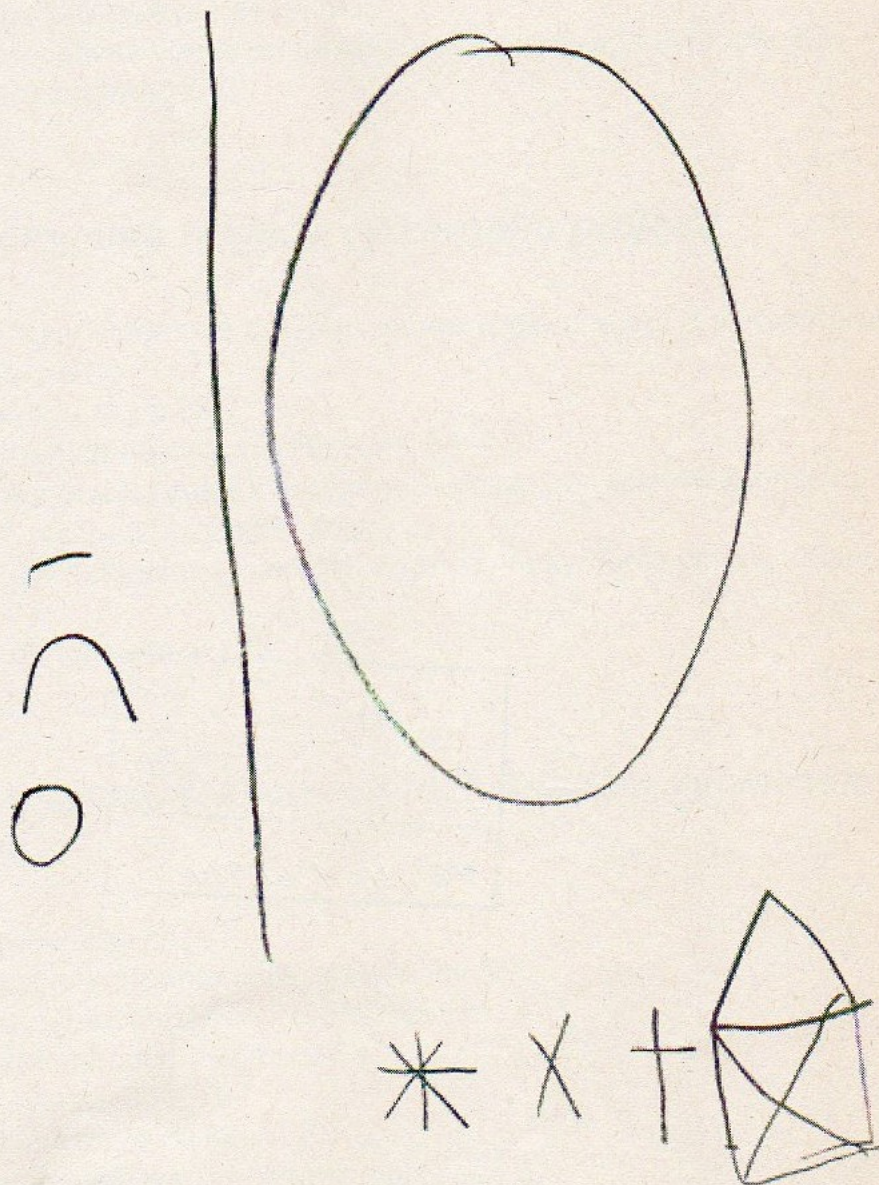


SYMBOL

v dětském výtvarném projevu

Hana Babyrádová



OBSAH

I. Symbol, komunikace a výchova

1. Symbolické aspekty výchovy 14
2. Poslání výchovy uměním a filosofie symbolických forem 17
3. Zvláštní postavení výchovy uměním v systému všeobecného vzdělání 18
4. Význam autonomního estetického soudu pro interpretaci symbolu v kontextu umělecko pedagogických projektů 21
5. Aktivita a receptivita v procesech komunikace a tvorba symbolu 22
Obrazová dokumentace I 25

II. Antropologické základy výtvarného projevu

1. Výklad výchovy uměním z pohledu antropologie a učení o elementárních formách ducha 30
2. Obraz, písmo a slovo 32
3. Umění přírodních národů a umění dětí 34
4. Srovnání fylogeneze umění a ontogeneze dětského výtvarného projevu vzhledem k utváření symbolické formy 37
5. Materiálovost a tělesnost symbolu. Expresivita symbolu versus sociabilita a poznání? 41
Obrazová dokumentace I 43

III. Funkce symbolických forem v dětském výtvarném projevu

1. Úvod do problému 54
2. Místo symbolu v morfologii dětské kresby 55
3. Klasifikace symbolů užívaných dítětem 57
4. Grafická kompetence a symbol 63
5. Symbol a rytmus 66
6. Symbol a obrazové myšlení 67
7. Dvě škály abstrakce v procesu symbolizace 67
8. Svět dítěte jako metafora 69
9. Smyslové a symbolické v dětském výtvarném projevu 73
Obrazová dokumentace III 77

IV. Archetyp, mýtus, pohádka a dětská výtvarná práce

1. Archetyp a jeho zobrazování 86
2. Symbolický výraz archetypu 87
3. Triadické uspořádání pohádkových motivů a kvaternita v archetypu jako symbol bytostného já 88
4. Motivy a hrdinové pohádek a jejich symbolické funkce 90
5. Rozuzlení děje a psychická individuace 92
6. Obrazové vyjadřování vědomí a nevědomí 93
Obrazová dokumentace IV 94

V. Synkretismus vnímání a labyrint vědomí

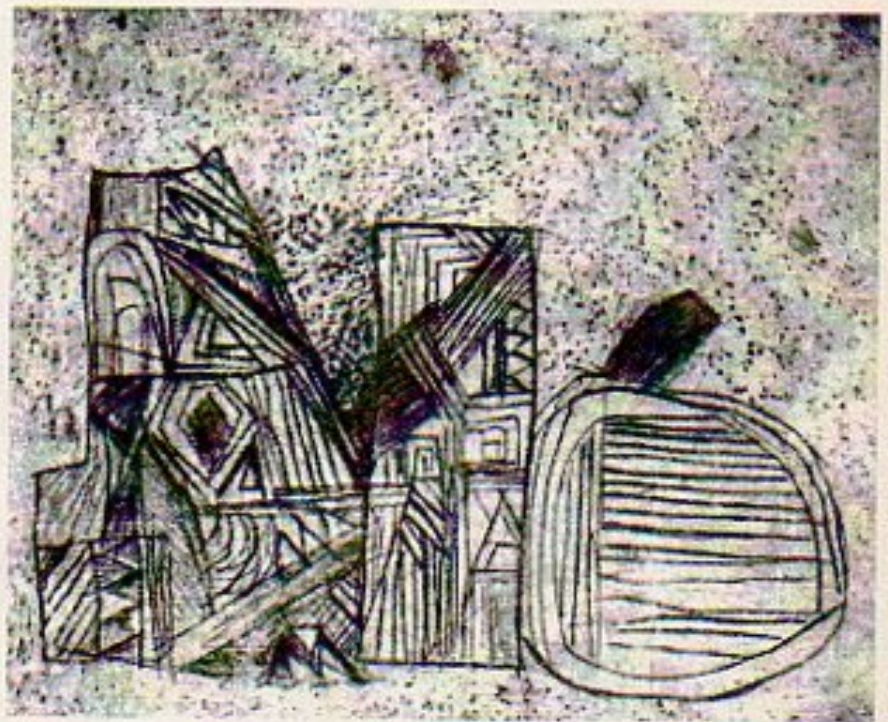
1. Nevizuální symbolické procesy 104
2. Výtvarné dílo jako labyrint našeho vědomí 106
Obrazová dokumentace V 115

Resumé 118

Seznam literatury 123

Zdroje obrazové dokumentace 125

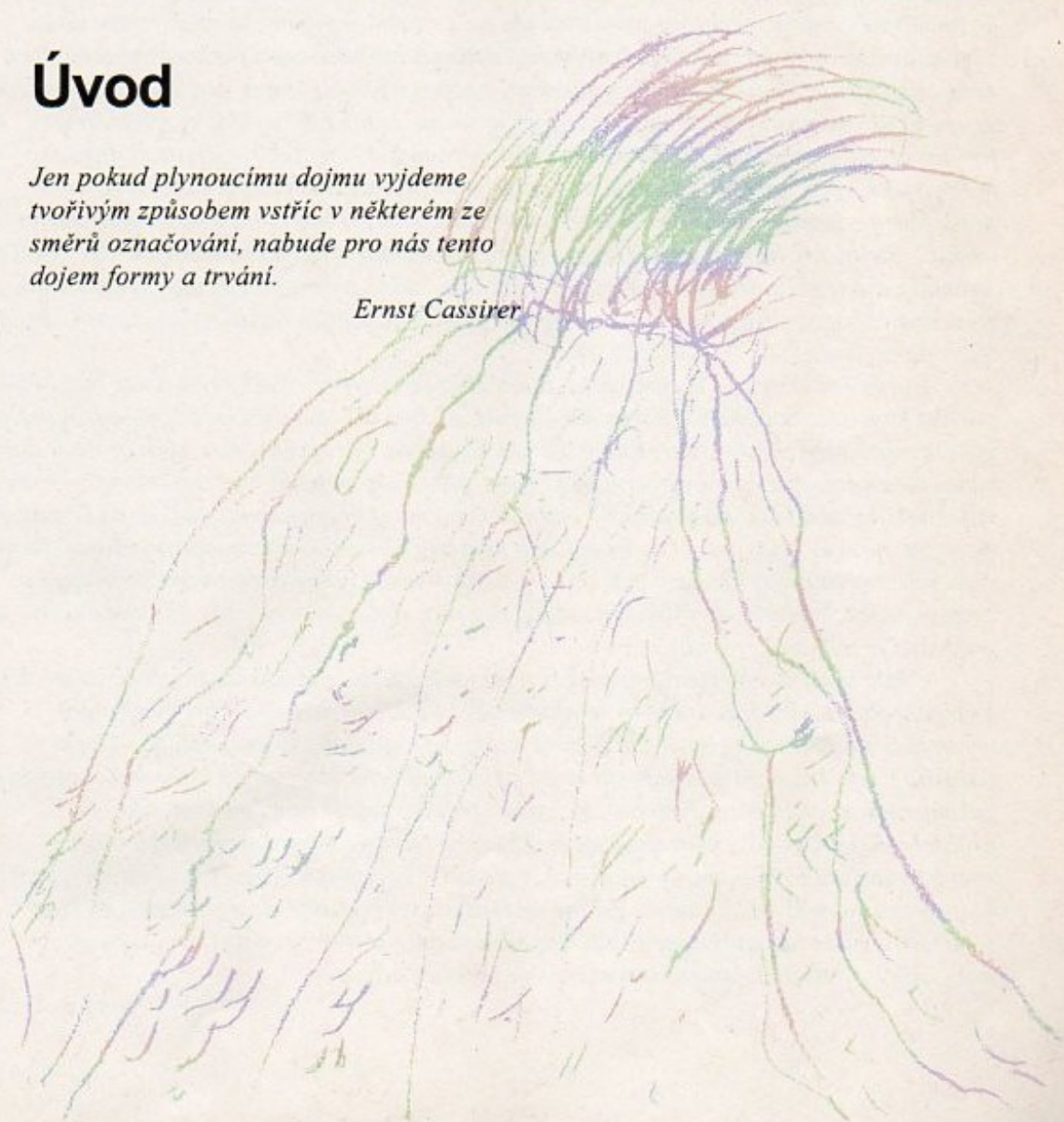
Rejstřík 126



Úvod

*Jen pokud plynoucímu dojmu vyjdeme
tvořivým způsobem vsříc v některém ze
směrů označování, nabude pro nás tento
dojem formy a trvání.*

Ernst Cassirer



Je paradoxem, že tato práce musí být formulována do slov. Předmětem jejího zkoumání je totiž symbol ve výtvarném projevu dítěte, jehož věčná existence je důkazem toho, že ne vše, o čem člověk přemýšlí a co cítí, je slovy sdělitelné. Bylo-by asi vhodnější zprostředkovat čtenáři přímo možnost shlédnout větší množství originálních výtvarných prací dětí a také umělců (neboť mezi některými symboly v dětských a uměleckých projevech nacházím shody) a tyto raději pouze opatřit komentáři, než dlouze o dětských výtvorech a o umění teoretizovat. Obsahem práce je tedy **pojedení o významu symbolu v dětském výtvarném projevu a možném porozumění tomuto významu, neboť toto porozumění považují za klíčový moment přístupu k odhalení smyslu výtvarné práce dítěte jako takové.** Chci se pokusit dokázat, že dítětem autenticky vytvořený grafický, plastický či jinak materiálově utvářený symbol (za symbol zde považuji i určité gesto v performanci, rozmístění materiálu v instalaci apod.), jehož existence je situována mezi slovo a obraz, je nenahraditelný jakkoliv dokonalými a účelnými jednotkami jiných komunikativních systémů. Paralelní výskyt symbolu v dětské a umělecké tvorbě považuji za důkaz toho, že dětský výtvarný projev a projev umělecký mají společný ontologický základ.

V souvislosti s úvahami některých výtvarných umělců o příbuznosti jejich tvorby především s dětským grafickým projevem si klademe otázku, zda vůbec sama tvorba dětí není „uměním“. Cílem této práce však není na tuto otázku odpovědět, nýbrž pouze zmínit důkazy spřízněnosti obou druhů výtvarného projevu - uměleckého a dětského - právě v jejich symbolické podstatě a potvrdit tak hypotézu, že jak **projev umělce, tak i projev dítěte** jsou výrazem věčné inklinace člověka k **symbolické činnosti**. Tendence tvořit symboly byla ostatně prvotním důvodem vzniku umění v prehistorické době, kdy **prezentativní funkce umění převažovala nad funkcí reprezentativní**. Mým záměrem je téma symbolu v grafických a plastických projevech dětí zobecnit a pojednat nejenom ve vztahu k symboličnosti výtvarného umění, nýbrž také ve vztahu k hlubinně psychologickým významům symbolu vázaným jak k individuaci tak k socializaci lidského jedince v procesu výchovy. Cílem tohoto rozšíření bylo oslovení širšího spektra čtenářů - především pedagogické a rodičovské veřejnosti ale i obdivovatelů „dětského výtvarného umění“. Stejně tak by měla publikace posloužit studentům vysokých výtvarných škol, kteří se v rámci získání základního pedagogického minima budou zajímat o výtvarný projev dítěte a studentům oboru výtvarná výchova na pedagogických fakultách (učitelství pro první, druhý a třetí stupeň škol).

Symbol ozvláštňuje komunikaci a propůjčuje jí specificky lidský charakter. Symbolická povaha komunikace učitele a žáka vede k rozšíření dimenze učitelské role (zde minim nejenom učitele estetickovýchovných předmětů ale i kteréhokoliv iniciátora estetických projevů dítěte - výtvarníka v roli iniciátora výtvarného projevu dětí a mladých lidí, vychovatele nebo rodiče reflektujícího užasle odvážné projevy vlastního potomka). Pouhé omezování se na účelovou ekonomii našeho vyjadřování by mohlo vést ke ztrátě symboličnosti v dorozumívání. Tomu však můžeme zabránit tím, že si symbolů, které jsou dětmi i umělci tvořeny samozřejmě a bezprostředně, budeme víc všimnout, naučíme se v nich číst poselství zpráv o lidské duši a přijmeme je jako součást naší existence.

Přála bych si, aby čtenář neočekával od tohoto textu didaktická poučení, co a jak se má nejlépe v oblasti výtvarné výchovy dělat, ale aby se spíše nechal vést v určitém směru uvažování o esteticko-výchovných činnostech mými vlastními zkušenostmi, které jsem se pokusila v této knize shrnout formou volné reflexe odborné literatury a vlastních experimentů, dokumentovaných autentickými obrazy, provázenými četnými citacemi úvah filosofů, psychologů, pedagogů a teoretiků umění. Záměrně jsem se nesnažila předkládat čtenáři již koncipované předlohy, které by snad mohly sloužit k interpretaci dětských výtvarných prací a k vytváření modelů jejich vedení. Zdá se mi totiž pravděpodobné, že my všichni, kteří se uměleckou výchovou zabýváme si budeme muset napříště tvořit zcela vlastní koncepce, vyplývající z naší individuální teoretické i praktické zkušenosti.

Hana Babyrádová

Symbol, komunikace a výchova

Učí-li se dítě pořádat svou zkušenost pomocí estetického citění, pak je jasné, že výchova by měla posilovat a rozvíjet takové estetické city. Ale je ohromný rozdíl mezi uznáním tohoto faktu a jeho praktickým použitím.

Herbert Read.

1. Symbolické aspekty výchovy
2. Poslání výchovy umění a filosofie symbolických forem
3. Zvláštní postavení výchovy uměním v systému všeobecného vzdělání
4. Význam autonomního estetického soudu a interpretace symbolu v umělecko - pedagogických projektech
5. Aktivita a receptivita v procesech komunikace a tvorba symbolu



1. Symbolické aspekty výchovy

I kdyby byl svět nekonečně složitý, takže by každý fakt sestával z nekonečně mnoha stavů věcí a každý stav věcí byl složen z nekonečně mnoha předmětů, i pak by musely být předměty a stavy věcí.

Ludwig Wittgenstein

Je cílem výchovy informovat o faktech, stavech věcí a „nekonečném množství předmětů“, z nichž jsou věci složeny, jak to vyjádřil Wittgenstein, anebo je **posláním výchovy se předmětů a stavů věcí přímo dotýkat a učit se vnímat je vcelku?** Je jisté, že se nevyhneme jednomu ani druhému. Dotýkání se věcí je ovšem pouhou, byť objektivní, informací o nich nenahraditelné. Toto „dotýkání se“ se děje v symbolické komunikaci.

Komunikace se odehrává prostřednictvím různých znakových elementů podle sémiologie jsou základními komunikativními jednotkami - symptomy, ikony, signály a symboly. Symbol je komunikativní jednotkou do jisté míry obestřenou záhadou, ale zároveň zjevností, danou jeho archetypovými významy. Jelikož část významu symbolu je téměř vždy zasažena určitým mystériem poznání, stal se symbol základem uměleckého vyjadřování. Platón nazýval konstantní, v symbolu obsažené hodnoty „božskými“, postmoderní filosofové ztotožňují „božské“ s „tajemným“ (viz Foucaultovu esej *Dvorní dámy*, zmíněnou v závěru této knihy). Zpřítomnění tohoto tajemství božského původu v materii je smyslem již nejranějších symbolických projevů člověka.

Také současná estetická výchova by měla vést dítě a později mladého člověka k otevřenosti v komunikaci a k potřebě tázání se po duchovních hodnotách života. Výchova by měla probouzet jeho zájem o vlastní tvorbu, jež je artikulací mýtického vědomí a zároveň prvním krokem k **individuální interpretaci kultury**, chápané jako mnohovýznamový fenomenální jev a zároveň jako jev poznamenaný mýtickými archetypy. **Výchovný akt** na úrovni estetické výchovy, založený na neopakovatelném vztahu mezi vychovávaným a vychovávajícím chápeme jako **fenomén**, který nelze doslova popsat, jehož zákonitosti však lze postupně odkrývat nejenom v oblasti „věděni o umění“ a „informací o kultuře“ v nejširším slova smyslu, ale právě prostřednictvím antropologických, filosofických a psychologických výkladů obecného smyslu výtvarného projevu. Na rozdíl od racionálně pozitivistického přístupu k hodnotám umění jako objektu poznatelnému a kvantifikovatelnému, je **fenomenologicky orientovaná výchova** nasměrována spíše k **objevování nových perspektiv estetického osvojování světa**, při kterém nejde o stanovování tak jak tak jen relativně ověřitelných soudů.

Tím se do jisté míry mění komunikativní schéma ve výchově a jeho funkce. Heteronomní role vychovávajícího je oslabena, posiluje se naopak autonomie obou zúčastněných subjektů ve výchově - jak **autonomie učitele tak i autonomie žáka**. Je příznačné, že u takto zaměřené výchovy pak nerozlišujeme aktivní kreativní výchovu - založenou na vlastním tvoření a výchovu receptivní - směřující ke zprostředkování kontaktu s uměleckým dílem. Tento **synkretický** postup lze odůvodnit filosofickým výkladem fenomenologické povahy výchovy a současnou tendencí obracet se až k samotným kořenům výchovy - k antropologickým základům pedagogiky. V tomto duchu dnes teorie výchovy čerpá z těch filosofických směrů, které vykládají existující svět jako komplexní živoucí celek (fenomenologie, existencialismus, filosofie života). Oproti tomu strukturalisticky zaměřené výklady umění, které popisují a sumarizují elementy, náležející ke stavbě díla, zůstávají výchově uměním vzdáleny. To však neznamená, že by estetická výchova byla inspirována jednostranně zaměřeným subjektivismem nebo dokonce relativismem. Je naopak orientována na zkoumání a iniciaci „celostnosti bytí subjektu“. Jako cestu k sebeuskutečňování chápal symboly německý filosof **Karl Rahner**, který je charakterizoval jako prostředky lidského uskutečnění božské ideje ve světě materií vztah aktu jejich tvoření nazval následovně: *Člověk je to, co se děje, když se Bůh vyjadřuje a vzdává. Člověk je ...to, čím se bůh stává, když se rozhodne ukázat sebe sama v oblasti mimobožského* (Rahner, in Ian P. McGreal, 1997, s. 639).

V takto nastíněném přístupu k estetické výchově sehrává důležitou roli individuální výpověď o světě, která je otevřená vůči „jinému“. Vincent Descomb, současný francouzský filosof, ve své studii „Stejně a jiné“ při porovnávání strukturalistického a fenomenologického východiska sémiologie píše o významu otevřenosti výpovědi, sumarizující vždy naši zkušenost se světem (v našem případě může být takovou výpovědí buď samotná dětská práce nebo umělecké dílo, které dešifrujeme). Descomb nazývá tuto zkušenost „láskou“: *Každý důkaz lásky je symbolický ... Nikdy jej tedy nebude dosti. Protože žádost lásky je bezedná, z jedné i z druhé strany nemírná (např. nejprve u matky a potom i u dítěte), vzhází přelud absolutního objektu - objektu touhy - , který vyplnil onu „zející trhlinu“, způsobenou takto v člověku promluvou (Descomb, 1995, s. 99).*

Dříve než se dítě naučí mluvit a než ovládne slovní zásobu a jazykové prostředky do té míry, aby mohlo vyjadřovat to, co cítí a myslí - tedy prezentovat svůj „horizont zkušenosti“ řečovým znakem, jenž je ve společnosti kodifikován a jemuž je třeba se teprve naučit, naskytá se mu příležitost k vyjádření vlastního horizontu zkušenosti prostřednictvím grafického záznamu nebo ztvárněním hmoty v prostoru. Ale i tehdy, když řeč již ovládá, zůstává v jeho vědomí něco, co slovy nelze plně sdělit. Dítě tvoří za účelem komunikace se světem **grafický nebo plastický znak**, který se často stává **symbolem**. Výsledná hodnota tohoto znaku je o to bezprostřednější, čím více je vázána k označovanému (označované je v symbolu přítomno) a čím silněji je emocionálně akcentována.

Jde tedy o to, že dítě, ale i umělec, si vytvářejí svůj vlastní jazyk, který je nástrojem **specifického druhu komunikace**. V této zvláštní komunikaci označují skutečnost metaforicky - soustavou znaků (v případě výtvarného projevu jde o grafické a plastické elementy), z nichž některé mají symbolickou povahu. To jim umožňuje být blízko skutečnosti, nebo dokonce uprostřed ní a zároveň se jí vzdalovat ve fantazii a apelovat na to, co bylo již jednou bezprostředně zažito a uloženo ve vědomí jako vzpomínka. Výtvarný pedagog by se měl zajímat zejména o ty filosofické úvahy, jež polemizují s oddělitelností roviny označovaného a označujícího a hledají příčiny nutnosti zachování jednoty obou rovin. Je zřejmé, že tento způsob označování nemůžeme vztahovat pouze na výtvarné umění. V slovesném umění je mu nejbližší básnictví, v hudbě mu stojí skutečnosti nejbližší experimentální kompozice zahrnující zvuky nehudebního původu. Zájem filosofů reflektujících symbol o příklady symbolovosti z výtvarné praxe je pozoruhodný. Současný český filosof Antonín Mokrejš v pojednání o vztahu filosofie a umění v souvislosti s významem **pojmenovávání** tento stav potvrzuje: *Nevystačíme tedy se zdvojeným a odděleným traktováním horizontu zkušenosti a horizontu řeči a musíme se snažit nahlédnout, jak spolu tyto dva horizonty souvisejí, jak se prostupují a navzájem se podmiňují (Mokrejš, 1995, s. 113)*. Výtvarné projevy dětí i umělců obsahují znaky a symboly, které vyplňují případná bílá místa zmíněného prostoru oddělování.

Zamysleme se však znovu nad **mýtickým kořenem symbolu**, jenž je založen na kontrastu dvou základních polarit - to jest v platónském pojetí - polarit dobra a zla. Držme se tématu naší kapitoly a věnujme se především vztahům přenosu informace - tedy symbolické komunikaci. Platónské vtělení božské ideje dobra do uměleckého díla a následná transformace této ideje do lidského vědomí, je v sémiologickém smyslu **sdělením** - jinými slovy vyjádřeno - **přenosem mýtické informace**. Jakou mýtickou informací výtvarná tvorba nese? Podobá se „informace“ obsažená v symbolech a znacích výtvarných projevů dětských a uměleckých oné Platónově diferenciaci dobra a zla? Podívejme se nejprve na současné pojetí filosofické kategorie dobra. Umění je hodnoceno formou **dialogu**. Samotný charakter této metody **zabraňuje jakémukoliv totalitnímu chápání kategorií dobra a zla**. Cesta objevování dobra skrze umění zůstává i pro současné filosofy cestou neuzavřenou. Relativizace individuálně vynášených soudů o uměleckém díle by však pravděpodobně vedla ke smazání hranice mezi dobrem a zlem, a navíc by vše, co je v umění obhájitelné, považovala za dobré. Obhájitelnost jakéhokoliv „uměleckého“ počínání ovšem není zárukou jeho kvality. Wolfgang Janke, německý filosof existence, zpochybňuje funkci kritického soudu a otevírá problém skrytosti již zmíněného tajemství, který komentuje takto: *Jako páka kritiky slouží rozlišování - naposledy lakonicky formulované ve Wittgensteinově logickém pozitivismu - mezi problémem a*

tajemstvím: ve vědecky adekvátní řeči lze mluvit jen o problémech, o mystickém musí veškerá věda mlčet ..., a dále Janke v této souvislosti oživuje myšlenku Platónova rozpomínání: *Lidský pobyt je místem pro zbožnost bytí. Vzpomínání zachovává tajemství, myšlení se vrhá na problémy. Myslet totiž znamená mít před sebou něco, na co se zaměřujeme jako na svůj předmět, který je třeba vysvětlit. Vzpomínání je modlitba* (Janke, 1995, s. 151).

Výše uvedené filosofické úvahy věčné záhadnosti esence lidského života, zrcadlí se v symbolu, nás vedou k hledání paralel mezi ontogenetickým a fylogenetickým vývojem člověka. Zajímavým způsobem komentuje tyto paralely teoretik výtvarné výchovy Jiří David, který spojuje fenomén fylogenetického dětství lidstva (období vzniku prvních uměleckých projevů) s „emocemi posvátné hrůzy“, jež mají svůj původ v obavě před tajemným a neznámým v životě. Do kontrastu k těmto archaickým emocím staví pozitivní emoce ontogenetického dětství: *...rané fáze vývoje jednotlivce osvětluje ontogeneticky primární cit lásky, cítění a vzájemné přichylnosti, jež jsou základem přirozené emocionality a valorizace prožitku na úrovni hodnot* (David, 1997, s. 30). Davidova úvaha o blahodárnosti pozitivního prožitku dětství na život člověka nápadně koresponduje se zvýznamňováním dětství umělců vzhledem k utváření jejich pozdější tvorby a s názory Campbellovými, které uvádím v závěru této práce. Grafický projev dítěte i projev umělce je ovlivněn střetnutím obou emocionálních sfér **subjektivní (ontogenetické) a objektivní (fylogenetické, archetypické)**. Rozvoj obou druhů emocionality je podmínkou přenosu transcendentálního náboje do výtvarného projevu.

Platónský výklad transcendentality lidského bytí a jejího symbolického zobrazování v uměleckých dílech byl akceptován i jinými současnými filosofy patřícími do okruhu filosofie víry (Carl Jaspers). Vzhledem k současné **multidimensionalitě** umění je Platónovo pojetí músickeho umění (musiké) v porovnání s uměním současným, jež zahrnuje prvky vizuální i akustické, znovu nanejvýš aktuální. Jde například o to, že akusticko-vizuální kompozice může zrcadlit oběžné dráhy planet, a tímto nabývat kosmogonického rázu. Umění, zejména hudba, která sehrávala v platónské koncepci vzdělání rozhodující roli, integruje člověka. Estetická výchova není jen doplňkovým předmětem sloužícím k relaxaci, nýbrž stává se obecným základem výchovy. Prosazující se a stále znovu obnovovaný vnitřní „etický imperativ“, v němž se odráží mýtické vědomí, nezpochybňující hranici mezi dobrem a zlem, namířený k nitru dětské duše, je věčným základem výchovy.

Jak se zdá, otázka osudu umění a výchovy je od dob starého Řecka až do doby dnešní spjata s **existenčními otázkami lidského bytí**. Oprávněnost nároku na prostor, který by měl být ve všeobecném vzdělání estetické výchově poskytnut, je dána samotnou naléhavostí ontologického výkladu potřeby músickeho vzdělávání. Domnívám se, že pro praktické vychovatele, ale i pro ty, kdož stanovují podmínky jejich působení, bude dobré, budou-li podobně jako Platón věřit: *... že tvoření, čili, jak říkáme Poiesis jest pojem s velkým rozsahem, neboť znamená v smyslu příčinu pochodu ze stavu nebytí do stavu bytí, takže i práce ve všech nejširších odborných zaměstnáních jest tvořením a ti, kdo se jí zabývají jsou tvůrcové* (Platón, 1915, s. 81).

2. Poslání výchovy uměním a filosofie symbolických forem

Každé smysluplné dění (myšlení a poznání) je nějak sebeutvářením původně nerozlišeného pletiva v řád tělesného tvaru. Větve, listy, květy a plody vzcházejí z nitra navenek, z temnoty na světlo, obracejí se k slunci. Vnitřní rozlišení, projevující se vnější rozmanitostí, změnou a proměnlivostí, je podřízeno celku. Nikoliv však tak, že by tento celek byl předpisem („programem“), který by svobodné rozvíjení se a přirozené sebeutváření rostliny jen omezoval, nýbrž naopak tak, že organický růst a vývoj rostliny tento celek vyjadřuje, tj. tvůrčím, jedinečným způsobem naplňuje a uskutečňuje.

Zdeněk Neubauer

Předností estetické výchovy je, že i ona se uskutečňuje jako **růst** (Lowenfeld) - přičemž v zacházení s materií charakterizovaném jako růst je zapojen rozum i cit. Jak už jsme řekli, výchova uměním sehrává v životě člověka velmi důležitou roli. Je součástí širěji pojímané estetické výchovy, jejímž cílem je dosažení **estetického prožívání a reflexe existujícího světa**. Kořeny estetické výchovy, která je vlastně výchovou uskutečňovanou skrze reflexi uměleckého díla a zároveň skrze vlastní „laický“ pokus o uměleckou činnost, sahají do počátků historie vzniku samotného uměleckého projevu.

Výsadou novověkých zásad výchovy v obecném slova smyslu je objektivní přístup ke zkoumání jejich cílů a metod. Při hledání **obsahu „smyslu“** - tedy nikoliv instrumentální náplně - výchovy uměním pocítujeme dnes stále více potřebu návratu k řeckým archaickým modelům výchovy, a to zejména k modelu Sókratovu a Platónovu. Platónovy myšlenky o estetické výchově byly citovány v předchozím textu. Základem Sókratova pojetí výchovy je nikdy nekončící **dialog**, vedený u příležitosti setkání jakéhokoliv druhu. V tomto dialogu se často **ztrácí hranice mezi rolí vychovávaného a vychovávajícího**. Ale vraťme se ještě jednou k Platónovi. Následující model Platónův přirovnáváme výchovu k **iniciaci** (zasvěcování, mystes), skrze kterou probouzíme určitou dimenzi pohybu našeho bytí, jak píše Radim Palouš: *...kdy člověk rozpoznává vyjimečnost svého poslání na tomto světě... očišťuje se od zahlcenosti nabídkami všedního dne a otevírá se mu průnik jinam, totiž k svátečnímu, k božskému dramatu svět (Palouš, 1991, s. 201).*

Jak souvisí **mystická, iniciační a dialogická povaha výchovy s povahou samotné tvorby a percepce uměleckého díla**? Na tuto otázku lze odpovědět srovnáním cílů výchovy s filosofií symbolu, v našem případě symbolu výtvarného. **Umělecké dílo** nám ve své unikátní **symbolické strukturovanosti** poskytuje především příležitost k **jedinečnému** druhu dialogu se světem i se sebou samým. K účelu běžné komunikace se nám nabízejí samozřejmě jiné přehlednější komunikativní systémy. Jejich povaha je ovšem založená na **arbitrárním znaku** - to znamená, že elementární morfologické jednotky těchto systémů podléhají přesně stanoveným výkladům.

Skutečná komunikace však nespočívá v prostém sdělování fragmentarizovaných obsahů a v nezávazné hře se znaky, ale ve způsobilosti **reflektovat svět jako celek**. Technokraticky ovládaný svět je fragmentarizován, věda se stále více zaměřuje na ověřování dílčích pravd, jejichž platnost je dosažitelná pouze za určitých podmínek. Okolnosti vzniku symbolu vynořujícího se v kresbě dítěte či umělce nejsou ničím podmíněny, umění ve své symbolické podstatě vybízí člověka nikoliv k ověřování pravd platných pouze ve stanovených podmínkách, ale k hledání **antropologických konstant** lidského života a zároveň k objevování subjektivně zbarvené dimenze našeho vztahu ke světu. Subjektivní akcent ve výtvarném vyjadřování ale vylučuje nezávaznost znakové hry. Jestliže mám být ke svému výtvarnému, realizovanému buď v materiálu nebo koncepčně v mé mysli nebo i k výtvarnému prezentovanému jako akce osobně emocionálně vázán, lépe řečeno vzniká-li tento výtvarný přímo z mé vlastní čiré emoce, nelze si k jeho realizaci nezávazně

propůjčovat formální prostředky odjinud a pouze je spojovat v podivuhodné efektní mutace, vyvolávající sice vnější zvědavost nikoli vzájem vnitřní.

Pátráme-li po antropologických kořenech výchovy, jen stěží najdeme obsažnější a všeobecnější reflexi smyslu výchovy uměním, než jakou nám předložil Herbert Read. Vychází z Platónovy teze, jejíž jádro spočívá v tom, že umění má tvořit základ výchovy, neboť člověk zabývající se tvořením krásných věcí má přirozenou potřebu být prospěšným i v mimouměleckých oblastech. Tak dochází ke zvnitřnění jinak obvykle zevně stanovených mravních zásad. Zabývá-li se člověk sám uměleckou aktivitou nebo dovede-li skutečně vnímat umění, dostává se mu jedinečné příležitosti zhlédnout **předobraz integrace sebe sama se světem**. Jedincovo splnutí se světem dosažené paralelně s individuací je podmínkou zrání osobnosti. Individuace je v Jungově pojetí jedním z nejdůležitějších psychologických procesů. Umění je jak obrazem integrace člověka se světem, tak i příležitostí k nahlédnutí do sféry uskutečnění individuace člověka ve světě. Kontakt s uměním je třeba chápat jako neustálý proces událostí, ve kterých se aktivují příležitosti umění vnímat a zároveň i realizovat vlastní výtvarné pokusy.

Symbol sehrává ve výše zmíněných procesech zásadní roli. Na jedné straně symbol neztrácí nikdy vazbu ke konkrétní materiální skutečnosti (v případě zcela abstraktních arbitrérních znakových systémů tomu tak bohužel je) - což znamená, že je svázán se smyslově vnímatelnou skutečností, a na druhé straně nám samotný výklad symbolu poskytuje dostatek prostoru pro projekci abstraktních představ. Které další souvislosti mezi výchovou uměním a symbolickou povahou umění můžeme objevit? Symbol umožňuje plnější reflexi světa než **pojem, a to tím, že jeho význam není doslovný**. Přednostmi symbolu jsou: jeho **reálná existence ve smyslově vnímatelné formě a významová ambivalence**. Realizace výtvarného symbolu v materii je dispozicí pro pozdější odkrývání jeho významu. Read charakterizuje význam symbolu vzhledem k cílům výchovy uměním, interpretovaným jako pokrok ve vývoji vnitřní struktury osobnosti takto: *...růst je patrný jen ve svém projevu - ve slyšitelných nebo viditelných znameních a symbolech. Výchovu lze tedy definovat jako pěstování různých způsobů projevu - to jest vyučování dětí jak tvořit znaky, obrazy, pohyby, nástroje a nářadí (Read, 1967, s. 20).*

Komunikace odehrávající se v procesu výchovy prostřednictvím symbolu, v našem případě grafického symbolu, který má umělecké kvality, je podmínkou zachování **mysteriózní povahy výchovného aktu**. Tento původně platónský kořen definice výchovy se stává v současné době nepřehledného postmoderního chaosu, zvláště v oblasti filosofických interpretací výchovných cílů, více než aktuálním.

3. Zvláštní postavení výchovy uměním v systému všeobecného vzdělání

Platónova teze zní, že umění má být základem výchovy.

Herbert Read

Takto lakonicky uvádí svou úvahu o důležitosti postavení výchovy uměním v systému všeobecného vzdělání Herbert Read, teoretik umění a výchovy, v knize *Výchova uměním*. I když oprávněnost stálé pozice výchovy uměním, uskutečňované v rámci všeobecné estetické výchovy, je zřejmá a vyplývá z historicky ověřených skutečností, přesto musí být zařazení výchovy uměním jak do programů institucí fungujících mimo školu (mimoškolních vzdělávacích zařízení, galerií, muzeí) tak i do koncepcí současných všeobecně vzdělávacích projektů pro základní a střední školy neustále zdůvodňováno a obhajováno. Jedním z nástrojů této obhajoby se může stát i fundovaná teorie výtvarné pedagogiky, která prosazuje

estetickou reflexi světa jako přirozenou **součást poznání**. Nejnovější psychologicko-pedagogické studie potvrzují, že **způsobilost esteticky cítit, myslet a jednat často zasahuje přímo do obecného procesu učení**. V německé pedagogice se objevuje pojem **estetická racionalita** (ästhetische Rationalität), v anglosaské a americké pedagogice se setkáváme zase s pojmem **kritické myšlení** (critical thinking). I když v obou zmíněných případech jde o snahu vyvolávat spíše verbální reflexi výtvarného díla, je zřejmé, že při esteticky racionálním pohledu na výtvarné dílo a při jeho kritickém hodnocení jde o směřování k **autonomii** žáka, a to i v případě verbálního komentáře díla.

Důvodem vyjimečnosti postavení výchovy uměním v systému vzdělání je, jak už jsem se zmínila, specifická role symbolu v komunikaci, vedené ve sféře vzdělání mezi **třemi entitami - vychovávaným, vychovávajícím a světem samotným**. Zvláštní význam symbolické komunikace ve výchově potvrzuje Lowenfeld, když charakterizuje proces učení nejenom jako proces končící způsobilostí opakovat a užívat signální soustavy znaků, ale jako proces daleko širší, a to jako **proces tvoření kreativnějších soustav - a to patrně soustav symbolických**. O významu kreativního mentálního růstu mladého člověka píše: *V určitém momentě dosahuje student jisté kompetence a způsobilosti produkovat správné informace ve správném čase, je tímto graduován k ukončení školy. Což je ovšem nedostačující proto, aby se stal právoplatným členem společnosti pouze tím, že něco opakuje a mechanicky produkuje* (Lowenfeld - Brittein, 1960, s. 2).

Řadu zajímavých poznámek věnoval znakovosti dětské kresby také profesor Jaromír Uždil. Z některých jeho závěrů vyplývá, že ji považuje za základ dětského výtvarného projevu - říká například: *Dětské kresby prodělávají (podobně jako superznaky) svůj vývoj, jenž nevede cestou pouhého rozmnožování odpozorovaných detailů, ale jejich vyšší, diferencovanější nebo více syntetizující organizace. Tvorba superznaků je ovšem výtvarnou aktivitou dítěte značně podmíněna a dostává se do výslovně lidské (ne už jen animální) polohy. Okolnost, že lze vytvářet (na základě kombinatoriky, fantazie, aglutinace) znaky, které nemají přímou vazbu ke kognitivní nebo motorické činnosti, k jednání vůbec, není nedostatkem. Tvoření nezávislých superznaků znamenitě podněcuje duševní pohyblivost člověka, připravuje jej pro nečekané situace, zdokonaluje jeho senzibilitu a dává jí kulturní parametry* (Uždil, 1988, s. 47).

Zdůvodnění myšlenky, proč se má výchova uměním stát dokonce základem vzdělávacího úsilí, je třeba hledat právě v sémiotických základech pedagogiky. Tyto základy byly stanoveny Charlesem Peircem, který určil **pět stěžejních pravidel pedagogiky** založené na **sémiotickém přístupu** k metodám zprostředkování vzdělávacích obsahů: **princip triadické relace - znak, objekt, interpretace, princip usuzování stanovený na předchozím úsudku, princip uznání závislosti úsudku na externím znaku, princip podmíněnosti myšlení existencí znaku a princip vlivu všech mentálních událostí na myšlení** (in Deborah - Smith, 1995, s. 234).

Piercova sémiotická definice procesu učení potvrzuje zejména posledně zmíněným principem, kterým je vliv mentálních událostí na myšlení, naši hypotézu, která spočívá v tvrzení, že pracujeme-li v estetické výchově se symbolem, dochází k objevování jeho fixovaných archetypických významů a zároveň k neustálým proměnám jeho interpretace dané mentální dispozicí jedince podložené událostmi jeho života, takže **proces učení je takto ožívován stále se obměňující (kolaterální) zkušeností**.

Významným podnětem pro zpřesnění této formulace se může stát samotné pochopení obsahu poselství vizuálních umění formulované z pohledu sémiotiky. Annelis van Meel Jansen v sémiotickém schématu **modelu komunikace skrze umění** uvádí, že jde na jedné straně o určitý způsob pěstování **kompetence** čili jakési způsobilosti se symbolem zacházet - tvořit jej a zároveň dešifrovat, což se naplňuje v reprezentativní funkci symbolu vedoucí ke spolehlivosti komunikace, na druhé straně ovšem jde také o naplňování **multiplikační roviny** významu symbolu, jež se zrcadlí v „*expresivní participaci na komunikaci*“ (van Meel-Jansen, 1987, s. 431). Zatímco obvyklé modely procesu komunikace a modely procesu učení jsou jednosměrně orientovány na kompetenci, je proces učení uskutečňovaný ve výchově uměním **redefinován skrze nové impulsy vyplývající z jeho symbolické podstaty**. V tomto smyslu je kompe-

tence v komunikaci chápána nikoliv jako stav určitého ovládnutí soustavy komunikativních jednotek, nýbrž dokonce jako schopnost tento v každém jiném systému do jisté míry stabilizovaný stav dynamizovat **vlastní expresivitou**.

Položme si otázku, zda pedagogika a umění spolu bezprostředně souvisejí?

V případě, že odpovíme ano, ptejme se dále, na jakém principu je tato souvislost založena. V umění 20. století najdeme několik příkladů konceptů, formulovaných samotnými umělci, které by se daly nazvat **umělecko-pedagogickými** (Asger Jorn, Joseph Beuys, Keith Haring a další). Především je nutné zmínit umělecko-pedagogický koncept Josepha Beuysa. Tento, dnes již legendární umělec, nazývá umění „**skulpturou humánní možnosti**“. V konkrétní podobě si realizaci své myšlenky Beuys představoval tak, že mladí lidé, kteří teprve uvažují o svém celoživotním zaměření nebo zamětnání, projdou nejprve jakýmsi uměleckým kurzem, založeným na nejrůznějších zacházení s materií a myšlenkami, zaměřeným na to, aby objevili svoji **lidskou možnost, způsobilost a vlohu** a teprve pak se pustí do života. Chápeme-li výchovu jako dialog otevírající možnosti svobodně se vyjadřovat o světě, pak lze Beuysův koncept zejména v jeho filosofické rovině považovat za příkladný. Na Beuysově konceptu je cenné především to, že se snaží o **autentický průnik do předmětného světa a zároveň do světa idejí** prostřednictvím samotného **zacházení jak s ideou tak s materií**. Primární schopnost člověka dotýkat se materiálu a pracovat s ním je základem činnosti nejenom umělecké ale i každé aktivity všeobecně lidské. Autentický zážitek ztotožňuje Beuys s intelektem, když říká: *Považuji také lidské myšlenky za první plastiky, které vycházejí z člověka samotného. Člověk vyjadřuje své myšlenky stejným způsobem jako umělec projektuje myšlení do svého díla (Beuys, 1972, s. 2).*

Zprostředkování předmětné a symbolické skutečnosti v průběhu vzdělání je častým předmětem nejenom diskuse o poslání estetické výchovy ale i uvažování o všeobecných vzdělávacích cílech. Wolfgang Zacharias ve svém vystoupení na světovém kongresu INSEA (Hamburg 1987) k problému zprostředkování skutečnosti skrze symbol v kulturně-pedagogických programech poznamenává: *Předmětný svět je uchopitelný pouze ve své estetické dimenzi - tvořivě - klíčová slova jsou „kultura“ a „umění“.* *Tato dimenze tvořivosti se ukrývá ve významném pedagogickém potenciálu stejně jako i ve vysoce umělecké sebeinterpretaci (Zacharias, 1987, s. 407).*

Estetika tedy představuje pro pedagogiku určitý kapitál a je nutné usilovat o to, aby **pedagogicko-estetické dimenze procesu učení byly legitimovány**. Estetická socializace člověka je předpokladem optimálního souladu jedince se světem a integrace se sebou samým. Člověk se v období dětství, dospívání ale i v dospělosti nachází **mezi socializací a individuací**. Samotné umění jako inspirativní zdroj současné výchovy uměním vyvolává svou otevřeností a do jisté míry i nedefinovatelností řadu otázek, z nichž mnohé jsou spojeny s hledáním **identity člověka**. Odklon od mimetického způsobu identifikace s předmětem vrhá člověka do stavu neidentity. Hledání východiska z této situace je předmětem úvah řady teoretiků výchovy uměním. Doris Schumacherová zmiňuje v této souvislosti Adornovu ideu **aktualizace myšlenkových procesů** prostřednictvím **esteticky orientovaného přístupu ke světu**, který nás motivuje k hlubšímu prožívání skutečnosti, podobně jak to činil Beuys. Tato aktualizace se jen zdánlivě jeví jako nepřehledná a člověk, oproštěný od snahy o mimetickou identifikaci se světem, se kontaktuje se světem skrze **vícevýznamový symbol**: *Estetické momenty řeči (rétorika, výrazové gesto, ale i nonverbální komunikační aspekty) se dostávají do polohy poznávání jiného, aniž by toto jiné podřizovaly logice. I když jsou tyto momenty svázány s řečí, představují nevyslovitelné, které se přibližuje vlastnímu smyslu řeči, přiléhavě vnitřní řeč vyjadřují (Schumacher - Chilla, 1995, s. 94).*

Podobně Klaus - Ove Kahrmann, německý teoretik estetické výchovy, autor několika publikací zaměřených na vnímání, zdůrazňuje význam „autentického symbolického dotyku se skutečností“ v aktu komunikace člověka se světem a varuje před pouhou nezávaznou herní reprodukcí zjištěných dat. O nutnosti přímého kontaktu se skutečností píše: *Tuto nutnost pociťujeme právě dnes, kdy se mnozí lidé spoléhají spíše na data, čísla a zobrazení zprostředkovaná médii a opouštějí rovinu autentické zkušenosti. Většina informací*

v médiích je produkována za určitým účelem, například proto, aby sloužila trhu. Tehdy vzniká nebezpečí, že navzdory „korektnosti dat“ je takový obraz reality neúplný (Kahrmann, 1995, s. 35).

Souběžně s možností estetizace jazyka - řeči, existuje u dítěte pozoruhodná **schopnost vytváření bezprostředního grafického symbolu** za účelem komunikace se světem. Grafický symbol má oproti symbolu užívanému v řeči tu výhodu, že je materializován a tedy i fixován v čase. Dítě se k němu může vracet a interpretovat stále znovu jeho významy. Tento grafický symbol může být také srovnáván se symbolem vyskytujícím se v umění. Takový způsob reflexe světa však klade zvýšený nárok na **prostor pro vnímání**. Schumacherová charakterizuje tento prostor jako **prostor pozitivní přeměny**: *Cesty ke světu jsou estetizovány, především tam, kde se explicitně vzdáváme kategorizování a hierarchie hodnot ve prospěch způsobu vnímání, který se otevírá, který je prostorem pro přeměnu neidentického v identické (Schumacher - Chilla, 1995, s. 152).* Výchova uměním nabízí originální **cestu k hledání identity** člověka se světem, cestu, která je protikladná pouhému shromažďování poznatků vyúsťujícímu v inflaci vědění.

Identitu nalezenou na cestě srozumění se světem nazýváme „**kulturní identitou**“. Dosažení tohoto druhu identity je jedním ze základních cílů výchovy. Je velmi důležité dospět ve výchově k vědomí sounáležitosti se světem jako celkem, souznění s jádrem světa, jak to napsal Friedmann Mauer: *Identita jako duchovní habitus člověka je výsledkem procesu vzdělání, představuje zapominání odolné jádro individuálního procesu učení, které činí člověka schopným kritické účasti na kultuře přítomnosti i budoucnosti. Vzdělání zprostředkuje tedy nejenom identitu se sebou samým (Ich-Identität) nýbrž především také kulturní identitu (Mauer, 1992, s. 148).*

4. Význam autonomního estetického soudu pro interpretaci symbolu v kontextu umělecko - pedagogických projektů

Ale mlčení! - mlčení je přece nejnebezpečnější věcí vůbec. Mlčením se člověk přenechává sám sobě, zde mu skutečnost nepomůže trestem, že na něj uvalí následky jeho řeči.

Soren Kierkegard

Bude snad vhodnější, bude-li člověk o svých estetických prožitcích mlčet ve snaze nenarušit jejich magickou celistvost, anebo udělá lépe, když se bude učit o nich mluvit, tedy když je bude zvnějšňovat vůči druhým a dosáhne touto cestou jejich zintenzívnění a prohloubení? Proč vlastně s tím, co prožíváme zůstat sami? I umělci, jejichž tvorba je založena na vnitřní vizi, se odvažují zvnějšňovat své individuální zkušenosti, které v jistém bodě nabyly takové intenzity ve vztahu k existenci objektivního světa, zvláště světa přírody, že si samy vynutily některou formu verbální reflexe (deníky, eseje, literární tvorba).

Idea přenosu uměleckých projektů do modelování pedagogických cílů souvisí s všeobecnou **symbolickou povahou projektování ve všech humanitních vědách**. Projektování je vždy určitou konceptualizací obsahující zároveň prostor pro otevřenou komunikaci. V nejrůznějších lidských činnostech podléhajících konceptualizaci nabývá komunikace postupně estetický charakter. Cílem koncipování a projektů je vytvoření modelových podmínek pro vznik určitých situací, které vedou k hlubšímu poznání vybraného problému. V oblasti estetických činností je pak hlavním smyslem projektování nikoliv přizpůsobení se určitým předem daným podmínkám spojeným s vypracováváním stanoveného úkolu, ale vyvolání atmosféry otevřenosti v přístupu k řešení iniciovaných

zadáním. To je pravá podstata tzv. „výtvarného myšlení“. Vytváření vlastních estetických soudů je podmínkou každého smysluplného výtvarného projektu.

Gert Seele o možnosti přenosu paradigmatu uměleckého projektu (například výše zmíněné Beuysovy sociální plastiky) do oblasti vzdělání uvažuje vzhledem ke **zvláštnímu druhu komunikativnosti umělecky koncipovaného projektu**. O definici svobodné volby se vyjadřuje takto: *Paradigma uměleckého projektu přenášené na model umělecko pedagogického záměru, předpokládá svobodnou individuální volbu zájmu zkusit si to či ono a tedy i vlastní určování tématu estetické práce (Selle, 1992, s. 100)*. Otevřenost estetické komunikace zahrnuje v tomto případě i **svobodnou volbu tématu práce**.

Při realizaci modelu uměleckého projektu v praxi jde však zároveň i o naplňování filosofie posmoderny, kdy je požadováno **myslet a vnímat v pluralitních konceptech**. Subjekt je nejprve veden k diskursu, což u něj prohlubuje otevřenost a **schopnost reflexe jiného a teprve pak vzniká způsobilost konstituce vlastního**. Orientace v pluralitě nabízených koncepcí se ovšem stává problémem, začínáme **pochybovat o původnosti jiného**. Připomeňme si v této souvislosti Welschův výrok: *Potřebujeme sensorium pro vnímání plurality a pro otevřený i skrytý spor (Welsch, 1993, s. 30)*. Skutečně potřebujeme citlivost našeho sensoria pro vnímání mnohosti světa, anebo je pro nás naše sensorium nepostradatelné právě tehdy, jestliže máme v mnohosti světa nalézat jeho jednotu? Co znamená ona zmínka o možnosti sporu se světem? Welsch říká, že tříbením estetického vkusu a posunem komunikačních prostředků do sféry estetiky získáváme „*cit pro jiné a pro nároky jiného*.“ Zároveň však vzniká nebezpečí bezbřehé tolerance a zpochybnění jakýchkoliv hodnotových měřítek. Pokud je náš estetický cit vyvinut v harmonii s organickými zákony přírody, měl by směřovat spíše k zakoušení **jednoty** člověka a přirozeného světa, i když je člověk schopen vnímat jiné. Z tohoto úhlu pohledu na estetickou kvalitu komunikace sehrává významnou **roli smiřujícího činitele** výše zmíněného sporu právě **symbol**. Je totiž **ztělesněním „věčného“** a zároveň **výrazem „situačního“**, je fenoménem obsahujícím jednotu **obecného a jedinečného**. Jeho vyjímečná kvalita je ale rozpoznatelná pouze za předpokladu vyvinuté „**estetické kompetence**“, kterou chápeme jako **způsobilost vnímat odlišné a rozpoznávat přitom všeobecně platné**. Při zachování těchto pravidel však nejde v estetické komunikaci o nezávaznou divergenci nýbrž o **konvergenci**.

5. Aktivita a receptivita v procesech komunikace a tvorba symbolu

Dokonce i umění obsahuje pravdu. Pravdu respektu a pravdu pochybnosti.

Paul Ricoeur

Tím, že používáme v komunikaci kromě jasně dešifrovatelných znaků záhadné symboly, otevírající se zvláštnímu druhu rozvětvlující se i jednotící interpretace, a tím, že některé symboly sami tvoříme (bezděčně například symbolická gesta) vytváříme atmosféru „pravdy pochybnosti“ - přijímáme informace o umění ale zároveň je i zpochybňujeme.

Člověk je tedy schopen symboly vytvářete i přijímat jako hotové komunikační kódy. Proces **socializace** individua předpokládá určité **vystavení se symbolům**, jejich přijímání a zacházení s nimi, zatímco proces **individuace** je provázen samotným **tvořením symbolů**. Aktivita a receptivita při zacházení se symbolem jsou stále střídajícími se akty charakterizujícími koexistenci člověka a světa. Symbol je prostředkem sjednocení původnosti, zakotvenosti člověka při zachování určité otevřenosti. Lze vůbec vzhledem k uvedeným dvěma základním symbolickým funkcím symboly nějakým způsobem kategorizovat? Není jistě náhoda, že tvoření symbolů ať už grafických nebo zvukových či gestických (tělesných, např. pantomimy) se stává základem arteterapeutických etud.

Hilarion Petzold, autor knihy *Nové kreativní terapie*, uvádí Lorenzovo rozdělení symbolů na *prezentativní* (ty, prostřednictvím nichž se člověk vyjadřuje) a *diskursivní* (ty, prostřednictvím nichž se dorozumívá) (Petzold, 1991, s. 280).

Toto rozdělení je ovšem v případě symbolu vyskytujícího se v uměleckých projevech pouze hypotetické. Skutečný symbol lze považovat za **komplexní**, to jest za takový, který obsahuje obě výše zmíněné kvality - prezentativnost i diskursivnost. Pokud má být symbol **interaktivní**, musí se vyznačovat jistou dávkou abstrakce (směřující k diskursivnosti) a zároveň musí obsahovat i stopy individuálního prožitku (Erinnerungspuren, Erlebnisstrukturen). V tomto smyslu jsou umělecké grafické symboly plnohodnotnějším prostředkem komunikace než téměř abstraktní symboly jazykové. Petzold a řada dalších autorů upozorňuje na nebezpečí ztráty **estetického náboje komunikace** v případě pouhého uplatňování **transsubjektivních a transkulturních ikonicko-symbolických znaků**, které jsou šířeny **virtuálními médii**. Estetická kvalita symbolu a s ní i komunikativní náboj jsou zachovány tehdy, je-li symbol vystaven určitému napětí mezi prostou prezentací a komplikovaným diskursem.

Skutečně objektivní definice symbolu utvářeného ve vzájemném protichůdném a zároveň **komplementárním** působení obou zmíněných sil je obtížně formulovatelná: *V obsahu symbolické struktury to znamená, že na určitém stupni abstrakce odkazují ikonické symbolické formy na jedné straně na vývojové jednotící procesy, jakož i na druhé straně na fylogenetické, popřípadě na morfogenetické aspekty jistého archaického dědictví jako na jednotu primordinární struktury přírody a sociability* (Welsch, 1993, s. 30).

Kulturně historický proces směřuje jednak k abstrakci hodnot vyjadřovaných pojmovým aparátem a jednak k zachycování jednoty se smysly vnímatelným světem. Mezilidská komunikace není nikdy oddělena od reálného světa, odehrává se vždy v určitém **čase a prostoru**. Je-li její tok nějakým způsobem fixován, pak jde o časové obrazy (Zeitbilder), jak pojmenoval fixaci obrazů Arnold Gehlen, který se věnoval rozluštění otázky **zakotvenosti komunikace ve vizualitě**. V čem vlastně spočívá **temporalita** komunikativní funkce umění? Gehlen oceňuje zejména význam **grafického gesta umělce**. Nazývá moment uskutečnění tohoto gesta jako „optischer concetto“, jako místo, v němž se *němá reflexe naplňuje ve viditelném* (Gehlen, 1965, s. 186).

V souvislosti s Gehlenovou poznámkou uvedu nyní komentář pokusu, který byl pojmenován jako *totální grafická reprezentace*. Provedl jej italský teoretik výchovy Pirandelo Maset na počátku 90. let, a to tím způsobem, že ukutečnil takzvanou *symbolickou grafickou interpretaci* uměleckého díla. Namísto toho, aby dětem vysvětloval obsah vybraných děl dvacátého století v pojmech, vyzval je k tomu, aby prostřednictvím **znaku** vyjádřily vlastní dojem z díla. Je pozoruhodné jak důsledně pracoval Maset s personifikací již hotového symbolu ve vztahu ke dvěma směrům jeho výkladu - subjektivnímu a objektivnímu. O průběhu svého pokusu Maset vypovídá: *Hledám časový bod znaku vhodný pro můj vlastní znak. Sémiotická diference, ovládnutí nezaměnitelné zvláštnosti tvoření znaku skrze specifickou tělesnost, nebrání přitom žádné personifikující instanci. Byly pouze poskytnuty příležitosti, při kterých by mohlo být něco nakresleno, nikoliv obsah, který by měl být dodatečně zobrazen. Tato forma anonymity obsahuje šanci zachovat autonomii. V závislosti na materiálu můžeme u dětí rozvíjet schopnost tvořit znaky, aniž by tyto reprezentovaly nějaký pojem* (Maset, 1995, s. 229). Maset připisuje tuto schopnost v současné době silně vyvinutému **grafickému modelu mediální komunikace**. Domnívám se, a v praxi jsem se několikrát přesvědčila, že vliv **fixované grafické ikony** figurující v soudobých komunikativních znakových systémech, může mít ovšem i účinky zcela opačné. Je totiž možné, že se stane příčinou ustrnutí na konvenčních grafických schématech, a tudíž i příčinou vzniku neschopnosti člověka tvořit symbol obsahující expresivní akcent. Pochybuji rovněž o vhodnosti přívlasku „totální“, kterým Maset charakterizuje analogickou grafickou estetickou reprezentaci, i když pokus provedený s dětmi je velmi zajímavým příkladem metodické práce v oblasti interpretace uměleckého díla.

