

METODICKÉ MATERIÁLY

pro práci s žáky se SVP
v uměleckém vzdělávání

VÝTVARNÝ OBOR

kolektiv autorů

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



ZÁPADOČESKÁ
UNIVERZITA
V PLZNI

METODICKÉ MATERIÁLY

**pro práci s žáky se SVP
v uměleckém vzdělávání**

VÝTVARNÝ OBOR

kolektiv autorů

Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ

Západočeská univerzita v Plzni

Portedo o.p.s.

Metodické 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

Úvodní slovo	5
I. Obecný úvod	7
1/ Aktuální trendy v přístupu k jedincům s postižením a základní východiska psychologie jinakosti	8
2/ Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a v mimoškolním prostředí	12
3/ Prameny a literatura	20
II. Oborový obecný úvod do metodiky „Dobré praxe“ inkluzivní edukace (výchova a vzdělání) ve výtvarné výchově	23
1/ Inkluze ve výtvarné výchově jako přínos a ne zátěž	24
2/ Význam učebních úloh	25
3/ Triáda RVP z pohledu inkluze ve VV (rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků)	26
4/ Jedinečnost VV oproti jiným expresivním výchovám	28
5/ Inkluze a inkluzivní hodnoty ve vztahu k VV	29
6/ Metodická východiska pro konstruování učebních úloh	39
7/ Bazální podmínky zdárného inkluzivního procesu	47
8/ Prameny a literatura	49
III. Modelové lekce (výukové jednotky pro výtvarný obor	52

Úvodní slovo

Obecný a oborové úvody jsou součástí metodických materiálů, které tvoří třídní celek spolu s didaktickými materiály a publikací zaměřenou na práci s dětmi se sociálním znevýhodněním. Na tyto texty byla navázána celá řada pilotních aktivit, v rámci kterých jsme teoreticky popisované metody a pedagogické nástroje vyzkoušeli v praxi. Tyto tři publikace spolu s dalšími doprovodnými aktivitami tvoří hlavní pilíř projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti, který byl realizován od 1. 10. 2017 do 29. 2. 2020.

Součástí projektu jsou další publikace. Vše je vydáno ve formátu PDF a bude postupně publikováno na webových stránkách www.kreativnibudoucnost.cz. Některé texty budou transformovány do podoby e-learningových kurzů. Menší část textů bude vydána tiskem.

Metodické a didaktické materiály a publikace zaměřená na práci s dětmi se sociálním znevýhodněním tvoří celek v rozsahu minimálně 1 500 normostran. Budou proto v tisku vydány pouze obecný a oborové úvody k metodickým materiálům.

Metodické materiály jsou členěny podle oborů: hudební, výtvarný, taneční a literárně-dramatický obor. Obecný úvod je společný pro všechny obory. Součástí PDF vydání jsou výukové jednotky, které vytvořili učitelé ZUŠ, konzervatoří a uměleckých předmětů ZŠ. Každý text byl vyzkoušen ve výuce, reflexe učitelů jsou uvedeny v jednotlivých výukových jednotkách.

Testování modelových lekcí bylo realizováno v inkluzivních třídách. V případě základních uměleckých škol se jednalo většinou o žáky, kteří na ZUŠ nejsou vedeni jako žáci se SVP oficiálně, ale učitelé s nimi pracují individuálně (často jsou tito žáci vedeni jako SVP na ZŠ). Cílem bylo vyzkoušet metody a nástroje pro výuku ve třídách s žáky s různými typy SVP napříč obory. Realizace pilotních aktivit nám umožnila dospět k obecnějším principům výuky v inkluzivních třídách. Tyto návody a tipy nyní nabízíme učitelům ZUŠ, konzervatoří a uměleckých předmětů na ZŠ a SŠ.

Vedle informací o práci s žáky se SVP metodické materiály obsahují také popisy výuky, metod a metodik, které si mohou učitelé upravit pro výuku libovolné inkluzivní i neinkluzivní žakovské skupiny. Oborově-pedagogickou stránku věci jsme více rozvinuli

v didaktických materiálech, které se věnují výtvarnému oboru a některým studijním zaměřením hudebního oboru ZUŠ.

Pro hudební obor jsme vytvořili celkem 29 výukových jednotek, které se zaměřily na výuku hudební nauky a přípravné hudební nauky na ZUŠ a hudební výchovy na ZŠ a ZŠ. Tři texty jsou pro učitele hudebně-teoretických předmětů na konzervatořích. Další texty jsou určeny pro studijní zaměření hra na příčnou a zobcovou flétnu, elektronické klávesové nástroje, akordeon a dudy. Na tyto texty navazují didaktické materiály, které jsou určeny pro výuku hry na hoboj, fagot, trubku, lesní roh, pozoun, kytaru, cembalo a bicí nástroje a pro výuku improvizace a skladby na ZUŠ. Jedná se tedy převážně o „malé“ obory (studijní zaměření).

Pro taneční obor jsme vypracovali 14 výukových jednotek, pro literárně-dramatický obor celkem 11 výukových jednotek. Každý text obsahuje popis výuky i reflexi, kterou do textu doplnili učitelé, kteří jednotlivé lekce testovali.

Texty pro výtvarný obor jsou koncipovány jinak. Nejprve bylo vytvořeno 12 modelových lekcí, které si testující učitelé přepracovali do vlastních výukových jednotek obsahujících také reflexi. Takto bylo zpracováno 14 reflexí. Na rozdíl od ostatních oborů koncepce kurikula oblasti Umění a kultura a zejména pak výtvarného oboru záměrně poskytuje jednotlivým pedagogům prostor pro vlastní pojetí obsahu oboru a jeho výuky. Jsou tedy definovány závazné očekávané výstupy, ke kterým je možné dospět více cestami a každý pedagog si za zvolenou cestu nese vlastní odpovědnost. (Podrobněji je tato problematika popsána v kompletní digitální verzi metodických materiálů, v úvodu k modelovým lekcím výtvarného oboru, který napsala Markéta Pastorová).

*Robert Mimra
hlavní manažer projektu*



Obecný úvod

Mgr. Šárka Káňová, Ph.D.
PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

1/ Aktuální trendy v přístupu k jedincům s postižením a základní východiska psychologie jinakosti

Pohled na jedince s postižením či jedince, kteří se něčím odlišují, resp. vykazují určitou míru jinakosti, se ve veřejném vnímání postupně mění, a tím se mění i jejich postavení ve společnosti. Je nutné dostatečně porozumět fenoménu postižení v kontextu životních situací konkrétních lidí, to také může napomoci pedagogickým pracovníkům k nastavení vzdělávacího procesu či jeho případné modifikaci ve vztahu k jedincům s určitým typem postižení.

1.1 Teoretická východiska nových pohledů na postižení

Ve speciálně-pedagogických kruzích hovoříme o změně tzv. speciálně-pedagogického paradigmatu (Vítek, Vítková, 2010; Pipeková, 2006). Tato změna úzce souvisí s tím, jak se v čase proměňuje pojetí zdraví a nemoci v mezinárodním měřítku a jaký postupný přerod zaznamenává. Jde o přerod od biologického vymezení zdraví a nemoci jako dvou kategorií, které stojí proti sobě, k tzv. biopsychosociálnímu modelu uznávajícímu jeho jednotlivé složky jako významné determinanty zdraví, nemoci a postižení. Autoři (Vítek, Vítková, 2010; Pipeková, 2006) odkazují v souvislosti s měnícím se speciálně-pedagogickým paradigmatem na významné klasifikační systémy Světové zdravotnické organizace (WHO). V zahraničí se v tomto kontextu hovoří o tzv. modelech „disablementu“ (Bickenbach, Chatterji, Badley, Üstün, 1999).

V roce 1980 byla pod patronací WHO vypracována Mezinárodní klasifikace poškození, omezení a postižení (1980), v anglickém jazyce International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH). Uvedený materiál je možno považovat ve své době za stěžejní pro vymezení nejen medicínských, ale i speciálně-pedagogických termínů. ICIDH rozlišovala pojmy *impairment* s významem poškození, *disability* s významem omezení a *handicap* s významem znevýhodnění. Výhodou této klasifikace bylo zřetelné vymezení a zároveň odlišení termínu; *impairment* s významem orgánového nebo funkčního poškození, které může, ale nemusí vést k úplnému nebo částečnému omezení schopností a dovedností – k tzv. *disability*. Následkem může, ale nemusí být vznik *handicapu* – tedy určitého znevýhodnění (Káňová, 2016).

V průběhu téměř čtyřicetiletého vývoje došlo k postupnému přerodu od tzv. modelu biologického k biopsychosociálnímu modelu zdraví a nemoci. Tím také došlo k postupné úpravě klasifikačního systému

Světové zdravotnické organizace. V roce 1998 byla nahrazena triáda pojmů *impairment*, *disability* a *handicap* pojmy *impairment*, *activity* a *participation*. *Impairment* opět s významem poškození, pojem *activity* zohledňující rozsah činností v takové podobě, v jaké je člověk zvládne vykonávat, a pojem *participation* zohledňující co možná nejvyšší možnou míru účasti na životě společnosti a vlastním rozhodování. Tato v té době nová klasifikace platila od roku 2001 a je též nazývána jako Mezinárodní klasifikace funkčnosti (2001), v anglickém jazyce International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Za přelomové bylo považováno to, že v mnoha zemích je od té doby upouštěno od pojmu *handicap* a je více kladen důraz na vzájemné působení postižení a prostředí. V prostředí České republiky s ICF klasifikací pracují někteří autoři (Vítek, Vítková, 2006; Šiška, 2005), nicméně mnohé publikace stále běžně vycházejí z klasifikace předchozí a stále operují s pojmem *handicap*. V rozporu s výše uvedeným se v České republice můžeme setkat například s označením mentálně handicapovaný. Termín handicapovaný člověk je zároveň mnohými, zejména v laických kruzích či v některých médiích, vnímán jako méně stigmatizující než označení člověk s postižením (Káňová, 2016).

Klasifikace ICF apeluje na umožnění co nejvíce samostatného a nezávislého způsobu života lidí s postižením či lidí s chronickým onemocněním. Zajímavé je, že tato klasifikace byla původně vytvořena čistě pro medicínské účely, ale časem dokázala najít velmi dobré uplatnění i v dalších příbuzných disciplínách. Jejím hlavním smyslem bylo vytvořit základy pro porozumění a další studium stavů zdraví a stavů se zdravím souvisejících včetně dopadů na biopsychosociální jednotu člověka (Bickenbach, Chatterji, Badley, Üstün, 1999). Pojí se s ní (a také s lidmi, kterých se téma týká) i preferovaná terminologie. V tomto smyslu například lidé s tělesným postižením požadují, aby byli v sociokulturním prostředí označováni nikoliv jako tělesně postižení, ale jako lidé s omezením v pohybu (*people with mobility difficulties*). Obdobně je tomu v anglicky mluvících zemích i u jedinců s poškozením zraku či sluchu, z nichž mnozí sami sebe neoznačují automaticky jako lidi s postižením (*people with disabilities*), ale preferují označení konkrétního poškození (*people with sight impairment*, *people with hearing impairment*).

Z výše uvedeného je patrné, že v rámci klasifikace ICF se více přihlíží k tomu, jak jedinci, kteří danou realitu žijí, sami sebe spatřují. Je kladen důraz na to, že omezení funkčnosti není automatické, ale závisí na interakci

člověka s prostředím, ve kterém dotyčný žije, resp. kým je obklopen a jak je ve svém životě podpořen. Někteří sociální vědci, například Hannah Bartlett (1970), tento koncept nazývají „člověk v prostředí“ (Person in environment) a hovoří o tzv. konceptu sociálního fungování, založeném na způsobech interakce člověka a prostředí, které ho obklopuje. Koncept na jedné straně zohledňuje, do jaké míry je člověk schopen reagovat na požadavky okolí, a na straně druhé, jak – a zdali – je prostředí (konkrétní lidé či společnost) připraveno reagovat na požadavky jedince s postižením. Postižení se v tomto konceptu stává relativním, nicméně jeho definice je složitější a je nutné k ní přistupovat v určitém kontextu (Káňová, 2016).

Vytvoření klasifikace ICF mělo ambici poskytnout informace odborníkům z rozličných vědních disciplín, a podpořit tím mezioborovou spolupráci a různé sociální aktéry (včetně samotných osob s postižením „Nic o nás bez nás“). Další snahou též bylo přispět k terminologické jednotě a usnadnit možnosti mezinárodního srovnání systémů zdravotní a sociální pomoci. Z tohoto důvodu je možné ICF vnímat i jako východisko při nastavování systémů podpory či při tvorbě strategických opatření. V neposlední řadě je však možné ji využít i jako nástroj pedagogického počínání při snaze vysvětlit budoucím učitelům a dalším pomáhajícím pracovníkům „jiný pohled“ na postižení.

Pokud shrneme výše uvedené, je možno konstatovat, že klasifikace ICF je oproti ICIDH jemnější a k životu lidí s postižením umožňuje přistupovat citlivěji, neboť výrazně zohledňuje prostředí, ve kterém tito lidé žijí. Bere v úvahu i to, jak jsou tito lidé někdy pozitivně a jindy negativně ovlivňováni lidmi, kteří je obklopují. Svou pozornost soustřeďuje na individuální potřeby a zájmy osob vykazujících určitou jinakost, ať už jde o postižení či chronické onemocnění. Klasifikace ICF tak nepřímo rozšiřuje jedincům s postižením možnosti činit vlastní volby a ovlivňovat trajektorie svých životů (Káňová, 2016).

1.2 Pohledy na lidi s postižením v kontextu různých modelů zdravotního postižení

Přístup konkrétních osob k jinakosti, tedy včetně jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, se promítá do užívaného jazyka (pojmu a termínů) i v odborné veřejnosti, včetně učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Volba jazyka a jazykových prostředků odráží, u někoho vědomě, u jiných nevědomě, různá filozofická východiska v podobě tzv. modelů zdravotního postižení. Ty představují určitý rámec či mentální schéma, prostřednictvím kterého se mluvčí orientuje a svůj přístup k jinakosti a hodnoty s ní spojené si uvědomuje. Způsob uvažování konkrétních lidí o postižení předurčuje to, jak k jinakosti přistupují a jak se k lidem, kteří jsou označeni jako tzv. odlišní, chovají (Káňová, 2016). Uvedené modely zároveň dávají možnost

rozličné interpretace nazírání na vlastní jinakost a celkově na životní situaci i samotným lidem, kteří onu jinakost vykazují, tj. umožňují jim interpretovat svůj pohled na jimi žitou realitu.

S modely zdravotního postižení pracuje několik příbuzných disciplín, např. sociologie, speciální a inkluzivní pedagogika, Disability Studies (studia zdravotního postižení), sociální práce, medicína, sociální politika aj., přičemž všechny reflektují postupný vývoj a přerod v přístupech společností tzv. intaktních (bez postižení) k lidem s postižením. V kontextu společnosti zmiňujeme množné číslo záměrně, neboť vývoj přístupu k jinakosti je odvislý i od sociokulturního prostředí. Mnoho výzkumů dokazuje, že vývoj přístupu společnosti k postižení a jinakosti jako celku probíhá ve všech společnostech, společenstvích a národech stejně (Krhutová, 2013). Mnoho autorů zároveň přichází s různě precizním členěním těchto modelů. Nejběžněji užívanou klasifikací modelů, kterou ve svých pracích zmiňují např. Šiška (2005) či Lečbych (2008), je členění na model medicínský a model sociální. V posledních letech je však čím dál tím častěji zmiňován i tzv. model lidských práv (Barbuto, Biggeri, Ciani a Griffo, 2013).

Medicínský model je možno charakterizovat jako patientský. K lidem s postižením se přistupuje jako k držitelům jisté diagnózy, a nikoliv ojediněle je skrze medicínskou diagnózu těmto lidem přidělena také jedna dominující identita (např. na žáka s epilepsií je mnohdy nahlíženo především jako na „epileptika“), ačkoliv prostředí, ve kterém se právě nachází a v němž je jim možná poskytována i podpora, nemá s medicínou co do činění. Komunikant, v jehož smýšlení dominuje medicínský model, přistupuje k člověku s postižením především jako k pacientovi, tedy jako k nemocnému. Člověk je v tomto vidění charakterizován především prostřednictvím negativních, patologických charakteristik. Pokud je takový člověk obklopen lidmi smýšlejícími skrze medicínské mentální schéma, soustřeďují se tito lidé zejména na zkoumání a posuzování toho, co není tzv. normální (Krhutová, 2013). Tento způsob uvažování často automaticky doprovází předjímání závislosti lidí s postižením na odbornících bez možnosti jejich přímého podílu na rozhodování o sobě samých. V jazyce lidí smýšlejících medicínským pohledem je možné často slyšet terminologický aparát užívaný v medicíně nebo jazykové prostředky vyjadřující předjímaná negativa spojená s postižením a často dávající podklad pro stigmatizaci, např. pojmy deficit, defekt, limitace, korekce, retardace, upoutání na vozík, invalida, jedinec trpící atd. (Krhutová, 2013; Inclusion Ireland, 2014). Výrazná kritika tohoto modelu, zejména z řad organizací zdravotně postižených, vyvolala potřebu vytvoření paradigmatu nového – tzv. sociálního (Oliver, 1992).

Model sociální byl poprvé zmíněn na počátku 90. let minulého století a jeho autorem je britský sociolog Oliver (1992) a pokračovateli jsou např. Goodley (1996) či Priestley (2001). Charakteristika tohoto modelu

postížení spočívá v tom, že je postížení nahlíženo jako důsledek strukturálních znevýhodňujících vlivů ze strany společnosti, pro niž jsou stěžejní hodnoty výkonu a normality. Oliver (1992) v této souvislosti hovoří o sociálním útlaku neboli též o opresi. Zároveň si všímá, že státy, jejichž sociální aktéři postupně akceptují uvedený model, provádí revizi stěžejní legislativy a strategických opatření i systémů podpory, včetně zavádění nových služeb. Tyto země postupně ustupují od vnímání jedinců s postížením jako individuálního problému a směřují spíše k překonávání diskvalifikujících, segregujících a často degradujících bariér (Oliver, 1992). Pro sociální model postížení je někdy užíváno alternativní označení **ekologický model**, které klade důraz na maximální možné zapojení lidí s postížením do společnosti a vnímá zapojení každého člověka do života společenství jako právo. Model je též vnímán jako tzv. **uschopňující**, neboť usiluje o naplňování práva činit vlastní rozhodnutí, práva ovlivňovat svůj život a lépe využít svůj potenciál. Tím nabízí lidem s postížením plnohodnotnější život a směřuje k naplnění jejich lidských práv. Člověk s postížením je v tomto modelu nahlížen jako plnohodnotný občan.

V některých zemích, např. v USA nebo ve Velké Británii, se můžeme setkat i se stoupenci radikální verze sociálního modelu, která však zcela opomíjí biologické aspekty postížení. Jeho kritika spočívá v tom, že se opírá ponejvíce pouze o kategorii „prostředí“, to však není platné u všech jedinců s postížením. Podle mnohých nemá tato radikální verze budoucnost, neboť nepřipouští existenci kategorie „poškození“ (impairment), jež s sebou přináší určitá psychologická specifika a potřebu řady intervencí. Sociální model má smysl vždy v určitém kontextu. Pokud se změní kontext, může se stát model nepoužitelným (Shakespeare, Watson, 2001).

V posledních několika letech je často zmiňován a samotnými aktivisty z řad lidí s postížením preferován tzv. **model lidských práv**, který vychází z modelu sociálního. Zároveň klade důraz na respektování lidských práv, která je podle něj bezpodmínečně nutné vztáhnout na všechny, tj. i na osoby s postížením (Barbuto, Biggeri, Ciani, Griffio, 2013). Postížení není vnímáno jako pouhá individuální charakteristika jedince, ale jako výsledek interakce mezi jeho charakteristikami (osobnostní rysy, zdravotní stav, funkční stav aj.) a charakteristikami prostředí (s ohledem na kulturní, sociální a architektonická specifika) i společnosti, ve které žije. Východiskem modelu lidských práv je právě klasifikace WHO ICF z roku 2001 a ústředními operačními pojmy jsou participace, rovnocennost a aktivita (WHO, 2008).

Z výše uvedeného plyne, že v praxi je možné se setkat minimálně se dvěma odlišnými přístupy odrážejícími jiná hodnotová východiska a odlišný vztah ke skupině lidí s postížením. Ani jeden z nich se však nemusí vyskytovat ve své vyhraněné podobě. Jeden z přístupů klade důraz na komplexní péči a podporu, kterou zajišťují odborníci v zařízeních k tomu určených. Jejich snahou je zajistit těmto osobám bezpečí například skrze

různé druhy příspěvků a dávek nezbytných pro zajištění péče nebo zřizováním specializovaných ústavů, případně humanizací péče v zařízeních stávajících. To představuje na jedné straně zajištění jejich bezpečí, ale zároveň i ponechání v pasivitě a v závislosti na druhých osobách. Druhý přístup usiluje o vyrovnání příležitostí a snaží se zapojovat tyto jedince do fungování společnosti. Zároveň klade důraz na uplatňování vlastní volby a práva rozhodovat o sobě samém. To se projevuje napříč sektory. V oblasti vzdělávání například možnost rozhodnout se pro vzdělávání v běžných školách, v oblasti zaměstnanosti snahou o zapojení lidí s postížením na nechráněný trh práce apod. Shrneme-li výše uvedené, jde o co nejvyšší aktivizaci a podporu maximální možné samostatnosti jedinců s postížením (Lečbých, 2008; Káňová, 2016).

1.3 Komunikace s lidmi s postížením a o lidech s postížením – role používaného jazyka

Se změnou paradigmatu zdravotního postížení se mění i přístup k jedincům s postížením, a tím pak i k jejich postavení ve společnosti. Tento trend jde ruku v ruce se změnou nastavení systémů podpory a služeb ve všech resortech národního hospodářství, samozřejmě v resortu školství, sociálních věcí a zdravotnictví, ale v souvislosti s novými technologiemi i v resortu průmyslu. Lidem s postížením se oproti minulosti v současnosti dostává větší pozornost, která se začíná čím dál tím více zaměřovat na celý jejich životní běh – od dětství přes dospělost až po stáří. Lidé s postížením mohou lépe naplňovat svá práva díky nastavení právních rámců jednotlivých zemí, zejména pak díky postupné ratifikaci právně závazných mezinárodních dokumentů a úmluv, například Úmluvy OSN o právech dítěte (Česká republika, 1993) či Úmluvy o právech osob se zdravotním postížením (Česká republika, 2010). Budeme-li konkrétní, máme na mysli např. právo na vzdělání v prostředí běžných škol, právo na získání zaměstnání, právo osamostatnění se od rodičů či právo na samostatné bydlení. Dnešní generace mladých lidí s postížením může v porovnání se situací lidí s postížením starších generací o sobě rozhodovat a ovlivňovat svůj život podstatně více, než tomu bylo dříve. I přesto se tyto lidé stále potýkají s mnohými bariérami, které jim v naplňování jejich práv brání (Káňová, 2016).

To, že konkrétní člověk akceptoval sociální model postížení a uplatňuje ho v přístupu k lidem s postížením, může mít mnohé příčiny. Může například spočívat v žité zkušenosti s vlastním postížením či určitým zdravotním oslabením, v žité zkušenosti s postížením člena rodiny, v angažování se v organizacích občanské společnosti či například v dosavadních profesních zkušenostech. Wágnerová a kol. (2009) uvádí, že takové zkušenosti setkání se s žitou realitou často vedou k vytvoření méně negativního obrazu o životě člověka s postížením. Nejsou však popřením negativních asociací, ale spíše doplněním celkového obrazu o další,

i pozitivní charakteristiky. To vše může mít vliv na to, k jakému modelu postižení se komunikant přiklání, jak je ve svém pohledu na postižení vyhraněný a v neposlední řadě i jaké jazykové prostředky ve vztahu k tématu postižení užívá. V této souvislosti doporučují organizace obhajující práva a zájmy konkrétních skupin osob s postižením nebo samotní lidé s postižením vyvarovat se určitých více či méně stigmatizujících spojení. V praxi se například vyhýbáme užívání obrátů typu „trpí“, „je stížen“, „je upoután“ a dalším podobným termínům, které evokují negativní zkušenost či snížená očekávání. Při užívání jazyka respektujeme zásady tzv. „People First Language“ zmiňované organizací „The Arc“ (Arc, 2016) a ctíme jedinečnost každého člověka. Tím projevujeme lidem s postižením respekt, úctu a uznáváme jejich důstojnost.

2/ Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a v mimoškolním prostředí

Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami patří mezi aktuální témata nejenom českého a evropského školství, ale v souvislosti s prosazováním inkluzivního trendu se stala doslova globální výzvou pedagogické teorie i praxe. Přestože mezi teoretickým vymezením a oborovou praxí někdy můžeme pozorovat až propastný rozdíl, v otázce inkluzivního vzdělávání a podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přiznávají podobné tápání obě strany – tedy teorie i praxe. Vyplývá z dosud nejistého ukotvení teoretických souvislostí fenoménu inkluze a současně z nedostatečné praktické zkušenosti s inkluzivním vzděláváním u nás, tedy s edukací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžné školy nebo v rámci běžných mimoškolních aktivit. Jsme totiž na počátku výrazných změn v přístupu k těmto žákům – nebo spíše v přístupu k různosti těch, kteří jsou dnes sice vychováváni a vzděláváni v totožném prostředí a stále častěji i přímo ve společné skupině, ale navzájem se od sebe mnohdy i velmi výrazně liší. Tato situace se stává jednou z největších výzev pro všechny aktéry edukačního procesu – zejména však pro ty, kteří mají celý proces vzdělávání vést, koordinovat a stimulovat, tedy pro samotné pedagogy.

2.1 Inkluzivní vzdělávání a jeho základní východiska

Pojem **inkluze** ve vzdělávání u nás začal být výrazně frekventovaný teprve relativně nedávno, pro mnohá neporozumění a nedorozumění se však začíná z diskuze nad vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zvolna vytrácet, neboť je stále častěji nahrazován termínem „společné vzdělávání“. Není však možné oba tyto termíny jednoduše považovat za synonyma, protože nemusí vždy automaticky znamenat totéž. Základní východiska inkluzivní edukace nespočívají v pouhém formálním vytvoření heterogenních vzdělávacích skupin složených ze žáků intaktních a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V takových skupinách totiž nemusí vůbec docházet ke vzájemnému přijetí a ke kooperaci všech jejich členů – a navzdory jejich bezprostřední osobní účasti v procesu edukace ve společném prostoru a ve stejném čase mohou tito jedinci zůstávat nadále odděleni bariérami předsudků a nepřijetí. Inkluze vychází především ze společného hodnotového základu, který umožňuje vytvářet společnou **kulturu** (školní, skupinovou, komunitní) a udržovat kvalitní vzájemné *vztahy* (mezi žáky navzájem, mezi žáky a pedagogy, mezi školou a místní komunitou atd.). Pro takový způsob edukace je samozřejmě nezbytné vytvářet adekvátní **podmínky** (materiální, personální atd.) a přizpůsobovat

těmto společným hodnotám i celou edukační *praxi*. Tyto čtyři oblasti proto můžeme vnímat jako zcela klíčové pro úspěšnou implementaci skutečné inkluzivní edukace (Tannenbergerová, 2016).

Od roku 2016 vymezuje podrobné podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami především vyhláška MŠMT ČR č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve které jsou stanovena i podpůrná opatření využitelná v edukaci těchto žáků. Bez využití vhodných podpůrných opatření by v některých případech nebylo vůbec reálné uvažovat o inkluzivním začlenění konkrétních žáků do běžných škol. Úspěšnost inkluze ve vzdělávání je však ovlivněna i řadou dalších faktorů – kromě jiného jsou velmi důležité (Slowík, 2016):

- prostředí školy (např. bezbariérovost prostoru, vstřícné klima);
- postoje a kompetence učitelů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- kvalitní spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními (pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně-pedagogickými centry);
- dobrá vzájemná spolupráce mezi školou a rodinou žáka;
- skutečné přijetí každého žáka ze strany učitelů, spolužáků a jejich rodičů atd.;
- dostupná potřebná míra a kvalita podpory pro konkrétní žáky (speciální pomůcky, asistenti pedagoga apod.);
- vstřícný přístup k inkluzivnímu vzdělávání v místní komunitě a v celé společnosti (proinkluzivní hodnotové paradigma).

Předpoklad inkluzivního přístupu ve vzdělávání je ukotven i v rámcových vzdělávacích programech a reálný přístup ke vzdělávání těchto žáků na konkrétních školách se pak musí opírat samozřejmě také o školní vzdělávací programy; pro jednotlivé žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je v odůvodněných případech navíc možné, anebo dokonce nezbytné vytvářet plány pedagogické podpory či individuální vzdělávací plány. Přitom je důležitým cílem zejména tzv. *vyrovnávání příležitostí*, které můžeme chápat jako „proces, který umožňuje, aby bydlení, doprava, sociální a zdravotní služby, vzdělání a pracovní příležitosti, kulturní a společenský život včetně sportovních a rekreačních zařízení byly přístupné všem“ (Vysokajová, 2000) – tedy i jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami. Je ovšem nutné podotknout, že „vyrovnávat příležitosti“ neznamená nabízet všem zcela stejné příležitosti, ale nabízet všem příležitosti vhodné vzhledem k jejich individuálním možnostem (Evans, 2007).

Dobrá inkluze musí být totiž především smysluplná a spojovat v sobě myšlenky respektu k odlišnosti a práva jedince na rovnoprávné členství v komunitě a společnosti (Lombardi, Kappa, 1999, s. 10).

2.2 Výhody a rizika inkluzivní edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a v mimoškolním prostředí

V argumentaci výhod a rizik inkluzivní výchovy a vzdělávání bývá často zdůrazňována především jeho náročnost pro pedagogy anebo také obava, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nemohou ostatním stačit a zohledňování jejich individuálních vzdělávacích potřeb a limitů naopak může ostatní žáky ve skupině brzdit a omezovat. Zejména v uměleckých a esteticko-výchovných oblastech je však očekávání vyšší náročnosti na kreativní a individuální přístup učitele spíše přirozené a také samotné znevýhodnění žáků oproti ostatním vrstevníkům nemusí být v těchto oblastech zdaleka tak výrazné (pokud v nich vůbec zaostávají). Nesmíme také zapomenout na důležitost respektování lidskoprávního nároku na rovnocenné příležitosti ke vzdělávání pro všechny žáky (tedy i pro ty se speciálními vzdělávacími potřebami).

Nedostatečně jsou naopak doceňovány prokazatelné efekty inkluzivního přístupu především v oblasti osobnostně-sociálního rozvoje všech žáků ve třídě nebo skupině, zvyšování kvality školního (resp. edukačního) klimatu a rovněž pozitivní vliv na životní perspektivu žáků se speciálními, vzdělávacími potřebami (ve srovnání s jejich vzděláváním v segregovaném prostředí). Kvalita inkluzivní edukace je samozřejmě výrazně závislá na skutečné kvalitě přístupu konkrétních pedagogů, správné diagnostice speciálních vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků a na indikaci a uplatňování vhodných podpůrných opatření.

Inkluze ale nesmí spočívat pouze v nastavení určité „technologie“ výchovy a vzdělávání; skutečně inkluzivní přístup musí vycházet z pozitivních hodnot; některé z nich jsou například popsány jako stěžejní požadavky v tzv. Ukazateli inkluze (Booth, Ainscow, 2007).

2.3 Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami na podkladě školské legislativy platné od roku 2016

V roce 2016 vešla v platnost novela školského zákona (č. 82/2015 Sb.). Novelizován byl zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V kontextu inkluzivního vzdělávání je jednoznačně upřednostňováno vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí hlavního vzdělávacího proudu

a je akcentováno právo volby rodiče na způsob vzdělávání svého dítěte. Novelu doprovází její podzákonná norma – prováděcí vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále jen vyhláška č. 27/2016 Sb.), která sama o sobě prošla od roku 2016 již dvakrát dílčí úpravou¹. Novela zákona i podzákonné normy přinesly některé podstatné změny, například samotný pojem „speciální vzdělávací potřeby“ či pojem „podpůrná opatření ve vzdělávání“ (Lechta, 2016), na jejichž podkladě vznikly tzv. katalogy podpůrných opatření v podobě ucelené sady metodických příruček. Jejich cílem je podpořit pracovníky škol v práci s jedinci, kteří z různých důvodů vyžadují podpůrná opatření při vzdělávání v mateřských, základních a středních školách (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. stanovuje, že **dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami** se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

Podpůrná opatření ve vzdělávání jsou od roku 2016 nově vnímána jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídajících zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Mezi tzv. podpůrná opatření řadíme poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání u žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, podporu osob nevidomých, úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a v neposlední řadě i využití asistenta pedagoga (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Novela školského zákona z roku 2016 i vyhláška č. 27/2016 Sb. přinesly změny i ve způsobu posuzování speciálních vzdělávacích potřeb. Hlavními aktéry odpovídajícími za tuto činnost jsou jednak školní poradenská pracoviště a dále školská poradenská zařízení.

Školní poradenské pracoviště je tvořeno odborníky, obvykle z řad kmenových pracovníků školy, a v současné době nemají tato pracoviště ve školách stejnou podobu. Minimálně však musí být zastoupeny odborností výchovného poradce a školního metodika prevence. V současnosti přibývá škol, i díky nemalé podpoře státu a strukturálních fondů EU, které zaměstnávají speciálního pedagoga a školního psychologa. Uvedení aktéři hrají velkou úlohu při asistenci pedagogickým

¹Vyhláška č. 27/2016 Sb. byla od roku 2016 prozatím dvakrát novelizována, poprvé ve znění 270/2017 Sb. a podruhé ve znění 416/2017 Sb.

pracovníkům při provádění základní pedagogické diagnostiky, při vyhodnocování potřeb konkrétních žáků a sestavování tzv. plánu pedagogické podpory v rámci navrženého 1. stupně podpůrných opatření. Tento proces je ideálně realizován i ve spolupráci s rodiči a nejlépe i s žákem samotným. Škola tak může získat představu o rodinném zázemí žáka, o postavení dítěte v rodině a o celém životním příběhu dítěte a rodiny jako takové (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Druhým neméně důležitým typem pracovišť jsou školská poradenská zařízení, mezi která patří speciálně-pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny. Provádějí speciálně-pedagogická a psychologická vyšetření a diagnostikují speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů na doporučení škol či na žádost samotných rodičů. Na základě provedených vyšetření, tedy speciálně-pedagogického vyšetření a psychologického vyšetření, vypracovává školské poradenské zařízení detailní zprávu pro rodiče a dále tzv. doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Poradenské zařízení přiznává příslušný stupeň podpůrných opatření, za jejichž následnou realizaci odpovídá kmenová škola žáka, resp. ředitel školy. Rodiče žáka stvrzují svým podpisem souhlas s navrženými opatřeními a v případě nesouhlasu mají právo podat žádost k přezkoumání zjištěných skutečností. Přiznání podpory v příslušném stupni podpůrných opatření závisí na mnoha faktorech, mimo jiné na typu školy, vzdělávacím stupni, kompetencích příslušných pedagogů, klimatu třídy i celé školy a v neposlední řadě i na fyzické přístupnosti a dalších podmínkách školy. Zodpovědní pracovníci školských poradenských zařízení musí vést všechny uvedené skutečnosti v patrnosti, a proto jsou na jejich odbornost kladeny vysoké nároky (Pančocha, Slepčiková, 2013).

2.4 Základní přehled systému podpůrných opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Podpůrná opatření různého druhu a stupně lze kombinovat a vyhláška č. 27/2016 Sb. je člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Ze strany pedagoga vyžaduje realizace podpůrných opatření individuální přístup k žákovi a rovněž předpokládá flexibilní reagování pedagogů na žákovy momentální potřeby.

Podpůrná opatření 1. stupně umožňují individuální přístup k žákovi a metody práce, které mohou přispět k jeho stabilizaci. Přiznání 1. stupně podpůrných opatření je v kompetenci školního poradenského pracoviště a jeho rozhodnutí není zapotřebí konzultovat se školským poradenským zařízením. Pracovníci školního poradenského pracoviště nejdříve navrhnou a poté ve spolupráci s pedagogy školy realizují a následně i vyhodnocují poskytnutou podporu. Opatření 1. stupně představují například organizační změny,

umožnění relaxace, jiné prostorové uspořádání pracovního místa, zasedacího pořádku apod. Tento stupeň podpůrných opatření se může týkat žáků s lehkým omezením v pohybu, žáků s chronickým onemocněním (např. diabetes mellitus, epilepsie, celiakie). Může jít například i o žáka, který ve vyučování selhává z důvodu nepodnětného sociálního prostředí rodiny, přestěhování, úmrtí v rodině aj. Pokud u takového žáka nedojde v daných oblastech do 3 až 6 měsíců ke zlepšení, může škola ve spolupráci se zákonným zástupcem nejpozději do šesti měsíců požádat o posouzení školské poradenské zařízení (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření od druhého stupně výše přiznávají školská poradenská zařízení.

2. stupeň podpůrných opatření představuje úpravy vyučovacích metod a organizace, které může provést sám pedagog bez ovlivnění výuky ostatních žáků. Tento stupeň je přiznáván žákům s potřebou podpůrných opatření ve vzdělávání z důvodu oslabení zrakové a sluchové funkce, z důvodu dlouhodobého onemocnění, oslabené komunikační schopnosti či snížené znalosti vyučovacího jazyka. Změna obsahu výuky je obvykle malá nebo žádná, a pokud ano, je možné přistoupit k vypracování individuálního vzdělávacího plánu vycházejícího z původně nastaveného plánu pedagogické podpory. Žákovi může kromě pedagoga pomáhat i tzv. sdílený asistent, který ve třídě pomáhá více žákům. Škola při tomto stupni podpůrných opatření získává od státu finanční prostředky stanovené na základě platné legislativy (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření 3. stupně představují podporu žákovi se závažnými problémy, které jsou očekávány i v budoucím vzdělávání, žákovi s odlišným mateřským jazykem či vážnějšími emočními problémy (např. z důvodu syndromu týraného a zneužívaného dítěte, přechodu z ústavní do komunitní péče nebo do pěstounské rodiny atp.). Implementace podpory v rámci tohoto stupně podpůrných opatření již více zasahuje do výuky. Může jít o změny v organizaci vzdělávání, jiné postupy ve školní práci i v domácích přípravě. Doporučení spočívají v uzpůsobení výukových forem a vyučovacích metod a pedagogovi je doporučováno individuálně přistupovat k hodnocení výsledků vzdělávání. Obsah výuky je zpravidla změněn a je o tom záznam v individuálním vzdělávacím plánu žáka. K úpravám často dochází i v oblasti používání pomůcek. Žák může pracovat se speciálními učebnicemi a s didaktickými pomůckami. V uvedeném stupni přiznané podpory je možno využívat pomoc sdíleného asistenta nebo spolupracovat s přiděleným asistentem pedagoga. Realizace podpory v tomto stupni se pojí s navýšenými finančními prostředky (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření 4. stupně jsou přiznána žákovi, jehož speciální vzdělávací potřeby vyžadují rozsáhlejší úpravy prostorové (například úpravu pracovního

místa nebo zajištění fyzické přístupnosti prostředí), úpravy organizace výuky, použití kompenzačních pomůcek či speciálních výukových pomůcek. Čtvrtý stupeň podpory se poskytuje žákovi z důvodu střední a těžké mentální retardace, poruch autistického spektra, těžkého sluchového, zrakového a tělesného postižení a s ohledem na to se počítá s celodenní asistencí asistenta pedagoga. V některých případech mohou být činnosti asistenta pedagoga rozšířeny i o činnosti jiných profesí, převážně nižšího zdravotnického personálu, spojené s přesuny a zajištěním stravy, pokud žák vyžaduje i speciální zdravotnické úkony. Obsah učiva je i zde obvykle upraven a informace o tom je zanesena do individuálního vzdělávacího plánu žáka. Hodnocení výsledků je taktéž modifikováno. Žáci s příznými podpůrnými opatřeními 4. stupně mohou být vzděláváni ve speciálních školách. Škola vzdělávající žáka s příznou podporou ve 4. stupni získává taktéž finanční podporu od státu (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření 5. stupně představují vyšší míru podpory v oblasti organizace, forem výuky a obsahu probírané látky s přihlédnutím k reálným možnostem konkrétního žáka. Opatření v pátém stupni jsou přiznávána v případě žákova středně těžkého či těžkého mentálního postižení, často v kombinaci s dalším postižením. Pokud je žák vzděláván v prostředí běžné školy, je i tam obsah výuky často upraven podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální. I u žáka s podporou v 5. stupni je vždy vypracován individuální vzdělávací plán. Ve výuce je žákovi nápomocen asistent pedagoga. S ohledem na žakovu případnou potřebu činností a úkonů zdravotně-sociální povahy je možné přizvat i pracovníka sociálních služeb či příslušný zdravotnický personál (např. některé zdravotnické úkony vykonávané zdravotní sestrou z agentury domácí péče financované resortem zdravotnictví, případně v působnosti resortu MPSV). U žáka s příznými podpůrnými opatřeními v 5. stupni je v případě potřeby, pokud je na základě zdravotního stavu nebo rozhodnutí lékaře nutná výuka v domácím prostředí, zajišťována výuka pedagogy školy nebo pracovníkem speciálně-pedagogického centra. Finanční podpora škoje je přiznána i v případě 5. stupně podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

2.5 Specifika inkluzivní edukace žáků s postižením zraku

Za žáky s postižením zraku můžeme ze speciálně-pedagogického hlediska považovat takové žáky, kteří i po optimální korekci (medikamentózní, chirurgické, brýlové apod.) stále mají v běžném životě problémy se získáváním a zpracováváním informací zrakovou cestou – tedy například se čtením černotisku nebo zrakovou orientací v prostoru (Vitásková, Ludíková, Souralová, 2003).

Podle postižených zrakových funkcí se může jednat o žáky:

- se sníženou zrakovou ostrostí,
- s omezením zorného pole,
- s poruchami barvocitu,
- s poruchami akomodace (s refrakčními vadami),
- s poruchami zrakové adaptace,
- s poruchami okohybné aktivity,
- s poruchami hloubkového (3D) vidění.

U těchto jedinců i navzdory využití všech dostupných možností terapie, korekce, reedukace a kompenzace trvale zůstává zrakové vnímání omezeno ve srovnání s jedinci bez zrakové vady (nepatří sem tedy žáci, u kterých je při použití běžných brýlí nebo kontaktních čoček zraková vada dostatečně kompenzována). Podle úrovně závažnosti se zraková postižení kategorizují na několik stupňů slabozrakosti a nejzávažnější postižení pak představuje praktická nebo úplná nevidomost. Zatímco žáci s lehkou slabozrakostí bývají už tradičně vzděláváni převážně v běžných školách, ti se závažnějšími stupni zrakového postižení byli přednostně zařazováni do škol speciálních – dnes se však můžeme setkat v prostředí běžných škol i s nimi.

Úspěšná a efektivní edukace žáků s postižením zraku vyžaduje zejména využívání různých forem kompenzace. Nejčastěji se jedná o širokou škálu speciálních pomůcek. Vedle optických nebo digitálních přístrojů a speciálních počítačových pomůcek jsou v některých případech dobře využitelné i pomůcky velmi jednoduché, a přitom dostatečně účinné – např. kontrastní fixy se silnou stopou, vhodné kombinace barev usnadňující zrakové vnímání, barevné fólie apod. Informační bariéru u žáků nevidomých lze kompenzovat také pomocí Braillova hmatového písma (existuje např. i jeho varianta pro zápis notového záznamu) a samozřejmě formou audionahrávek (včetně stále oblíbenějšího formátu audioknih). Je také důležité dodržovat některé zásady pro úpravu prostředí (v závislosti na typu a stupni zrakového postižení), např.:

- dostatek světla (při vzdělávání slabozrakých žáků – tak, aby mohli maximálně využívat zrakové vjemy);
- přiměřená (pokojová) teplota (potřebná pro optimální schopnost hmatového vnímání – tedy především u žáků s těžkým postižením zraku anebo nevidomých);
- omezení hluku (pro nerušené sluchové vnímání a orientaci, která výrazně pomáhá kompenzovat omezené nebo chybějící vnímání zrakové);
- vhodnou úpravu prostoru (pro bezpečný pohyb a snadnou orientaci je nezbytné odstranit zejména rizikové překážky – např. věci položené na zemi, pootevřená dvířka skříněk nebo zásuvky stolků, neoznačené schody nebo nízké překážky v cestě apod.; úpravu prostoru je také třeba udržovat stabilně beze změn).

Žáci s těžkým postižením zraku mají omezenou možnost situačního a náhodného učení v běžném sociálním prostředí, které je obvykle velice významným

aspektem ve výchově, vzdělávání a osobnostně-sociálním rozvoji. Proto je školní a mimoškolní edukační prostředí velmi významné z hlediska nenásilné a přirozené přípravy těchto žáků na zvládání běžných situací v další životní cestě (Wolffe, Sacks, 2005).

Protože žáci s těžkým postižením zraku používají jako hlavní kompenzační smysl sluch, dochází u nich častěji např. k intenzivnímu rozvoji hudebních schopností a s tím pak souvisí i jejich volnočasové preference (hra na nástroj, zpěv atd.) a někdy také budoucí studijní a profesní zaměření.

