

Dnešní situace dětské kresby

Doc. dr. JAROMÍR UŽDIL

Katedra pedagogické přípravy Vysoké školy uměleckoprůmyslové, Praha

Dětská kresba není dnes toliko označení pro výsledek grafické práce jednotlivého dítěte, je to zároveň generický pojem, jenž se naplňoval v průběhu posledního století novým a novým obsahem. Pod názvem evokujícím v laikovi představu nevinného dětského produktu se skrývá století dramatické výměny názorů mezi psychology, mezi psychology a pedagogy, mezi pedagogy a umělci; v průběhu této doby se znenáhla ustavil celý obor, jenž spolu tvoří organický základ jiného, ještě novějšího oboru, tzv. umělecké pedagogiky (překládáme-li — dost nepřiléhavě — tento název z cizího jazyka).

Tak, jak tomu bylo mnohokrát v minulosti, je i dnes světový zájem o dětskou kresbu jakýmsi barometrem zájmu o dítě samé, o jeho výchovnou situaci, o to, jak škola respektuje jeho samostatnost a práva jeho osobnosti. Navíc se v úvahách kolem dětské kresby projevuje vývoj v chápání společenské a výchovné funkce výtvarného umění (a umění vůbec). Je tu tedy dost důvodů k otázce po skutečné situaci dětské kresby u nás. Přitom nám nepůjde ani tak o zjištění praktického stavu věcí jako o odhad nejbližšího vývoje ať už v oblasti teorie nebo praxe.

I.

Abychom zachovali historicky se utvořivší hierarchii složek, kterými byl náš obraz v dětské kresbě formován, obraťme se nejdříve k psychologii jakožto první nositelce výkladu formální stránky dětské kresby. Co nového nám tato věda dovede říci k jejímu chápání?

V naší starší literatuře o dětské kresbě (která mimochodem dosáhla u Čady, Chlupa, Čermáka a jiných opravdu evropské úrovně) se ještě dost nemohlo uplatnit hledisko hlubinné psychologie Freudovy a zejména názory Jungovy, které tolik ovlivnily v posledních desetiletích uvažování o výtvarném projevu v zahraniční literatuře. Dá se očekávat, že teprve v nejbližší době, zejména když vyšla v českém překladu pod názvem »Výchova uměním« světově uznávaná kniha *Herberta Read* — *Education Through Art* (napsaná skoro před třiceti léty), která tyto názory traduje, pokročí naše vědecké uvažování i v tomto směru. Ostatně se nedotýkají postřehy hlubinné psychologie tolik tvarosloví dětské kresby, objeveného a popsaného Riccim, Sullym, Kerschenstienerem, Roumou, Luquetem a

jinými, jako spíše otázky pozice dětské kresby v kontextu duševního života jedince.

Podle Readem tradovaných názorů se výtvarný projev (jako jeden z nejstarších lidských projevů) vyvinul ze dvou starších a obecnějších způsobů chování, jimiž jsou pohyby fyziomické a popisné. To (mimo jiné) znamená, že dětské kresby nerostou z přímé vizuální zkušenosti — nejsou zkrátka »odrazem skutečnosti« v tom krátkodechém významu toho slova, jak se ho před časem u nás používalo. Obrazové znázornění je třeba považovat za symbol něčeho míněného, něčeho myšleného za spontánní asociaci symbolu a všestranné zkušenosti smyslů a intelektu. Navíc je výtvarný projev zabarven citově, je nejen znázorněním, ale i zážitkem z toho, co je znázorněno.

