



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



PODNĚTY K DIDAKTIKÁM

pro práci s žáky se SVP

VÝTVARNÝ OBOR

kolektiv autorů

Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ
Západočeská univerzita v Plzni
Portedo o.p.s.



ZÁPADOČESKÁ
UNIVERZITA
V PLZNI

ISBN 978-80-261-0397-4

PODNĚTY DIDAKTIKÁM

pro práci s žáky se SVP

VÝTVARNÝ OBOR

kolektiv autorů

Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ

Západočeská univerzita v Plzni

Portedo o.p.s.

Didaktické materiály jsou vydány v rámci projektu
Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti,
reg. č. projektu: CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004850.

Tento projekt je spolufinancován Evropskou unií.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Tyto metodické materiály jsou licencovány
pod licenci Creative Commons 4.0 BY-SA.



Obsah

1. Výtvarná výchova pro inkluzivní vzdělávání	6
2. Současný stav inkluzivního vzdělávání ve výtvarném oboru z hlediska RVP	15
3. Současný stav inkluze na ZUŠ ve výtvarném oboru	33
4. Oborová pedagogická diagnostika ve výtvarném oboru	35
5. Specifika vzdělávání u žáků se SVP ve výtvarném oboru	50
6. Potenciál expresivního zážitku pro realizaci „dobré praxe“ v inkluzivním vzdělávání ve VO – konceptová analýza kazuistiky „Projekt Max“	74
7. Postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání ve výtvarné výchově	91
8. Modelové lekce a jejich ověření v praxi	94
9. Výukové jednotky – reflexe modelových lekcí	97
Literatura	150
Přílohy: Modelové lekce	153

Úvodní slovo

Tato publikace nabízí učitelům jak informace z teoretických oblastí pedagogiky, tak reflexe učitelů z výuky na základě modelových lekcí. Tyto lekce jsou součástí [Metodických materiálů](#), které byly také vydány jako součást projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti.

Teoretická část *Podnětů k didaktikám výtvarného oboru* nabízí různé úhly pohledu na inkluzi v tomto uměleckém oboru, dále se text zabývá oborovou pedagogickou diagnostikou a inkluzí ve výtvarném oboru z hlediska RVP. Součástí teoretické části je také konceptová analýza kazuistiky „Projekt Max“.

Druhý díl *Podnětů* je deset textů reflexí čtyř vyučujících, které testovaly modelové lekce z metodických materiálů ve výuce na základních školách. Z dvanácti modelových lekcí bylo textováno pět textů: Příběh v obraze a za obrazem, Selfie – od celku k detailu, Selfie – portrét jinak, Selfie – hra se stíny a Starý příběh – komiks. Tyto modelové lekce uvádíme v příloze *Podnětů*.

1. Výtvarná výchova pro inkluzivní vzdělávání

Název této kapitoly vypovídá o tom, že se v ní budeme zabývat předpoklady a možnostmi, které nabízí výtvarná výchova pro inkluzivní vzdělávání. Můžeme též mluvit o společném vzdělávání – oba pojmy obracejí pozornost na personalizaci¹ ve vzdělávání, na respektující přístup k vzdělávanému jedinci a zdůrazňují rovnost vzdělávacích příležitostí pro všechny účastníky.²

Základním nárokem a cílem inkluzivního vzdělávání je umožnit všem dětem dosažení jejich vzdělávacího maxima při současném respektování jejich vzdělávacích potřeb (srov. Vaňurová, Pančocha in Bartoňová, Vítková, 2010). Hájková a Strnadová (2010) v této souvislosti konstatují, že každý žák může docílit optimálního vývoje své osobnosti za předpokladu, že učitel spatřuje v dosažení vzdělávacího maxima každého žáka hlavní úkol své pedagogické práce. Z těchto tezí je patrné, že étos inkluzivního nebo společného vzdělávání zahrnuje nejenom žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale prostřednictvím principů personalizace, rovných příležitostí a respektujícího přístupu k vzdělávanému jedinci se týká celého vzdělávacího systému.

V návaznosti na tyto ústřední myšlenky se budeme ptát: jakými svými charakteristikami může být výtvarná výchova přínosem pro inkluzivní, resp. společné vzdělávání? Jak se tyto charakteristiky v historii výtvarné výchovy rozvíjely a za jakých podmínek? To jsou hlavní otázky, které poskytl vodítko pro utváření následujícího textu.

1.1. Předpoklady výtvarné výchovy pro inkluzivní vzdělávání – historické ohlednutí

Pohledem do historie výtvarné výchovy chceme ukázat, jak se v tomto výchovném a vzdělávacím oboru postupně vytvářely podmínky, na něž může navazovat současné inkluzivní pojetí vzdělávání. Výtvarná výchova se již svým nynějším názvem zjevně hlásí k tzv. *výchovným oborům* (spolu s hudební výchovou, tělesnou výchovou ad.). Proto lze odhadovat, že v porovnání s tzv. naukovými obory (matematika, fyzika ad.) je její koncepce relativně více přikloněna k respektu vůči individuálním žákovským výchovným a vzdělávacím potřebám nebo možnostem a relativně méně omezena „tvrdými“ požadavky na obecně sdílené znalosti nebo dovednosti. Tento přístup však není samozřejmost, protože se teprve postupně utvářel během historického vývoje vzdělávacího předmětu.

Výtvarná výchova v českých zemích počíná Obecným školním řádem z r. 1774, jenž pro školní vzdělávání předepisoval též „kreslení kružítkem, pravítkem, jakož i rukou volnou“ (Slavík et al., 1998, s. 8). Předmět byl tehdy nazván „kreslení“. V r. 1869 bylo kreslení jako povinný učební předmět uzákoněno na všech školách v tehdejší Rakousku-Uhersku.

Cílem předmětu v 18. a 19. století byl především výcvik výtvarných dovedností. Tehdejší kreslení tedy bylo předmětem zaměřeným především na dosažení vnějšího technického cíle, nikoliv na respekt k žákovské individualitě. Jednalo se o posilování pozorovacích schopností, paměti pro barvy

¹ Personalizace znamená rozvíjení osobnosti žáka s dvěma cíli: (1) využívání potencialit učit se (naučit se co nejvíc), a tím realizovat svou osobnost v širokém spektru jejích projevů – kognitivních, emocionálně prožitkových, morálně postojových, (2) rozvinout autoregulaci, která navazuje na socializaci s cílem svěřit žákovi zodpovědnost za vzdělávací úspěch do jeho vlastních rukou. Personalizace zde napomáhá žákovi vytvořit si psychické instance sebeřízení k realizaci cílů, které jsou hodny sledování, protože mu otevírají cesty rozvoje, uplatnění, smysluplnosti (Helus, 2007).

² Pojetí termínu „společné vzdělávání“ v novelizovaném § 16 školského zákona a novele 270/2017 vyhlášky č. 27/2016 Sb. zdůrazňuje rovnost vzdělávacích příležitostí a respektující přístup k jednotlivci uvnitř společenství.

a tvary, o výcvik technické představivosti, manuálních a napodobivých schopností, dovedností vyznat se v technickém výkresu (plánu) a v neposlední řadě bylo výchovné úsilí zaměřeno na pečlivost výtvarného provedení (Slavík et al., 2005, s. 12). Tento přístup je v didaktice výtvarné výchovy nazýván *techné*: zaměření na technické dovednosti kresby nebo malby, případně modelování.

K tomuto vzdělávacímu pojetí se ve školách na českém území přidával výchovný zřetel k tzv. národnímu svérázu, jímž mělo být u žáků posilováno národní uvědomění. Speciální zaměření na žákovské zájmy a potřeby nebylo tehdy v popředí pozornosti. Ostatně, v té době se obor stále ještě nazýval „kreslení“, což signalizuje odlišnou koncepci než v nynější době.

1.1.1. Techné oproti areté: východiska pro porozumění podmínkám inkluze

Historický vývoj je natolik složitý, že není možné jej vtěsnat do jednoduché kategorizace. Přesto nějakou potřebujeme, abychom se v něm do nutné míry vyznali a mohli se o něm domlouvat. Pro účel tohoto výkladu jsme výše napověděli jednu z kategorií, která nám k tomuto cíli má pomoci – pojem *techné*.

Ze vzdělávacího pohledu je *techné* vše, co se dá naučit do té míry, aby to bylo užíváno dovedně, správně a účelně vzhledem ke stanovenému cíli. *Techné*, obecně vzato, je norma a zobecnělé konceptuální i činnostní schéma, které se v praxi osvědčilo a lze je opakovaně uplatnit v určitém typu situací s uspokojivou pravděpodobností úspěchu. Právě proto se *techné* dá učit, a proto má smysl se je naučit (Slavík et al., 2005, s. 13–14).

V antické tradici převyprávěné H. G. Gadamerem (1994) se pomyslný protiklad *techné* nazýval *areté*. Pro nás je zajímavé, že jejich rozdíl Gadamer vystihuje prostřednictvím pojmu *učení*, protože *techné* je jím charakterizováno jako naučitelné vědění, resp. dovednost, zatímco *areté* je pro něj „ne-naučitelná“ ctnost. O jejich vzájemném vztahu Gadamer (1994, s. 33) píše: „Že *areté* není učitelná, jako jsou učitelné *téchnai*, představuje v jistém smyslu ústřední problém veškeré výchovy...“ Řekli bychom, že *areté* je cosi jako cit pro situaci, schopnost vystihnout, co je důležité, a to jak s ohledem na své okolí, tak na sebe sama. Proto *areté* vyžaduje od lidí *sebeporozumění a dialog*, který slouží jako citlivá zpětná vazba pro nacházení vhodné míry (Gadamer, 1994, s. 30–33).

Z jedné strany tu tedy stojí „technická“ vzdělávací potřeba respektovat navyklá percepční a činnostní schémata (normy), která poskytují nástroje k pochopení různorodosti světa, jak píše Gombrich (1985). Můžeme v tomto smyslu mluvit o *zaměření na obor*, na jeho dovednost a znalosti (anglicky: discipline based oriented approach). Ze strany druhé, tedy v pojetí *areté*, je nastolen úkol vyrovnat se s jedinečností osobní zkušenosti a osobitostí autorské individuality, která „nikdy nemohla být znázorněna předem a která se nikdy nemůže opakovat“ (Gombrich, 1985). Ve vzdělávání se v tomto smyslu mluví o „*zaměření na dítě*“ či na žáka (angl.: child oriented approach).

Opřeme-li se o pojetí těchto dvou základních protipólů, které ovšem jeden bez druhého ve výchově a vzdělávání vůbec nemohou existovat, dostáváme nejzákladnější hrubé měřítko pro posuzování tendencí historického vývoje, které jsou, či naopak nejsou příznivé pro její orientaci k inkluzivnímu vzdělávání. Silně zjednodušeně řečeno, čím silněji je vzdělávací koncepce zaměřena na *techné*, tím obtížněji se v ní vytvářejí podmínky k inkluzivnímu vzdělávání, protože se oslabuje zřetel k žákově individualitě a osobní zkušenosti. Ani v praxi, ani v teorii to nikdy neplatí takto přímočaře, ale je to vhodná záminka pro uvažování a kritický dialog při pohledu do historického vývoje výtvarné výchovy.

1.1.2. Od techné k areté aneb Obrat k dítěti

Počátky zaměření výtvarné výchovy blíže k individualitě a k potřebám žáků spadají až do poslední třetiny 19. století. Teprve v sedmdesátých letech 19. století a zejména v jeho závěru jsou publikovány první výzkumy dětského výtvarného projevu se snahou porozumět jeho ontogenetickému i personálnímu rozměru (Ricci, Cizek, Studnička, Čáda aj.).³ Tento trend ve vzdělávací oblasti koresponduje s počátečními projevy umělecké moderny rozvinutými později ve 20. století. V obou doménách (tj. ve výchově i v umění) je typický příklonem k individualizaci, k originalitě a spontaneitě expresivního projevu, obdivem k tvorbě přírodních národů nebo dětí, úsilím o autentičnost výrazu a snahou o využití jeho nevědomých psychických zdrojů.

Pod vlivem vizí J. Ruskina a W. Morrise se na sklonku 19. století rozvíjelo tzv. *hnutí za uměleckou výchovu*. Toto hnutí mělo poskytnout protiváhu nízké míře empatie, přílišné normativnosti nebo drilu ve škole a mělo se stát prostředkem zlepšování společnosti (srov. Cornaro, 1937/1938; David, 1993). Svým zřetelem k autonomii žákovské osobnosti a k dětským spontánním zájmům nebo potřebám položilo toto hnutí základy pro poměrně rozšířenou oblibu výtvarné výchovy mezi školáky, která víceméně (s uvážením kvalitativních rozdílů mezi učiteli a školami) přetrvává dodnes.⁴

Co je však z našeho hlediska neméně důležité nebo závažnější: toto hnutí zavedlo respekt k žákovu vnímání světa a k jeho osobitým způsobům poznávacích aktivit. Tento zásadní moment se ve svých prvopočátcích projevoval jako respektování tzv. chyb dětského kreslení (srov. Cornaro, 1937/1938), poté vedl k rozpracování koncepce tvořivosti a nyní hraje důležitou roli při rozvoji konstruktivistických tendencí v současné výtvarné výchově (viz dále).

Do výtvarné výchovy té doby se promítly *pedocentrické tendence*, které se v Evropě začaly projevovaly v prvních letech dvacátého století. Zájem o specifiku dětské psychiky a její ontogenezi obrátil pozornost řady badatelů ke zkoumání vývojových vztahů dětského výtvarného projevu a dětské psychiky. Společným jmenovatelem zájmů o dětské umění byla snaha odhalit „pravou přirozenost“, a tedy i původní zdroje tvůrčího projevu. Tato snaha našla své vyjádření v proslulé práci E. Keyové – *Století dítěte*, v níž autorka volá po osvobození tvořivosti jako původního lidského pudu, který se mimo jiné projevuje právě ve spontánním dětském kreslení. Z tohoto ideového základu se vyvinulo množství výzkumů dětské kresby a řada teorií o jejím vývoji.

Tehdejší až nekritický obdiv k „dětskému umění“ (Cizek, Ricci, Sully, Keyová, Hartlaub, Wulff aj.) a jistá přecenění „samočinnosti, přírodnosti“ ve výtvarné edukaci souzněla s dobovými apoteózami „umění primitivů“ nebo „přírodních národů“ jako zdrojů permanentní obnovy umělecké tvořivosti i v řadách umělců (J. Čapek, P. Picasso).

Ve svých důsledcích toto hnutí vedlo k zlepšování výchovného klimatu a k podpoře tvůrčího výchovného prostředí. Odvrácenou stranou tohoto směřování však bylo oslabování zřetele k poznávacímu a vzdělávacímu poslání výtvarné edukace. Příklon k *areté* se totiž pojil se silnou obavou ztráty prapůvodních tvůrčích impulzů a hodnot výtvarné tvorby, které jsou dány spontaneitou tvořivého projevu. Typickým příkladem touhy po zachování spontaneity,

³ V roce 1870 počíná v Čechách vycházet první odborný časopis *Český kreslíř*, v němž mimo jiné byl A. Studničkou publikován historicky první plánovaný výzkum dětských kreseb o celých 17 let dříve, než první obdobná práce Itala C. Ricciho.

⁴ Např. terénní výzkumy skupiny Pražské školní etnografie z let 1991/1992 – 2001/2002 z pražských základních škol vypovídají o stabilní oblibě výtvarné výchovy mezi dětmi (Kučera, 2004).

ba „samočinnosti“ tvorby jsou surrealistické tvůrčí techniky jako automatická nebo štafetová kresba či malba.

Krajním projevem těchto tendencí je odmítání vzdělávací stránky výtvarné výchovy a přeceňování její stránky psychologické, resp. arteterapeutické. Tento přístup, v němž se potkávaly souběžné tendence pedagogické s uměleckými i společenskými trendy k liberalizaci nebo k autonomii osobnosti, zanechal v české výtvarné výchově hluboké stopy a v různých dílčích podobách její praxe do jisté míry přetrvává dodnes (Slavík et al., 2005). Poukazuje tím na potřebnost ohledu k základnímu principu vyvažování oněch výše uvedených tendencí v pojmání výtvarné výchovy: *techné, areté*.

1.1.3. Cestou tvorby – spontánně tvořivé pojetí

Uvedené trendy „obratu k dítěti“ našly v třicátých a čtyřicátých letech dvacátého století nové impulzy v psychologických teoriích tvořivosti, zejména u Viktora Lowenfelda (1957/1947).⁵ Koncepce tvořivosti ovlivnila směřování oboru v druhé půli 20. stol.⁶ a u nás vedla též ke změně názvu školního předmětu i vzdělávacího oboru: v r. 1946 byl v souladu se světovým vývojem oficiálně zaveden širší název předmětu *výtvarná výchova* (anglicky *art education*, německy *Kunsterziehung*). Ve zkratce lze program výtvarné výchovy pro druhou polovinu 20. století vyjádřit výňatkem prvních dvou odstavců preambule Ústavy INSEA⁷ (1963):

- 1) Tvořivost v umění je základní potřebou, která je společná všem lidem, a umění je jednou z nejvyšších forem tvořivého vyjadřování a komunikace.
- 2) Výchova uměním je přirozený prostředek učení na všech stupních vývoje osobnosti, který podporuje intelektuální, emocionální a sociální vývoj lidských bytostí ve společnosti.⁸

Z druhého odstavce v citované pasáži je zřetelné, jak úzce se koncepce tvořivosti měla vztahovat k osobnosti žáka a k jeho emočnímu a sociálnímu vývoji. Koncepce tvořivosti byla ústředním vodítkem jak pro teorie, tak pro praktické postupy ve výtvarné výchově zejména v šedesátých až osmdesátých letech 20. století.

Ve vzdělávacím systému u nás koncepce tvořivosti vytvářela protiváhu unifikačním snahám tehdejšího režimu a byla nástrojem k posilování flexibility učitelů. Uždil (1988, s. 67) o ní později napsal: „fenomén tvořivosti [...] byl proto tak bouřlivě přijat, že se zdál být v nejlepším souladu s těmi snahami, které směřují k seberealizaci“. Toto konstatování ve zkratce přiléhavě vypovídá o tom, že pedocentrické hnutí s navazujícím tvořivým pojetím poskytlo všechny základní podmínky pro respekt k individualitě žáků, a tedy i k nynějšímu inkluzivnímu přístupu.

Pojítkem mezi vzdělávacími cíli a osobností žáka vzhledem k tvořivosti je imaginace, a to jak ve fantazijní, tak ve smyslově názorné podobě (srov. Uždil, 1974, Robinson a kol., 1999, Currie, Ravenscroft 2003). Jak bylo výše zdůrazněno, původní přístup kladl důraz na princip, že imaginace v tvůrčím procesu nemá být nepřijatelně omezena zábranami, aby mohla vycházet z nejhlubších psychických zdrojů tvorby a mohla být osobitá.

⁵ Poznatky Viktora Lowenfelda z výzkumů kreativity pronikaly do českého prostředí již na sklonku 30. let, protože Lowenfeld tehdy intenzivně spolupracoval s brněnskými výtvarnými pedagogy. Tyto podněty posléze spoluúčovaly i celosvětové směřování oboru v celé druhé polovině 20. stol.

⁶ Vhled do období plodného rozvoje tohoto proudu poskytuje publikace *Umění a výchova. Zpráva z XVIII světového kongresu INSEA v Praze v r. 1966*, Praha: SPN, 1968.

⁷ INSEA = *International Society for Education through Art*.

⁸ Česká oficiální verze Ústavy INSEA pro Český komitét INSEA z r. 1966, nepublikovaný rukopis.

Uvedený předpoklad ústí do nároku na spontaneitu a originalitu tvorby. Ve výtvarné výchově vedl k tzv. *spontánně-tvořivému pojetí výuky*, příznačnému čtyřmi základními principy (srov. Slavík, 2005):

- a) respektem k osobitosti dětského vyjadřování,
- b) zdůrazněním procesu expresivní tvorby oproti jejímu výsledku,
- c) posílením motivační složky výuky,
- d) oslabováním reflektivní složky výuky.

Spontánně-tvořivá koncepce ovlivňovala diskurz modernistického výtvarného umění i výtvarné výchovy po většinu 20. stol. (srov. Uždil, 1978, Eisner; Day 2004). Na sklonku sedmdesátých a během osmdesátých let 20. století byl však konstrukt tvořivosti vystaven kritice. Hlavní důvody této kritiky byly dva: 1) konstrukt tvořivosti důrazem na spontaneitu nadměru oslaboval reflektivní a dovednostní složku oboru, 2) konstrukt tvořivosti odkláněl pozornost oboru od jeho výtvarné specifičnosti tím, že neodlišoval zvláštní charakter výtvarné tvořivosti od tvořivosti vědecké nebo technické.

Tyto kritické námitky úsporně vyjádřil Uždil (1974, s. 233–234), a naznačil tím potřebu opětovného návratu nikoliv snad jen k *techné*, ale k výtvarné výchově v její specifické umělecké kvalitě: „Často jsme [...] svědky trapného jevu, že v praxi výtvarné výchovy požadavek tvořivosti vyústil do samoučelného rozvíjení psychických mechanismů [...], či dovedl k takovému zacházení s výtvarnou technikou a materiálem, které z nich činí nahodilého prostředníka mimovýtvarné invence, kombinatoriky, a nikoliv výtvarné senzibility.“

Jak se ukázalo již na Rotterdamském kongresu INSEA v r. 1981 a zejména v dalších letech, samotný fenomén „spontaneity tvůrčího procesu“ pro plnohodnotnou výtvarnou výchovu nestačil. Uždil již v r. 1974 (s. 203) varoval, že „dětská ‚samočinnost‘ [spontánnost], pokud není živena vychovateli, se brzy ocitá v nesnázích“ a že „dnešní didaktický trend klade nad tzv. spontaneitu princip samostatné orientace a tvořivé reakce na přirozené či pedagogicky upravené podněty“ (l. c. s. 202).

Pojem *tvořivost* však z teorie ani z praxe výtvarné výchovy nevymizel ani po pochybnostech, které se kolem něj objevovaly. Byl však postupně rozvíjen, doplňován nebo i překrýván důrazy na specifické stránky, které odlišují výtvarnou výchovu od jiných tvořivě pojatých disciplín. Přesto, jak uvádí Boughton (2004), i pro současnou výtvarnou výchovu zůstává hlavním cílem nezávislost a originalita tvořivého myšlení spojená s pluralitou výsledků tvorby. Tento cíl ve spojení s kritikou spontánně-tvořivého pojetí ústí v 70. letech 20. stol. do hledání kompromisu: posilování vzdělávacího rozměru a výtvarné specifičnosti oboru, ale se snahou zachovat jeho tvořivý charakter.

1.1.4. Obraty k výtvarné a vizuální kultuře: DBAE, VCAE

Uvedený kompromis požadoval zachování tvůrčí složky oboru, ale k ní přidal důraz na znalosti a dovednosti, které by žák měl v návaznosti na svou tvorbu ve výtvarné výchově získávat. Znalosti jsou odvozovány především z historie výtvarného umění, z estetiky a teorie umění, dovednosti by měly nacházet svou oporu v umělecké praxi.

Kontrastně k předcházejícímu důrazu na spontaneitu a tvořivost jednotlivých žáků byl tímto novým trendem relativně posílen ohled ke kurikulu, k normativitě, metodice a všeobecně platným vzdělávacím programům, nebo dokonce k testování, v jejichž rámci si výtvarná výchova musí

uhájit svou specifíčnost. Tedy opět k jakémusi oživení důrazu na „naučitelné“ znalosti či dovednosti: *techné*. Takto pojatá koncepce byla vyjádřena termínem *Discipline based art education* – DBAE (srov. Eisner 1972, Rush 1987). Přispěl k ní oživený rozvoj muzejní pedagogiky zacílené na zpřístupňování hodnot uměleckých děl širší veřejnosti (Berry; Mayer 1989).

Počátkem 90. let 20. století se ve výtvarné výchově objevují kritiky přístupu DBAE, který se zdá být kritikům příliš závislý na tradičním pojetí kunsthistorie a v tomto ohledu málo aktuální i málo progresivní. Nová tendence vychází vstříc poptávce po nových médiích, ICT a internetu a přináší širší výchovné hledisko: hledisko komunikační, kulturně antropologické či sociologické. Navazuje na tzv. umění postprodukce, filozofický obrat k jazyku, poststrukturalismus, sociální konstruktivismus a kritickou pedagogiku (srov. Carey 1998). Obrací zájem výtvarné výchovy k dialektice rozporů mezi subjektivitou a intersubjektivitou, jedincem a společenstvím, individualitou a institucionalitou. Příznačný v tomto směru je název jednoho z průkopnických článků této tendence ve výtvarné výchově: *Reconstructing Ourselves in Institutional Contexts* (May, 1994).

Pozornost je zde soustředěna na studium sociální konstrukce významů v kontextu společenských znakových systémů. Jedná se tedy o kritický pohled např. na to, jak určité medializované pojetí člověka v populární kultuře, v kyberprostoru internetu nebo v umění či ve vědě utváří (konstruuje) subjektivitu reálných jedinců a jakou úlohu v tom sehrává vzdělávání a výchova.

Jako cílová kategorie pro toto pojetí výtvarné výchovy se vžil termín *vizualita (visuality)* odvozený z programového zájmu o celou vizuální kulturu (tedy nejenom o „vysoké“ umění) jako o důležitého činitele utváření lidství zejména prostřednictvím médií. Vizualita je chápána jako syntéza vidění, předvádění a představivosti (*seeing, showing, imagining*), není však izolována od ostatních smyslů (Duncum, 2001).

Teoretický konstrukt vizuality se v akademickém světě prosadil jako tzv. vizuální studia a ve vzdělávání se promítl v koncepci *Visual Culture Art Education* – VCAE. Předmětem VCAE je symbolická vizuální komunikace a reflexe procesů vidění, všechny vizuální artefakty i expresivní projevy, jejich provedení (médiu, technika, kompozice) a jejich působení v kontextech kultury, v níž vznikají. V centru pedagogické pozornosti jsou sémiotické procesy „dělání významů“ a tzv. symbolizace druhého řádu, v níž se nacházejí hodnoty a přesvědčení (Duncum, 2001). Ve výzkumech je sledováno působení *vizuálních operátorů* (R. Barthes), tj. způsobů, jak se společnosti působí, šíří se a komunikují obrazy. S tím úzce souvisí konstrukt tzv. *vizuální gramotnosti*: souboru předpokladů pro kritické „čtení“ obrazů včetně schopnosti rozpoznávat jejich manipulativní důsledky ve společnosti.

Cestou vývoje od DBAE k VCAE došlo k nepřehlédnutelným posunům od psychologizující podpory spontaneity „dětského umění“ k orientaci na zvláštní vzdělávací cíl: *uměleckou a estetickou gramotnost*, tj. rozvoj schopnosti rozpoznávat vizuální kvality výtvarné tvorby, zejména v profesionálním umění. Tím se však odhalil problém šířky záběru výtvarné výchovy, která se od původně výhradního soustředění na vizualitu posouvala i k dalším smyslovým hlediskům spolu s tím, jak zdůrazňovala obecně estetické a komunikační aspekty tvorby. Jeden ze zakladatelů koncepce DBAE, P. Duncum, k tomu nabídl příznačný bonmot: „Visual is not only visual“.

1.1.5. Mezi expresí a reflexí – citlivý bod pro inkluzivní vzdělávání

Posun k obecnějšímu pohledu, který chápe „vizuální jako nejenom vizuální“ a v němž se prolínají zkušenosti rozmanitých oborů sdružených pod obsahem pojmů *umělecká a estetická gramotnost*,

přináší nesnadnou teoretickou výzvu, jak terminologicky zastřešit obecné hledisko, a neztrácet přitom zřetel ke specifčnosti jednotlivých uměleckých druhů. Tato otázka se týká i problému vztahu mezi zaměřením vzdělávací snahy, řekněme ve zkratce „na obor“ (*techné*), či „na žáka“ (*areté*).

V českém vzdělávacím prostředí na přelomu osmdesátých a devadesátých let 20. století, tedy v době sametové revoluce následované změnou politického režimu, se tato zdánlivě teoretická tematika zvláštním způsobem proloupla s výchovnou a vzdělávací praxí. Tehdejší politická atmosféra u nás totiž nápadně zdůraznila problém *zodpovědnosti* – zodpovědnosti jakékoliv výchovy, která na jedné straně usiluje o autenticitu a intenzitu žákovské angažovanosti v tvorbě a v jejím prožívání, a na straně druhé ji chce spojit se svým vlivem. Slavík (1997, s. 167–168) k tomuto tehdy aktuálnímu problému později napsal:

Důrazem na prožitkové a výrazové stránky tvorby je bezesporu posílen vliv tvořivě výrazové výchovy na žáka. Zároveň s tím je však vyhrocen problém její zodpovědnosti a profesní etiky. Profesní etika výchovy je koncentrována především kolem problémů moci, autonomie a heteronomie. Jestliže konečným obecným cílem výchovy je zodpovědná autonomie žáka, pak výchova sama musí dávat pozor na to, aby se nestala pouhým „kouzlem“, „magií“, která sice začíná a končí u silného prožitku, ale nedává žákovi do ruky nástroje k jeho vyvolávání a zvládnání prostřednictvím osobního uměleckého vnímání, nabytých znalostí nebo výrazových projevů. V tom byla a bude výchova „více než umění“, neboť i ve výrazových polohách výchova nesmí zapomínat na svou reflektující, vzdělávací, teoretickou nebo vědeckou složku.

Nutnost efektivního a eticky přijatelného spojení silného výchovného vlivu s dostatečnou žákovou autonomií vede výchovu k potřebě hledat odpovídající teoretické, metodologické, metodické i technické nástroje k zabezpečování a zkoumání této obtížné syntézy. Pohlédneme-li na mozaiku soudobých oborů specializované lidské činnosti, objevíme mnohé z těchto nástrojů v leckterých, zejména humanisticky orientovaných, arteterapeutických nebo psychoterapeutických disciplínách. V nich se také bezprostředně setkáváme s etickou problematikou [...].

Citace poukazuje na to, že pro směřování výtvarné výchovy „k respektu vůči žákovi“ v českém prostředí na přelomu osmdesátých a devadesátých let byla inspirací *arteterapie*. Tehdy především proto, že nabízela výhledy k hledání přijatelných kompromisů jak mezi *techné* a *areté*, tak mezi specializací na vizualitu a zobecňováním za její leckdy svazující rámec. Hlavním důvodem pro inspiraci v arteterapeutické praxi bylo zvláštní spojení mezi tvůrčím projevem – **expresí** – a zkoumavým náhledem na něj – **reflexí**. Tyto dva pojmy se však současně staly inspirací i pro teorii, protože bylo možné je vztáhnout k zpracovanému teoretickému zázemí.

Koncepce, která z uvedeného podhoubí vyrostla, byla nazvána *artefiletika* (Slavík, 1994/1995). Jak bylo uvedeno, artefiletika vyrůstala ze společenské situace přelomu osmdesátých a devadesátých let. Odpor proti strnulosti dosavadního politického režimu se v té době mimo jiné projevoval v touze po otevřenosti dialogů a po hlubším zkoumání gauguinovské otázky, „kdo jsme, odkud přicházíme a kam jdeme“. I ve výchově, která byla z minulosti v mnoha směrech zpolitizována a zatížena formalismem, se proto začaly uplatňovat přístupy blízké humanistickému pojetí psychoterapie. Jak v r. 1992 napsal Čálek (in Slavík 1999), psychoterapie se postupně rozvinula v disciplínu, která více než většina jiných oborů získává hluboké „intimní porozumění o lidských věcech“.

Paralela s psychoterapií se zprvu nejvýrazněji uplatnila v tehdy u nás novém předmětu navazujícím na tradici anglosaské pedagogiky – v dramatické výchově. Jeho průkopnice E. Machková o dramatické výchově přímo tvrdila, že „může být i socioterapií, event. psychoterapií“ (1992, s. 9). Podobný trend, provázený nicméně polemikami (viz časopis *Výtvarná výchova*, č. 1, r. 1993/1994), se ukazoval i ve výtvarné výchově. Ta nacházela oživující podněty v arteterapii, čímž navazovala, ať již nevědomky nebo programově, na Lowenfeldovu inspiraci z proslulé kapitoly „Terapeutické aspekty výtvarné výchovy“ jeho publikace *Creative and Mental Growth* (srov. Slavík 1999).

Prvním koncepčním počinem v uvedeném směru byly tzv. *Alternativní osnovy výtvarné výchovy pro gymnázia* autorů J. Bláhy a J. Slavíka z r. 1991 (in lit.). Slavík (cit. dílo, s. 33–34) v jejich úvodu napsal, že koncepce alternativních osnov je založena na zážitkovém, reflektivním a dialogickém pojetí výtvarné výchovy, k němuž „metodické prostředky [...] poskytuje přístup, který bychom mohli nazvat kreativně-expresivním a prototerapeutickým. Je chápán jako objevování sebe sama uprostřed světa lidí, přírody a věcí prostřednictvím hry a tvorby.“

Jednalo se o hledání nových modelů vzdělávacích postupů a celého pojetí výchovy v té době, o jehož peripetiích pojednávaly předcházející kapitoly. Z dnešního pohledu lze povědět, že se směřovalo k *nové kultuře výchovy*, tj. k nové kultuře vyučování a učení (srov. Weinert, 1997), která by co nejlépe zhodnotila osobní zkušenost žáků a jejich expresivní tvůrčí činnost, ale zároveň by jim přinesla zobecněné kulturní poznání. Metodologickým jádrem tohoto přístupu bylo propojení tvořivé *exprese* s přijatelně hlubokou a o teoreticky vhodně podloženou *reflexí*.

Stručně řečeno, šlo o to, neztratit dosavadní zřetel k potřebám žáků, ale současně vytvořit metodické podmínky pro rozvoj a kultivaci žákovské kognice, metakognice a tvorby opřené o znalosti. To byl rozhodující důvod, který vedl k navržení *reflektivní a dialogické* výchovné alternativy, jež nakonec vyústila do koncepce artefiletiky. Metodologickými východisky artefiletiky byly:

- (I) reflektivní analýza zážitku z procesu expresivní tvorby anebo recepce,
- (II) důraz na obsah žákovského učení,
- (III) zacílení na rozvoj žákovského poznávání prostřednictvím tzv. vzdělávacích motivů vyrůstajících z reflexe tvorby a dialogu o tvůrčích dílech (Slavík, 1997, s. 170 – 178).

Těmito body měly být vytvořeny předpoklady k plodnému spojování tvůrčích aktivit s poznáváním, sebepoznáváním a učením se novému, ať již v oblasti kulturní historie, společnosti nebo přírody. Tím se zároveň měly poskytnout šance k hlubšímu teoretickému porozumění pohybu na jemné škále mezi výše zmiňovanými polaritami: *techné – areté*, specializace – generalizace. Bez tohoto teoretického náhledu totiž nelze dost dobře zodpovědně hodnotit vyváženost daných polarit v konkrétních případech. Proto si artefiletika kladla ambiciózní cíl být „uměním i vědou“ (Slavík, 1997, s. 13) jako výraz snahy nerozdělovat od sebe vzdělávací praxi a teorii. V tomto duchu na živém pomezí umění a vědy zde přistupujeme i k výkladu inkluzivní stránky vzdělávání ve výtvarné výchově.

1.1.6. „Nová kultura“ vzdělávání a výchovy pro inkluzivní vzdělávání

Výše popisované tendence a vznik artefiletiky byly neseny řadou vlivů, které se mimo jiné podílely na směřování výtvarné výchovy k inkluzivnímu pojetí. Tehdejší hledání alternativ směřovalo k programové formulaci *nové kultury výchovy a vzdělávání*, jak ji nazval a charakterizoval Weinert, (1997). Nejde ovšem, jak už to bývá, o skutečnou novinku – je to jen nově uchopená dávná vize,

kteřá se v historii opakuje. V tomto pŕípadě se jedná o ideu *filozofického, sociálního anebo pedagogického konstruktivismu* (srov. Kaščák, 2002).⁹ Artefiletika se k jeho inspiracím hlásila od svých počátků, protože navazovala na dosavadní zkušenosti výtvarné výchovy, v níž konstruktivistické prvky mělo již spontánně-tvořivé pojetí. Bylo však nutné pojmenovat i nově formulovat jeho principy, metodicky je uchopit, obohatit o chybějící vzdělávací strategie, zejména o reflexi, a hlavně opřít o didaktickou teorii a výzkum (srov. Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 45–81).

Dalším rozhodujícím podnětem, především pro název a pro hermeneutické aspekty artefiletiky, byly myšlenky H. Broudyho (1972, 1976) a jeho následovníků (srov. Beittel, 1974, Bresler, 1994) o *filetickém (philetics) přístupu* ve výchově.¹⁰ Filetický přístup klade důraz na žákovu interpretaci světa prostřednictvím tvorby a jejího výkladu. Proto jej Beittel (1974) charakterizoval jako *formativní hermeneutiku*: tvůrčím výkladem, který rozšiřuje poznání, se proměňuje sám interpretující subjekt. Právě tím se filetický přístup shoduje s konstruktivistickými modely vzdělávání, jak vyplývá z ústředního konstruktivistického pojmu *auto-socio-konstrukce* (viz Štech, 1992, s. 208 n.). Jím má být řečeno, že poznávání je ve výchově spojeno s proměnou subjektu: učení je sociálně podmíněným procesem subjektivních změn vyrůstajících z dialogu mezi lidmi zaměřeného na poznávání a dorozumění.

Artefiletické pojetí, nad rámec původního Broudyho výkladu filetického přístupu, zdůraznilo heuristický, objevitelský a poznávací charakter filetické metodiky. Tím artefiletika navázala na heuristickou tradici arteterapeutických přístupů založených na reflektujícím vhledu interpretace, která otevírá oči pro závažná témata či koncepty, a podněcuje tím reflektivní dialog. Zatímco však arteterapie či expresivní terapie využívá dialog *k léčbě*, ve výchově má být podnětem *ke studiu*: ke studiu vztahů mezi *osobním přístupem* k danému tématu (konceptu) a jeho *společenským a kulturním kontextem*.

Zkoumavý či badatelský ráz artefiletiky má být vyjádřen řeckým „*fil*“ v jejím názvu, v němž má obdobný smysl jako v názvu *filozofie*: má reprezentovat touhu po poznávání předmětu svého zájmu. V badatelské práci se artefiletika inspiruje tradicí analytické estetiky nebo filozofie, ale vzhledem k důrazu na výchovné a vzdělávací využití zážitku a zkušenosti žáka nemůže pomíjet ani inspirace fenomenologické. Z těchto zdrojů odvozuje své vlastní porozumění pro expresi: *artefiletika chápe expresivní tvorbu především jako způsob poznávání a motivaci k němu* (srov. Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 16–20). Tomuto pojetí expresivní tvorby odpovídají hlavní principy artefiletického programu, které se v inkluzivním pojetí výtvarné výchovy mají uplatňovat vždy do té míry a v takové podobě nebo kvalitě, která je prospěšná žákovskému rozvoji.

⁹Počátky konstruktivismu bývají připisovány již Sokratově *porodnické metodě (technémaieutiké)*, což je metafora pro poznávání prostřednictvím dialogu, který „rodí“ poznání a odhaluje klamně sebejistoty jen zdánlivých znalostí, které neobstojí v kritické argumentaci. Filozofické základy konstruktivismu v moderní době podložil I. Kant (18. stol.) úvahou, že poznání se utváří jako *konstrukce, která spojuje smyslovou zkušenost s kategoriemi (pojmy) v myslí*. Empiricko-výzkumně propracoval konstruktivismus J. Piaget s ohledem na vývoj dětského poznávání světa a do praxe jej uvádělo francouzské (Frenet, Wallon) a italské (Tonucci) hnutí tzv. Nové výchovy v dvacátých letech 20. stol. (srov. Štech, 1992). Stručný výstižný náhled na konstruktivistický přístup ve výchově sepsala u nás Vyskočilová a Dvořák (2002, s. 49 – 58).

¹⁰Harry Samuel Broudy (1905 – 2004), profesor filozofie výchovy v USA, byl původem Polák, imigrant z dvacátých let 20. stol. Je ideovým předchůdcem současného tzv. *integrativního přístupu ke kurikulu* (viz Parsons, 1998), v jehož rámci věnoval soustředěnou pozornost uměleckým oborům vzdělávání. Na počátku devadesátých let oživila Broudyho teorii L. Breslerová (1994), která podle ní koncipovala výzkum uskutečněný souběžně Slavíkem a Čapkovou i v české vzdělávací praxi (Slavík & Čapková, 1994; Slavík, 1997, s. 98 – 101).

2. Současný stav inkluzivního vzdělávání ve výtvarném oboru z hlediska RVP

Úvod:

Formální umělecké vzdělávání¹¹ plní dvě základní funkce: připravuje experty, výkonné umělce a podílí se na všeobecném vzdělávání populace¹².

Žáci a studenti tak v míře, kterou jim poskytuje vzdělávací obsah uměleckých oborů¹³ na jednotlivých stupních a typech škol, získávají:

- nové znalosti a dovednosti skrze zkušenosti z tvůrčích činností,
- schopnost reflektovat a aplikovat získané znalosti, dovednosti a zkušenosti v rovině produkce, recepce a interpretace,
- schopnost porozumět postupům a výsledkům tvůrčích činností, nalézat nové varianty řešení a uvědomovat si kontexty s daným druhem umění¹⁴.

Za specifické cíle formálního uměleckého vzdělávání, které jsou v různých modifikacích uváděny v kurikulárních dokumentech pro předškolní, základní, základní umělecké a střední (zejména všeobecné) vzdělávání, lze považovat:

- rozvíjení osobní identity v sociálních a kulturních kontextech,
- rozvíjení tvořivých, poznávacích a komunikačních dispozic,
- rozvíjení schopnosti vnímat, reflektovat a interpretovat umělecké nebo estetické fenomény,
- získávání technologických a řemeslných schopností,
- získávání znalostí o vývoji umění v kulturním, historickém a sociálním kontextu,
- pěstování schopnosti kritické reflexe umělecké, kulturní a společenské.

Obsah uměleckých oborů ve formálním vzdělávání je stanoven kurikulárními dokumenty na státní úrovni – *rámcové vzdělávací programy* - a kurikulárními dokumenty na školní úrovni – *školní vzdělávací programy*. Podle školních vzdělávacích programů se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých typech a stupních škol. Vzdělávání a obsah uměleckých oborů na úrovni školní výuky jsou výrazněji, než u ostatních vzdělávacích oborů, ovlivněny určitým názorovým proudem –

¹¹ Formální umělecké vzdělávání je zastoupeno ve všech úrovních vzdělávacího systému – počínaje předškolním vzděláváním a konče vzděláváním vysokoškolským.

¹² Pastorová, M. a Slavík, J.: Umělecké školství s. 97-102. In: Průcha, J., ed. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

¹³ Umělecké obory jsou v základním, středním a základním uměleckém vzdělávání součástí kurikulárních dokumentů, které jsou zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

¹⁴ Jedná se o zestručněné znění tří úrovní náročnosti, které byly definovány pro hudební a výtvarnou výchovu pro metodický materiál – Metodické komentáře a úlohy ke standardům základního vzdělávání.

[cit. 2019-12-08]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21383/METODICKE-KOMENTARE-A-ULOHY-KE-STANDARDUM-ZV---VYTVARNA-VYCHOVA.html/>

„školou“, osobností pedagoga, respektive jeho pojetím výuky. Je proto třeba počítat s tím, že variabilita výuky na jednotlivých školách, a to jak tvůrčích zadání, tak uplatňovaných tvůrčích metod a směřování k určitému typu výstupů se může poměrně značně odlišovat.

O obsahu uměleckých oborů je vhodné přemýšlet spíše z hlediska kontinuity určitého myšlenkového „proudu“, než striktně oddělovat a odlišovat vzdělávání podle typů a stupňů škol. Tento přístup nelze pochopitelně uplatňovat stejnou měrou na všechny umělecké obory, ale je třeba o něm uvažovat jako o jednom z důležitých principů transformace vzdělávacího obsahu a jeho následné konkretizaci ve výuce. Například v diskuzích o cílech a obsazích výtvarného oboru je důležité nalézat spíše společné vztyčné body a společná témata, která jsou pro výtvarný obor a jeho nezastupitelný přínos ke vzdělání nosná¹⁵, než se pouze zaměřovat na specifika výuky na jednotlivých typech škol.

Přestože lze spatřovat shodu ohledně potřebnosti vzájemné spolupráce a dialogu napříč uměleckými obory, zejména jak ohledně vysvětlování si jejich obsahové specifičnosti, tak i po stránce odlišných nároků především na dovednosti a znalosti žáků, nezdařilo se dosud přes všechny snahy založit platformu, kde by systematicky, kontinuálně a „nad oborovými zájmy“ probíhala vysoce odborná diskuze k oblasti uměleckého vzdělávání jako celku.

Tato diskuze by byla velmi cenná i z toho důvodu, že umělecké obory jsou ze své podstaty „proinkluzivní“. Tvůrčí činnosti (ať už se jedná o recepci, produkci či interpretaci), které jsou jejich základem, nejenže mají, ale přímo musí zohledňovat v co největší možné míře individualitu osobnosti žáka, jeho zájmy, představy, pocity, zkušenosti a tvůrčí záměry. Navíc jsou výbornou příležitostí pro synergii vzdělávání a informálního učení.

Berme proto realizaci projektu „*Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti*“¹⁶ a jeho výstupy jako významný přínos ke společné diskuzi, k tomu, aby se umělecké obory vzájemně více vnímaly a snažily se společně hledat takovou metodickou podporu, která by byla v praxi dlouhodobě využitelná, přispěla k rozvoji oborů a propojovala různé cílové skupiny pedagogů a zejména žáků¹⁷.

Odborně garantovaná metodická podpora ve formě modelových lekcí (může se jednat o text s fotodokumentací a pedagogickou reflexí, ale také o videozáznam z výuky, vystoupení apod.) je pak jedním z důležitých „mostů“ mezi požadavky kurikulárních dokumentů na státní úrovni,

¹⁵ Jedním z nosných témat, které ale stále zůstává v kontextu českého vzdělávacího systému a z hlediska kurikulárních dokumentů „na polovině cesty“, je vizuální gramotnost. Tomuto tématu se také blíže věnuje Podkladová studie – Výtvarná výchova. [cit. 2019-12-08]. Dostupná na: <http://www.nuv.cz/file/4302/>.

¹⁶ Registrační číslo projektu je CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004850. Projekt je spolufinancován EU. Příjemcem dotace a hlavním realizátorem projektu je Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy (IČO: 70874204). Partnery projektu jsou Západočeská univerzita v Plzni, Česká filharmonie, ZŠ 28. října Příbram, ZUŠ A. Doležala Brno, Portedo o.p.s. a Společnost pro kreativitu ve vzdělávání.

¹⁷ Za výtvarný obor lze jako další příklad uvést *Celostátní přehledky výtvarných prací dětí a mládeže* <https://www.nipos.cz/3861/>, které svými výstupy přispívají k tvorbě metodické podpory „zdola“ ((tím se svým způsobem přibližují k dosud nejkomplexnější, ale bohužel, finančně nepodpořené (v roce 2009 a opakovaně v roce 2010 z ESF, operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost), a tudíž nerealizované metodické podpoře *Metodická laboratoř*)) a propojují nejen pedagogy a žáky mezi školami, ale i formální a neformální vzdělávání.

osobním pojetím výuky pedagoga a oborovou či nadoborovou reflexí, které může být nahlížena z různých úhlů pohledu.

Potřebu, ba nutnost vzájemnému dialogu může také podpořit téma významu klíčových kompetencí ve vzdělávání, respektive potřeba rozvíjení klíčové kompetence *kulturní povědomí a vyjádření* – již od roku 2006 je součástí Referenčního rámce klíčových kompetencí z roku 2006¹⁸.

2.1 Umělecké vzdělávání na jednotlivých typech a stupních škol – přehled

Mateřské školy – neposkytují stupeň vzdělání. Kurikulárním dokumentem na státní úrovni je [Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání \(RVP PV\)](#). [cit. 2019-12-08]. Výtvarné, hudební, pohybové a dramatické aktivity jsou realizovány v rámci pěti vzdělávacích oblastí.

Základní školy – realizují stupeň základního vzdělání, které je spojeno s povinností školní docházky. Kurikulárním dokumentem na státní úrovni je [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání \(RVP ZV\)](#)¹⁹. [cit. 2019-12-08]. Oblast Umění a kultura zahrnuje vzdělávací obory hudební výchova a výtvarná výchova, které jsou jako povinná součást vzdělávání zařazeny v 1. – 9. ročníku základní školy (1. – 4. ročníku osmiletého a v 1. a 2. ročníku šestiletého gymnázia). Součástí RVP ZV jsou tzv. *doporučené vzdělávací obory*. Tři z nich se svojí koncepcí, principy, na nichž je budován vzdělávací obsah, a cíli přímo vážou ke vzdělávací oblasti Umění a kultura. Tyto obory jsou: dramatická výchova, filmová/audiovizuální, taneční a pohybová výchova. Rámcový vzdělávací program obsahuje „*minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření*“ pouze pro dva povinné vzdělávací obory, a to hudební a výtvarnou výchovu.

Pro doplňující vzdělávací obory nebyla minimální doporučená úroveň (zkrácený název) zpracována, neboť to nebylo v zadání pro úpravy RVP ZV.

V kontextu se základním cílem projektu *Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti: „zavedení komplexního přístupu k problému začleňování dětí a žáků se SVP do uměleckého vzdělávání“* je nutné zdůraznit téma **společného vzdělávání**. Tato problematika je natolik rozsáhlá, že i pouze v souvislosti s uměleckými obory by vyžadovala samostatnou studii. Z praktických důvodů je zde zmiňováno toto téma u základního vzdělávání, neboť se to týká naprosto všech žáků. Velmi cenné informace ke společnému vzdělávání poskytuje metodický

¹⁸ V referenčním rámci z roku 2006 již byla zařazena kompetence kulturní povědomí a vyjádření. Je s podivem, že umělecké obory nevyvíjely žádnou iniciativu, aby tato klíčová kompetence nebyla v rámcových vzdělávacích programech opomenuta. Není třeba se asi již zabývat důvody, které k tomu vedly, spíše je třeba se zamýšlet nad tím, co může uměleckému vzdělávání přinést a podpořit.

K pozornosti doporučujeme tematický vstup Klíčové kompetence. [cit. 2019-12-08]. Dostupné na: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=4149> a zejména publikaci **Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu**. Vydal Národní ústav pro vzdělávání, Divize VÚP, 2011. ISBN: 978-80-87000-72-4. [cit. 2019-12-08]. Dostupné na: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=4149>

¹⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2017, upraven vzhledem k novele školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), požadavkům Evropské komise a Akčního plánu inkluzivního vzdělávání MŠMT na období 2016–2018, Celková gesce úpravy Řídicí výbor k Inkluzi (MŠMT), Celková koncepce úpravy Národní ústav pro vzdělávání – Sekce 1 a Sekce 3. Pracovní skupina NÚV pro transformaci přílohy RVP ZV-LMP

portál www.rvp.cz v samostatném digifoliu, v pohledu [společné vzdělávání](#) [cit. 2019-12-08]. Zde je také uveden široce využitelný [výběr příspěvků na téma společné vzdělávání](#).

Pro výuku uměleckých oborů v základním vzdělávání je možné doporučit další metodické materiály²⁰, které byly zpracovány na základě novelizace školského zákona č. 82/2015 Sb., kdy byla zavedena podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami včetně jeho financování.

Gymnázia – realizují úplné střední vzdělávání všeobecného charakteru. Kurikulárním dokumentem na státní úrovni je [Rámcový vzdělávací program pro gymnázia \(RVP G\)](#)²¹. [cit. 2019-12-08]. Oblast Umění a kultura zahrnuje hudební a výtvarný obor. Tyto vzdělávací obory jsou povinnou součástí vzdělávání v 1. a 2. ročníku čtyřletého cyklu, 5. a 6. ročníku osmiletého cyklu a 3. a 4. ročníku šestiletého cyklu, přičemž žák si volí jeden z oborů jako povinný. Součástí vzdělávacího obsahu oblasti Umění a kultura je integrující téma umělecká tvorba a komunikace, jehož obsah je povinný pro všechny žáky. Vyučovací předměty vycházející z oblasti Umění a kultura mohou být zařazovány i do vyšších ročníků gymnázia a je možné, aby z těchto předmětů žáci v rámci školní části maturity vykonávali maturitní zkoušku. Dramatický obor a filmový/ audiovizuální obor jsou zařazeny do doplňujících vzdělávacích oborů (nejsou součástí RVP G v tištěné verzi dokumentu), jejich realizace není pro školy povinná.

Základní umělecké školy – neposkytují stupeň vzdělání. Poskytují základy vzdělání v hudebním, výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém oboru. Kurikulárním dokumentem na státní úrovni je [Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání](#) (RVP ZUV). [cit. 2019-12-08].

Vzhledem k tomu, že uvedený rámcový vzdělávací program se logicky týká pouze uměleckých oborů, bude zde představen podrobněji. Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání *„je založen na principech: liberalizace vzdělávacího procesu, podpora vzdělávací autonomie ve školách, profesní odpovědnost učitelů a zavádění nových forem a metod do výuky, zdůraznění směřování žáka k osvojování si klíčových kompetencí, rovný přístup k uměleckému vzdělávání v základních uměleckých školách, udržování a rozvíjení kulturních tradic. Vzdělávání podle RVP ZUV umožňuje uspořádat výuku podle potřeb žáků i školy. Tím podtrhuje autonomii jednotlivých škol, umožňuje jejich profilaci a poskytuje možnosti variabilnější organizace vzdělávání. Smyslem základního uměleckého vzdělávání je nejen poskytnutí základů uměleckého vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech, ale především pěstování potřebných vlastností a žádoucích životních postojů žáků prostřednictvím vlastní tvorby a setkávání se s uměním. RVP ZUV je otevřený*

²⁰ Minimální doporučené úrovně pro hudební a výtvarnou výchovu rozpracované do ročníků. Dostupné na: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10642> [cit. 2019-12-08].

Příklady výukových aktivit pro žáky s LMP – výtvarná výchova, 1. stupeň, 2. období. Dostupné na: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10649> [cit. 2019-12-08].

Příklady výukových aktivit pro žáky s LMP – výtvarná výchova, 2. stupeň. Dostupné na: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10650> [cit. 2019-12-08].

