

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIZERTAČNÍ PRÁCE

Pojetí humoru ve výuce výtvarné výchovy

The concept of humour in art education

Mgr. Monika Plíhalová

Školitelka:

Studijní program:

Původní studijní program/ studijní obor:

PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

Didaktika výtvarné výchovy

Specializace v pedagogice/ Výtvarná
výchova

2024

Prohlašuji, že jsem dizertační práci na téma *Pojetí humoru ve výuce výtvarné výchovy* vypracovala pod vedením školitelky samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Plzni, 23. 9. 2024

.....

podpis

Mé poděkování patří PhDr. Věře Skřivanové, Ph.D., školitelce mého doktorského studia. Vážím si její vědecké práce i osobní podpory, kterou mi věnovala. Všem účastníkům výzkumného šetření děkuji za spolupráci a vlídné přijetí. Poděkovat bych chtěla i své rodině za vytrvalou podporu a pochopení.

ABSTRAKT

Dizertační práce reaguje na tendence progresivní pedagogiky, které spatřují v humoru přínos pro učení a vyučování. Pojetí humoru v dizertační práci vychází z teoretických přístupů, které hledají souvislosti humoru s významotvornými procesy (např. Attardo, 2008a; Eco, 2022; Morreall, 1983), zkoumají vztah humoru a kreativity (např. Koestler, 1964; Ziv, Ziv, 2002) a nahlízejí na humor jako na katalyzátor sociálních jevů. (např. Bergson, 2012; Koller, 1988; Woods, 2012)

Cílem pedagogického výzkumu je důkladně popsat humorné situace přirozeně se objevující ve výuce výtvarné výchovy, objasnit edukační potenciál humoru pro výtvarné vzdělávání ve vztahu ke konkrétním situacím zaznamenaným ve výuce a zformulovat principy humorné výuky výtvarné výchovy, jejichž uplatňování může přispět ke zkvalitnění praxe ve školách a naplňování soudobých oborových cílů.

Kvalitativní šetření nachází východiska ve školní etnografii (Kučera, 1992; Woods, 2012) a v etnografických přístupech využitých ve výzkumech pedagogiky umění. (Brücknerová, 2011; Uhl Skřivanová, 2011) Empirický výzkum proběhl ve třech etapách: etapa A byla zaměřena na popis humorných situací při výtvarných činnostech na základě terénního výzkumu v mateřských školách; etapa B směřovala k objasnění přínosu humoru pro výtvarnou výchovu vzhledem ke konkrétním výukovým situacím zaznamenaným díky přímému pozorování výuky ve školách nižšího sekundárního vzdělávání; v etapě C byly nalezeny nástroje pro plánování humorné výuky výtvarné výchovy ve spolupráci se studenty pedagogické fakulty.

Jako hlavní metoda analýzy dat byla použita kvalitativní analýza obsahu dle P. Mayringa. (Mayring, 2000; Schreier, 2012, Uhl Skřivanová, 2011) V rámci výzkumu je pracováno s daty textové (pozorovací protokoly, záznamy rozhovorů s učiteli a studenty) i vizuální povahy (žákovské výtvarné práce, fotodokumentace tvůrčího procesu, ukázky vizuálního humoru).

V závěru práce jsou zformulovány principy humorné výuky výtvarné výchovy, jejichž zohledňování může vést ke zlepšení edukační praxe. Objasněny jsou také vývojová specifika humoru ve výuce výtvarné výchovy, možnosti uplatňování vizuálního humoru při plánování výtvarných úloh a projevy humoru ve vztahu ke kompetencím ve vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

Komplexnost kategorie humoru; podoby a specifika humoru; humor učitele a žáka; edukační potenciál humoru; humor ve výuce výtvarné výchovy; vizuální humor; terénní výzkum.

ABSTRACT

The dissertation responds to the tendencies of progressive pedagogy, which sees humour as beneficial for learning and teaching. The conception of humour in this dissertation draws on theoretical approaches that seek to relate humour to meaning-making processes (e.g. Attardo, 2008a; Eco, 2022; Morreall, 1983), explore the relationship between humour and creativity (e.g. Koestler, 1964; Ziv, 2002) and view humour as a catalyst for social phenomena (e.g. Bergson, 2012; Koller, 1988; Woods, 2012).

The pedagogical research aims to thoroughly describe humorous situations naturally occurring in art education, to elucidate the educational potential of humour for art education related to specific situations observed in the classroom, and to formulate principles of humorous art education whose application can contribute to improving practice in schools and meeting contemporary disciplinary goals.

The qualitative investigation finds its grounding in school ethnography (Kučera, 1992; Woods, 2012) and ethnographic approaches used in research on art pedagogy. (Brückner, 2011; Uhl Skřivanová, 2011) The empirical research had three stages: Stage A focused on describing humorous situations in art activities based on field research in kindergartens; Stage B aimed at clarifying the contribution of humour to art education in relation to specific teaching situations recorded through direct observation of teaching in lower secondary schools; Stage C involved the search for tools for planning humorous art education in collaboration with students of the Faculty of Education.

Mayring's qualitative content analysis was used as the primary method of data analysis. (Mayring, 2000; Schreier, 2012, Uhl Skřivanová, 2011) The research works with data of textual (observation protocols, records of interviews with teachers and students) and visual nature (students' artworks, photo documentation of the creative process, examples of visual humour).

The paper concludes with the formulation of humorous art education principles, which can facilitate the improvement of teaching practice. The developmental specifics of humour in art education teaching, the possibilities of applying visual humour in planning art tasks and the manifestations of humour related to educational competencies are also clarified.

KEYWORDS

Complexity of the category of humour; forms and specifics of humour; teacher's and pupil's humour; humour in art education; visual humour; field research.

Obsah

Úvod	11

I Plán dizertační práce

1 Základní pojmy dizertační práce	14
1.1 Cíl dizertační práce	14
1.2 Formulace řešeného problému	15
1.3 Výchozí teoretické koncepce	15
1.4 Předpokládané výstupy a adresáti	15
1.5 Plán jednotlivých částí dizertační práce	16

II Teoretická východiska

2 Humor jako kategorie	20
2.1 Komplexnost kategorie humor	21
2.2 Interdisciplinární přístup k výzkumu humoru	23
2.2.1 Přínos humoru v životě člověka z pohledu psychologie	23
2.2.2 Sociologické a antropologické přístupy	25
2.2.3 Humorné projevy z hlediska sémiotiky	26
2.2.4 Humor jako filozofická otázka	27
3 Vizuální humor	29
3.1 Role humoru v současné vizuální kultuře	30
3.2 Znalost kontextu při interpretaci vizuálního humoru	32
3.3 Humorné aspekty výtvarné tvorby	33
3.3.1 Deformace a nadsázka	33
3.3.2 Úspornost a stylizace	36
3.3.3 Inkongruita slova a obrazu	38
3.3.4 Narativita	40
3.3.5 Personifikace	41
3.3.6 Typizování, maskování a výpůjčky	43
3.3.7 Performativita	46

4	Humor v pedagogice umění	47
4.1	Přínos humoru ve škole dle obecné pedagogiky	48
4.2	Vhled do školní praxe prostřednictvím školní etnografie	51
4.3	Učitelovo pojetí humoru	54
4.4	Etika školního humoru.....	56
4.6	Edukační potenciál humoru ve výtvarné výchově.....	58
4.6.1	Humor jako kognitivní výzva.....	58
4.6.2	Humor a rozvoj kreativity	60
4.6.3	Humor jako podnět ke kritickému myšlení.....	62
4.6.4	Humor ve škole a jeho socializační funkce	65
4.6.5	Rozvíjení humorných kompetencí ve výuce – inspirativní příklad z oblasti lingvistiky	67
4.7	Možnosti uplatnění humoru ve výtvarné výchově – výzvy a návaznosti	69
5	Vývojová specifika humoru	73
5.1	Interdisciplinarita výzkumu dětského humoru	75
5.2	Počátky dětských humorných projevů	77
5.3	Humor v předškolním věku (2–7 let).....	79
5.4	Humor v mladším školním věku (7–11 let).....	81
5.5	Humor v dospívání.....	83
5.6	Percepce a produkce vizuálního humoru u dětí.....	85
5.6.1	Námětová rovina dětského vizuálního humoru	88
5.6.2	Humorné způsoby zobrazování u dětí	90
6	Pojetí humoru v dizertační práci	91
6.1	Humor a významotvorné procesy	94
6.2	Humor, kreativita a otevřená mysl.....	97
6.3	Humor jako katalyzátor sociálních jevů.....	100

III Empirický výzkum

7	Výzkumný projekt	104
7.1	Formulace cílů a dílčích cílů výzkumu	105
7.2	Etapy výzkumného projektu.....	106
7.3	Výzkumný vzorek.....	107
7.4	Výzkumné otázky.....	108
7.5	Zvolené metody.....	109

7.5.1	Metody sběru dat	109
7.5.2	Metody vyhodnocování dat.....	111
7.5.3	Triangulace výzkumných dat	113
7.5.4	Etické zásady.....	113
7.6	Indikátory humoru v terénním výzkumu.....	114
Etapa A		115
8	Explorace humorných situací ve výuce – terénní výzkumná sonda v mateřských školách	116
8.1	Typy humorných situací při výtvarných činnostech	117
8.1.1	Humor jako přirozená součást života v mateřské škole	118
8.1.2	Verbalizace tvůrčího procesu	119
8.1.3	Vizuální humor v mateřské škole.....	121
8.1.4	Humorná výtvarná explorace	124
8.2	Závěry první výzkumné etapy – typologie humorných situací a možné oblasti přínosu humoru při výtvarných činnostech	126
Etapa B		129
9	Terénní výzkumné šetření ve školách nižšího sekundárního vzdělávání	130
9.1	Induktivní kategorie humoru ve výuce výtvarné výchovy	131
9.2	Kategorie humoru ve vztahu k činitelům pedagogické komunikace.....	134
9.3	Diamant humoru ve výtvarné výchově – deskripce projevů humoru	135
9.3.1	Pojetí humoru zúčastněných výtvarných pedagogů.....	136
9.3.2	Smích za dveřmi výtvarné učebny	157
9.3.3	Specifika humoru dospívajících žáků	162
9.3.4	Znaky žákovského vizuálního humoru	169
9.4	Možnosti zlepšování výuky výtvarné výchovy prostřednictvím humorných prvků	174
9.4.1	Zvažování námětu.....	176
9.4.2	Volba výtvarných vyjadřovacích prostředků	180
9.4.3	Komunikace a řízení výuky.....	188
9.4.4	Otevřenost k tvůrčím podnětům	192
9.4.5	Osobní rovina vzdělávání.....	196
9.5	Závěry druhé výzkumné etapy – funkce humoru ve vztahu k zaznamenaným výukovým situacím	201
9.5.1	Funkce komunikační a sociální	203

9.5.2	Funkce aktivizační.....	204
9.5.3	Funkce tvořivá.....	204
9.5.4	Funkce obrazotvorná.....	205
Etapu C		207
10	Nástroje k plánování edukačně přínosné výuky výtvarné výchovy s humornými prvky	208
10.1	Edukační přínos humoru ve výtvarné výchově očima studentů KVK FPE ZČU v Plzni.....	209
10.1.1	Funkce humoru ve škole podle studentů KVK	209
10.1.2	Inspirační východiska vizuálního humoru u studentů výtvarné pedagogiky	211
10.1.3	Předpoklady k plánování výuky výtvarné výchovy u studentů výtvarné pedagogiky	212
10.2	Abeceda vizuálního humoru jako možné východisko k plánování výtvarných úkolů	213
10.2.1	Inkongruentní propojování slova a obrazu.....	214
10.2.2	Humorný způsob zobrazení zvířecí a lidské postavy	214
10.2.3	Aproprie	216
10.2.4	Kolážování.....	217
10.2.5	Deformace a fantazijní modifikace reality.....	218
10.2.6	Variace humorných výrazových prostředků	220
10.3	Typy výtvarných úloh s humornými prvky	221
10.3.1	Výtvarné úlohy rozvíjející komunikaci a spolupráci.....	222
10.3.2	Výtvarné úlohy podněcující imaginaci	223
10.3.3	Výtvarné úlohy zaměřené na významotvorné procesy	224
10.3.4	Explorační výtvarné úlohy	225
10.4	Závěry třetí výzkumné etapy – východiska k plánování výuky.....	227
10.4.1	Shrnutí abecedy vizuálního humoru.....	227
10.4.2	Shrnutí typologie humorných výtvarných úloh	228

IV Závěry dizertační práce

11	Principy humorné výuky výtvarné výchovy.....	231
11.1	Odvození principů humorné výuky výtvarné výchovy	233
11.2	Respektující přístup aktérů výuky výtvarné výchovy namísto jejich odcizenosti.....	238
11.3	Účast učitelů a žáků ve výuce oproti jejich lhostejnosti.....	239
11.4	Tvořivá činnost místo lpění na stereotypu	241
11.5	Obrazotvornost versus nehybná mysl.....	243

12 Edukační potenciál humoru ve výuce výtvarné výchovy	245
12.1 Humor jako oživení výuky výtvarné výchovy	246
12.2 Polarity humorné výuky výtvarné výchovy	248
12.3 Humor ve výtvarné výchově ve vztahu ke kompetencím ve vzdělávání	250
12.3.1 Humor jako jeden z aspektů učitelova pojetí výuky výtvarné výchovy	256
12.3.2 Možnosti uplatňování vizuálního humoru ve výuce	258
12.4 Uplatňování humoru ve výtvarné výchově s respektem k vývojovým specifickým	261
12.4.1 Ontogeneze humoru a utváření významu ve výtvarné výchově	262
12.4.2 Humor a kreativita ve vývojových proměnách	263
12.4.3 Sociální aspekty humoru ve výtvarné výchově různých věkových skupin	265
13 Shrnutí výzkumných zjištění a možnosti jejich aplikace	268
13.1 Rekapitulace výzkumných zjištění	271
13.2 Aplikovatelnost výsledků výzkumu	274
13.2.1 Výzkumná zjištění v kontextu současného směřování výtvarné výchovy	274
13.2.2 Možnosti využití výzkumných závěrů v didaktických seminářích pro studenty pedagogických fakult.	278
13.3 Diskuze a další možnosti zkoumání	281
Seznam použitých informačních zdrojů	284
Seznam obrázků	297
Seznam tabulek	301
Seznam grafů	303

Úvod

Humor je tvořivost všedního dne. Každý den můžeme ozvláštnit komunikaci slovními hříčkami, narážkami či vtipy, smát se vlastním lapáliím nebo hledat logiku v nesmyslu, libovat si v absurditách a hrát si s vlastními asociacemi. Bez humoru si lze jen těžko představit mezilidské soužití. V každodenních interakcích se nám stává užitečným nástrojem – zaměstnává mysl, pomáhá navazovat a udržovat kontakty s druhými či překonává nepříjemné pocity. Má-li humor své funkce v běžných životních situacích, proč se nezamyslet také nad jeho přínosem pro život ve škole?

