UNVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogické a školní psychologie

Kresba dětí v předškolním věku - téma PÁN

Olga Jablečníková

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Miroslav Klusák, CSc.

PRAHA 2008

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Kresba dětí v předškolním věku

- téma PAN" vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 7. března 2008 Olga Jablečníková

Děkuji vedoucímu práce PhDr. Miroslavu Klusákovi, CSc. za odborné vedení práce, cenné rady a čas, který mi věnoval a zároveň souhlasím s tím, aby byla tato práce využita dále ke studijním účelům.

Dále děkuji Ing. Jarmile Kavanové, Mgr. Xenii Dočkálkové a Viktoru Jablečníkovi za poskytnutí cenné pomoci a podpory.

OBSAH

1 ÚVOD ... 7

2 OSOBNÍ HISTORIE ZKOUMÁNÍ DĚTSKÉ KRESBY - PŘEDCHOZÍ ZÁVĚRY 7

2.1 VÝCHOZÍ VÝZKUMNÁ PRÁCE: „VYJÁDŘENÍ VÝZNAMU V KRESBĚ NA ZÁKLADĚ PSANÉHO TEXTU" ... 8

2.1.1 Abstrakt ... 8

2.1.2 Oblasti výzkumu ... 8

2.1.2.1 Kresebná interpretace vět (co nakreslily děti v prvních třídách) ... 9

2.1.2.2 Výzkumná interpretace (interpretace mnou) dětské kresby ... 9

2.1.2.3 Interpretace kreseb dětmi ... 9

2.1.2.4 Kresby po interpretaci ... 10

2.1.3 Závěry ... 10

3 HISTORIE VÝZKUMŮ DĚTSKÉ KRESBY - STRUČNÝ NÁSTIN A POLE PRO INSPIRACI ... 11

3.1 KRESBA POSTAVY - GOODENOUGHOVÁ, HARRIS ... 11

3.2 KRESBA POSTAVY V ČESKÉM PROSTŘEDÍ - ŠTURMA, VÁGNEROVÁ ... 12

3.3 SETKÁNÍ PSYCHOLOGA A VÝTVARNÍKA - KLUSÁK, SLAVÍK ... 13

3.3.1 Popis modálního prvňáka, druháka, třeťáka, čtvrťáka ... 13

3.3.2 Analýza kreseb čtyř autorů ... 14

3.3.4 Prvňák ... 14

3.3.5 Druhák, Třeťák, Čtvrťák ... 14

4 CÍL DIPLOMOVÉ PRÁCE ... 15

5 VÝZKUMNÝ PROFIL ... 15

5.1 VÝZKUMNÁ OTÁZKA ... 15

5.2 VÝZKUMNÝ VZOREK ... 16

5.3 **VÝZKUMNÁ METODA** ... 16

6 ZÁKLADNÍ POJMOSLOVÍ: UJASNĚNÍ DEFINICE POJMŮ ... 16

6.1 VÝRAZOVĚ - VÝZNAMOVÝ SYSTÉM JAZYKA ... 17

6.1.1 Lingvistický Strukturalismus ... 17

6.1.1.1 Znak ... 17

6.1.1.2 Význam ... 18

6.2 ABSTRAKTNÍ OBJEKT (NEEXISTUJE ŽÁDNÉ VERSUS ANEB SPOLEČNÁ ZÁKLADNA) ... 19

6.3 VÝRAZOVĚ - VÝZNAMOVÝ SYSTÉM VÝTVARNA ... 20

6.3.1 Token ... 20

6.3.2 Type ... 21

6.3.3 Fiktivní světy, prop a herní figura ... 21

7 MEZI IZOMORFIÍ A IREALISMEM ... 22

7.1 JEAN PIAGET: MUŽ TRADIČNÍ TEORIE ... 22

7.1.1 Symbol, představa a nápodoba ... 22

7.2 NELSON GOODMAN: VĚDA O MÝVALECH ... 27

7.2.1 Symbol, světy a tvorba ... 27

7.2.2 Umění mluví svým jazykem ... 31

7.2.2.1 Denotace a nápodoba ... 32

7.2.2.2 Orel, Pickwick a JAKO jednorožec - denotace distributivní a nulová 33
7.2.2.3 Problém Invence a realismu 34
7.3 GOODMAN x PIAGET: SPOR o 34
7.5.7 ... o pocitech a ladění teorií 55
7.3.2 ... o symbolické/sémiotické funkci 35
7.3.3 ... o nápodobě 36
7.3.4 ... o vývoji a tvorbě (mysl ve svém vývoji) 37
7.3.5 ... o realistické kresbě 38
8 CO JE TO UMĚNÍ? 39
9 CO JE TO VÝTVARNO? 42
9.1 FUNKCE VÝTVARNÉHO ZÁŽITKU 42
9.2 ZMĚNA VÝTVARNÉ HODNOTY 42
9.3 KLÍČOVÉ VLASTNOSTÍ VÝTVARNÝCH ARTEFAKTŮ 43
10 JAZYK A KRESBA: VZÁJEMNÉ POSTAVENÍ 45
10.1 JAZYKY KRESBY, O KRESBĚ A NAD KRESBOU 47
10.2 ZPĚT K DENOTACI A NELSONU GOODMANOVI 48
10.3 VERTIKÁLNÍ HORIZONTÁLNÍ A ...? 49
10.3.1 Vertikální a horizontální rovina v jazyce a prostor pro metaforu 49
10.3.2 Vertikální a horizontální rovina v kresbě a prostor pro substituci 50
11 ZPŮSOB SPOJENÍ JAZYKA A KRESBY - ANALÝZY I. A ANALÝZY II. 52
11.1 ANALÝZA 1. 53
11.1.1. Co děti kreslily? 53
11.1.2 Co děti říkaly? 53
11.2 ANALÝZA II - „CO SE DĚLO DOOPRAVDY"? 54
11.2.1 Modifikace tázání - dvě klíčové otázky 55
11.2.1.1 JAK...jak vzniká PÁN? 55
11.2.1.2 CO...co je použito pro vznik PÁNA? 56
11.2.2 Okruh otázek č. 1 - JAK 56
11.2.2.1 Strukturální analýza na vertikální a horizontální rovině 56
11.2.2.2 Závěry ze strukturální analýzy, odpovídání na otázku: JAK vzniká pán? 63
11.2.2.2.1 Přesun type - významu 68
11.2.2.2.2 Hra 69
11.2.2.2.3 Přímost vazby 69
11.2.2.2.4 Pána-obrazy 70
11.2.2.2.5 Specifické mechanismy 70
11.2.2.2.5.1 Specifické mechanismy - shrnutí 73
11.2.3 Okruh otázek č. 2 -CO 75
11.2.3.1 Shrnutí tázání - oddělení úrovní: kresba x jazyk 75
11.2.3.2 Použití token/výrazů na úrovni jazyka a kresby 76
Tabulka č. 2: Použití token/výrazu 76
11.2.3.2.1 Řešení „pánovství" dětmi v kresbičkách - stanovení atributů pánovství 78
11.2.3.2.2 Zákonitosti atributů „pánovství" v kresbě a promluvě 79
11.2.3.3 Způsob použití atributů *„pánovství"* - hledání zákonitostí mechanismu užití jednotlivých způsobů v dětských kresbách 80
11.2.3.3.1 Zastoupení atributů v souběhu, v kresbě a v jazyku - pokus o klasifikaci dosažených skór 85

11.2.3.3.2 Atributy ve vztahu k úrovni jazyka, kresby a souběhu ... 87
11.2.3.3.3 Nulový skór ... 88
11.2.3.3.4 Mechanismy používání atributů pro vznik pána - pokus o jejich klasifikaci ... 89
11.2.4 Pána - obrazy, zobrazení a denotace ... 90
11.2.4.1 Analýza druhu obrazu, zobrazeného a denotovaného ... 91
11.2.4.1 Závěry z analýzy druhů obrazu, zobrazeného a denotovaného ... 94
11.2.4.1.1 Druh obrazu ... 94
11.2.4.1.2 Denotace ... 95
11.2.4.1.3 Zobrazení ... 95
11.2.4.1.4 Vztah zobrazení a denotace pána ... 96
11.3 VÝTVARNÝ ARTEFAKT A UMĚLECKÉ DÍLO ... 96
11.3.1 Vlastnosti výtvarné hodnoty ... 97
11.3.1.1 Rozlišení věcí mezi sebou ... 97
11.3.1.2 „Jinakost" sdělovací funkce jako základ pro charakteristiku výtvarna ... 97
11.3.1.3 Vznik „díla" pro divákovu světatvorbu ... 97
11.3.1.4 Autor kresby tvoří herní figuru pro naši hru ... 98
11.3.1.5 Závislost na mimoobrazové fyzické skutečnosti ... 98
11.3.1.6 Čitelnost obrazu ... 99
11.3.1.7 Exemplifikace ... 99
11.3.1.8 Nutnost strukturních vztahů kresby ... 99
11.3.1.9 Hrubší a jemné rozdíly mezi tokeny ... 99
11.3.1.10 Zájem o samotný výraz - token ... 99
11.3.1.11 Proces vnímání a vzniku díla ... 100
11.3.1.12 Předpis pravidel hry ... 100
11.3.2 Symbolické funkce: exemplifikace a exprese ... 101
11.3.3 Estetické kvality ... 102
12 SHRNUTÍ ... 104
13 DISKUSE ... 109
14 ZÁVĚR ... 110
POUŽITÁ LITERATURA ... 114
SUMMARY ... 115
PŘÍLOHY ... 116

1 ÚVOD

Úvodem své diplomové práce představím téma, kterým se na následujících stránkách budu zabývat. Nejen v českém prostředí je výzkumné téma dětské kresby, které volím pro svoji diplomovou práci i já, poměrně tradiční a řekněme v jistém směru i velice populární. Mojí oblastí zájmu bude dětská kresba v předškolním věku. „Moje" děti budou kreslit na základě zadání - „pána jak nejlépe ho umějí". Analýza dětských kreseb nepovede cestou Piagetovské tradice, ale dotkne se a bude vedena v termínech sémiotických relací vlastních výtvarnému médiu. Na základě komparační práce J. Piageta a N. Goodmana definuji terminologický prostor pro vlastní analýzu.

Opakuji tradiční téma - kresbu postavy pána, netradičním způsobem a postupem, který není předem zcela přesně definován. Na tomto místě slibuji jistou míru výzkumného dobrodružství a zvu do světa předškoláčků, kteří právě sedí s tužkou nad papírem a „čmárají" své pány, jak nejlépe je umí.

2 OSOBNÍ HISTORIE ZKOUMÁNÍ DĚTSKÉ KRESBY - PŘEDCHOZÍ ZÁVĚRY

Dětskou kresbou jsem se během studia zabývala již několikrát a moje diplomová práce je částečně postavena na předchozích výzkumných zkušenostech na poli dětské kresby (Vnuková, 2005). Nejedná se v žádném případě o kompilát minulých závěrů, ale jisté ovlivnění svou vlastní prací na tomto místě zastírat nemohu.

O dětskou kresbu jsem se začala zajímat během třetího ročníku, kdy jsem v rámci kurzu *Klinický seminář školní psychologie,* navštívila první třídu, a ke svému tehdejšímu rozčarování zjistila, že pokud mám zájem o hlubší studium dětské kresby, jsou pro mě náslechy hodin oficiálního předmětu výtvarná výchova zcela zbytečné. Zůstala jsem ve škole ještě na hodinu českého jazyka. Ukázalo, že děti v první třídě nekreslí pouze během výtvarné výchovy (kde v mém případě však spíše plnily příkazy paní učitelky, která veškerou tvorbu vzala do vlastních rukou, a děti už jen „tvrdě pracovaly"), ale i jinde a v podstatě vždy, kdy je volná chvíle.

V hodině psaní, se ukázalo, že paní učitelka má pro rychlejší děti, které opíší nacvičované věty z tabule dříve, v záloze zapeklitý úkol: nakreslit, co právě opsaly. Z tohoto

podnětu nakonec vznikla výzkumná práce, jejíž výzkumný postup a závěry chci v úvodu své diplomové práce shrnout.

2.1 Výchozí výzkumná práce: „Vyjádření významu v kresbě na základě psaného textu"

Úkol pro děti navštěvující první třídu zněl: Přepis věty z tabule a nakresli obrázek.

Mirek jede lesem. Má zelené kolo
Ivan nese meloun. Má zelený svetr.

Co se při takovémto zadání děje? Dítě kresebně interpretuje větu. Nějak pracuje s významem vět a nějakým způsoben ho transponuje do svých kreseb. Probíhá interakce text - kresba Oazyk - výtvarno).

Výzkumná otázka mé práce vycházela z existence superznaků (věty), které učitelka napsala dětem na tabuli, a kresebných výrazů, s jejichž pomocí větu děti interpretovaly. Výzkumná otázka zněla: „Jak je tato kresebná interpretace významu přesná?"

V této výzkumné práci mě především zajímalo, zda mají jazykové prvky, tak jak jsou zastoupeny ve větě (superznak), své koreláty v kresebných interpretacích dětí (výraz kresby). V pozadí tohoto tázání stojí předpoklad, že jazykový znak (slovo) a kresebný výraz disponují stejným výrazem.

2.1.1 Abstrakt

Hlavním tématem výzkumu bylo srovnání výrazově - významového systému jazyka a kresby inspirované terminologií lingvistického strukturalismu. Metodicky bylo využíváno kvalitativní analýzy kresebné interpretace textu a jazykové interpretace kresby. Popis interakce fenoménu výtvarna a jazyka u dětí v 1.třídě ZŠ s akcentem na významové koreláty se soustředí na vztah výraz-význam a vzniká na základě 31 dětských kreseb. Výzkumná práce aspiruje na zodpovězení otázky: jak pracuje s významem text (jazyk) a jak kresba.

2.1.2 Oblasti výzkumu

Ve výzkumné práci jsem sledovala následující čtyři oblasti:

2.1.2.1 Kresebná interpretace vět (co nakreslily děti v prvních třídách)

2.1.2.2 Výzkumná interpretace (interpretace mnou) dětské kresby

Předmětem zájmu v této části výzkumu bylo, co jsem viděla na obrázku já - východiskem mi byly zadané věty - vznikl bodový systém, v kterém děti získávaly body za oddálení se významu. Východiskem pro bodování byl **text** (a na základě korelace s textem závěry o jasnosti, srozumitelnosti - významové jasnosti kresby). Příklad bodového systému je prezentován v příloze č. 1.

Body byly dětem sečteny. Čím více dosáhly bodů, tím více se oddálily od významu vět. Tak zněl výzkumný předpoklad v této fázi zkoumání, který pocházel z teze o možné korelaci jazykových a výtvarných prvků.

2.1.2.3 Interpretace kreseb dětmi

Pro tuto část jsem vyšla z teze: „Pro interpretaci je potřeba interpretů". Interprety se staly děti také prvních tříd, ale jiné základní školy. Východiskem interpretace byly **kresby.**

Závěry byly překvapivé, náhle bylo evidentní, že předpoklad: čím více bodů v bodovém systému (vyšel z jazyka), tím dál od významovosti, je mylný - děti překvapivě velmi dobře (resp. významově shodné! - token odkazuje k jasnému type a identifikuje jasný abstraktní objekt) interpretovaly obrázky, o kterých jsem já předpokládala, že pokud neznamenají to, co mají, mohou znamenat cokoli.

O čem to svědčí a co to dokazuje? Je evidentní, že děti s významem věty pracovaly (předpoklad, že nerozuměly větě, pojmy se jim neplnily významy nebo nějaké podobné rychlé odůvodnění považuji za krajně nepravděpodobné).

Děti nekreslily tak, aby vyhověly požadavku věty, ale aby jejich kresba byla srozumitelná: měla sdělovací charakter. Nespokojily se s pouhou interpretační funkcí. Moje předpoklady korelátů z hypotézy se ukázaly jako přínosné pouze jako vodítko k odhalení odlišných cest za zvýznamněním výrazu v kresbě a v jazyce.

Děti kreslily tak, aby jejich obrázky byly poznány, jinými slovy: odtrhly je od významového života (mechanismu) textu a věnovaly jim novou dimenzi významů - podle mého názoru se jedná o potvrzení toho, že v jazyce znak, skrze pojem a hodnotu nese význam, ale v kresbě je situace s významem, výrazem a symbolem komplikovanější. Význam (takový význam, který by odpovídal významu jazykovému) vzniká až na základě interpretace - otázkou je, co to pro kresbu znamená a jak to sama „unese". Jedním z možných vysvětlení je, že děti tuto komplikaci cítí Ge mediu kresby vlastní, přirozená, nelze v něm pracovat jinak,

než nám umožňuje) a pokouší se kreslit srozumitelně, byť by to znamenalo ignoraci úkolu učitelky a věty významově nezkopírovat (což tak jako tak není možné).

Jinými slovy: Ukázalo se, že děti záměrně zvyšují významovou pevnost (zvyšují shodu, snižují interpretační potencialitu). Děti chtějí, aby ostatní věděli, co nakreslily, a pokud dostanou chaotický úkol (problematika nejasných vět), klidně v zobrazení ignorují „les", „kolo" i „Mirka".

2.1.2.4 Kresby po interpretaci

Dětem, které interpretovaly kresby svých předchůdců, byla po interpretaci odhalena původní věta a také oni ji měly nakreslit (nyní je mi dostupný i samotný kresebný proces).
Viz příloha č. 3 - kresby interpretů.

2.1.3 Závěry

Zajímavá byla z mého pohledu verbální záměna opsat/nakreslit. Ukazuje se, že přesun ze systému do systému je pro děti při takto zadaném úkolu náročný (většinou se však zdaří).

Dalším potvrzeným jevem se stal svět „Jako" (specifikum uměleckých médií, nejen výtvarných světů), děti se ocitly zcela v jeho moci - viz Ondra a Dan II (příloha č. 3). Četly tyto děti bez porozumění? Pokud ano, čeká nás ještě zodpovědět otázku, proč Dan II. nakreslil „kluka s míčem". Tedy výraz, který je evidentně velice výrazově podobný Ivanovi s melounem!

Dalším závěrem, který ovlivnil téma a zadání mé diplomové práce, je skutečnost, že děti o svých kresbičkách mluví: vzájemné působení jazyk - výkres existuje a kresba je na jazyku svým způsobem závislá.
Při návratu k původní hypotéze vyšlo najevo následující:

O významových korelátech v původním slova smyslu nemůže být řeč. Kresba nefunguje na principu jasného odkazu k významu, který leží v jedné rovině.
Systém výtvarna a jazyka pracuje natolik odlišně, že nelze jednoduše přecházet z jednoho do druhého, minimálně ne bez vědomí fatality této hranice, přesto jazyk a kresba spolu významným způsobem spolupracují. Děti o kresbách mluví a zadání je rovněž jazykového charakteru. Dětská kresba není nevyzrálý nevýtvarný počin „nehotového člověka", jedná se o zajímavou tvorbu v zajímavém médiu, jehož vlastností je i nemožnost plného porozumění a vysvětlení na jazykové bázi.

Dalším mým závěrem bylo odvážné tvrzení, které v mé diplomové práci možná dojde revize, a to, že děti ve svých kresbách sdělují a chtějí, aby jejich díla byla čitelná, aby byla pochopena.

Nyní je jasné, že jazyk a výtvarno spolupracuje, ale ne podle stejných principů, a že kresba je v jistém věku upřednostňovaným médiem, zatímco v jiném nikoli.

Další výzkum dětské kresby společně s jazykovým modem bude cílem mé diplomové práce.

3 HISTORIE VÝZKUMŮ DĚTSKÉ KRESBY - STRUČNÝ NÁSTIN A POLE PRO INSPIRACI

Dětská kresba postavy pána je v psychologii poměrně tradičním tématem. Zkoumá se z pohledu psychodiagnostiky, dále z pohledu vývoje dílčích mentálních funkcí a v neposlední řadě i z pohledu terapeutického. V současné době je možné najít i takové výzkumy dětské kresby, které aspirují na výzkum kresby jakožto výtvarného počinu dítěte, který nelze mimo výtvarné médium zcela vyložit.

3.1 Kresba postavy - Goodenoughová, Harris

Florence Goodenoughová v roce 1926 publikuje na základě analytického rozboru 2306 kreseb dětí *test kresby postavy.* Její analýzy byly zaměřené na hodnocení a kvantifikaci dílčích prvků kresby. Její hodnotící škála pracuje s 51 body (oblastmi měření). Základní předpoklad Goodenoughové pocházel z přesvědčení (ve své době již výzkumně potvrzeného) o existenci zákonitého vývoje dětské kresby, kdy čím je dítě starší (mentálně vyspělejší), tím je jeho kresba bohatší o detaily i proporcionalitu jednotlivých částí. Dokazovala, že kresebný vývoj souvisí s komplexní úrovní mentálního rozvoje (vyšší procesy myšlení, analýzy, abstrakce). Své pojetí testu jakožto inteligenční zkoušky s pozitivním výsledkem testovala na základě korelace se školním prospěchem i Binetovým testem. Šturma a Vágnerová však upozorňují, že se tak dělo až s překvapivě vysokou korelací, která nejspíše poukazuje na metodologickou chybu (1982, s. 12). Každopádně byl Goodenoughové test základem pro většinu dalšího zkoumání na poli dětské kresby a její rozdělení odkazu kresebného vývoje k mentální úrovni a ke specifickým funkcím spjatých s kreslením přejali autoři i v českém prostředí.

Dale B. Harris byl žákem Goodenoughové a zároveň nejznámějším pokračovatelem v rozvíjení jejích výzkumných studiích. V roce 1963 vyšla jím přepracovaná verze testu Goodenoughové, která patří k verzím nejuznávanějším. Zatímco Goodenoughové test byl normativy koncipován pro děti od 3 let do 13,5 let věku, Harris rozšířil jeho užití do 15 let. Na Harrisově rozšíření je zajímavá jeho analogická škála pro test ženské postavy a projektivní část, kdy nechává dítě kreslit samo sebe. Další inovace ze strany Harrise je terminologická. Navrhuje hovořit v souvislosti s testem spíše než s použitím termínu „inteligence" s pojmem „konceptuální zralost" (Šturma, Vágnerová, 1982, s. 12). Harris chápe úroveň procesů konceptualizace jakožto „úroveň schopnosti vnímat, rozlišovat podobnosti a rozdíly, schopnost abstrahovat, pořádat znaky podle jejich podobností či rozdílů a schopnost zevšeobecnit a zařadit nové prvky na správné místo v systému" (Šturma, Vágnerová, 1982, s. 12).

3.2 Kresba postavy v českém prostředí- Šturma, Vágnerová

V roce 1982 publikuje Marie Vágnerová s Josefem Šturmou první modifikaci testu F. Goodenoughové - kresba postavy, kterou upravili a standardizovali pro české prostředí. Vycházejí z Goodenoughové a Harrise, především z jejich postřehu, že kresba odráží úroveň dílčích funkcí (zrakové vnímání, paměť, pozornost, jemná motorika, senzomotorické koordinace a integrace všech těchto funkcí) a zároveň celkovou úroveň mentálního vývoje (Harris by spíše užil termínu konceptualizace, resp. úroveň schopnosti konceptualizovat).

Šturma s Vágnerovou dále upozorňují, že je třeba brát v potaz projektivní charakter kresby a tento využít k detekci některých osobnostních charakteristik. V souvislosti s vlastním přepracováním přiznávají limit přílišné dikce na charakteristiky kvantitativní povahy, při níž nelze dostatečně vystihnout kvalitativní změny ve vývoji kresby.

Šturma s Vágnerovou rozdělili test na dvě části. První část je zaměřená na obsah (na přítomnost či nepřítomnost některých důležitých částí) a testuje skrze položky těsněji spjaté s intelektovou úrovní. Druhá část je zaměřená na formální charakteristiky kresby a zjišťuje úroveň percepce a motoriky. Oprávněnost tohoto rozdělení dokazují korelace s testy inteligence v případě obsahového skóru a percepčně - motorických testů v případě skóru formálního. Celkově je v testu k administraci 35 položek (15 obsahových a 20 formálních).

3.3 Setkání psychologa a výtvarníka - Klusák, Slavík

Miroslav Klusák a Jan Slavík jsou výzkumníci, kteří, jak jsem zmínila v úvodu k těmto kapitolám (viz kap. 3), aspirují nejen na tradiční zkoumání a opakování testu postavy, ale pracují s dětskou kresbou jakožto s výtvarným počinem, který má své hodnoty a kvality, jenž je možné do jisté míry reflektovat pomocí jazyka - je možné pracovat se společnými významy, ale v celé šíři nelze v jazyce výtvarný artefakt vyložit. V jejich výzkumech se pojí psychologie s uměním.

Pro moji další práci byl inspirativní výzkum publikovaný ve sborníku Pražské skupiny školní etnografie - Psychický vývoj dítěte od 1. do páté třídy, zaměřeno na kapitoly: Kresba postavy pána - Prvňák (s. 35 - s. 41), Druhák (s. 76 - s. 83), Třeťák (s. 115 - s. 121), Čtvrťák (s. 162 - s. 168).

V níže uvedených kapitolách je představen longitudinální výzkum dvojice Klusák - Slavík.

Cílem výzkumu bylo sledování vývoje dětské kresby od 1. do 4. ročníku, prostřednictvím kresby lidské postavy (v zadání a analýze dle *Testu kresby postavy pána* v úpravě od Šturmy a Vágnerové z r. 1982).

Zadání úkolu pro probandy zní: „Nakresli postavu pána, jak nejlépe umíš" (2005, s. 35).

Ve struktuře výzkumu dvojice Klusák - Slavík se objevila dvě zásadní témata:

i- Popis modálního prvňáka, druháka, třeťáka, čtvrťáka.

ii. Analýza kreseb od čtyř autorů, jejichž kresba byla po čtyři roky longitudinálně sledována.

Jednotlivé kapitoly se soustředí na popis modálního žáka v dané třídě, a to na základě intelektuálních kvalit kresby (dále IKK) a výtvarných kvalit kresby (dále VKK), a na analýzu čtyř logicky možných podob vztahu IKK a VKK (podrobně viz příloha č. 11).

3.3.1 Popis modálního prvňáka, druháka, třeťáka, čtvrťáka

Popis je postaven na základě dvou metodologických kvalit:

1. Intelektuální kvality kresby - IKK (35 konkrétních kvalit, rozdělených do pěti tematických celků: pročleňování postavy, objem postavy, proporce postavy, rozmístění částí postavy v prostoru, rentgenovité vidění).
2. Výtvarné kvality kresby - VKK (14 kvalit: komplexita, integrita, technika provedení, proporčnost, práce s linií, míra propracování (neboli

dokončenost), vyplňování plochy (vyčerňování nebo stínování), vymezení tvaru, akcent (neboli práce s detailem), adekvátnost (adekvátní použití formy k obsahu), míra stylizace, míra deformace, atributy pána versus muže, celkový výraz („ míra toho, jak je kresba oslovující" (2005, s. 36)).

3.3.2 Analýza kreseb čtyř autorů

Sledování dětských kreseb od první do čtvrté třídy přineslo nejen pohled na „modálního žáka", ale i kvalitativní analýzu konkrétních kreseb.

Důvod analýzy právě těchto děl od těchto žáků je následující. Tyto čtyři děti zastupovali čtyři logicky možné, vyhraněné podoby nebo konflikty výtvarných kresebných kvalit a standardních intelektuálních kvalit kresby.

3.3.4 Prvňák

Detailněji se nyní chci zabývat pouze výsledky pro první třídu. Děti v mém výzkumu jsou této věkové kategorii nejblíže a některé ji již dokonce dosáhly. Modální prvňák vyznačí IKK, které jsou označeny v tabulce č. 1 (viz příloha č. 11/tabulky/tabulka 1). A dále VKK - viz tabulka č. 2 (příloha č. 11/tabulky/tabulka 2). Výsledky analýzy kreseb čtyř vybraných autorů ukazuje tabulka č. 3 (příloha č. 11/tabulky/tabulka 3).

3.3.5 Druhák. Třeťák. Čtvrťák

Výzkumný úkol byl stejný jako v případě prvňáků. Modální žák je opět určován procenty z IKK a VKK. Analýza kreseb probíhá se zřetelem na stav v prvním ročníku, kalkuluje se procentuálním zlepšením či zhoršením a s velikostí skupiny dětí, které se takto horší či lepší.

Klusák se Slavíkem analyzují spontánní dětskou kresbu - tematickou. Jednak spojují vztah kresby postavy pána a rozvoj intelektu (tak jak je tradičně činěno již od dob F. Goodenoughové), ale zároveň svoji pozornost soustřeďují na výtvarnou kvalitu kresby jako na důležitý ukazatel. Zabývají se dětskou expresí mimo jiné i z estetického hlediska. Nezaměřují se však na práci s verbální interpretací kresby, nezkoumají, jak verbálně interpretují své kresby dětští autoři a tento z jistého úhlu pohledu „limit" reflektují. Limitem se tento výzkumný postup stává ve chvíli, kdy naráží na meze možností detekce mechanismů symbolizace a jednotlivých symbolů pouze ze svého pohledu - tedy pohledu „zvenčí".

4 CÍL DIPLOMOVÉ PRÁCE

Má diplomová práce je zaměřena na kresbu dětí předškolního věku.

Cílem práce bude integrovat vztah jazyka a kresby do teorie vývoje dětské kresby jakožto výtvarného artefaktu a navázat tak na vlastní výzkumnou činnost.

Na teoretické úrovni práce aspiruje na vklad do diskuse mezi tradičně silným Piagetovým pojetím Luquetova přechodu od intelektuálního k vizuálnímu realismu a Goodmanovým pojetím kresby jako vývoje svébytné domény výtvarné grafické reprezentace.

Metodicky bude použita kvalitativní analýza dětských kreseb, a to jak na rovině horizontální (vztah výraz-výraz), tak na rovině vertikální (vztah výraz-význam).

Ke splnění cílů diplomové práce bude potřeba navázat etnografický vztah s jednou mateřskou a jednou základní školou.

5 VÝZKUMNÝ PROFIL

5.1 Výzkumná otázka

Ve své diplomové práci budu na základě prostudované literatury a podrobné analýzy kreseb předškolních dětí odpovídat na otázky:

- Co děti kreslí, když kreslí „PÁNA, JAK NEJLÉPE HO UMÍ"?
- Co děti kreslí, když kreslí „COKOLI, CO CHTĚJÍ"?

Zaměřím se především na spolupráci a vzájemný vztah jazyka a výtvarného média. Na základě komparační práce díla J. Piageta a N. Goodmana se pokusím otevřít prostor pro netypické bádání na poli dětské kresby. Výchozím předpokladem je následující teze: Zobrazování je svébytným tvořením, při kterém hraje podobnost minimální roli. Realismus dětské kresby není postaven na nápodobě, a to již v předškolním věku.

Mým cílem je i přímá „reportáž" z této výtvarné dětské tvorby. V tuto chvíli nevidím jiný způsob jak se dozvědět, co děti kreslí, než se jich na to zeptat a tyto odpovědi analyzovat společně s kresbami.

Vlastní interpretační ambice omezím na minimum a k popisu procesu tvoření v nejazykovém médiu použiji jazyk - konkrétní jazyk konkrétního dítěte nad konkrétní kresbou. Mé výzkumné počínání tedy směřuje do kvalitativní dimenze.

5.2 Výzkumný vzorek

Objektem mého zkoumání jsou děti v mateřské škole na území hl. m. Prahy. V období sběru materiálu jsem navázala s danou mateřskou školou etnografický vztah. Docházela jsem mezi děti pravidelně několikrát týdně a teprve postupně a v přirozeném prostředí dětí jsem přistupovala ke sběru materiálu. Mým cílem bylo děti co nejvíce zbavit dojmu testové situace a zabezpečit spontánní a bezpečný průběh sběru dat.

Věkové rozpětí dětí předškolního věku v mé výzkumné práci je 3 roky až 6 a půl roku. Křestní jména jsou ponechána, každé z dětí je očíslováno, a to vzestupně podle věku. Poměr chlapců a děvčat nepovažuji za důležitý.

5.3 *Výzkumná metoda*

Metodicky využívám kvalitativní analýzu dětských kreseb na zadané téma a dětských výpovědí při kreslení a po bezprostředním ukončení kresby, které jsou vedeny metodou nestrukturovaného rozhovoru. Rozhovory s dětmi byly nahrávány.

Děti kreslí v rámci dvou zadání:

1. Nakresli cokoli, co chceš.
2. Nakresli pána, jak nejlépe ho umíš.

Ukazuje se jako výhodné vstoupit do diskuse o spontánní tematické dětské kresbě zopakováním základního zadání - tedy kresbou postavy pána. Kresba „cokoli, co chceš", slouží jednak k uvolnění dítěte a zároveň se zdálo, že má potenciál vstoupit v jistých ohledech do zajímavého srovnání s kresbou postavy pána.

Ke kresbě *„pán"* mají děti k dispozici list papíru (A4) a tužku. V kresbě *„cokoliv"* nejsou nijak limitovány.

6 ZÁKLADNÍ POJMOSLOVÍ: UJASNĚNÍ DEFINICE POJMŮ

Před tím, než se začnu zabývat konkrétními dětskými kresbami a jejich analýzou, pokládám za důležité definovat základní pojmy, které budu užívat, a osvětlit problematiku jazykového a

kresebného systému na teoretické bázi. Přehlédnutí rozdílu mezi jazykovým a výtvarným médiem a terminologické směšování by mělo nedozírné následky a jakýkoli pokus se v tématu vyznat by skončil chaosem.

6.1 Výrazově - významový systém jazyka

6.1.1 Lingvistický Strukturalismus

Pro vstup do definování jazykového systému jsem zvolila lingvistický Strukturalismus Ferdinanda de Saussure, jehož stěžejními tématy jsou: znak, pojem, hodnota a význam. Při volbě lingvistického strukturalismu jsem si vědoma, že na problematiku lze nazírat i z jiných úhlů, ale exkurz do paradigmat lingvistiky není v této práci mým cílem, i když přiznávám, že by taková debata byla přínosem. Saussurovu teorii pro tuto chvíli považuji za dostatečně přínosnou pro její klasičnost.

6.1.1.1 Znak

Pro definici znaku je klíčová otázka jazyka a písma. De Saussure říká, že všechna fakta ve vědomí, která nazýváme **pojmy,** jsou asociována s reprezentacemi jazykových znaků. Danému pojmu v mozku odpovídá akustický obraz a následuje fyziologický proces mluvy, to však již překračuje rámec mnou zvoleného tématu. Důležitá je skutečnost, že reprezentace jazykových znaků asociují fakta ve vědomí, tedy pojmy. Existuje zde zajímavé sjednocení, kdy všichni reprodukujeme (i když ne přesně, ale pouze přibližně) tytéž znaky sjednocené s týmiž pojmy.

Písmo i jazyk jsou znakové systémy vyjadřující ideje. Podstatnou vlastností znaku je fakt, že se do určité míry vymyká vůli, jak jednotlivce, tak společnosti (viz dále: principy znaku). Ke společnému patří ještě to, že jak písmo, tak jazyk jsou společenským produktem uloženým v mozku každého jednotlivce. Mezi jazykem a písmem je následující vztah: písmo je reprezentací jazyka, je grafickým znakem reprezentující zvukový znak.

Písmo je cizí vnitřnímu systému jazyka. Nelze abstrahovat od postupu, jímž je jazyk nepřetržitě reprezentován. Co však de Saussure míní oním vnitřním systémem? „Vnitřní je vše, čím se systém v jakémkoli stupni mění" (1996, s. 146). Jako příklad uvádí šachy -.vnitřní je to, co se týká systému, takže změníme-li počet figurek, změní se i systém hry. V jazyce je třeba neustále si klást otázku po povaze jevu a řídit se pravidlem vnitřnosti a změnou systému.

Další principy písma jako znaků, dle de Saussura., jsou: 1. Mezi znaky písma a zvukem, který označuje, není žádný vztah. 2. Hodnota písmen je čistě negativní

a diferenční, což znamená, že to, jak člověk například píše T, není podstatné jako to, že místo T napíše D 3. Grafický znak nemá jinou důležitost, než tu, která je do něj v rámci systému vkládána. 4. Prostředek užívaný k vyjádření znaku je libovolný, pro systém není důležité, a tudíž ani pro znak samotný (1996, s. 147). Dle této teorie by tedy neměl existovat problém mezi jazykem a písmem, protože písmo nežije ve vlastních spletích subsystémů, ale je určováno systémem jazyka a ten mu také vkládá důležitost. Samo o sobě není ničím, což nám situaci v této chvíli dosti ulehčuje.

Jazyk a písmo jsou dva odlišné znakové systémy. Písmo existuje výlučně proto, aby reprezentovalo jazyk. Grafické znaky jsou jen obrazem, jehož přesnost je třeba určovat.

Původní výzkum vychází z písma (viz kap. 2.1, Vnuková, 2005), nabízí se zde otázka nutnosti zvládnutí reprezentace jazyka. Písmo není jazykem, je jeho reprezentací. To je další problém, který děti můžou s kresbou mít. Předpokládejme prozatím, že reprezentaci jazyka písmem děti v první třídě zvládají a vědí, že psané je znaková stránka jazyka, a věnujme se dál společně s de Saussurem povaze jazykového znaku.

Jazyk není seznam termínů, které odpovídají vždy nějaké věci, pokud by to tak bylo, předpokládalo by to totiž hotové ideje existující před slovy. Termíny jsou psychické a v mozku jsou sjednocovány asociativním svazkem (viz výše), jinými slovy: jazykový znak sjednocuje pojem a akustický obraz (ne tedy věc a jméno). Pojem a akustický obraz, chápaný de Saussurem jako psychický otisk, jsou spolu spjaty a jeden vyvolává druhý. Znak je svazkem sjednocující označující a označované.

Mezi základní principy znaku v Saussurově pojetí patří arbitrárnost, lineárnost a diskontinuita. Lineárnost znamená řazení jednoho jazykového znaku za druhým, jinými slovy v jazyce lze řadit jeden jazykový znak za druhým, a to výhradně a pouze lineárně. Termínem abritrárnost označujeme se Saussurem konvenci, která spojuje jednotlivé složky znaku a diskontinuita je jev, který poukazuje na vnímání mimojazykové zkušenosti jakožto kontinuity (tedy něčeho neohraničeného) v rozdílu k jazykovému znaku, který označuje vždy jen jasně ohraničenou část světa, který nás obklopuje.

6.1.1.2 Význam

„Bez pomoci znaků bychom nebyli schopni odlišit dvě ideje jasně a trvale. Předem dané ideje neexistují a nic není zřetelného před objevením jazyka" (1996, s. 139). Tento výrok vysvětluje proč k problematice znaku a významu přistupuji tak ze široka a studiem základní literatury vysvětluji pojmy, které na první pohled vypadají jasně. Je třeba postupovat od pochopení systému k jednotlivému a ne budovat systém skládáním jednotlivého dle mlhavé

intuice. Považovat termín za spojení určitého zvuku s určitým pojmem je chyba, znamenalo by to izolaci od systému.

Pro komplexní pochopení Saussurova termínu **význam,** je potřeba si ujasnit, čím je pro Saussura **hodnota.** Obecně lze říci, že hodnota reprezentuje ideu. V čem se však liší od toho, čemu říkáme **význam?** Hodnota a význam rozhodně nejsou synonyma. Hodnota je prvkem významu, který se od ní liší a zároveň je na ní závislý. Pokud jsem si výše společně s de Saussurem definovala znak jako kombinaci pojmu a akustického obrazu, tedy uvedla skutečnost, že znak nese pojem, význam de Saussure chápe jako protipól akustického obrazu. Uvnitř subsystému znaku existuje zajímavý paradox: pojem je zde protipólem akustického obrazu.

Co je tedy hodnotou? Hodnotu chápe de Saussure jako to, co je určováno právě těmito paradoxy, lze ji vyměnit za jiné ze systému a lze ji srovnat v systému. Hodnotu lze zaměnit za pojem, což jí přisuzuje význam. Samotný význam je pak dán systémem (jakýmsi pohybem znaků v systému, který zprostředkovávají hodnoty tím, že jsou srovnatelné a vyměnitelné v rámci systému). Jinými slovy: **Znak** nese **pojem,** neboli **hodnotu,** tu srovnává, vyměňuje (hodnoty jsou utvářeny: 1. z nepodobné věci, kterou lze zaměnit za tu, jejíž hodnotu určujeme 2. z podobných věcí, které lze srovnat s tou, o jejíž hodnotu jde (1996, s. 143)), čímž určuje **význam.** Zároveň jsou však slova, která jsou v našem případě zastoupena znakem, srovnávána s jinými slovy. Je nutné jednotlivé srovnávat s celým systémem, protože obsah slova je určen až souběhem všeho, co existuje uvnitř systému. Hodnoty, jako něco plynoucího ze systému, jako styčné body, tvoří význam. Ve **znaku** se symbolizuje význam, znak v sobě nenese nic počátečního, je jen hodnotou určenou svými vztahy k podobným hodnotám, bez nichž by význam neexistoval.

6.2 *Abstraktní objekt (neexistuje žádné versus aneb společná základna)*

Výše jsem rozlišila výrazový systém jazyka a výrazový systém výtvarna. Nyní toto jednoduché rozdělení zkomplikuji termínem abstraktní objekt, který pochází od J. Slavíka (Slavík, 2001).

Výrazem v jazykovém systému je znak (STROM), ten nese pojem, který odkazuje na význam (v této fázi opouštím lingvistický Strukturalismus Ferdinanda de Saussura). Význam dále odkazuje k elementu, který svojí definicí rozšiřuje pole a zahrnuje i kresbu. Tento „nový element" je abstraktní objekt.

Abstraktní objekt s sebou přináší jazyk, ale ten v jazykovém systému nezůstává a stává se jazykovou základnou i pro výtvarno. Na jazykový a výtvarný výrazově významový systém nelze nahlížet jako na dva odlišné světy (i když jimi v podstatě jsou), které nemají nic společného. Kresba a jazyk se ve své odlišnosti potřebují, ve svém vymezení provokují a vychází ze stejného základu. Pro oba je nutná společná klasifikační a identifikační kategorie, kterou bude možné myšlenkově pojmout či, jak upozorňuje Slavík, spíše „vnitřním zrakem nahlédnout" (2001, s. 90).

Abstraktní objekt lze vyjádřit ve výrazu kresby stejně tak, jako ho lze komunikovat v jazyce. Je základním ideačním činitelem, díky němuž posuzujeme skutečnost a tuto skutečnost následně intelektově uchopujeme.

V jazykovém systému (výrazově významovém) odkazuje abstraktní objekt k světům běžně žitým a reálným, zatímco v systému výtvarna ke světu fikcí. Toto je zdánlivě nejdramatičtější rozchod těchto dvou systémů, ne však jediný. Cesta od výrazu k abstraktnímu objektu a zpět se ve světě kresby od jazyka liší. Na její popis by se bezesporu dala aplikovat de Saussurova terminologie (znak, pojem, hodnota, význam), ale pro vyhnutí se komplikacím a záměnám volím terminologii Slavíkovu (token a type). Jen význam zůstane významem, i když se zbaví mantinelu jazykového znaku.

6.3 Výrazově - významový systém výtvarna

Výtvarno si razí cestu od svého výrazu k významu jinak než jazyk, i když s jeho pomocí. Výraz v kresbě (její intense) není jednoznačně podporován významem jako spíše významovostí (Její extense), která vystupuje až v interpretaci a kresbu tak v podstatě sytí zpětně jazyk a částečně i naopak.

6.3.1 Token

Token je výrazem, respektive projevem tohoto výrazu, který je nám dostupný aktuálně teď a tady. Je jedinečným a konkrétním výrazem, jinými slovy individuem. Sám o sobě rodově závisí na jazyce. Slavík tuto jeho charakteristiku zvýznamňuje v kapitole: Služebník jazyka (2001, s. 113). Funkce tokenu je jasná až z jazykového užívání. Jeho funkce spočívá v ukazování se jako materiálu k interpretaci a zároveň odkazuje k „hernímu poli" této interpretace a pravidlům takto vytyčeného prostoru. Ačkoli je „zrozencem jazyka" (2001, s. 113), jeho život jde samostatnou cestou. Nejdramatičtější úloha tokenu je tedy to, že s pomocí type identifikuje abstraktní objekt.

6.3.2 Type

Token je myslitelný jen ve své množině, kterou nazýváme type. Slavík ho přirovnává ke „škatulce" (2001, s. 111). Type je množinou pro všechny aktuální tokeny. Je typ-výrazem. Každý jeden type odkazuje a odpovídá jednomu abstraktnímu objektu, který má za úkol identifikovat. Type je ve své podstatě sémantickou kategorií. Při cestě za významem má podobnou funkci jako de Sausserova hodnota.

Každý jednotlivý individuální token má svoji množinu type, která je totožná právě s jedním abstraktním objektem a v této fázi se začíná „vyjednávat" význam pro výraz. Toto jednání však probíhá ve světě, kde je vše jaksi trochu: „Jako". Tedy ve světě, kde abstraktní objekt pochází z fantazijních rovin a kde ideace vede „územím" fikce.

6.3.3 Fiktivní světy, prop a herní figura

Vedle fyzické skutečnosti nás výtvarná média zvou do světů JAKO, do fiktivních světů. Co se našich prožitků týče, je v nich vše skutečné, ale v našem vědomí je přesto víceméně jasně dáno, že jde o JAKO skutečné. Fiktivní svět je polem a dějištěm pro výrazy, které jsou vnímány jako náhražky aktuální skutečnosti jinou, při stálém vnímání nové skutečnosti jako pouhé substituce. Vytěsnit z mysli rozdíl mezi fikcí a realitou by zřejmě mohlo znamenat některou z psychiatrických diagnóz.

Slavík o výrazech, které konstituují fiktivní světy, mluví jako o „zlobivých výrazech" (2001, s. 122 a jinde) a uvádí jejich zásadní rozdílnost od slov (jakožto výrazů jazyka): „Jejich úloha se na rozdíl od slov neomezuje na identifikaci abstraktního objektu podle navyklých pravidel jazyka, do kterého výraz patří" (2001, s. 123). Přídavné jméno „zlobivý" má poukázat na dvojí. Jednak váže „zlobivý výraz" blízko k jazyku a za druhé vystihuje jeho nepoddajnost běžné jazykové zkušenosti.

Jestliže na rovině skutečností ještě existuje cosi, co stále můžeme považovat za výraz, i když „zlobivý", na rovině ideací - rovině, do které patří fiktivní světy - by bylo velmi chaotické držet se stále termínu výraz. Konstituce fiktivního světa je utvořena a nadchází čas představit vzorek (viz dále o exemplifikaci) z fiktivních světů - prop. Termín prop zavádí do české odborné literatury Jan Slavík (2001), jeho původcem je Kendall L. Walton. Vedle termínu prop bychom pro tentýž fenomén mohli používat termínu „reálná metafora" (Summers in Slavík, 2001). Oběma termínům je společnou typickou vlastností substituce toho, co mají znamenat. Nejen, že se na nich odehrála záměna něčeho za něco jiného, ale typický prop se tím navíc vůbec netají - otevřeně vystupuje jako náhrada. Prop je vzorek

fiktivního světa a je příkladem všech ostatních prvků své kategorie. Exemplifikace, jak se ukáže později, je zásadní vlastností (resp. mechanismem) uměleckého díla a sama o sobě je některými autory řazena do symbolické funkce (Goodman, 1996, 2007). Jedním z jejích zásadních funkčních nástrojů je zobrazení.

Slavík nabízí prostřednictvím zajímavého schématu (2001, s. 128) následující srovnání: Token není stejnorodý s objekty, na které odkazuje. Vzorek je stejnorodý s objekty, na které odkazuje. Prop slučuje charakteristické rysy vzorku a jazykového výrazu: „odkazuje na objekty, které buď reálně neexistují, nebo s ním nejsou stejnorodé, ale předstírá stejnorodost s tím, na co odkazuje. To znamená, že se předvádí jako hmatatelný projev něčeho, čím sám reálně není - pouze k tomu ideálně poukazuje" (2001, s. 128).

V tuto chvíli a na tomto místě je snad dostatečně prokázáno, že jazyk a kresba nepracuje stejným způsobem a prostřednictvím stejného systému cesty za významem (ve stejném modu). Důvodům, které mě vedou k potřebě oba mody přibližovat, nutit je ke spolupráci, a to s neustálou potřebou poukazovat na rozdílnosti, věnuji níže celou kapitolu.

Nyní od terminologických problémů a systémových odlišností částečně odcházím. V následujících kapitolách se pokusím proniknout do problematiky hlouběji a z jiného než terminologického východiska.

7 MEZI IZOMORFIÍ A IREALISMEM

Mým zájmem se pro tuto kapitolu stává samotná podstata fenoménů jazyka a kresby. Od komparace Piagetovy teorie a myšlenek Nelsona Goodmana si slibuji otevření částečně inovativního pohledu na dětskou kresbu.

7.1 Jean Piaget: muž tradiční teorie

Tradiční pohledy na dětskou kresbu (v českém prostředí např. Šturma, Vágnerová) se netají inspirací Piagetovými závěry z oblasti dětského kreslení. Pro jejich aplikaci je třeba tyto myšlenky nejprve detailněji prozkoumat.

?.1.1 Symbol, představa a nápodoba

O kresbě Piaget mluví v rámci širší kapitoly o sémiotické funkci (1997, s. 51- s. 78). V úvodu vyjasňuje sémiotickou funkci jako funkci všech rozličných prostředků označování. Nastupuje

ve vývoji kolem 1,5 roku dítěte na konci senzomotorického období a je základní funkcí pro vývoj pozdějšího jednání. Její funkčnost spočívá ve schopnosti představovat si NĚCO prostřednictvím NĚČEHO JINÉHO. Předpokládá tedy existenci označovaného a označujícího, jež vzájemně interagují na základě fenoménu představy - s tím, že „to co označuje, slouží jen této představě" (1997, s. 51), tedy představě označovaného. Jinými Piagetovými slovy je sémiotická funkce jakákoliv funkce „plodící představu". Sémiotickou funkcí je řeč, obrazná představa, symbolické gesto a řada dalších, pro mě je v tuto chvíli klíčové, že v Piagetově dikci i kresba.

Plný nástup sémiotické funkce začíná v období kolem dvou let věku dítěte. Vzniká a ukazuje se v jednání, které předpokládá schopnost vyvolat představu aktuálně nepřítomného předmětu a zároveň předpokládá samostatnou konstrukci nebo použití již zkonstruovaných „diferencovaných označujících elementů" (1997, s. 52). Tyto elementy jsou jednak vztažené k označovanému, jsou tedy označující, a zároveň pracují s jedinečností vztahu právě označovaného a právě označujícího. Jsou tedy diferencované a zároveň musí být sto se vztahovat jak k elementům právě nevnímaným (tedy nepřítomným), tak zároveň i k elementům právě vnímaným (tedy přítomným). Podle Piageta je pět druhů takového jednání, které toto splňuje a v kterých se projevuje sémiotická funkce (Piagetem řazeny dle vývojového pořadí v ontogenezi dítěte, jinými slovy kde se jako první, druhá až pátá projevuje sémiotická funkce).

Prvním z nich je „oddálená nápodoba". Ta jako první probíhá v nepřítomnosti předlohy a rodí se zde počátek diferencovaného označujícího elementu.

Druhá je „symbolická hra", kdy se napodobivé gesto pojí s předmětem, aby dal vzniknout symbolu jevu.

Třetí je „kresba" o které Piaget v této kapitole (pouze) píše: „Kresba nebo grafický obraz je ve svých začátcích přechodem mezi hrou a obraznou představou " (1997, s. 53).

Čtvrtá je již zmíněná „obrazná představa" charakterizovaná Piagetem jako zvnitřnělá nápodoba.

A konečně pátá je „řeč", o které Piaget konstatuje, že „dovoluje slovně vybavovat události, které právě neprobíhají" (1997, s. 54).

Podrobněji se později vrátím samozřejmě ke kresbě a dle Piageta k vývojově s kresbou sousedícím obrazným představám a symbolické hře. V tuto chvíli se Piagetovskou optikou podívám na mechanismy tvoření sémiotické funkce. Pro Piageta je základním mechanismem umožňující sémiotikou funkci NÁPODOBA. Na nápodobě stojí první až čtvrtý druh projevu sémiotické funkce. Dále Piaget vliv nápodoby rozšiřuje i na učení se jazyku, přičemž tuto

nápodobu dítě samo nevytváří. Z uvedeného plyne, že kresba je pro Piageta postavena na nápodobě, kterou dítě samo vytváří. Jinými slovy pouze nenapodobuje (ve smyslu termínu, který by byl použitelný pro vztah jazyka/řeči a nápodoby), ale vytváří nápodobou. Nápodoba je klíčovým prvkem mezi senzomotorickou úrovní a jednáním, které je založené na představě, respektive při přechodu od jednoho k druhému.

