

(k okruhu č. 1)

### 3.2. Stručný přehled vývoje vyučování kreslení a výtvarné výchovy v českých školách

---

Vývoj vyučování kreslení v českých zemích byl v mnohém podobný základním tendencím ostatních evropských zemí. První návrh zavedení kreslení a měřictví do tehdejších hlavních škol byl podán roku 1772. I když nebyl přijat, jeho myšlenka nebyla zapomenuta. Objevuje se znovu hned roku 1774 v díle zaháňského opata Felbigera, v "Obecném školním řádu". Tento školní řád vyšel sankcí (výnosem) Karle Terezie a obsahoval mezi učebními předměty také "kreslení kružítkem a pravítkem, jakož i volnou rukou".

Roku 1776 pak vychází mezi úředně vydanými učebnicemi i první tzv. vyučovací plán pro kreslení v Rakousku.

Teprve roku 1782 však Josef II. stanovil dvorským výnosem, aby kreslení na tzv. normálních školách bylo "návodem pro řemeslníky k hotovení plánů a rysů" a roku 1783 doporučil dvorním rozkazem, aby se v nedělních školách, určených pro doplňování vzdělání řemeslníků, podával žákům "návod k obkreslování geometrických tvarů, listů a řezeb", což je účelnější než "obkreslovat! hlavy, obrazy zvířat a krajin".

Pomineme-li skutečnost, že se ani neuvažovalo o kreslení podle skutečnosti, je patrné, že důvodem pro zavedení kreslení do škol rakouského mocnářství byly zřetelé ekonomické - snaha vládnoucích vrstev o rozvoj řemeslné výroby. Změny v ekonomické základně si tedy vynutily i změny v nadstavbě, konkrétně ve školství a jeho obsahovém zaměření.

Stejně, tedy výrobně hospodářské důvody, byly příčinou uzákonění kreslení na všech školách rakousko-uherských (dvorským zákonem ze 14. května 1869). Také v pojetí tehdy uzákoněného kreslení je patrný výrazný practicismus a utilitarismus, nikoli ohled na potřeby výchovy a vzdělání obecně. Monarchie měla zájem na laciném školení řemeslníků a dalších pracovních sil. Nedošlo tedy přes některé tendence přelomu 19. století k významným obsahovým změnám.

V praxi převažovala geometrická metoda, obkreslování vzorů (nejčastěji rytin ne právě vysoké umělecké úrovně) a celkové metodické pojetí nelze charakterizovat jinak než jako metodu kopírovací. Tato metoda splývala vjedno s cílem - naučit co nejpřesněji a nejsnáze reprodukovat předlohu, kterou žák dostal (těžší nebo lehčí podle schopností a věku). Úloha učitele se omezovala na nepřímé zaměstnávání žáků a občasná korektury jejich prací.

Hlavním a vlastně jediným měřítkem hodnocení byla úpravnost prací a jejich shoda s předlohou. Jak vytrvalou (pro svoji snadnost a přístupnost komukoli) tato metoda je, ukazují její přežitky z doby ne tak docela dávné. Dodávání hotových "vzorů" - ať již "výkresů" žáků nebo nákresů učitelem není ničím jiným, než přetrváváním kopírovací metody do dnešních dob.

Teprve časem se podařilo do kopírovací metody pronikat ohledům estetickým či spíše "estetizujícím". Byl zde patrný vliv uměleckých škol, i když také v jejich prvních ročnících adepti umění pouze kopírovali vzory slavných děl.

Rovněž se postupně alespoň zčásti upouštělo od původních ornamentálních vlysů posunem k lidské postavě a krajině, ale základ kopírovací metody zůstal

nedotčen. Její výchovná bezcennost, naprostý formalismus a téměř nulový přínos rozvoji osobnosti žáků nebylo možno změnit ani pozdějším posunem zájmu k útvarům

opět geometrického charakteru. V tomto posunu byl patrný- i slohový architektonický eklekticismus a ornamentalismus výzdob.

