

pozitivními, ale i některými přímo odstrašujícími příklady ze zmíněných publikací. Je totiž především (nebo dokonce jenom a pouze) věci erudice, vzdělání a výtvarného i pedagogického citu učitelů i vedoucích kroužků, po kterých publikacích sáhnou a co a jak z nich pro vedení svých žáků a studentů vyberou. Nikoli ojedinělé příklady z „produkce“ některých škol a výtvarných kroužků nasvědčují tomu, že „fantóm keramiky“ není jen virtuální.

Abychom však nekončili tak pesimisticky, uvedme z nepřeložených zahraničních titulů (myslím tím cizojazyčné publikace, které se tu a tam objeví jako „kusovky“, či ojediněle - ve dvou či třech výtiscích) rovněž alespoň dvě knihy. Ojedinělou publikací je dle mého mínění kniha S. Petersona *The craft and art of clay* z produkce londýnského nakladatelství Laurence King publishing, kterou jsem objevila v pražském knihkupectví Kanzelsberger. Kniha představuje mezinárodní scénu keramické umělecké tvorby, technologické novinky pro užítkovou i uměleckou keramiku, cvičení pro prostorové vidění, citění v materiálu a také spoustu zajímavých ukázek z výtvarných postupů vybraných umělců. Z didaktického hlediska se uvedené postupy dají aplikovat jak na práci se staršími žáky, tak i pro žáky nejmladší. Inspirace ani zde ovšem nesmí být přímá a návodná, pedagog si i zde musí být schopen přetransformovat představené postupy do jazyka, řeči, přístupů a motivací blízkých dětem. Součástí této knihy je rozsáhlé portfolio, obsahující díla mezinárodních umělců volné keramické prostorové tvorby a umělecké užítkové keramické tvorby. Publikace je koncipována zajímavým způsobem tak, aby byla každá kapitola motivující a přinášela něco nového oproti tradičním způsobům. Myslím si, že pokud by se vyskytoval podobný titul, zaměřený na keramickou tvorbu u nás, zaznamenal by velký úspěch. Obsáhlý seznam světové literatury bibliografické, historické a odborné v závěru představuje ojedinělý studijní pramen, a pro mne osobně je pozitivním naladěním na další rešerši po literatuře s danou tematikou. Dodejme, že i na internetu je dnes již bohatá zásoba titulů (v květnu roku 2002 jich bylo na téma keramika. přesně 2 166 - viz www.amazon.com).

Druhým cizojazyčným titulem je *The complete potter's companion* od známého keramika Tonyho Birkse (Londýn 1996, knihkupectví U Knihomola, Mánesova 79, Praha 2), Oproti předešlému titulu není tak velkoryse pojatá a zdá se mi být i méně originální. Svým členěním se trochu podobá Velké knize keramiky, ukazuje ovšem daleko zajímavější díla a hodnotnější díla ve větším množství a výběru. Uvádí i jinde neprezentované originální výtvarné techniky. Prostorová keramická tvorba je zde zastoupena poněkud méně, avšak ukázky umělecké užítkové keramické tvorby jsou vysoké kvality.

Kniha však bohužel nenabízí žádná výtvarně didaktická cvičení, která jsou velkým pozitivem předešlého titulu.

Na závěr pokládám za potřebné uvést alespoň jedinou publikaci periodickou. Chcete-li být informováni o mladých lidech, zabývajících se keramikou ať už jako řemeslem či jako volnou uměleckou tvorbou, a o současné keramické scéně vůbec, sledujte časopis *Keramik*. Tento „časopis pro umění a design“ je určen nejen pro výrobce a uživatele dekorativní, umělecké a užítkové keramiky, ale prezentuje i kvalitní díla z dalších příbuzných odvětví. Aktuální zajímavosti o nových knihách, výstavách a zahraničních trendech jak v duchu užítkové tvorby, tak i volné tvorby umělecké, se prolínají na adrese keramik@vega.cz.

Jak patrně, i nepřiliš rozsáhlá dostupná literatura a technické informační zdroje nabízejí v oblasti keramické tvorby dostatek různorodých podnětů. Záleží jen na nás, kdo s těmito informacemi pracujeme, zda se v rukou a myslích dětí a mladých lidí stane keramická tvorba prostředkem objevování, rozvíjení a kultivace jejich citění, vyjadřování a poznávání výtvarného i širěji osobnostního, či zda bude jako sice přitažlivý, ale nebezpečný fantom tyto přístupy ohrožovat.

Adamcová, M.: Keramika pro malé i velké. Fin Olomouc 1994

Birks, T.: The complete potter's companion, Conran Octopus limited London 1996

Fládr, L.: Modelování, SPN Praha 1967

Hankýř, V., Kutzendorfer, J.: Technologie keramiky

Hanzlíček, T.: Výroba keramiky a porcelánu, Švoboda Praha 2000

Chavarría, J.: Velká kniha keramiky, Knihcentrum Praha 1996

Navarro, M. P.: Velká kniha dekorování keramiky, Knihcentrum Praha 1997

Peterson, S.: The craft and art of clay, Laurence King publishing London 1992

Rada, P.: Slabikář keramika, Grada publishing, Praha 1997

Rada, P.: Kniha o technikách keramiky, Praha 1996

Roeslová, V.: Proudý ve výtvarné výchově, Sarah Praha 1999

Slavíková, V., Slavík, J., Hazuková, H.: Výtvarné čarování, Ped F UK Praha 1999

Valenta, L.: Keramická příručka, Vydavatelství technické literatury v Horním Maršově 1999

Warshawová, J.: Velká kniha keramiky, Rebo productions Čestlice

Keramik, časopis pro design a umění, č. 4, srpen, č. 6, prosinec 2000

„Nakresli pána, jak nejlíp umíš.“

(Kresebný test F. L. Goodenoughové v horizontu současné výtvarné výchovy)

Miroslav Klusák, Jan Slavík

• Kresba jako měřítko inteligence

Diagnostické testy založené na výtvarném projevu jsou v psychologii oblíbené po mnohá desetiletí a zájem o ně neklesá, spíše naopak¹. Vzhledem k tomu by o nich i výtvarní pedagogové měli vědět co možná nejvíce. Tim spíš, že diagnostické výsledky se nezdá užce vztahují k pedagogické práci učitelů s dětmi.

