

Způsoby vedení reflexe v hodinách výtvarné výchovy

rigorózní práce, Hana Skálová, 2019

Čestně prohlašuji, že rigorózní práci s názvem „Způsoby vedení reflexe v hodinách výtvarné výchovy“ jsem vypracovala samostatně, všechny použité informační zdroje jsou řádně citovány

Za cenné rady a konzultace velice děkuji
doc. PhDr. et Mgr. Petře Potměšilové, Ph.D,
doc. Mgr. Petře Šobáňpové, Ph.D
a doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc

Anotace

Text se zabývá reflexí ve výtvarné výchově, konkrétně hodnocením vlastního postoje výtvarných pedagogů při závěrečném posouzení žákovských prací, které je zasáhly svou výpovědní hodnotou: výtvar např. prezentuje závažnou otázku, má negativní emoční náboj, projevuje se v něm určitá tíseň či stresová situace.

Reflexe, jedna z podmínek kvalitní výtvarné výchovy, má kurikulární ukotvení v požadavku ověřování komunikačních účinků. Toto důležité didaktické téma – jakým způsobem učitel zpracuje závažná témata v předmětu, jenž kromě rozvoje tvořivosti splňuje také úlohu platformy emocionálního vyjádření – vyúsťuje v praktické části, která představuje soubor žákovských výtvarných prací, jež učitele překvapily, a zároveň popis reflexe pedagogů, jejich vlastní hodnocení svých reakcí na citlivé téma.

klíčová slova: výtvarná výchova, reflexe ve vyučování, vztah pedagoga k reflexi, emoce ve výtvarném díle dítěte, citlivá témata

Annotation

This text deals with reflection in creative education, with the evaluation of the teacher's own attitude in the final assessment. The text focuses on art classes seen as an opportunity for reflection of positive as well as negative feelings, questions and worries. When a pupil submits a work which indicates signs of distress or even suggests an internal trauma, the teacher must be able to confront it; however, the question asked is whether the teacher is professionally trained for such a situation.

The practical part of the dissertation presents works of art by pupils showing how emotional strain is transformed into their art work. It demonstrates the breadth of topics children can be dealing with, and also artistic techniques that can be used to help present different ideas. The samples are complemented by teachers' comments which indicate that it is not always the case that they are capable of using the art works to evaluate distressful situations correctly.

Keywords: Art Education, reflection in teaching, relationship of the teacher to reflection, emotions in children's art work, sensitive topics

Obsah

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| Úvod..... | 5 |
| Teoretická část | |
| 1. Specifikum předmětu výtvarná výchova..... | 10 |
| 1.1 Výtvarná výchova jako součást RVP – Umění a kultura..... | 10 |
| 1.2 Výtvarná výchova jako platforma k emocionálnímu vyjádření..... | 15 |
| 1.2.1 Výtvarná výpověď v rámci inkluzivního vzdělávání..... | 18 |
| 1.3 Estetická výchova v mezinárodních dokumentech..... | 21 |
| 2. Práce pedagoga s dětskou individualitou..... | 27 |
| 2.1 Děti v náročné životní situaci..... | 28 |
| 2.2 Psychologie v pedagogické praxi..... | 32 |
| 2.2.1 Výtvarné dílo jako odraz psychického stavu autora..... | 33 |
| 2.3 Učitel výtvarné výchovy v roli příjemce emočního vyjádření..... | 36 |
| 2.3.1 Zaměření učitelů v postoji k žákům a předmětu..... | 36 |
| 2.3.2 Potřeba teorie a výuky psychologie pro kooperaci výtvarný pedagog–žák.... | 38 |
| 2.3.3 Inklinace učitelů k různým pedagogickým koncepcím..... | 41 |
| 3. Artefiletika a reflektivní dialog..... | 50 |
| 3.1 Pojem artefiletika, její vývoj a charakteristika..... | 50 |
| 3.2 Reflektivní dialog..... | 53 |
| 3.3 Vzdělávání budoucích pedagogů v oblasti komunikace s žáky..... | 59 |
| 4. Úskalí otevření problémů ve vrstevnické skupině..... | 63 |
| 5. Námět jako katalyzátor emočního vyjádření..... | 69 |
| 5.1 Různé podoby uchopení námětu..... | 71 |
| 5.2 Práce s náměty v období pubescence..... | 74 |
| 5.3 Emoce v námětech Věry Roeselové..... | 77 |
| 5.3.1 Opatrnost při zadávání citlivých témat..... | 78 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.4 Přesahy témat ve výtvarné výchově k dalším předmětům..... | 86 |
| 6. Emoce zobrazené v různých výtvarných technikách..... | 89 |
| 6.1 Stručná charakteristika vývojových úrovní dětí..... | 89 |
| 6.2 Vyjádření emocí v rozdílných výtvarných postupech (kresba, malba, modelování, koláž, prostorové vyjádření, body art, dějiny umění, fotografie, akční umění) | 92 |
| 7. Zátěže na dětskou psychiku přenášené do výtvarné podoby..... | 101 |
| 7.1 Stres z rozpadu rodiny..... | 102 |
| 7.2 Dlouhodobý stres způsobený blízkým člověkem – CAN | 103 |
| 7.3 Šikana..... | 107 |
| 7.4 Údaje linky bezpečí..... | 109 |
| . | |
| 8. Význam reflexe v pedagogické práci | 111 |
| 8.1 Dovednosti učitele důležité pro zvládnání kvalitní reflexe..... | 113 |
| 8.2 Reflektivní skupinové rozhovory ve výtvarné výchově | 119 |
| Praktická část | |
| 9. Soubor výtvarných prací s komentáři pedagogů..... | 123 |
| 9.1 Formulace problému, metoda, cíl, techniky sběru dat, přínos výzkumu | 123 |
| 9.2 Rozhovory nad tíživými tématy..... | 127 |
| 9.3 Výtvarné práce dětí z 1. stupně základních škol..... | 139 |
| 9.4 Výtvarné práce dětí z 2. stupně základních škol..... | 156 |
| 9.5 Výtvarné práce studentů ze středních škol..... | 179 |
| 9.6 Výtvarné práce bez fotodokumentace | 194 |
| 9.7 Analýza výsledků, diskuse..... | 202 |
| Závěr..... | 220 |
| Seznam prostudované literatury..... | 224 |

Úvod

Výtvarná výchova je specifický předmět. Zatímco ve většině vyučovacích hodin děti mají za úkol pojmout určité množství poznatků, jejichž kvalita se posléze hodnotí ústní či písemnou formou, v hodinách výtvarné výchovy má žák možnost zpracovat své postřehy, zkušenosti, pocity a představy, a hodnocen poté by měl být za tvořivý přístup k danému problému a osobitost projevu.

Výtvarné hodiny nabízejí možnost, aby pedagog probíral formou motivačních rozhovorů s žáky určité oblasti života, které děti budou mít za úkol pojmout podle vlastního názoru. Na konci vyučovací hodiny někdy ale přichází didaktický problém: jaké zaujmout stanovisko k žakovským pracím, které nastiňují závažné téma, jež by se dalo využít rozvinutím rozhovoru s výchovným cílem, avšak pedagog se ne vždy cítí kompetentním citlivý obsah řešit. V rámci kurikulárního požadavku „ověřování komunikačních účinků“ by však neměl nechat takovéto výtvary bez poznámky.

Když žáci odevzdají po hodině výtvarné výchovy své práce, učitelé jsou konfrontováni s jejich obsahem. Dílo lze zhodnotit z estetického hlediska, ocenit kreativitu, někdy se však výtvarník nabízí také jako zdroj informací o citovém prožívání. Výtvarný pedagog má kultivovat estetické vnímání a rozvíjet tvořivost žáků. Náplní jeho práce není vyvozovat z kreseb či maleb psychický stav autora, ale přesto se stává, že obdrží dílo, které v tomto ohledu vzbudí jeho pozornost (především u témat interpersonálních vztahů), a uvědomí si, že autor podvědomě cosi sděluje – a učitel by se měl k tomu umět nějak postavit.

Děti někdy ochotněji vypovídají formou kresebnou než verbální, a proto některé hodiny výtvarné výchovy mohou přinést překvapující výsledky. Přijímání osobní výpovědi a reakce pedagoga formou reflektivní diskuse s celou třídou je problematika, které se věnuje praktická část tohoto textu. Reflexe učitele, ohlédnutí za svým postojem vůči znepokojující výpovědi, stejně tak žakovská reflexe, kdy si děti uvědomí, čím byla přínosná konkrétní hodina, je nezbytnou součástí kvalitně zvládnuté výuky.

Závěrečné rozhovory nad žakovskými pracemi, které přinesly podnět k zajímavým diskusím, zvládají vyučující na rozdílné úrovni – záleží na jejich komunikační dovednosti, temperamentu a pedagogické i životní zkušenosti. Někdy mohou nastat, jak potvrzují výtvary prezentované v praktické části, skutečně náročné situace.

K pracím dětí v běžných třídách, jež nemívají výjimečně velké výchovné či vzdělávací problémy, si navíc připočteme současný trend inkluzivního vzdělávání, kdy se v kolektivech objevují děti s nejrůznějším postižením, anebo také děti pocházející z rozdílných kultur, což

přináší další možnosti výtvarného zobrazení značně odlišného pohledu na námět, k němuž musí pedagog zaujmout postoj. Osobnostní a sociální rozměr výtvarné výchovy se tím značně rozšiřuje.

Zhodnocení žákovského díla v reflektivní diskusi se třídou nemusí být pro učitele jednoduché. Každý je nějak citlivý vůči dětské výpovědi – záleží na typu učitele – někteří více sledují svůj předmět, pro jiné je prioritní žák jako osobnost, tzn., že ne každého se niterná výpověď citlivě dotýká, někdo si jí nevšimne, jiný se může problémem až příliš zabývat.

Všichni pedagogové, vyučující výtvarnou výchovu, se řídí Rámcovým vzdělávacím programem, určujícím cíle, jež mají být během školní docházky naplněny. Cesta, kterou učitel zvolí, je však jeho volbou. RVP umožňuje dosáhnout stanovených cílů různými postupy podle svého výběru. Jestli je výtvarný pedagog pasivním příjemcem osobní zpovědi, který se obsahem nezabývá, nebo naopak aktivním vnímatelem, jenž by chtěl situaci řešit, to závisí na jeho psychickém typu nebo založení. V každém případě je vhodné s touto oblastí, s níž se ve škole setkáváme, seznámit již adepty učitelství.

V první kapitole je představena výtvarná výchova jako součást Rámcového vzdělávacího programu a její výjimečné postavení mezi ostatními předměty, které umožňuje emocionální vyjádření. Zabývá se mj. i otázkou inkluze, začleňující do školního procesu osobnosti, jež se nějakým způsobem vymykají průměru, a také se zamýšlí nad tím, zda pedagog, v jehož předmětu se může odhalit duševní svět dítěte, ví, jak s touto hodnotou zacházet. Zmíněny jsou také mezinárodní dokumenty, které apelují na posílení vlivu uměleckých výchov na školách.

Druhá kapitola se věnuje pedagogům a jejich práci s žákovskou osobností. Představuje mnoho teoretických odkazů - shrnuje názory různých odborníků na problematiku dětí v náročné životní situaci, hodnotí úlohu psychologie ve školní praxi. Další část představuje typy pedagogů v ohledu vztahu k žákům a předmětu obecně, která platí pro všechny vyučující. Poté se úzce zaměří na výtvarnou výchovu a různá pojetí výuky. Současná výtvarná pedagogika zahrnuje čtyři styly vedení, směřování pouze k jednomu typu však není obvyklé, linie se v pedagogické práci prolínají, přesto však učitelé často k jedné či dvěma koncepcím více inklinují a podle toho koncipují své vyučovací hodiny. Možnost nahlédnout do názorů dětí přinášejí všechny pedagogicko-výtvarné směry, hlavně formou reflektivních rozhovorů s žáky.

Třetí kapitola se zaměřuje na artefietiku, protože jde o pedagogický směr, který více než jiná pojetí výtvarných hodin otevírá v žácích možnost k vyjádření emocí pomocí určitého prožitku. Popsán je také tzv. reflektivní dialog, nedílná součást artefietických hodin: rozhovor o tématu, práci na výtvarném díle a jejím výsledku. Žák by si měl umět – během správně vedeného rozhovoru s učitelem i konfrontaci se spolužáky – uvědomit a obhájit, jak téma pochopil, co pro něj znamená, proč ztvárnil úkol zrovna tímto způsobem, co mu práce přinesla a jak ji hodnotí. Jak mnoho pedagogů v praktické části přiznává, vést tento rozhovor může být obtížné – učitel se někdy dostane do situace, kdy je zaskočen, neví, jak zareagovat na výtvarnou práci, pokud prezentuje zvláštní, intimní nebo znepokojující sdělení.

Ve čtvrté kapitole je rozebráno téma otevření niterného problému prostřednictvím výtvarného úkolu před třídou vrstevníků. Pro pedagoga je taková situace náročná – respektuje, že autor vyjevil svůj pocit, musí ale zvládnout otázky ostatních, dbát na to, aby nebyly nevhodné, ale žáci zároveň čekají na jeho stanovisko, protože děti většinou stojí o vysvětlení, co si o konkrétním problému dospělý myslí. Učitel tak působí v této chvíli jako moderátor i poradce – ale jak potvrzují výpovědi v závěrečné části – ne pro každého je taková úloha snadno zvládnutelná.

Pátá kapitola se věnuje těm námětům a tématům ve výtvarné výchově, jež umožňují zaměření se na vlastní pocity – jsou vlastně spouštěčem emocionálního vyjádření, a umožňují tak kurikulární požadavek uplatňování subjektivity. Tato část se věnuje možnostem různého uchopení námětu, zvláště je zmíněna práce s dětmi v období dospívání, kdy dochází k tzv. krizi výtvarného projevu. Rozsáhlou podkapitolou je popis námětových okruhů V. Roeselové, jejich rozbor, ale také upozornění na zvláště sugestivní otázky, při jejichž zadání si učitelé často neuvědomují, jaké konotace mohou přinést – i zdánlivě neutrální náměty někoho vyprovokují k výrazně emočně zabarvenému dílu.

V šesté kapitole je prostor pro představení výtvarných technik, v nichž se mohou zobrazit emoce. Nejvíce vypovídající je kresba, protože umožňuje vytvoření jemných detailů, ale citové prožívání může odrážet každé výtvarné dílo – klíčové je téma, které vyvolá reflexi. V jakékoli technice lze pro určité sdělení vytvořit metaforu, záleží však na pedagogově empatii a schopnosti metaforu „přečíst.“ V této části jsou rozebrány možnosti zobrazení emocí v technice kresby, malby, modelování, koláže, prostorového vytváření, body-artu,

fotografie. Diskuse o pocitech či prožívání mohou vyvolat také výtvarné hodiny zaměřené na rozbor uměleckých děl.

Sedmá kapitola vybočuje z výtvarně pedagogické roviny, protože se zabývá tématem dětí v náročné životní situaci, celkově však s obsahem práce souvisí: je třeba představit traumata, která se mohou v dětském životě odehrávat, protože psychický stav, v němž se problémy odrážejí, má klíčový vliv na školní výuku, a jak ukazuje praktická část, děti je někdy zobrazují ve výtvarných hodinách. Tato část prezentuje nejvážnější traumata, jimiž někteří žáci procházejí, tzn. rozpad rodiny, CAN (anglická zkratka pro syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte) a šikanu.

V osmé kapitole je zpracována reflexe jako prostředek splnění požadavku ověření komunikačních účinků. Na pojem reflexe je zde pohlíženo z více úhlů – co konkrétně v praxi znamená, jak je důležitá v pedagogické práci, jak se projevuje ve vyučovacích hodinách. Tato část se zabývá také rozvojem dovedností důležitých pro kvalitní reflexi, tzn. schopnost vytvoření podmínek, stanovení cíle, jak zvládat formulování otázek, vnímání atmosféry, naslouchání žákům i improvizace.

Teoretická část tohoto textu tedy shrnuje problematiku reflexe ve výtvarné výchově, zaměřuje se na dialog učitele a žáka a věnuje se námětu ve výtvarné výchově, jenž funguje jako iniciátor osobní výpovědi. Zaměření textu vypovídá o tom, že tyto emoční projevy ve výtvarném vyjádření mohou některé pedagogy uvádět do rozpaků a vyvolávat v nich nejistotu, zda dobře zvládli nejen průběh vyučovací hodiny, ale i její závěrečné vyznění. Celou první částí prolínají citace z prací odborníků, kteří se tématu věnují.

Reflexí ve výtvarné výchově se zabývá také praktická část.

Na jedné straně je představena sbírka pedagogického materiálu: 67 výtvarných prací žáků základních a středních škol, vytvořených rozličnými technikami, které jsou silně emočně zbarvené, ať už na první pohled svou sdělnou hodnotou, anebo to ukázala až jejich výpověď při závěrečném rozhovoru. Výtvary, jež výtvarné pedagožky překvapily nebo nějakým způsobem zasáhly, posílaly během jednoho a půl roku.

Na druhé straně je uveřejněn vlastní komentář vyučujících, jenž popisuje jejich reakci na konkrétní výtvor. Jde o reflexi, v níž učitelky hodnotí, jak na ně žakovská práce zapůsobila a jak zvládly závěr hodiny.

Tři výrazné výtvarné výpovědi jsou rozvedeny v obsáhlejší interview s pedagožkami, jež umožnilo podrobnější popis jejich názorů.

Celá tato praktická část dokládá, jak mocně může výtvarné dílo, vytvořené v hodině výtvarné výchovy, promlouvat, jak různě se k jeho hodnocení může vyučující postavit, a klade výtvarnému oboru otázku: jsou na tento aspekt budoucí učitelé výtvarné výchovy dostatečně připravováni?

Pozn.: Ačkoli pracuje ve školství převážná většina žen a v současnosti se v médiích čím dál více dbá na lingvistickou genderovou korektnost, tento text užívá tzv. generického maskulina – učitel, pedagog, psycholog, žák, student – tzn. pouze jeden tvar zahrnující oba rody.

Odkaz na aktuální kurikulární dokumenty <http://www.nuv.cz/t/rvp> (RVP platný od 1. 9. 2013)

1. Specifikum předmětu výtvarná výchova

Výtvarná výchova figuruje v Rámcovém vzdělávacím programu jako předmět, v němž žák získává široké spektrum dovedností, které budou potřebné v jeho dalším životě. Žák by měl mít v sobě vypěstovanou nejen estetickou inteligenci, tzn. chápat umění jako neoddelitelnou součást života, mít cit pro estetické detaily, situace, umět je hodnotit, prožít, popř. zachytit, ale důležitým výstupem hodin výtvarné výchovy je také vizuální gramotnost, tzn. rozumět znakovým systémům, čímž se člověk stane kritickým vůči jakýmkoli sdělením – ideálem je vychovat člověka, s jehož názorem nelze snadno manipulovat.

Výtvarná výchova má rozvíjet vizuální gramotnost dítěte – tuto prioritu u nás zastává např. J. Vančát, M. Fulková aj. Podle teoretika J. Davida by měla být také prostorem pro duchovní a osobnostní rozvoj – nelze její význam omezit pouze na roli výcviku v zacházení s médii. David učitele vyzývá, aby žáky vedli k naslouchání niterných hlasů těla a duše. *„Vstup nového, specificky se uplatňujícího média mezi člověka a svět znamená vždy ztrátu bezprostředního ‚čistého‘ vnímání... Porušení jednoty původního vnímání v obou těchto analogických situacích představuje hrozbu ztráty autentického vnímání, tvorby a v plném slova smyslu žitého života vůbec.“* (David, 1993, s. 10). Autor apeluje na současného člověka, aby se nenechal otupovat, musí zůstat bdělý a pracovat na ekologické rovnováze tvůrčích duchovních bytostí. Připomíná, že v době teoretika J. Ruskina to bylo médium masové produkce, dnes jde o média elektronická, jež odcizují vnímání

Výtvarná výchova je tedy předmětem pluralitním, obsahujícím různé názorové proudy. Současný Rámcový vzdělávací program dává pedagogům tak velkou volnost v pojetí, která nemá v naší historii pedagogiky obdoby, ale ani v pojetí dalších evropských vzdělávacích soustav.

1.1 Výtvarná výchova jako součást RVP – Umění a kultura

Výtvarná výchova se začala formovat v 18. století, kdy se předmět nazýval kreslení (od roku 1774 jej do škol zavedla Marie Terezie) a jeho cílem bylo cvičení ruky a paměti pro tvar a překreslované vzory. Žádoucí bylo zachytit co nejpřesněji viděnou předlohu – šlo tedy pouze o mechanické napodobování nebo kopírování předloh. Hodnotila se preciznost provedení, přesnost, pečlivost a čistota. Tyto dovednosti žáci využili v geometrii při rýsování nebo v přírodopisu při kresbě rostlin. Postupem času se kreslení stávalo esteticko – výchovným předmětem.

Psychodidaktickému přístupu, který je dnes preferován v profesní přípravě učitelů, je bližší vliv psychologizujícího pojetí kreslení, jež přichází koncem 19. století. Tento proud reformní pedagogiky upozorňoval na spontaneitu dětské tvorby a vyžadoval přirozený prostor pro dítě.

Významnou osobností v tomto směru byl např. František Čáda, představitel české dětské psychologie, který se zajímal o spojitost dětské psychiky a výtvarného projevu a propagoval možnost využití kreseb dětí pro diagnostické účely. Výtvarný projev považoval za určitý druh řeči se specifickými symboly, jimiž dítě sděluje okolí fakta o svém niterném stavu.

Studiu kreseb se věnoval také Otakar Chlup. Zajímavým experimentem byl Dům dětství pro válečné sirotky v Krnsku, kde působil L. Švarc, L. Havránek a F. Krch, kteří se zaměřovali na výtvarnou tvorbu. I pro dnešní pojetí pedagogiky je zajímavý kontinuální průběh vzdělávání bez rozdělení na předměty a pružnost v přizpůsobování rámcového programu situaci – tato flexibilita je vyžadována dnes při tvorbě školních programů.

Zhruba od 80. let 20. století začalo docházet k ústupu od tzv. spontánně tvořivého pojetí výtvarné výchovy a přicházel postupně důraz na přeměnu předmětu s úlohou umělecko kritickou, a později i společensko kritickou – tento trend byl v mezinárodním měřítku po roce 2000 teoreticky vyjádřen pojmem *Visual culture art education* (VCAE).

90. léta 20. století přinesla u nás po pádu režimu nové možnosti celému vzdělávání, a tedy i výtvarné výchově. Teoretici a učitelé měli přístup k informacím z celého světa, velmi aktivně se opět začala prosazovat česká část organizace sdružující výtvarné pedagogy INSEA (založena r. 1967), všichni se chopili příležitosti zúčastňovat se mezinárodních setkání.

Dnes je v předmětu kladen důraz hlavně na expresivitu oboru, prosazuje se zájem o duchovní stránku života, jež se promítá do výtvarné tvorby. Současně dochází k velkému rozmachu vizuálního pojetí – rozvoj médií a informačních technologií vyvolal potřebu dešifrovat a porozumět všem sdělením, která nás obklopují. Tím se postupně vyprofilovala také nová náplň pro výtvarnou výchovu. Důležitosti tohoto předmětu jsou si samozřejmě vědomi teoretičtí odborníci a výtvarní pedagogové, uhájít si ale důstojné postavení mezi ostatními předměty ve školách není vždy samozřejmostí:

„Výtvarná výchova opakovaně formuluje různé důvody pro oprávnění své přítomnosti v kurikulu všeobecného vzdělávání. V tomto úsilí není osamocena; je to jeden ze společných rysů zejména těch všeobecně vzdělávacích oborů, které jsou založeny na tvůrčím výkonu. Tvořivý projev bývá pokládán z principu za „nenaučitelný“, či dokonce „neučitelný“, takže jeho přítomnost ve vzdělávání může být od samého základu zpochybněna.

(Slavík, 2013)

Problémem v praxi je skutečnost, že výtvarná výchova má často (tak jako další umělecké výchovy) u rodičů, ale i učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů zvláštní postavení „lehkého“ předmětu a netěší se prestiži, jakou by si zasloužila.

„Důsledkem absence jasně formulovaných cílů VV je také malá schopnost učitelů argumentovat účinně ve prospěch výtvarné výchovy jak u učitelské, tak i laické veřejnosti. Bezradnost při hodnocení a zejména klasifikaci ve VV i postoje rodičů k ní jsou názorným příkladem jevů, které nutně snižují vážnost výtvarné výchovy jako vyučovacího předmětu.“
(Hazuková, 2005, str. 14)

Nedostatečnou propagací principů a cílů předmětu se stále vyskytují názory, že výtvarná výchova je pouze relaxační předmět. Vysvětlení, že dítě je vedeno k rozvíjení tvořivosti a originality, k čemuž nutně nepotřebuje výtvarnou zručnost, je pro některé laiky překvapující. Tento stav může zapříčinit nekoncepčnost, před níž varuje internetový Metodický portál pro učitele:

„Výtvarné činnosti řazené nahodile v čase a místě jako sled nejrůznějších navzájem izolovaných činností netvoří celistvý systém, který by umožňoval komplexní náhled na tuto výchovnou složku. V důsledku toho VV

- 1. neumožňuje kontrolu, zda některá z významných oblastí nebyla opomenuta*
- 2. nedává dětem ani rodičům jasné signály o tom, že je plnohodnotnou součástí výchovného působení*
- 3. ztěžuje učitelce i rodičům sledovat skutečný posun dětí ve smyslu výchovného záměru.“*

(Hazuková, 2015)

Výtvarná výchova, patřící v RVP s hudební a dramatickou výchovou do oblasti Umění kultura, již tedy dávno nepředstavuje pouze úzkou snahu o estetickou kultivaci žáka, nezaměřuje se jen na uměleckou výtvarnou tvorbu. Doba přinesla požadavek rozšíření působnosti, a to tvořivý přístup dětí ke všem podnětům, s nimiž se v každodenním životě setkávají. Při zpracování tématu pak žáci do tvorby vnášejí originalitu, fantazii, tvořivost, zkušenost, citlivost a osobní prožitky.

Obsah výtvarné výchovy je rozšířen o tvořivý přístup k vizuální komunikaci – ke všem podnětům, s nimiž se žáci denně setkávají. Je třeba, aby rozpoznali znakový systém, zvládli pochopit komunikaci skrze něj, zároveň je však nutné, aby byli kritičtí, uměli odhalit manipulativnost a nepoddávali se jí.

V posledních letech možnosti výtvarných záměrů masivním způsobem obohatily nové technické novinky, a tak do hodin výtvarné výchovy vstoupily fotoaparáty v mobilních

telefonech s okamžitou možností úpravy záznamů prostřednictvím různých programů, možnosti fotomontáže, natáčení videí a další výtvarné technologie. Nedílnou součástí života se stal internet a reklama, které samozřejmě výtvarná výchova také musí reflektovat, stejně jako např. street-artové umění, jež je hlavně pro starší školní věk velmi přitažlivou disciplínou.

Výtvarná výchova se tak stala předmětem s velice širokým potenciálem. Při správném vedení představuje pro žáky důležitý vklad do života a přínos klíčových dovedností. Přesto musí svou pozici neustále obhajovat:

„Všichni víme, že výtvarná výchova je v současné době na okraji zájmu jak v základním, tak (až na nepatrné výjimky) i ve středoškolském vzdělávání. Před rodiči a pak ani před vedením školy nedokáže konkurovat předmětům, které mají pragmatičtější uplatnění. V defenzivě je i z pozice svého názvu, když současná škola v tlacích, kterým je dnes vystavena, rezignuje na výchovu a tím se jako její zůstatková kvalita rýsuje coby podstatnější vzdělávání.

(J. Vančát, 2016)

Výtvarná výchova nabízí žákům samostatně myslet a rozhodovat se při řešení výtvarného problému, čímž probouzí aktivitu, tvořivost a současně emocionalitu.

Školní praxe však může být i jiná, jak dokládá výzkum Petry Šobáňové (předsedkyně České sekce INSEA) z roku 2011, nazvaný „Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula.“ Autorku zajímalo, co učitelé považují za učivo a jak je formulují. Výsledky byly pro teoretiky výtvarné výchovy zklamáním: projevila se neznalost kurikula výtvarné výchovy – za učivo pedagogové považovali výtvarné postupy a techniky, popř. praktické výtvarné činnosti a jejich náměty – překvapující bylo i přehlížení obsahové domény „ověřování komunikačních účinků,“ která tvoří třetinu učiva v oboru v RVP ZV.

„Přestože v souvislosti se startem reformy a tvorbou školních vzdělávacích programů učitelé poměrně nedávno formulovali osnovy oboru, existenci RVP ZV explicitně reflektovalo pouhé 1,2 % respondentů. Terminologii RVP ZV respondenti nepoužívají a pouhé procento z nich uvažuje o učivu VV komplexním způsobem..... 4,1 % respondentů uvedla, že se jako učivu (!) věnují výzdobě školy či výrobě dekorativních dárkových předmětů. Letitý problém devalvování VV tedy stále nemizí – zvláště uvědomíme-li si, že respondenti mají obvykle tendenci ukazovat své působení v lepším světle...

...Zjištěné nedostatky mají zásadní vliv na kvalitu výtvarné edukace, protože ta je závislá na tom, zda učitel ví, čemu má vyučovat, a zda učivu rozumí. Nekompetence učitelů negativně ovlivňuje i postavení VV v systému základního vzdělávání, protože k principům RVP patří

podpora profesní zodpovědnosti učitelů za výsledky vzdělávání a pozici svého oboru. Nedostatky v poznatkové bázi učitelství ohrožují plnění vzdělávacích cílů VV a zpochybňují požadavek autonomie učitelů. (Šobánková, 2011)

Z výzkumu se dozvídáme, že někteří učitelé stále chápou výtvarnou výchovu jako řadu námětů, které nic neřeší (např. jarní příroda, zážitek z prázdnin, stromy na podzim apod.). Pedagogové (a nejsou to jen ti neaprobovaní) často více přemýšlejí o tom, co konkrétně budou v hodinách dělat, tzn., že prioritní je téma, z něhož vyplývá výběr výtvarných prostředků. Dotyční učitelé tedy příliš nezvažují výchovný a vzdělávací cíl vyučovací hodiny – proč mají žáci zvolenou aktivitu vykonávat. Výběr náplně hodiny je pouze v rukách učitele, děti často nemají možnost se na koncepci hodiny podílet.

Rámcové vzdělávací programy předkládají jasně definované výchovné a vzdělávací cíle, ale možnosti, jak je naplnit, jsou velice široké a různorodé. Výběr metod, zaměření výuky, charakter vedení, témata – to vše záleží na pedagogovi, jak dosažení cíle pojmu (výstižnějším termínem pro žáky bude možná spíše než ‚téma‘ – ‚výtvarný problém,‘ který více dává najevo potřebu vyřešení). Tato svoboda ve výběru vlastního pojetí je velmi netradiční a novátorská, dokonce i v evropském kontextu. Kurikulární dokumenty jsou pro školy a pedagogy závazné, osobní interpretace RVP však závisí na vyučujících.

Přestože se to může zdát jako velká výhoda, nejsou tyto možnosti ze strany pedagogů přijímány vždy pozitivně. Jak potvrdil výše zmíněný výzkum, učitelé důvěru v ně vloženou příliš nevyužívají. Velice záleží na tvořivosti pedagoga, na jeho nápadech, chuti do školní práce a přístupu k žákům. Dost často vítězí (hlavně u starších pedagogů) snaha neměnit zažitý stereotyp a pohodlnost.

Současný Rámcový vzdělávací program nabízí téměř bezbřehou možnost realizace svých vizí o práci s dětmi. V RVP formulované obsahy, cíle a očekávané výstupy si mohou jednotliví učitelé transformovat ve školních programech do dílčích úkolů, které se naplňují v jednotlivých hodinách – pedagog se schopností projektování výuky si sám určí svůj směr, který jej zajímá, který odpovídá jeho subjektivnímu zaměření. Nejsou však výjimkou učitelé výtvarné výchovy (viz výše zmíněný výzkum), již o tuto možnost nestojí, kteří by raději dodržovali předem daný plán, co mají kdy a jakým postupem splnit, tedy ti, co preferují návrat ke klasickým, autoritativně pojatým osnovám.

1.2 Výtvarná výchova jako platforma k emocionálnímu vyjádření

Rámcový vzdělávací program pro výtvarnou výchovu zmiňuje věcné aspekty, jakých cílů má být ve výtvarné výchově dosaženo, nezdůrazňuje však příliš prožitkovou a emoční stránku předmětu. Výtvarný pedagog – profesionál tuto stránku ale chápe jako důležitý předpoklad správně vedené hodiny, pokud mají být její cíle naplněny.

Vzdělávání musí být vyvážené a nedostatek rozvoje emocionality ve školním prostředí může mít následky na rozvoj osobnosti žáka. Někdy se obecně chápe, že vše, co provázejí prožitky spjaté s emocemi, patří do kategorie zábavy, relaxace či odreagování. Tento pohled laické veřejnosti dobře vystihl psycholog a filozof Rudolf Arnheim (1974, s. 11):

„Umění vyjadřuje emoce a je vytvářeno za pomoci nejrůznějších emočních stavů. Tedy za pomoci pocitů, které zároveň sděluje. V běžném užívání se tyto termíny, emoce a pocity, netěší příliš velké vážnosti. Emocionální je přece ten, kdo podléhá iracionálním impulsům, je to člověk, který špatně uvažuje. Pocity často připomínají neurčitost poznání. Osoba, která si není zcela jistá, spoléhá na pouhé pocity. Není divu, že činnosti založené na emocích a pocitech vzbuzují podezření.“

Možnost zamyšlení se nad sebou, nad svým životem, nad vztahy a světem přinášejí témata rodinná, společenská, občanská a ekologická, která jsou nabízena ve výtvarné výchově, ale také probírána ve společensko-vědních předmětech. Ve výtvarné hodině však vzniká navíc artefakt, jenž může citově promlouvat: důvěrné sdělení nejsoukromějších úvah, které si nechává člověk rád pro sebe a s nikým je nekonzultuje, právě pro jejich intimní povahu.

„Studenti a mladí učitelé by měli více naslouchat niterným hlasům těla a duše, dokud je v sobě ještě slyší a cítí a mohou jim pomoci rozlišovat formu, smysluplný tvar a význam od jejich jen stimulovaných prázdných náhražek, které dnes globálně zaplavují svět. Ty pak nepozorovaně poznenáhlu znecitlivují a otupují vnímavost a uspávají naše svědomí, které nás jedině může udržet v bdělém stavu jako aktivní účastníky tvůrčího myšlení a tedy i v žádoucí ekologické rovnováze tvůrčích duchovních bytostí.“ (David, 1993, s. 9).

Niterné výpovědi přinášejí specifické náměty. Je pochopitelné, že „Doprava mezi městy“ nebo „Zimní krajina“ nedá příliš nahlédnout do žákovských emocí, ale malá změna ve formulaci, jako např. „Vlak mě zaveze, kam budu chtít“ či „V zasněžené krajině se mi dobře přemýšlí“ již přináší požadavek ztvárnění prožitku nebo přání (vlak dítě zaveze k té osobě, s níž chce být, kterou má rád. A v bílé tiché krajině si autor lépe utřídí myšlenky, co by si přál a co naopak nesnáší nebo čeho se bojí).

Náměty pro výtvarnou výchovu výborně zpracovala Věra Roeselová (podrobně kapitola 5.3, s. 77). Pedagogové, kteří se řídí jejími návrhy pro náplň výtvarných vyučovacích hodin, anebo si vytvářejí vlastní témata podobného zaměření, dostávají od žáků často velmi osobní výpovědi – a právě ty jsou důvodem ke vzniku této práce, jež se zaměřuje na zdůraznění nezpochybnitelného faktu: určitá výtvarná díla, která dostane učitel v závěru hodiny, mohou silně odrážet psychický stav žáka.

Tím se výtvarná výchova profiluje kromě jiného jako oblast, v níž lze odhalit duševní svět dítěte, a bylo by vhodné, aby výtvarný pedagog uměl s těmito výsledky práce zacházet – aby věděl, kdy si může dovolit před třídou výtvarný dílo hodnotit z hlediska obsahu, kdy autora povzbudit, aby verbálně vysvětlil, co naznačuje či v kterých případech raději odvrátit pozornost k pracím jiných dětí, protože odhalením obsahu by mohl být žák vystaven posměchu, lítosti nebo rozpakům. Zde se projeví osobnostní stránka pedagoga a jeho zkušenost. Jak dokládají výpovědi učitelů v praktické části, zaujmout stanovisko nebývá vždy jednoduché.

„Učitelé před sebou mají velmi vážně znepokojené až trpící děti a nevědí si rady. Spoléhání na jinou instituci, která problém vyřeší, je ryze mechanické řešení, které s dítětem, resp. s jeho problémem manipuluje jako s objektem... Průvodci dětí jsou všichni, kdo se s nimi setkávají a působí na ně. Pedagogové a vychovatelé mají v tomto smyslu naprosto zásadní postavení...“
(Závora, 2010)

Emoce ve výtvarném díle nemusí vždy vyjadřovat obraz bezproblémového a veselého světa, jaký bychom u dětí rádi viděli. Ve výtvarných pracích lze vysledovat pozitivní emoce, jako je radost nebo láska, ale také se setkáme se zobrazením ne vždy kladného vztahu k určitým lidem. Poučený pedagog může také rozpoznat závažné skutečnosti, které dítě ohrožují – strach, duševní trauma, obavy, úzkost, stres.

Lze namítnout, že diagnostika problémů z výtvarných prací patří do sféry psychologů a ne pedagogů. Psychologové využívají různých kresebných testů, aby definovali konkrétní problém. To se však týká psychologického vyšetření. Když žák promítá své emoce ve třídě do výtvarné práce, vyučující dostane k hodnocení dílo, jež vyžaduje nějakou reakci, a tuto situaci nemusí zvládat (viz praktická část, např. obr. „To mi dává táta a toto máma,“ kdy pedagožka přiznává, že zareagovala nevhodně na zobrazení dohadování se rodičů po rozvodu, protože tuto situaci sama v osobním životě bolestně prožívá).

V této chvíli je vhodné připomenout pojem salutogeneze (salus – zdraví, blaho apod. genesis – vznik, vývoj), která se zabývá zkoumáním podmínek zdraví vůči nepříznivým vlivům prostředí. Každý pedagog má určitou míru psychické odolnosti a existuje více faktorů,

jež zapříčiní, že někdo stresu ve třídě podléhá a jiný si zachová duševní rovnováhu. Jde jednak o faktory vnitřní (odolnost, inteligence, zkušenost, míra zvládnání zátěže), ale také vnější (pracovní podmínky, mezilidské vztahy na pracovišti) – stresová odezva na konkrétní situace je individuální, což dokládají komentáře vyučujících v praktické části: hloubka či závažnost výtvarné výpovědi někoho sice překvapí, ale on ji bere jako výzvu k otevření zajímavého problému, jiného učitele nepříjemně zaskočí a on může zpanikařit, situaci nezvládne a svůj postoj si následně vyčítá (viz výše zmíněná učitelka). Děje-li se to často, vše se snadno projeví v psychosomatických obtížích.

Výtvarné dílo vypovídá o obecných rysech osobnosti autora – temperamentu, tvořivosti, talentu, pečlivosti, fantazii apod., ale také o momentální náladě, problémech i prožitých traumatech.

„V kresbě se může odrazit kvalita a intenzita emočního prožívání i specifčnost citové reaktivity. Znaky emočního prožívání i aktuální emoční stav ovlivní jakoukoli lidskou činnost, ale v kresbě či v písmu je lze zachytit v relativně snadno identifikovatelné formě.“

(Vágnerová, 2008, s. 448).

Protože kresba zobrazuje z mnoha úhlů úroveň vývoje dítěte, je výborným testem v rukou odborníků, kteří potřebují zhodnotit různé ukazatele (např. z důvodu problémů v chování dítěte, nesnáze ve školní výuce, test školní zralosti apod.). Kresba však kromě objektivních údajů odhaluje také subjektivní stránku osobnosti – je komunikačním prostředkem, signalizujícím způsob emočního prožívání. Kreslíř může prostřednictvím výtvarného vyjádření vyprávět o pocitech, zájmech, promlouvá o svých vlastnostech, schopnostech, sebehodnocení, aktuální náladě, postojích a o fungování vztahů v rodině.

V předmětu výtvarná výchova se prolínají zároveň dvě aktivity (jak napovídá jeho název): výtvarné vzdělávání a výchovné působení. Podle Rámcového vzdělávacího programu má výtvarná výchova za úkol rozvíjet v dětech smyslovou citlivost, a také vést k uplatnění žákovy subjektivity ve výtvarném vyjádření. Žák otiskuje do výtvarné tvorby vlastní zkušenosti a emoce, díky čemuž vznikají originální díla. Toto dobře shrnul ve své staré, ale stále platné, vynikající práci, J. Uždil:

„Škola má jen málo příležitostí pronikat do té oblasti lidské psychiky, kde nejde o intelekt a vědomosti, ale o základní formy vnitřního života... Výtvarná činnost je mnohými nitkami spojena se zážitkovou sférou lidského života, s psychickými obsahy, které mají často citový přízvuk.“ (Uždil, 1983, s.7)

1.2.1 Výtvarná výpověď v rámci inkluzivního vzdělávání

Výtvarný pedagog vzdělávající žáky na základních a středních školách je více či méně připraven přijímat emocionální výpovědi prostřednictvím výtvarných prací od dětí bez větších výchovných nebo vzdělávacích problémů. Je zvyklý také na děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, ale stále jde o děti a mládež, jejichž problémy, pocity, názory a prožívání lze zhruba předpokládat.

V současnosti, kdy školy navštěvují také děti s nejrůznějším postižením, nemůže učitel umět reakce vždy s jistotou odhadnout. Musí se naučit počítat s úplně novým pohledem na věc: zadaný výtvarný námět žák s hendikepou může zpracovat úplně jinak, než vyučující očekává (což se někdy děje i v případech zdravých dětí – viz praktická část). Výpověď možná bude překvapivá, netradiční, třeba i šokující, protože do problémů člověka s postižením pedagogové nebyli dosud zvyklí nahlížet a snažit se jim porozumět. V tomto případě se otevírá nová potřeba konzultací se speciálními pedagogy.

V současné škole jsou začleňovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami a pracovat s nimi se musí učit všichni pedagogové, nejen ti výtvarní (přestože podstatnou část zátěže odvádějí asistenti). Je třeba zohlednit jejich reakce, chování a potřeby. Pohybujeme-li se na půdě výtvarné výchovy, pak jde jak o vytvoření nových, někdy i náročných postupů pro pomoc při zvládnutí výtvarných technik, tak právě závěrečné hodnocení, v němž by se mělo promítnout i odlišné nazírání na svět.

Příkladem vybočení ze zažitých stereotypů může být vyjádření ostravské učitelky výtvarné výchovy (e-mailová komunikace z října r. 2018): *„Námět ‚Ráno je frmol‘ se dětem v 9. třídě líbil, vyšly z toho pěkné abstrakce, které měly symbolizovat nervozitu a spěch. Nový chlapec, který je bez nohy a má silnou vadu řeči, nakreslil technický výkres protézy a vysvětloval, jak je důležité ji správně ráno bez spěchu nasadit, jinak může bolet. S vyjadřováním má potíže, jeho výklad byl hrozně dlouhý, tlačil nás čas – to jsou hodně těžké chvíle. Pomohla jsem mu, protože mi bylo jasné, co chtěl říct. Hlavně kluky zaujala ta konstrukce a o přestávce jim sundání a nandání předvedl. Vlastně během naší hodiny ho spolužáci více poznali, chodí k nám od září, po měsíci jako by se otevřel a děti ho snad konečně přijaly. (K otázce inkluze chci připomenout, že tělesné postižení není problém. Ale psychické postižení, to je naopak tragédie, např. často křičící agresivní autista, který rozloží celou hodinu a totálně decimuje psychiku citlivějších dětí – jedné žákyni už vyřídili rodiče přestup do jiné školy... tato otázka však nepatří do vašeho průzkumu).“*

Osoby s postižením jsou dnes vnímány jako běžná součást celé společnosti, proto byla vytvořena řada opatření, která mají vyrovnat znevýhodnění žáků. Ti se díky tomu již nezařazují automaticky do speciálních škol, ale mohou nastoupit do škol tradičních, kde jejich vzdělávání upravuje zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění novely č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

V těchto dokumentech jsou specifikována opatření (metody a postupy), která těmto žákům pomáhají, důraz se klade na individuální podporu při výuce i přípravě na ni, upozorňuje se zde na využívání poradenských služeb, individuálního plánu a služeb asistenta. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou využít 3 formy vzdělávání – individuální integraci, skupinovou integraci anebo vzdělávání ve speciálních školách.

„Individuální integrací se rozumí začlenění žáka do běžného vzdělávacího proudu za předem stanovených podmínek. Skupinová integrace je charakterizovaná tím, že se v rámci výchovně-vzdělávací instituce zřídí třída či v rámci třídy oddělení nebo studijní skupina pro žáky, kteří mají stejný či podobný typ speciálních vzdělávacích potřeb. Tato třída či oddělení a studijní skupiny pracují dle předem stanoveného plánu...

Míra a druh vyrovnávacích a podpůrných opatření se stanovuje na základě odborného vyšetření a stanovené diagnózy, typu a stupně postižení či znevýhodnění.“ (Potměšilová, s.90)

Úspěšnost integrace závisí na typu a stupni postižení. Je známým faktem, že vážné mentální postižení a problémy se sluchem přinášejí ve výuce velké nesnáze, výuka je narušována a děti se nedaří zařadit do kolektivu, tzn., že speciální školy stále mají své místo v řádu vzdělávání a své klienty.

U nás je možnost integrovaného vzdělávání uzákoněna od roku 2005, v současné době mohou do běžných škol docházet všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami, které projdou speciálně-pedagogickým vyšetřením, a to školu doporučí.

“Mění i nároky na pedagogické pracovníky. Pedagogičtí pracovníci tuto změnu vnímají především ve dvou oblastech: v přípravě na povolání a v náplni jejich práce. Zvyšování počtu dětí a žáků, kteří jsou individuálně integrováni, vede i ke zvyšování počtu pedagogických pracovníků hlavního vzdělávacího proudu, kteří potřebují odbornou přípravu pro práci s těmito dětmi a žáky.“ (Potměšilová, s. 92)

Inkluzivní trend výuky na našich školách se samozřejmě týká také rostoucího počtu dětí z rozdílných kultur.

Myšlenka vzdělávání dětí s postižením či znevýhodněním není nová, konference o začleňování takovýchto žáků proběhla již roku 1994 ve Španělsku, teprve v posledních letech se však u nás začala realizovat. Přináší své klady i zápory a vášnivé polemiky dvou táborů – příznivců a odpůrců. Zjednodušeně řečeno lze z dosavadní praxe ve školách shrnout, že postižení fyzická problém ve výuce nedělají, postižení psychická jsou problémem značným. Pojetí společného vzdělávání připouští širokou škálu možností „znevýhodnění“ a pedagog by s ní měl umět zacházet. Těžištěm tohoto pojmu jsou postižení diagnostikovaná lékařem a pedagogicko-psychologickou poradnou, která vyžadují zvláštní péči. Hranice znevýhodnění je však velmi široká.

„Výrazně přibylo jen žáků se závažnějšími vývojovými poruchami učení a chování, které vůbec nesouvisejí s intelektem. Jednoduše se dá shrnout, že společné vzdělávání se dotklo nejvíce dětí, které již v základních školách dávno jsou, jen jsme jim nemohli věnovat dostatečnou podporu. Navíc není nijak dotčena možnost, aby se žák se speciálními vzdělávacími potřebami, kterému se ani s podporou v běžné škole nedaří, přešel na školu speciální.“ (S. Štech, Deník Referendum, *Bludy kolem tzv. inkluze*, 7.12.2017)

Termín „znevýhodnění“ může zahrnovat také děti pocházející ze slabšího sociálního prostředí, žáky z rozpadajících se rodin či z jakéhokoli jiného důvodu prožívající psychické trauma. Jak ukazují výtvarné práce v praktické části tohoto textu, tíživá témata zobrazující nejrůznější dětská trápení se ve výtvarné výchově vyskytují a u pedagogů se očekává, že budou umět zaujmout stanovisko.

Hranice mezi „zvláštností“ a „normalitou“ není a nemůže být přesně stanovena. Podmínkou fungování inkluze je vytváření vztahů a spolupráce, která bude mít za následek kvalitní vzdělávací prostředí. Škola by neměla vnímat žáka jako objekt s určitým postižením nebo omezením, ale měla by si uvědomit důsledek, které jeho znevýhodnění přináší pro vzdělávání – a s ním pracovat. Tzn., že pedagog by se v duchu inkluzivních hodnot měl zaměřit na důkladnou analýzu, jaké jsou u žáka překážky v učení a zapojení do práce třídy a tyto překážky promýšlet a řešit.

„V současnosti je za základní princip inkluzivního vzdělávání považováno umožnit všem dětem dosažení jejich vzdělávacího maxima při současném respektování jejich vzdělávacích potřeb.“ (Vaňurová, Pančocha, 2010)

Společné vzdělávání zahrnuje také osobnosti, které jsou výjimečné díky svým zvláštním vlohám či talentem. Ač se to zdá možná nepravděpodobné, i tito žáci mívají značné problémy

ve třídě – záleží na temperamentu těchto dětí. Pokud se jejich předpoklady nerozvíjejí a žáci nejsou podněcováni k větší aktivitě, mohou se cítit frustrováni, nevyužiti, často pociťují nudu, a z toho pramení např. kázeňské problémy. Tzn., že je důležitá identifikace „nestandardnosti“ a důkladná analýza vzdělávacích potřeb dotyčných žáků.

„Zahraniční výzkumy prokázaly, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách dosahují lepších vzdělávacích výsledků než jejich vrstevníci ve speciálních školách.“ (Vaňurová, Pančocha in Bartoňová, Vítková, 2010).

Důležitou podmínkou vzdělávacích inkluzivních cílů je kooperace pedagoga s asistentem, vyměňování si zkušeností, poznatků a postřehů. Jsou to partneři, kteří mají ve vyučovacích hodinách rozdílnou náplň, ale stejný cíl.

1.3 Estetická výchova v mezinárodních dokumentech

Pokud se zabýváme významem výtvarné výchovy v dnešní době, je zajímavé srovnání, jaké postavení má výtvarná výchova ve školním vzdělávání v cizích zemích a jak probíhá vzdělávání jejích pedagogů.

Všeobecně oblast uměleckého vzdělávání ve školách (kam patří výtvarná a hudební výchova), důraz na kvalitu a výlučné postavení mezi ostatními předměty považují mezinárodní organizace do budoucna za velmi důležitý směr.

Vedoucí silou v rozvíjení klíčových koncepcí ve vzdělávání a kultuře se stala organizace UNESCO. Roku 1999 generální ředitel apeloval na kompetentní osobnosti, aby učinily vše potřebné k zajištění tohoto cíle: vyučování uměleckých předmětů by mělo získat mimořádné postavení ve vzdělávání každého dítěte od mateřské až po poslední ročník střední školy.

Mezinárodní spolupráci mezi UNESCO a jeho partnery v oblasti uměleckého vzdělávání završila světová konference v Lisabonu roku 2006, která potvrdila důležitost tohoto směru a stala se podnětem ke globálnímu výzkumu o vlivu umění ve vzdělávání (*Global research Compendium on the impact of the arts in education*, Bamford 2006), přitom byly vypracovány pokyny k uměleckému vzdělávání (*Road Map for Arts Education*, UNESCO 2006).

Pokyny se zaměřily na obhajobu a poskytování poradenství v oblasti posílení uměleckých výchov. V dokumentu se uvádí, že umělecké vzdělávání pomáhá prosazovat lidská práva na zapojení se do vzdělávání a kulturního dění a má vliv na rozvíjení schopností jednotlivců.

V Evropě se vytváří podobná koncepce. V roce 1995 Rada Evropy zahájila hlavní projekt Kultura, kreativita a mládež (*Culture, Creativity and the Young*). Tento projekt zkoumal stávající umělecké vzdělávání ve školách členských států, dostupnost kurikulárních aktivit i zapojení profesionálních umělců. Výsledkem byl přehled o uměleckém vzdělávání v Evropě (NACCCE 1999) a mezinárodní kolokvium.

V roce 2005 Rada Evropy zahájila rozpravu o hodnotě kulturního dědictví pro společnost, která potvrdila potřebu evropských států zachovávat kulturní zdroje, podporovat kulturní identitu, respektovat rozmanitost a iniciovat mezikulturní dialog. Článek č. 13 přiznal důležité místo kulturnímu dědictví v rámci uměleckého vzdělávání, a také doporučil rozvoj propojení mezi jednotlivými směry v různých oborech studia.

Existuje velmi málo mezinárodních a celoevropských výzkumných studií, které se zabývají uměleckým vzděláváním. Výzkum Rady Evropy potvrdil, že ve školních předmětech panuje hierarchie – prioritou je čtení, psaní a počítání. V oblasti uměleckých forem je před ostatními (tzn. dramatickou a taneční výchovou) preferováno výtvarné umění a hudba.

Průzkum uměleckého vzdělávání v Evropě (Robinson, 1999) probíhal jako součást iniciativy Rady Evropy o kultuře, kreativitě a mládeži. Ve studii se zjistilo, že všechny národní koncepce o vzdělávání rutinně zdůrazňují důležitost kulturní dimenze a naléhavou potřebu podporovat umělecké a kreativní schopnosti mladých lidí. Ve skutečnosti však status umění a jeho zajišťování ve vzdělávání jsou oblasti méně důležité.

Hlavní disciplínou, na kterou se výzkum zaměřil, bylo výtvarné umění a hudba. Ve většině národních systémů jsou umělecké předměty povinné v základním vzdělávání a pro první dva až tři ročníky na střední škole. Kromě toho mají žáci na výběr také volitelné umělecké předměty. Ve všech zkoumaných oblastech měly umělecké předměty nižší status než matematika a přírodní vědy. V některých zemích byly pokusy redukovat počet hodin umělecké výchovy ve prospěch relevantnějších předmětů pro ekonomický úspěch.

Podobné závěry pocházejí i z dalších mezinárodních studií (Sharp, Le Métais 2000; Taggart et al. 2004). V těchto dokumentech byly zjištěny dva hlavní přístupy k zařazení umění do školského systému: buď jako výuka obecného umění (také nazývané „integrováná oblast“), nebo jako samostatný předmět. Diskuse se vede o zařazení předmětu „drama a tanec“ – často je vyučován v rámci jiných předmětových oblastí, ale bylo uznáno, že může být problematické podporovat expresivní kvality tance v rámci předmětové oblasti zaměřené na

fyzické cvičení a sport. Taggart a kol. (2004) zjistil, že výtvarná a hudební výchova je vyučována jako součást povinného předmětu ve všech 21 zkoumaných státech.

Přibližně polovina států požadovala po školách studovat jednu nebo více uměleckých disciplín do věku 16 let, zbývající země mají výuku uměleckých předmětů do 14 let, pro středoškolské studenty jsou umělecké předměty povinně volitelné. Relativně nízký status uměleckých předmětů odráží nedostatek pozornosti věnované hodnocení a monitoringu standardů uměleckého vzdělávání (Bamford 2006; Taggart a kol. 2004).

Výzkum také zjistil, že čas oficiálně určený pro umělecké vzdělávání a čas skutečně mu věnovaný je ve školách nedostatečný k zajištění širokého a vyváženého kurikula (Robinson 1999; Sharp, Le Métais 2000; Taggart a kol. 2004).

Bamfordová (2006) uvádí, že nedostatek času, prostoru a zdrojů jsou klíčové faktory, které znemožňují úspěch uměleckého vzdělávání, a dále poznamenává, že mnoho vzdělávacích systémů se spoléhá na učitele obecných předmětů, kteří mají vyučovat umělecké obory, hlavně u mladších dětí. Tento přístup je nevyhovující, předmět si vyžaduje odborníky.

Výuka umění s vysokým standardem je velkou výzvou, proto není překvapující zjištění, že zvláště učitelé základní školy mají nedostatek sebedůvěry při vyučování uměleckých předmětů (Taggart et al. 2004). Je třeba zvážit počáteční přípravu učitelů pro výuku předmětů s uměleckým zaměřením a vytvořit opatření pro soustavný profesní rozvoj – umožnit jim aktualizovat své znalosti a rozvíjet dovednosti.

Při hodnocení výsledků v uměleckých předmětech nejde o formální proces, v důsledku toho může být umění vnímáno jako okrajový obor. Podle Anne Bamfordové (2009) to má dopad na postavení uměleckého vzdělávání v rámci širšího vzdělávacího procesu. Skutečně se zdá, že dobrá kvalita hodnocení má příznivé účinky na kvalitu kurikula v uměleckých předmětech, neboť podporuje názor, že umění je významnou součástí uceleného vzdělávání dítěte (Bamford 2009, s. 20).

Zařazení uměleckých předmětů do národního kurikula je prioritou vzdělávání na úrovni základního a nižších tříd středního vzdělávání. Mnozí požadují, aby umělecké vzdělávání mohlo potenciálně přispět ke kreativnímu pojetí vyučování, zvláště pokud jsou umělecké předměty v „hlavním proudu“ celkového kurikula, a pokud je mu věnován potřebný počet hodin (KEA *European Affairs* 2009). Nízká kvalita uměleckého vzdělávání může být překážkou při rozvíjení celkové kreativity člověka (Bamford 2006, s.144).

Co se týče odborné přípravy obecně zaměřených učitelů na výuku uměleckých předmětů na základních školách, v roce 2004 byl ve Velké Británii uvedený projekt HEARTS (*Higher*

Education, the Arts and Schools, Univerzity, umění a školy) se zaměřením na posílení umělecké stránky základní odborné přípravy učitelů. Během let 2004-2006 dostaly britské vysokoškolské instituce finanční a praktickou pomoc, aby zavedly nové okruhy umění do studijních programů. Projekt obsahuje různé aktivity, některé z nich zapojují i profesionální umělce.

V rámci představení dokumentů věnujících se výtvarnému vzdělávání ve světě je nutné zmínit se také o projektu inkluze, která se týká všech předmětů, tudíž i výtvarné výchovy.

Myšlenka vzdělávání dětí s postižením či znevýhodněním byla hlavním tématem konference, která proběhla roku 1994 ve Španělsku (Salamanca). Měla název *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* a pořadatelem byla organizace UNESCO.¹ Schválený dokument *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* specifikuje principy „School For All“ – školy pro všechny. Na konferenci byl definován klíčový úkol: umožnit docházku do spádové školy všem dětem, tedy i těm, které se potýkají s nějakým druhem postižení či znevýhodnění. ČR podepsala r. 2009 mezinárodní *Úmluvu*

Kap. 1.2:

ARNHEIM, R. *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. Londýn: University of California Press, 1974.

DAVID, J. *Výtvarná výchova jako duchovní a smyslový fenomén*. Polička: Fantisk, 1993

VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008

POTMĚŠILOVÁ, P., POTMĚŠIL, M. *Pedagogický pracovník v integrovaném vzdělávání*. Sociální pedagogika, roč. 2, č. 2, 2014.

UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: SPN, 1983

ZÁVORA, J. In Wedlichová a kol. *Pedagogicko-psychologické přístupy a strategie v práci se žáky primárního vzdělávání*. Ústí nad Labem: UJEP, PeF, 2010

VAĐUROVÁ, H., PANČOCHA, K. *Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků*. In: BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: MUNI, 2010

*o právech osob se zdravotním postižením*¹, v níž se zavazuje k vytvoření systému inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy. Rok poté se úmluva stala součástí českého právního řádu (článek 24).

Kap. 1.3:

BAMFORD, A., 2006. *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Berlin: Waxmann Verlag.

BAMFORD, A., 2009. *An Introduction to Arts and Cultural Education Evaluation*. Unpublished paper commissioned by Creativity, Culture and Education (CCE). The report formed the basis of the recommendations adopted by the EU's Open Method of Co-ordination group on the synergies between culture and education in June 2009.

TAGGART, G., WHITBY, K. & SHARP, C., 2004. *Curriculum and Progression in the Arts: An International Study. Final report* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). London: Qualifications and Curriculum Authority.

ROBINSON, K., 1999. *Culture, Creativity and the Young: Developing Public Policy*. Cultural Policies Research and Development Unit Policy Note No. 2. Strasbourg: Council of Europe.

SHARP, C. & Le MÉTAIS, J., 2000. *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). London: Qualifications and Curriculum Authority.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), 1999. *Appeal by the Director-General for the Promotion of Arts Education and Creativity at School as Part of the Construction of a Culture of Peace*. Available at:

<http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), 2006. *Road Map for Arts Education*. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisbon, 6-9 March 2006.

¹ The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education z roku 1994 [online]. UNESCO [cit. 2018-09-9]. Dostupné z:

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

² Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením z roku 2009 [online]. MŠMT [cit. 2018-09-9]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/cs/28419>

2. Práce pedagoga s dětskou individualitou

Předmět výtvarná výchova od svého počátku (18. století) není oborem pouze uměleckým, ale také výchovným, tzn. didaktickým. Proto se adeпти oboru vzdělávají nikoli na vysokých uměleckých školách, ale na pedagogických fakultách, jejichž katedry jsou součástí univerzit.

Výtvarnou výchovu jako výjimečný předmět vyzdvihla zpráva UNESCO (konference z roku 2006), kde je oceňován terapeutický potenciál výtvarné tvorby a apeluje se na možnost jeho využití:

„Uvědomme si, že výtvarná výchova je hlavně o prožitku, schopnosti vyjádřit se symbolickou formou, která někdy může být jedinou adekvátní. Nejedná se pouze o situace, kdy jde o týrání, zneužívání, šikanu, ale i relativně běžné, jako změna bydliště, školy, problematika zrání. Učitel je vybaven znalostí psychologie a pedagogiky v míře, aby dokázal identifikovat překážky ve výchovném a vzdělávacím procesu. Ale aby s nimi mohl pracovat, přiznejme si, k tomu není vybaven. Výtvarná výchova má obrovský herní prostor k dispozici, kterou neumí plně využít...“

...Učitel, stejně jako je vybaven psychologickým a pedagogickým minimem, aby byl schopen identifikovat momenty, které odkazují k možným závažným skutečnostem týkajícím se žáka, jeho psychického komfortu a kondice, by měl být také dobře zorientován v dětském výtvarném projevu, který mu může tyto informace přinést s předstihem. Na nevědomé úrovni se závažná témata zpracovávají dříve než na úrovni vědomé a symbolická forma je dokáže postihnout. (Štěpánková, 2010, s. 80,85).

Učitelé mají kromě odborné přípravy pro svůj předmět také znalosti z oblasti psychologie, poněvadž pracují s rozdílnými individualitami – chtějí-li, aby vzdělávání mělo výsledky, měli by vědět, jak s žáky pracovat. Ještě důkladnější vzdělávání v tomto oboru by mohli absolvovat výtvarní pedagogové, protože předností jejich předmětu je fakt, že děti ve svých výtvorech často zobrazují emoce a učitel je jejich prvním vnímatelem.

První podkapitola se věnuje obecným tezím z oblasti pedagogické práce a obsahuje mnoho teoretických odkazů – pro tento text jsou velmi důležité: ukazují, jak je otázka psychického stavu žáků klíčová pro zdárné školní vzdělávání. Touto oblastí se zabývají někteří odborníci, jejichž příspěvky a přednášky jsou plné zajímavých údajů a podnětných myšlenek.

Problémem však je, že se stále poukazuje na nutnost lepší přípravy budoucích učitelů a další možnosti vývoje školství, ale stav se příliš nemění. Příspěvky teoretiků se dají vyčíst ze záznamů různých konferencí a odborných seminářů, ale ne vždy se někdo po skončení akce jejich názory zabývá.

Některé zde uvedené příspěvky jsou i více let staré – postřehy a návody, co by bylo prospěšné, však stále zůstávají pouze ve formě záznamů. Autoři apelují, ale proces uvedení do praxe vázne. Proto je namístě se domnívat, že pokud vedení školy uvažuje o tom, že existuje nějaké téma, o něž je potřebné rozšířit vědomosti svých pedagogů, bylo by vhodné zorganizovat vlastní kurz, třeba ve spolupráci s okolními školami, příliš dlouhé je čekat na změny a pokyny Mšmt. Vhodné jsou např. sebezkušenostní kurzy, které učitelům poskytnou náhled na sebe i svou práci z jiného úhlu.

2.1 Děti v náročné životní situaci

Zájem o problémy dětí má mnoho učitelů, nezáleží na jejich aprobaci – jejich práce se nedá oddělit od zájmu o žáka jako jedince. Na psychické formě dítěte závisí pozitivní výsledky pedagogického působení

Nejefektivnějším poznáním duševního rozpoložení žáků je pozorování jejich chování. Další náznaky pak přináší sledování práce v hodinách (nesoustředěnost, nezájem), příprava na vyučování (zapomínání domácích úkolů), chování během přestávek (stranění se spolužáků, osamělost), hlouběji nahlédnout do osobních potíží mohou také třeba učitelé českého jazyka, konkrétně prostřednictvím slohových prací na určité téma.

Tématem učitele jako pomocníka v krizové situaci se dlouhodobě zabývá pedagog a psycholog J. Závora z UJEP. V kapitole „*Učitel, krizová intervence a dítě v tísní*“ si všiml jevu, že školy navštěvuje velké procento dětí, které mají osobní problémy. Pomocí argumentů a dat dochází k závěru, že je zapotřebí vzdělávat pedagogy v umění žákům pomoci, a to kvalitnější přípravou v psychologii a cvičením v řešení běžných situací.

...Podle zahraničního monitoringu mezinárodní zdravotnické organizace WHO (2004) mělo 1 z 5 dětí a adolescentů psychické problémy, které se mohou rozpoznat a léčit. Alespoň jedno z deseti dětí mělo vážnou emoční poruchu. Pouze třetina dětí s duševní poruchou je léčena. Sebevražda je 3. hlavní příčinou smrti u osob ve věku 15 – 24 let a 6. u dětí ve věku 5 – 15 let. Incidence sebevraždy mezi 15 – 24letými se od roku 1960 ztrojnásobila.

Podle zprávy z r. 2007 byly v ČR nejčastějšími diagnózami dětí ve věku do 14 let vývojové poruchy z dětství, ale též neurotické poruchy, pro které se léčilo téměř 85 % z celkového počtu dětí této věkové kategorie. Více než 77 % hospitalizací se uskutečnilo z důvodu léčby poruch chování a emocí, další byly neurotické stresové a somatoformní poruchy a syndromy poruch chování.

Jak je patrné z těchto uvedených zjištění, pedagog se musí denně setkávat i s dětmi, které nejsou v duševní pohodě. Bohužel na tuto skutečnost není nijak zvlášť připravován.“

(Závora, 2010, s. 21 – 27)

B. Lazarová (2008, s. 7, 10, 21, 29) však upozorňuje, že pedagogové „první pomoc žákům“ v krizových situacích nemusí kapacitně zvládat – obsah práce, která je na učitelích vyžadována, může být už na hranici jejich schopností. Přesto tvrdí, že pomoc žákům, kteří prožívají nějaký stres, je součástí učitelské profese.

„Od učitelů se očekává, že budou dobře vyučovat a vychovávat. Zároveň se předpokládá, že budou žáky chránit před hrozícím nebezpečím, podporovat je a pomáhat jim v nesnázích. Učitel se nesčetněkrát dostává do situací, které se netýkají výuky a vyžadují psychologickou přípravu...“

...Sílí tlak na učitele působit preventivně proti sociálně patologickým jevům a profesionálně zvládat krizové situace ve škole. Tento tlak produkuje veřejnost a rodiče dětí, kteří jsou vyděšení mediální prezentací násilí a agresivního chování.... Ve třídách se stále častěji setkávají děti odlišných etnik, náboženství, kultur, hodnot a životních stylů, které zvyšují nároky na komunikaci, porozumění a dosažení shody v názorech a postojích.“

Lazarová soudí, že mnoho pedagogů pomáhá dětem intuitivně a mnohdy úspěšně, další se snaží, avšak selhávají, ale na druhou stranu jsou také učitelé, kteří nemají zájem se angažovat, vyhýbají se řešení i malých problémů s odvoláním na fakt, že postrádají odbornou přípravu pro roli pomocníka v krizi, anebo že se to neslučuje s tradicí pedagoga a jejich profesní rolí.

„...Je dokladováno, že se někteří učitelé (a zejména třídní učitelé) těší důvěře svých žáků natolik, že jsou jimi vyhledáváni jako ‚důvěrníci, poradci a konzultanti‘ i v některých osobních problémech...“

...V posledních letech sílily tendence „nepatologizovat“ žáky a jejich chování a ulevit přeplněným pedagogicko-psychologickým poradnám v jejich snahách vyhovět požadavkům učitelů a převzít do péče i ty případy, které by mohly a měly být řešeny přímo ve školách.“

Jak autorka podotýká, mnoho pedagogů pomáhá žákům v jejich osobních problémech, osudy dětí jim nejsou lhostejné, nepotřebují k tomu žádné směrnice, budí důvěru a žáci se jim svěřují.

Na druhou stranu se vyskytují učitelé léty praxe již tzv. vyhořelí, arogantní, unavení, bez zájmu, jimž je práce nad rámec výuky předmětů na obtíž.

„Učitel si také nemusí vždy uvědomovat, jakým zátěží bývají děti vystavovány, mají-li panovačné nebo citově nevyrovnané rodiče, či jaký stres vyvolává rodič trpící chronickou depresí, která mu brání zvládat úkoly každodenního života. Dokáže-li učitel tyto zátěže odhadnout, sotva ho překvapí, že děti vystavené doma obtížím takového druhu mívají často problémy s chováním ve škole... Chci jen zdůraznit, že učitel by měl rozumět mocnému vlivu rodinného prostředí na chování dítěte ve škole.“ (Fontana, 1997, s. 42)

Tvrzení D. Fontany o potřebnosti porozumění vlivu rodiny na žáka v jeho velmi obsáhlé publikaci je logické, avšak nezmiňuje se o tom, jak by se měl pedagog o stavu domácího prostředí dozvědět. Autor pravděpodobně předpokládá všímavost k chování nebo osobní výpověď žáka, který se svěří. Dětskou psychiku však nedevastuje pouze problematická rodina, ale celá šíře nejrůznějších obav.

Je tristním zjištěním, že tento 22 let starý příspěvek, ale i mnohé další, které upozorňují na nezdravý stav některých rodin a z toho plynoucích psychických důsledků u dětí a odkazují na nutnost specifické přípravy pedagogů, stále zůstávají pouhým návrhem. Je to téma velmi ožehavé, rodina se brání zásahům škol, zřejmě proto seminář věnující se práci s dětmi z rizikových rodin a krizové podpoře v programu pedagogických fakult chybí.

