

### 3. OTÁZKY VÝVOJE ESTETICKÉHO VNÍMÁNÍ

#### 3.1. VÝVOJ ESTETICKÉHO VNÍMÁNÍ

Jak již bylo řečeno, vývoj estetického vnímání nelze pochopit bez současného proniknutí do vývoje výtvarného projevu dětí. Rozvíjení výtvarných činností urychluje vývoj obrazotvornosti, tvořivé fantazie, vývoj estetického vnímání, poznávání a prožívání.

Rozvoji výtvarných schopností školní mládeže od jejich vstupu na ZŠ věnovala velkou pozornost G. V. Labunská (1948). Rozlišuje schopnosti tvořivé od schopností kreslířských, zobrazovacích. Závise-li kreslířské schopnosti na ovládnutí určitých pravidel a zobrazovacích postupů, tvořivé schopnosti podmiňují výrazovost kresby či malby, jejichž základem je „emocionálně estetický vztah k tomu, co dítě kreslí“. Tedy vztah, který určuje aktivitu vnímání a představitosti v kresebném procesu a který dítěti pomáhá hledat a nalézat přiměřené prostředky vyjádření. Požadavkem rozvoje citově živého estetického vztahu dítěte k tomu, co zobrazuje, a požadavkem současného rozvoje dětské fantazie zajišťovala G. V. Labunská ve výtvarné výchově jak kvalitu obrazové výrazovosti, tak i rozvoj tvořivých schopností dětí a estetický vztah k objektivní realitě. To znamená, že rozvíjet výtvarnou tvořivost žáků současně mj. znamená i rozvíjet smysl pro prostor a jeho estetickou organizaci při aktivním utváření životního a později pracovního prostředí a celého životního stylu.

Zvýšenou pozornost je třeba věnovat věkovému období 5–10 let, které se někdy označuje jako tzv. zlatý věk dětské kresby. Jedná se o období zvýšené citlivosti na transformace objektivní reality do subjektivního kresebného projevu. Jinak řečeno, kvalitativní úroveň rozvíjejícího se estetického vztahu k realitě se utváří nejen působením estetické výchovy, ale i vlastní aktivní fantazijní a tvůrčí činností dětí. Využíváme při tom dětské zvědavosti, pozorovacích schopností, tendence k napodobování apod.

Úvahy starších badatelů (W. Stern, 1928; E. Meumann, 1916) jsou závislé na přijímání předpokladu formalistické nebo obsahové estetiky o tom, co je krása. Aristoteles ovlivnil evropské estetické myšlení svým výrokiem, že „Kráse totiž svědčí jako nejdůležitější znaky úměrnost, souměrnost a vymezenost...“, což je stanovisko formalistické estetiky, takže ontoge-

netičtí psychologové, kteří toto stanovisko přijali, popírají u dítěte schopnost smyslu pro krásu až do dospívání. Jak konstatuje V. Příhoda (1966) v souladu s W. Sternem: „Dítě lpí na obsahu, aniž si všímá s pochopením formy jakéhokoliv díla“ a cituje W. Sterna, který zobecňuje empirii estetických pedagogů v tvrzení, že „oddání estetické libosti se dítěti podaří jen zřídka a přechodně; většinou se chce zmocnit toho, co se mu líbí“. E. Meumann (v c. d.) jde ještě dále, když tvrdí, že „Obraz není vůbec jako obraz, jako umělecké dílo nazírán až do dvanácti let“.

Ani výzkumy záliby dětí pro lepopela, zvláště s obrázky zvířat, nepotvrzují, že by dítě vnímalo obrazy esteticky. Je zde však uspokojen intelektuální zájem. Obrázek znázorňuje předmět a nic víc. Není zamýšlen autorem jako obraz, ani není dítětem nazírán jako umělecké dílo.