Výuka v současném pojetí by neměla být situacím běžného života vzdálena. Naopak by měla nabízet otevřený komunikační prostor, ve kterém jsou žáci činorodí a vzdělávací obsahy si osvojují v interakcích s ostatními. Humor může být v tomto prostředí vítaným jevem, který pomáhá narušovat ubíjející rutinu, ospalost a únavu aktérů výuky a aktivizovat jejich mysl k přijímání nových poznatků. V této dizertační práci se pokusím edukační potenciál humoru blíže objasnit, a to ve vazbě na specifika výtvarného oboru. Poukážu na přínos humoru pro výtvarnou výchovu a na některé způsoby, jakými je možné humor do výuky výtvarné výchovy přirozenou cestou zapojit. Učiním tak především pomocí kvalitativní výzkumné sondy s etnografickými východisky, která je těžištěm projektu mého doktorského studia.

Současná výtvarná pedagogika zohledňuje rozmanitost a proměnlivost soudobé vizuální kultury a hledá cesty, jak pomoci žákům zorientovat se ve světě obrazů. Ve výtvarné výchově, jež usiluje o rozvoj vizuální gramotnosti, se k výzkumu humoru nabízí mnoho podnětů spojených jak s verbální, tak neverbální komunikací. Komplexita výzkumného problému se odráží v kapitolách teoretické i empirické části dizertační práce.

Výzkumný problém, cíle a směřování dizertační práce představuji strukturovaně v první kapitole. Objasňuji zde základní teoretická východiska a blíže specifikuji jednotlivé etapy výzkumného projektu, jež vedly k objasnění edukačního potenciálu humoru ve výuce výtvarné výchovy.

Teoretická část práce vysvětluje humor jako komplexní kategorii vyžadující interdisciplinární vědecké přístupy. Vzhledem k tématu dizertační práce považuji za velice inspirativní především studie humoru zaměřené na reflexi humoru ve vztahu k významotvorným procesům (např. Attardo, 2008a; Eco, 2022; Morreall, 1983), souvislosti humoru s kreativitou (např. Koestler, 1964; Ziv, Ziv, 2002) a sociální funkce humoru. (např. Bergson, 2012; Koller, 1988)

V teoretické části práce dále věnuji pozornost výrazovým prostředkům vizuálního humoru objevujícím se v kontextu současné vizuální kultury, které jsou uplatnitelné také ve výuce současné výtvarné výchovy. Pojednávám také o přínosu humoru dle současných poznatků obecné a výtvarné pedagogiky. Součástí teoretické části práce je rovněž objasnění ontogeneze humoru u dětí, kterou je třeba při reflexi humoru ve škole zohledňovat.

V empirické části práce představuji svůj výzkumný projekt. Kvalitativní šetření nachází východiska ve školní etnografii (Kučera, 1992; Woods, 2012) a v etnografických přístupech využitých ve výzkumech pedagogiky umění. (Uhl Skřivanová, 2011; Brücknerová, 2011)

Cílem pedagogického výzkumu je důkladně popsat humorné situace přirozeně se objevující ve výuce výtvarné výchovy, objasnit edukační potenciál humoru pro výtvarné vzdělávání ve vztahu ke konkrétním situacím zaznamenaným ve výuce a zformulovat principy humorné výuky výtvarné výchovy, jejichž uplatňování může přispět ke zkvalitnění praxe ve školách a naplňování soudobých oborových cílů.

Terénní výzkum má vzhledem ke komplexitě zkoumané problematiky tři výzkumné etapy. Hledám v nich odpověď na hlavní výzkumnou otázku: „Jaký edukační potenciál mají humorné situace ve výuce výtvarné výchovy?“ V první etapě dochází k exploraci humorných situací ve výuce výtvarné výchovy v mateřských školách, vyplývá z ní základní typologie humorných situací objevujících se při výtvarných činnostech. Ve druhé etapě se od deskripce humorných situací posouvám ke kategorizaci humorných projevů ve výuce výtvarné výchovy a objasnění významu humoru vzhledem ke konkrétním zaznamenaným situacím, a to díky přímému pozorování výuky na školách nižšího sekundárního vzdělávání (2. stupeň ZŠ, víceleté gymnázium). Na základě terénního šetření již pojmenovávám některé funkce humoru ve výuce výtvarné výchovy. Ve třetí etapě usiluji o nalezení nástrojů usnadňujících plánování edukačně přínosné výuky výtvarné výchovy s humornými prvky. Odvozuji zde typologii humorných výtvarných úloh, ve kterých jsou uplatněné výrazové prvky vizuálního humoru. Do třetí výzkumné etapy se zapojili také studenti Katedry výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni.

Jako hlavní metoda analýzy dat byla v empirickém výzkumu použita kvalitativní analýza obsahu dle P. Mayringa. (Mayring, 2000; Schreirer, 2012, Uhl Skřivanová, 2011) V rámci výzkumu bylo pracováno s daty textové (pozorovací protokoly, záznamy rozhovorů s učiteli a studenty) i vizuální povahy (žákovské výtvarné práce, fotodokumentace tvůrčího procesu, ukázky vizuálního humoru).

V závěru dizertační práce formuluji obecné principy humorné výuky výtvarné výchovy, jejichž uplatnění ve výuce může přispět k efektivnímu a přirozenému využití přínosu humoru pro výtvarné vzdělávání. Objasňuji také vývojová specifika humoru ve výuce výtvarné výchovy, možnosti uplatňování vizuálního humoru při plánování výtvarných úloh a projevy humoru ve vztahu ke kompetencím ve vzdělávání.

I Plán dizertační práce

1 Základní pojmy dizertační práce

V úvodní kapitole jsou blíže představeny cíle dizertační práce a zaměření výzkumného projektu. Terénní výzkum s etnografickými východisky realizovaný v rámci doktorského studia směřuje k objasnění významu humoru ve výuce výtvarné výchovy a k reflexi možností, jak využít jeho edukačního potenciálu ve školní praxi.

1.1 Cíl dizertační práce

Cílem dizertační práce je:

- A) **deskripce humorných projevů** objevujících se přirozeně ve výuce výtvarné výchovy;
- B) zhodnocení **významu a edukačního potenciálu humoru** pro výtvarné vzdělávání;
- C) formulace **principů humorné výuky výtvarné výchovy**, jejichž uplatňování může přispět ke zkvalitnění praxe ve školách a naplňování soudobých oborových cílů.

Díličními cíli dizertační práce jsou:

- vymezení pojmu humor a charakteristika pojetí humoru v dizertační práci;
- objasnění významu humoru ve škole dle současných poznatků pedagogiky a spolupracujících věd (zejména psychologie, sociologie a antropologie, filozofie), studium zahraničních odborných zdrojů vztahujících se k dané problematice (se zaměřením na anglicky psanou literaturu);
- deskripce vývojových specifík dětského humoru s oporou o poznatky vývojové psychologie a školní etnografie;
- charakteristika vizuálního humoru v kontextu umění, vizuální kultury a žákovské vrstevnické kultury;
- zachycení projevů humoru v empirické realitě výuky výtvarné výchovy pomocí kvalitativního výzkumu v různých typech škol (mateřská škola, základní škola, gymnázium);
- kategorizace humorných situací ve výuce vzhledem k činitelům pedagogické komunikace (učitel, žák, třída, prostředí);
- objasnění významu humoru ve vztahu ke konkrétním situacím pozorovaným v edukačním procesu;
- vytvoření typologie výtvarných úloh podněcujících humor ve výuce;
- odvození didaktických prostředků, prostřednictvím kterých lze uplatnit humor ve výuce výtvarné výchovy za účelem dosažení vzdělávacích cílů.

1.2 Formulace řešeného problému

V jakých situacích se humor objevuje v empirické realitě výuky výtvarné výchovy? Jaká jsou specifika humoru ve výtvarné výchově? Jaký význam má humor pro výtvarné vzdělávání? Jak může přispět k naplňování očekávaných výstupů výtvarné výchovy v aktuálním pojetí? Jak lze využít humor ke zlepšování výuky výtvarné výchovy ve školách?

1.3 Výchozí teoretické koncepce

Pedagogika umění, obecná didaktika, školní etnografie, pedagogická psychologie, vývojová psychologie, pedagogická antropologie, sociologie výchovy, interdisciplinární pole „humor studies“, sémiotika, vizuální studia.

1.4 Předpokládané výstupy a adresáti

Předpokládanými výstupy jsou:

- deskripce humorných situací ve výuce jako základ porozumění edukačnímu procesu;
- objasnění významu a edukačního potenciálu humoru ve výtvarném vzdělávání;
- odvození nástrojů usnadňujících plánování výuky výtvarné výchovy s humornými prvky za účelem zkvalitnění praxe;
- inovace didaktických prostředků ve výtvarné výchově pomocí humorných prvků;
- analýza znaků vizuálního humoru a reflexe možností obrazové komunikace;
- konkretizace vzdělávacích cílů oboru výtvarná výchova;
- deskripce možností rozvíjení psychodidaktických kompetencí učitele;
- zprostředkování zahraniční odborné literatury a interdisciplinárních přístupů ke studiu humoru;
- reflexe empirické reality výuky výtvarné výchovy v současných školách.

Adresáty dizertační práce jsou:

- **Teoretici a výzkumníci pedagogiky umění a učitelé v praxi**, kteří mohou využít výsledky výzkumného šetření v oblasti didaktiky výtvarné výchovy. Dizertační práce přináší nové podněty pro reflexi praxe výtvarné výchovy na školách a nástroje pro její zlepšování.

- **Studenti na pedagogických fakultách**, kterým mohou výsledky výzkumného šetření usnadnit plánování výuky výtvarné výchovy dle soudobých oborových parametrů. Dle zkušeností z výuky na KVK FPE ZČU v Plzni mohou potvrdit, že jsou studenti reflexi humoru ve výuce výtvarné výchovy nakloněni. Zjištění, že ve výuce může mít humor svůj význam, pro ně bývá zajímavé, nové a motivační. Závěry dizertační práce jim mohou usnadnit využívat potenciálu humoru k edukačním účelům.
- **Rodičovská a širší veřejnost**, které může dizertační práce pomoci porozumět soudobým cílům výtvarné výchovy a podnítit ji k reflexi postojů ke vzdělávání. Dizertační práce, která objasňuje význam humoru ve škole, představuje otevřený, vstřícný přístup k výtvarnému vzdělávání, s respektem k autentickému žákovským výtvarným projevům a jejich tvořivému potenciálu.

1.5 Plán jednotlivých částí dizertační práce

- I. Úvodní část je zaměřena na základní zmapování výzkumného pole a vytyčení cílů dizertační práce. Obsahuje formulaci řešeného vědeckého problému a výchozí teoretické koncepce. Objasňuje směřování výzkumného projektu, shrnuje předpokládané výstupy a naznačuje jejich přínos pro praxi výtvarné výchovy ve školách.
- II. Teoretická část zahrnuje deskripci současného stavu zkoumané problematiky v českém i zahraničním kontextu.
 - Vymezuji zde pojem humor a charakterizuji jeho pojetí v dizertační práci. Pohybuji se přitom v interdisciplinárním poli studií humoru (humor studies), které je známé v zahraničním prostředí.
 - Věnuji se dosavadním poznatkům o významu humoru v životě člověka z pohledu různých vědních oborů. Vzhledem ke zkoumané problematice se zaměřuji zejména na sociální funkce humoru, jeho sémantické mechanismy a vztah ke kreativitě.
 - Charakterizuji vizuální formy humoru, které se mohou odrážet v edukačním procesu, a vztahují je k širšímu rámci vizuální kultury.
 - Objasňuji edukační přínos humoru ve škole dle aktuálních poznatků obecné pedagogiky a pedagogiky umění. Etnografické výzkumy ve školní praxi mi slouží jako východisko vlastního výzkumného projektu.
 - Zabývám se vývojovými specifiky humoru u dětí. Vycházím zejména ze studia anglicky psaných odborných zdrojů. V českém prostředí není dosud této problematice věnována dostatečná pozornost. Porozumění humoru u různých věkových skupin je nezbytné pro interpretaci výzkumných závěrů.

III. Empirický výzkum probíhá ve třech etapách. Při vyhodnocování dat byla použita kvalitativní obsahová analýza. (Mayring, 2000; Schreier, 2012)

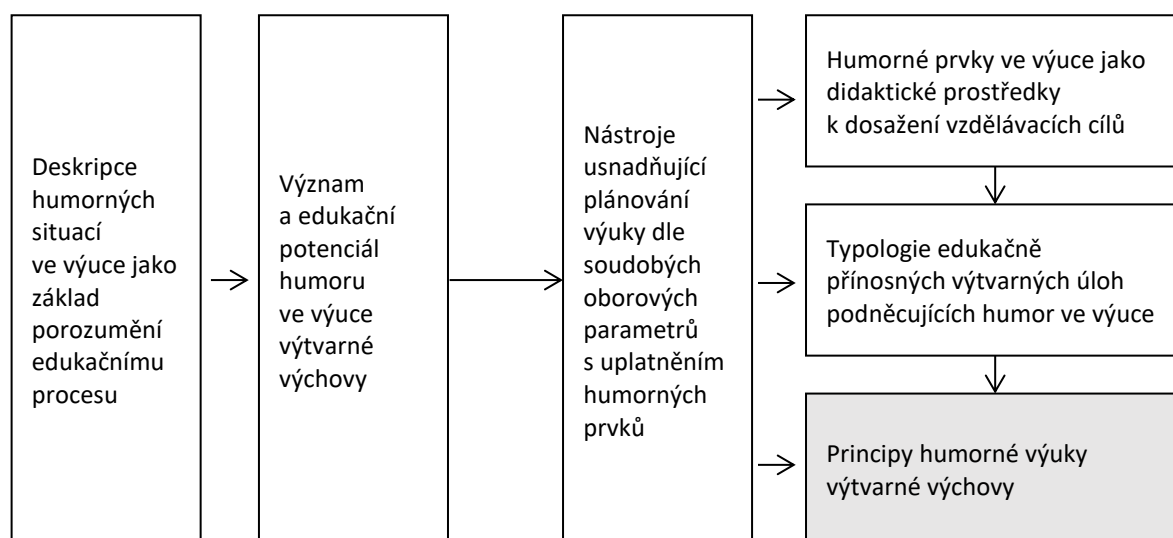
A) **Explorace humorných situací ve výuce.** Jako vstup do problematiky slouží empirická výzkumná sonda v mateřských školách. Zaměřuji se na typy humorných situací, které se vyskytují při výtvarných činnostech. Zkoumám především dynamiku pedagogické komunikace mezi učiteli a dětmi. Zaměřuji se na specifika obrazových forem humoru u nejmenších.

