

X.

ESTETICKÁ PEDAGOGIKA.

1. Pojem estetické výchovy. — 2. Vývoj snah po estetické výchově. —
3. Psychologie estetické výchovy. — 4. Metody estetické výchovy. —
5. Metoda Lichtwarkova a snahy po estetické výchově v cizině. —
6. Snahy esteticko-výchovné u nás. — 7. Estetická výchova v kreslení. — 8. Estetická výchova hudební. — 9. Rytmika.

1. Termín estetická výchova je odvozen od slova estetika, které znamená vědu o umění. Tato věda zjišťuje jevy a zákonitosti umělecké tvorby, nebo také stanoví normy, jimž má hovětí umělecké dílo. Estetika obecná objímá umění vůbec, všechna umění, estetika speciální jest nauka o uměních jednotlivých, jako o umění výtvarném, hudebním, literárním, produktivním nebo reproduktivním. Masaryk třídí ve „Studiu děl básnických“ estetiku na metafysickou a empirickou. Metafysická estetika odvozuje zákony umělecké tvorby z metafysické absolutní idey krásna, je tedy deduktivní, estetika empirická si tvoří vědecké poznání ze skutečnosti umělecké tvorby a je proto indukativní a relativní.

Je-li estetika vědou o umění, bude těžiště a cíl estetické výchovy ovšem ve vědeckém poznání různých oborů umění. Není to však cíl jediný, nýbrž další cíl estetické výchovy třeba odvozovati z předmětu estetické vědy, t. j. z umění, jakož i z prostředků, kterými poznání a skutečného estetického zážitku dosahujeme. Tu pak vidíme, že estetickovi nestačí pronikatí dílo umělecké a krásno vůbec jenom rozumovou úvahou, nýbrž že bezprostřední vztahy citové, mravní, činnost obrazivá, vůle přibližují mu umění často intenzivněji nežli logické estetické rozborů.

Vyvozujeme-li pojem estetické výchovy z pojmu estetické vědy, tu je patrné, že estetická výchova, opřena o vědecké poznání v oblasti umění, je přiměřená vyspělejšímu věku. Přihlížíme-li však ke genetickému hledisku a k nutnosti připravovati dítě na estetické zážitky od nejtělejšího věku, tu rozumíme estetickou výchovou ve smyslu Ruskinově, jehož hledisko přijímá u nás prof. J. V. Klíma, záměrné působení prostředky krásy věku přiměřenými na smysly, cit, rozum a vůli.

Pojem estetické výchovy odlišujeme od pojmu výchovy umělecké, kterou rozumíme výchovu, jejímž cílem jest vésti mládež k uměleckému tvoření. Myslíme-li na umění ve vlastním slova smyslu, tu chápeme, že takové umělecké výchově mohou sloužiti odborné školy umění hudebního, výtvarného, literárního, dramatického, produktivního i reproduktivního. Umělecké nadání není však omezeno na dospělejší věk, jeho počátky kořeni často v raném dětství. Obecněškolská výchova má již podle Komenského Didaktiky ve svém programu dávatí základy všeho vědění a umění. Proto brala obecná škola vším právem do svých osnov hudbu, zpěv, kreslení, malování, ozdobné ruční práce, později modelování, dramatisaci, rytmiku. V tomto smyslu lze proto mluviti o umělecké výchově obecné proti umělecké výchově speciální, které se dostává nadaným jednotlivcům na odborných ústavech.

Jestliže jsme odlišili výchovu uměleckou a výchovu estetickou, není tím řečeno, že by se oba tyto druhy výchovy nutně pěstovaly odděleně. Estetická výchova, porozumění pro umění zřejmě získá, jestliže je provázeno pokusy o vlastní umělecké vytváření, jestliže se díky seznamují s prostředky tvorby, její technikou i teorií, třeba jenom v základech i méně zdařilých. Komenský připomíná, že každé dítě má v sobě základy všeho vědění a umění, rov-

něž W. Stern upozorňuje, že v každém člověku jest jistý stupeň umělce vedle jiných druhů nadání. Jestliže Kant tvrdí, že i metafysické problémy klepají na dveře vědomí dítěte, tím spíše můžeme očekávat, že bude živě reagovali na podněty uměleckého výrazu hudebního, malířského, chorického nebo dramatického.

Meze umělecké výchovy jsou dány nadáním dětí, které bývá ve vyšší míře méně obecné. Pochopení pro umění, rozumové pojetí je přístupnější všem normálním dětem, zvláště při dobrých metodách. Proto usilovali školští reformátoři o přiměřenou estetickou výchovu, majíce na mysli obrátiti zřetel výchovy a mládeže k umění jako důležité kulturní hodnotě. Otázku estetické a umělecké výchovy lze tříditi v různé problémy, které zaměstnávaly psychologii, sociologii, estetiku, etiku a pedagogiku.

2. Snahám po umělecké výchově porozumíme, jestliže si připomeneme kulturní a umělecký vývoj z konce 18. a během 19. století. Klasická literatura německá, novohumanistické hnutí přiblížily antiku, zvláště její uměleckou složku, širším vrstvám nežli renaissance, která nikdy plně nepronikla do výchovy a do lidu. Lessing buduje německé národní divadlo v Hamburku, svou Hamburskou dramaturgii a Laokoontem zakládá moderní estetiku dramatu, literárního a výtvarného umění. Boje o Shakespeara a francouzské drama, vrcholné zjevy německé klasické literatury Goethe a Schiller znamenají novou německou uměleckou kulturu. Již v této době píše Fr. Schiller své „Listy o estetické výchově člověka“, které v duchu Platónovy a Kantovy filosofie umění slučují hodnoty umělecké a mravní. Také Herbartovi je hlavním cílem výchovy estetické pojetí světa. Herderův zájem o národní píseň, hnutí novoromantismu prohlubovaly dále národní vědomí, které v umění lidovém i umělém, novém i starém spatřovalo

důležitý výraz své podstaty. Moderní román historický, naturalistický, realistický, sociální sblížovaly dále širší obce čtenářské s tímto druhem umění. Spisovatelé kulturních národů čerpají náměty ze svého prostředí, ze života měst i venkova. Ruský realistický román, román francouzský, norský, nová dramatická tvorba vynášejí na světlo hloubky lidské duše, kterých netušilo umění dřívějších věků. Rozkvět francouzského umění výtvarného, jeho vliv u všech kulturních národů, umělecké výstavy a galerie, časopisy, umělecké výzdoby měst, domu, bytů, nová architektura, veliký rozvoj dramatické hudby, všechny tyto výrazy nové kultury obrazy se mnohonásobně v zrcadle současné veřejnosti.

S rozkvětem umění vyrůstá umělecká kritika a vědecká estetika, která odhaluje na tvorbě romantismu, realismu, parnasismu, dekadence, nadrealismu, poetismu trvalé hodnoty. Tentýž vývoj prožívá také česká kultura 19. století. Romantická literatura, generace Máje, parnas Vrchlického, Sv. Čecha, české umění hudební, vrcholící v tvorbě Smetanově, naše umění výtvarné, tyto a jiné výrazy uměleckého tvoření nacházely živý ohlas ve veřejném životě. Umění se stává důležitou složkou národní a lidové kultury; ne nadarmo píše prof. Masaryk i prof. Hostinský o socialisaci, zlidovění, zdemokratizování umění, také Ruskinovo dílo je prodehnuto tímto ideálem. Umění není již výsadou třídy bohatých, okruh zájmu se šíří, umění se stává složkou lidového vzdělání. Tento vývoj v přítomné době pokračuje, zjevy, jako proletářské umění, proletkult, svědčí, že všechny vrstvy naší společnosti spatřují v umění výraz společné lidské bytosti.