Geometrická metoda, užívaná i ve Školách rakousko-uherských, měla všechny nešvary, obecně zmíněné v předcházející části kapitoly. Její zvláštní odrůdou, dovedením kopírovacích postupů ad absurdum, byla metoda stigaografická, která se udržela i po odlivu geometrizujících tendencí. Podstatou této metody bylo zakreslování schematizovaných obrazů figur nebo skutečných věcí (v menší míře) do čtvercové sítě, dané soustavou bodů (stigmat) podle postupu, který před žáky předváděl učitel na zvětšené předloze, žáci podle učitele nebo podle předtištěných vzorů zakreslovali jednotlivé obrazce tak, že příslušné body - tečky - spojovali úsečkami. Vrcholem volnosti pak bylo, že žáci měli občas možnost spojovat jednotlivé body čtvercové sítě sami ve snaze vytvářet "krasotvary"- hvězdice, geometrické růžice apod. Tato metoda se stala posléze oficiální a přetrvala jako v podstatě jediná do posledních let 19. století. O jejích negativních rysech platí ve zvýšené míře vše, co bylo řečeno o metodě geometrické.

Teprve počátek 20. století přinesl do nehybných vod školní praxe pozvolné pronikání nových názorů a tendencí, i když jejich uskutečňování bylo jen velmi pozvolné.

Příčiněním různých vlivů se začínají objevovat pokusy zavést do školního kreslení pečlivější studium přírody podle skutečnosti. Tyto tendence však záhy přecházejí v naturalizující ornamentální kreslení, z něhož nemizl geometrický základ. Ten se spolu s tlakem secesního stylu nakonec podílel na tom, že se od přímého studia přírody nakonec upouští příklonem k překonaným metodám.

Přece jen však přinášela tato tendence určitá pozitiva, spočívající v tom, že alespoň někteří učitelé nechávali žáky nejprve kreslit podle skutečnosti, než použili takto vzniklé kresby a seznámení s předmětem k začlenění motivu do geometrické sítě ornamentálního "vlysu". Ovšem i tam, kde nebyl cílem vznik ornamentu, ale "krásný obraz skutečnosti", projevovala se stylizace a nepřirozenost výtvorů dětskému nazírání a zájmům. Snahou bylo přiblížit školní výkres dobovému uměleckému vkusu, aniž se přihlíželo k výchovným momentům a skutečné pedagogické hodnotě. T tom se do školního kreslení v českých školách promítaly i dobové tendence umělecké výchovy, spatřující pod vlivem Ruskinovým a Morrisovým v umění idealizovanou protiváhu školního intelektualismu, přímý nástroj mravní výchovy a prostředek zlepšení společnosti. Tyto, byl filozoficky idealistické tendence, našly v českých zemích svůj pozitivní odraz v hnutí za uměleckou výchovu.

Toto hnutí je spojeno se jmény Otokara Hostinského, Fr. Čády, Jos. Patočky, K.B. Mádl, Fr. Krejčího a dalších. Především Otokar Hostinský (1847-1910) byl osobností, která dodávala hnutí pokrokový směr, poznamenaný sice přeceněním možností umělecké výchovy, ale současně hluboce sociálně a humanisticky zaměřený. Tohoto zaměření se hnutí za uměleckou výchovu dostalo již roku 1902, kdy u příležitosti "První české výstavy pro uměleckou výchovu" v Náchodě, uspořádané Jos. Patočkou, přednesl Hostinský přednášku s příznačným titulem "O socializaci umění". V této přednášce a ve svých dalších spisech a vystoupeních navazuje sice Hostinský v mnohém na názory Ruskinovy ("přirozenost, mravnost a krása" jako základ výchovy a změny společnosti), současně ale zdůrazňuje nezbytnost znalostí základu estetického tvarosloví pro koncipovanou školní výtvarnou výchovu. Hostinský nebyl pedagogem ani teoretikem výchovy, ani nevytvořil ucelený

didaktický systém, přesto však jeho význam - vedle zakladatelské úlohy, kterou sehrál v konstituování obecné teorie umění u nás - spočívá v určitém realismu

a vědomí základních skutečností. Ty jej dovedly až k poznání, že v postupu "umělecké výchovy" musí být se strany Saku na prvním místě "zájem věcný, pak estetický a pak teprve umělecký. Umělecké nazírání (styk s výtvarným uměním, předvádění obrazů.) jest završením umělecké výchovy, nikoli jejím základem a východiskem" - a se tento postup musí sledovat i výchovné úsilí pedagoga.

