

Eliška Vávrová: Osvojování kresby dětmi mladšího školního věku. Bakalářská práce. – posudek vedoucího

Ve zkratce, dle zadání práce měla autorka získat přístup do terénu výtvarné výchovy na jedné škole prvního stupně; prostřednictvím rozhovorů s jednou učitelkou zmapovat její strategie a taktiky v oblasti výtvarné výchovy se soustředěním na dětskou kresbu; teorii záměru učitelky využít jako předběžnou citlivost při rozboru a výkladu souboru kreseb od dětí; tak zmapovat, co z požadavků učitelky se dětem daří a nedaří zvládat; svá zjištění a závěry diskutovat s vybranými prameny odborné literatury.

Trauma zřejmě autorka zažila při plnění prvního kroku z výše popsaného úkolu, když na první z navštěvovaných škol paní učitelka ukončila zdánlivě slibně se rozvíjející etnografický vztah v terénu. Ve druhé z navštívených škol pak autorka jakoby v reakci na předchozí zkušenost dosáhla toho, že získala v jednom dni požadovaný soubor srovnatelných kreseb od dětí z navštívené 1. třídy (*Dopravní prostředky*; od 15 dětí z 27) i jeden z požadovaných rozhovorů s paní učitelkou (12 stran přepisu a ilustrujících obrázků prezentuje v *Příloze*) – a do školy se pak už znovu nevracela. Jak potom dopadlo plnění dalších kroků, když nespécifickou zkušenost ze zúčastněného pozorování výtvarné výchovy čerpala autorka jen z pobytu na první škole a, především, když se vzdala možnosti triangulace svých závěrů z rozhovoru s paní učitelkou v jeho opakování?

(Mimochodem, v kapitole *1.1 Charakteristika školy a třídy* se mi nepodařilo najít informaci, že kresby pocházejí od žáků 1. třídy. Je to tak, že tato informace je uvedena poprvé až v kapitole *2. Požadavky vyučující* – s. 5?)

Rozbor a výklad strategie a taktik paní učitelky podává autorka ve strukturaci na problematiku "motivace" a dovedností "výtvarné tvorby" (v kapitolách *2. Požadavky vyučující* – s. 5-19 a *3. Stručné shrnutí rozhovoru s učitelkou* – s. 19-22).

V oblasti "motivace" si všímá, že krom celého systému instrumentálně vztažených pobídek (počínaje individuálně udělovanými motivačními kartičkami apod., přes soutěž při výstavách, po celotřídní úsilí o body nezbytné k dosažení celotřídní odměny jako výlet apod.) používá učitelka i poměrně bezprostřední pobídky vztažené k tomu, "co" se jedinci podařilo a "vidění" vlastního pokroku a jeho perspektiv.

To "co", v čem by děti dle paní učitelky měly dělat pokroky na 1. stupni, autorka prezentuje v následné kategorizaci: (a) schopnosti spadající spíše "před závorku" vyčleňující schopnosti výtvarné tvorby v užším slova smyslu – reakce na výtvarnou tvorbu druhých a spolupráce s druhými při vlastní tvorbě; (b) schopnosti spíše "na okraji vlastní sféry" výtvarné tvorby – práce s výtvarnými prostředky (tužky, fixy, štětce, voskovky, škrabátka, rozprašovače atd.) a práce s výtvarnými technikami (zvýrazňování obrysů, rozptylování, vyškrabování, ťupování atd.); do jádra výtvarné tvorby by pak spadaly schopnosti (c) kompozice zobrazujícího (vyčlenit figuru, propracovat figuru, propracovat pozadí, propracovat obrázek barevně, schopnost udělat obrázek "statický či v pohybu"; (d) kompozice zobrazovaného (vlastně "obrazná představivost" zahrnující i problematiku "statického vs. v pohybu" a se zvláštním členěním na obrázky věci reálné vs. fiktivní); a konečně (e) schopnost udělat tvar zobrazující reálnou či fiktivní věc realisticky či transformovaně (např. jako u Lady). Přičemž minimálně o dimenzích "reálné vs. fiktivní zobrazované" a "realistické vs. transformované zobrazující" lze uvažovat jako o zakládajících alternativy povahy paradigmatických variant a nikoli gradace výtvarné kvality ve smyslu "horší-lepší".

