

VZŤAH MEDZI UMENÍM A VEDOU Z HĽADISKA PSYCHOLÓGIE A POTRIEB VÝCHOVNO-VZDELÁVACIEHO PROCESU

VLADIMÍR DOČKAL, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Z hľadiska filozofie môžu byť veda a umenie považované za rôzne formy spoločenského vedomia, z hľadiska sociológie za dva spoločenské procesy (ale aj produkty), ktoré sa významne spoluzúčastňujú na utváraní kultúry spoločnosti. Pre psychológiu budú zaujímavé predovšetkým ako rôzne ľudské činnosti, ktorých vykonávanie vyžaduje uplatnenie rôznych psychických procesov, schopností, vlastností osobnosti, rôznych spôsobov myslenia. Objasňovanie podstaty týchto činností i vzájomných vzťahov medzi nimi je dôležité nielen z teoretického, ale i praktického hľadiska. Je dôležité pre vedu i umenie, pre sociológiu a spoločenské vedy i pre vedy o človeku, najmä psychológiu a pedagogiku, ktoré sa môžu významnou mierou zúčastňovať na formovaní budúcich vedcov a umelcov, predstaviteľov i budovateľov našej kultúry.

Úvaha, ktorú tu predkladáme, vznikla pri riešení témy č. VIII-5-2/10-4 štátneho plánu základného výskumu v 6. päťročnici. Téma sa týkala psychologickéj problematiky umelecky nadaných detí školského veku. Táto úvaha však presahuje rámec psychológie, ale aj rámec pedagogiky, ktorej potrebám mal náš výskum predovšetkým slúžiť. Domnievame sa, že svojou všeobecnosťou a výrazným interdisciplinárnym charakterom môže byť zaujímavá pre pracovníkov z oblasti všetkých spoločenských vied. Všeobecný pohľad môže byť pravda na úkor hĺbky a intímnosti pohľadu z aspektov jednotlivých disciplín, no práve takýto pohľad je z hľadiska rozvoja marxistickej vedy absolútne nevyhnutný. Izolované poznatky diferencovaných vedných odborov na vysvetľovanie mnohých javov už nestačia. Interdisciplinárny prístup, integrujúci poznatky viacerých vied, má význam nielen pre všeobecné poznanie a rozvoj filozofie, ale nevyhnutne obohacuje aj poznatky jednotlivých zúčastnených vied.

V dôsledku historického rozvoja spoločenskej praxe a z neho vyplývajúcej špecializácie, sa „...myslenie človeka napokon vyhranilo do troch smerov, charakteristických pre dnešných ľudí: bežné myslenie, vedecké myslenie a umelecké myslenie“, píše sovietsky psychológ Rappoport. (9, s. 116) Hovorí o myslení, no myslenie je iba jednou formou činnosti a jeho diferencácia je dôsledkom, ale súčasne aj príčinou diferenciacie činnosti. Preto môžeme toto rozdelenie chápať v najširšom kontexte.

Bežnou praxou človeka sa na tomto mieste zaoberať nebudeme, pôjde nám však o problém vedy a umenia, ktoré sa v dôsledku diferenciacie vyhranili do dvoch zdanlivo nezlučiteľných kategórií. Vo vedách o človeku sa takéto chápanie po prvý raz výrazne odrazilo v učení I. P. Pavlova o umeleckom a vedeckom type osobnosti podľa prevahy prvej, resp. druhej signálnej sústavy. Sám Pavlov však konštatuje, že najviac ľudí prináleží k tzv. zmiešanému typu. Pritom vedec i umelec musí mať prirodzene rozvinuté obe signálne sústavy, pri rozlíšení typov ide iba o relatívnu prevahu niektorej z nich.

V tejto štúdii chceme ukázať na neudržateľnosť názorov, ktoré stavajú vedu a umenie proti sebe a na vzájomné vzťahy medzi nimi. Tieto nie sú len historické, ale majú opodstatnenosť aj v dnešnom živote.

V epoche vedeckotechnickej revolúcie akosi spontánne preceňujeme význam vedy a podceňujeme umenie. Napriek teoretickému zdôrazňovaniu potreby všestranného rozvoja osobnosti a významu estetickéj výchovy sa tento postoj dostal aj do pedagogickej praxe. Dnešná škola zdôrazňuje predovšetkým kognitívnu stránku ľudskej skúsenosti, logické myslenie, kým rozvoj emocionality a estetického cítenia zanedbáva. Anglický esejista, pedagóg a teoretik umenia Herbert Read (10) polemizuje s anglickou koncepciou školstva z dvadsiatych rokov, no pokiaľ ide o túto otázku, práve tak by mohol polemizovať s doterajším školským systémom u nás. A hoci vychádza z principiálne odlišnej ideologickej platformy, dochádza k záveru zhodnému s našim, k záveru o nevyhnutnosti estetickéj výchovy pri formovaní osobnosti dieťaťa. „Výchova umením“ podľa neho rozvíja nielen estetickú, ale aj kognitívnu a etickú stránku osobnosti, ktoré by chcel (a tu už preháňa) estetickéj podriaďiť.