2.6 Specifika inkluzivní edukace žáků s postižením sluchu

Sluchové postižení vzniká v důsledku poškození (organické nebo funkční vady) v kterékoli části sluchového analyzátoru, příp. sluchové dráhy anebo sluchových center. Přestože okolí často předpokládá opak (sluchové vady nejsou totiž výrazně zjevné), sluchové postižení je považováno za jedno z nejzávažnějších postižení vůbec. Jeho závažnost vyplývá především z toho, že:

- způsobuje výraznou komunikační bariéru (v případě vrozených vad sluchu je od počátku narušen vývoj řeči, omezené slyšení znamená omezenou schopnost porozumění ostatním atd.);
- způsobuje deficit v orientačních schopnostech (člověk se závažným postižením sluchu je odkázán pouze na zrakovou orientaci omezenou prakticky na rámeček zorného pole);
- znamená výraznou psychickou zátěž (při výrazné ztrátě sluchu se někdy hovoří až o jakémsi „vězení ticha“);
- zapříčiňuje omezení sítě sociálních vztahů (především kvůli omezeným možnostem komunikace);
- může mít negativní vliv na vývoj myšlení, které vychází z řeči (rozvoj myšlení je spojen s rozvojem vnitřní řeči, který je u vrozeně neslyšících jedinců velmi limitovaný a odlišný) (Slowík, 2016).

Podle stupně (intenzity) sluchové ztráty mohou být jedinci s postižením sluchu:

- **nedoslýchaví**
(a to lehce, středně, středně těžce nebo těžce),
- **neslyšící**,
- **ohluchlí**.

Závažnější je ztráta sluchu vzniklá prelingválně (tedy před dokončením vývoje řeči – cca před 7. rokem věku dítěte) než ta, ke které došlo až později (postlingválně), kdy už dítě dokáže komunikovat běžnou řečí a má rozvinuté komunikační kompetence potřebné pro kontakt s běžným sociálním okolím.

K účinné kompenzaci někdy postačují sluchadla, kterých existuje hned několik různých typů a variant (analogových nebo digitálních – např. kapesní, závesná, brýlová, zvukovodová nebo kanálová). Zcela odlišnou

technologii pak nabízí **kochleární implantáty**, které elektricky stimulují přímo sluchový nerv tak, aby byl vyvolán sluchový vjem. Nelze je však využít zdaleka u každého – záleží na věku, typu sluchové vady a řadě dalších faktorů. Kochleární implantace je také finančně i zdravotně náročný zákrok vhodný pro relativně velmi úzkou skupinu dětí neslyšících nebo těžce nedoslýchavých klientů, nejčastěji skupinu dětí (Souralová, Langer, 2003).

Důležitou edukační zásadou je už od raného dětství využívat u dětí s těžkým postižením sluchu co nejbohatší škálu podnětů pro ostatní smysly, aby se tak maximálně snížilo riziko podnětové deprivace, která u těchto dětí vždy nastává (Vágnerová, 2004). Vedle léčebné rehabilitace (např. indikace sluchadla nebo voperování kochleárního implantátu) je u jedinců se sluchovým postižením důležitá také rehabilitace sociální – tedy překonávání komunikačních bariér a dostatek příležitostí pro zapojení do běžných aktivit nejlépe v rámci běžné vrstevnické skupiny a v běžném prostředí.

Vrozeně neslyšící jedinci používají obvykle jako základní komunikační systém (a jako svůj mateřský jazyk) znakovou řeč – resp. český znakový jazyk. Ten je svébytným a plnohodnotným jazykem založeným především na pohybovém kódu, a tedy zcela odlišným od běžné češtiny (která je pro neslyšícího v podstatě cizím jazykem). Jedinci nedoslýchaví anebo ti, kteří ztratili sluch postlingválně, obvykle komunikují běžnou řečí a odezíráním. Předpokladem je schopnost srozumitelně používat mluvenou řeč a odezírat z úst druhého člověka, což je mimořádně náročné. S odezírajícím žákem je nutné mluvit pomalejším tempem, používat jednoduché věty a známá slova, správně a výrazněji artikulovat, udržovat optimální interpersonální vzdálenost (cca 1–4 m). Především obličej mluvčího musí být dostatečně osvětlen a pomáhají také podpůrné komunikační prvky (mimika a gestikulace). Schopnost koncentrace při souvislém odezírání výrazně klesá po 15–20 minutách (u mladších dětí je kratší); odezíráním je totiž možné přímo zachytit vždy pouze část sdělení (přibližně 30–40 % výpovědi), zbytek musí odezírající domýšlet z kontextu, a existuje zde proto velké riziko neporozumění (pochopení smyslu a obsahu sdělení je třeba pravidelně ověřovat vhodnými otázkami).

Doplňkově se při komunikaci s lidmi s postižením sluchu používá také **daktylní (prstová) abeceda**, psaní nebo kreslení apod. (vhodné je využívat tzv. totální komunikaci – tedy kombinaci všech komunikačních metod tak, abychom se s dotyčným co nejlépe dorozuměli).

Označení „žák se sluchovým postižením“ není zcela totožné s termínem „neslyšící žák“. Podle zákona o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (zákon č. 384/2008 Sb.) se totiž za neslyšící považují pouze osoby, které ohluchly před rozvinutím mluvené řeči a u nichž velikost a charakter sluchové vady neumožňuje plnohodnotný rozvoj mluvené řeči, a dále osoby později ohluchlé a nedoslýchavé, které samy po-

važují znakovou řeč za primární formu své komunikace. Využívání pohybu a dalších neverbálních projevů jako hlavního komunikačního kódu je u jedinců s těžkým postižením sluchu (resp. neslyšících) dobře uplatnitelné např. také při dramatických aktivitách (pantomima).

2.7 Specifika inkluzivní edukace žáků s narušenou komunikační schopností

Narušená komunikační schopnost znamená postižení jedné nebo více rovin jazykového projevu (Lechta, 1990; Peutelschmiedová, 2003) – jedná se o roviny:

- foneticko-fonologické (výslovnosti a zvukové stránky řeči);
- lexikálně-sémantické (slovní zásoby a porozumění významu slov);
- morfologicko-syntaktické (gramatiky a stavby vět);
- pragmatické (používání řeči ke komunikaci v sociálním prostředí).

V praxi se můžeme u žáků setkat s postižením celkového vývoje řeči a symbolických funkcí (např. vývojová dysfázie), narušením plynulosti nebo tempa řeči (kaktavost, breptavost), narušením zvuku řeči (huhňavost), neurotickými vadami řeči (např. elektivní mutismus), vadami výslovnosti (dyslalie, dysartrie), příp. i s poruchami hlasu (dysfonie).

Logopedická intervence nemusí být vždy stoprocentně úspěšná a vést k rychlému odstranění řečových vad (zejména u jedinců s kombinovaným postižením, pervazivními poruchami apod.). V případech přetrvávajícího výrazného narušení komunikačních schopností, kdy dorozumívání běžnou řečí není u konkrétního jedince na dostatečně srozumitelné a sociálně použitelné úrovni, je možné využívat také různé metody alternativní a augmentativní komunikace (Peutelschmiedová, 2003). Ty pak nahrazují běžnou řečovou komunikaci anebo ji rozšiřují o další podpůrné prvky (pohyby, gesta, obrázky apod.). V takových případech má dotyčný žák právo na využívání alternativní komunikace i v rámci svého vzdělávání (ve škole i při mimoškolních aktivitách).

2.8 Specifika inkluzivní edukace žáků s tělesným postižením

Žáci s pohybovým nebo jiným tělesným postižením anebo se závažným chronickým postižením jsou považováni za skupinu nejlépe akceptovanou v rámci inkluzivního vzdělávání. Souvisí to s tím, že i celková společenská integrace takto postižených osob je relativně snazší oproti případům lidí s jinými druhy postižení (Vágnerová, 2004). Jde o skupinu velmi pestrou – od žáků s vrozenými a vývojovými vadami (např. DMO, tělesné malformace, rozštěpové vady) až po následky úrazů nebo závažných onemocnění (např. amputace končetin nebo jejich částí, poranění páteře apod.) (Vítková, 2003). Omezení pohybu může

mít formu částečného ochrnutí (tzv. parézy), anebo ochrnutí úplného (tzv. plegie). Tito jedinci pak mohou používat pro usnadnění pohybu opěrné pomůcky (hole, berle) nebo ortopedický vozík (mechanický či elektrický, které se od sebe výrazně liší, pokud jde o způsob manipulace a také hmotnost a rozměry).

Mezi nejnámější chronická onemocnění, se kterými se můžeme u žáků setkat, patří epilepsie (jako nejčastější záchvatové onemocnění), metabolická onemocnění (např. diabetes), stále častěji také onkologická onemocnění. Bývají obvykle spojena s určitými (někdy i závažnými) riziky, ovšem při účinné udržovací léčbě a respektování nezbytných omezení a režimu jsou rizika většinou minimalizována a přílišné omezování takového žáka z důvodu nadbytečných obav je pak více handicapujícím faktorem než onemocnění samotné.

I v procesu edukace je důležité zajistit pro jedince s pohybovým omezením zejména potřebnou úroveň bezbariérovosti a osobní asistenci – vždy ale jen v nezbytně nutné míře, aby nedocházelo k vytváření neadekvátní závislosti jedince na pomoci druhé osoby a naopak aby byla podporována maximální míra jeho samostatnosti a nezávislosti. Důležité je podporovat u těchto žáků vytváření zdravého sebevědomí a sebepojetí především v období puberty a adolescence, kdy se učí obstat v konkurenci, hledají smysl života a ujasňují si vlastní identitu, která je u každého člověka silně svázána také s tělesností (resp. tělesněním). Tělesné postižení omezuje a mění vnímání vlastního tělesného obrazu a omezena je také zkušenost prostředí, kterou ostatní běžně získávají pohybem (Vítková, 2003). Silně se v tomto období může projevat i rozpor mezi *ambicemi* žáka s postižením a jeho reálnými možnostmi a schopnostmi limitovanými právě v důsledku jeho postižení. **Komplexní rehabilitace** proto musí být zaměřena mimo jiné také na oblast seberealizace, širších sociálních kontaktů, fyzického i kulturního rozvoje (včetně např. uměleckých anebo i sportovních aktivit). Vycházíme přitom ze skutečnosti, že potřeby osob se zdravotním postižením jsou v podstatě stejné jako potřeby ostatních vrstevníků, pouze jejich naplňování vyžaduje často neobvyklé postupy a prostředky (Slowík, 2016).

2.9 Specifika inkluzivní edukace žáků s mentálním postižením

Mentální postižení je samo o sobě poměrně obtížně definovatelné. Nejčastěji je popisováno jako stav, jenž se projevuje během vývoje, souvisí s omezeným vývojem myšlení a je charakteristický zejména snížením schopností, které vytvářejí celkovou úroveň inteligence, tedy schopností poznávacích, komunikačních, motorických a sociálních. Mentální retardace se může a nemusí vyskytovat ve spojení s jinými psychickými nebo tělesnými obtížemi (WHO, 2006). Příčinou je vždy závažné organické a funkční poškození mozku, které se odráží nejenom ve snížené úrovni rozumových schopností (intelektu), ale promítá se do celé osobnosti

člověka ve všech jejích vrstvách. Kvantitativně měřitelné složky intelektu (vyjadřované většinou zjištěnou hodnotou IQ), na které se obvykle klade největší důraz, zachycují ve skutečnosti pouze část skutečné inteligence a osobnosti lidského jedince (např. vůbec nezahrnují složku emoční inteligence vyjadřovanou emočním kvocientem – EQ), a v praxi se proto můžeme setkávat s případy jedinců, u kterých se i přes výrazně podprůměrnou hodnotu IQ projevuje např. múzické nadání (nejčastěji např. v hudební nebo výtvarné oblasti) a jejichž výkon je v těchto směrech zcela srovnatelný s intelektově průměrnými nebo i nadprůměrnými vrstevníky.

Klasifikace mentálního postižení (resp. mentální retardace) rozlišuje čtyři orientačně vymezené základní stupně podle závažnosti: lehký, střední, těžký a hluboký. Konkrétní projevy tohoto postižení jsou značně individuální, ale obecně bývá charakteristická snížená schopnost učit se, doprovázená také nižší kapacitou paměti a současně intenzivnějším procesem zapomínání. Je proto velmi důležité u těchto jedinců již fixované znalosti a dovednosti opakovat a udržovat prakticky v průběhu celého života. Typická je také zvýšená emocionalita, která v některých případech svým způsobem kompenzuje deficit racionální složky osobnosti. Spontánní a otevřené reakce těchto jedinců pak často racionálně založené okolí překvapují a někdy svou neočekávaností zvyšují míru jejich handicapu ve skupině a ve společnosti.

2.10 Specifika inkluzivní edukace žáků s poruchami autistického spektra

Poruchy autistického spektra patří mezi **pervazivní poruchy** a jsou typické především tzv. autistickou triádou symptomů – tedy problémy v interpersonální komunikaci, omezenou schopností navazovat vztahy a zvláštnostmi ve vnímání okolního světa. Navenek se projevují jakousi chorobnou uzavřeností, časté jsou také určité typické projevy v chování (stereotypní pohyby, činnostní rituály, sebepoškozování nebo extrémní reakce na běžné podněty) (Vágnerová, 2004).

Mezi poruchami autistického spektra poněkud vyniká *Aspergerův syndrom*, který nebývá spojen s mentálním postižením – naopak se u takových jedinců dokonce může vyskytovat nadprůměrný intelekt nebo alespoň některé výjimečné izolované schopnosti (např. paměťové, kombinační, matematické apod.), které však tito lidé obvykle nedokážou dobře využít v praktickém životě.

V edukaci a osobnostním rozvoji žáků s poruchami autistického spektra se osvědčuje především **strukturované učení** a na něm založené kognitivně-behaviorální techniky. Využívá se při tom prvků pravidelnosti (předvídatelného režimu), strukturovaného prostředí (bez rušivých vlivů), strukturovaných instrukcí, grafické podpory formou jednoduchých

symbolických obrázků (piktogramů) apod. Velmi specifické bývají také některé múzické projevy jedinců s poruchami autistického spektra (např. kresba, hra na rytmické nástroje apod.).

2.11 Specifika inkluzivní edukace žáků se specifickými poruchami učení a chování

Specifické vývojové poruchy učení představují různorodou skupinu poruch projevujících se především obtížemi při nabývání a užívání tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání – ale také hudebních nebo výtvarných dovedností), a to u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu. Příčinou nejsou snížené rozumové schopnosti ani nedostatek snahy, lajdáctví nebo sociální zanedbání či podnětová deprivace (tedy patologie rodinného prostředí). Naopak je možné tyto poruchy učení nezřídka diagnostikovat i u žáků s mimořádným nadáním (hovoříme pak o tzv. dvojí výjimečnosti). Příčiny nejsou vždy zcela jasné – vedle drobných deficitů ve funkci CNS bývá za hlavní faktor považována genetická dispozice a v některých případech není jednoznačná příčina vůbec identifikována (Zelinková, 2005). Mezi typické projevy patří velké rozdíly a výkyvy ve výkonech v různých oblastech dovedností (např. v určitých školních předmětech žák podává výrazně zhoršený výkon, který neodpovídá úrovni jeho celkového nadání). Jednotlivé poruchy jsou obecně známé především pod názvy označujícími konkrétní postižené dovednosti – tedy **dyslexie** (porucha čtení), **dysgrafie** (porucha psaní), **dysortografie** (porucha pravopisných dovedností), **dyskalkulie** (porucha matematických dovedností), **dyspraxie** (porucha motorických schopností), **dysmúzie** (porucha hudebních schopností) nebo **dyspinxie** (porucha výtvarných schopností). Podobným způsobem (i když pod jinými názvy) je většina těchto poruch klasifikována rovněž v mezinárodním diagnostickém přehledu (WHO, MKN-10).

V edukačním procesu bývají tyto poruchy nejvíce zřetelné v mladším školním věku, v němž je také nutná nejvyšší míra podpory takových žáků. Později jsou využívány především různé kompenzační přístupy (podle typu konkrétních poruch a symptomů). V převážné většině případů jsou specifické vývojové poruchy učení spojeny s poruchami pozornosti, příp. i s hyperaktivitou (syndromy ADD nebo ADHD) – edukační strategie by proto měly být vždy založeny na zklidnění, pravidelnosti, rytmu, častějším střídání aktivit, ale také toleranci výkyvů nálad nebo respektování některých obtížně ovlivnitelných zvláštností v chování žáka (impulzivita apod.).

2.12 Specifika inkluzivní edukace žáků se sociálním a sociokulturním znevýhodněním

U žáků se sociálním nebo sociokulturním znevýhodněním je nutné diferencovat příčiny, které odlišují sociálně či psychicky podmíněné poruchy chování od jiných typů poruch sociální adaptace a výchovných patologií. Děti, které vyrůstají v sociálně nebo sociokulturně znevýhodněném prostředí, se často potýkají s charakteristickými problémy, jako jsou např.:

- frustrace základních potřeb (primárních, emočních, vztahových atd.),
- silný bezprostřední vliv sociálně patologických jevů,
- deviace v hodnotovém systému a etice,
- absence životních jistot a cílů i sociálního zakotvení,
- přijímání neadekvátních rolí (deviace v sebepojetí),
- ztížené podmínky seberealizace a sociální integrace.

Žáci z menšinových etnických skupin nebo z rodin s odlišným kulturním a sociálním zázemím se také nezdá setkávají s mnoha předsudky a leckdy i s přímými projevy rasismu, xenofobie a následně se šikanoou. Právě vzhledem k různým formám sociální izolace a diskriminace mají pak takoví jedinci přirozenou tendenci setkávat se a komunikovat především sami mezi sebou a vytvářet tak *minoritní subkulturu* spojenou mnohdy i s rizikovým chováním (Slowík, 2016). Inkluzivní vzdělávání vycházející z prosociálních (resp. etických) hodnotových základů proto může už v období dětství a dospívání zásadně zmírnit tyto negativní stimuly a pomáhat při vytváření pozitivní individuální struktury hodnot všech žáků i na základě jejich osobní vztahové zkušenosti.

Umělecké a jiné kreativní činnosti, které odpovídají zájmům dětí a baví je, mohou být velmi dobrou sociálně integrační aktivitou a jsou u této skupiny často efektivně využívány jako součást primární prevence, ale i reedukačních a resocializačních metod. Jsou také silným prvkem v rámci interkulturní a multikulturní výchovy.

2.13 Význam a možnosti rozvoje žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v esteticko-výchovných a uměleckých oblastech

Múzičké aktivity jsou jednou z oblastí života, v níž bývají jedinci se zdravotním nebo i sociálním a sociokulturním znevýhodněním obvykle nejméně handicapováni. Ze speciálně-pedagogického hlediska je možné v přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami hovořit o využívání prvků speciálních terapií (např. arteterapie – resp. artefiletiky, muzikoterapie, dramaterapie atd.) využitelných nejen při edukaci, ale i při volnočasových a zájmových aktivitách s cílem podporovat jak rozvoj schopností komunikace, sebevyjádření a seberealizace, tak i kooperace s dalšími jedinci, tedy rozvíjení sociálních kompetencí těchto žáků. Podpora směřuje přes stoupající abstraktní úroveň od vnímání k představám, a nakonec až k myšlení

(Müller, 2005; Pipeková, Vítková, 2001). Spolu s edukačním významem mají tyto aktivity také smysl terapeutický ve smyslu sociálně-terapeutické podpory společenského začleňování.

Z hlediska speciálně-pedagogických terapií nemají ani umělecké aktivity nikdy jako primární cíl dosažení vysoké úrovně uměleckého výsledku (např. bezchybná hudební interpretace, kvalita výtvarného díla apod.), ačkoliv takový výsledek rozhodně není vyloučen. Tím podstatným je zde především proces kreativní tvorby, příležitost k sebevyjádření, možnost tvořivé reflexe a příp. také spontánní kooperace ve skupině. Forma hry, kterou tyto aktivity většinou využívají, navíc poskytuje bezpečný prostor bez obav ze selhání (hra je v režimu „jako“ a nehrozí při ní fatální důsledky), umožňuje prakticky neomezené opakování zkoušení (návčik) a při skupinové kooperaci vymezuje pravidla vzájemné interakce (např. nezbytné reciproční spolupráce, bez které by nebylo možné hru realizovat). Společně s výraznějším zapojením emocí a využíváním přirozeného osobního potenciálu každého jednotlivce se právě v tomto typu činností otevírá vhodná edukační cesta k rozvoji i těch žáků, kteří jsou jinak třeba výrazně limitováni svým zdravotním postižením anebo jiným typem odlišnosti.

3/ Prameny a literatura

- BARBUTO, R.; BIGGERI, M.; CIANI, F.; GRIFFO, G. From formal to substantive citizenship – the role of capability. In HVINDEN, B.; HALVORSEN, R. *Active Citizenship for Persons with Disabilities – Current Knowledge and Analytical Framework – A Working Paper*. Oslo: Oslo and Akershus University College, 2013, s. 73–96.
- BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.
- BARLETT, H. *The Common Base of Social Work Practice*. Washington: National Association of Social Workers, 1970.
- BICKENBACH, J. E.; CHATTERJI, S.; BADLEY, E. M.; ÜSTÜN, T. B. Models of Disablement, Universalism and the International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. *Social science & medicine*, 1999, 48(9). ISSN 1173-1187. [online]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953698004419%20%20bib10-accessdate=26>. [cit. 28. 9. 2018].
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus, 2007. ISBN 80-903598-5-X.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Úmluva OSN o právech dítěte*. 1993.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 2004.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením*. 2010.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 82/2015 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 2015.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. 2016.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*. 2008.
- EVANS, L. *Inclusion*. New York: Routledge, 2007. ISBN 978-1-84312-435-5.
- *International Statistical Classification of Diseases – 10th Revision Version for 2016*. [online].
- Dostupné z: <http://www.who.int/classifications/icd/en/>. [cit. 28. 9. 2018].
- GOODLEY, D. Tales of hidden lives. A critical examination of life history research with people who have learning difficulties. *Disability & Society*, 11(3), 1996, s. 333–348. ISSN 1360-0508.
- INCLUSION IRELAND. *About us. Who We Are and What We Do*. [online]. Dublin: Inclusion Ireland, 2014, s. 1–10. Dostupné z: http://www.inclusionireland.ie/sites/default/files/documents/inclusionirel_about_us.pdf. [cit. 28. 9. 2018].
- KÁŇOVÁ, Š. *Fenomén aktivního občanství v odezvách životů lidí s mentálním postižením v ČR a ve vybraných evropských zemích*. (Dizertační práce). Praha: PedF UK, 2016.
- KRHUTOVÁ, L. *Úvod do Disability Studies* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. Dostupné z: http://projekty.osu.cz/karp/opory/aktualizovane/02_Uvod_do_Disability_Studies_Opora.pdf. [cit. 28. 9. 2018].
- LEČBYCH, M. *Mentální retardace v dospívání a v mladé dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-2071-4.
- LECHTA, V. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V. a kol. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LOMBARDI, T. P.; KAPPA, P. D. *Inclusion: Policy and Practice*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1999. ISBN 0-87367-820-6.
- MICHALÍK, J.; BASLEROVÁ, P.; FELCMANOVÁ, L. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57.
- MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1075-3.
- OLIVER, M. *Changing the Social Relations of Research Production. Disability, Handicap & Society*, 7(2), 1992, s. 101–114. ISSN 0968-7599.
- PANČOCHA, K.; SLEPIČKOVÁ, L. *Aktéři školní inkluze. Actors of School Inclusion*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6688-5.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. Speciální pedagogika osob s narušenou komunikační schopností. In RENO-TIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 271–292. ISBN 80-244-0873-2.
- PRIESTLEY, M. (ed.). *Disability and the Life Course: Global perspectives*. Cambridge: University Press, 2001. ISBN 9780521797344
- SHAKESPEARE, T.; WATSON, N. The Social Model of Disability: an Outdated Ideology? In *Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where We Are and Where We Need to Go*. Series: *Research in Social Science and Disability* (2). JAI: Amsterdam and New York, 2001, s. 9–28. ISBN 978-0-762-3077-39
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SOURALOVÁ, E.; LANGER, J. Speciální pedagogika osob s postižením sluchu. In RENO-TIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 271–292. ISBN 80-244-0873-2.
- ŠIŠKA, J. *Mimořádná dospělost*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0992-4.
- TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

- THE ARC. „*What is People First Language?*“, 2016 [online]. Dostupné z: <http://www.thearc.org/who-we-are/media-center/people-first-language>. [cit. 28. 9. 2018].
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VITÁSKOVÁ, K.; LUDÍKOVÁ, L.; SOURALOVÁ, E. *Zefektivnění studia a profesního uplatnění handicapovaných studentů na vysokých školách*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0621-7.
- VÍTEK, J.; VÍTKOVÁ, M. *Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii psychosociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurologická onemocnění*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-731-5210-9.
- VÍTKOVÁ, M. Integrace dětí s tělesným postižením. In: VALENTA, M. (ed.). *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 132–176. ISBN 80-244-0698-5.
- VÍTKOVÁ, M.; PIPEKOVÁ, J. (eds.). *Terapie ve speciálně-pedagogické péči*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-010-7.
- VYSOKAJOVÁ, M. *Hospodářská, sociální, kulturní práva a zdravotně postižení*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0057-9.
- WÁGNEROVÁ, M.; STRNADOVÁ, I.; KREJČOVÁ, L. *Náročné mateřství. Být matkou postiženého dítěte*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN: 978-80-246-1616-2
- WOLFFE, K. E.; SACKS, S. *Teaching Social Skills to Students with Visual Impairments*. New York: AFB Press, 2005. ISBN 0-89128-882-1.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. *The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*. Geneva: WHO, 1980.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. *The International Classification of Impairments, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO, 2001.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF*. Praha: Grada, 2008.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-800-7.

Oborový obecný úvod do metodiky „Dobré praxe“ inkluzivní edukace (výchova a vzdělání) ve výtvarné výchově

PhDr. Martina Komzáková, Ph.D.

PaedDr. Jan Slavík, CSc.

Mgr. Pavel Sochor, Ph.D.

Mgr. Ludmila Fidlerová, Ph.D.

ANOTACE

Následující text má za cíl na obecné úrovni popsat, vysvětlit a zdůvodnit klíčové principy metodických postupů ve výuce výtvarné výchovy, které vedou k „dobré inkluzi“, tj. popsat obecnou strukturu metodického postupu, jak zdárně realizovat inkluzi ve VV (z hlediska onto- i psychodidaktiky) ve vztahu k praktickým úlohám.

1/ Inkluze ve výtvarné výchově jako přínos a ne zátěž

Obecně ve společnosti laické i odborné lze považovat folkové postoje k inkluzivnímu vzdělávání jako velmi rezervované, nedůvěřivé, případně stoické: „Prostě to po nás chtějí, tak s tím něco uděláme. Nějak inkluzi zanoříme do stávajícího procesu tak, aby nebylo třeba výrazných změn či zásahů.“ Přestože je inkluzivní vzdělávání zavedeno do praxe školskou vyhláškou od roku 2016, realizace inkluze je často vnímána jako další zátěž při práci pedagoga. Co je možné za těmito postoji vidět, bude uvedeno v textu níže.

Ted' se však podívejme na inkluzi z pohledu výtvarné výchovy i obecně z pohledu všech expresivních výchov. Mají něco společného? Mohou se vzájemně doplňovat a podporovat?

Inkluze (z lat. *inclusio*, zahrnutí) ve svém základním významu znamená zahrnutí nebo přijetí do nějakého celku.

Z hlediska sociologického je inkluze nejen formální **zahrnutí** do společnosti nebo organizace, nýbrž také **přijetí** ze strany ostatních členů skupiny. Vyžaduje změnu postoje od rezignovaného „musíme je vzít mezi sebe“ k uvědomění si, že každý člověk je nějak odlišný a jaká pozitivita z dané diverzity vznikají.

Ve školství je inkluzivní vzdělávání nebo inkluze proces, jehož snahou je nastavení takového systému vzdělávání, který umožňuje všem dětem bez rozdílu plnit povinnou školní docházku, resp. navštěvovat školu, ideálně v místě jejich bydliště. Cílem inkluze je **podporovat rovné šance** dětí na vzdělávání.

V inkluzivní škole je samozřejmostí heterogenní složení kolektivu, v němž se každý jedinec stává objektem individualizovaného přístupu. V jedné třídě se tak spolu vzdělávají děti zdravotně postižené i děti bez postižení, děti zvláště nadané, děti cizinců, děti různých etnik nebo např. děti pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí. Mezi základní principy inkluzivní školy patří: důraz na spolupráci, víra v přirozené schopnosti dětí učit se, **otevřenost k jinakosti**.

Všechny tři definice inkluze v různém pojetí spojuje proces, ve kterém je **celek tvořen zahrnutím a přijetím odlišností**.

Inkluzivní či tzv. společné vzdělávání je založeno na cíli umožnit všem dětem dosažení jejich vzdělávacího maxima a přitom do největší možné míry respektovat jejich vzdělávací možnosti a potřeby (srov. Vaňurová, Pančocha, 2010). Umělecké obory ve vzdělávání mají pro dosahování tohoto cíle výtečné předpoklady, neboť jejich typické vzdělávací, resp. učební úlohy se opírají o vlastní tvorbu žáků.

2/ Význam učebních úloh

Učební úlohy jsou rozhodujícím východiskem pro žákovskou činnost ve výuce i pro utváření učebního prostředí. Toto tvrzení lze průkazně zdůvodnit. Učební úlohy jsou totiž těmi základními komponentami výuky,¹ jejichž prostřednictvím se přímo realizuje vzdělávací obsah výuky a dosahuje se cílů výuky. Učební úlohy (1) vyzývají žáka k aktivní učební činnosti, (2) vycházejí ze vzdělávacího oboru nebo vzdělávací oblasti a směřují k cíli učení, (3) zakládají edukativní situaci a podmiňují její formu, organizaci, průběh (Slavík, Dytrtová, Fulková, 2010, s. 227). Tyto tři hlavní atributy činí z učebních úloh klíčové komponenty výuky, protože spojují činnost žáků s nároky kurikula, s jeho obsahem a cíli (Slavík, Lukavský, 2015, s. 78). Z toho důvodu kvalita vzdělávacích úloh značně podmiňuje kvalitu výuky a nastavuje její základní vzdělávací a výchovné podmínky. Proto právě charakteristiky učebních úloh jsou podstatné pro to, jakých výchovných a vzdělávacích cílů může výuka dosahovat a jaké podmínky přitom žákům poskytne.

Slavík a Lukavský (2015) vymezují učební úlohy v uměleckých vzdělávacích oborech termínem **expresivní tvořivé úlohy** a charakterizují je čtyřmi hlavními příznaky. Podle nich jsou expresivní tvořivé úlohy speciálně zaměřeny na: (1) osobnost tvořícího autora (resp. interpreta) a na jeho vztah ke zpracovávanému obsahu, (2) kulturní a společenský kontext tvorby, (3) způsob, resp. styl vyjádření a jeho percepční Gestalt podmíněný znalostí kontextu, (4) prožitkovou účinnost výsledku tvorby. Již ze samotného výčtu těchto příznaků je patrné, že expresivní učební úlohy poskytují velký prostor pro respektování vzdělávacích možností a potřeb žáků (viz zejména příznak 1, 4, zčásti 3), ale zároveň nabízejí příležitost ke vzdělávání s oporou v kulturním a společenském kontextu tvorby (viz příznak 2 a zčásti 3). Z výčtu je též zřejmé, že ohniskem, v němž se amalgamuje osobní zkušenost žáků s kulturním kontextem jejich aktivit, je způsob autorského vyjádření, resp. jeho styl, který nutně koresponduje s kulturním okolím, které žák výběrově promítá do své tvůrčí aktivity.

Z uvedeného důvodu by vyučující s respektem k nárokům inkluzivního vzdělávání měli mít k dispozici takové znalostní zázemí (teoretické a terminologické), které by jim dovolilo porozumět souvislostem mezi vlastní tvůrčí aktivitou žáků a jejím kulturním kontextem. Pouze s oporou v této znalosti (didaktické znalosti obsahu)² totiž mohou didakticky vhodně a pedagogicky účinně podporovat žáky v učení a v osobnostním rozvoji zejména v těch vzdělávacích oborech, které se opírají o expresivní tvořivé úlohy.

Výtvarná výchova, tak jako všechny expresivní výchovy, vede žáky k prosazení vlastní individuality a zároveň k toleranci v prosazování vlastní individuality ostatních spolužáků prostřednictvím výtvarného, expresivního projevu, k sebeprosazení a zároveň k toleranci vůči odlišnosti od sebe na úrovni personalizační, socializační a enkulturační, k porozumění a přijetí charakteristiky umění, pro které je v současné době typická odlišnost a originalita. Právě kontext umění, pro které je typické střídání individuálních autorských odlišností s naopak stylovou homogenností různých –ismů a kulturních epoch, vytváří hutné heterogenní tvořivé a konstruktivní kontinuum spolubytí různých forem a svou podstatou v tomto ohledu naplňuje stejný cíl jako inkluze.

Další významnou podobností mezi VV a inkluzí je přijetí a porozumění „barevnosti“ heterogennosti expresivních projevů na úrovni „malého“ i „velkého“ umění (viz text dále), které se nestane během okamžiku, ráz naráz. Naopak děje se tak postupným expresivním experimentováním s vlastním sebeprosazením, tolerancí k druhému, s postupným odkrýváním porozumění „cizích“ vizuálních obsahů i těch „vlastních“.

Právě expresivní výchovy poskytují v komplexním edukačním programu žákům prostor pro objevování různých pravd, různých subjektivních výsledků téhož (zadání). Mohou se učit, že jedna expresivní úloha má různé výsledky, ne jako normativní úloha, která má jeden stejný objektivní výsledek, jako například v matematice.

Výtvarná výchova a všechny expresivní výchovy tak v sobě ve své podstatě zahrnují základní procesy, které jsou podmínkou pro realizaci „dobré inkluze“, v níž právě individuální odlišnost všech zúčastněných je cestou k poznání a porozumění. Čím více individualit, které jsou schopny se vzájemně dorozumět, pochopit a spolupracovat, tím spíše je možné porozumět a pochopit, co všechno je umění a „kdy je“ umění a kultura. Pochopit, že v umění neexistuje jedna „absolutní pravda“, vést ke kritickému nezávislému myšlení, chování a toleranci k barevnosti jinakosti světa.

Jinými slovy tak můžeme říci, že exkluzivita expresivních výchov spočívá v tom, že jsou ideálním, přirozeným, relativně měkkým a tréninkovým prostředím pro realizaci „dobré inkluze“.

¹ Komponenty výuky jsou analytické složky výuky, které svým konkrétním utvářením ve výuce spolurozhodují o kvalitě. Jedná se např. o učební úlohy, organizační formy, metody a jejich strukturu, fáze výuky apod. (Janík et al., 2013, s. 44).

² Jedná se o tzv. didaktickou znalost obsahu, *pedagogical content knowledge*, kterou poprvé charakterizoval L. S. Shulman (1987). Teoretický konstrukt „didaktická znalost obsahu“ vedl k rozvoji zvláštních metodických a metodologických nástrojů pro zkoumání učitelského myšlení a pro výzkum výuky a její kvality (srov. Shulman, 1996).

3/ Triáda RVP z pohledu inkluze ve VV (rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků)

Výtvarná výchova má v sobě již programově a legislativně ukotven inkluzivní princip. Inkluze je v souladu s oborovými požadavky.

Hlavním cílem výtvarné výchovy podle RVP je edukace žáků v úrovních rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků v kontextu výtvarného umění a vizuality, a to na úrovni personalizační, socializační i enkulturační.

Podívejme se na toto programové prohlášení z RVP detailněji i z hlediska inkluze.

3.1 Rozvíjení smyslové citlivosti

Každý člověk, žák, je neopakovatelné, jedinečné individuum s bohatým rejstříkem svých potencialit, schopností, dovedností a prožívání. Přesto se všichni shodujeme v tom, že jsou nám podněty z okolního světa přístupny pěti smysly – zrakem, hmatem, sluchem, čichem a chutí. Lišíme se však různou mírou individuální senzitivity toho či onoho způsobu vnímání. Jedním z cílů výtvarné výchovy je rozvíjet v žácích citlivost vůči smyslovým podnětům. Ať už na úrovni zvědoměného rozšíření percepčních schopností (rozšíření citlivosti k vědomému vnímání smyslového pole), nebo na úrovni zvědomění, jaké psychosomatické účinky lze očekávat v prožitku při kontaktu s různými podněty. Rozvíjení smyslové citlivosti má vést k rozvoji možností, jak výtvarně vyjádřit svou individualitu, své subjektivní vnímání a reagování na svět kolem nás. Zároveň má také vést k větší rozlišovací citlivosti k individuálním subjektivním projevům ostatních lidí. Čím větším rejstříkem vědomé senzitivity k podnětům disponujeme, tím více můžeme rozlišovat a zároveň instinktivně, intuitivně i vědomě chápat projevy druhých lidí a reagovat na ně. Čím více máme rozšířený rejstřík prožitků na smyslové úrovni, tím spíše jsme schopni v projevu druhého rozpoznávat, co s ním máme společného a v čem se lišíme. Čím disponujeme my a čím ten druhý. To není nic jiného než základní stavební kameny empatie mezi lidmi.

Typickou situací ve výtvarné výchově bývají úlohy, při kterých mají žáci zavřené oči a vnímají svět kolem sebe ostatními smysly svět kolem sebe ostatními smysly. Nejenže si uvědomí, co všechno mohou registrovat bez očí, ale zároveň také pocítí, jaké to je nemít zrak. A téma pochopení, uvědomění si, jak je asi lidem, kteří nemají zrak, bývá stálíci v dialogu o úloze založené na zrakové deprivaci. Vlastně všechny úlohy založené na experimentu vžít se

do kůže druhého, simulovat situaci, ve které si vyzkoušejí, jaké to je být „v těle druhého“ – ať už zdravého, anebo s nějakým psychomotorickým omezením – vedou žáky k pochopení toho, jak druhému je, jak se asi cítí, jak jinak vnímá a vidí svět. Zde by ovšem úlohy neměly končit pouze samotnou sebezkušenostní experimentací, ale měl by na ně navázat další neméně důležitý akt, a to „zvědomění“ prostřednictvím reflexe a reflektivního dialogu, mentalizování (viz text níže) toho, co prožili. Pak je totiž teprve možné uvažovat, modelovat si představy nejen na téma, jak je člověk omezen, ale také k čemu pozitivnímu může být omezení dobré. (Slepý má rozhodně více vyvinutou proxemiku, hmat a sluch a má možnost vnímat svět z perspektivy těchto smyslových zdrojů. Jeho svět je skutečně jinak „barevný“, disponuje jinými kvalitami, jak vnímat svět kolem nás a reagovat na něj.) A najednou je divné vyloučit slepého z aktivity, spolupráce, protože žák zažije jinakost a bohatost jeho světa bez zraku, kterou může obohatit a obohacuje zprávou o tom, jaké další možnosti má svět kolem nás. Prožití být v „těle druhého“ najednou umožňuje vnímat a chápat, proč ten druhý reaguje jinak a proč nemůže mít žák „pravdu“, pokud by považoval odlišné vnímání za špatné, když není stejné jako naše. Stejně tak je to s návštěvou do emocí, pocitů a myšlenek druhého.

3.2 Ověřování komunikačních účinků

Jak se dozvíme myšlenky druhého? Pouze tehdy, jestliže s ním hovoříme, když vyslechneme nejenom sebe, ale i toho druhého, když vyslechneme nejenom své úvahy a záměry, ale totéž uslyšíme i od druhého. Najednou nejenom intuitivně cítíme, ale i víme, co máme společné a v čem se lišíme. V čem si rozumíme a kde vnímáme jinakost názorů. Najednou také víme, jak lépe oslovit druhého – jak verbálně, tak expresivně (výtvarně), abychom byli schopni sdělovat si informace, naslouchat a rozumět si. Toto vzájemné sdílení shod a rozdílností je schováno za požadavkem rozvoje schopnosti ověřování si komunikačních účinků v přímém dialogu, anebo v nepřímém, prostřednictvím vlastní tvorby nebo tvorby druhého. Ověřování komunikačních účinků přitom není možné bez dostatečných znalostí kontextu: kulturního jazyka, který společně užíváme. Není to jen jazyk slov, ale také jazyky exprese – jazyky, které se rozvíjejí a kultivují prostřednictvím umění.

3.3 Uplatňování subjektivity

Když jsme schopni záměrně zacházet se smyslovými podněty, víme, jak je vnímat, jak jim rozumět, jak je používat jako způsob komunikace, a jsme-li schopni a umíme komunikovat s druhým, teprve potom si můžeme být vědomi své vlastní jedinečnosti a neopakovatelnosti. Tím můžeme svou osobností přispět k poznávání a formování světa kolem nás, protože to je naše doména neopakovatelnosti a našeho významu pro druhé, spolužáky, přátele, rodinu, společnost, kulturu a svět. Společným prožitkem setkání a dialogu našich jedinečností, individualit, našich práv na subjektivní vztahování se ke světu jsme schopni lépe pochopit, porozumět a tolerovat, že toto právo má každý člověk. I když se v mnohém lišíme, máme také mnoho společného a jsme schopni se navzájem obohacovat. Díky druhému si můžeme rozšířit vlastní obzory – myšlenkové, prožitkové, dovednostní. Od druhého se můžeme hodně naučit a rovněž je důležité si uvědomit, že odlišné individuality není třeba ze společnosti vylučovat, ale naopak je přijmout ke společné „světatvorbě“.

3.4 Společná světatvorba

Oblast umění a výtvarné výchovy je naprosto ideálním měkkým „tréninkovým“ polem pro testování různých projevů vlastní individuality a toho, jaké účinky mají tyto projevy na naše okolí. Zároveň je tato oblast ideálním polem pro experimentování s různými způsoby pochopení druhých lidí.

Čím více společně žáci prožívají společnou tvorbu ve všech třech doménách RVP, sdílejí společný zážitek a mají možnost o něm mluvit a provázet se vlastními individuálními světy, tím více se jedná o prostor, který překračuje hranice individuálního vnímání světa a vytváří platformu společného vzájemného obohacení a pozitivní zkušenosti „víc hlav víc ví“.

Jestliže takto uvažujeme nad jednotlivými hlavními cíli VV podle RVP, je zřejmé, že tímto se tvoří „dobrá inkluze“ a naplňují se její hodnoty. K obohacování a toleranci dochází díky projevení, pochopení a porozumění individuální odlišnosti každého z nás. Každý z nás má čím přispět k obohacení nás všech, společnosti a kultury.

4/ Jedinečnost VV oproti jiným expresivním výchovám

Každá z expresivních výchov má svou specifickou charakteristiku, která ji odlišuje od ostatních, a její ne/respektování určuje kvalitu a průběh expresivního procesu a jeho 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“.

4.1 Vizuo-psycho-motorická kondice jedince jako podmíněnost jeho angažovanosti ve výtvarné výchově

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

Právě tato fáze „řemeslného vzniku vizuálu“, která se převážně děje individuálním procesem, je náročná na míru koncentrace, vůle a schopnosti být v „tvůrčí klauzuře“, než je vizuál reálně zhotovený. Spontánní tvůrčí zapálenost a schopnost ji v průběhu tvorby udržet a dosáhnout výsledného vizuálu můžeme předpokládat u 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 postupu, jež není jedinec schopen ve stávající situaci zvládnout na „dost dobré úrovni“.

Na druhou stranu při této oborově specifické náročnosti můžeme z výtvarné činnosti vytěžit velká tvůrčí a výchovná pozitiva.

4.2 Exemplifikační stálost vizuálu v čase

Ve výtvarné výchově na rozdíl od jiných výchov zůstává jako výstup procesu vizuál,³ který je svou existencí v čase a prostoru reálný. Podobný, ale funkčně nikoliv zcela shodný, je textový výstup v literární nebo divadelní tvorbě, a ještě jiný charakter má notový vý-

stup 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 zaznamenaná na audiovizuální médium. Jedině 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 umožňují ve výtvarné výchově explicitně pracovat jak s expresivním tvůrčím procesem, tak s výsledkem. Díky tomu je možné edukačně explicitně využívat longitudinální přístup vývoje a změny v čase jak u samotného expresivního procesu, tak u výsledných vizuálů a jejich stylu. 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 Explicitní využití lateralizovaného přenosu k vizuálu – „avataru“ žáka

Lateralizovaným přenosem je zde míněn vztah žáka/tvůrce k jeho vizuálu a vizuál jako „avatar“ je míněn jako metaforický exemplifikovaný zástupce osobnosti žáka. Kultivací vztahu žáka k jeho vizuálu je možné přeneseně metaforicky, a přesto reálně ovlivňovat jeho vztah k sobě samému z hlediska posilování pozitivního sebepojetí a seberozvoje. Laicky řečeno, to, jakým způsobem se žák chová k tvůrčímu osobnímu výsledku, je metaforickým obrazem toho, jak se chová sám k sobě a k výsledkům svého prožívání a chování. Stejně tak kultivací vztahu k vizuálům ostatních spolužáků i k dílům „velkého umění“ učíme žáka toleranci, ocenění a přijetí odlišnosti i stejnosti. Jedná se tak o již dříve zmiňovaný „měkký polštář“, jak skrz ovlivňování vztahu k vizuálu můžeme ovlivňovat vztah autora k sobě samému, k societě i kultuře. **Je to dvojí forma edukačního působení – jak explicitní zvědoměné/mentalizované edukační ovlivňování žáka prostřednictvím tvorby a dialogu o ní v učebních úlohách, tak díky lateralizovanému přenosu možnost působit na žákovu osobnost i implicitním metaforickým způsobem.**

³ 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.

