

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta humanitních studií

Kritické zhodnocení metody

Kreslení pravou mozkovou hemisférou

Vedoucí práce: Mgr. Aleš Svoboda

Vypracovala: Kristýna Beránková

Praha 2008

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a souhlasím s jejím eventuálním zveřejněním v tištěné nebo elektronické podobě.

V Praze dne 16. května 2008

.....

podpis

Obsah

Čestné prohlášení	1
Úvod	3
Psychický vývoj a výtvarný projev dítěte od jednoho roku do jedenácti let	4
Batolecí věk	5
Předškolní věk	8
Školní věk	12
Krise výtvarného vyjadřování	15
Kreslení pravou mozkovou hemisférou	19
Vnímání	23
Kreslení pravou mozkovou hemisférou v praxi	27
Průběh a metodika kurzu Kreslení pravou hemisférou	28
Prostředí a osobnost lektora	36
Průzkum kvality portréту před kurzem, během kurzu a po kurzu	39
Výsledky	48
Závěr	55
Bibliografie	57
Zdroje z internetu	59
Obrazová příloha	60
Stravinský kreslený kursisty	61
Předloha profilového portréту a kresby studentů	62
Orientační proporce lidského obličeje	63
Portrét podle předlohy autorky bakalářské práce	65
Obrázky před kurzem a po kurzu a portréty podle předlohy	66

Úvod

Ve své bakalářské práci jsem se soustředila na problematiku krize dětského výtvarného vyjadřování v souvislosti s psychickým vývojem dítěte a na zkoumání možnosti překonání této krize pomocí tzv. *Kreslení pravou mozkovou hemisférou*, které se snaží využívat vědeckých poznatků o funkcích mozkových hemisfér. Mým cílem bylo metodu *Kreslení pravou mozkovou hemisférou*, kterou vytvořila učitelka Dr. Betty Edwardsová se svým kolektivem v USA v sedmdesátých letech 20. století na základě mnoha zkušeností a pozorování a kterou v roce 2000 upravila Dr. Eva Štarková na Slovensku, kriticky zhodnotit a poskytnout čtenáři přehled o jejích přínosech a omezeních. Motivací k napsání této práce je zejména moje pětiletá praxe asistentky na kurzech *Kreslení pravou mozkovou hemisférou* a dvouletá praxe lektorky. Měla jsem příležitost poznat mnohostranné přínosy i omezení této metody a zaznamenat změnu v kvalitě studentských portrétních kreseb. Čerpám ze zkušeností s více než 350 absolventy kurzu.

Bakalářskou práci jsem rozdělila do čtyř obsáhlejších kapitol a závěru.

V první kapitole se zabývám psychickým vývojem a výtvarným projevem dětí od jednoho do jedenácti let, protože v tomto období děti rozvíjejí a upevňují svůj výtvarný projev. Přibližně v jednom roce začínají používat tužku a kolem devátého až jedenáctého roku narážejí na problémy s realistickým zobrazováním viděné skutečnosti, které vedou k tzv. *krizi výtvarného vyjadřování*.

Ve druhé kapitole se věnuji objasnění vzniku metody *Kreslení pravou mozkovou hemisférou*, zmiňuji se o způsobech vnímání a vysvětluji, co je podle Dr. Edwardsové (autorky *Kreslení pravou mozkovou hemisférou*) nezbytné pro to, aby se děti či dospělí naučili realisticky kreslit, a jak toho dosáhnout – jak překlenout dětský způsob zobrazování.

Za třetí popisuji průběh třídního kurzu kreslení, uvádím kresebná cvičení a vysvětluji metodiku i přístup lektora. V této kapitole se nachází také způsob hodnocení studentských kreseb a vysvětlení, čeho vlastně chtějí na kurzu lektori dosáhnout.

Ve čtvrté kapitole jsem se věnovala samotnému výzkumu kvantitativní metodou a zhodnocování studentských kreseb. Stanovila jsem si hypotézu a kritéria, která mě dovedla k výsledkům, které popisují jak na konci každého kritéria, tak ve shrnutí na konci kapitoly.

V samotném Závěru jsem se pokusila shrnout přínosy a omezení metody *Kreslení pravou mozkovou hemisférou* a navrhnout opatření, které by mohlo vést k lepším výsledkům tohoto kurzu.

Psychický vývoj a výtvarný projev dítěte od jednoho roku do jedenácti let

Psychologové se shodují na tom, že v životě člověka na sebe navazují různá, kvalitativně odlišná vývojová období, která se projevují svými typickými psychickými projevy a potřebami, které korespondují s různými fázemi tělesného rozvoje. Všem těmto obdobím, od prenatálního období do pozdního stáří, říkáme psychický vývoj.

Psychický vývoj se dělí na tři základní složky: biosociální, kognitivní a psychosociální. S termínem **biosociální** vývoj spojujeme vývoj tělesný, který je také ovlivňován společenskými postoji k lidskému tělu. **Kognitivní** vývoj zahrnuje zejména psychické procesy týkající se příjmu a zpracování informací, myšlení, rozhodování se a učení. Ovlivňují ho jak vrozené dispozice, tak vnější vlivy. **Psychosociální** vývoj se, zjednodušeně řečeno, týká procesu socializace, mezilidských vztahů a sociální pozice.¹

Pro tuto bakalářskou práci je nejpodstatnější vývoj kognitivní, i když nelze další dvě složky v žádném případě opomíjet, protože se navzájem ovlivňují. Jak jsem napsala již v úvodu, budu se věnovat psychickému vývoji dítěte od jednoho roku do jedenácti let, protože právě toto období je relevantní k tématu krize výtvarného vyjadřování, která je důvodem vzniku kurzu *Kreslení pravou mozkovou hemisférou*.

¹ Vágnerová (2005)

Batolecí věk

Batolecí věk trvá od jednoho do tří let. Je krátkým časovým úsekem v rámci počátečního velice aktivního šestiletého období, kdy dítě prochází hlubokou vnitřní i vnější proměnou. Do tří let se u něj velmi rychle vyvíjí motorika, myšlení a řeč, což jsou pro lidský život zcela zásadní schopnosti. Dítě se postupně osamostatňuje, svůj zájem obrací k širšímu okolí a uvolňuje silné vazby na nejbližšího člověka – matku. Začne si uvědomovat svoji vlastní existenci, usilovat o prosazení sebe sama a zároveň hledat svoje hranice.

Co se týče motorických dovedností, dítě objevuje kouzlo pohybu samotného a uspokojuje ho již pouhá svalová aktivita, díky které si vytváří představu o vlastním těle. V batolecím období se naučí dvěma základním pohybům – retenci (udržení) a eliminaci (upuštění). Kromě toho dítě rozvíjí svoji samostatnou lokomoci a získává tudíž i samostatnější přístup k podnětům, které ho motivují k aktivitě a podporují (jsou-li vhodné) jeho psychický růst, protože „lidský rozvoj je v praxi podmíněn svobodnou interakcí s prostředím“². Samostatná lokomoce navíc zvyšuje sociální statut dítěte³. V prostoru, ale i v čase, se dítě orientuje zatím na to nejbližší.

Pro poznávací vývoj jsou u zdravých lidí nejpodstatnější vizuální informace. Další smysly jsou méně rozvinuté a využitelné (ptáka viděného v dálce není možné nahmatat ani slyšet), a proto mají z hlediska získávání informací menší význam. Dítě se v touze po své nezávislosti musí naučit orientovat se ve světě a diferencovat objekty a situace na ohrožující, neutrální nebo atraktivní. Rozvoj takových poznávacích procesů, který se projevuje změnou přístupu ke světu, lepší orientací v něm a změnou v jeho chápání, lze nazvat symbolickou expanzí do světa⁴. Dítě se oprostí od omezeného vnímání pouze aktuálně daného a dostává se do fáze symbolického, předpojmového myšlení⁵, kdy je základem porozumět trvalosti objektu. V tomto období je pro dítě důležité zjištění, že fungování světa má určitý, poznatelný řád. Ačkoli je jeho orientace ve světě zaměřená

² Montessori (2003), s. 67: „Dítě usiluje o nezávislost duše i těla a dosahuje jí neustálou prací. ... Chce se samo učit a poznávat svět, chce ho vidět svými očima a nechce, aby se někdo díval za něj. Je třeba si jasně uvědomit, že když se rozhodneme dítěti něco dovolit a poskytnout mu tak určitou volnost, máme co do činění s bytostí, která už tak jako tak vyrazila do akce a nechce se vzdát naděje na svobodu a nezávislost.“

³ Vágnerová (2005), s. 121.

⁴ Vágnerová (2005), s. 122.

⁵ Piaget (1999), hlavním kritériem vývojové teorie Jeana Piageta bylo myšlení. Od dvou do čtyř let podle něj dítě procházelo fází symbolického, předpojmového myšlení, kdy bylo schopné používat symboly, tedy slova, gesta a obrázky, které nahrazují reálné objekty. V té době začíná pracovat s jazykem a výtvarně se vyjadřovat. Pojem *symbol* zde užívám ve smyslu *znaku*, jak je jeho definice užitá v sémiotice.

egocentricky, začíná si uvědomovat, že je pouze jedním z objektů ve světě a že dění nezávisí na jeho přáních.

Co se týče vytváření pojmů, dítě se teprve učí kategorizovat, proto jeho kategorie obsahují ještě nepřesné nebo neúplné znaky⁶. Dítě tak může označit koně za krávu nebo naopak odmítnout pojmenovat kočku kočkou, pokud nevypadá stejně jako ta sousedova, která dítěti posloužila jako reprezentativní příklad tohoto pojmu. Zřejmě tu hraje velkou roli eidetická představa, která je tak jasná a živá, že se téměř shoduje se samotným vjemem.⁷ Pojmy obsahují klíčové vlastnosti, které si dítě během procesu poznávání zpřesňuje. Slovní zásoba se rozvíjí také díky paměti. Dítě je schopno zapamatovat si schémata jednání, tzv. scénáře, kdy se mu objekty a události uloží do paměti v podobě představ, které mají slovní označení. Dítě si ovšem často zapamatuje jen to, co ho nějak zaujme, nebo to, co se mnohokrát opakuje, a jeho vzpomínky nejsou příliš trvalé. Základům jazyka se dítě naučí do čtyř let. Motivací mu je potřeba efektivní komunikace.

Dítě v batolecím věku projevuje negativní emoce jako hněv a vztek, strach spojený zejména se separací od matky, může žárlit, pociťovat pochybnosti nebo stud v reakci na nezvládnutí samostatnosti atd. Nerealisticky si myslí, že je jeho vinou, co se děje např. blízkým lidem (smutné mamince) a může z toho pociťovat úzkost. Z pozitivních emocí pociťuje dítě hrdost a pýchu, když se mu něco podaří, radost ze společnosti druhého člověka a soucit. Pro zdravé sebehodnocení dítěte je zapotřebí jak pozitivního hodnocení rodičů, tak i jejich kritiky, pokud se batole chová nevhodně. Dítě sice touží po seberealizaci, ale zároveň i po limitech a normách, které usměrní jeho jednání. Potom může mít radost ze svého dobrého chování.

Dítě získává povědomí o své sociální příslušnosti nejdříve v rodině. Učí se mnoha sociálním dovednostem a doma získává potřebnou jistotu. Rozlišuje mezi blízkými a cizími, dospělými a dětmi. Skupina vrstevníků si hraje paralelně, tzn. že batolata nespolupracují, ale každé chápe pravidla hry egocentricky. Společnost vrstevníků je však důležitá pro získávání nových zkušeností a emancipaci. Batole ve společnosti získává různé sociální role (např. chlapec, nemocný, prvorozený atd.), což jsou soubory sociálních

⁶ V textu používám definici znaku, jak je dána sémiotikou. V sémiotice (resp. lingvistice) je znak definován jako „něco, co něco jiného reprezentuje“. Znaky lze podle druhu vazby mezi znakem a zastupovanou věcí rozdělit na ikon, index a symbol. Ikon: vazba mezi znakem a zastupovanou skutečností je daná vnější podobností (např. piktogram). Index: mezi znakem a označovaným objektem existuje věcná souvislost (např. kouř je znak ohně). Symbol: vztah mezi znakem a zastupovanou skutečností je dán náhodně (např. slovo „pes“ je ve většině jazycích dané náhodně).

⁷ Crick (1997), Rollo (1993)

očekávání, které některé projevy dítěte stimulují a jiné zase potlačují. Jedny z nejdůležitější jsou role sourozence a role spojené s věkem a pohlavím dítěte.

Co se týče výtvarného projevu v batolecím věku, Edwardsová, ve shodě s Uždilem a dalšími, nazývá období kolem roku a půl, kdy dítě poprvé dostane tužku do ruky, „obdobím čmárání“. Dítě začne čmárat šikmo nahoru a dolů nebo zprava doleva a nedlouho poté kreslí ovály přirozenými kruhovými pohyby a je fascinované tím, že může ovládat čáru vycházející z konce „kouzelné hůlky“. Nezáleží mu na konečném výsledku, je zaujato vznikající stopou. Zpočátku ani nerespektuje hranice papíru, ale brzy se naučí zaplnit plochu papíru citlivě a rovnoměrně.

Po pár týdnech dítě zjistí, že obrázky mohou být znakem⁸ něčeho nebo někoho z vnějšího světa. Nejčastěji se tak stane, když se ho někdo zeptá, co vlastně nakreslil. Podle statistik je dítě téměř důsledně antropocentrické – přiřkne kruhům jména členů rodiny, svoje jméno nebo jméno jiného člověka. Teprve později si všímá dalších tvarů ve svém okolí – zvířat aj. Nejdříve upravuje význam obrázku podle toho, co se mu zrovna podaří nakreslit a až s odstupem času začne kreslit s představou, čeho chce docílit⁹. Edwardsová tvrdí, že ačkoli je kreslení pro dítě stále ještě pouze zábavnou činností, při které rozvíjí zejména koordinaci pohybů a symbolické myšlení, poznáním toho, že kresebné prvky jsou znaky, dítě zásadně proniká do podstaty kreslení.

Později se naučí měnit směr čáry a začne kreslit něco jako kříže¹⁰ a ke kruhům přidává čáry, které představují končetiny. Takovým zobrazením lidské postavy se říká hlavonožci, protože dítě spojuje hlavu i trup člověka v jeden ovál. Kreslí to, co mu připadá nejdůležitější, tedy hlavu, která je důležitá pro komunikaci, a končetiny, které jsou nutné pro pohyb.

⁸ Viz pozn. 6.

⁹ Vágnerová (2005), s. 183-184: „*Fáze přechodu na symbolickou úroveň*, období dodatečného, resp. sekundárního symbolického zpracování. Dítě postupně zjistí, že čmárání může být prostředkem k zobrazení reality, stává se symbolem. Grafomotorický produkt, bývá dodatečně pojmenován, obvykle na základě nějakého výrazného znaku, typického pro určitý objekt. *Fáze primárního symbolického vyjádření*. Dítě dovede uskutečnit úmysl kresbou nebo něco konkrétního zobrazit.“

¹⁰ Uždil (2002)

Předškolní věk

Předškolní věk trvá od tří do šesti nebo sedmi let, končí nástupem do školy. Charakteristickými rysy jsou ujištění se o vlastní pozici ve světě a zvýšená iniciativa, kdy má dítě potřebu věci dělat samo a potvrdit si tak svoje schopnosti. V sociální oblasti se jeho zájem částečně přesouvá z rodiny ke skupině vrstevníků, ve které se dítě učí prosadit své zájmy a nově se učí aktivně spolupracovat v rámci skupiny, čímž se připravuje na život ve společnosti, protože se učí jejím pravidlům a řádu.

Předškolní věk je obdobím názorného a intuitivního myšlení. Dítě se v tomto období řídí jen názorným poznáním, protože ještě neumí uvažovat v rámci logických pravidel a nedokáže vnímat komplexně. Zaměřuje se na percepčně nápadný znak situace, který ani nemusí být ten nejdůležitější. Není schopno ještě rozdělit svoji pozornost na více věcí a zkoumat objekty systematicky. To se obvykle vysvětluje malou pracovní pamětí¹¹ a zejména faktem, že dítě se zajímá hlavně o uspokojení svých aktuálních potřeb. Proto není schopno ani smysluplně plánovat. Dítě je také přesvědčeno, že ostatní lidé myslí stejně jako ono, a že dospělí vědí, co si dítě myslí – dětská mysl je ještě egocentrická a navíc naivní – dítě svět považuje přesně za takový, jaký ho vidí.¹²

Obecně kategorizovat (tedy ne např. podle barvy, ale např. podle kritéria ovoce – zelenina) se naučí předškolní dítě až kolem šestého roku. Do té doby klade důraz na vizuální vjem. Podobně se vyvíjí i analogické myšlení – dítě již neselektuje podle barvy, ale podle podobnosti původu nebo užití: jablka a hrušky rostou na stromě, vlaky a auta jezdí a vozí.

I pro dítě v předškolním věku je velmi důležitá jistota. Díky tomu informace vnějšího světa interpretuje antropomorfně, kritériem hodnocení je tedy jeho vlastní prožívání a chování. Také je přesvědčeno o jednoznačném a definitivním poznání a nechápe relativitu názorů (v reklamě mýdlo X není nejlepší, protože minule říkali, že nejlepší je Y). Dítě proplétá skutečnost a fantazii, a ačkoli dokáže odlišit živé od neživého, všemu přičítá intencionalitu (řeka utíká přes kameny do moře). Jeho pohled na svět je magický a neodlišuje podstatu od toho, co vidí, a před svým pátým rokem nerozumí tomu,

¹¹ Vágnerová (2005), s. 177-178, s. 131: „Pracovní paměť zahrnuje informace o aktuální situaci, které se z ní, pokud se nedostanou do centra pozornosti, ztrácejí během 15-30 vteřin (Siegler, 1998). Rozvoj pracovní paměti se neprojevuje změnou v oblasti její absolutní kapacity, ale spíš zlepšením efektivity jejího fungování a zpracováním většího množství informací. Mechanismem, která to umožňuje je automatizace. S přibývajícím zkušenostmi nevyžadují mnohé operace takovou kapacitu pracovní paměti jako dřív a tím ji uvolňují pro zpracování jiných informací. Rozvoj pracovní paměti je umožněn i biologickým zráním a komplexnějším propojením různých oblastí mozku.“

¹² Více informací o způsobu nazírání na svět a zpracovávání informací dítěte: Vágnerová (2005), s. 174-183.

že se věci mohou vrátit do své vlastní podoby. (Vágnerová uvádí, že čtyřletý chlapec plakal, když jeho strýc ostříhal ovce. Tvrdil, že už to nejsou jeho ovečky.¹³)

Předškolní děti rozvíjejí své verbální schopnosti zejména v komunikaci s dospělými lidmi nebo staršími dětmi, od kterých se učí vyjadřování se a projevu. Z kontextu si však vybírají nová slova nebo nová slovní spojení, která potom používají. Typická je pro ně egocentrická řeč, která nepředpokládá partnera, ale slouží ke zlepšení orientace ve světě, k uvědomování si a nalézání řešení problému a k autoregulaci¹⁴. Pracovní paměť předškolního dítěte se zvyšuje, ale stále ještě nezná žádné specifické nástroje zapamatování si. Dětský mozek zpracovává a ukládá informace často na základě tzv. scénáře, neboli znalosti typu situace¹⁵.

Předškolák je emočně vyrovnanější než batole, a i když se jeho pocity stále ještě odvíjejí od aktuálního uspokojení nebo neuspokojení, dokáže se s negativními emocemi lépe vyrovnat. Již chápe příčinu nepříjemných situací nebo úmysly jiné osoby a od pátého roku si uvědomuje, že určité situace vyvolávají stejnou emoční reakci. Rozvíjí se také jeho emoční inteligence¹⁶, takže začíná umět ovládat svoje negativní reakce, lépe se orientuje v emocích ostatních lidí a je schopno cítit sounáležitost a projevit soucit. V pozdním předškolním věku si je dokonce vědomo, že lidé mohou své emoce skrývat. Na druhou stranu může nekriticky, byť nechtěně¹⁷, přijímat emoce blízkého člověka.

Socializace dítěte neprobíhá již jen v rodině, ale přesahuje její rámec. Předškolák získává zkušenosti v kontaktu i s jinými lidmi, čímž rozvíjí svoje chování a sebehodnocení v rámci společnosti. Svě schopnosti si potvrzuje a pravidla společenského chování si upevňuje zejména po vstupu do mateřské školy, kde do dění nezasahují rodiče, a děti tak musejí jednat samostatně. Neplatí zde stejná pravidla jako doma. Děti se navzájem neznají a každé si musí v nové společnosti vrstevníků najít svoje místo. Pro předškoláka je společnost dětí v mateřské škole důležitou skupinou, protože získává přiměřenou zpětnou vazbu na své mentální úrovni. Názory druhých dětí nepřijímá nekriticky, ale učí se uvažovat, vysvětlit jim svůj názor, projevit svoji osobnost a na druhou stranu být solidární, začlenit se do skupiny a zharmonizovat se s potřebami ostatních dětí, aby nebylo

¹³ Vágnerová (2005), s. 176.

¹⁴ Sebeřízení je považováno za jednu ze základních schopností člověka, protože je to schopnost řídit své volní jednání a vědomě usilovat o dosažení stanoveného cíle.