Dalším zásadním Piagetovým tématem v souvislosti se sémiotickou funkcí je PŘEDSTAVA. Klíčový je přechod od představy vyjadřované aktem k mentální představě. Právě tento přechod je dle Piageta posilován hrou a kresbou. Přičemž akt, který je vytržen z kontextu svého dění, se v podstatě stává prvním diferencovaným označujícím elementem a částečně se stává již představou v mysli. Vývojově o trochu dále je dítě schopno již spojit nápodobu a obraznou představu. Toto spojení je dle Piageta charakteristické tím, že je 1. oddálené, 2. zvnitřnělé, 3. dává vzniknout mentální představě. Ve chvíli, kdy se mentální představa odloučí od všech vnějších aktů, vznikne „vnitřní obrys vnějších činností" (1997, s. 55), s nimiž jedinec dál pracuje, čímž je umožněn vznik myšlenky.

Základní Piagetovo téma je adaptace, která probíhá dvěma způsoby. Prvním z nich je asimilace. Asimilace je psychologický jev, kdy nově vnímané a pozorované objekty jsou upravovány v souvislosti s již dříve získanými a osvojenými poznatky. Nová zkušenost je řazena do staré a nezměněné kategorie.

Druhým způsobem adaptace je akomodace. Akomodace je přizpůsobením toho, co již víme a to na základě nově vnímaného. Na základě nové zkušenosti dochází k rozšíření kategorie a člověk se prostřednictvím rozšíření kategorie adaptuje na prostředí.

Symbolická hraje asimilací skutečnosti k sobě samému, ne adaptací ke skutečnosti ve smyslu akomodace. Hra, dle Piageta, skutečnost asimiluje potřebám *„Já",* tím hru mění a včele nepiagetovské dikci by zde bylo možné dodat, že ji tak činí „hratelnou". Naproti tomu autotelická nápodoba (sama sobě cílem) je čistou akomodací vnějším předlohám.

Každá hra je asimilací skutečnosti subjektu, ale pouze symbolická hra k asimilaci přidává symbolickou řeč (asimilace symbolické hry je na symbolické řeči jednak založena a jednak je jí také zpevňována), přičemž si tuto symbolickou řeč může přetvářet dle svých individuálních potřeb. Podle Piageta je hlavní funkcí symbolické hry asimilace světa k *„Já",* a to v podobách jak afektivních, tak kognitivních.

Po symbolické hře se sémiotická funkce začíná objevovat v kresbě. Je potřeba říci, že kresbou jako takovou se Piaget příliš nezabýval. V následujících řádcích shrnu jeho hlavní teze. Piaget převzal a cituje teze Luqueta (1997), který je dle Piageta zatím nepřekonaný.

Pro mě v tuto chvíli nebude důležité Luquetovo dělení vývojových stupňů dětské kresby (i když jej pro zajímavost uvádím), ale zaměřím se na to, co je pro tyto autory kresba ve své podstatě.

Kresba je dle Piageta 1. formou sémiotické funkce, 2. je autotelická a provází jí funkční radost, 3. stojí v mentálním vývoji mezi symbolickou hrou a obraznou představou, 4. její vlastní snaha napodobit skutečnost.

Luquet kresbu přirovnává ke hře. S tím Piaget nesouhlasí a odpovídá tak na klíčovou otázku: *„Asimilace nebo akomodace?"*. O symbolické hře nám již Piaget prozradil, že jde 0 asimilaci, v případě, že by mezi hrou a kresbou uznal Luquetovo rovnítko, stala by se kresba taktéž asimilací. Může být nápodoba, kterou kresba dle Piageta bezesporu je, vůbec něčím jiným než asimilací? Může a Piaget ktomu říká: „Kresba neasimiluje cokoli k čemukoli a má podobně jako obrazová představa blíže k napodobující akomodaci" (1997, s. 61). Kresba není v Piagetově dikci pouhou nápodobou, jakou se učíme jazyku, ale že jde o proces vytváření pomocí nápodoby a dále společně s Piagetem: „Kresba je jednak přípravou a jednak výsledkem této napodobující akomodace" (1997, s. 61). Dále dodává, že mezi „grafickým obrazem" (kresbou) a „obraznou představou" probíhá řada interakcí, což odůvodňuje tím, že vznikají přímo z nápodoby. A zároveň, což jsem výše zmínila u sémiotické funkce, je kresba i představou, což Piaget v rámci kapitoly o kresbě uvádí pod čarou: „Po pravdě řečeno, prvotní způsob kresby nezáleží v nápodobě, je spíše ještě součástí prosté hry - cvičení. Tak vypadá čáranice dvouletého dítěte, když mu dáme tužku. Ale velmi záhy jako by dítě v této bezcílné čáranici rozpoznávalo tvary a krátce na to se snaží znázornit předlohu z paměti, i když grafické vyjádření se z objektivního hlediska předloze podobá jen málo. Podle této intence je tedy kresba nápodobou i představou" (1997, s. 61).

Dále Piaget uvádí Luquetova stádia společně s výkladem. Luquet, dle Piageta, rozhodl definitivně spor mezi autory, kteří tvrdili, že dětské kresby jsou ve svém základě a řekněme 1 ve svém mechanismu vzniku realistické (dítě se tedy přidržuje skutečných předloh a podle představy kreslí až později), a autory, kteří tvrdili, že „první dětské kresby naopak idealizují skutečnost". A učinil to řekněme velmi „šalamounsky" - dal za pravdu oběma a přidal vývojové hledisko: „Dětská kresba je do 8. až 9. roku ve svém záměru v podstatě realistická , ale že dítě zprvu kreslí to, co VÍ o osobě nebo o předmětu a teprve později graficky vyjadřuje, co na ni VIDÍ" (1997, s. 61).

Prvotní je jev, který Piaget označuje jako „konceptualizaci" (tvoření vztahové a souvislostní znalosti kategorií a klasifikací, principů a generalizací, teorií, modelů a struktur) a po té se kresba stává kopií vnímaného předmětu.

Stadia kresby podle Luqueta Piaget uvádí ze dvou důvodů. Jednak jsou pro něj „znamenitým úvodem do studia obrazných představ" (1997, s. 63) a za druhé „ se tyto stadia podivuhodně shodují s vývojem spontánní geometrie dítěte" (1997, s. 63). Kresba jako řada jiných jevů a procesů je pro Piageta nástrojem k vytvoření ucelené a na první pohled komplexní a po celé desetiletí nezpochybňované teorie, kde jedno odkazuje na druhé a navzájem se podporuje. Riziko přichází ve chvíli, kdy jedno zpochybníme, tehdy nad námi zůstane hrozba, zda druhé obstojí. Nechci zpochybňovat a napadat Piagetovu komplexní „psychologii dítěte", která v té nejširší rovině je hlavně pojetím mentální reprezentace. Chci tím říci, že je potřeba pochopit celý teoretický systém, než podrobně popisovat Luquetova stadia. Pokusím se tedy o co největší stručnost. Piaget popisuje čtyři Luquetova stadia: 1. nahodilý realismus - čáranice, jejichž význam dítě odhaluje až během kresby, 2. nepochopený realismus - bez syntézy, dítě klade prvky kresby vedle sebe, nekoordinuje je v celek, 3. intelektuální realismus - pojmové vlastnosti předlohy bez zrakové perspektivy, 4. zrakový realismus (kolem 8 až 9 let) - kresba obsahuje jen to, co je vidět z hlediska určité perspektivy, rozložení již podle celkového plánu a respekt k metrickým poměrům.

Velmi stručně je Piagetův teoretický systém postaven na tezi, že sémiotická funkce (někdy také symbolická funkce), tedy lépe řečeno stádium sémiotické funkce - období, ve kterém je dítě poprvé schopno operovat se symboly - je klíčová pro ustavování dětské psychiky a celého vnitřního světa dítěte.

Práce se symboly je pro Piageta ve službě reprezentačních procesů a tyto reprezentační procesy probíhají skrze symbolickou rovinu. Pro Piagetovo dílo je zásadní tvrzení, že reprezentace je prvotně zcela úzce spjata s NÁPODOBOU. Podobnost slouží jakožto první a jediná charakteristika k odvození relačních vztahů reprezentace. Na základě podobnosti je spolu spojeno reprezentující a reprezentované. Jinými slovy: to, že nakreslený *pes* vypadá jako *pes,* je pro Piageta zásadním důkazem, že kresba psa reprezentuje právě a jedině *psa.*

Tento závěr, který jsem z Piagetova díla vyabstrahovala, je terčem řady kritik. Reprezentace, která stojí a padá s nápodobou, není přenositelná do sféry umění a dle mého názoru ani do kreseb dětí, tedy do výtvarna ve svém vývoji.

7.2 Nelson Goodman: věda o mývalech

Pro vstup do diskuse s Piagetovým hlediskem jsem zvolila práci a filosofii člověka, který své chápání světa označuje za „radikální relativismus za přísných omezení", což vyúsťuje „v cosi ne příliš vzdálené irealismu" (1996, s. 10). A pro první seznámení s tímto fenoménem v moderní filosofii jsem zvolila knihu, která sama začíná pojednáním o mývalech. Už tato forma a absolutní autorova ambice nevytvořit žádnou novou systematickou teorii se naprosto odlišuje od Piagetovy práce. Nelson Goodman ve svém díle nabízí naprosto jiný úhel pohledu, než na který je „kantovsky orientovaný Evropan se sklonem tendovat k vysvětlení světa prostřednictvím přírodních věd (a v nich nalézat útěchu) zvyklý" (1996, s. 10). Jestliže Kant nás samé obohacuje o něco, co bychom mohli označit strukturou mysli, Goodman dle svých slov přináší inovaci ve smyslu nové „struktury řady symbolických systémů, věd, filosofií, percepce a každodenního diskursu" (1996, s. 10).

7.2.1 Symbol, světy a tvorba

Goodman se ve své knize *Způsoby světatvorby* (1996) pohybuje od jedné pravdy statického světa, která je daná, k rozmanitosti správných i konfliktních verzí či světů ve stavu zrodu a vývoje.

Výchozí premisou je, že různé světy jsou tvořeny pomocí symbolů, a to v podstatě z ničeho. Existuje tedy absolutní mnohost světů, porozumění je tvořivou silou a symboly disponují formativní a mnohotvárnou funkcí. Goodman si klade následující otázky: **Přesně v jakém smyslu existuje mnohost světů? Čím se liší pravé světy od falešných? Z čeho jsou světy tvořeny a jak se vytvářejí? Jakou roli zde hrají symboly? A konečně: Jaký je vztah mezi světatvorbou a poznáním?**

Mnohost světů pro Goodmana znamená mnohost aktualních reálných světů, jejichž mnohost zakládá mnohost způsobů popisu. Nejde o to, co je popisováno - klíčové je JAK. Systém popisuje nadřazen tomu, co je popisováno. Goodman tento stav popisuje následovně: „Nemáme zde žádný úhledný systém referenčních rámců, žádná hotová pravidla pro transformaci fyziky, psychologie mezi sebou navzájem a vůbec žádný způsob, jak kteroukoli z těchto verzí transformovat do van Goghova vidění nebo van Goghův způsob vidění do Canalettova" (1996, s. 15). Dostává se tak k maximální relativizaci, kdy pojem pravda už nemá žádnou hodnotu, je nahrazen správností, která je vázána na daný systém pro jednotlivou vědu, umělce a dokonce i pro vnímatele díla. Převoditelnost systémů je obtížná, z důvodu ne příliš čitelné organizace rozdílných systémů. Ale přesto existuje a Goodman o ní mluví jako

o ‚jediném společném neutrálním pozadí", jako o „společné bázi", jako o Jednotě". Světové verze jsou na sobě nezávislé z hlediska závažnosti, zaměření i významu - obraz nelze vysvětlit plně fyzikální verzí. Závislé jsou naopak na svém způsobu popisu, na jehož pozadí existuje organizace, která jednotlivé verze zahrnuje. Tato organizace je organizací symbolů a Goodman se pouští do podrobného analytického zkoumání typů a funkcí symbolů a symbolických systémů se zásadní a prvotní tezí, že světy lze tvořit mnoha způsoby, a tedy bez nároku na jedinečný výsledek. Goodman zkoumá procesy a způsoby vytváření světů a tvrdí, že neexistuje nic prvotního. To co světy tvoří, je vytvářeno společně se světy, a pokud přeci jen cosi základního existuje, je to převzato z jiných světů. Druhý zásadní postřeh tkví v tvrzení, že pojem nebo lépe řečeno forma je nadřazena všemu ostatnímu včetně obsahu.

Jak tedy svět vzniká, už víme, tvoří se pomocí symbolů a spolu s nimi. Goodman procesy podílející se na světatvorbě dále konkretizuje. Netvrdí však, že jsou jakýmkoli způsobem závazné a že je jejich výčet vyčerpávající. Světy se, dle Goodmana, utvářejí skrze:

1) Kompozici a dekompozici, tedy odebíráním a přidáváním, či dělením a skládáním, a to často souběžném. Jak ale Goodman poukazuje, netvoříme nový svět pouze, když něco přidáme nebo odebereme, klíčové je uspořádání, a upozorňuje, že pokud si klademe otázku: Je to stejné nebo jiné?, musí vždy následovat: Stejné jako co? - vždy totiž bude něco jinak, dvě hudební kompozice, dvakrát nakreslený pán… . Kompozice a dekompozice se běžně provádí pomocí označení (jména, predikáty, obrazy) a skrze označení se i fixují.

2) Zvýrazňování, které stanovuje rozdíl mezi světy na základě důrazu. Světy, které se od sebe liší, často obsahují tytéž třídy, ale jinak rozdělené na relevantní a irelevantní. Nejnápadnější kontrasty důrazů jsou k nalezení v umění. Zdůrazněním Goodman chápe „odchylku od relativní význačnosti, kterou vytvářejí mnohé rysy běžného světa našeho každodenního vidění" (1996, s. 22). Důraz není binární (netvoří dvojice relevantní - nerelevantní), ale relevance a ostatní vlastnosti existují spíše v hierarchiích. Jak už bylo řečeno, zvýrazňování je doménou výtvarných medií. Rozdíl mezi slovem a výtvarným výrazem podle Goodmana jsem shrnula v následujícím schématu:

Jazyk (ve smyslu řečeného verbálně)	X	Vytvarno
- ŘEČENÉ		- UKAZUJÍCÍ
- REPREZENTUJÍCÍ		- PŘEDVÁDĚJÍCÍ
- DENOTUJÍCÍ		- EXEMPLIFIKUJÍCÍ

(mimo jiné i formy a pocity)

Pohyb od SYMBOLU k tomu	Pohyb od symbolu k doslovnému
co symbol označuje	nebo metaforickému rysu
- popis a pojmenování relevantní třídy	spíše nepopisují a nepojmenovávají

3) Uspořádání. Tento proces může platit pro světy, které se neliší v důrazech. Jedná se o specifický způsob organizace, který však ve světech nenalézáme, ale je v nich dle Goodmana spíše „zabudován".

4) Vylučování a doplňování. Proces, kdy nový svět je vytvářen ze starého na základě vyloučení nějaké své části a je doplněn novou, a to v rámci toho, „co se nám hodí do architektury světa, který si budujeme" (1996, s. 25).

5) Deformace. Přetvařování nebo deformace pracuje dle úhlu pohledu buďto s korekcí nebo se zkreslením.

Velkým Goodmanovým tématem je „pravdivost" světů, respektive spíše kritéria úspěšnosti při jejich tvorbě. Dochází k závěrům, že pravdu nelze testovat podle shody se světem, protože pro různé světy platí různé pravdy. Verze je pravdivá, pokud se neprohřešuje proti pevně zakotveným přesvědčením a proti žádnému ze svých pravidel. Pravda se vztahuje dle Goodmana pouze k řečenému, a to spíše ještě v roli „poslušného a povolného sluhy" (1996, s. 26). Světy však vznikají nejen řečeným, ale i tím, co je: I. řečeno metaforicky (i doslovně nepravdivý výrok může být metaforicky pravdivý), a II. tím, co se ukáže (co se předvádí, ukazuje, exemplifikuje). Obraz nemůže být „pravdivý o…" Již zmíněné předvádění, ukazování, exemplifikace jsou REFERENČNÍMI FUNKCEMI stejně jako denotace, která je částečně závazná pro verbální sdělení. Spíše než o pravdivost, kterou v této fázi spolu

s Goodmanem prohlašuji za irelevantní (i pro pravdivé verze nemá valný význam), nám jde o relevanci, sílu, předvádění a patřičnost referenčních funkcí, jedním slovem o správnost, která se stává novým kritériem úspěšnosti při tvorbě světů a není nijak na pravdě závislá (správné verze nemusí být pravdivé, mohou být nepravdivé nebo ani pravdivé ani nepravdivé).

Dalším stěžejním Goodmanovým tématem je „poznání". Vše spojené s tvorbou světů souvisí s podstatou poznání, a to ne díky formování a následné fixaci přesvědčení. Poznání je přetváření světů (tvoření verzí) i „zpráva o světě v jednom" (1996, s. 33). Poznání zvyšuje vhled a rozsah pochopení a zároveň jde ruku v ruce se světatvorbou.

Ve způsobech světatvorby se Goodman dále rozsáhle zaobírá stylem a jeho statutem. Pro mé potřeby v tuto chvíli naprosto stačí, že Goodman předefinoval běžné chápání stylu - ve smyslu korespondujícího fenoménu s otázkou: „Jak se o tom mluví". Goodman kritizuje nespojitost s druhou, ale v podstatě primární otázkou: „O čem se mluví". Funkce O ČEM je částí funkce JAK. Jinými slovy styl je obsah i forma. Ale zdaleka není, jak by se z této definice mohlo zdát, stylem vše. Styl je úzce vázán na symbolickou funkci díla a sestává z některých aspektů toho, co dílo symbolizuje (a tedy neleží v rozdílu mezi *jak* a co, a i když z něho Goodman vychází, v dalším světle se jeví jako nepodstatný).

Na tomto místě a pro polemiku, která bude následovat, potřebuji Goodmanovo vymezení symbolické funkce. Jedná se o téma pro Goodmana velmi úzce navázané na zodpovězení ošemetné otázky: Co je umění?, kterou budu nyní, tak trochu necitelně ke Goodmanově posloupnosti úvah, ignorovat a vrátím se k ní společně i s jejím Goodmanovým rozluštěním později.

Základní Goodmanovou tezí týkající se symbolizace je tvrzení, že symbolizace není prostým odkazem označujícího k označovanému, tedy reprezentací. To, co některé symboly symbolizují, neleží zcela vně symbolů. Goodman polemizuje s jednoduchou tezí: co je vně, je vnější a předkládá příklad s jednorožcem. Namalovaný obraz jednorožce je pouze obraz jednorožce a vůbec nám neříká, že nějaký jednorožec existuje. Takový obraz sice nereprezentuje, ale má „reprezentující charakter", to znamená, že nereprezentuje žádnou reprezentaci čehokoli vůči sobě vnějšího. Další dilematickou tezí je pro Goodmana tvrzení, že pouze reprezentující díla jsou symbolická. Vedle symbolické funkce ve smyslu reprezentace vymezuje ještě symbolickou funkci ve smyslu exprese a exemplifikace. Exemplifikace je termínem pro skutečnost, že vzorek je vzorkem některých svých vlastností, které se společně s tím, čeho je vzorek vzorkem, mění v závislosti na okolnostech a kontextu. Exemplifikovat,

ukazovat se vzorkem - odkazovat prostřednictvím vzorku s určitými vlastnostmi k tomu čeho je vzorek vzorkem, znamená symbolizovat a exemplifikace je stejnou formou reference jako reprezentace a exprese.

Pojetí symbolické funkce je v Goodmanovč dikci značně rozšířeno. Obraz je například vždy projevem symbolické funkce, a to buďto skrze reprezentaci, expresi nebo exemplifikaci. Celá šíře Goodmanova pojetí symbolické funkce se ukáže v rámci kapitoly o tom, co je umění.

V závěru ještě několik postřehů. Není možné pohlížet skrze symbol na to, k čemu referuje, ale musíme trvale věnovat pozornost symbolu. Rysem symbolizace je její nestálost (může kdykoli nastat, kdykoli pominout a symbolizovat v různých obdobích různé věci). Symbolizace není hlavní nebo dokonce jedinou doménou způsobu reference, který je zásadní pro lingvistické, verbální, doslovné systémy a který Goodman označuje jako denotaci. Denotační verze světů pokrývá některé vědecké a kvazivědecké systémy. Verze, které pracují s exemplifikačními a figurativními nástroji a z kterých svoji existenci vyvozují všechna nonverbální média a nonlingvistické systémy, označuje Goodman za „verze percepční a obrazové". Tyto verze jsou tvořeny nedenotujícími prostředky (exemplifikaci a expresí) a dále pro ně zcela typickou metaforou. To ale ještě nutně neznamená, že nedenotují, ve smyslu *platí jako označení.* A právě naopak, obrazy dle Goodmana denotují vždy, potíže a výjimky z tohoto jednoduchého pravidla však existují. Má-li obraz zobrazovat nějakého pána, musí ho denotovat. Může však být druhem obrazu „PÁN" (Goodman zkracuje do následujícího sousloví: „pána - obrazem", Jednorožce - obrazem"), aniž by cokoli denotoval.

Obrazy jsou schopné vytvářet a prezentovat fakta stejně jako pojmy. Ale Goodman ostře vystupuje proti pokusům o obrazové teorie jazyka či jazykové teorie obrazů s tím, že systémy nezobrazivé (jazyk) a nonlingvistické (obrazy) nelze směšovat bez ohledu na odlišný původ.

Ústřední tezí knihy *Způsoby světatvorby* (Goodman, 1996) je to, že umění musí být bráno „vážně" jako způsob objevování, tvorby a rozšiřování vědění v širokém slova smyslu rozvoje porozumění.

7.2.2 Umění mluví svým jazykem

Minulou kapitolu jsem končila poukazem ke Goodmanovým rozhořčením nad nemožností společně operovat s nezobrazivými a nonlingvistyckými systémy. Respektive přecházet z jednoho do druhého bez vědomí změny, která nás na takovém přechodu čeká. O to možná

více zaráží název knihy, z které budu čerpat pro následující podkapitolku: *Languages of Art* (Goodman, 1976).

7.2.2.1 Denotace a nápodoba

Zkoumání toho, jak fungují symboly, jak v umění, tak mimo něj, musí dle Goodmana začít studiem povahy zobrazení. Tradičně patová situace pro teorii symbolů nastává z toho jednoduchého schématu:

„obli čej" - skutečný obličej

Způsob označování Způsob označování

Jak obrazová reprezentace souvisí se slovním popisem na jedné straně a s výrazem obličeje na straně druhé?

Zcela chybné a značně rozšířené je, dle Goodmana, řešení pomocí formulace: Obraz obličeje zobrazuje obličej, pokud se obraz obličeje obličeji a pouze obličeji rozpoznatelně podobá. Podobnost je pro Goodmana naprosto nedostačující. Jednak je sama o sobě symetrická. Předpokládala by, že i obličej bude zobrazovat obraz obličeje, nejen, že obraz obličeje zobrazuje obličej. Goodman tvrdí, že žádná míra podobnosti není postačující podmínkou zobrazení jakožto obrazové reprezentace. Žádná míra podobnosti nestačí ke vztahu reference, kdy obraz má zobrazovat nějaký *objekt* (Goodman používá termínu *objekt* pro cokoli, co obraz zobrazuje). Podstatou zobrazení je pro Goodmana již výše zmíněná denotace, která není závislá na žádné míře podobnosti. Nápodoba jako taková, dovedena do absurdity, by znamenala zobrazit člověka nejvěrněji jako shluk buněk. Či se má objekt zobrazit ve své napodobující dokonalosti, tedy tak, jak ho vidí zkušeností nepoznamenané, tzv. nevinné oko? Bylo by to možná nasnadě, jen stojíme před otázkou, kde takové oko vzít. Každé oko třídí, analyzuje, vidí a nevidí, Goodmanovou terminologií *tvoří:* „Teorie zobrazení jako nápodoby tedy na samém počátku ztroskotává na neschopnosti upřesnit, co má být vlastně napodobeno. Není to ani objekt, takový jaký je, ani všechny způsoby, jakými je, ani to, jak se jeví bezduchému oku" (2007, s. 25).

Goodman boří desetiletí tradovanou teorii o napodobování jakožto principu zobrazování. Namísto ní nabízí objekt (tak jak ho nahlížíme a při jehož zobrazování takovéto výklady a náhledy /verze/ nenapodobujeme), který „uchopujeme" - ve smyslu jak s ním zacházíme, třídíme, uspořádáváme, zvýrazňujeme... a pracujeme sjeho referenčními

funkcemi. „Obraz nikdy X pouze nezobrazuje, nýbrž zobrazuje X jako muže či zobrazuje X tak aby vypadalo jako hora, nebo zobrazuje fakt, že X je meloun" (2007, s. 25).

7.2.2.2 Orel, Pickwick a JAKO jednorožec - denotace distributivní a nulová

Obraz může denotovat nejen konkrétní osoby, skupiny, věci..., ale i všechny jednotlivé členy dané třídy zároveň. Tak se tomu například děje při slovníkové ilustraci a jak Goodman poznamenává, takový orel ve slovníku denotuje „orly vůbec" (2007, s. 33). Ve shodě s Goodmanem budu v tomto případě hovořit o denotaci distributivní.

Existují i zobrazení, která disponují žádnou, tedy nulovou denotaci. Jak jsem uvedla výše, toto je případ objektů, které ve skutečnosti neexistují, tedy i Goodmanem oblíbeného Pickwicka. Tato zobrazení jsou dvojznačná: kromě toho, že Pickwick zobrazuje něco, co neexistuje, je zároveň obrazem muže. Může se tedy jednak vztahovat k tomu, co obraz denotuje (I.), tak k tomu, o jaký druh obrazu se jedná (II.). Takže odpovědí na první otázku by bylo: NIC, na druhou: Pickwicka - zobrazující - obraz, zkráceně Pickwicka - obraz, a ve své nejkratší verzi muže - obraz. Tento obraz může být muže - obrazem, aniž by cokoli zobrazoval. Obrazy tedy lze třídit, ovšem k tomu, abychom uměli výrazy používat, nemusíme předem vůbec vědět, co znamenají. „Pomocí příkladů se můžeme naučit používat výraz Jednorožce - obraz" nejen tehdy, aniž bychom kdy jednorožce viděli, ale dokonce, aniž bychom kdy před tím viděli či slyšeli slovo jednorožec " (2007, s. 35).

Zobrazení JAKO je další velké téma, kterého je potřeba se v rámci rozboru Goodmanových myšlenek alespoň dotknout. JAKO můžeme používat dvěma různými způsoby, v prvním případě se váže na podstatné jméno, v druhém na sloveso a pouze druhý případ je pravým zobrazením JAKO. Je potřeba je odlišit od zobrazení (bez jako) a určit jejich vzájemný vztah.

Zobrazení JAKO je jednomístným určením druhu a zásadně se tak liší od denotativního zobrazení, jež je dvoumístným vztahem.

- Obraz zobrazuje předmět P..... jako nějaké to či ono denotuje P + je toho-či onoho-obrazem
- Jeli P totožné s Q - .... obraz denotuje a zobrazuje také Q
- Jeli P to či ono — obraz zobrazuje i určité to či ono — ale ne nutně JAKO nějaké to či ono

Zobrazením mám na mysli obrazy, jejichž funkce se do jisté míry kryje s funkcí popisů. Objekty můžeme třídit jak podle popisů, tak podle obrazových označení. Jinými slovy: Objekty můžeme třídit pomocí slov na „židle" i pomocí obrazů na „židle - obrazy", ale pozor,

ne každý obraz židle je „židle - obrazem". Goodman pro tento příklad uvádí vojáka, který je jasnější nežli židle: Ne každý obraz vojáka je „vojáka - obrazem", protože na něm může být voják vyobrazen JAKO civilista a obraz by spíše spadal do kategorie „civilisté - obrazy" (2007, s. 39). Stojíme - li před obrazem a máme-li v úmyslu jeho analýzu, je klíčové si položit dvě otázky: 1) Co zobrazuje (popisuje)? - ptáme se, na které objekty se obraz coby označení vztahuje, přičemž není vyloučena odpověď: na žádné, 2) O jaký druh obrazu jde? - která z možných označení se vztahují na obraz. Tím, že obraz zobrazuje, se vlastně zařazuje do tříd obrazů a sám třídu předmětů vyčleňuje.

7.2.2.3 Problém Invence a realismu

Goodmanovo řešení je nasnadě: Invence ANO, realismus NE.

Nyní se pokusím o podrobnější výklad. Invence, ve smyslu invence samotného autora je pro výtvarno nepostradatelná. Zobrazování není v žádném případě pasivní záznam (jde o třídění objektů, ne jejich nápodobu) a dále: „Samotný objekt není k dispozici předem, nýbrž je výsledkem způsobu, jakým chápeme svět. Tvorba obrazu se spolupodílí na tom, co má být zobrazeno" (2007, s. 40). Zobrazení tedy přímo invenci vyžaduje - je tvůrčí a ještě dále: je tvůrčí ve smyslu světatvorby.

O realismu se Goodman zmiňuje také, ale definičně jej nestaví k nápodobě. Realismus, jehož kritériem je nápodoba, je nemyslitelný a pro ten opravdu platí striktní NE z první věty této kapitoly. Goodman toto pojetí realismu nahrazuje kulturní konvencí. Realistické nespočívá v množství informací o objektu převedených do obrazu ve smyslu spodobněné věrnosti, ale ve snadnosti toho, jak se nám tyto informace vybaví.

7.3 Goodman x Piaget: spor o...

Mým cílem pro tuto kapitolu bude v následujících podkapitolách nastínit rozdíl mezi myšlenkami výše představených autorů. Pokusím se o srovnání několika zásadních momentů v jejich dílech, ale dopředu avizuji, že mým cílem zde není důkladná srovnávací práce děl Piagetových a Goodmanových. Pro mé potřeby zcela postačí dotknout se těch problémů, které se vztahují k dětské kresbě. Komparací jejich řešení oběma autory dospěji ne snad k něčemu zcela inovativnímu, ale přinejmenším doufám, že mi takový postup pomůže otevřít pohled na dětskou kresbu z jiného úhlu pohledu než z tradičně psychodiagnostického, tak jak jej zavedla do psychologie Goodenoughová.

7.3.1 ... o pocitech a ladění teorií

Jean Piaget se jistě již v ohledu, jak na čtenáře dílo působí, značně liší od Nelsona Goodmana. Tento rozdíl bych nejspíše charakterizovala jako rozdíl mezi procesem a výsledkem. Jestliže je pro Piageta důležitý výsledek všech pozorování a dílčích teorií, které se nakonec všechny v úžasné souhře seběhnou v jednu neotřesitelnou, důkladně provázanou a proto stabilní teorii o vývoji poznávacích procesů, tak Goodman je orientován spíše na proces. Jestliže Piaget spíše tvrdí, tak Goodman se ptá, odpovědi složitě hledá a leckdy nenachází. Pokud se zeptá Piaget, odpověď nalezne vždy.

Tolik k osobním pocitům a podobným nevědeckým dohadům náležícím k dílu srovnávaných autorů, resp. srovnávaným momentům jejich děl.

7.3.2 ... o symbolické /sémiotické funkci

Piagetovými slovy je sémiotická funkce jakákoliv funkce „plodící představu". Sice v úvodu kapitoly o sémiotické funkci klade čtenářům na srdce rozlišení mezi sémiotikou funkcí a symbolickou funkcí, já se však budu držet prvotního označení symbolická funkce a mám k tomu několik důvodů. Za prvé se pohybuji na poli kresby a znaky pro mě ztrácí svoji znakovou neutralitu - což de facto znamená, že se mi před očima mění v symboly. A pokud Goodman mluví o symbolické funkci jako o vztahu označovaného a označujícího, není to nic jiného nežli Piagetova sémiotická funkce, a protože jsem ji před chvíli necitlivě k autorovi přejmenovala na symbolickou, dosáhla jsem terminologické jednotnosti.

Symbolická funkce je definice skutečnosti, že skrze odkaz, denotaci, reprezentaci, exemplifikaci, označování, expresi, výrazy fungují jako symboly. A pokud Piaget mluví o kresbě jako o sémiotické funkci - jako o vztahu označujícího a označovaného, Goodman by se s tímto tvrzením plně ztotožnil, ale už ne s tvrzením (či spíše s absencí tvrzení), že je to zásluha „pouhé" reprezentace. Exemplifikace a exprese je pro médium kresby stejně důležitá a s reprezentací reprezentovaného reprezentujícím si obraz nevystačí.

Zobrazování znamená denotaci pro oba autory. Jak by si ale Piaget poradil s Goodmanovou tezí, že některá zobrazení nedenotují nic? Piaget tuto polemiku ignoruje. Piagetova „symbolické funkce" vzniká a ukazuje se v jednání, které předpokládá schopnost vyvolat představu aktuálně nepřítomného předmětu. „Aktuálně nepřítomný předmět", však není neexistujícím předmětem. Spor je zde vedle nástrojů symbolizace veden i o její podstatu. Pro Piageta je to nápodoba, pro Goodmana světatvorba. Piagetovo dítě kreslí, čímž napodobuje (buď to, co ví, nebo vidí) - jakýsi předobraz je přítomen vždy. Goodmanovo dítě

kreslením tvoří, invenčně pracuje na verzích a vztahuje se k jejich systému popisu. Samotný objekt není pro Goodmana přítomný předem. Je výsledkem způsobu chápání světa. Proces tvoření dětské kresbičky je spoluodpovědný za tvorbu toho, co je zadáno k zobrazení. Jakými prostředky je náhled na tento proces možný, je věc dalšího zkoumání, v tuto chvíli mi postačí závěr: další spor musí být veden o nápodobě.

7.3.3 ... o nápodobě

Goodman kritizuje odvození reprezentace od vztahů podobnosti. Piaget naopak vidí nápodobu jako prvotní reprezentační klíč, právě, prvotně a jedině na základě podobnosti je spolu spojeno reprezentující a reprezentované.

Goodman chápe reprezentaci jako závislou entitu na vztahu (ne na podobnosti) mezi reprezentovaným a reprezentujícím, Goodmanovi vlastní terminologií na „denotaci" - jinými slovy reprezentace je závislá na reprezentačních vztazích (též relacích) - na vztazích obsahu a média reprezentace.

Klíčové není pro Goodmana to, nakolik se pes nakreslený podobá psu, ale jaký vztah vytváří reprezentovaný pojem psa a kresbička reprezentující psa a jaké vlastnosti tato reprezentující relace má.

Goodman dále uvádí vlastnosti reprezentačních relací, tak aby se skutečně jednalo o reprezentaci:

1. Asymetrie mezi reprezentovaným a reprezentujícím.
   > Podobnost je symetrická, B se musí podobat A stejnou měrou jako se A podobá B a takto obraz skutečně nefunguje, zatímco obraz může zobrazovat jednorožce, i když tento neexistuje, jednorožec nemůže zobrazovat obraz.
2. Jedinečnost reprezentovaného objektu či skutečnosti.
   > Osobní invence a jedinečnost každé verze světatvorby spolehlivě zaručí neexistenci kopie.
3. Umožnění tvorby misreprezantaěních referencí
   > „Muže - obraz" nemusí denotovat žádného muže. Zobrazení nějakého muže může být „muže - obrazem", ale nemusí. Dokonce i obraz, který muže nezobrazuje, může za určitých okolností být „muže - obrazem". Obraz ma možnost denotovat k něčemu jinému, než je na něm zobrazeno, a má možnost denotovat k ničemu.
4. Reprezentace i neexistujících objektů

> Jednorožec a Pickwick, kteří nedenotují nic, ale zato jsou tříditelné na Jednorožce - obrazy" a „Pickwick - obrazy", popřípadě ještě „muže - obrazy" a „zvláštní - koně-obrazy".

5. Fakt neschopnosti upřesnit, co má být vlastně napodobeno
   > Není to ani objekt „takový jaký je" (shluk buněk), ani všechny způsoby jakými je (shluk buněk, táta, veselá kopa...), ani to, jak se jeví oku, které nic z předešlého nevidí (toto neexistuje). Při zobrazování dochází k dospívání k výkladům a interpretacím, ne k jejich nápodobě.

Z uvedeného je zcela jisté, že podobnost tato kritéria nesplňuje.

Nápodoba je pro Piageta první a jedinou charakteristikou k odvození relačních vztahů reprezentace. Na základě podobnosti je spolu spojeno reprezentující a reprezentované. Toto je v zásadním rozporu s Goodmanovými kritérii - nápodoba pro Goodmana není ničím, na čem by se dala založit teorie zobrazování ve smyslu reprezentujícího a reprezentovaného. Pro Piageta naopak, jedině nápodoba stojí za možností vývoje symbolické funkce.

Dle mého názoru výše uvedené je kritickým rozkolem, který jiné hledisko jen těžko smíří, a to ani hledisko vývojové, kterým by se dalo intervenovat v Piagetův prospěch. Nechci příliš předbíhat, protože jedna z věcí, kterou by mohl můj výzkum dětské kresby zodpovědět, je i otázka, *zda dítě ve svých kresbách napodobuje?* Již v tuto chvíli se obávám, že termín nápodoba není pro kresbu ničím. Není pro ni jasný, potýká se s příliš mnoha problémy. Nápodoba je téma, které muselo být pro další postup v mém tématu a pro výzkumnou část otevřeno.

Rozhodně nyní vstupuje do diskuse vývojové hledisko, tradičně silná doména Piagetova.

7.3.4 ... o vývoji a tvorbě (mysl ve svém vývoji)

Piagetovo dítě vývojově pohání potřeba adaptace na svět, který je daný, jinými slovy: potřeba přežít. K tomu mu slouží dvě základní psychické funkce - akomodace a asimilace. Kresba je napodobující akomodací. Znamená to, že kresba je prostředkem na pomezí manipulace dotykově - imitativní a mentálních schémat? Jisté je, že pro Piageta je kresba jednak tvořena a jednak, což je z hlediska vývoje mysli podstatnější, i tvoří - nápodobou. Kresba je pro Piageta nástrojem pro dosažení vyššího vývojového stupně, ale kreslící dítě se svými organizacemi je na světě zoufale samo.

Goodman vývojové hledisko přehlíží, verze světa nedělí na verze v senzomotorickém stadiu, či ve stadiu orálním, ani ve stadiu batolecím. Vývoj není postaven na ničem jiném, než na absolutním uznání všech verzí světa, bez bližšího specifikování. Kresba je kresbou, svým světem, ne nástrojem vývoje. Goodmanovo dítě, pokud bychom si nějaké takové zvládli představit, nezůstává v tvorbě samo, je obklopeno kulturní konvencí a kontextem.

Pokud Goodman přehlíží vývojové hledisko, pak Piaget nijak nerespektuje potřebu studia Jazyka kresby" jakožto svébytného média světatvorby.

7.3.5 ... o realistické kresbě

Piaget s Luquetovou pomocí, jak sám uvádí (1997), rozhodl definitivně spor mezi realisty a idealisty na poli dětské kresby: „Dětská kresba je ve svém záměru v podstatě realistická, dítě zprvu kreslí to, co VÍ o osobě nebo o předmětu, teprve později to, co na ni VIDÍ" (1997, s. 61). Prvotní je „konceptualizace" (tvoření vztahové a souvislostní znalosti kategorií a klasifikací, principů a generalizací, teorií, modelů a struktur - ve smyslu pojmových, nikoli obrazových) druhotné je kopírování skutečnosti. V první fázi dítě skutečnost pomocí osvojení znalosti kategorií a klasifikací (pozor: není možné zaměnit za tvoření kategorií a klasifikací) zpracovává. Medium kresby je pomocníkem v této tvrdé mentální práci. Předpoklad daných kategorií a klasifikací je nasnadě. Nezapomínejme, že zásadní Piagetovo téma je adaptace.

Čtyři Luquetova stadia své tendování k realismu mají již v terminologii pojmenovávající jednotlivé vývojové stupně:

I. Nahodilý realismus - čáranice, jejichž význam dítě odhaluje až během kresby.
II. Nepochopený realismus - bez syntézy, dítě klade prvky kresby vedle sebe, nekoordinuje je v celek.
III. Intelektuální realismus - pojmové vlastnosti předlohy bez zrakové perspektivy.
IV. Zrakový realismus (kolem 8/9 let) - kresba obsahuje jen to, co je vidět z hlediska určité perspektivy, rozložení již podle celkového plánu a respekt k metrickým poměrům.

(Piaget, 1997)

I Nelson Goodman operuje s realismem. Jak jsem však poznamenala výše, klíčové je kritérium toho či onoho realismu. Pokud mluví Piaget o realismu, je to jedním dechem s nápodobou. Goodman toto zásadně odmítá, a nabízí hledisko transparentní praxe se symboly, za které vděčíme kulturní zkušenosti - „indoktrinaci" (2007, s. 45).

Piaget s kulturním kontextem nijak nepracuje. Nezkoumá konkrétní dítě v konkrétním kulturním kontextu, jeho dítě je spíše než dítětem abstraktním epistemologickým subjektem, jehož jádrem jsou invariantní struktury. Naproti tomu pro Goodmana je důležitá specifikace referenčního rámce a problém kritéria realističnosti spočívá v „našem sklonu nespecifikovat referenční rámec, je-li to náš vlastní" (2007, s. 44). To zda je určitý obraz realistický, závisí na tom, jaký rámec nebo jeho verze je v dané době a dané kultuře (možná i v dané dětské skupině) standardní. Sama jsem byla svědkem takovýchto realistických kreseb dětí ze stejných tříd MŠ. V jedné době se v jedné třídě kreslily tzv. mísovité hlavy, v jiné době v jiné třídě zase okna s křížem uprostřed atd. Zvláštní „realistický" moment dětských kreseb, který dlouhodobě přetrvává, je veliké usmívající se slunce, téměř nad jakýmkoli obrázkem o kterém snad už není možné říci, že by bylo nápodobou reality.

Takový realismus je vlastní mediu kresby, je její inherentní doménou a vlastností. Není záležitostí toho, zda je více či méně pravděpodobná záměna zobrazení za zobrazené. Toto od kresby není možné chtít a domnívám se, že ani po té dětské, a ani ve chvíli, kdy bychom připustili kresbu jakožto nástroj orientace v nějakém předem daném světě a nesouhlasili s Goodmanovým pojetím dětské kresby jakožto svébytné verze světa, která je invenční tvorbou.

8 CO JE TO UMĚNÍ?

V kapitole o symbolické funkci jsem se dotkla ambice odpovědět na otázku: co je to umění? Jak se umělecké dílo liší od neuměleckého, a existuje vůbec něco jako umělecké a neumělecké?

Goodman poukazuje ke skutečnosti, že pokusy zodpovědět tuto otázku tradičně končí spory a rozpaky. S otázkou umění souvisí i taková témata jako je role symbolismu v umění, existence uměleckého statutu nebo například konceptuálního umění. Umění je vždy nějakým způsobem, dle Goodmana, ve spojení se symboly, ať už jako zlepšení nebo narušení. Symboly jako takové jsou vůči dílu samému vnější (toto tvrzení se později ukáže jako ne zcela vyčerpávající, ale pro úvod mi postačí).

Symbol je v současné době často stavěn na stejnou úroveň jako znak. Rozlišení bychom mohli najít ve skutečnosti, že pokud se znak vztahuje pouze k jedné sémantické rovině, symbol je vztažen hned k několika. Jeho význam tedy není tak snadno odhalitelný:

„Symbol je víceznačný výraz, v němž lze - v závislosti na aktuálním a osobním kontextu - interpretovat skrytě existencionální obsahy. Symbolická funkce ve vztahu k výrazu není stálá - jeden a tentýž token ji může podle okolností nabývat, nebo naopak ztrácet" (Slavík, 2001, s. 168). Zdá se tedy, že definice symbolu od de Saussurových a Pierceho dob prošla jistou změnou. Víceznačná reference a emocionální podoba výrazu jej jasně situuje do uměleckých médií a stává se pro ně nepostradatelným.

Klasické pojetí symbolického umění bylo takové, že za symbolická díla byla považována ta, která měla symbol za své téma. Symbolickými byla vyhlášena na základě prostého faktu, že symboly zobrazují. Takové pojetí by s tvrzením, že pro každé umělecké dílo je symbol nějak zásadní, neobstálo. V této dikci by za nesymbolická díla byla vyhlášena velká většina děl, která se zabývají prostými tématy (např. krajinou). To ale nelze, a jak upozorňuje Goodman, nesymbolická díla by musela být nepředmětná, nesměla by odkazovat, referovat, zastupovat, protože toto všechno znamená symbolizaci. V novém světle se nyní ukazuje, že každé umělecké dílo je symbolem a umění bez symbolu je zúženo na umění bez tématu. Nyní se vrátím k tvrzení o vnějším vztahu symbolů k umění. Goodman upozorňuje na jisté zjednodušení. To že umělecké dílo odkazuje, reprezentuje, exemplifikuje či je samo o sobě expresivní, znamená, že se jedná o jeho vnitřní vlastnost. Po tzv. čistém umění, tedy umění bez symbolů, se požadovalo, aby se odhlédlo od všeho vnějšího a pracovalo jen s tzv. vnitřními vlastnostmi. Z nového úhlu pohledu však vidíme, že toto nelze, protože co je vnější, stává se vnitřním, a dělení na kategorie vnitřní a vnější se pro neschopnost určit, kde jedno končí a druhé začíná, stává nesmyslným.

I když dílo nereprezentuje ani nedisponuje expresí, může být symbolické díky své funkci jako vzorku. Pod pojmem exemplifikace se skrývá skutečnost, že obraz ukazuje své vlastnosti. Tyto vlastnosti náhle obraz nejen má, ale zároveň je exemplifikuje a vystupuje vůči nim jako vzorek. I ta nejnesymboličtější malba ve světle této teze symbolizuje, a to tím, že exemplifikuje své vlastnosti. Toto je jeden s přínosů Nelsona Goodmana do teorií umění: „ Kdykoli budeme hledat umění bez symbolů, nenajdeme žádné" (1996, s. 78). Klíčové pro rozpoznání toho, zda se jedná o umělecké dílo, je detekce symbolické funkce.

Zásadním momentem, o který Goodman obohatil pokusy odpovědět na otázku: *Co je to umění!,* je prostá skutečnost, že pochopil, že pokud dlouhodobě nelze najít uspokojivou odpověď, je potřeba se zeptat jinak a přeformuloval původní znění na tázání: *Kdy je umění?*. Pokud je vlastností symbolu jeho nestálost, je jasné, že určitá věc může někdy fungovat jako umělecké dílo a někdy ne. Kdy má funkci uměleckého díla záleží na určitých okolnostech a době, která je odvislá od doby a okolností, za kterých určitý výraz funguje jako symbol.

Stane se kámen od silnice uměleckým dílem, pokud je vystaven v obrazárně? Odpověď zní poněkud mlhavě - nemusí, ale je na dobré cestě. Symbolizace, správný čas a správné místo je pro umělecké dílo velice podstatné, ale samo o sobě nestačí. Goodman definuje po důkladné analýze v obecné teorii symbolů pět klíčových symptomů (2007, s. 192 - s. 194):

1. SYNTAKTICKÁ DENSITA (hustota) - jedná se o nejmenší rozdíly, které tvoří rozdíl mezi symboly. Jinými slovy určuje, co ještě musí jeden odkaz mít, aby stále odkazoval ke stejnému.
2. SÉMANTICKÁ DENSITA - jedná se o zásobu symbolů pro věci lišící se v jistých ohledech velmi jemnými rozdíly.
3. RELATIVNÍ PLNOST - stav, kdy mnoho aspektů symbolu je významných. Liší se tak například čára v uměleckém díle, jež znázorňuje siluetu, od čáry zobrazující aktuální stav na burze.
4. EXEMPLIFIKACE - symbol slouží jako vlastnost, kterou má doslova nebo metaforicky.
5. VÍCENÁSOBNNÁ A KOMPLETNÍ REFERENCE - symbol plní několik integrovaných a vzájemně interagujících funkcí, přičemž některé interagují přímo, některé prostřednictvím jiných symbolů. Nejedná se o běžnou víceznačnost.

Goodman upozorňuje, že jím definované symptomy uměleckosti jsou pouze vodítka. Nenabízí žádné posvěcené definice, a ukazuje, že ani míra zastoupení těchto symptomů leckdy neurčuje míru estetičnosti.

Situace je komplikovanější o skutečnost, že se nacházíme i v situacích, kdy nedokážeme přesně určit, jaký symbol z kterého systému zrovna máme k dispozici, nebo zda náhodou nemáme stejný symbol jindy. Označující (referent) může být natolik „unikající", že hledáním odpovídajícího symbolu bychom strávili zbytek života - složitostí a nejednoznačné řešitelných momentů se symboly můžu společně s Goodmanem vyjmenovat celou řadu. Důležitým závěrem, na který Goodman upozorňuje, je, že již: „nemůžeme zjednodušeně pohlížet na symbol skrze to, k čemu referuje, což činíme, když se řídíme semaforem" (1996, s. 81), ale je potřeba TRVALE věnovat pozornost symbolu jako takovému. Tímto tvrzením poukazuji na jednoznačné prvenství díla před tím, co je označováno. A zároveň na fakt, že umělecké dílo zřejmě vždy bude částečně vzdorovat podrobné analýze, takové, která je možná v jazykových systémech.

Nepřekvapí, že odpověď na otázku, *kdy je umění?,* bude pro Goodmana spočívat v symbolické funkci. „Říci jak umění funguje, neznamená, že říkáme, co umění je, ale právě funkce je věcí primárního a zvláštního zájmu" (1996, s. 82). Není to tedy úplně tak, že kámen

se změní v umělecké dílo ve výstavní síni. Touto polemikou jsem se ve shodě s Goodmanovým názorem dostala do situace, kdy by primárně bylo třeba vyřešit fatální problém: Jak je možné definovat na základě přechodných funkcí trvalou vlastnost? Otázka se zdaleka netýká jen umění, je to nejobecnější problém, byť při definování křesla.

Goodman se zaměřil spíše než na otázku, *co je umění,* na otázku, *co umění dělá!* Jako nápadný rys symbolizace mu vystupuje to, že může nastat, pominout, může symbolizovat různé věci v různých dobách a v jiných zase nic.

Další dimenzi do definice uměleckých děl přidává Slavík. V podstatě čerpá z Goodmanových tezí s dalším důrazem na odkaz uměleckého díla k existenciálním situacím. Po umění dále požaduje, aby došlo k „zážitkovému průniku propu a symbolu na herní figuře" (2001, s. 173). Dále ovšem dodává, že ani symboličnost, ani odkaz k fiktivním světům nestačí pro to, aby dílo bylo uměním, a potvrzuje Goodmanovo hledisko „širších kulturních a společenských souvislostí" (2001, s. 173).

9 CO JE TO VÝTVARNO?

Otázku položenou v nadpisu kapitoly hned na jejím počátku transformuji do tázání: *V čem se shoduje to, co rozpoznáváme jako výtvarné?* Tuto otázku řeší Slavík (2001, s. 214 - s. 264) a dostává se k následujícím důležitým závěrům.

9.1 Funkce výtvarného zážitku

Termínem *funkce* je na tomto místě myšlena zážitková kvalita, která se nachází ve skutečnosti mezi námi a světem kolem nás. Způsobuje, „že si něčeho zvlášť pozorně všímáme a opakovaně to z nějakého dobrého důvodu vyhledáváme" (2001, s. 215). Co je důvodem, který nás vede k vyhledávání výtvarna? „Co od něj doopravdy požadujeme a očekáváme", ptá se Slavík (2001, s. 215) a odpovídá prostřednictvím čehosi, co nazývá *změnou výtvarné hodnoty.*

9.2 Změna výtvarné hodnoty

Zdá se, že výtvarné dílo dokáže disponovat zvláštní „účelností bez účelu", je pro něj typické to, co Konrád Liessman nazývá „chutnáním kvůli samotnému chutnání" (Liessman in Slavík, 2001, s. 215). Tento paradox neúčelného účelu nás směřuje ke specifičnosti výtvarné hodnoty.