Symbol je tvořen a zároveň přijímán, užíván a dešifrován. To, co je v aktu tvoření do symbolu zašifrováváno má dvojí povahu - jednak jde o **nevědomá archetypická schemata**,

koncentrující v sobě **kolektivní zkušenost** a jednak jde o **expresivní výraz osobní zkušenosti**, jenž je vždy v určité dimenzi neopakovatelný. Při odhadování významu symbolu se obě obsahové vrstvy dostávají do pohybu a jsou reflektovány ve formě estetického soudu. Pakliže tento soud existuje ve verbální podobě, nemůže ovšem postihnout všechny emocionální odstíny prožitku. Podmínkou aktivního přístupu k interpretaci symbolu v umění je vyvinutá schopnost vnímání a myšlení, kterou lze nejlépe získat z přímé zkušenosti s vytvářením **vlastních grafických symbolů**. Aktivní účast dítěte na tvorbě symbolu může být počátkem cesty k pozdější interpretaci symbolu v umění.

Odkazy

- Beuys, J.: Jeder Mensch ein Künstler, Gespräche auf der Dokumenta 5, 1972, Ullstein GmbH, Frankfurt am Main 1975
- Deborath, C.- Smith .- Shank: Semiotic Pedagogy and Art Education, Studies in Art Education, Volume 36, 1995
- Descomb, V.: Stejné a jiné, ISE - edice OIKUMENE, Praha 1995
- David, J.: Ontologie výtvarné výchovy, ekologie a emocionalita, in Výtvarná výchova a emocionalita, sborník české sekce INSEA, Katedra výtvarné výchovy PedF MU, Brno 1997
- Gehlen, A.: Zeitbilder (Zur Soziologie und Ästhetik der modernen Malerei), Athenäum, Frankfurt am Main 1965
- Janke, W.: Philosophie existence, Mladá Fronta, Praha 1995
- Jansen van Meal, A.: Understanding the Message in Visual Art, XX. INSEA, Weltkongress für ästhetische Erziehung in Hamburg, BDK, Hannover 1987
- Kahrmann, K.-O.: Funkenklänge und Wasserzeichen, Landesarbeitsgemeinschaft Kunst Schleswig-Holstein, Kiel 1995
- Maset, P.: Ästhetische Bildung der Diferenz, Radius, Stuttgart 1995
- Mauer, F.: Lebesinn und Lernen, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1992
- Mokrejš, A.: Filosofie a život - život a umění, Filosofia - AV ČR, Praha 1995
- Palouš, R.: K filosofii výchovy, SPN, Praha 1991
- Petzold, H.: Die neuen Kreativitätstherapien, Jungermann, Paderborn 1991
- Platón: Symposion, v překladu Fr. Novotného, nakl. Jan Leichter, Praha 1915
- Rahner, in Ian P.McGreal: Velké postavy západního myšlení, Prostor, Praha 1997
- Schumacher -Chilla, D.: Ästhetische Sozialisation und Erziehung, Dieter Reiner Vrl., Berlin 1995
- Selle, G.: Das ästhetische Projekt, LKD Verlag, Unna 1992
- Uždil, J.: Mezi uměním a výchovou, SPN, Praha 1988
- Welsch, W.: Postmoderní pluralita jako etická hodnota, KLP, Praha 1993
- Zacharias, W.: Netzwerke ästhetischer Erziehung, BDK, Hamburg 1987

Obrazová dokumentace I



Grafická partitura

Předpokládáme-li, že výtvarný projev dětí obsahuje symboly a ty že jsou výrazem autenticity tohoto projevu, bude vhodné zamýšlet se nad metodami iniciace symbolického vyjadřování. Tento způsob reflexe světa je v současné době nahrazován ikonickou komunikací takže například automatický sklon člověka k vytváření symbolů je vlastně postupně oslabován a jeho projevy se stávají dokonce nežádoucím společenským jevem (viz pouliční projevy grafického akčního reflexu - grafitti). Grafické symboly mohou totiž vznikat bezděčně v běžných kresbách a malbách dítěte, mohou být nenápadné, nebo dokonce skryté. Opomenutí autentické dispozice dítěte k symbolizaci by mohlo vést k formalismu ve výtvarné výchově (formalismem rozumíme řízené rozvíjení již ověřených vizuálních kvalit elementárních výtvarných prostředků).

Fotografie dokumentuje moment

velkoplošného zvýraznění symbolické prezentace hudební improvizace na australský nástroj didgeridoo (z přírodního kmene vyrobený hudební nástroj australských domorodců). Formát kresby koresponduje s tělesným měřítkem autorky - devítileté dívky. Performance, spočívající ve zvitelnění neopakovatelného okamžiku poslechu improvizované hudební skladby, se odehrála v německém Scheesbergu (workshop „Transfer“, základním mottem paralelního průběhu několika výtvarných dílem pro děti a studenty středních a vysokých výtvarných škol byl přenos různorodých smyslových prožitků a evidence této zkušenosti prostřednictvím uměleckých prostředků, akce byla konkrétně inspirována podobnou performancí nazvanou „Zahrada Orfeova“, jejímž autorem byl Peter Graham a která měla premiéru na brněnském mezinárodním festivalu vážné hudby v roce 1990).

Expresivita pramení nejenom z naší mentální zkušenosti ale také z naší tělesnosti. Máme-li možnost, vytvářet symbol v ploše, jejíž velikost je přiměřená velikosti našeho těla, může se stát, že jsme sami překvapeni svojí materializovanou expresivitou. Porovnáme-li záznamy hudební improvizace provedené jednotlivými účastníky dílny, zjistíme, že jsou navíc poznamenány vždy odlišným osobním nasazením. Stejný podnět tedy vyvolává různorodé grafické reakce. Takto vzniklé grafické symboly jsou průsečíkem určitého osobního typu a časové naladěnosti autora a obrazu archetypových konstant vydávaného zvuku (archetypové konstanty jsou v umění přírodních národů přístupnější než v umění odchylovícího se od synkretismu).

Dopis

Tvoření dopisů – obrazů dítětem není nic neobvyklého. Dopis a obraz mají společné to, že jsou jistými sděleními. Je snadné napsat formální dopis, jenž bude sestaven tak, že jeho čtenáři bude hned jasné, že obsah dopisu nevyjadřuje nic z citů a skutečných myšlenek pisatele. Jen stěží lze ovšem takový „dopis“ nakreslit. Úpadek rukopisné korespondence signalizuje odosobnění současné písemné komunikace. Dokonce se čím dál častěji stává, že děti, zvláště studenti středních škol, vypracovávají všechny zápisy tiskacími písmeny, protože jsou stále více navyklí komunikovat přes počítač. Bude tato situace pokračovat tak daleko, že si děti do školy budou nosit notebook? Fiktivní kreslené písmo si oproti běžnému záznamu obsahu sdělení latinskou abecedou zachovává symbolickou hodnotu. Na



reprodukované kompozici si všimněme několika věcí, které by se patrně daly poznat i z běžného rukopisu autora obrázku, i když v ručně psaných písmenech latinské abecedy by asi nebyly tak zřetelné. Dopis je rozdělen kompozičně do dvou částí „oficiální“, která je kreslena jakoby úhlednějšími tvary a „neoficiální“ (nacházející se v dolní třetině formátu, tedy v místě, kde pisatel běžných dopisů umísťuje post scriptum) část je provedena volněji spontánními zkratkovitými tahy štětce. Jen v těchto hrubých rysech si „dopis“ zachovává jakousi formálnost. V místě podpisu autora se nachází velmi nápadný, poměrně složitý, avšak jedním tahem provedený znak. Fiktivní písmo dovoluje autorovi prostřednictvím symbolického vyjadřování přímo graficky zachytit celkový obsah zprávy i poměr a tvar oficiálního a neoficiálního sdělení a v neposlední řadě i vztah k vlastní osobě. Ve výtvarném umění nacházíme podobné snahy umělců – na české výtvarné scéně jde o pokusy

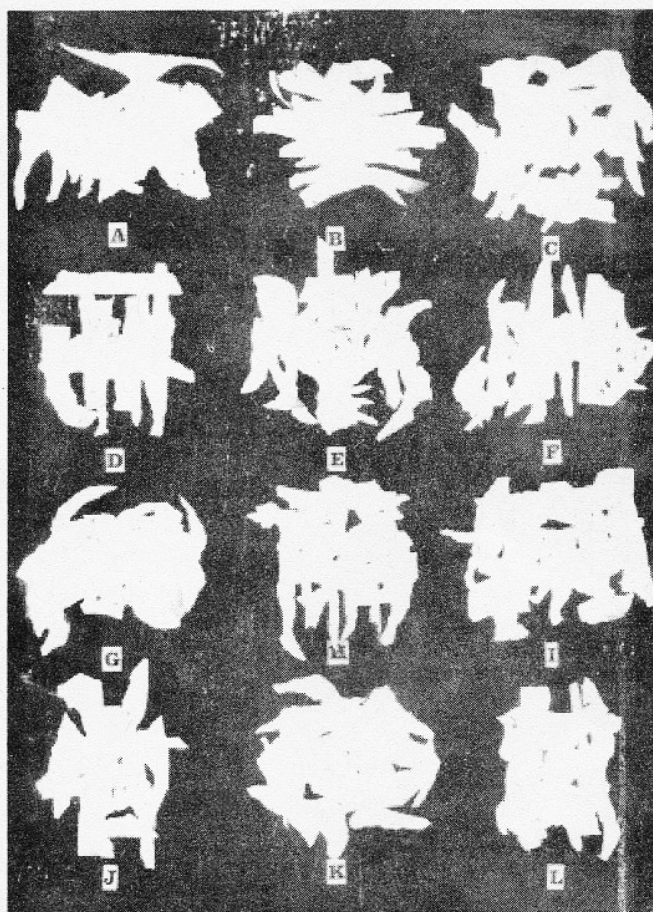
datované zejména do dvacátých a třicátých let.

Tak například v komentáři díla Josefa Bartušky – tvůrce „imaginární poezie“ (kde šlo o vizualizaci poetických textů) píše brněnský výtvarný teoretik a umělec Jiří Valoch o abstrahovaných jednotkách textů: „Zde se poprvé setkáváme s novým pojetím vizuální poezie, tvořené maximálně abstrahovanými jednotkami, ať vizuálními, především geometrickými útvary, třeba liniemi, obdélníky, ale také často se objevující spirálou, ať verbálními. Bartuška ve velmi těsném časovém sledu zkoumá různé skladebné možnosti – některé básně jsou tvořeny pouze skladbou vizuálních prvků, třeba dynamickou spirálou, odvíjející se z barevné plochy (Vzpomínati ve snách), často jsou to kombinace kresby perem a kolážovaných ploch a plošek z barevných papírů“ (Valoch, J.: *Obraz a slovo*, katalog výstavy *Linie, barva, tvar*, Galerie hl. města Prahy, 1988, s. 114).

Obraz - znak

Jan Kotík, Sbirka 1964, asambláž, 72 x 58 x 9,5 cm

Umělecký výraz je metaforický, téma rozostřování arbitrérnosti (smluvnosti) znaku se stalo pro mnohé umělce programovým zaměřením. V Kotíkově asambláži (vlevo nahoře) jde o jemné tvarové posuny ve vytváření nových metaforických znaků pro jednotlivá písmena technikou kaligrafické asambláže. Druhý obrázek je kresbou – podpisem. Namísto úhledného, tužkou vyvedeného podpisu často nacházíme v dětských výtvarných výtvorech znaky – symboly vypadající jako grafická gesta. Tyto podpisy – symboly jsou samy o sobě zajímavé a i když jsou mnohy nečitelné, nesou osobitost rukopisu autora a jednotlivé práce se podle nich dají lehce identifikovat.



Antropologické základy výtvarného projevu

*Výchova dětí začínala tím, že se učily
sedět klidně a mít z toho radost. Učily
se používat čich, dívat se, když zdánlivě
nebylo co vidět, a poslouchat, když
se zdálo, že je všude ticho.*

*z etiky amerických indiánů
Frances G. Lombardová
Gerald Scott Lombardi*

1. Výklad výchovy uměním z pohledu antropologie a učení o elementárních formách ducha
2. Obraz, slovo, písmo
3. Umění přírodních národů a umění dětí
4. Srovnání fylogeneze umění a ontogeneze výtvarného projevu dítěte vzhledem k utváření symbolické formy
5. Materiálovost a tělesnost symbolu. Expresivita symbolu versus sociabilita poznání?

1. Výklad výchovy uměním z pohledu antropologie a učení o elementárních formách ducha

Na jedné straně je výchova organický proces, v němž společenství je vlastním činitelem výchovným, jehož ideji, jehož „duchu“ se veškerá aktivní stránka výchovy musí podřizovat. Na druhé straně je výchova pojata jako cílevědomá lidská činnost podléhající vlastní zákonitosti, a při tom (jsou možné) dvě pozice: naturalistická, tj. člověk - objekt, idealistická, tj. člověk - duch.

Jan Patočka

Zdá se, že ne vše si můžeme ve výchově přímo naplánovat a podle našeho plánu přesně uskutečnit. Dítě je bytostí více přírodní než dospělý. Určité rysy přírodnosti si ovšem ponechává i dospělý člověk, neboť pouze jako jedinec vědomý si svého přírodního původu může ochránit své jednání před krajní objektivizací směřující k vyčlenění sebe sama z řádu přírody.

Připustíme-li, že **fyziologické a psychické procesy** mohou být **paralelní** anebo dokonce **identické**, pak dospějeme k následujícím otázkám: Co je nezákladnější a dále nedělitelnou jednotkou těchto procesů? K jakým závěrům bychom došli při srovnání elementárního základu fyziologických a psychických struktur? Lze nalézt nějakou vhodnou **formu jejich sjednocení**? Max Scheller, zvažující postavení člověka v kosmu, o tom píše: *Fyziologické a psychické životní procesy jsou ontologicky silně identické (jak už se ostatně domníval Kant). Jsou pouze fenomenálně rozlišené - ale jsou i fenomenálně silně identické ve strukturálních zákonech a v rytmicích průběhu jsou oba procesy založené na společném základu (Scheller, 1975, s. 74).* Jedním z cílů, které si tato práce klade je prozkoumání **příčin jednoty „fyziologického“ a „psychického“ v grafickém symbolu tvořeném dítětem případně umělcem.**

Konkrétní příklady grafického vyjádření jednoty funkcí psychiky a fyziologie jsou uvedeny v obrazové příloze. Předpokládáme, že tvoření symbolu je vyjímečnou příležitostí tuto jednotu zakoušet. V širším kontextu souvisí tato otázka se zkoumáním koherence přírodních a uměleckých struktur (přírodu v tomto smyslu chápeme jako svět fyzické existence a umění jako svět duchovnosti). Zcela nekonvenčně řešil otázku koherence řádu struktury přírody a umění Asger Jorn (moderní holandský malíř, člen skupiny Cobra), jehož teorie byla později nazvána trioklektikou. Nepovažujeme za náhodu, že Jorn se intenzívně zajímal o dětský výtvarný projev. Úvahy tohoto umělce nápadně korespondují s antropologicky orientovanými výklady symbolu. Graham Birtwistle nazývá jeho postup „riskantní dialektikou“. Jorn se domníval, že moderní materialistický racionalismus musí být založen na zkoumání podstaty umění. Zaměřil se nejprve na zkoumání párových protikladů a popis komplementarity symbolů v umění (pozdní 40. léta). Jeho teorie byla extrémním výrazem romantického sebereflexivního myšlení. Vyžadoval sám od sebe i od svého okolí hluboký ponor do věci samotné - zejména do sféry umění a odmítal jakýkoliv separativně reflektující odstup. Vzhledem k tématu této práce, kterým je zkoumání podstaty symbolu, je hodna naší pozornosti Jorna esej *Spirála jako klíč ke grafickému zobrazování dynamického principu ve filosofii a umění*. Jorn předpokládal, že mezi světem umění a přírody existuje organická koherence. Esej obsahovala výklad spirálových diagramů, které považoval Jorn za nejpriléhavější grafické znázornění „trojnosti“ světa (tato trojnost je srovnatelná s trojúhelníkem sémantického významu symbolu), vyvracející původně proklamovaný dualismus. Birtwistle píše o Jornovi: *Při troše štěstí můžeme komplementaritu častěji vnímat jako třístranně nikoliv dvoustranně orientovanou korespondenci, jako trialog namísto dialogu, pokud chce člověk opravdu dosáhnout dynamického obsahu a pohybu. Vzrušovala ho možnost, že by mohl najít teoretické modely, které by dokazovaly něco z komplexity a vitality dynamického obsahu života (Birtwistle, 1994, s. 24).* Na vrcholu trioklektického schématu stojí symbol. Jorn tedy přechází od dialektiky k trioklektice. Považuje **symbol** za ztělesnění „ducha“ ve smyslu **jednoty duše a těla.**

Na cestě k objevu trioklektiky ruší Jorn původní komplementární dvojici - symetrii a

asymetrii a zavádí nový pojem - *disymetrie*. Disymetrická struktura symbolizuje podle něj lépe dynamiku života v její plnosti. Jörn se v tomto bodě identifikoval s teoriemi Pieta Mondriana, podle něhož měly být duality vitalizovány přítomností „něčeho třetího“. Triadický systém fungování světa se pokoušeli obhájit i někteří filosofové, například Kierkegaard nebo Langerová. Langerová nalézá v symbolu vyjádření jednoty ducha, která jakoby přesahuje všechna ostatní sdělení, jež jsou sdělována jinými prostředky: *Symbolizace je předpojmová, ale ne předracionální. Je východiskem pro všechno porozumění ve specificky lidském smyslu a obsahuje více jako myšlenky, nápady a jednání* (Langerová, 1965, s. 63).

Na počátku 60. let dospívá Jörn na základě studia mystiky, mytologie a religionistiky k téměř úplnému prozkoumání trioklektické metody. Jeho myšlenky zveřejněné ve spise *Řád přírody* navazují na princip komplementarity, která je alternativou Einsteinovy teorie relativity. Podobně i u Langerové nacházíme i v Jörnových spisech **triádu**, na jejímž vrcholu je umístěn **symbol** jako výraz **sjednocení signálního a symptomatického způsobu reflexe světa**.

Symetrie a disymetrie sehrávají velmi pozoruhodnou roli v dětském výtvarném projevu. Hned na samém počátku je výtvarný projev dítěte disymetrický. Tento rys mu dodává silnou dynamiku. Později naopak dochází k určité symetrizaci kresby - dokonce k důslednému vyvažování stability v kvaternitě. **Disymetrie však zůstává dynamizující složkou dětského výtvarného projevu po celou dobu jeho vývoje.**

Myšlenka potřeby návratu člověka do lůna přírody je společná mnoha autorům antropologických studií dějin lidstva. Často je provázena obavou o možnost nalezení cesty k obnovení lidského „spolubytí“ s přírodou. Ono „universální“ - tedy to, co je společné přírodě i člověku - je často nalézáno právě prostřednictvím estetického prožitku. Člověk se v umění pokouší vyjadřovat transcendentální podstatu světa, která je pouze zdánlivě odloučena od jeho fyziologické podstaty. Člověk potřebuje nalézt něco, co je oběma světům - tomu pozemskému i tomu transcendentnímu společné - **materializuje svou představu o transcenci v symbolických činnostech.**

Jiný filosof, zabývající se symbolickou formou ve výtvarném projevu, Rudolf zur Lippe k hledání podstaty Univerza ve „smyslově vnímatelném“ poznamenává: *...v estetickém se pojmové myšlení znovu vynořuje ve smyslovém, estetické spojuje znovu to, co bylo rozpojeno. Estetické znamená „universální“, má kosmologický význam jednoty člověka a Univerza* (zur Lippe, 1987, s. 29).

Jak je vidět, přímý význam estetických činností pro lidský život je námětem úvah mnoha filosofů i antropologů. Antropologický výklad vzniku symbolu zpravidla nalézá ve filosofii duchovních forem potvrzení svých hypotéz. Francouzský antropolog Leroi-Gourham spojuje **počátky estetického vnímání** se vznikem **akčního reflexu člověka**, který samotný je podle něj už projevem „estetického chování“. Tím zdůrazňuje hlubinný téměř fyziologický původ estetického citu člověka: *Estetická senzibilita má svůj původ v hlubinách maskulární senzibility v senzibilitě kůže, ve smyslech - chuti, zraku a sluchu a nakonec také v intelektuálně podmíněném obrazu, v symbolickém reflexu společné smyslové tkáně ...může se stát, že je lepší, když se omezíme na oblast symbolů, vždyť jejich manifestace zohledňuje pouze ty aspekty, které se zdají být specificky lidskými, naposled tedy tvořit obrazy vnějšího světa, které jsou zároveň myšlenkovou reflexí světa a které jsou v umělecké tvorbě materializovány* (Leroi-Gourham, 1980, s. 338). Fyziologickou příčinu tvořit umění však považuje Gourham za silnější než pozdější důvod tvořit umění „pro reprezentaci“.

Tvořit krásno v podobě uměleckého symbolu je specificky lidskou hodnotou a má-li být umění čitelné, je třeba aby vyvěralo z výše uvedených antropologicky opodstatněných důvodů. Také snahu uměleckých avantgard 20. století vytvářet grafické a plastické projevy, sice abstraktní, ale bytostně zakotvené ve specificky lidských potřebách, považuje Gourham za výraz touhy po návratu k původním zdrojům lidství. Symbol v umění znamená podle něj **odkonkrétnění a odintelektualizování**, které jsou nutné v rámci zachování původní **identity člověka se světem přírody**. Krajním případem intelektualizace symbolu je písmo, přesto si i to v některých případech zachovává vztah k předmětnosti.

2. Obraz, písmo a slovo

...všechna umělecká díla jsou písmo, nikoli teprve díla, jež jsou zřejmě taková, jsou to hieroglyfy, k nimž kód byl ztracen a k jejichž obsahu v neposlední řadě přispívá to, že kód chybí. Umělecká díla jsou řeči jako písmo.

Paul Klee

Výtvarné projevy nejsou „nečitelné“, jejich symboličnost je předurčuje ke zvláštnímu druhu čitelnosti. Přistoupíme-li na hypotézu, že výtvarný projev je šifrou, pak musíme počítat s tím, že jeho obsah není zcela volně interpretovatelný a že k jeho odkrývání potřebujeme určitou empirickou zkušenost ale i intelekt. Zátrak poezie spočívá ve vytvoření stavu beztlíže mezi samotným rytmem a slovy, která tento rytmus vyjadřují, a v tomto takřkajíc „nápěvu“ jsou slova tím méně inteligibilní, čím více je nápev skutečnou hudbou - tak se přibližuje funkce výrazu hlasu stále více intelektuálnímu, jindy zase něčemu jinému, na čem inteligence ve smyslu schopnosti „chápat“, nemá žádný podíl... (Leroi - Gourham, 1987, s. 338), takto komentuje Leroi - Gourham vztah mezi fyzickou a abstraktní složkou jazyka. Do zmíněného prostoru beztlíže bychom pak mohli umístit obraz a také grafický nebo i plastický symbol.

Sama symbolická činnost člověka podléhá složitým vývojovým procesům. Za stěžejní bod vývoje symbolické činnosti je považován **zrod grafismu**. Prehistorické nálezy prvních projevů grafismu pocházejí z doby 35 000 let př. n. l. Jde o pokusy vyjadřovat přirozený rytmus člověka, zejména rytmickou motoriku řeči (viz komentáře k obrazům v úvodní části této publikace). Původ grafismu lze spatřovat nikoliv pouze ve snaze naivním způsobem zobrazovat běh života, ale v dovednosti našich pravěkých předků **abstrahovat zažité**. Touha vyjádřit jednou zažité v nějaké fixované podobě je hybnou silou grafického projevu pravěkého člověka a také dítěte. Nejenom vizuální zkušenost ale i emocionální prožitek je motivací prvotních kreseb, rytin či plastik. Zvláštní naléhavost vizuálního - například nápadný tvar těla zvířete - údajně zapříčinila obdivuhodnou až naturalistickou přesnost jeskynních obrazů pravěkých lovců. Fascinující účinek žvlů, přítomnost zrození a smrti nebo také nekonečná rozlehlost hvězdného prostoru zase našly adekvátní vyjádření v nadrealistických - ideoplastických vyjádřeních našich předků, dokazujících svou víru v nadpřirozené mocnosti v magických rituálech. Již od počátků umění je možné vysledovat dva směry - **realismus a abstrakcionismus**. Schopnost abstrahovat je ekvivalentní symbolické činnosti člověka.

Symbolická činnost se odvíjí paralelně v několika oblastech specificky lidské reflexe světa - tedy nejenom v grafických a plastických projevech, označených později za výtvarné umění ale zejména v utváření řeči a písma. V ontogenetickém vývoji člověka se jen s rozpaky smiřujeme s potlačením volného velmi zajímavého gesticko-grafického projevu dítěte v období intenzivní výuky psaní. Již zmíněný francouzský antropolog Leroi-Gourham v knize příznačně nazvané *Slovo a ruka* objasňuje bezprostřední souvislosti vzniku výtvarného umění se vznikem řeči a písma. Klade velký důraz na přítomnost motorické zkušenosti nebo také jinak vyjádřeno **fyzického** výrazu v každém původním symbolu. Souhlasí sice s tvrzením, že člověk se liší od zvířete schopností symbolizovat svoji zkušenost v umění, v řeči či v písmu, ale na druhé straně zastává názor, že ve funkčním symbolu zůstává vždy něco ze **zvířecí senzitivity**. S tímto názorem se ztotožňuje i český filosof Jan Patočka, v jehož knize *Tělo, společenství, jazyk, svět* najdeme k tomuto tématu zajímavý komentář: *Co však míníme, když říkáme: svět starých Římanů, svět dítěte, svět primitivů, zvířecí „svět“ (okolí: každé zvíře má jiné okolí, které k němu patří způsobem odpovídajícím jeho tělesné struktuře: existují např. původní výzkumy výstavby světa včely, dávající porozumět tomu, jak je budován? To je opět ontický pojem světa, ne však svět jsoucna prostě daného, nýbrž svět jsoucna živého... Jestliže k člověku podstatně patří být na světě (stejně jako např. to, že je tělesný), pak alespoň tato stránka světskosti je něco, co nestojí proti nám, a v tomto smyslu věřit ve svět není něco odlišného od toho věřit v sebe (Patočka, 1995, s. 82).* Také symboly, kterých člověk teprve později používá jako součásti znakových struktur a které jsou mu předkládány k učení (ovládnutí znakových

struktur je součástí jeho socializace), byly původně bezprostředně spjaty s tělesností, podobně jako tomu bylo u těch soustav písmových znaků, které jsou vázány na tvary související s fyziologií nebo haptičností (například hieroglyfické a kaligrafické znaky). Tělesnost podmiňuje přímo životnost symbolu.

Všimněme si ještě dalšího důležitého pojmu, který má v terminologii výtvarného umění svůj ustálený význam a který zavádí do antropologie Leroi-Gourham, a sice pojmu „**grafický výraz**“. Je obdivuhodné, jak vysokého uměleckého stupně dosahuje umění prehistorických kultur. Jako by už od pradávna v grafických a plastických projevech člověka bylo zakódováno něco neměnného, něco, co souvisí s podstatou lidského bytí, a zároveň něco, co se týká jeho proměnlivosti - co je vyjadřováno expresivitou. Symboly vytvářené už v dobách prehistorických, objevující se v nejrůznějších formách - obraz, písmo, slovo - jsou bezprostředně spjaty s **rytmem lidského života a s prožíváním světa**. Exprese (výraz) je v nejpůvodnějších symbolech zašifrována zcela přirozeně, protože souvisí s **magicko-kulturní funkcí symbolu**. Exprese, která je tělesností podmíněná, přímo určuje **životnost symbolu**. Zatímco mimetický výraz je koncentrován na vnější projevy bytí člověka, tzn. na reprodukci viděného, je symbolický výraz nezávislý na vizuální vnějšně objektivizující reprodukci skutečnosti, a tím více je spjatý s **vnitřním světem člověka**, tím více se stává jeho **expresí**. To také znamená, že vystihuje-li něco transcendentního, pak to činí tak, že hledá náznak nebo také **zjevnost transcendence ve světě předmětů a jevů**, uchopuje tuto zjevnost v její podstatě a oživuje ji znovu v materii. Sledující téma této práce - symbol ve výtvarném projevu dítěte - bude také zajímavé všimnout si srovnání grafického symbolismu se symbolismem fonetismu řeči, jak jej uvádí Leroi - Gourham (vývoj řeči u dítěte totiž zjevně souvisí s jeho grafickým vyjadřováním): *...grafický symbolismus obsahuje proti fonetické řeči určitou nezávislost: jeho obsah je vyjádřen ve třech dimenzích prostoru, zatímco fonetický jazyk se vyjadřuje v jedné časové dimenzi (Leroi - Gourham, 1980, s. 249).*

Jaký význam má pro lidskou komunikaci písmeno? Proč člověk - v našem případě umělec či dítě - destrukuje konvenční soustavu písmových znaků, aby vrátil strukturu písma ztracenou smyslovou dimenzi? Písmo však bylo vytvořeno z toho důvodu, aby smyslová skutečnost byla přesažena, vzniklo proto, aby mohla být symbolizována lidská činnost. Postupně se však symboly písma přímému vztahu k akčnímu reflexu člověka vzdalovaly. Za symboly v pravém slova smyslu pokládáme písmena řecké abecedy, jejichž tvary opticky korespondují s obsahy, které vyjadřují. Uvedme příklad řecké „alfy a omegy“ - jejichž grafická podoba zosobňuje význam - počátek a konec, nebo písmeno „psí“ - jehož tvar připomíná vzlet duše, podobající se letící holubici. Tvar tohoto písmena může ovšem také připomínat strom, pak je tedy symbolem života, skrze jehož kořeny je symbolizována voda jako nositelka života. Jednotlivé grafické znaky - písmena jsou sestavovány do grafických soustav - abeced a tyto jsou chápány jako základy jazyků a také kultur. Uměleckému a dětskému grafickému projevu jsou nejbližší piktografické druhy písem (písmo indiánské, eskymácké, písma přírodních národů afrických), dále písma hieroglyfická, jejichž vzorem se stala morfologie těla zvířat a lidí, nebo také čínské znakové písmo.

Grafický symbolický obraz se tedy vyznačuje **významovou otevřeností** a je výrazově bohatší než symbolická vyjádření jiného druhu - například řeč. Je proto v jistém smyslu **nezastupitelný**. Je rovněž zřejmé, že obrazové symboly se nedají plně nahradit lineárním písmem. Nejširší škálu symbolů nalézáme v umění Číny, Austrálie, u Indiánů severní Ameriky a u afrických kmenů. Svět umění národů obývajících tyto oblasti je velmi bohatý na symboly. Zpravidla **trojdimenzionální způsob komponování obrazů** umožňuje těmto národům **hlubší výraz reflexe světa** než je tomu u národů dorozumívajících se převážně lineárním písmem a jazykem s neměnnou fonetickou strukturou. Obrazový symbol je nezastupitelný jinými elementy logicky zapadajícími do struktur „pokročilejších“ komunikativních systémů. Připustíme-li, že tomu tak opravdu je, pak by to znamenalo, že ovládne-li člověk takový „vyspělejší“ systém znaků, jakým je jazyk v mluvené i písemné podobě, přestane se posléze grafickým symbolem zabývat. A přece tomu tak není, protože existuje výtvarné umění a trvalý sklon dospělého k obdivování spontánního grafického projevu dětí. Leroi - Gourham výstižně

charakterizuje tuto situaci krátkou reflexí: *...symbolické uspořádání (tím je míněno grafické uspořádání) mluví samo ze sebe (Leroi - Gourham, 1980, s. 249).*

Symbolický obraz světa přesahuje individuální svobodu také svým **mytologickým nábojem**. Výše zmíněné, na abstraktním symbolickém vyjádření založené kultury, mají společné to, že preferují symbolickou mytologizující kompozici obrazu před linearitou písma při předávání poselství mýtu. Funkce symbolu je dále rozšiřována tím, že symbol je nositelem „**vnitřně prožívané sakrality**“. Leroi - Gourham tvrdí, že právě multidimenzionalita symbolu je výrazem, jinak v běžné řeči nevyjádřitelné, vnitřní religiózní emoce - jinými slovy řečeno - nejvyšším posláním symbolu je zvnějšňovat výraz kosmogonické jednoty člověka a přírody: *Základní spojení umění a náboženství je vyjadřováno emocionálně, ale tato emoce není nějakým strhujícím přívalem, souvisí úzce s výrazovým modelem, který restituuje situaci člověka v kosmu a do jehož centra se on sám staví a do kterého se ještě nepokusil proniknout rozumem, ve kterém by písmena tvořila pronikavou linii myšlení, linii, jež by měla sice široký dosah, ale která by byla silná jako vlákno (Leroi - Gourham, 1980, s. 249).*

Již v počátcích vývoje písma lze rozlišit alfabetskou a nealfabetickou větev. Nealfabetické písmo zahrnuje **piktogramy** a později **ideogramy a mýtogramy**. V některých nealfabetických druzích písma je zachována původní symbolická jednotka obsahu a formy v tom smyslu, že některé písmové znaky jsou přímým odrazem smyslového. Tak např. **v čínském písmu** najdeme jak **ideografickou** tak **fonetickou notaci**. Ideografický a fonetický aspekt čínštiny se projevuje tím, že v čínských znacích se objevují morfologické fragmenty odkazující k fyzické podobě věci, kterou znak zastupuje a zároveň se dá z čínského znaku vyčíst pokyn pro určitý originální přednes. Znaky jsou volně pokládány vedle sebe, aniž by byly vázány gramatickou strukturou - nevytvářejí věty se syntaktickým schematem. Větné celky pojmá čínština jako znakové obrazy. Většina civilizací však linearizuje symboly, vývoj písma směřuje od piktogramu k lineárnímu alfabetskému písmu a tím dospívá k čisté abstrakci fonetického výrazu mluvené řeči. Od původně syntetických, symbolicky bohatých mýtogramů a ideogramů se přechází k písmenu. Interpretační prostor je u jednotlivých znaků těchto druhů písem i u celků které jsou z nich vytvářeny (slova, věty) neustále zužován.

Na druhé straně je třeba znovu uvést tu skutečnost, že výtvarní teoretici či filosofové a estetikové často přirovnávají symbolický výtvarný projev k šifře - hieroglyfu. Chtějí tak zdůraznit, že symbol má své dané zákonitosti utváření, že je sice tajemný, ale že je možné s jistou dávkou námahy najít klíč k jeho rozluštění. Znalci umění však připouštějí, že symbol není prostou hádankou, na niž je možno nalézt jednu odpověď. Tak například významný estetik dvacátého století Adorno upozorňuje v této souvislosti na frekventované slovní spojení „**výtvarná řeč**“: *... všechna díla jsou písmo, nikoli teprve díla, jež jsou zřejmě taková, jsou to hieroglyfy, k nimž kód byl ztracen a k jejichž obsahu v neposlední řadě přispívá to, že kód chybí. Umělecká díla jsou řeči jen jako písmo (Adorno, 1997, s. 166).* Adorno nepochybně řád umělecké formy a jeho srozumitelnost jako takovou, znejistňuje pouze doslovné čtení významu, protože jakákoliv doslovnost významu díla by byla na překážku jeho metaforičnosti.

3. Umění přírodních národů a umění dětí

Každá civilizace má sklon přeceňovat objektivní orientaci svého myšlení, což znamená, že tato objektivní orientace nechybí nikdy. Když upadáme v mylné přesvědčení, že divoch je ovládán výhradně svými tělesnými nebo ekonomickými potřebami, pomíjíme fakt, že on sám nám adresuje tutéž výtku a že jeho vlastní touha po poznání mu připadá harmoničtější než naše.
Claude Lévi-Strauss

Když zkoumáme příbuznost symbolické podstaty umění moderny a dětského výtvarného projevu, je třeba zmínit studii Josefa Čapka *Umění přírodních národů*, neboť Čapek se tohoto

tématu ve své knize na mnoha místech přímo dotýká. Chtěla bych zde uvést komentář k několika Čapkovým myšlenkám, vztahujícím se k symbolické podstatě umění přírodních národů. Symboličnost umění přírodních kultur byla pravděpodobně jedním z nesilnějších vzorů tvorby výtvarných umělců, jejichž dílo se řadí do okruhu výtvarné moderny.

Prvotní příčinu vzniku umění spatřuje Čapek v trojím důvodu: za prvé tvořit předměty hodící se k magickému rituálu - v tomto případě jde o fetišismus, za druhé v možnosti zpřítomnit kořist pomocí kresby a tak se jí snáze zmocnit na lovu a za třetí (a tento závěr je pro naše téma nejdůležitější) v odvěké lidské touze **zpřítomňovat neexistující**, která bývá nazývána „**věčným dítětem v nás**“.

V prehistorických, přírodních jakož i ve starých kulturách je možno vysledovat dvě větve vyvíjející se výtvarné formy - větev **geometrizačních**, která směřuje k ornamentu, piktogramu, mýtogramu a písmu a větev **naturalizačních**, vyúsťující v realismus. Obě větve je nutno považovat za plnohodnotné způsoby výrazu lidského ducha. Čapek si klade otázku priority příčiny vzniku té či oné větve. Zjednodušující odpověď, že geometrizační (symbolický) styl vznikl pouhou stylizací směru naturalistického, samozřejmě odmítá. Bohužel z tohoto předpokladu vycházela doposud většina výtvarných pedagogů v praxi, postupující od studia modelu k jeho zjednodušování a teprve k následné stylizaci či symbolizaci. Ve spojitosti se zkoumáním umění přírodních národů se ovšem nabízí jiná hypotéza - **geometrický styl je bezprostředním výrazem lidské reflexe světa**, a to výrazem nezávislým na předchozím cvičení napodobovací schopnosti naturalistické. Čapek nevidí původ ornamentu ve stylizaci naturalistické studie a říká, že teprve pozdější doba tuto zdobivou funkci ornamentu přisoudila.

Mytologické motivy v umění přírodních národů mohou být vykládány jako archetypy lidské duše a tedy chápány jako něco, co je člověku vrozené a jeho projevům od dětství již vlastní. Podobný původ umění přisuzoval také František Kupka, který v knize *Tvoření v umění výtvarném* o příčinách vzniku umění píše: *Sledující nejdávnější doby, kdy se objevuje malířství a sochařství, shledáme v uměleckých formách též princip, který vládne dodnes. Jsou to otisky v tématu, v nichž uhadujeme buď snahu zdobit nebo potřebu vyjádřit to, co zmítalo „duši“ oněch dávných předků. Obrazové náznaky, ideogramy, vyryté z toho či onoho důvodu do kosti mamutí, do jeskynní stěny - toť totéž, co činí i za naší doby Čukčové na Sibiři, Eskymáci a jiní národové ještě opozdili nebo chcete-li příliš mladí (Kupka, 1930, s. 58).*

Nejenom „volné umění“ zastupované původně předmětem spojeným s rituálem je spjata s božským, ale i tajemství řemesla je opředeno náboženstvím - například středověké hutě a kameníci, podílející se na stavbě katedrál, měli své svaté patrony.

V jedné z kapitol své knihy popisuje Čapek zvláštní charakter umění Afriky ve vztahu k dětskému umění. Africkému umění přisuzuje Čapek dětskou hravost, která se v něm projevuje v celé své čistotě. Píše o tom: *...černochovi můžeme přisoudit určitou lidskou jadrnost, něco bodře, krevnatě, až hrubozrně dětinského, co však zase nevylučuje soustředěnou vážnost, i dítě si hraje s plnou vážností - ale hraje si (Čapek, 1996, s. 109).*

Čapek dále mluví o zjevnosti „vnitřních obrysů“ v africkém umění, který je silně zkratkovitým výrazem anatomie. Tuto schopnost Afričanů nazývá schopností syntetického výrazu, který je ve výtvarných projevech dětí rovněž rozeznatelný. Čapek kritizuje jednostranný příklon k vyučování podle iluzionistického principu perspektivy. Oceňuje přirozenost pojetí prostoru v africkém umění. Říká přímo: *Africké umění zas nederfomuje prostor, jako to činí naše školská perspektiva, naopak, přímo s naprostou neúprosnou spontánností ho tímto svým primárním pojetím vystihuje. (Čapek, 1996, s. 120).*

Geometrizační princip v umění přírodních národů považujeme tedy nikoliv za stylizaci naturalistického vidění, ale za živý výraz bezprostředního citění člověka, který je srovnatelný se způsobem vidění grafického vyjadřování dětí. Čapek opravdu na několika místech přirovnává způsob vidění černochova ke způsobu vidění dítěte: *Černoch vůbec miluje silnou a ostrou senzaci, dráždivou živost, jako dítě je přitahován pestrostí a nápadností, mnoho do ní vkládá, mnoho v ní vidí i dává přednost břitkým a překvapivým kontrastům, živě útočné dynamice. Schopnost vybavovat si a zhušťovat formu až do geometrických vzhledů je současně provázena bystrým cílem vytěžit takto získané plochy k dalším formálním účinkům za součinnosti polychromie (Čapek, 1996, s. 129).*

Je nutno však respektovat to, že účel dětského umění vidíme ve vyjádření všeobecné reflexe reálného světa, zatímco účel umění přírodních národů je více poznamenán strachem před nadpřirozenou mocností (sakrační účel umění) a obavou o fyzickou existenci (profánní účel umění). U těch afrických kmenů, které jsou zaměřeny na lov zvířat převažuje umění druhu profánního.

Další zajímavou oblastí umění, se kterou lze dětskou výtvarnou tvorbu srovnávat je umění Staré Ameriky. V umění Staré Ameriky zejména v umění Indiánů spatřuje Čapek příbuznost s východním uměním a tvrdí, že tato příbuznost je příčinou silnější duchovní orientace umění k náboženství. Vzápětí však upozorňuje na současnost Ameriky, jež je silně poznamenána kulturou západní Evropy. Hlavním znakem umění Staré Ameriky je **prostorová labyrintnost** - hádankovitost, spletnost architektury, sochařství ale i písma. Tuto labyrintnost označuje Čapek za osudovou: *Snad tento významný a nezobrazující stylizační charakter ustupuje až někam k základům staroamerického písma, které všude dodržuje ráz řazených a splétaných značkových buněk či zrn. Písmo američanů, které se nezměněné uchovalo v Peru, sestávalo z uzlíků, sledujících se na řemínku (Guipu). Zfigurálněné a zornamentalizované písmo, kterým jsou pokryty reliéfy, toto písmo, v němž se tak usilovně prokládají, slévají a splétají a vždy i při své oblé stylizaci řadí až s automatickým umíněním několik obrázků do rámových kasetek, zdá se ukazovat na původní východisko z proplétaných značek (Čapek, 1996, s. 256).*

Silný sklon k hádankovitosti v umění Staroameričanů lze opět srovnávat se zálibou dětí v kresbě záhadných bludišť a bytostí. V dětských výtvorech však nenalezneme onu kombinovanou mnohdy až rafinovanou spletnost, kterou vidíme v umění starých Indiánů. Je samozřejmě jen na škodu, že i oni se ve své až dětské naivitě dali později velmi snadno nalákat pozlátkem masových výrobků, za které prodávali přistěhovalcům svá vzácná kouzelná díla.

Srovnáváme-li umění přírodních národů s „uměním“ dětí, naskýtá se nám příležitost k nalezení klíče ke „sporu mezi naturalismem a geometrismem“ ve výtvarné tvorbě v nejširším měřítku. Člověk má totiž na jedné straně všeobecný sklon k přírodnosti a na straně druhé inklinuje k umělosti civilizace o to víc, čím je masírován mediální kulturou. U současné populace se projevuje ve vnímání umění i ve vytváření artefaktů v rámci školní i mimoškolní výtvarné výchovy silná inklinace k „evropskému tabulovému obrazu“ (většina lidí si stále pod uměním představuje pouze obraz). To vede k vyčlenění umění ze života, k jeho přesunutí do galerií a následovně až k jakési samoučelnosti umění („umění pro umění“). Čapek upozorňuje na skutečnost, že *nezáleží na tom, co utváří obraz ale pouze „jak se utváří“*. Pro výtvarného pedagoga je zkoumání původního účelu a příčin vzniku umění velmi inspirující. Výklady o původu umění přírodních národů jej vybízejí k tomu, aby se oprostil od dominující preference nástěnného obrazu v představě o umění a pokusil se respektovat všeobecný antropologický základ výtvarného projevu člověka při práci s dítětem a mladým člověkem.

Jako inspirativní východisko mu k tomu mohou posloužit Čapkovy úvahy o umění přírodních národů, které jsou poznamenány entusiasmem duše umělce reflektujícího dějiny umění jako **dějiny utváření člověka**, sám Čapek k tomu podotýká: *Snažil jsem se v této práci poskytnouti nejmožnější spravedlnost jak člověkově přírodnosti, tak jeho duchu, mám za to, že byl rovnoměrně vybaven obojím, jakmile se jako člověk – homo faber na této zemi vztyčil. Počínaje tvořiti, stal se mezi živočištvem tohoto světa mágem a prováděl v napětí mezi přírodou a duchem přeměnu a převtělení hmot a sil sama života. Neměl ještě žádnou estetiku, ale měl pro své tvoření hned toto obojí: svou tvořivou přírodnost a svůj duchový obsah. Svě celé a věčné člověčenství (Čapek, 1996, s. 303).*

4. Srovnání fylogeneze umění a ontogeneze dětského výtvarného projevu vzhledem k utváření symbolické formy

Moderní pojetí vnímání již neznamená pouhou registraci, souhrn smysly odrážených a intelektem pořádaných jednotlivostí, nýbrž vizuální pochopení a duchovní osvojení toho, co je vnímáno, což je duševní pochod, který tělo a ducha sjednocuje. V procesu vnímání se tak tělo zapojuje do zápasu o osvobození od pasivní danosti onoho fatálního rozštěpení rozumu a smyslů prostřednictvím aktivního vnímání a spoluutváření formy... Jinak je ovšem výtvarná forma v Britschově pojetí svébytným, přírodě rovnocenným organismem, což potvrzují i určité analogie například s tvorbou Kandinského, Cézanna nebo Gaugina a vyplývá to i z tehdejších progresivních teoretických názorů - například Worringerových. Vůdčím principem těchto uměleckých teorií je přesvědčení, že tvorba prostřednictvím formy je totiž vždy táz, je nezávislá na dobových pravidlech krásy jednotlivých kultur, epoch a oblastí. Linie identifikující výtvarné formy je tu tedy vedena napříč veškerým světem výtvarné kultury. Umělecké dílo je v podstatě vždy měřítkem stupně jednoty vyjadřujícím posouzení vztahu částí v rámci celku a ukazuje především to, co bylo vizuálně pochopeno a prostřednictvím formy ujasněno. ...Umělec i vědec se shodují v přesvědčení, že přírodní formy nelze imitovat, protože jsou podřízeny zákonům přírody.

Jiří David

Umělecké dílo je historickým a kulturním dokumentem a současně ojedinělým druhem **duševního výkonu** v nejobecnějším slova smyslu. Jako specifický druh lidské činnosti podléhající historickému vývoji zkoumal již na počátku tohoto století umělecké dílo teroretik umění Gustav Britsch, který srovnával **morfologii uměleckého díla v různých historických etapách jeho vývoje s morfologií ontogeneze grafického projevu dítěte**. Protože v případě vývoje dětského grafického projevu jde také o převratné posuny v duševních výkonech podobně jako ve vývoji umění, dospěl nakonec Britsch k přesvědčení, že vývoj dětského projevu a vývoj umění je v elementární struktuře srovnatelný. Za nejdůležitější moment tvorby v obou oblastech považoval převádění smyslového podnětu do grafické formy: *...zvláštní, pouze pro výtvarné umění specifický druh duševního výkonu, je možné charakterizovat jako zpracování smyslového zážitku. Toto bezprostřední a tudíž nepojmové zpracování - duchovní zpracování smyslových zážitků způsobuje duchovní vzájemnost jevů vyskytujících se v této oblasti, dále vede ke schopnosti reflektovat skutečnost v její jednotě, a také k poznávání podstaty smyslového prožitku (Britsch, 1930, s. 13)*. Předpokládáme-li, že umělecké dílo obsahuje duchovní podstatu, která ovšem není pouze projekcí ideového záměru, ale je přímo odrazem smyslového prožitku, pak je jeho dešifrování podmíněno vyvoláváním myšlenkového i emocionálního **úsilí paralelně srovnatelného s duchovním úsilím vloženým do procesu jeho tvorby**.

Pro vnímání umění musíme vynaložit zvlášť intenzivní duchovní úsilí. Vnímající se často vrací do své vlastní minulosti, aktivuje svou předešlou zkušenost i dřívější poznání. Zkoumáním konkrétních příkladů paralelních jevů ve vývoji morfologie výtvarného umění a morfologie dětské tvorby se dostáváme ke kořenům výtvarné tvorby jako takové. Při pozornějším studiu Britschovy teorie, která se nám dochovala v interpretaci Egonu Kornmanna, zjistíme, že se v ní objevuje často slovo symbol, a to vždy ve spojitosti s příbuzností umění a teorie poznání. Britsch uvádí dokonce termín „**umělecké poznání**“ (künstlerische Erkenntnis). Vztah umění a poznání vysvětluje takto: *...v pojmovém myšlení - v pojmech a teoretickém vzdělání a dále v uměleckém myšlení, v díle, ve kterém je umělecké poznání podřízeno platnému symbolu, z něhož je odčítáno, jde o stejnou věc - o poznání podmíněné prožíváním (Britsch, 1930, s. 14)*.

K rozluštění a pochopení uměleckého díla je třeba podle Britsche vyvolat určité myšlenkové dění neboli výkon (Denkleistung), které jsou srovnatelné s vývojem operačního myšlení dítěte (Jean Piaget). Britsch spatřuje podobnost bezprostředního zpracování zážitku a vjemu a následné myšlenkové operace spojené s rozšifrováním uměleckého díla s vývojem myšlení dítěte dokumentovaným kresbou a malbou. Klade si otázku, jakož ostatně i jeho následovníci zabývající se výkladem dětské výtvarné tvorby, zda existuje „dětské umění“. Tento problém komentuje takto: *...v každém případě dětská tvorba souvisí - jak ukázala šetření - velmi zásadně s tím, co by se dalo nazvat jako začátky uměleckých výkonů (künstlerische Leistungen) (Britsch, 1930, s. 14).*

Na tomto místě mi dovoluji krátký exkurs do oblasti psychologie umění. Nevědomé archetypické obsahy raných grafických projevů člověka zkoumá zvláštní oblast hlubinné psychologie - „mentální morfologie“. Jde o oblast psychologie, která se zabývá významem základních, člověkem od raného dětství užívaných grafických morfémů, a pokouší se vyložit souvislosti s mezi zkušeností z dětství a pozdějším životem člověka. Nachází se na pomezí hlubinné psychologie, psychoanalýzy a otevřeně pojímané reflexe výtvarného umění. Mentální morfologie se pokouší dokázat hypotézu, která spočívá v tvrzení, že *surracionalita myšlení převyšuje konvenční racionalitu racionalizací nevědomých obsahů a funkcí (Effenberger, 1997, s. 2).*

Pokud přiznáme dětskému vědomí hlubší význam, spočívající ve způsobilosti vyjadřovat symbolicky na jedné straně něco, co je spojeno s podstatou lidství a co dominuje ve vývoji umělecké formy (což je doloženo vývojovou příbuzností dětského a uměleckého výtvarného projevu) a co je na druhé straně postaveno na schopnosti zakládat relativně stálé budoucí „tvarosloví života“, pak nezbyvá než velmi důsledně **rozvíjet estetické činnosti ve fázi dětství**, která jen pozvolna přechází v dospívání a posléze v dospělost.

Do vědomí dítěte právě v období jeho vývoje vstupují zážitky, jež formují nesmazatelně jeho život. Effenberger nazývá tuto základní, v dětství se utvářející podobu vztahu člověka ke světu *individuální konstantou, která utváří specifické dispozice našeho vnímání a výrazu a která vzniká v rudimentární podobě v raném dětství, aby v pozdějších vývojových fázích už jen posilovala a rozvíjela jednou provždy vzniklé osy imaginativních a intelektuálních vazeb (Effenberger, 1997, s. 3).*

Grafická komunikace, vezmeme-li paralelně celou oblast výtvarného umění a oblast dětského výtvarného projevu, je založena na vytváření a zpětném přijímání symbolů. Britsch, který zkoumal velmi podrobně **genezi vzniku symbolu v dětském výtvarném projevu a v umění**, uvádí v souvislosti s výkladem vzniku symbolu dva důležité pojmy, a sice pojem „směr“ (Richtung) a „barevná skvrna“ (Farbfleck). Symbol se podle něj vynořuje z dětské čáranice (provedené liniemi nejrůznějších směrů). V okamžiku vynořování je patrně vždy opředen největším množstvím významů, neboť má ve své morfologické neuzavřenosti velkou asociativní sílu. Podobně je tomu i *...s barevnou skvrnou, která, vyzvedávána z chaosu, se zjevuje jako symbol, pod níž dítě nejdříve rozumí každý předmět (Gegenstand, Ding, Sache) a který je zároveň pojmenován v pojmovém myšlení. Předmět i čáranice jsou symboly poznání dítěte, předmět v oblasti pojmového, čáranice ve sféře názorného myšlení (Britsch, 1930, s. 21).*

Rozlišení směru linií a vznik jednoho z nejjednodušších a přitom nejobsažnějších symbolů - kříže můžeme považovat za výraz **organičnosti duševní jednoty**. Symbolickým způsobem jsou u dítěte zobrazovány také nejrůznější předmětné komplexy - jako příklad uvádí Britsch pravouhlé křížové zobrazování stromu (kmene, větví, listů). Do reálného předmětu dítěte projektuje principy uměleckého způsobu představování předmětu. Je zobrazována *podstata předmětu*, nikoliv jeho vnější podoba. Také barevné skvrny v dětské práci tvoří logickou jednotu symbolického řádu, podobně jako je tomu v umění. Zjištění přítomnosti této **organické jednoty symbolického řádu**, nás opravňuje podle Britsche k tomu, aby byl výkon dítěte srovnáván s výkonem umělce. Důvodem tohoto srovnávání není samotné porovnávání výkonů spojených s vypracováváním formy, ale hypotéza, že pravost uměleckého výkonu může být touto organickou jednotou vrozenou člověku a přirozeně demonstrovanou v dětství podmíněna.

Britsch ovšem také připouští, že podstatu přírody spočívající v této organičnosti lze vyjadřovat také jiným způsobem než uměleckým - a to matematicky přesným projektováním.

V čem tedy konkrétně spočívá už několikrát zmíněná „organická jednota“ výtvarné práce? Nezbytnou podmínkou toho, aby dílo působilo celistvě, jak říká Britsch, je **soulad tvaru zobrazovaného předmětu s pozadím** (nichtgemeinte Umgebung). Pozadí musí být jaksi rostlé do tvaru předmětu samotného, který je představován „vnitřní kresbou“ (Innenzeichnung). Britsch byl prvním teoretikem, který dokázal, že **vývojová stadia výtvarného projevu jsou srovnatelná se stadii vývoje umění různých národů**: *...u všech národů se objevují, jakožto u každého dítěte - egyptské oči, sklopené stromy, převrácená perspektiva, pouze my jsme tyto důkazy vzájemnosti uměleckého a dětského projevu považovali za chyby (Britsch, 1930, s. 39).*

Co bychom tedy měli na „dětském umění“ nejvíce obdivovat? Patrně schopnost dítěte vyjádřit se jednoduchými prostředky, linií, tvarem a barvou, jež jsou artikulovány v symbolu a onu již zmíněnou jednotu transcendentálního světa Ducha (Geisteswelt) a reálného světa, sdíleného skrze empirickou zkušenost. Takový druh vyjádření je totiž ve svém emocionálním účinku silnější než matematicky zkonstruované trojdimenzionální projekce, i když i ony mohou představovat totéž. Z výsledků empirických zkoumání vyplývá, že vývoj výtvarného projevu dítěte prochází jednotlivými stupni tzv. schematického vyjadřování (Lowenfeld) a nakonec by měl směřovat ke stereometrickému pojetí formy.

Výrazová jednota v projevu dítěte je stejným druhem jednoty, jakou nacházíme na jednotlivých vývojových stupních výtvarného umění. Dítě například kombinuje různé pohledy směřující k předmětu podobně jako to činili Egypťané. Základním výrazovým prostředkem umělce i dítěte je symbol, který nemá nic společného s logicky řízenou projekcí přímé vizuální zkušenosti. Ztráta této jednoty může vést ke ztrátě uměleckosti samé, jak se o tom například zmiňuje Wilhelm Christoph (1980) - autor, který reflektuje umění 20. stol., zejména význam symbolu v umění a který potvrzuje Britschovu předtuchu: *...umělecký obraz je vždy zásadně odlišný od jakéhokoliv způsobu projektivního zobrazování, protože je symbolem významové souvislosti. Kde dochází skutečně k takovému přibližování ve smyslu kongruence se stereometrickou formou nebo s pronikáním světelných paprsků - to se stávalo především v pozdním středověku - vzniká vedle jednotné formy forma nejednotná - „neumění“. Umění nové doby - umění 20. století vlastně onemocnělo na toto splynutí celostní a necelostní formy. Jasně vědomí této skutečnosti by mohlo být velmi užitečné pro uměleckou práci ve velkém měřítku (Christoph, 1980, s. 17).*

Verbalizovat veškerou naši zkušenost s předmětným světem není možné. Vrátime-li se k na začátku této knihy komentovaným Readovým názorům na vznik a smysl umění, nezbyvá než souhlasit s tímto teoretikem dětského „umění“ a zároveň vykladačem umění v tom, že umělci nezanechávají zpravidla žádné návody k tomu, jak má být s dílem dále zacházeno nebo v jakých intencích má být dílo užíváno a zřídka kdy zanechávají informace o tom, jak dílo vzniklo. To znamená, že hranice řeči umění nejsou nijak vymezovány. Přesto filosofové doporučují při hledání originálních významů symbolů prozkoumávat motivaci jejich vzniku, někteří dokonce tvrdí - jako například Roland Barthes, že výrazová hodnota symbolu spočívá v originalitě jeho původu: *Symbol může být smysluplný, když je dostatečný, jinými slovy řečeno, je určován svým duševním původem a má výrazovou hodnotu tehdy, když odpovídá motivaci svého vzniku (Christoph, 1980, s. 23).*

O aktualizaci symbolu přemýšlela celá řada dalších filosofů, mezi nimiž je nutné uvést jméno Hanse Georga Gadamera, který staví **symbol do protikladu k alegorii**, když řeší otázku současnosti původního řeckého významu symbolu. V řeckém pojetí znamenal symbol úlomek věci, jenž upomínal na existenci něčeho, co původně s existencí věci souviselo. Podle Gadamera má být v souladu se svým původem symbol oživen vždy tím, že je zasazen do našeho života jako „*chybějící zlomek*“ doplňující neúplnost našeho života. Tato myšlenka koresponduje volně s výkladem Hegelova, Gadamerova a Heideggerova pojetí symbolu, jak o tom píše Wilhelm Christoph: *Gadamer si není tak jistý jako Hegel, kterého cituje, jestli smyslový obsah umění může být zřejmý bez dalšího pojmového vysvětlování, o čemž dřívější*

filosofové nepochybovali. Zatímco u Heidegera je pak možné zjistit, že skrytost je část lidské konečnosti (Christoph, 1980, s. 25).