5/ Inkluze a inkluzivní hodnoty ve vztahu k VV

Jak poznáme, že ve školách dobře naplňujeme inkluzivní vzdělávání? Odpověď není jednoduchá a žádá komplexní pojetí. Nicméně cíle inkluze je možné intenzivně naplňovat skrze inkluzivní trendy v oboru výtvarná výchova, které reflektují současnou oblast poznání u nás i v zahraničí.

Obecně známou platností je, že strategie inkluzivní pedagogiky pracují se zákonitostmi psychického vývoje a s procesem učení člověka. Optimální podmínky podporují efektivní učení, které umožní v plné míře rozvinout potenciál každého žáka vzhledem k jeho schopnostem a dovednostem (Vítková in Bartoňová, Vítková et al., 2013). Dle J. Derbyho (2011) je výtvarná výchova v poslední době cenným přispěvatelem pro oblast výzkumu disability studies (DS) a má úzkou a dlouhodobou souvislost s pedagogickým výzkumem osob s postižením (disabilitou). Spojení inkluze skrze výtvarnou edukaci a disability studies předpokládá přechod z diskurzu multidisciplinarity k transdisciplinariť. Postižení se tak stává v oblasti uměleckých forem relevantním aspektem výtvarné tvorby (např. umělecké směry art brut, outsider art, disability art atd.) (srov. Eisenhauer, 2009; Sochor, 2014).

Inkluzivní výtvarná tvorba v klimatu třídy základní a střední školy je prostřednictvím forem výtvarného symbolického jazyka předpokladem kooperativního, reflektivního, tvořivého a zážitkového pojetí vzdělávání pro všechny bez rozdílu ve společném prostředí (srov. Sochor, 2015). Inkluzivní výtvarné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami musí čerpat z inkluzivní kultury, uměleckých forem a inkluzivních přístupů ve vzdělávání. Inkluzivní obsah vzdělávání předpokládá výchovně-formativní postupy orientované na autenticitu, kreativitu a individualitu jedince v komunitě či společnosti. Mluvíme tak o potřebě nových způsobů zkoumání uměleckého vzdělávání ve prospěch všech studentů a zaměstnanců vzdělávacích institucí (srov. Sochor, 2015; Derby, 2011).

Společná východiska umění a inkluzivní výtvarné pedagogiky lze spatřovat v přirozenosti odlišné interpretace identity člověka prostřednictvím studentovy autentické výtvarné tvorby. Ta se může v inkluzivní škole stát důležitým způsobem zkoumání vlastní identity a sebepojetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vycházejícími ze zdravotního postižení (srov. Eisenhauer, 2009; Derby, 2011). Také se může stát pozitivním činitelem rozvoje interpersonálních přátelských vztahů. Odlišný výtvarný projev žáky identifikuje a zároveň vymezuje jejich vlastní sebepojetí. V širším kontextu tak posiluje nutnost vnímání občanských a lidských práv rezonujících při hledání sebeurčení

dospívajícího člověka. Každý žák může být výjimečným autorem svého artefaktu s přesahem do estetických až uměleckých kvalit. Stává se tak přínosem pro kolektiv žáků a studentů inkluzivní školy (Sochor in Slepíčková, Pančocha et al., 2013; Hatton in Hatton et al., 2015).

Školy a další vzdělávací instituce, které respektují a podporují speciální vzdělávací potřeby žáků i heterogenitu obecně, vytvářejí inkluzivní didaktiku. Tento proces, odrážející se v reálných situacích, vyžaduje od pedagogů v jejich vyučovacích strategiích maximální propojení obecné pedagogiky a pedagogiky speciální s respektem k individuálním rozdílům. Akceptuje speciální potřeby nebo aktuální výkony v procesu učení (srov. Havel, 2014).

Překážkou v tomto inkluzivním procesu jsou segregující postoje společnosti vůči lidem s postižením. Tyto postoje se promítají i do prostředí vzdělávání, které neakceptuje nové poznatky výzkumů vyučování a učení. Samotné přijetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu českých škol přesto umožnilo objasnit nedostatky přetrvávající ve školní praxi v oblasti tradičních forem vyučování a učení, ale také cílů a obsahů vyučování. Zásadní poznatky k této problematice přinesly výsledky výzkumného záměru vedeného M. Vítkovou v letech 2007–2013 na PdF MU.

Při definování trendů v inkluzivní výtvarné pedagogice jsou důležité mezinárodní výzkumy v oblasti inkluzivního výtvarného vzdělávání, z nichž vzešly pedagogické strategie uplatňované v pojetí „culturally inclusive visual arts education“, na které upozorňuje např. Smith (2012). Poukazuje na skutečnost, že na kulturní pluralismus a diverzitu spojenou s pedagogickou praxí je možné nahlížet z různých úhlů. Zatímco někteří teoretici preferují modernistické pojetí, které oslavuje pluralismus, např. Boughton, Mason, (1999) a Chalmers (1996), jiní prosazují postmoderní koncepcí, jako je postmoderní koncepcí multikulturalismu a model výuky vizuální kultury. Jsou to Ballengee-Morris a Stuhr (2001), Duncum (2005) a Freedman a Stuhr (2004). „Mnozí z odborníků vnímají, že kritický přístup k politice a pedagogice ve vzdělávání vizuálního umění a etiky, kde se klade důraz na vlastní kapitál a demokracii jako jeden z hlavních sociálních cílů, by mohl být správný směr podporující aktivní vnímání sociální odpovědnosti a kulturní inkluze ve společnosti“ (Smith, 2010, s. 63).

Dalším důležitým odborným zdrojem, z něhož může čerpat inkluzivní výtvarná výchova, je mezinárodní dokument Index inkluze (DEE, 2007 [online]).

Dokument, který bude ještě následně podrobněji okomentován, charakterizuje inkluzivní přístupy uplatnitelné u žáků v hlavním vzdělávacím proudu na základních a středních školách. Stále většího významu nabývá aplikace těchto přístupů i v kulturních institucích (např. v muzeích, galeriích, uměleckých ateliérech) zajišťujících vzdělávací a animátorské programy, výtvarné dílny a ateliéry nejen pro žáky. Na základě Indexu inkluze a již uvedených teoretických východisek oboru výtvarná výchova lze charakterizovat existující trendy v oborové praxi výtvarné výchovy na základních a středních školách (srov. Sochor, 2015).

- Inkluzivní výtvarná výchova a vzdělávání respektují diverzitu všech žáků ve třídě a škole. Všichni se spolupodílejí na plánování vzdělávací aktivity, volbě učební aktivity a stylu výuky. V hodinách jsou využívány i zkušenosti získané mimo školu. Podporovány jsou především aktivity a formy práce (např. různé techniky výtvarné tvorby, zprostředkování umění, animační programy aj.), v nichž může každý žák vyniknout. Jinakost plynoucí z odlišnosti žáků tak není bariérou zážitku úspěšnosti ve třídě, komunitě a společnosti.
- Proces inkluzivního výtvarného vzdělávání je přístupný všem žákům bez rozdílu. Takto pojaté inkluzivní vzdělávání respektuje rozdíly ve znalostech a pracovním tempu všech. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají možnost využít všech dostupných informačních zdrojů při výuce s ohledem na svoji úroveň komunikačních schopností.
- Inkluzivní výtvarná výchova a vzdělávání rozvíjí porozumění odlišnostem mezi žáky skrze interpretaci předpokládající užití různých forem komunikace ve výtvarné tvorbě.
- Srozumitelné a objektivní hodnocení pedagoga i žáků navzájem v procesu inkluzivního výtvarného vzdělávání podporuje výkon všech žáků.
- Pozitivní klima ve třídě je založeno na vzájemném ohledu a dodržování společně vytvořených pravidel, která respektují individualitu všech studentů participujících na výuce.
- Výtvarní pedagogové ve spolupráci s profesionálními umělci plánují, učí a reflektují svoji práci ve vzájemném partnerství.
- Učitelé, pedagogičtí asistenti a osobní asistenti se zajímají o doporučení v oblastech inkluzivní výtvarné výchovy a o plnohodnotnou aktivní účast všech žáků na tomto procesu.
- Odlišnost mezi žáky je ve vyučování a učení využívána jako inspirační zdroj vedoucí ke vzájemnému obohacování v jejich výtvarné tvorbě a ke vnímání autentického výtvarného projevu všech.

- Učitelé společně s asistenty a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podporují a rozvíjejí aktivní učení každého žáka (metodami, formami výuky, specifiky prostředí). Všichni studenti se aktivně angažují ve svém vlastním učení. Principem je tak posilování složky osobní odpovědnosti za své učení.

Pomocí výtvarných projektů se žáci učí zpracovávat společenská témata individuálním tempem a prezentovat výsledky své práce v různých prostředích. Žáci tak při všech formách výuky spolupracují dle svých schopností, dovedností a talentu. Při samostatné práci pedagogové učí žáky požádat o pomoc, pokud ji potřebují. Žáci při výuce spolupracují za využití forem skupinové práce a kooperace (srov. Vítková in Pipeková, Vítková et al., 2014; Vítková in Bartoňová, Vítková et al., 2013; Havel, 2014; Sochor, 2014; Wexler, 2009). Zásadní zahraniční publikace k tématu inkluze, umění a vzdělávání vznikla v kolektivu autorů pod vedením K. Hattonové (2015), která je vedoucí „Inclusive Education Programmes“ na University of the Arts v Londýně. Publikace nese název „Towards an Inclusive Arts Education“. Tato kniha nabízí nový koncept „inclusive arts education“ tak, aby byl přínosný pro studenty a pedagogy. Představuje teoretické vhledy a nová řešení inkluzivních přístupů ve výtvarné výchově a v uměleckém vzdělávání. Poukazuje také na společná východiska konceptů teorie umění a tzv. critical disability studies i společný diskurz teorie kultury a inkluzivního vzdělávání. Autoři knihy též navrhují nové způsoby zkoumání uměleckého vzdělávání ve prospěch všech studentů a zaměstnanců vzdělávacích institucí. Významný výzkum v kontextu výše uvedeného byl realizován pedagožkou E. Shallmanovou (2013) v USA. Rozsáhlé výzkumné šetření poukázalo na jev exkluze v oblasti uměleckého vzdělávání a přístupu k umění ve veřejných školách. Její zjištění naznačují, že muzea spolu s mnoha neziskovými uměleckými organizacemi se stávají dalšími potřebnými klíčovými partnery ve zprostředkování přístupu všem studentům k umění a vlastní výtvarné tvorbě a tím i k šíření inkluzivních hodnot ve společnosti (Incluseum, 2013 viz výše).

Z výše uvedeného je patrné, že tato problematika je značně rozsáhlá. Pro učitele v České republice a pro potřeby jejich praxe jsou v současné době k dispozici tři užitečné dokumenty, které na praxi odkazují. Nejsou pouze obecně teoretické a mají výrazný dopad na uplatňování inkluze v českých školách.

5.1 Index inkluze

Nejprve jsou v obecné rovině popsány **indikátory realizace inkluze neboli index inkluze**, které byly pojmenovány a publikovány britskými autory. Vzniku tohoto dokumentu předcházela proces, který vyvrcholil klíčovou událostí ve vztahu ke vzdělávání žáků s postižením či znevýhodněním. Touto událostí byla mezinárodní konference s názvem Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterou

ve španělské Salamance v roce 1994 pořádala organizace UNESCO.⁴ Přijatý dokument *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* definuje principy „School For All“ – školy pro všechny. Byl v něm formulován požadavek, aby se prioritou národních a regionálních politik stalo umožnění docházky do běžné (spádové) školy všem dětem, tedy i dětem s nějakým druhem postižení či znevýhodnění. Česká republika v roce 2009 ratifikovala *Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením*⁵, součástí českého právního řádu se tato mezinárodní úmluva stala v roce 2010. V článku 24 – Vzdělávání se stát zavazuje k vytvoření systému inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy v České republice. V současnosti je považováno za základní princip inkluzivního vzdělávání umožnit všem dětem dosažení jejich vzdělávacího maxima při současném respektování jejich vzdělávacích potřeb (srov. Vaňurová, Pančocha in Bartoňová, Vítková, 2010; Lechta, 2010). Dle Hájkové a Strnadové (2010) může každý žák docílit optima osobního vývoje za předpokladu, že učitel spatřuje v dosažení vzdělávacího maxima každého žáka hlavní úkol pedagogické práce.

Nástrojem, který nabízí školám a vzdělávacím institucím podporu inkluze ve formě procesu sebehodnocení a rozvoje, je zvláštní ukazatel, tzv. **index inkluze** (též „ukazatel inkluze“). Vychází z názorů pedagogů, členů správního orgánu školy, žáků a rodičů/pečovatelů i ostatních členů okolních komunit. Ukazatel inkluze se podrobně a komplexně zabývá způsobem, jak lze eliminovat bariéry v procesu učení a podpořit zapojení studentů do vzdělávání (formálního a neformálního typu). Předkládá jeden z možných způsobů, jak inovovat působení škol a institucí v souladu s inkluzivními hodnotami. Jde o tvorbu vztahů na principu kooperace a zkvalitňování vzdělávacího prostředí. Díky pozornosti, která je věnována těmto hodnotám a podmínkám vzdělávacího procesu, lze dojít ke stálému zlepšování práce školy ve spolupráci s okolními komunitami a například i kulturními institucemi (srov. Hájková, Strnadová, 2010; Pančocha, 2013; Felcmanová in Michalík et al., 2014). Nástroje, jak měřit míru inkluze a exkluze ve školách, by dle obecných standardů měly tvořit vzájemně propojené oblasti – budování inkluzivní kultury, tvorba inkluzivní politiky a rozvíjení inkluzivní praxe (srov. Lechta, 2010; Sochor, 2015).

„**Index - ukazatel**“ pracuje se základní programovou tezí, podle které se „inkluze naplňuje, když připustíme odlišnosti mezi žáky. Při aplikaci inkluzivních přístupů ve výuce a učení se staví na respektování následujících odlišností.“ V následujících odstavcích jsou uvedeny možné indexy – ukazatele inkluzivních hodnot. Jsou doplněny příklady z praxe ve výtvarné výchově.

- **Pedagog dokáže přijímat a využívat odlišnosti svých žáků k plnému rozvoji jejich potenciálu i k obohacení ostatních členů školního společenství.**

Komentář: Žáci s tělesným postižením jsou si schopni osvojit techniku kresby a malby ústy či prsty nohou, mohou být příkladem pevné vůle a cílevědomosti ve svém počínání a příkladem rozvíjení svého talentu. Obohacení ostatních členů (třídního kolektivu): Postižení není nepřekonatelnou bariérou v seberealizaci, hledejme různá řešení.

- **Odborné a lidské kvality každého žáka jsou známy a plně využívány v rozvoji nediskriminující školní praxe, klimatu třídy a školy podporující inkluzi.**

Komentář: Předsudky a stigmatizace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) i bez nich jsou negativním indikátorem klimatu třídy a školy. Odborné kvality (např. znalosti) nejsou doménou pouze „normálních žáků“ bez SVP. Naopak žák se SVP může vynikat v expresivní tvorbě a nemusí mít stigma „protektivního“ či „slabého žáka“ v kolektivu. Stejně tak lidské kvality, jako je např. vyšší empatie, vyšší míra sociální senzitivity, strukturovaný a systematický přístup k plnění úkolů jako silné stránky žáka, jsou výrazem individuality osobnosti každého žáka. Žák se SVP často může být příkladem pozitivních osobnostních kvalit, které kolektiv intaktních žáků doceňuje, a tím mohou jeho silné stránky osobnosti vyvažovat ty slabé – např. smyslové nebo motorické omezení. Zde právě prostor expresivních výchov umožňuje rozvíjet a posilovat i ty lidské schopnosti a dovednosti, které nejsou vázány pouze na kognitivní výkon.

- **Inkluzivní vzdělávání respektuje diverzitu (rozmanitost) žáků a všichni žáci se spolupodílejí na plánování vzdělávacích aktivit, volbě učební aktivity a stylu výuky.**

Komentář: Žáci ve třídě spolupracují na společném výtvarném/hudebním projektu, skupinový styl výuky a strukturované plnění dílčích cílů umožňuje, aby byl žák se SVP na čas platným členem (díličí cíl realizuje v týmu pouze sám) realizačního týmu (při plnění dílčího cíle, např. nanášení tiskařské barvy na matici) a aby se spolupodílel na kvalitním výstupu kolektivu.

- **Učitel přizpůsobuje nabídku strategií – metod, forem a prostředků – rozmanitým možnostem a zkušenostem žáků.**

Komentář: Učitel vychází z dlouhodobých individuálních znalostí o všech žácích jako osobnostech, ne pouze o žácích se SVP, a umožňuje tak všem žákům užívat techniky a metody práce, které nevyvolávají takové psychické stavy, jež jsou pro žáky obtížné

⁴The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994). [online]. [cit. 9. 9. 2018]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

⁵Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením (2009). [online]. [cit. 9. 9. 2018]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/cs/28419>.

zvladatelné (eliminace selhávání žáka při výuce). Jedná se např. o výtvarné techniky, kombinace individuální a skupinové práce, vhodné formy komunikace, vzájemné střídání a propojování forem práce, náhodný výběr kamaráda ke spolupráci...

- **Žáci jsou motivováni a vedeni k prozkoumávání názorů a pohledů druhých, mohou spolupracovat s žáky, kteří jsou od nich odlišní.**

Komentář: Prezentace uměleckých artefaktů žáka se SVP jako prezentace autentické identity žáka vůči třídě, škole, veřejnosti. Např. tvorba osob žáků s postižením ve stylu art brut, outsider art.

- **Proces inkluzivního vzdělávání je přístupný všem studentům bez rozdílu (škola pro všechny), a maximálně tak respektuje rozdíly ve zkušenostech, pracovním tempu a v komunikačních specifikách všech žáků.**

Komentář: Výuka a vzdělávání ve třídě pojmenovává bariéry mezi žáky a snaží se je eliminovat. Učitel tyto problémové jevy aktivně řeší společně s žáky ve své třídě. Např. komunikační deník žáků se SVP (např. žák s PAS), architektonické bariéry ve škole i třídě, pracovní tempo, které nevyvolává úzkostné stavy žáka s PAS.

- **Inkluzivní vzdělávání rozvíjí porozumění odlišnostem mezi žáky, a to skrze interpretaci předpokládající užití různých forem komunikace (individualizace a diferenciaci).**

Komentář: Žáci jsou, pokud jde o jejich předpoklady a podmínky k učení, velmi diferencovaní. Liší se svými vnitřními předpoklady i vnějšími podmínkami, které mají pro učení. Vnitřním předpokladem je např. paměť, motivace, pozornost, znalost aj. Vnějšími podmínkami jsou např. rodinné prostředí, školní prostředí, úspěšnost integrace aj. Základním předpokladem naplnění této hodnoty je reflexe expresivního zážitku jako samozřejmá součást výukové jednotky.

- **Kritérium organizace společného učení nese charakter angažovanosti všech žáků ve vlastním učení.**

Komentář: Žák je motivován k plnění stanovených učebních cílů, se kterými je vnitřně ztotožněn, a vynakládá potřebné úsilí k dosažení cíle i s podporou osobního asistenta (asistent za žáka nevypracovává úkoly pro formální splnění očekávaného hodnocení). Žák se SVP je plně odpovědný za své dosažené úspěchy či neúspěchy. Má možnost si zaznamenávat a archivovat práci vlastním způsobem aj.

- **Při hodinách jsou jasně pojmenovány cíle, kterých mají všichni žáci dosáhnout, jsou dostatečně individualizovány (rychlost, výkon, rozsah).**

Komentář: Žákovi se SVP je na počátku známo hod-

nocení, které zahrnuje rychlost splnění úkolu, osvojené poznatky (např. úroveň interpretace) a rozsah zvládnutého učiva. Respekt tempa učení je u žáka se SVP po dohodě s učitelem předpokladem kvalitně dokončeného úkolu.

5.2 V krátkém dialogu nad praxí v inkluzivní výtvarné výchově

Díky realizovanému výzkumnému šetření byla získána podnětná řešení ze školní praxe, která inspirativním způsobem propojují teorii inkluze a praxe v hodinách výtvarné výchovy. Na základě zajímavých diskuzí vznikl ve spolupráci s dlouholetou učitelkou výtvarné výchovy na základní škole následující text, který se dotýká řešeného tématu oborové metodiky. Ludmila Fidlerová reflektuje formou dialogu své metodické postupy ze své pedagogické praxe. Text začíná tímto citátem.

Každý řetěz je silný jen tak, jak je silný jeho nejslabší článek.

Arthur Conan Doyle

Na naší základní škole učím více než deset let. Po ukončení doktorského studia na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity jsem se zde na dlouhé roky stala učitelkou výtvarné výchovy (znám vždy všechny žáky od pátého do devátého ročníku, někteří z nich už mají dnes své vlastní potomky...) i třídní učitelkou.

V prvním roce, kdy jsem nastoupila, byl v devátém ročníku jediný žák s autismem a laskavá a zároveň rázná paní asistentka. Jsme školou v centru velkoměsta, a tak vždy řada našich žáků pocházela z různého kulturního rodinného prostředí. Původem Arméni, Vietnamci, Albánci, Slovinci, Ukrajinci, Slovinci, Číňané, Mongolci, Makedonci... Školu navštěvuje mnoho romských dětí, dětí vysokoškolsky vzdělaných rodičů i dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Část dětí, která pozitivně ovlivňuje třídní klima, vždy odejde na víceletá gymnázia.

Vždy jsem toto prostředí a jeho mix nejrůznějších povah, osudů, znalostí, dovedností a příběhů vnímala jako inspirující, živoucí společenství. Svět v malém, ve kterém se sžívali třídy i jejich vyučující svým vlastním jedinečným způsobem.

Jak šel čas, měnil se i ráz školy. Dnes je téměř v každé třídě asistent pedagoga. Mladí, povětšinou ještě studující asistenti – budoucí učitelé tvoří nový svébytný prvek školní komunity. V každé naší třídě jsou děti s podpůrnými opatřeními druhého i třetího stupně, s individuálními vzdělávacími plány. Formálně je to velká zátěž pro třídní učitele, je třeba evidovat všechna doporučení z poraden, hlídat jejich platnost, psát individuální vzdělávací plány, nakupovat speciální pomůcky dle doporučení, koordinovat práci asistenta (stále vlastně novinka), vysvětlovat dětem, proč někdo smí, co jiný nesmí, protože nemůže jinak, i kdyby chtěl,

přemýšlet, jak se žáci se specifickými vzdělávacími potřebami a žáci bez těchto potřeb spolu cítí. Přitom se vlastně oproti dřívějšímu stavu nic nezměnilo. Všichni jsou stále jedineční a neopakovatelní, stejně jako před zavedením principu inkluzivního vzdělávání.

Každý správný učitel vidí své žáky optikou jejich limitů a snaží se je cíleně, ale bezpečně vést k tomu, aby tyto limity překračovali. To jsme dělali dříve a děláme to tak i teď, pouze s tím rozdílem, že se přidružily další diagnózy, závěry z poradenských zařízení a doporučení ke vzdělávání, jejichž zohledňování je nařízeno. I to je podle mého názoru vývoj a cesta vzájemného vzdělávání, které myslí na své společenstvo jako na celek vytvářený z jedinečností.

Podle mě záleží na tom, zda se rozhodneme individualitu (každou a za každou cenu) prosazovat, anebo propojovat. Jeden každý proti všem, anebo všichni za jednoho? Bude to buď boj (který nemá vítěze, jen uštvané a naštvané jednotlivce), nebo cesta za pokladem, kde i ta nejpodivnější schopnost, znalost či dovednost může sehrát důležitou roli pro pokrok všech bytostí – náhodně spojených do jedné třídy povinnou docházkou.

Pracovat s dětmi ve výtvarné výchově má vlastně jednu velkou výhodu proti hlavním vzdělávacím předmětům. Ve výtvarné výchově je totiž každé řešení správné. **Nic, co je autentické, není špatné.** Můžeme být jen zdatnější v ovládnutí svých výtvarných vyjadřovacích dovedností nebo ve znalosti jejich historického vývoje v běhu dějin umění.

Hodnotím-li výtvarný jazyk, nemohu subjektivně říct: „Tohle je krásné a tohle krásné není.“ Pokud hodnotíme s dětmi práce společně, dáváme si kategorie, které pak vzájemně oceňují. Zjišťují tak, že se jim líbí některé práce víc, ale ocenění by rády daly všem.

Připomněla jsem si to nedávno v jedné osmé třídě, kde jsme pracovali se secesními ornamenty a vzory. Jeden z žáků se ke konci hodiny zadíval na práci jiného a vážně řekl: „To se ti moc povedlo.“ Kdybyste viděli onu práci bez kontextu, mohli byste se domnívat, že je přinejmenším odbytá a neblíží se předloze, barevné plochy jakoby rozpixelované na velké rozměry, čisté tóny barev, žádné organické rostlinné tvary, občas linie. Když jsem se na chválený obrázek zadívala, se znalostí výtvarného vyjadřování tohoto chlapce a způsobu, jak se k němu postupně v ročnících propracoval, s úžasem jsem identifikovala i vybraný secesní ornament, až neuvěřitelně přesný z pohledu autora. Žáka s podpurným opatřením třetího stupně, individuálním vzdělávacím plánem, s asistentkou, s autismem. Žáka, který v prvních hodinách výtvarné výchovy pouze psal texty tužkou. Který po nějaké době přijal návrh, co kdyby se místo tužky postupně střídaly pastelky. A po čase, co kdyby se místo obdélníků s teď už barevnými texty vzala akrylová barva a určitým způsobem se ty barvy po-

kládaly vedle sebe (známe barevný kruh a vzájemné harmonické nebo kontrastní působení). Každá hotová práce byla při společném oceňování mezi ostatními *realističtějšími* pracemi svébytná, byla respektována stejně jako jakékoliv jiné práce, které v hodině vytvořili ostatní žáci. Od páté třídy jsme vnímali vzájemně svůj vývoj a pokrok v zobrazování. Proto když spolužák D. řekl: „To se ti moc povedlo“, všichni tři jsme věděli, že mluví o tom, že O. to opravdu vystihl.

Jak začleňujete do praxe všechny hodnoty (viz index inkluze), jak je naplňujete u svých žáků, proč je důležité je komponovat do cílů hodiny?

Především chci, aby mí žáci pracovali v bezpečném a respektujícím prostředí na úkolech, které vnímám jako smysluplné pro jejich seberozvoj, a ztotožňovali se s cíli lekce nebo jim alespoň rozuměli. Tak vzniká šance, že je přijmou za vlastní.

Inkluzivní hodnoty vyplývají z těchto požadavků a netýkají se pouze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo dětí výjimečně nadaných. Naplňuji je postupným utvářením takového prostředí, vhodnou komunikací, vzájemným oceňováním prací v kategoriích, které se dají esteticky zhodnotit, střídáním individuální a skupinové práce, ujišťováním, hledáním toho, co se podařilo, konkrétním popisem oceňovaných skutečností, nabídkou způsobu, jak lze dosáhnout ještě působivějšího provedení vlastní invence. Někdy vycházím ze zajímavé techniky, jindy z tématu nebo má výuka artefaktický, relaxační či spolupracující charakter.

V každé třídě volím na základě znalosti celého kolektivu vhodné metody. Ve stejném ročníku může mít jedna látka charakter klidného představení historického úvodu (středověk a příběh královny Elišky Rejčky, která vystavěla u nás v Brně kostel Nanebevzetí Panny Marie, v němž je pod písmenem E pohřbena), zatímco paralelní třída ocení v šifrách shrnuté základní informace na tabuli, jejichž význam společně odhadují (polská vlajka, královská koruna, datace, písmeno E, luk a šípy...), výuka je stejně tvůrčí proces, jako by měla být samotná tvorba žáků.

Na jednom z kurzů pro učitele v anglické jazykové škole Globe v Exeteru mne zaujala myšlenka jedné z lektorek. Výuka se týkala práce s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami. Spojila své žáky, kteří přijíždějí na jazykový kurz z celého světa, jejichž znalosti jsou naprosto různých úrovní, jejich kultury jsou odlišné a lektorky nemají žádné informace o případných poruchách pozornosti, čtení, psaní či autistického spektra. Přesto se všichni v dané skupině učí anglický jazyk a učí se skrze aktivizující metody kritického myšlení. Neučí je anglické mluvení. Prostě mluví. Ve výuce pracují s RWCT metodami a nad „učení se angličtině“ se pomyslně staví ještě více samotné kritické myšlení. Jazyk je jeho nástrojem. Výtvarný jazyk je podle mého názoru stejným nástrojem, a to jak pro myšlení, tak i cítění.

Jak a proč je důležité plnohodnotně pracovat s žáky s různým postižením (SVP) v jedné třídě?

Třída je tým. Jeden celek. Nemůžeme si vybírat spolužáky, a tak vzniká společenství, které v sobě (po dobu povinné školní docházky) zahrnuje nejrůznější styly rodičovské výchovy, životní i zdravotní podmínky, studijní předpoklady a různou míru rodičovské podpory, kulturní a rodinné zvyklosti, volnočasové aktivity, způsoby chování, různou míru hmotného zabezpečení... Není už tato pestrost sama o sobě úžasným momentem pro poznávání světa a hledání svého místa v něm? Co se stane, když jednou počkám na někoho, kdo zvládá pomaleji? Nebo když jednou výjimečně nadaný počká na mě, když můžu mít rád i kamaráda, který je jiný než já a prostředí, které znám?

Každý žák má právo, aby se s ním plnohodnotně pracovalo. Čím lépe se bude každému jednomu pracovat v rámci třídy, tím lépe bude fungovat třída i jako celek. A v prostředí, které nás zohledňuje, motivuje, inspiruje, posunuje, ale také objektivně kritizuje, se vždy lépe dosahuje cílů.

Mají jednotlivá postižení specifika a máte pro ně různé strategie? Viz dvě realizované pilotní lekce.

Každý žák je specifický. U žáků se SVP tato specifika vycházejí také z daného zdravotního obrazu. Oni si to tak nevybrali, nemohou to ovlivnit a nemohou přestat být takoví, jací jsou. Strategie je pro všechny stejná, hledám klidnou a bezpečnou cestu, jak každého provést svým předmětem tak, aby si z něj v rámci svých možností vzal pro sebe to nejlepší, v nejlepším případě uplatnitelné i v životě. Ať už estetické vnímání, řemeslnou dovednost, něco z teorie nebo z historie. Možná by vodítkem mohlo být, když si na chvíli představíme, jak bychom asi jednali v roli rodiče dítěte se SVP. Také bychom si pravděpodobně přáli, aby naše dítě zažívalo úspěch, mělo ve třídě přátele, aby do školy chodilo rádo a rádo se v ní pozitivně projevovalo. A právě to se jako pedagogové snažíme realizovat.

Samozeřejmě máme oporu v návrhu poradenského zařízení. Pokud má žák sklony k úzkosti, agresivnímu chování nebo poruchu pozornosti, bude mít i doporučení, jak je třeba s těmito jevy pracovat.

Někdy je dobré zeptat se i žáka. *Co se děje? Jak ti můžu pomoci? Co bych mohla udělat, aby ti bylo líp?* A nejlepší je neptat se před třídou, jestliže se právě něco děje. Zase si představme sami sebe, jak by se nám v takové situaci odpovídalo. V dobře fungující třídě se pak lze na třídnické hodině v kroužku zeptat: *Co pro tebe můžeme udělat my všichni?*

Přejdu-li ke konkrétním lekcím, které jsme se třídami realizovali, zvolila jsem pro nejstarší žáky téma modelové lekce Komunikace s uměleckým dílem. Název tvůrčí aktivity zněl *Příběh v obraze a za obrazem*. Jednalo se o třídu, v níž jsou dva žáci s podpurným

opatřením třetího a čtvrtého stupně (ADD + SPU a Aspergerův syndrom) a individuálními vzdělávacími plány, jedna asistentka pedagoga, jeden žák s podpurným opatřením prvního stupně, několik žáků rodičů cizinců (Mongolsko, Vietnam, Ukrajina, Slovensko) a jeden romský žák. Třída je dobře stmelená, žáci rádi společně jezdí na výjezdy a výlety. Byly sem přeřazeny dvě žákyně s úzkostnějšími projevy a sklonem vyhýbat se školní docházce, jejich situace se však v této třídě velmi zlepšila.

V reflexi lekce byla požadována charakteristika žáků s podpurným opatřením, a to konkrétně jejich silných a slabých stránek. Uvádím zde příklady charakteristik několika žáků. První z žáků: *Účastní se všech kulturně-historických výjezdů i galerijních animací, velmi rád komunikuje a diskutuje, pomáhá se školními projekty nad rámec povinné docházky, potřebuje prostor pro sebevyjádření, má velký všeobecný rozhled. Slabé stránky vyplývají ze specifika syndromu, je to někdy nevhodná až zraňující komunikace směrem ke spolužákům, potřeba hlavního slova vedoucí až k tomu, že ostatní se obtížně ke slovu dostávají, ve výtvarných projektech a skupinové tvorbě třeba hlídat míru, citlivě zmírňovat sebeprosazení a vést k naslouchání ostatním a porozumění jejich subjektivnímu vnímání a osobnímu prostoru, má schopnost sebereflexe, oceňení práce spolužáků.*

U dalšího žáka jsem uvedla tuto charakteristiku: *Zvýšená potřeba individuálního přístupu, uzavřenost a malá ochota spolupracovat ve skupině, introverze, odmítání prezentace svých výtvarů, potřeba skrýt je před ostatními, výsledné práce ukazuje spíše jen vyučujícímu a důsledně své práce odnáší domů, nesdílení, při tvorbě samostatnost a vždy vlastní řešení, doptává se pouze, pokud potřebuje při vlastním řešení pomoci s nějakou dílčí částí, působí pocitem nepohody, pokud má práci prezentovat ostatním. Silné a slabé stránky, potenciál rozvoje ve vaší výuce: samostatnost, vyspělý výtvarný projev, pečlivost až preciznost, důsledná realizace, zvýšená imaginace, subjektivní výtvarné pojetí – rukopis, účast na kulturně-historických výjezdech. Slabé stránky: snížená schopnost přijímat jiná než pouze vlastní řešení (výtvarné vedení), spíše odmítání spolupráce s ostatními, někdy působí jako nezájem o ostatní.*

Charakteristika třetí osobnosti: *Plachost (předpokládaná šikana na předchozí škole), smutné nálady, uzavřenost, výtvarné vyjádření na vysoké úrovni, tvorba je významným komunikačním prvkem, zkušenost s land-artem, ekologické cítění, soucitné jednání, silné umělecké cítění, účastní se mimoškolního ateliérového vzdělávání (na doporučení školy), v hodinách výtvarné výchovy uvolněná, komunikativní, zapojená ve skupině, vnímavá, na ateliéru sdílná a zvýšeně komunikativní, zájem o výtvarnou a vizuální kulturu. Silné a slabé stránky, potenciál rozvoje ve vaší výuce: zvýšená imaginace, výtvarný projev se stále zkvalitňuje, ochota*

učit se a pracovat na sobě, zájem o výtvarné umění, výtvarné vyjadřovací prostředky užívá jako významný komunikační prvek, aktivní učení a zvýšená senzitivita, tvorba jako by působila až arteterapeuticky, po usilovné přípravě přijata na střední uměleckou školu. Slabé stránky – vycházejí nejspíše z dřívějších obtížných životních zážitků, někdy uzavřenost, plachost, lítostivost až smutek, v projevu a prezentaci sebepodceňování.

Ve zkratce dále uvedu popis průběhu realizace zvolené pilotní lekce v této třídě. Modelová lekce *Příběh v obraze a za obrazem* nabízí příležitost pro komunikování subjektivní interpretace vycházející z obrazů starých mistrů.

Úvodní aktivita – odpovídání na kladené otázky zaměřené na osobní interpretaci obrazů, odhad kontextu a použití výtvarných prostředků. Tato aktivita přinesla pestrou řadu zaznamenaných individuálních dojmů, domněnek a znalostí s důrazem na to, že každá žákovská výpověď je cenná, svébytná a správná. Nápady je možno sdílet, společně přečíst (když si mohou žáci vylosovat anonymní lístky, a nečíst tak svou odpověď, ale odpověď svého spolužáka, opadá ostych).

Charakteristika dotazů z pilotní lekce, zkráceno: *Co vidíme na obraze? Co se na scéně odehrává? Jaká je tam nálada? Co si jednotlivé postavy myslí nebo co chtějí 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?*

Třída pracovala se zájmem, všichni žáci bez problému písemně odpovídali, občas si sdělovali myšlenky mezi sebou, převládala uvolněná atmosféra, zájem o díla (lekci shodou náhod předcházela celodenní výjezd do Prahy, kde žáci mimo jiné strávili několik hodin ve Veletržním paláci, takže měli v paměti živou zkušenost s malbami starých mistrů). Odpovědi byly volně a poměrně rychle zapisovány, nebyla stanovena nutnost odpovědět na všechny otázky. Vznikly záznamy hlavních dojmů, rozumění obsahu a zařazení do žánru i popis užitých výtvarných prostředků.

Žákovské interpretace obrazu Edgara Degase *Baletní škola* (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 tóny, 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 ťuká 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.

Následující malba, *Pátá pečeť apokalypsy* od El Greca, využitá v pilotní lekci, je svou expresivitou i obsahem náročnější, opět však bez problému písemně reagovali všichni. Ze studentských interpretací (zkráceno, opakující se myšlenky ponechány v prepisu 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 držíci 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.*

Nejtěžší téma, obraz od Rembrandta van Rijna *Oslepení Samsona*, viděli a vnímali žáci takto (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.*

Další sdílení dojmů z obrazů se už komunikovalo ve skupinkách. Žáci se sami rozdělili do tří skupin a jako třída se domluvili, která skupina si vybere který obraz. Dívka s ADD se neúčastnila zdramatizování obrazové scény, ale vypracovala samostatně v daném čase poměrně obsáhlý teoretický výklad k obrazu v rámci svojí skupiny.

K reprodukci dostala každá skupina dva iPady, na kterých si žáci dohledávali bližší informace o autorovi i o námětu. Žáci rovněž dostali pokyn vymyslet zdramatizování scény i s krátkými dialogy obsazených postav. Zajímavé by bylo opakovat lekci se studenty tohoto věku s abstraktními nebo nefigurativními malbami.

Po úvodní aktivitě psaných odpovědí, když už žáci utvořili 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 pódiu postupně každá skupinka vlastním způsobem zpřítomnila obraz (využila něco z teorie či obsahu díla, postavy měly krátké monology apod.).

Jeden z žáků, který rád fotografuje, pro tento den přinesl do školy svůj fotoaparát a pětiminutové výstupy nafotil, jeden také natočil. 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 jsou připraveny.

Během prezentace žáci v publiku seděli v přední řadě pod pódiem a každá skupinka postupně prezentovala svůj obraz. Po skončení publikum odměnilo vystupující skupinu potleskem.

Ve dvou scénkách právě žáci se SVP představovali hlavní postavu obrazu (sv. Jan a baletní mistr) a ostatní sehráli „okolí“.

Po prezentacích následoval návrat zpět do třídy, kde byly fotografie promítnuty přes dataprojektor, a žáci se k nim společně vyjadřovali. Lekce vyšla časově skvěle na dvouhodinovku výtvarné výchovy, obě části (samostatná interpretace, práce ve skupině) i společná závěrečná reflexe. S výjimkou pro jednu žákyni, která pracovala na teorii k obrazu, ale nezúčastnila se scénky, se do všech částí zapojili všichni žáci. Jednotlivé skupiny uchopily svá témata různými způsoby. To napomohlo k živosti scének a k jejich aktualizaci do současnosti.

Téma druhé modelové lekce *Komunikace s uměleckým dílem* s názvem tvůrčí aktivity *Starý příběh – komiks* se hodilo pro mladší ročník, vybrala jsem jej také proto, že komiks máme přímo v tematickém plánu.

Ve výukové jednotce bylo přítomno celkem 28 žáků: tři žáci se SVP s podpurným opatřením druhého a třetího stupně, jeden z nich s individuálním vzdělávacím plánem a asistentkou, žáci rodičů cizinců (Vietnam, Čína), romští žáci.

Opět uvádím charakteristiku několika žáků se SVP. První žák: *Menší schopnost udržet pozornost, ochota spolupracovat ve skupině pouze s některými spolužáky, občas potřeba žáka změnit místo, projít se po třídě. Silné a slabé stránky, potenciál rozvoje ve vaší výuce: výtvarné vyjadřovací schopnosti kolísají podle nejrůznějších okolností přímo nesouvisejících s vnitřní motivací, občas až překvapivé ponoření do činnosti, jindy potřeba se jí spíše vyhnout nebo se alespoň vracet k osvědčeným postupům a námětům, výuku nutno přizpůsobit aktuálnímu stavu, zdařilé práce oceňovat, vyzdvihovat pokrok ve výtvarném vyjadřování.*

Charakteristická specifika dalšího žáka se SVP při výuce: *Do výuky VV se žádné obtíže nepromítají. Silné a slabé stránky, potenciál rozvoje ve vaší výuce: vysoká míra spolupráce i samostatné práce, dokončení prací někdy vyžaduje delší časový úsek a žákyně se k nim sama vrací až do doby, než má pocit, že jsou zcela hotovy.*

Třetí žákyně se SVP: *Uzavřenost, přecitlivělost, výtvarné vyjadřování je oblíbenou činností, zejména práce s barvou, akvarelem – působí dojmem, že ji zbavuje tenze. Silné a slabé stránky, potenciál rozvoje ve vaší výuce: Pro žákyni jsou výtvarné vyjadřovací prostředky významným komunikačním kanálem, je vnitřně silně motivovaná tvořit, má zvýšenou úzkostnost, je velmi samostatná při tvorbě, preferuje spíše práci na samostatných úkolech než ve skupině, je třeba hledat různé formy přístupů a zapojovat ji velmi citlivě. Slabší stránkou je právě plachost a uzavřenost. Treba citlivě vést ke komunikaci o své práci a upevňovat sebejistotu, sdílení se spolužáky.*

Pro naplnění žádané hodnoty – *inkluzivní vzdělávání respektuje diverzitu (rozmanitost) žáků a všichni žáci se spolupodílejí na plánování vzdělávacích aktivit, volbě učební aktivity a stylu výuky* – se mi jevila velmi vhodná nabízená aktivita interpretace literárního díla formou komiksu. Jednak spojila více žáků nad jedním úkolem jak výtvarně, tak i literárně, jednak podporovala společnou komunikaci.

V první hodině byli žáci uvedeni do vyjadřovacího jazyka komiksu, pilotní lekce nabízela dobře zpracovanou teoretickou základnu.

Pro tuto třídu jsem zvolila text Petra Nikla z knihy *Lingvistické pohádky*. Děti mohly literární část zpracovat přesně podle autora (hrátky se jmény postav) nebo si text volně interpretovat, podmínkou bylo zachovat prvek proměny. Komiks a práce na něm žáky zaujaly, tvůrčí skupiny si vytvořili sami. Práce na komiksech se protáhla v některých skupinách až na tři dvouhodinovky. Z lekce se tak stal spíše výtvarný projekt. Výsledné práce byly předány redakci školního časopisu, která vybrané práce zveřejnila ve vánočním čísle. V prvním bloku děti zpracovávaly text a navrhovaly postavy. Ve druhém pak žáci ve svých skupinách promýšleli kompozici polí a scénář, někteří potřebovali i třetí blok k dokončení. Činnosti si žáci rozvrhovali sami, a role učitele se tak posunula spíše do funkce konzultanta.

Žák s IVP ve spolupráci se spolužákem z cizojazyčného prostředí (rádi pracují spolu, cítí se v této dvojici bezpečně) se po celou dobu věnoval návrhům postav, tato společná činnost je zaujala, proto jsme textovou část komiksu vypustili a vytvořili pouze vlastní kolekci postav. Do činnosti však byli ponořeni stejně jako skupiny, které vytvořily celý příběh. Myslím, že tento moment také naplňuje další bod: *učitel přizpůsobuje nabídku strategií – metod, forem a prostředků – rozmanitým možnostem a zkušenostem žáků.*

Rozdílné pracovní tempo i nejrůznější osobní rozmanitosti se velmi dobře podílí na jedinečném výsledku společné práce. Tím byl společný komiksový příběh na formátu A3. Žáci ve skupině měli také možnost rozdělit si činnosti, a tak se víc poznat, pochopit kvality každého z nich. Aby úkol dokončili co nejdříve, bylo nutné co nejlépe využít předpoklady a schopnosti každého člena skupiny. Tak byl dle mého názoru naplněn další z bodů: *proces inkluzivního vzdělávání je přístupný všem studentům bez rozdílu (škola pro všechny), a maximálně tak respektuje rozdíly ve zkušenostech, pracovním tempu a v komunikačních specifických všech žáků.*

Důležitým prvkem je dle mého názoru také humor a zábava, které nad tvorbou tohoto žánru vznikají, a jejich sdílení ve skupině. I tento prvek a společné sdílení působí jako spojovací článek mezi jednotlivými žáky.

Funkčnost bodu *Kritérium organizace společného učení nese charakter angažovanosti všech žáků ve vlastním učení* jsem doložila zvolenou fotodokumentací průběhu tvorby a jejích výsledků.