Těmto proudům umělecké kultury nemohla odolati ztrnulá školská organizace z konce minulého století. Umělecké obrození výchovy, orientované dosud jednostranně

jednak duchem klasického jazykového, jednak technického praktického vzdělání, přiblížení školy k současnému uměleckému snažení odehrávalo se pod mocným vlivem prostředí. Oživuje ideál Vittorina da Feltre, který uskutečnil estetickou výchovu ve své škole „Casa gioiosa“. Snahy po estetické výchově jsou projevem celé společnosti, jsou součástí jejího zápasu za duchovní a hmotné osvobození, v době pak úskali hrubé mechanisace a racionalisace jsou důležitým prostředkem, jímž se individuum uhujuje v kolektivní synthese.

Nemálo ovšem, jak rovněž dovozují Lascaris a Richter, byla myšlenka estetické výchovy podporována moderním průmyslem a mezinárodní soutěží. Průmyslové výrobky hovící vkusu, móda, řízená duchem umění, ovládají snáze mezinárodní trhy, a tu je pochopitelné, že i tyto hospodářské pohyblivky posunuly do popředí otázku umění a výchovy. Vznik umělekooprumyslových škol a závodů dlužno hledat ve zvýšených estetických požadavcích na poli průmyslu. J. Brant vyjádřil význam umění větou: „Činnost umělecká je důležitá funkce společenského organismu a umění je činitelem společenského vývoje.“

Rozvoj myšlení o estetické výchově koncem 19. století souvisí také s novými reformními proudy výchovnými, které měly čelit tradičnímu intelektualismu. Zvláště myšlenka tvořivé práce žákovy, idea pedagogického pragmatismu mění tradiční ráz školy a učení, přeměňují je v dílnu, v dílnu lidskosti, abychom užili slov Komenského, která znamenají uvolnění a rozpětí všech duševních a tělesných sil člověka. To je ideál amerického pedagoga J. Deweyho, ideál Nových škol švýcarských, O. Decrolyho, G. Kerschensteinera.

3. Školská praxe v oboru estetické výchovy vyvolala hojně psychologických prací, které měly za cíl zbádati

psychologické podmínky estetické a umělecké výchovy. Sem bychom mohli počítati studie, zabývající se výzkumem smyslu dětí pro barvy, tóny, rytmus, prostorové vztahy, jež jsou zároveň předmětem pedopsychologie.

Pedopsychologové, kteří se chtěli více přiblížiti ke genezi estetického a uměleckého smyslu u dětí, opustili cestu analytické psychologie, stavěli děti přímo před umělecké výtvořky malby, hudby a z jejích reakcí se snažili sestojiti obraz estetické vnímavosti dětí a její geneze. Za příklad takových studií může nám posloužiti studie Dr. Fr. Schmidta: O spontánní estetické vnímavosti školních dětí. Autor zjistil pět vývojových stupňů estetické vnímavosti. Na prvním stupni pozorují malé dívky izolované části a pouze primitivní vztahy. Hojně jednotlivostí se přehlíží. Na druhém stupni přecházejí děti od prostého vidění k výkladu a pochopení. Jmenují-li děti jednotlivosti, tu postupují více v řadě podle jednotlivých kategorií. Třetí stupeň projevuje vedle intelektuálního pojetí také prvky vcítění, oduševnění a vzruchů obrazotvornosti. Rozlišuje vcítění objektivní a subjektivní. Při objektivním vcítění vkládá dítě zobrazeným osobám citové nálady, při subjektivním sžívá se svou vlastní náladou s předmětem zobrazeným, ztotožňuje se s osobami nebo i jinými zobrazenými bytostmi. Na dalším stupni se školní mládež zabývá pozorněji uměleckými předměty, takže se tu objevují případy estetického hodnocení, třebaže ještě nelze mluvit o spontánním soudu estetickém. Konečně na stupni pátém jest již patrné vědomí rozdílů mezi přírodou a uměním, mezi skutečností a obrazem.

Podobně postupuje Meumann v článku: Estetické pokusy ve škole. Je přesvědčen, že nelze mluvit o estetické výchově, dokud není induktivně vyzkoumán estetický smysl dítěte. Metoda, kterou se snaží dospěti k tomuto po-

znání, jest obvyklá psychologická metoda analysující. Tak zkoumá Meumann estetickou zálibu dětí pro různé barvy. Jiní badatelé se zajímali o estetický smysl dětí pro geometrické tvary plošné, prostorové, jiní opět o rytmus, tóny, intervaly, projevy mimické. U všech těchto pokusu shledáváme analysující postup, který budil pochybnosti na straně oněch psychologů, kteří postřehli úskalí metody a hleděli se přiblížit k estetickému smyslu dítěte studiem komplexních estetických zážitků dětí za vhodných situací a podnětů. Tito psychologové postřehli záhy, že studiem izolovaných prvků estetických, jako je barva, tón, interval, jednoduchý rytmus, nemůžeme postihnouti pravý vztah mládeže k umění. Někteří analytičtí psychologové zjistili na příklad, že dítě na některém stupni věku nemá dostatečně vnímavosti pro určitou barvu nebo barevné odstíny. Meumann shledal, že malé děti nemají celkem vyvinutý smysl pro rytmus, jiní badatelé podobné poznatky stanovili v oblasti hudební. Všechny tyto postřehy vyžadují revisi s hlediska psychologie komplexní, která logicky správně uvažuje, že dítě, neprojevující estetický smysl v izolovaných pochodech, může svůj estetický smysl projevit v celistvých zážitcích, jako jsou rytmické pohyby, píseň, barevná hračka, obrázek. Proto se psychologický výzkum estetické záliby nyní reviduje metodou reakcí na celistvé situace v různých oblastech umění. V oblasti výtvarného umění, kreslení, modelování postupovala nová metoda výzkumu studiem volných spontánních projevů. Tak dal na př. W. A. Lay kreslit a modelovat dětem z vlastního podnětu a studoval pak na základě těchto projevů vztahy dětí k plastickému umění. Pozoroval, že na kresebné a modelované projevy více působí prostředí dítek nežli dřívější předlohy, že nejen nadaní, ale i nenadaní podali samostatné a dobré práce, že spontánní kresby a spontán-

ní modelování je důležitý prostředek, jak poznati estetický smysl dětí pro vztahy prostorové, barevné, pohybové a jak vésti dítky k dalším stupňům estetického rozvoje. Také polská badatelka M. Grzegorzewska podává ve své studii „Essai sur le développement du sentiment esthétique“ (Bulletin de l'Institut général psychologique, 4-6, Paris 1916) výsledky psychologického studia estetického citění, směřující k typologii žactva. U nás podnikl prof. J. V. Klíma významný pokus ve slohovém projevu studentu prvního a pátého ročníku střední školy a odvodil z tohoto pokusu různé typy projevové, o nichž bylo promluveno v úvaze o typologii žactva. Že otázka typologie a estetické výchovy úzce spolu souvisí, o tom nás přesvědčují právě spontánní kresby, slohové projevy a rovněž i spontánní úsudky žactva o různých uměleckých výtvorech.

