

doc. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.

Nar. 5. 6. 1959 ve Vyškově

Přednáší na katedrách výtvarné výchovy PdF Univerzity Palackého v Olomouci a na PdF Masarykovy univerzity v Brně. Hlavní oblastí jejího působení na těchto univerzitách je teorie a praxe výtvarné výchovy, které zasvětila celou řadu publikací. Ačkoliv se profesně specializuje zejména na inovativní a experimentální metody iniciace výtvarného projevu dětí a studentů na druhém a třetím stupni škol, prezentuje v publikaci *Výtvarný projev předškolního dítěte v jednadvacátém století* své zkušenosti s tvorbou dětí předškolního věku, neboť z vlastního zájmu vedla skupiny těchto dětí na základních uměleckých školách v Brně v letech 1998–2005. Čerpá tedy především z vlastního archivu prací těchto dětí, který doplnila postupně fotodokumentací pořízenou studenty VŠ na pedagogických praxích. Jak sama uvádí, některé fotografie výtvarů malých dětí ji natolik fascinovaly, že začala psát tuto knihu a rekapitulovat tak svoje pohledy na raný dětský výtvarný projev. Čtenář v knize nenajde sice přímé metodické návody, jak vést výtvarně malé děti, ale najde zde mnoho zajímavých poznámek k otázkám, jak výtvarný projev těchto dětí iniciovat a jak mu porozumět.



Hana Stehlíková
Babyrádová
**Výtvarný projev dítěte
předškolního věku
v jednadvacátém století**

**Výtvarný projev dítěte
předškolního věku
v jednadvacátém století**



UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Hana Stehlíková Babyrádová

Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století

OLOMOUČ 2014

Recenzenti: prof. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D.
Mgr. Petr Exler, Ph.D.

Řešitelé projektu: doc. PhDr. Hana Myslivečková, CSc., hlavní řešitelka projektu
Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D., garantka publikační činnosti
Mgr. Veronika Jurečková, koordinátorka projektu a studijních modulů
doc. Vladimír Havlík, garant mezinárodní spolupráce



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikace vznikla v rámci projektu Vizuální komunikace, otevřený prostor k výchově a vzdělávání – komplexní inovace pedagogických, výtvarně pedagogických a uměno-
vědných studijních oborů, reg. č.: CZ.1.07/2.2.00/28.0075 realizovaného Katedrou
výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní,
správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Hana Stehlíková Babyrádová, 2014

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2014

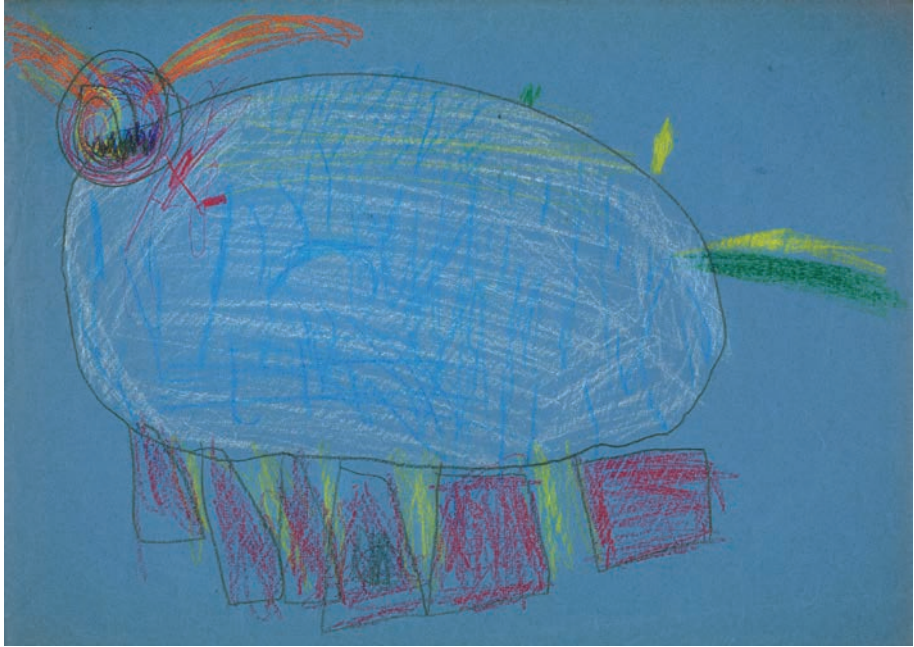
ISBN 978-80-244-3818-4

Kniha je věnována všem, kdo mají děti ve věku, kdy ještě nechodí do školy a dále těm, kdo s těmito dětmi malují, modelují a vytvářejí rozličná díla. Sdělení v knize jsou určena také budoucím učitelkám mateřských školek, které se vzdělávají v oblasti výtvarné výchovy. Všem těmto adresátům bych chtěla vzkázat, že výtvarný projev předškolního dítěte je zvláštním fenoménem, který je třeba obdivovat a rozvíjet a ve kterém je možno se naučit číst, budeme-li mít jen trochu pokory. Dítě v předškolním věku není ani tak důležité „vyučovat“ jako spíše chválit a povzbuzovat. Je moudré dítě iniciovat k nejrozličnějším výtvarným projevům a občas se stáhnout do pozadí a přijmout roli obdivovatele téměř bezmezného světa dětské fantazie.

Obrazová dokumentace pochází jednak z mého vlastního archivu, který jsem pořídila v době, kdy jsem s předškolními dětmi pracovala na základní umělecké škole, a dále z archivů studentů, které vyučuji na PdF MU v Brně a na PdF UP v Olomouci. Studentům za zapůjčené fotografie děkuji.

Tuto knihu věnuji svému muži Milanovi.

V Olomouci 2013



Obsah

Mýtus dítěte v nás	10
Úvod	16
I / Svět předškolního dítěte	22
1 / Psychologie předškolního dítěte – úroveň psychomotoriky, myšlení, rozvoj citu, vůle, emocí a imaginace	23
2 / Osoby a prostředí jako zdroj rozvoje emocionálního života dítěte	24
3 / Rozvoj řeči ve vztahu ke grafickému vyjadřování	27
4 / Význam hry a hračky pro výtvarné činnosti předškolního dítěte	29
5 / Vztah poznání a výtvarného projevu u dítěte předškolního věku	31
6 / Výtvarný projev a emoce	32
7 / Počátky výtvarného projevu, souvislost dětského grafismu s psychomotorickým vývojem a s vývojem řeči	35
II / Analogie raného výtvarného projevu dítěte s projevem umělců moderny	40
Postmoderna a výtvarný projev dítěte	
1 / Dětský výtvarný projev a umění	41
2 / Výtvarní umělci moderny a jejich vztah k raným dětským výtvarným projevům	45
3 / Fenomén raného dětství a výtvarná tvorba	48
4 / Umělci jako sběratelé dětského výtvarného umění	48
5 / Princip „homo ludens“ jako výraz věčného dítěte	50
6 / Společná cesta dítěte a umělce za vyjádřením univerza	51
7 / Výtvarná skupina CoBrA a magie tvorby dítěte	53
III / Ontogeneze výtvarného projevu předškolního dítěte	58
1 / Charakteristika stadií výtvarného projevu předškolního dítěte	59
2 / Specifika iniciace výtvarného projevu dítěte v raných stádiích vývoje	60
3 / Fáze vývoje výtvarného vyjadřování u dítěte předškolního věku	61
Přehled stadií vývoje	62
A / Fáze čáranic (2,5–3 roky)	62
B / Fáze zobrazování opakovaných tvarů	64

C / Fáze symbolizace a ideoplasticismu	65
D / Fáze vizualizace a raného poetického fyzioplasticismu	66
4 / Závěr	69
IV / Mezi přirozeností a metodou	70
1 / Východiska metodologie výtvarné práce s předškolním dítětem	71
2 / Svoboda versus metoda?	71
Tvar	76
Prostor	77
Barva	80
Kompozice	81
3 / Metody senzibilizující	82
4 / Metody explorace námětových okruhů	83
5 / Metody rozvíjející dialog mezi dítětem a dospělým	83
6 / Metody rozvíjející komunikaci mezi dětmi	84
7 / Metody rozvíjející sociální vazby	85
V / Spontaneita a koncept v rané tvorbě dětí	86
VI / Kazuistiky výtvarných prací předškolních dětí	90
Závěrem	100
Resumé	101
Summary	102
Použitá literatura	103
Profil autorky	105
Rejstříky	106
Jmenný rejstřík	106
Věcný rejstřík	106



Mýtus dítěte v nás



Kniha Hany Stehlíkové Babyrádové *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století* je úsporná svým rozsahem, zato obsažná a podnětná svým pojetím. Je totiž vícevrstevná. V prvním, řekněme informačním, plánu se jeví jako spolehlivý průvodce ontogenezí raných fází dětské výtvarné tvorby ve výchovném procesu. Je užitečná pro učitele i rodiče a všechny, koho zaujaly dětské výtvarné projevy a rádi by pronikli hlouběji do jejich povahy a podstaty.

V tomto směru autorka podniká exkurzy do jednotlivých sfér této problematiky tak, že je postupně pojmově vymezuje. Zároveň ukazuje vzájemné souvislosti vynořujících se charakteristických jevů, jež budou v následujícím textu pojednány vzhledem k jejich původu, vývoji, ale také pokud jde o jejich nový výklad v souvislosti s pedagogickými, psychologickými nebo estetickými teoriemi, jimiž je text bohatě fundován.

Rozhodně tedy nejde o běžnou víceméně pragmatickou příručku o dětské tvorbě. Autorka, zkušený a inspirující pedagog a publikující teoretik oboru, má ambice, které dokumentují povaha a kvalita textu. I tentokrát jde o pokus spojit pedagogickou teorii s experimentální didaktickou praxí na základě určité osobité filozofie.

Téma publikace, jak naznačuje již její název, exponuje v prostoru, který je jí vymezen, některé tradiční teoretické kategorie výtvarné výchovy v nově vzniklé kulturněhistorické situaci jednadvacátého století, a to v období předškolního věku dítěte. Oním podstatným tématem vzájemné vazby těchto idejí jsou dvě základní oblasti: existence přírody a kultury. Mezi nimi se odedávna odehrávají proměny v pojetí výchovy a vzdělání.

Do tohoto diskurzu, ve své době nadčasovým příspěvkem, vstoupil již Friedrich Schiller svým pojetím hry jako vyvažujícího mezičlánku, který lze vidět i v naší nové kulturní situaci. Již tehdy šlo o fenomén tzv. ontické kreativity, jakéhosi sebeutvářejícího principu, k němuž se právě v době, kdy řešíme dilema kultury s výrazně technologickými parametry, často vracíme. Tak, aby výchova, nazývaná v současné době pro odlišení spíše edukace, neztratila ze zřetele v nově vznikající situaci v silně technologicky a zejména elektronicky mediálně formované budoucnosti lidské potřeby.

Zvládání příslušných technologií v tomto novém životním prostředí klade zvláštní nároky na výuku dětí. Je to zcela přirozená a logicky pochopitelná tendence určitého přizpůsobení požadavkům této doby.

Jak upozornil již na počátku šedesátých let dvacátého století americký teoretik a prognostik vývoje médií Marshall McLuhan, média mají na lidské smysly a duševní činnost dvojaký účinek. Jednak jejich kapacitu nepochybně rozšiřují a umocňují, zároveň však smyslovou a duchovní strukturu člověka v duchu nového jazyka médií i proměňují, medializují. A to je jedno ze skrytých nebezpečí zmíněné adaptační výchovné strategie, pokud je pojata jednostranně a extroverzivně, převážně se zaměřením na konkrétní požadavky a potřeby předpokládané

budoucnosti, bez ohledu na určitou prevenci směřující dovnitř k duchovním, esenciálně lidským humanizujícím hodnotám.

I ve výchově je tedy nutné rozlišovat nutné prostředky od smysluplných cílů a naslouchat nejenom sugestivnímu jazyku skrytě a nepozorovatelně působících médií, ale i přirozenému jazyku niterných zdrojů a prvotních energií, jež jsou vyjadřovány symboly, archetypy nebo mýty dětství.

Jestliže se na jedné straně tak výrazně aktualizují z dobových požadavků přirozeně vyplývající tendence či strategie, které jsme zde nazvali adaptační, pak stejně spontánně se, snad jako svého druhu sebezáchovná „záklopka“ protilehlého humanizujícího kategorického imperativu, zjevuje výchovná tendence veskrze iniciační.

Zdá se, že obě komplementárně spojitě složky sociokulturního vývoje s polaritou „organického“ a „mechanického“ jsou dobře rozpoznatelné zejména od počátku průmyslové revoluce. Právě ta jen zdánlivě paradoxně zrodila jako protipól dobového pozitivismu (jehož byla průmyslová revoluce vlastně aplikací v technické sféře) moderní reformní pedagogiku vůbec poprvé rehabilitující fenomén dětství a dítěte jako subjektu, nikoliv již pouhého objektu výchovy.

Snad tato reminiscence není příliš svévolnou interpretací podle našeho názoru analogického úsilí autorky originální iniciační pedagogiky na prahu další, v podstatě navazující revoluce elektronické, plodící obdobné problémy v kultuře a výchově. I nyní lze konstatovat, že předchozí století, v pedagogice již od svého počátku s optimistickou vizí nazývané stoletím dítěte, se do značné míry minulo svým původním humanistickým cílem.

Neúplatné siderické kyvadlo mezi póly, jež lze též připodobnit polohám mezi realismem a romantismem či materialismem a idealismem, nás ve svém pohybu zastihuje někde v mezistadiu naší reflexe směřující k oné prapůvodní sebeutvářející ontické kreativě. Tedy k tzv. přirozené genetické informaci v lůně Matky přírody a, řečeno s autorkou, v dítěti v nás.

Pokud bychom chtěli autorčiny úvahy charakterizovat co nejobecněji, pak lze říci, že jsou principiálně holistické, protože vycházejí i směřují právě od obecné celistvosti k jejímu naplnění: a to jak v pojetí ontogeneze, tak pokud jde o základní filozofické chápání samotné existence, tedy vztahu subjektu k vesmírnému celku.

Tak je pojat i proces od elementárního předsymbolického projevu dítěte až k počátkům symbolického vyjádření významu tvaru a posléze ke svéráznému ranému konceptualismu svého druhu, přičemž jazyk utvářející se grafické nebo plastické formy a zároveň řečové struktury se vzájemně prolínají a spoluutvářejí.

Smysl pro celistvost vzájemně se prostupující ideje a rovněž elementární formy odpovídá i metodologické orientaci na klasická moderní díla v oboru psychologie. Autorka se vrací k základním pracím, z nichž vychází i teorie výtvarné výchovy, dětského výtvarného projevu nebo vývoje dětské psychiky. Je to například dílo Václava Příhody, v základech pozitivistické, avšak schopné přijímat podněty třeba

tvarové nebo dynamické vývojové psychologie, především Jeana Piageta. Z ní vycházelo i syntetické dílo Jaromíra Uždila, vynikajícího znalce dítěte a jeho tvorby, které autorka též často cituje.

Teoretické myšlení Hany Stehlíkové Babyrádové je možno rovněž charakterizovat jako syntetické, nikoliv však poplatné nějakému eklekticismu. Autorka v tomto směru pracuje selektivně, se smyslem pro optimální souběžnost měřítek a kontinuitu problematiky, kterou sleduje s konkrétním cílem rehabilitace dětství s jeho spontánní tvořivostí i mytologií.

Základním orientačním principem tu vždy zůstává organický smysl bytí, který autorka přenáší z oblasti své filozofie pedagogiky do iniciačního pojetí experimentální práce s dětmi. Zde se inspiruje též analogiemi mezi moderním, procesuálním a evokujícím uměním, které nespočívají v podobnostech mezi formou uměleckého a dětského výtvarného projevu. Jde tu spíše o analogie v rovině elementárních antropologických konstant vznikajícího tvaru obecně. Jistě ne náhodou si autorka všimá podstatných antropomorfizujících projevů v období raného symbolismu dětské tvorby, jako je specifický animismus i jiné způsoby grafického nebo plastického ožívování vnímaných, ve skutečnosti neživých objektů. S obdobnými jevy se ostatně setkáváme i v umění přírodních národů, jímž se zase inspirovalo moderní umění.

Princip celistvosti v pojetí předškolní výchovy dětí je zde pak sledován i v pluralitní podobě vývoje fenoménu inteligence tak, jak ji chápe např. Howard Gardner. Spontánní tendence dětské představivosti a tvorby k animistické symbolice někdy až téměř s kosmickými konotacemi zde zase evokují i některé ideje autora teorie tzv. morfické rezonance Ruperta Scheldrakea. Pokud jde o rané vývojové fáze dětské psychologie, klade se tu důraz na tzv. synkretické, rozostřené vnímání jako geneticky původní a v pozdějších fázích vývoje dynamizující a oživující psychický činitel, a to zvláště v prostředí konvenčních systémů a mechanizujících vzorců dnes převažující vizuální kultury. (I zde zaznamenáváme určitý pojmový přesun směrem do výtvarné výchovy k tzv. vizuální kultuře.) Uchová-li si člověk v mezích své pozdní racionality alespoň v určité míře i toto vnímání, oživuje se tak jeho tvořivá schopnost pro organický antropomorfní tvar.

Až překvapivě vyznívají některé autorčiny poznatky z její experimentální praxe s předškolními dětmi: „Dětský výtvarný projev učí dívat se na svět z té lepší stránky... Poskytuje vitální energii a dokonce skrytou moudrost... Dítě přichází z hlubin přírody, z procesů vzniku života... Výtvarný projev má též seberegulativní povahu, je to výpověď duše.“

Podnětné jsou i úvahy o svébytném pojetí prostoru a objemu v dětské spontánní tvorbě, zvláště je-li iniciována určitými experimentálními metodami citlivého působení pedagoga ve vhodném ateliérovém prostředí umožňujícím i kolektivní tvorbu se vzájemnou výtvarnou komunikací dětí. Zde se vyjádření objemu v prostoru rozvíjí jakoby z vnitřně cítěného konkrétního smyslového tvaru, v němž se

již rodí i tzv. konceptuální obsah, evokovaný též vhodně voleným materiálem nebo technikami. Jak říká autorka: „...prostor se tak může stát součástí tvaru a naopak“, a to v organické jednotě obojího. Ožívá tak i symbolický význam hloubky. Tyto myšlenky vyvěrají z přímé zkušenosti, z tvůrčí dílny pedagoga, jak dokumentuje obrazový materiál kazuistik originálních dětských prací, které text doplňují.

Tato experimentální metodika je ve své podstatě senzibilizující a dovádí původní synkretické vnímání až ke smysluplnému otevřenému tvaru. Vizualizací zažitého tu jsou iniciovány situace dialogu učitele nebo rodiče s dítětem. Při kolektivní práci dětí se tento dialog rozvíjí jako spontánní výtvarná komunikace mezi dětmi při tvořivé hře v jakémisi fiktivním prostředí, které je inspirativní i pro rozvíjející se rané konceptuální myšlení. Prostor dětské představivosti má archetypální povahu.

Díky zmíněné vícevrstvé struktuře textu, obrazyjící látku z víc hledisek, můžeme se sami podle vlastní výchovné nebo čtenářské praxe v teorii pokusit samostatně text promýšlet či dokonce domýšlet. Skrze ryzí dětskou vnímavost a autokreativitu můžeme například sledovat vývoj moderních podob archetypů nebo mytologémů, jaké můžeme inspirováni touto knihou objevit v elementárních tvarech dětské tvorby.

Jako vhodná konfrontace se znovuobjevovaným věčným dětstvím v nás skrze onen jiný prostor, v němž se pohybuje dětská představivost a tvorba, která citlivého člověka tak fascinuje, přichází například dílo C. G. Junga. Tematicky snad nejbližší těmto našim úvahám by mohla být především Jungova pronikavá stať *Psychologie archetypu dítěte*, uveřejněná ve sborníku jeho textů *Věda a mytologie* (česky 1977).

Zde se Jung kriticky zamýšlí nad nynějším stavem člověka, jenž se dostal do konfliktu se stavem jeho kolektivního dětství, takže ztrácí životodárné kořeny instinktu svého původního bytí. Podle Junga je toto prométheovský dluh naší civilizace diferencovaného, ale zároveň rozštěpeného vnímání. Proto je třeba kompenzace ve stále existujícím stavu dětství směřujícího ke kosmické celistvosti. Symbol úplnosti spočívá podle Junga již na počátku individuálního procesu v raném dětství. To vše jistě souhlasí s iniciační metodou, jakýmsi leitmotivem této knihy.

Lze říci, že iniciační pedagogika je v té či oné podobě jakousi mytologickou projekcí vyžadující neustálou výchovnou péči, vlastně rituální obnovu, znovuzrození, dokonce v jistém smyslu vykoupení skrze rodičí se niterný tvar. Jde o vykoupení z hrozby konfliktního světa silou původní celistvosti, přirozeně směřující od nerozlišitelnosti k dynamicky se rozvíjejícím tvarům duchovního, již plně konceptuálního vnímání.

Jak C. G. Jung zdůrazňuje, „samo lidské tělo je vytvořeno z kosmické látky. A symboly onoho bytostného Já vznikají právě v hlubinách tohoto těla jako utvářející se struktury vnímajícího vědomí“.

Symbol (i symbol dítěte) je tedy podle Junga živé oduševnělé tělo (corpus et anima). Proto je dítě tak vhodnou formulí pro symbol. Odtud tedy pramení vitalita archetypických idejí i jejich sjednocující úloha a potence jako most mezi současným, stále ohroženým vědomím a onou prvotní celostí.

Podle Junga archaická řeč mýtu stále žije, a to v psychologických pojmech moderních mytologémů komunikace, vědy i běžného jazyka jako živý a žitý mýtus, je-li stále spjat s kořeny duševního života v nevědomí.

Lze tedy celkem snadno dovodit, že prvotní projevy dítěte hovoří jazykem raných nevědomých mytologémů. Závěrečným jungovským exkurzem jsme jen chtěli naznačit možnosti dalších dimenzí a interpretací této úchvatné látky a jejích podob. Kniha Hany Stehlíkové Babyrádové přichází včas a cestu má otevřenou.

Prosinec 2013

prof. Jiří David

Úvod



Prvním a hlavním impulzem k napsání této knihy byl můj dlouholetý přímý kontakt s výtvarným projevem předškolních dětí v základních uměleckých školách, kde jsem „učila“. Slovo „učit“ dávám do uvozovek, protože malé děti ve výtvarné výchově nelze vyučovat v tom smyslu, že bychom je přímo poučovali, vedli k výtvarné disciplinovanosti či pozměňovali jejich projevy. Kresbu, malbu či prostorovou nebo i akční činnost lze u dětí předškolního věku pouze iniciovat: lze otevírat brány dětské fantazii a můžeme se také pokoušet vcítit se do dětského světa nebo se aspoň na chvíli stát jeho součástí. Výtvarné projevy nejmenších je také třeba brát zcela vážně. Děti nám často prostřednictvím svého grafického vyprávění sdělují velká moudra, na něž jsme v chvatu svého světa dospělých už zcela zapomněli.

Otevírám svůj text o výtvarném projevu předškolních dětí uvedením tří tušových kreseb (viz obrazová dokumentace k tomuto textu), jejichž autorkou bylo čtyřleté děvčátko, které chodilo do mého ateliéru v základní umělecké škole. Pamatuji si dokonce jeho jméno a ještě dnes vidím jeho tvář nadšenou z kresby, která vznikla v několika okamžicích. Práce této mladé tvůrkyně jsou pro předškolní věk zcela typické: v několika sekundách dokázala zachytit pohyb figur, jejichž těla jsou redukována na to základní – hlavy. Ačkoliv nepřemýšlela o kompozici, umístila jednotlivé hlavy do plochy tak, jak by to patrně po dlouhé úvaze udělal i abstraktní malíř, jehož mysl a oko jsou ovšem procvičeny letitou redukcí tvarosloví. Kompozice působí dynamicky zejména svou nedořečeností... Hlavy se kutálí do prázdna, divák má místy dokonce strach o jejich osud. Základem kresby byl patrně prožitek z pohybu na prolézačce, kdy také přece existují momenty „visení hlavou dolů“, nebo zážitek z malé propasti pod nohama při skoku či něco podobného. Jde o to, že dítě přibližně už ve třech letech dokáže velmi výstižně zobrazit prostřednictvím určité scény zachycující na první pohled jednoduchou situaci hlubší významy, které vypovídají o jeho nevědomém nadhledu nebo spíše vhledu do podstaty povahy věcí, dějů, osob. A to je důvod, proč dospělí obrazy dětí tolik obdivují. Co dospělí zdlouhavě popisují mnoha slovy, dokáže dítě vyjádřit několika tahy. Jeho grafická výpověď o skutečnosti je výmluvnější než její složitý verbální popis.

To, co mne na raném dětském výtvarném projevu vždy fascinovalo nejvíce, byly projevy jednoduchého, ale výstižného grafického znázornění kosmického řádu – univerza. Dítě má mimořádnou schopnost znázorňovat „duši světa“ v symbolech, které přirozeně souznějí s reziduální morfologií přírody. V tomto smyslu mají rané dětské výtvarné projevy organický charakter, což znamená, že občas připomínají různé podoby vhledu do mikroorganismů nebo také připomínají prosté siluety těl živočichů a rostlin či schémata podoby krajiny. Dítě však právě do těchto organických obrazů vkládá nejrozumnější obsahy (jako například popis dějů, které pozoruje ve svém nejbližším okolí, podoby postav, které jej obklopují) a v neposlední řadě také, zejména v období předškolního věku, prostřednictvím grafických projevů fabuluje – vytváří fiktivní rámec představ o věcech, lidech

a prostředích, které jsou pro něj tajemstvím. Tento fiktivní obraz skládá ze střípků toho, co zná z vyprávění a ze sdělovacích prostředků. Při pozorování předškolního dítěte při kresbě mě často napadlo, že existují určité analogie mezi vášnivou snahou dítěte vstoupit do prostorů nacházejících se mimo naše bezprostřední senzorické vjemy – do prostorů vytvořených v imaginaci – a mezi četnými pokusy o verbální definici podob těchto prostorů ve filozofických spisech. Tak například Rupert Sheldrake charakterizuje svoje představy o nekonečné členitosti animy mundi následujícími slovy.

