

ÚVOD

Kultura a umění patří k jedné z významných oblastí, kterým se věnovala náležitá pozornost ve všech dosavadních společenských formacích. Jde totiž o oblast, která sehrála a sehrává významnou úlohu při ideovém formování osobnosti člověka. Je známé, že v období imperialismu se zostřuje třídní boj a ideologická válka a že umění svou emocionální účinností v tomto boji sehrává nemalou úlohu.

Každá třídní společenská formace věnovala rozvoji umění velkou pozornost, protože v něm viděla mocný prostředek formování vědomí člověka podle třídních hledisek a třídních zájmů. Umění svým způsobem zasahuje nitro člověka silněji než jiné formy společenského vědomí, vytváří v něm postoje, názory, morálku, motivuje jeho rozhodování i jednání, poskytuje mu vzory a ideály.

Pokrokové hnutí a pokrokové politické strany ve vyspělých kapitalistických státech poukazovaly a poukazují na zneužívání umění ve prospěch záměrů oslabit ideovou vyspělost dělnické třídy a smiřovat lidi se stávajícími poměry, případně pěstovat v nich vědomí bezmoci před silami osudu.

I v našich podmínkách komunistická strana od počátku svého boje za osvobození dělnické třídy, za národní a demokratickou revoluci, za nastolení socialistických výrobních vztahů včetně současného období budování rozvinuté socialistické společnosti stála vždycky na pozicích boje za pokrokové umění, které bude lid mobilizovat a obohacovat i jeho citový život a morálně politické postoje. Proto také komunistická strana od svého založení usilovala o to, aby ve svých řadách sdružila nejlepší umělce - spisovatele, výtvarníky, hudebníky, skladatele, dramatické umělce i umělecké pedagogy. Proto také každý významný stranický dokument, počínaje materiály plenárních zasedání ÚV KSČ až po jednání sjezdů strany, obsahuje hodnocení stavu umělecké fronty a podněty pro rozvoj umění a výchovné působení umění.

Výchova uměním, umělecká výchova (resp. estetická výchova)* i pů-

*) V kontextu této práce chápeme uvedené pojmy jako synonyma, i když jsme si vědomi rozdílů v jejich obsahu a i když tento rozdíl respektujeme.

Estetická výchova zahrnuje i výchovu k chápání krásy v přírodě, společnosti a lidech, umělecká výchova se týká především výchovy tvořivosti a výchova uměním je založena na kultivaci vkusu a vnímání.

sobení kultury prostřednictvím tisku, rozhlasu, televize, divadel, galerií, dále organizování souborů zájmové umělecké činnosti, lidové školy umění – to vše představuje obrovskou sílu, která formuje nejen estetické vědomí, ale i všechny stránky osobnosti člověka socialistické společnosti, jeho morální profil, vztah k práci, způsob života.

Z našich marxistických teoretiků kultury se nejvíce zabývala úlohou umění ve formování nového člověka M. Huláková (1961), která o estetické výchově uvažuje na pozadí úkolů kulturní revoluce.

Hlavním smyslem kulturní revoluce podle Hulákové je vést členy socialistické společnosti k tomu, aby se podíleli na přípravě rozvoje těch podmínek, které jsou nutné k rozvoji člověka ve všech oblastech lidské činnosti. Kulturní revoluce je součástí socialistické revoluce, tzn. součástí osvobozovacího procesu lidstva. „Kulturní revoluce je jednou z oblastí třídního boje dělnické třídy proti buržoazii a její ideologii.“ Veškeré umění má základ v určitém světovém názoru, proto se v něm odráží postoj autora – umělce ke skutečnosti. Umění též odráží život společnosti, odráží i psychologii jednotlivých jejích členů, skupin a tříd. „Proto je umění důležitým prostředkem poznávání společnosti a jejího vývoje, obohacuje člověka o myšlenky i prožitky minulé kultury, ale i současné, pomáhá mu hlouběji a lépe poznat život, nové vztahy mezi lidmi, rozvíjí v lidech touhu po krásném vyjadřování vlastních citů a myšlenek, touhu po vzájemném porozumění lidí . . . Rozvíjí v lidech schopnosti poslouchat a vnímat hudbu, krásu, mít radost z pohybu.“