¹⁵ Vágnerová (2005), s. 193.

¹⁶ Emoční inteligence má mnoho definic: znalost vlastních emocí, sebeuvědomování si vlastních citů; zvládnutí emocí tak, aby odpovídaly situaci; schopnost motivovat sama sebe; empatie; umění mezilidských vztahů. (Goleman D.: Emoční inteligence, Praha, Columbus: 1997)

¹⁷ Vágnerová (2005), s. 200: „Snadnost emočního přenosu pěkně vyjadřuje 5letý chlapec, když žádá svou matku: „*Neříkej přede mnou, že někoho nemáte rádi. Já ho pak taky nemám rád a nevím proč.*““

odmítnuto. Přitom je pro dítě v jakékoli společnosti nejdůležitější, aby bylo pozitivně hodnoceno. Rodiče svému předškolákovi nadále poskytují potřebnou jistotu a vzor, se kterým se dítě identifikuje a kterému se chce vyrovnat alespoň při hře. Erikson předškolní věk definuje jako období anticipace rolí (hra na maminku a na tatínka).

Co se kreslení týče, podle Dr. Edwardsové se kresby tří-a-půlletých dětí stávají komplexnější a více odrážejí rostoucí uvědomování si světa. Po fázi egotistického „ne“ a „já sám“ kolem druhého roku, kdy dítě začalo rozlišovat mezi sebou a ostatními a toužilo projevit své vlastní schopnosti, se objevuje zvýšené vnímání okolního světa. Ve výtvarném umění se vyznačuje tím, že dítě k hlavě připojuje tělo (ačkoli může být menší než hlava). Ruce mohou vystupovat stále z hlavy, ale nohy jsou připojeny k trupu. Občas děti kreslí dospělé osoby s velmi dlouhýma nohama. Jedna z hypotéz je, že děti vidí všechno kolem sebe z mnohem nižšího úhlu pohledu, vidí tedy velmi dlouhé nohy a relativně krátký trup. (Tuto hypotézu mi potvrdila kursistka, jejíž syn kreslil obrovská kola traktoru a velmi malou kabinu.) Hlava ovšem zůstává velká, protože je pro dítě důležitou součástí člověka – je to významný komunikační nástroj.

Proti této hypotéze však stojí všeobecný fakt, že děti v předškolním věku kladou velký důraz na znaky, které je zaujmou, takže jejich výtvarné zpracování skutečnosti nemůže být realistické podle našeho dospělého pojetí. My za realistické pokládáme to, co se nejvíce podobá skutečnosti prostorovou hloubkou, atmosférou, barvami aj. Děti se ovšem řídí pravidlem „nezamlčet nic, co se zdá důležité“¹⁸. Proto je pro ně typické např. přehnané množství prstů na rukou nebo nohou, obrovské knoflíky aj.

Dítě vlastně nerekonstruuje to, co vidělo. Jeho kresba je spojením představivosti a věcné znalosti. Snaží se vystihnout to, „co je pro zobrazovanou věc podstatné, co zná a co ho zajímá“¹⁹. Jeho zobrazování je ideoplastické²⁰. Nezáleží mu na tom, jak se věc jeví v lineární perspektivě, nakreslí ji takovou, jaká je a k tomu potřebuje jednoznačný tvar. Jeho dětská psychika mu nedovolí kreslit jinak. Nevědomě si tak ovšem vytváří kresebný symbolický systém, který mu později může bránit ve schopnosti kreslit realisticky podle výše zmíněného pojetí.

Pozoruhodná v kresbách malých dětí je perspektiva. Předškoláci mají přehled o celém papíře a dokáží ho zcela zaplnit velmi tvořivým způsobem. Jak jsme psali výše, děti nezobrazují přesně to, co vidí, neřídí se skutečnosti nejvěrnější lineární perspektivou, ale

¹⁸ Uždil (2002), s. 40.

¹⁹ Uždil (2002), s. 35.

²⁰ Příhoda (1977), s. 298. Ideoplastické umění vyjadřuje umělcovy idey, představy a city.

podvědomě zobrazují prostor pomocí toho, co Uždil nazývá „plošné uspořádání objemu“²¹ – v jednom celku dítě zobrazuje pohledy z více míst (např. nahléd²² a podhled). Děti navíc často zobrazují skutečnost tak, že čím blíže se dané předměty nacházejí k divákovi, tím jsou menší. V odborné literatuře se tomuto způsobu kreslení říká inverzní perspektiva (inverzní k lineární perspektivě). Nelze říci, že inverzní perspektiva je horší než lineární, oba systémy jsou formální a je třeba se jim naučit. Inverzní perspektiva je pouze jiná a to v tom, že nezobrazuje věci tak, jak se jeví lidskému oku, ale takové jaké jsou. Dochází zde k sumaci více pohledů diváka, který předmět obchází (na rozdíl od lineární perspektivy, která předpokládá divákovu nehybnost a monokulární vidění!)²³.

Co se týče dokonalé dětské kompozice, je určena rytmem, opakováním a symetrií. Podle Uždila jsou základy kompozičního smyslu dítěti vrozeny, „mají svůj počátek už ve fyziologických faktech (rytmu tepu a dechu, symetrie lidské postavy atd.) a jejich přítomnost v kresbě je povzbudivá – mluví o tom, jak přirozené probíhá ve výtvarné činnosti integrace tělesných a duševních složek“²⁴.

Umění má tudíž pro vývoj dítěte obrovský význam – nenahraditelnou funkci specifického způsobu poznávání světa a funkci nenahraditelné komunikace. Důkazem toho, že dítě pomocí umění zpracovává svoje zážitky je fakt, že se málokdy ke svému výtvaru vrací. „Svojí schopností prostřednictvím znakového vyjádření zprostředkovat subjektivní, niterné, jedinečné a neopakovatelné zážitky je umění nenahraditelným činitelem jejich poznání.“²⁵ A čím více roste dětská zkušenost se světem a potřeba dítěte tuto zkušenost vyjádřit, tím je kresba bohatší.

²¹ Uždil (2002), s. 41.

²² Příhoda (1977), s. 305-306: „... ortoskopie, to znamená, že musí být předmět nakreslen ze základního pohledu. Stůl tedy načrtne dítě vždy jako čtverec nebo kruh, nikoli jako kosočtverec, lichoběžník nebo elipsu. ... Proto jsou děti bezradné při znázorňování prostoru. Nepozorují, že se předměty se vzdáleností zmenšují a že se mění jejich perspektiva.“

²³ Vidění jedním okem. Máme ale dvě oči a dva různé obrazy, které se skládají dohromady v jeden. Je tedy vidět, že inverzní perspektiva je jen formální systém zobrazování. Žegin (1980).

²⁴ Uždil (2002), s. 54.

²⁵ Vančát (2003), s. 8.

Školní věk

V tomto období dítě získává vyšší společenský statut – statut školáka. Ve společnosti vrstevníků si potvrzuje své kompetence a zároveň musí plnit náročnější povinnosti, které od něj ostatní očekávají. Přesto prožívá vyrovnanější období latence a období psychické přípravy na bouřlivější čas dospívání.

Šesti- nebo sedmileté dítě může nastoupit do školy, protože má potřebné schopnosti pro zvládnutí učiva první třídy. Nejdůležitější z nich je rozvoj vidění na blízko a prostorová diferenciacie. Dítě musí dokázat určit rozdíl mezi nahoře a dole (vertikální diferenciacie) a vpravo a vlevo (horizontální diferenciacie je vzhledem k neustálému pohybu dítěte náročnější). Schopnost určení polohy je nutná k rozlišení písmen, jejichž detaily se liší polohou linií. Školáci začínají vnímat věci kolem sebe systematicky, aby nic nevynechali, a sekvenčně, tedy tak, jak věci (např. písmena) po sobě následují. Jsou schopni vizuální analýzy a syntézy.

Mladší školáci se začínají řídit zákony logiky a respektovat zažitě skutečnosti a kvalita těchto schopností se s přibývajícím roky zvyšuje a upevňuje. Logické uvažování se však vztahuje na dítěti známé věci (Piaget nazval školní období do dvanácti let obdobím konkrétních logických operací). Školák jasněji chápe různé souvislosti a vztahy a dokáže již zobecnit své zkušenosti. Rozvíjí se také paměť, protože je snadné zapamatovat si neznámé věci, když mají logickou souvislost. Se známými informacemi dítě pracuje lépe – dokáže při posuzování zohlednit i více hledisek a neklade již takový důraz na nápadné znaky daného objektu. Dítě také rozumí tomu, že věc může změnit svůj vzhled, aniž by se změnila její podstata, a tomu, že mnoho situací je vratných. Dokáže určit nadřazenou třídu a začíná uvažovat analogicky, na základě podobnosti znaků, funkcí nebo vztahů (růže, kopretiny a orchideje jsou květiny). V osmi letech umí úvahy kombinovat a dedukovat²⁶.

Mladší školní dítě touží rozumět světu, a proto je stále ještě přesvědčeno, že všechno má nějakou, nejlépe jednoznačnou příčinu. Pozornost věnuje ovšem pouze těm informacím, které považuje za významné. Čím je však dítě starší, tím účelněji si informace vybírá a zbytečné informace vypouští. Od sedmého roku si začíná uvědomovat také vlastní schopnosti a dovednosti (dítě získá schopnost tzv. metakognice²⁷) a začíná své chování korigovat minulými zkušenostmi. Je ovšem třeba připomenout, že školák se nedokáže

²⁶ Vágnerová (2005), s. 236-250.

²⁷ Vágnerová (2005), s. 254. Definice metakognice jsou různé. Nejčastější definice je, že metakognice je myšlení o našem myšlení, znalost o tom, co víme a co nevíme. Psychologický slovník (Portál 2000) ji definuje jako poznávání na druhou, poznávání toho, jak člověk poznává.

soustředit na jednu věc tak dlouho jako dospělý, ale nejméně přibližně tolik minut, kolik mu je let. Dítě si zpočátku zapamatovává nové informace mechanicky, teprve později přechází k určitým paměťovým strategiím (opakování si, vybavování si, asociace atd.).

Zrání centrálního nervového systému školáka způsobuje větší emoční stabilitu a odolnost vůči zátěži. Rozvíjí se jeho emoční inteligence: dítě lépe rozumí svým pocitům, hodnotí je a dokáže odhadnout emoce ostatních lidí. Své emoce dokáže lépe ovládat a pocitů aktuálního uspokojení se může vzdát ve prospěch hodnotnějších cílů. Školák ve středním věku (9-10 let) klade důraz na spravedlnost a nepřipouští výjimky, protože ty prohlubují jeho nejistotu. Rozvíjí se u něj jakási vnitřní kontrola, morálka svědomí. Starší školáci také rozumějí odpovědnosti a sebekontrolu a chápou, že člověk může za různých okolností jednat různě. Dětské vnímání se tak stává integrovanější, komplexnější a přesnější.²⁸

Dítě považuje svoji rodinu stále za své zázemí a od rodičů, kteří jsou mu vzorem, očekává emoční oporu. Role školáka ovšem může jeho postavení v rodině změnit. Rodiče mají větší očekávání. A dítě je na vyřčené i nevyřčené ocenění nebo kritiku velmi citlivé. V tomto věku se také silně identifikuje se skupinou vrstevníků vlastního pohlaví. Dívčám se obecně přičítá emocionálnější a empatické chování, chlapci jsou v jednání přímější, ale méně přizpůsobiví. Chlapecká skupina je větší a hierarchizovaná než dívčí, která čítá dvě nebo tři dívky. Vrstevnická skupina připouští větší variabilitu, dítě se v ní učí navazovat symetrické vztahy a přátelství. Emoční opora se částečně přesouvá z rodičů na vrstevníky, protože pohled vrstevníka je dítěti bližší a srozumitelnější. Přátelství mladších školních dětí je založeno na podobných očekáváních a aktuálním sdílení aktivit, ve středním školním věku na schopnosti vzájemného porozumění a solidarity. U dítěte dochází také k identifikaci s rodičem stejného pohlaví a identifikace probíhá tím snáze, čím je manželství harmoničtější, protože dítě stále ještě z velké části přejímá názory rodičů.

Díky škole se dítě učí integraci do společnosti, protože škola stimuluje rozvoj schopností, dovedností i osobních vlastností²⁹. Dítě se statutem školáka nejenom, že musí zvládnout zátěž anonymizace ve třídě, ale musí také přijmout nové povinnosti a odpovědnost za své jednání. Není ovšem motivováno výsledkem ve škole, ale pochvalou od rodičů a učitele, kteří jsou pro něj obrovskou autoritou a vzorem. Právě ti (a v pozdějším

²⁸ Vágnerová (2005), s. 308.

²⁹ Vágnerová (2005), s. 284.

školním věku i spolužáci) ovlivňují sebehodnocení dítěte. Ale „pokud je dítě úspěšné, bývá také jistější, protože si ověřilo, že je schopné nároky okolního světa zvládnout.“³⁰

Děti školního věku se postupně zbavují tendence zachycovat v kresbě i to, co je ve skutečnosti v zákrytu (zbavují se transparence neboli rentgenového vidění). Mladší školní dítě však ještě nemá vybudovanou autokorekci, takže svoji linku vede zcela jistě, ačkoli zobrazení nemusí proporcionálně odpovídat skutečnosti. Velkou roli tu stále hraje stylizace, která „vyplývá z typické ‚dětskosti‘ kresby, která bere relativně málo ohledů k opticky reálným atributům“³¹. Dítě se však se zaujetím věnuje detailům, kterými zvyšuje komplexitu kresby, ale její integrita (vnitřní uspořádanost a vyváženost kresby) se tím snižuje.

Kolem osmého roku většina dětí kreslí proporce s větší přesvědčivostí, více si všímají skutečného stavu věcí, ale pořád ještě zobrazují předměty plošně. Kresbu propracovávají do stále větších detailů – u lidských postav zobrazují takové „detaily“ jako krk, uši nebo panenky očí. Začíná se objevovat profil, ačkoli ještě velmi nejistě a s velkými nepřesnostmi a deformacemi. Oblíbenými tématy jsou různé scény, ve kterých se odráží příslušnost k genderu – chlapci kreslí např. bitvy, dívky témata s princeznami, svatby atd. Obě pohlaví ráda kreslí vtipy.

Přibližně v deseti letech začnou kreslit izolované předměty, protože si nacvičují zobrazování v lineární perspektivě. „Po jedenáctém roce je však v nich patrné více vnitřního zaujetí, více citového poměru k znázorňovaným předmětům...“³² Děti se snaží překonat zautomatizovanou inverzní perspektivu a naučená schémata zobrazování. Pečlivě srovnávají svůj výtvar s originálem nebo předmětem a kladou důraz na to, aby obraz odpovídal skutečnosti. „V našem případě desetiletý hoch ... kreslil podle obrázku knížete Václava. Pokud se zaměstnával se zájmem prací, a po jejím skončení byl uspokojen svým produktem. Druhého dne však akvarel odhodil neboť si uvědomoval při novém srovnání jeho nevýstižnost a neumělost. Toto rozčarování zmenšilo jeho dosavadní horlivost v kresbě vůbec.“³³ Většina dětí v tomto věku pocítí tzv. krizi výtvarného vyjadřování.

³⁰ Vágnerová (2005), s. 290.

³¹ Klusák, Slavík (2006), s. 298.

³² Příhoda (1977), s. 307.

³³ Příhoda (1977), s. 308.

Krise výtvarného vyjadřování

Krise dětského výtvarného zobrazování se obecně definuje tak, že si dítě uvědomuje, že mu jeho schopnosti nedovolují výtvarně vyjádřit skutečnost. Podle Edwardsové tento pocit může vyplývat z toho, že někdo necitlivě zkritizoval dětskou kresbu, nebo i z vlastního pocitu neuspokojivého zobrazování viděné skutečnosti, tj. z neschopnosti kreslit tak, aby obraz vyvolával pocit skutečnosti, tedy iluzi třírozměrného prostoru vyjádřenou pomocí lineární perspektivy. Málokterému dítěti se totiž podaří překonat kresebná schémata, které se naučilo za uplynulých osm až deset let. Děti se marně pokoušejí nakreslit například krychle, které by na plochém papíře vypadaly trojrozměrně.

„Možná, že na základě ‚nesprávné‘ kresby jako je kresba kostky, se studenti rozhodnou věřit tomu, že ‚neumějí kreslit‘. Ale oni kreslit umějí; přesněji řečeno, jejich ztvárnění vykazuje, že manuálně jsou velmi schopní kreslit. Dilema spočívá v tom, že dříve uchované znalosti – které jsou užitečné v jiném kontextu – jim zabraňují vidět věci tak, jak existují přímo před jejich očima.“³⁴

Příhoda (1977) píše, že „perspektiva si vyžaduje značného stupně abstrakce a syntézy, takže k jejímu pochopení nebo vycítění je zapotřebí větší zralosti.“ Navzdory velké touze, většina dětí nezvládne přechod od symbolického zobrazování k realistickému bez odborné pomoci. Této pomoci se jim však často nedostává, protože málokterý učitel je vycvičen k tomu, aby poskytl dětem názornou ukázkou, která by jim napověděla, jak daný úkol řešit. Jak již bylo řečeno, problém nespočívá ve špatném uchopování výtvarného náčiní, ale ve způsobu, jakým mozek zpracovává viděnou informaci. Edwardsová je přesvědčená, že dominantní levá polovina mozku „vnucuje“ dítěti (a nakonec i dospělému) naučené znaky jednotlivých předmětů, které blokují vhodný způsob analýzy obrazu.

Edwardsová dále říká, že umělecky netrénovaný lidský mozek zpracovává viděnou skutečnost primárně pomocí toho, co o daném předmětu ví a co je pro něj nejdůležitější, tedy s pomocí paměti.³⁵ Edwardsová ve své knize pouze zmiňuje fakt, že si lidé v západní kultuře obvykle nezapamatovávají předměty zkreslené v perspektivě, ale spíše v jejich obecné podobě. Lidé jsou svým okolím a kulturou neustále nuceni ke zjednodušování procesů vnímání, a proto si mozek například vytváří a v podvědomí udržuje (pamatuje) tzv.

³⁴ Edwards (1999), s. 80: „On the basis of "incorrect" drawings such as the cube drawings, students may decide that they "can't draw." But they can draw; that is, the forms indicate that manually they are perfectly able to draw. The dilemma is that previously stored knowledge – which is useful in other contexts – prevents their seeing the thing-as-it-is, right there in front of their eyes.“

³⁵ Plháčková (2007), s. 193, definuje paměť v nejširším slova smyslu jako „schopnost zaznamenávat životní zkušenosti

percepční konstanty, tzn. že vnímá „předměty jako stejné, i když jejich smyslový obraz (např. na sítnici oka) je pokaždé poněkud – a někdy značně – odlišný“³⁶ (talíř na stole nevnímá jako elipsu, ale jako kruh). Tato schopnost je velmi důležitá pro snadnou orientaci v prostoru, ale při kreslení realistického obrazu začátečníkům tyto znalosti ve skutečnosti „překážejí“.

Tato základní lidská potřeba – snadná orientace v prostoru (tzn. schopnost poznávat předměty ve svém okolí a rozlišovat od sebe ty významné a nevýznamné³⁷) se výrazně odráží již od počátku dětské tvorby. Dítě kresbou vyjadřuje svoji zkušenost se světem, to, jak se ve světě orientuje a co je pro něj důležité. Okolo jedenáctého roku, kdy se chce školák naučit kreslit realisticky, mu hluboce zakořeněná tendence „nevynechat nic, co se zdá důležité“, brání přejít z efektivního symbolického systému a používání inverzní perspektivy na zobrazování skutečnosti v systému lineární perspektivy, ve které je toho jeho analyzátorům mnoho skryto³⁸. Dítě v této chvíli musí abstrahovat od sebe sama, od svých znalostí předmětu, k čemuž je podle Příhody (1977) zapotřebí vyšších mentálních schopností, a potlačit domněnku, že detailnějším rozpracováním jeho obraz nabude na realističnosti.

Žádoucí vyhodnocení vizuálních informací, které je zapotřebí k realistickému zobrazování, spočívá podle Edwardsové v neanalyzování obsahu, tedy v potlačení toho, co dítě o kresleném předmětu ví, Příhodovými slovy: je třeba abstrahovat od toho, co dítě zná. Techniky, kterými je toho možné dosáhnout, zahrnuje Edwardsová do své metody *Kreslení pravou mozkovou hemisférou*, jejíž zhodnocení jsem si stanovila jako cíl své bakalářské práce. Ovládnutí techniky realistického kreslení je ale nutné považovat pouze za jednu z možností, jak překonat krizi výtvarného vyjadřování.

To, že se dítě náhodně nebo vhodným vedením učitele naučí kreslit tak, aby se jeho obraz podobal viděné skutečnosti, není jediné východisko z krize výtvarného vyjadřování. Dnes za nejuvěrnější zobrazení skutečnosti sice pokládáme to, co je zobrazeno v lineární perspektivě, a tento názor je nám dnes nenápadně čím dál tím víc vnucován novými médii – filmem a fotografií – které s ní pracují, ale je třeba si uvědomit, že i lineární perspektiva je geometrickým konstruktem (stejně jako již zmíněna inverzní perspektiva). A pokud si dítě

³⁶ Řičan (2005), s. 37-67, viz také Solso (1994), s. 187.