Rozluštit symbol v umění znamená věčně se tázat, neustále odhalovat a zabývat se hledáním odkazů, které nám symbol skýtá. Readovým i Gadamerovým výkladům symbolické podstaty umění je společné, že umění interpretují jako **jazyk zvláštního druhu (sui generis)**, který má symbolický charakter a je nenahraditelný jinými jazyky.

Základ komunikativní a expresivní funkce symbolu je fyziologický - v tomto bodě se shodují filosofové s antropology, i když toto své přesvědčení vyjadřují pokaždé jiným způsobem. **Síla symbolického obrazu vytvářeného tělem a materií je nenahraditelná řečí.** Tuto tezi radikálně obhajoval také Vilém Flusser, který se zamýšlel nad významem jednotlivých druhů obrazů, s nimiž se člověk v životě setkává. Flusser rozlišuje dva druhy obrazů: předtechnické a technické - za předtechnické obrazy považuje ty, které byly vytvořeny lidskou rukou bez použití techniky. Těmto obrazům přiznává **čistou symbolickou hodnotu**: *Předtechnické obrazy - jeskynní malby, fresky, mozaiky, chrámová okna, malby atd. je třeba vnímat jako symboly, které jsou jimi zamýšleny, technické obrazy předstírají, že jsou symptomy těch scén, které mění (Flusser, 1996, s. 16).* Technoobrazy považuje Flusser za klamy nebo dokonce za zkrácené znaky, zatímco malbu označuje za skutečnou imaginaci. Problém vidí v tom, že přístroj - fotoaparát, kterým jsou technoobrazy pořizovány pouze simuluje lidské oko, kdežto malovaný nebo jinak fyzicky vytvářený obraz je vlastně „prodloužením lidského těla“. Ve vývoji lidstva rozlišuje Flusser tři hlavní období. Kritéria hranic těchto období jsou dána právě způsobem vytváření obrazů ve smyslu reflektování světa. V prehistorickém období je svět reflektován prostřednictvím imaginativního obrazu vytvářeného rukou, počátek doby historické je dán vynálezem lineárního písma. Postupné čtení písma v řádcích (liniích) způsobuje změnu v reflexi světa. Svět je reflektován procesuálně a ne jako dříve „najednou“ (imaginativní obrazy v prehistorické době byly kumulovány a vnímány celostně). Doba posthistorická začíná podle Flusserovy teorie vynálezem fotografie, která vytváří „**znaky pro scény**“. Flusser vidí v těchto posunech negativní prvek - posun od **imaginace k linearizaci (písmo)** a posléze k jakési **scénografii** hrozící nebezpečím ztráty imaginace jako takové, čemuž se ovšem vymyká umělecká fotografie, jejímuž komentáři Flusser věnoval značnou pozornost. S lítostí ovšem konstatuje: *Imaginaci jakožto schopnost orientovat se ve světě nahradila koncepce (Flusser, 1996, s. 20).*

„Technoobrazy“ zprostředkované fotografií, filmem a televizí řečeno slovy Flusserovými vedou k „**technoimaginaci**“. Technoobrazy ovšem obsahují také symboly, ty jsou zprostředkovány vědeckými teoriemi. Civilizace se tak štěpí do dvou trvale oddělených oblastí - teorie, která je zastoupena aplikovanou vědou, a oblasti empirie, která je představována uměním. Flusser nevidí v této dichotomii dvou nejdůležitějších oblastí lidské činnosti konec lidské existence, naopak navrhuje, aby estetický model skutečnosti byl srovnatelný s modelem vědeckým: *...kráčíme vstříc nové kultuře, v níž každý předmět bude správný jen tehdy, bude-li dobrý a krásný (Flusser, 1996, s. 20).*

Ke kreativě znakových systémů počítačů se Flusser staví velmi skepticky. Pochybuje o tom, zda způsobilost člověka ovládat znakové systémy počítačů je vůbec nějakým novým druhem inteligence. Klade si otázku, zda jde v případě virtuální reality vůbec o nějakou novou skutečnost a může-li člověk takto „stvořenou“ skutečnost vůbec prožívat? Říká, že počítače byly vynalezeny proto, aby počítaly s čísly, a ne proto, aby manipulovaly se znaky. Smysly poznatelná skutečnost bude mít vždy větší hodnotu než uměle vypěstovaná inteligence. Virtuální realita sestrojovaná počítačem není pro lidskou existenci nepostradatelná. Flusser upozorňuje na to, že například holograf, zkonstruovaný uměle, lze velmi těžce odlišit od skutečnosti. Komunikace je v takovém případě vyčerpána pouhou identifikací předmětu. Lidé, kteří tvořili symbolické obrazy v prehistorických dobách, tak činili ze své existenciální potřeby. Od počátků vynálezu písma si začali lidé sdělovat původní obsahy obrazů zprostředkovaně. Při četbě knih si však člověk znovu vyvolává obrazy podobné těm prehistorickým. Člověk znovu probouzí svou fantazii, aby verbálně artikulovaným pojmům přiřadil imaginativní obrazy. Jsouce odkázán na vizuální způsob komunikace, transformuje popis světa znovu do obrazové

představy o světě. Flusser připouští, že svět je „globálně vizualizován“. Avšak i v rámci této vizualizace, zprostředkované převážně technoobrazy, potřebuje člověk projevit svoji pradávnu schopnost obrazy autenticky vytvářet. Původní tendence člověka k materializaci obrazů směřujek materializaci myšlení. Současná mediálními prostředky vedená „kulturní revoluce“ se ubírá jakémusi **dematerializování světa**. Je ovšem totální dematerializace lidských činností vůbec možná? Kam směřuje člověk vystavený nezávadné **hře se znaky** zjevujícími se v médiích nezávisle na fyzické existenci? Právě prostřednictvím výtvarného projevu se naopak vracíme k symbolizaci nacházející se někde mezi obrazem a písmem (tímto závažným mediálním vynálezem) - k symbolizaci zakotvené v materii. Příklady podobného návratu najdeme nejenom v díle avantgardy 20. století, ale i v dílech umělců nejsoučasnějších. Pro ilustraci uvedu na závěr své úvahy o významu komunikativnosti symbolu v uměleckém obraze a jeho vztahu k jiným komunikativním systémům - zejména k řeči - Flusserův komentář díla Miry Schende, ve kterém se autor zamýšlí nad vztahem myšlení, symbolickým původem jazyka a možností tento skrytý vztah vyjádřit graficky ve výtvarném díle. Práce Miry Schende se opravdu pohybují na pomezí písma, zachycujícího řečové znaky, a na pomezí obrazu. Flusser používá v souvislosti s těmito obrazy pojem „kvazisymbolicita“: *...její obrazy jsou kvazisymbolické, protože jsou to předtexty, nemohou být „čteny“ jako kresby tradičním smyslu, který tomuto výrazu dáváme. Nesměřují jako kresby k věci, směřují jako texty hovoru o věcech, nemohou být čteny doslovně. Jsou to písmena, jež mají být přečtena. I když - někdy už písmeny nejsou (Flusser, 1996, s. 192).*

Jan Slavík hodnotí podobně výtvarný projev dítěte, když nazývá dětský výtvarný produkt „kvaziuměleckým projevem“: *Použití latinské předpony „kvazi“ (jako, skoro, jakoby) v názvu výtvarného projevu žáka má naznačovat shodu některých podstatných vlastností výtvarných činností umělce a dítěte, zároveň je poukazem na jejich důležité odlišnosti (srov. Volek 1968). Společné znaky obou polů tvorby umožňují žákům prostřednictvím vlastní výtvarné činnosti ve spolupráci s učitelem dospívat k chápání zákonitostí jazyka výtvarného umění (Slavík, 1998, s. 32).*

Jde tedy o kvazisymbolicitu dvojího druhu: za prvé o souřadnost dětského projevu a umělecké tvorby a za druhé zejména o tvoření „kvazipísma“ vyznačujícího se souřadností písmového znaku a obrazu. Podobné situace, kdy se kresba nachází mezi symbolickým znakem a písmovým symbolem, nacházíme ve výtvarném projevu dítěte velmi často. Dítě dokáže obdivuhodným způsobem oživovat číslici nebo písmeno, používá je často znovu jako piktogram (klade důraz na samotný tvar obou druhů znaků) a začleňuje je do ryze obrazové kompozice. Záliba dítěte v grafickém znázorňování číslic a písmen, dá se říci v jejich obrazové interpretaci je hrou bez účelu. Rozhodně neslouží k samotnému nácviku psaní nebo počítání, spíše svědčí o tom, že tvary písmen obsahují v sobě cosi velmi pro dítě přitažlivého, cosi tajemného, co je hodno jeho intuitivního zájmu o racionální výklad světa, jehož však dítě ještě samo není schopno, a proto užívajíc grafické šifry, spoléhá na její tušenou sdělnost.

5. Materiálovost a tělesnost symbolu. Expresivita symbolu versus sociabilita a poznání?

Vnitřní vedle vnějšího, vnější vedle vnitřního nestojí jako samostatný oddělený okresek, nýbrž obojí teprve v tomto vzájemném zrcadlení reflektuje a otevírá svůj vlastní obsah.

Ernst Cassirer

V předešlé kapitole jsme se pokusili dokázat, že skutečná existence symbolu je do určité míry závislá na míře zaangażovanosti individua na jeho tvorbě (expresivní zainteresovanost) a také na způsobu jeho materiálové prezentace. Vezmeme-li v úvahu některé druhy symbolického písma (např. čínský a japonský znak) a uvědomíme si, jak hluboce byly původní druhy písma

zakořeněny ve fyzické podstatě předmětů i dějů, které jsou jimi reprezentovány. George Berkeley k tomu poznamenává: *Barva, tvar, pohyb, rozsah apod., pozorujeme-li je jako senzace v mysl, jsou naprosto známy, poněvadž vše na nich je vnímáno. Díváme-li se však na ně jako na znaky nebo na obrazy, které se vztahují k věcem nebo k prapům existujícím mimo mysl, pak se ocitáme ve skepsi. Vidíme jen zevnějšek a ne skutečné vlastnosti věci* (Berkeley, 1995, s. 119). Toto tvrzení ovšem neplatí pro symbol, neboť symbol je vždy nositelem vlastností onoho obrazně vyjádřeno „úlohem věci“, ze které pochází, a tudíž je se skutečností nějakým způsobem propojen. V souvislosti se strukturou grafické symboliky se nabízí otázka jiného druhu sjednocování - **koincidence symbolických opozit - jing a jang**. Tato opozita jsou sjednocována ve vrcholu sémiotického triangu, přičemž spodní část triangu znamená přírodu i pohyb a horní část je zachycením dvojí charakteristiky myšlenky, směřující na jedné straně k realitě a na druhé straně k působení v transcendentnu. **Je-li struktura symbolu harmonická, podléhá oběma výše zmíněným principům**. Výrazovost symbolu je tedy velmi dynamická, interpretace symbolu probíhá procesuálně. Ovšem grafický symbol směřuje nejenom k výrazu, ale také k poznání. Harmonie obsažená v symbolu tedy do jisté míry závisí na vyváženosti obou polaritních principů chápání světa - mužského a ženského elementu.

Odkazy

- Adorno, T. W.: Estetická teorie, Panglos, Praha 1997
- Birtwistle, G.: Asger Jorn, Retrospektive, hrg. von Thomas M. Messer, Shirn - Kunsthalle, Frankfurt am Main 1994
- Britsch, G.: Theorie der bildenden Kunst, hrs. von Egon Kornmann, Bruckmann, München 1930
- Berkeley, G.: Pojednání o základech lidského poznání, Svoboda, Praha 1995
- Čapek, J.: Umění přírodních národů, Dauphin, Praha 1996
- Effenberger, V.: Úvodní poznámky k mentální morfologii, Analogon 19/1, Kozoroh, Praha 1997
- Flusser, V.: Moc obrazu, Výtvarné umění 3-4/96, Občanské sdružení pro podporu umění, Brno 1996
- Christoph, W.: Handbuch der Symbole in der bildenden Kunst des 20. Jahrhunderts, Vrl. Ullstein 1980
- Jorn, A: Die Spirale als Schlüssel zur graphischen Darstellung des dynamischen, in Prinzip in Philosophi und Kunst, in Birtwistle
- Klee, P.: Kunstlehre, Reclam, Leipzig 1987
- Kupka, F.: Tvoření v umění výtvarném, nakl. Jana Leichterá 1930
- Langer, S.: Philosophi auf neuem Wege, Fischer Vrl., Berlin 1965
- Lippe, R.: Sinnebewußtsein, Taschenbuchverlag Reinbeck, Hamburg 1987
- Leroi-Gourham, A.: Hand und Wort, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1980
- Patočka, J.: Tělo, společenství, jazyk, svět, OIKOYMENH, Praha 1995
- Scheller, M.: Die Stellung des Menschen im Kosmos, Franke Verlag, Bern und München 1975
- Slavík, J.: Didaktika výtvarné výchovy, SPN, Praha 1990

Obrazová dokumentace II

Klikatka

Oba obrázky se sobě nápadně podobají. Vznikly však v několikadesetitisíciletém časovém odstupu. Jeden z nich (vpravo dole) pochází ze stěny jeskyně Magura (Bulharsko) a je starý přibližně 25 000 let. Nakreslil jej někdo z našich prapředků s úmyslem zachytit rytmus odpozorovaný z přírody, z běhu dne či z funkce vlastních tělesných orgánů. Možná chtěl náš předchůdce prostě jeskyni vyzdobit anebo měl strach z rozlehlých prázdných ploch jeskynních stěn, na kterých by se mohli usídlit zlí duchové, (horror vacui) a kresba mu pomohla tento strach přemoci. V každém případě, ať už si původ kresby vysvětlujeme kterýmkoliv z uvedených důvodů, dokázal tento člověk jednoduchým grafickým prostředkem vyjádřit svoji zkušenost nabytou pozorováním přírody či vlastního těla nebo zaznamenáním svého citu (strachu). V obou případech jde o reflexi zkušenosti - to znamená, že můžeme říci, že jde o příklad rané symbolické činnosti člověka.



Druhý obraz (vlevo nahoře) byl namalován mokrou trávou na asfaltové cestě malými dětmi – a to v roce 1998 přímo před jednou chalupou na Moravě. Den předtím jsem náhodně oslovila několik venku hrajících si dětí a požádala jsem je

o kresbu kruhů, kterou jsem potřebovala do jedné publikace. Děti mi nejen ochotně vyhověly, následující den jsem našla na cestě něco navíc: kresbu - dar - klikatku podobající se té pravěké. Klikatka, kterou nakreslily děti, byla na rozdíl od klikatky pravěké komponovaná do trojúhelníku, což umocnilo její symbolický charakter. Trojúhelníkovou kompozici je možno považovat také za symbol hory, která je jedním z nejarchetypičtějších symbolů. Pozoruhodné je to, že kresba mi byla věnována jako spontánní dar. Vrchol nakreslené „hory“ směřoval ke vchodu do mého obydlí, čímž nabyl tento výtvarný počín dalšího symbolického rozměru – rozměru rituální symbolizace přízně mé osobě tímto darem vyjádřené.

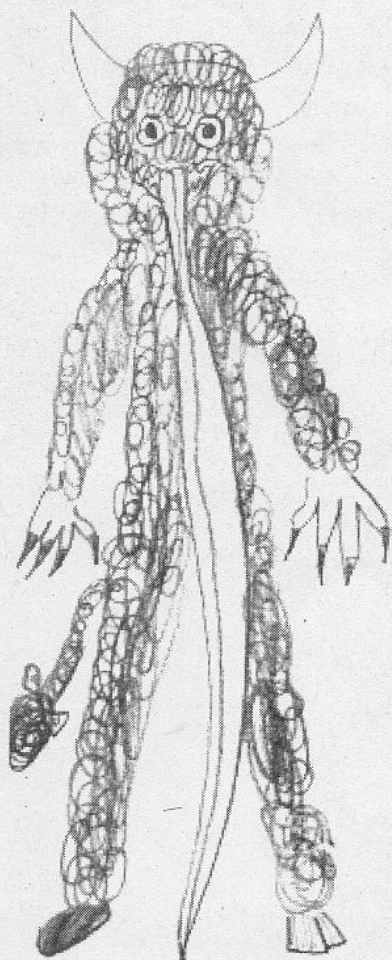
Obě klikatky jsou výrazem jednoduché symbolizace, nejde sice o složité útvary, avšak oba projevy spontánního grafismu zaujmou diváka svou bezprostředností a upřímností. Jejich symbolická funkce je situována mezi vlastní tělesnost člověka a přírodu, autoři jimi zvnějšňují své vnitřní já, které se vztahuje jak k existenci subjektivní tak i k objektivnímu světu. To, že se tyto, datem vzniku tak vzdálené, kresby sobě podobají, je důkazem samovolnosti věčného opakování grafického akčního reflexu.





Afričan a dítě

Magie, latentní síly přírody personifikované v grafickém či plastickém projevu – to vše nás napadá při pohledu na reprodukce prci dítěte a divocha. Dítě žijící dnes v technokraticky ovládané společnosti a divoch nacházející se v buši sdílejí stejnou potřebu: refletovat nepřítomné, něco, co se vymyká povrchní logice každodenního života. Ze všech zobrazení cítíme jakýsi průhled do nekonečna. Oči postavy čerta jsou udělány jako prázdné černé díry (vhled do neznáma), v případě masky přírodního člověka je tomu také tak, avšak zde mají skutečné díry účel – ten, kdo si masku obléká, hledí kulatými průduchy na tento svět, ale tím, že má na sobě masku, stává se někým jiným (propojení světa nadpřirozena se světem skutečným). V expresivním výrazu jsou si výtvarné práce přírodního člověka a dítěte velmi blízké.

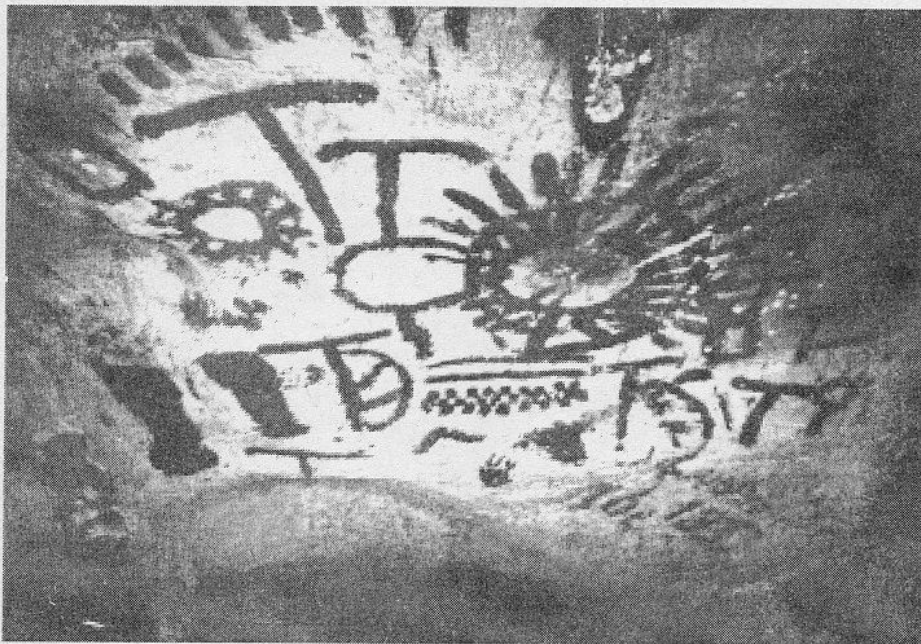




Australan a dítě

Společné oběma malbám (vlevo nahoře mnoho tisíc let stará skalní malba australského domorodce, vpravo dole linoryt devítiletého dítěte) je rentgenové vidění a již několikrát zmíněná organičnost. Obě kompozice opravdu silně připomínají vzhled do nějakých mikroskopických struktur živých organismů. Když jsem si v odborné literatuře prohlížela některá díla australských domorodců, aboriginals, užasla jsem nad tím, kolik společného mají s dětským výtvarným vyjadřováním. S výtvarnými pracemi dětí mám samozřejmě daleko větší zkušenosti, ale přiznám se, že kdyby mi někdo předložil práci australana a vydával ji za dětský výtvar, nedokázala bych v některých případech s jistotou obě věci od sebe odlišit.





Magura, Penk a dítě

Srovnáním tří obrazů – obrazu pravěkého člověka (vlevo nahoře, opět bulharská jeskyně Magura, snímek pochází z dokumentace nálezů 35 000 let starých jeskynních maleb) malby umělce (vlevo dole, A. Penk, obraz - olejomalba umístěná ve frankfurtském muzeu Schirm - Kunsthalle) a kresby čtyřletého dítěte (vpravo na druhé straně) docházíme k zajímavým závěrům, osvětlujícím antropologický původ výtvarného projevu člověka.

Všechny tři obrazy, ačkoliv vznikly v různém čase a ve velmi odlišných prostředích, jsou naplněny mnoha morfologicky si nápadně podobnými symboly. Všimněme si některých podrobněji. Nezapomínejme se opět pouze jejich optickou podobou (na všech obrazech se



vyskytují kříže, kruhy, tvary T, triangly a další modifikace těchto základních geometrických elementů), ale pojďme až k původu jejich vzniku. Položme si také následující otázku: Jak je možné, že tři autoři výše reprodukováných obrazů – pravěký člověk, umělec 20. Století a dítě – jež jsou situováni do zcela odlišných životních prostorů, použili k vyjádření pohledu na svět tak nápadně shodných grafických prostředků? Odpověď je jednoduchá: i když je svět přeplněn technikou, i když je člověk obklopen dokonalým designem ať už je dítětem nebo dospělým - třeba i umělcem s bohatou zkušeností se studiem dějin umění, jeho základní orientace zosobněná konstantními archetypickými tvary – mytologematy - je stále táž. Je tomu tak

zvláště v tom případě, nepodléhá-li hře s iluzivní reprodukcí viděného. I ta může být velmi přitažlivá, ba dokonce svůdná a napovrch i účelná a poučná, protože zrcadlí dnešní situaci člověka ve světě takovém, jakým se nám zdánlivě jeví. To je však jen jedna vrstva možnosti vnímání světa. Je však tento svět opravdu tolik proměnlivý a stojí za to trávit tolik času zkoumáním jeho povrchních proměn, zaměstnávající pouze jednu z vrstev naší senzibility – převážně tu zrakovou. Existuje přece hlubinná senzibilita, a je-li aktivována, pak teprve

člověk skutečně žije. Dnešní svět ale trpí ještě jiným problémem, a to negativní manipulací s pocity - falešným vyvoláváním těchto hlubinných pocitů prostřednictvím nekonečného posilování vizuality. Autorem třetího obrázku je čtyřletý chlapec, jde o kresbu, která bývá v teorii výtvarné výchovy nazývána enumerativní. Tento typ výtvarného projevu se vyznačuje volným řazením mnoha na sobě nezávislých motivů, které jsou jakoby pouze vypočítávány. U čtyřletého dítěte je pravděpodobné a také se to často stává, jak je vidět na našem příkladu, že předměty a figury mají znakový charakter, jde vlastně o jakési grafické substráty toho, co dítě důvěrně zná. Tvary jsou co do významu tak polyvalentní, že dítě samo často mění jejich význam, přisuzuje jednomu znaku hned několik jmen. Ve škole bývá tento typ výtvarného projevu hodnocen jako nedostatečný a dítě bývá nabádáno, aby výtvarné práci věnovalo více úsilí a svůj obraz nějak vylepšilo.

Z hlediska sdělnosti je pro dítě práce už ukončena ve fázi jednoduchého vyvedení každého znaku. Dítě se ze své svobodné vůle maximálně bude snažit některé znaky nakreslit znovu, takže v enumerativních kresbách nacházíme příklady vývoje grafického znaku - symbolu. Enumerativní výtvarný typ se příliš nezajímá o barvu. Používá-li barvu, pak pouze z toho důvodu, aby od sebe odlišil i tak už oddělené motivy. Podobně monochromatická je i Penkova znaková malba. Na bílém pozadí vynikají černé lapidárně urvářené tvary, z nichž některé jsou podobné jako dětské znaky jakoby neukončené.



Dětská kresba a umění Egypta

Kresbu sedmiletého chlapce, na které vidíme ptáka, jelena a dům, bychom asi nezařadili do výtvarných projevů, které bývají označovány v teorii výtvarné pedagogiky jako „krásné“ (expresivní projevy dominující ve výtvarných soutěžích a na přehlídkách dětské tvořivosti). Přesto mne kresba zaujala, a to zejména vzájemnou konstelací motivů, které mají zajímavé symbolické významy. Zvířata v dětské kresbě sama o sobě sice nejsou ničím neobvyklým, ale spojení jelena a ptáka poněkud neobvyklé je. Také způsob jejich vyobrazení je smíšením ideoplastického (pták) a fyzioplastického (tělo jelena) pojetí. Nápadně „egyptsky“ působí v chlapcově kresbě pták. Je zobrazen anface - v podobě jednoduchého znaku. Připomíná orla nebo také netopýra. Vzhledem k tomu, že se

nachází v nejvyšším bodě kompozice budeme, jej považovat za orla. V Egyptě byl orel uctíván jako posvátné zvíře. Symbolizoval let duše do posmrtných krajin. Zatímco netopýr byl symbolem ďábla a zlých duchů: „V římských císařských apoteózách vystupuje orel jako psýchopompos (přenašeč duší) odnášející duše zemřelých do podsvětí. ... orel je také nanebevzetí či zmrtvých vstání.“ (Royt, J. - Šedinová, H.: Slovník symbolů, Mladá Fronta, Praha 1998, s.128). Podobné funkce vykonával také někdy páv. Jelen – mrštné, v běhu velmi rychlé zvíře se objevuje zvláště v keltské mytologii a podobně jako orel nebo sokol



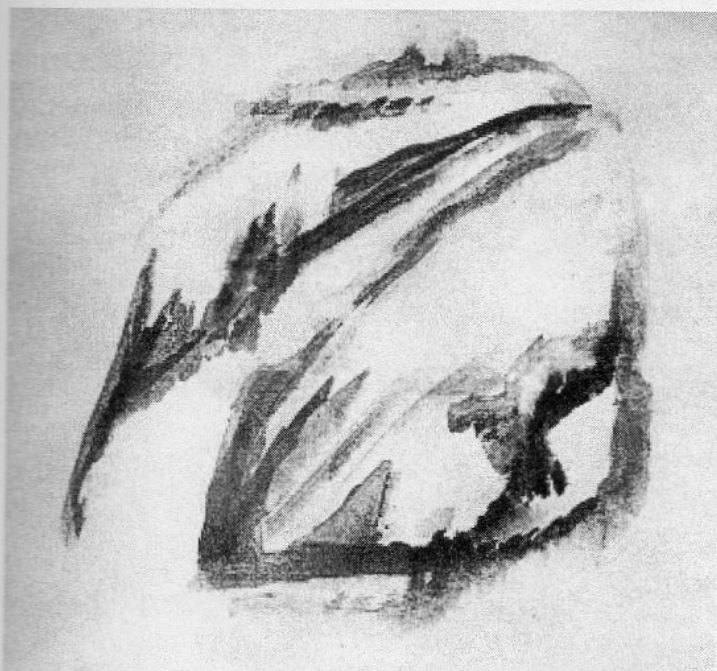
ztělesňuje duši zemřelých – někdy je mu přisuzována role přenašeče duší zemřelých do nebe. Kromě toho byl pro svou mohutnost uctíván lovci, stávali se jejich kořisti (v případě, že nebyl posvátným zvířetem), jeho maso je pokrmem pro celou rodinu lovce na dosti dlouhou dobu. Paroží jelena připomíná strom, který se vyskytoval v obrazech tohoto chlapce poměrně často. Podíváme-li se na symbolický význam stromu, zjišťujeme následující: strom v mnoha

kulturách symbolizuje KOSMOS, mládí, nesmrtelnost a moudrost: „Strom života roste podle knihy Zjevení uprostřed nebeského Jeruzaléma, jeho listí má léčivou moc pro všechny národy“ (Royt - Šedinová, s. 94).

Půjdeme-li ještě do větších detailů, zjistíme, že listí na chlapcových stromech bývá skutečně opadáno. Záměrně ovšem v žádném případě nezobrazoval zlo, ale protože jsem jej delší dobu vedla v základní umělecké škole, pamatuju si témata jiných jeho obrazů. Šlo často o bitvy, vize přebujelých technických vynálezů nebo naopak o poetizaci bezprostředního spojení techniky a přírody (jedou namaloval převážně modrou barvou obrovský obraz o rozloze asi čtyř metrů čtverečních, na kterém bylo možno rozeznat auto, déšť a hvězdy - podivuhodné spojení techniky a kosmu).

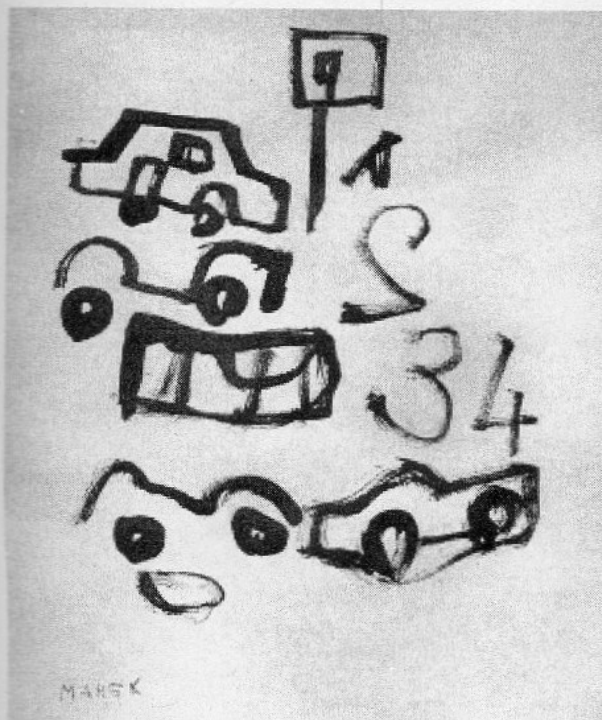
Skvrna a symbol

Lavírovaná černobílá kresba je výsledkem jednoduchého experimentu – děti ve věku 7 – 12 let byly přímo vyzvány, aby nakreslily nějaký symbol. Tento pokus jsem opakovala několikrát v různých věkových skupinách, v nichž se nacházely děti, které už měly s výtvarným vyjadřováním nějakou zkušenost. Většina z nich kreslila již známé symboly jednoduchých tvarů – kruhu, kříže, případně labyrintu, někteří se pustili i do vytváření složitějších kompozic. Téměř vždy se ale našlo určité procento kreseb, na kterých se objevoval neurčitý tvar, který měl podobu Britschem popisované skvrny (Farbfleck) vynořující se z neurčitého pozadí (nichgemeinte Umgebung). Kromě Britschovy interpretace je možný i jiný výklad: autoři těchto prací se prostřednictvím vlastní výtvarné intuice dostali k bezdečnému vyjádření jedné z definic symbolu, považující symbol za neurčitý zlomek věci, jehož význam ožívá teprve v momentě spojení s původem věci. Jaromír Uždil a také Jiří David věnují ve svých spisech Britchově díle samostatné kapitoly. Uždil o Britschově pojetí geneze umění píše: „S možností myslet dílčí skvrny (stopky, prsty, údy) v celkové skvrně (postava) rozlišené co do směru, otvírá se možnost přejít na stupeň souvislosti směrů – v praxi na zobrazení pohybu. Analýzou uměleckých děl archaických



epoch se pak autor dostává ke zjištění, že měřítkem uměleckého výkonu může být ta duchovní jednota, kterou charakterizuje jako zachování celkového obsahu představy, nikoli větší nebo menší „správnost“ či „přírodní věrnost“, (která sice může také být někdy dána spolu s určitým výkonem, ale slouží vysvětlen ovšem nikoli zobrazení)...“ (Uždil, J.: *Mezi uměním a výchovou*, SPN, Praha 1988, s. 55). Některé Britchovy závěry učiněné v oblasti teorie výtvarné formy byly dnes už kriticky přehodnoceny. Něco z Britschových až romanticky dobrodružných popisů přechodu

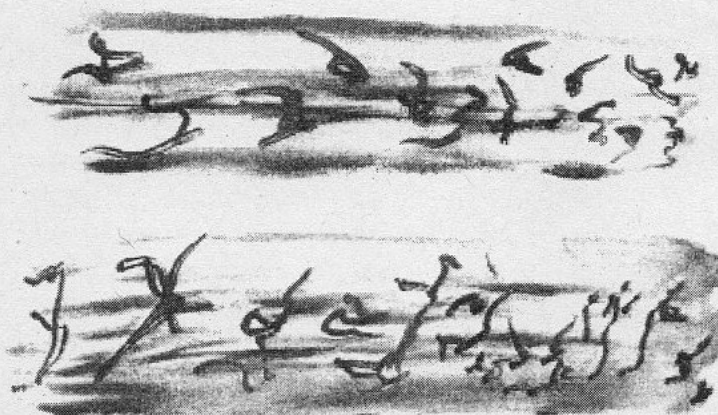
od skvrny ke grafické artikulaci určitějších tvarů zůstává i dnes aktuální. Dětem se dnes nabízí ke sledování nepřeborné množství již hotových konturovaných tvarů v podobě komiksů, computerových ikon a reklamních fotografií. Zatím nebyl ještě v teorii výtvarné výchovy věnován dostatečný prostor zkoumání vlivu těchto hotových obrazů na dětskou fantazii. Asi bychom v souvislosti s tímto vlivem měli pátrat po tom, zda se opravdu mění rané výtvarné vyjadřování dítěte pod vlivem médií, či zda tomu tak není. Krátce jsem se věnovala tomuto problému již v textu předchozích kapitol, kde jsem uvedla termín „computerová představa“.



Auta a trojky

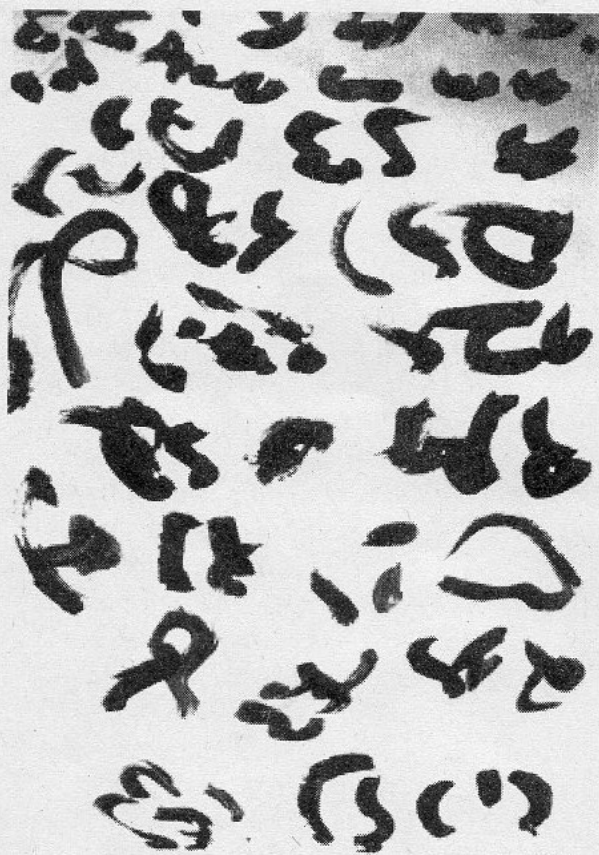
Na první pohled jednoduchá kresba pětiletého chlapce v sobě skrývá řadu pozoruhodných detailů. Pokusme se je nejprve identifikovat jednotlivě a pak se teprve věnujme rozluštění jejich vzájemných vztahů. V kresbě dominuje motiv auta, dále v ní najdeme dopravní značku, číslice, náznak obličejů - obočí a očí, které lze ovšem také identifikovat jako spodní část auta s koly. Jde o organické spojení zdánlivě nesourodých prvků - pismových znaků a obrazu, které jsou do té míry abstrahovány, že se stávají pouhými grafickými komponentami celé jednotně působící kompozice. Toto zobrazování je výrazem původnosti našeho „obrazového myšlení“ zakořeněného v synkretickém dětském vidění světa.

· *Původ písma*



„Když mám možnost číst jedním duševním okem obraz a druhým text, můžu doufat, že se jejich perspektivy proloží, a tím se i potvrdí ze stanovisek svou svědků skutečnost, že věc za nimi opravdu je...Píše se a maluje snad proto, že z obrazu můžeme vyčíst tvář věci, z textu její jméno...“ - podle malíře a grafika Vladimíra Kokolji jde při zaznamenávání věci obrazem nebo slovem vždy o totéž - o výraz potřeby

vyjádřit tušení věci. Zatímco umělec nebo jednoduše každý dospělý přemýšlí simultánně jak o významu slova, tak o významu obrazu, protože oba sehrávají v jeho reflexi světa důležité role, tak dítě o významu slova tolik nepřemýšlí. Vyjadřovat věc neverbálním grafickým znakem je pro něj bezprostřednější a přirozenější. Pro dítě, které ještě neumí psát, jsou i slova určité věci, které je třeba namalovat. (Přetištěno z ankety uveřejněné v revue *Souvislosti*, 1/35/1998). Autorem první kresby - automatického písma (vlevo nahoře) - je francouzský umělec Henri Michaux. Jako básník se vyjadřuje Michaux symbolem básnickým jako malíř a grafik symbolem obrazovým. Symbolicita je společným jmenovatelem obou jeho uměleckých jazyků. Jan M. Tomeš v komentáři Michauxova díla cituje vlastní umělcovu výpověď



o „vnitřní větě srovnatelné s poselstvím afrických tamtamů.“ Neomezujeme-li se, a o to mi v této knize nejvíce jde, na pouhá povrchní srovnávání spontánních, často bezděčně vznikajících dětských projevů (viz druhou kresbu) s projevy uměleckými, pouze na vizuální shodu formy, nutně se dostáváme ke kořenu obou - antropologickým základům specificky lidského chování a to chování v nejelementárnějších symbolických projevech. Při iniciování převádění textů, například básní nebo dopisů, do obrazové podoby ve výtvarné výchově je třeba upozornit na jedno úskalí. Obrazové písmo bývá mnohdy estetizováno do podoby ornamentu nebo do roviny rozbujelého konstruktivního obrazce. V takovém případě ovšem ztrácí původní sílu výrazu, která vyrůstá z nestylizovanosti jeho tvorby. U umělce předpokládá tato volnost v utváření gestického znaku - symbolu určité uvolnění, vzdálení se vědomým reakcím.



Mayové a dětský obraz

Kompozice Mayů (vlevo dole) mají labyrintický charakter. Dokumentují rafinovanost symbolického vyjadřování v mayské kultuře.

Jednotlivé motivy do sebe zapadají, obraz se podobá rentgenovému pohledu na fyziologii živočišného organismu.

V každé obrazové buňce – schránce prakticky už není místo k tomu, aby bylo něco dodáno.

Podobně jako jsem uvedla v popisu úvodních obrazů může jít, v tomto případě už o rafinovanější výraz, strachu z prázdna. Některé dětské obrazy jsou komponovány podobně. I když není pravidlem, že obrazy dětí jsou takto organicky důsledně vyplňovány jednotlivými motivy.

V něčem se ale obrazy dětí ve věku od šesti do osmi let přece jenom v zásadě podobají - seskupují-li děti více motivů dohromady, pak to činí s použitím kompozičního řádu, který nepodléhá zákonům perspektivního vizuálního

uspořádání, nýbrž indiánskému výtvarnému stylu charakteristickému přizpůsobováním se jednoho předmětu či figury těm okolním. Obraz pak působí celkově dojmem živoucího organismu, jsou v něm tak lépe naznačeny zkratkovitě ale účinně vztahy a děje mezi věcnými elementy. Mizí přesný předěl mezi předmětem či figurou a prostorem. Prostor již není pouhým prázdňem, ale jakoby to, co je zobrazováno, samo svým vlastním tvarem působilo na prostorovost obrazu. Při hledání paralel mezi uměním přírodních národů a výtvořů dětí jsem nepátrala jen po opticky shodných kompozicích, ale snažila jsem se vyvozovat i ty shody, které nejsou na první pohled zcela patrné. Vedle indiánského výtvarného rukopisu kladu velkoplošnou malířskou kompozici šestiletého dítěte, která se vyznačuje podobnou organičností – splétáním motivů v jednotný, jakoby fyziologický tvar – ale v konečném výrazu je srovnatelná i s expresí umění afričana. Jednotlivé motivy dětského obrazu jsou abstrahovány tak, že jsou téměř neidentifikovatelné – jde o rostliny či figury zvířat či o obojí? Celkově působí kompozice jako živý les tvarů.



Funkce symbolických forem v dětském výtvarném projevu

Ve výtvarné výchově a tvořivé dramatice (ale stejně tak i mimo školu např. v psychoterapii) je osobní účast na díle- věci nezbytným motivujícím návratem k životní situaci oklikou přes její symbolické zpodobnění a znovu zpřítomění.

Jan Slavík

1. Úvod do problému
2. Místo symbolu v morfologii dětské kresby
3. Klasifikace symbolů užívaných dítětem
4. Grafická kompetence a symbol
5. Symbol a rytmus
6. Symbol a obrazové myšlení
7. Dvě škály procesu symbolizace
8. Svět dítěte jako metafora
9. Smyslové a symbolické v dětském výtvarném projevu

1. Úvod do problému

Grafické symboly tvoří významnou složku dětské kresby a malby, umění psychotiků a lidového a profesionálního umění. Vytvářejí rozsáhlou a nepřehlednou oblast symbolické ornamentiky a spolu s gesty jsou nezbytnou výbavou ikonografických motivů.

Richard Jeřábek

Chceme-li zkoumat znakovou podstatu dětského výtvarného projevu, je třeba si umědomit, že **kodifikace znaku v dětských grafických projevech souvisí všeobecně se zákonitostí mentálního vývoje dětské osobnosti**, zejména s **vývojem inteligence**. Pro účely našeho bádání bude užitečné všimnout si nejdříve Piagetova pojmu *mentální představa* - pojmu převzatého z Piagetovy koncepce vývoje inteligence. Položme si otázku: Jak se vyvíjí **mentální představa** v kontextu neaktuálnější „**situace dítěte**“ v dnešním, předpokládejme že pouze napovrch technokraticky, ovládaném světě? Americký autor rozsáhlých sémioticky orientovaných studií, věnovaných ikonografii zobrazování prostředím dítětem, Martin Krampen poukazuje na rozdíl mezi „computerovou představou“ a skutečnou „obrazovou představou“. V jeho studiích najdeme řadu příkladů výzkumu v oblasti interpretace dětské kresby metodami vývojové sémiotiky. Krampen odkazuje často na další dva, dnes již klasické, autory, a to na Charlese Morrise a Thomase A. Seboka, kteří shodně rozlišují ve svých dílech rozdělení vývoje myšlení dítěte do tří stupňů: stádium prelingvistických, lingvistických a postlingvistických znaků.

Chápeme-li **dětský výtvarný projev jako alingvistickou formu komunikace**, jejíž kvalita je srovnatelná s komunikativním nábojem uměleckého díla, pak asi srovnání obou forem komunikace (dětského i uměleckého typu alingvistické komunikace) povede k řadě zajímavých zjištění. Hledáme-li cíle všeobecného estetického vzdělání, je nutno vzít na vědomí jeho zvláštní poslání, které spočívá v tom, že **estetické vzdělání není pouhým předáváním lingvisticky formulovaného kódu**, nýbrž že je složitým procesem vzájemné **výměny znakových informací nelingvistického původu**. Důležitou roli při „artikulaci“ tohoto znaku sehraává „**prostor formulace znaku**“. Krampen upozorňuje na Baylorovu (1972) interpretaci informačního modelu znakového prostředí. Model se sestává ze dvou druhů prostoru:

1. **symbolického** (S - space), který vztahuje k faktům a obecným informacím a
2. **imaginativního** (I - space), jenž je vázán k představě prostředí a jeho jemnější detailizaci.

Zde je třeba upozornit na to, že u výtvarného znaku může symbolický prostor s imaginativním prostorem splývat a to například tehdy, když ustálený **archetypický význam** symbolu **iniciuje samotnou imaginaci** (domýšlení neznámých prostorů a figur). Zatímco data symbolického prostoru jsou hierarchizována, imaginativní prostor je více integrativní. V duchu Piagetovy teorie jde v imaginativním prostoru o existenci obrazových představ. Krampen podtrhuje rozdílnost mezi jednotlivými druhy představ: *To, na co jsem chtěl poukázat u výkladu computerové představy je to, jak je opravdu obtížné nahradit původní obrazovou představu, jež je těsně spjata se zkušeností všedního dne a s mentální imaginací. Otázkou zůstává, co se s ní děje a jak je zaznamenána v mozku (in Pfennig, 1970, s. 25).*

Častým výrazem touhy dítěte po komunikaci prostřednictvím znaků je jeho záliba v kreslení fiktivního písma. V předškolním věku dítěte jde o počátek ikonické znakovosti - spočívající v imitaci alfabetské abecedy, kterou zprvu dítě provádí expresivně a nezávazně na obsahové konvenci. Již v prvních fázích raných grafických projevů dítěte je obsah výtvarné práce koncentrován do formy mistrné grafické zkratky. Plocha je zpravidla pokryta dynamickými liniemi nejrůznějších směrů. Stává se, že jejich seskupení vyvolává **asociaci tvaru předmětu** nebo dokonce **symbolickou vizi**. Linie bývají rytmizovány, takže jejich kompozice má charakter **arabesky**. Ničím nerušená **přirozená organizace prostoru v dětské kresbě** má mnoho společného s **kompozičními principy výtvarného díla** počátků klasické moderny, jehož inklinace k umění přírodních národů, dětí a ke všem ostatním synestetickým uměleckým a nábožensko-rituálním projevům je prokazatelná.

Všimněme si ještě jiného pojmu, který je důležitý, chceme-li oba druhy výtvarného projevu charakterizovat, a sice pojmu „grafém“. V prostoru oscilace mezi lingvistickým a alingvistickým vyjařováním, podobným stadiu vyjadřování dítěte, nacházejícího se mezi řečí a obrazem, se pohybovali mnozí umělci konvertující jednou k poezii a podruhé k výtvarnému umění.

Období, kdy se člověk dorozumívá prostřednictvím grafému, aniž by používal řeči je zvláštním obdobím otevřenosti vůči světu. Grafém, jehož prostřednictvím dítě komunikuje v alingvistickém období svého vývoje, má totiž i při své dynamičnosti archetypální základ, nesoucí informace pocházející z etap postupného fylogenetického vývoje člověka. V tomto smyslu definuje grafém například Bohumil Nuska: *Grafém obsahuje určité psychiku motivující kvality, které se dotýkají citového a podvědomého života člověka hlouběji, než se na první pohled může zdát. Navozují obdobné vjemy, jako percepce obecných přírodních zákonitostí, s nimiž se člověk setkal jako jedinec v průběhu individuálního života a jako celek lidského rodu v průběhu vývoje fylogenetického druhu (Nuska, 1986, s. 6).* Smysl dítěte pro vytváření tvarů morfologicky příbuzných tvarosloví obsaženému v rejstříku vyjadřování výtvarného umělce 20. století je tímto odůvodněn. Stejně tak jako ve výtvarných dílech náležejících k počátkům klasické moderny, tak i v dětském výtvarném projevu jde o výraz nekompromisně oproštěný od všeho naturalisticky napodobivého a intelektuálně vykonstruovaného. Jde obrazně řečeno o případ „zjevování“ **grafických obrazců**, které mohou mít **symbolický charakter**. Podstata tohoto zjevování je stejná u dítěte i u umělce. Jung o této zvláštní schopnosti dítěte píše: *...dítě je vybaveno svrchovanými silami, navzdory všem nebezpečím neočekávaně vyvázne a prosadí se. Dítě je zrozeno z lůna nevědomí, zplodily jej hlubiny lidské povahy, či spíše sama živá příroda (Jung, Kerényi, 1993, s. 112).*

2. Místo symbolu v morfologii dětské kresby

Sen se stává pohádkou, pohádkou beze slov, historkou, která se v dětském obraze otevírá ve formě názorného myšlení zároveň jako obraz a zároveň jako symbol.

Max Kläger

Grafický symbol je pro dítě nejpřirozenějším prostředkem prezentace sebe sama ve světě a zároveň reprezentace jeho první zkušenosti se světem již učiněné. Dítě se tedy na jedné straně prezentuje světu, hlásí se ke své jedinečné existenci ve světě tím, že po sobě zanechává grafickou stopu, a na druhé straně tím, že svoji zkušenost reprezentuje, dává najevo, že chce se světem začít komunikovat. Reprezentace elementární zkušenosti člověka realizovaná formou symbolizování je specificky lidskou vlastností. Susanne Langerová o původu reprezentace píše: *...vzhledem k silné lidské schopnosti integrovat reflexi a učít se skrze pokus a omyl, existuje pouze málo úvah řešících základní otázku a sice specificky lidský způsob používání znaků. Na rozdíl od zvířete používá člověk znaky nejenom proto, aby dosáhl věci, ale také proto, aby ji reprezentoval (Langerová, 1965, s. 38).*

Dětský grafický projev **nemá jiný účel než tento ryze lidský**. V tom spočívá i jeho přednost vůči umění, zejména umění současnému, které často podléhá vlivu „trhu umění“ a jeho tvorba je určována společenskou poptávkou. Dítě zároveň symbolizuje svou zkušenost se světem i jinak než graficky, například gestem, pláčem, smíchem apod. Nejvyšší stupně symbolizace, jimiž jsou rituál, řeč, písmo a samotné umění, však dítě, které ještě není plně socializováno ve smyslu **iniciace** (zasvěcení do kultury společnosti) nezná. O to **intenzivněji transformuje** (rituál, řeč, písmo a umění jsou pak projevy vyššího stupně **symbolické transformace**) **intuitivně pocíťovaný svět do grafického symbolu**. Tato tendence dítěte je projevem nediskursivního symbolismu. Stává-li se pro dítě grafický symbol nezbytným komunikativním prostředkem v době, kdy není vybaveno schopností dokonale ovládat řeč a písmo, je logické, že věnuje vytváření grafického symbolu **zvýšenou pozornost**.

Read uvádí vývojová stadia dětského kreslení podle Cyrila Burta - *čárání, linie, popisný symbolismus*. Stadiem popisného symbolismu prochází dítě ve věku 5 - 6 let. Za hlavní rys tohoto stadia je považováno to, že dítě setrvává u určitého **schématu** (v tomto případě symbolu) zobrazovaného předmětu, aniž by si všímalo reálného vzhledu předmětu. V jiných souvislostech ovšem používá výraz „*schéma*“ Viktor Lowenfeld, který tímto pojmem označuje určitý *ustálený individuální způsob zobrazování předmětu dítětem ve věku 7 - 9 let* (Lowenfeld, 1967, s. 395). Zatímco Burt líčí popisný symbolismus jako stadium, kdy je *lidská postava podána již jakž takž přesně, ale zároveň jako syrové symbolické schéma. Charakteristické tvary jsou umístěny nadmíru hrubě a každý z nich proveden konvenční formou* (Read, 1967, s. 140). Lowenfeld popisuje schematické stadium jako určitou *schopnost dítěte formulovat definitivní koncept lidské postavy a prostředí* (Lowenfeld, 1967, s. 395).

Pod pojmem „**skutečný symbol**“ chápeme **grafický morfém objevující se ve všech stadiích dětského výtvarného projevu v nejrůznějších morfologických proměnách v závislosti na stupni grafického vyjadřování**. Přičemž za nejzajímavější tvarosloví dětského symbolu, jež je příbuzné tvarosloví výtvarného umění moderny, pokládáme **tvarosloví dětských kreseb a maleb, které vznikají ve věku od 5 do 10 let**. V tomto období je grafický symbol vyskytující se v dětských kresbách výrazem „**nevědomé integrace**“ dítěte se světem. Read o významu této integrace, která by měla přesahovat i do dospělosti píše: *...moje hlavní myšlenka je, že postupné poznávání a chápání našeho okolí je možné jedině pomocí estetických útvarů. Zkušenost nabývá tvaru a lze si ji zapamatovat a použít jen podle toho, do jaké míry nabývá uměleckého tvaru. Vědomí je společensky integrované jen podle toho, do jaké míry je estetickým poznáním skutečnosti* (Read, 1967, s. 219). Na počátku integrace dítěte se světem stojí symbol a bylo by škoda, kdyby pozdější vývoj měl nějakým způsobem tuto slibně započatou symbiózu světa a jeho představování v symbolu narušit.

Morfologie (tvarosloví) dětského výtvarného projevu bývá často analyzována z pohledu dospělého (rodič, pedagog, psycholog, výtvarník) pouze s přihlédnutím k tomu, zda morfologická struktura dětských výtvarných projevů splňuje ideální nároky popisované jako žádoucí na tom či onom stupni psychického vývoje dítěte. Při zkoumání výskytu symbolu v dětské výtvarné tvorbě se ovšem nabízí **přístup daleko zodpovědnější, spočívající v hlubinnějším pohledu na celou oblast dětské kreativity**.

Zásadní význam pro posuzování elementární morfologie dětského výtvarného projevu měly v kontextu české výtvarné pedagogiky úvahy Jiřího Davida, zvláště jeho články uveřejněné ve druhé polovině osmdesátých let v časopise *Estetická výchova*. Jiří David zde píše: *shody - afinity, jaké nabízí srovnání mezi tvorbou přírodních národů, uměním a dětským výtvarným projevem, bývají podivuhodné a v určitém smyslu svůdné. Nechtějme je však vidět ve výsledné formě. Ono společné se snažme pochopit spíš v elementárním tvaru, který bychom přirovnali k ideální momentce, porřizené někde na cestě od nezformovaného ke komplexnímu organismu formy, v tvaru, který je dokladem trvajících tvořivého procesu v přírodě i v člověku. Míra prozíravosti pedagoga nespočívá v tom, zda je během tvořivého didaktického procesu „více či méně přítomen“, ale ve vystižení momentu, v němž se rodí onen „shodný“ elementární tvar* (David, 1987, s. 101).

I později, když dítě ovládne plně řeč, existuje v jeho pocitech něco, co je slovy nesdílitelné (to jej vede patrně zpět k výtvarnému projevu po období překonání krize puberty - viz výše Burtův termín „umělecké oživení“ od 15 let). I tehdy hledá něco, co se nachází mimo řečový kód a co je vyjadřitelné pouze skrze grafický symbol. Ve filosofii symbolických forem, zvláště ve filosofii jazyka, se často poukazuje na to, že umělecké vyjadřování má určitou přednost vůči běžné komunikaci, protože je schopno zachycovat to, co v řeči nelze postihnout přitom ovšem zároveň to, co je součástí logické struktury světa: *...toto logické „mimo“ (Jenseits), které je Wittgensteinem nazváno jako „nevyslovitelné“ (Unsagbare), vidí Russel jakož i Carnap jako sféru subjektivní zkušenosti, emoce, pocitů a přání, z níž se k nám pouhé symptomy ve formě metafyzické a umělecké fantazie* (Langerová, 1965, s. 40).

Přirozený sklon dospělého člověka k obdivování tvarosloví dětských kreseb je výrazem tušení **integrujícího náboje ve výtvorech dítěte**. Někdy se také užívá v hodnocení dětské kresby přívlastku „krásná“, který nejlépe vystihuje její všeobecnou estetickou kvalitu.

Morfologie dětské kresby není ovšem určována pouze jejím symbolickým charakterem, i když právě tento lze považovat za velmi významný pro její čitelnost. Za důležité považujeme i sledování výskytu jednotlivých prostých motivů a kompozičního zpracování morfémů (elementárních geometrických tvarů - tj. tvarů, z nichž se skládá figura, předmět, nebo jimiž je vyjadřován děj) z hlediska vývojově-psychologického. Tento druh výkladu dětské výtvarné práce nám však neposkytuje potřebný obraz duše dítěte, nevypovídá o jeho skutečném mentálním životě, jehož obsahová kvalita není dána tím, zda se morfologické elementy v autentické práci kryjí s popisem elementů dosažitelných u typu jedince vyvíjejícího se tzv. „v normě“. Jednostranné aplikování vývojových kritérií v posuzování morfologie dětské práce bez přihlídnutí k její symbolické hodnotě a bez ohledu na její „uměleckou kvalitu“ (Britsch) nás zbavuje možnosti hlubinně-filosofické reflexe dětské tvorby.

Zajímavý filosoficko-antropologický výklad symbolů v dětské kresbě podává německý teoretik Max Kläger, který zkoumal podstatu symboliky výtvarných projevů duševně postižených. **Symbolické myšlení** chápe jako **nediskursivní, synkretické a polárně orientované** (polaritou je míněna ambidextrita). Kläger dochází k závěru, že při poškození mozku Dawnovým syndromem zůstává postižený v rovině **obrazového myšlení** a namísto analytických myšlenkových procesů u něj převažuje **oceánský pocit**. Potřeba komunikace je však zachována, a tak dochází k posílení komunikace obrazové: *K tomu se připojuje zcela nepochybně otázka po smyslu života. Tato otázka po smyslu je základním kořenem puzení k tvorbě: ...oživují se archaické organismy které, protože jsou neverbální, byly jinak jen ztěží zřetelné* (Kläger, 1978, s. 156).

Za jeden z nejzajímavějších příkladů symbolického myšlení a zobrazování považují Klägrův komentář k obrazu „Ježíše na kříži“ (autorem obrazu je duševně postižený, který sám nazval obraz „Jesus Christus Superstar“). Vysvětlení silné symboličnosti obrazu podle Klägra spočívá v tom, že v určité vrstvě vědomí, nacházející se v bezprostřední blízkosti nevědomí, jsou realita a znak pro realitu ještě nedotčeny. Abstrahování reality je založeno na společném prazákladu, obrazové myšlení s archetypickým základem tvoří také **základ pozdější již zcela oddělené abstrakce**.

3. Klasifikace symbolů užívaných dítětem

Co však je ještě významnější pro náš účel - popis umělecké činnosti divochů se shoduje s naším pozorováním nejranější umělecké činnosti dětské. Divoch také kreslí čáry a spirály a jiné geometrické tvary a dává jim jméno, a také v různých případech spojuje různý význam s touž čaranicí. Možno ovšem dovozovat, že kresby divochů jsou výrazem náboženské symboliky nebo aspoň primitivního magického řádu a že jejich abstraktnost je určována jejich magickým účelem... Netvrdím, že malé dítě tvoří systematickou symboliku: dětské symboly jsou snad libovolné a nesoustavné, ale přesto jsou rudimentární společenskou řečí a pro dospělé řečí, jež vyžaduje výkladu.

Herbert Read

Výtvarná práce dítěte obsahuje četné **geometrické obrazce**, jež mohou být vykládány jako **symboly**. Objasněme si nejdříve, které geometrické obrazce vlastně všeobecně ve výtvarném umění symboly zastupují.

Nejelementárnějším symbolem je **bod**. Je výrazem zastavení (koncentrace, kontemplace), nachází-li se uprostřed jiného obrazce pak symbolizuje střed, představuje trvalost ve smyslu prapříčiny dějů, kterou již není třeba dále vysvětlovat. Body jsou seskupovány do nejrůznějších obrazců - již **dva body** mohou symbolizovat různé významy, **počet bodů** v kompozici může souviset se symbolikou **numerologie**.