Huláková srovnává vztah práce a kultury za kapitalismu, kdy člověk se mohl v důsledku oddělování práce fyzické a duševní věnovat sám sobě až po pracovní době, a za socialismu, kdy lidé přímo v pracovním procesu rozvíjejí své myšlení a získávají kulturní návyky. „Rozvoj rozumových schopností v socialistickém pracovním procesu, zkracování pracovní doby, která je výsledkem revolučního převratu v technice, vytváří také předpoklad pro odstranění podstatných rozdílů mezi fyzickou a duševní prací a bude člověku stále více umožňovat, aby se věnoval konkrétnímu rozvíjení smyslu pro krásu.“ Při všestranném rozvíjení člověka velmi pomáhá estetická výchova na školách, která je jedním z nástrojů kulturní revoluce.

Estetická výchova je součástí komunistické výchovy, „musí tedy postupovat celý výchovný a vyučovací proces.“ Jedním z nejdůležitějších úkolů této výchovy je rozvíjení smyslu pro krásu, barvu, tvar, hudbu u žáků. Jde o to, aby žáci byli vychováváni k úctě k člověku a k hlubšímu pochopení krásy života. Tato výchova uměním nemůže být odtržena od života. Umění je prostředkem k poznání skutečného života, k pochopení jeho zákonitostí a jeho složitostí.

Je jisté, že při seznamování lidí s uměním nebude existovat uniformita. Nelze očekávat, že každý člověk bude stejně přijímat všechny druhy umění. Lidé si budou vybírat z kulturního bohatství to, co nejvíce odpovídá jejich individualitě.

Ale přesto je třeba lidem zpřístupňovat veškeré kulturní bohatství. „V budoucnosti se jistě vyvine praxe taková, že i když každý bude mít

svůj osobitě vyhraněný zájem o určité umění, bude schopen mít požitek i z jiného druhu umění.“

Lidé jsou dnes vedeni k aktivní účasti na tvorbě kulturních hodnot. Jsou takto připravováni k tomu, aby později dovedli správně využívat svůj volný čas, kterého bude díky technice stále více.

K uspokojování požadavků na kulturní život společnosti vede výstavba stále nových kulturních institucí, škol hudebních, výtvarných, různých kulturně osvětových zařízení atd.

V závěru své studie Huláková odpovídá na otázku, zda je kulturní vzdělanost člověka jeho individuální záležitostí. Rozvíjení „kulturnosti“ člověka je výsledkem úsilí celé společnosti. „Kulturnost člověka znamená, že si osvojil určité hodnoty, které se staly součástí jeho bytosti jako výsledky lidského úsilí celých generací.“ Proto si je vědom kulturně vzdělaný člověk toho, že této vysoké úrovně je schopen dosáhnout jen díky celé společnosti, že to není jen jeho osobní záležitost.

V působení estetické výchovy jsou velké rezervy. Proto ani opuštění starého pojetí estetické přípravy mladého člověka v předmětech estetické výchovy nemusí vést k poklesu jejího dosahu, ale naopak se její účinnost může i zvýšit, když bude na základě hlubokých znalostí psychologických mechanismů estetického osvojování skutečnosti a na základě poznání zákonitostí estetického vnímání v ontogenezi realizována v těch vyučovacích předmětech, kam je organicky včleňována (mateřský jazyk, cizí jazyky, dějepis, občanská nauka aj.). Vyplývá z toho ovšem velký úkol pro psychologické základní i aplikované výzkumy problémů psychologie umění, které musejí naprosto jednoznačně přispět k odpovědi na otázku, JAK působit na osobnost mladého člověka uměním, aby toto působení pronikalo celou osobností, ale také k odpovědi na otázku CO, tedy jaká umělecká díla, v jaké posloupnosti pro jednotlivá věková období a skupiny mládeže volit.

