

Jůva, Vladimír

Princip názornosti v estetické výchově

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1967, vol. 16, iss. 12, pp. [21]-35

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112775>

Access Date: 28. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

VLADIMÍR JÚVA

PRINCIP NÁZORNOSTI V ESTETICKÉ VÝCHOVĚ

Přestavba školství staví před pedagogickou teorií nejen problémy týkající se obsahu výchovně vzdělávací práce, ale i požadavek provést hlubší analýzu základních principů a metod výchovy a vzdělání, jejichž uplatnění v každodenní pedagogické praxi je nutnou podmínkou její úspěšnosti, rychlosti, snadnosti a radostnosti. Mezi těmito principy zaujímá významné místo názornost výchovně vzdělávací práce, požadavek zdánlivě samozřejmý, jehož uskutečňování v praxi je však často velmi sporadické a nedostatečné. Výzkum, konaný autorem v estetickovýchovných předmětech na mateřské škole a školách I. a II. cyklu, ukázal základní nedostatky v samém chápání podstaty názornosti, mnohostrannosti jejích forem, její spojitosti s ostatními pedagogickými principy i jejího uplatnění v jednotlivých etapách výchovně vzdělávacího procesu, nedostatky, které jsou vlastními kořeny častého nedocení a malého tvůrčího využití tohoto principu v praxi. Úkolem tohoto článku je přispět k teorii názornosti v estetickovýchovné práci, ukázat specifičnost tohoto principu v estetické výchově a analyzovat některé formy uplatnění názornosti v jednotlivých etapách estetickovýchovného procesu při poznávání uměleckých děl a při rozvoji umělecké tvořivosti.

K PODSTATĚ NÁZORNOSTI

Princip názornosti patří mezi klasické pedagogické problémy. S jeho řešením se setkáváme u všech čelných novodobých pedagogických myslitelů¹ jako se zákonitým důsledkem požadavku přirozenosti ve výchovné práci a snahy o hlubší gnoseologickou a psychologickou analýzu výchovně vzdělávacího procesu. Princip názornosti byl postupně zařazen mezi přední didaktické principy a byl zdůrazněn jeho význam pro všechna věková údobí. Novodobá pedagogika rozpracovala také základní formy názornosti. Jestliže někteří autoři chápali názornost pouze z dílčího hlediska a jednostranně vyzvedali např. pouze nazírání skutečných předmětů a jevů v přirozeném prostředí (Rousseau) nebo optické vnímání názorných pomůcek (Pestalozziho škola, Ušinskij), názornost výkladu (Herbart) nebo životní a pracovní empirii (Dewey), pak je vhodné zdůraznit, že v dílech klasiků české pedagogiky byla názornost pojímána synteticky v složitě mnohohodnotnosti jejích forem. Komenský² i Lindner³ spojují názor skutečných předmětů s využitím nejrozmanitějších názorných pomůcek, optickou

a akustickou názornost s motorickou, nazírání konkrétních předmětů a jevů se schematickým a grafickým názorem jako prostředkem k postižení podstaty reality, a přímý názor s nepřímým, opřeným o zkušenosti a reprodukční fantazii žáků. Klasická pedagogika řešila již i vztah principu názornosti k jiným principům a správně vystihla těsnou spojitost názornosti s uvědomělostí a aktivností. Ve vztahu k principu systematickosti pouze některé pedagogické směry, vycházející z jednostranného chápání Rousseauova díla, přecenily názor skutečných předmětů a jevů v přirozeném prostředí a obětovaly názornosti systém výchovně vzdělávací práce.

Socialistická pedagogická teorie vychází při řešení názornosti z marxistické gnoseologie, z psychofyziologie a psychologie. Z Leninovy gnoseologické teorie odrazů má pro otázku názornosti prvořadý význam docenění smyslového poznání v poznávacím procesu, analýza dialektiky bezprostředního a zprostředkovaného poznání, rozbor praxe jako východiska, vyústění i kritéria pravdivosti poznání i kritika jednostrannosti starších gnoseologických koncepcí, o které se opíraly dřívější pedagogické teorie názornosti. Psychofyziologické učení Ivana Petroviče Pavlova a jeho žáků poskytuje teorii názornosti cenná východiska svou analýzou reflexního oblouku a funkce analyzátorů, rozbořem vztahu signálních soustav a klasifikací základních mechanismů tvorby podmíněných reflexů. Psychologie pak dává předpoklady k řešení problematiky názornosti především analýzou vnímání, pozorování a představ.

Na základě poznatků těchto oborů, na základě zhodnocení vývoje pojetí názornosti v klasické evropské pedagogice a na základě řešení problematiky názornosti v současné pedagogické literatuře⁴ lze shrnout některé nejobecnější závěry: Princip názornosti je jeden ze základních pedagogických principů, ze kterého vyplývají dílčí pravidla a metody výchovně vzdělávací práce ve všech složkách výchovy. Definujeme ho jako pedagogický požadavek vycházet v jednotlivých fázích výchovně vzdělávacího procesu při utváření a upevňování vědomostí, dovedností a návyků ze smyslového nazírání předmětů a jevů skutečnosti a jejich obrazů (tj. přímý názor) i z dosavadních žakových představ a zkušeností (tj. nepřímý názor) a současně systematicky rozvíjet vnímání, pozorování a fantazii žáků (jako předpoklad pro účinné uplatnění názornosti). V podstatě principu názornosti tkví těsná souvislost s jinými principy, především s principem uvědomělosti, aktivnosti, jednoty teorie a praxe, jednoty konkrétního a abstraktního, trvalosti a emocionálnosti.

Princip názornosti se uplatňuje ve všech etapách výchovně vzdělávacího procesu: nejen na počátku, ale i v jeho průběhu jako prostředek usnadňující abstrakci a zobecnění a v závěrečné etapě při praktickém použití vědomostí a dovedností. Názornost se projevuje v rozmanitých formách, z nichž jedny jsou zaměřeny především k vytváření konkrétních představ předmětů a jevů skutečnosti (např. nazírání předmětů a jevů v přirozených nebo pedagogických podmínkách, nazírání modelů, fotografií, obrazů nebo filmu), jiné spíše k zobecňování a odkrývání podstaty, zákonitostí a systému (nazírání schematických a symbolických zobrazení).