²¹ V důsledku novely školského zákona č. 82/2015 Sb. byly opatřením ministryně k úpravám RVP gymnázia ((srpen 2016) [cit. 2019-12-08]. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/file/684/1>) změněny Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou, Rámcový vzdělávací program pro dvojjazýčná gymnázia. Změna se týká vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

dokument, který bude v určitých časových etapách revidován podle měnících se potřeb žáků, zkušeností učitelů se ŠVP a měnících se potřeb společnosti.

Základní umělecká škola organizuje přípravné studium, základní studium I. a II. stupně, studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a studium pro dospělé. Do studia příslušného oboru jsou přijímáni žáci na základě prokázaných předpokladů (přípravné studium) nebo talentové zkoušky (studium I. a II. stupně a studium pro dospělé). Studium daného stupně uměleckého oboru je zakončeno závěrečnou zkouškou, která může mít podobu absolventského vystoupení nebo vystavení výtvarných prací.

Konzervatoře – poskytují stupeň vzdělání v rámci odborného uměleckého vzdělávání v hudebním, dramatickém a tanečním oboru. Přípravují žáky na profesní kariéru v oblasti umění jako výkonné umělce, učitele v ZUŠ apod., případně na studium na vysokých školách s uměleckým zaměřením či na pedagogických fakultách. Kurikulárními dokumenty na státní úrovni jsou příslušné rámcové vzdělávací programy. [cit. 2019-12-08]. Dostupné z: www.nuv.cz

Střední odborné školy, lycea a učiliště – poskytují stupeň vzdělání v rámci odborného vzdělání. Podle typu odbornosti zařazují buď odborné vzdělávání přímo v daném uměleckém oboru (Umění a užití umění), pedagogické vzdělávání (střední pedagogické školy a lycea), nebo tzv. estetické vzdělávání jako všeobecný základ (pozornost se zaměřuje především na literaturu a obecně kulturní přehled).

Kurikulárními dokumenty na státní úrovni jsou příslušné rámcové vzdělávací programy. [cit. 2019-12-08]. Dostupné z: www.nuv.cz

2.2 Přehled jednotlivých oborových obsahových domén/ vzdělávacích oblastí uměleckých oborů ve všeobecném vzdělávání a v základním uměleckém vzdělávání

Jak již bylo řečeno v úvodu, všechny umělecké obory jsou pojaty činnostně, jejich vzdělávací obsah je provázán s jednotlivými typy tvůrčích činností, které mají výrazně proinkluzivní charakter. V současných kurikulárních dokumentech – rámcových vzdělávacích programech - je vzdělávací obsah členěn do obsahových domén (pro ZŠ a G) a do obsahových oblastí (pro ZUŠ).

Hudební výchova (ZŠ) – obsahové domény: *Vokální činnosti; Instrumentální činnosti; Hudebně pohybové činnosti; Poslechové činnosti*

Hudební obor (G) – obsahové domény: *Produkce; Recepce a reflexe*

Hudební obor (ZUŠ) – vzdělávací oblasti: *Hudební interpretace a tvorba; Reflexe a recepce tvorby*

Vzdělávací zaměření: Hra na klávesové nástroje, Hra na smyčcové nástroje, Hra na dechové nástroje, Hra na strunné nástroje, Hra na bicí nástroje, Sólový zpěv, Sborový zpěv, Elektronické zpracování hudby a zvuková tvorba, Hra na akordeon, Hra na cimbál, Hra na dudy, Skladba.

Výtvarná výchova (ZŠ) – obsahové domény: *Rozvíjení smyslové citlivosti; Uplatňování subjektivity; Ověřování komunikačních účinků*

Výtvarný obor (G) – obsahové domény: *Obrazové znakové systémy; Znakové systémy výtvarného umění*

Výtvarný obor (ZUŠ) – vzdělávací oblasti: *Výtvarná tvorba; Recepce a reflexe výtvarného mění*

Dramatická výchova (ZŠ) – obsahové domény: Základní předpoklady dramatického jednání; Proces dramatické a inscenační tvorby; Recepce a reflexe dramatického umění

Dramatický obor (G) – obsahové domény: Dramatická a inscenační tvora; Dramatické umění

Literárně-dramatický obor (ZUŠ) – vzdělávací oblasti: Interpretace a tvorba; Recepce a reflexe dramatického umění

Filmová/audiovizuální výchova (ZŠ) – obsahové domény: Uplatnění subjektivity, pozorování, smyslového vnímání; Uplatnění kreativity, fantazie a senzibility; Komunikace, posilování a prohlubování komunikačních schopností

Filmová/audiovizuální výchova (G) – obsahové domény: Uplatnění subjektivity, pozorování, smyslového vnímání; Uplatnění kreativity, fantazie a senzibility; Komunikace, posilování a prohlubování komunikačních schopností

Filmová/audiovizuální výchova (ZUŠ) - vzdělávací obor není součástí kurikulárního dokumentu, vzdělávací obsah není zpracován

Taneční a pohybová výchova (ZŠ) – obsahové domény: Pohybová průprava; Prostorové cítění; Vzájemné vztahy; Pohyb s předmětem; Hudba a tanec; Improvizace/Improvizace a tvorba

Taneční a pohybová výchova (G) - vzdělávací obor není součástí kurikulárního dokumentu, vzdělávací obsah není zpracován

Taneční obor (ZUŠ) – vzdělávací oblasti: Taneční tvorba a interpretace; Recepce a reflexe tanečního umění

2.3 Přehled očekávaných výstupů pro základní, gymnaziální a základní umělecké vzdělávání – výtvarný obor

Je zapotřebí, aby očekávané výstupy uměleckých oborů zohledňovaly následující principy:

1. Byly činnostně a komplexně pojaty – tvůrčí činnosti v rovině tvorby, vnímání a interpretace (zohledňovaly ale zároveň specifikaci této triády pro jednotlivé umělecké obory vzhledem k jejich povaze).
2. Umožňovaly individuální přístup ke každému žákovi a variabilitu zadání – mohly být gradovány do různých úrovní náročnosti.
3. Podporovaly kontinuitu tvůrčích činností a přístup k výsledkům učení žáků v kontextu jejich osobního tvůrčího portfolia.
4. Byly v souladu se současnou uměleckou i pedagogickou praxí (míra srozumitelnosti a konkretizace nesmí být na úkor cílů a kvality uměleckých oborů).

Výtvarnému oboru se budeme věnovat podrobněji, a proto zde uvádíme přehled všech očekávaných výstupů v rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání – včetně minimální doporučené úrovně, pro gymnaziální vzdělávání a základní umělecké vzdělávání.

Pro základní vzdělávání ještě uvádíme i **indikátory**²², neboť výstupy blíže konkretizují a umožňují jim lépe porozumět i je dále lépe rozpracovávat do podoby školních výstupů či do výstupů pro jednotlivé tvůrčí zadání/lekce.

V roce 2017 došlo na základě opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy²³ ke změně *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Stanovena byla *minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření*. Tato minimální doporučená

²² Pojem **indikátor** je uváděn v souvislosti s materiálem **Standardy pro základní vzdělávání**. Ve skutečnosti se jedná o konkretizaci očekávaných výstupů, které se setkávají s kritikou za to, že jsou formulovány příliš obecně. S tím lze souhlasit, ale nelze opominout to, že při jejich tvorbě musely být dodrženy mnohé striktní požadavky (jednotná dikce, „obecnost“ výstupu, omezený počet apod.) Navíc bohužel oblast Umění a kultura nebyla při tvorbě RVP ZV (RVP G) v lehké situaci, neboť musela zpočátku bojovat o svoji existenci jako samostatné oblasti – původně měla být pouze součástí oblasti Člověk a společnost, což by prakticky vedlo k zániku uměleckých oborů založených na tvůrčích činnostech. Na tuto situaci velmi dobře upozorňuje text Alexandrose Charalmbidise: Hudební výchova na scesti? HUDEBNÍ VÝCHOVA, ročník 27/2019/číslo 2, s. 26: „V důsledku společenských změn a nové vzdělávací politiky ,odstartované‘ tzv. Bílou knihou jsme byli jako bývalí pracovníci Výzkumného ústavu pedagogického v Praze ... postaveni před otázkou, zda a jak bude vypadat výtvarná a hudební výchova v rámci tehdy vznikajícího nového kurikula. ... v té době se jednalo o bytí a nebytí oborů (HV a VV) jako oborů samostatných, ale především oborů ,hlavních‘ v rámci nově vytvářené oblasti Umění a kultura. Společným působením se podařilo uhájit samostatnost a svébytnost obou oborů, ale zároveň otevřít prostor pro další, tzv. doplňující obory oblasti Umění a kultura.“

Materiál **Metodické komentáře a úlohy ke standardům základního vzdělávání** byl zpracován pouze pro výtvarnou a hudební výchovu. Výtvarná výchova: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21383/METODICKE-KOMENTARE-A-ULOHY-KE-STANDARDUM-ZV---VYTVARNA-VYCHOVA.html/> [cit. 2019-12-08].

Hudební výchova: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21389/METODICKE-KOMENTARE-A-ULOHY-KE-STANDARDUM-ZV---HUDEBNI-VYCHOVA.html/> [cit. 2019-12-08].

Zadání neumožňovalo zpracovat je pro další umělecké obory zařazené jako doplňující. Nakonec byl zpracován metodický materiál v podobě konkretizovaných očekávaných výstupů, byly jen pro filmovou/audiovizuální výchovu zveřejněny na: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=3761> [cit. 2019-12-08].

²³ Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-1-1-1>

Z opatření uvádíme pouze odstavec týkající se informací k výstupům minimální doporučené úrovně:

„V souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, se **výstupy minimální doporučené úrovně** využijí v případě podpůrných opatření od třetího stupně pouze u žáků s lehkým mentálním postižením. Výstupy upravené v IVP žáků s lehkým mentálním postižením na základě minimální doporučené úrovně v rámci podpůrných opatření jsou na vyšší úrovni než očekávané výstupy stanovené v RVP ZŠS.“

Aktualizovaný text RVP ZV je dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/43792/> Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je uvedeno v kapitole 8, část D: „Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Tito žáci mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření z výčtu uvedeného v § 16 školského zákona. Podpůrná opatření realizuje škola a školské zařízení.“ (RVP ZV, s. 146).

úroveň byla zpracována pro všechny povinné vzdělávací obory (v případě vzdělávací oblasti Umění a kultura pro výtvarnou a hudební výchovu), a to pro 3., 5. a 9. ročník.

2.3.1 Výtvarná výchova – přehled očekávaných výstupů pro základní vzdělávání (včetně indikátorů – konkretizovaných výstupů a minimální doporučené úrovně)

Očekávané výstupy – 1. stupeň, 1. období žák:

VV-3-1-01 rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ.

VV-3-1-02 v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace.

VV-3-1-03 vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky.

VV-3-1-04 interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svou dosavadní zkušeností.

VV-3-1-05 na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření, žák:

VV-3-1-01 až VV-5-1-05p zvládá základní dovednosti pro vlastní tvorbu.

VV-3-1-01p rozpoznává, pojmenovává a porovnává linie, barvy, tvary, objekty ve výsledcích tvorby vlastní, tvorby ostatních i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele).

VV-3-1-02p, VV-3-1-04p uplatňuje vlastní zkušenosti, prožitky a fantazii při tvůrčích činnostech; je schopen výsledky své činnosti sdělit svým spolužákům.

Očekávané výstupy – 1. stupeň, 2. období, žák:

VV-5-1-01 při vlastních tvůrčích činnostech pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření; porovnává je na základě vztahů (světlostní poměry, barevné kontrasty, proporční vztahy a jiné).

Indikátory/konkretizace – žák:

- rozpozná a pojmenuje některé prvky vizuálně obrazného vyjádření využití v kresbě, malbě, fotografii, v prostorových objektech, v architektuře;
- rozpozná světlostní a barevný kontrast a ve své tvorbě jej uplatní;
- projevuje schopnost porovnávat vztahy obrazových objektů a prvků (například: rozdílnost a podobnost tvarů, jejich velikost, vzájemnou polohu, světlostní a barevné vztahy) a uplatňovat je ve své kresbě, malbě i prostorové tvorbě.

VV-5-1-02 užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku: v plošném vyjádření linie a barevné plochy; v objemovém vyjádření modelování a sochařský postup; v prostorovém vyjádření uspořádání prvků ve vztahu k vlastnímu tělu i jako nezávislý model.

Indikátory/konkretizace – žák:

- vybere, uspořádá a zkombinuje objekty do celků podle svého záměru nebo podle zadání; vysvětlí význam, který objektům přisoudil;
- vytvoří samostatně zvolenými obrazovými prvky (liniemi nebo barevnými plochami) objekty a zaměří se na vztahy mezi nimi (vzájemná velikost, poloha, vzdálenost; pravidelná a nepravidelná sestava, souměrnost a nesouměrnost uspořádání; kontrast, harmonie); vysvětlí, co vytvořil;
- vytvoří jednoduchý plastický objekt z různých materiálů podle reálného objektu i své fantazijní představy;
- rozmístí objekty do prostoru a sám zaujme v prostoru pozici; vyjádří pocity, které v něm takto vzniklé uspořádání vyvolalo, a zdůvodní proč.

VV-5-1-03 při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy.

Indikátory/konkretizace – žák:

- vybere si z nabídky různých prostředků výtvarné tvorby takové, kterými by chtěl vyjádřit své pocity a představy, a vysvětlí, proč si vybral právě tyto prostředky;
- je vybaven základními dovednostmi k tomu, aby využíval obvyklých prostředků výtvarné tvorby (kresby, malby, modelování, prostorového vytváření) i prostředků experimentálně kombinovaných k vyjádření svých smyslových pocitů, představ, myšlenek a zkušeností;
- porovná vizuální vyjádření svých zkušeností s vyjádřením spolužáků a zjistí podobnosti a odlišnosti v pocitech a představách, které objevil;
- vybere z nabídky uměleckých výtvarných děl ta, která jsou blízká jeho zkušenostem, a ta, o kterých si myslí, že by zaujala lidi v jeho blízkém okolí (rodiče, sourozence, prarodiče, kamarády, učitele), a svůj výběr zdůvodní;
- uspořádá předměty v interiéru, ve kterém se nachází, tak, aby odpovídal jeho zamýšleným potřebám (prostor pro tělesný pohyb, pro odpočinek, pro soustředění) nebo pocitům (fantazijní prostor, tvarová a barevná harmonizace prostoru); výsledek své činnosti popíše s využitím některých pojmů, například: řád, chaos, klid, dynamika, pravidelné a nepravidelné uspořádání, souměrnost, nesouměrnost, rytmus.

VV-5-1-04 nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě.

Indikátory/konkretizace – žák:

- uvědomuje si rozdílnost svého vnímání podle toho, jaký smysl zapojí (zrak, sluch, hmat); vnímání různými smysly využije podle svého uvážení ve své tvorbě;
- rozlišuje, co ve výsledcích jeho tvorby vychází z jeho představ a fantazie a co z jeho smyslových vjemů;
- nalezne a pojmenuje podněty (z každodenního života, ale i z vybraných uměleckých výtvarných děl), které působí převážně na jiné smysly, než je zrak;
- převede sluchové a hmatové vjemy do vizuálního vyjádření v ploše, objemu a prostoru.

VV-5-1-05 osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření; pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky (včetně prostředků a postupů současného výtvarného umění).

Indikátory/konkretizace – žák:

- porovná, zda se prostředky, které využil ve vlastní tvorbě, odlišují od prostředků využitých v dílech spolužáků či dalších autorů; nalezené rozdíly pojmenuje;
- porovná a objasní, zda a v čem se výsledky jeho tvorby odlišují od výsledků tvorby jeho spolužáků;
- ve své tvorbě uplatňuje různé obrazové prvky a experimentuje s dosud nevyzkoušenými prostředky a postupy.

VV-5-1-06 porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace.

Indikátory/konkretizace – žák:

- sdělí, co bylo zdrojem inspirace pro jeho tvorbu;
- přistupuje k tvorbě ostatních jako ke zdroji inspirace;
- vybere si interpretaci, která je pro něj zajímavá a podnětná.

VV-5-1-07 nalézá a do komunikace v sociálních vztazích zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.

Indikátory/konkretizace – žák:

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

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření – žák:

VV-5-1-01p až VV-5-1-07p uplatňuje základní dovednosti pro vlastní tvorbu, realizuje svůj tvůrčí záměr.

VV-5-1-01p, VV-5-1-02p rozlišuje, porovnává, třídí a pojmenovává linie, barvy, tvary, objekty, rozpoznává jejich základní vlastnosti a vztahy (kontrasty – velikost, barevný kontrast), uplatňuje je podle svých schopností při vlastní tvorbě, při vnímání tvorby ostatních i umělecké produkce i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele).

VV-5-1-03p, VV-5-1-04p při tvorbě vychází ze svých zrakových, hmatových i sluchových vjemů, vlastních prožitků, zkušeností a fantazie.

VV-5-1-06p vyjádří (slovně, mimoslovně, graficky) pocit z vnímání tvůrčí činnosti vlastní, ostatních i uměleckého díla.

Očekávané výstupy – 2. stupeň – žák:

VV-9-1-01 vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků.

Indikátory/konkretizace – žák:

- určí na příkladech výtvarných uměleckých děl obrazové prvky, které jsou pro ně charakteristické (linie, barevné plochy, kontrasty, světlo, stín, tvary);
- určí na příkladech plošných i prostorových uměleckých výtvarných děl vztahy mezi prvky (podobnost, kontrast, rytmus, hierarchii důležitosti), které jsou pro dílo charakteristické;
- zvolí si samostatně námět na zadané téma a podle své představivosti jej vizuálně vyjádří volitelnými prostředky;
- zdůvodní u svého díla volbu obrazových prvků a způsob (techniku) zpracování.

VV-9-1-02 užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.

Indikátory/konkretizace – žák:

- sdělí (ústně či písemně) vlastní zkušenost, ze které při tvorbě vycházel;
- sdělí (ústně či písemně), jaké podněty (zrakové, hmatové, čichové, sluchové) jsou zdrojem jeho zkušenosti, ze které při tvorbě vycházel;
- vyjádří, které části výsledku jeho práce (malby, kresby, grafiky, prostorového uspořádání, animace) vycházejí z reálné zkušenosti a které z fantazie;
- shromáždí zdroje podnětující jeho vizuální obraznost (reprodukce uměleckých děl, fotografie, videozáznam, audionahrávka, internetové odkazy, ukázky z prózy a poezie), třídí je podle samostatně zvolených kritérií.

VV-9-1-03 užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace.

Indikátory/konkretizace – žák:

- vybere a sestaví celek z nabídky obrazů, takto sestavený celek interpretuje;
- vytvoří další obrazové celky tím, že přeskupí části obrazů; popíše jejich obsah a vysvětlí, v čem se od sebe liší;
- seřadí obrazy tak, aby jejich fáze vyjadřovaly prostor, časovou následnost proměn, dramatický účinek.

VV-9-1-04 vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření.

Indikátory/konkretizace – žák:

- vybere takové obrazové prvky a jejich vztahy (například harmonická nebo kontrastní barevnost, objemové nebo lineární vyjádření objektů, detailní propracování nebo stylizace tvarů,

figurativní nebo nefigurativní pojetí), které považuje pro samostatně zvolené či zadané téma za nejvhodnější;

- najde na příkladech děl dalších autorů obrazové prvky a jejich vztahy, které při tvorbě použil.

VV-9-1-05 rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu.

Indikátory/konkretizace – žák:

- vybere z nabídky obrazů ty, které jako celek především působí na jeho smysly nebo vyjadřují jeho osobní nebo společenskou zkušenost či představu;
- najde ty části obrazu, které mohou především působit na jeho smysly nebo vyjadřovat jeho jedinečnou osobní zkušenost či představu nebo jejich obsah může být společně sdílen;
- využije návštěvu galerie k vnímání originálu uměleckého díla a uvědomění si významu vlastního prožitku z umělecké tvorby v autentickém prostředí galerie výtvarného umění či výstavní síně.

VV-9-1-06 interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků.

Indikátory/konkretizace – žák:

- rozpozná charakteristické prvky uměleckého díla a architektury a utřídí je do skupin podle uměleckého směru a historické epochy;
- využije své portfolio s utříděnými zdroji (reprodukce uměleckých děl, fotografie, videozáznamy, audionahrávky, internetové odkazy, ukázky z prózy a poezie) pro svoji vlastní tvorbu a téma, které si samostatně zvolí.

VV-9-1-07 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/konkretizace – 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;
- 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);
- 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.

VV-9-1-08 ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci.

Indikátory/konkretizace – žák:

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

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření - žák

VV-9-1-01 až VV-9-1-08p uplatňuje základní dovednosti při přípravě, realizaci a prezentaci vlastního tvůrčího záměru.

VV-9-1-01p, VV-9-1-03p uplatňuje linie, barvy, tvary a objekty v ploše i prostoru podle vlastního tvůrčího záměru, využívá jejich vlastnosti a vztahy; pojmenovává je ve výsledcích vlastní tvorby i tvorby ostatních; vnímá a porovnává jejich uplatnění v běžné i umělecké produkci.

VV-9-1-02p při vlastní tvorbě vychází ze svých vlastních zkušeností, představ a myšlenek, hledá a zvolí pro jejich vyjádření nejvhodnější prostředky a postupy; zhodnotí a prezentuje výsledek své tvorby, porovnává ho s výsledky ostatních.

VV-9-1-06p vnímá a porovnává výsledky běžné i umělecké produkce, slovně vyjádří své postřehy a pocity.

2.3.2 Výtvarná výchova – přehled očekávaných výstupů pro základní umělecké vzdělávání

Vzdělávací obsah výtvarného oboru je členěn do dvou oblastí Výtvarná tvorba a Recepce a reflexe výtvarného umění, které byly koncipovány jako vzájemně provázané a podmiňující. Vzdělávací obsah je vyjádřen pouze skrze očekávané výstupy těchto dvou oblastí (na rozdíl od výtvarné výchovy na základních školách a gymnáziích, kde je jeho součástí ještě i učivo) pro 7. ročník základního studia I. stupně a pro 4. ročník základního studia II. stupně

Vzdělávací obsah oblasti Výtvarná tvorba – očekávané výstupy 7. ročníku základního studia I. stupně

Žák:

- přistupuje k tvorbě poznáváním a sebepoznáváním, podle svých individuálních schopností si stanovuje dílčí cíle, které dokáže realizovat;
- poznává a vědomě používá obrazotvorné prvky plošného i prostorového vyjádření (bod, linie, tvar, objem, plocha, prostor, světlo, barva, textura atd.), jejich vlastnosti a vztahy (shoda, podobnost, kontrast, opakování, rytmus, dynamika, struktura, pohyb, proměna v čase atd.) a jejich účinky dokáže porovnat a zhodnotit;
- využívá základní techniky vizuálně obrazného sdělení, prostorových činností včetně objektové a akční tvorby s využitím klasických i moderních technologií;

- vnímá smyslové podněty a vědomě je převádí do vizuální formy prostřednictvím výtvarného jazyka, inspiruje se fantazií nebo realitou, komponuje tvarové, barevné a prostorové vztahy, proměňuje běžné v nezvyklé.

Vzdělávací obsah oblasti Výtvarná tvorba – očekávané výstupy 4. ročníku základního studia II. stupně

Žák:

- samostatně řeší výtvarné problémy, experimentuje, argumentuje, diskutuje, respektuje různá hlediska, umí se poučit, obhájí nebo změní vlastní postup, podílí se na utváření pravidel týmové spolupráce;
- pracuje s vizuálními znaky a symboly, využívá analýzu, syntézu, parafrázi, posuny významu, abstrahování; rozlišuje a propojuje obsah a formu, vědomě uplatňuje výrazové a kompoziční vztahy a osobitě je aplikuje;
- z různých úhlů zkoumá podoby světa a mezilidské vztahy, je schopen konceptuálního myšlení z hlediska času, lokality, kulturních či ekologických souvislostí; dává hlubší myšlenkový význam akcím, objektům a instalacím; na úrovni samostatně pojaté tvorby se stává nezávislou, samostatnou osobností;
- zná obrazotvorné prvky plošného i prostorového vyjádření, jejich výtvarné a výrazové vlastnosti a vztahy; správně používá odbornou terminologii vztahující se k dané oblasti.

Vzdělávací obsah oblasti Recepce a reflexe výtvarného umění – očekávané výstupy 7. ročníku základního studia I. stupně

Žák:

- aktivně se seznamuje s historií a současností výtvarného umění, orientuje se v uměleckých slozích a směrech, používá základní výtvarné pojmy, na základě individuálních zkušeností a diskuzí si utváří vlastní výtvarný názor;
- respektuje odlišné výtvarné názory a individuálně si vybírá podněty z různých oblastí světové kultury.

Vzdělávací obsah oblasti Recepce a reflexe výtvarného umění – očekávané výstupy 4. ročníku základního studia II. stupně

Žák:

- orientuje se v hlavních rysech historického vývoje uměleckých slohů a směrů, zajímá se o vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění, vnímá je v širších souvislostech, samostatně vyhledává náměty a inspiraci z různých oblastí světové kultury a vědy, individuálně si z nich vybírá podněty pro svou tvorbu;
- formuluje a obhájí své názory, diskutuje, respektuje různá hlediska, umí se poučit; prezentuje práci vlastní i druhých, volí vhodné formy adjustace a výstavní koncepce.

2.3.3 Výtvarný obor – přehled očekávaných výstupů pro gymnaziální vzdělávání

Vzdělávací obsah výtvarného oboru v gymnaziálním vzdělávání navazuje na pojetí oboru v základním vzdělávání, navazuje na jeho obsahové domény, prohlubuje tvůrčí dovednosti a akcentuje důležitost jejich souvislosti s kontextem výtvarného umění.

Vzdělávací obsah je zde tvořen povinným učivem (na rozdíl od základního vzdělávání, kde je učivo pouze doporučeno, a na rozdíl od základního uměleckého vzdělávání, kde kategorie učiva není zařazena) a očekávanými výstupy. Dělí se do dvou obsahových domén, a to *Obrazové znakové systémy* a *Znakové systémy výtvarného umění*.

Obsahová doména *Obrazové znakové systémy* – očekávané výstupy

Žák:

- porovnává různé znakové systémy, např. mluveného i psaného jazyka, hudby, dramatického umění;
- rozpoznává specifčnosti různých vizuálně obrazných znakových systémů a zároveň vědomě uplatňuje jejich prostředky k vytváření obsahu při vlastní tvorbě a interpretaci;
- v konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření vlastní i umělecké tvorby identifikuje pro ně charakteristické prostředky;
- objasní roli autora, příjemce a interpreta při utváření obsahu a komunikačního účinku vizuálně obrazného vyjádření;
- na příkladech vizuálně obrazných vyjádření uvede, rozliší a porovná osobní a společenské zdroje tvorby, identifikuje je při vlastní tvorbě;
- na příkladech uvede vliv společenských kontextů a jejich proměn na interpretaci obsahu vizuálně obrazného vyjádření a jeho účinku v procesu komunikace;
- pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi pracuje;
- při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpozná jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření;
- na příkladech objasní vliv procesu komunikace na přijetí a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření; aktivně vstupuje do procesu komunikace a respektuje jeho pluralitu.

Obsahová doména *Znakové systémy výtvarného umění* – očekávané výstupy

Žák:

- nalézá, vybírá a uplatňuje odpovídající prostředky pro uskutečňování svých projektů;
- využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média pro vyjádření své představy;
- charakterizuje obsahové souvislosti vlastních vizuálně obrazných vyjádření a konkrétních uměleckých děl a porovnává výběr a způsob užití prostředků;
- své aktivní kontakty a získané poznatky z výtvarného umění uvádí do vztahů jak s aktuálními i historickými uměleckými výtvarnými projevy, tak s ostatními vizuálně obraznými vyjádřeními uplatňovanými v běžné komunikaci;

- 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;
- vytváří si přehled uměleckých vizuálně obrazných vyjádření podle samostatně zvolených kritérií;
- rozlišuje umělecké slohy a umělecké směry (s důrazem na umění od konce 19. století do současnosti), z hlediska podstatných proměn vidění a stavby uměleckých děl a dalších vizuálně obrazných vyjádření;
- na příkladech uvádí příčiny vzniku a proměn uměleckých směrů a objasní širší společenské a filozofické okolnosti vzniku uměleckých děl;
- na konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření objasní, zda a jak se umělecké vyjadřovací prostředky výtvarného umění od konce 19. století do současnosti promítají do aktuální obrazové komunikace;
- samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění.
- V gymnaziálním vzdělávání bylo ještě definováno téma, které podporuje integraci vzdělávacích obsahů všech uměleckých oborů (byť jsou v názvu tématu uvedeny pouze dva): Umělecká tvorba a komunikace. Přes svůj progresivní charakter nebylo však podpořeno metodicky a nebyl o něj ani zájem z pohledu oborových didaktik (přes tendence k interdisciplinaritě), ani zájem z řad pedagogů. Přesto zřejmý neúspěch tohoto tématu neznamená, že by myšlenka společného obsahu nebyla nosná a neměla se v budoucnu rozvíjet, ba naopak.

Společný vzdělávací obsah hudebního i výtvarného oboru (integrující téma oborů), umělecká tvorba a komunikace - očekávané výstupy

Žák:

- vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe ji jako základní faktor rozvoje své osobnosti; dokáže objasnit její význam v procesu umělecké tvorby i v životě;
- vysvětlí umělecký znakový systém jako systém vnitřně diferencovaný a dokáže v něm rozpoznat a nalézt umělecké znaky od objevných až po konvenční;
- na příkladech vysvětlí umělecký výraz jako neukončený a nedefinitivní ve svém významu; uvědomuje si vztah mezi subjektivním obsahem znaku a významem získaným v komunikaci;
- uvědomuje si význam osobně založených podnětů na vznik estetického prožitku; snaží se odhalit vlastní zkušenosti i zkušenosti s uměním, které s jeho vznikem souvisejí;
- vysvětlí, jaké předpoklady jsou zapotřebí k recepci uměleckého díla a zejména k porozumění uměleckým dílům současnosti;
- objasní podstatné rysy magického, mytického, univerzalistického, modernistického přístupu k uměleckému procesu, dokáže je rozpoznat v současném umění a na příkladech vysvětlí posun v jejich obsahu;
- objasní podstatné rysy aktuálního (pluralitního, postmodernistického) přístupu k uměleckému procesu a na základě toho vysvětlí proces vzniku „obecného vkusu“ a „estetických norem“;
- dokáže vystihnout nejpodstatnější rysy dnešních proměn a na příkladech uvést jejich vliv na proměnu komunikace v uměleckém procesu.

2.4 Oblast umění a kultura – aktuální informace

V listopadu 2019 byl zveřejněn dokument *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030*²⁴. Dokument vypracovala pro MŠMT externí expertní skupina pod vedením prof. Arnošta Veselého a bude sloužit jako základní podkladový materiál pro tvorbu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Pozornost je třeba věnovat celému dokumentu, neboť je obsahově provázaný. Pro účely tohoto textu je třeba upozornit zejména na kapitulu 6 *Strategické cíle (SC)* a kapitulu 7 *Strategické linie (SL)* a zde kapitulu 7.1 *SL1 Proměna obsahu a způsobu vzdělávání*.

Z textu (str. 28) vybíráme:

„Jádrem revize RVP by mělo být ujasnění, že kurikulární dokumenty jsou adresované zejména učitelům, tedy že mají být pro učitele nejen zadáním, nýbrž i funkční oporou a pomocí při vyučování. Ze srovnávací studie Národního ústavu pro vzdělávání (Kment, 2019) vyplývá, že robustní obsahová podpora v samotných vzdělávacích programech je společná pro většinu nejefektivnějších vzdělávacích systémů v zemích OECD.“

„Prvním krokem při revizi RVP musí být proměna architektury samotných kurikul. Nynější vzdělávací oblasti RVP (tvořeny vzdělávacími obory, případně blízkými vzdělávacími obory) nenabízejí dostatečnou podporu ani pro místní kurikulární tvůrce (koordinátoři ŠVP) ve školách, ani pro učitele, kteří učí konkrétní předměty. Doporučujeme, aby pro jednotlivé vzdělávací oblasti (vzdělávací obory, blízké vzdělávací obory) na různých stupních formálního vzdělávání vznikl konkrétní obsah kurikula, který lépe popíše přímo ve vztahu k danému oboru (předmětu) především výchozí hodnoty pro výuku, pedagogické přístupy, využití klíčových kompetencí, gramotnosti a výpočetní techniky, vazby na průřezová témata nebo hodnocení žáků formativním i sumativním způsobem či další oblasti.“

*„Změnu současné stavby kurikulárních dokumentů tudíž lze chápat jako snahu o zvýšení podpory pro učitele a ředitele a současně jasný signál, jakými směry se má pedagogický proces ubírat. ... **povinným obsahem budou i nadále pouze očekávané výstupy vzdělávání**²⁵.“*

Dále se uvádí (str. 29), že je nezbytné zachovat „kompetenční pojetí ve vzdělávání“ a zkvalitnit vyučování – předpokladem je „výrazná redukce očekávaných výstupů RVP na úrovni ZŠ a SŠ za účelem snížení objemu celkového učiva obsaženého v ŠVP minimálně až o polovinu. Tím bude

²⁴*Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030*+. [cit. 2019-12-08]. Dostupné na:

<http://www.msmt.cz/file/51582/>. Jedná se o verzi, která byla určena k diskusi.

Záznam z konference, která proběhla 7. listopadu 2019 na Magistrátě hl. m. Prahy a kde byl představen textu dokumentu, je dostupná na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/konference-predstaveni-hsvp-2030-dne-7-112019?highlightWords=Hlavn%C3%AD+sm%C4%9Bry+vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%AD+politiky+%C4%8CR+roku+2030>. [cit. 2019-12-08].

²⁵ I z tohoto důvodu jsme se v textu věnovali především přehledu očekávaných výstupů. Je třeba rovněž počítat s tím, že může dojít ke změně terminologie budoucího dokumentu – v současné době se jedná spíše o příklon k pojmu „výsledky učení“.

vytvořen časový prostor v pedagogickém procesu, který umožní učitelům vhodnými metodami opakovat a procvičovat probrané učivo, což povede k jeho dlouhodobému zapamatování“.

V souvislosti s připravovanými revizemi rámcových vzdělávacích programů²⁶ se otázka budoucího postavení uměleckých oborů jeví velmi aktuální – měla by se zintenzivnit diskuze nejen o specifických, ale zejména společných cílech uměleckého vzdělávání a o možné synergii vzdělávacích obsahů²⁷. Do diskuze, jak již bylo řečeno na začátku tohoto textu, je třeba „vtáhnout“ všechny umělecké obory formálního vzdělávání – je třeba, aby se společně bavili učitelé ze základních škol s učiteli z gymnázií, základních uměleckých škol, konzervatoří apod.

Dlouhodobě je také patrný deficit ve znalostech procesů, které jsou v etapě příprav, tvorby a schvalování dokumentů nastoleny. To pak vede k nereálným představám o možnostech zásahů do vzdělávacích obsahů oborů. Důležité je také pochopení dvouúrovňového systému kurikula a z toho vyplývajících kompetencí jednotlivých aktérů.

Je třeba, aby se diskuze také více týkala realizovaného kurikula a zahrnula problémy, se kterými se praxe opravdu potýká.

Na závěr uvádím následující slova, která by mohla být i výzvou:

Oblast Umění a kultura potřebuje osvětu a pro praxi vstřícnou a srozumitelnou popularizaci teoretických, oborově didaktických a uměleckých východisek a výstupů. Potřebuje kontinuální dialog napříč uměleckými obory a jednotlivými typy a stupni škol. Je nutné, aby umělecké obory si vzájemně naslouchaly a vnímaly se jako součást celku – vzdělávací oblasti Umění a kultura.

²⁶ V současné době se jeví jako zcela prioritní inovace kurikula základního, gymnaziálního a všeobecné části středního odborného vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií (ICT). Většina uměleckých oborů technologie/digitální média zařazuje do tvůrčích činností.

3. Současný stav inkluze na ZUŠ ve výtvarném oboru

Základní umělecké školy jsou primárně školami výběrovými, podmínkou ke studiu na ZUŠ jsou přijímací „talentové“ zkoušky a také tak jsou vnímány veřejností. Dítě je do ZUŠ přiváděno rodiči na základě dílčích poznání jejich zájmu – „pořád si doma zpívá“, „rádo poslouchá hudbu“, „pořád něco vyrábí“, „rádo si maluje“... nejčastěji ve věku 5+.

Zde se objevuje první společensky obecná překážka - vnímání možností inkluzivního vzdělání na našem typu školy. Nejenže větší část rodičů zatím netuší, co inkluzivní vzdělávání znamená a že děti bez ohledu na druh či stupeň postižení mají nyní nárok na vzdělání s vrstevníky ve stejné škole, tedy i základní umělecké. Ale do ZUŠ vůbec nepřicházejí, většinu je to ani nenapadne – vždyť je to výběrová škola. Nelze se jim divit, z vlastní zkušenosti vědí, jaké problémy denně řeší, a jak by tedy jejich „jiné dítě“ mohlo studovat na „umělecké škole“! A jak by mohlo zvládnout „talentovky“!

Chybějí nejen rodičovské zkušenosti, ale hlavně spolupráce a včasná rada odborníka – psychologa, speciálního pedagoga, terapeuta (ergoterapeuta, fyzioterapeuta, logopeda, případně dalšího odborníka, který by kompetentně poradil a doporučil, jak co nejlépe podpořit rozvoj dané osobnosti). Místo toho se většina rodičů raději ani nepokusí – nechtějí vystavit sebe ani dítě zklamání.

Druhou obecnou překážkou je naprostý nedostatek odborníků, a to nejen na našem typu školy. Učitelé výtvarných oborů ZUŠ (ale i ostatních námi vyučovaných oborů) většinou nejsou odborníky (speciálními pedagogy), kteří by si vzali na odpovědnost, že sami úspěšně zvládnou začlenit děti, které jsou třeba jen trochu netypické či lehce postižené. Pokud jsou pedagogicky vzdělaní, vědí, že děti s nějakým postižením nebo děti se znevýhodněním potřebují při inkluzi hlavně odbornou péči a individuální přístup. *Mentální postižení (Downův syndrom, demence a pseudooligofrenie), tělesné (mozková obrna, progresivní svalová dystrofie), smyslové (zrakové, sluchové), autistického spektra... to je jen rychlý výčet možných komplikací života – a každá z nich potřebuje nejen speciální péči, přístupy a znalosti odborné problematiky, ale i široké spektrum speciálních pomůcek, odborně vyškolené asistenty, ale i speciální postupy a metody práce, individuální tempo. Vědí (anebo by měli vědět), že neodborné vedení může způsobit mnohem více škody, než se na první pohled zdá. A o to více obav mají i proto, že výtvarný obor na ZUŠ je postaven normativně jako kolektivní výuka průměrně 15-20 žáků s pevnou časovou dotací nejčastěji tří vyučovacích hodin a jedním pedagogem.*

Cíle a obsahy výuky výtvarného oboru jsou přitom ve velké míře pro některá postižení velmi vhodnými podpůrnými prostředky pro úspěšné rozvíjení „jiné osobnosti“. V případě, že by výtvarný pedagog měl k dispozici alespoň odborného kvalifikovaného asistenta, či lépe, pracoval-li by pod dohledem speciálního pedagoga a měl-li by k dispozici onoho asistenta, byl by stávající problém mnohem řešitelnější, chyběly by „jen“ ostatní potřebné finanční prostředky na různé specifické pomůcky a materiály.

Přesto to však neznamená, že by žáci se SVP měli být na výtvarném oboru ZUŠ odmítáni nebo že by docházelo k jejich segregaci. Zájem však musí primárně přijít od rodiny. Když se rodič poučený o možnostech a specifických potřebách přijde se svým dítětem do ZUŠ poradit o svých problémech, nebo má dokonce konkrétní doporučení od odborníka, hledáme možné cesty (nebo bychom měli hledat) a také nabízíme (měli bychom umět

nabídnout), co a jak jsme schopni ve stávající odbornosti, podmínkách, možnostech a potencionální spolupráci zodpovědně poskytnout. Nesmí jít o „svaté nadšení“, ale o pečlivě promyšlené společně nalezené možnosti profesionální odborné pomoci. „Funkční inkluze opravdu nikoho nepoškodí, ale spíš všechny obohatí. Nefunkční inkluze může způsobit pravý opak.“²⁸

²⁸ Více na <https://www.e15.cz/the-student-times/funkcni-inkluze-nikoho-neposkodi-ale-spis-vsechny-obohati-rika-specialni-pedagozka-pusobici-v-usa-1337545>

4. Oborová pedagogická diagnostika ve výtvarném oboru

4.1 Úvod

Každá z expresivních výchov má své specifické charakteristiky, které ji odlišují od ostatních, a jejich ne/respektování určuje kvalitu a průběh expresivní experimentace žáků i pedagoga v edukaci a jejího výsledku pro jedince i třídní kolektiv.

Základním východiskem pro motivaci žáka k angažovanému zapojení do expresivní experimentace je to, která smyslová modalita je pro něj primární a jaký má daný žák potenciální rejstřík smyslové citlivosti k té které smyslové modalitě, včetně doprovodných afektivních procesů v polaritě „líbí/nelíbí“.

4.2 Specifikum výtvarné výchovy – exemplifikační stálost vizuálu v čase

Výtvarná výchova je činnostní předmět. Je založena na tvůrčím procesu, ze kterého vzniká konkrétní výstup, nejčastěji reálný vizuál²⁹, který je svou existencí v čase a prostoru stálý. Podobný, ale funkčně nikoliv zcela shodný je textový výstup v literární nebo divadelní tvorbě, ještě jiný charakter má notový výstup v tvorbě hudební. Ostatní výchovy (taneční, dramatická) samozřejmě také mají své výstupy, zda však zůstanou reálně zachovány v čase, je závislé na tom, že je někdo zaznamená na audiovizuální médium. Výtvarné dílo (vizuál) je výstupem, který je záznamem s úplnou smyslovou kvalitou exprese (na rozdíl od notového záznamu) a jehož čtení nevyžaduje znalost (mateřského) jazyka autora díla.

Tato časoprostorová stálost a univerzální „jazyková“ přístupnost vizuálu umožňuje ve výtvarné výchově explicitně pracovat jak s expresivním tvůrčím procesem, tak s výsledkem. Díky tomu je možné edukačně využívat longitudinální i diferenciatní přístup vývoje a změny v čase jak u samotného expresivního procesu, tak u výsledných vizuálů a jejich stylu jednotlivých žáků. Vizuály jsou „reálnou, jsoucí pamětí“ toho, co se dělo, a jejich postupné vývojové kvalitativní proměny jsou faktickým „důkazem“, jak se žák i třídní kolektiv jako skupina postupně rozvíjí ve všech třech sledovaných doménách – rozvoj smyslové citlivosti, uplatnění subjektivity a ověřování komunikačních účinků.

4.3 Vizuo-psychomotorické dispozice a schopnosti jedince jako klíč k jeho angažovanosti ve výtvarné výchově

Pro výtvarnou výchovu je klíčové, jakou mají jednotliví žáci vizuální citlivost, schopnost vnitřní vizuální imaginace a představivosti, zároveň pozitivní vztah k manuální činnosti a schopnost udržet koncentrovanou pozornost ve fázi vzniku vizuálu neboli v „řemeslné fázi“, aby vizuál mohl reálně vzniknout.

²⁹ I v receptivním procesu, v němž je úloha založena na interpretaci vizuálu, žáci manuálně netvoří, je dle principu hermeneutického kruhu vizuál stále přítomný a podnětný pro další proces expresivní experimentace.

Právě tato fáze „řemeslného vzniku vizuálu“, která se převážně děje individuálním procesem, je náročná na míru koncentrace, vůle k práci dokončit a schopnosti bytí v „tvůrčí klauzuře“, než je vizuál reálně zhotovený. Spontánní tvůrčí zapálenost a schopnost ji v průběhu tvorby udržet a dosáhnout výsledného vizuálu, můžeme spíše očekávat od nadaných jedinců. U ostatních je nutné tyto schopnosti trénovat pomalým zvyšováním „zátěže“ na vytrvalost a technologické/řemeslné dovednosti, aby nedošlo ke ztrátě motivace kvůli příliš náročnému neadekvátnímu technologickému nebo námětovému postupu, jež není jedinec schopen ve stávající situaci zvládnout na „dost dobré úrovni“.

Abychom byli jako pedagogové schopni dobře nastavit úroveň efektivně nastavené úlohy, tak aby nebyla demotivující buď svou „lehkostí“ anebo příliš velkou náročností, je potřebné znát dispozice a schopnosti jednotlivých žáků a to nejen těch se SVP ale i intaktních³⁰. Jinými slovy, potřebujeme pracovat s tzv. **oborovou diagnostikou dispozic a schopností** jednotlivých žáků.

Ve výtvarné výchově se jedná o relativně nové téma, na co je potřebné zaměřit diagnostickou pozornost – v kterých konkrétních oblastech a činnostech je potřebné žáka monitorovat.

Že se ale jedná o významné téma, dokazují veškeré klasifikační teorie o tzv. „**výtvarné typologii**“ – tj. snaha kategorizovat rozdílné výtvarné a estetické preference žáků ve výtvarné tvorbě a k jednotlivých přístupům a technologiím. (srov. Uždil, Lowenfeld, Linaj, Trojan, Šamšula, Hazuková).

4.4 Výtvarná typologie

Základní klíčem úspěšnosti žáka ve výtvarné výchově je v jeho motivaci a schopnosti a ochotě výtvarně se vyjadřovat. V první řadě se jedná o **vizuální citlivost** – schopnost a zájem soustředit se na zrakové podněty, schopnost si je pamatovat a snadno vybavovat (vizuální paměť), jemně diferencovat vizuální kvality, vytvářet přílehlavé vizuálně - myšlenkové asociace na vnímané podněty. Dále se jedná o schopnost **vizuálně komunikovat** – vizuál „číst“ a komunikovat prostřednictvím vizuálu“. Další úrovní je **výtvarná manuální zručnost**.

Pouze velice malá část populace má přirozený talent zvládnout konstrukčně technologická úskalí výtvarné tvorby – jak něco konkrétního vytvořit. Ostatní jsou odkázáni na trénink konstrukčně technologických pravidel výtvarného projevu. Úskalím je hlavně zvládnutí základů perspektivy, výtvarné zkratky, kompozice, míchání barev a cit pro materiál.

Dalším a nejvíce prožívaným problémem je **rozpor mezi představou „ideálního obrázku“** a realitou – jak by měl výsledný obrázek vypadat – a reálnou výtvarnou schopností člověka tento obrázek vytvořit. Lidský mozek je schopen produkovat mentální obrazy, které se projevují konkrétní tvarovou a barevnou vizuální představou, kde automaticky přeskakujeme ze zobrazení 2D (dvojdímenzionální vyjádření – plocha) do 3D (trojdímenzionální vyjádření – prostor) podle toho, jak se nám to pro imaginaci hodí. Mentální obrázek tak potom bude vždy realističtější a „hezčí“ než ten, kterého nakreslí či namaluje výtvarně ne/trénovaný člověk.

³⁰ Zcela zřejmě se tato potřeba projevila i v našem výzkumu projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti, ve kterém většina testujících pedagogů o daném tématu zřetelně mluvila tak, že s ní pracují buď cíleně nebo alespoň intuitivně. Viz. výzkumná zpráva.

Vzhledem k tomu, že ve školním prostředí je žák prakticky seznamován s nejrůznějšími výtvarnými postupy s cílem vzniku konkrétního vizuálu, se jako nejpraktičtější jeví brát v potaz typologii Trojana, který rozlišuje 4 kategorie vizuálních, estetických a technologicko – řemeslných preferencí, která zohledňuje jak estetické preference tak zároveň i technologicko – řemeslné zpracování.

- Grafický typ se vyjadřuje kresbou, lineárním řešením, raději černobíle. Témata si volí s možností uplatnění obrysového řešení, který následně může nebo nemusí kolorovat.
- Malířský typ inklinuje k citové barevné skvrně, užívá nezvyklé tóny, myslí nejdříve v barvách, pak v tvarech.
- Plastický typ dobře kreslí, nerad a neúspěšně pracuje s barvou. Myslí především na prostor, objem a tvar. Jeho doménou je práce s hmotou. Ve škole se mu většinou dostává málo příležitostí, přesto při modelování uplatňuje fantazii i pozorovací schopnosti.
- Výtvarně konstruktivní typ dobře kreslí, má fantazii a představivost, schopnost kombinovat. Dosahuje překvapivých výsledků ve výtvarné řemeslné práci, méně úspěšný je v pracích studijní povahy. Precizní provedení převažuje nad vytrvalostí. Barvu většinou chápe jako doprovodnou složku.

Úskalím této kategorizace je, že najít v praxi čistě vyhraněné „typy“ je vzácné. V realitě se málokdy návrhová část tvorby dá zvládnout bez kresby, tak jako bez základní barevné dispozice a či umístění v prostoru v realizaci, pokud se nejedná o spontánní abreaktivní tvorbu zaměřenou na proces.

Taktéž je potřebné si uvědomovat, že jedinec může mít sice nějaké vizuální preference, ale nemusí mít v dané oblasti rozvinuté schopnosti. Například jak úspěšně míchat barvy souladné k jeho představě nebo se vyjádřit linií ve světelném kontrastu světlo, stín nebo ovládat materiál v prostoru, a teprve se potřebuje tyto dovednosti „řemeslně“ naučit, aby mohl své představy zhmotňovat...

Ne neobvyklým jevem v praxi bývá „objev“ talentu, že jedinec je „plastický typ“, který je schopen se zcela přirozeně vyjadřovat hapticky v prostoru, když se dostane do situace, že se může vyjadřovat prostorově. Neboť ve školách je prostorová tvorba na „chvostu“ výtvarné produkce z různých důvodů – ať už prostorových, materiálových či časových a tak se nejčastěji klade důraz na vyjadřování hlavně ve 2D než v prostoru.

Způsob, jak rozlišit jednotlivé preference v praxi, je tedy pozorování jednotlivých žáků při jejich tvorbě a rozhovorech a komentářích nad tvorbou vlastní i ostatních a děl z výtvarné kultury. Nejenom se tedy zaměřovat na ne/úspěšnost při **produktivní** – návrhové a řemeslně – technologické fázi tvorby, ale sledovat i **receptivní** formu tvůrčího procesu a to, jak se žák vztahuje k dílům z vizuální kultury, jakými se obklopuje, jakým způsobem je v polaritě „líbí/nelíbí“ komentuje.

Poslední, co považujeme za významné zmínit, v kontextu vizuálně-estetických preferencí a dovedností ve výtvarné výchově, je **sebereflexe pedagoga** v tom, jaké vizuální preference má on. Neboť on je nositelem „obsahu učiva“ do hodin a jeho komentář tvorby a výklad obsahuje emoční polaritu „líbí/nelíbí“ (ať už explicitně či implicitně, což se dá „vyčíst mezi řádky“). On je ten, kdo svým přístupem a vztahováním ovlivňuje své žáky a zaměřuje jejich pozornost. Je potřebné si jako pedagog tyto své preference uvědomovat, neboť zcela přirozeně člověk věnuje větší pozornost, čas a zájem tomu, k čemu má afinitu a upozaduje to, co ho již

tolik nesaturuje či od něj vyžaduje zvýšené úsilí. Při zodpovědné sebereflexi je tak možné věnovat se všem formám vizuálního vyjadřování a hledat možnosti jejich realizace i v neideálních časoprostorových podmínkách či subjektivních ne/preferencích.

4.5 Dílčí kategorie „oborové“ diagnostiky ve výtvarné výchově.

Výše v textu jsme zmínili základní oblasti, na které je potřebné se v našem výtvarném oboru zaměřit, abychom mohli zdárně určit preference, potenciál a schopnosti žáků v „praktikování a realizace se“ v rámci výtvarné výchovy. Následující text je věnován detailnějšímu pohledu na to, co je potřebné u žáka zmapovat a ověřit praxí, abychom mu byli schopni „ušíť výuku na míru“ tak, aby na něj byly kladeny adekvátní požadavky a na základě nich byl objektivně hodnocen.

Nejprve se vraťme k základní triádě **vizuální představivost, vizuální paměť a vizuo-
-psychomotorická zručnost.**

S **vizuální představivostí** je to podobné jako s lidskou řečí. Můžeme mluvit o tom, pro co máme slova. Vizuálně si něco představit je závislé na tom, co „vše“ jsme schopni si představit. Těch vizionářů, kteří jsou schopni imaginovat naprosto nové a neznámé je minimum. Ostatní potřebují znát repertoár možností, co, kde a jak si mohou představovat. Pokud známe pouze pastelky a papír, jako materiál, který nám umožní se vyjádřit, většina z nás si bude představovat možnosti řešení pouze v daném formátu.

Z toho vyplývá naprosto nezbytný apel na seznamování žáků s vizuální kulturou a různými možnostmi, jak umělci vyjadřovali „totéž, ale různými způsoby“. V této souvislosti nelze nezmínit ani takzvané „ukázky“, předlohy, se kterými v hodinách pracujeme a žákům je ukazujeme jako možnosti řešení úlohy. Jejich úskalí plyne z „kopírování“. Žák nejčastěji zvolí „kopii“ ukázky řešení, které nabídl pedagog, a to už z různých důvodů. Abychom se tomuto vyhnuli, je potřebné nabídnout nejméně 3 různé způsoby „řešení téhož“. Nejlépe aspoň 5, neboť v takovém případě lze očekávat, že žák nebude opakovat jedno řešení, ale podvědomě se bude ve svém výsledném vizuálu snažit zohlednit vše, co ho v ukázkách zaujalo.

Úspěšným cvičením pro rozvíjení vizuální představivosti je tvorba „něco z ničeho“. Něco, co nejde ihned splnit, ale při experimentování a zkoušení je možné přirozeně nalézt v řešení.

Například z novin pouze pomocí rukou vytvořit různé 3D objekty. Prvotní řešení je skládání nejjednodušších origami, pokud však mají žáci delší čas a mají možnost se vzájemně pozorovat, záhy zjistí možnosti muchláže. Neboť budou děti, jejichž motorické schopnosti, paměť postupu či koncentrace nebudou na takové úrovni, aby složily „lodičku“ a začnou papír muchlat a hledat tvar.

