

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

magisterské prezenční studium  
2006-2009

Petr Říha

**Estetická výchova dospělých**  
(Teoretická východiska)

**The aesthetic education of adults**  
(Theoretical base)

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2009

Vedoucí práce:

PhDr. Michal Šerák, PhD.

Prohlašuji,

že tuto předloženou diplomovou/bakalářskou práci jsem vypracoval zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

12.4.2009

## Obsah

Resumé .....	5
Abstract.....	6
0 Úvod.....	7
1 Struktura práce .....	10
2 Estetický prožitek.....	11
2.1 Estetika jako vědní disciplína .....	11
2.2 Estetická funkce.....	12
2.3 Estetický postoj.....	16
2.4 Estetické vnímání a prožitek.....	18
2.5 Shrnutí: Estetický prožitek .....	19
3 Estetická distance.....	20
3.1 Podstata estetické distance.....	20
3.2 Míra psychické distance .....	22
3.3 Shrnutí: Estetická distance.....	24
4 Vztah vnímání a myšlení .....	25
4.1 Vnímání a inteligence .....	25
4.2 Vizuální myšlení.....	26
4.3 Symbolická úroveň myšlení .....	27
4.4 Myšlení a forma.....	28
4.5 Konceptualizace vnímání .....	29
4.6 Kultura jako zásoba forem.....	30
4.7 Shrnutí: Vztah vnímání a myšlení .....	31
5 Kultura a umění.....	33
5.2 Kultura jako systém forem .....	33
5.3 Dynamika kulturních forem.....	34
5.4 Umění a kulturní formy .....	35
5.4.1 Tvorba kulturních forem .....	36
5.5 Umění jako poznávání .....	38
5.5.1 Tvořivé nalézání významu .....	39
5.6 Shrnutí: Kultura a umění .....	40
7. Estetická výchova .....	42
7.1 Pojmové vymezení .....	43
7.2 Rozvoj kognitivních schopností .....	44

7.3 Schopnost vnímat obraz.....	46
7.3.1 Vnímání a čas .....	47
8 Rozvoj estetických schopností.....	49
8.1 Možnosti rozvoje estetických schopností.....	49
8.2 Vznik instituce muzea umění .....	49
8.3 Muzeum definuje funkci umění.....	50
8.4 Vývoj zprostředkování umění .....	51
8.5 Vývojové schéma estetických schopností .....	53
8.5.1 Vývojová stádia.....	53
8.5.2 Aplikace vývojového schématu .....	55
8.6 Galerijní animace.....	58
8.7 Umělec jako pedagog .....	59
7.8 Tvůrčí psaní v galerijní animaci .....	60
8.9 Eco-art .....	60
9 Rozvoj komunikačních dovedností.....	62
9.1 Obrazná sdělení v běžném životě .....	62
9.2 Vizuální gramotnost .....	63
10 Závěr .....	67
11 Soupis bibliografických citací: .....	68

## **Resumé**

Práce se zabývá rozborem teoretických východisek estetické výchovy dospělých, která mohou posloužit jako základ pro návrh konkrétního vzdělávacího programu. Metoda práce spočívá v práci s odbornou literaturou z oblastí estetiky, psychologie, filosofie, sociologie a dalších věd.

Vedle základních estetických pojmů je v práci rozvedena otázka vizuálního vnímání, interpretace a myšlení, přičemž důraz je kladen na kulturní podmíněnost vnímání. Závěr této části práce ukazuje na význam estetické zkušenosti pro celkový rozvoj organismu a význam vzdělávání ve schopnostech estetického vnímání.

Při nástinu konkrétních vzdělávacích metod je pozornost věnována zejména aktuálním trendům v galerijní pedagogice a práce představuje některé současné formy vzdělávacích programů.

Výstupem práce je nástin a rozbor témat, která jsou v rámci estetické výchovy relevantní, a naznačení možností vývoje estetické výchovy a jejího uplatnění v širším kontextu společenských věd.

## **Abstract**

The paper deals with the analysis of theoretical basis of the aesthetic education. This analysis may serve as the starting point for a specific education program project. The method of the paper is based on the analysis of major works of aesthetics, psychology, philosophy, sociology and other fields.

The paper explains basic concepts of aesthetics, visual perception, interpretation and thought. The focus is also on culture as the major influence on perception. The result of this part shows the importance of aesthetic experience to the overall human development and the importance of education in aesthetic perception.

The description of specific education methods is focused mainly on the current trends in gallery education with regard to the specifics of the adult education.

The conclusion of the paper is resumed in the outline of the possibilities of the development and further advance of aesthetic education in the broad context of social science.

## 0 Úvod

Estetická výchova dětí a mladých probíhá z velké části formou tvůrčích činností vedených a podněcovaných učitelem během hodin výtvarné výchovy nebo programů připravovaných galeriemi, muzei a dalšími institucemi. Výtvarná činnost je pro děti něčím velmi blízkým, samozřejmým a vitálním. Učení probíhá ponejvíce vlastní tvorbou.

U mnohých dospělých se často přesouvá zájem z vlastní tvořivé činnosti na sledování práce druhých lidí, umělců–specialistů. Souvisí to jistě s osobním zaměřením konkrétního člověka, podstatný podíl bude mít zřejmě také vysoká míra specializace práce dospělých, která někdy vede k poněkud jednostrannému rozvoji člověka.

Zatímco v dětském věku tak to, co by bylo možné nazvat estetickou výchovou, spočívá převážně v rozvoji výtvarných dovedností, v dospělosti nabývá na významu rozvoj schopností vnímat a rozumět tvorbě druhých lidí a prohlubování znalostí o jejich tvorbě. Jistě i mnoho dospělých se aktivně věnuje „uměleckým“ činnostem a existuje řada vzdělávacích institucí a programů zaměřených právě na rozvoj tvůrčích dovedností.

Nicméně „pasivní“ (jistě však ne postrádající vlastní aktivitu, jak bude ukázáno v samotné práci) přístup k estetickým jevům je specifíkem dospělých a právě na tento rozměr zkušenosti s estetickými jevy se tato práce zaměřuje.

Toto zúžení tématu záměrně redukuje šířku pole, které estetická výchova představuje. Ačkoli tvorba a percepce spolu souvisí tak úzce, že je lze oddělit jen těžko, přesto se z pohledu autora vzdělávacího programu jedná o odlišné aktivity. Výchova a vzdělávání v tvůrčích činnostech úzce souvisí s rozvojem technik a praktických dovedností, zatímco z hlediska vzdělávání ve schopnostech vnímat a rozumět je podstatný rozvoj schopností sebereflexe, celostního vnímání a uvažování v širokých souvislostech.

I po této redukci tématu vzdělávání na rozvoj percepčních schopností představuje estetická výchova téma příliš obsáhlé s ohledem na možnosti této práce. Oblast estetických jevů je mimořádně bohatá a komplexní a jen těžko by bylo možné pokrýt na tomto omezeném prostoru větší oblast témat tak, aby se z práce nestal pouhý povrchní přehled specifíků jednotlivých oblastí estetické výchovy. Proto bylo téma dále zúženo na oblast umění, dále na výtvarná umění a to zejména malířský obraz.

Omezením zájmu na oblast umění je ponechána stranou celá estetika přírody, ne-uměleckých artefaktů včetně odívání a módy, obytného prostoru, jídla, krajiny, užitého designu ad.

I v rámci umění jsou stranou ponechány další významné oblasti, které by vyžadovaly dostatek samostatného prostoru, jako například estetická výchova v oblasti hudby, poezie, dramatu, tance, sochařství nebo architektury.

Zaměření právě na výtvarné umění vychází z několika motivací. Jednak představuje oblast, která se mezi dospělými těší velkému zájmu. Zároveň disponuje bohatými výrazovými prostředky, má bohatou tradici a je úzce spojena s dalšími společenskými jevy, takže na ní lze dobře demonstrovat některé důležité významy a souvislosti; v této práci bude věnována pozornost zejména vztahům mezi výtvarnou tvorbou a sociálním kontextem, ve kterém probíhá. Nespornou motivací vymezení tématu je také osobní zájem autora této práce.

Nabízí se otázka po smyslu estetické výchovy, speciálně u dospělých. V samotném textu práce bude ukázán význam estetické výchovy zejména s ohledem na komplexnost a ucelenost rozvoje a kultivace osobnosti. Tento rozvoj se týká kognitivních schopností včetně smyslové percepce, emocionálního prožívání a hodnocení vnímaného, vyšších úrovní interpretace a tvorby významu až po schopnosti pojmově-logického a symbolického myšlení. K dalším rozměrům osobnosti, které estetická výchova přímo rozvíjí, patří také schopnost sebereflexe, která je zásadní pro hlubší sebepoznání.

Estetická výchova podněcuje nejen osobnostní rozvoj, ale napomáhá také k vyváženějšímu souladu mezi potřebami jednotlivce a životní praxí společenství, ve kterém žije.

Tato práce je teoretická a jejím cílem není navrhnout konkrétní vzdělávací program nebo koncept. Cílem není ani zmapovat dostupné vzdělávací aktivity v této oblasti. Záměrem této práce je prozkoumat teoretická východiska, která hrají v jakékoli úvaze o vzdělávání a rozvoji estetických schopností roli a poskytnout teoretické zázemí pro návrh konkrétních vzdělávacích aktivit. Proto bude věnováno poměrně dost prostoru nástinu teoretických východisek založených na poznatcích psychologie, filosofie, dějin umění, sociologie a teorií vnímání a myšlení.



V jednotlivých kapitolách práce bude nejdříve představena oblast zájmu estetiky jako vědní disciplíny a budou vysvětleny základní pojmy estetiky relevantní pro záměr práce. Dále bude pozornost věnována otázce vnímání, interpretace a konceptualizace. Bude třeba probrat otázku symbolizace a jejího významu v sociální praxi lidského společenství. Završením této části práce bude pojednání o kultuře a významu umění ve vývoji kultury.

Tato část práce bude sloužit jako východisko pro samotné pojednání o podstatě estetické výchovy a jejím významu pro jedince a společnost. Pozornost bude věnována možnostem rozvoje estetických schopností, a to na příkladech několika vzdělávacích koncepcí. Důraz bude kladen zejména na aktuální přístupy a tendence ve vzdělávání. Na závěr budou naznačeny možnosti dalšího rozvoje a uplatnění estetické výchovy v souladu se současným vývojem dalších humanitních disciplín.

Práce je založena na studiu odborné literatury relevantní pro jednotlivá témata práce. Kapitoly věnované východiskům estetického vnímání odkazují na práce významných psychologů, filosofů, znalců dějin umění, sociologů a antropologů. Pro kapitoly věnované aktuálním tendencím v estetické výchově jsou důležitým zdrojem také články z odborných časopisů a tematických internetových portálů.

Na tomto místě bych chtěl poděkovat za pomoc při psaní práce, podněty a rady PhDr. Michalovi Šerákovi, PhD.

## 1 STRUKTURA PRÁCE

Hlavním cílem této práce je prozkoumat oblast témat, která představují teoretický základ estetické výchovy a naznačit možné způsoby rozpracování těchto východisek v konkrétních vzdělávacích koncepcích. Úvodní část práce bude proto věnována podrobnějšímu pojednání o estetice jako vědní disciplíně. Budou vyloženy základní pojmy estetiky a předmět jejího zájmu.

Čtvrtá kapitola se věnuje podrobnějšímu zkoumání základních principů vnímání, interpretování a rozumění. Zde bude ukázána vzájemná provázanost vnímání a myšlenkových procesů a dále kulturní podmíněnost vnímání.

Jednou z rolí, které hraje umění v životě společnosti, je tematizace a rozvoj kulturně podmíněných vzorců vnímání, interpretace a jednání. Pátá kapitola se věnuje tomuto rozměru umění, které představuje jednu z nejvýznamnějších oblastí zájmu estetické výchovy.

Po dílčím shrnutí se práce zaměří na samotnou estetickou výchovu. Bude vymezeno obecné pojetí estetické výchovy z hlediska této práce a s využitím předchozích kapitol bude naznačen její význam.

Osmá kapitola se věnuje možnostem rozvoje estetických schopností. Představena je jedna konkrétní vzdělávací koncepce a několik obecných metod užívaných v současné galerijní pedagogice.

Závěrečná kapitola ukazuje, v jakých oblastech se otevírá prostor pro další rozvoj a uplatnění estetické výchovy.

Tam, kde je to na místě, jsou jednotlivé kapitoly pro lepší srozumitelnost a přehlednost práce uzavírány stručným shrnutím obsahu kapitoly.

## 2 ESTETICKÝ PROŽITEK

V běžné řeči se pojem „estetický“ používá obvykle ve významu „hezký na pohled“ a estetika jako věda bývá chápána jako nauka o kráse. V této úvodní kapitole bude naznačen širší význam těchto a dalších pojmů estetiky. Vyložen bude zejména „estetický prožitek“ jako specifický způsob vnímání a prožívání.

### 2.1 Estetika jako vědní disciplína

Estetika jako věda byla ustavena v první polovině 18. století jako „věda o smyslovém vnímání a poznání, jejímž cílem je postihnout dokonalost jevící se smyslům“ (Pospíšil, 2006, s. 9). Zuska upozorňuje na širší význam užitého pojmu „smyslové vnímání“ a prosazuje spíše překlad „věda o senzitivním vnímání“ (Zuska, 2001, 17). „Senzitivní“ neznamena pouze smyslový v úzkém slova smyslu, ale také emotivní a imaginativní. Tato rozšíření jednak upřesňují témata zájmu estetiky, ale zároveň vypovídají něco podstatného o tom, co to vnímání vlastně je. V dalších částech textu bude pojednáno o tom, že vnímání je třeba chápat jako komplexní proces, který zahrnuje nejen percepci (registrování podnětů vnějšího světa smyslovými receptory), ale celý navazující systém transformací vjemů, jejich průběžné interpretace a abstrakce, který plynule přechází v čistě formální myšlení na bázi pojmů. Součástí vnímání jsou i různé procesy hodnocení a kognitivní verifikace jako například emocionální reakce nebo vnímání smysluplnosti na úrovni tělesného prožívání. (Toto téma bude rozvedeno podrobněji v kapitole 3 VZTAH VNÍMÁNÍ A MYŠLENÍ).

Estetika je od dob antiky, kdy ještě neexistovala jako specifikovaný vědní obor, ale kdy se mnozí filosofové zabývali velice podobnými tématy jako současní estetikové, spojována s krásou<sup>1</sup>. Není třeba předkládat historický vývoj pojetí krásy, pouze na několika bodech bude demonstrována proměnlivost chápání krásy.

Za zmínku stojí antické pojetí krásy, které akcentovalo vyrovnanost, soulad, harmonii a na rozdíl od současného běžného chápání nespojuje krásu bezprostředně se vzhledem.

---

<sup>1</sup> Je třeba zopakovat, že s ohledem na omezený prostor a záměr práce je téma estetiky značně zredukováno. K tomuto vymezení předmětu zájmu – viz Úvod. Důvod právě takového vymezení se více ozřejmí v průběhu textu.

Například Platon je pověstně znám jako odmítač výtvarných umění, která pokládal za matení rozumné mysli, jejímž zájmem je poznání podstaty věcí – jejich idejí, a ne pouhých „stínů“, jak je vnímají smysly. Tyto kvality harmonie a vyrovnanosti jsou bezprostředně prožívány například v hudbě, ale v řeckém myšlení, které je pozoruhodně komplexní a důsledné, je pozornost věnována harmonii na všech úrovních bytí, od úrovně běžných lidských aktivit přes uměleckou činnost (tehdy chápanou spíše jako praktickou dovednost, zručnost), vyrovnaný způsob života (harmonický životní styl vyjádřený v pojmu kalokagathía), harmonické soužití členů obce, rytmus přírodních jevů až po úroveň řádu kosmických těles (Pospíšil, 2006, s. 9-15).

Na vývoji pojetí krásy je zřejmá také její kulturní podmíněnost. To ukazuje například proměna, kterou pojetí krásy prošlo s kulturní transformací Evropy na přechodu od světa anticko-římského k hodnotám středověké křesťanské religiozity, která chápala krásu jako atribut Boha a krásné věci jako smyslově vnímatelný projev této absolutní hodnoty (Pospíšil, 2006, s. 46).

Vývoj pojetí krásy i v dalších dobách koresponduje s vývojem sebepojetí člověka a od začátku novověku, zdůrazňujícího autonomii lidského subjektu, chápe evropské myšlení krásu buď jako svébytnou kvalitu vlastní věcem samotným, kterou člověk ve věcech nalézá, nebo jako konstrukci, výkon mysli, který z vnímaných věcí pouze vychází.

## **2.2 Estetická funkce**

Proměna sebepojetí člověka a chápání vlastního místa ve světě se v současné estetice projevuje tak, že se mění její samotný předmět. Namísto studia krásy jako určité kvality chápe estetika svůj úkol jako studium lidských výtvorů a vztahu člověka ke skutečnosti. Studium krásy jako *vlastnosti* věcí bylo postupně nahrazeno studiem „estetické funkce“, tedy *role*, jakou estetické jevy hrají v kontextu celku společenského života.

Role je pojem, který dobře vystihuje povahu jevů, které jsou pro člověka v jeho prostředí určující. Jak ukazuje například Cassirer (1976) nebo Berger s Luckmannem (1999), pro člověka je ve srovnání s jinými druhy charakteristické to, že ve svém vnímání, prožívání, myšlení a jednání je mimořádnou měrou ovlivňován symbolickými významy, které ve svém prostředí nachází, respektive které jeho životní prostředí do značné míry tvoří.

Naprostá většina předmětů, činností a událostí má pro člověka více než pouze jeden význam a většina významů je navíc symbolických. Například oběd není pouze způsobem, jak dodat tělu potřebnou výživu, ale bývá často událostí se širokým sociálním významem: oběd je také způsobem, jak je v naší kultuře strukturován čas, jít s někým na oběd bývá specifickým druhem setkání, jít do drahé restaurace může být dále způsobem, jak dát okolí (nebo pozvanému) najevo svoje finanční možnosti, od kterých se odvíjí společenský status jako prostředek vzájemného porovnávání atd.

Kapitolou samou pro sebe je potom jazyk jako symbolický systém sdílení objektivizovaných významů (Berger, Luckmann, 1999).

Význam předmětu je jistě určován jeho materiální konstitucí (primární význam cihly vyplývá z vlastností cihly jako její pevnost, odolnost atd.), nicméně na základě procesu semiózy může téměř jakýkoli předmět nabývat v sociální praxi téměř jakéhokoli významu. Mukařovský ukazuje flexibilitu významů na příkladu estetické funkce, která je právě průběžně vysvětlována - zde je možné chápat ji jako označení pro určitou skupinu, typ sociálních významů: „...z čistě subjektivního stanoviska může cokoli nabýt (nebo naopak postrádat) estetické funkce bez ohledu na své utváření. Stabilizace estetické funkce je záležitost kolektiva a estetická funkce je složkou vztahu mezi lidským kolektivem a světem“ (Mukařovský, 1966, s. 24). A dále: „...je možné, aby kterákoli věc nebo děj, bez ohledu na své ustrojení, se staly nositeli estetické funkce a tudíž předměty estetické libosti.“ (Mukařovský, 1966, s. 28).