NĚKTERÉ MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ NÁZORNOSTI
V ESTETICKOVÝCHOVNÉM PROCESU

Estetická výchova rozvíjí mládež v oblasti umění i krásy mimo umění, jak se projevuje v celém životním prostředí, v přírodě i v tvůrčí práci. Obecný cíl estetické výchovy, výchova komplexního estetického postoje jedince ke skutečnosti, se uskutečňuje při plnění četných dílčích úkolů: rozvíjet adekvátní vnímání, chápání, citové prožívání a hodnocení umění a estetické stránky reality, seznámit s předními uměleckými díly národní i světové kultury i s historickým vývojem umění, přiblížit krásu přírody, prostředí, života a práce, pěstovat tvůrčí umělecké schopnosti a v neposlední řadě estetizovat osobnost žáků.⁵ Při uskutečňování těchto dílčích, vzájemně těsně spjatých a podmíněných úkolů vystupuje názornost v některé ze svých forem jako významný prostředek, který prohlubuje, urychluje a zintenzivňuje estetickovýchovný proces, zajišťuje jeho emocionalitu a podmiňuje estetickou aktivitu i trvalost estetických zkušeností mládeže.

Východiskem esteticko výchovného procesu je přímé nazírání uměleckých děl a estetické stránky reality. Toto přímé nazírání se uskutečňuje jednak v přirozených podmínkách (v divadle, v kině, na koncertě, v galerii, při exkurzi, na vycházce), jednak ve školních podmínkách s využitím rozmanitých, současnou technikou umožněných reprodukčních možností. Chápání exponovaného uměleckého díla je podmíněno především dosavadními zkušenostmi mládeže, které jsou v podstatě dvojí povahy: jednak životní a historické zkušenosti, jednak zkušenosti umělecké (v daném uměleckém oboru i v oborech příbuzných). Při tvorbě dostatečné zásoby konkrétních zkušeností, nutných ke správnému chápání poznávaného uměleckého díla, připadá názornosti v estetické výchově velmi důležitá úloha. Názorné poznávání jeví ze současného života, mezilidských vztahů i jeví ze světa přírody, jakož i nazírání uměleckých děl téhož i jiných druhů umění, která umožňují hlouběji postihnout ideje i formu díla, se kterým chceme mládež seznámit, je jedna z nejdůležitějších podmínek úspěchu estetickovýchovné práce.

Estetická výchova, zaměřená především k rozvoji estetického poznávání a estetické aktivity, se neobejde ani bez určité míry vědomostí, které si žáci musí osvojit, mají-li správně vnímat, citově prožívat, chápat a hodnotit umění i estetickou stránku mimoumělecké reality. Běží především o základní vědomosti z obecné estetiky a z teorie a historie jednotlivých umění (vědomosti o uměleckých vyjadřovacích a kompozičních prostředcích, o uměleckých žánrech a formách, o umělcích a uměleckých slozích i o způsobech umělecké tvorby a interpretace). Osvojení těchto základních vědomostí není ústředním cílem estetickovýchovné práce, je však jednou z podmínek správného přístupu k umění i mimoumělecké estetické oblasti. Při utváření těchto vědomostí lze v plné míře právě v oblasti estetické výchovy (pro smyslově názornou povahu uměleckého materiálu) využít názoru, a to nejen jako prostředku umožňujícího tvorbu dostatečně jasných, zřetelných a diferencovaných představ, ale i jako prostředku jejich zobecňování a vytváření nutného estetického pojmového minima ve vědomí žáků.

Významnou úlohu hrají v estetickovýchovném procesu reprodukční

a tvůrčí dovednosti a návyky, které umožňují žáku zmocňovat se umění vlastní uměleckou činností a vytvářet krásu umělecké i mimoumělecké povahy. Před pedagogem stojí v podstatě dvojitý úkol: jednak dát mládeži základní technické dovednosti a návyky, které jsou předpokladem samostatného estetického projevu, jednak rozvinout její vlastní tvořivé schopnosti. Žáky je třeba přiměřenou formou naučit technice řeči, zpěvu, tance i technice kreslení, malování a modelování. Při vytváření a rozvíjení těchto dovedností technické povahy se v široké míře uplatňuje názornost v nejrozmanitější formě jako stimulátor a korektiv žákovy činnosti. Jiná je úloha názoru při rozvíjení žákovy samostatné tvořivosti. Přímá ukázka nebo vzor mohou působit záporně jako činitelé, kteří sugestivně ovlivní tematiku, obsah, formu i prostředky uměleckého vyjádření a mohou vést k pouhé nápodobě. I zde ovšem hraje názornost, citlivě pedagogem použítá, svou aktivní úlohu především jako inspirační zdroj.

Při vytváření dovedností technické povahy se pak neobejdeme ani bez některých nutných vědomostí, např. o činnosti některých orgánů (fonačního orgánu při mluvě a při zpěvu, svalového aparátu při tanci i při výtvarné činnosti), o fyzikální nebo chemické podstatě a zákonitostech podmiňujících umělecké tvoření (o podstatě tónů a jejich vztazích, o způsobech notového záznamu, o druzích barev, o perspektivních vztazích, o zákonitostech světelných) i o uměleckých vyjadřovacích prostředcích. Mnohé tyto vědomosti, nutné při osvojování a rozvíjení technických i tvůrčích dovedností a návyků, těsně souvisí s vědomostmi, které žáci získávají při poznávání uměleckých děl a jejich tvůrců. I o nich platí, že v nich nelze sice spatřovat centrum estetickovýchovné práce, avšak bez nich nelze uvědoměle rozvíjet nutné estetické dovednosti a návyky. Při jejich tvorbě pak hraje názornost nejdůležitější úlohu.

Závěrem lze tedy říci, že se názornost může uplatnit v podstatě v každé etapě estetickovýchovného procesu. V dalším rozboru budeme věnovat pozornost: 1. názornosti při poznávání uměleckých děl v širokém slova smyslu (tj. při motivaci, expozici uměleckého díla a přiblížení jeho obsahu, při poznávání autora, formálně technických znaků díla a zobecňování estetických zkušeností); 2. názornosti při rozvíjení uměleckých dovedností a návyků. Tyto momenty uplatnění názornosti v estetickovýchovném procesu považujeme za nejvýznamnější a současně v praxi velmi často značně opomíjené.

ANALÝZA NĚKTERÝCH PROBLÉMŮ NÁZORNOSTI V UMĚLECKÉ VÝCHOVĚ

Princip názornosti v estetické výchově vcelku nebyl dosud systematicky jako problém zpracován. V dosavadní literatuře se setkáváme jednak s dílčím rámcovým řešením některých otázek názornosti v estetické výchově, jednak s řešením názornosti v jednotlivých estetickovýchovných disciplínách (především ve výtvarné, hudební a literární výchově).

