UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

MOŽNOSTI A MEZE REFLEXIVNÍHO DIALOGU VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ NA 1. STUPNI ZŠ

Possibilities and limitations of reflective dialogue in Art education at primary school

MARIANA FORMANOVÁ

Masarykovo nábřeží 22, Praha 1

6. ročník

Učitelství pro 1.stupeň ZŠ

Prezenční studium

Červen 2013

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Lucie Jakubcová Hajdušková, Ph.D.

Konzultantka: Mgr. Kateřina Špičková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Možnosti a meze reflexivního dialogu ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ* vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne ..... Podpis:.....

Děkuji všem, kteří svými podněty přispěli k napsání této práce, zejména vedoucí práce Mgr. Lucii Jakubcové Hajduškové, Ph.D., za její inspirativní podněty a cenné rady. Dále děkuji PhDr. Leonoře Kitzbergerové, Ph.D. za podnětné připomínky v hodině dvanácté a kolegyním z Modrého salonku za vstřícnost, se kterou mi daly nahlédnout do své pedagogické praxe. A děkuji také své rodině a blízkým za velkou trpělivost a podporu.

Anotace

Formanová, M.: *Možnosti a meze reflexivního dialogu ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ.* [Diplomová práce] Praha 2013 – Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy, 100 s. (Přílohy: 18 s.).

Diplomová práce má charakter kvalitativní výzkumné sondy a jejím hlavním tématem je reflexivní dialog ve výtvarné výchově. Cílem výzkumné sondy je zmapovat možnosti a meze využití reflexivního dialogu ve výtvarné výchově v prvních třídách na I. stupni ZŠ. Prostředkem zkoumání je pozorování výuky spolu s rozhovory s vyučujícími a reflexivní bilance vlastní výuky ve vybraných třídách. Výsledky výzkumné sondy jsou uvedeny do kontextu teoretických východisek. Práce dále prozkoumává místo verbální výpovědi o díle v umění a komparuje jej s místem reflexe ve výtvarné výchově. Celkovým přínosem práce je a) popis pozice reflexivního dialogu v současné praxi ve výuce na prvním stupni, b) interpretace tohoto stavu. Celkově práce potvrzuje, že je reflexivní dialog nosným tématem v současném diskurzu výtvarné výchovy a jeho zařazení do výuky stojí za zkoušku.

Anotation

The thesis has a qualitative research probe characteristic and its main theme is reflective dialogue in art education. The aim of the research is to map the possibilities and limitations of reflective dialogue in art education in the first classes of primary school. The research instrument is an observation of schooling along with interviews with teachers and reflexive balance of their own teaching in selected classes. The results of the research probes are placed in the context of theoretical basis. The thesis also inspects the place of verbal statement about the work of art and compares it to the place of reflection in art education. The overall contribution of this thesis is a) description of the place of reflective dialogue in current practices in teaching at primary school, b) the interpretation of this position. This thesis generally confirms that the reflective dialogue is a major theme in current discourse of the art education and its inclusion in education is worth a try.

Klíčová slova

Výtvarná výchova, artefiletika, reflexivní dialog, reflexivní dovednosti, metody vzdělávání

Key words

Art education, art-philetics, reflection, reflective dialogue, reflective skills, educational methods

Abstrakt:

Diplomová práce je členěna na tři hlavní části. První teoretickou část tvoří pojmové vymezení tématu reflexivní dialog podložené poznatky z odborné literatury. Velká pozornost je věnována analýze reflektivního dialogu z pozice artefiletiky. Druhá empirická část má charakter kvalitativní výzkumné sondy a jejím cílem je zmapovat možnosti a meze využití reflexivního dialogu ve výtvarné výchově v prvních třídách na I. stupni ZŠ. Prostředkem zkoumání je pozorování výuky spolu s rozhovory s vyučujícími a reflexivní bilance vlastní výuky ve vybraných třídách. Výsledky výzkumné sondy jsou dokladovány mnohými primárními daty a uvedeny do kontextu teoretických východisek. V poslední části práce dále prozkoumává místo verbální výpovědi o díle v umění a komparuje jej s místem reflexe ve výtvarné výchově. Celkovým přínosem práce je a) popis pozice reflexivního dialogu v současné praxi ve výuce na prvním stupni, b) interpretace tohoto stavu. Celkově práce potvrzuje, že je reflexivní dialog nosným tématem v současném diskurzu výtvarné výchovy a jeho zařazování do výuky by mohlo být předmětem většího zájmu současných výtvarných pedagogů.

Abstract

The thesis is divided into three main parts. The first theoretical part is composed by a conceptual definition of the main theme - reflective dialogue - supported by a wide range of scientific literature. Great attention is paid to the analysis of reflective dialogue in the art-philetic point of view. The second empirical part has got a qualitative research character and its aim is to map the possibilities and limitations of reflective dialogue in art education in the first classes at primary school. The research instrument is an observation of schooling along with interviews with teachers and reflective balance of their own teaching in selected classes. The results of the research are placed in the context of theoretical basis. In the last part the thesis also inspects the place of verbal statement about the work of art and compares it to the place of reflection in art education. The overall contribution of this thesis is a) description of the place of reflective dialogue in current practices in teaching at primary school, b) the interpretation of this position. This thesis generally confirms that the reflective dialogue is a major theme in current discourse of the art education and its inclusion into education could be a subject of greater interest of current pedagogues.

Obsah

Obsah **7**

ÚVOD **10**

TEORETICKÁ ČÁST **12**

1. Vymezení pojmu reflexivní dialog **12**
1.1. Myšlenková mapa 12
1.2. Pojem dialog 13
1.2.1. Definice dialogu 13
1.2.2. Dialog jako komunikační model 13
1.2.2.1. Vlastnosti dialogu 13
1.2.2.2. Funkce dialogu 15
1.2.2.3. Struktura dialogu: 16
1.2.2.4. Otázky a odpovědi v dialogu 16
1.2.2.5. Emocionální stránka v dialogu 17
1.2.3. Filosofie dialogu 18
1.2.3.1. Sókratovské pojetí dialogu 18
1.2.3.2. Filosofie dialogu 19
1.2.3.3. Pojetí dialogu v kontextu proměn vzdělávání 19
1.2.4. Realizace dialogu ve vyučování 21
1.3. Pojem reflexe 22
1.3.1. Definice pojmu reflexe 22
1.3.2. Pojem reflexe pohledem J. Slavíka 22
1.3.3. Pojem reflexe u Donalda Schöna 23
1.3.4. Pojem reflexe v kontextu zážitkové pedagogiky 24
1.3.4.1. Pojem reflexe v kontextu Kolbova cyklu 25
1.3.5. Pojem reflexe v kontextu pedagogického konstruktivismu 26
1.3.5.1. Pojem reflexe v kontextu modelu E-U-R 27
1.4. Pojem reflektivní dialog 30
1.4.1. Artefiletika 30
1.4.2. Reflektivní dialog v kontextu artefiletického díla 32
1.4.3. Cíle reflektivního dialogu 33
1.4.4. Formy reflektivních strategií 36
1.4.5. Filosofické polohy (reflektivního) dialogu 37

2. Místo reflexivního dialogu v různých přístupech a pojetích výtvarné výchovy **39**
2.1. Vznik a vývoj reflexivních a dialogických forem výuky 39
2.2. Reflektivní dialog v kontextu moderních pedagogických přístupů 41
2.2.1. Reflektivní dialog v kontextu pedagogického konstruktivismu 41
2.2.2. Reflektivní dialog v kontextu rekonstruktivní pedagogiky 43
2.2.3. Reflektivní dialog v kontextu Bloomovy taxonomie 44

2.3. Reflektivní dialog v kontextu Rámcově vzdělávacího programu 44
2.3.1. Reflektivní dialog v kontextu cílů základního vzdělávání 45
2.3.2. Reflektivní dialog v kontextu klíčových kompetencí 46
2.3.3. Reflektivní dialog v kontextu průřezových témat 48
2.3.4. Reflektivní dialog v kontextu současné koncepce výtvarné výchovy 49
2.3.4.1.1. Reflexivní model versus reflektivní dialog 52
2.3.4.2. Reflektivní dialog v kontextu vzdělávací oblasti Umění a kultura 53
2.3.5. Reflexivní dialog v pojetí M. Fulkové 55
2.3.5.1. Koncept emocionality ve výtvarné výchově 56
2.3.5.2. Vizuální gramotnost 57

3. Specifika reflexivní praxe v prvním ročníku 59
3.1. Specifika výuky v prvním ročníku ZŠ 59
3.1.1. Verbální schopnosti žáka prvního ročníku 60
3.1.2. Možnosti vedení dialogu v prvním ročníku ZŠ 62
3.1.3. Možnosti vedení reflexe v prvním ročníku ZŠ 64
3.1.4. Reflexivní dialog v kontextu výuky v prvním ročníku ZŠ 65
3.2. Pozice učitele při realizaci reflexivního dialogu 66

EMPIRICKÁ ČÁST: 69

1. Metodologie výzkumné sondy 69
1.1. Cíle výzkumné sondy 69
1.2. Konkrétní výzkumné otázky 69
1.3. Rozhodnutí o metodách 70
1.4. Zajištění kontroly kvality a etiky výzkumné sondy 70
1.5. Sběr dat a jejich organizace 71
1.5.1. Zúčastněné pozorování výuky v 1. třídách 71
1.5.2. Polostrukturované hloubkové rozhovory s vyučujícími 72
1.5.3. Výuka ve vybrané třídě 72

2. Výsledky výzkumné sondy 73
2.1. Zúčastněné pozorování výuky 73
2.1.1. Kritéria reflexivního dialogu: 73
2.1.2. Formy reflexivního dialogu 76
2.2. Rozhovory s vyučujícími 77
2.3. Záznam vlastní praxe 79

3. Reflektivní bilance: 83

INSPIRACE A OTÁZKY 85

1. Pozice jazyka v umění 85

2. Pohled umělců 86
2.1. Náhledy na dílo 86
2.1.1. Kateřina Šedá 86

2.1.2. Matěj Forman 88
2.1.3. Bedřiška Uždilová 89
2.2. Výroky umělců 91

3. Interpretace 94

ZÁVĚR 96

SEZNAM LITERATURY 97

SEZNAM VYOBRAZENÍ 99

SEZNAM PŘÍLOH 100

Úvod

motto:
„Neboť výtvarná díla zřejmě neexistují jinak, než v dialogu, v kontextu svých výkladů.“ (M. Parson)

Sepsání této práce bylo motivováno osobním kontaktem s realitou výuky výtvarné výchovy na prvním stupni ZŠ (v rámci mé aprobace) a zároveň setkáním s koncepcí artefiletiky, které dalo vzniknout množství otázek souvisejících se současným pojetím výuky výtvarné výchovy na školách. Výběr ústředního tématu celé práce – reflexivního dialogu – souvisí s přesvědčením o rostoucím významu obrazů a jejich interpretace či zacházení s nimi v dnešní vizuální době, a to i na prvním stupni ZŠ, kde jsou žáci vystaveni silným vlivům digitálních médií a obrazů nabízených ke konzumaci. Jak píše Marta Filipová, [obrazů] *je všude tolik, až se někdy stávají téměř neviditelnými – jsou totiž samozřejmé*[1].

Domníváme se (s oporou o řadu teoretických textů a současnou koncepci Rámcově vzdělávacího programu), že větší důraz kladený na komunikaci, respektive na reflexivní dialog ve výuce výtvarné výchovy, může výrazně přispívat k rozvoji vizuální gramotnosti, která pomáhá předcházet manipulacím a zacházet s mocí obrazů[2]. Dále nabízí využití reflexivního dialogu řadu příležitostí k obohacování kulturního kapitálu žáka či k rozvoji jeho sociální a emoční inteligence, i k etické kultivaci.

Přesto se zdá, že tento potenciál výtvarné výchovy není v současném českém školství příliš reflektován a přijímán. Akcentovány a diskutovány jsou jiné gramotnosti (např. čtenářská, finanční), fáze reflexe se začíná ustanovovat jako nedílná součást výuky, nikoliv však v rámci výtvarné výchovy, která, zdá se, stále hraje roli „odpočinkového předmětu“ pro žáky i učitele.

---

[1] *Možnosti vizuálních studií: obrazy-texty-interpretace*. 1. vyd. Editor Marta Filipová, Matthew Rampley. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister, 2007, s. 7, [32] s. obr. příl. ISBN 978-80-87029-26-8.

[2] FULKOVÁ, Marie. Když se řekne… vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*. 2002, roč. 42, č. 4., s. 12 - 14. ISSN1210-3691.

Je toto zdání pravdivé? Jaké jsou vlastně reálné možnosti uplatnění reflexivního dialogu v praxi na 1. stupni ZŠ? Jaké jsou meze tohoto využití a jaké jsou formy? To jsou hlavní otázky, na které se snažíme na následujících stranách najít odpověď. Abychom zúžili prostor pátrání, zaměřujeme se pouze na první ročníky 1. stupně, ve kterých je pokládán důležitý základ veškerého dalšího vzdělávání.

Diplomovou práci tvoří teoretická, empirická a inspirativní část, které jsou dále členěny na řadu kapitol a podkapitol.

Teoretická část je zaměřena na vymezení pojmů bezprostředně se vztahujících k reflexivnímu dialogu. Na podkladě studia odborné literatury dále rozebírá samotný reflexivní dialog a jeho pozici v různých přístupech a pojetích výtvarné výchovy. Zabývá se také specifiky reflexivní praxe v prvním ročníku ZŠ z pohledu žáka i učitele.

Empirická část je tvořena výzkumnou sondou, která je realizována prostřednictvím zúčastněného pozorování výuky v 1. třídách, polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími, vlastní výuky ve vybrané třídě a její reflexivní bilance. Cílem empirické části diplomové práce je prozkoumat a popsat reflexivní formy vyskytující se ve výuce výtvarné výchovy na I. stupni ZŠ (konkrétně v prvních ročnících) a dále poodkrýt možnosti a meze, které využití různých forem reflexe (včetně reflexivního dialogu) ve výtvarné výchově skýtá. Na základě analýzy shromážděných výsledků je provedeno zhodnocení a reflexivní bilance.

Třetí část je nazvaná **Inspirace a otázky**, jelikož obohacuje pohled na problematiku reflexivního dialogu z pozice umění. Skrze rozhovory se třemi vybranými umělci a analýzu jejich děl prozkoumává místo reflexe (verbální výpovědi o díle) v umění. Tato část má spíše volnější strukturu a nabízí více otázek než odpovědí, uvádí však celkové téma diplomové práce do zajímavých a inspirativních souvislostí nejen pro výtvarnou výchovu.

Před započetím čtení upozorňujeme čtenáře na důležitý významový rozdíl mezi pojmem *reflexivní dialog*, kterým je myšlen jakýkoliv dialog směřující k reflexi v širší významové rovině a pojmem *reflektivní dialog,* pocházející z pera J. Slavíka a označující specifickou fázi artefiletického díla.

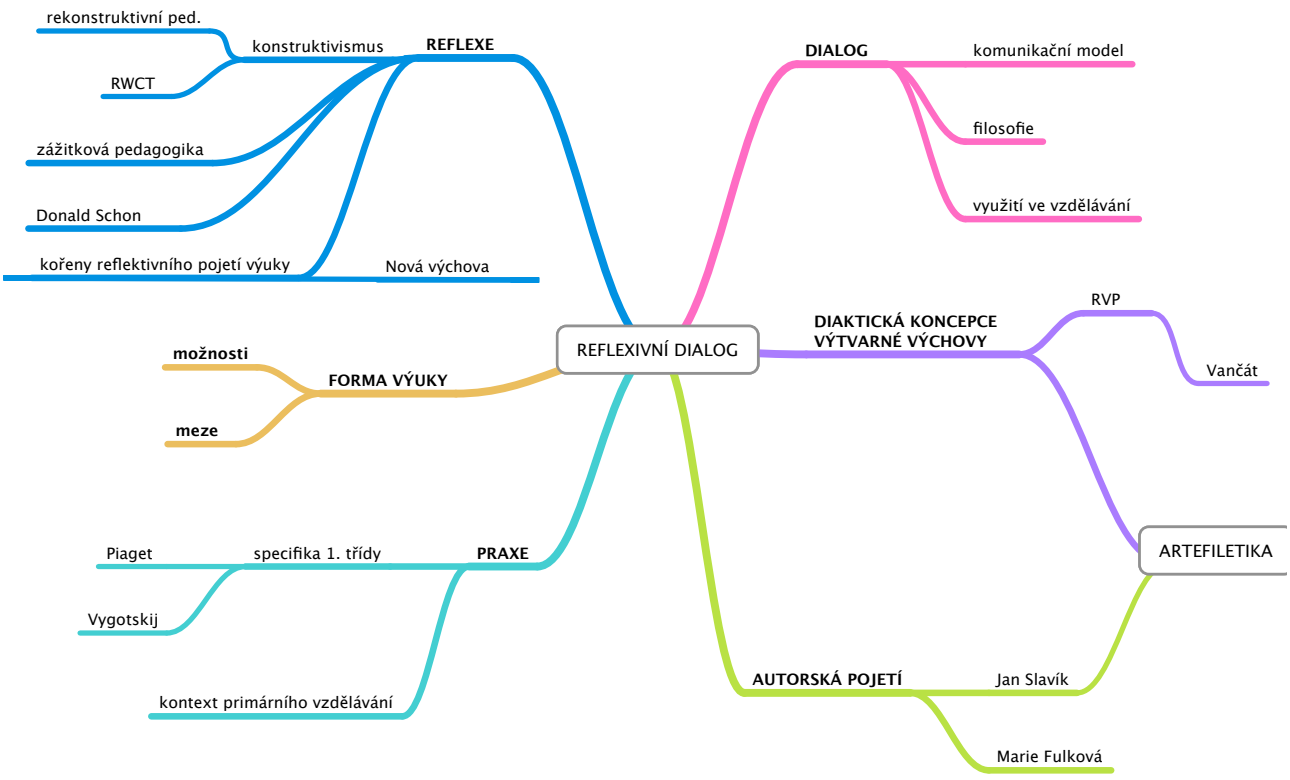
Teoretická část

1. Vymezení pojmu reflexivní dialog

Tato kapitola nejprve nabízí vstup do tématu prostřednictvím myšlenkové mapy, která dává vzniknout následnému členění tématu do jednotlivých kapitol a podkapitol. Vymezuje nejprve dva hlavní pojmy, ze kterých je *reflexivní dialog* složen, tj. *dialog a reflexi.* Pokouší se nahlédnout tyto pojmy z odlišných stran a v různých kontextech.

V poslední části kapitoly se věnujeme samotnému pojmu *reflektivní dialog* v kontextu artefiletiky, shrnujeme jeho cíle a teoretické formy.

1.1. MYŠLENKOVÁ MAPA



1.2. POJEM DIALOG

1.2.1. Definice dialogu

Před tím, než přejdeme k vymezení pojmu *reflexivní dialog* je nutné vysvětlit samotný pojem *dialog*, na němž je koncept specifického (artefiletického) reflektivního dialogu založen.

Hledáme-li pojem *dialog* v pedagogickém slovníku[3], najdeme definici, která uvažuje o dialogu především jako o *typu komunikačního aktu, v němž se účastníci střídají v roli mluvčích a posluchačů.* Z pedagogického či didaktického hlediska je důležitý proto, že je *1. základem pedagogické komunikace mezi učitelem a žáky; 2. didaktickým prostředkem pro vytváření řečových dovedností, a proto se uplatňuje jako cvičení v lingvodidaktických programech.* → *dialogická metoda.*

O jiném než komunikačním podtextu dialogu ani o jeho reflexivních či sebereflexivních možnostech nenacházíme v definici zmínku, přesto si myslíme, že dialog ve vzdělávání nehraje roli pouhého komunikačního modelu, a proto se níže obracíme i na texty filosofické.

1.2.2. Dialog jako komunikační model

Vysvětlení pojmu dialog ve smyslu komunikačního modelu nejlépe vystihují samotné vlastnosti (kritéria) dialogu, jeho funkce a struktura.

1.2.2.1. Vlastnosti dialogu

Dialog se vyznačuje v první řadě *skutečnou a činnou přítomností nejméně dvou partnerů, kteří mají střídavě roli mluvčího a naslouchajícího a kteří svými replikami dosahují toho, že se rozmnožují [...] informace, které se podávají v řeči.*[4] Dialog učitele se

[3] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

[4] SLAMOVÁ-CAZACOVÁ, T. *Dialog u dětí.* Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, s. 42

žákem je obecně nejčastější formou komunikace ve třídě.[5] S hlediska sociálně psychologického pohledu na verbální komunikaci[6] je dialog také nejvyšší formou hledání společného smyslu sdělení – když jeden účastník mluví, druhý není pasivní, ale naslouchá, aby dobře porozuměl, snaží se interpretovat smysl sdělení a připravuje si svůj vstup do komunikace. Dialog tedy není jakýkoliv rozhovor, ale pouze ten, při němž se účastníci snaží „dobrat jádra věci".

Ke snazšímu vymezení skutečného dialogu uvádí Peter Gavora několik základních vlastností, respektive pravidel, která musí být dodržena, abychom komunikaci mohli považovat za dialog. Jsou to:

a) Střídání replik;

b) střídání hovořícího a naslouchajícího;

c) jeden partner reaguje na druhého;

d) aktivní naslouchání partnera;

e) hledání společného významu.

Z uvedených vlastností vyplývá, že při rozpoznávání dialogu je třeba zaměřit naši pozornost nejen na *obsah* komunikace, ale také na komunikační *formu* a procedurální podmínky (např. reaktivnost replik a jejich poměrné dávkování[7], střídání se v naslouchání a v řeči, apod.). Pokud totiž jeden z těchto prvků chybí, dialog se rozpadá a přestává plnit svoji funkci.

Pro učitele je důležité uvědomit si, že dialog není vrozenou formou komunikace[8] a je třeba dítě postupně učit prvkům dialogu tak, aby se mohlo stát plnohodnotným účastníkem komunikace. Procesu osvojování si dialogických principů se více věnujeme v kapitole Specifika reflexivní praxe v prvním ročníku.

---

[5] GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 73. ISBN 80-731-5104-9.

[6] MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995. Vyd. 1. ISBN 80-210-1070-3.

[7] SLAMOVÁ-CAZACOVÁ, T. *Dialog u dětí*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, s. 43

[8] GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, ISBN 80-731-5104-9, s. 72

Zároveň i učitelé mají možnost (a povinnost) zdokonalovat se ve vedení dialogu, například *mají zlepšovat své dovednosti týkající se reagování na partnerovu repliku, pozorného naslouchání a interpretace jeho výroků, identifikování signálů odevzdávání slova (partner naznačuje, že končí repliku), apod.*[9]

1.2.2.2. Funkce dialogu

Didaktické funkce dialogu mohou být různé, P. Gavora[10] uvádí hlavní tři: kognitivně rozvíjet žáky (dialog se uplatňuje při diagnostikování dosavadních vědomostí, vysvětlování učiva, apod.), rozvíjet afektivní stránku osobnosti žáků (tj. zájmy, názory, představy, postoje, přesvědčení, motivace) a rozvíjet sociální stránky vyučování (rozvíjení vztahů ve třídě, koordinování činnosti, kooperace).

Další funkcí dialogu ve třídě může dle Gavory být učení se tzv. skrytému kurikulu, které tvoří komplementární prvek k oficiálním osnovám a jeho obsahem jsou prvky sociálního chování (jak se pohybovat ve škole, jak a kde sedět, jak a kdy se hlásit), pravidla o rozdělení moci mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem, způsob, jak se žáci cítí ve škole, atd.[11] Důležité je, že se toto kurikulum realizuje výlučně prostředky komunikace, a to verbální i nonverbální, často náznakově, implicitně. Právě dialog v sobě může ukrývat kromě zjevného, povrchového významu také mnohá další skrytá hlediska. Potvrzuje důležitou tezi, že *vyučování není jen zabývání se učivem, je to bohatý sociální a kulturní svět učitele a žáka, který probíhá neustále, každý den a po celý školní rok. Tyto aspekty vyučování nejsou okrajové, naopak jsou centrální*[12]. Srovnáme-li možné funkce dialogu ve vyučování s Bloomovou taxonomií vzdělávacích cílů[13], zjistíme, že ho lze využít k navození

[9] GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, ISBN 80-731-5104-9, s. 72

[10] ibidem, s. 73

[11] ibidem, s. 28

[12] ibidem, s. 74

[13] viz příloha č. 1, IN: SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 80-858-6633-1.

všech úrovní kognitivních požadavků, od ověření znalosti konkrétních informací až po výzvu k syntéze či hodnocení vlastních poznatků.