Funkce, které předměty mají, tedy role, jaké v životní praxi daného společenství hrají, nejsou statické, ale jsou v neustálém pohybu a vývoji. Tak například nůž, která primárně slouží jako nástroj běžného užití, se může stát předmětem s rituálním významem a postupně symbolem určitého kultu vůbec. Význam navíc prochází vývojem a tak poté, co je archeology objeven tento symbol kultu, v novém kulturním uspořádání je artefakt vnímán spíše jako umělecké dílo nebo předmět historické interpretace. Názorný příklad uvádí Kulka (1991, s. 19): Bachovy skladby byly původně skládány a hrány zpravidla jako hudební doprovod křesťanské liturgie, zatímco dnes je jeho hudba chápána jako umělecké dílo, návštěva koncertu Bachových skladeb je potom mnohdy spíše symbolem toho, že návštěvník koncertu se řadí k určité společenské vrstvě.

Předměty tedy hrají ve společenské praxi různé role. Estetická funkce je potom typem, nebo spíše *rodinou* významů (Wittgenstein, 1998, viz následující kapitola), které mohou artefakty nebo další předměty nést. Tato rodina významů je vzájemně propojena

některými charakteristickými rysy, které budou vysvětleny v následující kapitole. Přitom je na místě všimnout si sociální podmíněnosti estetické funkce.

### 2.2.1 Charakteristika estetické funkce

Základní vlastností estetické funkce, na kterou upozorňuje Mukařovský (Mukařovský, 1966, s. 26), je *libost*, kterou vyvolává.

Tento aspekt estetické funkce lze chápat jako základ významu, který je nesen pojmem „krása“.

Vedle potěšení jako cíle o sobě se tento význam uplatňuje například jako schopnost usnadňovat činnosti, k nimž se estetická funkce připojuje jako druhotný význam (viz například pracovní písně).

Je však třeba upřesnit, že libost podobně jako další charakteristiky estetické funkce, není příznačná pro *všechny* předměty nadané estetickou funkcí. Všechny charakteristiky, které jsou v této úvodní části popisovány, je třeba chápat jako aspekty, které jsou význačné pro mnohé případy estetických objektů, ale ne každý estetický objekt musí nutně zahrnovat *všechny* tyto aspekty.

Tuto situaci lze přiblížit na základě Wittgensteinova pojmu „rodová příbuznost“ (Wittgenstein, 1998). Rodová příbuznost je výraz pro způsob, jak jsou vzájemně provázány různé případy určitého jevu. Například rodinní příslušníci jsou si vzájemně podobní. Ne však tak, že by všichni měli například velký nos, ale spíše tak, že někteří mají společné podobné rysy tváře, jiní mají podobný typ postavy, další jsou si podobní barvou očí apod. Tyto jednotlivé oblasti podobnosti se vzájemně prolínají, takže rodina jako celek spojuje svoje členy jako síť *různých* projevů podobnosti. Neexistuje žádný rys, který sdílejí všichni členové rodiny, ale každá dvojice členů rodiny je spojena nějakou podobností, kterou sdílejí také s dalšími členy rodiny.

Tak některé případy estetických jevů je možné hodnotit jako „ošklivé“, „odpudivé“, nebo i v tomto smyslu indiferentní. Předmět nebo jev může být vnímán jako estetický i na základě jiných vlastností a kvalit, než libost, kterou vzbuzuje (respektive nevzbuzuje).

Podstatným rysem estetické funkce je dále schopnost poutat pozornost, upozorňovat na svého nositele a vydělovat jej z jeho prostředí (Mukařovský, 1966, s. 26). Vyskytne-li se ve společnosti potřeba poukázat na nějaký jev, předmět nebo osobu, vyzdvihnout je, oprostít od nežádoucích souvislostí, projevuje se estetická funkce jako doprovodný

činitel. Estetickou funkcí je tak například zvýrazněn význam slavnosti (a jakéhokoli ceremoniálu), dále slouží jako nástroj sociální diferenciace – viz zvýšená citlivost pro estetickou funkci i její intenzivnější využití u skupin, které vnímají svůj sociální status jako vyšší. Využití estetické funkce zde slouží jako prostředek odlišení se od zbytku společnosti, respektive zdůraznění sociálního statutu, podobně jako záměrné odlišování nositelů moci sloužící ke zdůraznění jejich významu např. prostřednictvím oblečení, sídla držitele moci apod.

Jak již bylo uvedeno, estetická funkce je funkcí znakovou. K tomu formuluje Pospíšil další zajímavý aspekt estetické funkce: vše, s čím se estetická funkce spojí, nabývá symbolické hodnoty (Pospíšil, 2006, s. 11). Estetická funkce tak představuje významný nástroj, pomocí kterého člověk tvoří svůj svět (viz další kapitoly).

Základní konotací estetické funkce je libý pocit, který vzbuzuje. Obdobně ale se ale jev může projevovat tak, že vzbuzuje nelibost, odpor. Hodnotící rozměr estetické funkce je nicméně výrazem toho, že estetická funkce patří k prostředkům, pomocí kterých společnost uplatňuje rozlišování a výběr. Předmětem tohoto rozlišování může být jakýkoli předmět nebo jev, který může mít pro společnost nějaký význam, a to ať pozitivní, nebo negativní.

Kritéria hodnocení, na kterých je estetický soud založen, jsou ukotvena v estetických *normách*. Ty vycházejí z fyziologického ustrojení člověka a odrážejí například tendence zraku vyhledávat ve vjemovém poli pravidelné struktury, symetrické obrazce nebo právě určité kombinace barev nebo vnímavost k rytmu. Nicméně jak upozorňuje Mukařovský (1966, s. 29), tyto antropologické konstanty nelze považovat za estetické normy jako takové. Jejich striktní dodržování je totiž sice vnímáno jako vyvážené, ale nejsou zdrojem estetického prožitku v pravém slova smyslu, nýbrž vedou k estetické indiferenci. Estetické účinnosti je naopak dosaženo záměrným nedodržováním těchto principů vnímání – ne zcela přesným rytmem, nepravidelnostmi ve struktuře apod. To, jakým způsobem mají být tyto antropologicky stále principy rozvíjeny, je určeno právě kulturně specifickými estetickými normami.

Exemplární oblastí, kde je uplatňování estetických norem vyžadováno (a kde jsou zároveň nejvíce porušovány), je umělecká tvorba. Gombrich podrobně ukazuje, že umělecká tvorba (konkrétně malířství) podléhá velmi podrobnému systému norem, které určují například přijatelné/vhodné způsoby znázorňování, výběr témat apod. (Gombrich,

1985). Společenské normy mohou určovat například takové detaily, jako barva, kterou se v krajinomalbě znázorňuje tráva (i to je značnou měrou věcí konvence, která s reálnou podobou trávy souvisí spíše volně) (Gombrich, 1985, s. 60-61). Podobně jako umělecká tradice určuje způsoby zobrazení, konvencemi je ovlivňováno také to, jak lidé vnímají a vnímané hodnotí, co považují za krásné nebo odpudivé.

## 2.3 Estetický postoj

Aby se estetická funkce předmětu mohla uplatnit – tedy: aby danému předmětu člověk přisoudil estetický význam, aby předmět vnímal a prožíval jako estetický<sup>2</sup> – musí být jeho vnímání a prožívání na tento typ významů zaměřeno. Mukařovský nazývá toto zaměření intencionality *estetickým postojem*, který odlišuje od postoje praktického a teoretického (Mukařovský, 1966, s. 63) (Pospíšil přidává ještě postoj magicko-náboženský; Pospíšil, 2006, s. 11). Estetický postoj se od jiných způsobů vztahování ke světu odlišuje tak, že člověk při jeho zaujetí nechápe vnímané předměty jako prostředky k dosahování praktických a osobních cílů (to odpovídá praktickému postoji) nebo jako podklad pro porozumění obecným zákonitostem a vztahům mezi jevy s odhlédnutím od specifík konkrétních předmětů (teoretický postoj) nebo jako projev transcendentní síly (magicko-náboženský postoj). Pro estetický postoj je charakteristická *nezaujatost*, bez-účelnost.

### 2.3.1 Ne-zaujatost estetického postoje

Předmět estetického vnímání člověka jistě musí zaujmout, aby ho člověk vůbec zaregistroval a měl motivaci ho vnímat. Mukařovský však tuto nezaujatost estetického postoje charakterizuje jako odklon od praktických zájmů, kdy je vnímaný předmět chápán jako prostředek k dosažení nějakého praktického cíle. Zuska vysvětluje tuto „nezainteresovanost“ tak, že v estetickém postoji se člověk odklání od vitálních, tedy život ve fyziologickém smyslu přímo podporujících hodnot, a v jeho prožívání jsou akcentovány vyšší úrovně psychiky, vědomí, osobnosti. „Nezainteresovanost v estetickém slova smyslu pak znamená přesun zájmu, pozornosti, zaměření na jiné aspekty světa, a

---

<sup>2</sup> Je na místě zdůraznit, že „estetický“ neimplikuje pozitivní soud, jak je v běžném užití tohoto pojmu pravidlem. Estetický je hodnotově neutrální, znamená nadaný estetickou funkcí, jak je o ní právě pojednáváno.



tedy potlačení zájmu o „před-estetické kvality“, hodnoty, faktory, vlastnosti objektů, s nimiž se setkáváme.“ (Zuska, 2001, s. 46).

Pospíšil (2006, s. 19-20) přibližuje význam této nezainteresovanosti na Kantově rozlišování mezi „zájmem“ a „vkusem“, které z historického hlediska představuje jednu z prvních formulací nezainteresovanosti estetického postoje. Kant spojuje „zájem“ s příjemným v běžném významu. Tento prožitek příjemného souvisí s podrážděním smyslových orgánů a bezprostřední somatickou a emocionální reakcí organismu. „Vkus“ potom chápe jako kvalitativně vyšší podobu estetického zážitku, který je založen na schopnosti posuzovat předmět vnímání nebo představu se zalíbením, ovšem bez potřeby si tento předmět přivlastnit, zužitkovat k vlastnímu potěšení, „zkonzumovat“. Z této perspektivy potom Kant vymezuje prožitek krásy jako bez-zájmový požitek libé věci. Pospíšil parafrázuje Kantovo pojetí krásy následovně: „Krásno se nezakládá na objektivních vlastnostech věcí, které vzbuzují esteticky libé pocity, ale na pocitech uspokojení z tohoto vzbuzení.“ (Pospíšil, s. 20) Toto téma bude podrobně rozvedeno v kapitole věnované estetické distanci (2 ESTETICKÁ DISTANCE).

Tyto typy postojů (praktický, teoretický, náboženský a estetický) jsou jistě schematickým zjednodušením a v běžném vnímání a prožívání se do určité míry prolínají, nicméně Zuska zdůrazňuje, že mezi různými způsoby vztahování se ke světu není příliš plynulý přechod a člověk mezi nimi přepíná podobně jako u dvoj-významových obrazců (například známý obraz, který lze vnímat *bud'* jako králíka, *nebo* jako kachnu, ale nikdy není mysl schopna interpretovat obraz v obou významech zároveň) (Zuska, 2001, s. 46).

Z ne-zaujatosti estetického postoje plynou významné důsledky také pro vnímání a hodnocení. Záměr, s jakým člověk pozoruje, vybírá nebo jedná, významně ovlivňuje interpretaci vnímaného, výsledek výběru nebo důsledky jednání. V rámci ne-zaujatého postoje dává člověk vnímaným jevům větší prostor, jeho interpretace probíhají v širších mantinelech. Estetické vnímání se zároveň vyznačuje zvýšenou citlivostí, zaměřeností pozornosti, schopností integrovat široké pole vjemů a významů. Zuska dále v této souvislosti používá pojem *ozvláštnění* „...popisující proměnu objektu žitého, každodenního světa při změně postoje, kdy náhle vidíme i obvykle všední věci či situace „jinak“, odkrýváme jiné vlastnosti, kvality a hodnoty, kterých jsme si dříve nevšimli.“ (Zuska, 2001, s. 46-7).

Estetické vnímání ve své šířce zohledňuje i takové kvality věcí, jaké při běžném vnímání buď pozornosti unikají, nebo jsou vnímány bezděčně. Zaměření pozornosti

zároveň na vzhled, proporce, materiál, efektivnost, významy, ke kterým předmět přímo nebo nepřímo odkazuje, vzájemné prolínání těchto významů a zohlednění kontextu vnímání vede také ke komplexnějšímu rozumění.

Předměty, u kterých estetická funkce dominuje (tedy zejména umělecké předměty), takovou mnohost a komplexnost kvalit a významů explicitně předkládají a představují pro vnímatele pole bohatých možností vnímání, prožívání a rozumění.

Kulka (1991, s. 266-267) uvádí v rámci výkladu uměleckého díla jako sémantického objektu nástin struktury estetického prožitku. S využitím pojmového aparátu S. Šabouka vymezuje dvě roviny uměleckého díla (konkrétně mluví o literárním textu, ale za podobný „text“ lze považovat také například obraz nebo i dílo jiného druhu – viz symbolický charakter lidského světa, zejména kapitola 3 VZTAH VNÍMÁNÍ A MYŠLENÍ).

První rovinu díla tvoří významy v běžném slova smyslu (slovo „okno“ znamená okno, tak jako v běžné řeči). Druhou rovinu nazývá rovinou *sémantů*. Sémanty vznikají jako významové útvary vzájemnou interakcí významů první roviny. Tato „interakce“ probíhá v mysli čtenáře a sémanty jsou tedy produkty aktivního zpracování významů vnímatelem. Sémanty představují idiomy, které *nej*sou konvenčně fixovány a vznikají při vnímání díla. Kulka (1991, s. 267) uvádí příklad dvou vět, na jejichž rozdílu lze význam pojmu sémant nahlédnout: „Okno je zasklený otvor ve stěně“, „Okno je skleněná loď“ (J. Wolker). Tato druhá věta představuje užití běžných významů ne-běžným způsobem. Nelze ji tedy pochopit jako běžnou větu (tedy ponejvíc automaticky, neuvědoměle), ale k jejímu uchopení musí vnímatel vynaložit jisté úsilí, nebo spíše: je třeba, aby se u této věty zastavil, nechal na sebe slova působit, dal jim prostor.

## **2.4 Estetické vnímání a prožitek**

Umělecké dílo v tomto významu, jako bohaté pole významů, kvalit a podnětů, které se dává ke vnímání a prožívání, představuje komplementární pól toho, co je označováno jako estetické vnímání. Estetické vnímání je připravenost vnímat a prožívat předměty a jevy právě takto komplexně a celostně, rozvíjet i ty jejich vlastnosti a možnosti významu, které v běžném – praktické – obstarávání ponecháváme nepovšimnuty a neuskutečněny, soustředěně, a přitom ne-zaujatě.

Estetický prožitek potom znamená takovou bohatou realizaci možností předmětu, a to na rovinách percepce, emocionální reakce a na rovině významů (vznik sémantémů), kdy

si člověk *všimá* – tedy ve svém prožívání zohledňuje vzhled předmětu včetně běžně nepovšimnutých detailů, materiál, strukturu povrchu a vůni i tam, kde to jinak není běžné, nechává v mysli prostor k uvědomění si širších souvislostí, ve kterých předmět vystupuje, fantazii pro rozvinutí ne-běžných významů.

Takový prožitek je individuálně a situačně jedinečný. Dílo tak není nikdy hotové – „děje“ se vždy znovu při setkání vnímatele a předmětu (např. Kulka, 1991, s. 286). Zuska nazývá úhrn takto realizovaných možností předmětu včetně reakcí a prožitků vnímatele – tedy „to“ co vzniká mezi předmětem a vnímatelem – jako „estetický objekt“ (Zuska, 2001, s. 24).

## **2.5 Shrnutí: Estetický prožitek**

Estetika je věda o specifickém způsobu vnímání a prožívání, který se vyznačuje ne-zaujatým postojem ke světu, uvolněným od běžných praktických interpretačních schémat. Ne-zaujatost vztahu umožňuje interpretovat vnímané ne-obvyklými způsoby, se zapojením všech kognitivních schopností člověka od smyslové recepce přes emocionální a tělesné reakce až po racionální uchopení.

Podobně jako mají předměty v dané společnosti význam praktický, náboženský, sociálně-komunikační apod., jeden z významů je také estetický. To, že je předmět vnímán jako estetický, je do značné míry věcí společenské konvence, podobně jako je například kulturně podmíněna schopnost oděvu komunikovat sociální statut člověka.

Estetický prožitek je konkrétním setkáním s předmětem, který ve vnímатели vyvolá mnohazměrnou reakci zahrnující požitky ze smyslového podráždění, emoční prožitek a intelektuální výzvu k integraci významů, ke kterým předmět odkazuje.

### 3 ESTETICKÁ DISTANCE

Na začátku 20. století vznikla na poli estetiky koncepce estetického prožívání, která se stala jednou z nejvýznamnějších teorií moderní estetiky vůbec. Tuto koncepci zformuloval Edward Bullough ve své práci „*Psychická distance*“ jako faktor v umění a estetický princip (Bullough, 1998). V této zásadní práci popsal princip psychické distance jako klíčový aspekt estetického prožívání. Psychickou distancí míní stručně řečeno udržení odstupu od aktuálně prožívaného. Cílem této kapitoly je povahu a význam tohoto odstupu přiblížit.

#### 3.1 Podstata estetické distance

Myšlenka psychické distance je postavena na skutečnosti, že lidská mysl je schopna reflexivního zaměření pozornosti na sebe samu. Člověk je tak schopen vnímat to, *že* vnímá, cítí, váhá apod. Ačkoli jak psychologové, tak filosofové se shodují v tom, že mysl v jednom okamžiku nabývá *jednoho* stavu, tzn. pozornost je zaměřena na jeden význam, mysl vytváří jednu figuru (blíže viz dále – kapitola 3.4 KONCEPTUALIZACE VNÍMÁNÍ), přesto je mysl schopna rozšířit se tak, že předmětem její pozornosti je sice stále jeden obsah (vnímaný předmět, fantazijní představa, vzpomínka, ...), ale samotné prožívání probíhá na dvou „úrovních“: stále pokračuje původní vnímání předmětu, rozvíjení fantazijní představy nebo rekonstruování vzpomínky, ale zároveň mysl *reflektuje* toto své „základní“ prožívání. Právě možnost tohoto reflexivního „pozorování“ vlastního prožívání je podstatou psychické distance.

Estetická distance potom znamená zaujetí psychické distance v rámci estetického postoje a prožívání. Přitom je důležité zdůraznit, co je vlastně nakonec v nastolené psychické distanci podstatné. Bullough ve své práci používá schematické členění aktivity mysli na „já–reflektované“ – tedy ten rozměr organismu, ve kterém probíhá bezprostřední vnímání a prožívání, a „já–reflektující“, které vůči prožitku bezprostředního vnímání zaujímá odstup. Podstatou estetické distance je potom *vztah* já–reflektující k já–reflektované, který může být kvalitativně významně odlišný od bezprostředního prožitku samotného.