³⁷ Montessori (2003), s. 41: Pro dítě přitom může být v určitou chvíli důležitá pouhá maličkost, kterou však postupně dekóduje, zvnitřní ji a nakonec vyřadí jako nadále nedůležitý předmět.

³⁸ Zde je třeba si připomenout systém inverzní perspektivy, která do jednoho obrazu slučuje více pohledů, narozdíl od lineární perspektivy, která zobrazuje skutečnost viděnou z jediné polohy a jedním okem. Žegin (1980).

samo včas najde svůj vlastní uspokojivý způsob sebevyjádření, nemusí vlastně pocítit vůbec žádnou krizi a demotivující nespokojenost se svojí tvorbou.

Lineární perspektiva je „metoda zobrazování hloubkového prostoru v malířství matematicky propočítanou výstavbou perspektivy obrazového prostoru“³⁹. Je právě tím zobrazovacím systémem, který pro většinu laiků obsahuje větší míru komunikativnosti, a na kterém stojí metoda *Kreslení pravou mozkovou hemisférou*. Využívá se od svého vytvoření v období renesance po dnešek a zatím ji nejdokonaleji využívá fotografie. Vedle ní však existuje ještě celá řada dalších zobrazovacích technik. Počínaje egyptskými malbami, které upoutávají pozornost svou významovou perspektivou, kde velikost vyjadřovala hodnotu, moc a bohatství objektu nebo osoby a které jsou často spíše účetní záležitostí než dekorace⁴⁰. Dále např. již zmíněná inverzní perspektiva hojně využívaná byzantskou a ruskou ikonografií⁴¹ nebo vzdušná, resp. atmosférická perspektiva, která je založena na pozorování, že vzdálené objekty se díky mlze, oparu nebo nečistotám ve vzduchu zdají být barevně méně syté a méně prokreslené než objekty pozorovateli bližší. Významová i atmosférická perspektiva se objevují také v umění čínských, japonských a korejských malířů, kteří stejně jako všichni umělci využívali mnoha dalších a často striktně dodržovaných pravidel. Řídili se tzv. kánonem⁴², který odpovídal ikonografii dané doby a kultury, jako bylo například v Japonsku v 16. století kreslení vzdálenějších objektů do horní části obrazu a bližších objektů ke spodnímu okraji. Časově po vytvoření lineární perspektivy se objevuje např. impresionistický způsob zobrazování skutečnosti kladením barevných skvrn ve vrstvách vedle sebe za účelem zachycení prchavého momentu nebo třeba abstraktní umění, které vychází z různých filozofických či spirituálních směrů a experimentuje s výrazovými prostředky jako jsou linie a barvy, aby v nich nacházelo nové vztahy mezi jednotlivými aspekty (např. mezi přírodními živly) a nové pohledy na skutečnost a přirozenost světa⁴³.

³⁹ Altmann (2006), s. 344

⁴⁰ Solso (1994), s. 196: Příkladem může být malba stád skotu na hrobě egyptského aristokrata. „Kdyby se umělec rozhodl zobrazit vzdálený dobytek v perspektivě (což by znamenalo porušení egyptské umělecké praxe), musel by ho namalovat menší, ale potom, podle toho, co známe z pohledu na život samotného Nebamuna, majitel by se domníval, že to znamená, že má skot obvyklého vzrůstu, menšího a ještě menšího. (Potom by si mohl žádat nápravu nebo hlavu umělce.) V tomto smyslu je zobrazování dobytka bez zmenšení jeho těla, které je vyžadováno lineární perspektivou, zcela platný způsob zobrazení reality.“

⁴¹ Žegin (1980)

⁴² Solso (1994), s. 236-237: Kanonické reprezentace daného pojetí nebo skupiny věcí jsou vzpomínky, které toto pojetí nebo skupinu věcí nejlépe reprezentují. Jsou to jakési „průměry“ viděných objektů, lidí, emocí nebo myšlenek. ... Vytvořili jsme si zobecněnou představu skupiny těchto objektů, která slouží jako model, ke kterému mohou být nové objekty přirovnány.

⁴³ Možnost hlubšího studia abstraktního umění nabízí kniha Johna Goldinga *Cesty k abstraktnímu umění – Mondrian, Malevič, Kandinskij, Pollock, Newman, Rothko a Still*; Brno, Barrister & Principál, 2003.

Jak vidíme, zvládnutí lineární perspektivy není jediná možnost, jak překonat výtvarnou krizi. Máme ještě celou řadu dalších možností vlastního vyjádření. A jistě se mnou bude čtenář souhlasit, že mnohá umělecká díla všech zmíněných zobrazovacích systémů jsou velmi expresivní.

Je ovšem velmi pravděpodobné, že právě důraz západní kultury na lineární perspektivu jako nejznámějšího způsobu zobrazování, je oním původcem nespokojenosti dětí s jejich malířskými schopnostmi. Umění je dané kulturou a dítě, na které není kladený takový tlak na vytvoření iluze trojrozměrnosti na dvojrozměrném papíře, se zobrazováním skutečnosti podle systému úběžníků nemusí vůbec trápit. Může prožívat krizi kvůli zcela jinému systému zobrazování nebo ji nemusí prožívat vůbec. Jistě by stálo za hlubší prozkoumání, jaké tendence projevují děti v různých kulturních podmínkách v kresbě kolem jedenáctého roku. To ovšem přenechám jiným, protože bych se nadále ráda věnovala přímo tématu bakalářské práce, tedy zhodnocení metody *Kreslení pravou mozkovou hemisférou*.

Kreslení pravou mozkovou hemisférou

Cílem této bakalářské práce je zhodnotit kurz *Kreslení pravou mozkovou hemisférou* jako jednu z možností překonání krize výtvarného vyjadřování, proto bych ráda popsala okolnosti jeho vzniku a způsob vyučování v České republice.

Pětidenní workshop nazvaný *Kreslení pravou mozkovou hemisférou* vytvořila americká učitelka výtvarného umění Dr. Betty Edwardsová se svými kolegy na Státní kalifornské univerzitě v Long Beach (California State University, Long Beach) na základě mnohaletých pozorování studentů při hodinách výtvarné výchovy a při několikadenních kurzech kreslení v 70. letech minulého století. Své zkušenosti, poznatky a účinný postup, jak se naučit kreslit portrét podle skutečnosti, sepsala v knize *The New Drawing on the Right Side of the Brain*⁴⁴ (Nové kreslení pravou mozkovou hemisférou) vydané v New Yorku v roce 1999 (třetí revidované vydání), ke které patří i pracovní sešit. Kniha *The New Drawing on the Right Side of the Brain* byla přeložena do 13 jazyků, V České Republice nebyla vydána žádná z Edwardsových knih.

Betty Edwardsová vystudovala Kalifornskou univerzitu v Los Angeles (University of California, Los Angeles) a začala vyučovat umění na středních a vysokých školách, kde jí první impulz k vytvoření metody *Kreslení pravou mozkovou hemisférou* dali studenti, kteří měli potíže s nakreslením zátiší. Díky introspekci a rozhovory se studenty Edwardsová zjistila, že při kreslení mozek pracuje jiným způsobem než při řešení ostatních školních úloh. Žáci mezi sebou nehovořili, ztratili pojem o čase a nejlepší výsledky odváděli, když verbálně neanalyzovali to, co kreslili. Podle vlastních slov Edwardsová prožila jakýsi aha-efekt, když poprvé četla o výzkumech neurobiologa Rogera W. Sperryho, který v roce 1981 dostal Nobelovu cenu za odhalení specifických úloh mozkových hemisfér člověka. Sperryovy studie na epileptických pacientech, kterým operativně přeřal corpus callosum, což je svazek nervových vláken propojující obě hemisféry, ukázaly, že levá hemisféra je verbální a analytická a že pracuje následně, zatímco pravá hemisféra je vizuální, percepční a pracuje souběžně.

Dnes toto striktní rozdělení moderní medicína díky novým studiím silně zpochybňuje⁴⁵, zatímco mezi laickou veřejností se víceméně ustálilo generalizující rozdělení funkcí obou mozkových hemisfér přibližně následovně.

⁴⁴ První vydání: Edwards B.: *Drawing on the Right Side of the Brain*. New York, Penguin 1979.

⁴⁵ Můžeme zde jmenovat české odborníky MUDr. Františka Koukolíka a MUDr. Lucii Motlovou, kteří vydali mnoho publikací týkajících se činnosti mozku a uvést příklad: existuje hypotéza, že „řečové oblasti mozku

Levá hemisféra řídí pravou část těla, je verbální, tzn. že interpretuje jazyková sdělení a produkuje mluvenou řeč. Díky ní jsme schopni číst a psát. Je analytická, postupuje krok za krokem, a lineární, myslí tedy v pojmech navazujících myšlenek a dokáže sledovat „příběhy“. Informace zpracovává sériově, racionálně a na základě faktů. Je symbolická, dokáže abstrahovat, a proto používá znaky. Je digitální, numerická, pracuje podle naučených schémat. Je v ní obsaženo vědomí času, centrum strachu a pud sebezáchovy.

Naproti tomu pravá hemisféra řídí levou část těla, obsahuje obrazové představy, proto dokáže rozeznávat obličej, a je schopná trojrozměrné vizualizace. Spojuje věci dohromady, aby daly celek, je tedy syntetická. Je holistická – soustředěná na celek, zaměřená na prostor a vnímající vztahy. Je v ní uložena schopnost číst v mapách, skládat skládačky a překreslovat. Informace zpracovává paralelně, je analogická, vnímá podobnosti a rozumí metaforám. Nezná čas, je aktuální, reálná, zaměřená na dané. Je intuitivní a schopná ocenit vizuální umění. Interpretuje neverbální zvuky, má např. schopnost rozlišovat a pamatovat si zvukové tóny, má smysl pro komplexní hudební zvuky a rozeznávání přírodních zvuků. Je tvořivá a vytváří sny⁴⁶.

Je však třeba zdůraznit, že toto rozdělení se užívá spíše v kontextu odlišení dvou různých způsobů myšlení a práce.

Novodobá neurobiologie a další lékařské disciplíny, které se zabývají hledáním souvislostí mezi skladbou mozku a jeho činnostmi, disponuje širokou řadou speciálních přístrojů pro výzkumy mozku, takže existuje velké množství přesných měření, které vyvracejí možnost definitivního určení pozice mozkových center u všech lidí⁴⁷.

A Edwardsová svoji metodu pojmenovala *Kreslení pravou mozkovou hemisférou*, ačkoli ji nezaložila na poznání specifických funkcí pravé a levé hemisféry mozku (o Sperryových studiích se dočetla po aplikaci své metody), ale na možnosti využití odlišného přístupu k zadané úloze, na schopnosti mozku překonat naučené zobrazovací metody a na schopnosti překonat kulturně podmíněné mechanismy vizuálního vnímání (o těch bude řeč

spolu s těmi, které řídí nejsložitější naučené pohyby, jsou čistě lidskou záležitostí, jsou vývojově nejmladší a vázány na levou mozkovou polovinu. Pravá mozková polovina obsahuje soustavy, které jsou vývojově starší, jejichž činnost je například podkladem zaměřené pozornosti nebo emotivity.“ (Koukolík 1995, s. 92) Ale pokud by se při nitroděložním vývoji obě poloviny mozku vyvíjely stejně rychle, je možné, že řeč a nejsložitější naučené pohyby by se vázaly na obě hemisféry. Všechny procesy v mozku jsou tedy závislé na mnoha proměnných.

⁴⁶ Pojetí specifických funkcí obou hemisfér rozšiřuje např. G. Stokes a D. Whiteside ve svém velmi rozšířeném konceptu Kineziologie One Brain – Three in One Koncept, B. Edwardsová (1999) nebo P. Snowdon (2003) aj.

⁴⁷ Koukolík (1995)

později). Její pojmenování můžeme považovat za názorově zastaralé a dokonce zavádějící, nicméně se od Sperryho objevů používá dodnes, protože je mezi lidmi, kteří se zajímají o realistickou kresbu, jakýmsi terminem technikem.

Edwardsová na svém kurzu slibuje zlepšení účastnických percepčních schopností, tzn. že bude moci lépe vnímat a realističtěji zobrazit skutečnost. Své studenty učila pomocí cvičení, která se zaměřovala a slučovala pět základních uměleckých dovedností:

- 1) schopnost správně vnímat a nakreslit jednotlivé linie⁴⁸,
- 2) schopnost správně vnímat a dodržet proporce,
- 3) schopnost správně vnímat a nakreslit vztahy mezi objekty,
- 4) schopnost správně vnímat stíny a světla a přenést je na papír,
- 5) schopnost správně vnímat a zobrazit „věcnost věci“, gestalt.

Nejdříve se prováděla velmi jednoduchá cvičení, potom nastoupila ta těžší, až studenti nakonec dokázali nakreslit vlastní autoportrét s mnohem větší podobností sobě samému než před kurzem (obrázek 1). Edwardsová neměla v úmyslu vyučovat technikám kresby. „Protože se cvičení v této knize nezaměřují na techniky kresby, ale na rozvíjení vašich percepčních schopností, váš osobitý styl – váš jedinečný a cenný styl kreslení – vyjde nedotknutý. Je to tak, přestože se cvičení soustředí na realistickou kresbu, která směřuje k tomu „vypadat podobně“ v širším smyslu. ... Ale bližší pohled na realistické umění odhalí jemné rozdíly ve stylu linky, důrazu a záměru.“⁴⁹ Zaměřila se na rozvíjení žákových percepčních dovedností překonáním naučených kresebných schémat z dětství a potlačení vědomostí o zobrazovaném předmětu, které pro studenta znamenaly takový problém. Jak toho docílila, resp. jak toho docílujeme na kurzech *Kreslení pravou mozkovou hemisférou* v České Republice, bude přiblíženo v kapitole *Průběh a metodika kurzu Kreslení pravou mozkovou hemisférou*.

Pětidenní workshop Dr. Betty Edwardsové upravila, zjednodušila a zkrátila v roce 1999 Slovenka Dr. Eva Štarková podle pedagogické metody Dr. Marie Montessori tak, že se v české a slovenské verzi třídního kurzu *Kreslení pravou mozkovou hemisférou* kreslí hlavně podle předem připravených předloh a fotografií. Štarková následovala Edwardsovou v tom, že vyučovala nejméně prvním čtyřem zmíněným základním uměleckým dovednostem, nicméně změnila podstatu kurzu ve způsobu zobrazování skutečnosti. Štarková použila k zobrazování skutečnosti jakési prostředníky – předlohy a fotografie,

⁴⁸ V originále píše „to perceive and draw edges“ (s. 163), což se přesněji dá přeložit jako „vnímat a nakreslit rozhraní“, čímž myslí např. linii mezi objektem a pozadím.

⁴⁹ Edwards (1999), s. 11.

které se od skutečnosti liší zásadním způsobem: jsou statické, tzn. že zachycují pouhý jeden výřez určité situace v určitém momentu, nastaví nám jakoby „jednu tvář“ bez možnosti procítit daný obraz jinými smysly. Proto ani fotografie nemůže automaticky znamenat věrné zobrazení skutečnosti. Zobrazování dynamické skutečnosti se naproti tomu liší zejména tím, že na malíře působí mnohem intenzivněji. Proto na něj i obličej skutečného člověka působí mnohem intenzivněji než statická fotografie a kresebně ji vždy a pokaždé vyjádří s jinou atmosférou. Během času se mění jak vnější, tak i vnitřní výraz. Podobný princip můžeme najít u impresionistů. V přírodě pozorovali a zaznamenávali dynamiku měnícího se dojmu z objektů v průběhu celého dne či ročních období.

Na kurzech upravených Dr. Štarkovou se studenti učí pouze reprodukovat již zobrazené, ale tím si nacvičí jednu ze základních dovedností umělce, což je schopnost podívat se na objekt takovým způsobem, aby ho dokázali přenést na papír nebo na plátno. Dělají to tedy stejně jako žáci mnoha malířských škol, kteří kopírovali mistrovská díla svých předchůdců.

Z toho je zřejmé, že kurz *Kreslení pravou mozkovou hemisférou* je určen hlavně začátečníkům, kteří touží po realistickém zobrazování a kterým tato základní dovednost chybí. Pro ně je kurz často velkým přínosem a možností, jak se na věci začít dívat ne z pohledu toho, co již znají, ale z pohledu toho, co mohou v obyčejných věcech ještě objevit, tj. podívat se na daný objekt nebo kresbu „tím druhým způsobem“: neanalyzovat ho v pojmech percepčních konstant, ale vnímat ho jako celek a vidět vztahy mezi jednotlivými aspekty.

Vnímání

Vnímání bývá definováno jako „základní kognitivní (poznávací) proces, který nám umožňuje být v kontaktu s okolním světem i se sebou samými a účelně jednat.“⁵⁰ Není to pouhé zrcadlení reality, ale tvořivý proces. Ukládáme si při něm informace do mozku a každý z nás je zpracovává svým jedinečným způsobem. Na základě vnímání⁵¹ a zpracovaných informací (zkušenosti) rozumíme světu a jednáme. Vnímáme mnoha smysly, ale zrakové vnímání je pro člověka z praktického hlediska nejdůležitější⁵².

Proces zpracování zrakového vjemu je komplexní a probíhá ve dvou stádiích (stejně jako zpracování ostatních vjemů, např. zvukových, tepelných atd.). První tzv. senzoričké stádium spočívá v přijetí světelného podnětu, který stimuluje (dráždí) zrak. Toto podráždění pokračuje nervovými drahami do mozku. „Výsledkem senzoričkého stadia vnímání jsou nejjednodušší vjemy, které nazýváme počítky. ... V druhém, syntetickém stádiu jsou pak počítky zpracovávány do větších celků, takže vnímáme předměty a jejich pohyby, jejich změny a jejich vzájemné vztahy.“⁵³ Díky druhému stádiu dokážeme vyhodnocovat objekty a situace a orientovat se tak v okolním prostředí.

Z hodin biologie člověka si možná vzpomeneme na skladbu oka a na to, jak se všechny jeho části podílejí na zprostředkování obrazu, ale přesto si to připomeneme: světlo prochází rohovkou, která ho láme tak, aby se sbíhalo v ohniskové vzdálenosti na sítnici. Poté putuje zornicí do čočky, která má schopnost akomodace neboli zostřování obrazu. Světlo potom pokračuje do rosolovitého sklivce a promítá se na sítnici, která se skládá z různých typů buněk. Na světlo je citlivá svrchní vrstva tvořená tyčinkami a čípkami (fotoreceptory). Díky obsahu barevných pigmentů (červený, zelený a modrý) v čípcích a jejich míchání dokážeme rozeznat velké množství barevných odstínů. Na sítnici se nachází slepá skvrna, což je místo, kde z oka vystupuje zrakový nerv a kde nejsou žádné světločivné buňky, a žlutá skvrna, kde je nahromaděno velké množství čípků a je tudíž místem nejostřejšího vidění.

Skutečné vidění ovšem zajišťuje až zrakové centrum v mozkové kůře týlních laloků, kam se vizuální informace přemísťují ze sítnice. Světlo ve fotoreceptorech se díky fotochemickým reakcím mění na elektrické impulsy, které putují do ganglionárních

⁵⁰ Řičan (2005)

⁵¹ Kromě pěti základních smyslů (zrak, sluch, čich, hmat a chuť) známe vjemy polohy, bolesti a další interoceptivní (nitrotělní) vjemy, sporné je mimosmyslové vnímání ačkoli se nedá vyloučit.

⁵² Sokol (2002)

⁵³ Řičan (2005), s. 40.

nervových buněk tvořící zrakové nervy obou očí, které donesou informaci do zrakových center. Tam se rekonstruuje a vyhodnocuje obraz vytvořený na sítnici.

Jak ale takové vyhodnocení probíhá? Hodnocení je kulturně podmíněné, což dokázaly četné pokusy s lidmi ze západních i tzv. primitivních kultur. Každý si ve svém kulturním prostředí vytváří určitou vizuální zkušenost, na základě které předpokládá zkušenosti další.

Vlivem rostoucího tempa západní kultury jsme nuceni jednat rychle, a pokud nám má vidění sloužit v reálném čase, musí procesy proběhnout okamžitě a smysluplně, proto tak často posuzujeme danou situaci na základě nám již známého kontextu a v podstatě „reagujeme“ aniž bychom nad ní příliš hluboce přemýšleli. Mohli bychom tomu říkat *vidění vědomím*.

Příklad: **A** **I3** **C**
 I2 **I3** **I4**

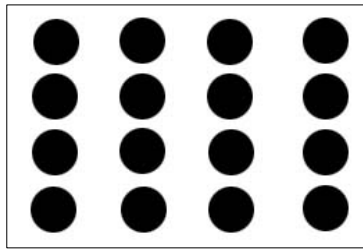
Standardní předpoklad je, že i když je prostřední znak stejný, první řádek budeme číst jako *a, b, c* a druhý řádek jako *dvanáct, třináct, čtrnáct*. Dalším příkladem jsou známé Rubinovy vázy, které lze vidět buď jako vázu anebo dvě tváře z profilu.⁵⁴ Podobně i v obrazech velkých mistrů můžeme vidět různé významy podle toho, v jakém kontextu pracujeme. Nejmarkantnější a zároveň nejméně uvědomovaný kontext je lineární perspektiva, díky které dokážeme odhadnout vzdálenost známých předmětů (nebo známe-li vzdálenost, můžeme díky ní odhadnout velikost předmětů neznámých). Znalost perspektivy a jejích zákonů nám nezanedbatelně ulehčuje orientaci v prostoru.