Vizuální paměť je v základu závislá na naší smyslové preferenci. Ti jedinci, kteří preferují vizuální modalitu paměťového záznamu žité skutečnosti, mají mnohem menší problém si vybavovat, co, jak, kde, kdy vypadalo a ve své představivosti si to „zpětně prohlédnout“. Přesto

je nutné i u těchto jedinců vizuální paměť trénovat a rozvíjet. Zcitlivovat.³¹ Vizuální paměť je pro výtvarnou tvorbu významná v tom, že si člověk může v představách „prohlížet“, co a jak vypadá v realitě. Tudíž může pro svou inspiraci hledat zdroje ve vizuálních vzpomínkách a podle nich i svou práci korigovat. Svět kolem nás je nekonečnou studnicí možností, které jsou vizuálně tvořeny nejenom cíleně, ale vznikají samovolně, svým životem. Stačí si jich všimnout a zapamatovat si je.

I tato dovednost se dá rozvíjet. Již v Bauhausu byla součástí výuky „vizuální rozcvička“. Nejlépe se zavřenýma očima si „vizuálně projít“ nějakou známou trasu a soustředit na konkrétní instrukci – vzpomenout si na zajímavou barvu, tvar, rytmus, kontrast, dotek s materiálem atd., který upoutal pozornost tak, že to jedinec zaregistroval. Nechat ho pak o tomto zážitku promluvit a jako pedagog rozvinout vyprávění k detailům. Např. proč daná barva upoutala pozornost, jaká konkrétně byla, jaké barvy byly kolem ní, jaký vztah má jedinec k dané barvě, atd. V okamžiku, kdy si žáci zvyknou na toto cvičení a cítí se bezpečně, preferují ho v činnostech, neboť tak mají možnost se „vidět cizí krásu“, dozvědět i o životech a zkušenostech svých spolužáků a chtějí se s nimi i o tento svůj zážitek podělit.³²

Vizuo – psychomotorická zručnost je klíčová pro výslednou realizaci vizuálu. Kvalitní součinnost oka, rukou a mozku/psychiky je zásadní pro výsledný tvar vizuálu, který vznikne.³³ Kvalita zraku a zorného pole, motorická dovednost – hrubá a jemná motorika koordinace pohybů celého těla, celé ruky od ramene po prsty, koordinace obou rukou zároveň, jemná motorika -kvalita špetkového a nůžkového úchopu; délka schopnosti koncentrace, vůle a vytrvalost k dokončení práce, motivace k činnosti; schopnost a kvalita komunikace verbální i neverbální, individuální i skupinové; afinita či averze k práci s materiálem; auditivní kvality pro vnímání instrukcí a následnou komunikaci nad dílem; schopnost rozlišování detailu a celku a umístění v prostoru, potřeba kontroly prostoru z pohledu specifík SVP – to všechno jsou potřebné dispozice k ne/komfortnímu fungování ve výtvarné výchově. Jejich kvalita či narušení jsou klíčové pro to, jak bude žák ve VV prosperovat a vnímat ji pro sebe jako komfortní. U žáků se SVP je naprosto zásadní zmapovat tyto oblasti, abychom je mohli funkčně rozvíjet v jejich dispozicích a schopnostech a zbytečně je nefrustrovat. Vliv jednotlivých SVP na výtvarnou tvorbu je podrobně popsán v samostatné kapitole.

Následující kategorie pro oborovou diagnostiku vyplývají ze samotné podstaty výtvarné tvorby, jejich vyjadřovacích prostředků. **Potřebujeme znát preference, cit, potenciál a možnosti** žáka nejméně v těchto kategoriích.

- **Linie** - je naprosto klíčová. Protože i v barevnosti je tah štětcem s barvou prvotně linií.. Jde o její ne/jistotu. Linie je prvotní vyjadřovací forma. Otisk prstu, který zanechá reálnou stopu. Jedná o jednu z prvotních zkušeností, jak jako lidský jedinec zjistíme, že můžeme změnit svět. Stopa v oparu na skle, v blátě, tužkou na papíře. Od intuitivní zkušenosti až po záměr, kdy chceme něco konkrétního vyjádřit. Dříve nebo později (a teď ponechme stranou důvody, proč se tak děje), se přesvědčivá jednoduše promění v „čárkování“ – hledání, jak má „správně“ linie vypadat u toho kterého tvaru. A díky své

³¹ Mod psychické ekvivalence a „autopilot“

³² Paměťový palác

³³ Podrobně rozpracováno dále v této kapitole

ne/jistotě, pocitu „ne/správnosti“ to jedinec vzdá nebo začne úporně používat gumu anebo ho dokážeme dovést k formě „hledání linie“, kdy každá linie nás přibližuje ke „správnému tvaru“ až ho můžeme opět dovést k jistotě celistvé linie. Přesto nemůžeme očekávat od každého živou, přesvědčivou linii. Dost dobrým úspěchem většinou bývá nepřerušená, „tvrdá“ linie bez živé grafičnosti ve své síle, přítlaku, ukončenosti.

- **Barva** – jak v ní vnímá, jak je schopen si ji představovat, jak je schopen ji „technologicky“ namíchat, jak je schopen využívat valérů, vrstvení, pastóznosti, barevné kompozice a kontrastů, jak kvalitní barvy má reálně k dispozici, jak je schopen udržet „čistotu práce“, jaký emoční a významový vztah k nim má, atd.
- **Tvar** – umožňuje zachytit realitu. Konkrétně to, co chceme vyjádřit. Ve 2D prostředí se jedná o přirozený talent či naučenou schopnost využívat „renesanční“ perspektivy 3D a výtvarné zkratky a světleným nebo barevným kontrastem modelovat tvar a jeho plošný objem, aby byl jedinec schopen vyjádřit „dobrý tvar na první dobrou“. Trénovat tyto dovednosti je však mnoho a mnoho času mimo časové možnosti dotace výtvarné výchovy na základních a „neuměleckých“ středních školách, pokud jedinec nedisponuje přirozeně daným talentem. Pokud však žáky dokážeme vyvést z potřeby „ideálního mentálního obrázku“ a dáme jim sebedůvěru, že jejich autorská stylizace tvarů je „dost dobrá“, tak velmi vstřícně pracujeme s tzv. „křizí dětského výtvarného projevu“. Zde je opět velmi funkční, pokud je co nejvíce seznamujeme s ukázkami různých možností stylizace reality.
- **Prostor** – je to, čemu bývá v neuměleckých školách věnována minoritní pozornost. Nejčastěji proto, že škola není vybavena prostorově a materiálově pro takovou činnost. Prostorová tvorba většinou potřebuje prostor a čas a zanechat rozpracované vizuály do příštích hodin, aby nedošly k úhonně. To je problém všude tam, kde nemá škola k dispozici výtvarný ateliér. I přes tyto obtíže je však potřebné zařazovat aktivity prostorové tvorby a zde je potřebné analyzovat schopnosti žáka, jak je schopen si tvar představit v „mentální vizi“ a jak je následně schopen pojmut materiál hapticky, jak je schopen s ním zacházet ve 3D modu – tj. pracovat ve všech prostorových dimenzích včetně vnímání času, že materiál se nějak v čase chová, jak je schopen rozlišovat pozornost mezi detailem a celkem v celkové prostorové kompozici, jak je schopen koordinovat součinnost obou rukou, jakou má haptickou i fyzicky silovou citlivost zacházet s konkrétním materiálem.
- **Plocha** - k tomu všemu, co již bylo popsáno výše, že je klíčové ve výtvarné tvorbě, je potřebné převést formát zkušenosti ze 3/4D do 2D. Proto je vhodné si uvědomit, jak na jedince působí čistá prázdná neposkvrněná plocha. Vzbuzuje veliký respekt, neboť víme, vnímáme, cítíme, že jakýkoliv akt zanechání reálné stopy bude nevratný, plocha již nebude nikdy tak „otevřená všemu“. I když si toto explicitně neuvědomujeme, úzkost anebo odvahy je spojená s „narušením něčeho“, je přítomna. Vědomí následků činu. Přirozeně to vede to k tomu, že jsme „stažení“ – co nejméně narušit, co nejméně využít. Anebo tento rozměr nereflektujeme. (je možné uvažovat o semi-empatii?) Zde je velmi důležité z výtvarného hlediska rozvíjet koncept „mohu a experimentuji“. Hodně můžeme využívat vizuální představivost, že si žák jen představuje, jak co bude vypadat, učíme ho vnímat plochu – její formát vnímat na „výšku“ a na „šířku“, využívat vhodný rozměr plochy pro zvolenou technologii a činnost, aby se plocha dala dobře zvládnout (stálý nevhodný běžný příklad je třeba pro temperovou malbu plochým štětcem 12 mít formát A4 anebo pro kresbu pastelkou taktéž formát A4, když se má práce zvládnout během 90 min – zcela

technologicky se taková práce nedá zvládnout, aby byla kvalitní, bez chyb, které nevnímá jen výtvarný profesionál).

- **Kompozice** – je cit pro celek, strukturu a vzájemné vztahy v celku, pokud zjednodušíme teorii. Z kulturní (výtvarné a estetické) teorie výtvarné kompozice je zřejmé, kolik je různých možností řešení a preferencí. Stejně tak z pohledu psychologie a arteterapie. Ve školním prostředí je vhodné dané pojetí opět zúžit, abychom mohli realizovat praxi a ne se „utopit“ v jejích možnostech. Nejtypičtější pojetí kompozice – jako základní strukturální vztahy – jsou středovost, horizontálnost, vertikálnost; otevřenost, uzavřenost; barevnost; tvarovost; kontrastnost; rytmus. Zde je důležité vnímat, že některé charakteristiky kompozice vycházejí obecně z vývoje dětské kresby tak, jak probíhá v čase (Uždil). Abychom mohli dobře usoudit preference a dispozice žáka, je potřebné zohlednit jak vývojové hledisko dětského výtvarného projevu obecně, tak individuální výtvarnou tvorbu longitudinálně v čase.
- **Detail a celek** – vizuál potřebuje být v záměrné anebo přirozené harmonii vyváženosti mezi detailem a celkem. Děti ale i dospělí v současné době zaměřené na výkon, jsou obecně „rychlí“ - Potřebují co nejrychleji dosáhnout výsledku. Rychlost a teprve pak „správnost“ mají přednost před trpělivostí „vymazlit“ výsledek do harmonie, kdy celek i detail jsou se sebou v harmonii. Zároveň jsou zde psychologické dispozice, které určují autorskou zaměřenost vnímat detail nebo celek. To, co je potřebné vědět jako pedagog, co žák preferuje, tudíž čemu věnuje zaměřenou pozornost, která „bere“ čas a co opomíjí. Postupně bychom měli rozvíjet jeho vnímavost, pozornost a trpělivost k „pracovanému celku“. Umožnit mu vidět celek anebo naopak detaily, ze kterých je skládán celek. Opět jsou jednoduchá výtvarná cvičení pro osvojení těchto kompetencí. Ať už „výřezové okénko“, kterým můžeme nahlédnout „dobrý detail“, anebo to, co nejprve bylo celkem, tak se stane detailem – zárodkem pro nový celek.
- **Kontrast** – na kontrast můžeme nahlížet v nejextrémnější poloze v příkladu optických klamů, kdy jeden obraz v sobě nese dva naprosto odlišné významy. Kdy vizuálně detekujeme něco na základě kontrastu toho všeho, co vidíme a vnímáme. Zaregistrujeme nebo vytvoříme odlišnost. Něco k sobě „ne/ladí“, něco je k sobě v protichůdné polaritě. V optických klamech vnímáme vše nejprve intuitivně, jak nás vede zkušenost a vizuální přirozenost, teprve pak „poučeně“ hledáme „jiné“, jkdyž víme, že máme hledat. Přirozené vnímání kontrastu vyplývá z našich vizuálních preferencí. Tam, kde jsme nejnímavější, nejcitlivější, tam nejvíce zaregistrujeme „nesoulad, rozpor“, kontrast, Bez znalosti individuální citlivosti k linii, barvě, tvaru, kompozici, ploše, prostoru, nemůžeme dobře detekovat autorské preference ke kontrastu.
- **Rytmus** – je entita, která velmi souvisí s psychikou. S temperamentem a potřebou pravidel, řádu či chaosu. Rytmus je opakování. V rámci VV se jedná o opakování, střídání jak v produktivní podobě vizuálu – jeho vizuálních (viz. výše) výtvarných jednotlivých prvků, z nichž je složen celek, tak ve vizuálních percepčních preferencích, na které žák vizuálně/komunikačně reaguje – ať už verbálně či neverbálně. Máme děti, které ze své podstaty svou invencí a kreativitou odmítají přijmout řád, a jsou děti, jimž sebemenší vybočení z řádu a pravidel způsobí velikou úzkost a bolest. Rozpoznat vizuální rytmus žáka a umět s ním citlivě zacházet, je jeden z velmi důležitých významů, proč má VV v základní edukaci význam.

- **Materiál** – cit pro materiál a haptická preference, tudíž cit pro materii, hmotu, technologii, jak s ní zacházet, je možná jedna z neklíčovějších schopností úspěchu ve VV. Je to něco, co není možné úplně ovlivnit. Buď cit pro materiál „je anebo není“. O tom mohou dlouze hovořit všichni erudovaní tvůrci z oblasti „užitého umění“. Jedna věc je invence, nápad, druhá věc je schopnost ji zrealizovat. A zde to autorovi „potřebuje fungovat“. Ten, kdo má intuitivní cit pro materiál, je schopen navrhnout vizuál, který přes všechny možné představitelné technologické obtíže může vzniknout. Teď není možné popsat, vysvětlit, jak je toto možné, ale děje se to. Ve VV se s daným problémem setkáváme, že dítě, které je schopné ve výuce VV všude prosperovat, tak ale nezvládne konkrétní jedinečnou technologii a tam vždy stále ztroskotává. Anebo naopak – dítě je jedinečné v jedné konkrétní technologii, kde je excelentní, ale jinde je maximálně průměrné. Přestože věda v současné době nenabízí dostačující vysvětlení daného jevu, tak bychom ho měli mít jako výtvarní pedagogové ve vědomí.
- **Pohyb (v prostoru)** – vytvořit hmotný, reálný vizuál potřebuje čas. Z teorie tvůrčího procesu víme, že realizační část vizuálu je možná ta nejkratší (srov. Kulka). Potřebuje čas a tvůrčí „hmotnou“ aktivitu. Zajímavé je nahlédnout na téma i z hlediska konceptuálního a performativního, haepeningového umění. Do výtvarného umění nepatří jen hmotné vizuály stálé v čase, ale i koncepty, happeningy, performance, které jsou „zážitkem“, který se dá leda zprostředkovat audiovizuálním způsobem, protože on se musí prožít v přímé akci. I tak bychom měli ve VV uvažovat a nabídnout žákům i tuto formu vyjádření. Protože přece nejde jen to, abychom každého naučili realisticky, dokonale technologicky zvládnout konkrétní dovednost. Klíčové je naučit se prostřednictvím vizuálního jazyka vyjádřit a zároveň rozumět jeho sdělení. Tudíž pokud je cesta pro žáka „výtvarně technologicky nemateriálová“, ale může být cestou „umění akce“, měli bychom ji využít. Výtvarné umění ji má.

4.6 Struktura pro stanovování psychomotorické náročnosti výtvarných technik

Cílem následující kapitoly je detailně nahlédnout na výtvarné techniky jako na proces i jako na strukturu základních psychomotorických procesů v oblasti motoriky i psychiky s uvědoměním si jejich náročnosti na autora.

Fyzická náročnost realizace výtvarné techniky

Při volbě vhodné výtvarné techniky pro žáka se SVP je vhodné se nejdříve zaměřit na **fyzickou náročnost** při její realizaci. Pozornost je potřebné věnovat následujícím fyzickým projevům:

- *Pohyb* – Do kategorie se řadí pohyb prsty, dlaně, zápěstí, předloktí, paže i jejich rotace.
- *Úchop* – Především špetkový, prstový a dlaňový, který se při technikách využívá.
- *Přítlak* – Za přítlak se považuje tlak vyvíjený autorem na nástroj – např. na tužku při zanechání stopy, ale i tlak dlaně při modelování z hmoty.
- *Koordinace* rukou a trupu při předchozích úkonech.

Důvodem rozdělení motoriky do těchto kategorií je možnost aplikace na žáky s různými fyzickými potížemi. Aby si žák nemusel při každé výtvarné tvůrčí činnosti připomínat svůj deficit, a naopak mohl v tvůrčím procesu prosperovat skrze vhodně zvolenou psychomotorickou náročnost výtvarné techniky. Z tohoto pohledu je efektivní uvažovat nad nároky kladenými v kategoriích, které jsou pocíťované jako problematické. Zároveň však kategorizace fyzických nároků kladených výtvarnou technikou napomohou určit celkovou vhodnost pro žáky se SVP obecně.

Psychická náročnost realizace výtvarné techniky

Tak, jak má každá výtvarná technika v něčem odlišné nároky na motoriku, tak zároveň je možné na ni nahlížet z nároků, které klade na psychické procesy autora. Následující kategorie mají klíčový vliv na zvládnutí tvorby na psychické úrovni:

- *Senzorické procesy a vnímání*
- *Paměť*
- *Představivost*
- *Motivace*
- *Vůle*
- *Koncentrace*
- *Emoce*
- *Rozhodování*

Základními psychickými procesy nejenom při tvorbě je smyslové vnímání a s ním související senzorické procesy, (vizuální) paměť a (vizuální) představivost (viz. podrobněji níže v textu této kapitoly).

Dále je nutné pozornost věnovat vůli, motivaci a koncentraci/udržení zaměřené pozornosti. Z hlediska volných procesů je potřebné se zaměřit na schopnost a délku koncentrace na činnost, vytrvalost a schopnost dokončit činnost, schopnost funkčně regulovat negativní emoce a zvládnutí procesu rozhodování.

Schopnost **udržet pozornost** je z hlediska (výtvarné) tvůrčí činnosti klíčová a je důležité sledovat její kvality v následujících fázích tvorby:

- *stálost pozornosti*
- *návrat do procesu tvorby*
- *dokončení práce*

Stálost pozornosti - určuje míru udržitelnosti žákovy koncentrace na danou činnost. Významným faktorem v její délce udržení je vnitřní prožitek s emočním laděním ne/libost. Je to nejenom činnost, která žákovi vyhovuje a je v souladu s jeho estetickými a tvůrčími preferencemi, ale je důležitá i adekvátní náročnost úlohy. Příliš jednoduchá vede k demotivaci z „nudy“, příliš složitá je atakuje anebo přesahuje stávající možnosti žáky.

Nutné je sledovat „funkční“ časovou sekvenci udržení pozornosti³⁴ - zde se nejedná o motivaci, „chtění“, ale o kognitivní funkční možnosti žáka. Pokud má žák oslabenou funkci pozornosti, i přes sebevětší motivaci bude u něj docházet k přerušení soustředění, k potřebě uvolnění a vzápětí opět k návratu k tvorbě.

Návrat do procesu tvorby - určuje, zda se žák (pokud došlo k přerušení tvorby) dokázal

do procesu vrátit a pokračovat v něm. Zde je významné vysledovat, jaké jsou jeho individuální možnosti, schopnosti a podmínky, za jakých je schopen se „sám do tvorby“ vrátit v jakých situacích, a co proto můžeme my udělat, jako učitelé. Jak ho můžeme funkčně zpět motivovat k návratu do činnosti.

Dokončení práce a její kvalita - určuje, zda klient práci dokončil nebo nedokončil a v jaké kvalitě. Opět významné – z praxe víme, že máme děti, které nezvládnou dokončení práce, protože jsou soustředěné na nápad, návrh řešení, a pak jsou děti, které v „návrhové části“ nemají tolik invence, ale mají trpělivost a vytrvalost práci dokončit v detailu. Právě u dětí s potížemi při „dotahování“ můžeme jako pedagogové velice pomoci funkční vnější individuální motivací. Tím funkčtěji, čím lépe známe žáka, co na něj tzv. „platí“.

Schopnost koncentrace je podmíněna vnitřní a vnější motivací. Na motivaci je možné nahlížet prostřednictvím pozorovatelného vnitřního faktoru – intrasubjektivního prožívání autora při tvorbě (viz. výše v textu podmíněnost ne/libosti v tvorbě různými faktory). Vnitřní motivace autora v polaritě silná /slabá k tvorbě zákonitě souvisí i s vnější motivací od pedagoga.

V motivaci jsou klíčové emoce a rozhodování.

Emoce jsou důležitým introktivem (aktivačně – motivační vlastnosti), který spolu s kognitivními zkušenostmi a lidskými pocity podmiňují proces rozhodování a chování člověka. Emoce ovšem nemusíme pozorovat pouze jako vnitřní motiv procesu rozhodování, jak se bude následně jedinec chovat, ale i jako samostatnou somatickou externalizaci bioregulačních dějů v organismu, které mají vliv na schopnost vyrovnat se stresovou zátěží pojmící se k výtvarné technice nebo expresivnímu projevu obecně (Komzáková in Výtvarná výchova, 2010, č. 1), protože **psychické prožitky jsou charakteristické i tím, že jsou zpětně ovlivněny motorickou činností**. Např. při silné bolesti v ruce díky náročné kresbě z časové náročnosti, úchopu a přítlaku je vyžadována větší vůle pro dokončení činnosti, než když jedinec potíže s bolestí nemá.

Členění výtvarné techniky na předchozí kategorie fyzických a psychických procesů při jejich realizaci však stále nevystihuje její podstatu (je však dobrým ukazatelem pro případné zvolení techniky u jednotlivých SVP) a tedy ani náročnost a potenciální stresovou zátěž. Součet částí je méně než celek, proto je potřebné dané poznatky o psychických jevech a motorických úkonech zohledňovat při **stanovení psychomotorické zátěže při realizaci procesu konkrétní výtvarné techniky**.

Pro konkrétní představu daného uvažování je možné využít následnou analýzu techniky autorské kresby z hlediska její psychomotorické náročnosti.

³⁴ Významné hlavně u žáků s ADHD a ADD

4.7 Kresba pastelkou³⁵ a autorská kresba

Aktivace základních fyzických a psychických procesů obecně při kresbě:

Fyzická, motorická úroveň

Pro stanovení náročnosti v motorice je užitečné využít rozdělení na přítlak, úchop, pohyblivost a koordinaci prstů, dlaně a rukou. Při kresbě je třeba špetkového úchopu při držení pastelky (kresebného média), pohyb prsty, rotace a pohyb v zápěstí a pohyb předloktí do stran při vedení (barevné) linie, která je základem kresby. Nedominantní rukou si obvykle materiál, na který kreslíme, přidržujeme ke stolu a redukuje tak jeho možný posun. Koordinace pravé a levé ruky je viditelná při natáčení podkladového materiálu kvůli zpřístupnění plochy. Náročnost techniky je dána jak četností vykonaných pohybů, tak i jejich kvalitou. Při kresbě (vzhledem k užitému materiálu) je dobře viditelná přesnost vedené linie. Technika je proto dost náročná na záměrné, relativně krátké, jemné nebo naopak expresivně dynamické pohyby dominantní ruky a schopnost druhé ruky funkčně fixovat pohyb podkladu, papíru.

Psychická úroveň

Nároky kladené na **vizuální sensorické procesy a vnímání** spočívají v nutné orientaci v prostoru, přestože se jedná o práci v ploše. Nejedná se pouze o schopnost strefit se do vymezeného místa, ale i o dobarvení malých prázdných ploch, které při vybarvování vznikají a kdy se snažíme o záměrné rozložení barvy v ploše. Klíčová je zde náročnost na zorné pole žáka, který musí přesouvat pozornost mezi detailem a celkem a navitelnost očního svalstva potřebného pro akomodaci do blízka a do dálky. Dále je nutné uvažovat nad kvalitou barvocitu zraku.

Autorská kresba pastelkami³⁶

Autorská kresba se dá považovat za komplexní činnost, do které se promítají veškeré procesy aktivizované při kresbě a vybarvování. Autor se musí orientovat v celém formátu i v detailech, v jednotlivých částech tvořících kompozici, v prostoru určeném pro vybarvování i ve vlastní kresbě samostatné linie.

Autorskou kresbu lze rozdělit na následující úkony:

- **Zvolení námětu** – Jedná se o čistě psychický děj, do kterého se promítají veškeré psychické procesy společně tvořící kreativitu jedince. V této fázi je nejdůležitější schopnost rozhodování. Tato schopnost rozhodování odráží již získané zkušenosti jedince a jeho sebevědomí (Jaký námět si zvolit, abych ho zdárně provedl). Při volbě námětu autor

³⁵ Technika kreslení pastelkami maximálně na formát A4 je zvolena záměrně, neboť je nejčastěji ve školním prostředí využívána.

³⁶ Pojem autorská kresba značí takovou výtvarnou aktivitu kresby, jejíž jediným předem daným limitem je stanovené téma, při kterém žák musí vycházet ze své osobní volby formy, stylizace a konkrétního obsahu poté, co začne kreslit.

bere v úvahu, jak svoji myšlenku co nejlépe transformovat do znaku, aby byl pro ostatní srozumitelný a pro něj co nejsnadněji realizovatelný. Tato kategorie je do značné míry také ovlivněna schopností pohyblivosti a plynulosti. Pokud je pro jedince snadné nalézat nové představy a nápady a zároveň disponuje dobrým procesem rozhodování, je pro něj volba námětu snadnější, než v opačném případě.

- **Mentální vizualizace základního rozvržení kompozice a volba stylizace** – Jedná se o plánování budoucí kresby. Když uvažujeme o budoucím procesu, aktivizujeme silně představivost. V představě se orientujeme v prostoru, proto je činnost náročnější na myšlení, vůli a motivaci. Při tomto dílčím úkonu využíváme kombinování našich představ s cílem co nejvhodněji organizovat soustavu prvků. Touto analýzou volíme i postup tvorby. Autor musí zároveň přemýšlet nad kompozicí dispoziční – tedy nad rozvržením jednotlivých prvků v celém formátu, a barevnou – tj. rozvržení barev, navíc tak aby spolu ladily, a tvarové. To vše je výsledkem jeho individuálního názoru, rozhodnutí i emociálních a estetických preferencí.
- **Realizace kresby** – samotná kresba je realizovaným výsledkem prvních dvou činností. Jedinec se musí orientovat v prostoru, držet se svého cíle a do jisté míry i postupu, který si zvolil. Dochází k přenosu představy na papír – transformace představy na znak. Stresová situace nastává při konfrontaci vlastní mentální představy a realizované kresby.

Vizuomotorická náročnost kresby je příznačná svou náročností na přesnost, která je skrze motoriku ovlivněna právě schopností vizuálně a hapticky vnímat a správnou funkcí zraku. Haptické vnímání se aktivuje ve chvíli, kdy je nutné odhadnout správný přítlak, úchop a pohyb.

Autorská kresba je však nejnáročnější na rozhodování a představivost klienta.

Autor se rozhoduje mezi barvou pastelek, tvarem / tvary, které kreslí v reálné rovině, ale i mezi představami v psychické rovině. Představa se nyní neopírá o působící podnět, ale těžší z paměťových stop. Je proto náročnější na znovu vybavení z paměti i na udržení představy v mentálním prostoru (Kosslyn in Plháková, 2003. S. 239). S představami autor musí v mysli různými způsoby manipulovat, kombinovat je a přetvářet je podle své fantazie do takových celků, aby je byl schopný zrealizovat (Shepard, Metzlerová, Gardner, Finke, Pinker, Frahová, Tolman in Plháková, 2003. s. 239 – 244). Pokud dojde například ke špatnému rozvržení kompozice, začne se představa opírat o působící podnět (již vzniklou kresbu), dále se přetváří na základě hledání a rozhodování jaké umístění ve formátu, tvar nebo barevnost jsou vhodnější. Jedná se o komplexní činnost, ve které se větší míře, než tomu bylo u minulých činností, aktivizuje celá osobnost jedince.

Motivace při autorské kresbě je potřebná v nejvyšší míře. Autor svojí kresbou vypovídá přinejmenším o svých kresebných dispozicích. Proto je důležité se zároveň zabývat vnější motivací před započítím kresby a zmírnit obavy z neúspěchu, které může žák pociťovat při porovnání svého díla s ostatními žáky nebo se svým očekáváním (viz. „ideální obrázek“ výše). Důležitým motivem jsou emoce. Žák se SVP může cítit své omezení, což u něj může vyvolat obavy z konečného výsledku i reakce ostatních.

Zároveň je však autorská kresba nejpřirozenější, nejnámějšší a nejvíce používanou výtvarnou technikou.

4.8 Struktura pedagogické diagnostiky pro praxi ve výtvarném oboru

S pokorou vědomí, že vše, co bylo výše popsáno, je teprve zkoumaná oblast, je možné navrhnout „mapu“ toho, co je důležité o žákovi se SVP (ale nejenom o něm) vědět, abychom mu mohli v rámci výtvarné výchovy navrhnout úlohy, které mu budou „šity na míru“ tak, abychom věděli, že ho nedomotivujeme ani „jednoduchostí“ úlohy ani její náročností.

Individuální charakteristika žáků/žáka se SVP ve výukové jednotce:

<p>Jméno žáka – kategorie SVP</p>	<p>* Popište pokud je vám známa: <i>kategorie žáka se SVP, stupeň podpůrných opatření, druh využívaných kompenzačních pomůcek ve výukové jednotce, relevantní cíle IVP žáka pro obor.</i></p> <p>* Popište charakteristická specifika při výuce žáka se SVP: <i>např. charakterizujte Vaše způsoby motivace žáků, postupy oslabující frustraci žáků vzniklou z nepochopení vzájemné komunikace či učiva, úpravu organizace výuky, modifikace vyučovacích metod a forem vzhledem k možnostem žáků, uzpůsobené výukové prostředí aj. (viz Katalog podpůrných opatření).</i></p> <p>* Popište slabé a silné stránky žáka i potenciál jeho plného rozvoje ve Vaší výuce (tzn. dlouhodobější charakteristika žáka).</p>
<p>Jméno: žák</p>	<p>*Kategorie žáka se SVP</p> <p><i>*V případě jednotlivého či vícečetného výskytu postižení u žáka se SVP doplnit</i></p> <p>Stupeň podpůrných opatření</p> <p>Druh využívaných kompenzačních pomůcek ve výukové jednotce:.....</p> <p>Relevantní cíle IVP žáka pro obor : <i>určeno na základě ustanovení individuálního vzdělávacího plánu</i></p> <p>*Charakteristická specifika při výuce v oboru žáka se SVP: <i>čím je jedinečný, co potřebuje, aby mohl plně uplatnit svou individualitu</i></p> <p>*Silné a slabé stránky, potenciál rozvoje ve výuce oboru/předmětu: <i>zaměřit se na možnosti a limity v jeho vizuopsychomotorických schopnostech ve VO</i></p> <p>Klíčové: výtvarný typ, funkční (motorické a psychické ne/omezení), koncentrace, motivace, interakce v žákovské skupině, s učitelem</p>

Představená tabulka, „struktura“, nabízí možnost, jak se zorientovat v možnostech, schopnostech a limitech žáka, a jak mu zároveň navrhnout úlohy tak, aby pro něj byly funkční a rozvíjející. Významné je si uvědomit, že většina žáků, kteří budou vyžadovat intenzivní individuální přístup,

nebude diagnostikována ani PPP ani SPC. Protože budou hraniční. Ještě nebudou vyžadovat speciální pozornost tím, jak jsou nepřehlédnutelně výjimeční, „vybočující“ z normy, aby měli „diagnostickou zprávu“, ale zároveň se již nevejdou do normy. Budou v něčem jiní. A my jako pedagogové, pokud chceme, aby naše výuka zbytečně „nedrhlá“, potřebujeme přijít na to, v čem jsou „jiní“ a „co na ně platí“.

Což znamená, že před sebou nemáme jen žáky se „zprávou“ o jejich SVP, ale máme také žáky, kteří jsou výjimeční „jinak“, ale zprávu nemáme.

Jako pedagog VO vlastně potřebujeme být takovým „dirigentem“ orchestru – všichni v orchestru jsou jedineční a my je potřebujeme znát, abychom mohli zahrát společně tu nejladnější hudbu, která vzájemně ladí, i když je třeba rozporuplná. Je zvláštní ve výtvarném oboru používat příměr z hudby, ale je to proto, že výtvarná tvorba je primárně individuální. Ovšem výuka je kolektivní. Takže i ve výtvarné výchově potřebujeme „vzájemně ladit“. Potřebujeme tedy vyvážit kolektivní i individuální tvorbu³⁷.

Klíčem pro řešení můžeme považovat sdílený reflektivní dialog o expresivním zážitku z hodiny, výuky (viz. Slavík, 1999)

4.9 Závěr

V somatické medicíně i psychoterapii je známo, že aby bylo možné nastavit co nejúčinnější léčbu, je nutné zdárně zvládnout diagnostickou fázi práci s pacientem, klientem.

V pedagogice je to stejné. Pokud chceme žáka/studenta co nejlépe vybavit, obohatit edukačním procesem, potřebujeme vědět, znát“

- Jeho stávající poznání v oboru – co už vše ví a zná, co ho zajímá, kde už víme, že jsou jeho limity
- Potenciál – i když z předchozích informací víme o jeho limitech a možnostech, vývoj v čase je klíčový – vždy bychom měli brát v potaz „změnu“. Osobnost se může nějak změnit – jako lidé i náš mozek jsme nesmírně tvární.
- Individuální motivace – čím lépe rozumíme individuálnímu „hnacímu motoru žáka“, tím lépe s ním dokážeme mluvit a podněcovat ho v aktivitě v našem oboru
- Vliv „skupiny“ na žáka - žádná výuka ve škole není plně individuální, vždy je primárně kolektivní. Pokud dokážeme jako pedagog zvládnout bezpečnou kolektivní, kontaktní výuku, je možné, že i „ohrožený“ žák se bude cítit bezpečně, přijímaný třídou/skupinou a ona ho nakonec může podněcovat k aktivitám, na které by sám ve svém individuálním prizmatu ani nepomyslel, že by je sdělil. A zároveň třídě on může nabídnout své vidění, vnímání světa, které je jedinečné a obohacující, protože není normou. Když bude vnímat bezpečný prostor klimatu třídy.

³⁷ Toto téma již zcela „přesahuje rámec tohoto textu, proto se mu zde již nevěnujeme.

Ovšem nároky, které z toho všeho plynou na pedagoga, jsou extrémní. A přitom lidské. Jedná se o schopnost pedagoga výtvarného oboru vnímat a analyzovat celý proces tvorby, její interpretace a toho, **jak dané procesy učit a hodnotit v dané konkrétní třídě.**

Pregraduální studium na pedagogické fakultě by se tedy mělo zaměřit nejenom na technologické, autorské a obsažné schopnosti absolventů, ale je důležité zaměřit pozornost i na prizma empatie vůči budoucím žákům, jejich individualitě v oboru a také vůči sobě samým, jako pedagogům VO. Když přijmeme VO ve vší jeho „rozměrnosti“ a jeho možného vlivu na osobnost jedince, uvědomíme si zodpovědnost naší práce pedagogů výtvarné výchovy.

5. Specifika vzdělávání u žáků se SVP ve výtvarném oboru

5.1 Charakteristika učebních strategií u žáků se specifickými poruchami učení (SPU) v běžné škole

Do okruhu základních specifických poruch učení spadají poruchy dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie. Mezi další specifické poruchy učení je pak zahrnuta dyspraxie, dyspinxie, dysmúzie.

Ke specifikaci jednotlivých poruch pozornosti uvádíme pouze základní informace, jejich charakteristiku a dopady na proces učení, hlavně ve výtvarném oboru. Především samotné dopady na proces učení jsou z hlediska této práce relevantní oblastí.

„Specifické vývojové poruchy učení jsou specifické jednak z hlediska etiologie, jednak z hlediska svých projevů. Tyto poruchy jsou vrozené, nebo získané v raném dětství. Vznikají určitým poškozením v období před narozením - v prenatálním období, při narození - v perinatálním období, a časně po narození dítěte - v postnatálním období. Určitou roli zde hraje dědičnost, případně kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží. Uvádí se též souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér, nebo i s neurohumorální činností mozku, či s poruchami vývoje dítěte.“ (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 7)

„U dětí s těmito poruchami bývají oslabeny funkce potřebné pro osvojení psaní, čtení a počítání. Jde o poznávací (kognitivní) funkce, při kterých je porušena například schopnost koncentrovat pozornost, paměť, myšlení, řeč, či je porušen proces automatizace, nebo matematické představy. Zejména je ale porušeno především smyslové vnímání (zrakové, sluchové). Porušeny bývají i funkce motorické - pohybové, při kterých je zhoršena jemná i hrubá motorika ruky, očních pohybů a mluvidel.“ (Jucovičová, Žáčková, 2015)

SPU uvedené výše se mohou u žáků objevovat samostatně, nebo jako soubor těchto poruch - nejčastěji dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Často se SPU objevují jako přidružené poruchy k ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou, nebo ADD - porucha pozornosti.

Zkřížená lateralita:

Z hlediska dopadu na proces učení ve výtvarném oboru lze považovat za jednu z nejproblematictějších zkříženou lateralitu, kdy je dominantní levá ruka a pravé oko nebo opačně.

Děti se zkříženou lateralitou mívají potíže při psaní, a nejen při něm - většinou mají nápadně pomalejší tempo a písmo a jeho celková úprava mají sníženou kvalitu.

Jak je uváděno v odborné literatuře, zkřížená lateralita ovlivňuje také výkon v jiných sférách - tyto děti mívají obtíže obdobné jako děti s dyslexií, dyskalkulií nebo dysortografií, byť ne v takové míře. (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 14)

U žáků se zkříženou lateralitou můžeme pozorovat křečovitě držené psacího náčiní (špatná poloha prstů, příliš nízký úchop, ztuhlá zápěstí ad.), což ve svém důsledku má vliv i na samotný kresebný projev a práci se speciálním výtvarným náčiním.

Objevuje se u dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie a dyspraxie.

Dyslexie

„Dyslexie je specifická porucha čtení. Její podstatou je narušení kognitivních, zejména percepčních funkcí. Za jednu z hlavních příčin dyslexie je v současnosti podle Mezinárodní dyslektické společnosti považován fonologický deficit (potíže s dekódováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek, narušená schopnost hláskové syntézy aj.). Jako další příčina se uvádí vizuální deficit – obtíže se zrakovým rozlišováním například stranově obrácených tvarů a drobných detailů, rozlišováním figury a pozadí, problémy v oblasti vnímání barev, nebo neschopnost pohotové zrakové identifikace písmen. Důležitou roli zde hraje schopnost zrakové analýzy a syntézy. Problémy v oblasti zrakového vnímání způsobuje také porucha pravolevé a prostorové orientace, nebo nedostatečná zraková paměť.“ (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 9)

Dopady dyslexie na proces učení:

Vzhledem k povaze dyslexie zasahuje porucha průřezově do všech oblastí učení, ve kterých se žák setkává s nutností pracovat se psaným, či čteným textem, potažmo s vytěžením jakýchkoli informací ze čteného textu. Ve výtvarném projevu se s nedostatky setkáme spíše v podobě problémů plynoucích z oblasti vizuálního deficitu, jak je uváděno výše, např. problémy v oblasti vnímání barev.

Dysgrafie

„Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, zejména psaní. Podkladem této poruchy bývá nejčastěji porucha motoriky, zvláště jemné, ale někdy v kombinaci s hrubou. Dále se zde účastní porucha automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace. Spolupodílejí se i deficity ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, případně paměti (např. kinestetické – dítě má potíže při zapamatování tvarů, napodobování předváděných pohybů, zapamatování správného směru apod.), představivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus. Někdy vážně i proces převodu sluchových, nebo zrakových vjemů do grafické podoby.“ (Jucovičová, Žáčková, 2015) V případě, že se u tohoto postižení, obdobně jako u dalších SPU, objevuje zároveň problém se *zkříženou lateralitou*, můžeme u žáků pozorovat křečovitě držené psacího náčiní (špatná poloha prstů, příliš nízký úchop, ztuhlý zápěstí ad.), což ve svém důsledku má vliv i na samotný kresebný projev a práci se speciálním výtvarným náčiním.

Dysgrafie také častěji mívá vliv i na další formy grafického projevu. Ovlivňuje pak zejména rýsování, a tím pádem výkon v zadáních spojených s matematickým myšlením v oblasti geometrie. Děti nedokážou rýsovat přesně, nedodrží správně tvary, nedotahují, mají tzv. těžkou ruku – na tužku příliš tlačí, rýsovaná čára je pak příliš silná až „vrytá“ do papíru.

„Ač dítě může trpět dysgrafií – poruchou psaní, nemusí mít dyspinxii – zde se jedná o poruchu výtvarných schopností. V některých případech ale bývají postiženy oblasti obě. Kresba takového dítěte bývá nápadně obsahově chudší, formální zpracování je jednodušší a často odpovídá vývojově nižší věkové kategorii.“ (Jucovičová – Žáčková, 2015, s. 18)

Z výše uváděných poznatků tedy vyplývá, že dysgrafie je jedna ze specifických poruch, která vzhledem ke své povaze může výrazně zasahovat právě do oblasti výtvarného projevu a výtvarného vzdělávání, jak je uvedeno níže.

Ve výtvarném vzdělávání pak může tato porucha činit problémy při zadáních zaměřených na rozvoj přesnosti a čistoty práce. Může též logicky komplikovat přípravu na střední a vysoké školy

zaměřené např. na obory architektury, kde jsou přesnost a čistota práce jedněmi z klíčových předpokladů.

V případě přijetí žáka na školu a obor, který vyžaduje propojení technické a kreativní činnosti, ať už na základní škole, či na středním stupni škol technického nebo uměleckého zaměření, dysgrafie často negativně ovlivňuje úroveň rysů, náčrtů, nákresů, plánů a technického psaní a kreslení.

Vzhledem k tomu, že se u žáků s dysgrafií můžeme nezdědka setkat s problematickým držetím psacího či kreslicího náčiní, je vhodné do zadání zařadit trénink a techniky na uvolnění ruky.

Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, porušena je sluchová percepce (sluchové vnímání). Z oblasti sluchového vnímání je porušena zejména schopnost sluchové diferenciaci, sluchového rozlišování. Bývá porušena i schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace a sluchová paměť. Dále bývá porušeno i vnímání a schopnost reprodukce rytmu. K typickým obtížím plynoucím z poruchy, které se projeví typickou, tzv. dysortografickou chybovostí, patří:

vynechávky písmen, slabik, slov i vět - přidávání písmen, slabik, slov/vynechávky, chyby při užívání diakritických znamének (háčeků, čárek, někdy i teček) a další chyby v užívání hlásek a slabik či práce s psaným slovem –kromě již zmiňovaných výše také např. specifická artikulační neobratnost.

Dopady dysortografie na proces učení:

„Obtíže se mohou objevovat v situacích, kdy má dítě reagovat v rozhovoru – někdy kvůli omezenému jazykovému citu a menší slovní zásobě mívá problémy s pohotovou výbavností pojmů nebo s výběrem adekvátního výrazu a užívání vhodnější, přiléhavější formulace.

Je nutné si uvědomit, že problémy dítěte s dysortografií se neomezují pouze na písemný projev a pravopis, ale pronikají stejně jako u např. dysgrafie do většiny vyučovacích předmětů a do mnoha oblastí lidské činnosti, kde je jedinec závislý na zápisech a na celkové úrovni písemného projevu.“ (Jucovičová – Žáčková, 2015, s. 28-29)

Ve výtvarném vzdělávání se nedostatky mohou projevit spíše na úrovni převodu slyšeného nebo viděného do realizace výtvarného zadání. Může se objevit potřeba zopakovat zadání nebo jeho jednotlivé části připomínat v průběhu hodiny. V opačném případě může mít žák problém vyjádřit, čemu na zadání neporozuměl nebo co se mu zrovna nedaří. Z hlediska samotné výtvarné tvorby tato porucha nemá patrnější projevy.

Dyskalkulie:

Tato SPU se svou podstatou bez ohledu na její typ zdánlivě nevztahuje přímo k výtvarnému vzdělání. Zasahuje ovšem do poměrně široké oblasti učení, ať už v určitých zhoršených schopnostech žáka, nebo v souvislosti s čímkoli, co nějak souvisí s čísly - ať už se jedná o propojení prostorových souvislostí s čísly, souvislosti s lineární časovou osou či odhadem času (patrné je to v oborech jako dějepis, potažmo dějiny umění a letopočty, zeměpis, matematické struktury apod.).

„Paradoxně se tato porucha v procesu výtvarné tvorby odráží opačným způsobem, obdobně jako u žáků s hyperkinetickou poruchou, jak je uvedeno v kapitole k ADHD a ADD. Mohu tak tvrdit i na základě vlastních zkušeností a pozorování z pedagogické praxe u žáků s touto diagnózou. U těchto dětí je nejen možno pozorovat velkou míru výtvarného nadání, ale u části z nich také velkou prostorovou představivost. Ovšem právě zde záleží na tom, jakým typem dyskalkulie je žák postižen. Tento fakt mohu jakožto jedinec s v dětství diagnostikovanou dyskalkulií a zkříženou lateralitou sama potvrdit na základě svých osobních zkušeností, stejně jako negativní projevy této poruchy odrážející se i v jiných oblastech spojených s výtvarným vzděláváním. Konkrétní fakta budou uvedena níže.“ (testující pedagožka)

Jak uvádějí v literatuře Jucovičová, Žáčková (2015), dyskalkulie je závažná specifická porucha učení týkající se matematických schopností. „Podkladem této poruchy učení jsou nejčastěji obtíže ve zrakovém a sluchovém vnímání, pravolevé a prostorové orientaci, ve zrakové i sluchové paměti, ale i v serialitě (posloupnosti), intermodalitě (propojení jednotlivých funkcí), lateralizaci, schopnosti koncentrace pozornosti, vizuomotorice (proces koordinace pohybů končetin a zraku) a v senzomotorické koordinaci aj.

Příčiny této poruchy jsou vnitřní a bývají poškozena centra související s vyžíváním matematických funkcí.

Rozlišujeme několik typů dyskalkulie:

- *praktognostická* – je narušena matematická manipulace s předměty, symboly - dítě má problémy s tříděním, řazením nebo porovnáváním prvků, čísel atd.;
- *verbální* – je narušeno chápání matematické terminologie – např. pojmů, vázne slovní označování množství, počtu, operací, matematických znaků, jmenování číselné řady vzestupně i sestupně;
- *grafická* – je narušená schopnost zaznamenávat matematické symboly – dítě chybí např. v zápisu víceciferných čísel, v zapisování čísel pod sebe při písemném sčítání nebo odčítání, často jsou patrné obtíže v geometrii;
- *operacionální, operační* – vázne provádění matematických operací - s tímto typem se setkáváme nejčastěji - dítě neumí postupovat při výpočtech racionálně, není schopno udržet správný sled a postup, operace zaměňuje, i velmi jednoduché příklady si zapisuje a počítá písemně – většinou bez porozumění – mechanicky, podle šablony, často zcela vázne schopnost aplikace v obdobných příkladech;
- *ideognostická* – vázne chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi - dítě si není schopno uvědomit souvislosti a vzájemné vztahy, obtíže se objevují i při řešení slovních úloh;
- *lexická* – spočívá v neschopnosti číst správně matematické symboly - matematické znaky, ale i číslice nebo čísla. U číslic dochází k záměnám pozice jednotlivých číslic, k záměnám tvarově podobných číslic, dítě nechápe poziční hodnotu číslic v čísle.

Podle typu dyskalkulie se pak projevují specifické obtíže jako nerozlišování geometrických tvarů či neschopnost nebo snížená schopnost chápat matematické vztahy, např. zákonitosti v číselných řadách, nebo počítání s přechodem přes desítky.“ (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 30-31).

Dopady dyskalkulie na proces učení:

Potíže mívají žáci třeba v geometrii a celkově při činnostech, kde je potřeba pracovat s dobrou prostorovou představivostí. Pokud se dyskalkulie vyskytuje v kombinaci s další SPU, objevují se další obtíže. (Jucovičová, Žáčková, 2015)

Dyskalkulie způsobuje potíže i v běžném životě – děti mají potíže s odhadem a určováním času, s odhadováním vzdáleností či s odhadem množství. Typické bývají výše zmíněné potíže s představou prostoru a prostorovou orientací, někteří mívají potíže i při orientaci na mapě.

„Ve výtvarném vzdělávání tato porucha ve svém důsledku způsobuje na prvním místě největší problémy s pomalým tempem práce a pomalejší chápání zadání, u kterých je složitější posloupnost jednotlivých kroků (jako typický příklad mohu uvést například skládání papírových origami, kde je nezbytný přesný postup k dosažení správného výsledku). K tomu přistupují další potíže při organizaci práce nebo problémy při hospodaření s časovou dotací určenou na vypracování zadání. Uvedené problémy přímo souvisejí s výše zmíněnými zhoršenými schopnostmi.“ (testující učitelka)

Další specifické poruchy učení jsou dyspinxie, dyspraxie, dysmúzie.

Specifické poruchy učení, které uvádím níže, bývají méně známé a vzhledem k tomu, že se v rámci základního vzdělávání vztahují na předměty, jako je výtvarná, hudební či pracovní výchova, není jim v dostupné literatuře věnováno tolik pozornosti jako ostatním SPU, tudíž se všeobecně také méně často diagnostikují.

Dyspinxie

Dyspinxie je „specifická porucha kreslení charakteristická nízkou úrovní kresby z hlediska obsahu i kvality provedení. Vztahuje se na jakékoli kreslení, obkreslování či rýsování. Kresba má nízkou až primitivní úroveň odpovídající věkově výrazně mladším dětem. Dítě zachází s tužkou, pastelkou či jiným kresebným náčiním méně obratně. V některých případech bývá i úchop tužky chybný, ruka je ztuhlá, napjatá, neuvolněná, pohyby neobratné až nemotorné. Dítě s dyspinxií nedokáže nakreslit rovnou čáru, kreslí opravdu křivě, často nedotáhne, nebo přetáhne danou linii, nenapojí správně jednotlivé části kresby. Kresba je neadekvátní, co se týče rozměrů a poměrů jednotlivých částí (u kresby postavy např. příliš velká hlava, malé tělo, ruce i nohy nestejně dlouhé či široké). Děti často používají k překonání svých problémů přerušovanou čáru. Potíže mívají i s umístěním kresby na ploše papíru – často jim kresba „nevyjde“ a nevejde se na formát celá. Trpí i celková kvalita výtvarného projevu – kresby bývají celkově neupravené, bývají ušmudlané, potrhané či pomačkané.“

„Dítě má potíže s přenesením své představy z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný, má potíže s pochopením a zachycením perspektivy (součástí často bývají i obtíže s orientací na ploše a na prostoru. Podkladem dyspinxie bývá porucha hrubé i jemné motoriky a motorické koordinace a propojení zrakové percepce s motorickými schopnostmi, tzv. vizuomotoriky.“ (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 39)

Dopady dyspinxie na proces učení

Obecně vzato, tento typ poruchy může dítě ovlivňovat spíše z hlediska dopadů na sebevědomí a na psychický stav dítěte plynoucí z pocitů „nedostačivosti“ kvůli sníženým schopnostem oproti

ostatním spolužákům. Příčinou pocitu méněcennosti se může stávat i taková maličkost, kdy dítě je frustrováno tím, že jeho obrázky se nevystavují, či naopak se ostatní jeho práci posmívají.

„Ve výtvarném vzdělávání na ZUŠ se s dítětem s touto specifickou poruchou učení spíše nesetkáme. Vzhledem k tomu, že žáci jsou přijímáni do výtvarného oboru ZUŠ na základě talentových přijímacích zkoušek, není předpoklad, že by se dítě s takovou poruchou učení ucházelo o přijetí ke studiu na výtvarném oboru ZUŠ - spíše se dá očekávat neoblíbenost tohoto předmětu již na ZŠ. Nicméně pokud by tato porucha nebyla u žáka známa nebo nebyla příliš rozvinuta a žák by byl ke studiu přijat, pak by bylo vhodné rozvíjení žáka například v oblasti počítačové grafiky a grafických programů, jako je Photoshop, Illustrator, případně práce s kreslicím tabletem. Totéž doporučení může být využitelné také ve výtvarné výchově na ZŠ, kde předmět výtvarná výchova patří mezi vedlejší povinné předměty.“ (testující učitelka)

Dyspraxie

„Dyspraxie je specifická porucha motorických funkcí, která zasahuje schopnost vykonávat praktické činnosti, manuální a složitější úkony. Často je typická nejen značná manuální neobratnost, nešikovnost, horší koordinace pohybů, obtíže při skloubení pohybů v harmonický celek, omezená pohybová paměť, ale i problémy v organizování pohybů, jednotlivých dílčích úkonů a pracovních postupů, v jejich promyšleném plánování a efektivitě. Někdy bývají přítomny i problémy v lateralizaci párových orgánů (ruky, nohy, oka, ucha...). Pohybové schopnosti a dovednosti jsou na nižší úrovni neodpovídající chronologickému věku a rozumovým, schopnostem dítěte. Obtíže bývají pozorovány v řečové oblasti – zejména expresivní složce řeči. Velmi často bývá s dyspraxií spojována i omezená schopnost určitého plánování běžných denních činností a s ní časových odhadů - děti si nedokážou představit, jak dlouho jim dané činnosti budou trvat, dostávají se do časového stresu, mívají potíže s pozdními příchody na vyučování. Nedokážou si ani naplánovat, kterou činností začít, jak postupovat, čím skončit. Jednají chaoticky, těkají od jedné činnosti k druhé, působí nesystematicky.“ (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 36-37)

Dopady dyspraxie na proces učení

V důsledku výše uvedených faktů dětem s dyspraxií všechny činnosti trvají déle, protože provádějí neúčelné pohyby, zbytečné úkony navíc, pohyby hůře regulují, neodhadnou sílu, energii, stojí je to daleko více úsilí (tudíž se také dříve unaví) a výsledný efekt vynaložené energii a času většinou vůbec neodpovídá. Z hlediska výtvarného vzdělávání nebo při školní práci a při domácí přípravě je třeba počítat s navýšením časové dotace potřebné pro danou činnost a vyšší unavitelnost žáka, při které se projevy této poruchy stupňují a mohou vést až k neschopnosti dále pracovat.