K bodu *Při hodinách jsou jasně pojmenovány cíle, kterých mají všichni žáci dosáhnout, jsou dostatečně individualizovány (rychlost, výkon, rozsah):* Mým cílem byla hlavně společná (a radostná) práce na komiksu, bez výrazného zasahování pedagoga, dále samostatnost skupiny a její spolupráce. Výsledek – komiks – pak můžeme považovat za důkaz toho, že tento cíl byl realizován. Délka lekce (projektu) byla původně zamýšlena maximálně na dvě dvouhodinovky, pro úplné dokončení však bylo třeba, v případě některých skupin, práci prodloužit, zatímco jiné skupiny například vytvořily komiks druhý. Chlapci se znevýhodněním (zdravotním a jazykovým) se věnovali kreslení a navrhování postav, což jim zabralo veškerý čas. V jejich případě byl také upraven požadavek na zpracování příběhu, namísto toho si zkusili kresbu návrhů svých postav v různých „záběrech“. Tím se blížili k záměru je oživit. Texty doplněny nebyly. Práce žáků byly předány redakci školního časopisu, která vybrané příspěvky otiskla, následně si pak mohli žáci prohlédnout svou tvorbu v časopise. Komiksy jsou nyní umístěny ve třídě.

Proč je důležité zavádět inkluzivní hodnoty do praktické výuky? V čem je to pro výuku a žáky ve vaší třídě prospěšné?

Hodnoty, o kterých se mluví, vedou k prosociálnosti. Na úrovni vzdělávacího předmětu pak otvírají jiné pohledy. Napomáhají společně vzájemné domluvě, a tedy i pohodě mezi všemi členy třídního společenství.

Jak své záměry ve výuce sdělujete žákům ve třídě, kde jsou i žáci se SVP?

Sdělují je všem stejně, pojmenuji cíl i způsob, jak k němu dojít, možné varianty, nápady. Obracím se ke třídě jako k celku s tím, že pokud je třeba zohlednit specifika, zazní přímo pro všechny bez jmenování

konkrétních osob. Každý výtvarný úkol může mít své úrovně a je na žácích, kterou úroveň zvolí. Všechny tyto úrovně jsou stejně hodnotné. Myslím, že je to bezpečné a nedemotivující pojetí výuky.

Ve svých lekcích uvádíte jen některé hodnoty inkluze. Je v tom záměr vybírat si jen některé hodnoty, nebo je to o obsahu a cíli lekce?

Volila jsem podle obsahu a jeho vhodnosti pro danou věkovou skupinu a konkrétní třídu (aby nás úkol zajímal a něco nového nám dal). V obou případech se mi také líbil cíl. V reflexi jsem vyzdvihla takové hodnoty inkluze, které podle mě nejvíce rezonovaly v průběhu lekce. Domnívám se však, že kdybychom se nad nimi zamysleli hlouběji, najdeme zde všechny hodnoty určitým způsobem obsaženy.

Je podle Vás chyba ve výuce (skrže reflexi) nástrojem pro zlepšení? Jak jste s ní (chybou) v konkrétních lekcích pozitivně pracovala?

Samozřejmě. Neustále reflektuji výsledky a také průběh. Už během výuky upravuji zadání, pokud přijdu na efektivnější způsob nebo vzejde podnět přímo od žáků. Raději bych však zaměřovala pozornost na zdařilé momenty a ty pak rozvíjela, upevňovala a posunovala dál, tak jako se snažím vést své žáky.

5.3 Katalog podpůrných opatření

Kardinálním problémem ne-speciálních pedagogů je, že stále není automatickou samozřejmostí jejich pregraduálního studia na VŠ seznámení se specifickými charakteristikami jednotlivých kategorií žáků a jejich specifickými vzdělávacími potřebami. Součástí oficiální diagnostiky z pedagogicko-psychologických poraden či speciálních vzdělávacích center je definování stupně vzdělávací podpory a její konkretizace, kterou diagnostikovaný žák potřebuje.

Ovšem běžnou součástí pedagogické praxe je situace, kdy pedagog nemá k dispozici oficiální dokument diagnostiky žáka a jeho vzdělávacích potřeb, a přesto vnímá a zohledňuje odlišnosti žáka a jeho potřeby individuálního přístupu, a tomu přizpůsobuje požadavky, které jsou na žáka při zapojení do běžné edukační praxe kladeny.

Společné vzdělávání dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu je jednou z priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Novela školského zákona garantuje s účinností od 1. září 2016 právo dětí na tzv. **podpůrná opatření**. V tomto ohledu je velice cenným dokumentem **Katalog podpůrných opatření**, který vznikl jako součást projektu o inkluzi na Univerzitě Palackého v Olomouci. V tomto dokumentu jsou detailně popsány charakteristiky jednotlivých kategorií žáků se SVP a zároveň jsou zde rozepsány příklady jednotlivých stupňů podpory, které žák potřebuje. Tato

konkrétní opatření mají za cíl v praxi pomáhat překonávat znevýhodnění žáků. Do této skupiny jsou zahrnuti děti a žáci ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, děti a žáci zdravotně postižení a znevýhodnění nebo žáci (mimořádně) nadaní.⁶ Školní praxe tak přestává označovat žáky podle jejich postižení nebo znevýhodnění (např. žák s tělesným postižením), ale cílí se na dopady, které postižení nebo znevýhodnění přináší do vzdělání. Na tyto potřeby reagují již zmíněná podpůrná opatření.⁷ Každá škola hlásící se k inkluzivním hodnotám ve vzdělávání vytváří pro všechny své žáky podmínky pro rozvoj jejich individuálních předpokladů. Heterogenita je v takovém prostředí považována za normu, protože žádní dva žáci nejsou stejní. Každý žák má své individuální potřeby, jejichž naplnění mu umožňuje rozvinout jeho vzdělávací potenciál (srov. Hájková, Strnadová, 2010; Vítková, 2004; Lechta, 2010).

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

Učitelé by se měli v duchu inkluzivních hodnot ve své praxi nejdříve zaměřit na analýzu, jaké existují překážky v učení a v zapojení. Je pravděpodobné, že žáci, kteří čelí překážkám v učení a zapojení, narážejí na různé problémy. Překážky lze najít ve všech aspektech působení školy, v rámci komunity i v místní a státní politice. Bariéry vznikají i v interakci mezi žáky navzájem a tím, co a jak se po nich ve výuce požaduje. Překážky v učení tak mohou zablokovat přístup ke vzdělávání nebo jej zásadně omezit.

Další významnou překážkou v učení a interakci mezi žáky je nakládání s pojmem „speciální vzdělávací potřeby žáka“. Častý názor, že problémy v učení lze řešit tím, že žákovi přidělíme přívlastek „se speciálními vzdělávacími potřebami“, má značné limity. Jde o „škatulkování“, jehož důsledkem mohou být nižší očekávání vzdělávacích výsledků jak od rodiny a pedagogů, tak od samotného žáka. Toto smýšlení odvádí pozornost od problémů, které mají žáci bez tohoto označení, a od zdrojů potíží souvisejících s interpersonálními vztahy, kulturami, vyučovacími postupy, učitelovým pojetím výuky, přístupy k výuce a učení a s organizací školy a její koncepcí. Často tak dochází k tomu, že se snaha škol reagovat na různorodost žáků rozpadá na samostatné postupy pod hlavičkou „zvláštní vzdělávací potřeby“ (srov. Booth, Ainscow, 2011; Pančocha, 2013; Hájková, Strnadová, 2010; Lechta, 2010).

5.4 Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření RVP – 2016 a Standardů výtvarné výchovy

Přímá konkretizace výstupů pro žáky se SVP je uvedena ve vyhlášce *Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření RVP – 2016*. Častou slabinou interpretace RVP výtvarnými pedagogy je nesprávné porozumění, které konkrétní úlohy se skrývají za obecnou formulací jednotlivých očekávaných výstupů z výuky. V tomto ohledu je nesmírně užitečnou pomůckou pro praxi dokument od M. Pastorové a kol.: *Standardy výtvarné výchovy*. Zde jsou rozepsány příklady konkrétních úloh, které jsou příkladem daných výstupů.

5.5 Ne/dostupnost vzdělávání pro učitele v oblasti (oborové) inkluze

Stále je ovšem velikou slabinou celého systému zavedení inkluze do pedagogické praxe to, že pedagogové musí sami aktivně dohledávat informace a aplikovat je poté následně do své vlastní pedagogické praxe. Není ošetřeno legislativně ani prakticky způsob konkrétního vzdělávání o inkluzi v jejich oboru a není zaveden postup, který by pedagogům umožňoval evaluovat jejich výuku z hlediska „dobré realizace praxe inkluze“ v jejich výuce. Neexistuje způsob supervize pedagogické praxe jako funkční pomáhající vzdělávací prostor. To je velikou výzvou pro reformu pregraduálního studia pedagogů a zároveň pro reformu možností evaluovat vlastní pedagogickou praxi tak, jako je to běžnou součástí psychoterapeutických a sociálních služeb.

Jak vyplývá z výzkumu (Potměšil a kol.), pedagogové jsou a priori vstřícní k zavedení inkluze, ovšem jako klíčový problém vnímají své odborné vzdělávání, ale i vzdělávání osobních asistentů v oblasti inkluze obecně i konkrétně ve svém oboru.

⁶ Související dokumenty jsou dostupné na MŠMT. [online]. [cit. 9. 9. 2018]. Dostupné z: [http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/](http://www.nuv.cz/t/in_http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/).
⁷ *Katalog podpůrných opatření*. [online]. [cit. 9. 9. 2018]. Dostupné z: <http://www.inkluzive.upol.cz/portal/klicove-aktivity/modul-katalogy/katalog-podpurnych-opatreni/>.

6/ Metodická východiska pro konstruování učebních úloh

Následující kapitola je věnována základním principům, které je nutné zohlednit a respektovat při konstruování konkrétních úloh do VV, aby bylo možné realizovat v edukaci jak oborové potřeby, tak potřeby inkluze.

6.1 Základní metodický postup – autorská tvorba a její reflexe (mentalizace procesu) jako prostředek k naplňování inkluze

Úvodem jsme zdůraznili, že klíčovým vzdělávacím nástrojem (nejenom) pro inkluzivní vzdělávání v uměleckých oborech jsou expresivní tvořivé úlohy. Jejich funkčním jádrem je vlastní tvůrčí aktivita žáků, která však má být zasazena do kulturního kontextu, aby mohla být co nejlepší oporou pro dosahování vzdělávacích cílů. Jedná se tedy o dvě základní hlediska tvorby, která by učitelé měli (nejenom) v inkluzivním vzdělávání zohledňovat. K jejich rozlišení v teorii tvorby se užívají termíny „malá“ a „velká“ kreativita, resp. „malá“ či „velká“ tvorba a tvořivost. Zjednodušeně: „malá“ kreativita je podřízena především žákovi, zatímco kreativita „velká“ se pojí s kulturou a jejím historickým vývojem. Ve výchově (nejenom inkluzivní) bychom měli usilovat o to, aby obě tato základní hlediska byla vyvážená.

6.2 Malá a velká tvorba

Tzv. „malá“ kreativita se také charakterizuje jako tvořivost na personální nebo skupinové úrovni. Užívá se pro ni označení P-kreativita (kreativita personální) nebo Little-C (srov. Boden, 2004, s. 2–4). Naopak tvůrčí výkony, které prokazují hodnotu v širším historickém kulturním kontextu (např. v kontextu umění nebo vědy), se nazývají H-kreativita (H-creativity = historical creativity) nebo „vysoká“ či „velká“ kreativita (high-creativity, big-creativity, Big-C). Rozlišením mezi Big-C a Little-C získáváme důležitou terminologickou oporu pro vysvětlení závislosti tvorby na učení a na zlepšování tvůrčího výkonu v průběhu jakékoliv cesty od novice ke zkušenějšímu autorovi.

Podstatné pro nás je, že jakákoliv kreativita v momentu reálné tvorby vždy závisí na subjektivních tvůrčích projevech, protože každé dílo vzniká prostřednictvím svého **empirického autora** (tj. autora existujícího jako historické osoby s konkrétním životopisem). V tomto smyslu tedy i „velká“ kreativita bezpodmínečně vyrůstá z „malé“ kreativity. Je totiž jasné, že o kvalitách a hodnotě velké kreativity (ovšemže právě tak jako kreativity malé) rozhoduje teprve kulturní kontext, tj. **kulturní pole tvorby**, v němž se

„velké“ dílo má prosadit. Ale z druhé strany, žádné dílo nemůže vzniknout bez svého empirického autora, tj. bez malé kreativity. V tom se jakýkoliv geniální tvůrce neliší od žáčka: dílo je vyjádřením autorské vůle, autorského záměru tvořit.

Závislost existence jakéhokoliv díla na autorském záměru tvořit je první závažný rys expresivní tvorby, který je podstatný pro inkluzivní vzdělávání: tvorba závisí na autorském záměru, je tedy projevem tvořící osobnosti a připouští různou úroveň hodnoty tvůrčího výkonu. Zejména ve výtvarné oblasti je v současné době pod vlivem kulturních tradic expresivní tvorba běžného autora (tj. nikoliv autora s profesionální ambicí) relativně velmi málo závislá na podmínkách zadávaných z vnějšku a dovoluje tvůrci opírat se především jen o dosavadní již zvládanou míru zkušenosti a zručnosti (typické a zřejmé je to u výtvarné tvorby malých dětí). Záleží pak na míře kritické odezvy sociálního okolí, zda se tento respekt k autonomii projevu bude potvrzovat nebo oslabovat.

Díky relativně velkému sociálnímu respektu k autenticitě expresivní tvorby zejména ve výtvarné oblasti bývá tento typ tvorby pro autora přitažlivý bez ohledu na osobní zvláštnosti. Tyto zvláštnosti mu expresivní tvorba umožňuje s velkou mírou svobodného rozhodování vyjadřovat a mezi lidmi sdílet. Je to mimo jiné jeden z hlavních důvodů, proč se zejména výtvarná tvorba tak dobře uplatňuje v prevenci nebo léčbě psychických poruch.

„Malou“ kreativitu lze ovšem vystavit různě odstupňovaným nárokům na hodnotu tvůrčího výkonu. Spojení mezi vysokou mírou tolerance k hodnotě tvůrčího výkonu a možnostmi odstupňovat nároky na tuto hodnotu se zvláštním ohledem k potřebám žáků je pro potřeby inkluzivního vzdělávání velmi důležité. Pro výchovu je tu ponechán velký prostor pro respekt k potřebám a možnostem žáků na rozdíl od těch vzdělávacích oborů, které mají silnější nároky na ovládnutí sumy znalostí. To je opět závažný rys pro podporu inkluzivního vzdělávání v expresivních vzdělávacích oborech.

Poukazem k hodnotě tvůrčího výkonu se nicméně otvírá otázka, jak příhodně vysvětlovat souvislosti mezi „malou“ a „velkou“ tvorbou, chceme-li své žáky vzdělávat, ale zároveň plně respektovat jejich vzdělávací možnosti a potřeby. Z toho důvodu učitelé potřebují terminologii a teoretickou oporu pro zachycení spojení mezi autorským vyjádřením a kulturním kontextem, k němuž se tvorba vztahuje.

6.3 Mezi tvůrčím mentálním prostorem a kulturním kontextem

Teoretický podklad pro řešení takto položené otázky nabízejí Fauconnier a Turner (2002) svým důležitým pojmem „mentální prostor“. **Mentální prostor** podle Fauconniera a Turnera je kategorie, která dovoluje vysvětlovat poznávací a mediační proces, v němž individuální akty tvorby korespondují s kulturními významy a hodnotami. Mentální prostor je citovanými autory vymezen jako svazek (trs, klastr) smysluplně strukturovaných pre/konceptů utvářený subjektem během myšlení a komunikace pro účely momentálního porozumění, dorozumění anebo tvůrčího jednání (Fauconnier, Turner, 2002, s. 40–43). Mentální prostor tedy můžeme chápat jako záměrně tvořený obsahový celek, který lze interpretovat jako strukturu významů vsazením do příslušného kontextu. Typickým příkladem vytvořeného mentálního prostoru je výtvarné dílo – vizuál. Je zřejmé, že tato charakteristika mentálního prostoru vyhovuje nejen pro jednotlivá komunikativní gesta, ale právě tak pro velká tvůrčí díla.

Mentální prostor propojuje momentální osobní stav aktivního subjektu (jeho zkušenosti, znalosti, přesvědčení, postoje atd.) jak s jeho dlouhodobě utvářenou zkušeností, tak s intersubjektivní rovinou sdílení obsahu prostřednictvím tzv. rámců (frames). Rámce (frames) podle Fauconniera a Turnera jsou dlouhodobá znalostní schémata (analogie tzv. vzorců jednání a jejich skriptů, jak je známe ze sociologie nebo z pedagogiky) ustálená v komunikaci a sdílení v určitém kulturním společenství. Goodman (2007, s. 69–71) v obdobném smyslu používá termín schéma, které vysvětluje jako „rodinu“ interpretačně ustálených významových relací. Podobně Strawson (1975) nebo Bodenová (2004) užívají pojmem *konceptuální schéma*. Typickým vnějším záznamem takových schémat jsou překladové nebo výkladové slovníky nebo encyklopedie sloužící jako „kódovací klíče“ pro intersubjektivně sdílené soubory znalostních rámců.

Klíčový sociální, kulturní, a tedy též vzdělávací problém spočívá v tom, jak „dílo–věc“, v němž je zakódován určitý obsah, a je tedy podle Fauconniera a Turnera *mentálním prostorem*, interpretovat tak, abychom na jedné straně respektovali normativní povahu rámců (frames), ale na straně druhé nepřehlíželi osobní, potenciálně originální autorský přínos vložený do aktuálně interpretovaného mentálního prostoru tvorby. **Ernst Cassirer** (1996, s. 37) tento klíčový problém, který zvláště palčivě provází (nejenom) inkluzivní vzdělávání, zkoncentroval do jediné otázky: „Jak lze vůbec učinit jednotlivý smyslový obsah nositelem obecně duchovního významu?“ Tato otázka se týká procesů obecně zahrnovaných pod pojem reference (odkazování).

Reference je jediným, ale zato zcela funkčním a plnohodnotným sociálním a kulturním řešením Cassirerova problému. Umožňuje totiž překonávat jinak nepřekročitelný předěl mezi obsahem skrytým v hlavě subjektu

a veřejným interaktivním prostorem. Relativní skrytost obsahu v mysli výstižně s odkazem na **Schütze** charakterizuje **Patočka** (1993, s. 185): „Smysl zkušenosti druhého předpokládá, že do ní nikdy nemohu vstoupit [...], vždyť do tebe s tvými kvalitami [...] se přece přenést nemohu, o nich se nemohu ‚svýma očima‘ s evidencí přesvědčit.“ Navzdory tomu ale lidé dokážou obsah vyjadřovat a mezi sebou sdílet do té míry, která je uspokojivá pro jejich potřeby. Podmínkou k tomu je právě *reference*: odkazování mezi právě vnímanou věcí a *ideou* či významem, který se této věci přisuzuje. Reference je podmínkou jakéhokoliv více či méně přesného sdělování a sdílení obsahu, a je tedy zároveň podmínkou jakéhokoliv sociálně a kulturně situovaného učení.

6.4 Reference symetrická: jak se co nejpřesněji dorozumět aneb ontologie třetí osoby

Referenci lze zapsat v obecném schématu $A \rightarrow B$, tj. A referuje k B. Písmeno r ve schématu $A \rightarrow B$ zastupuje různá referenční slovesa, jako např. *symbolizuje*, *označuje*, *vyjadřuje*, *reprezentuje*..., nebo též sloveso *být*. Pro zobrazení nějaké bytosti nebo věci totiž často užíváme výrokové schéma „A je B“ (např.: „to je zajíc“, přičemž je míněna kresba zajíce). Jedná se o určení, které má nadčasovou, ideální platnost: A (věc tady a teď) je B (cosi obsahově identického tam a tehdy; vždy).

Z výše uvedeného výkladu vyplývá, že jakékoliv expresivní tvůrčí dílo (ať již se jedná o „malé“ dílo žáka v /nejenom/ inkluzivním vzdělávání, nebo o „velké“ dílo profesionálního umělce) lze vystihnout pojmem **mentální prostor**, který má vyložitelný obsah. Tento obsah lze interpretovat pouze s předpokladem, že věcná podoba mentálního prostoru (autorského díla–věci) má **obsahovou strukturu** (tj. významově a logicky provázanou skladbu částí a celků v určitém kontextu), které je možné porozumět pouze prostřednictvím *reference*.


Chceme-li tedy jako učitelé porozumět tvorbě našich žáků (nejenom) v inkluzivním vzdělávání v uměleckých oborech, neobejdeme se bez pojmů, které umožní **vyznat se v užívání reference k vyjadřování obsahu a k jeho sdílení mezi lidmi**. Východiskem k tomu je rozlišení mezi základními dvěma logickými variantami, které určují povahu reference. Odlišíme je prostřednictvím pojmů **symetrická relace** a **asymetrická relace**.

Symetrická relace je z hlediska logiky takový vztah, který platí shodně v obou směrech, což pro referenci $A \rightarrow B$ znamená, že A symbolizuje B a současně B symbolizuje A. Příhodně to vysvětluje Whitehead (1998, s. 15): „Z abstraktního hlediska by bylo stejně smysluplné, aby stromy symbolizovaly slovo ‚strom‘, jako je pro toto slovo smysluplné symbolizovat stromy.“ Symetrie je dána shodou ve významu: A s B má shodný význam, a proto A, B obsahově zaměňujeme jak ve směru od A k B, tak opačně. Důvodem je, že nás nezajímá nic jiného než významová shoda.

K určení významové shody potřebujeme **kódový klíč** („výkladový slovník“) – implicitní nebo explicitní sdílené pravidlo interpretování významu. Pouze díky sdílení takového pravidla jsou všichni jednotliví interpreti při interpretování díla-věci, tj. reference ArB, navzájem **zaměnitelní**. To znamená, že obsah jejich pamětí v okamžiku přiřazení A s B významově splývá. Je to nutná podmínka k tomu, aby se všichni prostřednictvím reference mohli spolu na základní úrovni dorozumět⁸: „Je to strom?“ „Ano, to je strom.“ Vyjádření souhlasu je důkazem významového splynutí obsahu různých myslí v dané situaci.

Významové splývání obsahu různých myslí je ve filozofii chápáno jako **zobecňující poznávací perspektiva**, která vede ke sdílení náhledu na bytí, tj. k intersubjektivní shodě v ontologii. Searle (2004, s. 83–85) ho z toho důvodu nazývá **ontologie třetí osoby**. Smysl tohoto pojmenování objasňuje Bateson (1987, s. 116): Poznávací perspektiva třetí osoby závisí na existenci mediačního nástroje (jazyka), který dovoluje subjektu A poskytnout subjektu B poznatky o věci/subjektu C. Je zřejmé, že Searlova ontologie třetí osoby je nutnou podmínkou pro predikace (přisuzování vlastností: je to barevné, velké, smutné) a pro **určování identit** (není to nic jiného než... strom, dům, nebe atd.).

Jak vyplývá z předcházejícího výkladu, symetrická relace ArB je nezbytným základem existence jazyka a veškerého dorozumívání, protože podmiňuje významovou shodu jak mezi oběma členy reference, tak navzájem mezi různými interprety. Tomu se běžně říká **označování – denotace**. Znak, jako důsledek tohoto procesu, proto charakterizoval Peirce (1997, s. 37, 57 aj.) jako spojení tří momentů – jako „třeřost“: „[1. moment] něco, co pro [2. moment] někoho [3. moment] něco zastupuje z nějakého hlediska nebo v nějaké úloze“. Nedojde-li k významovému sjednocení těchto tří momentů znaku, ztrácí se významová shodnost jak mezi oběma členy reference, tak navzájem mezi různými interprety, a s tím i možnost dorozumět se.

Z tohoto zjištění vyplývá, že přistupujeme-li k referenci jako k označování (denotaci), zaostřujeme pozornost k určení významu. To znamená, že záměrně odhlížíme od všech rozdílů ve smyslové podobě výrazu, které by mohly určení významu narušovat. Je to zcela nutné, abychom mohli významově sjednotit zkušenost z vnímání („vidění“) se zkušeností z pojmenovávání („vědění“). Příkladně, slovo „dům“ a zobrazení (piktogram) „“ lze považovat za označení téhož významu či konceptu přisuzovaného i reálným domům spojeným s identitou domu. Ve stejném smyslu splývají zápisy „dům“, „*dům*“, „*DŮM*“, protože jejich typografické rozdíly opomíjíme právě ve prospěch udržení základní sdělovací funkce, která charakterizuje znakové systémy.

6.5 Reference asymetrická – posun k individualizaci

Kdybychom se však omezili jenom na udržování **symetrické** relace v referencích ArB, vytrácely by se rozdíly mezi různými způsoby nebo styly vyjádření téhož obsahu. Bylo to dobře patrné již z výše uvedeného příkladu s různým typografickým řešením slova „dům“. Potřebujeme tedy ještě nějaký jiný přístup, a tedy i jiné pojetí relace ArB. Tento požadavek vedl Nelsona Goodmana k zásadnímu teoretickému doplnění náhledu na referenci ArB: k rozpracování **asymetrického pojetí relace**.

Goodman (2007) vyšel z logické úvahy, že vše, co má být předmětem vyjadřování a sdělování, musí být nějak předvedeno, tj. musí to být vystaveno smyslům. Goodman tento způsob předvedení nazývá **exemplifikace** (Goodman, 2007, s. 54–84 aj.; 1996, s. 72–83). Exemplifikace v Goodmanově pojetí (na rozdíl od denotace – označení) je **asymetrický vztah**. Asymetričnost vyplývá ze zvláštního pohledu na jedinečný způsob reprezentace obsahu a spolu s ním i na konkrétní podobu díla. Poukazem na způsob (styl) reprezentace vybraných vlastností se dostává do ohniska pozornosti **proces tvorby nebo interpretování díla-věci**. A současně s ním také **kontext a ko-text** přístupu k dílu.

Pro učitele to konkrétně znamená, že může zaměřit pozornost na samotný **proces žákovy tvorby** i na různé jeho souvislosti jak vzhledem k širšímu kulturnímu kontextu, tak s ohledem na nejbližší pozorované okolí (ko-text). Z toho též vyplývá, že exemplifikace má složitější logickou strukturu než denotace – explicitně zahrnuje též **způsob předvedení** (označíme jej Z) a s ním i jeho **kontext a ko-text**⁹ (označíme je K-K). Ve schematickém zápisu: A referuje k B způsobem Z v kontextu a ko-textu K-K (ArB; Z, K-K).

Důraz na asymetrické pojetí relace ArB vede k imaginárnímu „rozpojení třeřosti“, a tedy i k zvýšené pozornosti teorie na souvztažnost mezi výrazem a významem s ohledem na **okolnosti interpretování**. Vyplývá to z faktu, že interpretování vždy závisí jak na kontextu, který při něm interpret bere v úvahu, tak na ko-textu, který je s to smyslově rozlišovat. Proto nutně potřebujeme ovládat obecné pravidlo, jak ověřovat interpretační hypotézu o významu: hypotézu, že „A je B“. Toto pravidlo navrhuje Quine (2002, s. 108): „Význam výrazu spočívá v určení okolností, za kterých mají dva výrazy stejný význam.“

Máme-li tedy pojmut nějakou věc (např. umělecké dílo) nebo její strukturní součást jakožto znak (ve výše uvedeném smyslu symetrické relace), musíme v této věci rozpoznat autorský projev – výraz¹⁰ a shodnout

⁸ Pro jistotu zvlášť připomínáme, že nezbytnost mít tuto základní úroveň dorozumění nikterak neomezuje možnost jakkoliv nesouhlasit, debatovat, vést spory atd.

⁹ Kotext je bezprostředně pozorované okolí interpretovaného výrazu (srov. Eco, 2004, s. 231).

¹⁰ Výraz je mentální prostor, který vznikl splynutím vlastního autorova pro-jevu s reálným jevem, který autor svou aktivitou utváří. Takže např. když výtvarník kreslí koně, vytváří jev (kresbu koně), který je pro-jevem jeho způsobu vyjádření příslušného tématu.

se pak na **ekvivalenci (rovnocennosti)** mezi ní a dalším výrazem, který ji významově určí. Kupř.: na tomto obrázku je kůň. Tím potvrdíme symetrickou relaci ArB: vybereme pro interpretaci určitý význam. V reálné praxi se to jednoduše projeví obvykle tím, že na obraze (nebo v jakémkoliv jiném díle-věci) interpret určí příslušný význam: „A je B“ („toto je kůň“). Jak bylo uvedeno, jedná se o operaci, která podstatně závisí na **okolnostech**, tedy na souhrě **mezi znalostním kontextem a pozorovaným ko-textem**.

Podstatná role, kterou jak během tvorby, tak při interpretování díla-věci hrají okolnosti, tj. kontext a ko-text, soustředí pozornost k tomu, že kromě zobecňující poznávací perspektivy (ontologie) třetí osoby musí učitelé vážně počítat i s poznávací perspektivou subjektu: **ontologií první osoby** (Searle, 2004, s. 83–85). Důvodem je to, že i když se různí lidé během interpretování expresivních tvůrčích projevů mohou shodnout na samotném určení významu, obvykle přetrvává rozmanitost stavů jejich osobního vědomí, paměti, zkušeností a vůbec „obsahu v hlavě“ či pociťovaném v těle.

Učitelé (nejenom) v inkluzivním vzdělávání proto nutně potřebují brát pečlivě v úvahu obě Searlovy ontologie: jak ontologii třetí osoby, tak ontologii první osoby, a v každém okamžiku své spolupráce se žáky bedlivě zvažovat, v jakých vzájemných vztazích a proporcích s nimi budou zacházet. Je to nutná podmínka pro to, aby na jedné straně respektovali „malou“ kreativitu a individualitu svých žáků, ale na straně druhé neodhlíželi od „velké“ kreativity, a tedy od kulturního kontextu a jeho historického vývoje. Má-li jim pro tento závažný úkol poskytnout oporu teorie, je nutné doplnit teoretické konstrukty **denotace, exemplifikace** ještě třetím klíčovým pojmem, který v sobě zahrne zároveň *obě* ontologie tak, aby respektoval jak autorskou originalitu, tak kulturní podmíněnost tvorby. Tímto pojmem je **exprese**.

6.6 Exprese – jak spojovat individualizaci a zobecňování

Goodman (2007, s. 84) vymezuje expresi pojmem *metaforická exemplifikace* (viz níže). Takto pojatá exprese je (z logického hlediska) na rozdíl od denotace a ve shodě s exemplifikací *asymetrický vztah*. Shodně jako u exemplifikace pro expresi platí, že asymetričnost vyplývá ze soustředění na *způsob* reprezentace obsahu. Na rozdíl od exemplifikace se však interpretování obsahu exprese nezaměřuje pouze na předváděné vlastnosti, ale zejména na *komplexní porozumění autorsky vyjádřenému obsahu*. Obsažení autorského hlediska v díle není vysvětlitelné ani jen samotnou denotací, ani exemplifikací, protože dílo není jen souborem denotovaných významů nebo exemplifikovaných

vlastností, ale především je *obrazným vyjádřením – metaforou svých témat*. Právě proto vyžaduje zvláštní způsob interpretování i zvláštní nároky na tvorbu.

Expresivní tvůrčí artefakt (s potenciálním obsahem, který lze vyložit) je vždy syntézou obou výše zmíněných Searlových ontologií, a proto je pojímán jako *intersubjektivní médium* – jako prostředník kritického a kreativního dialogu mezi autorským subjektem a vnímatelem díla. Dialog s dílem je součástí tzv. *autonomní participace (účasti)* na utváření příslušného kulturního kontextu (Zuidervaart, 2015, s. 38–45). Sztompka (2007, s. 94) v podobném smyslu charakterizuje *diskurzivní interpretaci*. Diskurzivní interpretace je společné a sdílené vnímání díla publikem provázené reflektivním dialogem o díle. V průběhu reflektivního dialogu se skládají a porovnávají rozdílnosti jednotlivých diváckých interpretací, zkoumá se *odkrytost*, tj. nové poznatky získané z díla, a usiluje se o *platnost* při zdůvodňování soudů o díle s důrazem na respekt k pozorovaným faktům a k logice argumentů v příslušném kontextu výkladu (srov. Sztompka, 2007, s. 60).

Podle Goodmana je exprese exemplifikací, ale nikoliv doslovnou – je, jak jsme předeslali, *metaforickou* exemplifikací. Z toho důvodu interpretace expresivního díla není a z principu nemůže být tolik závislá na předem známém „slovníku“ (kódovacím klíči), jako např. u znakového systému přirozeného jazyka, ale vyžaduje tvůrčí interpretační postup opřený o aktuální okolnosti výkladu. Protože subjekt díla¹¹ není *empirickým* autorem, s nímž se lze domluvit „tváří v tvář“, je interpretování expresivního díla postaveno na ověřitelných odhadech – na *interpretačních hypotézách*. Ty se ověřují v interakci s prezentovaným dílem-věcí spolu se všemi relevantními informacemi, které jsou o něm k dispozici.

Nutnost formulovat interpretační hypotézy s oporou o dílo-věc a o jeho kulturní kontext vede k tomu, že se interpret neobejde bez *porozumění rozdílům a souvislostem mezi denotací, exemplifikací a expresí*. Musí si totiž vyložit vzájemné vztahy mezi tím, co je dílem fyzicky předváděno (exemplifikace), tím, k čemu dílo hypoteticky odkazuje (denotace), a tím, jaké autorské poznání či jakou zobecněnou zkušenost dílo vyjadřuje (exprese). *Proto je exprese do značné míry závislá na svém výkladu: na protisměrné denotaci*.

Protisměrná denotace má být *fakticky* pravdivá, je-li vztažená k exemplifikované vlastnosti, ale *metaforicky* pravdivá, resp. výstižná či věrohodná, jestliže se vztahuje k expresi. Rozdílnost je tu zřejmá. Exemplifikace je výběrem z nepřehledného počtu rozpoznatelných vlastností, a protisměrná denotace má proto vyznačit jen tu vlastnost, jejíž reálnou přítomnost na objektu lze ověřovat smyslovou evidencí.

¹¹Podle Červenky (2003, s. 25–26) je subjekt díla čtenářem či vnímatelem konstruován „v sériích inferencí (usuzování z vysloveného na nevyslovené)“, které se opírají o předpoklad, že vše, co může být z díla interpretováno, bylo zprostředkováno autorským procesem tvorby díla. Rozhodující okolností je již samotný výběr toho, co je v díle prezentováno: „Právě tyto věci byly subjektem – z nesmírného množství jiných možných entit – vybrány k zaznamenání“ (Červenka, 2003, s. 25).

A případně ji i měřit s pomocí nástrojů, a dosahovat tak více či méně jednoznačného intersubjektivního konsenzu (lze např. měřit barevné kvality, vztahy v zobrazené perspektivě apod.; tento přístup je nutný zejména při restaurování uměleckých děl). Oproti tomu ověřovací procedura u exprese se nemůže vyčerpat žádným měřením ani jen samotnou smyslovou evidencí, protože to, co máme ověřit, je *kvalita vyjádřené metafor*.¹²

Zatímco při denotaci jde o prosté konstatování nebo předání informace a při exemplifikaci se nejedná o víc než o předvedení určité smyslové vlastnosti, při expresi má tato „technická“ vlastnost funkci pouhého média pro obrazné (metaforické) zprostředkování *jiného* obsahu – obsahu výtvarného, hudebního, divadelního aj. provedení, jež má být interpretačně bohaté svými tématy a má být emočně působivé. Tím je zřetelně vyjádřen i rozdíl mezi jen *technickým* (řemeslným) přístupem k expresivnímu projevu (kupř. zvládnout hlasivky, prstoklad, techniku olejomalby nebo grafický program Photoshop) a jeho nezbytným *estetickým a uměleckým* přesahem, který musí propojovat subjektivní stránku estetické zkušenosti se stránkou intersubjektivní – kulturní (Slavík, 2015a.).

Z uvedených důvodů Doležel (2003, s. 150; 2014, s. 12) navrhuje terminologicky odlišit zvláštní ověřovací proceduru, která závisí na tom, zda exprese je pro vnímatele dost působivá a je-li za daných situačních okolností věrohodná v příslušném kontextu. Takový typ ověření nazývá Doležel **autentifikace** (tamtéž). Oproti tomu ověřování faktických soudů (v principu ověřitelných jen „vnějším“ měřením, např. pravítkem, spektrometrem) nazveme evidencí (Rodová, Slavík, 2018). Pro učitele je rozlišení těchto dvou termínů důležité v každé situaci, v níž potřebují citlivě zvažovat proporce mezi nároky na faktické soudy spojené s evidencí a nároky na soudy opřené o subjektivní prožitky, pocity a dojmy. V expresivních oborech, jak zdůvodnila tato kapitola, jsou nutné oba tyto termíny. Potřebujeme proto vytvořit model pro jejich vzájemné spojení. To bude úkolem následující kapitoly.

6.7 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 v evidencích, ale je též nutné ho subjektivně autenti-

fikovat s oporou ve znalostech příslušného kontextu a s citlivostí vůči kontextu (srov. Slavík, 2016).

Tím se komplikuje výklad exprese, protože naráží na podstatný problém: má se vyhodnocovat obsah, který je expresivním dílem **vyjádřen**, nebo obsah, který je jím **evokován (vyvolán, způsoben)**? Obě možnosti jsou legitimní, protože při expresivní mediaci vjemů, dojmů či prožitků přece nehodnotíme jen doslovné významy sdělení, ale také **prožitkový účín**; právě proto není exprese určitého obsahu nahraditelná jen jeho věcným popisem. Tímto rozlišením jsme se však vzdálili Goodmanovu objektivizujícímu pojetí omezenému na poznávací perspektivu třetí osoby a zavedli jsme k němu výše již zdůrazňovaný druhý rozměr: subjektivní poznávací perspektivu první osoby (Searle, 2004).

Slavík (2001) tento druhý interpretační rozměr charakterizoval termínem **komponenty zážitku (zkušenosti)** a rozpracoval model pro funkční syntézu ontologické perspektivy první osoby s Goodmanovým teoretickým konstruktem tří typů symbolizace. Pro vzdělávání a výchovu je důležité především to, že uvedený model dobře navazuje na výše připomínanou teorii Fauconniera a Turnera (2002). To je (nejenom) pro inkluzivní vzdělávání přínosné tím, že dovoluje propojovat objektivizující kulturní hlediska s průběžným respektem ke vzdělávacím možnostem a potřebám aktuální situace žáků. Spojnicí mezi oběma Searlovými ontologiemi je Fauconnierův a Turnerův konstrukt **konceptová integrace** nebo krátce „blending“ – mísení.

6.8 Konceptová integrace: spojování perspektiv „první“ a „třetí“ osoby

Konceptová integrace v pojetí Fauconniera a Turnera (2002, s. 40–50) je syntéza všech potřebných informací z různých zdrojů, které jsou subjektem ověřovány v simulačních představách, v pokusném jednání během tvorby mentálního prostoru (tj. během tvorby díla) a prostřednictvím komunikace. Konceptová integrace je sémantizační proces, který dynamicky spojuje **subjektivní hledisko** (perspektivu první osoby) s **hlediskem objektivizujícím** (perspektivou třetí osoby).

O perspektivě třetí osoby jsme již psali v návaznosti na Goodmanovo rozlišení tří klíčových typů reference: denotace, exemplifikace, exprese. Pro perspektivu první osoby využijeme výše zmíněné rozlišení čtyř komponent zážitku či zkušenosti. Zážitek je vymezen jako **výběrová** a podle možností **sdělitelná část obsahu situace**. Obsah situace mohou do té či oné míry sdílet všichni účastníci téže situace. Zatímco situace je do-
ložitelně vymezena časem a prostorem a její obsah je společný pro různé subjekty, zážitek je **individuální**, subjektem „filtrovaná“ část situačního obsahu. Obsah

¹²Metafora je významotvorné přesouvání mezi různými oblastmi významů. To, co se při utváření metafor přesouvá, nejsou reálné věci či vlastnosti, ale, jak podotýká Goodman (2007, s. 71), je to soubor alternativních označení nebo pojmů či idejí, přičemž „uspořádání, které zavádějí v cizí sféře, je řízeno jejich obvyklým užíváním ve sféře domovské“.

je přitom chápán jako vše, co si člověk ze situací může **pamatovat**, zasadit do kontextu své zkušenosti a tvořivě to vyjadřovat tak, aby tomu do potřebné míry *porozuměl* a mohl se o tom **dorozumět** s ostatními lidmi (Slavík, 1997, s. 104; Janík et al., 2013, s. 160).

Z vymezení zážitku a 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. Učitel dokáže pouze založit vstupní podmínky pro to, aby si jeho žáci v zážitku ze situace odnesli nějakou část jejího obsahu (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 212–236). O tom, **jaká část** obsahu to bude a **jak bude každým jednotlivcem uchopena**, rozhodují jen žáci sami. Učitel a učební prostředí, které spolu se žáky utváří, je v tom může ovlivňovat vždy jen nepřímo prostřednictvím výše uvedených symbolických procesů: denotace, exemplifikace, exprese. Právě proto je porozumění těmto procesům pro učitele důležité.

Aby učitelé mohli rozlišit nejdůležitější složky obsahu z pohledu svých žáků, rozlišíme **čtyři základní komponenty obsahu zážitku** (srov. Slavík, 2001, s. 252–264), které zčásti korespondují s Goodmanovým rozlišením základních typů symbolizace. Zatímco typologie zážitkových komponent je založena na otázce,

Tabulka 1. Schéma souvislostí mezi poznávacími perspektivami první a třetí osoby prostřednictvím konceptové integrace

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

co si skrze symbolizaci mohu uvědomovat (v poznávací perspektivě první osoby), Goodmanova typologie odpovídá na otázku, *jak se symbolizace uskutečňuje* (ze zobecňující perspektivy třetí osoby). Konceptová integrace v pojetí Fauconniera a Turnera je pak jakýmsi svorníkem mezi těmito dvěma hledisky. Schematicky o tom vypovídá předchozí tabulka 1. V následujícím textu postupně vyložíme jednotlivé položky tabulky.

Jak lze z tabulky vyčíst, Goodmanově *denotaci* (nahlížen v perspektivě třetí osoby) 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 *exemplifikace*, z perspektivy první osoby koresponduje *konstruktivní* zážitková komponenta: vnímám podobu díla, představuji si ji anebo ji utvářím – re/konstruji, takže umím odpovídat na otázku, *jak* je obsah reprezentován. Do okruhu *expresse* patří dvě zážitkové komponenty: *empatická* komponenta a *prožitková* komponenta zážitku. U prožitkové komponenty se na tomto místě nejdříve pozastavíme. Mimo jiné s ní zahajujeme výklad proto, že je často chybně zaměňována s celým konstruktem *zážitek*.

Pojem *prožitek* má postihovat aktuální stav „tady a teď“. Tento stav neustále uniká svému vědomému uchopení, takže jej člověk vždy může popsat jen *zpětně* v termínech niterných pocitů, nálad, dojmů, tělesných stavů, emocí (k odlišování prožitku a zážitku srov. Jirásek, 2004). Tvrzení o prožitku tedy plně vycházejí z perspektivy první osoby, takže, což je zvláště důležité, z *vnějšku* *nejdou průkazně ověřit*. U ostatních tří zážitkových komponent jsou tvrzení z *vnějšku* intersubjektivně ověřitelná, protože se aspoň zčásti týkají faktů, které lze *společně pozorovat* a lze je *zdůvodňovat evidencí* v logických souvislostech (např. přítomnost jevu – nepřítomnost jevu, celek – část, příčina – následek, nadřazenost – podřazenost – souřadnost apod.).

Již z tohoto velmi stručného výkladu termínu *prožitek* plyne, že *zážitek* (v daném teoretickém pojetí) *nelze redukovat jen na prožitek*, protože prožitek je pouze jednou ze čtyř zážitkových komponent. Všechny čtyři zážitkové komponenty v praxi běžně splývají do nerozlišeného obsahového celku. Je však možné na ně vědomě zaměřit pozornost a při reflexi je diferencovat a pojmenovávat. Tím se vyčleňují obsahové jednotky – *koncepty, významy, pojmy*, které samozřejmě získávají smysl nikoliv jako izolované jednotky, ale jen ve vzájemných vztazích. Obsahové jednotky reprezentují příslušné komponenty zážitku, takže mají i shodné pojmenování: *tematické koncepty, konstruktivní koncepty, empatické koncepty a prožitkové koncepty*. Jde o to, že jejich prostřednictvím lze pojmenovat nebo jinak vyjádřit, a tedy intersubjektivně sdílet různé aspekty jinak jen subjektivně přístupného zážitku, resp. osobní zkušenosti.

6.9 Analýza procesu tvorby a interpretování v expresivní tvůrčí úloze

Nyní pro ilustraci budeme krok za krokem sledovat uplatnění výše objasněné terminologie ve výkladu procesu tvorby a její reflexe. Započneme u smyslového vnímání vytvářeného díla. Využijeme k tomu klasický příklad malby zimní krajiny vyvedené v různých odstínech šedé barvy nanesené na malířské plátno. Uvědomíme si, že krajinu, kterou na obraze rozpoznáváme, můžeme v protisměru označit pojmem – tematickým konceptem: *krajina*. Během dalšího pozorování obrazu můžeme podobně pojmenovávat jeho další komponenty: horizont, cesta, stromy, oblaka atd. Pohybujeme se tedy v oblasti *denotace* a *tematické komponenty* zážitku.