4. Psychologický výzkum estetického smyslu dětí se stával postupně podnětem k revisi různých prostředků estetické a umělecké výchovy. Jako první prostředek se uvádí obyčejně estetická a umělecká výchova bezděčná, nebo, jak ji nazývá J. V. Klíma, průpravná. Podle této metody má být uváděno dítě do prostředí esteticky vybaveného a přirozené účinky krásného prostředí mají připravit smysly, kterými později má vnímat krásu. Dětská světnice, různé předměty denní potřeby a předměty ozdobné, knihy, hračky, šaty, prostředí přírodní, školní světnice, hudba, zpěv, vše to má sloužit k tomu, aby dítě nejen poučovalo, nýbrž vstúpilo mu smysl pro krásu věcí, přírody, života. V tomto smyslu píše prof. J. V. Klíma: „Všecky tyto citové vztahy dítěte k věcem jsou jen průpravou k pozdějším již rozlišeným vztahům citění estetického i mravního. Podle zákona o diferenciaci bohatých jevů duševních záleží tedy nejvíce na tom, aby dítě mělo ve svém okolí co nejvíce možností viděti a napodobiti krásné ci-

tové vztahy lidí k věcem. Tato, mohli bychom říci, obecná výchova citová je nejlepší přípravou k výchově nejen estetické, nýbrž i mravní.“ Dále cituje Dr Klíma Ruskina, který také první formou výchovy estetické rozumí výchovu citovou. Citát z Ruskina končí slovy: „Hledte nejprve, aby okolí dítěte bylo nebeské“. Správně však upozorňuje prof. Hostinský ve svých rozpravách o umění a společnosti, a Ruskin si byl také vědom této okolnosti, že je třeba míry v tomto způsobu estetické výchovy, neboť mysl dětí se snadno otupí, jestliže je přesycována uměleckými podněty. Také prof. Klíma upozorňuje, že pro estetickou výchovu v prvním období dětském není mnoho potřebí. Stačí ukolébavka a popěvek, říkanka, písničky, později básnička, pestrá barva, malovánky. Jen jedno předpokládá autor „Úvodu do metodiky výchovy mravní a estetické“, a to je příklad a vzor dospělých, kteří mají vnímat tuto krásu s vnitřním zalíbením.

Druhý způsob estetické výchovy soustřeďuje své účinky na cit mládeže a zve se proto metodou emocionální. Vychází z přesvědčení, že smysl pro krásno je především v oblasti citů, že pravým uměním je zasažen dříve cit, nežli mohly rozumové úvahy podat nějaké vysvětlení. City libé, nelibé, stavy nadšení, obdivu, afekty strachu, děsu, hrůzy vzrušují se bezprostředně pod dojmem uměleckého díla. Proto se vyhýbá intuitivní metoda nazírání rozumovým úvahám o obsahu, formě, uměleckých prostředcích a technice tvorby, aby nepřekážela citu, pravému to zdroji estetického zážitku. Malba, architektura, hudební produkce, drama má působiti jako celistvé dílo a nikoli jako skladba prvků vědeckou metodou vyanalýzovaných.

Protichudná je metoda intelektuální a analytická. Estetická výchova tohoto druhu poučuje o vzniku uměleckého díla, o jeho obsahu, o způsobu, jakým umělec obsah díla

vyjadřuje, o technických prostředcích, na určitém stupni užívá metody srovnávací, takže je taková metoda vlastně užitou estetikou ve výchově. Směry spontánní, emocionální a intelektuální estetické výchovy zápasily o přednost a každá z nich hájila svého postupu, opírajíc se o důvody, vyvěrající z určité psychologie.

Intelektuální estetickou výchovu doplňuje metoda historická. Dějiny umění nás poučují, že každé dílo je výrazem určitého dějinného ovzduší, že jest úzce spjata se světovým názorem, rozumovým a citovým životem své doby. Proto historické výklady o kulturních, politických, hospodářských, náboženských poměrech osvětlují důležité pozadí uměleckých výtvorů. Vedle tohoto prostředí má ještě umělecké dílo své zdůvodnění se zřetelem k vlastním dějinám umění a jeho jednotlivých oborů. Proto jsou dějiny umění také důležitým prostředkem estetické výchovy. Metodu tuto zveme obecně historicko-uměleckou, zahrnujíc do ní i metodu biografickou, jež vysvětluje mnohé stránky uměleckého díla z vlastního života umělce.

Konečně dlužno uvést metodu technickou, která bývá jinak zvana pracovní, tvořivá, produktivní. Každý z těchto výrazů má naznačiti nějaký odstín nazírání na technickou metodu estetické výchovy. Název technická metoda se jeví jako nejvšeobecnější a zahrnuje všechny způsoby estetické výchovy, které se nespokojují pouze její pasivní stránkou, vnímáním umělecké tvorby, nýbrž uvádějí mládež do oblasti umění její vlastní prací, jejími vlastními pokusy, jako kresbou, zpěvem, modelováním, hrou na nástroje. P. Oestreich vyjádřil tyto snahy heslem „výchova k umění“ proti heslu „výchova uměním“, která nestačila německému „Svazu rozhodných školských reformátorů“.

5. Estetická výchova je, přihlížíme-li k praktickému uskutečnění, reformní hnutí z konce minulého století, pů-

vodu německého; základem jeho je Morrisova a Ruskinova socialisace umění. Zásahu o tento čin si získal Alfred Lichtwark, ředitel uměleckého musea v Hamburku (Kunst-halle), a ovšem učitelstvo, které podněty Lichtwarkovy v oboru výtvarného umění přeneslo na všechny obory, na kreslení, hudbu, výzdobu a stavbu škol, učebnice. Lichtwark vydal prukopnickou přednášku „Die Kunst in der Schule“ a pořádal od konce osmdesátých let minulého století každou zimu cvičení v pozorování uměleckých děl. Účastníci těchto kursů vytvořili r. 1896 „Sdružení učitelů za účelem pěstění uměleckého vzdělání ve škole“. Pro toto sdružení měl napsati Lichtwark své názory theoretické. Zvolil si k tomu cíli jednu vyšší dívčí třídu (asi 8. školní rok), která byla účastna jeho cvičení.

Jaký duch měl pronikati Lichtwarkovu metodu, to vysvitá z úvodu prvního vydání jeho knihy: „Cvičení v pozorování děl uměleckých“, kde staví proti sobě ideál gentlemana ve výchově anglické a ideál důstojníka ve výchově německé. V této paralele vidíme též mravní ideál estetické výchovy, který pronikal myšlení Kantovo, Schillerovo, Ruskinovo.