Nejznámější teorie vyhodnocování vizuálních vjemů je teorie gestaltistické psychologie, která vznikla v Německu na počátku 20. století a jejíž představitelé jsou toho názoru, že člověk díky zkušenosti a genetickému kódu vnímá vše a priori jako organizovaný celek a že všechny části celku jsou provázané. Na této hypotéze vystavěli pět základních principů percepce.

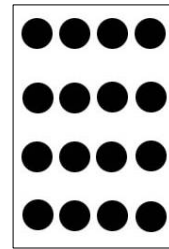
1) *Princip blízkosti*: při stejnorodých prvcích máme sklon seřazovat ty bližší. Jde spíše o blízkost prostorovou než o blízkost na sítnici.

Příklad: Naším očím se zdá, že puntíky v prvním obrázku tvoří sloupce, zatímco puntíky v obrázku druhém tvoří řady.

⁵⁴ Řičan (2005), s. 41-52.



Obrázek vlevo bude většina lidí analyzovat jako čtyři sloupce po čtyřech puntíciích.



Tento obrázek si zapamatují jako čtyři řady po čtyřech puntíciích.

- 2) *Princip podobnosti*: předměty seskupujeme podle společného vizuálního znaku (tvaru, barvy atd.).

Příklad: stejné ponožky skládáme do páru.

- 3) *Princip dobré křivky*: pokud máme dvě linie, u kterých lze předpokládat kontinuitu, „čteme“ je jako křížení dvou linií. Je snadnější je jako linie vnímat, protože to je nejčastější lidská zkušenost.

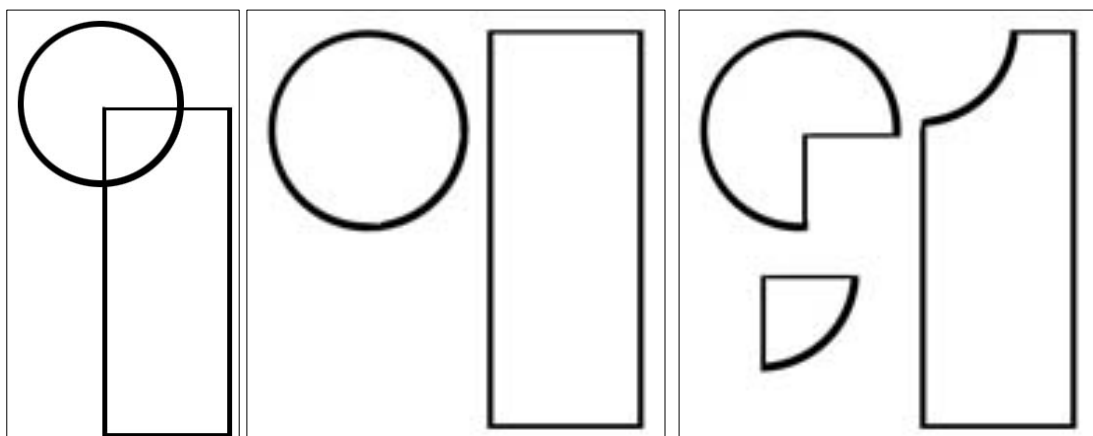
Příklad: tvar X čteme jako písmeno X a málokoho napadne interpretovat ho jako dvě naproti sobě postavená V.

- 4) *Princip uzavírání*: téměř uzavřenou čáru vnímáme jako vymezení. Vidíme totiž to nejpravděpodobnější, tedy to, s čím máme nejčastější zkušenost. Střípky proto uzavíráme do celku.

Příklad: dva naproti sobě položené půlkruhy budeme interpretovat jako přerušovaný kruh a tak se nám i snadno uloží do paměti.

- 5) *Princip pregnance*: to, co se nám dává k vidění, máme sklon interpretovat nejjednodušeji a nejekonomičtěji.

Příklad: Když vidíme podobný objekt jako je na prvním obrázku, vidíme v něm sloučení kruhu a obdélníku (na druhém obrázku) a nehledáme v něm tvary, které jsou zobrazeny na obrázku třetím.



Jak již ale bylo řečeno, vyhodnocování vizuálního vjemu je záležitostí kultury a zmíněné gestaltistické principy nelze aplikovat všude a ve všech dobách. Je ale dosti jasné, že naše mysl vždy usiluje o jednoduchost a úspornost, proto si vytváříme takové systémy, díky kterým se ve svém prostředí, ať už je jakékoli, dokážeme velmi dobře orientovat⁵⁵.

Zbývá nám však ještě jedna nezanedbatelná položka, která ovlivňuje způsob vnímání a potažmo tedy i vidění. K fyziologickému aspektu vizuálního vnímání a vnímání na základě genetického kódu a zkušenosti musíme přidat ještě složku emocionální, která může celý proces vidění dokonce i zcela změnit.

Pocity a představy jsou s vnímáním propojeny stejně jako vnímání a myšlení (tzv. vidění vědomím), ale vazba mezi emocionalitou a racionalitou je neustále v jakémisi napětí. Často totiž nevíme, jestli se máme rozhodnout na základě pocitu (srdce) nebo na základě faktů (rozumu). Podle Piageta jsou ovšem emocionální postupy motivací, jsou jakýmsi motorem postupů racionálních, které dávají činnosti obsah a strukturu⁵⁶. Při vnímáním často klademe důraz spíše na pocit z celku a teprve potom obraz analyzujeme. City jsou však při tomto procesu nezanedbatelné, protože zbystrují naše vnímání, např. lépe postřehneme to, k čemu máme kladný vztah, co s námi „rezonuje“. V přehnané míře však pocity mohou zkreslovat vnímání a dokonce v mysli vytvářet iluze nebo halucinace. V západní kultuře se vlivem vědeckého přístupu rozvíjí spíše racionalita a na emocionalitu se pohlíží jako na druhotný aspekt vnímání, nicméně právě tato jedinečná lidská schopnost je jedním ze základních kamenů celého umění.

⁵⁵ Dennett (1997)

⁵⁶ Piaget (1999)

Kreslení pravou mozkovou hemisférou v praxi

Tehdy ještě čtyřdenní kurz *Kreslení pravou mozkovou hemisférou* jsem absolvovala v roce 2000 v Bratislavě u Dr. Evy Štarkové, která ho v té době učila již jeden rok. V roce 2001 ho tamtéž absolvovala moje matka a ještě tentýž rok jsme začaly učit kreslit pravou mozkovou hemisférou v Českých Budějovicích, posléze v Hlinsku v Čechách, ve Valašském Meziříčí a jinde. Kurzy se v současné době konají až dvanáctkrát v roce. Každý kurz probíhá tři dny od devíti hodin ráno do pěti hodin odpoledne. Od roku 2006 vedu pravidelné kurzy v Praze a v Českých Budějovicích, na pozvání jsem učila v Černošicích, v Kašperských Horách, v Pelhřimově a v Bratislavě. Od července roku 2006 to bylo cca. dvanáct kurzů. Moje schopnosti kreslit byly před kurzem na stejné úrovni jako schopnosti většiny kursistů, kteří se přicházejí naučit kreslit, ale výsledkem kurzu byla pro mě uspokojivá reprodukce fotografie portrétu.

Před absolvováním kurzu kreslení jsem chodila pouze do základní umělecké školy a neprošla jsem žádným kurzem podobným *Kreslení pravou mozkovou hemisférou*. Vzhledem k mým slabým dovednostem v oblasti realistické kresby jsem přivítala jeho přednosti a nevnímala jsem jeho omezení. Přínos byl pro mě natolik velký, že jsem se pro kurz nadchla a chtěla ho předat dál.

Ani v současnosti nechodím na žádnou uměleckou školu, kde bych prakticky procvičovala své výtvarné dovednosti, ale vzdělávám se v psychologii umění a v kunsthistorii. Tento bakalářský esej je pro mě nyní velkou příležitostí k tomu, abych přehodnotila nejen metodu kurzu *Kreslení pravou mozkovou hemisférou*, ale hlavně svoji práci lektorky, a abych v případě potřeby navrhla zlepšení, která by vedla k dosažení ještě více uměleckých dovedností kursistů.

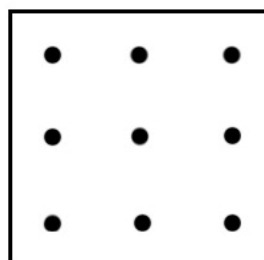
Průběh a metodika kurzu Kreslení pravou hemisférou

Kurz začíná navozením stresové situace. Kursisti jsou vyzváni, aby během dvaceti minut nakreslili ruku a lidský obličej zřepředu a přitom nedostanou žádné instrukce, kromě toho, že mají použít tužku číslo B. Ve většině z nich to vyvolává distres, který se projevuje váháním, tčkáním očima, u citlivějších lidí dokonce třas rukou nebo horkost. Cílem těchto kreseb je, abychom měli materiál k porovnání „před kurzem“ a „po kurzu“ a také abychom si připomněli stres, kteří mnozí z nás prožívali ve škole v podobné situaci, kdy jsme dostali úkol, ale nedostatečnou nebo žádnou ukázkou, jak ho řešit. Po dokončení si kresby podepíší a napíší na ně datum. Těmto obrázkům říkáme „historické“ neboli „archivní“, protože většina kursistů nakreslí před začátkem kurzu obrázky s chybami, které během kurzu vylimuje.

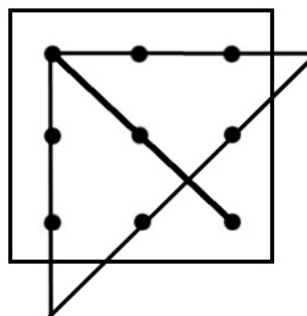
Potom kursisty oficiálně přivítám a vzájemně se představíme, což přispívá k uvolněné atmosféře.

Následně jsou kursisti jednoduše seznámeni s problematikou pravé a levé hemisféry, jak je to uvedeno v kapitole *Kreslení pravou mozkovou hemisférou* a podkapitole *Vnímání*. Jak jsem psala již výše, problém rozdělení mozkových funkcí je velmi složitý, ale pro jednoduchost bych ráda setrvala u generalizujícího rozdělení hemisfér s tím, že budeme mít na paměti jeho hypotetičnost. A aby si kursisté prakticky vyzkoušeli, že jediný problém lze řešit dvěma zcela odlišnými způsoby, dostanou hlavolam, který je názorným příkladem toho, že (hypoteticky) levá hemisféra pracuje podle zavedených pravidel a že pravá hemisféra přistupuje k daným informacím daleko tvořivěji. Z šedesáti kursistů tento úkol nikdo uspokojivě nevyřešil. Od dětství se totiž klade důraz spíše na levou hemisféru než na

Spojte tečky čtyřmi čarami tak, aby na sebe čáry plynule navazovaly.



Spojte tečky čtyřmi čarami tak, aby na sebe čáry plynule navazovaly.

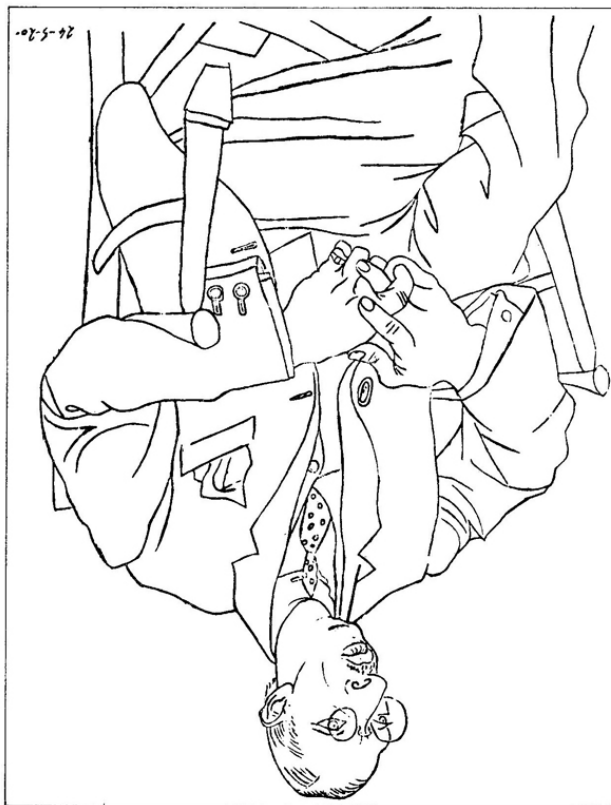


Řešení je snadné, ale čtverec kolem teček v naší mysli vytváří nepřekonatelnou hranici.

pravou, která je schopna vymyslet tvořivé řešení zdánlivě nevyřešitelného problému. Jsme vedeni věnovat se úkolům v rámci určité časové jednotky (45 minut vyučovací hodiny), učí nás, že musíme postupovat logicky, většina úloh je verbálních, jsme nuceni podávat výkony a mít dobré výsledky (např. desetiminutové testy). Všechna tato činnost probíhá převážně v levé hemisféře. Pravé tvořivé hemisféře se dostává daleko méně pozornosti, než by si zasloužila. (Kolik vyučovacích hodin je zaměřeno na výtvarnou nebo hudební výchovu?) Proto není divu, že hlavolam zůstává nevyřešen.

Po tomto úvodu následuje cvičení tzv. *profilových váz*, tedy kreslení Rubinových váz, které má kursisty naučit vnímání prostoru a po jeho dokončení také tomu, že jednu kresbu je možné vnímat dvojím způsobem: buď jako vázu nebo jako dva proti sobě postavené profily. Cvičení probíhá tak, že kursisti kreslí nejdříve levý profil, u kterého si vyjmenovávají jednotlivé části obličeje (zpracovávání informací levé hemisféry se váže na pojmy). Pravý profil kursisti zrcadlově kopírují podle levého, pravá hemisféra se soustředí na prostor mezi oběma profily nebo na doplnění druhé strany symetrické vázy. Mohou přepínat z vnímání profilu do vnímání vázy podle toho, co je pro ně snadnější. Kursisté, kteří mají zaměstnání zaměřená na logické operace a čísla (účetní, konstruktéři, počítačová experti aj.), prožívají při zrcadlovém kopírování linií problémy častěji než studenti, kteří nejsou tak technicky nebo matematicky vyhranění.

Poté kursisti překreslují Picassovu kresbu Stravinského. Toto cvičení se zaměřuje na potlačení již zmiňované percepční konstanty (vidění vědomím), která je uložena v naší dlouhodobé paměti nám zabraňuje vidět smyslový obraz tak, jak se odráží na sítnici oka a jak bychom ho měli kreslit. Nastává první opravdu vážný konflikt levé a pravé hemisféry. Levá hemisféra zajišťuje přežití organismu, tzn. stará se o to, abychom se ve svém prostředí dobře orientovali, a proto nám obraz analyzuje tak, abychom



Překreslujeme obraz Stravinského od Picassa vzhůru nohama. Zdroj: Edwards (1999).

předměty viděli vždy stejně, a tak je mohli správně rozpoznávat a kategorizovat. Mozek nás tak klame, aniž bychom si toho byli vědomi. Ale nakonec i my ho můžeme ošálit, když známý obraz, který vidíme v perspektivě, obrátíme vzhůru nohama, protože levá hemisféra není schopna zpracovávat neznámé tvary. A tak také způsobíme, že mozek a ruka se postupně naučí kopírovat to, co se doopravdy promítá na sítnici oka. Edwardsová ve své knize uvádí příklad, kdy student nakreslil úlohu nejdříve správnou stranou nahoru a poté vzhůru nohama (obrázek 4). Je třeba připustit, že i když máme obrázek vzhůru nohama, jsme schopni určité části analyzovat. Potom studentům ovšem radím, aby analytické myšlenky potlačili a nepřemýšleli nad významem linií, které mechanicky kopírují.

Kursisté se soustředí na přenášení čar po zhruba dvoucentimetrových úsecích a na dodržování prostoru mezi liniemi. Procházím mezi kursisty a na případné chyby je upozorňuji. Podle výpovědí kursistů většinou začnou chybovat tehdy, jakmile začnou verbálně analyzovat, co kreslí. Potom si přestanou být jistí tím, zda kresba bude odpovídat jejich obecné představě. A skutečně, tyto části nevypadají tak dobře, jako kdyby studenti „pouze“ kopírovali. Výsledná kresba se může od předlohy poněkud lišit, například výškou postavy, ale je třeba si připomenout, že většina kursistů je v realistickém kreslení téměř naprostými nováčky a nemají ještě tolik zkušeností, aby najednou dokázali kontrolovat více kritérií pro správnou reprodukci kresby. Těmito kritérii jsou zejména proporce, sklon linie a akcent (tj. odlišný tlak na tužku v různých lokalitách kresby). Po třech hodinách na kurzu kursisté dokázali zreprodukovat Picassovu kresbu tak, že výsledek očividně překonal možnosti jejich předchozích dovedností (obrázek 2 a 3).

Další cvičení je kreslení ruky v jakékoli poloze. Jde o cvičení, které zásadním způsobem rozvíjí vnímání skutečných tvarů. Kursista velmi pomalu kreslí obrys a vrásky, které jdou až k obrysu. Levá hemisféra není schopná pracovat pomalým tempem, proto ustupuje do pozadí a konečně se může uplatnit pravá hemisféra, která je pro tyto percepční úlohy mnohem vhodnější. Student kreslí nejdříve tak, že se na ruku vůbec nedívá, ale pozoruje ji a všechny linie zaznamenává jako seismograf. Přitom se z konců vrásek musí vracet zpět na obrys tou samou cestou. Nemůžeme tedy čekat, že tato kresba bude na papíře dávat nějaký smysl. Při kresbě druhého obrázku se student smí dívat na svůj papír 10% času, po který ruku kreslí, tzn. že může zvednout tužku z papíru, když dojde nakonec nějaké vrásky, nasadit ji opět na obrys a pokračovat. Cílem doteď nebylo ani tak nakreslit ruku, jako si procvičit způsob pečlivého pozorování, který později kursistovi umožní přenést viděný obraz na papír. Potřetí se kursista smí dívat na svůj papír stejně často jako profesionální umělec, tedy 30% veškerého času, a kontrolovat tak i proporce (vztahy mezi

liniemi). Třetí obrázek je již přesným záznamem kreslené ruky. Při srovnání s obrázkem „ruky před kurzem“ je stávající kresba každého studenta skutečně „živější“, tzn. „má objem“, i když není vystínovaná. Objem nabývá právě přesně zaznamenanými liniemi vrásek, které se díky různému natočení ruky a prstů deformují.

K této sérii obrázků patří i kresba boty. Kursista nakreslí velmi pomalu obrys vybrané boty a lehce naznačí vnitřní linie, švy, otvory v botách a potom je dokresluje. Na botu se dívá 70% času a jenom 30% času se dívá na papír a kontroluje správnost proporcí. I v tomto cvičení ruka zaznamenává přesně to, co vidí oko. Této technice laicky říkáme *technika leze brouček*, protože oko i ruka musí zpomalit (na rychlost broučka s malými nožičkami), aby se nemohla aktivovat levá mozková hemisféra a kursista tak měl příležitost dívat se pozorně. Nepoužije tak platný symbolický, ale z hlediska realistické kresby nežádoucí způsob kreslení ruky, resp. boty. Na kurzu s cílem naučení se realistické kresbě je tedy třeba, aby se kursista i v následujících cvičeních soustředil na daný objekt stejným způsobem, který jsem právě popsala.

Další série cvičení je zaměřena na to, aby si studenti uvědomili důležitost tzv. negativních tvarů (na obrázku *Myslitele* to jsou bílé prostory). Jsou stejně důležité jako tzv. pozitivní forma (zde černý tvar). Negativní tvar a pozitivní forma jsou od sebe fakticky neoddělitelné⁵⁷. Cílem zdánlivě banálního cvičení je opět překonání percepční konstanty. Aby se kursista vyvaroval kreslení nechtěného symbolického znaku naučeného v dětství, dostane předlohu, podle které překreslí obrysy negativních tvarů (stejným způsobem jako kreslil ruku nebo botu), které se nedají k ničemu přirovnat a pro které



Kursisté kopírují obrázek Myslitele od Rodina tak, že kreslí obrysy bílých tvarů.

⁵⁷ Edwards (1999).

tudíž mozek nemá žádný naučený znak. Kursista nakonec zjistí, že nakreslením *všech* negativních tvarů docílí požadované pozitivní formy.

Poté, co studenti proniknout do způsobu vnímání linií (kontur) a vnímání prostoru (negativních tvarů a pozitivních forem), naučí se lépe vnímat a pracovat s modulací světla a stínu, která vytváří větší plastičnost kresleného objektu. Po teoretickém úvodu o logice světla a stínu⁵⁸ si sami vyzkouší stínovat. Gradaci stínů si procvičí postupným vystínováváním čtverečků od nejtmavšího po nejsvětější nejdříve tvrdší tužkou číslo B a posléze tužkou číslo 4B, která se díky své mastnotě lépe nanáší na papír. Poté kursisté opět podle předlohy a po názorné ukázce překreslí a vystínují ucho a stín, který vytváří dojem nosu. Kursisté se přitom učí pracovat s různým tlakem na tužku a s možností zobrazit objem pomocí kontrastu. Čím větší kontrast, tím větší hloubka a tím větší expresivnost.