Co je to výtvarná hodnota? Na tuto otázku nabízí Slavík odpověď Květoslava Chvatíka: „Hodnota je cílem a výsledkem působení mezi člověkem a předmětem jeho zájmu" (Chvatík in Slavík, 2001, s. 216). Hodnota je vyústěním funkce, je něčím, k čemu funkce směřuje a v čem se realizuje. Slavík demonstruje strukturu hodnoty na třech jejích nezbytných stránkách:

1. Stránka uspořádanosti struktury předmětu i činnosti s ním spojené
2. Stránka aktuálního zakoušení
3. Stránka pojmového uchopení hodnoty v hodnotícím soudu

(2001, s. 216)

Neméně důležitý poznatek o výtvarné hodnotě (vedle její struktury) je, že sama je do jisté míry závislá na společenském a kulturním kontextu, ale zároveň i na reálném kontextu každého individuálního člověka.

V každém významovém vymezení výtvarného díla je obsažena i hodnotová stránka a naopak. Změnou hodnoty je možné docílit změny významu a samy se mohou stát indikátory významu.

Mluvím-li o hodnotě, musím se alespoň částečně orientovat v jejím samotném složení. Otázka pro následující odstavec zní: Jaké vlastnosti objektu mohu změnit, aby se změnila jeho výtvarná hodnota a aby tato změna byla rozpoznatelná?

Zdánlivě jednoduchá otázka, na kterou jedna z možných a nejjednodušších odpovědí je odpověď prostřednictvím charakteristiky vzhledu. Obraz je k dívání, zásadní jsou pozorovatelné vlastnosti jako barva, tvar apod. Odpověď správná, ale naprosto nedostačující.

9.3 Klíčové vlastností výtvarných artefaktů

Problematika klíčových vlastností výtvarných artefaktů je komplexnější. Nabízím její otevření v souvislosti s následujícími body, které vyplynuly z díla J. Slavíka (2001), jako důležité pro výzkum dětské kresby:

1. Vlastnosti výtvarného díla spočívají v rozlišení věcí mezi sebou, poukazují ke skutečnosti, že téměř každý člověk umí nakreslit *jablko* tak, aby nebylo *banánem.*
2. Výtvarné dílo má sdělovací funkci. Tato se však liší od jazykové. „Jablko - obraz" má působit **jinak** než vyřčení slova ‚jablko". Toto Jinak" je základem pro charakteristiku výtvarna.

Výtvarníkovi se nikdy nepodaří znázornit cosi jako „ideálního jablko", tedy ani „ideálního pána" a zároveň z druhé strany nemůže nakreslit nic pravého, jedinečného, živého, resp. ne - umělého, i když patří k jeho základním kvalitám, že se o toto snaží.

3. Výtvarník vytváří „dílo - věc", jež se stane dostatečným motivem pro divákovu světatvorbu.
4. Výtvarník tvoří herní figuru pro naši hru.
5. Výtvarník i divák je závislý na mimoobrazové fyzické skutečnosti. Tento příznačný rys výtvarného fenoménu není jen výrazovým prostředkem, ale i nástrojem „smyslové hry".
6. Abstraktní objekt - v našem případě např. *abstraktní objekt pána* v naší mysli spojuje naší zkušenost s reálnými pány se zkušeností se zobrazenými pány. Paralelu mezi takto pojatým vzorem a zobrazením bychom mohli nalézt u dvojice „označované a označující". Vztah člověka j e k prvnímu jmenovanému složitější, vyžaduje od jedince zkušenost jak s pány, tak s nakreslenými pány. Zajímavý a velice prostý postřeh nabízí M. Podro: „Tím, co vnímáme, není nakreslený objekt, ale kresba..." (in Slavík, 2001, s. 224).
7. Obraz vždy nějakým způsobem pracuje se svojí čitelností. Buď se snaží být čitelný, anebo ne. Ve většině případů se snaží být „obrazem něčeho", znamená to, že zobrazuje jak konvence daného zobrazení (viz bod 6), tak vztahy objektů, které zobrazuje (proporce, kontrasty apod.).
8. Výtvarné dílo stojí na pomezí mezi konvenční reprezentací (jak ji známe z jazyka) a exemplifikací (jak ji známe ze hry).
9. Dívat se na obraz nebo jej tvořit především znamená postihnout strukturní vztahy mezi objekty. Dílo se ve své podstatě neskládá z jednotlivých charakteristik, ale k jeho zmocnění dochází v strukturních vztazích.
10. Výtvarné dílo nedisponuje pouze s rozdílnými tokeny, které od sebe odlišují jednotlivé type - tedy prostý fakt, že „pán" není „stůl", ale i jemnějšími rozdíly mezi type, k nimž odkazuje skutečnost, že tokeny se navzájem nezanedbatelně liší - **„Pán"** a „PÁN".
11. Výtvarné médium vedle funkce „přivedení na mysl", kterou disponuje i jazyk, do centra zájmu přivádí i samotný výraz - token.
12. Autor předepisuje pravidla výtvarné hry.
13. Středem pozornosti ve výtvarném artefaktu je PROCES, a to jak proces vnímání díla, tak i proces jeho tvorby. Proces je pro kresbu leckdy zajímavější než zodpovězení otázky: „Co je zobrazeno?" Pozornost je v kresbě věnována významu (sdělovaný námět, co je nakresleno), formě projevu a procesu vzniku (jak je to uděláno). Forma i proces jsou specifickým obsahem výtvarného sdělení a i jim je potřeba dostatečně rozumět. Do centra

zájmu ve výtvarnu vstupuje nejen námět, ale i způsob sdělení námětu (sémantická densita). Interpretace netkví zcela v zodpovězení otázky, co je sdělováno (nakresleno, zobrazeno, co je označovaným), ale i v tázání po způsobech sdělování.

Několik postřehů k nevýtvarnosti kresby. Osobně si myslím, že kresba nevýtvarná není, i když může být realistická nebo reprezentující, není nevýtvarná (vždy je zážitková a pracuje na rovině ideací, odkazuje k fiktivním světům, disponuje propy atd.).

Nevýtvarný může být obrazový materiál (1995, str. 319), pod který kresba jako jediná výtvarná také spadá. Dalšími obrazovými materiály, již nevýtvarné hodnoty, jsou například: zjednodušený obrázek, mapa, schéma, diagram... .

Na základě své seminární práce do kurzu „Klinický seminář školní psychologie" (Vnuková 2005) si dovoluji tvrdit, že mnou zkoumané děti (šest let) se pohybovaly při kreslení v rovině ideací, to že jejich výraz tíhne k realističnosti (viz Goodmanovo pojetí realističnosti) neznamená, že není výtvarný.

Možná je potřeba odhlédnout od toho, co dítě „ve skutečnosti nakreslilo" (tedy naší interpretaci dětského výrazu, který je ve skutečnosti, dle našich interpretačních měřítek, nedokonalý) a zeptat se dítěte. Bez zpřístupnění procesu kresby ve spojení s verbálními interpretacemi autora, je možnost výzkumu mechanismů symbolizace a symbolických relací velmi omezená a tenduje ke svému rychlému vyčerpání (resp. brzy nám již nemá co říci).

10 JAZYK A KRESBA: VZÁJEMNÉ POSTAVENÍ

Dítě v mém výzkumu mluví, protože já neznám jiný způsob, jak zjistit, co vlastně kreslí, ale musím si být za všech okolností vědoma, že přecházím hranici jazyk/výtvarno a že zde náhle platí jiné principy práce jak s výrazem, tak s významem. Tímto se částečně vracím kvýše uvedeným kapitolám, které řešily terminologické a systémové rozdílnosti.

Jaké je vzájemné postavení jazyka a kresby? Z výše uvedeného je již nasnadě, že obě soustavy slouží k symbolickému zacházení a lidé toto zacházení ovládají na základě intuitivního, „bezděčného citu pro jazyk nebo pro hru" (2001, s. 137). Slavíkovo pojetí bezděčného citu by stálo za to rozšířit o „tvrdou práci", kterou dítě vynaloží, aby zvládlo symbolické funkce tohoto a dalších fiktivních světů. Piagetova teorie je jedním z takových rozšiřujících počinů.

Kresba a jazyk vycházejí a profitují na lidské schopnosti objevovat kolem sebe i v sobě určité zákonitosti a řády a tvořit „příruční světové verze" ve svých představách. Jazykové znaky mají za úkol co nejpřesněji identifikovat abstraktní objekty v rámci své výrazové soustavy. To, že se tento úkol zdařil či nezdařil, poměřujeme pomocí *rozumění.*

Slavík uvádí dva nejvyšší nároky kladené na užívání jazyka: „pravdivost - vzhledem k tomu o čem jazyk vypovídá a bezrozpornost - v nevzájemných inferenčních souvislostech jazykových výrazů" (2001, s. 139).

To, co v jazyce označujeme jako jazykové znaky, má v kresbě, která je hrou, svůj ekvivalent v termínu, který přejímám ze Slavíkovy artefiletiky, „herní figura". Herní figura je pro kresbu výrazem i „herní figurou - tokenem", a to ve chvíli, kdy se sama stává dále nedělitelnou. Tehdy ji můžeme pokládat za atomární výraz, přičemž, jak upozorňuje Slavík, bychom v tomto atomárním případě herní „figury - tokenu" měli najít, „a svým způsobem i musíme najít, (nebo nově zavést) odpovídající ekvivalent mezi výrazy jazyka, jestliže ji jako určitou vymezenou jednotku (objekt) chceme pevněji vědomě zaznamenat a uchopit" (2001, s. 140 - s. 141). Herní figura však není doslovně přeložitelná do jazyka, můžeme a za určitých okolností bychom ji měli i popsat, ale tento popis bude vždy neúplný a jako s takovým se s ním musí předem počítat.

Figura hry má několik charakteristik:

1. Je funkční (je rozpoznávána jako sémanticky relativně stabilní tvar, který odpovídá svému type a svému abstraktnímu objektu) a nemůže být zaměnitelná ve smyslu přeřazení k jinému type (tím se shoduje s jazykem).

2. Je ikonická (a to běžný jazyk není, respektive záleží na jeho užití), což pro nás znamená, že herní figura nejen, že identifikuje základní význam, ale umožňuje nám vyvozovat poznatky nad tento rámec a produkuje tzv. „nadbytečné významy", a to díky přímému smyslovému pozorování „herní figury - tokenu". Ikoničnost pro kresbu dále znamená, že vedle významové identifikace jednotlivých výrazů záleží i na uspořádání jednotlivých výrazů k sobě navzájem.

3. Je neostře vymezená. O této vlastnosti umění jsem pojednala již výše ve shodě s názorem N. Goodmana, v podstatě lze tuto vlastnost charakterizovat jako významovou nestálost. Symboly vznikají a zanikají, jednou platí, jindy ne. Jednou typově vymezuji to, jindy ono.

Herní figura je často zdánlivě nezávislá na výrazovém systému, kterému vděčí za vznik a na abstraktním objektu, ke kterému svou existencí odkazuje. Máme tendence ji skutečně považovat za „figuru", za živou bytost, přesto je herní figura naprosto závislá na

soustavě abstrakcí. Jedná se o fenomén s dvěma tvářema, s konkrétní - individuální a s abstraktní - ideovou (a jak poukazuje Slavík: „Ani jednu z nich nesmíme zanedbávat" (2001, s. 146)). A dále o fenomén s výsostným úkolem: „Sloužit k rozvoji hry - rozehrávat ji" (2001, s. 144). Je jisté, že herním figurám nerozumíme stejně jako jazykovým výrazům, herní figury nám zprostředkovávají komplexnější zážitek, který má vedle identifikační i fyzickou a prožitkovou dimenzi.

Zásadní rozdíl mezi kresbou a jazykem je následující. Jazyk může vždy vystoupit jaksi „nad" kresbu a za pomoci abstrakce z ní vyzdvihnout její pravidla, role a funkce tak, abychom si je plně uvědomovali. Naopak tento proces nefunguje. Na úrovni jazyka mizí citové, ikonické, ale naopak roste vědomé uvědomění, přesná reflexe a rozumové uchopení.

„Chceme-li tedy o hře vědět a rozumět ji, musíme ji vydat jazyku" (2001, s. 148). Nárok na jazyk tedy známe, s nárokem na kresbu přichází Slavík. Jde o nárok na dokonalost, v němž se skrývají tři požadavky:

1. Všechny prvky hry (kresby) mají být vypracované po samu hranici svých možností.
2. Všechny prvky hry (kresby) spolu musí živě a harmonicky souviset.
3. Všechny prvky hry (kresby) musí co nejtěsněji přiléhat k ideálnímu světu, z něhož se zrodily.

(2001, s. 148)

10.1 Jazyky kresby, o kresbě a nad kresbou

Pro kresbu a umění vůbec je „vydání" jazyku zcela zásadní. K poznání toho, jaké vlastnosti mají díla, je nezbytné použít jazyka. Slavík (2001, s. 150 - s. 156) vymezuje JAZYK HRY, JAZYK O HŘE A JAZYK NAD HROU.

JAZYK O HŘE je povídáním o výrazech, herních figurách, tokenech, propech, tedy o všem, co pochází ze hry (kresby), ale v daném okamžiku již ve hře (kresbě) není. Řeč je vedena o herních vlastnostech a charakteristikách.

JAZYK NAD HROU vstupuje do širšího kontextu, je doménou estetiky, umělecké kritiky, ale v neposlední řadě i psychologie. Jedná se o jazyk, který umožňuje formulaci pravidel hry, srovnávání s jinými hrami, hodnotit, co se vydařilo, co by se dalo zlepšovat.

Jazyky napojené na hru (v mém případě na kresbu) existují. „Jazyk nad hrou je to, čím se zabývá moje diplomová práce, i v případě výzkumu Jazyka o hře" nakonec budu

směrována do jazykové sféry „nad hrou". Nikdy se mi ale nepovede stejným způsobem jako kresbě zprostředkovat individuální a s prožitky spojenou zangažovanost ve hře.

Kresba má něco velice důležitého, a tím je *tajemství.* Pokud bych kresbu zanalyzovala zcela (myslím, ale že to nelze), přišla by o tajemství a o svoji podstatu jako takovou - přestala by být figurou symbolické hry. Jazyková interpretace musí být kresbě k dispozici, ale její přecenění by znamenalo „smrt díla jako umění" (2001, s. 191). Kresba je vůči těmto jazykovým vlivům dosti odolná, Slavík například mluví o „interpretační nevyčerpatelnosti" (2001, s. 191).

JAZYK HRY je další dimenzí kresby. Existuje jako specifický druh lidské komunikace. K tomuto zásadnímu tvrzení ledabyle vyřčenému v závěru se během analýzy dětských kreseb a výpovědí ještě mnohokrát vrátím. Tento jazyk „patří do světa tvořeného hrou" (2001, s. 150). Vše, co se děje ve hře, může být jazykem hry a nemusí. Úspěšnost detekce výrazů (tokenů nám skrytých ‚jazyků" a porozumění jim) záleží na schopnosti zvládnout a rozpoznat jejich pravidla. Jedná se o jazyk, který cele patří do světa hry. Rozumět tomuto jazyku znamená účastnit se hry.

10.2 Zpět k denotaci a Nelsonu Goodmanovi

Pojednávám - li o vztahu kresby a jazyka, je potřeba se na chvíli vrátit k myšlenkám Nelsona Goodmana. Zdůrazňoval totiž potřebu analogie mezi vizuálním zobrazením a slovním popisem. Oboje se „podílí na utváření a charakterizování světa" (2007, s. 46). Nejen že ovlivňují světatvorbu, ale ovlivňují i sebe sama navzájem a dále: ovlivňují percepci a poznání. Činí tak pomocí třídění a klasifikace (třídí s pomocí označení s mnohonásobnou, diferenční a jedinečnou referencí, na jejichž základě dochází k identifikaci zobrazení JAKO a fiktivních světů - viz výše). Pokud užíváme klasifikaci, vztahujeme se, podle Goodmanových tezí, vždy k nějakému systému, přičemž „alternativních systémů zobrazení i popisu je bezpočet... a systém je možné si svobodně zvolit" (2007, s. 46). Naše rozhodnutí, kdy něco je skutečně něco nebo něco jiného, je ovlivněno výběrem a územ daného systému. Toto naše rozhodnutí má zároveň zpětný vliv na úzus systému.

Goodman vidí jako zcela zásadní nutnost prozkoumat, čím se zobrazovací systémy liší od jazykových. Rozdíl ve smyslu tvrzení: zobrazujeme pomocí obrazů a popisujeme textem, neobstojí, protože stále existuje potvrzený fakt, že ne všechny obrazy zobrazují to, co denotují. „Aby obraz zobrazoval, musí fungovat jako obrazový symbol, tj. mít roli v systému, v němž denotace závisí výhradně na obrazových vlastnostech symbolu" (2007, s. 47). Obraz

i popis je podřazen denotaci. Zobrazení není zrcadlením, kopií ani jinou „podobně zvrácenou představou" (2007, s. 48), ale proměnlivý znakový vztah.

10.3 Vertikální horizontální a ...?

V jazykovém i výtvarném médiu se setkáváme se strukturou, kterou lze definovat prostřednictvím dvou rovin - vertikální a horizontální. Tyto dvě roviny jsou svoji existencí na sobě závislé, resp. jedné bez druhé by nebylo. Toto je jeden ze základních přínosů lingvistického strukturalismu. Hledání struktury při pohybu na několika rovinách je v následujících kapitolách rozšířeno i na výtvarná média.

10.3.1 Vertikální a horizontální rovina v jazyce a prostor pro metaforu

Peregrin (1999, s. 11) upozorňuje, že základní pointou lingvistického strukturalismu je existence dvou jazykových rovin, které se bez sebe navzájem neobejdou. **Vertikální rovina** definuje prostor pro existenci vztahů, které propojují výrazy s jejich významy. **Horizontální rovina** propojuje jednotlivé výrazy mezi sebou. Ukazuje se, že vztah jednotlivého výrazu ke skutečnosti mimo jazyk je dotvářen a vymezován vztahy mezi jednotlivými výrazy jazyka navzájem. Významy nejsou ničím, co samo o sobě existuje před jazykem ani nezávisle na něm, ale vznikají, resp. jsou přiváděny do vědomí až skrze jazyk. Jinými slovy dle Peregrina: „Je - li tedy jazykový výraz znakem, pak je znakem, který se od jiných znaků liší tím, že jeho označované a v jistém smyslu i označující je konstituováno až s konstitucí tohoto znaku" (1999, s. 43). Lingvistický Strukturalismus navždy zbavil vědy o jazyku dogmatu o onálepkovávání něčeho již a priori existujícího, a to jak již hotového světa, tak i myšlení.

K vyvrácení představy jazyka jako fungujícího jevu na základě mechanismu kopírování našeho světa je možno argumentovat analýzou základních jazykových struktur a jejich akčním činitelem při jejich formování - **metaforou.** Lakoff a Johnson (2002) poukazují na primární funkci metafory, jakožto poskytování porozumění jedné zkušenosti prostřednictvím zkušenosti jiného druhu. O metafoře by bylo možno popsat mnoho stran, její mechanismus se objevuje jak ve výtvarném zobrazení, tak v jazyce nad kresbou a v jazyce kresby, ale dále se jí na tomto místě věnovat nebudu. Prozatím postačila jako argument k popření existence jazyka jakožto „kopie" (resp. spíše „kopírky") reálně žitých světů.

O horizontální a vertikální rovině najdeme zmínku i v teoriích o výtvarných mediích. Je logické, že se kresba neřídí stejnou strukturou jako jazyk a disponuje svojí vlastní, byť

terminologie je v tomto případě identická, za termíny se však „schovávají" jiné definice vztahů.

10.3.2 Vertikální a horizontální rovina v kresbě a prostor pro substituci

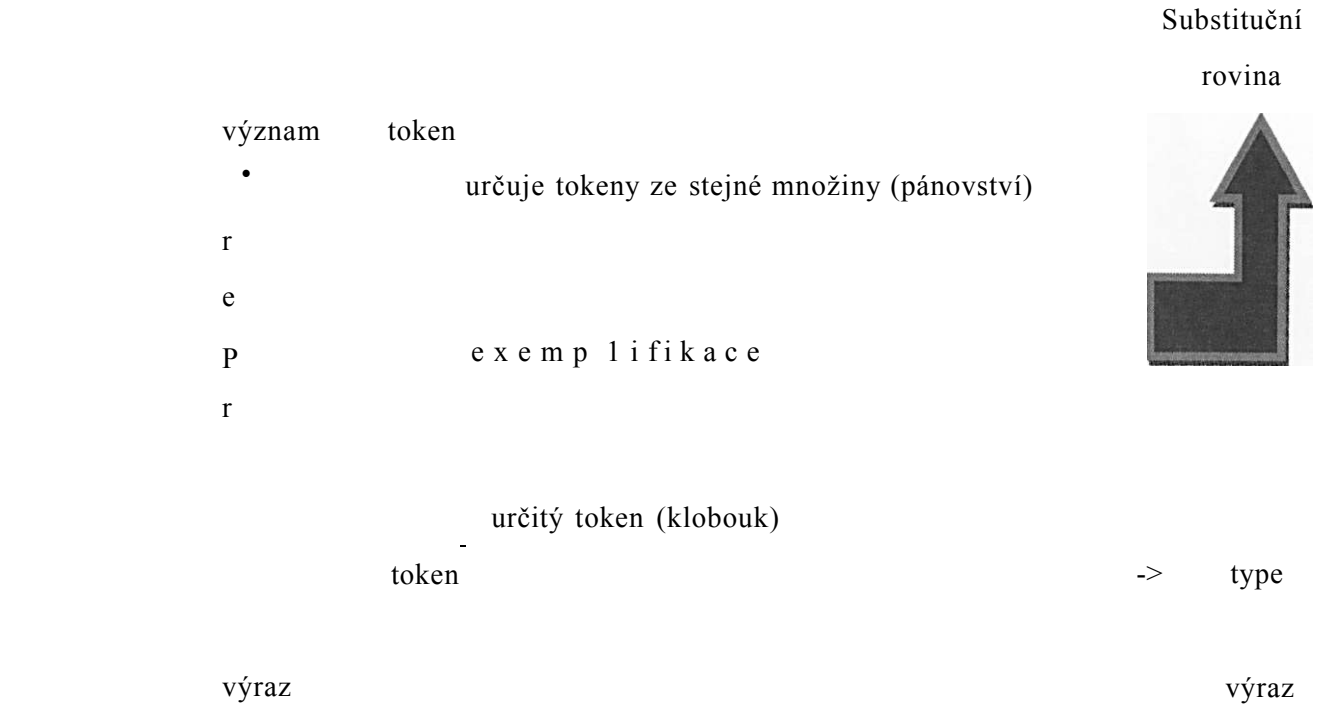
Výtvarné dílo disponuje třemi elementárními úrovněmi, které ho umožní poznat. Podobně jako v jazykovém médiu můžeme hovořit o vertikální a horizontální rovině.

Vertikální rovina je vztahem jednotlivých tokenů. Klíčovým mechanismem na této úrovni je exemplifikace, kdy nám určitý token slouží za vzorek a příklad vlastností, které odpovídají všem ve stejné množině se nacházejícím tokenům.

Horizontální rovina je ta, která nám umožní spojit určitý token s určitým type. V systému výrazů dochází díky této úrovni k identifikaci a rozlišování.

Oproti jazyku se ke kresbě ukazuje ještě jedna možná úroveň. Slavík (2001, s. 130) ji nazývá úrovní **substituční** nebo transmutační. Transmutací chápeme přeměnu jednoho prvku v druhý, substituce je náhrada. Podstatou této úrovně je fiktivní proměna sama sebe v něco jiného. Toto nově vzniklé „něco jiné" disponuje pro výtvarné medium typickou charakteristikou fiktivity, která umožňuje generování fiktivního světa. Na této úrovni se setkáváme s propy, které umožňují naší mysli rozehrát hry, bez kterých by se umění neobešlo. Z čáranice se stane tatínek, resp. Jako tatínek", který dítěti umožní rozehrát výtvarnou hru. Zajímavé je, že pokud se k čáranici za hodinu s dítětem vrátíme, s největší pravděpodobností čáranice zůstane tatínkem, i když z techniky výtvarného provedení, na jejímž základě jsme zvyklí detekovat a rozpoznávat „pána - obraz", popř. „tatínka - obraz", bychom nebyli nijak schopni dospět k podobným závěrům. Zdá se, že i malé dítě, které teprve „čárá", hraje výtvarnou hru.

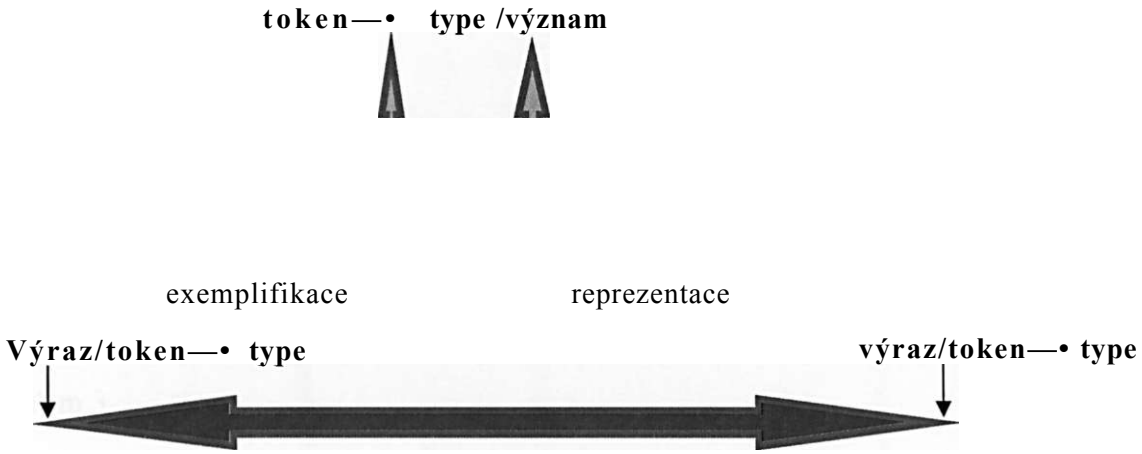
Graf č. 1: Vertikální a horizontální struktura jazyka a kresby



červeně - jazyk
modře - kresba

Na grafu č. 1 je znázorněno odlišné pojetí obou rovin v jazykovém a výtvarném médiu. V tuto chvíli se pokusím tyto odlišné definice jednotlivých rovin ztotožnit. Činím tak s velkou opatrností s neustálým zřetelem k jinému způsob odkazování v jazyce a v zobrazení. Je- li cesta za významem v kresbě uskutečňována pomocí exemplifikace, je ve smyslu jazyka možné type z horizontální roviny povýšit na vertikální, tak jak je definována pro jazykovou zkušenost. Vztah token - token je nově posunut do roviny horizontální. Spolupodílí se na exemplifikačním mechanismu a identifikaci type. Pro jasnější orientaci je možné při neustálém zřeteli na výše definovanou odlišnost jazyka a výtvarna horizontální a vertikální rovinu definovat způsobem patrného z grafu č. 2.

Graf č. 2: Kresba a jazyk - společně definované roviny



červeně - jazyk

modře - kresba

Na grafu č. 2 došlo k smísení obou médií do rovin, které jsou definované stejným způsobem, a který je následující: na vertikální rovině na základě horizontální roviny (interakce jednotlivých výtazů/token) dochází ke směřování k významu a skrze token, který je exemplifikován, je identifikován type.

11 ZPŮSOB SPOJENÍ JAZYKA A KRESBY - ANALÝZY I. A ANALÝZY II.

Pro svoji výzkumnou část jsem spolupracovala s 15 dětmi, každé z nich nakreslilo „Pána, jak nejlépe ho umí" a „Cokoli, co chce". Během kreslení neustále verbálně komentovalo, co kreslí a poskytlo závěrečný komentář k otázce „Co jsi to tedy nakreslil?"

Pro analýzu se zdálo klíčové odpovědět na otázky:

1. **Co děti kreslily?**

Zda kreslily pány, tatínky, domečky, autobusy - v kolika případech nakreslily s „pánem" ještě něco a jak to významově propojily?

(Dále viz kap. 11.1)

2. **Co děti říkaly?**

Zda mluvily o kreslení, nebo si povídaly o všem možném, v čem se toto „vše možné" dotýkalo kreslení, resp. tématu zobrazovaného a odpovědi na otázku „co si kreslil raději a proč?"

(Dále viz kap. 11.2)

Odpovědi na tyto otázky však neposkytly kvalitní odpověď na stěžejní otázku:

CO DĚTI KRESLÍ, KDYŽ KRESLÍ PÁNA, JAK NEJLÉPE HO UMÍ?

Na tomto místě je zřejmé, že tázání, „Co děti říkaly?" a „Co děti kreslily?" je třeba předefinovat. Tuto novou definici zatím shrnu do částečně podbízivé otázky pod řadovým číslem 3.

3. **Co se dělo „doopravdy"?**

V rámci odpovídání na tuto nejasně definovanou otázku se otevírá prostor pro kvalitativní analýzu konkrétních kresebných a jazykových projevů s vědomím jejich odlišných mechanismů fungování, ale v této fázi výzkumu již bez jejich izolování.

Pro snadnější orientaci ve svém tázání jsem analýzu dětský kreseb a promluv rozdělila na „Analýzu I", kam spadá otázka č. 1 a č. 2 a „Analýzu II.", která se zabývá otázkou č. 3.

11.1 Analýza I.

11.1.1. Co děti kreslily?

V rámci takto položené otázky analyzuji náměty kreseb, jak jsou přístupné z vizuálního zobrazení. Východiskem je mi zobrazení zadaného tématu, které terminologicky uchopuji prostřednictvím pojmů produkovaných autory. Respektuji pojmenování prostřednictvím konkrétního jazyka autora obrázku. Výsledky popisu toho, co děti kreslily na téma *pán* a *cokoli,* jsou prezentované v příloze č. 4.

11.1.2 Co děti říkaly?

Nyní je ve středu mého zájmu promluva dítěte v rozhovoru nad kresbou. Východiskem k takto vedené analýze je produkce v řečovém modu. Rozhovor byl minimálně strukturovaný. Nejprve jsem nechala dítě, zda nezačne povídat samo. Pokud začalo, nazývám tuto skutečnost „spontánní promluvou". Pokud dítě mluvit nad kreslením nezačalo, ptala jsem se většinou

v prvé řadě po námětu kresby („Co si to nakreslil/a?). Dále jsem pokládala doplňující otázky („A co je tohle?"), které jsou zaměřeny na verbální popis nakresleného. Rozvíjející otázky se od doplňujících liší svoji angažovaností buď přímo ve zkušenosti dítěte, nebo ve fiktivních světech.

Pokud dítě nepodalo po jistou dobu výpověď o tom, kdo nebo kým jeho *pán* je, ptala jsem se přímou otázkou („Kdo to je?"), kterou odlišuji od tázání typu, „Co jsi nakreslil?", protože sama o sobě evokuje, že nakreslené musí NĚKDO být. Na konci jsem v některých případech položila otázku „co si kreslil/a raději", zajímavé se jeví ty odpovědi, které pokračují vysvětlením PROČ.

Na základě rozboru rozhovoru (prezentovaný v příloze č. 5) jsem typizovala většinu dětských promluv u dětského kreslení, čímž jsem zodpověděla otázku: O čem děti u kresby mluví?

Definovala jsem 18 typických promluv. Promluva č. 18 je označena termínem „kategorie", mám zde na mysli kategorii, do které spadá „pán" - zda je *tátou, cizím pánem, pánem* nebo *něčím jiným.* Každá kategorie je dále určena svou „sílou", tzn. nakolik je *pán* tím, čím je v kresbě stabilně, a nakolik se jeho kategorie mění (viz příloha č. 6).

11.2 Analýza II - „Co se dělo doopravdy"?

Co děti kreslí, když kreslí „Pána jak, nejlépe ho umí"? Tázání z kap. 5 (výzkumná otázka) se zdála poměrně jednoduchá, jejich zodpovězení nikoli. V předcházející výzkumné práci se ukázalo (viz analýzy I, příloha č. 4), že pojmenování toho, co děti kreslí společně s identifikací nakresleného, požadovanou odpověď nepřináší. Zdálo se, že je třeba výpovědi dětí analyzovat částečně více a částečně jiným způsobem a vtáhnout je do výzkumu jako celek. Ani komplexní analýza toho, co děti u kreseb říkají (viz analýzy I, příloha č. 5, 6, 7), nebyla tím, co by poskytlo odpověď na otázku, co tedy vlastně děti kreslí.

Nyní vidím jako potřebné podívat se na kresby a na jazyk, kterým děti o kresbách mluví, společně. Kresbu neoddělovat od výpovědí a jazyk neanalyzovat zvlášť. Jistá složitost tohoto počínání plyne z odlišnosti obou médií, z jejich odlišné výrazové praxe a jiné cesty k zvýznamnění. Na tomto místě se zdá, že tato cesta je jediná možná.

Otázkou je v tuto chvíli, zda děti v první řadě pracují s kresebnými výrazy, a teprve na podkladě jejich zvládnutí konstruují komplexní tvar kresby společně s pojmenováním - tedy to, čemu říkám význam kresby. Či je význam tím, co je primárně přítomno a dítě se ho pokouší zvládnout i výrazovými prostředky kresby. Jinými slovy: kdy a jak vzniká „*Pán*

s náušnicemi, který se učí chodit na chůdách"? Je znám již na začátku kreslení, nebo je fenoménem vzniklým po odložení tužky v rozhovoru nad kresbou?

Odpověď a výchozí myšlenka následujícího zkoumání je teze, že ani jedno z výše uvedeného není primární. „Co dítě kreslí", je modifikací otázky „Jak to kreslí". Kresebné výrazy (tokeny) vznikají ve společné interakci s tím, co znamenají. Doslova však toto tvrzení neznamená, že dítě naprosto neví, co bude kreslit a výsledek je souhrou motorické náhody spojené s radostí, která ji doprovází.

Druhá otázka, která se nabízí, zní: „A jsou páni v kresbách rozpoznáváni?" Problém nastává ve chvíli, kdy si uvědomíme, že k interpretaci je třeba interpretů. Já se pokusím neinterpretovat - tedy neříkat, co děti nakreslily - ale pouze posoudím, zda je interpretace produkovaná dětmi mnou z kresby rozpoznatelná. V takto nastavené výzkumné práci jsem na posuzování rozpoznatelnosti sama, což vnímám jako jedno z možných úskalí.

11.2.1 Modifikace tázání - dvě klíčové otázky

Mám - li se svojí analýzou zorientovat v dětském kreslení, je na čase položit si takové otázky, u kterých bude částečně jasnější, na co se ptám. Otázka, „co kreslí děti, když kreslí pána, jak nejlépe ho umí", v sobě pro následující analytickou práci skrývá dva výzkumné okruhy.

11.2.1.1 JAK...jak vzniká PÁN?

Následující mikroanalýza konkrétních dětských kreseb využívá možnosti rozboru jak výsledného obrázku, tak rozhovoru nad ním. Pracuji s celkovým pojmenováním G^{az}yk) as celkovým tvarem kresby (výtvarno) na jedné úrovni a sjednotlivými tokeny (výtvarno) a jazykovými výrazy (jazyk) na úrovni druhé. Klíčový je proces vztahu mezi těmito úrovněmi společně s děním na výrazové úrovni (jazykové výrazy i tokeny). To, že děti kreslí tatínky, domečky, sluníčka, nožičky a ručičky již víme. Zároveň víme, co děti u kresby a nad ní říkají. A bohužel se zdá, že nám to neposkytuje mnoho odpovědí.

Výzkumný předpoklad není postaven na potřebě překladu mezi jazykovým a výtvarným médiem. Jsem si vědoma jejich odlišnosti (viz teoretické kapitoly a předchozí výzkum), přesto si je dovolím v této výzkumné práci smísit na stejných úrovních a brát v potaz najednou, ovšem stále s největší opatrností (podle grafu č. 2, kap. 10.3.2).

Podstatou kvalitativní analýzy bude zpětně zachytit proces vzniku jednotlivé kresby jako *„pána s náušnicemi, který se učí chodit na chůdách ",* a jazykového pojmenování.

I když se bude zdát, že na jedné úrovni je operováno s jazykem a na druhé s kresebnými tokeny, děje se tak pro jejich větší použitelnost a praktičnost pro účel dané úrovně, ne pro úrovňové oddělení těchto vzájemně se sytících médií od sebe samých.
V tomto výzkumném okruhu se pokouším odpovědět na následující:

Co děti kreslí, když kreslí pána? = Jak vznikl *pán s náušnicemi, který se učí chodit na chůdách? {a ostatní),* Jak děti kreslí *pána, jak nejlépe ho umí?,* Co to znamená pro výtvarné (zobrazovací, vizuální) médium *„pán, jak nejlépe ho umím"?*

Mým cílem bude analýza vycházející z rozdělení token/výraz x type/význam. Pro jasnost tohoto dělení přejímám strukturální pojetí vertikální a horizontální roviny (viz kap. 10.3.1 a 10.3.2).

Požadovaným výsledkem je detekce mechanismů vzniku *pána* a odpověď na otázku: Jak vzniká pán?

11.2.1.2 CO...co je použito pro vznik PÁNA?

Druhý výzkumný okruh tázání se zdá výrazně jednodušší. Na tomto místě mě zajímá následující: „Je pojmenování (jazykové) jednotlivých (kresebných) výrazů (tokenů) jejich autory v kresbě rozpoznatelné?" Jinými slovy: Je „pán" (jazykové pojmenování) v kresbě rozpoznatelný? Jaké atributy musí zobrazení a promluva nad kresbou akcentovat, aby bylo téma *pán* poznat? Má daný token atributy pána? (resp. je mezi tokeny na vertikální úrovni vztah exemplifikace?) Zobrazuje obraz pána? (*dle Goodmana: je pána - obrazem?).* Ale v těchto případech pozor! Obraz může pána reprezentovat, i když ho nezobrazuje (pak není pána - obrazem, ale pána stále reprezentuje!) A naopak některé „pána - obrazy" denotují konkrétní pány (tatínky, táty...), některé denotují každého z mnoha pánů a některé dokonce nedenotují NIC. Otázka se opět komplikuje.

V tomto výzkumném okruhu bude mým cílem analýza na základě rozdělení jazyka a kresby.

Požadovaným výsledkem je objevení mechanismů použití atributů „pána" vedoucích k *pánovství* a odpověď na otázku: Co je použito pro vznik pána?

11.2.2 Okruh otázek č. 1 - JAK

11.2.2.1 Strukturální analýza na vertikální a horizontální rovině

Na základě grafu č. 2 (kap. 10.3.2), který vznikl smísením výtvarného média a jazyka do stejných strukturálních rovin, je možné analyzovat dění jak na rovině horizontální, tak na

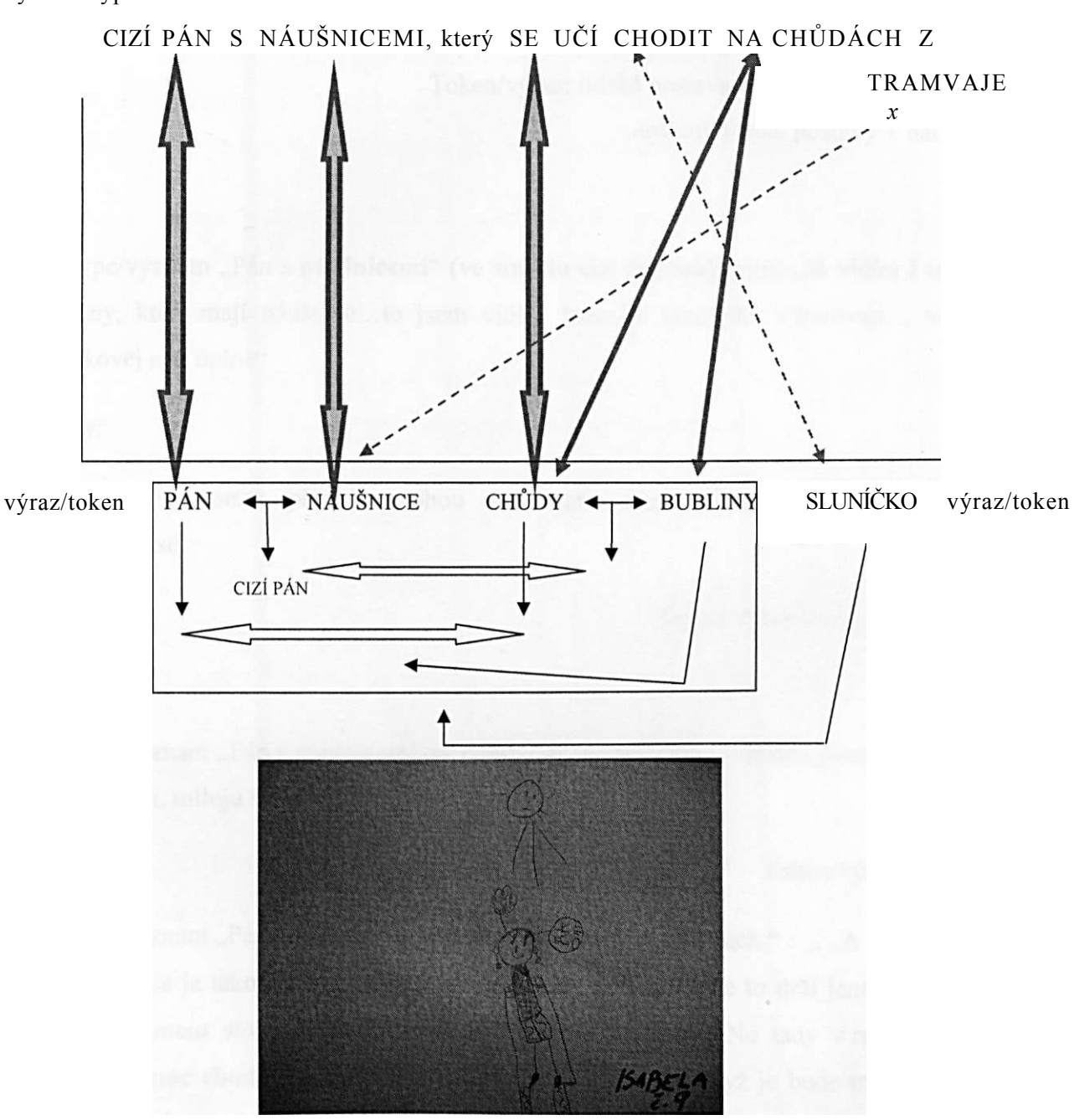
rovině vertikální a interakce mezi nimi. Tyto interakce jsou pro obě roviny zásadní. Bez nich by byly samy o sobě ohroženy na svém vzniku.

Na příkladu Isabely/autora č. 9, Natálky/autora č. 5 vysvětlím výzkumnou strategii pohybu mezi strukturálními rovinami (další analýzy viz příloha č. 8).

Na levé straně listu se pohybuji v úrovni type/význam, na pravé straně na úrovni token/výraz. Sdělení mezi nimi se váže jak na rovinu type/význam, tak token/výraz. Modře je vyznačen type/význam, zeleně token/výraz a červeně jsou zvýrazněny momenty promluvy, které se zásadně váží na type/význam a token/výraz. Poznámky jsou uvozovány jednoduchou odrážkou a slouží postřehům k interakci obou rovin. Každý nový type/význam je uvozen odrážkou ve tvaru šipky.

Původní analýzy probíhaly v prostorových pojmových mapách, tak jak znázorňuje graf č. 3. Do písemné podoby byly převedeny následně.

Graf č. 3: Pojmová mapa strukturální analýzy na vertikální a horizontální rovině



Isabela č. 9 - 5 let 5 měsíců

Type/význam **Token/výraz**

> Type/význam „Cizí **pán** (lidská postava)":

Token/výraz: lidská postava hlava, trup. ruce, nohy - atributy lidské postavy + náušnice

> Type/význam „Pán s **náušnicemi"** (ve smyslu cizí exotický pán): „Já vidím i takový pány, kteří mají náušnice...to jsem viděla jednoho takového v tramvaji... von je takovej cizí úplně"

Poznámky:

- Náušnice v tomto případě mohou evokovat „cizost" pána, ve smyslu jakési exotiěnosti.

Token/výraz: cizí pán, náušnice

> Type/význam „Pán s náušnicemi **na chůdách":** U babičky o víkendu **jsem chodila na chůdách,** miluju Bystrý."

Token/výraz: chůdy

> Type/význam „Pán s náušnicemi, který se **učí chodit** na chůdách." : „…A ten chodí na chůdách a je takovej cizí úplně a má zastrčený ruce a takhle to drží jenom za prsty. *Počkej, tomu moc nerozumím, kde má ty ruce zastčený?* No tady v rukávech, **on neumí moc chodit na chůdách a učí se to** a myslí, že když je bude mít zastrčený a takhle chytnutý, tak to bude v pořádku."

Poznámky:

- Na úrovni token/výraz se ukazuje, že „se učí chodit na chůdách" je významovým vysvětlením poměrně složitého token/výrazového zobrazení držení chůd a dokonce chůze na nich. Jedná se o verbální zvýznamnění složitého a málo přehledného token.

- Nakreslit postavu chodící na chůdách je technicky velmi složité. Samotné uchopení chůd je komplikované, autorka se mu vyhýbá - prsty nekreslí, ruce pánovi „zastrčila" do rukávů a v rámci chůze na chůdách z pána udělala naprostého začátečníka v té věci, což do jisté míry vysvětluje technickou nedokonalost zobrazení s vědomím jeho obtížnosti. Kresebný výraz vzniká s významem a naopak - na úrovni výraz/token je řešení velice technicky náročné, přesouvá se tedy na úroveň význam/type.

- Dále je možné uvažovat o tom, že sama autorka se učí chodit na chůdách, nebo dokonce že se právě „učila" a „moc to neuměla" nakreslit pána, jak chodí na chůdách. Zapojuje se zde osobní invence autorky.

- „…A myslí, že když je bude mít zastrčený a takhle chytnutý, tak to bude v pořádku." „Bude v pořádku" evokuje správnost celé kresby. Je tedy možné uvažovat, že ne pán, ale autorka „myslí, že když je bude mít zastrčený a takhle chytnutý, tak to bude v pořádku," ve smyslu výrazové správnosti celé kresby.

- Autorka rozhodně chce nakreslit v rámci námětu „pána, jak nejlépe ho umí" mnohem více než postavu pána se správným počtem prstů (mj. prsty zcela vynechala). Toto se buď zcela daří: v případě, že výsledkem je pán, který se učí chodit na chůdách a vymýšlí při tom, jak jsou vyráběny chůdy, a nebo nedaří: v případě, že výsledkem je pán neuměle stojící na něčem, co by se při dobré vůli interpreta dalo vidět jako ne zcela povedené chůdy. V případě, že tyto dva případy přestanu stavět proti sobě, zjistím, že z druhého vniká první. Proces vzniku výsledného významového určení v tomto případě vede přes vztahy jednotlivých token/výrazů.

- Téma pána, jak nejlépe ho umím, operuje se zjevnou nadstavbou, „přidanou hodnotou" k pánovi jakožto pouze lidské postavě.

- Autorka je po dobu kreslení a při hovoru nad ním zcela ve hře. Rozehrává děj vlastní fiktivní postavě a seznamuje možné interprety a spoluhráče s pravidly této hry.

Token/výraz: pán na chůdách

> Type/význam „Pán na chůdách **s bublinami** u hlavy" (vymýšlí, jak sám souvisí s chůdami): „Joo, von něco vymýšlí, **nějaký kraviny…**a **tohle vymyslel jako kraviny.** *A sem si něco psala, viď.* No. *A co to je?* No, von jako něco ví a myslí si, **že**

když napíše strom, tak by tam mohl napsat i chůdy ze stromů jako. *Tomu moc nerozumím, ještě jednou mi to zkus vysvětlit.* Ze **prostě strom tam napíše, to** je jako **strom** a tohle je jako **chůdy,** že to **patří k sobě, ze stromů dělal chůdy.** *Už tomu rozumím."*

Poznámky:

- Výraz/token *bubliny u hlavy* integrují a v podstatě ospravedlňují tu skutečnost, že v pánovi, jak nejlépe ho umím, se objevuje pán na chůdách. A zároveň se tím chůdy hodí k ospravedlnění/vysvětlení existence bublin. *Bubliny* a *chůdy* se významově potřebují pro token/výraz koexistenci v jedné kresbě.

- Před mým upozorněním na písmo byl obsah bublin („von něco vymýšlí jako kraviny a tohle vymyslel jako kraviny") kravinami. Na můj dotaz po písmu autorka zareagovala „No" - tedy poměrně strohou nejistou odpovědí, která naprosto neodpovídá předchozí upovídanosti. Byla přistižena u nejasností, možná u nevhodnosti. Předchozí bagatelizace bublin jako kravin jen těžko koresponduje s následující obtížnou konstrukcí výrobních souvislostí *stromu* a *chůd.*

- Autorka chtěla do kresby dostat víc? Vyřešila to pomocí klišé s bublinami? Vysvětlení pro ně hledala ex post kvůli otázce, kterou nemohla předpokládat - protože má pravdu v nesmyslnosti invaze jazyka do kresby? I tato skutečnost stále nevylučuje, že se bubliny s chůdami nějakým (jakýmkoli) způsobem potřebují a v případě bublin dochází k token/výraz posunu od *bublin* k *přemýšlení,* čímž se posouvá význam.

- V kresbě je patrný složitý děj: *učení se na chůdách* a *vymýšlení.*

- Autorka pracuje s mnoha vazbami na úrovni token/výraz. Cizost pána, pán, chůdy, uchopení chůd, náušnice, bubliny u hlavy atd... - vše se potřebuje a je vzájemně v propojení (pro vznik pána, jak nejlépe ho umím), tento jev definuji jako veliký pohyb a četnost vazeb na úrovni token/výraz.

- Udržení ve hře.

Token/výraz: dvě bubliny u hlavy

Natálka č. 5 - 4roky 5 měsíců

> Význam/type **„Pán** čeká na autobus (lidská postava - oblečená)": „Můj taťka nemá vůbec žádný vlasy. *Takže ty kreslíš taťku?* Né vždyt ten můj má vlasy! Né, já kreslím, jak nejlíp ho umim. To je taky vobleček a má ho vyrobenej z nitek. *A co je tohle?* Krabata? *Kravata, hm. A proč má ty rukávy takhle pruhatý a ty nohy takhle pruhatý?* Protože má stejně vyrobený oblečení. *A tady ty dvě čárky tady?* To je sucháč."

Poznámky:

- Autorka sama podává zprávu o tom, co vlastně kreslí: „Jak nejlíp ho umím.", přičemž ale konverzuje o taťkovi. Mimo rámec kreslení nám podává informaci, že její táta nemá vlasy (kontra „pán, jak nejlíp ho umím" vlasy má). Nejde o žádnou nápodobu nikoho konkrétního, to co vzniká, je pána - obraz, který denotuje pána, jak nejlépe ho umím. Při kresbě je tátovství tematizováno a já předpokládám, že se nejedná o bezděčnou konverzaci, ale že tato tematizace má důvod. Otec bez vlasů se nehodí (v tomto případě by autorka pracovala s principem nápodoby), je potřeba, aby „pán, jak nejlépe ho umím", vznikl jinou cestou nežli prostřednictvím verbálního označení jakožto táty.

- Návrhy této Jiné cesty": Kravata jako atribut *pánovství* + „obleček vyrobenej z nitek" jakožto to, čemu dospělí říkají „oblek"? V případě zobrazení oblečení můžeme polemizovat o ozdobě, která má své opodstatnění ve významové rovině. Kalhoty i horní část oděvu jsou ozdobeny stejně, dochází tak ke spojení skrze stejnou výrobu. Autorka pracuje se zásadním atributem *pánovství* - s *oblekem,* jakožto typicky mužským oděvem, který nejsilněji aspiruje k významovému posunu od *muže* k*pánovi*.

- *Sucháč* jako způsob vázání bot, který je čitelnější a jednodušší, než technicky obtížné zobrazení tkaničky.

Autorka po celou dobu zůstává ve hře.