„Existuje kosmická představivost, představivost animy mundi neboli světové duše. Uvnitř této kosmické představivosti existuje představivost galaxií, solárních systémů, planet, ekosystémů, společností, jednotlivých organismů, orgánů, tkání a tak dále“ (Sheldrake 2008, s. 42).

Představivost ventilovaná v raném dětském výtvarném projevu se týká nejenom bezděčných pokusů o doteky s tajemnem, ale také rozvíjení vnímání a představ o mezilidských vztazích. Tento aspekt souvisí s potřebou respektovat už od raného věku všechny druhy inteligence, se kterými se člověk narodí a které definoval H. Gardner následovně: *„Intelektové schopnosti, které se týkají vlastní osobnosti a mezilidských vztahů, zůstávají stále ještě málo probádanou oblastí, jejich mimořádný význam však popřít nelze. Jsou zdrojem těch nejúžasnějších činů, kterých lidstvo dosáhlo, zároveň však i původcem toho nejstrašnějšího, co se v člověku skrývá. Nyní tedy obrátíme svůj pohled k inteligenci se dvěma tvářemi – jedna se noří do vnitřně emocionálně-afektivní sféry, druhá vyhlíží ven směrem k ostatním lidem“* (Gardner 1999, s. 255).

Zároveň však už v raném dětském výtvarném projevu zaznamenáváme ony Gardnerem označené projevy psychiky směřující ven – reakce na znakové systémy kultury, ve které dítě žije. Podíl vlivu těchto znakových systémů na dětský výtvarný projev řešili teoretikové dětského výtvarného projevu už od poloviny 20. století (Rhoda Kellog, Rudolf Arnheim, Jaromír Uždil a další). O tomto vlivu bude pojednáno v této publikaci ještě v dalších kapitolách. Na úvod je nutno zmínit zejména tu skutečnost, že vlastně celá oblast už předškolního a pak zvláště školního vzdělávání je převážně založena na uplatňování metod zaměřených na osvojení funkce a užívání znakových systémů vytvořených kulturou, jejíž součástí jsou také vzdělávací instituce. Tyto instituce fungují na základě realizace metod učení, jejichž cílem je více či méně ovládnutí historií ověřených způsobů vědění (nabytí a třídění poznatků) a dále také získání schopností a dovedností s nabytým věděním zacházet. Od počátků moderní pedagogiky se však klade důraz na kreativitu a osobitost žáka – tedy na hodnoty, které jsou pak v nejsoučasnějších trendech výchovy a vzdělávání prioritně akceptovány. Ne vždy je však tato snaha v praxi plně rozvinuta. Zatímco reprodukční učení ustálených znakových systémů je zakotveno v ověřených metodických postupech, je naopak vedení

žáka k autonomním projevům, k autoedukaci a ke kreativitě spojeno s četnými riziky, která spočívají například v rozostření kontrolních mechanismů hodnocení a zpětné kontroly vůbec a někdy také s relativizací autority učitele. Ve vztahu k uvedeným problémům inovace výtvarné výchovy zastává výtvarná výchova zvláštní postavení. Především je nutno poznamenat, že učitel výtvarné výchovy, ať už má před sebou dítě v předškolním, nebo v mladším školním věku, by je měl vést oběma cestami: na jedné straně podporovat jeho vrozený smysl pro symbolizaci Univerza (viz výše) a na druhé straně jej postupně seznamovat s určitým druhem zavedené symbolizace praktikované kulturou, v níž se nachází. Zajímavým způsobem charakterizuje tuto edukační polohu již zmíněný Gardner, který dokonce upozorňuje na nebezpečí ztráty původní symbolizační spontaneity: *„Když se dítěti podaří proniknout do světa záznamových systémů, učí se je ovládat a používat přesně předepsaným způsobem. Dítě se teď zcela vážně věnuje symbolice své kultury – a dá se říci, že je konec zábavy. Zaměřuje se hlavně na symbolické kanály, které jsou v dané kultuře oblíbené, ať už jsou to rituální tance nebo jazyk historických knih, a zároveň zanedbává ty způsoby symbolického záznamu, které se v jeho vlastní kultuře neuplatňují“* (Gardner 1999, s. 324).

Gardner a další psychologové upozorňují na dynamický vývoj schopnosti symbolizace odehrávající se právě v rozmezí hranic předškolního věku. *„Dítě ve věku od dvou do pěti let: v období několika následujících let dochází v symbolickém vývoji dítěte k převratným změnám. Mezi druhým a pátým rokem se vyvíjí základní symbolizace, během níž se dítě učí chápat a tvořit jazykové útvary (věty a příběhy), dvojrozměrné symbolické formy (obrázky), trojrozměrné symbolické formy (modelované nebo postavené z kostek), pohybová znázornění (tanec), hudbu (písničky) a dramatické útvary (napodobivé hry) a seznamuje se s některými oblastmi matematického a logického vyjadřování včetně základních početních operací a jednoduchých příčinných vztahů“* (Gardner 1999, s. 319).

Existuje však základní rozdíl mezi tím, jak se učí dítě mluvit – tj. ovládat slova, věty a spojovat je ve smysluplné celky. I když i v řeči dítěte mohou vznikat poetické metafory podobně jako v jeho grafickém vyjadřování, spočívá nakonec ovládnutí jazyka v přísné reprodukci jazykového systému (dítě se naučí mluvit a ve škole pak i psát tak, že plně napodobí znaky písmen, ovládne logiku slov a větné stavby). Ve výtvarném vyjadřování je tomu poněkud jinak – artikulace výtvarného jazyka je volnější, grafické metaforické znázorňování není potlačováno, ale naopak je rozvíjeno, oceňováno není ani tak ovládnutí rutiny používání výtvarných vyjadřovacích prostředků, ale podporováno je kreativní zacházení s nimi v duchu experimentální hry: *„Hraní je konečnou tvorbou v magické dimenzi zdání“* (Fink 1992, s. 31). Výtvarný projev dítěte se tedy už v předškolním věku stává pro lidského jedince – kreativního tvůrce – jakousi oázou podporující sebevědomí a individualitu. Ve vztahu k okolí – a to i k osobám velmi blízkým – zažívá dítě v období raného vývoje i četné střety vůle

a dokonce přímé konflikty, které se stávají zdrojem pochybností a studu. Dítě bojuje, aby se naučilo to, co dospělý bravurně ovládá – plynulé zacházení s předměty, vzpřímená chůze, volba činnosti atd. *„Dítě musí cítit, že základní víra v existenci, která je trvalým pokladem uchovaným z hněvivých zápasů orálního stadia, nebude vydána všanc tímto jeho obratem, tímto náhlým, prudkým přáním mít možnost volby, požadované něco přivlastňovat a tvrdohlavě něco vylučovat. Pevné vedení ho musí chránit proti potenciální anarchii jeho dosud nevycvičeného smyslu rozlišování, jeho neschopnosti záměrně držet a pustit. Jak ho jeho okolí povzbuzuje, aby „stálo na vlastních nohou“, musí je také chránit před bezesmyslnými a neomezenými prožitky studu a časných pochybností“* (Erikson 1963, s. 8).¹ V období, kdy tyto základní nerovnosti mezi sebou a světem dospělých zvládne (ve třetím roce života), chce ale dále zůstat samo sebou. Dospělí jej však učí převážně to, co oni sami už ovládají. Dítě vzdoruje – útočištěm k projevení jeho svébytnosti mu pak může být prostor výtvarného projevu, neboť jsou to právě jeho výtvarné projevy, které se stávají naopak předmětem dospělými obdivovaným. Slýcháme často: Tak jak to dítě bych to sám nenamaloval! V tomto směru má výtvarný projev dítěte naprosto výjimečné postavení. Předmětem zájmu dospělých je tento projev zejména proto, že dospělý intuitivně cítí, že kresby a malby dítěte představují celostní pohled na svět, zrcadlí se v nich tajemství světa, které on sám není schopen takto zobrazit, ani rozumem rozluštit. Navíc z dětských prací vyzařuje energie a skrytá moudrost. Obrazy dítěte učí dospělého dívat se na svět z jeho lepší stránky, ale být si vědom i existence nebezpečí a přítomnosti zla (například v dítětem zobrazených pohádkových motivech).

¹ Překlad vydaný Psychologickým ústavem v Praze – z anglického originálu „Eight Ages of Man“ – kapitola z knihy *Childhood and Society*, 2. vydání, W.W. Norton & Co., Inc., New York 1963 – přeložil Josef Langmeier



Obr. 1 / Hlavy, Verunka, 4 roky, kresba tuší, formát A3, foto archiv autorky

Tušová kresba čtyřletého děvčátka je bezprostředním záznamem jeho zrakové zkušenosti a zároveň záznamem krátkého příběhu: děti jdou na vycházku a uvidí průlezky, na kterých si hrají. Ačkoliv kresba postrádá jakékoliv optické zaznamenání detailů, jde o výstižné poloabstraktní znázornění celé situace. Namísto složitého zachycování pohybu těl, které je dítěti cizí, jde o maximální zkratku vystihující celou situaci s prostou elegancí.

I /

Svět předškolního dítěte



1 / Psychologie předškolního dítěte – úroveň psychomotoriky, myšlení, rozvoj citu, vůle, emocí a imaginace

Dříve než se budeme věnovat pohledu na vznik a vývoj výtvarného projevu u předškolního dítěte, charakterizujme si stručně jednotlivá období, jimiž prochází dítě od narození až do dovršení periody raného dětství ukončené vstupem do školy. Jakkoliv se tento úvod může zdát příliš zevrubný, považuji jej za užitečný, neboť nejen novorozenecké batolecí období vykazuje zárodky budoucího osudu a povahy lidského jedince, ale dokonce i vývoj prenatální může určovat některé příští rysy jeho života, které se přirozeně zrcadlí v jeho budoucím výtvarném projevu. V současném umění pak najdeme řadu uměleckých osobností, které se inspirovaly vzpomínkami na rané dětství a ve svých dílech symbolicky rekonstruuji události této hlubinné životní periody. Postupným učením se určitým stereotypům a dokonce i soustavným vedením k sociálním návykům ztrácíme totiž určité schopnosti, které nám byly původně dány do vínku v raném dětství. To je sice logické, neboť nemůžeme stále lézt po čtyřech a ohmatávat a ochutnávat vše, co nám přijde pod ruku, ale zároveň se s postupujícím vzdalováním od tzv. všesmyslového vnímání ochuzujeme o prožitky určitých dimenzí světa, jež pro nás byly v našem raném dětství každodenní existenční praxí. Vše kolem nás bylo tehdy vnímáno jakoby všemi smysly najednou a jakkoliv jde o jeden svět, ve kterém žijí děti a dospělí vedle sebe, vztahuje se nejenom dětské oko, ale i všechny smysly dítěte – zkrátka celá dětská bytost se svojí duší – k tomuto světu poněkud jinak než u dospělých.

„Dítě je nově přicházející, přicházející z hlubin přírody, z tajuplného procesu vznikajícího života. Přicházejíce z hlubin nevědomí, je obdařeno prapůvodní celistvostí. Vědomí je omezením celistvosti, je jednostranné – cesta z nevědomého světa k vědomému je cestou, při níž je z této prapůvodní hlubiny přírody mnohé ztráceno. Vědomí je zastřením této původní celistvosti, je však nositelem historické zkušenosti lidstva. Tato zkušenost lidstva se prolíná do dítěte, které stojí na prahu – na prahu vědomého Bytí a letité propasti nevědomí, která však tkví v celistvosti. Je z této nevědomé, ale celistvé tmy nepřemožitelnou silou nutkáno vycházet ke světlu, k vědomí, je nutkáno k opouštění celistvosti směrem k závislosti na bytí ostatních, k závislosti na jejich péči při své cestě k vědomí, k vědomému, uvědomělému „já“, k pochopení své vlastní identity“ (Prokešová 2011, s. 97).

V první fázi po porodu je lidské mládě novorozencem. V této fázi se rozvíjí zejména fyziologie vjemů nazývaných čítí, vznikají také první emoce a kontakty s prostředím. Je typické, že nejbližší dítěti je zde matka, a že tudíž vývoj dítěte v této fázi je plně závislý na jejím způsobu chování k novorozenci. Novorozenec se chová reflexivně – jde o reflexy sací, polykací, vyměšovací, obranné, polohové, orientační. Tyto reflexy fungovaly i u pradávných předchůdců člověka homo

sapiens – u dospělých jedinců. S vývojem člověka však vyhynuly a byly nahrazeny vyššími uvědomělými formami chování.

V další fázi je dítě nazýváno kojencem, už se částečně orientuje v prostoru, začíná se soustředit na svoje prožitky a pocity a stále více vnímá externí podněty. Další období – období batolete – je charakteristické rozvojem poznání, prohlubováním prožitků a sebeuvědomování a rozvojem psychomotoriky zejména fyzických schopností směřujících k samostatnému pohybu. Teprve postupně se batole mění v dítě předškolního věku. Předškolní věk dítěte je obdobím, ve kterém jsou rozvíjeny poznávací schopnosti, dochází zde také k prohlubování subjektivního prožívání, upevňování stereotypů chování, vnímání vlivu prostředí a vyrovnávání se s těmito vlivy. Pro toto období je také typické, že je zde již možno uplatňovat výchovu. Co se týká smyslů ve výše uvedených obdobích, rozvíjejí se zejména chuť, čich a termoreceptory. Dítě reaguje zhruba ve třech měsících také na bolestivé podněty, rozlišuje světlo a tmou. Již při narození je nejvíce vyvinut sluch. Je zajímavé pozorovat také, jak posléze vznikají první emoce související s upevňováním symbolických gest. Projevy emocí pak souvisejí s rozvojem motoriky, která je na určitém stupni vývoje podmínkou vzniku prvních pokusů směřujících ke grafomotorickým činnostem.

2 / Osoby a prostředí jako zdroj rozvoje emocionálního života dítěte

První grafické pokusy – bezobsažné čáranice – jsou pak výrazem jednak pozorování pohybu vlastního těla, jednak jsou bezděčnými záznamy pohybu rukou a nohou. Teprve později reaguje dítě v kresbách na pozorování blízkých osob, prostředí a dějů. Po celé období tzv. batolecího a předškolního věku je důležitý dostatek podnětů a stimulací, ať už jde o haptické a zvukové podněty, nebo přímo o projevy lásky, citu a důvěry.

Postupně se u dítěte také objevuje záliba ve hře, která je nejprve velmi jednoduchá (spocívá nejdříve například v opakování určitých pohybů) a v dalším vývoji se obohacuje o nové a nové prvky.

Raný vývoj dítěte je, jak už jsme uvedli, velmi důležitý pro celý další život, zážitky z raného dětství jsou hluboce otištěny do paměti mimo jiné také díky zvláštnímu druhu smyslového vnímání, které je nazýváno čivost – interoreceptce. Jde o mimořádnou schopnost aktivovat jakoby najednou nervovou soustavu za účelem vnímání děje, prostředí. Za čivé a zároveň interoreceptivní vnímání je považováno takové vnímání a prožívání dítěte, při kterém dítě bezděčně zapojuje tělo i mysl najednou. Stává se také, že dítě dává gesty a jinými pohyby najevo svoje prožitky při vnímání. Teoreticky se tímto druhem vnímání zabýval psycholog Piaget, který jej zkoumal v souvislosti s utvářením symbolického myšlení.

Pro výtvarné činnosti je samozřejmě nejdůležitější rozvoj zraku. Už od narození je oko – zrakový orgán – neustále stimulován nejrůznějšími podněty a na základě této stimulace dochází ke zdokonalování vidění. Už v kojeneckém věku je zejména matkou rozvíjena schopnost sledování předmětu – pohyb očí je spojován s pohybem hlavy. Postupně se rozvíjí schopnost zaostřovat zrak na předměty a také rozlišovat jejich barvy. Už od třetího měsíce dítě sleduje pohyby figur a předmětů. Zrak slouží také pro orientaci při uchopování předmětů do ruky. Aktivitu propojující zrak s pohybem těla jsou psychology a pedagogy nazývány senzomotorickými aktivitami a jsou v předškolním věku cíleně rozvíjeny ve výchově rodičovské i institucionální. Tyto aktivity spolu s rozvojem myšlení, paměti a představivosti se stávají základem tvořivosti zaměřené na produkci estetických objektů.

Zde je nutno tolerovat rozšířenou definici estetiky dětského výtvarného projevu. Za hodnotný projev nelze považovat pouze ten projev dítěte, který je dle pravidel estetiky oka dospělého krásný, nýbrž jde spíše o takový druh projevu, který je určitým obsažným sdělením. Tuto toleranci k definici toho, co je na dětském výtvarném projevu krásné, je potřeba rozvíjet ze všech úhlů pohledu na raný dětský výtvarný projev. Zásadní chybou, které se dopouštějí dospělí – ať už jde o rodiče či vychovatele – je to, že dosazují do hodnocení dětských výtvarných projevů svoje kritéria krásy. Ta však mohou být poplatná nejrůznějším strnulým vzorům – mohou být určovaná společenským vkusem, módními trendy, staromilnými vzory, sklonem obdivovat mimetismus atd.



Obr. 2 / Obrázek zachycuje přirozenou tvůrčí atmosféru výtvarné práce dítěte. Malby a kresby jsou rozvěšeny přímo v ateliéru, v němž vznikly, a malá autorka dále vytváří fragment prostorového objektu, který pomalovává dle vlastních představ. Podoba prostoru kolem ní se stává součástí její práce, stále ji napadají nová řešení toho, co by mohla ještě udělat, vše je jakoby v pohybu. Řád je zde určován spíše vnitřním rytmem soustředění děvčátka na výtvarnou činnost než vnějším zásahem dospělého.

Podstatné pro tvořivost dítěte je také jeho vlastní zkušenost s vnímáním a zobrazováním tvaru a prostoru. V tomto smyslu je důležitá kinesteticko-haptická zkušenost, která je ve výtvarných činnostech rozvíjena především senzibilizujícími materiálovými činnostmi. Zvláštní přístup má předškolní dítě k propojování tvaru s prostorem – jsou to pro něj komplementární veličiny, jinými slovy řečeno

tvár i prostor je dítětem znázorňován v jednotě (viz dále obrazová dokumentace opatřená příklady komentářů dětských výtvarných prací).

Dítě si pamatuje tvar předmětů, které vnímá opakovaně, později tyto předměty identifikuje a v období vzniku řeči je označuje i určitými výrazy. Toto vnímání je spojeno s rozvojem paměti. Dítě si zapamatovává to, s čím se opakovaně setkává. Máme-li v úmyslu sledovat vývoj výtvarného projevu u dítěte předškolního věku, je tedy třeba všimnout si všech aspektů utváření symbolického myšlení a zejména souvislosti rozvoje grafického vývoje s rozvojem řečových schopností.

3 / Rozvoj řeči ve vztahu ke grafickému vyjadřování

Vývoj řeči se odehrává paralelně s vývojem kompetence grafické symbolizace všesmyslové zkušenosti. Dítě nerozlišuje zprvu mezi pokusy o zvukový symbol a pokusy o grafické vyjádření zažitého. Oba druhy vývoje se vzájemně doplňují. Řečové a grafické znaky, kterými dítě symbolizuje svoji zkušenost se světem, se vyvíjejí paralelně. Řeč je sice určena ke slyšení, ale při učení se řeči často dítě provází pokusy o mluvení gesty a mimikou tváře. Dá se tedy říci, že jde o performativní doprovody audiální stránky řeči, navíc doprovázené i grafickým znázorňováním toho, co se dítě snaží orálně vyprávět.

Rozvoj řeči a grafických schopností souvisí také s rozvojem inteligence. Dítě si od počátku svých grafických projevů tříbí nejenom rozum, ale i senzomotorickou inteligenci. Tím, že pozoruje a zobrazuje osoby, děje a prostředí, v nichž žije, prohlubuje schopnost citového prožívání a sebeuvědomování. Skrze grafický a plastický projev rozvíjí cití, zvědavost a touhu prozkoumávat funkce předmětů a procesy. Upevňuje tak všeobecné poznávací návyky. Motivace dítěte ke kresbě a malbě, případně k vytváření prostorových objektů, je tedy vnitřní, předškolní dítě se věnuje reflexi světa spontánně a bezděčně si tak upevňuje svůj vztah ke světu.

Zatímco v prvotním období psychomotorických čaranic jde o reflexi bezděčnou, v postupně se rozvíjející výtvarné činnosti dítěte se stále více upevňuje sklon k vyjadřování citů. Dítě dává najevo svoje city prostřednictvím gest, úsměvů, rozvíjející se řeči, ale také asociuje svůj citový stav s obrazy, které se snaží často bezprostředně a opakovaně doslova vrhat na papír. Ke svým grafickým projevům má velmi bezprostřední vztah.

Grafický projev dítěte v předškolním věku zastává velmi výsadní místo v rozvoji komunikace. Jelikož dítě teprve postupně zhruba od dvou a půl let prochází dlouhým obdobím učení se řeči, nedokáže v tomto období přesně artikulovat, o to víc se tedy snaží nejdříve čmárat a později kreslit a kresbou sdělovat to, co nedokáže vyjádřit slovy. Grafický projev mu také napomáhá učit se řeči, neboť nakreslené tvary pojmenovává, pokouší se popisovat vztahy mezi nimi a vyprávět

o dějích zachycených na obrázku. Jeho obrázky jsou pro něj mimořádnou příležitostí k neverbální komunikaci. V prvních fázích vývoje řeči je pro dítě důležité, že kresba provázená gesty je příležitostí tzv. rychlého vyjádření a sdělení. Slova je potřeba lovit z paměti, uvádět do vztahů a při jejich vyslovování se může dítě často dopustit chyby. Ale čáry, tvary, čmáranice, barevné skvrny a jiné zásahy do plochy papíru jsou pro něj projevem svobodnějším. Je velkou chybou, když dospělí (zejména rodiče) narušují tuto vzácnou a koneckonců i dočasnou svobodu dítěte spojenou s výtvarným vyjadřováním tím, že předkládají dítěti vzory k obkreslování a korigují osobité, energií nabitě projevy dítěte dle zavedených šablon.

Kresba i jiné výtvarné projevy jsou pro dítě nejenom prostředkem sebevyjádření, ale také prostředkem socializace. Skutečnost, že si dítě všímá svého okolí a také jej zobrazuje, svědčí o tom, že počítá s vlivy okolí na svoji vlastní osobu a že si také fixuje určité vztahy k blízkým i vzdálenějším osobám. Pokud dítě odmítá kreslit, může to být také výraz frustrace z nedostatečné nabídky citu a lásky ze strany rodiny nebo i instituce, v níž je dítě vychovááno. Naopak bohatý dětský výtvarný projev se stává důkazem dobré adaptace dítěte na vztahy a prostředí. Už v předškolním věku se v případě zaznamenání určitých příznaků duševních poruch u dítěte aplikují tzv. kresebné testy. K problematice využití testů ve výtvarné pedagogice předškolního věku bych si však dovolila poznamenat, že kritéria výkladu a hodnocení dětské výtvarné práce aplikovaná výtvarným pedagogem jsou jiná než ta, která užívá psycholog. Zatímco cílem psychologa je zjistit, zda je vývoj dítěte v normě a pokud není, odhalit případné odchylky od normálního stavu, výtvarný pedagog nebo rodič se spíše snaží číst v dětském výtvarném projevu – hledá výpověď o lidské duši.

V každém případě sehrává raný dětský výtvarný projev významnou roli v upevňování sebevědomí dítěte, které znamená pohyb na poli subjekt-objektových vztahů. Kresba a jiné výtvarné druhy vyjádření jsou totiž důkazem vlastní aktivity dítěte, jsou prostředkem zanechání stopy v prostředí, výrazem uspokojení z nalezení účinného způsobu komunikace a místa. Skrze výtvarný projev upevňuje dítě vědomí vlastního já a jeho prosazování se vůči okolí.

Další funkcí výtvarného projevu je funkce seberegulativní. Tím, že dítě dokáže například v kresbě vytvořit určitý záznam své zkušenosti se světem, dostává se do situace uvědomění si jistého řádu a samovolně přemýšlí také o nutnosti jeho akceptování. Vytváří si tak volní návyky. Vůle je u něj aplikována zejména tehdy, když dokáže ovládnout volbu jednání a projevu. Vznikání a upevňování volních návyků je jedním z nejsložitějších procesů výchovy. Zatímco heteronomní příkazy dospělých často vyvolávají u dítěte vzdor, pravidla přijímaná z vnitřního rozhodnutí se stávají trvalejšími stránkami vnitřní kázně.

Řešení výtvarného úkolu vyžaduje koordinaci citu, rozumu a kreativity. Dítě je během zpracovávání tohoto úkolu vystaveno mnoha požadavkům jako například rozlišování, preferenci motivů, zpracování podnětového pole vnímaného

smysly, uplatnění subjektivity, ale zároveň dodržení objektivních pravidel, reagování na změny atd.

