebo také vlivu silně racionálního či pragmatického prostředí. Prožitek estetična je však pro plný a hodnotný

život nezbytný, neboť pokud není uspokojen, začíná člověk citově a vnitřně chátrat či rezivět, propadat nihilismu, ztrácí radosti a smysl života, nastává až rozklad vnitřní harmonie. A tak chce-li člověk být harmonickou bytostí, měl by usilovat o vše přirozené a rozumné, aby všechny jeho základní vztahy ke skutečnosti, tj. praktický, teoretický i estetický byly vzájemně propojeny a v rovnováze.

Celé **dějiny estetického myšlení** můžeme ve velké stručnosti a zjednodušení na příkladu z řecké antiky pojednat jako polaritu dvou základních přístupů: platónského a prótagorovského.

**Platónský přístup** si v estetickém myšlení bere vzor z oblasti duchovní, hledá božskou podstatu světa, touží po absolutnu, harmonickém klidu, trvalosti měřítek a snaží se vidět věci tak, jak by měly ideálně být.

Zatímco **prótagorovský přístup** vychází ze skepse, z rezignace na obecně platné normy a ideály, tíhne k relativismu, za vzor si bere každodenní praxi, to, jak věci fungují a jak se v konkrétní situaci osvědčují.

Podle vlastního bytostného založení (idealistického či pragmatického) tíhneme buď k jednomu, nebo k druhému pólu a veškeré otázky a odpovědi vidíme v jejich zorném poli.

**V souvislosti s estetickou výchovou si můžeme položit celou řadu závažných otázek.** Např.: Jaké je její postavení v rámci našeho vzdělávacího systému? Má estetická výchova jako samostatný předmět ve školní výuce vůbec nějaký smysl? Jak vybírat tematické celky a okruhy pro její předmět a na co se při jejich výběru zaměřit? Proč vlastně rozvíjet u žáků estetické cítění? Nestačí vedení v rodinách?

## **Estetická výchova v rámci našeho vzdělávacího systému**

Její postavení je dáno tím, jak chápeme její předmět a cíl. Jestli **pod její hlavičkou** budeme vidět jenom tzv. **esteticko-výchovné předměty** (výtvarnou, hudební a literární výchovu), nebo ji budeme pojímat jako samostatný, teoreticko-empirický předmět, věnující se tématům společenskovědní disciplíny: estetiky. V prvním případě bývá zastoupena jako volitelný předmět ve výuce na středních i základních školách, ve druhém případě jde pouze o výjimečný případ.

**Estetická výchova jako samostatný předmět** zřejmě zatím nemá v našich učebních plánech místo a jak je patrné i z Rámcového a vzdělávacího programu je v něm opět zastoupena pouze tzv. klasickými výchovami: výtvarnou, hudební a literární. Jako samostatný předmět by mohla zřejmě působit jen v rámci Základů společenských věd na střední škole.

Při **hodnocení kulturnosti naší společnosti** se často můžeme setkat s názorem, že **ze společnosti lidí s duší stáváme se jen sdružením spotřebitelů**. A tak si musíme položit i otázku: Nežúžily se naše hodnoty jen na ty spotřební? A nebereme dnes krásu a umění jen jako spotřební zboží? Přitom se dnes paradoxně vše hodnotí zejména podle svého vzhledu, z krásy

(estetická) se ale stává komerční (neautentická) záležitost. **Estetika slouží** skrze reklamu, média, politiku, obchod atp., **k manipulaci s lidskými pocity i vůlí.** Náš vztah ke kráse a estetice tak změnil svoji podobu i smysl.

**Estetická výchova** především **v rámci výuky na školách** by měla osvětlovat mladým lidem, jak přistupovat k estetickým jevům v každodenním životě, aby se nestali těmi lehce manipulovatelnými spotřebiteli; měla by tedy rozvíjet jejich hlubší smysl pro krásno, které by objevovali jak v umění, tak i v mimouměleckých jevech. **Estetická výchova jako samostatný předmět** by měla především u studentů rozvíjet kulturní návyky a pěstovat smysl pro krásu všude a ve všem, tím už přesahuje předmět tzv. esteticko-výchovných předmětů až do sféry etiky a morálních hodnot.

### **Problémy současného postmoderního relativismu vzorů a hodnot**

**Dnešní estetika**, v níž přestaly platit jakékoliv kánony, se stala rejdištěm všemožných spekulací obchodníků. A tak se někdy v zájmu katarze nebo naivní víry v triádu základních životních hodnot, víry v pravdu, dobro a krásu, pátráme po tom, co je vlastně v dnešním světě v oblasti estetiky i umění hodnotného, tj. nadčasového a trvanlivého. Tato otázka není v současnosti obvyklá, ani oblíbená, ale v dnešní, tak nepřehledné a hodnotově neutrální situaci, je však zcela legitimní.

Hlavním **úkolem** nějaké **smysluplné estetiky by mělo být vysvětlení hodnoty** a významu estetiky a umění pro jedince i společnost. Poznání čehokoliv může být úspěšné jen tehdy, pokud dokáže určit, co je významné, a vysvětlit, proč to platí za hodnotné. Každý odpovědný tvůrce nějakých hodnot včetně osoby učitele si musí položit zásadní otázku, zda jeho počínání je v souladu s jeho morálním vědomím a s humanismem civilizované společnosti.