Že je potřeba rozšíření psychologických znalostí u pedagogů kvůli narůstajícím problémům, které narušují vzdělávání (nevhodné působení okolí, což může být domov i škola – přetíženost, šikana a jiné faktory) poukazovala M. Dvořáková již roku 1995 – a to se ještě neřešilo zařazení dětí s postižením v rámci inkluzivní výchovy:

„Stále více se věnuje pozornost oboru, který byl dlouho v rámci rozvoje pedagogických a psychologických disciplín zanedbáván a opomíjen. Jde o pedagogickou, resp. pedagogicko-psychologickou diagnostiku. Opodstatněnost její existence v systému přípravy budoucích učitelů je více než zřejmá. Žák i jeho rodiče čas od času potřebují zprostředkovat diagnostickou a terapeutickou pomoc... Základem učitelových diagnostických kompetencí by měla být jeho orientace na osobnost žáka jako celek... Kompetence v oblasti pedagogicko-psychologické diagnostiky předpokládají dobrou orientaci v základní problematice psychologie osobnosti i znalost základů sociální psychologie.“ (Dvořáková, 1995, s. 42 – 48)

Všímvému učiteli neunikne špatný psychický stav žáka. V posledních letech se rozvíjí potřebný trend školních psychologů, na které se může pedagog se svými otázkami a obavami

obrátit – čím dál častější přítomnost psychologů ve školách nabízí možnost rozkrýt dětských traumat v prostředí, které dítě dobře zná. Pokud školní psycholožka (v drtivé většině na školách působí ženy) si svým přátelským přístupem žáky získá, mohou se svěřit se všemi starostmi.

„V naší společnosti jsou strach či obavy považovány za příznaky zbabělosti. Rodiče stráví spoustu času tím, že jim vysvětlují, proč se nemají bát, aniž by jejich obavy akceptovali. Děti se naučí své obavy potlačovat, skrýt hluboko uvnitř, aby rodiče měli radost nebo aby je svými pocity neznepokojovaly.... Některé obavy se změni ve fobie...

...Škola, přátelé, rodiče, pocit odlišnosti, pocit méněcennosti, hněv, nenaplnění očekávání vlastních i rodičů, to je výčet jen několika starostí, s nimiž dospívající přicházejí. Také témata tělo a sexualita jsou pro ně hodně zneklidňující.“ (Oaklanderová, 2003, s. 193, 234)

Pedagogové pracují s žáky, kteří se mohou čelit různým potížím. Z. Mlčák, (2005, s. 33) shrnul traumatizující body mající vliv na školní výsledky dítěte, působícího zdánlivě vyrovnaně a zdravě. Přestože některé uvedené problémy se mohou zdát dospělým jako malicherné, v dítěti vyvolávají psychickou krizi, při které vznikají i vážné neurotické poruchy se silným, dlouhodobým dopadem:

- školní obtíže (nástup do školy, špatný prospěch, nekázeň, tresty, poznámky, šikana aj.)
- nesplněné touhy (rodiče nechťejí koupit vytouženou věc či zvíře, zakázaný výlet)
- vztah k vrstevníkům a spolužákům (dětské lásky, odmítnutí, neoblíbenost, hádky)
- vztahy dítěte a rodičů (nadměrné požadavky, přísnost, fyzické a psychické týrání, adopce)
- vztahy k sourozencům (narození dítěte, žárlivost, konflikty)
- rodinné problémy (alkoholismus, úmrtí, hendikep, stěhování, uvěznění, nemoc v rodině)
- vztahy mezi rodiči (hádky, nevěra, rozvod, konflikty mezi rozvedenými rodiči)

Děti jsou dnes navíc ohroženy vlivem technologického vývoje. Přicházejí problémy, které jsme dříve neznali (kyberšikana, závislost na počítači, virtuální hry), a škola by měla na tuto skutečnost reagovat specifickou přípravou pedagogů.

„Uvědomme si, kolik se vyskytuje nejen fyzického a psychického týrání, ale také násilí prezentovaného v televizi, kyberprostoru a bohužel i sexuálního a komerčního sexuálního zneužívání dětí. Pokud připočteme navíc děti zanedbávané a deprivované v jakékoli své základní potřebě, dostáváme se k hypotetické konstrukci počtu dětí, které jsou ohrožené rozvojem a diagnózou vývojového traumatu. Výsledné číslo bude závratně vysoké a téměř k neuvěření.“ (Vaníčková, 2012, s. 4)

„Současné dítě mocně ovlivňují civilizační jevy, které nabývají na síle a stále častěji se vymykají kontrole rodičů a školy. Narůstá vliv médií, děti vstupují do virtuálních světů a vlivu konzumního způsobu života, líčícího stále nové pasti na dětská chťení.“

(Helus, 2009, s. 94)

2.2 Psychologie v pedagogické praxi

Výchovně vzdělávací proces je komplexní a znalost psychologie je pro pedagogy nezbytná. V první řadě je důležitá vývojová psychologie, která určuje, jaké chování je v kterém věku běžné. Její součástí je i znalost poruch chování a učení, jejichž symptomy jsou zřetelné již od nástupu do první třídy. Nejčastější diagnózou problémových žáků je ADHD – syndrom deficitu pozornosti spojený s hyperaktivitou, nebo také ADD (bez hyperaktivity), dříve označované LMD (lehká mozková disfunkce). ADHD mohou jako první odhalit učitelé, a to díky znalosti dětské psychologie a pomocí pedagogické diagnostiky, vycházející z pozorování chování dítěte a rozborů jeho školních prací.

„Toto ‚postížení,‘ vyžadující ve škole specifický přístup, může být doma spouštěcím momentem neadekvátního jednání rodičů. Děti jsou neklidné, u žádné činnosti dlouho nevydrží, neustále vyrušují, a proto jsou často trestány, z čehož se zase dále odvíjejí další psychické následky.“ (Říčan, 2007, s. 221)

Pedagog se bez studia psychologie neobejde. Žák, potýkající se s problémy nejrůznějšího druhu, se nepřipravuje do školy tak, jak by měl: nevnímá výklad, nevěnuje se domácí přípravě, jeho výsledky mají sestupnou tendenci. Pokud se vykrystalizuje jeho problém do konfliktního jednání, či dokonce v agresi, narušuje celé vyučování nebo rozvrací kolektiv. Řešení je vždy v první řadě na třídním učiteli. Psychologie je průvodkyní adeptů učitelského povolání během celého studia, v době praxe však je zapotřebí dalšího vzdělávání, zaměřeného na pestré problematiku, s níž přijde pedagog ve škole do styku – a s trendem inkluze je tato potřeba ještě mnohem výraznější a naléhavější.

Další psychologickou oblastí, která se pedagoga čím dál více dotýká, je téma rozpadlých manželství, nové vztahy, střídavá péče a vliv na dětskou psychiku. Třídní učitelé bývají zasvěceni do soukromých záležitostí žáků (s kým dítě žije) a měli by s tímto faktem umět pracovat (tzn. nerozšiřovat tyto informace, ale také nenechat s sebou manipulovat znesvářenými stranami).

Vyučující výtvarnou výchovu mají většinou další aprobační a zpravidla jsou i třídními učiteli na 2. stupni základních škol, role pedagoga na prvním stupni s sebou nese zároveň pozici třídního učitele. Rodiče vyplňují dotazníky s adresami a telefonními kontakty, během konzultačních hodin se svěřují. Třídní učitelé musí vědět, komu mohou předávat informace o dítěti při třídních schůzkách, takže si nechávají vysvětlit poměry v rodině. Na údaje o prospěchu a chování mají právo se po rozvodu ptát oba zákonní zástupci, není možné zakazovat učiteli, aby je tomu druhému nesdělil – pokud rodič nebyl soudem zbaven rodičovské zodpovědnosti (§ 21 školského zákona – možnost využití tohoto práva zajišťuje podle §164 odst. 1 písm. f ředitel školy).

2.2.1 Výtvarné dílo jako odraz psychického stavu autora

Využití psychologie ve školní praxi se zřetelně projeví ve výtvarné práci. Nejvíce se emoce představí v kresbě, která se dostává do rukou nejen rodičům, ale také učitelům výtvarné výchovy na všech stupních škol. Může odhalit nitro žáka – okamžité nálady, ale také třeba závažná traumata.

Jak tvrdí G. Cognet (2013, s. 8), profesionálové, kteří se věnují dětem – psychologové, terapeuti, učitelé a vychovatelé se rozhodně nevydávají špatnou cestou, když při svých setkáních s dětmi nebo dospívajícími zadávají kresbu:

„Hovoří o jeho vývoji, touhách, obavách nebo úzkostech, i když se těm, kdo s ní nemají zkušenosti a neznají dětský svět, může zdát neumělá... Když se sejdou podmínky a blízké okolí dítěte povzbudí – tím, že se bude zajímat o jeho tvorbu, že ji bude interpretovat a pojmenovávat – dítě ochotně přeneslo svůj život a jeho zobrazení na papír. Velmi rychle se pak prožité a vyobrazené objeví jako dvě strany téhož duševního vývoje.“

U starších dětí stejnou funkci plní také další výtvarné techniky, jako je malba, modelování nebo kombinovaná práce s materiály (podrobně v kap. 6.2, s. 92).

Pomocí výtvarné práce mohou snadno učitelé nahlédnout také do představ žáků, co si myslí o škole. Námět „škola“ se dá rozčlenit do více témat (vstávání do školy: jaký mám pocit – těším se? Je mi to lhostejné? Nebaví mě nebo z ní mám vyloženě strach? Pokud se bojím, tak koho nebo čeho?). Výtvarná pojetí různými technikami přinesou velmi překvapivé výsledky (bojím se zkoušení, některých učitelů, spolužáků aj.).

Témata ve vyučovacích hodinách výtvarné výchovy bývají vážná i humorná, k zamyšlení – pocházejí z jakýchkoli oblastí lidského života nebo přírody, mohou být i abstraktní (např. dobro a zlo, radost, těšení se, láska či nenávisť, obavy, strach, úzkost), téměř vždy však mají

společné vyznění: přinášejí zobrazené emoce, k nimž by se učitelé během hodnocení měli umět vyjádřit (podrobně náměty hodin kap. 5, s. 69).

Výtvarná výchova je specifická tím, že pedagog nehodnotí znalosti jako v jiných předmětech, ale výtvar zpracovaný žákem, který zobrazil zadané téma. Učitel sleduje osobitost ve zpracování námětu (skupina může dostat stejný námět, ale každý si jej přetvoří do svého tématu), všímá si originálního výtvarného rukopisu (zajímavá kompozice, výběr barev), tzn., že se zaměřuje na tvořivost, na stopy jedinečnosti v díle.

Současně pedagog ale hodnotí i celkový výraz výtvarné práce – jak na něj působí. „*Umělecké obory a mezi nimi výtvarná výchova – v naší vizuálně zaměřené současnosti význačnější než kdy dříve – mají mimořádné postavení ve výchovné a vzdělávací práci s lidsky a osobně tolik náročným ‚švem‘ mezi subjektem a intersubjektivními významy či pravidly. A to z toho důvodu, že oproti všem ostatním vzdělávacím oborům zcela programově pracují na relativně nejcitlivější zóně průniků mezi veřejným a intimním prostorem.*“ (Slavík, 2008, str. 19)

Někdy obsah žakovského díla znepokojí nebo nějakým způsobem zarazí. Autor vyjádří výrazně své emoce, které v něm vyvolalo téma, ale emoce na druhou stranu hotové dílo vyvolává i v učiteli.

Ne každý pedagog je stejně vnímavý. Emoční inteligence (součást sociální inteligence), která představuje schopnost uvědomit si vlastní i cizí pocity, rozlišovat emoce a umět tyto informace zpracovat, není dána každé osobnosti. Přijetí citově neutrální nebo pozitivní výpovědi ve výtvarném díle neklade na pedagoga žádnou zátěž. Jiná situace se přihodí, když učitel z výtvaru vyčte nepříjemnou, nebo dokonce šokující zprávu. Jak se má vůči sdělení zachovat? Co když se zdá, že dítě něco závažného sděluje? Rozumí těmto zprávám výtvarný pedagog? Zatěžuje učitele myšlenka na psychické trauma dítěte, které ho ve výtvarné výchově zobrazilo?

„*Pomáhat dětem rozvíjet jejich estetické citění, to vlastně znamená učit je nacházet kulturní formy pro nejpřiléhavější vyjádření a vnímání citově náročnějších zážitků, zejména těch, které jsou spjaté se vztahy ke druhým lidem a obecně ke všemu, na čem člověku hodně záleží.*“ (Slavíková, 2000, str. 143)

Jak učitel situaci zvládne a jak se zachová, záleží na jeho „nastavení“ – celkové psychické odolnosti a chuti problém s žákem otevírat v následném rozhovoru, na vztahu ke svému předmětu (jestli je pro něj skutečným posláním nebo spíše jen běžná práce), na vztahu

k dětem (zda je vnímá v první řadě jako osobnosti, anebo jako žáky, které je třeba naučit poznatky ze svého oboru).

Postavení se vůči znepokojujícímu obsahu dětské výtvarné práce je problematický moment. Protože k tomu občas dochází (viz praktická část), výtvarným pedagogům by z toho důvodu prospěl komplex znalostí, zahrnujících poznatky z vývojové psychologie, z psychologického rozboru výtvarných prací, soubor traumatických indikátorů, ale také náhled do svého nitra – sebeuvědomění si osobnostního založení (zda se chce sdělností psychického stavu v dětských výtvarných pracích zabývat nebo ne).

Výtvarná činnost se vymyká typu ostatních předmětů, protože dítě vyjadřuje výtvarnou činností emoce, a ty působí na učitele. Pedagog sleduje, jak se žák vyrovná se zadaným tématem, ale kromě vyřešení výtvarného problému dítě vkládá také vlastní názor, zkušenost a emoci. To je silný psychologický moment, kterému by měl učitel rozumět.

„D. Goleman došel k závěru, že v jistém smyslu máme dva mozky, dva druhy myšlení, tedy i dva odlišné druhy inteligence: emoční a racionální. Tato dvě myšlení spolu vzájemně spolupracují. Náš duševní život tedy utváří souhra obou druhů fundamentálně odlišného myšlení: jedno logicky uvažuje, druhé cítí.“ (Hazuková, 2005, str. 14)

Ve většině případů jde o projevení „neškodných“ pocitů. Pokud jsou kladné (mám rád svého psa, těším se na prázdniny), je to pozitivní zážitek nejen pro autora, který tvoří něco, co v něm vyvolává příjemné představy, ale i pro pedagoga. I v případě, že jsou záporné (bojím se tmy, nemám rád souseda, nesnáším uklízení) není důvod ke znepokojení (pokud výtvarník nenaznačuje abnormální strach, který by se měl odborně řešit). Znepokojující jsou náznaky, které vyvolaly v dítěti témata z oblasti interpersonálních vztahů, hlavně rodina a vrstevnická skupina (viz ukázky v praktické části). Schopnost pedagoga zorientovat se v duševním světě žáka nemusí vždy vést jen k odhalení vážného traumatu (to by bylo menší procento případů), ale pokud učitelé psychickému stavu dítěte rozumí, mohou si snáze zvolit přiměřený postoj k žákovi – více pochval pro zvýšení sebevědomí, intenzivnější individuální přístup, větší ohleduplnost apod.

„Pedagogové, rodiče a další pracovníci, kteří pečují o děti, se mohou každodenně setkávat s psychickými či fyzickými traumatickými vlivy uloženými v mozku i paměti těla dítěte. Dnes již víme, že traumatické události ovlivňují chemii mozku, fyziologii těla, ovlivňují negativně dynamiku nevědomí... Pokud se nepodaří předcházet traumatickým událostem, můžeme poskytovat senzitivní, uvědomělou, všímavou péči.“ (Doležalová, 2010, str. 2)

2.3 Učitel výtvarné výchovy v roli příjemce emočních vyjádření

Studenti výtvarných kateder mají během pětiletého studia množství předmětů jak umělecky, tak teoreticky zaměřených. Budoucím výtvarným pedagogům by mohla být nabídnuta diskuse zaměřená na rozbor žákovských výtvorů, protože někteří výtvarní pedagogové zmiňují závažnost této situace, kterou ne vždy dobře zvládají (viz praktická část) – adeпти výtvarné pedagogiky by se tak připravili na různá úskalí, která přinášejí emocionálně zabarvené výtvarné práce.

Postoj učitele k dětskému výtvarnému dílu, které nese určité známky traumatu, předurčuje jeho osobnost, kterou popisují mnohé teorie.

2.3.1 Zaměření učitelů v postoji k žákům a předmětu

K tématu role pedagoga je nutné zmínit se o rozdělení učitelských typů. Podle motivace k povolání (Casselmannova typologie) se z hlediska převládající zaměřenosti rozlišují dva základní typy učitelů:

Logotrop – učitel zaměřený na svůj obor. Rozumí si spíše s těmi žáky, které jeho předmět zajímá a mají v něm dobré výsledky, ostatní jako osobnosti spíše nevnímá. Často vede kroužky vztahující se k obsahu svého předmětu, věnuje mnoho času, aby žáky pro obor získal.

Paidotrop – učitel zaměřený více na žáky, na jejich zájmy, problémy, chce se jim co nejvíce přiblížit, pochopit je, komunikovat s nimi. Negativem tohoto typu učitele může být přílišná shovívavost a nízké nároky na znalosti ve svém předmětu. Pokud paidotropní typ postrádá zájem pro svůj obor a jeho jediným cílem je chápání osobnosti dítěte, u žáků se projeví lhostejnost k předmětu či malý zájem o učební látku.

Obě krajní polohy jsou negativním jevem.

M. Langová (2007) dále rozlišuje dva typy logotropů:

Filozoficky orientovaný – seznamuje žáky s nejrůznějšími filozofickými směry a pomáhá jim nalézt smysl života.

Vědecky orientovaný – zaměřený na poznatky exaktních věd. Pokud je na výši i po stránce metodické (což u vědeckých typů často nebývá), je schopen ovlivnit volbu povolání žáků. Mívá velké nadšení pro svůj obor, a proto se někdy stává pro děti životním vzorem.

Na druhou stranu vášně pro předmět některým učitelům brání vnímat osobní problémy žáků a respektovat jejich další zájmy, potřeby aj.

Také paidotropy dělí Langová na dva druhy:

Individuálně psychologicky orientovaný – vyznačuje se velmi citlivým a chápavým přístupem k jednotlivým dětem, snaží se je dobře poznat, pochopit je a získat si jejich důvěru.

Sociálně-psychologicky orientovaný – zaměřený na žáky jako na sociální skupinu, zajímají ho problémy dětí a mládeže určitého věku, přemýšlí, jak je všeobecně rozvíjet (myšlení, vůli, zájmy, motivaci), nejde mu příliš o jejich vědomosti.

V praxi se málokdy setkáme s vyhraněným jedním typem z výše uvedené typologie motivace učitelského povolání, v práci pedagogů se spíše projevuje pouze převládající typ.

Jiný úhel pohledu (dle K. Lewina, Z. Zaborowskiho) ukazuje typologie podle přístupu k žákům (Kucharská, 2008, s. 161):

Autoritativní pedagog – dává najevo svou mocenskou pozici, je přísný a na žáky má vysoké nároky.

Demokratický pedagog – spolupracuje s žáky, vyžaduje od nich zpětnou vazbu, přístupný připomínkám, je vstřícný, ale současně v učivu náročný.

Liberální pedagog – jedná s dětmi přátelsky, ale mívá problém s přípravou plánu na vyučování, očekává, že se s žáky na průběhu hodiny dohodne.

Různé typologie jsou zde uvedeny z toho důvodu, aby bylo zřetelné, že nejen žáci jsou mnohdy složitými individualitami, ale i pedagogové, kteří s nimi mají pracovat s respektem vůči jejich zvláštnostem. Stejně jako děti, i učitelé jsou rozdílně psychicky vybaveni, mají různý poměr ke svému předmětu a žákům, a navíc se někdy potýkají i s vlastními osobními problémy. Spolupráce „učitel – žák“ tedy může být velmi problematická, ale respekt k druhému je nutné vyžadovat hlavně na dospělých, kteří z pozice postavení učitele a díky životním zkušenostem jsou ti, již druhého formují a měli by se snažit je chápat.

Mezi pedagogy, kteří mají zájem o žáky jako osobnosti (tzn. paidotropně zaměřených), vzbudila pozornost publikace *Typologie osobnosti u dětí* (Miková, 2010), jež seznamuje s typy přístupu dětí k vnímání nových poznatků a navrhuje postup výuky, který je nebude

stresovat. Teorie typů je založena na tom, že každý jednatel preferuje jeden ze dvou pólů dimenzí: introverze – extroverze, smysly – intuice, myšlení – cítění, usuzování – vnímání. Je zde vysvětleno, proč někdy selhávají výchovné snahy a proč jsou některé děti ve škole méně úspěšné. Na učitelských internetových portálech si knihu pedagogové vzájemně doporučují, ve vzdělávacím procesu jim prý pomáhá, protože pedagog může lépe určit, jak které dítě na výuku reaguje.

2.3.2 Potřeba teorie a výuky psychologie pro kooperaci výtvarný pedagog – žák

Učitel výtvarné výchovy, který je pavidotropečně zaměřený a vkládá do hodin artefietické postupy (podrobně níže v kap. 3.1, s. 50), uplatňuje individuální přístup k žákovi a zajímá jej stav jeho osobního života, zda je vyrovnaný nebo jestli má problémy. Takový pedagog vzbuzuje důvěru a dítě má tendenci se mu svěřit. Člověk, který je schopen pomoci v krizové situaci, by měl rozumět i sám sobě (vhodný je sebezkušenostní výcvik, při němž pochopí své vlastní emoce a naučí se zbavit potlačených konfliktů, jež by mohly ovládat jeho jednání).

Každý pedagog by měl při koncipování svých hodin zohledňovat dispozice žáků a snažit se o individuální přístup. Během výtvarné výchovy je navíc zapotřebí vnímat i různost ve výtvarném projevu žáků, který se liší – každý tíhne k určitému typu zpracování, proto je nutné činnosti v hodinách kombinovat.

R. Trojan (1977) uvádí čtyři základní rozdělení:

- *grafický typ* preferuje kresebné vyjádření, zachycování obrysu
- *malířský typ* upřednostňuje vyjádření pomocí barevných skvrn a ploch (realizace je náročnější na čas, potřeba větších formátů)
- *plastický typ* se realizuje v prostorovém zpracování (modelování a tvarování různých materiálů)
- *konstruktivní typ* většinou dobře kreslí, ale nejlépe mu vyhovuje montáž modelu.

Pro zdárný průběh vyučovací hodiny je potřeba mnoha psychologických znalostí. Důležité je zařazení dítěte do určitého typu, a to z více hledisek (nejen ve výtvarné výchově) – nutné je respektovat psychické založení dítěte, zda se jedná o introvertní nebo extrovertní osobnost.

Při skupinové výtvarné činnosti by měl pedagog kombinovat vyváženě oba typy dětí, aby každý měl svou práci, která bude pro skupinu užitečná. Introvert (v rámci každého předmětu)

spíše připraví podklady, ale nebude chtít práci prezentovat, toto závěrečné předvedení naopak vyhovuje extrovertům.

Dále je pro učitele je důležitá osobnostní typologie dětí v oblasti pozorovacích schopností – je vhodné vědět, jestli dítě přijímá informace spíše intuitivně nebo smyslově (tzv. Jungova typologie osobnosti):

Intuitivní typ vnímá celky a jejich vztahy, nezabývá se příliš detaily, má napřed myšlenku, nehmotnou představu, pro niž hledá podobu, rady učitele ho vyrušují, ale při hodnocení stojí o ocenění celku.

Smyslově založený žák dojde k výsledku experimentováním, jde od části k celku, podle jasného plánu. Potřebuje následnost kroků, uvítá učitelovy rady a při hodnocení mu záleží, zda si hodnotitel všimne detailů.

J. Slavík v Kapitolách z výtvarné výchovy (1994) rozlišuje dokonce čtyři základní typy žákovské osobnosti: 1. intuitivní, 2. emotivní (citový), 3. smyslový (senzuální), 4. myšlenkový (intelektuální).

Takovéto zaměření osobností se samozřejmě netýká jen žáků, ale i učitelů. Když si uvědomíme, že všechny tyto typy se projevují u extrovertů i introvertů, vychází z toho mnoho různých osobnostních kombinací, jež mohou mít problémy ve vzájemné komunikaci. Pokud pedagog patří do intuitivní skupiny, může vnímat smyslové žáky jako pomalu chápající, netvořivé, nemající zájem, protože potřebují před prací přesné instrukce. Rozdílné nastavení učitele a žáka pak může být překážkou v reflektivním rozhovoru (viz kap. 3.2, s. 53).

Při výtvarné tvorbě dochází i k psychologicky laděným situacím, které běžně pedagog nevnímá. L. Kitzbergerová (2014, s. 29) např. uvádí, že v současnosti je třeba stále více dbát na genderově korektní přístup. Ve své didaktické publikaci apeluje na učitele, aby respektovali individuální odlišnosti žáků a vyhýbali se necitlivým generalizacím typu ‚To je taková klukovská mazanice,‘ ale i ‚Ty jsi taková pečlivá dívka, máš zase jedničku‘. Genderová citlivost ve výtvarné výchově zahrnuje především vhodný výběr tématu, správnou formulaci úkolu, hlediska hodnocení a výběr, na jaká témata se povedou reflektivní rozhovory.

Autorka uvádí, že většinou máme s genderovou problematikou spojenou spíše snahu chránit před necitlivým přístupem a generalizací dívky. Na příkladu však popisuje, že genderový problém se může objevit úplně nečekaně: skupina čtyř chlapců z 1. ročníku gymnázia měla

obkreslit vlastní postavu (většinou oblíbená akční činnost, která pomáhá překlenout kreslířské nedostatky a stmeluje kolektiv). Z výsledku bylo vidět, že postava je naddimenzovaná – studenti obkreslili tělo s velkým odstupem tužky od těla. Během reflektivního rozhovoru se všichni shodli na tom, že pro ně bylo nepřijatelné dotýkat se těla, proto obrysovou linií vedli daleko od postavy.

„V hovoru chlapců tohoto věku se často vyskytují žertem míněné homofobní narážky. Přesto, že verbální žerty naznačují jejich nadhled, je zřejmé, že se jedná o citlivé téma. Chlapci, kteří často řeší obavy o svou sexuální orientaci, proto raději volili nepraktický postup, než by zavdali druhým příčinu podezření z homosexuality a s tím spojenému špičkování. Podobné zážitky mohou být pro vyučujícího překvapující, protože tradičně (jako projev typického genderového stereotypu) předpokládáme psychickou labilitu a křehkost osobnosti, právě tak jako větší stydlivost až prudérnost, spíše u dívek.“

Na tomto příkladu vidíme, jak psychicky náročná může být práce učitele výtvarné výchovy, že musí předvídat a zvažovat, aby tématem nebo technikou neuváděl děti do rozpaků. Je tedy zřejmé, že kromě všech odborných znalostí, vztahujících se k výtvarné tvorbě a umění celkově, je nezbytná i průprava v oblasti, která s oborem zdánlivě nesouvisí.

Co se týká komunikace mezi učitelem a žákem, za zmínku stojí zajímavý odstavec „Příliš demokratické interakce učitele – paidotropa v hodině výtvarné výchovy“ v Metodice výuky VV (Lasotová, 2010, str. 77)

„Vybral jsem jako ukázky práce P. Mondriana (jeho stylizované jabloně a pozdější abstraktní kompozice). Nejprve se žáci správně ptali, proč měl umělec potřebu pracovat jinak, nacházet nové pojetí, ale vzápětí se debata strhla na podivínství, údajné psychické úchylky umělců a diskuse ztratila výchovně vzdělávací smysl.“

Šlo o reflektivní hodnocení začínajícího učitele, který situaci posoudil negativně. Protože byl údajně přehnaně přístupný jakýmkoliv otázkám, strhla se emotivní debata, která neměla žádný vzdělávací význam. *„Rozvinuly se samoučelné debaty, hodina byla málem promarněna.“*

Je pravda, že nebyl naplněn vytyčený cíl, protože pro látku geometrické abstrakce nezbyl prostor, ale na druhou stranu se otevřelo nové téma, které také patří do výtvarné výchovy – debata o tom, jak nemocná duše někdy dokáže vyprodukovat zajímavá díla (např. V. van Gogh), jak působivé práce vznikají v psychiatrických léčebnách, kde je pohled na realitu u klientů značně odlišný.

Učitel se chtěl držet cíle, který si předsevzal, situace se mu vymkla z rukou, a hodinu proto hodnotil negativně. Zkušený pedagog by tuto situaci asi zvládl jinak. Ne že by ji přímo uvítal (plán hodiny je třeba plnit), ale využil s tím, že Mondriana zkusí zařadit příště, když se zrovna nyní nabízí zajímavé téma, s nímž sami žáci přišli. Oblast psychických poruch u malířů do dějin umění patří, a navíc jde o téma využitelné i dalších společenskovedních oborech: péče o duševní zdraví, pomoc nemocným, zvláštní pojetí reality u lidí s psychickou poruchou apod.

Tento moment (jak se postavit vůči dotazům žáků, které nesouvisí s náplní hodiny) je rozpracován v praktické části, kde se učitelky vyjadřují k reakci na různá tíživá témata v žákovských pracích – ačkoli nebyla zadána, vyplula na povrch: např. rozvod rodičů, jenž se promítl ve výsledném obrázku. Některé pedagožky takovou situaci zvládnou a přesměrují plánovanou debatu úplně jinam. Využijí situace, která vznikla a pohovoří o rozvodovém fenoménu, s nímž se dnes děti běžně setkávají, protože podle nich je téma důležité, ačkoli nepatří do výtvarné výchovy. Jiné znejistí, nevědí, co na to říci, nelíbí se jim, že výuka směřuje jinam, než plánovaly, navíc toto téma může být pro ně stresující, pokud rozpad vztahu samy prožily. Zvládnání situací, které se vymykají plánu, velmi záleží na osobnosti učitele a jeho zkušenosti.

2.3.3 Inklinace učitelů k různým pedagogickým koncepcím

V hodinách výtvarné výchovy žáci realizují určité nápady, které jsou zhmotněny do podoby výsledných kreseb, maleb, koláží, prostorového modelu či jiného artefaktu. Jakým způsobem k náplni vyučovacích hodin přistoupit, určuje pedagog, jenž podle svého zájmu a založení směřuje žáky k určenému cíli.

V evropských a amerických výtvarných pedagogikách je pojetí vedení výuky určeno různými koncepcemi (zprac. dle ‚Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světovém kontextu,‘ kol. autorů):

Uměnovědné pojetí je založené na výuce prostřednictvím uměleckých děl – ta jsou impulsem a motivací k rozvoji výtvarných dovedností.

Kreativní linie vychází z teorie, že tvořivý je každý jedinec, proto je třeba podněcovat tvořivé schopnosti dětí využitím hry ve výuce – nezáleží na materiálním vybavení, ale kreativním učiteli.

Pedocentrické pojetí preferuje respekt k zájmům dětí, jejich spontánní prožívání, základem je neomezující způsob výuky (který však pomíjí formativní snahy dospělé autority).

Dalším směrem je tzv. *critical thinking*, podporující rozvoj nezávislého myšlení dětí. Kriticky myslící žák je schopen vyhledat informace, zpracovat je díky svým zkušenostem, umět vyvodit důsledky a optimálně použít při řešení problémů. Kritického myšlení je zapotřebí i při tvořivé činnosti, kterou neomezuje, ale zkvalitňuje.

DBAE (*Discipline Based Art Education*) je americký koncept, který má za cíl zachovat kreativnost, ale současně posílit vzdělávací složku ve výtvarné výchově, tzn. podporovat uměleckou a estetickou gramotnost. Primární roli nehraje dětská spontaneita (i když ta není opomíjena), ale zaměření na rozvoj schopnosti uvědomit si vizuální kvalitu umění. Jde tedy o spojení artcentrismu, podpory tvořivosti, to vše pod shrnující metodikou, která vychází ze vzdělávacích programů. Tento směr vyvolal rozvoj muzejní a galerijní pedagogiky.

Princip VCAE (*Visual Culture Art Education*) se zaměřuje na tzv. nová média a podporu vizuální gramotnosti. Výtvarná výchova projektovaná dle tohoto principu učí žáky kritickému „čtení“ obrazů a znaků a symbolů a schopnost odhalit manipulaci, vysvětluje způsoby, jak společnost přijímá obrazy a jak ony s ní komunikují.

Dnešní česká výtvarná pedagogika se inspirovala světovými směry, ale současně čerpala ze své minulosti a kvalitních děl teoretiků. Postupně se vyprofilovaly čtyři programové linie, které definují zaměření vyučovacích hodin. Není možné striktně zařazovat konkrétního učitele ke konkrétnímu programovému směru, ale jde spíše o převažující inklinaci k popsanému způsobu vnímání své práce:

Artcentrické pojetí staví na dimenzi umělecké a estetické formy (pedagogové zastávající tento směr se orientují na práce teoretiků I. Zhoře, H. Dvořákové, R. Horáčka aj.). Jde zčásti o podobný (ne programově totožný) směr, vyvíjející se před 50 lety v USA – výše zmíněné pojetí zvané DBAE. Dle něho je cílem předmětu probouzení zájmu o umění, které dokáže citovým zážitkem otevřít prostor pro osvojování důležitých informací. Stykem s uměleckými díly si žák procvičuje schopnost rozeznat hodnoty, vnímat umělecké sdělení a formulovat svůj vlastní názor.

„Tvůrčí činnosti jsou v tomto pojetí vnímány jako cesty k pochopení principů umělecké tvorby a k hledání vztahů a souvislostí mezi myšlením tvořícího žáka a umělce, čili ve výsledku k prožití tvůrčího procesu a pochopení jeho dynamiky. Součástí tohoto typu artcentrického pojetí jsou výtvarné úkoly směřující jednak k aktivnímu uchopení témat, jimiž

se výtvarné umění zabývá, jednak k chápání nebo i vlastnímu „vyvíjení“ výrazových prostředků, které výtvarné umění užívá.

Proměny uměleckých forem jsou v tomto pojetí logickým výsledkem a vyústěním tvůrčího procesu. Žáci mají příležitost si vyzkoušet a prožít situaci hledání a nalézání někdy i pro ně samotné překvapující možnosti vyjádření vlastní myšlenky, a tím pochopit motivy, které k témuž vedou umělce.“ (Kitzbergerová, 2014 s. 14).

Velkou podporou v seznamování žáků s uměleckými díly je pro učitele výtvarné výchovy galerijní edukace, jež se v posledních letech velmi rozšiřuje a propaguje, nabízí ji už spousta institucí – muzea, zámky a galerie.

Pro děti, které nejsou zvyklé navštěvovat kulturní objekty s rodiči, bývá exkurze za uměleckými díly velice nezajímavým zážitkem, který jsou schopny tolerovat jen z toho důvodu, že nemusí jít do školy. Pokud se však role průvodce ujmou zkušení lektori, již mají pro děti a mládež připravený poutavý, interaktivní program, výsledky se dostaví. Návštěvníci se zábavnou formou dozvídají mnoho zajímavostí a na závěr stráví určitý čas ve výtvarných dílnách, kde zpracovávají své zážitky z jednotlivých expozicí.

Lektory bývají výtvarní pedagogové, ale obor galerijní a muzejní edukace lze studovat v posledních letech také samostatně. Příkladem dobře zvládnuté náplně i organizace tohoto druhu vzdělávání může být např. Galerie hl. města Prahy, která pořádá akce pro děti z mateřských, základní a středních škol, pro rodiny, dospělé i seniory ve většině svých budov a expozic. Veřejností je tento trend pozitivně přijímán, většina nabízených aktivit se vždy brzy zaplní přihlášenými zájemci.

Videocentrické pojetí je koncepcí, jejíž pozornost směřuje hlavně k procesu výtvarného vnímání. *„Výtvarná výchova by měla člověka především učit vizuálně myslet a podněcovat k vlastnímu nalézání systému symbolů, čili k vizuální konceptualizaci, protože vizuální komunikace, na rozdíl od logického myšlení v přírodních vědách, spočívá v sociálním sprostředkování těchto vizuálních symbolů“.* (Slavík, 1997, s. 162).

Kromě termínu vizualita tento směr operuje i s příklonem k elektronickým médiím, o něž se tento programový proud zajímá – považuje je za prostředek, který umožňuje tvořivě rozvíjet možnosti vizuální obraznosti. Nejde o novinku, jež by se dostala do popředí s bouřlivým rozvojem informačních technologií v novém miléniu – již r. 1981 v Rotterdamu byla na kongresu INSEA prosazována koncepce ve výtvarné výchově, která by podporovala vizuální myšlení.

Videocentrismus staví na působení technických médií, jež jsou považovány za důležitý prostředek výtvarné výchovy (propagátor např. J. Vančát). Tento směr upřednostňuje elektronické prostředky jako vhodnou možnost zkoumat svět kolem nás, posuzovat, porovnávat, experimentovat a tvořivě zpracovávat. Moderní média učí žáky vizuálně myslet, ale také zachytit detail, který by při běžném pohledu nebyl hodnocen jako výtvarně zajímavý.

V této souvislosti je však vhodné zařadit upozornění J. Slavíka na tzv. technikaření, kdy se cílem výuky stává zvládnutí techniky bez zasazení do širšího kontextu nebo bez úsilí o výtvarnou hodnotu sdělení: „*V současné době se technikaření týká nejenom tradičních rukodělných způsobů tvorby, ale také ICT technologií, které snadno svádějí k okouzlení samotnou technikou bez většího ohledu na hlubší smysl tvorby.*“ (Slavík, 2013).

Při této příležitosti je ještě vhodné zmínit, že pro učitele výtvarné výchovy by byla prospěšná výuka práce s fotografií – světlo, stín, celek, detail, fotografování člověka, zvířete, města, krajiny, programy na úpravu apod. Výběrový kurz pro učitele nabízí olomoucká pedagogická fakulta, ale základy práce s fotografií by měly být zařazeny do pregraduální přípravy na všech výtvarných katedrách.

Gnozeocentrické pojetí se orientuje na každodenní zkušenost dítěte. Výtvarné umění a výtvarná výchova figurují v tomto směru (jehož propagátorem je J. David a V. Roeselová) jako prostředek pro komunikaci. Sochařka V. Roeselová dává důraz na proces výtvarného myšlení, pokusy a jejich reflexe a propaguje vytvoření spojnice mezi dětstvím a obtížným dospíváním, jež často vede k odklonu od výtvarné tvořivosti, kterou zapříčiní zvýšená sebekritika a snížená sebedůvěra (tzv. krize výtvarného projevu). Je potřeba posilovat tvůrčí potenciál, experimentování a dobrý pocit z výsledku, který vede opět k další chuti k tvoření.

„*Výtvarné myšlení vychází z pokusů, jejich srovnávání a rozlišování, z úvah, které tyto pokusy dále rozvíjejí, z myšlenek směřujících k pochopení významů a obsahů... v tomto pojetí prostupuje výtvarné myšlení téměř všemi výchovně vzdělávacími prioritami.*“ (Roeselová, 1993). Náměty výtvarných činností v rámci gnoseologického pojetí se nejčastěji realizují ve výtvarných řadách a projektech.

Animocentrické pojetí sjednocuje různé myšlenky a proudy, ty však mají jeden společný program: vnímavý žák, který v procesu výtvarné tvorby a jejího prožívání poznává sám sebe a reflexí životní zkušenosti chápe smysl života. V tomto pedagogickém směru učitel působí v roli blízké psychoterapeutům či arteterapeutům. Nesnaží se dítěti radit, ale pomáhá otevřít skrytý potenciál. I zde se promítá důležitá složka smyslové zkušenosti a respekt k výtvarnému

umění, ale cesta k nim jde jinudy – přes odraz životní zkušenosti, poznáváním sebe sama jako součást procesu výtvarné tvorby a jejího prožívání.

Animocentrismus je sjednocujícím programem, který zahrnuje vnitřně rozrůzněné myšlenky – v podstatě jde o poznávání sebe sama jako součásti procesu výtvarné tvorby, jejího vnímání a prožívání.

„Oproti předchozím pojetím orientovaným zejména na výtvarnou formu, resp. komunikaci, staví animocentrický program především na autorském výrazu. Autorský výrazový projev však nechápe jako konečný cíl, ale jako jedinečný prostředek odhalování duchovní podstaty ve chvíli, kdy jsme schopni odhalit své nitro a stanout v údivu nad nějakou zdánlivě všední věcí, kterou jako bychom v té chvíli vnímali vůbec poprvé...“ (J. David, s. 38. In Východiska profesní přípravy učitele)

V rámci animocentrismu lze ještě vyčlenit další myšlenkově pestrý proud, jenž se nazývá **duchovní a smyslová výchova**. Reaguje na požadavky některých učitelů, kteří se chtějí více zaměřit na problémy dnešního světa – ekologie, chudoba, válečné konflikty a další globální hrozby: podle nich je třeba, aby děti byly vedeny k uvědomování si zodpovědnosti nejen za sebe, ale i za celé lidstvo a planetu. Klíčový je důraz na globální a citlivé vnímání světa, tzn. nadosobní nebo ekologické smýšlení a pochopení duchovní podstaty života, odstranit lhostejnost ke světu a mezilidským vztahům. Teoretiky tohoto směru jsou J. David, M. Pohnerová, J. Slavík, E. Linaj aj.

Duchovní a smyslová výchova, další ze současných metod výtvarné výchovy, svůj profil staví na tom, že v drtivé většině školních předmětů je kladen důraz na rychlost a výkon. Žáci jsou v neustálém spěchu a z toho plynoucím stresu. Tento program naopak klade důraz na soustředění, rozvažování a přemýšlení o detailech. Ve škole je především trénována verbální paměť, přestože smyslová je také velmi důležitá. V hodinách výtvarné výchovy se využívá většinou paměť vizuální, ale podle Pohnerové je pro děti důležitá např. i haptická.

Pokud dítě výtvarně zpracovává určitý zážitek, je vhodné vyvolat v něm všechny smyslové vzpomínky. M. Pohnerová např. ve 2. dílu Duchovní a smyslové výchovy navrhuje námět „Maminka a tatínek“, kde by měly děti zapojit více smyslů, např. rodiče kreslit prsty jako že je hladí, čímž si vyvolají vzpomínku na mazlení (toto téma je ale třeba zvážit – může být totiž stresující. V době, kdy není velká část rodin kompletní, se požadavek vzpomínek na mazlení s oběma rodiči stane kontraproduktivní).

RVP doporučuje průřezová témata, která prolínají více předměty a zaměřují se na aktuální problémy. Duchovní a smyslová výchova má blízko k environmentální výchově.

Artefiletika je další pojetí, propagující výtvarné sdělení utvořené na základě zážitku – výtvarná forma stojí až za způsobem výrazu a exprese. Zážitková výtvarná tvorba významně podporuje seberealizaci žáka.

„V kontextu obecné pedagogiky je artefiletika svým pojetím nejbližší tzv. pedagogickému konstruktivismu, což je teorie rozrůzněná do několika proudů, která ve vyučování zdůrazňuje nejenom aktivní úlohu jednotlivce a nutnost brát ohled na jeho osobní dispozice a zkušenosti, ale právě tak i zásadní důležitost komunikace jedince s druhými lidmi v procesu poznávání a učení.“ (Slavík, 2003)

Vzhledem k zaměření této práce má artefiletika klíčový význam, proto je rozpracována podrobněji v další kapitole, zde figuruje pouze k ucelení výčtu různých koncepcí.

Arteterapie je součástí tzv. léčebné pedagogiky, která se zaměřuje na léčení prostřednictvím výtvarných aktivit. Podle České arteterapeutické asociace jde o *“léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů. Někdy bývá přiřazována k psychoterapii a jejím jednotlivým směrům, jindy je pojímána jako svébytný obor. Obvykle se rozlišují dva základní proudy: terapie uměním, v níž se klade důraz na léčebný potenciál tvůrčí činnosti samotné, nebo artpsychoterapie, kde výtvořky a prožitky z procesu tvorby jsou dále psychoterapeuticky zpracovávány.“* (dostupné na <http://www.atypmagazin.cz/2017/05/18/> a www.arteterapie.cz).

Znovuprožitím traumatu během jeho výtvarného zpracování může autor dojít k určitému pochopení, což je cesta k počátku budování zdravějšího sebevědomí. Tvorbou se uvolní, protože se koncentruje jen na plochu, barvy či znaky, jimiž vyjádří své myšlenky.

Sebevědomí lze ale budovat i ve výtvarné výchově, a to zážitkem z úspěchu a objevování. Umění je spojujícím prvkem, takže funguje jako integrační stimul při zařazování dětí do kolektivu – v tom je stejný princip arteterapie se smyslovou a duchovní výchovou, protože obě tato pojetí vycházejí z totožné premisy: výtvarnou tvorbou vyjadřuje jedinec pocity, postoj k sobě, k lidem a ke světu a je důležitým prvkem sebepoznávání.

V arteterapii jsou využívány různé techniky – kresba, malba, koláže, modelování z hlíny či práce s netradičním materiálem. Klienti během výtvarné práce zformulují vnitřní prožitek, zachytí emoce na papír, tím je mohou snadněji pojmenovat a zorientovat se ve svých reakcích díky pohledu z odstupu. V tomto ohledu je arteterapeutický přístup uplatňován i ve výtvarné výchově, pokud učitel směřuje tématem k vyvolání vzpomínek nebo pocitů.

„Na počátku devadesátých let díky velkému zájmu studentů na českých pedagogických fakultách se vliv arteterapie ve výtvarné výchově rychle šířil. Avšak zkušenosti ukázaly, že

nepromyšlené přebírání arteterapeutických metod a technik není pro školu vhodné. Bylo nutné hlouběji porozumět tomu, které stránky arteterapie jsou pro výtvarnou výchovu přínosné a které naopak hrozí střetem kompetencí mezi psychoterapií – do níž arteterapie patří – a výchovou. Přívrženci arteterapie z řad výtvarných pedagogů tím byli nuceni soustředně se zamýšlet nad způsobem své vlastní pedagogické práce a pokoušet se o její teoretickou reflexi.“ (Slavík, 2003)

Arteterapie prospívá hlavně klientům, kteří mají problém slovně se vyjádřit (lidé s emoční labilitou, s různými psychózami, děti i dospívající, starší lidé a mentálně hendikepovaní. Arteterapeutické hodiny však vyhovují i racionálně uvažujícím lidem, kteří mohou analyzovat své problémy nad vlastním výtvorem.

V roce 1994 vzniklo profesní sdružení Česká arteterapeutická asociace. Arteterapie však stále nemá jasně vyprofilovaná pravidla a profesní status. Po arteterapeutech, kteří pracují s dětmi i dospělými, je požadována odborná způsobilost. Jde o absolventy široké škály příbuzných oborů: výtvarní a speciální pedagogové, psychologové, lékaři i jiný zdravotnický personál. Bakalářské studium nabízí pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, ale arteterapie je součástí výuky i na dalších pedagogických, filozofických či lékařských fakultách. ČAA pořádá od roku 1998 pětiletý sebezkušenostní komunikativní výcvik, na internetu lze nalézt i další krátkodobé kurzy zaměřené na seznámení s arteterapeutickými technikami.

Výtvarná výchova s arteterapeutickými prvky může u starších žáků a studentů pomoci ke zjednodušení komunikace s dospělými i mezi sebou. Výtvarné dílo je hlavně prostředkem sebevyjádření. Když žáci ztvární své pocity a budou vedeni k diskusi nad nimi, půjde jednak o trénování asertivity, ale zároveň se částečně zabrání tomu, aby starosti působily destruktivně, protože je autoři zviditelní, čímž otevřou cestu k jejich řešení.

Významným arteterapeutickým principem je imaginace, s níž pracuje i artefiletika. Pomocí představ se dítě může vrátit k některým situacím, znovu si je prožije a zpracuje, pocity pak promítne do výtvarné podoby. Metoda imaginace přispívá k uvolnění emocí, pochopení sám sebe, a ujasnění postojů k sobě i ke světu. Důležitý je cíl arteterapeuticky vedené hodiny: při výtvarném tvoření jde o proces, při němž není důležitý výsledek, ale o radost z činnosti.

Ze shrnutí různých směrů vyplývá, že výtvarná výchova nevyužívá plně potenciál, který v sobě nese. Tvorba je nástrojem ke komunikaci, k otevřenosti, umožňuje zorientovat se v životě i v sobě. Žák sděluje svou tvorbou to, co má zábrany vyjádřit verbálně.

-
- COGNÉT, G. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál, 2013.
- DOLEŽALOVÁ, P. *Role rodičů a pečovateli při práci s traumatizovaným dítětem*, konference Křižovatky I, 2009
- DVOŘÁKOVÁ, M. (In Kolektiv autorů, *Učitel základní školy a jeho profesní kompetence*, sborník. Č. Budějovice: JU, PeF, 1995
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997
- HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: PeF UK, 2005
- KITZBERGEROVÁ, L.: *Didaktika VV*, Praha: UK, PeF Pedagogická fakulta, 2014 (určeno pouze k elektronické prezentaci) dostupné na <http://www.uprps.ped.cuni.cz>, 2014
- KUCHARSKÁ, A. a kol.: *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie – skriptá pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha, UK, PeF, 2008
- LANGOVÁ, M., HEŘMANOVÁ, V. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. Ústí n. Labem: UJEP, 2007
- LASOTOVÁ, D., BEJLOVEC, R. *Metodika výuky výtvarné výchovy na 2. stupni základních a středních škol z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Synergie, 2010
- LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele – o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2008
- MLČÁK, Z. *Emergentní psychologie a krizová intervence*. Ostrava: OU, FF, 2005
- OAKLANDEROVÁ, V. *Třinácté komnaty dětské duše*. Dobříš: Drvoštěp, 2003
- ROESELLOVÁ, V. *Náměty ve výtvarné výchovy*. Praha: Sarah, 1995
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2007
- SLAVÍK, J. *Diskurs umění a vzdělávání. Výtvarná výchova*, roč. 18, č. 3-4, 2008
- SLAVÍK, J. *Teoretická studie*. Kultura, umění a výchova, 1/2013
- SLAVÍK, J. *Kapitoly z výtvarné výchovy II*. Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, Katedra VV, PeF UK v Praze, 1994
- SLAVÍK, J. *Mladé pojetí VV v ČR – artefiletika*. Artefiletika.kvk.zcu.cz, 2003

SLAVÍKOVÁ, V., HAZUKOVÁ, H., SLAVÍK, J. *Výtvarné čarování: artefletika pro předškoláky a ml. školáky*, Praha: PeF UK, 2000

ŠTĚPÁNKOVÁ, K. *Hranice výtvarné výchovy a arteterapie* (In Kol. autorů, Hranice oboru).
Ústí n. L.: UJEP, 2010

TROJAN, R. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchovy I*, Praha: SPN, 1977

VANÍČKOVÁ, E., *Zdravotnické noviny*, E 15, 16/2012

ZÁVORA, J. In Wedlichová a kol. *Pedagogicko-psychologické přístupy a strategie v práci se žáky primárního vzdělávání*. Ústí nad Labem: UJEP, PeF, 2010

(další zdroj informací:

KITZBERGEROVÁ, L. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: UK, 2014. Určeno pouze k elektronické prezentaci, dostupné z <http://uprps.ped.cuni.cz>.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Východiska profesní přípravy učitele výtvarné výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/26587/pdf_d/1.pdf)

KOLEKTIV AUTORŮ (Fulková, M., Hazuková, H., Slavík, J. aj.) *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světovém kontextu*. Praha: PeF UK, 1998

POHNEROVÁ, M. *Duchovní a smyslová výchova*. Fantisk, 1992

3. Artefiletika a reflektivní dialog

V rámci tématu o emočně zbarveném produktu výtvarné výchovy a postoji pedagoga při jeho hodnocení je třeba podrobněji se zabývat představením artefiletiky, tzn. pedagogického pojetí, jež vyvolává vzpomínky na zážitky a emoce, a na konci hodiny vše zpracovává formou reflektivního dialogu.

3.1 Pojem artefiletika, její vývoj a charakteristika

Jako součást animocentrického proudu se artefiletika od počátku vyvíjela samostatně jako pojetí stojící na rozhraní výtvarné výchovy a arteterapie. Cílem klinické arteterapie je nalézt příčinu problému a odstranit jej. Ve výtvarné výchově se nehledají problémy žáků, ale pomocí prožitků z arteterapie je možné dojít k sebepoznání, které je výchovně pozitivním jevem.

„Zkušenosti však ukázaly, že nepromyšlené přebírání arteterapeutických metod a technik není pro školu vhodné. Bylo nutné hlouběji porozumět tomu, které stránky arteterapie jsou pro výtvarnou výchovu přínosné a které naopak hrozí střetem kompetencí mezi psychoterapií, do níž arteterapie patří, a výchovou.“ (Slavík, 2004, str. 13)

Pokusy o arteterapii ve školním prostředí se tedy začaly měnit v nový přístup. Takto orientovaná, nově pojatá výtvarná výchova si časem vyžádala vlastní pojmenování.

„Zpočátku se užíval termín výchova kreativně expresivní či tvořivě výrazová, ale ujal se až termín „filetika,“ který se objevil v roce 1976 v článku H. Broudyho o filetickém přístupu k výchově, který má několik významů – tvůrčí, emocionální, smyslový nebo duchovní přístup.“ (Slavík, 2004)

Pojem filetický připomíná Filéta z Kou, vychovatele egyptského krále Ptolemaia II., (doba Alexandra Makedonského). Filétos byl uznáván jako osobnost spojující filosofii, poezii a vědeckou práci. Spojením arteterapie a filetiky tak vznikl název artefiletika. Teoretik J. Slavík pojetí charakterizoval jako objevování sebe sama uprostřed světa lidí, přírody a věcí prostřednictvím hry a tvorby a zmínil dotek gauguinovských otázek: kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme.

Směr vycházel z arteterapie, ale byl určen pro oblast výtvarné výchovy ve školním prostředí. Jeho cíle nebyly nové – citlivě vnímat sebe a svět skrz umělecké zážitky (které

vznikají z vlastní tvorby) a učit se symbolicky vyjadřovat, to vždy patřilo do oblasti uměleckého vzdělávání, ale výchovná praxe ve výtvarné výchově byla vždy více založena na spontánně tvořivém pojetí. Rozdílem mezi tímto pojetím a artefiletikou je zařazení osobní reflexe do širšího kontextu. Závěrečná reflexe výtvarné práce byla ve výtvarné výchově do té doby opomíjena.

„V české výtvarné výchově se již na samém počátku devadesátých let mezi jinými koncepcemi uplatňovalo i pojetí, které kladlo důraz na žákovskou reflektivní komunikaci doprovázející výtvarný projev. Jeho prioritou byl respekt k individualitě žáků a snaha poskytnout jim co nejvíce příležitostí ke svobodnému projevu – ať již za pomoci výtvarných prostředků, nebo v doprovodném dialogu. V anglicky mluvících zemích bývá tento přístup označován jako “student-centered”, popř. “child-centered”, tj. přístup zaměřený na žáka, resp. na dítě.“ (Slavík, 2003)

Propagátorem artefiletiky u nás je Jan Slavík. V teorii výtvarné výchovy byla poprvé popsána v roce 1997 v jeho publikaci *„Od výrazu k dialogu ve výchově.“* Artefiletika je výchovná a vzdělávací koncepce, která didakticky integruje expresi s reflexí.

„Jakožto výchovný a vzdělávací obor se artefiletika zaměřuje jednak na podporu prosociálního, kulturního a ekologického rozvoje osobnosti, jednak na didaktický výzkum a didaktické využívání psychických, sociálních a kulturních determinant tohoto rozvoje. Artefiletika nadto může přinášet svůj osobitý vklad k obecnému poznávání lidské subjektivity i kultury, protože ty se v mnoha svých aspektech utvářejí prostřednictvím expresivní symbolizace, kterou artefiletika (ve shodě s příbuznými obory) může studovat v jejích ontogeneticky zárodečných podobách a přímo „v akci“ v procesu expresivní tvorby a komunikace o ní.“ (Slavík, Chrz, Štech a kol., 2013, s. 18–19)

Autoři tohoto textu vytyčili 3 hlavní složky výtvarného vzdělávacího procesu:

1. Výtvarný zážitek – životní zkušenost proměněná ve výtvarný zážitek umožní okamžik znovu prožít, ale také zahlédnout to, co jsme dříve nedokázali objevit.
2. Imaginace – představivost doplněná fantazií je prostředníkem mezi vnitřním a vnějším světem. Pomáhá obrazně vyjádřit radost, přání, strach i touhy – zobrazením při výtvarné činnosti si je žáci uvědomí a mohou o nich rozmlouvat.
3. Dialog – umožňuje porovnat různé lidské zkušenosti. Debata o tom, v čem se shodujeme nebo v čem se lišíme, vede k novému poznání.

Artefiletika je dle teoretiků také považována za tzv. pozitivní prevenci, tzn. rozvoj kulturních aktivit, které sníží výskyt sociopatologií. Tento směr požaduje otevření cesty mezi

uzavřeným prostorem školy a všedním životem – je nutné obracet se k němu a nevyhýbat se ani nepříjemným otázkám.

V 90. letech měla duchovní a smyslová výchova, ale i artefiletika, velmi blízko k arteterapii, ta se však později vyprofilovala jako svébytný obor. S arteterapií má skoro stejný předmět zájmu a metody, ale rozdíl je zřetelný hlavně v cílech: zatímco artefiletika je zaměřena na výchovu a vzdělání, arteterapie na léčbu.

Artefiletika pracuje se zdravou psychikou, zaměřuje se na rozvoj zdravého jádra jedince, podle Slavíka podporuje jeho sebepřijetí a má preventivní charakter. *„Nezastírá příbuznost k arteterapii, ale zřetelně se oproti ní vymezuje záměnou pojmu terapie za filetiku.“* Na výtvarný projev není nahlíženo jako na prostředek léčby, ale nabízí možnost kultivace výtvarného projevu a sebepoznání. Cílem je přivést žáky k interpretaci výtvarného projevu na základě jejich osobních zážitků.

„Výtvarná výchova se podobně jako současné výtvarné umění stále častěji přibližuje všednímu životu, nebo s ním dokonce splývá. Narůstá procento akcí spojených s nevýtvarnými činnostmi a také se klade důraz na rozšiřování výtvarných činností prováděných mimo třídy a ateliéry. Výtvarný projev takto doslova „vrůstá do života“, dílo již není objektem obdivu, stává se součástí života.“ (Stehlíková, 2013)

Arteterapie i artefiletika považuje uměleckou tvorbu za prostředek k dosažení cíle, který se liší – v prvním případě jde o cíl terapeutický, v druhém výchovný. Přesto si oba obory poskytují inspiraci. Někteří učitelé realizují hodiny výtvarné výchovy s arteterapeutickými prvky. Léčebný potenciál umění si lidé uvědomují odpradáвна (Platón doporučoval hudbu a tanec jako lék na překonávání strachu). Silný vliv arteterapie na výtvarnou výchovu u nás lze vysledovat již v polovině 20. století.

Artefiletický přístup ve výtvarné výchově představuje 2 metody: exprese a reflexe. Expresí je vlastní tvůrčí projev, reflexe znamená náhled na vytvořené dílo.

Výtvarná tvorba dětem umožňuje vyjádřit to, co se nedá vždy snadno popsat slovy. Výtvarný prožitek dokáže dovést autora k sebepoznání – při porovnávání výtvarných děl s ostatními si uvědomí vlastní pojetí. Během skupinové práce žáci navíc zjistí, do jaké míry jsou schopni kooperace. Proto se v artefiletice klade důraz na dialog – při závěrečné reflexi si žáci mohou porovnat, v čem se jejich přístup lišil a naopak v čem byl stejný, čímž si uvědomí, že každý má jiný způsob uvažování a reakce na podněty.

(zpracováno podle: Slavík, J., Mladé pojetí výtvarné výchovy v ČR - Artefiletika)

Artefiletika je zaměřena na reflektivně pojatou výtvarnou výchovu. Cílem je tedy sebezpoznání během výtvarného zážitku, a to bývá spojeno někdy i se silnými emocemi – autor je prožívá v interakci s výtvarným vyjádřením. Poznávání sebe sama během výtvarných činností a otevírání niterných témat přináší určitá rizika, protože je možné dotknout se bolestných míst – podmínkou zdárného průběhu hodiny je profesionální, citlivý přístup pedagoga.

„Debata o budoucnosti vzdělávání napovídá, že v pedagogickém myšlení dochází v posledním desetiletí k inspirativnímu obratu, a to k posunu od individualizace k participativní (hloubkové) personalizaci, tedy k nově formulovaným otázkám kolem žákovy osobnosti a kolem konceptů subjektivity obecně.“ (Slavík, Chrz, Štech, 2013, s. 380)

Struktuře artefiletické hodiny a jejímu zdárnému průběhu se musí žáci postupně naučit. Pokud ji nikdy neabsolvovali, není vhodné ji začít praktikovat bez předchozí přípravy, protože nepřinese žádoucí cíl – přemýšlet o tom, co a proč to autor vytvořil a porovnat své pojetí se spolužáky. Pokud pedagog chce zařazovat artefiletický průběh, musí třídě vysvětlit, že někdy budou hodiny jiné, zvláštní, netradiční, že se začíná hrou nebo poslechem motivačního příběhu, pak přijde na řadu vlastní tvoření – individuální nebo skupinové, a závěr bude stejně důležitou částí jako samotná tvorba: povídání si o tom, jak jsme se cítili, co nás napadlo apod. Slovník je třeba přizpůsobit věku. Mladší děti cizí slovo reflexe nezaujme, ale u starších je vhodné rozšířit slovní zásobu (seznámit s pojmem lze příkladem ze života: reflexní vesta – reflexe je odraz, ať už světla nebo odraz v mysli).

„Reflexe v artefiletice tedy směřuje ke dvěma hlavním vzájemně provázaným cílům:

- 1. sebezpoznávání člověka mezi lidmi v dané kulturní situaci*
- 2. poznávání umění jako bohatě diferencovaného symbolického „herního pole“, do něhož se mnohostranně promítá lidský život a které také samo ovlivňuje život každého z nás.“* (Slavík, 2003)

3.2. Reflektivní dialog

„Výtvarná výchova je postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci.“ (RVP ZV, 2010, s. 65)

Jedním z přístupů k výtvarné výchově je její reflektivní pojetí, tzn., že je zde kladen důraz na reflexi výtvarné práce. Jde o komunikaci (z latinského výrazu *communis* – společný,

obecný) jak výtvarným projevem (sdělování myšlenky, pocitu, názoru), tak učitele s žáky na konci práce. Komunikační charakter výtvarného projevu je v artefiletice považován za klíčový.

„Reflexe je schopnost podívat se zpětně na svou minulou činnost, popsat ji, analyzovat, vysvětlit, hodnotit, získat na ni náhled, vyvodit závěry vedoucí ke zlepšování dané činnosti, jednání v budoucnu. Reflexe je významným prostředkem objektivizace prekonceptů a subjektivních teorií výuky. Reflexe je typicky diskurzivní, tj. uvědomovaný a slovně sdělitelný proces.“ (Lasotová, 2010, str. 69 -70))

Nutno připomenout, že reflektivní dialog není pouze doménou artefiletického přístupu – je vhodné, pokud je nedílnou součástí každé výtvarné hodiny. Reflexe je určitý odraz, který odpoví na otázky, co mi prožitá chvíle dala, jak jsem se cítil/a, co jsem při tom zažíval/a, jestli se splnilo očekávání, co si z toho odnesu či jaké poučení plyne propříště – výstupů reflexe je mnoho, záleží na tom, vůči komu a čemu ji realizujeme.

Reflexi by měl umět prožít a popsat žák ve vztahu k výuce, ve vztahu k učiteli a ke spolužákům. Jinak bude vypadat reflexe učitelská – a to ve vztahu k předmětu a hodině, ale také k žákům. Pedagog si při ní uvědomí, jak proběhla výuka (dojem z hodiny, jak se mu dařilo plnit vytyčený plán, jak byla zpracována příprava, jak zvládl komunikaci se studenty). Důležitá je sebereflexe, při níž se hodnotí vlastní práce – jak jsem zvládl/a hodinu jako vyučující. Jde o zpětnou vazbu, která je pro další činnost podstatná.

Výše zmíněná Metodika VV vyjmenovává, z čeho se reflexe skládá: vybavení z paměti, popisu, vymezení klíčových prvků, hodnocení a vysvětlení, prognózy (odhadu dalšího) a preskripce, což je stanovení dalšího postupu, který má napravit případné chyby.

Zpětnovazební informace o své práci a prožitku je velmi významnou složkou učitelské profese. Neméně důležitá je reflexe žákovská.

„Tážeme-li se žáků, co si z právě absolvované lekce odnášejí, poskytujeme jim možnost rozvíjet schopnosti a dovednosti v:

- a) uvědomování si podstatného,*
- b) hodnocení kvality,*
- c) rozlišování obsažnosti a bezobsažnosti,*
- d) formulování myšlenek, verbalizaci,*
- e) vyjadřování se o svém emočním stavu,*
- f) sdělování svých stanovisek a kvalitativních soudů atd.* (Lasotová, 2010, str. 71)

Reflektivní dialog považuje RVP za důležitou didaktickou metodu, díky níž autoři vysvětlí svůj tvůrčí záměr, volbu tématu či postupu, postup řešení, mohou zveřejnit myšlenky, které práci doprovázely, vzájemně si porovnají své názory, a učitel tak získá přehled o tom, jak bylo pochopeno zadání. (V praktické části tohoto textu si však pedagogové stěžují, že na kvalitní rozhovor není v závěru hodiny čas). Ať je výtvarný pedagog osobností sdílnou či spíše uzavřenou, a přestože výtvarná část pokryje téměř celou vyučovací hodinu, reflektivní dialog by neměl být opominut – je třeba během organizace na něj pamatovat.

„Skutečným obsahem výtvarné výchovy v současném pojetí, a ještě více to platí pro výtvarný obor podle RVP, je především vytvoření živého a proměnlivého komunikačního prostoru. Žáci v něm získávají dovednosti ve formulování a sdělování myšlenek a poznatků mezi sebou navzájem, s učitelem, ale i ve vnitřním dialogu sami se sebou, a zprostředkovaně, ale stále velmi úzce, se společností, ve které žijí.“ (Kitzbergerová, 2006, s. 149)

Nejde jen o rozhovor, kde děti sdělí, jak se jim práce a téma líbilo a učitel určí, která práce je zdařilá. Rozhovory jsou další dimenzí, která je velmi důležitá – žáci se učí komunikovat, zformulovat myšlenky, argumentovat, přijmout jiný názor a obhájit si ten svůj. Někdy se v rozhovoru skupina dostane k ožehavým tématům:

„Nejčastějším příkladem pohybu na hraně sociálních či dokonce právních norem jsou žáci, kteří se věnují tvorbě nelegálních graffiti, ale třeba i hráči on-line her, o normy estetické nebo etické se pak můžeme přít třeba s příznivci tetování či jiného nevratného zdobení těla, ale i s účastníky „lajkování“ na sociálních sítích, s milovníky vystavování „selfies“ atd. V těchto případech je vždy na vyučujícím, zda a kde vymezí hranici, po kterou bude s žáky udržovat „oborové spiklenectví“, a jak naloží s informacemi a situacemi, které se octnou za touto hranicí.“ (Kitzbergerová, 2014, s. 63)

Reflektivní dialog je důležitou částí artefietických hodin, ale shrnutí prožitků, vyjasnění, co nám práce přinesla, čím nás obohatila či co jsme si během ní uvědomili, je vhodné zařadit na závěr každé výtvarné hodiny (v praktické části učitelky potvrzují, že se o to většinou snaží). Jde o důležitou interakci, její postup však musí učitel vysvětlit.

Je nutné, aby při první hodině, kdy má pedagog novou třídu a žáky nezná, představil svou vizi, jak hodiny budou probíhat a jak vypadá závěrečná reflexe, která má svá pravidla: důležité je zdůraznit, že kdo nemá zájem se zapojit, tak nemusí. Další nezbytnou poznámkou k průběhu je pravidlo, že práce ostatních nenapadáme, nepomlouváme, neshazujeme, nezesměšňujeme. Nemusíme souhlasit s názorem spolužáka, ale neskáčeme mu do řeči,

trpělivě ho vyslechneme, a poté předneseme svůj opačný pohled na věc. Nechceme hodnotit ani soudit, ale porovnat, jak jsme různí, jak se díváme na věc z různých pohledů.

Žáci se tak naučí kultivovaným způsobem vést dialog, což je velmi potřebné umění pro další život – v klidu přednést svůj názor, vyslechnout protistranu, respektovat odlišné hledisko, zkusit najít východisko. Učitel musí vysvětlit, že i když jsme si jisti, že pravda je na naší straně, nebudeme okolí zahrnovat argumenty a v nejhorším případě urážkami, ale v klidu porovnáváme varianty a postupně zjistíme, že na názoru druhých něco může být.

„Bývá prospěšné, když si artefietická skupina zavede svá vlastní etická pravidla komunikace a jednání. Mohou být velmi stručná a jednoduchá. Jako příklad uvádíme výběr tří osvědčených pravidel (jejich obvyklý počet kolísá kolem 10):

- *Neostýchej se vyjadřovat city a svobodně pro ně hledej jejich výrazové formy.*
- *Pozorně vnímej, co ti říkají ostatní - nejen slovy, ale také gesty, pohledy a především výrazovou tvorbou.*
- *Projevy nesouhlasu nebo zlosti a schopnost se prosadit jsou přirozenou součástí chování, ale hrubost do artefietické skupiny nepatří. (Slavík, 2003)*

Kultivovaný a velmi obohacující konec hodin by měl být cílem pedagogického snažení, ale žáci k tomu musí být postupně vychováni. Zpočátku spíš bude běžné, že nepůjde o dialog, ale monolog vyučujícího, který bude vyzývat k zapojení, ale protože zdůraznil dobrovolnost, nebude nikoho nutit a průběh hodiny zhodnotí sám. Je to otázka času, kdy se žáci začnou zapojovat – přestanou se bát, že se ztrapní a vystoupí se svou úvahou. Záleží ale také na klimatu třídy – někdy může být třída složena z více problematických osobností, takže se s ní podle ideálních představ pedagoga pracovat nedá.

Koordinování reflektivního rozhovoru je pro pedagoga náročné – musí sledovat výpovědi žáků, ale současně i celkovou úroveň, aby nebyl některý žák zesměšněn. Zároveň získává (pokud není třídním učitelem a nemá možnost do struktury skupiny více nahlédnout) cenné informace o klimatu třídy – o vztazích, o osobě vůdce a submisivních jedincích, sociální atmosféře aj.

„Je na rozhodnutí vyučujícího, zda a v jaké míře bude poznatky o třídním kolektivu získané v rámci reflektivního dialogu sdílet s ostatními vyučujícími, zvláště třídním učitelem dané třídy. Může se stát, že učitel výtvarné výchovy bude volit mezi obecnou pedagogickou zodpovědností na jedné a oborovým zaujetím na straně druhé. Pokud však žáci získají

zkušenost, že informace získané v rámci reflektivního dialogu vyučující ,vynáší,‘ musí počítat s tím, že jejich důvěra ve smysl a účel těchto činností bude značně snížena.“

(Kitzbergerová 2014, s. 60)

Reflektivní dialog je někdy pro pedagoga stresující (jak v praktické části učitelé potvrzují). Při zpracovávání námětů psychické povahy se může stát, že určitý výtvar kolektiv silně zasáhne a vyžádá si reakci učitele i spolužáků (např. v praktické části uvedené práce „Umírá mi pes,“ nebo „Zradila jsi mě“). Děti někdy chtějí během dialogu slyšet, jak zobrazenou extrémní situaci prožívá dospělý člověk se zkušeností, jak by se zachoval, jestli se mu už něco takového stalo – to jsou výborné momenty pro výchovné působení příkladem, ale k takovým hovorům musí být učitel nakloněn, ne se k němu nutit – pedagog není povinen otevřít se a dát žákům nahlédnout do svého prožívání. Pokud mu vadí být přímým účastníkem hovorů, tzn. mluvit o tom, jak by situaci řešil on, (např. téma jak se člověk cítí, když mu umírá milované zvíře nebo když jej podvede přítel – příklady v praktické části), může vzít na sebe roli mediátora, tzn., že bude pouze řídit diskusi (Co si o tom myslíš ty? Jak byste tu situaci prožívali vy?) bez toho, aby prezentoval své názory a pocity.