Společným jmenovatelem převážné většiny prací, které se zabývají uměleckou výchovou, je ta okolnost, že jsou zaměřeny na zjišťování předpokladů a vyláštností tvořivosti jako základu výtvarné, hudební, literární a jiné výchovy.

Jen nepatrná část studií se zabývá se stejnou důkladností výzkumy metod, forem a prostředků výchovy uměním, tj. rozbořením toho, jak probíhá a na čem závisí estetické vnímání a účinnost estetických zážitků v rozvoji osobnosti. A při tom je nesporné, že většina lidí, kteří mají kladný vztah k umění a potřebují je k svému životu, jsou spíše konzumenty než tvůrci. Dovolujeme si vyslovit přesvědčení, že aktivní umělecké schopnosti má jen nepatrná část populace a přitom je školní umělecké vzdělání daleko víc orientováno na rozvoj aktivní tvořivosti každého žáka. Tím se ztrácí čas, který by mohl být využit k intenzivní a v daleko větším rozsahu populace úspěšnější kultivaci receptivních uměleckých schopností, tj. schopnosti vnímat a hodnotit umělecká díla. Naše předběžné výzkumy účinku zušlechťování estetické percepce takto pojatou výchovou uměním prokazují, že se kultivuje i sociálně vztahová sféra osobnosti. Vyplývá to

z poznatků ze studie I. Čermáka (1978), vzniklé pod naším vedením, kde je doloženo, že jedinci s vyšší úrovní vkusu jsou druhými vnímáni jako citlivější na lidi, vytříbenější v interpersonálním chování a ohleduplnější v jednání.

Rovněž naše zkušenosti s výchovným systémem „Mládež a kultura“, který je realizován prostřednictvím kulturních středisek, podporují naše mínění o nedostatečném uplatňování výchovy uměním, neboť jen ojediněle je návštěv divadelních představení, koncertů a výstav výtvarného umění využíváno ke kultivaci estetického vnímání, jen ojediněle jsou mladí lidé poučováni, jak mají vnímat, a tím méně je v estetické výchově známo, co se má mladým lidem jednotlivých věkových období prezentovat, aby rozvoj estetického vnímání probíhal optimálně a nenásilně.

O tom, že jde o situaci plnou nejasností i na teoretické frontě pedagogiky, svědčí jednání celostátního vědeckého semináře věnovaného úloze uměleckých muzeí v estetické výchově dětí, který se konal v roce 1974 v Moskvě.

Hlavní referáty semináře obsahovaly svým rozsahem i významem nejen dané téma, ale zabývaly se obecnými a specifickými problémy umělecké výchovy v SSSR i se zřetelem k nové experimentální koncepci předmětu.

Do roku 1980 měly být v SSSR zavedeny nové osnovy výtvarné a hudební výchovy na všeobecně vzdělávací škole, podle nichž jsou od 1. do 10. třídy plánovány 2 hodiny týdně pro estetickovýchovné předměty.

Důležitouází pro formování nové teoretické koncepce je průzkum v sociologické a psychologické rovině, umožňující kritickou analýzu současného stavu, která zároveň poskytuje argumenty a podklady pro vytvoření nového projektu. Podnětnými byly projevy N. V. Tomského, B. T. Lichačeva a referáty B. P. Jusova a A. V. Gubareva, zaměřené k metodologii výzkumu estetického vnímání.

Společný seminář pracovníků z různých oblastí teorie umění a výchovy představoval však i sjednocené úsilí vědy a praxe, školy, Akademie pedagogických věd, tvůrčích svazů a uměleckých muzeí o efektivní řešení estetické výchovy. Taková spolupráce zajišťuje profesionální úroveň projektu estetické výchovy. B. T. Lichačev zdůrazňuje, že škola musí zůstat hlavním činitelem estetické výchovy, a že reálný stav estetické výchovy vyžaduje reformu výtvarné výchovy na školách.