B) **Kategorizace humorných projevů ve výuce a objasnění významu humoru vzhledem ke konkrétním zaznamenaným situacím.** Důležitou etapou výzkumného projektu je realizace terénního výzkumu v rámci nižšího sekundárního vzdělávání. Výzkumná sonda s etnografickými východisky proběhla ve výuce šesti zúčastněných učitelů, v rámci šetření byla sbírána data pomocí přímého pozorování 64 vyučovacích hodin výtvarné výchovy. Výzkumná sonda byla podpořena projektem Grantové agentury Univerzity Karlovy „Specifika humoru ve výuce výtvarné výchovy v sekundárním vzdělávání“, č. 1374919.

- Etapa B výzkumného projektu umožnila hlubší porozumění podmínkám vzniku humorných situací.
- Proběhla kategorizace humorných situací ve vztahu k činitelům pedagogické komunikace.
- Větší pozornost zde věnuji specifickým žakovského vizuálního humoru a analýze jeho obrazových znaků.
- Ve vztahu ke konkrétním situacím zaznamenaným během vyučovacích hodin zde objasňuji význam humoru ve výuce výtvarné výchovy.

C) **Hledání nástrojů usnadňujících plánování edukačně přínosné výuky výtvarné výchovy s humornými prvky.** Výzkumná sonda se zapojením studentů KVK. Ověřování jejich postojů k humoru ve výuce ve školách a východisek k plánování humorných výtvarných úloh. Kvalitativní obsahová analýza příprav na výuku s humornými aspekty. Vytvoření typologie výtvarných úloh s uplatněním prvků vizuálního humoru.

IV. V závěru formuluji principy humorné výuky výtvarné výchovy, jejichž uplatnění usnadňuje učitelům a studentům učitelství plánování edukačně přínosné výuky výtvarné výchovy. Principy odráží komplexitu humorných situací, která byla zachycena prostřednictvím terénní výzkumné sondy, a vychází z potřeb studentů zmapovaných v předchozí etapě. Závěrečná část shrnuje přínos dizertační práce v oblasti didaktiky výtvarné výchovy. Objasňuje možnosti aplikace výsledků výzkumu v praxi a naznačuje možnosti dalšího zkoumání.



Graf 1: Směřování výzkumného projektu

II Teoretická východiska

2 Humor jako kategorie

Humor má pervazivní povahu a proniká do všech oblastí lidského života. Rozhodně nemizí ani z výstavních síní galerií a muzeí. V katalozích a doprovodných textech k výstavám výtvarného umění se často setkáváme s názory kurátorů a teoretiků, kteří hledají v tvorbě vystavujících autorů humorné aspekty. Dočítáme se o osobitém humoru Kurta Gebauera, sarkasmu Lubomíra Typlta, ironii Venduly Chalánkové atd. Samotní tvůrci se proti zařazení mezi „autory humoru“ někdy ohrazují. Možná se obávají, že bude cíl jejich tvorby redukován na pobavení publika. (srov. Schmidt, 2017)

Humor je velice **komplexní kategorií**, která se může vázat ke klauniádě, stejně jako se dotýkat hluboce existenciálních obsahů. Možná právě zde jsou kořeny obav některých tvůrců současného umění. Nacházíme-li v uměleckém díle humor, spojujeme ho s něčím, co je přítomno v obyčejném komediálním seriálu nebo ve vtipu sdíleném mezi přáteli. S humornou nadsázkou se odvažujeme narušovat tradiční vážnost umění. To však automaticky neznamená, že se přestáváme vyjadřovat k závažným tématům. Naopak, můžeme je sdělovat s daleko větší naléhavostí.

Komplexní kategorií humor zůstává i v kontextu pedagogiky. Je zajímavé, že i ve vzdělávání může být role humoru obdobně problematizována. Vybočení ze seriózního rámce by se v tradičním transmisivním pojetí vzdělávání nesetkalo s porozuměním. Současná pedagogika však humoru ve škole připisuje řadu pozitivních funkcí. Stejně tak, jako se můžeme smát v galerii a současně skrze umění nabývat nového poznání, můžeme se ve škole zabývat seriózními vzdělávacími obsahy a zároveň účastně prožívat humorné situace.

Diamant humoru má mnoho facet a snaha podrobit ho výzkumnému šetření může probouzet řadu otázek. Následující strany textu budou věnovány teoretickým východiskům, které pojem humor umožní konceptualizovat. Teorie humoru bude nejprve nastíněna obecně. Dojde tak k definování základního tvaru humorného diamantu, aby mohly být později detailněji vykresleny jednotlivé facetky týkající se humoru ve škole a ve výtvarné výchově.

2.1 Komplexnost kategorie humor

Množství vědců hledá cesty, jak v oblasti humoru, ve které vládne nonsens a absurdita, najít skrytý řád. Humor, záležitost natolik lidskou a přirozenou, je však těžké vtěsnat do vědeckých kategorií a snaha o jeho přesnou definici může sama o sobě působit jako dobrý vtip. Humorné projevy je třeba vždy vnímat a posuzovat v kontextu a nezapomínat, že se dotýkáme velice **komplexního fenoménu**.

Navzdory lehkosti, se kterou podstatu humoru intuitivně chápeme, je jeho vědeckému poznání kladena do cesty řada překážek. Sociolog Marvin Koller (1988, s. 3) spatřuje v humoru „*univerzální lidskou vlastnost shledávat události, okolnosti, chování, situace či myšlenky legračními, veselými, absurdními, směšnými, zábavnými, chytrými a možná i poučnými*“. Vzápětí však dodává, že podobná definice otevře vždy Pandořinu skříňku sémantických problémů. Zdá se, jako by se humor sám ironicky bránil vlastním definicím. Přesto neutichá snaha odborníků z nejrůznějších vědních oborů rozkrývat jeho podstatu, funkce a mechanismy. Založení mezinárodní společnosti *International Society of Humor Studies*¹, sdružené kolem časopisu *HUMOR: International Journal of Humor Research*, v roce 1988 potvrdilo a upevnilo pozici humoru v oblasti výzkumného zájmu.

Situaci nezlehčuje ani **terminologická roztříštěnost**. Marvin Koller (1988, s. 5) uvádí přes sto slov, které bývají v anglickém jazyce používány s pojmem humor. V tabulce č. 1 jsou uvedeny některé příklady, se kterými se lze běžně setkat při studiu anglicky psané literatury.

Množství pojmů spojených s humorem může být matoucí a někteří autoři se snaží terminologii zřetelně odlišovat. Setkáváme se například s odlišováním termínů **smích** a **humor**. Smích bývá vnímán spíše jako fyzická reakce, zatímco humor bývá spojován s kognitivním zpracováváním informací.² (Hurley, Dennet, Adams, 2011) Přesto však humor v euroamerickém kontextu bývá nejčastěji užívaným pojmem a ostatní kategorie mu bývají většinou podřizovány.

Komplexnost kategorie zrcadlí **teorie humoru**, které bývají již tradičně řazeny do tří základních skupin. Podle Boreckého (2000) se při studiu humoru setkáváme s **teoriemi relaxace, superiority a inkongruence**. K základní trojici však můžeme připojit také teorie biologické, teorie hry, překvapení, či např. Bergsonovu „mechanickou“ teorii humoru. (Hurley, Dennet, Adams, 2011)

Zastánci **teorií inkongruence** (např. Koestler, 1964; Morreall, 1983) z oblasti lingvistiky a sémantiky, sociologie, psychologie a dalších oborů rozkrývají v humorných projevech jakýsi

¹ Společnost se sídlem v Holy Names University in Oakland v Kalifornii se dlouhodobě snaží spojovat odborníky z různých vědních oborů. Záměrem společnosti je podnítit a posilovat interdisciplinární studie humoru; podpořit kooperaci mezi lokálními, národními a mezinárodními organizacemi s obdobnými záměry; organizovat setkání a konference; vydávat a podporovat publikace v dané oblasti. (Dostupné z: <http://www.humorstudies.org/index.htm?submit2=ISHS+Home>)

² Ukazuje se dokonce, že existují různé typy smíchu. Srdečný smích může v těle vyvolat odlišnou motorickou a hormonální reakci než smích uměle navozený. Humor není nezbytnou podmínkou smíchu, i když s ním většinou bývá těsně spjatý. Zároveň není nezbytně nutné, aby se dotyčný smál, vyhodnotil-li podnět jako humorný. Projevy smíchu jsou navíc významně ovlivňovány přítomností jiných lidí. (Hurley, Dennet, Adams, 2011; Nešpor, 2002)

nesoulad, juxtapozici nesourodých prvků, spojení dvou možných výkladových rámců. Tento humorný nesoulad, který vyvolává napětí, překvapení a smích, označují obvykle pojmem inkongruita. Protože teorie inkongruence obrací pozornost k významotvorným procesům, mohou být pro obor výtvarná výchova velice inspirativní.

Teorie relaxace vnímají humor jako prostředek ventilace přebytečné energie, tenze a negativních emocí. K nejvýznamnějším představitelům této teorie patří S. Freud. Pojednání o humoru lze nalézt ve spisech z let 1925 až 1931, ve kterých navazuje na myšlenky popsané v jeho slavném díle *Vtip a jeho vztah k nevědomí*. (Freud, 2007) I teorie relaxace mohou do oblasti vzdělávání vnášet užitečné impulzy, protože obrací naši pozornost k pozitivním změnám v prožívání každodenních situací.

Teorie superiority spatřují v humoru akt agrese. Tyto teoretické přístupy mapují zejména společenské důsledky, které má humor v kolektivu lidí. Všimají si, že ve většině humorných projevů se někdo nebo něco stává terčem posměchu a humorista svým vtipkováním získává nad ostatními převahu. Mezi tyto teorie bývá někdy řazena i Bergsonova teorie humoru. V pojetí filozofa Henriho Bergsona je smích trestem za mechaničnost a strnulost lidského jednání, rigiditu a automaticnost, která se vzpírá žité přirozenosti. (Bergson, 2012) Útočná nota humoru může v kontextu edukace narušovat zažitě předsudky a uzavřenost mysli. Není ji třeba vnímat za všech okolností pouze jako nežádoucí jev a projev agrese vůči jednotlivcům.

Členění přístupů ke studiu humoru do několika teoretických rámců je pouze orientační. V praxi je obtížné humor vnímat pouze z hlediska jedné nabízené teorie, a i východiska výše zmíněných teoretiků se ve velké míře prolínají. Jednotlivé teorie mají své limity – pomocí teorií relaxace lze například velmi těžko vysvětlit vtipy či slovní hříčky, které jsou založené na hře s nesmyslem čistě na úrovni kognitivního zpracování. Teorie inkongruity se zase příliš často omezují na deskripci a rezignují na úvahy o podstatě a příčinách humoru. (srov. Kulka, 1993)

<i>Antics</i> (skopičiny), <i>burlesque</i> (fraška), <i>cartoons</i> (kreslené vtipy), <i>clowning</i> (šáškování, blbnutí), <i>comic</i> (komický), <i>derision</i> (výsměch), <i>dirty joke</i> (obscénní vtip), <i>drollery</i> (drolerie), <i>embarrassement</i> (ztrapňování), <i>funny</i> (legrační, zábavný, komický), <i>funny anecdote</i> (vtipná historka), <i>gag</i> (hovor. vtip), <i>gallows humor</i> (šibeniční humor), <i>grotesque</i> (groteskní, bizarní), <i>giggling</i> (híhňání), <i>hilarious</i> (velmi směšný), <i>hoot</i> (sranda, legrace), <i>irony</i> (ironie), <i>joke</i> (vtip), <i>laughter</i> (smích),	<i>ludicrous</i> (velmi směšný/ k popukání), <i>mirth</i> (veselí), <i>mock</i> (posměch), <i>mucking around</i> (blbnutí, šáškování), <i>practical joke</i> (žert, trik), <i>prank</i> (rošťárna, vylomenina), <i>pun</i> (slovní hříčka na základě mnohovýznamovosti slova), <i>punchline</i> (pointa), <i>ribbing</i> (popichování), <i>riddle</i> (zábavná hádanka), <i>sick joke</i> (nevkusný vtip), <i>silly</i> (pošetilý, bláznivý), <i>slapstick</i> (filmová groteska), <i>spoof</i> (lehká parodie, humorná mystifikace), <i>spoonerisms</i> (komické přeřeknutí), <i>teasing</i> (posmívání, škádlení), <i>to have a laugh</i> (bavit se), <i>trick</i> (lest, finta), <i>wit</i> (důvtip), <i>witticism</i> (vtipná poznámka, bonmot).

Tab. 1: Příklady slov zaměňovaných za pojem humor v anglicky psané literatuře (Koller, 1988)

2.2 Interdisciplinární přístup k výzkumu humoru

Výzkum humoru leží na širokém interdisciplinárním poli. Do tohoto diskurzu vstupuje filozofie, lingvistika, sémiotika, psychologie, sociologie, estetika, kulturní antropologie, pedagogika, dokonce i technické a přírodovědní obory, jako jsou informační technologie, medicína nebo biologie.

V roce 2014 byla vydána obsáhlá encyklopedie humoru *Encyclopedia of Humor Studies*. (Attardo, Sage Publications, 2014) Tabulka č. 2 poukazuje na pestrost interdisciplinárních přístupů, které lze při studiu humoru uplatňovat. Zdaleka není ambicí této práce je vyčerpát, přesto je vhodné na ně poukázat, protože podobně jako teorie inkongruity, relaxace a superiority zmíněné v předchozí kapitole dokazují komplexitu kategorie humor, která se stala středem výzkumného zájmu a ke které se může vázat množství dílčích témat a jevů.

V rámci hledání pojetí humoru ve výuce výtvarné výchovy je vhodné z interdisciplinárních přístupů k humoru připomenout zejména některé teoretické koncepty psychologie, sociologie a antropologie, sémiotiky a filozofie.

Anthropology, Folklore, and Ethnicity	Neuropsychology
Antiquity	Personality and Social Psychology
Components of Humor	Tests and Measurement
Culture	Professions
Entertainment	Business World
Industry	Education
History	Law
Literature and Major Literary Figures	Humor Theory
Performing Arts	Linguistics
Philosophy and Religion	Mathematics, Computer Science, and the Internet
Politics	National, Ethnic, and Regional Humor
Psychology	Africa
Clinical and Counseling Psychology	Americas
Cognition	Asia
Developmental Psychology	Europe
General Psychology	Middle East
Health Psychology	Physiology and Biology
Interpersonal Relationships	Sociology
Motivation and Emotion	Visual Humor

Tab. 2: Členění témat Encyclopedia of Humor Studies (Attardo & Sage Publications, 2014)

2.2.1 Přínos humoru v životě člověka z pohledu psychologie

Ke slavným psychologům, kteří se zabývali studiem duševních procesů spojených s humorem, patří bezesporu S. Freud. Ve spisech z let 1925 až 1931 uvádí příklad vtipu s odsouzcením k trestu smrti, který ani před popravou neztrácí smysl pro humor: „*Provinilec, který je v pondělí veden na šibenici, poznamená: „No to ten týden hezky začíná.*“ (Freud, 2007. s. 298) Zaujme-li dle Freuda odsouzenec humoristický postoj, ušetří citové náklady navzdory nepřízni osudu.