1.2.2.3. Struktura dialogu:

Ve většině klasických vyučovacích hodin má dialog stabilní strukturu[14]:

Učitel: otázka, pokyn

Žák: odpověď

Učitel: reakce na odpověď

Tato struktura se cyklicky opakuje a má zpravidla rutinní charakter, dává však vyučování určitý rytmus a funguje jako nástroj řízení žáků. Existují však i volnější struktury a formy dialogu, uplatňované např. při skupinovém nebo párovém vyučování, k nimž patří také např. reflexivní dialog[15].

1.2.2.4. Otázky a odpovědi v dialogu

V souvislosti se strukturou dialogu je nutné automaticky přemýšlet i nad výše uvedenou trojicí *otázky, odpovědi a zpětné reakce*, která tvoří základní stavební prvek dialogu.

Otázky s hlediska učení slouží jako stimulační prvek k přemýšlení, k vyřešení úlohy, upírají pozornost žáka na konkrétní učivo a v neposlední řadě také motivují. Často implicitně naznačují, jakou formu reakce si učitel přeje, *nemají tedy pouze kognitivní, ale také regulativní funkci*[16]. S tímto tématem souvisí i výzkumy *kognitivní korespondence otázky s odpovědí*[17] - podle nich méně než polovina odpovědí reaguje na položenou

[14] GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 75. ISBN 80-731-5104-9.

[15] více v kapitole Reflektivní dialog

[16] GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, ISBN 80-731-5104-9, s. 77.

[17] ibidem, s. 85

otázku na stejně náročné, resp. nenáročné kognitivní úrovni, což ilustruje složitost vedení dialogu ve vyučování.

Důležitou roli v tradičním dialogu hraje také typ reakce učitele na odpověď žáka, která představuje pro žáka očekávanou zpětnou vazbu. Souhlasíme s názorem Petera Gavory[18]: *V dobře vedeném vyučování se vyjadřuje k odpovědím žáků nejen učitel, ale i samotní žáci. Učitel by měl žáky vést jednak k sebehodnocení, jednak k hodnocení svých spolužáků.*

Vedle jednotlivých výpovědí hrají v dialogu důležitou roli i okamžiky ticha – pauzy, které mohou plnit v komunikaci různou funkci. P. Gavora[19] akcentuje jejich důležitost. První pauza v dialogu (po položení otázky) má sloužit k pochopení otázky, promyšlení odpovědi a správnému formulování, a měla by (navzdory běžné praxi) trvat cca 3 vteřiny. Důležitá je i druhá pauza, označující interval mezi ukončením odpovědi žáka a reakcí učitele na odpověď.

Dialog ve škole se vyznačuje oproti dialogu v jiném prostředí velkou frekvencí kladení otázek, dalším specifikem je, že učitel často klade otázky, na které zná odpověď, čímž demonstruje vysokou moc nad svým komunikačním partnerem (žákem). Přesto se ve škole může vyskytovat i přirozenější forma dialogu, která není natolik odtržená od života, působí bezpečnějším dojmem a vyžaduje větší aktivitu žáků, např. *reflexivní dialog* (viz níže) nebo dialog mezi dvojicí žáků (např. při párovém vyučování). Při volnějším stylu vedení dialogu je nutné, aby učitel vysvětlil organizační pravidla diskuze a dále se stáhl do pozadí, do role moderátora, který činnost jemně usměrňuje.

1.2.2.5. Emocionální stránka v dialogu

Již na začátku kapitoly zaznělo, že není důležitý pouze obsah sdělení, ale také jeho forma, tj. způsob komunikace. *Předpokládá se, že příjemné, nenásilné klima komunikace povzbuzuje žáky, vede je k lepším učebním výsledkům [...] a naplňuje jejich emocionální*

[18] GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, ISBN 80-731-5104-9, s. 86

[19] ibidem, s. 90

potřeby.[20] Záleží tedy nejen na citlivém a respektujícím přístupu učitele (schopném empatie, přijetí žáka, aktivně naslouchajícího, entuziastického a se smyslem pro humor), ale také je třeba zajistit, aby ve vzdělávacím obsahu zbyl na emoce prostor – nejen na ty *citové*, ale také na emoce *intelektuální* pramenící např. ze samostatných objevů a nápadů, domyšleného řešení, tvořivé odpovědi[21]. Jak uvidíme dále, *reflexivní dialog* poskytuje prostor oběma typům emocí.

1.2.3. Filosofie dialogu

"Dialog není zkušenost setkání dvou lidí, kteří spolu mluví. Dialog je událost ducha přinejmenším právě tak neredukovatelná a stará jako "cogito". (Emmanuel Lévinas)[22]

Zamyslíme-li se nad pojmem „dialog" a nad principem dialogu s hlediska filosofie, vyvstávají zde dvě velice kontrastní pojetí, která vyvolávají otázku, ke kterému z nich se přiklání výklad pojmu v kontextu pedagogiky a jaké paralely lze nalézt.

1.2.3.1. Sókratovské pojetí dialogu

První, klasické pojetí dialogu pochází již z dob počátků filosofie – z antiky. Dialog je zde chápán jako *pojmově logické střetávání myšlenek*[23], pramenící ze sókratovského pojetí dialogu, které ve své podstatě vykazuje spíše dialektický, než v pravém smyslu dialogický charakter. Nejde zde primárně o hlubší vztah mezi *Já a Ty*, v podstatě lze dialog v tomto pojetí bez problémů monologizovat, ať už jde o disputaci, o dialektiku, či o původní Platónův prostý „rozhovor duše se sebou".

20 GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005, ISBN 80-731-5104-9, s. 116.

21 Zelina 1995, s. 32

22 LÉVINAS, Emmanuel: Le Dialogue. IN: De Dieu qui vient a l'idée. Paris 1982, s. 221.

23 POLÁKOVÁ, Jolana. *Filosofie dialogu: [uvedení do jednoho z proudů filosofického myšlení 20. století]*. Překlad Oto Mádr, Jan Sokol, Jolana Poláková. Praha: Filozofický ústav AV ČR, 1993, ISBN 80-700-7035-8, s. 7.

1.2.3.2. Filosofie dialogu

Druhé pojetí „filosofie dialogu“ jakožto specifického proudu filosofického myšlení, začínají prosazovat ve dvacátém století filosofové jako Martin Buber, Emmanuel Lévinas, či Hermann Cohen v reakci na výraznou ne-dialogickou zkušenost první světové války a extrémní egocentrismus dosavadního karteziánského principu filosofování. Hovoří o problému „druhého“, o *dialogu samotném, o vztahové vzájemnosti, která bytostně překračuje a podmiňuje vše, co se v jejím rámci či jejím prostřednictvím děje*[24]. Jde jim o skutečný dia-log, v němž se druhý nestává pouhou figurou filosofického vyjadřování nebo pojmem, ale implikuje vztahovost v duchu Jacobiho: *„Bez Ty je Já nemožné.“*[25] Tím se otevírá zcela nový přístup k filosofickému myšlení, zcela nová „krajina ducha“. *Dialog je tu událostí duchovního otevření a odevzdání (nikoli záležitostí výměny duchovních informací), která mění sám nejhlubší řád lidského bytí. [...] Setkáváme se s „Ty“, které se k nám blíží úměrně našemu respektujícímu zachování distance: principem vztahu ke skutečnosti je neintencionální metafyzická* úcta*, nikoli metafyzická* uchopivost.[26] *[...] Absolutním vztažným bodem filosofování se stává „Ty“, „Druhý“ – jímž si nikdy nemohu být jist, jelikož není žádnou součástí ani bezpečnou analogií mne, světa, bytí, dějin. Jedinou spojnicí k němu zůstává dialog.*[27]

1.2.3.3. Pojetí dialogu v kontextu proměn vzdělávání

Není na místě, abychom se v této práci hlouběji zabývali principem dialogu z pohledu filosofických proudů, pokusíme se však o hledání paralely k proměně vnímání dialogu v kontextu pedagogiky, respektive výtvarné výchovy.

---

[24] ibidem

[25] POLÁKOVÁ, Jolana. *Filosofie dialogu: [uvedení do jednoho z proudů filosofického myšlení 20. století]*. Překlad Oto Mádr, Jan Sokol, Jolana Poláková. Praha: Filozofický ústav AV ČR, 1993, ISBN 80-700-7035-8, s. 10.

[26] ibidem, s.52

[27] ibidem s. 55

Jak již bylo řečeno, dialog chápeme v mnohem širším slova smyslu, než jako formu komunikace či výukovou metodu. *Především v něm vidíme možnost vzájemného otevírání se člověka člověku, možnost společného hledání, objevování a vzájemného obohacování o své znalosti, zkušenosti a postoje, názory i prožitky a emoce.*[28] Souhlasíme se Z. Kolářem a R. Šikulovou, že *dialog jako princip vyučování má předpoklady vytvářet vnitřní podmínky pro překonávání tradičního konformismu a transmisivního pojetí výuky a že může přispívat k rozvoji osobnosti všech žáků, a to nejen v oblasti poznávacích schopností, ale také v oblasti afektivní, etické a psychomotorické*.[29]

S trochou nadsázky lze tedy vidět souvislost mezi tradičním sókratovským dialogem a klasickým transmisivním pojetím vyučování a vedle toho mezi dialogem v hlubším pojetí filosofů 20. století a moderním, respektujícím přístupem ke vzdělávání, orientovaným na žáka, ve kterém nepřevládá princip reprodukovaného monologu učitele, ale skutečného dialogu, který slouží jako spojnice mezi žákem a naslouchajícím učitelem, který se snaží porozumět a navázat na žákovy myšlenky v duchu symetrické, partnerské komunikace.

Vladimíra Spilková[30] tuto myšlenku potvrzuje: *"Učitel nezbavuje žáka vlastního vidění světa. Respektuje, že tak jako on má "svůj svět" se svými pravdami, zákonitostmi, zkušenostmi, úhlem pohledu, tak i žák má "svůj svět" s jeho pocity, názory a zkušenostmi. Nejde o to bezvýhradně vnutit žákovi vlastní svět, ale o to, hledat společné mosty k propojení obou světů a nalézat společný jazyk.* Tímto mostem, *bránou, či cestou k pravdě*[31] může být právě dialog.

[28] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-414, s.7.

[29] ibidem, s. 7

[30] SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9, s. 55.

[31] PALOUŠ, R. *Dialog a výchova.* In: Sborník K modernizaci metod. Praha: KPÚ, 1965. s. 13.

1.2.4. Realizace dialogu ve vyučování

Realizace dialogu ve vyučování může mít mnoho forem, které do velké míry závisí na učitelově pojetí výuky. Považujeme za důležité zmínit především hlavní podmínky realizace dialogu ve vyučování, které uvádí ve své publikaci *Vyučování jako dialog* Kolář a Šikulová.[32]

1) *vytváření příznivého sociálního klimatu a vhodné atmosféry pro dialog ve třídě;*

2) *připravenost učitele i žáků na vedení a využití dialogu učitele;*

3) *existence atraktivních, zajímavých témat a problémů vhodných pro dialog.*

Přínos dialogu vidíme ve vytvoření vzájemné důvěry mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Dalšími pozitivy, která můžeme připsat uplatňování dialogu ve vyučování jsou rozvoj samostatnosti v rozhodování, odvaha k samostatnému vystoupení a prezentaci vlastních názorů, rozvoj schopnosti obhajovat své názory a do jisté míry i prvky asertivního chování. Sami žáci, jsou–li splněny optimální podmínky pro uskutečnění dialogu ve vyučování, pokládají dialogickou metodu za aktivní a zábavnou činnost.[33]

V dialogu se odrážejí vzájemné vztahy mezi účastníky dialogu a zároveň se v něm tyto vzájemné vztahy mohou měnit. Kvalita dialogu závisí nejen na aktivitě všech účastníků, ale i na jejich otevřenosti a skutečnému zájmu "přijít věci na kloub".[34]

[32] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 39. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-414.

[33] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 118. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-414.

[34] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 123. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-414.

1.3. POJEM REFLEXE

1.3.1. Definice pojmu reflexe

Reflexe (z latinského *reflecto*, *reflexi*, ohýbat, obracet nazpět, odrážet) znamená zpětný odraz, a to buď například světelných paprsků zrcadlem, anebo smyslové zkušenosti myšlením. V užším filosofickém smyslu slova znamená „myšlení myšlení“, „reflexi reflexe“, čili obrat mysli k sobě samé, ke svým postupům a obsahům. [35]

Obrácení pozornosti od vnějších předmětů ke vnímání, poznávání a myšlení samému umožňuje člověku zaujímat jistý odstup vůči vlastním myšlenkovým pochodům - proto se v běžné řeči reflexe často chápe jako jakékoli rozvažování vůbec - zároveň však znamená i ztrátu bezprostřednosti. Reflexe je typicky *diskursivní*, tj. uvědomovaný a slovně sdělitelný proces[36].

Pokud se tématem reflexe stává vlastní já, hovoříme o sebereflexi, hranice ovšem není nijak ostrá.[37] V psychologii pak sebereflexe souvisí s uvědomováním si sebe sama.

V pedagogickém slovníku pojem reflexe nenajdeme, neznamená to však, že by v pedagogice nehrál svou důležitou roli a nenesl specifický význam. Souvisí především s pedagogickým konstruktivismem, z nějž vychází koncepce reflektivního dialogu, ale i např. učební model E-U-R, dále souvisí mj. se zážitkovou pedagogikou, pracující na bázi Kolbova cyklu.

1.3.2. Pojem reflexe pohledem J. Slavíka

Jak uvádí J. Slavík, *smyslem reflexe je získat náhled na ty jevy v dosahu naší zodpovědnosti, které nesou nezanedbatelný vliv na nás nebo na naše okolí a proto*

[35] Reflexe. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2013-05-24]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Reflexe

[36] SLAVÍK, J.; SIŇOR, S.: Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika, 42, 1993, č.2, s.157, ISSN 3330-3815.

[37] Reflexe (filosofie). In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2013-05-24]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Reflexe_(filosofie)

vyžadují hodnotící diskusi a kontrolu[38]. To souvisí s diskursivní povahou reflexe, která má být slovně sdělitelná. Slavík podrobně definuje jednotlivé fáze procesu reflexe:

1) *opětovná prezentace reflektovaného jevu,*

2) *popis,*

3) *vymezení klíčových prvků,*

4) *hodnocení a vysvětlení,*

5) *prognóza,*

6) *preskripce.* [39]

Funkčním prostředkem reflexe je *výběr a srovnání spojené s popisem a hodnocením. Výběr* stanovuje předmět reflexe (např. vlastnosti objektu, který chceme popisovat a hodnotit), *popis* vede k rozlišení objektů a vlastností a jejich zatřídění do kontextů, hodnocení formuluje kritéria a v jejich rámci srovnává konkrétní předmět reflexe s vlastnostmi hodnotového vzoru – *referenčního objektu*.

Je tedy zřejmé, že důkladná reflexe, byť bez vědomí jejích jednotlivých fází, může být důležitým pomocníkem při hledání cest k určenému cíli, její rozměr však nemusí spočívat vždy pouze v hodnocení a „předpisu" správného postupu do budoucna, jak dále uvdíme, může mít reflexe ryze popisný nehodnotící charakter.

1.3.3. Pojem reflexe u Donalda Schöna

Pojem reflexe, respektive koncept „reflexe v akci" se stal ústředním pro pedagogického teoretika Donalda A. Schöna už v 80. létech, kdy sepsal své známé dílo *The Reflective Practicioner* (Reflexivní praktik, 1983), ve kterém představuje reflexi jinak a mnohem šířeji chápanou. Jak uvádí M. Fulková[40], Schön popírá vžitou představu západní společnosti, že jediné legitimní vědění, ze kterého má čerpat praxe (mj. při přípravě profesionálů), je „vědění" získané pozitivisticky orientovaným výzkumem, prezentované v abstraktních

[38] SLAVÍK, J.; SIŇOR, S.: Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika, 42, 1993, č.2, s.157, ISSN 3330-3815.

[39] SLAVÍK, J.; SIŇOR, S.: Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika, 42, 1993, č.2, s.157, ISSN 3330-3815.

[40] FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H, 2008, s. 105 ISBN 978-80-7319-076-7.

odborných termínech. Inspiraci hledá v procesech implicitně obsažených v uměleckých, intuitivních procesech tvorby, užívaných některými praktiky (např. v architektonickém atelieru) v situacích vyznačujících se nestabilitou, nejistotou, jedinečností nebo konfliktností, tj. obdobnými vlastnostmi, kterými lze popsat situace, v nichž se často nachází učitel. Schön popisuje průběh reflexe jako dynamické vztahy ve třech fázích: *reflexe v činnosti, reflexe proběhnuvší činnosti a reflektování reflexe činnosti.*

S *reflexí v činnosti* je dále spjat koncept tzv. „*vědění v činnosti*“, který operuje s představou, že mistrovská práce přesahuje a dotýká se toho, o čem sice můžeme říci, že známe, ale co nejsme schopni úplně uspokojivě vyjádřit.[41] My všichni však můžeme rozpoznat a popsat odchylku od normy mnohem jasněji, než jsme schopni popsat normu samotnou.[42] Důležitá je přitom schopnost vidění, cítění a všímání si aktuální činnosti, stejně jako schopnost poučit se z toho, čeho jsme si všimli, která už souvisí s reflektivní kompetencí učitelů či žáků.

Souhlasíme s M. Fulkovou, že pro výtvarnou výchovu je zajímavý právě koncept *reflexe v činnosti* tím, že „činnosti“ tvoří samou podstatu výtvarné výchovy. V další kapitole se dostaneme ke srovnání se Slavíkovými pojmy *„reflexe v akci“*, jejíž úkolem *je podporovat vědomé sebe-řízení a připravit podmínky k reflektování po akci*[43]*.”a „reflexe po akci“, jejíž úkolem je zpřítomnit a interpretovat původní zážitek za pomoci různých druhů výrazu a jejím hlavním nástrojem je právě reflektivní dialog.*

1.3.4. Pojem reflexe v kontextu zážitkové pedagogiky

V zážitkové pedagogice se pojmem reflexe objevuje často, neboť tvoří spolu se zážitkem základní princip, na němž je zážitková pedagogika postavena. Nástrojem pro dosahování cílů v zážitkové pedagogice je vždy vlastní zážitek, jehož zpracováním - individuálním nebo

[41] FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H, 2008, s. 105. ISBN 978-80-7319-076-7.

[42] Schön, Donald. *Reflective practitioner. How professional think in action*. New York: Basic Books, 1983.

[43] SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-807-2904-990. Reflexe v akci, s. 232.

pomocí skupinové reflexe - dochází k rozvoji jedince. Jak poznamenává Neuman[44], *„důležitější než vnější efekt prožitků bude vždy způsob a cesta jejich zpracování, zvnitřnění. Každý podnět si člověk integruje a mění v prožitek (zážitek) a ten si pomocí reflexe přivlastňuje a uchovává".* Autor nás tak upozorňuje na to, že samotný prožitek ještě nepůsobí výchovně. K jeho proměně na využitelnou zkušenost je potřeba mocného procesu systematické reflexe zážitku.

Jan Neuman[45] tedy definuje reflexi jako *řízený proces hodnocení aktivity, který využívá informací zpětné vazby k hledání širších souvislostí a významů*.

1.3.4.1. Pojem reflexe v kontextu Kolbova cyklu

Kolbův cyklus[46] je označení pro model učení vycházejícího z vlastní zkušenosti (prožitku, zážitku). Učení ze zkušenosti (zkušenostní učení) je starý koncept, o kterém psal již Aristoteles. Ve 20. století jsou pro jeho oživení zásadní práce Johna Deweyho a Kurta Lewina.

Kurt Lewin formuloval v 50. letech 20. století na základě svých experimentů v oblasti skupinové dynamiky tzv. *cyklus učení prožitkem* (experiential learning cycle), jakožto teoretický model toho, jak se jedinec může efektivně učit z vlastní zkušenosti. Podle něj je zkušenost nejlépe využita tehdy, pokud je nejprve skupinou reflektována, následně zobecněna a poté využita pro plánování dalších činností. (Pojem "reflexe" má zde užší význam, než např. v modelu EUR a vztahuje se k připomenutí průběhu zkušenosti.) Cyklus má tedy čtyři stále se opakující fáze: *zkušenost - reflexe - zobecnění - plánování - nová zkušenost* atd. Proto se někdy doporučuje místo cyklu uvažovat o nekonečné spirále učení.

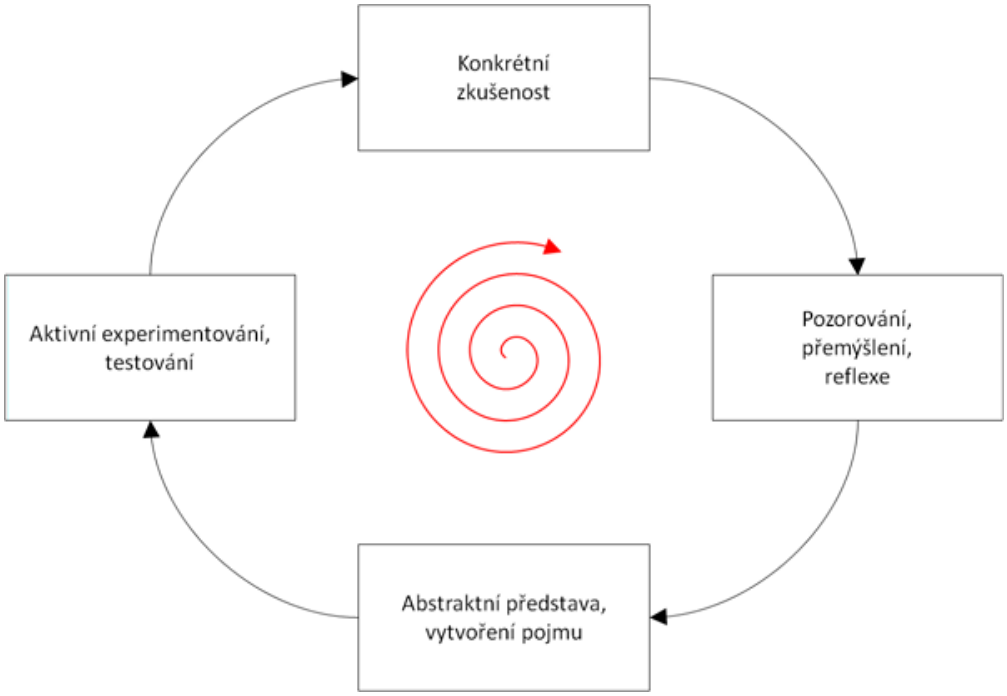
Na Lewina, Deweyho, ale i Carla Piageta navázal v 70. letech David A. Kolb. Kolb

[44] NEUMAN, Jan. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Vyd. 1. Ilustrace Petr Ďoubalík. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8292-0. s. 35.

[45] IN: REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8. s. 12.

[46] ČINEČERA, Jan. Kolbův cyklus. In: [online]. [cit. 2013-05-24]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kolbův_cyklus

propracoval Lewinův model, který prohloubil zejména Piagetovými názory na teorii učení (s Piagetem současně v některých ohledech nesouhlasil). Výsledkem byl model, který se běžně nazývá **Kolbův cyklus**.



