

**Martina Macháčková: Osvojování kresby předškoláky. Bakalářská práce.**  
– posudek vedoucího

Pro zpracování své bakalářské práce autorka využila svého přístupu do terénu jedné pražské mateřské školy zaměřené na výtvarnou výchovu. V návaznosti na své praxe pak systematicky docházela do jedné třídy pro děti ve věku 5-7 let od září 2010 do února 2011. V té získala jako výchozí zdroj informací pro systematický rozbor *Třídní vzdělávací plán*; vedla též rozhovory, konzultace při jeho rozboru s jeho autorkami, zvláště s učitelkou K. H. (s VŠ kvalifikací ve výtvarné výchově a s patnáctiletou praxí); účastnila se školního života a shromáždila obrázky od vybrané skupiny 6 chlapců a 10 dívek. V souladu se zadáním bakalářské práce tedy provedla výzkum povahy terénní případové studie.

Ve své zprávě z výzkumu po informacích o jeho historii prezentuje nejdříve rozbor zmíněného *Třídního vzdělávacího plánu*. (s. 12-37) První krok zpracování Plánu spočíval ve výběru bodů, které se týkaly výtvarné výchovy a ve získání konkrétnější představy o jejich realizaci a výchovném smyslu z perspektivy učitelky. Výsledná sbírka konkrétních úkolů a jejich výchovných cílů pak sice je strukturovaná chronologicky. Jako teorie výchovou vedeného vývoje ve schopnosti kresebné tvorby je však poněkud nepřehledná.

Když by např. děti dle plánu v únoru: (1) nejdříve kreslily (štetci na A1 formát temperovými barvami) šašky a klauny či dvorní malíře v charakteristickém pohybu; pak (2) kresbou a koláží zdobily karnevalové brýle vystřižené ze čtvrtky A4; pak (3) vytvářely karnevalovou škrabošku ze čtvrtky A4, na niž by otiskly koláž, kterou si na jiné A4 připravily z nalepených kousků papíru a textilu; pak (4) kreslily (štetci a temperami na skla) karnevalové postavy v charakteristické barvě a s vhodným výrazem v obličeji; pak (5) kreslily (na A4 či A3 tužkou, rudkou, voskovkami, tuží či štetci a temperami) zvolené výjevy z vyprávění o boji sv. Jiří s drakem; a nakonec (6) kreslily (na A4 tužkou, pastelkami či fixy) pavučinu jakoby ji tkal postupným přemísťováním z místa na místo skutečný pavouk. Jakou lze v této posloupnosti vidět gradaci vývoje ve schopnosti kresebné tvorby? *Karnevalová škraboška* a vlastně i *karnevalové brýle* se kresby týkají jen vzdáleně; nebo snad také procvičují nějaký podstatný a specifický aspekt kresebné tvorby? A jaká vývojová logika spojuje cestu od kreslení lidských figur v charakteristickém pohybu - ke kreslení lidských figur s charakteristickým výrazem ve tváři - ke kreslení boje lidské figury a figury fiktivního zvířete (snad spojující cvičení předchozích dvou úkolů - v charakteristickém pohybu a výrazu tváře) - od které se přejde ke kresbě simulující pohyb pavouka při tkaní pavučiny?

Na tuto situaci autorka reagovala druhým krokem v rozboru daného materiálu - abstrakcí dílčích výchovných cílů a jejich kategorizací. (s. 33-37) Ve výsledku jde o 7 kategorií: (1) *kresba lidské figury*; (2) *kresba zvířecí figury*; (3) *kresba přírodnin*; (4) *kresba lidských artefaktů*; (5) *manipulace s materiálem*; (6) *rozvoj estetického citění a tvořivosti*; (7) *rozvoj komunikace a kooperace* - obsahujících celkem cca 80 dílčích výchovných cílů; popsáných měsíci z Plánu, a tak dokumentujících plánovanou chronologii.