4 / Význam hry a hračky pro výtvarné činnosti předškolního dítěte

Hra je jednou ze základních potřeb a projevů dítěte. Zárodky hravého chování se dají vysledovat už ve druhém půlroce života dítěte, v tomto období mají explorativní charakter. Tehdy si začíná dítě uvědomovat svoje okolí a ventiluje své prožitky jako určité sociální chování – tj. takové chování, které směřuje k jiným osobám – dává jim najevo, že je vnímá a navazuje kontakt prostřednictvím opakováných stereotypů chování. Rozlišuje žert a vážný přístup, dokáže projevit míru a zabarvení prožitku. Základním projevem hry je interakce.



Obr. 3 / Fotografie dokumentuje hru dvou děvčátek, která vznikla spontánně na základě vytvoření výtvarného objektu z krabice. Teprve když byla krabice pomalována, napadlo děti, že by mohla být použita ke hře na domek, obchod nebo něco podobného.

Hra je u dítěte v předškolním věku zvláštní činností, která nemá praktický účel. Zatímco obecná definice hry, tak jak nám ji předkládají známí teoretikové (Huizinga, Caillois a další), říká, že hra je činnost vykonávaná dle jistých dopředu

sjednaných pravidel, definování hranic hry u předškolního dítěte je poměrně složitější. Pokud si dítě například ve školce hraje na povolání nebo na maminku a tatínka, chová se dle jistých daných vzorů, ale navíc si častěji hraje jen tak – vytváří si fikční světy, které jsou plné záhad a nečekaných událostí. Obrazy těchto světů se pak snaží znázornit a dospělému nezbývá než žasnout nad tím, jak široký rádius imaginace malé dítě, které ještě ani nechodí do školy, ve svých obrazech představuje.

Výtvarné činnosti dítěte provozované v duchu her také neznají vítěze a poražené, a proto sehrávají v psychice dítěte velmi pozitivní roli. Přestože výtvarná hra má zvláštní povahu, přece jen sdílí s obecnými charakteristikami her některé společné rysy. Účastníci vstupují do hry dobrovolně, jsou svobodní a mohou z ní kdykoliv vystoupit, prostřednictvím aktivní participace se ve hře dostávají do světů mimo realitu (je vymezeno jakési herní pole). V průběhu hry aktivují svoje mimořádné schopnosti – imaginaci, empatii (vžívají se do jiných rolí) a schopnost reakce na nenadálé události atd. Stejně tak jako do všech jiných her, i do hry výtvarné vstupují dobrovolně. Při řešení úkolů je zde nutno využít potenciální schopnosti celé bytosti.

Pro předškolní dítě je také důležité, že jeho hry vyžadují vymezení zvláštního času a vytvoření jiného prostoru. Právě kreativní tvorba jiného prostoru je pro dítě velmi zajímavá. Nepotřebuje k tomu ani zvláštní rekvizity: za pomoci jednoduchých předmětů je dítě schopno takřka udělat zázrak.

Pozoruhodné také je, že dítě je hrou velmi zaujato, i když hra vlastně postrádá přímo jakýkoliv účel. Po jejím skončení nezůstává vlastně nic, jen pocit a zážitek. Ve výtvarné pedagogice prakticky už od 80. let je pro sféru takových činností vymezen pojem prožitková pedagogika. U her s výtvarným zaměřením je často pozorována jistá spontaneita – vznikají samovolně, bez iniciace a zásahů dospělých.

V souvislosti s designem současné hračky vznikly v posledních letech značné diskuze o tom, zda je tzv. dokonalá hračka, která je replikou skutečných předmětů ze života dospělých pro dítě vhodná či ne. Tuto otázku nelze jednoznačně zodpovědět. Oblíbenost takových replik je značná. V každém případě neposkytuje taková hračka prostor pro rozvíjení dětské imaginace. Předškolní dítě je v každé době vybaveno poetickým viděním světa, stačí mu mnohdy spíše náznak a samo si dotváří představu o věci samotné a příběh. Pravděpodobně si poradí s každou hračkou: dokonce i přesto, že dnes žijeme v době hyperrealistických obrazů, rozvíjíme přesah fantazie do tzv. fikčních světů – jen jde o to, že tyto světy vypadají poněkud jinak než v dobách, kdy ještě neexistovaly počítače.

Pohyb v tzv. fikčních světech je prostředkem dynamického rozvoje osobnosti dítěte. Tím, že se dítě ocitá ve své imaginaci mimo reálný svět, si vytváří zástupné znaky odkazující na realitu a ovládá tak symbolické myšlení a vyjadřování. Nejjednodušším principem vytvoření fikce je „hra na...“ spočívající v napodobování světa dospělých.

Pro pozdější školní docházku je důležité nejenom snažit se proniknout do sfér dětské fantazie a pochopit dětskou imaginaci, ale také vypěstovat u dítěte vizuální paměť. K tomuto účelu je nutno rozvíjet a podporovat kresbu z paměti, což znamená vybízet dítě ke grafickému vyprávění o viděném a prožitém. Dítě tedy nevedeme jen k reprodukci právě viděného, ale motivujeme je ke grafickému ztvárnění minulých percepčních vjemů, ke kterým se zpravidla váže nějaký příběh spojený s emocemi nebo s city. Zvláštní postavení v tříbení vizuální paměti zaujímá kresba postavy. Jednotlivé detaily figury zobrazované dítětem a způsoby zobrazování proporcí částí těla se stávají předmětem zájmu psychologů, kteří podle propracovanosti představování postavy diagnostikují školní zralost dítěte a případně i definují určité vývojové vady. Výtvarný pedagog je ale při hodnocení kresby postavy daleko tolerantnější. Z vlastní pedagogické praxe je známo, že například i kresba disproporčních figur umístěných ve volném prostoru definovaném několika vícevýznamovými symboly může být fascinující a srovnatelná s výtvarnými řešeními, která jsou běžně praktikována umělci, jejichž díla jsou obdivována zejména proto, že se vymykají běžným pravidlům.

To, co lze ale skrze výtvarný projev u dítěte cíleně rozvíjet, je například postupné členění představivosti. První vjemy a také později i představy, které vznikají u dítěte, mají synkretickou povahu, jsou nediferencované. Už ta skutečnost, že například o tom, co dítě nakreslilo, s ním mluvíme, posiluje detailnější představy o jeho vnímání a zobrazování: tímto také nepřímo rozvíjíme jeho myšlení. Symbolické grafické vyjadřování dítěte předškolního věku je zvláštním případem předpojmového vyjadřování a také synkretického myšlení beze slov. Zatímco později, když dítě ovládne pojmový aparát – umí se verbálně vyjadřovat –, dochází paradoxně k redukci obsahu vyjadřovaného, naopak právě v předpojmovém stadiu se dítě vyjadřuje, a to zejména v obrazových projevech, metaforicky téměř jako umělec. U dítěte jde o bezděčný sklon k tomuto druhu vyjádření, u umělce je to však záměrná stylizace.

5 / Vztah poznání a výtvarného projevu u dítěte předškolního věku

Jakkoliv by se mohlo zdát, že výtvarný projev je pro dítě pouze příležitostí k projevení spontaneity a schopnosti imaginace, vede rozvoj výtvarného projevu také k upevňování poznávacích schopností. Přispívá k tomu také ten fakt, že dnes je velká část poznání předávána pomocí vizuálních nebo audiovizuálních médií. To znamená, že po celou dobu školní docházky se děti sice učí porozumět reziduálnímu pojmovému aparátu, ovšem na druhé straně probíhá jakási permanentní autoedukace odehrávající se v prostoru obývaném novými médii (internet, počítač, videokamera, digitální fotoaparát atd.). Problémem je, že sdělovací prostředky

jsou zahlceny komerční produkcí, která vytěšňuje určité přirozené podněty nutné pro zdravý vývoj dítěte. I přes tuto neblahou skutečnost zjišťujeme, že právě dítě v předškolním věku zůstává ponořeno bezděčně ve své imaginaci.

6 / Výtvarný projev a emoce

Zatímco reálný svět nabízí dítěti pouze omezené prožitky, fikční světy jsou pro dítě zdrojem neomezeného prožívání. Často se stává, že dítě si doslova vysní to, co mu v běžném životě chybí.

Předškolní věk je dle psychologů situován mezi čtvrtý a šestý rok. Pro výtvarné činnosti je důležité, že dítě v tomto věku zvládá jemnou motoriku, která je potřebná k rozvíjení takových aktivit, jako je například stříhání, lepení atd. Co se týká duševního života dítěte v tomto věku, je důležité respektovat fakt, že zde stále převládá fantazijní složka, která je postupně vlivem pobytu ve školním prostředí potlačována. Ve vztahu ke světu dovede dítě v předškolním věku živě snít.

Ještě před vstupem do školy je dítě vystaveno působení nejrůznějších poznatků, které však nejsou systematicky utříděny. Jelikož žijeme v informační společnosti, je otázkou, nakolik dokáže později škola tyto poznatky zasadit do systémů a také zdali je to vůbec žádoucí. Emoce, které dítě prožívá a které jsou často také klíčem k otevírání jeho fantazie, jsou rovněž jako poznatky synkretizovány. Synkretické vnímání, prožívání a myšlení se zrcadlí v dětských obrazech.

Ve výtvarných projevech dětí mezi čtvrtým a šestým rokem jsou již značné rozdíly, zatímco v prvotních stádiích čaranic, v předsymbolickém a symbolickém stadiu, se kompozice vytvářené jednotlivci navzájem podobají, postupem času – právě v době, kdy jsou děti zhruba pětileté – dochází k výrazné diferenciaci jejich výtvarných projevů. Vizualní prostředí, ve kterém se evropské dítě od útlého věku pohybuje, ovšem vykazuje stále vyšší stupeň zamořenosti umělými médii vyjadřování, což se podobá procesu nastartovanému v USA už v šedesátých letech, k čemuž se často vyjadřují teoretikové dětského výtvarného projevu: „*Za posledních 100 let, kdy byl zaznamenán nárůst masové komunikace a nyní i digitálních médií, role těchto médií v životě dětí se zintenzivňuje a je předmětem zájmu mediálního průmyslu, jak lze zjistit ze sociálních výzkumů. Od příchodu televize v 60. letech, zejména americké děti žijí a rostou z dětství ve světě ovládaném médii. Zavedení internetu a jiných digitálních technologií do dětských domovů nadále zhoršuje účinky obrazovek médií na životy mladých lidí*“ (Wartella, Robb 2008, s. 23).

Pravidelná výtvarná činnost dítěte rozvíjí také paměť. Spolu s rozvojem řeči je právě kreslení a malování velmi důležité jako prostředek pěstování schopnosti reprodukce zažitého a poznatého. Pozornost, vnímání a schopnost zapamatování si obrazů a slov je u dítěte nejdříve roztržštěná a přelétavá – fixace prožitého a poznatého prostřednictvím zachycení všeho v symbolech přináší dítěti pocit jistoty

a důvěry. Dítě si pomalu také zvyká na rituály související s výtvarným a řečovým vyjadřováním (příprava pomůcek, připevňování papíru na podložku atd.), které znamenají opakované činnosti v pravidelných intervalech – vznikají návyky, upevňuje se schopnost vyprávění. Dětský výtvarný projev bývá také označován jako narativní. Dítě doslova popisuje skrze kresbu určitý děj a při zpětném pohledu na ni si rozvíjí řečové schopnosti – rozšiřuje si slovní zásobu, zpřesňuje si chápání významu jednotlivých slov, u dítěte můžeme pozorovat také samomluvu (dítě mluví samo k sobě), kterou dítě praktikuje právě buď při hraní, nebo při kreslení. Grafický projev dítěte tak podporuje rozvoj řeči, neboť například při reprodukci obsahu obrázku se dítě snaží rozvíjet jednoduché věty, cvičí si užívání časů a obohacuje si slovní zásobu.

Námětový okruh výtvarných projevů dítěte je vzhledem k jeho nespoutané fantazii velmi široký a pestrý. Ve výtvarné pedagogice pro metody hledání námětu existuje označení výrazová hra (Slavík, 1996). Jde o hravou experimentaci s materiálem, výtvarnými technikami nebo i s vlastním tělem, při které se dítě uvolní a dostane se do stavu otevřenosti k objevování vlastních schopností tvořit.

Rozvoj myšlení je doprovázen zpřesňováním identifikace tvaru. Zatímco v prvních fázích výtvarného vyjadřování dítě nakreslí třeba kruh a tento kruh zastupuje různé věci – slunce, dům, strom atd. –, s posunem předpojmového myšlení k myšlení názornému dochází k tomu, že se v grafických projevech dítěte zpřesňuje a ustaluje určitý znak pro tu či onu věc, figuru. Za typické považujeme to, že každé dítě si v předškolním věku vytváří určitou svébytnou vlastní podobu znaků – schémat pro známé věci (figura, slunce, dům, pták...). Takže vezmeme-li například kolekci kreseb jednotlivých dětí z mateřské školy, je zřejmé, že tvary pomocí nichž malí autoři znázorňují figuru, slunce, dům, ptáka, koně, psa... jsou svébytné: učitelka identifikuje výtvarné práce i bez podpisu, neboť si typických opakuje se znaků u každého dítěte brzy všimne. Problém vlivu kultury dospělých je, že: *„Vzdělání je přece zřetelně považováno za jakýsi společný podnik, v němž rodiče jsou na jedné straně stejně tak dychtiví děti vést, jako na druhé straně i děti následovat. Následkem tohoto postoje dospělých jsou velmi tolerantní způsoby učení. Dítě by nikdy nemělo být nuceno k něčemu, co přesahuje jeho schopnosti“* (Fortes 2008, s. 34).

Jsou však jisté znaky dětského myšlení, projevované mimo jiné v kresbě, které mají univerzální charakter – objevují se u dětí napříč časem a kulturami. Jde o určitý egocentrismus v myšlenkových pochodech a dále o antropomorfismus. Dětský grafický projev sehrává velmi důležitou roli ve vývoji dítěte, neboť je projevem syntézy smyslově názorného vnímání a myšlení a racionálního uvažování dítěte. Antropomorfismus znamená, že zvířatům, ale například i živé přírodě a neživým předmětům, přisuzuje dítě lidské vlastnosti. Tato doslova magická schopnost dítěte bývá často dávána do souvislosti s povahou magického myšlení přírodních národů nebo také způsobu myšlení lidí s duševní poruchou. Víra v to, že i zvířata, věci a také třeba i krajiny a děje mají duši, je spojována s animismem a zejména

kognitivními psychology bývá tento přístup ke světu charakterizován jako nižší vývojový stupeň. Umělci a moudří pedagogové i rodiče však nacházejí v animistickém přístupu dětí ke světu blahodárnou poezii, skrze niž lze právě naopak pronikat až k původním kořenům věcí, postav, dějů a událostí. Dětské obrazy a objekty jsou pro ně klíčem k pootevření dveří komnat, které jim jednostranná výchova a vlivy společenských konvencí dávno zavřely.



Obr. 4 / Postava a věci, neznámý autor ve věku pravděpodobně 5 let, kresba voskovým pastelem, formát A4

Barevná kresba je humorným důkazem sklonu autora k antropomorfizaci věcí, které jsou volně umístěny v prostoru kolem figury. Velmi jednoduchou formou znázorněným věcem a zvířátkům autor přikreslil oči a ústa. Celkově působí kompozice velmi odlehčeně a vykazuje znaky s ilustracemi dětských knih.

7 / Počátky výtvarného projevu, souvislost dětského grafismu s psychomotorickým vývojem a s vývojem řeči

„Konkrétní myšlení se projevuje zvlášť výrazně v poměru dítěte k času a k místu. Prezentismus vyjadřuje dětskou vlastnost chápat svět jen v daném okamžiku, beze vztahu k minulosti ani k budoucnosti. Časové vztahy (ráno, odpoledne, včera, zítra, neděle) dítě dlouho nechápe. ...Podobně topismus (od slova topos, místo) vyjadřuje konkrétní chápání prostorové. Pro děti existují jen prostory, ve kterých žijí a jednají. Tyto prostory byly označeny pedopsychology jako akční. Pro čtyřleté dítě není pojmu pro město, v němž bydlí, byť i vyslovovalo jeho jméno, pro Čechy“ (Příhoda 1977, s. 67).

Ve spisech klasika vývojové psychologie Václava Příhody najdeme celou řadu poznámek nasměrovaných k raným grafickým projevům dítěte. Podrobněji se ranému dětskému výtvarnému projevu ve druhé polovině 20. století věnoval převážně teoretik výtvarné výchovy Jaromír Uždil. Jeho články o dětském výtvarném projevu najdeme v souborné publikaci nazvané *Mezi uměním a výchovou* vydané Státním pedagogickým nakladatelstvím na konci osmdesátých let (Uždil 1988). Je pozoruhodné, že i dnešní čtenář nachází v Uždilových reflexích dětského výtvarného projevu velmi aktuální postřehy týkající se nejenom odrazu psychologie dítěte v kresbách a malbách, ale také poznámky předznamenávající současný střet přirozeného fantazijního vidění a znázorňování světa se světem techniky produkujícím stále více uměle vytvořených obrazů². Uždil se odkazuje ve svých úvahách zejména k Luquetovi (Luquet 1927) a k jeho tzv. vnitřnímu modelu (model interne). Za tento model je považována určitá představa, která předchází výtvarnému vyjadřování a která je právě u dítěte předškolního věku velmi silná. Dítě tak není odkázáno na externí vzory a může tvořit převážně samo ze sebe. Vnitřní model totiž není závislý na předlohách, ale vzniká na základě psychomotorické zkušenosti dítěte, která je utvářena nejenom skrze vidění a vizuální podněty, ale také skrze hmat, sluch a kinesteticko-haptické vjemy. Celkově na ni mají tedy vliv synestetické zážitky.

„Luquet ovšem ví, že ‚vnitřní model‘, onen psychický předstupeň kresby není zpředmětněním obecnosti v tom smyslu a v té míře, aby neobsahoval příměsky nahodilého, a zejména aby nebyl podmíněn dětským zájmem o určité prvky předmětu nebo situace“ (Uždil 1988, s. 22).

Toto pojetí výtvarného projevu dítěte souvisí také s výsledky zkoumání psychiky člověka tvarovou psychologií. V souvislosti s průzkumy tvarových psychologů Uždil upozorňuje na přirozenou inklinaci dítěte k vytváření soustav grafických

² Jde například o kapitolu nazvanou *Ve světle teorie informací*, kde se Uždil zamýšlí nad disproporcí mezi rychlostí a objemem informačního toku zhodnoceného kybernetikou a skutečnou psychickou dispozicí jedince, který je schopen z tohoto toku zachytit pouhý zlomek toho, co je na něj z okolí vysíláno.

samoznaků (Uždil 1988), což jsou jakási schémata podobající se obrazu předmětu, která ovšem nekopírují podobu předmětu jako takovou. Další významný znalec dětského výtvarného projevu Herbert Read upozornil v této souvislosti na spřízněnost takového vytváření schémat skutečnosti s principem tvorby přírodních národů – divochů. Ti podobně jako děti dovedou za pomoci šestého smyslu a magického myšlení z reality vybrat podstatné a toto podstatné znázornit v jednoduché expresivně účinné formě: *„Teprve když jsme toto předeslali, můžeme hovořit o dětské kresbě jako o subjektivním odrazu objektivní reality věkově a typologicky podmíněném a modifikovatelném i kulturními faktory (výchovou, vlivem výtvarné kultury, celého prostředí)“* (Uždil 1988, s. 33).

Další z významných teoretiků umění, který má dle Uždilova výkladu dětského výtvarného projevu velkou zásluhu na profesionalizaci reflexe dětské výtvarné tvorby, je Rudolf Arnheim. Arnheim jako první označil souvislosti mezi vizualitou a racionalitou jako „obrazové myšlení“ (Bildendes Denken, Visual Thinking).³ Podobně jako tvarová psychologové pak zkoumal souvislosti mezi přímou vizuální empirií a inteligencí. Vnímání nehodnotil jako lineární proces, nýbrž tvrdil, že k vnímání dochází prostřednictvím „vjemového pole“.

„Role subjektu je při tvorbě vjemu – a v tom se zastánci gestaltpsychologie asi nemýlí – větší v raném dětství a klesá spolu s tím, jak si člověk zvyká všemožně kontrolovat své dojmy. Zdá se, že ve věku batolete jsou senzomotorická centra v tom stavu, že se jejich energie stále více zaměřuje na receptory, že se pozvolna specializuje. Rané dětské vnímání, o kterém říkáme, že je synestetické, tj. že se v něm účastní (všechny nebo některé) smysly neodděleně, je ve skutečnosti ještě daleko složitější: prostupují jím nediferencované vzruchové vzorce, střídají se bez ustání a skoro bez výběru a vytvářejí onen stav difúzní percepce, ve kterém subjekt splývá s objektem, aniž by mohl dobře rozlišit pravou informaci od nepravé, důležitou od nedůležitou“ (Uždil 1988, s. 29).

Velmi cenné na Uždilově interpretaci dětského výtvarného projevu je zjištění, že je třeba jej posuzovat z hlediska širších antropologických pojetí: Uždil hovoří přímo o antropologické situaci dětského výtvarného projevu. Zatímco na jedné straně se z antropologických kontextů hodnocení vzniku a vývoje dětského výtvarného projevu dozvídáme o objektivních rámcích, na druhé straně ovšem jsou v Uždilově pojetí také akceptovány subjektivní stránky vyjadřování dítěte ve výtvarné sféře.⁴

³ Arnheim, R. *Visual Thinking*. University of California Press. Berkeley 1997

⁴ Zde je třeba zaznamenat určitý rozdíl mezi výtvarnou a hudební či taneční výchovou. V hudební, taneční nebo i dramatické výchově se postupuje dle určitého scénáře, partitury, role, dané krokové variace či figury (tyto jsou dítěti předkládány k naučení, improvizace je zde pouze doplňujícím prvkem), ale ve výchově výtvarné se více čerpá ze samotného vnitřního světa dítěte, dítě často samo vytváří obrazy, aniž by mělo předlohy, dokonce není žádoucí mu předlohy připravovat, neboť napodobování ničí dětskou fantazii.

Jedním z nejpoetičtějších znaků raného dětského výtvarného projevu je animismus. Tento znak nejenom výtvarného, ale veškerých projevů dětí spočívá v tom, že dítě věří, že předměty, zvířata, planety a vlastně vše, co je schopno vnímat, má podobně jako člověk svoji duši. Už sedmdesátých letech minulého století výstižně charakterizoval tento významný rys dětského myšlení již zmíněný Václav Příhoda.

„Pro metodické posouzení celé teorie o dětském animismu, který je středním členem triády realismus – animismus – artificialismus, postačí jeho důkaz chápání snu. Piaget se tázal dětí od 5 do 10 let, odkud pochází sen, kde je umístěn, čím sníme. Odpovědi nebyly animistické, nýbrž realistické. Děti totiž odpovídaly na prvním stadiu (v 5–6 letech), že sen přichází zvenčí, je v pokoji, že sníme očima. Z těch odpovědí Piaget soudí, že sen je pro dítě toho věku něco vnějšího, že je vázán k věcem, o nichž sní, takže nerozeznává mezi věcmi a myšlenkami. Stejně duchaplnými dotazy o slunci, o hvězdách, o dešti atd. zjistil, že je dítě ve stadiu animismu, poněvadž se domnívá, že slunce jde a že se pohybuje o své vůli, je proto tak veliké, že vyrostlo. Když pak dítě projeví, že ‚páni‘ nebo ‚někdo‘ udělali slunce, jde prý o artificialismus“ (Příhoda 1977, s. 69).

Citace textu Václava Příhody pochází z konce šedesátých let minulého století, nyní žijeme ovšem ve druhé dekádě třetího tisíciletí a problémy vztahující se k estetické výchově v raném dětství souvisejí zejména s vlivem jednostranného zatěžování zraku a případně sluchu – obou nejdůležitějších smyslů přebujelou audiovizuální produkci. Není také náhoda, že předškolní děti se stávají často cílovou skupinou producentů audiovizuálních produktů, jak už jsme uvedli na příkladu amerikanizace veškeré kultury. Mluví se stále více také o zanedbávání fyzického rozvoje dítěte nebo dokonce o postupné atrofii jeho tělesné zdatnosti. Z pohledu výtvarné pedagogiky je zajímavý fakt, že v raných fázích existuje těsná vazba mezi gestikou dítěte (fyzickými aktivitami, tělem jako takovým) a mezi utvářením sémantických figur a vazeb v grafickém projevu a v řeči.

Uždil popisuje tento významný fenomén dětského světa zrcadlící se v kresbách a malbách následovně: *„Udobí čáranic se ostatně ani co do své nejranější fáze neubránílo pokusům o obsahovou interpretaci: v prvních grafických stopách bývají spatřovány buď dokumenty o prenatalních zkušenostech dítěte (otáčivý pohyb embrya v matečné tekutině), nebo dokonce chození (klikatka) či obcházení uzavřeného prostoru (krabicovitá spirála) apod. Důležité je, že motorický činitel neztrácí ani později svůj význam, že provází dětský výtvarný projev v celém jeho vývoji a je jedním z momentů, který mu nedovolí ustrnout: obstarává také velkou část onoho fytoenního uspokojení, které výtvarný projev (i jako projev umělecký) v sobě má a které se přenáší i do dojmu z uměleckého díla (jako např. ocenění malířského rukopisu)“ (Uždil 1988, s. 48).*

Jak už jsem výše zmínila, dětský svět her a fantazie byl v posledních desetiletích využíván mimo jiné pro komerční zájmy. Infantilizace spotřeby je jedním

z hlavních tendencí současného managementu a marketingu. Trh nabízí produkty, které míří do oblasti uspokojování povrchních zájmů dětského spotřebitele, který ovlivňuje se svými prioritami i život rodičů. Hra a líbivá fantazie jsou pouze slupkou dětského světa. Ve skutečnosti lze principy dětského myšlení vnímat jako vertikální sondy do osudových otázek lidského bytí, neboť to, co dítě znázorňuje ve svých obrazech, vypovídá o tom, že nevědomě dokáže symbolizovat například svár života a smrti, klíčové okamžiky osudu a podobná existenciální témata, byť je zájem dítěte o tyto věci, jak zmiňuje i Václav Příhoda, nesoustředěný a záhadně rozptýlený.