Token/výraz: hlava, trup, ruce, nohy - atributy lidské postavy v obleku, kravatě a botách

> Význam/type „Pán **čeká na autobus": „Autobus dělám.** *Hm autobus a ten má s pánem společného co?* Eee, **lidi tam jsou. A ten pán na něj čeká.** *A co je tohle*

tady? To je autobus, kterej má takhle pruhovatou střechu. *A víš, co mě napadá, když se na to tak koukám?* Co? *No když se na to takhle podíváme tak ten panďulák je hrozně veliký vůči tomu autobusu. By se tam nevešel, jak si to myslela?* (Diví se) … Já jsem to myslela, že to je **na hrací na hraní ...auto."**

Poznámky:

- Autorka nám sama vysvětluje, že pán čeká na autobus, stejně jako v případě Markétky je i v tomto obrázku přítomna obloha a zem, což mě svádí ke stejným úvahám jako u analýzy autorky č. 7 (viz příloha č. 8))

- „Lidi v autobuse" nemají reálný token. Z hlediska celkové výpovědi o obrázku je autorka použila jako prvotní ospravedlnění existence autobusu v kresbě na téma pán, jak nejlíp ho umím. Odkazuje tedy kjakémusi *lidství,* ke kategorii, kterou autorka nadřazuje *pánovství.* Tím, že jsou v autobuse lidé (autobus pro lidi), poukazuje na pána, jakožto také na člověka. V závěru ovšem toto vyvrací s tím, že jde pouze o hračku. Nabízím dvě vysvětlení: 1. Ne pán, ale ona sama si s kresbou hraje. 2. Výtvarně jde o perspektivu, kterou autorka nedokáže popsat (např. slovy: „Je ještě daleko" apod.), samotnou ji to zaskočí a vykonstruuje vhodnější odpověď (vytvoří nový svět), ve smyslu vhodnější interpretace nakresleného, tak aby sama autorka byla koherentní se svojí potřebou obrázkem něco sdělit a být v tomto srozumitelná. Vysvětlení se nevylučují, možná že první dokonce druhé podmiňuje.

  Kresba vtahuje do hry. Vysoký umělecko/výtvarný potenciál.

  Token/Výraz: obloha, zem a autobus

11.2.2.2 Závěry ze strukturální analýzy, odpovídání na otázku: JAK vzniká pán?

V tabulce č. 1 jsou v přehledné formě shrnuty poznatky z kap. 11.2.2.1 zjištěné na základě procesu analýzy (viz příloha č. 8) dětských kreseb ve směru otázky - „Jak vzniká pán?" Po analytické práci bylo potřeba vygenerovat a pojmenovat zjištěné podobnosti v mechanismech vzniku jednotlivých pánů. Ukázalo se, že je možné nejen vysledovat přesun type - významu, ale i zjistit, kolika přímými a kolika celkem vazbami horizontální a vertikální roviny kresba disponuje, zda je dítě během kresby ve hře a zda jsou kresbou dosaženy pána - obrazy (dle

Goodman, 2007), a řadu dalších specifických mechanismů. Níže jsou základní mechanismy definovány.

Tabulka č. 1: Závěry ze strukturální analýzy

Autor	**Přesun type - významu**	**Přímost vazby** (Přímé vazby/ celk. počet vazeb)	**Hra**	**Specifické mechanismy**	**Pána - obraz**
č. 1	Ne	10/10	Nevím	Nadstavba (6) (cizost pána)	Ano
				Výraz řešen na úrovni významu a naopak (3)	
č. 2	Ne	7/7	Nevím	Nadstavba (6) (cizost pána)	Ano
				Výraz řešen na úrovni významu a naopak (3)	
č. 3	Ne	5/5	Ano	Veliký pohyb a četnost vazeb na úrovni token/výraz (1)	Ano
				Osobní invence (4)	
č. 4	*Ano pán-můj taťka*	7/8	Ano (odkaz k výtvarnému potenciálu)	Ozdoba **(7)**	Ano
				Výraz řešen na úrovni významu a naopak (3)	

				Osobní invence (můj taťka) (4)	
č. 5	*Ano* *čeká - perspektiva, mraky, obloha, zem/silnice*	2/3	Ano (silně)	Osobní invence (4) Ozdoba (7) Děj (5) Nadstavba (6) Výraz řešen na úrovni významu a naopak (3) Verbální zvýznamnění nepřehledného token (2) Veliký pohyb a četnost vazeb na úrovni token/výraz (1)	Ano
č. 6	*Ne* *lidská postava - čumáček* *úsměv - směje se, jak jsem spadla do ohniště*	0/2	Ano (silně)	Nadstavba - silně herního charakteru (6) Osobní invence(4)	Ne
č. 7	*Ano* *Ceká - autobus, obloha, zem... .*	2/4	Ano (odkaz k výtvarnému potenciálu)	Osobní invence(4) Veliký pohyb a četnost vazeb na úrovni token/výraz (1) Ozdoba (7)	Ano

				Děj (5) Nadstavba (6) Výraz řešen na úrovni významu a naopak (3) Verbální zvýznamnění nepřehledného token (2)	
č. 8	*Ano* *Domeček - procházka*	2/3	Ano	Ozdoba (7) Děj (5) Nadstavba (6) Výraz řešen na úrovni významu a naopak (3) Veliký pohyb a četnost vazeb na úrovni token/výraz (1)	Ano
č. 9	*Ano* *Bubliny-vymýšlení*	0/5	Ano	Veliký pohyb a četnost vazeb na úrovni token/výraz (1) Verbální zvýznamnění nepřehledného token (2) Výraz řešen na úrovni významu a naopak (3) Osobní invence (4)	Ano

				Děj (5) Nadstavba (6)	
č. 10	*Ano* *Pán - tatínek*	2/2	Ano	Verbální zvýznamnění nepřehledného token (2) Výraz řešen na úrovni významu a naopak (3) Osobní invence (4)	Ano
č. 11	*Ano* *Pán - můj táta*	3/4	Ano (silný výtvarný potenciál)	Osobní invence (4) Vztah token - token není primárně založen na významu (8) Výraz řešen na úrovni významu a naopak (3) Veliký pohyb a četnost vazeb na úrovni token/výraz (1)	Ano
č. 12	*Ano* *Pán - můj táta*	3/3	Ano (odkaz k výtvarnému potenciálu)	Osobní invence(4) Výraz řešen na úrovni významu a naopak (3) Verbálním zvýznaměním nepřehledného token (2) Vztah token - token není primárně založen na významu (8)	Ano

č. 13	*Ano* *Pán - táta*	6/6	Ano	Verbálním zvýznaměním nepřehledného token (2)	Ano
				Osobní invence (4)	
				Výraz řešen na úrovni významu a naopak (3)	
č. 14	*Ano* *Pán - tatínek pracuje*	5/6	Ano	Osobní invence (4)	Ano
				Výraz řešen na úrovni významu a naopak (3)	
				Verbálním zvýznaměním nepřehledného token (2)	
č. 15	*Ano* *Pán - táta*	2/3	Ano	Verbálním zvýznaměním nepřehledného token (2)	Ano
				Výraz řešen na úrovni významu a naopak (3)	
				Osobní invence(4)	
				Veliký pohyb a četnost vazeb na úrovni token/výraz (1)	

11.2.2.2.1 Přesun type - významu

11 dětí nějakým způsobem modifikovalo význam/type. Nejčastější přesun byl na úrovni pán - tatínek/táta, ale nebyl jediným. Čekání na autobus, vymýšlení, procházení se - to všechno je potřeba nějak výtvarně zpracovat a v této obtížnosti se děti uchylují k přesunům typu (např. domeček - procházka, autor č. 8). Výtvarné médium jim to zcela umožní, a navíc tím sytí

některý z důležitých atributů pána - obrazu, a nad výtvarnou rovinou tak vniká pán, jak nejlépe ho umějí.

Všechny děti, které přesouvaly význam/type na úrovni specifických mechanismů, operovaly s 3 a více položkami. Ukazuje se, že tento přesun je nějak náročný a potřebuje vedle sebe výskyt dalších výtvarně/jazykových specifických mechanismů, které provázejí autorovo dílo v pohybu mezi horizontální a vertikální rovinou obou médií. Nejvíce se to projevilo častým zastoupením těchto specifických mechanismů: „Velikým pohybem a četností vazeb na úrovni token/výraz" (1), „Verbálním zvýznamněním nepřehledného token" (2) a „Výrazem řešeným na úrovni významu a naopak" (3).

Přesun slouží k rozehrání hry, ke sdělování, k snazšímu pohybu mezi médiem jazyka a médiem kresby - pokud bychom trvali na doslovném „překladu", byli bychom v koncích. Jak nakreslit procházku? Zdá se, že domeček je jedním z možných způsobů.

11.2.2.2.2 Hra

Pouze u dvou dětí nejsem schopna určit, zda se pohybují ve fiktivních světech JAKO - tedy ve hře. Ze zbývajících 13 tak některé činí silněji („čitelněji"), některé méně silně. Děti pracují s výtvarném jako se specifickým sdělovacím médiem. Vedle roviny vertikální a horizontální ještě pracují v tzv. rovině transmutační (či substituční - viz Slavík, 2001). Fakt, že něco může být JAKO NĚCO, plní substituční funkci. A pokud tímto JAKO NĚČÍM zůstane, rozehraje hru, kde *nožičky* a *ručičky* nejsou částmi těla, ale *tatínky, čekajícími pány na autobus, cizími pány s náušnicí učícími se chůzi na chůdách* atd., je dítě plně ve hře - ve fenoménu, který zcela diktuje výtvarné médium. Tyto kresby sjistou dávkou statečnosti označuji jako svébytné výtvarné artefakty.

Výtvarný potenciál: Děti zachází s kresbou jakožto s výtvarným artefaktem, vztahují se k ní jako k výtvarnému dílu. „Líbí se mi", vazby token - token jsou primárně určeny vlastnostmi výtvarného média. K výtvarnému potenciálu se vztahuje samostatná kategorie „hra" (viz tabulka - čtvrtý sloupec) a zároveň specifický fenomén (7) a (8).

11.2.2.2.3 Přímost vazby

Navzdory očekávání se ukazuje, že přímost vazeb nemá vliv na interpretační jasnost/„čitelnost" kreseb.

Šest dětí má stejný celkový počet vazeb a přímých vazeb. Mezi přímé vazby jsem zahrnula i výraz/token tatínek/táta, protože význam/type vede k pána - obrazu (viz příloha č. 9). Graf z přílohy č. 9 ukazuje, že nejde o vazbu přímou, tak jako např. kalhoty, ale propojení horizontální roviny s vertikální zde existuje a přes svoji prvotní netransparenci nemůže být ignorována.

9 dětí o jednu a více vazeb snížilo jejich přímost. Ve většině jde o kresby nějakým způsobem obohacené o příběh, děj, osobní invenci, tedy něco, co na vertikální rovině nekoresponduje s horizontální rovinou - co svojí podstatou směřuje k rovině substituční a je vlastností výtvarného artefaktu. „Menší čitelnost" těchto kreseb nelze bez většího počtu interpretů potvrdit ani vyvrátit. Na základě dřívějších zkušeností s interpretováním dětské kresby se zdá, že tyto kresby nejsou jasným odkazem ke svému jazykovému výrazu, pohybují se na jiné úrovni zvýznamňování a jsou častěji označovány za výtvarné artefakty. Znamenají toho více než ostatní. Možná, že to sníží jednoznačnou čitelnost, ale významová sféra, kam odkážou, je minimálně zajímavější, přičemž stále drží pevné hranice. Mohou sice znamenat ne jedno, ale ne vše, a tyto hranice určuje pouze vztah token/token - type.

11.2.2.2.4 Pána - obrazy

14 dětí má na svých kresbičkách „pána - obraz", jedno dítě nikoli. K posouzení, zda jde o „pána - obrazy", tedy o jaký druh zobrazení se jedná, jsem použila analýzu obrazu Nelsona Goodmana (2007). Goodmanova analýza začíná dvěma otázkami:

1. Co obraz zobrazuje?
2. Jaký druh obrazu to je?

Na tomto místě pouze podotýkám, že téměř všechny děti kreslí pána - obrazy. Detailnější třídění dle druhové příslušnosti obrazů bude provedeno v kapitole 11.2.4.

11.2.2.2.5 Specifické mechanismy

(1) Veliký pohyb a četnost vazeb na úrovni token/výraz

Význam/type je závislý na mnoha vazbách jednotlivých token/výrazů.

Příklad: Pro možnost vzniku „*cizího pána, který se učí chodit na chůdách*" je zapotřebí vyšší počet vazeb na úrovni token/výraz - pán ve vztahu k *náušnicím, chůdy* ve vztahu k *pánovi, bubliny* ve vztahu k vazbě *chůd* a *pána.* (autor č. 9)

Pro vznik významu/type *„pán čeká na autobus"* jsou na horizontální úrovni přítomny vazby *pána* a *autobusu, autobusu* společně s *pánem* a *země* s *oblohou, lidské postavy* a *obleku* a *kravaty,* (autor č. 5)

Četnost: 7x

(2) Verbálním zvýznamněním nepřehledného token

Jedná se o demonstraci potřeby jasného sdělení (jasné neznamená jednoduché) a „čitelnosti" kresby. Zároveň dochází k sycení type/významem, který ospravedlňuje a umožňuje koexistenci token/výrazů v kresbě.

Příklad: *Klobouk* nebo *kravata* jsou v kresbě zvláště verbalizovány, protože hrozí, že v případě, že by nebyly rozpoznány, je na své existenci ohrožen i *pán.* (autor č. 3, autor č. 5)

Četnost: 8x

(3) Výraz řešen na úrovni významu a naopak

Svou existencí vychází z bodu 2 (výraz vzniká s významem a naopak). Dochází ke spojení vertikální a horizontální roviny. Toto spojení není vzájemně zaměnitelné, resp. spíše nežli o plné spojení se jedná o vzájemnou spolupráci. Roviny zůstávají oddělené, jen prvky z obou se vzájemně sytí. Vznikají a zanikají společně, jeden bez druhého není schopen existence.

Příklad: *Kalhoty, tatínek, lidská postava* - z rovin type/význam i token/výraz umožňují vznik *pána* (grafické znázornění viz příloha č. 9). (autor č. 10)

Domeček je na úrovni type/významu tím, co *pánovi* umožní *být na procházce,* (autor č. 8)

Pro type/význam *chodit na chůdách,* kde existuje velmi složité technické zobrazení držení chůd a dokonce chůze na nich, autor vloží na úrovni type/význam „ *učí se ".* (autor č. 9)

Slovním spojením „a naopak" je míněna možnost původu důležitého momentu i z roviny type/význam. Pokud bych vzala terminologické spojení doslova a předpokládala, že na úrovni výraz/token je řešen význam/type, dostávám se k popisu mechanismu projekce.

Četnost: 13

(4) Osobní invence

Definovány jsou vlastní zkušenosti dětí a jejich použití při verbálním zvýznamnění kresebných výrazů a v neposlední řadě vlastní zkušenosti s hraním hry

Příklad: Pán píše = autor kresby píše, pán vymýšlí = autor kresby vymýšlí atd.

Četnost: 11 x

(5) Děj

Dějové obohacení kresby pána jak nejlépe ho umím.

Příklad: Pán čeká na autobus, je na procházce atd.

Četnost: 4x

(6) Nadstavba

K pánovi je evidentně přidaná další „přidaná hodnota" - herní hodnota, dějová linie, příběh atd. Z nějakého důvodu není možné nakreslit *„pouze pána".* Je tímto důvodem neexistence něčeho, jako je *„pouze pán"!* Pán vzniká v kresbě a nad ní jakožto samostatný jevový fenomén, není kopií předlohy pán. Tudíž není nic pouze předlohou pána, jinými slovy pouze pánem.

Do zadání „pána, jak nejlépe ho umíš" se dostává spoustu ‚jiných"(ve smyslu dalších) témat: domečky, chůdy, kytky na tričku, což je přístupné detekci podle vazeb na grafu význam/type - výraz/token. Je možné, že by se při interpretaci skutečnými interprety (ve smyslu ne autory) ukázalo, že čím více nepřímých vazeb, tím méně jsou páni poznatelní? Tato otázka je vlastně paradox: pokud děti o pánovi mluví a kreslí v rámci jeho zadání „věci navíc", způsobí tím, že je obrázek méně poznatelný? Možná, že *pán* je více poznatelný bez vazeb, ale ne jako *pánll* Toto dokazuje, že „pán" je zvláštní zadání, které nutí k paradoxu? Skutečně by se zdálo, že zadání „domeček" bude jasnější a čitelnější?

Nadstavba - silně herního charakteru je například u autora č. 6, jeho čumáček je propem s rysy (charakteristikami) vlastními a pochopenými pouze ze hry.

Druhem nadstavby je i „osobní invence" (4), úžeji definovaná „nadstavba" (6) však zakládá děj. V jistém smyslu je *tatínek* i *domeček* nadstavbou - zdá se, že oproti *pánovi* je v obrázku jaksi „navíc". Nejen, že to tak není a ke vzniku *pána* je často *domeček* i *tatínek* třeba, ale zároveň *domeček* zakládá děj (o *pánovi na procházce*), zatímco *tatínek* zůstane ve většině případů pouze *tatínkem,* pouze v jednom případě je v kresbě přítomen *tatínek* i *čekání na autobus.* A to mě vedlo k potřebě tyto dva druhy nadstavby od sebe odlišit.

Četnost: 7x

(7) Ozdoba

Fenomén vlastní výtvarnému artefaktu. Jsou domečky, květy na oblečení atd. jen ozdobami? Jaká je jejich funkce? Výtvarno je médium, které dítěti do zadání *pán* umožní nakreslit *domeček,* odkaz k fiktivnímu světu a dimenze hry *domečky* atd. nevylučuje. Některé z takto definovaných ozdob jsem zařadila pod mechanismus ,,nadstavby"(6), jsou to převážně ty, které podněcují další významovou samostatnost, ale zároveň jsou součástí plnění zadání „pán, jak nejlépe ho umíš" (př. již zmíněný domeček, autobus apod.). Nejedná se primárně o ozdobu - ve smyslu ozdobit obrázek, ale „ozdobit" (tzn. pro splnění rozšířit) téma pána, jak nejlépe ho umím.

Ozdoba, která primárně slouží k ozdobení výtvarného díla, ve smyslu dimenze token - token, je například zdobení šatů, kresba oblohy, ale zde je nutné přemýšlet, zda neplní svoji funkci

i na významové úrovni (type úrovni a zda neidentifikuje další obsahy), toto však nelze činit vytrženě z kontextu ostatních vazeb.

Příklad: „Kytka" zdobí tričko, (autor č. 8) „Ozdoby" zdobí celou kresbu - na úrovni komplexního výtvarného počinu - autotelicky pro pěknou, ozdobenou kresbu, (autor č. 4)

Četnost: 4x

(8) Vztah token - token není primárně založen na významu

Jedná se o čistě výtvarný atribut. Token se výtvarně „hodí" do kresby, je zajímavý a v první řadě má jiné hodnoty, nežli to, co znamená. Respektive v kresbě je pro svůj interpretační význam (významovou interpretaci) až v druhé řadě.

Příklad: Boty a horní díl oblečení se k sobě „hodí", jedná se o vztahy na úrovni token - token, bez významu, jak je podstatný pro jazyk, (autor č. 11)

Četnost: 2x

11.2.2.2.5.1 Specifické mechanismy - shrnutí

Jednoznačně nejčastěji se v mechanismech vzniku pána vyskytuje „řešení výrazu na úrovni významu a naopak" (3). Objevujeme jej ve všech kombinacích. Pouze u dvou dětí není tento mechanismus detekován.

Dalším velice častým mechanismem je „osobní invence" (4) - 11x, „verbální zvýznamnění nepřehledného token" (2) - 8x a pohyb a „četnost vazeb na úrovni token/výraz" (1) - 7x.

Čtyři děti použily spojení mechanismů 1, 2, 3, 4 (tři z nich 1,2,3,4,5,6 na dva dokonce 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) - nejčastější kombinací se zdá:

(1) Veliký pohyb a četnost vazeb na úrovni token/výraz

(2) Verbální zvýznamnění nepřehledného token

(3) Výraz řešen na úrovni významu a naopak

(4) Osobní invence

Nejčastěji je v kresbách zastoupen zvýše jmenovaných mechanismus (3), můžeme tedy uvažovat následovně: Autoři kreseb ve většině případů řeší výraz na úrovni významu a naopak. Tedy spojují horizontální a vertikální rovinu, zároveň je přítomna vyšší četnost vazeb na úrovni token/výraz, což má samozřejmou souvislost s verbálním zvýznaměním nepřehledného token.

Samostatně se bod (2) a (3) nevyskytují, je ale zajímavé, že pokud se (2),(3) objeví vedle sebe mimo již zmíněnou čtyř kombinaci (1234) je to vždy ve spojení (2),(3),(4). Osobní invence (4) ke své existenci potřebuje spojení obou rovin (3) a verbalitu (2).

Dalším specifickým výskytem je zajímavá dvojice „výraz řešen na úrovni významu a naopak" (3) a „nadstavba" (6). Ukazuje se, že při setrvání pouze na jedné z rovin by nešlo úkol společně s nadstavbou zvládnout, nebo jinými slovy: nadstavba je to, co činí úkol zvládnutým (až díky ní vzniká pán, jak nejlépe ho umím) a k jejímu umožnění je potřeba pohybu mezi rovinami.

Jiné specifické mechanismy takovou kohezi nevykazují.

Vedle kombinace 1234, která je pouze jednou zastoupena samostatně, se objeví jednou 123456 - tedy obohacení již zmíněné čtyř kombinace o děj a dvakrát dokonce 1234567 - obohacení o děj a ozdobu. Je tedy nasnadě, že děti využívají ke splnění úkolu mnoho vedle sebe koexistujících mechanismů a že nakreslení pána, jak nejlépe ho umím, není záležitost pouhé nápodoby nebo od výtvarného média odtržené hry.

Pokud je v kresbě přítomna „ozdoba" (7), je to v kombinaci mnoha fenoménů 1234567 (2x), 13567 (1x) - tedy při vynechání „verbálního zvýznamnění nepřehledného token" (2) a „osobní invence" (4). A v kombinaci 3,4,7, kde je oproti předchozímu „osobní invence" (4) opět přítomna, a to společně s „řešením výrazu na úrovni významu a naopak" (3).

Objeví - li se v kresbách „děj" (5), je to za přítomnosti minimálně dalších čtyř fenoménů. Pokud mechanismus (5) není podpořen (1) - vždy, (2) - jednou chybí, (3) - vždy, (4) - jednou chybí, (6) - vždy, (7) - jednou chybí, děti si vložení příběhu, akce, pohybu - tedy toho, co definuji jako „děj" - nemohou dovolit.

Děj je složitý mechanismus, v kresebném médiu velmi špatně zachycovaný i zkušenými výtvarníky. Děti se do něj přesto pouští, pro jejich pány je důležitý. Podporují jej však dalšími mechanismy, bez kterých by buď nebyl přítomen, nebo by nebylo možné jej z kresby abstrahovat - ať už vnější interpretací nebo v rozhovoru nad kresbou.

Žádné dítě nepracovalo pouze s jedním mechanismem vzniku svého pána, čtyři děti použily mechanismy dva, pět dětí požilo tři mechanismy, dvě děti čtyři mechanismy, jedno dítě pět, jedno dítě šest mechanismů a dvě děti dokonce sedm mechanismů.

Ukazuje se, že nakreslit pána, jak nejlépe ho umím, není možné zjednodušit na zvládnutí kresebné nápodoby základních charakteristik postavy muže.

11.2.3 Okruh otázek č. 2 - CO

11.2.3.1 Shrnutí tázání - oddělení úrovní: kresba x jazyk

Je pojmenování (jazykové) jednotlivých (kresebných) výrazů (tokenů) jejich autory v kresbě rozpoznatelné?" Je „pán" (jazykové pojmenování) v kresbě poznat? Má daný token atributy pána? Jaké jsou „pravé" atributy *pánovstvíl* Zobrazuje obraz pána a je „pána - obrazem"?, tedy druhem *pána* zobrazení?

Klíčová otázka nyní zní: Co to je token/výraz „pán"? Jinými slovy se ptám, co znamená *pán* pro kresbu a co znamená pro jazyk.

Takové tázání se objevuje již v otázkách č. I. a podrobná analýza v horizontální a vertikální rovině tuto otázku pomáhá zodpovědět. Jinými slovy, tím, že zjišťuji jak kresba (její význam skrze výrazové vazby) vzniká, odpovídám i na otázku, co je to pán, tedy co děti kreslí, když kreslí pána. Interpretace kresebného výrazu jakožto „pána" je podmíněna jazykovou rovinou a naráží na samotnou podstatu pojmu pán. Zároveň je závislá na kresbě, protože bez ní by zcela chyběl předmět interpretace. Děje se tak na základě token s použitím slovních výrazů. (Další tázání nutně musí směřovat do oblasti transkripce kresby do slov a naopak, mechanismus překladu zde neobstojí (Vnuková, 2005).

Navrhuji tázání v tuto chvíli zjednodušit na dvě otázky:

1. Jak musí vypadat token, aby odkazoval k type „ pán" (atributy *mužství,* atributy *dospělosti?)*

2. Co to je výraz „pán"? Ale zde pozor, aby odkazoval k významu, nemusí mít výraz žádnou specifikaci - tady jdu opačnou cestou . Ptám se: Jaký má pán význam, jaké atributy musí mít, respektive, dle de Sausurra, s jakou hodnotou disponuje?

Pokud token bude „vypadat" jako pán, interpretace se pravděpodobně zdaří a významu „pán" bude dosaženo. Tento předpoklad klade veliké nároky na kresbu ve svém technickém provedení, proto do celkové interpretační hodnoty zahrnu i výpovědí dětí nad kresbou, tedy významy, které nám děti zprostředkovávají přímo.

Ad 1. Vypořádávání se s významem na úrovni kresby (které token odkazují ktype „pán").

Co děti kreslí, aby pán byl pánem - tedy aby vznikl „pána - obraz"?

Ad 2. Vypořádávání se s významem na úrovni jazyka (jaké významy má ještě pán, které umožní odkaz k type).

Co děti říkají, aby jejich pán byl pánem - jakými významy je nutné kresbu „nasytit", aby interpret došel k závěru, že před sebou vidí pána - obraz? A jak vtáhnout interpreta do hry s pána - obrazy?

11.2.3.2 Použití token/výrazů na úrovni jazyka a kresby

Tabulka č. 2 zobrazuje použité token/výrazy na úrovních Ad 1. a Ad 2 (viz kap. 11.2.3.1). Zjednodušeně lze říci, že shrnuje, co děti produkují ve výtvarném médiu (ad 1) a co pojmenovávají pomocí jazyka (ad 2).

Tabulka č. 2: Použití token/výrazu

Zkratky: LP - lidská postava, HLN - hlavonožec
y

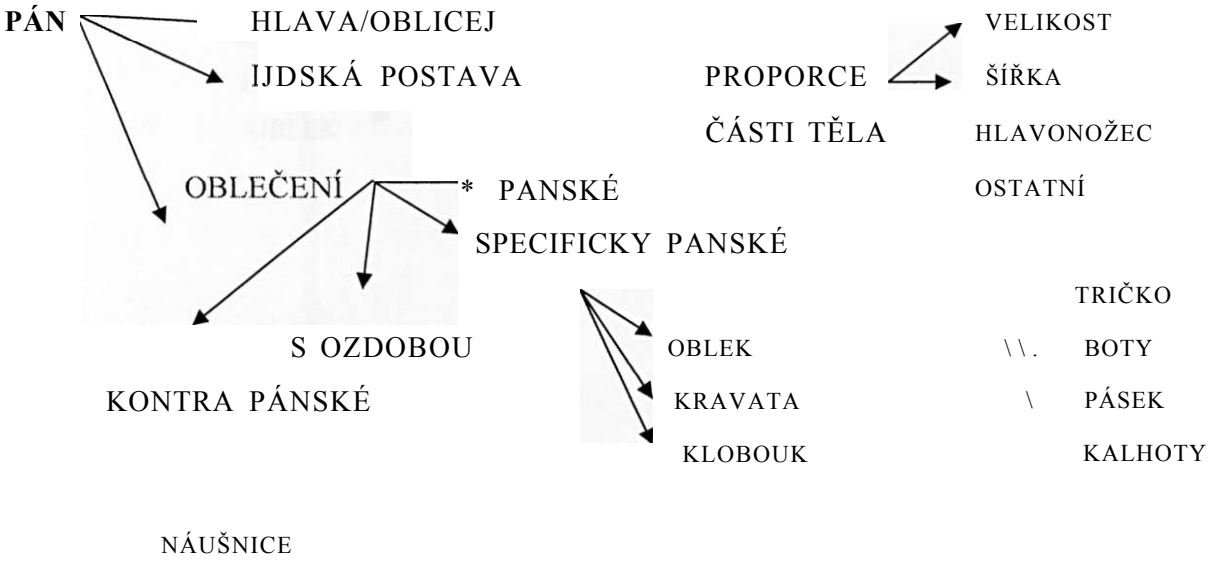
Číslo obr. + jméno	AD I	AD 2
Obr. č. 1 Janička	LP	LP CIZÍ PÁN
Obr. č. 2 Lucka	HLN	LP CIZÍ PÁN
Obr. č. 3 Terezka II	LP KLOBOUK	LP PÁN S KLOBOUKEM
Obr. ě. 4 Maruška	OBLICEJ/HLAVA	HLAVA + RUCE TÁTA
Obr. č. 5 Natálka	LP OBLEK KRAVATA BOTY MRAKY/OBLOH A/ZEM/SLUNCE AUTOBUS (ČEKÁNÍ) OBLEČENÍ S OZDOBOU	XTATA ČEKÁNÍ NA AUTOBUS OBLEK KRAVATA OBLEČENÍ S OZDOBOU
Obr. ě. 6 Iva	LP	CUMACEK
Obr. ě. 7 Markétka	LP TRIČKO KALTOTY BOTY OBLEČENÍ S OZDOBOU MRAKY/OBLOHA/ZEM/SLUNCE	OBLEČENÍ S OZDOBOU TÁTA ČEKÁ NA AUTOBUS (ŘIDIČ + DRŽÁTKA) KALHOTY

	AUTOBUS (CEKANÍ)	
Obr. č. 8 Andrea	LP OBLEČENÍ S OZDOBOU DOMEČEK	LP OBLEČENÍ S OZDOBOU PROCHÁZKA
Obr. č. 9 Isabela	LP OBLEČENÍ S OZDOBOU CHŮDY NÁUŠNICE TRIČKO KATHOTY/KRAŤASY BUBLINY U HLAVY	CIZÍ PÁN UČÍ SE CHODIT NA CHŮDÁCH VYMÝŠLÍ NÁUŠNICE/ZNÁM I TAKOVÝ PÁNY
Obr. č. lOFia	LP TRIČKO KALHOTY BOTY	KALHOTY TATÍNEK
Obr. č. 11 Kristýna	LP OBLEČENÍ S OZBODOU BOTY TRIČKO KALHOTY PÁSEK	LP OBLEČENÍ S OZDOBOU BOTY PÁSEK
Obr. č. 12 Lukáš	LP	LP - BŘÍŠKO TÁTA
Obr. č. 13 Verunka	LP OBLEČENÍ S OZDOBOU TRIČKO PÁSEK BOTY KALHOTY	LP TÁTA
Obr. č. 14 Láďa	LP	LP TATÍNEK PRACUJE
Obr. č. 15 Terezka I	LP - VELKOST	LP - HLAVA (VELIKOST) TÁTA

11.2.3.2.1 Řešení „pánovství" *dětmi v kresbičkách - stanovení atributů* pánovství

Jednotlivé typy řešení atributů *pána* v mnou analyzovaných 15 kresbách jsou nejpřehledněji zaznamenatelné do podoby schématu. První schéma, které se vztahuje k tázání adl (viz kap. 11.2.3.1), znázorňuje atributy *pána, jak nejlépe ho umím,* použitých dětmi v kresbě - tedy ty, jež jsou zobrazeny, a předpokládáme, že se řídí zákonitostmi výtvarného média. Na druhém schématu jsou prezentovány atributy, které děti produkovaly v jazykovém médiu. Jedná se ve Slavíkově pojetí o jazyk nad kresbou a jazyk kresby (Slavík, 2001). Schémata ukazují, jak děti zacházejí s pojmem „pán". Ze schematického znázornění je patrné, že mnou zkoumané děti v předškolním věku jsou překvapivě velmi schopné v pojmové práci, pokud jim nabídneme vyhovující kognitivní rámec - jakým se v tomto případě jeví hra ve výtvarném médiu.

Ad. 1

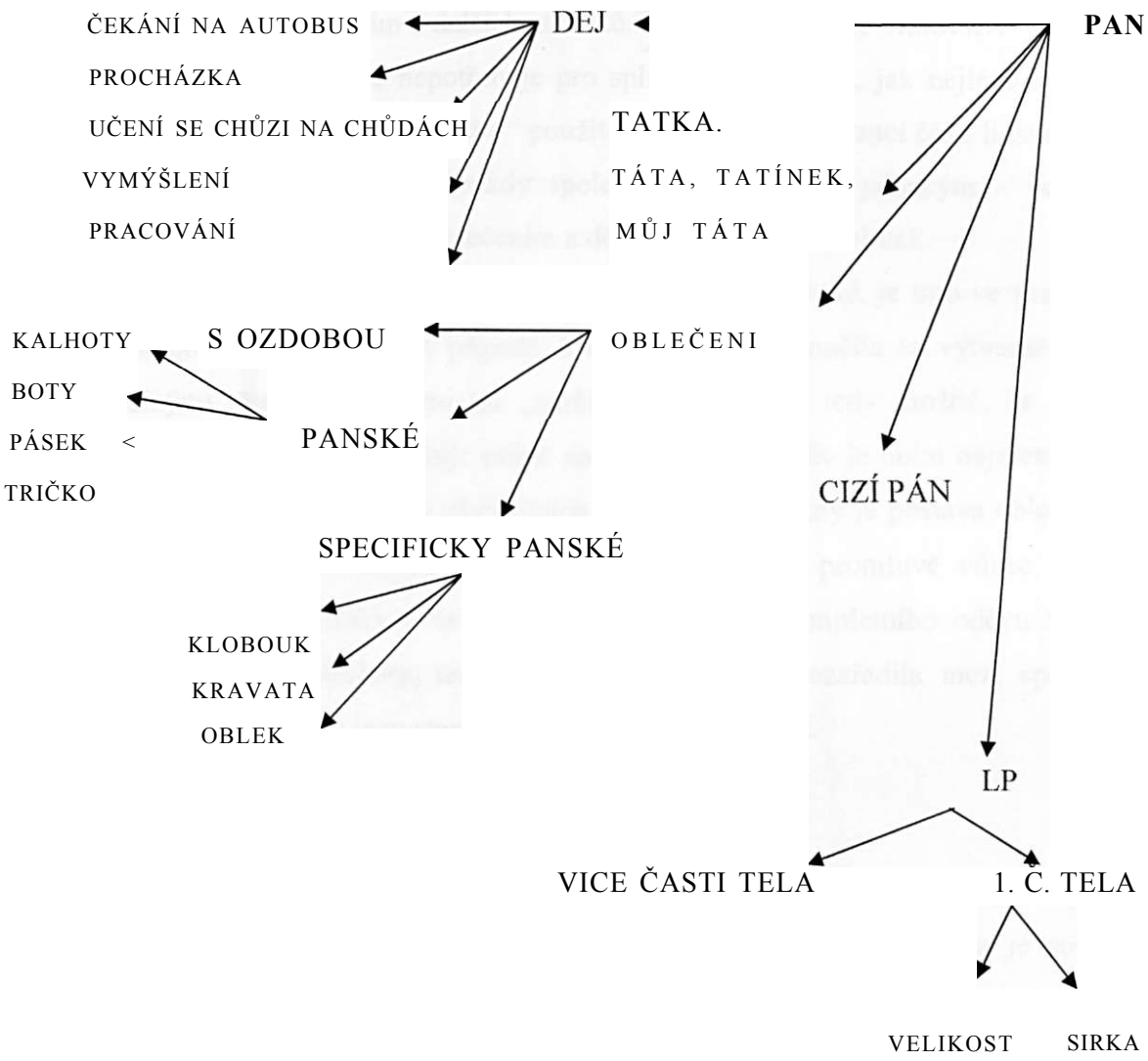


NÁUŠNICE

D Ě J · • ČEKÁNÍ NA AUTOBUS

OSTATNÍ: CHŮDY, DOMEČEK, SLUNÍČKO, MRAKY/OBLOHA, ZEM/SILNICE, AUTOBUS, BUBLINY U HLAVY

Ad. 2



11.2.3.2.2 Zákonitosti atributů „pánovství" v *kresbě a promluvě*

Z tabulky č. 2 a schémat Ad 1 a Ad 2 se ukazuje, že ačkoli je velmi obtížné hledat zákonitosti obecného *pánovství,* přeci jen si lze všimnout následujících jevů:

- Ve všech případech, v kterých se objevila lidská postava, je potřeba ji ještě nějak verbálně uchopit, buď jako tatínka/tátu/taťku, nebo jako cizího pána, pána s kloboukem, pána na procházce nebo „ne taťku".
- I v případech, kde je na základě kresby interpretaci dostupná pouze lidská postava, je na verbální úrovni pánovství nějak řešeno (cizí pán, tatínek).
- Pokud je pán oblečen do specificky pánského oblečení (kravata, oblek, klobouk), je toto vždy zmíněno i na úrovni jazyka. Pokud pán není oblečen do specificky pánského oblečení, ale přesto oblečen je, na úrovni jazyka to zmíněno není.

- Devět dětí verbalizuje i části lidského těla, šest nikoli.
- Pokud je na úrovni jazyka zmíněno, že jde o *tátu,* je tak činěno ve většině případů v kombinaci pouze s jedním z dalších atributů. Dalo by se říci, že *„tátovství"* je jedním ze silných pána atributů a nepotřebuje pro splnění úlohy „pán, jak nejlépe ho umíš" další. Čtyřikrát je atributu *„tátovství"* použito společně s verbalizací částí lidského těla, dvakrát společně s oblečením (nikdy společně se specificky pánským - pouze lx *ozdoba,* lx *kalhoty).* Jednou s oblečením a dějem (čekání na autobus).
- Pokud je pán oblečen do oblečení, které není specificky pánské, je toto ve verbalizaci zmíněno pouze jednou, a to v případě, který jsem výše označila za výtvarně zdařilý se zřetelnými rysy aspirujícími na „uměleckost" díla. Je tedy možné, že v tomto jednom případě autor upozorňuje právě na toto, protože oděv je oním nejzřetelnějším rysem uměleckého výrazu. Ve zbývajících pěti případech, kdy je postava oblečena do nespecificky pánského oblečení, není významově oděv v promluvě vůbec zmíněn, avšak až na dvě výjimky - ve dvou případech jsou z kompletního oděvu vybrány k verbalizaci pouze *kalhoty,* tedy oblečení, které jsem nezařadila mezi specificky pánské, ale bezpochyby jsou stereotypním atributem mužství.

Závěry - použití atributů *„pánovství":*

Děti nad kresbami nemluví o čemkoli, a dokonce, i když jsou směrovány otázkami, odpovídají na ně tak, aby byl obrázek poznáván právě jako *pán.* Promluva je součástí výtvarného artefaktu pro funkční potřebu obrázků (resp. jejich autorů) být čitelnými. Děti chtějí splnit úkol, nepředpokládám, že to nedělají. Výtvarné medium dětem umožňuje dostat se „do hry"- do hry, kde je vše „Jako" a přitom doopravdy, do fiktivního světa a v následných hovorech o kresbě v něm většina dětí zůstává.

Hovor nad kresbou slouží k identifikaci příslušného abstraktního objektu skrze type, přičemž sám setrvává ve hře. Pokud by tak neučinil a ze hry vystoupil, k příslušnému type by již neměl v podstatě co říci. Produkoval by pouze jazykové výrazy bez možnosti přiblížit se kresebným významům/type.

11.2.3.3 Způsob použití atributů *„pánovství"* - hledání zákonitostí mechanismu užití jednotlivých způsobů v dětských kresbách

Způsoby použití atributů *„pánovství"* jsou přehledně zpracovány do tabulky č. 3. Jejich uspořádání v přehledné formě umožní zjistit podobnosti mezi jednotlivými způsoby použití

atributů *„pánovství"*. Ve své idealitě aspiruje na vysledování mechanismu jejich užití, minimálně v interakci jazyka a kresby.

Tabulka č. 3: Atributy *„pánovství"*

První sloupec (po číslu autora) tabulky č. 3 řeší vztahy na úrovni token - type a významově na úrovni jazyka. Je z něj patrné, kolik atributů *„pánovství"* autor použil při tvorbě pána, jak nejlépe ho umí, a dále kolik z těchto atributů bylo na výtvarné úrovni a kolik na verbální (výtvarno/jazyk).

Druhý sloupec se zaměřuje na počet v prvním sloupci již zmíněných atributů a zkoumá, zda je jich použito:

i. Na úrovni jazyka i kresby (přítomen je token/výraz i význam v promluvě nad kresbou)

ii. Pouze na úrovni jazyka (chybí tokeny, které by odkazovaly k type/významu)

iii. Pouze na úrovni kresby (chybí jazykové výrazy pro dané token)

Třetí sloupec konkretizuje jednotlivé atributy: 1. na úrovni token - type/na významové úrovni jazyka 2. na úrovni jazyka a kresby/pouze jazyka/pouze kresby

Autor	**Na úrovni token - type/ Významově na úrovni jazyka (Ad l/Ad 2)**	**Na úrovni jazyka i kresby (token/výraz i význam v promluvě nad kresbou) / Na úrovni jazyka (chybí tokeny, které by odkazovaly k type/významu) / Na úrovni kresby (chybí jazykový výraz pro daný token)**	**Specifikace atributů**
C. 1	**1**/2	**1/1/0**	1.LP/LP, CIZÍ PÁN
			2. LPI CIZÍ PÁN /O
C.2	**1**/2	**1/1/0**	1.HLN/LP, CIZÍ PAN
			2. LP/CIZÍ PÁN/O

v			
C. 3	2/2	2/1/0	1. LP, KLOBOUK / LP, PÁN S KLOBOUKEM Pozn.: Token klobouk umožňuje vznik „pána s kloboukem"- odkazuje k pánovi s kloboukem a identifikuje tak abstraktní objekt pána.
			2. LP. KLOBOUK / PÁN S KLOBOUKEM = vzniká PÁN
C. 4	1/3	1/2/0	1. OBLIČEJ-HLAVA / HLAVA, RUCE, TÁTA
			2. HLAVA / RUCE, TATA /O Pozn.: Přidává ruce a *tátovství*, hlava zůstává a je „potvrzena" - jako kdyby „přeložena" z kresebného token do výrazu, jejichž významem je *hlava*
C. 5	7/5	4/1/3	1. LP, OBLEK, KRAVATA, BOTY, M-O-Z-S, AUTOBUS (ČEKÁNÍ), OBLEČENÍ S OZDOUBOU / TÁTA, ČEKÁNÍ NA AUTOBUS, OBLEK, KRAVATA, OBLEČENÍ S OZDOBOU
			2. ČEKÁNÍ NA AUTOBUS, OBLEK, KRAVATA, OBLEČENÍ S OZDOUBOU / TÁTA / LP, BOTY, M-O-Z-S Pozn.: LP není zmíněna = hodně jiných atributů + táta. Obrázek, by byl interprety silně rozpoznáván, resp. alespoň silně stejně - resp. možná ne jako pán, ale jako to, co by byl rozpoznáván, by byl rozpoznáván často.
C. 6	1/1	0/1/1	1. LP / ČUMÁČEK
			2. 0 / ČUMÁČEK / LP Pozn.: Je mojí chybou, že nevidím v LP čumáčka = neznám pravidla hry- Iva je silně ve hře + „bude se smát, jak jsem spadla do ohniště".

C. 7	7/4	3/1/4	1. LP, TRIČKO, KALHOTY, BOTY, OBLEČENÍ S OZDOBOU, M-O-Z-S, AUTOBU (ČEKÁNÍ) / OBLEČENÍ S OZDOUBOU, TÁTA, AUTOBU(ČEKÁNÍ), KALHOTY
			2. OBLEČENÍ S OZDOUBOU, AUTOBUS (ČEKÁNÍ), KALHOTY / TÁTA / LP, TRIČKO, BOTY, M-O-Z-S Pozn.: Mnoho atributů
C. 8	3/3	2/1/1	1. LP, OBLEČENÍ S OZDOBOU, DOMEČEK / LP, OBLEČENÍ S OZDOBOU, PROCHÁZKA
			2. LP, OBLEČENÍ S OZDOBOU / PROCHÁZKA / DOMEČEK Pozn.: Domeček = procházka
C. 9	7/4	2/3/4	1 .LP, OBLEČENI S OZDOBOU, CHUDÝ, NÁUŠNICE, TRIČKO, KALHOTY-KRAŤASY, BUBLINY U HLAVY / CIZÍ PÁN, UČÍ SE CHODIT NA CHŮDÁCH, VYMÝŠLÍ, NÁUŠNICE (ZNÁM I TAKOVÝ PÁNY)
			2. CHŮDY, NÁUŠNICE /CIZÍ PÁN, UČÍ SE, VYMÝŠLÍ / LP, TRIČKO, KALHOTY-KRAŤASY, BUBLINY U HLAVY Pozn.: Bubliny = vymýšlí Hodně atributů, pouze dvě se objevují jak v jazyce, tak v kresbě a dokonce 3 pouze v jazyce, nikoli v kresbě!
Č. 10	4/2	1/1/3	1. LP, TRIČKO, KALHOTY, BOTY / KALHOTY, TATÍNEK
			2. KALHOTY / TATÍNEK/ LP, TRIČKO, BOTY
v C. 11	6/4	4/0/2	1. LP, OBLEČENÍ S OZDOBOU, BOTY, TRIČKO, KALTOTY, PÁSEK / LP, OBLEČENÍ S OZDOBOU, BOTY, PÁSEK

			2. LP, OBLEČENÍ S OZDOBOU, BOTY, PÁSEK / 0 / TRIČKO, KALHOTY Pozn.: Nechybí žádný token pro dané výrazy, jaz. výrazy chybí ve dvou případech - tričko a kalhoty
C. 12	1/2	1/1/0	1. LP / LP - BRISKO, TATA
			2. LP /TÁTA / 0
C. 13	6/2	1/1/5	1. LP, OBLEČENÍ S OZDOUBOU, TRIČKO, PÁSEK, BOTY, KALHOTY / LP, TÁTA
			2.LP / TÁTA / OBLEČENÍ S OZDOBOU, TRIČKO, PÁSEK, BOTY, KALHOTY
Č. 14	1/2	1/1/0	1. LP / LP, TATÍNEK PRACUJE
			2. LP / TATÍNEK PRACUJE / 0
C. 15	1/2	1/1/0	1. LP - VELIKOST / LP - HLAVA - VELIKOST, TÁTA
			2. LP - VELIKOST/TÁTA / 0

Poznámky k tabulce - způsob použití atributů:

- Token (př. klobouk) umožní vznik výrazového spojení (př. pán s kloboukem), tím pádem i významu (pán), probíhá tedy zvýznamňování v jazyce, které by však bez daného token (klobouku) nebylo možné. Přičemž, jak jsme viděli, ne všechny tokeny mají takovou sílu „stvořit" pána, např. *ruce* by tento úkol nezvládly. Takové tokeny, které samy o sobě vznik pána umožní, budu nazývat SILNÉ TOKENY. Na úrovni kresby vedle *klobouku, kravaty* a *obleku* takto silně nezafungoval žádný výraz. Můžu se domnívat, že osamoceně zobrazený token například *obleku, kravaty,* by mohl sám o sobě odkázat k *„pánovství",* žádné z dětí však takto nepostupovalo.
- Na jazykové úrovni je SILNÝM VÝRAZEM bezesporu *cizí pán* a *tatínek.*
  Význam *cizí pán* nebo *táta* je přidáván (šest dětí z 15 - celkově, šest dětí ze šesti - které vedle LP nepoužily žádný jiný token) po zopakování částí těla - může se jednak ukázat nedostatečnost k samotnému zadání (pán je něco jiného než LP), a pokud dítě na otázku „Co jsi to tedy nakreslil?" zopakuje LP, může to vést k reflexi toho, že pokud kreslil pána, jak nejlépe ho umí, nebude jako pán nikdy rozpoznán. Za prvé, autoři sami odpovídají skrze výčet LP (dostávají se ze hry), aby pochopili, že se do ní musí vrátit a jejich *lidská postava* se musí někým stát - *tátou* nebo *cizím pánem,* který mimo jiné obsahuje *„pánovství"* již v názvu. A za druhé se plní sdělovací funkce, kdy dítě

potřebuje, aby byl pán poznán, a proto nám jeho *pánovství* neváhá i sdělit, ale pouze jako součást hry.

- Překlad: Termínem překlad mám na mysli „potvrzení" - stav, kdy existuje jak token tak výraz v promluvě pro daný element. Takto je potvrzováno: LP (výjimka - viz odstavec níže), specificky pánské oblečení, kalhoty (ze tří dvakrát), oblečení s ozdobou a dějová linie (chůdy, čekání na autobus).
- LP není často jako atribut zmiňována v případě, že děti nakreslí a zmíní více dalších atributů. Jsou-li na úrovni kresby u čtyř autorů více než 4 atributy, není LP na úrovni jazyka zmíněna. U dvou autorů ano.
- Silný potenciál rozpoznatelnosti. Kresba nebude interpretována jako pán, ale zato s větším souběhem interpretací, respektive zobrazení nebude moci být čímkoli.
- Oblečení s ozdobou je téměř vždy verbalizováno. Ozdoba = krása = hezký obrázek. Přeloženo do mého terminologického rámce: estetická kvalita = výtvarný artefakt = vztahy token - token = artefakt aspirující na umění.
- Pokud je možné herní figuru poznat, je možné si s ní hrát. Je ale nutné vysvětlit pravidla hry ostatním. Což se ukazuje jako zásadní v obrázku autora č. 6, pravidla zacházení s *čumáčkem* ve hře nám nejsou jasné, dítě nás nevtáhne do své hry, resp. vtáhne, ale nevysvětlí pravidla. Čumáček pro nezasvěcené není pánem. Neznáme vztah role - prop.
- Pokud se v kresbě objeví například *domeček* a ve výpovědi *procházka* (je na procházce x je doma v domečku, nebo je na procházce a potkává po cestě domečky), není pravda, že v kresbě existuje ve výpovědi nepoužitý token. Token *domečku* je pro *„procházení se"* podstatný. Děje se tak na rozdíl od *tatínků,* kteří nemají své „*tatínkovství"* zastoupené v reálných token.

.2.3.3.1 Zastoupení atributů v souběhu, v kresbě a v jazyku - pokus o klasifikaci dosažených skór

- Skór souběhu tokenů a jazykových výrazů je rovný počtu jazykových výrazů - skóre 1/1/0 (souběh LP + výraz: cizí pán, táta /autoři preferují „překlad" části lidské postavy společně se silným jazykovým výrazem)
  č. 1,2, 12, 14,15
- Nejvyšší skór souběhu - skóre 4/1/3, 4/0/2, 2/1/1, 2/1/0
  č. 5, 11,8,3

- Nejvyšší skór na úrovni jazyka - skóre 1/2/0
  č. 4
- Nejvyšší skór na úrovni kresby - skóre 1/1/5, 1/1/3, 3/1/4, 2/3/4
  č. 13, 10, 7,9
- Skór z jazyka je rovný (=) skóre z kresby + žádný souběh - skóre 0/1/1
  č. 6

Nejvíce dětí kreslí *pána, jak nejlépe ho umí* jako lidskou postavu, které v jazykovém médiu vedle zopakování všech či některých částí těla propůjčují roli - táty nebo cizího pána. Tato strategie se jeví velmi výhodně, nikdo nepochybuje, že je nakreslen pán. Má však své úskalí, potřebuje jazyk. Šest dětí je ochotno toto úskalí podstoupit.

Nejvyšší skór na úrovni jazyka volí pouze jedno dítě. Mohli bychom se domnívat, že se zde jedná o zesílené sklony k vypravěčství, ale není tomu tak. Ve skutečnosti autor č. 4 v jazykové výpovědi ke kresebnému token přidává pouze *ruce* a *tátovství.* To, co ho odděluje od dětí, které dosáhli skóre 1/1/0, je pouze neexistence token *ruce.*

Nejvyššího skóre na úrovni kresby dosáhly čtyři děti. Dále se liší v poměru skóre kresby ke skóre jazyka a souběhu. V médiu kresby se silně pohybuje autor č. 13, který verbalizuje pouze *části lidské postavy a tátovství.* Autor č. 10 verbalizuje také pouze dva atributy, a to *kalhoty* a *tatínka.* Na rozdíl od autora č. 13 je v jeho kresbě méně jednotlivých rozpoznatelných token. Tento fenomén by se dal pojmenovat jako akcentování detailu u autora č. 13, nebo minimální potřeba verbalizovat vedle lidské postavy (základní token) a táty (silný token) další „vedlejší" atributy.