E. Meumann (1912) rozlišil čtyři stupně estetického vnímání obrazů:

1. Substanční stadium (asi do 8 let), kdy dítě vnímá jen jednotlivosti obrazu a nechápe souvislosti celku,
2. akční stadium (přelom 8. a 9. roku), kdy děti již chápou souvislost celku,
3. relační stadium (9.–10. rok), kdy si již děti uvědomují vztahy časové, prostorové a příčinné,
4. stadium kvalit (po 11. roce), v němž nastává porozumění i pro náladu a hodnotu obrazu.

Vytríbený souhrn starších výzkumů úrovně estetického vnímání v pubescenci podal V. Příhoda (1963). Uvádí, že až asi do 8 let dítě vidí obraz jako globální celek, v němž si vybírá podle svého zájmu nahodilé podrobnosti. Vlastnímu tématu obrazu nerozumí. Teprve asi od 9 let je schopno analytičtějšího vnímání, které svým syntetickým dovršením umožňuje obsahově obraz pochopit. Závažný je postřeh Příhodův, že dítě může mít silný estetický zážitek, aniž obrazu rozumí, jak bylo zjištěno pozorováním reakcí dětí i dospělých bez estetického vzdělání na Picassovy obrazy nebo díla minulosti. Překážkou pochopení obrazu je neznalost zákonů perspektivy a zřejmě i nedostatek znalosti výtvarné řeči. Dítě dává přednost obrazům, které jsou „jako živé“, tzn. naturalistickým obrazům — a jak říká Příhoda — i pouťovým obrázkům.

S příchodem pubescence se probouzí zájem o estetické hodnocení skutečnosti, dospívající je podle Příhody s to postihnout např. náladu krajiny, tváře portrétu, obrazy citově prožívá — zejména jde-li kromě portrétů a dynamických krajin o žánrové výjevy a historické malby.

Příhoda tvrdí, že i jeho pozorování potvrzují zkušenost starších badatelů, že nejdříve od 10 let věku lze vnímání krásy charakterizovat jako estetické.

Ve své studii o problematice předškolní výchovy klade V. Příhoda (1966) velmi závažnou otázku, kterou lze rozšířit i na další vývojová období — totiž: „Mělo by být umění pro děti na téže úrovni, na jaké se ony samy vyjadřují? Nebyly by nejhodnější obrázky pro děti takové, které by se nejvíce blížily jejich dětskému schematickému znázorňování...?“ A odpovídá: „Domníváme se, že takové „snížení se k dítěti“ by dítě ne-

zaujalo, nevedlo by je k prožití obrazu, a proto by nemělo výchovné hodnoty.“ Tento Příhodův hypotetický argument můžeme ještě doplnit argumentem, který pro stimulaci duševního vývoje vůbec formuloval L. S. Vygotskij (1935) svým rozlišením pásma aktuálního a potenciálního vývoje: Stimulace je jen tehdy rozvíjející, když předstihuje již dosažené. V tomto smyslu tedy i obrazy musí být složitější a náročnější než je aktuální úroveň estetických prožitků a reakcí dítěte. Ovšem o kolik a jak kvalitativně, to je třeba řešit konkrétními výzkumy, k nimž přispívá i naše zkoumání vývoje estetických preferencí.

Rada autorů klade důraz již na období předškolního věku, především na poslední rok mateřské školy, kde estetická výchova má nezastupitelnou úlohu v rozvoji osobnosti jako celku.

Důležitost předškolního věku jakožto východiskové základny pro rozvoj estetického vnímání zdůrazňoval např. V. I. Kirejenko (1959), N. M. Zubareva (1969), která na základě experimentů společně se svými spolupracovníky rozlišuje tři stupně estetického vývoje dětí předškolního věku. Na nejnižším stupni estetického vývoje se dítě emocionálně těší ze zobrazení známých předmětů, které poznalo na obraze, ale ještě je mu nedostupný obraz jako celek. Na tomto stupni estetického vývoje jsou zhruba tříleté děti. Jestliže se jim po estetické stránce nebudeme věnovat, zůstanou na uvedeném stupni do sedmi i více let.