Největší význam připisuje Read onomu učení hlubinné psychologie, která se týká osobního a kolektivního nevědomí. Jedno není pouhou analogií druhého: obsahem osobního nevědomí jsou tzv. citově zbarvené komplexy vyvolané nárazem osobní vloh jedincovy na okolí (nejde jen o komplexy sexuální, jako u Freuda). Mají-li ona »zranitelná místa, na něž neradi vzpomínáme...«, ale která nám přicházejí nezávaná na mysl...« určitý význam pro obsah dětské kresby (zejména v oblasti psychiatrie a psychoterapie), pak je význam kolektivního nevědomí pro daný jev ještě daleko větší. Tady se totiž setkáváme s velmi často i dnes i v estetice používaným pojmem *archetypu*. Archetypy — podle Junga — nesestávají ze zděděných ideí nebo představ, nýbrž ze zděděných predispozic k reakci, je to jakási »osová soustava krystalů, která jako by předurčila krystalický tvar v nasyceném roztoku, aniž sama hmotně existuje« (Jung). Existují tedy v mysli a v jednání jedince psychické tendence, které jsou takřka apriorní a nezávislé na tomto konkrétním jedinci; někteří psychologové se snažili vystopovat tyto »práideje« pokud jsou tvarově průkazné (mohou se vyskytovat rovněž v řádu slovním, zvukovém i jiném). Tzv. »mentální obrazy«, jež byly získány a jejichž souvislost s dávnými lidskými symboly kříže, mandorly (mandaly), Zlatého květu atd. tvoří zajímavou kapitolu Jungových úvah dovršených ještě Readovým svůdně znějícím tvrzením, že řád tvořící mysl není tu než pokračováním řádu přírody, jak je realizován v mikrostruktuře myslící hmoty, konkrétně uhlíku, z něhož je převážně mozek složen. A co je nejdůležitější: »psychická rovnováha, která je základem... intelektuální integrace, je možná jen tehdy, když se umožní nebo napomůže, aby se tato integrace formálních prvků pod hladinou vědomí mohla uskutečnit. To se však děje v denním snění, v spontánním rozvíjení fantazie, v tvořivém projevu barvou, čarou, zvukem a slovem...« Integrace takto dosažená má však nesmírnou hodnotu vyjádřenou pojmem »jednoty organismu a prostředí« (I. P. Pavlov). Jung se domnívá, že právě novodobým pěstěním individuálního vědomí — vědomí sebe sama jako kvality zcela odlišné od kvality jiných vědomí — vznikl stav odtrženosti od skupinového vědomí, což je ovšem stav popírající veškerou družnost a umožněný jen za cenu potlačení instinktivního života. Výsledkem je ona »patologie všedního dne«, která je známa jako vnitřní nejistota, rozkolísanost, frustrace a která se může stát patologií klinickou, psychózou a neurózou ohrožující mentální existenci. »Egocentrické absolutno« individua může být zlomeno jen návratem k rodovým

funkcím lidského já a ten je dobře možný skrze tvořivou činnost praktizovanou už v dětství a začleněnou do výchovy. Neboť jinak jsme na prahu zla. Nedostatek spontánnosti jak ve výchově, tak ve společenské organizaci je zaviněn oním rozkladem osobnosti, který je osudovým následkem hospodářského, průmyslového a kulturního vývoje od renesance... Život má svůj vlastní vnitřní dynamismus, chce růst, projevovat se, být žit. Zdá se, že je-li tato tendence potlačena, energie směřující k životu se rozkládá a mění v energii směřující k ničení... energie k životu a puzení k ničení nejsou činitelé navzájem nezávislí, nýbrž jsou k sobě v obrácené závislosti.

Takové závěry jsou ovšem už vychovatelsky relevantní a vedou zejména zase Reada k požadavku vtělit estetický princip do výchovy — tím spíš, že tradiční vychovatelství si příliš osvojilo ideál logického myšlení a dedukce, zatímco »psychické struktury dítěte je mnohem blíže psychická struktura umělcova než logikova« (Jaensch).

Mezi těmi, kdo se ve svém myšlení ubírají stejným směrem — k požadavku hlubinné integrace osobnosti —, mají však přitom poněkud jiná východiska, vyniká švýcarský biolog Portmann, jenž proslul svým principem »sebevytváření«. V jádře tu jde o dynamickou formulaci pro pojem integrace osobnosti, jež je z hlediska historie lidského rodu vlastně re-integrací; na příkladu nižších i vyšších živočichů dokazuje Portmann, že to, co zevně vnímáme jako estetické (krásné aj.), znamená pro daný živočišný rod (nikoliv tedy izolovaného jedince) stav dokonalé kondice, vzestupu, zatímco opak (nevýraznost, neurčitost, ošklivost) může znamenat deklinaci, cestu k zániku rodu. To, co platí z hlediska biologického a genetického, postuluje Portmann i pro jedince — schopnost vytvářet a sebevytvářet jsou si blízko, od jedné (tvoření v hmotě) vede cesta k druhé (biologicko-psychicko-estetickému habitu člověka).