Autorka si tak nesporně zjedнала přehlednější teorii výchovného vedení vývoje ve schopnosti kresebné tvorby v analyzovaném materiálu, resp. zkoumané třídě mateřské školy. Zobecnujícím odpovědím na nabízející se, výše zmíněné otázky se však vyhýbá, resp. ponechává je v implicitní podobě. Ani v této přehledné kategorizaci tedy není jasné, jak je to s delimitací kreslení a jiných oborů výtvarné tvorby (např. jako otázka práce se stopou lineární vs. plošnou; otázka práce se světlem/intenzitou stopy vs. její barvou; otázka práce se stopou na klasickém dvojrozměrném podkladě/čtvrtce vs. na alternativních artefaktech). A co se týče autorkou vyčleněných kategorií a jejich vývojové logiky: Je tomu snad tak, že učitelky v této mateřské škole chtějí děti vést k rozvoji jejich schopnosti kresebné tvorby ve třech relativně nezávislých dimenzích: (1) kresba lidské figury, zvířecí figury, přírodnin, lidských artefaktů;

(2) manipulace s materiálem a rozvoj estetického citění a tvořivosti; (3) rozvoj komunikace a kooperace? Je to snad tak, že vývojovým cílem té první je vlastně mimeticky adekvátní zobrazení daných figur (v širším slova smyslu); nakonec ve vzájemné interakci v nějaké dramatické situaci – tedy kresba realistická srovnatelně s kresbou technickou, přírodovědnou či dokumentární? Je to snad tak, že toho specificky výtvarného se má dětem dostat až ve druhé dimenzi, a to při vedení k esteticky citlivé a tvořivé kompozici kresebné tvorby? A je to snad tak, že děti mají být dle Plánu v průběhu roku vedeny průběžně (vs. postupně) ke zdokonalování se nejen ve zmíněných třech dimenzích, ale vlastně i ke zdokonalování se v realistické kresbě vyčleněných 4 druhů figur?

Explicitní zobecňující odpovědi na výše zmíněné otázky autorka sice nepodává, svou práci na teorii zkoumaného jevu však danou kategorizací výchovných cílů nekončí. V dalším kroku přistoupila k použití dané teorie při rozboru výše zmíněné sbírky obrázků od 6 chlapců a 10 dívek z navštěvované třídy. Svým způsobem tak hledá odpovědi na zmíněné otázky cestou individualizace a konkretizace své teorie zkoumaného jevu.

Obrázky a rozборы toho, k jakým dílčím výchovným cílům v nich děti měly směřovat a jak se jim to dařilo – prezentuje autorka na cca 90 stranách příloh. V textu se pak omezuje jen na cca 2 strany komentáře. (s. 37-39) To, co autorka shrnuje a ilustruje na příkladu kresby *Postavíme sněhuláka*, jsou důvody daného způsobu výchovného vedení dětí. Ale zároveň jde též o parametry situace ve výtvarné výchově v mateřské škole, které zprostředkovávají další vhled do jeho logiky.

Děti se liší jednak v míře svého trvalého talentu, jednak i v proměnlivé aktuální disponovanosti k řešení daného úkolu. A tak např. výsledná úspěšnost v konkrétním úkolu, který si žádá poměrně komplikovanou kompoziční práci při zobrazení několika figur různého druhu v dramatickém ději stavby sněhuláka, může být podvázána dočasnou individuální neschopností v práci s orientovaností grafického záznamu v naší kultuře – zleva doprava, shora dolů.

Zmiňovaný vhled do logiky výchovného vedení dětí však opět zůstává v poloze implicitní: Je to tak, že výchovné vedení vývoje schopnosti kresebné tvorby na zmíněnou situaci v mateřské škole reaguje jednak dle principu cyklického opakování úkolů z dílčích okruhů jednotlivých výchovných cílů (v metafoře vývojové spirály vs. vývojového schodiště)? A je to tak, metaforicky řečeno, že se učitelky stavěly spíše do pozice "zahradníka" pečujícího o víceméně spontánní a v každém individuálním případě něčím zvláštní růst dané schopnosti jednotlivých dětí (vs. do pozice "inženýra" řídicího konstrukci dané schopnosti dle unifikované technologie pro všechny)?