N. V. Tomskij upozornil na paradox, že v současné době jsou na novém uměleckovýchovném hnutí více zainteresováni odborní pracovníci uměleckých muzeí než učitelé výtvarné výchovy. Příčiny této pasivity spatřuje v náplni odborné přípravy výtvarných pedagogů. Podle něj je tedy nutné zavést kurzy estetiky a historie umění na vysokoškolských pedagogických učilištích, a to jako povinnou disciplínu.

Další referáty a semináře byly věnovány specifické problematice estetické výchovy, z nichž nejzávažnější se zabývaly estetickým vnímáním.

N. N. Volkov se zamýšlí nad problémem zprostředkování uměleckého díla slovem. Domnívá se, že určitý kontrast nepojmového charakteru umě-

leckého estetická a slovního sdělení je možno překlenout navozením emocionální atmosféry, umožňující „inspirované“, „nadšené“ vnímání (vdochnovlenie), která má z psychologického hlediska daleko větší účinnost.

Tento emocionální stav je dále usměrňován přiměřeným výkladem, jímž se průvodce spolu s posluchači vžívá do obsahu díla. Mají se tak zároveň korigovat libovolné nebo nekontrolované asociace.

Volkov se domnívá, že analytický přístup při vnímání umění je opodstatněn do té míry, pokud navozuje plodnou syntézu formy a obsahu.

Volkovovo romantické a intuitivní pojetí procesu estetického vnímání odpovídá tradičnímu modelu výchovy uměním, spoléhajícím na schopnost určité sugesce a vcítění do obsahu uměleckého díla a je také vázáno jen na určitý typ estetické reakce.

Jiný výklad procesu estetického vnímání podal A. V. Gubarev, vedoucí výchovného oddělení Státního ruského muzea. „Estetický vztah“ čili estetický prožitek uměleckého díla nazírá jako složitý fenomén, který nelze omezit na emoce. Gubarev se zde odvolává na L. S. Vygotského, který chápe umělecké emoce ne jako afekty, ale spojuje je s mnohostrannou činností fantazie. Estetická výchova v Gubarevově pojetí je specifickým procesem „učení“, kde pojem učení je chápán jako proces formování určitých obecných postojů. Gubarev přitom rozlišuje rané stadium, kdy elementární estetický postoj je jen typizovanou reakcí, „stereotypem“. Tyto stereotypy se projevují v elementárních hodnotících kritériích, jimiž se reguluje veškerý chod uměleckého vnímání. Čím ustálenější a dogmatictější je ono estetické kritérium, tím jednostrannější obraz bude představovat vnímání.

Úkolem estetické výchovy je formovat tyto obecnější postoje, jež jsou přenosné na jiné situace. Účinky tohoto „přenosu“ mají mít dynamický, nikoliv statický charakter a výchova k přiměřenému estetickému vnímání znamená časovou organizaci vnímání. Smyslem tohoto úsilí je „vyvést vnímajícího z úzkého rámce vnímaného“, tj. opticky bezprostředně daného, k postizení toho, co je dáno zprostředkovaně specifickou strukturou uměleckého tvarosloví, co je tudíž pojmově nepřevoditelné a vytváří to, co lze nazvat „duchovní skutečností“ uměleckého díla. Vypracuje-li se takovýto postoj při estetickém vnímání, umělecké dílo pak působí především prostřednictvím své funkce výrazové. Tím se estetické vnímání aktivizuje. Slovo vykladače umění tak vstupuje do procesu vnímání přirozeně, protože sleduje logiku rozvoje výtvarné formy a odtud pomáhá organizovat vnímání obrazu. Metodologickým východiskem Gubarevova pojetí je problém specifičnosti. Autor se vrací k Vygotského pracím ze 30. let, jinak však směřuje zcela mimo jejich rámec — do oblasti, kterou se zabývá strukturalistická estetika.