Metodu estetické výchovy v oblasti výtvarného umění líčí Lichtwark asi takto:

Pozorování obrazu a skulptur má buditi především zájem a zvykati přesně a klidně na jednotlivé umělecké dílo zírat. Lichtwark nechce rozhodovati o tom, zda dítě dovede postihnouti citem umělecké kvality, a také na tom podle něho nezáleží. Dítě se má seznámiti s věcným obsahem díla, což jest podmínkou estetického požitku. Vycházeje z puvodní epické formy umění, považuje vyprávěcí genrový obraz za nejbližší pojetí dítěte. Jako příklad uvedme Vautieruv obraz „Marnotratný syn“. Lichtwark uvádí sokratickou metodou žáky do prostředí, v němž

vzniká obraz, jehož obsahem jest biblická parabola. Upozorňuje na kroje, venkov, petrolejovou lampu a umístí obraz historický. Nato dá číst z Písma parabolou o ztraceném synu. U tohoto obrazu učí se dítě podle Lichtwarkových slov přesně pozorovati to, co chtěl umělec vyjádřiti, probírá se každá postava do nejmenších podrobností, zkoumá se a napodobí každý pohyb, každé gesto a jejich význam. Je-li vyčerpán obsah, pozoruje se barva a osvětlení. Dává vyhledati přímé světlo, odražené a rozptýlené. Při tom pečuje učitel, aby děti nekritisovaly umělecké dílo, aby si uchovaly úctu k umění. Využívá hudebních znalostí, pojmu děti a přenáší je na barevné tóny, odstíny obrazu. Lichtwark varuje před frázemi a obecnostmi, elementární pozorování prostorové, barevné, obsahové jest mu základem, nejde mu o pojmy, podstatu ani o dějiny umění. Sdělovati názory na umění považuje za hřích, důkladné pozorování jednotlivých obrazů je mu hlavním úkolem. Nežádá dějin umění, pokud žáci nemají vlastních názorů.

Připomínám tu soublasný názor prof. Hostinského, který nejhoršího nepřítele pravého umění vidí v blaseovnosti, vznikající již v pokolení nejmladším; varuje, aby se dítěti nevnucoval soud o uměleckém díle. („Umění a společnost“, str. 94.)

Rovněž se vyhýbá Lichtwark ve své metodě jakékoli sentimentalitě. Je přesvědčen, že každé citové prolnutí, je-li na straně učitelově, přenáší se bezprostředně na žáky a že tedy netřeba zbytečných slov o stavech citových. Dítě se má podle Lichtwarka učit míti požitek z uměleckého díla, nikoli je kritisovati. „Kritika“, praví, „zničila v našem století bezprostřední radost na všech velkých zjevech umění v srdcích milionů“. Jest tedy cílem pozorování estetického zvykati si podrobně a vytrvale pozorovati, nikoli sdělovati vědění. Doporučuje, aby se začínalo s tímto způsobem

bem estetické výchovy kolem dvanáctého roku, s architekturou a sochařstvem kolem čtrnáctého roku. Aby uchoval výsledky svého postupu v mysli žáků, užívá k tomu cíli pamětních cviků a z pamětních rekonstrukcí i jednotlivých podrobností.

To je metoda Lichtwarkova, která měla rozhodný účinek na současnou výchovu. Vytvořily se společnosti pod názvem „Umění v životě dítěte“, vydávaly se příručky estetické výchovy a pořádaly sjezdy a výstavy pro uměleckou výchovu v Drážďanech (1901), ve Výmaru (1903), v Hamburku (1905). O berlínské výstavě „Umění v životě dítěte“ podává zprávu v r. 1901 K. Š. v Ped. Rozhledech (r. XIV) a vybízí k podobnému podniku u nás. V Hamburku byl časopis „Pädagogische Reform“ přeměněn na orgán pro uměleckou výchovu a pod jménem „Der Sämann“ přenesen do Drážďan; ve velkých střediscích byly tištěny umělecké reprodukce pro školu a popularisaci umění. Nové školy německé Wynekenova, Steinerova ve Waldorfu, Oestreichův „Svaz rozhodných školských reformátorů“ ujal se myšlenky estetické výchovy a sloučily ji s novodobými ideami školské reformy. R. 1920 byl zřízen v Berlíně „Svaz pro školní umělecké výstavy“, u nás dávno předtím zásluhou spolku Umělecká výchova v Praze. Snahy esteticko-výchovné byly soustředěny v „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ v Berlíně. Podobné hnutí můžeme sledovat podle Lascarise v Belgii, kde Garpil zavedl metodu esteticko-výchovnou, při níž užil ozdoby květinové, hudby a zpěvu při ručních pracích, roku 1909 založil „Národní ligu pro šíření krásy“. Severské země šly rovněž za příkladem německým. V Rakousku podepřel esteticko-výchovné snahy Otto Glöckel, který využil k tomuto cíli vycházek žákovských do atelierů, muzeí, výstav a uměleckých galerií. V Anglii působením Ruskinovým

byla založena „Art for School Association“ (1883), která první uvedla v život myšlenky estetické výchovy. Ve Francii působila především „Société française de l'Art à l'École“ (1907, která pořádá výstavy, školské dekorace, sjezdy a pečuje o výchovu hudební. Schematismus a intelektualismus německých snah o estetické výchově jest asi také část důvodu, že v německé mládeži, která prokázala za války tak malou schopnost sloužiti ideálům lidskosti, svobody, spravedlnosti a ideálům nejvyšších hodnot, které v sobě skrývá umění, nevzkličilo sémě mravní a estetické výchovy. Je nepochybné, že výchova estetická je stejně otázkou rozumu jako srdce a mravnosti. Tímto duchem proniknuta byla snaha Ruskinova, Hostinského a všech našich reformátorů výchovy estetické, která právě v poslední době pod formou výchovy musické hledá roznutí ideál krásné duše.

6. Snahy po umělecké výchově se rozšířily záhy také na naši půdu, která po této stránce nebyla úhorem. Měli jsme přece vysokou úroveň v umění hudebním zásluhou hlavně Smetanovou, naše umění malířské, stavitelské, naše poesie závodily rovněž s uměním světovým. Na universitě byla zřízena stolice estetiky, již zastával prof. O. Hostinský, který již r. 1873 napsal do Lumíra „Dějiny umění v dětské světnici“. Prof. Durdík napsal estetiku a příležitostnými články, jako byly „Z duševní dílny básníků“, budil zájem širšího čtenářstva o uměleckou tvorbu. J. Bránišovy spisy, jako „Dějiny středověkého umění v Čechách“ (I. a II. díl. Höfler-Klouček, Praha 1892), jeho články „Dějiny umění na střední škole“ a zvláště jeho návod k řízení žákovských vycházek, uveřejněny ve výroční zprávě českobudějovické reálky r. 1900, jsou již reálným vstupem na půdu umělecko-výchovných snah. Brániš si již stanovil cíl estetické výchovy, který jest: vzbuditi u dětí zálibu v krásnu a lásku

k umění. Upozorňuje na národní písně, pohádky, na krásu krajinnou, výzdobu školních budov, na ruční práce a na vycházky do výstav a museí. Zdůrazňuje národní ráz umělecké výchovy a varuje před službou estetickému požitkářství.