Za symboly považujeme také **přímky** různě protínající formát, ale i křivky tvořící různé kompozice. **Horizontální linie** je výrazem klidu, plynutí, pasivního ženského principu, lunárních kosmických sil. Na horizontále bývá znázorňován **čas**, který se „rozprostírá“ na obou stranách přímky donekonečna. Horizontální linie je velmi důležitým kompozičním předělem, odděluje zpravidla svět pozemský od podzemí, nebo naopak od světa nebeského, což je patrné v pohádkových výjevech dětmi často zobrazovaných. Dítě umísťuje na horizontálu (basic line) figurativní vyjádření děje, který se odvíjí v časové rovině zaznamenané v důležitém časovém úseku.

Vertikální linie je naopak výrazem vzruchu ale i trvalého směřování člověka k transcendentnu. Je spojována s mužským kosmogonickým principem, který představuje aktivní přístup k životu. Směřování vertikály do hlubiny spodního prostoru formátu je ale také výrazem toho, že vertikála může být spojována s podsvětím, lidským **nevědomím** a temnými silami duše. Dítě užívá někdy vertikální linie v podobném smyslu tohoto jejího původního významu, a to k tomu, aby vyjádřilo rychle se odehrávající pohyb nebo historku nabitou pohyblivými scénami a obestřenou působením neznámých sil.

Dvě linie (horizontála a vertikála), které se protínají, tvoří kříž (viz výklad symbolu kříže). Mezi další základní geometrické symboly patří také esovitě prohnutá linie - **sigma**, která je příbuzná **spirále**. Vyskytuje se ve vodorovné i svislé poloze. Dítě s oblibou využívá tohoto symbolu ke znázorňování nejrůznějších předmětů, které považuje za důležité - náušnice, součástky strojů, apod., jakož i ke kresbě částí těla - například nosu, ucha.

Za geometrické symboly lze považovat i **dynamické lineární útvary** tvořené dítětem zcela bezděčně. Znázorňování těchto tvarů je motivováno dětskou zvědavostí a touhou zachytit procesy, jichž se dítě stává svědkem - zpravidla procesy přírodního charakteru, jejichž původ si nedovede vysvětlit (blesk je zachycován lomenou linií, vír je zobrazován jako spirála).

Kruh

Všeobecný sklon k symbolizaci u všech výtvarných typů je prokázán častým výskytem kruhu v dětské kresbě. Výtvarná typologie je důležitým východiskem pro zkoumání symbolického výrazu dětské výtvarné práce. Pro ilustraci uvedu příklad Bulloghovy výtvarné typologie komentované Readem, v níž jsou rozlišovány čtyři druhy typů výtvarného projevu: *objektivní, fyziologický, asociativní a charakterový*. Každý jednotlivý typ odpovídá určitému způsobu vnímání barvy. Domnívám se ovšem, že toto dělení lze uplatnit i při vnímání samotného tvaru. Při tvorbě symbolu dochází u jednotlivých typů pouze k různé obměně společného základu. Tak například fyziologický typ bude tvořit kruh v modifikovaném tvaru, jenž bude zastupovat některý z tělesných orgánů, přičemž jeho kruh bude výrazem jeho vnitřního cití, spojeného s tímto orgánem. Asociativní typ bude spojovat kruh s viděným a prožitým. Uvědomíme-li si tuto variabilitu v tvoření symbolu, vyvarujeme se schematickému pohledu na symboly a omezení na pouhé stylizované geometrické tvary.

Kruh má v dětské tvorbě daleko hlubší význam než je mu přisuzován (kruh zpravidla bývá spojován pouze s hlavou, kolem, okem apod.), jindy je mu přisuzován význam téměř kosmogonický. Duborgel jej spojuje dokonce s vrozeným pocitem sounáležitosti člověka se zemí v nejširším slova smyslu: *...jde často o vůli k objektivitě ... ještě častěji jde o vliv elementu konkrétního magického afektivního myšlení. V mnohých z těchto zobrazování, v nichž je základ země symbolizován kruhem, vidí Dugorgel paralelu k zobrazování země na středověkých mapách, ve kterých je země představována jako placka. Podle jeho pojetí sdílí v sobě dítě bytost zasaženou už školním vzděláním ale zároveň ponořenou do tajemnosti světa (Richter, 1987, s. 177).*

Kruh je v nejobecnějším pojetí symbolem veškerého dění v universu. Představuje věčný přírodní **koloběh** ale zastupuje i věčný **běh událostí lidského života**. Jsou v něm obsaženy další základní geometrické obrazce (trojúhelník, čtverec, kříž). Jeho tvar již bez jakýchkoliv přídavků asociuje slunce (slunce, znázorněné kruhem s paprsky, málokdy v dětských obrazech chybí) jako zdroj tepla a světla. Kruh symbolizuje tedy hlavně světlo - a to v nejhlubším

filosofickém i religiózním významu, často v tomto směru bývá symbolu ve tvaru kruhu přisuzován význam **naděje a víry**. V rovině filosofických významů souvisí nejužší s kategorií **času**, několikanásobný kruh odvíjející se ve tvaru spirály znázorňuje věčnost.

Symbolizace **universa** je často podtrhována **bodem nacházejícím se ve středu kruhu**, vzhledem ke spirále bývá tento střed zároveň osou otáčení. Bod uprostřed kruhu znamená, že kruh samotný neodpovídá jen dynamickým významům (dění, běh, koloběh), ale že je v něm zahrnut i druhý opačný význam - pevnost, jistota, stálost, neměnnost, ale také koncentrace potřebná k obnovení sil.

Jiné geometrické tvary, jež mohou být do kruhu vepisovány, zpřesňují nebo také přímo určují konkrétnější významy kruhu. Kruh je jimi buď stabilizován (čtvercem, obdélníkem, trojúhelníkem či křížem) nebo ještě více dynamizován (sigma, diagonála, tětiva, dvě křížící se sigmy). Z pohledu hlubinně psychologického významu výkladu kruhu je důležité, zda je kruh rozdělen v půli horizontálou, nebo vertikálou. Horizontální rozdělení odráží dvojpólovost kosmu (horní polovina představuje svět transcendentální - duchovní, spodní zastupuje svět přírodních pudových sil). Vertikální rozdělení kruhu na dvě poloviny - pravou a levou - souvisí s rozdílností funkcí dvou mozkových hemisfér (levá sféra je sídlem racia, pravá doménou emocí). Nejuniversálnějším vertikálním rozdělením kruhu je **rozdělení sigmou na dvě poloviny** - odvozené z čínské symboliky - jing a jang. Toto esovité vertikální rozdělení kruhu vyjadřuje nejlépe sílu, která vzniká spojením obou principů (ženského a mužského). Vnitřní dělení kruhu nejrozličnějšími přímkami a křivkami pak nasvědčuje o přirozeném lidském sklonu k mandalickým útvarům a o puzení k **rytmizovanému ornamentálnímu členění**.

V jakých konkrétních podobách a souvislostech najdeme kruh v dětských výtvarných projevech? Dítě tvoří často už v prvních čaránicích kruhovou kompozici. Vytváří ve svých kresbách nebo malbách různě modifikované elementární kruhové tvary, které rytmicky zmnožuje, vnitřně člení nebo dokonce uspořádává opět do kruhových kompozic. Sklon k častému vytváření kruhu dítětem vyplývá z bohatého symbolického významu tohoto tvaru. Kruh je nejfrekventovanějším symbolickým útvarem v dětských výtvarných projevech.

Kříž

Kříž (lat. crux, etymologicky a významově odvozováno některými autory z ak, ur nebo os) - světlo velkého ohně, tj. slunce, symbol ze dvou nebo několika různě překřížených či k sobě přiřazených ramen jehož varianty jsou v podstatě odvozeny ze tří základních typů. řeckého kříže, latinského kříže a kříže ve tvaru T (Baleka, 1997, s. 191).

Kříž je jedním z **nejstarších symbolů v umění** a nejvíce souvisí s religiositou. Již to, že v kříži dochází ke **střetu linií** napovídá, že jde opět o symbol velmi dynamický. V dětském výtvarném projevu je křížení linií (ideoplasticky vedených linií) velmi časté, nemusí však hned vyjadřovat hluboké náboženské či filosofické obsahy (život a smrt, aktivitu a pasivitu apod.), i když výtvarná práce dítěte může být někdy skutečně inspirována náměty osudovými. Kříž nám často asociuje především ty významy, které nabyly křesťanskou tradicí. Současně je dobré si připomenout, že v prehistorických kulturách měl význam nebeského i pozemského štěstí a života (původní význam kříže ve tvaru svastiky, která pochází z Asie a Ameriky, kde symbolizovala slunce a oheň). *V indickém buddhismu byl klíčem k ráji, doleva směřující zalomení ramen znamenalo zrození, vzestup, štěstí, doprava směřující zalomení ramen sestup, zánik, smrt - tato varianta se stala symbolem německého fašismu (Baleka, 1997, s. 191).*

Kříž ve tvaru T symbolizuje v dětských grafických projevech **figuru**. Ve výtvarné morfologii rozeznáváme několik druhů kříže podle délky a sklonu linií, jimiž je tvořen. Tak například rovnoramenný kříž je symbolem vyváženosti a harmonického přístupu ke světu. Kříž složený z vertikální a diagonální linie je vykládán jako symbol duševní aktivity. Kříž ve tvaru písmene X kontrastuje svým aktivním výrazem s klidem a pasivitou kříže ve tvaru znamení +.

U nerovnoramenných křížů závisí interpretace na tom, zda je horizontální linie posunuta směrem nahoru anebo dolů (rozlišování transcendentna a pozemskosti). Přírodní dění a

kosmická jednota jsou zastupovány křížem, jehož horizontální část se nachází v dolní polovině. Nabízí se otázka, zda některé z těchto všeobecně historických významů kříže lze vztahovat na výklad obsahů dětské kresby a malby. Považujeme-li za zdroj grafického projevu dítěte archetypy nevědomí, pak je odpověď kladná.

Čtverec a jiné kvadratické útvary

Čtverec jako tvar působící staticky je symbolem **pozemskosti**. Hned v úvodu popisu čtverce jako symbolu vyskytujícího se v dětském výtvarném projevu je třeba upozornit na to, že děti velmi často komponují své obrazy v **kvadraticky členěných shématech** a že tedy nejde jen o čtverec jako tvar, ale o samotné čtvercové kompoziční uspořádání. Příčinou tohoto počínání dítěte může být **vnitřní touha po stabilitě**, vyrovnanosti a výrazu hmotné vyváženosti. Čtverec je výrazem **čtvernosti živlů** (voda, vzduch, oheň, země). Čtyři stejné strany čtverce mohou však symbolizovat i jednotlivá roční období nebo různé světové strany. Čtverci nejbližším symbolickým útvarem je **oktogon**. Při interpretaci symbolického významu čtverce musíme také přihlížet k tomu, **jak je postaven**. Pokud je čtverec postaven na jeden ze svých vrcholů, je jeho tvar aktivizován a s tím souvisí i změna významů, které symbolizuje. Jsou-li oba tvary navzájem spojeny (čtverec na základně a čtverec postavený na vrcholu), jde o symbolizaci kontrastu pasivity a aktivity. **Symbolem protikladů** pozemského a nebeského je **čtverec rozdělený úhlopříčkami**. Jelikož úhlopříčky uvnitř čtverce tvoří trojúhelníky, je třeba brát v úvahu i tyto trojúhelníky jako samostatné útvary.

Spirála

Spirála je znázorňována **levotočivou nebo pravotočivou linií**, která se v soustředných kruzích otáčí kolem pevné osy. Pravotočivá spirála znamená obecně posvěcení, dobro, nebe a štěstí, zatímco levotočivá představuje pekelné zatracení. Je známá již z nejstarších výtvarných projevů v prehistorických kulturách. Považujeme ji za významný grafický symbolický element, a to ve všech kulturách. Protože je **dynamickým útvarem**, který je neuzavřený, symbolizuje především dynamiku všech změn probíhajících v kosmu, ale zároveň, odkazuje tím, že je fixována na osu, k pevnému řádu, v jehož intencích se všechny změny odehrávají. Ke spirále se proto vztahuje představa pevného středu kosmu (stálosti) a zároveň pohybu (proměnlivosti), a tím trvalé změny na probíhající na stále nové, vyšší úrovni.

V kulturách severu byla spirála interpretována jako symbol ohně a slunce. Nejobecnějším významem spirály je energie. Spirály se vyskytují již v prvních psychomotorických dětských čaránicích. Jejich interpretace je různá - jedno je však jisté - dítě jimi symbolizuje zpravidla nějaký děj.

Labyrint

Význam labyrintu je patrně odvozen z řeckého labyrinthos - labrys, což je výraz označující dvojitou sekeru, která je symbolem lunárního božstva. Poprvé se objevuje na Krétě, kde je součástí kultu vyznávajícího lunární ženský princip. V nejrůznějších obměnách se objevuje v nástěnných malbách, keramice i ve skulpturální tvorbě.

Labyrint symbolizuje na jedné straně řád směřující k ovládnutí přírody, ale zároveň je šifrou pro vyjádření složitosti vztahu člověka k přírodě. Symbol labyrintu se objevuje v kulturách celého světa a to nezávisle na sobě, proto je mu přisuzován **archetypický význam** (archepyp bludnosti, složitosti a zároveň i smysluplnosti) související s obrazem životních cest. Samotný obrazec labyrintu mívá nejrůznější podoby. Někdy mívá **spirálovou podobu ve tvaru kruhu, jindy pravouhlý tvar meandru**. Zvláštním druhem labyrintu je svastikový labyrint - spojuje čtyři světy uprostřed sjednocené hvězdou - je jedním z nejstarších lidských symbolů. Symbol labyrintu je všeobecně oblíben zejména pro svoji magičnost.

Záliba dítěte v zobrazování labyrintu vyplývá ze spontánního zájmu dítěte o všechno magické, co souvisí s tajemstvím. Spolu s labyrintem dítě rádo kreslí nejrůznější **obludy**, které jsou rovněž archetypickým symbolem tajemna (podobně jako bájný Mínótaurus). Obluda (lat. monstrum - znamení) je nereálná postava vytvořená ve fantazii, související ovšem hluboce s lidskou psychikou. Monstrum ztělesňuje často to, co bylo pouze napovrch z lidské psychiky vytlačeno a co přežívá v nevědomí. Člověk je vystaven zcela zákonitě střetu s takovým monstrem, chce-li se dobrat **pravdy a poznání** (viz kapitolu *Výtvarné dílo jako labyrint našeho vědomí*). Ve strachu z krutosti tohoto setkání, vytěsňuje jakoukoliv představu o negativních složkách svého duševního života do oblasti nevědomí. Jelikož dítě ještě nemá vypěstovány tyto sklony k vytěsňování všeho nepříjemného, je schopno se častěji a otevřeněji zabývat labyrintem. Labyrintem se může stát nejen morfologicky ustálený symbol bludiště, ale i jakýkoliv tajemstvím obestřený prostor, zobrazený nejrůznějšími způsoby.

Symetrie

Symetrie (z řeckého symetria - soulad, souměrnost) je **konstantním rysem dětského výtvarného projevu**. Kompozice dětských grafických projevů se vyznačuje spontánní souladností, někdy také říkáme, že dětská práce je **organická** a míníme tím její spřízněnost s **fyziologickou organičností lidského těla**. Symetrie neznamená pouze souměrnost toho, co je nakresleno na pravé a levé straně, i když taková souměrnost, vyplývající z dětské **ambidexterity** je také významným dílčím znakem dětské výtvarné tvorby. V širším slova smyslu znamená symetrie **harmonický vztah jednotlivých kompozičních elementů k výslednému celku**. Živost kompozice je však dána neustálým porušováním přesného rozvrhu asymetrickými zásahy, jež jsou intuitivně vyvažovány.

Dětské mandaly

Alchymisté považují individuální proces, jenž znázorňuje opus (dílo) za analogii vzniku světa a opus samo za analogii Božího díla stvoření. Člověk je pokládán za mikrokosmos, za naprostou obdobu světa v malém. V našem případě objevujeme, co v člověku odpovídá vesmíru a jaký proces vývoje je srovnáván se vznikem světa a s vytvářením kulatých nebeských těles: je to zrození bytostného Já, přičemž se toto bytostné Já jeví jako mikrokosmos. Není to empirický člověk, jenž tvoří odpovídající souladný vztah ke světu (correspondetia), jak se domníval středověk, je to spíše nepopsatelná celost duševního či duchovního člověka, který nemůže být popsán, protože se skládá jak z vědomí, tak z neurčitého rozsahu nevědomí. Z označení mikrokosmos lze poznat, že existuje všeobecné tušení, že „celý“ člověk coby Anthropos je širý jako svět.

C. G. Jung

Mandala je slovo pocházející ze sanskrtu, kde označuje kruh. Zhotovování mandalických útvarů, které představovaly ornamentální bohatě zdobené kruhové obrazce sloužily v Indii k rituálním účelům. Indické buddhistické rituály měly silně introvertní charakter a mandala při nich **symbolizovala vyváženost vnitřního světa člověka**, který by měl žít v souladu se světem vnějším: *Cílem kontemplace procesů zobrazených v mandale je, že si jogín „uvědomí“ boha: pozorováním opět pozná sama sebe jako boha a vrátí se tak z iluze jednotlivého bytí do universální celosti stavu božství* (Jung, 1997, s. 73).

Indická mandala obsahuje v sobě čtverec, který je nejsilnějším symbolem zmíněné vyváženosti. Buddhistická mandala je dokonalým vzorem této vyváženosti. Mandalické obrazy je však schopen tvořit každý z nás, kdo se dokáže dostat do stavu uvolnění, který je

předpokladem introspekce. Grafický záznam této introspekce utvářený do tvaru kruhu je „individuální mandalou“, z jejíž symboliky se dají vyčíst výrazné psychické rysy osobnosti, prognostika vývoje určitých psychických problémů i znaky ovlivněné kulturním prostředím. Jung používal mandalické kresby a malby k dešifrování diagnózy svých pacientů. Tvrdil, že individuální mandaly obsahují vždy jistý počet relativně stálých archetypů (např. stín, animus, anima), nazýval mandalické kresby obrazy „conglomerate soul“ (souhrnnými obrazy duše).

Sám ovšem přistupoval ke komentářům mandalických kreseb velmi obezřetně, neboť je nikdy nepovažoval za definitivní v jejich platnosti, ale prezentoval je jako výroky s otevřeným koncem, jenž spočíval v neustálém kladení si otázek po nasměrování možného budoucího vývoje.

Snad největší pozornost, vezmeme-li v úvahu teorii dětské kresby, věnovala dětským mandalickým útvarům Rhoda Kellogová. Nasbírala stovky dětských kreseb, aby mohla sledovat základní tvary, vyskytující se ve výtvarných projevech dětí z nejrůznějších koutů světa, porovnávat detaily těchto obrazů, zamýšlet se nad kruhovými variantami zobrazování předmětů a figur, prostoru a akcí, pozorovat odlišnosti a shody ve způsobech zejména rytmizovaného ornamentálního zobrazování. Její bádání potvrdila základní hypotézu shodnou s tvrzením Arnheimovým a Piagetovým: **existuje něco jako inteligence vidění, oko a ruka dítěte jsou důležité pro rozvoj celkové inteligence.** Rozvíjení intelektu pouhým zacházením s pojmy prakticky není možné. Symbol kruhu je výrazem této integrity vizuality a inteligence, neboť je zároveň nejfrekventovanějším tvarem obsaženým ve světě smyslovém a současně nejdůležitějším tvarem abstraktním. Nevědomé vizuální procesy, jak nazývá Kellogová imaginativní fantazii, sehrávají dominantní roli ve vývoji dítěte, i když jsou zvláště na konci 20. století ohroženy neustálou cirkulací televizních obrazů, počítačových a komiksových ikon či infantilními reklamními verbalizacemi zaměřenými na probouzení pseudoemocí.

Kruhovité mandalické útvary považuje Kellogová za základ dětského způsobu zobrazování jak figur (hlavonožci), tak kosmických těles (slunce, země), ostatních předmětů (děti s oblibou zobrazují mobilní předměty opatřené kruhem - kolem) či prostorových uspořádání (kruhová kompozice symbolizující prostor, ve kterém dítě žije). Kruh rozdělený křížem, kruh obsahující další kruhy uvnitř, kruh, jehož vnitřní uspořádání podléhá zákonu kvaternity, kruh s paprsky atd. - to vše jsou varianty základních funkcí kruhu v dětských grafických projevech. Kromě toho, že se mandalické útvary objevují nápadně často přímo v grafických projevech dítěte, používá dítě také tvar kruhu koncepčně - to jest jako tvar, v němž jsou uspořádány objekty při hře, jako tvar improvizovaných objektů, například staveb představujících fiktivní obydlí.

Značnou pozornost věnoval mandalám také Read. Odkazuje nás na Jungovo zkoumání dívčích mentálních obrazů vyvíjejících se v mandalické kresby, které potvrdilo možnost rozdělení mandalických kreseb do určitých skupin, jež popisuje takto: *První skupina vykazuje buněčné formy amoebovitého tvaru, často s různobarevnými soustřednými kruhy a s jádrem... ve druhé skupině jsou tvary dynamičtější, buňky víří kolem jako ohnivá kola, silokřivky, jako proudící voda nebo šlehající plameny vyrážející z tvarů nebo pronikající v podobě ostrých dýk a kuželů... ve třetí skupině pozorujeme již jisté uspořádání: místo nepravidelných buněk dokonalé kruhy a koule...(za čtvrté) konečně kruh nebo koule je osamocena, stává se hlavním objektem obrazu. Obraz je rozčleněn v pravidelné geometrické dílce, základem je obvykle čtyřka, a konečně se stává přesnou a někdy umně provedenou mandalou (Read, 1967, s. 214).*

4. Grafická kompetence a symbol

Společnosti, které nedokážou spojit úctu k symbolu s možností jejich společné revize, se musí nakonec rozpadnout buď kvůli anarchii, nebo pro pozvolné zakrňování života, dušeného neužitečnými stíny.

Alfred North

Společným základem každého komunikativního systému je určitá **struktura elementárních jednotek**, jejichž významy jsou buď arbitrární (smluvené) nebo jsou částečně volně interpretovatelné jako je tomu v případě symbolů, anebo by v krajním případě mohly být zcela nezávazně vyložitelné - avšak tehdy by ztratily sémantickou hodnotu.

Samotný pojem „grafická kompetence“ si můžeme vyložit hned několika způsoby.

Grafickou kompetencí, která má čistě **arbitrární charakter** je například ovládnutí písma. Písmové znaky jsou arbitrární, neboť jejich podoba je závazná pro všechny uživatele písma. Přesto jsou naše písemné projevy odlišné - a to v rukopisech. Rukopis, posuzovaný grafologem, je příkladem grafické kompetence v širším slova smyslu - to znamená kompetence rovnající se schopnosti člověka reflektovat skutečnost v celé její šíři prostřednictvím znaku, jenž je **vytvářen** a zahrnuje tak i subjektivní akcent. Kde je však hranice našeho **logického myšlení**, jehož vyústěním je řeč a písmo a hranice **obrazového myšlení**, jehož výrazem je kresebný nebo malířský znak? Zpravidla se setkáváme s pochybností o možnosti stanovovat hranice mezi dětským a uměleckým, právě tehdy, když uvažujeme o obrazovém myšlení, jak se o tom zmiňuje například Ernst Rebel: *Ale i když hranice mezi oběma sférami nejsou pevně stanoveny, může snad být nedůležité, zda dětské asociuje umělecké nebo naopak. I tehdy ještě zbývá objasnit, na jakých základech jsou oba projevy srovnatelné. Z čeho se dá usuzovat na „dětské“? Čím je dětské ve vztahu k uměleckému: jako paralela, příbuznost, přenos, citace, předstírání nebo atituda? (Rebel, 1990, s. 223).*

Grafickou kompetenci bychom tedy měli chápat jako schopnost zobrazovat svět a to zejména prostřednictvím symbolu (zde klademe důraz na „zobrazování“ nikoliv „reprodukování“). Pro autonomní estetickou grafickou kompetenci je důležité, aby symbol byl vždy znovu **stvořen** a nikoliv převzat jako již vytvořený. V našem pojetí (v pojetí symbolu, jak jej definuje tato práce) budeme grafické kompetenci rozumět tak, že graficky kompetentní je ten, kdo dovede **tvořit symboly**, které jsou částečně výrazem jeho **subjektivity** a částečně výrazem jeho **archetypální zkušenosti** se světem, která je odrazem neměnné podstaty světa.

Z jiného pohledu můžeme grafickou kompetenci ztožňovat také se způsobností vyjadřovat graficky zakotvenost člověka v přírodě. *Umělecké dílo, jak říká Klee, musí růst jako přírodní bytost tak jako příroda, musí i dílo na konci svého zákonům podřízeného stvoření i svého výrazu individuálního charakteru být poznatelné: zřetelné v myšlence jako obraz čitelné a tvarem podobné textu (Rebel, 1990, s. 231).* Grafickou kompetenci umělce i dítěte tedy můžeme chápat jako kompetenci sdělovat všeobecná poselství prostřednictvím tvarů, které mají svůj základ v morfologii přírody a můžeme ji vykládat jako schopnost **synchronizace vnitřního rytmu lidského a rytmu přírodního**.

Existence vnitřních elementů, které jsou základem tvorby umělce i dítěte, je prokazatelná. Rozpoznatelnost těchto elementů je podmínkou vnímání umění. Michael Ursprung komentuje výklad původu těchto elementů odkazem na Heinricha Wölflina: *Za účelem vytvoření charakteristiky formy uvádí Wölflin tyto vnitřní elementy formy: pravidelnost, symetrii, proporce a harmonii (Ursprung, 1994, s.31).*

Pravděpodobně bychom mohli jmenovat celou řadu autorů, zejména dětských psychologů, kteří se zabývali problémem geneze konstrukce geometrického tvaru u dítěte. Lange-Küttnerová se ve své studii *Tvar a konstrukce (Gestalt und Konstruktion)* zmiňuje především o výkladech **vzniku grafické konstrukce** v kresebných projevech dítěte, provedených Piagetem a Inhelderovou. Upozorňuje v souvislosti s díly těchto autorů na to, z čeho jsou tyto modely ustáleného grafického tvaru (tvaru spějícího ke grafické kompetenci)

vyvozovány: *Potom, co byla provedena část Piagetových pokusů směřujících k měření grafické konstrukce geometrických tvarů, se dá zjistit, že existuje shrhující vývojový model, který integruje tvarově psychologické kvalitativní efekty jakož i operativní kvantitativní procesy ve vývoji grafické kompetence. Spolu s výskytem operativních struktur a měřením prostoru se dostává dítě do bodu, kdy už nepřipisuje dále definitivní sílu obrazovým aspektům objektu, které zapřičiňují pseudopojetí objektu, ale produkuje do jejich meziprostorů neviditelný řád, který modifikuje tvar objektu. K tomuto modelu konceptuální změny v grafické kompetenci dospívá ve středním dětství (Lange - Küttnerová, 1994, s. 62).* Tímto modelem je zřejmě charakterizován počátek tzv. projektivního zobrazování (euklidovská perspektiva), kterou Lange-Küttnerová nazývá **grafickou konstrukcí**. Celou dobu předtím se však dítě snaží ve své grafické produkci o celistvý pohled na svět, jeho symboly jsou v raném dětství dokonce výstižnější protože jejich „konstrukce“ nepodléhá oněm operačním procesům a vychází přímo z **vnitřního citění předmětu**, které má často až fyziologický původ (kresba dítěte je provázána gesty a pohyby celého těla). Největším přínosem těchto studií je to, že Lange-Küttnerová a někteří další autoři (Piaget, Inhelderová) nevyklučují roli „vnitřní představy“ v pozdějším věku dítěte a dokonce jí přisuzují metafyzický původ. Podle výkladu Lange-Küttnerové jde v případě grafické kompetence o způsobilost vyjadřovat reálné vztahy (zejména vztah předmět - prostředí) pomocí grafické konstrukce. V tomto duchu také vysvětluje rozdíly mezi intelektuálním a vizuálním realismem. Právě v souvislosti s intelektuálním realismem nevyklučuje ovšem pojem „**vnitřní obraz**“ (das innere Bild), jenž lze také nazvat „**interním modelem**“ (Luquet, 1927). Tento interní model je vytvořen z takzvaných „**preobrazů**“ (pre-image) ve spojení s vnímáním. Procesy, které se odehrávají v rámci pohybu těchto složek lidské psychiky se nazývají **prezentace, reprezentace a metareprezentace** (Lange - Küttnerová, 1994). Pro účel našeho zkoumání je důležitý závěr, který lze vyvodit z již uvedených předchozích myšlenek - **symbol je výsledkem metareprezentativních procesů, které jsou součástí jeho vzniku a které jsou podmínkou jeho životnosti - ta je vždy znovu aktualizována v aktu grafické kompetence.**

Lange-Küttnerová uvádí také Pevsnerův výklad metareprezentace: *Pevsner problematizuje situaci, ve které se pojem reprezentace vztahuje na ireálný objekt, kupříkladu na jednorozce. Zavádí metareprezentativní pojem pro případ, že duchovní konstrukce, tedy neviditelné objekty, budou pojaty kognitivně, znovu ho však odhazuje, protože vede ke konfuzi (Lange - Küttnerová, 1994, s. 49).* Pevsnerova pochybnost o možnosti kognitivního pojmání duchovních objektů je jen důkazem toho, že metareprezentativní funkce grafického symbolu je významná, a že prostřednictvím symbolu jsou zřejmě sdělovány duchovní obsahy, jejichž dosah se těžko vysvětluje natož dokazuje.

Ale vraťme se nyní ještě k pojmu **reprezentace**. Podle Piageta je reprezentace založena na operačním myšlení. Záhadou zůstává, zda v současné době více operujeme s řečovými nebo obrazovými kódy (Arnheim přisuzuje grafickým operacím větší váhu, Piaget se přiklání k preferenci řečových kódů). Jedno je ovšem jisté - dětský grafický projev je **senzomotorickou akcí**, přičemž obraz vytvářený dítětem (ve věku 4 - 8 let) vzniká jaksi náhle z bezprostředního vnuknutí. Schopnost dítěte symbolizovat ztotožňuje Piaget se schopností „**preuchopení**“ tvaru: *Tak popisují Piaget a Inhelderová (1966 - 1977), jak vzniká vnitřní obraz pohybem v jednom okamžiku, a následuje kontury objektu. Přitom se dítě přizpůsobuje tvaru objektu a napodobuje jej dříve než může být objekt zařazen do sítě pojmů... Piaget a Inhelderová považují za záměr dítěte, představovat podstatné vlastnosti objektu. Tato redukce na podstatné - na globální symbol s pevnými hranicemi, propůjčuje objektu určitý způsob pre- nebo pseudouchopení tvaru (Lange - Küttnerová, 1994, s. 54).* Tímto připisují oba autoři (Piaget, Inhelderová) dítěti zvláštní schopnost chápat se předmětu prostřednictvím grafického symbolu ještě dříve, než dochází k vývoji operačního myšlení a následkem tohoto způsobu myšlení k postupnému ovládnutí řečových kódů.

Existence vnitřních obrazů, které existují na počátku grafické kompetence, je považována za **příčinu vzniku umění**. Tak například už na počátku našeho století se objevuje zajímavá teorie vzniku umění, jejímž autorem je Max Verworn (Zur Psychologie

der primitiven Kunst, 1907). Verworn rozlišuje dva základní principy zobrazování - **ideoplastický a fyzioplastický**.

Oba principy pracují na základě činnosti asociativního centra uloženého v mozku. Wolfgang Grötzingler komentuje původ grafického projevu dítěte na pozadí Verwornovy teorie založené na těchto dvou přístupech k zobrazování skutečnosti takto: *Dítě a primitiv nekreslí to, co vidí nýbrž to, co ví, co bylo do jeho paměťových forem uloženo jako cenný základ vnitřních obrazů* (Grötzingler, 1961, s. 49). Grötzingler se dále zmiňuje ještě o dalších aspektech důležitosti vnitřních obrazů když říká: *Bez toho aniž by dítě vědělo, absolvuje v několika málo minutách pouť prostorem a časem. Nejprve vyvine figury, které se často vyskytují v ornamentice a v maskách národů jižních oblastí. Obraz připomíná egyptské a mexické motivy, jiný zase mřížové a pásové ornamente raného geometrického stylu. Kromě toho si přitom lze představit také východoasijské formy, jeden obraz připomíná chrám Šinto nebo také čínské písmo. To vše ukazuje na to, že v dítěti jsou uloženy ty stejné formy, které se vyvinuly a specializovaly v dějinách různých národů rozličných světových stran. V tom lze spatřovat universální původ lidské uzpůsobivosti k formě. Tímto se zakládá zvláštní teorie, podle které dítě opakuje ve svém vývoji jednotlivé stupně historického vývoje. Dítě žije před dějinami a vně dějin a je ve své původní universalitě ještě bohatší než každý jednotlivý styl. Neboť z nekonečné plnosti lidských možností a zárodků v nás se vyvíjí jen pouhá část nám známá pak ze světových dějin* (Grötzingler, 1961, s. 57).

Je tedy dětský výtvarný projev skutečným „uměním“ nebo „pouhou grafickou kompetencí“ - způsobilostí umožňující dítěti reflektovat svět předtím, než se naučí mluvit? Grafická kompetence znamená vývojové stadium obrazového myšlení, které provází člověka po celý život (Arnheim). Je ale nutno vzít v úvahu určitou skepsi některých autorů vůči převratnému významu grafické kompetence ve vývoji dítěte a její srovnatelnosti s principy vzniku umění. Například německý teoretik výtvarné výchovy Wolfgang Reiss vyslovuje v souvislosti s označováním dětského výtvarného projevu za projev umělecký pochybnost, jejíž příčinu formuluje takto: *Myšlení v obrazech je podporováno kinestetickou, synestetickou a emocionální zkušeností. Vztahy plné pocitů vedou k tvoření určitých obrazových částí (Bildteile) a jednotlivých obrazových znaků (Bildzeichen). Tento princip nazvěme perspektivou afektu (Affektperspektive)* (in Grötzingler, 1961, s. 42). Reiss je v hodnocení ideoplastické schopnosti dítěte zobrazovat svět v komplexních kosmogonických symbolech poněkud zdrženlivý, nepřisuzuje jí zvláštní význam a zavádí pro ni pojmenování **motorická symbolika** (pojem propůjčený z psychologie), kterým vysvětluje schopnost dítěte zobrazovat předměty tak, že nepravidelný pohyb je představován nápadně symbolickým tvarem (např. kouř valící se z komína je nakreslen jako spirála). Tento pohled na symbolické grafické vyjadřování je podle mého mínění velmi zúžený a redukuje význam symbolismu kresby dítěte na přechodný vývojový psychický jev.

S nutností zdrženlivosti při srovnávání dětské tvorby a umění však částečně souhlasím. Je jisté, že celý komplex pohnutek, který vede výtvarného umělce k tvorbě a který jej spolu s vyjímečným talentem činí oprávněným uměním vytvářet, je nesrovnatelný s komplexem důvodů přivádějících k tvorbě dítě. Reiss to vysvětluje na příkladu tvorby Paula Kleea, umělce jehož dílo bývá s grafickými projevy dětí nejčastěji srovnáváno: *Používání některých elementů v Kleeových pracech, které se dají nalézt i v dětských obrazech, a sice jako spontánně expresivní záblesky, schematicky naivní stylové elementy nebo chyby v zobrazování přírodních tvarů, nestačí k důkazu rovnocennosti obou jevů. Neboť v Kleeových pracích se nachází řada jevů, jež jsou vzdáleny duševním možnostem dětí, jako například formálně - kompoziční, mimeticky reduktivní nebo stylistické zpracování forem vnější skutečnosti. Symbol ovládá formu a rytmus, což je velmi důležité pro člověka, který jinak tyto principy sám narušuje* (in Grötzingler).

5. Symbol a rytmus

Rytmus je znamením života, člověk je zabydlen v jeho jednotě. Pro dítě je život ještě jednotným celkem. Rytmus je výrazem každého vzrušení a pohybu

Michael Ursprung

Příčinou vzniku grafického projevu dítěte je vnitřní potřeba utváření formy, přičemž pravděpodobně jednou z nejsilnějších potřeb dítěte je **tencence k rytmu**. Rytmus nachází své vyjádření v motorické činnosti dítěte už v jeho prvních grafických projevech, které s vývojem motoriky souvisí. Sklon k rytmizování linií znázorňujících tvar nebo pojednávajících prostor, dále sklon k rytmizování barevných ploch, z nichž je symbol komponován, jsou velmi nápadnými rysy dětské výtvarné tvorby. Vedle samotného výkladu symbolu jde také o prozkoumání způsobu, jak jsou jednotlivé symboly spojovány, neboť i kompozice jednotlivých symbolů je ovládána rytmem, který je základem celkového organického výrazu dětské výtvarné práce. **Řád rytmu je tedy základem tvoření i spojování symbolů.**

Vzhledem k obecně rytmické povaze dětské výtvarné práce použijme definici rytmu, jejímž autorem je Henri Delacroix: *Estetický rytmus nám převádí organizaci času, prostoru a množství prostřednictvím aktivního vědomí, které vytváří organizované soubory, v nichž postihuje rozdíly. Rytmus je tudíž časový nebo prostorový systém, vytvořený podle určitého řádu (Souriau, 1994, s. 784).*

Inklinace dítěte k organickému řádu je výrazem přirozené potřeby rytmu. Všimněme si konkrétních způsobů vyjadřování **rytmu času a rytmu prostoru dítětem**. Vyjadřování rytmu času je čitelné ze samotné **vnitřní koncepce obrazu** - například jednotlivé časové roviny jsou znázorňovány figurami umístěnými v soustředných nebo horizontálně či vertikálně se opakujících pruzích. V případě soustředného uspořádání je celkový ráz obrazu poznamenán formou symbolické spirály. Jindy je centrální časový bod, který podle dítěte představuje důležitý časový moment příběhu, situován do průsečíku kříže nebo hvězdicovitě se odvíjející kompozice. Vyjadřování rytmu, jenž má svůj původ v prostorové zkušenosti dítěte, je někdy velmi jednoduché, dítě buď volným opakováním grafických stop (linií, bodů, kruhů, trojúhelníků a dalších útvarů) znázorňuje svůj vlastní postupný pohyb v prostoru, nebo pomocí symbolického schématu dokumentuje živý prostorový zážitek (buď schematickým plánkem nebo také velmi oblíbeným „labyrintem“, který je výrazem jeho obdivu magicky záhadných, herně motivovaných pohybů). Rytmus v grafickém vyjadřování dítěte (ale i umělce) je důkazem jistých předem daných souřadnic naší vizuality, tak jak je popisuje Rudolf Arnheim ve své definici obrazového myšlení (viz následující stať). Prostřednictvím grafického zobrazování rytmu se dítě učí také přemýšlet o světě na základě analogického porovnávání věcí, situací a dějů, učí se vztahovat události k sobě navzájem a následně vyvozovat z tohoto porovnání důležité racionální závěry. Grafické zobrazování rytmu je tedy také jedním z významných kroků k operačnímu myšlení, jehož vývoj popsal Piaget, jak se o tom se zmiňujeme později.

Znázorňování rytmu je zároveň **exteriorizací vnitřních emocí**, vzhledem k této exteriorizaci má znázorňování rytmu katartický účinek (emoce tím, že jsou graficky zvnějšněny, jsou do jisté míry hierarchicky pořádané a využity k pozitivně orientovanému chování). Grafické znázorňování rytmu je svým způsobem účinnou metodou vyrovnávání se se světem a s vlastní existencí). Vytvoření grafického symbolu na základě rytmického uspořádání linií, ploch a barev je vrcholným okamžikem vztahování se člověka ke světu.

6. Symbol a obrazové myšlení

Myšlenkové obrazy (Gedächtnisbilder) identifikují, osvětlují a doplňují vnímání. Mezi čistým vjemovým obrazem a myšlením následně k němu doplněným nemůžeme vést žádné přesné hranice.

Rudolf Arnheim

I „vnitřní“ je viditelné. *Obrazové myšlení* je termín pocházející od významného teoretika filosofie výtvarné formy Rudolfa Arnheima. V jeho stejnojmenné knize *Obrazové myšlení (Anschauliches Denken)* najdeme kapitolu, věnovanou výkladu vzniku symbolu, nazvanou *Obrazy, symboly a znaky*. Chceme-li se zabývat popisem symbolického zobrazování jakéhokoliv druhu - ať už jde o symbolické zobrazování umělecké, technické či o zobrazování dětské, je nezbytné Arnheimovy myšlenky uvedené v této kapitole prozkoumat a opatřit komentářem vztahujícím se k danému tématu. Arnheim chápe tři výše zmíněné výrazy - **obraz, symbol a znak** - jako **funkce zobrazování v nejširším slova smyslu**, což vysvětluje takto: *Pod pojmem obraz, symbol a znak si nepředstavuji rozdílné druhy zobrazování, nýbrž tři naplnitelné druhy funkce. Zobrazené (Abbild) obsahuje zpravidla všechny funkce najednou, tak například trojúhelník může být znamením nebezpečí, nebo může představovat horu anebo hierarchii (Arnheim, 1969, s. 134).*

Pouze alfabetská abeceda je složena z čistých znaků. Znaky se používají, jak říká Arnheim, jako nepřímá média (indirekte Medien). Nejsou totiž analogické skutečnosti. Naopak obrazy prý portréty věci, to znamená, že reprodukují skutečně vjemové kvality, jakkoliv se zdají být abstraktními. Někdy mohou být skutečnými kopiemi věcí, pokud věc napodobují naturalisticky. Dětská kresba se vyznačuje abstrakcí, a tudíž i znakovostí, jelikož vybízí diváka, aby si na základě jejího pozorování sám utvořil představu o realitě. *Zobrazení, která chápeme jako symbol, portréty věci vysoce abstrahované. Symboly jsou pak typy věcí nebo konstelace sil a zároveň jakési rukodělné formy. V nejpůvodnějším slova smyslu je každé zobrazení přirozeně také jednotlivým objektem a slouží jako symbol vždycky tehdy, když představuje určitý druh, a sice když zvýznamňuje pojem psa skrze obraz psa. V zásadě může každá jednotlivá věc sloužit jako symbol, pokud ji někdo k tomu použije. Přece však je abstrahování i pak zcela ponecháno divákovi, obraz nepoukazuje úplně na skutečné vztahy (Arnheim, 1969, s. 138).* Tento Arnheimův výklad potvrzuje naši domněnku, že porozumění dětskému grafickému projevu má mnoho společného s porozuměním umění, a to zejména v tom smyslu, že je porozuměním s otevřeným koncem. Skutečná znaková podstata (znak směřující k metaforicky utvářenému symbolu) jak dětského tak uměleckého projevu vybízí na jedné straně diváka k hledání většího množství významů a omezeného množství antropologických konstant na straně druhé. Tento závěr má velký význam pro praxi výtvarné, ale i všeobecné estetické výchovy. Autentičnost výtvarné výpovědi se zde dostává do středu zájmu, je důležitější než technika či vnějšně stanovený námět nebo bohatost vizuálně zhodnotitelných zpravidla expresivních výtvarných prostředků.

7. Dvě škály abstrakce v procesu symbolizace

Zobrazení jsou do té míry skutečnými obrazy, pokud portréty věci, které podléhají elementární abstraktní rovině jako takové... Obrazy mají různou úroveň abstrakce. Fotografie nebo holandské zátiší může kopírovat přírodu, přitom ale samotný předmět skrze volbu, uspořádání nenápadně stylizovat a

Zobrazování a symbolizaci chápe Arnheim jako komplementární strukturu. Obrazy a symboly v Arnheimově pojetí představují individuální myšlenky, produkované s nasazením síly obrazotvornosti a intelektu. Jsou individuálními případy ventilace naší neopakovatelné zkušenosti ale zároveň jsou určovány předem danou grafickou strukturou, kterou nemůžeme vlastní vůlí nijak změnit. Síle naší obrazotvornosti, směřující k určité neměnné grafické struktuře přisuzuje Arnheim zvláštní význam.

Způsoby prezentace obrazů a symbolů tedy můžeme považovat za komplementární. V případě, že bychom omezovali platnost zákonitostí představovaných tímto schematem, oslabovali bychom sílu tvůrčího myšlení. **Ideální kulturní stav** je zosobněn tím, že každá **reprezentace věci si zachovává příznaky smyslovosti**. Takto tedy na jedné straně smyslovost nachází své adekvátní vyjádření v reprezentaci symbolem v širším měřítku znakem a na druhé straně si pak i ty nejjobecnější pojmy zachovávají smyslový obsah, který je součástí procesu myšlení.

Arnheim se zamýšlí také nad tím, co za abstrakci v jeho pojetí považovat nelze. Za abstrakci nepovažujeme především úplné rozdvojení zobrazovaného a zobrazení samotného: *V psychologii se rozumí abstrakcí často přístup, který spočívá na vzdalování se od smyslového materiálu. John Locke říká, že se v zájmu abstrakce vezmou věcem zvláštní ideje ze všech stavů bytí a podmínek skutečné existence jako čas a místo (Arnheim, 1969, s. 152).* Odehrává se však abstraktní myšlení pouze ve slovech? V definici abstrakce vztahující se i na abstraktní proces, v němž se utváří řeč, trvá Arnheim na tom, že abstrakce vychází z konkrétního a zároveň se od něj osvobozuje, ale nikdy se od smyslově vnímatelných konkrétních věcí plně neodtrhává.

Arnheim poukazuje také na Berkeleyho výklad ideje jako reprezentace obecnosti jednotlivosti, přičemž záblesk zkušenosti je stále v jakkoliv vysoce abstraktní myšlence přítomen. Velmi důležitým pojmem, který Arnheim v souvislosti s abstrakcí uvádí je „**inteligence vidění**“. Specifický druh „inteligence vidění“, která je podmínkou umělecké práce, považujeme za nejcennější. *Žádný vizuální zážitek neukazuje tak zřetelně na správnosti se skutečností jako ten, jenž je spojen s uměleckým dilem... pokud se má vyučovat nebo se učit vnímání umění, prožívá člověk vše vždy znovu, každý nejdříve bezmocně bloudí novým obrazem a potom náhle nachází klíč k formě, kterou předtím viděl jako nějaké nesmyslné nakupení jakýchsi elementů. Takové zážitky ukazují na nejjasnější a nevýrazovější aktivní formování a posléze na názorný pořádek v našich představách a o to vlastně jde v celé oblasti vidění (Arnheim, 1969, s. 152).* Vnímání zobrazeného objektu je závislé i na tvarech objevujících se v pozadí. Věc, kterou zobrazujeme, není nikdy plně izolována od okolního světa, v němž se nachází a jenž je registrován a zobrazován zároveň s ní. V této souvislosti cituje Arnheim myšlenky fenomenologa Arona Gurwitsche, který se domnívá, že harmonie a souhlas vystačí k tomu, aby byly pod vlivem naší přirozené schopnosti vnímat sloučeny podstatné vlastnosti věci a aby všechny perspektivistické pohledy byly jaksi náhle (srv. s psychologickým „vhledem“) objasněny skrze vnímané konstantní formy: *Gurwitsch poukazuje na princip „dobrého prosazování“, který spojuje elementy v jeden celek. Navíc provedl důležitá pozorování, která vedla ke zjištění, že jednotlivý pohled na jeden předmět obsahuje renvois, tedy odkazy, které přes daný pohled poukazují na další sousední pohledy (Arnheim, 1969, s. 55).*

Často jsme při pozorování uměleckého díla odkázáni na tento „**vhled**“. To znamená, že nám při jeho vnímání nepomáhá ani jasný plán poznatků o díle nebo jakákoliv mapa vědomostí. Touto „způsobilostí vhledu“ je vybaveno dítě v raném dětství a dále i v mladším školním věku, kdy projevuje tuto schopnost orientace v abstraktních grafických projevech - jde o zvláštní případ „**rozumění**“ umění. V tomto věku jde o **přirozenou socializaci umění**, jejíž zážitek může ovlivnit dítě na celý život. I další autoři, kromě Arnheima, mezi nimi například Anatol Raport, se o významu této socializace zmiňují: *Pokud bychom rozdělovali lidskou bytost nebo určité poměry do jednotlivých kategorií, potom násilně oddělujeme vědění od individuálního člověka a od specifických poměrů (Raport, 1972, s. 372).*

Od Aristotela se traduje, že materiálně vyjadřované znaky mohou mít různý původ. Znaky - nazývající se jména vznikají na základě otisků vnějšího světa v naší duši. Znaky, které nazýváme symboly (symbóla) jsou tvořeny na základě obsahových komplexů

nacházejících se v našem vědomí a jsou navíc ovlivněny historickou a sociální tradicí. Předávání vzdělání může být tedy realizováno rovněž dvěma způsoby. Buď je pouhým předáváním znakové struktury již hotové, anebo se odehrává ve formě navracení se k samotnému procesu tvoření znaků i symbolů. Druhá cesta je vhodnější, neboť vybavuje člověka schopností vztahování se ke smyslovému. Znaky sice mají výraznou funkci, která se dá charakterizovat jako zvýznamňování věcí (semaínein), ale jsou **plnohodnotné** teprve tehdy, zachovávají-li si relaci ke smyslovému, ze kterého také původně vzešly.

Jürgen Trabant popisuje aristotelovský sémiotický model takto: *Společná filosofická tradice je jednotná ve výkladu řečového znaku, který stále zaujímá centrální postavení v teorii znaku - naivní teorii, která tvrdí, že znak má být věcí samotnou, jež zastupuje věc jinou. Ta však přesto, že se pokusila přesněji specifikovat pro kterou věc je ta která věc znakem, není ještě dostatečně diferencována. Od doby Aristotelovy zastávají všechny teorie znaku pojetí, že řečové znaky se nevztahují přímo na určitou věc existující ve skutečnosti, nýbrž, že se stávají nejdříve obsahem vědomí (Aristoteles) a jsou spojeny s idejemi (Locke), představami (Hegel), pojmy (Sussure), interpretanty (Peirce), referencemi (Ogden, Richards), intencemi (Carnap) a zobrazeními (Klaus), a tímto se také vztahují teprve k určité reálné věci. To znamená, vezmu-li si například slovo „stůl“, tak nejdříve neznamená toto slovo znějící „stůl“ skutečný stůl, na kterém třeba teď, piši, ale pojem nebo představu v mé hlavě (Trabant, 1996, s. 292).*

Životnost znaků je závislá na samotném užívání znaku - znak je součástí určitého konkrétního schématu jednání. Trabant o tom píše: *...Tato schémata jednání (Handlungsschemata) jsme buď zdělili ve formě zvyklostí a tedy i to už stačí k tomu, abychom se jimi řídili, anebo jsem je získali v procesu učení sami a v tom případě jsme je nejenom převzali, ale můžeme jim i rozumět (Trabant, 1996, s. 376).*

Náš vztah ke světu není demonstrován jenom ve formě estetických soudů, ale je zviditelňován v našem **jednání** (estetickém jednání). Schopnost rozumět umění je odvislá také od toho, zda pouze přijímáme normy estetického jednání, anebo zda se tomuto druhu jednání také **učíme**. Způsobilst rozumět umění je dána nejenom schopností abstrahovat a odhadovat významy znaku, ale i celkovou strukturou naší osobnosti. Estetické jednání se stává často součástí rituálu a tím se také odlišuje od demonstrativního jednání směřujícího k pouhému podávání informací. Estetické jednání je spojeno se zážitky, ale může být v primární rovině jen informativní.

8. Svět dítěte jako metafora

....protože právě ve věku tří až šesti let má každý schopnost oné mýtické vnímavosti, o které mluví Lévi-Strauss: v tomto věku je již natolik schopen smyslově vnímat svět, aby v něm dokázal rozlišovat a třídit, ale ještě není zcela ovlivněn oportunistem dospělých, takže dokáže uvěřit tomu, co jinak umí jen domorodý kouzelník - přeměnit se v termita a vlézt za jaguárem do termitího hnízda, aby se s ním dohodl na sňatku s jeho dcerou. Když se dítě vymaní z této svobody vidění světa, stane se postupně oportunním uživatelem předmětů, které civilizace chrlí k jeho potěše ze spotřeby. Princip slasti se tak stane předmětem zkoumání marketingových odborníků, kteří se budou snažit na vrchol Maslowovy pyramidy vložit internetovou síť, po které může jedinec bezcílne surfovat až k úplnému otupění.

Zdeněk Justoň

Metafora (v řečtině přenos) je zvláštním případem **znakové umělecké situace**. Vysvětlíme si nejdřív, čím je tato situace vyjíměčná a pak vztáhneme tuto vyjíměčnost na situaci dítěte, stojícího před problémem graficky znázornit skutečnost. Zvažme také, jaký vztah má metafora k symbolu a zda lze uvažovat o metaforických významech symbolu ve

výtvarném projevu, pakliže ano, tak se pokusme odpovědět za jakých podmínek.

Metafora znamená **znázornění jednoho předmětu skrze předmět jiný** (v poezii přenesení jednoho slovního významu na jiný předmět, původně se slovem logicky nesouvisející). Důvod tohoto převedení zůstává skryt a je pouze tušen nebo odhadován. Ať už se jedná o metaforu výtvarnou nebo básnickou, jde vždy o určitou komparaci, aniž by společná vlastnost dvou srovnávaných předmětů byla explicitně pojmenována. Používá-li dítě metaforu v době, kdy neovládá plně řeč, je logické, že spřízněnost obou předmětů nedokáže slovy explicitně vyjadřovat. Metafora je tedy pro dítě **komunikativním prostředkem** podobajícím se **šifře**. Ale i tehdy, když dítě řeč plně ovládne, vrací se ke slovní metafoře, zvláště v době dospívání, protože pouze metaforicky zabarvené slovo mu dovoluje vyjadřovat významy v logickém toku řeči nevyjádřitelné, anebo také některé významy záměrně znejasňovat. Originální metaforismus není vlastní pouze poezii a dorozumívání dospívající mládeže, ale i v hovorové řeči dospělých najdeme řadu metaforických výrazů.

Jak se liší metafora od symbolu? Bettina Eggerová, která zkoumala znaky v kresbách a malbách dětí, přisuzuje symbolu „význam” a metafoře „smysl”, píše o tom: *Metafora má smysl, ne pouze význam. Zatímco symbol vede k vhledu a porozumění, je člověk skrze metaforu veden k osvícení. Zatímco symbol uzavírá, metafora otevírá* (Eggerová, 1991, s. 26). Eggerová sledovala grafické elementy paralelně se vyskytující v dětských a uměleckých výtvarných dílech a často upřednostňovala metaforu před symbolem. Odůvodňovala to dynamickým charakterem metafory a její významovou otevřeností, která inspiruje jak tvůrce tak diváka. Kontakt s metaforickým obrazem může vést podle Eggerové k překvapení, ne-li k šoku. Metaforické vyjadřování je blízké „**sekundárnímu symbolismu**”, který spočívá v tom, že děti ve svých umělecky zaměřených projevech a hlavně ve hře užívají nebo zobrazují předměty, jež mají k tomu, co zastupují nepřímý (metaforický) vztah, zatímco primární symbolizace spočívá v prostém použití předmětu zastupujícího jiný předmět na základě podobnosti a v asimilaci tohoto předmětu ve hře.

O významu sekundární symbolizace se zmiňuje i Piaget: *Když dítě ve hře používá ulitu šneka jako kočku nebo auto, jestliže se samo pak stává kostelní věží nebo červenou kachnou, tak tím vyjadřuje, co ho zajímá v nejširším slova smyslu, v takovém případě asimiluje sebe se skutečností. Oproti tomu sekundární symboly jsou záležitostí velmi intimní, dostávají se s nimi do hry tajná a také potlačená přání. Piaget také tvrdí, že ty nejelementárnější symboly jsou: ...zveršované obrazy, které snad mohou být nezávislé na cenzuře a jsou připisovány jednoduchým faktorům ekonomie myšlení. Kromě toho ovšem platí, že afektivní akcent je posunován od představového obrazu (Vorstellungsbild) směrem k jinému, a tento vývoj je rozhodující* (Piaget, 1969, s. 225).

K zajímavým závěrům bychom pravděpodobně došli také v případě **srovnání metafor a gesta**. V sémiologickém výkladu výtvarného symbolu je důležité vzít v úvahu, že **symbol** je vlastně **socializovaným gestem**. Mead o spojení gesta, symbolu a socializace, která je estetickým jednáním uskutečňována, píše při výkladu Wundtova pojetí gesta: *Wundt vyvinul velmi cennou koncepci gesta jako fenoménu, který se později stává symbolem, na počátku svého vývoje je ale bráno jako součást společenského jednání.* (Mead, 1968, s. 8).

Předem určená škála vyjadřovacích prostředků a omezuje tak volnou asociaci představ dítěte a následné uplatnění výše zmíněných Jungem popsaných zákonitostí vynořování se antropologicky konstantních symbolů tak opomíjí. Práce vyvedená dítětem podle předem uměle vymezených formálních pravidel sice může být napovrch efektní, ale postrádá smysl, neboť při „tvorbě“ takové práce nedochází ke sjednocení podstaty výtvarného vyjadřování s podstatou psychických procesů.

Souhrnně lze tedy předpokládat, že celek není něčím dodatečně zkonstruovaným, ale je už zárodečně obsažen v každé ze svých částí. Vzájemné působení mezi celkem a částmi je přirozené, neboť ve způsobu uspořádání jednotlivých částí existuje jakási automatická

hierarchie. Jde o to, zjistit, jaký je vztah mezi vnímaným obrazovým materiálem a materiálem uloženým v paměti: *V případě tvarové psychologie, jakož i v jiných teoriích, musíme rozlišovat mezi představou intuitivního obměňování a představou ovlivněnou již vytvořenými pojmovými modely. Intuitivně načrtnutý obraz je jako vůdčí hvězda, přece však pokud chceme vytvořit vědeckou teorii, musíme prozkoumat použitelnost její vlastní konstrukce* (Arnheim, 1977, s. 202).

Výtvarné umění představuje obrovský zdroj podnětů pro utváření naší schopnosti obrazově myslet. Je třeba nepodceňovat společný základ umění a dětského výtvarného projevu a zároveň přemýšlet o tom, do jaké míry mohou hotová umělecká díla inspirovat samotnou výtvarnou výchovu. Problémem vztahu výtvarného umění a výchovy se intenzívně zabýval německý pedagog Gert Selle, který v jedné ze svých publikací o narušeném vztahu výtvarné pedagogiky k aktuálnímu umění píše: *Kritika tohoto vztahu vychází z toho, že přece nelze připustit, aby důležité zkušenosti, které jsou základem výchovy uměním byly brány pouze buď z umění nebo zase jen z všedního dne... Podobnost není rovnocennost estetické zkušenosti. Je důležité, aby umění zůstalo uměním, a že také já divák, vím, že má takové a takové významy* (Selle, 1990, s. 133)

Popisovat slovy procesy, prostředky a celkový smysl estetické výchovy je obtížné zejména proto, že v oblasti definic základních esteticko-uměleckých pojmů si nejsme jisti, pokud máme stanovit jejich přesné hranice. To, co postrádáme, je zejména definice estetické zkušenosti, která by nám umožnila vytvářet přesnější metodologii obsahující snad i návody k tomu, jak s estetickou zkušeností pracovat. Sotva však můžeme mluvit o estetické zkušenosti v pojmech, protože ani přesně nevíme, co všechno obsahuje zkušenost smyslová. Selle o tom říká: *A co se týká zvláštnosti estetické zkušenosti v oblasti uměleckého předmětu, v tomto případě jsou právě umělci příklady pedagogů. Mezitímco tematizují svůj poměr k látkám, věcem, zážitkům, k přírodě, k dějinám i k umění, poskytují nám nejenom napodobovací metody vzpomínání, ale i podněty k jejich zpracování a navrhování* (Selle, 1990, s. 34).

