

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra Psychologie



Bakalářská práce

**CO VE SVÝCH KRESBÁCH „VIDÍ“ DĚTI
PŘEDŠKOLNÍHO
A MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU?**

Vypracovala: Lenka Čížková

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Miroslav Klusák, CSc.

Praha 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury v závěru mé práce. Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorky

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout a zejména pak vedoucímu mé práce PhDr. Miroslavu Klusákovi, CSc. jež mi umožnil věnovat se tématu, které mě osobně velmi zajímá. Děkuji mu za ochotu, veškeré cenné rady a podněty, které mi poskytoval při přípravě a realizaci mé bakalářské práce.

Souhrn

Práce se zabývá dětskou kresbou. Práce je rozdělena na dvě hlavní části, teoretickou a výzkumnou. V teoretické části popisuje dosavadní výzkumy exprese, kompozice a stylu. Dále se zabývá dějovou linií dětských kreseb a nastiňuje problematiku kreslení předškolního a mladšího školního věku. Výzkumná část hledá odpovědi na otázky: Co vidí ve svých kresbách děti? Co vidí v kresbách dospělí? Co vidí v dětských kresbách jiné děti? Na základě odpovědí jednotlivých respondentů se snaží práce nastínit, v čem tkví důvody tohoto rozdílného vnímání obrázků.

Klíčová slova: dětská kresba, exprese, kompozice, styl, dějová linie v kresbách

Abstract

This bachelor thesis focuses on children's drawing. The thesis is divided into two main parts, theoretical and exploratory. The theoretical part describes in general the current researches in express, composition and style of drawing. This part also deals with the plot line of children's drawings and outlines the issue of drawing preschool and early school age. The exploratory part is trying to find answers on these main questions: What do children see in their own drawings? What do the adults see in children's drawings? What do children see in another child's drawing? Based on the answers of the respondents the thesis tries to outline the reasons for this unequal perception of drawings.

Key words: children drawing, express, composition, style, story lines in drawings

„Bylo mi šest let, když jsem jednou viděl nádherný obrázek v knize o pralese. Jmenovala se Příběhy ze života. Na obrázku byl hroznýš, který potká šelmu. V knížce stálo: „Hroznýši svou kořist nežvýkají, polykají ji celou. Když ji spolknou, nemohou se ani pohnout a celého půl roku ji tráví.“ Tehdy jsem hodně přemýšlel o dobrodružstvích v džungli. Podařilo se mi nakreslit pastelkou první kresbu. Své dílo jsem ukázal dospělým a zeptal jsem se jich, jestli jim moje kresba nahání strach? Odpověděli mi: „Proč by nám měl klobouk nahánět strach?“ Jenomže to nebyl klobouk, byl to hroznýš, který spolkl slona. Nakreslil jsem proto, jak to vypadá uvnitř hroznýše, aby to pochopili i dospělí. Oni totiž potřebují všechno vysvětlit.“ (A.de Saint Exupéry: Malý princ, 2010)

Obsah

Obsah	7
ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Kreslení	9
1.1 Zobrazení prostoru v dětských kresbách	12
1.2 Obrazová scéna	13
2. Expres, kompozice a styl	15
2.1 Expres	15
2.2 Kompozice	19
2.3 Styl	21
3. Dějová linie v kresbách	24
4. Typy kreslířů	26
5. Podoba kresby v předškolním období	27
5.1 Předškolní období a dětský svět podle Řičana	27
5.2 Předškolní období podle Vágnerové	27
5.3 Předškolní období podle Krejčířové	28
6. Školní období a dětský svět	29
6.1 Školní období podle Vágnerové	29
6.2 Školní období podle Krejčířové	29
7. Shrnutí teoretické části	31
VÝZKUMNÁ ČÁST	33
8. Výzkum dětské kresby	33
8.1 Cíl výzkumu	33
8.2 Výzkumné otázky	33
8.3 Metody sběru dat	33
8.3.1 Kroužek Myšáci	34
8.3.1.1 Průběh pozorování	35
8.3.2 Kroužek Chovatelství pro mladší	35
8.3.2.1 Průběh pozorování	36
9. Zpracování dat	38
9.1 Děj dětské kresby	38
9.2 Co vidí autoři kresby v průběhu tvorby a po dokončení svého díla	41
9.3 Hodnocení kreseb učitelkou výtvarné výchovy	41
9.4 Co v obrázcích vidí jiné děti	45
9.5 Co se nejčastěji objevuje v dětských kresbách	49
10. Shrnutí empirických dat	50
11. Diskuse s odbornou literaturou	51
ZÁVĚR	55
POUŽITÁ LITERATURA	56
PŘÍLOHY	57
Příloha č.1	57
Příloha č.2	58
Příloha č.3	61
Příloha č.4	62
Příloha č.5	63
Příloha č.6	68
Příloha č.7	73
Příloha č.8	91

ÚVOD

Ve své bakalářské práci se věnuji dětské kresbě a samotnému procesu vzniku kresby. Práce však nemá za cíl zjistit, jak dítě kreslí a jaké technické prostředky ke své kresbě používá, nýbrž nahlédnout na kresbu „dětskýma očima“. Budu se tedy ptát po tom, co děti ve svých kresbách vidí a pokusím se zjistit, v čem se tento pohled liší od pohledu dospělého.

Kromě toho se pokusím zjistit, zda mohou vidět podobné věci ve vzniklém díle autora i jiné děti, aniž by jim bylo napovězeno, co se na obrázcích vyskytuje. Dále se budu zabývat samotným procesem kresby a nastíním problematiku tvorby v závislosti na věku dvou věkových skupin, se kterými jsem pracovala, tedy předškolních dětí a dětí školního věku.

Velkým inspirativním zdrojem práce se stal Saint Exupéry, který ve své knize *Malý princ* poukázal na problematiku „nepochopení“ dětské kresby očima dospělého. Já se tedy pokusím zjistit, v čem toto nepochopení přesně spočívá, zda se jedná o pouhou nemožnost uchopit dětské objekty, protože nejsou tak dokonale zpracovány, jak je dospělé oko zvyklé. Nebo zda je za tímto nepochopením něco víc, něco, co nám zůstává většinou skryto a co je pro dítě naprosto zásadní záležitostí.

V teoretické části se věnuji kreslení – její charakteristice, expresi, kompozici a stylu. Následně rozdělují a popisují jednotlivé typy kreslířů a věnuji se též dějové linii v kresbách.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Kreslení

Kreslení je komplexní aktivita, která zahrnuje motorické, percepční a koncepční dovednosti, včetně použití schémat a pravidel specifických pro obrázky (Gombrich, 1977, str. 859). Kreslení je pro dítě hrou a tato hra se podle Uždila (2002, str. 16) liší od ostatních her, kterým se dítě věnuje, především svým výsledkem: „Výsledkem kresby je nějaký trvalý produkt - čára, barevná skvrna - vyzývající k další hře, která může být čím dál tím víc komplikovaná, může se změnit z pouhého vytváření stopy v zobrazení známých věcí a v tomto případě už vlastně přestane být hrou a stává se vážným pokusem o uplatnění vlastních schopností dítěte.“ Dítě je ve svých kresbách podle Uždila antropocentrické. Středem dětského zájmu je tedy člověk a teprve potom všechno, co s člověkem souvisí. V předškolním věku dítě kreslí především osoby a to, co s člověkem souvisí, tedy dopravní prostředky, zvířata nebo nábytek. Dále kreslí předměty zvláště trvalého a obecného významu jako např. slunce. Naopak v kresbě zcela chybí krajiny a zátiší (Uždil, 2002).

Projev dětské kresby vypráví o stylizaci vlastního já. Jedná se o potřebu zpředmětnit vlastní existenci. Představuje tedy pro dítě jakousi obrázkovou řeč, pomocí které nám dítě vypráví o dojmech a předmětech, se kterými se setkává. Kresba u dítěte většinou začíná jakousi potřebou napodobit. Je těžké určit, jaký vliv ve vzniku dětské kresby mají hra, potřeba napodobit a zpředmětnění vlastní existence, neboť ani jedno se nedá postavit samostatně. Kresba dítěte však určitě souvisí s jeho duševním vývojem a každé dítě, které je o možnost rozvoje pomocí kreativní kresby ochuzeno se dostává do nevýhodné pozice. Činnosti kreslení by se měla věnovat náležitá pozornost, jelikož podobně jako řeč souvisí se zdravým psychickým vývojem (Uždil, 2002, str. 16).

Dětskou kresbou se po léta zabývalo již mnoho generací a psychologických přístupů, ve 20. století se však tento zájem rozrostl do nevídaných rozměrů. Mnozí vnímali výtvořiny dětí jako nepovedenou kopii tvorby dospělých, jiní se nechali inspirovat dětskou tvorbou a čerpali z ní zkušenosti. Psychologické zkoumání a výklady dětské kresby jsou vždy zasazeny do

kulturních souvislostí, teprve ale až s rozvojem psychologie na počátku 20. století se objevil skutečně vědecký zájem o dětskou kresbu a s ním i snaha odhalit pravou přirozenost a zdroj tvůrčího projevu. Rané čáranice začaly být, díky psychologickému přístupu, chápány jako počáteční příznak ontogenetického vývoje kresby.

Přes všechny spory mezi výzkumníky bylo zjištěno, že děti na celém světě začínají kreslit ve stejném věku a zhruba stejným způsobem. Prvním tvarem, který dítě nakreslí, bývá kruh. Jako důvod bývá uváděna struktura či funkce nervové soustavy nebo také vyjádření vrozené tendence k tzv. dobrému tvaru. Současně s kruhem se vyvíjí úsečka, nejprve horizontální, poté vertikální. Prvním obrázkem, které dítě nakreslí je člověk, což je důkazem, že v základní kresbě dochází k odrazu dominantní zkušenosti dítěte, kterou zůstávají postavy matky a otce (Uždil, 2002).

Vědomě vzniklé dětské kresby, které již mají věcný obsah, zobrazují zpravidla jen izolované představy. Jak jsem uvedla, s člověkem vchází do obsahu kreseb pozvolna i jeho prostředí. Jedná se například o dům, zahrádku, strom a o stůl jakožto zástupce nábytku, se kterým se dítě setkává. Dalo by se říci, že se jedná v podstatě pouze o reprodukce toho, co dítě vidí? Pokud ano, jsou tyto reprodukce znázorněny pouze jako „reálné“ předměty, nebo pro dítě mají absolutně odlišný, nebo alespoň částečně jiný význam? Např. sluníčko má v dětské kresbě nezastupitelný význam - sluníčko podle Uždila představuje především časové a prostorové určení. Dává do obrazu jakousi jednotu, kterou dítě není schopno vyjádřit zpočátku jiným způsobem.

V dnešní době se stává častým námětem dětských kreseb i nereálný svět, např. pohádkové postavy, které buď mají původ v běžném okolí (kačer, krtek, mravenec) nebo i v dávném pravěku (dinosaurus). Virtuální realita je s dětskou kresbou velmi spjata a i když je tato virtuální realita velmi dominantní, dítě nepřestává být součástí reálného světa. Realita tohoto světa na dítě působí pochopitelně mnohem více.

„Lidské tělo je jediná část světa, která může být zároveň pocíťována zevnitř i zvenčí.“ (Uždil, 2002, str.22). Dítě pravděpodobně své první obrázky těla zobrazuje pomocí svých pohybových a dotekových zkušeností. Zraková zkušenost nabývá významu postupně. Z lidské figury je nejdříve zdůrazňována hlava, ve

kteře vystupují oči. Dále se rozvíjí kresba s důrazem na ústa a nos. Uši se v dětské kresbě objevují až po delší době. Současne s hlavou se objevují v kresbě i nohy. Z této kombinace vzniká všeobecně známá kreatura „hlavonožec“. Trup se v dětské kresbě objevuje až nakonec. Tělo bývá ze začátku často menší než hlava. Postupně se tato nesrovnalost vyrovnává a tělo roste do lidských tvarů.

„První obrazy člověka dostaly své důvěrné jméno „Paňák“ právě proto, že se spíš podobají hadrové panence než živému, chodícímu, jednajícímu člověku.“ (Uždil, 2002, str. 24). Víme však, že se zde jedná o zobrazení člověka. V tomto ohledu je nepostradatelné dětské dřívější kroužení a kresby typu hlavonožců, neboť bez nich by pravděpodobně „Paňák“ nevzniknul.

Dalším důležitým tématem v dětské kresbě jsou živé bytosti. Dítě je se světem zvířat spojeno mnohem bližším poutem nežli dospělí.

Dítě začíná kreslit zvířátka velmi brzy. Ze začátku bývají podobné zobrazení lidské postavy, můžeme je však rozpoznat díky růžkům či ocáskům. Podle Uždila (2002) se z postavy člověka postupně vytvoří postava zvířete. Tento fenomén se dále objevuje například i u domu a následném postupném zobrazování kostela nebo stromu, a u specifického stromu např. s jablky. Zvířátka nakreslená dítětem v předškolním věku jsou většinou zobrazena z profilu. Jedná se o nesymetrický tvar. Zajímavé na tomto zobrazení je postavení hlavy, která je většinou zobrazována tak, jakoby stálo zvíře naproti nám. Tedy obličejem, který se na nás dívá.

Dům, který dítě nakreslí, je vždy v domácí podobě. Tedy takový, že je i na obrázku evidentní obydlenost lidmi. Je to zřejmé zejména z oken, kouřícího komínu a někdy dokonce i tím, že není namalována přední stěna, ale rovnou je vidět do vnitřních částí domu.

Strom je také velmi oblíbený námět zobrazování u dítěte. Ze začátku je jeho podoba představena jako určitá tyčka (linka trčící nahoru), která je obohacena o několik kolmých tyček (čárek). Postupně se, obdobně jako figura paňáka, vylepšuje a vylepšuje. Na vodorovných linkách se objevují ovály, které lze označit jako „chomáče“ (Uždil, 2002). „Tyto chomáče bývají ostatně zpočátku i umístěny (skoro bychom řekli navlečeny) na svislé úsečce - přímo na kmeni.“ (Uždil, 2002, str. 33). Dítě postupem času strom vylepšuje. Objevuje se více větví, které se ze začátku protínají kolmo jedna na druhou. Co se týče druhu stromu, pak jehličnatý strom představuje pro dítě symbol Vánoc, zatímco listnatý strom dítě

maluje nejčastěji jako strom ovocný. Dítěti je blízké vykreslování každého lístečku do doby, než mu nějaký profesionál ukáže, že to jde i jinak.

Dopravní prostředky jsou v dětských kresbách také velmi oblíbené. Především se jedná o auto, loď a vlak. Uždil (2002) tuto zálibu v kreslení dopravních prostředků vysvětluje jako bytostný zájem o pohyb. Dítě navíc u těchto dopravních prostředků zobrazuje nejen zvenku viditelnou část, ale také vnitřní - z venku „neviditelný“ prostor.

„Ukazuje se znovu, kolik znamená pro kreslířský úspěch skutečný zájem o kreslený předmět a jeho dobrá znalost. Optický dojem, zraková vzpomínka platí v daném směru daleko méně; jsou často jen konečným ověřením toho, co představitivost a dobrá věcná znalost spojily v jeden organický celek.“ (Uždil, 2002, str. 33).

1.1 Zobrazení prostoru v dětských kresbách

Děti mají tzv. plošné uspořádání vjemu. Toto plošné uspořádání vjemu se vyznačuje tím, že děti míchají jednotlivé pohledy dohromady. V jeden celek se nám potom například může spojit nadhled a podhled. Podle Uždila (2002, str. 41) zde dítě podává detailní obraz předmětu, který by člověk mohl v běžném životě vidět například u architekta. Jediný rozdíl je zde v tom, že dítě tyto pohledy na rozdíl od odborníků spojuje do jednoho celku.

Pro nás dospělé není možné zobrazení vnitřku předmětu, který je uzavřený. Například si nedokážeme představit, že by někdo kreslil brambory v hrnci, které by byly vidět, přestože je tento hrnec zavřený pokličkou. Také bychom pravděpodobně nemalovali kouř v komíně. Kouř by se objevil až na vrcholu komína. Dítě tyto jevy však běžně kreslí. Není to pro něj nic zvláštního ani výjimečného, naopak se zdá, že mu toto vyjádření neviditelného vnitřku připadá zcela normální a běžné. Každý malý umělec totiž zobrazuje věci nebo jejich části, a zobrazuje na nich to, co o nich ví, to co ho zajímá, to co samo považuje za důležité. Otázkou zda jsou všechny tyto záležitosti viditelné z určitého místa nebo úhlu pohledu, nebo zda by je snad někdy v reálné situaci mohlo oko člověka zahlédnout, se dítě nezaobírá (Uždil, 2002, str. 42 - 43).

1.2 Obrazová scéna

„Prostor obklopující předměty a dokreslující jejich vzájemné vztahy zobrazují malé děti zcela jinak, než jak to děláme my dospělí. Základ prostorového uspořádání scény je položen, jakmile dítě začne považovat dolní okraj papíru za jakousi zem, k níž postavy a věci tíhnou jakoby ovládané gravitací.“ (Uždil, 2002, str. 44).

Ze začátku dětské kresby se tato gravitace neobjevuje. První „čmáranice“ nemají jasně postavenou zem a u dalších jednotlivých věcných představ se toto pojetí gravitace objevuje málokdy. Konkrétní jednotlivé představy si totiž dítě ještě umísťuje na papír většinou kamkoli. Čáru, která sleduje základní okraj papíru, Uždil (2002) nazývá základní. Tato čára je v počátcích jejího používání velmi užitečná. Postupem času se ale její používání mění z užitečné pomůcky na omezující zvyk. Díky této čáře mnohdy dítě zapomene využít celý prostor, který je mu nabízen a ztrácí představu o prostorových vztazích předmětů. Postupem času se tato čára zdvojuje a s tím se vytváří několika scénový prostor. Velmi často se v dětské kresbě objevuje také sklápění.

Jednou ze zvláštností dětské kresby je potřeba rozlišit jeden směr od druhého. Tato potřeba se objevuje ve velmi vyhrocené podobě a tudíž je velmi zřetelná. Dítě občas naklání svou kresbu ve stylu písma. Dále využívá grafický automatismus. Jedná se o jakousi tendenci zobrazovat a opakovat již osvojené, známé a jednoduché tvary, přičemž někdy tato tendence přechází až k přehnanému zdobení. Pokud jsou tvary až příliš náročné, může se v kresbě objevit nepravý ornament způsobený nedostatečnou schopností udržet si představu o tak náročném tvaru.

V dětských kresbách se často objevuje rytmus, symetrie a opakování. Tyto zákony kompozičního smyslu jsou dětem vrozeny a souvisejí s lidskou fyziologií. Zároveň se v dětské kresbě objevuje vnímání času. Dítě se snaží zobrazit sousled okamžiků, ve kterém probíhá určitý děj. Děj se objevuje velmi záhy. Nejdříve však není lehce rozpoznatelný pro běžné oko. Již první obrázky, které v sobě nesou podobu lidí, stromů a domečků, jsou v době svého vzniku propojeny skutečným dějem. Tento děj je však utajen běžným pozorovatelům, dítě jej totiž většinou nosí v hlavě. Tento děj je spojen s fantazií dítěte a s jeho sněním, neboť každý nakreslený symbol malého dítěte je plný děje, nebo zapletený do snů. Tyto

symboly jsou pro dospělé jakousi samostatnou jednotkou bez kontinuálního vývoje. Dítě však s těmito symboly pravděpodobně nakládá zcela jinak. Jejich význam a hodnota zůstává pro nás dospělé určitým neuchopitelným tajemstvím, které nám může zprostředkovat jen samo dítě.