Autoři č. 7 a č. 9 se liší obsazením druhého nejvyššího skóre. Autor č. 7 má vyšší souběh a verbálně upozorňuje na kresebná místa. Autor č. 9 disponuje vyšším skóre na úrovni jazyka. Obě kresby využívají silný výraz, více dalších atributů a je do nich zakomponován děj. Liší se však v jeho rozehrávání. Zatímco pro č. 7 je děj spíše již v kresbě zachycen a je potřeba pro čitelnost jazykově identifikovat tokeny, č. 9 spíše pokračuje ve hře a ze samotných token by jen těžko bylo možné autorem předestřený děj identifikovat. Slovo „spíše" uvádím zcela záměrně, protože tyto jevy vedle sebe nestojí na bázi „buď a nebo" ale vzájemně se doplňují, sytí a potřebují, tak jako kresba s jazykem,'o jejichž vztahu se zde, i když přeneseně, stále jedná.

Autory č. 10,13,7,9, a 4 spojuje nižší skór souběhu, tyto děti volí jiný způsob poměru verbality a výtvarné exprese, než která by se dala označit za prostý překlad (nic takového jako prostý překlad však v kresbě a jazyce neexistuje).

Nejvyšší skóre souběhu volí stejně jako na úrovni kresby čtyři děti. Autor č. 3 - autor využívající atributu *klobouku,* autor č. 5 - autor využívající atributu *kravaty, obleku, čekání na autobus,* dalšího *oblečení, táty* a *dalších (ozdoby a mraky-obloha-slunce-zem),* autor č. 8 - autor *pána na procházce* a autor č. 11 - autor kompletně a „umělecky nápadně" oděného pána. Pouze autor č. 5 přidává atribut táty, řekněme, že ani ten nemá silný výraz za potřebí, token a jejich identifikace by plně ke vzniku pána postačily. Zadání však znělo „pán, jak nejlépe ho umíš" a pojištění prostřednictvím silného výrazu vlastně jen plní zadání. Ostatní autoři silné výrazy nepoužili, což v těchto případech není třeba. Jiná situace by nastala, pokud by tak neučinili autoři č. 1,2, 12, 14, 15, tyto obrázky by zůstaly *hlavonožcem* a při dobré vůli interpretů by aspirovaly na *člověka. Pánem* by se však nestaly. A v tuto chvíli je zcela vedlejší, že interpreti tyto silné výrazy „neuslyší".

Absence souběhu dosáhla pouze jedna kresba - autor č. 6 se svým čumáčkem, který je stále obestřen tajemstvím. Je *čumáček* pravým výrazem krystalické hry? Je *čumáčkem,* protože evokuje *obličej* a ten je vedle lidské postavy dalším silným tokenem, resp. je nejsilnější částí tokenu lidská postava, protože bez obličeje (oči, pusa, nos) by pouhé ruce s trupem nikdy k lidské postavě přímo neodkázaly. Podle mého názoru je obojím, jakožto nejvýhodnější část lidského těla se stává propem. Lidský obličej/postava na sebe bere roli, vzniká čumáček, který mimochodem zřejmě zažívá mnoho dobrodružství, a dokonce i jeho smích má příčinnou souvislost se zkušeností autorky z pádu do ohniště. Nezabýváme se již tokenem *obličej,* autorka je ve hře, rozebírá, proč se její *čumáček* směje.

11.2.3.3.2 Atributy ve vztahu k úrovni jazyka, kresby a souběhu

V kresbě (resp. pouze v kresbě) je nejvíce řešeno *nespecificky pánské oblečení.* Oděv není ničím, co vyžaduje jazykové médium. Je sám o sobě dostatečně interpretům zprostředkovaný prostřednictvím vztahu token - type. A pro vznik pána, jak nejlépe ho umím je podstatný, ale ne na úrovni jazyka.

Souběh je charakteristický *pro oblečení s ozdobou, specificky pánské oblečení* a ZÁKLADNÍ TOKEN - *části lidské postavy.* Souběhy jsou jistým druhem „potvrzení", týkají se důležitých atributů *pánovství* zpracovaných v médiu kresby. Nejen, že děti kreslí pána, ale zadání, jak nejlépe ho umím, s akcentem na zpracování ve výtvarném modu tenduje k ozdobám a jejich následné verbalizaci.

V jazyce (resp. pouze v jazyce) jsou nejčastěji přítomny SILNÉ VÝRAZY - *cizí pan* a *táta.* Silné výrazy často pro své autory *pánovství* „zachraňují", jinými slovy bez nich by

nevznikl obrázek na téma *pán, jak nejlépe ho umíš.* Máme-li problém při „přepínání" z kresebné do jazykové roviny, je potřeba si uvědomit, že samotné zadání, chceme-li dosáhnout daného tématu kresby, je v jazykovém médiu. Proto se nemohu ztotožnit s tvrzením o neplatnosti jazykové podpory kresby (typu: „táta a cizí pán pojmenován po kresbě už neplatí"). Není jasné, pro co by neměli platit, nejedná se o transkripění soutěž, neexistuje nic jako překlad a nic jako napodobení reality, protože primárně nevíme, co by mělo dojít překladu a co napodobení.

11.2.3.3.3 Nulový skór

- **Co znamená 0 skór na úrovni kresby?**

  Neexistence samostatných, verbálně neřešených token. Všechny token jsou řešeny i v jazykovém modu. Jinými slovy: v kresbě není nic, o čem by nám dítě nereferovalo v jazykovém modu.

  č. 1, 2, 3, 4, 12, 14, 15

  Jde o častý jev, u téměř poloviny dětí. Není nic, co by v rozhovoru nad kresbou netematizovaly. U autorů č. 1, 2, 4, 12, 13, 14, 15 jde o použití ZÁKLADNÍHO TOKEN (LP nebo její části) + SILNÉHO VÝRAZU. Autor č. 3 operuje se SILNÝM TOKEN, který však následně verbalizuje a zesiluje jeho potenciál (být pánem) slovním spojením „pán s kloboukem" (Autor se vyhýbá v tomto věku častým výčtům př. „pán a klobouk" (Vnuková, 2005). SILNÉ VÝRAZY ve většině případů své zastoupení v čistě výtvarném modu nemají (s výjimkou č. 9, kdy je cizost pána /ve smyslu exotičnosti/ v kresbě podpořena podivnou činností - učením se chůzi na chůdách - a náušnicemi).

- **Co znamená 0 skór na úrovni jazyka?**

  Neexistence samostatných kresebně neřešených jazykových výrazů. Všechny jazykové výrazy mají výraz/token i v kresbě. Jinými slovy: neexistuje jazykový výraz, který by odkazoval k nepřítomnému token. Všechna verbální pojmenování jsou v kresbě přítomna a sama o sobě či společně s jazykem identifikují abstraktní objekt,

  č. 11

  Pouze u jednoho autora z 15 jsou všechny verbalizované atributy přítomny v kresbě. V tomto případě se jedná o kompletně oděného pána s nejvyšším skóre v souběhu.

- **Co znamená 0 skór souběhu verbálních a kresebných token/výrazů?**

  Mezi výtvarnými výrazy/token a jazykovými výrazy neexistuje shoda. Ani jedno médium se nijak nevěnuje tomu druhému,

  č. 6

  Nelze z jazykových výrazů usuzovat na tokeny v kresbě a naopak. *Čumáček* není lidskou postavou a *lidská postava* není čumáčkem. V modu hry je obojí obojím, ale vstup je pouze pro „zasvěcené".

11.2.3.3.4 Mechanismy používání atributů pro vznik pána - pokus o jejich klasifikaci

- SILNÝ TOKEN - něco silně „*PÁNOVSKÉHO*" (př. klobouk)

  č. 3
- SILNÝ TOKEN (oblek, kravata) + DALŠÍ ATRIBUTY + DĚJ

  č. 5
- SILNÝ VÝRAZ + DALŠÍ ATRIBUTY + DĚJ

  č. 9,7
- SILNÝ VÝRAZ + DALŠÍ ATRIBUTY

  č. 10, 13
- MNOŽSTVÍ ATRIBUTŮ/TOKEN + verbálně zopakované (popř. modifikované, viz domeček = procházka) ty nejzásadnější, tedy ty které musí být rozpoznány.

  č. 11, 8
- ZÁKLADNÍ TOKEN (LP nebo její části) + SILNÝ VÝRAZ

  č. 1,2,4, 12, 14, 15
- ATRIBUT ZCELA VLASTNÍ HŘE (čumáček)

  č. 6

Závěry plynoucí z klasifikace mechanismů důležitých pro vznik pána:

Děj si nedovolí autor, který nemá obsazen silný token nebo silný výraz.

Nejčastěji je použit: ZÁKLADNÍ TOKEN (LP nebo její části) + SILNÝ VÝRAZ

Vždy je v mechanismu přítomen SILNÝ VÝRAZ nebo SILNÝ TOKEN. S dvěma výjimkami:

1. Současně verbálně tematizované MNOŽSTVÍ ATRIBUTŮ/TOKEN
2. Atribut ZCELA VLASTNÍ HŘE

Jak množství atributů/token, tak atribut zcela vlastní hře postačí pro vznik pána, jak nejlépe ho umím.

11.2.4 Pána - obrazy, zobrazení a denotace

V kapitole, která se zabývala odpověďmi na první otázku (viz kap. 11.2.2), jsem začala pracovat s Goodmanovou analýzou zobrazení (viz kap. 11.2.2.2.4). Nyní ji dokončím a zodpovím otázku: Kreslí děti skutečně „pána - obrazy"?, Co jejich kresbičky vlastně zobrazují a co ze zobrazeného denotují? (viz kap. 7.2.2.2)

Vztah označujícího a označovaného je jistě reprezentací. My však máme k dispozici pouze obraz pána (náš pán je nakreslený) a vůbec nám neříká, že nějaký takový pán existuje. Goodman upozorňuje, že takový obraz nereprezentuje, ale má sám o sobě reprezentační charakter. Reprezentuje reprezentaci vůči sobě vnitřní, jinými slovy pokud něco reprezentuje, pak buď sám sebe, nebo nějakou svoji charakteristiku či rys (Goodman, 2007). V souvislosti s funkcemi reference ve výtvarném modu je důležitý pojem exprese (předvádění a ukazování sama sebe) a exemplifikace (předvádění a ukazování své charakteristiky, resp. odkaz k tomu, čeho jsem vzorkem). Všechny výše zmíněné reprezentace jsou projevem symbolické funkce, resp. obraz je vždy projevem symbolické funkce, a to skrze: 1. reprezentaci, 2. expresi, 3. exemplifikaci.

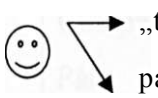
Má-li obraz zobrazovat nějakého konkrétního pána, musí ho i denotovat. Ale druh obrazu pán („pána - obraz") nemusí denotovat nic. Samotná denotace je vlastní podstatě zobrazení a je naprosto nezávislá na míře podobnosti. Denotační vztahy jsou následující:

i. obraz zobrazuje X jako pána

ii. obraz zobrazuje X aby vypadal jako pán

iii. obraz zobrazuje fakt, že X je pán

Zobrazení jako takové se může vztahovat k tomu, co obraz denotuje nebo k tomu o jaký druh obrazu se jedná:



„táta" ...denotuje

pána - obraz .. .druh obrazu

Dále rozlišuji denotaci distributivní (všichni pánové), nulovou (neexistující pán) a konkrétní (jedinečný pán).

V následující analýze si kladu tyto otázky.

1. Co kresba zobrazuje? (na které objekty se obraz coby označení vztahuje?)
2. O jaký druh obrazu jde? (která z možných označení se vztahují na obraz?)

A dále postupuji podle následujícího schématu:

- Obraz zobrazuje P jako Q: denotuje P, je Q - obrazem
- Jeli P totožné s Q: zobrazuje a denotuje i Q
- Jeli P *to či ono (Y):* zobrazuje i *to či ono (Y)* ale ne nutně JAKO nějaké *to či ono (Y)*

Při analýze je potřeba mít neustále na vědomí, že ne každý obraz pána je „pána - obrazem". Například může být vyobrazen jako dítě (resp. téma zní např. *„Když byl pán malý")* a není tedy „pána - obrazem", ale „dítěte - obrazem". A dále nespouštět ze zřetele možnost, že „pána - obraz" nemusí denotovat žádného konkrétního pána, a naopak, že zobrazení konkrétního pána může být „pána - obrazem", ale také nemusí. A ještě dále: i obraz, který pána nezobrazuje, může být „pána - obrazem", a nakonec i obraz má možnost denotovat něco zcela jiného, nežli je na něm zobrazeno, a zároveň má možnost denotovat k ničemu.

11.2.4.1 Analýza druhu obrazu, zobrazeného a denotovaného

Na základě otázek a schématu zvýše uvedené kapitoly (11.2.4) analyzuji dětské kresby „pána, jak nejlépe ho umím" z pohledu potřeby druhového třídění obrazů (viz Goodman, 2007) a dále toho, co kresby denotují a zobrazují. Výsledky jsou přehledně zpracované v tabulce č. 4.

Tabulka č. **4: Třídění dětských kreseb - denotace, zobrazení a druh obrazu**

Autor č.	**Zobrazeno...**	**Druh - obrazu**	**Denotuje...**	**poznámky**
1	Ručičky, nožičky, bříško, zuby, vlásky, hlavička, obočí, čelíčko, vousy Cizí pán Pán	Pána - obraz LP - obraz	Cizího pána Pána	Distributivní denotace
2	Řasy, vlasy, hlava, uši, nohy, ruce Cizí pán Pán	Pána - obraz LP - obraz	Cizího pána Pána	Distributivní denotace
3	Pán	Pána - obraz	Pána	Distributivní denotace

	Pán s kloboukem Prsty, nožičky, tělíčko	LP - obraz Pána s kloboukem - obraz	Pána s kloboukem	
4	Můj taťka Čelíčko, nosánek, ručičky, pusinka, oči Pán	Pána - obraz LP - obraz	Mého taťku	Konkrétní denotace
5	Pán čekající na autobus Pán v obleku a kravatě	Pána - obraz Pána čekajícího na autobus - obraz Pána v obleku a kravatě - obraz LP - obraz	Pána Pána čekajícího na autobus Pána v obleku a kravatě	LP - obraz, ale ta zobrazena primárně není. (denotace distributivní)
6	Čumáček Obličej LP	LP - obraz Čumáčka - obraz NENÍ PÁNA OBRAZ	Čumáček	Nulová denotace Protože čumáček není totožný s LP ani s pánem - nedenotuje je. Zobrazuje obličej, ale . jako LP (tedy LP - obraz). Je samostatným čumáčka - obrazem a reprezentuje neexistující.
7	Můj táta čekající na autobus Pán čekající na autobus	Pána - obraz LP - obraz Pána čekajícího na autobus - obraz	Mého tátu Čekání na autobus	Konkrétní denotace Distributivní denotace

	Pán			
8	Pán v oblečení s kytkou na procházce Pán	Pána - obraz Pán a domeček - obraz LP - obraz Pána v oblečení s kytkou - obraz	Pána Pána na procházce Pána a domeček	Obraz zobrazuje pána na procházce, ale ne JAKO pána na procházce, ale jako Pána a domeček - obraz. Protože pán na procházce je totožný s pánem a domečkem, je denotován i pán a domeček.
9	Cizí pán Pána učící se chodit na chůdách Pán	Pána - obraz Cizího pána - obraz Pána učícího se chodit na chůdách - obrazem LP - obraz	Cizího pána Pána učícího se chodit na chůdách	Jedná se o cizího pána - obraz, protože jeho cizost je patrná z obrazu (uč. 1, č. 2 patrná není). Náušnice jakožto exemplifikace cizího pána z tramvaje.
10	Tatínek Pán Pán v pánském oblečení	Pána - obraz LP - obraz Pána v pánském oblečení - obraz	Tatínka	Konkrétní denotace Tátu denotuje, ale nezobrazuje.
11	Můj táta Pán Pán v oblečení s obrázky, páskem a botami	Pána - obraz LP - obraz Pána v oblečení s obrázky, páskem a botami - obraz	Mého tátu	Konkrétní denotace
12	Můj táta Bříško	Pána - obraz LP - obraz	Mého tátu	Konkrétní denotace Tátu denotuje, ale

	Pán			nezobrazuje.
13	Táta Pas, ruce, nohy, obličej, hlava Pán	Pána — obraz LP - obraz	Tátu	Konkrétní denotace
14	Tatínek Krk, břicho, ruce, nohy	Pána - obraz LP - obraz Pána, kt. pracuje - obraz	Tatínka	Pána nezobrazuje, aleje pána obrazem. Nezobrazuje ani pána, který pracuje. Konkrétní denotace Tátu denotuje, ale nezobrazuje.
15	Táta Pán Pán s velkou hlavou	Pána - obraz Velké hlavy - obraz Pána s velkou hlavou - obraz LP - obraz	Tátu	Kdyby autor nepožil atributu „táta", zřejmě by na základě interpretace vznikl spíše chlapce - obraz. Konkrétní denotace Tátu denotuje, ale nezobrazuje.

11.2.4.1 Závěry z analýzy druhů obrazu, zobrazeného a denotovaného

11.2.4.1.1 Druh obrazu

Z tabulky je patrné, že **pána - obraz** nakreslilo 14 dětí. Jedno nikoliv.

Cizího pána - obraz nakreslilo jedno dítě.

Táta - obraz nenakreslilo žádné dítě. Co to znamená? Žádné dítě nekreslí tátu JAKO tátu a neverbalizuje to ve hře odstartované kresbou. Chybí jakékoli atributy *tátovství,* ať již v podobě token/type či výraz/významu.

Lidskou postavu - obraz kreslí všechny děti. Nenajde se nikdo, kdo by z tématu pána vynechal lidskou postavu. Žádné abstrakce, žádné konvenční symboly nebo jen části těl. Vždy je přítomen alespoň pokus o kompletní lidskou postavu, že bychom někde interpretovali místo pána spíše hlavonožce, nereflektuji na tomto místě jako důležité. To, že nám dítě o svém hlavonožci sdělí, že je *tátou, cizím pánem* apod., dostatečně saturuje jeho *„pánovství"*. Všechny děti zobrazily něco, co by se při dobré vůli interpretů dalo označit za lidskou postavu, liší se pouze tím, zda části postavy, celou postavu nebo její charakteristiky verbalizují, či neverbalizují.

Specifické pána - obrazy kreslí 9 dětí - z toho u dvou dětí jsou zastoupeny hned dvakrát. Jedná se o pána s kloboukem - obrazy, pána na procházce - obrazy, pána čekající na autobus - obrazy atd. (viz tabulka č. 4)

Jak jsem již zmínila výše, jedno dítě nakreslilo **„nepána" - obraz,** kterému jsem ponechala jeho původní výraz, který svým významem zasahuje do světa propů a zobrazuje čumáčka jako **čumáčka/prop - obraz,** čímž rezignuje na obsahovou denotaci a nedenotuje nic (resp. denotuje NIC).

11.2.4.1.2 Denotace

Co dětské kresbičky (pána, jak nejlépe ho umím) denotují? Nejčastěji denotují *táty, taťky, tatínky* (vč. přivlastňovacích zájmen), a to v osmi kresbách. Vedle denotace táty dochází pouze v jednom případě (č. 7) k další denotaci - na rozdíl od pána, kde je další denotace poměrně častým jevem.

Pán je denotován 5 krát. U osmi dětí dochází k denotaci pána úzce definovaného *(pán s velkou hlavou* lx, *cizí pán* 3x, *pán s kloboukem* lx atd.). U tří z těchto osmi dětí dochází k dvojnásobné denotaci úzce definovaných pánů.

Cizí pán je denotován celkem 3 krát, z toho 2 krát je s *cizím pánem* denotován ještě *pán* a jednou *úzce definovaný pán.*

11.2.4.1.3 Zobrazení

13 krát je v kresbičkách zobrazen pán, 8 krát pán ještě úzce definovaný (ne jako cizí pán), 3 krát je zobrazen cizí pán. 8 krát je zobrazen táta a jednou táta nějak definovaný. Jednotlivé části těla jsou zobrazeny v sedmi kresbách a v jedné kresbě pak lidská postava jako celek. Jednou je zobrazen čumáček.

11.2.4.1.4 Vztah zobrazení a denotace **pána**

V devíti kresbách je pán zobrazen, ale není denotován. Ve dvou kresbách není pán zobrazen a není ani denotován. Přičemž v jednom z těchto případů (č. 14) se jedná o pána - obraz a v druhém (č. 6) se jedná o čumáčka - obraz. Ke kombinaci, kde by byl pán denotován, ale nebyl zobrazen, nedošlo. Děti bez výjimky své denotované pány zobrazují. Všechny děti plní úkol, žádné z dětí nekreslí pejska, méďu, maminku. Je velice pravděpodobné, i když obraz vypadá jako strašidlo a denotuje čumáček, autor plní téma (pán, jak nejlépe ho umím). Na tomto místě znovu opakuji, že z mého pohledu žádné dítě neselhalo.

Aplikací Goodmanovy kategorie správnosti, kde dochází k jednoznačnému povýšení systému popisu nad to, co je ve skutečnosti popisováno (Goodman, 2007), nedekontaminuji dětské kresby tezemi pravda a reálná nápodoba, ale zaměřuji se na správnost, která je závazná pro daný systém kresby a jejího vnímatele.

Děti správně tvořily své světy, jejichž obsahem je pán, jak nejlépe ho umějí. Používaly exemplifikace i exprese. Pracovaly s kompozicí a dekompozicí, se zvýrazňováním v hierarchiích, dělily na méně a více relevantní. Pomocí uspořádání, vylučování a deformování definovaly svoji vlastní architekturu, tak jak se jim hodila do architektury svého světa. Předběhly vývojové stupně a zůstaly zcela pohlceny hrou ve fiktivním světě, kde je vše závazné, ale vždy trochu JAKO.

Představily nám výtvarný artefakt, který není možné označit za nevýtvarný, jako pouhou hru, motorické nutkání nebo nápodobu. V následující poslední analytické kapitole se pokusím zjistit, zda jej můžu sebevědomě považovat za svébytný počin ve výtvarném médiu či dokonce za umělecké dílo.

11.3 Výtvarný artefakt a umělecké dílo

V následující kapitole se po tázání - Co děti vlastně kreslí? (tedy po otázce na obsahy a mechanismy vzniku), podívám na samotnou podstatu kresby. Již víme, že se kresba dětí pohybuje ve výtvarném médiu. Je pro ni částečně závazné být výtvarným dílem a částečně závazné aspirovat na dílo umělecké.

Mnohé z následujících kapitol je dostatečně patrné z analýzy II. Nyní se otevírá prostor pro definici již zjištěného v dimenzi vlastností výtvarného média.

11.3.1 Vlastnosti výtvarné hodnoty

Tím, co je pro kresbu výtvarná hodnota, jsem se již zabývala (viz kapitola 9.2, 9.3). Na základě Slavíkových závěrů o funkci výtvarné hodnoty (Slavík, 2001) jsem definovala vlastnosti kresby, které jsou na základě změny výtvarné hodnoty detekovány jako změněné. Charakteristiky vzhledu vynechám. Bylo by jistě zajímavé pozorovat je u dětí v předškolním věku s tím, do jaké míry naplňují své aspirace na vznik uměleckého díla či do jaké míry se u dětí vyvíjí (částečně Klusák, Slavík, 2005). Na tomto místě mě zajímá naplnění klíčových vlastností výtvarných artefaktů na úrovni vnitřních vlastností (kontra vnější: např. linie, propracování, tvar atd.).

Jaké jsou vlastnosti výtvarné hodnoty a jak je děti v předškolním věku naplňují?

11.3.1.1 Rozlišení věcí mezi sebou

Děti tuto charakteristiku bezezbytku plní. Všechny děti kreslí pána, tak aby nebyl *ženou, psem* nebo dokonce *pomerančem.* To, že jednou je pán spíše „čumáčkem" (vnitřní interpretace - jako čumáčka interpretuje kresbu sám autor) a jednou spíše „strašidlem" (vnější interpretace - jako strašidlo interpretuje kresbu interpret zvenčí), je věc jiná. Nyní jde o základní rozlišovací schopnost na poli kresby, a tu všechny děti naplnily.

11.3.1.2 „Jinakost" sdělovací funkce jako základ pro charakteristiku výtvarna.

Nakreslený pán působí jinak než pán vyřčený. Děti toto pravidlo naplňují beze zbytku. Nemohou jinak. Pokud se pohybují ve výtvarném médiu, samo je k tomu nutí. Neustále balancují mezi snahou nakreslit ideálního pána a zjišťováním, že to ve své úplnosti nelze. Jsou toho důkazem jejich sdělení o procesu vzniku kresby („to nejde", druhé pokusy o kresbu, „to jsou nepovedené boty" apod.). Z jiného úhlu pohledu bychom mohli hovořit o nezvládnuté nápodobě, bohužel stále nevíme, co má být napodobeno. Proto se na tomto místě přikláním k vysvětlení těchto výroků jakožto výsledku balancování mezi snahou kreslit ideálního pána a nemožností toto splnit. Žádného ne-umělého (živého, jedinečného) pána nakreslit nelze. Považuji však za dostatečně prokázané, že se o to děti snaží. A toto jejich snažení samo o sobě patří k základním kvalitám výtvarného artefaktu.

11.3.1.3 Vznik „díla" pro divákovu světatvorbu.

Z analýzy II. vyplývá, že tendence ke vzniku díla pro „světatvorbu" diváků (Goodman, 1997) jsou nějak přítomné téměř u všech autorů (13 dětí, u ostatních dvou netvrdím, že jsou

nepřítomné, ale spokojuji se s opatrným, že já jakožto interpret z vnějšku je nejsem schopna detekovat). Tyto tendence jsem nazvala „bytí ve hře" (viz kap. 11.2.2.2.2). Děti se liší v tom, nakolik jsou jejich kresby „schopné" vtáhnout do hry i vnějšího pozorovatele. Některé touto schopností disponují poměrně silně (autor č. 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12). Některé méně silně (autor č. 3, 8, 10, 13, 14, 15). U některých nedokážu tuto hru detekovat. Moje světatvorba se na základě těchto kreseb nerozvíjí (autor č. 1, 2).

11.3.1.4 Autor kresby tvoří herní figuru pro naši hru.

Jinými slovy je vyjádřen předcházející odstavec. U některých autorů je toto základní a první, co je možné pojmenovat. Např. autorka č. 6 nenaplnila zadání ve smyslu vzniku „pána - obrazu", zato vytvořila herní figuru ze světa fikce a rozehrála s ní hru, do které jsme vtaženi natolik, že začíná být naší vlastní.

11.3.1.5 Závislost na mimoobrazové fyzické skutečnosti.

Tato charakteristika pojmenovává tu skutečnost, která vedla všech 15 dětí, aby své pány definovaly i jako lidské postavy. Tedy aby zvládly daný počet rukou, nohou, poměr k trupu, jednu hlavu alespoň s minimálními atributy pro její rozeznání (oči a pusa popř. nos). Kresba zůstává v první řadě kresbou. Neznamená to, že napodobuje, ale musí disponovat sílou odkazu mimo obrazovou skutečnost. Ne však ve smyslu napodobení skutečnosti. V naší mysli dochází ke spojení dosavadních zkušeností s reálnými pány a zobrazenými pány, což nám umožňuje identifikovat abstraktní objekt „pán".

To, že je výtvarník i divák závislý na mimoobrazové skutečnosti, se za určitých okolností může stát i nástrojem „hry" - zde ve smyslu Slavíkova termínu „smyslové hry" (2001, s. 220). Smyslová hra je rozehrána na základě vnějšího vzhledu kresby a všech dosavadních zkušeností s realitou mimo obraz. Například by se jednalo o hrátku „s hlavou jako zeměkoule" u autora č. 15. Nejen, že autor č. 15 použil metaforu, ale to co mě nyní zajímá, je fakt, že nám autorka zprostředkovává smyslovou hru. Autor samozřejmě ví, že hlava není oproti tělu tak velká, a tuto znalost deklaruje již zmíněnou metaforou. Pro diváka je již zcela irelevantní, zda k nepoměru hlavy a těla došlo náhodou, omylem, něčím, co bychom označili jako „chybu" způsobenou nezralostí té či oné mentální funkce nebo záměrem. Autor možná sekundárně zvládá, tuto vzhledem k mimoobrazové skutečnosti „chybu", a dokonce z ní tvoří charakteristiku výtvarného artefaktu.

11.3.1.6 Čitelnost obrazu.

Slavík upozorňuje, že obraz vždy nějak pracuje se svojí čitelností (2001, s. 223). Je buď čitelný, nebo nečitelný. Téměř vždy se snaží být obrazem něčeho. Děti v mém výzkumu mají jasné zadání, mají se snažit nakreslit obrazy pána, jak nejlépe ho umí. Všechny mnou zkoumané děti volí strategii čitelnosti obrazu (nikoliv nečitelnosti). Činí tak prostřednictvím mechanismů použití atributů pánovství, silných token a silných výrazů, skrze specifické mechanismy, které jsem pojmenovala jako „verbální zvýznamnění nepřehledného token" a „řešení významu na úrovni výrazu a naopak". Všechny mnou zkoumané děti v předškolním věku se snaží o čitelnost svých kreseb. Chtějí, aby znamenaly to, co mají znamenat, a pro dosažení odkazu k označovanému neváhají vést o kresbě vyčerpávající hovor, kde „dovysvětlují" nebo „právě tvoří" důležité atributy kresby. Vztah reference je realizován nejen v hovoru nad kresbou. Děti používají i symbolické funkce čistě vlastní výtvarnému médiu.

11.3.1.7 Exemplifikace.

Exemplifikace a exprese jsou jedny z nejčastěji užívaných symbolických funkcí v obrazových médiích. Níže jim věnuji samostatnou kapitolu, na tomto místě pouze deklaruji, že již předškolní dítě je schopné práce se symboly v rámci reference formou exemplifikování (viz kapitola 11.3.2).

11.3.1.8 Nutnost strukturních vztahů kresby

Analýza II je komplexním rozborem strukturních vztahů v kresbách. Je tedy nasnadě, že pokud je co analyzovat, strukturní vztahy jsou zde přítomné - ať v rovině horizontální, vertikální, transmutační či v interakci všech tří - nebo již na úrovni vnitřních atributů kresby či vnějších atributů jazykové interpretace.

11.3.1.9 Hrubší a jemné rozdíly mezi tokeny

Hrubšími rozdíly rozumím tu skutečnost, že páni nejsou ženami či zvířátky. Jemnějšími pak charakterizuji rozdíly mezi pány navzájem. Použití atributů *„pánovství"* se u většiny dětí liší. Lze však detekovat mechanismy, podle kterých se dětští autoři řídí.

11.3.1.10 Zájem o samotný výraz - token

Pro kresbu je (vedle toho co obraz znamená) důležitý i samotný výraz - token. Na úrovni specifických fenoménů při analýze kreseb jsem tento jev definovala jako „pohyb a četnost vazeb na úrovni token - výraz" a „vztah token - token není primárně založen na významu".

Většina dětí použila jeden z těchto mechanismů nebo dokonce oba. Tato charakteristika míří do řad vnějších vlastností (jak obraz vypadá) a je vlastní pouze obrazovým médiím. Odpovědi autorů na dotazy po obsazích a významech ve smyslu „to má takhle nakreslený" apod. jsou důkazy o existenci do centra zájmu přivedené úrovně vztahu token - výraz, a tedy neplní pouze funkce „přivedení na mysl" (Slavík, 2001). Již v tomto věku dětem nejde pouze o to pána nakreslit, ale autoři se zaměřují i na to, jak to udělat. Nepracují pouze na „čitelnosti" pána, ale charakteristicky pro výtvarno i na úkolu - jak pána výtvarně zobrazit.

11.3.1.11 Proces vnímání a vzniku díla

Na základě předcházejícího odstavce si dovoluji tvrdit, že děti věnují pozornost jak významu (námětu, co je nakresleno), tak formě projevu a procesu vzniku (jak je to uděláno). Vedle námětu pracují i se způsobem jeho sdělení (se sémantickou densitou, viz kap 11.3.3).

11.3.1.12 Předpis pravidel hry

Autor kresby nejen, že nás diváky vtahuje do světa herních figur a fikce, ale zároveň nám svým dílem předepisuje pravidla toho, jak se tato hra hraje. Všude, kde jsem kresby označila „s vysokým herním potenciálem", „odkaz k hernímu potenciálu" nebo „vtahuje do hry", jsem tyto pravidla sice rozkryla, ale (a to je nejdůležitější) i jako divák přijala. Na tomto místě reflektuji, že k vyšší validitě těchto výsledků by bylo třeba obrázkům společně s jejich autory a hovorům nad kresbou vystavit více interpretů než jednoho, do jisté míry „zkorumpovaného" zaujetím pro téma.

Aplikace Slavíkových charakteristik na kresebné počiny dětí deklarují jejich schopnost se již v předškolním věku pohybovat v zákonitostech výtvarného média. K orientaci v tom, co si v rámci výtvarného media „mohou dovolit", možná dochází dříve než k takové orientaci v reálných světech zprostředkovaných jazykem. Pokud bych se v souvislosti s výše popsaným vrátila k teorii nápodoby jako „hnacího motoru" kresby, je nasnadě zpochybnění z důvodu jistější orientace dětí předškolního věku v kresbě samotné, nežli ve světě, který má být napodobován.

Na základě analýzy II a výše uvedených závěrů si dovoluji tvrdit, že dětská kresba není ničím nehotovým, není pokusem o ... a není vysvětlitelná z ničeho kromě ní samotné. Podle mých závěrů se naopak již v předškolním věku jedná o produkci svébytných výtvarných artefaktů.

11.3.2 Symbolické funkce: exemplifikace a exprese

Na několika místech jsem již použila spojení termínů symbolická funkce, exemplifikace a exprese. Nyní jim chci alespoň v základu věnovat kapitolu.

Nelson Goodman ve svých knihách (2007, 1996) na mnoha místech tvrdí, že není možné najít umění bez symbolů. Není to ovšem tak snadné, že by vše, co nějak pracuje se symboly, bylo uměním. Zásadní je celý široký kontext kolem díla - tedy fakt, který by se dal shrnout do teze: Vše, co pracuje se symboly, je umění - ovšem JAK KDY.

Před tím, než se pustím do analýzy ošemetného Jak kdy", svoji pozornost upřu směrem k symbolické funkci. Přítomnost symbolické funkce je dostatečným argumentem pro práci se symboly, jakožto prvního z požadavků na umění. Zobrazení samo o sobě není symbolickou funkcí, spíše jde o to, jak k zobrazení dochází. Jednoduchá reference, tak jak ji známe z jazyka, v kresbě příliš neobstojí. Jak jsem již zmínila (viz kapitola 9) pro výtvarná média je klíčová exemplifikace a exprese. Termínem exemplifikace popisujeme tu skutečnost, že každý obraz disponuje určitými vlastnostmi a vystupuje vůči nim jako vzorek. Tedy obraz pána, který disponuje kloboukem, vystupuje jako vzorek pánů, resp. *„pánovství"* jako takového. Neukazují se nám všechny vlastnosti pána (resp. *pánovství* ve všech svých smyslech), ale prostřednictvím klobouku bezpečně dojde k identifikaci obrázku jako jednoho z pánů, který vystupuje vůči fenoménu *„pánovství"* jako vzorek.

Nemusí se však jednat o tak náročný obsahový type/význam jakým je klobouk. Exemplifikace je patrná i u vlastností na úrovni token - token, jako je např. velikost hlavy, tvar květiny na pánově tričku, perspektiva (vztah malého autobusu a velkého pána), tvar a linie vlasů atd. V každé dětské kresbě lze najít exemplifikaci jakožto ukazování se vzorkem.

Pro rozpoznání pána jako pána, nebo spíše pro samotný vznik pána, jsou klíčové exemplifikace pomocí tzv. „silných token" a „základních token". Minimálně jeden z těchto způsobů použilo 8 dětí. A dále by bylo možné diskutovat o „ději" jakožto možné exemplifikaci pána. „Pán na procházce" (na úrovni token „domeček") může být vzorkem *pánovství* (např. podle teze: *„velcí a dospělí páni mají své domečky")* stejně kvalitně jako klobouk, pokud pochopíme pravidlo hry. Děj jakožto exemplifikaci použili tři autoři.

Už jen fakt, že pracuje se symbolickými funkcemi, činí obraz výtvarným dílem s aspirací na umění. A pokud ještě „na herní figuře dojde k průniku role a propu" (Slavík, 2001), mluvíme o umění.

Problém s uměním se komplikuje v přechodu od jeho definování na bázi otázky „CO je umění" k bázi otázky „KDY je umění" (Goodman, 1996). Nepohybujeme se ve výstavní

síni, kde i „kámen ze silnice" aspiruje na „kámen - umělecké dílo", ale v mateřské školce. A v této instituci skutečně málokdo hledá umění. Je možné, že i proto nenachází.

11.3.3 Estetické kvality

Správné umístění díla, jeho správné načasování a práce se symboly jsou pro umělecké dílo sice nutné, ale nepostačující. Goodman definuje následujících pět symptomů umění (Goodman, 1996).

i. Syntaktická densita.

Tímto termínem je označována hustota skladby výrazové formy. Do tohoto symptomu je možné zařadit mnou definovaný specifický mechanismus „pohyb a četnost vazeb na úrovni token - výraz". Co ještě musí jednotlivý token mít a ke kterému jinému token se musí navázat, aby ještě odkazoval, tam kam je určen svoji vazbou na type? Zjednodušeně řečeno, aby byl ještě tím a ne již jiným? Děti v průběhu kreslení mění tokeny - v rámci změny odkazům k type, na základě faktu, že token samotný se již původnímu zamýšlenému token (ve smyslu zamýšleného odkazu k type) nepodobá. Z melounů vznikají míče. Z pána, který chodí na chůdách, vzniká pán, který se chůzi na chůdách teprve učí, a navíc u toho vymýšlí, jak se chůdy vyrábějí. Z pána vznikne čumáček. Syntaktická densita je tedy v kresbičkách již takto malých dětí patrná. Specifický mechanismus „velký pohyb a četnost vazeb na úrovni token - výraz" vykazovalo 7 dětí. Dále je možné syntaktickou densitu hledat ve snížení přímosti vazeb, což učinilo celkem 9 dětí. Jejich kresby nemusí být méně čitelné, než u dětí, u kterých se přímost vazby rovná, ale tyto děti kreslí obrázky, které z interpretační praxe toho sice mohou znamenat více, však stále drží hranice dané vztahy token - token. Následně odkazují ktype a identifikují abstraktní objekt, kterým může být leccos, ale ne cokoli - přičemž množinu všeho potencionálního „leccos" určuje právě vztah token - token.

ii. Sémantická densita - hustota ve vyjádření významů.

Jedná se o způsoby/mechanismy vyjádření námětu pán - tedy o způsoby vzniku pána. Do tohoto symptomu patří mnou definované způsoby použití atributů pánovství, dále celkový počet přímých i nepřímých vazeb mezi úrovní token/výraz a type/význam. A ještě dále specifický mechanismus „řešení výrazu na úrovni významu a naopak", „osobní invence", „děj" a „nadstavba". Jednu z těchto kategorií použilo každé dítě, většina z dětí jich však v kresbě „zúročila" hned několik.

iii.. Relativní plnost.

Tento symptom je chápán jako mnohost těch aspektů symbolu, které jsou významné pro celkové vnímání díla. Leckdy i malá změna v linii může způsobit změnu kvality a působení

díla. Na rozdíl od syntaktické density není zmocněna ke změně skladby výrazové formy a vzniku samostatného (ve smyslu samostatného od zadaného námětu) zobrazení. Relativní plnost nejsem schopna zcela posoudit. Nemám žádné výtvarné vzdělání. K jejímu posouzení by mi bylo třeba výtvarníka, který má praxi jak v tvorbě, tak ve vnímání výtvarných a uměleckých děl. Mohu se pouze dohadovat, že relativní plností je např. specifický mechanismus „vztah token - token není primárně založen na významu", se kterým pracovaly dvě děti. Či na relativní plnost aspiruje i tak časté manipulování s „ozdobami" v kresbách? Je možné, že dítě svým zdobením, pracuje s mechanismem, pokud ne již totožným, tak alespoň vývojově blízkým estetické kvalitě - relativní plnosti. A svými zdobícími tendencemi na ni výhledově aspiruje? Dále se v tomto ohledu pro posouzení kresbiček dětí necítím dostatečně kompetentní.

iv. Vícenásobná reference.

Jedná se o stav, kdy obraz plní více funkcí. Je „pána - obrazem", vtahuje do hry, zobrazuje tatínky. A zároveň mezi úrovněmi token/type a výraz/význam je mnoho vazeb, pro které je charakteristická jejich snížená přímost. Vícenásobnou referencí jednoznačně disponují všechny kresby všech mnou zkoumaných dětí.

v. Exepmplifikace

K exemplifikaci pojednané v předcházející kapitole (viz kapitola 11.3.2) chci na tomto místě doplnit skutečnost, že ne vždy musí být exeplifikováno reálně existující. Prop je ve své podstatě také vzorkem, ale právě vzorkem ze světů fikce. Sám se představuje jako vzorek něčeho, čím hmatatelně není.

Můžeme uvažovat o tom, že všichni tatínkové, použití jakožto silné výrazy jsou zároveň i propy. Samy o sobě jistě tatínky nejsou, ale samy o sobě jsou použity k jejich představení. Typický prop se navíc vůbec netají tím, že pouze substituuje a otevřeně vystupuje jako náhrada (Slavík, 2001). Většina dětí ví, že nekreslí tatínky, a ví, že už vůbec nekreslí „čumáček". Chápou a neztrácejí ze zřetele, že kreslí dle zadání, a to *pána, jak nejlépe ho umí.* Kreslí pány a vznikají tatínkové, cizí pánové na chůdách, čekající na autobus, na procházce, čumáček, který se směje tomu, že jeho autorka spadla do ohniště - to vše jsou příklady rozehrání hry, kterou sdělují jevy z fiktivních světů. Je-li funkcí obrazu vedle toho, že sděluje, také to, že je k dívání, je funkcí hry vedle toho, že sděluje i to, že je k hraní. Hru použili téměř všichni autoři kresbiček. Liší se v tom, jak silně ji následně rozehrají a jak dokážou vysvětlit pravidla pro spoluhru a zároveň pro samostatné intimní hrátky diváka/interpreta.

Zdá se, že čím více „nadstavby", „osobní invence", „děje" a čím více „nepřímých vazeb mezi rovinami" je použito, tím více se rozevírá prostor pro rovinu transmutační - pro rovinu, kde je

vše závazně JAKO a kde prop reálně není tím, čím je ideálně. Děti s touto rovinou umějí pracovat. Baví je možnost rozehrávat hry. Toto je jeden z důvodů, proč je kresba v předškolním a mladším školním věku velmi oblíbená. Symbolizace, exemplifikace a pohyb ve světě, kde vše platí „závazně JAKO", společně s vědomím, že já jsem ten, kdo určuje pravidla hry (sebestřednost a centrace vlastní osoby jako jedna ze stěžejních charakteristik tohoto vývojového období), která dokáže být velmi intimní a zároveň značně společenská, vede k veliké chuti předškolních dětí kreslit. Avšak není to prostor pro zakoušení světa „nanečisto". Jde o samostatný specifický výtvarný počin, který není definovatelný jako obecné „hraní si na něco". Hra je sekundární odměnou za pohyb ve výtvarném médiu. Je důvodem, proč ti z nás, kdo přestali po páté třídě „umět kreslit", rádi zajdou do výstavní síně. Pokud jde o děti, ty tuto hru přijímají na základě širších výtvarných procesů a charakteristik, které ač neumějí pojmenovat, dostatečně ovládají. Dostatečně pro to, abych mohla tuto kapitolu a vlastně celé své stávající zkoumání na poli dětské kresby uzavřít tvrzením, že dětská kresba je výtvarným artefaktem, který disponuje potenciálem stát se uměleckým dílem (což mj. dokazují i tzv. naivističtí umělci).

12 SHRNUTÍ

Během odpovídání na otázku „Co děti kreslí, když kreslí pána, jak nejlépe ho umí" došlo k řadě výzkumným zvratům a odbočkám. Pro přehlednost nabízím následující shrnutí.

Po zjištění, že odpovídáním na otázky „Co děti kreslí?" a „Co děti říkají?" nedojde k možnosti komplexně zodpovědět podstatu kresby pána, došlo k oddělení analýzy I. a analýzy II.

Analýza I. je k dispozici v plném znění v příloze č. 4, 5, 6, 7.

Analýza II. byla uvozena částečně nadsazeným tázáním „Co se dělo doopravdy?". Modifikací tázání jsem dospěla k jasnějším okruhům otázek, které jsem rozdělila na dvě části v podtitulu „Modifikace tázání - dvě klíčové otázky: JAK… a CO…". V částečně sugestivní otázce JAK… se skrývala mikroanalýza konkrétních dětských kreseb na základě rozboru výsledného obrázku a rozhovoru nad ním. V této části analýzy II. jsem oddělila dvě úrovně:

1. Celkové pojmenováním (jazyk) a celkový tvar kresby (výtvarno)
2. Jednotlivé tokeny (výtvarno) a jazykové výrazy Gazyk)

Sledován byl klíčový proces vztahu mezi těmito úrovněmi společně s děním na výrazové úrovni (jazykové výrazy i tokeny). Otázky z okruhu tázání JAK… zněly: Jak vzniká pán, jak

nejlépe ho umím?, Jak děti kreslí pána, jak nejlépe ho umí?, Co to znamená pro výtvarné médium pán, jak nejlépe ho umím?

Výsledkem mikroanalýz je detekce mechanismů vzniku pána a odpověď na otázku: Jak vzniká pán? Odpovědi na takto postavené tázání byly hledány na základě strukturální analýzy na vertikální a horizontální rovině. Připomínám, že v této části výzkumu nebyl záměrně jazyk od kresby izolován, ale na společně definovaných úrovních s největší opatrností kombinován. Strukturální analýza nejprve vznikala v podobě pojmových map a mezirovinových grafů (viz graf č. 3), po té byla převedena do textové podoby (příloha č. 8). Závěry z této analýzy byly shrnuty do tabulky č. 1 a na základě přehledného uspořádání bylo možné generovat a definovat základní zjištěné podobnosti v mechanismech vzniku jednotlivých pánů v jednotlivých dětských kresbách. Ukázalo se, že je možné vysledovat několik základních a několik specifických mechanismů, které poskytují odpověď na otázky z okruhu tázání JAK… Ukazuje se následující: existence mechanismu přesunu type - významu, zjištění kolika přímými a kolika celkem vazbami horizontální a vertikální roviny kresba disponuje, zda je dítě během kresby ve hře a zda jsou kresbou dosaženy „pána - obrazy". A dále řadu specifických mechanismů, které jsem definovala následujícím způsobem: (1) Veliký pohyb a četnost vazeb na úrovni token/výraz, (2) Verbální zvýznamněním nepřehledného token, (3) Výraz řešen na úrovni významu a naopak, (4) Osobní invence, (5) Děj, (6) Nadstavba, (7) Ozdoba a (8) Vztah token - token není primárně založen na významu.

Závěry ze strukturální analýzy byly překvapivé, ukázalo se, že děti „pracují" s řadou mechanismů a řada těchto mechanismů je vlastní pouze výtvarnému médiu, ve kterém se mnou zkoumané předškolní děti překvapivě dobře vyznaly. 11 dětí nějakým způsobem modifikovalo význam/type. Všechny děti, které přesouvaly význam/type na úrovni specifických mechanismů operovaly s třemi a více mechanismy (přesun je tedy značně náročný a vyžaduje podporu ostatních). U 13 dětí jsem jednoznačně schopna určit, zda se při (a částečně i po) kreslení pohybovaly ve fiktivních světech JAKO - tedy ve hře. A co je zajímavé, řada dětí se ke svým dílům k jakožto výtvarným artefaktům i vztahovala. Analýzy přímosti vazeb mezi vertikální a horizontální rovinou přinesla překvapivé výsledky. Ukázalo se, že přímost vazeb nemá vliv na interpretační jasnost/„čitelnost" kreseb. 6 dětí dosáhlo stejného celkového počtu vazeb a přímých vazeb, ale 9 dětí o jednu a více vazeb snížilo jejich přímost. Ve většině případů tohoto snížení jde o kresby nějakým způsobem obohacené o příběh, děj, osobní invenci, tedy o jevy, které na vertikální rovině nekorespondují s horizontální rovinou a které svojí podstatou směřují k rovině substituční a jsou vlastností

výtvarného artefaktu. „Pána - obraz" zvládly všechny děti, kromě jednoho případu „ *čumáčka - obrazu",* který však disponoval zcela jinou kvalitou. Na základě analýzy a detekce základních a specifických mechanismů a dalším rozborem jejich vzájemných vztahů a četností zastoupení se ukazuje, že nakreslit *pána, jak nejlépe ho umím,* není možné zjednodušit na zvládnutí kresebné nápodoby základních charakteristik postavy muže a vztah podobnosti není v tuto chvíli potřebným interpretačním hlediskem.

Na základě mikroanalýzy dětských kresbiček v okruhu otázek CO… došlo již k částečnému oddělení jazyka a výtvarného modu a to pro objevení mechanismů vedoucích k *„obecnému pánovství".* Cílem zkoumání bylo zjistit, co je použito pro vznik *pána, jak nejlépe ho umím,* jaké atributy jsou použity a jako zcela stěžejní a prvotní zaznívala otázka: Co to je token/výraz pán? Jaké jsou „pravé" atributy *pánovství!* A to jak na úrovni kresby, tak na úrovni jazyka. Na jedné straně mě zajímalo, co děti kreslí, aby byl jejich pán ve výtvarném modu skutečně *pánem,* a na druhé straně, co děti říkají, aby se jejich pán stal *pánem* dále nad kresbou. Otázku mohu minimalizovat: Co nebo čím je pán pro kresbu a co/čím pro jazyk? Cílem bylo zjistit, jak se děti v předškolním věku vypořádávají s významem na úrovni kresby (co kreslí, aby jejich pán byl pánem) a jak se vypořádávají s významem na úrovni jazyka. Tedy jaké významy, které umožní identifikaci abstraktního objektu *„Pán",* má pojem pána, tak jak jím disponují děti v předškolním věku. Zkoumání bylo v první řadě zaměřeno na zjištění použití jednotlivých token/výrazů na úrovni jazyka a kresby. Přehledně je to zaznamenáno do tabulky č. 2 a na základě tohoto záznamu bylo možné stanovit dětmi využívané atributy *pána, jak nejlépe ho umím* a to jak na rovni token - type, tak na úrovni výraz - význam. Ve chvíli, kdy jsem měla definovány použité atributy, bylo možné se zabývat zákonitostmi jejich užití a to opět jak v kresbě, tak v jazyce a v tuto chvíli již opět společně v souběžích kresby a jazyka. Na základě způsobu použití atributů *„pánovství",* k němuž jsem dospěla prostřednictví hledání zákonitostí mechanismu užití, jak v kresbě, tak v jazyce, došlo ke stanovení „atributního skóre". Tento skór ukazoval zastoupení atributů v souběhu kresby a jazyka, samostatně v kresbě a samostatně v jazyce. Umožnil následnou klasifikaci podle dosaženého skóru:

- děti, které dosáhly souběhu počtu tokenů a jazykových výrazů
- děti, které dosáhly nejvyššího skóre v souběhu
- děti, které dosáhly nejvyššího skóre v kresbě

děti, které dosáhly nejvyššího skóre v jazyce

děti, které nedosáhly žádného souběhu

Další oblastí řešení byl význam nulového skóru pro jednotlivá média a jejich souběh. Na úrovni zákonitostí použití atributů *Pána, jak nejlépe ho umím,* se ukázalo, že ve všech případech, v kterých se objevila lidská postava, ji děti ještě nějak verbálně uchopují. Buď jako *tatínka/tátu/taťku,* nebo jako *cizího pána, pána s kloboukem, pána na procházce* nebo *„ne taťku".* Verbalizováno je pánovo odění do specificky pánského oblečení (kravata, oblek, klobouk). Pokud pán není oblečen do specificky pánského oblečení, ale přesto oblečen je, na úrovni jazyka to zmíněno není. Devět dětí verbalizuje i části lidského těla, šest nikoli. Pokud je na úrovni jazyka zmíněno, že jde o *tátu,* je tak činěno ve většině případů v kombinaci pouze s jedním z dalších atributů. Dalo by se říci, že „*tátovství*" je jedním ze silných pána atributů a autor nepotřebuje pro splnění úlohy *„pán jak nejlépe ho umíš*" dalších. Ze závěrů konkrétního použití atributů *pánovství* je patrné, že děti nad kresbami nemluví o čemkoli, a i v případě, že je s nimi veden rozhovor o kresbě, odpovídají na otázky tak, aby byl obrázek poznáván právě jako *pán.* Promluvy plní potřebu obrázků stát se čitelnými a zároveň funkčně slouží k rozehrání hry a formulaci jejích pravidel.