Buditelsky zasáhl do našich snah za estetickou výchovu Jos. Patočka svým spisem „Ideály umělecké výchovy a půda české skutečnosti“ (1902). Upozorňuje v něm na současné snahy umělecko-výchovné v Německu, Americe, Francii, žádá umělecké vzdělání pro učitele, účelné učební prostředky, doporučuje zvláště vlastní pozorování uměleckých děl, rozlišuje potřeby Prahy a venkova. S ideály umělecké výchovy spojuje Patočka potřebu revise všech čítanek po stránce umělecké, větší vzdělání hudební, vydávání uměleckých obrázkových knih pro žáky, opatření uměleckých portrétů pro vyučování historické a literární, zřetel k momentu uměleckému při stavbě škol. Autor „Ideálů umělecké výchovy“ dal podnět k programu zemské porady učitelské v Čechách, která v jeho duchu přijala zásady umělecké výchovy jako principu, uvádějícího v plnou harmonii intelektuální, citovou a mravní stránku výchovy. Resoluce žádá, aby se umělecká výchova uplatnila v celé soustavě školské, počínaje třídou elementární. Vyslovuje se tedy proti zvláštnímu předmětu a účel vidí v zušlechtnění citové stránky člověka, ve vzdělání estetické obrazotvornosti a ethických vlastností.

Současně byly Patočkovy „Ideály“ vzaty za podklad k „Anketě o umělecké výchově“, kterou pořádalo „Dědictví Komenského“ a „Ženský ústřední spolek jednot učitelských v král. Českém“. Redakci J. Patočky vyšla publikace téhož jména r. 1902. Anketa měla podle slov redaktorůvých připravit učitelstvo na práci, která je čeká ve službě umělecké výchovy, a získati kruhy, reprezentující českou

duševní práci. Anketa shromáždila projevy T. G. Masaryka, Fr. Drtiny, Fr. Krejčího, Fr. Čády, Jos. Úlehly, J. Brániše, K. B. Mádl, O. Hostinského, K. Chytila.

Z projevů krystalisují se nejdůležitější zásady umělecké výchovy. Překonává se jednostranná výchova intelektuální, zdůrazňuje ethický smysl estetické výchovy, žádají se vycházky do uměleckých museí, varuje se učitelstvo, aby nevštěpovalo dětem hotové soudy estetické a kritiku, zvláštní funkce umění a výchovy se spatřuje ve výchově estetického citu a záliby v kráse umění a přírody, proniká heslo socialisace umění a zamítá se heslo „umění pro umění“ (l'art pour l'art). V „Anketě“ lze pozorovati vlivy Ruskinův, Taddův, Lichtwarkův, příklad Wolgastův, který ukázal vady literatury pro mládež ve spise „Bída naší literatury pro mládež“, a který působil také u nás, neboť se od té doby věnuje zvýšená péče čelbě mládeže, její psychologii a estetice, při čemž ovšem opuštěny byly zásady Wolgastovy. Také u nás zapůsobilo ovzduší berlínské výstavy „Die Kunst im Leben des Kindes“ r. 1901, které věnovali pozornost naši estetikové Dr K. Chytil a K. B. Mádl. Záslužným činem zapsalo se v historii umělecké výchovy učitelstvo v Náchodě, které za vedení Jos. Zemana uspořádalo první výstavu umělecké výchovy. Tato výstava byla nově uspořádána v Kutné Hoře (1903) a v prostředí této výstavy vzniká myšlenka časopisu, kterou uskutečnil Jos. Patočka, vytvořiv první esteticko-výchovnou revue pod názvem „Za uměleckou výchovou“. Na kutnohorské výstavě bylo zvláštní oddělení „Umění ve škole a v dětské světnici“, jakož i oddělení „Dětské umění“, které po článku Scheinpflugově „O dětech spisovatelích“ bylo rozšířeno o studentské časopisy na školách. J. Pešek vedl v časopise rubriku „Umělecká výchova ve školní praxi“, v ní podává své první pokusy umělekovýchovné na podkladě pozoro-

vání přírody. Dr. Jos. Novák podává tu, nikoli bez patrného vlivu Goethova, rozbor „Večeře Páně od Lionardo da Vinci“, Marie Vitková objasňuje cíle ručních prací ve světle umělecké výchovy, zde se také po prvé objasňují a krystalisují pojmy a cíle estetické výchovy se zřetelem k studiu dítěte, na něž upozorňuje zvláště redaktor časopisu J. Patočka.

Základy estetické výchovy, položené v době předválečné, rozšiřují se v době popřevratové. Revidují se dřívější snahy, objasňují pojmy a uvědomují cíle výchovy, jejímž prostředkem má být jednak umění, jednak různé dovednosti (kreslení, zpěv, hudba, rytmika) jako způsoby projevů. Prof. J. V. Klíma uveřejňuje v časopise „Náš směr“, r. 1921-22, „Základní věty o estetické výchově“ (str. 29 a násl.). Podle jeho zásad má estetická výchova sloužiti všestranné výchově ethické, neboť pojem vkusu není mu jen pojem estetický, nýbrž i náboženský a mravní. Žádá vědecké poznání všech podmínek, zvláště psychologický prozkum žákových schopností. Estetické jevy jsou mu širší a hojnější nežli umělecké, a proto vymezuje pojem estetické a umělecké výchovy. Umění mu není jediným prostředkem estetické výchovy, je tu příroda a mnoho jevů života, jež mají význam pro estetické zážitky. Do užšího pojmu umělecké výchovy zahrnuje výchovu uměním a výchovu k umění. Také se rozšiřuje životní období v němž třeba věnovati péči estetické výchově, neboť podle rozšířeného pojmu máme působiti na děti „takřka od prvních dnů života, kdy lze probuditi první libosti ze zážitků rytmických, až do doby pohlavního dospívání, kdy se probouzí vlastní estetické vnímání krás uměleckých“ (str. 70). Vedle poznání vědeckého, pojmového je třeba poznání bezprostředního, intuitivního, jaké nám podává umění. Tyto myšlenky rozšiřuje prof. Klíma ještě v jiných studiích,

jak na př. ve „Střední škole“ (roč. 1921, str. 97—116) napsal článek „Estetická výchova na školách středních, její potřeba, cíle a prostředky“. Žádá, aby se estetická výchova neztotožňovala s dějinami umění, a přeje si přímý citový styk s vybranými díly uměleckými, s návodem nebo bez návodu. Podobné zásady shledáváme také u našich estetických odborníků a jejich studií. Tak Fr. Žákavec napsal studii „O umělecké výchově“ ve Věstníku čes. prof., XXV (část pedag., str. 67), a O. Zich pojednání „Estetika na školách středních“, Česká mysl, XVII (str. 238—242). Také prof. B. Markalous rozlišuje ve studii „Poznání vědecké, umělecké a praxe školská“ (Náš směr, 1921-22, str. 4) poznání estetické a poznání umělecké, mezi nimiž činí rozdíl stupňový. V souhlase s Dr. Žákavcem a prof. Klímou varuje před krajnostmi estetického principu, jako bylo třeba varovati před krajnostmi intelektualismu. Doporučuje studium Ruskina, Morrise, Cranea, Tainea, Tadda, Tyrše, Hostinského, Wirtha, Patočky, Klímy a spatřuje u všech společný požadavek, aby byla estetická výchova založena na osobnosti učitelově. Neboť jen učitel esteticky založený, mající smysl pro krásu života, věci, přírody, umění, jest schopen vštípati tento smysl také mládeži. Myslím, že se všichni theoretikové estetické výchovy snaží vyhnouti jednostranné metodě analytické, rozumovému a technickému rozboru umělecké tvorby. Poněvadž pouhé napodobení Lichtwarkovy metody vnášelo namnoze tuto jednostrannost do estetické výchovy, objevují se záhy varovné hlasy. Skepticky se o tomto způsobu estetické výchovy vyjadřuje B. Markalous v úvaze „Výklady děl výtvarně-uměleckých“ (Ped. rozhl., č. 7—8, r. XXX) a odkládá výchovu uměním až do doby popubertní, takže prof. E. Dostál (rovněž v Ped. rozhledech, č. 3—9, r. XXXIV) v pojednání „Otázka estetické výchovy“ považoval za