Kvalitativní odlišnost vyplývá zejména z *nezaujatosti* já–reflektujícího na prožitku. Podobně jako byl estetický postoj charakterizován jako vztah ke světu, který se vyznačuje

inhibicí utilitárně-praktických zájmů a interpretací, podobně se u já–reflektujícího snižuje „zaujetí“ vjemem, představou, vzpomínkou. Toto snižované zaujetí je zejména *osobní* zaujetí daným prožitkem (viz dále v této kapitole).

„Tato transformace distancí je vytvořena nejprve takříkajíc vyřazením jevu ze souvislosti s naším praktickým, aktuálním já, a to tím, že mu umožníme stát mimo kontext našich osobních potřeb a cílů.“ (Bullough, 1998, s. 13)

Bullough přibližuje podstatu psychické distance na příkladu sledování postav dramatu. Tyto postavy představují já–reflektované, prožívající různé vjemy, podněty. Divák v hledišti představuje já–reflektující; od děje na jevišti má odstup (zdůrazněný mj. uspořádáním divadelního prostoru, ale nejvíce svou *rolí diváka*) a jeho prožívání není určeno primárně vlivy, které určují prožívání postav dramatu, ale pozorováním postav na jevišti.

Reflektované prožívání probíhá ve výrazně odlišném charakteru než přímý prožitek. Proměnou prochází například kvalita emocí nebo způsob rozumění vnímanému. V analogii se sledováním dramatu se ukazuje, že například postava, která je například zmítána zlostí, nevyvolá u diváka zlost, ale spíše odpor, soucit, sympatii apod.

Jiným příkladem psychické distance, který podává Vygotskij (1981, s. 73), může být prožitek označovaný jako denní snění, při kterém probíhá intenzivní fantasijní aktivita, přičemž si je člověk své situace v bdělém – reálném stavu stále vědom. Někdy bývá člověk tak pohlcen takovým sněním, že aktuálně vnímaná realita je odsouvána do nižších úrovní vědomí. Toto hluboké ponoření se však nakonec oslabí, takže si člověk uvědomí, že se „pouze“ oddával fantasijní tvořivosti. V jistých fázích, resp. při určité míře ponořenosti do představy mysl jednak tvoří fantasijní představu a zároveň si udržuje vědomí její ne-reálnosti. Právě toto vědomí ne-reálnosti představy určuje kvalitu prožívání na vědomé (ne-fantasijní) úrovni. Atraktivní fantasie vyvolá ve vědomí, které si udržuje od fantasie odstup, prožitky jiných kvalit než pouze „příjemné uspokojení“ – může to být například lítost vyvolaná vědomím ne-reálnosti, odhodlání proměnit fantasii ve skutečnost atd. Naopak hrozná fantasie je v perspektivě udržující odstup vnímána paradoxně mnohdy jako uvolňující.

Důležitou okolností provázející zaujetí psychické distance je proměna původního prožívajícího já. Původní prožitek sám se stává v jistém smyslu méně osobní a oslabuje se jeho síla pohlcující vnímající mysl tak, že mysl již s prožitkem zcela nesplývá a není jím

unášena. Zaujetí distance však zároveň původní prožitek neruší a nechává jej probíhat dále.

Zuska přibližuje povahu psychické distance slovníkem fenomenologie a vymezuje ji jako „modalitu vědomí (neutrální modifikaci), která **rozšiřuje** realitu ega rezignací na kladení světa“ (Zuska, 2002, s. 139; zvýraznil V.Z.). „Rezignace na kladení světa“ znamená generální epoché přirozeného postoje, tedy pozastavení zcela základního předpokladu vnímající a prožívající bytosti, předpokladu, že základní interpretace vnímaného, jako že to, co se jeví jako svět, opravdu existuje, jsou adekvátní (Petříček, 1991). Tyto základní předpoklady lze přeložit také do pojmů „přirozený“ nebo „praktický“ postoj: podobně jako ego, které pozastavilo základní předpoklady interpretace světa, tak mysl, která zaujala distancovaný postoj, pozastavuje svoje běžné, praktické reakce a staví se spíše do role *svědka* těchto reakcí, který má možnost tyto reakce já-prožívajícího hodnotit ne-zaujatě.

### 3.2 Míra psychické distance

Míru distancovanosti vnímajícího diváka (vnímající myslí obecně) je možné schematicky znázornit na pomyslné škále, která začíná nulovou distancovaností, což znamená ztotožnění se s prožívaným. V situaci divadelního představení by takový stav představoval diváka, který se tak identifikuje s charaktery, že zapomíná, že „je to jen jako“ a má nutkání přímo zasáhnout do děje. Tento stav označuje Bullough za stav pod-distancovanosti. Na opačné části spojitého spektra stojí pře-distancovanost, která se projevuje zcela minimálním zaujetím diváka.

Bullough naznačuje přímou souvislost mezi mírou distancovanosti a intenzitou estetického prožitku. „Jak při recepci, tak i při tvorbě je nejvíce žádoucí *nejvyšší možné snížení distance bez její ztráty*.“ (Bullough, 1998, s. 16; zvýraznil Bullough). Intenzita estetického prožitku je tedy závislá na schopnosti a možnostech vnímatele prožívat vnímané a zároveň si udržet pokud možno co nejmenší, ale stále platný odstup od vnímaného. Minimální míra distancovanosti je důležitá pro to, aby samotný bezprostřední prožitek zůstal co nejintenzivnější. Snižováním distance se minimalizuje inhibice prožitku vnímání samotného, avšak udržení jisté minimální míry distance zajistí kvality prožitku založené na reflexi, o kterých bylo pojednáno výše.

Distance není pouze předpokladem intenzivního a kvalitativně bohatého estetického prožitku. Bullough považuje distancovaný stav za nutnou podmínku estetické zkušenosti vůbec: „To, že veškeré umění vyžaduje distanční limit, za kterým, a pouze v rámci distance, se stává estetické hodnocení možným, je *psychologickou formulací obecné charakteristiky umění...*“ (Bullough, 1998, s. 19; zvýraznil Bullough). A na jiném místě: „...ztráta distance, ať již díky jednomu nebo druhému (tj. pod-distancování nebo pře-distancování – pozn. autora), znamená ztrátu estetického porozumění a hodnocení“ (Bullough, 1998, s. 16).

Významný je Bulloughův postřeh, že člověk má spíše tendenci k pod-distancování než k pře-distancování. Spíše tedy inklinuje k přílišné identifikaci s vnímaným než že by měl od vnímaného přílišný odstup a nadhled. Právě přílišná identifikace je často překážkou estetického vnímání. Pokud vnímatel není schopen udržet jistý odstup od vlastního bezprostředního prožívání, může se snadno stát, že vnímané bude považovat např. za urážlivé nebo zraňující. Na úrovni emocionální reakce se ztráta psychické distance projeví mizením estetických kvalit prožitku, které nahradí sentiment.

„Tragédie je ... od pouhého smutku právě natolik odlišná, nakolik je distancovaná.“ (Bullough, 1998, s. 22) A dále: „Tragédie vždy balancuje na ostří *osobní* reakce a soucit, který nalézá úlevu v slzách, směřuje téměř vždy ke ztrátě distance. Taková ztráta přirozeně činí tragédii do značné míry nepříjemnou: stává se smutnou, skličující, drásající, deprimující.“ (tamtéž).

Možnost zaujmout odstup se jeví být základním předpokladem také pro to, aby se určitý předmět nebo jev mohl stát předmětovým pólem estetického objektu. Bullough zdůrazňuje specifičnost zraku a sluchu mezi ostatními lidskými možnostmi vnímání v tom smyslu, že právě zrak a sluch umožňují „distancované“ vnímání – tedy bez přímého fyzického kontaktu s vnímaným, na rozdíl například od hmatu nebo čichu, které se ostatně nikdy jako způsob uměleckého projevu neprosadily tak výrazně jako vizuální nebo auditivní formy.

Podobný význam jako prostorová distance má také distance temporální. Jevy, které jsou nám v čase vzdálené, jsme schopni vnímat s mnohem větším odstupem než jejich současníci. Některé jevy se právě díky časové distanci stávají uměleckými díly (jako například tzv. církevní umění jako drama, obrazy, básně, které původně plnily primárně

funkci vzdělávací), u jiných naopak s časovou distancí roste také míra psychické distance až do stavu pře-distancovanosti, jako například u mytologie v naší kultuře.

Koncepce estetické distance prošla během 20. století několika vlnami mimořádného zájmu a také kritiky. Nicméně stále představuje velmi inspirativní koncepci, která je dalšími teoretiky spíše rozvíjena než odmítána.

Zuska (2002, s. 127-128) zmiňuje práci Deleuzeho a Guattariho, kteří kritizují zejména Bulloughovo pojetí mysli jako entity soustředěné kolem jistého centrálního těžiště, které hraje ve fungování psychiky řídicí roli.

V teorii estetické distance je touto centrální entitou vědomí vnímajícího, které se v percepčním aktu rozvětňuje do další úrovně za vzniku meta-vědomí reflektujícího vztah „bazálního“ vědomí k předmětu své intencionality.

Jako alternativu navrhují autoři koncepci mysli, kterou nazývají teorií rizomy. Mysl jako rizoma je entita, která nevykazuje žádnou ústřední jednotku, která by nějakým způsobem koordinovala činnost jednotek „podřízených“. Rizoma je spíše založena na vzájemné interakci „dimenzí nebo spíše pohyblivých směrů“, jejichž koordinace je založena právě na vzájemné interakci. „Celkový projev“ rizomy je do značné míry emergentní povahy a jakákoli změna v některé působící dimenzi představuje podnět pro celkovou proměnu, metamorfózu celé rizomy.

### **3.3 Shrnutí: Estetická distance**

Podstatným aspektem estetického prožitku je distance, která spočívá reflexi vlastního prožívání. Těžiště estetického prožitku je tedy zejména ve vztahu reflektující mysli k bezprostřednímu prožitku.



## 4 VZTAH VNÍMÁNÍ A MYŠLENÍ

V této části textu bude pojednáno o některých aspektech toho, jak člověk vnímá a rozumí svému prostředí. Pozornost bude věnována vztahu mezi vnímáním a interpretací, mezi viděním a myšlením. Cílem této kapitoly je ukázat proces vnímání pohledem několika filosofů, psychologů a kunsthistoriků a dále některé významné vztahy mezi tím, co se běžně označuje jako smyslové vnímání na jedné straně a myšlení na straně druhé. Následně bude naznačena podmíněnost vnímání sociálním kontextem.

Základní myšlenkou předkládané koncepce vnímání je vzájemná propojenost recepce a interpretace, v jistém smyslu jejich totožnost.

Například Nelson Goodman (2007, s. 24) výslovně uvádí: „Vnímání a interpretaci nelze od sebe oddělit, jsou to dvě vzájemně zcela provázané operace“. Zuska (2001) užívá již zmíněný souhrnný pojem percepce, pomocí kterého zdůrazňuje širší souvislosti a rozměry vnímání, než které naznačuje pojem recepce.

Je zajímavé sledovat různé cesty argumentace a různé rozměry tohoto názoru, jak se objevují u různých autorů v závislosti na jejich individuální zkušenosti a perspektivě.

### 4.1 Vnímání a inteligence

Rudolf Arnheim spojuje vnímání a interpretaci s dalšími vrstvami kognitivních schopností člověka. Zajímavé je zejména jeho spojení vidění s procesy, které běžně označujeme jako myšlení. Arnheim nepovažuje myšlení za nějakou nadstavbu recepce, ale za její esenciální složku. Percepce zahrnuje takové aktivity, které odpovídají myšlenkovým procesům, takže vidění pokládá za způsob myšlení – vizuální myšlení. Když mluví o vizuálním myšlení, nejde o žádnou příliš nadnesenou metaforu – má na mysli operace, které běžně spojujeme s pojmově-logickým myšlením, jako například rozlišování, výběr, zdůraznění podstatného, zjednodušování, abstrakci, analýzu, syntézu, kompletaci, opravování, porovnávání, kombinování, práci s kontextem nebo řešení problémů. Všechny tyto operace probíhají také na nižších úrovních vnímání, a to zejména zrakového, včetně procesů abstrakce a reprezentace, takže Arnheim považuje pojetí vidění jako způsobu myšlení za zcela adekvátní (Arnheim, 1969, s. 13).

Propojení smyslové recepce a „vyšších“ myšlenkových pochodů ukazuje Read například na procesu vývoje inteligence. Vychází zejména z poznatků psychologa Piageta a tvrdí, že inteligence se vyvíjí v kontaktu s věcmi – na základě vnímání věcí, manipulace s nimi, s rozvojem intencionality a schopností myšlenkové reprezentace (Read, 1965, s. 151).

Zajímavý je také způsob, jak se inteligence z těchto aktivit vyvíjí – podle Piageta není inteligence nějakou zvláštní schopností kvalitativně odlišnou například od smyslové percepce. Inteligence je spíše *rozvinutím* těchto schopností, jejich vyšší úrovní, která emerguje na základě intenzivního a dlouhodobého procvičování vnímání, cítění a manipulace (Read, 1965, s. 163).

Obdobný názor na vývoj inteligence má i Cassirer (1976, s. 2-3), podle kterého jsou paměť, imaginace nebo rozum různé stupně a projevy téže aktivity.

## 4.2 Vizuální myšlení

Další výklad se zaměří zejména na Arnheimovo pojetí vnímání, které již bylo naznačeno výše a které lze shrnout tezí: „Vizuální percepce je vizuální myšlení“ (Arnheim, 1969, s. 14)<sup>3</sup>.

Arnheim ukazuje, že podstata toho, co zpravidla míníme pojmem „myšlení“, probíhá ve všech fázích vnímání, od úrovně fyzikálně-chemické reakce buněk smyslového receptoru přes receptor jako orgán, nervové spojení s centrálním nervovým systémem až po procesy probíhající v různých částech nervového systému zahrnující nejvyšší stupně abstrakce. Na každé úrovni vnímání probíhají procesy abstrakce a reprezentace (tedy kondenzace informace a proměny médií, kterými je nesena), takže vnímané podněty procházejí řadou rozmanitých transformací. Ve všech těchto krocích se projevuje pozoruhodná efektivita a vyladěnost pro fungování organismu jako celku.

Myšlení chápe Arnheim značně široce jako souhru procesů, pomocí kterých se organismus orientuje ve svém prostředí – vnímá, vyhodnocuje, volí nebo vytváří postupy jednání a reguluje sám sebe.

Právě s ohledem na tyto požadavky organismu zdůrazňuje Arnheim význam *vizuálního* myšlení.

---

<sup>3</sup> Citace z cizojazyčných pramenů jsou překládány autorem této práce.

Zrak (a do určité míry také sluch) je zdrojem informačně mimořádně bohatých a komplexních vjemů, což představuje vhodný základ pro účinnou realizaci inteligence (kterou lze v Arnheimově pojetí vymezit jako efektivitu, s jakou organismus realizuje myšlení). Jak již bylo uvedeno, myšlení probíhá na všech úrovních vnímání jako souhra procesů abstrakce a reprezentace. Vyšší úrovně myšlení (vyšší ve smyslu své pozice v rámci procesní návaznosti myšlení) dále zpracovávají stavy a hodnoty zprostředkované nižšími úrovněmi. Nejnižší úrovně tak disponují největším množstvím výchozích vjemů. Množství vstupních informací jistě nezaručuje kvalitu výstupu, nicméně platí, že nižší vrstvy disponují informačně bohatším materiálem. Z těchto důvodů považuje Arnheim vidění za *primární* médium myšlení (Arnheim, 1969, s. 18).

K tomuto problému se vztahuje poznatek psychologie, který Vygotskij formuluje užitím termínu pole. Vygotskij uvádí, že šířka sensorického pole (tedy množství vjemů, které je organismus schopen vnímat v určitém okamžiku) je značně větší než šířka efektorického pole (tedy šířka možností reakcí organismu) (Vygotskij, 1981, s. 71). Sensorické pole se s rostoucí úrovní zpracování zužuje a například na úrovni „přechodu“ mezi vědomím a nevědomím je nepoměr již značný – většina myšlenkových operací probíhá ještě předtím, než se vzruch dostane do vědomí. Vnímání/myšlení je tedy ponejvíce ne-vědomý proces.

Takto chápe psychologie například intuici – jako způsob „myšlení“, které probíhá na nižších úrovních zpracování a má tedy k dispozici mnohem větší množství vstupních informací, než například úroveň pojmově-logického myšlení. „Nevýhodou“ intuice je zároveň právě to, že její výstup je obtížně racionálně uchopitelný – působí v organismu na jiných úrovních než logické souzení, podněcuje organismus zejména v široké oblasti nevědomých procesů, tělních tenzí nebo emocionálních reakcí (Nakonečný, 1997, s. 127).

### **4.3 Symbolická úroveň myšlení**

Výše nastíněné úvahy jsou obecně platné pro velkou část živých organismů. Vnímání člověka se nicméně vyznačuje některými kvalitami, které u jiných organismů pozorujeme ve velmi omezené míře. Jedná se zejména o vysoce rozvinuté schopnosti abstrakce a reprezentace, tedy vyzdvihování podstatných rysů jevů a jejich přenos způsobem, který je pro daný funkční systém organismu adekvátní. K abstrakci a reprezentaci dochází na několika úrovních vnímání/myšlení, například při převodu stimulů vnějšího světa do

podoby smyslových vjemů, při každém vzájemném kontaktu a přenosu mezi jednotlivými články systému vnímání (neurony,...), při propagaci vjemů do dalších úrovní nervového systému nebo při procesech probíhajících ve vyšší nervové soustavě. Reprezentace jako transformace a přenos významu se takto blíží pojmu metafora. Goodman (2007) pokládá schopnost metaforického přenosu významu za jednu ze zásadních kapacit mysli a ukazuje na význam této schopnosti i například pro logické, tzn. čistě formální myšlení.

Schopnosti abstrakce, reprezentace a symbolizace se u člověka vyvinuly do takové míry, že bývají považovány za to, co člověka charakterizuje a odlišuje například od jiných živých organismů. Ernst Cassirer, jeden z nejvýznamnějších filosofů reprezentace a symbolických významů, popisuje schopnost reprezentace a symbolizace jako charakteristicky lidský prvek vnímání. Mimořádný rozvoj těchto kapacit je podle něj základem vědomí, které vyvstává (emerguje) právě na základě intenzivní symbolizace v procesu myšlení. Je to vlastnost tak charakteristická pro lidský organismus, že Cassirer volí fundamentální charakteristiku člověka jako „animal symbolicum“ (Cassirer, 1976, s. 22-26).

Autoři Berger a Luckmann problematiku symbolizace rozvádějí s ohledem na kontext, ve kterém symbolizace probíhá (Berger a Luckmann, 1999). Ukazují, že symbolizace dosahuje v životě člověka takové míry, že o lidském světě lze mluvit jako o světě symbolickém. Symbolizace je těsně vázána na život ve společenství a právě v interakci s druhými lidmi se symbolické významy konstituují, udržují a realizují.

#### **4.4 Myšlení a forma**

V souvislosti s pojetím vidění jako způsobu realizace myšlení bude na tomto místě vhodné pojednat o tom, co je vlastně pro myšlení charakteristické. Za tímto účelem obrátíme svoji pozornost k vyšším úrovním mysli, na kterých aktivita mysli spočívá zejména v práci s konceptuálně uchopovanými významy.