Druhý den kurzu začíná tzv. rozcvičkou, což je kreslení již známých profilových neboli Rubinových váz a ruky (student se na svůj papír smí dívat 30% času).

Poté následuje komplikovanější cvičení, kreslení profilového portrétu podle černobílé předlohy, kresby od C.B.J.F. de Saint Mémin. Jeho cílem je naučit se vnímat obličejové rysy člověka z profilu, tj. linie jednotlivých rysů, proporce a logiku světla a stínu.

Málokterý student věří, že obrázek dokončí tak, aby s ním byl nakonec spokojen. Aby se však studenti nedostali do příliš velkého stresu, což způsobuje levá hemisféra, která díky autosugesci může mít zakódované, že student neumí kreslit, musejí se přeladit na způsob uvažování pravé hemisféry. To znamená postupovat zcela nelogicky, velmi pomalu a bez verbální analýzy překreslovat dané linie a soustředit se na plochy, které se nedají k ničemu přirovnat,⁵⁹ nejlépe na negativní prostory (nekreslit celé oko, ale začít postupně od bělma, které vypadá jako sopka, pokračovat přes nepravidelný tvar duhovky až k vodorovným linkám obočí; uši jsou tvořeny jedním velkým a třemi menšími stíny za uchem, jejichž obrys si kursisté nakreslí a potom „vybarví“), a nakonec vystínovat pomocí odlehčení ruky nebo přitlačení na tužku tam, kde je to potřeba. Kursisté kreslí takový portrét většinou poprvé, proto je vzhledem k nedostatečně trénovanému vnímání a malým zkušenostem třeba tolerovat možnou horší techniku provedení jako například nepřesný akcent nebo slabší prokreslení. Celková kvalita kreseb je však vzhledem k času strávenému nad kresbou a předchozím cvičením dostačující a překvapuje samotné autory prací. Překvapuje je zejména tím, jaký pokrok udělali během dvanácti hodin na kurzu ve srovnání

⁵⁸ Parramón (2002)

⁵⁹ Edwards (1999)

s několika roky strávenými ve škole. Výsledky jsou vzhledem k prvotním kresbám vskutku fascinující (obrázek 6).

Před dalším cvičením jsou kursisté seznámeni s obecnými strukturami lidského obličejce (obrázek 7 a 8). Velmi často se totiž v prvotních kresbách studentů vyskytují zřetelné proporční chyby, zejména zmenšení horní části hlavy, špatné umístění očí, uší atd. Podle Edwardsové studenti zmenšují zejména ty části obličejce, ve kterých nevnímají tak významné informace jako vidí například ve spodní polovině hlavy. Jde o podvědomé zmenšování informačně nedůležitých částí a zvětšování částí významově důležitějších. Je to zřejmě obdoba toho, když malé děti nakreslí lidskému obličejce pouze oči a ústa, která jsou pro ně důležitým komunikačním nástrojem⁶⁰. Znalost obecných informací o proporcích lidského obličejce tak přispívá k vnímavějšímu pozorování studenta.

Odpoledne a třetí den dopoledne kursisti kreslí portrét o velikosti A4 z pohledu zředu podle vybrané předlohy z časopisu. Stejně jako před každým cvičením, i nyní student dostane instrukce a je mu předvedena názorná ukázka, jak při kreslení postupovat (od jednoduchých kroků ke složitějším, jak to doporučovala Dr. Montessori⁶¹). Studenti již navíc staví na zkušenostech získaných při kreslení profilového portrétu (obrázek 5). Na portréním žánru je nejtěžší vystihnout výraz kreslené osoby a často stačí jediná linie, která ho může zcela změnit, proto je třeba mezi kursisty neustále chodit a upozorňovat je na estetické chyby⁶², kterých se navzdory mnoha cvičením ještě dopouštějí.

A protože jde o naučení se „řemesla“ neboli reprodukce a naučit se pozorně vnímat, pomáháme si uměleckou pomůckou – tzv. osami⁶³. Centrální osu, osu očí a osu úst používáme namísto mřížky, která umělcům slouží k přesnějšímu přenášení viděného obrazu na plátno či papír. Student může po získání dostatečné zručnosti přestat osy používat⁶⁴.

Tyto osy si studenti přenesou podle mých instrukcí na svůj papír a pomocí papírového pravítka



⁶⁰ Vágnerová (2005), Uždil (2002).

⁶¹ Montessori (2003)

⁶² O hodnocení studentů se bude hovořit v následující podkapitole *Prostředí a osobnost lektora*.

⁶³ Tuto pomůcku vytvořila Dr. Eva Štarková. Dr. Betty Edwardsová používá na svých kurzech mřížku a učí studenty kreslit skutečnou osobu. V obrazové příloze je nakreslený obrázek této ženy z předlohy.

⁶⁴ Vždyť jak se učili mladí umělci? Kopírováním obrazů velkých mistrů.

na nich měří jednotlivé vzdálenosti (velikost očí, vzdálenost koutků úst od centrální osy, umístění nosu atd.). Jako pomůcku dostanou níže vypsané instrukce v rámečku, jejichž postup je po nakreslení prvního portréту doporučený, ale ne striktně daný, protože po mnoha cvičeníh už studentům nedělá takové problémy překonat tendence levé hemisféry a soustředit se při kreslení portrétu na jednotlivé linie, tvary a stíny. Již se naučili, jak se mají na obraz dívat, aby při přenášení obrazu nepřevážila příliš rychlá, zkreslující a symbolická levá hemisféra. Vědí, že musejí

- 1) zejména zpomalit;
- 2) potlačit znalosti o kreslené věci (pouze kopírovat), tzn. dívat se na předlohu více času než na svůj papír;
- 3) soustředit se na sklony linií a celkové tvary (mohou použít techniku vnímání negativních prostorů v kombinaci s *technikou leze brouček*);
- 4) stínovat, tzn. tlačit na tužku různou silou podle toho, jak tmavou nebo světlou plochu kursista vidí na předloze.

POSTUP PRO KRESLENÍ PORTRÉTU

pravou mozkovou hemisférou

Centrální osa prochází **vždy středem úst** (srdíčkem) a středem kořene nosu tak, aby se vám dobře odměřovala vzdálenost oka.

Osa očí prochází v nejlepším případě **vnějšími koutky očí**, ale **tak, aby bylo vidět kousek bělma nad osou i pod osou**. Pokud má kreslený model šikmé oči, můžete zvolit dvě osy – jedna osa pro každé oko. V tomto případě osa bude procházet vnějším i vnitřním koutkem opět tak, aby bylo vidět bělmo pod osou i nad osou (aby se dobře odečítaly vzdálenosti a výška oka).

Osa úst prochází **vždy koutky**.

Oko: změříte **začátek a konec bělma a přenesete**. Změříte **výšku oka** ve středu duhovky od osy nahoru a dolů a přenesete. Technikou leze brouček **nakreslíte bělmo a dokreslíte duhovku**. Nakreslíte **panenku** (světýlko vynechat) a **vybarvíte oko**. Následuje **vnitřní koutek**, dále **víčko** a **řasy**. Pozor, dolní řasy nerostou hned z oka, je tam „masíčko“. Potom si naměříte začátek **obočí** a jeho nejvyšší bod, tužkou B nakreslíte jeho obrys a tužkou 4B vystínujete ve směru růstu. Nejdříve zcela nakreslíte jedno oko, potom teprve přejdete na druhé.

Ústa: na ose úst naměříte **koutky** a na centrální ose **šířku rtů, resp. místo stisku**. Přenesete, tužkou B nakreslíte obrys a potom tužkou 4B **vystínujete** (světýlka opět vynecháte). Pokud je model nasvícen shora, horní ret je tmavší než spodní. Místo stisku je nejtmaší. Pokud má model **zuby**, naměříte si jejich šířku a posléze kreslíte mezizubní prostory a dásně. Efektu zaobleného chrupu dosáhnete vystínováním zadních zubů.

Obrys: naměříte si **obrys hlavy, uší a vlasů, krku a ošacení**. Kvůli přesnosti měříme od os, ne od okraje papíru.

Vlasy: **hustoty vlasů** docílíte tak, že budete **střídavě kreslit tužkou a gumovat prameny vlasů, vždy ve směru růstu**. První vrstvu můžete vytvořit nanesením tužky 8B z papírku.

Stínování: **nos** nakreslíte tak, že si přenesete **bod pod špičkou nosu a šířku nosu**. Dále jsou důležité tmavé **nosní dírky**. Pozor na to, zda je stín pod nosem nebo na nose. Často je na špičce nosu světýlko. Na nose nenajdete tvrdou linku, tvoří ho plocha stínu.

Pokud je zdroj světla nahoře, najdete další důležité pod ústy, na tvářích (pokud se člověk usmívá, má stíny pod tvářemi – od nosu k ústům), na stranách obličeje, mezi očima a obočím, pod nosem, na krku atd.

Prostředí a osobnost lektora

Vzhledem k tomu, že jsem se už kolikrát, zejména v kapitole *Vnímání*, zmiňovala o důležitosti kontextu, ráda bych zde popsal velmi důležitý aspekt kurzu, tedy prostředí a osobnost lektora. Nechci zde vypisovat návod, jak si zařídit učebnu a jak se chovat k lidem, ale spíše to, jak způsobit, aby se kursista mohl v novém prostředí dobře cítit, a proto se plně soustředím na samotný proces kreslení.

Říká se, že vše záleží na lidech a já s tímto pořekadlem souhlasím. Proto se vždy snažím udělat vše, co je v mých silách, aby se účastníci kurzu cítili co nejlépe. Vždy je třeba pečlivě připravit prostředí a naladit na pocity kursistů, aby netrpěli případnými pocity nedůvěry a nejistoty z toho, co se bude dít.

Je samozřejmé, že člověk, který přichází na neznámé místo, je trochu napjatý. Já jako lektorka kurzu mu ale mohu pomoci se zorientovat a nalézt v neznámém prostředí potřebnou jistotu. Při prvním setkání jedním především klidně, přátelsky a otevřeně. Přicházejícího kursistu přivítám očním kontaktem, přiměřeně pevným stiskem ruky⁶⁵ a příjemným potěšeným úsměvem na tváři. Klidným hlasem se představím, případně se zeptám, jestli kursista našel místo konání snadno, a nabídnu mu ramínko nebo pověším kabát na věšák. Tato pozornost přicházejícího potěší a tím si získám jeho sympatie, které potřebuji k vybudování dobrého vztahu. Potom mu ukážu prostor, kde se bude kreslit a požádám ho, aby si vybral místo, které se mu líbí. V tuto chvíli se bude kursista seznamovat s novým prostorem, případně s lidmi, kteří už jsou přítomní, a po chvíli si najde své místo. Předem kursistu upozorním na to, kde se nachází toaleta, a že když bude mít chuť, může si uvařit kávu nebo čaj. Bude tedy vědět, jak uspokojit své potřeby, aniž by se mě musel ptát. Chci docílit toho, aby věděl, že si na kurzu nemusí dělat starosti s ničím jiným, než se svojí kresbou.

Prostředí musí být vždy připraveno tak, aby kursisté měli zajištěno co největší pohodlí. Místnost, kde tráví celé tři dny je v ideálním případě vzdušná, s velkými okny, aby do prostoru šlo co nejvíce přirozeného světla. Stůl by měl být spíše vyšší, aby se kursisti nemuseli při kreslení příliš ohýbat. Dost místa na volný pohyb rukou a pomůcky je samozřejmostí, nevyjímaje pohodlnou židli. Pokud není k dispozici samostatná kuchyňka, je dobré přistavit stoleček s varnou konvicí a hrnečky, kde si kursisté mohou podle potřeby

⁶⁵ Sokol (2002): Podání ruky vyjadřuje vstřícnosti a přátelství. Smyslem tohoto zvyku je původně ukázat, že člověk není ozbrojen.

udělat nabízenou kávu, čaj nebo jiný teplý nápoj. Tato drobnost přispívá k celkové pohodě na kurzu, hlavně v zimě.

Ještě důležitější než materiální pohodlí je snad emoční klid. Při kurzech se tedy řídím výchovnou metodou Montessori a moje zkušenosti při kontaktu s tolika kursisty mi potvrzují vhodnost tohoto přístupu. Montessori metoda je rozvinutý pedagogický směr, ale v mé bakalářské práci na její podrobnější vysvětlení není bohužel prostor. Na kurzu ovšem uplatňuji jedny ze základních pravidel: „respekt k práci a osobě druhého člověka“, „ráda bych ti ukázala, jak to dělám já“ a „postupujeme od jednoduchých kroků ke složitým“.⁶⁶

Během kurzu musím být jako lektorka trpělivá a přizpůsobit se, ale zároveň korigovat pracovní tempo každého člověka, aby bylo možné pracovat ve skupině deseti až patnácti lidí. Kursisty podporuji v jejich snažení, hledám v jejich kresbách pokroky a jemně je upozorňuji na chyby.

Co považují na kurzu kreslení za chybu? „Sémanticky vzato je chyba nepřijatelný rozpor odhalený srovnáním jevu (jak to aktuálně je) s jeho referenčním vzorem (jak by to správně mělo být). Z pragmatického hlediska je chyba informací, která vyzývá ke změně daného stavu věci – ke korekci, nápravě chyby. Chybu nelze odhalit bez hodnocení, tj. bez srovnávání kvalit. Předmětem srovnávání je buď cíl (co mělo být dosaženo?), nebo prostředek nějaké činnosti (jak se mělo dospět k výsledku?). Projevem chyby je nepřijatelná odchylka od stanoveného výsledku (cíle) a/ nebo špatné užití prostředků na cestě k němu.“⁶⁷ Hodnotím tedy chyby normativní, kdy se v postupu nebo výsledku kresby objeví nepřijatelná odchylka od daného vzoru, normy.

Na kurzu *Kreslení pravou mozkovou hemisférou* nejde totiž o kreativitu jako spíše o naučení se norem, o základ, o to, aby se kursisté naučili dívat se na objekt tak, aby ho dokázali co nejpřesněji přenést tužkou na papír. Proto hodnotíme chyby normativní. Kreativní chyby, které směřují a jsou ohodnoceny teprve budoucností (kubismus a jiné revoluční směry byly nejdříve haněny, protože neodpovídaly normě, a teprve později byly oceněny jako opravdové umění), zde nejsou na místě, protože „norma vyrůstá ze šířek a hloubek společného lidského poznání, které překračuje horizonty individuální zkušenosti. Bez odvozené normy proto nejsou myslitelné ani nadnormativní tvůrčí přesahy a nové poznání. To, co se jeví jako úplná svoboda od normy, je mnohdy nevolnictvím vlastní omezenosti, která plyne z nepoznaného normativního východiska.“⁶⁸

⁶⁶ Jakákoli kniha od Marie Montessori se o těchto základních principech zmiňuje.

⁶⁷ Slavík (1994) in *Pedagogika*, s. 119.

⁶⁸ Slavík (1994) in *Pedagogika*, s. 121.

Ráda volím takový způsob otázek, aby kursista našel chybu sám a pokud možno sám našel řešení, protože už od dětství člověk touží být samostatný a chce umět zvládnout problémy sám⁶⁹. Pokud kursista chybu nevidí, ukážu mu ji a případně sama opravím. Potom se ale vždy zeptám, jestli konkrétní kursista rozumí tomu, jak a proč jsem kresbu opravil. Pokud ne, poskytnu mu další názornou ukázkou. Kursista však musí být veden k tomu, aby si dokázal ohodnotit kresbu sám, aby si zapamatoval způsob, jak se na danou předlohu nebo objekt dívat, aby dokázal přesně zaznamenat důležité linie a stíny.

Druhý den odpoledne nebo třetí (poslední) den kurzu se kursisté znají již lépe, proto svá díla hodnotí již často sami sobě navzájem, což přispívá k větší integraci jednotlivce do skupiny a k většímu sepejetí skupiny. Ještě důležitější je v tomto momentě zpětná vazba, kterou kursista nezískává pouze od autoritativní osoby lektora, ale od ostatních účastníků kurzu. „... bezprostřední konfrontace postojů jedinců se srovnatelnou autoritou estetického soudu a obdobnou sociální rolí nenásilně přináší a ozřejmuje uzlová místa rozporů, z nichž vyrůstá problém a přirozený požadavek na jeho řešení.“⁷⁰ Kursisté tak pojmenovávají to, co již dokázali v kresbě uchopit. Lektor tím také získává určitou zpětnou vazbu – zpětnou vazbu toho, že účastníci kurzu porozuměli principu, jak se na objekt dívat, a jak dané linie přenést na papír.

⁶⁹ Vágnerová (2005), s. 162. Viz také Montessori (2003), s. 106: „Dítě, které se naučilo chodit, dosáhlo dalšího stupně nezávislosti, neboť podstatou nezávislosti je mít možnost dělat věci samostatně. Základní princip projevující se v celém postupném procesu získávání nezávislosti je následující: člověk dosahuje svobody svou vlastní usilovnou prací. Fungující organismus musí mít možnost dělat různé věci nezávisle na pomoci druhých. Pokud dítěti takovou možnost poskytneme, rozvíjí se rychle. ... Mějte proto na paměti. Ačkoliv máme neustálé nutkání dětem se vším, co chtějí dělat, pomáhat, náš filozofický princip nám říká, abychom nepomáhali více než je opravdu nezbytně nutné.“

⁷⁰ Slavík (1989), in *Pedagogika*, s. 46.

Průzkum kvality portrétu před kurzem, během kurzu a po kurzu

Cíl výzkumu

Česká verze metody *Kreslení pravou mozkovou hemisférou* slibuje naučit účastníka kurzu realisticky kreslit. Podle představ Edwardsové a dalších lektorů tohoto kurzu to znamená kreslit podle kritérií, která jsou uvedena níže, a vytvořit tak na papíře či na plátně otisk skutečnosti. Chtějí toho docílit pomocí cvičení, které jsem popsala výše, a které mají ve své podstatě pomoci překonat kursistovi zautomatizované percepční konstanty. Jak jsem však již napsala, na kurzech se zejména reprodukují fotografie, které se od skutečnosti liší zcela zásadně, a to svojí staticností. Chtěla jsem proto primárně pomocí kvantitativní metody zjistit, **zda se účastníci po absolvování kurzu opravdu naučí realisticky kreslit, resp. zda dokáží využít postupů realistického zobrazování, aby dosáhli ještě lepší iluze trojrozměrného světa než před kurzem. Konkrétně jsem zkoumala, jak se zvýšila schopnost kursistů portrétovat lidi**, protože právě na ni je během kurzu kladen největší důraz.

Metoda

Kvantitativní metoda je metoda získávání informací z určitého vzorku jednotlivců, díky níž lze zjistit požadované informace. Tyto informace mohou být v okruhu názorů a postojů nebo týkající se faktů. V tomto případě jsem se soustředila pouze na fakta, konkrétně na zjišťování změny kvality v realistické kresbě před kurzem, během kurzu a po kurzu. Postupovala jsem **deduktivně**, tzn. ověřovala jsem pravdivost hypotézy, kterou jsem uvedla výše. Nyní bych chtěla uvést, jak jsem k ní a ke kritériím pro svůj výzkum dospěla.

Kritéria výzkumu

Jak jsem se již zmínila, nejdokonalejší iluze trojrozměrného světa na dvojrozměrné ploše vytvářeli v minulosti umělci v období renesance a další ho během následujících staletí rozvíjeli až k dnešnímu vyjádření pomocí fotoaparátu, které je ovšem přes svůj statut nejvěrnějšího statického zobrazení na dvojrozměrné ploše nadále jen konkrétním sdělením jednoho člověka vytvořeným za určitým účelem. Nemůžeme tedy ani fotografii považovat za stoprocentně věrné zobrazení skutečnosti, protože jde o jedinečný výsek v místě a čase.

Vzhledem k tomu, že kurz je zaměřen na rozvoj dovedností v oblasti kresby, která je bližší malířství než fotografii, jsem se rozhodla, že **ve výzkumu využiji kritéria renesančního zobrazování reality. Základní kritéria úspěšných realistických maleb jsem našla u Solso (1994):**

- 1) *Použití lineární perspektivy.* Lineární perspektiva je klíčem k vnímání hloubky v dvojrozměrném zobrazení reality. Je založena na divákově známosti daných objektů. Potom může dekodovat, že dva ve skutečnosti stejně velké objekty nakreslené vedle sebe, přičemž jeden je zobrazený jako větší a druhý jako menší, jsou v různé vzdálenosti od sebe, protože lineární perspektiva pracuje s úběžným bodem, do kterého se sbíhají linie poukazující na třetí rozměr – hloubku, takže bližší objekty vnímáme jako větší než ty vzdálenější.
- 2) Dalším klíčem k vnímání hloubky je *vzájemné překrývání objektů*. Znamená to, že bližší objekty zcela nebo částečně překrývají ty vzdálenější.⁷¹
- 3) *Stínování.* Stín vždy poukazuje na pevný trojrozměrný objekt. Potom záleží na umístění stínu a na vžitém kontextu, v jakém stíny vnímáme. V moderní západní společnosti na nás podvědomě působí tak, že pokud přichází světlo zprava nebo shora, vnímáme objekty jako konvexní (potom je stín v levé nebo spodní části objektu). Pokud se ale stín na objektu nachází nahoře nebo vpravo a světlo dole nebo vlevo, interpretujeme objekty jako konkávní.
- 4) *Natočení objektu v prostoru.* V paměti máme zafixované prototypní představy známých objektů. Pokud ten samý objekt však vidíme z jiného úhlu, můžeme mu přisuzovat jinou funkci.⁷²
- 5) *Umístění objektů v obraze.* Solso tím myslí umístění objektů v rámci papíru ve vertikálním směru. Tzn. že bližší objekty se kreslí spíše ke spodnímu okraji papíru nebo plátna a vzdálenější objekty k hornímu okraji. „V tomto případě umění jednoduše odráží skutečnost.“⁷³
- 6) *Změna textury.* Z gradientu textury se dá na hloubku usuzovat v případě, máme-li konsistentní povrch. Objekty v předu obrazu se zdají být větší a prokreslenější než

⁷¹ Solso (1994), s. 166, obr. 7.8.