Readovy závěry, opřené o mínění profesionálních psychologů (v tomto případě je to T. Burrow a Isaacsová), jsou o mnoho dál, než kde končí jiní, jimž je dětská kresba sebeprojevem, sebevýrazem). Read postuluje pro ni význam komunikace, sdělení nebo nabídky vyžadující od druhých odpověď. Je to v souladu s Readovým a Burrowovým přesvědčením, že individuum lze vysvětlovat jen formou jeho společenského přizpůsobování — procesem, který začíná kojením a odstavením dítěte a je dovršen až tehdy, když je dítě dokonalým členem společenské jednotky nebo několika společenských jednotek (rodiny, obce, společenské organizace, národa atd.).

Dětská kresba, která má svůj původ v hlubokých a tajemných vrstvách individua (které ovšem zas nejsou svým vznikem zcela individuální) a nese pečeť fyzické a psychické odlišnosti lidských typů, která je intimním zážitkem a promítnutím vlastních tužeb, snů a vědomých či nevědomých přání, je zároveň i poselstvím, které chce být čteno, je prostředníkem při budování harmonie mezi společnostmi a jedinci, kteří ji tvoří.

V novějším psychologickém hodnocení dětské kresby bychom ovšem našli názory daleko novější a preciznější, než je tomu u Reada, kterému lze někdy opravdu vytýkat »captatio principii«, tj. snahu upravit vhodným výběrem vědeckých premis celou situaci tak, aby potvrdila předem připravený závěr.

Zmíněný vědecký nedostatek vytýká ostatně nejnovější kritiku i Vik-

toru Loewenfeldovi, jenž proslul v Americe a v celém světě stanovením kritérií tvořivosti a svým tvrzením o univerzalitě tohoto fenoménu, jenž má podle něho stejné »ukazatele« ve světě umění jako ve světě vědy a techniky.

Stále více je v oboru teoretického studia dětské kresby oceňován přínos *Günthera Mühle* (*Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens* 1955), autora, který zhodnotil po dlouhé době opět všechny vědecké studie z daného oboru ve světové literatuře, aby se pokusil vytvořit vlastní základy teorie kresebného vytváření. Jeho zásluhou nabývají dost libovolně používané pojmy jako »abstrakce a konkretizace« nebo »výraz« a »vytváření« na vědecké přesnosti a úplnosti. I jeho vývoody jsou ovšem pedagogicky relevantní, byť nikoliv v té obecné míře a náročnosti jako u Reada.

Už z toho, co jsme tu uvedli, vysvítá, že naše teorie a zejména naše pokusnictví v oboru dětské kresby má co dohánět. Je potěšitelné, že některé studie B. Malečka, J. Davida, J. Brožka a jiných se o to v poslední době snaží. Jsou všechny vedeny (jakkoliv používají psychologické argumentace) víc z pozic pedagogických (a metodických) než jiných. Základní výzkum, koncentrovaný okolo generálních otázek, však citelně chybí a měl by se věru rozvinout, jako se v dvacátých letech tohoto století už jednou rozvinul v prostředí Chlupova pedagogického semináře na Masarykově universitě v Brně.

Bez takového základního výzkumu, jenž by ovšem asimiloval všechny podstatné vědecké informace, jak je zatím přinesla poválečná literatura ve světě, nebude možno ani dobudovat vlastní fundovanou teorii výtvarné výchovy, která je v jiných zemích čile pěstována (např. Günther Otto: *Kunst als Prozess im Unterricht* aj.).

II.

Velmi charakteristicky se odráží situace dětské kresby v zrcadle jejího vztahu k výtvarnému umění. Kdežto starší praxe výtvarné výchovy se cítila na výtvarném umění a jeho časových proměnách málo závislá, zasahuje dnes výtvarné umění díky svému prométheovskému charakteru daleko hlouběji do školní oblasti a vynucuje si v stále kratších intervalech nové a nové pojetí cílů a metod výtvarné práce. Zjistěte: i škola našich otců, popřípadě její předmět »kreslení«, stály ve skutečnosti (být zhusta nevědomky) pod vlivem uměleckých koncepcí; převládal vliv renesance a z ní odvozeného manýrismu a akademismu. Věřilo se na to, že umění je nejen slovně, ale i po smyslu věcí odvozeno od »uměti«, že velkou část uměleckého mistrovství tvoří právě i poznatky toho druhu, jako je znalost perspektivy, anatomie, proporcionality a kompozice. To jsou ovšem poznatky, jimž se lze naučit v ateliérovém školení (běžili o výchovu umělců), nebo zprostředkovatelné všeobecně vzdělávací školou (jde-li o ostatní mládež). Výtvarná výchova (nebo tedy spíše »kreslení«) měly proto tuhý řád a případný individuální názor učitele měl málo místa v systému, kde jeden poznatek, jedna dovednost navazovala na druhou, takže to opravdu budilo dojem pedagogického bezpečí. Děti se přitom příliš nebavily: vždyť byly víc objektem učitelova vedení než subjektem dané činnosti...