„Podstata humoru spočívá v tom, že si člověk ušetří afekty, ke kterým situace dává podnět, a prostřednictvím nějakého žertu je vyloučí.“ (Freud, 2007, s. 298) U posluchače, před nímž rozvíjí humor někdo jiný, lze potom očekávat zisk z humoru prostřednictvím jakési ozvěny, kopie procesu probíhajícího u humoristy. Humor je dle Freuda triumfem principu slasti, spočívá v uhájení nezranitelnosti Já, které si odmítá nechat ublížit podněty přicházejícími z reality. Princip slasti se vítězně prosazuje navzdory nepříznivé situaci. Nadjá, které je dědicem rodičovské instance, zapůsobí vůči Já ochranně, utěšuje ustrašené Já, ukazuje mu, že situace zdánlivě hodná lítosti a zoufalství může být také nicotná a určená jen k žertu. (Freud, 2007)

Koncepce humoru jako **úlevy** či **relaxace** je psychologickým teoriím společná. Na úrovni prožitků humor přináší útěchu v obtížných situacích a pomáhá lidem vyrovnávat se s nepříjemnostmi běžného života. (Borecký, 2000)

Útěšná funkce humoru však není jediný aspekt, kterým se psychologické studie humoru zabývají. Odborníci orientovaní ke kognitivní psychologii pojednávají o způsobech porozumění humornému stimulu a o jeho mentálním zpracování. Zabývají se vztahem humoru ke kreativě, flexibilitě myšlení, schopnosti řešit problémy, ale i k paměti či pozornosti. Sociální psychologové se zaměřují na to, jak humor ovlivňuje každodenní mezilidské interakce a vztahy. Biologický přístup zkoumá souvislosti humoru s nervovým systémem a tělesnými funkcemi. Psychologie osobnosti se zabývá smyslem pro humor a objasňuje individuální humorné styly. Vývojová psychologie přináší poznání o ontogenezi humoru v kontextu kognitivního, sociálního a emočního vývoje. Klinická psychologie spatřuje v humoru terapeutický nástroj. (Martin, 2014)

Z psychologického výzkumu humoru zabývajících se **individuálními zvláštnostmi v prožívání humorných situací** vzešla, v kontextu studií humoru známá, typologie humorných stylů dle Martina a kol. (2003), která charakterizuje interpersonální rozdíly v humoru preferovaném dospělými jedinci. Podle této typologie můžeme rozlišit čtyři základní **humorné styly**³, ke kterým jedinci ve společnosti inklinují:

- humor útěšný: preference humoru, který pomáhá překonávat negativní emoce a přináší úlevu;
- humor afiliativní: inklinace k přátelskému humoru, který vzniká přirozeně v rámci mezilidské komunikace a navozuje příjemnou, odlehčenou atmosféru;
- humor sebesnižující: tendence používat humor jako nástroj k zesměšnění vlastních chyb a nedokonalostí;
- humor agresivní: preference agresivně laděného humoru a zesměšňování druhých.

Autoři přisuzují humoru funkce pozitivně ovlivňující život jedince. Mezi prospěšné, adaptativní formy humoru řadí humor útěšný a afiliativní. Takové humorné styly podle nich umožňují

³ K typologii se váže standardizovaný dotazník (Martin a kol., 2003), který bývá využíván v rámci výzkumných studií zaměřených na interpersonální rozdíly v humorných stylech. Formulář je dostupný na internetových stránkách: <http://www.humorstyles.com/> (cit. 6. 7. 2022).

jedinci zvyšovat vlastní sebevědomí a duševní vyrovnanost, posilovat vztahy s druhými lidmi a navazovat s nimi kvalitní interakce. (Martin a kol., 2003, Kuiper a kol. 2010)

2.2.2 Sociologické a antropologické přístupy

Sociologicko-antropologická perspektiva nabízí pohled na humor a jeho funkce uprostřed lidského společenství. Umožňuje spatřovat humorné projevy ve **společenském a kulturním kontextu**.

Stejně jako psychologové, i sociologové si všímají pozitivních změn v prožívání každodenních situací, které se pojí s humornými projevy. Upozorňují však zejména na jejich potenciál posilovat a udržovat soudržnost společnosti. Zkoumají, jak humor funguje v rámci struktury různých lidských uskupení. Zdůrazňují přitom, že humor je sociální fenomén a že předpokladem většiny humorných situací je navázání kontaktu s druhými. Ostatně, i dle Gombricha (1940, s. 10), který se humorem zabýval v publikaci věnované karikatuře, je „*historie smíchu historií lidské civilizace a vzdělanosti*“.

Giselinde Kuipers (2008) představuje **sociologické přístupy ke studiu humoru** uceleně v přehledové studii *The Sociology of Humor*. Pojednává o teoriích: 1) sociologického funkcionalismu, které spatřují v humoru potenciál k posilování skupinové koheze; 2) sociologie konfliktu, dle které lze humor ve společnosti vnímat jako antagonismus a používat jako zbraň; 3) symbolického interakcionismu, jenž zkoumá roli humoru při konstruování významů uvnitř konkrétních sociálních situací; 4) fenomenologického přístupu, ve kterém je humor považován za světonázor a specifické vnímání sociální reality; 5) historicko-komparativních studií, které se snaží porozumět humoru skrze srovnávání jeho historických či lokálních pojetí.

Dle Boreckého (2000) je výhodou sociologie a antropologie **obsahový přístup** ke studiu humoru. Tematickými oblastmi humorných projevů bývá zejména polarita humanity vůči animalitě, pohlavní difference člověka, sociální problematika a kulturní témata.

Protože se sociologicky a antropologicky laděné studie se soustředí na **manifesty humoru ve společnosti a kultuře**, věnují zvláštní pozornost smíchu, který je pozorovatelným společenským jevem podléhajícím určitým zákonitostem. Zabývají se humorem v tisku, v hudbě, v televizi a médiích. (Koller, 1988; Kuipers, 2008) Objasňují kulturní specifika projevů humoru v současném a historickém kontextu. (Kuipers, 2008; srov. Pytlík, 2000) Zajímají se také o vzorce chování spojené s humorem či společenské rituály (např. klauniády a karnevaly). (Oring, 2008)

Předmětem zájmu jsou také **sociální role**, které se s humorem pojí. Odborníci přezkoumávají genderové rozdíly v produkci a recepci humoru, vazbu humorných projevů na zažité stereotypy, historické role bláznů a šašků. Zkoumat lze také specifické projevy humoru uvnitř různých subkultur, společenských tříd, politických zřízení či profesních uskupení. (Powell, Paton, 1988, Koller, 1988, Kuipers, 2008)

Úkolem sociologie je v neposlední řadě rozkrývat funkce, které má humor ve společnosti. Marwin Koller (1988) jmenuje mezi **sociálními funkcemi humoru**: 1) upevňování sociálních vazeb; 2) úlevu od stresu a napětí; 3) vyjádření agrese a hostility akceptovatelnou formou; 4) oslavu života; 5) vyjádření skromnosti a podřízení v případě sebesnižujícího humoru; 6) možnost sociální nápravy; 7) zachování důstojnosti a potlačení přetvářky a falše; 8) podnícení nových kreativních myšlenek; 9) vyrovnání bolesti a strastí; 10) upozornění na stereotypy a předsudky; 11) terapii a katarzi; 12) způsob, jak čelit nepříteli. Veškeré pozitivní funkce humoru pak shrnuje slovem „**přežití**“. Humor umožňuje společnosti přetrvat navzdory překážkám a konfliktům, které v každém společenském uskupení nutně figurují.

2.2.3 Humorné projevy z hlediska sémiotiky

Sémiotické teorie humoru se zabývají hloubkovou **analýzou projevů humoru** a snaží se rozkrýt jejich **vnitřní mechanismy**. Tradičně se vážou k lingvistice. Jsou inspirativní z hlediska reflexe významotvorných procesů, které se pojí s verbálními i vizuálními formami humoru. V zájmu jejich pozornosti bývá především významový nesoulad (inkongruita), který stojí za humornou pointou, a konotativní významy humorných projevů. (Attardo, 2020)

O sémantickou analýzu humoru se snažili například Viktor Ruskin a jeho spolupracovník Salvatore Attardo, kteří v roce 1991 představili revidovanou *Obecnou teorii slovního humoru* (*General Theory of Verbal Humor*). Navrhují několik úrovní analýzy verbálního humoru, které pomáhají porozumět významové struktuře vtipů i delších literárních útvarů. Kroky této analýzy tvoří:

- Opozice skriptů (SO) – pojmenování protichůdných významových rámců;
- Logický mechanismus (LM) – vysvětlení humorného mechanismu, vyřešení paradoxu;
- Situace (SI) – popis kontextu vtipu nutného k jeho porozumění;
- Cíl (T) – objasnění, kdo je terčem vtipu;
- Narativní strategie (NS) – analýza druhu či žánru vtipu, stylu promluvy;
- Jazyk (LA) – objasnění lexikálních, syntaktických, fonologických a jiných jazykových aspektů vtipu. (Attardo, 2001; 2008a)

Mechanismus vtipu je obtížně srozumitelný bez znalosti kontextu výpovědi, záměrů mluvčího či situace adresáta. Proto lingvisté zdůrazňují potřebu posuzovat humorné projevy také z pohledu **pragmatiky**. Humor je třeba chápat jako určitou kompetenci a zabývat se také jeho performancí v konkrétních situacích. (srov. Attardo, 2008b) Když Umberto Eco (2004) v publikaci *Meze interpretace* vysvětluje význam pragmatiky v sémiotice, používá příklad ironie, jejíž užití se pojí k základním znalostem kontextu – u ironie musí odesílatel předpokládat, že to, co říká není pravda, a adresát je s to pochopit, že to odesílatel nemyslí vážně.

Současná kultura je zahlcená nepřehledným množstvím obrazů, které pronikají do všech oblastí lidského života. Původně lingvistické teorie se tak stávají východiskem pro analýzu vizuálního humoru. V roce 2023 vydal Salvatore Attardo publikaci *Humor 2.0: How the Internet Changed Humor*, ve které navazuje na své předchozí závěry a analyzuje vizuální projevy humoru objevující se stále častěji na internetu. Představuje tak „nový jazyk humoru“. V souvislosti se současnými projevy humoru vysvětluje koncept **multimodality**, ve kterém nelze porozumění významu znaků zakládat pouze na slovních projevech. (Attardo, 2023)

2.2.4 Humor jako filozofická otázka

Filozofie humoru se více než jiné disciplíny zabývá **otázkami smyslu a podstaty humoru**. Přichází s teoriemi, které objasňují humor a komiku v jejich celistvosti.

Výzvy proniknout k podstatě humoru se chopilo již mnoho filozofů. Solidní definici humoru jako filozofického či estetického fenoménu je však nesmírně těžké stanovit. Umberto Eco (2004) s jistou ironií uvádí stručný přehled myslitelů, které se rozhodli do těchto nejistých vod vydat: „Žádný z autorů, kteří psali o komičnu, nemůže být označen za komického autora. Mezi těmito nenajdeme Aristofana ani Lukiána, Molièra ani Rabelaise – dokonce ani Groucha Marxe. Na druhé straně narazíme na následující autory:

- (a) Autor vážný, jako Aristotelés, který zavádí pojem komično právě za účelem vysvětlení tragična. Část jeho *Poetiky*, která o komičnu pojednává, se však ztratila. Pouze náhodou? Dovolte mi každopádně předložit vlastní „humornou“ hypotézu: Aristotelés byl dostatečně prozíravý myslitel na to, aby ztratil text, v němž se mu nepodařilo být tak prozíravý jako v těch ostatních;
- (b) puntičkářský, moralizující a strohý filozof, jako Kant;
- (c) další filozof, který byl stejně strohý, nudný a neochotný žertovat – Hegel;
- (d) romantický, morbidní a zoufalý – byť z dobrých důvodů – básník, jako Baudelaire;
- (e) poněkud zachmuřený myslitel trpící existenciální úzkostí: Kierkegaard;
- (f) několik psychologů s nedostatkem smyslu pro humor, například Lipps;
- (g) ze současných francouzských filozofů nikoli přívětivý Alain, nýbrž metafyzik Bergson a sociolog Lalo;
- (h) a otec neurózy Sigmund Freud, který na dně lidského nevědomí odhalil tragické aspekty a touhu po smrti.“ (Eco, 2004, s. 178–179)

V kontextu teorie výtvarné výchovy je velice inspirativní koncepcí dílo Arthura Koestlera, který se ve své knize *The act of creation* z roku 1964 hledá souvislosti humoru s **tvůrčím aktem**. Stejně základy tvořivosti, které spatřuje v humoru, hledá také ve vědeckém vynálezu nebo uměleckém díle. Klíčovým slovem je pro něj bisociace – proces díky kterému dokážeme najít souvislosti ve zdánlivě nesouvisejících látkách. (Koestler, 1964)

Zajímavým příkladem filozofického pojetí komiky je teorie Henriho Bergsona vyjádřená v esejí *Smích*, která ve francouzském originálu vyšla poprvé v roce 1899. Henri Bergson je významným představitelem francouzské filozofie života. Ve svých textech se zabývá mimo jiné problematikou prožívání času, intuicí jako cestou poznání, tvořivým životním vzmachem i nebezpečími moderní civilizace spojenými s přílišnou racionalizací, mechanizací života a utilitarismem. Smích Bergson vnímá jako **trest za ztuhlé myšlení a jednání**, který vynáší na povrch problémy rigidních struktur společnosti. Smích podle něj není jen zvláštností, kterou se baví duch, ale má funkci společenskou. Potřebuje ozvěnu, vzniká ve skupině, ukrývá v sobě tajné srozumění a spoluúčastenství s ostatními smějícími se. Komično vyjevuje tuhost těla, ducha i charakteru. Upozorňuje na ztuhlost, jež se nehodí k vnitřní pružnosti života. Smích je společenským gestem, které zvyšuje obezřetnost vůči rigiditě a automatismu. Bergson věnuje pozornost také živoucí komické obrazotvornosti a zabývá se souvislostmi komických forem. (Bergson, 2012)

Filozofické texty analytického charakteru také ukazují, že humor může testovat zaběhlé mechanismy, pomocí kterých **zacházíme s jazykem, kategorizujeme jevy a vztahujeme jednotlivosti k celku**. Kolman (2020) se zaměřil na jazykový humor jako filozofický fenomén. Na základě ilustrativních příkladů, které vybírá z dialogů Felixe Holzmana, popisuje komplikovaný vztah jazyka ke světu, který mohou a humorná slovní spojení vtipy vyjevovat. (Kolman, 2020)

V oblasti filozofie výchovy se tématu věnuje například Morchedai Gordon (2014), který hledá **souvislosti mezi přátelstvím, intimitou a humorem**. S odkazy na Aristotela i R. W. Emersona popisuje přátelství jako vztah postavený na vzájemné náklonnosti, společně stráveném čase, intimitě, otevřenosti vůči jiným názorům, životnímu stylu nebo vkusu. Právě přátelství není založené na utilitě, ale pojetí dobra a ctnosti. Intimitu zde přitom nelze vnímat v sexuálním kontextu, ale jako intenzitu vztahu a důležitost, kterou mu lidé připisují. Díky rozvinuté intimitě si přátelé dovolují navzájem se ovlivňovat a formovat, pozměnit část své identity díky účasti druhého. Dle Gordona má humor při budování přátelství a posilování jeho intimity zásadní roli. Smích, který mohou přátelé společně prožívat, zvýrazňuje, které rysy a názory mají společné, dokazuje jejich sounáležitost a vzájemné porozumění. Je zajímavé, že při hádkách a sporech není prostor k humoru, smích se objevuje vždy, až když se vody uklidní, a je dobrým indikátorem znovu oživené náklonnosti. Humor, který sdílíme s ostatními, odhaluje naše nejhlubší pocity a přesvědčení, a činí nás tím zranitelné. Usnadňuje vidět věci v jiném světle a zvažovat jevy z nové perspektivy. Díky svým specifickým se může stát humor v přátelství dobrým učitelem, usnadňovat porozumění jiným názorům a myšlenkám a formovat naši identitu ve vztahu k druhým.