Pokud se však žák zeptá, jak by se učitel v určité situaci zachoval, a on toto sdělení považuje za příliš intimní, pedagog neshodí svou důstojnost prosbou, aby se žák na to neptal, že je pro něj těžké o tom hovořit, třeba že zmíněná událost je ještě příliš živá a bolestná. Přiznání slabosti, bolesti nebo nevědomosti umí děti přijmout spíše než výmluvy a odvádění k jinému tématu, či dokonce zloba, že si žák svými otázkami příliš dovoluje.

K rozhovoru může dojít mezi učitelem a dítětem také v soukromí, a to když o to samo požádá, anebo učitel debatu nabídne a ono ji přijme. Žák, hlavně v pubertálním věku, potřebuje hovořit, dostat ze sebe své vnitřní zmatky, ale řeči s kamarády nikam nevedou – ti většinou nalézají jen jednoduchá řešení, ovlivněná navíc filmovou produkcí. Vrstevníci nemají odžitě zkušenosti, na které hledá pubescent odpovědi. Učitel se tak může stát starším kamarádem, rádcem, avšak ne každý o tuto roli stojí.

Schopnost rozumět formulaci dětských problémů prostřednictvím symbolů ve výtvarném díle žáka je u pedagogů různá. Každý má určitou míru citlivosti a rozdílnou snahu pochopit či dobrat se pravdy. Emoční znaky, včetně znaků tísně, se dají naučit, ne každý však bude mít chuť se jimi zabývat. Tzn., že jakákoli výtvarná práce může být indikátorem emočního prožívání, záleží však na pedagogovi, jestli jej umí a chce vnímat, ale také jestli je schopen ho „přečíst“, tzn. identifikovat, zda výtvarné dílo není třeba „voláním o pomoc“.

Tato otázka je do jisté míry kontroverzní, protože se ocitá na hraně pedagogiky a psychologie a ne každý je příznivcem prolínání oborů – i když velmi podobných. Od některých psychologů i pedagogů zaznívá, že psychologická interpretace žákovského díla nespadá do učitelské kompetence. Toto tvrzení platí v případě, že by si pedagog záměrně mapoval psychický stav žáků a neplnil cíle dané RVP. Pokud se však problém dítěte projeví ve tvůrčí práci, je důležité, aby pedagog zpozorněl, a vycítí-li nějaké trauma, pak se může obrátit s konzultací na školního psychologa, který případ převezme do svých rukou.

Učitelé, jimž je blízké výše zmíněné animocentrické pojetí výuky ve výtvarné výchově, výrazně podporují projev emocionality, upřednostňují práci s arteterapeutickým přesahem, čímž je také ovlivněn výběr témat. Určitá témata ztvárněná ve výtvarné výchově (podrobně v kap. 5, s. 69) mohou pomoci odhalit problémy dítěte, ale také umožní lépe pochopit osobnost žáka – proč se chová zvláštním způsobem, proč je uzavřený do sebe apod.

Samozřejmá je nutnost následného rozhovoru nad dílem, ale kvalitní reflektivní dialog není v hodinách výtvarné výchovy úplně běžný – ovlivňují jej faktory jako je množství žáků v hodině, organizační struktura, čas, celková atmosféra ve třídě či vztah učitele a žáků.

Učitel výtvarné výchovy má vést žáky k citlivému vnímání skutečnosti, ale současně také k pochopení pravidla, že na realitu je třeba nahlížet kriticky – v tomto předmětu jde konkrétně o vnímání estetiky, ale stejný princip platí pro všechny oblasti života, ne jen umělecké.

V rozhovorech o tématech, která se dotýkají citů a prožívání, se lze dostat i k velice intimním oblastem. Učitel dostává formou výtvarného díla od žáka sdělení, které přijímá, poté dekóduje, tzn., že si uvědomí obraz duševního stavu žáka, přemýšlí o něm, a pak přichází reflexe – rozhodnutí, jak zareaguje.

Podmínkou pro diskuse tohoto druhu je empatická, ale i odborně připravená osobnost, budící důvěru, ale současně i respekt zkušeného člověka, který umí poradit. Děti i dospívající mohou být svými negativními zkušenostmi určitým způsobem blokováni, což se projeví nízkým sebevědomím, nesnadným navazováním kontaktů apod. Stejným problémem je také přehnané sebevědomí, které souvisí i s faktem, že si žák nevěří. Výtvarná tvorba pod vedením zkušeného a poučeného pedagoga má schopnost tyto bloky alespoň částečně odstranit (tj. arteterapeutický vliv předmětu).

Díky výtvarné komunikaci se mohou děti naučit hovořit o svých komplexech. To však předpokládá učitele s citlivým, psychologickým přístupem. Během reflektivní debaty pedagog řeší nesnadné otázky: má zahrnout do diskuse všechny žáky? (např. jaký máš ty názor? Chceš k tomu něco říct?), tzn. má všechny povzbuzovat, aby se vyjádřili? Je vhodné zobrazit

problém rozebrat do detailu? Mohu konkrétního žáka, autora závažné zpovědi, vystavit názorům skupiny? Zvládne to, pokud jde o submisivního, plachého jedince? Co když budou poznámky spolužáků nekorektní či zesměšňující? V tom případě musí stát na začátku otázka: chceš se o tom bavit? Stojíš o názory ostatních? Velmi soukromou zpověď je těžké vysvětlit před třídou. Je to vůbec vhodné? Rozdělí rozebírané téma třídu na skupiny? Každý zkušený učitel ví, že ne v každé třídě se dá pracovat podle ideálních představ. Jsou kompaktní skupiny s kladnými sociálními vazbami, některé třídy však jako celek nefungují, vládne tam nevraživost, posměch apod.

Vhodné je nedotýkat se přímo problému konkrétního autora (pokud si o to autor přímo neřekne), ale převést téma do obecné roviny, tzn. na jeho výpovědi postavit téma debaty. Např. žák XY vyjádřil své zklamání nad tím, že se rodiče rozvádějí. „To není nic výjimečného, bohužel rozpadá se spousta manželství. Co myslíte, proč se to děje? Kam zmizí ta velká láska, která byla na začátku? Co můžeme udělat pro vztah, aby vydržel?“ Učitel musí debatu aktivně moderovat, aby měla řád a postupovala k nějakému závěru. Při velkém počtu dětí ve třídách je však takto zaměřená hodina problémem. Citlivá témata vyžadují menší skupinu, ta je pro kvalitní, přínosný rozhovor zásadní.

3.3 Vzdělávání budoucích pedagogů v oblasti komunikace s žáky

Využití výtvarné tvorby v komunikaci a kritikou vzdělávání budoucích pedagogů se zabývá v některých svých příspěvcích P. Šobánková (2007, s. 55), vedoucí České sekce INSEA:

„Uplatnění díla v procesu komunikace‘ neznamena pouhou adjustaci díla a jeho zavěšení na školní nástěnku či chodbu. Jde především o komunikaci skrze dílo a o něm jako samozřejmé součásti výuky. Počítají v této souvislosti vysokoškolští pedagogové s faktem, že svým pedagogickým přístupem a schopností vést se studenty reflektivní dialogy o umění a jejich tvorbě zásadně ovlivňují budoucího učitele v utváření jeho pedagogického sebeobrazu? Učí studenta kromě praktických výtvarných dovedností také této komunikativnosti (v nejširším slova smyslu) a schopnosti verbalizovat a obhájit své záměry?“

Autorka se zaměřuje na učitelské adepty, na potřebu učit je schopnosti hovořit o obsahu díla, o schopnosti vést reflektivní dialogy. Přípravu v tomto ohledu P. Šobánková nehodnotí pozitivně. Z uvedeného odstavce se dá ale vydedukovat následek: příprava budoucích pedagogů odráží realitu na školách. Pokud tápe výuka na výtvarných fakultách (v ohledu

„trénování“ komunikace výtvarným dílem), není možné se divit, že učitelé výtvarné výchovy mnohdy seberou hotové práce na konci hodiny a bez jediného slova odejdou. Z toho pak plyne představa dětí i dospělých, že tento předmět má pouze relaxační funkci nebo slouží k nácviku dovedností s výtvarnými potřebami. Obrana, že na rozhovor není na konci hodin čas, je oprávněná, ale vhodnou organizací se dá alespoň někdy prostor pro kvalitní reflektivní dialogy zajistit.

Citově zaměřená či existenciální témata, nutící žáky k přemýšlení o vztazích a životě, zadává spíše ta část pedagogů, která citlivě vnímá duševní svět dítěte, a výtvarné dílo mu pak může zobrazit náhled do jeho myšlenek. Na druhou stranu ve školství pracují také učitelé spíše zaměřeni na svůj předmět, a pokud mají navíc introvertní povahu, většinou nemají chuť pouštět se do debat rozkrývajících niterné obsahy osobnosti, neradi přistupují na osobní rovinu rozhovoru (viz výpovědi v praktické části).

Zájem o představy a pocity žáka nebo naopak o svůj předmět se nerodí až vstupem do praxe. Takto zaměřeni jsou většinou již studenti, kteří předstupují před třídu při svých praxích – jde o rys osobnosti. Inklinují-li k zadávání citlivých témat a jejich rozboru, bylo by vhodné se už během studia zajímat o to, jak se profesionálně vypořádat s negativním vyzněním dětského výtvaru a pokusit se rozproudit debatu s pedagogy na toto téma.

Umění komunikace není dáno každému, ale dá se částečně nacvičit. Hovory o emocích, které někdy žákovské dílo vyvolá, je velké téma. Budoucí pedagogové by se měli naučit stavbě dialogu – jak vést dítě k vyjádření, ale zároveň se ho nedotknout, a to jak aktivního vypravěče, který se chce svěřit a je plný emocí, přibrzdit a korigovat, tak naopak váhavého povzbudit. Kromě toho, jak vést citlivě rozhovor, je důležité umět zhodnotit, jestli si můžeme dovolit otevřít intimní témata před skupinou, nebo zvolit debatu o samotě, jakým způsobem uvažovat, zda doporučíme žáka k návštěvě psychologa či nikoli.

V některých případech může učitel považovat svěřeni se žáka se závažnou skutečností za určitou zátěž, která na něj byla naložena a nelibě nese očekávání dítěte, že se bude v případě angažovat. Pedagog se však může obrátit na kolegy, jimž důvěřuje, na psychologa, výchovného poradce – podle povahy problému. Nikdy by se nemělo stát, že na výzvu žáka k pomoci nebude reflektovat, ale ani že se v řešení vážného konfliktu bude sám angažovat.

Ve výchově budoucích pedagogů jsou stále velké rezervy, oblastí, které by měly být do vzdělávání zařazeny, je mnoho. Určitě by se mohlo na fakultách věnovat více času informacím o výtvarné výchově jako předmětu, kde před učitelem defilují pocity, které

nemusí být vždy pozitivní, a zabývat se možnostmi, jak se k této skutečnosti postavit. Také pedagogům, kteří by měli zájem, by mohly katedry k tomuto tématu nabídnout seminář.

Autorka P. Šobáňová vidí neflexibilitu fakult jako příčinu tlaku na odborný růst vysokoškolských pedagogů, kteří „nemají čas zajímat se o probíhající reformu školského systému a jen velmi málo chápou proměňující se požadavky na profil absolventa.“ (s.55, 56)

Dále se autorka věnuje kvalitní erudici výtvarného pedagoga, která zahrnuje tyto oblasti:

- teorie a dějiny umění
- praktická umělecká činnost
- pedagogika (didaktika) a psychologie

Není pochyb o tom, že dějinám umění, teorii i praktické činnosti se výtvarné katedry věnují dostatečně. Pedagogiky (didaktiky) je však v poměru k množství učiva v dějinách mnohem méně a psychologie je úplně opomíjena. Výtvarné katedry se zřejmě spoléhají na to, že tomuto oboru je dostatečný čas věnován na katedrách psychologie. Tam se však probírá psychologie obecná a vývojová. Výtvarné dílo jako odraz psychiky žáka zmíní pouze pedagog – psycholog, který se o výtvarnou problematiku zajímá, ale jen okrajově, protože pro studující jiné aprobace může být tato tematika nepřitažlivá. Proto by tuto aktivitu mohly převzít samy katedry výtvarné výchovy a věnovat alespoň pár seminářů obsahu dětských prací, v nichž se mohou zobrazit důležité informace.

Co se týká časové dotace, nabízí se částečně omezit dějiny umění, které lze nastudovat mimo školu – literatury existuje dostatečné množství.

„Zvláštnosti činí z učitele výtvarné výchovy především vychovatele par excellence, někoho, kdo nepovažuje množství poznatků a dovedností typických pro svůj předmět za alfu a omegu svého školního působení, ale chápe všechnu látku spíš jako prostředek než jako cíl vzdělávání a výchovy. Vyniká zájem o žákovu osobnost, o její všestranný rozvoj.“ (Uždil, 1988, s. 190)

Není pochyb o tom, že děti se mnohdy svými výtvarnými díly ptají (viz praktická část: Proč obchody nabízejí alkohol? Proč táta nemluví s dědou? Má cenu žít na vozíku?), utřídí si názory na život, prezentují rozpory, tápou. Kdo jiný by jim měl na jejich otázky a zmatky odpovědět, když ne první příjemce této zpovědi, tedy výtvarný pedagog?

KITZBERGEROVÁ, L. *Komunikace ve výtvarné výchově na čtyřletém gymnáziu.*

In: Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova. Sympozium ČS INSEA v r.2004.

Plzeň: ZČU, 2006

KITZBERGEROVÁ, L.: Didaktika VV, Praha: UK, PeF Pedagogická fakulta, 2014 (určeno pouze k elektronické prezentaci)dostupné na <http://www.uprps.ped.cuni.cz>, 2014

LASOTOVÁ, D. BEJLOVEC, R. *Metodika výuky výtvarné výchovy na 2. stupni základních a středních škol z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele.* Ostrava:

SLAVÍK, J. *Mladé pojetí výtvarné výchovy v ČR - Artefiletika*

<http://www.artefiletika.cz/modules/articles>, 2003

<http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/122-mlade-pojeti-vytvarne-vychovy-v-ceske-republice-artefiletika>

SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika.* Praha: Karolinum, 1997

SLAVÍK, J., CHRZ, V., ŠTECH, *Tvorba jako způsob poznávání.* Praha: Karolinum, 2014

SLAVÍK, J. *Artefiletika – Reflektivní pojetí výtvarné výchovy.* Výtvarná výchova, 2004a

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarné projevy dětí, dospívajících a studentů v roce 2013.*

Kultura, umění a výchova, 1/2013. <http://kuv.upol.cz>

ŠOBÁŇOVÁ, P. a kol. *Vysokoškolská příprava výtvarných pedagogů, současný stav a perspektivy,* Olomouc: UP, 2007

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

4. Úskalí otevření problémů ve vrstevnické skupině

Tato práce chce upozornit na fakt, že produktem hodin výtvarné výchovy mohou někdy být zobrazená značně tíživá témata. Takové výsledky přinášejí vyučovací hodiny různě zaměřené – nejen arteterapeuticky pojaté, jak by se dalo předpokládat, ani pouze hodiny artefieticky vedené, ale i „běžné, tradiční,“ kdy občas zdánlivě „nevinné“ téma překvapivě odhalí trauma (viz praktická část, např. „Zvíře, velký kamarád“ – v podtitulu „Koníčku, dones mě za mámou,“ žačka před třídou vyjevila, že matka je vazbě, nebo „Barevný svět přírody,“ kdy dívka nakreslila barevné rakovinné buňky s nápisem „*My mother has cancer*“ a řekla, že jsou pod mikroskopem krásné, i když zabíjejí). Výsledek do značné míry předurčuje zadané téma, ale někdy to tak být nemusí – autor si nějakou vzpomínkou přetransformuje téma do vlastního, překvapujícího vyústění.

V každém případě je pro pedagoga taková situace náročná – musí zvládnout zvědavé otázky ostatních vůči autorovi, dbát na to, aby nezraňovaly, nebyly posměšné či jinak nevhodné, ale také by měl sám zaujmout stanovisko, protože děti většinou stojí o vysvětlení, co si o konkrétním problému dospělý myslí.

Během reflektivních dialogů lze odhalit hluboké obsahy, které jsou v žákovi ukryty. Výtvarný projev dává autorovi možnost vyjádřit se prostřednictvím jiného jazyka, než je verbální. „*Dětská kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte. Kresba není pouhou hrou nebo sněním, zahrnuje v sobě jak hru a snění, tak realitu, takže ji nelze opomíjet.*“ (Davidová, 2001, s. 15)

Emoce se neodrážejí jen v kresbě, ale i v jiných technikách (viz 6. kap., s. 89), a to pozitivní i negativní – radost, hrdost, kladné city či pocity smutku, zmatku, strachu, osamění. V každém věku dítěte se do výtvarného projevu často promítá vztahová tematika (nejdříve rodinná, později vrstevnická a na středních školách i partnerská).

Zdálo by se, že v dnešní době, kdy děti, mládež, ale i dospělí tak ochotně odhalují své nitro na sociálních sítích, budou sdílní i ve školním kolektivu. Není tomu tak vždy. Třída se skládá z různých skupin, z nichž mezi některými vládne nevraživost. Žák tedy ve výtvarné práci svůj problém poodhalí, ale v následné diskusi není ochoten se k obsahu více vyjadřovat. V každé sociální skupině však velmi často bývá i dobře naladěná osobnost, která potřebuje okolí

rozesmát, a tak vypráví o své výtvarné práci s nadsázkou – není však jisté, jestli si nedělá legraci, jestli hranou veselostí nezakrývá nějaký osobní problém.

Učitel ve výtvarné výchově tak může působit do jisté míry jako poradce - to však platí o každém vyučujícím, který si získá důvěru žáků a je ochoten jim věnovat dostatečný čas. Vše záleží na jeho chuti zavést rozhovor a vyslechnout si příběh, poradit, rozebrat problém – pokud vidí u žáka ochotu svěřit se. Kromě otevřenosti žáka a jeho důvěry vůči pedagogovi je další důležitou podmínkou hlavně čas a možnost vytvoření soukromí, což je ve škole požadavek velmi problematický.

Pokud nepřistupujeme k dětskému výtvaru jako k objektu, který hodnotíme pomocí škály dobře-špatně, „*vstupujeme se svými žáky do nejistého prostředí společného hledání, omylů a autentických výroků, které jen málokdy souzní s očekávanými tradovanými pravdami. Konstruktivistická pedagogika staví poznatky, k nimž žáci docházejí, na základech společně budovaných v dialogu a další interakci s učitelem. Pro výtvarnou výchovu je prostředí, v němž jsou autority vždy znovu nacházeny a definovány, vlastně velmi přirozené.* (Kitzbergerová, 2014, s. 25)

Děti ve věku prvního i druhého stupně základních škol jsou velmi kritické, často nekorektní, občas ubližují, ať už schválně nebo z nedostatku zkušenosti a taktu. Ve skupině vládnu vztahy na různých úrovních, od velkého přátelství ve dvojicích, kamarádství v malých skupinách přes lhostejnost až po nesnášenlivost či dokonce nenávisť. Jedinec, který se svěří prostřednictvím výtvarné práce, riskuje, že se zveřejněním svých snů, obav či traumat vystaví výsměchu.

Témata odhalující vnitřní konflikty se projevují i v neformálních prostředích – konkrétně na letních či v dnešní době velmi populárních příměstských táborech, které jsou výtvarně zaměřené, anebo je výtvarná tvorba jen jednou z mnoha náplní. Výtvary uveřejněné v praktické části dokládají, že uvolněnost a pravdivé přiznání pocitů dovoluje fakt, že nejsou přítomny osoby, jež se ve školní skupině chovají agresivně, posmívají se, urážejí a dávají najevo svou převahu (viz např. obhajoba lesbického páru svých matek, na které je ve školní třídě některými spolužáky poukazováno v negativním světle).

Ve výtvarné výchově dospívajících se uplatňuje příznivé působení tvořivé činnosti, což je vlastně arteterapeutický cíl. Během následné diskuse nad pracemi přichází nejen pozitivum pro autora díla, který si poslechne názory ostatních, ale je přínosem i pro pedagoga, který se zorientuje v pocitech a osobnostech žáků – debata však není vždy možná s ohledem na

množství žáků ve třídě, může dojít k chaosu, překřikování a učitelova role se změní v ukázkování. Rozbor výtvarných prací je tedy výhodou, ale ne vždy proveditelným aktem.

V reflektivních dialozích s žáky se zřetelně ukazuje, zda jsou extrovertně či introvertně založení. Introverti ve svých pracích – právě proto, že mají problém s verbálním vystupováním – volí zajímavá expresivní vyjádření, baví se však o obsahu svého díla spíše nechtějí. Obecně také platí, že mnohem sdílnější jsou děti mladšího věku. Čím jsou starší, tím více si střeží svá tajemství, ale záleží na povaze. Žáci na prvním stupni se po otázce často nadšeně hlásí a vykřikuje jedno přes druhé, ti starší nejsou tolik sdílní, po zadání námětu a výzvě učitele, jestli k němu chtějí něco říci, si spíše šeptají dvojice nebo jen krčí rameny. Větší otevřenost pak zase přichází u dospívajících na středních školách – mládež se většinou bez problémů vyjadřuje k tématům současnosti, ráda diskutuje, polemizuje a kritizuje.

Některé hodiny výtvarné výchovy, v nichž se zpracovává intimní problematika, mohou mít arteterapeutický účinek. V arteterapii je klíčový průběh tvorby, která má pozitivní vliv na autora. Výtvarné činnosti jsou obohacující pro každého člověka – nejde o nadání, autor rozvíjí svou fantazii ať je zdravý, fyzicky či mentálně postižený, v osobním životě spokojený nebo zažívá traumata jakéhokoli druhu.

Pohyb při výtvarné práci, soustředění, přemýšlení o tvaru, linii, barvě, kompozici, perspektivě apod., to vše může podpořit sebeuzdravující proces nebo přivést k pochopení, jak situaci, s níž se člověk potýká, řešit, navíc tento cíl podporuje komunikace, která se v průběhu nebo po skončení práce rozvine. I pouhé čmáraní nebo otiskování dlaní dá vzniknout zajímavé barevné kompozici, která tvůrce podnítl k dalšímu experimentování.

Současně je příznivý pocit sounáležitosti – tvoření ve skupině, kde si společně chceme otevřít nitro, vládne uvolněná, hravá atmosféra. Žáci při výtvarných hodinách nebo i klienti arteterapeutických kurzů, kteří nejsou zvyklí na práci ve skupině, mají obavy, že o sobě cosi prozradí ostatním. Je na učitelích či lektorech, aby skupinovou práci obhájili: otevřením se ostatním lze sice do jisté míry ztratit soukromí nebo i tajemství, ale také lze hodně získat – ostatní naslouchají, porovnávají své pocity a zkušenosti, souhlasí či nesouhlasí, polemizují.

Během výtvarné tvorby lze vytvořit soudržnou skupinu, ale tento cíl se ne vždy daří ve třídách na základních školách. Pro pochopení druhého, podporu, empatii, je třeba určité mentální vyzrálosti. Hodiny s arteterapeutickými cíli budou spíše úspěšné na středních školách, a pak hlavně v komunitách dospělých, kteří se dobrovolně přihlásili na výtvarné kurzy a zúčastňují se s tím, že chtějí spolupracovat a komunikovat.

Výtvarnou výchovu nelze vést čistě arteterapeutickým přístupem, ve vzdělávacím procesu je však možné zařadit některé prvky. Pokud si žáci vyzkoušejí, že emocionální téma se dá zajímavě ztvárnit výtvarným postupem, mohou se přiblížit k pochopení práce umělce. Nezáleží na tom, zda jsou či nejsou výtvarně zruční. Po zadání problému přemýšlejí, jak ho vyřeší, jak budou postupovat, co k tomu použijí, jak to celé vytvoří, čímž zapojí vlastní tvořivost.

Některé výtvarné práce dospívajících umí odhalit velmi bolestné momenty v životě pubescentů. Jako příklad uvádí L. Kitzbergerová v *Didaktice výtvarné výchovy* (2014, s. 19) výtvarný dílo nazvaný *Růžový dívčí svět*: formát A2, práce ve dvojici, 1. ročník gymnázia. Šestnáctileté autorky se zaměřily na traumatizující výroky, jimiž si děti ubližují. Zde konkrétně šlo o útoky, které se vyskytují mezi dívkami. Detailně vyjádřená velká postava dívky uprostřed (sklopené oči, ozdobné prvky na oblečení), kolem ní seskupený anonymní dav malých, pouze zběžně načrtnutých osob, okolo nápisy „*Co to má na sobě? Vypadá jako kluk. S námi si hrát nemůžeš. Ty už zase bulíš? Pojd'te, svlíkneme jí. Nechápu, jak se s ní může někdo bavit. Je to všechno její vina. Ty jako nemáš mámu? Plivni jí na to, než se vrátí. S tou se nebav, ta je divná.*“

Autorka publikace popisuje a hodnotí výtvarnou formu, kterou studentky zvolily. „*Svět falešných kamarádství a nenápadných, či naopak zcela neomalených slovních útoků propojily s propracovanou, záměrně stylizovanou ‚holčičí‘ kresbou.*“ Popis výtvarného díla zůstává v rovině pedagogické – L. Kitzbergerová hodnotí pouze vizuální stránku této práce. Ale uvědomí-li si učitel obsah, co žákyně sděluje, tak ten je velmi zneklidňující. V praktické části tohoto textu je z vyjádření učitelů znát, že někteří si nejsou vždy jisti, jak v takové chvíli reagovat. V praxi by asi nebylo chybou kontaktovat školního psychologa, protože popsání výtvarné práce naznačuje šikanu.

Zmíněná výpověď empatického učitele může velmi zasáhnout a bude mít chuť problém se studenty probrat, a pokud je to možné, i pomoci. Obsah sdělení je pro něj primární, výtvarné pojetí, tedy forma, druhotná. Výklad situace nabízí dvě možnosti: studentky mohou být v pozici pozorovatelek, to znamená, že o krutosti, která mezi dětmi vládne, vědí, všímají si, že se tímto způsobem kolektiv chová ke spolužačce, jež se neumí bránit. Zobrazily šikanu vládnuoucí v jejich třídě, vědí o tom, ale nemají odvahu proti ní vystoupit.

Ve druhém případě může jít o vlastní zkušenost, kdy jedna z nich nebo obě jsou obětí šikany. Je téměř jisté, že nejsou jejími aktéry – děti, které samy způsobují bolest druhým, by

téma spíše potlačovaly, snažily se od něj odvést pozornost, určitě by si jej nevybraly jako téma k výtvarnému zpracování.

Další výtvarné dílo, které nese prvky citlivé osobní zповědi, avšak zmíněná Didaktika uvádí pouze propracovanost a vhodné komponování textu s fotografií, je skupinová práce nazvaná Jak na to? (str. 19). Formát A1, kombinovaná technika, rovněž 1. ročník čtyřletého gymnázia.

„Smíšená skupina zvolila téma nátlaku, kterému jsou ve společnosti vystaveny dívky, které si nepřipadají dostatečně půvabné a přitažlivé. Skupina citlivě řešila, kdo by měl být fotografováným modelem pro postavy zastupující šťastnou a nešťastnou dívku. Přestože se dívky ve skupině o tuto roli hlásily, nakonec tyto modely zastoupili chlapci a nutné domodelování postav skupina využila pro zesílení expresivity díla.

Nápisy „*Zhubněte 10 kg jednodušeji než dřív! Když ji miluješ, není co řešit! Jsem hnusná*“ jsou velmi vypovídající. Publikace se zabývá průběhem práce, již autorka pozorovala, formálním zhotovením, ale ne jejím konečným obsahovým vyzněním, které sděluje, že dospívající dívky, jež nezapadají do přísných „norem“ ideální postavy, jsou pod velkým tlakem okolí.

V porovnání obsahu sdělení obou výtvarných prací je ale rozdíl. V případě díla zvaného „Jak na to?“ jde o konstatování, že taková je realita. V divákovi nevyvolává silný pocit, že autoři koláže (jimiž byli ve skupině i chlapci), tímto tlakem nějak výrazně trpí. Se svou postavou není spokojena většina dívek, ale nepoznamená je to do té míry, jako je stres způsobený šikanou, který se rýsuje na výše zmíněném prvním obrázku. Je škoda, že autorka Didaktiky nezmiňuje možnost otevření dialogu, který se doslova nabízí – jak tedy na to? Jak se bránit tlaku médií a přesunout svou pozornost z neideální postavy, diktované reklamou, k užitečnějším tématům? Rozhovor na toto téma se může rozvinout jak v hodinách výtvarné výchovy, tak v dalších společenskovedních oborech.

Posedlost štíhlostí však může končit i tragicky, anorexie je velkým problémem dnešní doby a je možné, že vhodně zvolená témata ve výtvarných hodinách mohou mnoho napovědět. Konkrétně ve třídách, kde třídní učitelé vědí, že dívky vyhazují netknuté svačiny do koše (v některých školách tento fakt musí uklízečky hlásit, a poté jsou informováni rodiče na třídních schůzkách). Při podezření na poruchu příjmu potravy je potřeba se obrátit na školní či spádové psychology (viz praktická část – koláž „Jídlo jako estetický objekt,“ učitelka popisuje svěření se žáčky se svým problémem).

V tomto kontextu je důležité také zmínit pohled z druhé strany – na psychický stav učitele, který se angažuje v roli pomocníka v krizi (jde o všechny pomáhajících profese, kromě pedagogů jsou to zdravotníci, psychologové, sociální pracovníci či duchovní). U těchto profesí vzniká velká psychická zátěž, pro podporu však není vytvořena dostatečná koncepce pomoci, jak vysvětluje J. Géringová z Pedagogické fakulty UJEP, která se tímto tématem dlouhodobě zabývá.

„Míra zapojení vlastností osobnosti pomáhajícího do vztahu s klientem přináší zajímavé fenomény, například pocit naplnění a uspokojení z práce, na opačné straně spektra pak pocit vyhoření...

...V institucích, kde se zabývají vzděláváním budoucích pracovníků pomáhajících profesí, téměř nebo úplně chybí vzdělávání zaměřené na rozvoj a budování osobnosti, jako je např. učení se zvládat stres a krizové situace, komunikovat ve skupině, pracovat v týmu, předcházet vyhoření. Chybí informace o možnostech vzniku svépomocných intervizních profesních skupin, a také informace o možnostech terapeutické podpory. V dalším vzdělávání pracovníků pomáhajících profesí chybí propracovaná koncepce, která by reagovala na potřeby a zátěže, které práce přináší...

...Jednou oblastí problému může být bezmoc pociťovaná k nějakým situacím pomáhání – když pracovník nemůže z nějakého důvodu klientovi pomoci, např. ve školství, kdy učitel vidí, jak chytré a nadané dítě vlivem nedostatečné podpory a zájmu v rodině postupně ztrácí své šance... Časem se u pomáhajících mohou objevit specifické obrany, jako je emoční otupělost, cynismus, vyhoření nebo potlačovaná agrese.“ (Géringová, 2011, s. s. 25, 36, 80, 81)

DAVIDOVÁ, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001

GÉRINGOVÁ, J. *Pomáhající profese – tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton, 2011

KITZBERGEROVÁ, L. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: UK, 2014.

Určeno pouze k elektronické prezentaci, dostupné z <http://uprps.ped.cuni.cz>

5. Námět jako katalyzátor emočního vyjádření

Pokud se zaměřujeme v tomto textu na oblast tíživých obsahů ve výtvarné výchově, které se někdy ve škole objevují, a zajímají nás reakce pedagogů na citlivé obsahy, je vhodné podrobněji se zabývat náměty a tématy ve vyučovacích hodinách – právě ty totiž vyvolávají vzpomínky či nejrůznější úvahy, a částečně tak předurčují vyznění celé výtvarné práce.

„Tématem ve výtvarné výchově rozumíme východisko výpovědi, silnou, jednotící myšlenku s mnoha významovými polohami. Je to vícevrstevný podnět s různými úrovněmi, které učitel a žáci společně odkrývají během edukačního procesu...“

Téma žáci pod pedagogickým vedením rozvíjejí v jednotlivých krocích. Ty jsou nesený dílčími „tématy“, kterým říkáme náměty. Náměty nahlíží jednotící téma z rozličných úhlů. Vedou dané téma jedním z mnoha možných konkrétních směrů podle zaměření učitele a žáků, jejich nápadů, zájmů a znalostí. Do rozpracování tématu na jednotlivé náměty je vhodné zapojit žáky. Ti mohou učitele přivést k promýšlení dalších jednotlivých námětů nebo mohou putování tématem zavést úplně jiným směrem, který pedagog sám neobjevil.“

(Stehlíková, Šobáňová, 2015, str. 60)

Rámcový vzdělávací program dává učitelům velkou volnost, každý vybírá průběh hodin dle svého názoru a uplatňuje vlastní pojetí, jeho tvůrci vkládají v pedagogy důvěru, že zvolí optimální realizaci výuky. Někteří pedagogové vidí smysl své práce v předávání poznatků, jiní v práci s dítětem, v možnosti jeho formování, ve vlivu na jeho osobnost. Je však nutné také připomenout, že vyhraněných typů je málo, v pedagogické práci jde spíše jen o příklon k jednotlivým stylům vedení.(viz kap. 2.3.1 Zaměření učitele v postoji k žákům a předmětu).

„Výtvarná témata, která učitel svobodně volí, aby realizoval učební osnovy, skýtají mnoho možností, jak výtvarně i výchovně doprovázet žáky. Dobré, mnohostranné téma obsahuje mnoho vrstev, které je obvykle nemožné odhalit během jediné vyučovací jednotky. Systematická a dalším podnětům otevřená práce s tématem vyžaduje delší čas podle povahy a šíře tématu. Právě ve snaze o hlubší ponor do tématu řetězí výtvarní pedagogové jednotlivé vyučovací jednotky do kratších či rozsáhlejších celků. Pedagog zadává pro jednotlivé, po sobě následující lekce náměty, které krouží kolem zvoleného tématu tak dlouho, dokud skupina žáků spolu s učitelem pociťuje potřebu téma dále rozvíjet. Dochází tak přirozeně k řetězení

námětů. Pedagog přitom řadí články tohoto řetězce obvykle dvojím způsobem: do podoby výtvarné řady, nebo do podoby projektu.“ (Stehlíková, str. 57)

Výtvarné dílo často přináší kromě tvořivé a estetické hodnoty také formulaci sdělení, které nemusí být pro autora snadné popsat verbálně. Tyto výsledky se prezentují hlavně v námětech dotýkajících se rodiny nebo blízké komunity (mladší děti), u starších žáků a studentů jsou zřetelné názory či myšlenky dotýkající se existenciálních otázek.

Aby učitel žáka motivoval k tvořivé výtvarné činnosti, využije vše, co dítě dobře zná. U mladších žáků proto náměty vyplývají z látky naukových předmětů, u starších žáků, kteří mají rozšířený obzor životní zkušeností i výchovou a vzděláním, se náměty rozrůstají o abstraktnější pojmy nebo názory na světové dění, což vyžaduje vyšší formu myšlení. Náměty ve výtvarné výchově často obsahují mezipředmětové vztahy (člověk, příroda, vesmír apod.), lze je využít v rámci dalších hodin (prvouka, přírodopis, dějepis, literatura) a je vhodné, pokud je učitelé jednotlivých předmětů spolu konzultují.

Námět obsahuje určitou myšlenku, a ta skrývá jistý výtvarný problém, který je převeden do výtvarného jazyka některou z forem (tzn. materiál, postup, technika). Žák jej může pojímat z více hledisek. Zadá-li učitel široce pojaté téma a nechá na dětech, kterým směrem se zaměří, vznikne velká šíře výsledků. V této práci se bavíme o emocích ve výtvarném díle, a právě ty mohou být hlavním obsahem, ale nemusí se vyskytnout vůbec, záleží na motivu:

„Motivem rozumíme pohled, jaký žák zvolí po zadání námětu výtvarné úlohy. Je to způsob, jakým se subjektivně s námětem vyrovnává. Každý námět by měl s sebou nést různé možnosti zpracování; plochý, nesprávně zvolený námět (nebo striktní zadání jinak vhodného námětu) žákům předepisuje přesně, co mají dělat. Neumožňuje jim dostatečné ztotožnění s námětem a tvůrčí práci na něm, spojenou s hledáním způsobů jeho vyjádření. Více než autentická práce dětí je pak výsledek takové aktivity výpovědí o učiteli a jeho nápadu.“

(Stehlíková, str. 64)

Motiv, osobní pohled na věc, se odrazí např. v tématu „Jsem sám doma“: pro některého žáka může být tato situace zábava, kterou si užívá, když nemá dohled rodičů (třeba neomezená hra na počítači, pozvání kamarádů aj.), v někom jiném však téma může vyvolat negativní pocit – sám doma se bojím. Emoční náboj ve výtvarné práci pak bude u každého úplně jiný (radost ze samoty a z ní plynoucí svoboda kontra strach ze samoty a z ní plynoucí ohrožení). V tomto příkladu hodně záleží na věku, ale tak jako některé malé děti jsou samostatné, tak i větší někdy bývají bázlivé. V každém případě dítě, které se ke strachu ze

samoty v reflektivním hodnocení přizná, musí pedagog podržet a vést rozhovor tak, aby jej ostatní nezesměšňovali (např. nepříjemný pocit o samotě je normální, zvláště když je člověk zvyklý na stálou přítomnost rodiny nebo když bydlí na samotě apod.). Jde o náročnou situaci, ale dítě, které projevilo důvěru k učiteli a otevřelo svůj problém, nesmí být zklamáno.

Témata, vyžadující zamyšlení nad sebou samým či výtvarnou formulaci osobního problému, staví pedagoga do pozice příjemce citlivých zповědí. Záleží na osobnosti učitele a na pedagogické koncepci, která je mu blízká. Ten, kdo si není jist při rozbořech niterných náznaků, nebude zadávat náměty, jež je přinášejí. Naopak učitel, který rád rozebírá situaci s autorem nebo skupinou, snaží se najít východisko, a tím pádem vlastně vyhledává i přesah do společensko-občanských oblastí, zaměřuje své hodiny tímto směrem.

Výtvarní učitelé, které láká psychologický přesah, nevyberou pro žáky výtvarný návrh laviček do parku u školy, ale zamyšlení, kdo a proč sedává na lavičce v parku, jaký mají lavičky kromě možnosti odpočinku společenské poslání, vedle koho bychom si rádi na lavičku sedli apod. Trochu jiné vyznění zase přinesou témata, která zvolí příznivci jiného zaměření.

„Učitel ve výtvarné výchově koncipuje výuku tak, aby byla autentická a vypovídala o jeho vlastním vztahu k životu, současně se však snaží vyjít vstříc zájmům dětí a poskytnout jim podněty pro samostatnou práci a hledání odpovědí.“

(Stehlíková, 2015, str. 52)

Téma předurčuje i materiál – ne každý umožňuje jakékoli vyjádření (linoryt, písek aj.), a naopak, práce zaměřená na kontakt s určitým materiálem ovlivňuje obsah.

5.1 Různé podoby uchopení námětu

Se zvyšujícím se věkem lze dětem zadávat náměty širší a na zpracování rozmanitější, stejně tak se rozšiřuje možnost použití různých výtvarných technik. Pokud je žák správně motivován, s chutí se chopí výtvarného námětu, který se vztahuje k jeho životu, nejbližšímu okolí, ale i životnímu prostředí.

„Motivací ve výtvarné výchově se označuje část výuky (obvykle úvodní), která má oslovit žáka a stimulovat jeho výtvarný projev. Pracuje s jeho smyslovými i životními zkušenostmi, vzpomínkami, emocemi, zájmy atd. Motivace výtvarných činností nabývá nejrůznějších podob:

může být založena na setkání s uměleckým dílem (obrazem, hudbou) nebo jiným vizuálním podnětem, na vyprávění, četbě, dialogu, diskusi nad tématem atd. Někteří pedagogové poněkud mění zažitou podobu a rozsah motivace: např. v artefietice se motivací stává samo (zdanlivě prosté) zadání výtvarné činnosti. Často je totiž překvapivé a nějak se dotýká přímo žákovy osobnosti, čímž zaujme jeho pozornost. Takovéto úlohy gradují v závěrečné interpretaci, dialogu nad osobitým vyjádřením, ke kterému výtvarná činnost směřuje.“

(Stehlíková, 2015, str. 72)

Někteří učitelé cílí záměrně námětem spíše k emoční výpovědi, někdy k ní však dojde nezáměrně při námětu, který emoce téměř vylučuje, např. v praktické části uvedený Návrh školního hřiště (obrázek žáka, který zakomponoval do projektu parku mořskou hladinu s lodí, protože vyrůstal u moře a nyní se mu po něm údajně stýská) nebo Doprava do školy (velmi dramatické vyznění zadaného úkolu, kdy dívka vytvořila silnici s přejetým zvířetem). Překvapivé emoční projevy se mohou vyskytnout u jakéhokoli zadání, pokud vyvolá vzpomínku nebo silný pocit.

K tvorbě mnohou děti přistoupit značně rozdílně – při určení jednoho tématu vzniknou nejen obsahově různorodé, ale i mírou vtipu či dramatickosti pojaté práce (viz praktická část, „Moje místo ve světě“: jeden student zpracoval téma vtipně a s nadhledem, koláž jej ukazuje jako bohéma u bazénu obklopeného dívkami a lahvemi alkoholu, zatímco spolužačka vytvořila koláž s nápisem „Jsem zátěž,“ kde zobrazila svůj pocit z častých výtek rodičů).

Rozdílné pojetí zadání popisuje také např. L. Kitzbergerová (2014, s. 30) u skupinové práce Domek pro nás:

Studenti 1. ročníku gymnázia dostali krabice a pomocí kombinovaných technik měli vytvořit „model vlastního doupěte, místa pro zábavu a pobývání s partou kamarádů... Kromě různé míry zručnosti při práci s materiály se ve skupinách projevil i odlišný vztah k možnostem symbolického vyjádření. Některé skupiny usilovaly o vytvoření fungujících modelů (např. řešily otevírání dveří a oken, zatahování závěsů, často na úkor celkové koncepce), jiné se spokojily s náznaky a více dbaly na to, aby jejich objekt měl tu pravou atmosféru a vyvolával pocit útulnosti a místa, kde nám bude dobře.... Následné debaty pomohly zviditelnit různé životní koncepty studentů, různé představy a sny o blízkosti, útulnosti, intimitě, ale také o množství a charakteru věcí nezbytných k bydlení.“

Hovory o intimitě a blízkosti přinesly velmi zřetelný náhled do soukromí studentů. Právě takováto témata bývají pochopená různě, záleží na naladění žáků (technické řešení prvků v pokoji kontra psychologický pohled na soukromé území). Pedagog i skupina mohou

být svědky překvapivé zpovědi, ale záleží na učiteli, jakým směrem bude rozhovory vést. Může se ptát dál, odkrývat další vrstvy představ o soukromí, může však také hovor kdykoli ukončit a převést jinam, pokud nechce žáka vystavit tlaku na přílišné odhalení.

Jedním z nejběžnějších školních námětů je **rodina**, a i v tomto případě je znát, že každé dítě ji může pojmout podle svého – „vnější“ zpodobení, tzn. znázornění, kde rodina bydlí, jaké činnosti její členové vykonávají apod., nebo „vnitřní“ pohled, tzn. naznačení vztahů (viz v praktické části dohady rodičů o dítě po rozvodu nebo sourozenecká žárlivost) – žák vyjádří to, čím zrovna žije, čím se v myšlenkách zaobírá, co ho těší, z čeho je smutný.

Rodinné náměty provázejí děti po celou školní docházku – vztahy v rodině se vždy někdy projeví, i když může jít o námět zdánlivě vzdálený (viz praktická část ‚Zvíře jako kamarád‘ – stesk po matce).

Rodina je velmi často zadávána v mateřských školách, protože v tomto věku je nejbližší sociální skupinou. V kresbě předškolní děti zobrazí stav rodiny tak, jak jej cítí, v tomto věku si ještě nedávají pozor na to, co zobrazit nechtějí. Kresbu postavy a rodiny užívají psychologové jako diagnostické techniky. Jedním z psychologů, který učitele nabádá ke kreslení rodiny a dalších témat, z nichž se dá dedukovat rozpoložení žáka, je psycholog a publicista Tomáš Novák.

„Minimálně každá druhá kresba obsahuje zajímavé informace a podněty. Není žádný důvod, proč by měl test Naše rodina využívat pouze psycholog. Učitele je ovšem nutné varovat před sklonem dětské kresby klasifikovat co do kreslířských dovedností. Test Naše rodina nemá normy a není nijak standardizován, je použitelný v jakékoli třídě... Umožní nahlédnout do světa dítěte a inspiruje úvahy empatického vychovatele.“

(Novák, 2011/5, s. 12)

Novák má s kresbami rodiny mnoho zkušeností, ve své praxi často vyšetřoval děti, u nichž se rozhodovalo, ke kterému rodiči bude přiděleno po rozvodu. Tvrdí, že kresba rodiny poskytuje řadu informací, které si dítě neuvědomuje a záměrně je neovlivňuje. Rodiče a jiné blízké osoby kreslicího dítěte varuje před zjednodušenými úsudky typu „nenakreslil mne do rodiny, to znamená, že mne nemá rád.“ Postavy je dítě schopno nakreslit po třetím roce, kresbu rodiny je dle Nováka vhodné zadávat do patnácti let.

K pochopení kresby rodiny musí mít hodnotitel na paměti, že mnoho dětí v dnešní době nežije v klasické rodině ‚matka – otec – děti‘:

„Je třeba dát co nejotevřenější zadání, protože toto cvičení, jehož podstatou je vytvořit si představu rodiny, která je často v těsném vztahu ke skutečné rodině dítěte, má významný

emocionální náboj, který musíme brát v úvahu. Popírat ho by mohlo znamenat, že vystavíme subjekt velké psychické zátěži a vyvoláme masivní působení obranných mechanismů. Popírat ho např. znamená žádat dítě, aby nakreslilo svou takzvaně reálnou rodinu, zatímco ono samo žije v rozštěpené rodině, ať už očividně nebo skrytě, která přinejmenším vyvolává úzkost ze ztráty. Popírat ho také znamená nebrat v úvahu nové rodiny: s jedním rodičem, s nově sezdánými rodiči, nebo dokonce s rodiči stejného pohlaví. Popírat ho také znamená nutit adoptované dítě nebo dítě z jiné kultury ke konformnímu, dospělým očekávanému zobrazení.“ (Cognet , 2013, s. 12)

5.2 Práce s náměty v období pubescence

V odborných publikacích, které se zmiňují o vývoji kresby, jsou vždy popsána stadia od počátku, tzn. od čarání a hlavonožců až po zhruba 12. až 13. rok, kdy přichází tzv. krize výtvarného projevu. Pokud se práci s takto starými dětmi učitel teoreticky více věnuje, zjistí, že je tato doba literaturou opomíjena, protože se zaměřuje pouze na kresbu.

Výtvarný projev je ale třeba pojímat jako celek – tvorba se dá realizovat i jinými způsoby v době, kdy sílí sebekritičnost a ustupuje chuť ke kresbě. Pedagog by měl přitáhnout pozornost zajímavými tématy – těmi, které jsou pro dobu dospívání důležité: existenciální otázky, jako je smysl života, láska, partnerství, kým jsme a kam směřujeme, mezilidské vztahy apod. Pokud výtvarná výchova chce vést dospívajícího tak, aby se i ve vyšším věku s chutí výtvarně vyjadřoval, musí nabídnout nekresebné techniky, jichž má na výběr velké množství: práce s fotografií, koláže z nejrůznějších materiálů, animace, performance, graffiti, výtvarná tvorba v přírodě apod.

Jednou z mála publikací, jež se zaměřuje na vývoj tvořivosti dospívajících a tématy, které je mohou zaujmout, je „Uvnitř a vně“ od H. Babyrádové-Stehlíkové (2014). Pubescent mívá o sobě a svých názorech vysoké mínění, nepřipouští kompromisy a jeho závěry bývají velmi radikální – je to většinou on, kdo má pravdu, jeho nápady a myšlenky jsou originální, výjimečné, omezený svět kolem něj je však nechápe.

„Typické jsou rozpolcené postoje k sobě samému a okolnímu světu. Zároveň jsou pro něj tyto postoje velmi lákavé a mají za následek zvýšenou kritičnost k sobě i okolí, zřejmá je potřeba polemizovat nad různými intelektuálními tématy.“ (Babyrádová, 2014, s. 68)

Názory dospělých odmítá, diskuse, které se jej snaží umírnit, bývají zbytečné, poradit ani usměrnit se nenechá. Právě výtvarné hodiny dospívajícímu umožňují rozvinout své představy a dají mu možnost, ať předvede, jak je originální. Hodnotící kolektiv spolužáků mu dá třeba za pravdu, ale možná ho vyvede z omylu, názor vrstevníků však přijme spíše než názor dospělého.

„Emoční vývoj v pubertě je spojen s hormonální proměnou, která má za následek citovou nestabilitu, impulzivitu a nedostatek ovládnutí. Emoční reakce pubescentů jsou krátkodobého charakteru a často nepřiměřené a proměnlivé. V souvislosti s citovými projevy dospívajících se hovoří o tzv. emočním egocentrismu, což znamená, že jedinec bývá přesvědčen, že nikdo jiný nemůže mít tak intenzivní prožitky, jako on sám.“ (Vágnerová, 2008, s. 76).

Publikace Uvnitř a vně uvádí rozdělení výtvarného projevu v období puberty (s. 73):

1. stadium vývoje kresby v době dospívání – pseudonaturalistické (13 – 15 let) – dítě se snaží o přesnou nápodobu, ale protože ta se většinou nedaří, postavy či objekty jsou částečně deformované, autoři mají nechuť ke kresbě – v této době je vhodné nabídnout abstraktní projev, komiksové příběhy aj.
2. stadium období naturalistické (14 – 17 let), krize puberty, ztráta zájmu o výtvarný projev, nutno vyvolat zájem o rozšířené výtvarné činnosti. Může dojít i k obnově tvůrčích schopností, zájem o výtvarné kroužky, projevení skutečného talentu.

„Zvláštní význam ve střední adolescenci (14 – 16 let věku) získávají emoce a city související s erotickou sférou života, estetické city a mravní citění. Je to často i období prvního vystřízlivění, jež člověk zažívá při konfrontaci reality všedního dne se svými představami a ideály (např. v souvislosti s volbou střední školy či profese, ve vztahu k rodičům, dalším autoritám, v přátelství, v erotických a sexuálních vztazích)...

...Objevuje se také nízká frustrační tolerance, přecitlivělost a proměnlivost nálad mladistvých, což jim komplikuje mezilidské vztahy a vede ke konfliktním situacím.“

(Macek, 1999, s. 60 a 69. In Babyrádová, 2014).

Zkušený a empatický člověk chápe dospívajícího jako citlivou osobnost a snaží se mu vyjít vstříc, chápe, že má mnoho problémů sám se sebou, výkyvy nálad. Pedagogové, kteří s tímto věkem pracují, by měli mít znalosti o stavu psychiky žáků a studentů, které uplatní při výuce.

Pro učitele je určitě zajímavý výzkum uvedený v publikaci Uvnitř a vně (s. 70): bratislavský Výzkumný ústav dětské psychologie a patopsychologie zkoumal roku 2002

otázky agresivity a deprese v době rané adolescence. Vyšší agresivitu si běžně spojujeme s chlapeckým chováním, ale to výzkum nepotvrdil – rozdíl je jen v projevu agrese: chlapci používají více agrese fyzickou, u děvčat se projevuje jiný druh, a to závist.

Co se týká deprese, nepatrně více byla zjištěna u dívek. Významný rozdíl však byl vyhodnocen v otázce sebeúcty, která postihuje více dívky. Věkem se více zvyšuje verbální agrese a tzv. iritabilita (nedůtklivost, zvýšená citlivost, dráždivost) – zhruba stejně u obou pohlaví. S depresí narůstají interpersonální problémy a anhedonie (neschopnost prožívat kladné pocity a radost z příjemného). Pocity nejistoty a negativní emoce se mohou rozvinout v úzkost, utápějí se ve svých pocitech a problémech.

Další problémy narůstají, když dospívající zažívá neúspěch ve škole, ale i studenti s výborným prospěchem mohou mít problémy se stresem, tlakem a konkurencí.

Mladší žáci jsou motivováni pěknou známkou a pochvalou od učitelů a rodičů, starší často usilovně pracují kvůli snaze dostat se na vybranou střední školu, tzn., že k lepšímu výkonu je motivují osobní cíle. Dospívající jsou však zároveň kritičtější k učitelům a jejich práci. Chtějí diskutovat, prosazovat svůj názor, a to je pravý prostor pro tvořivost, kterou by měli využít učitelé ve výtvarné výchově – vše lze zpracovat vhodně zvoleným námětem. Pubescenti oceňují u učitele smysl pro humor a velmi citliví jsou na spravedlnost.

Pro výtvarné pedagogy mohou být výsledky psychologických i jiných výzkumů podnětné pro jejich práci. Náměty lze čerpat ze specifika této věkové skupiny: agresivita, závist, nedůtklivost aj., to jsou sklony, které dospívající ovlivňují, ale zároveň přitažlivé abstraktní pojmy, jež se dají výtvarně zpracovat a rozvinout poutavé reflektivní dialogy.

Výtvarná výchova svou šíří obsahu nabízí i prostor pro určité okruhy společenských věd nebo sexuální výchovy. Jak uvádí zmíněná publikace Uvnitř a vně, učitelé, kteří výtvarně zpracovali s žáky asertivní práva (např. podle knihy P. Weisse „Sexuální zneužívání – pachatelé a oběti“ aj. prameny), měli velký úspěch jak ve třídách, tak i v kontextu celé školy, když výtvary byly pověšeny na chodbách. Z toho plyne, že asertivní pravidla by měla být zahrnuta nejen do výuky společenských nauk, ale mohou být využita i výtvarně:

- „Mám právo určit, kdo se může mého těla dotýkat a kdo ne.“ (heslo přispívá k ochraně intimity a pomáhá definovat, co si dospělý může k dítěti dovolit a co už ne).
- „Mohu všechny dotyky a něžnosti odmítnout, když se mně nelíbí.“
- „Mám právo vyprávět tajemství, které se mi nelíbí nebo je mi nepříjemné.“
- „Mohu odporovat dospělým.“ (ve smyslu dotyků, které se dítěti příčí)
- „Mám právo volat o pomoc, když ji potřebuji.“

- „Mám právo více důvěřovat svým pocitům než tvrzení dospělého.“

Emocionální síla námětu působí na autory při práci, ale i na diváky během následného vystavení. Hodinu však musí vést citlivý učitel, který umí vysvětlit okolnosti, jinak hrozí špatné pochopení.

5.3 Emoce v námětech Věry Roeselové

Pro některé výtvarné učitele je velkým inspiračním zdrojem tvorba Věry Roeselové. V této části rozebereme její publikaci *Námět ve výtvarné výchově*, ale je určitě vhodné zmínit se i o dalších knihách od této autorky, které pedagogům mohou v jejich práci velmi pomoci: několik didaktik pro základní školy, *Řady a projekty*, *Prostorová tvorba*, *Techniky ve výtvarné výchově*, *Linie, barva a tvar* aj. Roeselové práce jsou výbornou motivací pro pedagogy, kteří mají zájem mít své hodiny pestré, nápadité a promyšleně komponované.

Publikace *Námět ve výtvarné výchově* z roku 1995 uvádí mnoho nápadů, jak ztvárnit kvalitní hodinu výtvarné výchovy. Některé náměty jsou obecné, u nichž se neočekává, že se ve zpracování odrazí emoce, jiná to předurčují.

Náměty jsou přehledně utříděné a prakticky uspořádané – jako první je zadán výtvarný problém, poté postup práce, technika a formát, v některých případech rozepsané pojetí úkolu a motivace.

Emoce, jimiž se zabývá tento text, se zobrazí nejvíce v námětech části „Člověk,“ a to konkrétně „Já a ti druzí,“ „Rodina, domov, škola,“ emoční projevy může pedagog čekat také v části „Náš svět,“ konkrétně „Svět, ve kterém žijeme“ a „Svět našich všedních dnů.“

Výtvarné práce a následné reflektivní rozhovory mohou prezentovat velmi subjektivní pocity a učitel by na hodnocení měl být připraven – určitá témata mohou rozprout debaty, kterým neposkytne hodina výtvarné výchovy dostatečný čas. Je však škoda tématu nevyužít, pokud otevře prostor pro názory na důležité životní otázky. Příprava by se měla tedy týkat koncipování hodiny – kolik času vyhradit pro práci, kolik na úklid a jakou časovou rezervu ponechat pro hodnocení.

Náměty, které mohou přinést velice emotivní výsledky, je vhodné zařadit do dvouhodinových celků, aby na reflektivní dialogy bylo hodně času a dostal se ke slovu každý

žák, který se bude chtít zapojit. V námětech od Roeselové se to určitě týká následujících celků:

Já a ti druzí

- Jaké se mi honí myšlenky v hlavě
- Jak jsem prožil dnešní den
- Jaké pocity prožívám
- Co se mi stalo a co jsem si myslel (výtvarný problém – přepis příběhu a pocitu či nálady, které příběh vyvolal)
- Pocit mé duše (pozorné vnímání sebe sama – volný výtvarný přepis místa, kde cítím úzkost, bolest, strach či radost. (doporučení – plastika z balicího papíru nebo malba temperou)
- Jak si představuji sám sebe – nakreslit zvíře, se kterým se dítě ztotožňuje, namalovat počasí, které souzní s náladou, vytvořit převlek na karneval, který odráží osobnost žáka apod. (jako příklad uveden úkol zvaný Anketa: Jaký jsem, koho mám rád, co mě zajímá, kde se dobře cítím, čím bych chtěl být – olejový pastel, formát A2 nebo A3 rozdělen do pěti polí)
- Má vnitřní podoba: každý z nás má dvojí tvář – jednu pro druhé a druhou pro sebe (postup – nakreslit tvář, vystříhnout, otočit a na 2 stranu vyjádřit pocit své skryté tváře)
- Volný přepis nálady: smutek, pláč, ospalost, radost, stesk, tíseň (malba temperou)
- Vymývání mozku – rodiče by ze mě chtěli mít někoho jiného (kresba perem a tuší)
- Stalo se mi neštěstí: portrét rozpracovaný malbou a roláží – rozpad vyváženosti, pocit ztráty souvislostí, nejistoty, porušení stability aj.

5.3.1 Opatrnost při zadávání citlivých témat

Velice citlivé téma, u něhož musí být pedagog připraven na silný emoční náboj, je celek Rodina, domov, škola. Autorka u něj definuje výchovné cíle, které předpokládají citové zaujetí:

- hledat vazbu ke členům rodiny a být schopen je vyjádřit
- chápat domov nejen jako funkční organismus, ale především jako citové zázemí
- nalézat vlastní místo v nových sociálních skupinách
- přemýšlet o mezilidských vztazích – seznámit se s pojmy jako je vstřícnost, sounáležitost, soucítění, tolerance, odpovědnost, spolupráce, pomoc druhým
- přemýšlet o těchto pojmech ve vztahu jedince a okolního světa

Do tohoto okruhu námětů jsou navržena konkrétní témata (str. 111):

- Maminka a tatínek jsou s námi – vlastní volba žáka (hry, sport, povídání, škádlení apod.)
- Maminka přinesla miminko z porodnice (kresba volitelným materiálem)
- Vzpomínáme: motivace – znáš místo, kde odpočívá dědeček, babička nebo někdo jiný z tvé rodiny? (doporučená technika – kolorovaná kresba inkoustem)
- Rodinná fotografie: motivace – pokusit se porovnat různé krajnosti a uvažovat o nich – mládí, stáří, děti a prarodiče, jaká byla maminka, když se vdávala a jak se změnila, lidé, které jsme měli rádi a kteří zemřeli atd. (technika – lavírovaná kresba tuší nebo mořidlem, možno také kresba rudkou či uhlem)
- Kdo chodí a mluví v našem bytě: motivace – lidé, které máme rádi, jsou součástí našeho života. Vnímáme je, aniž bychom o tom přemýšleli. Pojetí úkolu: zaznamenat rytmus chůze, sílu a zabarvení hlasu či vzájemný citový vztah jako volný barevný nebo barevně lineární záznam (technika – malba nebo kresba temperou).

Domov (str. 113)

- Přípravy na Vánoce: vlastní volba žáka – vybíráme stromeček, pozorujeme kádě s rybami, pečeme vánoční pečivo apod.
 - Slavnostní večeře: motivace – u jednoho stolu se scházejí ti, kdo se mají rádi.
- Pojetí úkolu – jídelní stůl s ubrusem s balicího papíru ve skutečné velikosti, úprava tabule, možno také dolepit po okraji postavy účastníků slavnostní večeře nebo obtáhnout a ztvárnit jejich ruce na stole (technika – kresba a její varianty, malba temperou, koláž, stříkání kolem šablon – kolektivní práce na pásu papíru).

Jaké náměty se mohou pro některé žáky stát stresovým faktorem, a pedagog by tedy měl být při jejich zadávání připraven na tísnivé emoční vyznění?

Výše uvedené náměty, které se dotýkají vztahů v rodině, jsou pro děti lákavé a budou je určitě bavit. Navrhované pojetí **Přípravy na Vánoce** je netradiční – něco jiného než každoroční kresba ozdobeného stromku, kterou děti vytvářely od mateřské školy v mnoha variacích.

Je však třeba dát si velký pozor na motivační rozhovor. Téměř polovina manželství se rozvádí nebo rodiče spolu nežijí. Téma společné oslavy s rodinou tedy může být pro dítě stresujícím momentem – v této době bývá svědkem dohadů o organizaci svátků, vypjatých situací, kdy si každý z rodičů prosazuje svou variantu a chce mít dítě na Štědrý večer u sebe.

Praxe bývá taková, že v mnoha rodinách, kde rodiče spolu nežijí, přijde otec jen na večeři a rozdání dárků. Někdy se dostaví až po večeři pouze na posezení u stromku. V některých domácnostech funguje domluva, že dítě má první večeři a dárky odpoledne u rodiče, který s ním nebydlí, většinou otce, večer totéž doma s matkou a případným novým partnerem. Oblíbené jsou i varianty, že Štědrý večer proběhne doma, další „Štědrý večer“ přichází na Boží hod u rodiny druhého rodiče.

Z tohoto výčtu vyplývá, že vánoční čas je velmi citlivé období, na které se děti z úplných fungujících rodin velice těší, ale u mnoha dětí vyvolává obavy. Přestože jsou zvědavé na dárky, vnímají tyto dny jako dobu rozjitřených nervů, kdy třeba vidí matku často plakat nebo má větší sklon k hysterii – dítě toto napětí citlivě registruje a může pociťovat žaludeční neurózu.

Proto není nutné ještě navíc v hodinách výtvarné výchovy jítřit emoce a navozovat v některých žácích nepříjemné pocity. Vhodné bude neptat se, jak a s kým tráví děti doma Vánoce – nepojmenovávat příliš osoby, které patří spolu ke stolu (matka a otec), spíše jen obecně naznačit, že Vánoce by měly být klidné, sváteční, ale neklást důraz na tvrzení, že kolem stolu se scházejí ti, kdo se mají rádi a kdo to konkrétně má být. Dítě má často rádo osobu, která nebyla ke svátečnímu stolu pozvána (většinou otec) a pedagog by neměl v dítěti navozovat pocit, že matka, která jej nepozvala, se zachovala špatně.

Přestože se týká také domova, úplně jiné vyznění má námět **Kde je co schované**. Autorka publikace navrhuje kolektivní práci – vytvořit skříň na šaty, spíž, skříň s hračkami apod. – zde úkol nemá citový podtext jako svátky, dítě nemusí řešit dilema, koho ke stolu nakreslit. Učitel tedy nemusí být opatrný při motivaci ani během konečného rozhovoru: ač žák ztvárňuje domov, nejde o osoby, ale úložné prostory, a vyznění je tím pádem úplně jiné – neemoční, praktické.

Zatímco Vánoce jsou jistotou, že dětské výtvary budou emočně laděné, praktická témata (jako např. uvedené Kde je co schované) stopy emocí pravděpodobně neponesou.

Námět **Co pro mne znamená domov** může žák pojmout z různých hledisek.

Autorka vytyčila výtvarný problém: hledat formu pro dvojice opačných představ – nebezpečí a domov, lhostejnost a zájem, cizota a přátelství, strach a pohoda apod. Technika: podle záměru žáka, formát A2 – A3 dělený na poloviny, možno spojit i psanými poznámkami.

Je třeba dát pozor na klišé, že domov vždy představuje pohodu. Obecně sice panuje představa, že domov je synonymem bezpečí a lásky, ale realita je v mnoha rodinách jiná – domov může znamenat velmi napjatou atmosféru, křik, hádky a stres.

Stejně nejednoznačně může být dítětem pochopen námět **Život v rodině** (str. 114-115) – ne pro každého je rodina synonymem idylly.

Opatrnosti je třeba při zadávání zdánlivě neškodného námětu **To byl ale výprask**. Pojetí úkolu: příčiny a následky – souvislé vyprávění zpracovat na dlouhém pásu papíru nebo v jednotlivých polích jako seriál. Technika: kresba dřívkem a barevnými inkousty.

Při motivačním rozhovoru je třeba pohovořit o tom, kdy vzniká oprávněné rozhořčení rodičů (dětská lež, podvod, zničení něčeho z nepozornosti či lhostejnosti apod.), ale musíme mít na paměti, že v některých rodinách je fyzické bití běžnou součástí eskalace vzteku rodičů, někdy bezdůvodného. Dítě z takové rodiny nepojme téma způsobem, který si představujeme, tzn. zábavné vyprávění, co děti kdy provedly.

V případě, když pedagog cítí „tenký led,“ jako například v tomto námětu, měl by navrhnout jiný, podobný – kdo chce, může zvolit protipól: „To byla pochvala!“ Toto téma většina dětí spíše nezvolí, protože negativní emoce umožňuje mnohem zajímavější vyjádření, ale dá šanci žákům, jimž se nechce vyvolávat vzpomínky na tresty, obrátit se k příjemnějším okamžikům.

Zvážení motivačního rozhovoru vyžaduje námět **Dotýkání**. V. Roeselová navrhuje slova „představuj si dotyky při mazlení, mazli se s měkkým materiálem, modeluj prohlubně tváře táhlými pohyby prstů – plasticky lze přepisovat i jiné hmatové pocity, např. ze štípnutí“ (kresba prsty a hlinkou, vytírání sochařské hlíny). Učitel se však může dozvědět, že jediný, kdo se se s dítětem mazlí, je babička, pes, anebo vůbec nikdo, takže je vhodné zmínit, že příjemné je mazlení mezi blízkými lidmi, ale i se zvířetem, plyšovou hračkou apod., nestavět mazlení v rodině jako dogma.

Výtvarný problém „barevný přepis pocitu“ a námět **Zůstal jsem doma sám** (malba temperou) – soustředěné vnímání nezvyklých pocitů (spokojenosti, zvědavosti, úzkosti, odvahy i strachu), může být pochopen a pojat rozdílným způsobem. Záleží na věku žáků, kterým práci zadáme – větší děti jsou rády doma samy, malé cítí úzkost. Při reflektivním dialogu se pedagog může dozvědět, že dítě bývá často doma samo, třeba i večer, a pak záleží na rozhovoru o samotě, ne před třídou, jak často se to stává a jak se při tom žák cítí – zde je na

místě konzultovat poznatek s třídním učitelem, v závažném případě i se školním psychologem.

Cíl barevně vyjádřit krajní citové polohy si dává hodina zaměřená na **Setkání, loučení** (ilustrací nebo jinou formou výtvarného přepisu). Může jít o ožehavé téma – některé děti, které jsou předávány druhému rodiči při soudem určených návštěvách, zažívají v těchto chvílích napjatou atmosféru. Motivační rozhovor by měl proto zmínit i variantu setkávání a loučení mezi kamarády či se zvířaty.

Velkým celkem v námětech V. Roeselové je škola.

Přestávka dává volnost žákům k volbě činnosti a nabízí výklad „povídáme si, procházíme se, hádáme se, lezeme po zábradlí apod.“ Autorka předpokládá jen běžnou dětskou zábavu, ale o přestávkách může docházet také k traumatizujícím zážitkům, pokud jsou náznaky či plně rozvinutá šikana.

Pomocí témat týkajících se školy a života ve vrstevnické skupině se lze zorientovat v klimatu třídy – ztvárnění však musí být anonymní, tzn. ne ve třídě, kde pod ruku spolužáka každý vidí, ale např. formou domácího úkolu, který děti zašlou vyfotografovaný učiteli e-mailovou poštou. Celá hodina výtvarné výchovy se pak může věnovat k prezentaci, k níž se přihlásí jen ti žáci, kteří chtějí své pojetí třídy zveřejnit – díky zpracování doma vznikne čas na reflektivní dialogy. Domácí úlohy z výtvarné výchovy by neměly být časté, žáci jich mají dost v jiných předmětech, kdy je nutné mimoškolní procvičování, ale výjimečně se dají zařadit, pokud je k tomu důvod – téma pocitu ze třídy, popř. strachu z některých spolužáků, je citlivé, vyžaduje delší rozbor, a pokud by se snažil žák dát najevo strach z šikany, je možné si s ním pohovořit v soukromí. Učitelé však mají zkušenost, že za šikanování se dítě stydí a nepřizná ho.

Školní námět **Co mi dělá potíže** (psaní, matematika, pořádek aj.), **Já a moji kamarádi** (autoportrét podle zrcadla nebo otisk tváře do alobalu, silueta tváře a barevná charakteristika povahy), **Holčičí tajemství** (sešitek s deníkovými záznamy, kresbami účesů nebo šatů, vystříhovánkami, dopisy a vzkazy se zpěváky, podobně i klukovský záznamník), **Co mě baví** či **Co mám v hlavě místo učení** pravděpodobně přinese do výtvarné hodiny emoce, ale ne závažně laděné, nad nimiž se bude pedagog nějak zvlášť zamýšlet.

Emoce nechuti, možná i strachu se však projeví v tématu **Jak se cítím ve škole** (dle Roeselové volná kompozice ze všeho, co se mne úzce dotýká – nové informace, legrace,

pletichy, žákovská knížka, pocity strachu i kamarádství – koláž z textů a gestických kreseb a maleb).

Nejen všednodenní nebo legrační postřehy, ale i dramatickou událost může přinést téma **Události jednoho dne** (s. 184). Roeselová uvádí motivační úvod: Dítě se cítí být středem dění, které se okolo něho odehrává od rána do večera, jeho den je plný příhod a příběhů, navrhuje kompoziční uspořádání událostí jednoho dne – jako sled hodin na ciferníku, jako seriál, příběh provázaný textem). Žák však může ztvárnit také negativní událost a den plný smutku – viz výtvar s přejetým zvířetem na silnici v praktické části).

Žáky bude bavit námět **Co se děje v tuto chvíli** (záznamy různých dnů – jede auto, paní otevírá deštník, stoupá výtah, běží pes, letí moucha, vaří se oběd, jím zmrzlinu – kresbičky spojit textem, kresba tužkou nebo perem), který emoce obsahovat může a nemusí.