⁷² Solso (1994), s. 169-170, obr. 7.12.

⁷³ Solso (1994), s. 170.

vzadu. V „dálce“ již objekty stejného vzhledu nejsou tak zřetelně viditelné, jsou menší a je jich více. Názorným příkladem může být představa kamenité cesty.⁷⁴

- 7) *Vzdušná perspektiva*. Vzdálenější objekty se v tomto systému malují jakoby ztracené v oparu, s menší sytostí barev a bližší objekty se potom více vykreslují. V renesanci byl tento systém využíván pouze omezeně.
- 8) *Barevnost*. V souladu se vzdušnou perspektivou se vzdálené objekty kreslily studenými barvami a bližší objekty teplými barvami.

Vzhledem k tomu, že se v kurzu nepracuje s barvami, vypustila jsem ve výzkumu poslední kritérium týkající se barevného zobrazování. Dále nebylo v portrétní kresbě vyučováno ani umístování objektů v obraze, ani vzdušná perspektiva (páté a sedmé kritérium). Nakonec se projevilo, že není možné použít ani šesté kritérium (změna struktury), protože vzdálenosti mezi objekty na tváři jsou příliš krátké.

Kritéria realistické kresby je možné přirovnat ke schopnostem, které by měl student podle Betty Edwardsové získat na kurzu.

- 1) **Použití lineární perspektivy** odpovídá třem vzájemně provázaným schopnostem: **správnému nakreslení linií** (tvar, sklon a směr linií), **správnému vnímání vztahů mezi objekty** (co je vpředu a co vzadu) a **oddržování proporcí** (kreslení odpovídajících velikostí všech objektů v jejich vzájemných vztazích).
- 2) **Vzájemné překrývání objektů** odpovídá správnému **pochopení vztahů mezi objekty** a svým způsobem vznikání přesahuje i do následujícího kritéria.
- 3) **Stínování** samozřejmě odpovídá **správnému přenesení světla a stínů**.
- 4) **Natočení objektu v prostoru** odpovídá zobrazení „věcnosti věci“ neboli **gestaltu** a **správnému nakreslení linií**.

Hypotéza

Z tohoto vyplývá, že absolvent kurzu *Kreslení pravou mozkovou hemisférou*, pokud má kreslit realisticky, musí umět kategorie renesanční kresby záměrně uplatnit. Klíčovým je zde slovo „záměrně“. Jak jsme viděli, Edwardsová nepojmenovává kritéria umění realistické kresby tak precizně jako Solso, není tedy možné zjistit, do jaké míry jsou si absolventi jejího kurzu těchto kategorií vědomi. Navíc existuje rozdíl mezi kurzem kreslení

⁷⁴ Viz Solso (1994), s. 171, obr. 7.13.

Betty Edwardsové a českou verzi téhož. Na jedné straně máme totiž pozorování dynamické skutečnosti a získávání přímé zkušenosti se zmiňovanými kategoriemi na kurzech kreslení Betty Edwardové, kde se kreslí zásadně podle skutečnosti, a na druhé straně mechanické reprodukování dané předlohy realistického zobrazení, které se děje na české verzi kurzu kreslení. **Předpokládala jsem ale, a zároveň ověřovala, zda český student po absolvování kurzu skutečně záměrně využívá kritérií realistické kresby k zobrazení třírozměrné skutečnosti na dvojrozměrném papíře.**

Průběh výzkumu

Přejdeme tedy ke specifikám samotného porovnání obrázků před kurzem, během kurzu a po kurzu. Aby bylo jasnější, o co mi šlo, portrét před kurzem jsem jednoduše nazvala „před kurzem“. Průběžný portrét a portrét po absolvování kurzu jsem vzhledem k tomu, že jsem sledovala změny vždy vůči obrázku „před kurzem“, pojmenovala jako první výstup (portrét během kurzu) a druhý výstup (portrét po kurzu). Je třeba ovšem brát u všech kritérií v úvahu, že oba výstupy vznikly za odlišných podmínek:

- a) první výstup studenti nakreslili za použití pomůcek kurzu, tzn. veškerých dosud naučených postupů uvedených v kapitole *Kreslení pravou mozkovou hemisférou v praxi* a Postupu pro kreslení portrétu a realitu zpracovávali prostřednictvím jiného média – fotografie. Kresba jim trvala mnohem dle než obrázek „před kurzem“, který kreslili cca. 10-15 minut, a to od pěti hodin výše. Studenti byli totiž vedeni k co nejpresnějšímu reprodukování dané předlohy. Každý vzhledem ke své povaze vykresloval portrét více či méně, všichni však skončili do osmi hodin celkového času.
- b) V druhém výstupu zobrazovali účastníci výzkumu realitu přímo jako v obrázku „před kurzem“, ale v té době již byli seznámeni s veškerým kreslicím náčiním a měli probrané již všechny postupy. Ale aby byl druhý výstup porovnatelný s portrétem „před kurzem“, a zároveň abych mohla zjistit, zda absolventi začali vědomě využívat kritérií realistické kresby, snažila jsem se pro něj vytvořit stejné podmínky jako pro obrázek před kurzem. Poprosila jsem tedy své studenty, aby portrét vytvořili během cca. 10 – 15 minut a bez předlohy.

Co se týče kreslicího náčiní, studenti měli vždy k dispozici tužky číslo B, 4B, 8B, obyčejnou a plastickou gumu a obyčejné papíry velikosti A4.

Sledování účastníci výzkumu

Mojí sledovanou skupinou bylo dvacet účastníků kurzů v různých městech a v různých termínech. Účastníky jsem si vybrala tak, jak to dovolovaly časové podmínky na kurzu a zjevné psychické síly studentů (unavení kursisté již nebyli ochotní kreslit druhý výstup a já jsem je vzhledem k mému postavení lektorky vystupující nenásilnou formou nemohla nutit). Protože měl každý kursista ve skupině různé pracovní tempo, vybrala jsem k výzkumu pouze ty, na kterých jsem viděla, že je úkol navíc (nakreslení druhého výstupu) příliš časově ani psychicky nezatíží. Zároveň jsem ale chtěla, aby ve výzkumu byla zahrnuta co největší věková škála účastníků, protože lektoři kurzu *Kreslení pravou mozkovou hemisférou*, tvrdí, že naučí kreslit každého jedince od 13 let (po individuální konzultaci s rodiči o povaze dítěte i mladší), jejichž fyzické a mentální zdraví jim dovoluje splnit zadání. Výběr jedné určité skupiny lidí jsem nepovažovala za zásadní, protože město ani termín nemají na výsledky kurzu vliv.

Všichni kursisté nakreslili obrázek před kurzem a oba výstupy přímo na kurzu.

Výzkumu se účastnilo 5 mužů ve věku od 11 do 44 let a 15 žen ve věku od 13 do 49 let z kurzů v Praze (listopad 2006), v Kašperských Horách (březen 2007), v Pelhřimově (červen 2007) a v Rudné u Prahy (prosinec 2007). Průměrný věk sledované skupiny je 28 let.

Způsob hodnocení zvolených kritérií

Zvolená kritéria jsem vyhodnocovala sama a to následovně:

Kritérium 1: Lineární perspektiva.

Zvládnutí první kategorie realistického kresebného vyjadřování, tedy lineární perspektivy, se dá vyčíst již z výběru pohledu. Zda se student odvážil nakreslit portrét v jiném pohledu než zřepředu, zda o této možnosti vůbec uvažoval. Tříčtvrteční pohled totiž vyžaduje buď zkušenost s pozorováním obličejů nebo dostatečné vědomosti o deformaci proporcí v obličejí při jeho natočení.

K této kategorii jsem přiřadila také schopnost vyžadovanou Dr. Edwardsovou – vystižení správných proporcí. Vzhledem k tomu, že lineární perspektiva je nejbližší naší vizuální realitě, usoudila jsem, že správnost proporcí, jinými slovy věrné vystižení vztahů mezi jednotlivými objekty, patří právě na toto místo.

Zde je především nutno napsat, že lidé většinou zpracovávají ty proporce, které dokáží pojmenovat a vyjadřují je zavedenými, často schematickými vizuálními znaky

(např. mandlovitý tvar oka, vlasy jako hřebíky atd.). Jestli a jak se který objekt změnil, zda nějaké další přibyly nebo jestli některé autor v pozdějších výstupech vynechal, jsem sledovala ve čtvrtém kritériu. Za objekt jsem považovala např. oko, ret, ale i tvář, lícní kost, prohlubeň v bradě, je-li určena obtažením nebo stínováním, atd. Zdálo by se, že jejich počet je u všech konstantní, ale není tomu tak. Někdo nakreslí pouze oči, rty, nos, obočí a uši, zatímco jiný doplní i nadočnicové oblouky, prohlubeniny ve tváři, váčky pod očima aj. Vymizení schématických znaků jsem zjišťovala tak, že jsem pozorovala, kolik jich přibylo a jaké jsou mezi nimi vztahy.

Ale zpět k prvnímu kritériu: ve všech kresbách dohromady jsem našla 23 znaků⁷⁵, ale za signifikantní pro první kritérium jsem ovšem považovala tyto čtyři: oči, rty, nos a uši, protože na jejich vzájemných proporčních vztazích a na vztahu jednotlivých znaků k celku, je nejzřetelněji vidět eventuální pokrok. Vztahy jsou následující:

- 1) pokud je člověk zobrazen bez vertikálního naklonění hlavy, oči jsou přibližně v polovině hlavy, tzn. horizontální linie v polovině hlavy se musí dotýkat alespoň části oka (včetně víčka).
- 2) Oko na portrétu zepředu se vejde vedle sebe na linii očí pětkrát. Toleranční míru jsem stanovila na max. polovinu šířky oka.
- 3) Rty jsou široké asi tak, jako kdybychom vedli svislici ze zornic. Akceptovatelnou míru tolerance jsem po změření jednoho sta vážných obličejů i obličejů s úsměvem stanovila na celou šíři duhovek. Při měření jsem se řídila tzv. centrální osou, tedy vertikální linií, která dělí obličej na pravidelné poloviny. Koutky rtů se tedy mohou pohybovat v rozmezí šířky duhovek, ze kterých vedeme přímkou rovnoběžnou s centrální osou.
- 4) Nos je široký asi tak, jako kdybychom vedli přímkou rovnoběžnou s centrální osou z vnitřních koutků očí. Po změření stejného množství obličejů jako v kritériu tři jsem stanovila míru tolerance takovou, která odpovídá rozmezí mezi celým vnitřním koutkem a začátkem duhovky blíže k nosu (kvůli širokým nosům afrických národů). Nosy portrétů jsem měřila tak, že jsem nakreslila centrální osu, která protínala srdíčko rtů a střed kořene nosu. Potom jsem vedla z okraje chřípí nosu rovnoběžnou linii k linii centrální až do místa oka. Pokud portréty neměly žádné koutky, považovala jsem za koutek místo, kde se střetly obě linie tvořící oko.

⁷⁵ Oko, vybarvené duhovky, světlýka v očích, vnitřní koutky očí, řasy, víčka, váčky pod očima, brýle, obočí, rty, vrásky kolem úst, zuby, nos tvořený linií nebo stínem, nosní dírky, chřípí, tváře, brada, dvojitá brada, piha, uši, vlasy, vousy a krk.

5) Pokud je brada souběžně se zemí, uši přiléhají k hlavě na linii očí a končí na úrovni mezi nosem a rty. Pokud vlasy zakrývají uši, může to znamenat skrytou obavu je kreslit. Pokud se stalo, že portrét neměl uši, do výsledku jsem ho nepočítala.

Tato kritéria jsem převzala od Dr. Edwardsové a toleranční míru jsem stanovovala na základě uvedených měření obličejů z fotografií a časopisů. Na schéma těchto proporcí se čtenář může podívat v obrázku 7.

Abych zjistila, zda díky absolvování kurzu došlo u jednotlivých znaků k pozitivní změně, použila jsem chí-kvadrát testu v jeho párové variantě, tzv. McNemarova testu⁷⁶. Nulovou hypotézou bylo tvrzení, že u daného znaku jsou pravděpodobnosti výskytu jednotlivých hodnot při prvním měření (před kurzem) stejné jako při druhém měření (druhý výstup). Pro jednotlivé znaky jsem spočítala hodnoty testového kritéria a porovnála je s kritickou hodnotou určenou pro příslušné stupně volnosti na hladině významnosti 5%.

Kritérium 2: Vzájemné překrývání objektů.

V portrétní kresbě zřepředu ani ve tříčtvrtěčném portrétu není mnoho objektů, které by se překrývaly, natož aby mezi nimi byla příliš velká vzdálenost. Ale i ta malá vzdálenost a vztahy mezi jednotlivými objekty se v portrétní kresbě tučkou vyjadřují barevným kontrastem nebo valérem. Kursisté proto přetransformovali barevné plochy na fotografii do kresebného vyjádření, které spočívá spíše ve vytváření kontrastů jednotlivými liniemi než liniemi, které by byly tvořeny kontrastem mezi jednotlivými plochami jak tomu bylo na předloze. Přesto šlo ale stále o stínování, a proto toto kritérium přesahuje do následujícího (Stínování), jak jsem se zmiňovala již dříve. A vzhledem k tomu bych je obě ráda spojila ve třetím kritériu.

Kritérium 3: Stínování.

Stínování nejenom vyjadřuje pomocí kontrastu vzdálenost mezi objekty, ale zároveň vystihuje jejich trojrozměrnost. Aby ale nevznikla mýlka, stínování není jediným způsobem zobrazení trojrozměrnosti! Perspektivní zkratka má podobný účinek.

Nejdříve jsem zkoumala, zda kursisté vůbec využili možnosti stínovat.

Zadruhé jsem určovala správnou polohu stínů vzhledem ke stínu nosu, který je z výtvarného hlediska ten nejdůležitější, protože nos je tvořen právě stínem (pokud chceme vytvořit iluzi trojrozměrného obličejje, nestačí naznačit nos jednoduchou linií). Jinými

⁷⁶ Zvára (2001)

slovy, sledovala jsem *logiku* světla a stínů v portrétních kresbách. I zde jsem k ověření, zda došlo po absolvování kurzu k pozitivní změně, zvolila chí-kvadrát test v jeho párové variantě, tedy McNemarův test. Nulovou hypotézou bylo opět tvrzení, že u daného znaku jsou pravděpodobnosti výskytu jednotlivých hodnot při prvním měření (před kurzem) stejné jako při druhém měření (druhý výstup). Pro jednotlivé znaky jsem spočítala hodnoty testového kritéria a porovnávala je s kritickou hodnotou určenou pro příslušné stupně volnosti na 5% hladině významnosti.

Definováním, výčtem nakreslených stínů a určením jejich logičnosti toto kritérium není ovšem ještě vyčerpané. Neméně důležitá je totiž kvalita světla a stínů, která určuje, zda obrázek bude diváky svým výrazem oslovovat či ne, laicky řečeno, zda obrázek má „šmrnc“ nebo jestli je mdlý. S tímto se pojí schopnost odvážného kontrastování, tzn. umění některé stíny zvýraznit a jiné zcela vynechat tak, aby byla v obrázku využita co nejširší možná škála barvy, kterou tužka umožňuje. Pokud je obrázek „decentně vybarvený“, nepřitáhne naši pozornost tak, jako dílko s více kontrasty, které svým stavem provokuje, protože náš mozek je ve známém prostředí upoután spíše změnami než stálostí. Proto výraznější barevné změny v obraze dokážeme vnímat mnohem intenzivněji a s větším zaujetím než tzv. „pěkný obrázek“.

Je ale nutné si připomenout, že hovořím o expresivnosti v rámci realistické kresby. Některé obrázky před kurzem sice dokážou přitáhnout pozornost, aniž by skutečností byly příliš podobné, ale v této bakalářské práci se pohybují v rámci realistického zobrazování.

Kritérium 4: Natočení objektu v prostoru.

Pro jasnost připomenou Solsovu definici tohoto kritéria: v paměti máme zafixované prototypní představy známých objektů. Pokud však stejný objekt vidíme z jiného úhlu, můžeme mu přisuzovat jinou funkci.⁷⁷

Už výše jsem napsala, že jsem toto kritérium zařadila k Edwardsové schopnosti zobrazení „věcnosti věci“ neboli gestaltu a ke správnému nakreslení linií. Aby čtenáři bylo jasné, co tím přesně sleduji, uvedu příklad: změnou tvaru linie obočí se z přemýšlivého člověka může stát člověk s neutrálním výrazem. (Můžete to zkusit s jednoduchou kresbičkou na papír.) Stejně tak se může výraz změnit přidáním nebo pomínutím některých znaků v obličejí, zejména kolem očí a rtů.

⁷⁷ Solso (1994), s. 169-170, obr. 7.12.

Proto jsem porovnávala všechny portréty a zjišťovala, jak moc se studenti dokázali oprostit od prvotních schématických a „bezduchých“ zobrazení a vnést do následujících kreseb jedinečnost přidáním dalších znaků jako jsou např. víčka, oční koutky atd.

Výsledky

První kritérium: lineární perspektiva

Tříčtvrteční portréty před kurzem nakreslili pouze tři studenti z dvaceti. V prvním výstupu se objevily tři takové kresby, ale u lidí, kteří před kurzem nakreslili obličej zpřima. Ve druhém výstupu se již neobjevil vůbec žádný tříčtvrteční portrét. Na získané zkušenosti v dovednosti kreslení tříčtvrtečních portrétů tedy nic nepoukazuje.

Výsledek zkoumání vztahů jednotlivých znaků mezi sebou, které bylo v tomto kritériu klíčové, jsem zapsala do tabulky. V buňce, kde celkový počet nedosahuje dvaceti, nenakreslili daný znak všichni kursisté.

	<u>Před kurzem</u> Žádané proporce/ nepřesné proporce	<u>První výstup</u> Žádané proporce/ nepřesné proporce	<u>Druhý výstup</u> Žádané proporce/ nepřesné proporce
Oči v polovině hlavy	11/ 9	20/ 0	12/ 8
Oko na linii očí pětkrát	8/ 12	20/ 0	12/ 8
Rty široké, jako kdybychom vedli svislici z duhovek	7/ 13	20/ 0	14/ 6
Nos široký, jako kdybychom vedli svislici z vnitřních koutků očí	6/ 14	20/ 0	9/ 11
Uši jsou přiléhají k hlavě na linii očí a končí na úrovni mezi nosem a rty	4/ 6	15/ 0	4/ 7

Tabulka 1. Porovnání kreseb, kritérium první: Lineární perspektiva.

V McNemarově testu, pomocí kterého jsem zkoumala, zda po absolvování kurzu *Kreslení pravou mozkovou hemisférou* došlo k pozitivní změně ve schopnosti nakreslit proporce čtyř daných znaků v míře akceptovatelné pro realistický koncept, vyšlo, že u vztahů znaků „oči v polovině hlavy“ (0,19)⁷⁸, „oko na linii očí pětkrát“ (2,67), „nos široký jako kdybychom vedli svislici z vnitřních koutků očí“ (3,0) a „uši přiléhají k hlavě na linii očí a končí na úrovni mezi nosem a rty“ (1,0) je testová charakteristika v porovnání s kritickou hodnotou (kritická hodnota je 3,84 pro počet stupňů volnosti 1) malá. U těchto znaků jsem tedy nemohla na 5% hladině významnosti nulovou hypotézu zamítnout.

⁷⁸ V závorkách jsou uvedeny hodnoty testového kritéria vypočtené vždy pro uvedený vztah znaku.

Hodnota testového kritéria u vztahu znaku „rty široké jako kdybychom vedli svislici z duhovek“ (7,0) je větší než kritická hodnota. Nulovou hypotézu na 5% hladině významnosti jsem v tomto případě tedy zamítla.

Z toho je zřejmé, že s ohledem na toto kritérium nemohu usuzovat na úspěch kurzu *Kreslení pravou mozkovou hemisférou*, který si dává za cíl naučit studenty kreslit realisticky. Hodnoty ve druhém výstupu ve srovnání k obrázku před kurzem se statisticky významně neliší (kromě jednoho znaku), takže samotná metoda kurzu nepřináší pozitivní vývoj ve schopnosti portrétovat v konceptu realistického zobrazování. Výsledky ale vykazují 100% úspěšnost v reprodukci daných fotografií.