„Mezi třetím až šestým rokem je jakýsi záblesk ‚metafyzického období‘ člověka, rozhlížeje se po světě, v němž se setkává se záhadami života a smrti. Jde tu však jen o prchavé problémy porozumění světu. Metafyzických a náboženských citů dítě ovšem není schopno. Pojmy vznešenosti, věčnosti trvání a zániku rozvíří citově teprve mysl pubescenta“ (Příhoda 1977, s. 236).

Dále je jedním z nejpozoruhodnějších projevů dětského grafického vyjadřování také smysl pro synkretizaci:

„Pojem synkretizace znamená celkové, neanalytické, intuitivní pojmání předmětů a celkové jednání vzhledem k podnětům. Souvisí těsně se zákonem strukturovanosti. Jde tu o difúzní, nediferencované obrazy skutečnosti, o konkrétní schémata, jež si tvoříme při prvním setkání s předměty dosud neznámými nebo některým známým předmětům jen podobnými“ (Příhoda 1977, s. 64).

Pro obecnější charakteristiku výtvarného projevu dítěte předškolního věku jsem opět uvedla citaci Příhodova textu, která se mi jeví jako nadčasová. Výtvarný projev dítěte předškolního věku zrcadlí nejenom psychofyzický vývoj dítěte, ale je výjimečný zejména svou synkretickou povahou.



Obr. 5 / Fotografie zachycuje spontánní malbu, na níž pracují dvě čtyřleté dívky. Jejich projev je velkorysý, vitální a zcela abstraktní, ačkoliv styl abstrakce určitě není jejich záměrem, nýbrž spíše výsledkem volné hry s barvami. V pozadí formátu, na kterém pracují, je umístěn kufřík s klasickou pestrou figurativní kompozicí – přesně takovou, jaké nabízí design většiny výrobků určených dětem předškolního věku. Dívky ovšem tento vzor nezajímá, projevují se výtvarně po svém – zaujaty potenciálem vlastní tvořivosti.

II /

Analogie raného výtvarného projevu dítěte s projevem umělců moderny

Postmoderna a výtvarný projev dítěte



1 / Dětský výtvarný projev a umění

„Shody – afinity, jaké nabízí srovnání mezi tvorbou přírodních národů, uměním a dětským projevem, bývají podivuhodné a v určitém smyslu svůdné. Nechtějme je však vidět ve výsledné formě. Ono společné se snažme pochopit spíš v elementárním tvaru, který bychom přirovnali k ideální momentce, pořízené někde na cestě od nezformovaného ke komplexnímu organismu formy, v tvaru, který je dokladem trvajících tvořivého procesu v přírodě i v člověku. Míra prozíravosti pedagoga nespočívá v tom, zda je během tvořivého didaktického procesu, více či méně přítomen, ale ve vystižení momentu, v němž se rodí onen ‚shodný‘ elementární tvar. Pak platí i stará Východní moudrost, jež ústy Lao-c’ říká: ‚Jednáme-li, aniž zasahujeme, nic není bez vlády‘“ (David 2008, s. 272).

Jednou z nejpozoruhodnějších záhad vzniku výtvarného projevu, kterou se v průběhu celého minulého století mnoho teoretiků umění a výchovy snažilo rozluštit, je spřízněnost obrazů a objektů vytvořených dětmi v raném věku s výtvořeny umělců. To, že je duše dítěte blízká duši umělce nejenom v grafickém vyjadřování, je patrné z výroků známých modernistů i některých současných umělců. I když postmoderna už více čerpá z povahy sociálních vztahů a prostředí než z nitra tvůrce, tak jako je tomu u moderny. Shledáváme-li podobnost mezi dětmi a umělci, pak můžeme zajít ještě dále a porovnat morfologii výtvarného projevu obou skupin dokonce se zkoumáním zákonů světa přírodními vědami, jak o tom píše Jaromír Uždil:

„Je to právě ono filozoficko-pedagogické klima, které se stále vytváří kolem projevu dítěte i umělcovy tvorby, je to zároveň naše snaha poznat hlubší smysl lidského existování, která zabírá obě oblasti do jednoho zorného pole a uvažuje o nich v souvislostech, pro které snad najde pevnější základ až nově se konstituující vědecká antropologie, v níž se hledisko přírodních věd bude organicky prostupovat s pohledy společensko-vědními“ (Uždil 1988, s. 51).

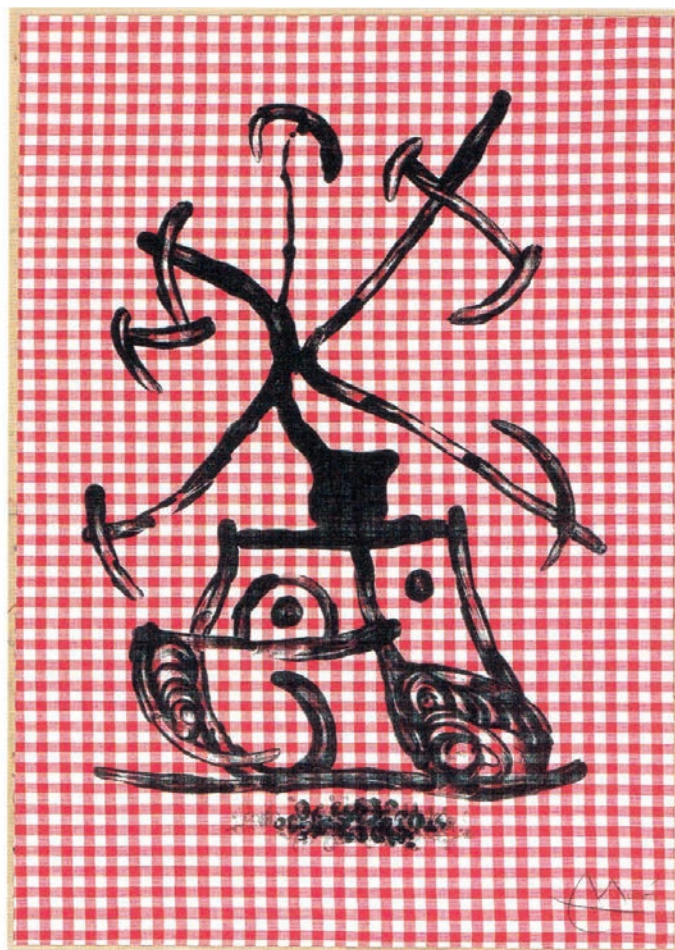
Výtvarný projev umělců a dětí je tedy, viděno prizmatem vědy, jakousi antropologickou konstantou. Ačkoliv dítě a také umělec se většinou nezabývají pouze optickými kvalitami přírody, přece je možné nalézat určité analogie mezi jejich výtvořeny a fotografiemi přírodních struktur nebo záznamy procesů. Projevy dítěte nebo umělce působí často stejně jako technicky pořízené snímky přírodnin: tyto umělé výtvořeny jsou analogické produktům přírody: *„Ze všeho, co tu bylo řečeno, se ukazuje, že je nesnadné vytvářet spoje mezi dětskou kresbou a uměním. Neúčast kontroly výtvořeny dodatečným (nebo předběžným) racionálním soudem, v němž by se ozvalo hledisko umělecko-historické, nepřítomnost intencí a sebeorientujících hledisek, sociální neadresnost autorovy výpovědi – to jsou vlastnosti, které vyřazují dětskou kresbu ze soutěže s uměleckou tvorbou, zdá se tudíž, že bychom se mohli všech pokusů o myšlenkové spojování obou oblastí vzdát. Ve skutečnosti se k nim stále vracíme a budeme vracet“ (Uždil 1988, s. 51). Už od samotných počátků vzniku*

veřejných reflexí dětského výtvarného vyjadřování byla jedním z hlavních námětů zkoumání kreseb a maleb dětí v předškolním a raném školním věku, jak už jsme zběžně zmínili, tzv. analogie mezi nevinným okem dítěte a pohledem umělce pronikajícím do nitra lidské duše. Ve výtvarných pracích autorů pocházejících z avantgardních uměleckých skupin byly nacházeny určité podobnosti s dětskými projevy a diskutovalo se o tom, zda se umělci moderny přímo či nepřímou inspirovali v dětských výtvorech. Souborně o tomto tématu pojednává publikace *Mit dem Auge des Kindes* (Okem dítěte) vydaná Jonathanem Finebergem ve spolupráci s Helmutem Friedelem a Josefem Helfensteinem v roce 1995, opatřená podtitulem *Kinderzeichnung und moderne Kunst* (Dětská kresba a moderní umění). Kniha vznikla u příležitosti uspořádání stejnojmenné výstavy koncipované původně pro Lenbachhaus v Mnichově a pro Kunstmuseum v Bernu. Později tato výstava putovala po Evropě a získala si velké množství obdivovatelů. Čtenáři najdou v katalogu k výstavě, který je však spíše monografií, devět podrobných specializovaných monografických studií tematicky se vztahujících ke klíčovým bodům souvislostí mezi výtvarným projevem dětí a projevy umělců moderny, jako jsou například následující náměty: reflexe neoprimitivismu v dětské kresbě a v tvorbě Michaila Larionova, hledání cest k symbolizaci univerza u dětí a v dílech W. Kandinského i G. Münter, touha po vyjádření prapůvodního u P. Kleea a kořeny jeho inspirace v projevech dětí, princip hry v tvorbě dětí a Pabla Picassa, znakovost Miróovy tvorby a dětského výtvarného projevu, Dubuffetova záliba v dětství a jeho způsob legalizace dětského vidění světa v umění, skupina CoBrA a dítě v nás (viz volné překlady kapitol výše zmíněné publikace) a v neposlední řadě prvky dětského výtvarného projevu v umění druhé poloviny 20. století.



Obr. 6 / Mimoszemšťan, Jiří, 6 let, kresba pastelkou, formát A4

Šestiletý chlapec nakreslil postavu mimoszemšťana, jejíž schéma bychom mohli srovnat například s figurami na obrazech Joana Miróa. Pouze při povrchním pohledu bychom mohli naznat, že jde o podobnost náhodnou. Dítě i umělec – oba skrytě touží zachytit něco neznámého, neuchopitelného, jakési reziduum záhady. Oba to shodně dělají tak, že oprostí postavu od jakýchkoliv individuálních znaků a opatří ji záhadnými detaily – drobnými tykadly, jež vyrůstají z těla postavy a připomínají rostliny (vnitřky květů), dále namísto očí, nosu a uší umístí geometrické tvary (trojúhelníky, kruhy, popřípadě prolamované linky), což podporuje expresivitu obrazu (tabuizace toho, co nemůžeme poznat). Chlapec obklopí postavu navíc podivuhodnými předměty vyznívajícími stroze v geometrické zkratce.



Obr. 7 / Joan Miró, La Dame aux damiers, 1969, litografie na plátně, formát 845 × 605 mm, náklad 75, edice Maeght, Paříž, převzato z publikace Maeght: das Abenteuer der Moderne, Herausgeben von Markus Müller für das Graphikmuseum Pablo Picasso Münster, Kettler ISBN 978-3-941100-11-4

Umělec zobrazuje postavu ženy na šachovnici. Ačkoliv celé zobrazení působí velmi hravě a vykazuje znaky podobnosti s projevem dítěte, filozofický podtext díla je hlubší. Jde pravděpodobně o vyjádření rafinovanosti povahy ženy. Zkratkovitost a hravost jsou rysy, které jsou způsobu vyjadřování dítěte podobné.



Obr. 8 / Dům se zahradou, Šárka, 5 let, kresba pastelkou, formát A4

Kompozice, jejíž autorkou je pětiletá dívka, je podobná principům skladby obrazů Jeana Dubuffeta. Domek je sice nakreslen pouze v jednom provedení podobně jako sluníčko, ale květiny a mraky se opakují v zástupech. Jsou tvaroslovně zachyceny v podobě dosti vyspělé stylizace, což znamená, že autorka podvědomě vybírá tvary typické pro tělo rostliny a mraku, vše ostatní pak vynechává. Řadu takto poloabstraktně zachycených rostlin nakonec ještě podtrhuje zvlněnou linií a tím vlastně uzavírá svoji malou kompoziční symfonii.

2 / Výtvarní umělci moderny a jejich vztah k raným dětským výtvarným projevům

„Umění je určitým symbolem hledání pravdy. Je otevřené mnoha tvářím života jakoby stejnou měrou. Zážitková inteligence pracuje sama a dostává nás do známých situací, ve kterých se rychle zabydlujeme“ (Perkins 1994, s. 85).

Podobnost zážitku, prožívání, myšlení a cítění umělce a dítěte neznamená totožnost obou tvůrčích subjektů. Podstatné ovšem je, že oba subjekty – jak dítě, tak umělec – jsou otevřeni hledání pravdy o světě, jsou nedůvěřiví vůči racionálním výrokům o tom či onom – jejich inteligence je, jak uvádí americký teoretik Perkins ve své esejí *Intelligentní oko*, založena převážně na prožitku.

Jedním z nejvýraznějších znaků rané moderny je zájem umělců o výtvarné projevy „primitivů“ (prehistorické kultury a projevy přírodních národů). V současnosti však lze konstatovat, že i když je tento zájem doložen zejména u modernistů,

dá se i v dalších osudech výtvarné tvorby druhé poloviny 20. století, v postmoderně i v umění po roce 2000, ilustrovat četnými konkrétními příklady.



Obr. 9 / Georges Braque, Hymen, Vereinigung 1939, Bronze, formát 0,75 × 0,50 × 0,30 m, převzato z publikace Maeght: das Abenteuer der Moderne, Herausgeben von Markus Müller für das Graphikmuseum Pablo Picasso Münster, Kettler ISBN 978-3-941100-11-4

Plastika je důkazem spřízněnosti umělce – modernisty – s uměním přírodních národů. Podobně jako neškolený autor i umělec užívá expresivní zkratky a tvarové nadsázky. Liší se pouze v použití materiálu. Zatímco umělec odlévá sochu do bronzu, přírodní člověk tvoří převážně ze dřeva nebo z kamene. „Zájem o charakter ‚primitivních‘ tvůrčích impulsů byl stále důležitějším aspektem pro vývoj moderního umění v první polovině dvacátého století. Je zřejmé, že myšlenka sociálního darwinismu byla popularizována především prostřednictvím časopisů a koloniálních výstav, které podávaly důkazy stálé existence jakýchsi projevů počátků lidství. Proto bychom neměli být překvapeni tím, že se s nimi setkáváme v práci Kandinského, Kleea a Arpa, kteří byli o typech ‚kulturního primitivismu informováni‘, oni sami se cítili být primitivní a zkoušeli vidět prvotní režim lidstva. To vše představuje pokusy ze strany západních umělců ustoupit od role kamenného představitele kultury a získat tak přístup k původním zdrojům kreativity, ve kterou věřili a kterou nacházeli v nejautentičtější podobě v osvobozené mysli dětí a přírodních národů“ (Rhodes 1994, s. 133).

Pro hlubší porozumění vztahu umělců moderny k dětskému výtvarnému projevu je nutné se nejprve zamyslet nad některými znaky moderny a grafického,

malířského i prostorového projevu dětí, které jsou bezděčně společné oběma skupinám autorů. Jedním z nejvýraznějších pout mezi oběma skupinami je tedy, jak už jsme zmínili, jakési nevědomé (u umělců později však uvědomované a systematické) sblížení s projevy přírodních národů, jejichž kultury bývají označovány jako primitivní. O tomto sblížení svědčí výpovědi teoretiků a historiků umění, které jsme uvedli výše. Označení primitivní zde ovšem neznamena povrchnost a jednoduchost, ale naopak je přívlastkem, který signalizuje projevy oproštěné od nánosu sentimentu, racionalismu, mimetismu a akademičnosti – tedy od všeho, co bylo uměle vypěstováno v historii kultur vyvíjejících se ke stále dokonalším formám. Toto oproštění od umělosti forem i obsahů se stává bránou pro vstup do hlubších vrstev lidského vědomí i nevědomí: je vnímáno jako předpoklad zvnitřnění pohledu tvůrce na svět a prohloubení jeho schopnosti zobrazovat tento svět jako celek v celé bohaté škále jeho prožívání. Vnitřní spojení umělců moderny a také dětí se světem primitivního umělce lze ilustrovat na zjevných důkazech – projevech, jako jsou následující znaky:

- zájem o vzdálené světy (přírodní ráje, neznámé krajiny, ostrovy atd.),
- schopnost zobrazovat duše věcí a zvířat (antropomorfizace),
- spontánní nalézání výrazových prostředků pro zobrazování duševních hnutí člověka (expresionismus),
- ideoplastické znázorňování dějů (abstraktní grafické znázornění toho, co probíhá v čase),
- idealizace vyvolených osob,
- animismus („oduševnění“ neživých věcí tím, že jsou jim přiřknuty znaky života),
- antropomorfismus (polidštění věcí a zvířat).

V kontextu zkoumání příbuznosti výtvarných projevů dětí a umělců je však třeba si také uvědomit, že určité znaky naivity a sentimentalismu v projevech dětí a umělců nejsou negativním projevem nedostatečnosti a neškolenosti, ale naopak jsou vnímány jako čisté vidění oproštěné od konvencí.

Ve výtvarné pedagogice byly podniknuty také pokusy, které dokazují, že děti, ačkoliv tvoří podobně jako umělci, nejsou schopny v raném věku plně porozumět dílům modernistů i malířů druhé poloviny 20. století – zejména jejich složitějším konceptům, jako uvádí například prof. Elliot Eisner, který byl svědkem mnoha pokusů konaných v rámci zkoumání dětské výtvarné tvorby: *„Ačkoliv se na první pohled může zdát, že předškolní děti disponují podobnými zájmy, jako řekněme například Jackson Pollock nebo Pierre Soulages a Mark Rothko, při bližším zkoumání této otázky se mi jeví, že tomu tak není. Předškolní děti nejsou totiž na takovém vývojovém stupni, že by byly schopny složitějších koncepcí. To však neznamena, že*

předškolní děti neprožívají hmotu a jas barvy, že necítí dynamiku tahů štětce pod povrchem barevné hmoty“ (Eisner 2002, s. 105).

3 / Fenomén raného dětství a výtvarná tvorba

V historii výtvarného umění tedy lze nalézt mnohé zajímavé příklady vyjádření vztahu umělců jednak k dítěti samotnému, dále pak ke stavu dětství a zejména ve 20. století pak i k samotnému dětskému výtvarnému projevu. Dětství jako stav nevinnosti, svobody a upřímnosti bylo obdivováno anebo doslova adorováno zejména v dobách, kdy se umělci vztahovali k ideálu situovanému mimo všední realitu života. Tak například už romantikové viděli v dítěti génia, který oplývá čistotou srdce, fantazií a schopností intuice.

Poněkud v rozporu s přirozeným uznáním génia dítěte v umělci se pozvolna ocitaly snahy o vědecké zkoumání psychologie dítěte a o analýzy pedagogického působení na racionalitou nezasažené dítě. V 18. století obdivovali nevinnost dětského světa například Rousseau a Pestalozzi. V roce 1861 vychází publikace *Education* od Herberta Spencera. Dále pak následují další odborné knihy od G. Stanleje Hallse *Content of Children's Minds* (1883) a Corrada Ricciho *L'arte dei bambini* (1887). Odborná i laická linie zkoumání dětského výtvarného projevu se však záhy rozděluje na zájem psychologizující a zájem spočívající v prostém obdivu a nadšení. Zatímco psychologové zkoumají odchylky kreseb jednotlivých dětí od tzv. normy – neboli průměru vykazujícího určité znaky vždy v jednom vývojovém období, nadšení umělci i laikové milují dětské obrazy pro jejich záhadnost, spontaneitu, symbolickou výpovědní hodnotu a často i proto, že obsahují nevyčerpatelný humor.

4 / Umělci jako sběratelé dětského výtvarného umění

Je všeobecně známo, že zejména umělci moderny často sbírali převážně plošné dětské výtvarné práce – kresby a malby. Modernisté mnohdy doslova systematicky shromažďovali obrázky dětí, které pak upřímně obdivovali a v některých případech přímo transformovali do své vlastní tvorby.

„Někteří z největších umělců 20. století byly také vášnivými sběrateli dětského umění. Michail Larionov, Gabriele Münter a Wassily Kandinsky, Paul Klee, Pablo Picasso, Joan Miró, Jean Dubuffet a členové skupiny Cobra představují příklad toho, jak se tyto sběrné aktivity staly v mnoha případech přímou inspirací pro jejich vlastní práci“ (Fineberg 1995, s. 24).

Modernisté měli k dětským obrázkům podobný vztah jako například k umění přírodních národů a prehistorických kultur. Shromažďovali je mimo jiné také proto, že z nich čerpali náměty a v některých případech se nechali inspirovat

i samotnou morfologií dětských výtvorů. Některé sbírky umělců byly i archivovány – tak například malířka Gabriele Münter a legendární umělec Wasily Kandisky zanechali v mnichovském Lenbachhausu sbírku dětských prací nashromážděných v době jejich spolužití v Murnau. Tato sbírka se stala vlastnictvím Nadace Johanneese Eichnera (Friedel, Helfenstein 1995). Jiní umělci moderny sbírali přímo práce svých vlastních dětí (Franc Marc, Paul Klee, Joan Miró, August Macke, André Jawlensky). V jejich osobní korespondenci pak nalézáme zmínky obdivu, ba dokonce fascinace dětskou kresbou a malbou. V dějinách umění 20. století nacházíme také příklady inspirace dětskou tvorbou proklamované celými uměleckými skupinami nebo hnutími. Byli to například členové skupiny Der Blaue Reiter (Modrý jezdec) nebo umělci hlásící se ke skupině CoBrA, v jejichž dílech jsou patrné stopy obdivu k prapočátkům ontogeneze i fylogeneze umění. Z pozdějšího zkoumání umění avantgard a uměleckých hnutí jsou známy paralely mezi dětským výtvarným projevem a uměleckými směry, jako byly expresionismus, surrealismus, abstrakce nebo fauvismus. Je zřejmé, že tvorbě dětí byly blízké zejména ty projevy, které souvisely s bezprostředností vyjádření, citovou angažovaností, intuicí, ideoplastickým myšlením, expresivitou a psychologickým automatismem. Překvapivě však byly dětské výtvarné projevy kladeny i do souvislosti s duchovními obsahy umění, což nejpřesvědčivěji vyjádřil na několika místech ve své knize *O duchovnosti v umění* Wasily Kandisky. Oceňuje v dítěti zejména jeho čistotu srdce a projevu, které pramení z rousseovsko-schillerovské tradice vnímání dětství jako stavu nevinnosti a přírodnosti.

Jonathan Fineberg skrytý smysl dítěte pro duchovní obsahy výtvarného sdělení charakterizuje následovně: *„Na jedné straně je tu snaha rozluštit vývojová stadia grafického vyjadřování ve smyslu dosažení objektivního pohledu na skutečnost, ale na straně druhé jde o to, u dítěte tolerovat jakási skrytá přání vyjádřit tajný řád přírody, jak se o to pokoušeli různí myslitelé jako například Thomas Jefferson a teolog William Paley, kteří tuto božskou schopnost vnímali jako připravenost zachytit všeobecný řád v jeho plnosti v kteroukoliv denní či noční hodinu“* (Fineberg 1995, s. 16).

V již dříve zmíněné publikaci profesorky Šupšákové najdeme fragmenty detailních zpráv o zálibě slavných modernistů v kresbách dětí, které přímo ovlivňovaly vznik jejich děl.

„Mnohí moderný umelci vlastnili zbierky dětských kresieb. Paul Klee jako dvadsaťročný, keď sa vrátil zo štúdií v Ríme (1902), našiel v otcovom dome niekoľko svojich kresieb z raného detstva. Nesmierne ho zaujali, ovplyvnili jeho ďalší výtvarný prejav a spôsobili, že aj on začal zbierať kresby svojho syna Felixa“ (Šupšáková 2000, s. 68).