Na základě detekce zákonitostí bylo možné klasifikovat (za pomoci těchto identifikovaných jevů: silného token, základního token a silného výrazu) mechanismy používání potřebných atributů pro vznik pána. Klasifikace čítá sedm odhalených mechanismů užití atributů:

1. Použití pouze silného token = něco silně „*pánovského*" (př. klobouk)
2. Použití silného token, dalších atributů a zakomponování děje
3. Použití silného výrazu, dalších atributů a děje
4. Použití silného výrazu a dalších atributů, tentokrát bez dějové linie
5. Použití pouze velkého množství atributů/token
6. Použití základního token a silného výrazu
7. Použití atributu zcela vlastního hře

Nejčastěji je použit: základní token - lidská postava a její části společně se silným výrazem. V mechanismech užití je téměř ve všech případech přítomen silný výraz nebo silný token.

Toto pravidlo má dvě výjimky: i. současné použití verbálně tematizovaného množství atributů token a ii. použití atributu zcela vlastního hře. Jak množství atributů/token tak atribut zcela vlastní hře postačí pro splnění úkolu. Zajímavé je i zjištění, že zakomponování dějové linie do své kresby si nedovolí autor, který nemá obsazen silný token nebo silný výraz.

Další mikroanalýzou v oblasti analýz II s podtitulem „Co dělo doopravdy" je rozbor na základě denotačních vztahů s ambicí odpovědět na tyto dvě otázky: Co konkrétní dětská kresba zobrazuje?, O jaký druh obrazu se jedná? Struktura analýzy využívá Goodmanova schématu (Goodman, 2007) a soustřeďuje se na tři oblasti: Co je zobrazeno?, O jaký druh obrazu se jedná?, Co obraz denotuje? Výsledky rozboru jsou prezentovány v tabulce č. 4 a na základě jejich zpřehlednění bylo možné je jednak pevněji definovat a zároveň se zabývat vztahy mezi nimi. Nejčastějším druhem obrazu se jeví „pána - obraz", „lidské postavy - obraz" či „specifické pána - obrazy". Naopak vůbec není zastoupen „táty - obraz", „cizího pána - obraz" pouze jednou a „čumáčka - obraz" také jednou. *Pán, jak nejlépe ho umím,* nejčastěji denotuje *táty, taťky, tatínky* (vč. přivlastňovacích zájmen), dále *pány* a *cizí pány.* U osmi dětí dochází k denotaci pána úžeji definovaného *(pán s velkou hlavou* lx, *cizí pán* 3x, *pán s kloboukem* lx atd.). Tři z těchto osmi dětí své úzce definované pány podrobují denotaci dvojnásobné. V případě zobrazení není situace tak překvapivá, třináctkrát je v kresbičkách zobrazen pán, třikrát je zobrazen cizí pán, osmkrát je zobrazen táta. Jednotlivé části těla jsou zobrazeny v sedmi kresbách a v jedné kresbě pak lidská postava jako celek. Jednou je zobrazen čumáček. Zajímavěji se jeví vztahy zobrazení a denotace: v devíti kresbách je pán zobrazen, ale není denotován, ve dvou kresbách není pán zobrazen a není ani denotován. Kombinace, v které by byl pán denotován, ale nebyl zobrazen, nenastala. Děti bez výjimky své denotované pány zobrazují. Pro tuto chvíli je klíčové, že všechny děti plní úkol, žádné z dětí nekreslí pejska, méďu nebo maminku.

Posledním okruhem je řešení definice výtvarného artefaktu a analytické zhodnocení její přítomnosti v kresbách dětí předškolního věku. Aplikací charakteristik výtvarné hodnoty (Slavík, 2001) a estetických kvalit (Goodman, 2007) na závěry z analýz I. a II. dochází k zjištění, že i triviální kresbička čtyřletého dítěte se řídí pravidly výtvarného média a je svébytným výtvarným artefaktem s potenciálem vstoupit do modu umění.

13 DISKUSE

Na základě teoretické komparační práce došlo k rozevření prostoru pro částečně netradiční zkoumání na poli dětské kresby. Otázka, co děti kreslí, když kreslí pána, jak nejlépe ho umí, byla zodpovídána dle vlastních analytických postupů. Pro vstup do diskuse s tradičním pojetím dětské kresby, by v rozšíření práce bylo zajímavé zjištěné poznatky srovnat s dosaženým skórem v testu kresby lidské postavy (M. Vágnerová, J. Sturma). Skóre z testu postavy by mohlo vystupovat jako jeden z podstatných atributů pána a neméně zajímavá by byla jeho korelace s výpověďmi několika interpretů (nejen mě samé) o rozpoznatelnosti pána, jakožto pána.

V úvodu práce jsem měla v úmyslu vedle kresby pána, do celkové analýzy zasáhnout i detailním rozborem kresby „cokoliv" (tzn. nakresli cokoli, co chceš). Bádání na téma pán se však v krátké době nevyčerpalo (přiznávám, že se tak na počátku nezdálo) a prostor na rozbor kresby „cokoliv" v tuto chvíli již není k dispozici. Předpoklad je takový, že při kresbě na spontánní nezadané téma, bude do popředí vystupovat více tvůrčích mechanismů. Rozbor pro pestrost výpovědí a námětů kreseb bude bohatší a při následném porovnání s kresbou pána, její analýzy obohatí o nové rozměry. Nebo také ne - a dojde ke zjištění, že téma *pán* je stejně tak zajímavý a dramatickými místy nabitý námět a jeho redukce na psychodiagnostické bádání je, řekněme laicky, „velkou škodou."

Pro obohacení stávajících závěrů by bylo v budoucnu velice zajímavé, aplikovat stejný způsob sběru dat a jejich rozboru na kresbu dospělého výtvarníka. Porovnání procesu práce výtvarníka a dětí předškolního či dále školního věku, by tématu *pán* v dětské kresbě mohlo přinést mnoho zajímavého.

Tato výzkumná práce se v okruhu otázek kolem výtvarného média a významu umění omezila na potvrzení existence charakteristik výtvarné hodnoty v kresbě dětí předškolního věku. Neméně zajímavé by bylo dále sledovat jejich vývoj v průběhu nástupu do základní školy a celé školní docházky.

A dále je pro zatím na škodu, že jsou částečně ignorovány vnější vlastnosti zobrazivých médií a pozornost je soustředěna pouze do oblasti vnitřních mechanismů. V pokračování výzkumu kresby pána by měla nastat náprava a soustředění přesunout i na výtvarno ve svém vnějším projevu, což by předpokládalo nejen psychologické vzdělání, ale i částečnou pevnost v estetických tématech.

Jak je vidět výzkumné téma *pán, jak nejlépe ho umím,* se ani zdaleka nevyčerpalo. Moje diplomová práce aspirovala na vklad do diskuse mezi tradičním inspirátorem tradičních přístupů k dětské kresbě - J. Piagetem a netradičním z netradičních - N. Goodmanem. Aplikovat prvního na bádání v oblasti estetických kvalit a druhého na vývojovou psychologii, není příliš šťastné. Spojením těchto pohledů je však možné otevřít částečně inovativní přístup, a dovoluji si tvrdit, že mé diplomové práci se to daří, i když je patrné, že ke komplexnímu zmapování tématu ani zdaleka nedochází.

14 ZÁVĚR

Závěrem je třeba návratu k původní výzkumné otázce: **Co děti kreslí, když kreslí pána, jak nejlépe ho umí?** Otázka je položena značně široce. Z prvních analýz jsou dostupné odpovědi na otázky: Kdo je pán?, Kolikrát pán něco dělá?, Kolikrát je oblečen?, Kolikrát je přítomný ještě jiný motiv? A závěr, že bez propojení jazyka s kresbou se mnoho dalšího nedozvíme. Analýza dětských výpovědí bez dotyku s kresebnými tokeny vedla k neuspokojivému závěru, že nejčastěji děti v promluvě nad kresbou vyhlašují ukončení kresby (resp. vyhlašují kresbu za hotovou).

Druhá část analýzy dětských kresbiček je na tom s potenciálem poskytovat odpovědi poměrně lépe. Odhalila výše jmenované mechanismy a atributy, obrazy druhově roztřídila, dokázala přítomnost dětí ve hře - pohybem na transmutační rovině, poukázala na propy a tvorbu svébytných světů fikce pocházejících z roviny ideací a v neposlední řadě ke způsobům symbolizace.

Piaget pracoval s tezí, že kresba je symbolickou funkcí. S tímto lze víceméně souhlasit, ale pro naprosté ztotožnění je třeba si definovat co pro mne vlastně termín „kresba" je. Ekvivalent teze „kresba je symbolickou funkcí" zní „kresba je funkcí symbolizace" (je charakteristicky požadovanou činností symbolizace). Pokud termínu *kresba* užívám ve smyslu *výtvarné médium,* je potřeba říci, že v tomto případě není symbolickou funkcí, ale funguje na základě symbolizace - je na ní funkčně závislá. Výtvarné médium tedy není funkcí symbolizace, ale symbolizace je funkcí výtvarného média. Pokud je termín *kresba* definován, jakožto *vizuální zobrazení,* je funkcí symbolizace - skrze něj k symbolizaci dochází a spíše než funkcí je pro mne prostředníkem k realizaci symbolické funkce, tedy ke stavu, kdy znaky začnou fungovat jakožto symboly. A konečně pokud *kresbu* definuji, jakožto *proces zobrazování* můžeme tvrdit, že je symbolickou funkcí, resp. že při mechanismech

symbolizace dochází k realizaci symbolických funkcí. Symbolizací není jen vztah označující a označovaný realizovaný na základě podobnosti, ale i reference typu exemplifikace.

Nápodoba v Piagetově pojetí společně s výtvarným médiem neobstojí. Skutečně se ukazuje, že Goodmanova okřídlená teze „systém popisuje nadřazen tomu, co je popisováno" (Goodman, 1996) platí, přičemž de facto termín způsob popisu můžeme vyměnit za termín tvorba. Primárně jde o to, jak děti kreslí - jaké jsou mechanismy a způsoby používání vlastností výtvarné hodnoty a že tak činí ve výtvarném médiu. Takto definovaná tvorba je „spolupodílníkem" na výsledku, jinými slovy: proces tvorby (JAK) se spolupodílí na výsledném zobrazení (CO). Reprezentace není závislá na napodobování, ale na vztahu obsahu a média reprezentace. Nelze kresbu ve smyslu výtvarného artefaktu jednoduše „aplikovat" na vývoj kognitivních schémat, která jsou ve většině pojmově jazykové povahy. Jakákoli reprezentace je závislá na reprezentačních vztazích. Je třeba kresbu, a to i kresbu dětí předškolního věku, přestat aplikovat na pravidla jazykové reprezentace i v souvislosti s nutnou potřebou jejich propojení. Není možné používat kresbu např. k diagnostice a interpretacím bez porozumění mechanismům symbolizace ve výtvarném médiu.

Následující tvrzení si v závěru své výzkumné práce dovolím považovat za zásadní: Je třeba považovat kresbu předškolních dětí za výtvarný artefakt a vztahovat se k němu na základě respektu k jemu vlastním relačním vztahům.

V situaci, kdy nemáme k dispozici žádný uspořádaný systém referenčních rámců, není možné počítat s nějakými předem danými pravidly, které určují strukturu pohybu mezi výtvarném a jazykem, mezi psychologií a výtvarným uměním či mezi výzkumníkem a probandem. Je ale možné popsat, co se děje a s kouskem štěstí dospět i k nějakým zárodkům zákonitostí tohoto popsaného dění. Já jsem odhalila následující.

Nápodoba v dětské kresbě předškolního věku funguje jen v souvislosti na divákově a tvořitelově závislosti na mimoobrazové skutečnosti (příznačný rys výtvarného fenoménu). To, že děti v předškolním věku zobrazují ve svých „pána - obrazech" právě pány (resp. lidské postavy s atributy *pánovství)* svědčí o vyšší míře závislosti na mimoobrazové skutečnosti v tomto věku. Předškolní děti nekreslí pána např. jako změť modrých barev apod., ale v jejich kresbách se skutečně vyskytuje něco, co by se s velkou obezřetností dalo nazvat realismem. Jestliže nás Piaget s Luguetem přesvědčovali, že prvotní je pro kresbu konceptualizace za pomoci pojmových kategorií, klasifikací, principů a kopírování reality je až druhotné - je třeba připomenout, že toto vše se děje v pojmově jazykovém modu, což pohled na dětskou kresbu značně ochuzuje. Prvním stadiem by měl být nahodilý realismus, kdy dítě významy odhaluje až během procesu kresby. Nejen, že toto dělají i dospělí a zkušení výtvarníci a JAK

(tvorba) je vždy ve výtvarném médiu nadřazeno tomu CO (obsahy), ale i malé dítě, zeptáte-li se ho na význam ěáranice vedle pána, může odpovědět, že „ozdoba" - tedy význam pramenící z charakteristiky výtvarné hodnoty. Luguet s Piagetem se nemýlili a trefně vystihli princip výtvarného média, ale jeho vývojové zařazení a ještě k tomu na první (resp. nedokonalý stupeň) nesvědčí o komplexním pochopení fenoménu dětské kresby. Druhý stupeň „nepochopený realismus" (dítě nekoordinuje jednotlivé prvky v celek) se i velice překvapivě pro mne neobjevil a děti v mém výzkumu s nasazením tvoří významové celky. Obsahově nekreslí „pána a domeček", ale globálně pojatého „pána na procházce" a dokonce pro propojení jednotlivých token v kresbě jsou ochotné lecjaké krkolomné interpretace. Třetím stupněm je intelektuální realismus, ve kterém dle Piageta dochází k prezentaci pojmové vlastnosti předlohy bez zrakové perspektivy. S tímto tvrzením je z mého úhlu pohledu možné částečně souhlasit, ale jen s následujícími výhradami.

Nápodoba pojmové vlastnosti je pro výtvarné médium velmi vzdálený termín. Pojmové vlastnosti jsem ve svém výzkumu de facto přejmenovala na atributy pánovství. Jejich vztah k zobrazení není řízen zákonitostmi pojmových relací, ale pro výtvarné mody klíčovou formou symbolizace - exemplifikací. Ptám se, zda daná token mají atributy pána. Jinými slovy mi jde o zjištění, zda např. klobouk zafunguje skutečně jako klobouk - ve smyslu definice sebe sama, jakožto vzorku všech klobouků ve své obecnosti, které disponují odkazem do světa pánů a z kterých by ve své idealitě měl takový vzorek vyjít. A děti své pány skutečně na základě exemplifikačních relací tvoří. Nápodoba je v tomto věku pouze vedlejším produktem kresby, nikoli primárním mechanismem. Předškolák nenapodobuje pány s kloboukem, ale vytváří specifický svět *pánovství,* které bude čitelnější skrze klobouk, jakožto hlavní atribut pána, respektive atribut, který nakreslenou postavu odliší od „ne pána - obrazu".

Děti v předškolním věku chtějí, aby jejich páni byli jako páni rozpoznáváni, ale jen jako nakreslení páni. Pokud je něco skutečně reálné, je to hra, kterou dítě nad kresbičkou rozehrává. Reálné jsou všechny propy se svými rolemi a vlastnostmi plynoucími ze hry. Sice jde o hru ve světě JAKO, je však přítomná teď a tady, odhalená, uchopitelná a hlavně hratelná. Ano, děti kresbou skutečně sdělují a v tomto svém sdělení chtějí být jednoznační. Kresba má komunikační aspekt, který však není ve službách reality. Kresba jej potřebuje pro vysvětlení pravidel své hry, čímž docílí svého prvotního poslání - bude se moci hrát. A pokud bych se někdy v budoucnu pouštěla do definic vývojových stupňů dětské kresby, základním momentem prvního vývojového stupně by byla primárnost potenciálu rozehrávat hru.

Moje diplomová práce byla příběhem o tom jak se „nožičky, bříško, pusinka" potkaly v procesu tvorby „s tátou" a vznikl „pán, jak nejlépe ho umím", který „se učil chodit na chůdách, čekal na autobus, a prožíval další dobrodružství". Zároveň byla pokusem o sdělení, že toto setkání není náhodné, ale dopředu plánované a ten kdo má v rukou strukturu plánů je výtvarné médium, nikoli nápodoba importovaná do relačních vztahů, tak jak je známe z jazykových modů. I předškoláček, který skutečně zcela objektivně jenom čmárá a pokud se zadaří, vzniká k vnější interpretaci hlavonožec, tak činí skrze mechanismy, které jsou vlastní i velkým uměleckým dílům. Komunikační potenciál se svojí schopností vtáhnout do hrátek s kresbou své nejbližší okolí je jakýmsi „bonusem", který výtvarno ve spojení s předškolním věkem přináší. Většinu z nás s věkem opustí a někteří se k němu vracíme v pokročilém věku a leckdy s obtížemi v podobě návštěvy výstavních síní a někteří dokonce ještě s většími obtížemi v diplomových pracích. I když spočítáme prsty, nohy, ruce, definujeme mechanismy vzniku a jejich zákonitosti, vždy bude toto téma částečně vzdorovat. Bohužel nakreslit diplomovou práci nelze, stejně jako nelze jazykem zcela postihnout výtvarné dílo. Nezbývá než se s jistým druhem tajemství smířit. Ale nikdy bychom neměli rezignovat na pokusy o popisy těchto kresebných tajů, zvlášť v situaci a době, kdy se z kresby stává nejen psychodiagnostický, ale i terapeutický fenomén.

POUŽITÁ LITERATURA

1. GOODMAN, N. *Způsoby světatvorby.* Bratislava : Archa, 1996. ISBN 80-7115-120-3

2. GOODMAN, N. *Jazyky umění nástin teorie symbolů.* Praha : Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8

3. LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Metafory, kterými žijeme.* Praha : Host, 2002. ISBN 80-7294-071-6

4. MAREŠ, J. Učení z obrazového materiálu. *Pedagogika,* 1995, roč. 45, č. 4, s. 318-327

5. PIAGET, J; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte.* Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-608-X

6. PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. Do 5. Třídy.* Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X, Zaměřeno na kapitoly: *Kresba postavy pána*

7. DE SAUSSURE, F. *Kurs obecné lingvistiky.* Praha : Academia, 1996. ISBN 80-200-0560-9

8. SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky).* 1 díl. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8

9. ŠTURMA, J; VÁGNEROVÁ, M. *Kresba postavy.* Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p., 1982

10. VNUKOVÁ, O. *Vyjádření významu* v *kresbě na základě psaného textu.* 2005. Dostupné na Internetu: http://userweb pedf.cuni.cz/~www kpsp/archivvyzkumu/kpsp04-05/prace/olga.pdf (dne 21.3.2008)

SUMMARY

Thesis is focused on drawing of preschool children. Target of the thesis is to integrate both, language and drawing relation to the developmental theory of children's drawing as plastic artefact.

Theroretical level of thesis aspires to contribute to the discussion between traditionally strong Piaget's concept of Luguet conversion from intelectual towards visual realism and Goodman's concept of drawing as development of an original (independent) domain of plastic art and graphic representation.

Methodology includes qualitative analysis of children drawings both horizontal (relation expression - expressio) and vertical (relation expression - meaning) level. Data output would be elaborated to the methodology of acquisition of concomitant drawing explanation given by author of drawing.

To reach the target of thesis is necessary to communicate ethnographic realtion to one créche and one grammar school.

PŘÍLOHY

Příloha č. **1**

Příklad bodového systému

Chlapec nese meloun (0)

Kdo (1)

(dívka)

Co dělá (1)

(nenese: odnáší, mává..)

Co dělá s čím_(2)

(nenese meloun: vnášející se meloun)

Chlapec oblečený v *zeleném svetru (0)*

Kdo (1)

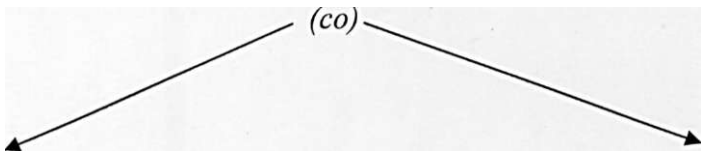
(v zeleném svetru není postava s melounem)

Kde (1)

(zelený svetr je samostatně mimo postavu)

Co (3)

(v obrázku chybí zmínka o zeleném svetru, zelené kalhoty na postavě s melounem)



Kdo a co (4)

(zelená sukně na postavě bez melounu)

Kde a co (3)

(nezelený svetr vznášející se mimo postavu)

Příloha č. **2**

Příklad interpretace kreseb dětmi

Obr.3 - Míša P.: skóre dosažené v bodovém systému: **6**

Kategorizace: Ivan - meloun—svetr chybí (To co jsem pojmenovala jako kategorizace, mi říká co dítě konkrétně v kresbě tematizovalo, na co se zaměřilo na a úkor čeho - předpokládám totiž, že žádné dítě ve skutečnosti neudělalo chybu).

Ivan....O: učitel na zpěvu
N: holka
TV: holka
D2: holka
L: panenka

Souběh:(0)
potencialita: učitel na zpěvu (1)
polarita: **holka (3), panenka (1)**

Meloun....O: meloun
N: neví
TV: meloun nebo banán
D2: meloun
L: meloun

Souběh: **meloun** (4)
potencialita: banán (1)

Propojení....O: odlišné, jen to tam visí
N: neví
TV: nic
D2: nepatří do stejného obrázku, to je k jídlu a to ne
L: panenka si pro něj asi půjde

Svetr v obrázku opět není. Mezi interprety panuje vzácná shoda. Obrázek jim říká**:holka (3) panenka (1)** a **meloun (4).**

Příloha č. 3

Kresby interpretů

Příklad: Ondra

Ondra před kreslením hodně přemýšlel, větu si opakovaně četl, po té vznesl dotaz: „To mám jako opsat?" a nakreslil dějově velmi komplikovaný příběh:

Pán, který prodává melouny v označeném krámku (symbol melounu, který umocňuje významovost melounu v kresbě) právě podal rozkrojený meloun Ivanovi v zeleném svetru a ten za něj platí. Pán kontroluje minci lupou, aby se přesvědčil, zdaje pravá.

Příklad: Dan II.

Dan po sdělení úkolu okamžitě odpověděl: „Já neumim kreslit", do kreslení se mu nechtělo, ale po té co se dal do práce, měl Ivana s melounem velmi rychle hotového a dlouho se soustředil na oblohu. Na první variantě jeho obrázku byla postava v červeném tričku a nevybarvená elipsa se vznášela v úrovni jeho trupu. To vše pod usmívajícím se mráčkem a sluníčkem.

„ Pověz mi co toje? "

„Kluk s míčem mrak a sluníčko"

Požádám ho, aby si větu ještě jedenou přečetl a zkusil něco opravit. Po přečtení mlčí.

„ Myslíš, že si nakreslil Ivana, jak má zelený svetr a nese meloun? "

D2: „No jo vlastně." (z červeného trička dělá zelený svetr)

„Meloun, meloun, toho moc neumim, melouna to neumim"

„ Zkus to "

D2: „Jo" (škrtá vznášející se míč a do ruky Ivana dokresluje nerozkrojený meloun)

„Třeba jako to?"

Příklad: Lucie

Lucka při kreslení text nekontroluje, ale napovídá si. Řekne si (v podstatě si přeloží do řeči token a type): „panáček" a kreslí panáčka.

Obrázek se jí povedl. Jeho interpretační potenciál by zvýznamnil jeho překlad tak, že by byl shodný s větami.

„ Pověz mi, co si teda nakreslila? "

L: „Toho Ivana jak nese tady mplnnn ...atadv má ten zelenej svetr."

Záměrně jsem zvýraznila zajímavosti jejího sdělení. Panáček se zpětně stal Ivanem a zvláštní pozornost, kterou věnovala informaci o svetru.

Příloha č. 4

Co děti kreslily + jejich vlastní interpretace

Číslo (vzestupně podle věku) autora, jméno autora, věk	**Pán, jak nejlíp ho umíš**	**Cokoli co chceš**
1. Janička, 3 roky	Výčet: ručičky, nožičky, bříško, zuby, vlásky, hlavička, vousy (připouští na dotaz, že je to cizí pán)	Dům a zvoneček (+ bebíčko - odposloucháno)
2. Lucka, 4 roky	Výčet: řasy, vlasy, hlava, uši, nohy, ruce. Na dotaz odpoví, že jde o cizí ho pána	Domeček s plotem, kytička, travička, sluníčko, já
3. Terezka, 4 roky 1 měsíc	Pán s kloboukem + výčet	Čert s pytlem - v pytli holčička (později rozšířeno na zlobivé děti) Princezna, šatičky, bříško, sukýnky, nožičky
4. Maruška, 4 roky 5 měsíců	Táta + výčet + ozdoby	Žížala Ruka s bebíčkem
5. Natálka, 4 roky 5 měsíců	Pán, jak nejlíp ho umím oblečený v oblečku z nitek a s kravatou a s botami na suchý zip, autobus s lidmi (pán na něj čeká) - později se ukáže, že jde o hračku + mraky, obloha a zem	Panďulák, pejsek, pařez a domeček se záhonem s kytičkami + mraky, obloha, sluníčko, tráva
6. Iva, 4 roky 6 měsíců	Čumáček, který se směje (tomu jak jsem spadla do ohniště)	Čumáčky (rodina: Kubík, máma a táta) Čumáček kouká na tramvaje, hodiny, lékárna s paní

		v lékárně, Já a výzkumníkova osoba, kubík a náš barák.
7. Markéta, 4 roky 8 měsíců	Táta v pruhovaném tričku s botami s tkaničkami a autobus (táta na něj čeká) + sluníčko, mraky, obloha a zem	Chaloupka se zábradlím, shody do sklepa a žebřík a jabloň + sluníčko, obloha, mraky, tráva
8. Andrea, 5 let 4 měsíce	Pán v tričku s kytkou, domeček (pán je na procházce)	Holčička a stromeček, balíček a v něm panenka (vánoce)
9. Isabela, 51et 5měsíců	Pán s náušnicemi, který chodí na chůdách	Domeček, větráková paní, pták, který kaká, motýl + sluníčko, mraky, tráva
10. Fia, 5 let 7měsíců	Tatínek	Domeček se schůdky, zvoneček a tulipán, pes Dan, žížala + sluníčko, obloha, mrak, tráva a zem
11. Kristýna, 5 let 1 Oměsíců	Táta v oblečení s ozdobnými obrázky	Chata, kaštan a tulipán + obloha, sluníčko
12. Lukáš, 6 let 2 měsíce	Pán, třeba můj táta	Domeček se zábradlím, fialka a tulipán + sluníčko, mraky, tráva
13. Verunka, 6 let 2 měsíce	Výčet: pas, ruce, nohy, obličej, hlava - táta	Pejsci na vodítku a vykaděný bobeček + sluníčko, tráva
14. Láďa, 6 let 2 měsíce	Výčet: krček, bříško, ruce a nohy - tatínek	Džíp - mercedes, závody Tungár + sluníčko, obloha, silnice a tráva
15. Terezka 1., 6 let 5měsíců	Táta	Domeček a kočička Matěj + tráva, mraky (obloha)

1. Kdo je *„pán"!*

Dětské interpretace dále dělím na ty s přímým dotazem „Kdo to je?" a bez přímého dotazu.

- Pán je tátou v 8 případech:

  I. S přímým dotazem „ kdo to je?" (ve chvíli, kdy autor kresby během kreslení pána nijak nespecifikoval (jako pána, postavu, panďuláka...), dotaz položen v závěru): 5,14,13 („To je cizí pán? né to je táta") - 3x

  II. Bez dotazu, autor během kreslení sám téma specifikoval jako „táta": 4,7,10,11,15-5x

  Pán je Pánem v šesti případech:

  I. Pán bez dotazu: kdo to je?": 3, 5 („pán jak nejlíp ho umím"), 8, 9 - 4x

  II. Pán přímým dotazem „kdo to je?": 0

  III. Cizí pán s přímým dotazem „kdo to je?": 2,1 - 2x

  IV. Cizí pán bez dotazu: 0

  Vlastní jazykový výraz pro pána je použit v jednom případě:

  I. Čumáček: 6 - lx

- Velice časté (v kresbě s vlastním námětem) **sluníčko, mráček, obloha, tráva společně s** *„pánem"* 2x:
  - mraky, obloha a zem: 5
  - sluníčko, mraky, obloha a zem: 7

- **Výčty** 4x: 2,1,14,13 + 2x 3,4 (výčet následuje) - **celkem** 6x

2. **Kolikrát s** *„pánem"* **ještě další motiv, resp. pán není v kresbě sám** - 4x:
   - „domeček": 8
   - „autobus" + sluníčko, mraky, obloha a zem: 7
   - „autobus" (později hračka) + mraky, obloha, zem: 5
   - „ozdoby": 4

3. Kolikrát *„pán"* oblečen - 6x:

- 4x oblečen:

> „pán v tričku s kytkou": 8

> 2. „táta v oblečení s ozdobnými obrázky": 11

> 3. „táta v pruhovaném tričku s botami s tkaničkami": 7

> 4. „pán, jak nejlíp ho umím oblečený v oblečku z nitek a s kravatou a s botami na suchý zip": 5

- lx „pán s náušnicemi" : 9
- lx „pán s kloboukem" : 3

4. Kolikrát *„pán"* něco dělá - 5x

- „čumáček se směje tomu, jak jsem spadla do ohniště": 6
- „pán čeká na autobus": 5
- „táta čeká na autobus": 7
- „pán je na procházce" : 8
- „pán chodí na chůdách" - „učí se to": 9

Příloha č. 5

Co děti říkaly - rozbor rozhovoru

Autor č. 1

- **Spontánní promluva: NE**
- **„Pověz mi, co si to nakreslil/a?":** VÝČET - „Ručičky, nožičky, bříško, zuby, vlásky, hlavička."
- **I. Doplňující otázka „A co je tohle?"** : opět výčet - „Obočí, čelíčko, vousy."
- **Na dotaz (Kdo to je):** „Cizí **pán."**
- **Co si kreslil/a raději?:** „Tohlencto." (pána)

Poznámky: Autorčina promluva o obrázku je výčtem jednotlivých částí těla. Výčet neopouští ani při první doplňující otázce. Na dotaz „Kdo to je?" se teprve dozvídáme, že jde o „cizího pána."

> Výčet částí těla (jako odpověď na „Pověz mi, co si to nakreslil/a?" + I. doplňující otázka „A co je tohle?" - bez změny kategorie)
> *Kategorie CIZÍ PÁN*

Autor č. 2

- **Spontánní promluva: NE**
- **„Pověz mi, co si to nakreslil/a?":** VÝČET - „Řasy, vlasy, hlava, uši, nohy, ruce."
- **Na dotaz (Kdo to je):** „Cizí **pán"**
- **Co si kreslil/a raději?** „Ten před tím, protože ten se mi dělá lip." (cokoli)

Poznámky: Autorčina promluva je výčtem částí těla. Že jde o cizího pána, se dovídáme na základě přímo položené otázky.

> Výčet částí těla
> *Kategorie CIZÍ PÁN*

Autor č. 3

- **Spontánní promluva:** NE
- **„Pověz mi, co si to nakreslil/a?":** „Pána"
- **I. Doplňující otázka „A co je tohle?":** „Klobouk"
- **I. Rozvíjející otázka „Proč má pán klobouk?":** „Proto."
- **II. Rozvíjející otázka „Taťka nosí klobouk?":** „Když prší."

  II. Doplňující otázka „A co je tohle?": VÝČET: - „Prsty, tělíčko, nožičky."
- **„Pověz mi, co si to nakreslil/a?":** „Pána s kloboukem."
- **Co si kreslil/a raději?** „Princezny" (cokoli)

Poznámky: Zajímavé se zdá dvojí použití otázky: Pověz mi, co si to nakreslil/a?, jednou v úvodu hovoru o kresbě a jednou v závěru. Autorčiny výroky se liší. V prvním případě jde o pána, v druhém o pána s kloboukem.
Odpověď na poměrně nesmyslnou otázku po původu klobouku autorka řeší jednoduchým „proto." Až ve II. Doplňující otázce autorka podává výčet částí těla.

> Změna (ve smyslu rozšíření) interpretace kresby - z pána na pána s kloboukem
> „PROTO" - tajemství
> Osobní zkušenost (s klobouky a pány) až na základě přímé otázky
> Vyčet až v II. Doplňující otázce (po vyčerpání odpovědí z jiných kategorií).
> *Silná (2x potvrzená) kategorie PÁN*

Autor č. 4

- **Spontánní promluva:** ANO - „Já to moc neumím".
- **„Pověz mi, co si to nakreslil/a?":** „Táta, to je můj taťka" + VÝČET: „čelíčko, ručičky."

  I. Doplňující otázka „A co je tohle?": VÝČET: - „pusinka, nosánek a oči."

  II. Doplňující otázka „A co je tohle?": „To má takhle nakreslený."

  III. Doplňující otázka „A co je tohle?": „Ozdoba."

  IV. Doplňující otázka „A co je tohle?": „Taky ozdoby."
- **Co si kreslil/a raději?** „Ten barevnej." (cokoli)

Poznámky: Autor použil dvakrát odpověď prostřednictvím pojmenování jednotlivých částí těla, na potřetí to však neudělal. Otázka byla směřována na partii kolem trupu (předpokládaná

odpověď v dikci předchozích by zněla: bříško), autor však použil odpověď jiné kategorie: „To má takhle nakreslený". Můžu na tomto místě spekulovat následovně: 1. Autor nezná pojmenování této partie těla, ale ví, že existuje. Autor ví, kde existuje, ví jak ji nakreslit, jen neví jak ji pojmenovat. 2. Autor směřuje od obsahu/námětu/popisu/napodobení (není to vztah jednoduché reprezentace, označující - označovaný) k procesu tvorby (exemplifikace, jednoduchá exprese).

Ozdoba je v tomto případě čmáranice vedle a nad postavou pána. Jejich funkce je záhadou. Zda vznikaly se záměrem být ozdobou, je otázka ne zcela zodpověditelná. Počítám i s variantou, že čmáranice je čmáranicí - ozdobou se stává až s interpretací.

Kreslení začíná promluvou o nejistotě nad vlastní schopností pána nakreslit.

> Vyčet (na první i druhou otázku)
> Změna kategorie (na **II.** dopl. otázku odpověď z jiné kategorie, než - li je výčet) +Tajemství
> Vlastní schopnosti (,já to moc neumím")
> *Kategorie TÁTA*

Autor č. 5

- **Spontánní promluva:** ANO - „Můj taťka nemá vůbec žádný vlasy". *Takže ty kreslíš taťku?* „Ne, vždyť ten můj má vlasy." „Ne, já kreslím, jak nejlíp ho umím." „Autobus dělám."

  I. Rozvíjející otázka „co má s pánem společného autobus?": „Eeé, lidi tam jsou. A ten pán na něj čeká."

  I. Doplňující otázka „A co je tohle?": „To je obleček a má ho vyrobený z nitek."

  II. Doplňující otázka „A co je tohle?": „Kravata"

  III. Doplňující otázka „A co je tohle?": „To je sucháč."

- **IV. Doplňující otázka „A co je tohle?":** „Autobus, který má pruhovanou střechu."

- **II. Rozvíjející otázka - upozornění na velikost (pán je velký, autobus malý):** „Já jsem to myslela, že to je na hrací...na hraní ...auto."

  Co si kreslil/a raději? „Obojí." (cokoli i pána)

Poznámky: V tomto případě autor změnil interpretaci. Od Autobusu jako dopravního prostředku pro pána (jako odpověď na otázku co mají společného pán a autobus) k autobusu jako hračce (po upozornění na to, že by se takto veliký pán do autobusu nevešel). Pán je oblečený. Je zde evidentní odklon od výčtu části těla pána k odpovědím typu: *kravata, sucháč, obleček z nitek.*

Zajímavá je spontánní promluva dítěte při začátku kreslení, která začíná úvahou o tom, že táta nemá vlasy - osobní zkušenost (zdánlivě mimo kontext kresby).

> Osobní zkušenost (v tomto případě kontra kresba")
> Informace o průběhu (..autobus dělám")
> Informace o vztazích jednotlivých vvrazů v kresbě
> Popis oblečení
> Změna námětu kresbv (od autobusu iako dopravního prostředku k hrařrp)
> *Silná kategorie PÁN*

Autor č. 6

- **Spontánní promluva:** ANO - „Takhle ho umim." „A bude se smát, jak jsem spadla do ohniště." Zlomila se tužka: promluva o padajících a lámajících se tužkách.
  „A vlásky". „Nechceš si dát svačinku". „Je to hotový."
- **„Pověz mi, co si to nakreslil/a?":** „Čumáček."
  Co si kreslil/a raději? „Čumáčky."(tzn. cokoli i pána)

Poznámky: Hovor u kreslení je částečně mimo kreslící kontext (zlomené tužky, svačinka), ale i v kresbě se ukazují osobní zkušenosti: „bude se smát jak jsem spadla do ohniště."

> Vlastní kresebné schopnosti (takhle ho umím)
> Hovor mimo kontext kresby (zlomené tužky, svačinka)
> Osobní zkušenost (bude se smát, jak jsem spadla do ohniště)
> Verbální ukončení kreslení (je to hotový)
> Informace o průběhu/procesu kresby (a vlásky)
> *Samostatná kategorie ČUMÁČEK*

Autor č. 7

- **Spontánní promluva:** ANO - „Tohle jsou boty s tkaničkami." A tady má kalhoty a čeká na autobus. A tady je řidič (není vidět) a tady jsou držátka."
- **„Pověz mi, co si to nakreslil/a?":** „Je tó.. .můj táta."
- **I. Doplňující otázka „co je tohle?":** „Protože to má tričko pruhovaný".
- **I. Rozvíjející otázka „A tvůj táta má takový vlasy?"** : „Ne, on je má kudrnatý, ale já neumím nakreslit kudrnatý."
- **Co si kreslil/a raději?** „Pána".

Poznámky: Spontánní promluva autora začíná upozorněním na obtížně „čitelné" místo. A dále nás autor informuje o tom, že je jeho pán oblečen a o činnosti, kterou vykonává - tzn. čeká na autobus. Na odpovědi na otázku „co si nakreslil/a" je patná jistá nepohotovost autora, možná daná přemýšlením, vymýšlením, váháním atd.
Zajímavá se jeví interpretace pána jako „mého táty", ale vlasy jsou univerzální (z kategorie „pána - obrazů" a ne „táta - obrazů" - nakreslený táta není nápodobou reálného!), s odůvodněním složitosti ztvárnění reálných vlasů. Odpověď na poslední otázku je také zajímavá: „pána" a ne tátu - možné potvrzení, že nakreslen je „pána - obraz".

> Popis oblečení + upozornění na obtížně čitelné místo
> Informace o vztazích jednotlivých výrazů v kresbě
> Osobní zkušenost (jako odpověď na I. rozvíjející otázku)
> Vlastní schopnosti („já neumím nakreslit kudrnatý")
> *Slabá kategorie TÁTA*

Autor č. 8

- **Spontánní promluva:** ANO - „To je pán"
- **I. Doplňující otázka „Kde má nohy?":** „Tady".
- **II. Doplňující otázka „Kde má ruce?"** : (dokresluje je)

  III. Doplňovací otázka „A co je tohle?": „Kytka, on má takovej obrázek."

  IV. Doplňující otázka „A co je tohle?": „Domeček"

  V. **Doplňující otázka „Kde se tam vzal?":** „Já ho tam nakreslila."

  VI. Doplňující otázka „Proč?": „Proto."

  VII. Doplňující otázka „Co má společného pán s domečkem?": „On šel na procházku."

- **VIII. Doplňující otázka „On tam bydlí":** No
- **Co si kreslil/a raději?** „To první." (cokoli)

Poznámky: Spontánní promluva se týká přímé interpretace. Dále popis oblečení. A konstatování existence „domečku" a ospravedlnění jeho přítomnosti v obrázku. („Já ho tam nakreslila" - jako dostatečné ospravedlnění jeho existence v zadání nakresli pána, jak nejlépe ho umíš, „proto", „on šel na procházku"). Zajímavé je, že původní spontánní označení toho co je na obrázku, je pouze „pán" i když domeček je na obrázku poměrně nepřehlédnutelný, autor o něm hovoří až na základě otázek.

> Přímé označení ve spontánní promluvě („To je pán")
> Popis oblečení
> Tajemství („Já ho tam nakreslila", „proto.")
> Informace o vztazích jednotlivých výrazů v kresbě
> *Kategorie PÁN*

Autor č. 9

- **Spontánní promluva:** ANO - „Tak pána, jo?"

  „Pověz mi, co si to nakreslil/a?": „To je pán. To je pán a ten chodí na chůdách a von je takovej cizí úplně a má zastrčený ruce a takhle to drží jenom za prsty."
- **I. Rozvíjející otázka „Kde má ty ruce zastrčený?":** „No tady v rukávech, on neumí moc chodit na chůdách a učí se to a myslí, že když je bude mít zastrčený a takhle chytnutý, tak to bude v pořádku."

  II. Rozvíjející otázka „A jak si přišla na to, že chodí na chůdách?": „To já umím, já to mám u babičky, o víkendu jsem chodila na chůdách v Bystrý, tam jsou takový.. .já miluju Bystrý."

  I. Doplňující otázka „Ještě mi řekni co je tohle"(bubliny u hlavy)?: „Joo, von něco vymejšlí, nějaký kraviny. A tohle vymyslel jako kraviny."
- **III. Rozvíjející otázka „A sem si něco psala?":** „No, no von jako něco ví a myslí si jako, že když napíše strom tak by tam mohl napsat i chůdy ze stromů, jako."
- **IV. Rozvíjející otázka „Tomu moc nerozumím, ještě jednou mi to zkus vysvětlit":** „Že prostě strom tam napíše, to je jako strom. To je jako „strom" napsaný. A tohle je jako chůdy, že to patří jako k sobě, ze stromů udělal chůdy."

V. Rozvíjející otázka „Už tomu rozumím, a ještě mi pověz, když je to pán, že má ty náušnice?": „Já vidím i takový pány, který maj náušnice. To jsem viděla jednoho takového v tramvaji, a pak mě napadlo, že ty chůdy bych mohla udělat."

Poznámky: Tato kresbička se z celého souboru jeví jako nejvíce „fantazijní", autorka je velice komunikativní, což umožňuje vhled do tajů kresby. Autorka se naprosto zdržela výčtů části těla, rovněž (ač je velice komunikativní) nevede hovor ke kontextům mimo kresbu. Často zapojuje osobní témata (babička v Bystrém) a vlastní zkušenosti (pán z tramvaje). Místy se zdá, že verbální význam kresebnému výrazu vymýšlí dodatečně. Zajímavé je propojení toho co si pán myslí s ospravedlnění existence chůd v obrázku. Autorka nepopisuje, ale vymýšlí, resp. vytváří.

> Obsahová otázka (může být konverzací, napovídání si nebo čímkoli jiným, proto poměrně neutrálně nazývám toto tázání otázkou po obsahu, která stojí vedle otázky po formě)
> Popis činností pána
> Popis vlastností pána
> Informace o vztazích jednotlivých výrazů v kresbě
> Osobní zkušenost (viděla pána v tramvaji, chodila na chůdách)
> Osobní téma („miluju Bystrý", „to já umím, já to mám u babičky")
> Popis vzniku námětu („To jsem viděla jednoho takového v tramvaji a pak mě napadlo, že ty chůdy bych mohla udělat.")
> *Silná (3x potvrzená) kategorie PÁN*

Autor č. 10

- **Spontánní promluva:** ANO - *(směje se)* „Kalhoty." *(směje se)* „Už to mám."
- **„Pověz mi, co si to nakreslil/a?":** „Tatínka."
- **Co si kreslil/a raději?** „Domeček a pejska." (cokoli)

Poznámky: Autorka kresby je málo komunikativní, stydlivá. Smích považuji za sdělovací prostředek. Výrok „kalhoty" můžu pokládat za „napovídání si" při kresbě nebo za upozornění na obtížně čitelné místo či oboje.

> Verbální ukončení kreslení - vyhlášení hotovosti kresby („Už to mám.")

> Napovídání si nebo upozornění na obtížně čitelné místo („Kalhoty.")

> *Kategorie TÁTA*

Autor č. 11

- **Spontánní promluva:** NE
- **„Pověz mi, co si to nakreslil/a?":** „Tohle je můj táta."
- **I. Rozvíjející otázka „A to má nějaké speciální oblečení?":** „To jsou obrázky pro ozdobu. To má táta. A tohle je pásek a tohle jsou nepovedený boty."
- **Co si kreslil/a raději?** „Domečky, protože jsou dost lehký." (cokoli)

Poznámky: Ve výpovědi se ukazuje osobní zkušenost, dalo by se přepokládat, že zde skutečně autor nakreslil „tátu". „Nepovedený boty" mohou odkazovat k zpochybnění vlastní schopnosti nebo tento výrok upozorňuje na nečitelné místo či obojí. *(Jednak říká, že je těžké nakreslit boty, že to neumí a jednak, že to jsou boty, abychom je poznali.)*

> Popis oblečení

> Osobní zkušenost („to má táta")

> Vlastní kresebné schopnosti („nepovedené boty") nebo upozornění na obtížně čitelné místo

> *Silná (2x potvrzená) kategorie „ TÁTA "*

Autor č. 12

- **Spontánní promluva:** NE .. .Ticho.. .nekreslí...
- **I. Rozvíjející otázka „Nad čím přemýšlíš?"** (... ticho ... nakreslí břicho)
- II. **Rozvíjející otázka „Co to je?":** „Bříško...." „Už to mám!"
- **Na dotaz (kdo to je?):** „Třeba můj táta."
- **Co si kreslil/a raději?** „Víc mě bavil nakreslit pán! Protože se mi líbí."

Poznámky: V této promluvě nad kresbou je zachycen i částečný průběh, nebo alespoň to, že autor začíná první kreslit břicho. To se mi však nezdá tolik podstatné jako tvrzení: „Třeba můj táta." Na tomto místě se zdá, že si autor „tátovství" do obrázku importoval až v rozhovoru nad hotovou kresbou, (něco ve smyslu: Když už to někdo musí být, tak teda: „třeba můj táta.") - nikde nenastala odpověď typu: ‚je to třeba... cizí pán!"

> Informace o průběhu/procesu kresby (nakreslí břicho a i když ne spontánně přeci je řekne „bříško")
> Verbální ukončení kreslení - vyhlášení hotovosti kresby („Už to mám!")
> *Slabá kategorie „ TÁTA "*

Autor č. 13

- **Spontánní promluva:** NE
- **„Pověz mi, co si to nakreslil/a?":** VÝČET - „Tohlencto je pas, ruce, nohy, obličej, hlava."
- **Na dotaz (kdo to je? - zde konkrétně: „Je to nějaký cizí pán?"):** „Ne, to je táta."
- **Co si kreslil/a raději? „Tátu."**

Poznámky: Autor na dotaz, co nakreslil, podává výčet částí těla. Při otázce, zda jde o cizího pána, se autor negativně vymezuje tvrzením: „Ne to je táta".

> Výčet částí těla

> *Silná 2x potvrzená kategorie „ TÁTA "*

Autor č. 14

- **Spontánní promluva:** ANO „Pána?" + VÝČET - „Krček, bříško, ruce, a nohy, tak, to je všechno."
- **Na dotaz (kdo to je?):** „Tatínek, tatínek pracuje."

Poznámky: Autor spontánně podává výčet částí těla, a po té vyhlásí obrázek za hotový. Jako kdyby zkontroloval, že jeho „pán" má vše co má být. Na dotaz, kdo to je, odpovídá „tatínek" a přidává osobní téma mimo kontext kresby: „tatínek pracuje". Nepracuje na obrázku, ale zdá se, že je to informace o tom, že tatínek v tuto dobu na jiném místě zcela mimo kresbu pracuje.

> Vyčet částí těla
> Obsahová otázka (může být konverzací, napovídání si nebo čímkoli jiným, proto poměrně neutrálně nazývám toto tázání otázkou po obsahu, která stojí vedle otázky po formě)

> Verbální ukončení kreslení - vyhlášení hotovosti kresby

> Osobní téma (tatínek pracuje, v kresbě však nikoliv)

> *Kategorie TÁTA*

Autor č. **15**

- **Spontánní promluva:** ANO „Má to bejt na celej papír? To je hlava jako zeměkoule." Mám Anděla páně, jak řekl: „zmetku pekelná"...to bylo hezký." „Já už umím jezdit na velkým kole a na obrovským." „Už!"
- **„Pověz mi, co si to nakreslil/a?":** „To **je** táta."

Poznámky: Ve spontánní promluvě se ukazuje následující: Autorka se ptá na technické/formální parametry kresby. A dále informuje o průběhu kresby - výrok „ To je hlava jako zeměkoule" znamená: *nakreslila jsem velkou hlavu.* Při souběžném: kresebný token - hlava byl při nakreslení nápadně podobný kresebnému token - zeměkoule. Pokud by nebyla autorka svázaná zadaným námětem, je docela dobře možné, že z původního záměru nakreslit pána by vznikla zeměkoule a nebo něco zcela jiného.

Autorka dále konverzuje o osobních tématech „zcela mimo" (?) kontext kresby. Informuje nás o oblíbeném filmu a oblíbené pasáži a o svých cyklistických schopnostech. V závěru i o tom, že obrázek už je hotový.

> Formální otázka (tímto myslím otázku na rozměry, způsob, barevnost...)

> Informace o průběhu/procesu vzniku kresby („To je hlava jako zeměkoule)

> Osobní témata

> Hovor mimo kontext kresby

> Verbální ukončení kreslení („Už!")

> *Kategorie TÁTA*

Příloha č. **6**

Co děti říkaly - typizace dětských promluv nad kresbou

1. Výčet částí těla **6x**

1,2,3,4, 13, 14

2. Osobní téma **3x**

„Na první pohled" nesouvisí s námětem kresby, resp. souviset asociačně může, ale to je v tuto chvíli již nezjistitelné.

9, 14, 15

3. Osobní zkušenost **6x**

Souvisí s něčím, co je námětem kresby - Ke kresbě x kontra kresba

3,5,6, 7, 9, 11

4. Hovor mimo kresebný kontext **2x**

Nesouvisí s kresbou podobným způsobem jako osobní téma - nesouvisí s kresbou ani „na druhý pohled", jedná se o konverzaci s výzkumníkem.

6, 15

5. Změny interpretace (námětu kresby) **2x**

V jedné části rozhovoru je kresebný výraz označen za autobus, v jiné části rozhovoru pak mění svůj význam a svává se např. hračkou.

3, 15

6. Změny kategorie **lx**

Jedná se o změnu verbálního označení, tak jako v případě změny interpretace, ale v tomto případě je změna nápadná ve své podstatě. Pochází z jiné významové kategorie. Například: Dítě dvakrát odpovídá výčtem jednotlivých částí těla, po třetí však odpoví: to je tam namalované.

4

7. Vlastní kresebné schopnosti 4x

Komentář ke kresbě je v tomto případě spojen s jejím technickým provedením. Dítě komentuje, jak umí či neumí něco nakreslit.

4,6,7,11

8. Upozornění a obtížně čitelná místa 3x

Dítě svým verbálním zdůrazněním předchází interpretačním nedorozuměním. Chce, aby jeho pán/táta/čumáček byl rozeznán. Vymezení tohoto typu se zatím pohybuje v rovině spekulací, to že určitý výrok slouží k rozpoznatelnosti nelze na základě verbálního rozboru zcela dokázat. Je otázkou, zda by další doptávání „Proč to říkáš?"vedlo k jejímu opodstatnění.

7, 10,11

9. Popisy…

Popisy oblečení. A to jak popisy jednotlivého oblečení, tak i celkové výčty toho v čem je pán oblečen. 4x

5, 7, 8, 11

Popisy vlastností. Jaký pán je a jeho charakteristiky - nejen vlastnosti mentální, ale i tlustý, malý, šikovný atd. lx

9

Popisy činností. Popisují, co pán dělá. Prochází se, učí se chodit na chůdách, vymýšlí atd. lx

9

Popis vzniku námětu. Autor nás informuje, jak ho námět napadl, popř. kde atd. lx

9

10. Napovídání si lx

Autor si předříkává, to co právě kreslí.

10

11. Vyhlášení hotovosti kresby 5x

Sdělení, že je kreslení u konce, že je v obrázku vše, tedy že kresba je hotová. Verbálně ohlášený výstup z média kresby.