Výše uvedené problémy s sebou přinášejí místy velice negativní postoje okolí, tudíž pak mohou mít projevy této poruchy pro děti s dyspraxií až devastující účinek v oblasti psychiky a velmi negativní sociální dopad. V krajním případě mohou vést až k vážným psychickým následkům.

Dysmúzie

„Dysmúzie označuje poruchu hudebních schopností. Nejčastěji ji provázejí problémy při zpěvu, děti nejsou schopny zazpívat písničku odpovídajícím způsobem, zpívají ‚falešně‘ a jejich výkon se ani při velké snaze nelepší. Nápadné bývají i obtíže v zapamatování a reprodukci i jednoduchých rytmů.“

Potíže jsou často patrné i ve sluchové oblasti (vnímání sluchových podnětů a jejich správné převedení do praxe). Porucha se vyskytuje velmi často izolovaně, bez přítomnosti jiných poruch.“ (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 41)

Ve výtvarné výchově může žák s touto poruchou mít problémy spíše u výjimečných zadání a témat typu namaluj slyšenou hudbu, dále například u rytmické kresby nebo u rytmického opakování motivu.

5.1.1 Porucha pozornosti – ADHD, ADD

Porucha pozornosti s hyperaktivitou ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) a bez hyperaktivity ADD (Attention Deficit Disorder) se dle diagnostických kritérií MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí - publikovaná Světovou zdravotnickou organizací) vztahují ke dvěma různým, pravděpodobně příbuzným onemocněním. Obě poruchy mají obdobné symptomy, ovšem u poruchy ADD se jedná o poruchu, kde není přítomna hyperaktivita.

„Lidé postižení ADHD mívají potíže se soustředěním, bývají impulzivní a hyperaktivní. Ti, kteří se potýkají s poruchou ADD, nebývají hyperaktivní, mívají však problémy spojené s impulzivitou a nedostatečným soustředěním. V obou případech se příznaky vyskytují v míře, která je vůči věku a intelektuálním schopnostem jedince abnormální.“ (Munden, Arcelus, 2002, s. 11).

ADD

Porucha ADD, nebo také hypoaktivita, má mnoho příznaků shodných s poruchou ADHD, ovšem děti se projevují zdánlivě jako flegmatické, pomalejší, často nevyrušují a jsou snadno ovladatelné. Zatímco projev dítěte s ADHD jsou spíše extrovertní povahy, u dítěte s ADD se jedná spíše o introverty. Hypoaktivní dítě spíše trpí tím, že nezvládá úkoly, a následně se stahuje do svého světa, což s sebou přináší prohlubující se pocity viny z vlastních neúspěchů. I děti s ADD mají znatelně omezené schopnosti se soustředit, jsou neobratné a nešikovné, což s sebou ve zvýšené míře přináší i častější úrazy následkem neobratnosti. S touto poruchou se častěji setkáváme spíše u dívek, zatímco porucha ADHD se častěji vyskytuje u chlapců. (Munden, Arcelus, 2002)

Výrazným problémem ADHD a ADD je skutečnost, že soubor poruch spojených s ADHD a přidružených poruch, potažmo jejich projevy se průřezově objevují téměř ve všech oblastech výukového procesu i běžného života, a to nejen v době dětství, ale v naprosté většině přetrvávají v nějaké podobě až do dospělosti. Tedy ADHD a ADD je celoživotním postižením.

Klíčové symptomy ADHD:

- nepozornost,
- hyperaktivita,
- impulzivita.

Poruchy spojené s ADHD a ADD:

S ADHD a ADD se kromě uváděných symptomů výše pojí i další přidružené či související poruchy a deficity vyvstávající z uváděných symptomů:

- specifické poruchy učení,
- poruchy myšlení a paměti,

- schopnost tvořit nadřazené pojmy, logicky vyvozovat závěry či schopnost abstraktního myšlení,
- opožděný vývoj řeči,
- poruchy řeči,
- poruchy komunikace,
- nespavost,
- vážné psychické poruchy,
- poruchy autistického spektra – dětský autismus, Aspergerův syndrom,
- obsedantně-kompulzivní porucha,
- Tourettův syndrom,
- porucha opozičního vzdoru,
- porucha chování – chronická agrese, destruktivní chování ad.,
- deprese,
- úzkostné poruchy – úzkosti, fobie,
- emoční problémy,
- problémy v oblasti sociálních dovedností.

Výjimečná není ani kombinace více psychických poruch současně.

(Munden, Arcelus, 2002, s. 26-27)

Projevy ADHD a ADD v běžném životě:

U ADHD se můžeme setkávat se třemi podtypy poruchy.

Typ s převažující poruchou pozornosti můžeme registrovat především jako výpadky pozornosti takového typu, kdy děti působí jako duchem nepřítomné, nesoustředěné. Jejich pozornost je nevýběrová, a tudíž často reagují na jakékoli podněty, které zrovna upoutají jejich pozornost. Typické bývají potíže s pamětí (zapomínání domácích úkolů či pomůcek), ztrácejí věci, jsou netrpělivé, vyhýbají se úkolům, které vyžadují většího úsilí, případně vše dělají „na poslední chvíli“.

Typ s převažující hyperaktivitou a impulzivitou – pro tento typ je charakteristická přetrvávající zvýšená aktivita, tzv. psychomotorický neklid – děti jsou neustále v pohybu, nevydrží sedět v klidu na místě, vyskakují, pobíhají, padají ze židle. Stále si s něčím hrají, potřebují mít něco v ruce – tužku, lahev s pitím, hrají si se sešity nebo učebnicemi, u kterých ohýbají rohy, nebo si alespoň pohrávají s vlasy, drbou se. „Dále vykřikují, skáčou do řeči, nedokážou počkat, až na ně přijde řada. Charakteristická je mnohmluvnost, nezřídka hodně hlasitá řeč, komentování všeho slyšeného či opakované dotazy.“ Jedná se o vnitřní neklid, který je neustále nutí vyvíjet nějakou aktivitu. „Tyto děti nudí stereotypní, dlouhotrvající a příliš klidné činnosti.“

Tyto děti také jednají a reagují velice rychle a bez rozmyslu, což mívá za následek např. časté úrazy. Jsou ukvapené a těžko předvídatelné. (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 44)

Typ kombinovaný - vyskytuje se nejčastěji, je kombinací poruchy pozornosti, hyperaktivity a impulzivity – příznaky výše uvedených typů se zde kombinují a sdružují. „Tito žáci jsou ve škole označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a podle platných právních předpisů

mají nárok na odpovídající péči.“ V optimálním případě na pomoc asistenta pedagoga. (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 44)

Dopady ADHD a ADD na proces učení:

Pro děti s ADHD či ADD bývá obecně typické, že jsou roztěkané, nesoustředěné, nepozorné a snadno se nechají vyrušit jakýmkoli podnětem z dané činnosti. Nejsou odolné vůči vlivu vedlejších rušivých podnětů. Dávají pozor na všechno, nedokážou dostatečně rozlišit a utlumit nepodstatné podněty od nepodstatných - nevyberou si z přemíry ostatních podnětů to, co je důležité. (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 45).

Mimo základních projevů syndromu ADHD a ADD zmiňovaných výše se přidružují další potíže, které dítěti znesnadňují školní adaptaci a učení. Jedná se zejména o poruchy paměti, zapomínání pomůcek či instrukcí, netrpělivost, problém dokončovat jednotlivá zadání, poruchy artikulace či následky opožděného vývoje řeči, zvýšená emocionalita, emoční labilita. Následkem těchto poruch se řetězí další potíže, např. problém se sebehodnocením. Často reagují afektivně, někdy až agresivně, na což se velice často nabalují další potíže kupříkladu v komunikaci s ostatními spolužáky, učiteli či okolím, což může vést až k vyloučení z kolektivu.

Děti s ADHD mívají problémy v pochopení sociálních pravidel, tedy je třeba jim v tomto směru pomoci. Jako účinná se jeví forma konkrétních návodných pokynů, např.

„Nejdříve půjdeš a zůstaneš stát u hloučku dětí. Budeš stát tiše a chvilku poslouchat, velmi pozorně. Až si budeš jistý, o čem si povídají, a rozmyslíš si, co k tomu můžeš říct, počkáš a ve vhodné chvíli řekneš, že souhlasíš s tím, co bylo řečeno, protože... nebo s tím máš taky takovou zkušenost...“ (Munden, Arcelus, 2002, s. 24)

Jak je uváděno v odborné literatuře, která vychází z doložitelných vědeckých výzkumů, z hlediska evoluce a biologie, mají děti s ADHD nadměrně vyvinuté charakteristické chování, jako je:

nadměrná ostražitost (vysoká bdělost), schopnost přijmout a zpracovat informaci prostřednictvím všech smyslů najednou, rychlá orientace v prostoru, připravenost rychle reagovat (útočit, utéci), nadměrná aktivita (shánění potravy, stěhování se do teplejších oblastí při nástupu chladných období ad.). Tyto projevy lze pojmut jako stavební prvky přípravy projektové výuky či je využít u zvláště upravených zadání. Zjednodušeně řečeno, udělat z nevýhody výhodu. (Munden, Arcelus, 2002, s. 48)

Hlavní zásady a metody práce s dětmi s ADHD a ADD: „je třeba poskytnout řád a strukturu prostřednictvím srozumitelné komunikace, přesného určení toho, co se od nich očekává, jasná pravidla, promyšlené reakce na určité projevy jejich chování a stálé udržování kontaktu s nimi. Zadávané úkoly je jim třeba rozložit na menší části, které lze postupně zvládnout. Přitom by učitel měl řešení úkolu názorně předvést, navést žáka pomocí srozumitelných instrukcí a požadavků a poskytovat mu zpětnou vazbu.“ (Munden, Arcelus, 2002, s. 21)

*Podrobně popsaná práce ve VO v ZUŠ se žákem s ADHD je v následující kapitole naší knihy – kazuistika a její konceptová analýza: **Projekt Maxe**.*

5.2 Specifika učebních strategií u žáků s kombinovaným postižením v běžné škole

Stávající přístup k pohledu na kombinované postižení podle Ludíkové (2005)³⁸ vychází z teze, že se jedná o zcela novou kvalitu, která si vyžaduje odlišné pojetí, a to ve všech směrech, tedy jak při tvorbě systému zabezpečení, tak i při koncipování a realizaci edukačního procesu (jak po stránce obsahové, tak i metodické). Vzhledem k potřebě tohoto textu popisujeme jednotlivá postižení samostatně, nicméně v praxi se často objevují žáci s kombinovaným postižením a jejich přístup ke vzdělávacím potřebám je vždy individuální. Je tedy nezbytné pracovat se silnými stránkami žáka s ohledem na psychosomatické limity jeho osobnosti. Klíčový je i význam prostředí a jeho limitů, klimatu třídy, školy, komunity žáků atd. Výtvarná výchova nabývá v těchto momentech funkce poznávací, rehabilitační, relaxační, formativní, socializační, a to skrze artefaktické prvky v edukačním prostředí. Zásadní význam má diagnostika speciálně pedagogická a diagnostika oborová.

Specifika pro obor výtvarná výchova vycházející z pedagogické reality:

- Žák s lehkým mentálním postižením a koktavostí (balbuties) na ZŠ může mít cíle IVP pro obor VV spočívající například v udržení pozornosti a soustředění se při výkladu teorie (např. z oblasti dějin umění, uměleckých stylů – impresionismus, expresionismus, land art, art brut a outsider art aj.). Dalším cílem může být podpora motivace pro zadané výtvarné úkoly, které bude žák výtvarně zpracovávat. Také je potřebná podpora úspěšného ukončení započaté práce nebo pozitivního sebehodnocení a sebereflexe. Klíčové je i pozitivní hodnocení dokončené práce žáka se SVP jeho spolužáky. Žák s kombinovaným postižením musí mít jasně daný postup práce s jednotlivými fázemi (v kresbě, malbě i modelování). Velkou pomocí a impulzem jsou výtvarné předlohy a šablony v různých fázích kreativního procesu. Od pedagoga je nutná formativní zpětná vazba dílčích mezníků práce a neustálá pochvala (byť jen za snahu). V jedné z reflexí výuky lze nalézt hodnocení spočívající v tom, že žák je relativně trpělivý a práci dokončí téměř vždy, i když potřebuje více času než ostatní. Je citově založený a lze pozorovat, že rád pomáhá svým spolužákům, když se jim nedaří. Jeho osobnost charakterizuje zvýšená empatie, přestože má diagnostikovaný balbuties a velký problém v komunikaci. Ostatní žáci se ho snaží často podpořit a v případě potřeby pomoci.
- Další charakteristická specifika při výuce žáka s kombinovaným postižením lze analyzovat a popsat následovně. Dle pedagoga musí mít žák jasně zadaný úkol. Vždy je nutné ověřit pochopení úkolu a je potřeba neustálého povzbuzování k dokončení úkolu společně s třídou. Silné a slabé stránky, tedy potenciál rozvoje ve výuce výtvarné výchovy, lze u chlapce s lehkým mentálním postižením, ADHD a specifickými poruchami chování popsat následovně. Pokud se mu daří, je po výtvarné stránce velmi kreativní. Má nápady, fantazii a je schopný obojí úspěšně ztvárnit. Jeho limitem v jednání je, že v opačném případě svůj výtvarný ztvárnění zruší. V tuto chvíli musí být odveden asistentem ze třídy, protože začne úmyslně ničit i výkresy ostatních spolužáků. Vysoká impulzivita většinou zabrání práci dokončit. Nicméně zpravidla bývá se svou prací nespokojený, proto potřebuje na jeden výtvarný minimálně tři výkresy. Ostatní žáci se ho snaží často podpořit a

³⁸ Problematika se objevuje v textech: Ludíková, 2005.

v případě potřeby pomoci při individuálních a společných výtvarných projektech. Kolektiv musí mít nastavenou především funkční komunikační strategii s maximálním porozuměním.

- Z akčního výzkumu pedagogů vzešel i následující poznatek. Žák druhého stupně ZŠ s kochleárním implantátem s asistentkou v běžné třídě pracuje v hodinách výtvarné výchovy i při mimoškolních tvůrčích aktivitách (například galerijní animaci) zcela bez potíží samostatně i ve skupině. Tvořivé činnosti naopak pozitivním způsobem pomáhají zveřejňovat jedinečnost jeho osobnosti. Tvorba i její prezentace před spolužáky je přirozeným prostředkem vzájemného poznávání. Cestou hlubšího porozumění druhým může být právě oceňující hodnocení výsledků tvořivé činnosti, pomocí něhož žáci získávají citlivost k projevům i specifikám různých osobností, ale také jazyk, jakým lze hovořit a pomocí kterého si mohou svébytnost uvědomovat. V pololetí, kdy žáci pracují se svými portfolii, a učí se tak rozvíjet vlastní sebehodnocení i podávat konstruktivní zpětnou vazbu k práci ostatním, nebyla pozorována žádná obtíž u žáků ani spolužáka s kochleárním implantátem. Asistentka do odpoledních hodin výtvarné výchovy nedocházela.³⁹
- Učitelé společně s asistenty a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podporují a rozvíjejí aktivní učení každého studenta (metodami, formami, specifiky prostředí).⁴⁰

5.3 Specifika vzdělávání u žáků s mentálním postižením v běžné škole

Porozumět normalitě osobnosti žáka s mentálním postižením, a tedy i podstatě abnormality předpokládá tuto normalitu definovat. Je nutné si uvědomit, že stanovení normality je základním předpokladem diagnostiky. Kritéria normality jsou v podstatě kategorická, nemohou být ani pravdivá, ani nepravdivá.⁴¹ Východisko pro naše téma je možné spatřovat v novém přístupu v klasifikaci WHO, která směřuje více k umožnění samostatnějšího života osob s postižením při rozsáhlé společenské interakci.⁴² Při aplikaci vhodných učebních strategií u žáků s mentálním postižením na ZŠ, ZUŠ a gymnáziu je třeba zohlednit specifika vzdělávacích potřeb, které vychází především z psychosomatického stavu žáka. Učitel musí mít na zřeteli specifika vyplývající z druhu postižení a jejich projevů, ale také z aktuálního psychického stavu a navržených podpůrných opatření i minimálních výstupů aj.

Pro potřeby tohoto textu jsou níže popsány klíčové charakteristiky. Pro potřebu pedagogické praxe je třeba si uvědomit, že klasifikace mentálního postižení je klíčovým orientačním vodítkem, ale není absolutním výčtem všech limitů žáků s mentálním postižením v uměleckém i mimo-uměleckém vzdělávání. Mentální postižení je možné definovat jak individuálně – limitačním, tak i interakčním způsobem.

Lze konstatovat, že v českém prostředí převažují v odborné literatuře definice založené na chápání mentálního postižení jako individuální charakteristiky jedince opoždujícího se za optimálním časovým rozvrhem psychosociálního vývoje (srov. Švarcová, 2001). Valenta (2011) definuje mentální postižení jako duševní vývojovou poruchu se sníženou inteligencí,

³⁹ Učitelovo pojetí výuky – testující pedagog Ludmila Fidlerová, 2019.

⁴⁰ Sochor, 2015.

⁴¹ Internationale Klassifikation von Behinderung, WHO 1999.

⁴² Luckasson, 2002.

demonstrující se hlavně snížením kognitivních, konkrétněji poznávacích, řečových, pohybových a sociálních schopností. Vágnerová (1999) definuje mentální postižení jako souhrnné označení vrozeného snížení rozumových schopností, které se projevuje hlavně nedostatečným rozvojem myšlení, omezenou schopností učení, porozumění; problémy v utváření mezilidských vztahů; přijímání běžných norem chování ve společnosti; poruchami v orientaci i komunikaci; obtížnější adaptací na běžné životní podmínky a jejich změny. Limitem takto koncipovaných modelů je orientace pouze na deficity na straně žáka, které jsou navíc chápány jako neměnné.

V zahraniční literatuře se v současnosti setkáváme spíše s modely postižení, které odlišně definují mentální postižení více jako vztah člověka a prostředí⁴³, ve kterém se člověk (žák) pohybuje. Při pedagogické diagnostice jsou nejčastěji akcentovány charakteristiky prostředí typického pro vrstevníky a danou kulturu. U člověka jsou posuzovány existující limity i silné stránky. Klíčové je, že konečným stavem diagnostiky není popis limitů jednotlivce, ale nastavení adekvátní podpory, které má za cíl v určitém čase fungování člověka s postižením zlepšit.⁴⁴

Obdobně jako většinová intaktní populace se v průběhu života rozvíjejí i schopnosti a dovednosti dospívajících i dospělých osob s mentálním postižením. Bylo zjištěno, že psychika se vyvíjí i při nejtěžších stupních mentálního postižení⁴⁵. Vývoj člověka je spjat s učením. Učení je tak psychologický proces, v kterém se stimulací z vnějšího prostředí a praktickou činností žáka v kontaktu s jeho okolím tvoří, navozují i podporují změny a pokroky ve vývoji a chování. Hovoříme o jednom z důležitých řídicích procesů vývoje osobnosti.⁴⁶ Učení není činitelem jediným, neboť současně s ním probíhá u žáků proces zrání, který přináší mnoho vývojových změn, jež zasahují oblast psychiky (chování i prožívání). Toto vše platí obecně.⁴⁷

V čem můžeme spatřovat zvláštnosti vývoje žáka s mentálním postižením? U takového žáka (závisí především na hloubce postižení a podnětného prostředí) je proces zpomalen a probíhá s odchylkami v percepci. Pro specifika ve vývoji psychiky lze použít kategorizace vycházející z pojetí medicínského modelu postižení.⁴⁸ Ve vybraných případech jsou zmíněny aspekty paradigmatu pohledu oborové diagnostiky VV.

- *Zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání.* Vysvětluje se zvláštnostmi pohybu zraku. Zatímco zdravé dítě vidí globálně, mentálně postižené jen postupně a tím se ztěžuje jeho orientace v novém prostředí. Obecně lze říci, že žák s mentálním postižením při vnímání obrazu není schopen plně pochopit perspektivu, částečné překrývání kontur a nerozlišuje dostatečně polostíny.

Výtvarný obor může poukázat v této souvislosti (tj. specifický způsob percepcie) na fenomén umělců s mentálním postižením, který je spojený s jejich kreativitou a originálním uměleckým ztvárněním reality.⁴⁹

- *Nediferencovanost počitků a vjemů – tvarů, předmětů, barev.* Zvláště silně je porušena diskriminace figury a pozadí. Běžné populaci nedělá problém vydělit obrys geometrických tvarů

⁴³ Model - Americké asociace pro mentální postižení

⁴⁴ Pojetí popsané Luckasson, 2002; Goodley, 2011.

⁴⁵ Srov. Švarcová, 2001.

⁴⁶ Srov. Švarcová, 2001; Valenta, Krejčířová, 1997; Müller, Valenta, 2007.

⁴⁷ Srov. Švarcová, 2001; Valenta, Krejčířová, 1997.

⁴⁸ Srov. Švarcová, 2001.

⁴⁹ Např. tvorba autorů s mentálním postižením z Gugging dostupná z: <https://www.museumgugging.at/en/gugging-art/gugging-artists>

z prostředí, u mentálně postižených tyto obrazce musíme výrazně odlišit od pozadí – to je konstruovat vnímaný materiál.⁵⁰

- *Inaktivita vnímání* – žák s mentálním postižením není schopen prohlédnout si materiál podrobně, vnímat všechny detaily.
- *Nedostatečné prostorové vnímání* (porucha hloubky vnímání).
- *Snížená citlivost hmatových vjemů* (objem, materiál aj.).
- *Nedostatečný proces analýzy* v korové části proprioceptivního analyzátoru vede ke špatné koordinaci pohybu.
- Nedokonalé vnímání času a prostoru.

Další oblasti, které je nutné reflektovat v procesu učení (speciální vzdělávací potřeby – SVP, Katalog podpůrných opatření), jsou popsány v zobecněné rovině bez konkretizace dle hloubky postižení. Níže uvedené informace nemají ambici poskytnout postupy na pedagogickou diagnostiku žáků s mentálním postižením, ale spíše mají poukázat na složitost této problematiky a nezbytnost užití individualizace a diferenciací v oblasti inkluzivní didaktiky. Pedagog v oboru výtvarná výchova by měl pracovat spíše s principy modelu sociokulturního pojetí postižení nejen u žáků se SVP⁵¹.

Specifika žáka s mentálním postižením se vyskytují v níže uvedených aspektech, které jsou v odborné literatuře nejčastěji definovány, a pro jejich komplexnost jsou zde tedy uvedeny:⁵² Ve vybraných případech jsou pro srovnání zmíněny aspekty paradigmatu pohledu oborové diagnostiky VV.

- Myšlení žáka s mentálním postižením (dále jen MP) je zatíženo konkrétností. Při učení se projevují limity (dle hloubky mentálního postižení) v oblasti abstrakce, generalizace a v procesech analýzy a syntézy (nepřesnosti, chyby). Myšlení u žáků je možné obecně charakterizovat jako nedůsledné, vyznačuje se slabou řídicí funkcí a značnou nekritičností. Pojmy se tvoří těžkopádně a úsudky jsou nepřesné.
- Z etiologie mentálního postižení plyne defekt obsahu sdělení, tj. nedostatečná schopnost rozumění, hodnocení, rozhodování a programování řeči v integrátoru fatických funkcí. Při pedagogické i oborové diagnostice hodnotíme u žáků spontánní řeč, rozumění pokynům, psaní a čtení jednoduchého textu nahlas. U žáků s vrozeným mentálním postižením je typická malá slovní zásoba, nedokonalá gramatika, vyjadřování v jednoduchých větách, značný dramatismus (hlavně chyba shody podmětu s přísudkem) a vynechávání částí věty. Lze rozeznat četné problémy dyslektického, dysortografického a dysgrafického charakteru.
- K zvláštnostem paměti žáků s mentálním postižením náleží nekvalitní třídění pamětních stop, mluvíme u nich spíše o mechanické paměti. Mechanická paměť tak není schopna větší selekce a udrží stopy bez většího výběru. S tím souvisí i zvýšený eidetismus představ u žáků s MP.⁵³

⁵⁰ V důsledku těchto jinakostí mluvíme o výtvarných výrazových formách specifických pro dospívající a dospělé autory s mentálním postižením. Příkladem edukační strategie s těmito studenty je vzdělávací politika švédské organizace INUTI, více info dostupné z: <http://www.inuti.se/info/se/english>

⁵¹ Pojetí, s kterým pracuje obor disability studies a jež má úzké konotace v diskursu umění; např. monografie Sochor, 2015, s. 146, 152.

⁵² Srov. Valenta, Krejčířová, 1997; Müller, Valenta, 2007.

⁵³ Müller, Valenta, 2007.

- Žák s mentálním postižením je schopen udržet záměrnou pozornost mnohem kratší dobu než jeho intaktní vrstevník. Po soustředění musí následovat relaxace, což je důležitý poznatek z hlediska strukturování vyučovací jednotky i ve výtvarné výchově.
- Kognitivní funkce jsou z hlediska vyučovacího procesu zcela zásadní. Svou roli ve vyučování žáků s mentálním postižením ale hrají i jiná specifika jejich osobnosti – emotivita, úroveň aspirace, vůle apod. Jednou z nejvýznamnějších oblastí osobnosti, které ovlivňují výrazným způsobem její prožívání a chování, je její emocionalita. Ve své většině jsou žáci s mentálním postižením emočně nevypělí oproti intaktním spolužákům. Reagují proto adekvátně jen na takové přístupy, které tuto skutečnost respektují. Po stránce emoční je dítě i dospělý s mentálním postižením vybaven menší schopností ovládat se v porovnání s intaktními jedinci jeho věku.
- Výtvarná výchova tak poskytuje bezpečné a jedinečné prostředí pro rozvoj emocionality a expresivity skrze výtvarnou tvorbu. Příkladem pro žáky může být tvorba umělců ve stylu art brut, outsider art či disability art.
- Ve volných projevech žáků s mentálním postižením (s ohledem na jejich hloubku postižení) je patrná zvýšená sugestibilita, citová a volní labilita, impulzivnost, agresivita, ale i úzkostnost a pasivita.⁵⁴ Z akčního výzkumu⁵⁵ vyplynulo, že u žáků s mentálním postižením na jedné straně vystupuje do popředí jejich sugestibilita, míra nekritického přijímání rad a pokynů od okolí, neschopnost ověřit si je dostatečně a srovnat s vlastními zájmy a zkušenostmi. Na druhé straně ti samí žáci mohou být vůči jiným pokynům a požadavkům lidí kolem sebe nekompromisní. Dovedou dlouho odmítat logická zdůvodnění a projevovat snahu udělat něco jiného, než co se po nich žádá. Přesto specifické aspekty rozumění žáků s MP mohou v hodinách VV představovat potenciál pro zcela nové a neobvyklé postupy i kreativní řešení v kolektivu heterogenní třídy⁵⁶.

Specifika pro obor výtvarná výchova vycházející z pedagogické reality:

- U žáků s lehkým mentálním postižením na základní škole lze nabídnout tyto didaktické podněty směřující do inkluzivní oblasti využití silných stránek žákovy osobnosti s akceptací i jeho slabých stránek. Klíčové je, v jakém rozsahu a hloubce zasahují dominantní a přidružená postižení do psychosomatické složky osobnosti žáka. Mentální postižení bývá pro vzdělávací proces vnímáno nejčastěji jako dominantní postižení a bývá významným zdrojem předsudků směrem k limitům kreativních výkonů žáků.⁵⁷
- Z jedné z reflexí testujících lekcí vyplývá, že výtvarná tvorba žákyně s lehkým mentálním postižením na ZŠ je často pozitivně hodnocena pedagogem bez vážnějších předsudků. Hodiny VV tak mají pro ni nezastupitelný relaxační význam ve výuce na ZŠ. Stává se, že v půlce vyučovací jednotky častokrát odbočí od zadaného tématu třídy a dotvoří práci podle svého uvážení (což hodnotí učitel kladně). Ví, že pokud ji práce od začátku nezaujme, nepracuje. Vzhledem k jejímu dysharmonickému rozvoji osobnosti se snaží učitelka vždy nachystat i jiné varianty práce, aby si pokaždé vybrala a kreativně pracovala. V kolektivu je žákyně hodnocena jako velmi empatická se smyslem pro spravedlnost. Potenciál VV lze spatřovat v tom, že se alespoň na chvíli soustředí na něco, co ji baví, začne si věřit a posílí si sebevědomí.

⁵⁴ Srov. Valenta, Krejčířová, 1997; Pipeková, 1998.

⁵⁵ Projekt Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti.

⁵⁶ Srov. Müller, Valenta, 2007; Pipeková, 1998.

⁵⁷ Dílčí výsledky projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti.

- V jiné reflexi je popisována pedagogická situace, kdy je žákyně s lehkým MP oblíbená v kolektivu. Po podrobně popsáném zadání učitelkou se snaží splnit zadání úkolu, aniž by ho okomentovala negativistickými slovy, že je to těžké nebo že je to hloupost. Díky tomuto nekritickému zaujetí pro práci v hodinách VV dokáže ostatní žáky svým temperamentem nadchnout pro společné zážitky, které jim umění nabízí. Potenciál oboru vidí učitelka v tom, že podporuje její socializaci do běžné společnosti a posiluje její estetické vnímání nejvíce v rámci všech vyučovaných předmětů na ZŠ.
- Další potenciál svých žáků je například v reflexi testujícího učitele popisován následovně. Žák s LMP⁵⁸ je značně komunikativní, jeho styl komunikace doprovází i specifický humor. I přesto, že mu je špatně rozumět, nedělá mu problém pojem vysvětlit znovu jinak nebo slovo či větu klidně pětkrát zopakovat. Většinou informací rozumí, ale občas si není jistý svým názorem nebo rozhodnutím. I to je důvod, proč během svého studia na škole navštěvuje logopedii. Spolužáci akceptují, že při neverbální komunikaci žák využívá dotek a objetí. Občas je pohladí po ruce, při příchodu a odchodu je obejmě, někdy i s náznakem polibku na tvář. V kolektivu je i přes své nedostatky oblíben. Ve výtvarné výchově se snaží učitelka vytvořit prostředí a výtvarné projekty, ve kterých se bude cítit komfortně a bude mít šanci vyniknout.
- Z hlediska výuky je podstatné, že žáka s mentálním postižením ovlivňují odlišné smyslové počítky a vjemy, což může v hodině omezovat jeho schopnost vnímání anebo naopak vytvořit něco odlišného. Tedy přijít s ojedinelým výtvarným zpracováním v rámci kolektivu třídy. Často, například když ukazuje učitelka žákům díla umělců z Guggingu, je zjevné jeho zaujetí pro tento druh umění.
- Při plánování výtvarných aktivit je rovněž třeba počítat u žáků s MP s pomalejším tempem vnímání, s možnými problémy provázejícími pozorování skutečnosti a postihování různých souvislostí a vztahů. Vzhledem k těmto specifikům je vhodné zařadit do výuky například momenty pracující s emocionalitou, názorem a bezprostředním vícesmyslovým prožitkem – např. happening, land art, animační programy v galeriích. Jde také o nabídku co nejvíce smyslových podnětů a názorných objektů pro žáky s LMP (např. fotografie jako skica pro výtvarný projekt).
- Další možný způsob učitelova pojetí výuky je následující. Žák druhého stupně ZŠ s inteligencí v pásmu LMP rád tvoří, výtvarnou výchovu vnímá jako příjemný předmět, prožití úspěchu tak nelimitují jeho rozumové schopnosti. Respektujícím způsobem přijímá od pedagoga i zadávání úkolů a průběžné formativní vedení práce, které je individuálně přizpůsobováno jeho osobnosti. Rád dává najevo, že ho tvorba baví, a je otevřený doporučením k práci i spolupráci s ostatními. S oblibou pracuje se spolužákem – kamarádem a těší se na možnost, že pracují spolu. Svou činnost často komentuje a doptává se. Přítomnost asistentky v hodině výtvarné výchovy na rozdíl od jiných předmětů není nutná. Pokud něco potřebuje, zpravidla pomohou nebo poradí spolužáci.⁵⁹
- Všichni studenti se aktivně angažují ve svém vlastním učení. Principem je tak posilování složky osobní odpovědnosti za své učení. Pomocí výtvarných projektů se učí zpracovávat společenská témata individuálním tempem a prezentovat výsledky své práce v různých prostředích. Žáci při všech formách výuky spolupracují dle svých schopností, dovedností a talentu. Při samostatné práci pedagogové učí studenty požádat o pomoc, pokud ji potřebují.⁶⁰

⁵⁸ Tj. lehkým mentálním postižením.

⁵⁹ Učitelovo pojetí výuky – testující pedagog Ludmila Fidlerová, 2019.

⁶⁰ Sochor, 2015.

5.4 Specifika vzdělávání žáků s tělesným postižením v běžné škole

Definování kategorie tělesného postižení je obecně složitějším úkolem vzhledem k terminologické nejednotnosti. V současnosti dle Janovského (2006) odpovídá vnímání postižení jakožto dimenze vypovídající o určitém rozměru života člověka s postižením. Pro naše téma – potřeby vzdělávání – je tak následující třídění jen částečnou informací. Tělesné postižení v rámci etiologie zahrnuje nejčastěji následující dělení:⁶¹

- vady pohybového aparátu, centrální a periferní obrny, deformace a amputace končetin,
- chronická onemocnění, srdeční choroby, alergie, astma, epilepsie, cukrovka.

Novosad (2011) upozorňuje na mnohdy v praxi nesprávné konotace se slovem handicap. Tento pojem v současném pojetí charakterizuje především sociální povahu spojenou se skutečností tělesného postižení. Není tak utvářen samotným zdravotním postižením či funkční poruchou, ale rozvíjí se posléze (sekundárně) ve vztahu k bariérám, nerovnostem, postojem společnosti a absencí kompenzujících opatření ve společnosti.

Klíčovým znakem tělesného postižení je tak omezení až znemožnění pohybové v různé míře a lokalizaci (Novosad, 2011; Jankovský, 2006). Dle Čadové (2012) můžeme pohybové neboli ortopedické vady třídit podle různých kritérií, kdy podle postižené části těla rozeznáváme skupinu obrn centrálních a periferních, deformace, malformace a amputace. Vzdělávání žáků s tělesným postižením má tak svá specifika, která se odvíjejí od jejich somatických a psychických zvláštností. Tělesné postižení má vliv na celou osobnost žáka. Je třeba respektovat jejich limity se sebeobslouhou, problémy komunikační a společenské a obtíže s pohybem a dopravou do školy.

Žáci s tělesným postižením by měli plnit požadavky stanovené rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Obecně platí, že s použitím kompenzačních pomůcek by měl být žák s tělesným postižením schopen absolvovat všechny oblasti vymezené v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Mezi ně zařazujeme přiměřené tempo, individuální přístup a dle potřeb úpravu rozsahu učiva. Při ověřování vědomostí by měl pedagog upřednostnit ústní projev žáka před písemným. Obtíže mohou činit předměty náročné na motoriku, zejména jemnou (srov. Vítková, 2006; Čadová, 2012).⁶²

Snaha celé komunity školy má řešit prostředí v okruhu žáka s tělesným postižením tak, aby byl pokud možno nezávislý na cizí pomoci (vhodná toaleta, šatna, vybavení dílen, dostupnost výtvarných pomůcek, vybavení grafické dílny atd.). Mobilita dětí s tělesným postižením velmi podstatně ovlivňuje kvalitu jejich života a je základním předpokladem jejich úspěšné školní a především sociální integrace (důležitá spolupráce školy a rodičů se SPC atd.). Důležité je ve výuce myslet i na vhodné sezení imobilních, ale i omezeně mobilních žáků. Intaktní žáci mohou dynamicky měnit polohu během výkonu nejrůznějších činností ve výuce, ale tělesně postižení žáci jsou této možnosti často zbaveni nebo jsou omezeni v různé míře. Žáci s tělesným postižením tak potřebují sedět pohodlně, používat vhodné podpory k držení těla, která odpovídá dané školní

⁶¹ Pipeková, 1998.

⁶² Vítková, druhé, přepracované vydání, 2006.

aktivitě. Existuje celá řada postižení vyžadujících speciální přístup k výběru místa na sezení. Do této oblasti patří poškození páteře, DMO, svalová dystrofie, rozštěp páteře, revmatická artritida, postižení končetin a poškození mozku (Čadová, 2012).

Žák s tělesným postižením by měl mít možnost individuálně měnit pozici během pobytu ve škole. Ze somatického hlediska je známo, že imobilní žáci mají špatný krevní oběh, konkrétně v nohou, proto je třeba zamezit jejich prochladnutí. Doporučenou pomocí je cvičení, které obsahuje zvedání chodidel, a další preventivní opatření pro tyto žáky ve škole. Žáci (zejména ti s oslabeným trupem, špatnou kontrolou hlavy apod.) potřebují k tomu, aby mohli ve škole (ateliéru) pohodlně sedět, externí podporu. Tato problematika se vztahuje k invalidním vozíkům, které jsou vybavené přídatným zařízením, např. komunikačním systémem (srov. Vítková, 2006; Novosád, 2011).

Z výše uvedeného vyplývá, že inkluzivní vzdělávání nepředstavuje pouhé umístění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy bez podpory a služeb, které potřebuje. Aby mohlo mít úspěch, je potřebné zajistit kvalitní speciální metody výuky, které žák s TP potřebuje pro vzdělání. Nelze ani přehlížet silné stránky žáka (preferenci zájmů jednotlivých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, talent atd.). Lze očekávat dostavení se obtížím ve vzdělávání, když žáka i ostatní žáky třídy budeme učit bez potřebné metodické podpory (stupně podpůrných opatření atd.).

Specifika pro obor výtvarná výchova vycházející z pedagogické reality:

- V hodinách výtvarné výchovy nemůžeme vyžadovat, aby se všichni žáci s TP učili tytéž věci, ve stejnou dobu a stejným způsobem. Je třeba zvážit faktory sociální adaptace na kolektiv třídy tak, aby nedocházelo k sociální izolaci žáka ve třídě či škole (např. výtvarné projekty znemožňující plnohodnotné zapojení, uzpůsobení dostupnosti pro práci s technologiemi ve VV – vybavení grafické dílny, učebny modelování, kresby, malby). Ani by neměly vznikat situace, kde převládá pouhý soucit k žákovi s postižením, nebo situace, kde se takový žák stane terčem stigmatizace ze strany spolužáků.
- Využívání počítačové technologie (video, fotografie, multimédia atd.) pomáhá postiženým žákům s TP ke zvýšení sebedůvěry a pozitivně ovlivňuje přístup ostatních žáků k postiženým spolužákům. Široký rozsah technologií je vhodný k podpoře žáků zejména v oblastech komunikace, edukace, mobility a socializace ve škole.
- Pro školní práci je důležité vědět, jak je rozvinuta jemná motorika ruky, jestli je žák vůbec schopen kreslit, psát, modelovat a jakým typem výtvarných nástrojů (zvládnutí přítlaku, úchopu, míra svalového tonusu atd.). Pedagogickou a oborovou diagnostikou je třeba zjistit, na jaké úrovni je jeho obratnost rukou, jaké je jeho pracovní tempo a jaké jsou jeho komunikační schopnosti v disciplínách oboru VV.
- Primárně může být u žáků TP poškozeno vnímání. Porušen může být aktivní řečový projev, artikulace a intonace řeči (např. při popisu výtvarných děl, vlastního výtvarného záměru), u dyskinetické (atetoidní) formy DMO ovlivněný mimovolnými pohyby, které jsou sociálně rušivé (srov. Vítková, 2006). U žáků s DMO bývají někdy sníženy i rozumové schopnosti ve škole. *„V některých případech spolupůsobí nedostatek podnětů, nízká úroveň stimulace a omezenost zkušeností. Výkon ve škole bývá dále zhoršen slabou koncentrací pozornosti a zvýšenou*

*unavitelností. Žáci si zapamatovávají útržkovitě, nevýběrově, obtížně si vybavují i reprodukují učivo.*⁶³

- Pracovní tempo žáků s DMO bývá pomalé a nevyrovnané. Socializační proces tak probíhá pomaleji. Školní výkony v tomto směru mohou negativně ovlivňovat i specifické poruchy učení v oblasti symbolických funkcí (Vítková, 2006). Této problematice se věnujeme v rámci textu o SPU.
- S žáky, kteří mají řečové potíže, je nutné provádět (ve spolupráci s logopedem) dechová, fonační a artikulační cvičení. Speciální výcvik čtení zahrnuje odstraňování specifických těžkostí (různé etiologie) při čtení, včetně dyslexie a poruch jednotlivých analyzátorů (zrakového, sluchového, kinesteticko-motorického), které se na čtení podílejí (srov. Vítková, 2006; Čadová, 2011). Je třeba zaměřit se u těchto žáků na odstraňování zábran a obav z mluveného projevu. Vhodnými metodami práce ve VV je dramatizace výtvarně obrazných vyjádření nebo prezentace výtvarných projektů na půdě školy.
- Žáci s tělesným postižením, zejména s diagnózou DMO, mívají velké potíže s nácvikem psaní, kresbou, prací se štětcem a modelovací hmotou. V rámci přípravných cvičení ve VV je možné provádět grafomotorická cvičení a cviky vedoucí k rozvoji jemné motoriky, k uvolnění ruky, zápěstí a prstů. V tomto má VV velký potenciál. Výtvarné projekty tak umožňují spojit dvě složky - „arté“ a „techné“.⁶⁴
- Při psaní, kresbě, malbě a modelování lze využívat některých kompenzačních pomůcek, např. u žáků s malformacemi a amputacemi horních končetin. Závažné problémy psaní u žáků s těžšími formami DMO je možné kompenzovat psaním na počítači, telefonu, tabletu, nebo kresbou a malbou pomocí nohou, ústy i kompenzační pomůckou umístěnou na hlavě žáka.
- Shrňme-li, jaká podpůrná a vyrovnávací opatření můžeme ve školách nabídnout, musíme se znovu zamyslet nad tím, jestli tato opatření konkrétní škola vůbec nabídnout může. Potřeba žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je často takového rázu, že vyžaduje navýšení financování ze strany školy.
- Jako inspirativní se jeví následující reflexe hodiny učitelky ZŠ. Vzhledem k diagnostikované hypotonii má žák sníženou sílu ve svalech. Ta se projevuje konkrétně při držení štětce nebo v přítlaku na štětec, když maluje na plátno. Během malování na plátno může žák s TP využívat obě ruce. Například, jestliže maluje něco vpravo, využívá pravou ruku a naopak. Pokud se přepíná a maluje něco v části, kam hůř dosáhne, nechá ruku opírat se přes štětec o plátno, tudíž na něj hodně tlačí. Celkově se mu špatně ovládá mírný a silný tah štětce. Je na místě zvolit vhodnou technologii, velikost formátu plátna, nastavení malířského stojanu atd.
- Učitelovo pojetí výuky mělo v akčním výzkumu následující podobu. Žák pátého ročníku ZŠ (s lehčí formou obrny s asistentkou v běžné třídě) sám dochází do školy. Velmi citlivě a pozitivně reaguje na ocenění a povzbuzení v hodinách VV. Sám se spíše podceňuje, jako by měl zažito, že není stejně obratný ve srovnání s vrstevníky. Přesto však tvoří odvážně, experimentuje s barvami, sám si obstarává pomůcky a pracovní místo, bez obav kreslí a kladně vnímá doporučení k zobrazení perspektivy, proporcí, barevného vyjádření prostoru, práci se světlem a stínem. Z výsledků má zjevnou radost. Přijímá vedení a podporu výtvarně velmi zdatné, osobnostně hodně introvertní spolužačky, utváří si vzájemně podporující prostředí. S nadšením hodnotí hodiny, ve kterých se naučil pracovat v programu na úpravu fotografií do fotokoláží, kde uplatňuje

⁶³ Čadová (eds.), 2011, s. 28.

⁶⁴ Slavík o tomto dichotomickém spojení ve VV mluví ve svých odborných textech (sborníky INSEA atd.).

princip perspektivy i barevné ladění. V jednotlivých vrstvách pak vložené prvky zmenšuje vzhledem k vzdálenosti a vzájemně překrývá. Tvorba žáka ve VV tak není z pohledu mimomělecké perspektivy limitována jeho postižením.⁶⁵

5.5 Specifika vzdělávání u žáků se specifickými poruchami chování v běžné škole

Poruchy chování lze definovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy žák není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, eventuálně na úrovni svých rozumových schopností. Dle Vágnerové (1999) lze za základní rysy poruch chování označit takové chování, kterými jsou v různé míře, opakovaně a dlouhodobě (tedy alespoň 6 měsíců) narušovány sociální normy. Nejedná se o následky duševních poruch ani onemocnění, ale o odchylky v osobnostním vývoji.

V pedagogické praxi jsou poruchy chování často mylně zaměňovány za celou řadu jiných poruch, nebo dokonce i situačních reakcí žáka – např. poruchy pozornosti a hyperaktivity (ADHD), afektivní poruchy (deprese apod.). Ne každé chování, které je vnímáno okolím žáka jako nežádoucí či z normy vybočující, musí poukazovat, a často také nepoukazuje, na poruchu chování, ale spíše bývá pouhou reakcí na stresovou nebo náročnou situaci, v níž se žák špatně orientuje nebo na kterou se nedokáže adaptovat. Žáci s poruchou chování jsou velmi ovlivněni spektrem negativních psychosociálních jevů, které jsou pro ně potenciálně ohrožující. Žáci, u nichž je diagnostikována porucha chování, jsou častěji děti týrané, zneužívané a zanedbávané. Dále jsou i náchylnější k sociálně patologickým jevům. Lze konstatovat, že prognóza jejich školní a životní kariéry je oproti jejich vrstevníkům značně pesimističtější. (srov. Ptáček, 2006; Vojtová, 2008)

Pro dobré pochopení kategorie – poruchy chování – je nutné se přednostně vyrovnat s terminologickými (resp. sémantickými) rozdíly mezi pojmy závažná porucha chování a kázeňský problém. Rozdíl mezi jmenovanými kategoriemi spočívá ve skutečnosti, že pojem kázeňský problém je kategorií obecnou obsahující i subkategorii závažné poruchy chování (srov. Ptáček, 2006). Dle Vojtové (2008) rozdělujeme žáky kázeňsky problémové na dvě základní skupiny – žáci s problémy v chování a žáci s poruchami chování. Těžiště rozdílů mezi problémovým chováním a poruchou chování leží ve třech základních aspektech:

- v motivaci nežádoucího chování,
- v časovém období a v intenzitě nežádoucích projevů chování,
- ve způsobech podpory a intervence dítěte.

Lze konstatovat, že žák s poruchami chování není normami, které jsou vnímány jeho okolím jako dané, v konfliktu, ale nepřijímá je, popř. je ignoruje. Takový žák zpravidla nepocituje vinu ve vztahu k důsledkům vlastního problémového jednání (Vágnerová, 2001). Žák s poruchami chování porušuje normy dlouhodobě a vývojová specifika morálního vývoje způsobují jeho

⁶⁵ Učitelovo pojetí výuky – testující pedagog Ludmila Fidlerová, 2019.

nežádoucího chování prohlubují. U žáka s poruchami chování se jeví jako potřebné, aby podstoupil odpovídající speciální intervenci. Během tohoto procesu ovlivňují speciální pedagogové a psychologové cílenými speciálně pedagogickými a psychologickými metodami chování žáka tak, aby jej směřovali k převádění způsobů a cílů chování společensky nepřijatelného k chování, které je přijatelné dle dohodnutých norem (Vojtová, 2008). Nesmíme zapomínat ani na význam „výchovy vzorem“. Žáci s poruchami chování potřebují mít kolem sebe nějakou dospělou osobu, která by jim byla dobrým vzorem, zvláště když vyrůstají v nefunkční rodině. Dospělí, tedy i učitelé (na ZŠ, ZUŠ a gymnáziu), kteří mohou tuto příkladnou roli sehrát, mohou žákovi poskytnout radu i podporu, již žáci ve svém životě jinak postrádají (Vágnerová, 1999).

Do skupiny žáků s neagresivním chováním řadíme toulání, záškoláctví a lži. Záškoláctví je nutné brát vážně nejen proto, že signalizuje výše zmíněné problémy žáka ve škole. Také sekundární problematika, která je s ním spojena, může ohrozit jeho další vývoj (srov. Ondráček, 2003). Z pedagogické praxe vyplývá, že děti s poruchami emocí a chování se ocitají kvůli svým problémům často v neustálých konfliktech, napětí a stresu. Jejich chování má určité charakteristické rysy, mezi něž patří např. malá stabilita chování a negativní ladění vztahů ke druhým i k sobě samým (Vojtová, 2005).

Specifika pro obor výtvarná výchova vycházející z pedagogické reality:

- Z výzkumu⁶⁶ vyplynulo, že pro práci s touto skupinou žáků jsou na ZŠ nejčastěji úspěšně používány artefietické prvky přístupů v oboru výtvarná výchova. Artefietika zde učitelé nabízí pojetí výchovy, které se snaží o propojení emocionálního, sociálního a intelektuálního rozvoje.
- Výtvarné projekty s žáky mají být zaměřeny zejména do oblasti posílení pozitivních sociálních vztahů ve třídě a na spolupráci při osvojování nových výtvarných technologií (např. v grafické dílně, při instalacích a performacích, projekty s digitálním fotoaparátem – selfie).
- Důležitá ve výuce je orientace na rozvoj komunikačních dovedností, zejména v oblasti srozumitelného hodnocení vlastní výtvarné práce a práce ostatních. Při zařazení několikahodinových projektů, které jsou zaměřeny na práci ve skupinách (např. z dějin umění), posilujeme organizační schopnosti, rozvrhnutí práce i smysluplné zapojení všech spolužáků do plnění úkolů.
- Výtvarné činnosti při práci s žáky s poruchami chování jsou užity především z důvodu rozvíjení kreativních dispozic žáků, přičemž hlavním záměrem je na ZŠ, ZUŠ i gymnáziu přenesení tvořivosti a funkčního chování i do dalších sfér života.
- Cílem výtvarných činností⁶⁷ by měl být v první fázi zpětný pohled tvořícího a prožívajícího žáka na své vlastní aktivity, postoje a záměry. Druhým momentem je porovnání vlastního výtvarného zážitku se zážitky ostatních žáků ve třídě, kteří se ocitli v podobné situaci. Tím získávají žáci s poruchami chování pocit jistoty a vnímání situace, že na vše nejsou sami.
- Z výzkumu⁶⁸ vyplývá, že učitelé využili artefietiku jako metodu mající funkci screeningovou, preventivní, ale i podpůrnou. Učitelé aplikovali artefietické působení k výtvarným činnostem s reedukačními účinky a intervenčními cíli. Důvodem je, že svým širokým intervenčním

⁶⁶ Výzkum projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti.

⁶⁷ Srov. Slavík - Oborové pojetí artefietiky.

⁶⁸ Výzkum projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti.

potenciálem v dnešní pedagogické praxi zasahuje do oblasti mezioborové – pedagogické, speciální a inkluzivní pedagogiky.

- Žákyně, která poslední ročník ZŠ absolvovala v DÚM pro opakované útěky z domova a obtížně zvladatelné chování, před intervencí v hodinách VV pracovala přesto zcela soustředěně a se zájmem i o současné umění. Před propuknutím výrazných problémů s chutí také spolupracovala ve skupině, účastnila se projektů, její výtvarný projev byl velmi kultivovaný a pečlivý. S postupným prohlubováním poruch chování se více uzavírala do sebe, ale stále byla schopná soustředěné výtvarné činnosti, kterou také dokončovala. Výtvarná činnost působila dojmem osvobozujícího úniku od reality a pomáhala jí částečně zvládat režim výuky na škole.

5.6 Specifika vzdělávání u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí v běžné škole

Problematika sociálního znevýhodnění a jeho příčiny jsou vždy spojené s širším kontextem žákova života, který nemusí být vždy učitelům školy znám. Proto je potřebné, aby se do posuzování potřeb konkrétního žáka zapojilo více aktérů z předmětných komunit. V první řadě by plnohodnotnými partnery pedagogovi a poradenskému pracovníkovi měli být rodiče žáka. Jejich intenzivní spolupráce při rozpoznávání příčin školního neúspěchu a hledání možných podpůrných opatření je klíčová (Felcmanová, Habrová a kol., 2015). Podpůrné opatření reaguje na projevy u žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí (dále jen SZP), který se charakterizuje následovně:⁶⁹

- pochází z odlišného kulturního prostředí,
- projevuje atypické/neadekvátní reakce na specifická témata či kulturní tabu,
- nemůže se účastnit tělesné výchovy, sexuální výchovy, obědů apod. z náboženských důvodů.

Projevy sociálního znevýhodnění a jeho dopady na vzdělávání lze členit dle současného poznání do těchto základních oblastí⁷⁰:

- Oblast tzv. kulturní odlišnosti a jiného mateřského jazyka charakterizuje žáky původem z ciziny, s odlišnou kulturní tradicí, náboženstvím či sexuální orientací, žáky z rodin s alternativním stylem života atd. U těchto žáků je primárním projevem odlišný mateřský jazyk či špatná znalost českého jazyka. Tato skutečnost je specifická překážka v učení, která je zřetelně identifikovatelná a vyžaduje konkrétní metody práce ve výuce na ZŠ, ZUŠ i gymnáziu. Další odlišné vzory chování se mohou projevovat v jakékoliv oblasti veřejného i soukromého života. Kulturní odlišnosti žáka lze samozřejmě spatřovat i v oblasti hodnot, symbolů, norem a postojů. Dále je možné v popisované problematice vymezit i odlišnou oblast sociálního života, tedy způsoby interakce a chápání rolí

⁶⁹ Mezioborové pojmy použité v Katalogu podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů sociálního znevýhodnění, 2015.

⁷⁰ Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů sociálního znevýhodnění [online]. UPOL, 2015. [Cit. 13. 2. 2020]. Dostupná online z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn.pdf>

(např. genderové, k autoritě, v kolektivu), a pak vnější znaky, jako je způsob oblékání, stravování, rytmus roku – rituály, svátky atd. Ve všech těchto oblastech se může projevat odlišnost na základě jiného kulturního zázemí (srov. Geertz, 2000; Gavora, 2005).