5 / Princip „homo ludens“ jako výraz věčného dítěte

Filozofie výtvarných směrů spadajících do moderny bývá také spojována s fenoménem hry. Hra je však zároveň jedním z nejvýraznějších projevů dětství. Je různě definována filozofy, pedagogy i samotnými rodiči dětí – jedno je však všem definicím společné: hra je spojena s průnikem do nejrozličnějších dimenzí prožívání. Pozoruhodným společným rysem raných dětských „kompozic“ načmáraných na všech možných papírech nacházejících se v blízkosti dítěte a některých náhodných kompozic, jejichž autorem je ten či onen umělec, je jakási cirkulace energie přímo čísíci z pouze zdánlivě chaotických změtí čar, vyšrafovaných ploch či barevných skvrn. Výtvarná hra se ve srovnání s jinými typy her vyznačuje tím, že jejím cílem není mobilizovat síly a dovednosti k tomu, aby byla prokázána určitá měřitelná kvalita: jejím cílem totiž není zvítězit. Výtvarná hra má většinou explorativní charakter – dítě a stejně tak i umělec (ten ovšem s větší dávkou zkušenosti) experimentují s materiálem jako takovým a také s výtvarnou formou. Zatímco klasická umělecká forma je vymezena určitým standardním kánonem, je forma moderního umění, ale i dětského výtvarného projevu otevřena netradičním postupům. Inspiraci dítětem ve věci výtvarné hry lze nejlépe ilustrovat na vybraných dílech jednoho z největších modernistů – Pabla Picassa. I on se stejně jako dítě snažil dívat na okolní věci a figury hned z několika stran najednou. S radostí porušoval zavedenou tradici vnímání světa skrze úběžníkovou perspektivu, viděl a znázorňoval vše z několika pohledů najednou. Vedle sebe se v kompozici umělce, ale i dítěte takto ocitají předměty a figury, které spolu logicky nesouvisejí, a navíc zachycení pohledu zepředu, ze strany i zezadu dynamizuje vnímání a probouzí představivost diváka. U vnímavého diváka pozorujícího obraz dítěte nebo umělce tak vznikají asociace. Takto jsou doplňovány významy obrazu v mysli, jsou zde propojovány podněty plynoucí z netypického zobrazení s vlastními příběhy.

„V dětské fantazii se pak komín proměňuje v ocas zvířete, nebo miska plná vody může fungovat jako laguna. Děti vnímají skutečnost úplně jinak a necítí se být nuceny interpretovat ji podle konvencí. Odpovídající zvýšení objektivitu skrze ‚odcizení skutečnosti‘, označila Gertrude Stein jako charakteristický znak Picassova výtvarného názoru: Picasso tvořil fascinován dětským uměním. Jím v roce 1951 vytvořená socha Pavián s mládětem byla například konstruována z posbíraných nálezu“ (Fineberg 1995, s. 138).

To, co je dítěti a umělci společné, je především zvědavost a neutuchající touha objevovat to, co neodpovídá běžné logice světa dospělých. Umělci, kteří se takto ztotožnili s dětmi, často vyjadřovali zklamání nad fungováním výchovných systémů uplatňovaných se vstupem dítěte do škol a nad doslovně řečeno vyháněním dítěte v nás po dobu vzdělávání.

Pablo Picasso považoval dítě za génia. On sám měl více dětí a je známo, že kreslil přímo pospolu s některými z nich: například s dcerou Palome a synem Claudelem nejenom kreslili, ale vytvářeli i objekty – asambláže. Na dětech jej fascinoval zejména jejich smysl pro více pohledovost a tendence k disproporčnosti zobrazovaných věcí a figur. Nerozpakoval se dokonce kreslit s dětmi do jednoho formátu (viz společné kresby z roku 1900 v Picassově skicáři).

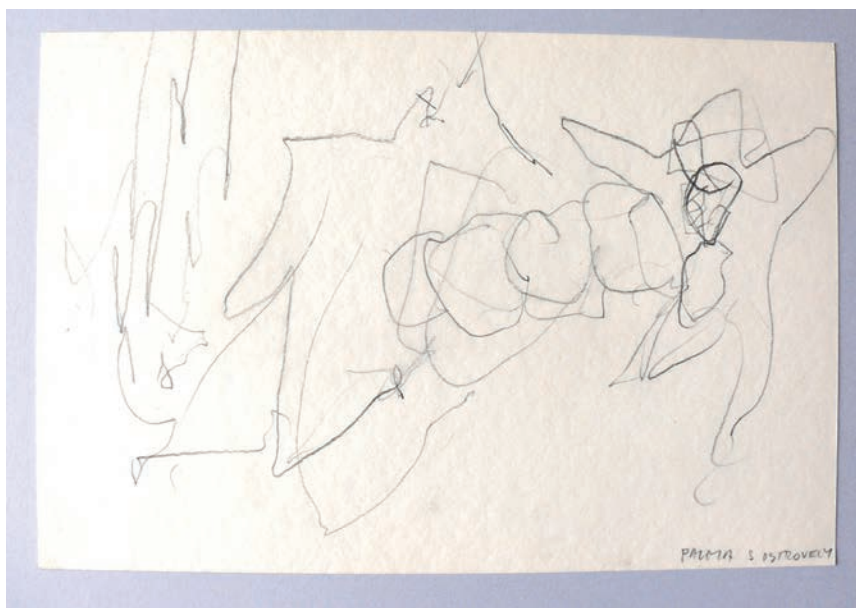
Genialitu dítěte charakterizoval následovně:

„Téměř o půl století později, v roce 1946, zaznamenal Brassai Picassův výrok: Když děti kreslí na ulici, nebo na stěnách, zůstávám stát v úžasu z toho, co se objevuje pod rukama, je to fascinující a často se od nich učím“ (Fineberg 1995, s. 130).

6 / Společná cesta dítěte a umělce za vyjádřením univerza

Na výtvarné projevy dítěte lze pohlížet nejenom s tím, že v nich hledáme prvky hry, ale lze je zkoumat hlubším filozofickým prizmatem. Dítě podvědomě vyjadřuje skrze symboly podstatu univerza, které zachycuje v bazálních grafických útvarech – symbolech s více významy. Už ta prostá skutečnost, že v každé jeho kresbě nechybí jednoduché znázornění živlů – země je představována horizontální linkou v dolní části formátu, mnohdy je zachycena také voda jednoduchými zvlněnými liniemi, vzduch bývá představován modře zbarvenými čáranicemi. Dítě už v nejranějších stádiích jeho grafické způsobilosti zachycuje také planety – málokdy chybí v jeho svérázných kompozicích slunce a s oblibou kreslí také hvězdy. Všimá si přirozeného plynutí času – rozlišuje znázorňování dne a noci.

Paul Klee akceptoval například dětský způsob pojetí perspektivy (neiluzivní perspektivy) a transformoval jej do svého vlastního pojetí obrazu: *„Pouze zdánlivě, naivní schopnost dítěte vidět to, co tu opravdu je, skutečnou konvergenci linií namísto konvenčního názorného zobrazování“ (Fineberg 1995, s. 114).*



Obr. 10 / Palma s ostrovem, Hana, 3 roky, kresba tužkou, formát A4

Kresba tříletého děvčátka zastupuje ukázkou z periody tzv. ideoplastického zobrazování. V kompozici jsou vysledovatelné fragmenty okamžitého lineárního zachycení toho, o čem dítě přemýšlí. Divák může myšlenkové pochody dítěte (příběhy, dějové zvraty, líčení prostředí) vysledovat pouze v případě, že do čtení obrazu zapojí svoji vlastní představivost. Tato spřízněnost se světem dítěte realizovaná při pohledu na obraz je pro diváka – dospělého – lákavým dobrodružstvím. Souznění s obrazem dítěte a orientace v tomto obraze je pro diváka příležitostí k návratu do světa vlastní fantazie, tak jak si jej pamatuje z vlastního dětství. S notnou dávkou fantazie na obrázku vidíme ostrovy, palmy a jiné rostliny, příboj mořských vln a za dynamickými liniemi se nám mohou vybavit i další sluchové vjemy jako například šumění moře, větru apod.

Velmi intenzivní období ve vývoji grafického projevu dítěte zaujímá období mezi dvěma a půl a třemi lety. Dítě zpravidla čmárá velmi dynamické velkorysé kompozice, jejichž části představují jeho určitou dílčí zkušenost s vnímáním a viděním světa. Většinou se však opticky zobrazené podobá zobrazovanému jen velmi málo. To, že dítě pojmenovává různě tvary, které vznikly většinou náhodně, svědčí o jeho rozvětvené fantazii, jejíž volné plynutí tu a tam zachycené v obrazech dítěte je podmínkou rozvoje myšlení. Ideoplastická kresba dvouapůlletého děvčátka je důkazem jeho zkušenosti získané pravděpodobně z knih nebo z televize, protože děvčátko nazvalo kresbu Palma s ostrovem. Linie prolínající se celou kompozicí jakoby zrcadlily překotné myšlenky dítěte – proto můžeme kresbu nazvat ideoplastickou.

Zájem dítěte o zachycování přírodních cyklů, krajin, kosmu, živlů a také nadpřirozených sil, které symbolicky hýbou světem je zcela intuitivní. U umělce však jde o uvědomělou činnost.

7 / Výtvarná skupina CoBrA a magie tvorby dítěte



Obr. 11 / Hlava, Alenka, 5 let, kresba pastelkou, formát A4

Hlavu lze znázornit mnoha způsoby – kresebné zachycení hlavy pětiletým děvčátkem je jednoduché, a přece doslova magické. Ačkoliv je kompozice protknuta mnoha liniemi, je zároveň i malbou. Je tvořena ze základního schématu zcela běžného pro znázorňování hlavy – sestává se z oválného tvaru položeného na dvou liniích představujících krk, na ovále jsou seshora umístěny obloukovité linie znázorňující vlasy. To, co je na malém díle pozoruhodné, je vnitřní členění oválu – je rozdělen na plochy vyšrafované kontrastními barvami (černou, červenou, zelenou a okrovou), což vytváří dojem záhady.

Výtvarnou skupinou, která se přímo zajímala o dětský výtvarný projev a zejména o jeho magické stránky, byla skupina CoBrA, jejíž název vznikl z počátečních písmen měst, z nichž pocházeli její protagonisté (Copenhagen, Brusel, Amsterdam). Byla založena v roce 1948 a její hlavní představitelé Asger Jorn, Karel Appel, Constant, Corneille a Pieter Alechinsky byli k založení skupiny motivováni belgickým básníkem Dotremontem. Ke skupině se hlásila celá řada dalších výtvarníků, pro jejichž práci byly typické následující znaky: bezprostřední využití materiálovosti (podobně jako později například informel), hluboce prožitá smyslovost, silná expresivita, záměrné rozvíjení psychického automatismu při hledání námětu, snaha o zaangažovanost diváka na čtení díla. Někteří představitelé hnutí CoBrA přímo programově také spolupracovali s vlastními i cizími dětmi.



Obr. 12 / Karel Appel, Společně léhat, malba na plátně, 1950, formát 100 × 100 cm, převzato z publikace Jean-Francois Lyotard. Karel Appel: End Farbgestus. Verlag Gachnang & Springer Bern – Berlin. Bern 1998. ISBN 3-906127-53-2, s. 93

Pozoruhodné je, že členové skupiny CoBrA se snažili právě díla vzniklá v kolaboraci s dětmi zasazovat do architektury. Pro předškolní výtvarnou výchovu je podstatný výše uvedený fakt, že si tito umělci velmi cenili dětského smyslu pro bezprostřední fantazijní zacházení s nalezenými věcmi. V roce 2012 mi jedna studentka přinesla archiv prací chlapce Viléma, kterého jako dítě svých příbuzných bedlivě sledovala od raného dětství několik let. Z doby jeho předškolního věku pocházelo množství spontánně vytvořených koláží a asambláží – objektů vytvořených s notnou dávkou invence srovnatelnou s imaginací umělců. Uvědomila jsem si tenkrát, jak silný je sklon malých dětí k bezprostřednímu vytváření tvarů vyvolávajících v nás, kteří se ve své době stáváme spíše pozorovateli života, znovu touhu dotýkat se nejrůznějších materiálů a podvědomě tak evokovat vlastní taktilní zkušenost.



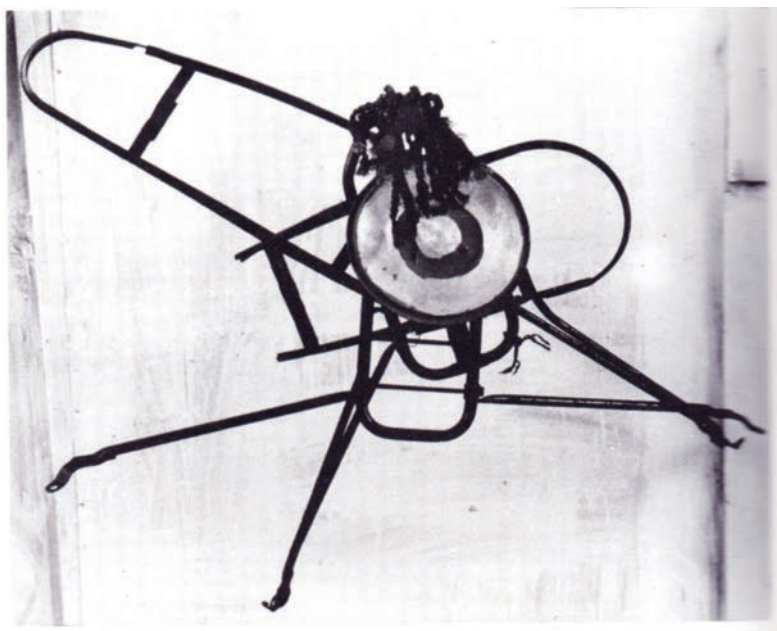
Obr. 13 / Objekt, Vilém Váňa, 4 roky, papír, lepicí páska

Objekt vznikl velmi jednoduchým přetvořením obyčejné papírové krabice. Namísto snahy o zkrášlení malý autor apeluje spíše na fantazii diváka. Je těžké říct, co vlastně objekt představuje – může to být auto, fragment nábytku nebo nějaký nástroj. K dešifrování významu bychom potřebovali slovo dítěte, které nás podobně jako slovo umělce vybízí k přemýšlení, a může se stát, že pokud my vidíme v objektu něco jiného, než autor zamýšlel, je při identifikaci významu objektu uznána v diskuzi i naše verze.



Obr. 14 / Vánoční ozdoba, Vilém Váňa, 4 roky, nalezený dřevěný tvar

Drobný objekt sestávající z kousku dřeva a háčku opět zpochybňuje zdobnost a dekorativnost, prohlašuje za ozdobu nalezené dřívko a automaticky počítá s divákovým smyslem pro humor.



Obr. 15 / Karel Appel, Kolo — koláž, reliéf z nalezených materiálů, 1947, převzato z publikace Jean-Francois Lyotard. Karel Appel: End Farbgestus. Verlag Gachnang & Springer Bern — Berlin. Bern 1998. ISBN 3-906127-53-2, s. 158

Umělec stejně tak jako dítě využívá asociací při pohledu na nalezený materiál. Při tvorbě je však důslednější a přemýšlí o technickém zpracování. V tomto případě umísťuje kovový objekt na desku, aby vynikl jeho tvar.



III /

Ontogeneze výtvarného projevu předškolního dítěte



„Už jsme naznačili, že první obraz člověka, jakési tvarové embryo, se rodí z čáranic majících oválnou formu (krouživý pohyb). Řasovité a třásňovité čáry vznikají někdy z oválného ‚zárodku‘ a nemusí jich být zrovna tolik, kolik je lidských údů. Bývají přítomna ústa nebo i oči, málokdy se však tyto první skuteční hlavonožci svými proporcemi podobají svému zcela oproštěnému ‚vzoru‘ z učebnic psychologie. Chlubí se velmi často už od počátku řadou podrobností (např. vlasy nebo i čepicí apod.): Jsou mezi nimi i takoví, kteří jako by se procházeli v reálném prostoru (naznačená tráva na zemi apod.)“

Jaromír Uždil

1 / Charakteristika stadií výtvarného projevu předškolního dítěte

Úvahy o ontogenetickém vývoji dětského výtvarného projevu jsou zachyceny v teorii české výtvarné pedagogiky souvisle pouze v několika publikacích. Z historie české výtvarné pedagogiky je zde nutné připomenout klasiky teoretických studií pojednávajících o dětském výtvarném projevu jako například Rudolfa Čermáka, Ludmilu Ondrůjovou a především díla Jaromíra Uždila.

Nestor české výtvarné pedagogiky profesor Jaromír Uždil se o zákonitostech ontogeneze dětského výtvarného projevu zmiňuje v několika svých publikacích, z nichž je i dále v tomto textu citováno. Uždil oceňoval jedinečnost stadií vývoje grafického projevu předškolního dítěte – toto období ontogeneze považoval za výtvarně velmi plodné a v grafických projevech vznikajících v tomto období nalézal četné znaky spřízněnosti výtvarného myšlení dítěte s projevy umělců moderny. V otázce kladení rovnítka mezi oba projevy byl však zdrženlivý. Je nutno podotknout, že Uždil nebyl přímým tvůrcem ucelené metodiky vedení dítěte v jeho výtvarných projevech. V Uždilových knihách a textech publikovaných časopisecky najdeme pouze určitá doporučení vztahující se k otázce, jak postupovat v motivaci dětí ke kreslení, případně k prostorovému vyjadřování. Zejména kresbu předškolního dítěte považoval za cenný spontánní projev, ve kterém je třeba kriticky čist nezaujatýma očima, což dokazuje jeden z jeho četných výroků pokoušejících se definovat také určitou typologii raného dětského výtvarného projevu.

Uždil si klade prostou otázku, co dítě kreslí, a vzápětí na ni odpovídá: *„Vznikající kresby lze vidět pod mnoha zornými úhly a vždy na nich najdeme něco zajímavého. Po stránce obsahové je lze po vzoru R. Čermáka členit nejjednodušším způsobem na ‚skupinu izolovaných představ‘ a ‚skupinu syntetických projevů‘. Rozumí se, že obě skupiny mohou existovat časově vedle sebe, přičemž první skupina je vlastně vyvrcholením předcházející periody čáranic, představuje psychomotorickou koncentraci na určitou představu, popřípadě na detail“* (Uždil 1978, s. 109).

Uždil sledoval podobně jako třeba zakladatelé moderní výtvarné pedagogiky V. Löwenfeld a H. Read určité zákonitosti růstu výtvarné formy, jejíž rozvoj je mimo jiné i projevem mentálního vývoje dítěte. Grafický a plastický projev považoval za základní prostředek tohoto vývoje.: *„Obohacování původní výtvarné formy paňáka roste samozřejmě se schopností grafického rozlišování směrů a se schopností podrobit úvodní rozevlátý tah zrakové a motorické kontrole (inhibici). Ale hnací silou formální tvarové diferenciacie je stále snaha o věcnost a obsahovou věrohodnost. Platí, že ujasňování a konkretizace v oblasti představ a myšlení je vlastní příčinou změn znamenajících vývoj“* (Uždil 1978, s. 114).

2 / Specifika iniciace výtvarného projevu dítěte v raných stádiích vývoje

Jak už jsme uvedli, raný výtvarný projev dítěte je především projevem spontánním. Přece však je třeba na tento projev nějakým způsobem reagovat, mluvit o něm s dítětem a dále jej rozvíjet. Bohužel je běžnou praxí rodičů i některých učitelek v mateřských školách, že si toto rozvíjení představují jako korekci nesprávného zobrazování. V domnění, že je třeba dítě naučit kreslit, opravují dle jejich přesvědčení nemotorně vyvedené, nedokonalé tvary a nabízejí mu vlastní schémata kresby domu, postavy, krajiny a předmětů, která jsou odvozena z proporčních pravidel renesančního kánonu zobrazování (tento kánon oni sami však sotva ovládají) a z pravidel euklidovské představy o prostoru (úběžníkové perspektivní zobrazování). Nedostatek znalostí z dějin umění je příčinou, že většina dospělých osob vychovávajících děti neví o nejrozumnějších možných estetických principech zobrazování známých z fylogeneze umění. Jde například o vrcholné projevy umělců moderny, které nejsou založeny na tradičním kánonu renesančního principu zobrazování prostoru a tvaru. Již na přelomu 19. a 20. století poukázal významný německý teoretik umění, který působil na mnichovské umělecké akademii, Gustav Britsch na velmi zajímavý úkaz charakteristický pro výtvarnou ontogenezi dítěte – a sice na tu skutečnost, že v ontogenetickém vývoji grafického projevu dítěte prochází časově velmi zkrácenými etapami kreslení a malování, případně plastického vyjadřování, v nichž vykazuje znaky nápadně se podobající velkým periodám, kterými lidstvo prošlo ve fylogenezi. Tak například první předsymbolické projevy tříletého dítěte lze srovnávat s projevy pravěkého tvůrce, který se pokoušel symbolizovat svou zkušenost rytím do kamene nebo do kosti.

„Princip rozlišení směrů, princip míněného a nemíněného grafického znaku a indiferentního pozadí a postupné splývání obou ve prospěch prvního může být odhalen ve veškeré grafické (i malířské a plastické) činnosti dítěte. Povzbudivé se zdá, že tyto principy (které jsou sice psychologického řádu, ale zdají se překračovat

do sféry estetická a uměleckosti) by se mohly stát stavivem nebo kostrou systému, s jehož pomocí by bylo možno uspořádat látku výtvarné výchovy vzestupným způsobem. Na překážku je ovšem přílišná obecnost takových principů. Jako mluvená živá řeč existuje před tvaroslovím a skladbou, a tak jako obojí mohou spíš jen pomoci vyložit, co lidský duch v oblasti slovní komunikace a výrazu vytvořil, tak podobně je to s principy „výtvarné řeči““ (Uždil 1978, s. 112).

3 / Fáze vývoje výtvarného vyjadřování u dítěte předškolního věku

Psychologové spojují vznik výtvarného projevu s psychomotorikou: „S rozvojem jemné motoriky souvisí rozvoj kresby. Od spontánního čarání, kdy jsou čára či kolečko mnohoznačné a často dítětem popisované pokaždé jinak (přičemž provedení je vázáno na momentální vyladění dítěte nebo na používaný materiál), až ke schopnosti dobře napodobit základní tvary a spontánně malovat postavu člověka zprvu formou tzv. hlavonožce. V současnosti se objevují spekulace, že ztvárnění postavy jako hlavonožce (hlavy a nohou) odpovídá úhlu světa viděného malým tříletým dítětem, které z osob ho obklopujících skutečně vnímá detailně nohy, které jsou ve výšce jeho obličeje, či hlavu, která se k němu sklání“ (Šulová 2004, s. 67).

V raném výtvarném projevu vykazuje dítě sklon k názornosti a zajímá se především o zobrazování těch objektů, které jsou pro ně osobně důležité. Cítí se být středem světa, jeho základním projevem je egocentrismus a prezentismus, což znamená, že je schopné vnímat a zobrazovat pouze to, co je přítomné vzhledem k jeho bytostnému prožívání (Šulová 2004). Velmi intenzivně fabuluje – konfabuluje, což znamená, že je přesvědčeno, že jeho vymyšlené světy jsou pravdivé. Ve výtvarném projevu se objevují znaky synkretického myšlení – dítě spojuje vše, co mu přijde na mysl a vytváří podivuhodné celky z logicky neslučitelných vědomostí o světě.

Přehled stadií vývoje

A / Fáze čáranic (2,5–3 roky)



Obr. 16 / Bez názvu, Šárka, 2 roky a 10 měsíců, kresba pastelkou, formát A4

Kresba malého, téměř tříletého děvčátka je typickým příkladem čáranice, která je dílem ještě náhodná (bezobsažná), ale zároveň už vykazuje náznaky hledání obsahu v zatím zcela abstraktních tvarech. Kompozice je složena jednak z přímých čar, jednak z čar prolamovaných (klikatky jsou odrazem smyslu dítěte pro rytmus). Některé linie však nejsou vedeny odnikud nikam, jako je tomu ve zcela prvních grafických projevech malých dětí, ale jejich konce jsou spojeny, což znamená, že přibližně tvoří kruh nebo elipsu. Mezi oběma druhy linií jsou rozestý drobné i větší vyšrafované útvary. Při kresbě těchto klubiček čar se dítě zastavuje a uvědomuje si vzápětí, co by mohly tyto první náznaky tvaru znamenat. Náhodně je také pojmenovává, pokud jsou u něj už vyvinuty zárodky řeči. Organičností připomíná nám dospělým tato kompozice jakousi planetu, i když dítě o svém obrázku takto neuvažuje. Pokud se snaží v kompozici něco vidět, jsou to věci z jeho blízkého okolí.

Patrně jedním z největších dobrodružství rodičů i vychovatelů je první objevování smyslu dětské kresby. První čáranice nevznikají ještě z tzv. vnitřních představ dítěte, ale jsou pouze odrazem psychomotoriky. Teprve následně kreslí dítě z vnitřní představy. Jean Piaget definuje vnitřní obrazné představy následovně: *„Experimentálně je lze studovat velmi obtížně, protože jsou to představy vnitřní. Můžeme použít jen nepřímých prostředků, ale jejich kombinací lze přece jen dosáhnout bezpečnějších poznatků o představě. Patří k nim dětská kresba, dítětem provedený výběr některé z připravených kreseb, jeho gestické vyjádření a slovní komentáře (ty se sice nesnadno, ale přece jenom dají použít v kombinaci s prvními třemi technikami)“* (Piaget 1997, s. 69).

První grafické projevy dítěte jsou bezprostředně propojeny s jeho fyzickými gestickými projevy. Dítě pohybuje paží a sleduje její pohyb očima, následně bere do ruky tužku a přenáší pohyb na papír. Je fascinováno tím, že pohyb jeho paže se odráží v lineární stopě zanechané na papíře a většinou své pokusy stále opakuje. Stává se také, že papír protrhne, což ho ovšem neodrazuje od dalších pokusů. Má radost ze střídání barev tužek, změny formátů i množství hotových produktů – stop. Tato jeho činnost může být vnímána také jako hra.

V počátečních fázích se grafické stopy nijak nespécifikují, většinou jsou bezobsažné, založené na pouhém kopírování pohybu paže. Z chaotických změtí linií se vynořují jednotlivé uzavřené tvary. Teprve postupně k nim dítě zaujme jakýsi odstup a začne je pozorovat a na základě tohoto pozorování v nich hledá jednoduché významy. Tento proces je vlastně procesem pozvolné signifikace – označování věci grafickým znakem (záměrně zde ještě nehovoříme o symbolu, jelikož ten je vyšším stupněm znázorňování).