Nyní obraťme pozornost k základním malířským kvalitám díla, tedy k jeho barevnosti. Přejdeme tím do sféry exemplifikace různých vlastností, které obraz má. Šedost, kterou divák může na obraze vnímat, je obrazem *exemplifikována*. To je fakt, který lze intersubjektivně ověřovat. Šedost exemplifikovaná (předvedená) obrazem považujeme za prvek *konstruktivní* komponenty zážitku. Je to zřejmé z toho, že smyslovou podobu odstínů šedi získanou ze zážitku tvorby anebo vnímání obrazu si lze *zapamatovat* v předstávě a poté ji *opakovaně re-konstruovat* či *re-produkovat* – předvést tvorbou prostřednictvím vlastního mentálního prostoru, vlastního díla. Taková reprodukce různých odstínů šedi bývala častou úlohou při nácviku dovednosti vystihnout různé valéry malbou či kresbou.

Rozdíly mezi různými kvalitami šedé, které můžeme každý sám za sebe vnímat, mohou být vyjádřeny *konstruktivními koncepty*, resp. jejich pojmenováním: světle šedá, tmavě šedá, holubičí šed... Je jasné, že se tu jedná o „řemeslné“ kvality, které je možné vědomě *rozlišovat* i *porovnávat*, takže je možné se je *naučit*, a lze je tedy uchopit z objektivující perspektivy třetí osoby. Díky tomu se dají převést na *měřitelné fyzikální údaje*. V tomto smyslu mají objektivní povahu, protože je lze zachytit prostřednictvím fyzikálních a matematických nástrojů, proto je lze i naprogramovat prostřednictvím počítače do „neosobní“ podoby. Počítač vybavený vhodným softwarem přitom dokáže mnohé z toho, co umí člověk: zaznamenat do paměti barevnost obrazu a zpětně ji zrekonstruovat – vytvořit (vytisknout) její reprodukci.

Prozatím však nemáme žádné důkazy pro to, že šedě natřené plátno může nejenom cosi exemplifikovat, ale může také expresivně vyjadřovat nějaký obsah. Tato situace se změní teprve divákovým zjištěním, že *různé variace* šedé (anebo jakýchkoliv jiných výrazových forem a kvalit) mají na něj různý *prožitkový účín* a spolu s ním podněcují také *rozdílné asociace* (asociované myšlenky, resp. pojmy a představy). Teprve v prožitkovém účínu a v tvořivém charakteru podnětných asociací se zjevně člověk odlišuje od počítače. A teprve tady se otevírá největší prostor pro hledání

vzájemných vztahů mezi Searlovými ontologiemi, resp. perspektivami první a třetí osoby.

Zůstaneme-li nejprve u pojmu exprese, můžeme si všimnout, že šedě namalovaná krajina působí smutně. Pokud ovšem tvrdíme, že obraz je smutný, jistě nejde o doslovné, ale o metaforické tvrzení: obraz nemůže být reálně („doslovně“) smutný – je smutný právě jen *obrazně*, „jako“. Jak jsme výše zdůvodnili, metaforická povaha tohoto tvrzení o expresi neumožňuje (na rozdíl od exemplifikace) jeho *faktické* ověření. Přesto je legitimní (také o tom jsme již psali) domlouvat se o něm a vést debatu o jeho platnosti. Zdůvodnění se ukrývá v rozlišení dvou zážitkových komponent, které charakterizují expresi. Jedná se o napětí a souhru mezi *empatickou* a *prožitkovou* komponentou, resp. mezi stejnojmennými koncepty.

Aby totiž divák mohl tvrdit, že krajina pozorovaná v obraze je smutná, musí být schopen *mentalizovat* stav svého protějšku (v tomto případě obrazu) prostřednictvím zobecňujícího soudu založeného jen na pozorování vnější podoby. Mentalizovat se každý člověk učí od útlého věku: již velmi malé děti se učí rozumět rozpoložení (náladě) své matky, pak i dalších blízkých lidí atd. Je to nutná podmínka pro samotnou existenci umění. Mentalizace totiž závisí na schopnosti *zobecnit vlastní niterný stav* (tj. *prožitek*) tak, aby to umožnilo pochopit *stav druhého* (tj. *též prostřednictvím uměleckého díla*) zaujetím hlediska, jež by hypoteticky mohlo být *společné pro oba* (srov. Currie, Ravenscroft, 2002, s. 60–70).

Jedinečné přitom je, že ona šance na shodu prožitku nebo asociace k němu (zakouším totéž co ty) je provázána připouštěním rozdílnosti (přesto se můžeme v něčem lišit). Jinak řečeno, dva různí lidé se mohou *tematicky shodovat* v tom, co je obsahem jejich zkušenosti, ale přitom se mezi sebou lišit způsobem uchopení nebo zvládnutí tohoto obsahu, a tedy nejenom *prožitkem* (tj. v prožitkovém konceptu a s ním spojenými asociacemi), ale i *způsobem jeho vnímání a vyjádření* (tj. v konceptu konstruktivním s jeho asociacemi).

Nárok na zobecnění niterného stavu lze v řeči vyjádřit v podobě *soudu*. V případě našeho obrazu kupř. takto: *smutek je šedý* (nikoliv tedy rudý, žlutý, zelený...). Tento soud je pojmovým vyjádřením empatického konceptu, tj. „promítnutím“ svého předpokladu (své *interpretací hypotézy*) do příslušného díla. V tomto smyslu (jak objasňoval již I. Kant) má charakter *zobecňujícího soudu* a svou kategorickou podobou si nárokuje všeobecný souhlas. Ale pozor, není to přece *doslovný výrok*: smutek je obsažen v prožitku, nelze jej tedy plně vystihnout jen z objektivující perspektivy třetí osoby (podobně jako to nelze u bolesti, lásky, sebevědomí, odvahy, vznešenosti...). Proto každý zobecňující soud o expresivní stránce díla má povahu *metafory* a nese skrytý apel na *porovnání osobních hledisek* (srov. Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 492): „*Můj smutek je šedý – jaký je tvůj smutek?*“

Empatický koncept je tedy úzce spojen s konceptem prožitkovým a je vyjádřen v podobě metaforického soudu vyzývajícího k reflektivnímu dialogu: k porovnávání mezi stavy já–ty. Empatický koncept tím aktivuje soustavu obsahových transformací a logických operací, která je příznačná pro expresivní aktivity (Slavík, 2015). Ve výše zavedené terminologii to lze vysvětlit jako strukturaci komponent zážitku podmíněného dílem. Tyto komponenty v optimálním případě mají tvořit *soudržný (integrováný) celek*. V něm je *tematická* zážitková komponenta (např. smutek) obrazně předvedena výrazem v rovině *konstruktivní* komponenty (šedá) a má působit jako výzva (smutek je šedý) k intersubjektivnímu porovnávání v rámci *empatické* komponenty tak, aby vyústila do adekvátní psychické odezvy v rovině *prožitkové a následně i komunikační* (můj smutek je šedý, jakou podobu má tvůj – a proč asi).

Provázanost těchto komponent je dobře patrná při reflexi procesu tvorby: během *reflektivního dialogu*. Ten má rozluštit *proces utváření díla* (jakožto ideového konstrukt), to znamená, že má rekonstruovat vzájemné vztahy mezi tematickou, konstruktivní, empatickou a prožitkovou složkou díla a posoudit jejich harmonizaci, aby bylo dosaženo uspokojivého souznění do výrazového celku s *působivým a myšlenkově podnětným účinem* na vnímatele. Přitom velmi záleží na *médiu*, jímž je obsah zprostředkován, a tedy i na vžitém *expresivním stylu* vyjadřování obsahu. Jínými slovy, záleží na kontextu díla (Slavík, 2016).

6.10 Expresivní experimentace

Tím jsme se prostřednictvím „šedé teorie“ propracovali k „zelenému stromu praxe“, neboť co jiného je podnět ke srovnávání osobních hledisek než *výzva k dalšímu poznávání* podněcená expresivní tvořivou úlohou. Je přitom nasnadě, že teoretické zobecnění musí umět své pojmy ilustrovat na prajednoduchých, ba primitivních příkladech, jaké zde byly uvedeny. V praxi jsou konstrukce expresivních úloh obvykle nesrovnatelně složitější – Goodman a Elginová (1988, s. 41) vystihují tuto složitost termínem *aluze*: mnohonásobně zprostředkovaná reference. Nicméně nejjednodušší konstrukční schémata při analýze vždy objevíme u sebesložitějšího díla jako *vnitřní architekturu*, která rozhoduje o celkové kvalitě a působnosti expresivního díla. Proto právě tato vnitřní architektura je základem („kostrou“, „osnovou“) pro analýzy expresivních tvůrčích úloh.

Východiskem k analýzám je výše uvedené pojetí exprese jako *metafory* založené na *předvádění (exemplifikaci)* příslušného obsahu (srov. Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 175 n.). Tím vzniká konkrétní *dílo-věc (artefakt)*, které autor i ostatní diváci *porovnávají se svou představou obsahu*, resp. konceptu, jaký by „měl být“ podle jejich mínění, tj. jak by měl být z jejich hlediska vyjádřen co nejlépe. Tím je vytvořen základní předpoklad *pro navrhování a zkoušení rozmanitých*

variant – výrazových alternativ pro „totéž“. Jak jsme výše uvedli, o těchto variantách lze vést kritickou diskuzi na podkladě snahy uvádět platné argumenty pro jejich obhajobu. Je to obecný princip, při kterém probíhá *učení anebo výcvik dovedností a rozvoj znalostí* prostřednictvím porovnávání a výběru expresivních variant. Pro jeho pojmenování užíváme termín *expresivní experimentace* (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 182).

V průběhu expresivní experimentace autor v reflektivním dialogu buď jen sám se sebou, nebo s druhými lidmi bedlivě porovnává a vzájemně obsahově „ladí“: *(a) aktuální formu díla (v závislosti na své smyslové citlivosti)*, *(b) svoje niterné nastavení vůči „vyformovanému“ obsahu (v závislosti na uplatnění své subjektivity)*, *(c) kulturní kontext, jímž je určován stylový rámeček pro stylizaci a pro hodnocení díla (v závislosti na ověřování a zdůvodňování platnosti a věrohodnosti zobecňujících soudů v komunikaci)*. Je to proces příznačný pro všechny institucionální domény exprese: pro uměleckou tvorbu, pro expresivní výchovu i pro expresivní terapii. Každá z těchto domén však s expresivní experimentací zachází podle svých osobitých zvyklostí a pravidel i norem.

7/ Bazální podmínky zdárného inkluzivního procesu

V předchozím textu jsme popsali, že inkluze není pro výtvarnou výchovu žádný přívazek navíc, ale že se jedná o přirozenou vlastnost dobré výchovy uměním (výtvarné výchovy). Jedině přijetím odlišností a jejich porozuměním můžeme mluvit o tom, že naplňujeme zdárně trivium RVP – uplatňování subjektivity, rozvíjení smyslové citlivosti a ověřování komunikačních účinků, a tím již přirozeně vnášíme dobrou inkluzi do edukace. Jediným výrazným rozdílem je úroveň očekávaných výstupů pro žáky se SVP. Přesto – pokud máme respektovat subjektivitu žáka a máme rozvíjet jeho další dispozice a schopnosti – stejně v rámci výstupů individuálně nastavujeme úroveň výstupů pro jednotlivé žáky na škále od excelentní úrovně až po minimální úroveň – viz Standardy výtvarné výchovy.

Další část textu byla věnována popsání obecné podstaty, jak se děje proces výtvarné výchovy, z jakých prvků a jejich vzájemných vztahů se skládá kontinuum expresivní experimentace, které potřebuje brát učitel na zřetel, když konstruuje učební úlohu. Zároveň je zde i popsána základní struktura, co vše je expresivní zážitek a jakými způsoby můžeme strukturovat lekci, abychom překročili holistickou hranici zážitku: „no, prostě jsme malovali“ (např.) a úloha byla vstřícná ke všem žákům – nejenom k těm se SVP.

V závěru je ovšem důležité zmínit základní „basic podmínky“, základní potřeby, které je nutné naplnit, abychom mohli mluvit o výtvarné výchově, tím spíše o inkluzivní výtvarné výchově. Jedná se zdánlivě až o banální situace, jež máme tendenci přehlížet, a přesto právě ony jsou základní determinantou toho, co se v hodině VV ve výsledku děje.

7.1 Zajištění personálních, materiálních a časoprostorových podmínek ve škole

Zdánlivě samozřejmým východiskem pro úspěšnou hodinu VV jsou časoprostorové a materiálové nároky. Výtvarná výchova je praktický předmět, který se děje „děláním“. Základním předpokladem úspěchu jsou vhodné časoprostorové podmínky a využívaný materiál. Bohužel ne každá škola je vybavena výtvarným ateliérem, který by umožňoval realizovat VV v ideální podobě. Tak, aby bylo možné pracovat v ploše i prostoru v jiném formátu než A4, aby bylo možné někde práce skladovat a pracovat na jednom díle opakovaně – vracet se k němu, mít výtvarný materiál pro různé technologické postupy včetně nových médií (fotografie, animace atd.), kde by bylo možné pracovat skupinově, aniž by bylo nutné stěhovat lavice... Většinou jsou hodiny výtvarné výchovy realizovány v běžné

třídě, v níž se střídají různé vyučovací předměty. Nakonec proto vždy záleží na entuziazmu pedagoga a jeho schopnosti improvizovat, zda je překročen rámec klasických postupů a formátu A4. Nároky na pedagoga a žáky ve VV rostou, pokud je ve třídě žák se SVP, neboť je potřebné zohlednit jeho SVP na prostor a také jeho časové potřeby. Prostorové nároky pedagog řeší automaticky – jak prostor zařídit, aby bylo možné tu kterou činnost zrealizovat. Zohledňuje časové nároky (pomalejší nebo rychlejší individuální tempo žáka se SVP, časový limit, po který je žák schopen udržet koncentraci, potřeba psychomotorického uvolnění v průběhu činnosti atd.). To vše je nutné vkomponovat do přípravy a realizace vyučovací hodiny. Z hlediska materiálu a kompenzačních pomůcek je situace snazší, pokud je žák se SVP vybaven IVP a návrhem podpůrných opatření a kompenzačních pomůcek buď z pedagogicko-psychologické poradny, anebo ze SPC. V takovém případě má škola nárok zakoupit potřebné kompenzační pomůcky. Opět se však vraťme k situaci, kdy žák žádnou oficiální zprávu nemá, a přesto pedagog intuitivně ví, že potřebuje specifický přístup, případně specifické pomůcky. Pak záleží na jeho zkušenostech, jak situaci vyhodnotí a vyřeší z hlediska materiálového a časoprostorového komfortu (zasedací pořádek, vhodné nůžky, „kreslicí“ ergonomické pastelky vhodné pro specifický úchop, fixace podkladu, na který se tvoří, aby „neutíkal“, atd.). Čím lépe pedagog zná osobnosti všech žáků ve třídě a jejich schopnosti ve VV, tím lépe je schopen „ušít hodinu“ pro konkrétní třídu žáků, a předejít tak možným technologickým a časoprostorovým karambolům.

7.2 Odborné profesionální kompetence pedagoga a pedagogického asistenta

V inkluzivním vzdělávání jsou kladeny na pedagoga nároky nejenom jako na oborového odborníka (tj. vzdělání a potřebná aproba v daném předmětu), ale zároveň i jako na odborníka na inkluzivní edukaci. A zde se dostáváme k jednomu z nejkritičtějších momentů zavedení inkluzivního vzdělávání. Oboroví pedagogové stávající, ale i budoucí (kromě speciálních pedagogů) nemají k dispozici dostatečně funkční teoretické a praktické vzdělávání, které by bylo zaměřené na inkluzivní didaktiku oboru. Inkluzivní hodnoty budou prakticky jinak naplňovány v tělocviku a jinak ve výtvarné výchově. Zde je nutné apelovat na systém pregraduálního studia a systém celoživotního vzdělávání pedagogů, aby byl schopen je připravit na tyto nároky. V tomto ohledu lze vnímat oborové metodické a didaktické výstupy projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti za „průkopnické“.

Inkluzivní edukace klade na pedagoga velké nároky, a to nejenom na jeho ontodidaktickou zkušenost, ale hlavně na psychodidaktickou zkušenost a dovednost. Pokud se má jednat o inkluzivní vzdělávání a ne o individuální vzdělávání žáka ve skupinové třídě. Klíčové jsou v obecné rovině psychodidaktické znalosti a dovednosti hlavně v oblasti pedagogické diagnostiky, motivace individuální i skupinové, skupinové dynamice a posilování koheze ve třídě, v řešení konfliktů, orientace v neverbální komunikaci, schopnosti transformovat obsah výuky nejen individuálně pro žáky, ale zároveň i pro celou třídu. Rovněž je naprosto klíčové dobře se orientovat ve specifických vzdělávacích potřebách žáků. Mělo by být samozřejmostí, že výchovný poradce či školní psycholog, případně asistent žáka (pokud je přítomen) erudovaně seznámí učitele s těmito potřebami z té které kategorie podpory, aby je mohl zohlednit a implementovat do své výuky. **Ve výtvarném oboru je nutné vždy nahlížet na situaci žáka se SVP v konkrétní hodině z hlediska jeho psychomotorické kondice – čeho je schopen fyzicky (hlavně kvalita zraku a jemná motorika), mentálně (jeho kognitivní úroveň) a psychicky, z hlediska potřeb motivace, vůle a schopnosti udržet zaměřenou pozornost a koncentraci. Samozřejmostí je zohlednění jeho komunikačních schopností.**

Dalším specifickým rysem inkluzivní edukace je možnost přítomnosti osobního asistenta žáka se SVP. Nejenže je stále velmi tristní situace z hlediska odborného vzdělávání asistentů zaměřujících se na žáky se SVP, ale také přítomnost asistenta ve výuce proměňuje dynamiku vztahů a dění ve třídě na rozdíl od situace, kdy je přítomen pouze učitel. Velmi zde záleží na schopnosti pedagoga i asistenta vzájemně spolupracovat a respektovat se tak, aby se ve své činnosti a intervencích podporovali, aby bylo jasné, kdo je hlavním leadrem třídy, aby asistent nejenom formálně respektoval vedoucí roli učitele. Zároveň je důležité, aby kolektiv žáků respektoval pedagogického asistenta jako součást účastníků procesu a nepovažoval ho za „cizí element“, který jen pomáhá, aby daný žák zvládl absolvovat proces edukace. Rovněž nesmí být asistent považován za „bodyguarda“ či za toho, kdo přispívá k „nadržování“ některému žákovi.

Výtvarná výchova je v tomto ohledu obor, v němž může být přítomnost asistenta pedagogovi velmi užitečná, protože se jedná o činnostní výuku, zachází se s různým materiálem, který je různě „rizikový“ z hlediska možné nehody (rozlitá tuš či voda z akvarelu, lepidlo, nůžky a stříhání atd.) a nároků na úklid. V takovém případě přítomnost druhého člověka v edukaci, který přispívá k hladké organizaci práce jako „prevence“ nehody, může být velice prospěšná všem zúčastněným – pedagogovi a žákům, kteří tak mohou vidět princip spolupráce a zapojení všech v autentické situaci „ted a tady“. Zároveň je tato spolupráce potom viditelným důkazem, že žák se SVP a jeho asistent jsou součástí společného dění a že se nejedná o „výlučnou diádu“, která je sama pro sebe a není součástí procesu edukace.

7.3 Bezpečné třídní a školní klima

Pocit bezpečí, spravedlnosti a toho, že hlavním motivačním hybatelem je poznávání nového a experimentování s možnostmi řešení, kde relativní chyba je prostředkem růstu, je naprosto klíčový pro zdárnou inkluzi. A naopak, pokud se daří naplňovat inkluzivní hodnoty „živě“ a nejedná se jen o formální proces, je to základem „bezpečného klimatu“ ve třídě. V tomto směru je výtvarná výchova velmi vhodným prostředím, protože, jak bylo zmíněno výše, není rozdíl v hlavním principu mezi „malým“ a „velkým“ uměním. Nejedná se pouze o jedno možné správné řešení. Tvůrčí proces a experimentace jsou založeny právě na tom, že neexistuje pouze jedno správné řešení, ale že se jedná o množinu „možných“ řešení, která respektuje autorový individuální způsob tvůrčího výrazu a prožitku. V takovém případě je klíčové, aby pedagog ovládal vhodné nastavování a zdůvodnění kritérií hodnocení ve výuce a aby používal analytické hodnocení místo holistické (líbí/nelíbí). Zároveň je klíčové, aby byl schopen se žáky komunikovat v úrovni konstruktivní kritiky – uměl žákům ukázat, co se „povedlo a proč“ a kde je ještě „prostor pro zlepšování a proč“. Měl by také dokázat zdůvodňovat pedagogicky efektivním způsobem důvody svého hodnocení a jednotlivých intervencí do procesu výuky, a to všem žákům jednotlivě i třídní skupině. Rovněž je důležité, aby dokázal nastavit průběh výuky ve třídě tak, aby byl pro všechny vstřícný a v rámci možností zvládnutelný.

8/ Prameny a literatura:

- BALLENGEE-MORRIS, C., STUHR, P. L. *Multicultural Art and Visual Culture Education in a Changing World*. In *Art Education*. 54(4), 6–13. Washington: National Art Education Association, 2001.
- BATESON, G. *Steps to an ecology of mind*. Northvale: Jason Aronson Inc., 1987.
- BODEN, M. A. *The Creative Mind. Myths and Mechanisms*. London: Routledge, 2004.
- BOUGHTON, D.; MASON, R. et al. (1999). Beyond Booth, T. and Ainscow, M. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
- CASSIRER, E. *Filosofie symbolických forem. 1. Jazyk*. Praha: Oikoymenth, 1996.
- CURRIE, G.; RAVENSCROFT, I. *Recreative Minds*. New York: Oxford University Press, 2011.
- ČERVENKA, M. *Fikční světy lyriky*. Praha – Litomyšl: Paseka, 2003.
- DERBY, J. (2011). *Disability Studies and Art Education*. In *Studies in Art Education*. 52(2), 94–111.
- DOLEŽEL, L. *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum, 2003.
- DUNCUM, P. *Visual Culture and an Aesthetics of Embodiment*. In *International Journal of Education Through Art*. 1(1), 9–19. New York: Springer, 2005.
- ECO, U. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004.
- EISENHAUER, J. (2009). *Admission: Madness and (Be)coming Out Within and Through Spaces of Confinement*. In *Disability Studies Quarterly*. 29(3). From <<http://www.ds-q-sds.org>>.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books, 2002.
- FELCMANOVÁ, L. *Proč inkluzivní vzdělávání? Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014.
- FREEDMAN, K.; STUHR, P. *Curriculum Change for the 21st Century: Visual Culture in Art Education*. In Eisner, E., Day, M. et al. *Handbook of research and policy in art education*. New Jersey: Erlbaum Associates, Inc., 2004.
- GOODMAN, N. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007.
- GOODMAN, N.; ELGIN, C. Z. *Reconception in Philosophy and other Arts and Sciences*. London: Routledge, 1988.
- HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010.
- HAVEL, J. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základních školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: MSD, 2014.
- HATTON, K. et al. *Towards an Inclusive Arts Education*. London: IOE Press, 2015.
- CHALMERS, F. G. *Celebrating Pluralism: Art Education, and Cultural Diversity*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts, 1996.
- JANÍK, T.; SLAVÍK, J.; MUŽÍK, V.; TRNA, J.; JANKO, T.; LOKAJÍČKOVÁ, V. at al. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.
- JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. In *Gymnasion*, 1(1), 6–16. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004.
- PANČOCHA, K. *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.
- PATOČKA, J. Husserlova fenomenologie, fenomenologická filosofie a „Karteziánské meditace“. In Husserl, E. *Karteziánské meditace* (s. 161–190). Praha: Svoboda-Libertas, 1993, s. 161–190.
- PEIRCE, C. S. *Grammatica Speculativa*. In PALEK, B. (ed.), *Sémiotika*. Praha: Karolinum, 1997, s. 31–153.
- QUINE, W. V. O. *Od stimulu k vědě*. Praha: Filosofia, 2002.
- RODOVÁ, V.; SLAVÍK, J. *Živé obrazy jako metoda výuky dějepisu, analytické zobecnění poznatků z praxe*. *Studia paedagogica*, 20(3). Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 2018, s. 21–46.
- SEARLE, J. R. *Mind*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- SHULMAN, L. S. *Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1–22. Cambridge: Harvard Education Publishing Group, 1987.
- SHULMAN, L. S. “Just in case . . .”: Reflections on learning from experience.” Colbert, J. A.; Desberg, P.; Trimble, K. (eds.), *The Case for Education: Contemporary Approaches for Using Case Methods*. Boston: Allyn & Bacon, 1996, s. 461–482.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Praha: Karolinum, 1997.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefletiky*. 1. díl. Praha: Pedagogická fakulta Karlovy univerzity, 2001.
- SLAVÍK, J. (2015). K přehledové stati Jiřího Mareše: Hudební představy, hudební představivost a mentální reprezentace hudby – podněty k diskusi. *Živá hudba*, 2(5). [online]. [cit. 1. 7. 2018]. Dostupný z <<http://ziva-hudba.info/article.php?id=314>>.
- SLAVÍK, J. (2015b). Artefletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. Dostupný z <http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92>.
- SLAVÍK, J. (2017). Expres jako způsob poznávání. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: <http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154>.
- SLAVÍK, J.; DYTRTOVÁ, K.; FULKOVÁ, M. *Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe*. *Pedagogika*, 60(3–4), 223–241. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2010.
- SLAVÍK, J.; CHRZ, V.; ŠTECH, S. et al. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013.

- SLAVÍK, J.; LUKAVSKÝ, J. *Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy)*. Orbis scholae, 6(3), 77–97. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2012.
- SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění*. Teorie a praxe artefietiky. 2. díl. Praha: Pedagogická fakulta Karlovy univerzity, 2001.
- SLEPIČKOVÁ, L.; PANČOCHA, K. et al. *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.
- SMITH, S. J. Case Studies: Developing Decision-making Skills in Diverse Simulated Environments. In Tareilo, J., Bizzell, B. et al. *Handbook of Virtual Online Instruction and Programs in Education Leadership*. Houston, TX: NCEA Press, 2012.
- SOCHOR, P. *Disability and Art Creation*. Brno: Masarykova univerzita, 2014.
- SOCHOR, P. *Člověk s postižením a výtvarná tvorba: Od zobrazování k autorství*. Brno: Masarykova univerzita, 2015.
- STRAWSON, P. *The Bounds of Sense*. London: Methuen & Co. Ltd., 1975
- SZTOMPKA, P. *Vizuální sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007.
- VAĐUROVÁ, H.; PANČOCHA, K. *Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků*. In: Bartoňová, M., Vítková, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy / Inclusive Education in Current Czech School*. Brno: MUNI Press, 2010.
- WEXLER, A. J. *Art and disability: The Social and Political Struggles Facing Education*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2009.
- VÍTKOVÁ, M. (2004). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno: Paido Brno, 2004.
- VÍTKOVÁ, M. Teorie a praxe inkluzivní didaktiky se zřetelem na inkluzivní, otevřené a projektové vyučování. In Bartoňová, M., Vítková, M. et al. *Intervence v inkluzivní edukaci dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a jejich pracovní uplatnění*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.
- VÍTKOVÁ, M. Role učitele v inkluzivním vyučování. In Pipeková, J., Vítková, M. et al. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2014.
- WHITEHEAD, A. N. *Symbolismus, jeho význam a účín*. Praha: Panglos, 1998.
- ZUIDERVAART, L. *Umění a sociální transformace. Pravda, autonomie a společenské makrostruktury*. Ústí nad Labem, Praha: Fakulta umění a designu UJEP, 2015.
- DEE, 2007 [online]. Disability Equality in Education. cit. 11. říjen, 2014 z <<http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCzech.pdf>>.
- Inluseum, 2013 [online]. Výzkum E. Schallmannové. cit. 5. leden, 2014 z <<http://inluseum.com/2013/03/05/the-landscape-of-arts-inclusion-in-public-schools/>>.
- <<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>>
- <http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf>
- <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21383/METODICKE-KOMENTARE-A-ULOHY-KE-STANDARDUM-ZV---VYTVARNA-VYCHOVA.html/>>
- <https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/pri-lohy/21383/metodicke_komentare_a_ulohy_ke_standardum_zv___vytvarna_vychova.pdf>



MODELOVÉ LEKCE (výukové jednotky)

Modelové lekce a jejich ověření v praxi

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 (rozvíjení 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.

Výukové jednotky – modelové lekce

Jednotlivé modelové lekce (výukové jednotky) jsou v následující části publikace. Proklikem na název publikace vstoupíte přímo do vybraného textu.

[Co umí říci portrét](#)

[Kdo jsem a kým mohu být](#)

[Místo zrození: planeta Země. Artefiletická lekce](#)

[Ne-živá zahrada](#)

[Proměnlivost pojetí krásy v umělecké tvorbě](#)

[Prostor v mé tváři](#)

[Příběh v obraze a za obrazem](#)

[Selfie – od celku k detailu](#)

[Selfie – portrét jinak](#)

[Selfie – možné cesty k autoportrétu](#)

[Selfie – hra se stíny](#)

[Starý příběh – komiks](#)

Co umí říci portrét

Téma modelové lekce: Identita – poznej sám sebe

Věk žáků

- 12–15 let

Typ školy

- Základní škola, druhý stupeň

Cíl lekce/tvůrčí činnosti

Cílem výukové lekce je zkoumat uchopení portrétní fotografie, tj. (1) vytvořit sérii skupinových portrétů svých spolužáků, (2) ověřit si komunikační a poznávací aspekt při tvorbě vizuálního zobrazení – digitální fotografie v kolektivu třídy.

Východisko pro obsah lekce

To, zda je pro nás dílo srozumitelné a tím pádem nám něco sděluje, je základním krokem k tomu, abychom ho interpretovali. Je důležité žáky upozornit, že vidění je pro nás tak samozřejmý proces, že si jen málokdy uvědomíme, že nemusíme vidět vše shodně s ostatními. Dnes se dle Vančáta (2008) nová média stala bezkonkurenčně základním nástrojem pro vznik a šíření obrazu. Digitální fotoaparát zabudovaný v mobilním telefonu dnes dává šanci každému nejen k vytváření obrazu, ale v tomto spojení funguje i jako komunikační nástroj k jeho okamžitému šíření. Ukazuje se přitom, že představa univerzální platnosti fotografie „jako otisku“, tedy faktoru sjednocujícího pohled na svět objektivitou jeho zachycení, je jenom iluzí (online; RVP). Vančát (2008) tedy poukazuje na to, že dnes již nelze chápat fotografii jen jako otisk, ale jako legitimní nástroj pro odhalování své subjektivní jedinečnosti a svého příspěvku k diskurzu society. Upozorňuje na to, že je jen zdání, že vidíme sami od sebe, ale že „vidět“ se musíme učit.

Umění portrétování má dlouhou a bohatou historii, první portréty vznikaly již ve starověku. Zásadní význam pro dějiny umění měl římský sochařský portrét. K významným portrétistům své doby patří Hans Holbein mladší, Rembrandt van Rijn, Diego Velázquez, Frans Hals, Francisco Goya. Z českých umělců Karel Škréta, Jan Kupecký a v 19. století například Vojtěch Hynais. Klasickým médiem portrétu byla dříve kresba a malba, výjimečný však nebyl ani sochařský portrét, ať už v podobě busty, volné sochy či reliéfu. Od poloviny 19. století vstupuje na scénu fotografie a způsobí zásadní obrat v dostupnosti i způsobu portrétování. V současnosti se nejčastěji fotografie rozlišuje na sociální, identifikační, prezentační, dokumentační, reportážní portrét atd. Fotografie v současnosti zažívá však díky digitálním technologiím značnou popularitu v rámci sociálních sítí. Vizuální zobrazování zde nabývá nových charakteristik.

Mezi současné autory zabývající se tématem identity lze řadit Lilith Love, původním jménem Henriëtte Johanna Ignatia Maria van Gasteren (nar. 1964). Jedná se o nizozemskou výtvarnou fotografku a obrazovou umělkyni. Mezi témata, kterými se ve svém díle zabývá, patří například identita, ženy a jejich archetypy, genderová manipulace, svoboda a rovnost. Další zahraniční autorka Gisèle Freund (1908–2000) je známá svými dokumentárními fotografiemi a portréty spisovatelů a umělců. Zanechala po sobě rozsáhlé černobílé i barevné fotografické dílo, přičemž se věnovala též historii fotografie. Měla talent vidět a zachycovat opravdovou tvář

lidských bytostí, skrývanou často za sociální maskou. Její fotoportréty jsou zároveň analýzou zobrazovaných osobností, jejich životních postojů. Patřila k těm fotografům, kteří nenechávali portrétované osoby pózovat v ateliéru, ale fotografovala je v jejich prostředí.

V roce 2017 proběhla významná konference na téma Fotografie v umění Outsider art, kde byla důležitým tématem portrétní fotografie akcentující téma identit a jejich reinterpretace v současnosti (online; EOA). V českém prostředí vyhlašuje celostátní soutěž v kategorii *Portrét Czech Press Photo*. V posledních ročnících v této kategorii zvítězili například Veronika Lukášová, Jan Zátorský, Milan Jaroš, Tomáš Nosil, Martin Kollár, Tomáš Brabec, Stanislav Krupař, Lenka Klicperová, Radim Žůrek, Andrej Balco nebo Petr David Josek. Touto kategorií se zabývá mnoho dalších autorů.

Zadání

Na zvolené reprodukci ze souboru hledej a zdůvodni možné významy zobrazení (části i celku reprodukce). Následně hledej společně se spolužáky na souboru reprodukcí společné významy skrze společné vztahy, ať už mezi zobrazenými objekty a osobami, nebo ve vzájemných souvislostech mezi několika reprodukcemi. V druhé části lekce vytvoř sérii nejméně tří skupinových fotoportrétů s cílem zachytit spolužáky v běžné a neobvyklé situaci. Modelem si vyber skupinu žáků ze své třídy a objasni jim svůj záměr. Zvol techniku fotografie na digitální zařízení (fotoaparát, mobilní telefon). Jako autor fotografií na závěr popiš zamýšlené vztahy, ať už mezi zobrazenými objekty a osobami, nebo třeba ve vzájemných souvislostech mezi vytvořenými fotografiemi.

Očekávané výstupy z lekce

- Poznání kategorie portrétní fotografie v kultuře a její možné podoby.
- Žáci spatřují přínos v práci na skupinovém portrétní fotografii pro vzájemné poznávání a neobvyklou prezentaci svých spolužáků v kolektivu školy.
- Žáci si osvojí proces tvorby portrétní fotografie a uvědomí si paralely s díly z dějin umění a způsobu jejich vzniku v kontextu předložených reprodukcí vybraných učitelem.

Modifikované zadání pro žáky se SVP

Žák volí vhodné kompenzační pomůcky dle svého typu postižení. U žáků se zrakovým postižením je možné modifikovat zadání lekce následovně. Žákovi se zrakovým postižením je popsán předložený soubor reprodukcí ve vhodné míře, tak aby došlo k dostatečnému porozumění. Tvorba skupinového portrétní fotografie proběhne skrze techniky modelování s hlinou. Žák vymodeluje skupinu spolužáků v míře, která je pro něho zvládnutelná. Žák ve svém výtvarném postupu cíleně směřuje za asistence pedagoga od zjednodušení tvaru až k abstrahování s využitím nadsázky.

Žáci s lehkým mentálním postižením (LMP), spec. poruchami učení (SPU) či autismem konzultují s učitelem častěji jejich navržený výtvarný postup. Učitel v případě potřeby navrhuje možné způsoby řešení autorského záměru žáka vzhledem k jeho individuálním specifikům. Při interpretacích reprodukcí pomáhá v případě potřeby otázkami či pomocnými komentáři ozřejmit žákův názor. S žáky jsou podrobně prodiskutovány jednotlivé fáze procesu jejich tvorby a je ověřeno porozumění a míra jejich průběžného zvládnutí. Ověříme, zda probíhá

funkční komunikace mezi žáky, a nepodporujeme zmatečnou a neefektivní komunikaci (verbální, nonverbální).

Očekávané výstupy dle RVP pro žáky na 2. stupni:

- VV-9-1-01 Žák 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.
- VV-9-1-02 Žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.
- VV-9-1-03 Žák 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.
- VV-9-1-04 Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření.
- VV-9-1-05 Žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu.
- VV-9-1-06 Žák interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků.
- VV-9-1-07 Žák porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů.
- VV-9-1-08 Žák ověřuje komunikační účinky vybraných upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích, nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci.

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

- 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.

Zaměřenost výuky na:

- rozvoj kritického myšlení a podporu kooperativního učení žáků;
- subjektivitu žáka, rozvíjení smyslové citlivosti a proces komunikace;

- poznání, že odlišnost lidí nemusí být komplikací, ale východiskem pro společnou kreativní práci;
- uplatňování různorodých prostředků výtvarného oboru pro poznávání principů komunikace v kolektivu třídy a poznávání své vlastní pozice v ní;
- nesvazování žáků názorem autorit a poskytnutí příležitosti a různorodých zdrojů pro utváření vlastních názorů žáků.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

Recepce:

- Žáci se dozvědí, že dnes se bude pracovat s portréty – tedy zobrazením nějakého konkrétního člověka či skupiny osob.
- Žáci kriticky přemýšlí nad obsahem reprodukcí a snaží se popsat vztahy částí i celku zobrazení s ohledem k míře svého poznání, znalostí a zkušeností.
- Podněcování estetických zážitků přispívá novými obrazovými znaky k rozvoji tvořivosti a představivosti ve všech oblastech žákova znakového vyjádření.
- V sociální recepci má žák příležitost k tomu, aby odhlédl od vlastního estetického hodnocení svých artefaktů a zjistil, zda jeho výtvarné práce odpovídají spíše společenskému očekávání či je v nějakém směru překračují.

Interpretace:

- Žáci formulují a zaznamenávají komentáře k vybranému souboru děl do svých zápisníků či na zadní stranu vytištěných reprodukcí.
- Společně poznávají své shody i odlišnosti ve vnímání reprodukcí. Hledají společnou shodu a společná kritéria, s kterými se všichni ztotožní.
- Žáci své práce (soubory fotografií) představí a vysvětlí svůj autorský záměr, a to společnou instalací v prostoru (na stěnách třídy, školy) i slovním komentářem.
- Žáci systematizují výsledky své práce a zakládají je do osobních portfolií i tvůrčího portfolia třídy.

Metodický komentář

Obecné principy:

- V rámci principů inkluze je při práci se všemi žáky klíčové, že každý člověk je individualita. K jinakosti přistupujeme jako k něčemu přirozeně danému. Jelikož jinakost je v každém kolektivu přirozená, není třeba dále rozdělovat lidi podle dalších diagnostických kritérií (např. postižení). V případě inkluze se hledají překážky omezující rozvoj všech žáků ve vzdělávacím systému (vyučovací styl, výukové lekce ve školních podmínkách, nedostatečná podpůrná opatření atd.).
- Zásady správných forem komunikace s jednotlivými skupinami žáků se SVP.
- V práci s předloženým vzorovým souborem uměleckých děl i s produkty běžné vizuální kultury je cílem rozvíjet schopnosti žáků interpretovat svoje zkušenosti i postoje a následně je zpracovat výtvarnými prostředky.
- Při zadávání práce i při její závěrečné reflexi je rozhovor základní a nejdůležitější metodou. Cílem učitele je motivovat (přimět) žáky k hovoru, vyprovokovat je k odpovědím, které žáky povedou k dalším zvědavým otázkám.

- U žáka se SVP je důležité připravené téma a strategie pružně přizpůsobovat aktuální pedagogické situaci a ověřit si, že se ve svém realizovaném výtvarném procesu neztrácí a nedochází k nárůstu frustrace ze selhání.
- Při vedení rozhovorů s žáky je třeba si uvědomit, že je odlišná míra dovedností žáků při zacházení s různými úrovněmi čtení symbolů. Schopnost žáků se tázat a vyslovovat různé námítky a postřehy se individuálně liší (zvláště u žáků se SVP – specifické poruchy učení, PAS, lehké mentální postižení) a netýká se to jen vnímání uměleckých děl. Neobratnost v diváckém zacházení s formálními prostředky díla je nutné reflektovat učitelem v roli moderátora. Součástí větší vyzrálosti žáků druhého stupně je jejich bohatší slovní zásoba. Je vhodné ji adekvátně a tvořivě využívat k věcné argumentaci.

Přípravná fáze (doporučena celá výuková jednotka):

Část A)

- Začneme pracovat se sérií různých uměleckých portrétů ze souboru. Učitel začíná tak, že na tabuli připne jeden z portrétů, např. Monu Lisu a kolem ní napíše tři fakta a jednu lež. Žáci se snaží otázkami na učitele zjistit, co je pravdivé a co smyšlené.

Například: Obraz je namalován tak, že se svým divákem stále udržuje oční kontakt, což bylo pro tuto dobu obvyklé (lež – tehdejší portrétisté takto ještě nemalovali, v tomto je postup Leonarda da Vinci převratný). V pozadí je vidět něco jako armagedon, neboli konec světa (pravda – to je častý výklad). Obraz vlastní francouzská vláda (pravda – je vystaven v pařížském Louvru). Obraz je známý jako Mona Lisa (pravda – žena na obraze se pravděpodobně jmenovala Lisa del Giocondo).

- Dále můžeme vzít další z portrétů, například autoportrét Františka Kupky, a znovu jej připevnit na tabuli a ptát se žáků (žáci se dozví, že není dobrá nebo špatná odpověď, záleží jen na představitosti):

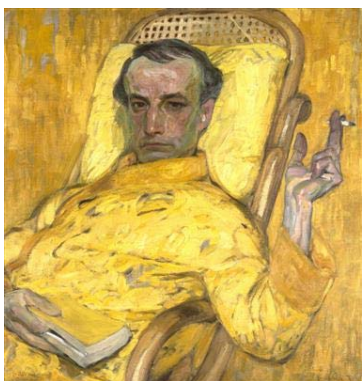
Například: Jak se muž na obraze jmenuje? Jaké mu vymyslíte jméno (učitel dopíše, na čem se třída shodne, či co někdo jako první vymyslí)? Jakou má rodinu (odpovědi zapisujeme vedle reprodukce na tabuli)? Co asi dělá? Povolání (zapišeme, na čem se děti shodnou)? Jaké myslíte, že má sny, co by si přál? Kde pán žije? Co se mu v životě povedlo? Co má rád? Čeho se obává? Kdy je šťastný?

- Necháváme žáky pojmenovávat nápady, na čem se vcelku shodují, zapisujeme. Potom můžeme představit malíře Františka Kupku žákům krátkým povídáním, vybrat zajímavosti ze života, aby to bylo žákům blízké a pochválit je za jejich nápady a to, co všechno dokázali z obrazu uvidět a vyčíst. Zajímavé nápady zopakovat, zasmát se originálním nápadům. Je důležité pochválit žáky za odhalení fakt a smyšlené informace. Cílem je žáky naladit a vzbudit zájem o práci s portréty, nejde o dobré/špatné odpovědi.

Příklady možného souboru děl pro první část lekce

Soubor reprodukcí I:

Pro příklad je charakterizován soubor, který je jedním z mnoha možných.



František Kupka, Autoportrét, 1907

(online);<https://www.wikiart.org/en/frantisek-kupka> [cit. 2018-08-8].



Mona Lisa, Leonardo da Vinci, 1503–1506 (1517)

(online);https://cs.wikipedia.org/wiki/Mona_Lisa [cit. 2018-08-8].

Část B)

- Všechny reprodukce mohou být zmenšené na jedné stránce A3 nebo A4 a úkolem každého žáka je vybrat si jednu reprodukci a pokusit se co nejděleji napodobit výraz tváře, postoj těla, rukou, tak, jako portrétovaná osoba na reprodukci. Následně každý žák bude mít za úkol vybrat tři nejzajímavější a zdůvodnit si pro sebe proč. Dále v utvořených dvojicích budou muset žáci ze svých šesti reprodukcí vybrat tři reprodukce. Dále v utvořené čtveřici žáků zase vybrat tři reprodukce atd. ... Dle počtu žáků ve třídě můžeme pokračovat dál, až zůstanou tři portréty v něčem nejzajímavější pro celou třídu (všechny žáky). Žáci si společně reprodukce vystaví s heslovitým vysvětlením, proč jsou tato tři díla pro jejich celou třídu zajímavá. Na závěr se seznámí s předloženými komentáři u souboru děl zpracovanými učitelem. Reflektují, jak jim rozumí a co nového se dozvěděli. Případné komentáře mohou ještě doplnit. Žáci jsou vedeni k poznání, že portrétní fotografie má tedy úzký vztah k pojmu osobní (individuální) a kolektivní (sociální) identita.

Příklady možného souboru děl pro první část lekce

Soubor reprodukcí II.

Pro příklad je charakterizován soubor, který je jedním z mnoha možných. Ilustruje, v čem výběr spočívá a jaká jsou jeho zamýšlená inkluzivní kritéria a jejich variabilita. Každý učitel si může vytvořit vlastní soubor dle svého osobního zaměření. Komentáře k dílům reflektující dějiny umění a současné umění budou žákům představeny až na závěr první části lekce. Na počátku je jim ukázána reprodukce bez komentáře.



Leonardo da Vinci, Dáma s hranostajem, 1488–90
(online); https://cs.wikipedia.org/wiki/Portrétní_fotografie [cit. 2018-08-8].

