

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dětské výtvarné práce - kam s nimi?

Dilemmas of Keeping Children's Artefacts

Lucie Konopíková

Vedoucí práce: Mgr. Helena Kafková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Dětské výtvarné práce - kam s nimi?“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 15. 4. 2016

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Heleně Kafkové, Ph.D. za cenné připomínky, trpělivost a důvěru. Dále bych ráda poděkovala všem rodičům, kteří mi poskytli informace pro můj výzkum a nechali mě nahlédnout do světa výtvarné tvorby jejich dětí.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá osudem dětských výtvarných artefaktů, které vznikají v předškolním období. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou, která je dále dělena na výzkumnou a didaktickou.

Teoretická část se věnuje tématu dětské výtvarné tvorby z hlediska jejího vývoje a charakteristických znaků, vymezuje pojem výtvarná výchova v předškolních zařízeních a popisuje možnosti zacházení s jejími produkty tamtéž.

Výzkumná část zjišťuje pomocí kvalitativního výzkumu, na jakých principech fungují procesy zacházení s dětskými výtvarnými artefakty v rodinách jejich autorů.

Didaktická část se zabývá navržením takového způsobu archivace dětských výtvarných artefaktů, který by pozitivně ovlivnil rodičovsko-pedagogický diskurz v oblasti výtvarné výchovy. Zároveň reflektuje jeho funkčnost vzhledem k výsledkům výzkumu.

KLÍČOVÁ SLOVA

výtvarný artefakt, dětský výtvarný projev, archivace, prezentace, digitalizace, portfolium, hodnocení

ANNOTATION

My bachelor thesis deals with the destiny of child's creative artefacts that arise in preschool period. It is divided into theoretical and practical part, which is also divided into research and didactic part.

The theoretical part is concerned with the theme of child's creative production in terms of its development and hallmarks, it defines the term of so called art lessons in preschool facilities and describes the possibilities of treating these outcomes therein.

The research part finds out, using a qualitative research, on what principles the processes of treating the child's creative artefacts in their families work.

The didactic part is concerned with suggesting such ways of archiving the child's creative artefacts that would positively influence parental-pedagogical discourse in fields of art lessons. Equally it reflects its functionality concerning research results.

KEYWORDS

artefact, children art, archivation, presentation, digitalization, portfolium, evaluation

Obsah

Úvod	6
1 Fenomén dětské výtvarné tvorby.....	7
1.1 Vývoj dětské kresby.....	7
1.2 Některé charakteristické znaky dětského výtvarného projevu.....	9
1.3 Jak se dívá dospělý na dětskou kresbu - krátké pojednání o rozdílném „čtení“ vizuálního obrazu.	11
2 Vymezení pojmu výtvarná výchova v MŠ	14
2.1 Výtvarná výchova v mateřské škole a její cíle.	14
2.2 Výtvarné činnosti a výtvarná tvorba ve výtvarné výchově v mateřské škole.....	16
2.3 Hodnocení výtvarných prací v mateřské škole	18
3 Prezentace a archivace dětských prací v mateřské škole.....	23
3.1 Nástěnka - soukromá galerie mateřské školy.	23
3.2 Cesta od prezentace po archivaci aneb co se v konečné fázi dostane k rodičům.	25
3.3 Výtvarné portfolio a jeho možné podoby v rámci MŠ	26
3.4 Digitalizace - náhradní paměť zážitků.....	29
4 Výzkumná část - osudy dětských výtvarných prací v rodině autora	32
4.1 Cíle výzkumu a výzkumný problém	32
4.2 Výzkumná otázka	33
4.3 Metoda sběru dat.....	34
4.4 Výzkumný vzorek a místo výzkumu	34
5 Výzkumný design.....	36
6 Výsledky analýzy rozhovorů ve vztahu k výzkumným otázkám	38
6.1 Jakým způsobem a které výtvarné artefakty jsou v rámci rodinného prostoru archivovány?.....	38

6.2	Jakým způsobem a které výtvarné artefakty jsou v rámci rodinného prostoru prezentovány?.....	42
6.3	Kdy a kde probíhá nad dětskými výtvarnými artefakty komunikace a co ji spouští?.....	44
6.4	Jaká kritéria se v rodinách objevují při rozhodování o výtvarných artefaktech ...	46
6.5	Jakou úlohu hraje v rozhodování o výtvarných artefaktech vztah rodiny k výtvarnému umění a výtvarné tvorbě?	48
6.6	Shrnutí výsledků ve vztahu k hlavní výzkumné otázce: Jakým způsobem je zacházeno s dětskými výtvarnými artefakty v rodinách s předškolními dětmi?	51
7	Didaktická část	53
7.1	Výtvarná portfolia dětí v MŠ	53
7.1.1	Výtvarná portfolia - koncept a realizace.....	53
7.1.2	Výtvarná portfolia a reflexe jejich funkčnosti vzhledem ke konceptu a výsledkům výzkumu	55
7.2	Portfolio vlastních výtvarných prací a jeho funkce při rozhodování ve výtvarné výchově.....	57
8	Závěr.....	59
9	Seznam použitých informačních zdrojů	60
10	Seznam příloh.....	62

Úvod

Motivací ke zpracování tématu, které se zdánlivě pohybuje mimo prostor předškolní pedagogiky, bylo zamyšlení nad tím, jak jsou výsledky pedagogického procesu výtvarné výchovy v předškolních zařízeních v podobě dětských výtvarných artefaktů přijímány v rodinách jejich autorů. Práce se proto zabývá procesem, který začíná tam, kde pedagogické působení předškolního zařízení na poli výtvarné výchovy končí. Dětská výtvarná tvorba ale není definována hranicemi prostředí, ve kterém vzniká. Na její podobu má vliv mnoho dalších faktorů, z nichž jedním může být i zacházení s jejími produkty.

Cílem práce je prozkoumat, jaké podoby může toto zacházení mít. Zabývá se procesy, které pohyb dětských výtvarných artefaktů rodinným prostorem provází a faktory, které tento pohyb ovlivňují. Snaží se zjistit, zda a jakým způsobem zacházení s výtvarnými artefakty ovlivňuje další výtvarnou tvorbu dítěte, zda a jakým způsobem ji kultivuje a rozvíjí. V neposlední řadě se zabývá otázkou, zda a jak může tyto procesy pozitivně ovlivnit zacházení s dětskými výtvarnými artefakty v mateřské škole.

Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické.

Teoretická část se věnuje dětské kresbě, která v dětském výtvarném projevu v předškolním období dominuje, a to z hlediska jejího vývoje a specifík. Dále se zabývá vymezením pojmu výtvarná výchova v mateřské škole. Definuje její roli ve výtvarné tvorbě předškolního dítěte. Nastihuje možné podoby zacházení s dětskými výtvarnými artefakty v mateřské škole, a to především z hlediska jejich prezentace a archivace.

Praktická část práce je dále dělena na část výzkumnou a didaktickou. Výzkumná část provádí sondu do několika rodin. Ze získaných zjištění vyvozuje teorii zacházení s dětskými výtvarnými artefakty v rodinách jejich autorů. Didaktická část popisuje koncept portfolia dětských výtvarných prací z mateřské školy, vzniklých jako produkty řízených výtvarných činností během jednoho roku. Odráží jejich funkčnost vzhledem k výsledkům výzkumu a navrhuje další řešení. Poslední část obsahuje také reflexi portfolia mých výtvarných prací a jeho vlivu na mé výtvarné uvažování.

I. Teoretická část

1 Fenomén dětské výtvarné tvorby

V praktické části své práce se zabývám osudem dětských prací v rodinách jejich autorů, a proto je tato kapitola věnována tématu dětské výtvarné tvorby. Nahlížím na tuto problematiku především z pohledu pedagoga. Tento svůj náhled opírám o literaturu z pera odborníků, zabývajících se dětskou výtvarnou tvorbou. Z jejich závěrů a poznatků vycházím jak ve své praktické části, tak ve své pedagogické praxi.

1.1 Vývoj dětské kresby

Jedním z nedostatků ze strany pedagoga při realizaci cílů výtvarné výchovy v mateřské škole je „*neznalost či nerespektování vývojových zákonitostí a zvláštností dětského výtvarného projevu jako východiska pro jeho záměrné rozvíjení v rámci předškolního vzdělávání*“ (Hazuková, 2011, str. 29) Součástí otázek, kladených v praktické části této práce jsou i otázky, mapující, zda respondent je či není obeznámen s touto problematikou, případně vliv této skutečnosti na jejich úsudek. Tato kapitola je pojednána jako stručný popis chronologického vývoje dětské kresby, při jehož sepisování jsem vycházela ze dvou zdrojů: z odborné literatury a ze studijních skript k předmětu Didaktika výtvarné výchovy I. Protože se ve své práci zabývám výtvarnou tvorbou předškolních dětí, budu i jejich kresebný vývoj sledovat pouze do této fáze vývoje.

Počátek kresebného vývoje u dětí vychází z jejich vizuálního zaznamenání dvou skutečností, které se sejdou v jednu chvíli: vlastního pohybu ruky a viditelné stopy, kterou tento pohyb zanechává. Jejich fascinace objevem, že mohou zanechat trvalou stopu, je zpravidla impulzem k další experimentaci s touto novou zkušeností. Pohyb, který vychází z ramenního kloubu, předem definuje tvar grafických záznamů - ovál. S tím, jak se vyvíjí hrubá i jemná motorika dítěte, dokáže dítě dále obohacovat první tvar o další linie a body, vzájemně je kombinovat a umístit do takového formátu, jaký je mu předložen. Pokud v této fázi, v odborné literatuře nazývané jako „*stádium bezobsažných čáranic*“, probíhá komunikace dítěte s dospělým, zpravidla iniciovaná otázkou dospělého: „*Co jsi to nakreslil?*“, dochází často k tzv. „*dodatečné interpretaci*“ (Hazuková, Šamšula, 2005, str. 58), při které dítě obsah

následně do své kresby vloží, inspirováno vizuální podobností s něčím, co už zná. K „obsahové kresbě“ (ibid., str. 58) dochází ve chvíli, kdy se v kresbách dítěte začnou opakovaně vyskytovat prvky, kterým již předem dítě určí obsah. Dítě ví, co kreslí. Začínají se vytvářet „grafické typy“ (ibid., str. 58 - 60), kterými dítě znázorňuje nikoli skutečnou podobu, ale svoji představu o objektu: „*První výtvarné projevy dětí, byť podložené zrakovými představami, nejsou záznamy viděných forem nebo výrazem zrakových vjemů, ale objektivizací nediferencovaných představ, zejména vizuálních, optických, haptických, akustických a motorických. Do výtvarné tvorby se však mohou „promítnout“ také představy čichové či chuťové.*“ (Hazuková, Šamšula, 2005, str. 58) Prvními zástupci grafického typu, vycházejícími ze zkušenosti s různou podobou linie, bývá např. slunce nebo člověk (kombinace oválu a přímé linie), později i dům, auto, strom atd. Tito zástupci bývají dítětem různě doplňovány, rozvíjeny a upřesňovány, jejich podstata však zůstává stejná. (Uždil, 2002, str. 18 - 21) Asi nejlépe je tento vývoj charakterizován vývojem kresby lidské postavy od hlavonožce, který opět vychází ze spojení oválu a přímé linie, přes osamostatnění trupu a rozlišení horních a dolních končetin včetně jejich zakončení. Zatím jsou však provedené schematicky v jedné lince. Posledním stádiem je zobrazení „oblečené“ postavy s dvoudimenzionálními končetinami včetně různých detailů, které dítě na postavě zaujaly (náušnice, ozdoby na oblečení...). Zatímco rané dětské kresby jsou jen zobrazením izolovaných představ, při zakotvení grafického typu již dítě kombinuje jejich zástupce, mění jejich proporce, diferencuje jejich podoby, zkouší zaznamenat i vztah mezi nimi a zasazuje je do prostředí. (Uždil, 2002, str. 22 - 21)

Výše popsaná stádia na sebe nemusí plynule navazovat. Během hledání a utváření nového grafického typu se dítě může vrátit k tomu již překonanému, aby na něj navázalo tím novým. (Hazuková, Šamšula, 2005, str. 93) „*Z pedagogického hlediska je důležitým zjištěním, že vývoj výtvarného projevu dítěte neprobíhá rovnoměrně, střídají se v něm fáze vývoje rychlejšího a pomalejšího a k jeho zákonitostem patří i nerovnoměrnost tempa individuálního vývoje.*“ (Hazuková, Šamšula, 2005, str. 56)

Ve svém výzkumu budu zjišťovat, jak zaznamenali kresebný vývoj svého dítěte rodiče a zda jej nějakým způsobem archivovali.

1.2 Některé charakteristické znaky dětského výtvarného projevu

Oproti předchozí kapitole, která se zabývala dětskou kresbou z hlediska chronologického vývoje, je tato kapitola věnována specifickým výtvarným vyjádřením, které mohou dětskou výtvarnou tvorbu provázet. Tato specifika dětské kresby a dalších zvláštností ve výtvarné tvorbě odráží holistický a egocentrický způsob dětského vnímání okolního světa, související s psychologickým vývojem dítěte. Následující pojmy jsou opět vytaženy a volně zpracovány z odborné literatury, především z Didaktiky výtvarné výchovy I (Hazuková, Šamšula, 2005, str. 84 - 97):

- **Antropomorfismus, animismus a personifikace** (Hazuková, Šamšula, 2005, str. 86, 89) - prisuzování lidských vlastností (ve výtvarné tvorbě lidských vizuálních znaků) neživým předmětům, přírodním silám nebo zvířatům. Tento znak patrně vychází z egoistického chápání okolního světa a je zřejmě také důsledkem práce dětské představivosti.
- **Naivní realismus** (Hazuková, Šamšula, 2005, str. 88) - mezi prvky tohoto znaku je řazena jednoduchost a úspornost kresebných a malířských tahů a zobrazování z pohledu, který je pro objekt nejtypičtější. To se děje za účelem zviditelnění toho nejdůležitějšího. Do této kategorie patří také smíšený profil nebo „sklápění“, kdy se dítě snaží zachytit objekt nebo soubor objektů v prostoru z několika různých úhlů. Také zobrazování předmětů vedle sebe bez překrývání je důsledkem snahy, aby bylo vidět vše důležité.
- **Intelektuální realismus** (Hazuková, Šamšula, 2005, str. 88 - 89) - stejně jako v předchozím bodě dítě vychází ze snahy zviditelnit to, co považuje za důležité. Vyznačuje se zejména těmito prvky: zvýrazněním funkčního detailu (ruka, co něco drží, komín, ze kterého se kouří...); nepoměrností v proporcích; deformací kresleného objektu, který se nevešel do formátu; transparentí, díky které dítě odhalí i to, co by jinak zůstalo skryté. Do této kategorie také spadá zaznamenání čtvrtého rozměru - času, díky němuž nám je dítě schopno převyprávět celý příběh na jediném papíře.

- **Grafoidismus** (naklánění kresby ve směru budoucího písma) a **R-princip** (oblíba pravého úhlu a jeho používání na místech, kde se nevyskytuje) jsou dalšími specifiky dětského výtvarného projevu, vycházejícími tentokrát z fyziologických základů. (Hazuková, Šamšula, 2005, str. 89)

Výše vyjmenovaná specifika, které se v dětské výtvarné tvorbě mohou (ale nemusí) objevit, nijak neohrožují budoucí vývoj výtvarného vyjadřování dítěte. Úlohou pedagoga v předškolním vzdělávání je znát tato specifika a v případě potřeby s nimi seznámit rodiče. Následující znaky dětské výtvarné tvorby patří k těm, které již mohou další vývoj negativně ovlivnit. V těchto případech je ze strany pedagoga potřebná určitá intervence v podobě zařazení takových výtvarných činností, které by tyto nežádoucí projevy posunuly jiným směrem, aby dítě neustrnulo v určité fázi vývoje:

- **Zobrazovací automatismus** (Hazuková, Šamšula, 2005, str. 89 - 90), který se vyznačuje opakováním stejné formy zobrazení bez obměny jejich vizuální podoby nebo prosazováním nacvičeného obrazového typu do obrazových záznamů situací, kam nepatří. Příčinou těchto projevů bývá zalíbení v již dosaženém grafickém typu, ale také i nedostatečná tvorba představ či jen obyčejná únava.
- **Nepravý ornament** (Hazuková, Šamšula, 2005, str. 90 - 91), kdy dítě zdobí „vše“, se v dětských kresbách a malbách může vyskytovat také z důvodu nedostatku představ, a sice jako náhrada obsahu nebo jako zakrytí prozatímní neschopnosti zachytit konkrétní tvar, podobu nebo strukturu kresleného. Takové kresby se vyznačují přehnanou zdobností na úkor obsahu kresby.