3 Vizualní humor

Zvýšenou pozornost učitelů výtvarné výchovy by měly upoutat vizuální formy humoru. Humor může být totiž důležitým aspektem obrazů, jejichž komunikačních účinků se žáci učí využívat (RVP ZV, 2023).

Termín **vizuální humor** je používán v Encyklopedii humoru (Attardo, 2014) i v jiných studiích. (např. Sover, 2018) Zahrnuje obrazové formy humoru, se kterými se můžeme setkat v oblasti výtvarného umění, karikatury a satirické kresby, ale také další humorné inkongruity vizuálního charakteru, které nás obklopují v každodenních situacích.

Bergson (2012, s. 58) si klade otázky, proč se smějeme červenému nosu, komickému vzhledu postavy, „*napůl ostříhanému psu, záhonu uměle obarvených květů, lesu, jehož stromy jsou ověšeny volebními plakáty.*“ Vizuální přirovnání, které ve své eseji používá pro vykreslení komicky „mechanicky zfalšované“ přírody, mohou být pro studium vizuálního humoru inspirativní. Ukazují, že obraznost je humoru blízká a vizuální humor může mít velice proměnlivé podoby blízké naší každodenní zkušenosti.

Arthur Koestler (1964) rozlišuje humor a umění jako dva odlišné výsledky tvořivého myšlení – v kontextu současného umění se však toto rozdělení může zdát poněkud umělé. Hranice mezi vysokým a nízkým uměním ztrácí svou zřetelnost. (srov. Mirzoeff, 2018) Termín vizuální humor je možné usouvztažnit jak k volnému umění, tak k artefaktům široce chápané vizuální kultury. V kontextu soudobé výtvarné výchovy, která by v rámci všeobecného vzdělávání měla být s vizuální kulturou provázaná (RVP ZV, 2023), je účelnější pohybovat se v kontextu vizuálních studií a reflektovat vizuální humor jako projev vizuální komunikace, bez zbytečného hierarchizování.

Ve výtvarném umění se může humor objevovat v různých polohách – od sémiotických hříček přes sebeironicky či groteskně laděné obrazy až po díla s výrazným společenským apelem. (Klein, 2010)

V širším kontextu vizuální kultury se můžeme setkat s například s humorně laděnými videy, filmy, seriály, komiksy, kreslenými vtipy či fotokolážemi. Nové formy vizuálního humoru se rodí na sociálních sítích, kde se těší velké popularitě uživatelů. Oblíbené jsou např. internetové memy (memes) nebo virální, tj. masově šířená, videa. Právě s těmito humornými projevy se žáci dostávají denně do kontaktu, přejímají některé jejich prvky a spontánně je uplatňují ve vlastním výtvarném projevu.

V následujícím textu se pokusím termín vizuální humor blíže objasnit. Pozastavím se u role vizuálního humoru v současné společnosti a kultuře. Vysvětlím limity v jeho interpretaci. Zvláštní pozornost budu věnovat rozboru výrazových prostředků vizuálního humoru, které lze transformovat ve vzdělávací obsahy předmětu výtvarná výchova.

3.1 Role humoru v současné vizuální kultuře

Je škoda, že humoristická výtvarná tvorba bývá mnohdy podceňována. Podle mnohých teoretiků humorně laděné obrazy vnáší do umění tvůrčí impulsy a nabízí nový pohled na možnosti vizuální reprezentace. (srov. Mitchell, 2016, Ryška, 2018)

V kontextu **současného umění** je role humoru vnímána stále ambivalentně. Ačkoliv se v současných galeriích velice často setkáváme s humorně laděnými uměleckými díly a mohlo by se zdát, že je humor neodmyslitelnou součástí volného umění, akceptování humoru coby kvality výtvarného díla není vždy samozřejmostí. Milan Grygar má na záznamu pro Českou televizi potřebu vysvětlit, že v jeho díle *Hmatová kresba* z roku 1969 je také „trocha humoru a nadsázky“ a dovolit publiku, aby se mohl na jeho dílo dívat humornou optikou. I autoři publikace *Klacky v galerii, obrazy za miliony a co znamená krabice od pracího prášku* (Domlátilová a kol., 2017), kterou vydala Galerie Rudolfinum s cílem zprostředkovat veřejnosti odpovědi na některé nejčastější otázky o současném výtvarném umění, si v jedné kapitole pokládají překvapivou otázku: Můžu se v galerii smát? V jejich pojetí zní odpověď „ano“. Smích totiž nebrání výtvarnému zážitku ani novému poznání, které můžeme v galerii získat.

Mezi projevy vizuálního humoru tradičně řadíme **kreslené vtipy a satirickou výtvarnou tvorbu**. Mnohým z nich nelze i přes jejich humorné ladění upřít myšlenkovou hloubku a výrazové kvality. William J. T. Mitchel (2016) například popisuje humorné kresebné experimenty Saula Steinberga jako metaobrazy, které odkazují k procesům vzniku obrazu a reflektují principy reprezentace (např. kresba *Nový svět*, otisknutá v časopise *New Yorker*, 1964). Pavel Ryška (2018) objasňuje v knize *Karikaturisti* podoby české karikatury 60. let 20. století, které navzdory dobovému ideologickému tlaku vycházely z progresivních uměleckých tendencí, přinášely překvapivé formy stylizace a sémantické hry s kresbou, textem a koláží. Didier Semin (2017) připomíná začátky umělecké dráhy M. Duchampa, které jsou spojeny s přispíváním do humoristických časopisů. V jeho satirických kresbách spatřuje kořeny jeho uměleckého novátorství. Především napětí mezi textem a obrazem typické pro satirickou kresbu provází dále celou jeho tvorbu. Názvy, které svým objektům přisuzuje, ozvláštňují jeho „ready-made“ a působí jako nové barvy v obraze.

Kriticky přijímaným a podceňovaným kulturním jevem je také žánr **karikatury**. Ernst Gombrich, který mapuje karikaturu v inspirativní publikaci z roku 1940, ji přesto považuje za způsob, jak zprostředkovat diváku pravdivý obraz života. Její tvůrci se totiž soustředí na vnitřní podobnosti spíše než na vnější odraz reality. Podobný postřeh poeticky vyjadřuje Karel Čapek (1984, s. 22): „*Karikatura jest přesné zachycení detailu, gesta a pózy s překvapující živostí a bezprostředností, ne realita, ale přetrumfnutí reality, pravda vyjádřená tak hyperbolicky, že se stává lží, pravda vyslovená s podezřelým přízvukem a potouchlým úsměvem, že jí nevěříme, lež podstrkovaná s nevinným výrazem pravdomluvnosti...*“ Bergson (2012, s. 45) spatřuje podstatu karikatury v přehánění drobných disproporcí, pokřivení, kterých si za normálních okolností nepovšimneme, ale příroda jimi narušila zdánlivě symetrickou tvář a harmonické rysy. „*Pod povrchovou harmonií formy karikaturista vytuší hlubokou revoltu hmoty.*“

M. Koller v roce 1988 zařadil mezi prostředky, skrze něž se šíří různé formy vizuálního humoru, ústní projev, tisk, hudbu, pořady v rádiu, výtvarné umění, kreslené vtipy a karikatury, filmy a televizní seriály. V současné společnosti však má humor i nové podoby. Příčiny lze spatřovat v rozmachu internetové komunikace i celkového posunu k obrazové komunikaci a vizuální kultuře. (Mitchell, 2016; Attardo, 2023)

Značnou popularitu na sociálních sítích mají v současné době **internetové memy** (memes), humorné vizuální a textové projevy, které se rychle šíří internetovými kanály a pronikají k velkému počtu lidí. Memy jsou intertextuálního charakteru. Zpravidla obsahují obrazové výpůjčky z populární kultury, které jsou pomocí doplněného textu přenášeny do nového, vtipného kontextu. Tvůrci memů se odkazují na již existující kulturní projevy a snaží se aktivovat vzpomínky svého publika. Obsah a forma internetového humoru může vypovídat mnohé o kultuře, preferencích a myšlenkách různých sociálních skupin, mezi jejichž členy se šíří. (Laineste, Voolaid, 2016) Některé formy internetového humoru působí globálně, a to také díky využití anglického jazyka, jiné jsou směřovány k lokálnímu publiku (např. reflektují místní politické poměry) nebo jsou věnovány určitým zájmovým skupinám. (Laineste, Voolaid, 2016; Rivin, Shcherbakova, 2021) Autor memu není zpravidla znám, stojí za ním komunity, které ho vytváří a šíří. (Capelotti, 2020)

Vizuální humor rozehrává obrazovou hru s významy. Nenabízí jednoznačné interpretace, ale pohrávají si s myslí diváka. Nutí ho vybavovat si situace z běžného života, všimat si jejich skrytých souvislostí a přehodnocovat tradiční zobrazovací postupy. Podceňování role humoru v kultuře a společnosti tak rozhodně není vždy na místě.

Vizuální humor beze slov bývá zpravidla otevřený více interpretacím. Dává proto autorům a divákům **pocit svobody**. I čeští autoři humoristických kreseb, kteří publikovali v časopisech 60. let měli možnost obrazem vyjádřit, co bylo z politických důvodů slovy zakázáno. Mnohoznačnost interpretací i humorná nadsázka jim dovoľovaly prostřednictvím výtvarného jazyka komentovat soudobou společenskou situaci navzdory všudypřítomné cenzuře. Dle P. Ryšky (2018, s. 12) tito autoři, sdružení zejména ve skupině Polylegan, „začali přehodnocovat stereotypy humoristické a satirické tvorby, ověřovali možnosti sémantického kódování samotné kresby, vtahovali slova do ikonické sféry vizuálních obrazů a zasloužili se také o nové uplatnění koláže. Výsledky jejich experimentů sahaly od jednoduchých výtvarných žertů, parodií a parafrází zavedených žánrů přes asociativní hry s obraznými významy slov až k absurditám, které korespondovaly s dobovými tendencemi v literatuře, v divadle a ve filmu.“ Podobné prožitky svobody a společenské revolty popisuje v souvislosti s humorem i Jana Kerhartová věnující se ve své diplomové práci české grotesce, v dizertační práci potom činnosti Galerie H během restriktivního komunistického režimu. (Kerhartová, 2012; 2016)

Společným rysem vizuálních humorných projevů je **bohatá obrazotvornost**, kterou musí autoři při tvorbě obrazového vtipu prokázat. Imaginace je přitom vyžadována i od recipientů. Dle českého kulturologa má imaginace s komikou společný rys, a tím je zdvojování mezi realitou a fikcí. (Borecký, 2000, 2005) Dle Bergsona (2012) je živoucí komická obrazotvornost protiváhou vůči ztuhlosti, roztržitosti a automatismu a má ve společnosti kritickou a nápravnou funkci.

3.2 Znalost kontextu při interpretaci vizuálního humoru

K interpretaci projevů (nejen) vizuálního humoru je třeba přistupovat se znalostí kontextu a zohledňovat situaci, ve které vzniká.

Dle Koestlera (1964) se efekt vizuálního humoru, který vyžaduje obrazovou představivost, dostavuje oproti verbálnímu se zpožděním. Narativ obrazově zachyceného vtipu je totiž rozpoznán až po fázi „vizuálního skenování“. K tomu, abychom „uviděli vtip“ potřebujeme mít vytvořený mentální obraz o zobrazovaném objektu, se kterým můžeme komický podnět srovnávat. Obrazové symboly vizuálního humoru aktivují naše vzpomínky a očekávání, díky kterým lze porozumět jejich významu. Není tedy možné přistupovat k interpretaci vizuálního humoru, aniž bychom měli nashromážděno dostatek znalostí a zkušeností o světě, který je v něm komicky zobrazován, i o způsobech reprezentace, které jsou v kultuře uplatňovány.

Umberto Eco v publikaci *Meze interpretace* (2004) upozorňuje, že význam sdělení je vždy kontextuálně vymezen. Pouze kontext promluvy umožňuje při interpretačním konání vybírat z řetězce možných významů a redukovat mnohoznačnost symbolů. Otevřenost textu vyžaduje aktivní přístup interpreta, který však musí při interpretaci vycházet z kontextu, respektovat „práva textu“ a jeho koherenci.

I při interpretaci vizuálního humoru je třeba vycházet z jeho kontextuálního vymezení. Není samozřejmé, že divák deformaci tvarů, barevné nadsázky či např. narušenému rytmu čar přisoudí humorný účinek. To, co některý může vnímat jako vtipné, může druhému připadat děsivé či znepokojivé. K výkladu vizuálního humoru musí interpret přistupovat dostatečně otevřeně, zároveň však musí kriticky posuzovat kontexty vizuálního sdělení.

Nepoučený divák může snadno zaměnit Picassa za karikaturistu (Koestler, 1964) a naopak nemusí porozumět absurditě dadaismu či umění české grotesky. Není výjimkou, že se při interpretaci výtvarného umění setkáváme s neporozuměním různým stylům a tendencím i se zesměšňováním určitých způsobů zobrazování. (Koller, 1984) Mnohé již rozesmály abstraktní malby a stylizací pokřivené obrazy, kterým bez znalosti kontextu nedokázali porozumět. Vždyť i humorné obrázky sdílené v rámci internetové komunikace jsou mnohdy srozumitelné pouze určitým zájmovým skupinám, kterým jedině mohou dávat smysl.

Humorné projevy ve výuce výtvarné výchovy, kterým bude věnována empirická část dizertační práce, je třeba také vnímat v kontextu – mohou se odvíjet od konkrétní výukové situace, pojít se ke zprostředkovávaným vzdělávacím obsahům nebo odrážet vývojová specifika žáků a jejich individuální charakteristiky. Při výzkumném šetření se ukázalo, že není účelné vztahovat podoby vizuálního humoru pouze k umění, ale je třeba se pohybovat v širším kontextu vizuální kultury. Děti jsou obklopené animovanými seriály, internetovým humorem na sociálních sítích. Tyto vizuální prvky mnohdy využívají ve vlastním výtvarném projevu nebo se na ně při vtipkování odkazují.