Rozboru a výkladu 15 kreseb *Dopravních prostředků* věnuje autorka kapitulu 5. *Co děti vlastně zvládají a nezvládají – případ Dopravní prostředky* (s. 27-39). Lze pak konstatovat, že v souladu se zadáním práce autorka teorii záměru učitelky využívá jako předběžnou citlivost při rozboru a výkladu souboru kreseb od dětí a mapuje, co z požadavků učitelky se dětem daří a nedaří zvládat.

Ten první ze zmíněných kroků lze vidět v konstrukci použitého systému "kritérií" posuzování kreseb: *Propracovanost figury (velikost, detaily, správné umístění detailu, detaily rozlišovací funkce, množství barev, kaňkovitost, výraznost, minimum bílých míst, pohyb) a Propracovanost pozadí (velikost prostoru, vzájemné vztahy v prostoru, množství barev, minimum bílých míst, zaplnění plochy, kaňkovitost, výraznost pohyb)* – viz především s. 32-33. Ten druhý ze zmíněných kroků lze vidět ve skórování jednotlivých obrázků a v jeho shrnujícím komentáři (s. 33-39). Ve zmíněném komentáři pak autorka prezentuje své, jediné, vývojově psychologické zjištění: sledovaným prvňákům vzdorovalo jen *správné umístění detailů* v rámci *Propracovanosti figury* a případně *vzájemné vztahy v prostoru* v rámci *Propracovanosti prostoru*.

Líto mi je, že autorka v textu neprezentuje hodnotící úvahy, díky nimž došla k jednotlivým hodnocením u jednotlivých obrázků (třeba i v *Příloze*; pokud chtěla respektovat katedrou požadovaný omezený rozsah hlavního textu). Dále to, že komentáři nepodrobila případy, kdy jednotlivým žákům vzdorovaly i některé jiné z hodnocených kategorií, než ty, které vzdorovaly celé třídě "v průměru"; případně obrázky jedinců s nejméně a nejvíce "body" ve třídě – jako případy možné individuální vývojové variability. Konečně, že zevrubněji nerozvedla problematiku toho, co vzdorovalo jí samotné při používání učitelkou inspirované teorie požadovaných kvalit kresby na hodnocení obrázků dětí. Na s. 38 jen zmiňuje, že při hodnocení *správného umístění detailů* a *vzájemných vztahů v prostoru* narážela na to, jak se vyrovnat s tím, že kresba je vždy nějak "transformovaná" - jako zobrazující. Nemluvě o tom, že možná tolerovala i případy, když zcela reálné, tj. ne-fiktivní, nebylo ani to zobrazované; byť v rozporu s tvrzením, že "fantazii" zohledňovat nebude, když zadání bylo realistické (s. 30) – např. u obrázku *Tanku*, který, řekněme, "jede po kmenu obřího stromu, který se pod jeho tíhou jen ohnul" (s. 33). To, že autorka zevrubněji nerozvedla problematiku toho, co vzdorovalo jí samotné při používání učitelkou inspirované teorie požadovaných kvalit kresby na hodnocení obrázků dětí, je mi pak zvláště líto vzhledem k tomu, jak pojala svou diskusi s odbornou literaturou.