- Oblast dysfunkčních rodin a psychického strádání žáků zahrnuje následující symptomy: sociální patologie, umístění dítěte mimo rodinu, pracovní vytížení rodičů bez zájmu o dítě, rozpad rodiny aj. Ve výše uvedených případech vzniká dle soudobého poznání bariéra v učení primárně v rovině sociálního a psychického života žáka, v extrémních případech přechází v nějakou formu fyzického násilí nebo zneužívání či strádání. Mezi rizikové projevy chování žáka lze zařadit úzkostnost, přecitlivělost, zvýšenou nejistotu, emoční labilitu, netečnost, uzavření se do sebe, apatii, lhostejnost i zasněnost. Ve školní praxi můžeme naopak pozorovat i projevy upínání se ke školnímu výkonu, možné izolace v kolektivu třídy i školy, psychosomatické projevy, snížené schopnosti soustředění ve výuce, agresivitu v sociální interakci či rušivé projevy chování při výuce i mimo ni. Žák vykazuje různé projevy zanedbávání či se u něho projevuje rizikové chování (např. záškoláctví). Závěrem lze konstatovat, že do této oblasti patří projevy chování ovlivněné konfliktem žákových rodičů. Vzdělávací úspěchy i neúspěchy žáka tak mohou být využívány jako předmět vzájemného sporu – např. při sporech o svěřením do péče (Kyriacou, 2005).

- Do další oblasti patří jevy, kdy rodina nepodporuje své děti ve vzdělání. Je obecně známo, že u rodin po generace žijících v sociálním vyloučení je situace specifická tím, že zasahuje i do oblasti vývoje kognitivních funkcí, což nutně nepredikuje spojení s psychickým strádáním. V naprosté většině případů není daný stav rodinou dostatečně reflektován. Marginální příčinou selhávání žáků ve vzdělávání je skutečnost, že v rodině schází obecně pozitivní vztah ke vzdělání (Lašek, 2001).

- Související oblast se týká vyloučení žáka z důvodu odlišnosti od většiny. Dotýká se žáků fyzicky se odlišujících, žáků s odlišnou sexuální orientací či žáků z rodiny nacházející se v tíživé ekonomické situaci.

- Problematika žáka umístěného mimo rodinu patří do závěrečného výčtu. Umístění žáka mimo rodinu je situací, jež má velmi závažné dopady do života žáka, včetně jeho vzdělávání a zapojení v kolektivu. V praxi mohou učitelé u žáka pozorovat kombinaci již výše uvedených typických projevů chování.

Specifika pro obor výtvarná výchova vycházející z pedagogické reality:

- V hodinách výtvarné výchovy jsou jasně daná témata, techniky a klíčové kompetence. RVP tak formuluje klíčové kompetence jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“. Obor výtvarná výchova spolu s dalšími výchovami má vysoký potenciál výše uvedené úspěšně rozvíjet u těchto žáků, protože může úspěšněji reflektovat prožívání a postoje bez hodnotícího normativního imperativu.

- Z akčního výzkumu⁷¹ vyplývá, že na části škol je výtvarná výchova často umístěována do bloku odpoledního vyučování, což se negativně odráží na vysoké absenci, zvláště u žáků z kulturně vyloučených lokalit. Dle pedagogů je velmi náročné v současnosti žáky dostatečně motivovat, aby do školy opět přišli a dvě hodiny pracovali na vzájemně dohodnuté výtvarné práci. Výtvarná

⁷¹ Projekt Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti – výzkumná zpráva.

výchova není hlavní předmět na ZŠ ani gymnáziu, což vzbuzuje u většiny dotčených žáků i rodičů velmi často nezájem o výsledky v tomto předmětu, podpořený i častým nezájmem rodiny žáka.

- Obtíže při výuce popisuje jeden z pedagogů v rámci výzkumu následovně. Výtvarná výchova nebývá u těchto žáků se SZP nejoblíbenější předmět. Lze spatřovat následující důvody: Do 1. ročníku ZŠ přicházejí žáci s velkými grafomotorickými potížemi, které přes veškerou snahu pedagogů přetrvávají v různé míře až na 2. stupeň. Spousta žáků nemá doma svůj pokoj, svůj psací stůl, na kterém by mohli kreslit a malovat či jinak výtvarně tvořit. Takže si zpravidla „kreslí a malují či tvoří objekty“ jen ve škole. Velkým problémem bývají pomůcky. Mnozí si je nakoupí na začátku školního roku, a pokud jim dojdou nebo je ztratí, další si už nepořídí. Zpravidla nepomohou ani telefonáty učitelů rodičům, že jejich dítě nemá pomůcky do výtvarné výchovy. Proto dotazovaná učitelka z výzkumu⁷² přešla k modelu, že veškeré pomůcky, které si donesou, mají uložené ve společné krabici, kterou má v kabinetu. Nemůže se stát, že jim je vypotřebují kamarádi, nebo že tempéry či akryl vymění za něco pro ně důležitějšího. Zbytek pomůcek, jež jsou během roku potřeba, zakoupí učitelka z třídního fondu, protože ví, že se nelze spoléhat na to, že si žáci dané pomůcky na hodinu přinesou.⁷³
- Několik procent žáků z vyloučených lokalit má často diagnostikovanou lehkou nebo střední mentální retardaci. O to víc musí být ve výuce vše konkrétnější a jasnější. Osvědčuje se užití multisenzoriálního přístupu. Pokud se daného objektu, který žáci malují, mohou dotknout nebo ovonět, bývá pro ně práce atraktivnější.
- V úvodních hodinách VV je vhodné užít následující postup. Učitel sdělí, co žáky stávající školní rok čeká, co by se měli společně naučit a zvládnout. Stanoví si pravidla, kterými se budou všichni řídit. Ve vyučovací hodině bývá nejdůležitějších prvních 10 minut. Pokud pedagog žáky nezaujme náplní práce, která je čeká, zbytek vyučování je často „ztracený“ a pro učitele v těchto chvílích bude trvat „minuta o hodně déle“. Chování žáků se může často během chvilky vyhrotit a skončit konfliktní situací. Nicméně žáci musí získat pocit, že nepřišli na hodinu zbytečně. Že se tedy rozhodli správně dojít na „odpoledňák“, a ne jít do parku na fotbal s kamarády.
- Témata ve VV u těchto žáků je vhodné volit tak, aby jim byla blízká a svým způsobem známá. Jejich všeobecný přehled vědomostí bývá nízký, proto je ve výuce vhodné využívat mezioborové vztahy a názor. Plynule lze přecházet mezi informacemi z již probraného učiva.
- Pro příklad uvádíme tento pedagogický postup. Na začátku hodiny – po zadání – je vhodné pracovat společně na mentální mapě. Žáci tak vymýšlejí a baví je hledat různé vazby asociací na určené téma, například z oblasti dějin umění i umění současného. Přínosné je, pokud komunita žáků na konci hodiny společně zjistí, že i když je to naprosto jasně dané zadání, pro každého to znamená úplně něco jiného a je to zábavné (příklad práce z individualizací a diverzitou žáků). Pedagog zde pracuje s modelem chování – respektuj a budeš respektován.
- U těchto žáků se osvědčuje následující vzdělávací strategie. Žáci musí vždy pochopit a přesně vědět, co a jak dlouho mají dělat, jinak ani nezačnou pracovat. Musí nabýt dojmu, že pokud budou respektovat pravidla a „udělají to, co se po nich ve výuce žádá“, může se výtvarná výchova stát zajímavou a nemusí být zdrojem neomluvených hodin.

⁷² Projekt Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti – výzkumná zpráva.

⁷³ Výrok testujícího pedagoga.

V základní škole se mohou zcela běžně setkávat žáci s dětmi ze sociálně nebo kulturně znevýhodněného prostředí. Velmi záleží na kultuře školy a atmosféře třídního klimatu. Výtvarná výchova může být zcela přirozeně vhodným prostředníkem k podpoře budování komunitního, bezpečného a naslouchajícího prostředí. Pokud budou vyučující citlivě vést k oceňování jedinečnosti (odhlížet od domnělých nedostatků a soustředit se na zdůrazňování osobní neopakovatelné kvality jednotlivce) a hledat smysluplné funkční začlenění této jedinečnosti ve skupině, respektující atmosféra zaměřená na harmonii celku skupiny bude nabývat na důležitosti i pro žáky a jejich pozornost se bude ubírat směrem k pochopení a toleranci, namísto roztříštění a vyčleňování. Metaforicky řečeno je pedagogické dílo v hodinách výtvarné výchovy zacíleno tak, aby vynikl každý detail a dílo zůstávalo v jednotné harmonii ve všech vztazích. V inkluzivním prostředí je možná taková práce mnohem větší výzvou, avšak s citlivým a laskavým přístupem a oporou o jasné a zveřejněné vzdělávací cíle a kritéria hodnocení, která žákům dávají smysl, povedou nejen k estetické kvalitě výtvarného vyjádření (a automatizování výtvarného slovníku), ale také ke konstruktivní otevřenosti a hlavně podpoře lidskosti jako hodnotě na prvním místě.⁷⁴

⁷⁴ Učitelovo pojetí výuky – testující pedagog Ludmila Fidlerová, 2019.

6. Potenciál expresivního zážitku pro realizaci „dobré praxe“ v inkluzivním vzdělávání ve VO – konceptová analýza kazuistiky „Projekt Max“

6.1 Úvod

Základní tezí pro uvažování v této kapitole je problém, ale zároveň i výzva k dobré praxi oborové inkluze ve výtvarné výchově (ale i v kterékoliv jiné expresivní výchově).

V praxi inkluzivní edukace máme co do činění se situacemi, které se skládají z:

- 1) skupiny žáků – jak intaktních, tak žáků se SVP;
- 2) učitele, případně i asistenta pedagoga;
- 3) obsahu učiva neboli konceptů, které chce pedagog svým žákům v hodině předat;
- 4) výtvarné formy/techniky či technologie, kterou je obsah učiva realizován.

Dobrá praxe inkluze neznamená, že budeme žáka se SVP učit ve stejné hodině jiný koncept/obsah učiva než intaktní žáky. To, co je potřebné, je adekvátně nastavit úroveň obsahu a způsob realizace v hodině tak, aby se žák se SVP mohl plnohodnotně výuky účastnit společně s ostatními a mohl plně využít svých potencialit, díky kterým výuku zvládne, byť jeho cesta bude v něčem odlišná než u ostatních spolužáků.

Problematická situace, která je však zároveň i výzvou, nastává, pokud žák se SVP potřebuje upravit úroveň náročnosti obsahu učiva a jeho výstupu⁷⁵ (excelentní, normální, minimální) nebo upravit formu realizace obsahu učiva, protože jeho možnosti v daném výtvarném postupu jsou limitovány kvůli jeho SVP vyplývajícím z jeho „jinakosti“, „specifičnosti“.

Opakovaně se v textu vracíme k oborové expresivní jedinečnosti, tedy k základní tezi, že neexistuje jeden jediný správný výsledek úkolu, konceptu, který žáci v hodině řeší. Můžeme to parafrázovat tak, že cílem výtvarné výchovy není 20 stejných „sněhuláků na nástěnce“, ale naopak – „co sněhulák, to jedinečný sněhulák“ - pro stejný vzdělávací obsah a cíl. Pokud bychom daný příklad dovedli do extrému, otázka zní, jak umožnit nevidomému žákovi vytvořit sněhuláka, když ostatní ho dělají lepenou koláží. V tomto případě je řešení jednoduché, vytvoří sněhuláka ve 3D, ale je možnost, aby ho vytvořil i ve 2D. Což ovšem již vyžaduje od pedagoga podrobné znalosti o tvorbě nevidomých a zároveň entuziasmus pracovat s mnohem náročnější situací.

Expresivní tvůrčí proces a expresivní zážitek, který tvorbu provází, nabízí strukturu hledání vhodných alterací výuky pro žáky se SVP. Pedagog má být schopen porozumět tvůrčímu procesu jeho žáků natolik, aby ho mohl analyzovat, vyhodnocovat jeho reálný vývoj při výuce s ohledem na možnosti každého jednotlivého žáka a podle toho upravovat podmínky výukových situací. To je nezastupitelná úloha učitele ve výuce, která od něj vyžaduje potřebné znalosti.

V následujícím textu na konkrétní kazuistice z realizovaného projektu představíme propojení mezi reálnou situací výuky se žákem SVP a uplatněním znalostí, které pomáhají učiteli respektovat žákovy potřeby a zároveň vyhovět požadavkům kurikula. Poukážeme na možnost, jak efektivně

⁷⁵ Podrobně viz kapitola RVP, M. Pastorová.

využít expresivní zážitek a jeho jednotlivé komponenty pro zajímavý, inspirativní a příkladný výstup z výuky ve výtvarném oboru na ZUŠ. Vyjdeme přitom z kazuistiky z reálné výuky.

Kazuistika „Projekt Max“

Pro výklad následujícího teoretického konceptu jsme zvolili příklad z praxe, který je možné nazvat výjimečným, neboť se jedná o výuku ve výtvarném oboru a ZUŠ a zároveň se jedná o žáka, jehož rodiče oficiálně seznámili školu s tím, že jejich syn má SVP a potřebuje specifický přístup. Píšeme, že se jedná o „výjimečný příklad“, neboť nejenom v našem výzkumu⁷⁶ terénu inkluzivního vzdělávání v ZUŠ se potvrdilo, že pouze ve velmi výjimečných situacích rodiče pedagogy v ZUŠ „oficiálně“ informují prostřednictvím zprávy z PPP nebo SPC o specifických potřebách svého dítěte.

Max, 13 let – ADHD⁷⁷

Max je žákem 5. ročníku ZŠ a jako volnočasovou aktivitu navštěvuje výtvarný obor na ZUŠ. Má diagnostikovanou ADHD, k čemuž jeho rodiče dodali patřičnou dokumentaci. Výtvarný obor navštěvuje v jedné třídě již 4. rokem. Jeho další velikou zálibou jsou akční počítačové hry. Ve výuce není přítomen asistent pedagoga.

Charakteristická specifika při výuce Maxe

Max má při výuce problém s udržením koncentrace a schopností zapamatovat si jednotlivé části zadání. Úkol je třeba s ním probrat důkladněji než s ostatními žáky; pokud je třeba, i vícekrát po sobě, dále je třeba věnovat více pozornosti zpětné vazbě při vyposlechnutí zadání. Již v této situaci učitel potřebuje dostatečné znalosti pro to, aby úkol – učební úlohu pro žáka – analyzoval, tj. rozčlenil vhodným způsobem na soustavu dílčích složek. Jenom díky tomu může žáka po dílčích krocích podporovat při řešení úlohy, může zodpovědně zvažovat, co a jak upravovat v situačních podmínkách, aby splnil nárokováné cíle, a přitom se přizpůsobil žakovým možnostem a potřebám.

Dalším problémem je udržení čistoty práce. Je třeba Maxe průběžně při práci na zadání udržovat a kontrolovat, protože má tendenci v různých intervalech od práce odbíhat, sklouzávat k jiné činnosti a ve chvílích nesoustředění má stále potřebu překotně mluvit. Výjimkou není ani problém ve chvíli, kdy se má Max k rozdělané práci vracet. Chvíli mu trvá, než je schopen se znovu začít soustředit na práci a zabrat se do ní. Tyto potíže se střídají s časovými úseky, kdy je do práce natolik ponořen, že až přestává vnímat okolí. V každé takové situaci opět učitel pomáhá, když umí vzniklou situaci do potřebné hloubky analyzovat a díky tomu se v ní dostatečně vyznat a udržovat si potřebný nadhled s nutnou mírou kontroly nad průběhem situace.

S postupujícím věkem a nástupem puberty se v některých oblastech navíc jeho potíže plynoucí z handicapu ADHD o něco zhoršily. Nikoli však v jeho schopnostech - ty se v technickém uvažování spíše prohloubily - ale mnohem obtížnější se stává schopnost udržet dostatečnou motivaci, která dříve naprosto nebyla problémem. Často se objevují pozdní příchody nebo absence komplikující dokončení projektu, který měl Max již téměř hotov. Tato skutečnost má za následek cyklení problému s motivací: Max často chybí – časová dotace projektu se protahuje – Max se stále nemůže zapojit do dalších úkolů, které začínají dělat ostatní – následkem toho se motivace propadá.

⁷⁶ Odkaz na výzkumnou zprávu a kapitolu o situaci v jednotlivých typech škol.

⁷⁷ Upraveno podle reflexe Maxova pedagoga.

Potíže s motivovaností žáků obecně vzato vždy nějak navazují na problémy s jejich uplatněním v činnostech ve výuce ve vztahu k ostatním žákům. I v těchto případech učitelé pomůže jeho dovednost analyzovat dílčí stránky reálné situace a na tomto základě se vyznat v překážkách, na které žák naráží.

Silné a slabé stránky, potenciál rozvoje ve výuce

Mezi Maxovy silné stránky patří velká míra nadání, jak výtvarného, tak technického – zvláště u objektové tvorby, kde může uplatnit technické uvažování. Je schopen až extrémně promyšlet a – paradoxně – perfektně a čistě provést své vlastní jednotlivé objekty. „*Prostorová představivost a technické myšlení dosahují u Maxe, troufám si říci, až enormních schopností.*“ (citace pedagoga) Z toho se dá usuzovat na velice dobře vyvinutou prostorovou představivost. Překvapivá je také jeho schopnost, oproti většině jeho spolužáků, promyšlet své nápady v širokých souvislostech, což se ukazuje i při práci na jeho projektu.

Tyto úvahy o Maxovi probíhají především na úrovni psychologické, tedy s oporou v terminologii psychologie. Mluvíme přece o představivosti, o myšlení, o trpělivosti, o inteligenci apod. Jenomže všechny tyto předpoklady by Maxovi nebyly k ničemu, kdyby je nedokázal uplatnit a rozvíjet na *konkrétních nástrojích – instrumentech, které mu poskytuje kultura, resp. její obory*. V našem případě je to obor výtvarný či vizuální. Právě o něj se opíráme, když chceme Maxovi při vzdělávání prospět. Proto budeme muset později své psychologické poznatky o Maxovi doplnit znalostmi příznačnými pro výtvarný obor. Přitom však jako učitelé nesmíme ztratit zřetel k Maxově osobnosti a jedinečnosti, v čemž nám zůstává oporou psychologie.

Podívejme se nyní na to, na jaké překážky může tato naše snaha u Maxe narážet. Mezi jeho slabé stránky patří neschopnost čistě zpracovat zadání a udržet čistotu práce ve 2D pracích. Problematická je také jeho spolehlivost při plnění domácí přípravy k projektu. Ačkoli probíhá spolupráce s rodiči, žák se nevyhne absencím ve výtvarných hodinách plynoucích jednak z běžných nemocí, jednak kvůli tomu, že ADHD zvyšuje Maxovu únavu z vyučování a on se pak na výtvarné hodiny nedostaví, nebo přijde až v polovině hodiny. Časová dotace a absence asistenta pedagoga ve výuce v ZUŠ při frekvenci 1x týdně neumožňuje, aby vše potřebné k tomuto projektu Max mohl připravovat v rámci hodin na VO.

Povšimněme si, že i při prvních úvahách o překážkách pro Maxovu výchovu a pro jeho vzdělávání stále ještě setrváváme v oblasti psychologických znalostí. Přemýšlíme o limitech, které Maxovi vnucuje ADHD, uvažujeme o jeho volných vlastnostech a o jeho problémech s manuální zručností. To všechno jsou opět témata, v jejichž řešení v praxi pomáhá především psychologický obor.

Problematická pro Maxe jsou také zadání bez hlubšího významu – což plyne z potřeby o tématech hlouběji uvažovat a hledat v nich logický základ. Má problém uchopit zadání, která vyžadují nutnost transformovat slyšené, např. převést vyprávění do abstrakce (tzn. v klidu vyposlechnout příběh a k němu zpracovat ilustraci, abstraktní obraz).

V posledním odstavci jako bychom v naší anamnéze takřkajíc rovnýma nohama skočili od psychologie k pedagogice a didaktice, aniž samozřejmě psychologickou rovinu úplně pomíjíme. Začínáme totiž řešit otázky spojené s utvářením takového učebního prostředí, které Maxovi poskytne příležitosti uspokojivě se rozvíjet a kultivovat. Zjistíme, že bude důležité, aby situace, které mu má výuka nabízet, byly dostatečně podnětné a strukturované, mají-li uspokojit jeho potřebu hlubokého přemýšlení opřeného o logické souvislosti. Zároveň se dozvíme, že Max může mít potíže s jednou z kulturně velmi důležitých kompetencí: transformovat obsah mezi

různými smyslovými analyzátory (obsah slyšeného transformovat do vizuální podoby apod.). Zároveň s tím můžeme narazit na překážky v abstrakci a generalizaci, a musíme proto objevovat způsoby, jak se s těmito překážkami vypořádat.

Má I. stupeň podpůrných opatření ve formě úpravy organizace práce se žákem, v metodách výuky, ve způsobech hodnocení žáka a ve spolupráce s rodiči. IVP Max nemá stanoven.

Motivace k zadání projektu

Výše Maxova pedagožka popsal to, co je pro něj pro práci v hodinách charakteristické. V jeho případě jde hlavně o schopnost a potřebu promýšlet úlohy komplexně do hloubky, v širších souvislostech, na rozdíl od ostatních dětí, se kterými pedagožka pracuje. U Maxe zároveň pozoruje velké nadání v prostorové tvorbě jak v návrhové části, tak ve zvládnutí složitých technicko-technologických problémů spojených s tvorbou. S tím, že zároveň je pro něj ale obtížné se v dlouhém čase soustředit na jeden úkol a dokončit ho, stejně tak jako udržet preciznost („čistotu“) své výtvarné práce.

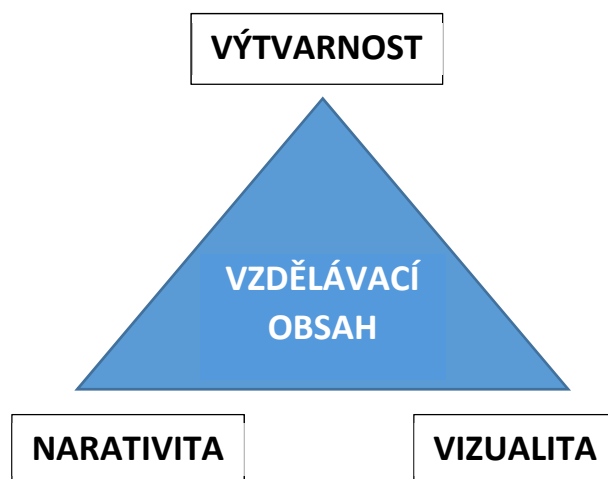
Z toho důvodu se učitelka rozhodla připravit pro Maxe projekt, ve kterém jsou vzájemně mezi sebou propojeny úlohy vycházející vstříc jeho motivaci a schopnostem. Jejím hlavním vzdělávacím cílem bylo, aby měl Max možnost realizovat své představy tak, jak o projektu komplexně uvažoval. Byla si vědoma náročnosti realizace – hlavně z hlediska udržení Maxovy motivace, proto postavila důraz v realizaci primárně na „dokončení projektu“, aby nezůstal nedokončený v půlce cesty, což bývá jedním z nejčastějších symptomů ADHD. Děti mají skvělé, živé představy, ale je pro ně obtížné je kvůli jejich potížím déle udržet koncentraci a výdrž u jedné činnosti, své nápady dokončit v realizaci.

Zadání a průběh Maxova projektu

Projekt je modifikací na modelovou lekci „*Starý příběh - komiks*“⁷⁸ autorky Jitky Géringové pro projekt PORTEDO. Ještě než se pustíme do bližší charakteristiky projektu, poukážeme na některé obecné principy, na kterých je postaven, aby pak bylo srozumitelnější, jak jsme při jeho řešení Maxe edukačně provázeli.

Žánr komiksu, který je východiskem projektu, se vyznačuje spojením mezi *příběhem*, jeho *vizuálním vyjádřením* a nároky na určité *výtvarné kvality* výsledku, tj. na kvality kulturně zakotvené. Přitom víme, že komiks jakožto výtvarné dílo musí mít „dobrý smysl“ neboli musí být „o něčem“, nikoliv „o ničem“. Což můžeme vyjádřit obecným tvrzením, že komiksově dílo musí mít smysluplný *obsah* a ten musí být využitý pro vzdělávání – je to tedy *vzdělávací obsah*. Z uvedených důvodů pro ilustraci základních principů našeho projektu využijeme schéma trojúhelníku se čtyřmi klíčovými koncepty, resp. pojmy: **narativita, vizualita, výtvarnost, vzdělávací obsah** (viz obrázek 1).

⁷⁸ Viz podrobný popis modelových lekcí.



Obrázek 1. Schéma hlavních principů projektu *Starý příběh - komiks*.

Při pohledu na schéma v obrázku 1 si můžeme ujasnit, o co v našem projektu hlavně jde a jak projekt co nejlépe přizpůsobit Maxovým potřebám. Je jasné, že Max a s ním ostatní děti budou muset vizuálně vyjádřit příběh. Ten sám o sobě by měl mít určité kvality, aby byl pro vizualizaci vhodný a vedl k hodnotnému dílu. Tuto spojitost nám ukazuje základna nakresleného trojúhelníku na spojnici NARATIVITA – VIZUALITA. Děti mají umět pochopit hlavní témata příběhu (narativu) a vyjádřit je výtvarnými (vizuálními) prostředky, resp. nástroji.

Ještě náročnější však je, jak tento příběh (zachycený literárními nástroji) obsahově transformovat do vizuální podoby, ale nepoztrácet jeho původní narativní kvality, ba naopak, ještě je umocnit. Přitom budou tvůrci narážet na požadavky, které na ně klade kulturní kontext – jakým způsobem může být příběh zobrazen *co nejlépe* v kontextu naší kultury a naší historické doby. Tímto požadavkem se pozdvihujeme k hornímu vrcholu trojúhelníku – je to nárok na VÝTVARNOST, tedy na kulturně podmíněné výtvarné kvality provedení.

Pro učitele v průběhu všech tvůrčích postupů, které probíhají mezi narativitou, vizualitou a výtvarností, zůstává v popředí ještě jedna pedagogicky a didakticky klíčová otázka: jak zabezpečit, aby tvorba jeho žáků nakonec vedla nejenom k výtvarnému výsledku, ale především k hodnotným změnám v nich samých? Tedy jak zabezpečit, aby si jeho žáci z projektu odnesli něco přínosného – nějaký *vzdělávací obsah*?

Učitel by měl být schopen doložit a zdůvodnit *výsledky učení*, tedy doložit a zdůvodnit právě ten vzdělávací obsah, který svým žákům pomohl zvládnout a do budoucna využívat. V tomto smyslu je vzdělávací obsah („všechno hodnotné, co žákovi zůstalo v hlavě a v těle“) současně i cílem, k němuž výuka směřuje. Jinak řečeno, **cíl (tedy to, čeho máme u žáků dosáhnout) je způsob existence vzdělávacího obsahu „v žákovi“**. Kupř. je-li cílem rozvoj problémového myšlení, musí výuka zabezpečit, aby žák byl schopen veškerý obsah svého myšlení zvládat i v problémových úlohách, tj. i tehdy, když nemá k dispozici všechny potřebné informace, musí objevovat nové souvislosti apod.

V následujícím textu se pokusíme na konkrétních příkladech z Maxova projektu ukázat, jak může učitel analyzovat praktické postupy, aby mohl doložit a zdůvodňovat, že se jejich prostřednictvím žáci skutečně něco hodnotného naučili – a to i ti, kteří vyžadují zvláštní péči, jako třeba právě náš Max.

- Časová rozvaha projektu: I. pololetí (říjen – leden = 15 h)

- Rozpracování do projektu o 3 částech: plošná tvorba, objektová tvorba, akční tvorba - u akční tvorby půjde o převedení do vlastní stolní hry.
- Posun do komiksu inspirovaného počítačovou hrou Plants vs. Zombies.
- Max má zároveň za úkol si doma připravit doprovodný text, ve kterém svůj projekt po dokončení představí spolužákům, popíše jeho jednotlivé části (co obsahuje, techniky, které použil, postavy příběhu a příběh samý) i užití techniky.

Při dalším výkladu budeme postupovat tak, že budeme střídat a vzájemně provazovat ukázky z reálné praxe (řešení projektu Maxem) s analýzou opřenu o teoretické poznatky, které jsme již dříve uváděli (odkaz do příslušné knihy nebo kapitoly) a tady je budeme pouze připomínat. Podívejme se tedy jakýmsi mikroskopem na průběh Maxovy práce a zkusme ho analyticky vyložit tak, jako bychom vykládali kterékoliv jiné složité lidské dílo.

6.2 Expresivní zážitek a jeho jednotlivé úrovně

Z dosavadního výkladu vyplynulo, že tvůrce nebo interpret expresivního tvůrčího díla musí vyhodnocovat vztahy mezi vnějšími vlastnostmi obrazu, intersubjektivně platnou interpretací jejich odkazovacích souvislostí (znalost adekvátních strategií expresivní symbolizace) a svým vlastním pojetím vnitřního stavu (dojmů, prožitků, emocí), který k nim v procesu adaptivního rozhodování zkusmo přiřazuje. Nestačí tedy expresivní dílo jen *objektivně analyzovat* s oporou o evidence, ale je též nutné ho *subjektivně autentifikovat* s oporou ve znalostech příslušného kontextu a s citlivostí vůči kontextu (srov. Slavík, 2016).

Co to znamená pro naši studii o Maxovi? Jako učitelé potřebujeme rozumět tomu, co Max jako autor svým dílem vyjadřuje ve snaze sdělit nějaký obecně srozumitelný obsah. K tomu potřebujeme *objektivní analýzu* procesu a výsledků jeho tvorby. Současně však potřebujeme chápat, co je na této činnosti pro Maxe osobně důležité, přitažlivé, co způsobuje, že se jí chce zabývat. To znamená, že jako učitelé potřebujeme rozumět tomu, jak Max své dílo *autentifikuje*: jak prožívá jeho metafory, jaké spojnice k životu druhých lidí ho v díle mohou oslovovat, jak dokáže chápat obecné lidské koncepty (např. přátelství, zlost, barva, intenzita), které se mu v díle nabízejí.

Abychom se v Maxově tvorbě mohli tímto způsobem vyznat, potřebujeme k tomu umět analyzovat ji do dílčích složek – komponent. Slavík (2001) tento interpretační rozměr charakterizoval termínem *komponenty zážitku (zkušenosti)* a rozpracoval jeho model pro praktické užití. Komponenty zážitku nebo zkušenosti jsme vyložili v a tady je budeme připomínat a využívat jako oporu pro porozumění reálné praxi.

Realizace - metodický komentář

Realizaci projektu sledovali a zčásti se do ní zapojovali autoři tohoto komentáře a po jeho závěru o něm diskutovali spolu s vyučující. V průběhu realizace jsme se nejdříve zaměřili na základní otázku, kterou musely děti řešit, když potřebovaly zvládnout přechod od narativity k vizualitě: Jaké jsou v příběhu postavy? Děti si postavy vybíraly podle různých měřítek, my se zde soustředíme jenom na Maxe. Ten si postavy příběhu vybral dle vlastní úvahy na základě počítačové hry Plants vs. Zombies.

Stejně jako samotná hra Plants vs. Zombies byly postavy příběhu pro Maxe první nejdůležitější motivací: chtěl je vizuálně zobrazit co nejlépe. Musel proto řešit řadu dalších dílčích otázek, které bylo nutné zvládnout, aby dokázal převést literárně zprostředkované vlastnosti postav do vlastností vizuálních. Jednalo o otázky tohoto typu: Jaký charakter mají postavy příběhu? Jaké mají hlavní znaky? Jak vypadají? Které z nich jsou hlavní a důležité a které méně?

Ve fázi těchto úvah spolu s Maxem bylo pro vyučující důležité propojit respekt k Maxovu přání a výběru příběhu s nároky, které na výuku klade kurikulum (to znamená tak, aby náplň korespondovala s požadavky RVP). V této první fázi se pohybujeme především v okruhu tematické složky žákovy zkušenosti a od ní směřujeme ke složce konstruktivní.

Odkaz do teorie

Z vymezení zážitku a (vzdělávacího) obsahu vyplývá, že učitel sice může různými způsoby *aranžovat situaci*, ale nemůže přímo rozhodovat o tom, jakou část obsahu si jeho žáci ze situace odnesou. Platilo to samozřejmě i v případě našeho Maxe. Vyučující nastavila vstupní podmínky pro to, aby si Max a ostatní žáci v zážitku ze situace aranžované učitelkou odnesli v mysli i v těle nějakou část jejího obsahu, která je nezbytná k dosahování cílů (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 212–236). Avšak o tom, *jaká část* obsahu to bude a *jak bude každým jednotlivcem uchopena, aby bylo dosaženo vzdělávacích cílů*, rozhodují jen žáci sami. Učební prostředí, které vyučující spolu se žáky utváří, je v tom může ovlivňovat vždy jen nepřímo, a to prostřednictvím symbolických procesů, jejichž tři základní typy jsme dříve vymezili: **denotace, exemplifikace, exprese**.

Při vymezování uvedených tří základních typů symbolizace jsme zdůvodnili, že ony samy nám pro vysvětlování reálných situací výuky nepostačují, protože záměrně opomíjejí *subjektivní – autentifikační* stránku symbolizačního procesu. Je totiž zřejmé, že od subjektivní složky symbolizace sice můžeme odhlížet, ale žádný z uvedených typů symbolizace nemůže existovat „sám o sobě“ (třeba nějak tak, jako ve světě existují mikroby, rostliny nebo planety), protože je závislý na aktivitách svého autora (a zároveň vnímatele). Pro učitele je tato skutečnost zásadně důležitá, protože autorské či vnímatelné aktivity musí jeho žáci umět *vlastními silami* zvládnout. Proto jsme ke každému z typů symbolizace přiřadili jeho subjektivní – autentifikační – složku.

Vysvětlili jsme a nyní stručně shrneme, že denotaci odpovídá tzv. **tematická** komponenta zážitku, exemplifikaci odpovídá komponenta **konstruktivní** a pro expresi je nutné rozlišovat dvě vzájemně úzce spjaté zážitkové komponenty: **empatickou** a **prožitkovou**.

V reálných situacích se vždy propojuje subjektivní (autentifikační) stránka symbolizace s její stránkou objektivizující. V reálu si to uvědomíme pokaždé, když usilujeme o vyjádření, resp. sdělení, které bude všeobecně *srozumitelné* i všeobecně *platné* (to odpovídá objektivizační stránce symbolizace) a zároveň – pokud možno – bude pro každého člověka *osobně důležité* a *působivé* (to odpovídá nároku na autentifikaci). Během vnímání nebo tvorby jsou tyto dvě polohy vždy nějak propojené, ale současně je také vždy můžeme docela dobře rozlišit, protože můžeme střídavě zaměřit pozornost jenom na jednu z nich.

Propojování mezi subjektivní - autentifikační a objektivizující stránkou symbolizace jsme nazvali podle Fauconniera a Turnera (2002, s. 40–50) konceptovou integrací. **Konceptová integrace** v pojetí těchto autorů je syntéza všech potřebných informací z různých zdrojů, které jsou subjektem ověřovány v *simulačních představách*, v *pokusném jednání* během tvorby díla (mentálního prostoru) a prostřednictvím *komunikace*. V těchto aktivitách konceptová integrace spojuje *subjektivní hledisko* (perspektivu první osoby) s *hlediskem objektivizujícím* (perspektivou třetí osoby).

Nyní máme pohromadě všechny základní pojmy, které potřebujeme pro další výklad naší vzdělávací praxe. Pro připomenutí však zde ještě, než se do něj pustíme, nejprve zopakujeme tabulku, která ilustruje spojnice mezi touto autentifikační stránkou symbolizace a její stránkou objektivizační.

<p>Objektivizační dimenze (typy reference ArB)</p>	<p>Autentifikační dimenze (komponenty subjektivní zkušenosti/zážitku a osobních dispozic)</p>
<p>EXEMPLIFIKACE Předvedení vlastností zpřesněné denotací.</p>	<p>KONSTRUKTIVNÍ Dispozice předvádět pozorované vlastnosti.</p>
<p>DENOTACE Jmenovité označení, tj. symetrická reference.</p>	<p>TEMATICKÁ Dispozice jmenovitě označit a tematizovat objekt nebo vlastnost.</p>
<p>EXPRESE Předvedení spojené s hodnocením a zpřesněné metaforickou i doslovnou denotací (interpretací) s dvěma možnostmi ověření: <i>autentifikací</i> a <i>evidencí</i>.</p>	<p>EMPATICKÁ Dispozice zaujímat <i>intencionální postoj</i>: zobecňující hledisko, které simuluje nebo hypoteticky odhaduje stav druhého.</p>
	<p>PROŽITKOVÁ Dispozice pociťovat, představit si a uvědomit si vlastní stav a hodnotit s ním spjatou situaci.</p>

KONCEPTOVÁ INTEGRACE (blending)

Jak lze z tabulky vyčíst, Goodmanově *denotaci* (nahlížené v objektivizační perspektivě třetí osoby) z perspektivy autentifikační – tj. z perspektivy první osoby – odpovídá *tematická* komponenta zážitku: uvědomuji si interpretované téma, tzn., že umím odpovědět na otázku, *co* je v díle označováno. S tím, *co* Goodman nazývá *exemplifikací*, z perspektivy první osoby koresponduje *konstruktivní zážitková* komponenta: vnímám podobu díla, představuji si ji anebo ji utvářím – *re/konstruuji*, takže umím odpovídat na otázku, *jak* je obsah reprezentován. Do okruhu *exprese* patří dvě zážitkové komponenty: *empatická* komponenta a *prožitková* komponenta.

Nyní se vraťme k naší praxi. Pro náš projekt jsme si nejprve s Maxem stanovili tři základní části projektu – tři různé způsoby tvorby – plošná, objektová, akční. V terminologii typů symbolizace a jejich zážitkových komponent z toho vyplývá, že jsme se nejprve zaměřili na *konstruktivní komponentu* a s ní spojenou *exemplifikaci*. Od Maxe to vyžaduje dovednost předvádět (exemplifikovat) zvolený příběh (nativ) třemi rozdílnými druhy vizuálního vyjádření, tak aby vystihl základní charakteristiky hlavních postav příběhu.

Dále jsme se dohodli na rámcovém obsahu těchto částí, jež byly pevně dané, ale umožnily nám zachovat jistou volnost ve volbě techniky, kterou máme po domluvě možnost změnit s ohledem na to, jaké zadání a techniky má v plánu Maxova skupina.

• Okruh plošná tvorba

Věnujme se nejprve plošné tvorbě, kterou Max realizoval těmito exemplifikačními technikami: **kresba pastelkou, kresba propiskou a barevným fixem**. Aby je příhodně využil, bylo nejprve nutné, aby si dobře promyslel základní osnovu příběhu vzhledem k jeho vizualizaci (pohybujeme se tu tedy na ose NARATIVITA – VIZUALITA a v rovině EXEMPLIFIKACE). V této situaci musel Max umět zodpovědět základní otázky: co chci zobrazovat, jaký děj chci zobrazovat, jakou techniku zvolím pro zobrazování.

Max měl nejprve za úkol projít si ukázky doporučených typů komiksů a těch forem ilustrace, které byly uvedeny výše⁷⁹. O nich diskutoval s vyučující: promýšleli společně různé možnosti řešení a zároveň si je hned zkoušeli v praxi.

Následně přešli přímo k exemplifikaci: k vizuální části tvorby komiksu – tedy barevnost, grafická podoba a provedení kresby, obsah sdělení příběhu a forma, jakou je děj zobrazován. Povšimněme si, že v celém průběhu této první etapy jsme věnovali jen malou pozornost zvláštním požadavkům na expresi, zejména úvahám o vizuální metafoře, kterou má exprese divákům zprostředkovat. Stačilo nám totiž prozatím zvládnout jen základní charakteristiky zobrazených postav nebo věcí.

Přesto jsme ani v této úvodní fázi práce nemohli zvláštní nároky exprese úplně opomíjet. Vyniklo to zejména ve chvílích, kdy jsme se samostatně věnovali problematice výběru expresivní techniky spolu s problematikou zobrazení prostředí a času. Zde se již nejednalo jen o úvahy nad prostým „předvedením“ určitých vlastností, ale o kvalitu tohoto předvedení – o jeho působivost, a tedy o atmosféru, kterou zprostředkuje divákovi.

Max se rozhodl zpracovat příběh propiskou a následně postavy vytáhnout barevnými fixami v souvislosti s jejich charakterem (banánový dinosaurus - žlutá kontura, ohnivec - oranžová kontura aj.). Tím jsme se aspoň na základní úrovni propracovali k vizuální metaforice, tj. ke skutečné **expresi**.

Kupř. pro zobrazení Ohnivce je možné volit mnoho rozmanitých barevných kvalit, ale pouze některé z nich považuje autor za relativně *nejlepší – nejkvalitnější*. Tím se zřetelně vyjevuje nárok na VÝTVARNOST, a to spolu s nárokem na EXPRESI. Předpokládáme totiž, že *nejkvalitnější* vybraná barevnost by měla mít nejsilnější *apercepční účinnost*, protože nejlépe využívá spojení mezi empatickou a prožitkovou komponentou diváckého zážitku. Tím se též má potvrzovat jako nejlepší z možných variant vizuální metafory. Prostě a jednoduše řečeno: Ohnivec musí na diváka *působit* ohnivě a musí (z objektivizačního a empatického hlediska) *být* ohnivý.

Hlavní postavu Adama ponechal Max pouze v kresbě propiskou, aby ji odlišil od ostatních postav. To je zajímavý moment. Max jako by odmítl všechny zvláštní exemplifikační nástroje spojené s barevností, protože hlavní postava dokáže vyniknout právě tím, že je mezi ostatními barevnými figurami jedinečná svou „ne-barvou“ a vlastně „obyčejností“. Jak to souvisí s literárním charakterem postavy? Prostřednictvím těchto otázek si můžeme povšimnout, jak je důležité posuzovat dílo komplexně a porovnávat mezi sebou různé jeho charakteristiky, neomezovat se jenom na jedinou z nich.

Maxovo rozhodnutí nebylo nahodilé, protože součástí této fáze práce na díle bylo také zpracování samostatného listu se všemi zobrazenými postavami příběhu a jejich jmény. Tento druhý titulní list má posloužit divákovi jako uvedení do příběhu a v knížce byl umístěn hned za vrchní titulní stranou knížky, kterou Max též zpracoval.

⁷⁹ Viz modelová lekce.

• Objektová tvorba

Tvorba figurek v objektu

O způsobu neboli jakou formou bude Max převádět komiks, tj. 2D vizuální výraz do formátu 3D, měl Max již od počátku jasnou představu. Jeho záměr byl, že v objektové části projektu bude pracovat se zapékací fosforeskující hmotou, kterou dostal k narozeninám. V souvislosti s tématem komiksu se tedy nabízela jako nejlepší varianta tvorba figurek užitých ve 3D objektu, který představoval jedno z komiksových okének příběhu včetně výroby prostředí zobrazeného v kresleném okénku. (Obdobný způsob tvorby se objevuje např. u Jiřího Trnky a jeho loutek a scén vyrobených pro přípravu animovaného filmu.) S problematikou technického provedení objektu si Max poradil výrobou otevřené krabičky, miniaturního „jeviště“ s důmyslným zatemňovacím mechanismem. Do této krabičky vyrobil i miniatury objektů a postav, jež měl nakreslené v okénku komiksu, který si zvolil pro převedení do prostoru.

Nejprve Max pracoval na přípravné studii zamýšleného objektu prostřednictvím kresebné studie tužkou. Poté následovalo rozmyšlení a zakreslení návrhu „jeviště“ a jeho zatemňovacího mechanismu s technickým popisem fungování. Jako poslední Max navrhl a zapsal způsob, jakým budou jednotlivé prostorové objekty a figurky vytvořeny včetně materiálu, který bude použitý a kde. Následovala pak tvorba samotného objektu.

V této fázi projektu se Max začal dostávat do velmi náročné fáze nejenom z hlediska množství „řemeslné, modelářské“ práce a jejího nároku na manuální zručnost, ale také nároku na psychiku, a to hlavně v oblasti koncentrace v dlouhodobém časovém horizontu, vytrvalosti, vůle, odolnosti vůči frustraci, ale i zodpovědnosti práci dokončit.

Proto byla respektována Maxova volba zvolené technologie bez nároku na vyšší možnou kvalitu exprese, tj. kvalitu *vizuálních metafor*, které by dílo zhodnotily. Pro příklad můžeme uvést rozdíl ve srovnání s talentovaným vysoce motivovaným tvůrcem, který si klade za cíl stát se profesionálním umělcem. V jeho případě by bylo na místě věnovat se zlepšování toho, co bylo vytvořeno, což by si vyžadovalo hodnotit zjištěné nedostatky a požadovat nové, lepší alternativy díla: zkvalitňovat jeho metaforické vyznění. To by však vyžadovalo, aby mladý tvůrce tyto nároky „ustál“ a neztratil svou motivovanost k tvorbě. V Maxově případě to nepřipadalo v úvahu. Proto mu učitelka ponechávala jeho vlastní spontánní řešení a nesnažila se svými intervencemi ovlivňovat expresivitu ztvárnění objektu prostřednictvím jiné formy či technologie nebo materiálu.

Protože měl Max od začátku **vnitřní motivaci, přání** pracovat se zvoleným materiálem a **ve své vnitřní vizualizaci si představoval finální objekt**, předpokládali jsme, že bude snáze překonávat výše zmíněné obtíže při realizaci své představy a bude mít intenzivnější motivaci a přání objekt dokončit. Důležité však bylo mu tuto motivaci z vnějšku nenarušovat necitlivými opravnými zásahy.

Pro přiblížení této situace můžeme uplatnit analogii s hudebním oborem. Ekvivalentem z hudebního oboru je situace, kdy se žák chce naučit hrát svou oblíbenou písničku. Jeho sluch a auditivní znalost toho, jak má písnička znít, ho vede k intenzivnější motivaci cvičit, aby byl schopen skladbu zahrát bez chyby.

• Akční tvorba

Promyšlení hry - o co ve hře půjde, jaký bude děj, příprava pravidel, obsazení hráčů, čím se bude hrát, jaké hrací prvky budou ve hře potřeba zpracovat.

V této etapě projektu se Max po poradách s vyučující rozhodl vykročit za rámec kresleného nebo prostorově vyjádřeného komiksu a podstatně umocnit jeho narativní charakter. Chtěl totiž diváka přímo angažovat v účasti na vývoji příběhu: v účasti na tvorbě fikčního světa, který je v příběhu konstruován. Prostředkem k tomu se měla stát transformace příběhu do podoby **kooperativní fantasy hry**.

Fantasy hry jsou přitažlivé tím, že svým účastníkům přímo přidělují nebo aspoň úzce zprostředkují role z fikčního světa, do něhož je má uvádět expresivní dílo. Díky rozhodnutí přetvořit svůj komiks do této podoby byl Max motivován k uvažování v souvislostech a zároveň veden k promyšlení celku.

První myšlenkou této části zadání byla desková hra vycházející z dějové linky příběhu, v níž by hráči měli kartičky se zobrazenými postavami z komiksu a další typ kartiček, se kterými by hra souvisela. Tuto myšlenku jsme ovšem nakonec byli nuceni kvůli časové dotaci a nezbytnosti další domácí přípravy zredukovat na formu čistě karetní hry na způsob Černého Petra.

Max vytvořil soubor 33 karet, z nichž 32 je párových. Tato forma hry vyhovovala počtu figur v komiksu a umožnila zachovat princip dvojic vybraných v souvislosti se zobrazovaným dějem. Hlavní hrdina - Adam, prakticky jediná lidská bytost příběhu, posloužila místo postavy tradičního Černého Petra. Pravidla hry Max převzal přímo ze hry Černý Petr. Tímto způsobem byl Max silně motivován k soustředění na *výrazovou formu* zobrazování (tj. na vizuální podobu jednotlivých karet) a zároveň na respektování základní myšlenkové linie příběhu.

Prostřednictvím tohoto způsobu tvořivé práce se dobře ukázalo, jak je nutné respektovat všechny základní složky našeho projektu: narativitu, vizualitu a výtvarnost. Přímo v procesu expresivní tvorby jsme spolu s Maxem mohli sledovat, jaké nároky klade *konceptová integrace* na tvořícího autora.

Vytvořené karty jsme společně zalaminovali jednak kvůli praktickému použití, jednak s ohledem na ucelenou grafickou stránku výtvarných výstupů.



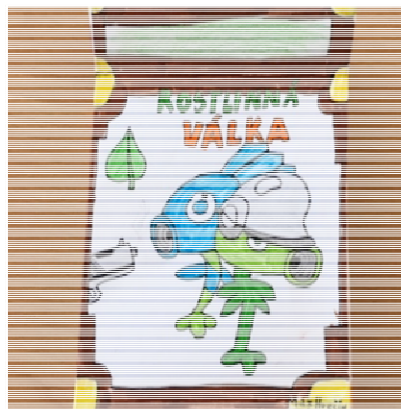
ukázka z Maxova komiksu



prostorový objekt



jednotlivé karty



pouzdro na karty

6.3 Uzavření projektu

Projekt jsme s Maxem uzavřeli v rámci volné hodiny, kdy Max dostal prostor celý projekt spolužákům ve skupině odprezentovat, ukázat hotovou svázanou knížku i objekt a převyprávět celý příběh. Ve druhé části prezentace Max představil svou modifikaci hry Černý Petr a hru si se spolužáky ve společném kruhu zahrál přesně, jak mu bylo slíbeno na počátku projektu. Vzhledem k tomu, že Max po celou dobu práce na projektu úzkostlivě hlídal, aby ostatní nic z jeho komiksu neviděli, setkala se prezentace se všeobecným nadšením.

6.4 Reflexe – problematické části projektu

6.4.1 Komplikace v procesu tvorby obecně

Klíčovým problémem byla otázka **opadající motivace žáka**.

Z reflexe Maxovy učitelky:

„Ačkoli jsem prostudovala větší množství literatury, které se věnuje problematice práce s dětmi s poruchami pozornosti ADHD, narazila jsem s Maxem v této oblasti na neočekávané komplikace s udržení motivace. Zvláště po jeho pozdějších absencích se dokončení projektu v rámci nepovinné výuky na ZUŠ místy zdálo být nadlidským výkonem. Ačkoli byl Max zpočátku velice rád, že má možnost dělat si na svém vlastním projektu, po návratu po nemoci, kdy ostatní žáci pracovali v rámci jiných zadání na linorytu, by raději pracoval na stejném zadání jako skupina. Zjednodušeně řečeno, **když mohl dělat něco svého ve chvíli, kdy ostatní pracovali na zadání, které ho tolik nebavilo, zajímal ho více jeho projekt; ve chvíli, kdy ho zaujala práce ostatních, zájem o jeho projekt opadl.**

Tento útlum motivace jsem vyřešila v první fázi operativně tak, že jsem Maxovi navrhla, aby techniku, která ho zaujala u jeho spolužáků – techniku linorytu – použil při přípravě kartiček ke hře, která je obsahem třetí části jeho projektu. Tuto variantu se rozhodl zvážit, ale nakonec od této možnosti upustil a rozhodl se pro jednodušší pojetí hry inspirované karetní hrou Černý Petr. Ve druhé fázi opadnutí motivace, ve třetí části Maxova projektu jsem problém uchopila z druhé strany a naopak jsem upravila, s ohledem na Maxe, náplň ostatních žáků ve skupině zadáním zpracovat karetní hru Černý Petr – tedy podařilo se mi tematicky propojit práci skupiny s aktuální prací Maxe v rámci jeho projektu – zpracování hry, tedy eliminovala jsem fakt, že Max dělá jiné zadání než ostatní.

Pro mne jako pro učitele v tomto shledávám pozitivní zpětnou vazbu v tom, že jsme s Maxem připravovali projekt společně tak, aby byl flexibilní v použitých technikách a v rámci jednotlivých částí projektu. Třetí problém, který jsem byla nucena řešit, a později také v souvislosti s absencemi byla snaha alespoň z počátku projektu přimět Maxe k domácí přípravě. Z počátku se příprava komiksu vyvíjela velice slibně. Max zapojil do projektu svého kamaráda, se kterým začal pracovat i doma ve svém volném čase. Následně se chlapci domluvili, že kamarád bude tvořit druhý díl komiksu, ovšem poté co se Max s kamarádem nepohodl, začal na komiksu pracovat jen Max v rámci hodin v ZUŠ. Bohužel se přidružily absence z důvodu nemoci, a ačkoli probíhala spolupráce s rodiči, ne vždy se dařilo Maxe přimět potřebnou práci doma udělat, čímž se práce na projektu protáhla.“

- Strategii řešení problému opadající motivace Maxova pedagožka založila na tom, že klíčovými komponentami expresivního zážitku, na které bude primárně kladen důraz, budou empatická a prožitková komponenta, avšak bez jejich úzké vazby na komponentu konstruktivní spolu s tematickou. Bylo sice zachováno spojení mezi tematickou komponentou (např. jednotlivé role hry) a komponentou konstruktivní (jak vizuálně rozlišit jednotlivé role hry), ale bez nároku na kvality vizuální metafory, která by je měla propojit jak navzájem, tak s empatickou a prožitkovou komponentou. Tím se značně snížily nároky na umělecké zpracování Maxova díla, protože nebylo nutné pracně hledat *nejlepší varianty* jeho výtvarného řešení, stačilo spolehnout se na Maxovo zaujetí pro ztvárňovaný příběh.

V tom případě se **empatická komponenta** omezila na Maxovu schopnost vžívat se do rolí jednotlivých postav a do atmosféry fikčního světa příběhu. Byla to tedy typická „empatie hráče“ (typicky u hráčů počítačových adventures nebo strategií apod.), který dokáže silně prožívat průběh hry, tj. utváření jejího fikčního světa, ale nevšímá si přitom příliš ani způsobu jejího ztvárnění, ani jeho uměleckých, resp. estetických kvalit.

„Empatie hráče“ si přivolává osobité prožívání, tedy v odborné terminologii – přivolává si **prožitkovou komponentu** zážitku, resp. zkušenosti. Důležité pro nás je, že ji však *nesvazuje*

s nároky na dokonalé technologické zpracování (tj. s nároky na konstruktivní komponentu příslušné aktivity ve vazbě na kvalitu vizuálních metafor, které mají být z díla interpretovány).

Jednoduše řečeno, typický „hráč“, na rozdíl od typického autora uměleckého díla, tvoří expresivní dílo hlavně proto, aby si užíval hru, nikoliv proto, aby dosáhl působivého uměleckého ztvárnění herního narativu. Konstruktivní komponenta mu proto slouží hlavně jen k vyjádření nejdůležitějších významů (např. k rozlišení jednotlivých postav), nikoliv k jejich výtvarnému propracování, k němuž by směřoval typický profesionální umělec – tvůrce komerčně úspěšné hry.