Poslední, s čím se děti při plošné tvorbě musí vyrovnávat, jsou barva a prostor. Co se týče záznamu prostoru, v počátcích své tvorby ji dítě zpravidla neřeší. Později, s rozvojem grafických typů a vzrůstající potřebou zachytit nějakou situaci, se organizace prostoru v ploše zdá nevyhnutelná. Dítě ji nejčastěji vyřeší tím, že na spodním okraji papíru vytvoří jakousi základnu, na které se vše odehrává. Zrcadlově ji ještě může doplňovat linie na horním okraji, naznačující nebe. Zbytek plochy pak bývá nevyužit nebo vyplněn dalšími grafickými typy (slunce, mraky, duha, letadlo...). Ve chvíli, kdy chce dítě zaznamenat větší počet prvků

(lidí, zvířat, domů), nastává problém s jejich umístěním. Zde se objevuje několik řešení. Pokud dítě doplní plochu papíru o další, výše položenou linii, je zde již základ pro budoucí perspektivu. Někdy ale začne dítě vytvářet linii po dalších okrajích papíru nebo zmenšovat kreslené objekty. Základní čára není jediným prvním zobrazením prostoru a ani není problémem, který by se musel řešit hned. Pokud ale dítě ustrne v tomto zobrazování prostoru, zabrání mu to v tvorbě složitějších kompozic. Také v oblasti barevné skladby dětských kreseb a maleb se setkáváme s aplikacemi pevně ukotvených představ o barevné podobě předmětu, který dítě barevně znázorní tak, aby byl snadno rozpoznatelný. Často zde působí i vliv zásahu někoho zvenčí. V dětské výtvarné tvorbě se tak setkáváme s tím, že tráva je zelená, nebe a voda jsou modré, střecha domu červená stejně jako jablko.

1.3 Jak se dívá dospělý na dětskou kresbu - krátké pojednání o rozdílném „čtení“ vizuálního obrazu.

V praktické části své práce a ve svém průzkumu osudu dětských výtvarných prací se také, v neposlední řadě, zabývám otázkou, do jaké míry rodiče výtvarné práce svých dětí dokážou „přečíst“. Zdá se totiž, jak jsem již nastínila v předešlé kapitole, jakoby děti ve svém výtvarném projevu hovořily jiným jazykem, kterému dospělý člověk, navyklý vnímat svět „realisticky“, nerozumí. Ale už sám pojem „realismus“ je dosti problematický, laik chápe pojem realismus jinak, než teoretici výtvarného umění a další odborníci, zabývající se výzkumem dětské kresby. Stačí zmínit naivní realismus a intelektuální realismus jako terminus technicus, používaný v diagnostice charakteristických znaků dětské výtvarné tvorby. Jaromír Uždil si pomáhá při hledání příčin výtvarné jednoty dětské kresby pojmenováním „snaha o věcnost“: *„Kdybychom se nebáli nebezpečí nedorozumění, mohli bychom tuto snahu dítěte chápat jako opravdový realismus. Naneštěstí je naše představa realismu až příliš zatížená něčím, co s věcností souvisí jen nepřímou - s vyvoláním zdání, iluzí. Jako realistické jsme si zvykli označovat takové zpodobení skutečnosti, které se snaží oklamat naše oko naznačováním světla a stínu, prostorové hloubky, atmosféry apod. Věcnost, tj. pravdivé a jednoznačné vyličení, se však týká především těch znaků, bez nichž by daná věc přestala být sama sebou - světlo, atmosféra, vzdálenost jsou znaky týkající se prostředí a určitého okamžiku, o věci samé nerozhodují.“* (Jaromír Uždil, *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, str. 35) Zde zkušený teoretik výtvarného umění rozkrývá rozdílné vnímání

světa dítětem a dospělým, ale jak je to s vnímáním dětské kresby dospělým? Na tuto otázku odpovídá Fulková: „*Ukazuje se, že dospělý člověk přisuzuje vytvořenému znaku jiné významy než dítě, což je z hlediska současných teorií percepce obrazu úplně logické, ale donedávna to nebylo ještě tak jasné. Otázky kolem spontaneity a autenticity dětského výtvarného projevu zatím necháme otevřené, ale je jasné, že obojí souvisí do značné míry s enkulturací dítěte.*“ (Fulková, 2008, str. 128) Autorka zde otvírá diskusi na téma vlivu kulturního prostředí na výtvarnou tvorbu (nejen dětskou) a dále se zabývá porovnáváním znaků vizuálních a nevizuálních kultur. Příklad dětské kresby zde používá jako připodobnění kultury, ve které se my, dospělí a plně civilizovaní lidé, ovlivnění tisíci lety evropské vizuální kultury, již nepohybujeme a které již nerozumíme. Proto k ní často zaujímáme obranný postoj: „*Obrazový znak může mít podle dítěte dokonce řadu proměnlivých referentů a tvorba takových znaků hraje důležitou úlohu při formování konfigurací, které mají pro dítě naléhavost prvních sdělení formou reprezentace. Sem také spadá u dítěte objev vizuální metafory. Dětská kresba je konstituována prostřednictvím specifického symbolického řádu, který je pro dítě logický a koherentní. Poněkud pejorativní nádech výrazu „dětská čáranice“, který však používáme jako neutrální, prozrazuje naši bezradnost tváří v tvář takovému obrazu, k němuž, pokud dítě nechce, neposkytne klíč.*“ (ibid., str. 128 a 130) Zmínka o evropské kulturní historii nebyla náhodná. Když 19. století dalo lidem možnost záznamu skutečného obrazu pomocí fotografie, a později i filmu, spustilo tím zásadní obrat ve výtvarném umění. Výše jmenovaná média převzala iluzivní zobrazování reality tak, jak nám je zprostředkovává zrak. Výtvarní umělci tím dostali impuls vrátit se k podstatě, k obsahu, k výtvarnému sdělení v čisté podobě. A kde vzít inspiraci? U dětí! Výtvarné směry 20. století jako je kubismus, dadaismus a další, nacházely inspiraci právě v dětské výtvarné tvorbě. Nemám v úmyslu se na tomto místě stavět do pozice historika umění, protože k tomu nemám potřebné kompetence a ani to není cílem mé práce. Chci jen poukázat na to, jakým způsobem mě, několik let výtvarně vzdělaného člověka, ovlivnilo studium zákonitostí dětského výtvarného vyjadřování. Když se dnes podívám na reprodukce obrazů či kreseb Piccassa, Kleea či Miróa, které se mi vryly do paměti již za dob mého středoškolského studia, pod vlivem mých nově nabytých pedagogických znalostí se mi okamžitě vybavují termíny jako „smíšený profil“, „sklápění“, „R princip“ a jiné. Můj vnitřní dialog výtvarníka a

pedagoga výtvarné výchovy dětí předškolního věku v jedné osobě tak často při pohledu na zdařilou dětskou výtvarnou práci vyvrcholí pocitem: „Tohle bych už nedokázala.“

2 Vymezení pojmu výtvarná výchova v MŠ

V praktické části práce se budu zabývat výzkumem toho, jak rodiče vnímají výtvarnou tvorbu svého dítěte, jakou hodnotu mu přisuzují. Očekávám, že z jejich postojů k důležitosti rozvoje výtvarného projevu jejich dětí logicky vyplyne i postoj k výtvarné výchově v mateřské škole (a i té následující) jako takové. Cílem následujících kapitol je formulace základních pojmů, vztahujících se k výtvarné výchově a její roli v mateřské škole. Spatřuji to jako nezbytné pro „zartikulování“ argumentace při komunikaci s rodiči. K demonstraci toho, jakým způsobem se hledisko pedagoga a hledisko rodiče ovlivňují, bych zvolila tuto formulaci: Aby mohl pedagog cíleně a účelně argumentovat na poli prospěšnosti výtvarné výchovy v mateřské škole, musí sám znát její hodnotu, cíle a prostředky. Znalost rodičovského postoje k výtvarné výchově v mateřské škole a k výtvarnému umění obecně, zároveň umožní pedagogovi přizpůsobit tomuto hledisku svoji argumentaci. Největší prostor v této kapitole je věnován pedagogickému hodnocení ve výtvarné výchově. Svůj výzkum naopak zaměřím na to, jak hodnotí výtvarné práce svých dětí jejich rodiče.

V této kapitole i v celé práci používám termín výtvarná výchova, přestože RVP PV tento termín nepoužívá. Důvodem, proč jsem upřednostnila termín výtvarná výchova před termínem výtvarné činnosti, je fakt, že svoji práci zpracovávám pod katedrou výtvarné výchovy, během mého studia jsem se na přednáškách a seminářích setkávala jen s tímto názvem a i odborná literatura, ze které při své práci čerpám, používá tento termín.

2.1 Výtvarná výchova v mateřské škole a její cíle.

Při definování pojmu výtvarná výchova Hazuková popisuje vztah mezi výtvarnou výchovou a výtvarnými činnostmi (termínem, který používá RVP PV) takto: „*Výtvarná výchova se uskutečňuje prostřednictvím výtvarných činností. Výtvarné činnosti jsou tedy zároveň součástí jejího obsahu i jejím prostředkem. Činnosti, které jsme si v situacích všeobecného vzdělávání zvykli označovat jako výtvarné činnosti, jsou vlastně činnosti s výtvarnými prostředky.*“ (Hazuková, 2011, str. 33) Podle Hazukové je termín výtvarná výchova syntézou výchovy, jako záměrného působení vychovávajícího na vychovávaného směřujícím k předem vytyčeným cílům, a přívlastku „výtvarný“ v jeho hodnotícím významu. (Hazuková, 2011, str. 32 - 33) Výtvarná výchova se oproti jiným výchovám vyznačuje výtvarně-estetickou interakcí - vzájemným působením výtvarného objektu a dítěte,

výtvarného objektu a pedagoga. Toto vzájemné působení je pro výtvarnou výchovu typické (ibid., str. 13), plní v ní konkrétní funkce a pro účel výtvarné výchovy je doplněna o didaktickou interakci - vzájemné působení učitelky a dětí (ibid., str. 12). Propojením všech těchto vztahových linií je vymezen komunikační prostor, ve kterém výtvarná výchova probíhá a kde jsou realizovány její cíle. Tyto cíle vycházejí ze všeobecných cílů ve vzdělávání a mohou mít různá pojetí. Slavík dělí tato pojetí na dvě jeho podoby:

- **Zprostředkující pojetí** - „*Cíle v tomto pojetí mají být formulovány co nejpřesněji z hlediska budoucího hodnocení, aby bylo co nejlépe měřitelné, zda jich skutečně bylo dosaženo.*“ (Slavík, 1999, str. 81) Použití tohoto pojetí na poli výtvarné výchovy by předznamenalo takové činnosti, které by se už nedaly nazvat výtvarnými, ale spíše pracovními. Výsledkem takového pedagogického působení by byly práce, jejichž podoba je již předem dána a při jejichž vzniku se nepředpokládá tvůrčí přístup a uplatnění vlastního názoru. Dodnes se ve své praxi a při komunikaci s kolegy setkávám s názorem, že by učitel měl při zadání výtvarného úkolu dětem ukázat buď výslednou podobu práce (takhle to má vypadat) nebo popsat přesný popis postupu.
- **Vstřícné pojetí** - „*Předem plánované cíle ve vstřícném pojetí jsou nejčastěji jiného typu než v pojetí zprostředkujícím. Jsou to široce pojaté tematické úkoly pro žáky, u kterých není do detailů stanoveno, co konkrétně se mají žáci naučit.*“ (ibid., str. 84) Toto pojetí, přestože je formulováno především pro oblast základního a středoškolského vzdělávání, je svým tematickým propojením blízké i pojetí předškolního vzdělání v mateřské škole. Školní vzdělávací plán mateřské školy, kde působím jako učitelka, a jeho celoroční vzdělávací program je sestaven do tematických bloků pro každý měsíc. Slavík přisuzuje toto pojetí cílů jako typické pro expresivní obory s estetickým nebo etickým zaměřením výuky (ibid., str. 84), mezi něž výtvarná výchova bezesporu patří.

Je zřejmé, že pro výtvarnou výchovu v mateřské škole je stěžejní druhé, vstřícné pojetí. Slavík ale dodává, že obě tato pojetí v praxi nevyžadují striktní výběr jednoho nebo druhého, ale že se mohou navzájem doplňovat. Je jen na pedagogovi, jaké pojetí v dané situaci vzhledem k obsahu učiva zvolí. (ibid., str. 86)

Specifickým cílem a zároveň obsahem výtvarné výchovy je pak osvojení prostředků výtvarného jazyka, který pro komunikaci využívá znaky vnímatelné zrakem a hmatem. (Hazuková, 2011, str. 33 - 34) Konkrétněji formulované cíle pak Hazuková přiřazuje ke čtyřem základním druhům lidské činnosti:

- poznávací činnosti, při které se subjekt zaměřuje na objekt, nemění jej, ale získává od něj informaci o jeho objektivních kvalitách
- hodnotově orientační činnosti, která se shoduje s tou předchozí, ale je obohacena o objektivně-subjektivní informace o významu, hodnotě objektu
- přetvářecí činnosti, která již vyžaduje aktivitu subjektu, působí opět od subjektu k objektu, ale tentokrát dochází ke změně objektu
- komunikace, která probíhá mezi subjekty činnosti navzájem a je produktem buď interakce didaktické (verbální komunikace) nebo interakce estetické (neverbální komunikace).

(Hazuková, 2011, str. 34 - 35)

Tyto činnosti společně s úlohou výtvarné výchovy jsou rámcem k definování podoby výtvarných činností ve výtvarné výchově v mateřské škole.

2.2 Výtvarné činnosti a výtvarná tvorba ve výtvarné výchově v mateřské škole

V komunikaci s rodiči jsem si povšimla jednoho zásadního problému: často dochází k nedorozumění, protože každý z nás máme jiné povědomí o tom, co vše se skrývá pod termíny ve výtvarné výchově používanými. Výtvarné činnosti si rodiče spojují s grafomotorikou, výtvarnou tvorbou s pracovními činnostmi. Nelze se pak divit, když za výsledky výtvarné činnosti považují omalovánky či pracovní listy. Bývají přesvědčeni o tom, že každá výtvarná činnost musí nevyhnutelně končit hmatatelným produktem. Zpravidla nerozlišují, zda k tomuto artefaktu vedlo samostatné uvažování dítěte a jeho práce s vlastní představou nebo jen následovalo určitý, předem daný postup. Tyto postoje ze strany rodičů jsou logické a částečně mohou vyplývat z nedostatečné informovanosti od učitelek. Jak tedy vysvětluje termíny výtvarná činnost a výtvarná tvorba v oblasti výtvarné výchovy odborník?

Pod výtvarné činnosti zahrnuje Hazuková **výtvarné vnímání, výtvarnou imaginaci, výtvarnou tvorbu a komunikaci**. (Hazuková, 2011, str. 43 - 44) Tyto činnosti vycházejí ze základních druhů lidské činnosti vyjmenovaných v předešlé kapitole. Jen výtvarná tvorba z těchto čtyř druhů výtvarných činností končí hmatatelným výsledkem. Zároveň vyjmenování těchto činností v tomto pořadí tvoří chronologickou linku vzniku výtvarné práce včetně jejího hodnocení.

- **Výtvarné vnímání** nám poskytne zkušenost vizuálního zážitku, který bude uložen do naší paměti a připraven k dalšímu výtvarnému použití.
- **Výtvarná imaginace** je pak vnitřním přetvořením již získané zkušenosti a zároveň jakýmsi přechodem mezi výtvarným vnímáním a výtvarnou tvorbou. Pomocí výtvarné imaginace se tvoří představa o možné budoucí podobě výsledku výtvarné tvorby, ke které může, ale nemusí dojít.
- **Výtvarná tvorba** je vnější činností, při které dochází k „materializaci“ výtvarného vnímání a výtvarné imaginace pomocí různých výtvarných vyjadřovacích prostředků.
- **Komunikace** se ve výtvarné výchově může prolínat celým procesem výtvarných činností, její nejdůležitější funkce nastává po procesu výtvarné tvorby v podobě hodnocení. K neverbální komunikaci patří i výsledek výtvarné tvorby a jeho specifický způsob, jakým působí na toho, kdo se na něj dívá.

Výtvarná tvorba jako jedna z kategorií výtvarných činností se dále dělí na následující kategorie:

- **Explorační tvorba**, která může mít podobu výtvarného experimentu nebo výtvarné hry, přinášející dětem zážitek a zkušenost ze zacházení s určitými materiálně technickými prostředky a jejich výrazovými možnostmi.
- **Volnou tvorbou** se v oblasti výtvarného umění rozumí výtvarná tvorba, jejíž konkrétní užití není předem definováno. V dětské výtvarné tvorbě sem patří především činnosti, které vedou k vědomému zobrazení, ve výtvarné výchově navíc na daný námět nebo téma.

- **Užitá tvorba** se váže na konkrétní užití. V oblasti výtvarného umění jde například o design nebo architekturu, v dětské tvorbě je pak přisuzována tvorbě artefaktů, o nichž se předpokládá, že budou sloužit i jiným účelům, než je jejich vnímání. Tyto artefakty jsou často tematicky spojovány s různými svátky nebo slavnostními příležitostmi.
- **Výtvarná akce** je druh tvorby, jež se váže na konkrétní čas a prostor, ve kterém se odehrává. Zpravidla propojuje výtvarné prvky s dramatickými.
- Za **výtvarný koncept** můžeme označit dětskou práci, ve které se její autor pustil novým směrem, ale svůj nápad stihl pouze naznačit.