2. Exprese, kompozice a styl

Nejvíce výzkumů na vnímání kresby se zaměřilo na percepci reprezentací (to samé je u výzkumů kreseb, kde se výzkumníci také zaměřovali na výcvik schopnosti znázorňování). Nicméně několik studií zkoumalo vnímavost dětí na nereprezentující funkce - estetické aspekty obrázků - zejména expresi, styl a kompozici. Odhalování těchto vlastností, vyžaduje zcela nové schopnosti, než jsou zapotřebí u reprezentačních vlastností obrázků (Development in the Arts: Drawing and Music, 1977, str. 866).

Obrázky prostupují naším životem. Setkáváme se s nimi v podstatě všude. Obrázky mohou být nereprezentativní nebo reprezentativní. A když jsou reprezentativní, mohou být později realistické nebo nerealistické. Nerealistické reprezentace, kterými jsou např. karikatury, kreslené postavičky a dětské kresby, bývají stejně dobře rozpoznatelné, jako realistické reprezentace. Když čteme obrázek jako uměleckou práci, věnujeme se estetickým hodnotám, zejména tomu, co obraz vyjadřuje (tedy jakési expresivité), stylu práce a kompozici.

Zatím se toho o estetických vlastnostech dětské kresby (například o výrazu, kompozici, stylu a barvách) neví tolik jako o reprezentativních vlastnostech dětské kresby.

2.1 Exprese

Obrázky mohou vyjadřovat vlastnosti, které nemusí doslova obsahovat. Mohou vyjadřovat nevizuální vlastnosti jako např. hlasitost a náladu. Toto se děje pomocí reprezentačního kontextu (např. umírající strom vyjadřuje smutek), nebo pomocí formálních vlastností (např. tmavé barvy vyjadřují smutek s vědomím, že znázornění smutného obličeje je spíše výrazový způsob zobrazení smutku, než doslovný způsob). Čtení výrazu může být považováno za formu metaforického přemýšlení a exprese v umění se dá označit jako „metaforický příklad“ (Goodman, 1977, str. 867).

Na jednoduchých základních úkolech identifikace výrazu ve vizuálních formách, bylo ukázáno, že tato schopnost vzniká velmi brzy a může se vztahovat

k univerzální, vrozené citlivosti. Dokonce miminka (11 měsíční kojenci) mají určitou kapacitu vnímat napříč způsoby (vizuální - sluchové) podobnosti, které by mohly vysvětlovat metafory. Mohou vystihovat tečkovanou čáru přerušovaným tónem (obojí rozbité) a také mohou plynulou čáru vyjádřit plynulým tónem (obojí hladké) (Wagner, 1981, in *Development in the Arts*, str. 867).

Předškolní děti jsou citlivé k výrazovým vlastnostem abstraktních (nereprezentujících) podnětů, jako jsou například hranaté čáry oproti hladkým křivkám a světlé barvy oproti tmavým barvám (H. Gardner, 1974; Lawler a Lawler, 1965; Winston, Kenyon, Stewardson a Lepine, 1995) a k výrazovým vlastnostem určitých druhů reprezentačního obsahu. Ačkoliv studie, které emoce jsou nejlépe rozpoznatelné malými dětmi v obrázcích, jsou v rozporu ve svých zjištěních. Když se ukázaly abstraktní obrázky se stejným označením nálady pětiletým dětem tak, jak je popisují dospělí, byly děti schopny rozpoznat emoce na obrázku. (Blank, Massey, Gardner a Winner, 1984; Callaghan, 1997; Jolley a Thomas, 1994 in *Development in the Arts*, str. 867).

Když je otázka položena přímo na náladu v kresbě, děti už ve věku čtyř let se trefí správně (Jolley a Thomas, 1995; in *Development in the Arts*, str. 867). Zatímco děti mohou nesprávně označit obrázek s radostným výrazem za „veselý“ (hodnocený tak dospělými), smutný obličej tak neoznačují, což vyjadřuje citlivost k pozitivnímu nebo negativnímu působení obrázku, i když jim unikne přesná nálada (Callaghan, 1997, in *Development in Arts*, str. 867). Děti dělají stejné chyby při vnímání emocí v obličejích. Dokonce i tříleté děti jsou schopny spolehlivě vybrat obrázky, které vyjadřují veselost, smutek, vzrušení a klid, ale jen po tom, když vidí dospělé nejprve modelovat tyto soudy v jiných kresbách (Callaghan, 2000b, in *Development in Arts*, str. 867).

Byl zkoumán ještě jeden náročnější úkol, při kterém však malé děti neuspěly. Když byly požádány, aby vybraly vhodné dokončení obrázku z hlediska nálady (např. zvadlý strom vs. rozkvetlý strom) bez přidaného komentáře k náladě na obrázku děti neuspěly do věku 10 - 11 let (Carothers a Gardner, 1979; Jolley a Thomas 1995, in *Development in Arts*, str. 867). Když se Winner, Rosenblatt, Windmueller, Davidson a Gardner (1986) zeptali sedmi, devíti a dvanáctiletých dětí, aby daly do páru abstraktní a reprezentační obrázek na základě jejich expresivních vlastností, pouze dvě starší skupiny dětí toho byly schopné bez náhodné pravděpodobnosti. Tento pozdější úkol byl pro děti výzvou, protože

abstraktní obrázky nebyly označeny jako smutné, veselé, rozrušené a klidné. Místo toho musely děti rozpoznat náladu vyjádřenou v abstraktním obrázku a potom ji spojit s náladou zprostředkovanou reprezentativním obrázkem (Development in Arts, str. 867).

Zatímco kresby předškolních dětí se zdají dospělým expresivní, nedá se říci ze spontánních kreseb, zda jsou výrazové vlastnosti záměrné. Některé intervence jsou pro. Když byly děti požádány, aby namalovaly strom, který by doplňoval buď ponurý (např. schrbená postava s tmavými oblaky na nebi) nebo radostný (např. skákající osoba za slunečního dne) obrázek, nebyly schopny přidat výrazově odpovídající strom (například padající, nebo umírající strom s ponurým obrázkem) do věku jedenácti let (Carothers a Gardner, 1979, in Development in Arts, str. 878). Toto zjištění by mohlo předpokládat, že malé děti nejsou schopny záměrně vyjadřovat emoce v jejich kresbách.

Nicméně když se podaly jasné instrukce dětem, aby se soustředily na výraz, děti uspěly v mnohem mladším věku. Toto se prokázalo ve třech studiích. Když byly děti požádány, aby udělaly smutný, veselý a našťvaný strom a smutnou, veselou a našťvanou čáru, dokonce i děti staré čtyři roky v tomto úkolu uspěly ve 37% případů (Ives, 1984, in Development in the Arts, str. 878).

Eintson a kolektiv (1995) požádali šestileté, devítileté a dvanáctileté děti, aby namalovaly strom, který vyjadřuje veselost a další strom, který vyjadřuje smutek. Dodaly u toho, že není důležité, zda strom bude vypadat jako skutečný strom. Polovině těchto dětí byla dána pouze omezená paleta barev (nebyly tam barvy, které jsou používány k malbě realistických stromů), ale barvy, které byly dětmi určeny jako veselé (žlutá a oranžová) nebo smutné (například modrá a fialová). Děti v tomto úkolu byly také požádány, aby namalovaly strom bez listů a bez květů. Tímto omezením se zvýšila šance pro použití abstraktních vlastností k popsání nálady (například barva, směr čáry, velikost a tvar), spíše než reprezentační vlastností (například umírající strom, který vyjadřuje smutek). Každé dítě bylo schopné využít alespoň jednu strategii k vyjadřování. Starší děti byly dokonce více než ty mladší schopny použít abstraktní vlastnosti expresivně. Šestileté děti používaly stejně jako dvanáctileté barvy k vyjádření výrazu, i když v omezenější míře. Když byly děti požádány, aby se podívaly na reprezentační obrázek, na kterém byl člověk, který měl buď veselou, smutnou, klidnou nebo rozrušenou náladu a aby se zamyslely nad tím, jaká nálada tam je vyjádřena (bez

komentáře nálad). A měly následně vybrat ze dvou abstraktních obrázků jeden, který by se nejvíce podobal náladě, která byla vyjádřena na reprezentačním obrázku. Děti toho byly schopny bez náhodného určení ve věku čtyř a sedmi let, ale ne ve věku tří a osmi let (Winner a kolektiv, 1986, in Development in Arts, str. 879).

Když jsou děti výslovně požádány, aby ukázaly některé velmi základní emoce v jejich kresbách, vykazují tyto schopnosti i předškolní děti. Ve věku šesti let děti spolehlivě ukazují nálady ve svých obrázcích, pokud jsou o to požádány. A když mají omezený výběr barev, jsou schopny použít abstraktní vlastnosti k vyjadřování emocí (Development in the Arts, str. 879).

Podle Briana Suttona – Smitha existují čtyři různé kategorie expresivních forem, kterými je třeba se zabývat. Všechny tyto čtyři kategorie mají jednotu expresivní formy. Jedná se o:

- 1) Imaginativní jevy jako jsou sny, příběhy a fantazie, jejichž normativní charakter se dá sledovat
- 2) Lidové formy jako jsou hry, vyprávění (povídky), rýmy (říkadla) a vtipy
- 3) Masmediální formy jako jsou zejména ty, které jsou obsaženy v karikaturách, komiksech a filmech
- 4) Umělecké formy dramatu, výtvarného umění, hudby, tance a poezii

2.2 Kompozice

Děti se soustředí na vnější obrys vzorů, ale ne na vnitřní strukturu jeho částí (Bond, 1977, in *Development in the Arts*, str. 868). Citlivost k vnímání vnitřní struktury vzorů se vyvíjí postupně mezi čtvrtým a osmým rokem, což bylo prokázáno dotazováním dětí, na jejich úsudek, který ze dvou vzorců užitých ve vnější linii byla jednodušší. Schopnost podívat se skrze obsah obrazu a vnímat jeho strukturu se vyvíjí až v pozdějším dětství a adolescenci.

Když byli respondenti požádáni, aby třídili skupinu čtyř obrázků, dva z nich měly vždy podobnou kompozici a dva z nich měly podobný obsah. Klasifikace podnětovým obsahem se objevila mezi jedenáctým a čtrnáctým rokem a klasifikace pomocí kompozice se objevila nejčastěji mezi sedmým a jedenáctým rokem (H. Gardner, 1973, in *Development in the Arts*, str. 868).

Studie dětského vnímání estetických vlastností obrázků ukazují, že mezi třemi a čtyřmi lety mají děti schopnost vnímat aspekty výrazu, stylu a kompozice. Protože je ale reprezentační obsah postaven na jedné z těchto nereprezentačních vlastností, konkuruje s dětskou pozorností. Reprezentace vyhraje a děti ignorují estetické vlastnosti (*Development in the Arts*, str. 868).

Studie kompozičních principů v dětských kresbách ukázaly vývoj směrem k řádu a vyrovnanosti (Golomb, 1987, in *Development in the arts*, str. 879). Golomb and Farmer (1983) analyzovali kompoziční principy nalezené v tisících kresbách šesti set dětí starých od tří do třinácti let. Primitivní kompoziční strategie byla viděna jen velmi zřídka u dětí starých tři roky. V této strategii byly figury umístěny libovolně na stránce. Po této strategii se objevuje podobná strategie, ve které se objekty slučují dohromady. Obě tyto strategie udaly směr k zarovnávaní (vyrovnávaní) a centralizaci.

Principy zarovnávaní jsou viděny u dětí starých tři roky s objekty částečně vyrovnanými vedle sebe podél pomyslné horizontální osy. Vyrovnaní je jen částečné, protože objekty se stále objevují jako plující ve vzduchu. V Golombových vzorcích bylo částečné zarovnávaní použito tříletými dětmi v 55% (2004, in *Development in the Arts*, str. 879). Ve věku čtyř let byly figury (postavy) zarovnávané pečlivě a rovnoměrně napříč horizontální osou. Pěti- a šestileté děti pokračovaly v této strategii, ale jasně umístily postavy na spodní část

papíru. Měly prázdnou horní část obrázku, která představovala nebe. Tak vymezily horní a dolní část (Development in the Arts, str. 879).

Princip centralizace může být viděn v kresbě tříletých dětí. Nejranější principy centrace jsou složeny z jedné postavy umístěné uprostřed stránky. To má za následek symetrii (dvanáctiměsíční děti preferují vertikální symetrii oproti asymetrii). Golomb (2004) našel jednoduchou centraci v 15 % kresbách tříletých dětí. Ve věku čtyř let může být několik postav vyváženo kolem středu (36% kreseb čtyřletých dětí bylo zaměřeno kolem středu). Kolem věku pěti, šesti let byla symetrie tvořena stejným rozložením mezer mezi postavami a opakováním prvků. Nárůst symetrie postupně s věkem, byl taky popsán (1981; in Development in the Arts, str. 879).

Rovnováhy (vyvážení) může být také dosaženo bez symetrie, když jsou různé složky mezi sebou v napětí. Takovýto „dynamický balanc“, který popisuje Winner a kolektiv (1981) se vyskytl v 25 % případů dětských kreseb starých 4, 6 a 10 let (Development in Arts, str. 879).

2.3 Styl

Vlastnosti, které rozlišují jeden umělecký styl od jiného uměleckého stylu, se vymezují velmi těžce a zahrnují širokou škálu vlastností, jako je úroveň abstrakce, struktura, tah štětce, barva a světlo. Dětská schopnost zaznamenat styl v uměleckých pracích byla zkoumána prostřednictvím paradigmat, ve kterých byly děti požádány, aby daly k sobě práce od stejného autora. Jolley, Zhi a Thomas (1998) ukázali čínským a anglickým dětem skupinu obrázků a požádali je spojit vždy dva z nich. Spojení mohlo být na základě barvy, tematického podnětu, nebo tím, co bylo vyjádřeno jako vizuální metafora (například dva různé objekty, které byly rozbité). Děti jak z Číny, tak z Anglie byly schopny spojit barvu ve věku čtyř let a podnětovou tematiku ve věku sedmi let. Metaforické přiřazování se objevilo mezi sedmým a desátým rokem. Převažování podnětové tematiky se objevilo v deseti letech. V odpovídajících úlohách, kde se rozhodnutí lišila ve stylu, ale ne v podnětovém vyjádření, předškolní děti, ale dokonce i děti staré tři roky byly schopny vnímat, jaké obrázky jsou namalovány stejným autorem. (H. Gardner, 1970; in *Development in the Arts*, str. 867). Když byly děti požádány, aby vybraly svoji kresbu z řady dětských kreseb tři měsíce po dokončení obrázku (všechny namalované se stejným tematickým podnětem), dokonce i tři a čtyřleté děti uspěly. Uměly rozpoznat svůj vlastní styl. Pět a šestileté děti rozpoznaly svou kresbu dokonce po roce (Gross a Hayne, 1999, in *Development in the Arts*, str. 867).

Ve složitějším stylu percepčního úkolu, byly děti požádány, aby dokončily obraz doplněním osoby, jak by ji umělec dokončil sám. Bylo jim dáno na výběr ze dvou obrázků člověka, jeden z nich vždy použil stejnou kvalitu čáry jako u cílové kresby. Šestileté děti vybíraly náhodně, ale devítileté děti vybraly komplex odpovídající stylu a linii kresby. Když se proměňovala pouze kvalita čáry, šestileté děti neuspěly v určení stylu. Jednalo se ale o těžký úkol, protože děti nebyly výslovně požádány spojovat kvalitu linie (*Development in Arts*, str. 868).

Některé děti mají rozpoznatelný styl kreslení okolo pěti let. Toto bylo potvrzeno ve studii, ve které dospělí hodnotili podobnost vztahů mezi páry obrázků u tří pětiletých dětí. Jejich hodnocení ukázalo, že kresby dvou těchto dětí ze tří byly soudržné. Jinými slovy tyto děti měly svůj osobitý styl. Byli také

schopni rozpoznat nové kresby těchto dvou dětí namalované o devět měsíců později. Ještě větší potvrzení domněnky, že děti mají svůj osobitý kreslicí styl, se ukázalo ve studii provedené Pufallem a Personen (2000). Tito autoři zjistili, že dospělí, kteří se učili rozpoznat styl kreslení u pětiletých dětí, byli schopni identifikovat kresby těchto dětí čtyři roky poté.

Ale Watson a Schwartz (2000) doložili, že pouze třetina dětí z jejich vzorku, ukázala osobitý styl kresby. Mladší děti (5 až 8 let) vykazují větší rozlišení než starší děti (9 až 10 let). Tento pokles je pravděpodobně způsoben konvencí, stereotypem a menší hravostí v období mladšího školního věku. Kresby dětí předškolního věku nejsou těmito záležitostmi zahlceny (Development in the Arts, str. 878-879).

Funkce, které odlišují jeden umělecký styl od druhého uměleckého stylu, jsou těžko definovatelné a zahrnují velkou šíři různých vlastností, jako jsou úroveň abstrakce, konzistence, tah štětcem (v našem případě tah tužkou) a světlo.

Při práci mne zaujala otázka, zda se vyvíjí kresba lineárně s věkem. Mnoho aspektů vývoje kresby se zdají být universálními a vznikající nezávisle na kultuře a formálním vzdělání. Ano, existují silné kulturní rozdíly v dětských kresbách. Např. perspektiva se zřídka vyskytuje v kresbách dětí (nebo dospělých), kteří nejsou vystaveni realistickému grafickému ztvárnění (Golomb, 2002, kapitola 4).

Zatímco panuje shoda na tom, že technické dovednosti dětské kresby se vyvíjejí v závislosti na věku a schopnost malovat realistické kresby se vyvíjí společně s věkem. Výzkumy nesouhlasí s tím, že by se estetické vlastnosti dětské kresby zdokonalovaly lineárně s věkem. Některé aspekty schopností dětské kresby se jeví jako „U shaped“. Tedy estetické vlastnosti, které mají malé děti ve větší míře, se objeví u starších dětí pouze u těch, které mají talent pro malování. Ukázala se podobnost mezi výtvoři moderních umělců a mezi kresbami malých dětí (Arnheim, 1974, in Development in the Arts).

Děti malují mnohem méně, když se stanou staršími (Cox 1992, S. Dennis, 1991, Golomb, 2002) a kresby se stanou konvenčními a ztratí svoji hravost okolo devíti až deseti let (Gardner, 1980). Obdobný pokles byl zaznamenán v oblasti metafor (Winner a Gardner, 1981). Pochopení metafor se vyvíjí v závislosti na věku, ale ochota hrát si s jazykem a vytváření metafor klesá v období mladšího

školního věku. Dává se zde přednost pro užívání slov v doslovně správných způsobech.

Podpora pro zjištění, že hravé aspekty dětské kresby se snižují s věkem (v období doslovných fází) a znovu se zase objevují v adolescenci, se objevuje ve studii, ve které malé děti jsou více ochotné porušovat realismus než děti starší (Winner, Blank, Massey a Gardner, 1983).