Tento stav byl — jak už řečeno — skoro na celém světě důkladně narušen bouřlivým vývojem výtvarného umění v posledních padesáti letech. Umělci postupně přestali vidět svou ctnost v tom, jak se jejich tvorba svou »cechovostí«, svým obsahem naučených dovedností a profesionálních postojů liší od možností, které mají v daném směru jiní lidé. Tím, jak se umělecké dílo stává víc a více protějškem subjektivních stavů a bezmezné senzibility umělcovy, jak mezi prameny umělecké tvorby se stále víc uplatňují málo zbádané říše individuálního i kolektivního nevědomí, zlidšťuje se (a laicizuje se) nejen umělecké sdělení samo, ale i vlastní vzhled uměleckého díla, jeho formální znakovost.

Pryč jsou ty doby, kdy umělec pomocí »vizovátka« odměřoval zdánlivé změny proporcí a úhlů způsobené perspektivním viděním skutečnosti a přenášel je na papír, aby se pak — když rozvrhl celou kresbu — pustil do detailů, které s největší možnou obezřelostí přejímal z viděného objektu a neustal, dokud bylo možno ještě něco přidat k dokonalé iluzi přírody...

Tvořit »podle zákonů přírody«, ne podle jejího vnějšího vzhledu, se stalo novodobým heslem pro jeden významný proud umělecké produkce naší doby. Vypěstovat ničím neohrazenou senzibilitu nejen k přírodním jevům, ale i k principům, které za nimi stojí a jsou stejně fyzikálního jako fyziologického řádu, nechat v díle promlouvat vlastní já v jeho jedinečnosti i v jeho lidské obecnosti, to jsou některé typické postuláty vyvozené buď z výroků umělců samých, nebo ze soudobé teorie umění.

Umělecké dílo tudíž obráží buď principy symetrie rytmu, fyzikální nebo biologické organizace hmoty, anebo taktilní (hmatové) či zrakové senzace v jejich oprostění (na pozorování přírody málo závislé) podobě; může se však stát také prostým zápisem vnitřních hnutí a vzruchů, může případně všechny tyto a ještě mnohé jiné podněty kombinovat a stát se složitou »estetickou realitou«, k jejímuž pochopení je třeba, aby osobnost vnímajícího byla schopna rezonovat bezmála tak citlivě, jako to umí umělec sám. Dá se říci, že jakkoliv se moderní umění vzdalo mnoha vnějších znaků umělecké profesionality a »polidštilo se«, není přístup k němu proti dřívějšímu o nic snazší. Částečně je tomu tak proto, že naše vlastní životní pocity a stavy se zas vlivem moderní civilizace natolik odlidštily, že jsme přestali být nejen citliví k mnoha vnějším podnětům, ale do značné míry i k sobě samým, k svým vnitřním stavům. Moderní umění má s většinou z nás proto těžkou práci — a my s ním.

Otázka po souvislosti umění a dětské kresby bývá někdy formulována polemicky; asi tak, že se jednou hovoří rovnou o dětském umění, jednou se dokazuje, že takový pojem je nonsens, a pátrá se po momentech, které obě sféry — tedy umění a dětskou kresbu — dost zřetelně rozlišují.

Kde jsou tedy hranice umění a dětského výtvarnictví? Můžeme je nalézt v tom, že umělec usiluje vědomě a s pocitem historické kontinuity svého usilování o realizaci své umělecké vidiny — ale najde se mezi konkrétními uměleckými díly dost dokladů o tom, že tomu tak ve skutečnosti nemusí být (naivní umění), a není dost jistoty, že tomu tak bude v dalším vývoji.

Najdeme zajisté stupňové, ne-li kvalitativní rozdíly mezi dítětem a umělcem v oblasti fantazie, imaginace, vědomé kontroly. Je však nebezpečné pokoušet se na této pohyblivé půdě vytyčovat demarkační čáru.