vhodno hájiti umění jako prostředku estetické výchovy v národní škole. Také Emil Edgar v článku „Nazírání na umělecké dílo v naší výchově“ (Náš směr, 1922) zdůrazňuje hlavně citovou stránku, smysly, zvláště zrak. Prof. Klíma nalézá v tomto směru zlatou střední stezku mezi pouhým intelektualismem a krajním sensualistickým emocionalismem a dovede ve svých metodických výkladech sloučiti všechny prvky žákovy bytosti, aby se mohla ponořiti v krásy uměleckého díla.

7. Princip estetické výchovy, pronikající školskou výchovu, se stává vědomým programem. Uskutečnění tohoto programu naráží na značné překážky ideové, technické, hospodářské a v neposlední řadě na nedostatečnou přípravu v různých oborech estetické orientace. Přehlížíme-li však dosud vykonanou práci, můžeme zaznamenati pozoruhodné výsledky: zvláště dlužno oceniti práci v oboru speciální estetické pedagogiky, kterou rozumíme zvláštní obory činností školských, jež jsou v nejužším vztahu k umění a estetické výchově. Jsou to kreslení, zpěv, hudba, tělovýchova, rytmika.

Starší metody kreslení na obecné škole omezovaly se na mechanický výcvik ruky. Učivo kreslení bylo geometricky, logicky uspořádáno a postupovalo od jednoduchých linií k složitějším obrazcům. Na vyšších stupních se učili žáci kresliti a pokládati barvou komponované předlohy, stínovat podle předlohy a konečně kresliti podle modelů. Figurální kreslení podle modelů bylo posledním stupněm kreslířského vývoje.

Myšlenky umělecké výchovy způsobily přímo i nepřímo odvrát od schematicky-geometrického kreslení. Ukázaly, jak mezi kreslením a uměním není souvislosti, a navázaly na reformní snahy hlasatelů umělecké výchovy, jako byl Violette-Duc a zvláště Ruskin, jejichž knihy způsobily převrat

v Anglii, pronikly do Ameriky a vedly tam k systému Prangovu a Taddovu. V Německu v tom smyslu působil G. Hirth, jehož myšlenky, uplatněné hlavně v Hamburku, vedly kreslení zpět k přírodě, barvě a přirozenosti, využívaly záhy pokroků ve studiu duševního života dítěte. Z těchto zdrojů se vyvinulo reální dekorativní kreslení v Rakousku pod vlivem Fr. Cízka, u nás pak nejdříve a s uměleckým porozuměním pracoval C. Bouda. Brzy se objevovaly nové osnovy kreslení, které se snažily obsáhnouti širokou pracovní látku. Je patrné, že tento nový duch kreslení a malování odstraňuje mechanickou geometrickou metodu, že popřává jednotlivým žákům více příležitosti uplatniti individuální vkus, že volba předmětů a kreslení podle přírody jsou nepoměrně vhodnějším prostředkem estetického rozvoje.

Nezapomínejme, že se již v době před první válkou na všech stranách ozývají hlasy proti pedagogickému a didaktickému schematismu, proti učení do podrobností normovanému, že se pod vlivem Rousseauových, Tolstojových ideí svobody, volnosti, přirozenosti ve výchově objevují nové snahy reformní, které, podporovány novou psychologí a studiem dítěte, uplatňují subjektivní prvek v pochodech výchovy — individualitu žákovu. Kniha Ellen Keyové „Století dítěte“, prodechnutá tímto myšlením, rozněcuje všude mysl vychovatelů. To jsou také myšlenky, jimiž jsou prosvyceny studie Lad. Švarce „Výtvarně projevy dítěte“ (Děd. Kom. 1919) a „Ruční práce v životě dětí“ (Náš směr, r. 1919-1920). Práce dítěte vyrůstá z oblasti hry, je třeba překonati jednostrannou logiku postupu, překonati utilitarismus a hledati těžiště školní práce ve vlastních potřebách dítěte. V Německu se ozývá heslo vycházení od dítěte. Pro estetickou výchovu, zvláště pro kreslení, vyplývá odtud Švarcův odklon od dekoračního prvku, a cen-

trem se stávají skutečné předměty se všemi vztahy k životu žákovu. Vystupuje se proti neživotnosti, hledanosti, umě-
lůstkářství předešlé školy, proti stylisaci. Abych znázornil
tendenci, téměř mystické zanícení pro nový projev dítěte,
cituji ze Švarce a Havránka následující věty: „Bohatá
koruna stromu dětského života, zatížená poupaty naděje
a síly mládí, je jedinou a svatou pokladnicí ducha, k níž
obraceti se musí stále oko dobrého vychovatele. To je
credo toho třetího poutníka, který se vydal na cestu k cíli
pedagogickému.“ (Švarc, *Náš směr*, r. 1919 a 1920, str. 2).
„Nové bystřiny života i umění po čase překážkám, jež
tradiční nános v cestu jim naplavil, se uhýbají, a nové
vývojové dráhy na cestě k svému zániku si hloubí.“ (Ha-
vránek, *Náš směr*, r. 1919-1920, str. 116.) Vlastní projev
dítěte, projev jeho nitra, jeho invence, jeho vlastní pro-
středky výrazové, volnost ve výběru námětu a v jeho pro-
vedení, volná kresba, volný projev, ideoplastika, to jsou
ideály nového kreslení. Ilustrační kreslení jest heslem
nového směru. Myšlenky „Výtvarných projevů dítěte“ vítá
Josef Čapek. Je proti vedení žáku, proti předlohám, vítá
skutečné předměty, přírodu, předmětná zátiší, vycházky
do přírody a žádá nazírání dětí na díla umělecká. Odmitá
stylisaci, mechanický ornament a patronovitě opakování
téhož motivu. Švarcův a Havránkův směr, který se prak-
ticky uskutečňoval na škole v Praze-Holešovičkách a na
škole ve Všelích, společnou pak cestou se ubíral v „Domě
dětství“, theoreticky hodnotí a prakticky zastává E. Strnad
ve spise „Situace dětského kreslení v souboru praxe školní“
(vydal Alois Holub, Lysá n. Lab, 1929). Jeho některé věty
z doslovu knihy se kryjí s myšlenkami a tendencemi Švarce
a Havránka: „Učení se podává v lekcí, přičičí se bezdě-
čnosti dětské pozornosti. Dětská ilusivnost vyžene ze škol
metodikáře, jako už přemohla stigmata. Dítě má svými