Po pravdě je však třeba přiznat, že názory Hostinského ani ostatních zastánců umělecké výchovy nebyly širokou praxí nikdy zcela ani akceptovány, ani pochopeny. Požadavek výchovy umělecké jako základního principu by si byl nutně žádal hlubší změny ve struktuře a obsahu školního vzdělávání - a o tyto změny neměla vládnoucí třída žádný zájem. A tak Hostinského progresivní názory, jeho doporučení, v nichž žádal, aby prostředky výchovy uměním byly členěny do skupin podle věku žáků (nejprve styk s hračkami, hry, počáteční kreslení, ilustrace, vnímání estetických jevů v přírodě, počáteční příležitostný styk s uměním atd. i další přínosné podněty musely ještě značnou dobu čekat, než obohaceny novými poznatky mohly v jiné společensko historické situaci dojít uplatnění.

Samotná praxe se pak více orientovala na výchovu vkusu ("vkusová výchova" Tyršova) a na vytváření "krásného prostředí", jež mělo dítě ovlivňovat. I tyto snahy, charakterizované větou "prostředí dítěte má být nebeské", vedly k nesmyslnému a přebujelému zdobení a zkrášlování prostor školních i jiných a v důsledku pak k úpadku vkusu vůbec. Nelogický dekorativismus a ornamentalismus ve školní praxi pokračoval přes obětavé úsilí řady pedagogických osobností i prostých učitelů. Tendence umělecké výchovy byly odsouzeny k nezdaru jak ve snaze změnit praxi školního kreslení, tak ve snaze prostřednictvím umění změnit společnost. Její vládnoucí třída se nakonec jak u nás, tak ve světě od těchto tendencí odvrátila právě pro jejich socializační charakter, který byl v rozporu s jejími zájmy. Pedagogický utopismus, charakterizovaný heslem světového kongresu výtvarných pedagogů r. 1913 v Praze - "okrášleme svět" - se pod náporom reality imperialismu ukázal jako málo mocný; rok po konání tohoto kongresu vypukla I. světová válka.

Ani samostatné Československo nepřineslo v praxi školní estetické výchovy \* řešení nahromaděných problémů. Ideály umělecké výchovy se pod tíží nezdaru změnilly ve snahu po výchově "praktického vkusu" tak, jak ji propagoval Bohumil Markalous (který právem kritizoval umělecký diletantismus a dekorativní nabubřelost pokleslé umělecké výchovy) a další představitelé/"vkusové výchovy". Přes pozitivní přispění k odstranění ornamentalismu nelze však ani snahu po výchově praktického vkusu hodnotit jako nosnou tendenci. Samotná výchova vkusu návykem totiž nezaručuje "samostatnou soudnost ve věcech uměleckých", jak ji požadoval Hostinský, ani trvalou orientaci v celé oblasti estetická.

Ani snahy o bezprostřední výchovu uměním, které k nám pronikaly z německé pedagogiky a učení A. Lichtwarka, ředitele drážďanské galerie, nepřinášely kladné výsledky. Lichtwarkem propagovaná metoda pronikání do uměleckých děl jejich detailním rozbořením končila jako směsice sentimentu, mentorování a pedagogického diletantismu, díky němuž se žáci učili opakovat učitelovy soudy bez vlastního prožitku. Původně dobře míněná snaha o výchovu uměním končila fakticky degradací umění na didaktickou pomůcku a v důsledcích i degradací výchovy na poučování.