Otakar Hostinský zdůraznil, že v estetické výchově jde především o „předvádění jednotlivých vynikajících děl“, která má žák nazírat a sou-

časně prožívat. „Neběží o teoretický výklad a o úkol pro rozum a paměť, nýbrž o způsob vnímání a zažívání jistých dojmů a citovou účast v nich.“⁶ Důraz na přímé vnímání a bezprostřední prožívání uměleckých děl v estetické výchově se táhne jako červená nit celou historií estetické výchovy v české pedagogice 20. století. Proti teoretizování a za přímé nazírání v estetické výchově se jednotně vyslovuje anketa o umělecké výchově z roku 1902.⁷ Josef Patočka klade zvláštní důraz na zajištění dostatečného počtu názorných pomůcek pro estetickou výchovu (především v oblasti výtvarné ve formě různých druhů reprodukcí, ilustrací, modelů a přírodnin).⁸ Obdobně Jiří Václav Klíma vyzvedá smyslově názorný a emocionální charakter estetickovýchovného procesu.⁹

Důraz na názornost v estetickovýchovné práci — která ovšem nestojí v protikladu s požadavkem racionální analýzy a zobecnění, ale tvoří s ním harmonickou jednotu — je charakteristický pro pojetí estetické výchovy v socialistickém pedagogickém systému. Zdeněk Nejedlý podtrhuje v estetické výchově především přímý estetický prožitek žáka, podmíněný bezprostředním stykem a uměleckým dílem.¹⁰ Z důrazu na přímé nazírání uměleckých děl vyvozuje Otokar Chlup prvořadý význam návštěv uměleckých podniků, exkurzí do sbírek a na výstavy a zvláště vyzvedá význam přímého nazírání životních jevů jako základu pro pochopení uměleckých děl.¹¹

Vlastimil Uher dospívá k závěru, že přímý styk s uměleckým dílem je jednou ze specifických zásad estetické výchovy v socialistické pedagogice. „Zásadu přímého styku s uměleckým dílem bude třeba probouvat tak, jako kdysi bojovaly přírodní vědy za užívání skutečných předmětů a věcí ve vyučování. Ustoupí do pozadí hledisko historické a vystoupí hledisko přímého styku s uměleckým dílem. Poznatky, kterých žák nabude v literatuře, v kreslení a ve zpěvu, nebudou mu sdělovány jako hotová fakta, nýbrž budou induktivně vyvozovány z pozorování uměleckých děl a z jejich rozboru.“¹² Důraz, který klade Uher na zásadu přímého styku s uměleckým dílem, je plně oprávněn. Tento přímý styk s dílem je ovšem pouze jedním z aspektů, které vyplývají z principu názornosti, a není proto bezpodmínečně nutné tvořit z něho samostatný princip.

V sovětské pedagogice A. E. Šejnberg a N. L. Grodzenská sice zdůrazňují mimořádný význam názornosti v estetické výchově, tj. „opření se o bezprostřední živé a jasné vnímání“,¹³ ukazují, že „ve vnímání a interpretaci uměleckých obrazů zaujímá významné místo intenzivní, živé odražení, nebo, jinak řečeno, celostní estetické bezprostřední vnímání uměleckého díla“, blíže však problém názornosti v estetické výchově neřeší. Hluběji než práce z obecné problematiky estetické výchovy se věnují názornosti v estetické výchově některé studie z jednotlivých estetickovýchovných disciplín.

V oblasti výtvarné výchovy se podrobně problémem názornosti zabývá E. A. Flerinová. První podmínkou úspěšného rozvíjení dětské výtvarné činnosti vidí v systematickém obohacování dětského estetického vnímání a ve výchově pozorovacích schopností. „Pozorování života a rovněž vnímání světa prostřednictvím uměleckých výtvorů, s pomocí obrazu, vytváří základ, na kterém je budována tvůrčí činnost dítěte.“¹⁵

Názornost ve výtvarné výchově dětí se podle Flerinové uplatňuje v několika směrech:

a) Názorně se děti zmocňují především materiálu pro výtvarnou činnost. „Začáteční stupeň výtvarné činnosti malého dítěte je zaměřen k aktivnímu poznávání materiálu a jeho vlastností a k jejich osvojení, k ‚experimentování‘ s materiálem. Úkolem vedení je podnítit v dítěti tuto aktivitu, učit dítě ‚zkoušet‘ materiál, všimnout si jeho vlastností a zjišťovat je.“¹⁶

b) Názornost je však důležitá i při rozvíjení druhé stránky výtvarného procesu: při rozvíjení pohybů ruky. Flerinová navrhuje pro rozvoj těchto pohybů systém hravých cviků, které jsou na rozdíl od dřívějších formalistických tendencí názorně motivovány na podkladě dosavadní dětské zkušenosti. Tak např. vodorovnými tahy rukou ve vzduchu znázorňují děti zemi, svislými tahy vysokou trávu, kruhy, balónky nebo kuličky.

c) Významnou úlohu hraje názornost i při rozvíjení výtvarně technických dovedností dětí. „Při malování se musí dětem ukázat směr pohybu štětcem podle tvaru předmětu.“¹⁷

d) Největší význam však má názornost při obohacování obsahu dětského výtvarného projevu. „Tento úkol se uskutečňuje hravými cviky, které jsou založeny na obraze, a zesilováním vizuální pozornosti dítěte k tvaru: na vlastní kresbě, při prohlížení obrázků a předmětů, srovnání s kresbou kamaráda.“¹⁸ Tematický výtvarný úkol dává učitelka v souvislosti s předběžnými dojmy a pozorováním dětí. „V tematických úkolech se věnuje velká pozornost předběžnému pozorování, hromadění dojmů, zajišťujících zájem o námět a výraznost představ. Užití příslušných pomůcek, hraček, obrázků a rovněž vyprávění, které prohlubuje zájem o téma a zpřesňuje obraz.“¹⁹

Ve vývoji pojetí a metod výtvarné výchovy se názornost uplatňovala v některých koncepcích (kopírovací, stigmografické, geometrické), které však opomíjením jiných principů (aktivnosti a samostatnosti, přiměřenosti, uměleckosti a emocionálnosti) se stávaly brzdou dětské výtvarné tvořivosti a byly dalším vývojem překonány. Koncepce výtvarné výchovy v socialistické pedagogice se staví odmítavě k tomuto převážně mechanickému přístupu k rozvíjení výtvarné činnosti žáků, současně však kritizuje přežívající tendenci volného kreslení, které pedocentricky přecenilo tvůrčí možnosti žáků a prakticky vyloučilo soustavné vedení ve výtvarné výchově.