3.3 Humorné aspekty výtvarné tvorby

Následující kapitoly jsou věnovány bližší charakteristice některých prvků vizuálního humoru, které lze vysledovat v obrazech. Kapitoly obsahují ilustrativní příklady z oblasti výtvarného umění i z širšího rámce vizuální kultury. Cílem není podat vyčerpávající přehled o výrazových prostředcích humoru ani sestavit kompletní přehled humorně uměleckých děl. V kapitole jsou vyzdvíženy některé strukturující rysy vizuálního humoru, o nichž se vyjadřuje literatura v oblasti studií humoru, a které je možné rozpoznat v humorných projevech napříč vizuální kulturou.

Tato charakteristika vychází z potřeb konceptualizovat vizuální humor pro výzkumnou sondu realizovanou v rámci dizertační práce. Při výzkumném šetření byly prvky vizuálního humoru rozpoznávány v žákovských výtvarných pracích a dalších vizuálních podnětech využitelných při výuce výtvarné výchovy. Zdá se mi tedy užitečné představit nejdříve výrazové možnosti vizuálního humoru teoretickou úvahou.

Některé z uměleckých výrazových prostředků vyvolávajících u diváka humornou odezvu shrnula Sheri Klein (2010) v publikaci *Art and Laughter*. Za humorné prvky uměleckého díla považuje: 1) transpozici: humorná inkongruence je vyvolaná přenesením objektu nebo tvaru do nového kontextu; 2) asociace: efekt humoru se dostaví díky asociacím vyvolaným artefaktem; 3) transformaci: humorné napětí vyvolá deformovaný či hybridní tvar; 4) nadsázku: hry s měřítkem, překvapivé zvětšování a zmenšování objektu; 5) kontradikci: dvojznačnost objektu či kontradikce obrazu a textu; 6) nonsens: paradox a absurdita vyobrazených scén; 7) maskování: humorný efekt je vyvolán překrytím objektu či přestrojením performeru; 8) apropriace: parafráze uměleckých děl a výpůjčky z populární kultury.

V textu dizertační práce jsem na základě studia textu Sheri Klein (2010) a další odborné literatury pojmenovala znaky vizuálního humoru následovně: 1) deformace a nadsázka; 2) úspornost a stylizace; 3) inkongruita slova a obrazu; 4) narativita; 5) personifikace; 6) typizování, maskování a výpůjčky; 7) performativita.

3.3.1 Deformace a nadsázka

Prvním z podstatných znaků vizuálního humoru je **deformace viděné skutečnosti**. Tvarové deformace známe z expresivně laděných obrazů, kde umocňují emocionální účinky uměleckého díla a zviditelňují jeho existenciální obsahy. (Bláha, 2013) Humorné deformace mají další nuance. Odchytky od reality jsou vytvořeny takovým způsobem, aby divák mohl v mysli srovnávat deformovaný tvar s realitou s tím, že toto srovnání vyhodnotí jako komické, nikoli jako ohrožující, děsivé či znepokojující. Jako by se stále díval na oba obrazy zároveň, porovnával podobnosti mezi skutečným a směšně deformovaným objektem a těšil se z toho, že do sebe tyto obrazy zvláštním způsobem zapadají. Podobný zážitek můžeme mít před pokřiveným zrcadlem, kde vidíme svůj rozvlněný odraz, smějeme se nápadně zvětšeným či zmenšeným částem těla či jinak pozměněnému tvaru vlastní postavy, jehož skutečnou podobu

velmi dobře známe. (Koestler, 1964) Je třeba poznamenat, že i přes komické deformace se mohou znepokojující pocity dostavit, a to po fázi „vizuálního skenování“ díky rozpoznání vnitřních obsahových souvislostí tvarově pokrouceného obrazu. Groteskní obraz rozezní své expresivní účinky.

S deformováním souvisí také **nadsázka a přehánění**. Dle Bergsona (2012) je přehánění jedním z rysů komiky. Hovoří o něm v souvislosti s karikaturou i slovní komikou, když vysvětluje možnosti transpozice.

Komické účinky deformovaného obrazu lze snadno objasnit na příkladu **karikatury**, ve které jsou pokřivení i tvarová nadsázka dobře patrné. Dle Gombricha (1940) dobrý karikaturista dokáže pozměnit skutečný obraz tak, že nechá vyniknout deformitám, které na člověku vytvořila sama příroda. Divák pak objeví skryté podobnosti mezi obrazem a jeho skutečnou předlohou. Karikatuře věnoval pozornost Ernst Gombrich v zajímavé publikaci z roku 1940. Podle něj portrétní karikatury souvisí s nástupem renesance, když umělci rozvinuli iluzivní způsob zobrazování, a mohli si tak začít s deformováním reality pohrávat.⁴ „Není záměr karikaturisty stejný jako záměr klasického umělce?“ ptá se Gombrich, „oba se snaží dostat pod povrch a vidět pravdu, svým uměním pak pomáhají přírodě dokončit plán.“ Koestler (1964) považuje za výrazové prostředky karikatury prodloužení, kompresi či rozvlnění obrazu, především pak zvýraznění jeho charakteristických rysů a naopak zjednodušení, minimalizování či vynechání rysů méně důležitých. I on tak upozorňuje na komický účinek vizuálních deformací.

Ve volném umění se s karikujícími deformacemi setkáváme také, jejich formy a kombinace však mohou působit rafinovaněji, vyvolávají více otázek a provokují více možných interpretací. Příkladem uměleckého díla, na kterém nás upoutají humorné tvarové deformace, může být *Zbytnělý papoušek* sochaře Kurta Gebauera. (obr. 1) Groteskně deformované tělo vypaseného zvířete přetéká skrz drobnou klíčku. Vycpaná socha překvapuje i netradičním materiálem, díky kterému působí velice živě a tělesně. Pocit, že papoušek dýchá a může se pohybovat, podněcuje i jeho poněkud dutý výraz. Díky užitým výrazovým prostředkům a vytříbenosti formy působí socha sama o sobě komicky, se znalostí kontextu lze však její humorný účinek ještě umocnit a převést do existenciální roviny. Vznikla v 70. letech 20. století, kdy se česká společnost potýkala s útrapami komunistického režimu. Kdo nevybočoval a mlčel, mohl získat byt, práci a nechat se ukolébat pocitem, že žije relativně slušný život. Možná se i zbytnělý papoušek pro kus žvance a místo k žití zapomněl prát se o svobodu. (Novotný, 2020)

Díky výrazným deformacím probouzí u diváků humornou odezvu například i dílo rakouského autora Erwina Wurma. Jeho objekty a instalace vynikají užitím barevné a tvarové nadsázky. Některé lidské figury připomínají velké nafouknuté balóny, auta bobtnají, roztékají se a ohýbají, věci získávají nová měřítka. Objekty, které můžou na první pohled působit směšně, jsou ve skutečnosti vážně míněnou kritikou konzumního přístupu současné společnosti. Shmidt (2017) považuje humorné aspekty díla Erwina Wurma za důsledek hloubkové reflexe

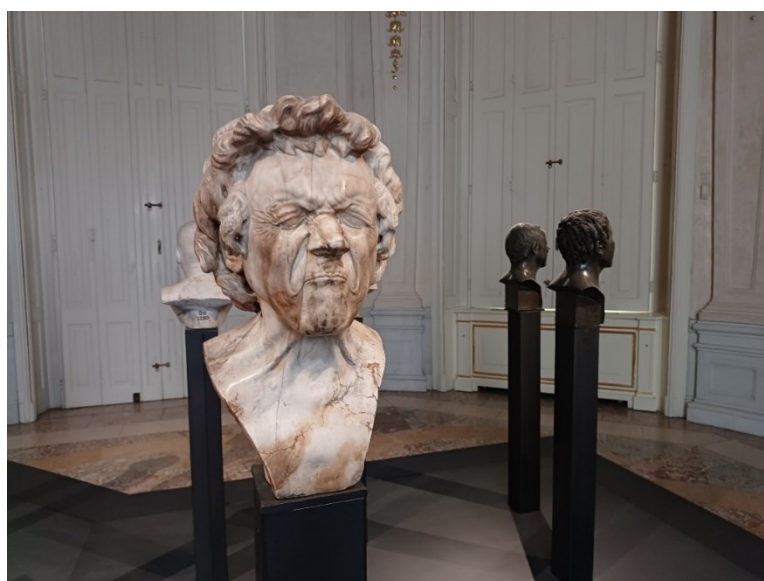
⁴ Mezi zakladatele karikatury dle Gombricha (1940) patří Anibale Carracci a Guido Reni.

a analýzy prostředí, které se stává námětem jeho tvorby. S humorem se nutně pojí imaginace (tj. schopnost představit si druhou variantu) a v duchu hegelovské filozofie také nadhled.

O komických účincích nadsázky a přehánění se můžeme přesvědčit také na příkladu pozdně barokních soch Franze Xavera Messerschmidta. (obr. 2) Sochař jimi v letech 1771 až 1783 studoval krajnosti lidského výrazu. Na současného diváka působí neobyčejně groteskně, v klasickém médiu sochy nejsme zvyklí spatřovat vyjádření tolika odstínů emocí v takto krajní formě. (Husslein-Arco, Lechner, 2013).



Obr. 1: Kurt Gebauer, Zbytnělý papoušek, 1973. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/dila/zbytnely-papousek-1659/>, cit. 5.7.2024



Obr. 2: Studie emocí Franze Xavera Messerschmidta v muzeu Belvedere ve Vídni. Foto vlastní.

3.3.2 Úspornost a stylizace

Stejně důležité jako schopnost humoristy zvýraznit podstatné rysy objektu je i **umění redukce**. Úspěch vizuálního humoru bývá zaručen mistrnou dovedností zachytit výraz postavy pouze několika rychlými tahy a pomocí minimálních výtvarných prostředků vnést do tvorby humornou pointu.

Koestler (1964) naznačuje tři základní kritéria pro techniku vtipu – originalitu, důraz a **úspornost**. Všechna lze přitom spojit jak s humorem verbálním, tak vizuálním.

Humorista, který volí úsporné vyjadřovací prostředky, počítá s **aktivní participací diváka**. Příjemci humoru je umožněno, aby si do úsporného vyjádření, ať už se jedná o projev verbální či vizuální, promítl vlastní představy a zkušenosti, a sám tak dotvořil humornou pointu. Doslovnost snižuje humorný efekt – bez kognitivního úsilí, které musí recipient vynaložit, je komika méně účinná.

Úspornost humorných vyjadřovacích prostředků se projevuje v jednoduchých liniích, omezení detailů, rychlém zachycení figur či úsporném naznačení děje. Aby byl humorný efekt co nejsilnější, je třeba redukci činit vždy s porozuměním podstatě jevu. Pouhé mechanické vynechání některých rysů totiž nemůže diváka překvapit a podnítit k odpovídající reakci. Dle Bergsona (2012, s. 25) dobrá humorná kresba odhaluje skryté mechanismy, které nás vedou k rigidnímu chování a myšlení, které je v rozporu s přírodními zákony. *„Kresba obecně je komická úměrně své čistotě a diskrétnosti, s níž nám umožňuje vidět v člověku loutku. Je třeba, aby tento podnět byl čistý, abychom viděli jasně jako přes průhlednou stěnu rozložitelný mechanismus uvnitř postavy, v níž každý její článek ztuhl do mechanické součástky, aby kráčel a vzbudil v nás dojem, že žije.“*

Zjednodušování tvaru s cílem docílit humorného účinku může vést k **nalézání osobitých způsobů stylizace**. Humorná optika vnáší do zobrazování figur bohatství tvarů. Nevšední, fantazijně modifikovaná ztvárnění skutečnosti oživují zobrazované objekty, vystihují jejich vnitřní pohnutky a emoce a dávají zaznít jejich charakteru.

Jako příklad inspirativní úsporně pojaté humorné kresby lze uvést tvorbu amerického Saula Steinberga (1914–1999), který se proslavil svými příspěvky do časopisu New Yorker. Prostřednictvím důvtipných, satiricky laděných kreseb s lehkostí doráží na zkreslené představy o životě Newyorčana i identitě umělce. (Klein, 2007) Libuje si ve vizuálním paradoxu a do své tvorby vnáší prvky absurdity. Steinberův humor je založen na užívání čistě vizuálních prostředků, vystačí si beze slov a doprovodného textu. Jeho interpretace nemusí být jednoznačná a divákovi dává prostor k zamyšlení. V tušové kresbě s názvem *Spirála* (1694) s nadsázkou naráží na rizika abstraktní tvorby, nutí nás přemýšlet o vztahu tvůrce a diváka, o otázkách reference v umění. Pozorujeme-li spirálu směrem ke středu, máme možnost vnímat, jak se vnější okraj spirály v podobě krajiny se stromy a kopci postupně mění v jednoduchou linii. Ve středu stojí umělec, který vlastní rukou tuto linii kreslí. Zdá se, že zatímco se soustřeďuje na kresbu abstraktní linie, horizont reálné venkovské krajiny mu uniká. Mitchell (2016) uvádí tuto práci jako příklad tzv. metaobrazů, které samy o sobě reflektují

povahu obrazové komunikace.⁵ Úspornost tahů je zde promyšlenou výtvarnou formou, která není zatěžkána zbytečnými detaily oddalujícími porozumění jejímu sdělení. Slovy Bergsona (2012), směšný mechanismus vidíme skrze průhlednou stěnu.

Ryška upozorňuje na inovativní způsoby stylizace, které se objevovaly v českém kresleném humoru 60. let. Inspirativním počinem v této oblasti je tvorba Jaroslava Maláka, jehož humorné figury se objevily například v animovaném filmu s názvem *Špatně namalovaná slepice* z roku 1963. (obr. 3) V krátkém filmu je možné pozorovat hru s výtvarnými výrazovými prostředky – napětí mezi stylizací a realismem, různé přístupy k zobrazování prostoru a hmoty objektů, překvapivé proměny tvarů, cílené užití barevné nadsázky. Komicky působí například postava pedantské učitelky, autoritativní ženy bez fantazie i empatie spílající žákovi, který nakreslil imaginativně pojatou slepici, a odklonil se tak od předloženého vzoru. Stylizace postav založená na úsporném, ale promyšleném užití barev, tvarů a struktur, dává vyznít charakteru postav.⁶

V současném kulturním prostředí se můžeme setkat s velkým množstvím humorně laděných obrazů, které kolují internetem a skrze sociální sítě putují k velkému množství uživatelů. Tato vizuální vyjádření testují tradičně požímaná kritéria výtvarných kvalit, jako je pečlivost či vytříbenost formy. Je zajímavé, jakou oblibu si našly například *Opráski s českou historií*, komiksové příběhy zpracované záměrně neumělou kresbou doplněné svérázným pravopisem. Původně internetový komiks zprostředkovávající neotřelý pohled na české dějiny, se dočkal i knižního vydání. (Jaz, 2014) Humorně stylizované postavy světových animovaných filmů a seriálů poutají pozornost dětí a adolescentů. Zjednodušování tvarů patří stejně jako barevná nadsázka mezi časté strategie jejich tvůrců.