(Hazuková, 2011, str. 44 - 47)

Je na osobnosti a intuici pedagoga, ve kterých situacích a do jaké míry rodiče s těmito informacemi seznámí. Účinným nástrojem pro tento účel je například komunikace s rodičem nad konkrétní prací dítěte a vyzdvižení prvků, které se v tom konkrétním případě podařily. Jde o vyjádření hodnot, které pedagog v rámci svého pedagogického působení uznává a je pak na rodiči, zda je přijme či ne.

2.3 Hodnocení výtvarných prací v mateřské škole

„Hodnocení se těsně váže k hodnotám. Hodnoty bezprostředně souvisejí s lidskými potřebami a emocemi. Proto mají vliv (kladný nebo záporný) na poznávání, prožívání nebo jednání.“ (Slavík, 1999, str. 29)

V mateřské škole má hodnocení, ať už výsledků činností dítěte nebo jeho chování zvláštní význam. Dítě, které přichází z „náruče domova“, kde si osvojilo (a stále osvojuje) hodnoty platící pro toto prostředí, se ocitá v jiné sociální skupině, kde jsou jím uznávané hodnoty konfrontovány s hodnotami ostatních. Hodnocením zde není jen verbální projev pedagoga, hodnocením jsou i reakce na jeho činnost a chování od ostatních dětí, verbální i neverbální. Dítě se učí hodnotit a zároveň přijímat hodnocení od ostatních. Tato jeho dovednost je formulována jako jedna z klíčových kompetencí dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, a sice jako kompetence k učení: *„učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých“*. (Smolíková, 2004,

str. 12) Mezi klíčovými kompetencemi už ale není jmenovaná „schopnost přijímat hodnocení“.

Dítě zahajující docházku do předškolního zařízení, stojí často na počátku své výtvarné tvorby. Stejně jako například učitel hry na hudební nástroj chápe, že nejdůležitější na počátku výuky žáka je vytvoření kladného vztahu k nástroji, tak se i učitel výtvarné výchovy snaží od počátku působit na děti tak, aby výtvarné činnosti vykonávaly rády. Pro většinu dětí v tomto věku a v tomto pro ně novém prostředí je typická zvýšená citlivost vůči verbálním i neverbálním projevům, které samy nesou prvky hodnocení. Tento fakt klade nárok na sebekontrolu pedagoga a jeho přípravu pro záměrné a cílené rozhodování při hodnocení. Slavík rozděluje hodnocení do následujících kategorií a to z hlediska jejich funkce:

- motivační hodnocení - souvisí s emociální stránkou hodnocení, zasahuje do osobní sféry.
- poznávací hodnocení - souvisí s intelektuální - rozumovou - stránkou hodnocení
- konativní hodnocení - souvisí s lidskou vůlí k činu

(Slavík, 1999, str. 16 - 18)

Motivační hodnocení je nejspíš dobrým začátkem při výtvarné výchově. Pedagogové artefietiky a jí podobných pedagogických pojetí zacházejí s hodnocením výtvarných prací velmi opatrně: „*Pamatujte, že každé výtvarné dílo, které vznikne se zaujetím, a upřímnou snahou, má tu nejvyšší hodnotu, i kdyby v porovnání s ostatními se zdálo sebenepatrnější. Nehodnoťte osobnost, ani výkon. Dávejte najevo své zaujetí, učte děti rozvíjet nové postřehy nad jejich prací i nad jejich chováním.*“ (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010, str. 136) Zde je vyjádřena jasná motivační funkce hodnocení, určená k vytvoření vztahu dítěte k výtvarné tvorbě. Zůstává zde jediné kritérium - snaha dítěte.

Hodnocení by mělo v mateřské škole následovat po každé činnosti, ale nejedná se o hodnocení ve smyslu rozlišení chybného od správného, ale hodnocení obsahu činnosti (co mě bavilo a proč) a sebereflexe samotných dětí (co se mi podařilo nebo nepodařilo a proč). Takto pojatá „hodnotící činnost“ vede k osvojení si oné klíčové kompetence, kterou jsem jmenovala výše v této kapitole a zde má své místo poslední z výtvarných činností - komunikace (viz. kapitola 2.2): „*Pro učitele v uměleckých oborech, a v artefietice obzvlášť,*

je důležité vědět, že za podobu hodnocení lze pokládat i takové vyjádření k žákovu výkonu, které neobsahuje žádné příznačné prvky hodnotících výroků. Takovému vyjádření se říká nehodnotící zpětná vazba, tj. komentář nedoprovázený přímým hodnocením: cosi vyzdvihujeme nebo přijímáme, aniž bychom o tom vyslovili soud.“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, str. 182) Během svého studia jsem se setkala také s pojmem facilitace, jakožto citově nezabarveným komentováním dětské činnosti, při které dáváme dítěti najevo, že vnímáme jeho úspěch nebo jeho problém a verbálně to okomentujeme. (předmět Teorie předškolní výchovy III, 4. semestr) „V artefietice a podobných pedagogických přístupech postavených na reflektivním dialogu se často užívá všech výše uvedených a jim podobných způsobů komentářů, které nejsou, a přece jsou hodnocením. Žáci se při nich učí zaměřovat pozornost v souladu s tím, jak ji zaměřuje učitel, tj. na to, co může být pokládáno za důležité pro jejich učení a poznávání. Přitom však nemusí mít pocit, že jsou nějak „nálepkováni“ nebo „zařazováni“. Je to potřebné právě v mladším školním věku nebo u předškoláků, kteří hodnocení obvykle dost silně prožívají a nemají ještě dostatečnou schopnost zaujmout vůči němu potřebný odstup a nadhled. Tuto dovednost se musí teprve postupně a pomalu učit. Popisné vyjadřování jim k tomu pomáhá.“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, str. 183)

Tento způsob hodnocení pomocí sdílení a společné komunikace je určitě užitečný pro rozvoj komunikačních schopností dítěte, ale o výtvarné hodnotě posuzované práce vcelku nic neříká. Záleží, samozřejmě, vždy na tom, kdo se na daný artefakt dívá. Jinak na něj pohlíží dítě, které jej vytvořilo, jinak učitel, který nemá k výtvarnému umění vztah. Rozdílně na něj bude nahlížet učitel, který má sám praktickou zkušenost s výtvarnou tvorbou, ovládá její terminologii a dokáže posoudit výtvarné kvality. Hazuková pro pedagogické účely ve výtvarné výchově používá termín „hodnotící náhled“, který „zdůrazňuje, že jde o vědomou a poučenou činnost, související s analýzou jevů, která umožní: porozumění, pochopení, ocenění výsledku - produktu (jeho kvalit, vlastností) i podmínek jeho dosažení (procesu)“ (Hazuková, rozšiřující didaktický materiál pro studijní účely, nepublikováno). Co vše se odehrává v ten okamžik, kdy dítě předloží svoji práci před učitele nebo před ostatní děti? Je tato chvíle srovnatelná s okamžikem, kdy se návštěvník galerie zahledí na zavěšený obraz nebo vystavenou sochu? V obou případech jde o výtvarně-estetickou interakci. „Při hodnocení jsme mnohdy, zejména zpočátku, tak říkajíc na první pohled „pohlčení“ celkovým dojmem, který v nás hodnocený objekt vyvolal, a proto míváme pocit, že posuzujeme určitý

objekt pouze jako nedělitelný celek.“ (Slavík, 1999, str. 41) Tento způsob Slavík nazývá hodnocením holistickým a zároveň dodává, že jde o způsob citový, upřímný, ale postrádající analytické složky, zaměřené na hodnocení dílčích stránek posuzovaného jevu. Slavík nabízí jako účinný nástroj **hodnotící kritéria**. Ve výtvarné výchově mohou být tato kritéria obsažena v zadání výtvarného úkolu a podle nich může pedagog výsledky činnosti posuzovat - nakolik se komu podařilo výtvarné zadání splnit. Vyhne se tak obecnému, povšechnému hodnocení, které zahrnuje jen jeho subjektivní pohled a které nedá dítěti „posunující“ zpětnou vazbu. To ovšem neznamená, že by pedagog, který kritérium zadává, musel nutně být jediným hodnotitelem. Tohoto procesu se mohou účastnit všichni, kteří výtvarný úkol řešili. Takové společné závěrečné hodnocení je pak formulováno zopakováním zadání a doplněno otázkou po míře splnění úkolu: „Komu se to podařilo vystihnout nejlépe?“ či „Která práce podle vás obsahuje to, o čem jsme hovořili?“ namísto dotazu na subjektivní pohled: „Která práce se vám líbí nejvíce?“. Kritéria hodnocení můžou zároveň posloužit i jako rada či připomenutí zadání během průběhu tvorby. Výše zmíněná kritéria hrají důležitou roli při hodnocení dětských výtvarných prací ve výtvarné výchově pedagogem. Zcela podle jiných kritérií posuzují hodnotu výtvarných prací svých dětí rodiče, kteří mají celoživotní zkušenost s výtvarnou tvorbou. Od nich se zase liší kritéria rodičů, kteří mají kladný vztah k výtvarnému umění, ale pouze z pozice jeho konzumentů. Odlišná jsou zase kritéria rodičů, kteří k výtvarnému umění žádný vztah nemají. To je zároveň má hypotéza, kterou budu při svém výzkumu ověřovat.

V kapitole 2.1 jsem se zmínila o Slavíkově rozdělení výuky do dvou pojetí - zprostředkujícího a vstřícného, přičemž druhé jmenované jsem pro potřeby výuky výtvarné výchovy v předškolních zařízeních zvolila jako vhodnější. Slavík na tomto místě také dodává, jakým způsobem by v tomto pojetí výuky mělo vypadat hodnocení: „*Při hodnocení při vstřícném pojetí nelze používat pouze předem daná a standartní kritéria, nýbrž je třeba objevovat a ocenit jedinečnost a důležitost tvůrčí činnosti každého z žáků.*“ (Eisner podle Harbo, in Slavík, 1991, str. 85). Tímto citátem se dostáváme zpět na začátek této kapitoly a k pojetí hodnocení výsledků výtvarné tvorby z hlediska artefietiky a podobných pedagogických přístupů. Nehodlám na tomto místě uzavřít kapitolu formou nějakého konečného verdiktu o vhodnosti toho kterého přístupu k hodnocení výtvarných prací dětí v předškolním zařízení. Zastávám názor, že na poli oboru, kterým je výtvarná výchova, a ve

kterém se posuzuje něco tak neměřitelného jako je estetické cítění a výtvarné kvality, je vždy nakonec na osobnosti pedagoga, jaké hodnoty z oblasti výtvarného umění dokáže dětem předat.

3 Prezentace a archivace dětských prací v mateřské škole

Stěžejním tématem mého výzkumu je osud výtvarných prací dětí předškolního věku. Jinými slovy - mým úkolem je zjistit, jakým způsobem je s nimi zacházeno, jaký význam je jim přisuzován a to zejména ze strany osob dítěti nejbližších - jeho rodičů. Konkrétněji budu zjišťovat, jestli a jakým způsobem probíhá v domácnostech prezentace a archivace dětských prací. Následující kapitoly jsou pojednány jako sonda do prezentace a archivace dětských prací v místě jejich vzniku - mateřské škole - z hlediska jejich účelu a významu, přičemž vycházím především ze zkušeností z vlastní praxe učitelky v mateřské škole.

3.1 Nástěnka - soukromá galerie mateřské školy.

„Každé, i sebeprostší vystavení výtvarného díla, jakým je například zavěšení obrazu na bílou zeď, je formou jeho interpretace, založenou na určitých předpokladech a sledující nějaké cíle.“ (Kesner, 2000, str. 14)

Kesner se ve své publikaci zabývá situací v současných galeriích a muzeích moderního umění. Mimo jiné i tím, nakolik může interpretace výtvarného díla ovlivnit prožitek diváka při jeho vnímání. Podobný problém řeší i učitelka v mateřské škole. Nástěnka nebo další prostor v mateřské škole určený k prezentaci dětských výtvarných prací je většinou prvním setkáním rodiče s prací svého dítěte. Učitelka se tak ocitá v pozici kustoda, který předkládá návštěvníkům této „soukromé galerie“ čerstvá výtvarná díla v takové formě, aby měla určitou vypovídající hodnotu. Neznamená to sice, že by výtvarná díla dětí sama o sobě neměla smysl, ale důležitým faktem zůstává, že díla vystavená v mateřské škole vznikla v podstatě na objednávku. Vznikla na základě pedagogického zadání, které sledovalo určitý pedagogický cíl. Výtvarné práce vzešlé z tohoto zadání nejsou jen autentickou výtvarnou výpovědí dítěte, ale také dokladem toho, jakým způsobem se dítě vypořádalo se zadáním. Výsledná podoba prezentace dětských prací není tedy jen prostým vystavením dětských prací, ale také sdělením pedagogického záměru, který může mít podobu doplnění prezentace komentářem pedagoga o dětmi zpracovávaném tématu, o kritériích zadání, o průběhu, o způsobu motivace atd. V neposlední řadě je také dokladem o výtvarně-estetických dovednostech pedagoga.

Kesner ve své publikaci popisuje dva různé přístupy interpretace vnímání estetického díla: jeden jako čistý emocionální prožitek, okamžik mystické vize a kultivace smyslů a druhý jako kompromis mezi viděním a věděním, komplexnější činnost lidské mysli a kognitivní akt. (Kesner; 2000, str. 85 - 90) Jinými slovy - jinak se bude dívat na výtvarné dílo náhodný návštěvník galerie, který na sebe nechá působit výtvarné dílo všemi jeho výtvarnými prostředky a jinak odborník na výtvarné umění, který je obeznámen s dalšími autorovými díly, s jeho stylem a výtvarným uvažováním, a který možná zná i okolnosti vzniku onoho díla. Paralela galerie výtvarného umění s prezentací výtvarných děl v mateřské škole je pak vysloveně zábavná. Představme si situaci, kdy vstupujeme do výstavních prostor galerie nebo muzea moderního umění a u každého uměleckého díla stojí jeho autor a odpovídá nám (méně či více ochotně) na naše dotazy ohledně vystaveného díla. Aby byla paralela ještě výmluvnější, představme si, že se u toho autor ještě převléká a my jsme si ve skutečnosti nepřišli prohlédnout výstavu, ale vyzvednout autora jednoho z výtvarných děl. Naše myšlenky při vnímání výtvarného díla se musí v jeden okamžik dělit s myšlenkami na to, co musíme cestou domů ještě zařídit, nebo musí naše zrakové vnímání výtvarných objektů soupeřit se sluchovým vnímáním verbálních pokynů návštěvníka stojícího vedle nás. Je zřejmé, v čem je situace v mateřské škole vzhledem k prezentaci výtvarných prací specifická. Prostor k prezentaci využívaný, není primárně k prezentaci určený. Spíše než přirovnání ke galeriím a muzeím, by se hodilo přirovnání ke kavárnám a jiným veřejným prostorům, určeným k setkávání lidí, které své volné plochy výtvarným dílům pouze propůjčují a ani toto přirovnání neobstojí ve všech úhlech pohledu. Vycházím sice ze situace v místě mého pracoviště, ale vím, že v podobné situaci se ocitá mnoho jiných pedagogů. Tato situace souvisí s tvrzením, které obsahuje citát v úvodu této kapitoly - interpretace výtvarného díla (dítěte) je postavena na předpokladech, kterými jsou v tuto chvíli materiálně technická omezení alternativního výstavního prostoru ve většině mateřských škol.

„Muzeum umění tedy bude muset stále znovu hledat cesty, jak své potencionální návštěvníky přesvědčit, že zvláštní druh prožitku, který může poskytnout, vyžaduje určitou námahu a aktivní participaci, ale že přitom může jedinečně obohatit jejich životní zkušenost.“ (Kesner, 2000, str. 49) Využila bych tohoto citátu k premise, že i mateřská škola a její pedagogičtí pracovníci mají před sebou důležitý úkol - najít cestu, kterou přiblíží výtvarná díla dětí jejich rodičům tak, aby i oni byli obohaceni.

3.2 Cesta od prezentace po archivaci aneb co se v konečné fázi dostane k rodičům.

„Právě proto, že soudobá společnost je ve vzrůstající míře prosycena kopiemi, simulací a různými druhy umělé reality, měla by ve svém vlastním zájmu uchovat cosi z autority artefaktu - originálu jako nezpochybnitelného referenčního bodu.“ (Kesner, 2000, str. 48)

Každá prezentace výtvarných děl v mateřské škole po čase skončí, je třeba ji nahradit nově vzniklými artefakty. Co s nimi dál? Většina předškolních zařízení řeší tuto situaci tím, že „sundané“ práce nějakým způsobem archivuje a předá rodičům na konci roku v určité podobě, většinou založené v deskách nebo jiným způsobem připravené k přenesení. Je otázkou, co se ve skutečnosti k rodičům dostane a jakým způsobem je to uspořádáno, tříděno, adjustováno.