Dětem ve věku od šesti do dvanácti let byly dány kopie černo-bílé linie obrazů kreslených umělci, které se lišily v úrovni realismu (například realistický Picasso versus nerealistický Picasso) a každý tento obraz měl malou část odstraněného výkresu. Děti byly požádány, aby dokončily obraz podobným způsobem, tak, jak by to udělal umělec. Když byly kresby reprezentativní, dětem bylo řečeno, aby přidaly vlasy nebo paži a bylo jim ukázáno, kde byl obraz nedokončen. Odpovědi byly hodnoceny podle toho, zda úroveň realismu ve výkresu byla vyrovnaná v komplexu (v dokončení). Šestileté děti podaly lepší výkon než osmi a desetileté a vedly si stejně dobře jako dvanáctileté. Starší děti byly zaměstnány snahou malovat realisticky, a tudíž nebyly schopny malovat nerealisticky, i když byly k této taktice vyzvány v stylistické konzistenci. Protože šestileté a dvanáctileté děti malovaly podobně a byly lepší než osmi a desetileté děti, dá se říci, že ochota k porušování realismu byla shledána ve tvaru „U shaped“.

Ztráta zájmu o kreslení a ztráta expresivního vyjadřování ve svých kresbách v mladším školním věku, nemusí být nevyhnutelná. Umělecké vzdělávání hraje velmi malou roli v amerických školách. Kdyby výtvarné umění bylo v průběhu školních let bráno více vážně, můžeme předpokládat, že by k žádnému většímu poklesu zájmu o kresbu nebo ke ztrátě výrazu v kresbách nedocházelo (Developmen in the Arts, str. 881).

3. Dějová linie v kresbách

Ačkoliv moderní děti říkají sobě navzájem vtipy, rýmy, hry, hádanky a triky jako součást jejich ústní tradice, neříkají sobě navzájem tak často příběhy. Na druhé straně, když jsou děti vyzvány, aby řekly příběh, jsou toho pohotově schopné. Otázka, na kterou se zde můžeme ptát je: „Odkud dětské příběhy pochází a jak bychom měly postupovat při jejich analýzách?“

Podle některých domněnek je pro dítě kresba obrázkovou řečí, pomocí níž vypráví o dojmech, jimiž je přeplněno a které ho tedy v jistém smyslu zatěžují. Jindy slyšíme, že vlastní smysl kresby spočívá v autostylizaci, ve zpředmětnění vlastního já. Podle jiných názorů je základem kreslení potřeba napodobit (Uždil, 2002, str. 16).

Co se musí zahrnout, je vznik tohoto divadelního (teatrálního) čtverce. (režisér, diváci, herec a protiherec) ve vymyšlených hrách (příbězích, představeních) malých dětí (Sutton-Smith, 1979 in Children's fiction making, str. 69). A co se zdá potřebné pro tyto analýzy je pochopení dříve objevených teatrálních kontextů, na kterých se dítě podílí.

Dětské kresby se nerozvíjejí jen v prostoru, nýbrž mají i svůj čtvrtý rozměr – čas. Dítě se často snaží zobrazit sousled okamžiků, v nichž probíhá zobrazovaný děj. V dětských kresbách byl děj skoro vždycky. Tedy od raného věku se v dětských kresbách objevuje děj. Pro oko dospělého je však tento děj těžce uchopitelný. Nám dospělým časový rozměr dětské kresby není zcela znám. Děj často probíhá v dětských hlavách, v jejich představách a snech. Zcela určitě jsou opředeny takovým dějem – snem všechny ty statické symboly lidí a věcí, na kterých je vidět, že nějak náleží dohromady, že tvoří jednu jedinou situaci. Jakmile se objeví malůvka s postavou kráčející a viděnou z profilu, je děj a s ním i čas zachycený na obrázku daleko zřetelnější (Uždil, 2002, str.52).

Čas, který určuje minulost, přítomnost a budoucnost nemusí být v kresbách zcela uchopitelný. Dospělým očím se zde může zdát, že není nic než přítomnost děje (jakýsi okamžik, který trvá ve zřetelnosti obrázku). Pravděpodobně je však tento děj u vlastních autorů kresby (tedy dětí) viděn zcela jinak.

Uždil (2002) využívá k popisu obrázků, kdy dítě používá ve své kresbě několik významných situací, nebo postav, které z příběhu zná, pojem „výtvarné vyprávění“. Často tento pojem zahrnuje i postavy a věci, které situace symbolizují. Tím si dítě podle Uždila poradí s dějovou linií příběhů, které chce na obrázku zobrazit. Ale není tato schopnost dítěte „vyprávět“ v obrázcích, schopnost vidět v obrázcích situace (např. v klobouku hroznýše, který před chvílkou snědl slona), ještě v něčem bohatší? Uždil upozorňuje na to, že na jednom obrázku můžeme vidět jak Karkulku, která kráčí do lesa a nese košík, tak Karkulku a vlka i vlka ležícího v posteli. Nejsou zde žádná pravidla pro čtení těchto obrázků. Čte se dějově zepředu? Čte se dějově zezadu? Od shora dolů. Či zleva doprava? Nedá se říci zcela přesně, odkud a kam se tento obraz má číst. Toto zjištění nám však ukazuje na to, že často pouze autor může rozkrýt dějovou tajemnost svého díla.

4. Typy kreslířů

Dle Uždila (2002) existují dva základní typy kreslířů- extrovert a introvert. Extrovertní typ má většinou snahu vystihnout zobrazované věci naznačením jejich důležitých i méně důležitých částí. Později přibývají pokusy o vystižení objektivního vzhledu věci i co do jejich proporcí, její situace v prostoru, pravdivé barevnosti a s postupem času i plasticita a osvětlení. Mezi extrovertně objektivními typy je mnoho „specialistů“. Ti znají všechny technické znamenitosti letadel nebo aut, onen zas toho ví mnoho o stromech, domech apod. (Uždil, 2002, str. 16).

Druhý základní typ dětského kreslíře je typ introvertně expresivní. U tohoto typu rozhoduje v dětské kresbě silně emotivní charakter zážitku. Téma těchto kreslířů se neopakuje tak často jako u extrovertně objektivních kreslířů. Zde je každý výtvar považován za ucelenou představu. Proporce, reálná barevnost, objektivní vzhled věcí a detailů zde podle Uždila nehrají až tak významnou roli. Tito umělci mají podle Uždila velký smysl pro tvar.

Další typ kreslíře je vizuálně barevný. Jedná se o kreslíře introvertního. Zaujme ho často nějaká zajímavá vlastnost věcí. Tento typ se snaží dosáhnout reálnosti barev.

Uždil (2002) se zmiňuje ještě o haptickém typu kreslíře, který se podle něj nijak nevyhýbá barvě. Haptický typ kreslíře si s barvami umí hrát. Používá je k dekoraci svých kreseb.

Uždil (2002) se k těmto svým typům nestaví jako k něčemu statickému. Je si vědom toho, že dítě většinou patří do více těchto typů. Dětské vnímání světa se vyvíjí a stejně tak se vyvíjí i jeho styl kresby.

„Bohatství vnitřního řádu člověka, jeho psychiky, je skoro tak velké jako bohatství a členitost řádu celé přírody. Nespěchejme proto tolik se svými pokusy uzavřít ho do přihrádek a starejme se spíš o to, jak napomáhat rozvoji dětské individuality.“ (Uždil, 2002, str. 62).

5. Podoba kresby v předškolním období

5.1 Předškolní období a dětský svět podle Říčana

Nevíme přesně, kdy dítě pochopí, že čáry, které po sobě nechává tužka na papíře, mohou něco znázornit, tedy, že je možno nakreslit něco, co vidíme v realitě. Víme však, že to pochopí dříve, než to dokáže uskutečnit a že se svou kreslířskou neschopností nijak netrápí. Jednoduše čmárá a pak svoji čmáranici nějak pojmenuje. Někdy také oznámí: „Nakreslím pejska!“ a když je nakonec hotovo, řekne: „Je to ptáček.“

Pro dítě je kresba hrou a zároveň tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme. Stojí za to umět tuto dětskou řeč číst! Dítě kresbou někdy poví mnohem víc, než by dovedlo nebo než by se odvážilo říct slovy (Říčan, 1990, str. 129-130).

5.2 Předškolní období podle Vágnerové

Předškolní období podle Marie Vágnerové trvá od 3 do 7 let, přičemž konec této fáze je určen nástupem do školy. Toto období je jakousi přípravou na život ve společnosti, neboť dítě se musí naučit přijímat řád, který bude jeho chování už po celý život upravovat. V tomto období je novým projevem sdílená hra. Dítě se nachází v období názorného, intuitivního myšlení, nazírá na svět pomocí centrace, egocentrismu, fenomenismu a prezentismu. Centrace jakožto tendence k ulpívání na jednom nápadnějším znaku. Často se stává, že díky tomuto nápadnému znaku je přehlédnut jiný, méně nápadný. Egocentrismus jakožto ulpívání na vlastní představě, názoru a opomíjení jiných. Fenomenismus jakožto důraz na svět tak, jak se jeví. Svět i situace jsou pro dítě takové, jak vypadají. Prezentismus souvisí s fenomenismem, jedná se o jakési přetrvávání v přítomnosti. Když dítě něco vidí, tak je to doopravdy skutečné (Vágnerová, 2000).

Dítě následně získané informace interpretuje pomocí magičnosti, antropomorfismu, arteficialismu a absolutismu. Magičnost, v níž si dítě fantazii

pomáhá v pochopení reálného světa, neboť vše co dítě vidí, je živé - kámen, spadlé listí atd. Vše se zároveň děje nějakým záměrem. List stromu padá z nějakého důvodu, např. proto, že byl unavený. Arteficialismus je trochu složitější. Dítě věří v to, že někdo svět vytvořil. Nejčastěji se jedná pravděpodobně o představu člověka, který dal na oblohu hvězdičky apod. Absolutismus jakožto přesvědčení, že každé poznání musí mít absolutní platnost. Předškolní děti svůj vlastní názor vyjadřují v kresbě, vyprávění nebo ve hře, proto má kresba neverbální symbolickou funkci (VÁGNEROVÁ, 2000, str. 183).

5.3 Předškolní období podle Krejčířové

Tříleté dítě dokáže napodobit různý směr čáry, to znamená, že dovede napodobit vertikální, horizontální i kruhový směr. Ve třetím roce umí dítě zvládnout i kresbu křížku a v pátém napodobí čtverec. Kolem šestého roku je dítě schopné nakreslit trojúhelník. Podle Krejčířové (1990, str. 88) se v předškolním věku objevuje také schopnost vyjádřit kresbou vlastní představu. U tříletého dítěte tento mechanismus funguje způsobem - nejprve kresba a následně pojmenování. Dítě svého pojmenování užívá, i když se očima dospělého nezdá tato kresba reálná, „...i když se výtvor znázorňujícímu předmětu vůbec nepodobá.“ (Krejčířová, 1990, str. 88)

U čtyřletého dítěte se již dá mluvit o realističtějším obraze. Tento obraz je však pouze v hrubých obrysech. Například u kresby člověka je vidět klasický exemplář hlavonožce. Dítě ve čtyřech letech již většinou svou kresbu začíná s nějakou představou o budoucím díle. V závěru však, ale často svůj obraz pojmenuje zcela jinak. Krejčířová uvádí příklad: „Nakreslím žabu“ - na začátku procesu - „Je to slon“ - na jeho konci (1990, str. 88). Kresba pětiletého dítěte bývá detailnější. Jeho vzniklý výtvor odpovídá představě na začátku tvorby. Typickým příkladem zde může podle Krejčířové být kresba pána. Pán má vše potřebné a dítě může hurá do školy.

6. Školní období a dětský svět

6.1 Školní období podle Vágnerové

Ve věku mezi 5. až 7. rokem dítě dosahuje velké schopnosti percepce, co se týče zrakového a sluchového vnímání. Vnímání se diferencuje a integruje. Zároveň se vyvíjí vidění na blízko, které mu umožňuje větší rozpoznávání detailů. Děti předškolního věku vidí lépe na dálku než na blízko. Vnímání je podle Vágnerové ovlivněno zkušeností a s ní spojeným očekáváním.

„Konstantnost vnímání“, tj. schopnost rozlišit a identifikovat určitý tvar bez ohledu na jeho polohu, eventuálně pozadí či překrytí, usnadňuje orientaci. Tato schopnost se rozvíjí mezi 5. - 7. rokem. Nejdříve se naučí děti diferencovat vertikální polohu, tj. rozdíl mezi nahoře a dole. Diferenciaci horizontální, tj. pravolevé polohy, je mnohem obtížnější a zvládnou ji často až děti školního věku. Závisí na zrání funkční diferenciaci pravé mozkové hemisféry, k níž dochází přibližně ve věku 6 - 7 let (Vágnerová, 2000, str. 238).

Školní děti vnímají celek jako soubor částí nebo alespoň postupně začínají. Myšlení mladšího školáka je vázáno na realitu. Dítě je schopné uvažovat o něčem určitém. Tento určitý objekt nemusí být již přítomen. Pro mladšího školáka stačí pouze minulá zkušenost. Pro dítě mladšího školního věku je typické, že chce poznávat svět. Často jsou zde kladeny otázky proč.

Postupně se u dítěte rozvíjí schopnost konkrétního logického myšlení. Myšlení mladších školáků je konkrétní a realistické. Dítě dovede uvažovat o tom, co zná, ale nedovede si představit jinou možnost, s níž se nikdy nesetkalo (Vágnerová, 2000, str. 250).

6.2 Školní období podle Krejčířové

Mladší školní věk je vymezen zhruba lety 6/7 - 11/12. Na začátku tohoto období dítě vstupuje do školy, na jeho konci začíná pohlavní dospívání. Pro toto období dítěte je škola určující. Mladší školní věk bývá často nazýván věkem střízlivého realismu. Mladší děti jsou podle Krejčířové více závislé na vlastních přáních a fantazijních představách. Starší dospívající se zase často zaměřuje na to,

co by mělo být správné. Dítě v mladším školním věku je zaměřeno na to, co je a jak to je. Snaží se pochopit okolní svět a jeho zákonitosti. „Tento charakteristický rys školního dítěte můžeme pozorovat v jeho mluvě, v kresbách, v písemných projevech, ve čtenářských zájmech i ve hře.“ (Krejčířová, 1990, str. 118).

Nejprve je dítě ovlivněno autoritami. Dostává od nich pojmenování věcí kolem něho a dozvídá se o funkčnosti okolního světa. Postupem času se dítě dostává do stádia, kdy se jeho přístup ke světu a k tomu, jak o něm autority hovoří, stává kritičtější. Dítěti se v období mladšího školního věku zlepšuje jemná motorika a také smyslové vnímání prochází vývojem. Dítě nevnímá už pouhý celek, ale je schopno se zaměřit na různé části. Je schopno věci zkoumat po částech, které jsou často velmi detailní.

7. Shrnutí teoretické části

Kreslení je komplexní aktivita, která zahrnuje mnoho dílčích schopností. Kreslení je jakási hra, ve které vzniká trvalý produkt. Dítě pomocí kreseb může vyprávět o svých dojmech ze světa a dále může pomocí kresby vyjadřovat zážitky se světem.

Děti v mladším školním věku jsou v období střízlivého realismu. Snaží se pochopit svět takový jaký je. Snaží se světu přijít na kloub. Často se ptají na otázky související s tím, proč svět funguje zrovna takto.

Děti v předškolním věku jsou v období zapředeném do fantazijního „nerealistického světa“. V tomto světě je všechno možné. Dítě v tomto období dokáže podle Říčana (1999) někdy povědět kresbou více, než by bylo schopno vyjádřit při běžné komunikaci.

Pro pochopení obrázku jako uměleckého díla je zapotřebí, abychom ho četli pomocí estetických hodnot. Musíme se věnovat expresivitě, kompozici a stylu.

Studie dětského vnímání estetických vlastností obrázků ukazují, že mezi třemi a čtyřmi lety mají děti schopnost vnímat aspekty výrazu, stylu a kompozice. Protože je ale reprezentační obsah postaven na jedné z těchto nereprezentačních vlastností, konkuruje s dětskou pozorností. Reprezentace vyhraje a děti ignorují estetické vlastnosti (Development in the Arts, str. 868).

Výzkumy prezentované v literatuře, se kterou jsem pracovala, zjistily, že pokud jsou děti výslovně požádány o to, aby ve svých kresbách vyjádřily emoce, jsou toho schopné na určité jednoduché úrovni již v předškolním věku. V šesti letech se toto vyjadřování stává spolehlivějším. Musí zde však být požadavek zvenčí na vyjadřování emocí. Šestileté děti jsou schopny využívat barvy podobně jako dvanáctileté děti. Toto užívání se však projevuje v omezenější míře, nežli je tomu u dětí dvanáctiletých.

Klasifikace pomocí kompozice se objevuje mezi sedmým a jedenáctým rokem. Kompoziční principy se vyvíjejí směrem k řádu a vyrovnanosti. Děti mimo tyto strategie, které se s věkem zdokonalují, díky vývoji psychických funkcí, mohou používat ještě tzv. „dynamický balanc“, což je jakési vyrovnání pomocí napětí mezi objekty.

Děti jsou schopné ze stylového hlediska spojit barvu v kresbách kolem věku čtyř let. Schopnost rozpoznat svůj obrázek v řadě dalších obrázků podle stylového hlediska se ukázala jako možná již u dětí ve věku tří, čtyř let starých. Starší děti ve věku pěti, šesti let rozpoznávaly svou kresbu i po roce. (H. Gardner, 1970; in *Development in the Arts*, str. 867). To ukazuje, že děti jsou schopny rozpoznávat svůj vlastní styl kresby v docela brzkém věku.

V pěti letech můžeme u některých dětí rozpoznávat jejich osobitý styl. Děti tento osobitý styl ztrácí kolem věku devíti, desíti let. Tento styl se opět objevuje ve starším věku, ale už jen u těch „nadaných“. Tato zjištění poukazují na ztrátu hravosti v průběhu školní docházky, která může souviset s následným převážením stereotypů.

Dítě může podle Uždila (2002) využívat kresbu jako obrázkovou řeč. Toto je možné díky časové linii v dětských kresbách a dějové dimenzi, která s touto linií souvisí.

Uždil (2002) se zmiňuje o typech kreslířů. Základními typy jsou pochopitelně extrovertní a introvertní kreslíř. Tyto typy se však ještě dále specifikují. Uždil těmto typům nedává určující, ale spíš popisný charakter.

Sutton-Smith se zmiňuje ve své publikaci o vzniku teatrálního čtverce. V tomto čtverci je nejdůležitější osobou režisér. Kdyby se tento vzorec hodil do kresebné struktury, bylo by tímto režisérem dítě. Proto je za potřebí našeho „režiséra“ co nejvíce poslouchat.

VÝZKUMNÁ ČÁST

8. Výzkum dětské kresby

8.1 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu byla snaha zjistit nebo alespoň nastínit, co ve svých kresbách vidí děti a jak se to, co vidí děti, liší od toho, co v jejich kresbách vidí dospělí.

8.2 Výzkumné otázky

Ve svém výzkumu jsem se chtěla zaměřit na tři základní otázky, se kterými jsem se potýkala po celou dobu výzkumu:

- 1) Co vidí děti ve svých kresbách?
- 2) Co vidí učitelé výtvarné výchovy v kresbách dětí?
- 3) Co vidí jiné děti v kresbách autorů?

8.3 Metody sběru dat

Pro svůj výzkum jsem si vybrala prostředí Domu dětí a mládeže v Praze, kde pracuje má kolegyně a kamarádka. Toto prostředí jsem zvolila nejen pro výbornou spolupráci této paní učitelky, ale také čistě z důvodů, které mi pro výzkum přišly velmi pozitivní. Jednalo se například o to, že výzkum není prováděn ve škole, ale na odpoledním kroužku. Dále jsem ocenila, že se nejedná přímo o kroužek, který by byl jakkoliv spojený s výtvarnou činností, ale o kroužek, kde se děti setkávají se zvířaty a přírodou.