Obr. 3: *Špatně namalovaná slepice*, 1963. Dostupné z: <https://www.csfd.cz/film/925-spatne-namalovana-slepice/galerie/?page=2>, cit. 30.10.2022

⁵ Metaobrazy mohou být interpretovány jako „obrazy o obrazech, tj. obrazy, které odkazují k sobě samým nebo k jiným obrazům, které slouží k osvětlení toho, co obraz je.“ (Mitchell, 2016)

⁶ Animovaná pohádka není inspirativní pouze z výtvarného hlediska. Je satirou na pojetí výtvarné výchovy, v němž není rozvíjen individuální tvůrčí potenciál jednotlivých žáků. Pro studenty učitelství může dobře posloužit jako ilustrativní příklad a podnět k diskuzi o dobré praxi výuky výtvarné výchovy.

3.3.3 Inkongruita slova a obrazu

Dalším typickým znakem vizuálního humoru je **propojování slova s obrazem**. Slovo má sílu posunout význam obrazu a proměnit jeho interpretaci. Napětí mezi slovem a obrazem, které by samy o sobě měly jiný význam, avšak společně tvoří překvapivý celek, vyvolává u diváka humornou odezvu. Tento jev je v souladu s teoriemi inkongruence, které vysvětlují mechanismy humoru jako nesoulad dvou a více významových prvků.

Slovo hraje důležitou roli v **internetových memech**, stále častěji se objevujícím humorném projevu v současné kultuře. Jedná se o vypůjčené kulturní obrazy, které jsou převedeny do humorného kontextu a zejména prostřednictvím sociálních sítí šířeny mezi veřejnost či určité skupiny zainteresovaných osob. Tvůrčí invence humoristy spočívá především v reinterpretaaci již existujícího obrazu a posunutí jeho významu do nového kontextu, což se často děje právě pomocí doplněného textu.⁷ Obrázek č. 4 je ze skupiny tzv. art memes, které banalizují umělecká díla a přenášejí je do triviálního kontextu.

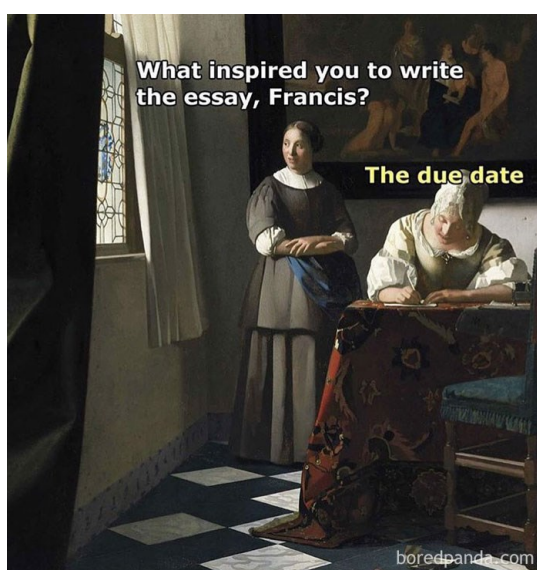
Propojování slova a obrazu vnáší humorné napětí nejen do internetového humoru, ale také do volného umění. Sheri Klein (2007) připomíná mnohé autory, kteří ve svých pracích využívají **text jako výrazový prostředek**. Mezi nimi je Barbara Kruger, Kay Rosen, Patty Carroll, Bruce Nauman, Les Levine, Don Celender, Adam Dant, Paul Davis, David Shringley, Tony Oursler. Někteří autoři se při propojování slov s obrazem inspiroují vizuálním stylem reklam a plakátů. Jiní si pohrávají s významy slov a recyklují, jejichž užívání je v rámci dorozumívání vázáno územ. Od diváka je v těchto případech vyžadována mnohvrstevnatá interpretace. Nesmí se spokojit s pouhým viděním či rychlým zhlédnutím, ale musí „přečíst“ obraz a posoudit různé odstíny významu. Barbara Kruger například využívá vizuální styl známý z reklamních plakátů. Její slogany nás nepřesvědčují ke koupi, místo toho naše přesvědčení relativizují. Slova „I shop therefore I am“ (v překladu „Kupuji, tedy jsem“) uprostřed jejího obrazu jsou kritikou konzumní společnosti. (obr. 5) Poučený divák rozpozná výrazové prostředky typické pro reklamu i humornou narážku na slavný výrok Reného Descarta: „Myslím, tedy jsem.“ Znamená to snad, že jistotu naší existence zaručuje nakupování? Barbara Kruger se zdánlivě jednoduchou vizuální hříčkou dotýká velice závažných obsahů. Vizuální humor americké autorky Kay Rosen je založen na objevování nečekaných vztahů v jazyce. (obr. 6) V některých projektech využívá fonetických hříček. Její práce vynikají minimalistickým designem, mnohé z nich přesahují do umění instalace. Bruce Nauman zase využívá vrstvení neonových nápisů, které společně utváří proměnlivý celek. (obr. 7) Inkongruence slov, která se mohou objevovat i zhasínat, a tak rozsvěcet i nové významy obrazu, je důležitým prvkem jeho multimediální tvorby. (Klein, 2007)

Východiska k humornému propojování slova a obrazu mohou soudobí tvůrci hledat v **konceptuálním umění**, pro něž je hra s významotvornými prvky typická. Navazovat mohou i na absurdní surreálná díla Reného Magritta, který narušuje konvenční užívání jazyka

⁷ Memy se v současnosti těší velké popularitě. Existují dokonce pokusy uživatelů mapovat jejich vývoj, např. internetová encyklopedie *Meming Wiki* (Dostupné z: https://en.meming.world/wiki/Main_Page, cit. 4.1.2023).

například ve slavném díle *Zrada obrazů nápísem* „Toto není dýmka.“, kterým zpochybňuje věrné vyobrazení a činí z něj pouhé označení objektu existujícího mimo obraz. (obr. 8)

V českém výtvarném umění bychom jistě našli množství příkladů děl, jejichž autoři využívají slova a obraz jako rovnocenné výrazové prostředky, aby vnesli do výtvarné tvorby humorné napětí. V roce 2017 se v plzeňské Západočeské galerii konala výstava *Slovo a obraz*. Mezi vystavenými objekty byly instalovány i *analfabetogramy* a *cvokogramy* Jiřího Koláře – hravé experimenty s jazykem a způsoby vyjadřování. Poetické kresby, známé také jako asémické psaní, divákovi něco sdělují, aniž by obsahovaly konkrétní slova a verše. Kresby v sobě mají energii psaného písma. Můžeme se zadívat do rytmu čar uspořádaných do pravidelných řádků, sledovat proměny síly a tvaru linií a v kresebných gestech hledat skrytou, absurdní zprávu. (Pomajzlová, 2017)



Obr. 4: Internetový mem „Co tě inspirovalo napsat ten esej, Francis? – Termín odevzdání.“ Mem vychází z díla Johannes Vermeera Žena píšící dopis (1670-1671). Inkongruita vtupu rozehraná textem zde leží mezi vážným a triviálním.



Obr. 5: Barbara Kruger, *I shop therefore I am*, 1987. Dostupné z: <https://publicdelivery.org/barbara-kruger-i-shop/>

Obr. 6: Kay Rosen, *Hi*, 1997/2013. Dostupné z: <https://www.sikkemajenkinsco.com/kay-rosen>, cit. 4.1.2023.

Obr. 7: Bruce Nauman, *Life Death/ Knows Doesn't Know*, 1983. Creative Commons. Dostupné z: <https://www.flickr.com/photos/rocor/46094369605>



Obr. 8: René Magritte. Zrada obrazů (La Trahison des Images), 1929. Wikimedia Commons. Dostupné z: <https://en.wikipedia.org/wiki/File:MagrittePipe.jpg>, cit. 4.1.2023

3.3.4 Narativita

Pod pojmem vizuální humor si mnozí lidé představují **ilustrované anekdoty**, ve kterých se rovněž setkáváme se spojením textu a obrazu. Text má v ilustrovaných vtipech podstatnou roli, udává totiž rámec pro interpretaci obrazu. Bez textové přílohy by byla humorná pointa kresleného vtipu těžko srozumitelná. Text a obraz spolu tvoří celek, jehož význam lze zpravidla jednoznačně odvodit. Obraz zde má zejména funkci ilustrativní, protože pouze doplňuje verbální žert – vizuální cestou dokáže dovyprávět slovní anekdotu a vykreslit její emoční ladění. Kvůli přílišné popisnosti a uzavřenosti možných interpretací bývají kreslené vtipy hodnoceny jako inferiorní žánr. Ilustrativnost může být vytýkána i humorně laděným dílům z oblasti volného umění. Dle Zapletala (2022, s. 208) se „*při běžném hodnocení současného umění slovo „ilustrativní“ objevuje poměrně často a rozumí se jím příliš pevná, formální, a zřejmá vazba mezi uměleckým gestem a něčím, co mu předcházelo.*“

V oblasti výtvarného umění se mnozí tvůrci snažili narušit narativitu vtipu, která může vést k příliš jednoznačným interpretacím. Vždyť i název uskupení *Křížovnická škola čistého humoru bez vtipu* naznačuje odklon od anekdotického žertování směrem k otevřeným a svobodným akcím bez jasného ohraničení. (Borecký, 2005)

Pavel Ryška zmapoval v publikaci *Karikaturisti* pokusy českých humoristických tvůrců vymanit se z ilustrativních přístupů a vytvářet čistě vizuální humor, ke kterému není potřeba textový doprovod. „*Tato „nová vlna“ kreseb a koláží, které byly považovány za „humoristické“, aniž se pokoušely vtipkovat, se už v první polovině šedesátých let začala označovat akronymem KRH, aby se odlišila od starších ilustrovaných anekdot. Práce českých „KRHistů“ se nevyznačovaly jen výraznými rukopisy, ale také tím, že publiku nevnucovaly jednoznačnou pointu. Díky tomu přestávali být čtenáři a diváci, návštěvníci výstav Polylegranu, pasivními adresáty přímočarých sdělení a kreslený humor se stával součástí světa, jehož smysl není jednou provždy daný a musí být stále znovu a znovu interpretován.*“ (Ryška, 2018, s. 12) Inspiračním východiskem pro nové pojetí kresleného humoru se stal mnohým z těchto experimentátorů, v dizertační práci již

zmiňovaný, Saul Steinberg. Jedním z těch, kterým se podařilo vizuální humor nejvíce osvobodit z narativity, je podle Ryšky (2018) Jan Steklík.

I přes pokusy narušovat ilustrativní přístupy k humoristické kresbě však zůstává **narativita přirozeným znakem vizuálního humoru**. I vizuální humor bez textu často vypráví příběhy a zaznamenává nějaké komické děje. Výtvarně zachycené postavy se dostávají do pohybu, ocitají se v různých komických situacích, z výrazu tváře je možné rozpoznat emoce, jež aktuálně prožívají. Narativní charakter některých humorných vizuálních projevů může posilovat i jejich komiksová forma založená na juxtapozici obrazových polí.

3.3.5 Personifikace

Dalším z typických znaků rozpoznatelných v projevech vizuálního humoru je jejich nápadná příchýlnost ke světu člověka. V humorných projevech dominují **antropomorfní tvary**. Figurují-li v nich objekty nebo zvířata, často bývají **personifikovány**, získávají lidské vlastnosti a svým chováním se vztahují ke světu člověka. Vzhledem k tomu, že humor bývá vysvětlován jako fenomén lidské společnosti, není tato skutečnost příliš překvapující.

Dle Bergsona (2012, s. 27) je humor vždy blízký člověku. *„Komično neexistuje mimo oblast lidské sféry. Krajina může být krásná, půvabná, jedinečná, bezvýznamná nebo ošklivá, ale nikdy nebude směšná. Smějeme se zvířeti, protože nás nejednou překvapilo lidským chováním či výrazem. Zasmějeme se klobouku, přitom se však nesmějeme kousku kůže nebo plsti, ale tvaru, který mu dal člověk. Byl to lidský rozmar, jenž dal klobouku tvar. Jak je možné, že tak důležitý fakt ve své jednoduchosti neupoutal pozornost filosofů? Někteří definovali člověka jako „živočicha, který se umí smát.“ Stejně tak bychom ho mohli definovat jako živočicha, jenž vzbuzuje smích, neboť pokud se to stane nějakému jinému živočichu či neživé věci, je to proto, že se podobá člověku, že mu člověk vtiskl své znamení nebo je použil.“* V tomto smyslu lze očekávat, že postavy a objekty ztvárněné v duchu vizuálního humoru, budou jejich tvůrci fantazijně přetvářeny a kladeny do nových souvislostí tak, abychom v nich vždy byli schopni rozpoznat otisk člověka.

Borecký (2000, s. 103–104) zmiňuje, že polarita lidského a zvířecího je jedním z nejčastějších obsahů komična. *„Personalizace zvířat nebo animalizace člověka je základem nepřeborného množství anekdot, bajek a heroikomických příběhů již od dob antiky.“*

Gombrich (1940) ve svém pojednání o karikatuře uvádí některé příklady humoristických kreseb, ve kterých lidské postavy procházejí různými stupni metamorfóz. (obr. 9 a 10) Ačkoliv jsou tvary jejich těl výrazně fantazijně modifikovány, přesto v nich zůstává esence člověka. Dle Gombicha by měl kreslíř humoristických kreseb dokázat zobrazit nejen vnější podobu zobrazovaného, ale postihnout také jeho vnitřní pravdivou podstatu. Umí-li zachovat výraz postavy, může ji přetvořit překvapivým způsobem, dokonce i v nádobu nebo komické zvíře. I tak dokáže divák v kresbě rozpoznat lidské prvky a konkrétní figuru identifikovat. Kontext světa člověka zůstává u podobných projevů vizuálního humoru východiskem interpretace.



Obr. 9: Hans Weiditz, Physician and assistant, woodcut, 16. století. Postavy zobrazené v rytině se nápadně podobají baňkám, které nesou. Dostupné z: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=artfacpub>, cit. 5.1.2023



Obr. 10: Charles Philippon/Honoré Daumier. Hrušky (karikující zpodobnění krále Louise Philippa), 1834. Karikatura diváku jako na filmovém pásu zprostředkovává, jakým způsobem dospěl kreslíř ke karikujícímu zobrazení panovníka a jakých tvarových podobností si při své tvorbě povšiml. Dostupné z: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Les_Poires_\(1834\)_\(cropped\).jpgm](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Les_Poires_(1834)_(cropped).jpgm) cit. 5.7.2024

3.3.6 Typizování, maskování a výpůjčky

S vizuálním humorem se tradičně pojí **vytváření komických typů**. Dle Bergsona (2012, s. 171) je typizace a zobecňování základním znakem komické osoby. „*Komická osoba chybuje zatvřelostí ducha či charakteru, roztržitostí, automatismem.*“ Literatura v oblasti sociologických a antropologických studií humoru, věnuje komickým typům zvláštní pozornost.