V době, která dospěla dokonce už k tomu, že ústy některých teoretiků volá po tom, aby se umění »rozpustilo« v životě samém, v této době, která dokonce i na uměleckých dílech starých dob nejraději objevuje a uctívá jejich neprofesionální stránku, je těžké odpovídat na otázku, která sama se může jevit jako umělá, akademická, neaktuální.

III.

V čem tedy spočívá hodnota dětského výtvarného projevu, kterou by se dal popřípadě měřit pedagogický úspěch či neúspěch? Je to otázka, která se neklade jen teoreticky, ale ozývá se znovu a znovu při hodnocení dětských prací, při jejich výběru pro větší i menší výstavní akce, soutěže aj. Podle našeho názoru je jádrem této hodnoty výchovné umocnění vrozených fondů tvarového a barevného výrazu dětí i celého způsobu, jímž dítě nazírá skutečnost. Je třeba hned dodat, že ono výchovné umocnění by se mělo opírat stejně o pedagogické vzdělání a takt učitele, jako o jeho vlastní umělecký názor. Nalézt vychovatelsky užitečný, jednotlivci i kolektivu prospěšný vztah a poměr zmíněných složek a realizovat jej v každodenní práci by mělo být cílem solidně založené metodiky.

Vzájemný vztah pedagogického vedení a uměleckého nazírání se ovšem v praxi projevuje nejrozumnějším způsobem. Ve věci přecenění »uměleckého názoru« nám poskytuje nejlepší příklad zájmová výchova dětí i dospělých, jak se provádí v nejrozumnějších institucích, mezi nimiž ovšem lidové školy umění a výchovné zařízení »lidové umělecké tvořivosti« zaujímají čelné místo. Některé optimistické úvahy umělců zde pedagogicky působících nás nesmějí mýlit. Při bližším pohledu se často ukáže, že leckterý efektní exponát výstavy dětských (nebo amatérských) prací vznikl nevýchovnou cestou a že pedagogické působení tu do sebe nezahrnulo mnohé nepostradatelné aspekty: dát příležitost sebeprojekci žákovy osobnosti, přispívat rovnoměrně k poznání světa i sebe sama, navodit schopnost samostatné orientace a úsudku. Všude tam, kde výtvar je hodnocen bez ohledu na způsob svého vzniku nebo kde se toto hodnocení opírá výlučně o »podobnost« s uměleckými díly, svědčí to většinou nejen o »nedocenění« obecně vychovatelských hledisek, ale i o malém pochopení pro podstatu uměleckého tvoření samého.

Snaha dovést výtvarnou práci dětí k pomyslné dokonalosti působí zhusta zmatek v hierarchii hodnot, který dětský nebo laický výkon skutečně má a může mít. Je mezi pedagogy dost těch, kteří jsou o sobě přesvědčeni, že vedou děti k tvořivosti a že jim vštěpují na pečlivě volených úkolech základy soudobého uměleckého cítění, zatím však úlohy, které jejich žák má řešit (toto slovo je zde až příliš na místě), jsou nepřiměřeně komplikované svým obsahem i tím, jakých materiálů a technik je tu třeba použít.

Požadavek »dotáhnout« práci vede často k zbytečné, dítěti neodpovídající preciznosti řemeslných postupů (zejména v oblasti technik užitého umění). Výsledek může udivit jenom laika nebo toho, kdo nechce vidět dětství, jeho potřeby, zájmy a možnosti takové, jaké jsou.

Co s výtvozem, jenž je skoro k nerozeznání od výtvaru umělcova, nese však stopy tak důsledného ovlivnění, že lehce uhadneme, jak málo se tu účastnila dětská imaginace a jak byla ošizena dětská radost z volného

zacházení s hmotou, s nástrojem? Vysoký stupeň stylizace keramických výtvorů vždy potvrzuje, že se dítě mohlo jen málo odchýlit od těch prototypů, které mu vnutil vychovatel. Bezvadně — až k neosobnosti — provedený grafický list, písмовý plakát s věcným prvkem pečlivě držený v kompozičním schématu, to jsou typické produkty, které nezatají, že vznikly studenou cestou. Podobně tomu však může být i v kresbě a malbě, kde dětský nápad byl vysuplován rádobý dětským přístupem k tématu, nebo kde byly barevné skvrny umístěny podle přímého učitelova návodu.