Komentář:

V renesanci měli na tvorbu obrazů monopol speciálně vyškolení experti. Renesanční obrazné vyjádření mělo ještě za základ zobrazení „realistické“. Volba kompozice a oděv s módními doplňky reprezentují vysoké společenské postavení (společenskou identitu – totožnost). Jedná se o portrét s nenáboženskou tematikou. Můžeme říci, že touto formou si jednotlivec nebo skupina jednotlivců definovala své postavení ve společnosti (svou jedinečnost) v kontextu své doby.



Antonín Tesař, Portrét s květinou, 2004
(online); https://cs.wikipedia.org/wiki/Antonín_Tesař#/media/File:Antonin_Tesar_Portrait_with_flower_2004_-_70x60cm.jpg [cit. 2018-08-8].

Komentář: Od prvních fotografií používá autor v procesu klasické fotografie akvarelové barvy. Tuto techniku dále rozvíjí na míchání transparentních vrstev na samotném pozitivu, aby dosáhl barevné škály stejně, jako se o to snažili impresionisté. Díky tomu trvá výroba jedné fotografie i několik týdnů a stává se tak u sběratelů ještě více ceněnou. Objekt a barevný kontrast jsou

významným prvkem znakového systému zvoleného zobrazení. Mohou tak mít symbolický význam v osobní charakteristice zobrazované osoby. Květina a barevnost je výrazným symbolickým prvkem v portrétu. Může být nápovědou o identitě portrétovaného.



Jan Záhorský, Bolek Polívka herec, 2016

(online); <https://www.czechphoto.org/cpa/vystavy-k-zapujceni/221/czech-press-photo-2016/> [cit. 2018-08-8].

Komentář:

Ikonická symbolika klaunského nosu je dlouhodobě součástí individuální identity tohoto originálního komika a herce. Silnými výrazovými prostředky je zde též oděv a aranžmá vlasů. Portrét může nastolit otázku, do jaké míry je člověk autentický ve svých rolích na jevišti i v každodenních situacích. Můžeme mluvit o našich protikladech jak vnějších (chování), tak vnitřních (vnímání).



Václav Stratil, Z cyklu Řeholní pacient, 1991-1994

(online); <http://www.artlist.cz/dila/4996/> [cit. 2018-08-8].

Komentář:

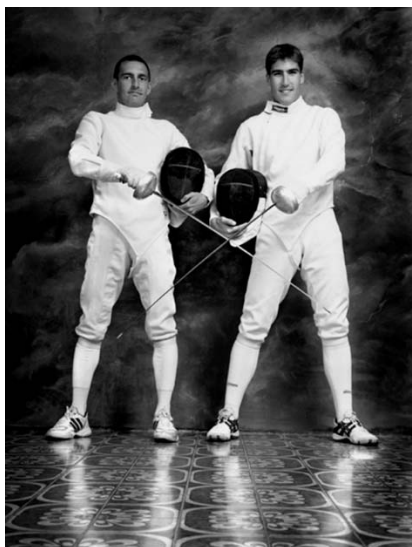
Reprodukce (fotoperformance) pochází z rozsáhlého cyklu Řeholní pacient. Cyklus je dokladem Stratilova trvalého zájmu o hru s vlastní podobou ve fotografii. Také poprvé využívá služeb veřejného fotoateliéru. Na černobílých snímcích defiluje v převlecích a s rekvizitami. Vytváří syrové obrazy duchovního vytržení, fyzické askeze i kontempace, znevěrohodněné humorem a nezastíraným faktem, že jde o performance.



Jan Saudek, Lucie Bílá, zpěvačka, 2016

(online); <https://www.reflex.cz/galerie/reflex-cz/20044/sestnact-osobnosti-pred-objektivem-jana-saudka?foto=1> [cit. 2018-08-8].

Komentář: J. Saudek komentuje: „...K mému úžasu dáma přišla dokonale připravená – nic po bohémsku neponechala náhodě. Tehdy jsem pochopil, že kariéra se dá udělat jen odpovědně, cílevědomě a s velkým nasazením.“ Jan Saudek začal v počátcích své tvorby fotografovat sám sebe, své fotografie inscenoval. Ze začátku jeho tvorby se věnoval zachycení mateřství a otcovství.



Jan Saudek, „Pozdrav soupeřům!“ Libor Capalini a David Svoboda, moderní pětiboj, kalendář, 2010

(online); www.atletika.cz/aktuality/saudek-zvecnil-v-kalendari-pro-duklu-i-petici-atletu/ [cit. 2018-08-8].

Komentář: Před objektiv autora se dostalo 17 armádních sportovců. Největší díl z nich tvoří atleti a atletky Dukly Praha. Saudek si vybrané sportovce pozval do svého ateliéru, a jak

přiznává, notně improvizoval. Jan Saudek není pouze fotograf, ale i malíř, jeho malby jsou většinou inspirovány jeho fotografiemi. Dílo Jana Saudka je kontroverzní a provokativní, často rezonují témata lidství a člověčenství a s nimi související hodnotová kritéria.



Annie Leibovitz, První rodina USA, 2009

(online);https://cs.wikipedia.org/wiki/Skupinový_portrét#/media/File:Obama_family_portrait_in_the_Green_Room.jpg [cit. 2018-08-8].

Komentář: Oficiální fotografie z Bílého domu prezentující rodinu amerického prezidenta Obamy. Fotografie tak nese více poselství, např. o silných a vřelých rodinných vztazích majících symbolický význam pro společnost. Forma vizuálního zobrazení v tomto případě definuje skupinu jednotlivců, kteří tak deklarují své postavení ve společnosti (svou jedinečnost) v kontextu své doby.

Část C)

- Rozhovory v kruhu pokračují o zkušenostech a zážitcích z fotografování žáků. Pedagog může klást následující otázky: Pro jaké příležitosti jste potřebovali svůj fotoportrét? Máte nějaké? Kdy jsme se naposledy museli/chtěli fotografovat a proč? Jak lze vyjádřit naši osobnostní charakteristiku symbolickými doplňky (oblečení, světlo, pozadí, objekty aj.)? Co by mohlo být zachyceno fotoaparátem? Co dělá obraz, fotografii tak poutavým a zajímavým? Žáci mohou své odpovědi dokladovat vybranými fotografiemi ze svého úložiště na sociálních sítích.

Část D)

- Žákům je sděleno zadání, že v příští hodině mají každý vytvořit sérii tří skupinových portrétů svých spolužáků. Každý žák se musí účastnit minimálně tří skupinových fotografií v roli modelu. Žák v roli autora skupinové portrétní fotografie v krátkém textu ozřejmí pedagogovi svůj záměr a požadavky na jeho realizaci (vybavení pro focení, potřebné rekvizity, osvětlení, hodnota interiéru či exteriéru aj.). Žáci pro potřeby lepší konkretizace svého autorského záměru mohou vypracovat návrhy technikou kresby, modelování z hlíny a PC aplikací (např. Malování, Photoshop aj.).

Realizace (doporučena celá výuková jednotka):

- Uskutečnění pořizených více fotografií skupinového portrétního proběhne za organizační koordinace pedagoga a na základě aktuálních podmínek školy. Umístění foto koutků, úprava interiérů ve třídě či škole (různé formy pozadí atd.).

Závěr – reflexe:

- Nakonec s žáky diskutujeme o tom, jaký byl jejich výtvarný záměr. Co se snažili vyjádřit (ústní prezentace je podpořena promítáním vybraných tří skupinových fotografií každého žáka dataprojektorem na zeď – plátno).
- Dotazujeme se jich: Proč jste si zvolili konkrétní dílo? Jaký byl váš záměr? Proč jste ho vyjádřili tímto způsobem? Myslíte, že je vaše dílo pro ostatní srozumitelné? Jestli ne, tak proč? Udělali byste to nyní jinak? A jak?
- Doporučeno: Následné vytištění reprezentativní fotografie každého žáka a navazující instalace v prostorách školy umožní hlubší a dlouhodobější reflexi žáků a její možné zaznamenání.

Příklad možného výstupu skupinového portrétního z lekce:



Obr.1



Obr.2

Obr.1, 2; Toni Kari, Pertti and Sami, 2012, Pekka Eloma – The Lyhty Workshop, Finsko (online) <https://www.outsiderartassociation.eu/> [cit. 2018-08-8].

Doporučení pro hodnocení úrovně ve sledovaných výstupech:

Žáci se SVP mohou dosáhnout v různých úkolech nebo fázích úkolu různé úrovně výstupů – od minimální až po excelentní. Napište, jaké úrovně žák se SVP dosáhl, a dokažte.

1. minimální úroveň

Žák získá základní znalosti a dovednosti skrze zkušenosti z tvůrčích činností a využívá základní pojmy k verbálnímu sdělování těchto zkušeností z oblasti portrétní fotografie. V uvedené oblasti se orientuje s dopomocí pedagoga. V procesu tvorby vyžaduje časté konzultace a ověření si správnosti postupu práce.

2. optimální úroveň

Žák aplikuje vědomě reflektované zkušenosti a pokročilé znalosti vztahující se k produkci, recepci, interpretaci portrétní fotografie a je schopen takto dále samostatně zkoumat téma

identity skrze vlastní tvorbu. V procesu tvorby pracuje téměř samostatně a je si vědom pracovního postupu.

3. excelentní úroveň

Žák excelentně reflektuje s porozuměním postupy a výsledky tvůrčích činností vlastních i činností ostatních, nalézá nové varianty řešení v oblasti fotografie a dalších uměleckých kategorií, uvědomuje si kontexty s daným druhem umění a je o něm schopen vést věcnou diskusi.

Technické parametry, ve kterých má být text zpracován, např.:

- Forma: wordovský dokument v maximálním rozsahu textu 4–6 ns (1ns je přibližně polovina wordovské stránky, velikost 11, řádkování 1).
- Rozdělovat zadání pro žáky se SVP – jiným typem písma, odsazením apod.
- Fotodokumentace v rozsahu cca 20 fotografií s vysokým rozlišením pro tisk v knize zachycující žáky (pouze se souhlasem zákonných zástupců, který vychází ze směrnic a nařízení ředitele/ky základní školy).
- Reprezentativní fotografie výstupů žáků a stručný interpretační popis.

Použitá literatura:

ZHOŘ, Igor. *Proměny soudobého výtvarného umění*, SNP, Praha 1992.

KOLÁŘ, Martin. *Kognitivní funkce umění; Výtvarná výchova jako rozmluva*, UJEP, Ústí nad Labem, 2010.

SKŘIVANOVÁ, U., V. a kol. *Pedagogika umění; Umění pedagogiky*, UJEP, Ústí nad Labem, 2014.

BOTTON, Alain, ARMSTRONG, John. *Umění jako terapie*, kniha Zlín, Zlín, 2014.

TRAVERS, P., JAMES, Ch., *Velká kniha stylů portrétní fotografie*, Zoner Press, 2013.

VANČÁT, Jaroslav. *Podpora tvořivosti uplatněním obrazové stránky médií. Cesty rozvíjení Komenského odkazu v digitálním věku*. In: (ed.) Chmelová, Svatava, Pánková, Markéta, Steiner, Martin, Jan Ámos Komenský. *Odkaz kultury vzdělávání*. Praha, Academia, 2008. s. 607–612. ISBN 978-80-200-1700-0.

Czech Press Photo. (online); <https://www.czechphoto.org/cpa/vystavy-k-zapujceni/221/czech-press-photo-2016/> [cit. 2018-08-8].

EOA. (online); http://www.outsiderartassociation.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=4&line=bg_gron.png [cit. 2018-08-8].

RVP, Vančát V. (online); <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVG/20669/JAK-SE-PROMENUJE-OBSAH-VYTVARNE-VYCHOVY-V-DUSLEDKU-UPLATNENI-NOVYCH-MEDII-A-JAK-JE-MOZNE-VYUZIVAT-INFORMACNI-A-KOMUNIKACNI-TECHNOLOGIE-ICT-VE-VYUCE-VV.html/> [cit. 2018-08-8].

Kdo jsem a kým mohu být

Téma modelové lekce: Identita – jako součást skupiny

Věk žáků

- 12–15 let

Typ školy

- základní škola, druhý stupeň

Cíl lekce/tvůrčí činnosti

Zkoumat uvedené téma skrze proces tvorby a sdílet její výsledek s ostatními. Tvorba je prostředkem sebevyjádření žáků. To žákům umožní pozitivní sebepojetí a vnímání sebe sama v rámci komunity. Vytvoří se tak inspirativní prostor pro prezentaci identity všech žáků.

Východisko pro obsah lekce

Hovoříme o prožívající individualitě člověka, která je zároveň ukotvená i otevřená ve společnosti tvořící celou síť složitých vztahů. Důraz v současné výtvarné výchově se klade též na vrozenou osobní originalitu vůči zažitým poznávacím a komunikačním strukturám v procesu sociální i mezioborové integrace (srov. Vančát, 2003; Slavík, 2012). Hovoříme o silnější orientaci v duchu inkluzivních hodnot ve společnosti vycházející z mezinárodních konceptů (UNESCO, 1994 aj.). Od 60. do 90. let dvacátého století se vyvíjelo politické a kulturní hnutí, které získalo pojmenování „politika identity“. Toto hnutí bylo antiautoritářské, usilovalo o osvobození osobnosti a stavělo se proti pozdně kapitalistické kultuře. Podle úhlu pohledu se jedná buď o politiku osvobození, nebo novou formu narcismu (Osborn, Sturgis, Turner, 2008). Ptání se po identitě také znamenalo zpochybňování historických a narativních tradic, které dominovaly umění, dějinám umění a umělecké výchově. Dle našeho teoretika umění Igora Zhoře (1992) se na konci 20. století akceptují myšlenky, že v tvorbě již není příslušnost k nejnovějším názorům (uměleckým skupinám a hnutím) klíčová, důležitá je autentičnost, opravdovost vztahu mezi životními postoji a jejich odrazy v uměleckém díle. To, co nejvíce platí, je identita záměru a výrazu. Svět umění se obvykle dělí na tři směry. Největší skupinu tvoří umělci spoléhající se na tradiční známé a ověřené tvůrčí metody. Druhá skupina, početně menší, je tvořena tzv. hloučky věčných nespokojenců, objevitelů a novátorů. Třetí skupinu lze charakterizovat tvůrci s individuální mytologií jakožto izolovanými jedinci, soustředěnými jen k vlastním vizím. Neřadí se mezi „insidery“, totiž zasvěcence nových proudů. Podle Zhoře jim vyhovuje role outsiderů (outsider art).

V českém prostředí současného umění se tak mimo proudy a programy prosadili např. autoři jako Adriena Šimotová, Zdeněk Síkora, Václav Boštík, Stanislav Kolíbal, Eva Kmentová, Václav Stratil. Významného úspěchu dosáhla Kateřina Šedá svými uměleckými projekty z oblasti vizuality a sociální architektury (Bedřichovice nad Temží 2011, BRNOX 215-216 aj.).

Závěrem lze upozornit, že v českém prostředí byla realizována významná výstava v Centru současného umění – DOX pod názvem Postižení normalitou (2013), jež se také zabývala aspekty subkultury a individuality člověka v mainstreamové společnosti. Návštěvníci byli seznámeni s příklady tvorby umělců s postižením i umělců, kteří pracují v komunitách lidí s postižením a v kontextu tzv. cripculture, nebo s díly, při jejichž vzniku si sami autoři kladou

různá omezení, a tak cíleně problematizují pohled na „normální“, „funkční“ tělo (DOX, online). V souvislosti s výše uvedeným je inspirativním tématem překonávání překážek ve vlastní tvorbě. Pozoruhodná je např. zahraniční tvorba Ann Lund Wahlbergové, která žije se svými dcerami a manželem v Kodani. Od narození je ochrnutá od krku dolů a žije celý svůj dosavadní život na vozíčku. Ráda zobrazuje krásné věci kolem sebe i krásu lidského těla v pohybu. Všechno to, co sama se svým tělem dělat nemohla.

Zadání

Vytvoř sérii tří kolorovaných kreseb nebo maleb, či případně objektů dle aktuálních schopností, kde budeš zobrazovat sebe v různých školních i mimoškolních prostředích a situacích (skutečných i fantaskních), v kterých jsi (nebo by sis přál/la být) úspěšný/á (např. oblast zájmu a koníčků). Ve výtvarném projevu uplatni svůj způsob vnímání prostředí kolem sebe.

Očekávané výstupy lekce

- Posilování vztahu žáků k sebehodnocení v komunitě třídy a školy.
- Rozvíjení vnímání vlastní identity žáků, kteří mají své silné stránky a mohou být komunitě školy prospěšní.
- Žáci prezentací svých přání a tužeb spatřují přínos pro své vnímání sebe sama okolím.

Modifikované zadání pro žáky se SVP

- Volba vhodných kompenzačních pomůcek pro žáky s tělesným a zrakovým postižením dle zvolené techniky a případného doporučení PPP či SPC.
- Žák se zrakovým postižením má k dispozici svého asistenta či vhodnou kompenzační pomůcku (např. lupy, slepeckou hůl, pomůcky užívané v Axmanově technice modelování). V případě závažné poruchy zraku žák zvolí vhodnou techniku dle vlastního autorského záměru.
- Pro žáky s LMP nebo SPU konzultuje učitel navržený postup s žákem a v případě potřeby poskytuje doporučení k procesní stránce tvorby, specifickým zvolené techniky a celkovému záměru. Učitel na požádání žáka předkládá inspirativní návrhy nebo reprodukce děl z dějin umění korespondující s žakovým autorským záměrem, který odráží jeho invenci.

Očekávané výstupy dle RVP pro žáky na 2. stupni:

- *VV-9-1-02 Žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.*
- *VV-9-1-03 Žák 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.*
- *VV-9-1-04 Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření.*
- *VV-9-1-05 Žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsah.*

- VV-9-1-07 Žák porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů.
- VV-9-1-08 Žák ověřuje komunikační účinky vybraných upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích, nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci.

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

- 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.

Zaměřenost výuky na:

- subjektivitu žáka, rozvíjení smyslové citlivosti a proces komunikace v komunitě třídy;
- zdůraznění situací, kde odlišnost žáků nemusí být problémem, ale východiskem při společné výtvarné práci;
- vzájemné poznávání více osobnostních rysů žáků a způsobů uvažování všech žáků ve výtvarném prostředí, např. žák se SVP jako talentovaný žák;
- přístup u žáků k tvorbě jako k autentické zkušenosti;
- uplatňování různorodých prostředků výtvarného oboru pro poznávání principů komunikace v kolektivu třídy a poznávání své vlastní pozice v ní.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

Recepce:

- Žák prostuduje po obsahové i formální stránce předložené reprodukce vybraných děl vztahujících se k tématu identity.
- Žák na základě úkolů mapuje téma identity a přemýšlí o svém pojetí jeho silných a slabých stránek (dovednosti, schopnosti, užitečnost pro kolektiv žáků), které tvoří jeho současnou identitu, jež je reflektovaná kolektivem třídy.
- Výtvarná tvorba žáků je specifickou cestou k přemýšlení o své stávající i možné identitě.

Interpretace:

- Žák prezentuje sérii představ o své skutečné i stvořené virtuální identitě skrze svoji výtvarnou produkci (vizuálně obrazné vyjádření) a slovní reflexi.
- Žák zhodnotí slovně jednotlivé fáze svého tvůrčího procesu.

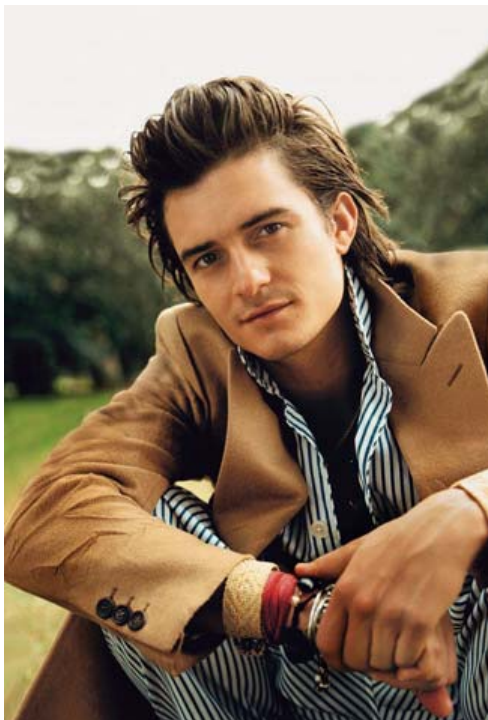
Metodický komentář

Obecné principy:

- V rámci principů inkluze je při práci se všemi žáky klíčové, že každý člověk je individualita. K jinakosti přistupujeme jako k něčemu přirozeně danému. Jelikož jinakost je v každém kolektivu přirozená, není třeba dále rozdělovat lidi podle dalších diagnostických kritérií (např. postižení). V případě inkluze se hledají překážky omezující rozvoj všech žáků ve vzdělávacím systému (vyučovací styl, výukové lekce ve školních podmínkách, nedostatečná podpůrná opatření atd.).
- Žák má dostat prostor k tomu, aby si uvědomil, do jaké míry naplňuje svou tvorbou očekávání druhých a do jaké míry při tvorbě vychází z vlastních tužeb a potřeb.
- Při zadávání práce i při její závěrečné reflexi je rozhovor základní a nejdůležitější metodou. Cílem učitele je motivovat (přimět) žáky k hovoru, vyprovokovat je k odpovědím.
- Při vedení rozhovorů s žáky je třeba si uvědomit, že je odlišná míra dovedností žáků při zacházení s různými úrovněmi čtení symbolů. Schopnost žáků se tázat a vyslovovat různé námítky a postřehy se individuálně liší. Neobratnost v diváckém zacházení s formálními prostředky díla je nutné reflektovat učitelem v roli moderátora. Součástí větší vyzrálosti žáků druhého stupně je jejich bohatší slovní zásoba, především ji adekvátně a tvořivě využívají k věcné argumentaci.

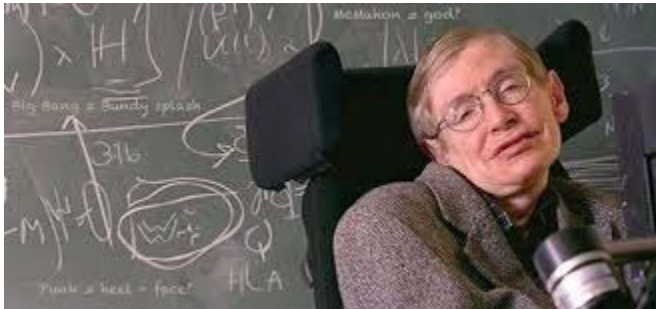
Příklad souboru (1) děl pro úvodní fázi lekce:

Pro příklad je charakterizován soubor, který je jedním z mnoha možných. Ilustruje, v čem výběr spočívá a jaká jsou jeho základní zamýšlená kritéria.



Fotografie pro média, autor nedohledán
(online): <https://www.femina.cz/orlando-bloom-galerie/11/>[cit. 2018-08-8].

Komentář (individuální identita): Slavný herec Orlando Bloom je módní a filmová ikona současnosti.



Fotografie pro média, autor nedohledán
(online): https://www.google.cz/search?q=stephen+hawkings&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjs9pnxgYjdAhVJKIAKHT5eCwMQ_AUICigB&biw=1536&bih=597#imgcr=RbT3YDqvmHURDM:
[cit. 2018-08-8].

Komentář (individuální identita): Stephen William Hawking (8. ledna 1942 Oxford – 14. března 2018 Cambridge [1][2]) byl britský teoretický fyzik a jeden z nejznámějších vědců vůbec. Významně přispěl zejména k různým oborům kosmologie a kvantové gravitace a v letech 1979 až 2009 zastával post profesora matematiky na univerzitě v Cambridgi.



Ann Lund Wahlberg, Osamělá, malba/olej, 2017
(online): <http://www.vozka.org/aktuality/kultura/galerie-umun-umelci-malujici-usty-a-nohama-ann-lund-wahlberg-233cz>[cit. 2018-08-8].

Komentář (individuální identita): Obraz s realistickými formami zobrazení (užitá kompozice, perspektiva, tradiční figurativní ztvárnění postavy dívky), ale se silným emocionálním nábojem (samotná dívka v uzavřeném pokoji velkého domu, která o něčem sní či něco/někoho vyhlíží).



Komentář (skupinová identita): Kateřina Šedá, „Hlavní město je tam, kde žiješ“, 2016
(online): <http://www.katerinaseda.cz/aktuality> [cit. 2018-08-8].



Kateřina Šedá, Projekt „Můj domov je/není Bronx?“, 2017
(online): <http://www.katerinaseda.cz/aktuality> [cit. 2018-08-8].

Komentář (skupinová identita): Informace o výše uvedených uměleckých projektech viz (online): <http://www.katerinaseda.cz/aktuality>. Oba projekty se z části zaměřují na utváření sociální a individuální identity ve společnosti a zkoumají jejich zákonitosti (sousedé a jejich vztahy, společné tradice v obci, dobrovolnictví atd.). Autorka často naznačuje, že žijeme ve svých izolovaných bublinách a máme k sobě dál než dřív. Nejen ve městech, ale i na venkově. Tvorbou se snaží bourat bariéry mezi lidmi, mnohdy velmi překvapivými způsoby.



Kateřina Šedá, Projekt Bedřichovice nad Temží, 2017

(online):

https://www.google.cz/search?q=kate%C5%99ina+%C5%A1ed%C3%A1+bed%C5%99ichovice&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj6Jrhg4jdAhVRa1AKHV08CHAQ_AUICigB&biw=1536&bih=597#imgsrc=UyJFDbZNxm5nDM: [cit. 2018-08-8].

Komentář (skupinová identita): V Uherském Hradišti představila autorka svůj zatím poslední projekt Bedřichovice nad Temží, v rámci kterého byla typická moravská vesnice „přestěhována“ do Londýna a do Bedřichovic přeneseny prvky současného Londýna.

..

Přípravná fáze:

- Žákům je tak vytvořeno nezbytné množství inspiračních podnětů prostřednictvím reprodukce uměleckých děl týkajících se individuální (fotografie slavných osobností z různých oblastí společenského života) a skupinové identity (umělecké projekty Kateřiny Šedé). Více na webu autorky (<http://www.katerinaseda.cz/>).
- Začínáme úvodní hrou. Žáci si sesednou do kruhu a jsou jim představeny, např. skrze dataprojektor, reprodukce (soubor 1) vztahující se k tématu různých forem identit (individuální, skupinová). Žáci v kruhu přemýšlejí, jakou informaci mohou z reprodukcí přečíst. Které informace jsou všem známé a jsou pro ně zajímavé. Po této společné diskusi pedagog představí vysvětlující komentáře souboru (1). Žáci sdělí, do jaké míry jsou pro ně komentáře nové či překvapující.
- Následující hra vyžaduje od žáků, aby si z domova donesli na žádost pedagoga fotografie oblíbených osobností, které je něčím inspirují. Každý žák tak v kruhu ukáže sérii fotografií a ostatní mají uhádnout, kdo to je a čím je slavný a inspirující. Na závěr každý žák všem sdělí svůj názor na přinesené fotografie. Žádný žák nezapomene sdělit ostatním, co se mu na fotografii líbí a proč si ji vybral (kompozice, barevné pojetí, neobvyklost formy, obsah).
- Žáci si závěrem přípravné fáze společně zopakují základní postupy techniky (kresba tuší, malba temperami, modelování z hlíny pro žáky se zrakovým postižením).

Realizace:

- Uskutečnění žákova záměru proběhne za koordinace pedagoga a na základě aktuálních podmínek školy. Žák vědomě pracuje s dostupným výtvarným materiálem a pomůckami, které nejsou překážkou v jeho autentickém a kreativním výtvarném záměru.

- Následně bude žákům sděleno zadání: Vytvoř sérii tří kolorovaných kreseb nebo maleb, či případně objektů. Techniky můžete střídat pro jednotlivé výtvarné práce. Výtvarně a neobvykle ztvárni sebe v situacích, ve kterých jsi dnes úspěšný(á) nebo by sis přál(a) být.
- Do některých výtvarných prací zakomponuje žák fotografie svých oblíbených osobností (vystříhá, vlepí a dokoloruje a dále rozvine kresbou či malbou). Žák může pracovat i s vyobrazením v časopisech, které vystříhne a zakomponuje do svých obrazů. Žáci mohou pracovat i s fotografií sama sebe v mobilním telefonu jako předlohou (případně si ji mohou vytisknout), kterou v kresbě nebo malbě barevně i tvarově varují.

Závěr – reflexe:

- Při skupinové reflexi žáci navzájem diskutují o tom, jaký byl jejich výtvarný záměr. Co se snažili interpretací vyjádřit? Pedagogem mohou být kladeny následující otázky: Co jsi ve svém výtvarném záměru chtěl zvýraznit a co potlačit? Jaké prvky v obraze jsi použil pro svoji skutečnou či virtuální charakteristiku (oblečení, světlo, pozadí, objekty, interiéry, exteriéry aj.)? Co považuješ ve svých výtvarných pracích za nejdůležitější (např. barevnou skladbu, kompozici, formy zobrazení)?
- Žáci instalují a prezentují své práce v prostorách školy. Instalace je též podstatnou součástí výtvarného autorského záměru. Žáci by měli být na tento požadavek na počátku práce pedagogem upozorněni a případné varianty s ním konzultovat.
- Dotazujeme se jich: Zvolil jsi jako inspiraci pro svůj záměr konkrétní umělecké dílo? Jaký byl tvůj záměr? Proč jsi ho vyjádřil tímto způsobem? Myslíš, že je tvé dílo pro ostatní srozumitelné? Jestli ne, proč? Udělal bys to nyní jinak? A jak?

Příklad možného výstupu z lekce:



Příklady studentských prací, Samantha Buchler, 2018

(online):

https://www.google.cz/search?tbm=isch&q=inklusive+art+education+identiti&chips=q:inklusive+art+education+identiti,online_chips:students&sa=X&ved=0ahUKewjPkqj584XdAhUGyKQKHcf3DO0Q4IYlIigH&biw=1536&bih=597&dpr=1.25#imgrc=JxHdC2Wb6LZ2NM [cit. 2018-08-8].

Doporučení pro hodnocení úrovně ve sledovaných výstupech:

Žáci se SVP mohou dosáhnout v různých úkolech nebo fázích úkolu různé úrovně výstupů – od minimální až po excelentní. Napište, jaké úrovně žák se SVP dosáhl, a dokladujte.

1. minimální úroveň

Žák získá základní znalosti a dovednosti skrze zkušenosti z tvůrčích činností. Využívá základní pojmy k verbálnímu sdělování těchto zkušeností z oblasti kresby, malby či modelování, jakož i poznatky o vybraných autorech z dějin umění. V uvedené oblasti se orientuje s dopomocí pedagoga. V procesu tvorby vyžaduje časté konzultace a ověření si správnosti postupu práce.

2. optimální úroveň

Žák aplikuje vědomě reflektované zkušenosti a pokročilé znalosti vztahující se k produkci, recepci, interpretaci a je schopen takto dále samostatně zkoumat téma zrcadlení své identity v komunitě skrze vlastní tvorbu. Pracuje téměř samostatně a je si vědom pracovního postupu.

3. excelentní úroveň

Žák excelentně reflektuje s porozuměním postupy a výsledky tvůrčích činností vlastních i činností ostatních, nalézá nové varianty řešení v oblasti výtvarných technik a dalších uměleckých kategorií, uvědomuje si kontexty s daným druhem umění a je o něm schopen vést věcnou diskusi. Svě poznání promítá do autentického a tvořivého procesu v rámci daného tématu.

Technické parametry, ve kterých má být text zpracován, např.:

- Forma: wordovský dokument v maximálním rozsahu textu 4–6 ns (1 ns je přibližně polovina wordovské stránky, velikost 11, řádkování 1)
- Rozdělovat zadání pro žáky se SVP – jiným typem písma, odsazením apod.
- Reprezentativní fotodokumentace v rozsahu 10 fotografií s vysokým rozlišením pro tisk v knize zachycujících žáky (pouze se souhlasem zákonných zástupců, který vychází ze směrnic a nařízení ředitele/ky základní školy).
- Reprezentativní fotografie výstupů žáků a stručný popis.

Použitá literatura:

ZHOŘ, Igor. *Proměny soudobého výtvarného umění*, SNP, Praha 1992
BOTTON, Alain, ARMSTRONG, John. *Umění jako terapie*, Kniha Zlín, Zlín 2014
OSBORNE, Richard, STURGIS, Dan, TURNER, Natalie. *Teorie umění*, Portál, Praha 2008
KOLÁŘ, Martin. *Kognitivní funkce umění; Výtvarná výchova jako rozmluva*, UJEP, 2010
FIŠER, Zbyněk, HAVLÍK, Vladimír, HORÁČEK, Radek. *Slovesem akcí obrazem*, MU, Brno 2010.
VANČÁT, Jaroslav. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*, MAC, Praha 2003

DOX (online); <https://www.dox.cz/cs/vystavy/postizeni-normalitou>[cit. 2018-08-8].

Slavík J., 2012 (online); http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=14

Místo zrození: planeta Země. Artefiletická lekce

Téma modelové lekce: **Smysly – svět skrze hmat, sluch a zrak. Komunikace**

Název tvůrčí aktivity:

(Artefiletika přináší do hodin výtvarné výchovy propojení zážitku a jeho reflexe ve skupině. Zadání často přináší žákům příležitost k vnitřnímu prožitku propojenému se sebezkušeností, a zároveň příležitost své zážitky, zkušenosti, myšlenky a nápady komunikovat s ostatními, a poznávat tak lépe sebe a ostatní, ale také slyšet různé interpretace jednoho výtvarného zadání)

Věk žáků: 15-18 let

Typ školy: SŠ/gymnázia, SŠ pedagogické

Cíl tvůrčí činnosti: zážitková výrazová hra, neverbální komunikace

Východisko pro obsah lekce:

- Relaxace, relaxační techniky a uvolnění propojované s mluveným slovem rozvíjejícím fantazijní obrazy v mysli. Imaginace, fantazie, představivost. Aktivní imaginace a její využití ve výtvarné výchově.

Studenti se učí relaxovat a v uvolněném stavu se zaměřují na jiné než zrakové vjemy (především sluch).

V uvolnění poslouchají příběh, který rozehrává jejich fantazijní představy:

Obrazy vesmíru, obrazy planety Země, povrch planety, různá místa na Zemi.

Studenti využívají svých dosavadních znalostí, vědomostí, ale i představ a fantazií.



M45 - Pleiades © 2008 Martin Myslivec, <http://foto.astronomiy.cz>
MYSLIVEC, Martin. Hvězdárna Beleč nad Orlicí [online]. [cit. 2016-31-01]. Dostupný na [www: http://hvbo.cz/index.php?id=m45-plejady&lang=cz](http://hvbo.cz/index.php?id=m45-plejady&lang=cz)



Dostupné na <http://vtm.e15.cz/aktuality/stribrna-historie-planety-zeme>. (Cit. 2018-19-03)



Copyright © 2012 by Christoph Hormann <http://services.imagico.de/>
Dostupné na : <http://services.imagico.de/catalog.php?lang=de&view=everest3>. (Cit. 2018-20-03)

Zadání

Dnešní hodina bude v něčem neobvyklá. Čeká nás společný zážitek, ve kterém ale každý bude sám za sebe.

Pro to, abychom mohli pracovat všichni společně, si nejprve musíme **vytvořit podmínky**:

Upravit prostor – odsunout lavice a židle, aby byla uprostřed třídy velká plocha, na kterou se všichni vejdemo, kdybychom si lehli.

Vytvořit dvě stejně velké plochy ze slepených pruhů balicího papíru (velikost např. 4 x 5 m – v závislosti na velikosti skupiny). Pruhy musí být pevně slepené, aby celá velká plocha papíru vydržela manipulaci.

Vrchní plochu papíru otočíme tak, aby byla lepenka na její spodní straně, a celou ji volně srolujeme. Roli necháme na straně.

Úvod a motivace:

Všichni si sedneme na spodní plochu papíru a diskutujeme nad tématy:

- **Vzpomínky na dětství:** Zažili jste někdy, že jste se schovali pod deku a hráli si tam? Lezli jste jako děti pod stůl? Dělalí jste si někdy bunkr? Obydlí z dek a nábytku? Dokážete si vybavit tu atmosféru? Jaká byla?

V první části naší hodiny budete chvíli přikrytí tou velkou plochou papíru. Pak v určitou chvíli, kterou vám řeknu, se budete „proklubávat“ skrze papír ven. Nebudete papír trhat ani ničit, ale jemně a opatrně se budete postupně dostávat na světlo. Postup je takový, že si naslíníte prst a budete s ním navlhčovat papír nad vámi, až se postupně udělá trhlinka, do které můžete strčit více prstů a postupně a opatrně ji zvětšovat, až do ní budete moci vystrčit svou hlavu a pak postupně skrze ni prolézt ven. Ten papír nesmíte zničit, budete s ním dále pracovat. A místo vašeho zrození nebo „proklubání“ je také velmi důležité. Pamatujte si ho.

Kdo o sobě ví, že by pro něj mohlo být těžké ležet chvíli uprostřed skupiny pod velkou plachtou papíru, zvolí si místo na kraji plochy, hlavou u okraje papíru. Je někdo, kdo ví, že by to vůbec nezvládl? S ním se domluví na individuálním postupu, bude mi dělat asistenta.

- **Meditace, zklidnění, koncentrace:** Určitě všichni víte, co je to meditace. Zažili jste to někdy? A zažili jste stav, kdy jste byli úplně klidní, ale ne ospalí a vnímali jste, co se děje ve vás? Chodí někdo na jógu? Na začátku nebo na konci jógových cvičení se dělají meditace podobné tomu, co tady dnes spolu zažijete. Člověk leží, je úplně zklidněný, poslouchá, co mu říká cvičitel, a zkouší si to představit.

Jste připraveni zažít něco nového? Najděte si své dobré místo na ploše a lehněte si tam tak, abyste se všichni vešli. Zvažujte, kde je pro vás dobré místo.

Zklidněte se, zkuste si uvědomit, jak dýcháte, jak se nadechujete a vydechujete, zavřete oči. Chvilku se můžete zaposlouchat do zvuků kolem nás, do zvuků ve své bezprostřední blízkosti..... do zvuků, které jsou v celé této třídě... do zvuků, které znějí celou touto budovou... do zvuků venku, na ulici... Zkuste uvolnit celé své tělo a poslechněte si příběh, který vám chci vyprávět:

Pomalá četba s pauzami. *„Představte si, že jste maličké zrníčko existence v obrovském, široširém vesmíru. Kolem vás jsou miliony hvězd a miliony planet. Nekonečný prostor na všechny strany. A vy plujete tímto obrovským prostorem a hledáte místo, kde byste chtěli spočinout.....*

Prohlížíte si hvězdy a planety, které míváte,..... ale stále to není to pravé, co hledáte..... Až najednou...v dále zahlédnete odlesk modré barvy, který vás velice zaujme. Rozhodnete se

podívat se blíž.... a jste docela uchvázeni.... jako klenot se v temnotě vesmíru pomalu otáčí nádherná modrá planeta...je tak krásná, tak různorodá.... velké plochy modré vody se střídají s barevnými plochami kontinentů.... vidíte různé odstíny žluté a hnědé na pouštích a savanách, tmavé skály a bílé vrcholky zasněžených velehor. Nádherně zelená pásma deštných pralesů a tmavější pruhy lesů, jezera pouště.... jste neodolatelně přitahováni usídlit se na této planetě.... vyberte si místo, kam se chcete zrodit, a představte si, jak se vy jako malá nepatrná existence z vesmíru zhmotňujete v nějakém krásném konkrétním prostředí.

Učitel/ka spolu s „asistentem“ opatrně překrývají ležící studenty velkou plachtou papíru.

Chvilku si užijte a zažijte, jaké to je, být vajíčkem nebo plodem ve skořápce.... a až se nasytíte, až převáží vaše zvědavost, jaké to je venku, můžete si naslinit prst a dotýkat se papíru nad vámi tak dlouho, až se udělá dírka.... nemluvte, jen se tiše koncentrujte na svou práci.

Až se studenti „vyklubou“, většinou potřebují chvilku ještě sedět na místě a integrují zážitek. Po pár minutách, až budou venku všichni, nabídněte jim tvorbu:

Na stole máte tempery (křídly). Kolem svého místa zrození si vytvořte svoje vlastní „hnízdo, pelíšek nebo základnu“, která je vaším přístavem, domovem a odpovídá prostředí, do kterého jste se zrodili. Máte na to 20-30 minut. Zkuste zůstat v klidu a u sebe, na konci bude čas, kdy si všechno budeme vyprávět.

Až budou studenti hotovi, čeká je poslední fáze tvorby.

Rozhlédněte se kolem sebe... všude je mnoho dalších bytostí. Přemýšlejte, kterým směrem byste se chtěli ze svého místa vydat a s kým se seznámit. Můžete mezi sebou vytvářet cestičky a mosty, ale dejte pozor, ať nezasahujete do hnízd těch druhých.

Na závěr si všichni sednou na židle nebo na zem kolem společného díla a proběhne reflexe.

- Představte prosím nám všem své místo. Kde jste se to ocitli a jaký pro vás byl let?

Otázky pro všechny:

- Který útvar vás nejvíce zaujal a proč?
- Jsou si některé místa podobná? Čím?
- Které místo se úplně liší od ostatních a jak je toho dosaženo?
- Kdo přišel s nějakým originálním postupem, nápadem?
- Jak celá plocha vypadá? Co vám připomíná?
- Co viděl asistent? Co tě nejvíc zaujalo?

Výstupy:

Společné dílo celé skupiny na velké ploše, společná malba nebo kresba křídami. Společný intenzivní zážitek, který bude komunikován a sdílen. Sebepoznání a sebezkušenost, interpretace společného obrazu, porozumění individuálním tvůrčím přístupům.

Modifikované zadání pro žáky se SVP

- V případě fyzického nebo jiného handicapu, pokud se žák se SVP nebude chtít zúčastnit celého procesu, je jeho role pozměněna na roli asistenta, který se aktivně účastní při realizaci zadání a dále celý proces pozoruje.
- V reflektivní části sdílí své pozorování; jeho zpráva jako někoho, kdo viděl celou událost s odstupem, je velmi důležitá.

Očekávané výstupy

Očekávané výstupy dle RVP včetně výstupů pro žáky s podpůrným opatřením

Žák:

- 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.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

Relaxace a imaginace, neobvyklé prostředí pro výuku.

Realizace, zhmotnění vnitřní fantazie.

Komunikace, sdílení, interpretace díla.

Metodický komentář:

Využití smyslových zážitků a orientace na smyslové vnímání ve výtvarné výchově může přinášet intenzivní pocity a prožitky. Je potřeba, aby učitel/ka byl/a empatický/á, příliš nespíchal/a a nechával/a volnější tempo pro integrování prožitého.

Pro realizaci celé lekce je ideální tříhodinová časová dotace. Pokud nelze použít tak velký časový úsek, lekci lze zkrátit o poslední úsek, v textu uvedený jako poslední část tvorby (propojování mezi studenty).

Lekce je členěna do následujících fází:

1. příprava
2. úvod a motivace: (vzpomínky na dětství, vzpomínky na smyslové prožitky)
3. relaxace a imaginace řízená učitelem/učitelkou
4. tvůrčí část (samostatná tvorba studentů)
5. reflektivní část

V reflektivní části, na kterou je potřeba vyhradit nejméně 15 minut (podle velikosti skupiny), je učitel/ka průvodcem a moderátorem. Po intenzivním smyslovém zážitku je důležité dát prostor k vyjádření osobních a individuálních zkušeností, myšlenek, názorů studentů. To umožníme tak, že každý v kruhu má po limitovaný čas možnost říci k prožitému několik vět.

Poté učitel/ka zaměřuje pozornost skupiny k vizuální složce společného díla. Svými otázkami směřuje pozornost k uvědomování si různosti vizuálně obrazných vyjádření, různému použití výtvarných prostředků, ke zvědomování společného a rozdílného v jejich použití, ke hledání originálních postupů a řešení při používání výtvarných prostředků.

Ne-živá zahrada

Téma modelové lekce: Smysly – svět v mých smyslech/svět mých smyslů

Název modelové lekce/tvůrčí aktivity

Věk žáků

- 12-15 let

Typ školy

- základní škola, druhý stupeň

Cíl lekce/tvůrčí činnosti

Zkoumat téma přírody na základě získaných poznatků o tvorbě autorů trash art a land art z českého i zahraničního prostředí. Cílem tvůrčí činnosti je vytvořit objekty fauna/flora z recyklovaného plastového materiálu (PET lahve), které (1) dokumentují vztah k uplatnění odpadu coby prostředku uměleckého vyjádření s vyvoláním určité „nové senzibility“ vnímání věcí denní potřeby, (2) iniciují bezprostřední kontakt s předměty zbavenými účelu a jejich znovupoužití (druhotné využití plastového odpadu) jako zdroj zážitků a reflexí. V důsledku je tak objevována vlastní pozice žáka i role osobního jednání v této problematice.

Východisko pro obsah lekce

Na základě studia různých zdrojů jsme se seznámili s využitím netradičních materiálů, které mají v umění 20. století obsáhlejší historii. Pracoval s nimi již Marcel Duchamp, Pablo Picasso, Kurt Schwitters, Corsin Fontana (Akce s hadicemi - Zhoř, 1992, str. 99) a po nich mnozí další, přičemž motivace k uplatnění odpadu coby prostředku uměleckého vyjádření je poměrně široká. Po polovině dvacátého století se v uměleckém diskursu objevují pojmy jako junk ([online]: http://www.artslexikon.cz/index.php?title=Junk_Art), funk či trash art a dnes je práce s odpadem a nalezenými materiály běžnou praxí. S rozšiřováním vědomí problematiky spotřeby a odpadu se prosazují ve spojení s touto uměleckou praxí také environmentální obsahy.