Jedním faktorem, který může výrazně redukovat či pozměnit vypovídající hodnotu dětské výtvarné práce, je **časová prodleva**. Ideální výchozí situací je, že prezentované výtvarné jsou obohaceny o kontext, ať už v podobě připojeného psaného komentáře nebo v podobě doplňujících informací při komunikaci s dětmi před vystavenými díly. To jsou v zásadě dva nejdůležitější zdroje, ze kterých rodiče mohou získat komplexní představu o konkrétní výtvarné činnosti jako takové a tuto činnost si mohou porovnat s jejím hmotným výsledkem v podobě výtvarného artefaktu. Existuje ještě jeden informační zdroj, kterým je webová prezentace výtvarných činností (viz kap. 3.4.). Mám osobní zkušenost s tím, že po uplynutí určité doby si většina dětí již nevzpomene na situace, které výtvarnou činnost provázely. Často se z jejich paměti vytratí i výtvarné zadání, někdy i samotné téma. Pokud se rodiče nestihnou zastavit před nástěnkou v době prezentace konkrétních výsledků výtvarné práce, zůstává před nimi jen samotný výtvarný artefakt ve své čisté podobě. To samo o sobě jistě není málo, ale výpovědní hodnota je redukována.

Dalším faktorem, který může výrazně ovlivnit náhled rodiče na výsledky výtvarných činností, je **způsob třídění výtvarných prací**, konkrétně roztrídění prací na výtvarné a nevýtvarné. Při této úvaze vycházím ze své vlastní zkušenosti, kdy jsem v deskách, které si mé vlastní děti přinesly na konci roku z mateřské školy, našla i pracovní listy na procvičení grafomotoriky nebo zjištění úrovně kognitivního vývoje. Poté, co jsem roztrídila tyto práce

na výtvarné a nevýtvarné, jsem stejně nebyla schopná rozeznat, které vznikly na zadání a které byly výsledkem výtvarné tvorby z vlastního impulsu dítěte. Z tohoto zjištění vychází můj postoj k archivaci dětských výtvarných prací v mateřské škole a toho, co při ní považuji za důležité. Pokud má rodič získat klíč ke čtení dětského výtvarného projevu, musí mu být předkládány jen výsledky výtvarných činností a ty musí být jasně odděleny od těch ostatních. Tento způsob selekce je celkem dobře proveditelný u těch výtvarných prací, které jsou vytvářeny v rámci výtvarné výchovy a řízených činností v ní obsažených. Výtvarné práce, které si děti vytváří ve svém volném čase, si jejich autoři odnášejí domů průběžně. Tím dochází k dalšímu promíchání výtvarných prací s těmi nevýtvarnými.

Posledním faktorem, který může ovlivnit účinek působení archivovaných dětských výtvarných prací, je jejich **uspořádání a adjustace**, v pozitivním i negativním smyslu. Prezentační prostor - nástěnka - je vždy nějakým způsobem adjustován. Mělo by být stejně zacházeno i s pracemi, předávanými na konci školního roku? Při zhlédnutí prezentace dětských výtvarných prací má rodič možnost porovnat práci svého dítěte s těmi ostatními. Může zjistit, v čem je výtvarný projev jeho dítěte jedinečný a jiný, než výtvarný projev dalších dětí, k jakému výtvarnému vyjádření jeho dítě inklinuje. Může si i povšimnout, kde jsou rezervy ve výtvarném projevu jeho dítěte. Při prohlížení souboru archivovaných a chronologicky seřazených výtvarných prací má rodič možnost porovnat jednotlivé práce svého dítěte z hlediska jeho vývoje. Má možnost zjistit, jakým způsobem se osobnost jeho dítěte zrcadlí v jeho výtvarném projevu.

Zde se dostávám k problematice média portfolia. Otázky, které mi vyvstaly při zpracovávání této části práce, budu řešit při zpracování výtvarných portfolií dětí v mateřské škole a budu se jimi zabývat v praktické části práce.

3.3 Výtvarné portfolio a jeho možné podoby v rámci MŠ

Tato kapitola je věnována médiu výtvarného portfolia a tím, jakou úlohu může sehrát v předškolním zařízení. Dříve, než se dostanu k přívlastku „výtvarný“, zastavím se u pojetí portfolia v pedagogickém smyslu, jak jej popisuje odborná literatura.

„Portfolio je uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka.“ (Archbald,

Newmann, in Slavík, 1999, str. 106). „V portfoliu mohou být například uloženy žákovy písemné práce a úvahy o určitých tématech, **výtvarná díla**, projekty, záznamy z různých pozorování a jejich interpretace apod.“ (Slavík, 1999, str. 106)

Výše uvedené citace se popisují portfolio jako prostředek k získávání informací o žácích a nástroj pro jejich hodnocení. S portfoliem je zde tedy počítáno až počátkem zahájení školní docházky. Ani Pedagogický slovník neposkytuje informace o portfoliu jako jednom z nástrojů předškolní pedagogiky, když vysvětluje pojem portfolia jako: „*Soubor různých produktů žáka, studenta nebo učitele, které dokumentují vývoj v jeho práci za určité období. Portfolio se stává významným prostředkem reflexe vzdělávací nebo profesní dráhy, dokladováním příběhu vytváření osobní či profesní identity, klíčových bodů, křižovatek a impulzů v procesu rozvoje identity.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 209)

Přestože se odborná pedagogická literatura zabývá médiem portfolia nejdříve z hlediska primární pedagogiky, v zásadě je možné vztáhnout ji i na předškolní vzdělávání. Dítě v předškolním věku prochází prudkým vývojem, v této oblasti je tedy co dokladovat. Dříve, než pedagog začne s tvorbou portfolia dítěte, si musí ujasnit, jaký účel má plnit, co by mělo obsahovat a pro koho je portfolio určeno.

V případě **výtvarného portfolia** je jeho obsah předem určen - tím by měly být v první řadě výtvarné práce dítěte. Je na tvůrci portfolia, v tomto případě učiteli, které práce do portfolia umístí, zda portfolio doplní poznámkami, zda zohlední chronologickou linku vzniku prací, jakou formu portfolio bude mít atd. Tyto a další otázky se odvíjí od dvou základních: jaký je účel portfolia a komu je ve výsledku určeno. V odborné literatuře jsem nenalezla informace o možných podobách výtvarného portfolia předškolního dítěte. Nabízím následně dvě možnosti, jak toto medium v mateřské škole uchopit a vycházím z toho, co jsem se dosud o dětské výtvarné tvorbě dozvěděla z odborné literatury, z mé pětileté praxe jako pedagoga v předškolním zařízení a z mé třináctileté praxe jako rodiče.

Výtvarné portfolio jako nástroj hodnocení dlouhodobějšího výtvarného projevu dítěte:

Pokud je smyslem výtvarného portfolia zaznamenání výtvarného projevu dítěte z hlediska jeho vývoje, chronologické řazení vzniku prací je nezbytností. Do takto pojatého portfolia pravděpodobně není nutné vkládat všechny práce, ale jen ty, které jsou pro dané dítě a jeho vývojový stupeň nejtypičtější. Poznámky, které by mohly práce doplňovat, pak budou

sloužit jako doplnění obsahu u těch prací, kde není patrný (vizuálně rozeznatelný). Takovými poznámkami mohou být například přepsané komentáře samotného autora nebo popis situace, za které práce vznikala. Týká se to hlavně raných prací, kdy se výtvarný projev dítěte ještě pohybuje na hraně experimentace s grafickým nástrojem. Nezbytnou poznámkou by mělo být zaznamenání věku dítěte v době vzniku práce a to včetně měsíců. Vzhledem k tomu, že počátky výtvarné tvorby dítěte spadají do doby před nástupem dítěte do předškolního zařízení, není v silách pedagoga obsáhnout celý vývoj. Je tedy na rodičích, jak se k této možnosti postaví. Pomocí tohoto typu portfolia můžeme především mapovat zrod a vývoj grafických typů dítěte. Jakým způsobem je dítě kombinovalo, rozvíjelo či jak se měnila podoba. V předškolních zařízeních se tento typ portfolia často zužuje na archivaci kreseb lidské postavy z různého období dítěte a jeho hodnocení nebývá nahlíženo z hlediska výtvarného, ale z hlediska psychologického.

Výtvarné portfolio jako nástroj hodnocení způsobu výtvarného zpracování konkrétního tématu či zadání.

Tento typ výtvarného portfolia je ideálním nástrojem pro hodnocení pedagogické a posléze i rodičovské. Na rozdíl od předchozího portfolia, které by mělo být výběrem z veškeré výtvarné tvorby, by toto portfolio mělo obsahovat jen ty výtvarné práce, které vznikly na základě konkrétního pedagogického zadání. Poznámky k tomuto portfoliu a jeho jednotlivým složkám by měly obsahovat ono výtvarné zadání, případně přiblížení situací, které výtvarnou činnost, jehož výsledkem konkrétní výtvarná práce je, provázely. Z tohoto typu výtvarného portfolia můžeme zjistit především to, jakým způsobem se dítě vypořádalo s kritérii zadání. Zda si zvolilo jen jedno kritérium nebo zda zadání zcela ignorovalo. Dále se můžeme dozvědět, jaký výtvarný typ dítě je - jakým způsobem zachází s barvou, zda upřednostňuje kresbu před malebným vyplňováním plochy, jakým způsobem pracuje s kompozicí v ploše atd. „Vzhledem k tomu, že portfolio uchovává žákovy tvůrčí projevy, je hodnocení portfolia poměrně nesnadné, vyžaduje od učitele dostatek pedagogické tvořivosti a citu pro důležité momenty žákovy práce. Při hodnocení nezapomínejte, že procesy tvorby bývají považovány za pedagogicky cennější než samy tvůrčí výsledky uložené v portfoliu. To znamená, že **při hodnocení výsledků je třeba brát v úvahu činnost, která se za nimi skrývá, neomezovat se jenom na to, zda se práce zdařila, či nikoli.**“ (Slavík, 1999, str. 107)

V neposlední řadě se může pedagog dozvědět o tom, zda jím zvolené zadání bylo vhodné, zda byla motivace a další průvodní činnosti dostačující, zda nebyla potřeba důkladnější příprava a jestli jím zvolené zadání nebylo pro toto konkrétní dítě neřešitelné. Informace ve velmi podobném smyslu se pak následně dostanou k rodičům, kteří se touto formou dozví něco o pedagogickém vedení jejich dítěte v oblasti výtvarné výchovy. Ve výsledku to znamená, že takto pojaté portfolio není jen vizitkou dítěte, ale i samotného pedagoga.

Posledním impulsem k zamyšlení je pro pedagoga forma, jakou portfolio bude mít. *„Prakticky vzato, portfolio jsou nějaké desky, šanon, krabice, ve které jsou shromážděny práce žáka za určité údobí a k určitému tématu. Portfolio může mít i charakter knihy nebo deníku apod. Součástí portfolia mohou být také záznamy učitele, žákových rodičů aj. o žákovi, např. poznámka o nějakém důležitém žákově chování, nápadu, myšlence apod.“* Je na pedagogovi a jeho kreativním přístupu, jakou podobu portfoliu zvolí, aby to odpovídalo jeho záměrům. Stejný problém budu řešit při tvorbě výtvarných portfolií dětí z mateřské školy.

3.4 Digitalizace - náhradní paměť zážitků

„Soudobý člověk rychle přivykl možnosti nekonečného rozšiřování kapacity paměti a skladování informací, které mu poskytují počítačové technologie. Nestačí paměť? Je třeba uložit více dat? Není nic jednoduššího, než doplnit několik dalších megabytů přídavné paměti nebo ji „vyčistit“ uskladněním přebytečných dat na disketu či jiné médium.“ (Kesner, 2000, str. 40 - 41)

V praktické části své práce budu mimo jiné zjišťovat, zda rodiče výtvarné artefakty svých dětí archivují v digitální podobě a pokud ano, jaké důvody k tomu mají. Ponechám stranou úvahy, jakým způsobem digitalizace ovlivňuje naši skutečnou lidskou paměť, zde se chci zabývat otázkou, jakou úlohu může digitalizace sehrát při výtvarných činnostech v mateřské škole. Kdy je digitalizace dobrý sluha a jestli může být i špatný pán?

Digitalizace může posloužit jako doplněk archivace těch částí výtvarných činností, které nemají hmatatelný výsledek, které se nedají fyzicky archivovat. Jde především o výtvarné činnosti související s výtvarným vnímáním, z výtvarné tvorby jsou to pak výtvarné hry a experimenty (viz kap. 2. 2.), popřípadě výtvarné etudy. Svoji úlohu sehraje digitalizace také

ve chvíli, kdy se na vzniku jednoho výtvarného artefaktu podílí několik dětí (skupinová práce), což jsou činnosti v mateřské škole hojně využívané, protože se tím děti učí sociálním dovednostem. Sama jsem ve výtvarné výchově použila možnosti digitalizace při tvorbě jednoduchého animovaného filmu, který děti vytvořili ve skupinkách pomocí fázování pohybu kamínků sestavených do obrazců.

Dalšími činnostmi, ve kterých může digitální záznam sehrát důležitou archivační úlohu, jsou ty, jejichž výsledný produkt - výtvarný artefakt - je vázán na konkrétní místo nebo i na konkrétní čas. Sem spadají např. výtvarné činnosti v terénu při použití materiálů, které se v místě vyskytují nebo výtvarně-dramatické akce, happeningy apod.

Digitální záznam průběhu výtvarných činností a jeho následné uložení na webových stránkách mateřské školy může zase vhodně doplnit jak prezentaci výtvarných prací dětí v mateřské škole, tak i její archivaci. Rodiče, kteří shlédli nově vystavené práce v mateřské škole nebo kterým se výtvarné práce dítěte právě dostaly do rukou, si tímto způsobem doplní informace o tom, co vše předcházelo jejímu vzniku a jak samotná tvorba probíhala. I dítě samo se při prohlížení webových stránek rozpomene na své konkrétní zážitky z tvorby a detaily z průběhu výtvarných činností, na které by si při prohlížení jejich výsledků už pravděpodobně nevzpomnělo. Ve většině našich mateřských škol stále není běžné, aby rodič nějakým způsobem participoval na činnostech v nich probíhajících nebo aby mohl být alespoň přítomen. Propojení všech možností sdílení informací mateřské školy s rodiči dítěte pomůže vytvořit obraz o smyslu a obsahu předškolního vzdělávání v mateřské škole, výtvarnou výchovu nevyjímaje. Potud se mi zdá být digitalizace artefaktů a průběhu činností dobrým služebníkem - doplňkem pomáhajícím pedagogovi při komunikaci s rodiči.

Digitalizace s sebou přináší i určitá rizika, spojená s výtvarnou tvorbou v mateřské škole. Organizace výtvarných činností je vzhledem k různým okolnostem (absenci prostorů k ní určeným, množství dětí a dalším vnějším podmínkám) poměrně náročná. Průběh výtvarných činností vyžaduje plné pedagogické nasazení a zároveň se tyto činnosti většinou neobejdou bez situací, ve kterých se musí řešit technický problém (rozlitá voda nebo tuš...). Role fotografa je pro pedagoga v těchto situacích již nadstavbou, ke které nezbyvá časový prostor. Pedagog by měl v průběhu výtvarných činností dobře zvážit, zda věnování pozornosti své fotografické činnosti není na úkor pozornosti, která by měla být věnována dětem.

Dalším rizikem digitalizace je postavení digitálního záznamu nad originál. K této úvaze mě vedlo zaslechnutí útržku rozhovoru, který probíhal v šatně mateřské školy mezi matkou a jejím dítětem. Matka v rozhovoru zhodnotila výtvarnou práci, kterou před ní dítě předkládalo, jako nezdařilou, což doplnila slovy: „To nebudeme schovávat, nafotíme to a dáme to do sběru.“ V dnešní digitalizované době jsme natolik pohlaceni nekonečnými možnostmi kopírování, že nám uniká podstata originálu. Přitom výtvarné dílo samotné k nám promlouvá kvalitami, které jsou digitální cestou nepřenositelné. Snad nejtypičtějším příkladem je digitální záznam trojrozměrných artefaktů. I kdyby se při záznamu podoby artefaktu využily dnes již dostupné technologie snímání předmětu ze všech možných úhlů a simulace jeho otáčení (v mateřské škole sotva dostupné), stále zůstává stranou funkce světla, které na trojrozměrný artefakt dopadá, stranou zůstává i hmat a přímý zážitek kontaktu s třetím rozměrem. Stále se budeme dívat na dvourozměrný obraz, i když animovaný. Ale i u plošných výtvarných děl je rozdíl mezi originálem a jeho digitálním záznamem značný. Na digitálním záznamu není často dobře rozeznatelný přítlak tužky, tah štětcem a ani barevná skladba není totožná s originálem. Jako dobrý příklad poslouží situace, kdy si ve webovém prohlížeči, určeném pro vyhledávání obrázků, zadáme název výtvarného díla jakéhokoliv malíře (nejlepší volbou je obraz *Imprese* od Clauda Moneta). Výsledkem vyhledávání bude nabídka mnoha obrazů, které si budou podobné jen kompozicí. Odlišná bude barevná skladba, kontrast a vzájemný poměr barev všech zobrazených digitálních podob jednoho jediného originálu. Posledním aspektem digitálního záznamu uměleckého díla, který není možná vizuálně rozeznatelný a není ani dost dobře pojmenovatelný, je prostě ten holý fakt, že to není „originál“. Digitální záznam nezažil dotek autorovy ruky, štětce, tužky, nevznikal ve stejném čase, není nositelem té energie, která do něj byla vložena. Může být jen poselstvím myšlenky, jejíž význam se ale opět může měnit, protože digitální záznam není opět ničím jiným, než jednou z interpretací originálu. *„Technologie nepůsobí na úrovni názorů či pojmů, nýbrž stále a bez jakéhokoli odporu mění vzájemný poměr jednotlivých smyslů a modely vnímání. Vážný umělec je jedinou osobností, která se s technologií dokáže beztrápně střetnout, právě protože si je jako odborník vědom změn, k nimž ve smyslovém vnímání dochází.“* (McLuhan, 1991, str. 29)

II. Praktická část

Leitmotivem této práce jsou výtvarné artefakty předškolních dětí. V teoretické práci jsem nastínila základní charakteristiky dětské výtvarné tvorby i pedagogického přístupu k výtvarným činnostem v mateřské škole. Praktická část této práce se potom věnuje především dalšímu osudu dětských výtvarných artefaktů.