Ale kromě uvedených důvodů by mělo výtvarníky zajímat ještě něco jiného, v širších souvislostech pro náš obor ještě závažnějšího. Máme na mysli otázku, zda povahu a obsah kresby v dětském věku smíme přisuzovat povýtce rozumovému vývoji, chápanému víceméně nezávisle na kulturním kontextu, a tedy i odděleně od výtvarného posuzování, jak předpokládá psychometrie. Nebo se „čistě“ rozumová a výtvarná stránka kresby nedají ode sebe tak snadno oddělit? Nahlíženo z praktického hlediska: může profesionální psycholog soudit dětskou kresbu jako projev té či oné míry inteligence, aniž by se přitom radil s výtvarníkem (nebo aspoň s výtvarnými znalostmi a předpoklady, které shledává sám v sobě)? Anebo z druhé strany: do jaké míry má na psychometricky posuzovanou kvalitu dětské kresby vliv to pojetí výtvarné výchovy, kterému je dítě v předškolním a školním věku vystaveno?

Z uvedených otázek je znát, jak inspirující může být hlubší zamyšlení nad psychodiagnostickým využíváním dětské kresby. Test, kterému se v těchto souvislostech chceme aspoň stručně věnovat, slouží psychologům na celém světě již téměř osmdesát let. Patří k jednomu z nejužívanějších psychometrických nástrojů na zjišťování míry intelektu dítěte v předškolním a mladším školním věku. Mimo jiné se často užívá k posuzování způsobilosti pro vstup do školní docházky. Jeho autorka, Florence L. Goodenoughová, jej publikovala v roce 1926

¹ Začátky všeobecného rozšíření kresebných testů spadají do první poloviny 20. století a navazují na vlnu výzkumů dětské kresby, která začínala již v osmdesátých letech století devatenáctého (E. Cooke, C. Ricci). Bez ohledu na dlouhou „moderní a post-moderní“ dobu plnou kulturních změn, která nás dělí od jejich počátků, slouží kresebné testy v psychologii bez podstatných změn až do dnešních dnů.

a nazvala jej prostě: „Draw-a-man test“; česky „kresba pána“.

Použití testu v diagnostické praxi je docela jednoduché a z pohledu výtvarníka schematické. Není divu, vždyť jednou z důležitých podmínek testování bylo to, aby jeho výsledek pokud možno nebyl závislý na výtvarných dispozicích posuzovatele. Velmi prosté je též zadání testu, na které podle svých schopností musí umět odpovědět i malé dítě: „Nakresli tužkou pána, jak nejlépe umíš.“ Na dohotovené kresbě se posuzuje přítomnost celé řady dílčích kvalit (původně přes 50, v pozdějších úpravách i méně), např. zobrazení nosu, úst, obočí, tvaru očí, zobrazení paží, počet prstů, zobrazení oděvu a jeho detailů, ale též proporce částí postavy, jejich symetrie atd. (podrobněji viz dále). Čím více posuzovaných kvalit lze na kresbě rozpoznat, tím lepšího výsledku (tj. tím vyššího počtu bodů, tzv. skóre) dítě dosáhlo.

Rozhodnutí F. L. Goodenoughové použít kresbu pro psychologickou diagnostiku navazovalo na rozsáhlé poznatky předcházejících výzkumů. Z nich se badatelka mohla poučit o tom:

1) že kresba lidské postavy je ve školním věku třetím (M. D. Katzaroff) či dokonce vůbec nejméně frekventovanějším (L. Maitland) kresleným předmětem;

2) že dětská kresba vykazuje vývojová stadia: od tzv. *ideoplastického* (kresba schematická, dítě kreslí, co ví) k *fyzickoplastickému* (dítě kreslí podle vizuálního vzhledu zobrazovaného předmětu, tj. podle toho, co vidí) a ke snaze o vyjádření dojmu třírozměrného prostoru (D. G. Kerschensteiner, M. Verworn); případně od stadia „hlavonožce“ ke kompletnímu znázornění lidské postavy, od *en face* k profilu (G. Rouma);

3) že děti se při kresbě lidské postavy zdokonalují ve dvou hlavních směrech: (a) v souladu proporcí jednotlivých částí těla vzhledem ke klasickým standardům a (b) v pročišťování nebo doplňování obrazu figury o důležité tvary a jejich detaily v pořadí trup - ruce - krk - vlasy;

4) že existuje **vztah mezi kvalitami kresby a intelektem**; děti s lepšími výkony v kresbě budou též úspěšnější ve školní práci (C. Kik).