Navštívila jsem dva různé kroužky, každý určený dětem jiné věkové kategorie. Oba tyto kroužky nebyly po dobu mého výzkumu zcela plně zastoupeny obvyklým počtem dětí, bylo jich poměrně málo. Do terénu jsem nejdříve vstoupila na jakýsi předvýzkum. Měla jsem potřebu prozkoumat

prostředí. Zadání bylo jednoznačné, ale ve chvíli, kdy jsem vstoupila do terénu, začaly se objevovat nečekané problémy a otázky, o kterých by se dalo diskutovat. Tento předvýzkum jsem se již snažila tvořit jako výzkum. A proto je v mé práci zmíněn.

8.3.1 Kroužek Myšáci

Kroužek, na který jsem se v rámci předvýzkumu vydala, se jmenuje Myšáci. Je určen nadaným předškolákům. Tito předškoláci mají nadstandardní znalosti a chtějí si je dále rozšiřovat. Navštěvují jej děti od 4 do 6 let, převážně kluci. Náplní kroužku je seznámení s jednotlivými živočišnými řády (savci, ptáci, plazi, obojživelníci, ryby a hmyz). Přičemž teoretický výklad je vždy doplněn tematickými hrami, péčí o konkrétní zvířata, soutěžemi a básničkami. Kroužek, který jsem hodnotila, navštěvuje sedm chlapečků, maximum je 10 dětí.

Při své první návštěvě jsem byla dětem představena paní učitelkou, potom jsem byla na chvíli ponechána s dětmi o samotě, zatímco si paní učitelka došla pro materiály k výuce. Po odchodu paní učitelky se mnou chlapci okamžitě začali komunikovat. Postupně přicházeli další a já se jim představovala. Bylo mi hloupé neznat jejich jména, a proto jsem je chtěla od nich slyšet. Jeden obzvlášť vtipný hoch mi své jméno sdělit nechtěl. Nechal mě ho hádat a ani když jsem jméno uhodla, mi ho neprozradil. Hra totiž pokračovala. Sdělil mi, že ani toto jméno není správné a po pěti minutách mi oznámil, že jsem již jeho jméno uhodla.

Jelikož se jedná o přírodovědecký kroužek, skoro všechny děti mi kreslily nějaká zvířátka, nejčastěji hady. Já jsem neměla co dělat a nechtěla jsem působit jako pozorovatel, tak jsem také začala kreslit. Všichni jsme seděli kolem jednoho velkého obdélníkového stolu, takže jsme si navzájem mohli koukat do výkresů. Dokonce jedna dvojice obrázky propojila, jednalo se o dva hady.

Hadí se zde objevili asi hlavně proto, že byli minulou hodinu zrovna probíráni. Nedomluvila jsem si úplně přesně strategii se svou kolegyní a tak se přihodilo, že se začala spontánně ptát dětí, co to malují. Ale i kdyby se kolegyně neptala, nemohla bych zabránit hochům, aby mi neukazovali, co namalovali. Chtěli znát mou reakci na jejich výtvor. Chtěli slyšet, že se mi to líbí. Chtěli, abych hádala, co to je a často mi bylo sděleno: „To je přece...“

Z tohoto předvýzkumu mám celkem sedm výkresů. Na šesti z nich jsou zvířata, na jednom je rukavice. Výkresy jsou uvedeny v příloze č.7.

8.3.1.1 Průběh pozorování

Zadání úkolu dětem znělo takto: „Nakreslete mi obrázek.“ A protože jsem z tváře dětí cítila bezradnost, dodala jsem. „Může to být cokoli. Například něco, co máte rádi nebo něco, co rádi nemáte.“ To už se celkem všichni chytli. Kluci šli na malování opravdu poctivě. Snažili se a chtěli, aby se mi to líbilo. Ptali se sebe navzájem, co kreslí. A komentovali jeden druhému, co kreslí.

Během kreslení jsme měli přestávku na výklad o hadech, dokonce jsme měli ve třídě živou korálovku, kterou si děti mohli pohladit. Po přestávce ještě někteří pokračovali v kreslení. Když všichni dokončili své výtvořky, udělali jsme kroužek a já se následně každého z nich zeptala: „Představte si, že máte kamaráda, který má zavázané oči a vy mu chcete říct, co jste namalovali. Jak byste mu svůj obrázek popsali?“

Musím říci, že tato otázka moc nefungovala. Nevím, možná byla moc abstraktní. Možná už z toho jak mi vyprávěli o tom, co nakreslili, nechtěli couvnout do roviny, že jsme se spolu o tom ještě nebavili. Každý z nich mi ale nakonec řekl, co namaloval. Výsledky tohoto pokusu jsou uvedeny v příloze č.1 a č.4.

8.3.2 Kroužek Chovatelství pro mladší

Druhý kroužek, ve kterém jsem zkoumala dětskou kresbu - Chovatelství pro mladší, je určen dětem v rozmezí od 7 do 9 let. Náplň je obdobná jako u kroužku Myšáci s tím rozdílem, že se paní učitelka s dětmi více věnuje péči o konkrétní zvířata (tzn., že s malými dětmi si paní učitelka se zvířátky hraje, starší děti už o ně pečují - čistí jim výběh, poníkům např. hřebelcují srst, čistí kopyta, králíkům společně čistí klece, mění vodu v pítkách apod.). Teoretický výklad je opět doplněn hrami, výtvarnými technikami a soutěžemi. Maximální počet dětí na kroužku je 12 a do tohoto konkrétního kroužku chodí tři chlapci a šest dívek.

8.3.2.1 Průběh pozorování

Pozorování na tomto kroužku proběhlo 29.5.2012. Neměla jsem opět štěstí, aby se mi v dobu, kdy navštívím kroužek, dostavilo hodně dětí. Přišlo jich tentokrát pět. Jednalo se o čtyři dívky a jednoho chlapce. Měla jsem snahu, aby situace probíhala naprosto totožně s výzkumem předchozím. Bohužel se mi to ale nepovedlo. Již velký časový rozptyl mi zabránil, abych na všechno naprosto stoprocentně myslela. Jednalo se o úterý odpoledne a nebyla možnost přijít dříve, než na tento termín. Děti mě viděly poprvé. Bylo extrémní vedro a dusno. Děti se mnou moc nekomunikovaly. V popisu skupiny byl zaznamenán rozdíl pěti let. Jak jsem uvedla výše, jednalo se především o dívky. Jeden chlapec, kterému ten den asi nepřišli jeho kamarádi, nepromluvil během malování snad ani jedno slovo. Byla jsem opět moc mile představena paní učitelkou. Jelikož paní učitelka znala již úkol, který zadávám, zdůvodnila dětem, proč jsem se tam tak ocitla.

Když jsme přicházely, jedna holčička již na paní učitelku čekala. Přinesla paní učitelce několik křečků v krabici. Paní učitelka si s sebou taky přinesla křečky a dala všech osm křečků do jedné větší krabice. Když se všichni sešli, respektive když se sešla pětičlenná skupina, mohlo se začít. Opět jsem nahrávala na diktafon. V této skupině jsem dětem vysvětlila, že má paměť není tak dobrá a jestli by jim nevadilo, kdybych si je nahrála s tím, že to bude pouze pro mě a nebudu to už nikomu dalšímu pouštět. Zeptala jsem se také paní učitelky, jestli nechce kreslit. Nechtěla. Děti se chopily úkolu, i když v jejich očích nebylo znát mnoho nadšení. Jedna holčička vydržela nekreslit 15 minut. Nijak jsem ji nenutila tento úkol splnit, naopak jsem jí tak trochu fandila, protože pokud opravdu nechce, proč bych ji měla do toho tlačit. Paní učitelka a ostatní děti jí říkali, aby něco namalovala. Holčička pouze koukala na ostatní. Po patnácti minutách vzala pastelku do ruky a namalovala svůj výtvar (příloha č.7, obrázek č. 5).

Terezka, starší dívka (příloha č.7, obrázek č.1) nechtěla malovat. Ptala jsem se jí, proč nechce malovat. Odpověděla mi, že to neumí, že jí to nejde. Snažila jsem se jí vysvětlit, že mě to také nejde. Nejde mi o to, zda kresba bude dokonalá, či nikoliv. Já kreslit také neumím, dodala jsem. Bára se přidala, že ona

kreslit umí. Podle Báry teda bude mezi námi všemi mnoho rozdílů v daných kresbách. Ona sama si doma maluje a ostatní doma nemalují.

Během mého pozorování si děti povídaly s paní učitelkou o zvířátkách o tom, co se stalo minule u koní. Bára mi asi po 10 minutách ukazovala svůj obrázek a ptala se mě, co si myslím, že to je. Byl to tygr a vysvětlila mi, podle čeho bych ho měla poznat (podle proužků). Pozoroval nás chlapec, který přikyvoval tomu, co Bára říkala. Terežka se bavila celou dobu s paní učitelkou, mě, ani ostatní děti moc nekontaktovala (tématem jejich rozhovoru byla zvířátka). Paní učitelka všem chválila obrázky: „Máte to všichni moc krásné“.

Bára začala do obrázku tygra malovat různá barevná přilepšení. Svě činy komentovala nereálností svého počínu: „Tygr přece nemá barevné ponožky s puntíkama. To vypadá, jako když má ten tygr pyžamo.“ Pavlínka po většinu dobu byla soustředěná na práci. Malovala koníka. Akorát jsem si po 20 minutách všimla, že už jí chybí barvy, které potřebuje. Zeptala jsem se, zda by měla zájem o doplnění. Měla. Svůj obrázek malovala až do konce. Následně mi děti sdělily, co namalovaly. Všechny obrázky jsou zobrazené v příloze č.7, jejich popis je zaznamenán v příloze č. 1 a č.4.

9. Zpracování dat

9.1 Děj dětské kresby

Děti malují své kresby s neuvěřitelnou fantazií. Samozřejmě se v jejich dílech objevuje především to, s čím se ve svém životě setkávají. A to ať už se jedná o bezprostřední vjemy dne nebo vnitřní pocity a pohádkové příběhy, které slýchávají všude možně.

Na kroužcích ve Stanici přírodovědců se pochopitelně jako zobrazované na kresbě objevovala nejčastěji zvířátka.

Ve svých kresbách v první skupině děti viděli tygra, leoparda, duhu, pejska. Dále se objevoval přístroj, parník, panáčky a mráček. Nesmíme opomenout stroj na zmrzlinu, kuličky rovnou do chladničky, šipky a želvu, na kterou padá strom. I když by měly chybět zcela krajiny a zátiší, určité prvky přírody se v dětských kresbách objevovaly.

Děti ve školní skupině také viděly zřetelně mnoho věcí, např. pokojík, kde je stůl, lampa, kytky a konvička. Dále se objevil tygr, co použil maminčiny líčidla, kůň, medvěd a nesmí se zapomenout na myšku a strom.

Dopravní prostředky jsou podle Uždila velmi oblíbené v dětských kresbách. Především se jedná o auto, loď a vlak. Uždil tuto zálibu v kreslení dopravních prostředků vysvětluje jako bytostný zájem o pohyb. Dítě navíc zobrazuje u těchto dopravních prostředků nejen zvenku viditelnou část, ale také vnitřní - z venku „neviditelný“ prostor. V obrázku, kde dítě namalovalo parník panáčky a mráčky byl krásně zobrazený pohyb i děj - Parník pluje. Pluje do Rumunska. Je to český parník, který znázorňuje určitou náležitost, kam parník pluje, ale zároveň je jasné, že se pohybuje, neb je na cestě do Rumunska. Panáčky jsou zobrazeni celí. Dítě nenamalovalo vnitřek lodi. Panáčky jsou postaveni jakoby přímo na lodi. Není zobrazeno zábradlí, které by je chránilo. Zábradlí není podstatné pro to, aby panáčky mohli plout do Rumunska.

Děj je rozhodně přítomný i v přístroji, který je už svoji podstatou zcela unikátní. Přístroj se hýbe, vytváří zmrzlinu a asfalt. Dítě si je vědomo unikátnosti tohoto procesu. Bylo si dokonce vědomo i toho, že tento přístroj nebude zcela

jasně pochopitelný pro běžného pozorovatele a šipky, které vytvořilo, měly jasně ukazovat směr procesu a vysvětlovat jeho funkci.

Duha, pejsek, tygr a leopard. Na tomto obrázku je také duha, kterou chlapec komentoval v průběhu své kresby. Hoch zde vyjádřil jakousi sounáležitost těchto zvířátek. Možná se jednalo o rodinnou sounáležitost. Každopádně zvířátka k sobě patří. Již tento fakt skrývá určitý příběh. Zvířátka, která se na sebe smějí a mají spolu nějaký vztah.

Želva, na kterou padá strom. K tomuto obrázku se dějovost nemusí ani přiřazovat nějakým záhadným způsobem. Je zde označen jako průběhový. Nevíme sice, proč strom padá a jestli na želvu dopadne. Nevíme, jak se želva k tomuto stromu dostala. A už vůbec nevíme, jak to dopadne. Nevíme, zda želva stačí utéct, či nikoliv. Nevíme proč strom, který padá, padá zrovna na tuto želvu. Je zde však jasně vyjádřena dějovost obrázku v průběhovém označení tohoto obrázku.

Ve druhé skupině vznikly kresby, které již mají věcný obsah, zobrazují zpravidla jen izolované představy. Jak jsem již uvedla, podle Uždila s člověkem vchází do obsahu kreseb pozvolna i jeho prostředí. Jedná se například o dům, zahrádku, strom a o stůl jakožto zástupce nábytku, se kterým se dítě setkává. Dalo by se říct, že se jedná v podstatě pouze o reprodukce toho, co dítě vidí? Pokud ano, jsou tyto reprodukce znázorněny pouze jako „reálné“ předměty, nebo pro dítě mají absolutně odlišný, anebo alespoň částečně jiný význam? Např. sluníčko má v dětské kresbě nezastupitelný význam - sluníčko podle Uždila představuje především časové a prostorové určení. Dává do obrazu jakousi jednotu, kterou dítě není schopno vyjádřit zpočátku jiným způsobem.

Co se týče izolovaných představ, dalo by se jistě diskutovat o otázce jejich skutečné izolovanosti. Z mých dat se mi nezdá, že by předměty byly zcela izolované. Přesto, že se ve druhé skupině obrázků objevovaly především jednotlivé a konkrétní záležitosti, měly i samy v sobě určitou návaznost. Např. Tygr, co použil maminčiny líčidla. Tento tygr byl zcela nereálný. Dívka se snažila uchopit a upozornit na nereálnost své kresby. Zároveň se zde podle mého názoru též objevuje děj. Děj v minulosti. Tygr, který použil maminčiny líčidla a proto je teď takový barevný, jaký je.

Kůň, který nemá zcela reálnou stavbu těla. Má moc dlouhý prostor mezi ušima. A tento obrázek je doplněn již zmíněným sluníčkem. V tomto obrázku je

jasné, že se jedná o den. Kůň se pravděpodobně pase na zelené louce. Opět je tu přítomný děj. Příběhovost tohoto obrázku se však trochu vytratila z dívčina popisu. Dívka se příliš zaměřila na nereálnou kompozici svého díla. Uvědomovala si, že kůň by měl mít jinou stavbu. Dále si byla také vědoma toho, že i její znázornění krajiny se trochu vymyká viděné krajině v přírodě.

Obrázek medvěda je také unikátní. Nebylo zcela jasné a to ani pro autora v průběhu kresby, co to vlastně je, to jeho „namalované“ (zobrazující). Chvillemi to vypadalo spíše jako kocour, chvílemi to vypadalo více jako medvěd. Autor sám v průběhu pozorování dával najevo, že zcela neví. Na závěr se rozhodl pro medvěda, ale možná spíše proto, že mu ostatní naznačovali, že by to mohl být spíše medvěd. Nechat nerozřešenou tuto situaci by pro autora nebylo možné. Bylo jasné, že buď to musí být tohle, a nebo to musí být tamto. Nemůže to skončit přece jako medvědo-kocour. Možná však pro autora samotného to jasné být nemuselo, ale očekávalo se (a on cítil, že se od něj očekává), že se rozhodne pro jedno nebo druhé.

Myška a strom. Na myšce je evidentní, že utíká do své nory. Dějovost je zde jasná. Dívka se nechtěla moc sdílet o tom, co namalovala. Myška má čumáček, který přímo směřuje do nory. Možná ji přišlo zcela zbytečné tento fakt vysvětlovat. Myška je totiž jasná. Má zelené fousky, které jsou spíše podle mě dobrou trávou, tedy úlovkem, který si myška nese do své nory. Zajímavá zde byla nekomunikace a postoj dívky ke komentování svého obrázku. „Je zcela pochopitelné, oč se jedná, tak snad nemusím vysvětlovat ostatním, o co se jedná.“ „A pokud to lidem není jasné, tak jsou pro mě zcela ztraceni. Vždyť na tohle se přece nikdo nemusí ptát?!“

Poslední obraz z druhé skupiny „nějaký pokojík“. Je zajímavé, že na pokojíku se přes státnost místnosti jako takové, objevuje nějaký průběh děje také. Hrníček, z něhož se kouří. Konvička je tam pravděpodobně proto, že se zde objevuje kytky. Kytka je potřeba zalévat. Tato dívka byla starší a její popis byl zcela věcný. Nevypadalo, že by měla k obrázku nějaký citový vztah. Jen popsala, co na něm namalovala, konkrétní záležitosti. Zde se jednalo především o konkrétní objekty. Zároveň by se ale dalo říci, že zde dějovost byla vyjádřena též. Kouření se z hrníčku. Konvička s vodou na zalévání kytek. A podobné ukazatele života na obrázku.

9.2 Co vidí autoři kresby v průběhu tvorby a po dokončení svého díla

Toto téma je podrobně uvedeno v příloze č. 4 a č.6.

U první skupiny byla zřejmá větší bohatost expresivního vyjadřování v průběhu samotné činnosti. Děti komentovaly někdy všechno, co je napadalo, někdy jen část, někdy doplňovaly své popisy citoslovcem. Druhá skupina ve svém popisu v průběhu kresby nebyla tolik kreativní. Většinou se zde jednalo o pouhé komentáře svého „neúspěchu“. Hodnocení reálnosti své kresby a kvality svého výtvoru. Unikátní byla holčička, která nechtěla malovat.

Nedá se říct, že by děti měly větší povědomí o nestatickém ději svého zobrazovaného pouze v průběhu tvorby. Nedá se ani říct, že by děti vždy komentovaly své obrázky více v průběhu své kresby. Dá se uvažovat o stydlivosti respondentů ve druhé skupině. Můžeme předpokládat, že tato stydlivost pramení z již nabitých zkušeností hodnocení jejich výtvarného projevu. Dále pravděpodobně ze získaných vědomostí. A také je vždycky jednodušší se trochu shodit a být přesvědčován o tom, že to není tak strašné, než být shozen někým jiným.

9.3 Hodnocení kreseb učitelkou výtvarné výchovy

„Své dílo jsem ukázal dospělým a zeptal jsem se jich, jestli jim moje kresba nahání strach. Odpověděli mi: „Proč by nám měl klobouk nahánět strach?“ (A.de Saint Exupéry: Malý princ, 2010).

Dítě jakožto autor kresby, který často vidí ve svém obraze děj, se musí potýkat s očima dospělých. Dospělí často vidí kresbu zcela jinak než dítě. Interpretace dětských kreseb bývá velmi mnoho zobecňována na pouhé funkční pojmy. Dospělí mluví hlavně o tom, co vidí (tedy o zobrazujícím). Dítě však v kresbě vidí mnohem více. Děj dospělému zůstává často zcela utajen. Dospělý nevidí želvu, na kterou padá strom. Vidí želvu, dům a les. Věci, které vidí dospělí, bývají často logicky uchopitelné. Není v nich možnost „neviděného“. Jako kdyby chyběla plná možnost zobrazovaného v minulosti přítomnosti a budoucnosti.