Je rozdělena na část **výzkumnou**, která se zabývá rolí výtvarných artefaktů v rodinném prostoru jejich autora a část **didaktickou**, která navrhuje praktické řešení pro zacházení s dětskými výtvarnými artefakty v mateřských školách v podobě výtvarného portfolia a reflektuje jeho funkčnost vzhledem k výsledkům výzkumu.

4 Výzkumná část - osudy dětských výtvarných prací v rodině autora

4.1 Cíle výzkumu a výzkumný problém

Cílem mého výzkumu je prozkoumat, jakým způsobem je zacházeno s výtvarnými artefakty dětí předškolního věku v jejich rodinném prostředí. Inspirována metodologickou příručkou o kvalitativním výzkumu jsem si vytyčila tři cíle, které se vzájemně liší cílovou skupinou, tedy tím, pro koho jsou jeho výsledky určeny. (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 63)

- **Cíl intelektuální:**

Intelektuálním cílem výzkumu je zmapovat prostor, ve kterém se výtvarné artefakty předškolních dětí pohybují a popsat cesty, kterými v rámci rodinného prostoru procházejí. Prozkoumat a odkrýt kritéria, skrze která rodiče práce svých dětí hodnotí a co toto hodnocení znamená pro artefakty samotné. Zda a ve kterých bodech se liší přístup rodiče výtvarníka a rodiče bez výtvarného vzdělání.

- **Cíl praktický:**

Praktickým cílem výzkumu je využití získaných dat ke vzájemnému obohacení pedagogické a rodičovské základny. Pochopením mechanismů, které v rodinném prostoru pohybují s výtvarnými artefakty a poznáním kritérií, které určují jejich další osud, poskytnout pedagogům v předškolních zařízeních vodítko k takovému zacházení s výtvarnými pracemi, které by pozitivně ovlivnilo rodičovsko-pedagogický diskurs na poli výtvarné výchovy.

- **Cíl personální:**

Personální cíl úzce souvisí s cílem praktickým. Pracuji jako učitelka v mateřské škole a za sebou mám deset let vzdělávání se na výtvarně zaměřených školách. Ve své praxi se často setkávám s nepochopením pojmu „výtvarný“ v různých slovních spojeních a jeho záměnou s jinými přívlastky (např. pracovní) a to nejen ze strany rodičů, ale i ze strany některých kolegů. Očekávám, že výsledky výzkumu budou přínosné i pro moji praxi a budou mi inspirací při zacházení s výtvarnými artefakty dětí v mateřské škole a při komunikaci s rodiči i kolegy.

Výzkumný problém:

Výzkumným problémem je další osud dětských výtvarných artefaktů v rodině dítěte počínaje jejich vznikem nebo jejich přemístěním do rodinného prostoru - role, kterou v rámci tohoto prostoru získávají, cesty, kterými se v rodinném prostoru pohybují a faktory, které tento pohyb ovlivňují.

4.2 Výzkumná otázka

Přestože povaha kvalitativního výzkumu předem vylučuje hypotézy a předem dané teorie, které by se výzkumník snažil ověřit, tvorba výzkumných otázek tohoto výzkumu začínala u hypotézy. Stavěla na předpokladu, že s výtvarnými artefakty, které se přemístí z prostředí mateřské školy do rodin jejich autorů, je nějakým způsobem nakládáno - jsou nějakým způsobem archivovány, mohou být i v rámci rodinného prostoru prezentovány, probíhá nad nimi komunikace a s největší pravděpodobností dochází u některých artefaktů k jejich odstranění. Výzkumné otázky, které kolem výzkumného problému vyvstaly, se pak snažily najít odpověď na to, jakým způsobem toto všechno probíhá, jaké okolnosti průběh tohoto procesu ovlivňují. Znění základní výzkumné otázky je tedy:

- **Jakým způsobem je zacházeno s dětskými výtvarnými artefakty v rodinách s předškolními dětmi?**

Tato základní otázka se větví do pěti podotázek, které se zabývají jednotlivými oblastmi výzkumu:

1. **Jakým způsobem a které výtvarné artefakty jsou v rámci rodinného prostoru archivovány?**
2. **Jakým způsobem a které výtvarné artefakty jsou v rámci rodinného prostoru prezentovány?**
3. **Kdy a kde probíhá nad dětskými výtvarnými artefakty komunikace a co ji spouští?**
4. **Jaká kritéria se v rodinách objevují při rozhodování o výtvarných artefaktech?**
5. **Jakou úlohu hraje v rozhodování o výtvarných artefaktech rodič jejich autora a jeho vztah k výtvarnému umění?**

4.3 Metoda sběru dat

Jako nejvhodnější metoda sběru dat se pro účely tohoto výzkumu jevila metoda hloubkového rozhovoru. Vzhledem k povaze výzkumných otázek a zvolenému výzkumnému designu, jsem zvolila metodu **polostrukturovaného hloubkového rozhovoru**. (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 160) Použití této metody poskytlo respondentům dostatečně široký prostor k vyjádření a mně, jako výzkumníkovi, možnost odhalení nečekaných zjištění. Zároveň mi tato metoda pomáhala vést rozhovor v jakémsi rámci a nevybočovat z něj. I během volně plynoucího rozhovoru jsem byla schopna sledovat, na které oblasti mého zájmu ještě respondent neodpověděl a položit doplňující otázku ve vhodné formulaci.

Doplňkovou metodou výzkumu, která vyplynula z okolností vedení rozhovorů, byla metoda **pozorování**. V pěti případech ze 13 jsem rozhovor vedla přímo v rodině respondenta a mohla jsem přímo pozorovat, jak je s dětskými výtvarnými artefakty zacházeno.

4.4 Výzkumný vzorek a místo výzkumu

Primárně jsem zamýšlela vést rozhovory s rodiči osmi dětí, které ten rok opouštěly mateřskou školu. Šlo o děti z mateřské školy a ze třídy, kde působím jako učitelka. Po uskutečnění prvních rozhovorů a jejich analýze jsem zjistila, že u těch respondentů, kteří mají kladný vztah k výtvarnému umění nebo mají i výtvarně zaměřené vzdělání, se

zacházení s výtvarnými pracemi jejich dětí v určitých oblastech liší. Rozhodla jsem se tedy výzkumný vzorek obohatit o respondenty, kteří mají vzdělání s výtvarným zaměřením a kteří se v ideálním případě výtvarnou tvorbou živí – došlo tedy při mém výzkumu ke graduální konstrukci vzorku (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 73). Společným kritériem pro výběr výzkumného vzorku bylo, aby respondenti byli zákonnými zástupci dítěte předškolního věku, což jsem při rozšiřování výzkumného vzorku ve dvou případech porušila – tito respondenti měli děti na prvním stupni základní školy. Ve výsledku jsem to ale neshledala problematické, protože situace, nad kterými byl rozhovor veden, nebyly časově tolik vzdálené, aby si ji respondenti nepamatovali a zároveň bylo možné vysledovat, co se s předškolními výtvarnými artefakty v těchto rodinách stalo potom, co byl proces předškolní výtvarné tvorby ukončen. Proto jsem se rozhodla i tato data pro svůj výzkum využít. Vedla jsem tedy celkem 13 rozhovorů, ve dvou případech byli u rozhovoru přítomní oba rodiče a v jednom případě jsem vedla rozhovor se třemi respondenty najednou (šlo o zmapování situace ve dvou rodinách). Místem rozhovoru byl ve většině případů prostor mateřské školy, ve které pracuji, v pěti případech probíhal rozhovor přímo v domácnostech respondentů. Ze sedmnácti respondentů, se kterými jsem vedla rozhovor, jich bylo 6 s výtvarným vzděláním (většinou na vysokoškolské úrovni).

5 Výzkumný design

Povaha tématu této práce a výzkumné otázky předurčovala použití kvalitativních výzkumných metod. Jako výzkumný design jsem zvolila metodu **zakotvené teorie**. Při jejím použití jsem pracovala s nejvíce s metodologickou příručkou Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách (Švaříček, Šed'ová, 2007), která svým zaměřením, strukturou a uvedenými příklady nejvíce vyhovovala oblasti, kterou jsem zkoumala a cílům, které jsem si kladla. Během výzkumu (sběru dat, jejich analýzy a konstruování teorie) jsem se snažila držet základních principů zakotvené teorie:

Principy	Způsob, jakým jsem se snažila je dodržet.
<p>Podstatou zakotvené teorie je, „<i>že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.</i>“ (Strauss, Corbinová, 1999, str. 14)</p> <p>Výzkum nezačíná u teorie, kterou by výzkumník svým výzkumem ověřoval, ale definováním problému, který má být zkoumán.</p>	<p>Před zahájením rozhovorů a při přípravě prvních otázek pro ně, jsem jako výzkumný problém definovala zacházení s dětskými výtvarnými artefakty v rodině.</p> <p>Po několika rozhovorech a jejich analýze jsem vytvořila jakési první schéma kategorií a vztahů mezi nimi, což mi pomohlo při úpravě otázek pro respondenty i způsobu vedení rozhovorů. (viz příloha č. 1)</p>
<p>Cílem zakotvené teorie je konceptuální schéma postihující vztahy mezi proměnnými. (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 86)</p>	<p>Při analýze rozhovorů jsem si pomáhala tvorbou map, do kterých jsem zakreslovala kategorie a vztahy mezi nimi. Zahrnovala jsem do nich i pojmy, které vyvstávaly z analyzovaných rozhovorů. (přílohy č. 3 – 6)</p>
<p>Metoda zakotvené teorie se soustředí na zkoumání sociálních procesů, jde o dynamický popis dění. (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 86)</p>	<p>Při výzkumu jsem se soustředila na proces zacházení s dětskými výtvarnými artefakty v rodinách a další procesy, které jej doprovázely.</p>

<p>Základní procedurou zakotvené teorie je princip konstantní komparace. (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 87)</p>	<p>Během výzkumu jsem si psala poznámky do každého přepsaného rozhovoru.</p> <p>Porovnávala jsem data v rámci jednoho rozhovoru i data z několika rozhovorů.</p> <p>Koncepty, které vznikaly, jsem porovnávala s novými daty. Každý další rozhovor byl proto veden trochu jinak.</p>
--	---

Pro analýzu dat jsem použila metodu otevřeného kódování (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 211 - 222), výsledná teorie byla vytvořena pomocí techniky „vyložení karet“. (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 226 - 227)

6 Výsledky analýzy rozhovorů ve vztahu k výzkumným otázkám

Následující podkapitoly jsou formulovány jako odpovědi na jednotlivé výzkumné podotázky, které jsem uvedla v kapitole 4.2. Při analýze rozhovorů jsem zjistila, že pohyb dětských výtvarných artefaktů v rodině se děje prostřednictvím různých procesů, které spolu nějakým způsobem souvisí (viz. příloha č. 7). Směr pohybu dětských výtvarných artefaktů skrze tyto procesy, a to, jestli těmito procesy vůbec projdou, ovlivňují síly s různou intenzitou svého účinku. V následujících kapitolách budu pracovat s pojmem „**proces**“ pro označení průběhu konkrétního zacházení s dětským výtvarným artefaktem a pojmem „**faktor**“ pro označení činitele (síly), který ovlivňuje směr výtvarného artefaktu v procesu. Nejde tedy o výčet všech možných variant, kterými mohou dětské výtvarné artefakty rodinným prostorem procházet, ale spíše o jakýsi základní princip, který funguje ve většině rodin, a který zůstává konstantní, přestože se mění podoba proměnných. Odpovědi na první tři výzkumné podotázky se budou zabývat procesem **archivace, prezentace a komunikace**. Analyzovaná data ale odhalila další procesy, které jsou stejně významné a jejichž opomenutím by odpověď na hlavní výzkumnou otázku nebyla kompletní. Odpovědi na výzkumné podotázky se proto dotknou i procesu **selektce, hodnocení, porovnávání a návratu**. Čtvrtá podkapitola bude věnována **faktorům**, které ovlivňují směr procesů a to zejména **hodnotícím kritériím**. Pátá pak bude věnována rozdílům v rozhodování o dětských výtvarných artefaktech mezi rodinami, kde má alespoň jeden z rodičů výtvarné vzdělání a těmi ostatními. Šestá kapitola bude shrnutím všech podstatných závěrů z kapitol předchozích a to zejména těch, které se vztahují k didaktické části.

6.1 Jakým způsobem a které výtvarné artefakty jsou v rámci rodinného prostoru archivovány?

Proces archivace (viz. příloha č. 3) provází většinu dětských výtvarných artefaktů po celou dobu jejich existence v rodině. Nedotkne se jen těch artefaktů, které jsou na začátku svého působení v rodinném prostoru odstraněny, darovány nebo povýšeny na dlouhodobý výstavní exponát v rámci rodinného prostoru. Zároveň během tohoto procesu působí na výtvarný artefakt další procesy se svými faktory, které ovlivňují směry pohybu artefaktu. Základním procesem, který se nejvyšší měrou podílí na dalším osudu výtvarných artefaktů v rodinách,

je **proces selekce** (viz. příloha č. 6). Kromě archivace má selekce ještě přímý vliv na proces prezentace, proto se o tomto procesu budu zmiňovat ještě v kapitole 6.2.

Archivační proces může mít až tři fáze, přičemž každé fázi odpovídají určité archivační formy a prostory, které jsem pro účely této práce nazvala úložiště. Výtvarný artefakt může projít všemi fázemi archivace, některé fáze může přeskočit nebo se nemusí dostat ani do jedné.

První fází archivačního procesu je **kumulace čerstvých výtvarných artefaktů**, ať už tyto vznikly v rodinném prostoru nebo byly přineseny z prostoru jiného. Formou a úložištěm v této fázi bývá hromada (většinou v otevřeném prostoru) – tzn. nakupení artefaktů z určitého, většinou krátkého časového období. Před touto fází může ještě nastat proces **hrubé selekce**, během které jsou odstraněny výtvarné artefakty zhodnocené jako nevyhovující. V této fázi archivačního procesu nastupují jako doprovod selekčního procesu první faktory, které ovlivňují další směr cesty výtvarného artefaktu, a to hodnotící kritéria. Při hrubé selekci jsou odstraněny zpravidla ty artefakty, které nevyhovují svou formou (zdeformované, poničené) nebo nejsou považovány za výtvarné artefakty. Ve druhém případě se liší postoj výtvarně a nevýtvarně zaměřeného respondenta, který podrobněji popíši v kapitole 6.5

Před druhou fází archivace opět může (ale nemusí) nastat selekční proces. Zatímco při první, hrubé selekci bylo rozhodováno pouze o odstranění nebo zachování výtvarných artefaktů, při této selekci se artefakty ocitnou na rozcestí, ze kterého vedou cesty do tří různých směrů – k prezentaci, k archivaci nebo opět k odstranění. V mapě procesů a jejich vztahů jsem ji označila jako **selekci účelovou**, protože v tuto chvíli se rozhoduje, jaký účel budou dál výtvarné artefakty plnit. Archivační proces se v tuto chvíli dostává do druhé fáze – **dočasné archivace**. Výtvarné artefakty se v tomto okamžiku přesunují z otevřeného prostoru do prostoru uzavřeného. Toto úložiště mívá podobu šuplíku, krabice nebo šanonu. Typické je, že do těchto prostorů stále přibývají nové artefakty, dokud se toto dočasné úložiště nenaplní. Potom nastává opět proces **selekce**, tentokrát **sekundární**. Impulsem ke spuštění tohoto procesu bývá nejčastěji naplnění dočasného úložiště. **Návraty** k takto archivovaným artefaktům probíhají pouze za účelem další selekce, při které jsou buď odstraněny, nebo přesunuty do poslední fáze archivačního procesu – **dlouhodobé archivaci**. Podoba úložiště v této fázi se odvíjí od archivační strategie rodiny, resp. všech jejích členů, kteří s

výtvarnými artefakty nakládají. Může mít podobu krabice, ve které jsou artefakty poskládány, nebo portfolia v podobě šanonu, ve kterém jsou chronologicky uspořádány. Artefakty mohou nést popisky s označením autora, roku vzniku a specifikací obsahu nebo mohou být zcela bez popisu. Odlišné od předchozí fáze bývá místo, na kterém se tato uspořádaná či neuspořádaná složka dále nachází – místo většinou stranou centra rodinného prostoru. Jako typický příklad mohu uvést sklep nebo půdu. Zde archivované artefakty čekají na svůj další osud. **Návraty** k nim přichází skrze rodinné rituály nebo významné rodinné příležitosti (např. svatba, promoce, vzácná návštěva, každoroční ukládání nových prací) nebo při reorganizaci domácnosti (např. generálním úklidu nebo stěhování). Archivační proces v této fázi spíše připomíná setrvalý stav a výtvarné artefakty se ocitají v podobné situaci jako přečtená kniha. Další formou archivace v závěrečné fázi může být **tematická složka** – soubor dětských výtvarných artefaktů, které byly uspořádány za konkrétním účelem. Jejím vzniku předcházela konkrétní impuls a předpokládá se, že i do budoucna zůstane v takto sestavené podobě. Jako příklad mohu uvést cestovní obrázkový deník nebo složku sestavenou z výtvarných artefaktů, které vznikly na společné dovolené. Do této kategorie spadá také **složka výtvarných artefaktů z mateřské školy**, které dostávají děti na konci roku. Výsledky rozhovoru ukázaly, že většina respondentů uchovává tuto složku ve stejné formě, v jaké jim byla předána - výtvarníci jen vyřadí nevýtvarné artefakty. Cesta této složky přeskakuje první dvě fáze archivačního procesu a vede přímo do jeho třetí fáze. Tento fakt má zásadní vliv na **komunikaci** a budu o něm hovořit v kapitole 6.3.