K zamyšlení a emočnímu naladění povede souhrn námětů **Pomoc v nouzi** (Pomoc zvířátkům v zimě, Mám chřipku, Nedávejte dětem sirky, Povodeň, Život s hendikepou aj.), zaujme také soubor **Doprava a cestování**, který nabízí techničtější zpracování, ale dává možnost i projevů citů, podle toho, jestli se žák zaměří na dopravní prostředek nebo vyjádření pocitu z výletu (Cesta autobusem, Výlet parníkem, Noční jízda autem, Jedeme na chatu, k babičce aj.).

Velmi citlivě může dítě zareagovat na námět **Tatínek přijel** (vlastní volba žáka – letiště, nádraží, autobusová zastávka – požadavek vyjádřit prostředí a citové zabarvení události). Pedagog by si při zadávání tohoto námětu měl uvědomit, že mnoho dětí s otcem nežije, a když přijede, ne vždy je to přání dítěte a pozitivní, radostná událost. A pokud ano, příjezd otce, na něhož se těší, může být provázeno nepříjemnostmi v důsledku neshod s matkou – jde o častý jev.

Citlivý námět z publikace *Námět ve VV*, který je třeba dobře promyslet a být připraven na emoční vyznění, je **Maminka** (motivace: maminka jako hlubina bezpečí a lásky – pofouká koleno, pochová, ošetří, pomazlí). Matku si dítě téměř vždy idealizuje, brání ji, vylepšuje realitu. Na 2. stupni základní školy jsou děti k rodičům mnohem kritičtější. Mladší děti by reagovaly na námět „Co mi na rodičích vadí“ určitě více opatrně než v době puberty. Z rozhovorů s menšími dětmi vyplývá, že jim vadí, když matka chce, aby psaly úkoly, uklízely si nebo vypnuly počítač či televizi, starší jsou schopny vidět již i charakterové vady rodičů a zvláštnosti v chování, ale na školní půdě není vhodné taková témata zadávat pro

výtvarné zpracování. Pokud mají učitelé pocit, že žáci chtějí něco podobného prodiskutovat, najdou se jiné chvíle na rozhovor.

V hodinách výtvarné výchovy jde o zpracování výtvarného problému. Nechceme-li získat příliš citově zabarvené výsledky, není vhodné zadat ‚Jaká je moje maminka‘ apod., ale mnohem akčnějším tématem bude **Pomáhám mamince**, navržené Roeselovou, kde žák zobrazí různé aktivity, které jsou pro tvořivé pojetí zajímavější.

Tento námět je v publikaci zařazen do okruhu **Pomáháme** – oblast může být využita také ve společenských předmětech, na dialogy ve výtvarné výchově lze navázat ve výchově občanské.

Námět **Pro paní sousedku jsou tašky těžké** praktický žák zpracuje technicky – např. jak lze dopravit těžký nákup domů, co by paní pomohlo (vozík, dovážková služba do domu, výtah apod.), ale může být pojat i velice emočně – vyvolá např. asociace vztažené k vlastnímu pocitu osamělosti nebo lítosti nad stářím svých prarodičů.

Roeselová navrhuje motivaci: *„atmosféra prázdného domu, kontrast bezmoci stáří a síly mládí – představa temného schodiště a pustých chodeb, stěn se zavřenými dveřmi, rohožky, zvonky, lidská lhostejnost a osamělost – volná technika.“* Toto téma je ale závažné, nesnadné na zpracování, silně emočně zatížené, a proto pokud by jej pedagog chtěl realizovat, nestačí jedna hodina výtvarné výchovy – nabízí se spíše jako výtvarná řada, projekt, přesah do dalších hodin. Naopak máme-li vyhrazenou pouze hodinu, bude snazší věnovat se objektivnímu pohledu na dopravu nákupů – navrhnout konstrukci tašky na kolečkách, motorové minivozidlo pro nákupy, různé kolejové aj. dopravníky apod. I v tomto pojetí se dá během tvorby hovořit o nutnosti pomoci starým a osamělým lidem.

Stejně nepříjemné asociace může způsobit námět **Volání o pomoc** (vlastní volba žáka: výkřik, telefonická prosba, siréna, osobní obrana, pláč, naléhavost bezmoci, lidská lhostejnost – malba temperou nebo kreslířské techniky) – dítě jej opět může pojmout prakticky (důležitost telefonu, úraz, sanitka) nebo z hlediska subjektivního pocitu (strach, šok z přepadení, bolest apod.), tzn., že výsledky budou velmi rozdílné, pokud během motivačního rozhovoru pedagog nezúží pohled na problematiku předem danými instrukcemi.

Výsledkem tohoto rozboru námětů není požadavek, aby byli výtvarní učitelé stále ve střehu, protože produkt výtvarné výchovy může přinést tragická odhalení. Je pravda, že v dětských dílech se dají zachytit i známky traumatu, ale většina dětských výtvorů po emoční stránce nijak zvlášť nepřekvapí.

Pedagog nemusí složitě komponovat témata, která se nesmějí nikoho dotknout, ale je nutné si uvědomit, že výklad zadaného úkolu může přinést i velmi silně emočně zabarvené dílo, přestože to učitel nečeká. A naopak náměty zaměřující se na pocity a vzpomínky mohou být citově neutrální – záleží na pochopení, na stylu uvažování žáka a citovém zaujetí pro předložená témata úloh.

“Vliv externího prostředí na volbu námětu neznamena, že by v ní nebylo místo pro zobrazení vnitřního světa jedince. Pouze jde o to, že tento svět je stále více atakován vnějšími vlivy.” (Babyrádová, 2014, s. 26)

Publikace V. Roeselové *Námět ve výtvarné výchově* je výbornou pomůckou pro pedagogy, kteří hledají podporu pro tvorbu ve svých hodinách a nové nápady. Mohou pomoci všem, na něž poukazuje ve svém příspěvku P. Šobáňová (2007, s. 35):

„Co jsem dělal o prázdninách, podzimní stromy a listy, co jsem dostal pod stromeček: při tvorbě ŠVP a tematických plánů se učitelé bojí vybočit ze zaběhaného stereotypu – na jaře jaro, na podzim podzim a v zimě zima. Stále ještě se učitelé příliš snadno podvolují představám, že výtvarné činnosti slouží především výrobě přáníček, dárkových výrobků, výzdoby na chodbách, stále ještě se vydává za výtvarnou činnost rukodělná, pracovní, výrobní‘ aktivita.“

Dítě může vidět námět ze své perspektivy jinak, než učitel zamýšlel, a ten by to měl očekávat. Toto vše samozřejmě zkušenosti pedagogové vědí, problém může být u začínajících učitelů, jež některé výsledky mohou velmi překvapit. Pedagog se setkává s mnoha náznaky, ale také pregnantně vytvořenou realitou, která zobrazuje život rodiny žáků a jeho pocity. Je třeba odlišit, do jaké míry stav dítě deptá a odráží se na jeho vzdělávání. S rozpadlými manželstvími škola nic nezmuže, je však třeba sledovat dítě, v jaké kondici je jeho psychický stav, a prokáže-li se jakákoli obava o žáka, měl by učitel kontaktovat školního psychologa.

Je třeba, aby učitel náměty i techniky práce střídal, aby byla výtvarná výchova vyvážená – příležitost k vyjádření musí dostat všichni žáci, jakkoli zaměření, tzn. zařadit prvky expresivní, artefiletické, technicky precizní aj.

Např. ‚listy podzimu‘ se dají zpracovat malbou jako erupce barev, ale také precizní kresbou struktury listu nebo plasticky zhotovením listů z textilu či jiného materiálu – různí žáci mají své různé představy a preferenční postupy a všichni by měli mít možnost je ve výtvarných hodinách někdy uplatnit.

5.4 Přesahy témat ve výtvarné výchově k dalším předmětům

Výtvarně zpracovat lze jakoukoli zprávu z všedního života. Např. zmínka v novinách, přinášející informaci o nějaké demonstraci, může vhodným vysvětlením pedagoga vyústit v návrhy transparentů nebo triček s protestními texty, přitom ale – a to je velice důležité – se probere význam a důvod demonstrací obecně, právo na projev nesouhlasu apod., a také konkrétní problém, který demonstraci vyvolal – např. protikuřácký zákon. Při práci na letáku varujícím před škodlivostí kouření je možné diskutovat o mnoha otázkách: je správné zakázat kouření v restauracích? Co osobní svoboda? Právo na vlastní rozhodnutí, svoboda podnikání apod. – takovéto debaty by měly prolínat i společenskými naukami, a proto je vhodné, aby učitelé dalších předmětů spolu postup konzultovali.

Každý námět je výzvou k diskusi: např. výše zmíněné ztvárnění barevných listů nabízí rozhovor o stárnutí, protože podzimní list vlastně umírá. Klesá v něm aktivita fotosyntézy a začíná se rozkládat zelený chlorofyl. Výtvarný pedagog může dohodnout stejné zaměření hodiny s učitelem přírodopisu a chemie, není však jisté, že mu vyjdou kolegové vstříc. Mají své naplánované učivo a záleží na jejich ochotě nechat si zasáhnout do průběhu hodin. Plán významných událostí, změn v koloběhu ročních období a zaměření a prolínání těchto témat jednotlivými předměty lze dohodnout hned na začátku roku. Čím větší škola, tím větší nesnáze však takové zásahy přinášejí.

Výtvarný pedagog musí být připraven na to, že ačkoli téma barevné podzimní přírody není prvoplánově emotivní, může přinést v diskusi o koloběhu života od žáků velmi emoční vyjádření.

Jedno téma lze rozpracovat do mnoha námětů, zadavatel úkolu však musí při výběru náplně hodiny dbát hlavně na věk dětí – je důležité, aby žák pojetí úkolu pochopil, aby toto pochopení umožnil jeho věk a zkušenost.

Jako příklad prolínání námětu různými předměty lze uvést sídlištní základní školu v Praze 8 v době, kdy se v blízké psychiatrické léčebně v Bohnicích konal oblíbený festival hudby a divadla Mezi ploty. Dospívající přitahují záhadná témata, tajuplná vyprávění (zájem o fantaskní literaturu, filmy a počítačové hry). Oblasti „mezi nebem a zemí“ vyvolávají napětí, spoustu otázek a také možnosti výtvarného zpracování. Právě pro tento věk jsou přitažlivá témata zadávaná v arteterapii, kdy se klienti ponoří do hlubin svého já.

Žáci z 8. a 9. třídy vyslechli v úvodu výtvarné výchovy vyprávění o arteterapii jako vědním oboru, o disciplíně, která má léčebný účinek, o psychických nemocích, o nočních můrách, strachu, úzkostech, o problematice života lidí s dočasnými či trvalými psychickými problémy. Následně malbou vyjadřovali ‚Ošklivý sen‘.

Zdravotní výchova propojila VV rozhovorem o tom, že psychický problém může potkat kohokoli, a jak je důležité nebýt s ním sám. Návštěvy psychiatra již dnes nejsou stigmatem, o svých depresích se dnes běžně vyjadřují známé osobnosti. V dějepisu žáci vybočili z tradičního učiva přednáškou o způsobu léčby psychických onemocnění v průběhu historie, od středověku do současnosti (sama učitelka dějepisu uvedla, že příprava na takovou hodinu byla náročná, ale velmi ji obohatila), připojila se také učitelka tělesné výchovy, jež se zaměřila na vhodné cviky při zatížení psychiky – meditační, jógová a další východní cvičení (tai-chi aj).

Potenciál výtvarné výchovy je opravdu velký, není však dostatečně využit. Výtvarně zpracovat se totiž dá úplně každé téma a přitom rozvést dialog o čemkoli. Jakákoli negativní problematika, která se dotýká dnešního světa (drogy, migrace, agrese, rozvody aj.) může být výtvarným úkolem a tématem k hovoru, je však potřeba spolupráce učitelů společenských předmětů, kteří by mohli na téma zadané a zpracované ve výtvarné výchově navazovat.

Je třeba také zmínit, že v současnosti je běžné mít ve třídě žáky z cizí země, jiného etnika či kultury a pedagogové si musí uvědomit sociokulturní odlišnosti. I takovéto podněty lze využít ve výtvarné výchově a současně je nechat prolínat do dalších předmětů – nechat se inspirovat cizí zemí, její výtvarnou i sociální kulturou, kuchyní, tradicemi, historií. Tyto informace lze zařadit kromě výtvarné výchovy (kde v případě např. čínského dítěte se bude vytvářet tradiční létající drak) také do zeměpisu, společenské a tělesné výchovy (např. asijské bojové sporty) aj. Děti jistě ocení zpestření hodin a cizinci tento postup pomůže při zařazení do kolektivu.

„Většinou se v jejich výtvarném projevu prosazuje individuální pohled a přístup a jejich osobní zkušenost. Vyučující výtvarné výchovy však musí být připraven citlivě reagovat jak na očekávanou ‚jinakost‘ výtvarného projevu, tak na rysy individuálního řešení, které přesahuje hranice etnické či kulturní příslušnosti.“ (příklad digitálních koláží vietnamské studentky, (Kitzbergerová, 2014, s. 28)

-
- BABYRÁDOVÁ, H. a kol. *Uvnitř a vně*. Olomouc: UP, 2014
- COGNET, G. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál, 2013
- KITZBERGEROVÁ, L. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: UK, PeF, 2014
- MACEK, P. *Adolescence*, Praha: Portál, 1999
- NOVÁK, T. Psychologie dnes. Roč. 2011, č. 5
- ROESELLOVÁ, V. *Náměty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1995
- STEHLÍKOVÁ, H., ŠOBÁŇOVÁ, P. A KOL. *Téma – akce – výpověď Projektová metoda ve výtvarné výchově*. www.upol.cz/vup e-mail: vup@upol.cz Olomouc 2015
- ŠOBÁŇOVÁ, P. In: *Vysokoškolská příprava výtvarných pedagogů, současný stav a perspektivy*, kol. autorů. Olomouc: UP, 2007
- VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008

6. Emoce zobrazené v různých výtvarných technikách

Emoční prožívání se projevuje ve všech výtvarných technikách i v jejich kombinacích, záleží na tématu, které je zpracováváno – především jde o otázky zabývající se mezilidskými vztahy. Nejdříve je třeba shrnout předpoklady dětí v určitém věku – na jakém stupni je jejich mentální vývoj, do jaké míry jsou schopny výtvarně ventilovat emoce a jaké jsou ve výtvarné výchově jejich možnosti a limity.

6.1 Stručná charakteristika vývojových úrovní dětí

Předškolní děti

Mezi dětmi v rozmezí věku 3 – 7 let je velký mentální rozdíl. S nejmladšími nelze o pocitech debatovat vůbec, se staršími velmi omezeně, přesto jsou schopny je ztvárnit, i když je neumějí verbálně popsat. Témata pro předškoláky jsou vždy konkrétní, z nejbližšího okolí, které děti znají a mají k nim citový vztah, tzn. nejužší rodina, domov, mateřská škola.

Dítě umí vyprávět prožitou situaci, kterou uchová v paměti, vzpomínky však prokládá fantazií, takže vyprávění nemusí nutně odrážet skutečnost. Stejně tak se nelze spolehnout na časové údaje, v nichž dítě ještě není schopno se zorientovat.

Předškolní děti již zvládnou přenést na papír své dlouhodobé problémy (viz praktická část, obr. 4leté dívky, v němž úzkost z epileptických záchvatů ztvárnila jako strašidlo, které za ní chodí). Starší předškoláci si již uvědomují i budoucnost, takže kreslí zážitky, které je očekávají (pojedeme se koupat), přesto je pro děti v tomto věku typický tzv. prezentismus, život v přítomnosti.

Hlavní výtvarnou činností je kresba – děti v MŠ kreslí při ranních činnostech i odpoledne. Při řízené výtvarné výchově se učí práci s barvami (tvoří skvrny, ale hlavně jde o kresbu štětcem spíše než malbu), stříhání, lepení, modelování.

Děti na 1. stupni ZŠ

Dítě nástupem do školy získává nové sociální zkušenosti, které se odrážejí ve výtvarném projevu – téma rodiny obohacují kamarádi, škola, zájmové kroužky nebo sport. Dospělý je stále jedinou autoritou. Novou zátěží, s níž se postupně žák vyrovnává, je školní režim, výuka, plnění úkolů, tlak na pozornost a ukázněnost.

Kresby odrážejí především skutečnost, do vypravování ale stále prolíná fantazie. Někdy dítě ztvární překvapivé detaily, kterých si běžně nevšimneme.

Čím mladší děti, tím více žijí přítomností a jejich náladu ovlivňují bezprostřední zážitky – to vše se promítá do jejich kreseb.

Popis skutečnosti ve výtvarné tvorbě mohou u starších dětí, cca, ve 3., 4. třídě, obohatit témata, kdy dítě vyjadřuje svůj názor. Začíná chápat časové úseky, vztahy, souvislosti, příčiny jevů, čímž se ve výtvarné výchově otevírá větší tematická pestrost. Současně jsou děti zručnější, takže lze využít náročnější techniky.

Děti na 1. stupni přestávají spontánně kreslit. V družině lze vidět děti kreslící si pro zábavu pouze v 1. nebo 2. třídě, čím dál více se však věnují jiným herním činnostem. Pokud výtvarnou zručnost nerozvíjejí rodiče, aktivitu přebírá už pouze výtvarná výchova.

Děti na 2. stupni ZŠ

Dítě ve věku 11 – 15 let se postupně začíná osamostatňovat, do popředí vstupuje vrstevnická skupina, autorita dospělých klesá. Doba prepubescence (opuštění 1. stupně, tzn. cca 10 - 11 let) je náročný životní úsek – začíná problémové chování, vzdor vůči autoritě, a to doma i ve škole. Dítě je velice citlivé, křehké, má sklon k unáhleným reakcím a impulzivnímu chování, zřetelné jsou někdy krajní polohy chování a jednání – dítě je exhibicionistické nebo uzavřené, útočné či zamlklé.

V dalších letech, v pubertě, tzn. v 7, 8. třídě, začíná být dítě k sobě i k jiným kritické, typické je také nízké sebevědomí, zvraty nálad. Postupné vyspívání a získávání životních zkušeností umožňuje ve výtvarné výchově přechod od popisu skutečnosti k abstraktním tématům existenciálního zaměření. Kolem 13. až 14. roku přichází problematická oblast – pozornost upřená na tělesný vzhled a srovnávání se s ideály prezentovanými v médiích.

Žáci na 2. stupni, spíše však od cca 8. třídy (záleží na individuálních rozdílech), jsou schopni zvládnout i velmi složité techniky, problém je však s velkým počtem dětí ve třídách – pro kvalitní práci ve výtvarné výchově je v tomto věku ideální dělená třída a alespoň občasné dvouhodinové vyučování.

Studenti na střední škole

Studenti ve věku 15 – 19 let jsou již vyhraněnější – vybrali si střední školu podle svých zájmů, odpadly jim některé neoblíbené předměty a mohou se více soustředit na svou profesní budoucnost. Mají více sociálních zkušeností, formuje se názor na život, i když ten je stále ovlivňován psychickými zvraty, nejistotou, kritičností. Projevuje se sklon k porovnávání se

s okolím a pochyby o vlastní osobě. Vzrůstající zájem o druhé pohlaví přináší různé problémy.

Všechny tyto typické vlastnosti, provázející zrání mladého člověka, se – pokud zhodnotíme obsah všech předmětů na základní škole – mohou nejvíce odrazit ve výtvarné výchově, kde se nabízí transformování pocitů do své vlastní tvorby. Možnost otevření niterných úvah poskytuje také slohová práce, ale při psaní se již autor více kontroluje, více si hlídá, jestli chce odevzdat své nejintimnější problémy do rukou vyučujícího českého jazyka.

Umělecká činnost se v této situaci stává katalyzátorem, skrze nějž se duše jedince očisťuje od všemožných vnějších intervencí a vyjevuje se ve své vlastní podstatě. V tomto smyslu má výtvarný projev zejména v období puberty a adolescence nezastupitelné místo ve vzdělávacím systému, neboť v jiných disciplínách se spíše zvyšuje tlak na duševní výkonnost jedince, na všestrannost jeho vzdělávání a na aplikovatelnost poznatků a schopností v praxi. (Babyrádová, 2014, s. 26)

Adolescence – přechod mezi pubertou a dospělostí – začíná dosažením vyspělosti a vrcholí dozráním psychické stránky osobnosti, tzn. cca 16. až 21. rok života. Zlepšuje se stav paměti, soustředění, přichází vyšší stupeň myšlení (analýza, syntéza, chápání abstrakce, hledání příčin a vztahů), dozrávají volní a charakterové vlastnosti (sebeovládání, vytrvalost, cílevědomost aj.). Adolescenti jsou flexibilní a rádi hledají nové způsoby řešení problémů.

Výtvarná výchova by měla v tomto věku využít možnosti, které přinášejí zvýšený zájem o kulturu, politiku, alternativní přístupy, všeobecně o společenské dění (viz praktická část, ukázky prací středoškolských studentů – témata migrace, závislosti, mezilidských vztahů, otázky typu „proč se to děje?“), typická je touha po volnosti a potřeba experimentu, vymezení se vůči světu. Mládež hledá specifické způsoby sebevyjádření (například oblíba graffiti) a baví ji práce s technickými vymoženostmi, např. natáčení animací, fotokoláže, laserové show aj.

(volně zpracováno podle: Babyrádová a kol., 2014)

Nezbytným doplňkem pro porozumění obsahu a k pochopení emocí, jimiž dílo k divákovi promlouvá, je rozhovor s jeho autorem. Ne vždy výsledek odpovídá zadání, anebo tomu, co si o něm posuzovatel myslí – platí to celkově o jakékoli tvorbě, od předškolních dětí až po dospělé.

Ne každý autor výtvarného díla má chuť do rozboru se zapojit. Obecně lze říci, že mnohem ochotnější ke komunikaci jsou mladší žáci – čím menší, tím větší šance k obsáhlému vypravování (často se nadšeně překřikují), ale i mezi nimi se najdou jedinci, kteří mluvit o svém výtvaru nechtějí, ani se nezúčastní hodnocení prací ostatních spolužáků. Se stoupajícím věkem šance na spontánní hovory klesají, zato se začínají projevovat uvážlivé debaty, jež se zkvalitňují stoupající zkušeností i celkovou vyspělostí a jazykovou úrovní.

6.2 Vyjádření emocí v rozdílných výtvarných postupech

Děti v předškolním věku a v nižších třídách prvního stupně sdělují své nálady nejčastěji prostřednictvím kresby. Na druhém stupni základních škol (ale už i na konci prvního stupně, kde jsou z důvodu odkladu školní docházky někdy děti i dvanáctileté) přichází doba tzv. krize výtvarného projevu. Ve výtvarné výchově nastupují náročnější techniky, které žáci zvládají nejen díky větší zručnosti, ale pedagog je zadává i z důvodu snahy o překlenutí nechuti výtvarně se vyjadřovat a zvýšené nedůvěry ve vlastní schopnosti.

Metody jako koláž, frotáž, asambláž a různá prostorová vytváření nepřinášejí již tak zřetelné výpovědi psychického stavu jako kresba (není možné vytvořit např. detaily tváře nebo postavy), přesto výběrem výstřižků v kolážích nebo např. seskupením nějakých předmětů v opozici k osamělému znaku na ploše formátu lze odhadnout určitý problém (viz praktická část – „Všichni jsou proti mně“ – hromada listů představujících třídu nebo jinou sociální formaci vedle jednoho listu, který symbolizuje pocit žákyň).

Totéž platí i u dospívajících na středních školách, kde jsou mimokresebné techniky velmi oblíbené, protože přetrvávají pochyby o vlastní schopnosti výtvarně se vyjádřit. Učitelé však mohou zařadit náročnější techniky – studenti je zvládnou, a navíc je snadnější možnost domluvy ohledně kázně (např. světelná tvorba s baterkami či laserovými ukazovátky a jejich záznam na mobilní telefon nelze praktikovat s neukázněnou třídou třiceti dětí).

Mohlo by se zdát, že emoční prvky budou přinášet hlavně výtvary z hodin, v nichž působí pedagogové upřednostňující animocentrické vedení či další uvedené podobné myšlenkové proudy. (viz kap. 2.3.3). Tak tomu ale být nemusí. Citové projevy, své názory, radostnou náladu, štěstí, ale i pochyby, starosti – zkrátka emoční prožívání – se dá vysledovat v každé výtvarné tvorbě, ať už se pedagog řídí jakoukoli vzdělávací linií.

Záleží především na výtvarném problému, jenž byl vytyčen, a na následné komunikaci. Popis potíží, které žáka trápí, je výtvarně vyjádřen metaforou. Pedagog může jen odhadovat. Má dojem, že dítě vyjádřilo jakýsi náznak, ale pouze rozhovorem se objasní skutečnosti, s nimiž se dítě potýká.

Kresba

Mladší žáci kreslí cekem rádi, nenechají se pobízet, pracují se zaujetím, jejich kresby jsou spontánní a mají svůj půvab. Nepřemýšlejí příliš o rozvržení formátu ani o obsahu, kreslí většinou okamžitě po zadání úkolu.

Starší žáci (u nichž se chuť vzít tužku a bez rozmyslu cokoli tvořit již vytratila) ve výtvarných hodinách velmi často tvrdí, že neumějí kreslit. Jsou schopni nápodoby předmětu, ale zobrazit své pocity a náladu je pro ně obtížné – jednodušší je zobrazit reálnou věc nebo situaci. Důležité je seznámit starší žáky s technikou kresby, která již není spontánní.

Podmínkou je zvládnutí základů – trénování citlivosti ruky a kresba podle předlohy, dále zobrazení světla a dopadajícího stínu, zákonitosti perspektivy a kompoziční řešení výtvaru. Děti, které v tomto věku nedůvěřují svým schopnostem, neustále si stěžují, že to neumí a úkol nezvládnou, podpoří ujišťování, že se nehodnotí dokonalost a přesná shoda s realitou, ale snaha a také originalita v přístupu k úkolu. Dojmy, subjektivní pocity a emoce v této době snadněji žáci vyjádří malbou.

Technika kresby není snadná a vyžaduje pedagogův individuální přístup, což je ale při větším počtu žáků velice náročné zajistit. Pro zdárný výsledek je vhodným řešením dojednat s vedením školy rozdělení třídy na dvě skupiny.

Malba

Při práci s barvami je úkolem naučit žáky pokládat barevné plochy, vystihnout kontrast, prolínání, zajímavé barevné variace, vhodné jsou ukázky děl moderních malířů.

Malbu, tzn. vyjádření barevnými plochami, zvládají starší děti, mladší zůstávají u kresby – sice štětcem, ale stále jde o kresebné pojetí tématu. Rozdíl oproti kresbě tužkou nebo pastelkami je v problematice vyznačení detailů.

Charakteristiku použitých barev, které korespondují s náladou autora, prezentuje mnoho autorů v různých publikacích, problémem je, že ne vždy se jejich názory shodují. Pedagogům z toho důvodu nelze doporučit, aby z použitých převažujících barev v žákovských pracích cokoli vyvozovali. Na každého pozorovatele působí určitý pocit, z něhož si může vytvořit jistý

závěr, chybnou cestou je však hledat návod v příručkách, vyčíst, že např. červená znamená agresi, a na základě toho si žáka zařadit.

Děti musí být vedeny k tomu, že k zaznamenání pocitu nemusí být opravdoví malíři. Vyjádřit náladu barvou může každý. K překlenutí nechuti k vlastním barevným provedením lze využít skupinovou práci, kdy každý začne na svém kusu a postupně se barvy a linie propojují.

Barva má velký účinek, a pokud po dětech nechceme doplnění kresbou štětcem, ve které si nevěří, ale pouze se zaměří na pokládání barevných ploch, vytváření otisků, rozpíjených skvrn či stříkaných efektů, z nichž vyjdou zajímavé abstraktní obrazce, žáci pochopí, jak velké možnosti jim barva ve vyjádření emocí poskytuje.

Při uvolněné expresivní malbě se snadno projeví emoce, dojmy, nálada, a to jak výběrem barev, tak razancí či opatrností při tvorbě.

Modelování

Práce s hlínou, moduritem, plastelínou či jakoukoli jinou tvárnou hmotou může také přinést jisté informace o pocitech a duševním stavu žáka, protože převažujícími produkty jsou lidské postavy, poté zvířata, příroda a předměty – totéž, co při kresbě. Podle jejich řazení na plochu nebo tvaru postavy lze vysledovat celkové naladění výjevu, v práci většího rozsahu, např. při modelování hlavy, je možné zachytit výraz obličeje.

Příklad z praxe, výtvarný kroužek – ústně sděleno, učitelka nemá fotografii:
Žáci vytvářeli hlavy z hlíny. Námět „Radost nebo zloba.“ Chlapec, 11 let, vymodeloval hlavu a na ni přilepil křivá ústa a oči, rozježené obočí a rozčuchané vlasy. Při hodnocení svůj výtvar popsal: „*Zlá bába, co bydlí vedle nás, křičí pořád na psa a já ho mám rád.*“

Atributy jako např. nůž, krev, zbraň či křičící ústa jsou zarážející i v modelování aj. technikách. Kromě výběru výrazových prostředků je důležitý dialog, který dílo vyvolá.

Modelování je velkou příležitostí pro ztvárnění emocí, ale ve škole je hlína materiálem nevhodným, a to kvůli velkému počtu žáků, složité organizaci práce a následnému úklidu, který manipulace s hlínou vyžaduje, tzn. z důvodu technických problémů. Navíc práce je dlouhodobá, vyžaduje trpělivost a pokračování v práci, v jedné vyučovací hodině se dokončit modelovaný objekt ne vždy podaří.

Pokud je třída navíc celkově neukázněná, pedagog zažije zbytečnou frustraci, proto je zbytečné se do takového úkolu pouštět. Jednodušší je modelování z jiných hmot, např. moduritu, a volit malé měřítko. Moduritu děti nikdy nemají k dispozici potřebné množství,

aby vytvořily větší objekt, proto vyrábějí jen malé figurky, i ty však mohou mít určité emoční vyznění (viz objekt v kleci *„Bojím se teroristů“* v praktické části).

Modelovat se dá také např. z papíru – práce je zábavná, rychlá a jednoduchá na provedení. I v tomto případě se dají najít vhodná témata, jejichž prostřednictvím mohou žáci vyjádřit svůj názor a vnitřní život (viz *„Nemám čas“* – panák z novin sedící u počítače v praktické části).

Koláž

Koláže jsou velmi oblíbeným prostředkem výtvarného vyjadřování v době krize výtvarného projevu, kdy se děti pro zvýšenou kritičnost nechtějí zapojovat do běžných výtvarných činností.

U koláží je charakteristické, že podobu námětu autor hledá teprve při přípravě, tzn., že listuje tiskovinami a rozhoduje se, jaký obrázek vystříhne a jak jej použije. Konečný výsledek je překvapivý i pro autora, jenž byl při práci limitován druhem tiskovin, které měl k dispozici, a zaměřením fotografií. Učitel by měl poskytnout různá periodika z rozdílných oborů (časopisy o přírodě, zvířatech, technice apod.), ale využít se dají také reklamní letáky a katalogy – neměly by však převažovat (letáky obchodních řetězců nabízející potraviny děti ovlivňují ve výběru a jejich výpověď se pak deformuje jednostrannou nabídkou).

Pokud tvůrce koláže nenašel konkrétní předmět, jenž potřeboval k vyjádření své představy, nahradil jej jiným a výsledek může mít jiné vyznění, než zamýšlel. Potřebný předmět se dá ale do koláže dokreslit, takže záleží na tom, jestli jde autor za svou myšlenkou a nehodlá ji měnit, nebo bere práci spíše jako zábavu a na cílovém vyznění mu příliš nesejde. Mnohokrát je motivem pouze rozesmát třídu, takže kombinuje nestejnorodé věci a výsledek zaručuje humorný závěr (viz koláž studenta *„Moje místo ve světě I.“* v praktické části). Stejně jako v ostatních výtvarných činnostech i zde se mohou projevit znepokojivé výsledky (viz *„Moje místo ve světě II.: Jsem zátěž“*). Zatímco většina studentů zvolila vizi budoucnosti – sportovní úspěchy, zobrazení povolání, mateřská role apod., jedna dívka poukázala na stav současného, který formuje její nízké sebevědomí.

Koláž je ideální metodou, je velmi jednoduchá, a navíc zábavná. Děti vystřihují obrázky, z nichž sestaví pomocí lepidla určité sdělení. V době tzv. krize výtvarného projevu navíc tato technika dovede u dospívajících překlenout přirozenou nejistotu a nedůvěru ve své schopnosti. Už výběr potřebných obrázků při listování časopisy nebo katalogy vyžaduje pozornost a přemýšlení, která část se k čemu hodí, další fází je vystřihování či vytrhávání těl a jiných objektů, následuje sestavování kompozice a lepení. Koláže se dají tvořit také z textilu,

provázek nebo odpadových materiálů (či kombinací všeho), přičemž se během práce i v reflektivním dialogu uplatní téma ekologie.

Do koláží se dá kreslit, malovat, vhodné je použití písmen – mají estetickou funkci, ale také lépe vysvětlují zobrazený obsah nebo příběh. Text posouvá obraz dál – výtvarně ho obohacuje dalšími znaky a obsahově určitým sdělením. Usnadňuje vyjádření toho, co není snadné výtvarně zobrazit.

Stejná vyznění přinášejí i složitěji komponované koláže, jako je asambláž – na malířsky pojatou plochu papíru žáci různými metodami fixace (lepení, prošití sešívačkou, proděravění aj.) připevňují plastické předměty nebo jejich části, využít se dá odpad a přírodniny. Oblíbenou technikou je frotáž – přenášení otisku reliéfní struktury na papír (hrubé povrchy, kůra apod.), která se dá kombinovat s koláží. Uvedené postupy jsou náročnější na přípravu pro učitele, na organizaci i zručnost žáků.

Prostorové vyjádření

Pokud téma vyžaduje zamyšlení se nad svými pocity, i při této technice přichází výtvarný pedagog do styku s díly, které emoce sdělují.

Jakékoli prostorové artefakty mají u žáků úspěch. Většinou nesedí v lavicích ve třídě, taková práce nejdříve vyžaduje sběr materiálu v terénu, hodina je potom akčnější než při jiných metodách – děti přecházejí po třídě, lepí, formují, mačkají. Materiálů, jež se dají použít, je mnoho. Předměty, které vzniknou, mohou nést myšlenku, pocit, názor, obavu apod. záleží na tématu, jež bylo zadáno.

Pokud má prostorový artefakt vyjádřit určitý postoj, jako u ostatních technik platí, že nezbytné je vysvětlení tvůrce: někdy je problém viditelný jasně, ale vždy je třeba popisu, aby nedošlo k mylné interpretaci (viz praktická část, střevec šlapající na hračku: symbolické vyjádření hořkosti ze zrady kamarádky nebo postava v kleci vyjadřující strach z teroristů).

K tomu e-mailové vyjádření psycholožky M. Markové: *„Dnes žijeme ve světě nabitém informacemi, a ty jsou často velmi tragické. Děti jsou masírovány zprávami o teroristických činech, o střelbách ve školách, autohaváriích, přírodních neštěstích, během nichž umírají stovky lidí, to zanechá v dětském mozku samozřejmě stopu. Zdravě sebevědomý člověk si nepřipustí zprávy tak blízko, aby jej ovlivňovaly v jeho životě – tím nemyslím, že by nás to nemělo trápit. Ale pokud někdo vezme hrozby světa za své a uzavře se, začne se bát a nedůvěřovat všem okolo, tak to už je cesta k vážné psychické poruše. U dětí hodně záleží na tom, jak se o neštěstích mluví doma. Hysterické reakce rodičů zanechají u úzkostnějších*

povah stopy. Zde se ukazuje důležitá úloha školy. A právě některé produkty výtvarné výchovy mohou být zajímavou výzvou k rozhovoru s žáky.“

Obsáhlé téma, jako je strach z násilností, není možné dostatečně rozvinout v hodině výtvarné výchovy. Ideální je spolupráce mezi kolegy – klícku jako symbol uzavření se před světem (viz praktická část), který vyjádřila žákyně II. stupně ZŠ, by mohl přinést do hodiny vyučující výchovu k občanství a zahájit potřebnou diskusi.

S dětmi je ale možné vytvářet i tzv. kinetické umění, jež se uvádí do pohybu rukou nebo větrem, popř. i světelné objekty, které jsou za šera velmi působivé. V tomto druhu vytváření je důležitý nápad, buď autorský, nebo ovlivněný příkladem z dějin umění (např. Alexander Calder), dále zručnost a preciznost, aby sestrojený model držel pohromadě.

Chceme-li zahrnout do těchto děl emoce, vzkaz nebo poselství, je třeba prvky modelu pojmenovat a vyjádřit mezi nimi vztahy, např. plastové lahve zavěšené na strom se ve větru komíhají – buď jde pouze o zábavné využití odpadu (lahve mohou být omotány alobalem a vysílají blýskavé efekty), nebo se pojmenují, popíší, pokreslí, polepí – dostanou jména a pozice, např. já a můj kamarád, a sledujeme, kolikrát ve větru do sebe kamarádi narazí – a už je tam určitý interpersonální vztah nebo konflikt, vždy se může rozvinout zajímavá debata (viz praktická část – psaníčka na nitích zavěšená na šatním ramínku).

Body art

Kresba na tělo může mít značnou výpovědní hodnotu o sebepojetí. Jde o velmi působivou techniku, která děti zaujme. Pro náročnost a nebezpečnost (např. aby se barva nedostala do očí nebo dítě nebylo zraněno štětcem) je třeba praktikovat ji jen se staršími žáky, lépe až na střední škole. Po inspiraci z dějin umění (Yves Klein, Gilbert a George. Tomáš Ruller aj.) mohou studenti dostat úkol nakreslit na svém obličejí masku, která např. vyjádří, jakým zvířetem se cítí být. Masky jsou vděčným námětem i bez malby na tělo (viz praktická část maska Strach).

„Obličejová maska a kostým představují příležitost k hlubokému prožívání procesu hledání vlastní identity. Výtvarný objekt je ztotožněn s tělem a pohybem, případně s určitou dramaturgií obsahu, což znamená hlubší emocionální ponor než malování obrazů, na které je třeba se dívat s odstupem. Převlek zastoupený maskou a kostýmem má určitou historii svázanou se sociální rolí toho, kdo jej vymyslel a nosil. Volným přepracováním známých symbolů mohou děti vyjadřovat svá očekávání a představy spojené s funkcí jejich vlastní bytosti ve společnosti ostatních.“ (Babyrádová, 2014, s. 25).

Dějiny umění

Emocionální prožitky vyvoláme také předkládáním uměleckých děl, tzn., že i zařazení dějin umění do výuky může překvapit osobní výpovědí, pokud předložené dílo vyvolá vzpomínku, asociaci či názor.

Zaměříme-li se na oblast odrazu duševního stavu ve výtvarném díle, v dějinách umění najdeme mnoho vhodných témat, které se dají ve škole využít. Jde především o díla konce 19. století. Tato doba přinesla velký zlom v malířství, přestává se kopírovat skutečnost a do popředí se dostává osoba tvůrce: důležitý je jeho okamžitý dojem, nálada (impresionismus), ale také stav duše (expresionismus, fauvismus).

Žáky příběhy malířů zajímají (Gogh, Gauguin, Munch aj.), proměnu stylu výtvarných postupů od nápodoby reality v zobrazení vnitřního světa chápou. Rozborem díla se může rozprout i zajímavá debata, kterou například uvádí v Didaktice VV L. Kitzbergerová:

U obrazu E. Filly *„Čtenář Dostojevského“* studentky výtvarného semináře na gymnáziu hledaly vyjadřovací prostředky, které jsou typické pro expresivní malbu (barevnost, deformace obličeje a postavy). Poté byly vyzvány, aby zaujaly stejnou zhroucenou polohu na židli a sdělily, jaké duševní rozpoložení postava zažívá. Nejdříve přicházely tipy na stav fyzické únavy nebo únava z večírku. Hlubokému zážitku z četby, který s postavou na obraze oťrásl, studentky nerozuměly, protože jejich dosavadní čtenářská zkušenost v nich nikdy nevyvolala takové psychické pohnutí.

„První otázka, kterou studentky položily, byla: „A proč to čte, když je z toho tak zmožený?“ Zdá se, že se v této situaci střetla vizuální gramotnost s gramotností čtenářskou, nejen pokud jde o znalost obsahu děl klasické literatury, ale i ve smyslu pochopení významu a účelu čtení jako příležitosti k získávání znalostí a prožitků, které vlastní život čtenáři nenabízí... Oklikou přes zážitek s neporozuměním výtvarnému dílu tedy začaly tušit, že četba není jen – jakkoli ušlechtilou – zábavou nebo cestou k informacím, ale že může být i zdrojem obtížných a bolestivých myšlenek a prožitků. (Kitzbergerová, 2014, s. 11).

Také v českém umění najdeme mnoho vhodných příkladů. Pokud by žáci sledovali např. obraz Václava Bartovského *„Vzpomínka“*, nabízí se otázka, kterou pedagog položí: „Co pociťuje člověk u okna? Je smutný nebo veselý? Jakou z toho obrazu vnímáte náladu? Proč má svěšenou hlavu – vzpomíná na něco hezkého? Na někoho, koho měl rád a už tady není? Něco ho trápí? Chtěli byste s ním být v místnosti a pomoci mu?“

Přestože dějiny umění se uplatňují ve výtvarné výchově spíše u vyšších ročníků, i děti na 1. stupni jsou schopny pozorného prohlížení a zajímavých závěrů. Výtvarná díla umělců mají při výuce velký potenciál a měla by být zařazována jako doplnění k tématům co nejčastěji –

někdy na začátku práce ve funkci motivace, nebo – pokud učitel nechce ovlivnit děti ve vlastním pojetí – na konci, kdy žáci zhodnotí, jak problém vyřešil umělec a porovnají s ním své výtvary.

Fotografie

Díky novým technologiím je naprostou samozřejmostí fotografování mobilním telefonem – není problém nafotit cokoli a pomocí aplikace vytvářet nejrůznější koláže či seriály, do jejichž kompozice bude žák vybírat objekty dle svého uvážení.

Ve sborníku *Vysokoškolská příprava výtvarných pedagogů, současný stav a perspektivy* (2007, s. 157-162) jeden příspěvek pojednává o postavení fotografie mezi disciplínami vyučovanými v rámci studijních programů na katedře výtvarné výchovy v Olomouci. ‚Základy fotografického řemesla‘ jsou doplňkovým oborem a autor apeluje na nutnost vzdělávání výtvarných pedagogů (kompozice, světlo – stín, zaostření na detail aj.) Sborník je 11 let starý, v té době ještě nebyly běžné dnes velmi kvalitní i-phony, o to více dnes platí, že učitelé by práci s nimi měli zařadit do výuky – musí však být v tomto oboru vzdělávání, protože děti většinou umějí pracovat s těmito předměty mnohem lépe než dospělí.

Nejběžnější komunikační nástroj, mobilní telefon, umožňuje výtvarné výchově velký rozsah využití. Zabudovaný kvalitní fotoaparát dovoluje každému nejen zaznamenat jeden moment v běhu času, ale také se vzniklým obrazem tvořivě pracovat. Zkombinovat lze cokoli, čímž vznikají nové obsahy. Pomocí grafického editoru se žák také učí, jak snadno se dá pozměněnou fotografií manipulovat, což přispívá k jeho vizuální gramotnosti.

Výběrem toho, co jedinec vyfotografuje, dává najevo svůj názor, zájem, a vystavením na společenských sítích otevírá prostor k následné diskusi. Zhotovováním stovek fotografií z nějaké akce však jen narůstá množství, které nemá myšlenku – je třeba umět vybírat kvalitu a uchovat ji.

Fotografie nabízí velké možnosti, příprava a realizace fotografických seriálů nebo koláží však vyžadují práci mimo školu ve volném čase. Hodiny výtvarné výchovy by byly v tomto případě využity k prezentaci a reflektivním dialogům, jež by se jistě nesly v emočním duchu (např. téma Co mě bavilo a trápilo kdysi: 1. část – přefotografovat z alb rodičů své dětské snímky, vytvořit koláž v kombinaci s výstřižky z časopisů. 2. část: Co mě baví a trápí dnes – současná fotografie a vytvoření koláže).

Akční umění

V hodinách výtvarné výchovy se dá k projevení emocí využít také akční umění, které pracuje s prožitkem. Pedagog pouhým všímáním si – kdo je při úkolu aktivní, kdo vezme vedoucí roli, kdo pomáhá, kdo se straní – získává cenné informace. Výzvou je také performance, konceptuální umění spojené s dramatizací, poezií, hudbou, která vyvolá v aktérech mnoho emocí.

Při takto pojaté výtvarné výchově je však třeba hodně času, náročné organizace a dlouhé přípravy, proto je vhodné orientovat se s tímto druhem umění na starší žáky a studenty středních škol nebo s mladšími žáky mimo formální prostory školy (letní výtvarné tábory, školy v přírodě apod.). Ideální k takovému projektu jsou zájmové výtvarné kroužky, kam chodí děti, které si výtvarné aktivity vybraly pro trávení volného času dobrovolně.

BABYRÁDOVÁ, H. a kol., *Uvnitř a vně*, 2014, Olomouc: UP, 2014

KITZBERGEROVÁ, L. *Didaktika výtvarné výchovy*, Praha: UK, PeF. 2014
(určeno pouze k elektronické prezentaci)

KOLEKTIV AUTORŮ, *Vysokoškolská příprava výtvarných pedagogů, současný stav a perspektivy*. Olomouc: UP, 2007

7. Zátěže na dětskou psychiku přenášené do výtvarné podoby

Praktická část na mnoha příkladech dokazuje, že určité emocionální zátěže děti transformují do výtvarné práce. Tísňivé zážitky, které z výsledků čiší, informují učitele o úzkosti či dokonce akutním stresu, a proto bude vhodné negativní vlivy na dítě v kostce představit.

V úvodu upřesnění odborných termínů, s nimiž text operuje (zdroj: <https://wikisofia.cz>): **Emoce** jsou psychické jevy, které mají hlavně hodnotící význam a doprovázejí všechny duševní projevy.

Emoce mají další rozlišení:

Afektivita – pohotovost k emočním reakcím, souhrn afektů, individuální, specifický emoční projev reakcí

Emotivita – celková, dlouhodobá emoční vyladěnost, charakteristická pro jedince.

Dělení emocí podle polarity:

stenické (kladné) – tyto emoce jedince mobilizují, aktivují (radost, láska, spokojenost, těšení se, pocity nadšení apod.)

astenické (záporné) – demobilizují, zpomalují (smutek, žal, obavy, strach aj.)

Dělení emocí podle kvality:

nižší – emoční prožitky vycházejí z vitálních oblastí, z vegetativních potřeb (hlad, žízeň), jsou individuální

vyšší – dané společenskými vztahy, sociálními vazbami, zranitelnější než nižší emoce, labilnější, citlivější na vnější podněty (dále se rozlišují na emoce sociální, etické, estetické).

Dělení emocí podle intenzity a délky trvání:

afekty – krátkodobé, impulzivní, bezprostředně na něco reagují, trvají minuty až hodiny

nálady – emoce dlouhodobější, hlubší ve svých projevech, nemusí být vázané na nějakou událost, trvají dny až měsíce.

Stres (napětí, namáhání, tlak) je funkční stav organismu, který je vystaven mimořádným podmínkám (stresorům). Druhy stresu:

- eustres = pozitivní zátěž, která v přiměřené míře stimuluje jedince k vyšším anebo lepším výkonům, motivační prvek.

- distres = nadměrná zátěž, která může jedince poškodit a vyvolat onemocnění, v krajním případě také smrt.

Psychickou reakcí na stres je přizpůsobení, úzkost a deprese, důsledkem je úzkostné (únik) nebo depresivní (ústup) chování.

Ve výtvarném díle může pedagog zachytit určité znaky, které vypovídají o psychickém traumatu, vyvolaném nejčastěji atmosférou v domácím prostředí. K méně závažným zátěžím organismu z hlediska trvalých následků patří např. horší adaptace v novém kolektivu po přestěhování či problémy v soužití s novými partnery rodičů. Dozvuky i v budoucím životě může mít velký tlak okolí na vynikající výsledky ve škole, anebo spory rodičů a rozvody. Nejvážnější dopady s možným celoživotním traumatem přináší špatné zacházení s dítětem (CAN) a šikana.

Nyní budou představeny psychické zátěže, které žáci ve výtvarné výchově někdy zobrazují – jak dokládají školní výtvarné práce zaslané pedagogy uvedené v praktické části tohoto textu. Pokud se ve výtvarné práci objeví podezření na týrání, učitelé je dle svých slov řeší se školními psychology:

7.1 Stres z rozpadu rodiny

Mezi situace, které dítě velmi stresuje, patří neshody a rozvody rodičů. Jde o psychicky náročnou situaci, která se odráží v somatických problémech a školních neúspěších.

„Dítě je vystaveno dlouhotrvajícímu stresu během nekonečných, opakovaných soudních řízení o určení styku rodičů s dítětem, v soudních sporech o výživné, o majetek, opakovaně se dostavuje na vyšetření k soudním znalcům, je těžce frustrováno, má-li se stále vyjadřovat, kterého z rodičů si více váží, s kým by chtělo žít. Je obecně známo, že dítě je jakýmsi prostředníkem, přes něhož si rodiče vyřizují své účty. (Lovasová, 2006, s.52).

Rozvodovost je v současnosti velmi vysoká: každý rok ztratí asi 30 tisíc dětí možnost každodenního kontaktu s jedním z rodičů a mnoho z nich nemá kontakt s druhým rodičem žádný. Český statistický úřad má k dispozici pouze údaje o oficiálních manželstvích a rozvodech, další děti trpí stresem z rozchodu partnerů, kteří nebyli sezdáni, proto přesný počet rozpadlých vztahů nelze zjistit.

Děti, které prožívají rodinné problémy, mnohem obtížněji zvládají přípravu do školy. Protože je však tento jev dnes běžný, děti mají šanci lépe se se situací vyrovnat – vidí kolem sebe další spolužáky se stejným problémem. To však neznamená, že nejsou psychicky

zatížení, rozvod je faktorem, který je může ovlivnit na celý život. V lepší situaci je dítě, jehož rodiče si uvědomují stres, který mu způsobují, a snaží se mu pomáhat.

Velkou výhodou je i empatický třídní nebo jiný blízký učitel – škola s mnoha kamarády může být útočištěm před hádkami rodičů.

Dítě či mladistvý se postupně z tohoto druhu stresu vzpamatuje. Pokud fungují vztahy s novými partnery i s původními rodiči, děti dříve či později negativní zážitky zatlačí do pozadí. U dospívajících navíc začíná převažovat v hodnotovém žebříčku parta a navazují vlastní vztahy.

Mnohem horší dopad a celoživotní následky má stres způsobený špatným zacházením blízkou osobou.

7.2 Dlouhodobý stres způsobený blízkým člověkem - CAN

Nejzávažnější trauma, které pedagog může objevit v chování žáka, ve fyzických stopách na těle, v nestandardním chování, ale také v dětském výtvarném díle, je tzv. CAN (*child abuse and neglect*), syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte.

Oběť CAN může výtvarnou formou vylíčit prožitek bez užití slov, což je pro ni snadnější možnost než rozhovor s dospělým. Dítě cítí nevědomou potřebu znovu si odehrát trauma, které prožilo, což využívá arteterapie. Výtvarná činnost umožňuje uvolnění napětí, protože mentální energie dítěte je přesměrována od zvládání silných emocí k soustředění na jejich výtvarné vyjádření. Díky tomu má dítě možnost na své trauma nahlédnout z jiné perspektivy.

Do rodičovských sporů zasahovat pedagog nemůže, nabízí se ale možnost konzultace žáka se školním psychologem, kam jej v případě potřeby učitel pošle (pokud se tak nerozhodne dítě samo).

Od školy se v případě objevení CAN a šikany čeká povinná intervence, a proto je třeba tyto nežádoucí jevy podrobněji vysvětlit.

Zdeněk Matějček (1994, s. 41) tento záporný společenský jev popisuje jako nenáhodnou, vědomou či nevědomou aktivitu nebo neaktivitu, jíž se vůči dítěti dopouští rodič, vychovatel či jiná osoba. Toto konání je pro společnost nepřijatelné, poškozují tělesný, duševní a společenský stav i vývoj dítěte, popř. může způsobit jeho smrt. Za týrání dítěte je považováno také pohlavní zneužívání. Dítě fyzicky nebo psychicky trpí a je ohrožován jeho vývoj. Do kategorie ubližování patří i psychické trápení, ponižování, vydírání aj.

„Až do 60. let svět věřil, že surové bití a týrání jsou řídké a extrémní jevy, které se vyskytují pouze ve zjevně problematických rodinách, v těch běžných ‚slušných‘ ne. Vlivem proměny společenského klimatu v západní Evropě a USA v 60. a 70. letech dochází ke změně tradičního tabu. Násilí v rámci rodin postupně ztrácí význam rodinného tajemství, které je třeba respektovat.“ (Gjuričová, 2006, s.12)

Zdrojem následujících odstavců a tvrzení jsou tiskové materiály (letáky, vzdělávací brožury), tiskové konference, webové stránky Fondu ohrožených dětí a další odborná literatura.

K násilí v rodinách dochází ve všech společenských vrstvách, ale přece jen častěji se vyskytuje ve skupinách s nižší socioekonomickou úrovní.

V případě CAN je nutná všímavost lidí, kteří s dítětem přicházejí do styku: rodinní příslušníci, lékaři, učitelé, sousedé, trenéři, vedoucí zájmových kroužků. Zvláštní zranění, popáleniny, otlaky, vytrhané vlasy – to vše by mělo zaujmout pozornost a být impulsem k ověření původu těchto jevů.

Fyzické týrání je lépe odhalitelné, a proto bývá včasěji řešeno. Stejně nesnesitelné je pro dítě týrání psychické, např. vyvolávání strachu, šikana, ponižování, zesměšňování či různé výhrůžky, jež často vyústí v psychosomatické problémy (bolesti hlavy, břicha, noční pomočování apod.).

Záporný vliv na dětskou psychiku má také emoční tíseň – situace, kdy se dítě něčeho bojí, opakovaně zažívá obavy z různých příčin, kdy je doma přetěžováno nebo v kolektivu zesměšňováno, zkrátka když pociťuje v sobě tíseň místo bezstarostnosti a bezpečí.

Týrané děti

Děti, které jsou doma týrány, nejsou většinou schopny na záporné jednání dospělého upozornit a přivolat pomoc – buď jsou příliš malé, nebo se bojí stěžovat si na lidi, na kterých jsou závislé. Děti mívají k týrajícím i přes všechna příkoří citový vztah. Postupně oběti přijmou přesvědčení, že jsou to ony, kdo zlobí, kdo je špatný, a proto si tresty zaslouhují (stejně mechanismy fungují také v případě týraných žen, které léta nejsou schopny opustit manžela – jim pomáhá organizace Bílý kruh bezpečí).

Děti zvládnou snášet velké útrapy a dlouho věří, že když všechno vydrží, nakonec jim rodiče odpustí a začnou je mít rádi. Výpovědi týraných dětí proto někdy matou sociální pracovníky i policii, která po zjištění, že si děti nestěžují, případ odloží.

„Možnost prozrazení rodičů je pro děti spojená s řadou vnějších a vnitřních překážek, a je proto pociťována jako ohrožení srovnatelné s ublížením samým... Konflikt mezi potřebou

svěřit se a zastavit týrání a obavou ze ztráty vztahu s rodičem se dříve nebo později může projevit v podobě tělesných příznaků, které mají formu nechutenství, nespavosti, bolesti břicha a hlavy, nočních můr apod. Další známky, kterými nám dítě dává najevo, že s ním něco není v pořádku, se projevují v jeho chování.“ (Pöthe, 1999, s. 18)

Svědectví sousedů, kteří slýchají rány a nářek, se vysvětlí tak, že šlo jen o prudší hádku. Mnoho případů tak nebylo potrestáno. Vysvětlení rodičů, že dítě spadlo nebo se popálilo, je přijato jako logické. Odhalování CAN se však daří v posledních letech čím dál lépe, a to především díky velké medializaci problému a pomoci různých telefonních linek, kam se zoufalé děti obracejí.

Týrání fyzické

Za týrání se považuje také nedostatečná péče o dítě: špatná strava a ošacení, zanedbaná hygiena, u kojenců nepřebalování plen s následkem opruzenin.

Agresi rodičů proti dítěti vyvolá špatná nálada, podráždění z dětského pláče (z hladu, strachu ze samoty, tmy apod.), vztek vyprovokuje také pomočování (u týraných dětí často i ve vyšším věku). Nepříčetnost dospělých často zavíní vliv alkoholu a drog.

Psychickým znakem týrání u dětí může být agresivita, častěji však nadměrná lekavost, vystrašenost, smutek, zamlklost a stálá neurotická úzkost.

Úzkost je stejně jako jakýkoli jiný afekt nedefinovatelná. Její subjektivní kvalitu však zná z vlastní zkušenosti každý. Úzkost je zakoušena jako difuzní, bezpředmětná, nezaměřená, zatímco strach souvisí s konkrétním nebezpečím.“ (Mentzos, 2000, s. 32)

Typické týrané dítě si představujeme jako špinavé, podvyživené a zanedbané. Díky těmto znakům však připoutá pozornost a může se mu včas dostat pomoci. Jestliže děti nevykazují žádné tělesné znaky týrání ani zvláštní chování, mohou léta unikat pozornosti a často se nikdy na pravý stav nepřijde. V dospělosti ale mají tito lidé velké problémy – narušené vztahy, a to hlavně k opačnému pohlaví (po sexuálním zneužívání), později přichází také problém v postoji ke svým dětem, protože normální model fungování rodiny nezažili.

„Děti, vyrůstající v rodině zasažené domácím násilím od útlého dětství, přijmou agresivní jednání jako normu, protože nemají srovnání. Jiný způsob jednání, než jak jednají jejich hlavní identifikační vzory – rodiče – neznají. Dochází tak k transgeneračnímu přenosu modelu násilného vztahu. Chlapci se často ztotožňují s chováním agresora a mají problém již od předškolního věku, dívky naopak spíše přijímají pozici oběti – identifikují se s matkou a její pozicí v rodině. Agresivitu místo navenek k ostatním zaměří dovnitř, často mají depresivní prožívání a somatizují.“ (Bednářová, 2009, s. 30)

Podstatným základem, jak se bude člověk chovat ke svým dětem, je tedy vzorec chování, jaké zažíval ve své rodině s vlastními rodiči.

„Člověk, postrádající v dětství a mládí zážitky vcitivého přijímání (empatické akceptace) ze strany rodičů, dokáže jen stěží vnímat další osoby kolem sebe jinak než jako prostředky či překážky při uspokojování vlastních potřeb, bez ohledu na jakékoli jejich emoce.“

(Jedlička, 2001, s. 89)

Samostatnou kapitolou je **sexuální zneužívání**, které někdy praktikuje i na první pohled kultivovaný otec nebo otčím. Nikdy se o něm nehovořilo tak otevřeně jako v posledních letech. Dospělí, kteří byli jako děti zneužíváni, promluvili v médiích, včetně některých známých osobností. V různých interview zveřejnili po léta utajovaná traumata a vyzvali všechny ostatní postižené, aby se nebáli říci pravdu (nejnovější případ Irsko – demonstrace tisíců dospělých, v dětství zneužívaných katolickými kněžími).

Týrání psychické

V některých rodinách dochází k psychickému týrání, jehož následky mohou být také celoživotní. Rodiče často působí seriózně, jde však o velmi nevyzrálé osobnosti, často úspěšné v práci, ale pravidelně stresované, přetížené a bez dostatečné schopnosti empatie. Ke svému dítěti mají citový vztah, avšak trestáním řeší výchovné či školní problémy. Někdy dítě může být na obtíž po výměně jednoho z partnerů.

„Rodiče mají pravdu, že se dítěti věnují, že jsou s ním hodně pospolu. Ale to, jak se mu věnují, a jak jsou s ním pospolu, je neúčinné, protože se neberou v úvahu potřeby a tužby dítěte. Nebere se v úvahu, že to, jak být pospolu, musí být viděno také ze strany zorného úhlu dítěte. A tak dítě strádá, trpí, protože ač je s rodiči pohromadě, je žalostně samo, možná o to víc samo, oč víc je s nimi v časovém a prostorovém smyslu pohromadě. Z rozborů složitějších výchovných případů je známo, že dítě raději snáší trest než nezáměr a nedostatek pozornosti ze strany blízkého okolí.“ (Helus, 1984, s. 41)

V posledních letech je novým faktorem, objevujícím se v některých rodinách, nadměrný psychický tlak, který podporuje uspěchaná společnost zaměřená na perfektní výkon. Rodiče se nechtějí smířit s tím, že jejich potomek není ze všech nejlepší, a tak děti neustále slyší o tom, že když se nebudou učit, nic v životě nedokáží, nevydělají si peníze, že jsou k ničemu. Takové děti jsou extrémně přetěžovány (doučování, jazykové kroužky, tréninky hudební škola aj. aktivity) v době, kdy by měly mít volný čas jen pro sebe. Přestože se snaží rodičům dělat radost, je to nad jejich síly, a mají proto výčitky svědomí.

Zvláštní postavení ve výčtu druhů týrání má situace, kdy je **dítě svědkem ubližování** milované osoby. Agrese není obrácena vůči němu, ale dítě často poslouchá rány a křik za zdí nebo ataky přímo sleduje. Domácí násilí dítě zažívá dvěma způsoby:

Přímá viktimizace – agresor atakuje partnera i dítě (typická je situace, kdy dítě brání matku a je mu přitom ublíženo).

Nepřímá viktimizace – dítě není terčem útoku, ale ocitá se v roli svědka.

„*Emocionální následky přímé i nepřímé viktimizace jsou shodné. Domácí násilí má na děti nesrovnatelně invazivnější následky než násilí v médiích.*“ (Čírtková, 2002, s. 33)

7.3 Šikana

Šikana, od francouzského slova *chicané*, je označení pro zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na předpisech.

(téma zpracováno podle E. Vaníčkové, *Cesta za poznáním šikany*)

V současnosti jde o velmi frekventované téma, a to jak ve vztahu mezi žáky ve třídě, tak dokonce ve směru žák – učitel. Šikanování znají i dospělí v rámci nadřízenosti a podřízenosti (vedoucí – podřízený, vyšší vojenská hodnost – nižší hodnost, učitel – žák, rodič – dítě, lékař – pacient aj.). Tento termín se užíval dříve pouze ve spojení s vojenským prostředím, dnes se s touto problematikou potýkáme hlavně na školách, ale i na pracovištích.

Šikanování znamená trauma a trvalý bolestivý emoční tlak, který naruší vývoj osobnosti. Může se rozvinout stresová nemoc s neurotickými příznaky (neschopnost soustředění, poruchy sebehodnocení, zvýšená úzkost, strach, poruchy spánku, noční děsy, apatie, deprese, zapouzdření traumatu, riziko kriminálního chování aj.).

Varovné známky šikanování, kterých by si měl všimnout pedagog: dítě je o přestávkách samo nebo vyhledává přítomnost dospělých na chodbách, drží se učitele, uklízí si stále věci do tašky a má ji pořád u sebe, je nejisté, smutné, neprosazuje se, nenavazuje oční kontakt, při týmových sportech o něj není zájem.

Šikana má svůj vývoj a dělí se na 5 etap od prvních pokusů po fázi, kdy agresor úplně ztrácí zábrany.

Agresor i oběť se rozdělují na tři typy:

1. Hrubý, primitivní, impulzivní – má narušený vztah k autoritě, často zkušenost s domácím násilím a krutými tresty.
2. Slušný, kultivovaný, úzkostný – většinou vyrůstá v přísné rodině, kde není místo pro projevy lásky a zájmu, má sadistické tendence.
3. Optimistický, dobrodružný, oblíbený – šikaneje spíš jen pro pobavení ostatních, chybí duchovní a mravní hodnoty.

Oběť:

1. Slabý – outsider, který není oblíbený pro svůj hendikep.
2. Silný – nahodilá oběť při konfliktu s šikankující partou nebo při pokusu ověřit jeho sílu.
3. Deviantní – spouštěčem je odlišnost, nekonformní děti.

Profil oběti – má nedostatek sociálních dovedností, hendikep, odlišnost, je bázlivý, pasivní, nízká obliba ve skupině, obavy ze selhání, vyšší připoutání k rodině, vyhýbá se konfliktu, neschopnost prosadit se. Oběti se rozlišují také podle toho, zda mají kamarády (alespoň jednoho), nebo jsou naprosto izolované.

K rozvoji šikany nestačí jen agresor a oběť, důležité je také klima ve skupině, které vytváří potřebnou atmosféru. Je nutné, aby pedagogové byli vybaveni sociálními dovednostmi, jak zvládat obtížné situace. Významná je míra tolerance k násilí a chuť osobně se angažovat. Učitel musí umět odlišit šikanu od prosté agrese.

Na projevy agrese má vliv i dnešní technologický pokrok. Závažným problémem v současnosti je **kyberšikana**. Prostorem pro ubližování se staly sociální sítě. Být agresivním na síti je velmi snadné, útočník se nemusí mít sílu ani se bát fyzické odplaty, čímž vzniká nový jev – agresorem se může stát odstrkované, zesměšňované dítě (tzv. přepínání rolí).

V roce 2016 proběhl internetový průzkum, který se zaměřil na rizikové chování českých a slovenských dětí – z výsledků výpovědí téměř 30 tisíc účastníků ve věku 11 až 17 let vyplynulo, že útočníkem se stává 33% dětí, jež byly verbálně napadány, a 45% dětí, které ponížilo rozšíření fotografie nebo videa.

„Berou to jako spravedlivou odplatu za spáchané přikori. Říkají si: ten člověk si to zasloužil, protože mi ubližoval. Případně si chtějí vylepšit své vlastní postavení ve skupině oslabením jiných... Kybersvět nabízí jednoduchou a dostupnou formu. K tomu, aby se člověk stal agresorem, nemusí mít fyzické ani další předpoklady.“ (K. Kopecký, odborník na šikanu)

Kyberagresory jsou chlapci i dívky, chlapců je mírně větší množství, ale konkrétně v kyberšikaně jsou děvčata schopnější, protože mají lepší verbální dovednosti.

(kyberšikana zpracována podle článku v MF Dnes 19.9. 2016)

Novým slibným projektem, a zatím velice chváleným z hlediska výsledků, je „*Nenech to být.*“ Student střední školy vytvořil webové stránky a možnost anonymního nahlášení šikany – pouze se uvede škola, agresor a oběť, následně vedení školy dostane zprávu, co a kde se ve třídách děje, a pak je už na ní, jak rychle bude situaci řešit.

7.4 Údaje Linky bezpečí

Že dnešní děti mají své psychické problémy a naléhavou potřebu se svěřit, lze vyčíst z údajů Linky bezpečí, která je určena pro děti a mládež do 26 let, dostupná 24 hodin denně.

Volání je zcela anonymní – operátorovi se na displeji nezobrazují telefonní čísla a volaný se nemusí představit. Kromě tel. linky funguje také e-mailová a chatová poradna s více než stem vyškolených konzultantů.

Linka bezpečí byla založena roku 1994. Od roku 2010 značné zvýšení zájmu o pomoc – denně se dovolalo průměrně 650 dětí s problémy, s nimiž se bojí svěřit svému okolí, tj. dvojnásobný nárůst. Linka kontaktuje další instituce, když je potřeba – tzv. intervence.

Více než 6 500 hovorů, tj. průměrně 18 za den, se týkalo hádek rodičů, nezájmu rodičů o dětské potíže, rozvodů a dalších problémů v rodinných vztazích. Přes 3 000 dětí, tj. 9 dětí denně, se svěřilo s problémem týrání, zneužívání či zanedbávání (tzv. syndromem CAN), kvůli kterým psaly ve velkém počtu (13 % z 830 kontaktů) též na emailovou poradnu Linky bezpečí.

Alarmující je téměř čtyřnásobné zvýšení počtu volajících od roku 2007, kteří se svěřili se sebevražednými tendencemi. V porovnání s rokem 2007 volalo téměř 2x více dětí kvůli šikaně, a dokonce osminásobně kvůli internetu, kam patří například grooming (lákání na schůzku) nebo kyberšikana.

Stále více dětí chatuje a mailuje. Od roku 2010 měl „Chat Linky bezpečí“ o zhruba 250 kontaktů více než v roce 2009. Emailová poradna Linky bezpečí obdržela kolem 1000 dotazů. Zatímco v mailech se děti svěřovaly nejvíce s problémy v rodině, na chatu Linky bezpečí řešily především tendence k sebevražednému chování a sebepoškozování.

Každoročně dochází u mládeže k mnoha pokusům o sebevraždu, jichž jsou evidovány stovky ročně, úspěšných sebevražd jsou desítky – kolem 10 dětí spáchá sebevraždu ve věku do 15 let, mládež 15-19 zhruba 40 ročně. Statistiky mapují jen sebevraždy dokonané.

J. Koutek z dětské psychiatrické kliniky v Motole odhaduje, že pokusů, které nevyšly, bude stokrát víc. K tomu je třeba připočíst smrtelné úrazy, které nebyly nešťastné náhody, ale snaha o ukončení života, což se však nepodařilo prokázat. V počtu sebevražd (a také dětském alkoholismu a kouření marihuany) je naše republika na špici evropských statistik.

Fond ohrožených dětí ve své zprávě udává, že podle zprávy Českého statistického úřadu z 1. 6. 2017 „se orgány sociálně-právní ochrany dětí zabývaly více než 9400 případy týrání, zneužívání či zanedbávání dětí. Tento růst je dlouhodobý. Ale i přesto, že lidé začínají být k podobným skutečnostem citlivější, jedná se podle odborníků pouze o vrchol ledovce. Většina případů zůstává neodhalena.“ FOD odhaduje cca 40 tisíc případů CAN ročně.

(zdroj: <http://www.fod.cz/nase-cinnost/o-tyrani>, 2018)

Během roku 2018 Linka bezpečí zaznamenala 159 481 dovolání. V 31 procentech děti řešily vztahy, 20 % obsáhlo téma sexu, ve 24 procentech si volající stěžovali na psychické obtíže.

BEDNÁŘOVÁ, Z., MACKOVÁ, K. *Domácí násilí – zkušenosti z poskytování sociální a terapeutické pomoci ohroženým osobám*. Praha: Acorus, 2009

ČÍRTKOVÁ, L. *Domácí násilí – přístup k řešení problému v evropských zemích*. Praha: Bílý kruh bezpečí, 2002

GJURIČOVÁ, Š., KOCOURKOVÁ, J. *Podoby násilí v rodině*. Praha: Vyšehrad, 2000

HELUS, Z. *Vyznat se v dětech*. Praha: SPN, 1987

JEDLIČKA, R. *Psychosociální vývoj dítěte*. Praha: UK, 2001

LOVASOVÁ, L. *Rodinné vztahy*. Praha: Vzděl. institut ochrany dětí, 2006

MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres - vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha: Psychiatrické centrum a MZ, Galén, 1994

MENTZOS, S. *Rozumíme sami sobě?* Praha: Nakl. Lidové noviny, 2000

PÖTHE, P. *Dítě v ohrožení*. Praha: G+G, 1999

VANIČKOVÁ, E. *Cesta za poznáním šikany*. Praha: Česká spol. na ochranu dětí, 2002

<http://www.fod.cz>

<https://wikisofia.cz>

8. Význam reflexe v pedagogické práci

Jak napovídá původ slova „reflexe,“ který pochází z latiny a znamená odraz či obrácení zpět, v práci učitele představuje nedílnou součást jeho profese: jde o ohlédnutí se za vykonanou prací (v tomto případě vyučovací hodinou) a uvědomění si, zda se úkol zdařil či ne.