U posledního, zde pro nás nejzávažnějšího bodu, se krátce pozdržíme. Badatelé na počátku 20. století opakovaně zjišťovali, že slabomyslní lidé - na rozdíl od běžné populace - mají nejen méně složitý - „chudší“ kresebný projev, ale jejich kresby též postrádají logiku vnitřních souvislostí (D. G. Kerschensteiner, C. Burt), a že smysl pro proporce u imbecilů (tehdejší označení pro střední stupeň mentálního postižení) je nižší než u normálních dětí (M. Lobsien). Dále, že děti s prokazatelně nižší mírou inteligence ve svých kresbách projevují: a) tendenci k automatismu, b) pomalost ve vývoji od stadia ke stadiu, c) časté regrese k nižšímu stadiu, d) početné projevy přelétavého myšlení (*flight of ideas*), které se projevují nedodělkami v kresbě,

e) nadměrné obtíže v dovedení skic či vizuální vzpomínky k jisté míře dokonalosti, příp. i kombinované s úzkostí vůči reprezentaci myšlenky v celku, se všemi detaily, f) preferenci kreseb s častým opakováním téhož pohybu, přepjaté opatrnou práci (G. Rouma).

Obecně vzato, všechny nálezy poukazovaly na fakt, že existuje přímo úměrný vztah mezi smyslem pro proporce, obrazotvorným pojetím, technickou hodnotou dětské kresby na jedné straně a kvalitou žákovského výkonu ve školních předmětech, i některými morálními a sociálními rysy autora kresby na straně druhé.

Na základě těchto poznatků na podzim roku 1920 shromáždila F. L. Goodenoughová 3. 593 kresby od dětí ve věku 4 - 10 let a s oporou o jejich analýzu po pěti postupných revizích došla ke konečnému výsledku: získala celkem 51 položek pro hodnocení „intelektuální kvality kresby“².

• Překvapení nad kresbami českých školáků

Tolik o vzniku proslulého testu „Kresba pána“. A nyní se již věnujme takřka detektivní zápletce, která tvoří jádro našeho článku. Jak bývá v detektivkách pravidlem, všechno začalo nenápadně, uprostřed běžné badatelské práce. V rámci dlouhodobého výzkumu Pražské skupiny školní etnografie byl mezi standardními metodami zadáván v 1. - 4. ročníku ZŠ test kresby postavy pána (v jeho úpravě od J. Šturmy a M. Vágnerové z roku 1982, která skóruje 35 kvalit; tiito autoři také vytvořili *testové normy* pro českou populaci na podkladě tzv. standardizačního souboru). V letech 1994 - 97 jsme uvedeným způsobem získali 157/ 161/ 113/ 107 kreseb od odpovídajícího počtu dětí. 34 dětí z uvedeného počtu jsme sledovali detailně a bez přerušení po celou uvedenou dobu (tzv. *longitudinální* - průběžný - výzkum). Na tom až dosud není nic zvláštního...

Při porovnání výsledků ve skórovaných kvalitách však výzkumníky čekalo překvapení. Ukázalo se, že hrubý skór testované skupiny sice v průměru rostl, avšak: (1) v porovnání se standardizačním souborem z roku 1982 se naopak *zhoršoval*, a to z nadprůměrných hodnot v 1. ročníku k hodnotám průměrným až podprůměrným v ročníku 4. ; a (2) dokonce se ukázalo, že někteří žáci s narůstajícím věkem od některých testem skórovaných kvalit ustupují, byť se k nim později případně zase vracejí (srovnej Novotná, Škaloudová 1999).

Co říci k prvnímu nálezu, tj. jak vysvětlit, že námi sledované děti se v porovnání se standardizačním souborem postupně zhoršovaly? Zde se poprvé objevuje náznak možnosti, že výtvarná výchova v tom „není zcela nevinná“. V prvé řadě

² Další výzkumná práce poté, co ze zmíněných 3. 593 kreseb vyvodila věkové normy, se týkala už jen verifikace těchto věkových norem, a to na dalším vzorku celkem 2. 034 dětí ve věku od 4 do 12 let. Byla to verifikace úspěšná - autorka došla k závěru, že původní věkové normy nemá důvod měnit.

bychom totiž měli vzít v úvahu vliv pozornosti věnované výcviku kresby v předškolním věku; učitelky mateřských škol přitom možná berou na zřetel i používání kresby při diagnostice školní zralosti. Ale je také možné, že vedou děti ke „správnému“ zobrazení se všemi potřebnými detaily a proporcemi i víceméně intuitivně, bez záměrného zvažování diagnostické úspěšnosti. Totéž bychom mohli očekávat u rodičů. Potom by nebylo divu, že děti na samém počátku školní docházky dovedou - z hlediska nároků testu - kreslit „správně“ nebo „přesně“. Naopak ve škole má zřejmě největší vliv tvořivé pojetí výtvarné výchovy, které se u nás postupně prosazovalo zhruba od 70tých let 20. stol. až do současné doby (Slavík 1997, s. 156 - 160). V něm není nácviku opticky „přesného“ zobrazení věnována hlubší pozornost; největší péče se místo toho zaměřuje na podporu spontaneity a originality tvorby. Zřetel k nácviku „přesnosti“ zobrazení před nástupem do školy a jeho potlačení ve prospěch tvůrčí originality ve školním věku - to by mohly být přijatelné důvody pro náš první nálezu.