Na druhém stupni estetického vývoje si dítě začíná uvědomovat elementární estetické kvality ve výtvarném díle, které činí příslušný obraz pro ně zajímavý. Značná část dětí již ve věku pěti let je schopna pocíťovat elementární estetický zážitek a hodnotí v obraze jak krásu, tak i dílčí kvality, jako je barva a barevné propojení zobrazovaných předmětů a jevů objektivní reality.

Na třetím stupni vývoje estetického vnímání získávají děti předškolního věku schopnost vnímat více, než vnější příznaky zobrazeného jevu. Na tomto stupni je dítě schopné vystihnout některé vnitřní charakteristiky uměleckého obrazu. Toto neúplné postižení estetických kvalit uměleckého díla ale umožňuje dítěti esteticky prožívat již část umělcova smyslu zakódovaného do obrazu. Na tomto stupni jsou děti, které procházejí estetickou výchovou zaměřenou na rozvíjení estetického vnímání a prožívání.

Dalšími autory, zabývajícími se problematikou psychologických zvláštěností předškolních dětí, jsou A. V. Zaporožec, D. B. Eřkonin a kol. (1964). I když se zabývají spíše obecnou problematikou percepce, jejich studie věnované prostorovým vztahům jsou využívány i pro interpretaci otázek souvisejících s problematikou estetického vnímání předškolních dětí.

N. N. Volkov (1971) ve své práci „Vnímání obrazu“ poukazuje na to, že v estetické výchově dětí lze často pozorovat velmi rozšířený jev – že děti vnímají jen námět a nejsou s to proniknout záměr, úmysl umělce a ani u nich nevzniká estetický cit k dílu. Volkov to objasňuje následovně: Je-li v obraze barevnost, pak rukopis autora, detail nepůsobí a je vnímán jen námět. Je-li v obrazárně hodně obrazů, pak se vnímatelé zaměřují jen na náměty. Při vnímání obrazů je nutné prodlení, posečkání, mezi vnímá-

ním jednotlivých obrazů musí být časové pauzy. Tento spíše pedagogický aspekt má své psychologické zdůvodnění v tom, že i vnímání uměleckého díla je dovednost, jejíž osvojení vyžaduje čas a jejíž realizace též trvá určitou dobu. V tomto smyslu je závažná studie Rakitiny (1973), která pojednává o „umění vidět“, jejíž rozvíjení je nezbytné pro kultivované estetické vnímání.

Obdobím školního věku z hlediska vývoje estetického vnímání, poznávání a estetických emocí se zabývá např. T. V. Šurtakova (1972). Autorka mimo jiné uvádí, že u žáků sedmých tříd oproti předešlým třídám při percipování uměleckého díla pocit spoluúčasti přechází v pocit spoluprožívání. Dále se u těchto žáků objevuje více asociací, hlubší prožitek, v krajinách hledají i sociální význam a obecně vnímají hlouběji námět, téma a ideu obrazu. Dále barevnost již spojují s obsahem díla a náladou umělce apod.

Podrobný přehled různých dílčích studií vývoje estetického vnímání podává T. V. Šurtaková v jiné své studii (1975), kde zdůrazňuje, že estetické vnímání je vždy individuální. Závisí na následujících faktorech:

1. na celkové úrovni vývoje,
2. na estetické úrovni vývoje,
3. na životních zkušenostech,
4. na věku,
5. na tvůrčí praxi v oblasti zobrazovacího umění,
6. na rozdílech ve speciálních typech v. n. č. člověka,
7. částečně i na rozdílech v obecných typech v. n. č., tj. na temperamentu.

Autorka zde zahrnuje nejen přímý fyzický věkový faktor, ale i funkční věk (vývojovou zralost) v oblasti celkové, zkušenostní a estetické. Její přehled obsahuje i další faktory ovlivňující estetické vnímání.