Nejedná se zde o otázku senzitivity vnímání. Dospělí se snaží, jak jen mohou, aby viděli to, co na obrázku je. To co na obrázku fakticky je, se však někdy může zcela lišit od toho, co na obrázku je znázorněno a ukazuje k tomu, co na obrázku není fakticky znázorněno, ale co dítě v obrázku vidí. Jedná se tedy o to, co je za obrázkem. Obrázek tyto věci neznázornuje tak, aby si lidské oko vždy mohlo říci, o co se vlastně jedná. Není tedy chybou dospělého, že dané věci na obrázku nevidí. Není však dobré před touto skutečností zavírat oči. Dospělý by se přece dítěte mohl ptát více. Mohl by chtít vědět, co vězí za dílem, co je podstatou a skutečností díla, na co nám dítě poukazuje a co pomocí svého obrazu chce říct nebo předávat. Stejně jako jsme si zvyklí chodit na výstavy, kterým taky mnohdy zcela nerozumíme a ptáme se, co tím autor chtěl sdělit, co vězí za jeho dílem. Jakou měl autor myšlenku a motivaci tvorby. Dospělí bohužel často k dětské kresbě přistupují ne zcela s otevřenou myslí. Učitelé výtvarné výchovy, stejně tak jako jakýkoli jiný učitel přistupuje k obrázku dítěte jako k něčemu, co je potřeba zdokonalit a vést. Vést a přivést někam na místo, které mu je dobře známé a uchopitelné. Toto místo je všeobecně uznávané díky pravidlům výtvarné výchovy. A proto často to, co je v obrázku „navíc“, tedy jakýsi příběh, kterého je dítě autorem, zůstává dospělému zcela nedostupný.

Paní učitelka, se kterou jsem spolupracovala ve své bakalářské práci a byla v té době i mou kolegyní na základní umělecké škole je velmi senzitivní a vnímavá. Dětem rozumí a rozvíjí jejich talent tak, jak nejlépe dovede. Myslím si, že pro děti dělá mnoho a snaží se přicházet s různými nápady, které by její práci obohatily a díky tomu obohatily a rozvinuly i dětskou tvorbu a kreativitu. Její výpovědi o obrázcích jsou znázorněny v příloze č. 2. Dále je v této příloze uvedeno nakolik paní učitelka rozumí tomu, co dítě bezprostředně sdělilo po namalování obrázku. Představa paní učitelky o dětské kresbě se často lišila od představy dítěte. Obodovala jsem tyto kresby od jedničky do trojky. Jednička je v tabulkách napsána pokud paní učitelka rozumí zcela tomu, co je zobrazeno na obrázcích. Pokud paní učitelka obrázkům nerozumí vůbec je v tabulkách zapsána trojka. A pokud paní učitelka rozumí alespoň něčemu, nebo rozumí zčásti, ale není to úplně přesné, je v tabulce zapsána dvojka.

U obrázku 4b) si paní učitelka všimla želvy, která je pro obrázek hlavní postavou a proto jsem dala zde dva body (tedy, že rozumí zčásti). Dále si paní

učitelka všimla ještě domu, který však na obrázku není a viděla les. Les však není pro autora v tomto obrázku podstatný. Pro autora je zde nejpodstatnější, že strom padá na želvu.

V první skupině paní učitelka porozuměla zcela u obrázku přístroje a parníku. Přístroj (tedy obrázek 2b) sice označila také jako vodovod. Ale potom dodala, že se může taky jednat o zvláštní přístroj. Parník (tedy obrázek 3) byl na konci popsán pouze jako parník. Nebylo již komentováno, zda parník někam pluje, nebo je jen zachycen určitý moment na vodě. Proto se dá říci, že paní učitelka se s představou dítěte o kresbě shodla.

Obrázek duhy (tedy obrázek 2a) paní učitelka popsala jako duhu, most nebo bránu. Oproti obrázku 2b) se tyto popisy liší svoji strukturou a funkcí, proto jsem nemohla uznat, že paní učitelka rozumí všemu.

U obrázku 1) a obrázku 4a) se paní učitelce nepodařilo rozluštit, co dítě svým obrázkem chtělo vyjádřit. Paní učitelka v obrázku 1) viděla kočky či kočkovité šelmy. Přesto, že si jsou na obrázku tyto zvířátka velmi podobná, není zde v popisu obrázku samotným dítětem vyjádřeno, že by zde byla nějaká kočka. Ano tato zvířátka by se dala zařadit do kategorie kočkovitých šelem, ale autor zde tuto kategorii sám nezmínil.

Obrázek 4a) je sám o sobě velmi komplikovaný pro popis. Malý autor si na něm dal ne jenom záležet po stránce malby, ale i po stránce popisu. Paní učitelce se musí uznat zachycení určitého pohybu. Tento obraz je postavený na pohybu stroje, který dítě vyjadřovalo jak verbálně, tak pomocí šipek. Jedná se však o přístroj. Tento přístroj není ledajaký. Je schopný vyrábět zmrzlinu a asfalt a má složitou mechaniku sám o sobě.

S druhou skupinou si paní učitelka poradila následovně. Ve druhé skupině u obrázku č.1, které dítě popsalo jako „Nějaký pokojík“, paní učitelka viděla jídelnu nebo obývací pokoj. Ohodnotila jsem její popis jako částečné porozumění. V podstatě měla pravdu, ale nezaměřila se na detaily, které dívka zmiňovala jako podstatné. Jídelna či obývací pokoj se dají srovnat s pokojem. Ale nějaký pokojík spíše vyjadřuje bližší nezařazení tohoto pokoje. Pro autora zde nebylo podstatné, o jaký pokojík se jedná. Co však bylo pro autora podstatné, byl popis konkrétních objektů na obrázku. Dívka popsala pár důležitých objektů, které v tomto pokoji byly a měly zde díky tomu své nezastupitelné místo.

U obrázku č.2 se paní učitelka opět částečně shodla. Označila obrázek jako tygra. Autor této kresby označil svůj obraz jako „tygra, co použil mamčininy líčidla.“ Paní učitelka zde viděla pouhý objekt. Autor zde viděl a popsal, proč je objekt zrovna takto zbarvený. Není obvyklé, aby byl tygr takto zbarvený. Tuto skutečnost si autorka uvědomovala a cítila potřebu vyjádřit tento fakt i v důvodu, který představoval příběh. Příběh se odehrál v minulosti a díky tomuto příběhu tygr vypadal právě tak, jak vypadal. Minulost nám zde ovlivnila přítomnou skutečnost.

Obrázek č.3 paní učitelce zcela uniknul. Jedná se o obrázek, který autorka popsala jako koně. Paní učitelka v něm viděla psa. Zde jsem musela sáhnout pro hodnocení „nerozumí vůbec“. Jedná se sice o obrázek, kde kůň nemá skutečnou strukturu, jak má při malování mít. Tento fakt si uvědomovala i autorka i ostatní diváci kresby. Ale přece jenom je to kůň. Autorka zde malovala koně a ani se neobjevil jakýkoliv náznak malby psa.

Již v první části zmíněný komplikovaný obrázek č.4. Tento obrázek nebyl zcela jasný ani pro autora. Nevěděl, zda namaloval medvěda nebo kočku. Rozhodl se však pro medvěda. Paní učitelka v tomto obrázku viděla kocoura. Ohodnotila jsem to možná přísně, ale z mého pohledu nerozuměla. Poslední obrázek, tedy obrázek č.5 „Myška, strom“, paní učitelka označila jako „myšku u doupěte ve stromě“. Ohodnotila jsem její popis, že „rozumí zcela“. Dokonce popis rozšířila. Dítě však vědělo, že je myška u doupěte ve stromě. Možná popis doupěte ve stromě není sám o sobě nezbytný. Kde by vlastně mělo jinde doupě být?

U předškolních dětí paní učitelka „rozuměla zcela“ dvakrát. „Rozuměla z části“ jednou a „nerozuměla vůbec“ dvakrát. U školní skupiny chovatelů paní učitelka „rozuměla zcela“ jednou. „Rozuměla z části“ třikrát a „vůbec nerozuměla“ tomu, co dítě namalovalo dvakrát. Celkově paní učitelka „rozuměla zcela“ třikrát. „Zčásti rozuměla“ paní učitelka čtyřikrát. A „vůbec nerozuměla“ tomu, co bylo na kresbě také čtyřikrát.

9.4 Co v obrázcích vidí jiné děti

Jiných dětí jsem se zeptala, co vidí na obrázcích hlavně proto, abych věděla, zda mé pozorování mělo nějaký objektivní charakter. Nejednalo se sice přímo o jejich obrázky. Ale jsou určité věci, kterých si nemohou všimnout dospělí a mohou si jich všimnout pouze jiné děti, které obrázek také vidí. Vidí ho jako „podobný“ pozorovatel. Minimálně podobný pozorovat ve věcech „možného“, které se v dětských kresbách odehrávají.

Co dívky viděly v kresbách, které jsem jim ukázala je znázorněno v příloze č. 3. Dívkám jsem ukázala pouze jejich věkovou skupinu. Respektive tato věková skupina, tedy věková skupina školáků (chovatelského kroužku při pozorování) by měla být dívkám blízká.

První dívka viděla obrázky velmi podobně jako autoři samotných obrázků. Nějaký pokojík byl pro ni pokoj. Kůň byl koněm. Tygr, co použil maminčiny líčidla, byl tygrem, nebyl zde však vysvětlen důvod jeho netradičního zbarvení. Medvěd, který v průběhu kreslení byl medvědem i kočkou, pro ni představoval medvěda nebo kočku, respektive se tato dívka také nemohla rozhodnout (podobně jako autor), zda se jedná o medvěda nebo kočku. Myška u doupěte ve stromě je přesný popis skutečnosti obrázku, který autorka nevyjádřila verbálně, ale byla zde jasná přítomnost této skutečnosti.

Druhá dívka spíše pokojík popisovala konkrétními objekty. Tygr byl pro ni kočkou. Kůň byl však jasným koněm. Medvěd, který znázorňoval v průběhu medvěda a kočku, představoval pro dívku kočku. Myš a strom se stala pro dívku stromem a potkanem.

Zajímavé na těchto dvou respondentkách je to, jak viděly obrázky odlišně. Jedna se strefila ve všem a druhá jen zcela v obrázku koně. Nedalo se proto potvrdit, že by ostatní děti viděli obrázky jiných dětí stejnými očima. Nemohu ani vyvodit závěr, že by děti vždy viděli „více“ než oko dospělého. I skutečnost příklonu k popisu konkrétních objektů druhé dívky je velmi zajímavá. Uzdil mluví o různém vnímání kreseb dětmi. Zde se zcela jasně tato skutečnost potvrzuje.

Po zjištění zajímavých skutečností vnímání kreseb jinými dětskými pozorovateli, jsem se rozhodla navštívit své sestry a požádat je o pomoc. Sestry

jsem oslovila z prostého důvodu. Mají ke mně důvěru a řeknou mi, co si skutečně myslí, aniž by se přede mnou musely stydět. Tyto dvě skutečnosti jsem chtěla využít, neb existuje v mém okolí jen málo dětských očí, které by mě nepovažovaly za kritického pozorovatele a nebraly mě jako jakousi autoritu, které je potřeba odpovědět „správně“. Celkové podrobné rozhovory jsou uvedeny v příloze č.5.

Nejdříve jsem se začala ptát mé sestry, které je 5,5 let. Začaly jsme s první skupinou. U obrázku č.1 se dívka nestrefila do představy autora. Všechny „postavy“ podobně jako paní učitelka hodila do jednoho pytle. Viděla však jejich výrazy, které pro ni představovaly rovnocennost s hodným a zlým.

U obrázku č.2a) dívka viděla to, co ve své kresbě viděl i autor. Na rozdíl od autora však věděla, jaké barvy duze chybí.

U obrázku č.2b) se dívka nestrefila. Stejně jako paní učitelce jí tento obraz nejdříve připadal jako lampa. Dívka však u téhle představy zůstala, protože, co jiného by to mohlo být?

Obrázek č.3 připadal dívce jasný. Viděla zde stejně jako autor objekt v pohybu. Možná ji více než autora zajímaly osoby na loďce. Pro ni to nebyl parník, který pluje. Ale panáčky, kteří někam plují.

Obrázek č.4a) zůstal dívce skrytý. V popisu obrazu zůstal jakýsi pohyb, který představuje dopravní prostředek - auto. Šipky mají jasnou funkci udávání směru. Ruce jsou popisem zajímavosti obrázků.

U obrázku č.4b) dívka neviděla pohyb. Strefila zde strom, ale to, že strom padá, už ji nezajímalo. Zaoblenost želvy se objevila v deskripci houby.

Abychom nebyly moc unaveny, daly jsme si chvilku pauzu. Potom jsme s 5,5 letou sestrou pokračovaly v popisu obrázků druhé skupiny.

Na obrázku č.1 dívka pojmenovávala konkrétní věci. Podlaha se dívce nezamlouvala, protože jí připadala špatně zobrazená v poměru ke zdi.

Obrázek č.2 hodnotila holčička jako kočku. Kočka podle ní byla divná, měla moc barev. Zvláštní a nereálná barevnost srsti byla popsána v neexistenci této kočky v reálném světě.

Obrázek č.3 byl dívkou označen jako kůň. Podobně jako na obrázku, kde byl pokojík, se jí nezdála obloha. V rozložení obrázku byla moc dole. (podlaha

v předchozím obrázku byla moc nahoře). Koník byl pro dívku hodný, jako předtím kočky, které se smály.

Obrázek č.4 dívka popsala jako medvěda, ale zarazil ji fakt fousů, drápků a tří nosů, které ji k medvědovi nesesděly. Nezměnila však medvěda na popis nějakého jiného zvířete.

U obrázku č.5 popsala dívka děj. Myška, která směřuje do své nory. Podle dívky by si měla umýt fousky. Autorčin záměr byl však pravděpodobně jiný. Její myška nesla do své nory potravu.

Druhá má respondentka byla má desetiletá sestra. Ta se na popis obrázků vyloženě těšila. Začaly jsme první skupinou.

Na obrázku č.1 dívka viděla „více“ než na obrázku bylo. Určitá náležitost „postav“ ke kočkovitým šelmám zde zůstala. Není zde v tomto věku již přímá vazba, že ten kdo se směje, musí být vždy hodný a ten, který se mračí, musí být vždy zlý.“

U obrázku č.2a) si stejně jako mladší sestra, všimla zvláštností barev. Skřítek s hromadou zlata, který na obrázku nebyl, pro ni k duze patří.

Obrázek č.2b) hodnotila jako: To bude jeřáb. Jeřáb je nějaký přístroj. Pravděpodobně zde hoch nemaloval přímo jeřáb. Ale opět zde zůstává v popisu jakási funkce pohybu tohoto stroje. Umístění jeřábu v prostoru se dívce také moc nezdálo.

Obrázek č.3: Tento popis obrázku byl velmi zajímavý. Nejzajímavější mi přijde dívčino uvědomění si autorova záměru. Na obrázku podle dívky něco nemusí být jen proto, že si autor tuto věc nemusel přát zobrazit. Tedy ono to tam podle dívky být může. Na zobrazovaném může být klidně cokoliv. Ale zobrazující je v rukou autora, který si vybírá, co ze zobrazovaného v zobrazujícím znázorní. Dále zde dívka viděla možné sociální uspořádání panáčků. Přišlo ji zvláštní, že zde nevidí moře. Když zde neviděla moře, tak ji logicky přišlo, že musí být na souši. Autor zde viděl loď, tedy především dopravní prostředek, jak jsem již zmínila dříve u první sestry. Dívka zde popisuje více variant. Pro ni není obrázek statický vůbec. Přemýšlí o tom, co by to mohlo být ani ne tak z hlediska skutečných zobrazených objektů, ale spíše z hlediska příběhových možností. Zamýšlí se nad autorovým záměrem a přitom mi popisovala, jaké příběhy tam vidí ona sama.

Obrázek č.4a): Tento zvláštní přístroj na výrobu asfaltových kuliček a zmrzliny byl dívkou popsán jako tygr, který jede do Paříže. Opět zde zůstává pohybová kvalita obrázku. Velmi zajímavý mi přijde fakt neohraničenosti obrázku. Tento obrázek může podle dívky klidně tady někde pokračovat. Šipky jsou zde podle dívky samozřejmě proto, že ukazují směr, kam mají auta jet. Tygr se veze na vozíku pro zvířátka. Ale takový vozík pro zvířátka zde klidně může jet, stejně jako auta zde klidně mohou jet.

Obrázek č.4b): Na tomto obrázku dívka viděla želvu. Dále viděla mnoho dalších podobných obrazců, které jí také připomínali želvy. Všimla si zde stromu. Když nebyl na obrázku znázorněn ocásek a čtyři nohy, znamenalo to, že je želva nemá. I když dívka si je vědoma toho, že želvy nohy a ocásky mají.

Opět jsme si stejně tak jako s mladší sestrou předtím na chvíli odpočinuly a potom jsme začaly pracovat na popisu druhé skupiny, která by pro mou desetiletou sestru měla být věkově bližší.

Pro dívku byl tento obrázek č.1 konkrétní místností. Jednalo se podle ní o kuchyň. Popisovala konkrétní objekty obrázku, stejně tak, jak je popisovala i autorka. Dodávala k těmto objektům i jejich funkci. Z hrníčku se kouří, protože je v něm něco horkého. Kytka podle dívky uvadá. Uvadnutí je taky jakýsi proces změny. A z konvičky kape voda. Opět jakýsi nestatické zachycení skutečnosti. Dospělí vidí obraz jako statickou neprůběhovou záležitost. Dívka zde viděla nestatické možnosti zobrazujícího, které poukazuje na zobrazované a občas s ním koresponduje v jakési „realitě skutečnosti“.

Obrázek č.2 dívka označila jako barevného tygra. Tento tygr stejně tak jako pro autorku a pro jiné respondenty, kteří obraz popisovali, neexistuje. Ale můžeme podle dívky předpokládat setkání s tímto netradičním tygrem třeba v nějaké pohádce.

Na obrázku č.3 dívka vidí dvě zvířata dohromady. Je rozhodně hezké, že ji tato představa neodradí a dokáže si tyto dvě zvířata spojit. Mluví zde také o objektivních „nedostatecích“ kresby jako je sluníčko umístěné do rohu. Nebe je podle ní moc dole a znamenalo by to, že by tento koňopes musel být již v nebi. Uši by měli být znázorněny podle dívky jinak. Úsměv jako v předchozím obrázku, kde byla znázorněna postavička, která se smála, nemusí podle dívky znamenat skutečnou dobrotu koně.

U obrázku č.4 již podruhé dívka komentuje nedokončenost obrázku. Je zde moc bílého místa. Slovy mé sestry se jedná o nedokreslený film. Opět si neví rady, jako mnoho předchozích respondentů a i sám autor, zda se jedná o medvěda nebo o kočku (kocoura).

Na obrázku č.5 dívka vidí myšku, která jde do své díry ve stromu. Zůstává zde pohybová kvalita děje v obrázku. Ale jako nikdo z popisujících pozorovatelů nepoznala, že myš nemá zelené fousky, ale nese si potravu do své nory.