Ale co si máme myslet o nálezu druhém, tj. o tom, že děti některé již dosažené kvality své kresby v průběhu vývoje dokonce *odvrhují* a z pohledu testu se tak *vracejí* k „mladšímu“ („primitivnějšímu“) kresebnému projevu? Touto otázkou se nejprve ve své diplomové práci na katedře psychologie pražské Pedagogické fakulty zabývala L. Novotná. Využila k tomu pojem „stylizační schéma“. Pojem je vymezen jako „ustálený typ zobrazení, příznačný pro tvorbu jedince, skupiny nebo kultury v určitém období, který může být do jisté míry tematizován, projevuje se v jednotlivých výtvarných dílech a slouží jako měřítko tvůrčích korekcí“ (Slavík 1998, s. 30)³.

L. Novotná mezi kresbami rozlišila ty, které odpovídají stylizačnímu schématu zakotvenému v postupu skórování (tj. jsou z hlediska testu nakresleny „správně“), oproti těm, které jsou vůči skórovanému schématu alternativní. Příkladně: podle testu „správně“ zobrazené oči jsou vodorovně protažené (horizontální rozměr je větší než rozměr vertikální); naopak „nesprávně“ alternativní zobrazení je kulaté nebo protažené opačně (např. „disneyovské“ oči).

³ Stylizační schéma je pojem umožňující vysvětlovat např. to, že jednotlivá výtvarná díla dokážeme řadit do určitých směrů, proudů, slohů apod. Jde o soubor určitých typických rysů (kvalit), které jsou na výtvarném projevu případ od případu rozpoznatelné, přičemž podle míry jejich přítomnosti, resp. nepřítomnosti lze každé jednotlivé výtvarné dílo buď přiřadit do určitého souboru (tj. do příslušného stylizačního schématu) společně s díly, která jsou mu ve stylizaci podobná, nebo jeho přiřazení do tohoto souboru odmítnout (2001, s. 237). Nutno zdůraznit, že určení kvalit stylizačního schématu je vždy závislé na tom, co považujeme za širší rámec, tj. co všechno řadíme k výtvarným projevům a jak posuzujeme jejich kvality.

Jak se v průběhu výzkumu ukázalo, na výsledky rozboru alternativních („nesprávných“) kreseb se dobře hodí pojmy druhotné zjednodušení či období potlačení podle G. Roumy a C. Burta. Tito autoři uvádějí, že dítě nacházející se v období mezi vizuálním realismem (9 - 10 let) a případným uměleckým oživením (asi od 15 let) „buď kresbu zcela odmítá, či přirozeně tíhne ke karikatuře a komiksovému typu zkreslení reality“ (Novotná 2001, s. 31). Ve výtvarné pedagogice bývá toto období - dobře známé a nezřídka diskutované - nazýváno etapou „krize dětského (výtvarného) zobrazování“ (Uždil 1978, s. 125 an.). Relativní zhoršení průměru výkonu našich žáků ve 3. a 4. ročníku ZŠ bychom v této souvislosti mohli vysvětlit dřívějším nástupem „krizového“ období - tzn. záměrným zjednodušením kresebného projevu, snad jako vyjádření nechuti ke kreslení, nebo využíváním alternativních kresebných stylizačních schémat (např. „komiksových“).

Zdá se však, že tato otázka je z teoretického i praktického hlediska ještě mnohem složitější a je žádoucí prozkoumat ji hlouběji. Z toho důvodu byla od r. 1998 zahrnuta do rozsáhlejšího výzkumu pražské katedry výtvarné výchovy. Byl proveden nový sběr kreseb (celkem od 202 dětí; 96 dívek a 106 chlapců ze 4., 5. a 7. ročníků ZŠ) a byl vypracován nový originální systém jejich posuzování. V tomto případě se zaměříme pouze na jedinou z několika dílčích stránek výzkumu, v níž jsme porovnávali úspěšnost kresby dítěte v testu s jejím výtvarným hodnocením⁴.

⁴ Výtvarné hodnocení bylo zaměřeno na tzv. intenzitu (celkovou působivost díla) a bylo provedeno skupinou pěti expertů (výtvarných pedagogů) na devítistupňové škále mezi póly velmi působivé a neoslovující. Na výzkumu se nejvíce podílely kolegyně J. Michalová, K. Pršalová, V. Zikmundová.

• **Je posuzování v testu kresby pána nezávislé na výtvarných kvalitách kresby?**

Záměrem výzkumu bylo - zhruba řečeno - prověřit, zda psychometrické posouzení dětské kresby opravdu může být chápáno v plné nezávislosti na jejich výtvarných (resp. uměleckých) kvalitách, jak předpokládala autorka testu a její následovnici. Jinými slovy: můžeme si dovolit soudit podle kresby inteligenci dětského tvůrce, aniž přihlížíme k osobitým a kulturně podmíněným výtvarným kvalitám, které lze na kresbě objevit?

Budíž řečeno na samém počátku, že o nezávislosti výsledků testu a výtvarného posouzení jsme nabyli přesvědčení nanejvýš u pěti položek. Zbýlých 30 testových položek zůstalo podezřelých z toho, že se tak či onak *mohly* podílet na celkovém výtvarném posouzení příslušné kresby, ať již tím, že byly v kresbě uplatněny, nebo naopak tím, že byly vynechány.

U dětí, jejichž kresby byly hodnoceny jako *neoslovující*, mohlo do hodnocení vstupovat to, že např. při pročeňování hlavy vynechaly ústa (položka č. 3), nos (č. 4), vlasy (č. 7), panenku v oku (č. 6); při pročeňování končetin vynechaly paže (č. 9), prsty (č. 10); nepoužily dvojdimenzionální vyjádření objemu trupu (č. 1) či nosu (č. 18); nerespektovaly proporce objemu paží (č. 24) atd. Z celkového počtu 35 testem hodnocených - tj. údajně „nevýtvarných“ - kvalit kresby by se tudíž dalo o 20 uvažovat jako o potenciálně podílejících se na *negativním* hodnocení výtvarné působivosti daných kreseb.