Obr. 17 / Auto, Jakub, 2 roky a 7 měsíců, kresba fixem, formát A4

Obrázek téměř tříletého Jakuba je důkazem toho, že zpočátku se dítě nesnaží věci přímo zobrazovat. Do levého horního rohu formátu zřejmě rodiče chlapce nalepili obrázek auta – oblíbené hračky. Ve změtí čar však lze přímo tvar auta velmi těžko nalézt. Chlapec zachytil dynamickými čarami spíše svoje synkretické dojmy z fenoménu motorového vozidla, které jej fascinuje – jako například zvuk motoru, zážitek z jízdy nebo z pohledu na jedoucí auta „in natura“ nebo i v televizi. V nás dospělých vzbuzuje obraz dojem spěchu, pohybu a zmatku. Tyto představy si ovšem do dětského obrázku dosazujeme z naší vlastní zkušenosti. Pro dítě je výtvarné vyjádření příležitostí přímo odrážet bezprostřední vjemy související s vlastnostmi automobilu jako takového.

B / Fáze zobrazování opakovaných tvarů

Uvědomění si významnosti určitých tvarů je prohlubováno zálibou ve vybraných konstelacích tvarů. Tyto oblíbené tvary jsou pak dítětem opakovány a je jim dáván tentýž význam. Dítě asi tak ve třech letech si postupně všimá toho, co kreslí, a zprvu jen náhodně nakreslené pojmenovává. Určité spontánně vzniklé tvary mu začnou připomínat důvěrně známé věci a figury, případně prostředí. V souvislosti s vývojem řeči začíná dítě nejdříve neobratně a později stále přesněji tvary, v nichž nachází zalíbení, slovně označovat a opakovat. Signifikantní pro toto poetické období výtvarného projevu dítěte je ovšem ta skutečnost, že dítě často mění svůj postoj k identifikaci jednotlivých tvarů, připouští, že jednou jeho čerstvě vyvedený novotvar znamená to, jindy zase ono. Tuto pohyblivost imaginace, s jakou dítě přistupuje v tomto období k výtvarnému vyjadřování, můžeme přirovnat k metaforickému vyjadřování básníka. Zatímco dětské metafory jsou zcela neuvědomělé, básník vytváří svoje metaforická pojmenování na základě složitých myšlenkových procesů.



Obr. 18 / Postavy a věci, Kryštof, 4 roky, kresba fixem, formát A4

Čtyřletý chlapec nakreslil do běžného kreslířského formátu hned několik věcí najednou. To, co zjevně dokážeme v kresbě rozeznat, jsou figury. Opakují se, jako by jimi byl autor natolik zaujat, že je zkouší znovu a znovu znázornit. Ačkoliv jsou téměř stejné, je pravděpodobné, že jsou zde znázorňováni chlapcovi blízcí. Humorně působí jeho pokusy o zachycení detailů figur – vlasy jsou představeny v podobě zubatých čar připomínajících ježky a oči jsou nesouměrné, jedno oko některých postav je dvakrát vykrouženo. V prostoru kolem figur se vznášejí další volně vyvedené novotvary, u nichž je ovšem těžké určit, co znamenají. V tomto momentě by bylo dobré znát výpověď autora. Pozoruhodné jsou dvakrát se opakující dva kruhy propojené čarou. Dítě tak obvykle znázorňuje auto nebo jiné pohyblivé předměty. Tento způsob symbolizace auta – výdobytku novodobé civilizace, který fascinuje zejména chlapce – je paralelní s magickým znázorňováním určitých záhadných předmětů, jak jej známe například z výtvarné tvorby pravěkých kultur nebo přírodních národů.

C / Fáze symbolizace a ideoplasticismu

Jednou z nejzávažnějších a po výtvarné stránce nejpozoruhodnějších fází raného dětského výtvarného projevu je fáze vyznačující se symbolismem a ideoplasticismem. O symbolu v dětském výtvarném projevu jsem podrobně pojednala ve své monografii vydané v polovině devadesátých let minulého století (*Symbol v dětském výtvarném projevu*).

Ideoplasticismus je jedním ze základních principů zobrazování skutečnosti dítětem v raném předškolním věku. Volná interpretace tohoto pojmu zní následovně: ideoplasticismus je takovým principem zobrazování skutečnosti, při němž není představována vnější podoba předmětů, figur a dějů, ale tyto jsou zachycovány zcela abstraktně pomocí jednoduchých linií, geometrických tvarů a šrafur či barevných skvrn. Ačkoliv v tomto znázornění nenalézá divák přímou souvislost s externím vzhledem zobrazovaného, je jisté, že autor vkládá do svého výtvaru někdy i velmi složité dynamické významy. Typickým příkladem je vyjádření chůze figury, symbolicky představené oválnou hlavou, hranatým tělem a dlouhými liniemi představujícími paže a nohy, linkami vedenými skrze formát papíru cik cak nebo po obvodu kompozice.



Obr. 19 / Procházka, Natálie, 5 let, kresba fixem, formát A4

Obrázek pětileté Natálie je typickým příkladem smíšení vizuálního a ideoplastického zobrazování. Zatímco jsou postava a květiny nakresleny podle určitého schématu, které je odvozeno z jejich vizuální podoby, další děje a události jsou pak zachyceny abstraktně v podobě klubíčka čar umístěného v levé polovině obrazu. Jakkoliv se dle vizuální logiky kompozice obrazu může zdát, že věci a děje zachycované v ploše jsou oddělené, přece jen působí ve výsledném vnímání obraz

jednotně. Zejména díky tomu, že ve všem, co je zobrazováno, je prolnta sytá žlutá barva, která dodává kompozici silnou energii, takže divák si velmi snadno spojí obraz s představou slunného letního dne, ve kterém děvčátko kráčí krajinou. Toto asociativní spojení navázané skrze výrazové formální prostředky, jež jsou částečně závislé na vizualitě a částečně abstraktní, je jedinečným znakem raného dětského vyjadřování.



Obr. 20 / Strom, dům a figura, Kryštof, 5 let, kresba fixem, formát A4

Kresba pětiletého chlapce obsahuje několik kombinací typických pro výtvarný projev předškolního dítěte a navíc je také důkazem volného propojování rysů jednotlivých vývojových období. V pravé polovině je znázorněn strom a figura. Pravděpodobně se jedná o zobrazení vánočního stromu, který má silný kmen, na jehož řasnatých větvích jsou na konci umístěny modré kruhy představující vánoční ozdoby. Pod stromem je umístěna figura, která může představovat jak člověka, tak sněhuláka (k identifikaci by bylo potřeba znát slovní komentář dítěte). V levé polovině se nachází pozoruhodný útvar složený ze tří obdélníků. Dva z nich, symetricky umístěné po delší straně středového obdélníku, jsou rozčleněny úhlopříčkami a dále dvěma čarami dělícími obdélníky na čtvrtiny. Takto rozdělují malé děti nakreslené kvadratické útvary velmi často. Toto dělení může být výrazem jejich smyslu pro rytmus nebo vzniká jako následek strachu z prázdna (horror vacui). Uvnitř středového obdélníku se nachází elipsa. Dospělý divák identifikuje v kompozici dříve zmíněný strom a postavu, ale zvědavě se dítěte bude tázat, co znamená toto spojení tří záhadných obdélníků. Z vyprávění dítěte – autora – se dozví, že jde buď o stůl, nebo o znázornění dárků – anebo také o obojí. Co jiného by pod vánočním stromkem mohlo být? Malý tvůrce obrazu kreslí totiž to, co je v jeho bezprostřední blízkosti, tedy předměty zastupující radost z události a pocity bezpečí domova.

D / Fáze vizualizace a raného poetického fyzioplasticismu

V závěru vývoje grafického a plastického projevu dítěte předškolního věku dochází k určité snaze, která by se dala charakterizovat jako úsilí zobrazovat věci, figury a děje tak, jak je dítě vidí. To znamená, že se dítě svým vlastním způsobem snaží, aby se zobrazené podobalo vizuální realitě. Mimeticky zachytit skutečnost však

nedokáže, to je nad jeho síly. A tak lze jeho styl nazvat poetickým fyzioplaticismem⁵. Jde o takové znázornění, při kterém jsou dítětem odpozorovány pouze určité optické vlastnosti předmětů a figur a tyto jsou transformovány do zvláště deformovaného tvaru. Dětský výtvarný projev je v tomto stadiu výjimečný a velmi bezprostřední. Kombinace fragmentů viděného a bezděčně vyabstrahovaného jsou nevyčerpatelné. Dítě si nedělá žádné starosti s propojováním obou způsobů pojetí světa. Tato neuvědomovaná činnost je výrazným znakem nevyčerpatelné poetiky dětských obrázků.



Obr. 21 / Děvče, Anička, 5 let, kresba fixem a pastelkou, formát A4

Kompozice pětiletého děvčátka je výrazně bilaterální, ačkoliv určité její prvky (pokusy o písmo a kroužkové tvary) bilateralitu popírají. Odvážně koncipovanými liniemi s tvarovou nadsázkou zachycuje autorka postavu ženy – asi princezny. Pozoruhodné je paralelní zachycení vlasů a sukně ve vysoce se vzdouvajících křivkách nakreslených žlutou a červenou barvou. Ty dodávají postavě na jedné straně vznešený a na druhé straně až humorný ráz. Ačkoliv obrázek postavy vznikl v několika minutách, působí velmi výstižným dojmem a je klasickým příkladem dívčí záliby v kresbě ženských postav.

⁵ Jde o formu částečně odvozenou z fyzické podoby věcí a figur (obrysy těl, silulety předmětů) a částečně o formu abstraktní (zastoupenou lineárními a plošnými útvary, které jsou odvozeny a které doplňují kompozici).



Obr. 22 / Robot, David, 6 let, kresba voskovou, formát A4

Obrázek šestiletého chlapce je opět pozoruhodným důkazem smyslu dítěte pro fizioplasticismus, zároveň ale i pro abstrahování určitých záležitostí kolem figury. Oproti předchozím obrázkům je robot zobrazen s jistou dávkou humoru, ačkoliv dělat si legraci z robotického člověka malý autor zcela jistě nezamýšlel, spíše šlo o obdiv. Vybral si tento námět, protože obdivoval spojení techniky s člověkem, což pro něj představovalo velkou záhadu. K zobrazení přistoupil intuitivně a spojil v kresbě postavy technické detaily stroje se siluetou člověka. Velmi vtipné a zároveň filozofii konstrukce robota vystihující je zachycení dvou na sebe dosedajících hlav. Z televize, z internetu nebo z knih chlapec věděl, že robot je jakýmsi zástupcem člověka – že je jakoby jeho dvojče. Velkou pozornost tedy věnoval vypracování dvou hlav, kolem nichž umístil drobné lineárně vykonstruované detaily, které pro dospělého diváka mohou představovat symbol umělé inteligence. Obrázek robota je velmi prostý, ale spojením detailů lidského těla a techniky v oblasti hlavy se celkovému zobrazení dostává zvláštní poetiky.

4 / Závěr

Jednotlivé fáze ontogenetického vývoje výtvarného projevu dítěte předškolního věku, které jsme uvedli výše, se mohou volně prolínat. Stává se, že se dítě v určitém momentě dostane do vyšší fáze, než je ta, která je daná jeho biologickým věkem a naopak, že se s jistou hravou lehkostí propadá do předchozích stadií. Odchylka od zdravého vývoje dětského grafického projevu ovšem nastává tehdy, když dítě setrvává delší dobu na jednom stupni a dále se vůbec v zobrazování figur, věcí a prostředí neposunuje. V tomto smyslu je vyspělost a zralost dětského výtvarného projevu určitým ukazatelem psychických poruch dítěte, a proto bývá dětská kresba používána jako diagnostický prostředek. Cílené zdokonalování v kresbě se pak může stát arteterapeutickým prostředkem ve výchově dítěte.

To, co sleduje ve vývoji dětské kresby a malby a případně také objektového a prostorového vyjadřování pedagog nebo rodič či teoretik reflektující dětský výtvarný projev, je spíše rozmanitost celé škály vyjadřovacích prostředků, ke kterým dítě přirozeně ve svých výtvarných projevech dospívá. Spolu s dítětem se pak dospělý snaží porozumět jeho výtvarné řeči. Výtvarný jazyk, kterého dítě k vyjádření užívá, by neměl být z pozice dospělého hodnocen pouze podle toho, jaké dosahuje estetické kvality, nebo dokonce podle toho, zda se přibližuje mimetickému znázorňování (doslova řečeno, zda dítě kreslí nebo modeluje předměty tak, jak je vidí). Tento jazyk by měl být vnímán jako vyprávění o vnitřním světě dítěte, který se skrze výtvarný projev propojuje se světem vnějším. Grafická řeč dítěte je prostředkem vyrovnávání se se střetem s vnějším světem a pravidly jeho utváření. V případě předškolního dítěte však na druhé straně často dospělý žasne nad rozvětveností interního dětského světa fantazie, v němž panují svérázná pravidla.

Dítě by mělo jednotlivé vývojové fáze absolvovat plynule a dospělý by mu měl být při přechodu z jedné fáze do druhé spíše rádcem než přímým učitelem.

IV /

Mezi přirozeností a metodou



1 / Východiska metodologie výtvarné práce s předškolním dítětem

Ideálním prostorem pro spontánní i motivovaný výtvarný projev předškolního dítěte by byl stále otevřený ateliér vybavený základními výtvarnými nástroji a materiály, do kterého by děti mohly vstupovat a ve kterém by mohly volně tvořit. Určitý vztah mezi spontaneitou tvorby dítěte a snahou dospělého dítě motivovat nebo jej nějakým způsobem vést – to vše je hlavním předmětem zkoumání předškolní pedagogiky výchov.

2 / Svoboda versus metoda?

V dějinách umění 20. století, jak už jsem uvedla v předchozích kapitolách, najdeme celou řadu příkladů toho, že právě výtvarní umělci obdivovali na dětském výtvarném projevu jeho spontaneitu a nevinnost. Zastánci modernismu poukazují na tento jev například v souvislosti s aktivitami skupiny CoBrA (viz předchozí text), jejíž členové se přímo stýkali s tvořícími dětmi: *„Jednalo se o novou formu expresionismu usilující o obnovu umění a života tím, že byl dán volný průchod tvořivosti. Může to dělat každý! Jen tvořte! A oni opravdu tvořili, bez rozumové kontroly, jako děti, bezprostředně, svobodně a beze studu. Toužili být jako děti, nevinní, nezatížení kulturou, která už příliš zestárla. Jejich práce byly méně ‚estetické‘ než expresionistická díla z počátku století a tu a tam měly surrealistické zabarvení“* (Rookmaaker 1996, s. 148). Pokud bychom měli ve výtvarné pedagogice postupovat jako tito umělci, patrně by stačilo, abychom byli přítomni u tvoření dětí, které bychom pouze podporovali v jejich expresivním projevu a do jejichž výtvarného počínání bychom nijak zvlášť nezasahovali.

Toto je ideální stav, který nastává v momentě, kdy dítě má chuť tvořit a kdy je možné ustoupit zcela do pozadí a poskytnout dítěti pouze materiál, případně drobnou technickou pomoc. Nacházíme-li se však na poli teorie a praxe výtvarné pedagogiky, je třeba také myslet na to, že jako vychovatelé se ocitáme v roli iniciátora výtvarného vyjadřování a že v dítěti můžeme prohlubovat zvýšený zájem o výtvarnou činnost tím, že jej nejenom povzbuzujeme a chválíme, ale také tím, že rozvíjíme určité strategie motivace a kultivace jeho výtvarného vyjádření. Naše zkušenosti a znalosti výtvarného jazyka však nesmí dítě svazovat a omezovat nebo dokonce deformovat v tom smyslu, že bychom dítěti dávali určité šablony, nebo že bychom mu nabízeli hotová technická či obsahová klišé.

Jako dospělí studujeme teorii umění, například psychologii výtvarné tvorby, často mimo jiné také proto, abychom si uvědomili, jaký význam mají z nevědomí vyvěrající kresby, malby či prostorové objekty. Chceme-li posléze uvažovat o určité

metodologii výtvarné práce s dítětem předškolního věku, bude dobré obeznámit se s psychologickou reflexí základních vyjadřovacích prostředků, jakými jsou bod, linie, plocha, barva, znázornění objemu a prostoru. Toto obeznámení nám pak dovolí lépe se připravit na motivační etudy založené na výběru určitých zadání a jim odpovídajících prostředků.

Začněme u nejjednodušších prostředků výtvarného vyjádření, kterými jsou bod a linie. Jiří Kulka v knize *Psychologie umění* rozebírá okolnosti používání bodu a linie následujícím způsobem: „*Není pochyb o tom, že linie hraje velmi důležitou úlohu. Je formotvorná, ohraničuje nebo rozděluje, vytváří plochy a naznačuje objemy, má vztah k výtvarnému prostoru, může utvářet vztahy světla a stínu atd.*“ (Kulka 1990, s. 277).

V kresbě předškolního dítěte až s podivem nacházíme velmi důsledné naplnění této teoretické definice funkce linie v obraze. Zejména v době, kdy dítě není svázáno tzv. objektivním pohledem na svět, pracuje s linií velkoryse a svobodně. Kresba je proto hlavní oblastí, v níž lze aplikovat určité motivační a rozvíjející metody výtvarné práce. Uvedme si několik z nich:

- volná kresba měkkou tužkou na menší formát (A5, A4), rozvíjející serielnost příběhu (průběh: dítě kreslí na několik formátů za sebou to, o čem zrovna přemýšlí – bezprostředně linkou znázorňuje ideje, proto se tomuto projevu říká ideoplastický),
- kresba věcí a figur štětcem a tuší (formát A3),
- kresba příběhu přírodním uhlem (pokus o zachycení prostředí, ve kterém se příběh odehrává, formát A3),
- skupinová komunikační kresba na velký atypický formát (štětcová kresba tuší, kresba uhlem, kresba houbou, vodou ředitelnou barvou, kresba tuší a dřívkem).



Obr. 23 / Fotografie zachycuje dvě čtyřletá děvčátka při komunikační kresbě na formátu 1 × 1 m. Jedná se o práci motivovanou učitelkou v přípravném oddělení základní umělecké školy. Autorky byly motivovány slovně: byly vyzvány, aby namísto mluvení spolu kreslily na společnou plochu a takto si graficky „povídaly“ o tom, co kolem sebe vidí.

Jakkoliv se dle praxe jeví, že základním vyjadřovacím prostředkem u předškolního dítěte je kresba, postupně je třeba se ve výtvarných aktivitách s dětmi předškolního věku věnovat také plošným technikám, zejména malbě. Dítě se začíná spontánně zajímat o charakter barvy zhruba už ve dvou a půl letech. Na jedné straně jej zajímá samotné vymezení plochy grafickými prostředky (škrtání, tečkování, čmárání) a na druhé straně se zabývá vybarvováním. V plošném zobrazování lze vysledovat určitou typologii v přístupech k pojednání plochy: *„Ve spojení s tvarovým určením jsou plochy diferencovány jako pravidelné a nepravidelné, jasně ohraničené či nejasně ohraničené (skvrny), tvrdé a měkké atd.“* (Kulka 1990, s. 279).

Metody rozvíjející práci s plochou u předškolního dítěte mohou vypadat následovně:

- kresba šrafovaná na nerovném podkladu – kombinace spontánní kresby s frotáží,
- kresba několika barevnými tužkami najednou,
- kresba přímo na zeď s využitím náhodných skvrn podkladu,
- kresba na plátno křídami,
- kresba na černý textilní podklad (například zahradní fólie) bílou křídou.

Všechny uvedené techniky jsou přípravou pro přechod k malbě: nacházejí se na pomezí kresby a malby.



Obr. 24 / Objekt. Šestiletý chlapec pokreslil a pomaloval krabici s tím, že využil hotových nápisů, které tvoří živý podklad pro jeho grafické projevy. Ačkoliv není na krabici znázorněno nic konkrétního, dynamická kompozice přecházející plynule z jedné stěny na druhou probouzí v autorovi představivost, vede jej ke zkoumání proměny objektu a k následnému přemýšlení o jeho využití.

Zvláštní kategorii výtvarného vyjadřování představuje znázorňování objemu. V tomto smyslu se dítě v předškolním věku zásadně nezajímá o tzv. iluzivní znázorňování objemu, které známe z uměleckých mimetických postupů založených na zobrazování plasticity šrafurou a vyjadřování modelace stínováním apod. Fascinuje-li dítě nějaký předmět či lidská nebo zvířecí postava svým objemem, znázorní tuto svoji zkušenost zpravidla velikostí tvaru. Tak například může být slon nakreslen tak, že jeho obrys je rozepnut až do krajů formátu, čímž dítě znázorní nejenom velikost zvířete, ale i jeho celkovou objemovou plasticitu. Takto naplňuje i psychologickou definici objemu založenou na propojení objemu s prostorem: *„Objem je částí prostoru, která něco obsahuje, kterou chápeme nejen kvantitativně (velký a malý objem), nýbrž i kvalitativně (objem s obsahem...). Jeho konkrétní psychologická působivost je nicméně stejně spjata s konturou a formou*

uměleckého artefaktu. Velké objemy působí jako těžké, zatěžkané, mají tendenci být vnímány jako nehybné nebo pomalé, nepružné“ (Kulka 1990, s. 280).

Metody rozvíjející vyjadřování objemu:

- kresba nebo malba toho, co je uvnitř nějakého předmětu, figury, objektu – stanu, domu, země, planety atd. Obraz je prováděn na libovolný formát měkkými materiály, například pastelem, kresba a malba štětcem,
- kresba nebo malba motivů překračujících měřítko velikosti lidské postavy – dům a jeho zařízení, strom, planeta apod.,
- modelování (hlína) neznámých monster a fantazijních předmětů.



Obr. 25 / Akvárium, Štěpánek, 3 roky, kresba štětcem, formát A4

Kompozice tříletého chlapce je typickým příkladem plošného znázornění objemu. Dítě zobrazuje objemné akvárium, které jej fascinuje, tak, že využije celý prostor plochy a doslova zatlačí kontury předmětu až do okrajů. Velikost zobrazeného předmětu je vyvedena silným tahem štětce a zdůrazněna ještě navíc použitím červené barvy.

Tvar

Rozvíjení vnímání a zobrazování tvarů u předškolního dítěte sehrává klíčovou roli spolu s rozvíjením jeho rozumových a poznávacích schopností. Dítě se hned v prvních měsících svého života setkává s nejrůznějšími tvary, které vnímá nejdříve jako amébovitě útvary (nepravidelně ohraničené plochy, které se stále proměňují). Postupně se učí tvary rozlišovat a posléze pojmenovávat. Příjemné jsou dítěti zejména tvary organické (oblé, s nevyostřenými okraji). V prvních fázích grafického projevu dítěti však nejde o zachycení viděných předmětných tvarů – tyto v jeho projevech chybí. Dětské čáranice jsou složené z linií a bodů. Zachycení jednoduchých tvarů začíná zpravidla tak, že dítě vymezuje přibližným kruhem či nepravidelnou elipsou plochu. Tyto první nakreslené tvary znázorňují hned to či ono. Spíše než o vizualizaci předmětu – čili než o zachycení konkrétního obrysu – jde u dítěte o bezděčnou symbolizaci s příznaky expresivity (viz dále Kulkova definice). Konceptuální výtvarné myšlení ve smyslu záměrného výběru znázorňování pro předmět či figuru typických opticky vnímatelných znaků je dítěti blízké až ve fázi tzv. pseudonaturalismu a naturalismu (8–10 let a 11–14 let).

„Konkrétní smyslový tvar bývá ovšem různý. Nádobu může být vysoká nebo nízká, široká nebo úzká, hluboká nebo plytká a podobně. Její tvar se kromě toho může různit podle druhu nádoby (džbán – láhev – hrnek). Další tvarová specifikace jednak tedy zpřesní, o jaký předmět jde, jinak přináší další estetické kvality, neboť některá nádoba se nám z tvarového hlediska líbí více než jiná. U tvarů proto rozlišíme konceptuální obsah a obsah expresivně symbolický“ (Kulka 1990, s. 283).

Metody rozvíjející zobrazování tvaru

- jednoduchá kresba blízkých věcí, osob, zvířat (tužka, libovolný formát),
- koláž z vytrhaných nebo vystříhaných tvarů – asociace, hledání významu v náhodném tvaru (papír, textil, lepidlo, podkladové formáty libovolných rozměrů),
- hledání tvaru – modelování z ruky (modelovací nebo keramická hlína),
- prázdno uvnitř – pokus o dutý tvar (modelovací nebo keramická hlína),
- asambláž z „předpřipravených“ tvarů, například odřezků dřeva apod.



Obr. 26 / Nová hračka, autor neznámý ve věku pravděpodobně 4 let, objekt 30 × 30 cm, dřevo, akrylová barva

Objekt byl sestaven asi čtyřletým dítětem v rámci výtvarné činnosti v ateliéru předškolní výchovy základní umělecké školy. Výchozím materiálem byly odřezky ze stolařské dílny, se kterými si děti hrály a sestavovaly z nich vymyšlené hračky. Jednotlivé dřevěné kousky byly spojeny lepidlem a následně pomalovány akrylovými barvami.

Prostor

Prostor je pro předškolní dítě součástí tvaru a tvar je součástí prostoru. Obě výtvarné kategorie jsou dítětem znázorňovány v organické jednotě – typickým znakem raného dětského výtvarného projevu je tedy organičnost. Dítě v prvních fázích vzniku a rozvoje výtvarného projevu pojednává prostor zcela volně bez ohledu na způsoby zobrazování dané kulturními pravidly, do kterých se narodilo.