Požadavek názornosti ve výtvarné výchově znamená podle Jaromíra Uždila vyučování „založené na vjemech a nikoliv na poučkách nebo na uměle rozdmýchané fantazijní hře, která ztratila přímý kontakt se skutečností, s konkrétními zkušenostmi a zážitky“.²⁰ Názornost se uplatňuje ve všech složkách kreslení: v kreslení podle skutečnosti především nazíráním této skutečnosti, v dekorativním kreslení nazíráním např. různých vzorů textilií i ujasněním jejich výrobních postupů, v technickém kreslení nazíráním modelů těles, v kreslení z představy stálými poukazy ke skutečnosti a k jejím formám.

Názornost má, jak ukazuje Uždil shodně s Flerinovou, důležitou úlohu i v rozvíjení techniky výtvarné práce. „V nových technikách a před novými složitými úkoly nenecháme děti tápat, ukážeme jim pracovní

postup, zacházení s materiálem, nesvěřujeme nic náhodě.“²¹ Dvě myšlenky je třeba především u Uždila vyzvednout:

a) Správně ukazuje, že ve výtvarné výchově nestačí pouhé nazírání skutečnosti. „Názornost nemá... znamenat víru v samovolné a samozřejmé působení skutečnosti, která stojí před žákem.“²² Je třeba soustavného pedagogova vedení a výchovy žákovy schopnosti záměrně pozorovat skutečnost a analyzovat její tvarovou, proporční a barevnou stránku. To potvrdily i výzkumy Uždila kolektivu.²³

b) Současně varuje před přeceňováním názornosti ve výtvarné výchově. „Přemíra názornosti je nebezpečím pro růst abstraktních schopností žákových.“ Proto doporučuje v pozdějších etapách výtvarného procesu záměrně ustupovat od přímého názoru skutečnosti a více využívat zásoby představ, uchované v paměti, a dosažených technických dovedností.

J. S. Kondachčan rozlišuje ve výtvarné výchově dva druhy názoru, svou podstatou zcela odlišné: a) nazírání skutečného předmětu, který je zobrazován; b) nazírání obrazu předmětu, tj. již provedeného převodu trojrozměrné reality do dvourozměrných zobrazovacích podmínek. Ukazuje, že se v praxi často setkáváme se dvěma krajnostmi. „V jednom případě zakládá učitel vyučování jen na skutečných předmětech a obává se použít k objasnění kresby, dokonce i své vlastní kresby na tabuli. V druhém případě učitel ignoruje skutečné předměty a užívá výhradně jejich obrazu (tabule, nákresy), přikládá jim přehnaný význam.“²⁴ Oba extrémny jsou možné, podle Kondachčana, pouze v tom případě, jestliže nepřihlížíme ke specifičnosti kreslení, tj. „zobrazování objemových předmětů a prostoru na dvojrozměrné ploše“. Z tohoto hlediska považuje za základ nazírání skutečných předmětů, provázené případně i využitím hmatu; nazírání obrazů skutečnosti nevylučuje, ale dává mu doplňující úlohu jako prostředku, který pomáhá žáku překonávat především některé technické obtíže.

Shodně s Kondachčanem vyzvedá důležitou úlohu hmatové zkušenosti ve výtvarné výchově Ladislav Švarc. „Musíme si uvědomit, že hmotnost, prostorovost, trojrozměrnost věci může dítě poznat především hmatem, pohybem. Zrak nám nepostačuje. Má-li dětská výtvarnost býti postavena na přirozenou zdravou základnu, pak nutně musí začínat stykem s hmotami.“²⁵ Proto doporučuje jako názornou průpravu ve výtvarné výchově vycházet ze hry s hračkami, pak se stavebnicí a s pískem a využít zvláště práce s modelovací hlinou. Podle jeho pozorování např. děti, které prošly názornou průpravou modelování lidské postavy, většinou nemají v kreslení stadiu hlavonožce. Švarc uvádí též některé vlastní zkušenosti prověřené formy názoru v kreslení: obtahování stínových obrázků jako vhodný způsob přechodu od prostoru k ploše, vytrhávání a nalepování tvarů, prohlížení obrázků v knížce, obrazových reprodukcí i dětských kreseb a maleb.

Božena Vejrychová-Solarová klade ve výtvarné výchově dětí na první místo stálý názorný styk s přírodou, a to styk — a v tom spatřujeme její hlavní přínos — který je sám emocionálně bohatý. Její snahou je nejen dětem skutečnost ukázat, umožnit jim co nejvšestrannější poznání přírody, vyprávět jim o ní, ale pro tuto skutečnost je i nadchnout, přenést

na ně kladný vztah učitele k přírodě a tak je strhnout k výtvarnému projevu.²⁶

Poměrně bohatě je problematika názornosti analyzována některými autory v hudební výchově. O syntetické řešení se zde s jistým zdarem pokusil Adolf Cmíral.²⁷ V hudební výchově jde podle Cmírala o dvojí povahu názoru: o názor akustický a optický. Podrobně rozebírá prostředky názoru v hudební výchově, které klasifikuje do osmi základních skupin: 1. předměty (hudební nástroje, metronom, ladička, gramofon); 2. modely (hlasového a sluchového ústrojí, klavírní mechaniky, posmrtné masky hudebníků); 3. obrazy (portréty hudebníků, obrazy rodišť, rodných domů, pomníků, památek po hudebnících, hudebnin, autografů, koncertních sání, orchestrů, souborů); 4. kresby a náčrty učitelovy (schémata sluchového a hlasového ústrojí, sestavení orchestru); 5. diagramy (notová osnova, klávesnice, kvintový a kvartový kruh, rytmické a intonační diagramy); 6. ukázka výkonu (předvedení hlasového tónu, předehrání nástrojové skladby, hudební ilustrace motivů při výkladu hudebního díla, ukázka výkonu vynikajícího umělce z gramofonové desky); 7. vycházky (do dílny na výrobu hudebních nástrojů, do hudebních muzeí, na hudební výstavy); 8. slovní znázornění: „Není-li po ruce jiného znázorňovacího prostředku, uijíme vyličení slovního, a to popisem, vypravováním, symbolem, přirovnáním, různými příklady, jež ukazují na obdobu zjevu.“