Zabýváme-li se v této práci symbolem, bude nás jistě neposlední řadě zajímat to, jaký konkrétní vztah má pedagogika výtvarné výchovy k sémiotickým výkladům uměleckého díla. Výše zmíněný teoretik výtvarné výchovy Selle zmiňuje v této souvislosti filosofa Rolanda Barthesa, a to konkrétně jeden jeho nejpozoruhodnější text, komentující obecně těžce verbálně vyložitelného autora Cy Twomblyho. Barthes zde zvýrazňuje, že řeč o umění a to ani řeč velmi vzdělaná, nepostihuje všechno to, co setkání s uměním v subjektu skutečně vyvolává a že tato řeč sama od sebe ale i z jiných důvodů mlčí o tom, co je v umění jako zdání, představa, působení a spolupráce vnímajícího v skrytosti: *Jsou takové subjekty kultury a vzdělání, připouští Barthes, které vědí, jak se zrodila Venuše, kdo je Poussin a Valéry, a dovedou o tom košatě mluvit. Vyskytují se také subjekty zvláštní, které se před obrazem těší, při pohledu na obraz pociťují slavnostnost, aniž by to však uměly vyslovit* (Selle, 1990, s. 33).

Získat kompetenci k tomu, aby byl člověk schopný vnímat umění tedy znamená, osvojit si schopnost „vžívat“ se do díla. Jde o to umět číst v díle zašifrované sémantické významy. Autentická výtvarná činnost, provozovaná dítětem v době přímého otevření se dětské duše nekonečnosti světa, v době, kdy dítě samo tvoří symboly vyvěrající z přirozené spřízněnosti vědomých a nevědomých složek psyché, se může stát proto slibnou přípravou nejenom pro vnitřní socializaci uměleckého díla, se kterým je člověk ochoten na základě této rané zkušenosti se setkávat i v dospělosti, nýbrž může být důležitým předpokladem pro celoživotní interiorizaci duchovních hodnot v nejobecnějším slova smyslu.

Ale vraťme se ještě jednou ke specifičnosti symbolického jazyka umění. Jazyk uměleckého projevu je jazykem symbolickým. I když se teorie umění pokouší verbalizovat významy symbolů v umění obsažených, patrně se jí nikdy nepodaří popsat tyto významy doslovně. Teoretik se snad může pokusit načrtnout určitá schémata polí, v nichž se symbolické významy pohybují a vymezit jejich rozsah a oblasti případných průniků. Z našich filosofů se v současné době zabýval nejintenzivněji filosofií symbolické formy Zdeněk Mathauser. O možné aplikaci výsledků jeho zkoumání, založených na objevování symbolů v literární tvorbě, na oblast výtvarné pedagogiky nás podrobně informoval Jan Slavík (Artefiletika, 1998). To, co

oba teoretiky na symboličnosti zajímá je především její dynamičnost. Mathauser o ní říká: *Netřeba pěstovat žádnou adoraci symbolů pro symboly samé. Na symbolovosti je podstatná její dynamičnost, konkrétně pak „symbolový okruh“ je patrně nejdůležitější na symbolovosti umělecké. Zkoumáme-li symbol jako nástroj, nedejme se jím zavléci do servilní instrumentálnosti. Zkoumáme-li jej jako cíl, nedopusťme, aby nám symbol zbytněl a ustrnul. Nejšťastnější polohou symbolu je patrně být člověku průvodcem po cestě, kdy nemá příležitost zastavit se a znehybnět (Mathauser, 1991, s. 16).*

Ve snaze vysvětlit důvody takového otevřeného chápání symbolu vytvořil Mathauser zvláštní schéma umělecké specifičnosti, které spojuje čtyři trojúhelníky reference a geneze. Pro srovnání s hlubinně psychologickými výklady symbolu je velmi důležité, že uvnitř tohoto čtyřúhelníku, znázorňujícího specifičnost sémiotického modelu v umění, nacházíme mezi čtyřmi trojúhelníky, kterým je čtverec kvadraticky rozdělen, tzv. **trojúhelník „ontologického aspektu umění“**. Tento aspekt považujeme za rozhodující při srovnávání dětského výtvarného projevu s uměleckým. Je překvapující, jak nápadně se Mathauserovo čtvercové schéma výkladu symbolu shoduje s Jungovými úvahami o významu kvaternických modelů jednotlivých složek lidské psychiky (například kvaternické rozložení archetypů živelů). U Mathausera se jedná přímo o významy spojené se symboly v umění, u Junga jde o významy symbolů objevujících se ve snových obrazech jeho klientů, z nichž některé byly zaznamenávány jako mandaly. Tak bychom mohli dojít k závěru, že teprve kvaternické modely lze všeobecně považovat za výraz komplexity symbolické činnosti člověka a za výraz kýženého sjednocení vědomých a nevědomých složek lidské psychiky. Zároveň si však klademe otázku, týkající se onoho Mathauserova varovného signalu o znehybnění symbolu - otázku, zda příliš fixovaná kvaternita není opět určitou strnulostí, jejíž vyrovnanost je třeba porušit, aby mohlo dojít k dalším vývojovým pohybům.

Jung v tomto smyslu dokonce zpochybňuje podobně jako Mathauser obecnou interpretaci symbolických významů ve prospěch interpretace osobité: *Metoda (terapeutická) spočívá v tom, že symbol (totiž snový obraz nebo fantazie) už není hodnocen jako jakýsi příznak elementárních pudových procesů, ale skutečně symbolicky, přičemž „symbolem“ rozumíme výraz, který co nejlépe reprodukuje komplexní skutečnost, kterou vědomí dosud jasně neuchopilo. Analytickým řešením takového výrazu nezískáme nic jiného, než objasnění jeho elementárních komponentů, z nichž se původně skládal. Tím nechceme popřít, že i širší vhled do jednotlivých prvků má do jisté míry své výhody. Pomijí však otázku účelu. Řešení symbolu je tedy v tomto stadiu analýzy nutno zavrhnout. Metoda propracování smyslu, který symbol naznačuje, je ovšem táž jako při analytickém řešení: sbíráme pacientovy nápady, které zpravidla zcela stačí k tomu, aby se daly synteticky použít (Jung, 1997, s. 65).*

Není zřejmě náhoda, že Mathauser také posuzuje významy symbolu z hlediska „kruhové“ komplexnosti. Zavádí pro čtvercové schéma tři možná pojmenování - symbolonový okruh, model umělecké situace (výrazem situace podtrhuje temporalitu symbolu) a čtverec umělecké specifičnosti. Čtverec je tedy i v případě sémiotického rozboru uměleckého díla vhodnějším vyjádřením znakové reference než klasický trojúhelník, protože dílo jako znak je zde zaměnitelné s faktickou skutečností (artefakt). Dílo nemůže být pouhým znakem pro sebe, ale je závislé na výchozí materii. Za skutečně relevantní interpretaci symbolu považujeme takový výklad, který zohledňuje co nejvíce možných pohledů na symbol: *Spojením čtyř trojúhelníků, tj. čtyř sfér umělecké situace a jejího zkoumání usiluje čtvercové schéma zároveň o komplexní spojení čtyř základních metod analýzy a interpretace - sémiotiky, psychologie, ontologie a morfologie, dále o modelování základních tropů a konečně dovednosti - habilitaty, virtuóznosti - superhabilitaty a metahabilitaty. Při všech těchto modelujících intencích jde zároveň o aspekt tvorby i recepce (Mathauser, 1991, s. 18).*

Hledáním archetypů v uměleckém díle skrze rozšířený sémiotický výklad se zabývali i jiní autoři, z českých filosofů připomeňme alespoň Jana Bažanta, který chápe interpretaci umění jako rekonstrukci etymologie forem: *Umělecké dílo je sice chápáno jako značící prvek, ale to, co je jím vyznačeno, není vztahováno k tomuto konkrétnímu uměleckému dílu, ale k jeho archetypu. Ten lze rekonstruovat pomocí etymologie forem, podobně jako z Adamova*

prajazyka je nutno odvozovat ostatní vztahy (Bažant, 1992, s. 114). Bažantův výklad uměleckého symbolu potvrzuje naši hypotézu o významnosti antropologického pojetí umění. Při sémiotických výkladech umění je třeba vzít na vědomí, že umělecké dílo je mimořádným druhem „označování skutečnosti“. Není ani nutné doslovně identifikovat jeho významy, protože taková identifikace by narušovala jeho vlastní auru. Jakkoliv rafinovaná strategie teorie výtvarného umění nemůže nahradit subjektivní prožitek díla. Autentický výtvarný projev dítěte je v symboličnosti výtvarnému umění blízký, i když s ním není identický. Oba druhy výtvarného projevu jsou zvláštními druhy komunikace, obsahující jak hlubinně psychologické významy tak situační momenty, jak subjektivně zbarvené obsahy tak velká společenská témata. Nesmíme zapomínat na to, že i když jednotlivé elementy symbolických významů lze analyzovat a částečně popisovat, rozhodující roli nakonec sehrává „konstruktivní význam symbolu“, který zohledňuje co nejvíce **dynamické obsahy, iniciující změny v našem vědomí a koneckonců i naši otevřenost a toleranci v reflexi toho, co se děje mimo dosah našeho Já.**

9. Smyslové a symbolické v dětském výtvarném projevu

Ukazuji svým žákům výřezy z nesmírné krajiny, je nemožné, aby se v ní mohli vyznat.

Ludwig Wittgenstein

Dětský grafický projev se stal předmětem zájmu a obdivu nejenom samotných výtvarných umělců, ale i významných filosofů. Je příznačné, že právě ti filosofové, kteří jsou pokládáni za dominantní osobnosti dvacátého století, inklinují ve vysvětlování složitých filosofických problémů k uvádění příkladů z oblasti výtvarného umění (v této práci již zmíněný Foucault). Například v jednom proslulém Wittgensteinově textu nacházíme tento odkaz zvýznamňující dětskou kresbu: *Filosofové jsou často jako malé děti, které nejprve na papír načmárají nějaké čáry a potom se dospělého ptají: „Co je to?“ To bylo tak: dospělý dítěti několikrát něco nakreslil a přitom říkal: „To je muž. To je dům.“ atd. A teď dělá čáry dítě a ptá se: „A co je tohle?“ (Wittgenstein, 1992, s. 61)*

Při četbě Wittgensteinovy poznámky nás napadá otázka, zda je v současné době dětský výtvarný projev opravdu onou symbolickou hrou nezávislou na smluvní podstatě užívaného symbolu a zároveň grafickým projevem otevřeným volné interpretaci.

Jestliže k otázce „Co je to?“ přidáme následující dotaz „Jak a kdy je to?“, nabízí se nám možnost ztotožnit **situaci, ve které dětská kresba nebo malba vzniká** s Heidegerovým filosofickým pojmem „**dasein**“ tedy „**bytí teď**“. Dasein je pojem vyjadřující naléhavost existence subjektu. Řečeno slovy Ernsta Cassirera jde u slovního i grafického projevu o výraz „**vnitřního emocionálního jazyka**“. Kresba či malba dítěte, ale i umělce se stává ve své rozvrženosti odvážným pokusem zmapovat prostor, který Cassirer nazval „**symbolickým prostorem**“ neboli prostorem lidské činnosti. Na otázku „A co je tohle“ pak neodpovídáme bez zaváhání pouhou identifikací objektu, ale hledáme odpověď několikanásobnou, stále se proměňující.

Cassirer dále v souvislosti se symbolickou činností člověka říká: *U člověka se vyvinula schopnost osamostatňovat vztahy, tj. chápat je v jejich abstraktním významu (Cassirer, 1977, s. 96).* Proto člověk vynalezl řeč. K vyjadřování vztahů ke světu slouží však v raném dětském věku nejdříve kresba a teprve později slovo. Mnohovýznamovost symbolické funkce slova, jež je blízká mnohovýznamovosti grafického znaku užívanému dítětem, přetrvává dále v poezii a v některých okrajových jazykových projevech. Kupříkladu primitivní národy rozlišují několik významů mluveného slova podle toho, s jakým gestem a intonací je slovo vyjadřováno. Cassirer otevřel ve svých filosofických

pojdnáních o symbolické formě polemiku o „ustálenosti“ řeči symbolů. Genezi různých pojetí procesu symbolizace je možné spatřovat ve střetu dvou směrů filosofie symbolických forem – scientismu, zastávajícího stanovisko formální logiky a antropologismu vyznávajícího hermeneutiku vcítění a intuitivní povahu esteticko-etické reflexe. Posledně zmíněný, antropologicky orientovaný výklad symbolických forem, čerpá především z Husserlovy fenomenologie a teorie vidění vypracované Merleau-Pontym. Antropologicko-fenomenologický výklad výtvarného projevu je východiskem metodologických zkoumání uplatňovaných v této práci.

Antropologická interpretace symbolu mimo jiné zaměřena na zkoumání vztahu symbolického a smyslového - a to vzhledem k vnímání i vyjadřování (komunikaci). Podle fenomenologů vzniká pravý symbol teprve tehdy, je-li odrazem řady fenoménů – tedy jevů skutečně prožitých. Nejnaléhavější symbolická vyjádření nalzáme v mýtu, kde splývá znak a význam – označení věci a věc sama. C.G. Jung o tom píše: *Nechci zbytečně hromadit příklady. Stačí vědět, že není jedna podstatná idea nebo představa, která by neměla historické předchůdce. Základem všech jsou nakonec archetypické praformy, jejichž názornost vznikla v době, kdy vědomí ještě nemyslelo, nýbrž vnímalo. Myšlenka byla objektem vnitřního vnímání, nebyla myšlena, ale pociťována jako jev, tak říkajíc viděna nebo slyšena. Myšlenka byla v podstatě zjevením (Jung, 1977, s. 135).*

Důležitým předpokladem zachování plnosti symbolu je přímý styk s objektivní realitou, kdy uskutečnění symbolu probíhá v přímém kontaktu s materií. Teprve v zakoušení objektivní reality vybírám podstatnou vlastnost, již zobrazuji a povyšuji ji do zástupné role symbolu. Jedině tak je i v konečné formulaci symbolu přítomna původně cítěná emoce. Podobně dítě, zakoušejíc realitu okolního světa i existenci sebe sama, motivováno tematickou vzpomínkou či přímým kontaktem s hmotným světem, se zmocňuje nástroje a materiálu a tvoří symbolický obraz světa, jehož pravá hodnota spočívá ovšem v tom, že tento obraz je cítem přímo ovlivněn. Dítětem nakreslený dům je nejenom domem s jeho objektivně identifikovatelným významem, ale dům je také „domem individua“, je naplněn poselstvím individuálního sdělení. Zároveň však už dětská čáranice obsahuje sdělení skrytá, identifikovatelná až v komunikačním střetu s dospělým, jak bylo naznačeno v závěru citátu Wittgensteinova textu. Zatímco dospělý centruje všechn význam k jednomu středovému bodu, dítě hledá více významů, vymýšlí a fabuluje. Těsný kontakt dětského grafického projevu se světem lze spatřovat i v tělesnosti symbolů užívaných dítětem. Příznaky tělesnosti obsažené v dynamice dětské kresby se projevují už v předvýtvarných aktivitách dítěte, a to v pohybech jeho rukou, nohou nebo i celého těla.

Nejcitlivějším otazníkem lidského života je dnes možnost prodloužení stavu dětství do dospělosti. Stávající se dospělými ztrácíme v současné době „computerové znakovosti“ našeho pracovního rytmu právě onen dětský cit pro mnohovýznamovost symbolu. Dovolím si na tomto místě uvést beletristický příklad z díla zajímavého polského prozaika Stefana Žeromského, který kdysi napsal: *Člověk je jako řeka dětství. Metaforické slovo „řeka“ vyjadřuje obraz dětství opravdově naplněného plynutím mnohočetných významů událostí nerušených zásahy dospělých. Ostatně úteky do světa dětství jsou velmi frekventovaným námětem i jiných proslulých beletristických děl. Konfliktem „lidství“ se „stavem dětství“ se se zaujetím zabývali také Karl Kerényi a Carl Gustav Jung. Podle nich pramení tento konflikt z dualistického pojetí duše moderního člověka. Zatímco vědomá duše člověka žije v neustálých protikladech, je nevědomá duše situovaná do instinktivního dětského kolektivního stavu ve své podstatě jednotící a tedy smiřující jakoukoliv vyčerpávající protikladnou dualitu. Hledáme-li universalitu symbolu a její smiřující funkci, pak je třeba ji hledat nikoliv ve vnější smluvně závazné povaze symbolu, ale v kolektivní fyziologické hlubině. Podle Junga je samo dítě symbolem podoby světa. Jung píše: *Symbol je živé tělo, corpus et anima (tělo a duše), proto je dítě tak vhodnou formulí pro symbol... Mělo by zaznít: Pokořte se! Tělesný uhlík je prostě uhlík. V tomto smyslu má Kerényi, podle mne, absolutně pravdu, když říká, že v symbolu mluví samotný svět. Čím je symbol archaičtější a hlubší, tj. čím je fyziologičtější, tím je kolektivnějším a universálnějším, materiálnějším (Jung - Kerényi, 1993, s. 96).* Jung se právem obává smluvní*

racionalizace symbolu, jež vede k pouhé vědomé evidenci symbolu, k evidenci, která nemůže nahradit jeho skutečnou existenci.

Uvažujeme-li o naléhavé potřebě životnosti symbolu, pak je pro nás grafický projev dítěte jedinečnou příležitostí uskutečnit potřebná pozorování. Zejména při klasické výtvarné činnosti (kresbě a malbě) je proces symbolizace nepřetržitě materializován, protože se odehrává v průběhu fyzické aktivity subjektu. V tomto smyslu můžeme „stav dětství“ a všechny činnosti s tímto stavem spojené chápat jako mýtus, který nelze ze života člověka vykořenit. Dnešní svět je však protikladně k tomuto výkladu základních potřeb lidské existence narušen a to nejvíce falešnou potřebou demystifikace, kdy člověk odevzdaný racionálnímu konceptu světa chápe svoji existenci jako problém. Pravá harmonie lidského života není ovšem dána lidskou schopností distancovaného nazírání, ale **sympatetickou jednotou nazírajícího s nazíraným**. Výtvarný projev dítěte je prvotní tichou formou řeči vyjadřující tuto schopnost. Je expresí vždy zřetelnou tam, kde nedošlo ještě ke kodifikaci formálního tvarosloví. Nese tedy punc originality a jedinečnosti. Jestliže jazyk média, například computeru, směřuje k extroverzi lehké čitelnosti a nezávazné hry, pak se jazyk živé formy grafického projevu dítěte vyznačuje naopak intimitou opatřenou skrytostí. Zde stojí proti „universálnosti“ „**Universum**“ v pravém slova smyslu. Důkazem naléhavosti přetrvávání této kolektivní duše dítěte jsou i zřetelné stopy tradice prostředí, rozpoznatelné ve formě dětského vyjadřování. Jazyk dětské, ale i umělecké kresby, můžeme chápat jako „**formu primárního vyjádření**“, o jehož významu Merleau - Ponty v knize *Oko a duch* napsal: *...primární vyjádření není odvozeným úkolem, který by namísto výpovědi substituoval znaky převzaté odjinud i s jejich smyslem a pravidly použití. Nevycerpává se v okamžiku, kdy k němu dochází, a naopak ustavuje řád a zakládá instituci nebo tradici (Merleau - Ponty, 1971, s. 78).*

Na základě tohoto principu dokážeme odlišovat tvarosloví kreseb dětí pocházejících z různých kulturních prostředí. To, co je v dětském a ve zvířecím světě naprosto obvyklé - tj. zakotvenost v přítomnosti prostřednictvím smyslů, tomu se dospělý člověk vzdaluje vybaven schopností používat abstraktně fundované racio. To však neznamená, že lze lehce vyplout z hlubiny nevědomé zakotvenosti do „čistých“ vod logických operací. Proces dospívání, do jisté míry regulovaný procesem výchovy, samozřejmě ke zralé racionalitě pomalu spěje. Ale ani tehdy, když dosáhne člověk vysokého stupně racionální orientace ve světě, neměl by se úplně vzdalovat prapůvodním projevům nevědomé duše. Problém tohoto nebezpečného druhu vzdalování není jen častou starostí nás výtvarných pedagogů, ale je stěžejním námětem úvah filosofů.

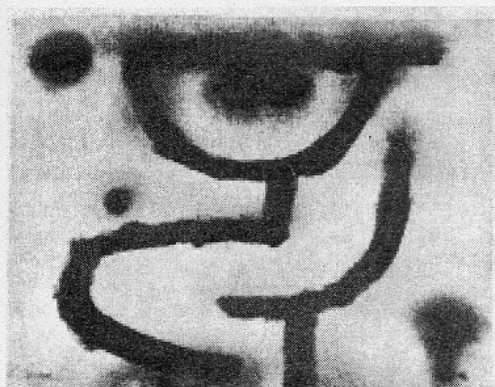
Nepospíchejme tedy s časem objektivizace senzibility, která není ještě plně rozvinuta. Dětská fantazie, jak se o ní vyslovil v jedné ze svých knih Jan Werich, je „věru velmi křehká bylina“. „Dětské umění“ se pohybuje ve světě smyslově vnímatelného. Nic nezměníme na tom, že dítě je nadáno nejprve smyslem vnímání a rozumění teprve potom schopnostmi pochopení.

(Tato stať byla publikována ve sborníku INSEA v roce 1995, vydaném u příležitosti symposia v Praze, nazvaného „Uvidět čtvrtý rozměr“, pozn. aut.)

Odkazy

- Arnheim, R.: Anschauliches Denken, Vrl. M. Du Mont, Schauberg, 1969, s.134
- Baleka, J.: Výtvarné umění, Academia, Praha 1997
- Bažant, J.: Alois Riegel, výtvarný jazyk a symbol v lidském vnímání, myšlení a vyjadřování, Fil. ústav ČSAV, Praha 1992
- Cassirer, E.: Esej o člověku, Pravda, Bratislava 1977
- David, J.: Elementární tvar a moderní forma ve výtvarné výchově, EV roč. 28, 1987-88, č. 4
- Egger B.: Der Gemalte Schrei, Zytlogge Vrl., Tubingen und Rasel 1996
- Fink, E.: Hra jako symbol světa, Orientace, Praha 1993
- Grötzinger, W.: Kindern kritzeln, zeichnen und malen, Prestel Vrl. München 1961
- Jung, C. G.- Kerényi: Věda o mytologii, Nakladatelství Tomáše Janečka, Planá 1993
- Jung, C.G.: Archetypy a nevědomí /výbor z díla II./, Nakladatelství T. Janečka, Praha 1997
- Krampe, M.: in Pfennig: Gegenwart der bildnerischen Denken, Issensee, Oldenburg 1982
- Kläger, M.: Jane Cameron. Symbolisches Denken in Bildern und Sprache, Reinhardt Vrl., München 1978
- Langer, S.: Philosophi auf neuem Wege, Das Symbol im Denken, im Ritus und im Kunst, S.Fisher Vrl., Berlin 1965
- Lowenfeld, W. - Brittain, L.: Creative and Mental Growth, The Maxmilian Company, London 1967
- Kandinsky, W.: Essays über Kunst und Künstler, Benteli Vrl., Bern 1973
- Mathauser, Z.: Symbolický okruh umělecké situace, Filosofický časopis, Praha 1991
- Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus drei Licht Soziallebasiorasmus, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1968
- Merleau - Ponty, M.: Oko a duch a jiné eseje, Obelisk, Praha 1971
- Nuska, B.: Grafické symboly a symbolonové grafémy, Umění a řemesla č.4, 1986
- Piaget, J.: Nachahmung, Spiel und Traum, Erst Klett Verlag, Stuttgart 1969

Obrazová dokumentace III



Klee - Umgriff, 1939

Reprodukce pochází z kolekce kreseb komentovaných samotným Paulem Kleem v eseji *Konstrukce neznámého - znamení, písmo a kaligrafie*: „Umgriff je spojení komplementárních vzájemně se doplňujících a paralelně vedených variačních forem tématu obrazu. Vzájemným vyvažováním dosahují Kleeovy obrazy jednoty“ (Paul Klee über sein Werk, Sprengel Museum, Hannover 1987). Vzájemnost a vyvažování jsou hlavními principy Kleeovy práce. Klee vytvořil

složitou teorii založenou na výkladu elementárních funkcí s těmito dvěma procesy úzce spjatých. Některé z etud realizoval se svými žáky v Bauhausu. Pro výtvarnou pedagogiku však zůstává tato teorie stále záhadou. V roce 1989 vydal profesor Jiří David skriptum určené učitelům středních škol nazvané „Komentář k pedagogickému skicáři Paula Kleea“ (vydal Krajský pedagogický ústav v Hradci Králové). Tento text je v oblasti české výtvarné pedagogiky jediným mostem k záhadným Kleeovým myšlenkám o genezi výtvarné formy. Čtenář v něm najde také konkrétní ukázky Kleeových náčrtů s komentáři. Davidovy úvahy o významu tohoto pozoruhodného dokumentu umělecké reflexe by měly být pro výtvarné pedagogy podnětem k zamyšlení nad možným použitím některých umělcem naznačených postupů v praxi umělecké výchovy. K tomu je však třeba i hlubší profesní orientace a, domnívám se, také zkušenosti s vlastní výtvarnou tvorbou.

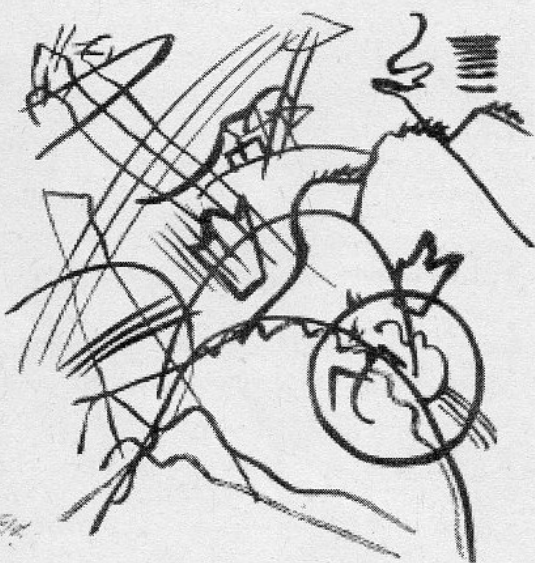
Oceánský pocit - dětská grafika

Původ organičnosti dětské kresby bývá přičítán existenci tzv. „oceánského pocitu“, který se podobá „pocitům“ lidského jedince v prenatalním stavu, kdy všechno kolem splývá v jeden celek a kdy pohyby jsou přirovnávány k plynulé plavbě prostorem, při které je naše zárodečné vědomí vystavováno různorodým počitkům. Je pravdou, že v řadě dětských obrazů se setkáváme s prapodivnými motivy komponovanými opravdu takovým způsobem, že tento stav popisovaný některými psychology jako oceánský



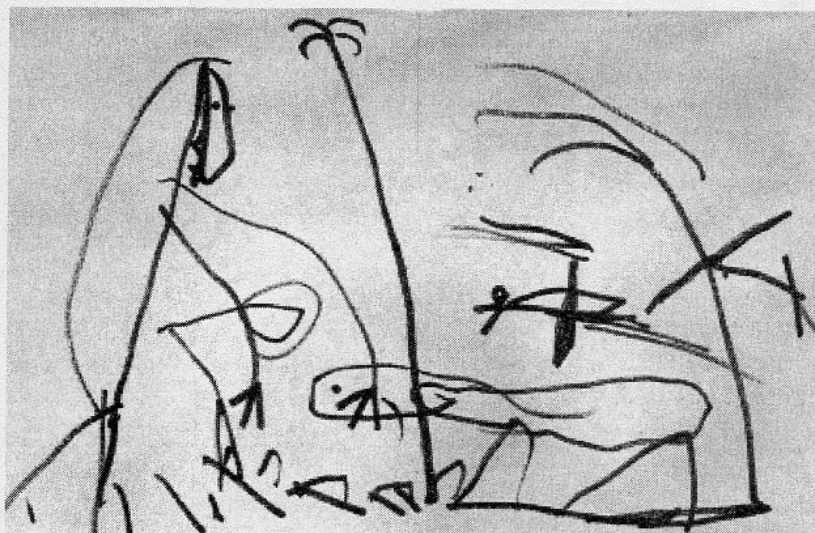
pocit, připomínají. Mohli bychom jej ztotožnit také s kosmickým prostorem, který je ovšem dítětem vnímán jako vládné místo střetávání se bytostí a věcí. Podobně zobrazila neznámý imaginativní prostor devítiletá dívka, autorka naší reprodukce. Její figurální motivy jsou blíže neidentifikovatelné, jedná se snad o androgynní bytosti, z nichž některé jsou okřídlené a jen ztěží můžeme rozeznat, zda jde o zvíře či lidskou bytost. V kompozici se vyskytují také rostliny, z nichž některé jsou antropomorfní (mají oči nebo vlasy). Dívčina grafika by nám mohla také připomínat ráj, kde lidé, rostliny a živočichové žijí v blaženém souladu.

Ideoplastický obraz



Kresba pětiletého dítěte (vlevo dole) se vyznačuje ideoplasticismem. Obraz umělce, v tomto případě Kandinského kresba (vlevo nahoře), je ryze abstraktní. Jde sice o dvě odlišné věci, v některých aspektech se ale shodující. Pro Kandinského byla jeho výtvarná tvorba především výrazem duchovnosti. Přítomnost duchovnosti v umění považoval za projev ryzí uměleckosti. K definování duchovnosti a jejich přímých důkazů v umění se dá dospět pouze složitými filosofickými úvahami. Při srovnání dynamické dětské kresby a kresby umělce nám postačí zamyslet se nad duchovním původem obou grafických projevů. V kapitole o antropologickém původu grafického

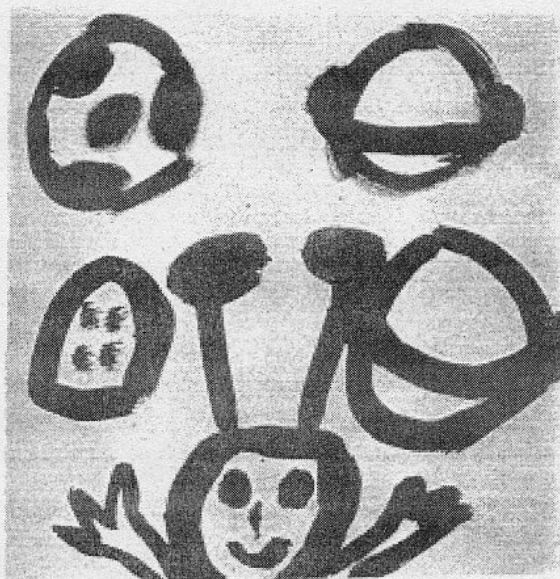
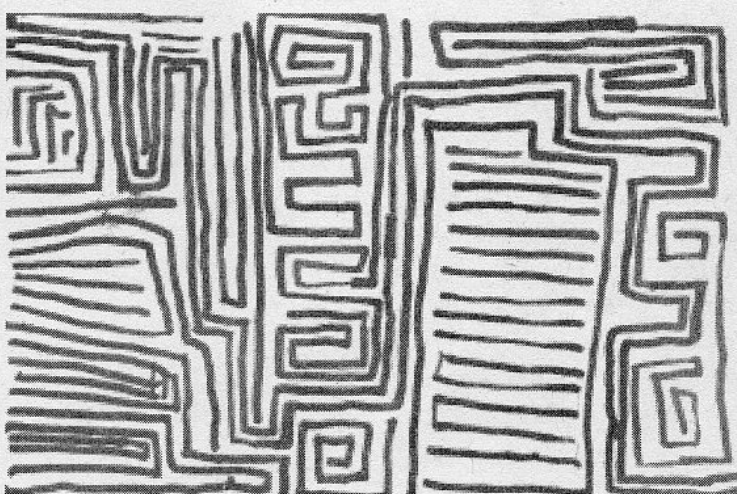
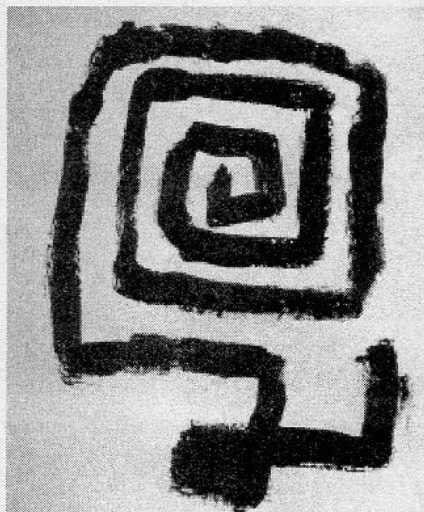
projevu člověka jsem se zmínila o aktu symbolizace jako o základním momentu odlišení specificky lidského chování. Tento akt sebou také nesl postupný vznik víry v existenci vyšší síly ovlivňující řád světa a nacházející se mimo svět smyslů. V okamžiku, kdy se kresba oproštuje od pouhé evidence smyslových vjemů, stává se odrazem tohoto vyššího řádu -



u umělce jde o záměrné hledání u dítěte o bezděčný dotek. Je známo, že Kandinsky sympatizoval s hudbou, ta se mu se svými nehmotnými vyjadřovacími prostředky - vibracemi tónů - jevila povolnější k vyjádření pravého poslání umění spočívajícímu v přenosu duchovních hodnot do uměleckého výrazu.

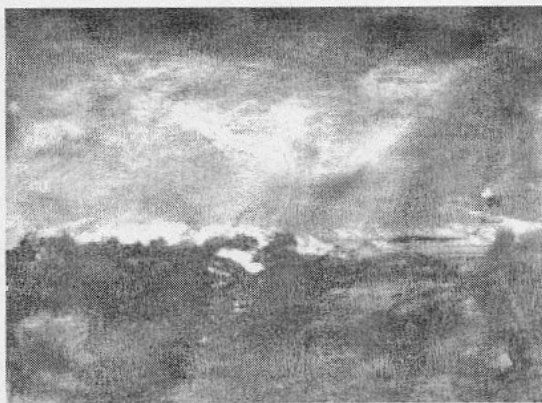
Labyrint

Dvě kresby dětí ve věku kolem deseti let jsou příklady odlišných pojetí grafického ztvárnění labyrintu, častého motivu vyskytujícího se v dětských hrách i v dětských výtvarných projevech. Zatímco první labyrint (vpravo nahoře) je koncepčně dotvořeným znakem, jehož tvar je odpozorován z liratatury nebo i odjinud, druhá kresba představuje spletnost labyrintu v celé její složitosti. Mezi dětmi různého věku je labyrint velmi oblíben, začleňují jej zcela automaticky do svých obrazů a doplňují jej figurami lidí a zvířat. Labyrint je symbolem tajemna, věčné cesty a záhadnosti lidských osudů. Dětské labyrinty mají nejrůznější tvary a korespondují v detailech s přírodními mikrosvěty.



Čtverec

Při koncipování vlastních metod vedení dítěte v jeho výtvarném projevu si mnohdy neuvědomujeme, že čtverec je vhodný jako formát dětské práce. Reprodukce dětské práce (autorem je chlapec ve věku devíti let) se vyznačuje kvaternitou. Jejím námětem je zobrazení kosmického prostoru. Technika je prostá - štětcová kresba tuší. Práce je naivně realistická, ovšem děti dokáží lehce konstruovat i velmi abstraktní čtvercové kompozice.



Horizontála

Obrázek (vlevo nahoře) pocházející z Irska (autorem je asi šestiletý chlapec) je krajním případem horizontálního a zároveň minimalistického rozvržení kompozice. S těmito typy dětských kreseb či maleb se setkáváme u národností žijících v souladu s přírodou. Na druhém obrázku zůstává horizontální členění kompozice zachováno, i když jednotlivé kompoziční elementy a jejich

uspořádání působí daleko expresivněji, znázorňují abstraktně živly. Při zachování horizontálního členění kompozice působí přesto celý obraz dojmem krajiny. Je známo, že Irové žijí archaickým rodinným životem, jejich obydlí jsou bezprostředně propojena s přírodou, a tedy i jejich děti mají možnost sledovat dění v přírodě, zvláště pak proměny krajiny způsobené vlivem velmi různorodého počasí. Je přirozené, že i v jejich výtvarných pracích najdeme častěji přírodní motivy.



Vznik tvaru v dětské kresbě

Kresba pochází od čtyřletého děvčátka. Dokumentuje genezi uzavřeného grafického morfému, který ve své universalitě může představovat zárodek živého organismu. S tímto záměrem se dítě racionálně neztotožňuje, jde o intuitivní zobrazení prostého tvaru, který podle něj představuje jednu figuru, podruhé nějaké zvíře či věc. Pozoruhodná je tvarová příbuznost s podobnými elementy tvořenými umělcem, u něhož jde ovšem o výsledek dlouhé meditativní cesty, směřující k redukci vzuálního vnímání reality na maximálně abstraktní přitom však sdělný tvar. Dítě se věnuje zobrazování podobných elementů nevědomě a nezáměrně, přesto může být jeho pocit ztotožnění se s podstatou světa s pocitem umělce srovnatelný.



Grafém, mytologém

V komentáři k následujícímu obrazu budeme mluvit o znacích reflektujících vlastní tělesnost, tyto znaky by se daly nazvat primárními grafémy. Jsou to elementární znaky, jejichž symbolická hodnota je dána jejich původem - symbolizují naši tělesnou existenci, koncentrují v sobě primární zkušenost se světem nezasazenou logikou. Světlo a stín, podobně jako v Heroldově díle (viz následující obrazy), inspirovaly díla mnoha vynikajících českých fotografů. Na reprodukcích vidíme fotografii Františka Drtikola. Její původní námět - lidská figura je - stylizován do znakové podoby, takže samotný obrys těla je nerozeznatelný, stává se výrazovým prostředkem abstraktní symbolické vrstvy díla. Světlo sehrává při vzniku této fotografie určující roli, je prostředkem stvoření obrazu. Hranice redukce nejsou předem určeny, nepřekračují však mez, která by symbol vzdalovala



smyslovosti. Redukce optických vlastností zobrazovaného naopak posiluje elementárnost tvaru primárního jevu a posunuje symbol do oblasti duchovnosti. „Abstrakce zde mimo jiné znamená potlačení rušivého a nepotřebného, například fyziognomie tváří. Organické je ovšem u Drtikola spjaté s duchovním. Umělé figury jsou poddajné jako těsto, ztrácejí tělesnost proměňují se v duše. Často jakoby byly vytvořeny jen světlem a stínem, jimž Drtikol propůjčuje duchovní charakter. Mnohé pozdní figury, které považujeme za abstraktní, jsou podle autora spíše veristickými zobrazeními nekonkrétních bytostí“ (Dufek, A.: Světlo, stín a objekt v české fotografii třicátých let, katalog výstavy Linie, barva, tvar, Galerie hl. města Prahy, Dům U kamenného zvonu, Praha 1988).

Materiálovost a tělesnost symbolu

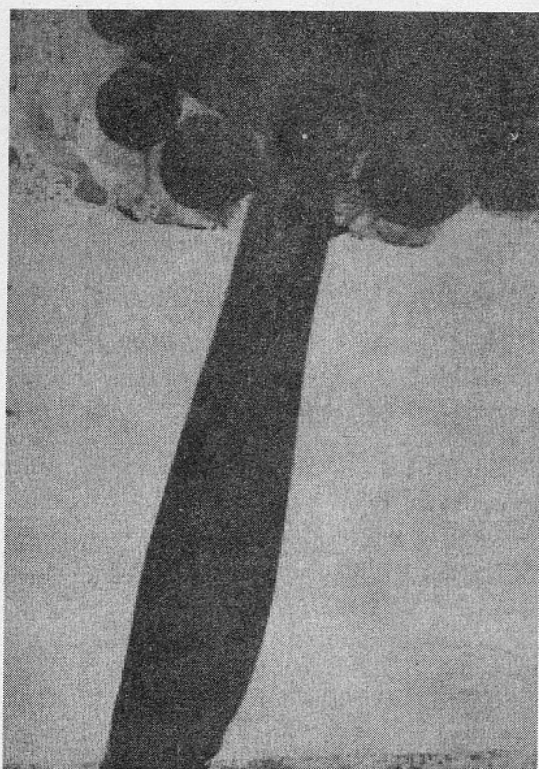
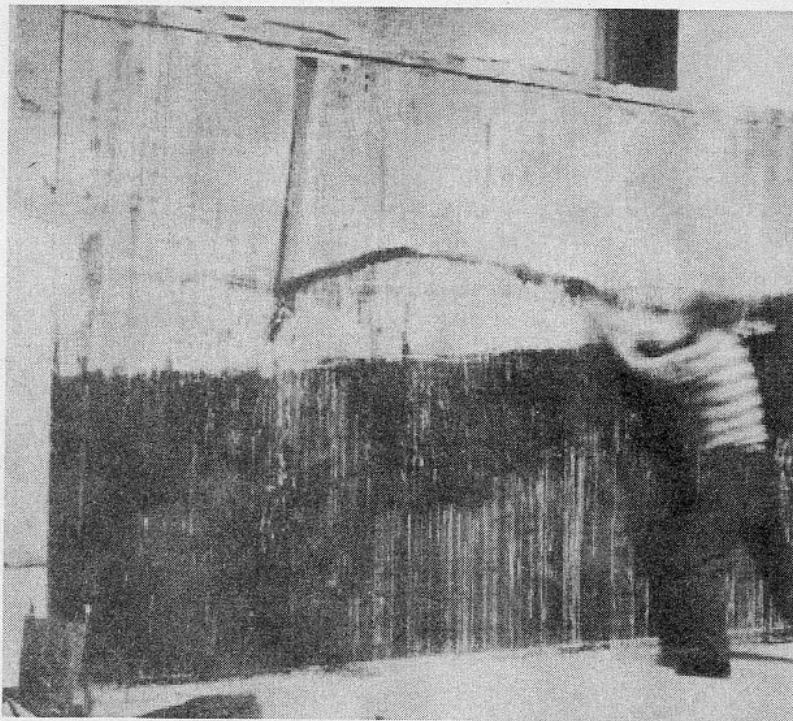
V létě 1997 jsem na studijní cestě potkala současného německého výtvarníka Jörga Herolda, který mi daroval katalog, v němž se představuje svou tvorbou jako „svědek času“ (Zeitzeuge). Namísto úvodních esejů výtvarných teoretiků najdeme na prvních stránkách tohoto katalogu Jörgovu výpověď o tom, jak a kde se narodil a kde a kým byl vychován. Tomuto sdělení věnuje jednu celou titulní stranu, je zřejmé že mu přisuzuje rozhodující vliv na své dílo. Možná i ta skutečnost, že byl vychován dvěma ženami - matkou a babičkou - ovlivnila dominanci ženského principu jeho základních dimenzí vidění světa. Na dalších stránkách katalogu najdeme jeho osobní vzpomínky na dětství, kterým předchází jakási zpověď o archeologii primárních prožitků při příchodu na svět, v nichž dominuje světlo nebo lépe řečeno osvětlení světa (Belichtung). Jeho gestické znakové kresby jsou reflexí

těchto zážitků. Píše o tom: „Na místě mého příchodu stály pořádací plochy mlčenlivě proti sobě v mrtvém přechodu ke světlu. Ve světle jsem se terve stával tělem z těla povstávajíc“ (Herold, J.: Ich bin Jörg Herold, Zeitzeuge, s. 7). Pokud by při zrození chybělo světlo, vzniká pouze anonymní tělo. Tělo v těle je tělo ve tmě. Oproštění se od anonymity vlivem

světla vedlo umělce k řadě mimimalistických silně znakových kreseb, jejichž námětem je zrod tělesnosti. Znakovost je pro něj mostem k přírodnosti, dané nikoliv naším externím vztahem přírodnímu prostředí, nýbrž přímo naší vlastní tělesností. Život je pouhým pokračováním této zásadní události - zrození, které je spojeno s vycházením na světlo - střetnutím se stínem vlastního těla. Herold tematizuje tento zážitek i v performacích - environmentech. Jedna

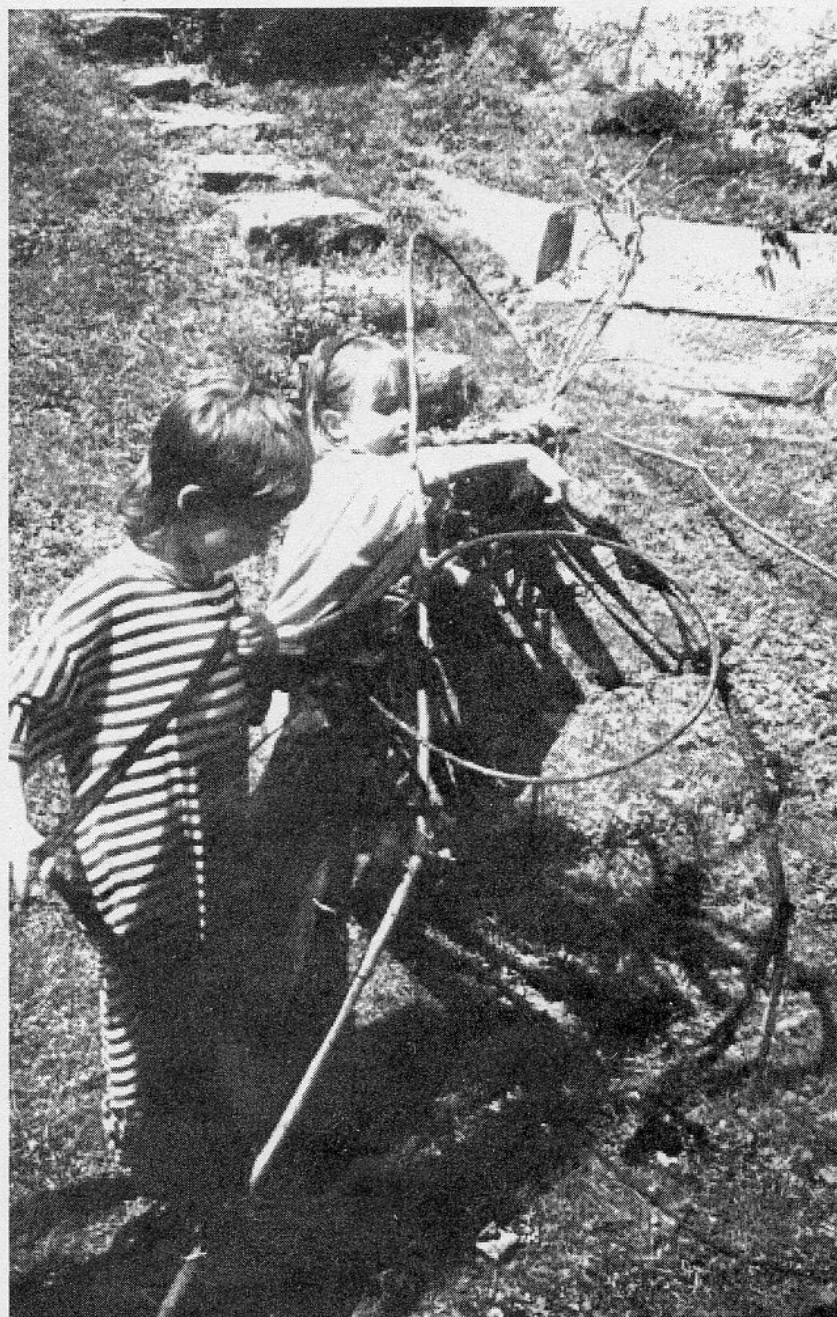
z akcí, kterou inicioval, spočívala v tichém vymalování obrovské sklepní prostory za asistence několika lidí. Celou sérii podobných akcí nazval *Plastiky - reakce ve veřejném prostoru (Reaktionsplastik in öffentlichen Raum)*. Jsou srovnatelné s Beuysovými

plastikami humánních možností. Projevuje se tělesnost takto bezprostředně i v dětských výtvarných činnostech. Domnívám se, že ano, ovšem pouze v případě, je-li dítě buď ponecháno s výtvarnými materiály samo sobě anebo je-li správně vedeno.



Trójský kůň

Sochy - objekty tvoří děti s velkým nadšením. Nejde jim o přesné napodobení figury nebo věci, poměrně snadno se vžívají do metaforických významů materiálu, v tomto případě ohebných větví a prutů a lesklých černých pruhů látky (odpadový materiál z podšívkoviny). Záběr pochází z letní dílny, kde děti improvizovaly z nalezených materiálů obrovské objekty náznakově připomínající těla zvířat. bavilo je pracovat ve zvětšeném měřítku - ovšem přiměřeném velikosti vlastního těla. Nakonec se mohly ve zvíředích tělech připomínajících spíše malé domy, ukryvat. Prostor uvnitř i vně objektů jim skýtal mnoho podnětů pro symbolickou hru.



Archetyp, mýtus, pohádka a dětská výtvarná práce

*Archetypy jsou stále zde a působí,
nevyžadují o sobě víru, nýbrž znalost
jejich smyslu a moudrou bázeň, která
nikdy neztrácí ze zřetele jejich význam.*

Carl Gustav Jung

1. Archetyp a jeho zobrazování
2. Symbolický výraz archetypu
3. Triadické uspořádání pohádkových motivů a kvaternita jako symbol bytostného já
4. Motivy a hrdinové pohádek a jejich symbolické funkce
5. Rozuzlení děje a psychická individuace
6. Obrazové vyjadřování vědomí a nevědomí

1. Archetyp a jeho zobrazování

*Jak jinak by člověk asi přišel na myšlenku, užívaje podobnosti dne a noci,
léta a zimního období deště, rozdělit vesmír na svět denního světla a svět
temnoty plný bájných bytostí, kdyby pro to nenašel vzor sám v sobě, ve vědomí
a v působivém, ale neviditelném, to znamená vědění nepřístupném nevědomí?*

Carl Gustav Jung

V souvislosti s výskytem symbolu v dětském výtvarném projevu je zmiňován také pojem archetyp. V našem pojetí, které vyplývá z dostatečně širokého pojetí symbolu, kdy počítáme s existencí symbolu jako fragmentu věci či gesta tak i jako kompozičního principu, chápeme význam archetypu jako krajně zobecňující varianty symbolu. Výskyt symbolu archetypického původu v dětském výtvarném projevu a zároveň v umění je dalším důkazem společného antropologicko-psychologického základu obou druhů výtvarného projevu.

Slovo „archetyp“ je složeninou dvou významových základů: arché - počátek a typos - vzor. **V grafických projevech znamená ustálený ideální tvar, odvozený z pravidla z tvaru přírodního, který je určitým prototypem věci nebo ideje.** V širším pojetí může být takovým prototypem nejenom podoba věci či postavy ale i chování hrdiny nějaké dávné báje, jeho vlastnosti a skutky. V Jungově pojetí je archetyp vysvětlován jako určitý projev sounáležitosti individuální duše člověka s kolektivní duší světa, který je projektován do symbolu. Některé symboly vlastně „povstávají“ z kolektivního nevědomí (nejsou tvořeny doslova, ale jsou objevovány). Archetyp je objevován skrze abstrahování určitých jevů, ale je zároveň je zakotven v realitě. Archetyp se objevuje ve snu, v mýtu, v lidové kultuře, v umění a rovněž v dětském výtvarném projevu. Jedním z projevů reálné existence archetypu je přímé propojení jeho formální podoby s fyziologickou existencí člověka - především s fyziologickými rytmy jednotlivé části, jako například body, linie nebo jednoduché geometrické tvary grafického (symbolu - archetypu) jsou rytmizovány podle tepu srdce, chůze apod.). Archetyp je vyjadřován abstraktně - symbolicky, svým původem je však spojen s fyzickým světem. Jeho závislost na fyziologických projevech lidské existence popisuje například Jacob Amstutz v knize *Archetypus a symbol*, kde uvažuje o vztazích archetypu k rytmu - základnímu projevu tělesnosti - takto: *Téměř všechny symboly v sobě slučují protiklady, které není možné sloučit v pojmu a které také nemohou být sjednoceny ve vnější skutečnosti. Symbol ovládá formu a rytmus, což je velmi důležité pro člověka, který jinak tyto principy sám narušuje* (Amstutz, 1991, s. 63). Přílišné uvěznění lidského vědomí v pojmech vede ke ztrátě schopnosti nejenom tvořit archetypy, ale i reflektovat svou skutečnou existenci. Tendence dítěte ke grafickému a plastickému vyjadřování i v těch fázích vývoje, kdy už dítě ovládá řadu pojmů, je důkazem nenahraditelnosti symbolického vyjadřování archetypového rázu.

Jak už jsme uvedli, důsledné analyzování jednotlivých symbolických významů archetypu by mohlo ohrozit konečnou sílu působení archetypu. Proto zde raději budeme komentovat zvláštní příklady dětských prací než abychom se za každou cenu snažili zobecňovat a hledat nějaký systém v zobrazování archetypů. Pouze hypoteticky můžeme u symbolu archetypového charakteru rozlišovat roviny různých významů. Toto ryze teoretické poznávání „anatomie archetypu“ nám pomáhá pochopit struktury archetypických tvarů. Dosažený stupeň poznání není ovšem nikdy ukončen. I Jung byl velmi zdrženlivý při posuzování grafických obrazců objevujících se v mandalách a ponechával v řadě případů ve svých soudech prostor dynamickému narůstání významů nevyřčených, pouze naznačených - jak už jsme uvedli v předchozím textu. Přesto je pro studium archetypů užitečné znát teoretická východiska některých autorů, kteří archetypy zkoumali.

Tak kupříkladu Barthesovo rozlišování tří významových rovin v symbolu nás vede k pochopení smyslu symbolického vyjadřování. Barthes rozlišuje u symbolu archetypového charakteru - *rovinu výrazu (Ausdrucksebene)*, *rovinu obsahu (Inhaltsebene)* a *rovinu vztahu (Relationsebene)*. Přičemž je přesvědčen o tom, že rovina výrazu je jádrem konotace symbolu

právě tehdy, zahrnuje-li v sobě prvky obsahové a vztahové: *Konotační systém je systémem, jehož výrazová rovina je tvořena systémem významů. V opačném případě - to znamená tehdy, když obsahová rovina zahrnuje roviny relace a výrazu, se jedná o signifikaci - přímé označování.* (Barthes, 1979, s. 21). Konotace představují skryté jen stěží definovatelné významy archetypu, které jsou spjaty se světem subjektu. Označování se ve výtvarném projevu nikdy nestává přímou signifikací - tedy označením se zcela určitými významy. Výraz neboli exprese je dominantní složkou dětského výtvarného projevu, v některých obdobích historie výtvarné výchovy nadměrně akcentovanou (dětský expresionismus ve dvacátých a třicátých letech).

V každém případě z výše uvedeného exkursu do filosofických a sémiotických výkladů symbolu vyplývá, že **exprese je hlavním nositelem skrytých aktuálních a zároveň archetypálních významů (konotací) výtvarné práce.**

V případě pouhé signifikace (smluveného - tedy arbitrérního označování) je archetyp vyloučen. Naše hypotéza, spočívající v obhajobě symbolického charakteru výtvarného vyjadřování dítěte, vychází z faktu, že dětský výtvarný projev není pouze signifikantní, nýbrž že obsahuje četné konotace, k nimž řadíme i konotace archetypového rázu. Archetypický charakter symbolu užívaného dítětem v grafických a plastických projevech má vliv nejenom na vyrovnávání určitých psychologických procesů (toto vyrovnání probíhá jako katarze - očištění od naléhavých přání a myšlenek formou jejich znázornění) jedince, nýbrž i na utváření schopnosti sociální interakce, která je základem socializace dítěte. Předpokládáme, že i tato interakce má symbolickou povahu. Dětský výtvarný projev je jistým druhem gestické komunikace, kdy ovšem gesto není pouhým výrazem momentální naladěnosti ale stává se i výrazem sociability. Tato sociabilita obsahuje, mimo jiné, určité popudy k ustáleným typům chování - archetypy (v tomto smyslu sehrávají archetypy dynamizující úlohu).

2. Symbolický výraz archetypu

Myslivý typ bude poukazovat na strukturu a způsob, jakým jsou jednotlivé motivy spojeny, citový typ je uspořádá do hodnotové hierarchie, což je také zcela racionální. Citová funkce umožňuje dobrou a úplnou interpretaci pohádky. Percepční typ si prostě symboly velmi přesně prohlédne a bude je amplifikovat. Intuitivní typ uvidí soubor obrazů tak říkajíc v jeho jednotě, bude mít větší nadání k tomu, aby ukázal, že celá pohádka není rozvláčný příběh, ale ve skutečnosti jediné poselství rozštěpené do mnoha fazet. Čím jsou vaše funkce diferencovanější, tím lepší mohou být vaše interpretace, neboť byste měli kolem příběhu kroužit pokud možno s využitím všech čtyř funkcí.

Marie-Luise von Franz

Jak jsem už několikrát zmínila, náš pohled na symbol v dětském výtvarném projevu je značně široký. Z tohoto důvodu považujeme archetyp za určitý komplexní typ symbolu. Vraťme se znovu k myšlence, že archetypem nemusí být pouze generický tvar, ale že se jím často stává i jistý druh přístupu ke světu nebo přímo určitý způsob jednání a řešení situací. Z výše uvedeného citátu Marie-Luise von Franz vyplývá zjištění, že existuje několik přístupů k výkladu archetypické symbolické funkce pohádek, rozlišených podle psychologických typů a různých funkcí vědomí u těchto typů.

Znát psychologický pohled na možné interpretace pohádky je pro metodu vedení výtvarného projevu dítěte velmi užitečné. Výtvarný pedagog se tak vyvaruje jednostrannému upřednostňování jednoho typu vidění pohádkových příběhů. Vnímat archetyp jako prototyp nějaké figury či předmětu a tímto způsobem jej i zobrazovat bude tedy zřejmě spíše typ citový, zatímco myslivý typ bude raději tematicky znázorňovat dějové události (jeho výtvarný projev

označujeme za epický). Typ dítěte nadaného intuicí zase nevěnuje pozornost dějovým scénám a zobrazování jejich detailů, vidí příběh, který obsahuje archetypy určitých hrdinů i archetypy jednání postav vcelku a věnuje se výtvarnému pojednání klíčového momentu, hledá pro něj výstižný často abstraktní expresivní výraz. Typ dítěte zaměřeného na optické vnímání objektu (percepční) dovede docela snadno reprodukovat již ověřené tvary symbolů, které zná z médií, kterým ale s upřímnou nefalšovaností vtiskne originální výraz a tak je učiní životnějšími.

Zacházení s archetypy má však i svá úskalí. Herbert Read upozorňuje uměleckého vychovatele na nutnost být opatrný při vyvolávání archetypů prostřednictvím estetických aktivit. Výtvarník, pedagog či rodič, který se konkrétních archetypů osobnosti dítěte dotýká, by si měl být vědom možné zranitelnosti psychické vyváženosti vychovávaného v případě, že by snad mělo dojít k nějakému manipulování s prototypy archetypových tvarů. Read k tomuto problému poznamenává: *Slovy Jungovými - jsou to zranitelná místa, na něž neradi vzpomínáme, a ještě méně rádi jsme, připomínají-li nám je jiní lidé, ale která nám často přicházejí nezvána na mysl a v podobě nejméně vítané. Vždy obsahují vzpomínky, přání, obavy, povinnosti nebo názory, s nimiž jsme se doopravdy nikdy nesmířili, a proto se nám stále rušivě a obyčejně škodlivě pletou do našeho vědomého života. Komplexy však nemusejí být nutně nebo vždycky inferiorní - mohou působit jako pobídka k novému úsilí. V tomto smyslu jsou „ohniskovými nebo uzlovými body psychického života“, bez nichž bychom se neradi obešli. Vskutku také nesmějí chybět, neboť jinak by psychická činnost osudně uvázla na mrtvém bodu (Read, 1967, s. 209).*

Archetypy, které nacházíme v dětských grafických a plastických projevech jsou výrazem skrytého řádu světa a mnohdy obrazem nevyhnutelnosti určitým typům lidského jednání, nebo se stávají i projevy zdánlivě nelogických událostí. Oproti světu dospělých jeví se svět odrážející se v dětských obrazech jako jádro naší existence oprostěné od rétoriky, zastírající podstatné, pro psychický vývoj člověka důležité věci. Intuitivní zobrazování archetypů přitom sehrává důležitou roli. V následujících kapitolách si proto všimneme některých možných výkladů konkrétních obrazů zachycujících klíčové postavy a dějové momenty v pohádkových příbězích. Děti je zobrazují často samy od sebe a mnohdy nás tímto symbolickým pojetím klíčových bodů pohádek nevědomě upozorňují na závažnost těchto obrazných sdělení vzhledem k problémům našeho psychického života. Zcela prozaicky si tímto způsobem můžeme vysvětlit i hluboký zájem dítěte a stejně tak kteréhokoliv iniciátora či prostého pozorovatele dětských výtvarných prací o pohádkové příběhy.