„Náš život je obecně určen časoprostorovými souřadnicemi. Umění je jeho výrazem, a proto nepřekvapuje, že jeho výtvarné pojetí je důležitým vyjadřovacím prvkem. Staré výtvarné kultury řešily prostor různým uspořádáním a velikostí figur (důležité má relativně větší rozměry a je umístěno ve středu vizuálního pole). Jinou možností je přisouzení symbolického významu hloubky a vzdálenosti jednotlivým zobrazeným objektům, jak to činili například Číňané ještě před naším letopočtem. Egyptské umění je zase známé kombinací pohledu zboku a zepředu při zobrazování lidských postav, což přináší s sebou specifické estetické kvality“ (Kulka 1990, s. 286).

Zabýváme-li se podrobným studiem jednotlivých způsobů zobrazování viděného a zažitého dítětem předškolního věku, zjistíme četné paralely mezi tím, jak zobrazuje dítě a jakými způsoby zobrazovali umělci v nejrůznějších mimo-evropských kulturách. Jelikož žijeme ve střední Evropě, snadno by se mohlo stát, že už zpočátku začneme dítěti vnucovat tzv. renesanční model iluzionistického

fyzioplastického zobrazování, který ovšem začíná být pro dítě aktuální až ve středním školním věku. Uděláme tedy lépe, když ponecháme předškolnímu dítěti otevřené možnosti intuitivního podvědomého exkurzu i do neevropských způsobů zobrazování skutečnosti, které byly a jsou i nadále také často akceptovány nebo záměrně využívány výtvarnými umělci.



Obr. 27 / Hřiště, autor neznámý pravděpodobně ve věku 5 let, malba temperou na plátně, formát A3

Prostor hřiště je na obrázku znázorněn plošně jakoby z ptačí perspektivy. V tomto smyslu připomíná způsob znázornění prostoru dítětem princip pojetí prostoru v uměleckých dílech východních kultur. Celkově takové znázornění prostoru vyznívá jako ornament.

Identita objemu s prostorem je označována nejenom v raném dětském výtvarném projevu, ale i v umění jako určitý druh synkretického výtvarného myšlení. Jedná se o velmi důležitý znak výtvarného projevu vyskytující se v nejrůznějších podobách v modernismu, který souvisí s filozofií chápání významu uměleckého sdělení. Jednota objemu a prostoru je výrazem nevědomé víry dítěte v symbiotickou existenci bytostí a univerza. Tato bezděčná víra je však mimo výtvarné vyjadřování

dávána dítětem najevo v jeho slovním projevu v době, kdy dítě nahlas přemýšlí o původu a způsobech existence světa ve formě animisticky laděných výroků, když například neživým věcem přisuzuje vlastnosti živých bytostí apod.

Metody rozvíjející znázornění prostoru:

- kreslení a malování příběhů odehrávajících se v určitých prostorech uvnitř domů i venku, jako jsou byt, zahrada, les, louka, město, ostrov,
- malba nebo grafika (monotyp) dle představy – neznámý prostor (kolem země, v pohádkovém zámku, v neznámém lese),
- konceptuální etuda – landartová, bodyartová (vymezení prostoru křídou na zemi, nebo kladením přírodnin, pohyb těla v prostoru a jeho zaznamenávání apod.),
- instalace (pojednání prostoru určitými materiály – proměna menšího interiéru pomocí nejruznějších materiálů jako například tyčí, provázků, dřeva atd.



Obr. 28 / Prostorový objekt na tělo, karton, akrylové barvy

Děti lze k vnímání prostoru motivovat také tak, že vytvoří takové objekty, které mají tělové měřítko. Na fotografii je dokumentován případ propojení bodyartu a prostorové tvorby.

Barva

Velmi blízko k psychologizaci výtvarného projevu má barevné citění a vyjadřování. Je velmi individuální, kdy začíná dítě věnovat pozornost barvě. Jisté je ovšem, že před nástupem do školy by mělo dítě rozeznávat jednotlivé barvy a mělo by být schopno také přiřazovat barvám jednoduché smluvené (arbitrární) významy – například, že červená znamená stop, pozor atd.

Prvotní reakce dítěte na barvu jsou psychofyziologické. Už v prvních měsících života dítě začíná reagovat na příjemné barvy hraček, které mu matka ukazuje a podněcuje tak rozvoj dětské vnímavosti. Zpočátku nejde o rozlišování barev, ale spíše o vyvolání libosti určitým barevným předmětem.

„Barva je stejně tak významnou výtvarnou hodnotou, jakož i důležitým charakterizačním prostředkem. Její psychologická působnost je založena na psychofyziologických reakcích smyslových orgánů, na emotivním obsahu barev, na barevném symbolismu a v neposlední řadě na zkušenostech, které člověk s barvou má. Tyto zkušenosti mohou být pozitivní nebo negativní – obvykle jsou zakotveny ve vazbách barev na konkrétní předměty každodenní potřeby nebo na životní prostředí“ (Kulka 1990, s. 281).

Ve výtvarném projevu předškolního dítěte je užívání barev spojeno s expresivitou. Je pozoruhodné, že však děti v tomto období raných výtvarných aktivit neužívají barvu v intencích jejích smluvních významů tak jako dospělí. Například ve světě dospělých je modrá barva spojována se svobodou, hloubkou, uzavřeností apod. – tedy se stavy a vlastnostmi, které dítě na stupni svého vývoje prakticky nezná. Proto barvu používá zcela volně ve vztahu k bezprostředním asociacím, které v něm vyvolává. Dítě je v užívání barev velmi svérázné. Dovede například nakreslit sněhuláka oranžově jenom proto, že se mu oranžová líbí. Velmi zřídka kreslí předměty v barvách, ve kterých se ve skutečnosti vyskytují.

Metody rozvíjející práci s barvou:

- barevné věci a postavy (malba pastelkami na formát A5 nebo A4),
- co to je? (hra s akvarelovými barvami malovanými do vlhkého podkladu, formát A4),
- drobné příběhy (malba suchým pastelem do vlhkého podkladu, nebo pastelem namáčeným v mléce do suchého podkladu, formát A3),
- pohádkové výjevy (malba temperou širokými štětci, formát A3 nebo A2),
- barevný rozhovor (malba temperou nebo akrylem na atypický formát),
- malba na nalezené trojrozměrné objekty (tempera, dřevo, papír, umělé hmoty apod.).



Obr. 29 / Barevný prostorový objekt, skupinová práce předškolních dětí, dřevo, tempera

Barva proměňuje obyčejné věci, které jsou kolem nás, ve fantazijní objekty. Prostorová práce dokumentovaná na fotografii vznikla tak, že dětem byla nabídnuta k pomalování jednoduchá dřevěná bedýnka na ovoce. Děti ji proměnily svou divokou malbou v magický objekt.

Kompozice

Kompoziční principy jsou dítětem předškolního věku užívány z části nevědomě, spontánně a zčásti jsou výsledkem jeho svérázné rozumové činnosti. Ve druhém případě jde o takové uspořádání věcí, figur a dějů na ploše, které odpovídá stupni rozvoje poznávacích schopností dítěte. Je-li pro dítě něco důležité, umísťuje to do popředí nebo do středu formátu. Méně významné předměty pak zmenšuje, staví je na okraj. Je zajímavé, že výsledná kompozice působí zpravidla organicky, neboť dítě přirozeně pracuje i s prostorem kolem zobrazovaných objektů, snaží se jej zaplnit (horror vacui).

„Obvyklý pohled člověka je veden z výše očí. Kromě obvyklého pohledu je především ve fotografii (a pochopitelně také ve filmu), ale částečně i v malířství a v sochařství (srov. umístění plastiky) využíváno nadhledu a podhledu. Nadhled zbavuje obraz oblohy, je zdůrazněn podklad, na kterém je umístěn objekt (postava), zvyšuje se přehlednost situace, poloha pozorovatele má charakter suverenity, člověk .je nad věcí, pánem situace. Podhled vede k monumentalizaci objektu, zbavuje ho souvislosti s okolím, divák je v roli malého človíčka, dítěte. Jakákoliv změna obvyklé polohy optické osy včetně jejího odklonu od vertikály (poruch duševní rovnováhy) signalizuje silnou emocionální angažovanost tvůrce a divákovi nabízí jeden z klíčů k dešifraci sdělení“ (Kulka 1990, s. 294).

Předškolní dítě komponuje svůj obraz nejrůznějšími způsoby. Navíc působí velmi poeticky jeho schopnost jednotlivé principy kombinovat. Tak například pokoj zobrazí tak, že nejdříve nakreslí základní linii (basic line) v dolní části formátu, na kterou umístí pouze některé předměty, a další věci nebo figury se volně vznášejí v ploše formátu. Jindy zase kombinuje čelní pohled do prostoru pokoje nebo exteriéru (zahrady, lesa) s pohledem z ptačí perspektivy.

Metody rozvíjející smysl pro kompoziční principy:

- domalovaná koláž původně sestavená ze spontánně vytrhaných nebo nalezených kusů papíru, tapety apod.,
- koláž z nalezených ústřížků a fragmentů fotografií,
- strukturální malba – kombinovaná technika.



Obr. 30 / Bez názvu, Hanka, 4 roky, textil, papír, formát A3

Obrázek sestavený technikou koláže z textilních zbytků vznikl tak, že děvčátko využilo přímo hotových tvarů látek. Sestavilo z nich jednoduchou kompozici, která může připomínat různé věci – hlavu, korunku princezny, květinu apod. Tento postup práce je důkazem toho, že i samotná povaha nabízeného materiálu může rozvíjet u dítěte schopnost komponovat plochu s velkorysým nadhledem.

3 / Metody senzibilizující

Ačkoliv téměř každé předškolní dítě je velmi zvědavé samo o sobě, přivítá s radostí každý další externí podnět k rozšíření smyslové zkušenosti. Jeho přirozená povaha se vyznačuje otevřeností všech receptorů zároveň: není obvyklé, aby se

koncentrovalo pouze na jeden smyslový kanál. Synkretické vnímání, ale také vyjadřování je hlavním znakem jeho přístupu ke světu. V tomto smyslu je třeba nabízet dítěti takové činnosti zaměřené na hru s kvalitami materiálů, které rozšiřují jeho přirozené sklony k experimentování spočívajícím v neobvyklém zacházení s materiálem. Je důležité neomezovat se na obvyklé materiály, které jsou používány v rámci předškolní výchovy (pastelky, voskový pastel, fixy atd.). Dále také můžeme rozvíjet činnosti probouzející propojování smyslů, přičemž důležitá je zejména audiovizualita.

Příklady úkolů:

- hmatová kresba do připravených sypkých materiálů (písek, hlína),
- prstová malba na strukturovaném povrchu (tempera nebo přímo prstové barvy nanášené na hrubé plátno nebo na překližku),
- hmatový reliéfní obraz v hlíně.

4 / Metody explorační námětových okruhů

Permanentní explorační okolí a vztahů je u předškolního dítěte typickým znakem jeho aktivit. Jak vyplývá už z popisu jednotlivých vývojových stádií psychologie a fyziologie dítěte předškolního věku, je toto období doslova poznamenáno připraveností něco zkoumat. Na tento stav by měly přirozeně navazovat i výtvarné aktivity. Zásadou tedy je nepředkládat dítěti zcela hotové ukázky či vzory kreslení nebo prostorového vytváření, ale spíše iniciovat situace otevřené průzkumu okruhů, které by se daly znázornit.

Příklady úkolů:

- grafický deník (téměř pravidelně rozvíjíme grafickou reflexi toho, jak dítě prožilo den, to znamená, že dítě za asistence dospělého volně zaznamenává kresbou nebo malbou své celodenní prožitky),
- řetězovité výtvarné vyprávění – ponecháme dítě o samotě něco nakreslit a pak s ním rozvíjíme dialog nad jeho výtvozem, který se stává dalším podnětem k výtvarnému zpracování.

5 / Metody rozvíjející dialog mezi dítětem a dospělým

Výtvarný projev dítěte předškolního věku je velmi častým prostředkem komunikace s blízkými (rodiče, učitelka v MŠ). Zatímco dospělý disponuje celou řadou naučených komunikačních prostředků – vyspělá řeč, gestikulace, vůlí ovládaná mimika atd., dítě je ve svých komunikačních projevech velmi spontánní. Zejména však jde o to, že nedovede přesně vyjádřit slovy to, co prožívá a cítí a daleko lépe

své zkušenosti a prožitky vyjadřuje grafickými projevy. Vizualizace zažitého je pro něj zcela běžnou záležitostí, dalo by se říci, že dítě kreslí i bez podnětu dospělého jednoduše proto, že kresbou chce něco sdělit. Role dospělého spočívá v tom, že reaguje na grafická sdělení dítěte buď slovně, nebo opět graficky a takto je rozvíjen dialog. Za negativum však považujeme situaci, kdy namísto tohoto příjemného dialogu vstupuje dospělý do obrázků dítěte tím, že buď koriguje jeho výtvary, nebo mu přímo vytváří schématické vzory správného znázornění předmětů, zvířat a figur a zbavuje tak dítě možnosti rozvíjet vlastní výtvarnou řeč. Dospělý v komunikaci s dítětem nad jeho obrazy udělá lépe, když bude s dítětem mluvit o významech nakresleného, které mohou být překvapivé nebo i šokující, a když bude dítě povzbuzovat.

Příklady úkolů:

- dospělý čte dítěti příběh nebo vypráví příběh z paměti a dítě jej průběžně kreslí nebo maluje jakoukoliv technikou,
- dospělý připraví dítěti odpadový materiál – papír, dřevo, kovové a plastové odřezky apod. a vybídne dítě k vytvoření objektu a pomáhá mu s technickým provedením (technika asambláže),
- dospělý vede s dítětem dialog o čemkoliv a vybízí dítě, aby nakreslilo své představy o tom, jak vypadají věci, figury, prostředí a děje, o nichž spolu mluví (kolorovaná kresba nebo malba temperou).

6 / Metody rozvíjející komunikaci mezi dětmi

Je častým jevem, že se děti dorozumívají výtvarnou řečí i samy mezi sebou ve dvojici nebo ve skupině. Grafický dialog je obohacením možností výtvarného projevu dětí, umožňuje bezprostřední pozorování druhého při práci, srovnávání, navazování na náhodně vzniklé podněty a rozvíjení asociační schopnosti a imaginace.

Příklady:

- jedno dítě začne kreslit a druhé mu spontánně do kresby vstoupí tak, že naváže na situaci na ploše – vzniká grafický dialog (příklad viz výše); tuto metodu lze provádět s mnoha obměnami – jednou na velký čtvercový formát, jindy na dlouhý pruh papíru, kdy jsou na sebe navazující kresebné výpovědi řazeny do pruhu, nebo můžeme zvolit i kruhový formát,
- pro komunikační etudy je vhodná i hlína: děti mohou tvořit jakási vymyšlená písmena a sestavovat z nich fiktivní abecedu,
- děti pracují na malbě na velký formát ve skupině, přičemž paralelně zachycují situaci běžných událostí dne – jídla, hry, oblékání, sportu atd. (malba suchým pastelem).

7 / Metody rozvíjející sociální vazby

Výtvarný projev dítěte předškolního věku může rozvíjet i určité vztahy a vazby ve skupině, které jsou označovány jako sociální. Sociální vztahy zahrnují vztahy mezi skupinami, mezi jedincem a prostředím, jednotlivými kulturami atd. Pro dítě předškolního věku je důležité se nenásilnými formami seznamovat s principy fungování těchto vztahů. Toto seznamování se může odehrávat například formou výtvarné hry.

Příklady:

- skupina dětí si rozdělí role v příběhu (vybraného z dětské literatury) a ve spolupráci s dospělým vyrobí kostýmy se symbolickými znaky naznačujícími hierarchii a kooperaci postav ve skupině, děti si obléknou kostýmy a vžívají se do svých nových rolí, a tak se hravou formou realizuje sociální učení,
- skupina dětí vytvoří environmentální dílo, což znamená, že do určitého prostoru instalují předměty a materiály charakterizující vybrané prostředí a v tomto prostředí pak realizují hry na něco a na někoho, opět zde dochází ke spontánnímu prozkoumávání povahy určitých prostředí a dále i vlastních rolí člověka v těchto prostředích se pohybujícího.



Obr. 31 / Environmentální instalace plošných keramických kachlí znázorňujících hlavy, hlína, burel

Instalace drobné keramiky do určitého prostředí – nádvoří školy zarostlého plevelem – probudila v dětech smysl pro výtvarné oživení zapomenutého prostoru. Jednoduché objekty, které děti vytvořily spontánními otisky různých předmětů do hlíny, takto ožily novými příběhy, a to právě ve chvíli, když byly instalovány na dlaždice starého dvora.

V /

Spontaneita a koncept v rané tvorbě dětí



Ačkoliv se může zdát, že hlavním znakem dětského výtvarného projevu je expresivita, velmi často dítě vkládá do své výtvarné tvorby určité myšlenkové konstrukce, které můžeme přímo nazvat konceptem. Zatímco v umělecké tvorbě je konceptuální dílo výsledkem soustředěné intelektuální činnosti, u dítěte je spíše výplodem jeho nespoutané fantazie. Tato fantazie je ovšem rovněž podmíněna ideami, nebo spíše přesněji řečeno překotným vývojem symbolického myšlení v rané ontogenezi dítěte. Je pozoruhodné, že mezi oběma zdroji konceptuálních projevů – ať už jde o dítě nebo o umělce, nacházíme jisté paralely: umělec se v některých případech stává dítětem, neboť se právě v rámci svého promyšleného ideového záměru vrací k takovým způsobům chování a jednání, které nejsou zatíženy přílišnou racionální kontrolou.

Rané dětské konceptuální projevy se však více podobají hře. Jakkoliv se dítě může ve svém projevu chovat jako umělec, nedokáže samo vysvětlit a případně odůvodnit své počínání. Nepočítá také na rozdíl od umělce s obecnstvem a nepodmiňuje svou konceptuální hru přítomností diváků. Dítěti a umělci je společné to, že se pokoušejí často do svých bezděčných projektů diváky zapojit. Jindy si diváků ovšem dítě zase nevšímá a jeho počínání je sice symbolizací závažných obsahů, ale na rozdíl od umělce si významů svého symbolického počínání není vědomo.

Konceptuální forma výtvarného projevu je v každém případě určitým výrazem postoje k vnímání a chápání světa. Dítě i umělec se ve svých konceptuálních projevech přiklání k poetickému vidění světa: věci, figury, prostředí a děje pojmají jako metaforu. Je velmi těžké také přesně zpětně popisovat a reflektovat jakékoliv konceptuální projevy. Důležitý je zde prožitek a proces: smysl konceptuálního projevu je v tom, že iniciuje nové prožitky a myšlenky, počítá s náhodou a neočekávanými pokračováními iniciačního aktu.

V teorii umění se setkáváme s nejrůznějšími definicemi konceptuální tvorby, které mají společné to, že označují za dílo nikoliv materiální produkt, ale myšlenkový proces, který může souviset s řešením vztahů, prozkoumáváním a poznáváním určitého prostředí apod. Z konceptuálního díla se zachovává zpravidla pouze záznam – zápis, fotodokumentace nebo video. Poprvé jako koncept označil své dílo Američan Joseph Kosuth. V dílech umělců, kteří jej po dlouhá léta dále následovali a následují, lze sice pro předškolní pedagogiku nalézt určitou inspiraci, ale nejpůvodnějším zdrojem konceptuálních projevů je samotná dětská fantazie.

Německý profesor Max Kläger, znalec dětského výtvarného projevu, vidí základ dětského konceptuálního projevu v tom, že dítě má sklon k určité topografii – vidí a používá například čtvrtku papíru jako pole, což znamená, že už jeho grafické projevy jsou konceptuální – někdy plochu papíru přesahují, dítě čmárá vně formátu a považuje to za samozřejmost: *„Jde zde o topografii, to znamená o jakési mapování jednoty a jevů v určitém území, jde o určitou sounáležitost forem a barev v jednom obraze. Užitečnými přístupy jsou zde například: kvaternita obrazové plochy, tedy členění formátů skrze rozdělení plochy do kříže umístěnými osami. Už*

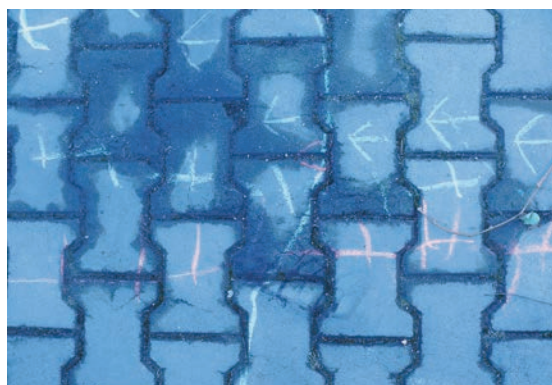
volba formátu předznamenává způsob vytváření jistého řádu a jeho výrazovosti. Není lhostejné, zda je formát na výšku či na šířku. Kruhový formát má zase jiný vliv na obrazovou kompozici. Rozhodující pro hodnoty výrazu jsou i vztahy obou půlek obrazu, toho co se nachází nalevo a napravo nebo poměry mezi rohy a okraji formátu a mezi tím, co je nahoře a tím, co je dole“ (Kläger 1997, s. 33).

Raná stadia dětského výtvarného projevu se vyznačují tím, že zejména kresba je pro dítě určitým způsobem vyprávění. Ve skutečnosti to tedy znamená, že pro dítě není tak důležité, jak kresba vypadá, ale co znamená. Právě tento způsob grafické řeči souvisí rovněž s konceptuálním myšlením dítěte. Předškolní dítě „myslí“ názorně – poeticky. Snaží se přijít věcem na kloub, a tak fabuluje například příběhy, které dokumentují, jak věci vznikly a jak fungují. Příkládá neživým věcem osobní charakter – antropomorfizuje je ve své fantazii a věří, že věci se mohou chovat jako lidé.

Konceptuální projevy dětí je možno vyvolávat, ale častěji vznikají spontánně a spíše je třeba napomáhat jejich rozvoji a pokračování – a to například tak, že poskytujeme dětem další materiály, nabídneme jim technickou pomoc a prostředí. Vyprávíme si s nimi o průběhu výtvarně zabarveného dění. Zde vyvstává otázka, jak se liší dětské konceptuální projevy od prostých her. Konceptuální projev předpokládá zpravidla přítomnost estetického prvku – dítě nakreslí kruh, ale vzápětí se na něj přestane pouze dívat a vkročí dovnitř kruhu v domnění, že jde o určitý prostor. Nebo například vytvoří půdorys pokoje z kamenů a zcela samozřejmě začne dovnitř zvát své kamarády, kteří si počínají jako na návštěvě.

Za jedno ze stěžejních konceptuálních děl 20. století je považováno proříznuté plátno Lucia Fontany pocházející z roku 1949. Tento prostý čin vstoupil do dějin moderního umění a byl mnohokrát interpretován a přehodnocen nejrůznějšími světovými teoretiky. Staneme-li se pozorovateli spontánní výtvarné činnosti dítěte, jsme často svědky podobného činu – potrhnutí formátu papíru, které dítě provádí zcela spontánně z důvodu touhy vyzkoušet, co všechno podložka vydrží či nevydrží.

Příklad spontánního konceptuálního projevu dvou pětiletých chlapců:





Obr. 32 a obr. 33

Martin 1. se svým kamarádem Martinem 2. (oba 5 let) kreslí na dlažbě na zemi dům. To, co neumějí oba v přímém měřítku zaznamenat na čtvrtku papíru, lze prožít přímo kresbou na zemi. Oba kreslí na zemi křídou svůj velký dům, který je mnohonásobně větší než skutečné tělesné měřítko pětiletých chlapců. Martin 1. nakreslí nejdříve obrys asi „jako“ 7 m vysokého domu – štíhlého (šířka je pouze asi 30 cm) – modrou barvou, Martin 2. zase nakreslí prostorný čtvercový dům, uvnitř velký asi 6 m čtverečních – a to žlutou barvou. Po nakreslení obrysů domů ale oba chlapci začnou uvažovat o tom, jak domy fungují. Martin 1. bydlí ve velkém domě se svými rodiči a s dědou a s tetou. Do obrovského dvora neustále vjíždějí tři auta jeho obyvatel. Martin ale nekreslí ta auta: a protože jsou obě rozsáhlé kresby umístěny přímo na zemi, rozhodnou se oba hoši přikreslit podél celých stěn domů šipky, které, jak později sami vysvětlují, naznačují směr jízdy domácích aut. Děti fascinovány prostorem domu a dvora kreslí desítky malých šipek podél lineárně vyznačených stěn svých domů. Šipky naznačují pohyb aut a možná taky osob, které v domech bydlí. Jde o neobvyklé, velmi rané konceptuální dětské uvažování, které vzniklo na základě vizualizace principů hry.