Snaha po poučené renesanci umělecké výchovy byla patrna v díle J.V. Klímy (1874-1946). Klíma právem kritizoval Markalousovy zásady vkusové výchovy, ukazoval ve shodě s názory Hostinského na sociální funkci umění, na jeho úlohu v roz-

voji smyslového vnímání, na nezbytnost harmonického rozvoje dětské osobnosti v protikladu k jednostrannému intelektualismu školní výchovy a zdůrazňoval jako vůdčí princip tvořivé aktivity, které se uvolňuje právě ve styku s uměním.

Přes zákonitost neúspěchu má však celá tendence umělecké výchovy, podívajících přelomem století a pokračující až do jeho dvacátých let, pozitivní rysy v soustředění pozornosti na výchovu citové složky osobnosti dítěte a na výchovný význam styku s uměním.

Ke kvalitativním změnám v cílech a obsahu kreslení chyběly v té době kromě podmínek společenských i hlubší znalosti psychologické a pedagogické. Přitom první signály hlubšího zájmu o dětský výtvarný projev a jeho zákonitosti můžeme najít již v díle Hostinského, který ve studii "Dějiny umění v dětské světničce" naznačuje zájem o vývoj dítěte. Zastává však i v té době již zvolna překonávanou rekapitulační teorii.

Počátek století však přináší celkově hlubší zájem o dětskou psychiku, v dítěti přestává být viděn "zmenšený dospělý", sledují se zákonitosti vývoje myšlení a jednání. Jedním z prostředků tohoto zkoumání a současně jeho předmětem se stává dětská kresba. Dochází však současně k mnoha zkreslením, když se dětský výtvarný projev pokládá za bezprostřední odraz psychického světa dítěte. Mnozí psychologové zacházeli tak daleko, že ve snaze o vyloučení vlivů výchovy na zkoumaný objekt eliminovali vliv prostředí, snažili se izolovat děti od výtvarných působení a zanedbáním vlivu prostředí na osobnost dítěte docházeli pak ke zkresleným závěrům. Vztah reálného světa a jeho odrazu v dětském výtvarném projevu byl předmětem řady spekulací a vedl k vytvoření mnoha teorií, jejichž valná většina byla pro svou jednostrannost vyvrácena. Trvale a ku prospěchu výtvarné výchovy a výchovy vůbec byla však pozornost obrácena k doposud opomíjenému vztahu výtvarného vyjadřování a psychické sféry osobnosti dítěte.

Mezi první pokusy v této oblasti u nás patřily práce Františka Sády (1865--1918), zakladatele pedopsychologie a pedologie (vědy o psychickém a fyzickém vývoji dětí a mládeže). Čada se vedle zájmu o rozvoj řeči zabýval i studiem dětských kreseb. Kladem jeho přístupu byla snaha spojovat zřetel psychologické se zřeteli pedagogickými.

Do obdobných výzkumů, pozorování a návrhů se postupně zapojovali vedle Fr. Čády i Čermák, Švarc, Strnad, Havránek, Krch a další, většinou středoškolští profesori, usilující o aplikaci nových psychologických poznatků do výchovy. Nejzřetelněji se s těmito tendencemi vyrovnal marxisticky orientovaný Otokar Chlup (1875-1965), který nejlépe rozeznal realistický základ a charakter dětské kresby, upozorňoval na vliv prostředí na výchovu a podrobil kritice fatalismus jako odraz idealistických idejí ve vývoji člověka.

Pedocentrické tendence, převzaté z některých západních psychologických škol i pedagogických tendencí, vyústily u nás ve dvacátých letech v reformní pedagogické snahy. Jejich oporou byla představa o dítěti, které pro uplatnění svých daných možností a přirozené tvořivé potence nepotřebuje nic víc, než vhodné prostředí a chápatícího vychovatele. Mj. se v těchto snahách odrážely tendence psychologického pragmatismu amerického (Dewey, Kilpatrick aj.), který byl ovšem poplatný individualismu bouřlivě se rozvíjející americké kapitalistické společnosti.

Svůj vliv v tomto hnutí měl i objev "dětského umění", spojený s nekritickým obdivem veřejnosti, psychologů i výtvarných umělců, z nichž mnozí se domnívali

z vnějších obdobných znaků moderních uměleckých proudů a dětského výtvarného projevu (tvarová a barevná nadsázka, zjednodušení, expresivní podání, naivní realismus apod.) vyvozovat závěry o dítěti jako o "malém umělci", který nemá být výchovou "kažen".