Z hlediska svého vzniku a tím, jak přispívají k svobodnému rozvoji osobnosti dítěte, jsou takové výtvary zrovna tak málo cenné jako výkresy, na nichž dítě pracně obkreslovalo skutečnost; v obou případech je míra niterné účasti nedostatečná. Snad jen bezděký zisk řemeslně správného zacházení s hmotou a nástroji lze v prvním případě zanést do rubriky aktiv. Pěkný vzhled, soudobost, novost techniky, míra stylizace, to vše charakterizuje spíš učitele než žáka. Možnost získat netvořivou cestou výsledek, jenž je obdivován, vede pak dítě zcela určitě k ztrátě pochoopení pro hodnoty umění a možná i k morálním ztrátám.

Rozbujelý »artismus« jedněch má ovšem za protějšek suchopárný »didakticismus« druhých. Mlhavé povědomí o skutečných hodnotách umění a o jeho adekvátním výchovatelelském použití, přecenění obecně platných didaktických a metodických zásad vede na půdě obecně vzdělávací školy stále ještě k těžkým deformacím výtvarné výchovné praxe. Učitel jako by se bál zacházet se svěřeným časem ve prospěch rozvoje žákovy individuality (který lze tak těžko kontrolovat) jako by viděl jediný reálný zisk ve výcviku určité techniky nebo v dětské schopnosti spojit výtvarnou práci s mimovýtvarnými podněty, dát jí význam jakési ilustrace těch obecných představ, které škola ve svém vzdělávacím a výchovném programu kultivuje (žně, roční počasí, občanské slavnosti apod.).

Nelze ovšem polemizovat s tím, že v rámci všeobecné výchovy a vzdělání zahrnuje výtvarná výchova některé konkrétní úkoly, že má naučit řadě dovedností, užitečným v praktickém životě. Jádrem však zůstane i zde v její »neužitečné« části, tam, kde běží o konfrontaci subjektivního afektu (a potřeby výrazu) se smyslovým, citovým a rozumovým osvojením světa. Úkol metodického vedení bude pak spočívat především v tom, že dá této konfrontaci společenské parametry, že ji povýší do kulturní polohy, dané jak pojetím, respektováním a rozvíjením určitých pedagogických zásad, tak i vědomým sbližováním výtvarné činnosti dětí s estetickým povědomím své doby. V rámci tohoto učitelova výchovného záměru musí zbýt i zde — v prostředí povinného vzdělání — dost místa pro individuální odlišnost, pro vlastní záměr dítěte, pro oblast subjektivna, které se ovšem neprojeví, nejsou-li dány dostatečné záruky pro jeho svobodu.

IV.

Dětská kresba a zájem o ni, kterého jsme svědky, ukazuje v zásadě stále zřetelněji potřebu dnešního člověka po osvobození od »klišé« v zážitku i v jednání, ilustruje naši touhu po vnitřní nezávislosti a bezpro-

střednosti. Dětský výtvar je ovšem sám z mnoha stran těmito »kliše« — ztrnulostí uměleckého a pedagogického myšlení — ohrožován.

Otázka po dnešní situaci dětské kresby (a po východisku z ní) se — podle našeho názoru — rozpadá na dvě základní části. V té první jde o hlubší, současnému stavu vědeckého (zejména pak psychologického) vědění víc odpovídající poznání daného fenoménu. V druhé části však už běží o zaujetí specifických hledisek výchovateckých a tím i o hodnocení toho stavu, který se pod vlivem umělecké praxe i výchovateckého myšlení na školách (i mimo ně) vytvořil. Jestliže tam, kde jde o poznání vlastního psychického pozadí výtvarného projevu, lze očekávat v nejbližší budoucnosti určitý pohyb (přiměřený tempu, jímž lze zpracovávat vědecké informace), je situace, kde jde o praktické pedagogické aspekty, přímo nabita podněty a otázkami, které si přímo vynucují určitou teoretickou reakci. Bude např. už dnes nutno prověřit obsah *metodiky výtvarné výchovy* i tam, kde má povahu normy praxí obecně nedosažené: v metodických příručkách, v učebnicích, v látce přednášek na pedagogických fakultách a vysokých uměleckých školách. Především ovšem bude třeba vytvořit solidní diskusní základnu, na níž by nerozhodovala jiná hlediska než ta, která jsou obsažena ve všestranné vědecké argumentaci. Jsme tím povinni jak naší škole a jejímu nově zdůrazněnému požadavku *výchovy žákovy osobnosti*, tak i dávné a — přese všechna svá občasná tápání — výrazně pokrokové a světově orientované tradici naší výtvarné a estetické výchovy.