Zde se ukazuje, že aby mysl byla s nějakými obsahy pracovat, tento materiál musí nějakým způsobem *uchopit* (odtud také slovo *pochopit*). To, co je mysl schopna „uchopit“, je *význam*. Význam se na úrovni jazyka blíží pojmu (viz mnohoznačnost starořeckého pojmu *logos*, který znamená mj. slovo, význam, řád). Na úrovni percepce lze předmět činnosti mysli vymežit pojmem tvar (v širším významu než vizuální „obrys“ – viz dále). Cassirer zobecňuje tyto různé podoby základních myšlenkových stavů pojmem

*forma*. Základní charakteristikou myslí je podle Cassirera to, že je „formu přijímající“, tedy *stává se* vnímanou/přijímanou formou (Cassirer, 1976, s. 85).

#### 4.5 Konceptualizace vnímání

To, co je zde označováno jako forma, vystupuje v oblasti jazyka jako pojem. Arnheim sleduje tuto souvislost a ve svém pojetí vidění jako způsobu myšlení vymezuje analogické „vizuální pojmy“. „Vnímání spočívá ve tvarování vjemového materiálu do šablon relativně jednoduchého tvaru, které nazývám vizuální pojmy nebo vizuální kategorie“ (Arnheim, 1969, s. 27). Na stejném místě tvrdí, že vnímané musí být pod nějaký takový vizuální pojem podřazeno, aby mohlo být vůbec za vnímané pokládáno.

Zajímavá je kontinuita principu formy v rámci celého procesu vnímání od úrovní bezprostřední recepce až po vědomou práci s formou. Konceptualizace vnímaného se uplatňuje již na fyziologické úrovni smyslového vjemu. Arnheim na základě neurologických výzkumů dokládá vymezení a ohraničování forem například na úrovni rozlišování barev (Arnheim, 1969, s. 21-23). Zatímco sítnice registruje velmi rozmanitou změť barevných odstínů, vyšším úrovním nervového systému jsou tyto vjemy reprezentovány již jako omezená paleta barev; spojité spektrum vjemů bylo transformováno do diskrétní struktury.

Gombrich s odkazem na Rorschacha formuluje podobný názor následovně: „Rorschach sám zdůraznil, že mezi obyčejnou percepcí, tedy zařazováním dojmů do našeho vědomí, a interpretacemi na základě ‚projekce‘ existuje jen stupňovitý rozdíl. Tam, kde si uvědomujeme proces třídění, říkáme, že ‚interpretujeme‘, kde si to neuvědomujeme, říkáme, že ‚vidíme‘. Z tohoto hlediska je také rozdíl spíše ve stupni než v druhu mezi tím, čemu říkáme ‚znázornění‘, a tím, čemu říkáme ‚přirodní objekt‘“ (Gombrich, 1985, s. 121).

Podstatné je, že mysl je schopna nabývat v jednom okamžiku vždy pouze jednu formu. Mysl je nicméně schopna mezi různými formami (tedy mezi různými významy, svými „stavy“) „přepínat“. Gombrich demonstruje tyto vlastnosti myslí na známých „dvojznačných“ obrázcích, jako například „stará žena/mladá žena“ nebo „kachna/králík“ (Gombrich, 1985, s. 276). Člověk je schopen *vidět* buď kachnu, *nebo* králíka, nikdy ne oba obrazy-významy-formy zároveň.

Další zásadní vlastností formy je to, že je vždy ukončená, uzavřená, kompletní.

To neznamená, že její význam je zcela ostře vymezen a ohraničen. Naopak k formě (a významu obecně) patří to, že často nemá ostré hranice. Jak ukazuje Wittgenstein (1998), vágnost pojmů nesnižuje jejich srozumitelnost nebo použitelnost, naopak mnohdy je s ohledem na ne-ostře ohraničení jevů a dějů ve světě právě adekvátním způsobem jejich reprezentace.

Uzavřenost formy znamená, že mysl je dostatečně schopna vymežit ji vzhledem k pozadí (řečeno jazykem gestalt filosofie), vzhledem k tomu, co forma *není*. Cassirer mluví o schopnosti mysli *rozlišovat* (tzn. nacházet/vymezovat významy, strukturovat nezformovaný materiál) jako o zásadní kapacitě a dává ji do přímé souvislosti s inteligencí (Cassirer, 1976).

To, jakou formu při vnímání mysl aplikuje, závisí na řadě okolností. Význam zde má již fyziologické ustrojení celého percepčního systému, který preferuje určité tvary/formy jako například svislice nebo pravidelné a symetrické struktury.

Nalezení/tvorba formy je velmi úzce vázáno na kontext, v jakém volba formy probíhá. Velmi přínosnou je koncepce zformulovaná gestalt filosofii a psychologii, podle které tvorba formy spočívá právě ve vymezení určitého významu *na pozadí* kontextu. Rozlišení významu (jazykem gestalt filosofie *figury*) a kontextu (*pozadí*) je čistě výkonem mysli, která toto své rozlišování neustále rozvíjí, takže forma a kontext jsou nejen v určitém smyslu invertní významy, ale spíše organicky propojené pole, v rámci kterého mysl vede proměnlivou vymežující linii (Perls, 2004).

V následující části textu, která pojednává o výběru a tvorbě formy vnímající mysli, bude podstatná ona symbolická vrstva vnímání a to zejména ve vztahu k sociálnímu kontextu, ve kterém člověk žije.

#### **4.6 Kultura jako zásoba forem**

Vnímání je aktivním výkonem mysli, který pro organismus představuje značný výdej energie a zejména požadavek pozornosti. Jakmile mysl najde/vytvoří formu, proces vnímání se výrazně stabilizuje, takže organismus již dále není nucen vynakládat na vnímání tolik energie a jeho pozornost a kapacity mohou být využity k jiným účelům.

Tato snaha šetřit energií se projevuje mj. v tendenci mysli vytvářet co nejjednodušší formy (Perls, 2004) a v tendenci mysli opakovat již nalezené/vytvořené formy v dalších podobných situacích.

Obdobný princip popisují Berger a Luckmann na příkladu habitualizace (Berger, Luckmann, 1999, s. 56-60); jakmile se člověk dostává do situace, ve které se již někdy předtím nacházel, má silnou tendenci opakovat schéma chování, které zvolil/vytvořil poprvé a v dalších podobných situacích tento svůj – vznikající zvyk – posilovat.

Obdobně se člověk *učí* volit/vytvářet určité formy vnímání a má tendenci již použité formy znovu aplikovat. Kultura představuje základní „zásobárnu“ forem, které určují způsoby interpretace jevů a chování lidí v nejširším smyslu.

Gombrich ukazuje tento význam kultury na příkladu malířství. Kultura je pro malíře, ale stejně tak pro diváky uměleckých děl a obrazů vůbec, zdrojem schémat a vzorců vnímání, konvenčních způsobů reprezentace a rozumění (Gombrich, 1985). Při vnímání nebo naopak při tvorbě vnímatelných artefaktů mysl vybírá ze zásobárny forem, které člověk internalizoval během procesu enkulturace. Gombrich (1985, s. 276) demonstruje tento proces na příkladu výuky mladých malířů, kteří si osvojují dovednosti malovat *určité* předměty *určitým způsobem* podobně jako se člověk učí slovní zásobu a gramatiku cizího jazyka. Člověk se učí jednak poznávat konkrétní předměty, ale také vůbec *schopnost* vnímat. Tuto skutečnost ukazuje Gombrich například na kulturní podmíněnosti schopnosti rozumět určitému způsobu zobrazení (například malbě v lineární perspektivě nebo zobrazení lidských postav na fotografii) (Gombrich, 1985, s. 55-60).

#### **4.7 Shrnutí: Vztah vnímání a myšlení**

V této části práce bylo nastíněno vnímání jako značně široký proces zahrnující řadu rozmanitých aspektů od registrování změn v potenciálech smyslových receptorů přes různé stupně zpracování až po manipulaci s abstraktními pojmy. Na všech těchto úrovních probíhají také procesy, které bývají obvykle spojovány s výkonem myšlení a tedy je nutné chápat vnímání a myšlení integrovaně.

Proces takto široce chápané percepce je založen mj. na operacích abstrakce, reprezentace a symbolizace.

Vnímající mysl projevuje tendenci k formě. Kultura představuje komplexní systém významů, které slouží právě jako základ myšlenkových a percepčních forem.



## 5 KULTURA A UMĚNÍ

Polem, kde se estetická funkce uplatňuje nejméně výrazněji, je umění, a naopak umělecký předmět lze charakterizovat tak, že mezi jeho různými funkcemi převažuje jeho funkce estetická (Mukařovský, 1966, s. 21). Součástí argumentace vedoucí k nástupu některých důležitých aspektů estetické výchovy bude na tomto místě pojednání o vztahu mezi pojmy kultura a umění.

### 5.2 Kultura jako systém forem

V návaznosti na to, co již bylo v této práci uvedeno, je zde kultura chápána jako organický systém forem – významů, hodnot, vzorů – které významně určují lidské vnímání, prožívání, hodnocení, intencionalitu, jednání, rozumění. Mnohdy bývá chápána jako „měkké“ pokračování biologických základů organismu (nejen lidského), sloužící zejména pro potřeby soužití jednotlivých organismů ve společenství (Komárek, 2008). Ony vzorce, významy, obecně formy, které kulturu tvoří, procházejí vývojem, který bývá připodobňován evoluci živých organismů popisované biologií. Kulturní formy procházejí vývojem, někdy pozvolným, jindy překotným, setkávají se a vzájemně ovlivňují, soupeří o to, která forma se prosadí, zanikají<sup>4</sup>.

Povaha kulturních forem je zajímavá kromě jiného proto, že tyto formy, které bezprostředně a významně určují lidský život, jsou samy ponejvíce výtvozem lidí.

„Svět každodenního života není ... pouze světem, který obyčejní členové společnosti pokládají za danou realitu při svém subjektivním a cílevědomém každodenním jednání. Je to také svět, který má svůj původ v jejich myšlenkách a činnostech a který je právě těmito myšlenkami a činnostmi jako reálný udržován“ (Berger, Luckmann, 1999, s. 28).

Prožívání, interpretování a rozumění světu je jistě založeno na přímém vnímání. Ale interpretační formy vytvářené jedincem nebo kolektivem se do těchto procesů promítají a významně je ovlivňují, utvářejí. Mnohdy nabývají postupně stále větší kognitivní platnosti, až se zdají být evidentnější než skutečnost sama. (Huyghe, 1973, s. 190).

To, že kulturní vzorce a významy určují rozumění a prožívání lidí tak zásadním způsobem a s takovou účinností, spočívá ve *sdílení* těchto forem ve společenství.

---

<sup>4</sup> Takto popisuje vývoj ne-biologických forem např. teorie mémů (Neubauer, 2002)

„Přirozené vnímání světa představuje vnímání běžně uvažujícího vědomí právě proto, že se vztahuje na svět, který je společný mnoha lidem.“ (Berger, Luckmann, 1999, s. 29).

Tyto sdílené vzorce jsou ve společenství prosazovány a udržovány v platnosti (v určitém smyslu je legitimní říci vynucovány) pomocí různých mechanismů souhrnně nazývaných principy sociální kontroly (Giddens, 1999). Jedním z nejvýznamnějších a zároveň nejskrytějších prostředků sociální kontroly je běžný jazyk. Pojmy, kterými jazyk disponuje (nebo jinak řečeno: které *dovoluje*), artikuluji prožívání, vnímání a myšlení právě do určitých významových útvarů, gramatika jazyka determinuje právě určité *typy* pojmů a jejich vztahů. Některé pojmy označují *věci*, jiné *děje*, jiné *vlastnosti* atd., ačkoli jevy, které jsou pojmy reprezentovány, existují zpravidla jako jednota všech takových typových vymezení (př: „Černá vrána letí“ sugeruje 3 aspekty určitého jevu odlišných typů, ačkoli existuje pouze „černá-letící-vrána“).

Smyslem tohoto stručného nástinu bylo pouze naznačit, kam odkazuje text této práce, pokud pojednává o kulturní podmíněnosti artikulace významu. V kapitole 3 VZTAH VNÍMÁNÍ A MYŠLENÍ byla již otázka konceptů naznačena, na tomto místě bude text pokračovat směrem k oblasti kognitivních vzorců a zejména k umění jako specifickému přístupu k těmto vzorcům.

### 5.3 Dynamika kulturních forem

Zdá se, že rozvinutá kultura jako systém vzorů je pro člověka jako druh charakteristická a tak významná, že pro člověka, který si systém kulturních forem neosvojil, by byla existence už na fyziologicko-psychické rovině velmi obtížná, ne-li nemožná. „Kdyby lidská existence byla nucena spoléhat se pouze na své vlastní fyzické vybavení, byla by to existence dosti chaotická“ (Berger, Luckmann, 1999, s. 55). Kultura je struktura, která má na jedné straně tendenci ke stabilitě, upevňování osvědčených vzorů, na druhé straně je její přirozeností vyvíjet se v souladu s měnícími se životními podmínkami, potřebami a výzvami daného společenství.

Projevem tendence kultury ke stabilitě je v běžném životě například systém sociálního prosazování a vynucování sdílených forem, které probíhá primárně „pouhou“ *existencí* těchto forem, případně je jejich nerespektování trestáno sociálními sankcemi různých podob (Berger, Luckmann, 1999, s.58). Společenství si nicméně zároveň vyvíjí také

instituce (tedy ustálené způsoby řešení trvalých problémů, tamtéž), k jejichž funkci patří rozvoj kulturních forem a v rámci kterých je nevyhnutelná platnost kulturních forem zmírněna a je respektována jejich tematizace nebo porušování.

Také potřeba vývoje podléhá sociální kontrole a kultura tak sama reguluje svoje a proměny. Porušování kulturních vzorů je tolerováno pouze v určitých situacích, určitými jedinci (respektive jedinci, kteří hrají určité role). Jednou z oblastí, kde probíhá tematizace kulturních forem záměrně a vědomě, a která bude pro další výklad podstatná, je umění.

#### **5.4 Umění a kulturní formy**

V kapitole Vztah vnímání a myšlení byla naznačena otázka vizuálních konceptů jako analogie konceptů jazykových. Vizuální koncepty jsou ustálené základní formy vizuálního vnímání a obrazové reprezentace, které člověk aplikuje při běžném vidění. Podobně jako v případě jazykových konceptů, také vizuální koncepty jsou formou, která vymezuje význam – v tomto případě význam v rámci procesu vidění. Podobně jako jazykové koncepty, také ty vizuální mají kulturní základ, tedy jsou kulturou uchovávané a členy kultury aplikovány.

Vizuální koncepty jsou východiskem interpretace a porozumění při vidění a také při tvorbě zobrazení. Gombrich podrobně ukazuje proces vzniku malby a dokládá, že základem malby je možnost a schopnost malíře uchopit zobrazované v termínech zobrazovacích forem (Gombrich, 1985). Zobrazit známé je pro malíře nesrovnatelně jednodušší než zobrazit něco málo známé, a nejde při tom o zběhlost v malování určitého prvku jako spíše o schopnost správně zobrazované klasifikovat (Gombrich, 1985, s.86 a jinde). Vizuální „slovník“ se malíř učí během svého uměleckého vzdělávání, běžný člověk během enkulturace, zkušeností se způsoby zobrazování používanými v dané kultuře. „Neutrální naturalismus neexistuje. Každý umělec, malíř jako spisovatel, potřebuje slovník, než se pustí do „kopírování“ skutečnosti.“ (Gombrich, 1985, s. 100).

Podobně jako literatura a zejména poezie představují specifický způsob užívání jazykových konceptů a forem, analogickou oblastí užívání vizuálních forem je zejména výtvarné umění.

Obecně lze říci, že umění je prostorem, ve kterém probíhá společensky přijímaná tematizace, tedy ne-samozřejmé užívání kulturních forem (a to nejen forem vizuálních

reprezentace, ale také například společenských hodnot, konvencí jednání, projevu) včetně zkoumání jejich hranic, vztahů k dalším formám nebo zpochybňování jejich legitimacy. Toto jistě není jediný význam umění, zde bude nicméně pozornost věnována zejména na tomto aspektu.

Umění se nevyvazuje ze sítě kulturních forem, vychází z nich a je na nich závislé. Je nicméně oblastí, kde jsou formy přetvářeny a kde vznikají formy nové. „Nalézání dokonce předchází tvorbě, avšak pouze tvorbou věcí a snahou vytvořit z nich něco, co vypadá jako něco jiného, si člověk může rozšířit vědomí viditelného světa“ (Gombrich, 1985, s. 355)

Read sleduje vznik a vývoj forem v umění z forem, které měly původně jiný význam. Například vývoj uměleckého předmětu z artefaktu, který měl původně význam čistě praktický (například sekera), postupně nabýval také symbolického, případně rituálního významu, který posléze převážil a předmět začal fungovat jako čistá forma – tedy jako předmět umělecké činnosti, jejíž podstatou je tvorba bez-účelných forem, forem pro formu (Read, 1965, s. 67).

Bez-účelnost považuje také Huyghe za samu podstatu estetického prožitku: „Každý prostředek uplatněný sám o sobě se stává zdrojem estetického požitku“ (Huyghe, 1973, s. 41) Tento princip demonstruje na příkladu lidského tělesného pohybu. Zatímco například práce představuje pohyb určený svým účelem, tanec je pohybem pro pohyb samotný. Tanec sestává z pohybů, které v jiných souvislostech mohou mít funkční význam, ale v kontextu tance jejich smysl spočívá z prožitku pohybu samotného.

#### **5.4.1 Tvorba kulturních forem**

V souvislosti s historicky překonaným pojetím umění jako nápodoby (mimésis) přírodních forem vymezuje Read (1965, s. 77) současné pojetí umění právě jako *tvorbu forem*.

Schopnost „uvidět“, vytvořit formu, která dosud nebyla předmětem vnímání, tedy „vidět věci jinak“, představuje tvořivost v pravém slova smyslu – tvoření *významů*, tedy toho, co konstituuje lidský svět. Z tohoto důvodu považuje Cassirer umění, stejně jako další symbolické systémy, ne za způsob reprodukování reality, ale její *objevování* a *tvoření* (Cassirer, 1976, s. 143).

Ke vzniku formy v umění je třeba uvést, že zpravidla nevzniká jako nahodilý produkt, ale je výsledkem určitého směřování. Cassirer (1976, s. 142) mluví o teleologické

strukturu díla, které během svého vzniku k formě směřuje a proces není ukončen (uspokojen), dokud není formy dosaženo. Povaha „motivace“ tohoto teleologického směřování může být různá – od pocitů tvůrce nutících ho zpracovávat materiál, dokud nedospěje k jeho uspokojivému zformování (viz dále – Tvořivost umění a nalézání řešení „ne-uměleckých“ otázek), přes průzkum nějakého jevu, myšlenky nebo otázky až k prosté hře s technikou.

Přínosem umění, respektive tvořícího umělce, je tvorba artefaktů, které k tematizaci významů vybízejí také diváky. Jedna z věcí, které odlišují *umělce* od řemeslníka je právě schopnost uvědomovat si (nebo jinak reflektovat) podmíněnost vnímání, prožívání a jednání kulturními vzory, tento náhled dále rozvést a zformulovat v podobě artefaktu. „Malíř je člověk, který se naučil dívat kriticky, zkoumat své percepce alternativními interpretacemi, ať už jakoby ve hře, tak i ve vší vážnosti“ (Gombrich, 1985, s. 354).