1.3.5. Pojem reflexe v kontextu pedagogického konstruktivismu

Pedagogický konstruktivismus je pedagogický proud založený na výsledcích bádání v oblasti psychologie a pedagogiky posledních desetiletí*, který klade důraz na procesy objevování, rozšiřování a přetváření poznávacích struktur (obrazů světa) v procesu učení. Poznávání se děje konstruováním tak, že fragmenty nových informací si poznávající subjekt řadí do již existujících smysluplných struktur. […] Cílem pedagoga je umožnit žákovi, aby tyto obrazy (prekoncepty) zkoumal, usnadnit zapojení nových informací do existujících mentálních struktur a napomoci při* ***reflexi*** *nejen nového poznatku, ale i*

způsobu, jakým ho bylo dosaženo a jak byl zapojen do obrazu světa.[47]

Důležitost reflexe v konstruktivismu potvrzuje Psychologický slovník, kde *„je reflexe považována za určující prvek procesu učení“*[48]. Franc, Zounková a Martin[49] připojují ještě *cíl propojit osobní, sociální a environmentální dimenzi zážitku* různými způsoby, ať už reflexí individuální, reflexí v malé skupině nebo prostřednictvím další aktivity, která může posloužit jako rozbor předchozího programu.

Cílům konstruktivistického učení jsou přizpůsobeny i didaktické postupy. Jedním z takovýchto postupů je tzv. třífázový model vyučovací jednotky, který byl v prostředí české pedagogické veřejnosti rozšířen díky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Třífázový model učení respektuje mechanismy přirozeného učení – objevování, představuje univerzální pomůcku, jak vystavět jakoukoliv učební jednotku, aby se i v situaci řízeného učení co nejvíce podobala učení spontánnímu (konstruktivnímu). My se budeme věnovat konkrétněji právě jeho třetí fázi – reflexi.

1.3.5.1. Pojem reflexe v kontextu modelu E-U-R

E – U – R znamená *evokace, uvědomění si významu informací, reflexe*.

Pro naše účely považujeme za velice vhodné zmínit článek H. Košťálové v Kritických listech[50], který se zabývá stručným vysvětlením celého modelu a dále se konkrétně věnuje fázi reflexe a vyzdvihuje její důležitost. Vybíráme proto z textu následující citace:

V první fázi procesu učení (**evokace**) si žáci si vybavují to, co si myslí o tématu, které mají

---

[47] BURYÁNEK, Jan. Interaktivní metody výuky. In: [online]. [cit. 2013-05-24]. Dostupné z: http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_36.pdf

[48] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8303-X. s. 502.

[49] FRANC, Daniel, Daniela ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, vii. Edice aktivit a her. ISBN 978-802-5117-019. s. 28.

[50] KOŠŤÁLOVÁ, Hana a Ondřej HAUSENBLAS. Co je E - U - R. *Kritické listy* [online]. 2011, č. 24 [cit. 2013-05-19]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur

studovat, co o něm vědí jistě, co se jen domnívají, jaké o něm mají otázky. To, co mají učící se na začátku učení v hlavě a vybavují si, se v procesu vybavování (evokování) strukturuje a díky tomu se v další fázi mohou nové informace zařadit na vhodné místo v mysli těch, kdo se učí. V procesu vybavování se vyvolává vnitřní motivace pro učení (jinak řečeno – zvědavost na to, jak to tedy je doopravdy; potřeba získat nové informace pro vyřešení otázky; chuť něco zažít nebo si vyzkoušet, čím bychom mohli potvrdit nebo vyvrátit svou hypotézu atd.). Již v této fázi se žáci učí (nejde jen o přípravu na učení).

V druhé fázi (**uvědomění si významu nové informace**) žáci aktivně zpracovávají zdroj nových informací a procházejí novou zkušeností. Propojují nové informace, které v této fázi přicházejí z vnějšího zdroje (text připravený učitelkou, videoprojekce, pokus, exkurze, …), s informacemi, jež si vybavili a utřídili v první fázi procesu učení.

Třetí fází procesu učení je **reflexe**, při které se žák ohlíží za procesem učení, kterým právě prošel, a formuluje si svůj nový obraz tématu nebo problému (co teď o něm ví, co si potvrdil, co si opravil, jaké otázky zůstaly nezodpovězeny, čemu by se chtěl o tématu příště naučit).

Žák si v konečné fázi učení dělá v hlavě nový pořádek v tom, o čem se učil. Na rozdíl od jednotného shrnutí učitelem nebo jedním chytrým žákem se v reflexi dbá na to, aby učitel nechal každého žáka formulovat si závěrečné pochopení po svém.

Žák dává *svými slovy srozumitelné znění* svým myšlenkám, údajům, názorům, které předtím neměl nebo ve kterých neměl jasno. Je důležité, že žákovy formulace poznatků v reflexi nejenom zaznějí, ale že žák jejich znění *hledá, propracovává, vytváří*.

Díky předchozím fázím E a U a také díky snaze formulovat své nové poznatky žák přichází na to, co se konečně dozvěděl, a také si uvědomuje hranice svého chápání, je mu jasnější, co zatím pořád neví nebo kde si ještě není jistý.

V evokaci si žák vybavil své dosavadní znalosti a porozumění tématu (prekoncept), v uvědomění ho konfrontoval s novými informacemi a využil k jejich pochopení (některé si spojil s dosavadními, jiné odložil jako pochybné). Přitom se mu rozrušilo původní chápání tématu nebo problému. V reflexi sestavuje svůj nový obraz studované věci, to znamená staví novou strukturu z původních i nových poznatků a otázek, obaluje ji podrobnostmi,

ujasňuje si souvislosti.

Reflexe se týká cílů učení věcnému obsahu (*o čem jsme se učili*, *co jsme měli pochopit nebo ovládnout*). Může se týkat i procesu učení (*jak jsem se učil*). Ne v každé hodině se reflexe procesů učení naplno projeví. Ale učitelé na ni mají pamatovat a vhodně se rozhodnout, zda je cílem hodiny a zda se k svému učení budou žáci v reflexi vracet.

Při reflexi procesu učení si žák ujasňuje postupy učení a myšlení, kterými se dostával k novým informacím a novému pochopení, a ujasňuje si, co by měl příště dělat jinak.

V reflexi žák dále zažívá uspokojení nad tím, čeho se dobral, a zvědavost na to, co by ještě mohl dále zvědět a pochopit, pociťuje radost nebo nespokojenost ze spolupráce.

Reflexe sice přichází poslední v řadě E – U – R, ale máme na paměti, že reflexe jednoho „cyklu“ E – U – R může být – a v dobré výuce i bývá – východiskem a evokací k dalšímu cyklu učení: reflexe evokuje nové nápady, zvědavost, otázky, které vzešly ze závěrečného přemýšlení nad tím, co jsme se dozvěděli a pochopili.

Je důležité, aby se reflexi v hodině věnoval potřebný čas – bez ukončené reflexe zůstává dítěti i učiteli nejasné, co dítě doopravdy pochopilo během učení. Důsledkem toho je, že žákovi chybí důležitý článek pro další učení – na zmatek v hlavě se těžko navazuje. To je důvod, proč reflexi nemůže nahradit učitelovo shrnutí – nadiktovaný pořádek v sešitě nepomáhá, když se neutvořil v mysli. Završená reflexe přináší důležitou zprávu nejen dítěti, ale i učiteli – jen pokud má možnost udělat si jasno o tom, kam až se jeho žáci s pochopením dostali, může přesně navázat s další výukou. Znamená to, že díky dobré žákově reflexi rozpozná učitel, kde se nalézá „zóna nejbližšího žákova vývoje“ (Vygotský) a v té se bude dále se žákem pohybovat.

1.4. POJEM REFLEKTIVNÍ DIALOG

1.4.1. Artefiletika

Samotný pojem *reflektivní dialog* pochází z pera Jana Slavíka a jeho koncepce reflektivního pojetí výchovy uměním – artefiletiky, která se v České republice rozvíjí od počátku 90. let 20. století.

Artefiletika je inspirpvána mj. tzv. *filetickým přístupem* ve výchově H. Broudyho[51], který uplatňuje *výrazový projev* (např. výtvarný nebo dramatický) společně s *rozhovorem o zážitcích*, které se k němu vztahují. Toto spojení je symbolicky vyjádřeno také odkazem k helénistickému umělci a básníkovi Filétovi z Kou, kt. žil v době Alexandra Makedonského[52]. Filetický přístup je (stejně jako artefiletika) založen na *respektování osobních zkušeností i potřeb žáků a směřuje k jejich intelektuálnímu a morálnímu rozvoji prostřednictvím reflektivní komunikace*[53]. Reflektivní komunikace, resp. důraz na *reflektivitu* tvorby (jejíž hlavním prostředkem je právě reflektivní dialog) a na vzdělávací rozměr výchovy uměním, jsou hlavní specifické znaky artefiletiky.

Co se týče východisek artefiletického pojetí, vyrůstá jednak z kritického zhodnocení poznatků z modernistického pojetí výtvarné výchovy a dále z arteterapie[54].

Nepovažujeme za nutné věnovat se zde detailně celkové koncepci a principům artefiletiky, která tvoří velice propracovaný a komplexní systém pojetí výchovy uměním, omezíme se proto na stručné shrnutí, které umožní lepší pochopení a zakotvení pojmu reflektivní dialog.

---

[51] americký pedagog, který termín „philetic approach“ zavedl v 70. letech 20. století

[52] SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Helena HAZUKOVÁ. *Výtvarné čarování: (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2000, **s.8,** xxxii s. obr. příloh. ISBN 80-729-0016-1.

[53] SLAVÍK, Jan a Barbora ŠKALOUDOVÁ. Artfiletika – reflektivní pojetí výchovy uměním. *Kritické listy*. 2001, roč. 28. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28/!artfiletika

[54] Obor, který využívá výtvarné prostředky k léčbě, diagnostice, prevenci nebo rehabilitaci psychosociálních poruch.

Artefiletická koncepce (slovy Jana Slavíka[55]) staví na uplatnění zvláštního zřetele k *osobním zkušenostem žáků* a na *heuristicky*[56] pojatém vzdělávání. Metodicky je artefiletika založena na psycho-didaktickém využití dvou navzájem spjatých aktivit: (a) *exprese* – výrazového tvůrčího projevu, (b) *reflexe* – náhledu na to, co bylo zažito a vytvořeno.

Slavík[57] hovoří o tzv. *hermeneutickém kruhu,* ústředním vzdělávacím principu artefiletiky, popisujícím cyklický pohyb mezi zážitkem a jeho výkladem.

Teoreticky řečeno jde o pravidelně se opakující (cyklický) duševní pohyb, který postupuje od před-porozumění k hlubšímu porozumění, jež se stane předporozuměním pro další porozumění, atd. v průběhu jakéhokoliv výkladu (interpretace) [58].

První stupeň poznání (předporozumění) tvoří vlastní umělecká tvorba žáků a zážitek z *výrazové hry*[59] ve *fikčním světě*[60]. Druhý stupeň poznání (hlubší porozumění) se otevírá teprve v možnosti reflexe vlastní tvorby a interpretace zážitků z fikčního světa výrazové hry, k čemuž slouží právě reflektivní rozhovory v čele s *reflektivním dialogem.*

---

[55] SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011, **s. 12.** ISBN 978-807-2904-983.

[56] tj. podporujícím *tvořivé myšlení*, které podněcuje, vysvětluje nebo podporuje tvůrčí výrazové procesy, může být podkladem pro kritickou argumentaci a vede ke specifickému kulturnímu i sociálnímu poznání

[57] (Slavík 2001, s. 195 – 199)

[58] SLAVÍK, Jan a Barbora ŠKALOUDOVÁ. Artfiletika – reflektivní pojetí výchovy uměním. *Kritické listy*. 2001, roč. 28. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28/!artfiletika

[59] *„ Je imaginativní a kreativní symbolická výrazová aktivita, navozená v učební úloze námětem a více či méně vymezená pravidly, která účastníkům artefiletického díla umožňuje smyslově uchopit anebo umělecky vyjadřovat příslušnou verzi fiktivního světa, zažívat ji jako působivou součást jejich fyzického bytí a posléze jí reflektovat jako projev vlastní duševní reality v souvislostech lidské kultury*." IN: SLAVÍK, Jan, WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění II.díl : teorie a praxe artefiletiky*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3. Výrazová hra, s. 220.

[60] *„ Fikční svět je dějiště pro duševní obraz nebo výraz, který je za specifických podmínek vnímán a prožíván, jako nahrazení aktuální skutečnosti „jinou" skutečností, ačkoliv je doprovázen víceméně vědomím rozdílu mezi reálnou a fiktivní rovinou zážitku."* IN: SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění I.díl : teorie a praxe artefiletiky*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8. Fikční svět, s. 125.

1.4.2. Reflektivní dialog v kontextu artefiletického díla

Reflektivní procesy v artefiletice Slavík dělí podle zasazení de artefiletického díla na *reflexi v akci* a *reflexi po akci*, jejíž ústřední část tvoří zpravidla reflektivní dialog.

*"**Reflexe v akci** je zpětnovazební uvědomění některých stránek právě prováděné aktivity uvnitř hry. Úkolem reflexe v akci je podporovat vědomé sebe-řízení a připravit podmínky k reflektování po akci[61]."*

*"**Reflexe po akci** je zkoumavý návrat k tomu, co bylo zažito v nitru výrazové hry. Skládá se ze dvou navzájem neoddělitelných složek: (1) ze zpětného pohledu tvořícího a prožívajícího člověka na své vlastní aktivity, postoje a záměry (individuální složka), (2) z porovnávání vlastního zážitku se zážitky ostatních lidí v podobné situaci (sociální složka). Úkolem reflexe po akci je zpřítomnit a interpretovat původní zážitek za pomoci různých druhů výrazu, prozkoumat jej za pomoci jazyka o hře nebo jazyka nad hrou a vyložit jej v kontextu osobním, sociálním a kulturním[62]."*

Máme-li se pokusit o definici pojmu *reflektivní dialog*, nabízí se jednoduchá formulace: *Reflektivní dialog je rozhovor následující po výrazové hře.* Toto vysvětlení však vyžaduje znalost kontextu artefiletického díla a jeho fází, proto pro lepší pochopení pojmu a pro snazší přechod k cílům reflektivního dialogu uvádíme Slavíkovu definici *artefiletického díla*.

"**Artefiletické dílo** (artefiletické setkání) je zvláštním typem pedagogického díla v obou *výchovy uměním,* které se rozvíjí kolem *umělecké situace*, aranžované vyučující/m na základě námětu zadaného jako učební a kulturní úloha, jejíž řešení má dvě hlavní etapy: (1) *výrazovou hru* a (2) *reflektivní dialog*. Výrazová hra umožňuje žákům s využitím propů[63] vstupovat do příslušných *verzí fiktivního světa*, a tak poznávat *umělecké koncepty*

[61] SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-807-2904-990. Reflexe v akci, s. 232.

[62] [62] SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-807-2904-990. Reflexe po akci, s. 237.

[63] Pojem *prop* pochází od K.L. Waltona, Slavík jej definuje jako "pozvánku do fiktivního světa" neboli objekt, který lidem slouží jako opora pro tvorbu fiktivního světa. (IN: Slavík 2001: 125).

na základě *zážitků* ze hry a prostřednictvím jejich *reflexe*. Tímto způsobem se žáci *učí* rozumět rozmanitým *verzím kulturních světů* a v jejich kontextu lépe rozumět *sami sobě v* různých *typech lidských situací*. Artefiletické dílo je výsledkem vzájemné *spolupráce* všech jeho účastníků, kteří mají v díle různou působnost a v závislosti na jejich společenské nebo profesní roli, autoritě nebo na zvláštních podmínkách výchovné situace.[64] “

Pozice **reflektivního dialogu** v rámci jednoduchého schématu[65] hlavních prvků artefiletického díla:

UČEBNÍ ÚLOHA

<table>
<tr><td rowspan="3">zadání učební úlohy (námět díla a pravidla hry)</td><td colspan="2">řešení učební úlohy</td></tr>
<tr><td>výrazová hra
(dle nutných pravidel)</td><td rowspan="2">reflektivní dialog
(refexe hry a dialog o ní)</td></tr>
<tr><td>reflexe v akci
expresivní interpretace</td></tr>
</table>

aktivity mimo učební úlohu (pomocné nebo rušivé)

1.4.3. Cíle reflektivního dialogu

Cíle reflektivního dialogu korespondují z velké části s cíli artefiletiky jako takové[66] a dokazují důležitost osobní reflexe a její zasazení do širších poznávacích a kulturních

---

[64] SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011, ISBN 978-807-2904-990. Artefiletické dílo, s. 212.

[65] ibidem, s. 238

[66] *učit se symbolicky vyjadřovat, poznávat a zároveň citlivě vnímat sebe a svět prostřednictvím uměleckých zážitků vycházejících z vlastního tvořivého projevu. (s. 13); co nejlépe zpracovat a využít sociokognitivní konflikt*

kontextů pro výchovný účinek artefiletiky. Jejich zastřešením je pojem zavedený P. Bourdieu[67] *obohacování kulturního kapitálu žáka.*

Ústředním pojmem pro pochopení smyslu reflektivního dialogu je *socio-kognitivní konflikt* (z něhož vychází většina cílů reflektivního dialogu), uvádíme proto stručné shrnutí konstruktivistických principů, které artefiletika přejímá.

Sociokognitivní konflikt je střetnutí prekonceptů žáků, se kterými vcházejí do výrazové hry a které v průběhu reflektivního dialogu vzájemně porovnávají. Při tom se postupně ukáže to, v čem se jejich prekoncepty navzájem odlišují, což zpravidla vyvolá diskusi nebo polemiku. Jinak řečeno jde o spor mezi různými poznávacími hledisky. Tento přístup se opírá o myšlenku, že jakékoliv vzdělávání a v širším smyslu i poznání je sociálním procesem, který se nemůže uskutečňovat jinak, než prostřednictvím komunikace mezi lidmi. Připomíná se tak dávná představa řeckých filozofů, že *pravda se uskutečňuje v dialogu.* V sociokognitivním konfliktu nemá jít o "souboj prekonceptů", ale o vzájemné obohacování. Důvod je jednoduchý a vyplývá z jedinečného charakteru a lidského smyslu umění, v němž nikdy nejde o jedinou pravdu, ale právě o *dialog rozdílných interpretací*. [68]

J. Slavík[69] explicitně uvádí tyto **cíle reflektivního dialogu**:

> **1)** poskytnout aktérům *příležitost k výpovědi o pocitech a dojmech*, které provázely výrazovou hru,
>
> **2)** *nacházet co nejvýstižnější slova* (příp. doplněná jinými výrazy) pro osobně důležité stránky zážitků navozených výrazovou hrou,

[67] BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Vyd. 1. Překlad Věra Dvořáková. Praha: Karolinum, 1998, 179 s. ISBN 80-718-4518-3.

[68] SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011, ISBN 978-807-2904-990. Artefiletické dílo, s. 238.

[69] SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011, ISBN 978-807-2904-990. Reflektivní dialog, s. 235.

3) ujasnit si svůj pohled na zážitky z výrazové hry a *porovnávat jej s pohledy ostatních* jejích účastníků,

4) uvědomit si *rozdíly a shody* v zážitcích mezi různými lidmi a *dekontextualizovat* nabyté zkušenosti,

5) na základě vzdělávacích motivů poznávat souvislosti mezi *projevy vlastní výrazové hry a jinými uměleckými (kulturními) projevy,*[70]

6) *řešit případné vnější nebo vnitřní nezdary a nepohody,* které vznikly v průběhu výazové hry, ale také se podělit s ostatními o *radost* z vydařeného díla,

7) *vyzkoušet, posuzovat a promýšlet varianty* těch momentů výrazové hry, které jsou pociťovány jako velmi důležité pro poznávání, nebo naopak málo uspokojié nebo málo završené.

K těmto konkrétním cílům lze přidat další, které implicitně vyplývají z jiných textů o artefiletice[71]:

8) Reflektivní dialog má zasahovat do *širších kulturních souvislostí,* klást důraz na poznávání umělecké kultury a obohacovat tak kulturní povědomí žáka na podkladě vlastního uměleckého zážitku,

9) zaměřením na sebe-poznávání (skrze sebe-reflexi) a na rozvíjení sociálních kompetencí žáka prostřednictvím uměleckých výrazových prostředků směřuje reflektivní dialog k rozvoji sociální a emoční inteligence a k etické kultivaci žáků,

10) na základě pozorovaných rozdílů a shod v zážitcích mezi různými lidmi vede k respektování jedinečnosti a vzájemné odlišnosti i k poznání interpretační rozmanitosti,

11) podporuje spolupráci a sociální podporu všech účastníků ve skupině[72]

---

[70] ibiedm, s. 213: "Tak se žáci seznamují nejenom s různými kulturními verzemi světa, ale také poznávají sami sebe mezi lidmi a uvnitř kultury. Mohou si totiž uvědomovat, promýšlet a v dialogu propracovat analogie mezi osobními zážitky a jejich kulturním zobecněním v průběhu konceptualizace námětu. Tyto procesy tvoří jádro učení a po-učení v artefiletickém díle."

[71] např. SLAVÍK, Jan a Barbora ŠKALOUDOVÁ. Artfiletika – reflektivní pojetí výchovy uměním. Kritické listy. 2001, roč. 28. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28/!artfiletika

12) vede ke vzájemnému intelektuálnímu, citovému i motivačnímu podněcování a k inspiraci, neboli ujištění, co z osobních zážitků doopravdy stojí za řeč a může být zdrojem poučení.

1.4.4. Formy reflektivních strategií

Reflektivní dialog má v artefiletice ustálenou formu – probíhá v tzv. "kruhu bezpečí", v němž sedí žáci spolu s učitelem. Kruh bezpečí se má vyznačovat bezpečným sociálním klimatem, aby v něm tvořivost a upřímnost výpovědí nebyla utlumena úzkostí.[73] Tato forma bývá často podpořena např. kruhovým kobercem či látkou, na níž jsou položeny výsledky tvorby.

Samotná reflexe, respektive interpretace tvůrčí fáze může mít podobu buď verbální (dialog) nebo nonverbální (exprese například pohybem, schématem, jinou kresbou, hudbou, grimasou, či jinou výrazovou formou).

Expresivní interpretace mnohdy dovoluje vyjádřit i to, co by za pomoci popisného jazyka a slov nebylo dost dobře možné, zvláště u dětí mladšího školního věku. Kromě toho umožňuje rozvinout i *sociální stranu reflexe*, tj. porovnávání individuálních prekonceptů mezi sebou.[74] Často však bývá i expresivní interpretace doplněna slovem, nebo jen předchází fázi klasického reflektivního dialogu.

---

[72] "Sociokognitivní konflikty, které vznikají při konfrontaci zážitků jednotlivců, přináší nové, zobecněné poznání a zesilují poznávací motivaci žáků na podkladě společné komunikace za předpokladu vzájemné sociální podpory ve skupině. Proto zdůrazňujeme, že artefiletické dílo je výsledkem spolupráce všech účastníků, tzn. nejenom spolupráce ve vztahu učitel-žák, ale neméně i žáků mezi sebou." IN: SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011, ISBN 978-807-2904-990. Reflektivní dialog, s. 212.

[73] SLAVÍK, Jan a Barbora ŠKALOUDOVÁ. Artfiletika – reflektivní pojetí výchovy uměním. Kritické listy. 2001, roč. 28. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28/!artfiletika

[74] SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011, ISBN 978-807-2904-990. Reflektivní dialog, s. 234.

1.4.5. Filosofické polohy (reflektivního) dialogu

Slavík ve svém článku Průřezová témata v artefiletice[75] poukazuje na čtyři hlavní typy dialogu[76], respektive možnosti jeho filosofického pojetí a ke každému uvádí jeho převedení do oblasti artefiletického reflektivního dialogu. Uvádíme zde ve zkratce tento výčet, abychom upozornili na šíři možností využití reflektivního dialogu a na jeho propojení se současnou filosofií (viz kapitola Filosofie dialogu).

1) Dialog jako analytická metoda poznání pravdy prostřednictvím sporu.

Toto sókratovské pojetí dialogu, jehož východiskem je v zásadě socio-kognitivní konflikt, vidí Slavík jako *nalézání společného dorozumění a relativní shody, která by měla vystihovat pravdivé poznání.*

2) Dialog jako syntetická cesta od logického rozporu k dialektickému smíření.