„Pravda“, „krása“ a „dobro“, ako o nich hovorí Pankyn (8, s. 35—36), sú tromi stránkami skúsenosti človeka, ale treba ich vidieť v ich dialektickej jednote. Z nej potom vyplýva možnosť aj prostredníctvom krásy pestovať dobro atď. Vráťme sa však k otázke vzťahu vedeckého k umeleckému. Estetickú výchovu chápeme ako „...neoddeliteľnú súčasť jednotného procesu formovania všestranne a harmonicky rozvinutej ľudskej osobnosti, čo je aj cieľom komunistickej výchovy“. (7, s. 153—158) Dôraz kladieme na slovko jednotného. Ak chápeme vedu a umenie v ich dialektike, neznamená to, že pôjde o rozvoj „skúsenosti faktov“ na jednej strane a o rozvoj „skúsenosti vzťahov“ na strane druhej. Skúsenosť faktov, ktorej najvyššou formou je veda a skúsenosť vzťahov, ktorej najvyššou formou je umenie, musia ísť vo výchove ruka v ruku a vzájomne sa podmieňovať.

Pojmy „skúsenosť faktov“ a „skúsenosť vzťahov“ používa Rappoport. (9) Nadväzujúc na staršie tradície (napr. na 11), delí činnosť psychiky na dve základné úrovne: odrazovo-hodnotiacu a odrazovo-obraznú. *Odrasovo-hodnotiacia funkcia* je staršia, prejavuje sa už na úrovni biologickej (ide tu o hodnotenie biologicky pozitívnych a negatívnych podnetov) a najvyššou formou jej prejavu je ľudská emocionálna. *Odrasovo-obrazná funkcia* je fylogeneticky mladšia, jej najvyššou formou je intelekt človeka. Autor ukazuje na dialektickú jednotu oboch funkcií psychiky a ich súčinnosť pri oboch formách sociálnej skúsenosti človeka.

„Abstraktno-logické myslenie je nevyhnutné aj pre umelca, pretože on vysvetľuje konkrétne javy a hodnotí ich vo svetle skúsenosti faktov. A napokon, ani vedec sa nevyhne emóciám, pretože ony tak či onak regulujú všetky psychické procesy, vrátane heuristických“, píše vo svojej práci Rappoport. (9, s. 107) Uvedomenie si týchto zákonitostí musí viesť k podčiarknutiu nevyhnutnosti rovnako intelektovej ako i estetickéj výchovy všetkých detí, bez ohľadu na to, akej činnosti sa budú v budúcnosti venovať. Ani pri špecifickej výchove napr. technických talentov, či budúcich vedcov nemožno estetickú výchovu zanedbať. Rovnako pri špecifickej výchove umeleckých talentov nesmieme zabudnúť ani na ich celkový intelektuálny rozvoj. Zo všetkých možných odvetví činnosti uveďme aspoň jedno, kde je spolupráca oboch funkcií psychiky na

prvý pohľad zreteľná — architektúru. Architekt, ktorý by bol iba technikom a nemal aj isté umelecké nadanie, by iste nebol dobrým architektom.

V mnohých výskumoch sa prirodzene odrážajú rozdiely medzi psychikou vedca a psychikou umelca. Pri výskume nadaných detí zistil napr. Hudson (podľa Hoyla a Wilksa, 4), že deti s dobrými výsledkami v klasických intelligenčných testoch boli zamerané viac na vedné odbory, deti s lepšími výsledkami v testoch tvorivosti na umenie. Tento poznatok možno iste využiť pri psychologickom poradenstve, je však viac funkciou použitých skúšok, než funkciou zameraných detí. Je zrejme, že tvorivá činnosť umelca sa opiera o logickú inteligenciu, rovnako ako je činnosť vedca nemysliteľná bez tvorivosti. „Umelecká a vedecká tvorivá činnosť majú spoločný psychický základ“, konštatuje Krbaňa (5, s. 13)

U vynikajúcich osobností minulosti vidíme často úzke spojenie medzi „vedeckým“ a „umeleckým“. Ako príklad sa priam natíska osobnosť Leonarda da Vinciho, ktorý bol nielen umelcom, ale aj vedcom, technikom a vynálezcom. „Slovo renesancia je skoro synonymum pre úzku spojitost umenia a vedeckého poznania“, píše J. Uždil. (14, s. 11) Ale pre príklady nemusíme chodiť až do renesancie. Postava Alberta Einsteina, hrajúceho na husliach, patrí do tohto storočia.