Prožitek setkání s uměleckým dílem přirovnává Huyghe také k „experimentálnímu prožívání“ (Huyghe, 1973, s. 15): dílo je zdrojem ne-konvenčních podnětů – zpracovává běžná témata ne-bežným způsobem a tak uvádí vnímatele do situace, která třeba reálně nikdy nenastává a kterou má takto možno prožít „experimentálně“. Taková zkušenost může být pro vnímatele díky možnosti nahlédnout vlastní reakce mj. zdrojem sebepoznání (viz kapitola 2 ESTETICKÁ DISTANCE).

V části věnované vztahu vnímání a myšlení bylo pojednáno o Arnheimově koncepci vidění jako vizuálního a obrazného způsobu myšlení. Umění chápe Arnheim jako hru s vizuálními koncepty. Dále považuje umění za „nejsilnější a nejkompaktnější způsob posilování percepčních schopností, nutných pro jakékoli jednání“ (Arnheim, 1969, s. 3). Ačkoli umělecká činnost probíhá „pro tuto činnost samu“, projevuje se celkovým rozvojem kognitivních schopností.

Jazyk (v širokém slova smyslu) představuje mj. způsob objektivizace, artikulace a fixace významu, takže artikulovaný a objektivizovaný význam se stává uchopitelným myslí (pojmem), sdělitelným druhým lidem (a zároveň objektivně přístupným mluvčímu samotnému) a vykazuje časovou stabilitu (Berger, Luckmann, 1999, kapitola Jazyk a vědění v každodenním životě, s. 39-51). Za pozornost stojí vztah takto artikulovaného významu a „substrátu“, na kterém artikulace probíhá. Tematizace myšlenkových forem představuje právě kontakt s touto úrovní myšlení, na které dochází k vyvstávání figur významu z pozadí neartikulovaného celku prožívání.

Picasso komentuje kontakt s touto hranicí na příkladu tematizace pojmu krása: „Umění není užitím kánonu krásy, ale toho, co je instinkt a mozek schopný chápat za jakýmkoli kánonem“ (Read, 1965, s. 50).

Arnheim ukazuje další rozměr této otázky na příkladu abstraktní malby, která představuje tematizaci vizuálních konceptů na samé hranici možností: abstraktní malba se dostává na „hranici“ významu, na hranici možnosti pojmově uchopit – tedy myslet – vnímané, přičemž vnímání a prožívání může dále probíhat i mimo oblast konceptuálně uchopitelnou (Arnheim, 1969, s. 34).

Tento mezní případ tematizace myšlení (jako procesů organizace pojmově uchopitelných forem) lze jinak přiblížit Arnheimovou formulací, která vyjadřuje obecnou povahu prožívání vizuálních vjemů. Význam této formulace spočívám mj. v tom, že se neomezuje na prožívání pouze figurativních obrazů (tedy takových, na kterých lze rozpoznat tvary klasifikovatelné jako předměty) a platí stejně tak i pro abstraktní obrazy. Arnheim mluví o vidění jako o prožívání působení „vizuálních sil“, které mysl ve vnímaném rozpoznává (Arnheim, 1969, s. 148). Tato koncepce velmi adekvátně vystihuje podstatu prožitků vnímání právě abstraktních obrazů, jejichž „smysl“ je jinak pojmově velmi obtížně formulovatelný<sup>5</sup>.

## 5.5 Umění jako poznávání

V tom, jak umění tematizuje lidské vnímání, prožívání a rozumění, se blíží cílům další oblasti lidské činnosti – vědy. Umělecká činnost vede k obdobnému poznání, jaké formulují poněkud jiným jazykem například psychologové, ale také přírodní vědci. Jako reprezentativní příklady lze uvést například práci malíře Constabla, pro kterého malování představovalo mimo jiné způsob, jak porozumět principům lidského vnímání, a který přispěl k lepšímu poznání procesů probíhajících při vnímání barevných a jasových odstínů. „Malování je věda a mělo by se pojímat jako průzkum zákonů přírody. Proč by tedy nemohla být krajinomalba považována za obor přírodní filozofie a obrazy za pokusy v tomto oboru?“ (Gombrich, 1985, s. 47). Umělce a vědce odlišuje způsob, jak k poznání dospívají a jak své poznání formulují. Zatímco přírodní vědec usiluje o poznání objektivní

---

<sup>5</sup> Otázka artikulace významu vyžaduje mimořádně citlivý přístup a představuje téma příliš obsáhlé vzhledem k záměru této práce. Podrobnější rozvedení tématu lze sledovat například ve Flusserově knize *Jazyk a skutečnost* (Flusser, 2005).

povahy fyzického světa, umělec se zabývá spíše lidskou zkušeností ve světě, způsobem, jak člověk svět prožívá a jak na podněty světa reaguje.

Dalším příkladem, kdy se umělecká činnost stala zdrojem poznání přesahujícího oblast umění v běžném slova smyslu, může být přínos impresionistických malířů k porozumění zrakového vnímání. Jejich přínos spočívá v poznání, že obraz je produktem tvořivé mysli spíše než prostým odrazem fyzického předmětu (Arnheim, 1969s. 108).

Huyghe uvádí příklad Carla Gustava Caruse, který na základě analýzy Goyových, Dürerových a Lottových obrazů došel k rozpoznání zdroje umělecké obrazotvornosti ve sféře mysli, která je zároveň zdrojem snových obrazů jako reprezentací ne-vědomých obsahů mysli. K tomuto poznání psychických procesů došel půl století před Freudem (Huyghe, 1973, s. 134).

### **5.5.1 Tvořivé nalézání významu**

Všeobecně se má za to, že umělecká činnost je tvořivou aktivitou. Jednak v tom smyslu, že jejím výsledkem je zpravidla nějaký artefakt, ale tuto tvořivost lze sledovat také na jiných rovinách významu.

Podstatným aspektem tvorby, na který poukazuje například Cassirer (1976, s. 182) a který již byl v této práci zmíněn, je její teleologické směřování – směřování k určitému cíli, kterým může být uspokojení a vyrovnání tenzí v prožívání tvůrce „puzeného“ k tvorbě, nalezení uspokojivého řešení kompozičního nebo obsahového zpracování nějakého tématu apod.

Umělecká praxe spolu s psychologií přispěla k porozumění lidské mysli mj. v tom ohledu, že rozpoznala nevědomé vrstvy mysli jako zdroj obrazotvornosti, která se projevuje například ve snech, spontánních nebo obsesivních představách a fantasii. Například v uměleckém proudu nazývaném „fantaskní umění“, ke kterému patří mj. surrealismus rozvíjející se v souběhu s rozvojem psychoanalýzy v počátcích 20. století, byla rozpoznána možnost uvolnit psychické napětí tím, že se nestrukturovaným obsahům nevědomí dá možnost manifestovat se v podobě vizuálních obrazů (Pondělíček, 2002). Tato zkušenost koresponduje s poznatky hlubinné psychologie, která chápe obrazy jako médium nebo výrazovou formu, která je povaze nevědomých obsahů velmi blízká a pro jejich explikaci náležitá. Manifestace nevědomých obsahů je přitom účinný způsob, jak uvolnit napětí, které se k těmto obsahům v nevědomí váže. Uvolňování nevědomých

obsahů v podobě obrazů probíhá také například v podobě snů nebo neurotických fantasií. Vygotskij (1981, s. 80) poukazuje na podstatný rozdíl odlišující umělecké zpracování nevědomých obsahů například od snu nebo neurózy, kterým je významně *sociální* význam a účel uměleckých ztvárnění. I jiné způsoby manifestace nevědomí mají jistě velmi podstatný sociální rozměr, umění se odlišuje spíše v tom, že smyslem uměleckých artefaktů je jejich *sdílení* ve společnosti.

Této zkušenosti se dnes využívá například v art terapii, která chápe potřebu výrazu (malovat, modelovat,...) jako projev potřeby vyřešit nějaký osobnostní nesoulad, otázku, úkol. Ukazuje se, že schopnost dokončit dílo úzce souvisí s nalezením řešení daného problému, které (nalezené řešení) nicméně často nelze uspokojivě pojmově uchopit, zatímco na úrovni tvorby je vnímání významu jasné a srozumitelné. Z této perspektivy lze na dílo pohlížet také jako na myšlenku a tvorbu jako myšlení (hledání řešení naléhajícího problému) (Arnheim, 1969, s. 262).

Tuto zkušenost nalézání řešení prostřednictvím tvořivé činnosti shrnuje Read takto: „Zatímco mysl hledá, je to velmi často ruka, která nalézá“ (Read, 1965, s. 26).

Přitom se ukazuje, že taková obrazo-tvornost není nějakým nouzovým řešením, ale spíše způsobem projevu, který je myslí vlastní a ke kterému má spontánní náklonnost: „...ve věcech umění bude pravidlem, že vůle (zobrazit něco) je tam, kde je možnost“ (Gombrich, 1985, s. 98).

K sebeprojevu tvorbou patří také to, že tímto způsobem se člověk projevuje celostně, jak to odpovídá povaze obrazu jako reprezentace komplexních významů v jednom náhledu (oproti náhledu formulovanému do slov, který má lineární charakter a musí se rozvinout, aby mohl být v celku uchopen). Tímto způsobem se tvorba může stát hodnotnou cestou sebepoznání, které užívali mnozí velcí malíři. Huyghe uvádí příklad Rembrandta, Goyi nebo van Gogha, kteří se často vraceli ke svým dílům ve snaze porozumět sobě samým (Huyghe, 1973, s. 116).

## **5.6 Shrnutí: Kultura a umění**

Umění představuje prostor, ve kterém probíhá neustálé tematizování kulturních vzorů, hodnot, významů a tedy vývoj kultury. Toto tematizování probíhá volným zpracováváním



kulturních forem, vytvářením ne-běžných významových útvarů a tvorbou významů nových (čistých, bez-účelných forem).

Umění je také způsob, jak poznávat svět. Tvořivý charakter umělecké tvorby se projevuje nejen produkcí artefaktů, pro které v dané kultuře neexistuje vzor, ale v přeneseném smyslu představuje bez-účelná hra s materiálem například také možnost nalezení a artikulaci významů z nevědomých úrovní mysli.

## 7. ESTETICKÁ VÝCHOVA

Před dalším výkladem bude na tomto místě shrnuto, jak byl zatím charakterizován estetický prožitek.

Základem estetického prožitku je vnímání. To je třeba chápat ne jako registrování podnětů vnějšího světa, ale v úzké souvislosti s procesy uspořádávání vnímaného, strukturalizace, vystávání a zhušťování významu, které probíhají na všech úrovních vnímání.

Estetický prožitek probíhá ve specifickém intencionálním rozpoložení prožívajícího, které se vyznačuje utlumením běžných utilitárně-praktických potřeb a zájmů a probíhá jako aktivita, jejíž smysl spočívá v ní samé.

Takto ne-zaujatý postoj ke světu umožňuje uvolnění od běžných praktických interpretačních schémat. Estetický prožitek, který spočívá v konkrétním setkání s uměleckým dílem nebo jiným esteticky relevantním předmětem, představuje pro vnímatele velmi komplexní zážitek, který jednak zapojuje různé způsoby a úrovně vnímání, hodnocení a rozumění, a za druhé je výzvou k nalezení celkového smyslu vnímaného. To znamená zohlednění různých kvalitativních vlastností díla a integrování různých významových odkazů. Vnímání je zároveň interpretováním a tak je toto nalezené porozumění individuálním a jedinečným výkonem jednotlivce. Zároveň je však individuální interpretace založena na vzorcích, které jsou do značné míry naučené a kulturně podmíněné. Tyto vzorce jsou součástí sociálního světa, respektive jej tvoří.

Jednou z oblastí, která s těmito kulturními vzory vnímání, myšlení a rozumění pracuje tvořivým způsobem, je umění. Umění tematizuje jednak tyto vzory samotné, čímž je činí zřejmými, dále reflektuje způsoby aplikování těchto kulturních vzorů a jejich adekvátnost vzhledem k aktuálním potřebám společností, vytváří nové vzory a umožňuje jejich „experimentální“ aplikování v uměleckých výtvorech.

Zásadním rozměrem estetického prožitku je reflexe bezprostředního vnímání, díky které se vnímatel stává sám sobě zřejmý také na jiné úrovni než v samotném prožitku vnímaného.

Na základě tohoto zevrubného a omezeného nástinu estetického prožívání, který byl doposud v této práci naznačen, bude nyní rozvedena argumentace, jejímž účelem je poukázat na význam estetické výchovy, na otázky a důležitá témata, kterými by se

estetická výchova měla zabývat a která přicházejí v úvahu při návrhu konkrétního vzdělávacího projektu, se zvláštním důrazem na výchovu a vzdělávání dospělých. Dále budou nastíněny některé konkrétní návrhy vzdělávacích programů navržených odborníky na vzdělávání, psychology a muzejními pedagogy.

## 7.1 Pojmové vymezení

V Úvodu bylo předesláno omezení předmětu zájmu této práce pouze na určité dílčí aspekty estetické výchovy. Toto omezení bylo provedeno se záměrem dostat se ve vybraných otázkách hlouběji a zároveň k širším souvislostem. Tento výběr je volbou v nutném kompromisu mezi šířkou témat a mírou pozornosti, kterou je vybraným tématům možné věnovat.

V rámci takto vybraných aspektů estetické výchovy se bude následující text odvíjet s ohledem na vztah estetické výchovy a percepce umění. Toto spojení je srozumitelné s ohledem na to, co již bylo o umění v této práci uvedeno: umění je oblastí, ve které se estetická funkce předmětů, zaujetí estetického postoje a estetické prožívání uplatňují nejvýrazněji.

Estetickou výchovu v pojetí této práce je třeba odlišit od „výchovy k umění“ (to je spíše umělecká výchova). Částečně se blíží výchově „prostřednictvím umění“ a výchově „k umění“, tedy schopnosti vnímat a rozumět uměleckým dílům. Jak bude ukázáno v dalších částech práce, estetická výchova se neomezuje pouze na rozvoj schopnosti vnímat umělecká díla, ale souvisí s celkovým rozvojem kognitivních schopností člověka.

Takto chápaná výchova se nejvíce blíží pojmu edukace – „cílevědomému rozvoji celé osobnosti a vytváření podmínek tohoto rozvoje“ (Beneš, 2003, 17). Jako edukace bude „estetická výchova dospělých“ v dalším textu chápána, ačkoli v českém prostředí se i v andragogice užívá spojení „estetická výchova“ odkazující spíše na oblast pedagogiky. Pojem výchova je neadekvátní zejména proto, že sugeruje snahu formovat účastníka vzdělávání na základě obecně přijímané představy žádoucího průběhu jeho vývoje včetně formování morálních a etických hodnot. Estetická výchova, jak je v této práci chápána, představuje různé formy podpory, inspirování a podněcování ze strany pedagoga, které má sloužit k facilitaci rozvoje účastníka edukace, má vycházet zejména z jeho potřeb, zájmů a životního směřování.

Pojem „vzdělávání“ označující „proces zprostředkování znalostí, dovedností a rozvoj schopností“ (Beneš, 2003, 39) naopak nevystihuje šířku toho, co „estetická výchova“ ve své praxi znamená, ačkoli i vzdělávací aspekty jsou v estetické výchově dospělých podstatné.

Další relevantní pojem, „učení se dospělých“, vhodně rozšiřuje zde zastávané pojetí „estetické výchovy dospělých“ v sociálním, kulturním a politickém rozměru s důrazem na individuální podíl účastníka na rozvoji vlastních kompetencí a dovedností (Beneš, 2003, 41).

Pojetí estetické výchovy, které je založeno na principech a procesech naznačených v předchozích kapitolách, odpovídá Readově vymezení výchovy jako procesu, který je jednak individuální a zároveň integrační (Read, 1967, s. 13). To znamená, že taková výchova má jednak pomáhat člověku rozvíjet jeho potenciál co se týče schopností smyslového vnímání, cítění, interpretace, rozumění, schopnosti uvědomovat si sám sebe a rozumět sám sobě. Zároveň má výchova pomáhat navodit soulad mezi zájmy a potřebami jednotlivce a životní praxí společenství, ve kterém žije. „...cílem výchovy i umění má být uchování organické celistvosti člověka a jeho duševních schopností, tak aby při přechodu z dětství do dospělosti, z divoštví do civilizace si přece jen uchránil jednotu vědomí, která je jediným pramenem společenského souladu a individuálního štěstí.“ (Read, 1967, s. 86)

„Přechod z dětství do dospělosti“ je možné chápat také v širším smyslu jako jakoukoli osobnostní proměnu, kterou člověk prochází, nezávisle na věku, jako metaforu celoživotního procesu dospívání.

## **7.2 Rozvoj kognitivních schopností**

Různí autoři, z nichž někteří již byli v této práci zmíněni a z jejichž poznatků a názorů práce vychází, se shodují na významu estetického prožitku jako celkové aktivizace kognitivních schopností a realizace různých potenciálů a potřeb člověka. Toto spektrum sahá od potřeby sensorické stimulace a požitku ze samotné činnosti receptorů přes emoční vybuzení, vybití a uvolnění, uvolňování energie nevědomých obsahů mysli a pozitivní vliv na strukturování nezformovaných tendencí a energií organismu, dále intelektuální výzvy a rozvoj schopnosti nacházet smysl, integrovat různé významy a perspektivy

vnímání a rozumění. Podrobně bylo o těchto schopnostech pojednáno v kapitole 4 Vztah vnímání a myšlení, kde byl kladen důraz zejména na propojenost a návaznost jednotlivých kognitivních procesů. Význam estetického vnímání je z tohoto pohledu právě v komplexnosti, s jakou aktivizuje různé potence organismu.

Tento rozměr estetické zkušenosti je hojně docenován a rozvíjen zejména při výchově dětí. Nicméně kognitivní funkce tvoří funkční jednotu a rozvoj některé z dílčích schopností se projeví i na dalších kognitivních schopnostech člověka. Rozvoj smyslové vnímavosti nebo schopnosti rozlišovat a rozumět emočním a tělesným reakcím na vnímané tak posiluje další kognitivní schopnosti jako abstraktní myšlení, schopnost strukturovat, formulovat a artikulovat myšlenky. Rozvoj kterékoli z těchto dílčích schopností je tedy přínosný nejen pro děti procházející intenzivním vývojem, ale vzhledem ke kontinuálnímu a nepřetržitému vývoji člověka má význam v jakémkoli věku.