Toto pojetí dialogu postavené na rozporu mezi tezí a antitezí a ústící v (ostrý) dialog vykládá Salvík v kontextu artefiletiky jako *nalézání schopnosti udržet vědomí nebo existenci protikladů ve jménu pochopení a zvládání celku.*

3) Dialog jako postup ozvláštňování přijatého smyslu v rozhovoru s jeho tradicí.

Zde v pojetí dialogu, které je typické pro umění a jeho vymezování se vůči tradici, jejímu překonávání a znovunalézání, vidí Slavík *oživování nového smyslu v prodloužení tradičního*, což je důležitý význam, zejména v kontextu (post)modernistické zkušenosti inovací za každou cenu.

4) Dialog jako vztahová vzájemnost, dění mezi Já a Druhým při setkání tváří v tvář.

U tohoto typu dialogu, ve kterém jde o vztah aktérů dialogu a který tudíž jako jediný nelze převést na monolog, uvádí Slavík spojitost s osobnostně sociální výchovou a v rámci artefiletiky jej interpretuje jako *udržování vzájemnosti a humánní stránky při setkávání*

---

[75] SLAVÍK, Jan. Průřezová témata v artefiletice. In: [online]. 2007-12-19 [cit. 2013-05-18]. Dostupné z: http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=63

[76] POLÁKOVÁ, Jolana. *Filosofie dialogu: [uvedení do jednoho z proudů filosofického myšlení 20. století]*. Překlad Oto Mádr, Jan Sokol, Jolana Poláková. Praha: Filozofický ústav AV ČR, 1993. ISBN 80-700-7035-8. s. 7

žáků s učiteli, stejně jako *sebepoznávání a poznávání své pozice mezi lidmi jejich prostřednictvím a s jejich oporou.*

2. Místo reflexivního dialogu v různých přístupech a pojetích výtvarné výchovy

V této kapitole se věnujeme reflexivnímu dialogu v kontextu různých přístupů a pojetí výtvarné výchovy i pedagogických přístupů obecně. Krátce shrnujeme historický pohled na vývoj reflexivních forem a dále se podrobně zabýváme místem reflexivního dialogu v současných kurikulárních dokumentech a odborných textech z oboru výtvarné výchovy.

2.1. VZNIK A VÝVOJ REFLEXIVNÍCH A DIALOGICKÝCH FOREM VÝUKY

Hledáme-li kořeny pojetí výuky, které zařazuje určitou formu *reflexe* a *dialogu*, musíme nutně nahlédnout do historie hnutí Nové výchovy, vznikajícího v Evropě ve 20. letech 20. století v reakci na transmisivní verbalistickou výuku, která tehdy ve školách převládala. Vývoj alternativních pedagogických směrů nastává paralelně s vývojem psychologické vědy (zejména psychologie dítěte), která přináší do pedagogické praxe nové netušené poznatky. Dítě přestává být nahlíženo jako *in-fans*, tj. bytost, která nemluví, nemá vlastní řeč a musí být tudíž nuceno k napodobování učitele a ke zřeknutí se sebe sama, ztrátě svého statutu objektu. Hnutí nové výchovy se především snaží dítěti navrátit nebo pomoci konstituovat tento prostor jeho subjektivity.[77] Dále se snaží v rámci celkové změny postoje k dítěti o pochopení, respekt a uznání dítěte jako jedince, který přichází do školy s určitými předcházejícími a aktuálními zkušenostmi a představami. S tímto pojetím souvisí prosazování tzv. *činné školy*, která měla být školou aktivních žáků, měla vycházet

[77] ŠTECH, Stanislav. (ed.): Škola stále nová. (Schools of New Education). Praha: Karolinum 1992, s. 14.

z potřeb dětí, podporovat jejich zájmy, zvídavost, nebrzdit jejich vývoj, připravovat a organizovat prostředí, ve kterém by děti pracovaly s radostí a nadšením.[78]

Všechny tyto charakteristiky souvisí také s tzv. dialogickým pojetím vyučování, jak upozorňuje Kolář a Šikulová[79].

K nejznámějším jménům hnutí Nové výchovy patří bezpochyby M. Monressori, J. Dewey, O. Decroly, A. Ferriere a také C. Freinet. *Z hlediska optiky reflektivního dialogu nacházíme u Freineta řadu názorů, které se velice blíží artefiletickému pojetí výchovy.*

Freinet hledá způsoby, jak vyvolat, zachytit a rozvinout volná vyjádření, exprese dětí[80] a přichází mj. s originální koncepcí volného psaní a školní tiskárny. Vychází z předpokladu, že *každé vyjádření, aby nebylo samoúčelné, předpokládá komunikaci s dalšími dětmi, sociální směna je jeho konstitutivní charakteristikou.*[81] Freinet považuje za první ze tří fází ontogeneze dítěte tzv. *pokusné, tápavé experimentování*, které má být východiskem učení: *Každý by měl dostat příležitost zpracovat a vyjádřit se svým způsobem k problému s využitím své kompetence založené na vlastní autentické zkušenosti*[82]*. Úkolem učitele – a v tom je první moment jeho poslání – je „přivést k řeči" toto nepsané poznání, které většinou nemá školní podobu. [...] problém je jen technický, jak zvládnout příval různorodých zkušeností, jak je kanalizovat*[83]*.* Jedním ze způsobů, jak zpracovat tuto autentickou zkušenost může být právě (reflektivní) dialog, viz citát*: Je-li v normálním životě postup zpracování zkušenosti v podstatě diskursívní (vyprávění, konverzace, dialog, argumentace), pak je třeba ho využít i ve škole.*[84] Předpokládá tedy také víru v *sociálně-*

[78] SKALKOVÁ, Jarmila. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. Pedagogická teorie a praxe. s. 26-27.

[79] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 33-34. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-414.

[80] ŠTECH, S. (ed.): Škola stále nová. (Schools of New Education). Praha: Karolinum 1992, s. 25.

[81] ŠTECH, S. (ed.): Škola stále nová. (Schools of New Education). Praha: Karolinum 1992, s. 26.

[82] ŠTECH, S. (ed.): Škola stále nová. (Schools of New Education). Praha: Karolinum 1992, s. 48.

[83] ŠTECH, S. (ed.): Škola stále nová. (Schools of New Education). Praha: Karolinum 1992, s. 54.

[84] ŠTECH, S. (ed.): Škola stále nová. (Schools of New Education). Praha: Karolinum 1992, s. 54.

diskursívní kompetenci dítěte a snaží se jí prostřednictvím důrazu na život v sociální skupině rozvíjet a podporovat.

Jak uvádí Kolář a Šikulová, ve 2. polovině 20. století akcentují obrat k žáku jako k subjektu také ty pedagogické teorie, které vycházejí z tzv. humanistické psychologie reprezentované S. Maslowem a C. R. Rogersem. Vyučování má být orientováno na žáka a hlavním zdrojem aktivity je jedinec sám. [...] Toto pojetí mění roli učitele, který je chápán jako facilitátor (průvodce) žákova učení, který s žákem vede dialog. Dialog je v tomto smyslu chápán jako rozšiřování stávajících žákovských kompetencí i kompetencí učitele a vzájemné obohacování o kompetence nové[85].

V současnosti se lze setkat s řadou teoreticky koncipovaných pojetí, pro které je princip dialogu charakteristickým rysem, např. „otevřené vyučování“ (Skalková, 1995), „kooperativní vyučování a učení“ (Kasíková, 1997), „konstruktivistické pojetí výuky“ (Tonucci, 1991), „projektové vyučování“ (Kašová, 1995).[86] Mezi tyto koncepce ještě vstupují některé alternativní školy a inovativní programy, které usilují o celkovou humanizaci školy, a kde princip dialogu i reflektování výuky fungují jako důležité znaky.

2.2. REFLEKTIVNÍ DIALOG V KONTEXTU MODERNÍCH PEDAGOGICKÝCH PŘÍSTUPŮ

2.2.1. Reflektivní dialog v kontextu pedagogického konstruktivismu

Svým přístupem a předpoklady se artefiletika hlásí k teoriím pedagogického konstruktivismu, od nějž zároveň přejímá pojmy *prekoncept, sociokognitivní konflikt a koncept* – viz výše. S konstruktivistickým přístupem koresponduje také předpoklad, že *díla, která žáci v artefiletice vytvářejí, jsou výrazem jejich individuálních zkušeností*

[85] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 34. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-414.

[86] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 35. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-414.

a znalostí. Proto jsou vždycky osobitá a jedinečná, stejně jako chování žáků uvnitř výrazové hry a jejich další odezvy na ni, včetně slovních výpovědí.[87]

Obecné konstruktivistické principy shrnuje např. J. Štech ve svém článku v publikaci Brána muzea otevřená.[88] Citujeme:

a) *žáci mají nějaké předběžné zkušenosti, informace nebo poznatky, s nimiž je nejen možné pracovat, ale je to dokonce nezbytné, máme-li ve vyučování dosáhnout, aby si žák nové poznatky efektivně osvojil;*

b) *vyučování-učení tedy vychází z žákovských představ a prekonceptů, umožňuje jejich vzájemnou konfrontaci a výstavbu pojmů (konstrukci): nejde však o nekritické přijetí a přizpůsobení výuky jakémukoli „názoru" dítěte – vyučovací proces musí být současně veden analýzou předávaných poznatků;*

c) *učitel se má snažit zasvětit žáky současně (někteří říkají „především") do metody poznávací práce, a respektovat tak skutečnost, že poznatek-produkt je neodlučně spjat s poznatkem-procesem. J. S. Bruner v této souvislosti říká, že myšlenkový proces je vždy spojen se svým produktem (myšlenkou, pojmem), protože když myslíme, myslíme vždy na něco či přemýšlíme o něčem, a když se učíme, učíme se něco. Myšlenku nelze oddělit od jejího obsahu: čisté myšlení neexistuje.*

Konstruktivisticky pojímané vyučování musí mít tedy vždy v jistém smyslu „badatelský charakter". Dětem je třeba pomoci k pochopení, že je třeba nejprve umět analyzovat strukturu problému, formulovat přiměřené otázky, myslet v alternativách (hypotézách) – a teprve pak hledat odpovědi.

Ve výtvarné výchově je tento badatelský aspekt obtížně představitelný, může však být spojen například s vyhledáváním děl z dějin výtvarného umění, či jednoduše s řešením

[87] SLAVÍK, Jan a Barbora ŠKALOUDOVÁ. Artfiletika – reflektivní pojetí výchovy uměním. *Kritické listy*. 2001, roč. 28. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28/!artfiletika

[88] ŠTECH, Stanislav. Konstruktivistické přístupy v pedagogice. In: BRABCOVÁ, Alexandra. *Brána muzea otevřená*. Nachód: Ve spolupráci s Nadací Open Society Fund Praha vydalo Nakladatelství JUKO, 2003?. ISBN 80-86213-28-5.

výtvarných problémů. Lze tedy říci, že koncept artefiletického reflektivního dialogu v kontextu pedagogického konstruktivismu obstává, ačkoliv vychází spíše z intuitivního, prožitkového pojetí výuky.

2.2.2. Reflektivní dialog v kontextu rekonstruktivní pedagogiky

Dále se artefiletika hlásí k didaktickým směrům podporujícím tzv. myšlení vyššího řádu (*higher order thinking). Na dané úrovni se uplatňují nejenom tzv. integrované myšlenkové procesy (interpretování, tvorba a ověřování hypotéz, argumentace v dialogu, aj.), ale především jde o myšlení, které se učí rozumět svým vlastním duševním procesům, pohnutkám a postupům, i jejich sociálním a kulturním souvislostem (souhrnně lze použít termínu metakognice).*[89]

Tento přístup se v zahraniční umělecké pedagogice souhrnně označuje jako "rekonstruktivní" či dekonstruktivní, tj. takový přístup, v němž žákovské poznatky vyplývají z reflektivního dialogu, nikoliv z izolovaného výkladu učitele.[90]

Cílem tohoto přístupu je přivést žáky do samého centra interpretace výtvarného projevu a bránit jejímu předčasnému uzavření do jediného výkladového rámce. Jde o to, aby sami žáci nebo studenti mohli aktivně nacházet svou vlastní osobitou pozici v diskurzu, aby mohli nahlížet, jak různé výkladové pozice a změny v poznávacím hledisku vedou k různým re-interpretacím.[91]

[89] SLAVÍK, J.: Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). I. díl. Praha: Univerzita Karlova ? Pedagogická fakulta 2001, ISBN 80-7290-066-8. s. 13.

[90] SLAVÍK, Jan a Barbora ŠKALOUDOVÁ. Artfiletika – reflektivní pojetí výchovy uměním. *Kritické listy*. 2001, roč. 28. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28/!artfiletika

[91] Gooding-Brown, J.: *Conversation About Art: A Discruptive Model of Interpretation*. IN: SLAVÍK, J.: Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). I. díl. Praha: Univerzita Karlova ? Pedagogická fakulta 2001, ISBN 80-7290-066-8. s. 13.

2.2.3. Reflektivní dialog v kontextu Bloomovy taxonomie

Spojitostí mezi reflexivním dialogem a moderními tendencemi v pedagogice by bylo možné najít o mnoho více, např. Gardnerovu teorii mnohačetné inteligence, Golemanovu emoční inteligenci či typologii osobnosti MBTI.

Pro naše účely postačí poslední zmínka související s *taxonomií vzdělávacích cílů nazvanou podle amerického psychologa vzdělávání Benjamina Blooma.*

Bloom stanovil v oblasti kognitivních cílů šest hierarchicky uspořádaných kategorií, které jsou řazeny podle stoupající náročnosti psychických operací, jež mají ve svém základu. K vymezování cílů v jednotlivých kategoriích byly vytvořeny systémy aktivních sloves.

Nahlédneme-li do sloves vyplývajících z nejvyšší 6. kategorie "Hodnocení", (argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, provést kritiku, posoudit, prověřit, srovnat s normou, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit[92]), dokládá, že principy využité reflexivního dialogu ve výuce výrazně podporují vyšší cílové kategorie psychických operací, kterých je možné dosáhnout až po zvládnutí učiva v rámci nižší kategorie.

2.3. REFLEKTIVNÍ DIALOG V KONTEXTU RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

V této části se pro zjednodušení zaměříme na zkoumání pozice reflexivního dialogu ve formě jasně definovaného reflektivního dialogu. Jak koncept artefiletického reflektivního dialogu souvisí se současným pojetím výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech, resp. v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání? Při podrobném studiu

[92] Bloomova taxonomie výukových cílů. In: [online]. [cit. 2013-06-17]. Dostupné z: http://wiki.ped.muni.cz/index.php?title=Bloomova_taxonomie_výukových_c%C3%ADlů

RVP ZV[93] najdeme řadu zmínek, které souvisí s cíli reflektivního dialogu tak, jak jsme je uvedli výše, ačkoliv pojem *reflektivní dialog* nikde není explicitně uveden.

Rámcově vzdělávací program nás v kapitole 3 seznamujeme s *pojetím a cíli základního vzdělávání*, v kapitole 4 s *klíčovými kompetencemi* a dále (v kapitole 6) s *průřezovými tématy.* Ve všech těchto kapitolách, které se zabývají základním vzděláním napříč ročníky, vzdělávacími oblastmi a obory, najdeme pasáže, které do značné míry korespondují s cíli reflektivního dialogu, respektive mohou být uplatňováním reflektivního dialogu výrazně podpořeny. Dále samozřejmě objevíme impulzy k zařazení reflektivního dialogu do výuky v kapitole 5.7.2 *Výtvarná výchova – vzdělávací obsah vzdělávacího oboru.*

2.3.1. Reflektivní dialog v kontextu cílů základního vzdělávání

Podíváme-li se blíže nejprve na některé *cíle základního vzdělávání*[94], z nichž dále vychází klíčové kompetence, není těžké najít souvislost s výše uvedenými cíli artefiletického reflektivního dialogu:

- ***vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci***
    - viz cíl reflektivního dialogu: poskytnout *příležitost k výpovědi o pocitech a dojmech* (otevřená komunikace) a *nacházet co nejvýstižnější slova* (účinná komunikace) v dialogu mezi učitelem a žákem i žáky navzájem (otevřená komunikace)
- ***vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi***
- ***připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti [...]***
    - *Proces sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu se [...] přirozeně propojuje s poznáváním lidí v okolí. Právě díky tomu může*

[93] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, I. vydání, Infra a VÚP 2004, ISBN 80-86666-24-7.

[94] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, I. vydání, Infra a VÚP 2004, ISBN 80-86666-24-7. s. 12-13.

artefiletika podporovat u dětí realistické postoje k sobě nebo druhým lidem, rozvíjet sociální dovednosti, zvyšovat citovou odolnost a obohacovat vyjadřovací dovednosti.[95]

- ***rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých***
    - viz cíl reflektivního dialogu: respektování jedinečnosti a vzájemné odlišnosti, podpora spolupráce a sociální podpory všech účastníků ve skupině
- ***[...] rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě***
    - viz cíl reflektivního dialogu: *zaměření na sebe-poznávání (skrze sebe-reflexi) a na rozvíjení sociálních kompetencí žáka směřující k rozvoji sociální a emoční inteligence a k etické kultivaci žáků*

2.3.2. Reflektivní dialog v kontextu klíčových kompetencí

Provázanost reflektivního dialogu s *klíčovými kompetencemi*[96] je na základě předchozího textu zřejmá, uveďme však některé konkrétní příklady jednotlivých souvisejících kompetencí:

- **kompetence komunikativní:**
    - např.: *žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně e zapojuje do diskuze, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje*
    - *žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a aktivnímu zapojení do společenského dění.*

[95] SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807-3673-222. s. 15.

[96] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, I. vydání, Infra a VÚP 2004, ISBN 80-86666-24-7. s. 14-17.

- **kompetence k učení:**
    - např.: *žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si utváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy.*
- **kompetence sociální a personální:**
    - např.: *žák přispívá k diskuzi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají*
- **kompetence občanské:**
    - např.: *žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot […]*

V mezinárodním dokumentu Evropské unie o klíčových schopnostech pro celoživotní učení[97] je uvedena též **kompetence kulturní povědomí a vyjádření** definovaná jako *uznání důležitosti tvůrčího vyjadřování myšlenek, zážitků a emocí různými formami, včetně hudby, divadelního umění, literatury a vizuálního umění.* Zde se nabízí ke srovnání s cíli reflektivního dialogu pasáž: *"Rovněž je nutná dovednost dávat vlastní tvůrčí a expresivní názory do souvislostí s názory jiných a objevit v kulturní činnosti společenské a hospodářské možnosti a realizovat je."*

Celkové vyznění této kompetence podporuje uplatnění uměleckých aktivit pro rozvoj sociálních a emočních kompetencí, sebepoznávání a poznávání rozmanitých způsobů kulturně podmíněné umělecké (výrazové) tvorby, tedy témata související s artefiletikou, resp. s reflektivním dialogem.

[97] Evropská unie. DOPORUČENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení. In: *(2006/962/ES; 30.12. 2006 CS Úřední věstník Evropské unie L 394/13)*.

Dostupné z: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF

2.3.3. Reflektivní dialog v kontextu průřezových témat

Další téma k navázání reflektivního dialogu a RVP ZV skýtají *průřezová témata*[98], která mají reprezentovat okruhy aktuálních problémů současného světa a rozvíjet osobnost žáka skrze hledání jejich řešení. Je zřejmé, že artefiletika má k této oblasti co říci: *Pedagogickou práci napříč různými obory pokládáme [...] za žádoucí s ohledem na komplexní rozvíjení klíčových kompetencí, k němuž umělecké aktivity poskytují výhodné předpoklady*[99].

Podrobněji se této oblasti věnuje Jan Slavík ve svém článku *Průřezová témata v artefiletice*[100], kde uvádí: *Artefiletika patří do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Tato oblast je vhodná pro rozmanité způsoby uplatnění ve všech průřezových tématech. Zvláště je v RVP (ZŠ, G) zmiňována v souvislosti s průřezovými tématy* Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova. *Týká se to všech disciplín a všech pojetí v oblasti Umění a kultura, tedy také artefiletiky.*

Slavík dále nachází v artefilatickém přístupu možnost naplnění hlavního požadavku průřezových témat: *Vytvářet příležitost k formativnímu propracování vztahů mezi osobním a společenským či kulturním děním a rozměrem života žáků.* Žáci proto musí dostávat šanci spojovat osobní zkušenost s její reflexí v širších sociálních a kulturních kontextech. Toto propojení je ústředním vzdělávacím principem artefiletiky v metodologickém spojení *výrazové hry* a ***reflektivního dialogu***.[101]

[Reflektivní dialog] je nutný nejenom pro uplatňování vzdělávací úlohy (rozpoznávání a osvojování významů), ale také s ohledem na stránku hodnotovou, humánní, sociální

---

[98] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, I. vydání, Infra a VÚP 2004, ISBN 80-86666-24-7. s. 90.

[99] SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807-3673-222. s. 16-17.

[100] SLAVÍK, Jan. Průřezová témata v artefiletice. In: [online]. 2007-12-19 [cit. 2013-05-18]. Dostupné z: http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=63

[101] SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P.: Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). II. díl. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta 2004, ISBN 80-7290-130-3. s. 144.

(filosofické a etické otázky vztahu člověka k člověku nebo přírodě). Právě tím se úzce vztahuje k průřezovým tématům.[102]

2.3.4. Reflektivní dialog v kontextu současné koncepce výtvarné výchovy

Pro objasnění pozice reflektivního dialogu v rámci RVP ZV a celkové současné koncepce výtvarné výchovy slouží velice dobře text Jaroslava Vančáta *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*[103]. Dovolíme si zde citovat či parafrázovat některé jeho části, které bezprostředně s tématem reflexe ve výtvarné výchově souvisí a vysvětlují změny v pojetí současné výtvarné výchovy.

Podle J. Vančáta má výtvarná výchova nemalý podíl na obecných principech výchovy a vzdělání, jak dokazují mj. současné filozofické proudy, zejména postmodernismus, kladoucí důraz na individualitu člověka, jeho originalitu a s ní související tvořivost. *Důraz na hodnoty tvořivosti a zachování individuality, které výtvarná výchova přinášela již tradičně [...], jež však někdy přijímala jako „dané shůry", je v RVP dále rozšiřován výukou* ***schopností jejich uvědomělé obhajoby samotným žákem v procesu komunikace.*** *[...] Emancipovaná osobní účast v tomto procesu není možná bez* ***uvědomělého ovládání komunikačních dovedností.*** *Uplatnění těchto poznatků ve všeobecném vzdělání má zásadní důležitost, protože umožňuje* ***získat uvědomělou kontrolu nad často dosud mimovědomým působením znakových vyjádření.*** *Pojetí výtvarné výchovy v RVP proto klade mimořádný důraz na to, aby* ***žákova pozornost k procesu umělecké i neumělecké vizuálně obrazné tvorby nekončila se vznikem díla, ale pokračovala v odhalování, zakládání a udržování jeho hodnot v aktivní obrazové komunikaci.***[104]

---

[102] SLAVÍK, Jan. Průřezová témata v artefiletice. In: [online]. 2007-12-19 [cit. 2013-05-18]. Dostupné z: http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=63

[103] VANČÁT, Jaroslav. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. 1. vyd. Praha: Sdružení MAC, 2003, 31 s. Nové metody vzdělávání. ISBN 80-860-1590-4.

[104] VANČÁT, Jaroslav. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. 1. vyd. Praha: Sdružení MAC, 2003. Nové metody vzdělávání. ISBN 80-860-1590-4, s. 6-7. (zvýrazněno J.V.)