3. Triadické uspořádání pohádkových motivů a kvaternita v archetypu jako symbol bytostného já

Byl jednou jeden král a ten měl syna a tři dcery. Jedenkráte stalo se, že jel s královnou na tři dni ze zámku: odevzdal tedy zámek a dcery synovi a přikázal mu přísně, aby žádných mrzutostí netropil, neboť věděl, že se rád se sestrami škádlí.

Božena Němcová, O Slunečniku, Měsíčniku a Větrníku

Podívejme se nejdříve na jednotlivé číselné poměry mezi nejvíce zobrazovanými motivy v dětské kresbě. Číslo tři má základní význam už při vzniku elementárních symbolických tvarů na počátku vývoje výtvarného projevu dítěte. Tři body spojené v jeden základní tvar - trojúhelník jsou spojeny s počátky symbolizace. Ve srovnání s čtyřúhelníkem je trojúhelník dynamičtější a bývá používán pro znázorňování více různých věcí. Labilita trojúhelníku vede dítě k tomu aby tento tvar opakovalo, případně tvořilo celé kompozice složené z trojúhelníků nebo aby jej doplňovalo tvary jinými. Výskyt trojúhelníků v kresbě dítěte propůjčuje výtvarné práci dynamický charakter.

Triadičnost, v pohádce konkrétně představovaná v trojici figur, trojím opakování úkolů, trojím výskytem pomocníků, je, přihlédneme-li ke konkrétním dějům, výrazem jakési neúplnosti a lability. Často je „procházení trojicí“ teprve zkouškou, nezbytnou přípravou na něco, co teprve korunuje celou situaci. Trojice lidí, věcí, zvířat je zkrátka příslibem toho, že se bude něco dít. Trojice čehokoliv, ať už jde o předměty nebo postavy či krajiny, je však velmi oblíbeným námětem dětských kreseb nebo maleb, děti tak dávají najevo sympatie s něčím, co je v pohybu.

Teprve kvaternita je symbolem stability, celosti. V pohádce vždy něco, co je čtvrté v pořadí, rozuzluje děj a naplňuje jeho smysl. Ve vztahu k psychice člověka znamená rozuzlení „celostnost bytostného já“. V tomto směru je dosažení kvaternity cílem za sebou následujících dějových posunů. Přílišná stabilita však vede ke strnulosti a zkamenělosti, které nejsou pro život pozitivní. Jak uvádí Marie-Luise von Franz, symbolem takové již překonání hodné strnulosti bývá v pohádkách starý král, který ale, protože je zpravidla moudrý, hledá řešení této „kamenné situace“ sám - posílá své syny na zkušenu, hledá jim nevěsty, nebo hledá ženicha pro svou dceru atp. Ve vztahu k člověku představuje postava krále zkamenělé vědomí.

Zpravidla ve třech rozhodujících zkouškách prokazuje hlavní hrdina pohádky své lidské kvality a pak teprve dochází k dovršení komplexity - čtvrtou událostí je rozřešení. Rozhoduje obvykle nikoliv myšlenka, ale čin. V činu většinou vítězí ten, kdo má prostý bezprostřední vztah k přirozenému světu, chápe svět takový jaký je a snaží se za daných okolností vykonat maximum pro dobrou věc - tento akt konání symbolizuje probouzení smyslů. Děj často nemá logiku - ten, který je fyzicky zdatnější nebo ďábelsky inteligentní, avšak dopouští se intrik, bývá poražen, kdežto ten, kdo je upřímnější a prostší, vítězí. Při výběru námětu pro výtvarnou práci preferuje dítě ty postavy a události, které „hýbou dějem“. Prakticky málokdy, kromě případů, kdy je k tomu přímo vyzváno si vybírá krále, ale raději volí tři dobré skřítky, tři princezny nebo trojici jiných pozitivně klíčových postav. Sympatizuje s hrdinou, který se vydává do neznámých končin, překonává obtíže, často třikrát se opakující, a bez jistoty, že zvítězí, vydává všanc svůj život. Rozhodující momenty pohádkových dějů rozněcují dětskou fantazii a smysl pro expresi. *V klíčovém okamžiku rozhoduje ale právě moment náhody. Jedná se však o vskutku o náhodu, anebo jde o událost podmíněnou řádem iracionality podvědomí? Kdykoliv se vědomí neodvažuje rozhodnout racionálně můžeme se uchýlit k náhodné události (von Franz, 1998, s. 53).*

Symbolizace v dětském výtvarném projevu má, jak už jsem několikrát uvedla, různé podoby. Některé se ovšem častěji opakují, a přestože dítě symbolizuje bezděčně a samozřejmě bez znalosti zákonitostí utváření hlubinných psychických procesů nebo zkušenosti se vznikem umělecké formy, jeho postupy při utváření výtvarné formy jsou srovnatelné s postupy utvářenými po staletí. Příkladem dětského vyjadřování srovnatelného s uměleckým může být nahrazování celku částí - pars pro toto, ale také metafora nebo metonymie. To jsou známé, v umění osvědčené výrazové prostředky, ke kterým se dítě dostává intuitivně. Ačkoliv umělci si počínají daleko rafinovaněji, v mnohém by se mohli autenticitou a přímostí dětské exprese nechat inspirovat (toto platí podle mého mínění pro oblast výtvarného projevu, ne však pro oblast umění slovesných, kde je symbolická metafora záležitostí daleko složitější).

4. Motivy a hrdinové pohádek a jejich symbolické funkce

...zakletý zámek, myš, hora a jiné pohádkové motivy

Když přišel nahoru až k poslednímu patru, viděl ve stropě malé železné dveře jako poklop: byly zamčeny: ty otevřel tím zlatým klíčem, zvedl je a vstoupil nad ně nahoru. Tu byla veliká okrouhlá síň, strop modrý jako nebe v jasné noci, stříbrné hvězdy třpytily se na něm: podlaha zelený hedvábný koberec a kolem ve zdi dvánácte vysokých oken ve zlatých rámcích, a v každém okně na skle křišťálovém byla panna duhovými barvami vyobrazená, s královskou korunou na hlavě, v každém okně jiná a v jiném obleku, ale jedna krásnější než druhá, div že královič na nich oči nenechal.

Karel Jaromír Erben, Tři zlaté vlasy děda Vševěda

Zakletý zámek je motivem pro dítě přímo magickým. V hlubinné psychologii je obrazem sestupu do nevědomí. Zámek představuje tedy motiv psychicky velmi přitažlivý, což vysvětluje také to že je dětmi jako objekt výtvarného zobrazování tolik oblíben. Zejména malým dětem nejde při zobrazování zámku o vypočítávání detailů nebo o vystižení architektonické konstrukce. Děti nepotřebují, i když zámky dnes znají pouze z výletů a z televize, aby jim byly předkládány fotografie nebo nějaké nákresy. Zvláště děti ve věku asi od pěti do osmi let zobrazují sice velmi hrubý ale vystihující obrys zámecké budovy, který uvnitř rozčlení abstraktními liniemi ve tvaru mříží nebo liniemi připomínajícími schody (tento motiv odpovídá významu sestupu) či patra, takže zvláště tehdy, jedná-li se o štetcovou kresbu, působí obrázek opravdu symbolicky. Jindy zase - obvykle chlapani - oprádnají budovu zámku vyfabulovanými ději a zaplní ji drobnými postavičkami s různými atributy jako jsou rytířská brnění, zbraně apod. Součástí zámku bývá také věž, která se ovšem často stává samostatným námětem dětské výtvarné práce. Věž je také pozoruhodným symbolem. Podobně jako zámek představuje koncentrované síly našeho nevědomí.

Při motivování dětských výtvarných projevů pohádkou se ve snaze dosáhnout maximálního efektu v konečné podobě dětské práce uchylujeme většinou ke klasickým osvědčeným figurám - jako jsou princ, princezna nebo drak. Zapomínáme však, že i zcela nenápadné figurky a motivy mohou symbolizovat zajímavé psychické složky. Bezděčně se přesvědčujeme, že děti v čase mezi povinně zadávanými úkoly kreslí někde na okraj formátu nebo na savý papír řadu drobných tvorů - mezi nimi třeba myši nebo drobné živočichy bojující s obry či technicky vykonstruovanými monstry. Marie-Luise von Franz upozorňuje na to, že myši jsou „zvířata duše“ - to znamená že vyjadřují silné nevědomé obsahy. Obři symbolizují podle ní zase syrové síly naší osobnosti. Neméně důležité přitom je, kde se scény odehrávají: *...vyprávění se zabývá obry, od nichž musí hrdina získat ukradené poklady, a je nepřehlédnutelné, že se celá scéna odehrává na hoře. V indickém náboženství se hora uvádí do souvislosti s mateřskou bohyní. Má blízko k nebi, takže bývá často místem zjevení - v křesťanství je symbolem proměnění Krista. V mnoha mýtech stvoření znamená hora orientační místo, například počáteční vynoření čtyř hor na nebeských stranách. Někteří církevní otcové ztotožňují apoštoly a duchovní vůdce církve s horami. Richard od Sv. Viktora vykládá horu, na níž stojí Kristus, jako symbol duchovního sebepoznání vedoucí k inspirované moudrosti proroka. Hora je často cílem dlouhé poutě nebo místem přechodu do věčnosti (von Franz, 1998, s.102).* Tato citace nás přivádí k dalšímu motivu. Je jím **hora jako skryš pokladu nebo hora jako obydlí**. Zde bych chtěla uvést vlastní zkušenost se zobrazováním archetypu hory dítětem. Děti mi nakreslily takové hory vypadající jako chrámy s vchodem a okny v okamžiku, kdy byly

vyzvány k zobrazení budoucího muzea. Slovo muzeum si spojily automaticky s něčím posvátným tedy s tvarem hory - chrámu, protože pro ně muzeum znamenalo něco starého, co je třeba uctívat. Tento přirozený spontánní dětský důvod kreslit budovu muzea jako něco posvátného a tajemného vyvěrá z tušení symbolického významu spojení věkovitosti, moudrosti a sakrality.

Marie-Louise von Franz upozorňuje ještě na další aspekt hory - a to na obydlí uvnitř hory: *Chrást uvnitř hory je motiv, který se v evropských pohádkách také často vyskytuje. Obydlí postavené v hoře lidskou rukou znamená strukturovanou formu v nevědomí, tj. kulturní vývoj, který byl náhle opuštěn, aniž byl dokončen přechod k hlavnímu kulturnímu proudu. „Duch hory“ - archetyp moudrého starce... anima je spjata s duchem hory, protože on vlastní tajemství, na něž je vázán její život. Naše moderní vědomí nedává duši dostatek prostoru nebo života a pokouší se ji vyloučit ze hry. Anima se tedy upíná na ducha hory, protože cítí, že jí slibuje bohatší život. Souvisí to se skutečností, že duch hory je tvor pohanský a že pohanský světový názor animy poskytuje muži v určitém ohledu bohatší životní možnosti (von Franz, 1998, s. 121).* Inspirováni těmito úvahami bychom mohli pokračovat dále ve zkoumání dětských sympatií k jednotlivým hrdinům, kteří do hory vstupují, zabydlují se v ní, či osvobozují někoho nebo něco, co je v hoře zakleté.

...zvířata a bájná zvířecí bytosti

Kůň

Jenom jednou za rok je nám dopřáno navštívit domov: jedenáct dnů zde smíme zůstat, vzlétnout nad tento veliký les, odkud můžeme vidět zámek, v němž jsme se narodili a kde bydlí otec, a spatřit vysokou věž kostela, v němž je pohřbena matka. Tady se nám zdá, že stromy a křoviny jsou s námi spřízněny, zde se prohánějí po rovinách divocí koně, jak jsme je vídali v dětství. Tady zpívá uhlíř v lese staré písně, podle nichž jsme tančovali jako děti, zde je naše otcina, sem nás to vábí a tady jsme našli tebe, drahá setstříčko! Dva dny tu ještě smíme zůstat, potom musíme pryč, přes moře, do krásné země, která však není naší rodnou krajinou. Jak tě vezmeme s sebou?

Hans Christian Andersen, Divoké labuť

Poměrně silně upoutává zájem dítěte také kůň. Všeobecně symbolizuje kůň události s rychlým spádem. Některé děti považují za určitý handicap to, že neumějí nakreslit koně, jiné kreslí koně všude, umísťují jej nejenom do pohádek, ale i do prostředí, do nichž logicky nepatří. Ke koni zpravidla patří jezdec - rytíř, který má meč. Kůň a bojovník s mečem patří neoddelitelně k sobě. Děti rády zobrazují i okřídleného koně - Pegasa zastupujícího tvůrčí síly básníků. Tento symbol však již znají obvykle z nějakého média. Z pohledu hlubinné psychologie má kůň zásadní symbolický význam: *Králův kůň je symbolem nevědomých sil, které má vědomí k dispozici - druhý předmět, na který musí princezna myslet, je otcův meč - reprezentuje spravedlnost, autoritu, rozhodnost (vzpomeňme si na Alexandra, který rozřal mečem gordický uzel) a také rozlišování jak v oblasti chápání, tak chování. Motiv meče hraje významnou roli v alchymii. Tak bývá například mečem rozsekán na kusy drak, což znamená pokus o rozlišení instinktů, aby se neurčité nevědomé obsahy staly srozumitelnějšími. Prima materia musí být rozsekána „svým vlastním mečem“, vědomým rozhodnutím je třeba zaměstnat volné libido, které nabízí nevědomí (Jung, 1997, s. 211).*

Drak

Zvláštní úlohu sehrávají draci - monstra vynořující se z vody. Ti zosobňují přechod od chaosu představovaného mořskou hlubinou k pozemsky utvářenému řádu. Hrdinové se utkávají

s takovým drakem, aby se dostali z hlubin nevědomí cestou přijetí jeho části do vědomé sféry a tím i do světla vědomě vnímaného řádu. Při zkoumání pořadí oblíbenosti pohádkových figur u dětí jsem zjistila, že drak se nachází v první trojici figur (spolu s čarodějnici a princeznou). Děti se ho bojí, zároveň je jim ale nějakým způsobem sympatický.

Had

Nejmagičtějším živočichem je had, jenž odjakživa byl symbolem všeho podivuhodného. Hadí vejce tvořilo amulet králů, a had sám přislíboval omlazení, dlouhověkost a moudrost, avšak též zlo. Esoterně tento protiklad lze snadno pochopiti: had je znakem astrálního světla v jeho slávě i v jeho ničivosti, a on sám je zvíře podivuhodného magnetismu, vhodné k všelikým kouzlům. Alchymisté se domnívali, že had klade vejce nabitá tajemnou látkou, zvanou cerebrum mercuriale (Keffer, 1991, s. 407).

Teprve až v době, kdy jsem se začala symbolickými aspekty dětského výtvarného projevu zabývat, všimla jsem si, jak často děti hada kreslí, a začala jsem přemýšlet o hlubších příčinách výskytu hadů v dětských obrazech. Snad bychom zjevování tolika hadů v dětských obrazech ani nemuseli přičítat zakotvenosti tohoto motivu v historii lidstva. Vždyť hadí tělo tak jednoduché, že jej snad každý umí namalovat. Připadalo mi ovšem nápadné, jak často a jak symbolicky rafinovaně děti hada zobrazují zvláště ve spojení s jinými symboly. Je to také možná způsobeno mnohovýznamovostí symboliky hada. Představuje jednu smrt, podruhé život, nebo jak vyplývá z kultu hada ve světových náboženstvích také posmrtnou existenci, a dále znovuzrození (svlékání a obnova kůže). Vyskytuje se v roli strážce rozhraní světa a podsvětí - v této funkci jej kolosálním způsobem ztvárnili ohijští indiáni, kteří vytvořili násyp ve tvaru těla hada držícího v tlamě kosmické vejce na jednom z pahorků amerického Ohia vinoucím se dlouhé kilometry v krajině. Jisté je, že had oplývá stejnou magickou přitažlivostí - ať už se jedná o indiánský kult, religionistiku, nebo o výtvarné ambice dítěte.

5. Rozuzlení děje a psychická individuace

Jan se vrátil ke studánce, vymyl čelo, tátošovi a lištičce poděkoval, odění odevzdal, lištička povídá: „Buď zdrav, dobrý synu, nás už nepotřebuješ, sám sebou šťastný budeš.“ Tak se rozloučili, lištička s tátošem se vrátili domů do hor pod oblaky, Jan došel domů, žena ho přivítala, čelo královým šátkem zavázala, sedli si na slunečko před chalupou, Jan jí dal hlavu do klína, byl unaven, usnul. Vojsko jede kolem, král, zeťové se zlobí: „Hleďme Jana, my z boje do boje, a Jan doma, ženě v klíně leží.“ Král se hněval, pojel k němu, vidí hlavu zavázanou, na šátku svůj vlastní erb královský. Ale bratři se smějí: „Kde sis Jene, rozbil Hlavu?“ Jan vstal, odpovídá: „Tam, kde vás můj kuň po hřbetech znamenal.“ Tak Král poznal, kdo je jeho rytíř pravý, oba zeťové i s princeznami marš do chalupy, otcí robotovat! Jan se svou ženou jeli do zámku, podědit království.

Václav Říha, Tátoš

Nevědomí, které se promítá do mytologických a pohádkových motivů, znamená především uvolnění energie. Jung mluví o „disociabilitě psyché“, která spočívá ve volnosti a nezávislosti určitých složek psychiky, které způsobují rozštěpení osobnosti. Děje mýtů a pohádek jsou koncipovány tak, aby docházelo k usouvztažení takových rozštěpených kvalit - dobro, které nakonec zvítězí a je symbolizováno dosažením světského blahobytu: je ovšem především odrazem dosažení harmonie psychické. Na počátku příběhů bývají hrdinové

rozpolčení a nešťastní, teprve až po absolvování řetězce útrap a zkoušek dosahují vyrovnanosti. Symboly jim mají pomoci na cestě k dobru: ...*symbolicky se vyjadřuje to, co člověk ve skutečnosti neví.* (Jung, 1997, s. 26).

Děti se svým bezprostředním viděním světa mají vzácnou schopnost vyjadřovat to, co „ve skutečnosti ani dospělý neví“, co se ale jeví z hlediska nasměrování jeho duševních pochodů velmi užitečné. Se zájmem si prohlížíme dětské obrazy, zachycující zmíněné uzlové body dějového vývoje pohádky, symbolizují totiž prostor naší duše. Není divu že si tyto obrazy nevyžadují exaktní rozbor. Z jejich symboliky se můžeme jen dohadovat, můžeme v duchu konstruovat naši duševní situaci a případně zaplňovat její bílá místa. Zesílená exprese při zobrazování některých motivů může signalizovat naléhavost řešení konkrétních životních situací. Možná bychom si lépe věděli rady, kdybychom obrazům těchto situací věnovali více pozornosti. Dětské obrazy pohádek nás bezděčně na tuto možnost upozorňují. Promlouvají k nám vlastní řečí, ve které se **archetypické promítá do konkrétního symbolu**, naznačujícího svou smyslovou naléhavostí (smyslovost je dána samotným výtvarným pojetím - zvětšením motivu, naléhavostí barvy, neobvyklostí tvaru, rytmizací nebo celkovou expresivní nadsázkou) možná východiska z dané situace. Abych se zde nepohybovala pouze v oblasti teorie, uvedu příklad: boj rytíře s drakem je znázorněn dynamickým digonálně členěným kompozičním rozvržením, figury jsou pohlceny vírem barev představujících prostředí, rukopis je uvolněný. Divák, který si to vše se zálibou prohlíží si ani racionálně neuvědomuje, že zároveň nahlíží do obrazu své duše.

6. Obrazové vyjadřování vědomí a nevědomí

Náš intelekt podal nesmírné výkony, zatímco náš duchovní dům se rozpadl. Jsme hluboce přesvědčeni, že ani s nejnovějším a největším zrcadlovým dalekohledem, který se staví v Americe, neobjevíme za nejvzdálenější hvězdnou mlhovinou empyreum, ono ohnivé nebe, sídlo bohů a světového pohybu, a víme, že náš pohled bude zoufale bloudit mrtvým prázdnem nezměrných dálek.

C. G. Jung

Již několikrát jsme se dotkli zásadního problému naší doby: současný člověk se příliš koncentruje na úspornost ve sdělování informací převážně účelového charakteru. Na jedné straně se ani nechce vyjadřovat metaforicky, aby „slovo - metafora“ nebo „obraz - metafora“ nezpůsobily nějaký omyl v provozu společnosti. Na druhé straně ale k takovému vyjadřování sám inklinuje i ve sférách činností, které se nacházejí mimo umění (hovorová řeč, jazyk teenagerů apod.). Lidé se pohybují stále více ve hmotném prostředí, které je navrhováno profesionály, je vytvářeno jako dokonalý design - mnohdy je až přeestetizováno (takový stav by se dal nazvat „panestetizací“). Povrch materie, kterou je člověk denně obklopen, je upravován nejmodernějšími technologiemi a vše, co by na něm zanechávalo stopy lidské přítomnosti - skvrny, skutečné otisky rukou a nohou, prach nebo dešťové kapky, to vše je pocíťováno jako nežádoucí. Matrice našich senzomotorických funkcí - zvláště biologická matrice naší paměti - je ale skutečnou živoucí materií. Stále obtížněji hledáme v uměle vytvořeném prostředí strukturu analogickou uspořádání naší vizuální, audiální, kinestetické a haptické paměti. Energie potřebná ke tvoření živoucích obrazů je daná naší fyziologickou existencí, proudí naším vědomím a nevědomím a je prakticky nezničitelná. Čas od času potřebuje určité usměrnění, které jí dodává právě symbolická činnost, jak o tom píše J. Campbell v jedné ze svých slavných knih o mýtu: *Znamení evokující a usměrňující energii, tak jsem popsals fungující mytologický symbol já. Dr. Peery tyto signály nazval „objektové image“* (Campbell, 1998, s. 234). Campbell ztotožňuje funkci symbolů s funkcí určité síly „duše světa“. Podobně

jako někteří výtvarní umělci - například Picasso - se dopracovává k myšlence o blahodárném vlivu dětských mýtů. Chápe existenci těchto mýtů jako záruku plnohodnotně prožitého života, na jehož sklonku nemá člověk pocit, že by něco promeškal, nebo že by žil jen polovinou své osobnosti - vědomím, v nesouladu s nevědomými složkami své psyché. Campbell o své skepsi sklonku života napsal: *O co lépe by se nám teď dařilo, kdyby nám v dětství vtiskli do mysli obrazy z dětských mýtů! Věděli byste, jaké to tam dole je a vaše cesta zpět by nebyla tak bolestivá. Některé z příšer žijících v hlubinách byste přinejmenším dokázali rozpoznat a možná se i upamatovali, jak se jim ubránit: pravda (a to velmi důležitá pravda) totiž je, že mýtické obrazy v dětství interpretované jako odkazy na vnější nadpřirozené síly a bytosti jsou ve skutečnosti symboly kreativních sil (Jung je nazval archetypy) nevědomí. A právě k archetypům a k jimi zpodobené energii - síly - duše světa, která je zároveň duší vaší se budete vracet, až jednoho dne stáří zaklepe na dveře (Campbell, 1998, s. 239).*

Lidský život je cestou, která má řadu slepých odboček. Symboly, koncentrované v pohádkových příbězích, v dětství tak lehce spontánně projektované do jednotlivých pohádkových motivů, se mohou stát znamením na této cestě. Mnohdy si ani neuvědomujeme, že takovými symboly mohou být motivy na první pohled zcela banální - například voda. Zpravidla na žádném dětském obrázku krajiny nejenom pohádkové nechybí znázornění řeky, jezera nebo moře. Symbolika „vody“ sehrává klíčovou roli i v Jungových výkladech: *Snad musí jít člověk cestou vody, která vede vždy dolů, chce-li opět vykopat poklad, vzácné dědictví otců. V gnostickém hymnu na duši je syn vyslán rodiči, aby hledal perlu, která se ztratila z koruny královského otce. Perla leží na dně hluboké studny, kterou hlídá drak v zemi egyptanů, v smyslném a opojném světě fyzických i duchovních bohatství. Syn a dědic se vypraví, aby přinesl klenot, a v orgiích egyptských světských rozkoši zapomene sám na sebe i na svůj úkol, až mu otcův dopis připomene, co je jeho povinností. Vydá se k vodě a ponoří se do temné hlubiny studny, na jejímž dně nachází perlu, aby ji konečně přinesl nejvyššímu božství (Jung, 1997, s. 115).*

Vodu jsem vybrala jako příklad jednoho živlu, který byl v dějinách výtvarného projevu mnohokrát symbolizován. Nelze také opomenout i ten prostý fakt, že voda je jedním ze základních médií technologie výtvarných prací. Vždyť i magičnost pohádkového námětu lze umocnit tak, že kreslíme nebo malujeme do vlhkého podkladu. Tento postup se může stát jednou z cest jak podpořit záhadné vynořování znaku, které se vyhýbá přímému odzírání holého konturovaného obrazu - ikony (o zakotvení symboličnosti ve výtvarných technologiích se zmiňuji v kapitole Výrazová ekonomie a antropologismus řeči umění v souvislosti malířským informelem).

Motivy vody bývají použity přímo v praxi výtvarné výchovy jako náměty (ryba a její přeměny, most, loď - koráb, říše podsvětí atd.): *Voda, živel tvořící i rozpouštějící, symbolizovala život a smrt. V židovských tradicích bible je „vodou života“, děti Jakobovy jsou „vodami Judy“. Vodní symbol spatřujeme v postavě Fénické Anobreth-pramáti, v římské Ilii a Thea Sylvii, ve Višňuově inkarnaci rybí. Voda je hranicí mezi zrozením, smrtí a znovuzrozením. Kněží jsou stavitelé mostů, pontifíky, to jest prostředníky mezi nebem a zemí. Odtud symboly Isidiny loď, korábu Asů, islamského mostu spravedlivých, řeky, jež dělí podsvětí od země lidí. Svátky vody nacházíme téměř u všech národů (Keffer, 1991, s. 372).*

V dětské kresbě a malbě se v nejrůznějších podobách objevují známé symboly, jež jsou dítětem prezentovány v kosmogonicky existenčních konfiguracích (slunce, měsíc a hvězdy). **Spojení slunce a měsíce** Jung nazývá abstraktní teorií „manželského spojení Slunce a Měsíce“. Tato skutečnost nachází v dětském vidění a zobrazování světa odpovídající výraz - je jím antropomorfizace obou těles (ta jsou dítětem zobrazována jako hlavy s lidskými atributy).

Obdivující dětské obrázky, pocítujeme touhu vrátit se alespoň ve své fantazii nejenom do říše pohádek ale i do stavu dětství. Stav dětství, který je bližší našemu nevědomí než stav dospělosti, je podle Junga stavem kompenzujícím nebezpečí oddělení vědomých a nevědomých psychických sil. Jejich diferenciaci považuje hlubinná psychologie za ohrožení stavu lidství: *Diferencované vědomí je neustále ohrožováno vykořeněním, potřebuje proto kompenzaci ve stále existujícím stavu dětství (Jung, 1997, s. 241).*

Proto se v pohádkách objevují hojně postavy nedospělých bytostí (chlapec, trpaslík, skřítek). Symbolizace těchto postav a jejich činů má mnoho podob. Jedno mají však jejich role v pohádkových dějích společné. Objevují v rozhodujících klíčových momentech děje a pomáhají hrdinům vyřešit jejich budoucí osud. Podle Junga **anticipuje archetyp dítěte budoucnost**, i když je mnohdy nenápadný a způsoby jeho symbolizace jsou velmi různorodé, takže posluchač příběhu ani na první pohled nepozná, že se o archetyp dítěte, případně symbol dětského věku jedná: *Díky tomuto významu je motiv dítěte také schopen četných, již zmíněných proměn formy: je například vyjádřen kolem, kruhem, koulí nebo kvaternitou jako další formou celosti. Tuto celost, která transcenduje vědomí, jsem nazval bytostné Já (Selbst) (Jung, 1997, s. 243).*

Dětský bůh, dětský hrdina - prochází podle Junga určitým osudem, který symbolizuje zrod bytostného „Já“. Jeho vlastní osud je poznamenán nenaplněním zmíněného zrodu osobnostního celku, vystupuje jako homunkulus, chlapec, trpaslík a představuje v této podobě vlastně fragmentaci osobnosti, jeho poslání spočívá v udílení pomoci pohádkovým hrdinům.

Dětsky působící pohádkový hrdina se pohybuje v odloučeném prostředí, znenadání se vynořuje a pomáhá svou kouzelnou mocí. Jung jej charakterizuje jako dítě, teprve dospívající k samostatnosti, které ale v tomto dospívání není odloučeno od vlastního původu: *Dítě to je ono nemohu jinak vybavené všemi přirozenými silami instinktu, zatímto vědomí vždy uváže ve svém „mohu i jinak“ (Jung, 1997, s. 245).* Jeho moc je koncentrována v zázračných skutcích a pracích.

Dítě představuje podle Junga také ideu hermafroditního spojení - *v průběhu kulturního vývoje prapůvodní bisexuální bytost symbolizuje jednotu osobnosti, bytostného já, v němž se konflikt protikladů utiňuje. Takto se prvotní bytost stává vzdáleným cílem sebeuskutečnění lidské bytosti, jelikož byla od samého počátku projekcí nevědomé celosti... Duševno je však u primitivního člověka natolik mimo jeho vědomí, že je pro něj zkušenost s něčím psychickým mimo něj daleko běžnější než u nás. Vědomí obklopené psychickými silami, které ho chrání a nesou, ohrožují ho nebo klamou, to je pradávna zkušenost lidstva. Tato zkušenost se projíkvala do archetypu dítěte vyjadřujícího lidskou celost. „Dítě“ je to, co je opuštěno a vzdáno na pospas a zároveň božsky mocné: nepatrný, pochybný počátek a triumfální konec. „Věčné dítě“ v člověku je nepopsatelná zkušenost, nepřízpůsobenost, nevýhoda i božský prorogativ: Je to cosi nezvažitelného, co tvoří konečnou hodnotu nebo bezcennost osobnosti (Jung, 1997, s. 245).*

Jung považuje sice archetypy za neotřesitelné prvky vědomí, ale zároveň říká, že jakékoliv přesné fixování archetypu je nebezpečné - archetyp lze symbolizovat ale i výtvarná symbolizace má otevřený konec - je metaforická. Dalším motivem blízkým dětské duši je **duch**. Duch je považován za **nemateriální substanci** - proti duchu stojí materie - příroda. Ve vztahu k duši má dominantní postavení, spojením duše a těla skrze ducha se zabývá alchymie. Ducha zosobňuje v pohádkách postava starého muže nebo trpaslika. Je ovšem často, jak o tom píše Jung, představován zvířaty. Zvířecí podoba totiž ukazuje na to, že obsahy a funkce, o něž jde, se dosud nacházejí mimo lidský dosah, v oblasti mimo lidské vědomí, a tudíž se podílejí na světě jednak démonickém a nadlidském, jednak zvířecím a podlidském. Typickým pomocníkem pohádkových hrdinů a tudíž i postavou, která má značné sympatie dětí je kouzelný dědeček, čaroděj, starý člověk, děd Vševěd. Jung o typu této postavy píše: *...starzec má až dosud v našem pojednání povětšinou lidský vzhled a chování, ale jeho čarodějné schopnosti až po duchovní nadřazenost poukazují v dobrém i zlém na mimolidskou, nadlidskou i podlidskou povahu. Jeho zvířecí aspekt neznamena ani pro primitivy ani v nevědomí nějaké znehodnocení, neboť zvíře je v určitém smyslu člověku také nadřazeno. Nezabloudilo dosud ve svém vědomí a moc, z níž žije, nepostavilo zatím do protikladu vůči žádnému svévolnému já, nýbrž téměř dokonale plní vůli, která jím vládne. Kdyby bylo vědomé, bylo by bohabojnější než člověk. Legenda o hříšném pádu obsahuje hluboké poučení: je to výraz temného pocitu, že emancipace jáského vědomí je luciferský čin. Lidské dějiny světa spočívají od počátku v tom, že se pocit méněcennosti potýká se sebepovyšováním. Moudrost hledá střed a pyká za tu smělou opovážlivost neblahým přibuzenstvím s démonem a se zvířetem, a proto trpí tím, že mravní výklad může být*

nesprávný (Jung, 1997, s. 294).

Jedním z nejoblíbenějších motivů dětských obrazů pohádek je postava **čarodějnice**. Existuje rozdíl mezi čarodějnici - mocnou bytostí ženského rodu a čarodějníkem (jde ale o typ který není kouzelným dědečkem, nýbrž vládcem nějaké začarované říše) - figurou mužského pohlaví, spočívající v odlišnosti poslání obou figur vzhledem k rozuzlení pohádkových dějů. Zatímco čaroděj, nebo kouzelník působí negativně: zaklíná a vězní princezny, ukládá obtížné úkoly apod., je role čarodějnice v mnoha případech pozitivní, což se dá vysvětlit Jungovým výkladem této postavy jako symbolu lidského nevědomí. Proto se pohádkový hrdina chodí často k čarodějnici radit, ta mu sice udělí potřebnou pomoc v podobě rady, ale zároveň jej upozorňuje, že nic není zadarmo a že za rozuzlení problému bude muset nějakým způsobem platit. Všeobecně se dá říci, že postava čarodějnice je u dětí oblíbenější než kouzelník, děti se jí na jedné straně bojí, ale na druhé straně k ní chovají vřelé sympatie, což se projevuje zobrazováním nejrůznějších podob čarodějnice v jejich výtvarných výtvořech. Jako důkaz výkladu pozitivního působení čarodějnice si uvedme opět citaci z Jungova díla: *Čarodějnice zde znamená - stejně jako jinde - Matku přírodu (mater natura), respektive původní, tak říkajíc „matriarchální“ stav nevědomí: tím je naznačen psychický stav, v němž proti nevědomí stojí jen slabé a nesamostatné vědomí* (Jung, 1997, s. 297).

Již jsme se zmínili o významu **číselných poměrů** v pohádkách, které v kompozici dětských obrazů mohou být vyjádřeny příslušnými geometrickými obrazci (trojúhelník, čtverec). Stejně tak zmíněný protiklad mužství a ženství lze spatřovat v číselných schématech pohádkových postav (trojice synů, trojice pomocníků v podobě zvířat) a v číselných poměrech násobnosti jejich skutků. Čtvrtý skutek nebo čtvrtá postava je logickým dovršením sice dynamického ale neúplného mužského principu v celostním protikladu ženského rodu zastoupeným číslem čtyři. Jung o tomto druhu protikladu napsal: *Mezi trojností a čtverností existuje tedy především protiklad mužství a ženství, přičemž čtvernost je symbolem celosti, ale trojnost nikoli. Trojnost však znamená - jak prokázala alchymie - protikladnost, neboť jedna trojnost vždy předpokládá druhou, vůči nahoře stojí dole, vůči světlu temnota, vůči dobru zlo. Protiklad znamená energetický potenciál, a kde je potenciál, tam je možnost průběhu a dění, protože napětí protikladů se vždy snaží o vyrovnání. Představíme-li si čtvernost jako čtverec a ten rozdělíme diagonálou na dvě poloviny, vzniknou dva trojúhelníky, jejichž vrcholy ukazují do protichůdných směrů* (Jung, 1997, s. 299). Poznání hlubinně psychologických kořenů pohádky nám umožňuje lépe se orientovat v jednotlivých motivech a námětech a v jejich kombinacích při výtvarné práci s dítětem. Psychologicky klíčové momenty jsou pro dítě přitažlivější. Znalost psychologie pohádky nám pomáhá při sestavování komentářů dětských prací. **Ve výtvarných projevech dětí jsou poměry, vyjadřující určité protiklady, zřetelné jak z kompozice tak i z počtu zobrazovaných postav. Nejnápadněji se projevují v kompozičním rozdělení formátu, kde dole je umístěno něco zcela jiného, zpravidla protikladného tomu co se nachází nahoře.**

Vraťme se ale ještě k hojně zastoupenému motivu v obrazech dětí - ke **slunci**. V běžné praxi výtvarné výchovy je mu málokdy přisuzován hlubinně psychologický význam, pokud by ale slunce takový význam nemělo, jak bychom si vysvětlovali tento častý výskyt dětských slunců? Vedle slunce kreslí dítě také jiný tvar podobný kruhu - **srdce** (o měsíci a hvězdách jsme se už zmiňovali). Srdce se v kresbách a malbách objevuje jak ve spojení se sluncem, tak i samostatně. Náhodného pozorovatele může napadnout, že jde o tvar jednoduchý a líbivý, a proto jej dítě tak rádo zobrazuje. Kořeny dětské výtvarné záliby ve sluncích mohou být však hlubší. Přímou v astrologických číselných poměrech vysvětluje vztah mezi sluncem a srdcem J. Ryšánek, který o něm píše jako vztahu dvou ohnisek energie: *Existuje analogie mezi srdcem a Sluncem. Srdce i Slunce vyzařují oblaka energie, která se může měnit v hmotu. Srdce i slunce tepou. Slunce v intervalu sto šedesát minut: vydělíme-li tento počet dvacetičtyřmi (číslem jednoho dne), obdržíme periodické číslo 6,66, kabalistické číslo slunečního démona, jmenovaného Sorath (psáno s hebrejským zlopověstným písmenem samek na počátku), které souvisí s hebrejským sorer, „způsobit, že se odchýlí od cesty“ - a zároveň číslo šelmy z Apokalypsy. Srdce tepe průměrně dvaasedmdesátkrát za minutu a těchto 72 odpovídá jednomu dni velké sluneční periody (15 920: 360), i počtu písmen velkého kabalistického šemu*

(Šemhamforaš). *Vydělíme-li „tep slunce“ dvaasedemdesáti, obdržíme periodické číslo 2,22, číslo nekonečné mnohosti věcí, které slunce stvořilo a nám dává, jež lze měřit jedině Jedničkou (behem). Tyto věci vidí jedině vizionářská obraznost, spojená s vnitřní identifikací vidoucího s viděným (Ryšánek, 1997, s. 123).*

V kapitole o symbolické povaze komunikace jsem uvedla hypotézu německého teoretika dětského výtvarného projevu profesora Maxe Klägra, který zastává názor, že u mentálně postižených lidí, jejichž výtvarné vyjadřování je srovnatelné s ranými dětskými obrázky, je zesílena schopnost grafické symbolizace. Mne osobně o tom přesvědčily nejenom obrazy těchto lidí reprodukováné v Klägrových knihách, ale i vlastní zkušenost, kterou jsem si odnesla z jednoho setkání se čtyřiatvacetiletou mentálně postiženou dívkou. Namalovala mi za jeden den asi třicet obrázků a na třetině z nich byla vždy povivuhodná dvojice znaků - žlutý kruh a žlutý srpek jehož rohy byly rozdvojeny ve tvaru písmene „v“. Zjistila jsem, že jde o slunce a měsíc. Podobně i děti slunce zobrazují spolu s měsícem. Toto spojení má rovněž hluboce zakořeněný symbolický význam. Mezi další Klägrovy objevy patří zobrazování androgynních bytostí mentálně postiženými lidmi, přičítá tuto jejich zálibu zesílenému symbolismu ve vyjadřování. Zvláštní shodu pak nalzáme ve výkladech pospolitosti androgynní bytosti se sluncem a měsícem, jak nám jej podává Jan Keffer: *Staročínská kosmogonie učí, že původem všech věcí (Tai-ki) byl androgyn, jehož dvě složky byly Jang a Jin, nebe symbolisované sluncem a země symbolisovaná měsícem. Japonci věří, že svět přímo vznikl zásahem bohů, feničané symbolizovali světovládne síly sluncem, lunou a hvězdami, egyptané viděli původ světa v bahně zasaženém slunečními paprsky (Keffer, 1991, s. 365).*

Málokdo ví také o **souvislostech symbolických významů slunce a páva**. Přiznám se, že jsem o tomto spojení nepřemýšlela až do té doby, než mi jedna šestiletá dívka nakreslila páva, jehož ocas byl ozdobeným kroužky nápadně se podobajícími sluncím. Děvčátko mi samo řeklo, že to mohou být slunce. Nicolas J. Saunders o tomto spojení v knize *Mýtická síla zvířat píše: Ve staré Indii a později v Íránu byl motiv pavích ok symbolem vševidoucího slunce a věčného kosmického cyklu. S tím, jak se páv stával známějším dále na západě, začal symbolizovat znovuzrození, hvězdnou oblohu a jednotu vesmíru (Saunders, 1998, s. 120).*

Snad se mohou zdát tyto kosmogonické pohledy na původ některých symbolů obsažených v dětské výtvarné práci poněkud odvážné. Už Herbert Read, zakladatel moderní teorie dětského výtvarného projevu, ale poukazuje na přirozenost zrcadlení řádu přírody v řádu lidské mysli a na přímé zrcadlení přírodních zákonitostí v elementárních projevech člověka. Za jeden z těchto elementárních projevů považujeme právě dětský výtvarný projev. Jaromír Uždil v recenzi Readovy *Výchovy uměním zveřejněné v 60. letech v časopise Estetická výchova odkazuje na tu část Readovy knihy, kde jsou popisovány mentální obrazy, jež se stávají oněmi zmíněnými zrcadly kosmogonického spojení člověka s přírodou: Pojednání o tzv. „mentálních obrazech“, které byly získány od dnešních dětí, a o jejich souvislosti s dávnými lidskými symboly kříže, mandorly, mandaly zlatého věku atd., tvoří zajímavou kapitolu úvah Jungových. Ta je ještě dovršena Readovým svůdně znějícím tvrzením, že řád tvořící mysli není tu než pokračováním řádu přírody, tak jak ten je realizován v mikrostruktuře myslící hmoty, konkrétně uhlíku, z něhož se převážně mozek skládá (Uždil, 1968, s. 37).*

Z našich předchozích úvah a následujících ukázek vybraných příkladů z dětské tvorby vyplývá (viz obrazovou dokumentaci), že **nejenom amorfní mentální obrazy, ale i konkrétní symboly, v pohádkách často navíc personifikované a v dětských kresbách antropomorfizované, jsou obrazem naší přirozené hlubinné senzibility, jež je projevem sounáležitosti člověka a přírody.**

Bylo by pošetilé dělat si nároky na sestavení vyčerpávajícího výčtu toho, co všechno je v pohádkových motivech, se kterými se v různých literárních zpracováních a nakonec i v dětských výtvarných projevech setkáváme, obsaženo. Nejde také o jejich pochopení založené na přesné analýze a následné interpretaci toho kterého symbolu ale spíše o pozorumění, jak o něm píše Zdeněk Neubauer: *Mythy a symboly lze stručně charakterizovat jako znamení, obrazy, které poukazují za sebe, ke smyslu ontologické zkušenosti, ale tak, že tento smysl je přístupný právě skrze ně. Jestliže jsou mýty plnějším vyjádřením ontologické zkušenosti*

než racionální konstrukce, znamená to také, že žádná interpretace, žádný výklad smysl mýtu či symbolů nepostihne a nevyčerpá. Autentická zkušenost, kterou má mýtus zprostředkovat, je, však vždy zkušenost rozumějící (Neubauer, 1998, s. 64).

Tento Neubauerův výklad mýtu lze vztáhnout i na pohádku. Pro nás může být tento výklad příkladem vlídné tolerance a otevřenosti nejenom při komentování dětských kreseb ale i při iniciování výtvarného projevu dítěte. Ty nejzajímavější dětské práce vznikají často spontánně bez ohledu na naléhavost nebo řízenost motivace výkladem dospělého, jehož role spočívá především v tom, že by měl dítěti vytvářet příznivé klima, a to nejlépe tak, že bude sytit dětskou obrazovou fantazií čtením příběhů. Studium mytologie a pohádek nás však může inspirovat při hledání nových metod vedení estetické výchovy případně při uvažování o způsobu koncipování teoretické reflexe dětských výtvarných prací (tyto metody a reflexe jsou založeny na **pedagogice iniciace**). Měli bychom si v tomto smyslu položit otázku, zda má vůbec význam konstruovat nějaká exaktní schémata metodických a hodnotících kategorií, která by kladla dětské kreativitě předem stanovené hranice. Taková přesnost by totiž vedla pouze k mylné absolutizaci některých hledisek. Považujeme-li dětskou výtvarnou práci za výraz „ontologické zkušenosti“, pak se musíme smířit s tím, že budeme pouze nahlížet do různorodosti jejích obsahů a naše případná konkrétní interpretace (interpretace ve formě komentáře) bude pouze určovat pouze směr, kterým by se mohlo porozumění výtvaru dítěte ubírat. Porozumět neznamená však pochopit vše doslova, **porozumění počítá s dynamikou výkladu obrazu dítěte a s jeho možnými proměnami.**

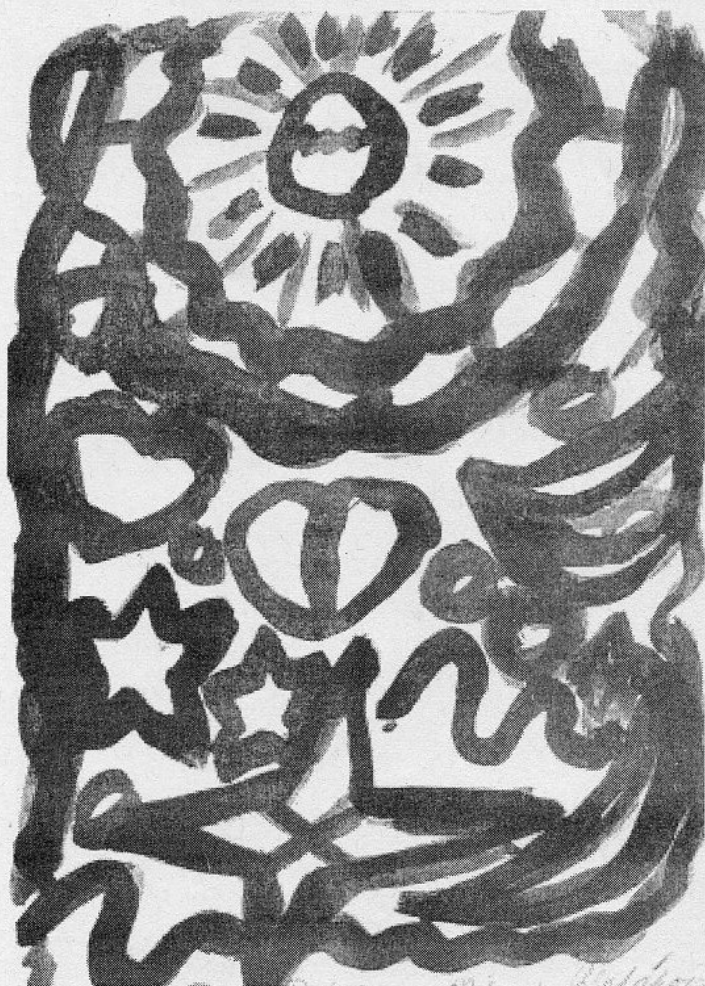
Z psychologických výkladů pohádek vyplývá, že v nich jsou obsaženy základní obrazy lidské psyché. Touto skutečností by se dal vysvětlit i spontánní dětský zájem o pohádkové náměty. V kapitole věnované pohádkovým motivům v dětské výtvarné práci jsem se pokusila pouze uvést některé příklady vzájemných souvislostí světa dětství, pohádkových hrdinů s hlubinně-psychologickým prostorem lidské duše.

Otázka, kterou jsme si na začátku této kapitoly kladli, zněla: Je dětská kresba pouhou ilustrací pohádkových dějů - nebo je výrazem hlubší přirozené všelidské koncentrace nejenom na imaginativní svět nadpřirozena, ale i na sebe sama a na vlastní psychický vývoj? Symbolizují pohádkoví hrdinové, pohádkové děje a prostředí samotného člověka a šifrují nebo naopak rozplétají jeho osudy? Jsou pohádky nějakým způsobem propojeny s nejobecnějšími mytologickými motivy? Odpovědi nám mohou být samotné dětské obrazy.

Odkazy

- Amstutz, J.: Archetypus und Symbol, in Symbolon, hrs. von Peter Gerlitz, Vrl. Peter Lang, Frankfurt am Main 1991
- Barthes, R.: Elemente der Semiologie, Suhrkamp, Baden Baden 1979
- Campbell, J.: Mýty, Pragma, Praha 1998
- Jung, C. G.: Archetypy a nevědomí (výbor z díla II), Nakladatelství Tomáše Janečka, Praha 1997
- Jung, C. G.: Základní otázky psychologie v praxi (výbor z díla I), Nakladatelství Tomáše Janečka, Brno 1997
- Keffer, J.: Syntetická magie, Trigon, Praha 1991
- Neubauer, Z.: Golem a jiná vyprávění o symbolech a podivuhodných setkáních, Sus Liberans, Praha 1998
- Ryšánek, J.: Znamení - znak - značka a jev - slovo - obraz, Opus magnum, Trigon, Praha 1997
- Read, H.: Výchova uměním, Odeon, Praha 1967
- Saunders, N. J.: Mýtická síla zvířat, Práh, Praha 1996
- Uždil, J.: Dětská kresba a hlubinná psychologie, Estetická výchova, 4/1967/68, roč. 10

Obrazová dokumentace IV



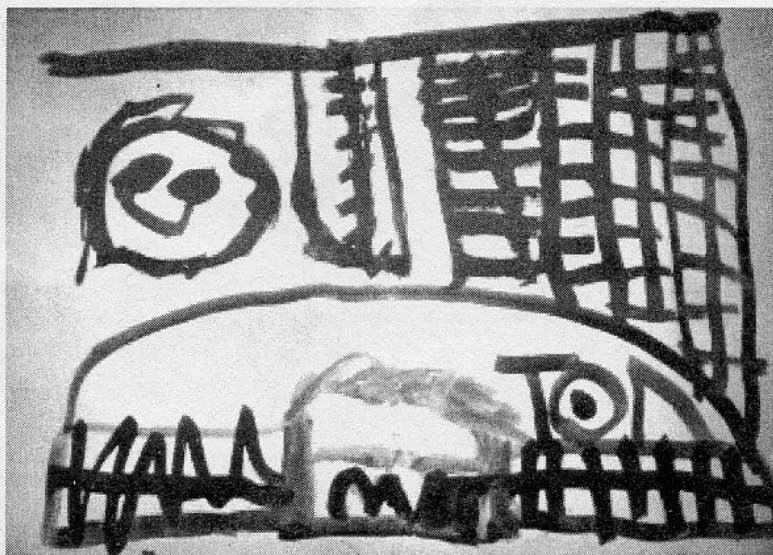
Srdce a slunce, hvězdy a měsíc

Slunce spolu s hvězdami a měsícem jsou hlavními kosmogonickými symboly. Na obrázku můžeme vidět všechny tyto základní kosmogonické symboly zobrazeny v podivuhodně jednotné symbióze. Symboličnost je umocněna kompozicí jednotlivých motivů - ty nejsou situovány v iluzivním prostoru tak, že by dole byla země a nad ní slunce, měsíc a hvězdy, nýbrž samo jejich rozvržení se stává symbolem (v kapitole o funkci symbolu v dětském výtvarném projevu se zmiňujeme o tom, že mezi symboly zařazujeme i základní kompoziční principy) - hlavní motivy jsou umístěny na centrální vertikální ose, jsou zobrazeny tak, že se navzájem tvarově doplňují a případný prázdný prostor mezi nimi je navíc vyplněn ornamentem. Autorkou štetčové kresby je dvanáctiletá

dívka. Motivací ke vzniku obrázku byla moje prostá výzva k zobrazení oblíbených symbolů, které jsou důležité pro náš život a které souvisí s propojením lidského života s přírodním děním.

Smyslové a symbolické

Jednotu smyslového a symbolického nalezneme patrně nejnázve v raném dětském výtvarném projevu. Dítě ve věku od tří do osmi let vyprodukuje větší množství výtvarných prací, jimž mnohdy okolí nevěnuje takovou pozornost, jakou by si zaslouhovaly. Ilustrujme si tuto skutečnost na našem obraze. Jeho autorem je

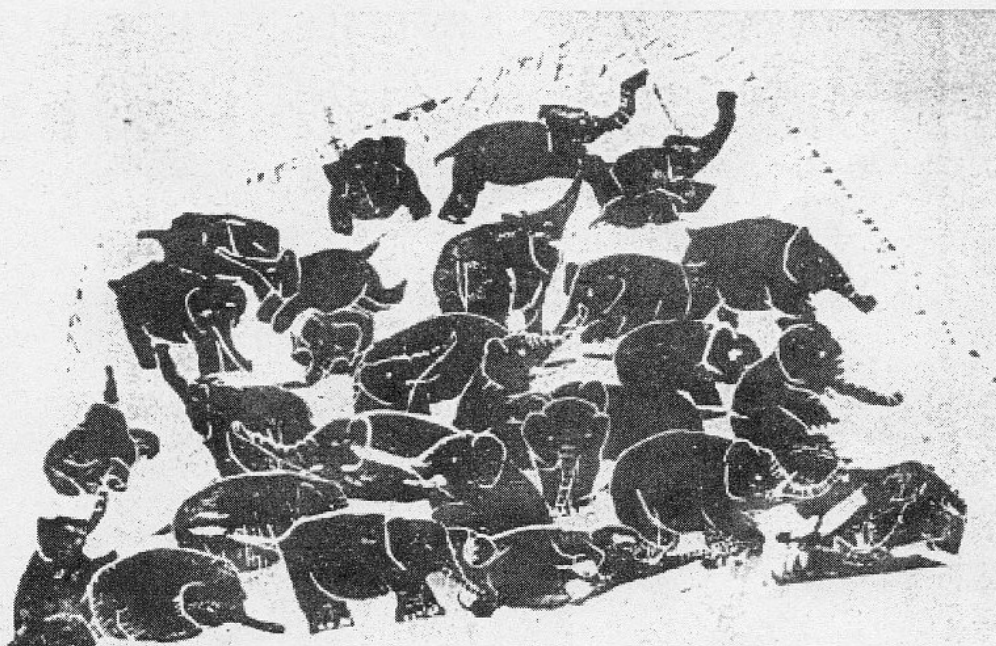
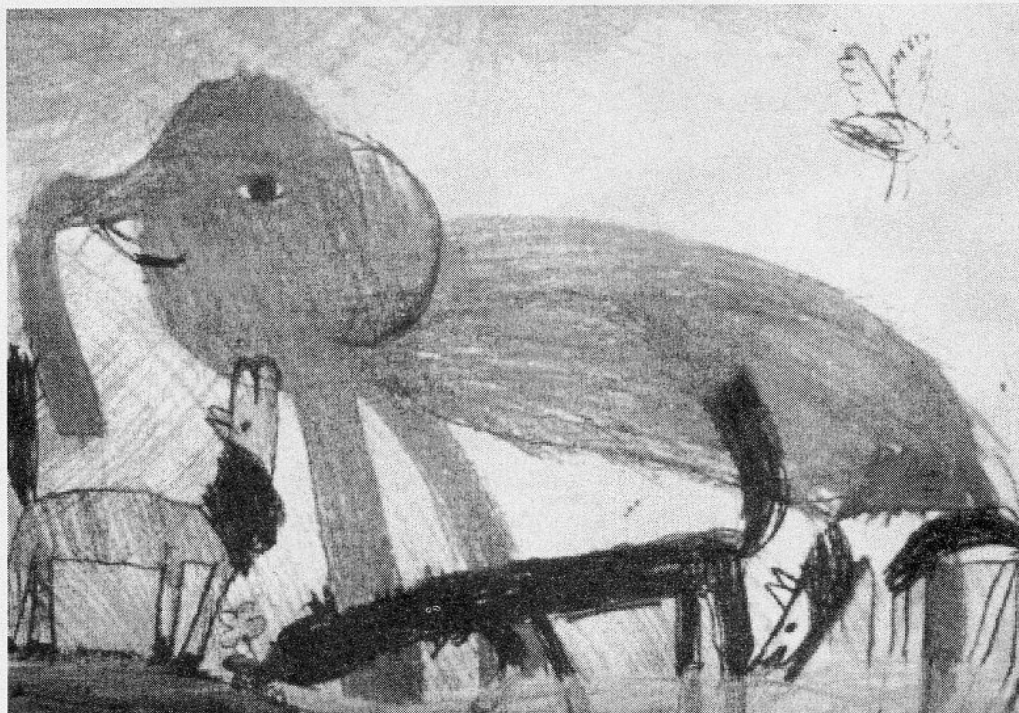


pětiletý chlapec. Nad spodním okrajem formátu je umístěna základní linka (basic line), na které je nakreslen pravděpodobně nějaký dopravní prostředek nacházející se na městské ulici nebo jednoduše v nějakém prostředí, které je vymezeno kruhem a symbolizováno cik cak linií a mřížkou, dovnitř oblouku je vepsán podpis TOM. Na podpisu je zajímavé to, že uvnitř písmene „o“ vidíme výrazný černý bod, takže písmeno není jen arbiterním znakem, ale může představovat kolo auta, oko apod. Písmeno „m“ není dokončeno, protože se do formátu jednoduše nevešlo.

Karkulka a vlk

Námětem grafiky - linorytu je zdánlivě banální obsah pohádky o Karkulce a vlkovi. Všimněme si toho, jak a co dítě na tomto věčném námětu dítě symbolizuje. Jde mu vůbec o zobrazení děje, k tomuto účelu by se lépe hodil postupně vypravující komiks. V grafickém listu je nutno udělat jakoby vše najednou, expresivně symbolizovat určité zásadní děje a vztahy mezi postavami. I když postavy nejsou obrazy v akci, působí na nás dynamicky exaltovaně, jsou podány s určitou nadsázkou. Jejich expresivnímu výrazu napomáhá i technika linorytu - například obrysové linie figur jsou vytvořeny nepravidelnými pohyby rydla.





Sloni

Čím fascinuje dítě slon? Svou velikostí, podivuhodně vyvinutou inteligencí nebo neobvyklým tvarem těla, či snad jen exotičností? - To jsou některé důvody, proč dítě tak často slona zobrazuje. Jedno je jisté: jeho vyjimečné vlastnosti z něj učinily, jak pro mnohé zejména východní kultury tak i pro děti, zvíře posvátné a velmi oblíbené. První obrázek, jehož autorem je šestiletý chlapec zobrazuje slona v klid vyzažující symbióze s ostatními zvířaty. Na druhém obrázku - grafice vidíme sloni stádo doslova „mistrně“ zobrazené jedenáctiletým dítětem.

Synkretismus vnímání a labyrint vědomí

„...mostem mezi člověkem a člověkem není jen řeč, nýbrž i pohled, stisk, gesto, uvědomování si našich smyslových dojmů, díla. Potřeba fixovat je a postavit mimo sebe, vzrůstala takovou měrou, jak rostla potřeba zprostředkovat je druhým pomocí znaků.

Friedrich Nietzsche

1. Nevizuální symbolické procesy
2. Umělecké dílo jako labyrint našeho vědomí

1. Nevizuální symbolické procesy

V mýtickém prostoru nikde neexistují jen geometrické nebo jen geografické, jen ideálně myšlené nebo jen empiricky vnímané rozdíly, nýbrž všechno myšlení, stejně jako všechno smyslové nazírání a vnímání, spočívá na jednom původním pocitovém základě.