Při analýze názornosti v hudební výchově Cmíral ovšem neřeší dvě základní otázky: úlohu názornosti v hudební výchově obecně a v jednotlivých složkách hudebně výchovné práce a zdůvodnění a způsob uplatnění uváděných názorných prostředků. Omezuje se pouze na několik vhodně volených příkladů z praxe. Tak ve školní hudební výchově „ukazuje učitel skutečným pohybem pohyblivé noty vzestup a sestup nápěvu; rukou naznačuje směr melodie; čárkovým písmem znázorňuje výšku a délku tónů; žebříčkem a na schůdkách znázorňuje stupnici; teoretické poučky naznačuje graficky; taktování znázorňuje grafickými vzorci a podobně... Učitelé sólového zpěvu předvádějí správné tvoření tónů, vokalizaci, dechové cvičení, výrazové možnosti, různé hlasové rejstříky; ... ve sluchové výchově se žáci učí vnímat intervaly i akordy podle zvukového dojmu; souzvuky se současně naznačují i písemně, aby měli žáci sluchové i zrakové názory.“

Rozebraná poměrně značně podrobná syntéza názornosti v hudební výchově, k níž dospěl Adolf Cmíral, je přirozenou výslednicí dlouholetého úsilí české hudební pedagogiky o řešení hudebně výchovných úkolů (především v oblasti elementární hudební nauky) v duchu „zlatého pravidla“ Komenského didaktiky. Je mimo rámec této studie podrobně sledovat jednotlivé pokusy o názornosti při rozvoji dovedností zpívat podle not, který stál v etapě první republiky mezi prvořadými úkoly hudební výchovy v pojetí většiny našich autorů. Je nutno však alespoň jmenovat snahy Bohumila Čeňka, Oldřicha Hilmery, Josefa Masopusta i metodu Lasiba Antonína Hromádky²⁸ s vlastním názorným intonačním systémem, barevným označováním stupňů a zaváděním speciálních znaků rukou. I Rudolf Wunsch viděl možnosti názornosti v hudební výchově především ve spojitosti s elementární hudební naukou, a to hlavně ve formě hudeb-

ních diagramů, notových tabulí a využití „prstového názoru“ při zpěvu a osvojování rytmu.²⁹

Z těchto zkušeností s názorností v intonačně rytmickém výcviku žáků vyrostla „nápěvková metoda“ Františka Lýska³⁰ a „písňová metoda“ Ladislava Daniela. Oba vycházejí z názorné představy opěrné lidové písně a využívají optických i motorických názorných prostředků při výcviku zpěvu podle not. Hlavní výhodou takového postupu je podle Daniela, že „není třeba vytvářet nové hudební představy, nýbrž že využíváme představy již hotových“.³¹

Některé nové aspekty názornosti v hudební výchově přináší sovětská pedagogika. M. A. Rumerová chápe názornost v hudební výchově jako „vytváření hudebních představ na základě vnímání hudby, na základě konkrétních hudebních obrazů“. Proto je třeba při utváření hudebních představ a pojmů postupovat „od sledování hudby, které řídí učitel, od přirovnávání a srovnávání až k závěrům, ke kterým dospějí žáci za jeho plánovitěho vedení“.³² Rumerová tak zdůrazňuje především vlastní akustický názor a hlouběji než Cmíral ukazuje cestu od názoru k abstraktnímu zpracování empirických hudebních zkušeností. Správně vyzvedá, že názornost v hudební výchově zajistí současně „maximální aktivitu žactva a výchovu jejich myšlení“.

N. A. Vetluginová ukazuje, že jeden z nejdůležitějších úkolů názornosti v hudební výchově je přiblížit dětem obsah hudebního díla a jeho charakter. K tomu používá dvou základních prostředků: a) přirovnání ze skutečnosti a jejich srovnání s hudebními obrazy (např. děti aktivněji pochopí Čajkovského „Píseň skřivánka“, když v přírodě pozorují, jak zpívají ptáci); b) příkladů z jiných druhů umění, které tematicky souvisí s poznávaným hudebním dílem (obrazů, pohádek, básní, uměleckých hraček). Zvláštní důraz z hlediska názornosti hudební výchovné práce klade Vetluginová na vzorné předvedení hudebního díla učitelkou, ve kterém vidí velmi důležitou podmínku správného a hlubokého osvojení si díla.³³

V oblasti literární výchovy se řada autorů dotýká problému názornosti, většinou však pouze okrajově, aniž jej všestranně řeší jako problém základní. Svatopluk Cenek při analýze pojetí literárního vyučování zdůrazňuje, že „vnímání uměleckého textu začíná smyslovým pohroužením do něho; obraz života, evokovaný v uměleckém díle, musí žák vidět, slyšet, prožít“.³⁴ „Vcelku lze považovat v literárním vyučování za účinný esteticko-výchovný takový přístup k dílu umělecké literatury, který směřuje přes smyslové pohroužení i přes asociační aktivitu k opravdovému prožitku uměleckého obrazu; takový přístup, který nezmenšuje radost z čtenářského prožitku a vede od chápání umělecké specifičnosti konkrétního díla k chápání specifičnosti umělecké literární tvorby vůbec. Takový přístup vychovává k uměleckému vnímání rozvojem bystrosti smyslů, schopnosti vcítování do uměleckých obrazů i přesnosti myšlení.“³⁵ Ve shodě s pojmáním literární výchovy u Otokara Chlupa³⁶ klade Cenek důraz na rozvoj vnímání literárního díla, na vytváření široké představové základny a zásoby životních zkušeností, které umožní si správně představovat a chápat literární obrazy a zajistí tak emocionální prožívání literárního díla.

N. I. Kudrjašev podtrhuje zvláště jednotu obrazného a logického myšlení v literárním vyučování a vyvozuje z ní některé závěry pro názornost

tohoto vyučování. „Myšlení se může rozvíjet, když se opírá o faktický materiál. Proto se učitel literatury neustále stará, aby nahromadil ve vědomí žáků konkrétní obrazy, fakta, živé dojmy. Žák musí především znát přesně smysl slov, kterých užívá v dané souvislosti, zvláště mluví-li o uměleckém díle. Proto je nutná v hodině literatury soustavná práce se slovníkem. Jen na tomto základě je možno systematicky nahromadit umělecké obrazy ve vědcmí žáků. Při čtení a rozboru textů je nutno prověřovat, jak správně a jak hluboko tkví v představivosti žáků obrazy spisovatele. Avšak stejně jako spisovatel vytváří obrazy jen na základě životních dojmů, musí se i rekonstruuující představivost žáků opírat o živé dojmy.“³⁷