Reflexe znamená zkušenost z prožitého zážitku zpracovaná do plánu, který uplatníme v budoucnu, jinými slovy poučení z toho, co jsme prožili, a následné uvědomění si, co si z tohoto zážitku odnese, čím se pro nás stal poučným – tedy zhodnocení, jak to příště udělat lépe.

Správná reflexe – ohlédnutí za proběhlou aktivitou – spustí proces přemýšlení o tom, co může pedagog příště změnit, na co si dát více pozor, jak jinak postavit hodinu či co změnit, doplnit, vypustit, pojmout jiným způsobem. Cílem reflexe v pedagogické práci je tedy zkvalitnění výuky.

Pedagog prostřednictvím reflektivního uvažování hodnotí nejrůznější situace, které se v hodině udály, a na základě toho se snaží poučit z chyb a příště se jich vyvarovat. Nejde jen o hledání chyb ve svém jednání – stejně tak je důležité ocenit momenty, které se vydařily a příště je opět zařadit či ještě rozvinout

Reflexní cyklus srozumitelně rozepsal r. 1988 prof. G. Gibbs:

- Popis situace: kdy a kde se co událo, kdo tam byl, co jsi dělal ty a co ostatní?
- Pocity: Jaké pocity jsi měl před akcí, jaké během ní, jak se cítili ostatní, co si o situaci myslíš nyní ty a co oni?
- Hodnocení: co bylo negativní, co pozitivní, co probíhalo dobře, co ne, co jsi udělal, abys situaci zlepšil, co si mohu vzít jako poučení?

Závěr: Co příště udělám jinak, jakou dovednost potřebuji rozvíjet, abych situaci zvládl lépe?

Akce: konkrétní plán, jak provedu změny k lepšímu.

(zprac. podle <https://www.mindtools.com/pages/article/reflective-cycle.htm>)

Reflexe zpracuje vlastní zkušenost, kterou pedagog získal, čímž se na základě této analýzy poučí z chyb i úspěchů. Jde o zpětnou vazbu, která je velmi potřebnou částí úspěšné výuky. S termínem reflexe souvisí také pojem „zkušenostně reflektivní učení.“ Jde o vzdělávací koncept, který není v pedagogice nový. Využívá se u jednotlivců, ale i ve skupinách.

Výkladů tohoto pojmu je více, např. J. Kolář uvádí toto: „... jde o takový proces učení, v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci s ostatními pokoušejí prostřednictvím cílené reflexe a ověřování či transformace zažitého objevit nové možnosti, které nemusejí být zřejmé z běžné zkušenosti. Takto nově získaným informacím přiřazují osobní význam s individuálním dopadem na jejich bezprostřední životní realitu a jejich fungování v ní.“
(Kolář, 2011)

Reflektivní uvažování učitele přináší prospěch ze situace, která nastala, protože je pro nás cenným poučením – a to jak při neúspěšném zvládnutí hodiny, tak i pokud byla úspěšná a splnila vytyčený cíl – vždy je co napravit nebo obohacovat. I při nevydařené vyučovací hodině lze najít pozitiva, která uplatníme v budoucnu, nezdary zase varují, čemu se příště vyhnout.

Reflexe je vlastně velice jednoduchá. Lze ji aplikovat kdykoli bez jakýchkoli pomůcek, vyžaduje si jen čas. Bohužel tato cenná zpětná vazba je ve výuce často podceňovaná.

Reflexe je důležitá nejen pro práci učitele. Ve třídě je žádoucí rovněž skupinová reflexe, kdy žáci sdělují ostatním vlastní postřehy a názory, čímž ostatní spolužáky inspirují, anebo pomáhají nahlédnout na problematiku z jiného úhlu. Reflexe poskytuje žákům a studentům další rozvoj, rozšíří jejich perspektivy. Díky třídní reflexi pedagog zjišťuje, zda žáci látce rozumí a jakým způsobem k poznání došli.

Reflexe má ve školách nejčastěji podobu skupinové řízené diskuse, která vyžaduje vedoucího se zkušeností, jenž diskusi zvládne řídit. Musí umět rychle se zorientovat v atmosféře a naladění skupiny, v usměrňování otázek a podporování a povzbuzování žáků v jejich slovním projevu. Pedagog je tedy průvodce, nebo dá se říci i moderátor, jenž pokládá otázky, které vedou k zamyšlení, a zároveň podněcuje účastníky diskuse ke vhodnému vyjádření. Učitel doprovází, pomáhá hledat slova, ale přitom nezasahuje do toku žakových myšlenek, poskytuje prostor pro vyjádření vlastních úvah.

Úspěch takového skupinového zamyšlení závisí hlavně na tom, do jaké míry jsou žáci svolní k diskusi, k otevření se, k prezentaci svých názorů a chuti sdílení emocí a prožitků. Během řízené diskuse si pedagog ověří vztahy ve třídě, celkové klima a vazby mezi spolužáky.

Řízení kvalitní diskuse, která povede k očekávaným cílům, není snadné, protože závisí jednak na již zmíněné atmosféře v třídním kolektivu, tak na pedagogových schopnostech komunikace.

8.1 Dovednosti učitele důležité pro zvládnání kvalitní reflexe

Výhodou jsou určitě řečnické a improvizální dovednosti, protože pedagog se může ocitnout v centru ostrého střetu názorů a záleží na tom, jak situaci zklidní a povede dál, aby se diskuse celkově úplně „nerozložila.“ Může přijít problematická chvíle, kdy žáci přistoupí například k osobním útokům, napadání názorů jiných, projeví se snaha o zesměšnění mluvčího apod. Učitel pak musí dostat žákovskou přestřelku pod kontrolu, zklidnit situaci a dát jí opět řád, který určuje on.

Pokud se vymkne diskuse z rukou, nedá se vždy hodnotit jako neúspěch. I taková chvíle totiž může poučná – pedagog poukáže na vztahy, jaké ve třídě vládou, vyjádří rozčarování nad zlobou nebo nesnášenlivostí a má možnost přesměrovat původně zamýšlený cíl jinam, k rozboru mezilidských vztahů – takové řešení je jistě přínosné. Nedá se říci, že když nebyl splněn cíl diskuse (např. výměna názorů na současné ekologické aktivity), bude na škodu probrat vztahy spolužáků ve třídě a pravidla demokratické diskuse – každý má názor se vyjádřit a každý má právo nesouhlasit – ale vše má probíhat v mantinelech slušného mezilidského chování.

Suma předpokladů k provedení úspěšné reflexe se dá rozdělit na více částí: příprava na reflexi, dovednosti během průběhu akce, improvizální schopnosti, kterých bude zapotřebí při vzniku nějakého vyrušení nebo konfliktu. Reflexe může mít hladký průběh, ale také se mohou vyskytnout nepředvídatelné překážky. Dovednost reflektování se prohlubuje jak nácvikem, tak životní zkušeností – tento bod potvrzují mnohé učitelky vypovídající o své reflexi v praktické části.

Při nácviku je potřeba přítomnosti zkušeného pedagoga nebo lektora, aby měl pedagog zpětnou vazbu a mohl reagovat na cíleně vytvořené situace – to je ideální stav v teoretické rovině. Prakticky si musí každý učitel sám zvážit, jak reálné je v jeho škole takovéto zkušební hospitace s kolegy provádět. Pokud nemá možnost spolupráce, musí se spolehnout na vlastní sebereflexi, která však může selhávat.

Podmínkou kvalitní reflexe je tedy příprava. Součástí takové přípravy je vhodné doporučit zažít reflexi v roli účastníka – jako aktér si pedagog prožije pocity žáků a tuto zkušenost ve své reflektivní praxi vhodně zužitkuje.

Během reflektivních diskusí dochází mnohdy ke sblížení žáků a učitelů – neformální rozhovory, kdy se děti ve vyučovacích hodinách nebojí zkoušení a písemných prací, přibližuje dospělého do role partnera, jemuž se mohou svěřit, dávají dětem pocit, že je jim nasloucháno a jejich názory jsou brány vážně (jak potvrzují pedagožky v praktické části). Záleží na učiteli, jakou atmosféru navodí a do jaké míry nastaví pravidla. Vždy je třeba dbát na to, aby diskuse byla spíše příjemná, částečně ostřejší, ale nikdy by se neměla zvrhnout ve vzájemné osočování.

Velkým přínosem je také rozvoj jazykových schopností – žáci během reflektivních diskusí zdokonalují vyjadřování svých názorů. V každém případě reflektivní rozhovory jsou velmi potřebnou, zpestřující a přínosnou aktivitou, již by bylo škoda se ve škole vyhýbat.

Dobře utříděné informace, zabývající se reflexí během vyučování, poskytl článek P. Frišové v portálu pro učitele: Potenciál reflexe ve vyučování, Metodický portál, - inspirace a zkušenosti učitelů, 5.5. 2010:

Dovednosti učitele, které reflexi předcházejí:

Představí si, co se bude s velkou pravděpodobností během akce dít

Z hlediska prožívání, činnosti účastníků, témat, procesů ve skupině

Pozoruje, co se děje při akci

Urcí konkrétní cíl reflexe

Přemýšlí, o čem bude nutno mluvit při reflexi

Vymýšlí otázky ve vztahu k cíli

Vytvoří vhodné podmínky pro konání reflexe

- Vybere dostatečně velký prostor
- Zohledňuje při výběru místa fyzické podmínky
- Zajistí naplnění fyziologických potřeb
- Zorganizuje takové uspořádání skupiny, kde na sebe všichni vidí, mají vůči sobě stejnou pozici

Zvolí vhodný způsob provedení reflexe

- Odpovídá cíli reflexe
- Odpovídá typu skupiny
- Odpovídá naladění a atmosféře ve skupině

Dovednosti, které učitel uplatní při vedení reflexe:

Udržuje směr reflexe podle cíle

- Směřuje v reflexi ke konkrétním cílům
- Orientuje se v obsahu reflexe
- Udržuje vazbu na téma
- Vrací účastníky k tématu, je-li třeba

Pozoruje, co se děje při reflexi

- Všímá si zapojení účastníků
- Citlivě vnímá potřeby účastníků
- Všímá si stavu pozornosti účastníků
- Vnímá naladění a atmosféru ve skupině
- Sleduje jednotlivé účastníky a všímá si jejich psychické pohody
- Všímá si neverbálních signálů

Zaznamená změnu, posun cíle**Přeorientuje se na jiný cíl či téma reflexe, pokud je pro účastníky aktuálnější**

- Akceptuje téma účastníků (nechá účastníky najít jejich téma a pojmenovat ho)
- Rozvíjí linku reflexe podle potřeb účastníků

Pamatuje si, co se během akce dělo

- Využívá poznámky, které si při akci dělal
- Využívá technické pomůcky (videonahrávky apod.)
- Popisuje, co viděl během předchozí akce: předkládá pozorování (poznámky, nahrávka)

Ovládá řízení reflexe

- Zvládá v klidu organizování chodu reflexe
- Dohlíží na to, aby vždy hovořil jen jeden účastník a ostatní mu věnovali pozornost
- Při překřikování zavede tzv. „pořadník“
- Dovede efektivně pracovat s časem (sleduje ho a přizpůsobuje mu další vývoj reflexe)
- Udržuje dynamiku a tempo diskuze
- Udrží si pozici vedoucího reflexe
- Umí zajistit klid
- Popisuje dění samotné reflexe

Vymýšlí otázky ve vztahu k cíli

Pokládá otázky vhodným způsobem

- Formuluje a pokládá otázky srozumitelně
- Formuluje otázky přiměřeně věku, vyspělosti a úrovni účastníků
- Zaměřuje otázky na jednu konkrétní oblast
- Formuluje otázky neutrálně (nenavádí)
- Nezahlučuje účastníky množstvím otázek za sebou řečených
- Poskytuje dostatek času na odpověď – vyčká dostatečně dlouho
- Nepoužívá mlčení jako formu nátlaku
- Volí formu otázky (otevřená, uzavřená) dle toho, jak komplexní odpověď chce dostat a dle situace, v níž se skupina nachází
- Pokládá zajímavé a neobvyklé otázky
- Dokáže improvizovat při kladení otázek
- Dokáže otázku přeformulovat, pokud jí účastník nerozumí (a neztrácí přitom ze zřetele záměr otázky)

Aktivně naslouchá

- Parafrázuje
- Rekapituluje
- Sumarizuje

- Využívá „Echa“ – opakování slov účastníka učitelem
- Mlčí a nechává prostor druhým
- Přijímá názory, pocity každého
- Vytáhne podstatu z projevu účastníků
- Pamatuje si sdělení, hlavní myšlenky
- Dokáže vyslechnout až do konce projevu, ovládá tendenci vstupovat do řeči
- Soustředí pozornost na mluvčího

Umožní všem se vyjádřit

- Snaží se poskytnout všem stejný prostor

Zapojí všechny účastníky do reflexe

- Nepreferuje konkrétní účastníky
- Zvolí formu reflexe, kde se zapojí všichni

Udrží pozornost účastníků u tématu

Povzbuzuje a podporuje účastníky

- Dává najevo projevy zájmu
- Poskytuje všem stejné množství pozornosti
- Je pozitivní
- Pochválí

Udrží své sdělení v deskriptivní rovině

- Hodnocení nechává na skupině
- Na dotaz po správném řešení situace vrací otázku do pléna
- Nepodsouvá účastníkům svůj subjektivní názor

Dbá na psychickou bezpečnost účastníků, zná a respektuje hranice reflexe

Přizpůsobí se projevu účastníků

- Verbálnímu
- Neverbálnímu
- Paraverbálnímu

Je si vědom svých verbálních a paraverbálních projevů a účelně s nimi pracuje

- Dokáže účelně pracovat s hlasitostí svého projevu
- Rychlost řeči přizpůsobuje situaci
- Umí využít melodie projevu a zvýraznit hlasem to, co je důležité
- Dokáže zužitkovat pauzy v projevu
- Mluví zřetelně

Je si vědom svých neverbálních projevů a účelně s nimi pracuje

- Uvolněný a otevřený způsob držení těla a celkového „tělesnění“ („uvolněná aktivnost“)
- Vstřícná gestikulace
- Udržuje oční kontakt s mluvčím
- Příjemný výraz tváře

Předchází projevům nežádoucího chování a konfliktním situacím

Pohotově reaguje na nečekané situace

Reaguje vhodně na rušivé chování účastníků, zvolí vhodnou intervenci

Orientuje se v konfliktních situacích

Zvládá řešit konfliktní situace a zprostředkovat jejich řešení

Uznává a přijímá chybu či kritiku

- Umí přijmout chybu či kritiku bez pocitu urážky
- Nedostává se do obranného či útočného postavení
- Umí si zachovat odstup od věci, zachovat „chladnou hlavu“ (klid)
- Pokud je předmětem reflexe něco jiného, obrací pozornost ke skutečné náplni reflexe
- Dokáže vyjádřit své pocity a stanovisko

Dovednosti, které učitel využije při hodnocení reflexe:

Má pro sebe připravený způsob hodnocení úspěšnosti reflexe

Ví, v jaké podobě si účastníci poznatek o cíli odnášejí

K pojmu reflexe, což znamená ohlédnutí se za určitou činností a její zhodnocení, je třeba vysvětlit také termín evaluace. Pochází z francouzského slova *évaluer*, které znamená vyhodnotit. V pedagogice představuje tento pojem sběr a vyhodnocování dat, která se týkají kvality vzdělávání. Učitel tedy sebekriticky pohlédne na svou práci a v rámci autoevaluace ji vyhodnotí. Pro kvalitu výuky je vhodnější, pokud reflexi a evaluaci provádí skupina učitelů formou hospitací a předávají si své poznatky a názory.

Existuje více způsobů, jak informace shromáždit, posoudit je a vyhodnotit. Učitel si definuje, o co usiluje, a k vyhodnocování má k dispozici také různé formuláře.

8.2 Reflektivní skupinové rozhovory ve výtvarné výchově

Reflektivní skupinové rozhovory ve výtvarné výchově mají jinou atmosféru i cíle než v jiných, ať už humanitních nebo přírodovědných předmětech. Debatu rozvine námět v hodině, která může proběhnout v klidu a očekávaném pořádku. Jiná je situace, kdy diskuse povstane z hodnocení určitého kontroverzního žakovského díla – právě tento moment je náplní praktické části tohoto textu, v níž učitelky výtvarné výchovy prezentují žakovskou práci, která je zarazila, překvapila, a ve třídě současně vyvolala zájem o diskusi.

Výtvarná výchova působí neformálním dojmem, žáci jsou uvolněnější a často si troufnou více se aktivně do diskuse zapojit.

Formou reflektivního závěrečného hodnocení lze naplnit požadované cíle stanovené Rámcovým vzdělávacím plánem:

Očekávaný výstup RVP ZV VV – 5. ročník

Žák nalézá a do komunikace v sociálních vztazích zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.

Indikátory:

1. žák vybere, uspořádá a představí výsledky své práce (vytvořená, vybraná či upravená vizuálně obrazná vyjádření)
2. žák popíše spolužákům, jak při tvorbě postupoval
3. žák připraví jednoduchou prezentaci prací (vizuálních obrazných vyjádření) spolužáků

Očekávaný výstup RVP ZV VV – 9. ročník

Žák porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů.

Indikátory:

1. žák interpretuje (vyloží) výsledek vlastní tvorby; zaměří se na obrazové prvky a prostředky, které použil (plošné a prostorové vyjádření, využití barevnosti, různých prvků apod.) a které byly pro obsah díla podstatné
2. žák interpretuje (vyloží) výsledek vlastní tvorby; zaměří se při tom na obrazové prvky, které použil, na jejich podobnosti či odlišnosti a na způsob, jakým byly využívány různými výtvarnými styly (například expresionismem, fauvismem, nefigurativním uměním)
3. žák prezentuje výsledek vlastní tvorby; svoji interpretaci porovná s interpretacemi ostatních (spolužáků, učitelů, členů rodiny apod.); sdělí, v čem se interpretace shodují a v čem odlišují

Žák ověřuje komunikační účinky vybraných upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích, nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci

Indikátory

1. žák rozlišuje a pojmenuje typy vizuálních vyjádření
2. žák určí, co je pro daný typ vizuálního vyjádření charakteristické
3. žák představí výsledky své práce v různých situacích a za různých podmínek; zjišťuje, jak jeho dílo působí na ostatní, a diskutuje o tom
4. žák zjišťuje, jak probíhá komunikace v prostoru prostřednictvím zde umístěných objektů a jejich hmotných i symbolických účinků

RVP gymnázia:

Ve výčtu očekávaných výstupů je pro naše téma klíčový následující bod:

„Na konkrétních příkladech vysvětlí, jak umělecká vizuálně obrazná vyjádření působí v rovině smyslové, subjektivní i sociální a jaký vliv má toto působení na utváření postojů a hodnot.“

Použitá literatura:

FRIŠOVÁ, Petra. *Místo reflexe v procesu zkušenostního učení*. Praha: Univerzita Karlova. Filozofická fakulta, 2009. 129 s.

FRIŠOVÁ, P. Potenciál reflexe ve vyučování

<https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/8331/POTENCIAL-REFLEXE-VE-VYUCOVANI.html/>

KOLÁŘ, Jan, et al. Zkušenostně reflektivní učení v přípravě sociálních pedagogů. In: PERNICA, R. Sborník z konference Sociální pedagogika v souvislostech globální krize. Brno: Institut mezioborových studií, 2011.)

NEHYBA, Jan, et al. Reflexe a její podoba v procesu učení a osobnostně sociálním rozvoji. In: JANÍK, T., et al. Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu. Brno: Masarykova univerzita, 2011.

NEHYBA, Jan. Zkušenostně reflektivní učení a komfortní zóna. *Pedagogická orientace*. Roč. 21, čís. 3, s. 305–321.

REITMAYEROVÁ, Eva, BROUMOVÁ, Věra. Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele. Praha: Portál, 2007. 176 s. ISBN 978–80–7367–317–8.

<https://www.mindtools.com/pages/article/reflective-cycle.htm>)

9. Praktická část

Klíčovým bodem této práce je praktická část, která prezentuje soubor žákovských a studentských výtvorů vzniklých převážně v hodinách výtvarné výchovy, minimum ukázek pochází z mimoškolních aktivit vedených výtvarnými pedagožkami.

Výtvarné práce byly získány od respondentek – učitelek výtvarné výchovy na základních i středních školách, které je ofotografovaly a zasílaly na určenou e-mailovou adresu.

K výtvoru vždy patří popis učitelky, která zdůvodňuje, proč ji zasláná žákovská práce zaujala, jaký má postoj emočně zabarveným tématům a jak zvládá reflektivní rozhovory v případě, že dětský výtvor je výjimečný svou hloubkou, závažností či zobrazením citlivého faktu, o němž není snadné před třídou hovořit, pokud se dotýká soukromí.

Jako optimální k vytyčenému cíli byla zvolena kvalitativní metoda, která je vhodná v tom případě, kdy se snažíme porozumět subjektivním zkušenostem jednotlivců.

9.1. Plán výzkumu

Formulace problému

Z mnohaleté praxe si přináším postřeh, že výtvarní pedagogové nebývají vždy schopni závěrečné reflexe, především u žákovských výtvorů, které nastolují citlivé téma. Mnohokrát jsem zaznamenala při kontaktech s učitelkami popisovaný podobný zážitek: dítě odevzdalo práci nastolující určitou otázku nebo odrážející nepříjemnou skutečnost a ony nevěděly, jakým způsobem na ni reagovat.

Záměrem bylo zjištění, zda výtvarní pedagogové vnímají podtext žákovské práce, pokud nějaký nese, jaký postoj k nim zaujímá a jestli je potřeba téma v hodině výtvarné výchovy rozvádět a řešit. Zajímalo mě, jestli učitelé vykazují nějaké společné tendence, jak rozdílná je chuť rozvádět reflektivní hodnocení v případě, že otázka nastolená žákem prostřednictvím výtvarné práce je citlivá.

Zkoumaným problémem je tedy vztah osloveného vzorku výtvarných pedagogů k reflektivním rozhovorům, jejich komunikační a odborná vybavenost, postoj k citlivým námětům ve výtvarné výchově a schopnost k vedení diskuse ve třídě, pokud žák předloží závažné téma.

Reflexe, která má kurikulární ukotvení, je jedním ze znaků kvalitně vedené výtvarné výchovy, a proto její zvládnání je relevantní téma, jemuž je vhodné se věnovat.

Cíl výzkumu

Zajímá mě, proč někteří vyučující jsou schopni závěrečných reflektivních hodnocení, citlivé či kontroverzní téma využijí a rozvíjejí zajímavé diskuse, které mají pod kontrolou, a jiní v závěru hodiny na reflexi rezignují. Jak s tím souvisí povaha, zkušenost, vzdělanost, nedostatek času, respekt k soukromí, obava z problémů? Co o závěrečné reflektivní diskusi či celkově o svém postoji k problematickým tématům soudí sami učitelé?

Výtvarná didaktika neurčuje, jak přesně má učitel reagovat na konkrétní obsah dětské výtvarné práce, ale v rámci splnění bodu „ověřování komunikačních účinků“, jež požadují kurikulární dokumenty, je zřejmé, že vyučovací hodina nemá skončit bez toho, aniž by si pedagog ověřil, zda námět nějakým způsobem rezonoval, jestli si žáci odnesli určitou zkušenost, dojem, anebo je zpracované téma přivedlo na zajímavou myšlenku či úvahu. Dalším bodem, s nímž operuje Rámcový vzdělávací program, je uplatňování subjektivity, která se projevuje právě v citlivých tématech, jimž se chci v průzkumu věnovat.

Názor pedagogů na to, jak svou práci hodnotí, na způsoby učitelovy reflexe, je důležitým tématem, z něhož vyplývá didaktická otázka:

Jak zvládá výtvarný pedagog reflektivní hodnocení v závěru hodiny v případě žákovské práce, která prezentuje citlivé téma?

Použité techniky sběru dat

Vzhledem ke snaze shromáždit subjektivní názory pedagogů, porozumět jejich zkušenosti a hledat nuance v jejich názorech a chování, byl zvolen kvalitativní postup, jenž je postaven na indukci – od studia jednotlivých výpovědí vyústí práce v nalezení společných rysů a interpretaci pohledu respondentů na danou problematiku.

Výběr pedagogů bude nenáhodný, ovlivněný sledovaným tématem. Metodou oslovení dopisem (e-mailová komunikace) s popisem zkoumaného problému bude zpočátku požádáno cca 20 výtvarných pedagogů s prosbou, aby kontaktovali další kolegy, o nichž vědí, že by chtěli přispět svým názorem – tzv. metoda nabalování či sněhové koule, tzn. doporučení předchozím respondentem.

Učitelé výtvarné výchovy na základních školách (z různě velkých měst a obcí) dostanou popis záměru sběru tohoto materiálu. Mají poslat fotografii žákovské práce (s udáním námětu, věku autora a výtvarné techniky), která na ně z nějakého důvodu silně zapůsobila, a vyjádřit svůj postoj – co cítili, jak se zachovali, jak (popř. zda vůbec) proběhlo závěrečné reflektivní hodnocení. Respondenti nedostanou konkrétní otázky – je na jejich uvážení, jak zaslaný dětský výtvar i svou roli v reflexi ze svého pohledu zhodnotí.

Z mnoha zaslaných fotografií budou vybrány 3-4 žákovské práce, jež reprezentují různé problémy, o nichž děti přemýšlejí, a učitelé, kteří je zašlou, budou požádáni o rozhovor. Metoda rozhovoru má mnohem větší možnost nasycení dat – respondentům jsou pokládány konkrétní otázky vztahující se k tématu, a tak lze problematiku probrat detailněji. Na základě výpovědí budou stanoveny určité rysy, které vysvětlí, jaké způsoby reflexe oslovení učitelé praktikují.

Časový harmonogram a očekávané výsledky

Časový plán je rozvržen do 10 měsíců.

1) První fází bude oslovení výtvarných pedagogů dopisem: je předpokládáno, že učitelé, kteří se budou chtít začlenit do výzkumu, si začnou (pokud to nedělají) více všimnout svých pocitů při sledování žákovských výtvarů s citlivou či tísnivou atmosférou a zamýšlet se nad zpracováním tématu v závěrečné reflexi. Školní práci si vyfotografují, popíší svůj pohled na problematiku a odešlou na uvedenou e-mailovou adresu.

2) Dále budou z došlých příspěvků vybrány 2-4 výrazné práce, které reprezentují citlivé okruhy, jimiž se děti zabývají, ale pro některé učitele není jednoduché se k takovýmto tématům postavit v závěrečné reflexi. Proběhne komunikace za účelem organizace setkání s učiteli a interview – rozhovor bude přepsán z diktafonu do písemné formy.

3) Ukázky školních prací, dotýkající se citlivých témat, plus vyjádření pedagogů budou shromažďována do jednoho souboru – a po jeho uzavření proběhne analýza dat.

4) Zpracování získaných dat proběhne metodou kódování, shlukování v souborech, poslední fází bude zpracování přehledu výsledků a závěru.

Pro variabilní přehled názorů pedagogů o práci s reflexí považují za potřebné shromáždit zhruba 50 žákovských výtvarných děl.

Přínos výzkumu

Shromáždění dat a jejich následná analýza by měla přinést přehled o způsobech reflexe v hodinách výtvarné výchovy, pokud se v dětské práci objeví citlivé či kontroverzní téma.

Závěrečné hodnocení v případě pozitivních nebo čistě výtvarných témat zřejmě nebývají pro učitele problémem, avšak reakce na určité trauma není pro každého snadné, a z toho důvodu od závěrečné reflexe někteří pedagogové ustupují. Výsledky by měly ukázat, jestli jsou učitelé schopni s dětmi o všem mluvit, kterých témat se obávají, z jakého důvodu a jak hodnotí svou pozici moderátora v případě, že se ve třídě rozvine vážná debata.

Praktická část se skládá ze dvou celků:

1) Rozhovory

Tři emočně velmi výrazné práce na začátku praktické části jsou rozvedeny do podrobnějšího interview s učitelkami výtvarné výchovy.

Každý reprezentuje jiné téma:

1. Rodinné: „Rodiče se o mě perou“ – problém při předávání dětí po rozvodu během střídavé nebo občasné, soudem vyměřené péče.
2. Společensko-politické: „Merkelová zničí Evropu“ – téma strachu z masivního přílivu migrantů jiné kultury a náboženství.
- 3) Etické: „Má to ještě cenu?“ – zamyšlení, zda člověk s tělesným hendikepem může prožít hodnotný život.

Rozhovory byly zaznamenávány pomocí diktafonu, na začátku je kromě názvu práce vždy uveden i počet let pedagogické praxe učitelky, s níž bylo interview vedeno.

2) Soubor emočně vyznívajících výtvarných prací

a – práce žáků z prvního stupně základních škol

b – práce žáků z druhého stupně základních škol

c – práce studentů středních škol

e – slovně podané výpovědi popisující starší výtvarné práce, které nebyly vyfotografovány

U každé fotografie je označen námět, název práce, věk autora, třída a výtvarná technika. V kolonce „název práce“ bylo třeba uvést, jak dítě svůj výtvarný díl samo pojmenovalo při hodnocení, anebo učitel název vyvodil z toho, jak se žák o svém díle vyjadřoval.

Některé fotografie zaslané učitelkami výtvarné výchovy mají horší kvalitu, za kterou se často autorky omlouvaly.

Psané i mluvené výpovědi pedagožek byly (podle potřeby) gramaticky, pravopisně a syntakticky upraveny, popř. zkráceny.

9.2 Rozhovory nad tíživými tématy

1) Námět: Má to cenu?

Název práce: Má to ještě cenu?

Autor 17 let, 2. ročník gymnázia



Jak vznikl námět hodiny výtvarné výchovy?

V lednu, když se zadávaly písemné práce před uzavřením známek na pololetní vysvědčení, mně kolegyně matikářka řekla, že studenti se bouří, že toho mají moc. Když zadávala okruhy, které budou v pololetní písemce, ozývaly se hlasy, k čemu to je, že to nemá cenu se takhle dřít, když nechtějí dál studovat matematiku, a zatím ani maturita ještě nehrozí.

V tom mě napadlo, že by to mohl být dobrý námět jak pro český jazyk, který vyučuji, ale i pro výtvarnou výchovu: Má to cenu? Nejdříve jsme to zpracovali ve slohu. V motivačním rozhovoru jsem nastínila, co požadují: popsat svůj názor, proč má cenu se zapřít a za něčím jít. Proč něco děláme, i když nás to nebaví, ale je to nutné. Proč se učit matematiku, přestože nebude naším povoláním. Proč se učíme biologii, i když nás lákají počítače. Proč doma pomáháme a uklízíme, i když se nám nechce apod. Vyšly z toho velice zajímavé práce, které zdůvodňovaly, proč je nutné občas překousnout nechut', abychom měli později výhody, jak je nutná příprava na budoucí povolání, že nikdy člověk neví, co kdy bude potřebovat, často se promítl i morální aspekt, že zkrátka pomáhat se musí apod.

Ve výtvarné hodině mně šlo o výtvarné ztvárnění stejného námětu, který už měli studenti zažitý, promyšlený. Zdůraznila jsem, že nemusí tvořit totéž, co psali, že mohou svou fantazii pustit jiným směrem. Protože nad slohem hodně přemýšleli, určitě jim naskakovaly různé situace, kdy si člověk říká „Má to cenu?“ Nyní tedy mohou pojmout věc úplně jinak nebo z jiného úhlu.

Proč jste vybrala zrovna tuto práci?

Protože mi přišla mailem prosba od kolegyně, jestli mám fotku práce, která má silný psychologický moment, jenž pedagoga zarazí. Tento obrázek mě doslova vyrazil dech. Námět byl obecně daný, ale všichni studenti šli podobným směrem: je dobré jít si za určitým cílem, i když to není snadné, ale v životě se to vyplatí. Objevily se vtipně i vážně pojaté práce, jako např. záliby, třeba má cenu denně hrát na flétnu. Dva žáci tvořivě zpracovali matematické vzorce, někdo ztvárnil sebe jako lékaře, architekta. Tato práce však naléhavě klade otázku, jestli má cenu žít, když je člověk na vozíku. Obecně z toho vyplývá, jestli vůbec má smysl život, když jsme hendikepovaní. Autor je výtvarně velmi zdatný, přemýšlivý, v humanitních předmětech velmi dobrý, uvažuje o vysoké škole uměleckého zaměření, zřejmě FAMU nebo UMPRUM.

Jak jste reagovala?

To je velká bolest výtvarných hodin, že než kantor vysvětlí téma, připraví se pomůcky, pak se pracuje, potom uklízí a nakonec má proběhnout debata, tak už není moc času. Jak bych zrovna v této chvíli potřebovala dvouhodinovku! Už když jsem procházela lavice, viděla jsem, že se rodí něco velmi zajímavého a hodného rozhovoru, ale zbylo nám 5 minut. Většina prací byla průměrných, ale tuto jsem vytáhla a chtěla o ní mluvit. Chtěla jsem se studentů ptát, co si o tom myslí, jaké mají názory, ale nebyl čas.

Mohla bych požádat kolegyni, co učí občanskou výchovu, aby problematiku probrala. Ale to už pomine kouzlo okamžiku: teď tady máme naléhavou výpověď o závažném tématu, teď jsme plni emocí a teď si o tom chceme promluvit. A navíc jsem právě o životě na vozíku chtěla se svými studenty mluvit já, ne to házet na jiného. Téma mě zajímá, protože máme blízkého kamaráda, který po úrazu skončil na vozíku, a tak vím, že to cenu má.

Takže jediné, na co byl čas, bylo moje svědectví. Velice stručně jsem představila svého známého, že po dlouhodobé rekonvalescenci to nevzdal, má milující rodinu, jezdí na horách v takém skibobu pro invalidy, má kolo na ruční pohon, pracuje, chodí do společnosti, zkrátka žije plnohodnotný život, samozřejmě s podporou skvělé manželky. Představte si, že zazvonilo, a všichni mě poslouchali dál, nikdo se nehnal na chodbu. Co nejdříve jsem to ukončila s tím, že si o tom můžeme ještě někdy popovídat.

Jak zhodnotíte, jestli je možné s třídou debatovat na vážné téma?

Každý učitel třídu zná. Někdy je kolektiv výborný, má silné osobnosti ve svém vedení, které respektuje a s učitelem spolupracuje, zkrátka radost tam učit, jindy kolektiv pohromadě nedrží, je tam více soupeřících part a pedagog není pro ně autoritou. Ale to se spíše týká základních škol. My jsme malé gymnázium a třídy jsou celkem dobré. Zrovna třída, o které vyprávím, je výborná. Na každé neobvyklé téma se těším, co to s nimi udělá, co z toho vzejde.

Stává se často, že vás dílo překvapí svým psychologickým nábojem – závažná výpověď, a co teď s ní?

Stává se to, ne často, ale občas. Záleží na tom, jaká témata vyučující dětem nabízí, jestli spíše sondy do srdíčka, nebo spíše obecné. Žijeme naštěstí v době blahobytu a míru, ale je k neuvěření, kolik psychických problémů, trápení, nebo dokonce trýzní v sobě děti a mládež nosí. Jednak jsou to domácí problémy. Půlka manželství se dnes rozpadá, a to se v duši dětí, i

těch skoro dospělých, hodně promítá. A dále jsou to různá novodobá nebezpečí, jako sociální síť, obrovský tlak na výkon – děti jsou od raného věku vláčeny po kroužcích, a pokud mají ambiciózní rodiče, stále slyší, že jestli nebudou makat, nic nedokážou. Přemýšlivou mládež zneklidňuje i politická situace ve světě. Všechno je strašně rychlé a naléhavé. To na klidu nepřidá. A pak jsou tu problémy, hlavně na středních školách, s láskou, ale ty tu byly vždy. Chápu svou roli – a mám ji ráda – že jsem nejen učitelka, ale i poradkyně v nesnázích, protože mám toho hodně odžito a mohu předávat zkušenosti. Když se dostáváme tématem do oblasti názorů, nálad, citů, zmatků, strachu, pak je důležité s dětmi mluvit, mluvit, mluvit.

Zvládá to podle vás každý učitel výtvarné výchovy?

Nezvládá. Já ano, snad to nezní neskromně. Ale jednak jsem velmi otevřená zpětné vazbě od dětí, hrozně ráda rozvím debaty, ptám se na názory a ventiluji své zkušenosti, zkrátka jsem extrovert, který se vyžívá v komunikaci s druhými. A pak mám také ve svém věku už značné zkušenosti. Mám tři dospělé děti, syn je diabetik, mám i jedno vnouče, žiji v druhém manželství a o životě toho hodně vím – o lásce, hádkách, nemoci, o řešení konfliktů. Já bych si mohla otevřít psychologickou poradnu. Ale vím o kolegyních, které se jakéhokoli dotknutí ožehavého problému bojí. Nejsou na to stavěné. Zajímá je pouze vnější stránka výtvarné práce, ne to, co je „za zrcadlem,“ o rozbor problému nestojí. To je velká škoda, nevyužití šance.

Jsou tedy výtvarní pedagogové kompetentní k rozboru osobních problémů?

Rozhodně ano. Ale na jedné straně je kompetence a na druhé osobní vybavení. Obecnou kvalifikací je životní zkušenost. Tu nemají mladí učitelé. Jak jsem říkala, já si ráda s každým popovídám, jsem vrba, která má důvěru a spousta lidí se mi svěřuje. Ale ne každý je takto nastavený. To však neznamená, že by učitel měl z hodiny utíkat a dělat, že si nevšiml závažného konfliktu, který je v nějakém obrázku. Naopak. Hodiny výtvarné výchovy jsou spíše neformální, žáci se jich nebojí, nemusí se na ně učit, takže je větší prostor pro citlivá témata. Na to ale bohužel kantoři připravování nejsou – na to, co je „za tím.“ Na to sdělení, někdy velmi závažné. Nechce se jim pouštět na horkou půdu, nebo nevědí jak, co na to říct. Už mnoho let si myslím, že by měli mít možnost nějaké psychologické průpravy, jak na fakultě, tak potom v praxi. Ony existují nějaké doškolovací kurzy, ale na to se, pokud není vyloženě někdo nadšenec, asi ne každý hlásí. Kdyby byly besedy s dětskými psychology přímo na školách, bylo by to ideální.

2) Námět: Jsem Evropan/ka

Název práce: Valí se sem muslimové

Autor 15 let, 9. třída



Jak vznik námět?

Námět se prolínal výukou všemi předměty, šlo o průřezové téma v době Dnů evropské kultury. Učím kromě výtvarné výchovy také český jazyk, a v té době jsem suplovala i dějepis za nemocnou kolegyni, takže jsem se mohla s dětmi do tématu ponořit doslova všemi směry. Hovořili jsme jak o historii našeho kontinentu, o bouřlivém vývoji, válkách, náboženství, tak o kulturním odkazu, památkách a národních rozdílech. Formou slohové práce se děti zamýšlely nad pocitem evropanství. V hodině výtvarné výchovy jsem zadala velmi široké pojetí: jsem Evropan/ka – co si pod tím představím? Nějaké místo nebo spíš pocit? Velikost světadílu nebo jeho různorodost? Nebo naopak spojenectví?

Jaké práce vás zaujaly a proč jste vybrala tento konkrétní výtvor?

Žáci pojali námět různě: převážila radost nad rozmanitostí Evropy a možností cestování – jeden den jsem u moře, další na horách, v rušném městě, pak na samotě v lese, a všechno je to na jednom mém rodném světadílu. Práce nazvaná „Merkelová zničí Evropu“ se úplně vymykala a rozproudila tak vášnivou diskusi, že jsem se bála, abych to celé zvládla. Ty emoce byly hmatatelné a ukázaly, jak moc se problematika migrantů doma probírá a jak hodně řeči doma děti prožívají. Kdo se postavil na stranu migrantů (asi 3 žáci), kdo namítnul, že je třeba pomoci uprchlíkům, byl většinou smeten. Vášně byly tak velké, že se několik dětí začalo hádat. Padaly názory, že je správné pomoci rodinám utíkajícím před válkou, ale musí být ochotné se přizpůsobit. Kdo se přizpůsobit nehodlá, ať jde zpátky.

Jak jste reagovala?

Měla jsem velké dilema. Já s tím souhlasím, ale musela jsem na to nějak kulantně, aby mě někdo nenapadl, že rozdmýchávám protiuprchlické nálady. Řekla jsem, že je třeba hájit své kulturní tradice a že je pravda, že se v některých evropských zemích již tato problematika vymyká z rukou. Jeden žák vykřikl, že ve Švédsku lidé utíkají ze svých měst, kde už převládli muslimové. Debata se ubírala směrem, který už nepatří do výtvarné výchovy, a tak jsem byla ráda, že je konec hodiny. Slíbila jsem dětem, že o tom řeknu kolegům, že mají zájem o tomto tématu hovořit a že bude dobré zařadit to i do jiných předmětů.

Ve sborovně jsem vše probrala. Ředitelka sdělila, že je třeba opatrnosti. Jako by byla najednou vystrašená! Ta hyperkorektnost je děsivá. Ano, učitel má být ten největší humanista. Ale tady vidíme ohrožení křesťanské podstaty a my nevíme, jak o tom máme ve škole mluvit

s dětmi? Já bych nejraději tento obrázek vyvěsila na chodbě jako vynikající symbolické shrnutí obav většiny občanů, ale to by vedení nedovolilo. Hlavně neuvádějte nikde moje jméno... no vidíte, to je cosi nezdravého, ne? Že se bojíme říct svůj názor, se kterým navíc souhlasí celá republika.

Jak zhodnotíte třídu, jestli je možné rozvinout debatu na vážné téma?

Třídy znám a vím, co je možné si dovolit. V některých je práce úmorná a těším se, až hodina skončí. Tato třída je průměr, do hodně vážných témat bych se s nimi nepouštěla, ale je tam i pár velmi inteligentních vnímavých duší, s nimiž bude za pár let radost si popovídat. Zatím jsem opatrná, hlavně u tématu, jímž v současnosti cloumají vášně.

Stává se často, že dětský výtvar překvapí záporným emocionálním nábojem?

Skoro v každé hodině přijde nějaká práce, která by se dala využít pro zajímavou výchovnou situaci. Určitě záleží na tom, jak to učitel vnímá. Mám kolegyni, která sleduje jen estetické a tvořivé cíle, nic jiného ji nezajímá – tím ji nekritizuji, je to zkrátka její postoj k předmětu. Ona je velmi aktivní, pořád pro děti něco vymyslí, kvalitní věci hlásí na různé soutěže. Já jsem jinak nastavená, zajímá mě na prvním místě dětská dušička. I proto jsem hned začala probírat práce, které bych vám mohla poslat. Když jsem zmíněné kolegyni říkala o tomto projektu, odvětila, že na to nemá čas.

Každý pedagog tedy není připraven hovořit ve výtvarné výchově o závažných tématech?

Záleží na povaze a zkušenostech. Víím, že jedna kolegyně probírala v občance téma rozvodů, mluvila i o sobě, protože zažila čerstvou zkušenost a neměla problém to před žáky ventilovat. Jsou ale lidé, kteří jsou uzavření a svůj život by v rozhovorech s žáky nikdy nezveřejnili. Já rodinu ještě nemám, takže bych se také vyhýbala citlivým tématům rodiče versus děti, rozvod, rozpad rodiny a podobně. A když o něčem nechci mluvit, tak volím témata, abych se tomu vyhnula. Je však zajímavé, že kolikrát se objeví citlivá záležitost v tématu, u kterého bych to nečekala. Nebudu zadávat dětem téma jako např. „Co mě doma trápí,“ když se necítím na následné rozbor, ale někdy zadáte úplně neutrální téma a dítě si to srovná v hlavě jinak a vytvoří něco velmi citlivého. Mluvím teď o osobních předpokladech – k reflektivním rozhovorům každý přistupuje podle své nátury, někdo je hodně společenský, jiný uzavřený, upovídaný nebo spíš stručný.

Podíváme-li se na odbornou přípravu, tak obecně se dá říct, že žádná není, a to je velká chyba. Po škole jsme hozeni do vody a plav, jak umíš. Hodiny výtvarné výchovy ale mohou

být přehlídkou nejrůznějších pocitů, strachů a bolestí, a my učitelé jsme v tom sami. Můžeme toho špatným vedením rozhovoru nebo necitlivostí hodně pokazit, a tak se tomu vyhýbáme – to je ale špatně, ne?

Máte návrh, jak situaci řešit?

Určitě by pomohly přednášky psychologů, kteří mají zkušenosti s dětským výtvarným projevem. Buď formou kurzu, kam bych se určitě ráda přihlásila, nebo studiem nějakých skript. Nebo mě napadá třeba instruktážní film. Ale vlastně spíš ne, není nad osobní kontakt. Aby psycholog předvedl nějaké dětské práce a vysvětlil, jak reagovat, kam až můžeme zajít, čemu se raději vyhnout, prostě jak vést profesionálně reflektivní rozhovor, abychom se ho nemuseli bát a čekali na zvonění, jako se to stalo mně.

Oni asi psychologové by si nepřáli, abychom se jim pletli do práce, ale situace si to někdy vyžaduje. Děti mají tendenci se učitelům svěřovat, pokud je mají rády, asi spíš než psychologům, které neznají. Třeba naše tělocvikářka, to je taková zkušená máma tří dcer, ta se staršími žákyněmi neustále rozebírá takové ty holčičí věci a ony jí říknou úplně všechno!

Vidím možnost spolupráce se školními psychology. Naše psycholožka ale vůbec nemá čas. Když se staví na pedagogické radě, vypráví, jak řeší testy na výběr povolání, zabývá se šikanou a poruchami učení. Asi kdybych za ní přišla, že holčičce se stýská po babičce nebo že kluk se obává o budoucnost Evropy, tak na mě bude koukat jako na blázna.

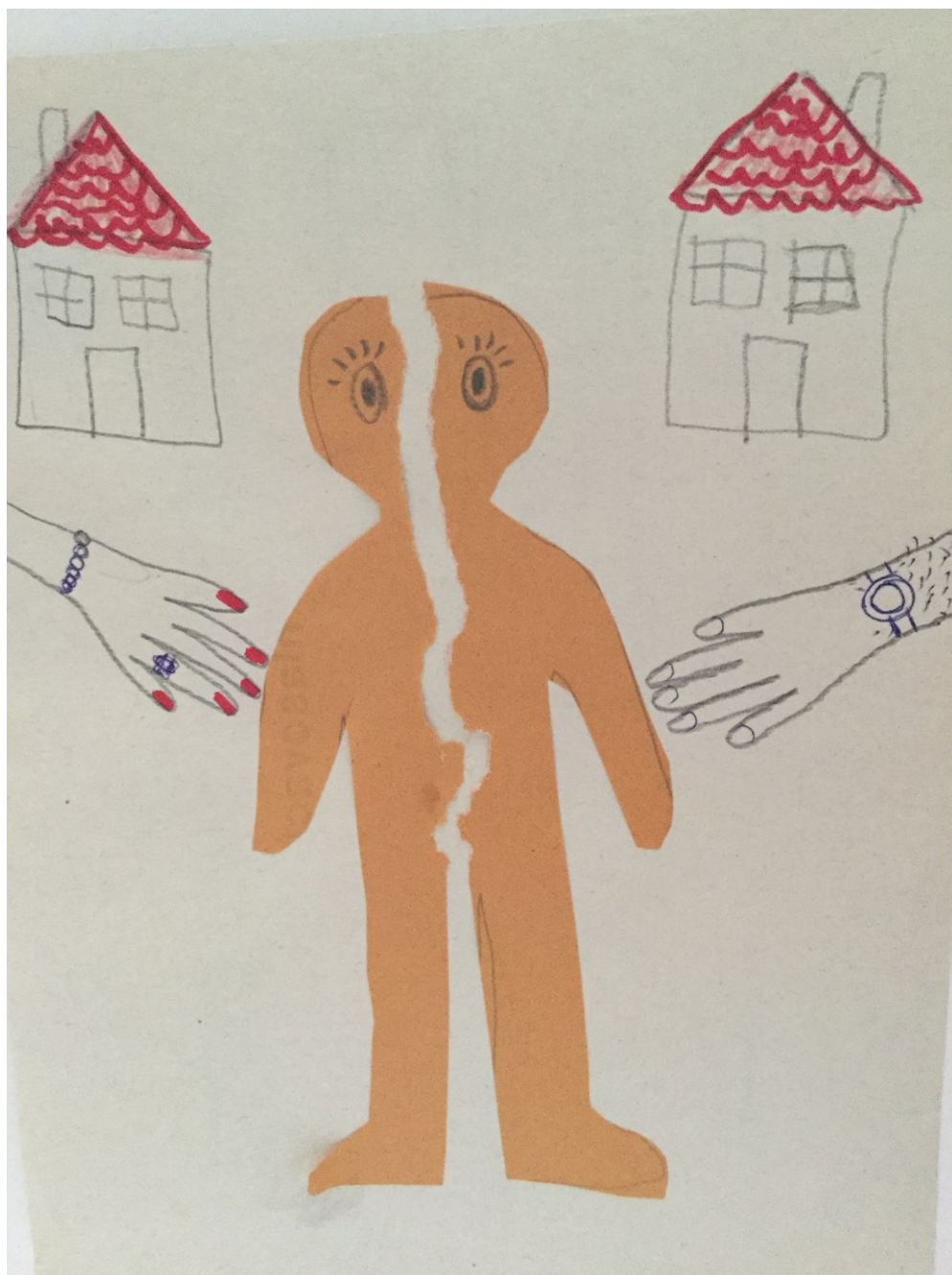
Jsou tedy podle vás učitelé kompetentní k rozebírání problémů osobní povahy, pokud námět přinese zajímavou zповěď?

Samozřejmě že jsou. Na prvním místě stojí žákova osobnost a my jsme povinni podat pomocnou ruku. Pokud to nezvládneme sami, jsou tady dětští psychologové, na které se musíme obrátit. A i když nejde o nijak závažnou věc, spousta námětů, které přinášejí dětské výtvary, se dají využít výchovně – to vše se jim bude jednou hodit.

3) Námět: Víkend

Název: Rodiče se o mě perou

Autorka 12 let, 7. třída základní školy



Jak vznikl námět výtvarné hodiny?

Námět si vybraly děti samy v předchozí hodině. Věnovali jsme se dopadu světla a stínu, práce byla náročnější na zručnost, ne každému se dařila. Slíbila jsem žákům, že příště si mohou vybrat volnější téma, které nebude tolik svázáno požadavky na výsledek. Dohodli jsme se na víkendu, který evokuje pohodu. Žáci věděli, že jej mohou zpracovat jakoukoli technikou, nejen kresebně ve smyslu „jak trávím víkend,“ který by obsahoval postavu a nějakou činnost. I když toto pojetí převažovalo, objevily se také různé barevné fantazie, hravé kompozice z vytrhávaných papírků, vždy však z prací dýchal pozitivní duch. Jen jeden obrázek byl převážně černý s náznaky hnědých listů – chlapec vysvětlil, že o víkendu musí pomáhat na zahradě a tuto práci nemá rád. A pak výtvar, který jsem zaslala – ten mě doslova uzemnil.

Z jakého důvodu jste vybrala tuto práci?

Je to velice silné, naléhavé, zároveň zpracováno s nadhledem, jasně vypovídající. K tomu už netřeba komentáře. Okamžitě jsem pochopila, na co si dívka stěžuje, co ji trápí. Věděla jsem, že bych měla nějak reagovat. To je vždy těžké, musím odhadnout, jaké zaujmout stanovisko. Tím, že žákyně veřejně přiznala, že rozvedení rodiče se o víkendu dohadují, u koho dcera bude, připustila, že to není pro ni tabu. Ale zvládne diskusi s ostatními? Do jaké míry je to pro ni citlivé? Rozpadlé rodiny nejsou dnes ničím zvláštní, ale je třeba ukočírovat názory ostatních, aby nepadaly drzé připomínky. Děti jsou někdy kruté. Na delší rozbor na konci hodiny nikdy není dost času, ale je to velká škoda, protože právě třeba hovory o partnerských vztazích by byly velmi důležité.

Jak jste na tento výtvar reagovala?

Hotové věci vždy rozložíme na zemi v zadní části třídy, aby si je všichni mohli vzájemně prohlédnout. Na jednu stranu jsme dali ty abstraktní, které formou nebo barvou vyjadřují dobrou náladu, kromě zmíněného černého, který působil pochmurně. Toto pojetí zvolilo mnohem méně dětí. Na druhou stranu přišly obrázky vyprávěcí, které sdělují, co žáci nejraději o víkendu dělají, např. hry na počítači, fotbal, výlet, návštěva kamarádů apod., zkrátka taková pohoda. Těch byla většina.

Obrázek s roztrženým panáčkem byl zvláštní a všichni si ho všimli. Zeptala jsem se autorky, jestli o něm chce mluvit. Pokud by řekla, že ne, věnovala bych se jiným. Někdy stačí, že si dítě zpracuje výtvarně nějaký problém a nemá zájem to více rozebírat. To je třeba

respektovat. Ale dívka naprosto bez problémů s úsměvem řekla, že někdy jsou pátky strašné, když táta si chce dceru vzít dřív nebo ji chce přivést až v pondělí rovnou do školy, tak prý „*máma je na infarkt.*“ Byla úplně v pohodě, řekla bych, že si ten zájem ostatních docela užívala. Přidávaly se i další děti, které mají podobné zkušenosti. Když jsem autorku pochválila, že problém souboje mezi rodiči vystihla velice nápaditě, tak řekla, že viděla nějaký článek v časopise o sporech o dítě, kde byla roztržená fotka, a to si uvědomila, že se tak také cítí. Tato ilustrační fotografie tedy byla motivací a já ocenila, že to přiznala.

A celkově jsem ocenila i přístup ostatních, jak se zapojili.

Dá se rozhovor na vážné téma vést v každé třídě?

Myslím, že dá, já s tím nemám problém. Třídy jsou různě namíchané, někde jsou děti lepší, lépe se s nimi pracuje, jinde je to slabší, větší práce, ale celkově bych se nebála mluvit o čemkoli smutném, kontroverzním nebo tragickém.

Setkáváte se často s takovými soukromými zpověďmi?

Setkávám a jsem ráda, když zbyde trochu času a můžeme nějaké problémy rozvinout. Děti zajímá vše, co se kolem nich děje. Ač vypadají někdy netečně, vnímají citlivě hádky rodičů, ale trápí je i další problémy. Partnerské vztahy, ty se týkají asi spíše žáků na středních školách, ale první lásky se objevují už i v sedmých a osmých třídách. Bolestné jsou i hádky mezi kamarádkami – holky mnohem hůře nesou konec přátelství než kluci. Někdy se objeví i náznak trápení z nemoci nebo smrti v rodině – to je vždy velmi těžké. Pamatuji si, že jednou žačka vytvořila obraz smutku z toho, že je vážně nemocná babička. V té době byl vážně nemocný také můj otec a já neměla sílu toto téma s dětmi víc prohodit, abych se nerozplakala, tak jsem jen řekla, že život přináší nejen radosti, ale i bolesti a našťastí zazvonilo, takže jsem rychle ze třídy odešla. Laik asi může říct, že učitel se nemusí těmito věcmi zabývat, že má učit svůj předmět a tím to končí. V mém pojetí tohoto povolání to ale není pravda. Učitel je také životní rádce a někdy i opora, když to doma nefunguje. Mám zkušenost, že se někdy děti svěřují mně i mým kolegyním.

Jsou podle vás výtvarní pedagogové kompetentní k tomu, aby se pouštěli do podobných rozhovorů o vztazích, někdy velmi intimních, jako jsou např. rozpady manželství a psychická traumata z nich plynoucí?

Určitě by měli být kompetentní, protože výtvarné dílo často právě tyto intimní zpovědi přináší. Učitel je v takové chvíli arteterapeutem i psychologickým pomocníkem. Nejenže by

měl podržet žáka, který může tímto volat o pomoc, ale celkově by měl situaci vytežit pro všechny ostatní, aby se poučili. I ti, kteří žijí v harmonických rodinách, mají vědět, že klid a pohoda doma není vždy samozřejmostí. Ty děti stojí na prahu dospělosti a budou se potýkat s různými těžkostmi. Jak jsem říkala, pro učitele by mělo být samozřejmostí, že správně zareaguje, ale jak z praxe vím, mnoho z nich od toho utíká, protože ne vždy ví, jak se k tomu postavit, bojí se, aby něco ještě více nepokazili.

Zvládají učitelé tu roli životního rádce?

Záleží na povaze. Učitelé nejsou vedeni k tomu, že by měli být rádci v krizových chvílích. A to nemluvím jen o nás výtvarnicích. Takže jako první krok navrhuji osvětu. Jsme více či méně dobře vzděláváni ve svém oboru, ale téměř vůbec v psychologii, která by se právě v oblasti reflektivních rozhovorů hodila. Je to hodně let, co jsem studovala, dokážu vyjmenovat barokní autory i jejich díla, dodnes si pamatuji, jaká kvanta nepotřebných pouček jsem vstřebávala v oblasti teorie výtvarné výchovy, ale nepamatuji si na jedinou připomínku docentů, že můžeme být postaveni před takovýto problém. Myslím tím problém, že mi dítě odevzdá obrázek plný negativního pocitu... a teď to vyřeš, promluv si o tom s dětmi. No co já na to? Ano, to je pěkné, máš to za jedna? To přece nejde. Víím, že se to běžně v hodinách děje, ale ne u mě. Takže jako velmi potřebnou vidím psychologickou přípravu na fakultách a určitě by byla vhodná kvalitní příručka pro pedagogy – třeba právě ten soubor, který sbíráte, vydat s komentářem odborníka, zkušeného psychologa i pedagoga, jak na obrázek zareagovat. Kolikrát musí studenti nabířovat spoustu prázdných frází, které jsou v praxi k ničemu.

Jak vybíráte náměty k hodinám výtvarné výchovy?

Jsem vázána rámcovým plánem, ale ten je hodně široký a dává velkou svobodu. Někdy se domlouvám i s dětmi, ať o tom přemýšlejí, co by rády ztvárnily. A také mám ráda příručky od paní Roeselové, kde beru hodně inspirace, to je doslova pokladnice nápadů, a velmi chytrých. Někdy se snažím reagovat na aktuální události. Když u nás ve městě smetla vichřice strom a lampu na náměstí – to bylo pro děti sousto! Vichřice zavání dobrodružstvím, senzací, a to mají děti moc rády, a tak vznikly pěkné práce.

Další příklady dětských emočních vyjádření jsou uváděny pouze se stručným komentářem.

9.3 Výtvarné práce žáků z prvního stupně základních škol

4) Námět: Doma

Název práce: Rodiče se pořád hádají

Autor 6 let, 1. třída základní školy

Technika: vodové barvy, tuš a pastelka

Komentář pedagoga:

„Velmi zdařilý obrázek, na kterém autor – jak sám řekl – *nejraději by křik rodičů vyluxoval, aby bylo ticho*‘. Je dobře barevně i kompozičně vyvedený, má v sobě vtip i nadhled, ale pokud se zamyslíme nad podstatou, tak je vlastně děsivý. Dítě zřejmě žije ve stálém křiku, vyrůstá v konfliktním prostředí, takže pojem ‚doma‘ pro něj představuje hádky a stres místo klidu a pohody, po které touží. Rozpadající se manželství jsou častým jevem a bolest z tohoto stavu se ve výtvarných pracích dětí na 1. i 2. stupni občas objevuje.“



5) Námět: Radost

Název práce: Mimino je prý radost

Autor 8 let, 2. třída základní školy

Technika: kresba voskovými pastelkami

Komentář pedagoga:

„Nevím, jak mám tento výtvar brát, jestli jako humorné sdělení nebo spíše jako sourozeneckou žárlivost – k tomu se spíše přikláním. Mám zkušenost, že když děti nemají někoho rády, v obrázku ho zesměšní, pokříví, zošklíví. Chlapec se vyjádřil „*všichni říkají, že mimino je prý radost, no já tedy nevím.*“ Dva kamarádi se přidali, že dítě pořád křičí a dospělí se kolem něho točí, děvčata se zase hlásila, že ráda vozí kočárek, krmí miminko z lahve a hrají si s ním. Nevím, proč autor si pro námět radosti vybral ironii – ostatní kreslili radostné okamžiky nebo věci. A doufám, že to byla jen ironie ve smyslu ‚co na tom ti dospělí mají‘ a ne skutečná nesnášenlivost, i když strašidelný obličej dítěte tomu spíše napovídá.“



6) Námět: Štěstí

Název práce: Maminka není moje pravá, ale mně to nevadí

Autorka 9 let, 3. třída základní školy

Technika: kresba pastelkami

Komentář pedagoga:

„Někdy se stává, že při hodnocení hodiny dítě řekne něco šokujícího, že si nevím úplně rady, co na to říct – jestli to více rozvádět, nebo rozhovor raději ukončit. Učím teprve druhým rokem, nemám moc zkušeností, a toto zazlívám katedře, že jsme na tu druhou, psychickou stránku dětského výtvaru nebyli připravováni. To je samé ‚velké‘ umění, spousta historie, ale to na základní škole stejně nezužitkujeme. Konkrétně: čekala jsem od žačky, že řekne, že štěstím pro ni je jízda na skateboardu a chtěla jsem ji pochválit, že to je správné trávení volného času. Ona ale místo toho řekla *Moje maminka není moje pravá maminka, ale mně to nevadí, i tak jsem moc šťastná.*“ Někdo se začal smát, a já se z toho rozklepala. Řekla jsem, že na tom nezáleží, komu se dítě narodí, hlavně že se mají všichni rádi. Děti začaly být hlučné, rychle jsem upozornila na další obrázek s koupající se rodinou, ale asi jsem nevyužila šanci.“



7) Námět: Cestování

Název práce: Spadlo letadlo

Autor 9 let, 4. třída základní školy

Technika: vodové barvy

Komentář pedagoga:

„Tato práce zaujala všechny děti nejvíce, protože zobrazuje tragédii – není divu, že se dětem někdy promítnou i ve výtvarné výchově negativní stránky života, když jsme zprávami o tragédiích denně bombardováni médii. A děti přitahují senzace, takže se začaly zajímat o to, kde se to stalo, kolik tam zemřelo lidí, kolik přijelo policistů havárii vyšetřovat apod. Autor ochotně sdělil, že v letadle bylo sto lidí, spadlo v džungli a že kusy těl byly rozházeny všude po okolí. Kdyby chlapec častěji zpodoboval morbidní náměty, asi bych se snažila nasměrovat ho k odborníkům, ale toto se stalo poprvé, chtěl zřejmě být zajímavý. Snažila jsem se převést hovor na záchranné práce a vyzdvihnout úsilí hasičů, záchranářů a všech lidí, kteří po takovýchto událostech pomáhají obětem. Téma mě ale zasáhlo i osobně – druhý den odlétal můj syn do USA a já z toho neměla dobrý pocit. Je zajímavé, jak často děti v mladším školním věku ozdobí obrázek sluníčkem, které i smutný námět rozveselí.“



8) Námět: Víkend I.

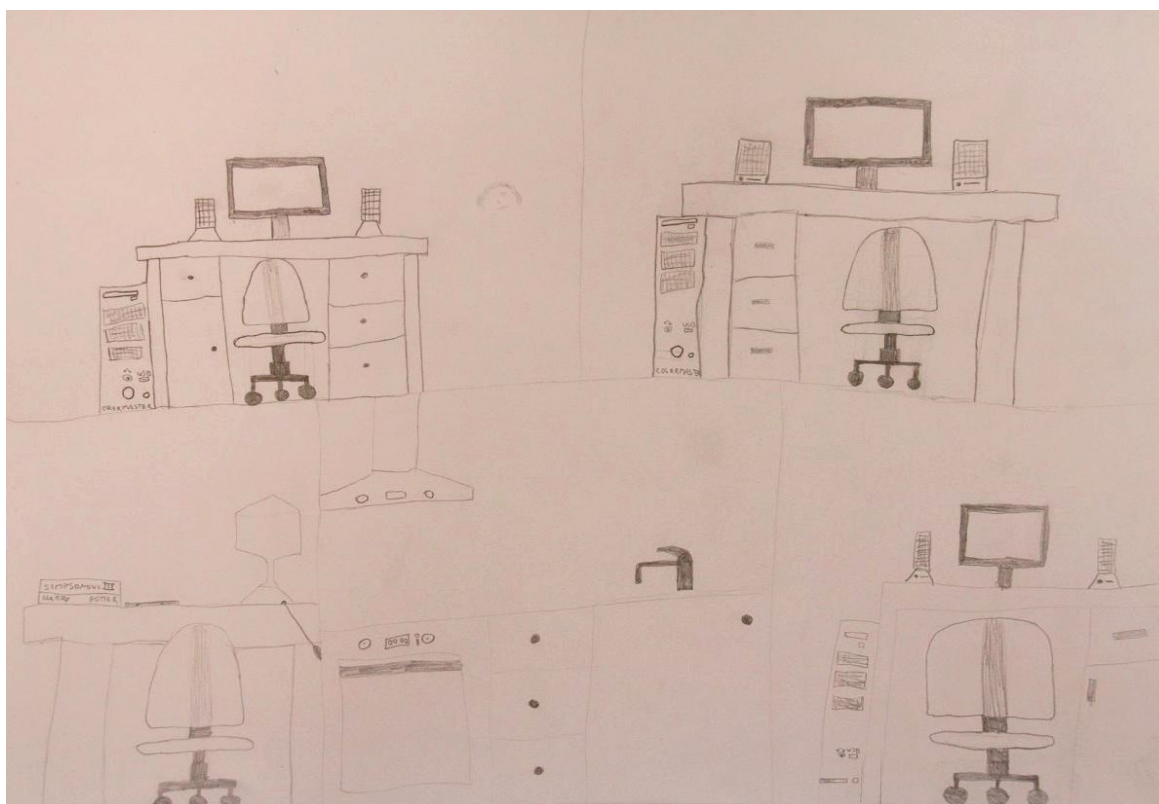
Název: U nás o víkendu

Autor 9 let, 4. třída základní školy, technika: kresba tužkou

Komentář pedagoga:

„Tento obrázek mě trochu vyděsil. Po zadání námětu jsem čekala společný život rodiny, hry, sportování, výlety, odpočinek aj. (a ostatní děti toto kreslily), ale v některých rodinách jsou symbolem víkendu pracovní stoly s počítači, nevím, co si mám o tom myslet. V každém případě pro mě je toto příklad smutné emoce – opuštěnost.“

Poznámka autorky textu: V některých publikacích je prázdný pokoj uváděn jako výrazný signál disharmonické rodiny, ale určití odborníci s tímto argumentem nesouhlasili (např. J. Matějček, J. Švancara aj.). „*Chybí bezpečná evidence o správnosti interpretací. Příkladem mohou být ilustrace bytů bez osob, které se pokládají za průkazné pro deprivaci rodičovské péče – a přitom kolik dětí sršících spokojeností a psychickým zdravím z různých důvodů neoživí kresby osobami!*“ (J.Švancara, Diagnostika psychického vývoje 1980, s. 127)



Kresba zaujme precizností, autor si potrpí na detaily. Na první pohled překvapí prázdnotou. Můžeme ale dojít i k jiné interpretaci: kreslíř vzal doslova námět „doma o víkendu“ – domov zůstal prázdný, protože rodina jela na výlet nebo na chatu.

9) Námět: Víkend II.

Chlapec, 8 let, 3. třída základní školy

Technika: kresba tužkou a temperami

Komentář pedagoga:

„Tento výjev je emočně spíše prázdný, přesto mě zaujal osamocení členů rodiny. Je zarážející, kolik dětí dnes ztvárňuje výjevy z rodiny jako sezení u počítače. Oproti kresbám před lety, kdy rodinní příslušníci měli společnou činnost nebo stáli v řadě vedle sebe, v současnosti často vidíme, jak sedí každý ve svém pokoji. Technologický pokrok se samozřejmě promítá do trávení volného času. Rodinné vztahy trpí, ale obličej napovídají, že rodinní příslušníci jsou spokojení. Moralizování je zbytečné, tento trend je třeba vzít jako fakt, ale mrzí mě, že obrázek rodiny se za 27 let mé praxe tolik proměnil.“

Poznámka autorky textu: nabízí se zde spolupráce s dalšími pedagogy – v hodinách prvouky nebo občanské výchovy by bylo vhodné s žáky více hovořit o možnostech společné zábavy v rodině, sportu, výletech apod., v dějepisu jak trávila čas rodina v různých vývojových etapách (vyprávěly se příběhy, děti doma hodně pomáhaly s prací), v tělesné výchově konkrétní ukázky sportů a soutěží mezi lidmi rozdílného věku a výkonnosti apod.



10) Námět: Co je to kamarádství

Název práce: Je mi to líto

Autorka 8 let, 2. třída základní školy

Technika: Kresba pastelkami

Komentář pedagoga:

„Tento výtvar ukazuje na hádky se spolužačkou (která je i sousedkou z jednoho domu), která si stěžuje na nezáměr. Autorka obrázku dostala nový počítač a více ji baví hrát si s ním než s kamarádkou. Při rozhovoru ve třídě na téma, jestli není lepší jít s kamarádkou ven nebo si s ní hrát v pokoji a nechat počítač na dobu, až bude dítě samo, žáci souhlasili, že je to lepší, ale navrhovali také, že si mohou hrát kamarádi na počítači spolu. Pobyt venku s partou dětí bohužel vystřídal sezení doma u počítačů a tento fakt často obrázky odrážejí. Obrázek mě rozlitošnil, vzpomněla jsem si na své krásné dětství, když jsme si my holky hrály s panenkami.“



11) Námět: Zvíře – velký kamarád

Název práce: Koníčku, dones mě za mámou

Autorka 7 let, 1. třída základní školy

Technika: kresba pastelkami

Komentář pedagoga:

„Mám úplně čerstvý obrázek z konce školního roku. Na první pohled hezky provedený pasoucí se koník. Myslela jsem si, že nám žačka řekne něco o tom, že ráda pozoruje koně na louce nebo že třeba chodí do jezdeckého oddílu. Když ale na otázku, jak by výjev pojmenovala, řekla „*Koníčku dones mě za mámou,*“ zeptal se spolužák: „*To jako má za ní jít do práce? To u mojí mámy by ho nepustili do firmy.*“ Děti se začaly smát a autorka řekla „*Mamka je teď ve vězení, zavřeli ji tam zlí pánové.*“ Jak na toto reagovat? Řekla jsem, že se to určitě brzy vyšetří a maminku pustí a rychle jsem přešla k dalším obrázkům. S úlevou jsem probrala s dětmi jejich psy, kočky a křečky, ale koník mi stále leží v hlavě: co jsem na to měla říct? Ten výjev na první pohled neříká nic závažného, to vyloučilo až z rozhovoru. Proč to žačka vůbec priznala? Věděla, že vzbudí pozornost – možná právě o to stála? Cítila jsem v sobě velký zmatek, protože jsem nevěděla, jestli ji mám utěšovat nebo vysvětlit ostatním, že to se někdy stává, že člověk je vyšetřován ve vazbě, a pak se zjistí, že nic neudělal. Anebo udělal chybu a musí za ni pykat.“



12 + 13) Námět: Sportování v rodině

Název práce: 1. autor – Sportujeme, 2. autor se nevyjádřil

Autoři chlapci – dvojčata, 9 let, 3. třída základní školy

Technika: kresba pastelkami

Komentář pedagoga:

„Šlo o školní projekt s tématem sportu, které prolínalo mnoha předměty – výtvarná výchova se zaměřila na zobrazení těla při sportování. Během dvouhodinového celku jsem ukázala žákům pohyblivého papírového panáka a dřevěnou figuru s klouby a na nich předvedla fáze pohybu při chůzi, běhu, skoku, sezení apod. Poté děti ztvárnily sportovce a na závěr byla zadána kresba sportování v rodině.