V českém umění se tyto přístupy objevily v 60. letech 20. století v dílech autorů, jako byli Jiří Kolář, Věra Janoušková nebo Aleš Veselý. Umělecká strategie přejímání a znovuvyužití bývá někdy označována jako recyklace nebo postprodukce (viz Ondřej Navrátil, Zelené ostrovy: České umění ve věku environmentalismu 1960–2000, MU, 2017). Igor Zhoř (1992) věnuje v kontextu netradičních materiálů svou pozornost objektovému umění či ve spojení s pedagogikou hovoří o tzv. materiálových událostech. Příkladem je autorka Zora Ságlová (1970 – Pleny u Sodoměře, akce, událost proběhla u okolí jihočeské Sodoměře), Jiří Valoch, Jan Steklik (1970 – Vymezování lesa, akce v okolí Brna). V landartu jsou především nově zkoumány možnosti tematizace prostoru. Pracujeme se vztahy k landartu ([online], https://cs.wikipedia.org/wiki/Land_art) ke „zvýznamnění místa“ důležitého pro autora či komunitu. Také je zde pro žáky možnost aktivizace vztahu člověka k přírodě skrze drobné formy jejího „ozvláštnění“ (rozmístování umělých prvků v terénu). Příkladem může být Christo a jeho „balící akce“ (1972 – Údolní opona, Colorado). Z českého uměleckého prostředí je zástupcem např. Miloš Šejnse svým uměleckým projektem „Stopy“ z druhé poloviny 80. let. Také John Cage (Cage in Zhoř, 1992, str. 108) poukazuje na význam práce se zemí (přírodou) názorem, že umění se stává pokusným stavem, v němž se experimentuje, aby se žilo.

V současnosti se problematikou plastů a jejich postprodukcí ve výtvarném umění zabývá například sochařka Veronika Richterová (nar. 1964), která zpracovává kromě klasických materiálů i různé netradiční odpadové materiály, jež jí dovolují experimentovat. Posledních šest let se věnuje dobrodružné práci s PET lahvemi, kterou nazývá PET-ART.



Obr.: V. Richterová, 2007

(online), http://www.botanicka.cz/hlavni-stranka/aktualni-akce/pet-tropicana.html?page_id=3694 [cit. 2018-08-8].

Při tvorbě s odpadovými materiály je třeba mít na mysli, že z environmentálního hlediska je nejdůležitější předcházet vzniku odpadů. Takováto tvůrčí činnost by proto neměla vyústit v produkci dalších.

Zadání

Prozkoumej vlastnosti prostorových objektů, které jsou zhotoveny z plastů – PET lahví – a z takového typu odpadu vytvoř objekt/objekty neživé zahrady. Hledej kreativní cesty druhotného využití plastů skrze výtvarnou tvorbu. Vzniklé objekty instaluj v interiéru či exteriéru školy spolu s ostatními žáky.

Očekávané výstupy:

- formování vztahu žáka k životnímu prostředí nebo k sobě samému,
- iniciování žáka k větší pozornosti vůči přírodě a vedení k jejímu ocenění,
- poznání děl z oblasti „trash art“ či „land art“, které žáka mohou směřovat ke kritickému zamyšlení nad vztahy člověka a přírody,
- reflektování u žáka nových materiálů výtvarného vyjádření, včetně těch „deklasovaných“, jako výchovný aspekt v rovině ovlivnění žákova vztahu ke světu prostřednictvím prožitku a objevování možných významů.

Modifikované zadání pro žáky se SVP

- Manipulace s plastovým materiálem a dalšími nástroji (nůžky, nůž, jehlice aj.) vede k posilování psychomotoriky žáků se SVP.
- U žáků je třeba dle stupně podpory volit vhodné kompenzační pomůcky a přítomnost asistenta pedagoga.

- U žáků s poruchami chování dochází často k neadekvátním projevům z důvodu rozpolceného prožívání, jež je běžně způsobeno roztržitým sebepojetím. Volené činnosti tak mají u žáka obsahovat kombinaci více složek v jeho prožívání (např. záznam zvuků přírody – hudba, smyslové vjemy z živé přírody). Významná je role asistenta pedagoga či pedagoga, který provází „výtvarnou hrou“ s ne-živou přírodou a podněcuje žáka k závěrečné reflexi na konci hodiny (výtvarnou tvorbu tak spolu-směřuje k zážitku).
- U žáků s PAS (respekt k osobním rituálům a konzistentnímu chování, u žáka hrozí riziko přesycenosti podnětů a „ztracenost“) důraz na přehlednost výtvarných postupů a jasnou orientaci na cíl tvorby, u žáka je též možná „specifická míra a prahy smyslové senzitivity“, důležitá je též konzistentní organizovanost místa a trvání lekce a časový plán. U žáka je nutné dát pozor na kolísání či nekontrolovaný růst jeho vnitřního napětí i duševní nepohody, která se projevuje atypickými vzorci chování (slovní, gestické, pohybové), objevuje se snazší unavitelnost, nesoustředěnost a podrážděnost.
- U žáků s narušenou komunikační schopností je vhodné volit odpovídající alternativní a augmentativní komunikační systémy (znak do řeči, Braillovo slepecké písmo, znaková řeč, komunikační tabulky, Bliss systém, Makaton, komunikační deník žáka, piktogramy aj.).

Očekávané výstupy dle RVP pro žáky na 2. stupni:

- *VV-9-1-01 Žák 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.*
- *VV-9-1-02 Žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.*
- *VV-9-1-03 Žák 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.*
- *VV-9-1-04 Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření.*
- *VV-9-1-05 Žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu.*
- *VV-9-1-06 Žák interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků.*
- *VV-9-1-07 Žák porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů.*
- *VV-9-1-08 Žák ověřuje komunikační účinky vybraných upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích, nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci.*

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

- *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.*

Zaměřenost výuky na:

- subjektivitu žáka, rozvíjení smyslové citlivosti a proces komunikace,
- zdůraznění skutečnosti, že odlišnost lidí nemusí být problémem, ale východiskem při společné práci,
- přístup u žáků k tvorbě jako k experimentální praxi, kdy postupy, metody a technologie se postupně objevují, obnovují, ověřují a zdokonalují,
- propojení vlastní tvorby žáků s vnímáním a interpretací a jejich motivování pro osobní angažovanost a účast ve všech rovinách tvůrčího a uměleckého procesu,
- uplatňování různorodých prostředků výtvarného oboru pro poznávání principů komunikace ve společnosti a poznávání své vlastní pozice v ní,
- nesvazování žáků názorem autorit a poskytnutí příležitosti a různorodých zdrojů pro jeho utváření.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

Recepce:

- seznámení se s obecnými vlastnostmi plastů, recyklace PET lahví,
- multimediální prezentace umělecké tvorby (zrakové, sluchové, taktilní) reflektuje umění, ve kterém určitým způsobem rezonují environmentální témata recyklace a postprodukce plastů,
- učitel ve výukovém procesu sehrává roli iniciátora, který volí a předkládá reprezentativní umělecká díla (z oblasti „trash art“ či „land art“), případně podněcuje k výběru z informačního zdroje a navozuje situace, v nichž mohou žáci umění citlivě vnímat, uvažovat o něm a vést diskusi – žákova osobní reflexe vztahu k složkám přírody a pozice člověka v ní (např. umělci Jiří Valoch, Miloš Šejn, Igor Zhoř),
- osobní výběr předložených autorů – uměleckých děl i jejich vznik – kteří žáka nejvíce zaujali a pokus o zdůvodnění, proč tomu tak je (např. V. Richterová, Jiří Valoch),
- rozvíjení smyslové citlivosti a uplatňování subjektivity ve vnímání svého environmentálního prostředí (jinakost vnímání jako kategorie v inkluzivním přístupu),
- bohatost prostředí (městské, venkovské, chráněná krajinná oblast, prales aj.) je umocněna fantazií a jedinečností vnímání každého žáka,

- pomáhání žákům mapovat a systematizovat jednotlivé etapy tvůrčí práce tak, aby si byli schopni uvědomovat svůj vývoj a pokroky i individuální přístup k tématu.

Interpretace:

- žáci systematizují výsledky své práce a zakládají ji do osobních portfolií i tvůrčího portfolia třídy (heterogenní – inkluzivní třídy),
- představení výsledů tvorby žáka ostatním v podobě prezentace, včetně slovního komentáře, výběru místa instalace ve škole (v areálu školy).

Metodický komentář

Obecné principy:

- v rámci principů inkluze je při práci se všemi žáky klíčové, že každý člověk je individualita. K jinakosti přistupujeme jako k něčemu přirozeně danému. Jelikož jinakost je v každém kolektivu přirozená, není třeba dále rozdělovat lidi podle dalších diagnostických kritérií (např. postižení). V případě inkluze se hledají překážky omezující rozvoj všech žáků ve vzdělávacím systému (vyučovací styl, výukové lekce ve školních podmínkách, nedostatečná podpůrná opatření atd.);
- zásady správné komunikace s jednotlivými skupinami žáků se SVP;
- kategorie odlišnosti není něčím negativním, naopak může být příležitostí a seznamuje s principy diverzity;
- navázání dialogu mezi žáky a ukázky modelových situací v tvorbě;
- vhodná metodika praktického procvičování technik napomáhající k vlastní realizaci výtvarného projektu žáka atd.

Přípravná fáze

- odlišení náročnosti může spočívat v míře podpory učitele s vyhledáním si příkladů v současném umění a jeho reprezentativních děl. Žáci si nastudují postup autora/ů při tvorbě artefaktů. Žákům se SVP může být předložen reprezentativní vzorek autorů a jejich děl.
- žákům je umožněna inspirace tvarovou bohatostí části přírody (fotografie, video, školní zahrada, skleník aj.). Žáci se SVP mohou získávat informace z různých médií a z reálií přírody dle míry svého postižení a stupně podpory (viz role asistenta).
- vyhotovení více variant výtvarného záměru (na základě reálných tvarů přechází žák k jejich abstrahování a vytvoření nových fantaskních tvarů).
- žák může zpracovat návrh technikou kresby, modelováním z hlíny a PC aplikací (malování, Photoshop). Žák se SVP si tak může zvolit vhodný nástroj dle svých schopností a dovedností.
- žák okomentuje, kde se nechal inspirovat (např. jednotlivé části fauny, květy, stonky, celé květiny, jejich konstrukce a případná dynamika pohybu při závěrečné instalaci). Žák se SVP může zvolit slovní či písemný komentář a prezentovat sám či s dopomocí třetí osobou (např. spolužákem).

- žák zvolí nejvhodnější postup při výrobě částí jednotlivých objektů (volba spojovacího materiálu – lepidlo, sešíváčka, tavná pistole aj.), konstrukčních prvků (drát, provázek, kov, plast aj.).

Realizace - výroba objektu/ů

- odlišení náročnosti tvorby může znamenat to, že žákům je umožněno využívat různých postupů stříhání a tvarování plastů, jejich narušování nástroji (kovové předměty, nůž, nůžky), tepelné tvarování (lahve se většinou deformují a dají zatepla tvarovat při asi 70–80 °C, i při opatrnosti to znamená, že by se měly používat ochranné rukavice).
- možná cesta sestavování objektů neživé fauny vede též přes možnost zářezů a zaklínění části lahví do sebe k následnému zafixování horkým vzduchem a teplem, jednoduše řečeno láhev se musí zahřát tak, aby se v místě spoje „smrskla“.
- pracujeme s principem náhody při deformaci plastových částí vytvářených objektů.
- pro žáky se SVP je možné použít vhodné předlohy květů, rostlin z knižních atlasů, fotografií nebo přímo živých rostlin.
- pro žáky se SVP je možné též obecně využít jejich kompenzační pomůcky (lupy, reliéfní modely přírodnin, fixační a upínací nástroje pro deformaci plastů, pomoc asistenta při složitější manipulaci s plasty aj.).

-

Závěr – reflexe

- nakonec s žáky diskutujeme o tom, jaký byl jejich výtvarný záměr. Co se snažili vyjádřit?
- při reflexi se dotazujeme například: Myslíte, že je vaše dílo pro ostatní srozumitelné? Jestli ne, proč? Udělali byste to nyní jinak? A jak?

Příklad interpretace a prezentace žáka:



Obr.: Renata Filipová, 2010
(online); <http://filipovarenata.com/>[cit. 2018-08-8].



Obr.: Renata Skovajsova, diplomová práce, 2010
(online); <http://ismuni.cz> [cit. 2018-08-8].

Doporučení pro hodnocení úrovně ve sledovaných výstupech:

Žáci se SVP mohou dosáhnout v různých úkolech nebo fázích úkolu různé úrovně výstupů – od minimální až po excelentní. Napište, jaké úrovně žák se SVP dosáhl, a dokladujte.

1. minimální úroveň

Získá nové znalosti a dovednosti skrze zkušenosti z tvůrčích činností a využívat základní pojmy k verbálnímu sdělování těchto zkušeností z oblasti „trash art“ či „land art“.

2. optimální úroveň

Aplikuje vědomě reflektované zkušenosti a znalosti v dalších tvůrčích činnostech (postprodukce recyklovatelných materiálů) vztahující se k produkci, recepci, interpretaci.

3. excelentní úroveň

Reflektuje s porozuměním postupy a výsledky tvůrčích činností vlastních i činností ostatních, nalézá nové varianty řešení; uvědomuje si kontexty s daným druhem umění.

Technické parametry, ve kterých má být text zpracován, např.:

- forma: wordovský dokument v maximálním rozsahu textu 4 – 6 ns (1 ns je přibližně polovina wordovské stránky, velikost 11, řádkování 1);
- rozdělovat zadání pro žáky se SVP, odlišit je – jiným typem písma, odsazením apod.;
- fotodokumentace v rozsahu 20 fotografií s vysokým rozlišením pro tisk v knize zachycujících žáky pouze se souhlasem zákonných zástupců, který vychází ze směrnic a nařízení ředitele/ky školy.

Použitá literatura:

ZHOŘ, Igor. *Proměny soudobého výtvarného umění*, SNP, Praha 1992
 NAVRÁTIL, Ondřej. *Zelené ostrovy: České umění ve věku environmentalismu 1960–2000*, MU, 2017
 HORKÁ, Hana. *Teorie a metodika ekologické výchovy*, Brno, Paido, 1996.

Proměnlivost pojetí krásy v umělecké tvorbě

Téma modelové lekce: Komunikace s uměleckým dílem

Věk žáků

- 12–15 let

Typ školy

- základní škola, druhý stupeň

Cíl lekce/tvůrčí činnosti

Zkoumat proměnlivost kategorií, jakými jsou krása a ošklivost. Toto zkoumání má žák zakládat jak na osobním vnímání různorodých uměleckých děl, tak zároveň na porovnávání osobních prožitků, pocitů a zkušeností s interpretacemi z dějin umění. Dílčími cíli výukové lekce je také 1) zkoumat odlišnost (diverzitu) jako základní entitu lidského rodu, 2) využití vybraných uměleckých děl jako prostředku k vyvolání interpretace vlastních postojů žáků na dané téma na základě vizuálně obrazných vyjádření (objekty, objemy, tvary aj.). V důsledku reflexe a interpretace děl je tak obječován osobní postoj žáka k tomuto tématu.

Východisko pro obsah lekce

Na základě studia různých zdrojů jsme se seznámili s vybranými díly autora Umberta Eca – Dějiny krásy (2005) a Dějiny ošklivosti (2007). Autor nastiňuje možné interpretace a obecně akceptované teze z teorie dějin umění. Lze obecně konstatovat, že výrokem „krásný“ a dalšími obdobnými výroky (půvabný, hezký, ušlechtilý, nádherný, skvělý) často označujeme něco, co se nám líbí. V mnoha slovních spojeních se může krása často snoubit s pojmem dobra. Pokud budeme vycházet z komunikačních stereotypů, máme tendenci označovat jako dobré to, co se nám nejen líbí, ale i to, co bychom chtěli mít pro sebe. Umberto Eco (2005) předpokládá, že krása a ošklivost nikdy nebyla ničím neměnným a absolutním, ale v odlišných historických obdobích a různých zemích na sebe brala jinou podobu. To i v případě, pokud se jedná o krásu fyzickou (krásu muže, ženy, krajiny), ale i pokud jde o krásu Boha, myšlenek, lidského citu aj. Kubisté jako Braque a Picasso při svém záměru směřovali k rozkladu forem, hledali inspiraci v mimoevropském umění, v afrických maskách, které tehdejší mínění považovalo za hloupé, ošklivé a odporné. V dadaistickém hnutí se odkaz k ošklivosti objevuje v rozhodné výzvě ke grotesknosti. Slavný autor Duchamp provokativně domaloval Moně Lise knír a položil základy poetiky ready made. Významným sklonem k šokujícím situacím a obludným obrazům se profiluje surrealismus (Manifest, 1924). Ve svých dílech prezentují „novou krásu“ S. Dalí, R. Roussel aj.

Jean Dubuffet v roce 1948 radikálně definuje nový kánon krásy odmítnutím stávajícího. Mluví nově o autenticitě syrového umění (Zhoř, 1992). Vyzdvihuje především díla vytvořená osobami, jež nejsou dotčeny uměním a kulturou, takže napodobování se u nich vyskytuje jen minimálně. V definování nového pojetí krásy (čerpající marginálně z primitivismu) pokračuje dle Zhoře (1992) dále umělecké hnutí CoBrA (1949) v čele s umělci zvučných jmen – Karel Appel, Constant, Asger Jorn aj.

Umberto Eco (2005, 2007) definuje kategorie „konzumní krásy“ následovně. Konstatuje, že mezi uměním pro vzdělané a uměním lidovým sice dosud existuje kvalitativní rozdíl, ale v postmoderním světě se vysoké umění pouští do experimentů přesahujících oblast zobrazování

a současně také vybízí k návratu k předmětnosti a tradici. Autor též vyslovuje názor, že lidé, kteří navštěvují vernisáže a výstavy avantgardního umění, si kupují mnohdy „nesrozumitelné sochy“ nebo se účastní happeningů, oblékají se a češou podle módních kánonů, nosí džíny nebo značkové oděvy a líčí se podle vzorů krásy šířených módními časopisy, filmem a televizí aj. (tedy sdělovacími prostředky). Řídí se ideály krásy určenými světem komerční spotřeby, tj. přesně tím, proti čemu avantgardní umění více než padesát let bojovalo. Jedná se o rozpor typický pro 20. století. Lze tedy konstatovat, že pojetí krásy a ošklivosti je dáno různými kulturami a dobou (Gombrich in Mikš, 2014). Dnes tedy divák stojí před spleť protikladů. Možná ošklivé, ale přesto roztomilé postavy jako E. T. nebo mimozemšťané z hvězdných válek aj. nefascinují jen děti, ale i dospělí. Z mnoha stran se tedy ozývá, že dnes žijeme v symbióze s protikladnými vzory, protože protiklad ošklivé/krásné už nemá estetickou hodnotu. Ošklivé a krásné jsou údajně možné alternativy, které lze používat neutrálně (Eco, 2007).

Zadání

Společně se spolužáky si prostuduj předložené reprodukce vybraných děl. Zkoumej dle svého uvážení obsah i formu děl dle společných, odlišných a neobvyklých prvků vztahujících se k subjektivním symbolům krásy a ošklivosti. V závěru třídění reprodukcí odhlédni i od „zobrazovaných tváří, těl či věcí“ a zaměř se i na vnímání libosti a nelibosti barevné skladby obrazu – na hledání detailů, které mohou na tebe působit i negativně nebo mohou být pro tebe „krásné“ právě barevností a tvarovou nezvyklostí. Svůj postoj k vybraným skupinám roztríděných reprodukcí formuluj ústně i krátkým textem.

Očekávané výstupy lekce

- prohloubení poznání v oblasti děl výtvarného umění a svého vztahu/postoje k nim na základě vlastního názoru, ke kterému žák dospěje procesem myšlení,
- poznání a reflexe různých pojetí krásy a ošklivosti, jak se projevovala a stávala se předmětem diskuse v umělecké produkci.

Modifikované zadání pro žáky se SVP

- U žáků je třeba dle stupně podpory volit vhodné kompenzační pomůcky (žáci s poruchami čtení a psaní, přítomnost asistenta pedagoga vycházející ze stupně podpůrných opatření).
- Pro žáky se SVP lze využít pomocných komunikačních pomůcek i symbolů pro efektivnější komunikaci a interpretaci vlastního prožívání (piktogramů, diktafonů pro záznam řeči, tabletu či mobilního telefonu jako „poznámkového bloku“, obrazových a komunikačních prvků z programu strukturovaného učení pro žáky s poruchami autistického spektra aj.).
- U žáků s PAS je nutné respektovat individuální komunikační styl při sebereflexi. Je třeba respektovat v případě potřeby i slovní rituály – stereotypy, které mnohdy snižují psychickou tenzi žáka s PAS.
- U žáků s narušenou komunikační schopností je vhodné volit odpovídající alternativní a augmentativní komunikační systémy (znak do řeči, Braillovo slepecké písmo, znaková řeč, komunikační tabulky, Bliss systém, Makaton, komunikační deník žáka, piktogramy aj.).

- Asistent pedagoga může pomoci žákům se SVP natočením slovních formulací nad zvolenými uměleckými díly formou videoprezentace (mobilní telefon), pokud ostatní formy sdělení snižují autenticitu vyjádření.

Očekávané výstupy dle RVP pro žáky na 2. stupni:

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

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

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

Zaměření výuky:

- na subjektivitu žáka, rozvíjení smyslové citlivosti a proces komunikace,
- na zdůraznění skutečnosti, že odlišnost lidí nemusí být problémem, ale východiskem při společné práci,
- na uplatňování různorodých prostředků výtvarného oboru pro poznávání principů komunikace ve společnosti a poznávání své vlastní pozice v ní,
- na nesvazování žáků názorem autorit a poskytnutí příležitostí a různorodých zdrojů pro utváření vlastního názoru žáků.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

Recepce

- Žáci diskutují o vybraném souboru uměleckých děl předložených pedagogem. Předložená díla reflektují vývoj v dějinách umění až po současnost. Díla jsou inspirací pro další objevování obdobných příkladů z dějin umění (zdroje – publikace, webové stránky atd.).
- Pedagog ve výukovém procesu sehrává roli iniciátora předkládáním souboru reprodukcí uměleckých děl.
- Pedagog navozuje situace, v nichž mohou žáci umění citlivě vnímat, uvažovat o něm a vést diskusi o osobních vztazích k pojmům krása – ošklivost, konformita – diverzita aj., které žáci pojmenují, a významu těchto slov porozumí na základě širšího vysvětlení pedagogem.
- Osobní výběr reprodukcí, které žáka nejvíce zaujaly, a pokus o zdůvodnění, proč tomu tak je.
- Pedagog pomáhá žákům mapovat jednotlivé etapy analytické a systematické práce tak, aby si byli schopni uvědomovat svůj proces uvažování ke zvolenému tématu a nepodléhali nekriticky cizím úsudkům (spolužákům aj.).

Interpretace

- Žák bude schopen na konci lekce vysvětlit, co pro něj zvolená umělecká díla znamenají a proč si je vybral. Bude schopen konfrontovat a identifikovat, jak se jím nalezené významy přibližují významům nalezeným a deklarováním ostatními žáky

v souboru uměleckých děl. Žáci v závěru vyslechnou komentáře k reprodukcím vztahujícím se k teorii dějin umění. Reflektují, jak jim rozumí a co nového se dozvěděli. Případné komentáře ještě společně doplní.

- Žáci systematizují výsledky své práce a zakládají je do osobních portfolií i tvůrčího portfolia třídy.

Metodický komentář

- V rámci principů inkluze je při práci se všemi žáky klíčové, že každý člověk je individualita. K jinakosti přistupujeme jako k něčemu přirozeně danému. Jelikož jinakost je v každém kolektivu přirozená, není třeba dále rozdělovat lidi podle dalších diagnostických kritérií (např. postižení). V případě inkluze se hledají překážky omezující rozvoj všech žáků ve vzdělávacím systému (vyučovací styl, výukové lekce ve školních podmínkách, nedostatečná podpůrná opatření atd.).
- Pro tvorbu souborů uměleckých děl pedagogem je inspirativní seznámení se s vybranými díly z publikace Umberta Eca (2005) – kapitola Chronologie, str. 19–35.
- V práci s uměleckými díly i s produkty běžné vizuální kultury není cílem pouze rozvíjet schopnosti žáků pochopit a vyjádřit hlavní myšlenku spatřeného. Pracujeme především na tom, aby si žáci dokázali uvědomit svoji pozici ve spletených vztazích znakových systémů. Dále je důležité, aby žáci poznali, že i divák (ostatní žáci) do těchto systémů vstupuje vybaven odpovědností, a stává-li se bezbranným a nevědomým cílem manipulací, bývá spíše chyba na jeho straně (platí i u žáků se SVP, kterým jsou ale poskytnuta potřebná podpůrná opatření a kompenzační pomůcky atd.).
- Při zadávání práce i při její reflexi je rozhovor základní a nejdůležitější metodou v lekci. Cílem učitele je motivovat (přimět) žáky k hovoru, vyprovokovat je k odpovědím, které žáky povedou k dalším otázkám. Například: Co by mohlo být za zobrazenou realitou? Co dělá obraz tak poutavým a zajímavým?
- Při rozhovorech s dětmi je třeba si uvědomit, že je odlišná míra dovedností žáků při zacházení s různými úrovněmi čtení symbolů. Schopnost žáků se tázat a vyslovovat různé námítky a postřehy se individuálně liší (zvláště u žáků se SVP – specifické poruchy učení, PAS, lehké mentální postižení aj.). Neobratnost v diváckém zacházení s formálními prostředky díla je nutné u žáků reflektovat učitelem, který vystupuje v roli moderátora. Součástí větší vyzrálosti žáků druhého stupně je jejich bohatší slovní zásoba, kterou adekvátně a tvořivěji využívají k věcné argumentaci.
- Je důležité, aby si žáci uvědomili, že komerční prostředí vizuálních zobrazení je možným místem manipulace. Předložený soubor reprodukcí napomáhá kritickému myšlení a umožňuje hledat způsoby, jak manipulativním tendencím čelit.

Příklady jednoho z mnoha souborů děl:

Pro příklad je charakterizován soubor, který je jedním z mnoha možných. Ilustruje, v čem výběr spočívá a jaká jsou jeho zamýšlená inkluzivní kritéria a jejich variabilita. Každý učitel si může vytvořit vlastní soubor dle svého osobního zaměření. Komentáře k dílům reflektují dějiny umění i současné umění. Předložený soubor může být pedagogem dle jeho potřeb doplněn či upraven.



Torzo Venuše Mélská, Paříž, Musée du Louvre, 2. století př. Kr.
(online);

<https://www.google.cz/search?q=Venu%C5%A1e+M%C3%A9lsk%C3%A1,&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=W eVlpZipXDTU3M%253A%252CT1PBoDpFWcTscM%252C &usg=AFrqEzegLjOwBoHkl9eyADdimwuyueug&sa=X&ved=2ahUKEwj7n524nYHdAhWJLVAKHRjYDs0Q9QEwAXoECAMQBA#imgrc=WeVlpZipXDTU3M> [cit. 8. 8. 2018].

Komentář: Venuše jako estetický ideál ve starověkém Řecku je nám představena v podobě torza. V kontextu řecké filosofie můžeme nazvat krásným takový objekt, který svou formou uspokojuje smysly (především zrak a sluch). Krásu objektu ale nemusí vyjadřovat jen prvky vnímané zmíněnými smysly. V případě lidského těla hrají odpovídající úlohu také vlastnosti duše a charakteru, které jsou poznatelné spíše zrakem duchovním než tělesným.



Sandro Botticelli, Zrození Venuše, Florencie, kolem 1482

(online);https://www.google.cz/search?tbm=isch&sa=1&ei=dKN9W7TZJo6kwQLYl6zIBA&q=Sandro+Botticelli%2C+Zrozen%C3%AD+Venu%C5%A1e%2C&oq=Sandro+Botticelli%2C+Zrozen%C3%AD+Venu%C5%A1e%2C&gs_l=img.3..0i30k1.46971.49103.0.50139.15.7.0.0.0.188.489.0j3.3.0....0...1c.1.64.img..13.2.328.0..0.0.uOsWulHdh0c#imgrc=rqx4bkwaSVjSgM [cit. 8. 8. 2018].

Komentář: Ideál krásy v renesanci. V 15. století je krása vnímána jednak jako napodobování přírody podle vědecky ověřených pravidel, jednak jako kontemplace nadpřirozeného stupně dokonalosti. Používání perspektivy v malířství tak implikuje soulad mezi *invencí a nápodobou*. Skutečnost je tak reprodukována umělci objektivně věrně, avšak ještě je „doplněna“ malířovou subjektivně prožívanou krásou.



Gustav Klimt, Judita, Rakouská galerie ve vídeňském Belvederu, 1901
(online);

https://www.google.cz/search?q=Gustav+Klimt,+Judita,&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiRmMzwnYHdAhWRJIAKHc5eBDkQ_AUICigB#imgrc=TLjNm_qLh9_9dM [cit. 8. 8. 2018].

Komentář: Zobrazená Judita nám může na obraze připadat jako silná osudová žena – femme fatale, která smyslnou krásou i prohnanou rafinovaností likviduje muže. Secesní malíř Gustav Klimt tak stvořil uhrančivý obraz biblické hrdinky Judity. V ruce drží uťatou hlavu obávaného asyrského vojevůdce Holoferna.



Hans Holbein ml., Podobizna Jindřicha VIII., Řím, 1540
(online);

https://www.google.cz/search?q=Hans+Holbein+ml.,+Podobizna+Jindřicha+VIII.&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi6iOSVnoHdAhXSPFAKHdA0BYUQ_AUICigB&biw=2048&bih=796#imgrc=5MIUx1zoWI31YM [cit. 8. 8. 2018].

Komentář: Hans Holbein mladší byl německý renesanční malíř a grafik. Vynikal v zachycování podrobností a ve vystižení podoby lidí, které portrétoval. Byl pověřen namalováním prvního z řady králových portrétů zobrazujících jeho doktrínu dokonalosti a krásy. Král Jindřich VIII. založil vlastní anglikánskou církev a sám sebe stanovil za její hlavu. Mnozí lidé s tím nesouhlasili, byli pronásledováni za své odlišné smýšlení, a ocitli se proto často ve vězení a posléze i na popravišti.



Egon Schiele, Sedící žena (Editha), Praha, 1917

(online);

[https://www.google.cz/search?q=Egon+Schiele,+Sed%C3%ADc%C3%AD+%C5%BEena+\(Editha\),&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=AwXU9Zl3qtXIUM%253A%252CVORwv4mN11t7jM%252C_&usg=AFrqEzeEsqH0QohyCf8ESgX5CAwfT83jzw&sa=X&ved=2ahUKewi_o01noHdAhWCI1AKHTEVAagQ9QEwAAnoECAMQBA#imgrc=AwXU9Zl3qtXIUM](https://www.google.cz/search?q=Egon+Schiele,+Sed%C3%ADc%C3%AD+%C5%BEena+(Editha),&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=AwXU9Zl3qtXIUM%253A%252CVORwv4mN11t7jM%252C_&usg=AFrqEzeEsqH0QohyCf8ESgX5CAwfT83jzw&sa=X&ved=2ahUKewi_o01noHdAhWCI1AKHTEVAagQ9QEwAAnoECAMQBA#imgrc=AwXU9Zl3qtXIUM) [cit. 8. 8. 2018].

Komentář: Schieleho fascinovala svébytná řeč lidského těla vznikající v jemných i extrémních psychických a sexuálních proměnách. V roce 1915 Schiele uzavřel sňatek s Edith Harmsovou, která převzala i roli modelky. Sedící modelka je v prázdném prostoru a díky tomuto kontrastu vyniknou její gesta. Je spíše v provokativním uvolněném posazení s černými punčochami a s nahnutou bílou spodničkou. Celkový dojem obrazu dotváří výrazná barevnost a samotná stopa po nanášení barvy kvaše. Autor zkoumal a stylizoval pózy modelek, čímž ve výsledku docházelo k deformaci až grotesknosti. Je fenomenální, protože narušil zažitý kánon – kontrast mezi krásou a ošklivostí – a přišel s provokativní koncepcí nového spojení formy a emocí. Ty v pozdní době posunul víc k tajemnosti a mysticismu.



Africké masky - Chokwe

(online); <http://original-afrika.cz/produkt/maska-chokwe/> [cit. 8. 8. 2018].

Komentář: Masky pochází z kmene Chokwe žijícího v Angole, Demokratické republice Kongo a Zambii. Název v překladu znamená „mladá žena“. Jedná se o masku, kterou si při slavnostech nasazují muži, a to zejména pro zábavu. Tyto slavnosti však mají spojitost s plodností. Masky tak zosobňují Akishi (Makishi), ženského předka a archetyp ženskosti, což znamená, že je často zobrazena jako mladá žena s vysokým čelem a klidným výrazem. Tanečníci na rituální slavnosti mají často kromě masky samotné ještě i přiléhavé bavlněné kostýmy, falešné poprsí a chrastítka a při tanci se údajně sami Akishi stávají. Masky jsou vyráběny ručně a každý kus se může výrazně odlišovat.



Marilyn Manson, 2018
(online); <http://quotesgram.com> [cit. 8. 8. 2018].

Komentář: Brian Hugh Warner je žijící americký zakladatel a zpěvák skupiny Marilyn Manson & the Spooky Kids, později známé už jen jako Marilyn Manson. Jméno Marilyn Manson používá jako svůj pseudonym. Ten je odvozen ze jmen filmové hvězdy Marilyn Monroe a známého zločince Charlese Mansona. Jeho kontroverzní tvorba chce zachycovat lidské strachy přelomu našeho století. Jeho image je považována za jejich zosobnění. Je známý jeho komentář: „... Někteří lidé mají takový strach z toho, vypadat jinak než ostatní, že se přizpůsobí, že polknou, co jim je předepsáno. Já ne. Raději umřu za to, jaký jsem.“ (Brian Warner)



Adam Trbušek, Panoptikum, 2015
(online); https://www.google.cz/search?q=Adam+Trbu%C5%A1ek,+Panoptikum,+2015&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwig99Xim4HdAhUlaVAKHQ1LCGgQ_AUICigB&biw=2048&bih=796#imgrc=UZOjtylrJhR8UM [cit. 8. 8. 2018].

Komentář: Adam Trbušek je současným tvůrcem díla Panoptikum. Plzeňský králík pojídá člověka. Dílo autora odkazuje k tomu, jak se současný člověk nechal lapit systémem, který ho nutí jen dál a dál produkovat a konzumovat.



Marius Kotrba, Svatý Kryštof, 2006

(online);https://www.google.cz/search?q=Marius+Kotrba,+Svat%C3%BD+Kry%C5%A1tof,+2006&source=Inms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj8ITm4HdAhUEL1AKHSnIAYUQ_AUICigB&biw=2048&bih=796#imgrc=qufwtWvjRel1WM [cit. 8. 8. 2018].

Komentář: Ve své tvorbě je autor programovým tradicionalistou. Snaží se uchovat principy figurativní sochy jako fenoménu, který je nedílně spjat s dějinami evropské kultury. Plastika sv. Kryštofa stojí na nově vybudovaném valu, jenž obepíná dálniční obchvat kolem města. Autor tohoto sousoší ztvárnil patrona cestovatelů. Na pravé rameno autor sv. Kryštofovi posadil menší figuru, v souladu s legendou znázorňuje Ježíše Krista v dětském věku. Místo instalace je tak součástí konceptu díla.



Karel Nepraš, Hlava – fontána, 1983

(online);

https://www.google.cz/search?q=Karel+Nepra%C5%A1,+Hlava+%E2%80%93+font%C3%A1na,+1983&source=Inms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjK1penIHdAhUKaVAKHbnCTAQ_AUICigB&biw=2048&bih=796#imgrc=Jz8t9x0Xmc6PEM [cit. 8. 8. 2018].

Komentář: Své plastiky Nepraš vytvářel z instalačních trubek, ozubených kol a převodů, vodovodních kohoutů, armatur, tedy z nejrůznějších odpadních stavebních a instalatérských materiálů. Prezentovaná část sochařské tvorby tvoří soubor „oživlých“ předmětů. Svařením několika trubek vznikly krácející, sedící nebo stojící poetické figury.

Přípravná fáze

- Učitel na začátku hodiny rozdá jednotlivé reprodukce, ale otočí je před žáky obráceně s pokynem, aby se podívali tak, aby obraz neviděl nikdo jiný. Dále rozdá čistý A4 papír. Každý žák si svůj obraz prohlédne a na čistý A4 papír popíše, co reprodukce zobrazuje. Pokuší se psát tak, aby nešlo obraz uhodnout podle textu okamžitě, ale bude se snažit zaměřit na zajímavý detail, popsat obraz nějak nezvykle, trochu detektivně, poeticky – tvořivě (viz hra Dixit).
Poté se žáci s pedagogem sesednou do kruhu a texty i reprodukce obrazů seskupí na hromádku. Své místo v kruhu si zvolí dle sebe (pravděpodobně s oblíbenými spolužáky).
- V další fázi se pedagog zaměří na cílené přemísťování (promíchání) žáků. Nejprve si žáci zahrají interaktivní hru v kruhu. Pedagog postupně zadává následující pokyny: Vymění se všichni, kdo mají na sobě červenou barvu. Vymění se ti, kteří vědí, jaká barva vznikne smícháním žluté a modré. Vymění se všichni s hnědýma očima. Vymění se ti, kteří už někdy byli na výstavě obrazů. Vymění se ti, kteří rádi fotografují. Vymění se ti, kteří nemají rádi tmu. Vymění se ti, kteří mají rádi duhu. Vymění se ti, kteří mají na sobě zlatý šperk atd. Cílem této inkluzivní výtvarné hry je docílit v závěru, že budeme mít v kruhu různě rozmístěné žáky (tj. nikoliv a priori podle kamarádství a oblíbenosti). Učitel záměrně do hry volí otázky „výtvarné“ i obecné, aby navodil přátelskou a otevřenou, ale hlavně bezpečnou atmosféru, ve které mají všichni rovnocenné příležitosti.

Realizace

- Žáci jsou nově rozmístěni v kruhu. Učitel rozdá zamíchané texty vytvořené žáky, každému jeden, a nechá všechny, ať si text přečtou. Opravdu počká, až všichni budou mít v klidu přečteno, a mezitím rozloží v kruhu reprodukce obrázkem nahoru. Následně vyzve žáky, aby očima našli obrázek, který odpovídá jejich textu, ale ještě nic neříkali. Zase je dětem ponechán dostatek času, aby si opravdu každý mohl promyslet, která reprodukce je nejvhodnější.
- Potom pedagog určí někoho, kdo začne s identifikací textu a obrazu. Přečte, co je napsáno na papíru, a vybere obraz, který mu odpovídá. Autor textu potvrdí správnost nebo nesprávnost výběru; pokud se shoduje text a obraz, položí učitel text na obraz a pokračuje další po levé nebo pravé straně po kruhu. Postupně jsou identifikovány všechny obrazy. Po této hře s obsahem a formou obrazu učitel poděkuje dětem za jejich práci, ocení zajímavé texty, zasměje se vtipným pasážím a shrne aktivitu, zda se povedlo popsat slovy vizuálně obrazné vyjádření (reprodukce).
- Potom pedagog rozloží číslice vedle všech reprodukcí děl (karty s texty předtím sebere) a řekne každému z žáků, ať si vybere reprodukci, která jej nejvíce zaujala, např. líbí se mu, působí jinak, rozčiluje ho... (čímkoli). Na připravenou volnou kartičku si následně každý žák napíše číslo zvolené reprodukce, které před ostatními skryje. Společně si pak v kruhu na pokyn učitele čísla všichni ukážou. Ideálně vznikne několik skupin, které se sesednou nad svou reprodukcí díla.

- Dalším zadáním bude na poster vypsát v odrážkách, na čem se shodnou: co je na obraze, čím je zajímavý, proč je zajímavý, jak asi vznikl, proč ho autor takto vytvořil, jaký je člověk, který se rád podívá na takový obraz, co je napadá při pohledu na obraz. Na závěr všichni žáci vrátí do kruhu a každá skupina (nebo i jednotlivci) postupně pokládá do kruhu svůj poster s odpověďmi a nalepenou reprodukcí. Odpovědi jsou přečteny. Pedagog poskytne prostor ke komentářům ostatních se zadáním: doplňte postřehy skupiny o vlastní pozorování. Žáci mohou připisovat komentáře pod reprodukce, které si vybrali.
- V závěru pedagog přečte komentáře všech děl z připraveného souboru reprodukcí. Žáci jsou s těmito texty konfrontováni. Každý žák následně sdělí, jak jsou mu informace známé či nové, čím ho překvapily a jak si obsah pro sebe vysvětluje.

Závěr – reflexe:

- Pedagog zadá poslední závěrečný úkol (žákům rozdá druhou zvolenou reprodukci a nový posterový papír): Nalepte vybraný obraz opět doprostřed posteru a ve skupině kreslete dál z obrazu a rozvíjejte další motivy k tomu, co jste se doposud o reprodukci/ reprodukcích dozvěděli.
- Vznikne tak obrazová výpověď, kterou vytvoří každá skupina nebo jednotlivec (pokud si někdo zvolí nějakou reprodukci jako jediný).
- V závěru si opět žáci prohlédnou v kruhu vše, co bylo kolektivem třídy vytvořeno. Popíšíou, jak se jim pracovalo, jak na ně obraz působil před dotvořením a po něm.

Doporučení pro hodnocení úrovně ve sledovaných výstupech:

Žáci se SVP mohou dosáhnout v různých úkolech nebo fázích úkolu různé úrovně výstupů – od minimální až po excelentní.

1. minimální úroveň

Osvojí si nové znalosti a dovednosti u vybraných uměleckých děl. S dopomocí je žák schopen identifikovat obsah a formu výtvarného díla a v diskusi prezentovat své postoje.

2. optimální úroveň

Aplikuje vědomě reflektované zkušenosti a znalosti z dějin umění. Je schopen samostatně formulovat své postoje na základě principů indukce – dedukce s dopomocí pedagoga, případně za návodných otázek.

3. excelentní úroveň

Reflektuje s porozuměním probírané kategorie uměleckých děl v kontextu historizujících skutečností. Samostatně nalézá nové varianty řešení a uvědomuje si kontexty a konotace uměleckých děl a jejich autorů na podkladě aspektů teorie dějin umění. Pro své postoje a hodnotící soudy je schopen sdělit odpovídající argumentaci.

Technické parametry, ve kterých má být text zpracován:

- wordovský dokument v maximálním rozsahu textu 4–6 ns (1 ns je přibližně polovina wordovské stránky, velikost 11, řádkování 1),
- rozdělovat zadání pro žáky se SVP – jiným typem písma, odsazením apod.,
- zpráva bude doplněna cca 10 situačními fotografiemi s vysokým rozlišením pro tisk v knize zachycujících žáky (pouze se souhlasem zákonných zástupců, který vychází ze směrnic a nařízení ředitele/ky základní školy),
- fotografie rozebíraných děl a interpretace žáků,

- výběr nejpřínosnějších interpretací žáků z výukové lekce (textový záznam, přepis audiovizuálního záznamu).

Použitá literatura:

ZHOŘ, Igor. *Proměny soudobého výtvarného umění*, SNP, Praha 1992.

PIJOAN, José. *Dějiny umění 1-10*, Odeon, Praha, 1981.

ECO, Umberto. *Dějiny krásy*, Argo, Praha 2015.

ECO, Umberto. *Dějiny ošklivosti*, Argo, Praha 2017.

KOLÁŘ, Martin. *Kognitivní funkce umění; Výtvarná výchova jako rozmluva*, UJEP, 2010.

MIKŠ, František. *Gombrich: Tajemství obrazu a jazyk umění*, Barrister – Principal, Brno, 2014.

Prostor v mé tváři

Tato modelová lekce uplatňuje tři témata:

Smysly – Svět skrze hmat

Identita – Poznávám sebe sama

Komunikace – interpretace (vlastní tvorby a tvorby ostatních)

Věk žáků: 12 - 16 let

Typ školy: SŠ/gymnázia, SŠ pedagogické

Časová dotace: 3 hodiny

Cíl tvůrčí činnosti:

- rozvíjení smyslové citlivosti v rovině vnímání částí svého obličeje a v rovině haptické tvorby s keramickou hlinou,
- uplatňování subjektivity v rovině vlastní tvorby,
- ověřování komunikačních účinků v rovině interpretace své tvorby a tvorby ostatních,
- zvyšování a rozvíjení manuální zručnosti a schopnost vyjádřit se ve hmotě (3D prostoru).

Východisko pro obsah lekce:

Vztah k vlastní podobě, selfie, kontrolování a prohlížení své tváře v zrcadle – to vše je nedílnou součástí pubertálního a adolescentního věku. Je to zcela přirozený a zdravý projev zkoumání vlastního já, který souvisí s vývojem ega a důležitým rozvojem sebelásky. Ta je ve zdravé míře nutná k tomu, abychom měli pocit vlastní hodnoty a schopnost obhájit své myšlenky a činy.