Tento důraz kladený na práci s komunikačním obsahem tvorby, respektive jeho interpretaci, a celkové sémantické pojetí výtvarné výchovy, kde veškeré umělecké prostředky tvoří znakový systém, tj. jazyk, který slouží komunikaci mezi lidmi (žáky, učiteli, společností), je pro naši práci klíčový. Potvrzuje totiž důležitost reflektivního dialogu a zasazuje jej do uceleného systému pojetí výtvarné výchovy. Slovy J. Vančáta: *Proces komunikace o díle a individuální vyjádření k (vlastní) tvorbě je nedílnou součástí běžné výuky, protože posiluje demokratizaci přístupu žáka k tvorbě a celkově k jeho vizuální gramotnosti*[105]. Další důležitá zmínka se týká zapojení vlastní zkušenosti žáka: *Důležitou součástí výtvarné výchovy je takto* ***cílevědomý důraz na zapojení osobních zkušeností při vlastní tvorbě vizuálně obrazných vyjádření a jejich aktivním využití v procesu komunikace.***[106]

O konkrétních formách procesu komunikace ve svém textu Vančát nehovoří, v poznámce se však zmiňuje o nové podobě *dialogu*:

Smyslem dialogu na rozdíl od předchozího modernistického pojetí není vytvoření dominantního názoru, jemuž se všichni podřídí, ale ***koordinace diskutujícího objektu v síťovém propojení s těmi, s nimiž je v komunikaci*** *a umožnění koordinace v realizaci svých vlastních potřeb a zájmů s potřebami a zájmy ostatních.*[107]

Znovu se zde dostáváme k potřebě otevřené partnerské komunikace (*v síťovém propojení*), kde jsou názory druhých konstruktivně využívány pro vlastní obohacení. Viz cíl reflektivního dialogu *Ujasnit si svůj pohled na zážitky z výrazové hry a porovnávat jej s pohledy ostatních jejích účastníků*.

Umění je zde [v RVP] pojímáno jako ***zdroj nezastupitelného, jinak nedosažitelného specifického poznání a komunikace.*** *Není něčím navíc, k čemu se přistupuje poté, co jsou naplněny ostatní existenční potřeby. Naopak, svojí schopností prostřednictvím* ***znakového***

---

[105] viz FULKOVÁ, Marie. Když se řekne… vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*. 2002, roč. 42, č. 4., str. 12 - 14. ISSN1210-3691.

[106] VANČÁT, Jaroslav. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. 1. vyd. Praha: Sdružení MAC, 2003. Nové metody vzdělávání. ISBN 80-860-1590-4, s. 7-8.

[107] Ibidem, s. 28.

vyjádření *zprostředkovat* ***subjektivní, niterné, jedinečné a neopakovatelné zážitky*** *je umění* ***nenahraditelným činitelem jejich poznání.*** *Zároveň je* ***nezastupitelným prostředkem komunikačního zapojení takto odhalené jedinečné a neopakovatelné subjektivity každé osobnosti do emancipované sociální interakce s plným zachováním vlastní osobní svobody.***[108]

K této funkci umění se vztahuje další cíl reflektivního dialogu*: Uvědomit si rozdíly a shody v zážitcích mezi různými lidmi a dekontextualizovat nabyté zkušenosti - na základě pozorovaných rozdílů a shod v zážitcích mezi různými lidmi vede k respektování jedinečnosti a vzájemné odlišnosti i k poznání interpretační rozmanitosti.* Viz dále:

Tvořivé zapojení osobně vytvořených a osobně zobsažňovaných znaků do další komunikace umožňuje průběh uměleckého procesu vzájemně porovnávat a oceňovat vnitřní zkušenosti tvůrce a všech, kteří jeho výtvar interpretují. To posiluje u zapojených subjektů ***aktivaci vědomí svobodné osobní účasti na kulturních kvalitách society*** *a tedy aktivní a zodpovědný přístup k sociálním vztahům obecně.*[109]

Vančát ve svém textu znovu zdůrazňuje, že umělecký proces není pouze osobní záležitostí, ale stejnou měrou společenskou (experimentální) praxí. Poznávací funkce umění se v procesu komunikace stává sdílenou.

Důležité je zmínit i Vančátův přístup k širším kulturním souvislostem, které jsou pro vzdělávací smysl reflektivního dialogu důležité ve smyslu *kladení důrazu na poznávání umělecké kultury a obohacovat tak kulturní povědomí žáka na podkladě vlastního uměleckého zážitku:*

> *Namísto předkládání kanonizovaných dějin umění je třeba umět řetězově* ***navazovat konkrétní umělecké interpretace na dosavadní konkrétní zkušenosti žáků*** *a ve vyjádření jejich nových vztahů je inovovat. Bez zapojení vlastních zkušeností žáků jak v jejich osobní tvorbě tak i v interpretaci, (ať již ve verbálně reflexivní nebo*

[108] ibidem, s. 8.

[109] ibidem, s. 9.

v mimoverbální podobě), není možné dosáhnout uměleckého zážitku ani pochopení jeho účinku![110]

Znovu se zde dostáváme k principům pedagogického konstruktivismu, který staví na žákových prekonceptech.

2.3.4.1.1. Reflexivní model versus reflektivní dialog

Poslední zmínku z Vančátova textu věnujeme rozdílu mezi pojmy *reflexivní model* a *reflektivní dialog*, které se na první pohled mohou zdát spřízněné, ale ve skutečnosti reprezentují dvě zcela odlišné pojetí výtvarné výchovy.

Reflexivní model se vztahuje k původně renesančnímu modelu poznání reality, který pojímá vizuálně obrazné vyjádření jako bezprostředně vzešlé z reality tj. „přesné zobrazení skutečnosti". Oproti tomu *sémantický model* (jehož součástí je *reflektivní dialog*) pojímá vizuálně obrazné vyjádření jako ***důsledek způsobu jeho interpretace subjektem**, který jej užívá jako důsledek jeho **komunikačního zakotvení a jeho postavení v systému znaků.** Tento pluralistický model (který takto uznává mnohočetnost interpretací k témuž vyjádření), vzniklý na základě aktuálních poznatků společenských věd, je **dynamický** – předpokládá na rozdíl od reflexivního modelu **posun v poznání** v průběhu času (historický).*[111]

Uznání, že to, co nazýváme skutečností, je jenom suma našich dosavadních interakcí a jejich kombinací, kterou z nich vytvořila naše mysl, je jedním ze základních předpokladů sémantického myšlení[112]*.* Uvědoměle nejsme schopni vnímat nic, k čemu nejsme odkázáni znakem. Sémantický přístup ke znaku otevírá nekonečné množství jeho interpretačních možností a je jednou z hlavních proměn pojetí výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu.

---

[110] ibidem, s. 10.

[111] VANČÁT, Jaroslav. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. 2003. vyd. Praha : Sdržení MAC , 2003. ISBN 80-86015-90-4. Sémantický přístup k vizuálně obrazným vyjádřením, s. 13-14.

[112] VANČÁT, Jaroslav. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. 2003. vyd. Praha : Sdržení MAC , 2003. ISBN 80-86015-90-4. Sémantický přístup k vizuálně obrazným vyjádřením, s. 19.

2.3.4.2. Reflektivní dialog v kontextu vzdělávací oblasti Umění a kultura

Hlavní oblastí, kde bychom měli v RVP ZV hledat spojitosti s reflektivním dialogem je samozřejmě celá oblast Umění a kultura, konkrétně vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Výtvarná výchova.

Níže uvádíme konkrétní příklady z oblasti dílčích cílů, respektive učiva této oblasti, ve kterých lze vystopovat potenciální přítomnost reflektivního dialogu. V souladu se zaměřením této práce se soustředíme pouze na část RVP ZV[113] pro 1. stupeň.

Očekávané výstupy – 1. období (1.-3. ročník)

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

Předpokladem pro dialog o tvorbě je dovednost pojmenovat její jednotlivé prvky, třídění v reflektivním dialogu probíhá na základě konfrontace s výpověďmi ostatních.

- ***interpretuje*** *podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření;* ***odlišné interpretace porovnává se svojí dosavadní zkušeností***

Tento výstup úzce souvisí s cíli reflektivního dialogu, zejména v oblasti pozorování rozdílů a shod v zážitcích mezi různými lidmi a v respektu k jedinečnosti a interpretační rozmanitosti.

- *na základě vlastní zkušenosti nalézá a* ***do komunikace zapojuje obsah*** *vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil*

Zde je klíčový bod komunikace o obsahu tvorby, který se žáci skrze reflektivní dialog učí nalézat.

[113] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, I. vydání, Infra a VÚP 2004, ISBN 80-86666-24-7. s. 69-70.

Očekávané výstupy – 2. období (4.-5. ročník)

- *při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají* ***komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy***
- V tomto výstupu se již objevuje potencialita vnášet do tvorby sociální vztahy, které často bývají tématem reflektivního dialogu.
- ***porovnává různé interpretace*** *vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace*
- Odlišná interpretace jako zdroj inspirace a kulturního i sociálního obohacení – jeden z cílů reflektivního dialogu.
- *nalézá a* ***do komunikace v sociálních vztazích zapojuje obsah*** *vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil*
- Tématem reflektivního dialogu může být i obsah děl, jejichž autorem není žák, důležitá je síť sociálních vztahů v komunikaci, ke které se interpretace vztahuje. (...?)

Učivo

OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH ÚČINKŮ

- ***osobní postoj v komunikaci*** *– jeho utváření a zdůvodňování; odlišné interpretace [...] v rámci skupin, v nichž se žák pohybuje, jejich porovnávání s vlastní interpretací*
- ***komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření*** *– v komunikaci se spolužáky, rodinnými příslušníky a v rámci skupin, v nichž se žák pohybuje (ve škole i mimo školu); vysvětlování výsledků tvorby podle svých schopností a zaměření*
- ***proměny komunikačního obsahu*** *– záměry tvorby a proměny obsahu vlastních vizuálně obrazných vyjádření i děl výtvarného umění*

Nepokládáme za nutné uvádět další komentáře k vybranému učivu výtvarné výchovy a jeho průmětům do reflexivního dialogu.

Z výše uvedeného lze podle našeho názoru konstatovat, že princip reflexivního dialogu (ačkoliv tento pojem není nikde v RVP ZV explicitně uveden) svojí podstatou naprosto

koresponduje se současným pojetím výtvarné výchovy a jeho realizace ve školách podporuje moderní přístup ke kulturnímu vzdělávání.

2.3.5. Reflexivní dialog v pojetí M. Fulkové

Marie Fulková ve svých úvahách o výtvarném vzdělávání vychází z širších znalostí v kontextu sémiotiky[114], kulturní antropologie, etnografie, sociologie, strukturalismu, psychoanalýzy, filosofie jazyka, kulturních teorií, a dalších disciplín, které se shodují ve tvrzení, že *povaha vidění reality je vytvářena v jazyce, resp. v složitých kulturních rozhraních či symbolických řádech*[115]*.* Umění je v tomto kontextu nahlíženo jako jazyk, který zároveň předpokládá neustále probíhající komunikaci o výtvarném znaku. Otázka *Jak se o umění mluví ve škole?* je proto hlavním tématem knihy Diskurz umění a vzdělávání.

Výtvarnou výchovu jako takovou M. Fulková logicky vidí jakožto předmět s výrazně komunikativní a sociální dimenzí, stěžejními aspekty, z nichž vychází i přítomnost reflektivního dialogu ve výuce. Proto nás nepřekvapí časté zmínky o důležitosti přítomnosti kolektivní reflexe tvorby spojené (stejně jako u J. Slavíka) s širším kulturním vzděláváním žáka:

„Cílem [výtvarné výchovy] *není jen vytváření žákovského výtvarného díla, ale kulturní vzdělávání: prostřednictvím tvorbou spřízněného společenství zkoumat vlastní i jiné kulturní projevy, prohlubovat vazby a vztahy mezi lidmi, hledat porozumění a učit se uznat druhého jako rovnocennou bytost.*[116]*“*

„Jako učitelé jsme povinni s žáky ve výtvarné výchově nejen tvořit, ale tvorbu reflektovat. Tvorba otevírá téma a téma znamená myšlení. Toto specifické myšlení můžeme rozvíjet, hledat jeho zdroje, odhalovat jeho působení na druhé, záměrně narušovat jeho stereotypy.

---

[114] ***sémiotika:*** *věda o znacích a jejich významech – opustila lingvistická teritoria a posouvá hranice svého vlivu do všech disciplín, které se zabývají vyjadřováním či komunikací* (tj. do výtvarného vyjadřování); IN: FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H&H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7. s. 300.

[115] IN: FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H&H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7. s. 226.

[116] ibidem, s.301.

Vytváříme poznání zcela specifického druhu, v němž je zrušena dichotomie emocionální – racionální. Vytváříme poznání, které vyzývá k uznání odlišnosti a péče o druhého.[117]*“*

Dále M. Fulková hovoří o potřebě „mluvení o obrazu“ jako o předpokladu k vznikání významů v rámci chápání umění jako symbolického pole:

Neméně důležitý pro výtvarnou výchovu je fakt, že o produktu (obrazu, kresbě, objektu, akci a její dokumentaci atd.) se musí mluvit, aby vůbec nastal proces vznikání významů: vytváření znaků a vznikání významů je stejně důležité.[118]

Důležité je zamyslet se nad tím, že v reflektivním dialogu nepromlouvá o svém dílu pouze autor (dítě), ale také divák (jiné dítě, učitel), mezi nimiž musí fungovat respektující partnerský vztah.

Má to tedy být především divák, vrostlý do své doby, kultury a habitu, který vytváří význam obrazů, sahaje do vlastní zkušenosti, myšlení, emocí, vztahů.[119]

Jakmile si uvědomíme, že dítě má právo na komentář k svému výtvarnému dílu, na vytvoření jeho smyslu a na vstup do širokého prostoru komunikace (Vančát 2000), vstupuje na scénu jako rovnocenný partner.[120]

2.3.5.1. Koncept emocionality ve výtvarné výchově

V dalších úvahách o diskurzu výtvarné výchovy se M. Fulková dostává k tématu konceptu emocionality v výtvarné výchově. Podle Slavíka *jsou emoce chápány jako nedílná součást představy, realizace i reflexe „dobrého tvaru“ vyučovací jednotky. [...] Zdá se, že celkový ráz diskurzu výtvarné výchovy potvrzuje představu výtvarné výchovy jako výrazně expresivního předmětu*[121]*,* tento předpoklad však Fulková svým příklonem k sémiotickému pojetí výtvarné výchovy odmítá a dostává se tak do určité polemiky s J. Slavíkem a představou reflektivního dialogu vycházejícího především ze zážitků a z

[117] ibidem, s.301.

[118] ibidem, s. 184

[119] ibidem, s. 186

[120] ibidem, s. 184

[121] ibidem. s. 194

emocionální roviny tvorby. Výchovy, automaticky spojované s emocemi, podle Fulkové *nejsou považovány za předměty kognitivní povahy, a tudíž jsou jak ve školním diskursu, tak i v širším institucionálním diskursu politickém a společenském odkazovány na méně významná místa. [...] Z tohoto důvodu je, jak se domníváme, nezbytné znovu definovat povahu výtvarné výchovy ve vztahu k potřebám současné společnosti, kterou bez nadsázky můžeme považovat za společnost založenou na vizuálních znacích, informacích a komunikaci. Výtvarná výchova v sémiotickém pojetí se tak může představit jako poznávací předmět srovnatelné důležitosti jako jsou jazyky.*[122] Dále Fulková řeší možnost „kritického myšlení" ve výtvarné výchově, které poskytuje *nejen metodu, jak zapojit děti do sociálního interaktivního potenciálu umění, ale poskytuje i cesty k prozkoumávání vztahů mezi slovem, obrazem, zvukem a dalšími mody vnímání, jak jsou využívány v multimédiích i v populární kultuře a zároveň poskytuje i základnu pro zrušení dichotomie emocionální/racionální.*[123]

Jak vyplývá z výše uvedených cílů Slavíkova reflektivního dialogu i ze srovnání reflektivního dialogu s modelem kritického myšlení E-U-R, zde už třecí plochy není nutné hledat.

2.3.5.2. Vizuální gramotnost

Dále Fulková upozorňuje na nutnost tréningu kritického čtení obrazových sdělení i vzhledem k charakteru dnešní vizuální společnosti[124], v níž se krystalizuje silná potřeba *vizuální gramotnosti*[125]**.** Dobrý prostor k takovému tréninku poskytuje dle našeho názoru právě reflektivní dialog ve smyslu následujícího citátu M. Fulkové:

Reflexe díla i tvorby ve výtvarné výchově by měla být koncipována tak, aby odhalila předivo kulturních mýtů a diskurzivního působení obrazů, které působí podprahově [...] tak

[122] ibidem, s. 196

[123] ibidem.

[124] ibidem, s. 299

[125] více IN: FULKOVÁ, Marie. Když se řekne… vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*. 2002, roč. 42, č. 4., str. 12 - 14. ISSN1210-3691.

můžeme s žáky a žákyněmi zůstat okouzleni a zasaženi uměním, ale nikoliv zmanipulováni mocí obrazů.[126]

[126] FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H&H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7. s. 254.

3. Specifika reflexivní praxe v prvním ročníku

Závěrečná kapitola teoretické části se zamýšlí nad formami, možnostmi a mezemi využití reflexivního dialogu v praxi v prvním ročníku na 1. stupni ZŠ. Zamýšlí se nad možnými specifiky reflexivní praxe plynoucí ze schopností dítěte ve věku první třídy. Vstup dítěte do 1. třídy totiž považujeme za velice důležitý vývojový mezník a zároveň za základnu, na které se utváří žákův vztah ke škole a k procesu učení pro další období školní docházky. V této kapitole se zabýváme nejen obecnými specifiky výuky v prvních třídách, ale také předpoklady pro uplatňování reflexivního dialogu v raném školním věku.

3.1. SPECIFIKA VÝUKY V PRVNÍM ROČNÍKU ZŠ

Pro dítě je to jeden z nejdůležitějších, ale zároveň nejnáročnějších ročníků školní docházky, neboť je vystaveno zcela novým situacím, které se pro ně mohou stát zátěžové. *Vstup do nové situace, nového prostředí školy, znamená pro dítě i nutnost řešit nové úkoly. [...] Přestože se děti v první třídě učí novým poznatkům, chápeme první třídu jako období, ve kterém si děti potvrzují svoji kognitivní připravenost pro systematické a záměrné učení*[127]. Dítě se tedy seznamuje nejen novým učivem (klíčovou roli hraje zejména elementární gramotnost) a s novými rolemi školáka a žáka, ale poprvé se setkává s řízeným výukovým procesem, pro nějž je důležitý jeho výkon – výsledek (zatímco v MŠ proces)[128]. Proto je pro výuku v prvním ročníku typické časté zapojení didaktických her, uplatňování respektujícího individuálního přístupu k dítěti, či respektování výkonnostní křivky žáka v průběhu vedení každé hodiny, časté střídání aktivit a metod (průměrná doba udržení pozornosti žáků je v prvním ročníku cca 10-15 minut, přesto ji vhodnou volbou

[127] HŘÍBKOVÁ, Lenka. Oblasti myšlení podle Stanford-Bimetova inteligenčního testu. IN: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005, s. **32.** ISBN 80-86015-90-4.

[128] SEBEROVÁ, Alena a Taťána GÖBELOVÁ. *Souvislé a profesní praxe v přípravném vzdělávání učitelů primární školy: metodické pokyny a příklady dobré praxe*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009, **s. 11.** ISBN 978-80-7368-427-3.

metod lze zvýšit a udržet žáky aktivní po celou dobu trvání vyučovací hodiny[129]), dále využívání přitažlivých didaktických pomůcek, kladení důrazu na motivaci žáka, respektování zásady přiměřené náročnosti a posloupnosti metodických kroků, uplatňujeme pozitivní individuální hodnocení a klademe důraz na spolupráci se spolužáky, s rodinou, odborníky, apod.

3.1.1. Verbální schopnosti žáka prvního ročníku

Miloš Kučera uvádí ve své charakteristice podložené dlouhodobým výzkumem např. tyto pro nás zajímavé údaje: *Mezi žáky jsou v tomto období velké rozdíly a tím pádem je charakteristické vysokou vnější i vnitřní diferenciací žáků. [...] Pokud [dítě] prošlo mateřskou školkou, má zkušenost s kolektivním životem a s taktikami přežití v něm. Jestliže není zcela zanedbané, umí i „číst" rozmanité kulturní, médii podávané obrazy a zprávy o světě (např. pozná žirafu jako žirafu na základě kresby, aniž by ji kdykoli vidělo). Samo dokáže kresbou vyjádřit svoje emoce. Některé [dítě] špatně vyslovuje a žádné neumí vyprávět s pointami, ale každé dokáže řeč výborně použít k obraně, zastrašení, pochlubení se, přivolání pomoci, výměně věcí, zalhání, přiznání...* [130]

Přesto hovoří někteří autoři (např. Vygotskij) o tzv. *jazykové regresi* vzhledem k původní verbální úrovni, přičítané dle Kučery koncentraci na osvojení náročných mimoverbálních dovedností – např. schopnosti orientace v souboru grafických kódů, čar a dalších prostředků (od kreseb k písmu a výpočtům) sloužících ke kódování řeči a schopnosti produkce na povel podle těchto značek.

[129] SEBEROVÁ, Alena a Taťána GÖBELOVÁ. *Souvislé a profesní praxe v přípravném vzdělávání učitelů primární školy: metodické pokyny a příklady dobré praxe*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009, **s. 13.** ISBN 978-80-7368-427-3.

[130] KUČERA, Miloš. Celkový pohled (hlavně na Hnědou třídu). IN: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005, s. **25.** ISBN 80-86015-90-4.

Podle výsledků testů úrovně verbálního myšlení podle Stanford-Binetova inteligenčního testu[131] vyplývá, že děti v první třídě bezpečně znají významy slov, která vyjadřují názvy běžných předmětů, i slov, která jsou spojena s některými emocemi *(župan, lítost)*, určují správně podobnost mezi 2 slovy, a učí se významům slov vyjadřujících názvy předmětů, činností či vlastností člověka, se kterými se nesetkávají tak často *(slámka, lamentovat, zručnost).* Děti také bezpečně identifikují v obrázcích absurdity v chování lidí či zvířat v určitých situacích. Pasivní i aktivní znalost slovní zásoby je silně rozvíjena – její znalost je nutné uplatňovat téměř ve všech předmětech, od dítěte se systematicky vyžaduje verbální vyjadřování a častá práce se slovním materiálem.

Podle teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta trvá zhruba od 2 do 7 let tzv. *preoperační fáze*, která se vyznačuje mj. silným egocentrismem dítěte[132]. V komunikaci se tato vlastnost projevuje tak, že se dítě neobrací k nikomu, jeho projev nemá informativní funkci, je doprovodem hry nebo jiné činnosti[133] (tzv. *echolálie*). Často se může stát, že děti hovoří samy k sobě i ve skupině, jsou-li přítomné další děti. Tuto situaci Piaget označuje termínem *kolektivním monolog*. Piagetovi kritici v této oblasti (např. Vygotskij, Bruner nebo Slamová-Cazacová) však popírají tezi o monologickém (egocentrickém) charakteru dětské řeči, (který mj. implikuje neexistenci společenského života ve vlastním slova smyslu mezi dětmi před 7.-8. rokem[134]) a tvrdí, že u dětí má řeč funkci především společenskou a poukazují na různé stránky dialogického sdělování.

Podle teorie amerického vývojového psychologa J.S. Brunera lze tvrdit, že mezi 6. a 7 rokem dochází k přechodu od ikonického způsobu myšlení k symbolickému, jež umožňuje kódovat svět v podobě symbolů jako jsou slova nebo číslice. Bruner podobně jako Vygotskij považuje pro kognitivní vývoj za zásadně určující vzdělání a sociální interakce

[131] HŘÍBKOVÁ, Lenka. Oblasti myšlení podle Stanford-Bimetova inteligenčního testu. IN: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005, s. **33.** ISBN 80-86015-90-4.

[132] PIAGET, Jean. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Praha: SPN, 1970, 115 s.

[133] IN: GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 72. ISBN 80-731-5104-9.

[134] SLAMOVÁ-CAZACOVÁ, T. *Dialog u dětí*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, Knižnice psychologické literatury, s. 17.

a hovoří o jazyku jako o symbolickém myšlení, které v žádném případě nelze oddělit od operačního[135].