Najzreteľnejšia je spojitost vedy a umenia v spoločensko-historickom kontexte. Človek prvotnopospolnej spoločnosti svoju praktickú a „umeleckú“ činnosť nerozlišoval. „Skúsenosť faktov a skúsenosť vzťahov vystupovala v myslení prvotnopospolného človeka ešte nerozdelene.“ (9, s. 116) Spoločný základ umenia a bežne praktickej činnosti možno ilustrovať etymológiou slova umenie v slovanských jazykoch.

Podľa *Slovníka slovenského jazyka* (12) je *umenie*: „1. jedna z foriem spoločenského vedomia..., 2. súhrn umeleckých prejavov...“, ale aj „3. cvikom alebo praxou nadobudnutá šikovnosť alebo zručnosť“. Posledný význam jednoznačne hovorí o vývoji pojmu z pôvodne nerozčlenenej činnosti. Dodnes hovoríme o kuchárskom umení, krajčírskom umení atď. Umenie tu do značnej miery zastupuje „remeslo“ (ale dobre vykonávané remeslo), teda praktickú výrobnú činnosť. Na poslednom mieste uvádza slovník archaické spojenie „slobodné umenia“ — t. j. „predmety, ktoré sa vyučovali na stredovekých vyšších školách“. Tu sa už odráža súvislosť umenia s tým, čo sa neskôr diferencovalo ako veda.

V češtine má slovo umenie dodnes širší význam, najmä v súvislosti s tým, že sa zachovala jeho staršia slovesná podoba umění. *Slovník spisovného jazyka českého* (13) charakterizuje *umění* ako: „1. odvetvie ľudskej tvorby..., najvyššiu formu estetického osvojovania skutočnosti, výtvary v tejto oblasti.“ Toto vymedzenie je v zhode s bežným chápaním, ktoré slovenský slovník vysvetľuje v bodoch 1. a 2. Na druhom mieste tu však vystupuje „určitý odbor ľudskej činnosti, *dovednost* (nepreložiteľné), zvláštna schopnosť, obratnosť, zručnosť v nejakej činnosti“ — teda to, čo sme nepresne charakterizovali ako „remeslo“. Význam „slobodné umenia“ český slovník neuvádza, no jeho použitie v historickej češtine bolo iste bežnejšie než v slovenčine. Na treťom mieste potom stojí význam, ktorý je v češtine najviac, resp. ktorý sa z modernej slovenčiny už stratil: „to, čo kto pozná, vie, vedomosti, *vědění* (ťažko preložiteľné). Súvis s vedou tu vystupuje zreteľne. Význam slovesa *umění* prekladáme do slovenčiny podľa situácie. V slovníku je vysvetlený opäť slo-

vami, ktoré nemožno doslova preložiť: „*mit doveednost, znalost v něčem, do- věst, znát, ovládat*“.

Slovo umenie teda pôvodne označovalo praktickú činnosť, neskôr dokonca viac s významom poznávacím než estetickým. Dodnes tak vystupuje v ruštine, kde ho v psychologických textoch najčastejšie prekladáme ako zručnosť, ale adekvátnejší by bol český výraz *dovednost*, lebo sa nevzťahuje iba na manuálnu činnosť. Sloveso *umět* znamená potom dokázať alebo vedieť. Prenesený význam, ktorý je dnes v našom jazyku prvotný, v ruštine slovo umenie nikdy nenadobudlo, na označenie nášho umenia sa používajú iné termíny (iskusstvo, chudožestvo).

Z etymologického výkladu samozrejme nevyplýva, že umenie a veda je to isté (hoci na určitom stupni historického vývoja tomu tak bolo). Diferenciácia je prirodzený proces, ktorý odčlenil nielen vedu od umenia, ale aj jedno umenie od druhého. Tento proces našiel paralelu v ruskom jazyku, ktorý nemá na označenie umenia jednotný termín. Je však nevyhnutné si uvedomiť vzájomnú podmienenosť oboch aktivít a počítať s ňou vo výchove. Vzájomné ovplyvňovanie umenia vedou je zrejme zo vznikajúceho umeleckých smerov (naturalizmus, konštruktivizmus), no možno počítať aj s opačnými vplyvmi.