Autoři Lasher, Carroll a Bever ve svém článku „Kognitivní základ estetického zážitku“ (Lasher, Carroll a Bever, 1983) popisují podstatu učení na základě zkušenosti. Učení chápou jako proces, během kterého dochází k úpravám „mentálních reprezentací“. Pojem „mentální reprezentace“, užívaný kognitivní psychologií, vyjadřuje základní způsob, jak člověk rozumí světu a orientuje se v něm: mysl za těmito účely aktivně vytváří reprezentace předmětů a dějů vnějšího světa. Tyto reprezentace mají povahu abstraktních modelů, map a symbolů a představují konstantní způsob interpretace neustále se měnícího vjemového proudu. Celek reprezentací utváří „kognitivní mapu světa“, což je mentální model užívaný myslí při interpretování kteréhokoli vnímaného jevu (Lasher, Carroll, Bever, 1983, s. 196). Tyto mentální reprezentace člověk vytváří zejména během dětství, kdy se učí, *jak* rozumět tomu, co vnímá, vytváří si vzorce rozumění, které později aplikuje na všechny jednotlivé situace. Jak uvádějí autoři, vytváření těchto reprezentací je provázeno intenzivním a příjemným emočním prožitkem, protože nalezení/vytvoření mentální reprezentace odpovídá porozumění situaci, uvolnění kognitivního napětí (Lasher, Carroll, Bever, 1983,197). Je na místě poukázat na vztah mezi takto chápanými mentálními reprezentacemi a myšlenkovou formou, o které bylo pojednáno v kapitole 3 Vnímání a myšlení. Mentální reprezentace je formou, ustáleným způsobem interpretace a zároveň východiskem jednání.

Vytváření mentálních reprezentací přímo souvisí s rozvojem kognitivních schopností a učením. Přirozeně probíhá zejména v dětství, kdy se člověk neustále setkává s podněty, které jsou pro něj nové a je nucen porozumění vytvářet.

Zde autoři poukazují na význam estetické zkušenosti, která pro dospělého člověka představuje podobnou výzvu jako zážitek neznámého pro dítě. „Estetická zkušenost plní pro dospělé funkci, kterou v dětství hraje proces přirozeného kognitivního růstu. Zkušenost s uměním je zvláštní případ estetické zkušenosti. Umělecká díla představují pro dospělé nový problém k vyřešení, nebo možná lépe řečeno komplexnější, náročnější variantu starého problému.“ (Lasher, Carroll, Bever, 1983, s. 197) A na stejném místě: „Zkušenost s uměním má tak ústřední význam pro pokračování mentálního a emočního růstu během života.“

Podstatným rozměrem estetické zkušenosti, který má potenciálně velký přínos pro rozvoj člověka, je schopnost distance založená na reflexi. Možnost nahlížet vlastní prožívání zahrnující vnímání, uvažování i jednání je obzvláště významná pro porozumění sobě sama, pro porozumění podmíněnosti vlastního prožívání. Zkušenost pozastavení bezprostřední reakce na podněty, jak probíhá v distancovaném postoji, může být přínosná také v běžném prožívání a reagování, kdy se člověk stává méně „zajatým“ bezprostřední reakcí a lépe vnímá možnost *volit* reakce a jednání.

### 7.3 Schopnost vnímat obraz

Řada autorů si všímá toho, že značná část lidí dnešní doby má problémy s udržením pozornosti, zejména pokud si předmět jejich zájmu tuto pozornost nevynutí svou nápadností nebo dynamikou (např. Kesner, 2000, 67-69). Tato neschopnost soustředění je dáвана do souvislosti s povahou podnětů, které tvoří značnou část naší vjemové zkušenosti.

Podnětů je velké množství a mnohdy přímo zahlcují celý veřejný prostor. Například městské prostředí tvoří spleť koláž obrazných a textových sdělení, z nichž mnohá se snaží prosadit vůči jiným a získat pozornost lidí (zejména reklamní sdělení). Tato sdělení jsou přizpůsobena povaze prostředí, ve kterém mají působit – umožňují rychlou a neproblematickou srozumitelnost bez nutnosti věnovat jim příliš pozornosti, času a úsilí (nebo obráceně: svým charakterem *utvářejí* prostředí, takže má právě takový charakter).

Pobytem v takovém prostředí si člověk rozvíjí kognitivní vzorce, které následně formují způsob vnímání a prožívání také v dalších kontextech. Kesner uvádí konkrétní příklad vlivu prostředí na proměny percepčních vzorců: „Rozmach elektronických médií

navíc zřejmě dále narušuje schopnost lidí vnímat a interpretovat statické obrazy.“ (Kesner, 2000, s.16) Tento postřeh si zaslouží dalšího rozvedení.

### 7.3.1 Vnímání a čas

Časový rozměr je podstatným aspektem kognitivních vzorců. Například vnímání jakéhokoli obrazu má jistý časový průběh. Povaha obrazů (včetně pohyblivých – animace, video apod.), které zaplňují mnohé oblasti našeho světa, vede u mnohých lidí k rozvoji vzorců vnímání, které se vyznačují těkáním mezi různými zdroji podnětů, neschopností pozorně obraz prohlédnout, zastavit pohled a hlouběji se na vnímané zaměřit.

Přenos těchto kognitivních vzorců do dalších oblastí ukazuje Kesner na výsledcích studií prováděných v galeriích a muzeích. Většina návštěvníků není schopna soustředit se na statické obrazy, galerií spíše proplouvá, obrazy vnímá za chůze podobně jako výkladní skříň obchodů (Kesner, 2000, s. 67-69).

Přitom právě časový rozměr je pro estetický prožitek zásadní. Zuska vymezuje estetický objekt (tedy celek prožitků, významů, vhledů, které vyvstávají při setkání vnímatele s konkrétním předmětem – viz kapitola 1.2 Estetická funkce) jako *objet s časovou strukturou* (Zuska, 2001, 29-30); vyvstání estetického objektu vyžaduje určitý čas, během kterého vnímatel na sebe nechá předmět působit, ponoří se do vnímání a nechá probíhat cykly zpětné vazby mezi prožíváním vjemů a jejich reflexí.

Časový průběh estetické zkušenosti naznačuje také například Kulka pojmem „estetické responze“ (Kulka, 1991, s. 287), který vyjadřuje postupný vývoj prožitku od bezprostřední reakce přes fáze stabilizace a následných dalších vln, kdy si vnímatel všímá dalších aspektů díla, vyvstávají další významy a souvislosti. Tyto responze mohou výrazně přesahovat dobu strávenou bezprostředně u díla a projevovat se i dlouho po samotném vnímání předmětu.

Danielle Rice se vyjadřuje ke kvalitě informací, které se ke člověku dostávají následovně: „Značná část informací je syrová, nezpracovaná a často irelevantní, ale tyto jsou zároveň jistým způsobem návykové. Čím více informací dostáváme, tím více chceme. Myslím, že je to proto, že to, co doopravdy hledáme, je smysl, schopnost vytvořit smysl v komplexním světě, který obýváme. A shromažďování informací bohužel nevede nutně k nalezení smyslu.“ (Rice, Yenawine, 2002, s. 4) Právě v rozvíjení schopností nalézat, vytvářet smysl ve vnímaném vidí Rice význam estetického vzdělávání.

Význam rozvoje estetických schopností tak leží dále v kultivaci schopností soustředěného vnímání, udržení pozornosti, schopnosti nechat na sebe předmět působit (při zachování minimální míry odstupu).



## **8 ROZVOJ ESTETICKÝCH SCHOPNOSTÍ**

### **8.1 Možnosti rozvoje estetických schopností**

Nabízí se otázka, zda je vůbec možné někoho ve schopnosti estetického vnímání a prožívání vzdělávat, nebo zda se jedná o schopnosti spíše vrozené, a jakým způsobem by takové vzdělávání, respektive edukace, mohlo vypadat. Této otázce budou věnovány následující kapitoly. Vzhledem k tomu, že nejvýznamnější oblastí estetických jevů je umění a umění je v naší kultuře spojováno zejména s muzeem umění, bude pozornost nejdříve věnována této instituci.

### **8.2 Vznik instituce muzea umění**

Jak už bylo naznačeno v úvodní kapitole, mnohé historické předměty, které dnes vnímáme jako „umělecké“, byly ve své době pravděpodobně vnímány poněkud jinak, bylo jim rozuměno jiným způsobem a hrály ve společenském životě jinou roli, než jak rozumíme umění dnes a jakou roli v našem sociálním světě hraje. Diferenciace umění z jiných perspektiv významu (jako např. magicko-náboženská, rituální, politicko-mocenská funkce předmětů) probíhala samozřejmě postupně. Důležitou roli v konstituci pojmu umění hrál vznik instituce muzea, tedy v širokém významu způsobu, jak se běžní členové společnosti s uměleckými díly mají možnost setkat<sup>6</sup>.

Stojí za krátkou zmínku, že muzea umění, jak je známe dnes, vznikala v Evropě zhruba od 17. století zpřístupněním královských, aristokratických nebo soukromých sbírek široké veřejnosti. Takto byla zpřístupněna například sbírka Medicejských v polovině 18. století, habsburská sbírka v Belvederu, francouzská královská sbírka v Louvre, aristokratické sbírky v několika německých městech a na dalších místech. V Čechách je zpřístupnění umění široké veřejnosti spojeno se vznikem „Společnosti vlasteneckých přátel umění“ v roce 1796, jejímž cílem byla podpora uměleckých projevů a umění jako prostředku výchovy a společenské kultivace. Zvláštní význam měla také snaha zachránit zbytky českého umění pro českou veřejnost (Kesner, 2000, s. 19-25).

---

<sup>6</sup> Pokud nebude dále v textu výslovně uvedeno jinak, pojem „muzeum“ je zde používán ve smyslu „muzeum umění“. K užívání pojmů „muzeum“ a „galerie“ viz. Horáček, 1998, s. 37: V německém prostředí se pojem „galerie“ používá pouze pro instituce bez vlastní sbírky, soukromé a spíše prodejní. Pojem „muzeum“ se používá jak pro muzea v českém pojetí – například přírodopisné, technické atd., tak pro „muzea umění“.

Důležitým počinem Společnosti bylo založení „Obrazárny vlasteneckých přátel umění v Čechách“, která vznikla zpřístupněním sbírek pražských aristokratických sběratelů a milovníků umění a která se stala první institucí zpřístupňující umění veřejnosti u nás. Významným aspektem aktivit Obrazárny byla snaha vzdělávat a popularizovat umění a českou kulturu. (Horáček, 1998, s. 40-43).

Proces zpřístupnění královských a aristokratických sbírek veřejnosti jistě vypovídá mnohé o sociálně-politických změnách, které v příslušné době v evropském prostoru probíhaly. Zpřístupňování bylo podněcováno například Diderotem nebo Voltairem a přímo souvisí s průběhem revolučních událostí ve Francii (Kesner, 2000, s. 19).

### **8.3 Muzeum definuje funkci umění**

Z hlediska umění tyto proměny představovaly výraznou změnu funkce, jakou umění ve společnosti hraje.

Právě způsob, jak jsou umělecké artefakty ve společnosti prezentovány, v jakém kontextu se s nimi člověk setkává, je podstatným aspektem *významu* umění vůbec. Způsob prezentace zahrnuje mj. *výběr* právě určitých děl a tím jejich uznání za umělecká díla, fyzický způsob jejich prezentace (prostor, v jakém jsou díla vystavována, kompozice výstav – tedy výběr a uspořádání děl podle záměru a návrhu kurátora, který sám o sobě představuje vytváření významu díla tím, že dílo prezentuje v kontextu dalších děl atd.), explicitních interpretací atd. Kesner upozorňuje na skutečnost, že právě tímto způsobem instituce muzea redefinovala význam velké části obrazů, které původně hrály například liturgickou úlohu: v muzeu, kde jsou tyto artefakty prezentovány v „čistém“ kontextu muzea, se jejich význam podstatně mění (Kesner, 2000, s. 27).

V muzejní praxi se nicméně už od počátku vzniku muzea objevují také snahy udržet co nejkomplexnější a nejúplnější význam vystavovaných artefaktů, ke kterému patří kontext, ve kterém původně fungovala (ale takové způsoby prezentace jsou spíše minoritní v porovnání s praxí většiny muzeí). Nejznámější jsou „dobové pokoje“ Wilhelma Bodeho, které s úspěchem vytvářel v Berlínském muzeu umění a stal se inspirací i dalším institucím (Kesner, 2000, s. 220).

Tyto instalace bývají situovány do původních prostor (například gotický chrám) nebo je vytvořena celá tematická místnost včetně dekorace stěn, zařízení nábytkem, obrazy, osvětlením, atd.

S tím, jak muzeum utváří nový, specifický kontext existence uměleckých děl, se umění konstituuje jako specifická sféra významu, stále ponejvíc oddělená od běžného života většiny lidí. Muzeum navíc posílilo legitimitu role znalce a historika umění, tedy expertů, kteří jediní jsou schopni posoudit kvalitu a hodnotu díla a také porozumět jeho významu.

Umění, demokraticky zpřístupněné široké veřejnosti, se tak vyvázáním z jiných kontextů smyslu bezprostředně spojených s běžným životem stalo v jistém smyslu nesrozumitelným – *nedostupným*. Aktuální výzvou pro muzea umění je tedy snížení vzdálenosti, která umění a běžného člověka dělí (Kesner, 2000).

V tomto úkolu musí muzeum zároveň počítat s proměnou potřeb, zájmů a návyků svých návštěvníků. Běžný návštěvník chápe návštěvu muzea jako způsob trávení volného času, což pro většinu lidí znamená hledání ne příliš náročné zábavy, atrakcí, zajímavých prožitků (Kesner, 2000, s. 30-44). V souvislosti s tím, co o moderním umění uvádí autoři Rice a Yenawine (2002, s. 2), totiž že moderní umění (od poloviny 19. stol.) není pro běžného člověka snadno srozumitelné a že tvůrci očekávají od diváků poměrně vážný zájem o umění a rozvinuté schopnosti mu rozumět, se muzea nacházejí před obtížným úkolem, jak sladit vysoké nároky uměleckých děl na diváky a malou ochotu diváků vynakládat na vnímání děl vlastní úsilí.

Muzea reagují na tuto situaci tak, že kromě pořádání výstav rozšiřují nabídku svých aktivit a možností, jak návštěvníci mohou svůj čas v muzeu trávit. Muzea nabízejí specifické programy, jejichž cílem je pomoci návštěvníkům rozvíjet schopnosti vnímání a rozumění. O těchto muzejních programech bude pojednáno v následující kapitole.

Nabídka muzeí se stále rozšiřuje i mimo samotné zprostředkování umění, takže v muzeu jsou běžné knihovny a čítárny s tematickou literaturou, obchody s literaturou a reprodukcemi, možnosti občerstvení včetně kaváren apod. (Horáček, 1998, s. 36).

#### **8.4 Vývoj zprostředkování umění**

Moderní umění je sice na diváky náročné, vyžaduje jisté zkušenosti a potřeba zprostředkování se jeví jako naléhavější než dříve, ale různé formy „zprostředkování“ se objevují již od nejstarších dob. Z antropologických zkoumání vyplývá, že i v současných

tzv. primitivních kulturách jsou artefakty, které bychom označili za umělecké, doprovázeny „vysvětlujícími“ rozpravami, mýty apod. Také antická díla byla interpretována odborníky jako Plinius nebo Filostratos, středověké křesťanské umění bylo vykládáno kazateli (Horáček, 1998, s. 38).

Jako první výslovné a specializované snahy o zprostředkování umění v moderní době jsou připisovány Lichtwarkovi (konec 19. století), který pořádal kurzy v „nazírání děl uměleckých“ (Horáček, 1998, s. 46). Tyto kurzy spočívaly ve skupinové práci vedené pedagogem, který jednak podával informace o díle a jeho souvislostech a dále vedl studenty k soustředěnému a vytrvalému pozorování díla. Lichtwark podněcoval studenty k aktivnímu vnímání a formulování interpretace například formou vyprávění asociativních příběhů.

Muzejní pedagogika jako stabilní vědní obor má počátky v Německu 30. let 20. století. Jako muzejní praxe spočívá v „aktivitách, které cíleně využívají instituce muzea k přímým výchovně-vzdělávacím činnostem“ (Horáček, 1998, s. 55). Galerijní pedagogika je speciální aplikací muzejní pedagogiky, jejímž předmětem jsou muzea umění a galerie.

Moderní muzejní programy kladou důraz na aktivní činnosti účastníků, zaměřují se na rozvíjení emoční vnímavosti, méně jsou zaměřeny na zprostředkování informací jako je tomu například v ne-uměleckých muzeích.

Galerijní programy tohoto typu mají více než 30-letou tradici například v USA, Německu, Anglii a Francii, kde bývá pedagogické oddělení běžnou součástí muzea.

Programy bývají skupinové, často organizované pro školní třídy, ale také pro dospělé zájemce. Skupiny pro dospělé potom bývají jak pravidelné, tak zcela náhodné.

Nejčastějším typem programu pro dospělé bývá prohlídka s průvodcem, dále besedy, besedy s umělci, praktické dílny, workshopy a galerijní animace (Horáček, 1998, s. 65).

V následujících kapitolách bude pojednáno o konkrétních formách vzdělávacích programů, které se prosazují v současné muzejní praxi a které využívají mnohých východisek rozebíraných v předchozích kapitolách.

## 8.5 Vývojové schéma estetických schopností

K zajímavým a podnětným způsobům, jak umění zájemcům zprostředkovat, a zejména potom jak prohloubit a obohatit jejich estetické schopnosti, je koncepce navržená psycholožkou Abigail Housen.

Housen od 70. let zkoumá možnosti rozvoje schopností estetického vnímání a rozumění uměleckým dílům a vztah těchto schopností k dalším kognitivním schopnostem. Během svých výzkumů se snažila zjistit, zda lze ve vývoji estetických schopností (konkrétně schopností vnímat a rozumět uměleckým dílům) vysledovat nějakou zákonitost a dále jaké jsou možnosti rozvoje těchto schopností. Výzkum probíhal formou sledování chování návštěvníků galerií v přirozeném prostředí galerie a neřízených rozhovorů s návštěvníky galerií. Ve svém výzkumu se zaměřila na dospělé návštěvníky muzeí a předmět jejího zájmu se tedy významně odlišuje například od výzkumů vývojové psychologie, která sleduje zejména procesy vázané na ontogenetický vývoj člověka.

### 8.5.1 Vývojová stádia

Ve svém přístupu vychází z poznatků vývojové kognitivní psychologie, jejímiž zakladateli jsou Jean Piaget a James Mark Baldwin. Tato vývojová teorie chápe učení jako proces, který probíhá na základě interakce jedince s prostředím a následné reflexe této interakce. Jedinec aktivně vytváří porozumění zpracováním zkušenosti, kterou v interakci získal (DeSantis, Housen, 2009, s. 2-3). Toto porozumění je dále asimilováno a integrováno do stávajícího způsobu myšlení a kognitivních postupů, což se projeví případnou proměnou kognitivních aktivit. Vývoj je tedy do značné míry ovlivněn prostředím – množstvím a povahou stimulů, které jedinec vnímá a zpracovává (DeSantis, Housen, 2009, s. 4).

K významným Piagetovým zjištěním patří, že vývoj kognitivních schopností jedince má relativně předvídatelný průběh, přičemž každá vývojová fáze má svůj význam v celém procesu vývoje. V každé fázi je pro jedince důležité dostávat podněty odpovídající jeho vývojovému stupni a také způsobem, který je tomuto stupni náležitý. Kognitivní vzorce jedinec aplikuje v různých kontextech spíše stejnorodě; způsob, jak vnímá a rozumí je tedy dán spíše mírou rozvoje těchto schopností než tím, v jaké situaci tyto schopnosti realizuje (DeSantis, Housen, 2009, s. 5).