V počítačových hrách se mnohdy hráčům nabízejí výtvarně propracované souvislosti mezi konstruktivní a tematickou komponentou, jestliže hráč může ze hry vystoupit a sám zasahovat do podoby jejích postav nebo do podoby prostředí hry s oporou o profesionální výtvarné řešení konstruktivních prvků. Kupř. výběrem jednotlivých složek oděvu nebo výzbroje a výstroje postav, výběrem určitých částí zobrazované krajiny. Hráč si však ani v tomto případě nemusí lámat hlavu s propojováním všech zážitkových komponent, protože tuto hlavní uměleckou práci za něj již udělal výtvarník, hráč sám si pouze vybere z připravené nabídky.

Jestliže tedy paní učitelka ponechala Maxovi jeho „empatii hráče“ a s ní spojené prožívání tvorby fikčního světa, ponechala mu volný prostor pro jeho spontánní tvorbu jen velmi střídmě omezenou nároky na výtvarné kvality. Tím sice u Maxe víceméně rezignovala na rozvíjení uměleckých dovedností, ale poskytla tím dostatek prostoru pro udržení jeho motivovanosti pro tvorbu respektováním zvolené **autorské** narativity, technologie, materiálu a stylizace, s oslabeným důrazem na „expertnost“ expresivity.

Tímto způsobem byl zajištěn neustálý pozitivní autorský vztah ke vznikajícímu projektu – Max pracoval takovým způsobem, který měl rád - a nebyl kladen důraz na **hledání** expresivních možností řešení projektu (expresivní experimentaci). Díky respektování autorského pojetí tak byla pozitivně sycena **prožitková komponenta**, a proto Max mohl prožívat uspokojení a radost z tvorby a výsledku.

Stojí zde nicméně za zvláštní povšimnutí, že Max neměl problémy při realizaci 2. fáze projektu, a to tvorby objektu, neboť právě v prostorové tvorbě je výrazně úspěšný – ať už v návrhové části („vidění a přemýšlení v prostoru“), tak při samotné technologické realizaci objektů – jak pedagogka uváděla v charakteristice „oborových silných a slabých stránek“ Maxe. Maxovy výtvarné dispozice v tomto případě tedy umožnily dosáhnout poměrně hodnotného výsledku, ačkoliv na Maxe nebyly kladen zvláštní výtvarné požadavky.

6.4.2 Komplikace při provádění kreslené části projektu

Pomineme-li problémy či překážky, které nesouvisely přímo s procesem expresivní tvorby, můžeme konstatovat, že Max se během řešení svého projektu potýkal s nesnázemi provázejícími každého tvůrce expresivního díla.

První potíž, o níž se zde zmíníme, se týká téměř výhradně exemplifikace a s ní spojené konstruktivní komponenty zkušenosti či zážitku. S Maxem jsme totiž narazili na problém při zobrazování prostředí a zobrazení časového úseku – jednotlivá prostředí či období, ve kterých se děj odehrává, žák popisoval textem (venku, ve skleníku, pravěk...). Dítě v této tvůrčí situaci musí řešit obtížné otázky: který úsek příběhu vybrat, jak vyčlenit jeho hlavní prvky s jejich vztahy, jak vizuálně exemplifikovat jejich vlastnosti, jak tuto exemplifikaci propracovat do účinné expresivní

výtvarné podoby, tj. tak, aby vyjadřovala ty dojmy, prožitky a zkušenosti, které autor chce svým divákům zprostředkovat?

Uvedené problémy bylo nutné řešit s velkou dopomocí ze strany vyučující, která je s Maxem probírala v rámci debaty nad kreslenou částí projektu nad jedním z ukázkových komiksů, a problematiku si vysvětlili. Konkrétně to, jakou formou výtvarně zachytit prostředí či časové období bez nutnosti užít text - tedy zobrazovat v kresbě atributy a znaky odkazující diváka ke konkrétnímu prostředí (skleník: okenní tabulky, čas: nakreslený ciferník s určitým časem, pravěk: dinosauři v obrázku/pravěké stromy, zahrádka: plot, domek...).

Klíčovým problémem k řešení zde bylo, co v jednotlivých „okénkách“ komiksu zdůraznit tak, aby vizuální sdělení bylo co nejpriléhavější k významu zachyceného děje. Základní možnosti je zaměřením na detail anebo celek. V situaci akcentování detailu se divák zaměřuje jednak na **emoční**, lyrickou intenzitu významu detailu pro celkový děj, a to hlavně v rovině **metafory** – čím vším může takový detail být na základě (vizuální) **podobnosti** – např. jeden dinosaurus je žlutý, druhý zelený – co nám takové barvy připomínají, a tudíž jaké **kontexty a vztahy** nás k nim napadají ve spojení s dinosaurem - oranžová barva linie – oheň – Ohnivec – dynamický, nebezpečný, sálající, vášnivý tvor – což jsou pak úvahy v rámci **metonymie**.

V situaci zachycení celkové scény posouváme děj, jeho epičnost a odkazujeme na metonymii – aby si divák mohl co nejefektivněji **uvědomit** souvislosti, které zná nebo má předpoklady svou zkušeností je znát a které mu pomohou vizuál „číst“, rozumět mu.

K tomu, co jsme zde uvedli, je ovšem nutné doplnit ještě specifickou tematiku výchovnou a socializační s ohledem na poruchu ADHD, kterou Max trpí. Dejme slovo jeho paní učitelce:

*„Mnohem výraznější komplikace jsem shledala při **dokončování této (komiksově) části projektu**. Při rekapitulaci a korektuře hotového komiksu, kterou jsem potřebovala provést s Maxem v souladu s doporučenými zásadami a metodami práce s dětmi s poruchou ADHD, se toto ukázalo být bez asistenta pedagoga prakticky nemožné. Konkrétně se jednalo o situaci, kdy jsem potřebovala s Maxem v klidu projít celý komiks, ukázat si, kde je třeba dopracovat kresby, vyselektovat některé části komiksu a vysvětlit proč. Zde jsem tvrdě narazila na skutečnost, že ostatní žáci sice měli zadanou práci, ale nebyli schopni vzhledem k počtu dětí ve skupině příliš dlouho pracovat téměř bez dozoru, zatímco jsem se věnovala Maxovi. Vzhledem k tomu, že Max má částečně oddělený stůl od ostatního prostoru, což je součástí jeho podpůrného opatření, nebylo reálné toto v potřebném klidu dokončit. Bohužel jsme se nevyhnuli nezbytnému vyrušování ve chvíli, kdy děti potřebovaly poradit nebo když bylo třeba skupinu udržet při práci. Nemluvě o tom, že i tuto korekturu bylo třeba připravit s předstihem v rámci přípravy na hodinu.“*

6.4.3 Komplikace při zpracování objektové tvorby

Hlavním úskalím této části projektu se stal nejprve způsob samotného pojetí objektu, který měl mít souvislost s komiksem – tedy propojení prvního okruhu plošné tvorby a návaznost na druhý okruh - objektovou tvorbu a technické provedení. Prioritou pro Maxe bylo použití své vlastní fosforeskující hmoty, kterou chtěl v objektové tvorbě použít, čímž se okruh jeho nápadů přirozeně zúžil a výsledným návrhem bylo převedení vybraného komiksového okénka do 3D objektu s použitím fosforeskující hmoty na výrobu figurek. Následně byl Max nucen řešit problematiku přístupu světla do svého objektu tak, aby divák fosforeskující efekt figurek mohl postřehnout. Technické řešení této problematiky se stalo pro Maxe druhou nejdůležitější prioritou. Vybraný

návrh měl Max následně zachytit v technické skice, ze které mělo být patrné, jak bude zatemňovací mechanismus fungovat.

- Popsané komplikace jsou dvojího druhu. Jeden měla Maxova vyučující a druhý Max.

Pedagožka v rámci své hlavní priority, aby Max dokázal svůj projekt zrealizovat a úspěšně dokončit, dokázala položit důraz na pozitivní vztah Maxe k tvorbě a materiálu s tím, že oslabila důraz na „expertní, vyšší“ expresivitu – tj. které možné způsoby prostorové stylizace a použitý materiál by mohly zvýšit expresivní účinnost vzniklého objektu.

Maxův problém byl technologický – jak konstruktivně zvládnout objekt tak, aby mohla vyniknout unikátnost zvoleného materiálu – fluorescence. Zde Max využil své zkušenosti a tvořivost, svou jedinečnost, že byl schopen problém nejenom vymyslet, ale také zrealizovat. Ukázalo se, že konstruktivní zážitková komponenta jako by „samotná“, případně jen ve volné vazbě na komponentu tematickou, dokázala udržovat Maxův zájem o tvorbu. Jeho řešení se omezilo na „řemeslné“ kvality tvorby: jak co nejlépe využít atraktivní materiál. Kdybychom použili analogii s plátkovým zlatem – jak zabezpečit, aby se zlato v díle co nejlépe lesklo a oslňovalo diváka svou nádherou.

Zde je důležité upozornit na fakt, že u dětské tvorby je „cesta“ klíčová jako cíl, a ne „cíl“ samotný. Jinými slovy, pro dětského tvůrce je mnohdy důležitý hlavně proces tvorby, nikoliv její produkt; hlavní „dělat“, nikoliv „udělat“. Kdyby byl Max tlačěn do práce, kde by teprve musel objevovat pro sebe novou stylizaci či pracoval s materiálem, který nezná nebo ho nemá rád, lze očekávat, že zaměření na neznámé či nepříjemné by **vyčerpalo** jeho tvůrčí úsilí a psychické kapacity tak, že by nebyl schopen projekt dokončit právě pro jeho časoprostorovou, manuální i psychickou náročnost.

6.4.4 Komplikace při práci na třetí části projektu - tvorba hry

Tato část projektu proběhla vcelku bez větších problémů. Jedinou změnou, kterou se ovšem podařilo bez problémů zvládnout, byla změna hry ze zamýšlené deskové na čistě karetní a kvůli větší časové dotaci se muselo upustit od zpracování obalu hry. Tento problém byl vyřešen stejnou adjustací herních karet, vazby komiksu a vyrobením jednoduché krabičky.

- Popsané komplikace zde není možné ani vnímat jako komplikace, ale naopak jako úspěch tvůrčí práce Maxovy pedagožky a její schopnosti improvizace v akci. Dokázala se přizpůsobovat pedagogické přímé situaci tím, že Maxovi zvládla nabídnout různé alterace řešení konkrétního problému tak, aby on mohl stále zůstat autorem. Neboť on nakonec rozhodl, kterou z nabídnutých alterací zvolí pro realizaci a jakým způsobem realizaci expresivně pojme.

Závěr

Hlavním cílem této kapitoly bylo podrobně analyzovat a vysvětlovat to, co se v průběhu „Projektů Max“ dělo – proč, kdy, co a jak. Teď shrneme základní poznatky z této analýzy.

Základním předpokladem úspěchu dobrého zvládnutí a dokončení projektu byla velmi detailní znalost Maxových limitů a potenciálů, které vyplývají jak z jeho osobnosti, tak z ADHD, a to, jak se konkrétně promítají při jeho fungování v hodinách a tvorbě.

Díky těmto znalostem mohla Maxovi paní učitelka projekt „ušít na míru“ tak, aby měl co největší šanci k úspěšné realizaci a dokončení.

Jestliže jedním z klíčových symptomů ADHD je udržení pozornosti a dokončování práce, postavila důraz projektu na tom, co je pro Maxe vlastní, k čemu má osobní vztah a vnitřní motivaci. A to ve všech komponentách expresivního zážitku. V konstruktivním vyšla vstříc jeho talentu v prostorové tvorbě a „umění akce“, v tematické ho nechala vymyslet vlastní příběh a jeho děj, v empatické rovině akceptací předchozích komponent udržela jeho silný pozitivní vztah k tvorbě a z toho vyplynul převažující pozitivní prožitek a radost z tvorby.

Realizace Maxova projektu probíhala v kolektivní výuce, a tak další potenciálně problematické situace, které musela vyučující vyřešit, bylo skloubení individuálního vedení žáka v kolektivní výuce. Zde to od vyučující vyžadovalo dobrou znalost kolektivu i ostatních žáků, aby byla schopna zvládnout dobrý průnik organizace výuky, ale i to, když se nakonec cesty dětí rozdělily. Řešením zde byla výborná schopnost učitelky zvládnout „situační improvizaci“ a zároveň schopnost nabízet Maxovi alterace pro řešení dílčích částí projektu.

Celkově to byla cesta velmi dobrodružná, s mnoha úskalími, potížemi, ale i radostí a uspokojením, jak vyplývá z přímých reflexí vyučující, že se její cíl vydařil a dovedla Maxe úspěšně provést procesem.

Možná tedy je tím nejdůležitějším otevřenost a vnitřní motivace vyučujících, zkoušet procházet „nové cesty“ a hledat jejich význam, potenciál, ale i limity jak žáka, tak oboru, ovšem i pedagoga.

7. Postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání ve výtvarné výchově

Postoje lze definovat jako sklony ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace či sebe sama a přímo souvisejí se zájmy každého jedince. Tvoří je složka kognitivní (poznávací), afektivní (citová) a konativní (volní, vedoucí k aktivitě). V odborné literatuře jsou dále děleny na citové – poznávací, pozitivní – negativní, verbální (slovní) – neverbální, zjevné – skryté, silné – slabé, soudržné – nesoudržné, vědomé – nevědomé, skupinové – individuální, stálé – proměnlivé atp. (srov. Pančocha, 2013; Nakonečný, 2000; Říčan, 2004).

Umění může také vytvářet, formovat i sdělovat postoje, vědomosti a dovednosti, které autor získává v průběhu života a na základě svých zkušeností. Výzkum a další aktivity v rámci projektu byly prostorem k vyjádření těchto postojů.

- V rámci akčního výzkumu a jednotlivých kurzů pro děti a žáky byly zkoumány postoje učitelů výtvarné výchovy i jejich žáků k různým tématům.
- Pojetí kurikula oboru výtvarná výchova je reflektováno skrze postoje participantů projektu (výzkumníci i autoři modelových lekcí).
- Projekt byl též zaměřen na žáky se SVP v různých edukačních prostředích.

Postoji různých skupin jedinců s odlišnými druhy postižení se zabývala celá řada studií (Požár, 1997; Hájková, 2013; Pančocha, 2010; Slepíčková, 2012) a tento výzkumný zájem stále trvá i v důsledku mezinárodní atraktivity tohoto tématu. Inkluzivní didaktika pracuje též s oblastí postojů. Postoje patří dle Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (dále jen „MFK“) mezi významné faktory prostředí, které mohou silně ovlivnit (negativně nebo pozitivně) vznik a rozvoj postižení. MKF hovoří o bariérách nebo facilitátorech. Lze odvodit, že každá aktivita žáka i učitele se vyskytuje v určitém prostředí, které má své kvality. Těmito kvalitami, k nimž patří i postoje, jsou výrazně ovlivněny možnosti zlepšit či překonat zdravotní podmínky, jež mohou člověka determinovat v jeho výkonnosti (Pančocha, 2013). V opačném případě je mohou i zhoršovat. Hovoříme tak o facilitacích, nebo naopak bariérovém prostředí. Z akčního výzkumu Projektu vyplynulo, že obor výtvarná výchova má vysoký potenciál vytvářet facilitace prostředí, a formovat tak pozitivní postoje k cílům i obsahu vzdělávání nejen oboru výtvarná výchova na ZŠ, ZUŠ a gymnáziu.

S oblastí postojů je úzce spojeno i naplňování inkluzivních hodnot ve výuce. Teoretická východiska a měřicí nástroje publikované v dokumentu „*Index inkluze*“ a dalších výzkumných záměrech (např. APIV) vytvářejí platformu směrem k požadavku přijímaných inkluzivních hodnot. Inkluze je v designu výzkumu vnímána nikoliv jako možná alternativa, ale jako celospolečenský koncept, na němž by měla být postavena společnost v České republice, která chce být efektivní v 21. století.⁸⁰ Dosavadní praxe v ČR ukázala, že školy, které mají k tomuto cíli směřovat, potřebují kromě vlastní iniciativy a aktivit i systémovou podporu. Učitelé výtvarné výchovy tak mohou podpořit zájem o obor u žáků následujícími deklarovanými postoji:⁸¹

- Pedagogové si uvědomují potřebu náročné a promyšlené tvorby příprav na hodinu, která pak může být odměněna následnou pracovní aktivitou žáků a úspěchem v rozvíjení jejich osobnostních vlastností a sociálních dovedností.

⁸⁰ Dokument UNESCO. [online]. *Salamanca* - Statement, 1994. [Cit. 16. 12. 2019]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

⁸¹ Vychází z akčního výzkumu PORTEDO 2017-2019 - Výzkumná zpráva, 2020.

- Testující učitelky často zmiňovaly přínos asistenta pedagoga (AP) pro kvalitu vzdělávacího procesu a posílení spolupráce na společných výtvarných projektech. „... Žáci, kteří nejsou tak výtvarně šikovní, inspirovali ostatní spolužáky tím, že jim ukázali, že píle a snaha je na 1. místě každé práce. A pokud práci dokončí, i když to nebude perfektní, bude to oceněno nejen ve VV.“
- „Pedagogické dílo“ v hodinách výtvarné výchovy má být zacíleno tak, aby vynikl každý jeho detail a dílo zůstávalo v jednotné harmonii ve všech vztazích. „V inkluzivním prostředí je možná taková práce mnohem větší výzvou, avšak s citlivým a laskavým přístupem a oporou o jasné a zveřejněné vzdělávací cíle a kritéria hodnocení, která žákům dávají smysl, povedou nejen k estetické kvalitě výtvarného vyjádření (a automatizování výtvarného slovníku), ale také ke konstruktivní otevřenosti a hlavně podpoře lidskosti jako hodnotě na prvním místě.“ (výrok testující učitelky)
- Pevné postoje související s expertností a pedagogickou profesionalitou testujících učitelek jsou podmíněny mezioborovou znalostí (např. oboru speciální a inkluzivní pedagogiky, aprobací učitele, sebevzdělávacími kurzy) a praktickou aplikací nástroje – „podpůrných opatření“ i zkušeností z celoživotního vzdělávání pedagogů.
- Pedagogové považují ve své výuce VV za důležité situace, kdy je žák spolutvůrce stylu výuky a kdy je žák učiteli partnerem. Analýza potvrdila, že především specifika výuky žáků se SVP na ZUŠ jsou odlišná než na ZŠ či gymnáziu.
- Učitel by měl ve své přípravě na výuku obsah koncipovat tak, aby všichni žáci při plánování aktivit mohli získat či rozvinout různé rejstříky a strategie přístupů v oboru VV (tj. dějiny umění, výtvarné technologie, komunikace, reflektivní dialog) s ohledem na jejich psychosomatické limity. To předpokládá realizaci kvalitní oborové i pedagogické diagnostiky na všech typech škol.
- Míra úrovně vzdělání oboru má pozitivní vliv na kvalitu a rejstřík používaných metod a forem ve výuce (tj. plocha, prostor, bod, linie, tvar, barva, kompozice, rytmus, kontrast, materiál/technologie, detail/celek – figura/pozadí) především pro práci s žáky se SVP.
- Nicméně obor výtvarná výchova principiálně předpokládá individuálnější přístup k žákům a pracuje s reflexí jejich činnosti. Jako příklad uvádíme výrok: „... Při společném hodnocení reliéfů byl kladen důraz na to, aby se všichni žáci zapojili do společné diskuse.“ (testující učitelka)
- Žáci mají být motivováni a vedeni k prozkoumávání názorů a pohledů druhých, mají spolupracovat s žáky, kteří jsou od nich odlišní.
- Náš výzkum potvrdil, že to, čím se učitel ve výtvarné výchově zabývá, co naopak přehlíží, s čím souhlasí, s čím nikoliv a jak vysvětluje své rozhodování a postoje k plánování vzdělávacích aktivit, volbě učební aktivity a stylu výuky, má důležité dopady na jeho jednání ve výuce výtvarné výchovy.
- Pedagogický participační akční výzkum a jeho struktura, jež se dá cyklicky shrnout do těchto fází: analýza a diagnostika, plánování výtvarné činnosti, výtvarná akce, hodnocení akce, je důležitým nástrojem evaluace v inkluzivní výtvarné výchově.⁸² Takto vedený výzkum se ukázal jako vhodný nástroj evaluace výuky ve výtvarné výchově.
- Výzkum též prokázal oprávněnost následujících edukačních konceptů: „umění jako metoda, umění jako komunikace (předporozumění, dialog, sdílení, porozumění), umění jako inspirace a umění jako zdravé prostředí“⁸³, jež jsou paradoxně významným přínosem pro žáky se SVP.

⁸² Využití akčního výzkumu v pedagogické praxi oboru výtvarná výchova např. Slavík, Fulková: Výzkum a teorie edukačního procesu, 2008; monografie Sochor, 2015, s. 63, 64, 97.

⁸³ Art as a method – publikace neziskové instituce INUTI, Švédsko, 2015.

- Jednoznačným postojem testujících učitelů je, že výtvarný obor je pluralitní prostředí, kde neexistuje „pouze jedno dobré řešení“. Pracují tak velice silně s individualitou žáků. Každý další pohled na řešené téma je přínosem ve výtvarných projektech.
- Pedagog na základě zkušeností a předpokladů svých žáků by měl zúročit proces učení se „vidím a rozumím, co vidím“, „umím technologicky vytvořit to, co chci“, „dokážu sdělit a vysvětlit to, co jsem dělal v tvorbě“.
- Testující učitelé v rámci lekcí pracovali často vědomě i nevědomě s principy „artefiletiky“. V tomto případě mluvíme o tzv. filetickém⁸⁴ pojetí výchovy, které je založeno na respektování osobních zkušeností i potřeb žáků a směřuje k jejich intelektuálnímu a morálnímu rozvoji prostřednictvím reflektivní komunikace.

V inkluzivním i artefiletickém pojetí výtvarné výchovy se žádný zážitek úplně neopakuje ani u jednoho žáka (ani u žáka se SVP). A též zážitky různých žáků nejsou stejné, i kdyby pocházely ze společně prožité situace (školní či mimoškolní). Přesto žáci v inkluzivním prostředí za asistence pedagoga dokážou o svých zážitcích promluvit a na mnoha poznatcích se více či méně shodnout. Platí to i pro zážitky z umělecké výrazové hry a pro poznatky o fikčním světě (oblast zprostředkování umění, galerijní animace atd.). Fikční svět uměleckého díla se dá společně poznávat například prostřednictvím reflektivních dialogů o zážitcích z výrazové hry. V nich se žáci v heterogenní třídě navzájem ujišťují, co z jejich zážitků je důležité a může být zdrojem vzájemného poučení. Díla, která žáci vytvářejí, jsou výrazem jejich individuálních zkušeností a znalostí (rodinné prostředí, komunita, postižení, zdravotní omezení atd.). Proto jsou vždy osobitá a jedinečná, stejně jako chování žáků uvnitř výrazové hry a jejich další odezvy na ni, včetně slovních výpovědí. Tento předpoklad je shodný s přístupem pedagogického konstruktivismu a pro jeho výklad artefiletika⁸⁵ používá konstruktivistické pojmy prekoncept, sociokognitivní konflikt a koncept.

⁸⁴ Slavík, 2001, s. 12

⁸⁵ Slavík, 2001.

8. Modelové lekce a jejich ověření v praxi

Na úvod

Koncepce kurikula oblasti Umění a kultura a zejména pak výtvarného oboru záměrně poskytuje jednotlivým pedagogům prostor pro vlastní pojetí obsahu oboru a jeho výuky.

Pro praxi to znamená následující: byť jsou na úrovni kurikula definovány závazné očekávané výstupy, cest, jimiž je možné k nim dospět, je více a každý pedagog si za zvolenou cestu nese vlastní zodpovědnost.

Přesto je ale nutné mít „opěrné body“, které umožní systematictěji promýšlet konkrétní tvůrčí aktivity pro žáky na daném typu školy a v daném ročníku a koncipovat obsahově náročnější (vzhledem k nárokům na získání či rozvoj určitých vědomostí, dovedností a schopností) a tematicky závažnější celky.

Těmito opěrnými body je (1) na úrovni kurikula **definovaný a do obsahových domén utříděný vzdělávací obsah** a (2) **odstupňovaná úroveň obtížnosti zadání** pro tvůrčí činnosti žáků, která byla definována při tvorbě standardů pro umělecké obory v základním vzdělávání.

(1) Pro výtvarný obor se jedná o **tři stěžejní obsahové domény**:

rozdílení smyslové citlivosti – především jde o rozvíjení schopnosti vnímat svět kolem sebe všemi smysly, uvědomovat si, které smysly jsou pro vnímání daných objektů a situací dominantní a jak je jimi ovlivněn i výběr vizuálních prostředků (platí i obráceně);

uplatňování subjektivity – důraz se klade na to, aby žák při vlastní tvorbě, vnímání i interpretaci vědomě vycházel především ze svých nejrůznorodějších zkušeností, o kterých přemýšlí a které si postupně vědomě prohlubuje a rozšiřuje;

ověřování komunikačních účinků – žák se učí různé možnosti a způsoby, jak výsledky své tvorby, tvorby ostatních i umělecká díla a vizuální produkci zkoumat nejen sám, ale společně s ostatními a zabývat se tím, jak a proč se jejich vnímání a významy proměňují.

Všechny tyto tři základní obsahové domény se „odehrávají“ v rovinách vnímání, tvorby a interpretace. Implicitně jsou pak přítomny v obsahu výtvarného oboru pro gymnaziální vzdělávání (zcela vědomě s nimi pracují dva tematické okruhy: *Obrazové znakové systémy* a *Znakové systémy výtvarného umění*) a ve výtvarném oboru pro základní umělecké vzdělávání (jsou v jeho obsahu přítomny, aniž by se výtvarný obor k nim vědomě hlásil).

2. Definování tří úrovní náročnosti bylo uvedeno již v souvislosti s tvorbou standardů pro umělecké obory v základním vzdělávání. Označení minimální, optimální a excelentní se sice váže ke standardům, ale podstatné je, že definované úrovně vyjadřují postupnou gradaci náročnosti pro tvorbu zadání (tvůrčích činností) a současně i pomáhají identifikovat možnou dosaženou úroveň žákova tvůrčího výkonu.

a) **minimální úroveň**

Získat nové znalosti a dovednosti skrze zkušenosti z tvůrčích činností a využívat základní pojmy k verbálnímu sdělování těchto zkušeností.

Prostřednictvím tvůrčích činností (v rovině vnímání, tvorby a interpretace) získává a prohlubuje si dovednosti, znalosti a individuální schopnosti vyjadřovat se vizuálně obraznými prostředky; při tvůrčích činnostech a komunikaci s ostatními užívá základní pojmy výtvarného oboru.

(Vím, že mám dovednosti a schopnosti se vyjadřovat; vím, že si vlastními zkušenostmi tyto dovednosti, znalosti a schopnosti prohlubuji, a zároveň poznávám obsah pojmů, díky kterým jsem schopen komunikovat o tom, co jsem já nebo ostatní vytvořili).

b) optimální úroveň

Aplikovat vědomě reflektované zkušenosti a znalosti v dalších tvůrčích činnostech vztahujících se k produkci, recepci, interpretaci.

Získané znalosti, dovednosti a schopnosti využívá v tvůrčích činnostech (v rovině vnímání, tvorby a interpretace); experimentuje s vizuálními prostředky a hledá nové prostupy; o výsledcích tvůrčí práce (své i ostatních) komunikuje, dovede je popsat a sdělit k nim své stanovisko.

(Vím, že něco umím a své dovednosti, znalosti a schopnosti využívám při své tvůrčí práci a hledám další řešení; uvědomuji si svůj záměr a to, k jakému výsledku jsem dospěl; vysvětlím to ostatním, vyslechnu si postřehy a názory od ostatních a přemýšlím o nich.)

c) excelentní úroveň

Reflektovat s porozuměním postupy a výsledky tvůrčích činností vlastních i činností ostatních, nalézat nové varianty řešení; uvědomuje si kontexty s daným druhem umění. Reflektuje vlastní tvůrčí činnosti, postupy a výsledky i postupy a výsledky ostatních i z hlediska kontextu výtvarného umění a vizuální kultury; nalézá nová řešení, včetně nových možností prezentace.

(Vím, že o tom, co jsem já nebo ostatní vytvořili, mohu uvažovat nejen z pohledu dosaženého výsledku a toho, zda jsem něco nového pro sebe objevil, ale že se mohu zabývat i souvislostmi s díly výtvarného umění – například z čeho jsem vycházel, čím jsem se inspiroval, jak.)

Skladba modelových lekcí pro výtvarný obor v rámci projektu *Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti* vycházela ze všech tří uvedených obsahových domén a jejich obsahy orientačně rozčlenila do následujících celků:

Identita (uplatňování subjektivity) – poznávám sebe sama; já jako součást skupiny; já jako součást kulturního společenství;

Smysly (rozdílení smyslové citlivosti) – svět skrze zrak; svět skrze hmat; svět skrze sluch; svět v mých smyslech/svět mých smyslů;

Komunikace (uplatňování komunikačních účinků) - interpretace (vlastní tvorby a tvorby ostatních); prezentace (vlastní tvorby i společného díla); komunikace s uměleckým dílem (i běžné vizuální produkce).

Jednotlivé modelové lekce pak v různé míře akcentovaly určitý obsahový celek či dílčí témata. K modelovým lekcím však nelze přistupovat jako k pevně daným a striktně rozděleným „kapitolám“, ale jako k určitému **ohnisku inspirace**, které již samo o sobě dává různorodé impulzy. Ty se pak mohou prolínat i proměňovat tak, že vzniká nová obsahová kvalita nejen celých lekcí, ale třeba jen jejich dílčích částí.

V modelových lekcích byla snaha formulovat zadání pro výuku tak, aby se jednalo o komplexní tvůrčí činnost, která by nabízela prolínání všech tří obsahových domén, všech tří rovin tvůrčích

činností – vnímání, tvorbu a interpretaci a současně by ve výuce umožnila odstupňování náročnosti tvůrčích zadání dle individuálních schopností či preferencí žáků či celkové výukové situace a atmosféry ve skupině.

Modelové lekce nejsou ve výtvarném oboru nikdy pojímány jako „předloha“, která se má výukou zrealizovat, ale jako myšlenkový potenciál, který má učitel se svými žáky rozvíjet.

Mají vždy umožnit zadání variovat, modifikovat, gradovat a přizpůsobit je konkrétnímu žákovi či skupině žáků. Také mají umožnit různé formy realizace (od jednoduché etudy přes ucelenou vyučovací hodinu/lekcí až po cykly obsahově provázaných zadání/lekcí i dlouhodobých projektů).

Charakter modelových lekcí pak přirozeně ovlivňuje to, jak jsou v praxi modelové lekce reflektovány/ověřovány a k jakým výstupům se v praxi dospěje.

Pokud jsou modelové lekce skutečným myšlenkovým ohniskem (měly by vybízet k překračování svých kontur a podněcovat k experimentování), je třeba počítat s tím, že jednotliví výtvarní pedagogové jakožto svébytné tvůrčí bytosti budou v modelových lekcích preferovat různé obsahy, různé klíčové momenty tvůrčího procesu, různé obsahové vazby a různé vizuální prostředky.

Také nelze požadovat, aby všechny modelové lekce byly ověřeny, a nelze považovat za chybu či nedostatek to, že některé zůstanou jakoby ležet „ladem“. Je třeba počítat s tím, že každá modelová lekce musí nejprve „dozrát“ vlastním vkladem každého učitele. Teprve pak je totiž možné ji s žáky proměnit do věrohodných tvůrčích zadání, které mohou generovat další promyšlené a obsahově bohaté celky. Ty pak opět musí nějaký čas „zrát“, aby se vyjevilo to, zda mají v sobě potenciál, který má cenu dále rozvíjet, či je naopak lepší se vydat jinou cestou – většinou se toto nevyklučuje, ale utváří nové situace, díky nimž může docházet k permanentní obsahové obrodě.

Reflexe modelových lekcí, které jsou zde poskytnuty, nemají v žádném případě jen potvrdit vhodnost jejich obsahu a dokázat, že je možný jeho transfer do výuky, ale nabízejí další, autorské rozvíjení jejich obsahu, úvahy, zcela neopakovatelné zkušenosti. Díky fotodokumentaci nabízejí i galerii jedinečných výstupů žáků – ty jsou nakonec vždy nejprůkaznější z pohledu toho, zda obsahový potenciál modelové lekce byl uchopen „životadárným“ způsobem – zde už pak lekce ke čtenáři hovoří jazykem vizuálním.

Protože každé ověření je jedinečným tvůrčím počinem, je ponechávána vždy možnost „překročit“ zadanou strukturu pro popis ověření a nechat pedagogovi prostor i pro jeho uchopení a charakteristiku tohoto procesu. Pokud učitel vidí svůj vklad v tom, že poskytne z ověření lekce svoji osobní a autentickou osobní výpověď, je třeba toto respektovat.

Věříme, že modelové i ověřené lekce přinášejí společně inspirativní obsahový celek, který budou mít pedagogové chuť dále rozvíjet napříč jednotlivými typy a stupni škol.

9. Výukové jednotky – reflexe modelových lekcí

Jednotlivé reflexe učitelů jsou v následující části publikace. Proklikem na název lekce vstoupíte přímo do vybraného textu.

[Příběh v obraze a za obrazem](#)

[Selfie – od detailu k celku I](#)

[Selfie – od detailu k celku II](#)

[Selfie – portrét jinak I](#)

[Selfie – portrét jinak II](#)

[Selfie – hra se stíny](#)

[Interpretace literárního díla formou komiksu](#)

[Starý příběh – komiks II](#)

[Starý příběh – komiks III](#)

[Starý příběh – komiks IV](#)

Příběh v obraze a za obrazem

Reflexe modelové lekce **Příběh v obraze a za obrazem** v 9. třídě ZŠ.

Tato modelová lekce nabízí příležitost pro komunikování subjektivní interpretace obrazů.

[\(přejít na modelovou lekci\)](#)

V úvodu byli žáci seznámeni se třemi cíli lekce:

- **zkoumáním možností interpretace uměleckého díla**
- **detailním seznámením se s vybraným uměleckým dílem**
- **vlastní tvůrčí interpretací obrazu**

1. Verbální interpretace

Úvodní aktivita – odpovídání na otázky:

Co vidíme na obraze? Co se na scéně odehrává? Jaká je tam nálada? Co si kdo z postav myslí nebo co chce udělat? Pokud by šlo o zastavenou divadelní či filmovou scénu, o jaký žánr by šlo? Co zamýšlel autor malby? Poznáte autora? Jaké používá výtvarné prostředky, aby vyjádřil obsah, který zamýšlí?

Přineslo to řadu individuálních dojmů, domněnek a znalostí. Výpověď každého žáka je cenná a svébytná. Odpovědi na otázky byly volně a poměrně rychle zapisovány, nebyla stanovena nutnost odpovědět na všechny.

Vlastní písemné výpovědi úvodní aktivity se společně sdílely - anonymní lístky si mohli žáci vylosovat a nečíst tak své poznámky, ale poznámky některého spolužáka. Tím odpadl ostych a obava ze „špatné“ odpovědi.



Edgar Degas Baletní škola, 1874

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/81/Edgar_Degas_-_The_Ballet_Class_-_Google_Art_Project.jpg

Třída pracovala se zájmem, písemně odpovídali bez problému všichni, občas si sdělovali myšlenky mezi sebou, uvolněná atmosféra.

Žákovské interpretace, volně přepsáno, opakující se postřehy vynechány: starší pán s hůlkou uprostřed, kolem něj jsou baletky, taneční hodina, soustředění, světlost; dívky v baletních šatech, napjatá nálada, učitel je přísný, baletka si myslí „chci domů“; světlo, žánr – muzikál; taneční akademie, žánr – román; baletky mají lekci, dívka, která kouká do stropu – nebaví ji to a je tu z donucení nebo ji nebaví výklad před tancem, autorem Edgar Degas, impresionismus, jemné tony, hodně zelené, romantický žánr; nácvik baletního vystoupení, vyučování, napjatá nálada, pan učitel je netrpělivý, barvy jsou světlé; uvolněná nálada, práce se světlem; nálada je napjatá, přísná a smutná, nevidím do tváře starého pána, tak se cítím nepříjemně, romantický žánr; světlost; stařík v sále plném baletek, baletní konkurz, nálada je uvolněná, autor vyjadřuje svoji zálibu v baletu, taneční třída; baletní škola, učitel tluče hůlkou do taktu, soustředěnost; myšlenka jedné z baletek „další krok je... a další...“, žánr román; hodina tance, debatují, jedna z baletek si myslí „už mě to nebaví“; kung-fu mistr s baletkami; autor měl rád tanec.



El Greco: Pátá pečeť apokalypsy, 1608-1614

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/b/b4/The_Vision_of_Saint_John_MET_DT1052.jpg/300px-The_Vision_of_Saint_John_MET_DT1052.jpg

Následující malba využitá v pilotní lekci je svou expresivitou i obsahem náročnější, opět však bez problému písemně reagovali všichni. Z žakovských interpretací (zkráceno, opakující se myšlenky ponechány v přepisu pouze jednou): volání Boha, setkání s Bohem; konec světa, depresivní atmosféra, myšlenka „Bože, pomoz nám“, žánr: drama, autor je věřící; apokalypsa, napjatá nálada, autor vystihuje to, co nás čeká; drama, štíhlé bezbarvé postavy, možná úzkostné, vaječná tempera; bílá nahá těla, dramatické; lidé vzhlížejí k záchraně, konec, očekávání něčeho; na obraze se odehrává apokalypsa, svatý Jan ukazuje lidem jejich budoucnost, vykoupení, nálada strachuplná, lidé neví, co se děje nebo co nastane, neobvyklá barevnost; lidé držící barevné látky, autor využívá tmavost, lidé se snaží zakrýt před temnou oblohou; postava se natahuje k nebi, melancholie a smutek, úzké až anorektické postavy, temné barvy, ale zároveň křičící bílá, El Greco, renesance; strach a beznaděj; dramatické barvy, žánr seriál; zoufalství; oblečená postava vyzývá Boha a další postavy se oblékají do nějakých rouch, modlitba, dramatická atmosféra, ve tvářích jsou emoce, napjaté a depresivní, stíny, tmavší barvy.



Rembrandt van Rijn: Oslepení Samsona, 1636

[https://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Rembrandt Harmensz. van Rijn - The Blinding of Samson - Google Art Project.jpg](https://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Rembrandt_Harmensz._van_Rijn_-_The_Blinding_of_Samson_-_Google_Art_Project.jpg)

Interpretace (kráceno): vojáci vypichují oči staršímu muži, beznaděj, temnosvit, hlavní scéna nasvícená; zrada; žánr tragédie; akční žánr; horor; Rembrandt; barvy jsou hodně tmavé, jen hlavní scéna je ozářena; vraždí ho; ubližují mu, tragédie; souboj, nespravedlnost, napadení; přepadení, postava vpředu si myslí: „nesmí utéct“, žánr historický dokument; důležité barevné nasvětlení.

2. Performativní etudy

Po úvodní aktivitě psaných odpovědí, když už utvořili žáci tři skupinky a vybrali si obraz, následoval pokyn vymyslet pětiminutovou performativní etudu a oživit obraz. Studenti dostali časové vymezení a v následující vyučovací hodině se po ukončení nácviku všichni přesunuli do školní auly, kde na podiu postupně každá skupinka vlastním způsobem zpřítomnila obraz (zabudovala něco z teorie či obsahu díla, postavy měly krátké monology apod.). Důležité bylo zadání - vymyslet kostru příběhu, možné repliky, nezabývat se detaily ale použít improvizaci. Čas k nácviku byl upraven tak, aby všechny skupinky přešly k ukázkám s pocitem, že je mají dostatečně připraveny.

Všechny výstupy byly dokumentovány.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se zapojili, někdy jako hlavní postavy, jindy dotvářeli děj obrazu. Dívka s ADD se neúčastnila zdramatizování obrazové scény, ale vypracovala samostatně teoretický výklad k obrazu v rámci svojí skupiny.



Edgar Degas, Baletní škola. Nehybné zosobnění obrazu.



Jednotlivé postavy mají krátké proslovy.



Vypravěč zmínil rok a místo. Každá z postav na chvíli ožila krátkou promluvou. Kromě vějíře z papíru užití artefakty našli a použili na místě.



El Greco, Pátá pečeť apokalypsy.
Nehybné zosobnění obrazu.



Uvedení do El Grecovy doby, několik slov
k námětu.



Příprava scény – rychlá improvizace z nalezených
předmětů.



Komunikace mezi postavami.



Rembrandt Van Rijn, Oslepení Samsona.
Nehybné ztvárnění obrazu.



Jednotlivé postavy promlouvají.

Metodický komentář:

Po prezentacích byly fotografie promítnuty přes dataprojektor a společně se k nim žáci vyjadřovali – vzájemná různorodost napomáhala živosti scének a aktualizovala je do současnosti.

Domnívám se, že lekce také naplnila minimálně tyto záměry:

- inkluzivní vzdělávání respektuje **diverzitu** (rozmanitost) žáků – všichni žáci se spolu-podílejí na plánování vzdělávacích aktivit, volbě učební aktivity a stylu výuky (společnou dramatickou performancí obrazu)
- pedagog dokáže přijímat a využívat odlišnosti u svých žáků k plnému rozvoji jejich potenciálu i k **obohacení ostatních členů** školního společenství (oceňuji zapojení všech žáků, každý podle svých možností představoval vklad ke společné realizaci)

Komentář z hlediska výtvarného oboru:

Nejedná se jen o mechanické aranžování postav do obrazu, ale díky performativní složce se obraz stal aktuální výpovědí žáků o objeveném příběhu či situaci, a to i na základě využití znalostí (nejen intuitivního vcit'ování se).

Selfie – od celku k detailu I

Reflexe modelové lekce **Selfie – od celku k detailu** v 5. a 6. třídě ZŠ.

[\(přejít na modelovou lekci\)](#)

Téma realizované lekce: Smysly – svět skrze zrak

Cíl realizované lekce/ tvůrčí činnosti:

Vytvořit znak, který vychází z detailu vlastní fotografie a vytvořený zvětšením.

Východisko pro obsah realizované lekce:

Ukázky prací autorů, kdy byl použit detail, vysvětlení pojmu detail.

Zadání realizované lekce:

Vyfoť své selfie s výraznou grimasou. Zazoomuj a prohlížej. Vyber si tu část svého obličeje – detail – který tě nejvíce oslovil, překvapil, je jiný, než běžně znáš. Tento vybraný detail se pokus přenést do formátu A3 a volnou kresbou zpracuj.

Fotodokumentace z výstupů realizované lekce:



1. žák



2. žák



3. žák



4. žák



5. žák



6. žák



7. žák



8. žák



9. žák



10. žák

Metodický komentář:

Při vytváření detailu jsme zvolili techniku selfie s grimasou a pomocí zoomování se dostali k detailu, který byl zajímavý. Žáci mohli při tvoření grimas spolupracovat se spolužákem, ten jim mohl pomoci s výběrem zajímavého detailu. Bylo potřeba udělat větší množství fotografií, aby měl žák výběr. Vybraný detail žák překreslil a následně jej zvětšil do formátu A3.

Očekávané výstupy (RVP ZV):

Při vlastních tvůrčích činnostech vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření; porovnává je na základě vztahů (světlostní poměry, barevné kontrasty, proporční vztahy a jiné).

Očekávané výstupy (ŠVP):

Uvědomuje si různé možnosti, pro projekci vlastních pocitů do vizuálně obrazných vyjádření.

Modifikované zadání pro žáky se SVP:

Pomocí chytrého telefonu vyzkoušej vyfotografovat různé grimasy. Prohlédni si je a pomocí zoomování vyber tu pro tebe nejzajímavější. Tu se pokus překreslit do formátu A3 a překreslený tvar vybarvi pro tebe nejschůdnější technikou.

Minimální očekávané výstupy lekce:

Porovnává a volí vhodné nástroje pro přenesení detailu z vybrané fotografie, pracuje s jednoduchými tvary, na základě pozorování se pokusí prokreslit všechno, co na svém obrázku vidí.

Průběh procesu (klíčové okamžiky):

1. Vysvětlení pojmu detail
2. Ukázky (příklady z modelové lekce)
3. Zkoušení grimas
4. Fotografie – selfie
5. Výběr detailu, zoomování
6. Překreslení, další zvětšování (formát A3)
7. Portrét s vytvořeným detailem
8. Prezentace

Poznámky a komentáře:

Práce byla pro žáky zajímavá. Hodně je bavila především úvodní část, kdy si zkoušeli různé grimasy a fotografovali se. Stejně tak práce s detailem. Přenášení tvaru a jeho zvětšování bylo pro některé žáky velmi obtížné.

Skupina A – práci s obkreslováním někteří žáci zvládali velmi obtížně, vzniklo několik konfliktních situací díky posměchu, přesto se podařilo zadaný úkol v rámci možností splnit.

Skupina B – práce proběhla klidně, žáci si vzájemně pomáhali jak v úvodní části, tak v průběhu celé práce.

Časová dotace:

2 vyučovací jednotky

Komentář z hlediska výtvarného oboru:

Lekce výrazně vychází z lekce modelové, ale je modifikována pro starší žáky.

V první řadě se jedná o výběr fotografie z cyklu (práce s fotografií v mobilu – vzájemná spolupráce) a překreslení zvoleného detailu. Následně se přistupuje k volnému „přepisu“, pozornost je důsledně věnována „detailu v detailu“.

Obrázek č. 10 pak nabízí další možný posun práce s detaily. Jejich uspořádáním do vzájemných vztahů vzniká nová kvalita – maska.

Selfie – od celku k detailu II

Reflexe modelové lekce **Selfie – od celku k detailu** v 7. třídě ZŠ.

[\(přejít na modelovou lekci\)](#)

Téma realizované lekce (vyplývá z tématu modelové lekce – viz základní témata):

Smysly – svět skrze zrak

Komentář z pohledu výtvarného oboru:

Při snaze o důsledné ověření modelové lekce se u těchto žáků objevily vážné obavy z tvorby obecně známé věci – oko, ústa, nos – a tím obavy z chyby. Během práce je z dokumentace patrné, že nastaly momenty vlastní interpretace spočívající v expresivní změně barevnosti, zachycení odlesku v oku, uvědomění si usazení oka ve víčkách. Závěrečný požadavek na vystřížení, kdy se měl převést „obraz“ ve znak, bylo vnímáno již jako nadbytečné.

Přenesení zaujetí žáků do další lekce z důvodů dokončení, narazilo na limity možné koncentrace. Přesto důslednost v naplnění pedagogického záměru a vytrvalost v práci žáků je v mnoha ohledech podstatnou zkušeností.

Třetí lekce byla pro žáky na první pohled výtvarně nejjednodušší. V loňském školním roce jsme malovali detail oka, tak jim to přišlo jako „ízzy“. Daleko zajímavější bylo pro ně to, když jsem jim na PC ukázala dílo zvětšeného kolíčku na prádlo od Claes Oldenburg, nedokázali pochopit, že je to socha. Mysleli si, že je to jen vyfocený a zvětšený obyčejný kolík na prádlo, který používá jejich babička doma. Když se mi jim to podařilo vysvětlit, s odpovědí na otázku, proč zrovna kolíček, proč neudělal sochu radši nějaké osobnosti nebo zvířete, jsem zaváhala a stroze odpověděla, že je to umělec s fantazií a svým stylem, který přenáší své nápady do svých soch. Pak jsme zkoušeli vymyslet, co bychom „vysochali“ my. Napadl nás knoflík nebo ořezávátko.

Když jsme upustili od soch, opět jsem jim pro jejich inspiraci ukázala fotografie uměleckých děl. Výsledek se jim vůbec nelíbil. Že prý vůbec nejde vidět, co to je, a že to určitě přes program Picasso dělat nechtějí, že to pokazí.

Mohli jsme začít, práce byla jasná, vodovky, tempery, papíry nachystány. Teď předloha. Obávala jsem se, že se budou stydět nechat si vyfotit svůj obličej zblízka, ale vzali to s humorem. Chtěli, abych jim vyfotila oko, ústa, nos.

Tyto 3 fotky jsem vytiskla. Když jsem jim je donesla vytištěné, upřímně se smáli zvětšenému nosu. Nakonec nos nikdo nemaloval, protože jak mi jeden pošeptal, tak by se obával toho, že by to nakonec vypadalo jako úplně jiná část těla. Vyhrálo oko nad ústy v poměru 5:1.

O co bylo jednodušší zadání a pochopení tématu, o to bylo složitější a náročnější provedení. V první lekci jsme se šesti žáky vypořádali čtrnáct papírů, v této lekci jsme jich spotřebovali šestnáct. Ve chvíli, kdy jsme je nechaly pracovat samotné, protože nebylo třeba jim cokoli říkat, jsme slyšely zvuk trhání papíru doprovázené vulgárním slovem a následnou omluvou za něj a poté prosba o nový papír.

Dvě vyučovací hodiny nám nestačily, museli jsme domalovávat a předělávat i druhý den (To už je zase práce moc nebavila, tak jsme je musely s paní asistentkou motivovat k dokončení).

Po dalších dvou hodinách s přestávkami práci dokončili pouze 2 žáci. Pak už byl nadlidský výkon, aby oko obstřihli. Zvládl to jen jeden žák.

Přemýšlela jsem, čím by to mohlo být, a napadla mě jedna věc. Předchozí dvě lekce byly pro ně zcela neznámé a byly pro ně výzvou zkusit něco nového a jakkoli se jim to podaří, bude to „správně“, protože kdo vystřihuje otvory do výkresů nebo kdo vystřihuje a lepí stíny na namalované pozadí? Není přesně dané, jak to má vypadat, výsledek je naprosto individuální. Ale oko nebo ústa? Všichni víme, jak tyto části lidského těla vypadají. A když je namalují jinak, vnímají to tak, že je to špatně. A mohu je utvrzovat jakkoliv – že to mají pěkné a že to je jejich práce, jejich tvorba. Zkrátka ne. Možná to bylo i tím, že mají své problémy, které se přes víkend nahromadily, a tah štětcem „mimo“ je rozhodil tak, že jsou schopni se rozezlít nejdřív na sebe a pak na ostatní takovým způsobem, že jsem nucena požádat paní asistentku, aby odvedla zbytek třídy do jiné místnosti, a já se žákem mohla zůstat sama ve třídě.

Následující den jsme práci zhodnotili. Sami řekli, že to byl děs, ale že přece nakonec o nic nejde, hlavně, že se udrželi a že nedostali ten svůj záchvat vzteku. Což musím ze svého pohledu jen odsouhlasit. Vždycky mám radost, když je jakákoliv práce zaujme, nadchne a čím déle vydrží pracovat, vnímám jako úspěch.

Fotodokumentace z výstupů realizované lekce











Selfie – portrét jinak I

Reflexe modelové lekce **Selfie – portrét jinak** v 5. a 6. třídě ZŠ.

[\(přejít na modelovou lekci\)](#)

Téma realizované lekce (vyplývá z tématu modelové lekce – viz základní témata):

Smysly – svět skrze zrak

Cíl realizované lekce/ tvůrčí činnosti:

Selfie – propojení výtvarného znaku s reálnou částí obličeje a vznik živé asambláže

Východisko pro obsah lekcí o Selfie:

Technologie chytrých telefonů dává všem, tedy i dětem, svobodu v tom, jak vyjádřit sebe sama a zároveň zachytit svět okolo nich. Všichni mají nějakou zkušenost se selfie. Stává se běžnou a samozřejmou součástí našich životů a je zatím posledním zastavením v dlouhé historii touhy zobrazování sebe sama – od jeskynních maleb, přes autoportréty za použití zrcadla, seznámení se s tvorbou umělců popartu, ale i současných. Digitální technologie splňují dětem tuto touhu nejen „bezproblémově“ a „právě teď realizovat“, ale i okamžitě sdílet a sledovat její účinek.

Inspiračními zdroji pro tuto lekci se stali dva významní umělci používající v části své tvorby destrukci (nezvyklý nevratný zásah) jako tvůrčí moment a „nesmrtelná fotografická hračka“ sloužící k získání ozvláštňeného portrétu. (Douglas Gordon a fotostěna s otvorem na obličeji – uvedeno v modelové lekci).

Východisko pro obsah realizované lekce:

Využít možnosti chytrého telefonu tak, aby vznikl zajímavý portrét, kdy identita bude vyjádřena složením fotografie a obrazu, kterým se žák pokusí vyjádřit, co ho zajímá, co má rád, co by ho mohlo představit.

Zadání realizované lekce:

Portrét představuje člověka i s jeho zájmy a vlastnostmi. O to se pokusí tato práce. Zkuste si vybavit, co máte rádi, čím se zabýváte, co by vás mohlo charakterizovat. To vyjádřete pomocí vámi zvolené kresebné techniky, případně malbou.

Pracujeme s formátem A3.

Na formát A3 kreslete nebo malujte to, co vás může nejlépe představit, čím představíte sebe i to, co máte rádi .

Výtvarné zpracování znaků je v této práci sekundární. Primární je vztah k vybranému osobnímu tématu. Žáci jsou upozorněni, že po dokončení jejich práce dojde k její částečné „destrukci“ tak, jako to viděli na dílech L. Fontany – tomuto záměru je potřeba uzpůsobit kompozici.

Po dokončení malby nebo kresby vytvořte vstup pro část svého obličeje, použijte nůžky nebo řezací nůž, vystříhnete nebo vyříznete nejdříve malý otvor v místě, které se nejvíc váže k tomu, co jste namalovali, nakreslili: otvor pro jazyk, oko, nos, ucho apod.

Malý otvor se může postupně zvětšovat.

Výsledek své práce zdokumentujte pomocí fotografie, část obličeje je její nutnou součástí.

Nechte své spolužáky hádat, kým jste, jak se svému okolí představujete

Žáci měli příležitost uvědomit si, že zdánlivá destrukce (tedy to, co na základě svých zkušeností v počátku vnímají jako nevratný zásah do jejich dosavadní práce) přináší rozšířenou vizuální hodnotu jejich práce. Pomocí fotografie si vytváří novou identifikaci.

Fotodokumentace z výstupů realizované lekce:



1. žák



2. žák



3. žák



4. žák



5. žák



6. žák



7. žák



8. žák



9. žák

Metodický komentář lekce 1:

Do projektu byly zapojeny 2 třídy.