Požadavek názornosti v literární výchově prostupuje celou koncepcí metodiky literárního vyučování V. V. Golubkova, i když ani on názornost neřeší jako syntetický relativně samostatný problém. Golubkov obecně zdůrazňuje, že „v hodinách literatury se má užívat hlavně induktivní metody, aktivní práce žáků s látkou“.³⁸ „Východiskem umělecké výchovy je schopnost jasného a silného uměleckého vnímání a spojeného s tím zvláštního pocitu uspokojení, estetického „požitku“. Škola napomáhá vypracování této schopnosti správně vedeným čtením a tím, že věnuje pozornost básnické formě: zvukové stránce verše a prózy, obraznosti a výraznosti slova, kompoziční výstavbě jednotlivých obrazů i celého díla.“³⁹

Současně Golubkov i konkrétněji ukazuje, jak se názornost uplatňuje v některých etapách literární výchovné práce. Názornosti přísluší významná úloha již v počáteční etapě, kdy jde především o probuzení zájmu a o zaměření pozornosti žáků k literárnímu dílu. Golubkov uvádí dva základní způsoby, jak názorně navodit četbu nového textu. Jeden způsob vychází z vlastních zážitků žáků, z jejich vlastní zkušenosti; při druhém způsobu vycházíme od znalostí získaných četbou nebo přejetých ze zkušeností jiných lidí.

Názornost je třeba podat nezbytný historický komentář, který je jednou z podmínek správného chápání díla. V tomto komentáři běží nejen o vystižení společenské situace, jejíž subjektivní umělecký odraz je v díle zachycen, ale i o přiblížení podmínek, za kterých dílo vzniklo. S historickým komentářem těsně souvisí i životopis spisovatele jako jeden z prostředků k objasnění jevů a postojů, s nimiž se žák stýká v literárním textu. Golubkov správně podtrhuje „názorný výklad životopisu“. Tuto názornost vidí jednak v živé vyprávěcí formě se zaměřením na typické životní epizody, jednak ve využití nejrozmanitějšího materiálu dokumentární, obrazové a umělecké povahy: portrétů, obrazů, vzpomínek současníků i vlastních vzpomínek, korespondence, schémat rodokmenů, básní ze života autora nebo na něho složených apod.

Názornosti v literární výchově lze dále dosahovat prací s literárním textem a jeho výrazným předčítáním nebo recitací učitelem nebo žákem. Četba nebo recitace textu je provázena výkladem učitele, jehož jedním z charakteristických znaků má též být konkrétnost a názornost. Golubkov vidí tuto názornost výkladu: a) v názornosti řeči („dovedně využití básní a úryvků z umělecké prózy a z pamětí, které výrazně přečteme, přednese nebo budeme pěkně umělecky vyprávět“); b) v názornosti uměleckého obrazu (a to v širokém smyslu; sem zahrnuje autor nejen ilustrace, ale i exkurze, filmovou projekci apod.); c) v grafické názornosti („napí-

šeme na tabuli hesla a data, nakreslíme schémata, diagramy, a což je ještě lepší, vytvoříme tato schémata přímo ve třídě, před očima posluchačů a s jejich pomocí“).⁴⁰

Požadavek názornosti se uplatňuje i při poznávání jednotlivých stránek literárního díla: při výkladu kompozice (zde zvláště využitím grafického názoru) a při výkladu básnického jazyka. Výklad specifčnosti literárního jazyka doporučuje Golubkov realizovat v těsné souvislosti s obsahem, na základě rekonstrukce obrazu vyvoláním živých vzpomínek ve vědomí žáků, případně i využitím tzv. „stylistického pokusu“, při kterém žák názorně srovnává vazby a obrazy, ve kterých učitel zaměňuje „malebná slova v textu jinými slovy, synonymy“.⁴¹ Názornost je konečně důležitá i při vytváření literárně teoretických a literárně historických pojmů. Golubkov správně zdůrazňuje, že ani v této fázi literárně výchovného procesu nelze připustit odtržení učitelovy práce od živého literárního textu. K vyvozování nejdůležitějších literárně teoretických a historických pojmů je třeba vyjít z celé řádky dosud nashromážděné zásoby literárních představ a zkušeností, nikoliv pouze z probíraného díla.⁴²

Někteří autoři vidí významný prostředek, zvyšující názornost literární výchovy, ve využití uměleckých obrazů. S. I. Akkerman rozebírá úspěšnou praxi učitelky L. Kovjatkinové, která vhodně voleným obrazem navodí odpovídající náladu a teprve pak přistoupí k recitaci veršů. Snaží se těsně spojit literární vyučování s poznáním významných výtvarných děl klasiků, pokud je mezi nimi a literaturou nějaký hlubší vztah.⁴³ V české literatuře ukazuje na důležitost spojení práce s textem a s ilustrací a na kladné výsledky takového přístupu František Holešovský. Považuje za vhodné „zajistit v našich poměrech tyto základní předpoklady: 1. psychologicky přiměřený a estetickovýchovně vhodný výběr ilustrací a obrazů pro povinnou všeobecně vzdělávací školu; 2. povinnou práci s těmito ilustracemi a obrazy v hodinách čtení, práci, která nejenom počítá s ilustrací jako s doplňkem textu, ale uskutečňuje i cíle estetické výchovy v užším smyslu; 3. prohloubení metodiky práce s obrazem ve čtení“.⁴⁴ Obdobně i Anna Stromšíková staví při řešení otázky názornosti v literární výchově na přední místo uměleckou ilustraci knihy, kterou pak doplňuje využitím fotografií, dokumentačního obrazového materiálu i náčrtů, diagramů a schémat.⁴⁵

Promítnout požadavek názornosti i do záznamů o vyložené literární látce v hodinách mateřského jazyka doporučuje Václav Müller. Kritizuje jednostranné abstraktní záznamy, se kterými se většinou v praxi setkáváme. „Taková hesla, nejsou-li opřena o dokumentaci a citát, ztrácejí po krátkém čase evokační schopnost, a proto při opakování větších tematických celků žákům vcelku nepomáhají, práci jim neusnadňují.“⁴⁶ Doporučuje, aby v žakovských záznamech byly uváděny autentické citace textů a konkrétní ilustrační materiál k jednotlivým obecným otázkám.