6, 10, 12, 14, 15

12. Formální otázka **lx**

Jedná se o takový dotaz autora, který se ptá na formální vlastnosti kresby. Dítě jím zjišťuje, jak má být obrázek veliký, jaké má požít barvy atd.

15

13. Obsahová otázka **2x**

Jde o takový druh tázání, který směřuje k obsahu kresby, resp. k jejímu námětu. Dítě se utvrzuje, ptá se, zda má skutečně nakreslit pána, může smlouvat o jiné zadání. Zároveň takové dotazování může být konverzací, napovídáním si nebo čímkoli jiným, proto poměrně neutrálně nazývám toto tázání otázkou po obsahu, která stojí vedle otázky po formě.

9, 14

14. Informace o průběhu /procesu kresby **3x**

Na toto místo patří veškeré autorovy výpovědi, které nám napovídají co se kreslícímu „honí hlavou."

5, 12, 15

15. Tajemství **3x**

Tajemstvím nemusí být nutně to, co chce autor nechat v utajení. Ale téměř vždy z nějakého důvodu (nemusí být pro utajení) kolem odpovědi tzv. „mlží". Autorovi výpovědi jsou mlhavé, nekonkrétní (neodpovídají na otázku). Například odpovědi typu: „Proto". Jedná se o něco, co o kresbě nevíme, otázkou je, zda to ví autor. Dle mého názoru nemusí. Nejde o tajemství dítěte, ale o tajemství výtvarného média.

3,4,8

16. Informace o vztazích mezi kresebnými výrazy (tokenv) **4x**

Autor kresby nás informuje o významovém propojení jednotlivých výrazů. Například: *Autobus* je v kresbě „nakresli pána, jak nejlépe ho umíš", protože *na něj pán čeká.*

5, 7, 8, 9

17. Přímé označení ve spontánní promluvě **lx**

Situace, kdy dítě po dokreslení, nebo dokonce ještě při kreslení samo spontánně (tzn. bez položené otázky) verbálně kresbu označí za to či ono, velmi prostý například:: „To je pán!".

8

18. Kategorie

Ne příliš přesným označením kategorie, označuji druh „pána jak nejlépe ho umíš". Z rozhovorů se ukázaly následující kategorie:

> „T" Kategorie TÁTA: „táta", „můj táta", „tatínek", „taťka" (Je otázkou zda by do kategorie patřil i „fotr" nebo jemnější „otec", ale takové pojmenování žádné z dětí nepoužilo. Taťku, tátu i tatínka stavím na stejnou významovou úroveň. **8x**

4, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15

> „P" Kategorie PÁN: pouze „pán" 4x

3, 5, 8,9

> „CP" Kategorie CIZÍ PÁN: pouze „cizí pán" (V případě „cizích pánů" je možné vést diskusi na existenci jejich protikladnosti k „známým pánům", „tátům", „tatínkům".) **2x**

1,2

Každá kategorie je dále dělitelná na slabou kategorii/kategorii/silnou kategorii.

1. Slabá kategorie: Autor v rozhovoru sice *pána* označí jako „tátu" nebo „pána". Toto označení však provází verbální váhání (‚je tó..., třeba...táta") a je na jiném místě rozhovoru vyvráceno (zatímco na počátku byl *pán* táta v závěru už je pánem). **2x**

7, 12

2. Střední Kategorie: Autor v rozhovoru označí *pána* jako např. „tátu", ale nikde v rozhovoru se k tomu již nevrátí. Tátu tak ani nepotvrdí, ani nevyvrátí. **8x**

1,2,4, 6, 8, 10, 14, 15

3. Silná kategorie: autor se opakovaně k jednotnému označení (tzn. v rámci jedné kategorie) vrací a potvrzuje jej. **5x**

3, 5,9,11,13

Z mého úhlu pohledu jde o důkaz, jak dlouho mi dítě vydrží ve hře, jak dlouho pro něj má čáranice hlavonožce roli táty. Jak dlouho má před sebou prop, který exemplifikuje „tátovství". Fiktivní svět přichází a mizí - různé děti vněm zůstávají různě dlouho.

Příloha č. 7

Analýza spontánních promluv

Bez spontánní promluvy:

6 dětí - 1,2,3,11,12,13

Spontánní promluva se nejčastěji týká:

11. Vyhlášení hotovosti kresby - 4 děti
3. Osobní zkušenost - 2 děti
4. Hovor mimo kresebný kontext - 2 děti
7. Vlastních kresebných schopností - 2 děti
8. Upozornění na obtížně čitelná místa - 2 děti
13. Obsahová otázka - 2 děti
14. Informace o průběhu/procesu kresby - 2 děti
1. Výčet - 1 dítě
9.1 Popis oblečení - 1 dítě
10. Napovídání si - ldíě
12. Formální otázka - 1 dítě
15. Tajemství - 1 dítě
16. Informace o vztazích mezi kresebnými výrazy - 1 dítě
17. Přímé označení ve spontánní promluvě - 1 dítě

Příloha č. **8**

Strukturální analýza na vertikální a horizontální rovině

> Type/význam (pravá stana)

Poznámky

Bez uvození Token/výraz (levá strana

Andrea č. 8 - 5 let 4 měsíce

Type/význam **Token/výraz**

> **Type/význam: „Pán** (lidská postava)": „To je pán. *Kde má nohy*? Tady. *A kde má ruce*? (dokresluje je) Tady."

Poznámky:

„Pán" vychází ze zadání, ale v tomto případě je přítomné přímé pojmenování ve spontánní promluvě, které je možná předčasně ukončeno příliš direktivními otázkami, typu kde má to a to (ve smyslu, když je to pán, kde má všechny základní atributy postavy).

Token/výraz: hlava, krk, tělo, ruce, nohy - atributy lidské postavy

> **Type/význam:** „Pán v **oblečení** s **kytkou":** *co je tohle*? Kytka. *Co tam dělá*? On má takovej obrázek. *On má nějaké oblečení, ju, jako ty máš teď srdíčko!* (Kývání na souhlas)."

Poznámky:

- Kytku na pánovi je možné chápat jako oblečení, což autorka potvrdila, ale tato interpretace vzešla bohužel ode mě, ne od autorky. Původní promluva autorky je: „On má takovej obrázek." O čemž je možné polemizovat následovně: „Kytka" je ve funkci „ozdoby"(viz autorka č. 4). Přičemž není ani tak klíčové, zda doplníme promluvu autorky o „On má takovej obrázek *na tričku*", nebo kdekoli jinde. Pán je již dostatečně ozdoben.

Udržení ve hře ze strany autorky: „On má takovej obrázek" a nikoli „To jsem mu nakreslila takovej obrázek", nebo „to je obrázek takovej jako mám já".

Token/výraz: pán, kytka na těle pána

> **Type/význam:** „Pán, který **šel** na **procházku":** *„A co je tohle*? Domeček. *Jak se tam vzal?* Já ho tam nakreslila. *Proč]* Proto. *Co má společného s tím pánem ten domeček?* On šel na procházku. *On* v *tom domečku bydlil* No."

Poznámky:

- Domečky jsou v tomto věku velice časté náměty, na tomto místě bych chtěla odhlédnout od nepřekonatelné motorické potřeby nakreslit domeček a uvažovat o bližším pohledu na existenci domečku v kresbě. Jedna z možných úvah je, že nakreslit děj - *jít na procházku,* je velice složité (a možná to vůbec nejde) a řešení skrze domeček se zdá možné, ve smyslu pána vně kontra pána uvnitř. Dochází zde k type/významovému posunu, kdy se z domečku - stává procházka a naopak.

- S domečkem autorka vede značné tajnosti, částečně dané mojí direktivností a touhou dozvědět se proč je v kresbě *pána jak nejlépe ho umíš* domeček, která vyznívala jako hodnocení nepatřičnosti přítomnosti domečku v kresbě. Autorka tedy logicky vzdoruje. Poukazuje na své autorství, ukazuje mi, že si ve svém fiktivním světě může dělat, co chce.

- Autorka nakreslila pánovi domeček - zda pro to aby se mohl procházet, nebo proto, aby v kresbě nebyl jen pán a dál nic, ale vztah domečku a pána není v tomto případě pán + domeček, jakožto dvou nezávislých kreseb. Je to taková trochu dějová ozdoba - z nějakého důvodu není možné nakreslit jen pána. *Domeček* je „přeložitelný" do jazyka jako *procházka.*

- Domeček a procházení se je nadstavbou ve smyslu nakreslení „pouze pána". S čímž souvisí i řešení významu na úrovni významu a naopak.

- Na úrovni token/výraz dochází ke vzájemné potřebnosti, pohybu a četnosti vazeb. Pán pro své pánovství na procházce potřebuje domeček. To, že se autorčin pán prochází jej pro mne dostatečným důkazem o rozehrání hry.

Token/výraz: domeček a pán

Maruška č. 4 - 4 roky 5 měsíců

Type/význam **Token/vyraz**

> **Type/význam:** „Můj taťka" (pán): „To je táta, to je můj taťka, to je čelíčko, to jsou takový ručičky."

Token/výraz: hlava, obličej, trup, ruce - atributy lidské postavy + taťka

> **Type/význam: „Čelíčko, ručičky, pusinka, nosánek a voči"** (lidská postava): „...To je čelíčko, to jsou takový ručičky. *Co je tady to!* Pusinka. *A tady to!* Nosánek a voči. *Tohle je co!* To má takhle nakreslený."

Poznámky:

- Ze spontánní promluvy se dovídáme, že *taťka* se skládá z „čelíčka" a „z takových ručiček". Na základě dalšího tázání se upřesňuje, že v kresbě je ještě pusa, nos a oči. Naprosto jinou odpověď dostávám na otázku, která míří k pojmenování toho, co se zdá jako zobrazení zbytku těla - „To má takhle nakreslený". Taková odpověď může poukazovat k tomu, že autorka neví, jak se daná část jmenuje (trup, bříško... - pojmenování není tak jednoznačné jako oči, pusa apod.) Další možností je, že neví, co vlastně nakreslila. Zda se jedná jen o břicho nebo i nohy, nebo zdaje to ještě obličej. A nebo ví, jak se to vše jmenuje, ví co to nakreslila, ale v žádném případě nepovažuje za podstatné, abych to věděla i já. Či poukazuje na skutečnost, že není důležité to, co je zobrazováno, či zda to má nějaký jazykový ekvivalent. Buď se nápodoba nezdařila, neboje vedlejší.

- Jedná se o výčet atributů lidské postavy či o podstatu otce? Spíše o podstatu pána - resp. ve smyslu pána jako lidské postavy. „Taťka" zde vystupuje nejspíše jako prop. Soudím tedy, že autorka je ve hře a odkazuje k výtvarnému potenciálu směřovat do světa ideací.

- Autorka využívá jednak osobní invence („můj taťka"), jednak tímto řeší výraz na úrovni jazyka, čímž zároveň přesunuje type - význam. A v neposlední řadě tak rozehrává výtvarnou hru, do jejíž pravidel nás zasvěcuje pojmenováním ústředního propu.

Token/výraz: atributy lidské postavy

- Čelíčko, ručičky, pusinka, nosánek a voči

> **Type/význam:** „Ozdoby": *A ještě mi pověz, co je tohle*? To je ozdoba. *A tohle*? Tady? To jsou taky ozdoby."

Poznámky:

- Zdá se, že význam „ozdoba" se v kresbě nevztahuje k žádnému jinému výraz/tokenu ve smyslu dotvoření, vytvoření, přetvoření jeho významu či k žádné výrazové spolupráci pro jiné významy. Ozdoby pouze „zdobí" a zdobí vždy něco - v tomto případě zřejmě zdobí kresbu pána, jak nejlépe ji umím, která se díky nim stává „hezkým, ozdobeným obrázkem." Takže výtvarně uchopuje kresbu jako celek.

- *„Na blbou otázku, blbá odpověď",* nebo něco v tom smyslu. Ozdobou by bylo asi cokoli, co by dále v obrázku objevilo. Ozdoba je vlastně druh tajemství, plynoucí z nepřeložitelných funkcí jazyka a výtvarna.

Token/výraz: dvě kolečka nad postavou a čmáranice vedle postavy

Iva č. 6 - 4 roky

Type/význam **Token/vvraz**

> **Type/význam: „Čumáček" (lidská postava):** *„J ještě mi pověz, co si mi to nakreslila*? Čumáček."

Poznámky:

- Pán je v tomto případě se zohledněním autorčiny interpretace „čumáček". Čumáček je výraz, tak jak já mu rozumím, pro pojmenování obličeje - resp. primárně nosu. Autorka přeneseně používá tento výraz pro kresbu lidské postavy. Má - li nakreslit sebe, kreslí čumáček - já, má - li nakreslit pána, kreslí čumáček - pána. Čumáček je v tomto případě pojmenováním typu kresby - interpretací kresebného artefaktu je až ve druhé řadě. Jde vlastně o čumáček - obraz.

- Dále je velice pravděpodobné, že čumáček je metaforou pro lidskou bytost, resp. spíše pro bytost fiktivní.

Token/výraz: čumáček" - výraz evokuje pouze obličej, hlava, trup, ruce, nohy - atributy lidské postavy

> **Type/význam:** „Čumáček, **který se bude se smát, jak jsem spadla do ohniště"** (smích, jakožto čumáčkova charakteristika): „A bude se smát, jak jsem spadla do ohniště. *Ten Páni* Jo, jak jsem spadla do ohniště."

Poznámky:

- Pán je v tomto případě obohacen o úsměv, jedná se však o úsměv, u nějž známe přesnou příčinu. Opět z nějakého důvodu není možné nakreslit „pouze pána" (v tomto případě není jasné, zdaje pán vůbec nakreslen). Autorka přidává nadstavbu a osobní invenci (bude se smát, jak jsem *JÁ* spadla do ohniště) - tentokrát minimálně na úrovni token/výraz, o to více na úrovni význam. Je možné se dohadovat, že jen díky disciplíně, úkolové situaci a vědomí zadání „pána" se v obrázku neobjevilo - ohniště či čumáček obraz - denotující autorku samu.

- „Bude se smát" - jde o informaci zpočátku kreslení: verbalizován je zde výtvarný záměr. Na otázku v závěru (co si mi to nakreslila) je už odpověď obecnější: „čumáček". A odpověď v samém závěru kreslení, kdy se ptám po významu všech nakreslených obrázků (v tomto případě tří) je ještě o stupeň obecnější: čumáčky (spíše už *něco /pán se již ztrácí z interpretačního dohledu/ z kategorie čumáčky.*

- Autorka se pohybuje silně ve hře, operuje s čumáčkem = propem, který disponuje vlastnostmi a rysy pochopenými pouze ze hry samotné.

Token/výraz: úsměv - „směje se"

Lucka č. 2 - 4 roky

> **Význam/type: „Řasy, vlasy, hlava, uši, nohy, ruce"** (lidská postava): *Co to jel* „To je, je nevim, řasy, asi?" *Hm.* „Vlasy, hlava, uši, nohy, ruce."

Poznámky:

- Na otázku „Co to je?" autorka reaguje značně rozpačitě, neví, zadrhává se a nejistě vybírá jeden z token/výraz k identifikaci type/významu - „řasy asi?" Jako kdyby

reflektovala nesmyslnost požadavku o obrázku ještě hovořit. Může to být nejistotou, co po ni vlastně chci, ale zároveň i devalvací a podnětem k uvědomění si nehoráznosti takové otázky.

- Dále vybírá a vyjmenovává další atributy kresby, v tomto případě téměř v překryvu token/type či chceme-li výraz/význam - vlasy, hlava, uši, nohy, ruce. Type hlava je z autorčina verbálního výčtu zajímavý, tvoří ho jako jediný několik token výrazů a to jednak kruh a dále v něm oči, pusa a nos.

- Proč v první odpovědi autorka akcentovala z celého obrázku „řasy"? Je to protože, usoudila, že budou z celého obrázku nejméně „čitelné"? Ze jejich existence v obrázku potřebuje své extra vysvětlení, protože by jinak mohlo dojít k dezinpretaci? Díky svým závěrům z předchozího výzkumu (viz kap. XX) si dovoluji tuto spekulaci povýšit do roviny jevů. Jinými slovy, to že děti kresbou sdělují, a v doprovodném rozhovoru poukazují na možné nesrovnalosti, které by vznikly v interpretaci obrázku a které jsou dané buď nedostatečným ovládnutím kresebného media, nebo překážkami, které má kresba implicitně (př. problém pohybu), považuji dostatečně za prokázané.

- Autorka zároveň testovala, zda požadovaná odpověď na podivnou otázku „co to je" vede cestou výčtu. Po mém potvrzení („*Hm* ") výčet teprve v plné míře zrealizovala.

Token/výraz: řasy, vlasy, hlava (= oči, pusa, nos. uši) nohy. ruce

> **Význam/type:** „Cizí **pán":** *Kdo to je*? Cizí pán

Poznámky:

- Co je v tomto případě tokenem/výrazem? Je to pán? Co jsou atributy pána - obrazu? Je to v tomto a vlastně i v jiných podobných případech Jen" lidská postava či dokonce „hlavonožec"? Toto je spíše otázka, kterou si kladu pod pořadovým číslem II. A částečně zcela jiného druhu, než která mě v tomto případě a na tomto místě dovolí připustit, že autorčin „cizí pán" je denotátem pána - obrazu.

- Otázka *Kdo to je?,* implikuje jinou odpověď nežli *Co to je?,* což je na tomto místě již více než zřejmé. Odpověď „cizí pán", znamená: „není to žádný známý konkrétní pán",

resp. není to tatínek, popř. čumáček apod. Jde jednoduše o pána - obraz. Je to pán ve své obecnosti.

Cizost pána je nadstavbou a zároveň tak dochází k řešení výrazu na úrovni významu, cizost pána není z kresebného token nijak patrná.

Token/Výraz: pán

Janička č. 1 - 3 roky

Type/význam **Token/vyraz**

> **Význam/type:** „Ručičky, nožičky, bříško, zuby, vlásky, hlavička, obočí, čelíčko, vousy" (lidská postava): *Co jsi mi to, Janičko, nakreslila?* Tohle jsou ručičky, tohle jsou nožičky, tohle je bříško, to jsou zuby, to jsou vlásky a tohle to, to je hlavička. *A tady ta čárka, to je co?* To je vobočí a tohle čelíčko a tohle je taky vobočí. *A tady ty čárky?* To jsou vousy."

Poznámky:

- Podobně jako v předešlém případě u Lucky se zde setkáváme s výčtem jakožto odpovědí na otázku *Co?* A i zde je „hlavička" pojem zahrnující oči nos a pusu automaticky, bez dalších dovysvětlení. Ve všech ostatních momentech kresby se nám dostane plného vysvětlení. V odpovědi není žádné „nevím, asi" na otázku dostáváme přímé a i když to v tuto chvíli není pro mě podstatné i správné pojmenování. Kreslila však autorka skutečně ručičky atd., jako ručičky - obrazy? Zdá se, že ač to říká, tak nikoli, kreslila pána - obraz. Máme věřit výpovědi autorky: nakreslila jsem ti ručičky, nožičky. . . ., či jde opět o poukazování na obtížně čitelná místa? Nebo o něco jiného? Je možné dozvědět se co? Něco ve smyslu, když se kreslí pán, je potřeba si dávat pozor, aby tam byly nohy, ruce... - tak totiž pán vypadá. Jde o přeci jenom nápodobu? Čeho? Lidské postavy. Lidská postava je jistě součástí pána - obrazu, ale sama o sobě se mu nerovná.

- Výčet evokuje obecnost. I u mě, jakožto tázajícího se na kresbu, se dostavila podsuvná otázka: „A je to úplně cizí pán?" Ze situace tady a teď v rozhovoru se ukázalo, že odpověď autorky v tazateli evokovala obecnost, jako opak konkrétnosti. A i otázka poměrně málo otevřená, tedy vlastně tvrzení s otazníkem na konci, byla autorkou potvrzena. Moje zkušenost s kreslícími dětmi je taková, že

pokud se netrefíte do jejich interpretačního rámce, ve většině případů se vymezí a nepřijímají „chybnou odpověď" z jakéhokoli důvodu. Spojení „chybná odpověď" je v uvozovkách záměrně, protože interpretační praxe nepočítá s žádnou kategorií správnosti. Význam vzniká interpretační cestou, u dětí, které kresbou jednoznačně sdělují, je odhalení významu, který kresba má, klíčové k osobnímu posouzení, zda se jak dospělí často říkají, „obrázek povedl".

Token/výraz: Ručičky, nožičky, bříško, zuby, vlásky, hlavička, obočí, čelíčko, vousy - atributy lidské postavy

> **Význam/type:** „Cizí **pán"** (lidská postava): *je to úplně cizí pán?* JO!"

Poznámky:

- Pán ve své obecnosti.
- Cizost pána je nadstavbou a zároveň tak dochází k řešení výrazu na úrovni významu, cizost pána není z kresebného token nijak patrná.

Token/výraz: pán

Terezka č. 3 - 4 roky 1 měsíc

> **Význam/type: „Pán"** (lidská postava): *pověz mi, co jsi mi to nakreslila?* To je pán."

Poznámky:

- Jasná identifikace type/významu.

Token/výraz: hlava, tělo, ruce, nohy (lidská postava)

> **Význam/type:** „Pán s **kloboukem":** *,¿4 tohle?* To je klobouk. *A proč má klobouk ten tvůj pán?* Proto. *A Taťka tvůj nosí klobouk?* Když prší. *A co je tohle?* Prsty, tělíčko, nožičky. Co jsi to nakreslila? Pána s kloboukem."

Poznámky:

- Pán má „navíc" v kresbě klobouk, není tedy jen „prsty, tělíčkem, nožičkami". Klobouk je z nějakého důvodu důležitým atributem „pánovství", jinými slovy právě skrze klobouk je možné uvažovat o pána - obrazu. Důvodem klobouku v obrázku je poukaz k pánovi, ne k vlastní zkušenosti s tátou, který nosí klobouk, jen když prší (mj. na obrázku neprší). Toto je pro mě důležitý důkaz o nápodobě jako vedlejšímu produktu kresby, nenapodobuje pány s kloboukem, ale vytváří specifický svět pánovství, které bude čitelnější skrze klobouk, jakožto hlavního atributu pána, respektive atributu, který nakreslenou postavu odliší od ne pána-obrazu (např. žena - obrazu, táta - obrazu, pes - obrazu atd.)

- Klobouk jakožto exemplifikace pána.

- Na první otázku nebyl klobouk v odpovědi nijak tematizován, můžeme počítat stím, že samotný klobouk pána nijak významově nespecifikuje a nezařazuje, naopak slouží jako prostředek k zobecnění. Verbální přiznání existence klobouku je až v rámci konkrétní otázky. Autorčina odpověď na ní krásným způsobem potvrzuje klobouk jakožto způsob bytí pánem. Autorčino „Proto", pro - to, můžeme překládat jako pro kresbu, pro pána, pro čitelnost, protože chci a protože můžu a protože jsem ve hře.

- Klobouk je atributem ku pomoci rozpoznání pána jako pána, ne primárně jako klobouku (primárně asi není to pravé slovo, myslím tím, že samozřejmě musí v první řadě dojít k rozpoznání klobouku, ale token klobouk je funkční hlavně k rozpoznání type pán) Pán jak nejlépe ho umím = *pán s kloboukem.*

- Autorka pracuje s osobní invencí (vztah klobouku a taťky, i když až po dotázání) a zároveň disponuje četností a pohybem vazeb na úrovni token/výraz.

Token/výraz: lidská postava s kloboukem na hlavě = pán

Kristýna č. 11 - 5 let 10 měsíců

Type/význam **Token/vyraz**

> **Význam/type: „Můj táta** (lidská postava)": *Co toje?* Tohle je můj táta."

Poznámky:

Mohli bychom uvažovat v následujícím směru: co „nutí" některé děti v jistém věku kreslit *pány jak nejlépe je umí* - jako *táty, tatínky...* (mj. otec ani fotr nakreslen zpravidla není). Kdy vlastně takový „táta" vznikne? Ve chvíli, kdy se od zadavatele dítě dozví, že jeho obrázek, by mimo zadání měl, ještě něčím být", což otázka CO TO JE po nakreslení obrázku pána, jak nejlépe ho umím, evokuje?

- Na tomto místě je nutné opustit všeobecnou rovinu a vrátit se ke konkrétní kresbě Kristýny. Její tatínek je dost možná identifikátorem pána - obrazu, tak jako u Terezky klobouk? Tím, že jde o tátu, ne o mámu, psa aj. je úkol splněn. Tátovství v tomto případě (na rozdíl od klobouku) není čitelné na úrovni token. Interpret z dostupného token nemá šanci dostat se k příslušnému type. Jde o hru nad kresbou? Je tím co Kristýnu „nutí" právě možnost hrátky mezi medii, které nelze doslovně přeložit a tedy ani tento překlad jasně zkontrolovat za pomoci kategorie správnosti/nesprávnosti?

- Na tomto místě se zdá, že obojí je možné, pro sebe navzájem pak možná i nutné. A *tatínek* zde plní funkci propu a dále rozehrává hru a nastavuje její pravidla.

- Anebo je **táta** skutečnou pomůckou, jak učinit lidskou postavu **pánem** společně sjistou „přidanou hodnotou" osobní zaangažovanosti do kresby (osobní invencí). Posunu- li se od konkrétního případu Kristýny, zdá se, že *„táta"* je skutečně výhodnou „pomůckou" pro stvoření *pána,* jednak pro své atributy mužství a dospělosti a dále díky možné osobní zkušenosti s reálným tátou.

- Dále je zde možnost, že kresba otce je napodobováním reálného otce, a i když by volba oblečení tomu možná nasvědčovala, nechci se tímto směrem nechat strhnout už proto, že dítě by v tomto okamžiku rezignovalo na snahu mít obrázek čitelný. Interpret, který nezná reálného otce, by byl v koncích. Na tomto místě se spíše přikláním k možnosti kombinace hry v překladové propasti mezi oběma médii (jazykem a kresbou), tátou jakožto pomocníkem ke vzniku pána a tátou jakožto propem. Kristýna podle mého názoru svět pánů (j^{ak} nejlépe je umí) konstruuje (jak nejlépe je umí), a nenapodobuje, byť by to i v tomto případě bylo, jak nejlépe to umí.

- Autorka je ve hře - nabízí nám odpověď skrze prop/herní figuru. Odpovídá „tohle je můj táta" a ne např.: „obrázek",či „pán, jak jste říkala"... .

Výraz/token: hlava, trup, ruce, nohy (lidská postava)

> Význam/**type:** „Můj táta s obrázky pro ozdobu, s páskem a nepovedenými botami" (lidská postava, táta): *„To má nějaké speciální oblečení?* Tohle jsou jenom obrázky pro ozdobu, to má táta. A tohle je pásek a tohle jsou nepovedené boty."

Poznámky:

- V tomto případě došlo z mé strany k chybě - k podsunutí, že je na obrázku pán oblečen. Kristýna bohužel pro jasnost analýzy tuto skutečnost ani nevyvrátila ani nepotvrdila. Na úrovni token/výraz jsou obrázky pro ozdobu ukázkou toho, že pán je skutečně táta. Na úrovni hry je táta vzorkem, který nemusí respektovat žádnou kategorii spojenou s podobností i když takové ozdoby náhodou právě táta má. Pro podporu závěru z minulého odstavce připomínám, že exemplifikace není nápodoba. I když se zdá, že se v případě ozdob skutečně jedná o oblečení, není to tolik podstatné, jako otázka, zda jde o ozdobu kresby jako takové (jak jsme se s tím již setkali) nebo svetru - tedy vznik obrázky ozdobeného token. Obrázek v obrázku? Jde - li o ozdobu oblečení je zároveň i ozdobou kresby, znamená to, že Kristýna už kresbu nedělá hezkou skrze ozdoby jí samotné náležející, ale skze její aktéry, zkrášlený svetr na tatínkovi, který se stává propem, hraje v kresbě svoji nezastupitelnou roli, odkazuje jednak možná k otci ale hlavně do světa umění.

- Pásek. Slouží k dobré interpretační praxi, tzn. Dobré čitelnosti pásku právě jako pásku.

- Nepovedené boty. Bereme-li v úvahu **boty**/tokeny a ozdoby/tokeny, nelze si nevšimnout, že jsou si vizuálně velmi podobné a do kresby se „hodí", i když i Kristýně je jasné, že takhle žádné reálné boty nevypadají, výtvarně vypadají zajímavě. Vztah token - token není primárně založen na svém významu. Pravděpodobně vznikl při samotné realizaci kresby a vlastně nemá, co by reálně zvýznamněného napodoboval, jedině snad že by šlo o nápodobu umění a to je absurdní.

- Použitím táty jakožto propu dochází k řešení výraz na úrovni významu a kresba je dále charakteristická četností vazeb na úrovni token/výraz.

Výraz/token: pán v oblečení (s obrázky) s páskem a botami

Markétka č. 7 - 4roky 8měsíců

> **Význam/type: „Míij táta** čeká na autobus" (lidská postava): *„Co jsi to nakreslila?* Je too...můj táta.

A co to je to pruhovaný? Protože to má tričko pruhovaný. *Hele a tady je to pruhovaný jenom do půlky, to je proč?* (Chce dodělat) *Jak si to myslela?* No že to má takhle krátký, že to má jenom takhlenc, tahlenc,to, jenom takhlenc to. *Takhlenc co?*

No že jsem to takhlenc jenom vytáhla. *No to může být, když má člověk rukáv vykasaný*

No že to má takhlenc nad tu ruku. *A tvůj taťka má takový vlasy?* Ne on je má kudrnatý, ale já neumim nakreslit kudrnatý.

A co jsi kreslila radši? Pána."

Poznámky:

- Markéta, dle svých slov, nakreslila *pána* v podobě „můj táta". O žádnou věrnou nápodobu reálného táty, však nešlo. Problém s vlasy, které jak jsme se dověděli, má reálný táta kudrnaté, jsou na obrázku rovné. Přesvědčuje nás to slovy autorky, že děti často kreslí, to „co umí". Je druhořadé, zda s nimi tento názor na vlastní dílo ještě někdo sdílí. Co to znamená, když dítě řekne, že „umí nakreslit vlasy"? Že budou jako vlasy rozpoznané? Pokud by se autorka pokusila o reálně kudrnaté vlasy, riskuje, že nebudou jako vlasy vůbec rozpoznány. Nápodoba tedy je významná. Pokud problém postavíme tak, že v první řadě je potřeba nápodoby, aby došlo, k jejímu rozklíčování, něco ve smyslu: reálný pán - obrázek - pán poznán interprety, riskujeme mnoho problematických míst. Zvlášť ve chvíli, kdy autorka uvádí naprostou kontra výpověď o pána/táta - obrazu, přestává být jasné, co má být napodobeno a co rozpoznáno.

  Za prvé, co je to „reálný pán", abychom ho porovnali s obrázkem a posoudili jeho existenci či neexistenci v kresbě to musíme vědět. Co všechno patří do „pána - obrazu"?

  Za druhé dítě sice dělá všechno proto, aby jeho kresba byla rozpoznána, ale opět jen jako kresba.

  Za třetí, interpreti nejsou často důvěryhodným zdrojem. Málokterá matka ve chvíli, kdy jí dítě ukazuje svého prvního hlavonožce, „pravdivě" reflektuje: „To je ale

zvláštní čáranice, co to je?" Vždy minimálně pozná, že jde o „obrázek" a leckdy se u něj rozněžňuje a chválí.

A konečně za čtvrté, odkaz v tomto případě nemusí směřovat k reálným pánům, ale může spíše fungovat jako prop - vzorek ze světa ideací.

Markétin *Pán* je na chvíli jejím *tátou,* přičemž nepřestává být *pánem,* protože jako pán je v první řadě rozpoznán. Stejně jako u dítěte, které nakreslilo svého prvního hlavonožce a běží za mámou, i Markéta nad kresbou rozehrává hru (o tátovi, o tom co dělá atd.). „Nad kresbou" však neznamená „po kresbě". Otázkou je, zda tento prostor pro hru není pro kresbu v tomto věku primárním, tedy zásadním a hlavním důvodem, proč je celá kresba motoricky a mentálně realizována. V tuto chvíli vše nasvědčuje tomu, že ano.

- Vykasané tričko, které v rozhovoru nad kresbou spustilo řetězec „takhlenc", končí vysvětlením: „že jsem to takhlenc jenom vytáhla". Zajímavý je způsob verbalizace, kdy Markéta mohla použít „nakreslila vytažené" místo jejího ve hře zcela pohlceného „vytáhla jsem".

Token/výraz: pán (oblečen), hlava, trup, ruce, nohy (lidská postava)

> **Význam/type:** „Můj táta čeká **na autobus":** „A tady má kalhoty a čeká na autobus a tady je řidič (reálně není vidět) a tady jsou držátka."

Poznámky:

- Skutečně nevzniká prostor pro hru až po nakreslení obrázku? Autobus, řidič a držátka můžou dokazovat, že nikoliv. Autorka již v kresbě pohrává s *„pánem jek nejlépe ho umí"* jakožto s *„tátou, který čeká na autobus".* Pokud by to tak nebylo, zřejmě by nebyl ani autobus. V rozhovoru dochází k většímu rozehrání hry. Tematizuje se řidič, který v kresbě nemá reálný token, ukazuje se, že táta „čeká", což jakožto dějový prvek je v kresbě velice špatně zachycován a „čten". Na obrázku je však na úrovni token ještě něco, co bychom na úrovni type/význam mohli interpretovat jako obloha (sluníčko a mraky) a zem (dokonce možná silnice). Jako by sloužily pro rámec nějakého děje, jakoby se mezi nimi něco mělo odehrát - něco čemu zjednodušeně můžeme říkat *čekání na autobus* (který je mimochodem už blízko, evokuje nastoupení

a cestu kamsi). Slunce a mraky? Každý kdo někde „čekal" na autobus ví, co všechno je v dlouhé chvíli nutné pozorovat, na co se soustředit - slunce s mraky doplňuje situaci „idylky čekání", ano toho čekání, které je tak složité zachytit. Zdařilo se?

- Zdá se vám, že si také s či nad kresbou hraji? Ano, reflektuji to, a společně se závěrem, že tato kresbička k tomu „vyloženě svádí". Jinými slovy si dovolím tvrdit, že disponuje vysokým výtvarně - uměleckým potenciálem.

- Pán, jak nejlépe ho umím = pán s příběhem, resp. pán v ději.

- Na úrovni token/výraz dochází k velkému pohybu a četnosti vazeb, na základě této „token - nepřehlednosti" je třeba použít verbálního zvýznamnění, což autorka činí a zároveň tím řeší výraz na úrovni významu a naopak.

Token/výraz: autobus, obloha se sluncem, mraky a zem

Verunka č. 13 - 6 let 2 měsíce

> **Význam/type:** „Pas, ruce, nohy, obličej, hlava (lidská postava) - **táta":** „Tohlencto to je to., pas

Tohlenc jsou ruce, to je taky ruka. To jsou nohy.., tohlencto je obličej, jako hlava..

A ještě mi řekni je to nějakej úplně cizí pán? Ne, to je táta. *A co tě víc bavilo kreslit? Pejsci na vodítku nebo pán?* Táta."

Poznámky:

- Autorka v první řadě nabízí výčet. Jako kdyby pro ni úkol v první řadě znamenal soustředit se na všechny atributy lidského těla, které považuje za důležité, nabízí nám jakýsi „lidská postava - obraz". Anebo z druhé strany? Upozorňuje na místa, která bychom nezvládli z obrázku vyčíst? Této hypotéze by odpovídala skutečnost, že autorka svůj výčet začíná „pasem", nepohybuje se od shora dolů (od hlavy po nohy) nebo zdola nahoru (od nohou po hlavu), ale začíná místem, které by do „klasického" výčtu lidské postavy snad ani nepatřilo. Chce, aby její pán byl rozpoznán jako pán, což pro ni v první řadě znamená podat zprávu o zvládnutí lidské postavy.

- U lidské postavy však nekončí, *lidská postava - obraz* pro *pána, jak nejlépe ho umím - obraz* nestačí, je potřeba definovat další atributy pánovství a odlišit je od ostatních nežádoucích atributů (žena - obrazy, dítě - obrazy atd.). Autorka tak činí na úrovni type/významu, kdy získáváme informaci, že jde o „tátu". Táta splňuje jak atribut mužství (x ženě - obrazu), tak atribut dospělosti (x dítě - obrazu) a jako přidaná hodnota zde vystoupí jeho existence jakožto propu. Úkol splněn.

Token/výraz: pas, ruce, nohy, obličej, hlava - atributy lidské postavy

Lukáš č. 12 - 6 let 2 měsíce

Type/význam **Token/vyraz**

> **Význam/type: „Pán, třeba můj táta"** (lidská postava): *„Nad čím přemýšlíš* (Nakreslí břicho) *Tak to je co?* Bříško. Už to mám. *Kdo to je?* Třeba můj táta. *A teď mi řekni, co se ti zdálo těžší?* Víc mě bavil nakreslit pán! *A proč?* Protože se mi líbí."

Poznámky:

- Lukášovi dlouho trvalo, než s kreslením *pána* začal. Nakonec začal s *břichem,* tam, ale výčet částí postavy skončil a odmlčel se až do vyhlášení kresby za hotovou. Následovala moje podbízivá otázka, která sugeruje, že *pán* musí někým být. Lukáš odpovídá odkazem na svého tátu. *Táta* se stává součástí *pánovství,* Lukáš ze hry vystupuje a dále hovoří již jen o *pánovi.* Je dost dobře možné, že autor použil tátu jen pro uspokojení tazatele (ve smyslu, když už to musí někdo být, tak táta - otázka byla každopádně špatně položena, ale možná i z této chyby se dá něco zjistit). Pak ale mohl uspokojit čímkoli jiným - třeba *Rambem* (postava evokuje svalovce), *skřítkem* (není na celý papír) atd. To že nabídl *tátu,* je pro mne v tuto chvíli významné a to pro důkaz *tátovství* jakožto atributu pána - obrazu. K výrazu *pán* význam *táta* přispívá nemalou měrou.

- Na úrovni token - token je kresba velmi zajímavá, výtvarné provedení se daří.

- „Protože se mi líbí" :

  1. = protože sděluje = je jasná/ý = je poznatelná/ý - světatvorba ve výtvarném médiu se zdařila

2. Lukáš se dostává k estetické podstatě výtvarna. - světatvorba ve výtvarném médiu se zdařila

V každém případě odkazuje k výtvarnému potenciálu kresby a Lukáš se ke své kresbičce vztahuje, jakožto k výtvarnému artefaktu.

Token/type: pán (hlava, ruce, nohy, krk, trup), atribut lidské postavy - bříško

Láďa č. 14 - 6 let 2 měsíce

Type/význam **Token/vvraz**

> **Type/význam:** „Krček, bříško, ruce, a nohy - tatínek pracuje" (lidská postava, pán): „Pána?? Jo pána. Krček, bříško, ruce, a nohy ...tak... to je všechno, *takhle si s tím spokojený?* Jo. *Kdo to je? Koho si nakreslil?* Tatínek, tatínek pracuje."

Poznámky:

- V první řadě výčet, v druhé na základě sugestivní otázky vzniká *tatínek.* S přidanou hodnotou „*tatínek pracuje*". Z token není možné usoudit, že by tatínek pracoval - kresebného type není dosaženo. Pokud by obrázek v rozhovoru nezačal být *tatínkem,* nedalo by se poznat, že jde o *pána.* Z interpretačního hlediska neautorské osoby by šlo spíše o *„ptáčka",* možná *„postavičku",* možná *„strašidlo"* atd. Interpretační potenciál je velice široký, úzce nesměřuje k *pánovství.*

- Autor používá přesun type/významu, a to ve chvíli kdy se jeho pán stává tatínkem. Zároveň se tímto pohybuje ve hře. K obohacení výrazu dochází na úrovni významu a jedině díky tomuto přesunuje dosaženo pána - obrazu.

Token/výraz: krk, bříško, ruce, nohy

Fia č. 10 - 51et 7 měsíců

Type/význam **Token/vyraz**

> **Type/význam:** „Tatínek" (lidská postava): (smích) „Kalhoty (smích), ...(opět smích) Už to mám. *Cos to tedy nakreslila?* Tatínka."

Poznámky:

- V hovoru při kreslení není autorkou mnoho verbalizováno. Tematizuje pouze kalhoty a co je zajímavé, celou dobu kreslení se směje. Do analýzy smíchu se v tuto chvíli pouštět nebudu, možností je mnoho od radosti z kresby až po poruchu osobnosti.

- Autorčin pán je tatínkem, již na otázku „Co?". V tomto případě jsem se vyhnula sugerující otázce „Kdo?". *Pán* je oblečen a skutečně se na základě token zdá, že jde o dospělou postavu. Postava je oblečena v oblečení „pro dospělé muže". Tuto skutečnost autorka také jako jedinou verbalizuje při kresbě. *Kalhoty* jakožto atribut *pána jak nejlépe ho umím,* jsou zde ve svém minimálním efektu, alespoň jakožto atribut muže (na základě stereotypní kresby - ženy v sukních a muži v kalhotách). *Tatínek* pak *pánovi* propůjčuje nezbytný rys dospělosti a mužství ještě umocňuje. Kalhoty jsou pro jisté rozpoznání verbalizovány. *Tatínek* ze sféry významu dotvoří potřebný výraz a to za přispěním osobní invence - jakožto zkušenosti s reálným otcem.

- Kresba je jednoduchá, bez dalších token - autorka pouze splnila zadání, ale i v mantinelech jasně daného zadání rozehrála hru, společně s herní figurou a propem. Smích jakožto výraz pobavení nad hraním této hry se zdá pravděpodobnější než mnou na krajním pólu možných vysvětlení položená porucha osobnosti. To jsou však jen spekulace, pokud by včas přišla otázka na původ smíchu při kresbě, možná bychom se dozvěděli více anebo také ne. To že nám autorka sama nesdělila příčinu jejího veselí, má možná stejnou vypovídající hodnotu, jako kdyby to udělala. Ona byla ve hře, my nikoliv, jde o její „tajemství" a lidem mimo hru a mimo její pravidla není možné mnoho vysvětlit.

Token/výraz: hlava, ruce. trup, nohy + kalhoty - pán oblečen

Terezka I. č. 15 — 6let 5 měsíců

Type/význam **Token/výraz**

> **Type/význam:** „Táta" (lidská postava, táta): „Má to být na celý papír? *Jak chceš.* To je hlava jako zeměkoule. Mám Anděla páně, jak řekl: „zmetku pekelná"...to bylo hezký... . Já už umim jezdit na velkým kole a na obrovským. Už! *Tak mi ještě něco pověz o tom obrázku*? To je táta."

Poznámky:

- Jakou informaci nám přináší sdělení „ To je hlava jako zeměkoule?" Co tím autorka reflektuje? Že se jí hlava povedla, nebo nepovedla? Opustíme- li hledisko správnost - nesprávnost, je to pro nás informace o tom, že hlava je hodně velká (takhle normální hlavy velké nebývají). Token této hlavy by byl velice podobný s tokenem zeměkoule. Pokud by autorka nebyla svázaná zadáním, je možné, že by se kresbička z *pána, jak nejlépe ho umím,* změnila na cosi s motivem zeměkoule (viz výzkumná práce Vyjádření významu v kresbě na základě psaného textu/Vnuková, 2005).

- V závěru analýzy (u poslední autorky) se tak setkáváme s dalším podstatným fenoménem výtvarného světa - s metaforou.

- Ale protože hlava zůstala hlavou a nestala se zeměkoulí, musíme být informováni o tom, že sice tato hlava vypadá jako zeměkoule, ale v žádném případě jí není a že je pořád a závazně a pouze hlavou. Autorka nás upozorňuje na složitá místa svého výtvarného výrazu, tak aby náš type/význam nebyl úplně zcestný.

- Velikost postavy a velikost hlavy =„veliký člověk" = „dospělý člověk" = „pán". .

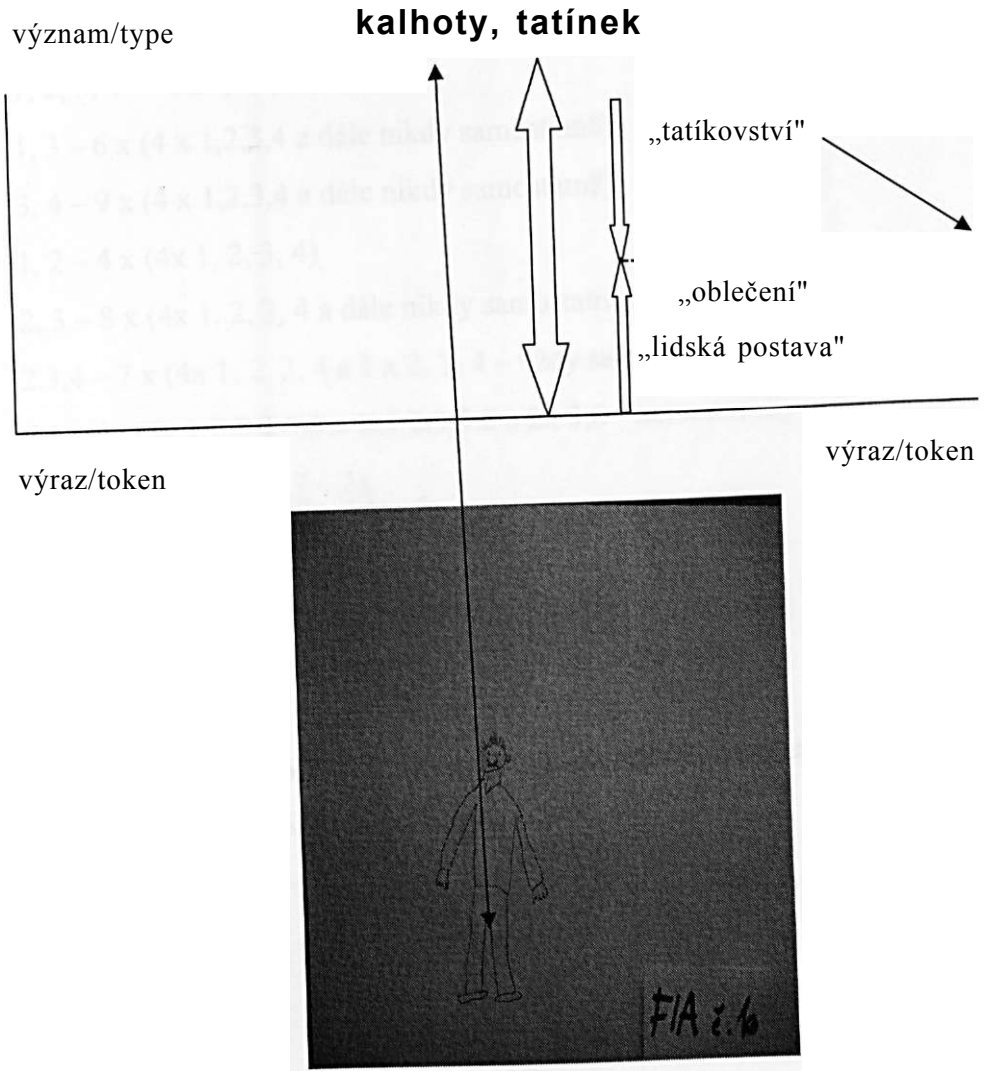
- Konverzace, kterou autorka při kresbě produkuje, pro mě zůstane konverzací, i když by se dalo spekulovat ve směru - kam tím namiřuje naší pozornost apod.

- *Pán* je *tátou,* a jak jsme již viděli v předchozích analýzách, získává tak důležitý atribut *pána jak nejlépe ho umím.* Dochází k přesunu type/významu.