„Ve výtvarném umění je komponenta času zašifrována a dekoduje se při individuálním vnímání,“ říká Gubarev a překračuje tím tradiční dělení uměleckých druhů podle časové a prostorové dimenze: „Jestliže bychom vzali za základ to, co je společné všem uměním, na čem spočívá jejich

formální organizace, pak je třeba uznat za tento základ rytmus a esteticky cílevědomou organizaci v čase. Jen ta dovoluje v našem vnímání sjednotit zdánlivě různorodé prvky v celostní strukturu.“

Orientaci pedagogiky na výchovu uměním a úlohu výzkumů ontogeneze estetického vnímání zdůrazňuje i náš přední výtvarný pedagog J. Uždil (1973), když říká, že umělecký zážitek dítěte nemusí odpovídat té hodnotě, kterou uměleckému dílu přikládají znalci nebo mínění většiny dospělých. Ve výchově jde o konfrontaci uměleckých hodnot se subjektivním světem dítěte. Jenom z této konfrontace lze vytěžít neformální výchovný zisk. Z toho vyplývá značné zrelativnění uměleckých hodnot a potřeba utřídit je nově podle psychologického klíče, nikoliv jen historicky či axiologicky.

Výtvarná výchova je podněcovatelem a rozmnožovatelem těchto duševních funkcí, s nimiž je odedávna spojována, zejména s vnímáním. Vnímání je vysoce aktivní činnost, na níž se vnímající podílí celou svou osobností, tím, jak jsou jeho schopnosti v tomto směru „předpracovány“. Právě vizuální a vizuálně haptický fond latentní zkušenosti člověka je pro organizovanou a diferencovanou schopnost vnímat rozhodující. V určitém smyslu je vnímání (v němž vždy hraje svou úlohu zaměřenost a emoционаlita) prožíváním, tak jako jím je na druhé straně myšlení.

Další významný československý badatel v oblasti estetické výchovy V. Jůva (1977) naproti tomu zase spíše akcentuje rozvoj tvořivosti v rámci komplexně pojaté estetické výchovy.

Vychází ze základních stranických a státních dokumentů týkajících se dalšího rozvoje výchovy vztahu ke kultuře. Tradiční pojetí estetické výchovy na školách nedoceňovalo dostatečně vazbu s kulturním životem země. V současnosti se chápe estetická výchova jako činitel, který uvádí žáka do kulturního života, je to „komplexní proces, ve kterém se u žáka rozvíjí jeho vztah k umění a kráse a jeho schopnost aktivně se podílet na tvorbě uměleckých a estetických hodnot a ve kterém se současně formuje celý osobnostní profil jedince prostředky umění a krásy“. Takto komplexně pojatá estetická výchova je zaměřena více na stránku tvořivou, aktivní než na oblast vnímání a estetické hodnocení.

Tímto vymezením V. Jůva prohlubuje svou dřívější formulaci estetické výchovy jako procesu spočívajícího v utváření adekvátního vnímání, myšlenkového zpracování, citového prožití a hodnocení uměleckého díla (V. Jůva, 1972). Pojmy, jimiž je estetická výchova definována, autor podrobně analyzuje z hlediska pedagogického.

Na úlohu tvořivé činnosti i aktivního tvořivého poznávání v rozvoji a utváření osobnosti poukazuje v kontextu svých metodologických prací a studií náš přední psycholog J. Linhart (viz J. Linhart, 1971 a, b, 1976, 1979).