9.5 Co se nejčastěji objevuje v dětských kresbách

Jelikož mě na doposud provedeném výzkumu zaujalo vnímání děje v kresbách dětí, sesbírala jsem ještě dalších přibližně 30 obrázků pro účely lepšího pochopení tohoto jevu. Popis těchto obrázků je uveden v příloze č.8, kde v závěru jsou některé obrázky uvedeny.

Dvou a půl leté děti malovaly kolo, kolo od vláčku, kolečka, velký kolo, kolotoč a děti, velký kolo, auto. Tříleté děti většinou malovaly kola, kolo od vlaku, kolo od mašinky nebo vláčku, kolo, obličej s nosem, pusou a tvářičkami. Dále tříleté děti malovaly očička s pusou a nosem, barevná kola, kolotoč, auto. Kočárek pro velký miminko, auto, cirkusáckou čepičku, písmenka, kolečka, kroužek. Čtyřleté děti malovaly naši kočičku, silnici se stromem a míčkem, blesk s písmenky a iglů, nosorožce, sukýnku s balonkem a s domečky. Jeden chlapec namaloval ornamenty, které později označil jako planetu malého prince. Pětileté děti malovaly Stegosaura, mimozemšťana, hada (který je hodně barevný a je ještě mládě), balón s ušima (a má taky padáky), Titanik (jak se potápí). Sedmileté děti malovaly Tamarína žlutorukého, který byl v přírodě, našeho psa s včelkou a motýlem, jarní pampelišku a sluníčko. Osmiletá Simona namalovala zvláštní planetu s mimozemšťanem.

10. Shrnutí empirických dat

Ze svých empirických dat souvisejících s obrázky skupiny myšáků a chovatelství jsem zjistila následující. Samotná činnost volné kresby, byla pro děti v předškolním věku podobná hře. Fantazii ve vyjadřování se meze nekladly. Oproti tomu děti mladšího školního věku byly strnulejší. Povídal si o obecných věcech. Hodnotily své výtvary velmi kriticky. Poukazovaly více na reálnost a nereálnost kreseb a komentovaly kresby sobě navzájem. Ve druhé skupině se objevoval větší vliv skupiny a častější kritičnost k svému výtvoru.

V obou skupinách, ve kterých jsem prováděla pozorování, se potvrdilo vnímání děje. Děti ve svých obrázcích viděly často příběh. Předškolní děti popisovaly obrázky mnohem expresivněji, než děti v mladším školním věku.

Paní učitelka viděla v dětských kresbách především objekty. Tyto objekty byly mnohdy totožné s objektem, který malovalo dítě. Paní učitelce však unikal děj v dětských kresbách.

Ukázalo se, že paní učitelka u předškolních dětí buď rozuměla, nebo nerozuměla autorovu popisu dokončeného díla. U školních dětí paní učitelka spíše rozuměla z části a úplné porozumění, nebo neporozumění se objevovalo méně.

Jiné stejně staré děti neviděly objekty lépe, než paní učitelka. Jedna respondentka se shodovala ve všech případech. Druhá však pouze ve dvou případech (když započítám pokojík, který byl pouze popsán).

Mé sestry byly ve většině případů ve shodě s autorovým nakresleným objektem. Jejich výpovědi se lišily v představách příběhů, které se v obrázku objevovaly. Děj byl v obrázcích přítomen skoro vždycky. Obě dvě sestry si všimaly kompozičních principů a poukazovaly na jejich nesprávnost, když se v obrázku objevila. Desetiletá dívka viděla rozdíl mezi zobrazujícím a zobrazovaným. Rozlišovala vnější úsměv a intenci. I když byly objekty na obrázku pojmenovány jinak, pohyb a dynamika obrázku byly v popisu zachovány u obou dívek.

11. Diskuse s odbornou literaturou

Kreslení je bezesporu komplexní aktivitou. Vývoj kresby je pro celkový rozvoj dítěte nenahraditelnou součástí. Uždilovo pojetí kresby jakožto hry, je velmi reálnou skutečností a tento fakt se mi potvrdil i při mém pozorování (především tedy u předškolních dětí). Toto pojetí kresby jakožto hry u předškolních dětí se pochopitelně objevuje i u významných autorů zaměřených na vývojovou literaturu. Tato hra však možná není jen hrou při samotné činnosti kresby a následný trvalý produkt možná není pro dítě tak statickou záležitostí, za jakou by se dal ve své reálné podobě považovat. To se objevuje při popisu kresby například v případě: „Tady by to mohlo někde pokračovat...“ Nestaticnost se objevuje i v popisu „Parník, který pluje.“ Dílo je sice na věky uchováno zrovna v podobě, ve které bylo vyhotoveno, ale tato podoba může být pro dítě pokračující hrou.

Děti na celém světě začínají nejdříve s kreslením krouživých pohybů. V mém posledním vzorku dat (příloha č.8) se znovu (jako již mnohokrát přede mnou) potvrdilo, že děti opravdu v brzkém věku kreslí krouživé obrazce. Tyto obrazce se následně pojmenovávaly například jako kola, kolečka, ale také jako kola, která patří k vláčku, auto, kolotoč atd. Pravděpodobně se dají krouživé pohyby vysvětlit vývojem nervové soustavy, ale přesto všechny tyto krouživé obrazce nemají stejný význam, stejnou reprezentační funkci. U některých starších dětí se objevovali postupně z krouživých obrazců panáčky. Autoři pojmenovávali tyto obrázky spíše podle nových věcí, které obsahovaly. „Například očička, nos a pusinka.“

Uždil mluví o tom, že dítě má potřebu reprodukovat to, co vidělo. Děti v přírodovědeckých kroužcích velmi často vzpomínaly na zvířátka, o kterých si minulou hodinu s paní učitelkou povídaly. Nedá se zde vůbec hovořit o vyvrácení Uždilovy domněnky, která naznačuje větší dětskou blízkost přírodnímu prostředí.

Děti často podle Uždila zobrazují předměty i zevnitř. Tedy takové věci, které nejsou vidět běžným okem ve skutečnosti. Děti však vědí, že tam jsou. Malují tedy podle toho, co vědí. Mohou ale naopak nemalovat, to co vědí? Nejedná se potom spíše o zvýraznění detailů, které jsou pro dítě důležité, než o pomnutí důležitých faktorů o dané věci? Chlapeček, který namaloval loď

s pasažéry, mohl například velmi dobře vědět, že na lodích bývá zábradlí, které je pro pasažéry velmi důležité. Dítě nám tedy může zobrazovat jen to, co jeho samotné zajímá, aniž by vždy mělo menší znalosti o faktických skutečnostech.

Podle Uždila je každý symbol v dětské kresbě naplněn dějem, nebo snem. Odborníci tedy vědí o dětských fantaziích skrývajících se za obrazci. Proč se ale děti ptáme tak málo na to, co za těmi obrazci je? Proč se soustředíme na to, co na obrázku „je“ a nesnažíme se místo toho zjistit, co je za obrázkem, nebo přesněji, co je v obrázku? Proč se neptáme, co je v zobrazujícím, neptáme se po zobrazovaném? Jakmile zůstaneme jen u zobrazujícího a nepodíváme se na zobrazované dětskýma očima, nenecháme dítě být režisérem, kterého se ptáme jako diváci, co je v zobrazujícím. A také bychom se neměli spokojit jen s těmi obecnými komentáři zobrazujícího. Měli bychom chtít vědět a doptávat se autorů na „více“.

Estetické vlastnosti kreseb se neukazují jako lineární s věkem. Čím to je? Jde především o to, že děti v předškolním věku vykazují větší schopnost ztvárnit kresbu „dobře“ z estetického hlediska. Děti mladšího školního věku se dostávají pravděpodobně do složitější situace, co se týče vyjadřování estetických vlastností. Jsou vedeny k realistickým hranicím. Kresba se hodnotí, podle toho zda je dobrá a špatná, mají zde i větší sociální zábrany. Není zde možná tak velký prostor pro „neohrazené“ myšlení ve smyslu použití vlastní kreativity nechat se unést proudem svých myšlenek. Estetické vlastnosti se posléze prý vrací jen k dětem, co mají mimořádné nadání. Není to však pouze tím, že tyto děti se mohou soustředit ještě na něco jiného, právě díky svému nadání? Nemůže to být také i proto, že se dospělé oko kouká hlavně po tom, co tam je namalované a nepodporuje dětského tvůrce v jeho osobitém estetickém vyjadřování?

Výzkumy ukázaly, že děti jsou celkem brzy schopné číst výraz v kresbách. V předškolním věku někdy unikne přesná nálada, ale citlivost na vnímání nálady, jako takové se potvrdila. Ve svých obrázcích jsou děti také velmi záhy schopné tvořit výraz. Ze začátku o tyto věci musí být požádány. Ve výzkumech, které byly prováděny americkými psychology, se ukázalo, že i šestileté děti jsou například schopné využívat barvy k vyjádření výrazu. Výraz se v mém výzkumu ukázal například u sluníčka, které se často směje, panáčků, ale i u zvířátek, která byla také velmi často pozitivně naladěná (dle svého obličeje). V mém posledním výzkumném vzorku se například i v kresbách nejmenších dětí (kolem tří let)

ukazuje preference výběru „pozitivních“ barev. V kresbách koleček a kol se objevuje pestrá škála barevnosti. A na pozorovatele výtvaru mohou tyto kresby působit velmi příjemně.

Podle literatury, se kterou jsem pracovala, jsou děti schopny rozlišování kompozičních principů mezi 7 a 11 rokem. V mém výzkumu se toto potvrdilo. Určitě se objevovaly ve skupině Chovatelů. Děti v této skupině velmi hodnotily, jak se jim co povedlo nebo nepovedlo. Když jsem se dotazovala jiných dětských očí, potvrdilo se, že i děti předškolního věku jsou schopny vidět kompozici obrázku a pojmenovat například to, že je podlaha moc nahoře, pokud se zeptáte, co jim připadá na obrázku divné. Starší děti kolem deseti let, jsou schopny pojmenovat tento fakt bez dotazování (alespoň příloha č.5 to potvrzuje).

Styl se podle výzkumů z použité literatury nevyvíjí úměrně s věkem. Děti mají snáze rozpoznatelný osobitý styl v předškolním období, než v období mladšího školního věku. Toto se vysvětluje v literatuře nedostatečným propracováním do školní praxe. Kreslení je součástí povinné školní docházky. Ale pravděpodobně není jedním cílem této docházky osobitost tvůrce. Možná na toto téma není místo, možná na něj není čas, možná je nejdůležitější naučit se kreslit a ke stylu se dostaneme až později.

Uždil hovoří ve své knize o typech kreslířů. Rozděluje děti na extrovertní, introvertní a různé podkategorie. Je si vědom toho, že toto rozdělení není zcela přesně uchopitelné. Vidí lidskou originalitu, vidí nezaškatulkovatelnost jedince. Z čeho však pramení neustálé škatulkování? Musí se najít vhodné krabičky, kam jedinec zapadá? Potřebujeme vědět „více“ díky tomu, že se zeptáme, zda je dítě introvertem nebo extrovertem? Není tato snaha zaškatulkovat právě tím ztracením přirozených estetických vlastností? Uždil však dále upozorňuje na důležitost „nechat růst“. Jeho rozdělení se netváří jako neměnitelný fakt, ale jako popis mnohaletých zkušeností nasbíraných pomocí dětských kreseb.

Uždil se ve své publikaci zmiňuje o ději, který je zachycen v souslednosti okamžiků. Dítě ve svých kresbách vnímá čas. Možná nám dospělým je tento čas, který může být různě dlouhý, zcela vzdálený. Je zde podstatný čas zcela od začátku? Má dítě představu okamžiků, již v krouživých čarách? Možná ano. Možná již kolečko, kolečka a ty další obrazce v počátečních kresbách rozměr času skutečně mají. A kam se potom tento děj, který se v průběhu dětství ještě rozvíjí, ztrácí? Je to způsobené pouhou konformitou? Nebo se jen stane, že papír začne

být vnímán jakožto papír, na který musíme dát třídimenziální obraz a máme k dispozici jen dvě dimenze. „Výtvarné vyprávění“ mi osobně připomíná komiksové obrázky. Ty se mi ve výzkumu nikde neobjevily. Spíše se mi ve většině případů potvrdilo, že děti opravdu vidí ve svých kresbách děj a to skoro vždycky. Děti vidí tento děj pravděpodobně i tehdy, když se jedná o objekty, které nejsou zatím rozpoznatelné a i po dokončení kresby. Děj kresby pro ně totiž nekončí. Dospělým tento děj neuniká pravděpodobně díky neschopnosti „vidět“ stejné objekty, jako vidí dítě. Ale nedostatečné schopnosti uchopit tento tajemný děj. Pravděpodobně se tento děj časem vždy vytratí. Může se jednat o pouhou vývojovou proměnu. Kresba není pro dítě v období mladší školní docházky takovou hrou jako v předškolním období. Dítě se stává „realistou“.

ZÁVĚR

Musím konstatovat, že rozsah datových vzorků mi nedovoluje vytvořit obecně platné závěry. Některé věci mě v mém výzkumu velmi zaujaly. Budu se snažit tyto záležitosti shrnout. Také se pokusím nastínit problematiku toho, co by se dalo na těchto výstupech zkoumat dále.

Děti volnou kresbu v předškolní skupině Myšáků braly jako hru. Tato hra byla zřejmá především v samotné činnosti kreslení. Součástí této hry se ukázala vazba na dějovou kvalitu obrázku. Děti vnímaly svůj obrázek jako něco dynamického. Popis, který mi děti udávaly po dokončení kresby, byl více zaměřený na samotné objekty. V těchto obrázcích se ukazuje dětské spojení s přírodou. Některé děti měly velmi nápadný osobitý styl.

Děti ve skupině mladšího školního věku Chovatelsví zadání kresby braly jako úkol, který je potřeba splnit. Zaměřovaly se spíše na reálnost své kresby. Hodnotily kvalitu svých kreseb a neměly tak velkou svobodu tvorby, která se ukázala u předškolní skupiny. Jejich komentář se v průběhu tvorby vztahoval hlavně ke svým schopnostem.

Dospělé oči paní učitelky viděly často stejné objekty, jako dětské oko autorovo. Problém se zde ukázal v nerozpoznání příběhovo-dějové kvality kresby. Stálo by jistě za to prozkoumat, zda většina dospělých v dětských kresbách děj nevidí. A pokud ho nevidí, čím je tento fakt způsoben.

Ostatní děti neviděly objekty lépe než paní učitelka. Nepotvrdilo se mi, že by dětské oko, vidělo vždy lépe než oko dospělého. Dětské oko je však schopno vidět příběhovo-dějovou linii. Tato linie je někdy ve shodě s autorovým záměrem. Jindy si dítě vytváří zcela nový příběh. Pro dítě obrázek není statický. Může například klidně ještě někde pokračovat. Může se měnit a pohybovat. Tyto oblasti dynamiky a statičnosti výtvaru společně s příběhovo-dějovou linií by stály za bližší prozkoumání.

POUŽITÁ LITERATURA

A.de Saint-Exupéry: *Malý princ*. Albatros, 2010.

Piaget, J.: *Psychologie dítěte*. Praha: Portál 2007.

Winter, E.: *Development in arts: Drawing and music*. In: Damon, W., Lerner, R. M. (Series Eds.), Kuhn, D., Siegler, R. S. (Volume Eds.): *Handbook of Child Psychology. Volume Two: Cognition, Perception, and Language*. (Sixth edition) New York: Wiley 2006, s. 859-904.

Sutton-Smith, B.: *The Expressive Profile*. *The Journal of American Folklore*, Vol. 84, No. 331, Toward New Perspectives in Folklore (Jan. - Mar., 1971), pp. 80-92.

Babyrádová, H.: *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3360-6.

Davido, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.

Kolektiv autorů: *Development in the arts*: Massachusetts: Boston College, 2007.

Langmajer, J.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

Říčan, P.: *Cesta životem*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.

Uždil, J.: *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN, 1988.

Uždil, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1974.

Uždil, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 20-7178-308-0.

PŘÍLOHY

Příloha č.1

Jak popsaly své obrázky děti.

V předškolní skupině Myšáků:

- 1) Duha, pejsek, tygr a leopard.
- 2) a)Duha b)Přístroj
- 3) Parník, panáček a mráček.
- 4) a)Stroj na zmrzlinu. Kuličky rovnou do chladničky.
Není to legrace. Šipky proto, aby ukazovaly.
- 4) b)Želva, padá na ni strom.

Ve skupině Chovatelství:

- 1) Nějaký pokojík. Je tady stůl, lampa, kytka a konvička.
- 2) Tygr, co použil maminy líčidla.
- 3) Kůň.
- 4) Medvěd.
- 5) Myška, strom.

Příloha č.2

Co viděla na obrázcích děti paní učitelka.

První pozorování - kroužek Myšáci:

Obrázek č.1-Myšáci

Co tam vidí děti	Co tam vidí dospělí	Porozumění dospělých
Tady je duha. Tady je pejsek. A tady je tygr a tady leopard.	Kočky či kočkovité šelmy (velmi pěkné).	Nerozumí vůbec. 3

Obrázek č.2 a)-Myšáci

Co tam vidí děti	Co tam vidí dospělí	Porozumění dospělých
Duha	Duha, most, brána.	Rozumí zčásti. 2

Obrázek č.2 b)-Myšáci

Co tam vidí děti	Co tam vidí dospělí	Porozumění dospělých
Přístroj	Vodovod, či zvláštní přístroj.	Rozumí zcela. 1

Obrázek č.3-Myšáci

Co tam vidí děti	Co tam vidí dospělí	Porozumění dospělých
Parník, panácci a mráček.	Česká loď (parník) s pasažéry.	Rozumí zcela. 1

Obrázek č.4 a)-Myšáci

Co tam vidí děti	Co tam vidí dospělí	Porozumění dospělých
Stroj na zmrzlinu. Kuličky rovnou do chladničky. Není to legrace. Šipky proto, aby ukazovaly.	Lokomotiva vyfukující páru a táhnoucí vagonek-parádní.	Nerozumí vůbec. 3

Obrázek č.4 b)-Myšáci

Co tam vidí děti	Co tam vidí dospělí	Porozumění dospělých
Želva, padá na ní strom.	Želvička, dům, les.	Rozumí zčásti. 2

Druhé pozorování - kroužek Chovatelství:

Obrázek č.1-Chovatelé

Co tam vidí děti	Co tam vidí dospělí	Porozumění dospělých
Nějaký pokojík. Je tady stůl, lampa, kytka a konvička.	Jídelna nebo obývací pokoj.	Rozumí zčásti. 2

Obrázek č.2-Chovatelé

Co tam vidí děti	Co tam vidí dospělí	Porozumění dospělých
Tygr, co použil maminčiny líčidla.	Tygr	Rozumí zčásti. 2

Obrázek č.3-Chovatelé

Co tam vidí děti	Co tam vidí dospělí	Porozumění dospělých
Kůň	Pejsek	Nerozumí vůbec. 3

Obrázek č.4-Chovatelé

Co tam vidí děti	Co tam vidí dospělí	Porozumění dospělých
Medvěd	Kocour	Nerozumí vůbec. 3

Obrázek č.5-Chovatelé

Co tam vidí děti	Co tam vidí dospělí	Porozumění dospělých
Myška, strom.	Myška u doupěte ve stromě.	Rozumí zcela.. 3

Příloha č.3

Co vidí děti na obrázcích autorů.