Práce dvojčat viditelně vybočovaly z ostatních prací, které žáci odevzdali. V nedávné době se jejich rodiče rozvedli, dlouho předtím byli hoši svědky hádek a napjaté domácí atmosféry. Je zajímavé, jak rodinu pojali naprosto rozdílným způsobem. Vypadá to, že Janovi se po úplné rodině stýská (otec tento závěr potvrzuje), Filip zvládá rozchod rodičů celkem dobře.“

Jan: složení rodiny ani jména neodpovídají skutečnosti – otec se nejmenuje Eda, matka není Eva. Dítě Ema (s matkou v domě) je vymyšlené, bratra autor vynechal. Sebe nakreslil při skákání na trampolíně („Jan dítě“) a jako jediný se správně pojmenoval. Pečlivě vykreslil pěknou rodinnou scénu, děti však nebydlí v domku, rodina nemá chatu ani nejezdí na venkov.

Poznámka autorky práce: dítě utíká do ideálních představ. Dle odborných publikací mnoho lamp v pokoji i dvě slunce v obou rozích (v kopii kresby nejsou zřetelná) mohou představovat touhu po lásce (teplo a světlo), předimenzované osvětlení může také upozorňovat na důležitost scény – domácí pohodu (květiny na stole nejsou pro chlapce typické). Ruce ve tvaru květin Altman (1998) hodnotí jako možnost nedůvěry k sobě.

Filip: sportovní zadání nerespektoval (tématem nebyla sportovní střelba, ale atletika). Děti byly po dlouhé době o víkendu u otce, zážitek byl pro Filipa důležitý. Scénu mohla ovlivnit reálná hra, anebo jde o akci z počítačové hry, které chlapce baví. Nevidím ráda, že pod pojmem rodinný sport si dítě představí zbraně. Na otázku, co znamená škrtnutý předmět nebo postava vedle otce, autor odpověděl „*to nic není*.“

(Pozn. autorky: odborníci doporučují všimnout si i zaškrtnutých objektů a osob, jež mohou naznačovat snahu po vytěsnění).

Jan:



Filip:



14) Námět: Co mi dává škola

Název práce: Nesnáším školu

Autor 11 let, 5. třída základní školy

Technika: kresba pastelkami

Komentář pedagoga:

„Námět se vztahoval ke dni učitelů a celkově k významu vzdělání. Povídali jsme si, jak se vyvíjí země, kde jsou lidé nevzdělání a jak bohaté jsou státy, kde všichni chodí do školy, jsou vzdělání, a tím pádem posouvají vývoj. Většina žáků se zaměřila na předměty, které je baví a které jim budou jednou k užitku (např. přírodopis – kresba těla – budu lékařkou nebo tělocvik – rád sportuji, pomáhá mi s kondicí apod.). Vyjádření chlapce se slabým prospěchem je stručné: nesnáším školu. Každý učitel si hned řekne – to je jasné, nedává pozor, nenosí úkoly, nerad sem chodí. Ale tento obrázek by mohl být chápán jako zpětné zrcadlo pro pedagogy: proč tu naši školu tak nesnáší? Neděláme my v něčem chybu? Neměli bychom se snažit lépe podchytit zájem tohoto kluka, který nemá doma nejvhodnější zázemí?“



15) Námět: Řeka, moře, jezero

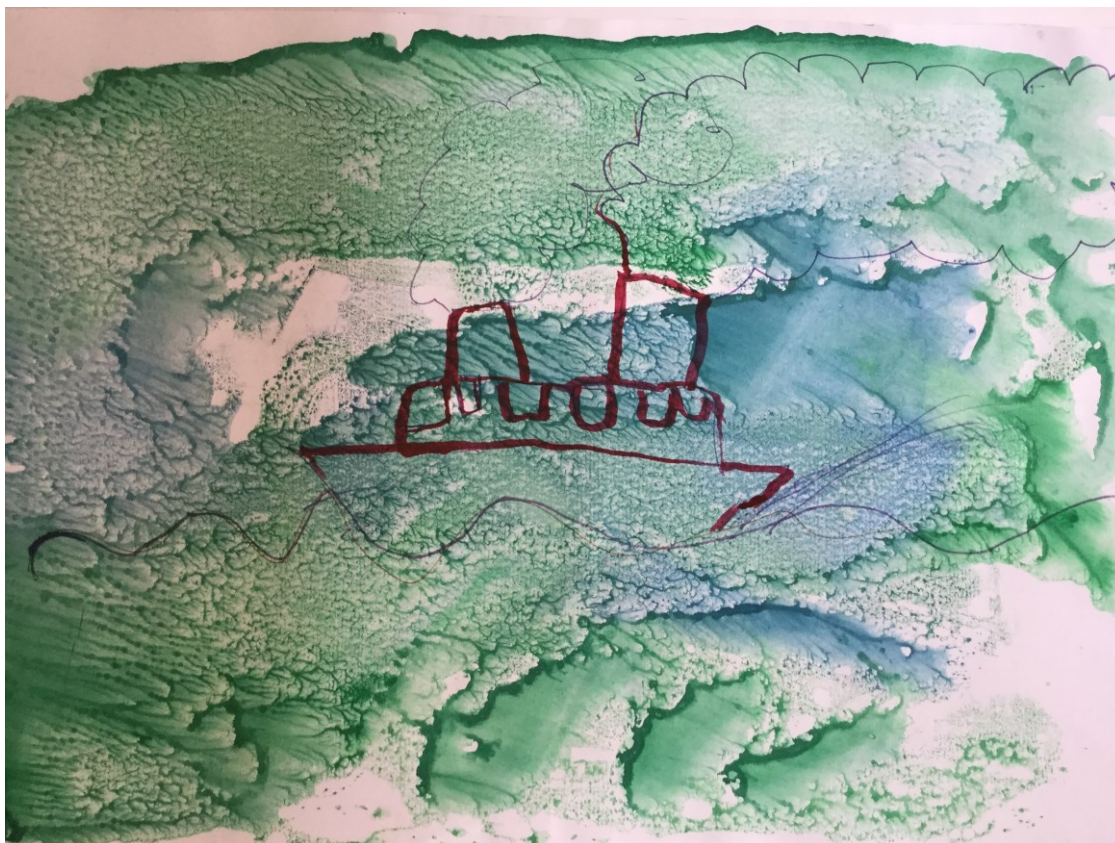
Název: Potopená ponorka s námořníky

Autor 11 let, 5. třída základní školy

Technika: temperové barvy

Komentář pedagoga:

„Silný obsah jsme všichni pochopili až s komentářem autora. Domnívali jsme se, že jde o loď ve vlnách, ocenila jsem volbu barev i formu otisku, který vytvořil zajímavý efekt. Chlapec ale řekl, že to je ruská ponorka Kursk, o které mu vyprávěl děda. Potopila se a zahynulo v ní velké množství námořníků, protože se jim včas nepomohlo. Pamatuji si tuto tragédii, ale neznám přesně okolnosti, proč nebylo možné muže zachránit – dětem jsem to řekla. Autor sdělil, že děda vyprávěl, jak tam námořníci byli mnoho dní a docházel jim kyslík, jak postupně umírali. Děti se přidávaly, že to je strašné nemoci dýchat, a když spolužačka řekla, že maminky a manželky námořníků musely být hrozně nešťastné, hodina vlastně skončila smutně, i když všechny obrázky byly veselé – ve vodě ryby, loďky, koupající se lidé apod. Tragédie děti zajímají, ale pro učitele to je psychicky náročné.“



16) Námět: Můj oblíbený sport

Název práce: Balet bolí

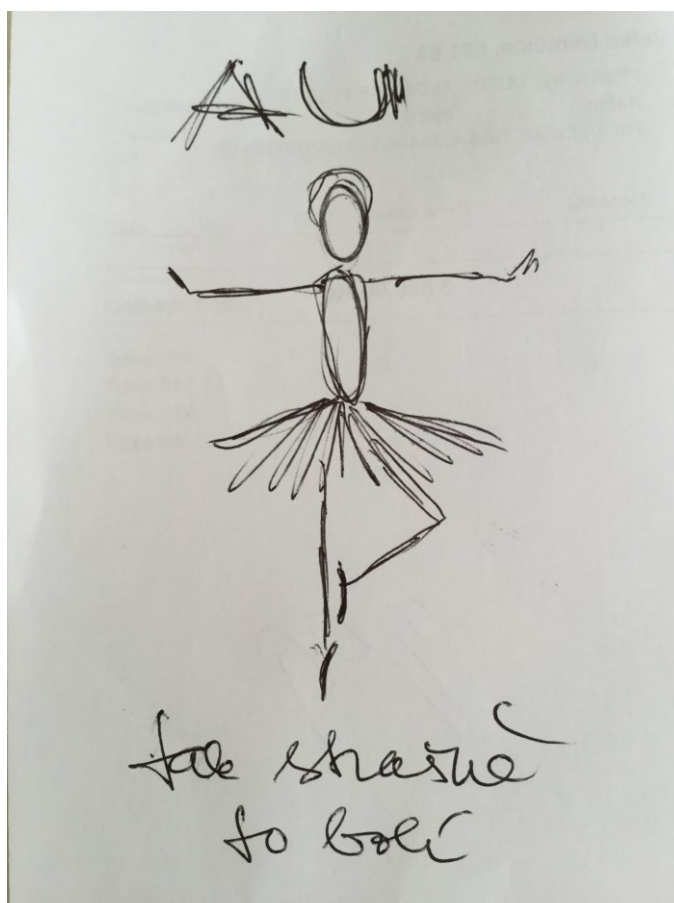
Autorka 9 let, 3. třída základní školy – tato kresba načrtnutá učitelkou VV – vzpomínka

Technika: asi pastelka – nepamatuji si přesně

Komentář pedagoga:

„Je to zhruba 7-8 let, co nakreslila podobný obrázek třetáčka, která dělala balet. Byla to drobná hubená holčička, pamatuji si, že bývala ve škole velmi unavená, protože baletu dávala veškerou energii. Tehdy jsem neměla možnost fotit mobilním telefonem, jako si uchovávám zajímavé dětské práce dnes, ale dobře si obrázek pamatuji, nosím ho v hlavě, tak jsem ho nakreslila – takto nějak vypadal: baletka na špičkách v sukénce a nad tím velké AU, dole ‚tak strašně to bolí‘. Věděla jsem, že dívka baletem žije, mluvila o tom, že chce jít od 6. třídy na konzervatoř, ale když jsem si to spojila s její častou únavou a pak tím obrázkem, kde se přiznává, jak je cvičení náročné, začala jsem se spíše domnívat, že konzervatoř je přání její matky, baletky, která tančila ve sboru a zřejmě měla vyšší ambice. V té době jsem si velmi silně uvědomila, kolik toho může úplně obyčejný obrázek prozradit. Co jsem ale mohla dělat? Rozmlouvat konzervatoř? To je otázka pro odborníky.“

(rekonstrukce – kresleno učitelkou VV)



17) Námět: Můj koníček

Název práce: Rád hraji na klavír, ale nesnáším učitelku

Autor 10 let, 5. třída základní školy

Technika: kresba voskovými pastelkami

Komentář pedagoga:

„Chlapec je bohem nadaný muzikant – hraje na klavír, flétnu a kytaru. Tímto obrázkem se však přiznal k něčemu, co by se podle mě mělo řešit (sdělila jsem to jeho třídní, asi by se měla obrátit na rodiče). Autor kresby totiž řekl, že hlava nad jeho milovaným hudebním nástrojem je jeho učitelka klavíru – odpověděl něco v tomto duchu: *„Já hrozně rád hraju jen z hlavy, skládám si svoje věci, ale ona chce jen etudy, křičí na mě a bouchá mě přes prsty pravítkem. Říkal jsem to mámě, a ona řekla, že přísnost musí být, aby ze mě jednou něco bylo, že ta učitelka je výborná, chce mě přihlásit na soutěž.“* Tak nevím, vážení. Nepřipadá vám to jako zabíjení talentu? Kam to rodiče pořád děti ženou? Není lepší mít hudbu jako celoživotního koníčka, hrát si sám pro sebe, ne pro obecnost, a na soutěže se vykašlat? Je mi toho kluka opravdu líto.“



18) Námět: Naše rodina

Název práce: U nás doma

Autor 9 let, 3. třída základní školy

Technika: kresba pastelkami.

Komentář pedagoga:

„Všichni asi pošlou negativní emoce, ale tento obrázek vysílá pozitivní náladu – je volno a každý si odpočívá po svém. Autor zvolil komiksový styl: hoch si hraje, sestra se učí, otec sleduje televizi a matka vaří. Je zajímavé, že matka je vykreslená realisticky, ostatní jsou jen schematické postavy, vypadá to, že je nejdůležitější postavou. Co je skličující na tomto obrázku – a objevuje se to často – že každý tráví svůj čas sám. A také je zvláštní nepatrná autorova postavička. Uvádí se, že miniaturní vlastní postavy značí nízké sebevědomí.“

Poznámka autorky textu: důvodem malé postavy autora může být perspektiva – autor je v parku za domem, rodiče v bytě blíže k pozorovateli, proto jsou větší. Učitelky VV často vyjadřují nelibost nad tím, že v kresbách chybí rodinná kooperace, která se více vyskytuje u dětí předškolního věku. Je zřejmé, že rodiče, kteří si s malými dětmi hráli a věnovali se jim, ve školním věku od tohoto způsobu trávení času upouštějí – děti se stěhují do svých pokojů a společnost rodičů již tolik nevyhledávají – a rodičům to možná vyhovuje.



19) Námět. Co mě těší, co mě štve

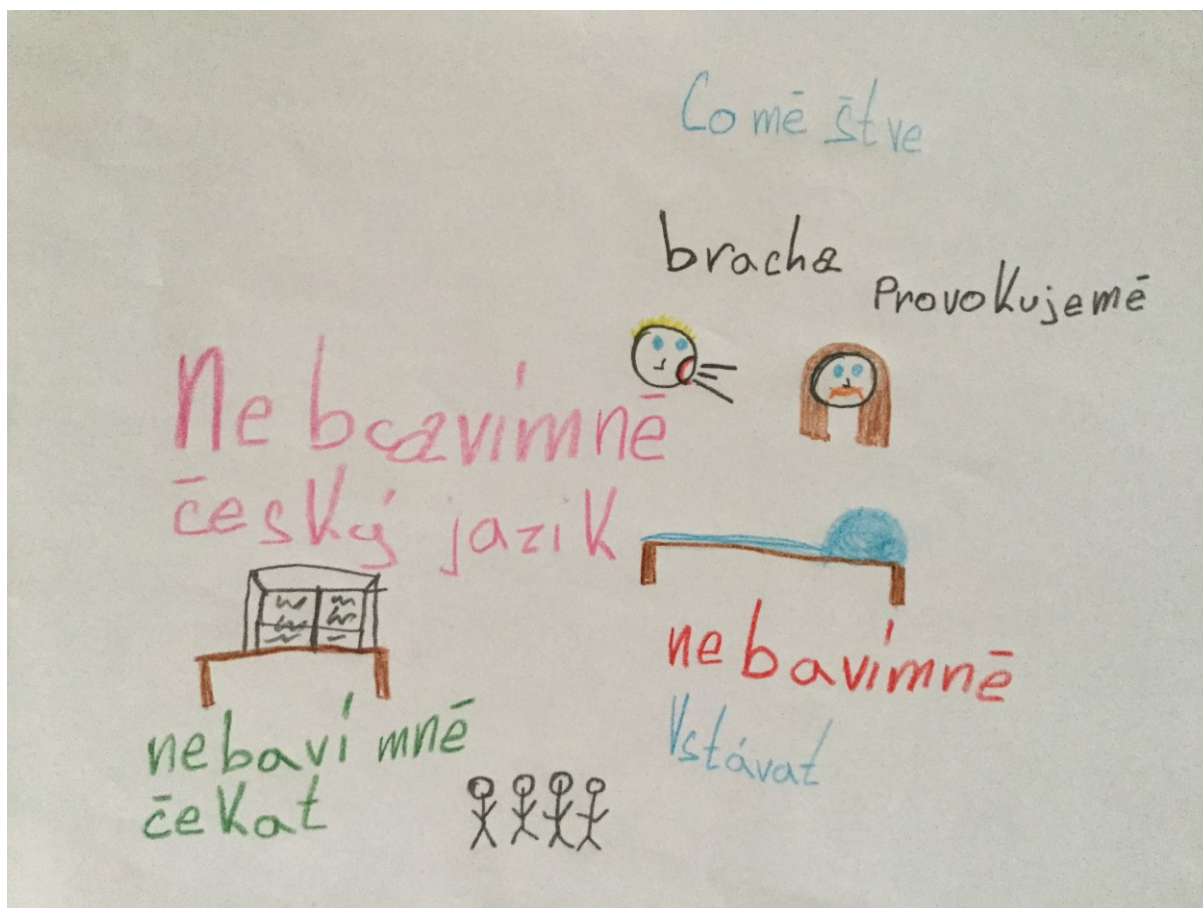
Název práce: Štve mě skoro všechno

Autor 10 let, 5. třída základní školy

Technika: kresba pastelkou

Komentář pedagoga:

„Je zajímavé, že i když námět dával k výběru dvě možnosti, kladnou a zápornou, větší část třídy zvolila ztvárnění negativní polohy – ta vždy láká více. Tento obrázek jsem vybrala, protože chlapec seskupil více věcí, které mu vadí, což byla výjimka, většinou se děti zaměřily jen na jednu okolnost (škola, matematika, uklízení aj.). Zároveň ale práci odbyl – je tam příliš mnoho vysvětlujícího textu a málo výtvarné tvořivosti, ale na druhou stranu musím ocenit výstižné symboly (bratr, učebnice, postel, fronta). Výsledek je úsměvný, v takovém případě není problém s dětmi pohovořit o nápravě, ale někdy člověka zamrazí, hlavně když se v obrázku projeví rozpory mezi rodiči – to aby se učitel bál k tomu něco říct. Dítě to doma vypráví a oni si přijdou stěžovat, aby se do jejich vztahu škola nepletla.“



20) Námět: Cestování: co se vybaví při pohledu na kufr?

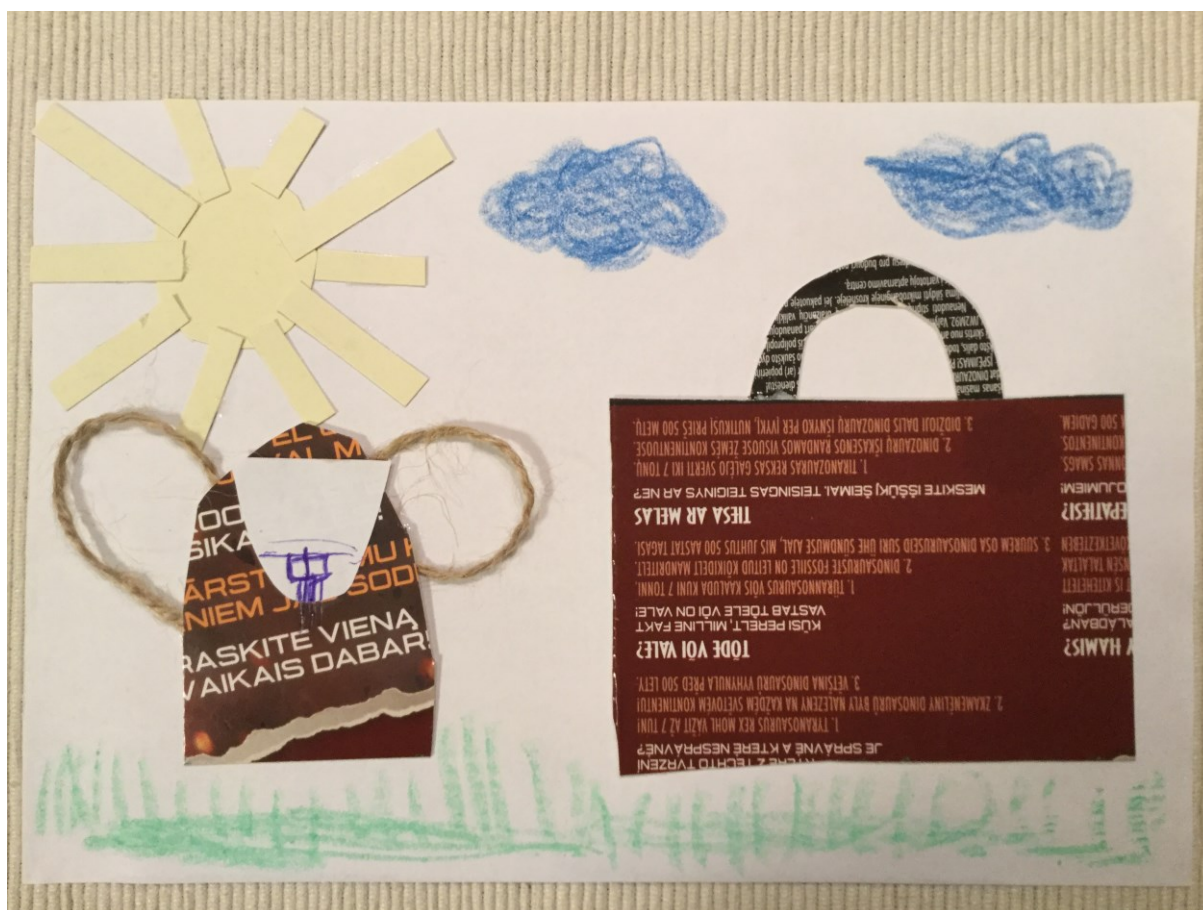
Název práce: Jedu k tátovi

Autor 11 let, 5. třída základní školy

Technika: koláž z výstřižků a provázků, kresba pastelkou

Komentář pedagoga:

„Naprosto jinak pojatá myšlenka, než jsem očekávala: bavili jsme se s dětmi o cestování – jaké přináší zážitky, že není nutné cestovat do ciziny, aby člověk něco zažil, jak je u nás krásně apod. Jeden žák překvapil tím, že on si při pohledu na kufr vybaví pravidelné víkendové cesty za otcem po rozvodu rodičů. Ale že nosí s sebou batoh, který postavil vedle kufru „*když jste ho chtěla, ale kufry moc lidí nenosí, jen když jedou daleko.*“ Řekl to naprosto suše, bez emocí, a já jsem stejně suše řekla, že to mohou být také zajímavé cesty. Spíš trapas, ale nejsem si jistá, jestli jsem ho měla utěšovat. Asi ne. Přitom děti stěhujících se za rodiči v určité dny je určitě hodně, tuto třídu příliš neznám, takže nevím, kolik jich je, ale jde o zajímavé téma, které by možná žáci ocenili.“



9.4 Výtvarné práce žáků z druhého stupně základních škol

21) Námět: Dárek, který mě překvapil

Název práce: Tohle mi kupuje táta a tohle máma

Autorka 12 let, 6. třída základní školy

Technika: koláž doplněná písmem

Komentář pedagoga:

„Posílám dívčí výtvar, který mě osobně velmi zasáhl. Sděluje, že otec, který mívá dceru v určité domluvené dny u sebe doma, ji zahrnuje dárky, zatímco maminka na dceři šetří. Přiznávám, že jsem se zachovala naprosto neprofesionálně. Při hodnocení jsem začala kázat, že je to nefér takto vyzdvihovat otce, který má zřejmě více peněz a snaží se dceři zavděčit, zatímco matka se o dítě stará a nemůže a ani nechce zahrnovat dítě dárky, protože to není správné. Takto nevhodně jsem zareagovala z toho důvodu, protože zažívám doma přesně totéž. Bývalý manžel si naše syny doslova kupuje – to se bohužel děje v rozpadlých rodinách běžně. Psychicky jsem situaci nezvládla a často o ní přemýšlím.“



22) Námět: Výzdoba velikonočního vajíčka

Název práce: Jarda je nejlepší táta

Autorka 14 let, 7. třída základní školy

technika: kresba silnými fixy

Komentář pedagoga:

„Příklad výsledku hodiny výtvarné výchovy, jejíž směřování bylo myšleno jinak. Děti měly vodovkami nebo fixami ozdobit vajíčka, které jsme poté ve třídě zapíchali do truhlíku, a před Velikonocemi si je odnesly domů. Vajíčka byla pokryta různými barevnými veselými motivy. Ale tato žačka si ozdobení vajíčka vyložila jako radostné sdělení – a proč ne? Všem veřejně oznámila, že nový partner matky je fajn táta. Někdy vidím závažné problémy, které děti ventilují, ale takový obrázek nyní nemám, a tak posílám alespoň tuto výtvarně zpracovanou rodinnou radost, která není tak často vidět. V dětských pracích se občas odráží nepříjemná realita, vidím to celkem často, záleží na tématu. Nyní ale takový obrázek k dispozici nemám. Naopak tento postřeh, že žačka má nového tátu ráda, mě velice potěšil, a doufám, že Jarda i maminka, když vajíčko viděli, byli nadšeni.“



23) Námět: Zážitek, na který jen tak nezapomenu

Název práce: Na pohřbu

Autorka 11 let, 6. třída základní školy

Technika: Malba temperami

Komentář pedagoga:

„Žáci v této hodině vyjadřovali kombinací kresby a malby většinou pozitivní okamžiky – zážitky z prázdnin, příběhy s kamarády, se zvířaty, ale i do určité míry traumatické vzpomínky, jako byl pád z kola nebo požár v domě.

Autorka tohoto díla vyjádřila pocit z pohřbu své prarabaty, k níž neměla žádný citový vztah, skoro ji neznala, ale jak v reflektivním dialogu přiznala, přesto byla událost pro ni smutným zážitkem – babička, kterou má velmi ráda, na pohřbu své sestry plakala, všichni byli vážní, měli černé šaty, prostředí bylo tísnivé. Možná právě pro přemíru tmavé barvy a smutnou důstojnost celé scény vytvořila dílo plné barev – zaujaly ji věnce a kytice, které se slily v pestrobarevnou plochu. Černý bod uprostřed představuje rakev z předního pohledu.

Děti, v tomto věku přirozeně tíhnou k tajemnu, záhadám i morbidnosti. Začaly si šeptat, jak asi vypadá člověk v rakvi. Téma smrti a rozloučení se se zemřelým by se jistě dalo využít v občanské výchově. Já jsem však nechtěla vést debatu tímto směrem, proto jsem hovořila o potřebě květin v našem životě – ke kterým účelům se kytice užívají, jakou umějí udělat ženám radost, o jejich schopnosti vyvolat dojem útulnosti, ale že jsou i smutečním dárkem. Mám pocit, že jsem nevyužila téma, které se nabízelo – rozloučení se s milovaným člověkem a smrt jako součást života. Chtělo by to ale promyslet a na konci hodiny stejně není dost času.“

(pozn.: nekvalitní foto od odesílatele)



24) Námět: Co vzkážeme z tábora spolužákům

Název práce: Zradila jsi mě

Autorka 14 let, letní příměstský tábor

Technika: prostorová tvorba na zahradě, přírodniny a různé předměty

Komentář pedagoga:

„Zahrádka z kamenů, v ní dámská bota a pod ní umělohmotný medvídek. Letní tábor se konal na velkém pozemku, kde žili jeho majitelé, kteří akce pro děti organizují. Děti si mohly při výtvarných činnostech vzít přírodniny a jakékoli předměty, které najdou. Autorka si půjčila v botníku u domu střevíc a na pískovišti hračku.

Symbol boty šlapající na něco malého je trefný – nikdo při závěrečném rozhovoru nehodnotil výtvar jako příjemné sdělení, asociace byly podobné: zašlápnutí, zničení, pokus o likvidaci. Chlapci, kteří většinou nejsou tolik empatičtí, interpretovali výjev jako *„někdo jí něco zničil, nerada něco zašlápla a teď je jí to líto, je špatné šlapat po hračkách, nesmíme ubližovat zvířatům.“* Dvě dívky vytušily problém ve vztazích – tipovaly, že autorce někdo ublížil.

Když každý vyslovil návrh, co výtvar sděluje, autorka přiložila popisek. V tu chvíli bylo zřejmé, že jde o problém s kamarádkou nebo matkou. Dívka řekla, že se o tom nechce bavit. Téma by mohlo být impulsem k zajímavým rozhovorům o vztazích – v rodině, o kamarádství, lásce, o podřízenosti a nadřazenosti apod., ale děti už příliš nejevily zájem, v horkém dni měly jiné plány, ale zrovna na táboře je čas k debatám, který v hodinách VV postrádám.“



25) Námět: Vzkaz z tábora své třídy

Název práce: Moje mámy jsou fajn

Autorka 12 let, příměstský letní tábor

Technika: kresba štětcem kombinovaná s textilní koláží

Komentář pedagoga:

„Jednopohlavní partnerství jsou jevem, s nímž se asi budeme čím dál více setkávat, páry to přestávají tajit. Ačkoli se může zdát, že společnost je tolerantní, v dětských kolektivech si děti se dvěma matkami, velmi zřídka se dvěma otci, mohou vyslechnout zesměšňující narážky. Autorka koláže má ve své třídě pravděpodobně problémy, takže uvítala tento symbolický projev odplaty. Její kamarádka ze třídy, která s ní byla na příměstském táboře, stála při ní, ostatní účastníci ji neznali – před nimi klidně přiznala, že má dvě matky. Nikdo se tomu nepodivil, naopak děti začaly nadšeně hlásit *„já mám jenom mamku, já mám mámu a strejdu, já mám mámu, tetu a dva tatínky“* – dětem, které

putují po domácnostech rozvedených rodičů a jejich nových partnerů, se na takovém složení rodiny nezdálo nic zvláštního.

Protože výtvarné činnosti na příměstském táboře umožňují věnovat čas dlouhým diskusím, nebyl problém nechat mluvit děti 10 minut. Pro nás pedagogy je však taková tematika zátěží – musí pečlivě poslouchat, co kdo říká a rozhovor korigovat, aby nepadaly žádné posměšky a urážky.“



26) Námět: Otravné řeči dospělých

Název práce: Nemám čas

Autoři – skupinová práce, 2 dívky, 14 let, 8. třída základní školy

Technika: prostorový objekt (materiál novinový papír, textil, deka, ubrus, špendlíky)

Komentář pedagoga:

„Práci jsme všichni ohodnotili jako výbornou, dětem se líbil nápad i zpracování. Třída se shodla, že větu „Nemám čas“ opravdu slyší velmi často. Děti se smály a nevypadalo to, že by je tento stav nějak zvlášť trápil. Přesto já vnímám tuto práci jako velmi naléhavý apel: dospělí nemají na děti čas a ty si hledají svou zábavu. Smutné. Problém by si zasloužil debatu jak s dětmi (jakým způsobem odtáhnout alespoň někdy rodiče od svých záležitostí a přimět je k zábavě s dětmi), tak s rodiči. Samozřejmě že nemohu přijít řečnit na třídní schůzky a jako memento ukazovat toto dílo. Ale je to škoda – rodiče by si měli sáhnout do svědomí.“



27) Námět: Architektonická památka

Název práce: Kostel

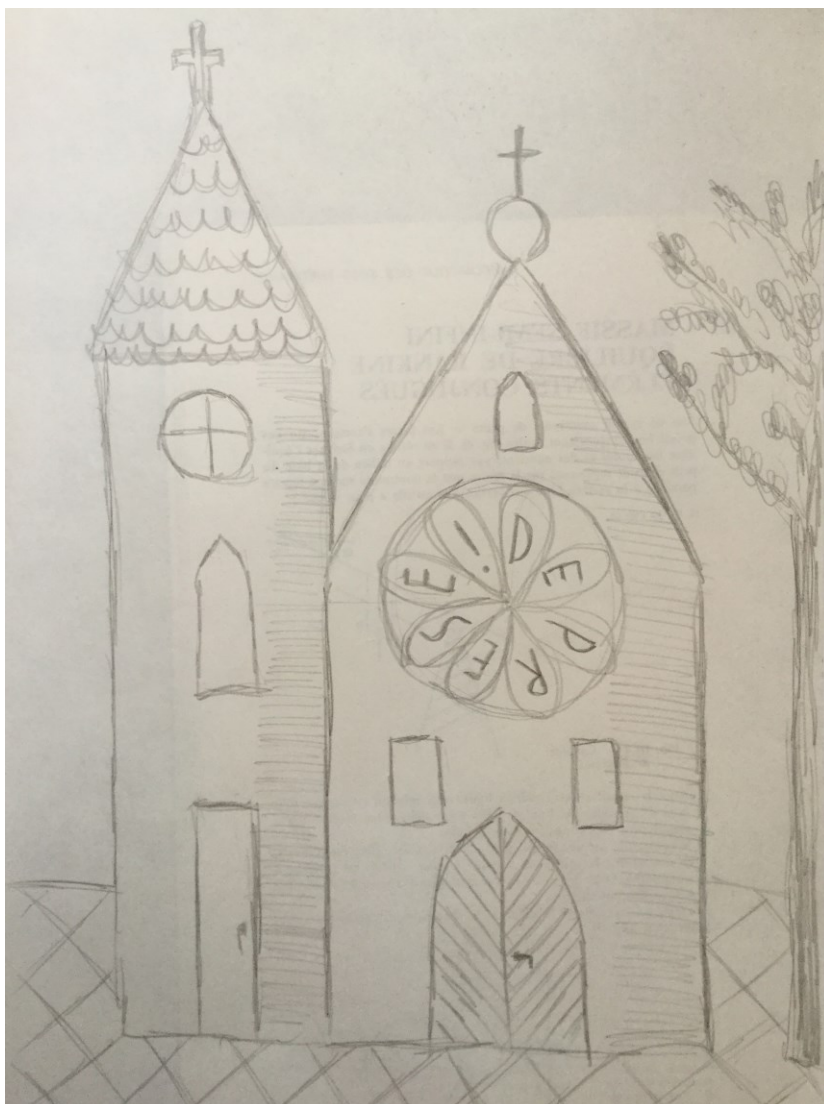
Autor 12 let, 7. třída základní školy

Technika: kresba tužkou

Komentář pedagoga:

„Inspirace z dějin umění. Děti měly ztvárnit historickou stavbu (mohly mít fotografii), byly upozorněny, aby se věnovaly vystižení správných proporcí a vztahu světla a stínu.

Do této práce se vloudila osobní výpověď, a já nevím, co s ní. Na kontaktování psychologů to asi není, ale žák se slovně vyjádřil, že velmi nerad chodí s rodiči do kostela, kam pravidelně musí. Nebyl čas na podrobné hodnocení, ale spolužáci si všimli slova „deprese“ v rozetě a smáli se. Na odchodu ze třídy jsem se zeptala, co to znamená, a on mi to vysvětlil. Bylo už po zvonění, stačila jsem jen říct, že doufám, že skutečná deprese to snad není, on pokrčil rameny. Ale od té doby o tom přemýšlím. Určitě by si chlapec měl promluvit s rodiči – škola do duchovního založení rodiny nemůže mluvit, ale rodiče by měli dát synovi na druhém stupni základní školy volbu, už není malý, má svůj názor.“



28) Námět: Barevný svět přírody

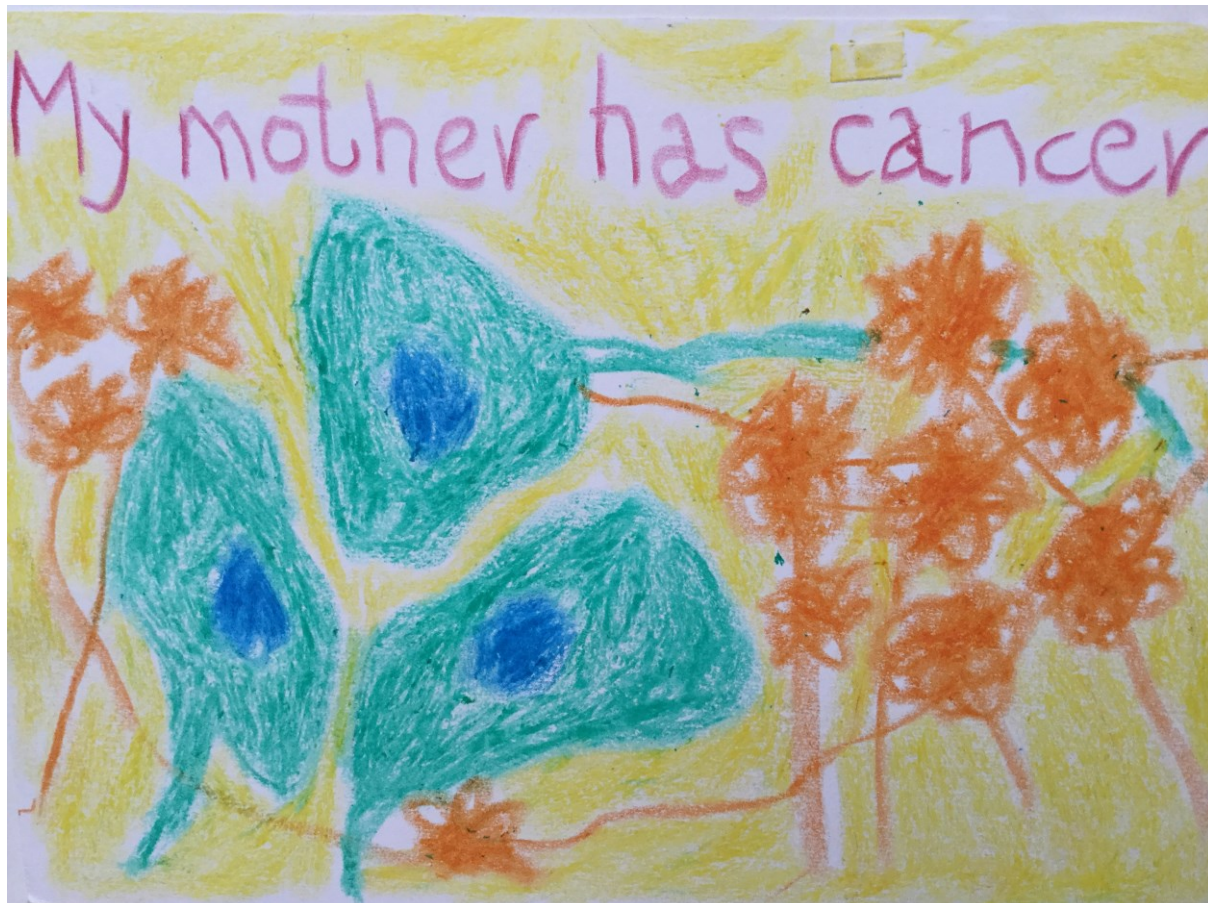
Název práce: Rakovinné buňky pod mikroskopem

Autorka 15 let, 9. třída základní školy

Technika: kresba pastelkami

Komentář pedagoga:

„To je chvíle, kterou si nepřeje asi žádný učitel. Žák sdělí něco velmi bolestného a vy k tomu máte zaujmout postoj. Necítím se dobře v citlivých rozhovorech, vyhýbám se tomu, proto ani nevolím citlivá témata, přestože vím, že právě ve výtvarné výchově by si děti mohly odblokovat nějaké problémy. Arteterapeutická role mi však nesedí, tak vybírám náměty „neškodné“. A jak vidíte, i když jsem zadala barevný svět přírody, přišla rána. Text je anglicky, protože jsme ve škole měli tzv. anglický týden, kdy je výuka zaměřena na určitou kulturu, angličtinu u nás teď 2 měsíce učí americká studentka. Autorka řekla, že viděla v časopisu obrázky velmi zvětšených nádorů a že působily krásně, i když zabíjejí. Zalapala jsem po dechu a byla schopná jen říct, že se maminka určitě uzdraví, že medicína udělala v léčbě nádorů obrovský pokrok. Tato práce mě v myšlenkách stále pronásleduje.“



29) Námět: Jak se mám?

Název práce: Něco ujde, něco hrůza

Autor 14 let, 8. třída základní školy

Technika: kresba pastelkami

Komentář pedagoga:

„Velmi široký námět navazoval na přednášku psycholožky, která s žáky probírala problémy vztahů s rodiči a dalšími dospělými a vztahy ve skupině vrstevníků. Úkolem bylo zobrazení alespoň dvou různých prostředí, kde se žák pohybuje (domov, rodina, škola, zájmový kroužek, skupina vrstevníků aj.) a rozlišení, kam chodí rád a kam nerad. Cílem bylo pohovořit si následně o tom, co je možné změnit k lepšímu.

Velmi stručný a výstižný obrázek posílám – pomocí smajlíků vyjádřen postoj ke skupinám, které žáka obklopují: škola, rodina, parta a sportovní oddíl. My, jako škola, ale ani rodiče z toho nevyšli dobře. V tomto problematickém věku je vztah k rodičům vždy napjatý, ale může se za tím skrývat i něco dramatičtějšího než jen běžné rodinné spory.

Autor tohoto výtvaru vtipně zvolil k hodnocení emotikony – řešení se spolužákům líbilo, chápali, že smutný smajlík figuruje pod nápisem škola a doma, ptali se ale, proč se stýká s kamarády, s nimiž mu není úplně dobře. Na to měly odpověď dvě dívky, že ho chápou, že i ony se někdy pohádají, ale jindy je jim spolu výborně, autor souhlasil.“



30) Námět: Návrh na výtvarné řešení parku

Název práce: Park s mořem

Autor 14 let, 9. třída základní školy

Technika: kresba tužkou a voskovými pastelkami

Komentář pedagoga:

„Téma jsem zadala v době, kdy se plánovala úprava parku u školy – zdánlivě toto téma nemůže zobrazit duševní rozpoložení, čekala jsem spíš práce podobné technickým náčrtkům, ale přesto se zde silně projevila nálada, nebo spíše stesk.

Autor je ukrajinského původu, vyrůstal v přímořské oblasti. O prázdninách jezdí za prarodiči a v hovorech se spolužáky i učiteli přiznává, že se mu po moři velmi stýská. Navrhovaný park by měl podle popisu obsahovat betonové lavičky a křesla, dřevěný stůl, aby se dal přenášet, a také netradiční prvek do parku – gril (zelený útvar vpravo), na němž by si mohli návštěvníci upécti maso. Důležité pro autora návrhu jsou také herní prvky pro malé děti. Na otázku, co je v pozadí, odpověděl, že moře s lodí a západem slunce, aby to bylo hezčí.

Na připomínku spolužáka, že to vypadá jako park u rybníka a ne u nás v centru města, reagoval tím, že je to přeci jen obrázek a on si může kreslit, co chce. Když se spolužáci smáli, hájil se tím (také se smíchem), že když nemůže u moře bydlet, jako když byl malý, tak si ho alespoň nakreslí. Jde tedy o výtvarnou kompenzaci prvku, který mu v životě chybí, což je vtipné, a pro chlapce má možná i ‚léčebný‘ účinek. Žák steskem nijak netrpí, ve škole je úspěšný a oblíbený, ale v této práci se asi projevilo jeho malé soukromé trápení.“

(pozn.: nekvalitní foto od odesílatele)



31) Námět: Příroda čaruje

Název práce: Barevné listy

Autor 14 let, 8. třída základní školy

Technika: koláž z nalepených listů

Komentář pedagoga:

„Posílám zajímavý příklad toho, s čím vším se může učitel výtvarky potkat – a musí na to zareagovat. Děti si přinesly přírodniny a mohly jakoukoli technikou ztvárnit podzimní nádheru. Vznikaly i prostorové instalace z kaštanů, žaludů, listy navlékané na nitě apod. Na začátku jsem mluvila o kráse, když se listy zbarví do žluta a krvavě červena. A tak jeden žák mi vyhověl, prý když jsem chtěla krev, tak ji tam mám. Na fotografii to není poznat, ale hnědé flíčky mezi listy jsou otisky prstů s krví. Kluk se píchl do dvou prstů špinavým špendlíkem z nástěnky, vymačkával krev a otiskoval ji. Nechtěla jsem to před třídou rozebírat, ale začalo pozdvižení, děti to začaly obdivovat, že měl odvalu. Řekla jsem, že je nevhodné si ubližovat, ať jde darovat krev, až mu bude 18 let, ale tohle bylo zbytečné. Nemyslím, že by šlo o sebepoškozování, spíš předvádění se, ale vůbec se mi ten nápad nelíbí – na rozdíl od spolužáků, kteří byli nadšení.“



32) Námět: Obraz ze spadaného listí

Název práce: Oni a já

Autorka 15 let, 9. třída základní školy

Technika: práce s přírodním materiálem

Komentář pedagoga:

„Příklad faktu, že nálada, postoj nebo psychický stav se dá zobrazit všemi výtvarnými prostředky a postupy. Žáci měli za úkol shrabat listí na školním hřišti pod vedením vyučující výtvarnou výchovu. Než tak učinili, dostali úkol, aby z listů a polámaných klacků po bouřce nejdříve cokoli vytvořili (skupinově nebo individuálně). Většinou vznikaly různé ornamenty a objekty (dům, srdce, slunce), figury, ležící ‚stromy‘ z větví a listů apod.

Jedna žačka ráda v kolektivu vypráví, že nebude mít děti, že je po náročné operaci, ale že jí to nevadí, že se chce jednou věnovat kariéře veterinářky. Netuším, do jaké míry je opodstatněné její tvrzení o neplodnosti, ani to zjišťovat nehodlám, ale vím, že o tom již několikrát hovořila a zdá se mi, že se těmito řečmi snaží získat pozornost. Dává najevo svou výlučnost a s despektem hovoří o ženách, které kariéru podřizují rodině (možná negativní vliv její zklamané či dominantní matky).

Oceňuji velice jednoduché sdělení: já (jeden samotný list), proti většině, která můj názor nesdílí a stále mě přesvědčuje, že mít rodinu je důležité – všichni proti jednomu.“

(Poznámka autorky textu: nejde o originál, foto vytvořila učitelka VV pro tento účel rok poté – tvorba v parku nebyla fotografována, navíc výsledky výtvarných prací s listy poskytly jen chvilkový zážitek, než vítr listí rozfoukal).



33) Námět: Veselé Velikonoce

Název práce: Proč reklama nabízí tolik alkoholu?

Autorka 15 let, výtvarný kroužek

Technika: koláž z výstřižků doplněná kresbou tužkou, fixou a písmem

Komentář pedagoga:

„Výsledkem dvouhodinovky mělo být porovnání udržování tradičních zvyků ve městech a na venkově, zachování folklóru aj. Je zajímavé, že téma alkoholu se objevilo ve více pracích – muži v moravských krojích se skleničkou a demižóny nebo otec, který se prý vždy těší na chatu, kde Velikonoce slaví se sousedy u slivovice. Šikovná a nápaditá studentka pojala práci úplně jinak než ostatní – prostřednictvím práce kritizovala nabídkové letáky supermarketů, co dostáváme do schránek, které jsou plné fotek lahví alkoholu, s vyzývavými nápisy „Oslavte Velikonoce.“ Pokládá otázku, proč ten velký tlak obchodu a výrobců – a v závěrečném reflektivním rozhovoru jsme se na tom všichni shodli: za vším stojí výdělky. Autorka byla i během rozhovoru pobouřená – připadalo mi, že možná má zkušenost s alkoholikem v rodině, nic ale o jejím soukromí nevím. Otevřela však důležité téma: skutečně je nutné, aby lidé byli podporováni v tom, že oslava svátků znamená popíjení?“



34) Námět: Naše třída

Název práce: bez udání názvu

Autorka 13 let, 7. třída základní školy,

technika: kresba tužkou

Komentář pedagoga:

„Měli jsme rozhovor na téma atmosféra ve třídě – spíše jsem očekávala vztahy mezi spolužáky, děti však více kreslily scény z vyučování (žáci hledí do učebnic, zapisují, provádějí chemický pokus apod.), anebo také volnější režim (tělocvik, výlet, svačina, skupiny kamarádů spolu o přestávce apod.).

Většina výtvorů působila emočně neutrálně. Výsledky se společně nehodnotily.



Jedna kresba mě svým obsahem zarazila: velká postava, zřejmě křičí – může to být pedagog, kterého se autorka bojí, nebo je to spolužák/žačka – možná se zde rýsuje problém šikany.

Požádala jsem o přestávce autorku o vysvětlení (ta je typickým příkladem potenciální oběti posměchu – je největší ze třídy, má velkou nadváhu, ale jinak je veselá a šikovná). Dozvěděla jsem se pouze, že ji někdo provokuje, ale dívka rozhovor ukončila s tím, že si to vyřídí sama. Známe se s její matkou, a ta mi sdělila, že dcera je smutná z chování spolužačky, její příliš mírná povaha si nechá vše líbit. Agresorkou je drobná dívka, vyfotila autorku kresby ve spodním prádle před tělocvikem, posmívá se její postavě, manipuluje také s ostatními.“

35) Námět: Život ve městě

Název: Tolik lidí kolem a přitom tolik sama

Autorka 14 let, 8. třída základní školy

Technika: vodové barvy, pastelky, tuš + koláž – vystřižená postava

Komentář pedagoga:

„To je tak ohromně vypovídající zpráva o smutku a opuštěnosti uprostřed masy lidí! Nemyslím si, že psychický stav autorky vyžaduje pomoc – pocity osamělosti, zmatků v mezilidských vztazích a neporozumění je v pubertálním věku normální. Ale žačka nastolila velmi dobré téma k rozhovoru o pocitu samoty, který jsme bohužel nemohli rozvést v hodině výtvarné výchovy (na to téměř nikdy není čas, a to je velká škoda), ale vrátila jsem se k tomu na školním výletě, kde jsme si v přírodě u ohně popovídali o tom, že koncentrace lidí ve městech zároveň přináší i nevšímavost a odcizenost. Zavedla jsem řeč hlavně na problém osamělosti starých lidí.“



36) Námět: Cože? To nechápu!

Název práce: Proč táta nemluví s dědou?

Autor 15 let, 9. třída základní školy

Technika: koláž z novin a časopisu

Komentář pedagoga:

„Tento výtvar na první pohled zaujme nesouladem mezi postavami: autor velmi názorně, jednoduchou formou, vyjádřil nepochopení nad vztahem mezi rodiči a prarodiči:

„Táta už několik měsíců nemluví s dědou a nechce mi říct proč. Je mi to líto, protože mám dědu rád a on už k nám nechodí a my také za ním nejezdíme.“

Dobře vyjádřený kontrast vzpřímeného otce a postava shrbeného starého muže vystříhaná z novin (stejný tvar těla, ale pouhé posunutí hlavy dokázalo ukázat věk – chlapec se se mnou radil, jak moc dolů posadit hlavu, aby vyjádřila starého člověka). Autor skvěle vystihl nějaký rozpor (muž sedí ke druhému zády), který je ještě více zvýrazněn proužkem symbolizujícím zeď.

Tento výtvar může být výborným východiskem k rozhovorům o rodinných vztazích – zda má smysl vnímat názory a zkušenosti prarodičů, i když se nám nemusí líbit, jak někdy malicherná hádka může způsobit velký rozkol a kdo by měl učinit první krok k usmíření.

Vztahy s blízkými je velké a potřebné téma, o němž se dospívající chtějí bavit, pokud se však v hodině někdo nechce zúčastnit, nesmí na něj být činěn nátlak – jde o velmi intimní oblast. Autorovi této práce se po návštěvách u dědy stýská a ptal se, jestli za ním má jet sám, bez dovolení otce. Je to rodinná záležitost, nemohu do ní mluvit, ale řekla jsem, že já bych se za ním rozjela. V 15 letech je už člověk schopný promyslet své jednání a stát si za ním. “



37) Námět: Nejlepší kamarád

Název práce: Umírá mi pes

Autor 13 let, 7. třída základní školy, výtvarný večer na lyžařském výcviku

Technika: kombinovaná technika – koláž z odstřížků látek, provázků a knoflíků doplněna kresbou štětcem

Komentář pedagoga:

„Tato výtvarná práce v sobě nese velmi silné sdělení. Veterinář rodině řekl, že pes už nebude dlouho žít a rodiče přemýšlejí, že by mu nechali aplikovat uspávací injekci. Chlapec to nechce připustit, i když si uvědomuje, že to zvířeti zkrátí utrpení. Na otázku, proč autor vybral do koláže knoflíky, nejdříve řekl, že neví, protože tam zkrátka byly na výběr. Ale po chvíli dodal: *„Já Tonda takhle chci ochránit a chtěl jsem ho do sebe zapnout.“* Měl starost, že až přijede z hor, stav zvířete bude ještě horší, a zvažoval, že by bylo možná pro něj dobré, kdyby po jeho příjezdu již zvíře nežilo, aby neviděl jeho konec.

Reakce spolužáků byly velmi soucitné, začali vyprávět své zkušenosti s nemocnými zvířaty. Jedna dívka se rozplakala *„Obrázek je hrozně krásný a smutný.“*

Takovéto téma a nálada, kterou výtvarník vyvolal, se nabízí jako výchozí bod k dalším rozhovorům, např. o životě a smrti a možnostech zvládnutí podobných stresových situací.“



38) Námět: Jídlo jako estetický objekt

Název práce: Vepřo-knedlo-zelo

Autorky 14 a 15 let, 9. třída

Technika: koláž z různých materiálů – plastelína, chemlon

Komentář pedagoga:

„Předkládám 2 práce pro porovnání. Žáci obkreslili talíř, vystřihli ho a na něm komponovali jídlo z materiálů, které si přinesli (námět byl zadán předem). Častým řešením byla pizza, která umožňuje velmi barevnou kompozici, objevovala se studená i teplá kuchyně.

Jeden talíř zaujal zpracováním, které dávalo najevo nezáměr – dívka, ve výtvarné výchově jinak zručná a tvořivá, odevzdala velmi odbytý výtvar (obr. dole, pouze obrysy tužkou).

Bylo zřejmé, že si vzala inspiraci od vedle sedící spolužačky, která výborně vytvořila maso a knedlíky z plastelíny a zelí z chemlonu, omáčka temperou (nahore).

Pokud si chce vyučující s žákem promluvit, je vhodné ho poprosit, aby pomohl odnést pomůcky.

Po mém dotazu, co to vytvořila, dívka byla celkem ochotná mluvit a naznačila, že jídlo nesnáší a nechce se jím ani výtvarně zabývat. Z toho mi vyplynulo podezření, že může jít o poruchu příjmu potravy. Typické u těchto děvčat je lhaní, protože se bojí prozrazení. Žačka řekla, že na internetu četla, jak na veřejnosti hrát, že se normálně stravuje. Ale dozvěděla se také, že může zemřít: „Nechci jídlo namalovat, ale mám na něj chuť, takže ještě nejsem úplně nemocná... Mámě to nechci říct, je hrozně přísná, pořád mi něco vyčítá, pořád mě poučuje, všechno musí být podle ní.“ Při schůzce se školní psychologkou, která ji přijala hned



druhý den, se situace se začala řešit. Mám z toho velmi dobrý pocit, co VV pomohla odhalit.“

39) Námět: Cestování vlakem nebo autobusem

Název: Tragédie zvířecího života

Autorka 15 let, 9. třída

Technika: koláž kombinovaná s malbou temperami

Komentář pedagoga:

„Někdy se stává, že přijde silná emoce v tématu, u něhož to nečekáme. Motivační rozhovor se zaměřil na zajímavosti v městě nebo krajině, kterých si všimneme, když sedíme v dopravním prostředku a hledíme z okna, ale pokud bychom kolem nich šli, možná nás nezaujmu, protože je vnímáme z jiné perspektivy. Žáci vytvářeli zdařilé postřehy z města i mimo něj – většinou orámované oknem dopravního prostředku (lidé, obchody, auta, horizont krajiny, kopce apod.

Výtvor dívky, která řekla, že ji na silnicích vždy šokuje přejeté zvíře, jež vytvořila z kousku smotané vlny a červenou temperou, celou třídu velmi zaujal. Hovor se stočil úplně jinam: jak zajistit, aby nekončila zvířata pod koly aut, jestli jsou k něčemu koridory pro přechod zvěře, které se někde klenou nad silnicemi, jakým způsobem zvířatům zamezit, aby do vozovky nevstoupila – zajímavé téma, které žáky zasáhlo a všechny spojilo: jde o velmi smutnou skutečnost a lidé by ji měli řešit. Soucit byl na straně zvířat – moje námitka, že při srážce s velkým zvířetem se může vážně zranit i zemřít člověk, byl zhodnocen tak, že člověk je inteligentní tvor a je na něm, aby takové situaci zabránil“.

(pozn.: nekvalitní foto od odesílatele)



40) Námět: Kinetické umění

Název práce: Tajná psaníčka

Autorka 15 let, 9. třída základní školy

Technika: pohybuující se objekty ve větru – šatní ramínko, papíry, nitě

Komentář pedagoga

„Děti mohou vyjádřit své city i formou prostorových objektů. Probírali jsme v předchozí hodině kinetické umění, motivací byly ukázky zavěšených objektů Alexandera Caldera – žákům se velice líbily, a na další hodinu, kdy měli slíbeno, že se o něco podobného pokusíme, se těšili a byli připraveni. Měli si přinést z domova plastové lahve nebo jiné lehké předměty, balonky, kelímky apod. Na školním hřišti jsem jim k tomu nabídla větve, šatní ramínka a nitě. Vznikaly různé ve větru houpající se artefakty – polepené nebo fixou pokreslené pet lahve, papírky, balonky s kreslenými obličejí, bonbony aj.

Autorka zvolila šatní ramínko s nitěmi, na něž zavěsila na složených papírcích nakreslené postavy a určité zprávy. Uvedla, že ve větru si dotyční povídají, dotýkají se a vyřikají si vše, co mají na srdci. Neuvedla, o co jde (vzbuzovala u spolužáků zvědavost),



nenechala nikoho nahlédnout, svěřila se jen kamarádce, s níž si společně pomáhaly. Při jedné otázce mávla rukou „*To jsou jen problémy v rodině.*“ Po skončení hodiny psaníčka ustříhla a odnesla si je, zatímco ostatní práce zůstaly na hřišti na výstavě, aby si je mohly prohlédnout další třídy. Její kamarádka mi něco naznačila - „*Rodiče vyhodili bráchu z domova.*“

Kinetický objekt žačky měl v sobě velké napětí – jednak působil dobře esteticky, ale autorka i vzbudila zvědavost, vyvolala dotazy, což je úkolem každého umění. Zároveň si zřejmě vyřešila nějaké soukromé nesnáze: osoby, které mají problém v komunikaci a dívku to trápí, donutila tímto způsobem se dotknout – velmi originální.“

41) Námět: Symbol, který je pro mě důležitý

Název práce: Inzulín, záchrana života

Autor 16 let, 9. třída základní školy

Technika: sestavování znaků z přírodnin

Komentář pedagoga:

„Tento výtvar vznikl na třídenním školním výletě na statku s 9. třídou, která se loučila. Žáci měli vytvořit z přírodních materiálů nějaký symbol, značku, co pro ně hodně znamená. Vznikaly různé tvary – srdce, znak hippies, symboly z H. Pottera, drak, pták, zvíře, písmeno, měsíční znamení aj. Žák – diabetik zvolil slovo ‚inzulín‘ s vysvětlením, že to je pro něj záruka života, takže nejdůležitější znak. Spolužáci o jeho diabetu vědí, inzulín si píchá i ve třídě. Když jsem to uviděla, přeběhl mi mráz po zádech – najednou se zdály ostatní výtvary jako ‚hlouposti‘ – a všichni to uznali. Mluvili jsme o hodnotě zdraví, o tom, že zdravý člověk si neuvědomuje, co vše zbytečně řeší, děti přikyvovaly, že si uvědomují, co je v životě nejdůležitější. Ale debatu rozproudil třeba i ptáček jako symbol svobody, sova jako moudrost nebo plameny symbolizující teplo a jistotu. Výtvarka ve volném čase, to je požehnání, bohužel v hodinách na povídání není čas.“



42) Námět: Výroba papírové masky

Název práce: Strach

Autoři: žáci 7. třídy základní školy

Technika: tvorba masek z papíru, pro úpravu použity vodové barvy, fixy a voskové pastelky, pro připevnění gumička

Komentář pedagoga:

„Výroba masky je oblíbená činnost u dětí všeho věku. Děti na masky, vystříhané učitelkami, kreslí už v mateřské škole, poté je použijí při karnevalu nebo na besídkách. Na základní škole jsou žáci schopni již zvládnout celý proces výroby. Při tvorbě masky je vhodné přidat trochu teorie – seznámit žáky s tím, jakým je maska kulturním fenoménem (Afrika, Indonésie, Japonsko apod.). V době dospívání, kdy přichází tzv. krize výtvarného projevu, se snaží učitelé nabídnout ve výtvarné výchově netradiční obsah i téma, a maska je v tomto případě vhodnou volbou. Nesmí však jít o zvířata či jiné příjemné objekty jako u malých dětí, v tomto věku přitahuje tajemno, hrůza, strach. Tyto masky vyzařují záporné emoce, ale citění dětí se nedotkly. Lze tedy pracovat s hrůzou, a přitom se bavit.“



Masky měly většinou ostré zuby, mračily se nebo měly hrozivý úsměv. Práce žáky bavila, o přestávce strašili menší děti na chodbách. Při hodině jsme si také řekli, co to vlastně strach je, ve kterých chvílích ho pociťujeme, kdy je užitečný a kdy zbytečný.“

43) Námět: Čeho se bojím

Název práce: Bojím se migrantů

Práce ve dvojicích: autorky 14 let, 8. třída základní školy

Technika: prostorový objekt – dráty, modelína, špejle, provázky, kolíky, pletací vlna, textil, různé krabičky a papír

Komentář pedagoga:

„V motivačním rozhovoru jsem uvedla, že lidé prožívají různé strachy – jednak reálné, důležité (např. strach z aut na silnici, kdy si díky němu dáváme pozor, oprávněný strach prožívají rodiče o své děti, aby se jim něco nestalo). Někdy má člověk strach zbytečný, panický (např. ze tmy, děti se bojí strašidel apod.).

Dívku, která vytvářela klec, překvapila náročnost formování tenkého drátu – chtěla vytvořit kruhový objekt omotaný nití, který se příliš nezdařil. Výsledek však má i tak velkou sílu. V reflektivním dialogu uvedla, že se necítí bezpečně, když se do Evropy valí miliony migrantů a chtějí se tu usadit, z některých se můžou stát teroristé. *„Připadám si jako v kleci, nechci, abychom se báli vyjít ven.“*



V dalším rozhovoru se ukázalo, že o tématu se takto mluví často doma. Už i u dětí se projevuje optimistický a pesimistický pohled na svět, který přebíráme částečně od rodičů.“

9.5 Výtvarné práce studentů ze středních škol

44) Námět: Sladký spánek, sladké sny

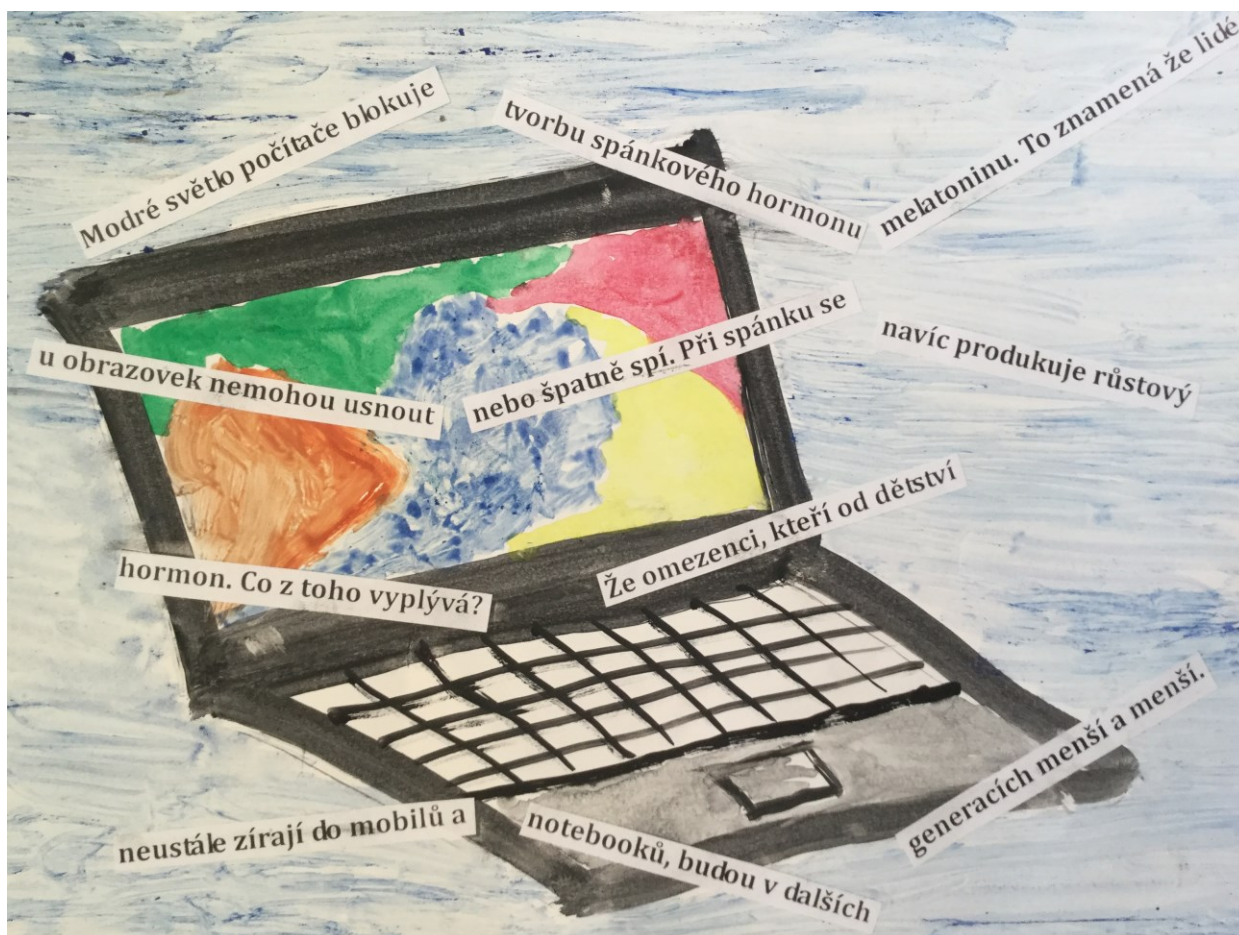
Název: Počítač ničí spaní

Autor 16 let, 2. ročník gymnázia

Technika: vodové barvy, koláž z vytištěného textu

Komentář pedagoga:

„Zpracovaný námět přinesli studenti jako domácí úkol v době, kdy nám odpadly 2 hodiny z organizačních důvodů při maturitách. Autor si tedy vytiskl text doma, měl na to dost času, a jak je vidět, hodně o náplni přemýšlel. Student je známý svým ekologickým životním stylem, v referátech i slozích (vyučuji také ČJ) se zaměřuje na udržitelný rozvoj a kritizuje závislost na elektronice. Mívá kvůli tomu spory i se spolužáky, protože jeho kritický postoj je dost odsuzující – svůj názor dovedl přenést ve VV i do zdánlivě nesouvisejícího námětu. Práce je výtvarně zdařilá, nápaditá, zaujme na první pohled a nutí k přemýšlení, ale ve třídě nesklidila úplně kladné reakce – někteří souhlasili, někdo to považoval za urážku. Jsem ráda, když výtvarné práce provokují a nastolí otázky, ale nemáme časový prostor k jejich řešení.“



45) Námět: Pomníky a památníky ve veřejném prostoru

Název práce: Nevážíme si toho, co máme

Autorka 17 let, 2. ročník gymnázia

Technika: vodové barvy, pastelky, tužka, koláž (proužky-mříž)

Komentář pedagoga:

„V hodině dějin umění jsme probrali funkci památníků, které připomínají významné události a postavy našich dějin. Vyčlenila jsem na téma 2 hodiny – v první jsme se zaměřili na figurální plastiky. Promítla jsem známé sochy z pražských parků (K. H. Máchu na Petříně, K. Světlá na Karlově nám., pomník Oběti komunismu na Újezdě, Fr. Palacký na Palackého nám. aj.), diskutovali jsme o míře vhodnosti umístění a pojetí umělce. Studenti měli za úkol promyslet vlastní návrh připomínky nějaké události, osobnosti nebo i věci, která by si zasloužila svou sochu – jak by měla vypadat a jak ji umístit.

Další hodinu, kdy jsme se seznámili s nefigurálními příklady (různé objekty), byl čas na ztvárnění svého návrhu. Objevily se náčrty vážně pojaté (pomník obětem teroristických útoků, výzkumu závažných nemocí), připomínky současných technologických vymožeností

(nakousnuté jablko jako památka na S. Jobse, jehož produkt ovlivnil svět, kamenné, dřevěné a keramické objekty připomínající počítač, mobilní telefon, bicykl aj.), legrační (seriál Simpsonovi), i něžné, vzpomínkové návrhy (dětství, babiččiny koláče, můj přítel papoušek aj).



Jedna studentka, velmi vážná, přemýšlivá, přišla s tím, že jí velice zasáhl památník věnovaný N. Wintonovi na pražském Hlavním nádraží. Zpodobuje otisky dětských rukou na dveřích a připomínají odjezd židovských dětí do bezpečí a smutek rodičů,

kteří je posílali do cizích rodin, čímž je zachránili. Studentka fotografii památníku všem ukázala v telefonu a výtvarně chtěla vytvořit názor, jenž v ní tento památník vyvolal – nebyla jsem proti, přestože úkol byl jiný.

Autorka na konci hodiny vysvětlila, že ji silně ovlivnily dlaně, které byly otisknuté na oknech, jimiž děti rodičům mávaly – nikdy se už spolu neviděli, protože rodiče skončili v koncentračních táborech. Na pozadí obkreslených rukou je dívčí tvář za mříží a podle studentky symbolizuje fakt, že tato situace nám už nehrozí. Žijeme v systému, kde se nemusí děti odtrhávat od rodičů kvůli záchraně života. Máme se tak dobře, jako nikdy předtím, žijeme v míru a bezpečí, a přesto se trápíme naprostými hloupostmi. Nevážíme si toho, co máme, a toužíme po nesmyslech, které stejně štěstí nepřinesou.