cíty a vůlí přímé spojení se smysly, které mu dávají zaží-
vati sense tak živě a bohatě, že v tom je básníkem proti
naší otupělosti. Tuto chuť života nutno šetřiti a rozumně
říditi.“ (Str. 61.) Tyto a podobné projevy ukazují ústřední
myšlenku směru spontánní dětské kresby, která, vybojována
alespoň pro nižší stupně jako prostředek duševního růstu
dětského, jest nepopěrným ziskem pro školu samočinnosti
a pracovní metodu. Tak tomu je, přihlížíme-li k zdravému
jádro, které přináší nová metoda. Přehodnocení těchto
snah, upřílišený optimismus, nedostatek zření k průměru
a k praktickým životním cílům, přecenění dětské obrazi-
vosti vyvolává reakci na straně estetiků, pedagogů, kreslířů
zvláště vyššího stupně národní školy a školy střední. Na
této straně rozvíjejí své názory na kreslení J. R. Marek,
Zd. Louda, Rud. Čermák, St. Matějček, prof. Žákavec, J. V.
Klíma a četní jiní autoři, aniž se vždy v jednotlivostech
shodují. Rozvíjí se boj o kreslení ornamentální, o dekor své-
rázu a rozšiřuje se dále proti impresionismu a expresionis-
mu školy Švarcovy. Hlásá se idea přísné formy, účelnosti,
praktičnosti, umění seriového, sloužícího životu (prof. Lou-
da). Tento směr se vyhraňuje v myšlenku neperspektivního
kreslení prostorového — výraz po prvé Loudou užitý za
dřívější výraz konstruktivismu — které má učiti dítě zobra-
zovati beze schemat síti a konstrukcí prostorové útvary
z pouhé představy (ideoplasticky), a to tak, že dítě zobra-
zuje to, co ví, ne co vidí. Prof. Růžička stupňuje tento směr
v kreslení perspektivní, jehož hlavní myšlenkou jest učiti
dítě zachycovati prostor v perspektivní projekci, učiti je
viděti, nazírati, mysliti a zobrazovati prostor.

Pedagogičtí, pedopsychologičtí a estetičtí odborníci (J. V.
Klíma, F. Žákavec, B. Markalous) jsou rovněž proti návod-
nému ornamentu, ale snaží se uhájiti ornament spontánní
pro mladší děti, odvolávají se na psychickou genesis a theorii

rekapitulace, neboť předpokládají, že podobně jako v celém vývoji lidstva, tak i ve vývoji jednotlivce jest jisté údobí životní, kterému hovoří záliba v ozdobě. Tím odůvodňují potřebu dítěte vyjadřovati se ornamentem. Piše se hojně pojednání o zdobivém pudu, tak jak o něm jedná řada odborných děl, zvláště amerických, orientovaných evoluční teorií. Proti těmto názorům vystupují praktické kreslíři, krajně protiornamentální (Louda, Matějček, S. Rychlík), piše se o omylu pedagogů a tvrdí se, že dítě nemá tradice lidového ornamentu, ani zvláštního pudu zdobného. Spory o kreslení ornamentální a technické prostorové řeší se pak v r. 1924 prohlášením „Svazu čl. kreslířů“, které jest zdravým kompromisem různých snah v oboru kreslení a které také usměrňovalo příští osnovy. Prohlášení toto odmítá soustavné vyučování ornamentální, ale ponechává dítěti, hlavně na nižším stupni, úplnou volnost projevu výtvarných instinktů. Zdravé kompromisní řešení problému kreslení proniká také „Směrnice pro kreslení na škole národní“, vydané Pedagogickým odborem Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě, jichž se účastnili St. Vrána, R. Čermák, Jahodová, Hlavinka, Konvička, Dr. Pulkrábek, Weber. Podle těchto směrnic je cílem kreslení dovednost vyjadřovati představy kresebně, kresliti jednoduché věci plošně i prostorově podle skutečnosti, znalost základních geometrických tvarů a jejich užití k jednoduchým konstrukcím. Jako účel uvádí se ve směrnici vzdělání duševních schopností a dovednost řešiti kresebně úkoly praktického života. Prostředky se uvádějí troje: učivo, druhy kreslení, postup. Pokud se týče učiva, tu má býti kreslení koncentračním principem všeho vyučování; pokud se pak týká druhů kreslení, tu se uvádějí následující: ilustrační kreslení, věcné, a to lineární, plošné, prostorové, ornamentální z představ, podle skutečnosti. Také v postupu připouští se kres-

lení jednak volné, jednak prakticky návodné. Pozorujeme, že se problém kreslení řeší všestranně, že se usiluje soustřediti všechny snahy a směry, pokud jsou odůvodněny potřebami dítěte a zřetelem na praktické potřeby života. Všechny směry spatřují souhlasně v kreslení prostředek estetické výchovy v oblasti výtvarného umění. Tomuto všestrannému způsobu ve vyučování kreslení slouží americké díto tří autorů: John S. Clark, Mary D. Hicks, Waler S. Perry: „Teachers Manual. The Prang elementary course in art instruction“, jehož IV. díl vyšel r. 1899 v Bostonu. Toto dílo uvedli do naší literatury Jos. Patočka a L. Bílý pod názvem „Základy umělecké výchovy“ a obohatili tento překlad českými obrázky a náměty, čímž nám cizí dílo přiblížili a dali učitelstvu do rukou vzácnou učebnou pomůcku.

8. Podobným vývojem prochází také estetická výchova na poli hudebním. Jeden rozdíl vyznačuje však hudební pedagogiku od esteticko-výchovných snah na poli výtvarném. Školství nezdůraznilo dosud zpěv, hudbu ve svém programu jako předmět rovnocenný s ostatními obory výuky. Proto jsou také výsledky školských hudebně-výchovných snah dosud malé. Ale přesto je třeba si povšimnouti a znova na mysl uváděti, jak důležitý prvek všestranné kultury je nedoceňován v současné školské výchově. Odbornou stránku hudební třeba ovšem jako při umění výtvarném ponechat odborníkům; zde připomeneme jen ony snahy, kterými měla býti výchova hudební spjata s estetickou výchovou. Máme v tomto směru slušnou hudebně-pedagogickou tradici. Připomínám Romana Nejedlého a jeho „Školu zpěvu“ (z r. 1870), M. Kobližka, B. Jeremiáše, J. Maláta, kteří všichni spatřovali ve zpěvu a hudbě prostředek umělecké výchovy ve škole. Krok kupředu učinil r. 1898 St. Jiránek svým „Katechismem vyučování zpěvu na školách“ a zvláště svým „Zpěvníkem maličkých“ v duchu metody tonální. Karel

Prygl charakterizuje ve svém článku „Hudební výchova na obecné škole“ (Nové školy, r. II, 1928) starší metodu vyučování zpěvu jako obsahovou, která si vytkla za cíl naučit žáky písním. Je to metoda intuitivní, žák se učí svým přirozeným sluchem a hlasem reprodukcí, nevníká takto dosti v theorii tohoto pochodu. V této metodě zpěvu nalézá Jos. Ůlehla podle své „Volné školy v republice československé“ prostředek hudebního zpěvního tvoření dítěte. Proti této intuitivní metodě žádá Prygl mládež postupně vychovávat tak, aby chápala hudební krásno v dnešních formách, aby byla vnímavá pro krásu nástrojů, kombinace nástrojů, pro rytmus, dynamiku, pro náladovou zvukomalbu, pro hudební myšlenky a celkový výraz. Žádá také vlastní tvořivost a pokusy v hudební výchově. Jako jsme pozorovali odpor proti národnímu ornamentu ve vyučování kreslení, také zde se ozývá nechuť k pouhému dědictví lidové písně.