СОВРЕМЕННАЯ СИТУАЦИЯ В СФЕРЕ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Изучению детского рисунка посвящена в настоящее время целая крупная отрасль, охватывающая разнообразнейшие научные взгляды и художественные влияния. В психологическом отношении на протяжении последних десятилетий изучение детского рисунка обогатилось за счет занимательного постижения глубинной психологии. Убедительно говорит об этом Герберт Рид в своей книге «Воспитание при помощи искусства». По мнению этого автора детский рисунок является спонтанной ассоциацией символов и всестороннего опыта, приобретенного в чувственной и умственной сферах, отображая при этом также и переживание изображаемого. В статье подчеркивается роль коллективного незнания и открытых Юнгом архетипов. Цена творчества определяется тем, что его можно считать одной из форм возврата к родовым функциям человеческого «я» (социальная реинтеграция).

Наряду с психологией наше новое отношение к детскому рисунку обусловлено искусством. Художественное проявление нельзя отождествлять с искусством, однако это проявление имеет то общее с ним, что оно возникает в результате сопоставления субъективной потребности высказывания со сферой вещественных и эстетических взаимоотношений и закономерностей. Современное положение в области художественного творчества, подчеркивающее максимальные права субъекта и ищущее пути сближения между произведением и зрителем на уровне подсозна-

тельного согласия и симпатии, позволяет нам смотреть на детский рисунок и перспективы его культивирования по-иному, не только как на документ о детском познании реальности и о способностях ребенка.

Опасность, угрожающая психологической аутентичности художественного проявления и его воспитательной ценности, заключается как в одностороннем визуально-рационалистическом подходе к делу (типичном для общеобразовательной школы), так и в т. н. артизме (наблюдаемом особенно в области внешкольного воспитания). Художественное кредо учителя здесь проявляется в более сильной степени, чем видение ребенка и естественная потребность автостилизации.

Детские художественные произведения и их возрастающая популярность являются наилучшей защитой против тех клише, которые так легко овладевают нашим мышлением и действием — всеобщий интерес к психологически и педагогически адекватному использованию художественного творчества свидетельствуют о нашем стремлении к внутренней независимости и непосредственности. Однако детское произведение само находится под угрозой застывшего мышления воспитателей, помимо перенимания готовых форм художественного изображения; критическое констатирование этого обстоятельства обязывает нас учитывать постоянно и ответственно все моменты, оказывающие решающее воздействие на процесс воспитания.

PRESENT-DAY SITUATION OF CHILDREN'S DRAWING

Nowadays the study of child drawing represents quite an extensive field covering the most diverse scientific viewpoints as well as artistic influences. From the psychological point of view the knowledge about child drawing has been enriched in the last few decades by some interesting observations of depth psychology. They are expounded in a suggestive manner by Herbert Read in his book called *Education through Art*. According to the author the child drawing is a spontaneous association of a symbol and all-round experience of the senses — but that of the intellect, too, it is a representation as well as the enjoyment of this representation. It stresses the role of collective non-consciousness and archetypes discovered by Jung. The value of creativity is then determined by the fact that it can be considered as one of the forms of the return to the inherent functions of the human ego — social reintegration.

Besides psychology it is art that determines our new attitude to child drawing. The creative manifestation cannot be considered as art but has the following in common with it: it arises as a confrontation of the subjective need to express oneself with the world of material and aesthetic relationships and laws. The contemporary state of artistic creation, emphasizing maximal rights of the subject and seeking communication between the work of art and the perceiving individual on the

level of subconscious mutual understanding and sympathy, allows the child drawing and the possibilities of its cultivation to be seen in another way than as a document of the child's cognition of reality and the child's skills.

What endangers the psychological authenticity of the creative manifestation and its educational value is, besides the unilateral visually-rationalist approach (which is typical of the school providing general education), also the so-called artism (which is typical especially of after-school education in hobby groups). Here the teacher's artistic credo finds far greater scope for expression than the child's vision and the child's natural need for self-expression.

The creative manifestation of the child and its growing popularity bear witness to our defence against those clichés which are liable to dominate our thinking and behaving — the world-wide interest in psychologically and pedagogically adequate use of creativity in visual arts illustrates our desire for internal independence and immediacy. But on the other hand the child's creative work itself is endangered both by the rigidity of educationalists' thinking and by accepting pre-fabricated artistic forms; these critical findings oblige us to weigh constantly and responsibly the decisive moments in visual arts education.