Token/výraz: velká hlava, krk, ruce, nohy, trup - pán oblečen

Příloha č. 9

Graf č. 4: Spolupráce výrazu a významu, autor č. 10



Příloha č. 10

Korelace jednotlivých specifických mechanismů

- 1,2, 3,4, 5, 6 , 7 - 2 x
- 1, 2, 3, 4, 5, 6 - 3 x (samostatně lx)
- 1,2, 3,4 - 4x (samostatně lx)
- 1, 3 - 6 x (4 x 1,2,3,4 a dále nikdy samostatně)
- 3, 4 - 9 x (4 x 1,2,3,4 a dále nikdy samostatně)
- l , 2 - 4 x (4 x 1 , 2 , 3 , 4)
- 2, 3 - 8 x (4x 1, 2, 3, 4 a dále nikdy samostatně)
- 2,3,4 - 7 x (4x 1, 2, 3, 4 a 3 x 2, 3, 4 - vždy samostatně)
- 6,3 - 6x (3x 1,2,3,4,5,6 a 1x1,2,3,5,6 a 2x 3,6 - samostatně)
- Pokud 7: 1,2,3,4,5,6,7 - 2 x
  1,3,5,6,7 - lx
  3.4.7- lx
- Pokud 8: 1,3,4,8-1x
  2.3.8- lx
- Pokud 5: 1,2,3,4,5,6,7 - 2x + vždy minimální potřeba dalších čtyř mechanismů
  1,2,3,4,5,6-1x
  1,3,5,6,7- lx

Příloha 11

Tabulky: Kresba postavy pána - M. Klusák, J. Slavík

Tabulka 1

IKK modálního prvňáka (Klusák, Slavík)

1 .Pročleňování postavy	1.1 hlava	1.1 na ní ústa, nos, čmáranicí vlasy, pravděpodobně i panenku očí, řasy či obočí spíše vynechá
	1.2 končetiny	1.2 na nich paže a prsty (nikoli většinou ve správném počtu), ramena a lokty nevyznačí, nohy a chodidla vyznačí, ale bez pat a podpatků
	1.3 oděv	1.3 jasně vyznačí alespoň čmáráním
2. Objem postavy		- dvou dimenzionální trup, krk a nos
3. Proporce postavy	1.1 končetiny a hlava	1.1 vystihne proporci nohou, neznázorní obě paže dlouhé jako trup, neznázorní hlavu menší než polovinu trupu
	1.2 proporce celkově	1.2 +: délka je větší než šířka +: nohy delší než širší +: paže delší než širší, ale ne už tak prsty -: obě nohy nejsou stejně dlouhé i široké -: nedodrží symetrii paží
4. Rozmístění částí postavy v prostoru	1.1 Připojení končetin	1.1 paže a nohy připojí k trupu či krku, často v bodě,

	1.2 Profil	který lze označit jako ramena 1.2 nezvládne bez podstatné chyby
5. Rentgenové vidění		- nepřítomno u oděvu a vlasů - nejspíše vyznačí alespoň dvě části oděvu, které jsou neprůhledné

Tabulka 2

VKK modálního prvňáka (Klusák, Slavík)

Komplexicita	Spíše vyšší
Integrita	Spíše nižší
Technika provedení	Spíše slabší
Proporčnost	Nízká
Práce s linií	Citlivá
Míra propracování	Spíše vyšší až nadměrná
Vyplňování plochy	Střední míra
Vymezení tvaru	Silné
Akcent	Spíše slabší
Adekvátnost (formy a obsahu)	Spíše vyšší
Míra stylizace	Vysoká
Míra deformace	Nízká
Atributy páva vs. Muže	Nejsou zvýrazněny
Celkový výraz	Spíše vyšší

Tabulka 3

Výsledky analýzy kreseb čtyř vybraných autorů (Klusák, Slavík)

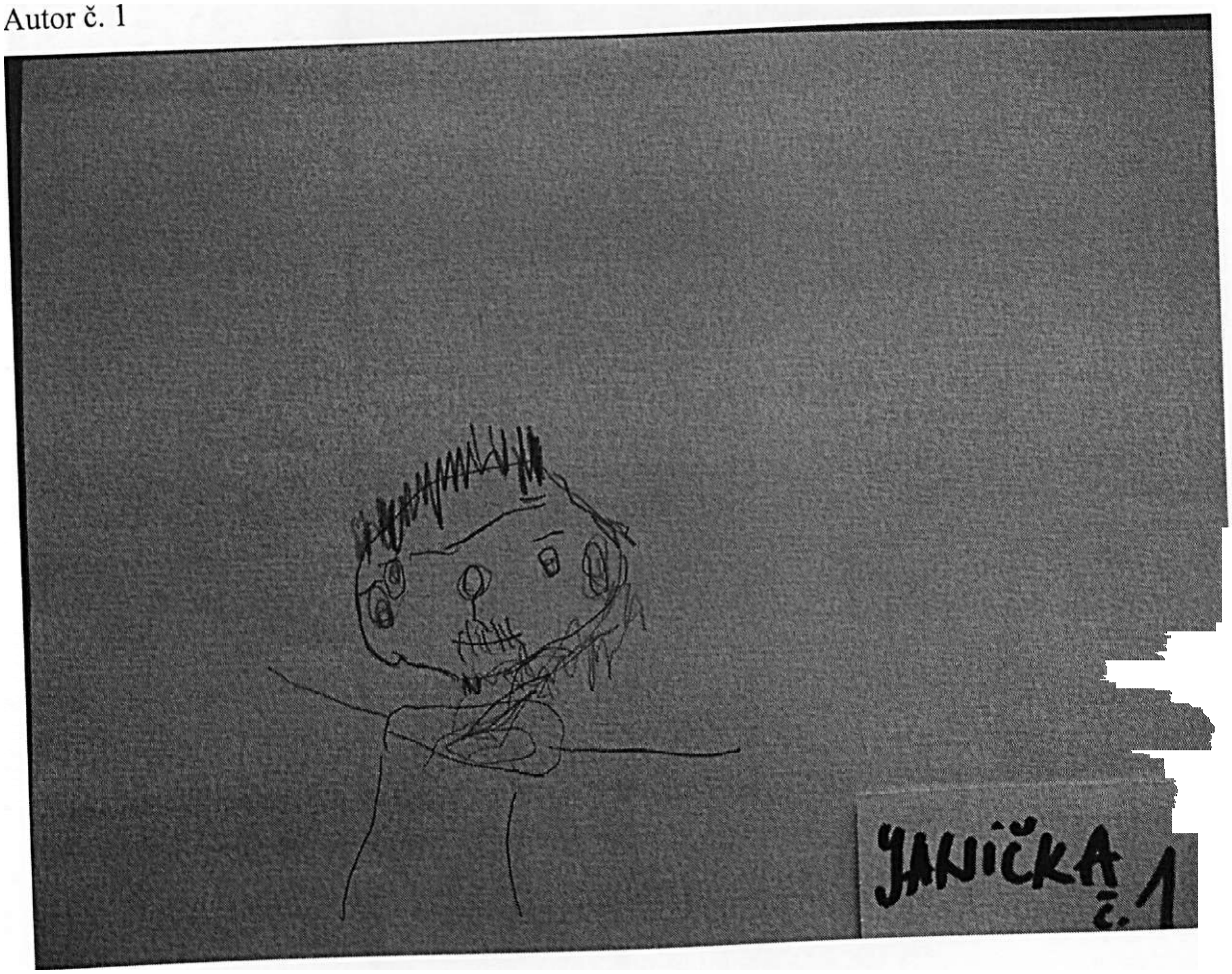
Autorka č. 1	1.63% IKK (modální prvňák - dále MP 60%, průměrný 59%) - ve 4. ročníku si společně s 32% nejvíce polepší 2. VKK	+: (navíc od MP): řasy obočí podpatky -: (méně od MP): rentgenovité vidění u č. oděvu - Vyšší komplexicita - Vyšší úroveň techniky - Zachování proporcí - Slabší míra deformace - Celkový výraz nadprůměrně silný	Průměr (IKK) versus nadprůměr (VKK)
Autor č. 2	1.46% IKK 2. VKK	- Vysoká míra stylizace - Celkový výraz je nadprůměrný, silný	Podprůměr (IKK) versus nadprůměr (VKK)
Autorka č. 3	1.60%IKK (jedna z 19% které si ve 4. roč. pohorší) 2. VKK	- Neskóruje pána ani muže - Nízká komplexita a integrita - Vysoká míra deformace - Méně oslovující než předchozí autoři	Průměr (IKK) se zhoršením versus průměr (IKK)

Autor č. 4	1. IKK (57%) 2. VKK	- Prsty ve správném počtu, správná symetrie nohou, ale bez krku a vlasů - Atributy muže výrazné...	Průměr (IKK) a průměr (VKK)

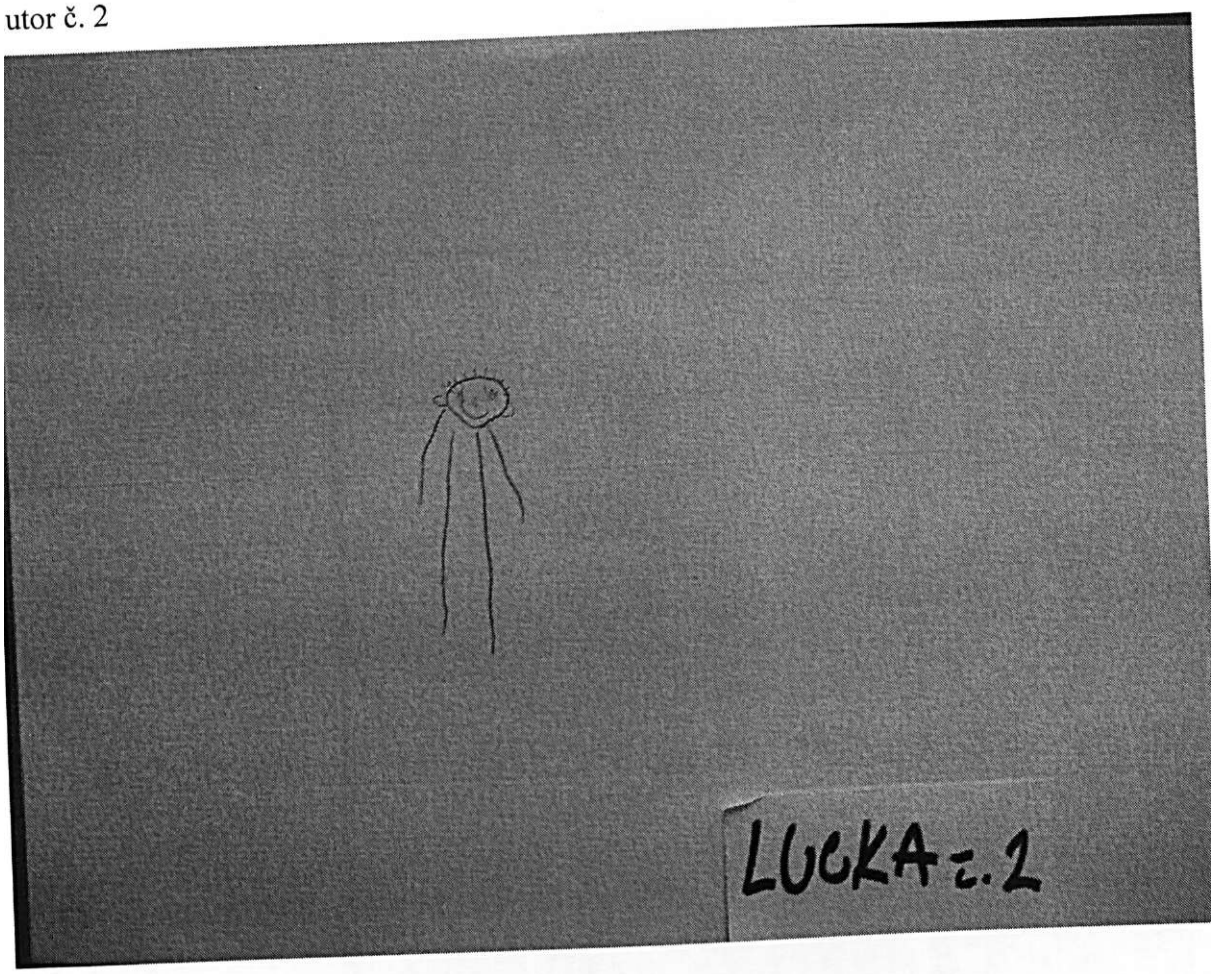
Příloha č. 12

Kresby postavy pána

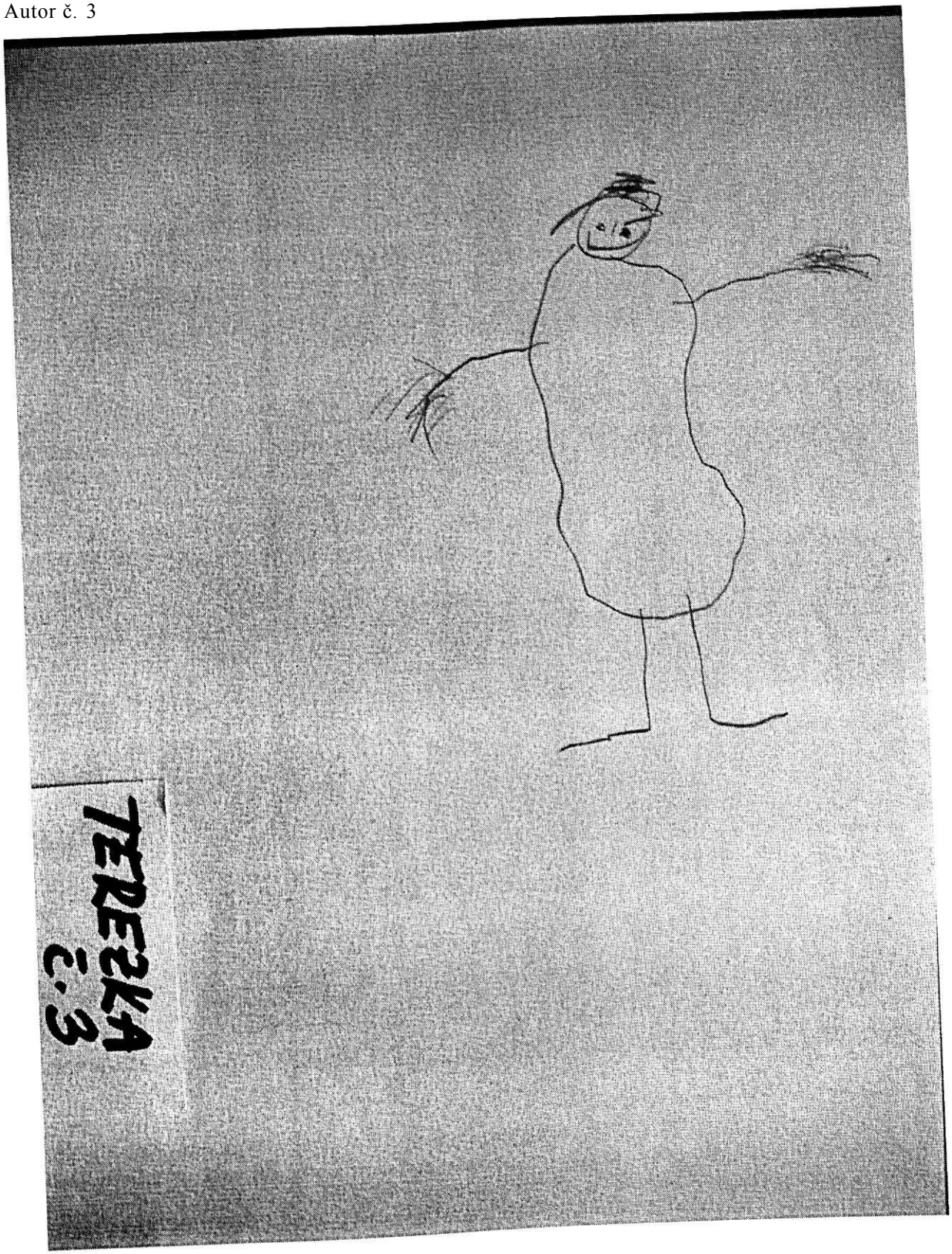
Autor č. 1



utor č. 2

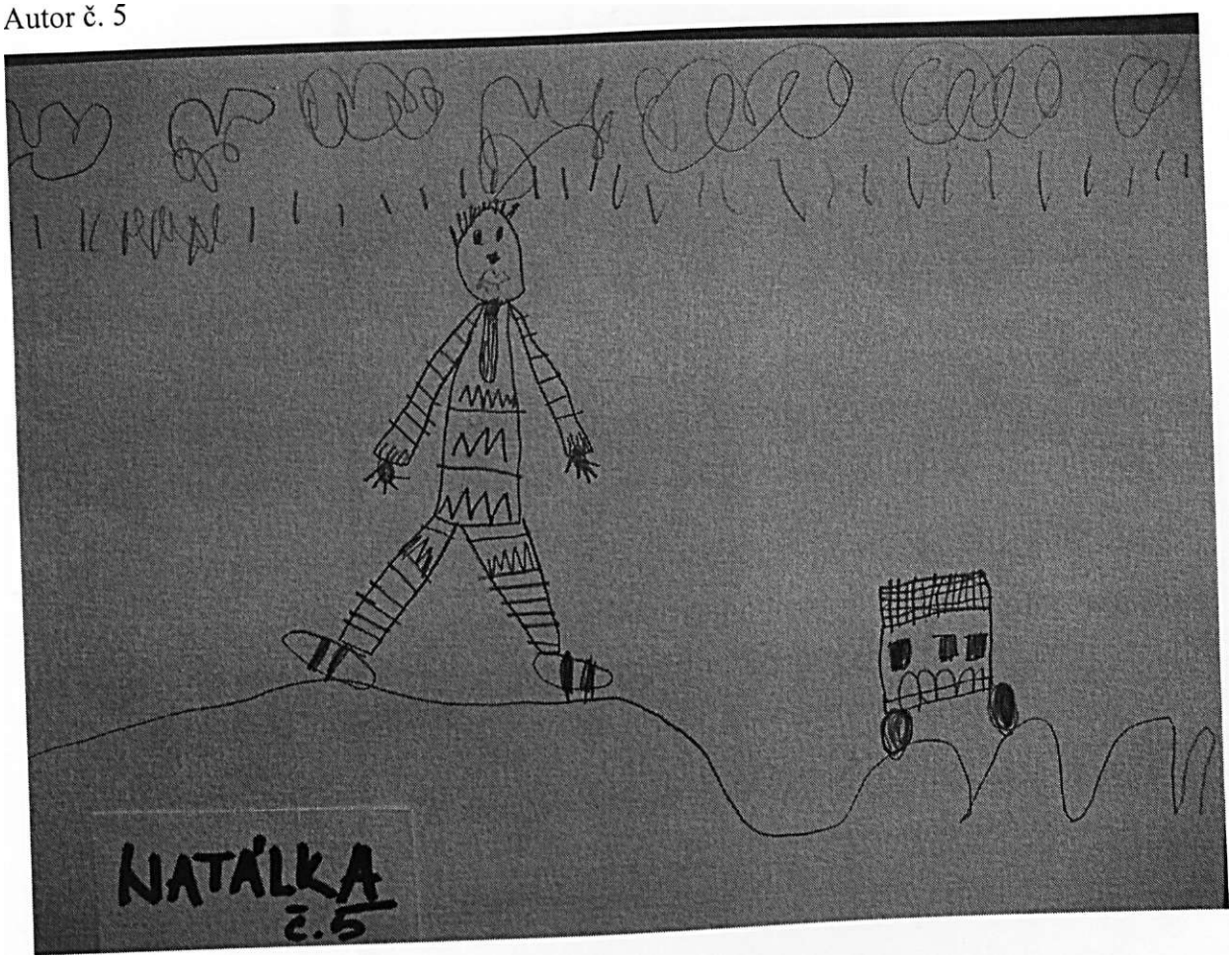


Autor č. 3

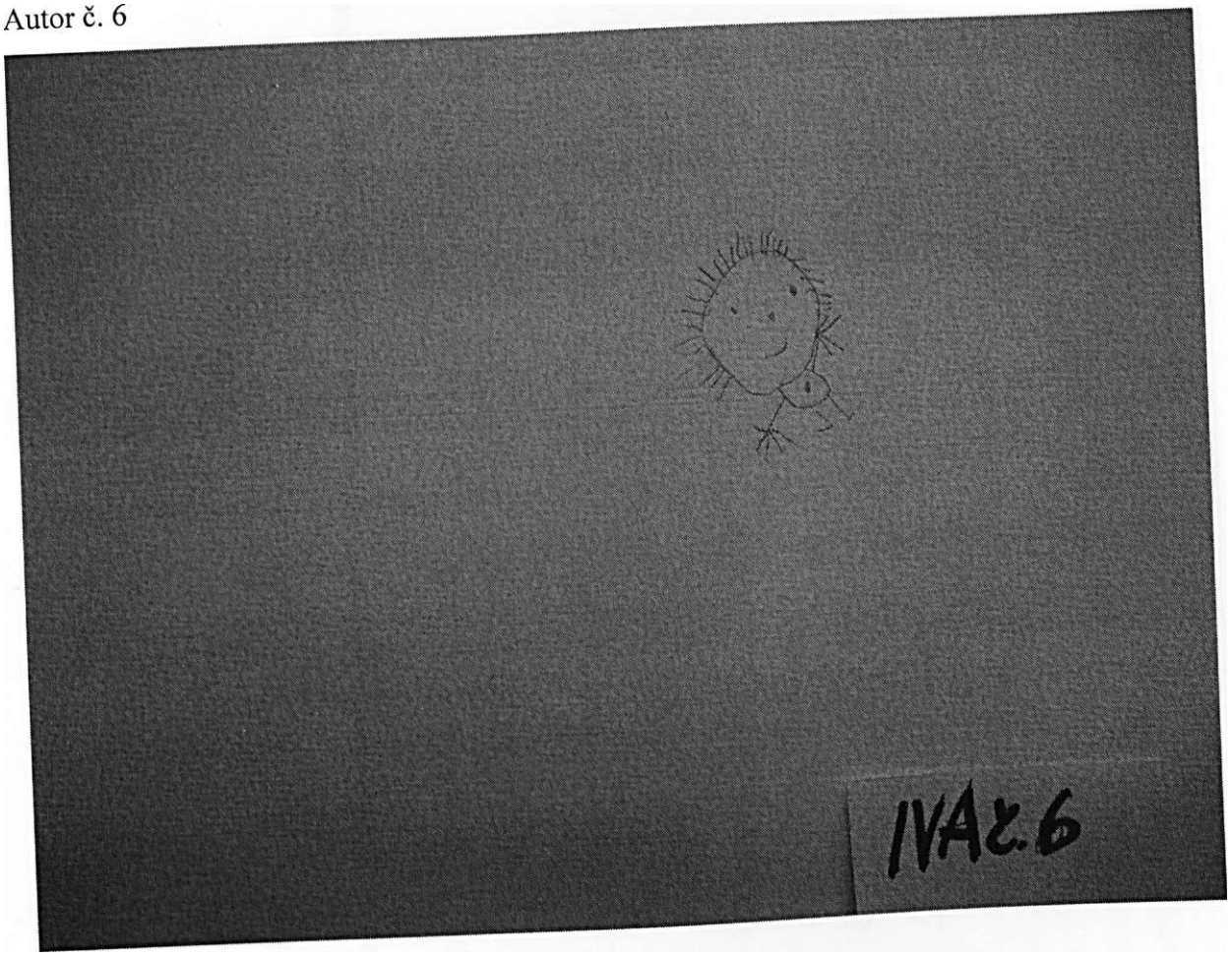


Autor č. 4

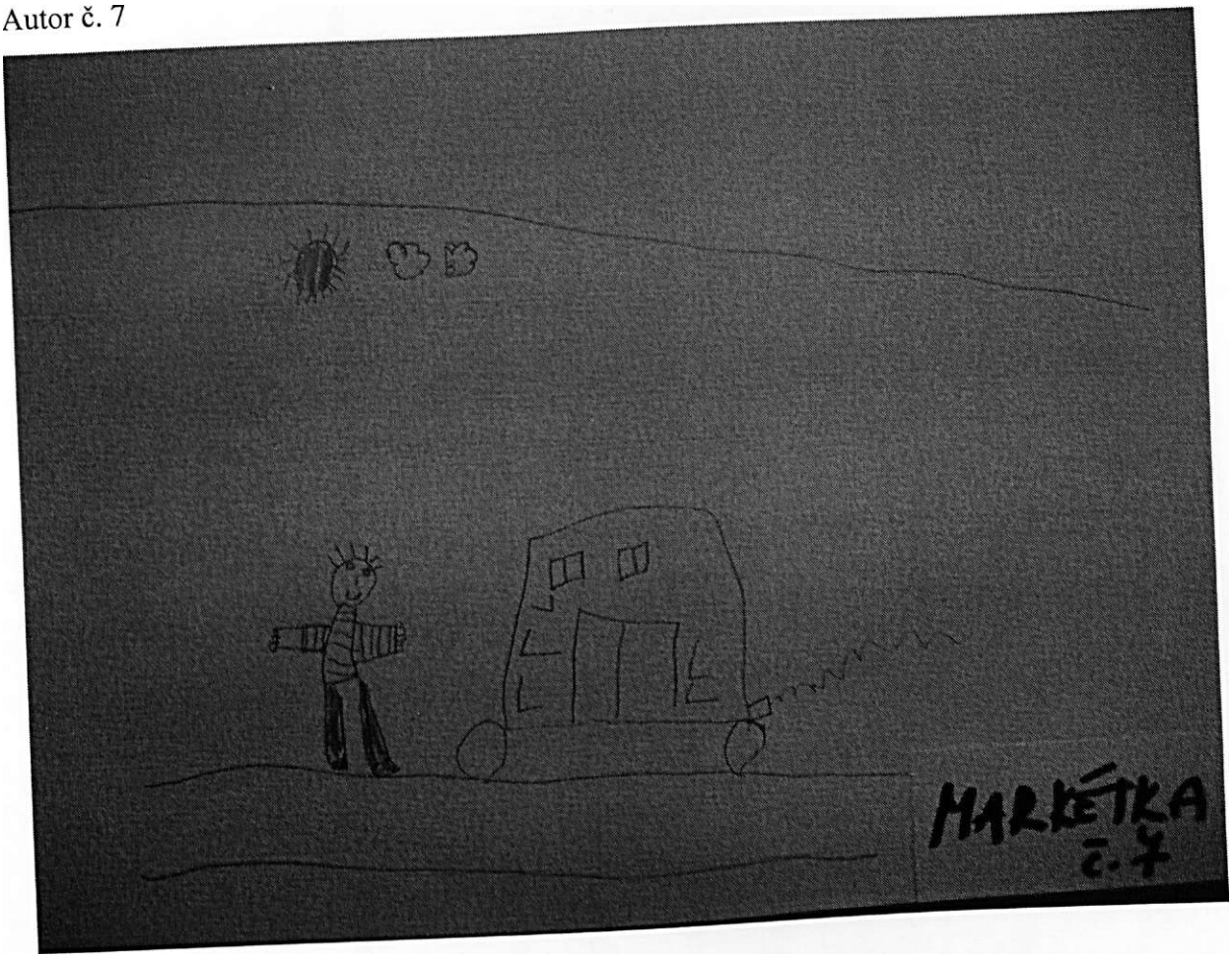
Autor č. 5



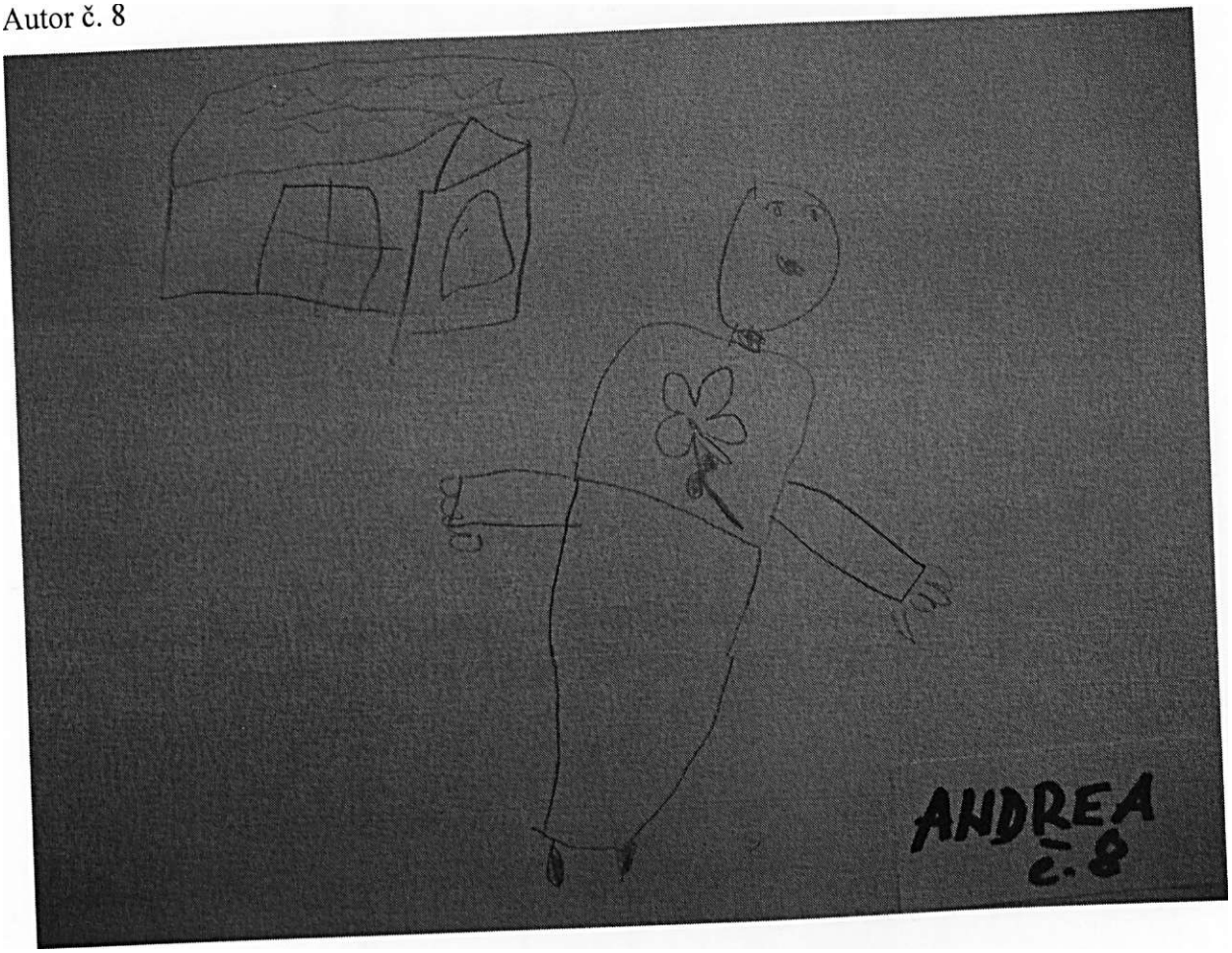
Autor č. 6



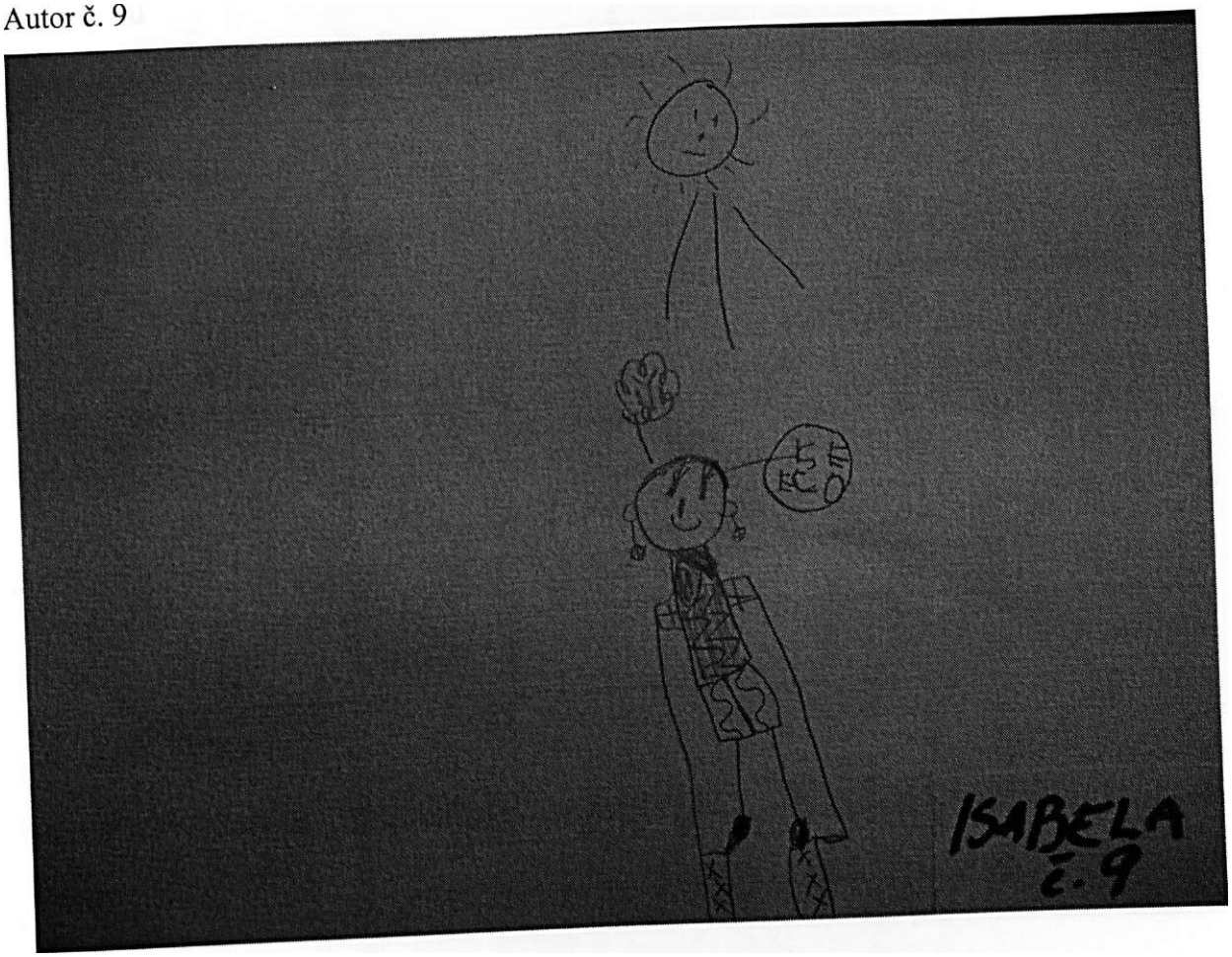
Autor č. 7



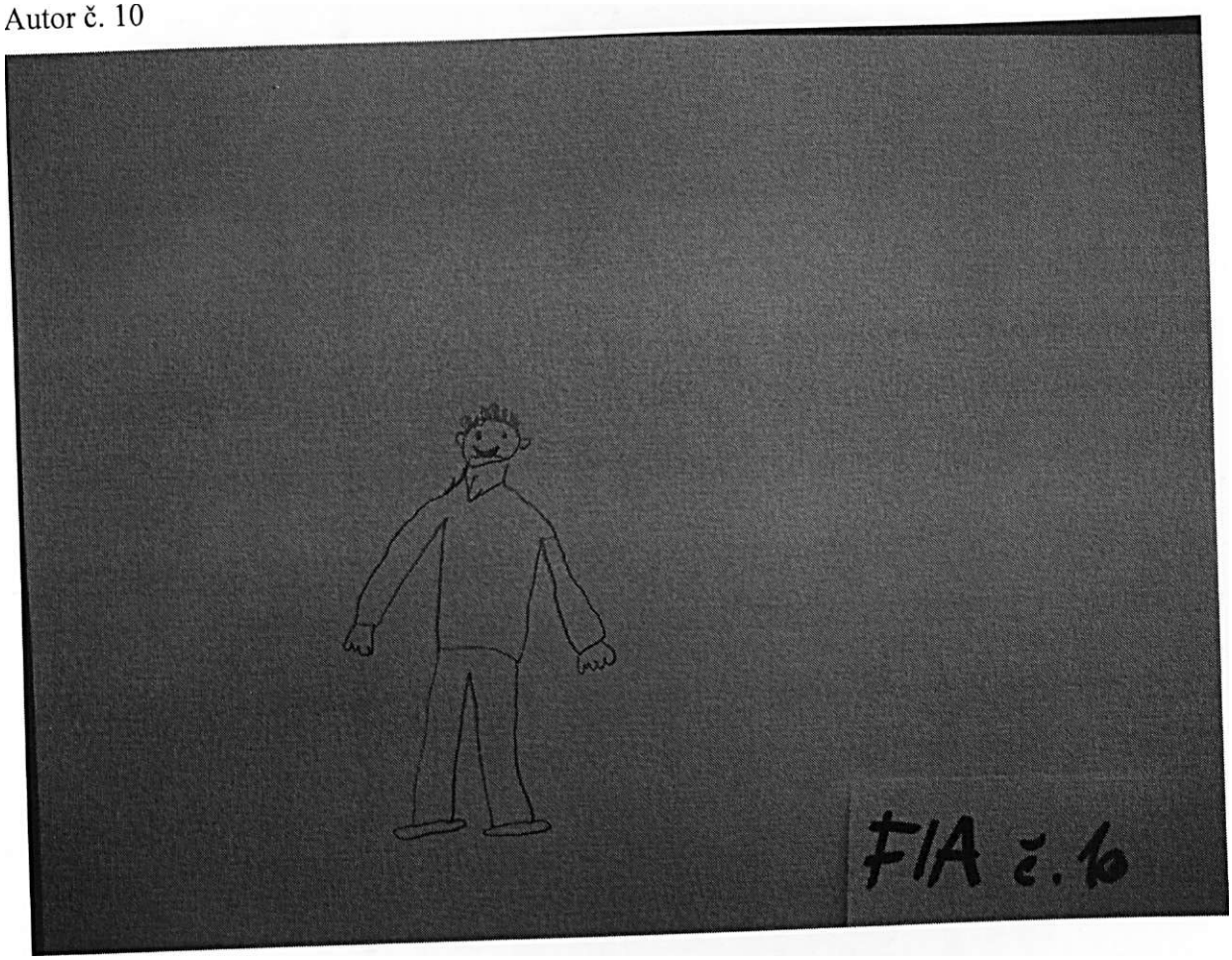
Autor č. 8



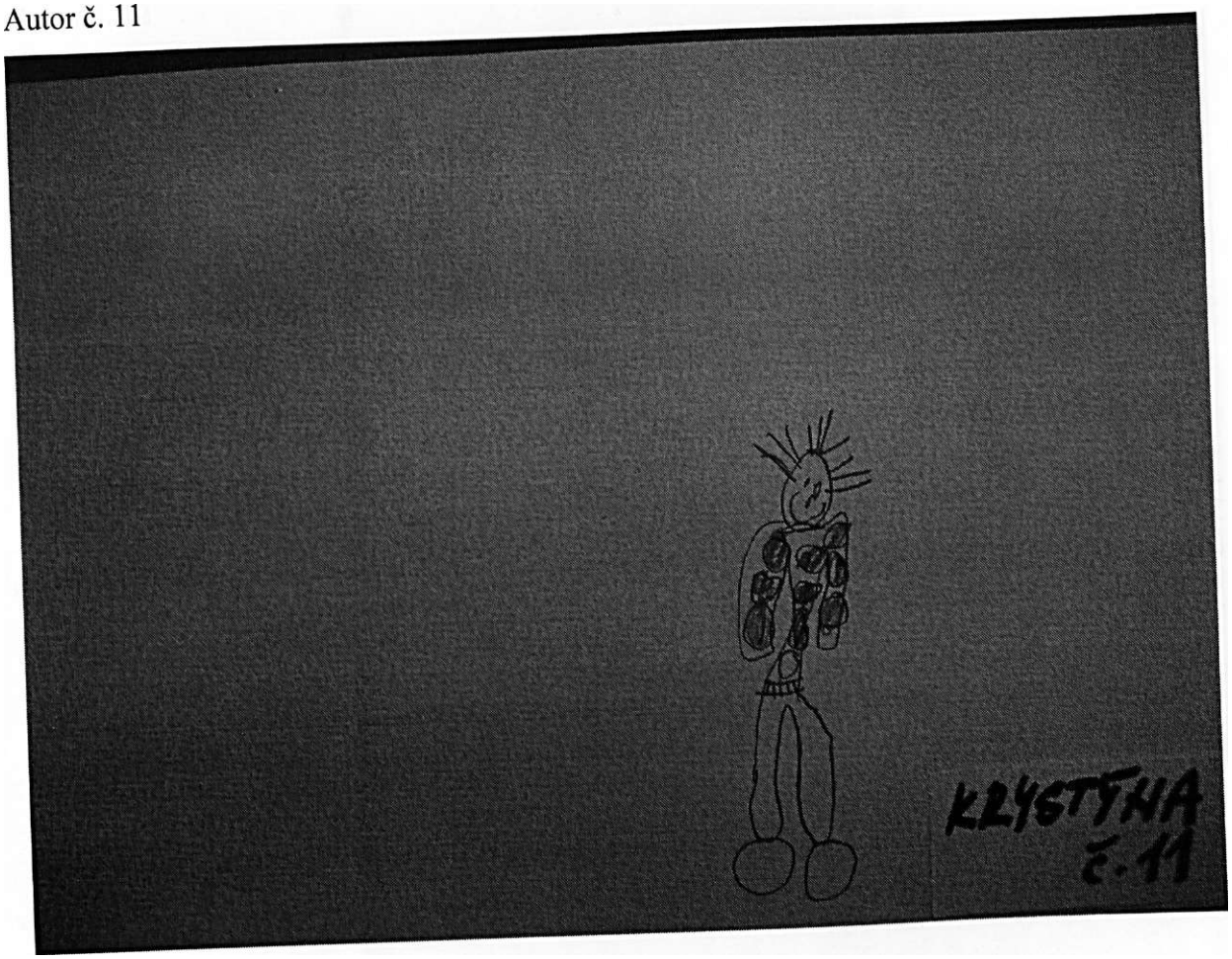
Autor č. 9



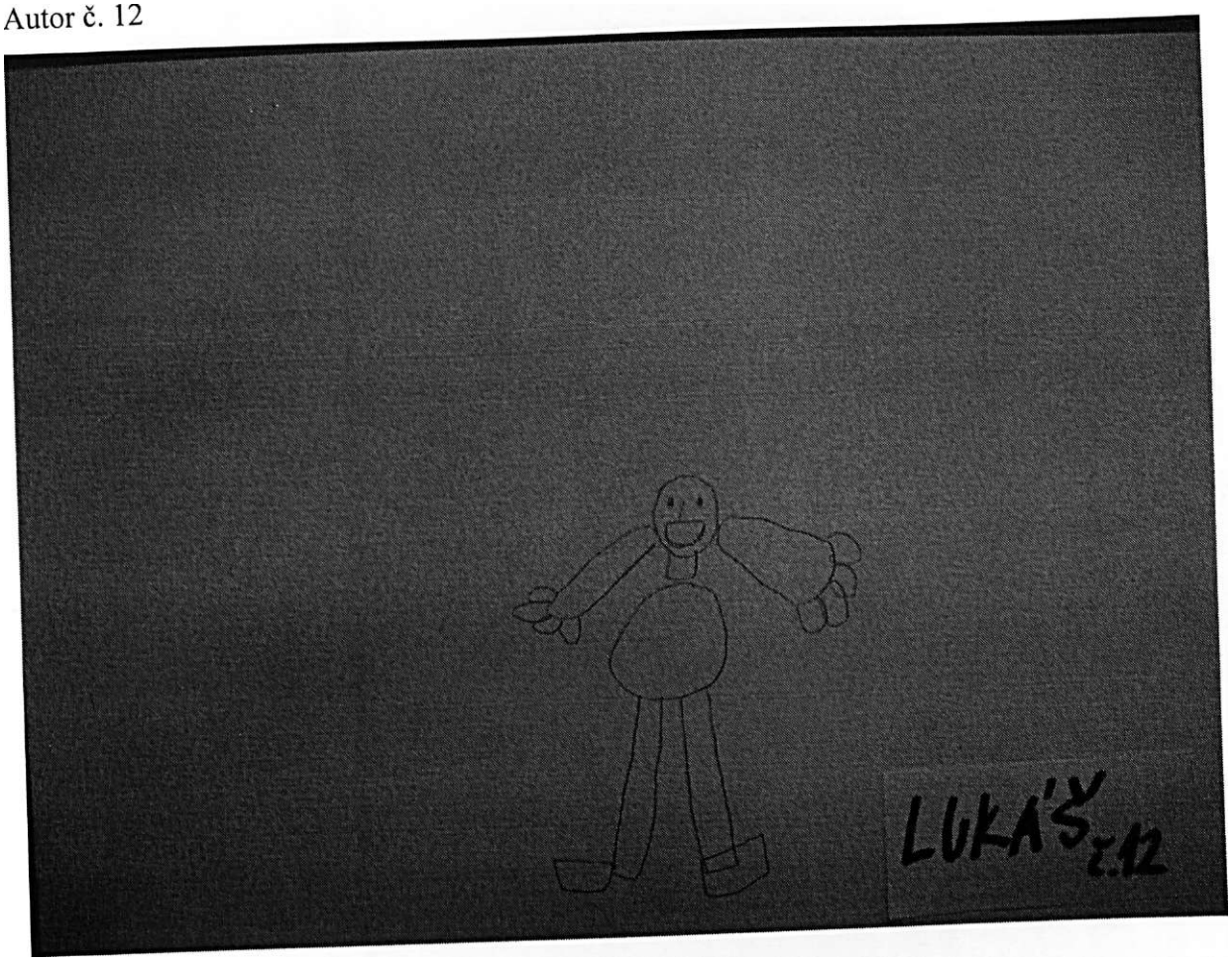
Autor č. 10



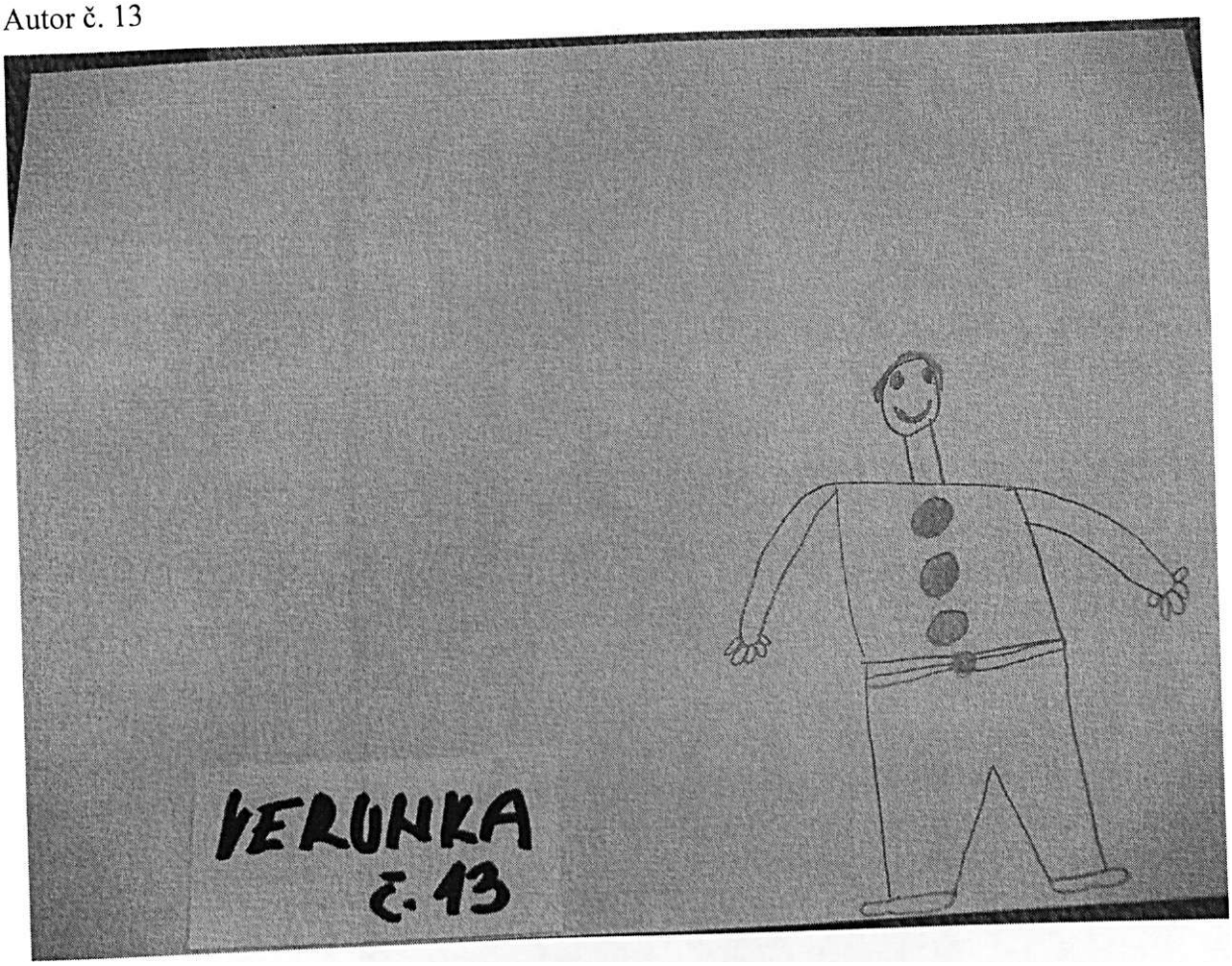
Autor č. 11



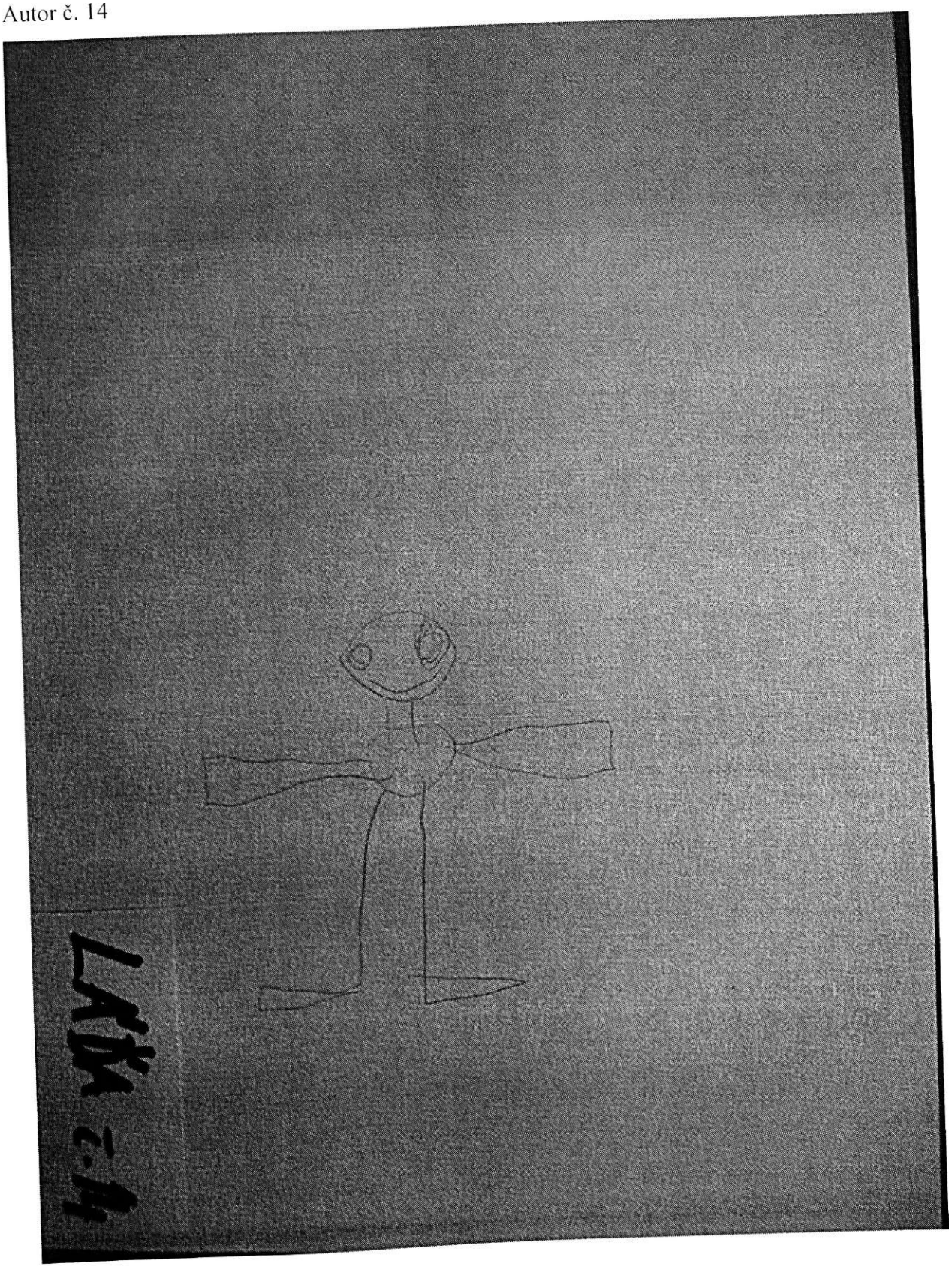
Autor č. 12



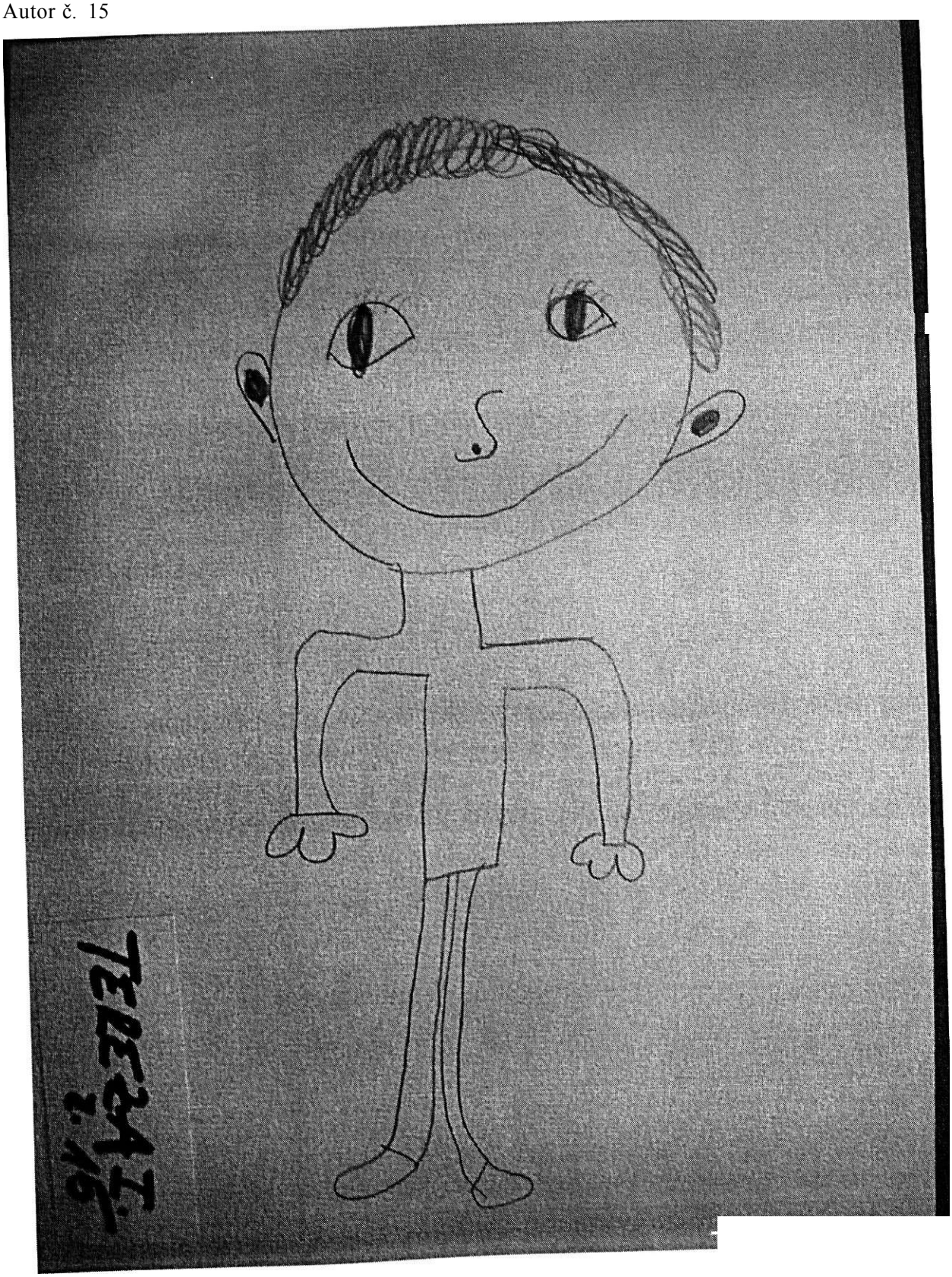
Autor č. 13



Autor č. 14



Autor č. 15



Ústřední knih.Pedf UK
2592081817