Od spolužáků přišly jak souhlasné projevy, tak i pochybovačné, jestli si ona dívka opravdu myslí, že žijeme v úplném bezpečí, že už nemůže přijít situace, kdy rodiče budou skrývat své děti. Debata velmi vážná, ale na poli výtvarné výchovy bez možnosti vytvoření závěru.“



47) Námět: Pocit v duši

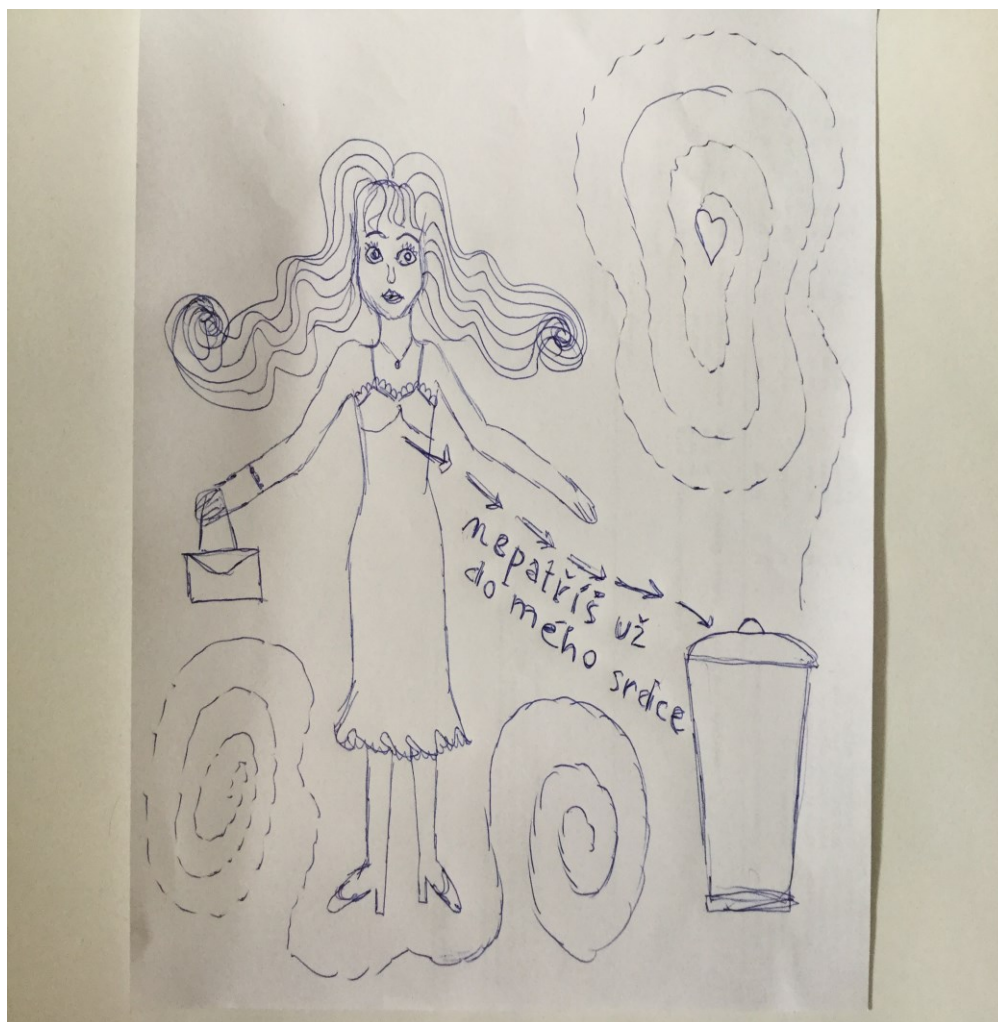
Název práce: Nepatříš už do mého srdce

Autorka 16 let, 2. ročník Střední ekonomické školy (VV jako výběrový předmět)

Technika: kresba propiskou

Komentář pedagoga:

„Zadám-li tak citlivý námět, jako je pocit v duši, musím počítat s emočními výpověďmi a být na to připravená. Takovéto úkoly jsou náročné a učitel si musí vyhradit dost času na povídání, protože žák může ventilovat vážný problém a nezaslouží si nevšímavost – na konci hodiny úkoly vybrat a odejít. Protože ráda zadávám taková témata, počítám s tím, že se někdy stávám zpovědní vrbou. Toto je typický příklad zmatků s prvními láskami, v tomto věku běžný, ale ač se nám může obsah zdát úsměvný, autorka bere svou srdeční záležitost velmi vážně. Zveřejnila ji a zaslouží si pozornost. V soukromí jsme problém probraly, protože studentky ke mně mají důvěru.“



48) Námět: Sport v mém životě

Název práce: Stalking

Autor 18 let, 3. ročník gymnázia

Technika: koláž z výstřižků nákupních katalogů doplněná textem

Komentář pedagoga:

„Studenti měli použít vystříhané obrázky jako doplněk k nakresleným nebo vystříhaným postavám v pohybu, které provozují sport, jenž je autorům blízký, který sami provozují nebo jej rádi sledují v televizi. Všichni zadání splnili, objevovala se atletika, hokej, fotbal, judo, krasobruslení, vodní sporty aj.

Pouze jeden chlapec vzal téma z jiného úhlu: řekl, že rád chodí do posilovny, ale v současnosti ho to již tolik nebaví, protože je obtěžován ženou, která si stále sedá na posilovací stroje vedle něj, pořád mu něco vypráví a zve ho do místní kavárny. Takové stížnosti jsou běžné spíše u dívek, ale ačkoli koláž vyznívá humorně, její autor je z ženy nervózní a přiznává, že uvažuje o změně fitness centra, i když bude dojíždět mnohem dále.“



49) Námět: Bez elektroniky si neumím život představit

Název práce: Počítač je můj kamarád

Autorka 15 let, 1. ročník Střední pedagogické školy

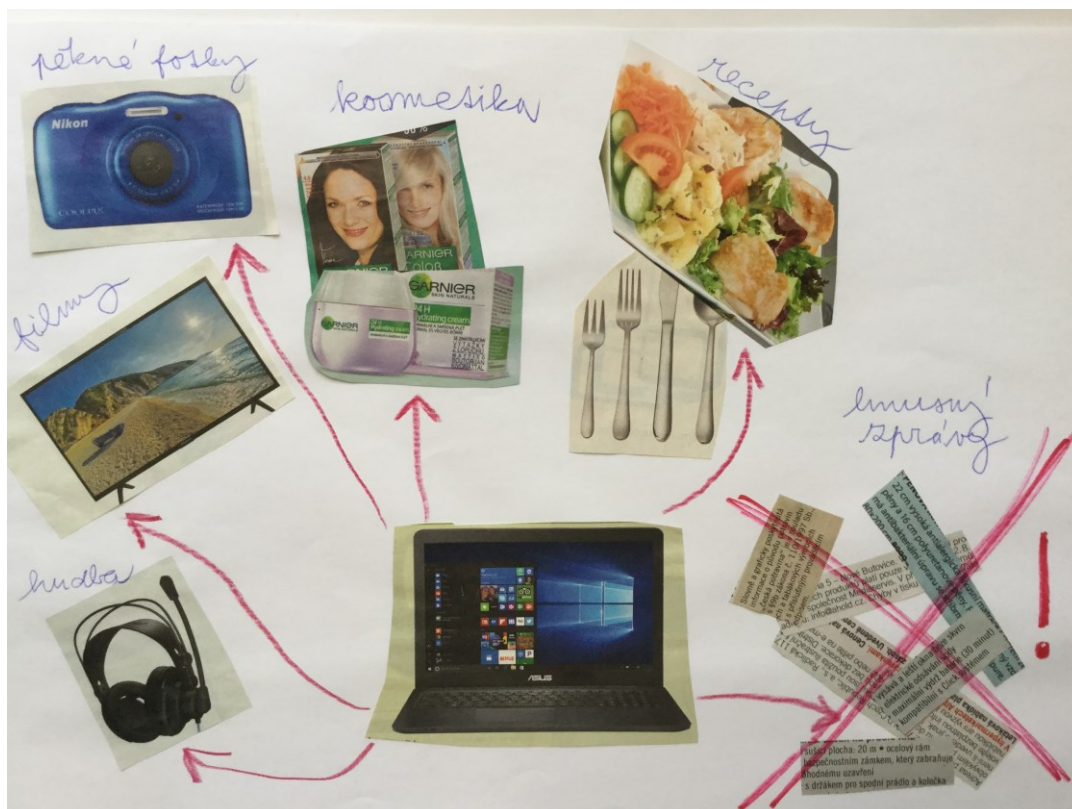
Technika: koláž z výstřižků, kresba pastelkou, text propiskou

Komentář pedagoga:

„Čekala jsem oslavu pomůcek, bez kterých už bychom neuměli žít. Nešlo jen o kresbu mobilů a ipodů apod., požadovala jsem tvořivé znázornění dnešního IT světa – a vznikly i velmi pěkné, barvami hýřící práce, někdy svět fantazie (počítačové hry), jindy vyzdvižení potřebnosti těchto věcí. Tato studentka dobře pojala úkol – názorně vyjádřila, v čem jí počítač pomáhá, v čem ji obohacuje, proč ji baví, jaké informace jí přináší. Ale poslední přeškrtnutý údaj „hnusné zprávy“ naznačuje, že ne vždy v poště čte příjemné věci – jak podotkla i slovně a mávla rukou, že to je normální.

Zamyšlení pro mě jako učitele – nejedná se o kyberšikanu?

Mám však problém: mohu se já do toho vložit? Je jisté, že jako učitelka musím sledovat i psychickou pohodu žáků, ale tohle je velmi citlivé, spíš případ pro psychologa, ale když bych dívce navrhla, jestli si nechce o tom popovídat s naší psycholožkou, která má ve škole konzultační hodiny, může se urazit, že jí zasahuji do soukromí. Tento problém vlastně teorie našeho předmětu nijak neřeší. Jak se zachovat, když projeví žák osobní problém?“



50) Námět: Neodbytná myšlenka v mé hlavě

Název práce: Chcete mě?

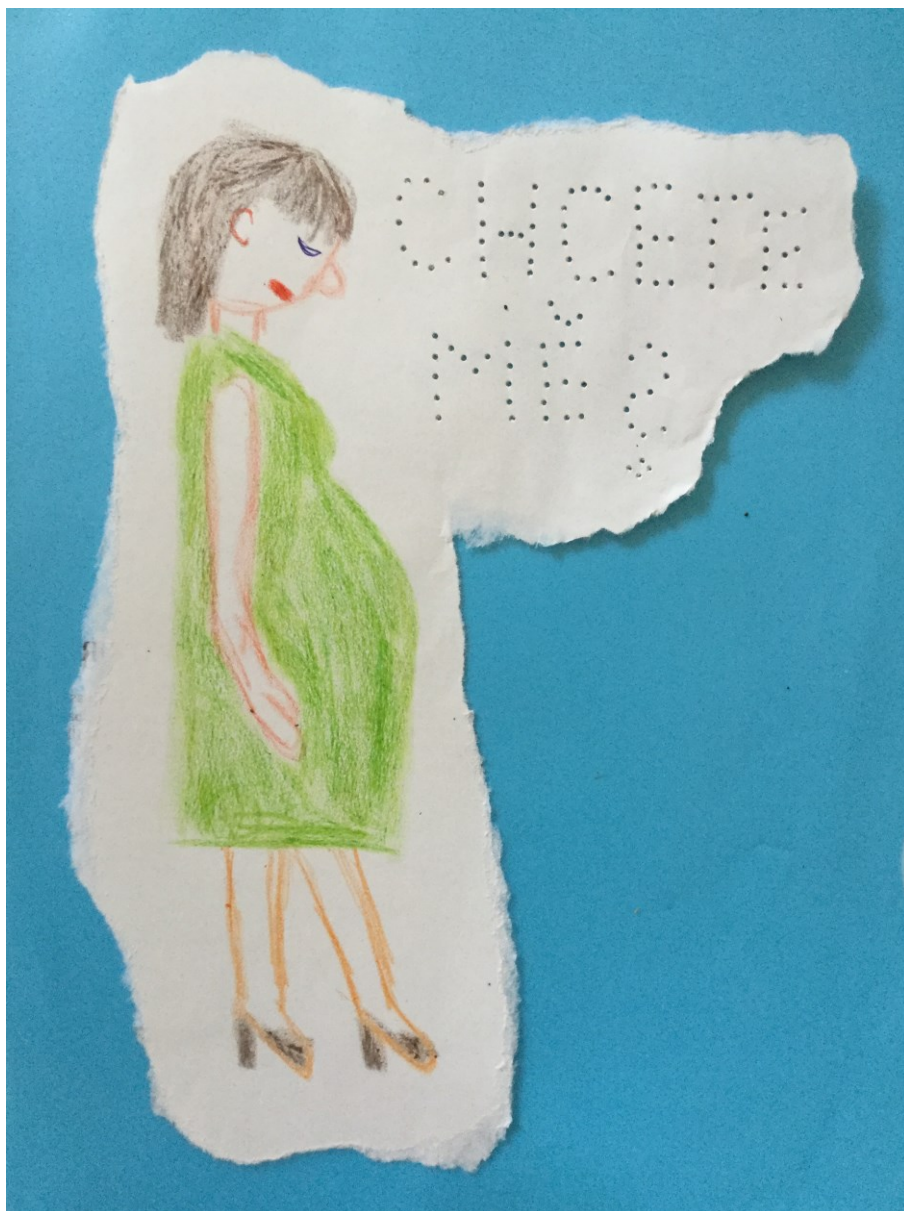
Autorka 16 let, 2. ročník gymnázia

Technika: kresba pastelkou, koláž, doplněno textem vypíchaným kružítkem

Komentář pedagoga:

„Dívka přišla s velmi hlubokou myšlenkou, která ji pronásleduje: starší 20letá sestra, která je v 1. ročníku na VŠ, zvažuje, jestli půjde na interrupci. Studium ji baví, nechce ho přerušit, ale hlavně její partner není tím, koho by si představovala po svém boku do života. Moji studentku trápí, že sestra o těhotenství mluví povrchně, jako by si neuvědomovala, že v sobě nosí nový život *řeká, že si TO nechá asi vzít.*‘ Záměrně zvolila větu, která evokuje televizní pořad, v němž se nabízejí k adopci psi. Slíbila jsem třídě, že tohle téma někdy probereme, až bude

čas, což se povedlo následující týden při třídnické hodině, kde nebylo moc co probírat. Mile mě překvapila míra citu mládeže, jak se stavěli k narození dítěte. Hoši projevíli zodpovědnost vůči partnerce (všichni tvrdili, že by nechtěli, aby si přítelkyně nechala dítě vzít), dívky říkaly, že se na dítě těší, a kdyby neplánovaně přišlo, zvládly by to. Šlo jen o úvahy, ale jdoucí správným směrem.“



51) Námět: Číslo jedna v mém životě

Název práce: Ničíme si půdu!

Autor 18 let, výtvarný kroužek na Střední ekonomické škole

Technika: práce s fotografií – v další hodině autor pomocí programu vytvoří 5 různých variací (k tomuto obr. černobílý, „kreslený,“ zamlžený, žlutý) – ještě nedokončeno.

Komentář pedagoga:

„Toto je příklad velmi zralého pohledu na lidské potřeby. Jde o apelování na zdravý rozum, při jehož hodnocení všichni přiznali, že z toho mají silný pocit. Velmi málo studentů vzalo námět s nadhledem a vyjádřili úsměvné fotografické koláže (číslem jedna pro mě je mobil, motorka, cestování, peníze), větší část vzala práci vážněji – sešly se různě zpracované fotografie zaměřené na vztahy, lásku, zdraví, spravedlnost aj. Tato práce mě ale zasáhla nejvíce svou prostotou: kolečko s brambory, mrkví, cibulí a jablky – to nejdůležitější, čím se živili naši předkové. A autor to doplnil ekologickou úvahou: *„Za čím se pořád ženeme, co pořád sháníme? Jediné, bez čeho se neobejdeme, je zdravá půda, která bude plodit základní potraviny.“* Má pravdu. Z toho jde úplně mráz po zádech.



52) Námět: Jsme děti sociálních sítí

Název práce: Instagram předvádí lživý obraz o životě

Autorka 16 let, 2. ročník gymnázia

Technika: koláž – fotografie z časopisu doplněná nalepenými písmeny

Komentář pedagoga:

„Slyšíme čím dál více z různých stran, že na sociálních sítích lidé prezentují jen krásné okamžiky a na někoho to může působit depresivně, že on v životě neuspěl a ostatní se mají báječně. Koláž studentky na mě velmi zapůsobila svou kritikou, a jako by se mi v hlavě rozsvítilo. Můj život se také neubírá podle ideálních představ a v té chvíli jsem si uvědomila, že je nás hodně, kterým křiklavá prezentace štěstí vadí, i těm mladým, kteří ještě mají šanci si splnit své sny. Holka ve věku mé dcery mi svým obrázkem vysvětlila, že je to vše jen faleš a není se tím třeba trápit. Potřebovali bychom však hodinu navíc, abychom si mohli o všem popovídat, protože svou váhu měly i další práce, hlavně ty zaměřené na skutečné hodnoty (zdraví, poctivost, láska).



53) Námět: Důležité sdělení

Název práce: Sleduji životy jiných

Autorka 19 let, 4. ročník gymnázia

Technika: psaní i ornamenty propiskou

Komentář pedagoga:

„Vyzkoušeli jsme si tzv. lettering, dnes módní směr vytváření nápisů ozdobnými písmeny, které mohou sloužit jako obrazy. Studenti vybírali velice zajímavé, pro ně důležité věty a citáty. Tento jsem zvolila proto, že nese velice hluboké sdělení – a díky němu proběhl zajímavý rozhovor: děti dnes v každém volném čase sledují na sociálních sítích, co dělali kamarádi, kde byli, co zažili, co snědli apod., ale ne vždy si umějí prožít a vnímat své vlastní okamžiky. Naaranžovat jídlo, vyfotit, poslat na FB – ale uvědomím si, jak to chutnalo? Na co jsem při jídle myslel? Mám moc ráda tyto debaty s mládeží, ale stará školní bolest – v nejlepším zazvoní – je neumožňuje rozvést do hloubky.“



54) Námět: Moje místo ve světě I.

Název práce: Budu se pouze bavit

Autor 18 let, 3. ročník gymnázia

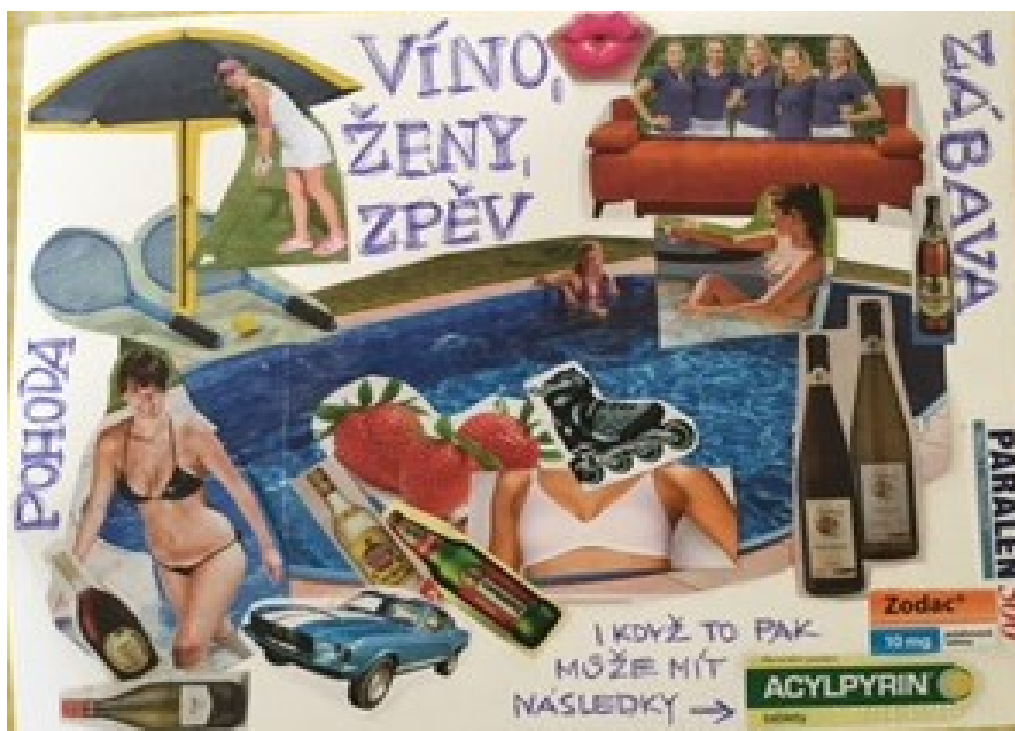
Technika: koláž s časopiseckých výstřižků a krabiček léků, doplněno textem

Komentář pedagoga:

„Vybrala jsem 2 práce pro porovnání, aby bylo vidět, s jakými rozdílnými přístupy se ve výtvarné výchově setkáváme a jak rozdílné pak musíme zaujmout stanovisko. Téma nebylo se třídou podrobně rozebráno, žádný motivační rozhovor, chtěla jsem, aby si tuto větu každý vyložil po svém. Výsledky byly v převážné většině pohledem do budoucnosti (jednou budu úspěšným sportovcem, učitelkou, budu mít svou kavárnu, rodinu s dětmi aj.) nebo současný zájem, který studenty naplňuje (práce v útulku pro zvířata, výroba šperků aj.).

Tuto koláž uvádím jako nejvtipnější pojetí tématu. Autor se nezaměřil na realistické zobrazení současné nebo budoucí pozice, nechal téma vážně, vytvořil obraz svého místa ve světě s velkou dávkou humoru – je nabitý pozitivní emocí. Toto pojetí svého života určitě nemíní vážně: jde o výborného studenta, který plánuje studium medicíny, je vynikající v chemii, biologii, je zábavný, spolehlivý, třídní bavič, inteligentní humor i chování.

Práci uvádím pro srovnání s následující koláží, kde je vidět, jak různé může být pojetí úkolu – buď s vtipem a nadhledem, nebo jako závažné zobrazení sebehodnocení.“



55) Námět: Moje místo ve světě II.

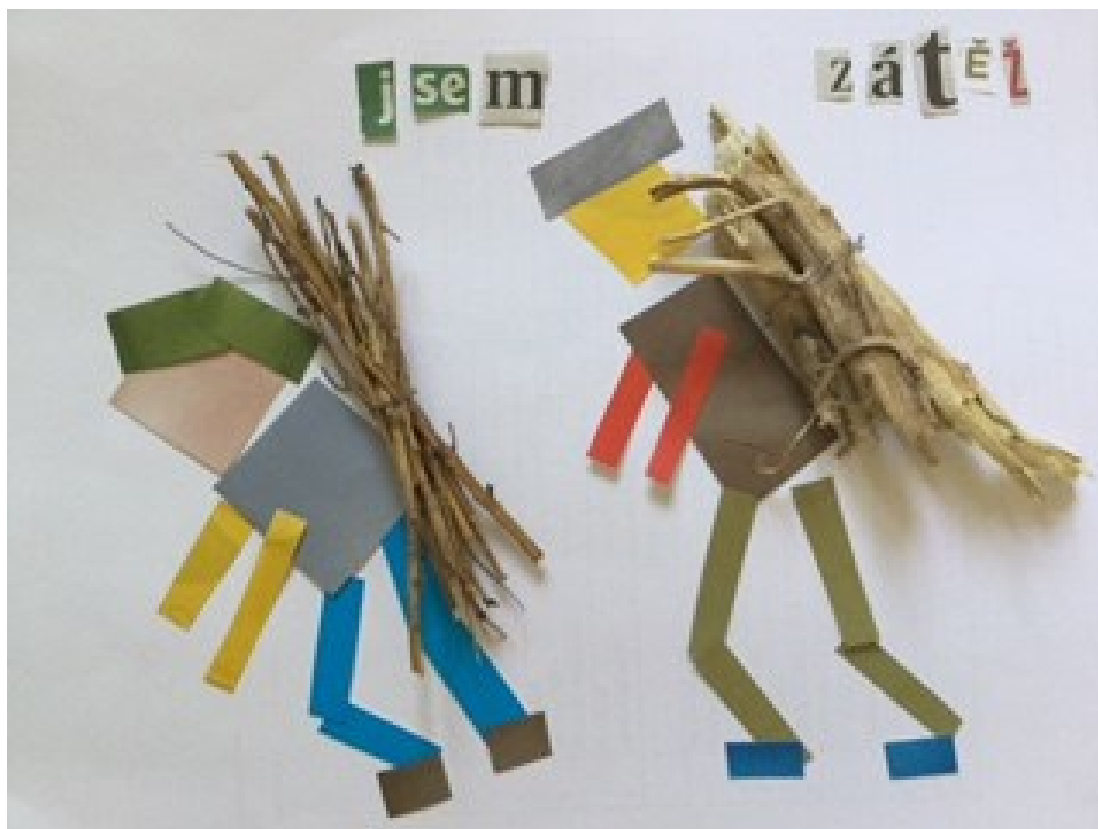
Název práce: Jsem zátěž

Autorka 18 let, 3. ročník gymnázia

Technika: koláž z barevných papírů, písmen a suché květiny

Komentář pedagoga:

„Jako velký kontrast k pojetí s humorem působí tato koláž spolužačky. Téma ztvárnila jako vážnou výpověď – odkryla své nízké sebevědomí: „*Jsi pro nás velká zátěž*“ slyší prý často od rodičů, kteří si stěžují, že živit dceru, která studuje, není jednoduché. Kdykoli přinese horší známku nebo problém ve škole, snesou se na ni stížnosti, rodiče nelibě nesou také dražší zájmové kroužky a dceřiny nákupy.



Práce je originální, autorka zátěž psychickou a finanční přetvořila do fyzické. Jako materiál použila suché květiny ve třídě. Také postavy nakloněné pod tíhou nákladu jsou velmi zdařilé.

Kolegyně, které jsem koláž ukázala, řekla „*Děvče má asi nějaký mindrák,*“ a nic by prý neřešila. Já si ale myslím, že by se dal využít k výchovnému rozhovoru: jak nesnadné je z ekonomického hlediska dopřát dětem studia a jak by mohli starší studenti finančně pomoci např. brigádami, jimiž by přispívali na své koníčky, módu, elektroniku aj.“

57) Námět: Cesta do mé hlavy

Název práce: Rozchod bolí

Autorka 16 let, 2. ročník gymnázia

Technika: koláž z různých časopiseckých výstřížků

Komentář pedagoga:

„Autorka vytvořila velmi působivé pozadí pro své sdělení (barevné kousky vystříhala ze sedacích souprav nábytkářského katalogu). Výborně je sdělena krátká, velmi emotivní zpráva – výsledek působí jako poutavý plakát (použití sirky na text jsem poradila já, protože střídání rozmanitého materiálu vytvoří zajímavější výsledek).

Je to silné sdělení, působí depresivně. Jestliže koláž naznačuje rozchod s chlapcem, jde o pochopitelné, ale spíše krátkodobé negativní pocity, které jsou normální a nezanechají následky na psychice. Poukazuje-li však na bolest z rozchodu rodičů a rozpadu rodiny, může jít o závažný stres. Autorka se nechtěla ke svému výtvoru více vyjádřit, čímž podnítila zvědavost spolužáků.“



9. 6 Výtvarné práce bez fotodokumentace

58) Námět: výtvary z papíru

Název práce: Cigareta je hnusná

Autor 8 let, 3. třída základní školy

Technika: stříhání, skládání, stáčení, mačkání papíru

Komentář pedagoga:

„Popíši zkušenost z nedávné doby: byla u nás na praxi studentka z ped. fakulty. Pečlivě si připravila hodinu s origami (skládání tvarů z papíru) – měla představu, že děti jsou šikovnější, než opravdu jsou. Nakonec byla ráda, že se povedlo pár vlaštovek a čepic z papíru. Jeden žák udělal papírovou ruličku a řekl, že to je hnusná cigareta. Děti se smály, studentka souhlasila, že kouření není správné. Pak k ní ale chlapec přišel a řekl, že si moc přeje, aby matka přestala kouřit, že je to jeho největší přání. Prosí v modlitbách Boha, ale ona kouří dál, jak je to prý možné?“

Budoucí učitelka byla otřesená, nevěděla, co má dělat, tak mu odpověděla, ať řekne mamince, že si to přeje jako dárek k Vánocům nebo k narozeninám. Přišla do kabinetu rozrušená, vyprávěla nám to, a řekla, že si neuvědomila, jak psychicky náročný může být rozhovor s dítětem na vážné téma – hlavně měla strach, aby svou odpovědí něco nepokazila. Chtěla chlapci říct, že stěžovat si Bohu je zbytečné, ale neodvážila se. Uklidnila jsem ji, že si zvykne a s nabíráním zkušeností bude takové situace zvládat čím dál lépe. Nebylo by na škodu, kdyby studenti byli na tuto stránku učitelství připraveni – myslím roli „vrba,“ která má umět naslouchat a rozumně poradit.“

59) Námět: Co pro mě znamená máma

Název práce: Kytka pro babičku

Autor: 9 let, 4. třída základní školy

Technika: temperové barvy

Komentář pedagoga:

„Před MDŽ jsem dětem řekla, co je to za svátek a ať se zamyslí, co pro ně znamená maminka anebo jiná žena, třeba babička či teta. Ptala jsem se, co si představí pod pojmem žena nebo matka a děti se hlásily, většinou zmiňovaly péči o rodinu, domácnost, vaření, ale i pohlázení, pomáhání. Mluvila jsem o tom, že lásku si uvědomujeme nejvíc ve chvíli, když s dotyčným

člověkem nejsme – na milovaného člověka se těšíme nebo se nám po něm stýská. Děti měly vyjádřit barvami pocit, který vnímají v sobě, když se řekne maminka, anebo jiná blízká žena. Práce vyšly dobře, většinou veselé barevné variace, květiny, srdíčka, sluníčka. Řeklo by se krásná, pozitivní hodina. Jenže za mnou přišel ke stolu žáček, jestli nevádí, že udělal kytku pro babičku. Já na to, že je to v pořádku, že jsme o tom mluvili, ať si vzpomene na jakoukoli ženu, s níž je mu dobře. A chlapec řekl „říkala jste, že se nám má po mamce stýskat a máme se na ni těšit. A já se na ni netěším a nestýská se mi.“

Nechtěla jsem se do toho zamotat, nevím, jestli jde o krátkodobý konflikt, předpubertální vzdor nebo výsledek vymývání mozku ze strany otce po rozvodu, tak jsem žáka pochválila, že to pěkně vyřešil a posteskla si, že já už bohužel babičku nemám, ale často na ni vzpomínám, protože jsem ji měla moc ráda. Takováto témata jsou pro člověka těžká, občas jsem postavena před opravdu silně citově vypjaté otázky, a pak je třeba se hodně soustředit, abych dítěti, se kterým se život nemazlí, ještě více neublížila.“

60) Námět: Moje tělo pracuje

Název práce: Tepny plné krve

Autorka 15 let, 9. třída základní školy

Technika: kresba a malba na papírovou plachtu

Komentář pedagoga:

„Ve třídě bylo hodně nemocných dětí, měla jsem jich jen asi 15, takže bylo možné provést netradiční, artefietickou hodinu. Děti si lehly v zadní části třídy na koberec, měly zavřít oči a já jim vyprávěla, ať si uvědomí, co všechno se děje v jejich těle – v hlavě, hrudníku, břichu, v končetinách, jak proudí krev, buší srdce, pracuje mozek, nasává a vydechuje vzduch, činí se buňky apod. Děti vnímaly každou část těla a měly si rozmyslet, kterou činnost nebo pochod v těle výtvarně zpracuje. Práce byla prováděna ve dvojicích a trojicích. Dvě dívky vytvořily síť červených tepen – a najednou jsem viděla, že jedna žačka má rozříznuté předloktí a otiskla na papír skutečnou krev, od tenké krvavé linky udělala propiskou šipku ke krvi nakreslené temperami. Lekla jsem se, co to dělá, šla jsem do kabinetu pro lékárníčku a stříkla jí na to dezinfekci. Zlobila jsem se na ni, co to provedla – a ona že to je dobré, měla prý u sebe holítko s čistou žiletkou a nic se jí nemůže stát. Byla jsem z toho opravdu rozhozená.

Spustila se diskuse, jestli je normální ublížit si kvůli obrázku. Žákyně, která se řízla našťěstí jen povrchně a krev se ukázala jen v tenké lince, řekla, že se jí to hodilo a chtěla se pokusit překonat bolest – čekala povzbuzení od ostatních.

Spolužák pronesl, že na tom není nic špatného, když si člověk vyzkouší odvalu. To se autorce líbilo a začala shazovat ostatní, že každý, kdo neumí zatnout zuby a něco vydržet, je srab. Začala být nepříjemná, od některých spolužáků padaly urážky, „ty jsi úplně blbá“ byly z těch mírnějších.

Měli jsme přednášku o sebepoškozování a hned mě napadlo, jestli to není tento případ. Řekla jsem před dětmi, že to je psychiatrická diagnóza – měla jsem v té chvíli na ni vztek, ale pak mě to mrzelo, udělala jsem z ní blázna. Ona se ale vítězně usmívala, asi potřebovala zaujmout a vzbudit pozornost. Slíbila, že už to nikdy neudělá.

Když jsem tuto příhodu vyprávěla kolegyním, shodly se, že tato žačka je opravdu někdy zvláštní, její třídní řekla, že si bude jejího chování více všímat.

61) Námět: Zařizujeme se na ostrově

Název práce: Náš útulný domek

Autorka 13 let, 7. třída základní školy

Technika: hra na hřišti, zdobení přístřešků z klacků přírodninami

Komentář pedagoga:

„Hra v přírodě, představování si, že jsme sami na ostrově a schováme se do příbytku z klacků. Ty na školním hřišti vystavěly děti z prvního stupně v době družiny, a já je chtěla využít. Krátce jsem vyprávěla, ať si žáci představí, že zůstali někde na ostrově, kde musí být týden a mají si zabydlet přírodní domek. Úkolem bylo přístřeší vylepšit, pomocí přírodnin – zvětšit vchod, ozdobit interiér, vytvořit sedátka. Chtěla jsem, aby si žáci uvědomili, jak se cítí v přírodě, co pocítují, když berou do ruky mech, kameny, trhají trávu, lámou klacky. Co pro nás příroda znamená? Je rozdíl v hlazení počítačové myši a stejně hladkého oblázku? Co je nám bližší?

Všem se pobyt v přístřešcích z klacků líbil, jen jedna dívka řekla, že si uvědomila tísnivý pocit, když byla malá a vztekala se, tak ji matka zavírala do ložnice a zamkla, s tím, že až se uklidní, tak ji pustí, protože mezi slušnými lidmi nemá co dělat – závěrečný rozhovor se stočil úplně jinam, od pocitu při kontaktu s přírodním materiálem k otázce, jestli rodiče dělají dobře, když děti zavírají o samotě – nejdříve se mi nelíbil směr řeči, kam se stočil, protože jsem měla jiný plán, ale žáky téma zaujalo a rozpovídali se.

Zaujalo mě, jak hluboko jsou uloženy negativní vzpomínky na samotu, kolik dětí řeklo, že si na ten pocit také vzpomíná, jak byly někde samy a jak se bály – děti ve věku 12 – 13 let vyprávěly, že to bylo ve školce, takže šlo o vzpomínky 7,8 let staré, přesto stále živé. Nebyla

jsem si jistá, jestli mám rozhovor směřovat k původnímu záměru, když toho děti měly tolik na srdci – otevřely se staré rány a podle mě je dobré, když to jde ven.“

62) Námět: Někdy to skřípe

Název práce: Zmačkám konflikt a vyčistím vzduch

Věk žáků: 13 – 14 let, 7. třída základní školy

Komentář pedagoga:

„Povídali jsme si o domově, přečetla jsem Sládkovu básničku, pustila líbeznou hudbu. Pak jsem ale pustila skřípavé zvuky a připomněla, že někdy není doma úplná pohoda, probíhají konflikty mezi rodiči, mezi dětmi a hádky s rodiči hlavně ve starším školním věku, kdy se děti osamostatňují a mají na všechno svůj názor. Žáci pak měli nakreslit výjev z domova, který jim byl nepříjemný, který je mrzí, a nakonec papír zmačkat nebo roztrhat.

Bylo překvapivé, jak 2 děti zuřivě papír trhaly, měly rozzlobený obličej a zdálo se, že se vypořádávají s problémem – jeden chlapec zařadil i dramatizaci – teatrálně se při trhání vztekal. Byla to spíše děvčata, která v klidu papír zmačkala – bez zloby, někdy i s úsměvem. Při rozhovoru se ne všichni chtěli zúčastnit, ale někteří říkali, že nemají konflikty s rodiči, ani oni mezi sebou, spíš je běžné jen dohadování. Vztek v očích jednoho chlapce, který byl brunátný a velmi akci mačkání a trhání prožíval, mě zajímal – žák ale k obrázku, který vytvořil a zničil, se vyjadřovat nechtěl. Byl to silný moment, a pokud si chlapec nějaký konflikt tímto způsobem vyřešil, jsem ráda.“

63) Námět: Kemp pro fajn lidi

Název práce: Táta dovnitř nesmí

Autorka 12 let, 6. třída základní školy, výtvarný tábor

Technika: tvorba z přírodnin

Komentář pedagoga:

„V jižních Čechách na letním výtvarném táboře roku 2016 dostaly děti ve věku 12 až 13 let úkol v lese výtvarně zpracovat kemp pro osoby, které chtějí mít o prázdninách kolem sebe. Jako materiál posloužily větvičky, mech, kameny, jehličí, šišky a listy. Děti vytvářely stany a přístřešky, ohniště, hřiště, kuchyni aj. zařízení, poté se doplňovaly osoby z šišek, většinou kolem ohně, u stanů nebo na hřišti. Postupně pak tvůrci kempu popisovali jeho zařízení a vyjmenovávali, koho by tam chtěli u sebe mít – často rodiče a prarodiče, kamarády, sousedy,

trenéry, dokonce i oblíbené učitele (děti se však velmi často nechají inspirovat spolužáky, takže když někdo jmenoval učitelku tělocviku, začali se častěji objevovat ve výpovědích další pedagogové).

Jedna dívka vytvořila kruh symbolizující plot a za ním postavu. Při popisu scény řekla, že to je otec, který je pozoruje, ale nesmí dál, protože matka ho nepustí. Šlo o případ oběti sporu rozvádějících se rodičů. Záleží pouze na učiteli, zda se rozhodne vzít tuto práci jako impuls k dalším hovorům o vztazích mezi lidmi, anebo zajímavé pojetí pouze ocení, ale k obsahu se nevyjádří a nedá k tomu možnost ani ostatním – já jsem volila toto řešení, a to z obavy, abych nebyla napadena rodiči, že se vměšuji do soukromí rodiny.“

64) Námět: Můj báječný den

Název práce: Šel bych si zastřílet

Autor 13 let, 8. třída základní školy

Technika: koláž z výstřižků časopisů

Komentář pedagoga:

„Případ introvertního žáka, který vytvořil šokující koláž, kdy pojal námět úplně jinak než ostatní spolužáci. Foto nemám k dispozici, ale dobře si vše pamatuji, protože práce se vymykala normálu: žáci formou koláže zpracovávali, jak si představují báječně strávený den. Ve výsledcích pochopitelně převažovaly volnočasové aktivity (hry na počítači, sport, televize apod.), jedna koláž ale všechny překvapila svým násilným obsahem: na formátu A4 byly pouze nalepené zbraně, nože a motorová pila.

Po mém dotazu, jak si dotyčný představuje svůj den, když nalepil samé zbraně, autor sdělil, že by si šel zastřílet. Od spíše zamlklého žáka se třída dozvěděla, že se zatím sportovní střelbě nevěnuje, ale chystá se přihlásit do oddílu, a jakmile bude dospělý, chce si zařídit povolení k držení zbraně. Použití obrázků nožů také komentoval – za velmi dobrou zábavu považuje střílet se jimi do stromu. O motorové pile řekl, že se mu do kompozice hodila. Pila v prostředí lesa nepřekvapí, v sousedství zbraní však vyznívá úplně jinak – jako věc, která je schopná ublížit.

Věděla jsem, že tento kluk se rád předvádí, nebyl příliš oblíben, a tak se snažil zapůsobit. Zpětně jsem si uvědomila, že jsem dala dětem nevhodný materiál. Časopisy jsem vzala z balíku určeného pro školní sběr papíru. Až ve třídě jsem uviděla, že tam byl jakýsi policejní magazín s pistolemi, nože pocházely z komerčních letáků zaměřených na kuchyni. Je otázka, jak by vypadala koláž tohoto chlapce, kdyby se mu časopis se zbraněmi nedostal do ruky.

Tato koláž mi dlouho nešla z hlavy. Nejsem panikářka, ale něco mi říkalo, že to není normální. V dnešní době bohužel musíme být pozorní. Kdykoli se stane ve světě nějaký násilný čin, např. v amerických městech střelba ve školách do spolužáků nebo jiné tragické události, tak sousedé a známí střelců často vypovídají, že by to do nich neřekli, že to byli takoví nenápadní uzavření chlupci, kteří neměli moc přátel. Pár dní mi výjev ležel v hlavě a pořád jsem se ptala (ale nakonec jsem to neudělala) – neměla bych to někde nahlásit?“

(O názor na znepokojující případ výtvarné práce byla požádána psychologka M. Marková, jež má bohaté zkušenosti nasbírané za více než 30 let práce v pedagogicko-psychologické poradně (e-mailová komunikace z dubna r. 2017):

„Hoši v pubertálním věku jsou ochotni udělat cokoli, aby zaujali děvčata svou neohrožeností rytíře a kluky aby ohromili nebojácností, která je předurčí do funkce šéfa party. Kantoři své žáky znají a vědí, jací opravdu jsou. I učitelka výtvarné výchovy určitě ví, jestli se zbraně vyskytují v jejich hodinách u dotyčného častěji – jestli ano, pak bych začala být obezřetná a řešila případ se školní psychologkou. Ale většinou jde spíše jen o silácké předvádění. Přesto je pravda, že výtvarné práce mohou velice dobře posloužit jako okno do duše. Takoví ti třídní šašci se potřebují opájet pozorností kolektivu, jejich smíchem nebo obdivem. U nich bych nebezpečí v jejich obrázcích nehledala.

Ač nechci působit mezi učiteli paniku, tak doporučuji zvláštní, něčím se vymykající chování určitých dětí pečlivěji pozorovat, častěji s takovými dětmi mluvit při neformálních debatách, snažit se je do hloubky lépe poznat. Výstražným znakem v chování dětí je nedostatek nebo úplná absence soucitu, projevující se k lidem a zvířatům.“)

65) Námět: Co si ve skříni vyprávějí ponožky

Název práce: „Ponožky v ložnici“

Autorka 12 let, 6. třída základní školy

Technika: kresba tuší nebo malba temperou různých druhů a velikostí ponožek, doplněné texty psanými tužkou

Komentář pedagoga:

„V hodině jsem použila mou oblíbenou knihu Náměty ve VV. Děti kreslily různé barevné ponožky a doplňovaly písmem texty, co si ponožky povídají mezi sebou o svých nositelích a o světě, kterým chodí. Zaujala mě smutně vyznívající práce jedné dívenky: od jejích, matčiných a sestřiných barevných ponožek vedly čáry ke sdělení napsanému tužkou: „škoda,

že tu s námi už nejsou ponožky od tatky.“ To se mnou otřásl. Nikdy by mě nenapadlo, že v tak nevinném námětu se objeví trauma z chybějícího otce.“

66) Námět: Jak na nás působí sochy?

Výlet do centra města (České Budějovice)

Účastníci: žáci 8. třídy

Komentář pedagoga:

„V mém příběhu nejde o konkrétní výtvarné dílo, ale emočně silné sdělení v hodině zaměřené na dějiny umění. Místo prohlížení fotografií ve třídě je nejlepším řešením návštěva galerie nebo osahání sochy přímo v plenéru. Protože jsem měla jen asi 12 dětí, ostatní byly na nějaké soutěži, vzala jsem je na náměstí, kde byla vytvořena (rok 2016) umělecká realizace skupinou jihočeských výtvarníků. Samsonova kašna byla obedněna a k ní vedla lávka z 1. patra domu, kde sídlí umělecká galerie. Vše působilo jako oprava kašny, teprve podle plakátů se pozorovatel dozvěděl, že jde o umělecký projekt – socha, kterou člověk bere jako samozřejmost, kolemjdoucí ji vnímá jako městský inventář. Nikdo si ji nejde prohlédnout zblízka, sledovat detaily. Bednění mělo sloužit – slovy autorů akce – jako krabička pro šperk. Lávka vedla dovnitř dřevěné ohrady a tam pozorovatel mohl nerušeně, oddělen od okolní zástavby, vychutnat umělecké dílo bez rušivého okolí.

Žáci však byli k tomuto počínu hodně kritičtí. Objevovaly se protesty, že návštěvníci města si nemohou vyfotografovat hezké náměstí, že to tam vypadá jako na stavbě. Děti nahrávaly na mobilní telefony ‚reportáž‘, v roli novinářů se ptaly vzájemně mezi sebou, co kdo tomu říká. Já si vše také nahrávala, a záznam jsem nevymazala, protože to pro mě byl silný zážitek. Chci se zmínit hlavně o negativním pocitu chlapce, u něhož obedněná socha vyvolala nepříjemnou asociaci:

„Připadám si tam, jako když mě teta zavírala do dílny, když jsem zlobil. Bylo to hrozné, ještě dnes si ten pocit pamatuji.“

Další hodnocení byla již bez osobní traumatické zkušenosti, ale většinou odmítavá:

„Cítím z toho velký smutek. Takhle být oddělený od lidí a domů, to by se tomu Samsonovi vůbec nelíbilo.“

„Mně kdyby takhle zavřeli, tak budu volat o pomoc.“

„To má být šperk v krabičce? Prstýnku nebude smutno, protože se těší na prst. Ale socha má zdobit prostor.“

Pokud mají umělecké projekty podnítit debaty, v tomto případě byl účel splněn, i když hodnocení byla z velké části odsuzující. Ale sdělení, že bylo dítě zavíráno do kůlny, to mě mrzí dodnes.“

67) Námět: Ploty – vkus a nevkus kolem našich domovů

Autoři: studenti 3. ročníku gymnázia, 17 – 18 let

Technika: práce s fotoaparátém

Komentář pedagoga:

„Studenti dostali za úkol do výtvarné výchovy během víkendu vyfotografovat zajímavé ploty, které je něčím zaujaly, ať už v pozitivním či negativním smyslu. V debatě nad výsledky byla nejdříve posuzována estetická úroveň plotů – studenti se vysmívali tepaným branám s kamennými lvy před vilami „podnikatelského baroka“, oceňovali ploty prosté, moderní, ale i přírodní, z keřů. Jako nejoriginálnější byl zvolen plot ze starých železničních pražců u chaty v Hradištku pod Medníkem.

Po této první části se však rozproudila zajímavá debata: funkce plotu jako ochrany – chráníme sebe a svůj dům, nebo se plotem vymezujeme vůči okolí? Plot je naše specifikum, v jiných zemích nejsou tak často ohraničené nemovitosti jako u nás. Jde o pocit intimity nebo ochranu svého majetku? Jde o reálný strach ze zlodějů nebo všeobecně všech lidí?

V rozhovoru se zobrazila současná migrantská témata – padaly návrhy, že by bylo vhodné oplotit Evropu proti vnikání cizích kultur, jiní studenti toto řešení zpochybňovali. Vyučovací hodinu z části zabrala výměna názorů, kterou byla škoda předčasně ukončit. Proto byl ‚ztracený čas‘ nahrazen domácím úkolem – z motivů plotů vznikly velmi zajímavé fotografické koláže a seriály, na nichž se mělo pracovat v hodině.

Pro mě – vyučujícího, jehož velmi zajímá osobnost žáka – byla tato hodina maximálně podnětná, protože studenti poskytli náhled do svého uvažování. Z (na první pohled) nevýrazného námětu ‚ploty‘ se vyklubaly skvělé výsledky. Z toho vyplývá, že nitro a názory žáka lze poznat v jakkoli zaměřené hodině výtvarné výchovy, záleží na diskusi, kam se nasměruje.

9.7 Analýza výsledků a interpretace získaných dat

K prezentaci bylo vybráno 67 (z cca 80 došlých) výtvarných školních prací s popisy pedagogů – z toho 10 prací je bez fotodokumentace, zařazeno na konec přehledu (jde o starší výtvary, které si učitelky pamatují, protože je do určité míry emočně zasáhly, a proto považují za důležité se se svými postřehy podělit).

Původním záměrem bylo zaměřit se na učitele výtvarné výchovy na základních školách. Během shromažďování materiálu však začaly přicházet reakce také od pedagogů vyučujících na školách 3. stupně – z toho důvodu, že se o průzkumu dozvěděli od původně oslovených respondentů a tato akce se jim zdála důležitá, zajímavá, měli potřebu se také svěřit.

Příspěvky vzniklé v hodinách výtvarné výchovy na středních školách se ukázaly jako velmi obohacující, proto byly rovněž zahrnuty: v přehledu školních výtvarných děl autorů rozdílného věku se totiž zřetelně ukazuje, jak se vlivem stoupající zkušenosti a životního rozhledu proměňuje a rozšiřuje zájem žáků od nejbližšího domácího a školního prostředí k problematice širšího okolí, životního prostředí, budoucnosti a morálních hodnot.

Ačkoli byli osloveni i dva učitelé – muži, shodně reagovali, že zneklidňující obsahy spíše nevnímají, zaměřují se pouze na výtvarnou kvalitu, tzn., že všechny prezentované výtvary zaslaly ženy, u nichž se dá obecně předpokládat větší empatie.

Kvalitativní obsahová analýza měla za úkol vypracovat přehled, jak výtvarní pedagogové pracují s reflexí v případě citlivých otázek v žákovských pracích.

Jak uvádí J. Hendl, kvalitativní postup vyžaduje kódování, jež zpřehlední společné znaky, a usnadní tak zpracování analýzy a umožní následnou interpretaci. Byla proto stanovena kritéria, které informace ve vyjádřeních pedagogů budu vyhledávat a zaznamenávat. Byly zvoleny např. momenty „pocit při spatření výtvaru,“ „reakce třídy,“ „průběh reflektivního hodnocení“ aj. „Očištěná“ data dále třídíme (Miovský, 2006) např. vytvářením „trusů,“ tzn. sestavení skupin podle podobnosti (společné znaky).

Učitelé ve svých vyjádřeních vyslovili určitý postřeh, jak vedli reflexi či jak na ně práce zapůsobila. Po vyhodnocení odpovědí a zpracování dat vyšlo najevo, jakým způsobem zúčastnění respondenti vedou reflexi výtvarných úloh, jak pracují s motivy, které jsou citlivé, jak se cítí při hodnocení kontroverzních otázek a jak sami zpracovávají reflexi svých reakcí, tzn., jak hodnotí vlastní způsobilost.

A)

Jako první jsou představeny tři výtvarné práce doplněné rozhovory s pedagožkami, které fotografie zaslaly, byly ochotné se sejít osobně a věnovat čas k debatě o stanoveném tématu.

Rozhovory lze shrnout do bodů, a z nich pak vyhledat určitou souvislost.

1) námět: Má to cenu?

popis: výtvar se siluetou člověka na invalidním vozíku

autor: 17 let, 2. ročník gymnázia – koláž kombinovaná s kresbou a textem

vyučující: 32 let pedagogické praxe

charakteristika: obecně pojatý námět, který měl vést k zamyšlení, zda je důležité dosáhnout stanoveného cíle, k němuž vede cesta přes překážky, v tvorbě jednoho studenta vygradoval do závažné otázky, zda má cenu život s hendikepem.

Důležité body z rozhovoru s pedagožkou:

- výtvar respondentce „vyrazil dech,“ proto na tuto práci upozornila a chtěla o ní mluvit, aby poznala názory spolužáků
- naléhavá výpověď o závažném tématu, plná emocí
- nikdo po zvonění se nezvedal k odchodu – třídu téma zaujalo
- občas se stane, že dílo překvapí svým psychologickým nábojem, záleží na námětu, na každou hodinu se respondentka těší, co vzejde za diskusi
- dnes je na děti velký tlak – výkon, sociální sítě, rozpadající se rodiny, vše je rychlé, naléhavé, doba vzbuzuje neklid. „...*Žijeme v míru a blahobytu, ale je k neuvěření, kolik psychických problémů, trápení nebo dokonce trýzní v sobě děti a mládež nosí*“
- má hodně zkušeností, může a chce pomáhat, hodnotí se jako komunikativní
- nutné s dětmi mluvit o všem, každý to ale nezvládá, bojí se citlivého tématu
- zná kolegyně, které zajímá jen výtvarná stránka práce
- ve VV je málo času na vážné debaty
- učitelé jsou kompetentní k vedení vážných rozhovorů, ale důležité je osobnostní vybavení a zkušenost, kterou mladí nemají, a tak někdy nevědí, jak reagovat
- každá třída je jiná, učitel ji zná a měl by vědět, co s nimi může probírat
- VV je neformální, poskytuje větší prostor pro citlivá témata
- ideální by byly besedy na školách pro učitele s dětskými psychology
- učitelka by mohla vážnou debatu předat kolegům ze společenských předmětů, ale v tom případě vyprchají žádoucí emoce, které vzbudil konkrétní zážitek.

2) námět: Jsem Evropan/ka

popis: deset černých siluet s průzorem na oči s podtitulem Valí se sem muslimové

autor: 15 let, 9. třída – malba štětcem kombinovaná s kresbou propisovací tužkou

vyučující: 8 let praxe

charakteristika: námět, který měl žáky motivačním rozhovorem přivést ke ztvárnění výhod života na kontinentu, kde jsou různě vysoké hory, moře, památky i supermoderní města, pojal jeden žák jako výstrahu proti migraci.

Důležité body z rozhovoru s pedagožkou:

- práce se vymykala, emoce silné, je znát, že se o migraci v rodinách mluví
 - rozproudila se diskuse, žáci se začali hádat, respondentka měla obavu, aby vše zvládla
 - slíbila, že se o tématu zmíní kolegům, aby téma využili v jiných hodinách, kde bude více prostoru (ředitelka její aktivitu utlumila, protože jde o ožehavé téma)
 - některé třídy jsou skvělé, jiné ne, ona ví, co si kde může dovolit probírat
 - skoro v každé hodině se objeví práce, která se dá využít k výchovnému rozhovoru
 - zná kolegyni, kterou zajímá jen estetická stránka, je velmi aktivní výtvarnice, ale sdělení ve výtvaru ji nezajímá
 - někdy překvapí, co z neutrálního tématu vyplyne
 - škola na reflexní dialogy učitele nepřipravuje, nemají žádnou odbornou přípravu, což je chyba, byly by prospěšné se přednášky odborníků
- „...Po škole jsme hozeni do vody a plav, jak umíš. Hodiny VV ale mohou být přehlídkou nejrůznějších pocitů, strachů a bolestí, a my učitelé jsme v tom sami. Můžeme toho špatným vedením rozhovoru nebo necitlivostí hodně pokazit, a tak se tomu vyhýbáme. Ale to je špatně, ne?“...odborník by měl vysvětlit „jak reagovat, kam až můžeme zajít, čemu se raději vyhnout, prostě jak vést profesionálně reflektivní rozhovor, abychom se ho nemuseli bát a čekali na zvonění, jako se to stalo mně.“*
- učitelé jsou k reflexi na vážné téma kompetentní, jsou povinni podat pomocnou ruku
 - děti se rády svěří a popovídají si

3) námět: Víkend

popis: postava dítěte je roztržená, z jedné strany se jí dotýká ženská ruka a z druhé mužská, v horních rozích stojí dva domy

autorka: 12 let, 7. třída – koláž doplněná kresbou tužkou a fixami

vyučující: 18 let praxe

charakteristika: námět měl přinést pozitivní myšlenky, vzpomínky na příjemně strávené dny volna. Autorka však prostřednictvím své práce přiznala, že víkend pro ni znamená stresující období, kdy se rodiče po rozvodu dohadují, u koho bude tyto dny trávit.

Důležité body z rozhovoru s pedagožkou:

- výtvar ji „dost uzemnil“
- je těžké odhadnout, jaké zaujmout stanovisko: autorka obrázku dokázala, že to není pro ni tabu, ale zvládne diskusi ve třídě se spolužáky?
- důležitá byla otázka, jestli se chce o tom bavit – žačka souhlasila, že to není problém, brala věc s humorem, s tím, že „*pátky jsou strašné*“
- žáci se s chutí zapojovali, vyprávěli své příběhy
- třídy jsou různé, ale ona nemá problém mluvit o čemkoli (... „*je třeba ukočírovat názory ostatních, aby nepadaly drzé připomínky. Děti jsou někdy kruté...*“)
- setkává se se soukromými zpověďmi často a je ráda, že se děti svěřují
- učitelé jsou kompetentní k rozboru závažných situací, měli by být pomocníky a rádci
- někteří kolegové od citlivého tématu utíkají, aby něco nepokazili
- nejsme dostatečně vzdělávání, nutná lepší příprava
- na konci VV není dost času.

Hodnocení části A:

Výtvarné pedagožky představily velmi zajímavé práce, které reprezentují tři důležité okruhy: zdraví, budoucnost a rodina.

Výpovědi lze rozdělit na 2 části – v první se respondentky věnují pouze konkrétnímu školnímu výtvaru, další se vztahuje obecně k práci s citlivými tématy a postoji pedagogů vůči nim.

Při analýze textů byly označeny kódy (kategorie), které je nutné u respondentů sledovat, aby se dal vyvodit závěr:

První setkání s tvorbou a reakce na ni: pedagožky podobně uvádějí překvapení a zaujetí – práce mi vyrazila dech, uzemnila mě, vymykala se silnou emocí.

Účinek výtvarné práce na třídu: rozproudila diskusi, třídu zaujala, žáci se po zvonění nesnažili vstávat, začali se hádat, s chutí se zapojovali do diskuse, vyprávěli své příběhy.

Charakteristika výtvarné práce: naléhavá výpověď o závažném tématu, plná emocí.

Reakce respondentky: upozornila na výtvarný dílo ostatní, chtěla znát názory spolužáků, žádala svolení od autorky, jestli může otevřít diskusi, slíbila dětem, že se o tématu zmíní kolegům, aby bylo probráno v dalších hodinách. Obávala se, aby bouřlivou výměnu názorů zvládla.

Citlivá témata ve výtvarné výchově: občas dílo překvapí psychologickým nábojem, skoro v každé hodině se objeví téma, které se dá výchovně využít, je nutné umět mluvit s dětmi o všem, setkává se se soukromými zpověďmi poměrně často, děti se svěřují.

Hodnocení postoje kolegů k vážným rozpravám: každý to nezvládá, bojí se citlivého tématu, některé kolegyně vnímají jen estetickou stránku a sdělení ve výtvarném díle je nezajímá, sledují pouze výtvarnou hodnotu, od vážných otázek utíkají, aby něco nepokazili.

Příprava na reflektivní diskusi ve výtvarné výchově: fakulta na tento moment učitele nepřipravuje, hodily by se přednášky odborníků, učitelé jsou kompetentní k vedení vážných diskusí, ale nemají žádnou odbornou přípravu, důležité je osobnostní vybavení, měli by být pomocníky a rádci, žáci se rádi svěří, nejsme dostatečně vzděláváni, nutná lepší příprava, vhodné by byly psychologické besedy na školách pro učitele s dětskými psychology.

Potenciál výtvarné výchovy: VV je neformální, poskytuje větší prostor pro citlivá témata, učitelé jsou povinni podat pomocnou ruku, ale bohužel není čas na delší debaty.

Shrnutí výsledků v bodech:

- v závěru hodiny výtvarné výchovy se někdy učitelé setkávají s žákovskými výtvary, které je překvapí hloubkou emoční výpovědi
- pokud pedagog připustí rozvoj reflektivní diskuse (není to pravidlem), může se rozvinout debata v širokém spektru naladění – od pozitivního, přátelského vyprávění přes rozpaky a mírné nesouhlasné projevy až po hádky a vypjaté, urážlivé útoky

- někteří učitelé reflexe bez problému zvládají, kontroverzní témata dokonce s oblibou vyhledávají, vedení diskusí jim nedělá problémy a snaží se zodpovědět všechny dětské otázky, jiní se do debat nepouštějí, z konfliktních témat mají obavy (záleží na povaze a zkušenosti)
- výtvarná výchova je vhodnou platformou pro otevření citlivých diskusí, není však na ně v závěru hodiny dostatek času
- žáci a studenti se ptají a požadují odpovědi, někdy mají tendenci se svěřit, učitel by jim měl být rádcem a pomocníkem
- výtvarný pedagog není na roli moderátora reflektivního rozhovoru na fakultě připravován, vhodná by byla možnost besed s odborníky

Konkrétně je třeba upozornit na významnou poznámku 3. respondentky, na niž by se nemělo u tísnivých otázek zapomínat: zeptala se autorky obrázku, zda chce o obsahu před třídou mluvit. Poté, co se vyjádřila, že s tím nemá problém (což neznamená, že v sobě neskrývá bolest z rodinné situace), ostatní se přidali a začali také vyprávět své rodinné příběhy.

Učitel může využít k výchovnému momentu úplně každou situaci. I kdyby žačka odmítla bavit se o víkendových neshodách mezi rodiči, pedagog může reagovat závěrem, který děti poučí o žádoucích interpersonálních vztazích: každý má právo na svá tajemství, nikdo nemusí před nikým zveřejňovat citlivé informace, a proto to bude třída respektovat a probere jiné, jistě také zajímavé výtvarné práce.

Za zmínku stojí také připomínka 1. respondenty, která dobře vyjádřila hodnotu vlastní životní zkušenosti: *„Mám tři dospělé děti, syn je diabetik, mám i jedno vnouče, žiji v druhém manželství, takže o životě toho hodně vím – o lásce, hádkách, nemoci, o řešení konfliktů.... Ale znám kolegyně, které se dotknutí ožehavého problému bojí, nejsou na to stavěné...“*

Z řečeného vyplývá, že životní i pedagogická zkušenost je velmi cenná a nenahraditelná, ale zároveň hraje velkou roli osobnostní založení, komunikativnost a postoj k citlivým debatám – to se naučit ani léty praxe spíš nedá. Praxe ukazuje, že uzavření učitelé, kteří dávají najevo, že nebudou diskutovat o tématech, o něž děti stojí, ani nejsou ochotni pustit jakoukoli informaci ze svého soukromí, nebývají mezi žáky příliš oblíbeni.

V jednom názoru se dvě respondentky neshodly. Jedna nabízí možné řešení, pokud není čas na důležitou debatu – přesunout úkol na kolegy vyučující společensko-vědní obory. Druhá

míní, že v tom případě vyprchají žádoucí emoce, řešit se má problém v okamžiku, kdy je nastolen výtvarnou prací a žáci jsou tématem maximálně zaujati.

Resumé:

Z vyjádření respondentek vyplývá, že v některých vyučovacích hodinách se výtvarní učitelé mohou setkat s vyjádřením závažných skutečností, jež vyvolávají otázky, které by měly být s dětmi probrány a zodpovězeny.

Pedagožky se shodují, že není vhodné citlivé oblasti ignorovat, ale uznávají, že ne každý dospělý je schopen téma vhodně pojmout a diskusi zvládnout.

Všechny zastávají totožný názor: ve výtvarné výchově je málo času pro kvalitní reflektivní diskuse a učitelé na tuto závěrečnou fázi vyučovací hodiny nejsou odborně připravováni.

Názory v těchto třech rozhovorech jsou podpořeny desítkami dalších příkladů zajímavých situací, kdy pedagogy překvapilo určité odhalení prezentované v dětském výtvoru:

Hodnocení části B

Druhá, obsáhlejší část, tvoří ukázky dalších 64 školních výtvarných prací (z toho 10 jich je pouze popsáno, jde o starší vzpomínky, které si pedagožky vybavily a popsaly).

Respondentky nebyly vedeny zodpovídáním daných otázek, záleželo na jejich úsudku, jak problematiku reflexe popíší – šlo o čistě subjektivní pojetí. Některé pojaly část výpovědi jako řečnickou otázku: Kam rodiče své děti stále ženou? Co dělat? Neměli bychom se zamyslet nad...? – i tato vyjádření považují za přínosná data.

Velké množství údajů, které tvoří popisy, názory, vzpomínky a nápady respondentek, bylo rozčleněno pomocí kódů na dílčí oblasti, díky nimž lze po analýze výpovědí v závěru vytvořit určitý přehled chování a názorů pedagogů:

- ví si rady s reflexí
- spíše si neví rady
- nepopisuje postup, jak zareagovala, pouze atmosféru ve třídě a reakce žáků
- názor na závěrečnou reflexi
- reakce na kontroverzní témata: jsem/nejsem ráda, když téma provokuje a nastoluje otázky a emoce, těším se/bojím se, jaká se rozvine diskuse
- jaká při hodnocení přišla reakce třídy
- jak osobní motiv na respondentku zapůsobil, jak se cítila

V následujícím přehledu je komentována většina výtvorů, které jsou shromážděny podle tématu do skupin (žákovský výtvor označen číslem pro snadné dohledání, popis díla, klíčová část výpovědi respondentky, popř. reakce třídy, hodnocení):

Obr. č. 6) Téměř ojedinělý popis nezkušenosti a občasné bezradnosti. K obr. „Maminka není moje pravá, ale mně to nevadí“ respondentka uvádí, že někdy se jí stane, že dítě řekne něco šokujícího a ona si neví rady, co na to říct, zda hovor rozvést či raději ukončit (*„nemám ještě zkušenosti, učím druhý rok... někdo se začal smát a já se z toho rozklepala.“* Vznikl hluk ve třídě, a tak přešla k jinému tématu a nevyužila šanci k diskusi. Rozhovor o adoptcích skutečně mohl být velmi přínosný, je však otázkou, zda si má učitelka výtvarné výchovy vyčítat jako chybu, že nerozvedla diskusi na takto závažné téma. Vše se dá shrnout pár větami a téma doporučit kolegům vyučujícím občanskou výchovu s tím, že viděla u dětí zájem, který je vhodné využít.

7, 15) Respondentky hodnotí, že neštěstí děti přitahuje. Kdyby dotyčný žák, který namaloval zřícené letadlo, častěji zpodoboval morbidní náměty, nasměrovala by ho k odborníkům. Nad zpodobenou potopenou lodí učitelka v závěru byla ochotná diskutovat o neštěstích.

8, 9, 10, 18) Prázdný byt s počítači a členové rodiny o víkendu u počítačů – povzdech respondentek nad tím, jak dnes rodiny tráví čas (*„Moralizování je zbytečné, tento trend je třeba vzít jako fakt, ale mrzí mě, že obrázek rodiny se za 27 let mé praxe tolik proměnil.“*

Respondentce je líto, že žačka nakreslila sebe a kamarádku u počítače, a tak v závěrečné reflexi rozvedla debatu, jak je vhodné trávit čas venku (*„obrázek mě rozlítostnil, vzpomněla jsem si na své krásné dětství, kdy jsme si my holky hrály s panenkami“*).

Učitelky si celkem často stěžují na chybějící společné hry s rodiči v dětských výtvorech. *„Co je skličující na tomto obrázku – a objevuje se to často, že každý tráví svůj čas sám.“*

14) Respondentku zaujalo sdělení žáka ve výtvoru „Nesnáším školu“ a hledá odpověď na to, proč tomu tak je, příklad výborné sebereflexe: *„Obrázek by mohl být chápán jako zrcadlo pro pedagogy: proč tomu tak je? Neděláme my učitelé v něčem chybu?“*

4, 16, 17, 26) Výtvary, které sdělují „rodinná tajemství“ respondentky hodnotí jako velmi citlivé a nepříjemné – nechtějí být napadány, že řeší soukromé záležitosti, ale v rámci hodiny mají za úkol a chtějí uzavřít reflektivním hodnocením – je to problém, protože se nemohou

postavit proti přání rodičů, ale na druhou je v jejich kompetenci vyjádřit, že stojí na straně dětí a že rozumí jejich nářkům.

„...*Obrázek vtipný, barevně i kompozičně vyvedený, podstata je ale děsivá, ukazuje, že žák možná žije v konfliktním prostředí, v křiku a hádkách.*“ (postava dítěte s vysavačem „luxuje“ hádku rodičů).

Dívka přiznala, že balet, do kterého ji matka zřejmě nutí, je nad její síly, respondentka přiznává svou bezradnost: „*Co mohu dělat? Rozmlouvat jí konzervatoř? To je otázka pro odborníky.*“

Podobné tématem i reakcí je vnucování klavírních soutěží, na něž žáka připravuje nepříjemná učitelka „*Tak nevím, vážení, není to zabíjení talentu? Kam to rodiče pořád děti ženou? Není lepší hrát si sám pro sebe a na soutěže se vykašlat?*“

Dalším příkladem je chlapec, který nerad chodí s rodiči do kostela – respondentka neví, co si počít s osobní výpovědí, nejraději by domluvila rodičům, ale ví, že si to nemůže dovolit.

20, 21, 65) Ještě složitější pro rozhovor než téma, že rodiče se hádají nebo dítě k něčemu nutí, ale rodina funguje, je pro pedagogy případ, když se rodinné zázemí rozpadlo.

Na námět cestování, s podtitulem ‚Co se mi vybaví, když vidím kufr?‘ chlapec zareagovat, že jede na návštěvu k otci: „... *řekla jsem, že i to mohou být zajímavé cesty. Spíš trapas, ale nejsem si jistá, jestli jsem ho měla utěšovat.*“

‚Dárky od táty‘ – respondentka uznává, že se jí obsah dotkl osobně a reflexi nezvládla: žákyně vychválila dary od otce, který s ní nežije, a jí to připomnělo vlastní situaci, kdy si bývalý manžel tzv. kupuje syny „...*Bylo to ode mě neprofesionální... Zareagovala jsem nevhodně, protože zažívám doma přesně totéž.*“

Rozpad rodiny odráží také námět „Co si vyprávějí ponožky ve skříni“ (65). Žačka vepsala „škoda, že už tu s námi nejsou ponožky taťky“ a respondentka byla překvapená: „*To se mnou otrásl. Nikdy by mě nenapadlo, že v tak nevinném námětu se objeví trauma z chybějícího otce.*“

Rodinu, i když spokojenou, reflektuje výtvar Moje mámy jsou fajn (25) – příklad, který přivedl učitelku do rozpaků, ale děti ne. Protože vznikají stále více netradiční rodiny, děti příklad lesbického páru nijak nepřekvapil a s chutí se zapojily do závěrečného hodnocení (já mám novou tetu, já tátu i strejdu apod.)

23) Námět barevných květin autorka ze základní školy zpracovala jako dojem z pohřbu, který byl pro ni čerstvým zážitkem. Respondentka si nad rakví s květinami vybrala, jakým způsobem povede závěrečnou reflexi: nechtěla dospět k hovorům o smrti, které by byly asi pro děti přitažlivější, ale je to i složité, obsahově i časově, a tak hovořila o potřebě květin v našem životě – nejen pro radost, ale i pro smuteční účely. „*Mám pocit, že jsem nevyužila téma, které se nabízelo, smrt jako součást života.*“

Na vnímání barevnosti byl zaměřen také námět Barevný svět (28), kdy dívka překvapila šokujícím obsahem: nakreslila barevné útvary a napsala, že matka má nádor – pro učitelku těžká chvíle: „*Zalapala jsem po dechu a byla schopná jen říct, že maminka se určitě uzdraví... tato práce mě v myšlenkách pořád pronásleduje*“ – příklad toho, jak mocně mohou zapůsobit závažné obsahy, pedagog je nepouští po hodině z mysli a stále se k nim vrací.

26) Nemám čas – prostorová tvorba, panák z novinového papíru u počítače. Kritika dospělých, kteří nemají čas na děti a dávají jim tím vlastně příklad, že normální je stále sedět u počítače. Ačkoli diskuse proběhla v příjemné atmosféře, respondentka ji dobře zvládla, děti sdělovaly, že to je přece u rodičů normální, že nemají čas. Učitelka o práci dále přemýšlí a díky ní si uvědomuje problém: „*Vnímám tuto práci jako naléhavý apel... nemohu přijít řečnit na třídní schůzky a jako memento ukazovat toto dílo. Ale je to škoda – rodiče by si měli sáhnout do svědomí*“.

31, 60) Otisky krve ve výtvarné práci

Krvavé otisky prstu mezi podzimními listy: „*Zajímavý příklad toho, s čím vším se může učitel výtvarky potkat*“. Reflexi respondentka zvládla, ale uplatnila výchovný moment – odsoudila sebeubližování, protože ji nemile překvapil obdiv spolužáků, kteří oceňovali autorovu odvalu píchnout se do prstu.