Naopak u dětí, jejichž kresby byly hodnoceny jako *velmi* působivé, mohlo do hodnocení vstoupit to, že při pročeňování končetin *nezobrazily* ramena (č. 23), ve své kresbě *neuplatnily* dvojdimenzionální zobrazení krku (č. 2); *nerespektovaly* proporce objemu u trupu (č. 29) či symetrie u paží (č. 26) atd. Z celkového počtu

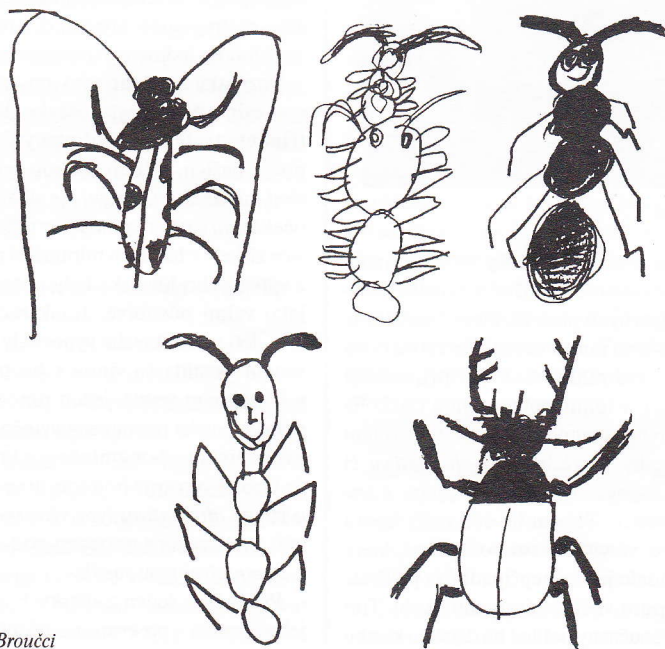
35 testem hodnocených - „ne-výtvarných“ - kvalit kresby by se dalo o 13 uvažovat jako o potenciálně podílejících se na *pozitivním* hodnocení výtvarné působivosti daných kreseb; navíc však právě tím, že použity nebyly.

• **Může psychometrie odhlížet od výtvarných kvalit dětské kresby?**

Uvedli jsme, že F. L. Goodenoughová ve svém původním výkladu k testu kresby pána *odmítá souvislost výtvarných kvalit s testovým skóre*. Tentýž přístup v psychologii zaujímá i řada dalších autorů, včetně současných. Avšak kdyby test měl být skutečně zcela nezávislý na výtvarných parametrech kresby, musely by všechny změny (alterační zásahy) v rámci jeho položek být *esteticky neutrální* (srov. Kulka 1989). Konkrétněji, žádná změna v libovolné položce testu, která by změnila celkové skóre, by zároveň nesměla vyvolat změnu v „čistě“ výtvarném hodnocení a naopak, žádný korekční zásah, který by proměnil výtvarnou kvalitu kresby, by se neměl projevit na testovém skóre. Jak bylo uvedeno výše, tuto podmínku naše empirické nálezy v zásadě *nepotvrzují*. To znamená, že - obecně vzato - *není* výtvarně lhostejné, zda ta či ona položka testu je, resp. není v kresbě uplatněna. Z toho by však současně mohlo plynout, že ani u psychických dispozic, které v této souvislosti u dítěte předpokládáme, nelze abstrahovat od jejich výtvarné složky, nechceme-li se dopouštět nežádoucího zjednodušení.

Podmínku úplné výtvarné nezávislosti testu lze těžko absolutně přijmout i z kulturně-teoretického hlediska. A to již vzhledem k tomu, že odpověď na otázku „co je umění“, nemůže být absolutní (Goodman 1996, s. 70 - 83, Slavík 2001, s. 177 n.). Hodnocení výtvarných kvalit závisí na podobě stylizačního schématu, které v daném kulturněhistorickém kontextu právě vládne. To znamená, že jedna a tatáž změna v položkách kresebného testu by v různých epochách měla pokaždé jiný vztah k výtvarnému posouzení. Příkladně: v kultuře z principu nepřipouštějící žádnou formální odchylku od kánonu (dejme tomu ve starověkém Egyptě), musí nutně být posuzována originální stylizace kresby jinak než v kultuře, která na odchylce vůči kánonu postavila svůj program (umělecké avantgardy na počátku 20. století).