I když naše výzkumy ontogeneze estetického vnímání děl malířského výtvarného umění se týkají jen jednoho výseku v rámci jednoho druhu umění, jsme přesvědčeni, že mohou estetické výchově pomoci ve zdůvod-

nění jejich metod, forem a prostředků. Vede nás k tomu i názor předního sovětského estetického pedagoga V. P. Šestakova, který říká:

„Problém estetického vnímání je jednou z nejaktuálnějších otázek v současné estetice a pedagogice. V oblasti estetiky je to základ, na kterém spočívá studium estetického cítění, estetické emoce, umělecké fantazie, představitivosti, estetického hodnocení, vkusu apod. Pokud se týče pedagogiky, i zde hraje problém estetického vnímání prvořadou roli. Vždyť teprve tehdy, bude-li řešena otázka podstaty estetického hodnocení, struktury a forem vnímání uměleckých děl, individuálních i sociálních rozdílů v chápání krásy, lze vůbec hovořit o vědeckých základech estetické výchovy.“ (V. P. Šestakov, 1976)

Nejsme sice kompetentní vyslovovat soudy o žádoucím obsahu estetické výchovy, ale přece jen předkládáme k úvaze námět, zda by neměla být především zaměřena na rozvíjení dovedností a schopností estetické percepce, která zatím nemá vůbec vypracovanou ucelenou koncepci.

Proto považujeme za aktuální zabývat se výzkumem ontogenetických zákonitostí estetického vnímání právě v období, kdy se intenzivně formuje osobnost mladého člověka, tj. mezi 10 a 20 roky s cílem zjistit, jak vyvíjející se osobnost postupně proniká do formální a obsahové stránky výtvarného malířského díla, jak se zmocňuje jeho umělecké stránky, co na ni v díle působí, které typy výtvarných malířských děl jsou aspoň relativně invariantní z hlediska doby, které naopak podléhají módě atd.

Psychologie umění v tomto hledání nemůže v žádném případě nahrazovat uvědomělou analýzu toho, co je umění, krása, jaké jsou funkce estetická v životě a ve společnosti, ale může a musí zkoumat, jak ve vědomí subjektu vzniká odraz estetická obsaženého v uměleckých dílech i ve skutečnosti a jak se osvojování estetická podílí na formování celé osobnosti.

Estetická výchova se na druhé straně zase nemůže spokojit jen s touto uměnovědnou analýzou, která často deklarativně prohlašuje určitá díla za vhodná pro estetickou výchovu, aniž by znala jejich skutečný účín.

Úloha psychologie umění je tedy nezastupitelná a je třeba sebekriticky konstatovat, že moderní marxistická psychologie umění vykonala teprve první přípravné práce k její konkretizaci. Na aktuální úlohu psychologie v řešení otázek estetické výchovy poukázal už v šedesátých letech člen korespondent V. Chmelař (1961), když vytýčil před psychologii umění pět problémů významných pro pedagogiku, z nichž čtyři se buď zcela nebo z velké části týkají právě estetického vnímání. Jde o tyto úkoly:

1. jak se vyvíjí estetické vnímání našich dětí a mládeže, abychom mohli podle zjištěných fakt posoudit, co je kterému věku přiměřené,
2. jak se formují estetické názory u dětí a mládeže,
3. jak probíhá estetická tvůrčí činnost u dětí a mládeže,
4. jaký je účín krásy v umění, přírodě a společenském životě na děti a mládež,
5. jaký je správný poměr mezi poučováním o umění a krásnu v umění,

přírodě a společenském životě a skutečným vnímáním prožívaného krásna a tvořením krásna.

Je překvapující, že většina z těchto problémů – přestože jsou formulovány zcela jasně a jednoznačně – nebyla až dosud řešena.