3.1.2. Možnosti vedení dialogu v prvním ročníku ZŠ

Dialog není vrozenou formou komunikace dítěte a je třeba je postupně učit prvkům dialogu tak, aby se mohlo stát plnohodnotným účastníkem komunikace.[136] Z pohledu ontogeneze nastupuje dialog mezi 2.a 3. rokem dítěte, kdy se začíná rozvíjet řeč ve vlastním slova smyslu s jistou gramatickou stavbou, a rychle se rozvíjí[137]. *Zprvu bývá sice krátký a jeho obsah se rychle mění, ale brzy dochází k jeho prodlužování a dítě dokáže téma dialogu udržet déle. Rodina poskytuje dítěti vynikající prostředí k rozvoji dialogu. Rodiče komunikují s dítětem frekventovaně a dlouho, přičemž je to nezřídka dítě, které iniciuje dialog a často v něm hraje dominantní roli.*

Povinná školní docházka představuje pro dítě náročnou životní změnu. Proces učení se dialogu může být na počátku školní docházky obtížný, zejména proto, že podmínky dialogu jsou značně odlišné od domácího prostředí - ve třídě je velmi mnoho žáků a všichni nemohou mluvit naráz, je třeba dialog regulovat.[138] Jedním z návyků, na nichž spočívá dialog, je zadržení slovní reakce až do okamžiku, kdy partner dokončí svůj slovní projev. Tento návyk se vytváří postupně. Paradoxně u dětí v prvním ročníku dochází k častějšímu přerušování partnera nebo k simultánní promluvě, než u dětí mladších. Je to tím, že mladší děti sledují projev partnera pomaleji a nedovedou dát odpověď tak rychle[139]. Další náročnou podmínkou může být délka a náročnost tématu dialogu, která

---

[135] ŠALENOVÁ, Eva. *Inteligence*. Brno, 2007. s.27. Diplomová práce. Masarykova univerzita, filosofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Helena Klimusová, Ph.D.

[136] GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, ISBN 80-731-5104-9, s. 72.

[137] SLAMOVÁ-CAZACOVÁ, T. *Dialog u dětí*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, Knižnice psychologické literatury, s. 22.

[138] GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, ISBN 80-731-5104-9, s. 72.

[139] SLAMOVÁ-CAZACOVÁ, T. *Dialog u dětí*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, Knižnice psychologické literatury, s. 145.

však výrazně souvisí s motivací žáků. Čím hlubší je společný zájem, tím déle se repliky soustřeďují kolem téhož tématu.

Cíl dialogu má u dětí v prvé řadě sdělovací, *gnoseologickou*[140] funkci. *Dítě touží, aby se jeho úvaha stala společným majetkem [...]. Jestliže u malých dětí bývá dialog vyvolán bezprostředními potřebami poznání, u větších dětí odpovídá čím dál tím více potřebě podrobnějšího poznání a dokonce též úsilí o abstrakci.*[141] Existuje přímá souvislost mezi rozvojem myšlení a rozvojem dialogu. Obsah dialogu se samozřejmě mění podle duševní úrovně a bohatství znalostí dítěte. Podmětem věty bývá často mluvčí sám, odpověď bývá krátká, někdy smysl nebývá zcela jasný nebo myšlenková souvislost s počátečním záměrem autora nebývá zřejmá. Dítě často přejímá a opakuje repliky partnera nejen z důvodů setrvačnosti, ale také z nutnosti (ne)souhlasit s druhým mluvčím. Velkou roli zde proto hraje učitel a jeho citlivá regulace dialogu. Přesto i v dětském dialogu v prvním ročníku zůstávají plně zachována základní kritéria dialogu.

V období před začátkem školní docházky se rozvíjí i funkce dialogu sloužící ke spolupráci – ke sdělování informací, plánování, uspořádání, apod., dialogem se dítě snaží získat partnery pro svou činnost. Celkově lze říct, že zejména *výchova v kolektivu je pro děti velice podstatným prostředkem k rozvoji dialogu jako obecné a životní nezbytnosti*[142], stejně tak je vidět souvislost mezi schopností dialogické komunikace a spolupráce v kolektivu. Proto je nutné brát v prvním ročníku zvláštní ohled na děti, které neabsolvovaly předškolní vzdělávání nebo nemají zkušenost jiným kolektivním prostředím a nabízet všem žákům dostatek příležitostí k rozvoji dialogu.

[140] *gnozeologie (epistemologie, noetika):* disciplína, která zkoumá lidské poznání, jeho vznik, proces a předmět

[141] SLAMOVÁ-CAZACOVÁ, T. *Dialog u dětí*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, Knižnice psychologické literatury, s. 145.

[142] SLAMOVÁ-CAZACOVÁ, T. *Dialog u dětí*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, Knižnice psychologické literatury, s. 150.

3.1.3. Možnosti vedení reflexe v prvním ročníku ZŠ

Reflektivní schopnosti žáků prvního ročníku samozřejmě souvisí s výše uvedenými verbálními a kognitivními schopnostmi.

Dalšími náročnými aspekty tohoto věkového stupně mohou být například zásady[143]:

- *Nepřetěžovat žáky příliš dlouhou a obsažnou reflexí* - dávky informací, které chceme v hodině na žáky vypustit, musejí být přiměřené věku dětí a jejich schopnosti se koncentrovat. Čas vyměřený pro reflexi by proto neměl být delší než čas věnovaný aktivitě, která je reflektována. Pozornost dětí lze zvýšit například zapojením různých aktivizačních metod, či střídáním promluv jednotlivých žáků po kratších úsecích, apod.
- *Poskytnout dostatek času na přemýšlení* - úlohy, kterými žáky vedeme k reflexi, jsou velice náročné na promýšlení, ale ne vždy na ně v hodině zbývá dost dlouhý čas. Ve spěchu sklouzávají žáci k povrchním výrokům ("*hodina se mi líbila*"), i když by jinak byli schopni hlubší reflexe.
- *Nepodsouvat dítěti formulace a informace považované učitelem za "správné" či "nezbytné", neopravovat žákovo mínění* - učitelé často vstupují do reflexe a mají tendenci žáka korigovat ve snaze pomoci mu najít správná slova, apod., ve skutečnosti však žák musí dokázat sám shrnout to, co si z hodiny odnáší, jinak reflexe nemá smysl.
- *Uvědomit si, že reflexe neslouží kontrole* – neměla by proto být podkladem pro klasifikaci. Rozdíl mezi reflexí a kontrolou je v tom, že při reflexi se žák stále ještě učí – stále ještě konstruuje své poznání a trvalé porozumění, zatímco při kontrole se očekává, že učení již skončilo. Žák by to měl vědět také.
- *Vytvořit dostatečně bezpečné klima* – někteří (např. introvertní) žáci mohou mít zejména zpočátku školního roku problém se před ostatními projevit a

[143] volně vycházíme a doplňujeme z článku: KOŠŤÁLOVÁ, Hana a Ondřej HAUSENBLAS. Co je E - U - R. *Kritické listy* [online]. 2011, č. 24 [cit. 2013-05-19]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur

ventilovat své pocity, poznatky, zážitky, atd. Samozřejmě je třeba vést žáky k tomu, aby nikdo neútočil na ty, kdo pochopili věc jinak. Přesmyknout jejich pozornost a návyky od výtek k tomu, že hledají a dávají pro své vysvětlení argumenty, může být těžší ve třídách vedených dosud spíše soutěživě nebo podle známek či podle pravidla „pan učitel to ví vždycky nejlíp".

- *Poskytnout žákům dostatečnou jistotu v tom, že vědí, co od nich učitel očekává* – situace reflexe může být pro řadu žáků zcela nová, je proto třeba velice pečlivě vysvětlit pravidla a modelovat způsob metakognitivního uvažování na zřetelném a konkrétním příkladu.

3.1.4. Reflektivní dialog v kontextu výuky v prvním ročníku ZŠ

Výše uvedené charakteristiky verbálního projevu a dialogu žáků v prvním ročníku ZŠ potvrzují, že je možné s dětmi realizovat i specifický model reflektivního dialogu ve výtvarné výchově, což potvrzují i publikace V. Slavíkové a kol.[144], která se věnuje artefiletické praxi již u dětí v předškolním věku. Víme, že myšlení i jazykové vyjadřování dítěte je na dostatečně vysoké úrovni k tomu, aby dokázalo popsat a reflektovat svoji tvorbu. *Fantazie tohoto období je velmi živá: děti rády a beze studu fabulují a rozvíjejí přitom kulturní materiál*[145].

S přihlédnutím ke zvláštnostem mladšího školního věku je třeba zmínit některá specifika realizace reflektivního dialogu.

---

[144] SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 194 s. ISBN 978-807-3673-222.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Helena HAZUKOVÁ. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. vyd.). Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010, 167 s. ISBN 978-807-3610-791.

[145] KUČERA, Miloš. Celkový pohled (hlavně na Hnědou třídu). IN: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005, ISBN 80-86015-90-4. s. 31.

Slavíková[146] uvádí postup, jak děti na reflektivní dialog připravit tak, aby bylo zachováno maximum jeho funkcí (cílů): *Je užitečné uvědomit si některá pravidla dialogu a děti soustavně učit je znát a respektovat – jinak by se dětské domlouvání zvrhlo v neplodnou hádku nebo únavné monology. [...] Připomeňte dětem a vyzkoušejte si:*

- *jak pozorně naslouchat tomu, co říká můj partner v dialogu*
- *jak se snažit porozumět tomu, co říká*
- *jak si navzájem neskákat do řeči*
- *jak mluvit zřetelně a srozumitelně*
- *jak být stručný, ale zbytečně nespěchat („nedrmolit“)*
- *jak neodbíhat od tématu atd.*

Především u mladších žáků je zapotřebí citlivě hledat nejlepší způsoby a vhodnou míru času, jak s dialogem zacházet, aby nebyla oslabena pozornost a motivace navozená předcházejícími zážitky.[147]

3.2. POZICE UČITELE PŘI REALIZACI REFLEXIVNÍHO DIALOGU

Analýza role učitele a jeho pozice v rámci výuky výtvarné výchovy by vydala na další teoretické pojednání. Zmiňujeme tuto kapitolu krátce především proto, že učitelův přístup a jeho kompetentnost k vedení výuky považujeme za klíčovou pro realizaci jakékoliv výuky, nejen v rámci reflexivního dialogu.

Specifické nároky kladené na učitele nutné k realizaci reflexivních rozhovorů jsou především schopnost promyšleně vymezovat náměty tvorby a témata reflexivních dialogů, citlivě zaměřovat jejich diskuze a přivádět je k cílenému a soustavnému učení a poznání.[148]

---

[146] SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-807-3673-222, s. 181.

[147] SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-807-3673-222, s. 181.

[148] ibidem, s.177.

Souvisí s celkovou problematikou pravdivosti, věrohodnosti či správnosti výchovného zprostředkování díla[149], před kterou učitelé výtvarné výchovy stojí. Na prvním stupni ZŠ je situace ještě komplikována tím, že řada učitelů výtvarné výchovy nemá vystudovanou specializaci výtvarná výchova, či přiznává, že se necítí být „výtvarníky", tj. potenciál tohoto předmětu zůstává neobjeven či nevyužit.

Laik o existenci vzdělávacího přínosu ve formě vzdělávacích motivů v dialogu *většinou vůbec neví, a proto jedním ze základních úkolů učitele by mělo být naučit žáky jej a) postřehnout, b) vnímat jeho význam c) umět ho sám vytvářet a vážit si ho.*

Momentem, který by mohl mj. nabídnout pomoc v pedagogických kruzích v této situaci, je větší apel na schopnost být „reflexivním praktikem", který na svá „pedagogická díla" nahlíží skrze konstruktivní kritiku, která je i jeho posouvá dál.[150]

[149] SLAVÍK, Jan. Dialog ve výtvarném zážitku, zážitek ve výtvarném dialogu. *Výtvarná výchova*. 1999, roč. 39, č. 2., s. 4. ISSN1210-3691.

[150] více viz FULKOVÁ, M.: Reflexivní kompetence učitele výtvarné výchovy. (Disertační práce) Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2000 nebo SLAVÍK, Jan a Stanislav SIŇOR. Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika, 42, 1993, č.2, s.155 -166, ISSN 3330-3815.

Empirická část:

1. Metodologie výzkumné sondy

1.1. CÍLE VÝZKUMNÉ SONDY

Cílem empirické části diplomové práce je prozkoumat a popsat reflektivní formy vyskytující se ve výuce výtvarné výchovy na I. stupni ZŠ (konkrétně v prvních ročnících) a dále poodkrýt možnosti a meze, které využití různých forem reflexe (včetně reflektivního dialogu) ve výtvarné výchově skýtá.

1.2. KONKRÉTNÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Jednotlivé výzkumné otázky, které se promítají do všech níže uvedených výzkumných metod, vycházejí z cíle výzkumné sondy a specifikují jej, pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli:

1) Jaké je místo reflexivního dialogu ve výuce výtvarné výchovy v prvních ročnících ZŠ? *Kdy v průběhu hodiny se objevuje? Jak často se v hodinách výtvarné výchovy objevuje reflexivní dialog?*

2) Jaké jiné reflexivní formy se vyskytují ve výuce výtvarné výchovy v prvních ročnících ZŠ? *Kdo reflexi iniciuje (vyžaduje)? Jaké konkrétní formy a postupy při realizaci reflexivní fáze lze popsat?*

3) ***Jaké možnosti skýtá využití reflexivních forem výuky ve výtvarné výchově v prvních ročnících ZŠ?*** *Představuje specifický věk žáků nějaké přínosy? Ovlivňuje využití reflektivního dialogu nějakým způsobem žáka v dalších ročnících?*

4) ***Jaké meze skýtá využití reflexivních forem výuky ve výtvarné výchově v prvních ročnících ZŠ?*** *Představuje specifický věk žáků nějaká omezení? Kdy není vhodné reflexivní formy výuky začleňovat?*

1.3. ROZHODNUTÍ O METODÁCH

V souvislosti s tématem jsme zvolili design kvalitativní výzkumné sondy volně vycházející z designu zakotvené teorie Strausse – Corbinové, tj. *teorie induktivně odvozené od zkoumání jevu, který reprezentuje.*[151]

Použité metody, nabízející se vzhledem k výzkumným otázkám jsou:

- zúčastněné pozorování výuky v 1. třídách ZŠ
- polostrukturovaný hloubkový rozhovor s vyučujícími
- vlastní výuka ve vybrané třídě a její reflektivní bilance - sledování možností a vhodnosti využití určitých reflektivních technik při práci s konkrétními žáky

Během zúčastněného pozorování výuky jsme se zaměřili především na první a druhou výzkumnou otázku, během polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími a reflektivní bilance vlastní výuky především na druhé dvě.

1.4. ZAJIŠTĚNÍ KONTROLY KVALITY A ETIKY VÝZKUMNÉ SONDY

V souladu s vymezením kvalitativního přístupu[152] a s kritérii kvalitativního výzkumu[153] zajišťujeme pravdivost, platnost a spolehlivost výzkumné sondy tak, že uvádíme v příloze

[151] STRAUSS, Anselm. Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie Přel. S. Ježek. 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-858-3460-X. s. 14.

[152] **Kvalitativní přístup** je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je pomocí celé řady postupů a metod rozkrýt a prezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.

IN: ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 17.

autentické primární dokumenty – audionahrávky a videozáznamy přesných citací účastníků výzkumné sondy, s nimiž dále pracujeme na základě selektivní transkripce a přesně popsané analýzy a interpretace dat. Co se týče limitů výzkumné sondy, je třeba zmínit poměrně malý výzkumný vzorek, který byl sice sledován v poměrně dlouhém časovém rozsahu (5 měsíců), neklade si však za cíl generovat zobecnitelné závěry.
V souladu s etickými dimenzemi výzkumu potvrzujeme, že byla zachována důvěrnost nashromážděných dat a anonymita všech účastníků výzkumné sondy. Před započetím výzkumu vyplnili všichni rodiče zapojených dětí *Souhlas rodičů s účastí dítěte na výzkumu (***příloha č. 1**), učitelé potvrdili možnost nahrávání rozhovorů (viz audionahrávky).

1.5. SBĚR DAT A JEJICH ORGANIZACE

Výzkumná data byla sesbírána v měsících leden až červen roku 2013 na základní škole na Praze 4. Sběr údajů byl schválen vedením školy i rodiči zúčastněných žáků. Nejdříve byla dětem ve třídách rozdána *Žádost o souhlas rodičů s účastí dítěte na výzkumu*, kde rodiče svým podpisem vyjádřili svůj souhlas či nesouhlas. Teprve po odevzdání vyplněných žádostí třídnímu učiteli se přistoupilo k výzkumnému šetření formou zúčastněného pozorování výuky a audiozáznamů důležitých částí hodin a dále formou polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími a vlastní výuky ve vybraných třídách.

1.5.1. Zúčastněné pozorování výuky v 1. třídách

Pozorování probíhalo v rámci běžné vyučovací hodiny výtvarné výchovy vedené třídní učitelkou bez jakýchkoliv zásahů ze strany výzkumníka.

[153] ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 31-43.

Celkem bylo pozorováno 54 vyučovacích jednotek výtvarné výchovy (v délce buď 45 nebo 90 minut) v období leden – květen 2103 ve třídách 1.A (29 žáků), 1.B (28 žáků), 1.C (29 žáků).

Z celkového počtu hodin v 11 případech neprobíhala výtvarná výchova – například z důvodu suplování za nepřítomnou učitelku, projektových dnů, vycházek mimo školu a speciálním projektům. Ve zbylých 43 hodinách jsme zaznamenali určitou formu reflexivního dialogu v 16 případech, z toho audionahrávka byla pořízena z technických důvodů pouze ve 13 případech. Celková délka primárních dokumentů (audionahrávek z pozorovaných hodin) je 144 minut, 4 vteřiny. Z kapacitních důvodů nepořizujeme přesný transkript těchto záznamů, jednotlivé audionahrávky jsou k nahlédnutí v příloze na CD pod označením uvedeným v **příloze č.2**, která popisuje celkový přehled výskytu reflexivních forem ve výuce spolu s popisem konkrétní formy.

1.5.2. Polostrukturované hloubkové rozhovory s vyučujícími

Polostrukturované hloubkové rozhovory probíhaly po skončení výzkumné sondy ve třídách se třemi vyučujícími během měsíce června. Jako podklad pro rozhovory sloužil seznam hlavních otázek (viz **příloha č.3**) vycházející z výzkumných otázek, doplněných navazujícími a pátracími otázkami. Průběh rozhovoru nebyl striktně strukturován, ale řízen výzkumníkem v rámci připraveného plánu. Délka rozhovoru se pohybovala od 8 minut po 22 minut, celková délka primárních dokumentů (audionahrávek rozhovorů s vyučujícími) je 46 minut, 47 vteřin. Z kapacitních důvodů nepořizujeme transkript těchto záznamů, jednotlivé audionahrávky jsou k nahlédnutí v příloze na CD pod označením **Rozhovor1-3**.

1.5.3. Výuka ve vybrané třídě

Výuka využívající reflektivní dialog ve dvou vybraných prvních třídách probíhala v rámci běžné hodiny výtvarné výchovy o délce dvou vyučovacích hodin (90 min) bez větších zásahů ze strany učitelky. Příprava hodiny (pro obě třídy stejná) je k dispozici v **příloze č. 4** pod označením **Příprava na hodinu**. Reflexivní rozhovory jsou reprodukovány formou

zjednodušené komentované transkripce v **příloze č. 5 a 6** pod označením **Transkript reflexivního rozhovoru 1 a 2**, součástí CD jsou také audionahrávky reflexivních rozhovorů (**RD1** 30:23min a **RD2** 32:43min); a pět videí o celkové délce 8 minut, 26 vteřin (**video 1-5**).

2. Výsledky výzkumné sondy

2.1. ZÚČASTNĚNÉ POZOROVÁNÍ VÝUKY

Skrze zúčastněné pozorování výuky hledáme odpovědi především na první dvě výzkumné otázky: ***Jaké je místo reflexivního dialogu ve výuce výtvarné výchovy v prvních ročnících ZŠ?*** *Kdy v průběhu hodiny se objevuje? Jak často se v hodinách výtvarné výchovy objevuje reflexivní dialog?* ***Jaké jiné reflexivní formy se vyskytují ve výuce výtvarné výchovy v prvních ročnících ZŠ?*** *Kdo reflexi iniciuje (vyžaduje)? Jaké konkrétní formy a postupy při realizaci reflexivní fáze lze popsat?*

Celkovou analýzu pozorovaných a zaznamenaných hodin provádíme na bázi tzv. *selektivního protokolu*[154] , kde jsme na základě předběžných úvah stanovili kritéria pro záznam situací vycházející z cílů výzkumné sondy. Tato kritéria jsou dále konkretizována v indikátorech, která popisují stav naplňování daného kritéria.

První sadou kritérií jsou tzv. „kritéria reflexivního dialogu“ vycházející přímo z teoretické části práce, pomocí kterých analyzujeme přítomnost funkčního dialogu ve výuce. Druhou zjednodušenou sadu kritérií tvoří pozorovací arch, do kterého zaznamenáváme formu reflexivní situace, časové vymezení a iniciátora reflexe.

2.1.1. Kritéria reflexivního dialogu:

Pro stanovení kritérií indikujících přítomnost reflexivního dialogu, resp. rozhovoru ve výuce vycházíme z teoretické části práce, konkrétně z *podmínek pro realizaci dialogu ve*

[154] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 210. ISBN 978-80-7367- 485-4.

vyučování (Kolář, Šikulová, 2007, s. 39-58), které tvoří tři základní kritéria, ze Slavíkových *cílů reflektivního dialogu* (Slavík, 2011), ze *zásad dialogu* (Gavora, 2005, s. 73) a z *doporučení pro realizaci reflektivního dialogu na prvním stupni ZŠ* (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, 181-191).

1) příznivá atmosféra a bezpečné klima ve třídě vhodné pro dialog

indikátory:

- skupina je uspořádaná v "kruhu bezpečí", který symbolizuje rovnost mezi lidmi a poskytuje prostor pro citlivé vnímání – zrakové i sluchové
- ve třídě vládně emocionální bezpečí podpořené ze strany učitele respektem k potřebám žáků, podporou sebeúcty a svobody žáků, rovnosti šancí a humorem
- komunikace je otevřená, efektivní a respektující za podmínek společenské rovnoprávnosti všech účastníků dialogu[155]

2) připravenost učitele i žáků na vedení a využití dialogu

indikátory:

- hovořící a naslouchající se střídají v replikách
- naslouchající aktivně naslouchá promluvě partnera v dialogu (vnímá smysl promluvy, adekvátně nonverbálně reaguje)
- jeden partner reaguje na promluvu druhého partnera, usiluje o hledání společného významu
- účastníci dialogu si navzájem neskáčou do řeči
- účastníci dialogu mluví zřetelně a srozumitelně
- účastníci dialogu se snaží být struční, ale zbytečně nespěchat, neodbíhat od tématu
- učitel uplatňuje k žákovi demokratický přístup

[155] Nehovoříme o rovnoprávnosti pedagogické – ve většině pedagogických situací nemůže být žák učiteli rovnocenným partnerem, ale působí v roli tzv. facilitátora, viz: KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 44. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-414.

3) existence atraktivních, zajímavých témat a problémů vhodných pro dialog

indikátory:

- témata dialogu vychází z osobní aktivní zkušenosti žáků, z jejich zážitků, pocitů a dojmů a umožňuje jim o nich vypovídat
- učitel klade produktivní, otevřené otázky podporující myšlení vyššího řádu
- učitel umožňuje žákům ujasnit si svůj pohled na zážitky z tvorby, porovnávat jej s pohledy ostatních jejích účastníků a uvědomit si rozdíly a shody v zážitcích mezi různými lidmi
- učitel v průběhu dialogu hledá a rozvíjí vzdělávací motivy a zasazuje osobní objevy žáků do širších kulturních souvislostí

Pokud tato kritéria vztáhneme k zaznamenaným reflektivním fázím výuky, vyvozujeme tyto závěry dokladovatelné na řadě citací z audiozáznamů.