Skupina A – 5. třída, věk 10 – 11 let, žáci jsou velmi rozdílní jak svými schopnostmi, tak prostředím, v kterém žijí. V kolektivu žáků vznikají často konfliktní situace, někteří žáci mají problémy s chováním, někteří (žáci s OMJ) s porozuměním, a proto je nutné látku uzpůsobit. Pokud pracují ve skupině, často se dohadují, přestanou spolupracovat. Také pokud se někomu práce nedaří, umí být škodolibí. Současně umí podpořit a pomoci některým žákům.

Skupina B – 6. třída – věk 11 – 12 let. Velmi klidný a přátelský kolektiv, i když je nově složený od začátku letošního školního roku. Žáci se dokázali velmi rychle sžít. Dobře spolupracují, vzájemně si pomáhají, dokážou ocenit práci ostatních.

Očekávané výstupy (RVP ZV):

Při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se vědomě zaměřujeme na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro nejbližší sociální vztahy.

Očekávané výstupy (ŠVP):

Vhodně volíme nástroje i materiály vzhledem k zamýšleným účinkům své tvorby, kombinujeme, snažíme se o originální řešení, užíváme i prostředky nových technologií.

Modifikované zadání pro žáky se SVP:

Vyber si techniku, kterou nejlépe zobrazíš to, co tě baví, co máš rád, jak se chceš ukázat svým spolužákům. Pracuj na celé ploše A3.

Prohlédni si ukázky umělců, kteří při své práci použili destrukci.

Pomocí nůžek nebo řezacího nože si připrav otvory, kterými bude vidět část tvého obličeje, těla, případně požádej spolužáka, aby ti pomohl. Představ se spolužákům a nech je hádat, co bylo tvým záměrem.

Minimální čekávané výstupy lekce:

Zvládnout pomocí vybrané techniky celou plochu, vyhledat místo pro výřezy, vytvořit pomocí svého těla a vytvořené práce portrét, podle kterého bude možné hádat tvůj záměr.

Časová dotace:

2 vyučovací jednotky

Průběh procesu:

1. Portrét – co je, kde se s portrétem setkáváme, minulost, současnost. Klasické techniky (ukázky v pracovních), fotografie, selfie
2. vlastní záměr, jak se chci ostatním představit
3. příprava výtvarných prostředků
4. vlastní práce, u žáků s SVP opakovaně připomínat zadání a kontrolovat plnění
5. prezentace prací s hádankou

Poznámky a komentáře:

Práce žáky zajímala, bavila je především možnost, že nechají ostatní hádat, co je nejvíc baví nebo co mají rádi. Velmi často to bylo jídlo jako třeba hamburgery nebo zmrzlina, dále zájmy jako fotbal, příroda.

Skupina A – v některých případech bylo nutno pomoci s vytvořením otvorů

Skupina B – žáci si pomáhali a práce je zajímala, hádání spojené s prezentací bylo pěkným závěrem celé práce

Komentář z hlediska výtvarného oboru:

Lekce výrazně vychází z lekce modelové, ale je modifikována pro starší žáky.

Stěžejní pro zadání je, aby si žáci uvědomovali sami sebe, zabývali se svými zájmy, pocity, přáním a hledali, co by je mohlo nejlépe charakterizovat, čím by se rádi představili. Tím, jak je lekce pojata, se záměrně pracuje s vtažením druhého do komunikace formou „hádanky“, již se ve větší či menší míře stává výsledný obraz.

Selfie – portrét jinak II

Reflexe modelové lekce **Selfie – portrét jinak** v 7. třídě ZŠ.

[\(přejít na modelovou lekci\)](#)

Téma realizované lekce (vyplývá z tématu modelové lekce – viz základní témata):

Smysly – svět skrze zrak

Komentář z pohledu výtvarného oboru:

Jedná se o snahu důsledného naplnění modelové lekce postupně modifikované vzhledem ke zkušenostem, postojům a zájmům žáků a jejich předešlým dovednostem.

Důležité bylo společné hledání toho, na co by se mohli těšit. V této práci tak došlo skrze modifikované zadání k naplňování hlavního cíle VV na tomto typu školy, a to přijetí vlastní práce jako závazku a vzbuzení zájmu a chuti k tvorbě, a tím vstoupení do dosud „neznámých vod“.

Osobní výpověď pedagoga barvitě dokresluje atmosféru a proces tvůrčí práce.

Osobní výpověď pedagoga k ověření lekce:

„V úvodu hodiny jsem žákům představila projekt, kterého se jako třída účastníme. Zpočátku nechápali, proč si nějaká škola z Plzně vybrala právě je, a podezírali mě, že si z nich dělám legraci. Když jsem je ale vzala k interaktivní tabuli a ukázala tvorbu umělců a práce ostatních, které máme uvedené k inspiraci, vzali to jako fakt. V tu chvíli byl pro ně projekt jako závazek. Dopodrobna jsem jim musela vysvětlit zadání práce, rozdala výtvarné pomůcky. Téma bylo jasné. Prázdniny, na ty se těšíme všichni (obzvláště my, učitelé 😊) ...i když těšení žáků u nás ve třídě není až tak velké. Moji žáci prázdniny rádi moc nemají. Ač to zní neuvěřitelně, raději chodí do školy. Mají zde kamarády, řád, mantinely a pozornost minimálně ze strany kantora. Takže vymyslet, na co se těší o prázdninách, byl oříšek. A protože chtěli přijít na něco jiného než meloun nebo zmrzlinu, které k létu neodmyslitelně patří, dali hlavy dohromady a vymysleli plavbu lodí na přehradě a ledovou tříšť. Sami se rozdělili do skupinek a čekali...

Vzápětí se dostavil první problém. Papír ve formátu A2. Na tento formát se mnou ještě nemalovali (na A3, A4 nebo na obrovské role papíru ve skupinové práci ano). Jejich důvodem, proč nechtěli tento formát, byla obava, že nezaplní celou plochu, že tak velký obrázek prostě nenamalují a že když se jim to nepovede, výtvarníci z Plzně si o nich pomyslí, že jsou *** (romský výraz pro... neschopného člověka k ničemu).

Když jsme s paní asistentkou nepohnuly jejich obavami ani o píd', rozdala jsem papíry A3.

A i když jsme vnímali všichni tuto hodinu „zodpovědněji“, naše rituály nemohly jít stranou. Písničky na přání...z youtube si každý vybírá tu svoji a společně si notují. Ne vždy to bylo tak harmonické, jak to teď vypadá. Loni, když jsem je dostala jako třídní učitelka, tak byl problém respektovat hudbu i hudební názor (natož názor nebo postoj k „čemusi“, odlišného od toho jeho). Letos jsem na ně pyšná, udělali velký krok ve vztazích jeden k druhému.

Naše hodina mohla začít.

Vše bylo jasné, každý věděl, co má malovat, jak to bude vypadat a že nakonec část výsledné práce vystřihneme pro naše oko nebo jazyk.

Bylo nás šest. Spotřeba papírů skončila počtem 14. Po pár tazích štětcem přišla první vulgární slova, že se jim to nepovedlo a že to dělat nebudou. Mám skvělou romskou paní asistentku, se kterou jsem už 19let „sehraná“ a společně, víme jak na ně. Za několik okamžiků si všichni zase pozpěvovali a malovali. Tentokrát už bez přestávky a práci dokončili. Na fotografiích je vidět, že kelímky na tříšť museli být podle pravítka, protože křivé kelímky neprodávají. Každá barva měla samozřejmě i svoji příchuť: zelená – jablko, červená – višň, oranžová – pomeranč a modrá – šmoulí.

Když jsem se jim snažila podsunout, ať každý udělá jiné barvy, aby to bylo pestré, tak mi odpověděli, že mají rádi právě tyto příchutě a že nebudou malovat to, co jim nechutná ☺, takže kluci malovali jak přes kopírák všichni stejně. Dívky malovaly plavbu na přehradě. Problémem byla loď. Nevěděly, jak ji mají namalovat, protože počítaly dopředu s místem, které vystřihnou pro své oko. V tomto jsme byly nápomocné.

Po uschnutí maleb si každý udělal prostřih a ukázal v té části své oko nebo jazyk. Když jsme si společně prohlédli práce, nabídla jsem jim, že mohou otvor zvětšit, že to bude určitě zajímavé. V tu chvíli dali všichni své práce za záda a řekli NE. „Tolik práce nás to stálo, povedlo se nám to, tak to radši dáme na nástěnku“. Otvor nikdo nezvětšil.

Ještě bych chtěla předeslat, že žákům do jejich práce nezasahuji, nedomalovávám za ně jen proto, aby to bylo „hezčí“. Vštěpuji jim, že pokud se budou výtvarnou výchovou bavit, relaxovat, zpívat si u toho a snažit se, tak je to tak správně a toto je i můj cíl ve výtvarné výchově. Nejsem výtvarnice, nemám ani vystudovanou výtvarnou výchovu.

Jsem speciální pedagog – se specializací psychopedie, oftalmopedie, kombinované vady a SVPU. Výtvarnou výchovu při studiu jsem neměla zařazenu ani okrajově ☺. I tak si myslím a jsem přesvědčená, že svou práci odvádím dobře☺. Nedá mi to se nezmínit o mém postoji k výtvarné výchově coby žákyně základní školy. Ač jsem se snažila namalovat vždycky obrázek co nejlépe a udělat tak paní učitelce radost, málokdy ocenila moji tvorbu na výbornou. Ve 2. ročníku jsem měla dvojku z VV na vysvědčení. Tak jsem se přestala snažit, protože výsledek byl nakonec stejný. Dvojka nebo trojka. Po x letech jsem si toto vybavila téměř v barvách, když jsem viděla v srpnu před pár lety ve svém rozvrhu výtvarnou výchovu. Hlavou mi blesklo, že výtvarku budu učit úplně jinak, a hlavně budu mít jiná kritéria pro hodnocení. Tím hlavním bude SNAHA, CHUŤ, HODNOCENÍ PRÁCE SPOLUŽÁKA A SEBEHODNOCENÍ.

V této lekci proběhlo z pohledu mého i žáků vše skvěle. Snaha, chuť i vzájemná pochvala.“

Fotodokumentace z výstupů realizované lekce











Selfie – hra se stíny

Reflexe modelové lekce **Selfie – hra se stíny** v 7. třídě ZŠ.

[\(přejít na modelovou lekci\)](#)

Téma realizované lekce (vyplývá z tématu modelové lekce – viz základní témata):

Smysly – svět skrze zrak

Komentář z pohledu výtvarného oboru

Jedná se o snahu důsledného naplnění modelové lekce postupně modifikované vzhledem k sociálním vazbám a vztahům – společná hra stínů na společné louce.

Opět dochází díky citlivému vedení k překonávání obav z pro ně nové situace. Jedná se také o osobní překonání navyklé dovednosti, a to od vystřihávání podle obrysu k vystřižení tvaru na základě viděného.

Osobní výpověď pedagoga barvitě dokresluje atmosféru a proces tvůrčí práce:

„Druhá lekce byla pro mě o poznání složitější na vysvětlení. Žáci vůbec nebyli schopni pochopit, jak můžeme vyfotit stín a pak ho podle předlohy vystřihnout bez obkreslení. Abychom úkol splnili, postupovali jsme krok za krokem všichni společně.

Hned při fotografování našich stínů jsme narazili na problém. Celý týden, když jsme měli společnou výuku, nevykouklo sluníčko tak, aby byly stíny patrné. Štěstí nám nepřálo ani v nalezení vhodného svítidla, abychom slunko nahradili☺. Jeden den se na nás přece jen usmálo štěstí. Oknem prosvítlo pár paprsků, kterých jsme hned využili. Bylo však nutné je zachytit na zdi a museli jsme stát velmi blízko. Žáci se styděli dělat pózy, při kterých bych je fotila. Bylo nutné stát blízko zdi a oni se obávali, že tam budou vidět. Jediným řešením bylo opět spojit síly s paní asistentkou. Neskutečně jsme se všichni u toho smáli. Děti ocenily, že si umíme udělat ze sebe legraci.

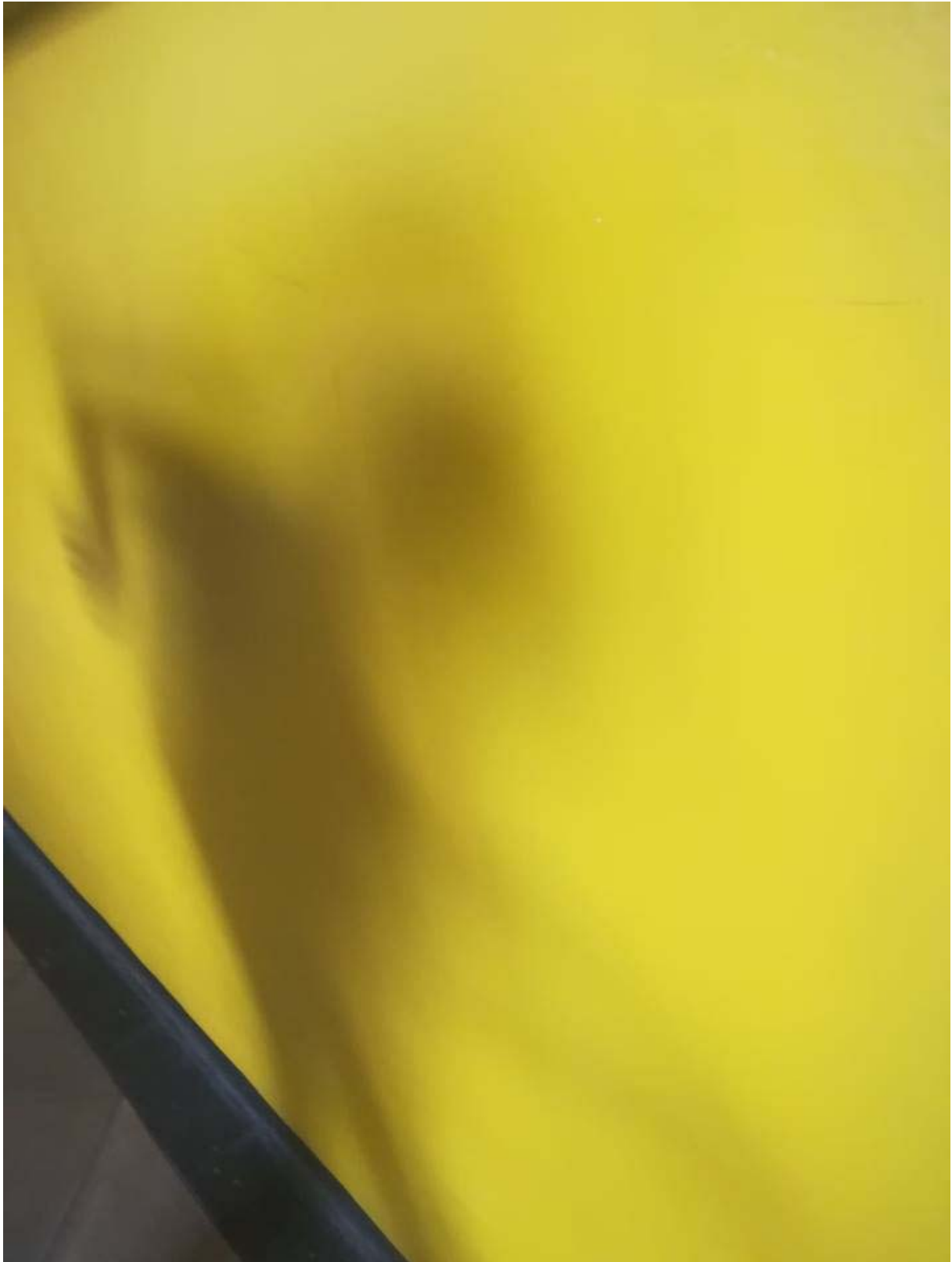
Stíny jsem vyfotila, vytiskla a předložila žákům na stůl. K tomu jsem jim dala černý tvrdý papír a nůžky. Automaticky vzali nůžky, papír se stíny a chtěli je vystřihnout. Znovu jsem jim musela zopakovat, že se na vytištěné stíny mohou jen dívat a pokusit se jejich tvary z černého papíru vystřihnout tak, aby se co nejvíce podobaly předloze. Po chvíli ujišťování, že to nemusí být úplně totožné, ale že se musí snažit, nabyli sebevědomí a dali se do práce. Během chvíle měli stíny vystřižnuté. Společně se domluvili, že stíny nalepí na jeden papír. Jedna skupinka namaluje jako pozadí louku, na které si všichni budou hrát, a druhá skupinka vystřihne kytičky.

Musím zhodnotit tuto lekci jako velmi vydařenou. Tentokrát jsme nemuseli nic předělávat, zvládli jsme vše napoprvé, což je úspěch. Vše proběhlo hladce a s úsměvem☺. Nedošlo k sebemenšímu konfliktu mezi žáky a na konci vyučování sami řekli, že je to bavilo. Zeptali se mě, jestli budu práce z tohoto projektu odesílat. Měli radost, že postačí fotografická dokumentace a že si mohou dát svoji společnou výslednou práci na nástěnku.

Žáci jsou zvyklí pracovat ve dvojicích, skupinách. Vzájemně si pomáhají a utvrzuje to jejich vztahy, které bývaly občas velmi komplikované.

Poslána byla fotodokumentace, na které jsou jen chlapci, protože dívkám to dle jejich mínění ten den neslušelo a nechtěly, abych je fotila...☺.“

Fotodokumentace z výstupů realizované lekce













Interpretace literárního díla formou komiksu

Reflexe modelové lekce **Starý příběh – komiks** v 7. třídě ZŠ.

[\(přejít na modelovou lekci\)](#)

Pro naplnění hodnoty „ Inklusivní vzdělávání respektuje diverzitu (rozmanitost) žáků; všichni žáci se spolupodílejí na plánování vzdělávacích aktivit, volbě učební aktivity a stylu výuky.“, se mi jevila jako velmi vhodná aktivita interpretace literárního díla formou komiksu.

Cílem lekce byla společná objevitelská práce na komiksu, bez výrazného zasahování pedagoga, s důrazem na samostatnost skupiny a její vnitřní spolupráci

V první hodině byli žáci uvedeni do jazyka komiksu. Jako východisko jsem zvolila text Petra Nikla z knihy Lingvistické pohádky.

Žáci i mohli literární část zpracovat přesně podle autora (hrátky se jmény postav) nebo si text volně interpretovat, podmínka byla zachovat prvek proměny. Komiks a práce na něm žáky zaujala, tvůrčí skupiny si vytvořili sami. Práce na komiksech se protáhla v některých skupinách až na tři dvouhodinovky.

Výsledné práce byly předány redakci školního časopisu, která vybrané práce zveřejnila ve vánočním čísle.

První blok: zpracování textu a návrhy postav

Druhý blok: promyšlení scénáře a kompozice polí

Třetí blok: Dokončení podle individuálního tempa a potřeb

Činnosti v jednotlivých blocích si žáci rozvrhovali sami a role učitele se tak spíše posunula do role konzultanta.

Metodický kometář:

Rozdílné pracovní tempo i osobnostní rozmanitosti žáků přispěl k jedinečnému výsledku společné práce. Důležitým prvkem byl také humor a zábava, která při tvorbě tohoto žánru vzniká a která byla sdílena ve skupině.

Úkoly nebyly dány striktně a tak byl vytvořen prostor pro spolupráci. Například: Žák s IVP se ve spolupráci se spolužákem z cizojazyčného prostředí (rádi pracují spolu, cítí se ve dvojici komfortněji) po celou dobu věnovali návrhům postav, tato společná činnost je zaujala a textovou část komiksu jsme vypustili, vytvořili tak pouze vlastní kolekci postav.



Komentář z pohledu výtvarného oboru:

Komiks je pro žáky reflektovatelný způsob vizuálního vyjadřování a spolupráce ve skupině je v souladu se specifickou komunikativností komiksu.

To, že se žáci dočkali otištění komiksu ve školním časopise, je důležitým bonusem.

Starý příběh – komiks II

Reflexe modelové lekce **Starý příběh – komiks** v 6. třídě ZŠ.

[\(přejít na modelovou lekci\)](#)

Téma realizované lekce (vyplývá z tématu modelové lekce – viz základní témata):

Komunikace s uměleckým dílem, Smysly – svět skrze sluch

Cíl realizované lekce/tvůrčí činnosti:

Propojení obsahových domén:

- uplatnění subjektivity
- ověřování komunikačních účinků
- převedení textu do vizuální podoby

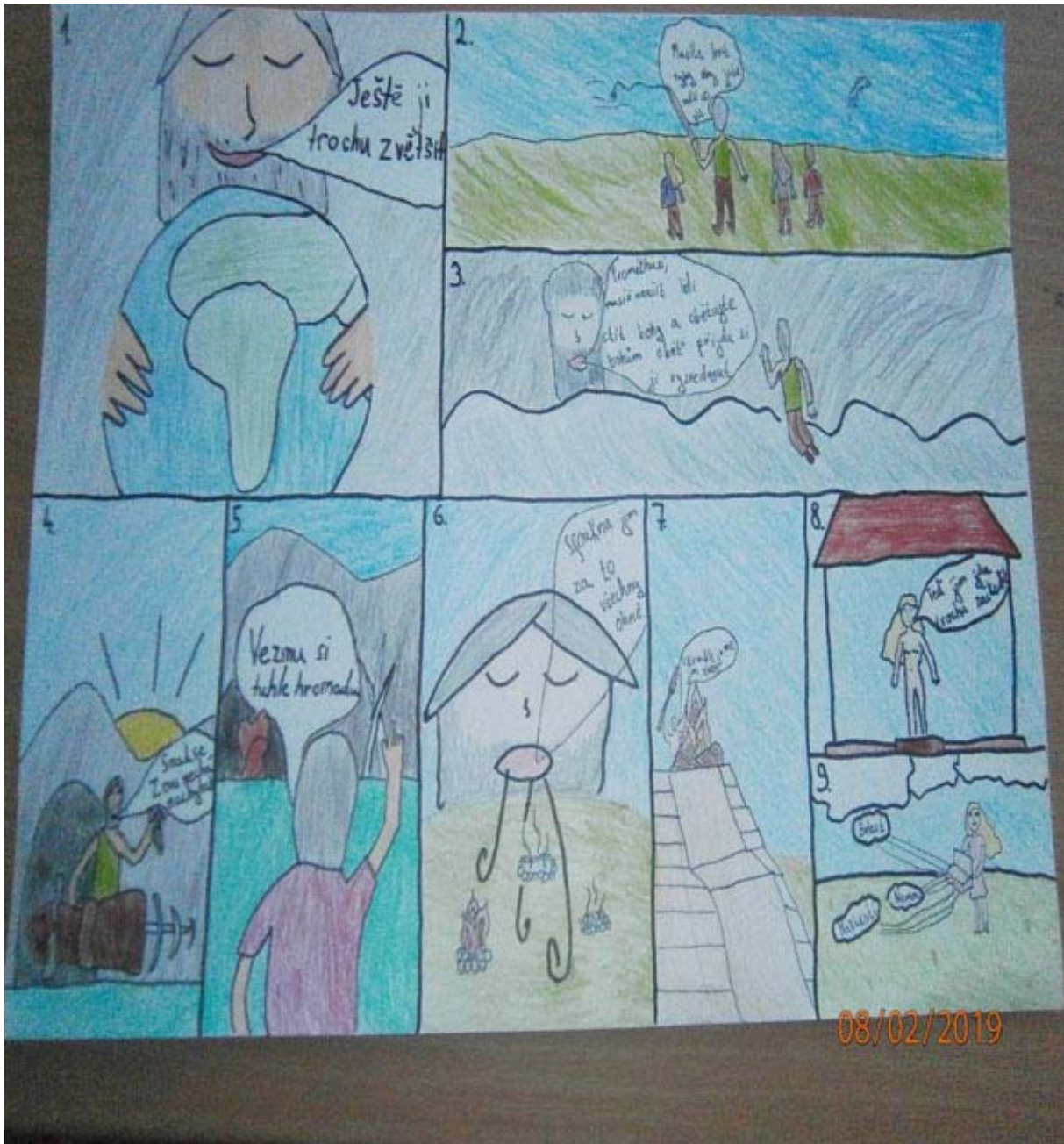
Východisko pro obsah realizované lekce:

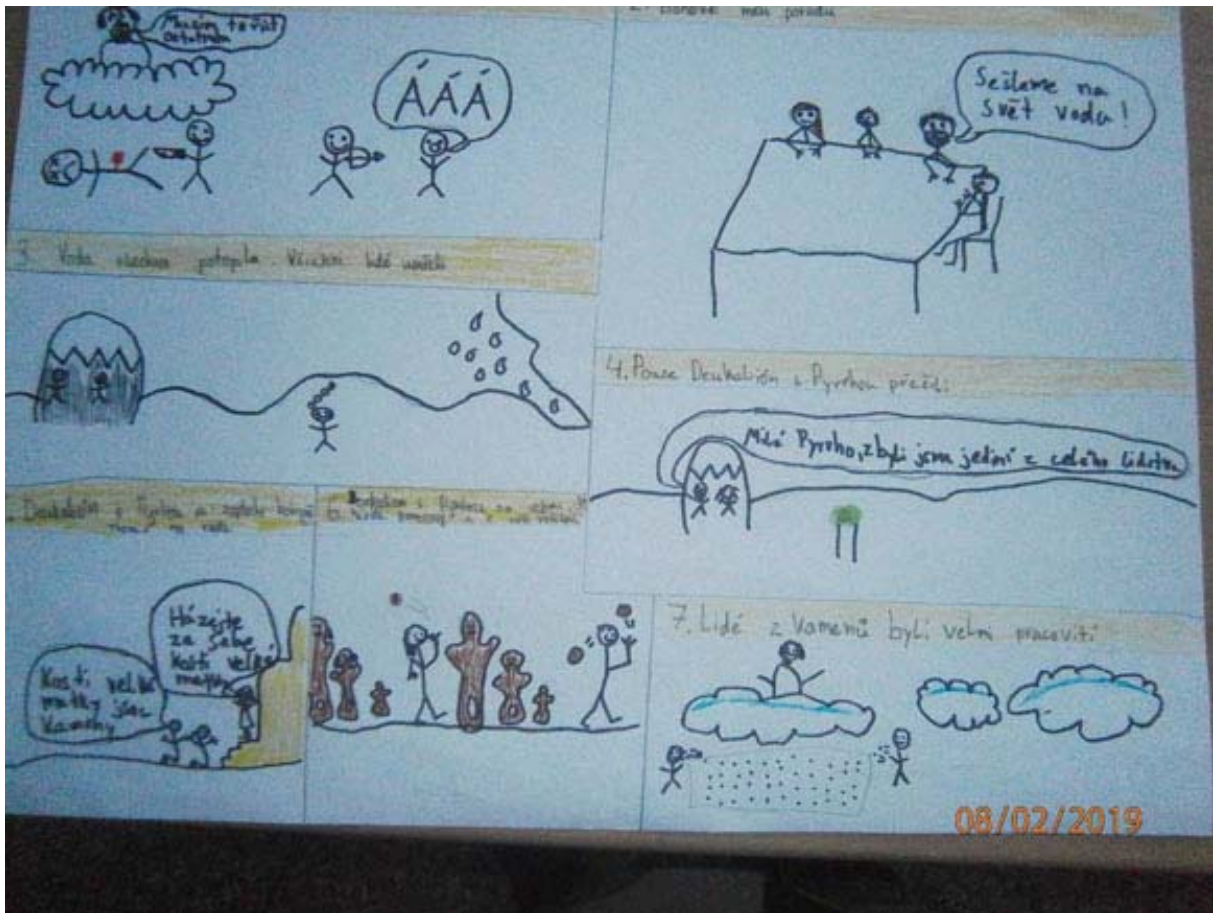
- práce s příběhem (pověsti od Eduarda Petišky)
- vizuální prostředky pro interpretaci textu

Zadání realizované lekce :

- motivační rozhovor s žáky a jejich osobní zkušenosti s komiksy, příklady rozdělení žáků do dvojic
- práce s textem pěti pověstí od Eduarda Petišky (2 dvojice pracovaly se stejnou pověstí); čtení textu ve skupinách, rozdělení textu na dějové úseky, určení hlavních postav a představení si jejich podoby – vizuální zpracování
- sestavení příběhu do jednotlivých panelů (počet, obsah a velikost panelů), doplnění textem
- vizuálně obrazné prostředky – kolorovaná kresba

Fotodokumentace z výstupů realizované lekce (obr. č. 1 – 4)







Laigant Thea

Meij m' am byt byt' am
Bene

EUROPA

Meij m' am
Bene
Thea

Kadmas
dorasil
am m' am
k' am
am byt
Bene

meij m' am
Bene
Thea

08/02/2019

Metodický komentář z hlediska výtvarného oboru

K pozornosti doporučujeme obrázek č. 1 a 4.

V zásadě se jedná o převedení příběhu do storyboardu, kdy se především sleduje posloupnost děje a obrazu. U obrázku č. 1 je patrná práce s detailem („zazoomování“) a jeho významem pro rozehrání příběhu. U obrázku č. 4 je zřetelný dějový posun příběhu. Na 3. práci je patrné, že se dvojice žákyň těžko orientovala v příběhu.

Metodický komentář:

V první části první lekce jsem pracovala s textem, využila jsem poznatků z hodin literární výchovy. Žáci pracovali ve dvojicích, někteří neměli problém s rozčleněním textu na menší části a vystižení hlavního děje, některé skupiny se v textu orientovaly hůře a potřebovaly pomoc. Zde jsem využila možnost spojení dvojic se stejným textem pro vzájemnou spolupráci.

Ve druhé části první lekce jsme opakovaně rozebírali děj příběhu, hovořili jsme o hlavních postavách a rozhodovali se (nyní již žáci samostatně), do kolika panelů příběh pověsti vizuálně zpracují (pracovní skica - kresba tužkou).

Ve druhé lekci již samostatně pracovali na jednotlivých panelech a jejich řazení a doplnili je textem. Probíhala diskuze o členění příběhu a jeho výsledné podobě.

Ve druhé části druhé lekce žáci postupně pracovali na finální práci a zakomponovali panely do formátu A3.

Ve třetí lekci žáci pracovali samostatně a svoji práci finalizovali (důležité bylo ponechání dostatku času).

V závěru jsme všechny práce vystavili, porovnávali a komentovali.

Tuto lekci (6. A) jsem modifikovala pro bilingvní třídu (6. D). Po porovnání průběhu práce a výsledků mohu konstatovat, že žáky 6. A nejvíce zaujalo konečné zpracování, porovnání výsledků, kdežto ve třídě 6. D se žáci více zaměřili na průběh lekce a samotnou tvorbu.

Očekávané výstupy – konkretizované očekávané výstupy:

(zdroj: Metodické komentáře a úlohy ke standardům pro základní vzdělávání – Výtvarná výchova

Dostupné z:

https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/21383/metodicke_komentare_a_ulohy_ke_standardum_zv_vytvar_na_vychova.pdf

- žák si zvolí samostatně námět na zadané téma a podle své představivosti jej vizuálně vyjádří volitelnými prostředky

- 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
- žák rozlišuje a pojmenuje typy vizuálních vyjádření
- žák určí, co je pro daný typ vizuálního vyjádření charakteristické
- 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

Modifikované zadání pro žáky se SVP:

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami pracovali podle svých možností, někteří pracovali i ve dvojicích.

Očekávané výstupy lekce:

- žák vnímá a porovnává výsledky běžné a umělecké produkce
- graficky zaznamenává své postřehy a následně diskutuje
- při vlastní tvorbě vychází ze svých zkušeností
- ve výtvarném zpracování uplatňuje své představy
- uplatňuje linie, barvy a tvary v ploše podle vlastního záměru

Průběh procesu:

- jedná se o třídu s bilingvním programem (v této třídě jsou 3 diagnostikovaní žáci a 3 žáci s OMJ)
- modelovou lekcí jsem rozložila do 3 vyučovacích hodin (v 6. ročníku je pouze 1 hodina VV týdně)
- v první lekci jsme vedli motivační rozhovor, přečetli jsme a rozčlenili text na 6 až 8 panelů a na lístky žáci vytvořili pracovní skici
- v další lekci jsme diskutovali nad pracemi a žáci doplňovali texty. V poslední lekci vznikla ve dvojici finální kolorovaná kresba.

Starý příběh – komiks III

Reflexe modelové lekce **Starý příběh – komiks** v 6. třídě ZŠ.

[\(přejít na modelovou lekci\)](#)

Téma realizované lekce (vyplývá z tématu modelové lekce – viz základní témata):

Komunikace s uměleckým dílem, Smysly – svět skrze sluch

Cíl realizované lekce/ tvůrčí činnosti:

Propojení obsahových domén:

- uplatnění subjektivity
- ověřování komunikačních účinků
- převedení textu do vizuální podoby

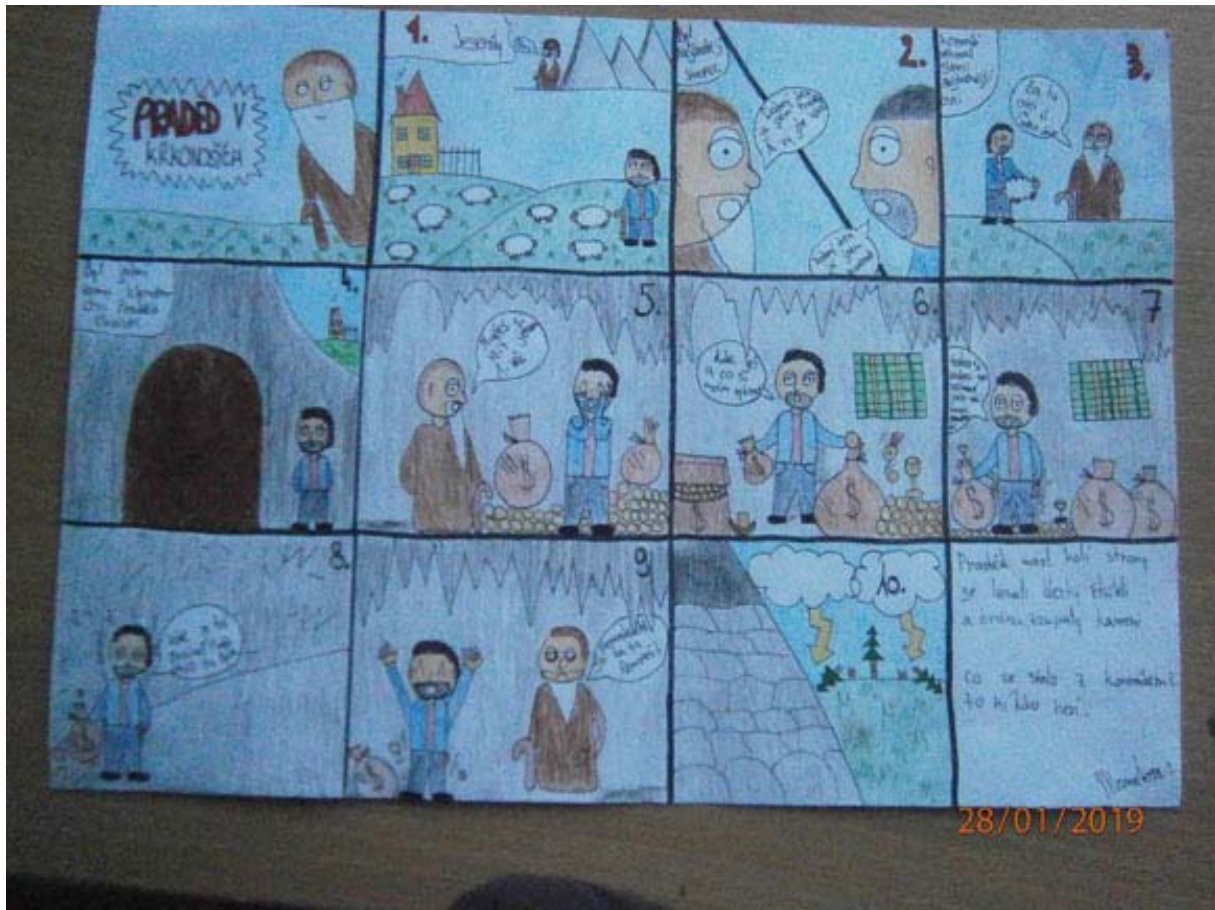
Východisko pro obsah realizované lekce:

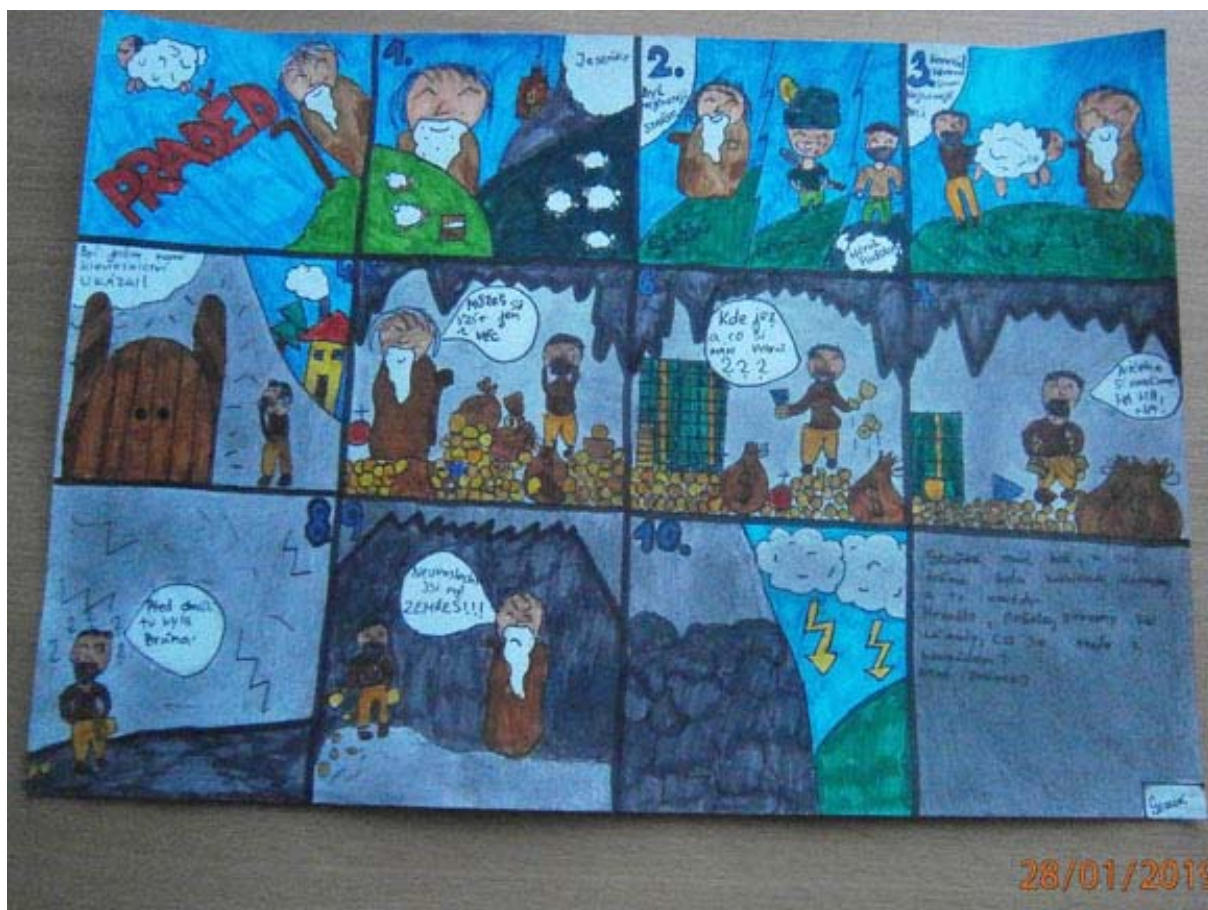
- práce s příběhem (pověsti od Eduarda Petišky)
- vizuální prostředky pro interpretaci textu

Zadání realizované lekce:

- motivační rozhovor s žáky a jejich osobní zkušenosti s komiksy, příklady rozdělení žáků do dvojic
- práce s textem vybrané pověsti Eduarda Petišky PRADĚD - přečtení pověsti učitelem
- druhé čtení, rozčlenění pověsti na kratší úseky a rozbor textu
- rozdělení textu na dějové úseky, určení hlavních postav a představení si jejich podoby – vizuální zpracování
- sestavení příběhu do jednotlivých panelů (počet, obsah a velikost panelů), doplnění textem
- vizuálně obrazné prostředky - kolorovaná kresba

Fotodokumentace z výstupů realizované lekce (obr. 1. až 3):





První práci zpracoval žák, který pracuje podle IVP.

Druhá práce je od žákyně s OMJ, která pracuje pomalejším tempem, ale práci se vždy snaží dokončit. Třetí práci vytvořila žákyně s OMJ.

Metodický komentář z hlediska výtvarného oboru:

Vzhledem k tomu, že se pracovalo pouze s jedním příběhem (a tím pádem, je možná i lepší koncentrace pedagoga na průběžné zpřesňování zadání), je z prací viditelná větší soustředěnost na příběh, výrazné dějové členění a výtvarné zpracování, které dokládá pochopení možností zde uplatněných prostředků kresby.

Metodický komentář:

V první části první lekce jsem pracovala s textem, využila jsem poznatků z hodin literární výchovy. Všichni žáci se aktivně do diskuse zapojili. Práci s textem jsem se věnovala větší část první lekce, protože bylo nutné, aby si všichni zapamatovali text a byli jej schopni výtvarně zpracovat.

Ve druhé části první lekce jsme opakovaně rozebírali děj příběhu, hovořili jsme o hlavních postavách a rozhodovali se (nyní již žáci samostatně), do kolika panelů bude příběh pověsti vizuálně zpracován (pracovní skica - kresba tužkou).

Ve druhé lekci jsem v úvodu hodiny opět přečetla pověst pro osvěžení děje v paměti a žáci následně již samostatně pracovali na jednotlivých panelech včetně textu. Probíhala diskuze o členění příběhu a jeho výsledné podobě.

Ve druhé části druhé lekce žáci postupně pracovali na finální práci a zakomponovali panely do formátu A3.

Ve třetí lekci již žáci pracovali samostatně (žáci s IVP pod vedením asistentky pedagoga). Ponechala jsem jim dostatek času na samostatnou práci. Někteří žáci mě požádali o individuální dokončení, což jim umožnila třídní učitelka (jednalo se především o žáky se speciálními poruchami učení).

Z mého pohledu se lekce vydařila a překvapilo mě, že se všichni zapojili se zájmem a práci dokončili.

Modifikované zadání pro žáky se SVP:

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami pracují dle svých možností, někteří pracovali ve dvojici; žáci s individuálním vzdělávacím plánem pracují pod dohledem asistentky pedagoga.

Očekávané výstupy lekce:

- žák vnímá a porovnává výsledky běžné a umělecké produkce
- graficky zaznamenává své postřehy a následně diskutuje
- při vlastní tvorbě vychází ze svých zkušeností
- ve výtvarném zpracování uplatňuje své představy
- uplatňuje linie, barvy a tvary v ploše podle vlastního záměru

Průběh procesu:

- v této třídě je 5 diagnostikovaných žáků, z toho 2 žáci pracují podle IVP s dopomocí AP
- z těchto důvodů jsem zvolila kratší, ale neznámou pověst
- lekci jsem rozložila do 3 vyučovacích hodin (v 6. ročníku je pouze 1 hodina VV týdně)
- v první lekci jsme vedli motivační rozhovor, přečetli jsme a rozčlenili text do panelů a na lístky žáci vytvořili pracovní skici
- v další lekci jsme si znovu přečetli pověst a diskutovali nad pracemi a žáci doplňovali texty do bublin
- v poslední lekci jsme vytvářeli kolorovanou kresbu, žáci pracovali ve většině samostatně, žáci s SPU a IVP pracovali ve skupině s AP

Poznámky a komentáře:

Žáci pracovali se zájmem a nasazením.

Starý příběh – komiks IV

Reflexe modelové lekce **Starý příběh – komiks** v 5. a 6. třídě ZŠ.

[\(přejít na modelovou lekci\)](#)

Téma realizované lekce: Komunikace s uměleckým dílem, Smysly – svět skrze sluch

Cíl realizované lekce/ tvůrčí činnosti:

Uplatňování subjektivity, ověřování komunikačních účinků, rozvíjení smyslové citlivosti, vnímání, tvorba a interpretace:

- a) Transformace mluveného slova (literárních postav) do vizuální podoby
- b) posílení schopnosti kritického myšlení a reflexe

Východisko pro obsah realizované lekce:

Interpretace literárního díla formou komiksu

Zadání realizované lekce:

Zadání:

- Co je komiks?
- Jaký komiks znáte, jak se vám komiksy líbí?
- Desatero dobrého komiksu
- Ukázky komiksů

Vytvoření pracovních skupin

Hlavní téma:

Jak jsme krmili slona. (Steklač, V.: Boříkovy lapálie)

- Část krátkého příběhu, poté rozbor textu:
- Jaké jsou v příběhu postavy?
- Jaký mají charakter? Jak asi vypadají?
- Které z nich jsou hlavní a důležité a které méně?
- Jaký je záměr postav?
- Jak by mohl příběh dál pokračovat?

Po přečtení příběhu a jeho rozboru žáci ve skupinkách příběh dotváří sami, a to formou komiksu.

Cíl:

Vymyslet vyústění příběhu a zobrazit jej ve stripu o třech až pěti panelech.

- Hledat nejlepší formu pro svůj komiks.
- Pracovat s různými kresebnými prostředky.

- Pracovat v týmu s rozdělením jednotlivých úloh.
- Obhájit společnou práci.

Očekávané výstupy (RVP ZV):

žák: osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, tvorbě a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření; pro vyjádření pocitů, nálad, emocí, představ.

Očekávané výstupy (ŠVP):

Zobrazuje na základě vlastního nebo sdíleného prožitku, objevuje pravidla komiksové kompozice, rozumí vztahům mezi prvky výtvarného vyjadřování ve své práci, umí komunikovat a sdílet s ostatními.

Očekávané výstupy lekce:

Žáci se učí spolupracovat a smysluplně komunikovat.

Žáci rozlišují důležité okamžiky ve vyprávěném příběhu, chápou pointu a rozvíjejí vlastní fantazii.

Žáci se učí formulovat a obhájit svůj názor, transformovat myšlenky v jednoduché výtvarné vyjádření, pracovat s příběhem.

Chápou, jakými výtvarnými prostředky je budován výraz obrazu.

Žáci se učí stylizovat figury a zjednodušit komplexní situaci do jednoduchého zobrazení, prezentovat své tvůrčí dílo před skupinou.

Modifikované zadání pro žáky se SVP:

- Žák se zapojuje dle svých možností a potřeb při poslechu a interpretaci čteného textu.
- V případě problémů se zapojením se do skupiny při výtvarném zpracování mohou, po dohodě s učitelem, pracovat samostatně.
- Pokud jim výtvarné řešení dělá problémy, zadání může být modifikováno na psaný text.
- Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou vymyslet a napsat svůj vlastní konec příběhu.
- V průběhu celého tvůrčího procesu je uplatňován individuální přístup učitele.

Minimální očekávané výstupy lekce:

Vytvořit příběh, využít literární předlohu, případně vlastní příběh s jednoduchými postavami a jednoduchou zápletkou a zajímavým závěrem.

Poznámka: Pokud žák nechce pracovat ve skupině, může pracovat samostatně, případně si volí samostatný příběh.

Průběh procesu (klíčové okamžiky):

1. Seznámení s komiksem, pravidly, příklady
2. Příběh pro komiks – pro některé žáky bylo nutné příběh zopakovat, případně si mohli příběh uložit do svého telefonu

3. Práce ve skupinách
4. Prezentace jednotlivých skupin, seznámení s jednotlivými závěry, výběr nejzajímavějšího.

Fotodokumentace z výstupů realizované lekce:



1. žák



2. žák



3. žák



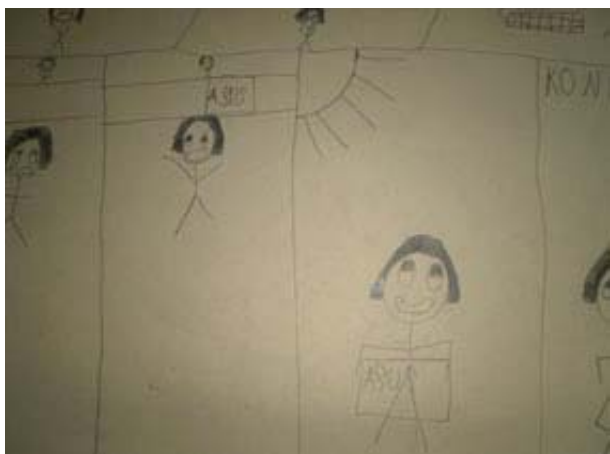
4. žák



5. žák



6. žák



7. žák



8. žák



9. žák



10. žák

Metodický komentář:

Komiks je velmi oblíbená forma vyjadřování, pro žáky se ukázala jako složitá, pokud nezačali zjednodušovat. Dalším krokem bylo rozdělení práce. Kromě vizuální gramotnosti využívali žáci také gramotnost čtenářskou, bylo nutné vytvořit osnovu příběhu a vymyslet vlastní pointu. To bylo pro některé žáky problémem, proto volili možnost zpracovat vlastní příběh. Tato práce se ukázala jako nejsložitější ze zadávaných, především práce s časovou osou příběhu a zpracováním jednotlivých postav, stejně jako s udržením jednoty celkového zpracování.

Komentář z hlediska výtvarného oboru:

Pojetí zadání bylo důsledně uchopeno skrze literární předlohu, porozumění a analýzu příběhu a z ní vyúsťující tvůrčí rozvedení.

Akcentována byla sociální rovina jak příběhu, tak společné tvůrčí práce.

Forma výtvarného zpracování vychází sice z pravidel komiksu, ale je „posunuta“ nad jeho běžný rámec, a tak zde můžeme nacházet prvky egyptských a románských reliéfů, rytmické opakování a řazení elementů podtrhujících celek.

Zdánlivě jednoduché výtvarné řešení neubírá na kvalitě celkového vyznění příběhu a jeho emocionálního dopadu.

Literatura

- ČADOVÁ, E. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením*. Olomouc: UPOL, 2012.
- FELCMANOVÁ, L., HABROVÁ, M. a kol. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005.
- GEERTZ, C. *Interpretace kultur*. Praha: Slon, 2000.
- GOODLEY, D. *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*. London: SAGE Publications Ltd., 2011.
- HAMPLOVÁ, Š. 2017. *Funkční inkluze nikoho nepoškodí, ale spíš všechny obohatí, říká speciální pedagožka působící v USA*. E15.CZ
- HELUS, Z. 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. Pedagogická praxe.
- JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením, somatopedická a psychologická hlediska*. Praha: Triton, 2006.
- KYRIACOU, Ch. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školní třídy a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.
- LUCKASSON, R. (eds.) *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports. 10th Edition*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002.
- LUDÍKOVÁ, L. *Kombinované vady*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.
- MAZÁNKOVÁ, M. 2018. *Inkluze v mateřské škole - Děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál. *Výchova v MŠ*. 2018.
- MÜLLER, O., Valenta, M. *Psychopedie*. 3. vyd. Praha: Parta, 2007.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2000.
- NOSKOVÁ, J. 2018. *Artefietika a podpora dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Odborný recenzovaný časopis *Kultura, umění a výchova* 2/2018
- NOVOSAD, L. *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita*. Praha: Portál, 2011.
- OLOFSSON, E. *Art as a method*. Stockholm: Studio Inuti, 2015.
- ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo... : Informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Praha: ISV nakladatelství, 2003.
- PANČOCHA, K. *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace*. Brno: MU, 2013.
- PIPEKOVÁ, J. *Uvedení do psychopedie*. In Pipeková, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998.

- PTÁČEK, R. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004.
- ŘÍČAN, P., Krejčířová, D. et al. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2006.
- SLAVÍK, J., FULKOVÁ, M. Výzkum a teorie edukačního procesu - slepá skvrna edukační výchovy. In Horáček, R., Zálešák, J. et al. *Veřejnost a kouzlo vizuality. Rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. Brno: MU, 2008.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění*. Praha: UK, 2001.
- STRAKOVÁ, J a kol. 2008. *Otevírání školy všem dětem – možnosti a příklady práce se sociálně a kulturně znevýhodněnými dětmi*. Praha: O. S. Aisis 2008. Příručka vznikla v rámci projektu Škola pro všechny II, za podpory Nadace OSF.
- SOCHOR, P. *Člověk s postižením a výtvarná tvorba: Od zobrazování k autorství*. Brno. MU, 2015.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2001.
- TROJAN, R.; MRÁZ, B. *Malý slovník výtvarného umění*. 1. vydání. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 238 s. ISBN 80-0422338-9.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta : Výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. přeprac. a dopl. vyd., v Portále 1. . Praha : Portál, 2002. 125 s. ISBN 807178-599-7(Brož.).
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 1999.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. 2001.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1997.
- VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: Grada, 2011.
- VALENTA, M., Krejčířová, O. *Kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejř, 1997.
- VÍTKOVÁ, M. *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido, 2006.
- VOJTOVÁ, V. *Kázeňská politika školy*. Komenský. 2005, roč. 3, vyd. 3.
- VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie I: Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

Elektronické zdroje:

Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů sociálního znevýhodnění [online]. UPOL, 2015. [Cit. 13. 2. 2020]. Dostupná online z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn.pdf>



Příloha

Modelové lekce

Jednotlivé modelové lekce (výukové jednotky) jsou v následující části publikace. Proklikem na název lekce vstoupíte přímo do vybraného textu.

[Příběh v obraze a za obrazem](#)

[Selfie – od celku k detailu](#)

[Selfie – portrét jinak](#)

[Selfie – hra se stíny](#)

[Starý příběh – komiks](#)

Příběh v obraze a za obrazem

Téma modelové lekce: Komunikace s uměleckým dílem

Název tvůrčí aktivity:

Věk žáků: 15-18 let

Typ školy: SŠ/gymnázia, SŠ pedagogické

Časová dotace: 2 hodiny

Cíl tvůrčí činnosti:

- uplatňování subjektivity, ověřování komunikačních účinků,
 - vnímání, tvorba a interpretace uměleckého díla:
- a) seznámení s možnostmi interpretace uměleckého díla, rozšíření znalostí jazyka výtvarné kultury,
 - b) detailní seznámení s uměleckým dílem,
 - c) vlastní tvůrčí interpretace významného uměleckého díla.