Ernst Cassirer

Doposud jsme se věnovali převážně obrazovému znázorňování symbolů. V této kapitole se budeme zabývat otázkou, zda se symboly vyskytují i v jiných než jenom ryze vizuálních projevech dítěte a jaký význam má komunikace, jež probíhá v rovině dítě - svět - dospělý, uskutečňovaná skrze symboly nejenom vizuálního původu. Navážeme tak na kapitolu věnovanou antropologickým základům výtvarného projevu, smyslovosti a tělesnosti symbolu. Přirozený sklon dítěte vyjadřovat se symbolicky v nejrůznějších projevech, z nichž výtvarné vyjadřování činí pouhou část, ovlivňuje přímo strategii metod estetické výchovy. **Především je třeba počítat s tou skutečností, že dochází k narušení hranic mezi dříve klasicky chápanými disciplinami: výtvarná, hudební, literárně-dramatická a pohybová výchova a k posílení role tzv. primárních psychických procesů při vnímání i tvoření** - to jest procesů, které mají synkretický charakter. Těmto primárním procesům a jejich rozvíjení je přisuzována v nových kontextech chápání metod estetické výchovy výlučně dominantní role. O všeobecném významu primárních procesů se zmiňuje například psycholog Jiří Pechar, který tyto procesy považuje za jakýsi katalyzátor integrace osobnosti. Za zjevný projev synkretismu obrazného jazyka považuje sny a umění: *Jako projev určitého restitučního úsilí by bylo možno interpretovat i zintenzívnění role primárních procesů v moderním umění: byl by to především výraz úsilí o obnovení rovnováhy narušené nadvládou pseudoracionalistických a individualizujících tendencí, které ohrožují samu možnost citové komunikace. Jazyk snů není jen jazykem nějakých archaických relikvií naší osobní nebo rodové minulosti: Dík umění zůstává také trvale jazykem integrální lidské osobnosti* (Pechar, 1992, s. 18).

Pozornost je třeba věnovat zvláště synestézii. Na základě vlastní praxe jsem dospěla k závěru, že je-li dítě v průběhu výtvarné aktivity motivováno i jinými podněty než vizuálními, prožívá svou činnost intenzivněji a tvoří uvolněnou výtvarnou formu, oproštěnou od srnulých schémat. Tuto zkušenost mohu doložit četnými kresbami a malbami dětí, které se vyznačují volným rukopisem, odvážným rozvržením kompozice, invencí ve způsobu zobrazování jednotlivých motivů a nápadnými znaky experimentování s barvou, texturami, strukturami či jinými výrazovými prostředky.

Při takovém způsobu práce předpokládáme, že u dítěte dochází ke stálému **prolínání vizuálních, sluchových a haptických počítků, je vyvolán stav jakéhosi „zbystrění smyslu“ a celkové otevřenosti**. Tento způsob práce bývá inspirován technikami meditace. Jde však u dítěte skutečně o meditaci? Domnívám se, že při práci s dítětem nemusíme na dosažení stavu otevřenosti vynaložit tolik úsilí jako například při práci se studenty nebo s dospělými účastníky výtvarného kursu. Svět dítěte je dynamičtější a hranice jeho vnímání jsou přístupnější novým podnětům. Dítě se na rozdíl od dospělého sice nedokáže řízeně koncentrovat, ale u motivů, které mají v symbolickém utváření výtvarné práce zásadní význam, setrvává z vlastní vůle poměrně dlouhou dobu. Jeho myšlení není tolik zatíženo pojmovostí a logikou, dítě nedělá věci tak, jak se dělat mají, nýbrž dělá svůj obraz nebo plastiku tak, jak jej cítí. Jisté zkušenosti v této oblasti experimentování - například s etudami situovanými mezi zvuk a obraz - mají umělci čerpající podněty ze smyslového synkretismu. Austin Clarkson ve své studii nazvané *Sonda do zvukové imaginace* přisuzuje psychickým procesům zasaženým synkretismem zvláštní sílu. Rozlišuje tři druhy psychických procesů - **primární** (probíhající na úrovni podvědomí individuálního a na úrovni podvědomí kolektivního), **sekundární** (na úrovni vědomého ega). Imaginativní představu, která ovšem nemusí mít vždy charakter obrazu, ale může být i představou zvuku či haptického dojmu, považuje za základ tzv. **terciálních procesů**, kde

dochází k **průniku smyslových funkcí vnímání**. Clarkson o synestézii říká: *Meditační vyprávění ukazují, že představivost z terciálního procesu typicky mísí smyslové modalit - světlo, teplo, zvuk, dotek, vůni, přijímání stimulů zevnitř organismu atd. - a to zcela nově a poutavě... Zdálo by se, že na základních úrovních představivosti smyslové vnímání zahrnuje smíšení smyslových modalit a že sluch, zrak, hmat atd. se diferencují teprve po zpracování až na vyšších úrovních. Obzvláště zajímavé je, jak často je zvuk vnímán z hlediska světla, jako je tomu ve vyprávění asi tak pětatřicetileté učitelky výtvarné výchovy: Vyrasila jsem k vrcholku protějšího kopce, kde seděl chlapec a žena - on s flétnou, ona s harfou - hudba se linula v barevných proudech - vyzařovala jim z hlav a těl - fáborky barevných not vířily ve větru a obtáčely se - vítr změnil směr a noty se dotkly mých zad, když jsem šla dolů z kopce - všechny tyto barvy mě obklopovaly (Clarkson, 1981, s. 20).*

Výchova ke „smyslové inteligenci“ je jedním z cílů estetického vzdělávání. Co nás opravňuje k tomu, abychom o významu „**smyslové inteligence**“ vůbec uvažovali, nejde v synestetických etudách jen o povrchní efekty? Srovnajme si estetickou definici synestézie a filosofickou definici synkretismu. Podle slovníku estetiky: *Synestézie označuje stav, kdy podráždění jednoho smyslu způsobuje u některých lidí vzruchy a dojmy náležející smyslu jinému. Nejčastěji jde o zrakové dojmy vyvolané sluchovými podněty (Souriau, 1994, s. 844).* Ve filosofickém slovníku sice heslo „synestézie“ nenajdeme, ale objevíme „synkretismus“, který je definován takto: *...umělé míšení myšlenek nebo tezí disparátního původu (Lalande). V psychologii je synkretismus, jako globální a nerozčleněné zachycení celku, prvním stadiem dětského vnímání (Piaget) nebo počátečním stavem lidského poznání (Renan) (Durozoi G., Roussel A., 1994, s. 294).* Synkretismus je tedy filosofy spojován s psychologií a to s tzv. **prvním stadiem vnímání dítěte a s počátečním stavem lidského poznání. Zrcadlem počátečního stavu poznání je symbolický mýtický výklad světa.** Hlavní znak takového pojetí světa je celostnost. Význam komplexity vnímání a konání pro psychický vývoj dítěte a neoddelitelnost názorné představivosti od pojmových operací popsal nejlépe Jean Piaget, který zejména zdůrazňoval, že: *...každé vývojové období částečně vykládá období následující. Je to zvláště jasně vidět na období, které předchází vzniku řeči. Můžeme je nazývat obdobím senzomotorickým, protože si v něm kojeneček ještě neosvojil symbolickou funkci. Chybí mu tedy myšlení i citový život vázaný na představy, které by umožňovaly zpřítomnit předměty nebo osoby za jejich nepřítomnosti (Piaget, Inhelderová, 1997, s. 11).* Přesto má toto období zásadní význam pro další utváření symbolické funkce myšlení.

Zrod senzomotorické inteligence charakterizuje podle Piageta první stadium vývoje: *...ve spontánních a celostních činnostech organismu a dále v reflexu, který jednak diferencuje spontánní činnosti, jednak je schopen v některých případech (jsou to ty reflexy, které neodumírají ani nezůstávají neměnné, ale rozvíjejí se učením) projevit funkční aktivitu a vytvářet asimilační schemata (Piaget, 1997, s. 13).*

Zatímco stadium druhé je typické utvářením podmíněného reflexu, stadium třetí se odehrává na úrovni elementárního učení, dále pak ve stadiu čtvrtém a pátém jde již úplnější výkony praktické inteligence a teprve šesté stadium znamená konec senzomotorického období - akt dosažení abstrakce v myšlení a inteligenci. Dále Piaget tvrdí, že zatímco poznávací aspekt je strukturovaný a tudíž přehledný, energeticky vyrovnaný, citový aspekt senzomotorických reakcí obsahuje energii, která je hybnou silou a akcí ztotožněných se zacházení s materiálem, vyjadřování se v materiálu, jenž má často herní charakter. U dítěte je tak zachována tzv. **vjemová kauzalita - bezprostřední vjem vyvolává adekvátní odezvu.** *Na konci senzomotorického období, tedy okolo jednoho a půl až dvou let, se objevuje základní funkce pro vývoj pozdějšího jednání. Spočívá ve schopnosti představovat si něco („označovaný“ předmět, událost, pojmové schema atd.) prostřednictvím něčeho jiného, co „označuje“ a co slouží jen této představě. Do této funkce patří řeč, obrazná představa, symbolické gesto atd. Tato funkce plodící představu se obvykle podle Heada a specialistů na afázie nazývá symbolická funkce. Ale protože lingvisté pečlivě rozlišují „symboly“ a „znaky“, bude vhodnější spolu s nimi používat pro funkci všech rozličných prostředků označování termínu „sémiotická funkce (Piaget, Inhelderová, 1997, s. 51).*

Výhodou výtvarného vyjadřování je možnost tyto nevizuální představy materializovat. Představa fixovaná v materii se tak stává konkrétním symbolem vnímatelným v čase a prostoru a dosažitelným pro jiné subjekty nacházející se mimo fyzický akční radius jeho původce. Ve vztahu k časovému horizontu imaginativních představ rozlišujeme dva typy těchto představ: *nejprve je třeba rozlišit dvě velké kategorie obrazných představ: reprodukční představy, které pouze vyvolávají již známé a dříve pozorované jevy, a anticipační představy, které zobrazují pohyby nebo transformace i jejich výsledky, ačkoli se před tím neúčastnily na jejich realizaci (Piaget, Inhelderová, 1997, s. 52).*

Při tvoření druhého typu představ - představ anticipačních sehrává důležitou iniciační roli právě synkretická etuda. Ta vychází z předpokladu, že kinetické, audiální, haptické a optické vjemy a zážitky jsou propojeny a že je dokonce možno je vzájemně transformovat (nejběžnější druh takové transformace je převádění sluchového vjemu do grafické podoby - kreslení nebo malování hudby. Fixace vjemů nejrůznějšího původu a jejich vzájemné spojování je podmínkou vytváření *vnitřních obrazných představ (Piaget)*, ty jsou pak základem složitějších dětských výtvarných projevů. Proč je nutné tyto představy materializovat a proč je nutné počítat se všemi smyslovými představami? Podle Piageta i tzv. operační myšlení není založeno na čistě abstraktním operování s kódy odtrženými od smyslovosti, například řečovými: *Operace tedy vznikají z vlastní činnosti, a ne z obrazné symboliky, ani ze systému slovních znaků nebo z řeči. Řeč je příliš univerzální - předchází jí „individuální formy sémiózy“ (Piaget, Inhelderová, 1997, s. 52). Také dětský výtvarný projev je možno považovat za individuální formu sémiózy.* Piagetův výklad nás tedy podrobně seznamuje s postupným vytvářením tzv. sémiotické funkce na jejímž vrcholu je abstraktní myšlení. My se však ptáme: je cílem veškeré výchovy pouze dále rozvíjet nejvyšší od smyslů oproštěné formy myšlenkových operací nebo je spíše jejím posláním takovému stupni abstrakce, odloučené od smyslového světa, zabraňovat rozvíjením původních senzomotorických vazeb, zvláště pak v symbolické reprezentaci věcného světa. Jedno je jisté - taková reprezentace se neodehrává pouze v pojmech, nýbrž v autenticky tvořených symbolech.

Zatím jsem se věnovali více aspektu individuace než socializace. V obou případech jde o jevy složitější než by se mohlo na první pohled zdát. **Meziosobní aspekt socializace je v estetické výchově a konkrétně ve výchově výtvarné tematizován a to tím způsobem, že prostřednictvím umělecky orientovaných aktivit není předávána již suma dosaženého poznání v podobě nějakého kódu, ale kód - šifra, v níž je dosažené poznání kumulováno, je objevován.** Takové objevování by nebylo možné bez symboličnosti komunikace. Symbolickou šifrou se zde stává také umělecké dílo, které čeká na svou interpretaci.

2. Výtvarné dílo jako labyrint našeho vědomí

Umění se změnilo v energii, stane se silou, pramenící z nespoutané tvůrčí osobnosti. „Neděláme umění, malujeme obrazy“, řekl kterýsi postmodernista. A Sandro Chia prohlásil svá díla za „divadlo nezáměrnosti“, zatímco Enzo Cucchi mluví o tom, že se uprostřed svých prací cítí jako dítě u své matky.

Igor Zhoř

Text této kapitoly byl inspirován eseji Achile Bonito Olivy, věnovanými filosofii interpretace uměleckého díla. Jde o eseje, které byly souhrnně vydány pod názvem *V labyrintu umění (Im Labyrinth der Kunst - německý překlad původního italského originálu poprvé vydán v Berlíně v roce 1982)*. Jednotlivé názvy esejí metaforicky vyjadřují jádro autorova poselství adresované především těm, kteří v rozpacích přistupují k problému rozluštění významu výtvarného díla 20. století, přesněji řečeno díla spadajícího do období

postmoderny. Olivův text považuji ve vztahu k našemu tématu, kterým je symboličnost výtvarného projevu, za zásadní počín ve sféře filosofické reflexe výtvarné tvorby, a proto jsem jeho komentář připojila na závěr této knížky. Chci jen předeslat, že tato kapitola se sice netýká bezprostředně dětského výtvarného projevu, ale uvážíme-li, že se prostřednictvím myšlenek výtvarného teoretika dostáváme až k samotným mýtickým kořenům tvoření, pak nelze než souhlasit s tím, že jeho závěry přesahují oblast interpretace uměleckého díla. Čtyři eseje nesou tyto názvy: *Umělecké dílo jako labyrint, Italská transavantgarda, Delikátní šachové pole a Posel mlčení*.

I když jsou Olivovy eseje zaměřeny na analýzu výtvarných děl, patřících do okruhu italské transavantgardy, myšlenky, prezentované v knize, mají všeobecný význam pro výklad výtvarných děl všech ostatních období, zvláště pak moderny. Inspirují nás k tomu, abychom uvažovali o poselství výtvarných děl v kontextech nejširších mytologicko-filosofických souvislostí jejich vzniku. Obhajoba nezbytnosti takového druhu uvažování o uměleckém díle byla cílem mé disertační práce, kterou jsem již zmínila na začátku a která byla více zaměřena na srovnávání symboličnosti obrazů dětí a umělců. Již v předchozím textu jsem se odkazovala k „**labyrintu významů uměleckého díla**“, a to především v souvislosti s archetypy obsaženými v lidském vědomí. V této kapitole se pokusím konfrontovat Olivův výklad uměleckého díla s filosofií postmoderny a s myšlenkami samotných výtvarných umělců, kteří mnohdy sami (sice také nepřímou, obrazně, mnohdy však velmi zřetelně) zakotvenost svých prací v hlubinách mýtu potvrzují. Neočekávají však situaci, kdy by rozkošatělý verbalizovaný komentář teoretika podmiňoval existenci díla, ba naopak oni sami oslovují diváka nejraději i ve svých verbálních vyjádřeních metaforou a apelují na přirozený úsudek.

Způsob artikulace výtvarné formy 20. století vybízí totiž diváka k tomu, aby význam díla odhaloval pomocí intuice iniciované návratem k mýtickým kořenům umění. Výtvarný kritik či teoretik nemůže nahrazovat iniciativu vnímatele díla, ba tvůrce díla a dokonce počítá s bezprostřední duchovní účastí příjemce díla. **Obsah výchovy uměním se v důsledku propojení receptivních a aktivních složek dostává do nových kontextů**, tradiční model založený na představě, že ten, kdo se věnuje iniciaci a rozvíjení dětského výtvarného projevu a prezentaci výtvarného díla veřejnosti, by měl pouze odzírát od samotných umělců je tímto částečně narušen, **teorie výtvarné výchovy se dostává do situace, ve které je vystavena podnětům z dalších sfér humanitních věd - antropologie, mýtografie, psychologie**.

Objasněme si nejdříve změny pozice umělce, později nazvaného modernistou. Ke zcela nové definici role umělce ve společnosti se dospívá už v periodě posledních dvou desetiletí 19. století a tento proces pokračuje až téměř do poloviny století dvacátého. Do období 1885 - 1930 spadají dva nejvýznamnější výtvarné směry počátků moderny - impresionismus a expresionismus. V tomto období dochází též vlivem dekorativismu secese k postupnému odpoutání se od předmětného zobrazování a posilování **vitalistické, intelektuální a duchovní složky umění**. Tyto tendence jsou také příčinou vzniku mnohých polemik, které souvisí s interpretací uměleckého díla. Expresionismus a vitalismus, zosobněný zvláště fauvismem, je protipólem meditativně založených směrů zastupovaných konstruktivní abstrakcí a kubismem a spritualisticky laděným symbolismem. Umění moderny se vyznačuje důrazem na podvědomí subjektu, což je nejzřetelnější v surrealismu.

Tyto směry se dostávají do ostrého protikladu s dosud přežívajícím historismem, naturalismem a akademismem. I když se jednotlivé směry, vznikající v kontextu modernistického hnutí, jeví později jako vyhraněné, jsou ve svých počátcích vzájemně propojeny, dokonce můžeme říci, že jsou geneticky navzájem podmíněny. Tak například fauvismus vycházel původně z impresionistické teorie barevnosti, ale také ze symbolismu a secese. Fauvisté se inspirovali i u těch umělců, jejichž díla jen ztěží zařazujeme do toho, či onoho výtvarného hnutí (van Gogh, Gauguin, Cezanne). Ideoplastická díla fauvistů se vyznačují odklonem od iluzionistické modelace tvaru, důsledným porušováním pravidel tradiční perspektivy a neobvyklým kompozičním dynamismem. V tomto směru jsou také velmi blízká dětskému expresionismu. Fauvismus je jen jedním příkladem výtvarného směru, kdy je divák doslova atakován nově formulovaným výtvarným jazykem. Protože však tento jazyk je často

artikulován s velmi silnou lidskou naléhavostí, je nutné při jeho přijímání probouzet **nejhlubší psychologické vrstvy a osobní senzualismus korespondující s individuální životní zkušeností ukládající se v nevědomých psychických vrstvách**. Díla největších génů moderny (Klee, Kandinsky) se vymykají přísnému zařazení do přesně definovaných uměleckých směrů jako například expresionismu, kubismu, dadaismu, surrealismu, abstraktnímu umění nebo nové figuraci.

Chceme-li plně pochopit výtvarnou modernu, měli bychom dění, odehrávající se v časovém rozmezí tohoto hnutí, srovnat nejenom s tím, co mu předcházelo, ale i s tím, co po něm následovalo. Do počátku sedmdesátých let jsou datovány začátky postmoderny. Jako klíčový okamžik osudu tohoto hnutí bývá označována přehlídka výtvarného umění Dokumenta 1972 - Kassel, která byla zaměřena na tematiku „**individuální mytologie**“ v duchu Kleeova výroku o potřebě „poetic image“. Postmoderními jsou posléze nazývány ty výtvary, které se vymykají jakékoliv zobrazující typologii. **Výtvarné dílo je chápáno jako mystický znak - zcela otevřený divákově interpretaci**. To znamená, že vyžaduje silně koncentrované prožívání, jehož výsledkem je individuální mnohovrstevný výklad. Je pozoruhodné (vnímavějšímu divákovi tato skutečnost jen stěží unikne), že četná postmoderní díla se ve své mystické znakovosti podobají bezděčným projevům dětí. Tento postřeh však nelze vztahovat na všechna díla, zvláště ne na ta z nich, která jsou technicky náročnější, při přímém srovnání jsem měla na mysli zvláště projevy kresebné.

Počátky postmoderny jsou spojeny se jmény dnes již světoznámých umělců - Christian Boltanski, Paul Thek, Etienne Martin nebo Joseph Beuys. Posledně jmenovaný umělec snad nejvíce ze všech otevírá prostor divákovi, akcentujíc sociologický a často i ekologický charakter díla. V rámci postmoderny lze nalézt specificky vyhraněné skupiny výtvarných umělců jakou byla například **italská transavantgarda** - skupina stojící na počátku období postmoderny. Jde o umění citující volné obrazy z dějin kultury - zejména z oblasti antických a křesťanských legend - ve zcela nových kontextech. V tom je možno spatřovat jistý eklecticismus ale také otevřenost vůči divákovi. Vazby jednotlivých citátů se vymykají jednoznačnému výkladu jsou doslova „luštěny“ jako individuální šifry na pozadí obecných mytologických základů. Mýtus (řec. mýthos: řeč, vyprávění posvátného rázu zaměřené k bytostem zosobňujícím přírodní síly) je pro výtvarná díla - jak moderní tak postmoderní - prostředkem vyjádření věčného spojení člověka s přírodou. V souvislosti s postavami vyskytujícími se v mýtu mluvíme pak o tom kterém mýtu jedné nebo více postav - v případě našeho výkladu geneze uměleckého díla se budeme zabývat prototypem Théseova mýtu, jenž je zároveň v obecné rovině mýtem o Labyrintu. Filosofie, estetika, historie i teorie umění se uchylují k výkladům určitých jevů pomocí mýtu tehdy, když je nemohou vysvětlit racionálně, pomocí logu. I mýty však byly v dějinách vykládány různě (výkladem mýtů se zabývá mýthografie, prvním příkladem mýthografie je soubor komentářů k Vergiliově). Na nižším stupni rozvoje vědy ve starověkých společnostech zastupovala mytologie filosofii.

Jak už jsem se zmínila, mytologický výklad obsahu uměleckých děl směřuje k objasnění sepětí základních lidských činností - umění nevyjímaje - s přírodním děním. Již na počátku tohoto století přichází jedna z později klíčových postav výtvarného umění - Wassily Kandinsky - s filosoficky orientovanými teoretickými úvahami o poselství umění (*O Duchovnu v umění, Linie a bod v ploše, O umění a umělcích*), které s tímto problémem přímo souvisejí. Můžeme v nich najít často akcentovanou myšlenku o blízkosti abstraktního umění a přírody. Člověka chápe umělec jako nedílnou součást přírodních procesů. Je přesvědčen o tom, že abstraktní umění neopouští zákony přírody, nýbrž pouze, že se vyvléká z „kůže“ přírody. Zákony přírody a zákony umění považuje dokonce za identické. Podle jeho pojetí podstaty umění znamená nepředmětnost naopak ještě přímější spojení se zákony kosmu působícími bezprostředně na předmětný svět. Kandinsky dále mluví o *vnitřním oku* umělce, nebo na jiném místě zase o umělcově podřízenosti *vnitřnímu diktátu*. Je známo, že Kandinsky, který je dnes považován za jednoho z největších malířů 20. století, musel zpočátku svá abstraktní díla, pouze zdánlivě se vzdalující od přírody, velmi intenzivně obhajovat - a to i před odbornou kritikou. Našli se kritici, kteří označovali

jeho umění za „idiotismus“. Na adresu takových vykladačů Kandinky odpovídá výzvou k vnitřní spolupráci vnímatele díla: *Říká se, že se nemůže mýlit ten, kdo nic nedělá. Já si ovšem myslím, že ten se mýlí nejvíc* (Kandinsky, 1963, s. 50).

Max Bill a Hans Arp přisoudili abstraktnímu umění označení téměř protikladné abstrakci - pojmenovali jej *konkrétním uměním*, čímž chtěli zdůraznit, že všechna umění podléhají stejným zákonům - zákonům vyvěrajícím z prokazatelné **analogie umění a přírody**. Vzhledem k tématu této kapitoly, kterým je „labyrintnost významů umění“, spočívající v uznání iracionálního základu interpretace uměleckého díla, který ovšem podléhá určitým zákonům archetypů lidského chování, vyjádřeným v případě Olivovy interpretace díla prostřednictvím krétského mýtu, bude zajímavé zmínit se o Kandinského úvahách nazvaných *Umění a iracionalita* zařazených do knihy *O umění a umělcích*.

Kandinsky si zde klade otázku, zda je vůbec umění nějakým způsobem měřitelné. Odpověď zní - **umění je především neohraničené**. Umění je předurčené ke stálému objevování, je multiplikací nekonečného. Kandinsky však přece hovoří o jisté „hodnotě umění“ měřitelné těmito faktory: znalostí konstantních základů malířství a stupněm použití těchto pravidel. Jako příklad uvádí „sčítání barev“ v malířství: *Ovšem i sčítání v umění je záhadou. Žlutá + žlutá + žlutá + žlutá ... = žlutá na druhou, ale žlutá + žlutá + žlutá + žlutá... = šedá. Oko se vyčerpá z tolika žlutých, jde o fyziologickou hranici* (Kandinsky, 1963, s. 56). Prostředky výtvarné formy tak podléhají relativitě použití. V malířství se nenachází abstraktní prostředek vyjádření, jde pouze o prostředky relativní. Napětí prázdného obrazu je prostředím latentní (skryté) síly.

Způsob interpretace čili určité vysvětlení významu jednoduché geometrické formy, jakou je například kruh, si můžeme dokumentovat na Kandinského výroku: *Nějaký modrý kruh nahoře vlevo na plátně není tentýž, který se posunul dolů doprava - tíha, velikost, intenzita i výraz jsou rozdílné. To je jeden příklad významnosti role detailu* (Kandinsky, 1963, s. 81). Na jiném místě v eseji *O umění a umělcích*, které jsou autentickým svědectvím o umělcově tvorbě, je věnována pozornost přímému srovnání naturalistické formy s formou geometrickou: *Jak tiché je jablko oproti Laokoonovi. Kruh je ještě tišší. O mnoho víc než jablko. Naše století není ideální, ale mezi zřídka se vyskytujícími důležitými novinkami, nebo chcete-li mezi novými vlastnostmi člověka, musíme ocenit rostoucí všelidskou schopnost odhadu, schopnost slyšet „zvuk ticha“. Rovněž tak člověk naplněný vnitřním zněním v napovrch tiché krajině, nahradí tuto krajinu ještě tišším zátiším. V tom jsme už o krok dál. Dnes může pouhý bod na obraze říci mnohdy víc než celý lidský obličej* (Kandinsky, 1963, s. 84).

To, co umělce reflektujícího vlastní tvorbu nejvíce zajímá, je procesualita umění. Vedle Kandinského je třeba jmenovat také Paula Kleea. Günter Regel říká o Kleeových obrazech, že jsou *magií vznikání věcí*. Ve svém deníku o tom Klee píše: *Pohyb je základem bytí... celý svět je pohybem daného... Poměr umění a tvoření je stejný. V tomto smyslu je pozemské příkladem kosmického* (Klee, 1995, s. 211). Na základě četby Kleeových zápisků vznikajících souběžně s jeho obrazy se dozvídáme, že on sám nebyl v žádném případě snilkem utíkajícím od reality, ale naopak, že realitu hluboce prožíval, zajímal se i o společenské dění, dokonce protestoval proti povrchnosti morálky, lidské předpojatosti, utiskování ducha, militarismu, intoleranci a nakonec také proti neporozumění nově se rodícímu abstraktnímu umění. V jednom místě svého zápisníku Klee přirovnává práci umělce metaforicky k funkci stromu: *Umělec se zabývá mnohotvárným světem a předpokládejme, že se mu to daří ve vši tichosti. Je už tak totiž předem orientován, že umí zachytit řeči umění prchající jevy a zkušenosti. Tuto orientaci ve věcech přírody a člověka, rozvětvenou do košatého řádu bych chtěl přirovnat ke kořenům stromu. Těmi jakoby proudí a transformuje se energie do jeho díla. Tak jako se koruna stromu časem prostorově rozšiřuje, tak je tomu i u díla. Nikoho nenapadne, aby u stromu předpokládal podobnost toho, co je nahoře a co je dole. Každý rozumí tomu, že kořeny nezrcadlí korunu a naopak* (Klee, 1995, s. 206). Umělce tak Klee ztotožňuje s kmenem, jímž prochází energie. Je podobně jako strom předurčen k tomu, aby tvořil korunu stromu (dílo) podle kořene (předobrazu přírody). Příklad díla podobajícího se přírodě samé navíc rozvíjí Klee výkladem specifické dimenze obrazového. „**Obrazové**“ směřuje podle něj k **maximální úspěšnosti**

vyjádření podstat přírody. K zobrazování, jež můžeme nazvat abstraktní konstrukcí, vždy podle směru přibližující se asociace, můžeme připojit existenci určitých pojmenování - Hvězda, Váza, Rostlina, Zvíře, Hlava, Člověk. Klee uvažuje také o tom, proč umělec usiluje o takovou „deformaci“ jevových forem. Je tomu tak pravděpodobně proto, že jestliže lze přírodu považovat za stvořitelku dokonalých forem, pak umělce 20. století přestává tato vnější dokonalost zajímat, neboť její zobrazování je již vyčerpáno v minulých epochách, a tudíž jej vzrušují spíše pokusy o zachycení tvořivých sil - tedy nikoliv forma směřující k vyjádření konečně platného. Takový způsob přístupu k naturalistické formě je přístupem hluboce duchovně prožívaným.

K vlastnímu abstraktnímu jazyku se ve stejné době jako Kandinsky a Klee dostává také český malíř žijící ve Francii - František Kupka. I on se pokouší o teoretickou reflexi svého nepředmětného stylu, ke kterému dospěl. Patrně již v roce 1912 přerušil na čas malování a věnoval se sepsání knížky, jež byla vydaná (1923) pod názvem *Tvoření v umění výtvarném*. Pojednává zde o otázkách vzniku a vývoje elementárních výtvarných forem, podobně jako to učinili Kandinsky a Klee. Kupkovo dílo bylo u nás prosazováno velmi pomalu, i když ve světovém měřítku patří Kupka k zakladatelům abstraktního malířství. Cílem jeho grafického a malířského zájmu bylo porozumění elementárním formám života a jeho fyzikálním zákonitostem i biologickým projevům jakož i hledání ekvivalentní autonomní výtvarné formy pro vyjádření kosmologické podstaty světa. Podobné cíle v umění byly často spojovány s pojmem „absolutní umění“. Jde o pojem, jehož význam se kryje s pojmem „abstraktní umění“. Umělecko - expresivní prostředky vyjádření různorodých obsahů jsou v absolutním umění zcela vyvázány z jakékoliv závislosti na tématu díla, výsledný tvar díla nenapovídá na předmětnou skutečnost. Jde o uměleckou tvorbu nezávislou na zákonitostech odpovídajících smyslové podobě světa. Takovému modelu umění se nejvíce ovšem přibližuje hudba, neboť ta se ve své podstatě vzdaluje od hmotného světa a stává se všeobecně stěží fixovatelnou tím, že plyne v čase.

Rozsáhlé zápisky samotných umělců (Klee, Kandinsky, Kupka a další) svědčí o tom, že se v aktu tvorby pokoušeli vyjádřit hodnoty nadosobní, již existující v transcendentálním světě, které pak označovali za absolutní. Na cestě spění k těmto hodnotám často využívali intuice, jež jim napomáhala konturovat vnitřní představu vnějšně nepostižitelného světa - světa transcendentálních hodnot. Přitom bylo aktivováno jejich podvědomí, do něhož se snažili proniknout ve stavech meditace, osvětlení nebo vizionářských vytržení. Umění se stávalo v tomto smyslu opravdu zrcadlem bloudění paměti. Anděla Horová ve studii nazvané *Paradoxy abstrakce 30. let* otištěné v katalogu k výstavě *Linie, barva, tvar* (výstava proběhla v roce 1988 v Praze a pak putovala po různých místech republiky), označuje vnější odklon umělců od přírody za „paradox abstraktivismu“. Jako vysvětlení uvádí Kupkův výrok o nutnosti odklonu od napodobování přírody a zrovnoprávnění aktu tvoření s přírodními akty. Kandinského a Kleea nazývá teoretiky „ryzího vidění“. Horová poukazuje také na blahodárnost návratu k antické tradici, zejména k platónskému dialogu, ale i k předsókratovským filosofům například k Herakleitovi. V první třetině dvacátého století - tedy v období, do něhož spadá umění moderny, ožívá především ta tradice, která směřuje k pojetí tvorby jako procesu, jenž je analogický procesům přírodního utváření. A právě k duchu této tradice zrcadlí se v krétském mýtu se odkazuje a možná až za její hranice se vydává Achille Bonito Oliva, aby se na jeho příkladu pokusil vysvětlit důvody spletitosti významů výtvarného díla 20. století.

Filosofie postmoderny se často obrací právě k výtvarnému dílu jako k příkladu vysvětlení složitosti vnímání světa člověkem. Dnes již klasickým příkladem filosofa, odkazujícího se často k umění je Michel Foucault, jenž v eseji „Dvorní dámy“ popisuje multidimenzionalitu našeho pohledu na svět na rozboru pohledů postav nacházejících se na stejnojmenném světoznámém Velasquezově obraze takto: *Žádný pohled není trvalý, či lépe řečeno, v neutrální dráze pohledu, který přímo proniká plátnem si subjekt a objekt, divák a model neustále vyměňují úkol. A odvrácené plátno v levém rohu obrazu má druhou funkci: svoji vytrvalou neviditelností zabraňuje odhalit a definitivně určit vztah mezi pohledy* (Foucault, 1994, s. 12).

Výklad symbolického významu mýtické motivace Olivovy eseje je třeba nejdříve posoudit ve vztahu k pojetí osobnosti umělce a stejně tak i subjektu diváka. Slovo „labyrint“ pro nás představuje něco tajemného, něco, co nelze racionalitou přímo ovládat. Postmoderní filosofové však vykládají slovo labyrint jako prostor intenzívně prožitého vztahu jedince a reality. Jacques de Rider pokládá labyrintnost umění za určitý druh „realismu“. Původcem této myšlenky je podle Ridera Jean Francois Lyotard o němž Rider píše: *Postmoderní realismus transavantgardistů jak říká Lyotard, nespočívá v prostém požadavku reality a sdílnosti. Pokud se postmodernost dokáže vyhnout regresím, je přímou pokračovatelkou modernosti... Estetika nového, postmoderního realismu je podle toho jakousi estetikou výsostného, prezentováním neprezentovatelného (Rider, 1993, s. 17).*

Zdá se, že ne náhodou použil italský teoretik postmoderny Achile Bonito Oliva k výkladu geneze moderního a postmoderního výtvarného díla, alegorie pocházející z báje o původu záhadné stavby na Krétě - knósského Labyrintu. Oliva se ovšem nevěnuje prvoplánovitému objasnování epických dějů pověsti, nýbrž pokouší se o složitou metaforicky zašifrovanou interpretaci symbolického významu jednotlivých motivů legendy. Bude tedy třeba všimnout si původního mýtického významu v báji zúčastněných figur. Připomeňme si jen, že Labyrint je významnou architekturou na Krétě, kterou dal postavit Daidalos na rozkaz krétského krále Mínóa, jehož žena Parsifaé porodila po styku s býkem příšeru s lidským tělem a zvířecí hlavou - Mínótaura. Dualita jeho podoby je zde metaforou duality přírody. Alegorický výklad podoby Mínótaura je klíčovým momentem ve výkladu funkce řeči, v našem případě řeči umělecké, která je základem formy díla. O této dualitě se ještě zmíníme později.

Filosofický zřetel konstrukce Labyrintu nazvěme „zdvojením života“. Také lidský život chápeme na jedné straně jako neustálou možnost nebezpečí a tedy i zániku a na druhé straně jako věčnou neomylnost, jež je daná neustálým otáčením se kolem země osy a navracením se v mezích pohybu určených pevným zákonem. V této neomylnosti je také život nedotčen katastrofami, neboť je podřízen věčným zákonům přírody. Život ale nemá jeden směr, je poznamenán blouděním. Pro detailní popis alegorického příběhu, který Oliva ztotožňuje ve své eseji s orientací v uměleckém díle je důležitý též motiv Ariadniny niti. Ariadné, dcera krétského krále Mínóa pomáhá Théseovi rozproštěním niti v labyrintu nalézt cestu zpět. Cestu zpět je možno vyložit jako motiv paměti (mnemósiné). Křehkost niti a pozornost, se kterou musí být nit neustále sledována je přirovnávána k ostrážitosti umělce, jenž nejedná nikdy náhodně. Je vždy připraven použít svoji zručnost. Tuto chápeme jako „zručnost myslící“ (v něm. překladu „die denkende Handwerklichkeit“). Oliva přitom mluví o schopnosti umělcových prstů („die Finger in die richtige Richtung auszustrecken“) jako o myslící zručnosti. Tato zručnost spojená bezprostředně s myšlením vyvěrá přímo z umělce nevědomí, a proto je v ní obsažena blahodárná polarita mužského a ženského principu. V tom vidíme nejvyšší symbolický obsah celé alegorie, projevující se analogicky ve formě uměleckého díla. Přítomnost ženského a mužského principu je podmínkou umělce nadání. Théseus - zosobňující v naší mýtem podložené alegorii umělce - odolává dualitě příšery, protože je vybaven právě oběma principy - mužským i ženským: *Pokud je labyrint produkce listem a tedy i řečí, je umělec tím, kdo má právo vstoupit do labyrintu, žít v něm a prozkoumávat jej, projít jím a nakonec se odvážít ke zkoušce. Pokouší se o to v zájmu objevení reality řeči, vysvětluje příčinu umělce obezřetného počínání Oliva (Oliva, 1982, s. 10).*

Moment socializace uměleckého díla a jeho srovnatelnost s mýtem je dalším bodem, kterého si Oliva všímá. Nadání umělce (řec. aléthea) však není samoúčelné. Oliva vykládá potřebu socializace uměleckého díla opět na příkladu mýtu: *Později vzniká u umělce potřeba socializovat vlastní gesto a vynést z Labyrintu zprávu o smrti příšery a vystavit ji pohledu ostatních (Oliva, 1982, s. 11).* Tvůrce díla nasává dech příšery, zvnitřňuje její dualitní strukturu. Uvažujeme-li o uměleckém gestu, je třeba připomenout, že toto je v alegorii zastoupeno obrazem seknutí mečem („Schwertstrich“). Gesto okamžiku utkání se s příšerou je gesto, při kterém „člověk nevidí a nemůže být viděn“, jak píše Oliva shodně a Foucaultem (viz úvodní citát). Pozitivní zmatenost a herní charakter tohoto momentu umocňuje Oliva ještě citací známé Leibnitzovy věty: *Zatímco si bůh hraje stává se svět světem („Während Gott spielt wird Welt“).* Umělec je povolán k tomu, aby se

obrazně vyjádřeno chopil vlákna a přinesl zprávu světu v podobě svého díla. Zatímco tradice v umění preferuje techniku, již je vyjadřována temná intuice bez interference, transavantgarda, ale už i moderna, odkrývá potenciál interference a vyvolává tak kulturu expanze. Jde o expanzi hrající si s energií věcí, jde o rozšířenou poetiku respektující fenomenologii vztahu subjektu a objektu. Pravda není v umění dvacátého století postulována, nýbrž je teprve postupně odkrývána v procesu aktivní účasti na vnímání díla. Její tajemství je ztotožněno alegoricky se záhadnou postavou Mínótaura, Achile Bonito Oliva přímo říká: *Minotaurus je aléthea - aléthea je pravda v srdci* (Oliva, 1982, s. 16). Práce vykonaná tvůrcem díla je v tomto smyslu něčím neobvyklým, neboť umělec prochází všemi úskalími pod pohružkou prokletí a smrti. Pouze on oplývá zvláštním darem, kterým je zkušenost chytrosti a zručnosti, jež mu umožňují vyhrát tuto nebezpečnou hru. Ke konečnému cíli jej popohání nikoliv touha po vítězství, nýbrž vědomí nezbytnosti podrobit se zkoušce, nutnost projít pokáním. Žádné manévrování mu v tomto směru není dovoleno, vystaven neustálému nebezpečí a s vědomím nejistoty dosažení centra se vydává na cestu. Uvažujeme-li o aktu socializace díla, v Olivově eseji ztotožněném s obrazem návratu hrdiny z Labyrintu na světlo světa a současně s momentem vynesení zprávy o vítězství nad obludou, pak je třeba se ještě zastavit u výkladu samotné monstrozity příšery. Oliva ztotožňuje monstrozitu Minotaura s monstrozitou řeči. Uvažuje tak o dvou aspektech řeči - nevědomém promlouvání instinktu zvířecího světa a racionální promluvě člověka.

Výklad „smyslu“ uměleckého díla (záměrně neuvádím pojem „význam“) je tedy poměrně složitou záležitostí. Automatismus řeči, poetika neočekávaného, všudypřítomný idiotismus, idiotismus jako teorie - všechny tyto nové tvůrčí principy moderního umění způsobují převratnou změnu v chápání umění. René Magritt, jedna z nejpozoruhodnějších postav moderního umění, mluví přímo o zjevné diskontinuitě v interpretaci moderního obrazu: *Nikoliv metafyzický sen, který je ohraničen skrze perspektivu a klasickou geometrii, nýbrž ten, který vzniká v aktivním a dynamickém procesu, stává se inspiračním zdrojem umění* (Oliva, 1982, s. 29). Max Ernst zase hovoří o „růstu obrazu“, odvíjejícím se přímo v čase, kdy dadaistický či surrealistický umělec pracuje se silovým polem potenciálních energií. Některé abstraktní labyrinty Giacoma Bally, Mondriana, Kleea se odvíjejí navíc v rámci spirituální kultury. Obrazy jiných umělců, například Miróovy, jsou přímo nabity organickým růstem vyzařujícím z neobvyklých ale přitom prostých tvarů formy. Při interpretaci obrazů Giacoma Bally uvádí Oliva vedle pojmu „organický růst“ ještě pojem „organický smysl formy“, když píše: *Zde osciluje labyrint mezi přísnou linearitou a iridujícím pronikáním a ornamentálními volutami vykroužených elementů, jež představují modely přirozeného růstu* (Oliva, 1982, s. 31).

Tímto způsobem je zde vyjadřována neviditelná substance skrze viditelné obrazy. V Kleeových obrazech najdeme viditelné odkazy na skryté síly předmětů. Ke Kleeovým dílům poznamenává přímo, že jde o „dotýkání se bytí věcí“. Výraz teosofického poznání vidí naopak zcela zřetelně v Mondrianových obrazech, které podle něj rozkrývají ve své prostotě vnitřní pravdu. V reflexích Mondrianovy tvorby zaznívá znovu slovo „růst“, který je abstrakcí, v níž je všechn balast zatěžující formu odložen stranou a je zachována čistota tvaru zosobňující tvary schopné života. Význam díla často není deklarován, ale je spíše vyjadřován neustálou oscilací v hledání a často zasažen ironií tázání, nepředpokládajícího přímočaré odpovědi. V kontextu dešifrování uměleckého díla zřetelně odlišuje Oliva řeč tradičního umění založenou na respektování kontinuity dějinného vývoje a řeč umění moderního a postmoderního, již přisuzuje příbuznost s antropologickým jazykem přírody. V některých případech interpretace uměleckého díla dokonce hovoří o jeho propojenosti s biologickým životem. Například Pollockovy obrazy definuje jako díla blízká biologickým rytmům života člověka: *U Pollocka souvisí základní otázka s biologickým životem a souvislost s kontinuitou dechu se představuje jako přirozené uskutečňování existence* (Oliva, 1982, s. 31).

V moderním i postmoderním umění najdeme četné příklady „výrazové ekonomie“ a „antropologismu řeči umění“. Naturalismus či prostá přirozenost otázek, které výtvarné dílo divákovi klade, nijak nesouvisejí s naturalistickým zobrazováním přírody, neboť abstraktní výtvarné dílo se naopak vyjadřuje s přísnou výrazovou ekonomii. Při tomto způsobu výrazu si

však obraz zachovává sílu vyzařování, jež je koncentrována v jeho středu a již není nutné popisovat pojmy logocentrického myšlení. U italského umělce Capogrossiho nalézá Oliva velmi úsporně vyjádřené „*antropologické dráhy*“, jež jsou aktivovány při vnímání díla prostřednictvím nevědomí a nikoliv vnějším působením. Lidská existence je výtvarným dílem znovu aktualizována, při pohledu na umělcem použité šifry na obraze - na „mytémy“ jsou uváděny do pohybu minulé děje, uložené v divákově podvědomí. Ty obsahují kromě subjektivních zážitků a dojmů též mnohé antropologické konstanty. V některých případech jde v oblasti umění přímo o magickou hru, která se odehrává na základě kontaktu evidujících vrstev vědomí s volně uloženými vzpomínkovými vrstvami vědomí. Tato hra je znamením věčné cirkularity významu uměleckého díla. Paralelní příklady interpretace umění jako labyrintu nalézáme i v českém výtvarném umění. V autoreflexivních spisech informálního umělce Mikuláše Medka se objevuje kapitola nazvaná *Smysl labyrintu*. Medek používá pojem labyrint při výkladu „*hmoty obrazu*“. Podle jeho reflexe, založené na autentické malířské zkušenosti, jde v moderním umění, a zvláště pak v umění informelu, o znesnadnění jakékoliv přímočarosti pohybu: *Labyrint hmoty obrazu je překážka přímočarosti pohybu. Je to zadržnutí, zpomalení, ale také usměrnění a soustředění. Na konci tohoto zaškraceného pohybu je poznání či cíl - věc...* (Medek, 1995, s. 231).

Olivovy a Medkovy úvahy se ve vysvětlení podstatných rysů labyrintnosti výtvarné tvorby překvapivě shodují. Medek, podobně jako Oliva, vypovídá především o procesualitě vzniku výtvarného díla a zároveň předpokládá, že tato procesualita je příčinou složitosti jeho výkladů. Rozlišuje *pochody a předměty vnějšího světa* a *obrazový materiální svět*, mezi nimiž objevuje **existenci silových polí**. Tato pole považuje za prostor střetávání plochy obrazu a psychofyzické senzibility diváka.

Jaký vztah má umění k existujícímu světu? Moment odtržení umění od naturalisticky viděného světa není v žádném případě vysvětlován jako vzdalování se umění od skutečnosti. Teoretici i samotní umělci se pokoušejí dokázat, že je tomu právě naopak. Spatřují realismus moderny i postmoderny právě v tom, že umělecké dílo ve své náznakovosti komunikuje se skutečností v ještě širší plnosti a hlubší intenzitě, než tomu bylo ve stoletích minulých. Metaforou komunikace se stává slovo labyrint. Mytologická geneze tohoto pojmu totiž nejlépe vyjadřuje složité a proměnlivé vztahy mezi původcem a příjemcem díla. Překvapivě shodně interpretují umělecké dílo jako labyrint i další teoretici, kteří slovo labyrint nahrazují jinými spřízněnými výrazy. Zkoumáním samotného zobrazování labyrintu v dějinném vývoji umění se zabýval italský badatel Paolo Sartancangeli, jenž tomuto tématu věnoval rozsáhlou studii, v níž o původu kresby labyrintu v prehistorických kulturách, která se nápadně podobá dítětem zobrazovaným labyrintům, napsal: *Je nutno zamyslet se nad otázkou, zda je kresba labyrintu plodem vyobrazení archetypů a tedy i výrazem přesvědčivosti a nevyhnutelnosti střetu s vlastním podvědomím?* (Sartancangeli, 1982, s. 52). Pokud předpokládáme, že tomu tak opravdu je, pak je slovo „labyrint“ opravdu velmi příslušným označením na jedné straně podmínek vzniku uměleckého díla a na druhé straně vázanosti díla s divákovým podvědomím. Příjemce výtvarného díla 20. století je skutečně atakován v celém svém bytí. Labyrint umění vyzývá diváka ke vstupu do vlastního já. Paralelně k umění výtvarnému nalézáme obdobné rysy labyrintnosti v atonální hudbě. Studium těchto jevů se zabýval Adorno, který k výkladu mnohých, s výtvarným uměním přímo souběžných rysů hudby, dospívá ve svých sociologicky orientovaných statích o smyslu umění. Tak například často hovoří o „*pantematismu*“ *Schönbergovy školy a Bergovy hudby, jež mu připomínají malířský tašismus: Bergova hudba směřuje k oné zkušenosti amorfního a difúzního, (u malíře Bernharda Schulze jde o „hemžení“), jež se v erotických impulzech potlačuje jako antipód blyštivé naleštěnosti, kubické přesnosti, která se ve všech školách nové hudby formuje ve vůli vymycovat hnutí, jež je našemu já cizí* (Adorno, 1970, s. 106).

Není náhodné, že se v závěru naší úvahy o labyrintnosti významů výtvarného díla dostáváme znovu k tématu prvního článku poslední kapitoly této knihy, věnované synkretismu vnímání a estetického vyjadřování a jeho psychologicko - filosofickým základům.

Poselství výchovy uměním, jejíž obsah spočívá v iniciaci reflexe světa a dobytí prostoru pro expresi člověka, který se považuje za součást existujícího světa, bude skutečně naplněno tehdy, budou-li její metody vycházet z respektu k přirozenosti sice složitějšího ale zároveň organického labyrintu našeho bytí.

Odkazy

- Adorno, T. W.: Bergovy skladebně technické příhody, Hudební rozhledy, Praha 1970
Clarkson, A.: Sonda do zvukové imaginace, Konzerva na hudbu, Sdružení na podporu vydávání časopisů, Praha 1971
Durozoi, G. - Roussel, A.: Filosofický slovník, Euro Edition, Praha 1994
Foucault, M.: Slova a věci, Pravda, Bratislava 1994
Kadinsky, W.: Essays über Kunst und Künstler, Benteli - Vrl., Bern 1963
Klee, P.: Kunstlehre, Reclam, Leipzig, 1995
Medek, M.: Texty, Torst, Praha 1995
Oliva, A. B.: Im Labyrinth der Kunst, Merve-Vrl., Berlin 1982
Pechar, J.: Prostor imaginace, Psychoanalytické nakladatelství, Praha 1992
Piaget, J. Inherderová, B.: Psychologie dítěte, Portál, Praha 1997
Rider, J.: Postmodernost, Host, Brno 1993
Sartancangeli, P.: Księga labiryntu, PW Wiedza pwzeczna, Warszawa 1982
Souriau, É.: Encyklopedie estetiky, Victoria Publishing, Praha 1994
-

Obrazová dokumentace V



Synestetická etuda

- tak bychom mohli pojmenovat činnost, kterou v tomto případě provádělo pětileté děvčátko zcela spontánně. Samotný akt hry, která se odehrávala opravdu samočinně, byl inspirován atmosférou společné práce v díle nazvané „Zahrada Orfeova“. Po celou dobu soustředění se na jednotlivé úkoly vypracovávané v rámci dílny byly všem účastníkům volně k dispozici kovové předměty. Děti si nimi hrály, přivazovaly je na šňůry a jejich rozechvíváním tvořily nejrůznější zvuky. Hra vymyšlená děvčátkem má intimnější charakter - je výrazem samočinného herního psychomotorického reflexu dítěte. Předměty navlečenými na prstech vytvářelo děvčátko zvukovou improvizaci. Kromě tohoto účelu si navlékalo kovové prstýnky také s úmyslem ozdobit se, synkretismus spočívající v mísení dekorativnosti, hudebnosti a pohybové složky je

výrazem primární lidské funkce, jejíž podmínkou je nerozlišené senzomotorické pojmání světa, nacházející svůj výraz v rituálu.

Slavnost

Na fotografii (viz následující stranu) vidíme relikvie – pomalované větve, které zbyly po několikaminutové akci, již bychom mohli nazvat výrazovou hrou (Slávik, 1998). Větve spolu s několikametrovými pruhy papírů byly pomalovány jednoduchými rytmicky se opakujícími geometrickými tvary při poslechu hudby australských domorodců - aboriginals - ve skupině dětí a dospělých. Celá akce se odehrávala v rámci letní dílny nazvané „Transfer“ v německém Scheesbergu. V první fázi šlo tedy o rituální grafickou interpretaci hudby (větve i několikametrové pruhy papíru byly rozloženy na zemi tak, že tvořily labyrint zabírající několik desítek čtverečních metrů). Snímek pochází až z druhé fáze akce, kdy mělo dojít k reprodukci fáze první a to tím způsobem, že již pomalované větve a papíry měly být rozloženy za zvuku australských bubnů na louce. Přítomní, kteří druhé fázi akce přilíželi se však nečekaně zapojili do „hry“ a začali pohybovat větvemi i papíry, potýkat se navzájem, používajíc větve jako jednoduché zbraně, tančit a ovíjet si pomalovaný papír kolem těla jako šaty.

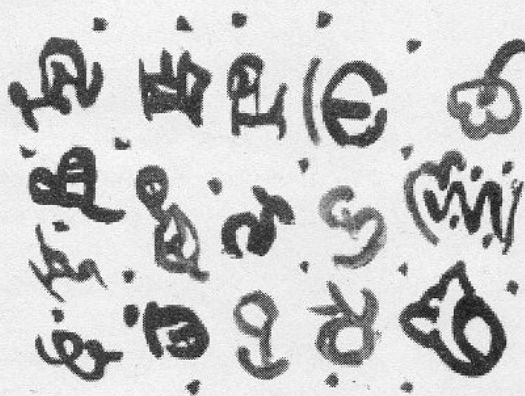
Po skončení několikaminutového reje pak na místě zůstalo množství relikvií - větví a papírů, které tvořily improvizované skulptury. Vyústění původně plánované klidné instalace

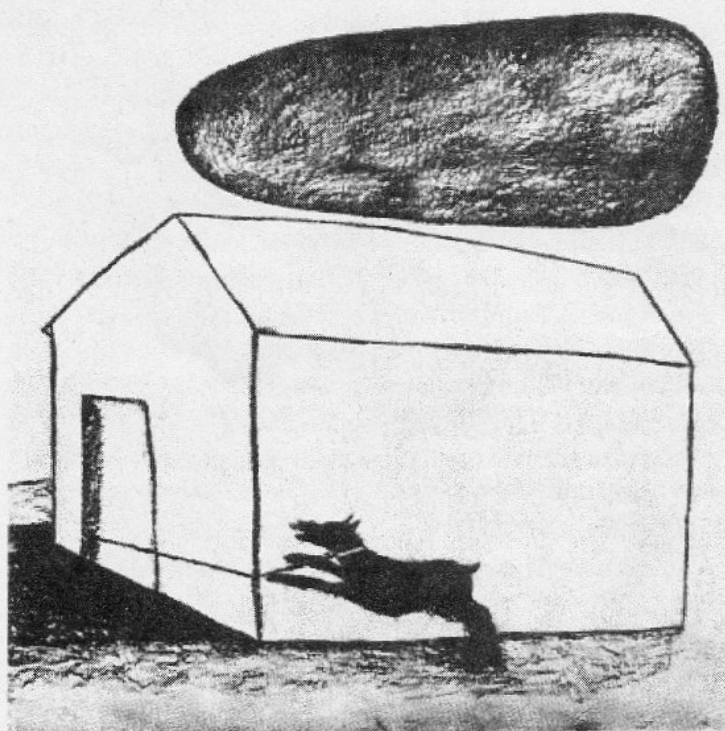


v expresivní rituál bylo motivováno symboličností materiálu i hudby. Účastníkům hra přinesla poznání vlastních skrytých sympatií ke gestickému pohybu. Jan Slavík přikládá symboličnosti výrazové hry zvláštní význam vzhledem k otevírání se poznání sebe sama, když říká: „Symboličnost výrazové hry považujeme za její nejzávažnější příznak, neboť právě prostřednictvím odhalovaných symbolů se výrazová hra stává jedinečným zdrojem poznání. Každé gesto, tvůrčí zásah, akce nebo její stopa se mohou kdykoliv stát symbolem, otevřít prostor ke hledání významů nebo hodnot, a tedy i jedinečného smyslu životní zkušenosti, a mohou sloužit jako východisko neočekávaného prozření, nového pochopení osobní situace ve světě” (Slavík *Artefiletika*, 1998). Snad se dá předpokládat, že větve, které vidíte na fotografii znovu někdo objeví třeba na smetišti, kam musely být uklizeny, a ožíví jeden z jejich mnoha symbolických významů - použije je ke své vlastní hře, jejíž průběh bude vymyšlen novými aktéry.

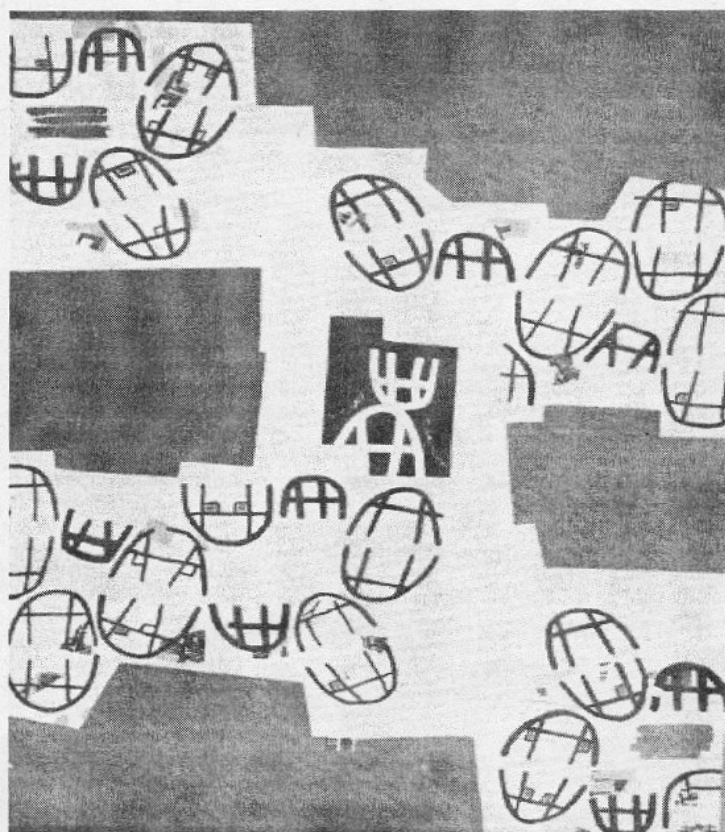
Postmoderna a antropologie výrazu

Na třech následujících obrazech si můžeme dokumentovat v předešlé kapitole zmíněný antropologismus řeči umění a řeči obrazu dítěte. Obrázky jsou jen zdánlivě různorodé. Autorem kompozice s domem, oblakem a se psem je italský postmodernista Enzo Cucchi, kompozici z oválných forem podobajících se vejcím namaloval rovněž člen italské transavantgardy (tak nazýváme italské umělce postmoderny) Giuseppe





Capogrossi a třetí obraz (vlevo dole) je dílem osmiletého dítěte a byl motivován tématem fiktivního písma. Co je všem třem obrazům společné? Jde především o výraz základních věcí života - v prvním případě jde o naivně realistické podání obydlí, přírody a zvířete, ve druhých dvou případech o abstraktní pojednání organických tvarů odpozorovaných ze světa přírody.



Resumé

Symbol v dětském výtvarném projevu má zvláštní historii. Na začátku roku 1998 jsem dokončila svou disertační práci nazvanou *Symbol ve dětském výtvarném projevu a ve výtvarném díle moderny*. Téma této práce vyplynulo z celkového zaměření výzkumu na katedře výtvarné výchovy brněnské Pedagogické fakulty Masarykovy university, vedeného od počátku devadesátých let profesorem Igorem Zhořem. Cílem mé disertace bylo prokázat hypotézu spočívající v tvrzení, že mezi dětským výtvarným projevem a díly výtvarných umělců moderny existují paralely, které nejsou nahodilé, nýbrž podléhají určitým zákonitostem. Původ společných rysů obou druhů výtvarného projevu nalzáme v jejich symbolické povaze.

Text, který dnes předkládám čtenáři, je přepracovanou verzí zmíněné disertace. Srovnání projevů dětí a umělců bylo téma určené užší odborné veřejnosti, kdežto námět samotných symbolických kořenů dětských výtvarných prací jsem považovala vzhledem k praxi výtvarné výchovy za aktuálnější.