VI /

Kazuistiky výtvarných prací předškolních dětí



„Čitelnost dětských obrazů je na jedné straně podstatně ovlivňována určitou estetikou vyznávanou pozorovatelem, na druhé straně zde působí také na věku dítěte závisající metaforičnost projevu, neboť v obrazech dítěte je skryta celá škála významů. Právě v předškolním věku je výklad a pochopení dětského výtvaru dospělým závislé na komentáři podávaném dítětem. Ne všechny děti se ale ke svým obrazům rády vyjadřují slovy: jejich obrazy jsou pak hermeticky uzavřeným tajemstvím.“

Max Kläger

Výtvarné projevy předškolních dětí je nutné interpretovat z několika úhlů pohledu. Především si uvědomujeme, že jsou přímým odrazem prožitků a postupně se utvářejících osobnostních sklonů dítěte. Kresba a malba slouží dítěti jako prostředek vyprávění, často supluje ještě nedostatečnou slovní zásobu dítěte, které není schopno vyjádřit slovy svoje emoce a zážitky i fantazijní představy. Bere do ruky pastelky nebo fixy, aby vše, co v sobě nosí, zobrazilo graficky. Dalším důležitým hlediskem výkladu významů grafických projevů předškolního dítěte jsou psychologické aspekty: skrze určité znaky grafického vyjadřování dítěte lze usuzovat na stupeň vývoje psychických procesů a vlastností, jako jsou intelekt, emoce, konkrétní a abstraktní myšlení, paměť, sociální chování atd. Kromě individuálních znaků souvisejících s osobností malého autora práce nalézáme při podrobnějším zkoumání výtvarné práce předškolního dítěte pozoruhodná vyjádření ve formě obecných symbolů a archetypálních grafických schémat. Přítomnost symbolů a archetypů v dětské výtvarné práci je podnětem k jejímu zkoumání v širších antropologických souvislostech jako fenoménu základního výrazu existenciální zkušenosti vyvíjející se lidské bytosti.



Obr. 34 / Bez názvu, Šárka, 2 roky a 10 měsíců, kresba pastelkami, formát A4

Barevná kresba děvčátka je příkladem ideoplastických počátků předsymbolického stadia dětského výtvarného projevu. Dítě kreslí bez ohledu na to, že by mělo vizuálně něco znázorňovat, má prostou radost ze stopy, kterou kresebný nástroj zanechává na papíře. Je tu ale patrná snaha o uzavírání linií do kruhů a elips, které jsou zárodky znázorňování tvarů. Tyto zárodečné tvary mohou znamenat leccos – místo, kde se dítě nachází, ale i figury, věci, které jej bezprostředně obklopují. Lehkost vyjadřování a proměnlivost zájmu dítěte je umocněna barevnými klikátkami a místy zvýrazněnými body.



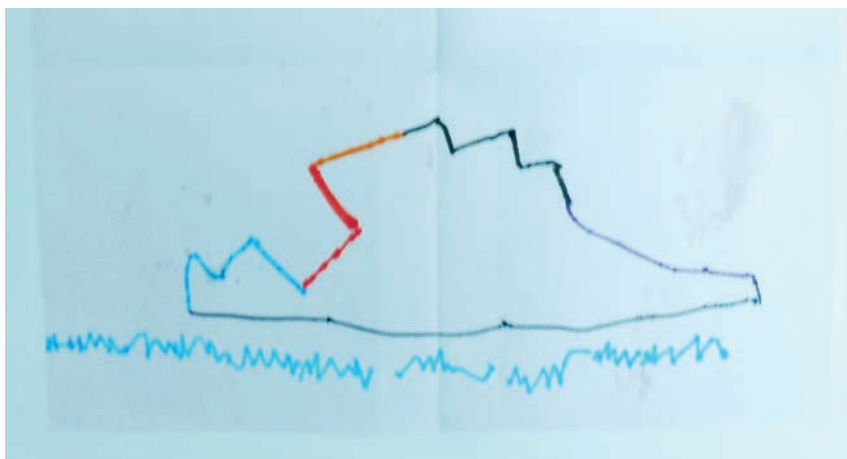
Obr. 35 / Svět kolem, Kryštof, 4 roky, kresba tuší kolorovaná akvarelem, formát A4

Kompozice je složena z jednotlivých symbolů a schémat figur (jde o stadium symbolického a vlastního schematického znázorňování). Za symboly zde považujeme několikrát se opakující kruh, klikatku uprostřed a hvězdu. Mezi nimi se volně vznáší schémata figur a zvířete – pravděpodobně psa (umístěného v dolní části formátu). Přestože je obrázek zkomponován z velmi jednoduchých, až reziduálních tvarů, působí velmi svěže, dalo by se říci humorně.



Obr. 36 / Něco vysouvajícího a pod tím brambory (takto byl název zapsán rodiči), Adam, 4 roky, kresba akvarelovou pastelkou, formát A4

Pro čtení významu obrázku čtyřletého chlapce je rozhodující jeho vlastní výpověď obsažená v uvedeném názvu. Chlapec pozoroval matku při vaření nebo také mohl vidět auto nakládající brambory. Každopádně svou bezprostřední zkušenost ihned vizualizoval v polobstraktním kreslířsko-malířském vyjádření, které by bez jeho komentáře mohlo být vnímáno jako prostor interiéru nebo jako zobrazení krajiny či zátiší. Celkově obraz působí klidným meditativním dojmem, což je dáno také technikou provedení – jde o kolorovanou kresbu.



Obr. 37 / Tvar, neznámý autor, kresba fixem na papíře, formát A4

Obrázek neznámého, pravděpodobně asi čtyřletého dítěte bychom mohli nazvat pokusem o topografii tvaru věci. Jde o velmi pozoruhodné vyjádření smíšené zkušenosti s vnímáním určitého předmětu. O smíšenosti zde uvažujeme v tom smyslu, že jde o průnik vizuálního vnímání předmětu s jeho rozumovým uchopením – dítě zjevně nechce předmět

zachytit tak, jak jej vidí, ale chce do jeho grafického uchopení přidat i vědění o předmětu – kreslí jej hrbatě, protože ví, že má ty a ty funkce, a navíc jeho hrbatý obvod znázorní několika barvami. Jakési odstupňování podložky, na kterou je předmět umístěn, pak už může být odrazem inklinace dítěte ke hře a k zálibě v opakování.



Obr. 38 / Domek a písmena, neznámý autor, věk pravděpodobně 4,5 roku, kresba pastelkou, nepravidelný formát

Kresba pastelkou znázorňující domek je pro čtyřapůlleté dítě poněkud netypická, ale zároveň vyjadřuje svět jeho myšlenek a fantazie. Na jedné straně se dítě snaží zobrazit věci, které kolem sebe vidí, a na druhé straně reaguje na hotové znaky a symboly, se kterými se setkává. Zajímají jej písmena a číslice a nevidí problém v jejich zakomponování do obrázku. Nepřipojuje je ovšem k domu dodatečně, ale vkládá je přímo do tvaru zobrazeného tak, že s kresbou tvoří organickou jednotu.



Obr. 39 / Zvíře a žena, Natálka, 5 let, kresba fixem, formát A4

Dvojice zvíře a žena je velmi jednoduchým, ale zároveň poetickým obrazem každodenní reality – procházky maminky nebo někoho jiného se psem. Na první pohled nás upoutá antropomorfizace hlavy psa – jeho hlava je nakreslena jako lidský obličej. Navíc je celkově tělo psa zobrazeno velmi neobvykle – černá skvrna podivného tvaru působí jako vak, ze kterého vychází množství čar znázorňujících kožich – chlupy. Ty jsou tak dlouhé a tak výrazné, že dítě zapomnělo udělat psovi nohy. Vynechání určitých detailů, tvarová nadsázka a celková lehkost umístění postav v prostoru propůjčují obrázku lehký humorný charakter. Velmi komicky jsou nakresleny také například nohy ženské postavy – jsou u sebe a jedna je vyplněna oranžovou a druhá černou barvou. Autorka také nezapomněla na podpatky, které jen tak připojila ke koncům končetin.



Obr. 40 / Hudebníci, Júlíe, 4 roky, kresba pastelkou, formát A3

Pozoruhodná kresba znázorňuje skupinu hudebníků a hudebních nástrojů. Schémata figur a schémata tvarů nástrojů jsou podobná, což je důkaz synkretismu – typického znaku raného dětského výtvarného projevu. Dítě má v tomto věku sklon ke sjednocování tvarů, ať už znázorňuje cokoliv – věci, postavy, stavby či děje. Navíc je zvláštní, že všechno, co je na obrázku zachyceno, je nakloněno doprava. Diagonála zde tedy převažuje jako základní kompoziční prvek, který dítě použilo zcela nevědomě. Divákovi se labilita postav i věcí líbí a probouzí v něm pocit pohybu a plynutí v čase (při troše odvahy se tento pocit spojuje také s principem plynutí hudby v čase). Obrázek tak dostává jakýsi muzikální ráz.



Obr. 41 / Zvířata, Petra, 4 roky, malba akvarelem, formát A3

Hlavním znakem humorné kompozice je antropomorfismus. Zvířátkům autorka vtiskla lidskou vlastnost – úsměv. Zachycení úsměvu bylo pro ni tak důležité, že namalovala některým ze zvířecích figur dokonce jenom hlavy. Kompozice je sice aditivní – autorka řadí jednotlivé motivy vedle sebe, ale přesto působí velmi živě jednak tím, že linie jsou vedeny s velkorysým nasazením, jednak také oživením pozadí skrze drobné čáry a body.



Obr. 42 / Bez názvu, Anna, 3,5 roku, kresba štětcem a tuší, formát A3

Nejnápadnějším tvarem, vyskytujícím se na obrázku hned několikrát, je kruh jednou znázorňující hlavu, jindy zase kolo nebo i hračku apod. Pravou polovinu plochy zaujímá jakási vertikálně usazená elipsa, která je uvnitř rozdělena dvěma polokruhy. Takto znázorněný motiv je pro diváka vícevýznamový – mohlo by jít o hračku, auto, konstrukci dětské průlezký nebo něčeho podobného.



Obr. 43 / Hora, Hanka, 4 roky, kolorovaná kresba – fix, pastelka, formát A3

Na ploše obrazu jsou znázorněné dva oblé tvary připomínající hory. Na první pohled je patrné, že autorka má smysl pro dekorativní vyjádření: nejdříve zachytila tvar, do kterého začala následně kreslit výplně ve tvaru zubatky a pruhů, které postupně vybarvila. Rytmus střídajících se barev není pravidelný, což celou kompozici velmi oživuje. Navíc je prostý ornament znázorněný zubatou linií dále variován vnitřním členěním, což v celkovém dojmu působí až humorným dojmem.

Závěrem

Výtvarný projev dítěte v předškolním věku je jedním z nejpozoruhodnějších fenoménů ontogeneze. Zatímco psychologové sledují vývoj vnímání, pohybové motoriky a řeči dle určitých ustálených pravidel, což znamená, že dítě se vždy v určitém roce musí dostat na jistou úroveň ovládnutí toho či onoho vjemu, úkonu, pohybu či projevu, je grafické, plastické a prostorové, případně konceptuální vyjadřování dítěte velkým dobrodružstvím. Jedním z cílů této publikace bylo ukázat na určité znaky předškolního dětského výtvarného projevu a vybavit tak čtenáře, ať už je jím rodič či pedagog, informacemi o tom, v jakých intencích se tento projev nachází a jak je možné jej iniciovat, rozvíjet, nebo i interpretovat, vykládat či hodnotit.

Pokusila jsem se v textu také zamýšlet nad tím, jaké jsou paralely mezi dětským výtvarným projevem a projevem umělců, zejména modernistů. Umění dětí nelze s uměním jako takovým ztotožňovat, je třeba pouze nalézat společné kořeny a morfologické znaky. Vývoj raného dětského výtvarného projevu vykazuje sice v jednotlivých fázích určité typické znaky, ale probíhá u každého dítěte tak, že vykazuje znaky fenomenální. Proto je třeba přistupovat jak k iniciaci a rozvoji kresby, malby a prostorového vyjadřování dítěte, tak i k jeho výkladu a interpretaci individuálně. Zejména v období upevňování vzniku symbolického vyjadřování se u každého dítěte objevuje svérázná škála tvarů a jejich konstelací, dle kterých se dá například učitelkou v mateřské škole či rodiči výtvarný projev malého autora odlišit od výtvorů ostatních. V publikaci je uvedena celá řada ukázek plošných a prostorových prací dětí v předškolním věku, na nichž jsou demonstrovány jak obecné vývojové znaky výtvarného projevu, tak individuální zvláštnosti. Mým cílem nebylo popsat přesné kategorie, do kterých by bylo možné dětský výtvarný projev svázat, nýbrž naznačit čtenářům cesty, kterými je možno se vydat na cestě poznání principů a zvláštností rané výtvarné tvorby dítěte.

Resumé

Publikace předkládá čtenáři ucelený pohled na povahu výtvarného projevu dítěte předškolního věku. Autorka se zamýšlí na psychologickými, fyziologickými a filozofickými předpoklady prvních grafických projevů dítěte a nad možnostmi jeho přirozeného rozvíjení. Rozebírá charakteristiky jednotlivých vývojových stadií ontogenetického vývoje výtvarného projevu dítěte a uvádí celou řadu příkladů z praxe v obrazové dokumentaci. Přirozeným vyústěním její snahy reflektovat výtvarný projev dítěte v předškolním věku je zamyšlení nad tím, které společné rysy projevu dítěte a umělce – modernisty lze vysledovat a dále také zda lze paralely mezi výtvarným myšlením dítěte a umělce zhodnotit v metodice pedagogické práce s dítětem předškolního věku. Čtenáři sice nejsou v textu nabídnuty přímo systematické metodické pokyny týkající se pedagogického vedení předškolního dítěte v oblasti výtvarného vyjadřování, ale najde zde celou řadu podnětů pro iniciační výtvarné náměty, kterými je možno dítě v raném věku motivovat. Rodiče, ale stejně tak i odborná veřejnost (učitelky mateřských škol a studenti a studentky pedagogických fakult) by si měli v textu všimnout komentářů uvedených reprodukcí dětských výtvorů, neboť ty jsou klíčem ke čtení dětského výtvarného myšlení. Publikace je opatřena více než 50 reprodukcemi výtvarných děl dětí a umělců. Text je provázen přímými citacemi klasických studií věnovaných povaze dětského výtvarného projevu i zcela současnými reflexemi rané výtvarné činnosti dětí v České republice i v zahraničí.

Summary

The publication presents the reader with a comprehensive view of the nature of artistic expression of preschool age. The author examines the psychological, physiological and philosophical assumptions of the first graphic manifestations of the child and the possibilities of its natural development. It analyzes the characteristics of the different developmental stages of ontogenetic development in the visual expression of the child and sets out a number of practical examples of visual documentation. Natural result of her efforts reflect the creative expression of children of preschool age is a reflection of the fact that the common features of speech and the child artist – modernists can be traced, and also whether the parallels between visual thinking child artist and evaluate the methodology of pedagogical work with children of preschool age. Readers are not offered directly in the text of systematic guidelines for the management of teaching preschool children, but there are a number of incentives for initial visual themes, which can be a child at an early age to motivate. But parents as well as the professional community (nursery school teachers and students and students of faculties of education) should note the comments in the text referred to reproduction of the original children's creations, as they are key to reading children's creative thinking. This publication is provided with approx. More than 50 reproductions of art works by children and artists. The text is accompanied by direct quotes classic studies on the nature of children's art and completely contemporary reflections of early artistic expression by children in Czech Republic and abroad.

Použitá literatura

- Babyrádová, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Vydavatelství Masarykovy univerzity. Brno 1996.
- David, J. *Století dítěte a výzva obrazů*. Vydavatelství Masarykovy univerzity. Brno 2008.
- Eisner, E. W. T. *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press. New Haven–London 2002.
- Fineberg, J. *Mit dem Auge des Kindes. Kinderzeichnung und moderne Kunst*. Verlag Gerd Hatje. Stuttgart 1995.
- Fink, E. *Oáza štěstí*. Mladá fronta. Praha 1992.
- Fortes, M. Tallensi Childhood in Ghana. In LeVine, R. A. – New, R. S. *Anthropology and Child Development*. Blackwell Publishing. Singapore 2008.
- Gardner, H. *Dimenze myšlení*. Portál. Praha 1999.
- Hall, G. S. *The Contents of Children's Minds*. Princeton Review 11, 1883.
- Kandinsky, W. *O duchovnosti v umění*. Triáda. Praha 2009.
- Kläger, M. *Verständnis für Kinderkunst*. Schneider Verlag Hohengehren 1997.
- Kulka, J. *Psychologie umění*. SPN. Praha 1990.
- Luquet, G. H. *Le Dessin Enfantin*. Alcan. Paris 1927.
- Perkins, D. *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Getty Publications. Los Angeles 1994.
- Piaget, J. – Inhelderová, B. *Psychologie dítěte*. Portál. Praha 1997.
- Prokešová, M. *Dítě v nás. Filosoficko-pedagogické pojetí dětství a dítěte*. Pdf Ostravské univerzity v Ostravě. Ostrava 2011.
- Příhoda, V. *Ontogeneze lidské psychiky I*. SPN. Praha 1977.
- Rhodes, C. *Primitivism and Modern Art*. Thames and Hudson Ltd. London 1994.
- Ricci, C. *L'arte dei bambini*. N. Zanichell. Bologna 1887.
- Rookmaaker, H. R. *Moderní umění a smrt kultury. Návrat domů*. Praha 1996.
- Sheldrake, R. – Abraham, R. – McKenna, T. *Triology na hranicích Západu*. DharmaGaia. Praha 2008.
- Slavík, J. *Josef Čapek dětem*. České muzeum výtvarných umění. Praha 1996.
- Spencer, H. *Education: Intellectual, Moral, and Physical: stereotyped-third thousand*. Williams and Norgate. London 1861.
- Šulová, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Karolinum. Praha 2004.
- Šupšáková, B. *Detský výtvarný prejav*. Digit. Bratislava 2000.
- Wartella, E. – Robb, M. Historical and Recurring Concerns about Children's Use of the Mass Media. In Calvert, L. – Wilson, J. *The Handbook of Children, Media, and Development*. Blackwell Publishing. Hong Kong 2008.

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

Uždil, J. *Výtvarný projev a výchova*. SPN. Praha 1978.

Profil autorky

doc. PaedDr. HANA STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Ph.D.

Narodila se 5. června 1959 ve Vyškově. Přednáší na katedrách výtvarné výchovy PdF Univerzity Palackého v Olomouci a na PdF Masarykovy univerzity v Brně. Hlavní oblastí jejího působení na těchto univerzitách je teorie a praxe výtvarné výchovy, které zasvětila celou řadu publikací. Ačkoliv se profesně specializuje zejména na inovativní a experimentální metody iniciace výtvarného projevu dětí a studentů na druhém a třetím stupni škol, uvádí v publikaci *Výtvarný projev předškolního dítěte v jednadvacátém století* svoje zkušenosti s tvorbou dětí předškolního věku, neboť z vlastního zájmu vedla skupiny těchto dětí na základních uměleckých školách v Brně v letech 1998–2005. Čerpá tedy především z originálního archivu prací těchto dětí, který postupně doplnila fotodokumentací pořízenou studenty vysokých škol na pedagogických praxích. Jak sama uvádí, některé fotografie výtvo-rů malých dětí ji natolik fascinovaly, že začala psát tuto knihu a rekapitulovat tak svoje pohledy na raný dětský výtvarný projev. Čtenář v knize nenajde sice přímé metodické návody, jak výtvarně vést malé děti, ale nalezne zde mnoho podnětů k řešení otázek souvisejících s tím, jak výtvarný projev těchto dětí iniciovat a jak mu porozumět.

kvv.upol.cz/?seo_url=kvv-kontakty-pedagogove

is.muni.cz/osoba/1422

babyradovahana.cz

Rejstříky

Jmenný rejstřík

Alechinski, P. 53
Appel, K. 53
Arnheim, R. 18, 36
Arp, H. 46
Brassai 51
Britsch, G. 60
CoBrA 48, 49, 53, 71
Constant 53
Corneille 53
Čermák, R. 59
David, J. 41
Dotremont, Ch 53
Dubuffet, J. 42, 48
Eisner, E. 47, 48
Erikson, E. 20
Fineberg, J. 49–51
Fontana, L. 88
Fortes, M. 33
Friedel, H. 42
Gardner, H. 13, 18, 19
Helfenstein, J. 42
Huizinga, J. 29
Jawlensky, A. 49
Jefferson, T. 49
Jorn, A. 53
Kandinsky, W. 42, 46, 49
Kellog, R. 18
Kläger, M. 71, 87, 88, 91
Klee, P. 42, 46, 48, 49, 51
Larionov, M. 42, 48
Lowenfeld, V. 60
Luquet, J. 35

Marc, F. 46, 49
Miró, J. 42, 48, 49
Münter, G. 42, 48, 49
Ondrůjová, L. 59
Paley, W. 49
Perkins, D. 45
Pestalozzi, H. 48
Piaget, J. 13, 24, 37, 62
Picasso, P. 42, 48, 50, 51
Polock, J. 47
Prokešová, M. 23
Příhoda, V. 12, 35, 37, 38
Read, H. 36, 60
Rhodes, C. 46
Ricci, C. 48
Robb, M. 32
Rothko, M. 47
Rousseau, H. 48
Sheldrake, R. 18
Soulages, P. 47
Spencer, H. 48
Stein, G. 50
Šupšáková, B. 49
Uždil, J. 13, 18, 35–37, 41, 59, 60
Wartella, E. 32

Věcný rejstřík

amébovitý 76
animismus 13, 33, 37, 47
antropomorfizace 34, 47, 96
asambláž 51, 54, 76, 84
audiální 27
audiovizualita 83

- autoedukace 19
 bodyart 79
 cit 23, 24, 27, 28, 31
 čáranice 24, 27, 32, 37, 51, 62, 76
 čítí 23, 27
 dětství 12–14, 23, 24, 37, 48, 49
 dospělý 20, 23, 25, 28, 30, 33, 69, 71, 72, 80, 83–85
 duše 17, 28, 33, 37, 41, 42, 47
 edukační 19
 experimentální 11, 13, 14, 19
 expresivita 49, 53, 76, 80, 87
 expresivní 71
 fantazie 30, 33, 38, 48, 52, 69, 87, 88
 fiktivní 14, 17, 84
 fyzioplasticismus 66
 geometrický 65
 gesto 24, 27, 28
 grafomotorický 24
 haptický 24
 hlavonožec 59, 61
 horror vacui 66, 81
 hra 29, 30, 33, 38, 50, 63, 80
 identita 78
 ideoplastický 47, 49, 52, 72
 imaginace 18, 30–32, 54, 64, 84
 individualita 19
 informel 53
 interorecepce 24
 interpretace 12, 36, 37, 65, 100
 komerční 32, 37
 kompozice 17, 32, 50, 52, 81
 komunikace 13–15, 27, 28, 83, 84
 konceptuální 14, 76, 79, 87, 88, 100
 krásný 25
 kreativita 11, 12, 18, 19, 28
 kresba 17, 18, 20, 24, 27, 28, 31, 33, 35, 42, 48–53, 59, 60, 62, 69, 72–76, 83, 84, 88, 91, 100
 kultura 11, 13, 18, 19, 33, 37, 45, 47, 48, 77, 85
 magický 33, 36, 53
 malba 17, 20, 27, 35, 37, 48, 49, 69, 72–75, 79, 80, 82–84, 91, 100
 mentální 60
 metafora 19, 64, 87
 moderna 41, 42, 45, 47–50, 59, 60
 modernismus 71, 78
 morfologie 17, 41, 49
 motiv, motivace 27, 28, 59, 71, 75
 motorika 24, 32, 100
 naturalismus 76
 nediferencovaný 31
 neiluzivní 51
 neoprimivismus 42
 nevědomí 15, 47, 72
 objem 13, 72, 74, 75, 78,
 obrys 74, 76
 ontogeneze 11, 12, 49, 59, 60, 87, 100
 orální 20
 organický 12–14, 17, 76, 77
 paměť 24, 25, 27, 28, 31, 32, 91
 pedagogika 12–14, 18, 30, 37, 59, 60, 71, 87
 performativní 27
 perspektiva 50, 51, 82
 poetický 19, 30, 64, 66, 67, 87
 pohádkový 20, 80
 postmoderna 41, 46
 praxe 13, 14, 31, 71, 73, 101
 prenatalní 23
 prezentismus 35, 61
 prostor 11, 13, 14, 18, 20, 26, 27, 31, 60, 72, 74, 77–79, 81, 82, 85, 88
 výtvarný jazyk 19, 69, 71

Poznámka

Práce na knize inspirovala grafičku, zpracovávající sazbu knihy, Jiřinu Vaclovou, aby doplnila text reprodukcemi kreseb vlastního syna Jiřího (nar. 1981), které vytvořil ve věku 3–6 let. Autorka tuto kreativitu přivítala jako vizuální ozvláštnění své publikace a podnětný krok směrem k rodičům a příznivcům dětského výtvarného projevu a paní Vaclové tímto děkuje.



doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.

Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století

Výkonný redaktor doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Odpovědná redaktorka Vendula Drozdová

Jazyková korektura Jana Kopečková

Technická redakce Jiřina Vaclová

Obrázky na stranách 2, 6, 10, 16, 22, 40, 57, 58, 70, 86, 90, 109 Jiří Václ

Návrh a grafické zpracování obálky Tomáš Chorý

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

www.e-shop.upol.cz

vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2014

Ediční řada – Monografie

Neprodejná publikace

č. z. 2013/710

ISBN 978-80-244-3818-4

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Babyrádová, Hana

Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století /
Hana Stehlíková Babyrádová. – 1. vyd. – Olomouc : Univerzita Palackého
v Olomouci, 2013. – 108 s. – (Monografie)

Anglické resumé

Nad názvem: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,
katedra výtvarné výchovy

ISBN 978-80-244-3818-4

373.2 * 72/76:37.016 * 7.07-053.2 * 159.922.7

- 21. stol.

- předškolní výchova

- výtvarná výchova

- dětský výtvarný projev -- 21. stol.

- psychologie dítěte

- monografie

373.2/.3 - Předškolní a primární výchova a vzdělávání [22]