Obrázky skupiny „Chovatelství“	Autor	1.dívka–11let	2.dívka–9let
Obrázek č.1	Nějaký pokojík. Je tady stůl, lampa, kytky a konvička.	Pokoj	Stůl, lampa květina, kytky možná ulice.
Obrázek č.2	Tygr, co použil maminčiny líčidla.	Tygr	Kočka
Obrázek č.3	Kůň	Kůň	Kůň
Obrázek č.4	Medvěd	Medvěd nebo kočka (něco mezi medvědem a kočkou).	Kočka
Obrázek č.5	Myška, strom.	Myška jde do doupěte ve stromě.	Strom, potkan.

Příloha č.4

Co vidí autoři kresby v průběhu tvorby a po dokončení svého díla.

Obrázky skupiny „Myšáci“	Co vidí děti v průběhu tvorby	Co uvádí děti při prezentaci obrázku
Obrázek č.4 a)	Tady to teče. Tady to vybarvím. Tady, tady je tohle. To je stroj na zmrzlinu. Tady to spadne, tady to drží. Protože tady to musí držet, aby to tady padalo. Tady to dělá „ooo“. Tady se točí asfalt, tady zmrzlina. Na jedné se dělá zmrzlina, na druhé asfalt.	Stroj na zmrzlinu. Kuličky rovnou do chladničky. Není to legrace. Šipky proto, aby ukazovaly.
Obrázek č.4 b)	Bez komentáře.	Želva, padá na ní strom.
Obrázek č.3	Já mám tady parník. A mám tady panáčky a vlajku. Parník pluje z Česka do Rumunska.	Parník, panáčky a mráček.
Obrázek č.2	Tak já udělám taky stroj na zmrzlinu.	Přístroj
Obrázek č.1	Kreslím duhu.	Tady je duha. Tady je pejsek. A tady je tygr a tady leopard.

Obrázky skupiny „Chovatelství“	Co vidí děti v průběhu tvorby	Co uvádí děti při prezentaci obrázku
Obrázek č.1	To se mi nepovedlo.	Nějaký pokojík. Je tady stůl, lampa, kytky a konvička.
Obrázek č.2	To se mi nepovedlo. Já kreslím divnýho tygra. To je tygr se zelenejma punčochama.	Tygr, co použil maminčiny líčidla.
Obrázek č.3	To se mi nepovedlo. Potřebuju modrou. Má moc velké uši.	Kůň
Obrázek č.4	Kocour, medvěd.	Medvěd
Obrázek č.5	Ne, ne, ne.	Myška, strom.

Příloha č.5

Co vidí ostatní děti v kresbách obou skupin.

Po zjištění základních dimenzí jsem se vydala znovu do terénu. Vzala jsem si všechny obrázky, které jsem nasbírala při pozorování. Prvními respondentkami se staly mé dvě mladší sestry, které byly rády, že mi mohou pomoci a přejí si být v této práci zveřejněny. Ukázala jsem jim obrázek a následně jsem se jich doptávala trochu konkrétněji na to, co mě zaujalo v otevřeném kódování.

Prostředí, kde jsem se ptala těchto dívek na to, co vidí, bylo domácí (jejich pokoj) a nikdo nás během popisování obrázků neposlouchal ani nerušil.

Sestra 5,5 let – obrázky skupiny „Myšáci“

U prvního obrázku, který autor označil jako „Duha, pejsek, tygr, leopard“ má pětiletá sestra viděla kočky. Vrchní kočka byla hodná, zbylé dvě byly ošklivé. Když jsem se jí zeptala, proč si to myslí a podle čeho to poznala, odpověděla mi, že se ta první vrchní kočka směje a ty dvě další mají divný úsměv. Proto je ta první kočka hodná a ty zbylé dvě zlé.

U druhého obrázku a), který autor označil jako „Duhu“ a v průběhu své kresby upozorňoval na to, kolik má kruhů a ptal se, kolik jich má mít. Pětiletá holčička označila toto dílo jako duhu, která je divná, protože má jen čtyři barvy. Když jsem se ptala, jaké barvy „duze“ podle ní chybí, odpověděla mi, že modrá a fialová.

Na druhém obrázku b), který byl označen autorem jako „Přístroj“, pětiletá holčička viděla lampu. Tato lampa jí připadala jako lampa nejprve jen na jedné straně. Potom okomentovala, že je nějaká dlouhá, ale že to musí být celá lampa. Protože, co jiného by to mohlo jinak být?

Na třetím obrázku byl zhotoven „Parník, panáček a mráček“. Holčička si všimla nejprve človíčků, ke kterým doslovně řekla „Jééé, tady jsou človíčky“. Potom jsem se jí zeptala, kde si myslí, že ti človíčky jsou. Odpověděla, že na loďce. Potom si hned všimla české vlajky a dodala, že někam plujou.

Čtvrtý obrázek a), který byl označen jako „Stroj na zmrzlinu a kuličky“ a v průběhu kresby byl dynamicky popisován. Na ten nejdříve holčička zvolala: „Co

to je?! To je fakt divný?!“ Následně ho označila jako auto. Potom jsem se jí zeptala, zda tam vidí šipky. Odpověděla, že ano. Ptala jsem se jí, proč si myslí, že tam ty šipky jsou. Aby věděly, kam auto jede. Následně si všimla uvnitř stroje ještě jakési ruky, nejdříve jedné a potom i druhé.

Čtvrtý obrázek b) „Želva, padá na ni strom.“ Tento obrázek pětileté dítě označilo jako strom, dům a houbu.

Sestra 5,5 let – obrázky skupiny „Chovatelství“

První obrázek: „Nějaký pokojík, je tady stůl, lampa, kytky a konvička.“ Pětileté dítě si zde všimlo kytky na stole, hrnku, konvičky i kytky na zemi. Nezamlouvala se jí podlaha. Zeptala jsem se, co jí na ni připadá zvláštní. Odpověděla mi, že je moc nahoře.

Druhý obrázek: „Tygr, co použil maminčiny líčidla.“ Pětiletá holčička v něm viděla kočku. Kočka podle ní byla divná, měla moc barev. Taková kočka neexistuje. Zeptala jsem se jí, jestli by si dokázala představit nějaké místo, kde by se tato kočka mohla objevit. Odpověděla, že možná v pohádce.

Třetí obrázek byl označen jako „Kůň“. Pětiletá dívka v něm viděla koníka, zelenou trávu a oblohu. Sdělila mi, že ta obloha je divná. Ptala jsem se jí, co se jí na ni nezdá. Odpověděla mi, že je divná, protože je až tady dole. Koník je hodný, protože má hezký úsměv. Má divný uši. „Je šedivej a pak je ještě hnědej, to mě překvapuje.“

Čtvrtý obrázek byl označen jako „Medvěd“. Dívka ho označila jako medvídko. Potom se zarazila a řekla „počkat, medvídek nemůže mít přece fousy, nemůže mít dvoje dráčky a tři nosy.“

Pátý obrázek jakožto „Myška, strom“. Autorka potom sdělila, že myška běží do díry. Pětiletá dívka tam viděla: „Tady je myška. Tady je strom. Myška má divný fousy. Myška jde do svého stromu, do své díry. Myška je šedá přece? Neměla by si jít umýt ty fousy?“

Sestra 5,5 let – obrázky z předvýzkumného materiálu

Zajímalo mě ještě, co by říkala na otázky z předvýzkumného materiálu. Ukázala jsem jí pouze jeden, potom už bylo naše zamyšlení moc dlouhé. Obrázek který byl označen jako „Tygr, lev a mládě lva“ (přičemž autorem bylo míněno,

že ze lva se stalo mládě lva). Prvně ukázala na lva a řekla, že je to človíček. Potom označila tygra jako tygra. Toto označení mohlo být způsobeno únavou. Ale Uždil ve své knize upozorňuje na počáteční podobu zobrazení zvířat a lidí (neboli panáků).

Po nějaké době jsem pokračovala v dotazování se svou druhou mladší sestrou, které je právě 10 let.

Sestra 10 let – obrázky skupiny „Myšáci“

Obrázek č.1: „To je nějaký cirkus. Manéž. Nahoře je kočka nebo mýval. Přijde mi divný, že se usmívá. **Jaký je, když se usmívá?** Hm, když se usmívá, je hodnej. Ale může být hodnej i zlej. Třeba chce někoho jen na svůj úsměv nalákat, aby přišel. Táhle ten se tváří děsivě, ten je hustej. **Jaký je, když se tváří děsivě?** No, může mít jen špatnou náladu. Ten třetí nevím, protože tady nemá ani oko ani pusu. Mohl by to být tygr, má dvě uši. Ta manéž je barevná.“

Obrázek č.2 a): „Duha. **Je na té duze něco zvláštního?** Nejsou tam všechny barvy. **Jaké barvy podle tebe té duze chybí?** Chybí tam modrá a fialová. A není tam skřítek s hromadou zlata. Ten by tam měl být. A taky by v té duze neměla být hnědá.“

Obrázek č.2 b): „To bude jeřáb. Je to nedokreslený film. Jeřáb není nikde umístěn.“

Obrázek č.3: „To nevím, jestli to může být Titanik, když je to naše vlajka. Je to loď. Loď Titanik. Nemají zábradlí, nemají podpalubí. **Proč si myslíš, že tam nemají podpalubí?** No není tam, ale mohlo by tam být. Třeba ho tam nechtěl ten, co to kreslil. Nemá tu kormidlo, takže ta loď nemůže jet. Nemají plachtu. Mají komín, to může být na elektrický pohon. Není pod ním moře, tak jsou asi na souši. **Vidíš tam ještě něco?** Jo, lidi. Tohle je námořník (malý nalevo), tohle je kapitán (ten větší nalevo), tohle je podkapitán (první zprava). Tenhle bude mít na starosti truhlu s pokladem (druhý zprava), ale neukradli ji, nevypadají jako piráti. A tenhle bude hlídat komín a přebarví vlajku, protože je obráceně. Krev má být dole. Jo a nemá tu namalovaný sluníčko, to je divný. Má tu jen jeden mráček, kdyby bylo zataženo, tak by byl mráček černej a ne modrej.“

Obrázek č.4 a): „Když tygr jede do Paříže. **Čím jede?** Jede ve vozíku na zvířata a musí tam mít mříž a ty tam nemá. No, von tady vepředu může taky ten

obrázek pokračovat. Kola nejsou připevněny. Šipky, aby věděl, kam jede. Jedna ta šipka ukazuje jinak. No, mohla by to být taky cedule, která ukazuje, kam mají auta jet.“

Obrázek č.4 b): „Želva, všude jsou želvy. Tohle může být nedodělaný. To je strom nebo bunkr. Jo a želva má ocásek a čtyři nohy a ty tady nejsou. **Když tam nejsou, to znamená, že je nemá?** Jo, když tam nejsou domalovaný, tak to znamená, že je nemá. Želva má skvrny. Stromy, který zrovna odfoukává vítr, protože jsou nakloněný.“

Sestra 10 let – obrázky skupiny „Chovatelství“

První obrázek: „Kuchyň. Tady je konvička s vodou. Kytka. Hnědá podlaha. Hezkej lustr. Další kytička. Hrneček, ve kterém bude čaj nebo kakao, protože se z něho kouří. Je to horký. Dlážděná podlaha. Šuplík. Ta kytka je trochu nakřivo, to znamená, že uvadá. Z konvičky kape voda. Hnědá zeď.“

Druhý obrázek: „Divnej, barevnej tygr. Barevná hlava, každá noha jiná. Tygr je přece oranžovej. Tady má barevný uši, každý jinak. **Dokázala by sis takového tygra někde představit?** No, na obrázku nebo v nějaký pohádce kreslený.“

Třetí obrázek: „To je kůň a pes. Koňopes. Je barevně divnej. Měl by mít hřívu a zuby. Uši by měly být u sebe. Když se usmívá, tak je asi hodnej, ale taky může být zlej. Možná, tě chce nalákat, že tě sveze a potom tě shodí. A to sluníčko nemá být tam v rohu, protože je země kulatá, tak by mělo být uprostřed. Je divný, jak je to celý modrý. Musel by ten kůň být v nebi. Okolo nemůže být všechno modrý, chybí tu stromy.“

Čtvrtý obrázek: „Teď nepoznám, jestli je to medvěd nebo kočka. Myslím, že to bude medvěd. Protože nemá ocásek. Barevně divné oči a ruce. Jedno oko modrá skvrna, druhé má černé. Je to zase nedokreslenej film. Pusa a fousky. No, bude to asi kočka., i když nemá ocas. Nesedí, kočka by seděla. Bude to medvěd. Pruhy na rukou má divný.“

Pátý obrázek: „Myška, která chce vlízt do své díry ve stromu. Má divný zelený fousky.“

Sestra 10 let – obrázky z předvýzkumného materiálu

Desetiletá sestra chtěla ještě pokračovat a tak jsme se trochu podívaly na obrázky z předvýzkumu:

Obrázek č.1: „Tygr, lev a mlád'átko lva.“ Označila jako - ***Tygr, kterýho skolil lev.***

Obrázek č.2: „Obloha, had (užovka mandarinská), bota, v botě bydlí had.“ Označila jako - ***Had a Adam, ale chybí mu tu strom a Eva.***

Obrázek č.3: „Tatínek, miminko. Tatínek učí miminko bojovat. Hlína a nebe.“ Označila jako - ***Letadla, které mají fousy.***

Obrázek č.4: „Zmije, vlaštovka.“ Označila jako - ***Had a jeho vajíčka.***

Obrázek č.5: „Dvě užovky mandarinské (maminka a dítě).“ Označila jako - ***Chřestýšové.***

Obrázek č.6: „Rybičky, moře, tatínek a mlád'átko.“ Označila jako - ***Invaze hadů.*** Nedalo mi to a zeptala jsem se jí, co je to invaze-***No, invaze je napadení.***

Obrázek č.7: „Rukavička, mašlička. Rukavička je zabalená.“ Označila jako - ***Slon.***

Příloha č.6

Pozorování průběhu tvorby.

Skupina „Myšáci“: Alex 5, Pavel 5,2, Tomáš 5,3 a Vojta 6 let.

pu je paní učitelka.

První skupina pracovala takto:

- Já:** Tak, tady máte papíry a pastelky. Namalujte mi, prosím cokoliv, co vás napadne. To, co máte rádi, či nemáte rádi.
- Alex:** Můžu jich udělat i víc?
- Já:** Můžete udělat i víc obrázků, ale musíte to stihnout do půl hodiny. Když budete mít fantazii, můžete jich namalovat, kolik chcete.
- Alex:** Já fantazii mám.

Po 5 minutách

- Já:** Tak maluj. Papírů je tady dost.
- Alex:** Budu muset pospíchat. Třicet minut je docela málo.
- Pavel:** Prosím tě, třicet minut je docela hodně. To máme času, nemusíš moc pospíchat.
- Alex:** Já to udělám bílý.
- Pavel:** Máme to i vybarvit, že jo?
- Já:** Jak budete chtít, to je úplně na vás. Může to být bílý, může to být barevný.
- Pavel:** Třicet minut, když to nestihnu vybarvit, tak to nevybarvím a když to stihnu vybarvit, tak to vybarvím.
- Vojta:** Já to vybarvím. Kluci přes sebe: Já to udělám bílý. Já to udělám takovýhle atd.
- Vojta:** Já už to mám hotový.
- Já:** Nepotřebuješ kapesník?
- Pavel:** Hm.
- Já:** Já mám tady v kabelce.
- Pavel:** Já mám taky, ale ve školce.
- Alex:** Asi mi brzo domaluje.
- Vojta:** To nevím, jestli mi brzo domaluje. Ta špička už není moc velká.

Po 10 minutách

- Pavel:** Já potřebuju ořezat.
- Já:** Určitě, můžeš si tady mezitím vzít tuhle, to je stejná barva.
- Vojta:** U mě dobrý, zatím.
- Alex:** U mě taky dobrý.
- Alex:** To mám kruh, zatím jenom kruh.
- pu:** Ale krásnej.
- Vojta:** Tady to teče. Tady to vybarvím.
- Tomáš:** Já už to skoro mám, tady mám nějakýho panáka.
- Pavel:** Já jsem úplně zapomněl udělat kruh.

Vojta: Tady, tady je tohle. To je stroj na zmrzlinu. Tady to spadne, tady to drží. Protože tady to musí držet, aby tady to padalo.

Alex: Já dodělávám. Ted jsem dodělal asi první.

Tomáš: Já už taky dokresluju. Ještě dalšího panáka.

Alex: Tak to bude ještě na dlouho.

Vojta: Já to dělám strašně dobře. Ach, né. Já už skoro nemůžu.

Alex: Já jsem těch kruhů udělal asi 4. Kolik jich tam je? Já mám asi čtyři.

Já: Záleží, jaký je počasí.

Pavel: Jestli přelo.

Já: Jestli svítilo sluníčko hodně nebo málo.

Vojta: Tady to dělá ooooo.

Pavel: Co to tam kreslíš?

Vojta: Tady se točí asfalt, tady zmrzlina.

Já: Z asfaltu se dělá zmrzlina.

Vojta: Ne, na druhý straně. Na jedné se dělá zmrzlina, na druhé asfalt.

Já: Já: Aha na stranách, takže si můžeme vybrat.

Vojta: No.

Já: A do kornoutu zmrzlina?

Vojta: To ne, kdepak. To nejde.

Já: Ještě, že tak.

Vojta: Tady se otvírá klapka, kam přeteče asfalt a tady se otvírá klapka, kde teče zmrzlina.

Pavel: Jo aha, tam jsou dva pásy.

Vojta: Jsou, tady jsou dva pásy. A tady a tady a tady, pouští asfalt a tady a takhle jede a tady vypadává ven.

Pavel: Hahaha

Já: Ahaaa.

Vojta: Oni potom totiž jedou zas a zas a zas a vezou tam hlinu. Tady se ozývá takový jako černý. Tady je takovej, taková, takovej potok prostě.

Já: Máš čas.

Pavel: Za třicet minut to má být.

Po 15 minutách

pu: Ještě patnáct minut.

Tomáš: A já už to mám hotový (dodělaný).

Já: Joooo. Co tam máš?

Tomáš: To je loďka.

Jarmilka: Parník?

Tomáš: Jo.

Já: No jo, ten je krásnej.

Vojta: Já bych měl malovat.

Alex: Ještě ti zbývá 15 minut. To by sis měl máknout.

Vojta: Někdy vyrobí dokonce i popel. Takový práskací kuličky, který propadávají. Leje se to do takové. Tady bude nějaká růžička. Tady to projde a pak to vyjde. A pak to jde zpátky do toho stroje. Tak tady takhle. Joooo.

Tomáš: Já tady pojedou loďkou.