Krev použila také žačka 9. třídy v rámci artefietické hodiny ve výtvaru Tepny plné krve, kdy se záměrně řízla. Učitelka ránu ošetřila a rozzlobila se: „*...Byla jsem z toho opravdu rozhozená. Spustila se diskuse, jestli je normální ublížit si kvůli obrázku.*“

33, 45, 46, 51) Samostatnou kapitolou jsou výchovné apely: objevují se hlavně u studentů středních škol a pro pedagogy je to vítaná příležitost k rozhovorům o životě.

Dílo položilo otázku: Proč reklama nabízí tolik alkoholu? (33) „*Připadalo mi, že autorka má možná zkušenost s alkoholikem v rodině...*“, ale to samozřejmě respondentka v závěrečné

reflexi nerozebírala, oceňuje však diskusi, která proběhla a studenty zajímala: „v závěrečném rozhovoru jsme se na tom všichni shodli: za vším stojí výtěrky...“

Stejným tématem se zabývala ještě jedna práce nazvaná ‚Alkohol mezi slušné lidi nepatří‘. V diskusi studentů zazněly zmírňující názory, že rodiče si občas dají pivo nebo víno, ale autorka si stála za svým, že alkohol je jed ...“*a ostatní víceméně neprotestovali. Nevím, do jaké míry bych měla téma rozebírat, ale protože na to není čas, tak jsem to neřešila.*“

Námět Sochy ve veřejném prostoru (45) inspiroval gymnazistku k hlubokému zamyšlení nad památkem věnovaném N. Wintonovi na pražském Hlavním nádraží, připomínající smutek při loučení židovských rodičů s jejich dětmi: autorka sdělila, že se máme tak dobře, žijeme v míru a bezpečí, a přesto se trápíme naprostými hloupostmi. Diskuse byla zajímavá – projevy souhlasu střídaly pochyby studentů, zda si spolužačka opravdu myslí, že žijeme v naprostém bezpečí. Učitelka zhodnotila situaci slovy „*Debata velmi vážná, ale na poli výtvarné výchovy bez možnosti vytvoření závěru*“ – což lze číst dvojným způsobem: do tohoto předmětu podobná témata nepatří, anebo není na rozbor dost času.

„Za čím se pořád ženeme?“ (51) ptá se student, který výtvarně zpracoval fotografii zeleniny s upozorněním, že jediné, bez čeho se opravdu neobejdeme, je zdravá půda. „*Má pravdu. Z toho jde úplně mráz po zádech,*“ přiznává respondentka a oceňuje závěrečnou reflexi: „*Toto je příklad zralého pohledu na lidské potřeby. Jde o apelování na zdravý rozum, při jehož hodnocení všichni přiznali, že z toho mají silný pocit.*“

34, 38) Ve dvou případech vyvolala výtvarná práce v respondentkách pocit, že je nutné případ okamžitě vlastní intervencí řešit, a tak zasáhly:

Jediný příspěvek týkající se šikany (34) – respondentka se obrátila se na matku, kterou zná, a ta přiznala, že opravdu dcera je šikanována kamarádkou.

Autorka přiznala nechuť k jídlu (38) a učitelka, která pojala podezření na poruchu příjmu potravy, kontaktovala školní psycholožku (s níž žačka problém krátce na to probrala).

K jídlu se obrací i výtvor „*Tloustnu a blbnu*“ (56): „*Výsledek působí velmi vtipně, ale z chování i slov chlapce je znát, že jej jeho postava trápí.*“

35, 66) Zajímavým tématem je osamělost, již se zabývají dva výtvary:

„*Tolik lidí kolem a přitom tolik sama*“ nazvala dívka zobrazení postavičky mezi vysokými domy. Pocit osamocení je v době puberty běžný – respondentka chválí autorku za nastolení důležitého problému (v námětu Život ve městě ale očekávala jiné výsledky). V závěrečné

reflexi přistoupila k hovoru o osamělosti starých lidí. Protože nezbylo v hodině moc času, vrátila se ke stejné otázce na školním výletě, kde s dětmi hovořila o tom, že koncentrace lidí ve městech přináší i odcizenost a lhostejnost.

Osamělost byla také obsahem emočně zabarvené reflexe, kterou popsala respondentka, jež hodinu zaměřenou na dějiny umění pojednala jako procházku městem (66). Obbedněná socha Samsona na náměstí v Č. Budějovicích vyvolala soucitné komentáře, jako např. vyjádření „*Cítím z toho velký smutek, takhle být oddělený od lidí... Mně kdyby takhle zavřeli, tak budu volat o pomoc...*“

36) Proč táta nemluví s dědou? Tento příspěvek spadá do kategorie nefungujících mezigeneračních vztahů v rodině. Respondentka ocenila výtvarnou stránku koláže, jasnou sdělnost, zároveň nastolila důležité téma k hovoru o rodinných vztazích „*Vztahy s blízkými je velké téma, o němž se dospívající chtějí bavit...*“ Autor se ptal na názor učitelky, jestli má za dědou, který mu chybí, jet sám, a ona se vyhnula přímé radě vztáhnutím ke své situaci: „*Já bych se za ním rozjela. V 15 letech je už člověk schopný stát si za svým jednáním.*“

37) Silné sdělení přinesl výtvar „Umírá mi pes,“ jenž byl reakcí na námět „Nejlepší kamarád.“ Závěrečná reflexe byla velmi citová – spolužáci vyprávěli o svých zkušenostech s nemocnými zvířaty a respondentka zhodnotila hodinu jako velmi přínosnou a jako výchozí bod k dalším hovorům o nemocích, smrti a zvládání taktových stresových situací.

39) Na smrt zvířat poukázala – úplně nečekaně – také práce, kde je zobrazeno přejeté zvíře na silnici, když žáci měli zadán námět „Cestování“. Třídu výtvar velmi zaujal a děti byly v závěru velmi aktivní „*Žáky téma zasáhlo a spojilo, jde o smutnou skutečnost a lidé by ji měli řešit.*“

Silná sdělení mohou přinést výtvary, kde jsou používána slova nebo celé texty. Ztvárnění nápisu Inzulín (41) pomocí rostlin na školním výletě od diabetika ohromil, ale třídu stmelil v názoru, jak je důležité uvědomovat si hodnotu zdraví, děti se vyjádřily v tom smyslu, že se často zabývají hloupostmi. Učitelka vyznění závěrečné reflexe pochvaluje, i když přiznává i určitou skepsi: „*Výtvarka ve volném čase, to je požehnání, bohužel v hodinách není na povídání čas.*“

43) Prostorový objekt z drátů „Bojím se migrantů“ rozvinul diskusi, z níž vyplynulo, že děti přejímají názory svých rodičů.

Uprchlícké téma se objevilo i v rozhovoru s učitelkou v úvodu (2), která byla ve snaze rozvinout více hovory na toto téma i v jiných předmětech ředitelkou usměrněna.

Velmi zajímavá debata se vytvořila během hodiny věnující se estetické stránce plotů kolem soukromých pozemků „Vkus a nevkus kolem našich domovů“ (67). Za úkol měli gymnazisté fotografovat ty, které se líbí i nelíbí, ale těžiště rozhovoru se postupně přesunulo k tématu ochrany před nežádoucími vlivy, před pronikáním cizích kultur: „...*Výměnu názorů bylo škoda předčasně ukončit, proto byl ‚ztracený čas‘ nahrazen domácím úkolem... Pro mě, vyučujícího, jehož velmi zajímá osobnost žáka – byla tato hodina maximálně podnětná, protože studenti poskytli náhled do svého uvažování... Nitro a názory žáka lze poznat v jakkoli zaměřené hodině výtvarné výchovy, záleží na diskusi, kam se nasměruje.*“

47, 57) Typické výjevy pro středoškolský věk jsou ty, kdy ve výtvarných pracích autoři ventilují své srdeční problémy. Kresba dívky nazvaná „Nepatříš už do mého srdce“ (47) je velmi výmluvná. Respondentka podobné emoční výpovědi očekávala, protože zadala námět Pocit v duši. Její vyjádření, že *“takovéto úkoly jsou náročné a učitel si musí vyhradit dost času na povídání, protože žák může nastolit vážný problém a nezaslouží si nevšímavost”* vysvětluje, že svou roli chápe i jako psychologickou podporu, což dokládá dovětkem, že s dívkou problém v soukromí probraly, protože studentky k ní mají důvěru.

„Rozchod bolí“ (57) je výtvarně velmi dobře zpracovaná koláž z výstřižků a sirek, temné ladění barev souzní s nápisem, výklad se však nabízí dvojitě: *„Je to silné sdělení, působí depresivně. Jestliže koláž naznačuje rozchod s chlapcem, jde o normální, krátkodobé negativní pocity... poukazuje-li však na bolest po rozchodu rodičů, může jít o závažný stres.“*

44, 49, 52, 53) V přehledu se vícekrát se ukazuje kritika závislosti na současných technologiích.

Přesvědčení, že „Počítače ničí spaní“ (44) sdělil autor formou náročné koláže a drobnými nápisy, jež některé spolužáky urazily (...*“omezenci, kteří od dětství neustále zírají do mobilů...“*). Učitelka si téma pochvalovala, avšak došla k závěru, který sdílí dle tohoto průzkumu většina kolegů: *„Jsem ráda, když výtvarné práce provokují a nastolí otázky, ale nemáme časový prostor k jejich řešení“.*

Dílo „Počítač kamarád“ (49) výtvarně dobře vyjadřuje potřebnost počítače koláží, ale jedna věta o příchodích nepřijemných zprávách učitelku zarazila – mohlo by jít o kyberšikanu, ale respondentka se zamýšlí nad pozicí výtvarného pedagoga: *„Mohu se já do toho vložit? Je jisté, že jako učitelka musím sledovat psychickou pohodu žáků, ale toto je citlivé... když dívku*

pošlu za psycholožkou, může se urazit, že jí zasahuji do soukromí. Tento problém vlastně teorie našeho předmětu neřeší – jak se zachovat, když projeví žák osobní problém?“

Práce gymnazistky s názvem „Instagram předvádí lživý obraz o životě“ (52), kritizující ukázky krásných životních okamžiků, které diváky může deprimovat, že nejsou také tak dokonalí, učitelku ohromil: *„Koláž na mě velmi zapůsobila svou kritikou, a jako by se mi v hlavě rozsvítilo. Můj život se také neubírá podle ideálních představ, a v té chvíli jsem si uvědomila, že je nás hodně, kterým křiklavá prezentace štěstí vadí, i těm mladým, kteří ještě mají šanci splnit si své sny. Holka ve věku mé dcery mi vysvětlila, že je to vše jen faleš a není třeba se tím trápit... potřebovali bychom však hodinu navíc, protože svou váhu měly i další práce.“*

Podobné vyznění má ozdobný nápis „Sleduji životy jiných, ale nevnímám ten svůj“ (53), který podle respondentky nese hluboké sdělení, díky němuž proběhl zajímavý závěrečný rozhovor o síle sociálních sítí – např. si fotíme jídlo a posíláme na FB, ale vnímáme vůbec jeho chuť? *„Mám moc ráda tyto debaty s mládeží, ale stará školní bolest – v nejlepším zazvoní – je neumožňuje rozvést do hloubky.“*

Výtvozem s nakreslenou těhotnou ženou a nápisem Chcete mě? (50) otevřela studentka závažné téma interrupce a učitelka, která postřehla velký zájem o diskusi a zhodnotila ji pro gymnazisty jako velmi potřebnou, zkušeně přesunula do třídnické hodiny. *„Mě mě překvapila míra citu mládeže, jak se stavěli k narození dítěte.“*

Jako odhalení nízkého sebevědomí označila respondentka práci nazvanou „Jsem zátěž“ (55), kdy dívka v koláži zobrazila postavy s nákladem na zádech, v závěrečné reflexi však vyprávěla o tom, že je pro rodiče zátěží ekonomickou. Učitelka upozornila na dvojí přístup pedagogů k osobnosti žáka: Kolegyně, které výtvar ukázala, odvětila „Děvče má asi nějaký mindrák“ a nic by prý neřešila, zatímco respondentka téma využila k rozhovoru o možnostech pracovní brigády, díky níž si mohou studenti koupit to, co chtějí, a navíc o práci přemýšlí v širších souvislostech.

K oblasti kritiky závislostí (stejně jako výše uvedený alkohol) patří dětská práce z papíru „Cigareta je hnusná“ (58), nabízející možnost k potřebnému reflektivnímu dialogu. Zde se však problém prolíná s faktorem věřící rodiny. Není divu, že pedagog, zvláště nezkušený (v tomto případě studentka na praxi), si neví rady: chlapec chce, aby matka přestala kouřit, *„...prosí v modlitbách Boha, ale ona kouří dál, jak je to prý možné? Budoucí učitelka byla otřesená, nevěděla, co má dělat, tak mu řekla, ať si to přeje od maminky jako dárek*

k narozeninám. Přišla do kabinetu rozrušená s tím, že si neuvědomila, jak psychicky náročný může být rozhovor s dítětem na vážné téma, hlavně měla strach, aby svou odpovědí něco nepokazila... uklidnila jsem ji, že si s nabíráním zkušeností zvykne... Nebylo by na škodu, kdyby studenti byli na tuto stránku učitelství připraveni...“

Další velmi citlivé téma, dotýkající se vztahů v rodině, konkrétně špatný vztah s matkou devítiletého dítěte, ukazuje práce Kytka pro babičku (59). Děti měly barvami vyjádřit pocit, když se řekne maminka, respondentce však žák sdělil „...říkala jste, že se na maminku těšíme a stýská se nám po ní. Já se na ni netěším a nestýská se mi... Takováto témata jsou pro člověka těžká, občas jsem postavena před opravdu vypjaté otázky, a pak je třeba se hodně soustředit, abych dítěti, se kterým se život nemazlí, ještě více neublížila.“

Vážné reflexe mohou přinést i výtvarné práce přírodě.

Během stavby domků z přírodnin (61) si žákyně vzpomněla na tíseň, jakou zažívala, když ji matka zamykala v ložnici. Rozhovor se stočil od přírodního materiálu ke vztahům rodiče – děti: „Zaujalo mě, jak hluboko jsou uloženy negativní vzpomínky na samotu – kolik dětí řeklo, že si na ten pocit také vzpomíná, jak byly někde samy a bály se. Otevřely se staré rány a podle mě je dobré, když to jde ven.“

V přírodě (z mechu, větví a kamenů) vznikla i další práce upozorňující na konflikt v rodině (Kemp pro fajn lidi, 63), kdy dívka naznačila, že je obětí sporu rodičů po rozchodu.

“Záleží pouze na učiteli, zda se rozhodne vzít tuto práci jako impuls k dalším hovorům o vztazích mezi lidmi, anebo zajímavé pojetí pouze ocení, ale k obsahu se nevyjádří a nedá k tomu možnost ani ostatním – já volila toto řešení, a to z obavy, abych nebyla napadena rodiči, že se vměšuji do soukromí rodiny.“

Přestože původním záměrem nebylo zkoumání obsahu školních výtvarných prací – ale postoj učitelů k nim, pokud jsou zvláště citlivé, a způsob přístupu k reflexi, po analýze vyšly najevo kategorie, které je rovněž vhodné do závěrů zařadit: shromáždění téměř sedmdesáti výtvorů vytvořilo jasný přehled tíživých oblastí, jimiž se děti zabývají, které je stresují, trápí či vyvolávají úzkost. Jde o jakýsi „vedlejší produkt“ zkoumání, prezentující zajímavé skutečnosti, a to jak žáci pracují s námětem: většinou jej pojmu doslova, dle pedagogova očekávání, ale někdy si ho zpracují dle svého, do úplně jiného vyznění, občas se naopak stane, že učitel pochopí výtvor jinak, než žák zamýšlel.

Rozdělení výtvarných prací podle splnění očekávaného zadání:

A) Vyústění pozitivně znějícího námětu do závažné zpovědi (pedagoga překvapil výsledek, který nečekal)

Zadavatel předpokládá pozitivní vyznění, autor ho však pojme vlivem neočekávaných asociací jako platformu pro emocionální vyjádření – pro respondenty jde o překvapivý výsledek, který může vyvolat zmatek a nejistotu, jak se ke zpovědi postavit:

- obr. 2 „Valí se sem muslimové“ (námět Jsem Evropan/ka) je příkladem v současnosti hodně diskutovaného problému, který děti vnímají hlavně prostřednictvím domácích debat rodičů.

- obr. 6 „Maminka není moje pravá, ale mně to nevadí“ (námět Štěstí) - nejde o negativní vyznění, ale silnou emoci, sdělení, kterým chce autorka přesvědčit o svém pozitivním vztahu k adoptivní matce

- obr. č. 7 „Spadlo letadlo“ (námět Cestování) a č. 15 „Potopená ponorka“ (námět Moře a jezera) kdy autoři rozvinuli rozhovor o mrtvých lidech při katastrofách. Očekávání zadavatele bylo úplně jiné, chlapci využili námět k zobrazení tragédií, které pro ně byly lákavější

- obr. 9 „Sportujeme“ (námět Sportování v rodině) chlapec vytvořil fiktivní rodinu, kde je klid a pohoda, vymyslel si jména, sestru, dům, scénu osvětlil mnoha lampami, zatímco ve skutečné rodině zažívá hádky a křik

obr. 11 „Koníčku, dones mě za mámou“ (námět Zvíře, velký kamarád) ukazuje, že žákyně přetransformovala zvíře do podoby spojence, který jí umožní být s matkou, t.č. ve vazbě.

- obr. 20 „Jedu k tátovi“ (námět Cestování: co se vybaví při pohledu na kufr?) je příkladem dětské asociace, kdy pohled na zavazadlo neevokuje prázdniny, ale pravidelné, soudem určené návštěvy rodiče

- obr. 27 „Kostel“ (námět Architektonická památka) – ačkoli žák dodržel zadání, kresba prozradila negativní emoci, že žák nerad chodí s rodiči do kostela

- obr. 28 „Moje matka má nádor“ (námět Barevný svět přírody) žačka jako by si kompenzovala bolest z matčiny nemoci zdůrazněním estetické kvality nádorů pod mikroskopem, jakýsi obranný mechanismus, ale není jisté, do jaké míry si uvědomuje závažnost nemoci

- obr. 35 „Tolik lidí kolem a přitom tolik sama“ (námět Život ve městě) je typický příklad zmatků v duši dívky pubertálního věku, nejde zřejmě o vážný psychický stav, ale mohl by být vhodným impulzem pro výchovnou debatu o osamělosti starých lidí a jak jim pomoci

- obr. 37 „Umírá mi pes“ (námět Nejlepší kamarád) chlapec zpracovat velkou bolest spojenou s odchodem zvířecího přítele, a vyvolal tím velmi emoční debatu se spolužáky
- obr. 39 „Tragédie zvířecího života“ (námět Cesta do školy), v níž silnicí s přejetým zvířetem žačka vyjádřila lítost nad důsledky automobilismu
- obr. 41 „Inzulín“ (námět Symbol, který je pro mě důležitý) autor nevšedním postupem ztvárnil název léku, na němž závisí jeho život
- obr. 62 „Cigareta je hnusná“ (pouze popis, námět origami) – záměr učitelky nadchnout děti pro skládačky z papíru vyústil v pro ni šokující výpověď, že dítě trápí kouření matky a Bůh ho nevyslyšel, aby přestala
- obr. 67 „Táta dovnitř nesmí“ (pouze popis, námět Kemp pro fajn lidi) – z herního námětu, který měl děti přimět k práci s přírodninami a uvědomění si, jak se dají tvořivě využít, vyšla traumatizující výpověď, že matka brání dětem styku s otcem
- obr. 69 „Ponožky v ložnici“ (námět Co si ponožky vyprávějí) – dívka vyjádřila smutek nad faktem, že už doma s rodinou nebydlí otec.

Do této kategorie spadá větší část obrázků ze souboru, z čehož vyplývá, že výtvarní pedagogové by měli být na tuto alternativu – nečekané, někdy i velmi tísnivé obsahy ve zdánlivě „neškodném“ námětu – připraveni. Je vhodné je očekávat a nenechat se vyvést z míry, naopak, mnohdy se dají rozhovory nad nimi využít pro výchovné účely.

B) Neutrální nebo pozitivní vyznění, které subjektivně pedagog zhodnotí opačně

Do této skupiny tedy patří výtvary, které nevysílají primárně tíseň nebo negaci, učitelky je však vnímaly jako znepokojivé – zde se ukazuje, jak rozdílnou interpretaci lze čekat u různých osobností.

- obr. 8 „U nás o víkendu“ (námět Víkend) ztvárnil žák jako prázdný byt, který učitelka vnímala velmi negativně. Protože hlavním obsahem jsou nakreslené počítače, vydedukovala, že pojem víkend žák ztotožňuje s hrou na počítači. V dolní části je však i prázdná kuchyně, takže chlapec zřejmě ukázal byt o víkendu, kdy je rodina pryč
- obr. 9 se stejným námětem rovněž zapůsobil negativně, i když zobrazuje členy rodiny – každý však sedí u počítače ve svém pokoji. Autor takto vyjádřil, že si každý dělá, co chce a co má rád (což dnes jsou většinou počítačové hry) – tzn., že z jeho strany nejde o ventilování problému, tísnivého tématu, avšak učitelka jej do této kategorie zařadila, protože trávení rodinného volna si představuje jinak

- obr. 13 „Sportujeme“ (námět Sportování v rodině) využil ke kresbě zážitku s otcem, kdy si hráli na střelbu – jde o úhel pohledu zabarveného přirozenou společenskou rolí: učitelka žena střelení zhodnotila jako negativní zábavu, učitel muž by jej spíše neodsoudil
- obr. 23 „Pohřeb“ (námět Zázitek, na který jen tak nezapomenu) je příkladem rozdílného vnímání pedagoga a žáka, kde se střetává zkušenost dospělého, jenž si vážnost chvíle mnohem více uvědomuje a umí se vcítit do citů pozůstalých, s nezkušeným pohledem dítěte, kterého nejvíce zaujmou barvy pohřebních věnců. Velkou roli však hraje skutečnost, že dívka neměla k nebožce citový vztah.

C) Námět nabádá k sebereflexi a žák jej využije tak, jak pedagog očekává

Na rozdíl od dvou zmíněných kategorií v tomto případě učitel žádá, aby žák obrátil pozornost k vlastní osobě, aby cosi zvážil, zhodnotil, čímž často docílí emočního vyznění:

- obr. 47 „Nepatříš už do mého života (námět Pocit v duši)
- obr. 50 „Chcete mě?“ (námět Neodbytná myšlenka v mé hlavě)
- obr. 53 „Sleduji životy jiných, ale nevnímám ten svůj“ (námět Důležité sdělení)
- obr. 55 „Jsem zátěž“ (námět Moje místo ve světě)
- obr. 56 „Tloustnu a blbnu“ (námět Zbožňuji a nenávidím)
- obr. 57 „Rozchod bolí“ (námět Cesta do mé hlavy)

Dalším původně nesledovaným cílem je širě témat, jimiž se žáci a studenti zabývají:

1) Rodinné záležitosti

- obr. 4 „Rodiče se hádají“ – časté hádky rodičů
- obr. 3 „Rodiče se o mě perou“ – problém porozvodové péče
- obr. 19 „To mi kupuje táta a tohle máma“ – dárky otce po rozvodu
- obr. 20 „Jedu k tátovi“ – návštěvy u otce po rozvodu
- obr. 69 „Ponožky v ložnici“ – otec již s rodinou nežije
- obr. 67 „Táta dovnitř nesmí“ – matka nechce otce pouštět k dětem
- obr. 63 „Kytka pro babičku“ – žák si s matkou nerozumí

Do tohoto tématu patří i obrana rodičů, která nevyznívá jako tísnivá emoce, ale zřejmý je tlak, který je někdy na děti vyvíjen:

- obr. 6 „Maminka není moje pravá, ale mně to nevadí“ – dívka hájí adopci, zřejmě se děti někdy vyptávají, možná i vysmívají

- obr. 25 „Moje mámy jsou fajn“ – autorka chválí lesbický pár, který ji vychovává, také v tomto případě možná bývá terčem posměchu, ona však v homoparentalitě nevidí problém
K rodinným tématům lze zařadit také příklad žárlivosti na narozeného sourozence:

obr. 5 „Mimino je prý radost“ - typické zesměšnění či zohavení postavy, na niž autor žárlí.

2) Stížnost na okolnosti, které dítěti znepříjemňují život

Tyto výtvarné práce nesignalizují vážné psychické trauma, spíše vyjadřují povzdech nad situací, která by se ale měla řešit:

- obr. 14 „Nesnáším školu“- časté postesknutí, jež by mělo být důležitou informací pro učitele, a ti by se měli ptát, proč tomu tak je

- obr. 16 „Au, balet bolí“ – smutek z tanečních tréninků, jež prosazuje matka, zřejmě tlak ambicí, který může mít za následek averzi vůči této disciplíně

- obr. 17 „Rád hraji na klavír, ale nesnáším učitelku“ – zamyšlení pro rodiče talentovaného hochy, jestli by neměli zvolit jiného hudebního pedagoga

- obr. 19 „Štve mě skoro všechno“ – z námětu Co mě těší, co mě štve, si autor vybral negativní část a postěžoval si na školu, bratra a vstávání.

- obr. 26 „Nemám čas“ – povzdech dětí nad častou větou rodičů

- obr. 27 „Kostel“ – nápisem Deprese autor vysvětlil nechuť k častým návštěvám kostela

- obr. 29 „Něco ujde, něco hrůza“ – žák hodnotí školu, domov, partu a sport

- obr. 48 „Pronásleduje mě obluda z fitka“ – vyznívá humorně, ale možná jde o stalking, který autor těžce nese.

3) Vztahové problémy a vymezení se vůči vrstevníkům

Patří hlavně ke staršímu školnímu a studentskému věku a týkají se vztahu mezi chlapcem a dívkou, vztah k vrstevníkům a zklamání mezi kamarádkami, např.:

- obr. 10 „Je mi to líto“ (námět Co je to kamarádství) – žákyně si je vědoma, že kamarádka mrzí autorčino upřednostňování počítače před hraním si ve dvou

- obr. 24 „Zradila jsi mě“ – konflikt s kamarádkou (možná s matkou – není jisté)

- obr. 32 „Oni a já“ – autorka vyjadřuje nesoulad s hodnotami vrstevníků a jejich plány do budoucna

- obr. 40 „Tajná psaníčka“ – jde zřejmě o kontakt psaníček mezi lidmi, které rozdělil nějaký konflikt, autorka se nevyjádřila, jen naznačila

- obr. 47 „Nepatříš už do mého srdce“ – rozchod s chlapcem

- obr. 57 „Rozchod bolí“ – není jisté, jestli se týká rodičů nebo problémů s první láskou.

4) Výtvar formuluje otázku, kterou je vyjádřena kritika – morální apel

Do této skupiny patří výtvarné práce starších žáků a studentů, kteří něčemu nerozumějí, přemýšlejí o tom a žádají vysvětlení. Takováto vyznění jsou výborným startem pro debaty s výchovným dopadem, protože se dotýkají životních problémů, s nimiž se budou děti jednou potýkat. Tyto práce jsou důkazem toho, jak hlubokého, rozumného a dospělého uvažování jsou někteří dětští a mladí autoři schopni:

- obr. 33 „Proč reklama nabízí tolik alkoholu?“ (námět Veselé Velikonoce)
- obr. 36 „Proč táta nemluví s dědou? (námět Cože? To nechápu!)“
- obr. 50 „Chcete mě?“ (námět Neodbytná myšlenka v mé hlavě) řeší, proč těhotná žena zvažuje interrupci
- obr. 1 „Má to ještě cenu?“ je výjimkou v této kategorii, protože za otazníkem nestojí výtka ale úvaha o kvalitě života bez pohybu.

Děti a mládež upozorňují na společensky nepřijatelné chování a uvozují téma slovem „proč?“, do stejné kategorie však patří i další zobrazení, které jsou určitým výkřikem s podtextem neporozumění – i zde lze vysledovat dotaz, proč to vlastně děláme, např.

- obr. 44 „Počítač ničí spaní“ (námět Sladký spánek, sladké sny) – upozornění na nadměrné využívání současných technologií, které mohou poškodit zdraví
- obr. 45 „Nevážíme si toho, co máme“ (námět Socha ve veřejném prostoru) – autorka připomínkou na útrapy lidí za války upozorňuje na dnešní sklon k povrchnosti
- obr. 46 „Alkohol mezi slušné lidi nepatří“ (námět K životu nepotřebuji!)
- obr. 51 „Ničíme si půdu!“ (námět Číslo jedna v mém životě) – autor upozorňuje, že zdravá půda k pěstování jídla je to jediné, co opravdu potřebujeme
- obr. 52 „Instagram předvádí lživý obraz o životě“ (námět Jsme děti sociálních sítí) – nápisem „Dost“ autorka dává najevo opovržení současným trendem prezentovat svůj život jako naprosto bezproblémový.

5) Sebekritika, nespokojenost se svým životem

- obr. 35 „Tolik lidí kolem a přitom tolik sama“ – velmi výstižně vytvořený pocit samoty zachycením drobné postavy v sevření výškových budov
- obr. 38 „Vepřo-knedlo-zelo“ – autorka námět ‚Jídlo jako estetický objekt‘ odmítla, výtvar odbyla, ale v soukromém rozhovoru přiznala, že má problém s přijímáním potravy. Učitelka VV se domnívá, že se díky námětu projevila anorexie

- obr. 53 „Sleduji životy jiných, ale nevnímám ten svůj“ míří na nadměrné zabývání se zprávami na FB, autorka ozdobným nápisem prezentuje, že tento stav vnímá a chce ho změnit
- obr. 55 „Jsem zátěž“ – dívka podléhá vlivu častých ataků rodičů, kolik je studium dcery stojí peněz, a ty mají za následek její nízké sebehodnocení
- obr. 56 „Tloustnu a blbnu“ – koláž má působit vesele, ale v pozadí je zřejmá nespokojenost s vlastní postavou.

6) Ostatní – pocit tísně z prostoru, smutek ze smrti zvířete, stesk po domově, šikana, strach z cizích kultur aj.

- obr. 65 a 70 (pouze slovně vyjádřeno) „Náš útulný domek“ a „Samsonova kašna“ – reprezentují vybavení si pocitu strachu z dětství, kdy byly děti zavřeny za trest do tísnivého prostoru
- obr. 37 „Umírá mi pes“ je příkladem emočně vypjaté scény, kdy se chlapec snaží zastavit neodvratný konec zvířecího přítele
- obr. 30 „Park s mořem“ – žák vyřešil stesk po moři, u něhož původně vyrůstal, jeho zakomponováním do městského parku
- obr. 34 „Naše třída“ zřejmě naznačuje křičící postavou v pozadí šikana
- obr. 49 „Počítač je můj kamarád“ – ač koláž opěvuje možnosti, které poskytuje internet, okrajově možná nastiňuje problém kybershikany (přeškrtnuté zprávy)
- obr. 2 „Merkelová zničí Evropu“ a obr. 43 „Bojím se migrantů“ – obě výtvarné práce jsou příkladem strachu z vlivu cizích kultur
- obr. 31 „Barevné listy“ a obr. 64 „Tepny plné krve“ – výtvary, v nichž autoři použili jako barvivo vlastní krev, učitelky vyděsily, protože mohou poukazovat na sebepoškození

Ve dvou případech učitelky VV, ač byly žádány o témata tísnivá, zaslaly radostné vyznění s vysvětlením: obr. 22 „Jarda je nejlepší táta“ (velikonoční vajíčko) se vzkazem pro partnera matky – záměrem bylo sdělení, že někdy dítě předvede hluboký pozitivní cit, který udělá pedagogům radost. Přitom pedagožka přiznává, že občas v tvorbě identifikuje i závažné problémy.

Druhý pozitivně naladěný obr. 54 „Budu se pouze bavit“ byl uveden jako příklad kontrastu, jak jeden námět (Moje místo ve světě) může být pojat se zábavným nadhledem i přísnou sebekritikou (č. 55 „Jsem zátěž“).

Diskuse

Před započítím této práce jsem za mnoho let praxe a setkávání s kolegy občas slýchala, že někdo obdržel od žáka práci, která mu vyrazila dech, a on na ni nebyl schopen reagovat.

Tato problematika mne velmi zaujala, a proto jsem se o ni začala hlouběji zajímat: pokud se výtvarní pedagogové setkají s výtvořem, v němž autor prezentuje citlivý problém, svěřuje se s nějakým osobním traumatem či sděluje hlubokou myšlenku, která dospělého zarazí, jak učitel zpracuje reflexi, k níž ho nabádá RVP? Jak ověří komunikační účinek, když si není jist, jak se postavit k diskusi, aby se žáka nedotkl nebo aby ve třídě nenastal nežádoucí ruch? Jak se pedagog staví k závěrečnému hodnocení do určité míry kontroverzního díla? Ale důležitá je i sebereflexe: jak učitel hodnotí svou úlohu v tomto procesu – jak vidí zpětně svůj výkon, jak obstál, využil potenciál, který téma nebo nastolená otázka přinesly?

Nevýhodou kvalitativního výzkumu dle Švaříčka a Šedřové (2014) je, že výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi. Na zájmu výzkumníka byly samozřejmě postaveny otázky, které se řešily, ale jinak obecně si troufám říci, že výsledky se dají pokládat za obecně platné. Na základě analýzy výpovědí respondentů, jež se vztahovaly ke způsobům reflexe v hodinách výtvarné výchovy, lze formulovat tyto závěry:

- určitá témata ve výtvarné výchově jsou citlivá a učitele zarážejí, překvapují či dokonce šokují, respondenty se v nich snažily identifikovat konkrétní problém
- učitelé v některých případech tápou, jak se k těmto výtvořům postavit
- zda se nebojí otevřít diskusi a dobře ji vést, záleží jak na životní a pedagogické praxi, tak na povahovém vybavení: každý pedagog pojímá reflexi jinak, záleží, jak je osobnostně nastaven, na jeho povaze, na směru zájmu (viz typologie učitelů v teoretické části, str. 36) - jestli vede reflexi směrem k výtvarným kvalitám (barevnost, kompozice, míra fantazie apod.) či k obsahu díla (co chtěl žák sdělit)
- na zdárném reflektivním hodnocení závisí, jak třída spolupracuje, jaká je v ní atmosféra (data prokázala, že i zkušení pedagogové uznávají, že ne s každým kolektivem se dá dobře pracovat a vést kvalitní rozhovor)

Záměrem bylo zjistit, zda učitelé vnímají podtext výtvořu, pokud nějaký sděluje, jaký postoj k nim zaujímá a jestli je potřeba téma v hodině výtvarné výchovy rozvádět a řešit. Zajímalo

mě, jestli učitelé mají určité společné tendence, jak rozdílná je chuť rozvádět reflektivní hodnocení v případě, že otázka nastolená žákem prostřednictvím výtvarné práce je citlivá.

Výsledky ukazují, že citlivá témata vytěsňují reflexi ve vztahu k výtvarné stránce – nastolením ožehavého tématu se přestává řešit výtvarná stránka, vzniká zájem o diskusi, čímž se úloha výtvarné výchovy přesouvá do pozice debatní platformy.

Ve vyjádřeních respondentek se také ukazuje, že vzájemné předávání názorů je oboustranně obohacující – i učitelky si pochvalují, co vše se dozvěděly, že měly možnost lépe poznat žáky z netradičního úhlu (např. „*mile mě překvapila míra citu mládeže...*“). Několikrát přiznaly, jak na ně rozumný pohled na život zapůsobil, hlavně v existenciálních tématech, jež se obracejí k hodnotě života, potřeb, vztahů, lidskosti apod.

Velmi mne zaujaly projevy, kdy respondentka reagovala nejen z pozice učitelké, ale také s pomocí intuice a ženské empatie: mnohokrát se pedagožky vyjádřily, že by se nejraději do případu osobně vložily, ale vědí, že to je problém: přesto jedna učitelka řešila případ intervencí, ale spíše jen díky tomu, že se s matkou šikanované žačky dobře znala. Další respondentka pak šla se svou obavou za školní psycholožkou.

Silné bylo také vyjádření několika respondentek, které si postesklly, jaká je škoda, že už si rodiče s dětmi nehrají, že každý doma sedí u svého počítače, jak se změnil obsahy žákovských prací za posledních 20 let – od kooperace, her a společné práce k osamění ve svých pokojích. Všechny uznaly, že taková je zkrátka doba a jejich nářky na tom nic nezmění.

Nepotvrdilo se tak úplně tvrzení jedné zkušené respondentky, která uvádí, že mladí nemají zkušenosti, a tak nevědí, co v závěrečné reflexi v případě citlivého obsahu říct. Spíše se ukazuje, že důležitější než zkušenost je aspekt osobnostního vybavení – mladá učitelka dle svých slov vyhledává každou příležitost k vážným promluvám, protože ji názory zajímají, ráda s dětmi diskutuje (určitě nejde o ojedinělý případ, což potvrzuje vlastní zkušenost).

Respondentky, které se neobávají náročných témat, se vyjádřily v tom smyslu, že byly inspirovány hloubkou výpovědi, během reflexe se potvrdilo, že téma žáky zajímá, a proto mají v plánu na něj při jiných příležitostech navázat. Tento přístup žádný závazný dokument nenařizuje, přesto jde o pozitivní jev: některé učitelké osobnosti tolik o výsledcích přemýšlejí a vyvozují z něj další nápady.

Pouze jedna učitelka uvádí, že situaci nezvládla, že se nechala se unést emocemi (To mi dává táta a to máma) – tento příklad je odrazem faktu, jak může vlastní negativní zkušenost prolínat do školního hodnocení. Byl to impulz, kdy se ženě propojila kritika dívky, která poukazuje na levné dárky matky, s vlastním zážitkem. Zpětně to hodnotí negativně.

V průběhu let pedagogické práce jsem se setkala s nejrůznějšími polohami – od „mám nechut' cokoli řešit, vždy seberu úlohy a odcházím“ až po „vždy nedočkavě očekávám zajímavou výpověď“ a s nadšením vedu i velmi komplikované rozhovory s kontroverzními názory.“

Situaci na konci hodiny je však vhodné vyřešit – dítě se formou obsahu artefaktu na něco ptá a pedagog by měl odpovědět.

„Pro učitele je přirozená zejména role poradce, neboť děti – jako méně zkušené bytosti – si o rady přímo říkají nebo k nim alespoň svým chováním provokují. Učitelé se svými intervencemi často pohybují na hraně mezi pedagogickým a psychologickým poradenstvím.“
(Lazarová, 2008, str. 29)

Oblast reflexe ve výtvarné výchově je určitě širokým tématem pro další bádání. Rozhovory o reflexi ve výtvarné výchově přinášely další nápady, čemu by bylo možné se věnovat (např. jak se zobrazuje v přístupu k reflexi věk učitelů – se stoupajícím věkem pedagogických sborů se určitě proměňuje i tento fenomén, jaký je poměr v tomto směru aktivních a neaktivních učitelů, jestli by situaci zlepšila teoretická příprava, kterou respondenti požadovali aj.).

Výsledky tedy nijak zvlášť nepřekvapily. Pokud porovnáme údaje z odborné literatury, projevíly se v chování učitelů popsané inklinace k pedagogickému vedení, očekávala jsem vyjádření respondentů s různým přístupem k žákům i předmětu, překvapuje snad jen nejistota, jak se postavit vůči osobní výpovědi, která se týká rodiny: tato stránka by se mohla řešit na školních poradách, protože rozpad manželství je dnes běžný jev, jemuž by se neměl pedagog vyhýbat z důvodu strachu, že přijde stížnost rodičů.

Dalším důležitým bodem, který se projevil ve výsledcích, je volání pedagogů po psychologické přípravě na reflexní dialogy, pokud se řeší citlivé téma.

Důvody, proč k reflexi pedagogové vždy nepřístupují, jsou objektivní a subjektivní.

Objektivním důvodem je čas: učitelům nezbývá na konci prostor pro rozhovory – především při náročnějším pojetí hodiny (využití malby nebo jiných technik, při nichž se

pracuje s více materiály), kdy je třeba určitý čas na přípravu, práce je pomalejší a na konci musí dojít k úklidu odštížků, k vymytí štětců apod.

Pedagožky několikrát zmínily, jak by se hodily dvouhodinové celky, nebo jak dobře se dá vše naplánovat při mimoškolní tvorbě, např. na školách v přírodě či během výtvarných táborů, kdy nejsme limitováni školním zvoněním.

Subjektivním důvodem k neuskutečňování závěrečných reflexí je povaha pedagoga. Někteří přiznávali, že se necítí dobře v citlivém hovoru s dětmi, mnozí zase naopak sdělili, že právě téma, které rozvíří debatu, je pro ně velmi přitažlivé a takové momenty vyhledávají.

Jak uvádí J. Hendl (1997) k výsledkům kvalitativního výzkumu, že *„získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí.“* Domnívám se, že výše uvedené výsledky můžeme pojmout obecně a předpokládat, že většinové chování a pojmání problematiky výtvarných pedagogů se shoduje s prezentovanými skupinami.

Typický dvojí přístup k reflexi, který se dá zobecnit, dobře ilustruje následující případ. V teoretické části (str. 40) uvádím výňatek z Metodiky výuky výtvarné výchovy (Lasotová, 2010, str. 77), který přesně popisuje stav, jenž se dá hodnotit dvojí perspektivou (buď jako hodina velmi povedená, která přinesla nečekané vyústění, nebo naopak samoučelné debaty, jež zavinily promarnění hodiny.

Student na praxi si pečlivě připravil hodinu dějin moderního umění, byl rozčarován z jejího průběhu:

„Vybral jsem jako ukázky práce P. Mondriana (jeho stylizované jabloně a pozdější abstraktní kompozice). Nejprve se žáci správně ptali, proč měl umělec potřebu pracovat jinak, nacházet nové pojetí, ale vzápětí se debata strhla na podivínství, údajné psychické úchylky umělců a diskuse ztratila výchovně vzdělávací smysl.“

Šlo o reflektivní hodnocení začínajícího učitele, který situaci posoudil negativně. Protože byl údajně přehnaně přístupný jakýmkoliv otázkám, strhla se emotivní debata, která neměla žádný vzdělávací význam. *„Rozvinuly se samoučelné debaty, hodina byla málem promarněna.“*

Se studentem lze souhlasit, že nebyl naplněn vytyčený cíl, protože nezbyl prostor pro látku geometrické abstrakce. Na druhou stranu přišlo nečekaně nové téma, které také patří do výtvarné výchovy: debata o tom, jak nemocná duše někdy dokáže vyprodukovat skvělá díla (např. V. van Gogh), jak působivé práce vznikají v psychiatrických léčebnách, kde je pohled na realitu u klientů značně odlišný.

Budoucí učitel se chtěl držet cíle, jenž si předsevzal, situace se mu vymkla z rukou, a hodinu proto hodnotil negativně. Zkušený pedagog by tuto situaci zřejmě zvládl jinak. Třeba by situaci vyloženě nepřivítal, ale možná využil s tím, že Mondriana zkusí zařadit příště, když se zrovna nyní nabízí zajímavé téma, s nímž sami žáci přišli. Oblast psychických poruch u malířů do dějin umění patří, a navíc jde o téma využitelné i dalších společenskovědních oborech: péče o duševní zdraví, pomoc nemocným, zvláštní pojetí reality u lidí s psychickou poruchou apod.

Tento moment (jak se postavit vůči dotazům žáků, které nesouvisejí s náplní hodiny) je rozpracován v praktické části, kde se učitelky vyjadřují k reakci na různá tíživá témata v žákovských pracích – ačkoli nebyla zadána, vyplula na povrch: např. rozvod rodičů, jenž se promítl ve výsledném obrázku. Některé pedagožky takovou situaci zvládnou a přesměrují plánovanou debatu úplně jinam. Využijí situace, která vznikla a pohovoří o rozvodovém fenoménu, s nímž se dnes děti běžně setkávají, protože podle nich je téma důležité, ačkoli nepatří do výtvarné výchovy. Jiné znejistí, nevědí, co na to říci, nelíbí se jim, že výuka směřuje jinam, než plánovaly, navíc toto téma může být pro ně stresující, pokud rozpad vztahu samy prožily. Zvládání situací, které se vymykají plánu, velmi záleží na osobnosti učitele.

Využití výtvarné tvorby v komunikaci a kritikou vzdělávání budoucích pedagogů se zabývá v některých svých příspěvcích P. Šobánková (2007, s. 55):

„Uplatnění díla v procesu komunikace‘ neznamena pouhou adjustaci díla a jeho zavěšení na školní nástěnku či chodbu. Jde především o komunikaci skrze dílo a o něm jako samozřejmé součásti výuky. Počítají v této souvislosti vysokoškolští pedagogové s faktem, že svým pedagogickým přístupem a schopností vést se studenty reflektivní dialogy o umění a jejich tvorbě zásadně ovlivňují budoucího učitele v utváření jeho pedagogického sebeobrazu? Učí studenta kromě praktických výtvarných dovedností také této komunikativnosti (v nejširším slova smyslu) a schopnosti verbalizovat a obhájit své záměry?“

Autorka hovoří o potřebě přípravy studentů na fakultách umět hovořit o obsahu díla, o schopnosti vést reflektivní dialogy. Pokud k tomu učitel není veden a jeho přirozenou potřebou není s žáky mluvit o nejrůznějších tématech, nelze se divit, že po hodině výtvarné výchovy odejdou bez hodnocení.

Citlivá témata, nutící děti k přemýšlení o životě, zadávají učitelé, již vnímají duševní svět žáků a zajímavý výtvar mu pak může umožnit náhled do jeho myšlenek. Ve školství však

pracují také pedagogové více zaměřeni na svůj předmět, a mají-li navíc introvertní povahu, postrádají chuť pouštět se do diskusí, které rozkryjí osobní trable.

Umění komunikace každý neovládá, ale dá se částečně nacvičit. Budoucí učitelé by se měli naučit stavbě dialogu – jak vést dítě k vyjádření, ale zároveň se ho nedotknout, jak aktivního vypravěče, který se chce svěřit a je plný emocí, přibrzdit a korigovat, jak naopak váhavého žáka povzbudit. Kromě toho, jak vést rozhovor, je důležité umět také zhodnotit, jestli si můžeme dovolit otevřít citlivé témata před skupinou, nebo spíš zvolit debatu o samotě, a v kterých případech by měl nasměrovat žáka k návštěvě psychologa.

Pokud se dítě svěřit s nějakou závažnou skutečností, pedagog s touto zkušeností nemusí zůstat sám, má více možností konzultace – s kolegy, jimž důvěřuje, se školním psychologem, s výchovným poradcem, záleží na povaze problému. Nikdy by se nemělo stát, že na výzvu žáka k pomoci nebude reflektovat, ale ani že se v řešení vážného konfliktu bude sám angažovat.

Závěrem nelze doporučit jiný návrh, než že reflexe ve výtvarné výchově by rozhodně neměla být opomíjena, protože jde o velmi cennou součást vyučovací hodiny.

HENDL, J.: *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997

LAZAROVÁ, B.: *Netradiční role učitele – o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2008

MIOVSKÝ, M.: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, Grada, 2006

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Portál, 2014

ŠALAMOUNOVÁ, Z., ŠEĎOVÁ, K.: *Komunikace ve školní třídě*, Portál, 2012

Závěr

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak někteří výtvarní pedagogové pracují s reflexí v případě, že žákovské práce nastolí citlivé téma, o němž se nesnadno hovoří. Z prostudování výsledku je zřejmé, že respondenti praktikují ověřování komunikačních účinků (nebo se o to snaží), tísnivé momenty však přinášejí pro závěrečnou reflexi dvě největší úskalí:

- málo času na obsáhlejší hovory
- nejistota, zda má pedagog právo vyjadřovat se před třídou k soukromým problémům žáka, které vyjevil prostřednictvím výtvarné práce (především jde o rodinné vztahy)

Analýza získaného souboru školních výtvarných prací a popisů reflexe respondentek přinesla odpovědi na mnoho dalších otázek: jak často se setkávají učitelé s žákovskými pracemi, které je hloubkou své výpovědi překvapí, jak na ně reagují v závěrečném hodnocení, co si o potřebě diskuse na konci hodiny myslí, jak pojmají reflexi, jak se stavějí k osobním motivům, jak reaguje třída a v jakém případě k závěrečnému hodnocení raději nepřístupují – vše popsáno výše ve výsledcích.

Závěrečná reflexe ve výtvarné výchově, jež by se měla ohlédnout za výtvarnou i obsahovou stránkou, nemusí být příliš dlouhá. Jak se ukázalo v průzkumu, citlivá témata často rozproudí diskusi (dle hodnocení respondentek důležitou, kterou je třeba využít, protože se nastolilo potřebné, vážné téma, o němž je dobré hovořit), ta si ale vyžádá více času, a ten v závěru hodiny chybí. Tím se dostáváme k úvaze, jestli je výtvarná výchova tou správnou a jedinou možnou platformou pro takové diskuse: výtvar polemiku sice vyvolal, ale časové omezení vyučovací hodiny nevytváří dost prostoru, ačkoli ověření komunikačních účinků je po učitelích vyžadováno.

Některé respondentky jsou přesvědčené, že o jistých náročných životních oblastech je potřebné s dětmi hovořit, (rozvody, smrt, adopce, bolest ze ztráty aj.), ne se jim vyhýbat. Dobře tento názor shrnuje jedna věta ze zaslaných vyjádření: „*Otevřely se staré rány a podle mě je dobré, když to jde ven.*“ Pokud nebyl čas na probrání tématu, poradily si – dokončení hovoru během mimoškolních aktivit (výlet, škola v přírodě, lyžařský výcvik), v třídnické hodině, anebo zmínka kolegům vyučujícím společensko-vědní předměty, kteří by mohli započaté téma ve výtvarné výchově dokončit v rámci své hodiny.

Díky analýze výpovědí můžeme vyvodit tyto závěry:

- většina zúčastněných respondentek si ví si rady s reflexí, umí se postavit k závažným otázkám dětí, ale ne každá tyto chvíle vyhledává – ukázaly se různé přístupy (zvládnou, ale mám obavy/kontroverzní náměty s chutí zadávám a těším se na závěrečné diskuse)
- v závěru výtvarné výchovy zbývá málo času na reflexi
- učitelé nejsou na reflektivní rozhovory připravováni
- při hodnocení v závěru hodiny přichází různé reakce, které je třeba zvládnout („*třída se smála..., rozvinula se debata..., děti se začaly hádat..., začaly vyprávět své postřehy...*“ aj.)
- spíše ojediněle respondentky přešly raději k jinému tématu a nevyužily šanci k diskusi, která se nabízela, emocií a zjitřeného rozhovoru se obávají
- respondentky umí ocenit ztvárnění tématu a vnímají jeho sílu („*hluboká myšlenka, důležité sdělení, potřebná otázka, zajímavý pohled na problematiku*“ apod.)
- výtvary s emočním potenciálem na respondentky silně působí, často o něm i po hodině přemýšlejí, své pocity popsaly velmi podobně:

„obrázek mě vyděsil, práce mi vyrazila dech, uzemnila mě, zalapala jsem po dechu, člověka až zamrazí, výtvar mnou otrásl, osobně mě velmi zasáhl, obrázek vedl k zamýšlení, rozlítostnil mě, je mi z toho smutno, mám z toho skličující dojem, tato práce mě stále pronásleduje, přemýšlím o ní, zarazilo mě to, velmi silné sdělení, ohromně vypovídající zpráva o smutku, přeběhl mi mráz po zádech, jsem z toho rozhozená, silné sdělení, cítím v tom traumatickou vzpomínku, výjev mi leží v hlavě.“

- největší obavu mají respondentky z reflexí, které by pronikaly do soukromí rodiny – v případě rozvedených rodičů se hlavně bojí napadení z jejich strany (pokud budou děti doma vyprávět, o čem se mluvilo), že budou nařčeny ze zasahování do intimních záležitostí. Naopak např. kritika techniky a sociálních sítí, jež se několikrát ve výtvarných pracích objevila, nedělá vůbec problém, tzn., že obecně platné stresové momenty (negativní stránky současných IT technologií, soucit se zvířaty, osamělost aj. témata) většina respondentek dobře zpracuje v reflexi, z rodinných problémů mají obavy kvůli případnému napadení z nekompetentnosti.

Často se objevila správná sebereflexe: respondentky o výtvoru, který na ně zapůsobil, i dále přemýšlejí, ale také se zamýšlely nad svým výkonem: *„nejsem si jistá, jestli jsem ho měla utěšovat..., co jsem na to měla říct?... neděláme my učitelé v něčem chybu? ... přiznávám, že*

jsem se zachovala velmi neprofesionálně..., situaci jsem nezvládla..., reagovala jsem nevhodně..., mohu se já do toho (problému) vložit?... nevyužila jsem možnost...“ apod.

Ač by se reflektivní rozhovor měl dotýkat hlavně výtvarné stránky, ukázalo se, že v případě citlivého tématu někdy výtvarné zpracování přestává být důležité, sdělení je prvořadé, a proto se učitel zaměří na to, co chtěl žák vyjádřit, a tímto směrem pak vede diskusi.

Porovnáním všech školních výtvarných prací vyšlo najevo velké množství důvodů, na co si děti stěžují, čemu nerozumí, co je trápí, kde hledají odpověď (viz následující seznam názvů výtvorů), ale možnosti zvládnutí hodiny jsou vlastně jen tři:

- respondentky se chopí příležitosti a vedou správným směrem reflektivní rozhovor
- jsou mírně na rozpacích, výtvor stručně zhodnotí a jdou od citlivého tématu pryč
- vůbec dílo nehodnotí z různých důvodů (neví jak, obávají se, aby něco nepokazily, aby se hodina „nerozložila“, problém je příliš osobní, bojí se, aby je rodiče nenapadali, že se pletou do soukromých věcí).

Který přístup pedagog zvolí, dobře shrnula jedna z respondentek: *„Záleží pouze na učiteli, zda se rozhodne vzít tuto práci jako impuls k dalším hovorům o vztazích mezi lidmi, anebo zajímavé pojetí pouze ocení, ale k obsahu se nevyjádří a nedá k tomu možnost ani ostatním – já volila toto řešení, a to z obavy, abych nebyla napadena rodiči, že se vměšuji do soukromí rodiny.“*

Přehled prací také prezentuje, jak náročné či naopak jednoduché náměty volí učitelé – někdy by se zdálo, že některé jsou výtvarně těžko zpracovatelné (Má cenu jít přes překážky? Jsem Evropan/ka....) přesto si respondenti pochvalují, jak kvalitní práce v některých případech vznikly. Práce rozvíjející vážné diskuse však vznikaly i po zadání oblíbených „odpočinkových“ zadání, jako je např. víkend, prázdniny, sport apod.

Klíčovým momentem u široce pojatých námětů (např. Jsem Evropan) je určitě kvalitní motivační rozhovor, v němž si žák podchytí nějaké slovo či větu, jež ho zaujme, a dostane nápad, jak vše ztvárnit.

Ukázalo se, že takovéto náměty, které se dotýkají názoru na život a svět, velmi úzce souvisí s výukou k občanství, takže se zdá být vhodné konzultovat tyto záměry s dalšími vyučujícími, aby se dalo téma dále rozvíjet.

Výsledky této analýzy je nutné vnímat omezeně, v daném kontextu (průzkumu se zúčastnili jen ti učitelé, kteří byli osloveni a chtěli se zapojit, měli zájem se zamyslet nad touto didaktickou problematikou, jejich obor je zajímá, přemýšlejí o své práci i o možnostech, jak ji zlepšit), a nelze tedy uvedené body zobecnit na veškerou populaci výtvarných pedagogů, přesto se domnívám, že je lze považovat za zhruba platné.

Príspevky respondentů byly kráceny – vybírány pouze relevantní informace vztahující se k tématu, a dále pravopisně, gramaticky a syntakticky upravovány.

Resumé

Text se věnuje reflexi v hodinách výtvarné výchovy v případě, kdy dětská tvorba vybočuje z normálu hloubkou své výpovědi. Zaměřuje se na výtvarnou výchovu jako na prostor pro vyjádření kladných i tíživých pocitů, otázek a problémů. Ve chvíli, když žák odevzdá práci signalizující určitý pocit tísně, pedagog se k výtvaru musí umět postavit – je otázka, jestli je k tomu odborně vybaven.

Úvod představuje specifičnost předmětu, který umožňuje zobrazit pocity v tvořivé práci. Další celek se věnuje práci výtvarného pedagoga z různých úhlů – jeho pozice jako příjemce emočních vyjádření, učitel jako účastník dialogu se žákem, a také upozorňuje na inklinaci pedagogů k různým pedagogickým koncepcím. Dále jsou představeny náměty ve výtvarné výchově, které vyvolávají emoce. Jedna část se věnuje rodinným okruhům – ty vždy odrážejí pocity dítěte, další popisuje specifická témata pro dospívající, také je zde rozebrána publikace V. Roeselové *Námět ve výtvarné výchově z hlediska emočního potenciálu*. Emoce děti projevují ve všech výtvarných technikách, proto další kapitola jmenuje různé postupy a uvádí příklady z praxe – kresba, malba, modelování, koláže, prostorové instalace, fotografie i možnost práce s emocemi v hodinách dějin umění.

Praktická část předkládá soubor výtvarných prací žáků, jenž ukazuje způsob, jakým děti emocionální zátěž transformují do výtvaru, předvádí širší témata, jimiž se zabývají, a také výtvarné techniky, které mohou k prezentaci myšlenek posloužit. Vše doplňují komentáře výtvarných pedagogů, z nichž vyplývá, že tíživé životní situace zpracované ve výtvarném produktu ne vždy umějí vhodně využít v závěrečném hodnocení.

Rozhovory s mnoha učiteli výtvarné výchovy, kteří mají zájem o rozšíření profesního rozhledu, autorku motivovaly k úvahám nad možnostmi dalšího vzdělávání. Dětské kresby vždy

na pedagogy působí – mohou z nich vyčíst mnoho informací: celkovou zralost, inteligenci, motoriku, nadání, občas se však setkávají s tísnivými pocity autora. Z výpovědí vyplývá, že chvíle hodnocení takového produktu může být značně stresující. Někteří respondenti uváděli, že si nejsou jisti, jak v reflektivním rozhovoru reagovat, někdy vyjádřili potřebu speciálního semináře zaměřeného na tuto problematiku.

Závěr výzkumné sondy by mohl vedení výtvarných kateder na pedagogických fakultách přimět ke zvážení zavedení semináře zaměřeného na zkoumanou problematiku, totéž by bylo vhodné požadovat u škol připravujících preprimární pedagogy.

Summary

This dissertation aims to summarise the issue of negative emotions reflected in the art produced by school children, and the ways teachers approach these testimonies. The text focuses on art classes seen as an opportunity for reflection of positive as well as negative feelings, questions and worries. When a pupil submits a work which indicates signs of distress or even suggests an internal trauma, the teacher must be able to confront it; however, the question asked is whether the teacher is professionally trained for such a situation.

The introductory chapter presents the specificity of the art education. The second chapter describes the work of the art teacher with child's individuality, his attitude to art education and dialogue with the pupil. Art teachers are introduced as people, who may receive a pupil's drawing displaying the signs of internal conflict. This section deals with the competence of a teacher, the experts' quotes show their opinions on diagnosing in school. Next chapter focuses on ideas in the art education, discusses specifically the book of ideas by V. Roeselova. The next chapter focuses on the emotions that children's exhibit in different art techniques: drawing, painting, modelling, spatial objects, photographs but also emotions in the history of art.

The practical part of the dissertation presents works of art by pupils showing how emotional strain is transformed into their art work. It demonstrates the breadth of topics children can be dealing with, and also artistic techniques that can be used to help present different ideas. The samples are complemented by teachers' comments which indicate that it is not always the case that they are capable of using the art works to evaluate distressful situations correctly.

Interviews with many art teachers who are interested in expanding their professional outlooks motivated the author to consider the possibilities of further education. Children's drawings

always work on educators – they can gain a lot of information from them: overall maturity, intelligence, motor skills, talent, but also serious information such as stress.

The finding of research probe could lead the managements of art departments of the faculties of education to consider introducing a seminar focused on the researched subject, the same would be appropriate to ask of schools focused on training pre-primary education teachers.

Seznam prostudované literatury

- ALTMAN, Z. *Kresba postavy. Podrobná příručka k interpretaci projektivní kresby postavy a její využití v psychodiagnostické praxi*. Praha: Hogrefe-Tstcentrum, 1998. ISBN 978-80-86471-40-2.
- BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*, Spisy, svazek 91. Brno: MU, PeF, 1999. ISBN 80-210-3360-6.
- BABYRÁDOVÁ, H. *Uvnitř a vně*. Olomouc: UP, 2014. ISBN 978-80-244-4073-6.
- BEDNÁŘOVÁ, Z., MACKOVÁ, K. a kol. *Domácí násilí – zkušenosti z poskytování sociální a terapeutické pomoci ohroženým osobám*. Praha: Acorus, 2009. ISBN 978-80-254-5422-0.
- BORECKÝ, V. *Porozumění symbolu*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-371-7.
- COGNET, G. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0499-2.
- ČÁP, J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich diagnostika*. Brno: Doplněk, 2002. ISBN 80-7239107-0.
- ČÍRTKOVÁ, L. a kol. *Domácí násilí – přístup k řešení problému ve vybraných evropských zemích, studie*. Praha: Bílý kruh bezpečí, 2002. ISBN 80-86284-19-0.
- DAVID, J. *Výtvarná výchova jako duchovní a smyslový fenomén*. Polička: Fantisk, 1993. ISBN 80-901438-5-7.
- DAVIDOVÁ, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-415-1.
- DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: HH, 1993. ISBN 80-85467-06-2.

- DOLEŽALOVÁ, P. *Role rodičů a pečovateli při práci s traumatizovaným dítětem*, konference Křižovatky I, 2009. ISBN 978-80-969253-1-5.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- FRANKE, M. *Patříš k nám*. Praha: Shambala, 2006. ISBN 80-239-6954-4.
- GÉRINGOVÁ, J. *Pomáhající profese – tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-394-3.
- GJURIČOVÁ, Š., KOCOURKOVÁ, J. a kol. *Podoby násilí v rodině*. Praha: Vyšehrad, 2000. ISBN 80-7021-416-3.
- GOLOBOVÁ, M. *Děti na zabití*. Praha: Návrat domů, 2001. ISBN 80-7255-044-6.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Z., DUPLINSKÝ, J. a kol. *Diagnostika: pedagogickopsychologické poradenství*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-101-X.
- HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha, PeF UK, 2005. ISBN 80-7290-237-7.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Z. *Vyznat se v dětech*. Praha: SPN, 1987.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-755-8.
- JEDLIČKA, R. *Psychosociální vývoj dítěte a jeho poruchy z hlediska hlubinné psychologie (psychologická propedeutika pro učitele)*. Praha: UK, 2001, ISBN 80-7290-070-6.
- KASTOVÁ, V. *Krise a tvořivý přístup k ní*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-800-5.
- KITZBERGEROVÁ, L.: *Didaktika výtvarné výchovy*. Dostupné na <http://uprps.ped.cuni.cz>. 2014. ISBN 978-80-7290-667-3.
- KITZBERGEROVÁ, L. *Komunikace ve výtvarné výchově na čtyřletém gymnáziu*. In: Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova. Sympozium ČS INSEA v r.2004. Plzeň: ZČU, 2006. ISBN 80-7043-504-6.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Pedagogická a psychologická diagnostika*. Praha: Raabe, 2005. ISBN 1801-8416.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Učitel základní školy a jeho profesní kompetence*. Sborník. České Budějovice: JU, PeF, 1995. ISBN 80-7040-134-6.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Klima školy: K otázkám spolupráce učitelů a školních psychologů*. 2. konference Škola a zdraví. Brno: 2006.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Klíčové kompetence jako způsob myšlení a vzdělávání v preprimární a primární edukaci*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010, ISBN 978-80-7414-220-8.

- KOLEKTIV AUTORŮ. *Mezi viděním a věděním*. Sborník kolokvia doktorského studia oboru VV. Ústí n.L.: UJEP, 2009. ISBN 978-80-7414-152-2.
- KOLEKTIV AUTORŮ (Fulková, M., Hazuková, H., Slavík, J. aj.) *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světovém kontextu*. Praha: PeF UK, 1998.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Hranice oboru*. Sborník kolokvia doktorského studia oboru VV. Ústí n. L: UJEP, 2010. ISBN 978-80-903973-4-7.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Vysokoškolská příprava výtvarných pedagogů, současný stav a perspektivy*, Olomouc: 2007. ISBN 978-80-244-1953-4.
- KUBAN, J. *Tendence k vyhledávání prožitku a její diagnostika*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-643-2.
- KUCHARSKÁ, A., MÁJOVÁ, J. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: UK, Pef, 2005. ISBN 80-7290-217-2.
- LANGER, S. *Modely a klíče pro psychologickou diagnostiku žáků*. Hradec Králové: Kotva, 2006. ISBN 80-902210-5-X.
- LANGOVÁ, M., HEŘMANOVÁ, V. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. Ústí n. Labem: UJEP, 2007. ISBN 978-80-7044-934-9.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum, 1974. ISBN 978-80-246-1983-5.
- LASOTOVÁ, D., BEJLOVEC, R. *Metodika výuky výtvarné výchovy na 2. stupni základních a středních škol z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Synergie, 2010
- LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.
- LOVASOVÁ, L. *Rodinné vztahy*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-66-0.
- MANTZ, J. *Quand l'enfant de six ans dessine sa famille*. Liège: Margada, 2003.
- MAREŠ, J., SVATOŠ, T. *Novinky v pedagogické a školní psychologii 1995 – 2005*, sborník příspěvků. Praha: Institut pg-psych. poradenství v ČR, 2005. ISBN 80-86856-11-9.
- MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ a kol. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha: Psychiatrické centrum, 1997. ISBN 80-85121-89-1.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres – vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha: Psychiatrické centrum a MZ, Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X.
- MENTZOS, S. *Rozumíme sami sobě?* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2000. ISBN 80-7106-366-5.

- MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Typologie osobnosti u dětí. Využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.
- MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0240-7.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 80-247-1362-4.
- MLČÁK, Z. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele (tematický sešit – občanská výchova)*. Ostrava: Scholaforum, 1996. ISBN 80-86058-05-0.
- MLČÁK, Z. *Emergentní psychologie a krizová intervence*. Ostrava: Ostravská univerzita, FF, 2005. ISBN 978-80-7367-950-6.
- NOVÁK, T. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu*. Olomouc: Rubiko, 2004. ISBN 80-7346-037-8.
- NOVÁK, T. *Proč jsi stále tak neklidný?* Brno: ERA, 2003. ISBN 80-8651762-4.
- OAKLANDER, V. *Třinácté komnaty dětské duše*. Dobříš: Drvoštep, 2003. ISBN 80-903306-0-6.
- PALOUČEK, J. *Poselství barev*. Brno: Integrál Brno, 2012. ISBN 978-80-87176-17-7.
- PETERSONOVÁ, L.W., HARDIN, M. *Děti v tísní*. Praha: Triton, 2002. ISBN 80-7254-237-0.
- POHNEROVÁ, M. *Duchovní a smyslová výchova*. Fantisk, 1992, ISBN 80-901438-2-2.
- POTMĚŠILOVÁ, P., SOBKOVÁ, P. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3120-8.
- POTMĚŠILOVÁ, P., POTMĚŠIL, M. *Pedagogický pracovník v integrovaném vzdělávání*. Sociální pedagogika, roč. 2, č. 2, 2014.
- PÖTHE, P. *Dítě v ohrožení*. Praha: G+G, 1999. ISBN 80-86103-21-8.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-142-3.
- RADOVÁ, L. *Nová role učitele, podstata a specifika osobnostně sociálního rozvoje*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-86956-59-6.
- ROESELVÁ, V. *Náměty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1995. ISBN 80-238-3744-3.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-3133-9.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, M. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
- SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ. *Vysokoškolská příprava výtvarných pedagogů – současný stav a perspektivy*. Olomouc: 2007, UP Olomouc. ISBN 978-80-254-1953-4.

- SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ. *Hranice oboru – sborník kolokvia doktorského studia oboru VV*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-238-3.
- SLAVÍK, J., CHRZ, V., ŠTECH, *Tvorba jako způsob poznávání*, Praha: Karolinum, 2014 ISBN 9788024623351.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*, 1. díl, Praha: UK, 2011. ISBN 978-80-7290-498-3.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍKOVÁ, V., HAZUKOVÁ, H., SLAVÍK, J. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a ml. školáky*, Praha: PeF UK, 2000. ISBN 978-80-7361-079-1.
- SOLFRONK, J. *Učitelství jako profese*. Liberec: TU, PeF, 2000. ISBN 80-7083-390-4.
- SPIPKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: UK, PeF, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
- STEHLÍKOV8, H., ŠOBÁŇOVÁ, P. A KOL. *Téma – akce – výpověď Projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: UPOL, 2015. ISBN 978-80-244-4506-9.
- STUHLÍKOVÁ, I. a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-246-1304-8.
- SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-050.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*, Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Arteterapia – užité umění?* Bratislava: Petrus, 2006. ISBN 80-89233-4.
- ŠIMÍČKOVÁ, J. a kol. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pg. fakulta, Ostravská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7368-913-1.
- ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. ISBN 80-85866-53-6.
- ŠNÝDROVÁ, I. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2165-1.
- ŠOBÁŇOVÁ, P. a kol. *Vysokoškolská příprava výtvarných pedagogů, současný stav a perspektivy*, Olomouc: UP, 2007, ISBN 978-80-244-1953-4.
- ŠPATENKOVÁ, N. *Krizová intervence pro praxi*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2624-3.
- ŠTURMA, J. *Šikanování jako pedagogický problém*. Hradec Králové: nakl. LÍP, 2001. ISBN 80-902289-5-X.

ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980.

TROJAN, R. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchovy I*, Praha: SPN, 1977.

UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1978. ISBN 80-7178-599-7.

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

UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: SPN, 1983.

VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita, PeF, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.

VÁGNEROVÁ, M. a kol. *Patopsychologie pro speciální pedagogy*. Praha: SPN, 1987.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VANIČKOVÁ, E. *Cesta za poznáním šikany*. Praha: Česká spol. na ochranu dětí, 2002. ISBN 80-238-9448-X.

WEDLICHOVÁ, I. a kol.: *Pedagogicko-psychologické přístupy a strategie v práci se žáky primárního vzdělávání*. Ústí nad Labem: PeF UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-316-8.

Časopisy

Psychologie, elektronický časopis ČMPS, 2011

Arteterapie, 2009, 2012, 2013, 2015

Psychologie dnes, 2012, 2014, 2015

Mladá fronta, Zdravotnické noviny, 2013

Internetové zdroje: [http:// www.msmt.cz](http://www.msmt.cz), www.akreditacnikomise.cz, www.ceskaskola.cz
www.clankyrvp.cz, www.cuni.cz, www.ferovaskola.cz, www.klokanek.cz, [www.skola21. cz](http://www.skola21.cz)
www.skolaonline.cz, www.kritickemysleni.cz www.msmt.cz, www.novaktomas.ic.cz
www.majinato.cz/28-skolni-psycholog, www.schoolpsychology.cz, www.pppbrno.cz,
www.muni.cz

Informační zdroje pro zhotovení práce: odborná literatura fondu Národní knihovny, dotazníkové šetření, rozhovory s pedagogy a dětskými psychology, internet – metodické portály pro učitele, web. stránky Mšmt, odborné články z oblasti pedagogiky a psychologie.