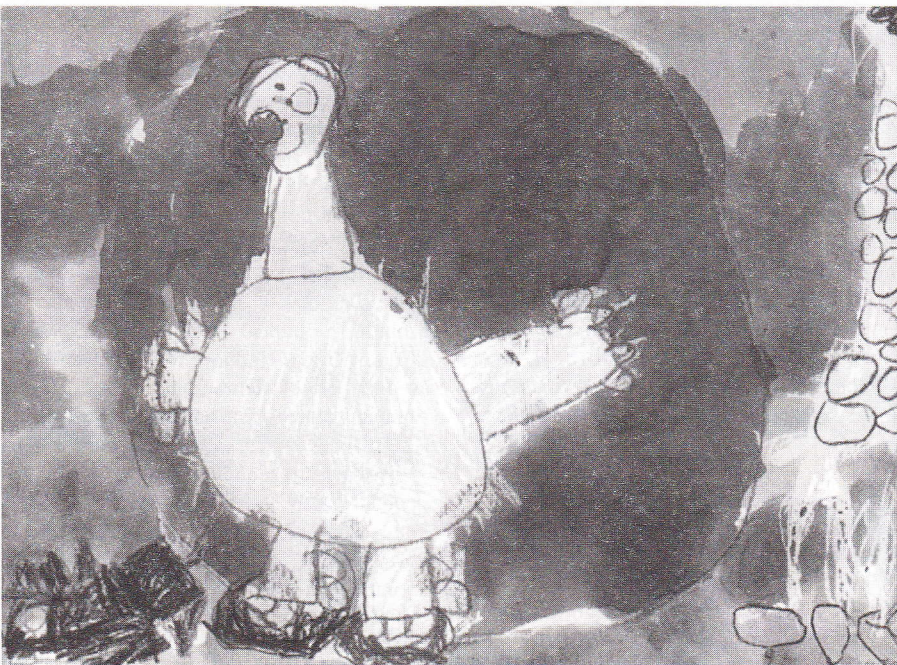
Goodenoughová ve své době mohla změny, které se odehrávají v průběhu vývoje kresby cca do 12 let věku dítěte, pokládat za výtvarně „němé“ mezi jiným i proto, že z tehdy převažujícího hlediska se odehrávaly pod určitou minimální úroveň umělecké zobrazovací dovednosti. Kresba dítěte jako by tehdy - na úsvitu dalekosáhlých proměn výtvarné kultury - ještě nebyla v uměleckém posuzovacím horizontu. Současná kulturní situace, navazující na modernismus 20. století a poučená jeho programovým zpochybňováním kdysi uznávaných uměleckých hodnot, je v mnohém jiná. Dovoluje brát v úvahu mnohem subtilnější škálu výtvarných kvalit, přičemž na



Dětské práce. Broučci



Dětská práce „Výlet v bublině“ (Barborka 6, 4)



Dětská práce „Výlet v bublině“ (Dominika 5, 5)

jedno z prvních míst klade originalitu a působivost výtvarného výrazu, a to víceméně bez ohledu na jeho zobrazovací dokonalost vztahenou k jedinému „správnému“ vzoru. Přitom je třeba brát v úvahu, jaký interpretační smysl má ta či ona položka zobrazení. Jde o „pouhé“ zprostředkování věcného významu (to je ruka, to je hlava, oděv atp.), nebo jde o *symbolický* obsah – mocenský, sexuální, náboženský, narativní atd.? Jestliže např. vynechání očí je z hlediska „prostého popisu“ chybou, stává se naopak účinným nástrojem symbolického působení, má-li zprostředkovat pocit bezmoci, tápání, ztráty orientace apod.

Současné kulturní podmínky tedy legitimně připouštějí hodnotově rozlišovat i uvnitř takového pole výtvarných projevů, které Goodenoughová radila *mimo* rámec specificky výtvarného zájmu. Tyto podmínky však též připouštějí úvahu, že i děti v tomto věku mohou (jakkoliv intuitivně a třeba i neuměle) používat stylizační schémata kresby, která by byla *alternativní* či v některých aspektech přímo v *rozporu* s testovým schématem. Přitom by děti měly oporu v naší kultuře, ve výtvarném hodnocení, které by je nepokládalo jen za nepřipadné či pokleslé vyjádření odporu vůči zadávanému úkolu. Tím jakoby se náš současný pohled na dětskou kresbu

a její dispoziční zdroje stával citlivější. Jinými slovy, jakoby se rozšiřoval okruh toho, co máme pokládat za významné, tj. co máme brát jako projev takové schopnosti, kterou nechceme při psychologickém posuzování kresby opomenout. Zpřímá řečeno: psychometrie dětské kresby je současným kulturním kontextem zaváděna do oblastí, kde nestačí pouhý mechanický výčet testových položek, ale je nutné vynaložit i *výtvarnou citlivost, výtvarné myšlení*, a s nimi související interpretační schopnosti. V opačném případě hrozí, že přehlédneme kvality, které by mohly být podstatné pro předmět naší psychodiagnostické pozornosti.

Přístupujeme-li k testu kresby pána z tohoto relativizujícího hlediska, těžko můžeme pominout, že důsledné pozitivní naplnění jeho parametrů, tj. „ideální kresba pána“ podle Goodenoughové, by ústilo ke stylizačnímu schématu odvozenému z jakéhosi akademického modelu vizuálního, resp. optického realismu. S notnou dávkou licence bychom mu mohli říkat „renesanční“ schéma dětské kresby. Toto stylizační schéma má své typové analogie v uměleckých projevech – kromě typické renesanční kresby také např. v grafických projevech klasicismu nebo v akademismu 19. století atp.

Poučení moderním a postmoderním vývojem umění však musíme připustit, že v současné kultuře se prosadila a vedle sebe koexistuje řada *rozmanitých* stylizačních schémat kresby lidské figury, která jsou *všechna* pokládána za plně legitimní, přestože se nezdíka značně odchyľují od klasického ideálu, z jehož zorného úhlu bychom je mohli považovat za „deformovaná“, „neúplná“ atd. Je tato skutečnost zcela bez vlivu na kvality výtvarného zobrazování současných dětí? Nemůže přinejmenším ovlivnit míru jejich tolerance pro posuzování variační šíře stylizačních schémat lidské figury? A není pravděpodobné, že dětským tvůrcům uvolňuje ruce i pro originálnější pojatou a silněji individuálně motivovanou kresbu, tj. pro kresbu méně závislou na jediném všeobecném vzoru?