Významu rozhlasu jako prostředku názorného přiblížení literatury věnuje své studie Oldřich Vančata. Vyzvedá bezprostřednost působení a vyšší smyslovou konkrétnost monologické rozhlasové četby a zvláště vysokou míru názornosti u rozhlasových dramatizací a u rozhlasových provedení divadelních her. Významnou roli hraje především hlasová mimika vyprávěče nebo herců. „Jedním ze specifických výrazových pro-

středků rozhlasového provedení literárních děl, jimiž je zobrazována skutečnost, je proti četbě to, že si posluchač vlastnosti hrdinů uvědomuje nejen z toho, co říkají a dělají nebo co o nich říká autor, ale i z toho, jak to říkají.⁴⁷

Názornost rozhlasového podání literárního díla je také podmíněna využitím zvukového pozadí při dramatizačních úpravách. „A tak zatímco čtenář dramatu si vyvolává představy jen na základě čtených slov, tedy na základě druhé signální soustavy, při rozhlasovém provedení je živá představa prostředří vyvolávána sluchovými dojmy přímými na úrovni první signální soustavy.“⁴⁸ Nelze ani opomíjet význam scénické hudby, která pomáhá navodit náladu posluchače. Vančata vidí konečně význam rozhlasového poslechu literárních děl i v názorné ukázce uměleckého přednesu, která má vliv na kulturu mluvy, a v aktivizaci rekonstrukční fantazie žáků na základě slova slyšeného a nikoliv viděného jako při četbě.

Názornost má své místo i u umění zdánlivě nejnázornějších – ve výchově filmové a dramatické. Zde plní významnou funkci především názorná příprava na filmové a divadelní představení. Při přípravě na filmové představení Miroslav Liška zdůrazňuje využití zkušeností a znalostí dětí z přírody a opírá se o četbu vhodné literární ukázky. U mnoha filmů je třeba předem názorně přiblížit četné představy a pojmy, které pomohou žákům správně pochopit obrazy a ideje filmu.⁴⁹ Osvald Zukal vyzvedá tři základní úkoly v přípravě žáků na divadelní představení: 1. vzbudit zájem o představení; 2. pomoci dětem, aby se ve hře dobře orientovaly, správně jí porozuměly a hluboce prožily; 3. vytvořit u žáků představu o autorovi provedené hry.⁵⁰ Doporučuje vycházet především z osobních zkušeností, „ze znalostí a vědomostí žáků, ať už nabytých ve škole nebo mimo ni hovorem s dospělými, četbou, poslechem rádia apod.“. V mnoha případech je nutno žákům přiblížit historickou dobu, kterou hra představuje. Naopak u námětů dětem blízkých se lze omezit při přípravě pouze na probuzení zájmu dětí několika slovy o tématu. Jako názornou metodu shrnování zkušeností po návštěvě představení uvádí mnozí autoři využití dětských kreseb toho, co se jim na představení líbilo. Tento úkol, jak píše např. i sovětská učitelka V. D. Petrovová,⁵¹ pomáhá dětem názorným způsobem zhodnotit vystupující postavy, děje i dekorace. Práce na kresbě připraví děti na besedu o navštíveném divadelním představení.

Srovnáme-li výsledky dosavadní analýzy názornosti v estetické výchově, zjišťujeme, že jednotliví autoři zdůrazňují v různých disciplínách umělecké výchovy především tyto hlavní aspekty názornosti: bezprostřední vnímání uměleckých děl jako východisko estetické výchovy, smyslové pohroužení do jednotlivých děl a stálou aktivní práci s živým uměním; názorné přiblížení ideově obsahové stránky uměleckého díla jednak přímým poznáváním společenské a přírodní reality, která se v díle odráží, jednak prostřednictvím jiných uměleckých děl; názorné přiblížení okolností vzniku uměleckého díla a osobnosti jeho tvůrce; názornou předběžnou přípravu ke účasti na uměleckých představeních (na koncertech, divadelním nebo filmovém představení); názornou indukci poznatků z umělecké teorie a historie a názornost žákovských záznamů (které jsou provázány konkrétními odkazy na umělecká díla a přímými citáty);

v aktivní estetické výchově jde pak především o názorné a všestranné poznání reality, kterou žáci umělecky zobrazují, a o názornou ukázkou při rozvoji technických dovedností v jednotlivých uměních.

POZNÁMKY

- ¹ Podrobně viz v mé studii „Pedagogický princip názornosti“, Filosofická fakulta UJEP, Brno 1966.
- ² Jan Ámos Komenský věnuje pozornost otázce názornosti především v „Didaktice velké“ (Komenium, Brno 1948), v „Analytické didaktice“ (SN, Praha 1947) a ve „Vševýchově“ (SN, Praha 1948).
- ³ Gustav Adolf Lindner řeší otázky názornosti v „Obecném vyučovatelsství“ (Videň 1907) a ve studiích „Názornost a názorné vyučování“ a „Diagram ve vyučování“ (Drobné články pedagogické a psychologické, Velké Meziříčí 1885).
- ⁴ Podrobnou srovnávací analýzu současného pojetí názornosti viz ve studii sub 1.
- ⁵ Podrobně viz Vladimír Jůva, Die ästhetische Erziehung der Jugend, Spisy University J. E. Furkyně, Filosofická fakulta, Brno 1967.
- ⁶ O. Hostinský, O socializaci umění, Dědictví Komenského, Praha 1903, 13.
- ⁷ J. Patočka a kol., Anketa o umělecké výchově, Dědictví Komenského, Praha 1902.
- ⁸ J. Patočka, Ideály umělecké výchovy a půda české skutečnosti, Dědictví Komenského, Praha 1902.
- ⁹ J. V. Klíma, Základní věty o estetické výchově, Náš směr VII, Praha 1921–1922.
- ¹⁰ J. Kojzar, Z. Nejedlý o významu umění a estetické výchově, Pedagogika 5/2, 1955, 90–100.
- ¹¹ O. Chlup, O estetické výchově, SNDK, Praha 1956, 15 ad.
- ¹² V. Uher, Pojetí a úkoly estetické výchovy, K otázkám estetické výchovy, SPN, Praha 1958, 51.
- ¹³ V. N. Šackaja i kol., Obščije voprosy estetičeskogo vospitanija v škole, IAPN RSFSR, Moskva 1955, 117.
- ¹⁴ Tamtéž, str. 113.
- ¹⁵ E. A. Flerinová, Vliv výchovy a vyučování na rozvoj dětské tvořivosti, SPN, Praha 1950, 25.
- ¹⁶ Tamtéž, str. 26.
- ¹⁷ Tamtéž, str. 29.
- ¹⁸ Tamtéž, str. 29.
- ¹⁹ Tamtéž, str. 35.
- ²⁰ J. Uždil, Metodika výtvarné výchovy, SPN, Praha 1952, 102.
- ²¹ Tamtéž, str. 102.
- ²² Tamtéž, str. 102.
- ²³ J. Uždil, Příspěvek k analýze zobrazování podle skutečnosti, Estetická výchova 1 1, 1959, 1–3.
- ²⁴ J. S. Kondachčan, Metodika vyučování kreslení, SPN, Praha 1954, 61 ad.
- ²⁵ B. Vejrychová-Solarová a kol., Sborník výtvarné výchovy, SPN, Praha 1956, 37.
- ²⁶ Tamtéž, str. 33 ad.
- ²⁷ A. Cmiral, Hudební didaktika v duchu zásad J. A. Komenského, SPN, Praha 1958, 161 ad.
- ²⁸ B. Čeněk, Dětská cvičebnice zpěvu, Hudební matice, Praha 1934; O. Hilmera, Klíček, ČGU, Praha 1936; A. Hromádka, Prvouka zpěvu a výřečnosti, Spol. pedagog. muzea, Brno 1940; J. Masopust, Jak vyučovati zpěvu hlasově a intonačně, B. Šitavanc, Hlinsko 1937.
- ²⁹ R. Wünsch, Katechismus školského zpěvu, Dědictví Havlíčkovo, Brno 1934, 98 ad.
- ³⁰ F. Lýsek, Dětský sborový zpěv, SPN, Praha 1958, 30 ad.
- ³¹ L. Daniel, Intonační zpěvník, KPS, Olomouc 1954, 5.
- ³² M. A. Rumerová a kol., Metodika zpěvu ve škole, SPN, Praha 1954, 7.
- ³³ N. V. Vetluginová a kol., Metodika hudební výchovy v mateřské škole, SPN, Praha 1955, 20 ad.