I když některé vnější a určité vnitřní souvislosti uměleckého výtvarného projevu a dětských prací nelze popírat, je sám pojem "dětského umění" nonsens, neboť se jedná o kvalitativně rozdílné a zaměřením odlišné jevy. Přesto životnost snah chápat spontánní výtvarný projev dětí jako "umění" neskončila s vědeckým vyvrácením původních tvrzení, jak o tom svědčí dodnes některé soutěže dětských výtvarných prací.

Vliv psychologismu a reformismu na českou výtvarnou pedagogiku byl však mnohostrannější a nelze jej hodnotit jen negativně. Na jedné straně sice přinesl přecenění možností samovolného vývoje dětského výtvarného vyjadřování a osobnosti dítěte vůbec, přinesl v praktické realizaci často krajní liberalismus a nesmyslnou snahu vychovávat z dětí "umělce", ale měl i pozitivní rysy. Ty spočívaly především v obrácení pozornosti k přirozeným tvořivým sklonům dětí, v ocenění dětské aktivity, ve snaze přiblížit výtvarný projev přirozeným potřebám dítěte vyjadřovat svůj zájem i hodnocení okolní skutečnosti a hlavně pak v zájmu o psychický život dítěte a jeho spojitost s výtvarnou prací.

Pozitivně se tyto tendence obrazily zejména v působení Ferdinanda Krcha, Ladislava Havránka a Ladislava Švarce. Ladislav Švarc (1883-1974) soustředil kolem sebe v letech první světové války skupiny dětí, s nimiž ve volném čase mimo školu kreslil, maloval, modeloval, recitoval. Po skončení války zřídil pak s Lad. Havránkem v Krnsku v Ml. Boleslavi internátní školu pro válečné sirotky, tzv. "Dům dětství", kde se se zdarem - především díky své citlivé pedagogické osobnosti - pokoušel nejen rozvíjet myšlenky volného psychologického výtvarného projevu, ale rozvoje osobnosti vůbec. Program tohoto krnského experimentu byl založen na volnosti a nedělitelnosti učení do schémat učebních předmětů, na pružně přizpůsobitelném rámcovém programu a svobodě vyučování látky i metod pedagogického působení. Vůdčím byl estetický princip jednoty "dobrého a krásného". Přesto, že výsledky Švarcovy a Havránkovy byly nesporné a jejich pojetí nalezlo ohlas mezi umělci i dalšími osobnostmi u nás i v zahraničí, měl jejich projekt značné omezení, spočívající na idealistickém kontrastu ojedinělého pokusu se společenskou realitou i na značné omezenosti přenosu jeho principů do širší praxe.

Celé psychologické hnutí (podobně jako vídeňská školní dílna Franze Cizka), i konkrétní experiment Švarcův, přecenilo možnosti volné výtvarné práce, podcenilo úlohu učitele tím, že je redukovalo na zabezpečování podnětů, zážitků a zprostředkování citového vztahu k tématu. ("Ne vést, ale dávat příležitost." - Fr. Švarc.)

Psychologický proud příliš spoléhal na samovoinost vývoje a v důsledcích nedokázal překonat úskalí výtvarného rozvoje žáků v období prepubescence a pubescence.

Sám Ladislav Švarc varoval později před zneužíváním dětského expresivního projevu bez zabezpečení dalších, kvalitativně nových a jasně koncipovaných podnětů a metod práce.