Ani tímto třetím krokem autorka práci na své teorii zkoumaného jevu nekončí. Posledním krokem je diskuse se čtyřmi vybranými prameny odborné literatury, které si zvolila jako nabízející jednak potvrzení té její teorie z případové studie v obecnější platnosti, jednak inspiraci k další pojmové práci (blíže ke zdůvodnění jejich volby viz s. 40).

Vlastně nejvíce jsem se pak těšil na to, k jakým úvahám bude autorku inspirovat diplomová práce Z. Pejchalové, která se zabývala vývojem schopnosti kresebné tvorby v rámci své celoroční výtvarné výchovy v jedné "obyčejné" mateřské škole; a to ve třídě pro děti ve věku 3-5 let. Obě autorky si v téměř shodném výzkumném designu kladly stejnou otázku: K čemu vlastně učitelka děti vede, když děti v mateřské škole kreslí? Poněkud líto mi je, že autorka neprovedla srovnání své kategorizace výchovných cílů a kategorizace Z. Pejchalové (*Kresba jako rozvíjející grafomotorický prostředek; Skupinová kresba dětí; Řízená kresba na téma; Témata z třídního vzdělávacího programu; Volná, individuální kresba; Rozumová výchova*) detailněji, zevrubněji a systematictěji. Poněkud líto mi též je, že se ve své diskusi s touto autorkou vyhnula dvěma otázkám, platným pro obě autorky. Ta první

(Dle čeho se v praxi vlastně učitelka řídí, když má z toho obrovského množství konkrétních možností, ve kterých by děti mohly své kresby zdokonalovat, vybrat jen jednu či několik málo, aby dítě zcela nezahltla a od kresba neodradila?) není zodpovězena ani u jedné autorky. Byť v této mateřské škole se plán kultivace mimeticky adekvátní kresby zdá být propracovanější nejen v komplikovanosti, ale i v systematičnosti a v principu cyklického opakování úkolů z dílčích okruhů jednotlivých výchovných cílů. Zodpovězena není ani ta druhá otázka o poměru poetické a mimetické práce. V mateřské škole Z. Pejchalové jakoby ta první práce byla v zásadě podřízena té druhé. Jak je to však ve škole M. Macháčkové?

Příkladně, co se bude nabízet jako cesta ke zdokonalení schopnosti kresebné tvorby v této škole takové Kačce Ž., poté co v únoru nakreslila figuru lidské postavy v obrázku *O slepičí krok* tak, jak ji nakreslila? Budou její hyperbolizace velikosti "krokující" nohy, zobrazení obličeje zjednodušené k eliptičnosti, profil hlavy směřující na opačnou stranu než kráčející nohy a celková synkretičnost orientace jednotlivých částí těla (hlavy vs. obličeje, trupu a rukou vs. nohou) – interpretovány jako pro ni typická nedisciplinovanost vůči pravidlům mimeticky adekvátní kresby? Nebo se bude stavět spíše na tom, že v této nedisciplinovanosti je nějaký poetický vtíp – *aby nad zadáním "vyzrála" a ostatní děti se smály jejímu skvělému nápadu?* (Odkaz na citovanou stránku nelze provést, neb autorka, bohužel, opomněla stránkovat přílohy.) Komentář autorky v tomto ohledu připouští obě možnosti.

Tematizace otázky poměru poetické a mimetické práce v kresbě dětí by pak autorce nabízela i společný jmenovatel k dosažení větší teoretické integrovanosti diskuse jednotlivých čtyř autorů (Piageta s jeho popisem logiky vývoje k intelektuálnímu a pak k vizuálnímu realismu – tj. mimeticky adekvátní kresbě; Příhody a Slavíka s jejich programovým úsilím o, řekněme parafrází druhého z nich, kreativně expresivní pojetí výtvarné výchovy, které by se nevzdávalo toho, co může užitečného nabídnout tradice pojetí normativně estetického – tradičně se opírající o podřízení výtvarné tvorby mimetické adekvátnosti).

V souhrnu tedy soudím, že autorka v terénu, při teoretizaci empirických dat i při diskusi s odbornou literaturou odvedla kus práce, který odpovídá požadavkům na práci bakalářskou. A tak i přes uvedené výtky práci doporučuji k obhajobě.

V Praze 27. 4. 2011

PhDr. Miroslav Klusák, CSc.