Poznatky z našeho výzkumu podporují *kladnou* odpověď na tyto otázky. Vždyť u oněch třinácti testem požadovaných kvalit, které podle našich zjištění mohou mít vliv na *pozitivní výtvarné hodnocení*, se ukázalo, že je nad očekávání často nepoužily ty děti, jejichž kresby sice získaly v testu jen minimální počet bodů, ale z výtvarného hlediska byly naopak hodnoceny jako velmi působivé. Jinak řečeno: přestože tyto děti ve své kresbě vynechaly některé „renesanční“ kvality (a vinou toho byly neúspěšné v kresebném testu), jejich práce byly z výtvarného hlediska posouzeny výtečně. Podrobnější kvalitativní rozbor zmíněných kreseb prokázal, že kladné výtvarné hodnocení se opíralo jednak o různé *alternativní typy výtvarné stylizace*, volněji zacházející s optickou podobností, jednak o *alternativní typy poetiky*.

Příkladně – jeden z dětských autorů (13 let), jehož kresba s překvapivou působivostí karikuje

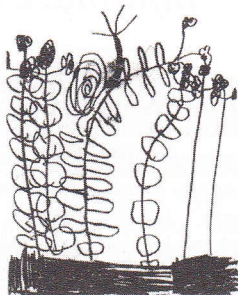
Golema, použil „splývavé“ protažení dolní části figury, které je typické pro některá díla surrealismu (Dalí, Masson, Ernst, Wachsman aj.). Jeho kresba tím sice získala na účinnosti, ale zároveň samozřejmě ztratila mnoho testových bodů za „správné“ vypracování končetin. Jiná autorka (10 let) vynikla svým silně zjednodušujícím „sošným“ pojetím figury. Také ona vinou toho pozbyla šanci na lepší výsledek v testu, ačkoliv z výtvarného pohledu by se mohla směle hlásit k Cézannovu odkazu nebo k bytelnosti Légerových a pozdních Picassových postav atp.

V obou těchto dílech lze též rozpoznat alternativní typy poetiky, zcela legitimní v širších kulturních souvislostech, ale neslučitelné s nároky testu. Např. „surrealistická“ kresba Golema je dobře srozumitelná po linii středověkých symbolických asociací jako reprezentace moci, *panství*, realizovaného tělesně, svým původem však *spirituálního*. Jde tedy o symbolické zobrazení muže kultivovaného, *pána* - Golem jako tělesný nástroj spirituální moci rabbiho Löva. Naopak ze strany poetiky, vycházející z anticky pojaté *miméze* (tj. s ohledem na zpodobnění vzhledu), tedy poetiky odpovídající stylizačnímu schématu, o němž se opírá konstrukce testu Goodenoughové, je kresba Golema značně nedokonalá, „retardovaná“.

Všude uvedené poznatky v principu zpochybňují pojetí kresby jako víceméně jednoduchého a víceméně absolutního měřítka intelektových (rozlišovacích a kombinačních) kapacit. Alternativa, kterou zde nabízíme, přistupuje k posuzování dětské kresby méně jednoznačně. Soubor položek testu kresby pána pokládá pouze za *jeden z mnoha* relevantních modelů výtvarného zobrazení, jehož oprávněnost pro posouzení dispozičních kapacit tvůrce nemůže být absolutní, ale je závislá na posuzovacím kontextu. To znamená, že bychom se měli ptát, o co vlastně dítěti v kresbě jde a jak to souvisí s nějakou kulturní kompetencí, kterou u něj očekáváme. Jestliže např. dítě v kresbě potlačí některý detail oproti „renesančnímu“ vzoru, a tak si pohorší v celkovém skóre testu, nemusí jít o intelektuální selhání, ale naopak o výkon zcela přiměřený pro vyjádření nějakého specifického obsahu. A nadto zcela v souladu s některým ze stylizačních schémat, která jsou legitimní alternativou „renesančního“ testového modelu.

• **Může výtvarná výchova odhlížet od psychometrie?**

Věříme, že roduvěrní výtvarníci budou mít k výše uvedenému závěru myšlenkově blízko. Ale my bychom na tomto místě chtěli poukázat i na druhou stranu téže mince. Vyjádřili jsme ji v podtitulu: může výtvarná výchova odhlížet od psychometrie? Tušíme, že tato otázka působí provokativně právě v současném kulturním kontextu, který jsme zde tolik zdůrazňovali. Má snad výtvarná výchova vynakládat nějakou „psychometrickou citlivost“ nebo uplatňovat „psychometrické myšlení“, aby nepřehlédla



Dětská práce „Jak šel sneček do světa“. Danuška 5,5

něco podstatného pro předmět své pozornosti?! Není to v současné době absurdní požadavek?

Zkusme nepodléhat prvnímu dojmu a obrátíme se opět ke strážlivé interpretaci zjištěných fakt. Tentokrát nás bude zajímat oněch 20 testem požadovaných kvalit kresby, u nichž jsme zjistili, že jejich *nepoužití* nebo *nezvládnutí* vede k *horšímu* výtvarnému posouzení. Jejich důležitá úloha, prokázaná podrobným rozбором vztahů mezi výsledkem testu a výtvarným hodnocením, nás přinejmenším vede k úvaze, že zmíněné „renesanční“ stylizační schéma nelze ani v současném kulturním kontextu z výtvarného hlediska opomíjet. A co víc - možná v leckterých ohledech ve výtvarném zobrazení stále dominuje⁵.