Východisko pro obsah lekce:

Interpretace významných děl výtvarného umění se zaměřením na malbu.

Jak starým mistrovským dílům rozumějí současní studenti? Dokážou se identifikovat se starými biblickými příběhy a rozpoznat jejich poselství? Mohou interpretovat starý příběh v aktuální a jim blízké podobě tak, aby se vyhnuli povrchnosti a kýči? Jsou schopni rozpoznat emoce a příběh v obraze a transformovat jej ve vlastní tvorbu?



DEGAS, Edgar. Baletní škola, 1874.

Dostupný na www: https://is.muni.cz/th/180549/ff_b/bakalarka-Edgar_Degas.doc. [cit. 10. 6.2018]

V první části lekce se studenti budou zabývat interpretováním obrazu, tak aby si osvojili výtvarný jazyk a schopnost porozumět dílu.

Ve druhé části lekce pak budou sami kreativně zacházet s obrazem jako inspirací pro výtvarně dramatické vyjádření situace.

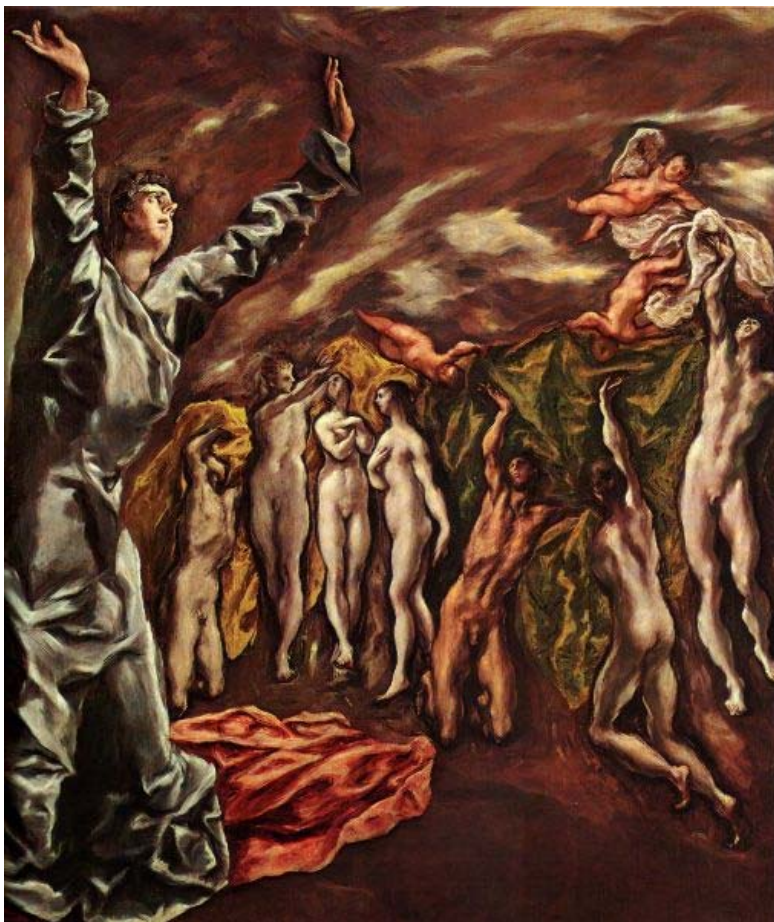
Co na obraze vidíme, když neznáme autora ani název? Když se díváme nezaujatým pohledem?

Co se na obraze odehrává? Jaká je tam nálada, emoce? Co si kdo z postav myslí nebo co chce udělat?

Když bychom se na obraz podívali jako na zastavenou divadelní či filmovou scénu, o jaký žánr divadla či filmu by šlo?

A co zamýšlel autor obrazu? Jaká byla jeho motivace a jaký byl záměr? Proč asi tento obraz namaloval? Co tím chtěl vyjádřit a proč? Poznáte autora? Znáte skutečný příběh tohoto díla?

Jak autor pracuje se světlem a s prostorem? Jaké používá výtvarné prostředky, aby vyjádřil obsah, který zamýšlí?



El Greco. Pátá pečeť apokalypsy. 1608-1614

Dostupný na www: <http://maliri.hostuju.cz/data/g60223.htm> [cit. 10. 6.2018]

Co na obraze vidíme, když neznáme autora ani název? Když se díváme nezaujatým pohledem?

Co se na obraze odehrává? Jaká je tam nálada, emoce? Co si kdo z postav myslí nebo co chce udělat?

Když bychom se na obraz podívali jako na zastavenou divadelní či filmovou scénu, o jaký žánr divadla či filmu by šlo?

A co zamýšlel autor obrazu? Jaká byla jeho motivace a jaký byl záměr? Proč asi tento obraz namaloval? Co tím chtěl vyjádřit a proč? Poznáte autora? Znáte skutečný příběh tohoto díla? Jak autor pracuje se světlem a s prostorem? Jaké používá výtvarné prostředky, aby vyjádřil obsah, který zamýšlí?



Rembrandt Van Rijn.

Dostupný na www: <http://www.staedelmuseum.de/en/collection/blinding-samson-1636>. [cit. 10. 6. 2018]

Co na obraze vidíme, když neznáme autora ani název? Když se díváme nezaujatým pohledem? Co se na obraze odehrává? Jaká je tam nálada, emoce? Co si kdo z postav myslí nebo co chce udělat?

Kdybychom se na obraz podívali jako na zastavenou divadelní či filmovou scénu, o jaký žánr divadla či filmu by šlo?

A co zamýšlel autor obrazu? Jaká byla jeho motivace a jaký byl záměr? Proč asi tento obraz namaloval? Co tím chtěl vyjádřit a proč? Poznáte autora? Znáte skutečný příběh tohoto díla? Jak autor pracuje se světlem a s prostorem? Jaké používá výtvarné prostředky, aby vyjádřil obsah, který zamýšlí?

Zadání

Část věnovaná interpretaci obrazů

Učitel promítne žákům postupně tři vybrané (výše uvedené) obrazy.

Po každém díle si žáci zapíší na papír odpovědi na otázky, které jsou uvedené pod reprodukcemi.

Každému obrazu je potřeba věnovat dostatek času, tak aby studenti odpovídali na otázky a měli možnost dílo znovu zkoumat.

Otázky jsou nejprve zaměřeny na osobní, personální interpretaci obrazu – co ve mně obraz vyvolává?

Potom jsou zacíleny na odhad kontextu, empatickou složku – proč vznikl?

Pak jsou zaměřeny na používání výtvarných prostředků – jak je obraz vytvořen?

Učitel moderuje diskusi nad každým dílem jednotlivě:

Upozorňuje a vyzdvihuje - Jaká různá pojetí a interpretace se objevují? Čeho si na obraze všímáme? Co nejvíce přitahuje naší pozornost? A proč? Čeho si studenti všimli jako důležitého nástroje pro vybudování atmosféry obrazu? Jaké odhalili výrazové prostředky, kterými autor dosahuje dramatickosti scény či její „lehkosti“ aj...?

Část věnovaná vlastní interpretaci díla žáky

Žáci vytvoří skupinky po 4 až 6 členech.

Každá skupinka si vylosuje jedno umělecké dílo.

1. fáze - interpretace: žáci dílo vyhledají, ale nejprve bez informací o jeho obsahu – zaměří se jen na to, co vidí, a pokusí se jej interpretovat podle již vyzkoušených postupů při předešlé práci s obrazy. Vlastní nápady si zapisují (cca 10 minut).

2. fáze - interpretace: žáci dohledají informace k obsahu díla a porovnají je se svými vlastními nápady a postřehy. (Například v obraze Návrat ztraceného syna se studenti nejprve zaměřují na to, co vidí, a jak tomu rozumějí. Až ve druhé fázi se zaměří na to, co si k obrazu nebo jeho tématu vyhledají – např. o čem je biblický příběh o návratu ztraceného syna.)

3. reflexe zjištěných skutečností moderovaná učitelem: každá skupinka seznámí ostatní se svým dílem. Krátce referuje o svých zjištěních, o rozdílech nebo shodách ve vlastní interpretaci a v historické či kunsthistorické interpretaci.

4. žáci řeší otázku „Co se stalo dál, jak příběh pokračoval?“ Představují si, že obraz je „zamrzlou“ situací, které náhle oživne. Co který aktér udělá nebo řekne?

- Úkolem skupinky je vymyslet pětiminutovou performativní etudu a rozehrát či oživit obraz.
- Vymyslí kostru příběhu, nepracují s detaily, ale používají improvizaci.
- Rozdají si role (možná je též role režiséra či kameramana při větším počtu žáků ve skupince).
- Vyzkouší si aktivitu.

Maximální doba na přípravu je 15-20 minut.

5. Každá skupinka postupně představí třídě svou etudu, svou vlastní kreativní interpretaci obrazu. Učitel se předem se třídou domlouvá, zda chtějí své výstupy dokumentovat, či ne. Pokud se proti záznamu někteří žáci vymezí, bude probíhat jen performativní etuda. Pokud žáci souhlasí, učitel nebo jím pověřený žák výstupy fotí či nahrává. Předem jsou dána etická pravidla, že fotografie ani videa nebudou nikde zveřejněna, materiál zůstává u pedagoga.

Bylo by vhodné si tento materiál promítnout v následující hodině (viz metodické poznámky).

Každý výstup je odměněn potleskem.

Očekávané výstupy:

Žáci chápou, jakými výtvarnými prostředky je budován výraz obrazu. Seznamují se detailně s historickými uměleckými díly, poznávají je a porozumí jim. Orientují se v základní problematice interpretace obrazu.

Při vlastní tvůrčí interpretaci se jedná spíše o nehmotné dílo, případně o sérii fotografií či videozáznam. Žáci se učí formulovat a obhájit svůj názor, transformovat myšlenky v dramatická gesta, pracovat s příběhem, navzájem spolupracovat a smysluplně komunikovat, prezentovat své tvůrčí dílo před skupinou.

Modifikované zadání pro žáky se SVP

- žák se zapojuje dle svých možností a potřeb. V první části zadání, při interpretaci obrazů, nejsou žádná omezení pro jeho zapojení.
- v případě problémů se zapojením se do skupiny při performativních aktivitách může po dohodě být jeho role pozměněna na roli dokumentaristy, který jednotlivá vystoupení dokumentuje.
- je uplatňován individuální přístup učitele.

Očekávané výstupy

Očekávané výstupy dle RVP včetně výstupů pro žáky s podpůrným opatřením

žák:

- VV-9-1-06p vnímá a porovnává výsledky běžné i umělecké produkce, slovně vyjádří své postřehy a pocity *OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH ÚČINKŮ*
- VV-9-1-02p při vlastní tvorbě vychází ze svých vlastních zkušeností, představ a myšlenek, hledá a zvolí pro jejich vyjádření nejvhodnější prostředky a postupy; zhodnotí a prezentuje výsledek své tvorby, porovnává jej s výsledky ostatních *UPLATŇOVÁNÍ SUBJEKTIVITY*.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

Téma **komunikace** reaguje na doménu: **ověřování komunikačních účinků** a v konkrétní výukové jednotce se v různé míře mohou prolínat roviny vnímání, tvorby a interpretace.

- rozpoznávání účinku výtvarného díla a jeho formulace,
- rozpoznávání výrazových prostředků, kterými autor dosahuje účinku,
- komunikace a sdílení vlastních názorů na dílo,
- detailní seznamování s významnými díly výtvarného umění a jejich interpretace,
- vyjádření vlastních názorů, myšlenek a postojů skrze dramatizaci obrazu.

Metodický komentář:

- Pro volbu obrazů z dějin umění doporučujeme použít díla od renesance po 19. století, která jsou žánrově rozrůzněná a figurální, s narativním potenciálem. Ve výběru se může nacházet dílo dramatické, tak jako satira či skupinový portrét. Doporučeným zdrojem je Pijoan J.: Dějiny umění 7. – 9. díl. Další variantou může být práce s knihami o umění, nikoliv s digitálními reprodukcemi děl, která žákům umožní společné dlouhodobé vizuální zkoumání vylosovaného díla.

- Je vhodné žákům „dávkovat“ činnosti, tzn. seznamovat je postupně s každým krokem, který je čeká, nikoliv je zahltit všemi aktivitami najednou.
- Pedagog je v roli moderátora společných diskusí či prezentací a také jako poradce pro žáky, kteří to potřebují.
- Závěrečná reflexe není v tomto případě nutná, protože je v lekci více přítomná průběžná reflexe. Doporučujeme se k tématu vrátit v následující hodině, promítnout záznamy (pokud jsou) a diskutovat se studenty různorodé přístupy a kvalitu interpretace.

Selfie – od celku k detailu

Téma modelové lekce: Smysly – svět skrze zrak

Věk žáků: 7 – 15 let (záměrně byla zpracována lekce, kterou je možné modifikovat pro různé věkové skupiny a typy škol)

Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Cíl tvůrčí činnosti: Selfie – od celku k detailům, zvětšení jako možná cesta vnímání detailu kresby, malby.

Východisko pro obsah lekcí o selfie:

Pro tuto lekci jsou propojeny momenty z tvůrčích procesů umělců - klasiků pop artu – a současného umělce, který z tohoto proudu čerpá a některé z jeho principů posouvá do současného výtvarného jazyka.

Roy Liechtenstein



<https://cz.pinterest.com/pin/501658845987807374/>

U tohoto autora je východiskem pro naši práci zdánlivě mechanické zvětšení reálné předlohy, v tomto případě komiksu. Při něm však dochází k výrazné změně vnímání běžně známého celku. Zoomování má za cíl přiblížení celku – jeho zvolené části – z důvodu změny vnímání obsahu a proměnu detailu v novou vizuální hodnotu.

Claes Oldenburg



<https://cz.pinterest.com/pin/460985711838931454/>

Zvětšení, které přináší ironii, odlehčení, humor, je pro nás dalším východiskem při inspiraci dílem klasika pop artu – švédsko-amerického sochaře Claes Oldenburga.

pasta oner



<https://cz.pinterest.com/pin/4793519540630420300>

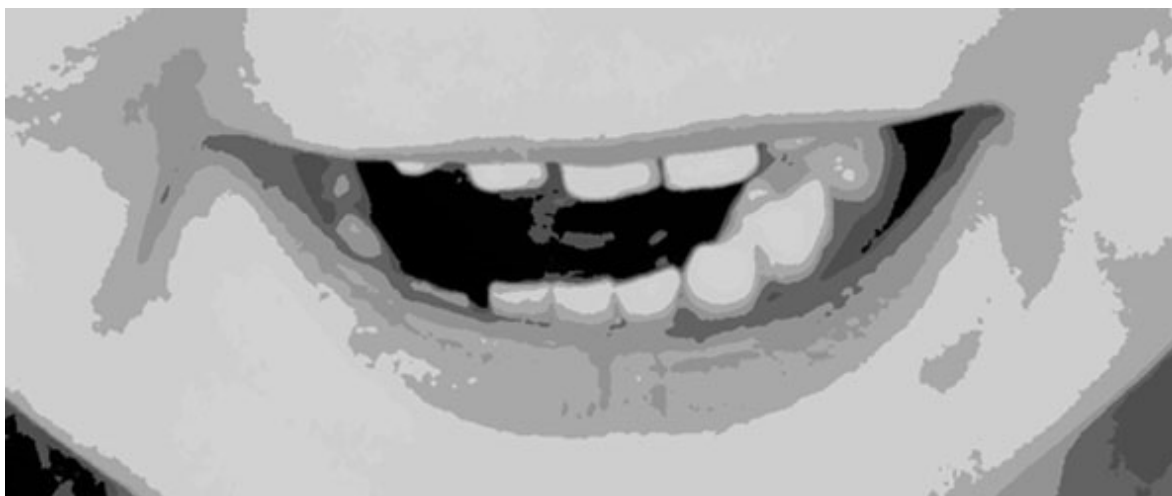
Současný autor pracující s osobitým výtvarným jazykem a „cool“ výtvarnými prostředky jako aktualizace výše představených východisek.

Zadání:

Vyfoť své selfie s výraznou grimasou. Zazoomuj a prohlížej. Vyber si tu část svého obličeje – detail – který tě nejvíce oslovil, překvapil, je jiný, než běžně znáš...



Vybraný detail je zajímavé zjednodušit například redukcí úrovní v programu Picassa apod.



Tento detail se pro žáky stává novým svěbytným prvkem, nezvykle provokujícím, podnětem k práci, možným zvláštním výtvarným znakem. Vzniklý detail zvětšíme na maximální kresebný formát. K zvětšování můžeme využít v různých ročnících či v různé úrovni výtvarných schopností žáků:

- *volné kresby,*
- *pomocí projekce,*
- *pomocí „milimetrové“ sítě...*

Štětcem namočeným do černé barvy nakresli důležité základní tvary zvětšeného detailu. Za použití zvolené barevnosti vyplň vzniklé plochy. Vystříhni vzniklý tvar po jeho obrysu.

V následující ukázce bylo použito volné kresebné zvětšení u šestiletých žáků:



Očekávané výstupy:

Zvětšený detail obličeje jako nový výtvarný znak – svébytný prvek vzniká na základě fotografického selfie, mechanického zvětšení zoomem a jeho přenesení pomocí klasických nebo moderních technologií v nový obrazový celek.

Očekávané výstupy z RVP:

Žák užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku, v plošném vyjádření linie a barevné plochy.

Modifikované zadání pro žáky se SVP – očekávané výstupy:

Vzhledem k využití zvolených prostředků není nutné modifikovat, ze své podstaty zohledňují individuální schopnosti žáků.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

- dílčí seznámení se s tvorbou výše uvedených autorů,
- fotografie svého portrétu čb (využití různých prostředků – vlastní mobil, digitální fotoaparát z ruky, ze stativu přes zrcadlo atd., dle technických možností školy, zvětšení na A3),
- hledání výrazného detailu obličeje,
- práce s fotografií – zjednodušení na omezený počet úrovní barevné škály,
- převedení v lineární kresbu - znak. Doplnění kresby o barevné plochy. Vystřížení výsledné podoby znaku. Identifikace se znakem (například pomocí fotografie).

Metodický komentář:

Vytváření detailu - znaku nabízí různé možnosti přístupu a technologických východisek. K získání zajímavého detailu je potřeba udělat větší množství portrétů v různých grimasách proto, aby žák mohl hledat ten nejzajímavější znak pro další zpracování. Je dobré pracovat s východiskem černobílé fotografie, kdy výsledný tvar není ovlivněn barevnými akcenty. Samotné zvětšení znaku je pak možné řešit dle věku, zkušeností a schopností žáků, nejjednodušší je přímé překreslení pomocí projekce. Výsledný znak nemusí vznikat jen pomocí kresby a malby. Další možností je využití koláže ze stříhaných dílčích tvarů, vytváření šablon pro sprejování nebo tupování, přičemž každý z těchto postupů povede k jinému výsledku.

Výsledné fotografie mohou být východiskem pro další možnou práci s posunem vnímání portrétu:

skládání vytvořených detailů - vytvoření nového portrétu.



Zdroj: <http://www.artnet.com/artists/dora-maar/portrait-de-pablo-picasso-egSRTrziSnz29jzcKYnP2w2>

Tato je vhodná pro všechny typy žáků s podpůrnými opatřeními mimo zrakových omezení.

Selfie – portrét jinak

Téma modelové lekce: Smysly – svět skrze zrak

Název tvůrčí aktivity:

Věk žáků: 7 – 15 let Záměrně byla zpracována lekce, kterou je možné modifikovat pro různé věkové skupiny a typy škol

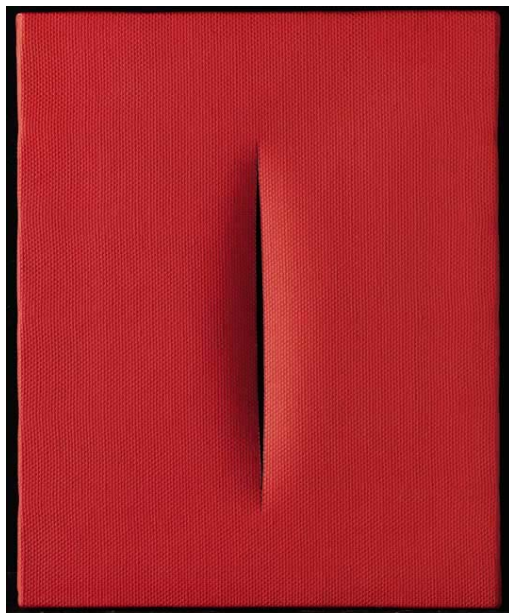
Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Cíl tvůrčí činnosti: Selfie – propojení výtvarného znaku s reálnou částí obličeje a vznik živé asambláže

Východisko pro obsah lekcí o selfie:

Inspiračními zdroji pro tuto lekci se stali dva významní umělci používající v části své tvorby destrukci (nezvyklý nevratný zásah) jako tvůrčí moment a „nesmrtelná fotografická hračka“ sloužící k získání ozvláštňeného portréту.

Lucio Fontana: The Last Futurist



Zdroj: <http://www.pedrosilmon.com/blog/tag/cubism/>

Italský výtvarník argentinského původu. Ve svém díle se zabýval především otázkami koncepce prostoru. Přichází s destrukcí obrazové plochy jako nové vizuální hodnoty.



Douglas Gordon: Self Portrait of You + Me (Signoret)

<https://cz.pinterest.com/pin/642537071809856174/?lp=true>

Ve své tvorbě používá různé prostředky a média od videa, filmu, fotografie, až po textové a zvukové instalace. Nepoužívá tyto prostředky proto, že by snad byl fascinován novými technologiemi, ale inspiruje se především zkoumáním vnímání, jež považuje za své ústřední téma.

Fotostěna s otvorem na obličej



Zdroj: <http://www.willmark.cz/interierova-reklama/produkty/fotosteny>

Tato hračka slouží v současné době hlavně reklamě, její podstatou však původně bylo, že se portrétovaný subjekt mohl stát někým jiným a díky fotografii byl takto zvěčněn, a byla to tedy „skutečnost“. Tento typ zvěčnění je stálící i v současné době – hibernování okamžiku má potenciál velkého množství inspiračních zdrojů.

Zadání:

Zadání vychází z identifikace s tím, na co se těším. V tomto případě v létě o prázdninách.

Na formát A2 malujte to, na co se o prázdninách nejvíc těšíte.

Výtvarné zpracování znaků je v této práci sekundární. Primární je vztah k vybranému osobnímu tématu. Žáci musí být předem upozorněni, že po dokončení malby dojde k její částečné „destrukci“ – tomuto záměru je potřeba uzpůsobit kompozici.

Po dokončení malby: pomocí nůžek vystříhnete do práce vstup pro část svého obličeje, která se nejvíc váže k tomu, co jste namalovali: pro jazyk, oko, nos, ucho...

Začněte malým otvorem, který se může postupně zvětšovat.

Žáci měli příležitost uvědomit si, že zdánlivá destrukce (tedy to, co na základě svých zkušeností v počátku vnímají jako nevratný zásah do své dosavadní práce, přináší rozšířenou vizuální hodnotu této práce. První fotografie vytváří novou identifikaci.

„Těším se na sluníčko, vodu a meloun.“





„Těším se na hraní s kamarády v seně.“



„Těším se na zmrzlinu.“

Prozkoumej fotografii a rozhodni, jestli budeš otvor ještě upravovat.

Vyfocené selfie portréty žáci zkoumají a určují další míru „destrukce“ a vstupu svého obličeje do práce - umístění svého obličeje v původní malbě. U většiny dětí se součástí práce stal celý obličej – touha po tom, být jednoznačně identifikován se svojí prací.

Očekávané výstupy:

Destruovaná malba, která slouží k vnímání portrétu jinak s využitím některých základních technik vizuálně obrazného sdělení, s využitím klasických i moderních technologií.

Modifikované zadání pro žáky se SVP

Vzhledem ke zvoleným způsobům a soustředění na vyjádření vztahu k osobnímu tématu není třeba modifikovat zadání – ze své podstaty zohledňují individuální schopnosti žáků.

Očekávané výstupy z RVP:

Žák osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření; pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky (včetně prostředků a postupů současného výtvarného umění).

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

- dílčí seznámení se s tvorbou výše uvedených autorů,
- stanovení osobního tématu,
- malba zvolenou technologií na formát A2 s kompozičním zvážením destrukčního vstupu – vystřižením otvoru,
- destrukce výsledné práce pro zvolenou část obličeje,
- instalace sama sebe do práce a zachycení tohoto momentu fotografií,
- hledání míry vstupu do práce,
- postupné zvětšování či změna vystřiženého otvoru - tvaru destrukce,
- další etapy focení nových kompozic – uvědomování si proměn výsledného působení práce.



**Metodický komentář:**

Při výběru osobního tématu je podstatné, aby s ním byl žák co nejvíce identifikován. Vhodná je forma společné diskuse o tom, proč a co je pro koho nejdůležitější. Formální řešení práce – nabídka možností různých výtvarných prostředků od malby, přes kresbu a koláž. Důležité je, aby žák o budoucí destrukci věděl dopředu a nemohlo dojít ke zklamání ze zničení hotové práce. Vlastní destrukce je založena na hře a těšení se na fyzický vstup do práce. Variantami zadání může být vstup do práce jiných částí těla (prsty, ruka, noha, vlasy...) nebo třeba fotografie autora. Důležitá je následná diskuse po vzniku poslední fotografie či finálního řešení o tom, jak se mění celkové vnímání práce v závislosti na „destrukci“.

Tato je vhodná pro všechny typy žáků s podpůrnými opatřeními mimo zrakových omezení.

Selfie – hra se stíny

Téma modelové lekce: Smysly – svět skrze zrak

Název tvůrčí aktivity:

Věk žáků: 7 – 15 let (záměrně byla zpracována lekce, kterou je možné modifikovat pro různé věkové skupiny a typy škol)

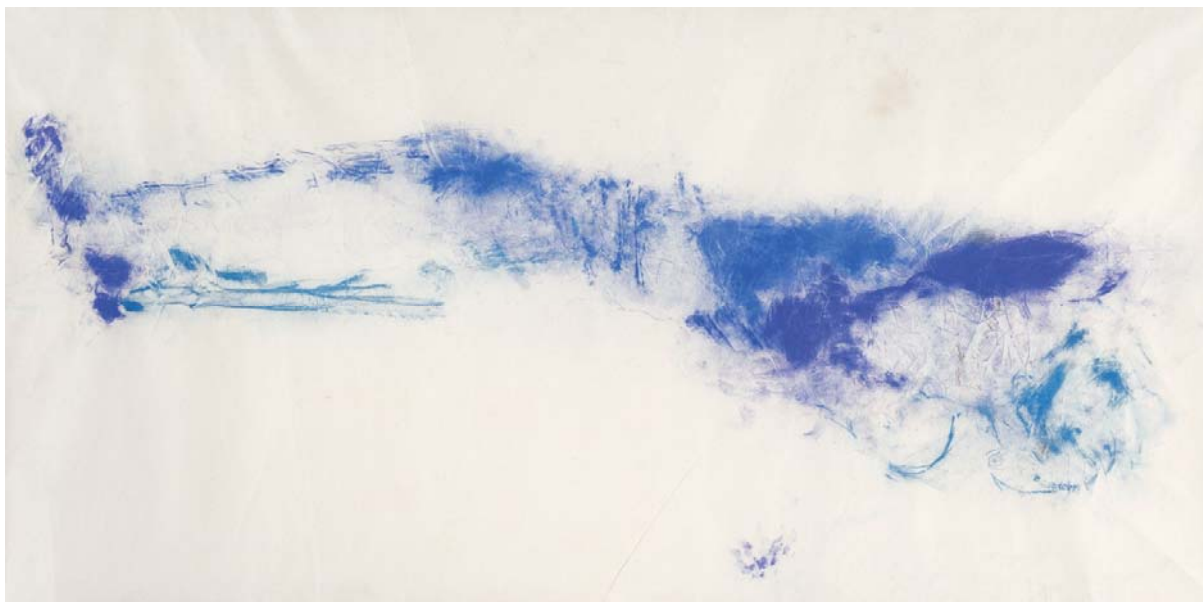
Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Cíl tvůrčí činnosti: Selfie mého stínu – kombinovaná technika

Východisko pro obsah lekcí:

Pro tuto lekci jsou propojeny momenty z tvůrčích procesů autorů:

Adriena Šimotová



<http://www.muo.cz/en/collections/drawing--42/adriena-simotova--208/>

Dotykové kresby autorky jsou vlastně pomíjivými stíny setkání, vzpomínek.

Čestmír Suška

V tomto období autor vytváří plastiky podivných bytostí, někdy amorfních „samo-rostových“

nebo v podobě kamenných bloků. Jejich výtvarná podoba umožňuje osobní interpretace diváků na základě vizuálních asociací a vlastní představivosti.



Henri Matisse

<http://www.suska.cz/cs#gallery-manyrismus>



Matissovy stříhané kresby, kdy nůžky nahrazují autorovi štětec s barvou a vznikají nové volné znaky postav, rostlin atd.

Stíny jsou pro nás od dětství našimi společníky vyvolávajícími různé emoce - od radostné hry, kdy chci zašlápnout svůj nebo cizí stín až po strachy vyvolané deformací stínů – náhodnou, či záměrnou. Pro tuto práci byla zvolena autorská fotografie stínů a jejich posun ve výtvarný znak pomocí nůžek, černého papíru a kresby pastelkami.

<http://www.barnbury.com/shop/artwork/lithographs-and-prints/henri-matisse-nu-bleu-avec-bas-verts.php>

Zadání:

Pozoruj svůj stín. Postav se tak, aby tvůj stín byl zvláštní, aby přestal být jednoznačným stínem člověka. Začni sám, ale můžete pracovat ve dvojicích. Hledej nové kombinace tvarů, jejichž zdrojem jsou stíny.

Až budeš spokojený, nech výsledný stín vyfotit svým kamarádem.



Fotografie, se kterými jsou žáci spokojeni, vytiskneme černobíle v tvrdé xeroxové podobě.

Nůžkami vystříhni z černého papíru bez předcházejícího předkreslení několik (alespoň 5) stínů co nejpodobnějších těm vytištěným. Vystřižené stíny poskládej na papír tak, aby si spolu „hrály“ (vytvářely nové vztahy). Výsledný celek nalep a dotvoř kresbou pastelkami strukturu trávy (země, písku, dlažby...), na které si stíny původně „hrály“.

Očekávané výstupy:

Kombinovaná koláž s kresbou na formát A4, kdy znaky stínů zachycují proměnlivost pozice těla. Jejich spojením vznikají nové znaky. Výsledná práce vzniká na základě některých základních technik vizuálně obrazného sdělení s využitím klasických i moderních technologií.

Očekávané výstupy z RVP:

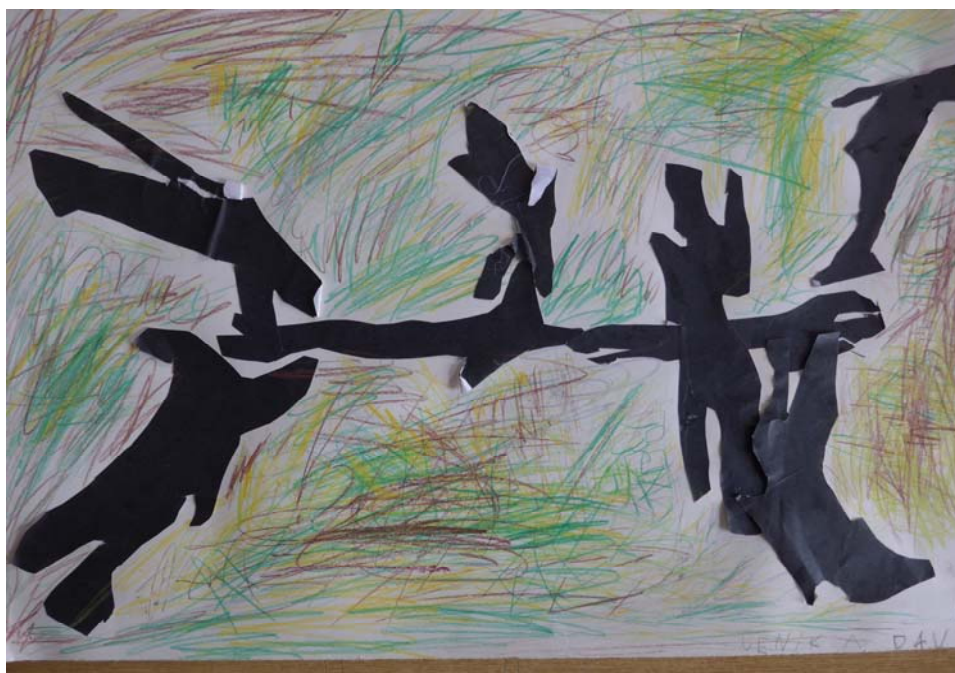
Žák užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku, v plošném vyjádření linie a plochy.

Modifikované zadání pro žáky se SVP

Očekávané výstupy – vzhledem k využití zvolených prostředků není nutné modifikovat, ze své podstaty zohledňují individuální schopnosti žáků.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

- dílčí seznámení se s tvorbou vybraných autorů,
- hra se stínem, kdy stín ztrácí klasickou podobu figury, ale stává se novým, překvapivým znakem,
- stříhání konkrétních tvarů bez předkreslení (*poznámka: důležité v této fázi je překonání strachu ze stříhání bez předkreslení*),
- vytváření kompozice z jednotlivých vystřižených prvků,
- strukturální kresba pastelkami jako grafický prvek k doplnění koláže stínů.



Metodický komentář:

Obě fáze práce jsou stejně důležité – vstupní hra se stíny postupující od banality k promyšleným kompozicím, dále uvědomění si transformace trojrozměrného těla v různých pozicích do dvourozměrného znaku, který může, ale nemusí připomínat lidskou postavu. Stejně tak druhá část práce: převedení stínu do neobvyklého tvaru jeho vystřížením a následným hledáním nové kompozice, která vzniká nejrůznější překvapivou manipulací se znaky – a je zábavnou hrou.

Možné pokračování práce:

Tim Noble a Sue Webster



Angličtí umělci použili smetí jako štětce. Z chaosu vzniká pomocí vhodně umístěného světelného zdroje „reálný stín“, vzniká silné napětí mezi tím, co vidím jako zdroj stínu, a tím, jaký stín vlastně vzniká.

Starý příběh – komiks

Téma modelové lekce: Komunikace s uměleckým dílem. Smysly – svět skrze sluch

Věk žáků: 12-18 let

Typ školy: SŠ/gymnázia, SŠ pedagogické

Časová dotace: 2 hodiny

Cíl tvůrčí činnosti:

- uplatňování subjektivity, ověřování komunikačních účinků,
- rozvíjení smyslové citlivosti,
- vnímání, tvorba a interpretace:
 - a) transformace mluveného slova (literárních postav) do vizuální podoby,
 - b) vlastní tvůrčí interpretace uměleckého díla literární povahy,
 - c) posílení schopnosti kritického myšlení a reflexe.

Východisko pro obsah lekce:

Interpretace literárního díla formou komiksu.

Komiks:

Vyjadřovacím prostředkem komiksu je především kresba (kolorovaná kresba). Komiks je souborem chronologicky uspořádaných kreseb (či jiných typů výtvarného vyjádření) s doprovodným textem, které dohromady vytvářejí celek, většinou příběh. Jedno pole kresby se nazývá panel a zobrazuje důležitý moment příběhu. Bývá doplněno tzv. bublinami, tedy mluveným slovem hrdinů či vypravěče k zobrazené scéně – buď jako dialog, monolog, nebo myšlenky postav. Krátký komiks (obvykle 3–5 panelů) se nazývá se strip (angl. proužek).

Velmi známé jsou komiksy Marvel a jejich filmové adaptace, stejně tak jako jejich „rivalové“ DC.

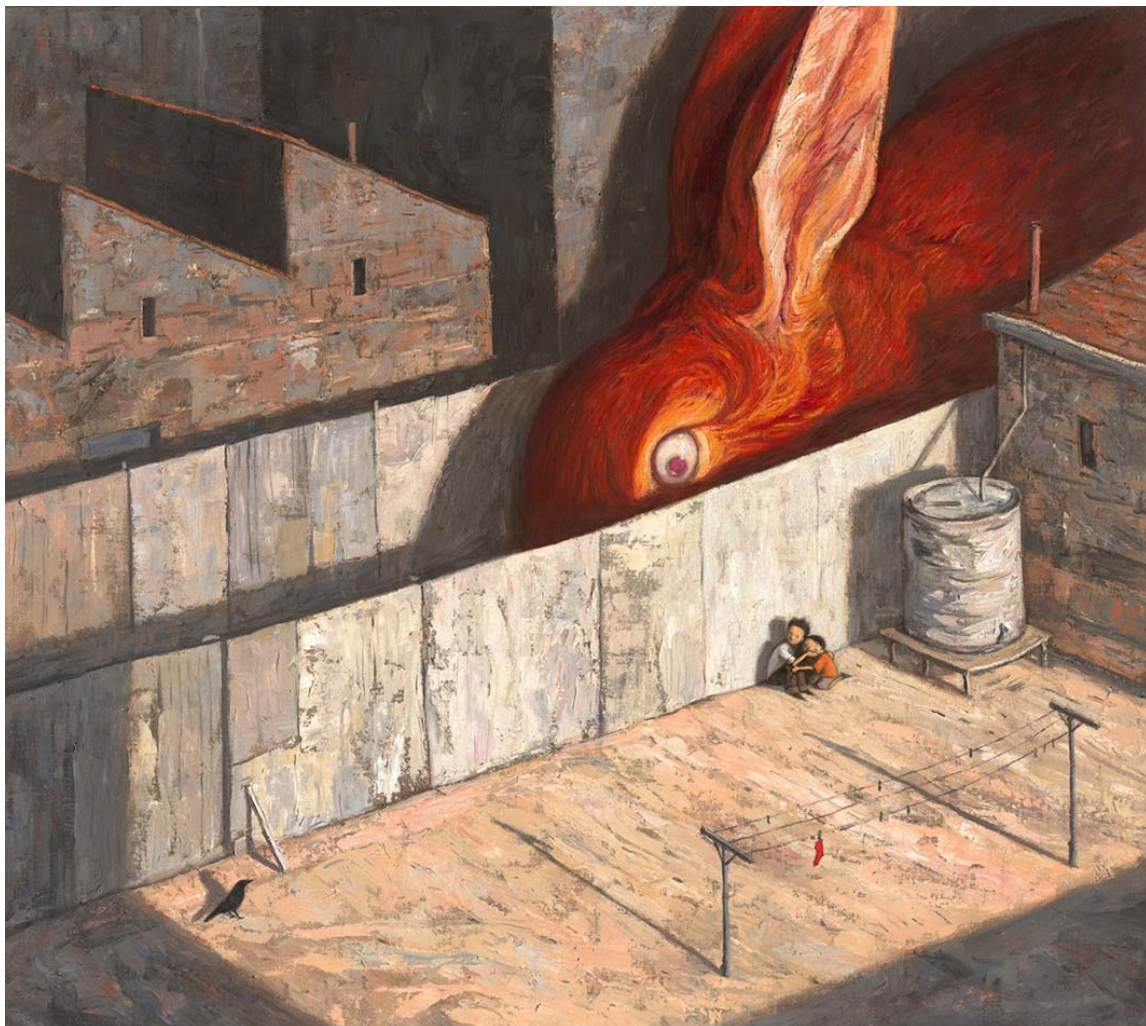
Komiksy jsou velmi živým a populárním odvětvím výtvarné tvorby. Od původních komiksů, které dbaly na realistické nebo karikaturní vyobrazení postav či realistické prostředí, se současná komiksová tvorba vyvinula ve velmi různorodý žánr, jemuž se také věnuje řada významných výtvarných umělců.

Některé komiksové knihy jsou spíše souborem působivých maleb nebo kreseb ilustrujících vážný příběh. Např. tvorba Shauna Tana, australského umělce, který vydává komiksové knihy, je velmi umělecká a opouští tradiční představu vedle sebe poskládaných panelů. Naopak,

každá strana knihy je jedním panelem, ačkoliv používá metodu zoomování (přibližování obrazu zvětšením detailu).

Za klasickou komiksovou knihu bychom mohli považovat Velké putování Vlase a Brady od významného výtvarníka Františka Skály, který používá všechny možnosti komiksu, jako je například dramatizace situace využitím nestejně velkých polí nebo důraz na detail scény.

Jiné komiksy se vyznačují humorem a výraznou výtvarnou stylizací – například tvorba umělkyně Venduly Chalánkové, která používá barevné papíry a výrazně stylizované figury, nebo komiksy Kakalíka, který minimalizuje příběh na monolog silně stylizovaného Kuřete. Nedávno vyšla publikace Zen žen, která je složená ze stripů komentujících vztahy mezi členy dnešní rodiny a pravidelně vychází v časopisu Respekt (autorkou výtvarné části je Lela Geislerová).

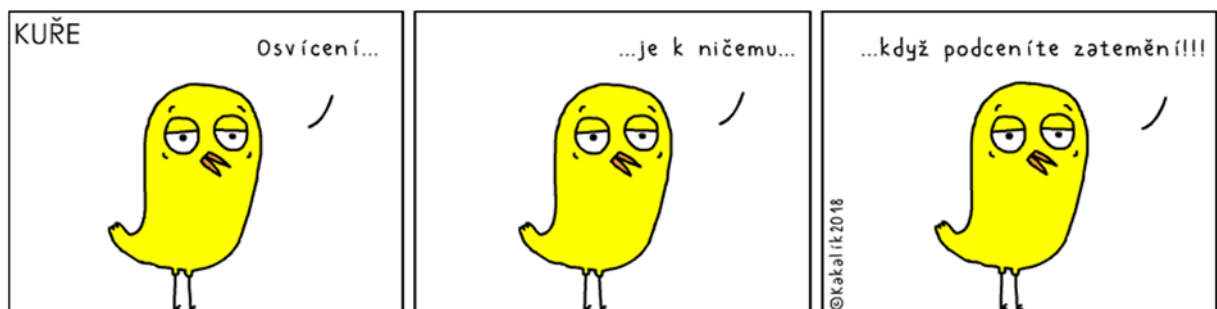


Shaun Tan, Pravidla léta (jedna ilustrace). Dostupné na:

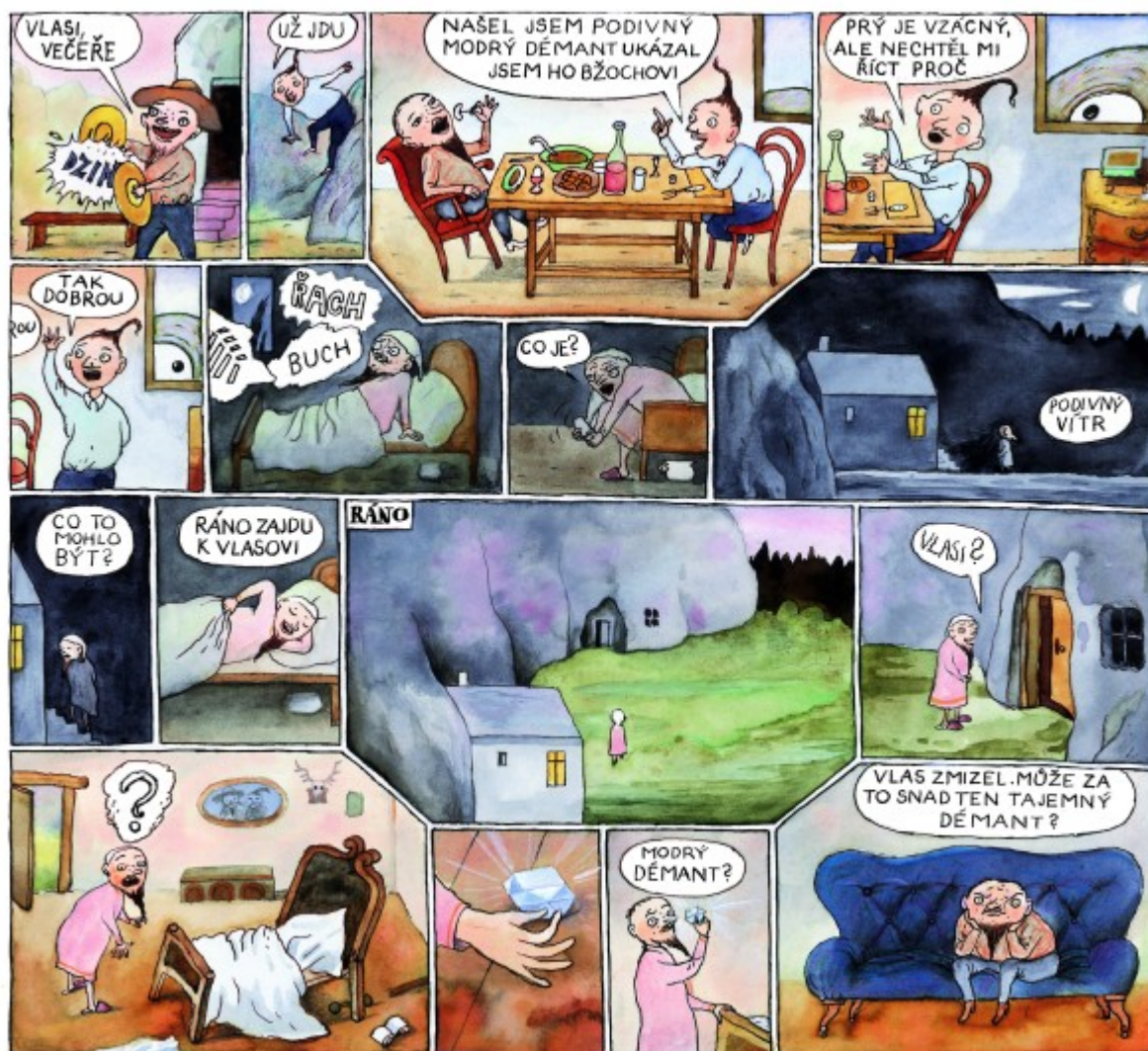
<http://blog.picturebookmakers.com/post/102864231696/shaun-tan>. Citováno dne 19. 6. 2018



Strip Venduly Chalánkové. Dostupné na <http://vendulachalankova.cz/komixs/>. Citováno dne 19. 6. 2018



Strip Kakalík. Dostupné na <http://www.kakalik.cz/>. Citováno dne 20. 6. 2018



František Skála, Velké putování Vlase a Brady(detail). Dostupné na <http://www.frantaskala.com/cs/work/75/106/109/111>. Citováno dne 19. 6. 2018

Zadání

Motivační hra:

Diskuse se studenty:

- Znáte komiksy? Jaké konkrétně? Líbí se vám filmové zpracování komiksů nebo jejich kreslená podoba?
- Znáte také jiné komiksy, více autorské? Například z různých časopisů?
- Čím je komiks charakteristický? Jak vypadá? Jaké jsou strategie, které výtvarník používá, aby diváka vtáhl do děje?

Učitel ukáže výše uvedené ukázky různých přístupů ke komiksu, případně vyhledá se studenty další na internetu.

Hlavní téma:

V první části lekce učitel/ka přečte žákům část krátkého příběhu. Vybírá neznámý, ne příliš dlouhý text. Doporučujeme knihy mytologických příběhů, které mají často svébytnou logiku a fantastické ladění překračující realitu běžného života, což může dále studentům v jejich vlastní tvorbě umožnit větší svobodu při dotváření příběhu.

Učitel volí metodu postupného čtení s několika pauzami (cca 2-3), během kterých se studenty text rozebírá:

- Jaké jsou v příběhu postavy?
- Jaký mají charakter? Jaké mají hlavní znaky? Jak asi vypadají?
- Které z nich jsou hlavní a důležité a které méně?
- Co jednotlivé postavy chtějí, jaký je jejich záměr? (může být více různých názorů)
- Jak by mohl příběh dál pokračovat?

Postupné čtení a interpretace více vtahuje do děje. Cílem je, aby se studenti tzv. dostali do příběhu, přemýšleli a napojovali se na téma, mohli s textem pracovat více do hloubky a byl jim více „vlastní“.

V určitém okamžiku, kdy je příběh napínavý a otevírá více možností, jak by mohl skončit, přeruší pedagog čtení definitivně. Vysvětlí studentům, že dále budou ve skupinkách příběh dotvářet sami, a to formou komiksu.

Studenti losují trojice, ve kterých budou pracovat. Cílem je vymyslet vyústění příběhu a zobrazit jej ve stripu **o třech až pěti panelech**. Podkladem pro komiks je čtvrtka/papír o formátu A2.

Studenti dělají nejprve přípravné kresby, hledají nejideálnější formu pro svůj komiks. Mohou pracovat jak s kreslířskými prostředky (včetně fix), nebo si vyzkoušet více **neobvyklé metody a materiály** (práce s barevnými papíry, koláž z časopisů, práce s barevnými lepenkami, se šablonou....).

Cílem je podpořit žáky, aby hledali řešení, která povedou k zajímavému a tvůrčímu výsledku. Pokud se například necítí silní v kresbě, použijí jiný způsob zobrazení (např. kresbu doplní koláží, figury maximálně stylizují... zdůrazňujeme svobodu, kterou při volbě prostředků mají)

Učitel obchází třídu a konzultuje jednotlivé postupy, přistupuje k žákům individuálně.

Na závěr každá trojice představí své řešení ostatním.

Diskuse a reflexe:

- Jaké řešení třídě přijde nejzajímavější? A proč?
- Jaké řešení příběhu (obsah komiksu) studentům přijde nejzajímavější? A proč? Dokážou to vysvětlit? Který příběh je nejvíce nečekaný? Neobvyklý?
- Jaké výtvarné řešení (forma) studentům přijde nejzajímavější? A proč? Dokážou to vysvětlit?

- Jaké výtvarné řešení je nejinnovativnější/novátorské a nejoriginálnější? Která skupinka přišla s neobvyklým výtvarným nápadem?

Očekávané výstupy:

Žáci se učí stylizovat figury a zjednodušit komplexní situaci do jednoduchého zobrazení. Chápu, jakými výtvarnými prostředky je budován výraz obrazu.

Žáci rozlišují důležité okamžiky ve vyprávěném příběhu, chápu pointu a rozvíjejí vlastní fantazii.

Žáci se učí formulovat a obhájit svůj názor, transformovat myšlenky v jednoduché výtvarné vyjádření, pracovat s příběhem.

Žáci se učí spolupracovat a smysluplně komunikovat. Prezentovat své tvůrčí dílo před skupinou.

Modifikované zadání pro žáky se SVP

- Žák se zapojuje dle svých možností a potřeb při poslechu a interpretaci čteného textu.
- V případě problémů se zapojením se do skupiny při výtvarném zpracování mohou po dohodě s učitelem pracovat samostatně.
- Pokud jim výtvarné řešení dělá problémy, zadání může být modifikováno na psaný text. Žáci se SVP mohou vymyslet a napsat svůj vlastní konec příběhu.
- V průběhu celého tvůrčího procesu je uplatňován individuální přístup učitele.

Očekávané výstupy

Očekávané výstupy dle RVP včetně výstupů pro žáky s podpůrným opatřením

žák:

- VV-9-1-06p vnímá a porovnává výsledky běžné i umělecké produkce, slovně vyjádří své postřehy a pocity *OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH ÚČINKŮ*,
- VV-9-1-02p při vlastní tvorbě vychází ze svých vlastních zkušeností, představ a myšlenek, hledá a zvolí pro jejich vyjádření nejvhodnější prostředky a postupy; zhodnotí a prezentuje výsledek své tvorby, porovnává je s výsledky ostatních *UPLATŇOVÁNÍ SUBJEKTIVITY*,
- VV-9-1-01p, VV-9-1-03p uplatňuje linie, barvy, tvary a objekty v ploše i prostoru podle vlastního tvůrčího záměru, využívá jejich vlastnosti a vztahy; pojmenovává je ve výsledcích vlastní tvorby i tvorby ostatních; vnímá a porovnává jejich uplatnění v běžné i umělecké produkci. *ROZVOJ SMYSLOVÉ CITLIVOSTI*.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

Téma **komunikace** reaguje na doménu: **ověřování komunikačních účinků** a v konkrétní výukové jednotce se v různé míře mohou prolínat roviny vnímání, tvorby a interpretace.

- rozpoznávání účinku výtvarného díla a jeho formulace,
- rozpoznávání výrazových prostředků, kterými lze dosahovat účinku,
- komunikace a sdílení vlastních názorů na dílo,
- vyjádření vlastních názorů, myšlenek a postojů skrze vlastní řešení komiksu,
- rozvinutí literárního příběhu podle vlastní fantazie,
- záměrně si všímá linií, barev a tvarů ve výsledcích své práce i práce ostatních spolužáků, a to v uměleckých dílech i vlastní produkci.

Metodický komentář:

Pro práci s textem doporučujeme knihy mytologických příběhů, které mají často svébytnou logiku a fantastické ladění, jež překračuje realitu běžného života, což může dále studentům v jejich vlastní tvorbě umožnit větší svobodu při dotváření příběhu.

Například tyto knihy, ze kterých je možné vybírat příběh pro studenty (mytologie a příběhy různých národů je možné poměrně snadno sehnat, je jich publikováno velké množství):

- Michael Scott, Hrdinové irských bájí,
- Jan F. Ullrich, Mýty Lakotů,
- Knut Rasmussen, Grónské mýty a pověsti,
- Pavlína Brzáková, Goromomo gorilo, vyprávění sibiřských Evenků.

Podněty k didaktikám pro žáky se SVP – výtvarný obor

Autoři

Úvodní slovo: MgA: Robert Mimra

Teoretická část: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D.; PaedDr. Jan Slavík, CSc.; Mgr. Pavel Sochor, Ph.D.

Reflexe modelových lekcí: kol. autorů

Grafický návrh obálky: Tatiana Roubíčková

Odpovědný redaktor: Robert Mimra

Vydala: Západočeská univerzita v Plzni, Univerzitní 8, 301 00 Plzeň
ve spolupráci s Gymnáziem a Hudební školou hl. m. Prahy, ZUŠ
a Portedo o.p.s.

Vydáno ve formátu PDF, volně ke stažení na <http://kreativnibudoucnost.cz/>

1. vydání, Plzeň, 2020

ISBN 978-80-261-0397-4