Na výše citované konferenci (1975) o reformě estetické výchovy v SSSR referoval o metodologii estetického vnímání z hlediska věkových zvláštností B. P. Jusov. Estetické vnímání má složitou motivaci, v níž hrají důležitou úlohu i kvality poznávací a etické, což se týká i čistě estetických emocí. Proces estetického vnímání obsahuje tři faktory: erudici, vnímavost pro prvky formy a obsahu a schopnost vcítění a vyjádření vlastního úsudku. Role komponent se mění podle věku. U menších dětí dominuje prožitek, u starších se projevuje vliv erudice a zkušenost z poznávací činnosti. Komponenty vnímání zpravidla zachovávají určitou časovou posloupnost a představují zároveň tři úrovně nebo vrstvy vnímání. Proces vnímání může začít od kterékoliv vrstvy a postupuje cyklicky ve všech třech vrstvách. Schéma tu slouží jen k metodické orientaci a k pedagogické strategii.

Pro osvojování soudobého umění hraje důležitou roli přímé vnímání, které soudobá terminologie globálně označuje pojmem „vizuální myšlení“. Metodologii vizuálního myšlení rozpracoval v Anglii R. Greger, v USA zejména R. Arnheim. V SSSR je v tomto smyslu zaměřena práce V. P. Zinčenka.

Laboratorním výzkumem na zjednodušených estetických podnětech

studovala estetické vnímání a jeho vývoj A. Flerinová (1976). Estetické hodnocení se podle ní začíná objevovat až kolem 10 let, což koresponduje se staršími názory. Autorka ukazuje řadu vývojových změn v percepci perspektivy, kompozice, námětu atd.

Období puberty je ve znamení překrytí kresebné aktivity žáků jinými aktivitami. Přesto řada autorů navrhuje adekvátní postupy estetické výchovy i pro tento věkový stupeň. Např. Chobola (1974) poukazuje na to, že je třeba využít té skutečnosti, že u pubescentů se poznávání stává obsažnějším a dostává výběrový charakter. Dále je třeba využít tendenci po aktivitě žáků tak, že budeme soustavně stupňovat podíl samostatné práce žáků apod. i v oblasti zobrazovacích činností tak, aby po uplynutí puberty bylo možno rozvíjet estetickou výchovu na kvalitativně vyšší základně. Z metodického hlediska by v tomto případě bylo žádoucí, aby pubescenti prošli estetickou výchovou zaměřenou např. na analýzu poselství realistického portrétu (který odmítá formalismus, naturalismus i fotografickou popisnost), poté na analýzu psychologického portrétu, který navazuje na předešlý, ale zpodobňuje určitý psychický stav portrétované osoby, kde i jednoduchá kompozice může vést k hlubokému estetickému zážitku, až po stylizovaný portrét, kde stylizace přináší určité zjednodušení, v němž vyniknou typické tvary zbavené náhodnosti a nadbytečné podrobnosti. Obdobně lze postupovat i při analýze jiných žánrů.

V období adolescence má estetickovýchovné působení na mládež za cíl dále prohlubovat poznatky o kultuře socialistické společnosti, rozvíjet tvořivé schopnosti, vkus a v nejširším slova smyslu emocionální a kognitivní charakteristiky dynamické struktury osobnosti v kontextu estetického vztahu k objektivní realitě.

L. P. Pečko (1981) zjistil, že estetické vědomí žáků pátých až desátých tříd prochází třemi stadii:

1. Ve skupině 11–12letých jsou sice estetické vnímání a cit probuzeny, ale děti nedovedou dát adekvátní slovní vyjádření svým estetickým prožitkům. Typické jsou výroky typu: „Velmi si pamatuji na ten západ slunce, moc se mi líbil“, „Les byl velmi pěkný“ apod.

2. Ve skupině 13–14letých estetické vnímání, cit a prožívání vystupují ve více zobecněných formách, ale dominuje subjektivní dojem, prožitek se promítá do celého já i s jeho estetickou aktivitou.

3. Ve skupině 15–16letých se již vyskytovaly motivované a zdůvodněné estetické soudy.

Ve srovnání s Meumannovou analýzou se uvedený rozbor stadií estetického vědomí jeví jako konkrétnější. Meumann analyzoval vnímání obrazů nejen uměleckých, Pečko zase do svého vývojového schématu zařazuje i zobecnění poznatků o vývoji percepcie hudby.