Výše zmíněný proces archivace se týká těch nejběžnějších výtvarných artefaktů, které v předškolním období dítěte vznikají – kreseb, maleb a dalších produktů plošné tvorby běžných formátů. Tento odstavec doplňuje popis procesu o další výtvarné artefakty, které neprochází procesem archivace standartním způsobem. **Produkty prostorové tvorby** je poměrně nesnadné trvale uchovávat, proto většinou zaujímají místo v reprezentačním procesu nebo jsou používány k tomu účelu, k jakému byly vytvořeny (užitá tvorba). Stejně je to s **velkoformátovou plošnou tvorbou** např. s plakáty. Speciálním (a v mém výzkumu ojedinělým) případem jsou dětské **výtvarné artefakty trvale propojené s konkrétním místem rodinného prostoru** – kresby a malby na zeď. Tyto artefakty jsou výjimkou, která prochází archivačním a reprezentačním procesem zároveň. Na tomto místě končí výčet těch produktů výtvarné tvorby, které jsou obtížně archivovatelné, a zbývá mi zmínit se ještě o

výtvarných činnostech, jejichž výstupy jsou svojí podstatou nearchivovatelné - **výtvarná akce, výtvarný experiment** nebo **výtvarná tvorba v nepřenosné a neuchovatelné formě** (landart, bodyart...). V těchto případech je jedinou možností archivace pomocí digitálního záznamu.

Digitalizace pomáhá také při archivaci již výše zmíněných obtížně archivovatelných artefaktů. Setkala jsem se během výzkumu s případem, ve kterém byla digitalizace prostředkem zachování celistvosti artefaktu – respondentka měla záměr vytvořit jakési portfolio z prací, které vznikly během společné dovolené, ale nechtěla pro tento záměr rozebírat sešit, ve kterém se část těchto prací nacházela. Obecně z mého výzkumu ale vyplývá, že respondenti preferují archivaci originálních výtvarných artefaktů a do digitální podoby je zpravidla nepřevádějí. Jedinou výjimkou v rozhovorech je respondent, který převádí do digitální podoby různorodé artefakty, které nějakým způsobem souvisí s činnostmi, výkony a úspěchy jeho dětí a má již přesnou vizi, jak s těmito daty naloží – předá je dětem na prahu jejich dospělosti ve formě odkazu na cloudové úložiště, kde budou v adjustované podobě čekat na zhlédnutí.

Tento příklad tvoří přemostění do posledního tématu této podkapitoly, kterým je **vize do budoucna** – co se stane s archivovanými artefakty za několik let? Představa respondentů je jasná v tom ohledu, že práce jednoho dne svým dětem předají, ale jen málo z nich má přesnou představu o tom, kdy tento akt nastane (dovršení dospělosti, promoce). Někteří rodiče uvádí v rozhovorech konkrétní vizi toho, jakým způsobem s archivovanými artefakty po jejich předání naloží sami autoři, a tato jejich představa není nijak lichotivá vzhledem k jejich archivačním snahám (podle respondentů dojde k odstranění artefaktů). Kompletní obraz o archivačním procesu dostaneme, podíváme-li se na to, jak jsou na tom sami respondenti se svými výtvarnými artefakty z předškolního období. Z výzkumu vyplývá, že dochází k **archivačnímu paradoxu** - přes různé podoby archivačních strategií většina respondentů výtvarné artefakty svých dětí uschovává s úmyslem v budoucnu je předat jejich autorům. Zároveň ale sami výtvarné práce z předškolního období buď nemají, nebo jen minimální množství. Pokud se některé jejich dětské výtvarné artefakty dochovaly, tak až z období školního. Navíc většina respondentů tyto práce nemá u sebe. Nachází se nejčastěji u rodičů, tedy v místě, kde prožívali dětství (věk respondentů, se kterými jsem hovořila, se pohyboval v rozmezí 35 – 52 let). Z tohoto faktu vyvstává nejdůležitější otázka k

archivačnímu procesu – jaký je vlastně **účel archivace** – jaký význam uschované výtvarné artefakty ponese do budoucna pro jejich autory a jaký pro rodiče autorů? Následující citace z jednoho z rozhovorů je odpovědí na tuto otázku a nepotřebuje komentář:

„Protože se snažím daleko více na to ladit teď, když on to namaluje, probrat to s ním a v té chvíli to uzavřít. To, co se namaluje, se vlastně odevzdá a už je to minulostí a může to samozřejmě v tom archivu přetrvat. Já třeba jsem ráda, že mám nějaké obrázky z dětství, protože mě to v nějakém období obrovsky vtáhlo do toho dětství, mohla jsem si třeba přemýšlet o tom, co jsem řešila, kým jsem...jako takové sebepoznání. Já jim chci umožnit to samé. Proto to schovávám. Ale není to vlastně pro mě, tolik, je to jenom, abych jim umožnila, až prostě budou vědomí a budou se na to jednou chtít takhle podívat, třeba. A říct si: „Kdo jsem byla, když mě byly tři?“ A skrz to se nějak napojit. Dojít k sobě. Tak vlastně proto jim to schovávám. Ale jinak si myslím, že pro mě...že to už stejně bude potom jenom nostalgie, vzpomínka.“ (in vivo)

6.2 Jakým způsobem a které výtvarné artefakty jsou v rámci rodinného prostoru prezentovány?

Proces prezentace dětských výtvarných artefaktů v rodinách (viz. příloha č. 4) je možné rozdělit na dvě jeho podoby, které se od sebe liší dobou trvání procesu, jeho účelem a prostorem, ve kterých probíhá. Zvolila jsem rozlišení podle doby trvání.

Prezentace krátkodobá by se dala zahrnout pod jediný název, který vystihuje jak její formu, tak účel a prostor, kde se odehrává. Je jím **lednice**, která tvoří jakýsi whitebox většiny domácností. Ve chvíli kdy se tento objekt začal pravidelně při rozhovorech objevovat jako místo pro prezentaci, jsem začala pátrat po důvodu. Z dalších rozhovorů vyplynulo, že lednice má v rodině výhodné postavení – nachází se v centru dění, v místě, kde se rodina schází, kde probíhá **komunikace** a kde může nastat **sdílení**, což je hlavní účel krátkodobé prezentace. Navíc způsob instalace výtvarných artefaktů na ni je velmi jednoduchý a rychlý. Tam, kde není lednice vhodná k prezentaci – je zabudovaná nebo na špatném místě – nahrazují ji jiná místa v té části domácnosti, kde se rodina schází. Artefakty prezentované na tomto místě odpovídají názvu, který si vypůjčím od jednoho z respondentů - „**momentální šlágr**“. Jsou to čerstvé práce, které se tímto způsobem v rodině aklimatizují, než nastoupí do archivačního procesu. Jde v podstatě o přehlednější formu kumulační

archivace. Objevují se zde výtvarné artefakty, které děti nosí ze školky průběžně nebo ty, které vznikají doma a nezůstanou bez povšimnutí. Často jde o tematické výtvarné artefakty spojené se svátky nebo o dárky. Dobu trvání ovlivňuje příchod dalších artefaktů nebo dalšího svátku – „*Před Velikonoce se sundají Vánoce.*“ (in vivo). Konec prezentace těchto artefaktů také často předznamená kvalita instalačních nástrojů – „*...je to tam do té doby, dokud to tam magnetky udrží. Pak už je tam toho tolik, že je velký úklid.*“ (in vivo).

Prezentace dlouhodobá má oproti té předchozí speciální funkci – jde o **oficiální uznání hodnoty** (souvisí tedy s procesem hodnocení), kterou ale určují různá kritéria. Tuto formu prezentace často doplňuje znak nejvyššího ohodnocení – **rámeček**. Rodiče tímto zacházením s artefakty svých dětí budují jejich sebedůvěru: „*Protože oni s tím pak žijí a ono je to strašně posiluje.*“ (in vivo). **Prostory**, kterými prochází dlouhodobý prezentační proces, se nachází na více místech. Tyto prostory by se podle jejich použití rozdělit na prezentační prostory **intimní** a **veřejné**, lišící se obsahem vystavených výtvarných artefaktů.

Veřejné prezentační prostory umocňují účinky, které jsem zmínila na začátku tohoto odstavce. Jde o společné prostory (obývací pokoje, chodby), které patří všem. Případné návštěvy zde mohou vystavené artefakty zhlédnout. Obsahem těchto artefaktů bývá rodinné téma a do určité míry o jejich vystavení rozhoduje také to, zda tomuto prostoru esteticky vyhovují, zda s ním „ladí“ (u respondentů bez výtvarného vzdělání).

Intimní prezentační prostory jsou svojí povahou soukromé a vystavená díla tomu odpovídají – každý si sám rozhodne, co si zde vystaví. Tento prostor se může nacházet i mimo domácnost (pracovna rodiče). Artefakty vystavené v těchto prostorech vypovídají nejvíce o tom, jakými kritérii je „kustod“ tohoto místa hodnotí – hlavním kritériem zde je jeho vlastní úsudek. Rodiče si navíc v těchto prostorách vystavují výtvarné artefakty, které dostali od svých dětí ve formě daru.

S procesem prezentace souvisí **proces porovnávání** a to tak, že první proces bývá impulsem k tomu druhému. V případě vztahu těchto dvou procesů jde o porovnávání množstevní a to ze strany sourozenců, kteří si porovnávají a kontrolují početní rovnováhu vystavených artefaktů. Případná nerovnováha pak může být impulsem k další tvorbě – „*...když tam je jedno, tak nakreslí i další dvě děti.*“ (in vivo) Dalším prostředkem (kromě sourozenecké rivality), kterým prezentace stimuluje výtvarnou tvorbu dítěte, je rám. Jde o situaci, kdy adjustace předchází samotnému vzniku díla, a předurčuje tak minimálně jeho rozměry.

Poslední proces, který s prezentací souvisí, a jejímž prostřednictvím vlastně probíhá, je **proces selekce**. Jedná se o takovou prezentaci výtvarných artefaktů (především produktů prostorové tvorby), která významně zvyšuje riziko jejich destrukce: „*Oni padají, padají a rozbíjejí se... a to je také tajný smysl toho, že to tam takhle je.*“ (in vivo)

6.3 Kdy a kde probíhá nad dětskými výtvarnými artefakty komunikace a co ji spouští?

Ze všech tří procesů, kterých se týkají výzkumné podotázky, je proces **komunikace** nejintimnější (viz. příloha č. 5). Samotný proces nemá přímý vliv na další procesy (kromě hodnocení), ale má vliv na další tvorbu dítěte a naopak tvorba dítěte má vliv na komunikaci. Zásadní roli zde hraje **čas a intenzita zážitku dítěte při tvorbě**. Tyto dva faktory jsem zformulovala do následujících teorií:

- Pro proces komunikace nad dětskými výtvarnými artefakty z předškolního období platí **nepřímá úměrnost doby, která uběhla od vzniku výtvarného artefaktu a obsahem dosažitelných informací od jeho autora**.

Příklad z výzkumu: „*Třeba ted'ka jsem něco vytáhla z arboru a Jindřiška se tomu strašně smála, že to je Žofky obrázek a on to byl její asi ze třech let, ale jako mám to vyndané a ještě jsme to nedodiskutovaly. Ale nepoznávala to už.*“ (in vivo)

- Pro proces komunikace nad dětskými výtvarnými artefakty platí **přímá úměrnost mezi intenzitou zážitku při tvorbě výtvarného artefaktu a množstvím informací, které je o výtvarném artefaktu autor schopen podat**.

Příklad z výzkumu: „*...pokud on k tomu má nějaký kladný zážitek, tak mi ho sdělí sám. Neptám se ho: „proč jste kreslili tohle..., on to většinou sám řekne.*“ (in vivo)

„*A někdy aniž by ten výtvar viděl, tak mi vypráví: „Maminko, pamatuješ si, jak jsem vyráběl...?“. Zrovna včera něco takového říkal. Nebo: „Pamatuješ si, jak jsem tenkrát maloval...“ nebo jak jsme spolu něco dělali.*“ (in vivo)

Impulsem k zahájení komunikace bývá nejčastěji první setkání respondenta s výtvarným artefaktem. Nad artefakty ze školky probíhá nejčastěji komunikace již v místě jejich vzniku. Není výjimkou, že tento první rozhovor je také rozhovorem posledním. V některých rodinách probíhá nad výtvarnými artefakty **komunikační rituál**: „*Ano. Mluví se, bavíme se,*

plánuje se. A přesně tak si sedneme nad těmi pracemi a ty si děti okomentují, co tím myslely, protože ne vždy se to pozná.“ (in vivo)

Účelem komunikace nad výtvarnými artefakty v rodinách je stimulace další tvorby dítěte, demonstrace zájmu o dítě a jeho tvorbu, sdílení světa s dítětem. V neposlední řadě je komunikace prostředkem k doplnění informací:

„A teď se teda ptám spíše na ten kontext a odběhneme vlastně spíše k tomu, co se kolem toho dělo a proč se to dělo. Spíše než bych...tam už jako není moc...nebudeme si nic nalhávat, tam už u té kresby není moc o čem mluvit. On mi řekl, co to je, já to v tom nevidím, tak se bavíme o tom, co tomu předcházelo nebo proč to kreslil nebo tak.“ (in vivo)

Komunikace a hodnocení

Komunikace může mít také formu **hodnocení** v různých podobách a s různou intenzitou. Tento proces hodnocení může mít podobu určitého rituálu s prvky školního hodnocení: *„Dneska stejným způsobem probereme Radka, to, co jste přinesla vy, a říkáme: „To se povedlo, to je hezké...“ a snažíme se vyvážit, aby si každý z toho vyndal, co se mu líbí, co si myslí, že se mu povedlo.“ (in vivo)* nebo může mít podobu nadšeného přijetí každého nového artefaktu: *„Já myslím, že oni očekávají úplně tu stejnou reakci, kterou už jim pěstujeme od školky, že nadšeně hýkáme nad těmi věcmi.“ (in vivo)*. Naposledy jmenovaná forma hodnocení má sice stimulační vliv na další výtvarnou produkci, ale nekultivuje kritický úsudek dítěte a jeho schopnosti sebereflexe, což dokazuje následující citace ze stejného rozhovoru: *„Ano, chlubí se. Někdy je to až takové...někdy mají nějaké čáranice a chlubí se tím...“ (in vivo)*.

Ráda bych teď poukázala na kapitolu 2.3 této práce s konstatováním, že stejně jako v pedagogice, tak i v rodinách neexistuje jednotný styl hodnocení a jednotný názor na to, jak by mělo vypadat. Stejně jako je tomu v pedagogickém procesu předškolního vzdělávání, také v rodinách se vyskytuje hodnocení záměrné i bezděčné, kritériální i bez kritérií. Už samotné zacházení s výtvarným artefaktem je formou jeho hodnocení (prezentace a archivace). Dítě předškolního věku dokáže samo zhodnotit, zda konkrétní dílo pro něj má hodnotu nebo ne. Projeví se to intenzitou jeho zájmu o artefakt: *„Je fakt, že oni si to po nějakém čase sami...že už na tom tak nelpí. Že by si sami řekli: „Tak tohle chci schovat“, tak to ne.“ (in vivo)*.