Pak ovšem musíme i z výtvarného hlediska pokládat za důležité a podstatné také ty kvality dětské kresby, které jsou jinak docela srozumitelně považované za intelektuální, rozumové. Například v tom smyslu, že přílehlavě ilustrují miru *ovládnutí pojmu* - pojmového myšlení - v souvislosti s klíčovými intelektuálními procesy: rozpoznáváním prostřednictvím rozdílu, rozlišování a sdružování, třídění, porovnávání, zvažování vzájemných vztahů prvků uvnitř stejnorodého systému apod.⁶ Uvedené kvality v kresbě zasluhují naši pozornost v neposlední řadě i proto - a právě proto, že se u nich prokazuje souvislost s komplexním hodnocením rozumového vývoje dítěte v průběhu školní docházky. Jinými slovy, pokud nějaké dítě, řekněme Jirka, použije dané kvality ve své kresbě, zatímco jiné dítě nikoliv, lze s velkou pravděpodobností očekávat, že Jirka je srovnatelně starší nebo ve škole úspěšnější, než že by tomu bylo naopak.

Na tyto úvahy můžeme navázat otázkou: chce se výtvarná výchova - ať již programově nebo bezděčně - vzdávat toho podílu na komplexním rozumovém vývoji dítěte, který je zprostředkovan osvojováním zmíněného „renesančního“ schématu kresby? V této souvislosti trochu provokativní dotaz z našeho podtitulu snad již nezni tolik absurdně. Pravda, nejedná se ani tak o nějakou „psychometrickou citlivost“,

⁵ Výtvarný projev se zřejmě nikdy nemůže úplně zbavit ohledu k některým podstatným rysům zobrazení viditelného světa, které zachytila již pravěká tvorba, byly rozpracovány v antice a bohatě se rozvinuly v době renesance. „Renesanční schéma“ dnes až překvapivě ožívá např. ve virtuální realitě počítačové grafiky.

⁶ V kontextu teorií výtvarného projevu srov. např. Podro 1997, s. 67 n., Slavík 2001, s. 219 - 225 aj.

jako spíše o citlivost k problematice rozumového vývoje v předškolním a mladším školním věku, disciplinárně vzato - o citlivost v oboru *vývojové psychologie*.

Nabízejí se však i další otázky. *Zejména ta*, jakými směry se vlastně ubírá rozumový vývoj dětí, které používají alternativní stylizační schémata? Konkrétně, k jakým alternativám výtvarné kultivace pojmu „postava pána“ se vlastně děti přiklánějí jakoby spontánně, když se odkloní od jeho kultivace v rámci schématu „renesanční“ kresby, jehož kritériem dokonalosti je optická podobnost? Obecněji pak lze uvažovat o tom, že sebevědomé zastávání plurality „správných“ vzorů či hodnoty *originality* výtvarného výrazu - což může být nesporný teoretický přínos současné výtvarné výchovy pro psychologii - nabízí výjimečnou příležitost k novým pokusům o promyšlení vztahu mezi výchovou k tvořivosti a vývojem rozumovým, resp. o povaze podílu výtvarné výchovy na intelektuální kultivaci dětí předškolního a zvláště mladšího školního věku.

Literatura:

GOODENOUGH, F. L. *Measurement of intelligence by drawings*. Ayer company, Salem 1992 (reprint).
 GOODMAN, N. *Způsoby světa-tvorby*. Bratislava: Archa 1996. ISBN 80-7115-120-3
 KULKA, T. (1989) Art and Science: An outline of a Popperian Aesthetics. *British Journal of Aesthetics*, 1989, Summer, 29, 3, s. 122 - 148. ISSN 0007-0904 (česky: *Umění a věda: nárys popperianské estetiky. Estetika*, 1992, 29, 3, s. 29 - 40)
 NOVOTNÁ, L. *Vývojové proměny stylizačního schématu v kresbách postavy „pána“ u dětí mladšího školního věku*. Katedra pedagogické a školní psychologie PedF UK v Praze 2001.
 NOVOTNÁ, L., ŠKALOUDOVÁ, A. *Kresba mužské postavy IV. In: Pražská skupina školní etnografie: 4. třída. Příloha dílčí zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/97/0870 „Žák v měnících se podmínkách současné školy“*. Katedra pedagogické a školní psychologie PedF UK v Praze 1999.
 PODRO, M. *Znázornění a Zlaté tele. In Vizuální teorie (současné angloamerické myšlení o výtvarných dílech)*. (Kesner, L. ed.) Praha: H et H 1997, s. 67 - 95. ISBN 80-86022-17-X
 SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově - Artefletika*. Praha: Univerzita Karlova - Karolinum 1997. ISBN 80-7184-437-3
 SLAVÍK, J. *Transmise ve výtvarné výchově. In Kučera, M.; Mayer, F. Transmise kultury a škola. Praha: CEFRES - Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách 1998, s. 29 - 40. ISBN 80-902196-6-7*
 SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefletiky)*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta 2001. 282 s. ISBN: 80-7290-066-8
 ŠTURMA, J., VÁGNEROVÁ, M.: *Kresba postavy - Příručka. Psychodiagnostické a didaktické testy*: Bratislava 1982.
 UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. 2. vyd. Praha: SPN 1978.

Ilustrační snímky reprodukovány z publikace Slavíková, V., Slavík, J., Hazuková, H.: *Výtvarné čarování - Artefletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: UK - PedF 2000.