Chci ovšem čtenáře upozornit, že v žádném případě není cílem kurzu, aby byl uvedený kánon vztahů rysů v obličejí studentem mechanicky uplatňován, protože to by nakonec vedlo ke stejnému schématickému a neindividuálnímu zobrazování jako před kurzem. V realistickém portrétování je ovšem třeba dodržovat toleranční míru individuálních odchylek od normy u každého portrétovaného, aby kresba nepřesáhla do jiného žánru.

Ad kritérium 3: Stínování.

Před kurzem vystínovali své obrázky alespoň stínem nad očima nebo na nose pouze čtyři kursisté. Během kurzu stínovali všichni, takže v prvním výstupu z tohoto hlediska dosáhli 100% zlepšení. Po kurzu však počet vystínovaných obrázků klesl na 18. I toto číslo jsem však považovala za úspěch.

Přitom vyšlo najevo, že když kursisté pouze nekopírovali, ale byli i verbálně a opakovaně upozorňováni na problematická místa, která poté sami zpracovali, nacvičovali tak potřebnou dovednost a schopnost vnímání logického umístění světél a stínů. Později se totiž dokázali ve vlastním obrázku mnohem lépe vyjádřit a to dokonce, aniž by potřebovali jakoukoli předlohu. (Kursisté byli během kurzu upozorňováni na jednotlivé důležité i méně důležité stíny jako je uvedené v Postupu pro kreslení portréту⁷⁹, kde se za zdroj světla považuje světlo přirozené přicházející seshora.)

Zobrazení světél a stínů je jedna věc, jejich logika druhá a jejich kvalita třetí.

Určit správnou polohu stínů se mi u obrázků před kurzem podařilo pouze u jedné velmi zdatné kresličky, která správně vyjádřila všechny hlavní stíny uvedené v Postupu pro kreslení portréту. Ostatní tři kursisté se vyjádřili velmi schematicky a často z hlediska

⁷⁹ Str. 35.

renesančních kritérií neadekvátním stínováním (např. jsem našla stín na nose a zbytek obličeje byl bílý nebo stín nad očima v místě, které je obvykle nejsvětlejší). Logika světla a stínů v prvním výstupu byla daná fotografií a pouze tři kursisté udělali chybu ve stínování nosu, který zobrazili v podobě hrušky (nos obkreslili). U některých kursistů pár hlavních stínů chybělo, což ale nepoukazuje na to, že je technicky neumějí nakreslit. Zručnost ve schopnosti stínování totiž kursisté prokázali v ostatních zobrazených stínech a vynechaných světlech. (O kvalitě těchto stínů se zmíním ještě později.) Ve druhém výstupu schopnost logického zobrazení světla a stínů oproti předchozímu poklesla.

Za stín determinující logiku světla v obrázku před kurzem a ve druhém výstupu jsem považovala ten nejmarkantnější, resp. nejdůležitější stín – stín tvořící nos. Vše jsem zapsala do tabulky:

	<u>Před kurzem</u> Logický/ nelogický stín/ chybí	<u>První výstup</u> Logický/ nelogický ⁸⁰ stín/ chybí	<u>Druhý výstup</u> Logický/ nelogický stín/ chybí
Stín kolem nosu	2/ 1/ 17	17/ 3 / 0	11/ 5/ 4
Stín pod rty	1/ 0/ 19	13/ 0/ 7	5/ 2/ 13
Stín pod tvářemi	1/ 0/ 19	19/ 0/ 1	10/ 2/ 8
Stín kolem očí	0/ 1/ 19	17/ 0/ 3	9/ 0/ 11

Tabulka 2. Porovnání kreseb, kritérium druhé a třetí: Vzájemné překrývání objektů a Stínování – logika stínů.

V tabulce a z poznámky výše je možné vidět, že **sedmnáct kursistů nebylo před kurzem schopno zpracovat a definovat ve své mysli jednotlivé stíny, které mohli zobrazit**. Při kreslení prvního výstupu jsem ovšem ke stínům podala obšírný výklad a stále jsem kursisty upozorňovala na chybějící světla či stíny v jejich portrétech, takže **se jejich vnímavost rapidně zvýšila**.

Ovšem **ve druhém výstupu**, kdy jsem nechala studenty pracovat samostatně, **se objevilo mnohem více nelogických stínů než v obrázku před kurzem, ale pouze proto, že se kursisté odvážili využít širších možností tužky častěji než před kurzem**.

Při použití McNemarova testu (párové varianty chí-kvadrát testu), kterým jsem chtěla ověřit pozitivní vývoj ve schopnosti stínování po absolvování kurzu, vyšlo, že u stínů „kolem nosu“ (13,00)⁸¹, „pod tvářemi“ (11,0) a „kolem očí“ (9,0) je hodnota testového kritéria větší než kritická hodnota (která je 7,81 při počtu 3 stupňů volnosti). Nulovou hypotézu na 5% hladině významnosti jsem tedy zamítla.

⁸⁰ Autoři správně zobrazili stín, ale posléze sklouzli do schematického zobrazení nosu.

⁸¹ V závorkách jsou opět uvedeny hodnoty testového kritéria vypočtené vždy pro uvedený vztah znaku.

U kritéria „stín pod rty“ byla testová charakteristika (6,0) v porovnání s kritickou hodnotou malá, takže u tohoto sledovaného znaku jsem na 5% hladině významnosti nulovou hypotézu nemohla zamítnout.

V této tabulce se tři ze čtyřech zkoumaných znaků statisticky významně liší. Mohu tedy říci, že kurz *Kreslení pravou mozkovou hemisférou* má na schopnosti studenta v kritériu logického stínování pozitivní účinek.

Uvědomila jsem si ovšem, že bych o logice světla a stínů mohla hovořit ještě konkrétněji a poskytnout kursistům názorné příklady o podvědomém vlivu logiky světla a stínů, jak o tom píše Solso.

Co se týká kvality stínování, **v obrázcích před kurzem o schopnosti využívat efektivního kontrastu nemůže být řeč, protože studenti použili pouze jeden odstín šedé na všechny znaky, eventuálně stíny.** Ovšem až na onu již jednou zmiňovanou zkušenější kreslířku, která v první kresbě dokázala využít na rozdíl od ostatních kursistů více než dva odstíny šedé. Na tváři rovnoměrně a v hlavních rysech (v očích, rtech, nosu, ve vlasech a v uších) stíny zdůraznila a použila světlejší odstín na tváře, který zkombinovala s bílou barvou papíru, aby docílila kýžené plastičnosti obličeje.

Pro obrázek před kurzem, první a druhý výstup jsem vypracovala tabulku, která popisuje stupeň schopnosti vědomě využívat kontrastu mezi světlem a stínem. Číslo jedna v levém sloupci tabulky značí nejlepší stupeň, číslo pět nejhorší.

Stupeň		Před kurzem	První výstup	Druhý výstup
1	Využívá kontrasty v celém obličeji	1	2	2
2	Kreslí kontrastní všechny tyto znaky: oči, obočí a rty nebo nos	0	2	5
3	Kontrastní zmíněné znaky, ale s logickou chybou (např. kontura kolem rtů)	0	1	3
4	Výrazný jeden nebo dva znaky, tvář je příliš decentně vystínovaná	0	12	9
5	Příliš decentní všechny stíny, resp. znaky	19	3	1

Tabulka 3. Porovnání kreseb, kritérium třetí: Stínování – kvalita stínování.

V prvním výstupu je schopnost účinně využít barevných možností tužky i pod vedením lektorky značně nízká. Patnáct kursistů nebylo schopno pominout méně

důležité stíny a zvýraznit ty větší, aby vznikl sice přirozený, ale oslovující celek. Prozkoumat důvody tohoto jevu by mohlo být námětem pro kvalitativní výzkum.

Ve druhém výstupu jsem oproti obrázku před kurzem zaznamenala pokrok, ačkoli jsem původně měla vzhledem k cílům kurzu *Kreslení pravou mozkovou hemisférou* větší očekávání. Předpokládala jsem, že alespoň polovina studentů bude po kurzu schopna využívat kontrasty v celém obličejí.

Když shrnu toto kritérium, studenti po kurzu mnohem více stínovali, zvýšilo se vnímání logických světél a stínů a v menší míře i expresivnost stínování. Dá se tedy říci, že studenti v dovednosti realisticky kreslit udělali pokroky. Tyto pokroky ovšem vzhledem k malé teoretické části kurzu přičítám schopnosti vnímat mnohem více znaků, kterou získali reprodukováním předlohy v prvním výstupu, než logické, odvážné a promyšlené práci s tužkou.

Ad kritérium 4: Natočení objektu v prostoru.

	23 znaků	<u>Před kurzem</u>	<u>První výstup</u>, znaky jsou dané fotografií	<u>Druhý výstup</u>
1	Oko	20	20	20
2	Vybarvené duhovky	10	20	19
3	Světýlka v očích	1	20	19
4	Vnitřní koutky očí	5	20	15
5	Řasy	14	20	16
6	Víčka	6	20	15
7	Váčky pod očima	2	14	6
8	Brýle	1	2	1
9	Obočí	18	20	19
10	Rty	20	20	20
11	Vrásky kolem úst	4	11	7
12	Zuby	1	12	5
13	Nos	20	20	20
14	Nosní dírky	7	18	19
15	Chřípí	8	20	16
16	Tváře tvořené stínem	1	19	12
17	Brada	18	15	15
18	Dvojitá brada	1	5	5
19	Pihy	1	3	0
20	Uši	10	15	11
21	Vlasy	20	20	20
22	Vousy	0	1	1
23	Krk	13	18	13

Tabulka 4. Porovnání kreseb, kritérium čtvrté: Natočení objektu v prostoru – počet použitých znaků.

Z tabulky je vidět, že **ze schématického, často bezvýrazného zobrazování lidských tváří dokázali studenti díky přesnějšímu uvědomování si rysů vytvořit celkově zajímavé kresby.** V prvním výstupu byl dán výraz fotografií, kdy se předloha a reprodukce často vzhledem k ještě nedostatečně trénovaným pozorovacím schopnostem stoprocentně neshodovaly. Není to nakonec ani cílem kurzu, neboť jde o to, zobrazit podobu portrétovaného, ne nakreslit ho, jako kdybychom fotografii černobíle okopírovali. Čísla ale napovídají, že **se studenti díky důraznému verbálnímu definování všech znaků na fotografiích** (viz Postup pro kreslení portrétu) **naučili na prvním výstupu vnímat detaily a individuální souhru různě tvarovaných znaků v obličejí.** Je vidět, že studenti ve svých kresbách propojili všechny doposud naučené dovednosti, zejména vnímání tvarů a linií a stínování, díky kterým dokázali přenést na papír tvary a barvu všech důležitých detailů nejméně tři nejdůležitějších rysů (oči, ústa, nos) tak, jak je to popsáno v Postupu pro kreslení portrétu.

Počet použitých znaků ve druhém výstupu kresl. Studenti neměli k dispozici ani předlohu, ani Postup pro kreslení portrétu. **Přesto zde však oproti obrázku před kurzem nastala pozitivní změna v dovednosti samostatně použít prvky realistického zobrazování.** Tato změna byla nejmarkantnější v oblasti dvou ze tří nejdůležitějších rysů: očí a nosu (druhým nejdůležitějším rysem určujícím výraz člověka jsou ústa), ačkoli si jejich portréty ponechaly svoji typovost (kursisté kreslili „typy lidí“, jež obohatili o nové konkrétnější znaky, např. víčka očí nebo stíny pod tvářemi.). Prozkoumat důvod, proč kursisté kreslí povětšinou určité typy lidí, by znamenalo pustit se do kvalitativního výzkumu, na který už zde bohužel není prostor, ale domnívám se, že je to jedna z přetrvávajících percepčních konstant, kterou je možné překonat pozorným sledováním rysů mnoha obličejů a trénováním realistického zobrazování.

Závěr

Z provedeného výzkumu mi vyplynulo, že studenti se během kurzu naučili vnímat spíše další znaky, které předtím nebyli schopni definovat, nicméně co se týče celkového záměrného aplikování zmíněných renesančních kritérií k dosažení realistické kresby, nejsou si vědomi technik, jak dosáhnout co nejvěrnější a zároveň expresivní kresby. První výstup prokázal zvýšenou schopnost vnímání jednotlivých objektů ve tváři a stínování, přesto výsledky druhého výstupu poukazují spíše na dovednost mechanického reprodukování než na uvědomělé a logické vyjádření.

Kurs *Kreslení pravou mozkovou hemisférou* si klade za cíl naučit studenty realisticky kreslit. Na základě výzkumu ovšem musím vyvrátit svoji hypotézu, že český student po absolvování kurzu záměrně využívá renesančních kritérií realistické kresby k co nejvěrnějšímu zobrazení trojrozměrné skutečnosti na dvojrozměrném papíře. Čísla z druhého výstupu jsou příliš nízká a náhodná na to, abych se odvážila potvrdit, že čeští lektoři učí své kursisty kreslit realisticky. Učí je dobře vnímat skutečnost v jejích jednotlivých znacích, nicméně co se týče vyváženosti a zároveň elegantní dynamičnosti, to zůstává kursistům nejspíše nadále skryto.

Závěr

V úvodu této bakalářské práce jsem slíbila zhodnotit metodu *Kurzu kreslení pravou mozkovou hemisférou*, shrnout její přínosy a omezení a navrhnout zlepšení, které by vedlo k ještě efektivnější práci se studenty.

Po provedení výzkumu spatřuji přínosy kurzu *Kreslení pravou mozkovou hemisférou* zejména ve verbální definování jednotlivých znaků a jejich přibližných umístění, které vede studenty k přesnějšímu přenosu z předlohy do vlastní kresby. Toto je možné díky dobře promyšleným sériím předcházejících cvičení připravujících studenta na portrétování, které vyžaduje mnohem větší preciznost v provedení, aby byl zachován výraz dané osoby. Kurz studentovi nabízí taková cvičení a pomůcky, které mu pomohou zvýšit jeho vnímavost k detailům (znakům) a k jejich světlostním kvalitám a poskytnou mu schopnosti uvedené Dr. Betty Edwardsovou k dosažení větší věrohodnosti v konceptu "realistického" zobrazování, tzn. konceptu, vytvořeného v renesanci a aplikovaného v mechanickém přenosu ve fotografii.

Omezení kurzu spočívá zejména v tom, že se kreslí podle předlohy, na jejíž kvalitu jsou studenti odkázáni, neboť jejich schopnosti nedosahují specifik nutných k nakreslení všech uvedených kvalit "realistického" portrétu, které uvedl Solso. To se projevuje při porovnání kreseb během kurzu, za použití předlohy a popsání specifického postupu, a po kurzu. Studenti zůstávají na úrovni mechanického kopírování tvarových poměrů v obrazovém poli, neobeznámení s kritérii, jak samostatně dosáhnout oslovující kresby. Chybí jim informace nejen o logice světla a stínu, ale také o lineární perspektivě určující umístění obličejových rysů v jiných polohách než v poloze zpředu. Kursistům chybí i odvaha vypustit nedůležité znaky a zdůraznit ty významné. V kurzu se nevyučuje umístění objektu v obraze, ani změna textury, ani vzdušná perspektiva.

Vycházejí z výsledků průzkumu a s ohledem na to, že nyní vyjadřuji svůj osobní názor, který se nemusí shodovat s názorem odborníků, ponechala bych kurz tak, jak je. Přidala bych k němu ale kurz navazující, který by se věnoval zobrazování přímo podle skutečnosti, tzn. převodu vlastního pozorování do dalších obrazových kvalit, formujících renesanční typ zobrazení. Soustředil by se na vědomé seznamování kursistů s kritérii tohoto typu, které by se dělilo na část teoretickou, jež by poskytovala kursistovi vědomosti o fungování lidského zraku a vnímání, a na část praktickou a experimentální, kde by si studenti mohli daná fakta vlastnoručně ověřit a získat větší jistotu při práci.

Ačkoli kurz *Kreslení pravou mozkovou hemisférou* přinesl mnoha jeho účastníkům nové poznatky a schopnosti v oblasti reprodukování kreseb, přesto ho není možné považovat za metodu pomáhající uvědoměle překonat krizi výtvarného vyjadřování. Tento kurz může ale být jedním z prvním krůčků ke vzbuzení zájmu o uvědomělou proměnu přístupu vyučovaného k zobrazování, po kterém musí ale následovat ještě mnoho úsilí, aby student docílil dobrých výsledků.

Bibliografie

- Altmann L. a spol.: Lexikon malířství a grafiky, z něm. originálu Lexikon Malerei und Grafik, München, Knaur: 2004, přel. PhDr. Dušan Zbavitel, Praha, Knižní Klub: 2006
- Arendtová H.: Krize kultury, z angl. originálu Between Past and Future, New York 1961, přel. M. Palouš, Praha, Mladá Fronta 1994
- Crick, F.: Věda hledá duši, Praha, Mladá Fronta: 1997
- Čermák J.; Mohr P.; Španiel F.: Lateralizace CNS a schizofrenie, Praha, Psychologie, Roč. 10, 2006, Supplementum 3, s. 63-65
- Damasio A. R.: Descartesův omyl, Praha, Mladá Fronta 2000
- Dennett D. C.: Druhy myslí, Bratislava, Archa: 1997
- Disman M.: Jak se vyrábí sociologická znalost, Praha, Karolinum: 2006
- Edwards B.: Drawing on the Right Side of the Brain, New York, Tarcher/Putnam: 1999
- Greenfieldová S.A.: Lidská mysl, z angl. originálu The Human Mind Explained, Londýn, A Marsal Edition 1996, přel. T. Kučera, Praha, Euromedia Group, k.s. 1998
- Klusák M.; Slavík J.: Kresba postavy pána, in Pražská skupina školní etnografie: Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy, Praha, Pražská skupina školní etnografie: 2006, s. 279-309.
- Koukolík F.: Mozek a jeho duše, Praha, Makropulos: 1995
- Lewis D.: Tajná řeč těla, z amerického originálu The Secret Language of Success, Caroll and Graf Publisher, Inc, USA: 1989, přel. ing. Jiří Rezek, Praha, Victoria Publishing: 1995
- Montessori M: Absorbující mysl, Praha, SPS: 2003
- Parramón J. M.: Světlo a stín: světlo a stín v historii malířství, Praha, Vašut: 2002
- Piaget J.: Psychologie inteligence, Praha, Portál: 1999
- Plháková A.: Učebnice obecné psychologie, Praha, Academia: 2007
- Příhoda V.: Ontogeneze lidské psychiky I: Vývoj člověka do 15 let, Praha, Státní pedagogické nakladatelství: 1977
- Rollo V.: Emocionalita a racionalita aneb jak ďábel na svět přišel, Praha, Slon: 1993

- Říčan P.: **Psychologie: Příručka pro studenty**, Praha, Portál: 2005
- Slavík J.: **Verbální dimenze estetického hodnocení ve výtvarné výchově**, Praha, Pedagogika, Roč. 39, 1989, č. 9, s. 33-51.
- Slavík J.: **Problém chyby v tvořivě výrazové výchově**. Praha, Pedagogika, Roč. 44, 1994, č. 2, s. 119-128.
- Snowdon P.: **Tipy, triky a techniky pro trénink mozku**, Praha, Portál: 2003
- Sokol J.: **Filozofická antropologie**, Praha, Portál: 2002.
- Solso R. L.: **Cognition and the Visual Art**, London, The MIT Press: 1994
- Strauss A.; Corbinová J.: **Základy kvalitativního výzkumu, z anglického originálu Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques**, Newbury Park, Kalifornia, Sage: 1990 přeložil Stanislav Ježek, Boskovice, Albert: 1999
- Uždil J.: **Čáry, klikyháky, paňáci a auta**, Praha, Portál: 2002
- Vágnerová M.: **Vývojová psychologie I: dětství a dospívání**, Praha, Karolinum: 2005
- Vančát J.: **Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kutikulárních dokumentech**, Praha, Sdružení MAC: 2003
- Vernant J.-P.: **Počátky řeckého myšlení, z francouzského originálu Les Origines de la pensée grecque přeložil Miloš Rejchrt**, Praha, Oikoymenh: 1995
- Zvára K.: **Biostatistika, Učební texty University Karlovy v Praze**, Praha, Karolinum: 2001
- Žegin L. F.: **Jazyk malířského díla, z ruského originálu Язык живописного произведения (условность древнего искусства)**, Moskva, Iskustvo: 1970, přeložila Nina Vangeli, Praha, Odeon: 1980