1) Rozhovor se ve většině případů odehrává v kruhu bezpečí ("ohništi" či "oválku") na koberci, v jedné z tříd je zvykem "půlkruh" před tabulí kolem shromážděných výsledků tvorby. V jednom z pozorovaných případů probíhá rozhovor individuálně u katedry a je spojen s přímým známkováním práce. Ve třídách celkově panuje emocionální bezpečí, zaznamenali jsme i případy, kdy se učitel nechová respektujícím způsobem, velice často se stává, že ke slovu se dostanou jen někteří (aktivnější) žáci, není tedy zachována rovnost šancí. Učitel ve všech reflexivních fázích mluví výrazně víc než žáci (viz srovnání s výzkumem Slavíka a Šmidtové-Pekárkové výše). Otevřenou respektující komunikaci často ztěžuje počet žáků ve třídách (27 – 29).

2) Schopnost žáků uplatňovat principy dialogu je limitována jejich věkem a vyučovacím stylem učitele (ve třídě, kde vládne výrazně demokratické klima jsou žáci více zvyklí dodržovat pravidla při společné diskuzi). Prostor žáků k verbální výpovědi o dílech se různí v jednotlivých třídách. pokud se žáci dostanou ke slovu, často dochází k nefunkčním či nesrozumitelným replikám, mezi žáky lze zaznamenat paralelní dialogy, u nichž nedochází ke shodě tématu ani významu, reaktivnost je oslabena. Častou příčinou nesrozumitelnosti jsou vady řeči nebo neschopnost přesné formulace myšlenky. Někteří žáci zpravidla

naleznou v rozhovoru zalíbení a dávají posluchačům podrobně nahlédnout až do hlubin své fantazie.

3) Reflexivní otázky kladené učitelem během reflexí jsou často spíše uzavřené, zjednodušené, nedávají žákovi příliš prostoru hovořit o svých zkušenostech z tvorby. V některých případech reflexe propojených s žákovou zkušeností jsou žáci vedeni k popisu námětu, ne skutečnému obsahu a formě díla. Časté jsou otázky směřující k hodnocení náročnosti úkolu nebo k hodnocení kvality výsledků tvorby ostatních. V řadě případů jsme zaznamenali nevyužité vzdělávací motivy v průběhu rozhovorů, které byly (z časových důvodů?) zcela pominuty.

2.1.2. Formy reflexivního dialogu

Druhou zjednodušenou sadu kritérií tvoří pozorovací protokol, který slouží jako klíč k uspořádání a následné analýze velkého množství nestrukturovaných dat. Kritéria zde nejsou podpořena indikátory kvality, protože zde nemají tuto funkci.

Do protokolu zaznamenáváme všechny klíčové informace - vedle zápisu v třídní knize[156] a odvozeného výtvarného úkolu především reflexivní otázky učitele, formu reflexivní situace, časové vymezení a iniciátora reflexe. Viz **příloha č. 2**.

Z nasbíraných dat plyne:

Popis reflektivní otázky často nevyplývá z výtvarného úkolu ani tématu, opakuje se v jednotlivých třídách podle zaběhnutých schémat

Forma reflexe bývá ustálená v jednotlivých třídách podle zaběhnutých stereotypů.

Časové vymezení reflexe většinou spočívá v závěru hodiny. Je to dáno do jisté míry také tím, že v průběhu hodiny nebylo možné dokumentovat průběžné individuální rozhovory mezi učitelem a žákem.

Iniciátorem reflexe v závěrečné části hodiny je většinou učitel, pokud ovšem není úkol „na známky“, v tom případě ji žáci vehementně vyžadují.

[156] Srov. s článkem H. Hazukové: HAZUKOVÁ, Helena. Zachyťte, prosím, mimozemšťana! *Výtvarná výchova*. 2003, roč. 43, č. 1., s. 9-11. ISSN 1210-3691.

2.2. ROZHOVORY S VYUČUJÍCÍMI

Celkově mají učitelky relativně bohatou zkušenost s výukou výtvarné výchovy a se zařazováním určitých forem rozhovorů ve výtvarné výchově, a to na začátku, v průběhu i v závěru hodiny. Není jim cizí ani pojem *reflexe* ve výtvarné výchově, často jej mají tendenci nahrazovat slovem *hodnocení*. Pohled na známkování ve výtvarné výchově se různí, 2 ze 3 dotazovaných učitelek se přiklánějí k tomu, že by raději výtvarnou výchovu neznámkovaly.

Formy reflexe se liší podle jednotlivých výukových stylů učitele. V jedné třídě jsou žáci zvyklí komentovat své dílo před tabulí nebo nechávat hádat spolužáky "co je na obrázku". V jiné třídě preferují hodnocení na základě kritérií např. nonverbálně, nebo se procházejí "galerií" a nechávají se "inspirovat".

> *"Každý sám si vezme svůj výkres a řekne, co tam má, a děti se dívají, jestli opravdu ty jeho myšlenky, co tam má u té tabule, jestli je tam vidí, nebo zase obráceně, někdy děti se zkouší přes ten obrázek podívat na to, jak to ten žák myslel… Aby to nebylo vždy na koberci – žáci si pak připadají jako malíři – drží před tabulí svoje dílo v ruce – mají to rádi.*
>
> *Napadlo mě využít i párové sdílení (ve dvojicích si říct nápady a dál je tlumočit), ale já jsem to zatím nezkoušela.*

Reflexe probíhá i v průběhu hodiny, často na vyžádání dětí, které mají potřebu získávat zpětnou vazbu, zda-li splnili zadání a jejich provedení je dostatečně v souladu s požadavky či myšlenkami paní učitelky.

> *"I pokud v průběhu komentuji, abych ukázala např., správnou techniku, druzí se často opičí." "Děti vyžadují zpětnou vazbu, některé nechtějí, abych mu do toho mluvila, občas vemu štětec a ukážu mu, jak by mohl tah vest (vím, že se to nemá), chtějí se ujistit…"*
>
> *"V průběhu hodiny se také ptám, co tam mají, tak jim vlastně člověk chce poradit, protože přecijen, stále jsou to prvňáci a stále ještě nemají takovou tu představu, jak to ztvárnit, i když ví myšlenku. Otázkami typu, cos tam vlastně chtě, se snažím navést je na myšlenku…"*

Smysl reflexivních rozhovorů ve výtvarné výchově shrnují učitelky např. takto:

Tím, jak si povídají, tak pak slyší i názory ostatních, pomůže jim, když nevědí, přivede je na jinou myšlenku.

"Reflexe místo ve VV má, když děti vyjadřují svůj názor, nebo společně hodnotíme práci, začínají vnímat ty výkresy, začínají si všímat – např. kritérií (např. že to bude na celou plochu, technika – všímají si), nebo odpovídají na otázku proč tě to zaujalo? Některé děti dokážou vystihnout proč, spojují tvorbu s vlastní zkušeností, životem."

"Když to drží sám autor, mohou i při té reflexi objevit něco, co tam ani před tím neviděli."

"Stoupneme si ke konci hodiny před tabuli – děti hodnotí, porovnávají, říkají, co je na obrázku zajímavého, ne aby řekli šmahem líbí - nelíbí. Když řeknou, že se jim obrázek líbí, ptám se proč, což je vede k promýšlení."

Plánování reflexivních rozhovorů souvisí s tím, jaký důraz na ni vyučující klade.

"Plánuji otázky jak kdy, když chci, aby tam ta reflexe byla určitě, například při pocitovém malování nebo fantazii. Když máme malovat něco konkrétního a mají jasná kritéria, rozhovor je jednodušší."

"Promýšlím si rozhovory s předstihem, například zaměření otázek."

Co se týče specifik žáků prvních ročníků, učitelky uvádějí bezprostřednost a otevřenost žáků, na druhou stranu připouštějí, že některé věci žáci ještě neumějí, je třeba je jen "naťuknout".

"Jsou bezprostřední, dají se víc vtáhnout do těch námětů, takže člověk někdy až žasne, jak tu fantazii mají, zatímco někdy u těch čtvrťáků, tam už to dokážou bojkotovat, už nejsou tak ohební, nenasměřuješ je tam, kam by člověk chtěl. Berou to tak, že všechno, co se tam v té třídě poví, je takové svaté."

"Někdy se s nimi už dá bavit, záleží dítě od dítěte… Je třeba začít jednoduše, krátce, takové náťuky, důležitá je spojitost s jejich vlastním životem. "

Nejčastější důvody, kvůli kterým se reflexivní dialog nekoná, jsou časové nebo technické (například úklid barev a dalších potřeb do kufříků zabírá příliš mnoho času, 3x se vylije tuš, apod.). Z rozhovorů také plyne, že výtvarná výchova je předmětem, který je často využíván jako čas, kdy je možné udělat věci, které se jindy nestíhají, například úklid, roztřídění portfolií, náhrada za odpadlou hodinu matematiky, apod.

Učitelky potvrzují, že rády výtvarnou výchovu propojují např. s literární výchovou (rozfázované malování podle příběhu, ilustrace), nebo např. s matematikou (výroba pomůcek, důraz na geometrické prvky, přesnost a úhlednost).

V případě, že se reflexe nestihne, učitelka většinou uzavře hodinu sama tím, že pochválí plošně všechny žáky.

Celkově si učitelky uvědomují vzdělávací potenciál výtvarné výchovy spíše intuitivně, využívají ho střídavě.

2.3. ZÁZNAM VLASTNÍ PRAXE

Hlavní výsledky této části výzkumné sondy spočívají v přípravě výuky výtvarné výchovy, její realizaci, záznamu a autentickém komentáři k celému procesu. Hodina byla naplánována s ohledem na strukturu artefiletické hodiny a zároveň adaptována na potřeby a zvyklosti třídy. Inspirací pro realizovanou hodinu byl námět z knihy Dívej se, tvoř a povídej.[157] Všechny primární dokumenty (příprava s komentářem, audionahrávky a videozáznam rozhovorů, i řada dokumentačních fotografií jsou k dispozici v příloze a na CD.

Zde proto vybíráme pouze některé ilustrativní citace z transkriptu reflektivních dialogů v odučených hodinách a doplňujeme je komentáři.

Žáci celkově vnímají příležitost zažít ve výuce výtvarné výchovy reflektivní dialog s nadšením, neboť koresponduje s jejich potřebou vyjádřit se k vlastní tvorbě.

[157] SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, s. 35-39. ISBN 978-807-3673-222.

My jsme se na tom domlouvaly tak, že jsme si jako když… když jak jsem já začala, tak aby mohla začít M., tak jsem na ni ukázala a tak jsme se střídaly. A dělaly jsme různý tvary a dělaly jsme takový klikyháky a moc nás to bavilo.

Ž3: To jsou vlastně takový pletýnky z tý duhy, jak se do sebe zamotaly.

V: Hmm, jasně, ta pletenice z těch pruhů duhy. Jak je to u vás, Toničko? Oto?

Ž5: Ták. Že … my … jsme … to měli tak, že když T. nakreslila něco podlouhlýho, tak jsem nakreslil taky něco podlouhlýho.

V: Ahá. Takže, jak to třeba začalo, můžete nám to ukázat tady na tom obrázku někde? Ota měl jaké barvy?

Ž5: Studené.

Důležité je klást důraz na pravidla společného dialogu v kruhu – formulovat, připomínat, vyžadovat – aby mohli dostat všichni žáci stejnou příležitost promluvit a plnohodnotně se účastnit dialogu.

V: sedněte si tak, abychom se všichni vešli do kruhu, abychom se.. abychom na sebe viděli.

Vyplatí se umožnit žákům ukázat své postřehy přímo v díle.

V: Hm, co chcete k tomu ještě vysvětlit?

Ž1: Že já jsem měl takový 3 barvy a z tohodle jsem udělal takovýdle. A já jsem jako tohleto nakreslil a pak Štěpán udělal tohle. A to se mi na tom moc líbilo. A todle. Takže tady má třeba oči a tady tlamu. Tady vidíte, jak má ty sliny.

V: Takže on vlastně zasáhl do toho tvýho obrázku a tím ho vylepšil. Je to tak?

Ž1: M Hm. … A todle tady je takovej pavouček.

Ž3: To je jako kdyby tady uprostřed byl jako brouk a tomu panáčkovi by ukousnul nohu.

ŽŽ: (smích) No jo, vážně. Fakt! Tady je jako brouk!

Ž1: Nojo, ale on má pusu až tady. … A tadyto je takovej speciální had, tady vidíte todle, takové spojení, co jsem nakreslil, takový brejle, no a … to je vše.

Jako velice obtížný úkol se jeví odhalení a interpretace vzdělávacích motivů, často růztává jeho zárodek během dialogu nerozvinutý.

Ž9: V měl tu, sluneční a já .. já vodovou. ***(8:45)***

V: Hm, teplé barvy a studené barvy. *(smích U)*

Ž24: No já měl ty barvy světlý, a tak tam nejsou tak vidět.

Ž9: A .. a my jsme jako.. Vlasta začal tím, že tady nakreslil tady to. A já jsem potom tady udělal takhle takhle a potom jsem tady nakreslil toho panáčka, jak tady maluje takhle tu duhu. A potom já jsem vymyslel jméno tohohle ... že že to je .. Duhová válka.

V: Duhová válka... A kde všude je ta duha, ukážete nám ji?

Ž9: Tady, tady jak to tady všechno poházeli, jako ty mraky.

Ž1: A můžu se zeptat? (...) Jak jste? ... Jestli tady todlecto je duha?

Ž9: Hm!

Ž1: A jak tam ten panáček jako mohl dosáhnout, když tady dal tu duhu, nebo co to je.

Ž9: No, no, to namaloval tady tenhleten panáček, protože jakej panáček má tu barvu, tak ten namaloval tu duhu, která je na tom obrázku.

V: Aha, takže ke každé barvě patří jeden panáček. *(hlasy přes sebe)*

Ž1: To je hezký... tady todleto mi připadá jak oko -

V: Tak já teďko poprosim diváky, nechte si své otázky ještě, jestli nám na ně zbyde čas, tak se na konci budete moct zeptat, a teď jenom jestli ještě V. chce něco doplnit...?

Ž10: Že tady to je květina, která je v truhlíku.

Snahy o podsunutí vzdělávacích motivů žákům většinou vycházejí vniveč. Důležité je, aby objev opravdu vycházel z jejich zkušenosti, jinak ho nepřijmou za vlastní. Důležité je jasně položit otázky, ilustrovat jejich zodpovězení na příkladu, který žáky příliš neovlivní.

V: A víte, proč je to možná krásný? Protože vlastně je tam ta teplá barva vedle té studené, takže je hodně hezky vidět najednou, proti tomu takhle najednou... fšt! je vidět. Jo? Tak. Teď poprosím Toničku s Mílou teda Kiki s Mílou!

Reagovat na některé situace ve třídě bývá obtížné, stejně jako usměrňovat odlišnou interpretaci různých žáků.

Dáme teď slovo třeba A. a H. Ti tady mají velice zajímavou malbu, to jsem tedy zvědavá, jak to všechno probíhalo, jak to začalo a jak jste dospěli tady k tomu výsledku.

Ž7: No já jsem začal..

Ž8: No H. začínal a on měl vlastně teplý barvy a já studený a pak jsme to začali různě překrejvat, ty barvy, a z toho vzniknul takovejhle ten...

V: A brali jste to tak, že se ty barvy jako hádají?

Ž7: Ano.

V: Jo? Byl to boj?

Ž: Jo. (Smích)

V: Když se na to podíváte, ostatní...Máte z toho ten pocit, že to je boj na tom obrázku?

Ž8: Ano.

Ž9: Ne.

V: Ne? No já v tom ten boj úplně vidím, ty štětce tam přes sebe, jak se ty barvičky perou?

Ž10: Já myslím, že je to obráceně...

Ž20: Mně to připadá jako hádka.

Ž21: Tady je hádka a tady obyčejný povídání.

Ž22: Mně to přijde naopak.

Některé dialogy, které v průběhu výuky v první třídě zazněly však vyvolávají blažený úsměv na tváři pedagoga.

Ž11: Tak já jsem začal a K. měl studený a já teplý a ze začátku jsme si nerozuměli, ale když jsme malovali víc a víc, tak už jsem to potom trochu chápal..

Ž12: Já taky.

Ž11: Třeba jsem pochopil, že tady K.dělá les a potom mi ale přišlo divný, že to tady začíná zakrucovat, ale potom jsem zjistil, že z toho zase dělá mapu, protože tady má různý křížky, kolečka a motanice, tak jsem taky z toho trochu udělal mapu, ale

na začátku tu K.udělal takový zvláštní oblouk, tak jsem myslel, že chce dělat loď, tak jsem jí tady takhle udělal plachty, a pak jsem tam ještě dodělal kotvu…

V: A jak to vidí K? Vidí to také jako F.? Chtěl jsi taky udělat mapu?Jak tys to myslel?

Ž12: No já jsem tam udělal tu motanici trochu jako mapu, ale já jsem spíš myslel, že to tam je nějaká raketa, tam, myslel jsem, že je to takhle a to jsem netušil, že je to takhle! To jsem netušil! Tak pak jsem tomu teprv trochu rozuměl…

V: A kdo z vás měl vlastně ty studené barvy? K.? Protože mně se zdá, že těch studených barev je tam trochu víc, než těch teplých. Čím to je?

Ž11: Protože K. spíš podle mně nemaloval, spíš já podle něho, spíš já jsem se snažil vymyslet, co mi tím chce říci. Takže maloval spíš víc on a já jsem - prostě, a on mi to říkal…

V: Aha, takže ty jsi jako doplňoval, reagoval na něj. Takže důležitý bylo, že K. začal…Chcete ještě něco vysvětlit k tomu obrázku?

Ž12: No my jsme se nedohodli, kdo začne, já jsem prostě začal…

Ž11: A pak jsme se trochu pohádali.

Ž12: Ale jinak jsme byli spokojený.

3. Reflektivní bilance:

Reflektivní fáze (část hodiny ohlížející se za procesem tvorby) je v hodinách přítomna v nadpoloviční většině. Učitelky tuší, že by tato fáze neměla chybět, často ale nevědí, na co a jak se ptát. Forma i obsah jejich otázek jsou tudíž často velmi vágní, vyzývají samy děti k vyjádření přetlaků (*Někdo nám chce něco říct?)* Děti v prvním ročníku však nemají v hlavě doposud žádnou strukturu, jak by reflexe tvorby měla probíhat, často opakují věty svých spolužáků, uchylují se k povrchním vyjádřením, apod. Zkušenost s výukou dokazuje, že pokud si učitel dá práci s promýšlením vzdělávacího potenciálu tvůrčí části a formuluje podle toho otázky, korespondující s věkem žáků, výuka může přinést velmi obohacující výsledky. Výzkumná sonda nepotvrdila, že by pro žáky prvního stupně nebylo využívání reflexivního dialogu vhodné. Proces přípravy je však pro učitele, který nemá zkušenost

s obdobnou formou výuky poměrně náročný, což nekoresponduje s obecnou představou výtvarné výchovy jakožto „odpočinkového předmětu“ pro žáky i učitele.

Inspirace a otázky

Cílem této rozšiřující části práce je prozkoumat místo reflexe (verbální výpovědi o díle) v umění. Je pro profesionální umělce důležitá reflexe procesu tvorby? Jaké může mít podoby a jaké může mít funkce? Na podkladě studia a analýzy děl vybraných autorů a na základě rozhovorů s nimi, se pokoušíme pootevřít toto téma, které nabízí mnohé otázky a zároveň skýtá inspiraci pro výtvarnou výchovu.

1. Pozice jazyka v umění

V poslední části práce se obloukem vracíme na začátek, k úvodnímu mottu.

Výtvarná díla dnes zřejmě skutečně neexistují jinak než v kontextu svých výkladů[158], zejména nahlížíme-li na umění optikou postmoderny a sémiologie jako na *vizuální kódy a znaky v síti sémiologických vztahů celého prostředí i kultury*[159].

Celkově lze hovořit o velkém obratu k jazyku v umění souvisejícím s koncem modernismu a uchopením pluralismu současného umění. Americký umělecký kritik Peter Schjeldahl komentuje tuto proměnu již na počátku 80. let v eseji O umění a umělcích[160] slovy: *„A pak jsme se dočkali důsledků rostoucí specializace. Objevila se všechna ta umění se dvěma slovy v názvu. Umění, kde je podstatné jméno užito jako přídavné jméno. Video art, performance art, concept art, narrative art. A umělci začali sami psát. To se velice brzy zvrhlo. Tedy myslím to tak, že se to zvrhlo do velkého semeniště sedmdesátých let [...].“*

---

[158] PARSON, M., A.: Integrated Curriculum and Our Paradigm of Cognition in the Arts. *Studies in Art Education, 39, 1998.* Winter, 2, s. 115. IN: SLAVÍK, Jan. Dialog ve výtvarném zážitku, zážitek ve výtvarném dialogu. *Výtvarná výchova*. 1999, roč. 39, č. 2., s. 5. ISSN1210-3691.

[159] FLIPIOVÁ, M; RAMPLEY, M. *Možnosti vizuálních studií.* Obrazy - texty - interpretace. Brno: Masarykova univerzita, Společnost pro odbornou literaturu - Barrister et Principal, 2007, s. 17. ISBN 978-80-87029-26-8.

[160] *Před obrazem: antologie americké výtvarné teorie a kritiky*. 1. vyd. Překlad Věra Chase, Ruben Pellar. Praha: OSVU, 1998, s. 119. Eseje (Občanské sdružení pro podporu výtvarného umění). ISBN 80-238-1286-6.

Není předmětem naší práce zabývat se detaily velice komplexní situace současného umění, přesto si klademe otázku, jaká je současná pozice reflexe (reflexivního rozhovoru či verbální výpovědi o díle) v umění v kontextu proměn vnímání jazyka v umění.

2. Pohled umělců

Ohlížejí se profesionální umělci za svou tvorbou tak jako žáci ve vyučování? Je pro umělce verbální reflexe procesu tvorby důležitá? Jaké mívá funkce? Potřebuje umělec, tak jako žák ve škole, partnera k verbalizované diskuzi o vytvořeném díle, či si vystačí sám uvnitř své sebereflexe? Lze zde reflexi zaměnit s interpretací? Je vůbec pohled umění (umělců) na téma reflexe s pohledem výtvarné výchovy (učitelů a žáků) komparovatelný?

To jsou otázky, na které není možné odpovědět jinak než skrze autentické výpovědi profesionálních umělců, které nám dají nahlédnout do tématu reflexe v umění a pootevřou prostor pro další otázky.

Proto jsme vybrali tři umělce reprezentující odlišné umělecké přístupy a pokusili jsme se prostřednictvím studia jejich tvorby a především prostřednictvím přímých rozhovorů nahlédnout do jejich myšlení a hledat v něm pozici reflexivního dialogu.

2.1. Náhledy na dílo

Naší snahou bylo vybrat tři umělce tak, aby zastupovali různé části spektra výtvarného umění. Všichni umělci jsou Češi, zastupují však různé generace a umělecká odvětví. Nezamýšlíme interpretovat jejich dílo skrze hledání jeho reflexivní hodnoty, ačkoliv by jistě bylo možné na české scéně vypátrat umělce, u kterých je reflexe přímo tématem tvorby. Pro naše účely postačí zaměření na pohled umělců na reflexi díla a srovnání s předchozími částmi práce zaměřenými na pedagogiku a výtvarnou výchovu.

2.1.1. Kateřina Šedá

Kateřina Šedá (*1977) se zaměřuje ve své práci na sociálně koncipované akce, v nichž zaměstnává několik desítek či stovek osob, které nemají s uměním nic společného. Odehrávají se ve zcela neuměleckém prostředí. Experimenty s mezilidskými vztahy mají za

cíl vyvést zúčastněné ze zažitých stereotypů nebo sociální izolace. Charakter projektu je buď velmi osobní (např. projekt Je to jedno) nebo lokálního charakteru (Nic tam není) – Šedá pracuje s obyvateli malinké vesnice, o jejímž jméně slyšíme poprvé v životě. Přes tento osobní aspekt je však dílo Šedé obecně, dokonce mezinárodně velmi dobře srozumitelné - Šedá dosáhla v krátké době mezinárodního uznání (k dnešnímu dni měla více výstav v zahraničí než doma).[161]

Obr. 1., K. Šedá, Fotografie z projektu Nic tam není: nakupování, 2003, sociální akce.