Tyto Piagetovy poznatky dále rozvinul Vygotskij, který sledoval mj. význam jazyka v procesu učení. Vygotskij spojuje jazyk jako nejvýznamnější symbolický systém s myšlením a ve svých výzkumech se věnoval mj. tomu, jak si děti pomáhají při hledání řešení problémů tím, že mluví. Význam jazyka viděl dále v tom, že umožňuje provádět na symbolické rovině činnosti a myšlenkové experimenty, které nelze provést prakticky, ale mohou být přínosné pro nalezení řešení konkrétních otázek. Vygotskij dále poukázal na význam druhých lidí v procesu učení, kteří facilitují samotné učení, vedou učícího se k vývojovým stupňům, které jsou pro něj ještě samostatně nezvládnutelné, ale již „na dosah“ z jeho aktuálního vývojového stádia (DeSantis, Housen, 2009, s. 7).

Housen na základě svých pozorování a rozhovorů rozpoznala jisté vývojové schéma estetických schopností. Vývoj těchto schopností souvisí s věkem, ale není jím určen; podstatná je *míra zkušeností* a právě setkávání s uměním může estetické schopnosti rozvíjet. Potvrdila vývojové pravidlo formulované Piagetem, podle kterého má každá fáze svůj význam, žádnou nelze označit za „nedostatečnou“ a nemá smysl snažit se ji přeskočit (DeSantis, Housen, 2009, s. 9). Housen stanovila tyto vývojové fáze (stages) estetických schopností (Housen, 2007, s. 4-8):

### I. Vysvětlující (accountive)

V této fázi divák vnímá a rozumí dílu jako vypravěč: jeho percepce spočívá v identifikování jednotlivých významových útvarů (květina, lidská postava), jejich interpretace je založena na osobní zkušenosti a subjektivním hodnocení („líbí se mi...“) a celkové rozumění má podobu příběhu (co se na obraze „odehrává“). Tato fáze je ego-centrická, s malou schopností psychické distance a reflexe prožívání. Této fázi odpovídají estetické schopnosti dětí a některých dospělých.

### II. Konstruktivní

Ve druhé vývojové fázi si divák začíná vytvářet individuálně specifický způsob vnímání. Vychází stále z běžných, konvenčních významů a hodnot a pokud jim obraz neodpovídá, vnímá ho jako „divný“. Nicméně postupně se začíná zabývat i otázkami, proč tvůrce obraz takto „divně“ namaloval – začíná se projevovat větší schopnost distance. V této fázi se nachází většina dospělých.

### III. Klasifikující

Divák, který již nabyl určitých zkušeností s uměním, začíná studovat výtvarné styly, kánony, proudy a školy v dějinách umění, snaží se zařadovat díla do epoch, míst vzniku a přiřadovat k jednotlivým autorům. Význam díla pro diváka spočívá zejména v zařazení do příslušné kategorie v dějinách umění.

#### IV. Interpretující

Od formálního přístupu typického pro fázi III začíná divák díla vnímat spíše na základě intuice a citu. Vyhledává interaktivní a spontánní setkání s dílem. Zkoumá plochu díla, nechává je na sebe působit a rozvinout se jako estetický objekt. Je si vědom jedinečnosti každého setkání s dílem a je tak otevřen novým prožitkům a vhledům.

#### V. Re-aktivní

Divák, který má již bohaté zkušenosti s uměním, prožívá dílo jako něco živoucího, a při setkání s ním intenzivně komunikuje. Setkání se podobá kontemplaci, probíhá v postoji otevřenosti a omezeného předjímání. Housen přibližuje takovou zkušenost jako setkání se starým přítelem, kterého člověk intimně zná a přitom je mu neustále zdrojem překvapení (Housen, 2007, s.8):

Divák si plně uvědomuje časový rozměr prožitku, a to jednak v situaci bezprostředního vnímání, ale i mimo ně, kdy například prohlubuje svoje znalosti o díle, jeho vzniku, autorovi atd.

### 8.5.2 Aplikace vývojového schématu

Na základě porozumění tomuto schématu vývoje komentuje Housen některé praktiky galerijních pedagogů a dává podněty pro metody, které budou v souladu s potřebami a zájmy návštěvníků galerie.

Právě opomíjení toho, že v každé fázi estetických schopností se divák zaměřuje na určité aspekty díla a rozumí dílu určitým způsobem, je podle Housen zdrojem mnohých neúspěchů a zklamání při různých vzdělávacích aktivitách. Konkrétně kritizuje například běžnou galerijní praxi, kdy vzdělávací akce spočívá převážně v poskytnutí účastníkům značného množství informací o díle, autorovi atd., přičemž toto je přístup, který vyhovuje pouze účastníkům v určité fázi vývoje, konkrétně III, zatímco většina návštěvníků je spíše ve fázi II nebo I (DeSantis, Housen, 2009, s. 11-12).

Sama navrhla konkrétní vzdělávací metodu, který vychází jednak z výše uvedeného vývojového schématu a dále využívá poznatků Vygotského o významu jazyka v procesu hledání a vytváření porozumění.

Obecně shrnuje svoje zkušenosti tak, že jako nejvhodnější pro stimulaci estetického vývoje se jí ukazuje metoda rozhovoru založeného na otázkách, které pedagog pokládá účastníkům při pozorování vybraného uměleckého díla. Otázky vedou účastníka k aktivitě – pozorování obrazu a hledání odpovědi na pedagogovu otázku. Například jedna z úvodních otázek pro diváky-začátečníky je: Co na obraze vidíte? A následuje: Na základě čeho takto odpovídáte? Všechny otázky jednak udržují účastníkův zrak u obrazu a zároveň vyžadují zformulování vlastního porozumění. Toto verbální formulování vlastního porozumění má pro nalézání smyslu mimořádný význam. Jazyk úzce souvisí s myšlením a práce s významem na rovině jazyka koresponduje s významem uchopovaným v myšlení<sup>7</sup>.

Verbální formulování vlastního rozumění se jistě nekryje s rozuměním samotným a není ani cílem rozvoje. Představuje pomůcku, která umožňuje studentovi orientovat se ve vlastním rozumění, strukturovat a uvědomovat si je.

Na tomto místě je vhodné připomenout to, co bylo uvedeno v kapitole 4 o vztahu mezi vnímáním a myšlením. Vidění jako způsob myšlení se během slovního formulování vlastního rozumění vnímanému vzájemně podněcuje s dalšími rozměry myšlenkových kapacit člověka a vnímání-interpretace tak představuje opravdu komplexní proces účinně aktivizující celý organismus.

Zásadní je na této rozvojové metodě také to, že význam tvoří účastník sám. Je provázen a veden pedagogem, ale porozumění je *jeho* výkonem. K tomuto aspektu učení uvádí Philip Yenawine svoji zkušenost z praxe galerijního pedagoga. Zatímco ze začátku své praxe se zabýval tím, jaké informace je třeba návštěvníkům dodat, aby se jejich porozumění a prožitek prohloubily, postupně došel k přesvědčení, že úkolem pedagoga je zjišťovat, co návštěvníci *už znají* a co lze tedy v jejich rozvoji využít (Rice, Yenawine, 2002, s. 2). Tento svůj poznatek zobecňuje na celkovou změnu smýšlení v teorii umění, literární kritice a galerijní pedagogice a dalších humanitních disciplínách. Porozumění již není chápáno jako *odkrytí pravdy*, která nějak nezávisle na vnímajícím existuje. Porozumění je spíše záležitostí *tvorby* významu, což je individuální proces (ovšem probíhající v sociálním prostředí) (tamtéž). Právě proto považuje svoje studenty za

---

<sup>7</sup> Viz. Vygotského poznatky zmíněné v této kapitole a dále k tomuto tématu například Berger, Luckmann, (1999, s. 42-43).



kompetentní k nalezení významu a porozumění. Jako pedagog pomáhá studentům tím, že podporuje rozvoj jejich schopností význam vytvářet.

Otázky pedagoga vedou účastníky k reflexi vlastního vnímání a rozumění. Účastníkův prožitek je tak jednak obohacován kvalitami, o kterých byla řeč v kapitole věnované estetické distanci, a zároveň napomáhá reflexe dalšímu prohlubování porozumění vnímanému obrazu.

Otázky vycházejí z toho, v jaké vývojové fázi se účastník (nebo účastníci) nachází a jakým způsobem tedy obraz vnímá a rozumí mu. Otázky jsou formulovány s ohledem na výsledky výzkumů Housen, na kterých se ukazuje, že v každé vývojové fázi řeší divák jiný typ mentálních nejasností, otázek, které v jeho mysli vyvstávají. Cílem programu je právě zprostředkovat taková setkání, která pomohou nalézt na tyto otázky odpověď (Housen, 2007, s. 12).

Pedagog zároveň anticipuje další vývojový stupeň a volí otázky tak, aby se k němu účastník postupně vyvíjel. Účastník je neustále veden k samostatnému pozorování obrazu a vlastnímu nacházení odpovědí, tedy nacházení významu a porozumění. Housen považuje vlastní nacházení za jediný možný způsob, jak se doopravdy něco naučit (Housen, 2007, s.14)

Tento důraz na porozumění vznikající v interakci s dílem dále rozvádějí muzejní pedagogové Rice a Yenawine. Jejich výuková metoda je také založena na vedení účastníka pomocí otázek, přičemž důraz je kladen na to, aby měl účastník vždy možnost danou otázku vyřešit pouze na základě pozorování obrazu bez nutnosti hledat informace mimo něj. Smysl vzdělávání vidí autoři v rozvoji schopností nalézat, vytvářet význam, interpretovat (Rice, Yenawine, 2002, s. 3). Rozhodně neodmítají rozvíjení také znalostí o díle a jeho širším kontextu, ale ve své práci se snaží rozvíjet jinou, základnější úroveň vnímání: „Umění není ničím, pokud divák postrádá schopnost spojit se s ním na všech druhých úrovních. Tato spojení postupně zahrnují také informace a informovaný názor,... ale začínají s něčím, co je více sensorické nebo perceptuální, a tělesné. A právě tuto úroveň prvotního spojení se snažím učit – schopnost užívat vlastní oči, mysl a srdce v souhře k objevení toho, co lze nazvat „osobním vyprávěním““. (Rice, Yenawine, 2002, s. 4)

Otázky, které Housen používá ve svých programech, vedou účastníka opakovaně k pozorování téhož obrazu a vždy novému hledání odpovědi – význam. Tím se účastník

učí, že obraz je nevyčerpatelným polem pro konstrukci významu; to znamená jednak to, že existuje mnoho různých možných legitimních úhlů pohledu a za druhé to, že má smysl se k témuž obrazu vracet. Během práce s obrazem účastník vidí, že je to právě vytrvalé pozorování obrazu, co vede k porozumění (Housen, 2007, s. 9).

Výukový program Housen sestává jednak z předem zformulovaných otázek, které jsou navrženy s ohledem na zkušenosti a potřeby konkrétních účastníků. Jsou dostatečně konkrétní na to, aby byly účastníkům skutečně vodítkem, ale zároveň poskytují dostatek prostoru pro individuálně specifický vývoj.

K otázkám jsou dále vybrány obrazy, které jsou vhodné právě pro danou otázku. Pro začátečníky jsou vybrány obrazy s poměrně jednoznačně identifikovatelnými významovými strukturami a postupně se přechází k obrazům méně narativním, méně jednoznačným a dále méně figurativním. Housen odůvodňuje užívání právě uměleckých obrazů tím, že jsou díky nekonvenční práci s významy mimořádně vhodné pro stimulaci vnímání a myšlení (Housen, 2007, s. 15).

Také autoři Lasher, Carroll a Bever považují umělecká díla za mimořádně hodnotný zdroj podnětů jako výzvy pro vytváření porozumění. Tato výzva je navíc tak komplexní a dynamická, že při každém pokusu nalézt význam divák dojde k jinému řešení. „Zdá se, že porozumění (resolutions) vytvořená v setkání s uměleckým dílem jsou tak komplexní, na rozdíl od konstantnosti předmětů, že je nikdy nevytváříme jako trvalé mentální struktury porozumění: umělecké dílo je tak podnětem pro vytváření porozumění a pro hledání řešení kognitivního konfliktu během celé řady konkrétních setkání s ním.“ (Lasher, Carroll, Bever, 1983, s. 199).

Dále bude na několika příkladech vzdělávacích programů naznačeno, jakými dalšími způsoby je možné rozvíjet schopnosti vnímat a rozumět komplexně, jak to odpovídá estetickému vnímání.

## **8.6 Galerijní animace**

Mezi poměrně zavedené programy, které galerie pro své návštěvníky připravují, patří galerijní animace. Jedná se o typ programů, které se zaměřují na zprostředkování

praktické zkušenosti účastníků s tvorbou. V některých rysech se animace podobá workshopu, liší se však od něj zejména tím, že neprobíhá v dílně mimo galerii, ale přímo v prostoru výstavy. Praktická činnost, kterou animace zahrnuje, totiž bezprostředně souvisí s konkrétní výstavou nebo dílem. Tvůrčí činnost účastníků má sloužit zejména ke zprostředkování komplexnějšího prožitku ze setkání s konkrétním dílem nebo souborem děl. Účastníci programu mají pod vedením pedagogů možnost vyzkoušet si techniky a postupy použité při tvorbě daných děl, jindy využívají vystavovaná díla jako východisko pro vlastní tvůrčí práci apod.

Možnost projít si alespoň na zkoušku procesem, který vedl ke vzniku vystavovaného díla, je považována za mimořádně přínosnou pro porozumění celému dílu. Horáček shrnuje poznatky psychologie k tomuto tématu: „Právě prostřednictvím vlastní činnosti, vlastního hmatového zážitku i vlastního tvůrčího přemýšlení a konání může člověk dosáhnout intenzivnějšího prožitku i hlubšího a především trvalejšího osvojení poznání“ (Horáček, 1998, s. 39). Vlastní prožitek je neadekvátnějším kritériem interpretace, takže intenzivní prožitek provázející tvůrčí činnost je dobrým předpokladem pro porozumění dílu, ze kterého program animace vychází, ale zároveň umělecké tvorbě jako takové.

Při práci je účastník průběžně odkazován k vystavovanému dílu a dostává úkoly, které vyžadují opakované a pozorné vnímání díla.

Tento program je vhodný zejména pro děti, kterým je tvůrčí činnost blízká a je po ně atraktivní. Ale zájem a úspěch lze předpokládat také u dospělých, kteří se buď sami nějaké tvůrčí umělecké činnosti věnují, nebo se o umění zajímají hlouběji.

## **8.7 Umělec jako pedagog**

Další možností, jak zájemcům přiblížit proces vzniku díla a způsob, jak umělci tvoří, je program, během kterého umělec pracuje a účastníci jej sledují při práci, mají možnost ptát se a také s ním spolupracovat. Umělec může dále vést workshop, jehož cílem je přiblížit účastníkům určitou tvůrčí techniku. K přednostem programů, kterých se aktivně účastní umělec, patří zejména jeho zkušenost s tvůrčím procesem, díky které může pomoci účastníkům rozvinout jejich tvořivost, pomoci zvládnout techniku apod.

Umělec může dále vést program jako interpret díla dalšího autora. Využívá při tom své rozvinuté schopnosti vnímat a rozumět a skrze své umění zprostředkovává účastníkům díla dalších (Horáček, Zálešák, 2007, s. 11-13).

## 7.8 Tvůrčí psaní v galerijní animaci

V kapitole věnované metodě rozvoje estetických schopností vypracované Housenovou bylo pojednáno o významu verbálního projevu v procesu nalézání významu a rozumění. Pavla Pazderníková popisuje galerijní aktivitu, která tohoto poznatku vynalézavě využívá a dále jej rozvádí (Horáček, Zálešák, 2007, s. 20-23).

Program, který popisuje, vychází z koncepce galerijní animace a probíhá tedy v prostoru výstavy. Účastníci programu mají za úkol zpracovat svoje setkání s obrazovým dílem do podoby textu, přičemž text sám by měl mít umělecké kvality. Zadání bývá úžeji specifikováno, takže úkolem je například napsat příběh na základě série fotografií. Jiné aspekty tvořivosti podněcuje úkol sepsat imaginární interview s autorem, ve kterém účastník jednak tvoří otázky (což je pro porozumění srovnatelně důležité jako nacházení odpovědí) a zároveň navrhuje odpověď, která vyjadřuje jeho způsob rozumění díla. Vyloženě umělecky tvůrčí je potom lyrizace obrazu, kdy účastník skládá báseň inspirovanou zážitkem ze setkání s obrazem.

Tento typ aktivit opět propojuje různé úrovně tvorby významu. Tím se prožitek vnímání a zejména rozumění jednak stává barvitým; zároveň s rozvinutější schopností reflexe vlastního prožívání u dospělých nabízí možnost sledovat transformace významu mezi různými myšlenkovými aktivitami a dalšími kognitivními kapacitami organismu.

## 8.9 Eco-art

Šířka významů a témat, která umění může zahrnovat, je značná, a s vývojem pojetí „umění“ v naší kultuře se neustále zvětšuje. Dokladem může být program, o kterém pojednává Olga Vršková (Horáček, Zálešák, 2007, s. 125-127). Tento program přesahuje hranice běžně chápaného umění a zahrnuje také vzdělávání v otázkách ekologie. Autorka článku zařazuje projekt do kategorie eco-art. Toto označení odkazuje na další umělecké proudy, které byly během 20. století pojmenovány a ze kterých také vychází. Konkrétně jde o land-art, tedy díla, která mají podobu umělecky ztvárněné krajiny, nebo junk-art, díla vytvořená z odpadního materiálu různých druhů. Jako „eco-art“ autorka článku vymezuje díla, u nichž dominuje funkce ekologická ve smyslu ochrany přírody a životního prostředí.

Popisované dílo spočívalo v realizaci ekologického projektu – vyčištění toxicky znečištěné půdy pomocí rostlin. Prolíná se v něm řada významových rovin od hodnotné ekologické práce přes porozumění technikám čištění půdy, estetické kvality proměněného místa a krajiny vůbec, dále reflexe důsledků lidské činnosti a provázanosti dějů v životním prostředí.

## 9 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ

Estetická výchova, která je zde chápána jako komplexní rozvoj a kultivace schopností vnímání, cítění a rozumění se zaměřením na vnímání obrazu, se neomezuje pouze na výchovu spojenou s uměním. Jevy, které jsou z hlediska estetiky relevantní, se projevují a uplatňují v mnohých dalších oblastech lidského života, kde se obraz v jakékoli podobě objevuje.

Již v úvodní kapitole byla naznačena vzájemná provázanost symbolických funkcí, mezi které estetická funkce patří. K funkcím obrazu (chápaného v širokém smyslu) v sociálním prostoru patří nejen funkce estetická, ale také komunikační. Obraz je tedy mimo jiné *sdělením*, kterému vnímající člověk nějak musí nějak *porozumět* a toto porozumění dále ovlivňuje jeho *jednání*.

### 9.1 Obrazná sdělení v běžném životě

Tato sdělení jsou součástí symbolických systémů sociálního světa. K běžným obrazovým sdělením, které člověk každodenně vnímá, patří například fotografie v časopise nebo v novinách, plakát, značkové logo na tričku, obraz v galerii, televizní zpráva nebo reklamní billboard.