Proč vlastně něco tak průzračného a elementárního jako je dětský výtvarný projev nazírat z pozice komplikovaných úvah filosofů a psychologů, ze zorného úhlu problematiky dějin umění a teorie výtvarné formy nebo skrze složité introvertní úvahy samotných výtvarných umělců? Nebylo by praktičtější zabývat se přímo koncepcí konkrétních vyučovacích metod, případně reflexí didaktických postupů v praxi již ověřených? Estetická výchova, domnívám se, je věcí natolik zavažnou, že si zaslouží takovouto hlubší sondu. Jen zevrubným zkoumáním jejího smyslu, nikoliv pouze účelu, můžeme dojít k obhajobě nezastupitelnosti estetického rozměru všestanného výchovného působení a zajištění prostoru pro praxi esteticko - vzdělávacích předmětů. Konkrétní metody iniciace symbolického výtvarného vyjadřování budou námětem druhé samostatné části této publikace.

Při obhajobě existence symbolu v dětské výtvarné práci vycházím ze tří hlavních směrů: 1. ze sledování specifík estetické výchovy (dále také výchovy uměním) vzhledem k filosofii výchovy jako takové, 2. z analýzy zvláštního postavení symbolu v komunikaci a jeho vztahu k etickému imperativu a 3. z psychologických předpokladů tvorby. Jen povrchnímu pozorovateli se může zdát, že rozvíjení nezávazné hry s elementy převzatými z hotových znakových soustav je v současné době nezbytné a že vede rovněž k podílu jedince na poznání světa. Ve skutečném graficky či plasticky utvářeném symbolu je uložena hodnota daleko cennější. Zabývat bychom se měli především otázkou, jakou roli sehrává aktivně utvářený symbol v reflexi i expresi - obou složkách v estetické výchově rovnoměrně zastoupených. Vždyť člověk, v našem případě dítě, se symbolicky nejenom vyjadřuje, ale také reflektuje již vyjádřené - „jiné“. Kromě schopnosti exprese je cílem výchovy uměním dosáhnout otevřenosti, tolerance a vstřícnosti vůči „jinému“. Vyjímečnost postavení výchovy uměním v systému všeobecného vzdělání spočívá v tom, že výchova uměním, vycházejíc z umělecko - pedagogických projektů, učí člověka nacházet nejenom identitu kulturní ale i identitu vlastní. Rozhodující význam na cestě k nalézání obou zmíněných identit sehrává schopnost artikulace autonomního estetického soudu. Zde si klademe další klíčovou otázku: je možné stanovit nějaká obecná kritéria pravdivosti takových soudů, není umění od počátků postmoderny odsouzeno k relativnosti v oblasti vytváření hodnot, ale i jejich přijímání? Ale to je snad až příliš mnoho otázek najednou.

Jakákoliv moudrá pojednání o symbolu a rovněž tak pojednání naše si nekladou nárok na vyčerpávající odpovědi na uvedené otázky. Výklad symbolu v uměleckém a dětském vyjadřování pouze vymezuje určité hranice organičnosti umění. V našem výkladu symbolů v dětských výtvarných projevech vycházíme z hypotézy, že symbolické a s uměním souměřitelné v nich je to, co je v symbolu antropologické, tedy to, co je člověku jaksi přirozeně bez explicitních poučení blízké a vlastní, zejména to, co je výrazem nejenom jeho duševního ale i duchovního života.

Zatímco v první kapitole této knihy jsme se věnovali spíše filosofickým kořenům výchovy umění, je druhá kapitola zasvěcena antropologickým základům vzniku umělecké formy. Spatřujeme-li základ umění v akčním reflexu člověka dostáváme se k další důležité

funkci estetických aktivit a to funkci podmiňující v pořadí již třetí zmíněný druh identity - identitu člověka se světem přírody. Srovnáme-li význam jednotlivých prostředků komunikace - obrazu, slova a písma - pak docházíme k závěru, že obraz má k přírodě vztah nejbezprostřednější. Neboť jsme však bytosti dorozumívající se dnes převážně slovními znaky, je třeba věnovat zvláštní pozornost komunikaci nacházející se mezi obrazem, slovem a písmem - ideogramům a piktogramům a také tvarům vyznačujícím se koncentrací kolektivní zkušenosti lidstva - mýtogramům. Hledáme-li skutečné antropologické kořeny výtvarných projevů nabízí se nám srovnání umění přírodních národů s „uměním dětí“. Text věnovaný tomuto úseku jsem koncipovala jako komentář k Čapkově knize Umění přírodních národů. Čapek se v ní na mnoha místech rozepsal o paralelách mezi uměním černochoha či indiána a „uměním“ dítěte. Domnívám se, že ve výtvarné pedagogice nebyl doposud doceněn význam tohoto zajímavého textu, ve kterém autor rozebírá vnitřní souvislosti mezi oběma druhy estetických projevů. Pokud by byli zejména výtvarní pedagogové obeznámeni s jeho úvahami, nemohlo by tak často docházet k pouhému formálnímu napodobování efektního živelně expresivního výrazu moderny, která často čerpala z tzv. „nového primitivismu“.

Zkoumáme-li všechny fáze vývoje dětského výtvarného projevu, nacházíme, co se týká jeho spřízněnosti s uměleckou formou, řadu paralel s uměleckými formami vyvíjejícími se po staletí, a to nejenom v nejranějších výtvarných projevech dětí, ale i v pozdějších obdobích - například v intelektuálním realismu. Nabízí se nám tak srovnání fylogeneze výtvarného projevu lidstva s ontogenezí výtvarného vyjadřování dítěte v oblasti utváření symbolických forem. S teorií rozvíjející myšlenku takové závažné paralelnosti přichází už na počátku tohoto století Gustav Britsch. Jeho poselství výtvarné pedagogice nebylo bohužel náležitě doceněno. Pokud se k němu vracíme, vybíráme z množství Britschových myšlenek to, co je dnes aktuální. Zajímá nás především Britschova interpretace vzniku symbolu jako vynořování se předem nevymezené formy z nedefinovaného pozadí. Kládeme si otázku, co je na interpretaci výtvarného symbolu, organicky se vynořujícího ve výtvarné práci, aktuální vzhledem k utváření současné vizuální komunikace. Především jde o rozdíl mezi „vynořováním“ a „předčasným konturováním“. Zbytnělá ikona, která je v současné době mylně považována za „symbolický výraz doby“ je přijímána v hotovém ikonickém tvaru. Její obraz se nevynořuje, ale nabíhá na obrazovce v digitální podobě, která předurčuje jeho podobu. Takový obraz vylučuje metaforické obsahy spjaté hlubinami duše.

Pokud se v estetické výchově věnujeme reflexi umění (interpretaci výtvarného díla, verbální komentář a dialog), nesmíme zapomínat, že svět je verbální reflexí jaksi přesycen. Z ryzí koncepce se stává často spekulace, některé soudy jsou obhájitelné jen tehdy odvolávají-li se na soudy jiné. Rozhodně nechceme odmítat koncepci jako takovou a těžit z pouhého nadšení nad díly vytvořenými spontánně bez jakýchkoliv příkladů, nad pracemi čerpajícími náměty přímo z hlubin duše individua, ale na druhé straně se musíme bránit relativizaci a formální povrchnosti v zobrazování světa, ať už svět zobrazujeme sami, anebo ať už zkoumáme způsoby jeho zobrazení.

To, čeho se obáváme nejvíce, je ztráta přirozené imaginace, nahrazení ryzí lidské imaginace tzv. „technoimaginací“ (Flusser). Ve výzkumu v oblasti teorie výtvarné výchovy nebyla dosud věnována dostatečná pozornost sledování vlivu technoobrazů (foto, video, počítač) do způsobu utváření elementárních výtvarných forem vyjadřování dítěte. Je jisté, že dítě se rodí s určitými vlohami reflektovat svět organicky, v dnešní době však příliš brzy podléhá vlivu médií a tato organičnost je nahrazována umělostí. Patrně ani v estetické výchově se nevyhneme tomu faktu, že vzdělání zahrnuje ovládnutí již vytvořených znakových struktur - za základní již danou strukturu považujeme písmo (alfabetickou abecedu). Novým druhem alfabetizace lidstva se stává alfabetizace počítačová. Bylo by ovšem osudné podlehnout svůdné účelnosti funkcí těchto soustav a zaplatit tuto účelovost ztrátou jedinečné příležitosti být účasten magickému okamžiku vznikání či čtení symbolů v komunikaci věčně se proměňující a tedy žité. Vždyť člověk se skutečně vnitřně socializuje teprve tehdy, podílí-li se na socializaci svou vlastní expresivitou.

Konkrétní symbolické formy dětského výtvarného projevu jsou podrobněji rozebrány ve třetí kapitole. Pozornost jsem záměrně nevěnovala pouze klasickým symbolům, ale snažila

jsem se obsáhnu všechny možné symbolické kvality dětského výtvarného vyjadřování - to jest například symbolizaci rozvržení a vzájemného spojení jednotlivých motivů (kompozici) a dále symbolické podoby archetypu. Mým hlavním záměrem bylo dokumentovat zmíněné druhy symboličnosti několika příklady. Nešlo mi jen o popis grafické či plastické podoby symbolu, ale snažila jsem se čtenáře přivést k zamyšlení nad funkcemi symbolu ve vztahu k vývojovým stadiím dětského výtvarného projevu, přičemž za základní předěl v utváření podoby symbolu považuji zlom mezi ideoplastickým a fyzioplastickým vyjadřováním.

Některé náměty, které při zkoumání symbolu v dětských projevech vyvstávají a které by se mohly stát obsahem samostatných pojednání, byly v této knize pouze naznačeny. Jde například o intenzivní výskyt symbolů ve výtvarných projevech duševně postižených, kteří výtvarně ustrnou v určitém stádiu vývoje dítěte a grafické prostředky se pro ně stávají jediným možným způsobem komunikace, zvláště v případě, nenaučí-li se nikdy dorozumívat řečí. Připomněla jsem zde hypotézu prof. Klägera, který tvrdí a v komentářích výtvarných prací duševně postižených dokazuje, že jde o postižení v komunikaci a nikoliv o postižení na duchu, protože symboly zpřítomňující duchovní život takového člověka jsou zachovány v jeho grafické obrazové komunikaci. Tato myšlenka koresponduje s tím, co jsem uvedla v kapitole o antropologických základech výtvarného projevu jako projevu duchovnosti.

Zvýšenou pozornost jsem záměrně věnovala tématu „grafické kompetence“. Domnívám se, že v této oblasti leží také hlavní problém praxe naší školní výtvarné výchovy. Často se stává, že nejkrásnější obrazy vytvoří dítě v období, které předchází výuce psaní. Později, kdy jsou jeho výtvarné činnosti programovány školou, už jen výtvarně „živoří“. V době intenzivní výuky psaní a čtení jde však pouze o oslabení grafické spontaneity, neboť zvýšený nárok na logické myšlení dítěte zabraňuje rozvíjení „myšlení obrazového“. Profesionalita pedagoga a poučenost rodiče spočívá v tom, že o těchto úskalích vědí a že se snaží změnit metodu motivace výtvarné práce.

Myslím si, že nebyla dosud věnována dostatečná pozornost zkoumání dětského výtvarného projevu jako fenoménu. To znamená, že jsme se doposud nevěnovali nejsoučasnějším vlivům na utváření dětských kreseb, maleb, případně objektů nebo i koncepčních projevů, a to jak ve vztahu k psychologii, tak i k sociologii a estetice (například nebyl dosud zkoumán vliv současného životního stylu na estetické projevy dítěte). Zatím nebylo v české výtvarné teorii dostatečně zhodnoceno to, co je v dětských projevech konstantní a to co je dobově proměnlivé.

Stále otevřené je ovšem i zkoumání vztahu výtvarné výchovy k dnes již poměrně nepřehledné situaci ve výtvarném umění. I když ve své práci veskrze docházím k závěru, že symbol vytvářený umělcem je se symbolem tvořeným dítětem srovnatelný - nikoliv totožný, a že deširování symbolické podstaty umění, zvláště hlubiných psychologických vazeb symbolu, může přispět k porozumění umění, uvedla jsem v textu také hypotézy, které přímé vazby mezi projevem umělce a dítěte zpochybňují a vedou k otázce, zda není symbol v dětském výtvarném projevu pouhým výrazem přechodné „psychomotorické symboliky“.

Jak už jsem naznačila, zajímaly mne také různé vazby mezi symboly samotnými. Už při prvotní koncepci obrazu se naše sensorické zkušenosti ale i fantazijní obrazy (to jsou obrazy původně náhodně sestavené ze vzpomínkového materiálu) časoprostorově uspořádají - a to tím způsobem že dochází k jejich rytmizaci. Rytmus zosobněný ve hře volným zacházením se symbolickými elementy je výrazem sekundární symbolizace - symbolizace uspořádání času a prostoru.

Se symbolem souvisí základní sémantické procesy - abstrakce a reprezentace. Snažila jsem se na příkladech dětských výtvarných projevů poukázat na to, že symbol jako druh znaku je ideální tehdy, pokud si při reprezentaci označovaného zachovává určité příznaky smyslovosti. Vycházela jsem ve svých důkazech především z Arnheimovy teorie o obrazové inteligenci, která vylučuje zcela nevizuální krajní stupeň abstrakce.

Jednu celou kapitolu (IV) jsem věnovala archetypu a jeho výtvarné podobě při zobrazování mytologických a pohádkových dějů dítětem. Šlo mi především o to, ukázat na dětských výtvarných pracích některé motivy korespondující s hlubinně psychologickými výklady pohádek a svědčící o přirozené psychologické zainteresovanosti člověka na vnímání a zobrazování pohádkových témat.

Snad se recenzentům knihy a také čtenářům bude zdát, že jsem v textu použila příliš mnoho citací z poměrně rozlehlého okruhu odborné literatury (filosofie, psychologie, antropologie, a nakonec i delších úryvků z klasických pohádek). Potřeba citovat vyplynula dílem z povahy samotného tématu - tedy symbolu: podle jednoho z etymologických výkladů jde o úlomek staré věci, takže stylizace textu je výrazem mé víry v platnost myšlenek již dávno vyřčených. Mým původním předsevzetím bylo spíše objevovat a dávat do souvislostí než konstruovat a schematizovat. Tak se tedy mohlo stát, že některé kapitoly jakoby nebyly dořečeny, příslušné závěry nebyly přesně definovány a na některých místech jsem text ukončila dokonce otázkou. Přála bych si, aby se právě tato nedořečenost stala výzvou k všestannějšímu zkoumavému pohledu na dětský výtvarný projev, jenž by byl iniciován již samotnými čtenáři.

Hana Babyrádová, únor 1999

Resume

The theme of this work is symbol frequency in children's pictures and the comparison with symbols in modern art. This theme is a part of a large common research in the area of the problem „socialisation of visual art”, that has been realised in the art department The Educational Faculty of The Masaryk University in Brno. Tradition of this theme has been kept by professor Igor Zhoř, who has been as theorist particularly interested in a theory of contemporary visual art and also in a transformation of an artistic project in esthetic education. He has established a special project method in esthetic education, which basic ideas were using some points of artistic work in educational practice.

This book is oriented on description of the „interiory socialisation of art communication”, that is conditioned of the symbolic work's character in visual artistic expression. It means, that the problem of understandig and orientation in visual art has semiotic roots, which would be explored by special semiotic terms.

The text is devided into five parts, which logically follow each other. In the extraordinary position of esthetic education in the system of general education is specialised and follows people's psychological development and socialisation. This specific position is caused by an integrated princip of esthetic education, which is here cleared from a philosophical view. The message of education through art is not only to reach the exact knowlege of artistic language, but also to look for selfexpression done by drawing, painting, sculpturing or making some objects or installation. It is not only necessary to try just some experimentations but it is important to folow the Platon's idea of harmony between cognitive and emotional human opinion. The point of this harmony is to reach the ethic selfconfidence through esthetic opinion without only following rigid statutes.

The second part is devoted to exploring of anthropologic roots of a visual expression. The hypothesis is, that children and artistic expression have common basic roots and that a primary reason of creativity is the same. Also the respecting for the similarity of children's and artistic expression of the historic view - it means that some period in the historical development of visual art - is comparable with some period in development of children's graphic competition (qualification). The attention is concerning an exploration of historical and psychological view of visual creativity as well as the spiritual quality of graphic expression, which are all symbolic. The creating of a symbolic form is aimed to meaningfull communication, which children's expression is described in the third part. The graphic symbol in children's drawing is used to replace the spoken symbol (between the age of 4 to 9 years). Graphic symbol is a kind of gestic instrument in the process of communication and as the gestic instrument is based on intensive emotions as well as senses. Both processes of

symbolisation in basic form of socialisation can be realised in two directions. The first one is offered by ready systems of signs having to learn the exact number of symbols which have a resistant meaning. The second one offers us a particular to participate on creating symbols or at least we can look for their meanings not only to recognise them. The second way of signification is the theme of esthetic education. The spontaneously created symbols in „children's art” are based on the same principles as those of artists and that is the reason why the interpretation of art is during the early age more possible than later. The phantasy world of children and artists is full of metaphorical symbols which have a multi - dimensional interpretation. That is the point of the fourth part, which was devoted to archetypes in children's art.

The contact between modern art and the interpreter can be seemed as „labyrinth” (the last part of the text). It means that consciousness in contemporary peace of visual art are labyrinth of previous opinion, experiences and memories. Some of them are common archetypes some of them are only free associations. The right symbol in art is alive only when this way of communication is possible. Because the art has a symbolic character - it is not necessary to comment it. Most children expect it with a great excitement and when this kind of a contact with art in childhood is good organised by educator evocating the spontaneous symbolic expression, it can be later continued as the artistic as well as personal socialisation for the whole life.



Seznam literatury

- Adorno, T. W.: Bergovy skladebně technické příhošy, Hudební rozhledy, Praha 1970
- Adorno, T. W.: Estetická teorie, Panglos, Praha 1997
- Amstutz, J.: Archetypus und Symbol, in Symbolon, Vrl. Peter Lang, Frankfurt am Main 1991
- Arnheim, R.: Anschauliches Denken, Vrl. M. Du Mont, Schauberg, 1969
- Baleka, J.: Výtvarné umění, Academia, Praha 1997
- Barthes, R.: Elemente der Semiologie, Suhrkamp, Baden Baden 1979
- Bažant, J.: Alois Riegel, výtvarný jazyk a symbol v lidském vnímání, myšlení a vyjadřování, Fil. ústav ČSAV, Praha 1992
- Berkeley, G.: Pojednání o základech lidského poznání, Svoboda, Praha 1995
- Beuys, J.: Jeder Mensch ein Künstler, Gespräche auf der Dokumenta 5, 1972, Ullstein GmbH, Frankfurt am Main 1975
- Birtwistle, G.: Asger Jorn, Retrospektive, Thomas M. Messer - Shirn - Kunsthalle, Frankfurt am Main 1994
- Britsch, G.: Theorie der bildenden Kunst, hrs. von Egon Kornmann, Bruckmann, München 1930
- Campbell, J.: Mýty, Pragma, Praha 1998
- Čapek, J.: Umění přírodních národů, Dauphin, Praha 1996
- Cassirer, E.: Esej o člověku, Pravda, Bratislava 1977
- Christoph, W.: Handbuch der Symbole in der bildenden Kunst des 20. Jahrhunderts, Vrl. Ullstein, Frankfurt am Main 1980
- Clarkson, A.: Sonda do zvukové imaginace, Konzerva na hudbu, Sdružení na podporu vydávání časopisů, Praha 1971
- David, J.: Elementární tvar a moderní forma ve výtvarné výchově, EV roč. 28, 1987-88, č. 4
- David, J.: Ontologie výtvarné výchovy, ekologie a emocionalita, in Výtvarná výchova a emocionalita, sborník české sekce INSEA, Katedra výtvarné výchovy PedF MU Brno 1997
- Deborath - Smith.- Shank: Semiotic Pedagogy and Art Education, Studies in Art Education, Volume 36, 1995
- Descomb, V.: Stejně a jiné, ISE - edice OIKUMENE, Praha 1995
- Durozoi, G. - Roussel A.: Filosofický slovník, Euro Edition, Praha 1994
- Effenberger, V.: Úvodní poznámky k mentální morfologii, Analogon 19/1, Kozoroh, Praha 1997
- Egger, B.: Der Gemalte Schrei, Zytlogge Vrl., Tübingen und Rasel 1996
- Fink, E.: Hra jako symbol světa, Orientace, Praha 1993
- Flusser, V.: Moc obrazu, Výtvarné umění 3-4/96, Občanské sdružení pro podporu umění, Brno 1996
- Foucault, M.: Slová a věci, Pravda, Bratislava 1994
- Gehlen, A.: Zeitbilder (Zur Soziologie und Ästhetik der modernen Malerei), Athenaum, Frankfurt am Main 1965
- Grötzinger, W.: Kindern kritzeln, zeichnen und malen, Prestel Vrl., München 1961
- Janke, W.: Filosofie existence, Mladá Fronta, Praha 1995
- Jansen van Meal, A.: Understanding the Message in Visual Art, XX. INSEA, Weltkongress für ästhetische Erziehung in Hamburg, BDK, Hannover 1987
- Jorn, A.: Die Spirale als Schlüssel zur graphischen Darstellung des dynamischen Prinzip in Philosophi und Kunst, in Birtwistle
- Jung, - Kerényi: Věda o mytologii, Nakladatelství Tomáše Janečka, Planá 1993
- Jung, C.G.: Archetypy a nevědomí (výbor z díla II), Nakladatelství Tomáše Janečka, Praha 1997
- Jung, C.G.: Základní otázky psychologie v praxi (výbor z díla I), Nakladatelství Tomáše Janečka, Brno 1997
- Kadinsky, W.: Essays über Kunst und Künstler, Benteli -Vrl., Bern 1963
- Kahrman, K.-O.: Funkenklänge und Wasserzeichen, Landesarbeitsgemeinschaft Kunst

- Schleswig-Holstein, Kiel 1995
- Keffer, J.: Syntetická magie, Trigon, Praha 1991
- Kläger, M.: Jane Cameron. Symbolisches Denken in Bildern und Sprache, Reinhardt Vrl., München 1978
- Klee, P.: Kunstlehre, Reclam, Leipzig 1987
- Krampen, M.: in Pfennig, Gegenwart der bildnerischen Denken, Issensee, Oldenburg 1982
- Kupka, F.: Tvoření v umění výtvarném, nakl. Jana Leichtera 1930
- Langer, S.: Philosophi auf neuem Wege, Das Symbol im Denken, im Ritus und in Kunst, S.Fisher Vrl., Berlin 1965
- Leroi - Gourham, A.: Hand und Wort, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1980
- Lippe, R.: Sinnebewußtsein, Reinbeck, Hamburg 1987
- Lowenfeld, W. - Brittain, L.: Creative and Mental Growth, The Maxmilian Company, London 1967
- Maset, P.: Ästhetische Bildung der Diferenz, Radius, Stuttgart 1995
- Mathauser, Z.: Symbolický okruh umělecké situace, Filosofický časopis, Praha 1991
- Mauer, F.: Lebesinn und Lernen, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1992
- Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus drei Licht Soziallebasiorasmus, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1968
- Medek, M.: Texty, Torst, Praha 1995
- Merleau - Ponty, M.: Oko a duch a jiné eseje, Obelisk, Praha 1971
- Mokrejš, A.: Filosofie a život - život a umění, Filosofia - AV ČR, Praha 1995
- Neubauer, Z.: Golem a jiná vyprávění o symbolech a podivuhodných setkáních, Sus Liberans, Praha 1998
- Nuska, B.: Grafické symboly a symbolonové grafémy, Umění a řemesla č.4, 1986
- Oliva, A. B.: Im Labyrinth der Kunst, Merve-Vrl. Berlin 1982
- Palouš, R.: K filosofii výchovy, SPN, Praha 1991
- Patočka, J.: Tělo, společenství, jazyk, svět, OIKOYMENH, Praha 1995
- Pechar, J.: Prostor imaginace, Psychoanalytické nakladatelství, Praha 1992
- Petzold, H.: Die neuen Kreativitätstherapien, Junfermann, Paderborn 1991
- Piaget, J. Inherderová, B.: Psychologie dítěte, Portál, Praha 1997
- Piaget, J.: Nachahmung, Spiel und Traum, Erst Klett Verlag, Stuttgart 1969
- Platón: Symposion, v překladu Fr. Novotného, nakl. Jan Leichter, Praha 1915
- Rahner, in Ian P.McGreal: Velké postavy západního myšlení, Prostor, Praha 1997
- Raport, A.: Bedeutungslehre, Darmstädter Blätter, Darmstadt, 1972
- Read, H.: Výchova uměním, Odeon, Praha 1967
- Rebel, E.: Kinder denken in Bilder, Benteli, München 1990
- Richter, H.G.: Die Kinderzeichnung, Entwicklung - Interpretation - Ästhetik, Schwann, Düsseldorf 1987
- Rider, J.: Postmodernost, Host, Brno 1993
- Ryšánek, J.: Znamení - znak - značka a jev-slovo -obraz, Opus magnum, Trigon, Praha 1997
- Sartancangeli, P.: Ksiega labyrintu, PW Wiedza pwszechna, Warszawa 1982
- Saunders, N. J.: Mýtická síla zvířat, Práh, Praha 1996
- Scheller, M.: Die Stellung des Menschen im Kosmos, Franke Verlag, Bern und München 1975
- Schumacher-Chilla, D.: Ästhetische Sozialisation und Erziehung, Dieter Reiner Vrl., Berlin 1995
- Selle R.: Über das gestörte Verhältniss der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst, BDK Pocket, Hannover 1990
- Selle, G.: Das ästhetische Projekt, LKD Verlag, Unna 1992
- Slavík, J.: Didaktika výtvarné výchovy, SPN, Praha 1990
- Slavík, J.: Artefiletika, Karolinum, Praha 1997
- Souriau, E.: Encyklopedie estetiky, Victoria Publishing, Praha 1994
- Trabant, J.: Elemente der Semiotik, Francko Vrl., Tübingen und Basel 1996
- Urprung, M.: Der anschauliche Rhythmus, Peter Lang, Frankfurt am Main 1994

Uždil, J.: Dětská kresba a hlubinná psychologie, Estetická výchova, 4/1967/68, roč. 10
Uždil, J.: Mezi uměním a výchovou, SPN, Praha 1988
Welsch, W.: Postmoderní pluralita jako etická hodnota, KLP, Praha 1993
Wittgenstein, L.: Rozličné poznámky, Mladá Fronta, Praha 1993
Zacharias, W.: Netzwerke ästhetischer Erziehung, Hamburg 1987
Žeromski, S.: Historie hříchu, Odeon, Praha 1990

Zdroje obrazové dokumentace

Reprodukce výtvarných děl byly převzaty z následujících publikací a doplněny fotografiemi z archivu autorky

Jan Kotík, Práce, Národní galerie, Praha 1992
Linie, barva, tvar, Galerie hl. města Prahy, Praha 1988
Souvislosti, Sdružení na podporu vydávání časopisů, Praha 1998
Ich Jörg Herold bin Zeitzeuge, Edition EIGEN + ART, Leipzig 1992
Essays über Kunst und Künstler, Wassily Kandinsky, Benteli, Bern 1973
The Great Art of the Early Australians, Jan Jelínek, Moravien Museum, Brno 1989
Im Labyrinth der Kunst, Achile Bonito Oliva, Merve Verlag, Berlin 1982

Dětské výtvarné práce reprodukované v publikaci pocházejí převážně z archivu autorky (jde o práce dětí, které sama vedla v základní umělecké škole a na letních výtvarných dílnách), část prací byla zapůjčena z archivu základní umělecké školy J. Kvapila a ZUŠ Antonínská v Brně (autorka tímto děkuje Mileně Konvalinové, Tomáši Vránovi a Marii Šrámkové). Některé kresby a malby získala autorka darem od rodičů a přátel dětí. Dík patří i Tomáši Babyrádovi za pomoc při grafické úpravě knihy a Petru Škrdlvi za poskytnutí současné fotodokumentace jeskyně Magura.

Rejstřík

- aboriginal 45, 115
abstrahovat 32, 67, 69
abstrakce 23, 57, 67, 68,
81, 106, 107, 109, 112,
120
abstraktní 18, 32, 34, 62,
67, 78, 79, 81, 88, 90,
94, 106, 108 – 110,
112
abstrakcionismus 32
adorace 72
afektivní 58
africký 33, 35, 36, 44, 50
afričan 43, 51
Afrika 35
akční 34, 43, 106
aktivita 22
aktualizace 20
akustické 16
alegorie 39, 111
alegorický 111
alethea 112
alfabetický 34, 54, 67, 119
alingvistický 54, 55
ambidextrita 57, 61
ambivalence 18
americký 54
Amerika 36, 93
analogie 61, 109
androgyn 78, 97
anima 62, 75, 91
animální 19
animus 62, 91
anticipační 106
antropologie 30, 33, 107,
116, 121
antropologický 14, 17, 18,
31, 36, 46, 50, 57, 67,
73, 78, 98, 104, 112,
113, 118 – 120
antropomorfizace 78, 94,
97,
arabeska 54
arbitrétní 17, 18, 27, 63,
100
archaický 16, 17, 23, 48,
57, 75, 80, 93, 104,
archetyp 14, 35, 54, 60,
62, 72, 73, 86 – 88, 90,
91, 94, 95, 107, 113,
120
archetypický 16, 19, 23,
38, 46, 54, 57, 60, 61,
74, 86, 87,
archetypový 14, 25, 55, 86
arterapie 22
asociace 54, 70, 109, 63
asociativní 38, 58, 65
asociovat 59
aspekt 14, 31, 65, 72, 78,
95
asymetrie 31
asymetrický 61
audiální 93, 106
australský 25, 115
australán 45
autenticita 25, 67, 89
autentický 16, 20, 21, 25,
41, 57, 71, 98, 106,
113
autonomie 14, 19, 23, 63
autonomní 21, 110, 118
bod 57, 59, 64, 66, 100
božský 14, 15, 17
celek 71
celostní 39, 95
celost 14, 89, 105
cit 16, 17, 22, 26, 74,
citový 55, 104, 105
civilizace 34, 69
čínský 32, 34, 41, 59, 65
čáranice 38, 57, 59, 60,
čarodějnice 92, 96
čas 21, 23, 59, 65, 66, 106
čtverec 58, 59 – 61, 72,
79, 96
část 71,
čtvernost 60
dadaismus 108
dětství 16, 35, 38, 39, 64,
68, 74, 75, 81, 94, 95
diagonála 59
dialektika 30
dialog 15, 17, 20, 30,
110, 119
dialogický
didaktický 10, 56, 118
dílo 14, 15, 17, 19, 23, 32,
34, 36, 37, 38, 54, 63,
71 – 73, 81, 102, 106,
107, 108, 110, 111 –
113, 118
dimenze 10, 20, 33,
diskurs 23
diskursivní 22
disymetrie 31
drak 91, 93
dualita 74, 111
dualismus 30
duch 30, 31, 35 – 37, 39,
41, 48, 91, 95, 109,
120,
duchovní 14, 21, 31, 36,
37, 49, 59, 61, 71, 64,
78, 81, 90, 93, 107,
118
duchovnost 30, 61, 78,
120,
duše 10, 30, 33, 35, 36,
38, 48, 57, 58, 69, 71,
74, 75, 81, 86, 90, 93 –
95, 98, 119,
duševní 37 – 39, 50, 59,
61, 65, 93, 118
dynamický 26, 30, 35, 42,
54, 58 – 60, 62, 78, 86,
88, 93, 96, 112
dynamika 31, 35, 98
dynamičnost 71
dynamizovat 20
egyptský 39, 65, 94
element 14, 15, 33, 42, 51,
58, 60, 61, 63, 65,
70, 73, 80, 81, 112,
118, 120
elementární 17, 30, 88,
37, 55 – 57, 59, 63, 67,
72, 77, 81, 97, 105,
110, 118, 119
emoce 16, 34, 56, 59, 74,
emocionalita 16
emocionální 15, 16, 24,
32, 37, 39, 65
empirický 32, 39, 61, 65
environment 82
estetický 10, 14, 15, 17,
18 – 21, 23, 24, 31, 38,
56, 66, 67, 69, 71, 88,
98, 104, 105, 118, 119,

- etický 16
 etymologie 73
 existence 10, 15, 18, 19, 21, 30, 36, 39 – 41, 43, 54, 55, 63, 66, 68, 73 – 75, 81, 86, 92, 94, 107, 118, 112, 113
 existencialismus 14
 existenční 16
 experiment 104
 experimentální 15
 exprese 33, 75, 87, 89, 93, 114, 118
 expresionismus 87, 107, 108
 expresivita 20, 25, 33, 119
 expresivní 19, 23, 41, 47, 65, 67, 88, 96, 100, 116, 119

 fantazie 15, 19, 41, 49, 56, 61, 72, 89, 94, 98
 fenomén 14, 70, 74, 120
 fenomenologie 74, 112
 fenomenologický 15
 figura 44, 51, 59, 62, 66, 81, 65, 81, 88, 90, 92, 96, 100, 110
 filosofie 14, 16, 30, 118
 filosofický 14, 15, 16, 20, 22, 57, 59, 73, 74, 78, 105 – 107, 118
 fonetismus 33
 fonetický 34
 forma 17, 18, 21, 23, 30, 34, 35, 37 – 39, 56, 61, 63, 65, 66, 68, 71, 73, 75, 77, 89, 91, 95, 104, 106, 110, 112, 118, 119
 formální 26
 funkce
 fylogeneze 37, 119
 fylogenetický 16, 23, 55
 fyzický 30, 32, 36, 42, 75, 86, 106
 fyziologie 16, 23, 33, 51
 fyziologický 30, 31, 40, 51, 58, 61, 64, 74, 86, 93, 109
 fyzioplastický 47, 65, 120

 geometrický 26, 35, 46, 57, 58, 59, 62 – 65, 86, 96, 104, 108, 115
 geometrismus 36
 geometrizující 35
 gestický 22, 50, 81, 87, 116
 gesto 10, 22, 23, 55, 64, 70, 74, 86, 102, 105, 111, 116
 grafém 55, 81,
 grafický 10, 15, 16, 21, 23, 25, 30, 32 – 34, 37, 38, 41, 43, 46, 47, 49, 50, 54, 56, 60 – 67, 70, 73, 74, 86, 97, 100, 115, 120
 grafismus 32, 43

 had 92
 haptičnost 33
 haptický 93, 104, 106
 harmonie 22, 63, 68, 75, 92
 hemisféra 59
 hieroglyf 32 – 34
 hlavonožec 62
 hlubinný 10, 31, 38, 46, 47, 56, 89, 90, 94, 97, 120
 hora 43, 67, 90, 91
 horizont 15, 106
 horizontála 58, 59, 80
 horizontální 58, 60, 66, 80
 hra 17, 41, 62, 70, 75, 91, 112, 113, 115, 116, 118, 120
 herní 20
 hudba 16, 32, 78, 105, 106, 110, 113, 115,
 hudební 15
 humanitní 21,
 humánní 20, 82
 hvězda 48, 60, 71, 94, 96, 99, 110

 charakterový 58

 idea 15, 20, 68, 69, 74, 86,
 idealistický 30
 identita 20, 31, 118, 119
 identický 21
 identifikace 27
 idealistický 30
 ideogram 34, 119
 ideoplastický 32, 47, 59, 65, 78, 120

 ikona 14, 23, 49, 62, 94, 119
 ikonická 25
 imaginace 40, 54, 104, 119
 imaginární 26, 40
 imaginativní 38, 40, 41, 54, 78, 98, 104, 106
 improvizace 25
 improvizovaný 25
 indiánský 33, 51, 92
 individuace 10, 18, 20, 22,
 individuální 14, 15, 21 – 23, 38, 55, 56, 62, 63, 69, 74, 107, 108
 informace 14, 15, 19, 21, 54
 informační 54
 iniciace 17, 25, 55, 98
 iniciovat 21, 54, 82, 98
 iniciátor 10
 inspirace 14
 inspirativní 20
 inspirovat 59
 integrace 18, 20, 56, 104
 integrativní
 integrující 56,
 integrovat 16
 intelekt 20, 32, 37, 62, 68, 93
 inteligence 32, 54, 62, 68, 105, 120
 inteligibilní 32
 intelektuální 32, 38, 64, 107, 119
 interaktivní 23
 interpretace 14, 18, 19, 21 – 24, 48, 54, 59, 60, 72, 73, 87, 97, 98, 106 – 109, 112, 113, 115, 119
 interpretovaný 18, 32
 interpretovat 21, 104
 introspekce 62,
 iracionalita 89, 109
 intuice 48, 88, 107, 110, 112
 intuitivní 71, 74, 87

 jang 42, 59, 97
 japonský 41
 jazyk 32, 33, 41, 50, 56, 71, 73, 93, 104, 107, 110, 112
 jazykový 15

- jing 42, 59, 97
 kaligrafický 27, 33
 kaligram 77
 katarktický 65
 kinestetický 65, 93
 klikatka 43
 kód 22, 32, 34, 54, 56, 64, 106
 kolaterální 19
 kolektivní 74, 75, 86, 104, 119,
 kompetence 19, 20, 22, 63 – 65, 68, 71, 120
 komplementární 23, 30, 31, 77
 komplexita 72
 kompozice 15, 41, 43, 45, 48, 49, 51, 59, 61, 66, 79, 80, 96, 104, 120
 komunikace 14, 15, 17 – 19, 20, 21, 23, 25, 26, 38, 54, 56, 57, 73, 87, 97, 104, 106, 113, 118 – 120
 komunikativní 10, 14, 33, 41, 70
 koncentrace 57, 59
 koncepce 40, 66, 119, 22, 56
 koncept 20, 75
 konceptuální
 konceptualizace 21
 konotace 87
 konstanta 17, 25, 38, 46, 57, 67, 113
 konstantní 68,
 konstrukce 63, 64, 71, 90, 98, 109
 kontakt
 kontemplace 57,
 kosmos 34, 48, 59, 60, 108
 kosmický 58, 62, 78, 79, 92, 97, 109
 kosmogonický 16, 34, 51, 58, 60, 62, 65, 97, 99, 110
 kreativní 14, 19, 22, 94
 kreativita 40, 56
 kresba 19, 25, 26, 32, 35, 36, 38, 39, 43, 49, 50, 54 – 56, 58 – 60, 64, 65, 73 – 75, 78, 79, 81, 89, 96, 98, 104, 113, 120
 křesťanský 59, 108
 kříž 38, 46, 48, 57 – 60, 62, 97
 kruh 46, 48, 58, 59, 61, 62, 66, 95, 100
 kubismus 108
 kult
 kultura 14, 20, 21, 33 – 37, 40, 48, 60, 71, 86, 101, 108, 112, 113
 kulturní 19, 21, 37, 41, 62, 68, 75, 91, 118
 kůň 91, 92
 kvaternita 62, 72, 79, 88, 89, 95
 kvadratický 60
 kvaternický 72
 kvazisymbolicita 41
 kvazipísmo 41
 labilita 88, 89
 labyrint 48, 60, 61, 66, 79, 102, 106 – 108, 110, 113, 114
 labyrintnost 36, 79, 109, 111
 labyrintický 51
 lidství 31, 38, 74, 94
 lidský 31, 33, 35, 50, 55, 58, 64, 68, 78, 81, 86, 91, 94, 97, 99, 105, 111
 linearita 34
 lineární 33, 58
 linearizace 40
 lingvistický 54, 55
 linie 26, 39, 54, 56, 58 – 60, 66, 90
 logocentrický
 magie 44, 109
 magický 32, 33, 35, 44, 57, 58, 60, 66, 90, 92, 113, 119
 malba 38, 40, 45, 46, 56, 60, 73, 89, 94, 96, 104, 120
 mandala 61, 62, 72, 86, 97
 mandalický 59,
 materiál 10, 17, 20, 33, 68, 71, 74, 82, 105, 120
 materie 14, 18, 20, 33, 40, 72, 74, 93, 95, 106
 meandr 60,
 médium 21, 41, 49, 67, 88, 119
 mediální 23, 36, 41
 meditace 104
 mentální 19, 25, 38, 45, 54, 57, 62, 97
 měsíc 94, 96, 97, 99,
 metafora 15, 69, 70, 89, 93, 107, 113
 metaforický 27, 70, 95
 metaforičnost 34
 metahabilita 72
 metareprezentace 64
 metonymie 89
 mikrokosmos 61
 mimetický 20, 33, 65
 model 10, 17, 19, 22, 30, 33, 54, 64, 71, 110
 moderna 34, 35, 54 – 56, 107, 108, 110, 112, 113, 118, 119
 moderní 37, 74, 91, 97, 104, 111, 112
 monstrum 61, 91
 morflogie 33, 37, 38, 55 – 57, 59, 63, 72
 morfologický 17, 38, 56
 morfogenetický 23
 morfém 38, 56, 57, 81
 motorika 32
 motorický 65, 66
 možnost 10, 20, 26, 50, 65, 82
 multidimenzionalita 16, 34
 músický 16,
 mužský 42, 58, 59, 96, 111
 mysterium 14
 mysteriózní 18, 48
 mythém 113
 mystický 17, 108
 mýtický 14– 16, 69, 64, 104, 105, 107, 110, 111
 mýtografie 108
 mýtogram 34, 35, 119
 mytologém 46, 81
 mytologie 31, 48, 98, 108
 mytologický 34, 35, 92, 93, 98, 108, 113
 mýtus 34, 74, 75, 86, 90, 92 – 94, 97, 98, 107, 108, 110, 111

- myšlení 16, 17, 19, 20, 22,
 24, 31, 34, 37, 38, 41,
 49, 54, 55, 57, 58, 63 –
 65, 67, 68, 70, 75,
 104– 106, 111, 120
- náboženský 59
 náboženství 34 - 36
 naturalistický 30, 32, 110
 naturalizující 35
 naturalismus 36, 112
 nevědomí 57, 58, 60, 61,
 86, 90 – 94, 96, 111
 nevědomý 74, 71, 75, 90,
 94, 107
 nediskursivní 57
 neverbální 20, 57
 nevizuální 32
 nealfabetický 34
- objekt 15, 19, 62, 64, 73,
 120
 objektivní 23, 25, 43, 58,
 74, 120
 oheň 59, 60
 obraz 10, 23, 31 – 34, 36,
 39, 40 – 42, 44, 46 -
 51, 55, 57, 61, 62, 65,
 67, 71, 74, 77, 81, 87,
 92, 93, 97 - 99, 104,
 106, 109, 110, 112,
 113, 117, 119,
 obrazový 57, 93, 104, 109,
 obrazný 105, 106
 obrazotvornost 68
 oceánský 57, 77
 oktagon 60
 ontogeneze 37, 119
 ontogenetický 16, 32
 ontologie 72
 ontologický 10, 30, 72,
 97, 98
 operace 38, 105
 operační 38, 64, 66, 106
 organický 17, 22, 30, 39,
 45, 49, 51, 61, 66, 81,
 102, 112, 114, 117,
 organičnost 38, 45, 51, 77,
 82, 118
 ornament 35, 50, 65, 99
 ornamentální 59, 61, 62,
 112
 označování 73, 87
 označovat 105
 označované 15
- označující 15
- páv 97
 pedagog 10, 15, 35, 36,
 56, 71, 75, 77, 88, 119,
 120
 pedagogika 14, 19 - 21,
 47, 56, 71, 72, 77, 98,
 119
 pedagogický 20, 21
 percepce 17
 performance 10, 25, 82
 personifikace 23
 personifikující 23
 personifikovaný 44
 perspektiva 35, 39, 64,
 112
 piktogram 34, 35, 41, 119
 piktografický 33
 písmeno 33, 34, 41
 písmo 31 – 34, 36, 40, 41,
 50, 54, 55, 63, 77, 117,
 119
 plastický 15, 32, 33, 86,
 87, 120
 plastika 10, 20, 22, 32, 82,
 104
 platónský 15, 16, 18, 110
 podvědomí 89, 110, 113
 podvědomý 55
 poezie 26, 32, 55, 70, 74
 pohádka 55, 87, 89 - 91,
 93, 95, 96, 98, 120,
 121
 pohádkový 58, 87, 88, 92,
 94, 95, 97, 98
 pojmové 38
 poselství 10, 19, 74, 106 -
 108, 113
 poslání 17, 34
 postlingvistický 54
 postmoderna 106, 107,
 108, 110, 113, 116,
 118
 postmoderní 18, 106, 108,
 111, 112,
 poznání 17, 21, 37, 42, 56,
 61, 86, 105, 106, 116,
 118
 pravda 22, 61, 75, 112, 94
 prehistorický 33, 35, 40,
 59, 60, 113
 prezentace 25, 55, 64
 prezentativní 10, 22
 prezentovat 15, 18, 55
- primární 35, 69, 104, 116
 primordinární 23
 profánní 36
 proces 10, 18, 20, 30, 56,
 61, 58, 64, 69, 71, 104,
 105, 108, 110
 projektování 39
 projektivní 39, 64
 projekty 21, 22
 projev 10, 14, 15, 17, 19,
 23, 25, 30 - 35, 37, 38,
 41, 50, 51, 54, 55, 56,
 58, 59, 60, 61, 64, 65,
 67, 71 – 73, 75, 86, 87,
 90, 97, 99, 104, 107,
 114, 118 - 121
 prostor 18, 21, 23, 33, 32,
 35, 46, 51, 54, 61, 62,
 65, 66, 78, 91, 99, 106,
 108, 114, 116, 118
 prostředí 62, 64 - 66, 73
 prožitek 21, 31
 předmětnost 31
 představa 41, 49, 54, 61,
 64, 66, 69 - 71, 74,
 105, 106
 příroda 21 - 23, 30, 31,
 34, 37, 39, 42 - 44, 48,
 55, 60, 67, 71, 80, 95,
 96, 97, 108, 109, 111,
 112, 117, 119
 přírodní 25, 30, 33 – 36,
 49, 51, 54, 56, 59, 63,
 65, 82, 86, 97, 99, 110,
 119
 psychoanalýza 38
 psychický 30, 62, 65, 70,
 87, 88, 89, 92, 95, 96,
 98, 104, 105
 psychika 30, 55, 61, 64,
 72, 89
 psychologický 14, 57, 59,
 64, 68, 72, 73, 86, 96,
 98, 107, 118
 psychologie 38, 65, 68,
 71, 93, 96, 107, 120 ,
 121
 psychomotorický 60, 115,
 118, 120
- racionalita 19, 75
 racionální 19, 75, 87, 98
 realismus 35, 111
 realistický 117
 receptivita 22

- receptivní 14, 22
 reflektující 10, 30
 reflex 25, 31, 33, 43, 105, 115, 118
 reflexe 17 - 19, 21, 23, 25, 31 - 33, 35, 36, 38, 43, 50, 55, 57, 73, 74, 77, 81, 98, 106, 110, 113, 114, 118, 119
 reflektovat 17, 37
 religiózní 34, 59
 reference 72
 rekonstrukce 73
 reprezentace 23, 31, 55, 64, 68, 120
 reprezentativní 10, 19
 reprezentovat 42
 reprodukce 30, 33, 44, 46, 63, 77,
 rituál 32, 35, 43, 54, 55, 61, 69, 115, 116
 rituální 61, 115
 role 10, 18, 74, 98, 104
 rukopis 26, 63, 93, 104
 rukopisný 26, 51
 růst 17, 18, 112
 rytmus 32, 33, 43, 63, 66, 86, 112, 120
 rytmizovaný 59, 62
 rytmizovat 54

 řád 38, 64, 66, 71, 91
 řeč 15, 16, 20, 32 - 34, 39 - 41, 55, 51, 57, 70, 73, 75, 88, 92, 93, 97, 105, 109, 111, 112, 120
 řečový 15, 56, 64, 69

 sakralita 34
 sakrální 36
 schéma 55
 sebereflexe 30
 sebereflexivní 30
 sebeinterpretace 20
 sekundární 70, 104
 sémiologie (sémiotika) 14, 15, 54
 sémiologický 15, 19, 23, 30, 42, 63, 69
 sémiotický 19, 23, 42, 69, 71, 72, 73, 87, 105, 106
 sémantický 12, 30, 63, 71, 120

 senzibilita 19, 31, 46, 75, 97, 113
 senzomotorický 64, 93, 105, 106, 115
 senzorium 22
 signál 14
 signální 19
 situace 19, 21, 46, 54, 69, 70, 72, 73, 87, 89, 93, 116, 120
 šifra 41, 113
 sigma 58, 59
 slavnost 71, 115
 slovo 10, 15, 32, 33, 34, 50, 56, 68, 69, 70, 74, 119
 skvrna 38, 48, 49, 93
 slunce 58, 59, 60, 62, 94, 96, 97, 99
 směr 38, 108
 smysl 10, 17, 18, 21, 23, 31, 37, 39, 40, 42, 55, 56, 57, 67, 70, 72, 75, 78, 89, 97, 98, 106, 110, 112, 113, 116, 118
 smyslovost 68, 81, 93, 104, 106, 120
 smyslový 25, 31, 33, 34, 37, 39, 40, 62, 68, 69, 71, 73, 74, 78, 93, 99, 104, 105, 106
 sociabilita 23
 socializovat 55, 70, 119
 socializace 10, 20, 22, 33, 68, 71, 87, 111, 112, 119
 soud 15, 21, 24, 69, 118, 119
 spirála 26, 30, 57, 58, 59, 60, 65, 66
 spontánní 26, 34, 43, 50, 61, 91, 98
 spontánnost 35
 srdce 96, 99, 112
 stabilita 89
 stadium 39, 55, 56, 65, 105, 120
 stereometrický 39
 styl 35, 65, 120
 stylizace 35
 stylizovat 68
 stylizační 36
 subjekt 14, 22, 73

 subjektivní 16, 23, 43, 56, 63, 73
 subjektivismus 14
 superznak 19
 surracionalita 38
 surrealismus 107
 symetrie 31, 61, 63
 sympatetický 75
 symptom 14, 40, 56
 synestetický 54, 65, 105, 115
 synestézie 104, 105
 synkretický 14, 49, 57, 104, 105
 synkretismus 25, 104, 105, 113, 115

 šifra 32, 34, 41, 60, 70, 106

 tajemný 111
 tajemství 14, 15, 16, 58, 61, 112
 technický 40, 67
 technokratický 43, 54
 technoimaginace 119
 technoobraz 40, 41, 119
 tělo 30, 32, 37, 40, 43, 47, 61, 64, 74, 75, 95, 82, 111
 tělesnost 25, 32, 43, 74, 81, 82, 104
 tělesný 22, 25, 32, 34, 43, 75, 58, 81
 téma 22
 terciální 104, 105
 tolerance 22
 tradice 75, 110, 112
 transavantgarda 107, 108, 112, 116
 transcendence 33, 42, 59
 transcendentální 16, 31, 39, 58, 59, 110
 transformace 15, 106
 transkulturní 23
 transsubjektivní 23
 triadický 19
 triadičnost 88
 trialog 30
 triangl 46
 trioklektika 30, 31
 trojnost 30
 trojúhelník 30, 43, 58, 59, 60, 66, 67, 72, 88, 96

- tvar 33, 39, 42, 46, 48, 49,
 55, 56, 57, 58, 59, 62 –
 65, 68, 81, 86, 88, 107,
 112, 115, 117
 tvarosloví 38, 55, 56, 75
 tvorba 10, 17, 21, 22, 31,
 37, 38, 41, 50, 61, 65,
 66, 55 – 57, 77, 81, 97,
 106
 tvoření 16, 22, 23, 35, 69,
 107, 110
 tvořivost 20
 typ 47, 58, 59, 87, 80, 88
 typologie 58, 108

 učení 19, 21, 30, 32, 69,
 105
 umělec 10, 20, 21, 26, 35,
 37, 46, 50, 55, 71, 81,
 82, 107, 112, 113, 118,
 120
 umělecký 10, 14 – 17, 21,
 22, 30, 32, 33, 34, 37 –
 39, 46, 49, 50, 56, 57,
 63, 67, 68, 72, 77, 89,
 107, 108, 118,
 umění 14, 16, 17, 18, 20,
 24, 26, 30, 32 – 36, 37,
 38 – 41, 46, 54, 55, 56,
 59, 64, 65, 68, 69, 71,
 73, 78, 86, 93, 104,
 106, 108 – 110, 113,
 114, 118, 119, 120
 universum 31, 58, 59, 75
 universální 31, 61, 65, 75

 vcítění 74
 vědomí 15, 16, 54, 57, 61,
 66, 69, 73, 74, 77, 87,
 89, 91, 93, 94, 95, 96,
 102, 107, 112, 113
 verbální 19, 21, 24, 107,
 119
 verbalizovat 71
 vertikála 59, 119
 vertikální 58, 59, 66, 99
 vesmír 97
 vhléd 68
 vibrace 78
 vidění 35, 45, 46, 49, 68,
 69, 81, 110
 virtuální 23, 40
 virtualizovat 31
 vitalistický 107
 vize 21, 54
 vizualita 23, 47, 62, 66
 vizualizace 26, 41
 vizuální 16, 19, 26, 32,
 37, 39, 40, 41, 50, 51,
 63, 64, 80, 93, 104,
 105, 119, 120
 vjem 55, 78, 105
 vnímání 20, 21, 22, 24,
 31, 36, 37, 38, 46, 58,
 63, 64, 67, 68, 74, 75,
 104, 105, 112, 113,
 120
 vnímat 18, 22, 71,
 vnitřní 18, 21, 34, 35, 39,
 41, 43, 50, 58, 59, 61,
 63 – 66, 71, 73, 74,
 106, 108, 112

 voda 60, 94
 vrstvy 107
 výraz 32, 33, 35, 38, 51,
 58, 70, 72, 73, 78, 86 –
 88, 92, 94, 98
 výrazový 112
 výkon 38, 49
 vzdělání 18, 19, 21, 54,
 71, 119
 vzpomínání 15, 16

 zkušenost 10, 15, 21, 32,
 37, 39, 43, 54 – 56, 63,
 66, 68, 71, 81, 89, 95,
 97, 98, 107, 109, 113,
 116
 znak 15, 17, 18, 19, 22,
 23, 27, 33, 34, 36, 40 –
 42, 47, 49, 50, 54, 55,
 57, 63, 65, 67 – 69, 70,
 74, 75, 79, 80, 94, 97,
 100, 102, 105, 108,
 119
 znakový 14, 17, 32, 47,
 54, 67, 81, 82, 118,
 119, 61, 77, 97
 znamení 18, 77, 93, 97,
 80

 zvíře 32, 36, 43, 47, 48,
 91, 95, 96, 109, 117
 ženský 42, 58 – 60, 81,
 96, 111
 živel 32, 60, 72, 80, 94

Symbol v dětském výtvarném projevu

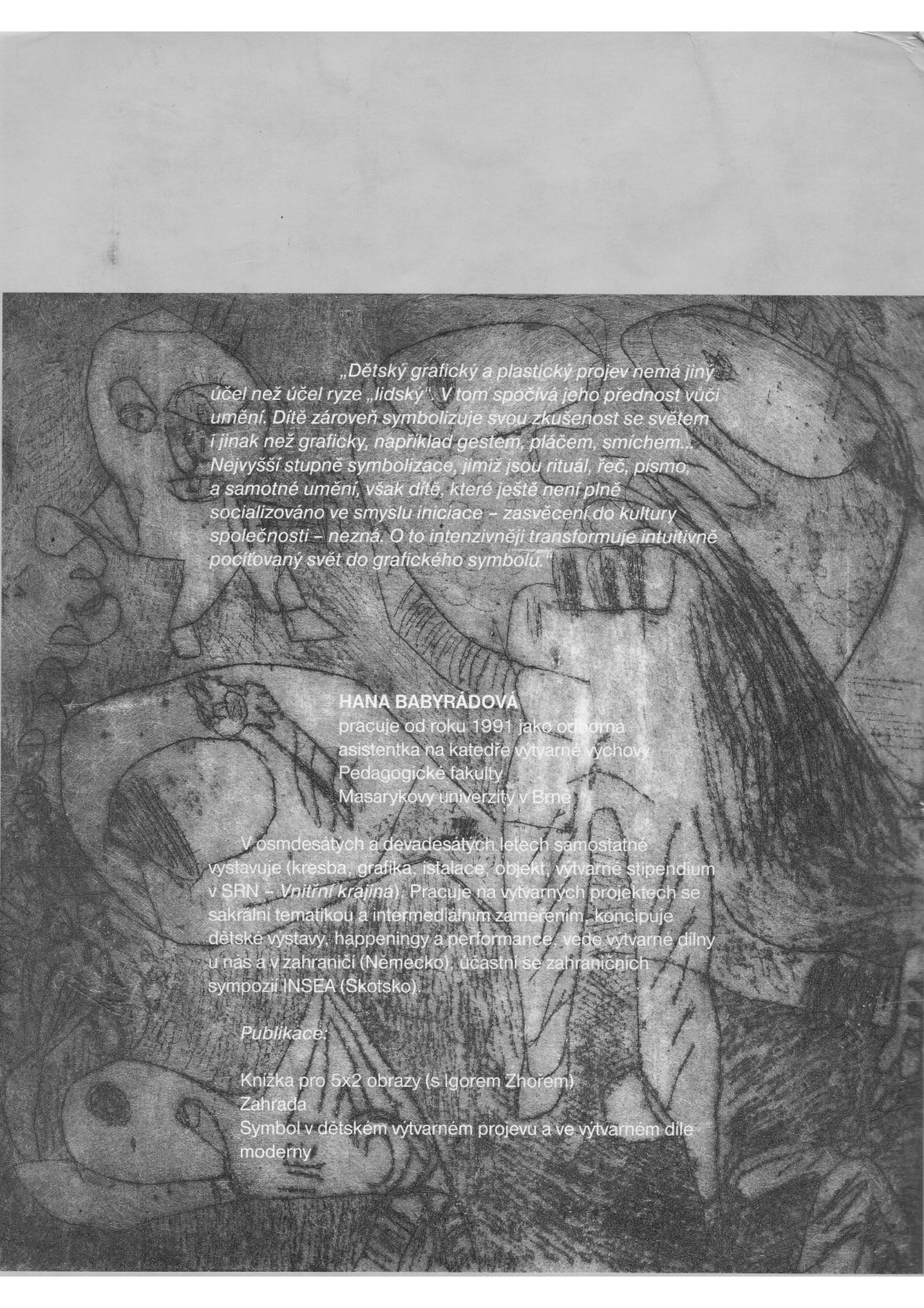
PhDr. Hana Babyrádová, Dr.

Vydala Masarykova univerzita v Brně roku 1999
Vnitřní grafická úprava Jindra Rypalová a Hana Babyrádová
Grafická úprava obálky Hana Babyrádová

1. vydání, 1999 Náklad 300 výtisků
AA - 14,44 VA - 14,64
Tisk Vydavatelství MU, Brno - Kraví hora

55-991-99 02/58 4/Pd

ISBN 80-210-2079-2



„Dětský grafický a plastický projev nemá jiný účel než účel ryze „lidský“. V tom spočívá jeho přednost vůči umění. Dítě zároveň symbolizuje svou zkušenost se světem i jinak než graficky, například gestem, pláčem, smíchem... Nejvyšší stupně symbolizace, jimiž jsou rituál, řeč, písmo, a samotné umění, však dítě, které ještě není plně socializováno ve smyslu iniciace – zasvěcení do kultury společnosti – nezná. O to intenzivněji transformuje intuitivně pocívaný svět do grafického symbolu.“

HANA BABYRÁDOVÁ

pracuje od roku 1991 jako odborná asistentka na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně

V osmdesátých a devadesátých letech samostatně vystavuje (kresba, grafika, instalace, objekt, výtvarné stipendium v SRN – *Vnitřní krajina*). Pracuje na výtvarných projektech se sakrální tematikou a intermediálním zaměřením, koncipuje dětské výstavy, happeningy a performance, vede výtvarné dílny u nás a v zahraničí (Německo), účastní se zahraničních sympozií INSEA (Skotsko).

Publikace:

Knížka pro 5x2 obrazy (s Igorem Zhořem)

Zahrada

Symbol v dětském výtvarném projevu a ve výtvarném díle moderny