- ³⁴ Sv. Cenek, *Některé estetickovýchovné zřetely v literárním vyučování*, *Literatura ve škole VI/6 a 7*, 1958, 203.
- ³⁵ *Tamtéž*, str. 253.
- ³⁶ O. Chlup, *Literární vzdělání z hlediska estetické výchovy, K otázkám estetické výchovy*, SPN, Praha 1958, 83 ad.
- ³⁷ N. I. Kudrjašev, *Poznámky k hodině literatury*, *Literatura ve škole VI/2-3*, 1958, 86.
- ³⁸ V. V. Golubkov, *Metodika vyučování literatury*, SPN, Praha, 15.
- ³⁹ *Tamtéž*, str. 70.
- ⁴⁰ *Tamtéž*, str. 87 ad.
- ⁴¹ *Tamtéž*, str. 169.
- ⁴² *Tamtéž*, str. 206.
- ⁴³ S. I. Akkerman, *Principy i pravidla obučení v sovětské škole*, *Vladimírskoje knižnoje izdatelstvo 1955*, 26 ad.
- ⁴⁴ Fr. Holešovský, *K využití ilustrace na národní a střední škole*, *Literatura ve škole VI/3-4*, 1958, 103.
- ⁴⁵ A. Stromšíková, Fr. Vítek, Fr. Kříž, Fr. Holešovský, *Kniha ve výtvarné práci v družině mládeže*, SPN, Praha 1957, 19.
- ⁴⁶ V. Müller, *Některé formy záznamu vyložené literární látky*, *Literatura ve škole VI/2*, 1958, 70.
- ⁴⁷ O. Vančata, *Rozhlas a literární výchova*, SPN, Praha 1958, 23.
- ⁴⁸ *Tamtéž*, str. 23.
- ⁴⁹ M. Liška, J. Beran, Vl. Brychtová, *Umělecký film ve výchovně vzdělávací práci na jednotné škole*, SPN, Praha 1953, 16 ad.
- ⁵⁰ O. Zuka, M. Disman, A. Stromšíková, *Využití divadla v školní práci*, SPN, Praha 1954, 65.
- ⁵¹ *Chudožestvennoje vospitanije v načaľnoj škole*, IAPN RSFSR, Moskva 1955, 82 ad.

DAS ANSCHAULICHKEITSPRINZIP IN DER ÄSTHETISCHEN ERZIEHUNG

Das Prinzip der Anschaulichkeit gehört zu den klassischen Problemen der Pädagogik. Man definiert es als das pädagogische Erfordernis, in einzelnen Etappen des Bildungs- und Erziehungsprozesses bei der Gestaltung und Festigung der Kenntnisse und Fertigkeiten von dem Sinnesanschauen der Gegenstände und Erscheinungen der Realität und ihrer Bilder sowie von den bisherigen Vorstellungen und Erfahrungen der Schüler auszugehen und gleichzeitig ihr Wahrnehmen, Beobachten und ihre Phantasie (als Vorbedingung für effektives Geltendmachen der Anschaulichkeit) zu entwickeln. Das Anschaulichkeitsprinzip steht in engem Zusammenhang mit anderen pädagogischen Prinzipien und kommt in allen Etappen des Bildungs- und Erziehungsprozesses zur Geltung, und zwar in verschiedenen Formen, wovon einige vor allem auf die Bildung der konkreten Vorstellungen von Gegenständen und Erscheinungen der Wirklichkeit, andere eher auf ihre Verallgemeinerung und Systematisierung eingestellt sind.

Die ästhetische Erziehung entwickelt die Jugend auf dem Gebiete der Kunst und des Schönen außerhalb der Kunst, wie es im ganzen Lebensmilieu, in der Natur sowie in der schöpferischen Arbeit zum Vorschein kommt. Bei der Verwirklichung mannigfaltiger Aufgaben der ästhetischen Erziehung wird die Anschaulichkeit in einigen ihren Formen zu einem bedeutenden Mittel, das den ästhetischerzieherischen Prozeß vertieft, be-

schleunigt und intensiviert, seine Emotionalität sicherstellt und die ästhetische Aktivität der Schüler sowie die Stabilität ihrer ästhetischen Erfahrungen bedingt. Das Anschaulichkeitsprinzip macht sich im ganzen ästhetisch-erzieherischen Prozeß geltend: bei dem direkten Anschauen der Kunstwerke und des ästhetischen Aspektes der Realität, bei der Aneignung der Grundkenntnisse aus der Ästhetik und der Theorie und Geschichte einzelner Kunstzweige sowie beim Entwickeln der reproduktiven und schöpferischen Fertigkeiten und Gewohnheiten. Die einzelnen Formen, wie man die Anschaulichkeit bei der ästhetischen Erziehung zur Geltung bringen kann, sind sehr mannigfaltig und in dem Artikel werden sie entsprechend den einzelnen Komponenten der ästhetischen Erziehung eingehend analysiert und klassifiziert.

Übersetzt von V. J.