Porozumění těmto sdělením probíhá většinou ne-uvědoměle, bezděčně, automaticky, na základě naučeného percepčního a interpretačního vzorce a neuvědomělost vnímání a interpretace těchto sdělení je mnohdy záměrným cílem jejich autorů. Obrazná sdělení probíhající ve veřejném prostoru sdílejí řadu svých vlastností s výtvarnými uměleckými díly.

Umělecké dílo je také sdělením, často obrazným. Jako sdělení využívá výrazových možností a prostředků média, kterým je neseno, a symbolických systémů, které jsou v dané kultuře zavedené a srozumitelné. Používá kulturně srozumitelné obrazové prvky, zobrazovací techniky a zkratky, navazuje na již existující sdělení podobného typu (další umělecká díla) a rozvíjí tak určitou tradici symbolizace a sdělování (Gombrich, Umění).

Podobně například obrazové reklamní sdělení je založeno na konvencích platných pro reklamní sdělení tohoto typu a rovněžtak představuje významově velmi komplexní strukturu.

Teoretickou analýzou reklamního obrazu se zabýval mj. teoretik fotografie Roland Barthes. Ten v rámci obrazného reklamního sdělení vymezil tři roviny sdělení a významu. Jednak relativně neproblematicky srozumitelné textové sdělení a dále zejména dvě další úrovně: ikonický nekódovaný a ikonický kódovaný význam (Vojtěchovský, s. 18)<sup>8</sup>. Obraz zahrnuje nejen ikonické znaky jako například zobrazení čerstvé zeleniny, které svými jasnými a čistými barvami přitahuje pozornost a působí na chuťovou imaginaci. Barthes upozorňuje i na další roviny významu, jakou může být kompozice obrazu, způsob nasvícení, dále by bylo možné přidat způsob zarámování včetně kontextu, do kterého je obraz zasazen. Tato ikonická, ale kódovaná rovina významu může odkazovat například ke klasickému zátiší nebo jinému *typu* obrazu, a tedy k celému dalšímu komplexu významů, které si s významem pojmu „zátiší“ spojujeme, čím pro nás zátiší je (Vojtěchovský, s. 19-20).

Barthes takto poukazuje na to, že i obraz je kódovaným sdělením, k jehož „čtení“ je třeba určitých dovedností, znalostí a zkušeností.

## 9.2 Vizuální gramotnost

Reflexe této bohatosti významů v obrazném sdělení vedla k rozvoji specifického proudu v oblasti společenských věd, který se prosadil pod názvem „vizuální studia“ nebo „vizuální kultura“. Vizuální studia představují mezioborovou disciplínu, která čerpá zejména z oborů jako dějiny umění, kulturologie a literární teorie. Předmětem jejího zájmu je právě obraz (v širokém smyslu) jako forma sdělení, které v systému dané kultury zprostředkovává význam a k jehož porozumění je třeba mít příslušné interpretační znalosti a schopnosti. „Jedná se ... o post-lingvistickou, post-sémiologickou komplexní analýzu vzájemných relací mezi obrazem a textem, mezi obrazem a společensko-kulturními institucemi a usiluje být vyčerpávajícím výzkumem měnících se rolí obrazu v masmediální kultuře se specifickým důrazem na uměleckohistorické a kulturologické aspekty kódování, interpretace i dešifrování významu v moderních mechanických a interaktivních médiích.“ (Vojtěchovský, s. 27).

---

<sup>8</sup> Ikon je označení pro znak, jehož význam je založen na vztahu *podobnosti* mezi označovaným a znakem, na rozdíl například od symbolu, jehož význam, tedy vztah k určitému denotátu, je konvenční

Schopnost rozumět obrazu v právě uvedeném smyslu je potom označován termínem „vizuální gramotnost“, který zjevně odkazuje ke schopnosti číst a rozumět textu v úzkém slova smyslu.

Fyziologické ustrojení organismu je nutnou, ale ne dostačující podmínkou schopnosti vidět. W.J.T. Mitchell, jeden z nejvýznamnějších teoretiků vizuálních studií, poukazuje na význam učení a zkušenosti, a to již na zcela základní úrovni vidění. Již schopnost myšlenkově zpracovávat zrakové vjemy a interpretovat je náležitě v souladu s vjemy z dalších smyslových systémů (zejména hmatu), tedy schopnost rozlišovat ve vjemovém poli předměty od prostoru, ve kterém se nacházejí nebo schopnost sledovat pohybující se předměty, je nesamozřejmá a pokud se ji člověk nenaučí v nejranějších fázích dětství (např. v důsledku slepoty), později se již vidět nenaučí (Mitchell, 2009). Tyto základní schopnosti vidět označuje Mitchell v souladu s Barbarou Stafford jako „vizuální kompetence“. Vizualní kompetence je nutnou, ale ne dostačující podmínkou pro možnost dalšího rozvoje vizuálních schopností, které Mitchell nazývá „vizuální gramotností“, „...tedy znalectvím: bohatými, vysoce kultivovanými a cvičenými zkušenostmi a technikami vizuálního pozorování.“ (tamtéž).

Současný rozvoj zájmu společenských věd o obraz a vizualitu vůbec Mitchell označuje pojmem „obrat k obrazu“ (tamtéž). Tím nemá na mysli pouze rozvoj nových médií v době modernity, jejichž podstatným rozměrem je právě obraz. Obrat k obrazu je historicky se opakující proces, který bývá podnícen buď vynálezem nové technologie reprodukce nebo zobrazení, nebo je projevem „obrazné představy“, která se v dané době v dané společnosti prosazuje. Obrazná představa je označení pro určitý koncept, způsob chápání a interpretování, který je zobrazován prostřednictvím nějakého obrazu. Tento obraz je však pouze způsobem, jak danou myšlenku *znázornit*, tedy učinit vnímatelnou zraku. Ve své podstatě není obrazná představa fyzickým obrazem, jako spíše způsobem rozumění, formou myšlení, která je obrazem znázorněná. Jako příklad takové obrazné představy uvádí Mitchell starozákonní sochu zlatého telete, které si Izraelité vytvořili jako modlu namísto psaného zákona daného Hospodinem. Zlaté tele je *obrazem*, který znázorňuje, zpředměťuje určité pojetí světa, zákonitostí, na kterých je svět založen a místa člověka v něm (vulgárně vyjádřeno jde v tomto příkladu o pojetí, podle kterého je svět místem, které ovládají božstva a ty je třeba si naklonit uctíváním model). Obrazná představa odpovídá formě myšlení platné v daném společenství, je v „hlavách“ jeho členů



a například socha telete je reprezentací, která by klidně mohla být nahrazena reprezentací jinou. Reprezentace je pouze způsob, jak koncept, obraznou představu znázornit.

Obrat k obrazu často souvisí se zobrazováním nově se prosazujícího způsobu myšlení, kulturní formy, a tedy také indikátorem společenské změny.

Obrat k obrazu, který probíhá v naší kultuře v současné době, klade Mitchell do souvislosti s celkovými proměnami v oblasti společenských věd. Ve vývoji filosofie bylo rozpoznáno již několik zásadních proměn, které spočívaly v přesunu zájmu na některou z oblastí kulturních projevů. V minulosti se tak západní filosofie pohybovala od zájmu o věci ke konceptům a ve 20. století pro sebe objevila jazyk (Mitchell odkazuje na Rortyho shrnutí). Ve společenských vědách se na počátku 2. poloviny 20. století prosadil další obrat, a to ke kultuře. Mitchell vnímá současný vývoj jako další vývoj zájmu o kulturu, konkrétně jako „obrat k obrazu“. Přitom zájem o obraz nepozoruje pouze v tak zjevných oblastech jakou je masová kultura, ale také v úvahách o lidské psychologii, sociálním chování a struktuře lidského vědění vůbec. Autor vysvětluje tento příklon k obrazu poznáním, že filosofie a porozumění nejsou zprostředkovávány pouze jazykem, ale také celou řadou jiných způsobů reprezentace včetně obrazu.

Teoretické disciplíny zabývající se studiem obrazu se tak postupně přestávají omezovat pouze na oblast dějin umění a rozšiřují pole svého zájmu také na další společenské vědy.

Do tohoto proudu lze jistě zařadit také estetiku, pro kterou jsou otázky jako zobrazení, reprezentace nebo interpretace již tradičně předmětem zájmu, jak bylo ostatně v předchozích kapitolách ukázáno.

Vizuální gramotnost jako rozvinutí „vizuálních kompetencí“ se potom významně kryje s tím, co bylo výše v textu popsáno jako estetické schopnosti – zahrnující kognitivní schopnosti, schopnost rozumět dílům-obrazům jako symbolickým znakům včetně náhledu, že interpretace je aktivním výkonem vnímajícího člověka, je kulturně podmíněná, inter-individuálně proměnlivá a závislá na kontextu vnímání.

Vizuální gramotnost je možné chápat jako rozšíření estetického postoje, překročení hranic, která jsou ostatně stejně spíše výrazem pojmového vymezení, jak bylo naznačeno v části 4.5 Umění jako poznávání.

Otázka vizuální gramotnosti se zdaleka netýká pouze estetického vnímání v úzkém slova smyslu a neváže se pouze na umělecká díla. Přesahuje jednak do mnoha

společenských věd, ale také do běžného života, který výzvy v podobě obrazných sdělení předkládá doslova na každém kroku. Schopnost rozumět obrazu na různých rovinách významu, vědomí důležitosti jeho původu („záměru tvůrce“), vnímání vlivu kontextu, interakce mezi samotným obrazem a dalšími formami sdělení jako například jeho textovou částí, je důležitým předpokladem pro schopnost kritického vnímání a interpretace, schopnost nacházet ve sdělení bohaté významy včetně přijetí platnosti plurality významů.

Estetická výchova se tedy zdaleka nemusí omezovat pouze na oblast umění, ale její další rozvoj lze spatřovat právě v rozšiřování pole jejího uplatnění například tímto směrem.

## 10 ZÁVĚR

Úkol, který před sebou estetická výchova má, není jednoduchý. Pole témat, která ke kultivaci vnímání a rozumění patří, je široké, a jejich rozvoj nelze zajistit nějakým zaručeným postupem. V současné době se na poli galerijní pedagogiky prosazují vzdělávací metody, které kladou důraz na aktivní roli účastníků, jejich osobní zkušenost s procesem tvorby, vlastní hledání a vytváření interpretací. Role pedagoga spočívá v podpoře a podněcování účastníků v jejich vlastním hledání porozumění.

Estetická výchova má bezesporu význam nejen v dětském věku, kdy je růst člověka nejvíce zřejmý. Některé aspekty estetických schopností jsou vázány na rozvinuté abstraktní a symbolické myšlení a na zkušenost se sociální a symbolickou podmíněností jevů lidského světa. Rozvoj vnímání a rozumění se tak v dospělosti rozšiřuje o nové významy a může probíhat v širších souvislostech než u dětí. Zejména v oblasti umění se prožitek dospělých rozšiřuje a přímá impresie se obohacuje například o symbolické významové roviny a rozvinutější schopnost sebereflexe.

Umělecká tvorba je způsobem, jak formulovat myšlenky názorným způsobem. Jestliže estetická výchova rozvíjí schopnosti vnímat a rozumět uměleckým dílům, zpřístupňuje tak „názorné myšlenky“ projevené v dané kultuře obrazným „jazykem“.

„Obrazné myšlení“ se nicméně neomezuje na umělecká díla a v současném vývoji společenských věd se stává stále častěji inspirací také teoretickým disciplínám, které svoje rozumění tradičně zakládaly ponejvíc na práci s textem. Estetická výchova se tak dostává daleko za hranice vymezené sférou uměleckých artefaktů a její význam se rozšiřuje na rozvoj právě se prosazujícího způsobu uvažování. Rozvoj zájmu společenských věd o obraz v širokém smyslu signalizuje podstatné proměny ve způsobu zkoumání a uchopování společenských jevů.

Právě zde je možné vidět význam rozvoje a kultivace schopností rozumět obrazu a obrazně myslet a tedy místo estetické výchovy v aktuálním vzdělávání.

## 11 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ:

- ARNHEIM, R. 1969. *Visual thinking*. Berkeley : University of California Press, 1969. ISBN 9780520242265
- BENEŠ, M. 2003. *Andragogika*. Praha : Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8
- BERGER, P., L., LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-85959-46-1
- BULLOUGH, E. 1998. „*Psychická distance*“ jako faktor v umění a estetický princip. 1. vydání. Praha: Jihočeské tiskárny, 1998
- CASSIRER, E. 1976. *An Essay on Man : an introduction to a philosophy of human culture*. New Haven : Yale University Press, 1976. ISBN 0-300-00034-0
- CSIKSZENTMIHALYI, M., ROBINSON, R., E. 1990. *The art of seeing: an interpretation of the aesthetic encounter*. Los Angeles : J. Paul Getty Museum, Getty Education Institute for the Arts, 1990
- DESANTIS, K., HOUSEN, A. 2009. *A Brief Guide to Developmental Theory and Aesthetic Development* [online document]. New York: Visual Understanding in Education, Spring 2009. Aktualizace 2009 [cit. 2009-03-22]. Dostupné z WWW: <<http://www.vtshome.org/system/resources/0000/0097/BriefGuidetoDevTheory09.pdf>>.
- FLUSSER, V. 2005. *Jazyk a skutečnost*. Praha : Triáda, 2005. ISBN 80-86138-54-2
- GIDDENS, A. 1999. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4
- GOMBRICH, E., H. 1985. *Umění a iluze : Studie o psychologii obrazového znázorňování*. Praha : Odeon, 1985
- GOODMAN, N. 2007. *Jazyky umění : nástin teorie symbolů*. Praha : Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8
- HORÁČEK, R. 1998, *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Omloučany: CERM, 1998. ISBN 80-7204-084-7
- HORÁČEK, R., Zálešák, J. (ed.). 2007. *Aktuální otázky zprostředkování umění: Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8
- HOUSEN, A., YENAWINE, P. 2001. *Guide to Museum Visits* [online dokument]. New York: Visual Understanding in Education, 2001. Cit. 2009-03-26. Dostupné z WWW: <[http://www.vtshome.org/system/resources/0000/0022/guide\\_to\\_museum\\_visits.pdf](http://www.vtshome.org/system/resources/0000/0022/guide_to_museum_visits.pdf)>.

- HOUSEN, A. 2007. *Art Viewing and Aesthetic Experience* [online dokument]. New York: Visual Understanding in Education, 2007. Cit. 2009-03-22. Dostupné z WWW: <<http://vue.resolvedigital.com/system/resources/0000/0015/HousenArtViewing.pdf>>.
- HUYGHE, R. 1973. *Řeč obrazů ve světle umění*. Praha : Odeon, 1973.
- KESNER, L. ml. 2000. *Muzeum umění v digitální době : vnímání obrazů a prožitky umění v soudobé společnosti*. Praha: Národní galerie: Argo, 2000. ISBN 80-7203-252-6
- KOMÁREK, S. 2008. *Příroda a kultura : svět jevů a svět interpretací*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1582-2
- KULKA, L. 1991. *Psychologie umění : obecné základy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-23694-4
- LASER M., D., CARROLL J., M., BEVER T. G. 1983. *The Cognitive Basis of Aesthetic Experience*. Leonardo, Vol. 16, No. 3, Special Issue: Psychology and the Arts (Summer, 1983), s. 196-199.
- MITCHELL, W. J. 2009. *Vizuální gramotnost nebo gramotnostní vizuálnost* [online článek]. RVP, 2009. Aktualizace 26. 2. 2009 [cit. 2009-03-30]. Dostupné z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/247/3021>>.
- MUKAŘOVSKÝ, J. 1966. *Studie z estetiky. Výbor z estetických prací Jana Mukařovského z let 1931-1948*. Praha: Odeon, 1966.
- NAKONEČNÝ, M. 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7
- NEUBAUER, Z. 2002. *Biomoc*. Praha : Malvern, 2002. ISBN 80-902628-7-2
- PERLS, F., Hefferline, R.F., Goodman P. 2004: *Gestalt terapie : vzrušení lidské osobnosti a její růst*. Praha : Triton, 2004. ISBN 80-7254-507-8
- PETŘÍČEK, M. Jr. 1991. *Úvod do (současné) filosofie : 11 improvizovaných přednášek*. 2. vydání. Praha: Herrmann a synové, 1991.
- PONDĚLÍČEK, I. 2002. *Fantaskní umění, jeho vývoj a souvislosti*. Praha : Vodnář, 2002. ISBN 80-86226-38-7
- POSPÍŠIL, Z. 2006. *Kaleidoskop estetiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1488-0
- READ, H. 1965: *The origins of form in art*. London : Thames and Hudson, 1965.
- READ, H. 1967. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.
- RICE, D., YENAWINE, P. A. 2002. *Conversation on Object-Centered Learning in Art Museum* [online document]. Curator: The Museum Journal, 2002. (Původně publikováno v Curator: The Museum Journal, October 2002, vol. 45, no. 4.)

- Aktualizace 2009 [cit. 2009-03-22]. Dostupné z WWW:  
<[http://www.vtshome.org/system/resources/0000/0021/conversation\\_object\\_ctrld.pdf](http://www.vtshome.org/system/resources/0000/0021/conversation_object_ctrld.pdf)>.
- VYGOTSKIJ, L., S. 1981: *Psychologie umění*. Praha : Odeon, 1981.
- WITTGENSTEIN, L. 1989: *Filosofická zkoumání*. Praha : Filosofia, 1998. ISBN 80-7007-103-6
- YENAWINE, P. 1997. *Writing for Adult Museum Visitors* [online dokument]. Rev 1. New York: Visual Understanding in Education, 1997, rev 1/2008 [cit. 2009-03-23]. Dostupné z WWW:  
<[http://www.vtshome.org/system/resources/0000/0044/writing\\_for\\_adult\\_mus\\_visit.pdf](http://www.vtshome.org/system/resources/0000/0044/writing_for_adult_mus_visit.pdf)>.
- ZUSKA, V. 2001: *Estetika : úvod do současnosti tradiční disciplíny*. Praha : Triton, 2001. ISBN 80-7254-194-3
- ZUSKA, V. 2002. *K estetice XX. Století : Mimesis – fikce - distance*. Praha : Triton, 2002. ISBN 80-7254-285-0

## Evidenční list knihovny

Diplomové/Bakalářské práce  
se půjčují pouze prezenčně!

### UŽIVATEL

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto diplomovou/bakalářskou práci

**Říha, P.: Estetická výchova dospělých**

využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat jako jakýkoli jiný pramen.

<b>Jméno uživatele, bydliště</b>	<b>Katedra (pracoviště)</b>	<b>Název textu, v němž bude práce využita</b>	<b>Datum, podpis</b>

<b>Jméno uživatele, bydliště</b>	<b>Katedra (pracoviště)</b>	<b>Název textu, v němž bude práce využita</b>	<b>Datum, podpis</b>



<b>Jméno uživatele, bydliště</b>	<b>Katedra (pracoviště)</b>	<b>Název textu, v němž bude práce využita</b>	<b>Datum, podpis</b>

<b>Jméno uživatele, bydliště</b>	<b>Katedra (pracoviště)</b>	<b>Název textu, v němž bude práce využita</b>	<b>Datum, podpis</b>