Projekt spočíval ve zmnožení normálnosti, která za normálních okolností není vidět. Kateřina Šedá rozdala všem občanům Ponětovic dotazník s otázkou, co obvykle dělají v sobotu. Všichni napsali totéž, ale každý to dělal v jiný čas. Vytvořila tedy režim jednoho dne, který byl pro všechny závazný (Obr. 2), a rok se snažila přemluvit obyvatele, aby to

[161] RAIMANOVÁ, Ivona. Kateřina Šedá. In: [online]. [cit. 2013-06-18]. Dostupné z: http://artlist.cz/?id=2651

dodrželi. Na první pohled manipulativní akce skrývá hlubší důvody. Autorka své motivy vysvětluje v rozhovoru pro ČT 24, 26.7. 2010[162]:

"*Chtěla jsem v obci, o které se říká, nic tam není, přimět lidi k akci, aby se tam něco dělo a zároveň jsem tam nic zvláštního nepřinesla. Chtěla jsem vytvořit nějakou normální situaci, aby to lidi bavilo a současně přimělo ke změně chování. Zároveň jsem vycházela z pocitu, že spousta lidí na vesnici žije ve skepsi z toho, že všechno podstatné se odehrává ve městech. Chtěla jsem těm lidem ukázat, že není pravda, že tam nic není, že tam je úplně všechno*." Tento projekt pracuje s pojmem reflexe na bázi reflexe sociální situace a jejího vnímání.

2.1.2. Matěj Forman

Matěj Forman (*1964) je výtvarník a divadelník. Vystudoval ateliér filmové a televizní grafiky na VŠUP, ale věnuje se knižní ilustraci a spolu s bratrem především divadlu, kde se kromě příležitostného hraní zabývá scénografií a celkovou výtvarnou podobou představení. Všechny projekty Divadla bratří Formanů jsou ovlivněny jeho výrazným hravým rukopisem (např. Barokní opera, Nachové plachty, Obludárium), z prací pro ND v Praze Kráska a Zvíře, Dobře placená procházka, Čarokraj. Ilustroval např. knihy Jiřího Stránského Povídačky pro Klárku, Povídačky pro moje slunce, Perlorodky, výbor z díla Františka Hrubína Od jara do jara. Není náhodou, že je i autorem jednoho z posledních Slabikářů (Radek Malý, Hana Mikulenková). I o jeho práci sedá říci, že je velmi dobře přijímána také v zahraničí. V současné době připravuje výtvarnou stránku představení Aladin pro francouzské divadlo TNB.

[162] http://www.ceskatelevize.cz/ct24/exkluzivne-na-ct24/osobnosti-na-ct24/96799-umeni-me-vlastne-nezajima-rika-katerina-seda/

Obr. 2., M. Forman, *Slabikář*, 2004, ilustrace.
(Olomouc: Prodos, 2004, 127 s. ISBN 80-723-0134-9.2003.)

Slabikář uvádíme jako příklad z tvorby Matěje Formana pro jeho přímou souvislost s oborem primární pedagogiky. Zdá se být dobrým příkladem naplnění požadavku, aby děti chápaly čtení ne jako cíl, ale jako prostředek pro další rozvoj a poznávání, na které se těší. Je celý postavený na příběhu, plný rozmanitých detailů rozvíjejících dětskou představivost. Ilustrace zde mají naprosto nazastupitelnou roli, jsou přitažlivé, názorné i vtipné. Společným projektem tří výrazných osobností vznikla jedinečná kniha, která zakládá novou tradici v tvorbě slabikářů. Kniha získala Cenu za nejkrásnější dětskou knihu a nominaci na Zlatou stuhu.

2.1.3. Bedřiška Uždilová

Bedřiška Uždilová (*1954) je česká malířka výrazného nezaměnitelného stylu. Vystudovala Střední odbornou školu výtvarnou, pokračovala na VŠUP (monumentální malba u doc. Ludvíka Vacka) a potom na Akademii výtvarných umění v Praze (figurální a krajinářská malba u prof. Jana Smetany). Na začátku osmdesátých let studovala také na Accademii di belle arti v Perugii a na École nationale supérieure des arts décoratifs v Paříži (prof. Zao-Wou-Ki, prof. Pillard). Svou první cenu obdržela již ve svých devíti letech na mezinárodní

výstavě ve Forte dei Marmi v Itálii. V roce 1994 získala první cenu Podzimního salonu v Paříží. V roce 2009 se stala laureátkou mezinárodní ceny Franze Kafky. Je zastoupena v galeriích po celém světě, vystavovala v několikrát v Paříži, dále např. v Lyonu, Frankfurtu nebo Tokiu.

Jakožto vynikající kreslířka se ráda zabývá portréty, volnou tvorbu posledních let tvoří "obraz krajiny, vesnice, stromů a lidí", poskládaných ve zvláštní malované koláže.

Příležitostně se věnuje také ilustraci (z posledních prací např. kresby v knize Zkouška , jejíž autorkou je malířčina matka, Jarmila Uždilová).

Obr. 3., B. Uždilová, *Tři generace*, 2000, olej na plátně.

Obraz jsem vybrala jako typické dílo autorky. Její malba vychází z reálných dojmů a prožitků, z pohledů do lidských tváří i do toho, co tvoří přirozenou součást našeho okolí.

Na plátně stejně jako v našich hlavách se skládá pestrá mozaika zážitků i snů, reality i abstrakce, minulosti i budoucnosti. Líbí se mi kombinace suverénní, realistické až portrétní kresby s plochami abstraktních textur, nečekané a temperamentní barevné kombinace, hra linií, sugestivní kompozice . Motivy a témata jsou zdánlivě zcela "civilní", ale zároveň vyjadřují důležité existenciální pocity většiny z nás. Obraz vypráví mnoho drobných příběhů, pocitů a zážitků a divákovi se nabízí spolupráce v odkrývání toho, co je pod povrchem každodennosti.

2.2. Výroky umělců

Rozhovory s Kateřinou šedou, Matějem Formanem a Bedřiškou Uždilovou probíhaly v průběhu května a června na bázi neformálního setkání (osobního či virtuálního) a polostrukturovaného rozhovoru. Umělci měli předem k dispozici ústřední otázky, ze kterých v této části práce vycházíme, bylo však velice obtížné se jich držet, neboť rozhovor postupně do jisté míry odhalil jejich nefunkčnost v daném kontextu.
K dispozici máme tři autentické audionahrávky z rozhovorů o celkové délce přes 120 minut. Z kapacitních důvodů nebylo možné pořídit jejich přesný transkript, pro záměr naší práce však postačí citace či parafráze některých názorů a jejich následná interpretace.

Kateřina Šedá:

„Umělec se má vyjadřovat vizuálně, ne verbálně.“ „V procesu tvorby nikoho jiného nepotřebuji, když mi do toho někdo mluví, spíš mi to škodí.“ „Dokud není projekt nebo myšlenka hotová a ucelená, s nikým ji nesdílím, nechávám ji pracovat sama v sobě.“ „V průběhu tvorby myšlenky s nikým nesdílím, bojím se, že by mě názory jiných odvedly tzv. na špatnou cestu.“ „Pomáhá mi písemná formulace toho, co můj projekt znamená – takové vysvětlení ke každému dílu.“ „Ke svým projektům jsme se hodně vracela prostřednictvím přednášek, kde jsem opakovaně vysvětlovala vlastní tvorbu od roku 2000 do současnosti.“ „Reflexe ve formě ohlížení se za vykonaným dílem tedy probíhá, ale většinou jsou principy z projektu na projekt nepřenositelné, podruhé nikdy neplatí.“

„Důležitý je název – určuje vznik díla. V momentě, kdy je dílo hotové, nemám potřebu se k němu vracet.“

Bedřiška Uždilová

„Výtvarníci nemají kecat, ale tvořit.“ „Nesouhlasím s pěstováním výkladů díla ve smyslu „co tím chtěl básník říci“. „Výtvarné umění se vyjadřuje vším, jen ne slovy, vysvětlování sama sebe je naprostý nesmysl. – Tyto tendence vedou k zabíjení výtvarného umění jako takového, výsledkem čehož je nezájem lidstva o výtvarné umění.“ Důsledkem toho je můj kritický náhled na kunshistoriky.“ „Reflexe u výtvarníka má většinou formu sebereflexe.“ Každá činnost samozřejmě potřebuje zamyšlení, v průběhu tvorby však dochází k přechodu na tzv. autopilota – holý intelekt neřízený raciem, který sám reaguje na situaci v obraze a přináší mj. příjemné fyziologické pocity.“ „Výsledek zamýšlení se nad svou tvorbou je vždy špatný, vede k bilancování, planému filosofování, narušuje křehkou sebejistotu umělce.“ „Svět se nezajímá o proces, ale o výsledek tvorby.“ „Druhý člověk je nepochybně prospěšný pro sebereflexi, musí to však člověk, se kterým panuje naprosto otevřený vztah a vzájemná důvěra, který se zároveň velice dobře v problematice orientuje – v tom mi velmi pomáhali moji rodiče. Když odešli, nikoho takového k rozhovorům o díle už nemám.“ „V rámci našeho uměleckého spolku, ve kterém je přes 30 výtvarníků, nikdy nedojde na otázku diskuze tvorby.“

Matěj Forman

„Především je rozdíl mezi uměním akademickým a užitým. Z akademie vyjde malíř, který jde do krajiny, namaluje obraz a dopředu nepřemýšlí o tom, kde ten obraz bude viset. U užitého umění je důležité zamyslet se nad tím, kde a jak ji kdo bude užívat, k čemu má věc sloužit.“ „V dobrém kumštu, třeba i abstraktním, kde tomu nemusím rozumět jako divák, je přesto vždycky nějaký příběh nebo životní filosofie.“ „Když dokončím knížku, vidím v ní to nejlepší, co jsem zatím dokázal. Neohlížím se. A mám pocit, že ta knížka je lepší, než to všechno, co jsem udělal předtím. Což je samozřejmě subjektivní pocit...“ „Při pohledu zpětně nezatracuji žádnou věc, kterou jsem udělal, vím, že bych to možná dnes udělal jinak, ale má to pro mě cenu tak, jak to je.“ „Neznám umělce, který nezažil strach z bílého papíru a pochybnost, protože možností a způsobů je tolik...“ „Já pochybnosti řeším hodně

sám v sobě, ale snažím se naučit se mluvit o své práci i s jinými lidmi.“ „Hodně zajímavé jsou projekty například v divadle, kde spolupracuje hodně lidí, kteří otevírají další a další škatulky nápadů, které by mě v životě nenapadly.“„Není nic smutnějšího, když ti umělec říká, co tím básník chtěl říct, ale není nic krásnějšího, než když se lidi sejdou kolem obrazu třeba pana Brázdy a pan Brázda jim k tomu něco osobně řekne.“ „Na škole v Americe, kde jsem rok studoval, jsem zažil poprvé, že nás vyučující v rámci programu výuky na půdě školy každý týden vyzval k debatě nad našimi díly společně v malé nebo velké skupině. Já jsem zprvu pokládal kritické otázky z pohledu toho, co je na tom špatně, apod., ale byl jsem upozorněn na to, že komentáře mají sloužit spíš k tomu, aby se lidi podpořili v tom někam se posunout dál. Diskuze nad kumštem je v Americe součástí výuky, zatímco my jsme přijeli z uzavřené společnosti. Byl to příliš velký skok.“

Francis Bacon

Na tomto místě si dovolíme znovu se vrátit k pojmu tzv. „*vědění v činnosti*“ Donalda Schöna, tedy vědění, které nelze zcela popsat slovy a uvádíme citát čtvrtého umělce, malíře Francise Bacona:

„Tohle je určitě příčina nesnází v dnešní malbě – že zachycuje tajemství reality jen tenkrát, když malíř neví, jak to udělat. Unáší ho vášeň a možná ani přesně neví, co z těch znaků vznikne, a přitom takovým podivným způsobem... [...] Nevím o tom nic. Vím jen, že já sám si uvědomuji, co chci udělat, ale nevím, jak to provést. A proto doufám, že náhoda nebo shoda okolností, či jak to chcete nazvat, to povede za mě. Takže se to stále pohybuje mezi tím, čemu se dá říkat náhoda nebo riziko, intuice a smysl pro kritičnost. A udrží vás pouze tento smysl, kritické zhodnocení vašich vlastních instinktů, jak dalece může tenhle daný tvar nebo náhodný tvar vykrystalizovat do toho, co jste chtěl.“[163]

[163] F. Bacon v rozhovoru s Davidem Sylvestrem, 1999. IN: FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H, 2008, s. 107. ISBN 978-80-7319-076-7.

3. Interpretace

Navzdory generačním i genderovým rozdílům mezi umělci a přes odlišnosti v zaměření a tématech jejich tvorby došlo k pozoruhodné shodě názorů. Verbální výpověď o díle umělci nepotřebují, vystačí si sami. Nechceme ze tří rozhovorů vyvozovat žádné generalizace, přesto zde vyvstává podnět k zamyšlení. Uvedené výroky umělců mohou být v kontextu předchozích částí práce překvapivé, znovu však dokládají rozdíl mezi výtvarnou výchovou a výtvarným uměním. V čem spočívají tyto rozdíly? V čem lze naopak hledat souvislosti?

Podle J. Slavíka výchova musí hledat cesty, jak rozumět umění. Přinejmenším do té míry, aby s ním mohla smysluplně zacházet; aby je dokázala učinit ústředním motive a inspiračním zdrojem výchovných situací. […] Prostor, v němž umění vstupuje do výchovy, je místem počáteční umělecké zkušenosti a kulturní iniciace nových generací.[164]

Výtvarná výchova, respektive vzdělávací systém hraje důležitou roli v kritickém uvědomování si vlastní subjektivity, v jehož rámci si žáci osvojují nejen základní interpretační postupy a obsahy interpretací, ale především (ontologické a epistemologické) kategorie, jejichž prostřednictvím se budou v budoucnu k obrazovým znakům vztahovat.[165] Proto je v současném pojetí výtvarné výchovy je kladen velký důraz na interakci s uměleckým dílem, na zprostředkování umění různorodými formami.

Tři hlavní koncepty zdůvodňující tuto práci s obrazy (uměním) ve vzdělávání jsou socializace, iniciace a enkulturace, jak uvádí Jan Zálešák. Naším úkolem je však zaostřit pozornost na reflexivní dialog, proto se vrátíme zpět k jeho srovnání s reflexí v umění a všimneme si, že pozice umělce (učitele, dospělého) a dítěte (žáka) ve vzájemném dialogu je odlišná:

---

[164] SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, s.9. ISBN 80-729-0066-8.

[165] ZÁLEŠÁK, Jan. *Rámce interpretace*. Brno, 2007. Dizertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Radek Horáček, PhD. s. 83.

Jak uvádí J. Slavík ve výše uvedeném článku věnovaném dialogu v souvislosti s výtvarným zážitkem[166]: *Nepřehlédněme, že v tomto úsilí mají spoluhráči sice rozdílné, ale navzájem závislé úlohy. Dospělý je vybaven kulturní zkušeností, kterou dítěti nabízí, dítě mu splácí svou povzbudivou živelností a životadárnou blízkostí k instinktivním prazákladům bytí.* [...] *Dítě přichází za dospělým jako za autoritou, aby v dialogu s ním potvrdilo smysl své výtvarné aktivity a ospravedlnilo svou potřebu v ní pokračovat. [...]*

Teprve od této doby se vnější dialog s člověkem obohacuje o vnitřní dialog s dílem. Vnitřní dialog s dílem je tedy následníkem, nikoliv předchůdcem vnějšího dialogu.

Zde se Slavíkův názor na vývoj dialogu shoduje s Milanem Machovcem, který uvádí jako jednu z dalších důležitých funkcí dialogu funkci *připravovat člověka k dialogu se světem a k vlastnímu vnitřnímu dialogu, jehož prostřednictvím člověk "překonává" a vychovává sám sebe*.[167]

V tomto kontextu se zdá logické, že většina umělců nevyhledává dialog vnější, ale zůstává uvnitř svého vnitřního dialogu, neméně bohatého. Netvrdíme tím, že je třeba se vracet k renesanční tradici, která zdůrazňovala pouze vnitřní dialog s dílem a uvrhla diváka díla „do introvertního osamění"[168]. Tím bychom popírali výsledky předchozích stran. Chceme pouze znovu upozornit, že situace žáka a profesionála je nesrovnatelná. Jak uvádí Donald Schön, o mistrovské práci se hovoří velmi ztěžka.[169] Čím to?

---

[166] SLAVÍK, Jan. Dialog ve výtvarném zážitku, zážitek ve výtvarném dialogu. *Výtvarná výchova*. 1999, roč. 39, č. 2., s. 3. ISSN1210-3691.

[167] Machovec, 1965, In: KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 124. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-414.

[168] SLAVÍK, Jan. Dialog ve výtvarném zážitku, zážitek ve výtvarném dialogu. *Výtvarná výchova*. 1999, roč. 39, č. 2., s. 4. ISSN1210-3691.

[169] FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H, 2008, s. 105. ISBN 978-80-7319-076-7.

Závěr

Z předchozích kapitol vyplývá, že uplatnění reflexivního dialogu ve výuce na prvním stupni ZŠ, konkrétně v prvních třídách, má pro výchovu mladého člověka stěžejní potenciál, což potvrzují mnohé teoretické publikace. Jeho využití závisí na práci pedagoga, jehož znalosti a vůle mohou proměnit zažité struktury výuky výtvarné výchovy.

Možnosti reflexivního dialogu jsou různé, vedle artefiletického konceptu reflektivního dialogu, či klasického volného rozhovoru v kruhu nebo před tabulí jsou uplatňovány i různé neverbální způsoby reflexe, hodnocení podle kritérií, či diskuze žáků navzájem. Bohužel poměrně často reflexivní prvky v hodinách výtvarné výchovy z různých důvodů zcela chybí. Slavíkův reflektivní dialog, který byl impulzem k sepsání této práce, nebyl v praxi (dle výsledků výzkumné sondy) zaznamenán.

Ve srovnání využití reflexivních forem ve výuce a v umění vyplývají značné odlišnosti. Umělec skrze reflexi nepotřebuje být vzděláván, jeho sdělení je vyjádřeno primárně vizuálně, nikoliv slovy. Jak potvrzují výroky profesionálů, umělci nechtějí o svých dílech mluvit, ale tvořit je. Umělci jsou schopni verbálně reflektovat své prožitky, u skutečné reflexe (nikoliv popisu) samotného díla se však před námi rozprostírají otazníky.

Možná by byla situace jiná, kdyby umělci v rámci svého výtvarného vzdělávání praktikovali v hodinách výtvarné výchovy reflexivní dialog. Tato práce se snaží povědomí o něm rozšířit.

Seznam literatury

Evropská unie. DOPORUČENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení.

In: *(2006/962/ES; 30.12. 2006 CS Úřední věstník Evropské unie L 394/13)*. Dostupné z: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF

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

FULKOVÁ, Marie. Když se řekne… vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*. 2002, roč. 42, č. 4., s. 12 - 14. ISSN1210-3691.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-731-5104-9.

GLASER, B. G., STRAUSS A. L.: *Discovery of Substantive Theory: A Basic Strategy Underlying Qualitative Research.* American Behavioral Scientist 1965 8: 5.

HAZUKOVÁ, Helena. Zachyťte, prosím, mimozemšťana! *Výtvarná výchova*. 2003, roč. 43, č. 1., s. 9-11. ISSN 1210-3691.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 131 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-414.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a Ondřej HAUSENBLAS. Co je E - U - R. *Kritické listy* [online]. 2011, č. 24 [cit. 2013-05-19]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur

Možnosti vizuálních studií: obrazy-texty-interpretace. 1. vyd. Editor Marta Filipová, Matthew Rampley. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister, 2007, 254 s., [32] s. obr. příl. ISBN 978-80-87029-26-8.

PIAGET, Jean. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Praha: SPN, 1970, 115 s.

POLÁKOVÁ, Jolana. *Filosofie dialogu: [uvedení do jednoho z proudů filosofického myšlení 20. století]*. Překlad Oto Mádr, Jan Sokol, Jolana Poláková. Praha: Filozofický ústav AV ČR, 1993, 89 s. ISBN 80-700-7035-8.

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005, 554 s. ISBN 80-246-0924.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

Před obrazem: antologie americké výtvarné teorie a kritiky. 1. vyd. Překlad Věra Chase, Ruben Pellar. Praha: OSVU, 1998, 189 s. Eseje (Občanské sdružení pro podporu výtvarného umění). ISBN 80-238-1286-6.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyd. 1. Stařeč: INFRA, 2005, 113 s. ISBN 80-866-6624-7.

SLAMOVÁ-CAZACOVÁ, T. *Dialog u dětí*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, 151 s.

SLAVÍK, Jan. Dialog ve výtvarném zážitku, zážitek ve výtvarném dialogu. *Výtvarná výchova*. 1999, roč. 39, č. 2., s. 4. ISSN1210-3691.

SLAVÍK, Jan. Průřezová témata v artefiletice. In: [online]. 2007-12-19 [cit. 2012-05-18]. Dostupné z: http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=63

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, 281 s. ISBN 80-729-0066-8.

SLAVÍK, Jan a Stanislav SIŇOR. Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika, 42, 1993, č.2, s.155 -166, ISSN 3330-3815.

SLAVÍK, Jan a Barbora ŠKALOUDOVÁ. Artfiletika – reflektivní pojetí výchovy uměním. *Kritické listy*. 2001, roč. 28. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28/!artfiletika

SLAVÍK, Jan a Štěpánka ŠMIDTOVÁ-PEKÁRKOVÁ. Analýza komunikace ve výuce výtvarné výchovy (srovnání výzkumů z let 1989-1992 a 1999-2000). In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum: IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí u příležitosti 10. výročí vzniku Ostravské univerzity : sborník příspěvků : Ostrava 27.-28.6.2001*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2001, s. 384 - 389. ISBN 80-704-2181-9.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004, 303 s. ISBN 80-729-0130-3.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 194 s. ISBN 978-807-3673-222.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Helena HAZUKOVÁ. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. vyd.). Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010, 167 s. ISBN 978-807-3610-791.

ŠTECH, Stanislav. *Škola stále nová: Freinetova "moderní škola, MCE - hnutí pedagogické kooperace, GFEN - Francouzská skupina Nové výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1992, 258 s. ISBN 8070666730.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VANČÁT, Jaroslav. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. 1. vyd. Praha: Sdružení MAC, 2003, 31 s. Nové metody vzdělávání. ISBN 80-860-1590-4.

Seznam vyobrazení

- **Obr. 1.,** K. Šedá, Fotografie z projektu *Nic tam není: nakupování*, 2003, sociální akce. Foto © Kateřina Šedá, archiv autorky.
- **Obr. 2**., M. Forman, *Slabikář*, 2004, ilustrace. Olomouc: Prodos, 2004.
- **Obr. 3**., B. Uždilová, *Tři generace*, 2000, olej na plátně.

Seznam příloh

1. ŽÁDOST O SOUHLAS RODIČŮ S ÚČASTÍ DÍTĚTE NA VÝZKUMU
2. POZOROVACÍ PROTOKOL - VÝSKYT REFLEXIVNÍCH FOREM VE VÝUCE
3. OSNOVA POLOSTRUKTUROVANÉHO HLOUBKOVÉHO ROZOVORU S VYUČUJÍCÍMI
4. PŘÍPRAVA NA HODINU
5. TRANSKRIPT REFLEXIVNÍHO ROZHOVORU 1
6. TRANSKRIPT REFLEXIVNÍHO ROZHOVORU 2

Seznam příloh na CD

1. Audio1
2. Audio2
3. Audio3
4. Audio4
5. Audio5
6. Audio6
7. Audio7
8. Audio8
9. Audio9
10. Audio10
11. Audio11
12. Audio12
13. Audio13
14. RD1
15. RD2
16. ROZHOVOR1
17. ROZHOVOR2
18. ROZHOVOR3
19. video1
20. video2
21. video3
22. video4
23. video5
24. fotodokumentace