Psychologismus se však nestal v obecné praxi převládající tendencí, byl jeho ohlas i mezi učitelskou veřejností byl značný. Poválečné pseudovlastnění měšťáckých vrstev sebou přineslo obnovenou vlnu ornamentalismu v podobě tzv.

svérázu, který nebyl ničím jiným než nepochopeným napodobením lidového ornamentu, zbaveného ovšem své materiálové, funkční i místní souvislosti. Tímto "svérázem", nepochopeným v podstatě ani formě, byla zaplňována kdejaká volná plocha, přičemž toto počínání bylo vydáváno za "pěstění lidového, vkusu", technický výcvik dovedností a fantazie současně - aniž však bylo dosahováno čehokoli jiného, než formálních "výkresu". T těchto činnostech nebylo přihlíženo ani k psychologii dítěte, ani ke skutečnosti a jejímu vyjádření. Také samotné technické dovednosti ' byly cvičeny jen omezeně s nepatrným dalším použitím. Kromě toho byly tyto tendence zcela protichůdné vývoji umění.

V něm se ve dvacátých letech začaly silněji prosazovat tendence konstruktivismu, jež pronikaly i do názorů na pojetí kreslení. Přes určitou poplatnost předchozím tendencím byly názory konstruktivistů zcela protikladné tendencím ornamentálního kreslení. Nejpregnantněji vyjádřil stanovisko zastánců modernistických tendencí nejen architektonických a uměleckých, ale i myšlenkových architekt Adolf Loos v článku nazvaném "Zločin ornamentu". Tento článek, uveřejněný v časopise *Náš směr* roku 1921, podnítil bouřlivou diskusi a vyvolal ohlasy kladné i odmítavé. Ve školní praxi se pokusy aplikovat zásady konstruktivismu, který t funkcionalistických hledisek odmítal ornament jako zbytečný prvek v architektuře i užitém umění, projevíly však nepříliš pochopeně. Metodika kreslení chápala tyto zásady oproštěně od zásad výtvarné formy, oddělovala formální jevy od jednoty výtvarného názoru, který byl nesen snahou spojit "stavbu a báseň", konstrukci a poezii, jak o tom svědčí některá díla a názory meziválečné avantgardy naší i zahraniční. Tyto nepochopené aplikace kritizoval kupříkladu umělecký kritik a historik V.V. Stech. ("Je lhostejné, zda dítě vytváří ornament z kytíček nebo z číslic a písmen".) Vlivy konstruktivismu se v praktické aplikaci nakonec vyčerpaly v prestižních sporech o tom, jaké perspektivě vyučovat, a projevy žáků skončily ve formalismu, byl nebyl ornamentalismem, ale "krychlismem", jak tyto nepochopené pokusy nazval V.V. Stech.

Ani vlivy výtvarně-konstruktivní, podnícené expozicí Bauhausu na výstavě uměleckého školství v Praze roku 1928, nebyly širší veřejnosti správně pochopeny a přijaty. Stranou zájmu zůstala především východiska Bauhausu, která korespondovala s pozitivními rysy umělecké výchovy a neopomíjela ani hlediska psychologická. Nepochopena zůstala snaha po moderní syntéze psychologické, konstruktivní a poetické, jak ji přinášela československá a sovětská avantgarda, stranou zůstával tvořivý faktor dětské výtvarné práce i moment tvořivě chápané hry.

Přesto nelze ani konstruktivním tendencím upřít určitý přínos k vývoji názorů na pojetí a obsah výtvarné výchovy. Jeho základ spočívá v poukazu na moderní umělecké tendence, na problematiku architektury a životního prostředí nové doby, na význam experimentu a spojení vědecké a výtvarné práce. I když konstruktivně funkcionalistická definice krásy - jedinečnost daná účelem - podlela vlivem nepřipravené a nechápající i konzervativní praxe manýře rýsování a mechanického geometrismu, zůstává kladem konstruktivních tendencí pomoc v odstraňování přemíry planého ornamentalismu, upozornění na výstřelky psychologismu a zdravé souvislosti technické estetiky a školního kreslení i snaha sblížit školní výtvarnou práci s problematikou výrobních technických postupů. Současně však konstruktivní tendence

vedly k podcenění výchovy smyslů, rozvoje poznání a vyjádření skutečnosti a sebevyjádření dítěte.

la tyto souvislosti ve vazbě na společenské poměry poukazovali ve svých pracích někteří marxisticky zaměřeni badatelé, především Bedřich Václavěk (1887-