Značný vliv na vyučování zpěvu u nás měl berlínský Max Battke svými pracemi: „Zpěvníček“ a zvláště „Hudební gramatika“, již přeložil St. Jiránek. Jeho metoda zpěvu učí intervalum, opíraje každý tón o toniku, o jeho základ, který se snaží upevnit ve vědomí žákově. Činí vycházky v diatonických postupech od sekundy do kvinty, vrací se k tonice, aby pak skočil k poslednímu intervalu (kvintě). Po upevnění toniky upevní takto kvintu a má dva opěrné body, na něž pak navazuje ostatní. (Viz K. Prygl, uvedený čl. str. 44.) B. Liebich chválí v článku „Moderní snahy v naší hudební výchově ve školství“ (Nové školy, r. IV, 1930) Battkovu zásadu koncentrace učiva, jeho názornost sluchu a zraku a součinnost žákovu při tomto postupu.

V době popřevratové vystupují u nás zcela určité snahy chápat hudební výchovu ze širšího hlediska esteticko-výchovného. Prof. A. Cmíral podal v Krieblově „Činně

škole“ osnovy hudební výchovy v duchu moderních esteticko-výchovných snah. Tímto duchem je prodechnuto i jeho „Jaro“ (5. vyd., 1933), I. díl pro žáky a II. díl pro učitele. Na stupni školy obecné koná dechová a hlasová cvičení, dále cvičení sluchová, cvičí v rytmu, intonaci a písních. Na stupni školy měšťanské připojuje dvojhlasný sbor a theorii s výklady o skladatelích. Cmíral užívá hojně diktátu, zavádí besedy, reprodukce žáků, umělecké přednesy klasických děl a upozorňuje na vztahy hudby a zpěvu k vyučování literárnímu, jazykovému a občanské nauce. Z novějších prací hudebně-pedagogických dlužno uvést dílo Vladimíra Helferta „Základy hudební výchovy“ jakož i dílo Kříčky-Nováka „Knížka hudební výchovy“. Hudebně-estetickým snahám slouží s prospěchem A. Cmíraluv časopis „Hudba a škola“, propagující myšlenku, aby se hudba a zpěv staly rovnocennou složkou všestranné harmonické výchovy. Pro pasivní hudební výchovu, pro výcvik schopnosti vnímat hudební krásno u vyspělejší školní mládeže doporučovat třeba učitelům studium hudební vědy jakož i proslulé rozbory klasických děl hudebních, jak je shledáváme u Hostinského, Zd. Nejedlého. Přečte-li si učitel takový rozbor, jako jest na př. rozbor díla Foerstrova od Zd. Nejedlého, naučí se chápat hudební dílo v celé jeho souvislosti životní, individuální a sociální.

9. V novější době uplatňuje se estetická výchova také v oblasti pohybové činnosti. Tato část výchovy vyvíjí se původně z tance jako reakce na mechanický tělocvik, nachází nové volnější, přirozenější formy pohybu a postupně slučuje tyto činnosti s estetickou účelností, zvláště za pomoci hudebního doprovodu a výrazu. Poněvadž jest rytmus hlavní charakteristický znak těchto činností, nazývá se tento druh esteticko-motorické výchovy rytmický tělocvik, zkráceně rytmika. Velikou zásluhu získali si o tento

druh výchovy J. Dalcroze a sestry Duncanovy, u nás Očenášek a Pospíšil, kteří zavádějí rytmický prvek do tělocviku sokolského. Již se také setkáváme s theoretickými pracemi v tomto oboru. Tak třeba uvést dílo Dr. J. V. Klímy „Rytmus a rytmika. Jejich podstata a význam v životě a výchově“ (Praha 1927). Studie tato podává výstižně historický vývoj pojmu rytmu, jeho základy fyziologické a psychologické, odhaluje v rytmu zdroj uvolnění psychické energie, sdružené s povznášejícími city specifického významu. Zájem o rytmiku se šíří v cizině i u nás, zakládají se soukromé školy a také ve školství jest vliv tohoto druhu výchovy patrný. Umělecko-výchovný odbor Vesny, dívčí akademie v Brně, řízený pí. Bláhou, jest vážný pokus o hodnotnou výchovu rytmickou. El. Bláhová napsala také spis „Pohyb, rytmus, výraz“ (nákladem Odborné školy rytmiky, v Brně 1928), který je důkladnou příručkou pro učitele rytmiky a ukazuje, že se rozvinula soustava tělesné výchovy, která přináší do celistvé kultury dítěte více prvku, nežli byla schopna starší gymnastická metoda. Rytmus života, rytmus těla a ducha, svěžest mládí, ladnost pohybových linií, smysl pro cudnost projevu, to vše se má slévat v rytmické metodě v jednotu tělesné-duševní kultury, proniknuté uměním a radostí z volnosti a přírody. El. Bláhová charakterisuje vědomě tyto snahy jako umělecké, jako snahy o zvýšení tělesného zdraví, krásy a zdatnosti.

věku a chápavosti žactva. Jeho realistické pedagogické nazírání vede všechno učení od věcí, které jsou podstatou a tělem, k slovům, jež jsou rouchem a přídatkem. Příklady mají předcházeti pravidla, nejprve třeba cvičiti smysly, pak paměť, jazyk a ruku. Žádá nepřekotný postup, varuje před přetížením, doporučuje jednotnou metodu, snadný způsob učení. Máme postupovati od známého k neznámému, od snazšího k obtížnějšímu, od věcí nejbližších k věcem vzdálenějším. Učitel má žákům vše vyložiti, „aby to měli před sebou tak, jako svých pět prstů“. Žáci se mají učiti věcem k životu potřebným a pochopiti vše rozumem tak, aby nic nezapomínali a vše v mysli upevnili. Komenský má na mysli ucelené vědění, v synopsi křesťanské pansofie činí pokus o spojitost věcí a vědění, aby se předešlo neucelenosti a kouskovitosti. Proto chce, aby byly z učení odstraněny věci zbytečné, aby byly stručné knihy psány dialogickou formou. Přirozená jedna metoda Komenského žádá učiti slovům vždy s věcmi, čtení a psaní současně, rozumu, slohu, mluvě najednou, doporučuje učiti všemu, co se má konati, skutečným konáním, prací (docere faciendae sed faciendae). Dokonalé učení je syntetické a analytické. Počínati třeba od nejmenšího, nikoli od největšího, od částí, nikoli od celku; na př. podle Didaktiky analytické, kdo se učí čísti, nezačíná od textu ani od slov nebo slabik, poněvadž toho nedovede, nýbrž od písmene. Učitel a žák jsou pojmy souvztažné, ani jeden, ani druhý nesmí chyběti při vyučování. V „Trojumění obecném“ (Triertium catholicum) doporučuje postup od rozumu k řeči a konání (ratio, oratio, operatio), v „Didaktice veliké“ a „Didaktice analytické“ předesílá smysly a paměť a zdurazňuje zvláště praxi, založenou na theorii a rozumové úvaze.