Diferenciácia činnosti a poznania je historicky nevyhnutná a potrebná pre prehĺbenie tohto poznania, no prináša so sebou aj značné nebezpečenstvo pre individuálny vývin dnešného človeka. Karol Marx ukazuje na spätosť diferenciácie činností s potrebou zvyšovania výkonu v ekonomickej oblasti. V *Kapitále* ukazuje, ako dochádza k úzkej špecializácii s rozvojom kapitalizmu, s prechodom od jednoduchej kooperácie k práci v manufaktúre. Takáto práca „... zmrzačuje robotníka... tým, že v ňom umele pestuje jedinú jednostrannú zručnosť potlačovaním celého sveta jeho produktívnych sklonov a vlôh“. (6, s. 387)

Od Marxových čias diferenciácia podstatne pokročila a jej sprievodné negatívne dôsledky si plne uvedomujeme. Odrážajú sa aj v procese výchovy. Preto sa pri zavádzaní zdokonalenej výchovno-vzdelávacej sústavy zdôrazňuje dnes viac všeobecné a polytechnické vzdelanie. (2) Ide o to, aby sme nevychovávali ľudí s rozvinutou „jedinou jestnostrannou zručnosťou“, ale jedincov s plne a harmonicky rozvinutou osobnosťou.

S procesom diferenciácie musí ísť ruka v ruke aj proces integrácie. To sa týka celej oblasti ľudského poznania a ľudskej praxe. Naše zdôrazňovanie spoločných charakteristík jednotlivých činností nie je v rozpore s ich diferenciáciou. K procesu integrácie dochádza prirodzene v dôsledku pôsobenia dialektického zákona negácie negácie (3, s. 56) Ak bola diferenciácia poznania negáciou predchádzajúceho univerzalistického poznania, integrácia je negáciou tejto negácie, čím vzniká v poznaní nová kvalita. Ideu „spojitosti vied“ presadzoval Engels v celej svojej *Dialektike prírody*. „Hard and fastlines sú nezlučiteľné s vývojovou teóriou“, napísal Engels, (3, s. 181) Túto predstavu je podľa nášho názoru potrebné rozšíriť aj na spojitosť vied s umením a ostatnými odvetvami ľudskej praxe.

Citujme ešte Reada (10, s. 19): „Nakoniec nerobím rozdiel medzi vedou a umením s výnimkou ich metód, a myslím, že ak boli v minulosti stavané proti sebe, bolo to preto, že sa obidve tieto činnosti chápali príútko. Umenie je napodobňovaním, veda vysvetľovaním tej istej skutočnosti.“ Možno nesúhlasí s termínom „napodobňovanie“, ktorý sa zdá byť príliš mechanistický,

no jadro Readovej myšlienky je v tom, že umelecká i vedecká činnosť sa týka tej istej objektívnej skutočnosti. V tom spočíva podstata ich spoločných charakteristík, z ktorej musí vychádzať ich materialistická interpretácia.

LITRATÚRA

1. DOČKAL, V.: Spôsoby zisťovania osobnostných vlastností uplatňujúcich sa v realizácii talentov pre umeleckú činnosť. Záverečná správa VÚDPaP. Bratislava 1980.
2. Další rozvoj československej výchovnovzdelávacej sústavy. Projekt a dôvodová správa. Bratislava 1976.
3. ENGELS, B.: Dialektika prírody. Bratislava 1976.
4. HOYLE, E. — WILKS, J.: Gifted Children and Their Education. Dep. of Educ. and Science, Elizabeth House, London 1975.
5. KRBAŤA, P.: Rozvoj koncepcie. In: Zborník Vysokej školy múzických umení. Výskumné a záznamové centrum. Bratislava 1979, č. 1.
6. MARX, K.: Kapitál I. Praha 1954.
7. NOVLJANSKAJA, Z. N. — MELIK-PAŠAJEV, A. A.: Psychologičeskije principy estetičeskogo razvitija detej i problema estetičeskogo vospitanija. Voprosy psihologii 1979, č. 3.
8. PARKYN, G. W.: Identification and evaluation of gifted children: a new perspective. In: Gifted Children (Ed. J. Gibson, P. Chennels). Latimer New Dimensions Ltd., London 1976.
9. RAPPOPORT, S. Ch.: Umenie a emócie. Bratislava 1979.
10. READ, H.: Výchova uměním. Praha 1967.
11. RUBINŠTEJN, S. L.: Bytí a vědomí. Praha 1961.
12. Slovník slovenského jazyka IV. Bratislava 1964.
13. Slovník spisovného jazyka českého III. Praha 1971.
14. UŽDIL, J.: Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte. Praha 1974.