Proces komunikace může ovlivnit **proces hodnocení** a to následujícím způsobem - čím více doplňujících informací dostane respondent z procesu tvorby (čím více se toho od svého dítěte dozví), tím přesněji může artefakt ohodnotit. Touto tezí se dostávám k problematice **složky dětských výtvarných prací**, které bývají předávány na konci školního roku. Na začátku této kapitoly jsem vyslovila teorii o limitech dětské paměti ve vztahu ke svým výtvarným artefaktům. Ve chvíli, kdy se jim a jejich rodičům dostanou tyto výtvarné artefakty ve své čisté podobě až po několika měsících, není už zpravidla o čem mluvit. (viz kap. 3.2) Další okolností omezující komunikaci nad těmito artefakty je, že tato složka putuje hned po prohlédnutí do třetí fáze archivace, do dlouhodobého archivačního procesu. **Návraty** k nim pak probíhají v těch nejdelších intervalech, a když se příležitost k návratu naskytne, mohou ji doprovázet další okolnosti, které komunikaci nad artefakty nestimulují: „*Já říkám: „Dělej, dělej, uklízej!“ a Valča: „Jé, tady jsme dělali panenku. Vidiš a tady z druhé strany je kostra...“*, takže začne o tom povídat. *Ale mě to v tu chvíli už prostě jako nezajímá.*“ (in vivo)

6.4 Jaká kritéria se v rodinách objevují při rozhodování o výtvarných artefaktech

Kritéria jsou nejdůležitějším **faktorem**, který mění směr pohybu výtvarného artefaktu v rodinném prostoru a který je provází skrze **procesy**.

Kritériem mohou být **obecné vlastnosti výtvarného artefaktu** – materiál, celistvost, rozměr artefaktu. Následující citace je příkladem, jak může rozhodování ovlivnit posledně jmenovaná vlastnost. Respondentka v ní odpovídá na otázku archivace nad portfoliem výtvarných prací, které jsem jí předala:

„*Jo, tak jak říkám, tady ty věci ze školky, tak jsem většinou založila...nevím teda, jak tady s tím formátem...to nevím, no.*“ (in vivo)

Nejdůležitějšími kritérii, která provází rozhodování o výtvarných artefaktech v rodině, jsou **hodnotící kritéria**. Jejich podobu určují: vztah rodiny a rodiče k výtvarnému umění, vztah autora ke svému výtvarnému artefaktu a subjektivní vnímání estetických vlastností výtvarného artefaktu. Uplatňují se v **procesu selekce**.

Selekční proces jsem rozdělila na dvě jeho podoby, které popisují směr pohybu výtvarných artefaktů tímto procesem – **selekcí směrem nahoru** (prezentace a archivace výtvarných artefaktů) a **selekcí směrem dolů** (odstranění výtvarných artefaktů).

Při **selekcí směrem nahoru** působí tato kritéria a jejich kombinace:

- estetický úsudek respondenta, autora nebo konsenzus estetických úsudků několika členů rodiny
- schopnost respondenta „přečíst“ obsah výtvarného artefaktu
- nejzdařilejší zástupce řady výtvarných artefaktů s obsahem jednoho tématu
- první použití nového prvku ve výtvarném artefaktu
- výtvarné artefakty vyvolávající emoční odezvu v některém z členů rodiny
- propojení výtvarného artefaktu s příběhem, zážitkem
- dokončenost výtvarného artefaktu
- sladění s prostorem určeným pro prezentaci
- předdefinovaný způsob použití výtvarného artefaktu (např. keramická miska)

Kritériem při **selekcí směrem dolů** může být:

- estetický úsudek respondenta, autora nebo konsenzus estetických úsudků několika členů rodiny
- „bezobsažnost“ výtvarného artefaktu
- rychlost vzniku výtvarného artefaktu
- ztráta zájmu autora
- méně zdařilí zástupci řady výtvarných artefaktů s obsahem jednoho tématu
- artefakty, které jsou svou podstatou nevýtvarné (např. omalovánky, pracovní listy)
- artefakty, ve kterých autor napodobuje grafické schéma někoho jiného
- předdefinovaný způsob použití výtvarného artefaktu (např. papírová vlašťovka)

Během analýzy rozhovorů se začal velmi nenápadně vynořovat **faktor**, který platí obecně pro výtvarnou tvorbu předškolního věku, a které zásadně ovlivňuje zacházení s dětskými artefakty a rozhodování o nich. Je jím **množství výtvarných artefaktů** vznikajících v předškolním období. Jeden respondent popsal tento fakt termínem „obrovská

nadprodukce“, v jiném rozhovoru jej respondentka nazvala chrlením. Vystihuje to ukázka z rozhovoru s rodiči již školou povinných dětí:

Maminka:

„Ale měli jsme, když byly děti malé, tady nataženou takovou šňůru a dávali jsme to na kolíčky.“

Tatínek:

„Jo, to je pravda. Ted', jak si to řekla, tak si najednou uvědomuji, že to tady vypadalo, jak ve školce. Když byly hodně malí. Všichni, kdo přišli, tak se hned zarazili, protože tady všude visely nějaké věci, takové papírové skládanky, tady na té lampě je ještě pozůstatek, kresby na šňůrách různě...a je fakt, že je to tenkrát asi víc bavilo.“

Maminka:

„Že toho bylo víc, než ted'.“ (in vivo)

Tento faktor ovlivňuje také další proces, který zmiňuji jen okrajově, ale který mě během výzkumu překvapil, a sice proces **přivlastňování výtvarných artefaktů**. Množství výtvarných artefaktů vznikajících v předškolním období jsem shledala jako odpověď na otázku – jak je možné, že člověk s morálními zásadami běžnými pro naši kulturu, si přivlastní výsledek práce někoho jiného bez jeho souhlasu? Následující citace z jednoho rozhovoru odhaluje, že k tomu dochází i v pedagogickém procesu v předškolních zařízeních: *„Jindřišce to teda ještě učitelky rozebíraly. Ty si jako braly domů. Ty to tak bavilo, ty učitelky, že občas jsme to tak jako hledaly, na konci, když jsme si pro ni šli, a pak jsme došli k tomu, že řekla: „Tak si to asi paní učitelka vzala“. Pak jsme to tedy konzultovali a opravdu...“ (in vivo)*

6.5 Jakou úlohu hraje v rozhodování o výtvarných artefaktech vztah rodiny k výtvarnému umění a výtvarné tvorbě?

Rozdíl v přístupu k výtvarným artefaktům svého dítěte u respondentů s výtvarným vzděláním a ostatních respondentů, které vyplývají z výzkumu, se projevují nejvíce v **hodnotících kritériích**. Již v předchozí kapitole jsem barevně odlišila **kritéria, která platí pro obě skupiny, kritéria která platí pro respondenty s výtvarným vzděláním a kritéria, která se objevují pouze u respondentů bez výtvarného vzdělání**. Tento princip budu dodržovat i v této kapitole.

Při bližším prozkoumání kritérií, skrze která respondenti hodnotí artefakty svých dětí, se rozdílný přístup projevuje ve schopnosti odlišení výtvarných artefaktů od těch nevýtvarných, čili v **rozpoznání podstaty výtvarného artefaktu**. Nejvíce se tento fakt projevuje při první „hrubé“ selekci:

Nevýtvarně zaměřeným respondentům se jako nevýtvarný artefakt jeví ten, který postrádá zřetelný obsah. Jako kritérium pro odstranění často slouží i rychlost vzniku výtvarného artefaktu. Respondenti při pojmenování těchto artefaktů volí termíny jako čáranice, čmáranice nebo čárykanice (srovnání s teoretickými východisky v kapitole 1.3). Jako ilustrativní příklad mohu uvést citaci z jednoho rozhovoru: *„Když to evidentně bylo takové jako rychle namalované, když tomu nevěnovali zas až tolik času, tak to nenápadně stopíme.“* (in vivo)

Respondenti s výtvarným vzděláním oproti tomu při první hrubé selekci vyřazují především ty artefakty, které svou podstatou nesplňují výtvarné kritérium: *„Když to třídím, tak tyhle papíry skončí někde v koši, ve tříděném odpadu, když je to opravdu nějaká ošklivá omalovánka, když s tím nejsem spokojená.“* (in vivo)

Dále se rozdíly projevují v **procesu porovnávání**.

U respondentů bez výtvarného vzdělání se porovnávání výtvarných artefaktů dvou dětí často omezuje pouze na zaznamenání **rozdílného obsahu kreseb** nebo **rozdílné zájmové priority** sourozenců (vrstevníků). Definice rozdílu je formulována jako subjektivní porovnání obecných vlastností artefaktů nebo jejich autorů (hezčí, lepší, jiný, šikovnější...), které nic bližšího nespecifikují.

„Mně se zdá, že ta Valinka kreslí ty postavičky možná jakoby lepší.“ (in vivo)

„On je snaživější. Ona vždycky něco načmárá...“ (in vivo)

„Jarmilka ráda zvířátka a živočichy obecně. Dan je má rád, ale spíš ve filmech, zajímají ho ty informace o nich, ale maluje spíš, já nevím, domečky, hvězdičky, kytičky...věci.“ (in vivo)

Tento jev jsem přisuzovala faktu, že výtvarně nevzdělaný rodič není schopen podat bližší výpověď kvůli neznalosti odborné terminologie, která se ve výtvarné tvorbě a výtvarné výchově používá. Setkala jsem se ale i s výpověďmi, které tento úsudek vyvracejí a ve

kterých respondenti bez použití odborných termínů vystihují rozdílný přístup k výtvarné tvorbě sourozenců:

„Ona vždycky udělala všechno tak jako napůl a šla hned na něco jiného. Teď už dojde do toho konce. Kdežto Klárka byla vždycky taková v té tvorbě, že dokud ten poslední roh nebyl modrý tak, jak si to ona představovala, tak to neodevzdala. Kdežto Jana ne, té to bylo jedno.“
(in vivo)

U respondentů bez výtvarného vzdělání jsem také zaznamenala genderový přístup k porovnávání:

„Tak holkám jsem to porovnávala. A Kubíka...to je kluk, tak toho neporovnávám. Protože holky byly šikovnější trošku.“ (in vivo)

Výtvarně vzdělaní respondenti často do porovnávání výtvarných artefaktů svých dětí zahrnují tvorbu jako takovou a její proces. Výtvarný artefakt jako výsledek tvorby je pro ně nedílnou součástí jejího procesu a prostřednictvím porovnávání zaznamenávají specifický způsob výtvarného zpracování vnímaného světa dítětem. Výsledky porovnávání se pak neobjevují ve formě proti sobě ležících bodů na jedné linii dimenzionální škály – lépe x hůře; hezčí x ošklivější, ale jsou specifikací jejich vlastního výtvarného pohledu na výtvarný artefakt jiného umělce.

„...tak já třeba vidím, že ona je jednak jako pečlivá a velmi, řekla bych, dekorativní. Nebo ornamentální třeba. V porovnání s tím Petříkem, který to má úplně jinak a to je pro mě hrozně fascinující. Ona to má takové nazdobené, hezké, ten obrázek. Ale nezachytí třeba slona, jak odpočívá. Prostě dělá schéma, které funguje a dělá ho hezky. Kdežto mě fascinuje ten Petřík třeba, který zachytí ten pohyb a není s tím obrázkem spokojený, když to srovná s tou Bětkou, protože to není tak „hezké“. Ale pro mě to má třeba obrovskou hodnotu, protože vidím, jak on prostě...jo? Jenom takhle, že mně se to zároveň líbí to Bětčino, ale zároveň hrozně oceňuji, že ten Petřík jde po té podstatě. To je pro mě prostě fascinující.“ (in vivo)

„Jakub zase, když má držet štětec, tak se skoro rozbrečí. Ví, že nedosáhne té přesné linky. Té přesné barvy, víš? Ale pak, když maluje v té zušce, tak je to jako parádní. Ale sám si to nevybere. Kdežto Valča, kdyby měla dva na dva, tak...(doprovází slova rozmáchlými gesty)... bude tančit se štětcem.“ (in vivo)

Porovnávání výtvarných artefaktů jednoho dítěte z hlediska jejich **kresebného vývoje** jsem v rozhovorech zaznamenala, ale zde jsem žádný rozdíl mezi respondenty s výtvarným vzděláním a respondenty se vzděláním jiným nenalezla. Důležitým zjištěním ale bylo, že z respondentů, kteří znalosti ohledně vývoje dětské kresby a jejích specifík měli, tomu přikládal důležitost jen jeden.

Jediným z procesů, ve kterém se zaměření vzdělání respondentů neprojevalo, byl **proces komunikace**, který probíhal ve všech rodinách na stejných principech.

Během rozhovorů jsem jako „vedlejší produkt“ výzkumu zaznamenala rozdíly v **přístupu k tvorbě předškolního dítěte** (motivaci, vytvoření tvůrčího prostředí) a **postoje k návštěvám galerií a muzeí moderního umění** mezi respondenty s výtvarným vzděláním a vzděláním jiným.

6.6 Shrnutí výsledků ve vztahu k hlavní výzkumné otázce: Jakým způsobem je zacházeno s dětskými výtvarnými artefakty v rodinách s předškolními dětmi?

Výsledky analýzy rozhovorů ukázaly, že zacházení s dětskými výtvarnými artefakty v rodinách jejich autorů provází několik procesů, na jejichž průběh mají vliv určité faktory.

Mezi procesy, které přímo souvisí s pohybem výtvarného artefaktu rodinným prostorem, patří proces archivace a prezentace. Tyto dva procesy doprovází proces selekce, který přímo ovlivňuje pohyb výtvarného artefaktu. Podobu tohoto procesu určuje nejvyšší měrou faktor v podobě hodnotících kritérií, tedy způsobů, jakým je na výtvarné artefakty nahlíženo a jaká hodnota jim je přisuzována.

Archivace a prezentace výtvarných artefaktů má několik podob, které se liší především dobou trvání. Každá z těchto podob plní konkrétní účely a dává dítěti zpětnou vazbu o tom, jak bylo jejich výtvarně-vizuální sdělení přijato, přečteno a akceptováno. Zásadní vliv na zacházení s dětskými artefakty v rodinách má jejich velké množství. Tato vlastnost dětských výtvarných artefaktů jako celku spouští proces selekce a ovlivňuje rozhodování o jejich dalším pohybu v procesech archivace a prezentace. Dominantním účelem prezentace je sdílení skrze výtvarný artefakt u krátkodobé prezentace a oficiální uznání hodnoty u

prezentace dlouhodobé. Účelem archivace výtvarných artefaktů, ve kterém rodič figuruje jako jejich správce, je především zachování spojnice s dětstvím pro jejich autora.

Komunikace probíhající nad výtvarnými artefakty v rodinách je doplňkem předchozích procesů, které přímo neovlivňuje, ale jehož prostřednictvím se tvoří jakýsi most mezi sdělením výtvarnou formou na straně autora výtvarných artefaktů a jejich „rozkódováním“ těmi, kdo na ně hledí. Důležitým zjištěním pro rodiče i pro pedagogy je, že pevnost tohoto mostu ochabuje s narůstající dobou od jejich vzniku. Účelem komunikace je nejen doplnění informací, ale také stimulace k další tvorbě a kultivace sebehodnocení.

Oblast vzdělání rodiče nemá vliv ani tak na formu zacházení se samotnými výtvarnými artefakty jako na vytváření podmínek a stimulujícího prostředí pro výtvarnou tvorbu dítěte. Výtvarné vzdělání respondenta mění optiku jeho pohledu na výtvarný artefakt, což se odráží na vyzdvihovaných hodnotách a tím i na zpětné vazbě, která se k autorovi výtvarného artefaktu dostává. Výtvarně vzdělaní rodiče také daleko častěji záměrně kultivují výtvarné vnímání dítěte návštěvami galerií a muzeí moderního umění a formou komunikace nad výtvarnými artefakty (dětskými i profesionálními).

7 Didaktická část

7.1 Výtvarná portfolia dětí v MŠ

V kapitole 3.3 se zabývám problematikou portfolia výtvarných prací dětí předškolního věku, a sice tím, jakou podobu by mohla mít, co by měla obsahovat. Pro portfolia, která jsem sestavila z prací dětí ve třídě, ve které působím jako učitelka, jsem zvolila druhou možnost - **portfolio jako nástroj hodnocení způsobu výtvarného zpracování konkrétního tématu či zadání**. Cílem mé práce bylo sestavení takových portfolií, která by zohlednila i **výtvarně-didaktické** hledisko. Rozhodla jsem se vytvořit vzorová výtvarná portfolia dětem, které odcházely z mateřské školy na základní školu. Portfolia byla složena z prací, které vznikaly během celého školního roku a kterým předcházelo zadání výtvarného úkolu. Nešlo tedy o práce, které děti tvoří v mateřské škole v rámci volné hry, ale o jejich řešení výtvarného zadání. Portfolia jsem předávala rodičům dětí před zahájením rozhovorů a krátce jsem je seznámila s tím, za jakým účelem jsem je vytvořila. Ukázky portfolií obsahuje příloha č. 8.

7.1.1 Výtvarná portfolia - koncept a realizace

Před sestavováním portfolií z dětských prací vzniklých v mateřské škole jsem si položila otázky, jejichž zodpovězení mi pomohlo definovat jejich výslednou podobu:

1. Co má portfolio sdělovat, ukazovat? Jaká bude jeho přidaná hodnota?

Přidanou hodnotu uspořádaného výtvarného portfolia prací dětí z mateřské školy jsem shledala v možnosti nahlédnutí pod pokličku **procesu tvorby**. Pojala jsem tedy portfolio jako zprávu pro ty, kteří si budou autorovo dílo prohlížet. Výtvarné práce jsem obohatila o **kontext** - informace o zadání, průběhu činnosti, motivačních hrách, výtvarných exploračních a také, pokud jsem to považovala za nutné, literaturu, se kterou jsme pracovali. V některých případech jsem doplnila portfolio i fotografiemi. To jsem shledala užitečné zvláště u těch produktů výtvarné činnosti, které byly řešeny ve skupinkách nebo když šlo o artefakty trojrozměrné či neuchovatelné v originále. Obohacením výtvarných děl o doplňující informace v obrazové nebo textové formě jsem zamýšlela vytvořit představu o tom, jaké činnosti vznik díla provázely, a zároveň nabídnout možnost zhodnocení toho, jak se jejich autoři vypořádali se zadáním.