Pavel: Moc povídáš.
Vojta: No a tady to vyjede. Já tady udělám šipky.
Já: No, vymyslel geniální stroj, tak o něm povídá. Takovej stroj jsem ještě neviděla.
Pavel: No a děla k tomu pověsti.
Tomáš: Už zbývá tak pět minut.
Alex: No, tak to abych hrozně makal.
Pavel: Já taky.
Vojta: Já tady udělám šipky, aby bylo jasný, jak to funguje. Tady se to dostane a je to úplně mrňavé. To není asfalt.
Já: To už není asfalt, to už je prach.
Vojta: No. Taková malá kulička to je. A tady je klopka a tady je další klopka.
Pavel: Ty jo, ty jsi upovídanej.
Tomáš: Já bych prosil modrou.
Já: Modrou. Tak si vezmi tady tuhle. Já tuhletu ořežu. No jo, ono se to zase zlomilo. To jsou taky tužky za všechny prachy.
Kluci: Hahaha.
Vojta: Mám to.
Alex: Já maluju, jak o život.
Já: Jak o život, jo?
Alex: No, Vojta to ani ještě nemá vybarvený.
Alex: Tak já už to mám, ale dalo mi to hodně práce.
Pavel: Můžeš jí ještě udělat víc těch pruhů.
Alex: Ale já tam mám čtyři.
Pavel: Docela pěkně maluju.
Já: A ty máš (Pavle) tady taky duhu, že jo?
Pavel: Hm.
Vojta: Tak já tady udělám tyhle šipky. A když se tady udělaj, tak se to může tady takhle rozdělit. A potom to povede tudy a tudy a tudy. A tudy vede chodba.
Pu: Ty už jsi to dodělal. Já si myslím, že máš tak ještě deset minut.
Tomáš: Já už ani ne.
Alex: Tak já začnu druhej.
Já: My tě potom když tak stopneme.
Alex: Tak já udělám taky stroj na zmrzlinu.
Vojta: Vojta. Ale to dá spoustu práce. Musíš přemýšlet.
Tomáš: Já jsem tady jednou byl mojí kamarádce na narozeniny. My tady chodíme někdy sem (probíhá chvilková konverzace o místním okolí se slečnou Jarmilou).
Tomáš: Já mám tady parník. A mám tady panáčky a vlajku.
Já: A je to parník z Česka. Je to parník z Česka?
Tomáš: Z Česka.
Já: A kam pluje.
Vojta: Ten parník pluje, až dojede domů.
Tomáš: Do Rumunska.
Já: No, to je šikovnej parník.
Vojta: Tyranousarové.
Alex: To já už asi nestihnu vybarvit, tu druhou věc
pu: No, máš ještě deset minut tak.

Tomáš: To je ještě docela dost.
Vojta: Můžu dostat ještě další papír.
Já: Určitě, určitě.
Vojta: Já teď budu kreslit něco jinýho.
Tomáš: Červenou potřebuju.
Já: Je ořezaná.
Tomáš: Jo.
Já: Tady jsou ještě další. Ty pastelky, teda nic moc.
Alex: To už asi nestihnu, to vybarvit.
Vojta: No to víš, že jo.

Po 25 minutách

Tomáš: Tomáš: Kolik času ještě zbývá?
pu: Pět minutek.
Tomáš: Pět minut je fakt ale krátká doba.
Alex: Hele Vojto, podívej. Ta zmrzlina je v tom kelímku a teče pak takhle vžžžž, vžžžžž, vžžžžžm.
Tomáš: Já už to mám.
Alex: Já už to taky mám.
Pavel: Já už to taky mám.

Vojta ještě tak dvě minuty kreslí a potom se jde na část, kdy mi kluci říkají, co nakreslili.

Skupina „Chovatelství“: Alžběta 7, Tomáš 7, Bára 9, Pavlína 10

a Terežka 12 let.

Druhá skupina pracovala takto:

Já: Tak tady máte papíry a pastelky. Namalujte mi prosím cokoliv, co vás napadne. To co máte rádi, či nemáte rádi.

Po 5 minutách

Já: Paní učitelko, nechcete si taky kreslit?
pu: Já ne.
Já: Máte všichni všechno?
Tomáš: Jo.
Já: A kdyby někdo potřeboval papír, nebo mu došly pastelky, tak se mě nebojte zeptat a dostanete další.
Já: Můžete nakreslit, co chcete. Co máte rádi, co nemáte rádi.
Můžete namalovat třeba paní učitelku.
pu: Tebe nic nenapadá?
Alžběta: Ne.
pu: Emilka dneska asi nepřišla, protože minule spadla z toho koně.
Pavlína: Hm.
Terežka: Ale kobykla byla celkem klidná.

pu: Jo? Ale ona je taková neposlušná. Možná vycítí, když se jí někdo bojí. A proto já ji asi nemám ráda, protože je na mě příliš chytrá.
Pu: Tak a potom půjdeme k těm hadům.
Tereška: Hm.
pu: A kdo tady bude příští rok?
Tereška: Já asi ne (12 let).
pu: Ty už půjdeš ke starším? Ty už jsi velká vid?
Tereška: Já nevím.
pu: A chtěla by si tady být nebo by si chtěla být u starších dětí?
Tereška: Chtěla bych být u vás.
pu: Jo? Tak já se za tebe přimluvím.

Po 10 minutách

pu: Alžběto, tak nakresli alespoň křečka. Nebo chameleona.
Alžběta jen kroutí hlavou, že nechce.
Pavčina: No chameleona bys mohla.
pu: Máte to všichni moc hezký. Dneska je moc teplo, abychom šli do skleníku. Tak se podíváme za králíkama.
Bára: Já mám tygra.
Já: Je krásnej.

Po 15 minutách

pu: Alžběto, ty jsi nějaká unavená. Napij se pořádně.
Bára: **Směrem k Alžbětě.** Tak bys mohla namalovat koně.
Pavčina: U prasátek jsme dlouho nebyli.
pu: Hm.
Bára: Mě ještě dochází žlutá.
Bára: Já to tady jenom dokreslím.
Já: Máš všechno, Báro?
Bára: Jo, píše dobře.
Já: Kdybys potřebovala, tak stačí říct.
pu: Máte to moc pěkný.
Bára: Já kreslím divnýho tygra.
Já: Ale to není pravda, je moc hezkej.
Bára: No, je to tygr se zelenejma punčochama.
pu: Jé, on má zelené ponožky?
pu: Máte to všichni hrozně hezký. Úplně koukám, co jste všechno hezkýho namalovali.
pu: Mohly bychom jít ke králíkům. Mohly bychom vyvenčit Palucha.
Alžběta: Hm, to bychom mohly.

Po 25 minutách

Já: Já bych vás poprosila, abyste pomalu končili.
Bára: Já to musím ještě dokončit. Dokončit tygra v pyžamu.

Příloha č.7

Samotné obrázky – skupina „Myšáci“



Obrázek č.1: Pavel 5,2 let - Duha, pejsek, tygr a leopard.



Obrázek č.2 a): Alex 5 let - Duha



Obrázek č.2 b): Alex 5 let - Příklad



Obrázek č.3: Tomáš 5,3 let - Parník, panáčky a mráček.



Obrázek č.4 a): **Vojta 6 let - Stroj na zmrzlinu. Kuličky rovnou do chladničky.
Není to legrace. Šipky proto, aby ukazovaly.**



Obrázek č.4 b): **Vojta 6 let - Želva, padá na ni strom.**

Samotné obrázky – skupina „Chovatelství“



Obrázek č.1: Terežka 12 let - Nějaký pokojík. Je tady stůl, lampa, kytka a konvička.



Obrázek č.2: Bára 9 let - Tygr, co použil maminy líčidla.



Obrázek č.3: Pavlína 10 let - Kůň.



Obrázek č.4: Tomáš 7 let - Medvěd.



Obrázek č.5: Alžběta 7 let - Myška, strom.

Předvýzkum – samotné obrázky



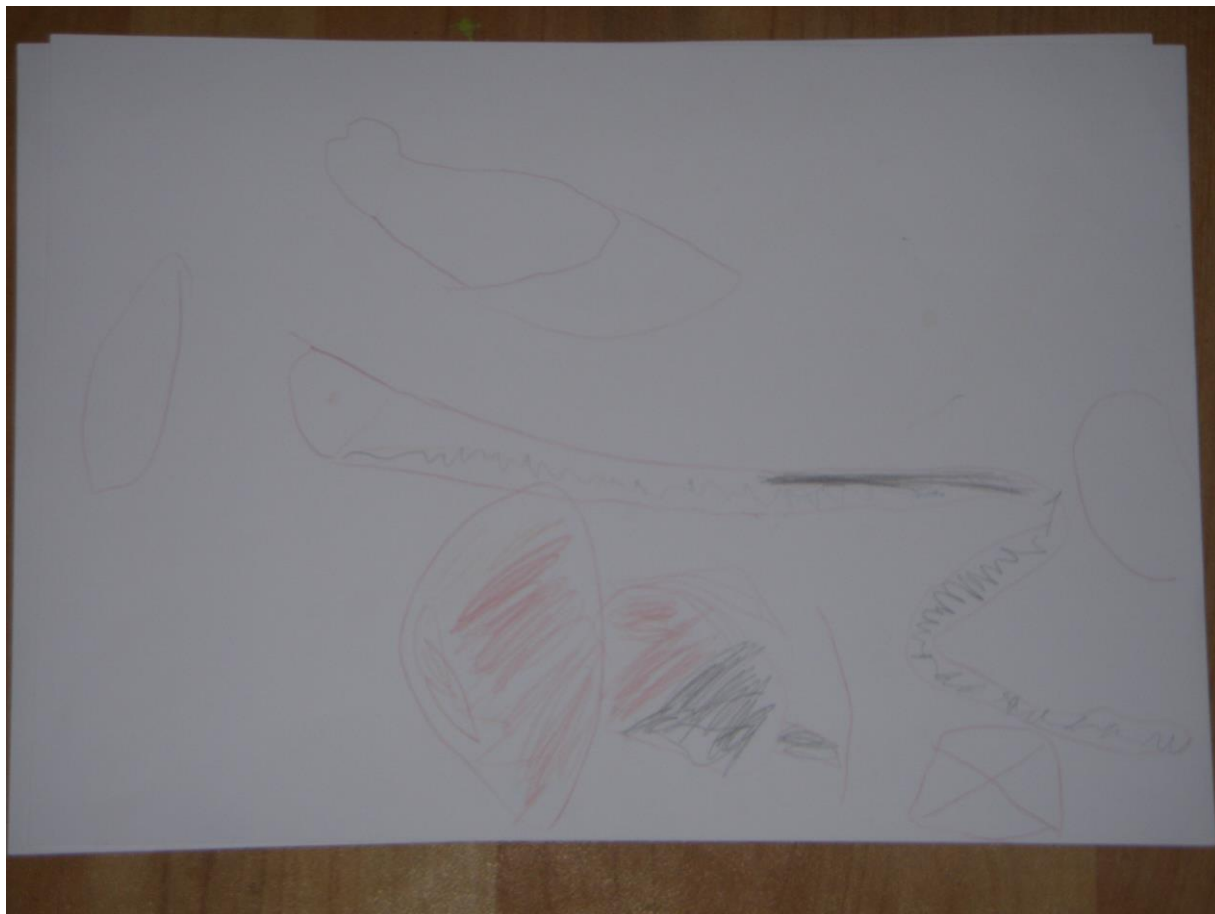
Obrázek č.1: Tygr, lev a mlád'átko lva.



Obrázek č.2: Obloha, had (užovka mandarinská), bota, v botě bydlí had.



Obrázek č.3: Tatínek, miminko. Tatínek učí miminko bojovat. Hlína a nebe.



Obrázek č.4: Zmije, vlašťovka.



Obrázek č.5: Dvě užovky mandarinské (maminka a dítě).



Obrázek č.6: Rybičky, moře, tatínek a mlád'átko.



Obrázek č.7: Rukavička, mašlička. Rukavička je zabalená.

Příloha č.8

Množina doplňujících obrázků s popisem autora

Tabulka č.1: Obrázky vytvořené dne 28.2.2013

Jméno dítěte/věk v letech	Vlastní popis autora
Jáchym 2,5	Kolo
Jožka 3	Kolo od vlaku
Jeronym 3	Kolo
Jan 3	Červené kolo
Jana 3	Kolo od mašinky/vláčku
Jitka 4	Naše kočička
Josefina 2,5	Kolo od vláčku

Tabulka č.2: Obrázky vytvořené převážně dne 8.3.2013

Jméno dítěte/věk v letech	Vlastní popis autora
Tadeáš 3 (4.3. 2013)	Kolo
Tamara 2,5 (4.3.2013)	Kolečka
Tekla 4 (5.3.2013)	Silnice se stromem a míček
Tomáš 3 (5.3.2013)	Obličej s nosem, pusou a tvářičkama
Viktor 3	Očička, pusa a nos
Vladimír 2,5	Velký kolo
Viktorie 3	Barevná kola
Vlasta 2,5	Kolotoč, děti
Vilma 3	Kolotoč
Vilém 3	Auto

Tabulka č.3: Obrázky vytvořené dne 12.3.2013

Jméno dítěte/věk v letech	Vlastní popis autora
Alexandr 5	Stegosaurus
Adam 5	Mimozemšťan
Anděl 5	Had, je hodně barevný a je ještě mládě
Anežka 5	Balón s ušima, má taky padáky
Alfons 5	Titanik, jak se potápí

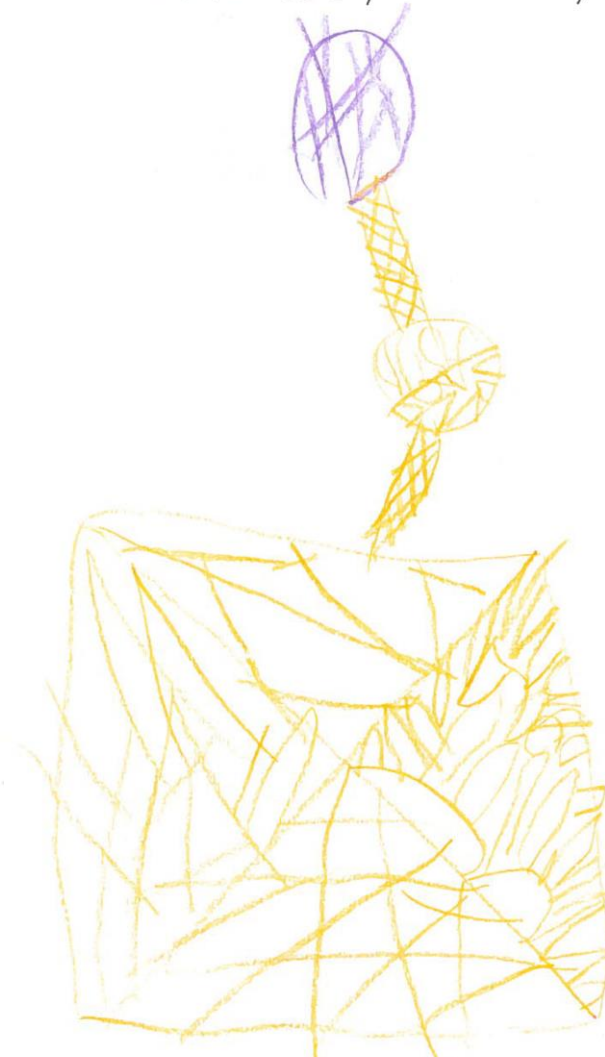
Tabulka č.4: Obrázky vytvořené dne 13.3.2013

Jméno dítěte/věk v letech	Vlastní popis autora
Kvido 3	Kočárek pro velký miminko
Kamil 3	Auto
Karel 3	Auto
Kolbert 3	Auto
Kalnar 3	Cirkusácká čepička
Kdoro 3	Písmenka
Kubík 3	Kolečka
Kamila 4	Nosorožec
Kristýnka 4	Sukýnka, balónek, domečky
Kerenza 3	Kroužek
Kyslan 2,5	Velký kolo
Kulnož 2,5	Auto
Kornvan 4	Blesk, písmenka, iglů

Tabulka č.5: Obrázky vytvořené dne 15.3.2013

Jméno dítěte/věk v letech	Vlastní popis autora
Sebastian 4	Ornamenty (planeta malého prince)
Simona 8	Zvláštní planeta s mimozamšťanem
Samuel 7	Tamarin žlutooký v přírodě
Sára 7	Náš pes se včelkou a motýlem
Sabinka 7	Jarní pampeliška a sluníčko

Ornamenty → makone mamalovod planetu malého prince

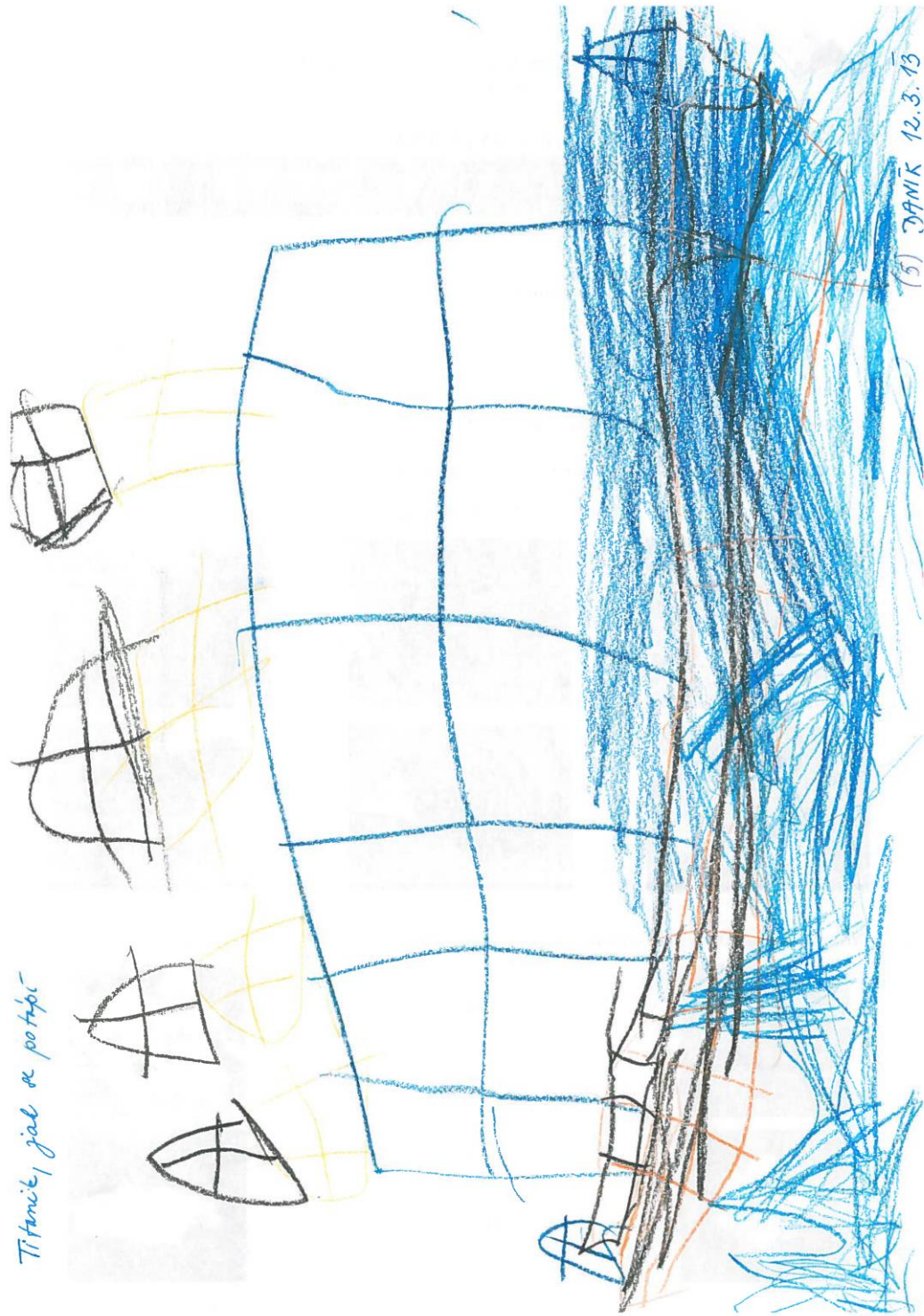


Stánek (4.11) 15.3.

Sebastian 4: Ornamenty (planeta malého prince)



Samuel 7: Tamarin žlutooký v přírodě



Alfons 5: Titanik, jak se potápí



Tekla 4: Silnice se stromem a míček