Poslední krok ze zadání autorka splnila prostřednictvím práce s vybranými texty dvou autorů: J. Uždila a jeho, řekněme pokračovatele, J. Slavíka. U obou pak nevyhledává informace charakterizující osvojování kresby dětmi mladšího školního věku z vývojového hlediska. Nýbrž vyhledává informace o tom, jak se zorientovat v požadavcích kladených na děti výtvarnou výchovou a potažmo v samotné kvalitě dětských kreseb, když z hlediska výtvarné tvorby lze uvažovat o výše zmíněných paradigmatických variantách, a nikoli jen o gradace výtvarné kvality ve smyslu "horší-lepší". Pokud by se však výsledek celé této práce měl hodnotit jen podle těch dvou odstavců na s. 51, ve kterých autorka shrnuje, co by z analyzovaných textů *mohla využít ku pomoci v nerozhodnosti během hodnocení výtvarného projevu* dětí v podobě tří nově se nabízejících kategorií: integrity, komplexity, intenzity – pak by se ten výsledek nesporně jevil jako nepřiměřeně chudý.

Naštěstí se zde autorka jen dopouští zkratkovitého vyjadřování. Obdobně, jako v *Závěru* (s. 52), když se tam zamýšlí nad perspektivami pokračování svého bádání jen v oboru úvah o platnosti svých závěrů z hlediska reprezentativnosti pro děti daného věku a v oboru

úvah o možných determinantách jejího vývojově psychologického zjištění (učitelčina práce s motivací a s "uždilovskými" principy výtvarné výchovy).

Naštěstí při práci s odbornou literaturou narazila na to, (a) že a jak teorie výtvarné výchovy jako to podstatné považuje problematiku "transformace" v zobrazujícím (v terminologii Uždila "transpozice naturálního tvaru" – viz s. 25-26; vs. problematika "fiktivního zobrazovaného"); (b) že reflektuje dilematicčnost hodnocení výtvarného díla vzhledem k rozdílným povahám estetické vs. umělecké dimenze (v terminologii Slavíka – viz s. 40-43); (c) že nakonec řeší relativnost estetického hodnocení "kompozice" vztažením k již kulturně etablovaným paradigmatickým systémům nebo paradigmátům anticipovaným na základě expertní či laické výtvarné citlivosti (v Slavíkově terminologii „etalonů“; tamtéž a s. 43-48); (d) že ta dvě paradigmata tradovaná ve vývojové psychologii jako relevantní pro daný věk: intelektuální realismus a vizuální realismus mohou být nejen v poměru gradace komplikovanosti a integrity kompozice, ale též alternativ srovnatelně komplikovatelných a integrovatelných – nemluvě o intenzitě výtvarného výrazu (s. 49-51).

Z hlediska výše zmíněné perspektivy pokračovatelnosti daného bádání, si tak autorka prací s odbornou literaturou připravila půdu i pro jiné a relevantnější obory úvah o platnosti svých závěrů, než ty výše zmíněné. Připravila si půdu pro to, aby provedla revizi svého hodnocení daných kreseb s tím, že by do hry vtáhla zmíněné kategorie integrity, komplexity, intenzity (pro tu poslední nejspíše ve spolupráci s několika "experty" – klidně by se ale mohlo jednat i o žáky dané třídy, nemuseli by to být jen profesionální výtvarníci či učitelé výtvarné výchovy). Dalo by se pak říct, že si prací s odbornou literaturou zjednala i větší teoretickou citlivost pro možnou formulaci otázek do výše zvažovaných, dalších rozhovorů s paní učitelkou, ve kterých by si mohla ověřit své dosavadní úvahy a ve kterých by se mohla dozvědět více o tom, jak je to s výchovným tlakem, který dané děti zažívají ve výtvarné výchově, konkrétněji. Například, jak by paní učitelka hodnotila výše zmíněný obrázek *Tanku*? Co se autorovi zvláště povedlo? A v čem by se mohl zdokonalit? A jak by to paní učitelka argumentovala dospělému; a jak danému dítěti?

Přes uvedené výtky, poměrně závažné, soudím, že autorka zadání práce splnila v takové míře, že její práci mohu doporučit k obhajobě.

V Praze 4. 9. 2011

PhDr. Miroslav Klusák, CSc.