2. Komu bude portfolio určeno, kdo bude jeho majitelem, správcem nebo archivářem? Komu má do budoucna sloužit?

Přestože majitelem výtvarných prací je jednoznačně jejich autor, vycházela jsem z předpokladu, že v případě autora v předškolním věku přebírá zodpovědnost za archivaci zákonný zástupce autora, tedy ve většině případů rodič. Chtěla jsem jim i autorům děl dát v rámci rodiny **možnost volby**, jak s nimi budou dále zacházet. Mojí ideou bylo dát portfolio podobu knihy, která bude mít smysl jako celek, ale zároveň ponechá vlastníkovvi možnost další manipulace s ní a s jejím obsahem. Výtvarné artefakty jsem k podkladu uchytila tak, aby se daly opět vyjmout a použít dalším způsobem (např. zarámovat a vystavit).

3. Jakým způsobem může portfolio reprezentovat výtvarné hodnoty?

V kapitole 2.2 se zmiňuji o nedorozuměních, ke kterým občas dochází při rozhovorech s rodiči nad výsledky výtvarných činností jejich dětí. Mám také zkušenosti s tím, že rodiče ve snaze rozvíjet své dítě ve výtvarné tvorbě, použijí jako inspiraci publikace s přesnými návody a barevným zobrazením očekávaného výsledku nebo s dětmi sledují televizní pořad, který je v podstatě pohyblivou variantou těchto publikací. Cítila jsem jako svůj osobní úkol **přiblížit** prostřednictvím výtvarného portfolio jejich dítěte **rolí výtvarné výchovy v předškolním věku**. Chtěla jsem, aby sloužilo jako inspirace pro práci s předškolními dětmi na poli výtvarné tvorby. Obohacení výtvarného portfolio o kontext výtvarných činností (viz bod 1 této kapitoly) mělo tyto moje snahy naplnit. Ze stejného důvodu jsem do portfolio zařadila i práce, které jsme v rámci výtvarných činností nestihli s dětmi dokončit, matici pro tištění nebo podklad pro frotáž, které děti v rámci výtvarných činností vytvářely.

Nezanedbatelným aspektem výtvarného portfolio by měla být také vhodná forma, která bude dobře reprezentovat výtvarné hodnoty. Snažila jsem se výtvarná díla dětí citlivě adjustovat tak, aby výsledná podoba portfolio působila jednotně, ale jednotlivá díla v něm nezanikala.

4. Jak bude řešena materiálně-technická stránka portfolio?

Vzorová portfolia jsem se snažila navrhnout tak, aby plnila účely, které jsem popsala v předchozích bodech a zároveň byla jejich produkce finančně únosná. Volila jsem tedy levné materiály nebo ty, které se dají sehnat zdarma. Podkladovou desku portfolia tvoří karton, který bývá volně k dispozici v supermarketech. Rozměr tohoto kartonu předem definoval formát celého portfolia - 40 x 60 cm. Tento formát byl dostatečný k tomu, aby se na něj daly adjustovat práce do velikosti A3. Mým záměrem bylo nechat portfolio neukončené, s možností přikládání nových listů s dalšími pracemi. Pro vytvoření listů portfolia jsem využila materiál, který byl v místě mého pracoviště k dispozici - ofsetový papír formátu A2, jehož lesklá povrchová úprava neumožňuje pro účely výtvarných činností v MŠ téměř jiné využití. Před vložením do portfolia bylo potřeba archy papíru zaříznout na výšku 40 cm, aby nepřesahovaly přes podkladový karton. Šířku jsem ponechala v původní délce, přesahující materiál jsem ohnula přes podkladový karton a připevnila jej kovovými sponami. Portfolio jde tedy rozebrat bez destrukce. Na vrchní (krycí) část jsem nepoužila karton z důvodu snazší manipulace s portfoliem, portfolio jsem přikryla jemně tónovaným balicím papírem, který mohly děti doplnit svoji značkou.

7.1.2 Výtvarná portfolia a reflexe jejich funkčnosti vzhledem ke konceptu a výsledkům výzkumu

Jedním z nejdůležitějších výzkumných zjištění, které se vztahuje k problematice archivace dětských výtvarných artefaktů v mateřské škole, je vliv doby, která uběhne od jejich vzniku, na míru obsahu doplňujících informací, které je jejich autor schopen podat. Ideálním řešením tohoto problému by bylo okamžité předání výtvarných artefaktů do rodiny. Proces, který doprovází pohyb výtvarných artefaktů v mateřské škole, by tím ale byl ochuzen o prezentaci. Rodiče by pak byli připraveni o možnost porovnání výtvarného artefaktu svého dítěte s těmi ostatními. Prezentace výtvarných prací v mateřské škole je stejně jako ta v rodinách nástrojem nejen pro sdělení, ale i sdílení. Výtvarné práce na nástěnkách poskytnou celkový pohled na konkrétní výtvarnou činnost jako takovou a z výzkumu vyplynulo, že právě místo před tímto výstavním prostorem je dějištěm první (a často i poslední) konverzace rodiče s dítětem nad samotným artefaktem a okolnostmi jeho vzniku. Ve chvíli, kdy by výtvarný artefakt touto fází neprošel, už se nemusí „dostat ke slovu“. Výtvarné portfolio je tedy jakýmsi kompromisem mezi okamžitým předáním každého výtvarného artefaktu do rodiny

jeho autora a jeho předáním na konci školního roku v nesourodé složce a bez doplňujících informací.

Z reakcí rodičů jsem zjistila, že vnímají portfolio jako samostatný artefakt, který bude nadále plnit funkci alba pro prezentační účely. Toto zjištění se shodovalo i se závěry výzkumu, ve kterých většina respondentů přistupovala ke složce výtvarných artefaktů z mateřské školy jako nedělitelnému celku. Svůj přínos v případě portfolioů vidím v tom, že má tento celek kultivovanou podobu. Setkala jsem se při předávání jednoho z portfolioů s tím, že její respondentka použila jako katalog pro výběr budoucí výzdoby čerstvě vymalovaného bytu. Tato zkušenost mě utvrdila v tom, že ponechání možnosti další manipulace s výtvarnými artefakty bylo dobrou volbou.

Můj záměr vytvořit portfolio jako nabídku výtvarných činností a možných způsobů stimulace k nim se neuplatnil. Krátké rozhovory s rodiči, které jsem provedla asi po dvou měsících od předání portfolioů, ukázaly, že i přes snahu některých rodičů se děti těžko motivovaly a k úkolům se již vracet nechtěly. Dostalo se mi do rukou několik výtvarných artefaktů nebo jejich digitálních podob, které děti na přání svých rodičů nad portfolioem vytvořily. Jejich výtvarná kvalita potvrzuje výpovědi rodičů.

V konceptu mnou vytvořených portfolioů ve světle jejich skutečného použití a nových informací získaných výzkumem shledávám oblasti, které zamýšlím do budoucna změnit pro efektivnější využití portfolioa i efektivitu mé práce na něm.

Plánuji následující změny: portfolio ponechám v adjustované podobě, ale bez doprovodných fotografií z motivačních činností, výtvarných explorací atd. Jediným doprovodem výtvarných artefaktů bude text výtvarného zadání a odkaz na webové stránky či cloudové úložiště, kde rodiče najdou další informace spojené s tématem nebo fotografie z průvodních činností a procesu tvorby. Portfolio zůstane v rozebíratelné podobě, další listy s novými výtvarnými pracemi budou vkládány průběžně a za asistence jejich autorů. Zadní stranu portfolioa doplním o text „Několik doporučení pro rodiče dítěte, které stojí na počátku své výtvarné tvorby“ (viz. příloha č. 9), ve kterém sumarizuji výsledky mého výzkumu, které se vztahují k výtvarné tvorbě dítěte v předškolním věku a zacházení s jejími produkty.

7.2 Portfolio vlastních výtvarných prací a jeho funkce při rozhodování ve výtvarné výchově

Součástí obsahu zadání této práce byl i výzkum uměním – zpracování portfolia mých vlastních, v současné době vytvářených výtvarných prací a reflexe jeho funkčnosti pro mé vlastní výtvarné uvažování. Toto zadání, na kterém jsme se s vedoucí mé práce dohodly, mělo stimulovat mou vlastní výtvarnou tvorbu, která v současné době stagnuje. Toto se ale nestalo. Při bližším zkoumání důvodů proč, jsem došla k těmto závěrům: Podobně jako dítě předškolního věku, které není vnitřně motivováno potřebou výtvarně tvořit, potřebuje vnější motivaci v podobě výtvarného zadání, i já jsem postrádala konkrétní téma, které bych mohla výtvarně zpracovat. Vzhledem k mým životním okolnostem a prioritám (rodina, práce, škola, zájmy), jsem nebyla schopna si toto zadání sama vytvořit.

Rozhodla jsem se tedy sestavit soubor všech mých výtvarných prací, které mám v současné době k dispozici. Práce z dětství v něm chybí z důvodu likvidace prostoru pro dlouhodobou archivaci (vykradli nám půdu). Vznik mých výtvarných prací, které fyzicky vlastním, se datuje až od doby studia na střední škole. Výtvarné práce z doby po ukončení vysoké školy mám naopak většinou v digitální podobě – jde o fotografie produktů mé scénografické a kostýmní tvorby a produktů počítačové grafiky, s jejímiž principy a technologiemi jsem se v určitém období seznamovala a které jsou také z větší části propojené s divadelní tvorbou. V zásadě jde tedy o užitou tvorbu.

Portfolio mých výtvarných prací se tedy skládá ze dvou částí – fyzické a digitální. Časový odstup od vzniku těchto artefaktů mi umožnil zhodnotit, čím je můj přístup k výtvarné tvorbě specifický, kde jsou mé limity, které vyjadřovací prostředky preferuji a co v minulosti posunovalo moji výtvarnou tvorbu novým směrem. V následujících řádcích je shrnuji a vysvětluji.

- **Nedokonalá technika kresby.** Od dětství jsem se potýkala s tím, že mé kresby v porovnání s kresbami jiných výtvarně zaměřených dětí „nevypadaly hezky“. Stálo mě hodně úsilí, abych v kresebném vyjádření obstála mezi vrstevníky na střední škole uměleckého zaměření. Přesto jsem nakonec objevila kouzlo linie a experimentace s jejími vlastnostmi.

- **Soustředění na detail na úkor celku.** Má nižší schopnost zaměřit se při zpracování určitého tématu nejdříve na strukturu celku a vzájemné vztahy jeho detailů ovlivňovala většinou celkový dojem z dokončeného díla.
- **Zajímavá práce s kompozicí.** Pomocí vzájemného postavení figur na pozadí jsem dokázala podpořit emocionální účinek výtvarného artefaktu.
- **Dobrá práce s materiálem.** Materiál byl pro mě vždy inspirací. Zkoumáním jeho vlastností a toho, jakým způsobem se sebou nechá manipulovat, jsem se nechala během mé výtvarné tvorby vést.
- **Experimentace s různými technikami výtvarného vyjádření.** Objevení nových technik a experimentace s jejich kombinacemi bylo často impulsem k další tvorbě. S každým objevováním nového média pro výtvarné vyjádření stoupla i má výtvarná produktivita.
- **Dobrá práce s prostorem.** Vysoká prostorová představivost patří k mým vrozeným schopnostem a projevuje se v plošné i prostorové tvorbě.
- **Obliba výtvarného vyjadřování s využitím figurálních motivů.** Abstraktní tvorba se v mé práci prakticky nevyskytuje. Figura, nejčastěji lidská, se objevuje v různých podobách ve všech mých výtvarných artefaktech.
- **Cit pro barvu.** Každá barva a každá barevná kombinace byla pro mě vždy nositelkou určitého pocitu. Pomocí vnímání účinku barev a „komunikace“ těchto účinků jsem podporovala výsledné sdělení výtvarného artefaktu.

Návrat k mým archivovaným výtvarným artefaktům mi umožnil pojmenovat způsoby mého výtvarného vyjadřování a uvažování. Nemyslím si ale, že by významně ovlivnil či stimuloval moji další výtvarnou tvorbu nebo mé výtvarné uvažování do budoucna. Přestože jsem se během tohoto návratu snažila soustředit především na výtvarné artefakty samotné a na to, co sdělují, nepodařilo se mi odštíhnout se od vzpomínek na proces tvorby. Pro mě, stejně jako pro mnohé z respondentů, se kterými jsem hovořila během mého výzkumu, jsou výtvarné artefakty z minulosti především spojnicí s minulostí samotnou.

8 Závěr

V souvislosti s definovaným cílem této práce chci její závěr pojmut jako odpověď na otázku: Jaké zacházení s dětskými výtvarnými artefakty by mělo v ideálním případě být, aby pozitivně stimulovalo rozvoj dětské výtvarné tvorby?

Výzkum ukázal, že účelem většiny procesů, jejichž prostřednictvím se zachází v rodinách s dětskými výtvarnými artefakty, je nejen posílení dětského sebepojetí, ale také pocit sounáležitosti. Archivace a prezentace výtvarných artefaktů nejsou pouhými technickými procesy, které by probíhaly v rodinách automaticky. Jsou to podoby sociálních procesů (stejně jako jím je komunikace), jejichž účelem je potvrzení a přijetí identity každého člena rodiny se všemi formami jeho projevu, tedy i toho výtvarného. To, jakým způsobem rodina naloží s výsledky tohoto projevu, zákonitě musí mít vliv na to, jak se jeho autor postaví ke své další tvorbě a co do ní vloží. Na tomto místě je ale důležité podotknout, že zacházení s výtvarnými artefakty dítěte je jen jednou formou motivace ke vzniku jeho dalších výtvorů. Důležitější je přístup k procesu tvorby samotné. Prezentace zarámované dětské výtvarné práce sama o sobě nebude mít vliv na další výtvarnou činnost dítěte, pokud pro tuto činnost nepřipravíme podmínky. Vytváření prostředí, ve kterém by se dítě mohlo svobodně projevit, je odrazovým můstkem pro jeho výtvarné vyjádření. Zacházení s jeho výsledkem je pak potvrzením (či určením) jeho hodnoty. Komunikace o výsledcích tvorby je nejdůležitějším sociálním procesem, který pomáhá přečíst výtvarný jazyk dítěte a dekodovat jeho sdělení. Prostřednictvím komunikace s dítětem během tvorby samotné pak vzniká most do dětského vnímání okolního světa. Rozvoj kladného postoje k výtvarným činnostem a jeho průběžná kultivace není dost dobře možný, pokud od něj odstříhneme výtvarné umění samotné. Inspirace získaná v galeriích je potravou nejen pro oči, ale i pro myšlení. Je to specifický pohled na svět, který lze rozvíjet a kultivovat už od prvního stádia výtvarné tvorby dítěte. Odpověď na otázku z úvodu této kapitoly bych formulovala jako parafrázi na název knihy, která je jedním z teoretických pramenů této práce. Název této publikace byl adresován dětem, já ji směřuji k lidem, kteří se nacházejí v blízkosti výtvarně tvořícího dítěte:

Dívejte se nejen na výsledky, ale i na proces výtvarné tvorby dítěte. **Tvořte** pro dítě vhodné prostředí a podmínky, ve kterých by se mohlo výtvarně rozvíjet. **Povídejte** si s ním o výsledcích jeho tvorby a umožněte občasné návraty k nim.

9 Seznam použitých informačních zdrojů

FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H & H, 2008, 335 s. ISBN 978-80-7319-076-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!:* artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 194 s. ISBN 978-80-7367-322-2.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd., V Portále 1. Praha: Portál, 2002, 125 s. ISBN 80-7178-599-7.

MCLUHAN, Marshall. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. Vyd. 1. Praha: Odeon, 1991, 348 s. Eseje (Odeon). ISBN 80-207-0296-2.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.

HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011, 160 s. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-87553-30-5.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, 129 s. ISBN 80-7290-237-7.

KESNER, Ladislav. *Muzeum umění v digitální době: vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*. Vyd. 1. V Praze: Argo, 2000, 259 s., 8 s. obr. příl. ISBN 80-7035-155-1.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010, 167 s. ISBN 978-80-7361-079-

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

STRAUSS, Anselm L a Juliet M CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

10 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Schéma pro tvorbu rozhovoru

Příloha č. 2 – Otázky pro polostrukturovaný rozhovor

Příloha č. 3 – Schéma procesu – proces archivace

Příloha č. 4 – Schéma procesu – proces prezentace

Příloha č. 5 – Schéma procesu – proces komunikace

Příloha č. 6 – Schéma procesu – proces selekce

Příloha č. 7 – Procesy a jejich vztahy

Příloha č. 8 – Ukázka portfolia dětských výtvarných prací

Příloha č. 9 – Doporučení pro rodiče dětí, které stojí na počátku své výtvarné tvorby