V dějinách lidské kultury známe příběh o Narcisovi (Narkissos), krásném mladíkovi, který nestál o žádnou z pozemských ani polobožských žen a dívek, dokonce se z lásky k němu utrápila nymfa Echo. Proto byl antickými bohy potrestán tím, že se zamiloval do vlastního obrazu na vodní hladině. Tak dlouho se nad ní skláněl a prohlížel se, až se utopil. Podle legendy se proměnil ve žlutou jarní květinu – narcis.

Staré legendy vždy přinášejí ponaučení pro každodenní život – zájem o vlastní osobu by nikdy neměl přehlušit naše vztahy s ostatními. Narcismus je také označován v psychologii jako jedna z poruch osobnosti, která znemožňuje nemocnému člověku navazovat autentické a zdravé vztahy s ostatními.

Téma Narcise se ve výtvarném umění stalo bohatou inspirací pro řadu umělců, na ukázce vidíme slavný Caravaggiův obraz a klasicistní sochu.



Caravaggio, Narcis (1594-1596) - Foto: Wikimedia Commons, lic. Public domain. [Cit. 16. 8. 2018]



Narcissus. Kašna z roku 1896 na nádvoří bavorského Národního muzea, Hubert Netzer. Autor: Rufus46, 2013. Zdroj: Wikimedia Commons. [Cit. 16. 8. 2018]

Při zkoumání a prohlížení vlastní tváře jsme většinou odkázáni na její odraz na lesklém povrchu. To, s čím jsme konfrontováni, je nejčastěji naším zploštěním do dvojdimenzionálního obrazu. Tedy určitým výběrem, výsekem, který si chceme nebo můžeme prohlédnout. Nikdy se nevidíme jako celek, tak, jak nás vnímají ostatní. Řekněme, že svým sebezpozorováním v zrcadle sledujeme jistou interpretaci sebe sama.

V této lekci budou žáci zkoumat prostorovost své tváře a pokusí se ji také fyzicky zhmotnit do reliéfu nebo nízké busty.

Na následujících ukázkách vidíme historické i současné provedení nízkého reliéfu a busty z kamene a keramické hlíny.

Skalní reliéf Buddhy představuje velmi stylizovanou podobu portrétu, který téměř splývá se svým podkladem.

Na druhé ukázce vidíme výrazně vystupující tvář, která je součástí architektury (hlava vizuálně podpírá sloup reliéfně vystupující z architektury). Důležitou dominantou jsou vlasy přesahující šířku sloupu.

Na poslední ukázce je busta z keramické hlíny, která je pokusem o autoportrét. Poslední fotografie ukazuje vydlabanou hmotu uvnitř busty, která svědčí o tom, že busta byla vypálená.



Buddha v Angkhoru, skalní reliéf. Dostupné na <https://cz.depositphotos.com/41485699/stock-photo-stone-face-relief.html>. [cit. 13. 6. 2018]



Kamenná tvář, reliéf z kamene v architektuře. Dostupné na <https://cz.depositphotos.com/41485699/stock-photo-stone-face-relief.html>. [cit. 18. 6. 2018]



Portrét - busta, keramická hlína. Foto archiv autorky

Zadání

Motivační hra:

Žáci stojí nebo sedí v kruhu. Vyučující obchází třídu s neprůhledným sáčkem, každý žák si z neprůhledného sáčku vytáhne jeden předmět a ihned jej schová za zády (případně jej tahá rovnou s rukou obrácenou za zády). Pomalu jej zkoumá hmatem (stále s rukama za zády), potězkává jej, zkoumá povrch a to vše v tichosti, aby nerušil koncentraci ostatních.

Po chvíli žáci v řadě po kruhu vyslovují svou domněnku, jaký předmět mají v rukách. Pak si jej mohou prohlédnout a porovnat svou domněnku s podobou reálného objektu.

Diskuse (přemostění k hlavnímu tématu):

Učitel moderuje diskusi, která směřuje k otevření tématu sebezkoumání:

Nosíte s sebou zrcátko? Jak často se do něj díváte? Jak často si prohlížíte sami sebe? Jak dobře znáte svou podobu? Stalo se vám někdy, že jste byli překvapeni svým obrazem v zrcadle? Znáte starý příběh o muži, který byl zamilovaný do vlastního odrazu na hladině vody?

Umíte si představit žít bez zrcadla, bez kontroly svého vzhledu jako lidé v hluboké minulosti? To, co vidíme, je pouze dvojrozměrný odraz, ale naše tvář je prostorová hmota. Které části svého obličeje se nejčastěji dotýkáte? Které se nedotýkáte téměř vůbec?

Vlastní tvůrčí aktivita, výtvarné zadání: (60 – 90 min.)

Práce v lavicích, žáci mají před sebou modelovací podložku a hroudu keramické hlíny.

Jsou vedeni k tomu, aby pomalu hmatem prozkoumali svůj obličej – celá třída může mít zavřené oči, aby se studenti neostýchali.

První fáze kontaktu s vlastní tváří je holistická. Používáme celé dlaně, přikládáme je na části obličeje i celé hlavy, děláme si představu velikosti obličeje vůči rukám a celé hlavě. Pak začneme **zkoumat obličej prsty** – zaměříme se na detaily. Poslední fáze je zaměřena na **zjišťování proporcí** a proporčních vztahů mezi jednotlivými částmi (například nos je určen jako měřítko, jehož pomocí zjišťujeme ostatní poměry ve tváři - kolikrát se měřítko vejde do obličeje odshora dolů, ze strany na stranu atd.).

Poté jsou žáci vyzváni, aby podle této své hmatové zkušenosti vymodelovali svůj obličej.

a) Pokud je k dispozici **menší množství hlíny**, mohou vytvářet pouze reliéf na podložce. Tuto syrovou fázi obličeje vystupujícího z podložky je možné zachytit fotografií. Následuje krátká průběžná vizuální reflexe: studenti jsou vyzváni, aby prošli třídu a podívali se na tvorbu ostatních.

b) pokud je k dispozici **větší množství keramické hlíny**, studenti zpracovávají vlastní bustu nebo alespoň hlavu na krku (viz fotografie portrétu - busty z keramické hlíny).

c) pokud je k dispozici **keramická dílna**, pedagog postupuje podle obvyklého postupu přípravy výrobku na vypalování. To může obnášet delší časovou investici, přínosem naopak

je, že studenti porozumí technologickým postupům při vytváření keramického díla včetně glazování. Doba realizace může být v tomto případě celkem 4 hodiny.

Reflektivní dialog:

Finální díla jsou přenesena na „výstavu“ tak, aby se nacházela ve vzájemné blízkosti a mohla být vizuálně porovnávána a uváděna do kontextu (na katedru, spojené lavice, okenní parapet...). Zároveň je důležité, aby k nim celá skupina měla přístup.

Otázky:

- Která tvář vás nejvíce zaujala? Dokážete říci proč?
- Najdete reliéf, který se odlišuje něčím výrazným od ostatních?
- Objevíte tvář, o které si myslíte, že se podobá svému tvůrci?
- A co výtvarné provedení? Najdete tváře, které se svým provedením podobají? Mají některé postupy a řešení podobné? Zkuste je utřídit do skupin.
- Jaká přídavná jména byste asociovali k jednotlivým tvářím?
- Jste jako autoři spokojeni se svým dílem? Zkuste ostatním sdělit, proč tomu tak je. Někdo možná není spokojen se svou vlastní podobou, ale dílo jako celek může být velmi zajímavé.
- Viděli jste už někdy reliéf tváře například jako součást architektury? Nebo celou postavu jako součást architektury? Znáte nějaké ze svého okolí?

Výstupy:

Reliéf nebo socha vlastní podobizny (dočasného, nebo stálého trvání).

Sebezpoznání a sebezkušenost, interpretace děl, porozumění individuálním tvůrčím přístupům.

Zvýšení schopnosti a citlivosti v prostorovém vyjádření.

Modifikované zadání pro žáky se SVP

- V případě fyzického nebo jiného hendikepu žák postupuje podle svých možností.
- Úloha může být modifikována na modelování tváře z paměti (bez smyslové – hmatové - zkušenosti).
- Případně je čas na prožitek haptické zkušenosti prodloužen, žák má dostatek času a nárok na výsledek a technologický postup je snížen.
- Pokud je námět obličejů pro žáka se SVP nevyhovující, je zadání pozměněno na modelování reálného předmětu, který žák vidí před sebou a pracuje se změnou měřítko (modelovaný objekt je několikrát větší než reálný).

Očekávané výstupy

Očekávané výstupy dle RVP včetně výstupů pro žáky s podpůrným opatřením

Žák:

- a) uplatňuje objekty v 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*.
- b) vnímá a porovnává výsledky běžné i umělecké produkce, slovně vyjádří své postřehy a pocity - *OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH ÚČINKŮ*.
- c) při vlastní tvorbě vychází ze svých vlastních zkušeností, představ a myšlenek, hledá a volí pro jejich vyjádření nejvhodnější prostředky a postupy; zhodnotí a prezentuje výsledek své tvorby, porovnává je s výsledky ostatních - *UPLATŇOVÁNÍ SUBJEKTIVITY*.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

- smyslová haptická zkušenost,
- haptická zkušenost s vlastní tváří a z ní vycházející interpretace vlastní podoby,
- reflektivní dialog – uvedení jednotlivých výtvorů do kontextu skupiny,
- komunikace, sdílení, interpretace díla,
- kontexty dějin umění – výtvarné zobrazení antické báje o Narcisovi, reliéf a busta tváře jako součást architektury i samotné umělecké dílo.

Metodický komentář:

Motivační hra: učitel má v neprůhledném sáčku připravené různé hmatově i tvarově zajímavé předměty - drobné hračky, součástky, části větších předmětů, cokoliv, **co nelze snadno hmatem identifikovat**. Motivační hra studenty naladí na následující práci s hmatem a zbystrí jejich smysly. Trvání hry je max. 15 minut.

V reflektivním dialogu zavedeme řeč na využití reliéfů tváří v architektuře (gotika, chrám sv. Víta, hlavice sloupů v románském slohu, secese...).

- Je tvář nebo figura součástí nějakého domu v našem městě?

Pomůcky:

Drobné, nnesnadno identifikovatelné předměty.

Keramická hlína, podložka na modelování, případně nástroje na modelování s hlínou (postačí též obrácený štětec). Minimální množství hlíny pro jednoho žáka je 1 - 1,5 kg.

V případě, že je ve škole keramická pec, též glazury, nástroje na vydlabání přebytečné hmoty.

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](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.

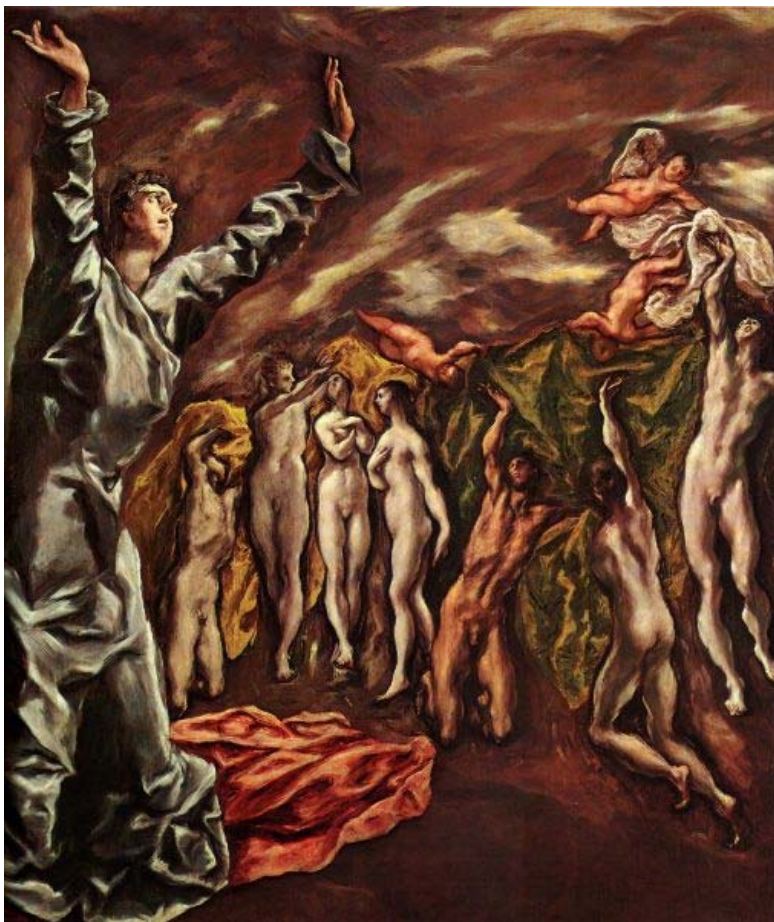
Co na obraze vidíme, když neznáme autora ani název? Když se díváme nezaujatým pohledem?

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](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](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 naši 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 představení 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>

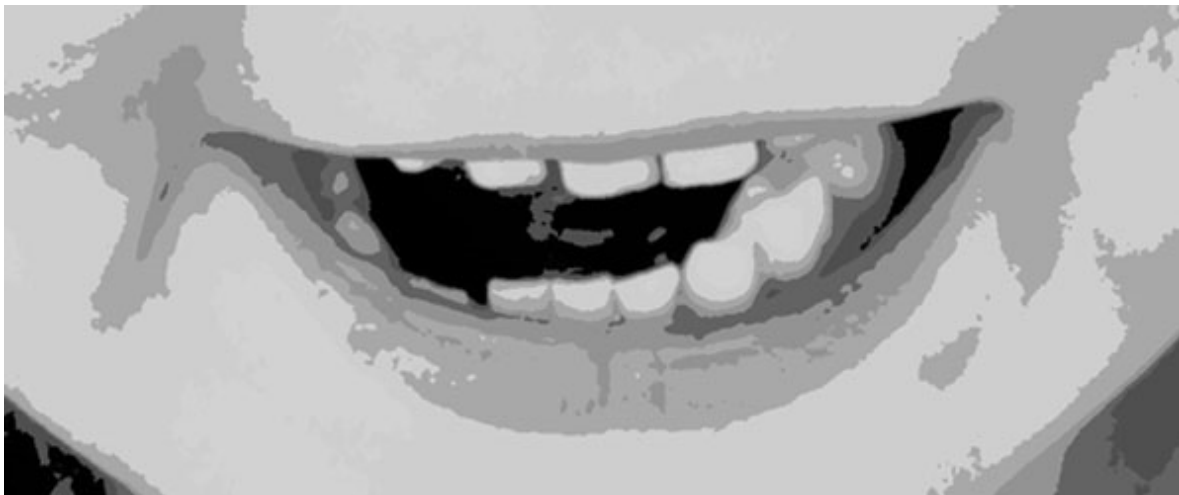
Současný autor pracující s osobitým výtvarným jazykem a „cool“ výtvarnými prostředky jako aktualizace výše představených východisek.

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:

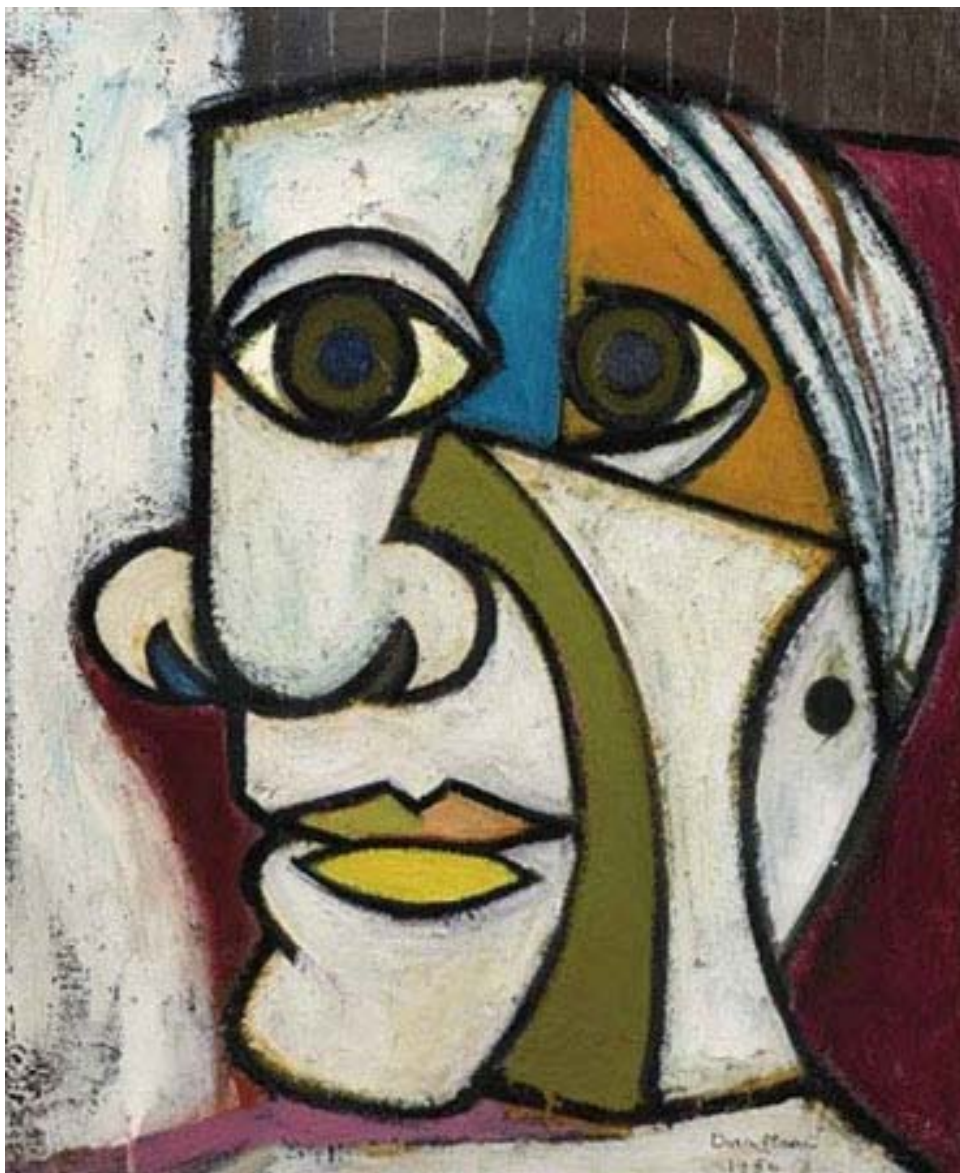
- dílčí seznámení se s tvorbou výše uvedených autorů,
- fotografie svého portréту čb (využití různých prostředků – vlastní mobil, digitální fotoaparát z ruky, ze stativu přes zrcadlo atd., dle technických možností školy, zvětšení na A3),
- hledání výrazného detailu obličeje,
- práce s fotografií – zjednodušení 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

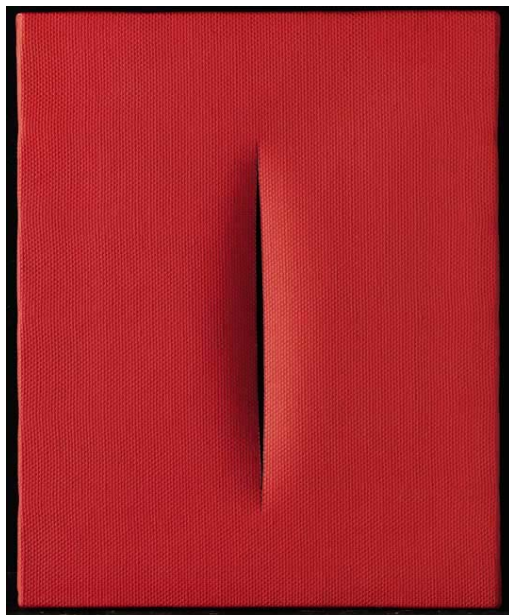
Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

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 ozvláštněného portrétu.

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 – vystřížením 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 vystříženého 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 – možné cesty k autoportrétu

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)

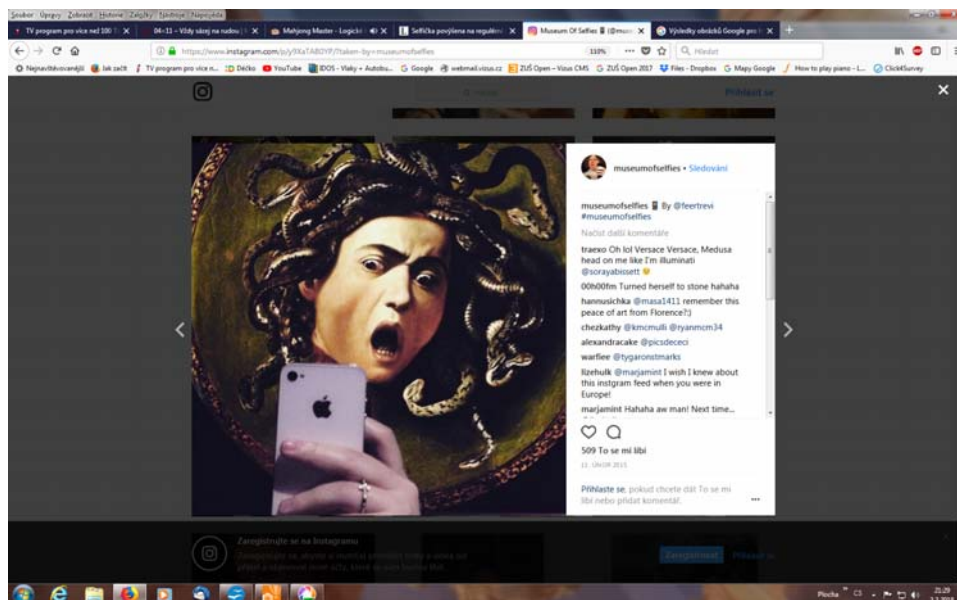
Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Cíl tvůrčí činnosti: Selfie jako cesta k portrétu, světlo a stín, světelný objekt

Východisko pro obsah lekcí:

Technologie chytrých telefonů dává všem, tedy i dětem, svobodu v tom, jak vyjádřit sebe sama a zároveň zachytit svět okolo sebe. 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, Warhola až po současnost. Digitální technologie splňují dětem tuto touhu nejen „bezproblémově“ a „realizovat právě teď“, ale i okamžitě sdílet a sledovat její účinek.

Této příležitosti se také již chopily některé firmy i kulturní instituce, např. aplikace Google Arts and Culture. Jak funguje? Po stažení do telefonu se vám zobrazí nabídka „Is your face in a museum?“ Poté je nutno si pořídit selfie – nelze použít fotku, kterou máte uloženou v telefonu. Je potřeba, abyste měli na fotce upravené vlasy a také vhodné světelné podmínky. Při párování selfie s portréty pracuje s databází, která má k dispozici více než 70 000 uměleckých děl. Nevýhodou je že, párování selfie s portréty je aktuálně k dispozici pouze v některých částech USA. [Museum of Selfies](#) v Los Angeles dává interaktivní formou nahlédnout pod pokličku této svébytné disciplíny.



<https://www.instagram.com/museumofselfies/>

Výtvarné pedagogice dává selfie lákavou příležitost přes „cool“ cestu spolu s dětmi prozkoumávat nejrůznější přístupy, možnosti a změny vnímání tohoto trendu. Fotografie (ať již selfie v současném slova smyslu, či fotografický portrét získaný digitálním fotoaparátem) může být pro pedagoga východiskem pro autorské osobité zacházení s inspiračními zdroji.

Výběr zdrojů, jejich vzájemné propojování, ovlivňování, přizpůsobování pro vlastní konkrétní potřeby (cíle tvůrčího procesu, klíčové momenty tvůrčího procesu, očekávané výstupy) může pedagog optimalizovat nejen pro věk žáků a jejich zkušenost s touto problematikou, ale i pro mentální, technickou či motorickou vyspělost zapojených žáků se SVP. Ty samé inspirační zdroje se tak mohou stát různými východisky pro různé cíle a tvůrčí procesy. Pro tuto lekci jsou propojeny momenty z tvůrčích procesů autorů:



Andy Warhol: Marilyn Diptych 1962 serigrafie

Andy Warhol:

Slavné serigrafie – pro tuto lekci použita autorova metoda redukce valérů fotografie do tvrdého kontrastu černé a bílé a tím vzniklého znaku podoby, s kterým je možno dále svobodně zacházet.



Christian Boltanski: <http://www.artnet.com/artists/christian-boltanski/>

Od tohoto autora pro naši potřebu využijeme práci s mystériem světla, a to konkrétně se světelným akcentem způsobujícím nejen soustředění, ale i neurčité „tajemno“.

Pravěké umění:

Světlo olejových lampiček, se kterými se pracovalo v jeskynních malbách, oživovalo statické malby, dávalo jim pohyb. Elektrický konstantní zdroj světla CH. Boltanského nahradíme světlem svíček – mihotavé světlo plamene nám dává další příležitost, a to „oživit“ autoportrét.

Zadání:

Dívej se do zrcadla. Změníme světelné podmínky a ty pozoruj, co se na tvém obraze v zrcadle změnilo. Hledej nejzajímavější světlo pro svoji tvář; když se ti bude nějaké světlo líbit, vždy vyfotografuj svůj portrét (možnosti fotografie - viz klíčové momenty). Tento portrét teď za pomoci počítače (kopírky) změň, zjednoduš - odstraň barvu, takže vznikne čb obrázek, ten dále uprav tak, že zvýšíš jas i kontrast – zredukuj ho poté na lineární obraz co nejvíce podobný kresbě (třeba i za pomoci učitele). Pozoruj, jak postupně mizí detaily a zůstává jen zjednodušená základní podoba. Tato tvoje nová selfie se stane začátkem pro další práci. Na vytištěné selfie polož pauzovací papír, přichyť kancelářskými svorkami a pomocí barvy a štětce obtahuj na pauzovací papír to, co vidíš. Vlep svoji kresbu do krabice, do které potom vložíš rozsvícené čajové svíčky, a pozoruj, jak se tvůj portrét světlem mění (zde je možné ještě jednou vyfotografovat výsledek a porovnávat předlohu s výsledkem práce).

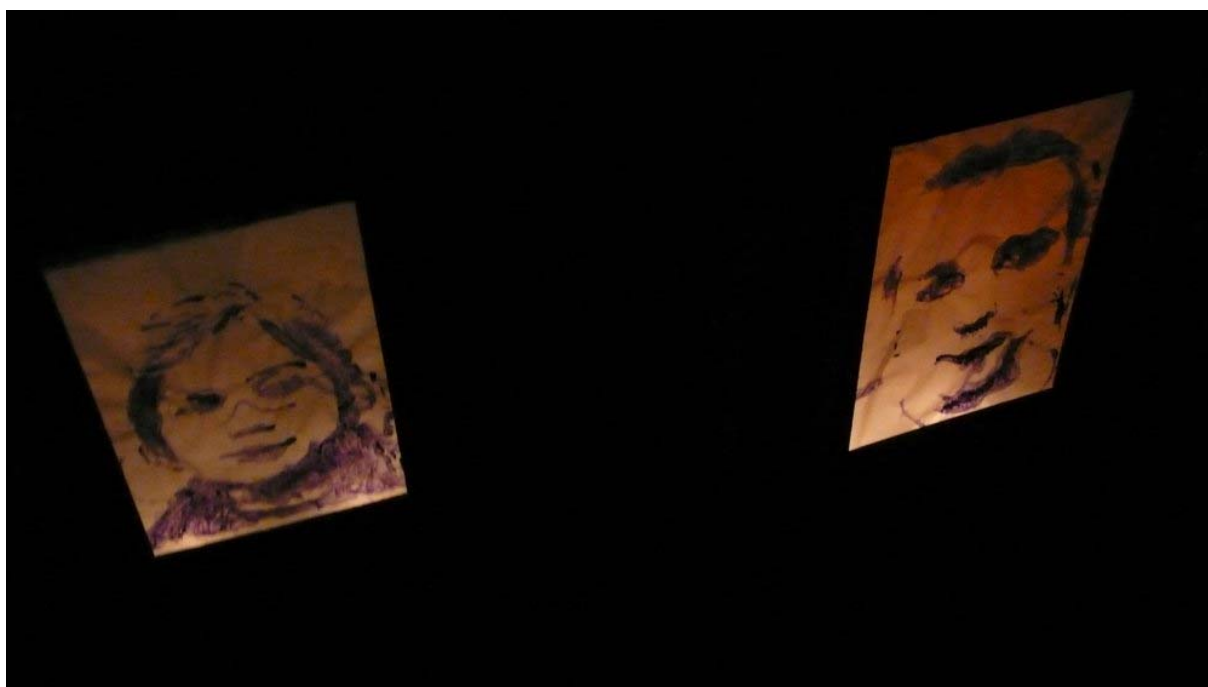
Očekávané výstupy:

Světelný objekt (autoportrét) s využitím některých základních technik vizuálně obrazného sdělení, s využitím klasických i moderních technologií.

Modifikované zadání pro žáky se SVP: 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 (různé možnosti realizace – vlastní mobil, digitální fotoaparát z ruky, ze stativu přes zrcadlo atd., dle technických možností školy), zvětšení na A3,
- redukce valérů na tvrdý kontrast jen černé a bílé, zde může pomoci i učitel (software, kopírka, „apky“),
- převod redukované fotografie A3 z kopírky do kresby barvou na průhlednou podložku (pauzovací papír, fólie...),
- vytvoření světelného objektu (možno použít krabici od banánů, která má ve víku přirozený otvor, zadní strana se dá dobře „zatemnit“, má z boku otvory, kudy může odcházet teplo ze svíček...),
 - vhodná prezentace ve tmě, šeru... My jsme použili svoje světelné objekty v rámci akce štědrovečerního svícení pořádané každoročně 24. 12. večer v Sudoměřicích u Bechyně.



Obr. č. 1 Fotografie z noční instalace světelných selfie (u příležitosti každoroční tradice štědrovečerního svícení pořádaného v Sudoměřicích u Bechyně, dislokované pracoviště ZUŠ Bechyně; věk žáků: 5-7 let)



Obrázek č. 2 Fotografie z noční instalace světelných selfie (u příležitosti každoroční tradice štědrovečerního svícení pořádaného v Sudoměřicích u Bechyně, dislokované pracoviště ZUŠ Bechyně; věk žáků: 5-7 let)

Metodický komentář:

Získání autoportrétu nabízí velké množství variant, pro následnou redukci na čb A3 je však potřeba udělat fotografií několik v různých světelných variantách a následně vybrat tu, která umožní tuto redukci udělat tak, aby zůstaly podstatné znaky portrétu, tedy tak, aby fotografie obsahovala plnou škálu čb, hlavně bílou i černou – tzv. šedá fotografie není pro další práci ideální. Převod fotografie přes kresbu je možné vytvářet pomocí černé husté temperové barvy malým štětcem na pauzovací papír tak, že dospod vložíme redukovanou A3 předlohu, na ni pomocí kancelářských svorek připevníme pauzovací papír a děti dle svých schopností pouze „obtahují“ černou barvu v podkladu. Pauzovací papír se sice vlní vlhkem, ale to nevadí – oživuje to vlastní kresbu. Po uschnutí kresby můžeme vytvářet objekt autoportrétu a experimentovat s prostorovým umístěním svíček, jejich množstvím, velikostí atd. V zásadě stačí 3 ks čajových svíček, ale práce s nimi je zajímavá, aby děti poznaly různé vyznění hotového selfie díky použitému světlu či světelnému zdroji.

Tato práce 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)

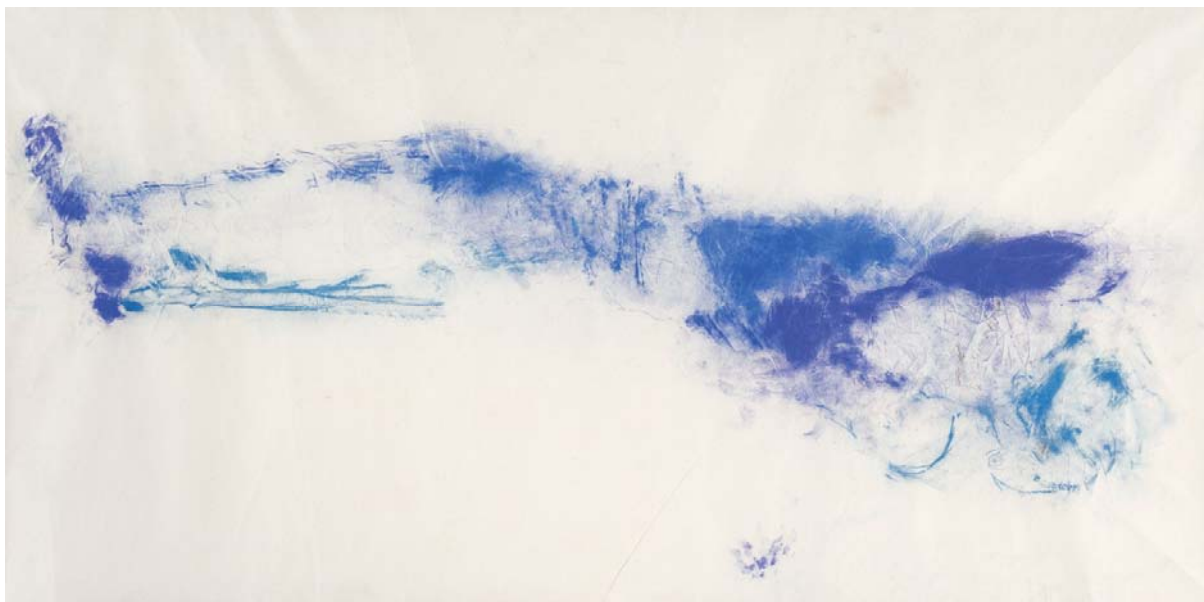
Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

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:

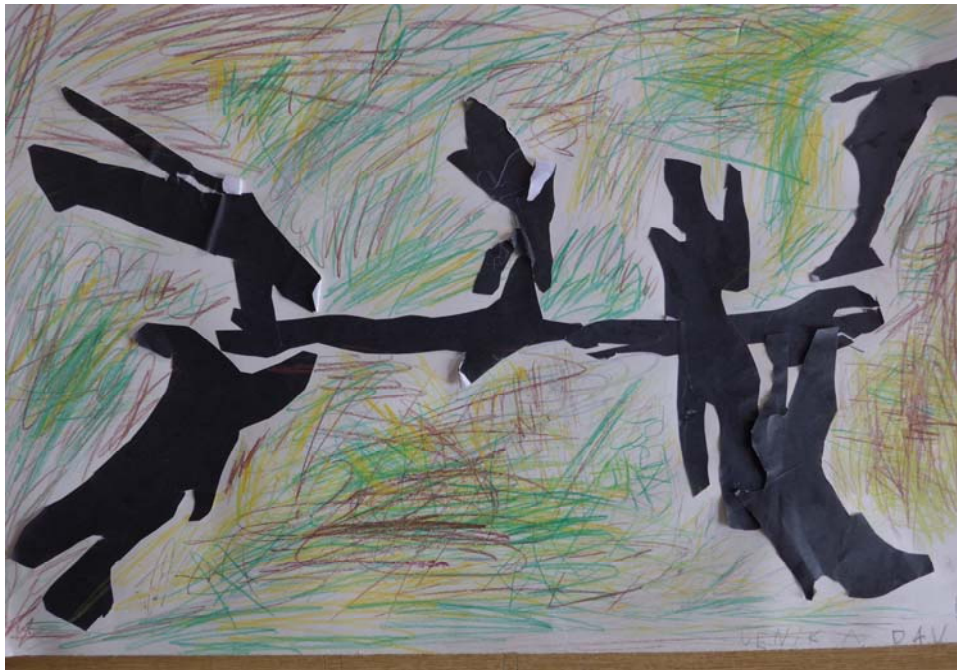
Žák užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku, v plošném vyjádření linie a plochy.

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 štetce. 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.

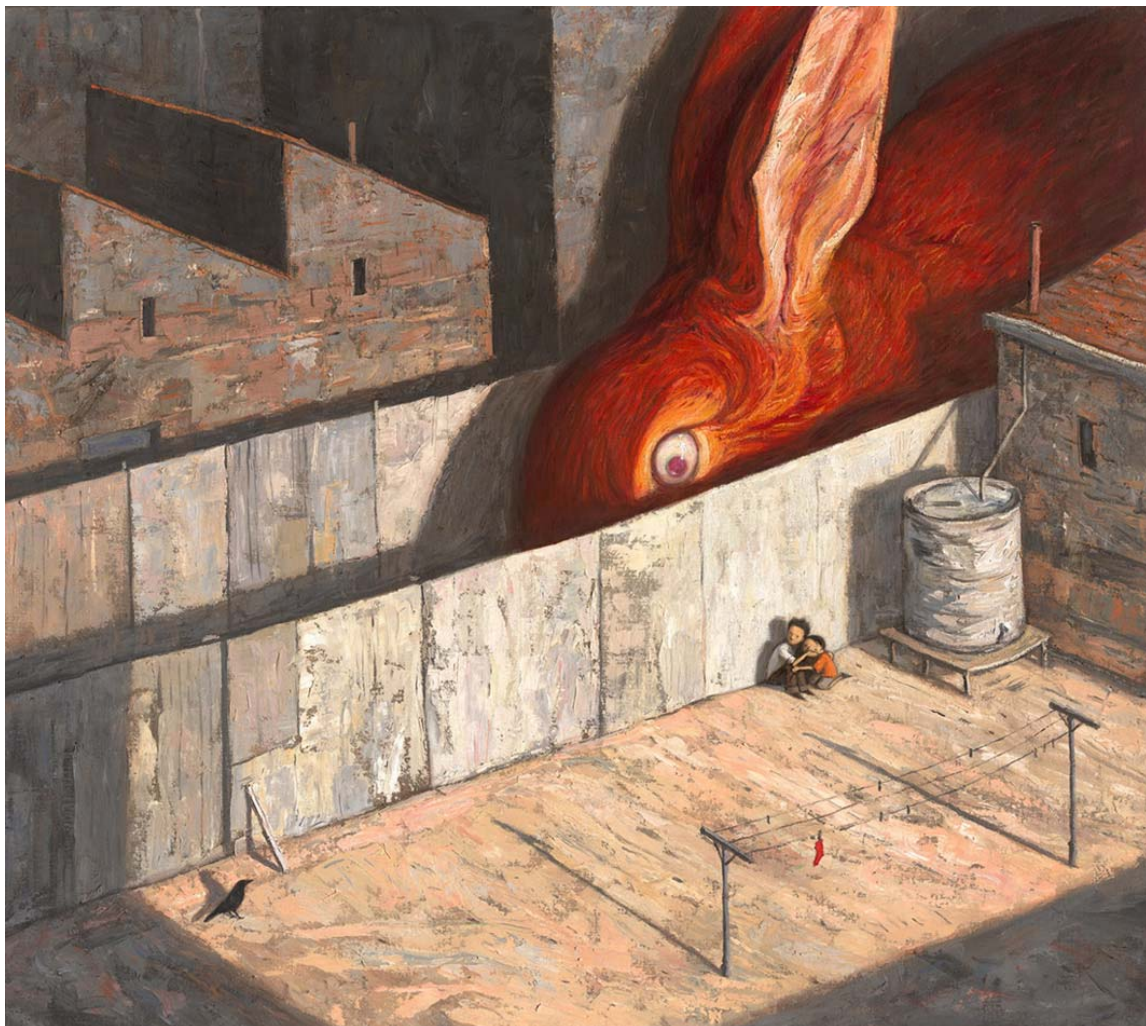
Komiksy jsou velmi živým a populárním odvětvím výtvarné tvorby. Od původních komiksů, které dbaly na realistické nebo karikaturní vyobrazení postav či realistické prostředí, se současná komiksová tvorba vyvinula ve velmi různorodý žánr, jemuž se také věnuje řada významných výtvarných umělců.

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).

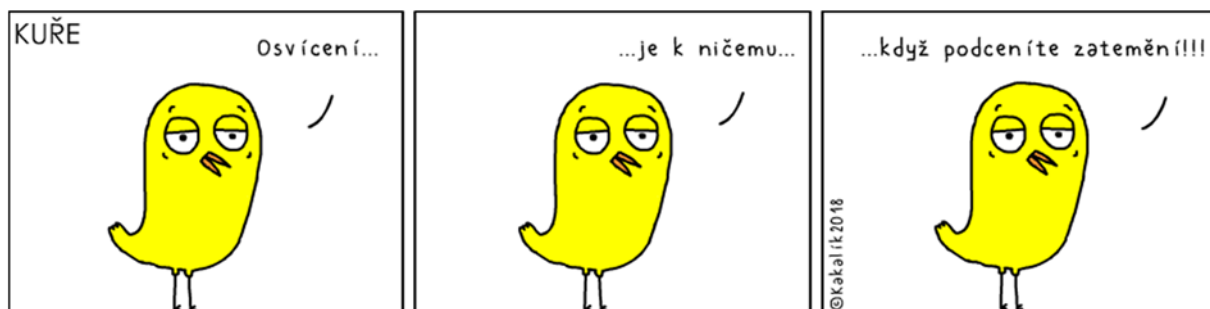


Shaun Tan, Pravidla léta (jedna ilustrace). Dostupné na:

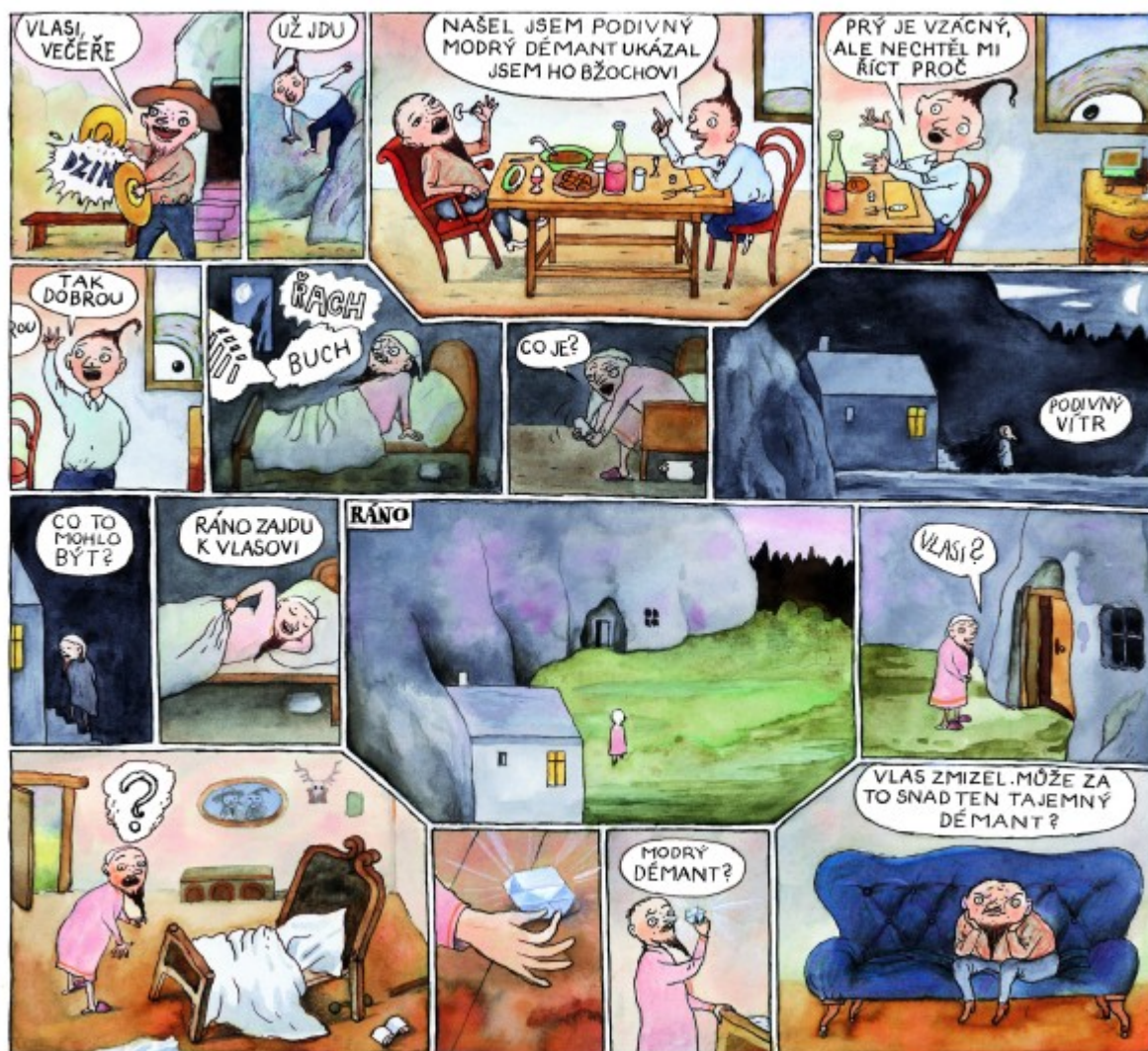
<http://blog.picturebookmakers.com/post/102864231696/shaun-tan>. Citováno dne 19. 6. 2018



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.

Metodické materiály pro práci s žáky se SVP v uměleckém vzdělávání – výtvarný obor

Autoři

Obecný úvod: Mgr. Šárka Káňová, Ph.D.; PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

Oborový úvod: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D.; PaedDr. Jan Slavík, CSc.; Mgr. Pavel Sochor, Ph.D.;
Mgr. Ludmila Fidlerová, Ph.D.

Modelové lekce: kol. autorů

Grafický návrh obálky a sazba stran 1 až 52: 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 978-80-261-0392-9

Publikace je vydána 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

**MS
MT**
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
VLÁDEJÍ A TĚLOVÝCHOVY