Vývoj výtvarného zrání zahrnuje nejen změny, ale též invarianty, to, co během vývoje zůstává stabilní.

Nejnámější jsou zejména tyto stabilní stránky vývoje:

- situační konformita s estetickými soudy druhých,
- empirickou estetikou objevená stabilní závislost estetických preferencí

na tzv. kolativních proměnných (novost, složitost, dvojznačnost, neurčitost podnětů); tato závislost má podobu tzv. U–křivky.

Někdy se mění jevy, ale za nimi zůstává stabilní tvar jádra — ve fyzikálním světě je to např. vír; v kulturním světě je tato stabilita za jevovou změnou vyjadřována pojmem typ, osobní styl. Zdá se, že ve vztahu k umění se rozlišují typy vnímatelů upřednostňujících realistické proti abstraktnímu umění, jeden žánr proti druhému atd.

### 3.2. SOUHRN

Ve stručnosti jsme v rámci výkladů o vývoji estetického vnímání uvedli, k čemu směřuje estetická výchova a s jakými úskalími musíme počítat při vývoji estetického vnímání. Ovšem na druhé straně je třeba uvést i to, jaké následky může mít podcenění estetické výchovy či sebevýchovy.

V dnešní rozvinuté vědeckotechnické etapě společenského vývoje se člověk ocitá ve sféře každodenního a bezprostředního působení standardizovaných předmětů denní spotřeby, pro jejichž funkci je charakteristický vysoký stupeň automatizace, který u některých jedinců může vést i k „automatizaci“ vztahů k těmto předmětům. Člověk je schopen s nimi manipulovat, aniž by znal principy, podle kterých byly sestrojeny, nepřemýšlí o jejich vnější funkčnosti (barvě, tvaru apod.). Tento stereotypní vztah k bezprostředně působící realitě se může odrazit i ve vztahu k nadstavbě, v našem případě k uměleckým dílům. Tento vztah můžeme označit jako konzumní. Konzumní zaměřenost, konzumní vztah odvrací člověka od vnímání a prožívání krásy, a tak ani v procesu sebevýchovy nejsou dány předpoklady pro rozvoj estetického vnímání, poznávání a estetických emocí. Člověk v tomto případě ustrne na některém z nižších vývojových stupňů estetického vztahu k realitě.

Jinak řečeno, na jedné straně v některých případech nedostatečná estetická výchova, která má za následek nepřipravenost člověka k opravdovému emocionálně kognitivnímu osvojování skutečných estetických informací v průběhu sebevýchovy, a na druhé straně určité množství pseudo-uměleckých, kýčovitých výrobků, působících z obchodní sítě, uzavírají kruh ve kterém se člověk utvrzuje v konzumním způsobu života. Jeho akceptování subjektivně pojímaných „uměleckých“ děl představuje zaměření na náhražky, které nekladou na odhalení vnějších a vnitřních kauzálních vztahů, ale jsou povrchně líbivé. Vztah k těmto předmětům zůstává v rovině emocionální nikoliv ve smyslu estetické emoce, ale na úrovni sentimentality. Sentimentalitou jako rysem osobnosti se psychologie zabývá jen okrajově. Předpokládáme, že sentimentalita saturuje kýč a představuje deformovaný citový náboj, který se zrodil jako výsledek ambivalence mezi samolibostí, čili abnormálním nadhodnocováním vlastností subjektu, které v konfrontaci s objektivní realitou neobstojí, a sebe-

lítostí, která je tímto mechanismem posilována. Sebelítost je důsledek přesvědčení o sobě jako nedoceněném vzoru, kdy vše, co se nedaří, je zapříčiněno něčím mimo subjekt. Sentimentalita deformuje hodnotový systém jak ve vztahu k sobě samému, tak i ve vztahu k objektivní realitě a vytváří východiskovou základnu pro nepochopení skutečných uměleckých hodnot.