**Kde však leží skutečné hranice přípustného a nepřípustného** v umění a estetice? Kdy se tvůrčí svoboda zvrhává ve společenské zlo (Studený 1999)? **Kritická mez** leží v tom, když nějaký autor svůj tvůrčí počín konstruuje buď jako příspěvek k analýze příčin nějaké společenské bariéry či zla, nebo se pouze rozhodl zobrazením nějakého sociálního zla bavit nebo získat pro sebe finanční prospěch. V tomto případě nemůže jít o tvůrčí práci v pravém slova smyslu, ale pouze o parazitování na pokleslosti či omezenosti vkusu jisté části publika.

**Tento problém také souvisí s výchozím přístupem k tvorbě** u dvou typů autorů. **Tradiční typ autora**, který kulminoval ve středověku, nesměruje k prosazení sebe sama, jeho dílo není primárně prostředkem subjektivní realizace. Snaží se spíše vyjádřit nadosobní řád či zákonitost. Naproti tomu **moderní typ autora** představuje právě posun k výhradní seberealizaci, k vyjadřování sebe sama bez jakýchkoliv zábran či tabu. Ve jménu svobody a originality je často zastíněn mravní horizont tvorby. Odpovědný tvůrce

však vždy domýšlí i možný dopad svého díla na okolí. Vzniká zde poptávka po tzv. estetickém imperativu.

**Estetický imperativ veškeré tvůrčí činnosti** na základě inspirace kategorickým imperativem německé osvícenského filozofa Immanuela Kanta by mohl znít asi takto: „**Tvoř tak, aby tvé dílo napomáhalo k lidství** v tobě i v druhých osobách! Tvůj talent je účel sám o sobě, **nedopust', aby se změnil v prostředek, který lze libovolně užívat k jakýmkoli cílům**“ (Studený 1999, s. 18).

Dnes, kdy se v celém našem životě prosadily nemilosrdné zákony trhu, je tento imperativ obzvláště potřebný. V současnosti se v lidské společnosti totiž hraje nová hra, zvaná **taxofilie** neboli **záliba v třídění a oceňování** všech věcí. Na tomto základě jsou potom složitě propracována a značně vykonstruována i pravidla krásy. Ale co je krása ve skutečnosti nikdo neví.

V souvislosti s tím se i z obchodních důvodů intelektuálně zdůvodňuje kýč, který nad uměním vítězí na všech frontách. Celý náš dnešní život se tak postupně stává kýčovitý (neautentický, vnitřně nepravdivý). **V lidské taxonomické hře jsou** potom umělecká díla a **estetické hodnoty oceňovány podle aktuální poptávky na trhu**, nikoliv podle své skutečné hodnoty. Lidé, kteří si nevědí rady s uměním, s jeho významem a skutečnou hodnotou, poznáme podle toho, že se vždy nejprve ptají: na kolik peněz je určitá věc ceněna.

**Současný tvůrce** většinou bohužel pouze reaguje na spotřebitelskou poptávku vstřícnou nabídkou komerčního díla. **Skutečný tvůrce** by však neměl podléhat vidině krátkodobého úspěchu či zisku na úkor ústupu od závažnosti idejí a od estetických a etických kvalit.

Vědomí zodpovědnosti by mělo dnes být jak na straně tvůrce, tak příjemce díla nebo nějakých duchovních hodnot **Zodpovědná spotřebitelská poptávka** je nástrojem, jímž mohou sami příjemci ve svých tržních rolích zásadně ovlivnit morální kvalitu soudobé umělecké či kulturní produkce. Je někdy těžké si přiznat vlastní zodpovědnost za stav obecných věcí, ale ve vlastním zájmu bychom si měli uvědomit, jak důležitou roli při výběru uměleckých artefaktů a estetických hodnot máme my sami jako jejich příjemci.

**Měli bychom si dokázat říct: Tak tohle já podporovat nebudu, protože jsem zastáncem lidství a humanity**, a tohle je proti nim, tudíž i proti mně samotnému... Nejlepším **vysvětlením hodnoty umění je, jakým způsobem přispívá k lidskému poznání** (Graham 2000). A ať se styl nebo forma umění a estetiky liší s každou novou kulturně historickou epochou nebo od jedné společnosti ke druhé, musejí vždy **obecně prospívat životu a lidem**.

**Literatura:**

BUCHTOVÁ, M. Rozuma a cit (aneb pár poznámek ke vnímání krásy světa). In *Cesty k tvořivé škole*. Brno : PdF MU Brno, 1997, s. 176–177.

BUCHTOVÁ, M. *Člověk na prahu tisíciletí. Nepublikovaný rukopis*. Brno : PdF MU Brno, 2000.

GRAHAM, G. *Filozofie umění*. Brno : Barrister & Principál, 2000.

JŮVA, V. *Estetická výchova. Vývoj – pojetí – perspektivy*. Brno : Paido, 1995.

STUDENÝ, J. *Studie z morální estetiky. Příloha obtýdeníku Tvar*, 1999.

UHER, V. *Výchova a umění*. Praha : SPN, 1971.