Tím, že se více zkoumaly podmínky dětské tvořivosti a její vývoj, je dána daleko větší propracovanost metodologie zjišťování uměleckého tvůrčího nadání ve srovnání se stavem metodologie zjišťování úrovně estetického vnímání. Velmi kriticky se rýsuje obraz tohoto stavu ve slovech dalšího významného sovětského badatele v oblasti výchovy uměním B. S. Mejlachy (1971): „I když se vnímáním umění zabývali vědci už od pradávna, není v této oblasti propracována ani metodologie, ani metodika studia. Studium uměleckého vnímání patří k neaktuálnějším, a současně i nejsložitějším vědeckým problémům. Umělecké vnímání, to není pouze vytvoření určitého vztahu k autorovi (jak bylo chápáno dříve), ale je to současně nalezení něčeho nového, poznání sama sebe, je to i prožitek i sebevýchova. Umělecké vnímání je nutno učinit samostatným předmětem výzkumu. Program výzkumu musí v sobě zahrnovat vypracování metodologie, studium podstaty vnímání, jeho zákonů, objasnění vývoje čtenáře, diváka, posluchače i poznání různých období společenského vývoje v souvislosti s historickými procesy rozvoje umění.“

Nacházíme se v situaci, kdy jsme s to definovat aktuální problémy, zdůvodnit jejich naléhavost a význam pro pedagogiku a uměnovědu, ale zároveň v situaci, kdy nám chybí zkušenosti a metody, kdy nemáme takřka na co navazovat, co rozvíjet a prohlubovat. Na druhé straně je však tato situace přitažlivá neprozkoumaností terénu a tím, že každé i sebemenší poznání alespoň částečně pokryje některý úsek z oblasti neznámého. Nepracovanost oblasti, na kterou vstupujeme, bude také ospravedlněním převážně heuristického, explorativního a kvalitativního přístupu, což jsou metodologicky nezbytné meze volby dané problematiky.

Považujeme ještě za nutné předejít v těchto úvodních slovech možným kompetenčním sporům s uměnovědci a odborníky v estetické výchově.

Psycholog, který si vytýčí úkol získávat nové poznatky z kterékoliv oblasti psychologie umění, musí počítat s tím, že uměnověda bude jeho úsilí zpochybňovat námitkou zdůrazňující, že umělecké dílo je svébytný útvar, u něhož je třeba zkoumat historii vzniku, strukturu, funkce a estetické zařazení, přičemž nic z toho není doménou psychologie. Stejně tak se ozvou umělci pedagogové, kteří zase mohou poukazovat na to, že umělecké dílo je výchovný prostředek a činitel výchovy uměním i výsledek rozvíjení uměleckých schopností a dovedností.

Uměnovědci mají jistě pravdu, když zdůrazňují specifiku uměleckého díla jako objektu kultury, jistě však připustí, že umělecké dílo plní své společenské a osobnost formující funkce jen tehdy, když je vnímáno, když působí na jednotlivce. A zkoumat, která díla působí, jak působí a na které stránky psychiky jednotlivce působí, už je zcela v kompetenci psychologie.

Pedagogové také správně zdůrazňují význam estetické výchovy, ale jistě budou souhlasit s tím, že je třeba exaktně poznat mechanismy vytvá-

ření estetické zkušenosti ve vědomí jedince i podmínky, za nichž je esteticko výchovné působení optimálně účinné.

Nejde o stavění přehrad, ale o spolupráci a dělbu práce všech disciplin, které mají co činit s uměním a jeho vlivem na formování a rozvoj osobnosti.

V této studii přejímáme pojmový aparát příbuzných disciplín jako vypracovaný a hotový a používáme ho k analýze našeho ústředního problému, kterým je vysledování změn v preferenci a odmítání vybraných děl výtvarného malířského umění, a k nalezení zákonitostí, jimiž se tyto změny řídí.

V následujících obecnějších kapitolách se budeme postupně zabývat kritickým přehledem poznatků o estetickém vnímání a jeho vývoji, metodologickými problémy výzkumů estetického vnímání malířských výtvarných děl a připravíme si tak předpoklady k realizaci terénního výzkumu preferenčních reakcí náhodně vybraných vzorků dětí a mládeže na vybraný vzorek malířských výtvarných děl, o jehož provedení a výsledcích bude pojednávat druhá část práce.