Zdroje z internetu

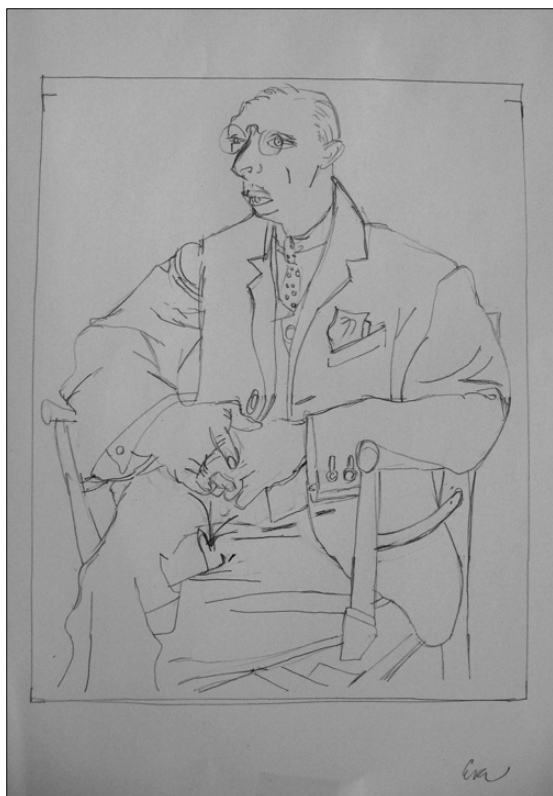
- <http://www.metakognice.cz> – z května 2007
- <http://www.drawright.com> – z března 2007
- <http://www.cs.wikipedia.org> – z dubna 2007
- <http://www.portal.cz> – z května 2007

Obrazová příloha



Obr. 1. Kresba podle skutečnosti z prvního a posledního dne kurzu Dr. Betty Edwardsové.
Zdroj: Edwards (1999)

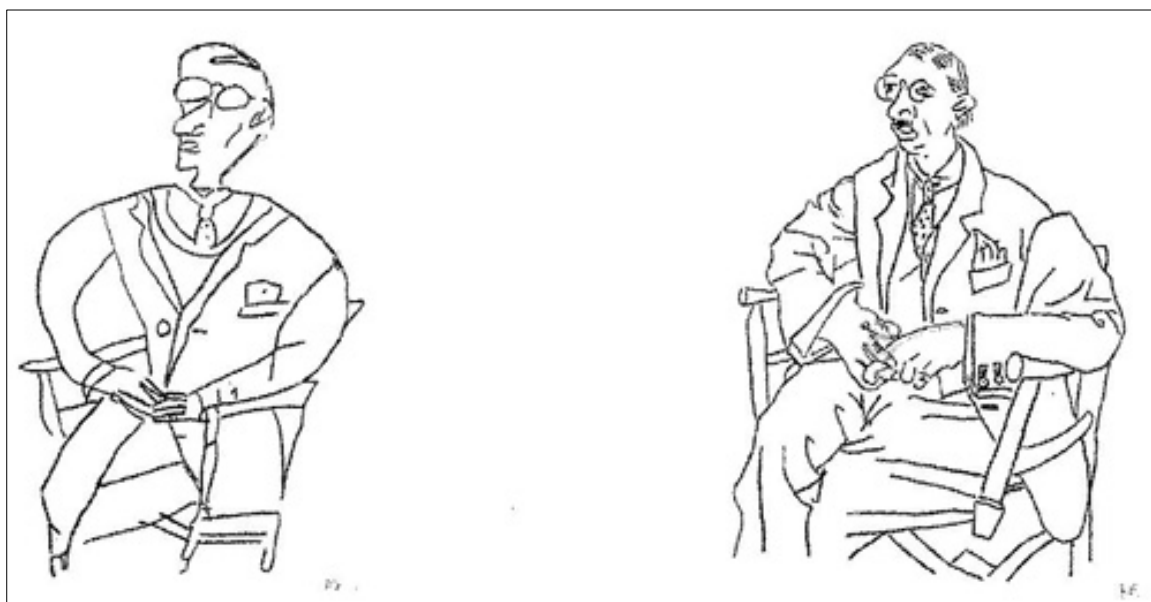
Stravinský kreslený kursisty



Obr. 2. Stravinský od E. N.
Zdroj: archiv K. Beránkové.



Obr. 3. Stravinský od M. J.
Zdroj: archiv K. Beránkové

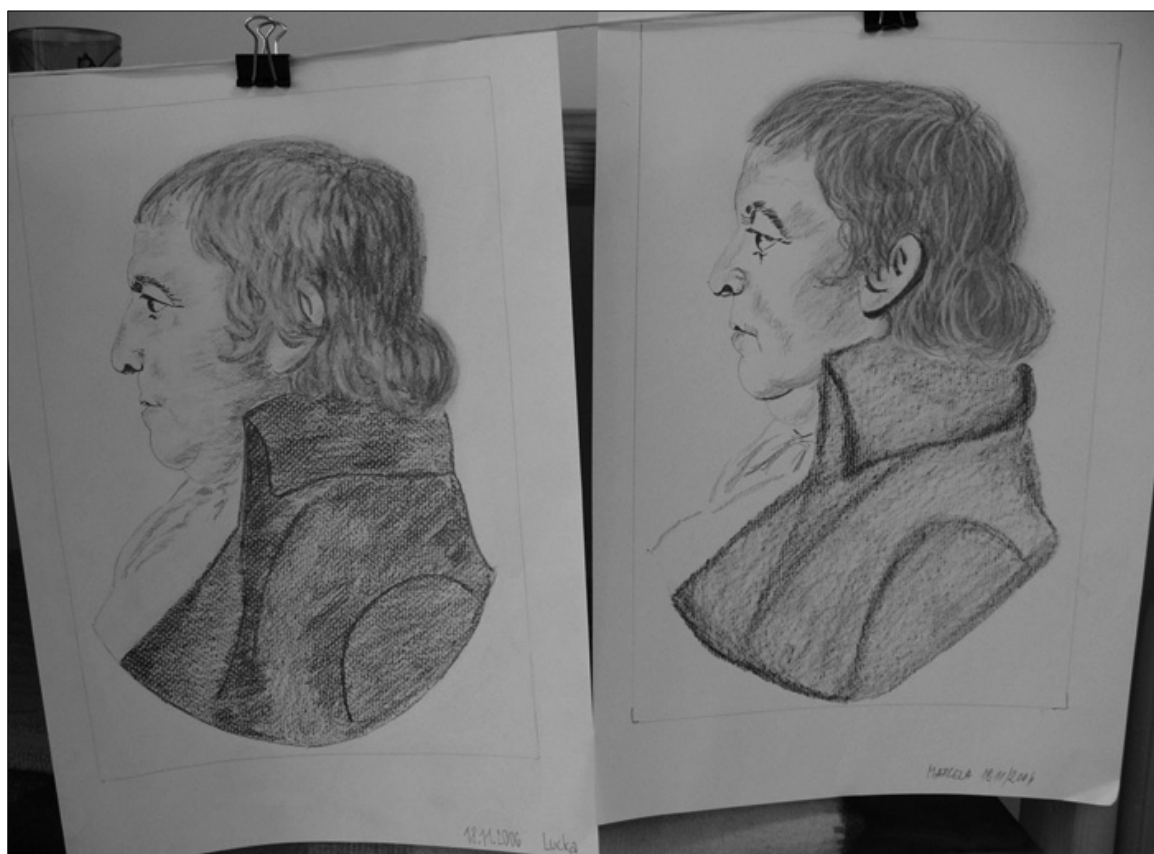


Obr. 4. První obrázek je překreslován podle předlohy správnou stranou nahoru a druhý obrázek je kopírován vzhůru nohama. Zdroj: Edwards (1999).

Předloha profilového portréu a kresby studentů

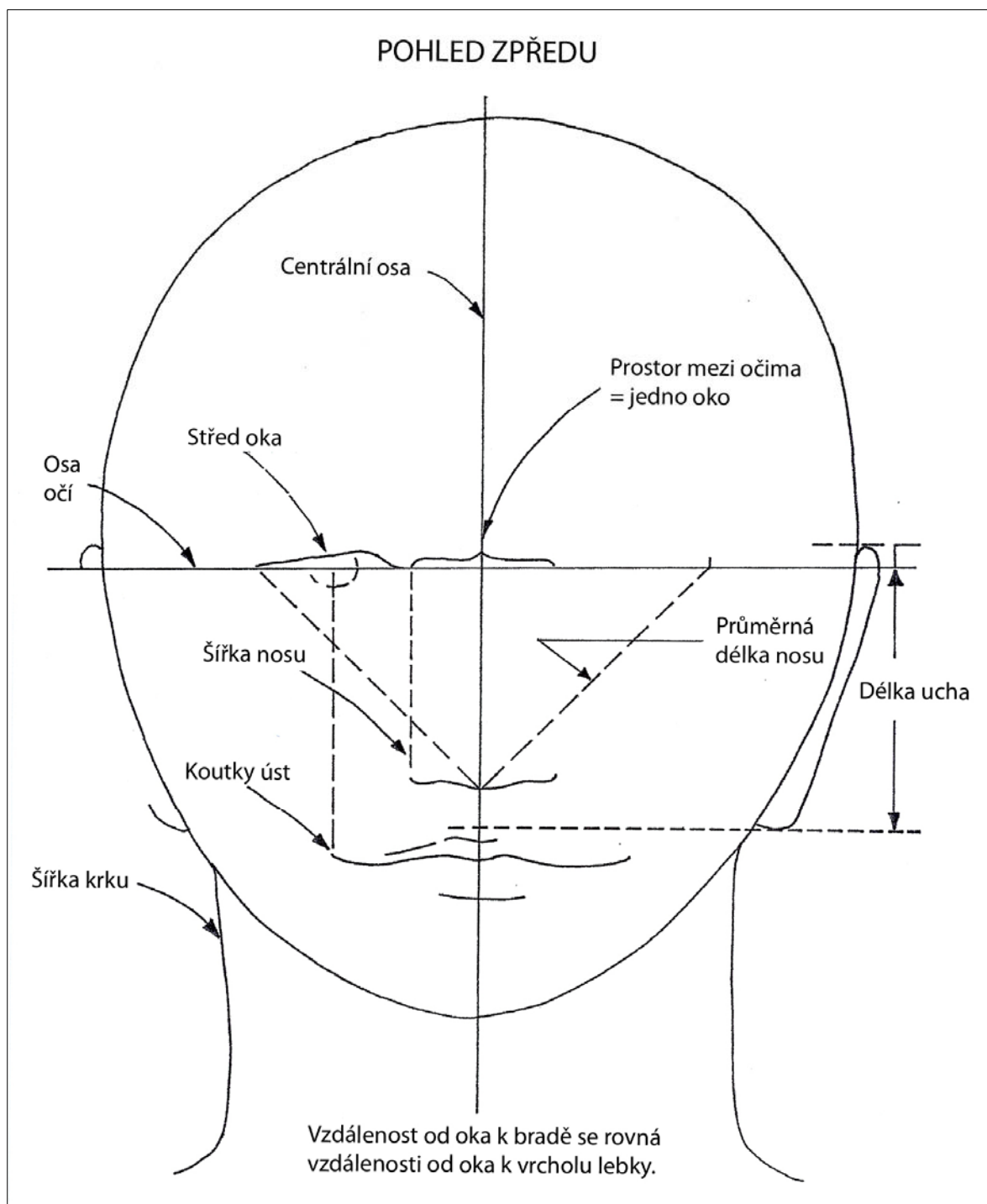


Obr. 5. Předloha profilového portréu.

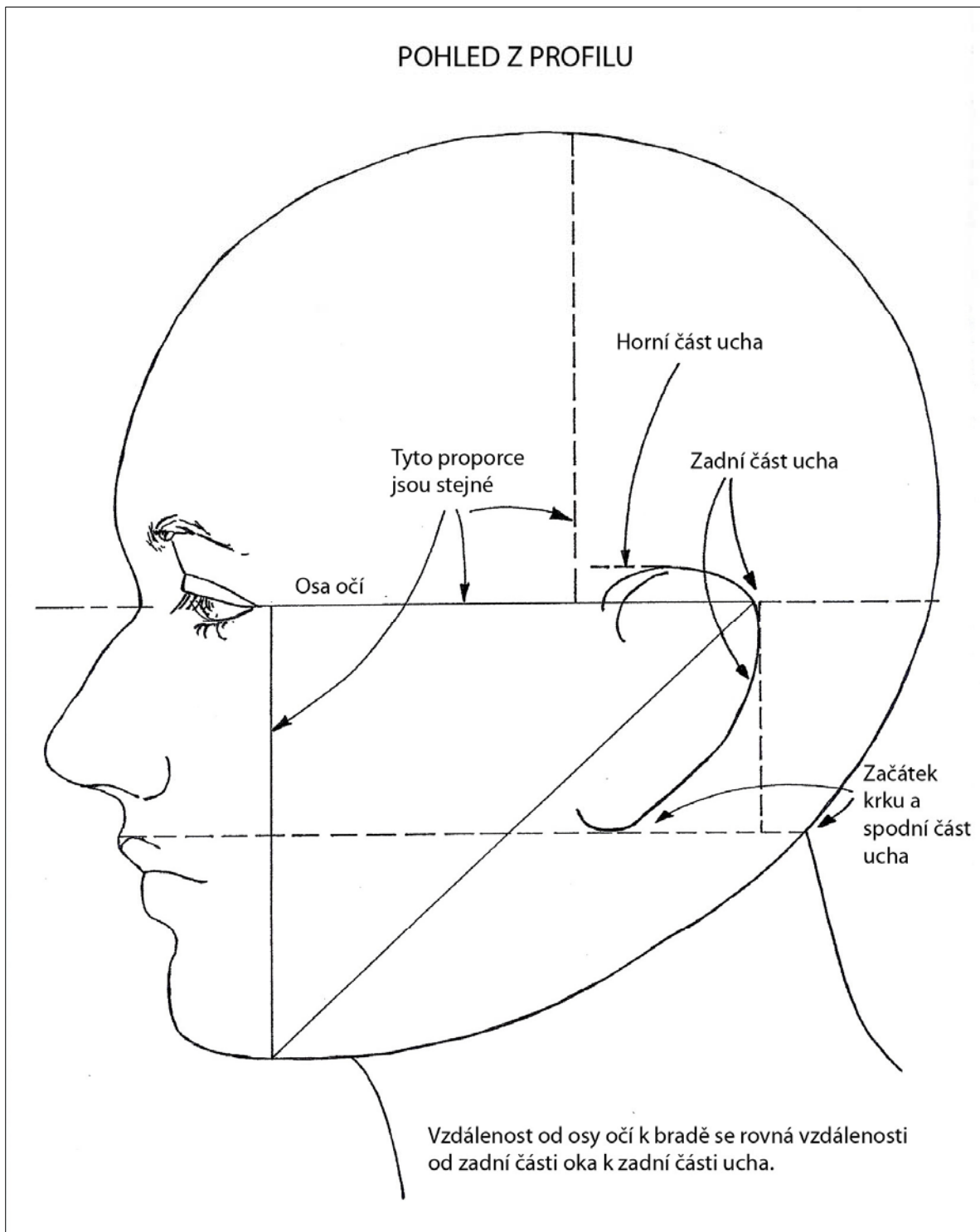


Obr. 6. Profilové portréty kreslené studentkami v Praze.

Orientační proporce lidského obličeje

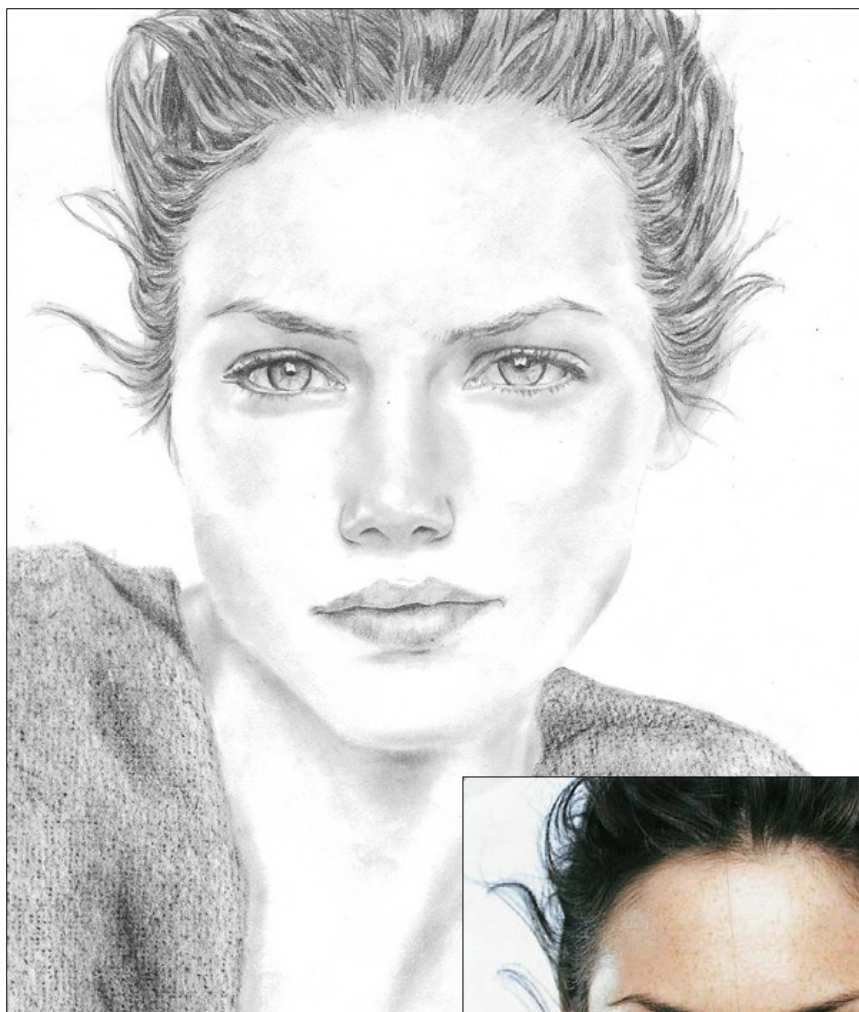


Obr. 7. Pohled zředu.



Obr. 8. Profilový pohled.

Portrét podle předlohy autorky bakalářské práce



Obr. 9. Kresba podle předlohy.

Obr. 10. Předloha.

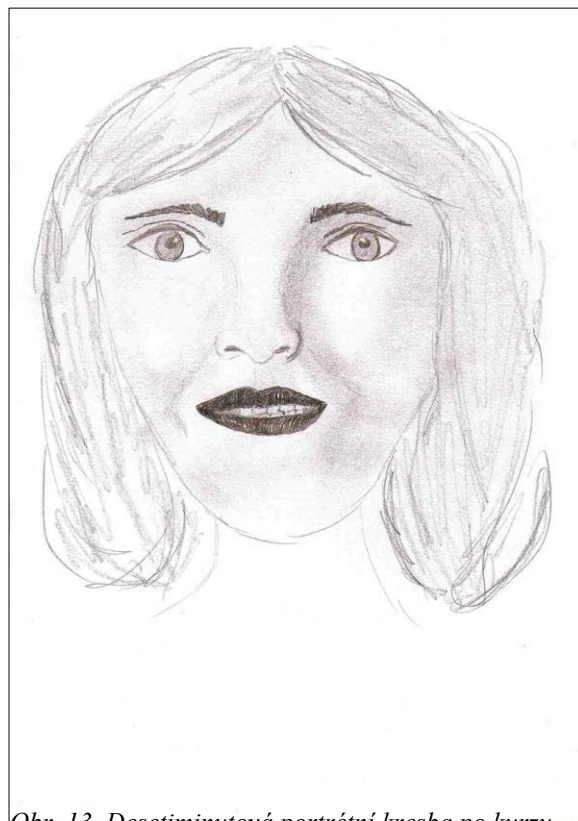


Obr. 11. Portrétní kresba před kurzem.

Obrázky před kurzem a po kurzu a portréty podle předlohy



Obr. 12. Desetiminutová portrétní kresba před kurzem.



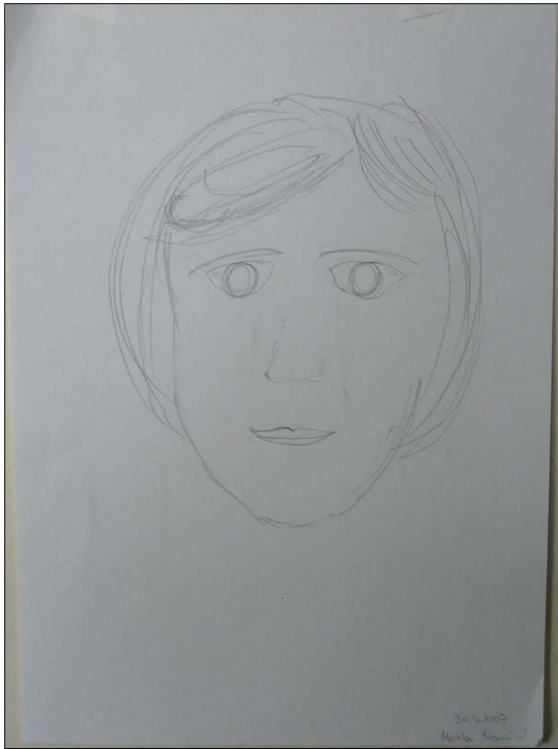
Obr. 13. Desetiminutová portrétní kresba po kurzu.



Obr. 14. Kresba podle předlohy.



Obr. 15. Autorka kreseb.



Obr. 16. Desetiminutový portrét před kurzem.



Obr. 17. Desetiminutový portrét po kurzu.



Obr. 18. Portrétní kresba podle předlohy.



Obr. 19. Desetiminutový portrét před kurzem.



Obr. 20. Desetiminutový portrét po kurzu.



Obr. 21. Portrét podle předlohy.