Dle Gombricha (1940) portrétní karikatuře předcházela tvorba komicky deformovaných figur, které narážely spíše na **obecné společenské stereotypy** než na konkrétní jedince. Dle Gombricha nejsou žádné důkazy o karikatuře v moderním smyslu, tedy narážce na konkrétní osobu, před začátkem 17. století. V antice se setkáváme se zesměšněnými typizovanými postavami sluhů a starých otroků. Humor, který by byl mířen proti jednotlivci, by totiž mohl narušit důstojnost občana. I ve středověkých katedrálách žije svět groteskní, přestože volné komické umění zůstává dosud stranou. Groteskní drolerie, které zobrazují tancující zvířata a zvláštní figury, se objevují i na okrajích nejvážnějších manuskriptů. Nalézáme zde typizované portréty zesměšňující hříšníky, chudáky, žebráky. Smích však ani zde nemíří proti individu, jeho účelem je udělit morální lekci a posílit křesťanskou víru.

Koller (1988) připomíná **historické postavy kašparů a šašků**, kteří se stylizovali do různých rolí a bavili diváky přeháněním lidských slabostí. Ve své sociologické studii uvádí typologii šašků podle námětu a stylu jejich legračních kousků: ztřeštěný – přehrává okolnosti; zbrklý – zbytečně riskuje; nemotorný – nešikovně zakopává; zdeformovaný – vypadá komicky; prostáček – chová se dětinsky; slabý – špatně se vyrovnává s výzvami; úzkoprsý – přistupuje k životu plaše; pompézní – předstírá býti uznávanou osobou; terč posměchu – dělá ze sebe obětního beránka; dareba – vydává se za ničemu; falešný hrdina – předstírá heroismus.

Masky bláznů a šašků humor ještě posilují. Dávají totiž publiku najevo, že představují typicky komické figury, karikatury lidství. Bergson (2012) převlečení v obecném slova smyslu považuje za jeden z typických rysů komických forem. Nehybná ztuhlost obalu kontrastuje s živou pružností obalovaného předmětu.

Dle Kollera (1988) dokážou charakteristickými maskami upoutat například slavné archetypální **postavy harlekýna a pierota**, tragikomických sloužících, kteří touží po úspěchu v lásce. Jejich tradice započala se zrodem *commedia dell'arte*, renesančního improvizčního divadla.⁸ Specialisty humoru jsou však podle něj **klauni**. Mají dlouholetou historii s vazbami k Anglii. Výraz klaun pravděpodobně vznikl v 16. století, zřejmě byl odvozen od slova *colonus* nebo *clod* a původně označoval venkovský, jednoduchý, neohrabaný typ člověka. Klauni původně cestovali s hereckými kočovnými společnostmi, teprve v 18. století začali být spojováni

⁸ Harlekýn má charakter hloupého sluhy, dospívajícího chlapce, akrobata, romantika. Vystupuje v symetrickém vzorovaném kostýmu s obličejem zakrytým škraboškou, někdy nosívá dřevěný meč nebo hůlku (obr. XX). Doplní ho role neúspěšného, melancholického pierota s typickou nalíčenou tvář, v plandavém bílém kostýmu. Oba zpravidla usilují o lásku protřelé kolombíny. Na tyto komické typy navazuje žánr bláznivé komedie *slapstick comedy*, jejíž označení je pravděpodobně odvozeno od harlekýnovy hůlky (slapstick). (Madden, 1968)

s cirkusem. Velkou oblíbenost získávali na venkově u farmářů, kteří v nich viděli svůj sebeodraz.

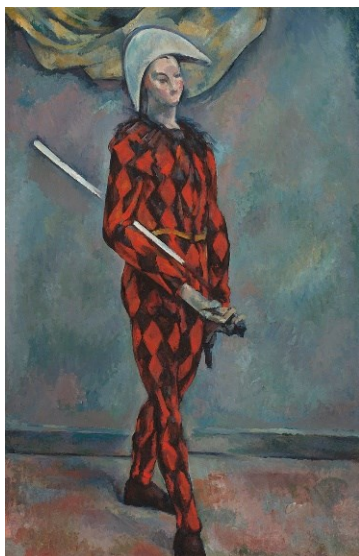
Podle Koestlera (1964) je klaun reinkarnací nejdrsnějšího typu humoru. V repertoáru má většinu komických technik a působí jako kolekce deformit tělesných i funkčních. Díky líčení, které zvýrazňuje smích, působí poněkud stupidním dojmem a výraz jeho obličeje nápadně připomíná karikaturu. Jeho postava vypadá jako odraz, který zrovna vystoupil z křivého zrcadla. Neohrabaně zakopává o překážky, je excentrický, nepozorný, zároveň bázlivý a nesmírně snaživý. Může se zdát, že je zároveň člověkem i neživou loutkou, která přežívá veškerá uklouznutí, srážky a karamboly. Stává se obětí nesčetných praktických vtipů, které někdy sám chystá ostatním. Kanály smíchu v publiku čistí prostřednictvím drsného typu humoru, který je plný škodolibosti, sexuality, skatologie. Komické účinky jeho počínání umocňuje opakováním svých akcí, díky kterému se v divácích kumulují emoce.

Náměty zmíněných typizovaných postav se mnohokrát promítly do výtvarného umění. (obr. 11, 12, 13) Umělce mohou inspirovat svou vizuální stránkou i archetypálním charakterem. K porozumění jejich povahy výrazně napomáhá vizualita masek, která zvyšuje jejich komický účinek a způsobuje určité odosobnění. Sešívání kostýmů, barevná nadsázka a výrazné líčení dávají přihlížejícím najevo, že se jedná o živoucí lidské karikatury, ke kterým je třeba přistupovat s nadhledem. Masky svým nositelům umožňují svobodu vyjádření a diváky podněcují k reflexi lidského jednání. V kultuře mají ostatně prastarou tradici spojenou s rozjařenými oslavami i vážnými spirituálními rituály, které přispěly k fungování lidské společnosti.

Transformované komické typy můžeme nalézt i v současné vizuální kultuře. Postavy, jako je harlekýn a pierot, dnes vnímáme spíše jako odkaz historie. Je ale otázkou, jestli jejich archetypální role částečně nepřevzaly **postavy z komediálních seriálů a filmů**. Vždyť i ony často s velkou nadsázkou naráží na lidské slabosti a můžeme u nich vysledovat řadu komických charakteristik (přihlouplé jednání, nenaplněné romantické vztahy, neobratnost, přehnaná gesta, excentrické vystupování apod.) Současní diváci k nim nepochybně obrací pozornost a množství vizuálních vtipů, které se šíří internetem, na ně odkazuje. I **tvůrci animovaných filmů a ilustrátoři vytvářejí typy postav s komickým vzezřením**, které se díky reakcím společnosti stávají ikonickými. U dětí je například značně oblíbená postava věčně se usmívajícího *SpongeBoba v kalhotách* z komického animovaného seriálu. Postava na první pohled působí velice absurdně. Má tvar oživlé houby na mytí s velkýma vykulenýma očima a rachitickými končetinami, která přihlouple cení své jediné dva zuby, zatímco a na krku se jí pohupuje formálně uvázaná kravata. Barevná a tvarová nadsázka jistě posiluje komický účinek této populární postavičky. Některé figury populární kultury mohou působit humorně i díky **přehnané roztomilosti**, která je v jejich vyobrazeních dovedená do krajností. Dnes tak oblíbení jednorožci se přímo topí v moři pastelových barev. (obr. 14) V souvislosti s nimi se dokonce setkáváme se zvláštními skatologickými projevy humoru – říká se, že růžoví jednorožci poníci vylučují duhu. Existuje mnoho podobných humorně laděných ilustrací, které se šíří ve veřejném prostoru, objevují se ve filmech a seriálech, časopisech pro děti, pronikají na sociální síť a objevují se jako designové prvky na spotřebním zboží. Děti se stávají konzumenty

takových projevů, je přirozené, že se k nim obrací i ve své výtvarné tvorbě (viz kapitola 9.4 „Diamant humoru ve výtvarné výchově“ zprostředkující závěry výzkumné sondy).

Sheri Klein (2007) řadí různé typy **maskování** nejen mezi projevy lidové kultury, ale charakterizuje ho jako jeden z humorných elementů uměleckého díla. Masky, které umožňují jejich nositelům svobodně vystupovat, a přitom vyjadřovat určitý odstup od svého jednání, jsou oblíbeným prostředkem současných **výtvarných umělců a performerů**. Užití masky v postmoderním duchu může narážet na stereotypy ve společnosti a napomáhat řešit otázky identity. Například Alex Bag se s použitím masky snaží nabourat romantickou představu o studiu umění na akademiích a uměleckých školách. Když feministická skupina *Guerrilla Girls* vystupuje v kostýmech nepřátelsky vypadajících goril, upozorňuje svérázným způsobem na problematiku postavení žen ve světě umění.



Obr. 11: Maurice Sand, Harlekýn, 1671. Wikimedia Commons. Dostupné z:

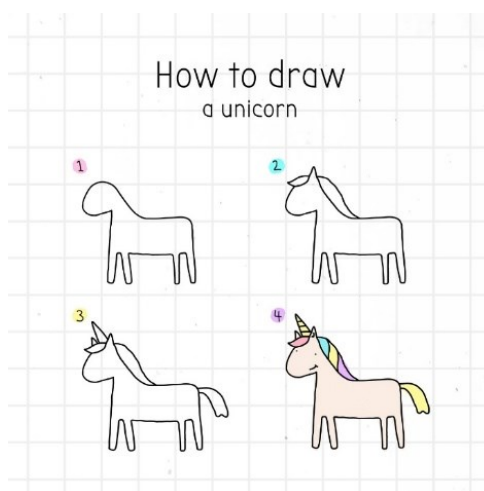
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:SAND_Maurice_Masques_et_bouffons_01.jpg, cit. 13. 8. 2022

Obr. 12: Paul Cézanne, Harlekýn, 1888-1890. Wikimedia Commons. Dostupné z:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Harlequin_-_Paul_C%C3%A9zanne.JPG, cit. 13. 8. 2022

Obr. 13: Jean-Antoine Watteau, Pierrot a další čtyři postavy Commedia dell'arte, 1718-1719. Musée du Louvre.

Paris. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jean-Antoine_Watteau_-_Pierrot,_dit_autrefois_Gilles.jpg, cit. 13. 8. 2022



Obr. 14. Jak nakreslit jednorožce. Ilustrace z volné internetové databáze. Image by rawpixel.com (Free domain).

3.3.7 Performativita

Banální formou humoru, která nevyžaduje příliš kognitivního úsilí, je smích, který vyvolá uklouznutí po banánové slupce. Dokáže ho udržet jen málokdo, i když při něm může prožívat pocity studu za vlastní škodolibost. **Fyzický humor** spojený s nezvyklými pohyby lidského těla a předmětů, které ho obklopují, je prvotní formou humoru, které se dokážou zasmát i nejmenší děti, a jeho oceňování je lidskou přirozeností. Stejně jako verbální komunikaci mohou doprovázet slovní vtipy, řeč těla může ozvláštňovat humor fyzický.

Fyzický humor se objevuje i v **umění akce**, kde je řeč těla hlavním výtvarným médiem. Jak to však při interpretaci umění bývá, jeho humorné účinky nemusí být vždy jednoznačné a mechanismy se mohou odlišovat od jednoduchého agresivního příkladu se slupkou od banánu. Do výtvarných akcí typu happening vstupují diváci s napjatým očekáváním, že v nich tato situace probudí obrazotvornost a dovolí jim ozvláštnit situaci všedního dne neobvyklými příhodami. V rámci happeningů necháváme, metaforicky řečeno, svá těla dobrovolně klouzat po banánových slupkách s příslibem, že nás tato situace vyvede z komfortní zóny a nabídne naší mysli ozvláštňování a nesoulad jako novou kognitivní výzvu.

O tom, že performativita je podstatným znakem vizuálního humoru, se můžeme přesvědčit na příkladu tvorby Olafa Hanela. Autor, začínající u kresleného humoru, v 60. a 70. letech oživoval výtvarnou scénu svéráznými happeningy. Výstava v Museu Kampa v roce 2021 představila například videozáznam absurdního výletu *Buzení blanických rytířů* (1975), při kterém *Sen noci svatojánské band* přehrával motivy ze symfonické básně Bedřicha Smetany, nebo akci *Poselství pro příští generace* (1974), při které Olaf Hanel zahrabával do právě zorané půdy svoje procesuální bublinové kresby. Jako ostatní členové *Křížovnické školy čistého humoru bez vtipu* Olaf Hanel nerezignoval na osobitost projevu ani v represivním prostředí socialistického režimu, jež nepřálo jakékoli spontánní obrazotvornosti. Happeningy byly prodchnuty hravou dada absurditou a smyslem pro nonsens. (Slavíková, Vítková, Kroutvor, 2021) Jeho výtvarné počiny v sobě obsahují bezprostřední a autentický humor fyzické akce.

4 Humor v pedagogice umění

Současné školství by mělo usilovat o nastolení bezpečného učebního prostředí, ve kterém se žáci nebojí projevovat. Cesta za vzděláním by měla být dlážděna vlastní tvůrčí snahou, touhou objevovat a schopností převzít iniciativu. Učitel by měl být svým žákům v procesu vzdělávání průvodcem, probouzet v jejich mysli zvědavé otázky a pomáhat jim osvojit si vhodné učební strategie, pomocí kterých na ně dokážou nalézat odpovědi.

V rámcových vzdělávacích programech, oficiálních kurikulárních dokumentech českého školství, je akcentován rozvoj tzv. *klíčových kompetencí*. Jedinec, který je těmito kompetencemi vybaven, by se měl stát aktivním členem demokratické společnosti. Již v průběhu předškolního vzdělávání tak rozvíjíme například *komunikativní, sociální a personální kompetence* dítěte, aby dokázalo komunikovat v běžných životních situacích bez zábran a ostychu, umělo si vytvořit svůj názor a sdělit ho ostatním či nacházet různé prostředky pro vyjadřování vlastních prožitků, pocitů a nálad. (RVP PV, 2021)

Jaké místo má v takto koncipované výuce humor? Připomeňme si, že Arthur Koeslter (1964) spatřuje v humoru výsledek tvůrčího procesu – humorné projevy doprovází, stejně jako vědecké vynalézání či uměleckou tvorbu, proces bisociací, ve kterém dochází k neustálému přehodnocování zkoumané reality. Může být takové nastartování asociačních řetězců užitečné také v edukaci?

Následující kapitoly shrnují teoretické úvahy o uplatnění humoru ve výuce výtvarné výchovy. Na základě studia odborné literatury nejprve objasňuji edukační potenciál humoru z pohledu obecné pedagogiky. Vzhledem k etnograficky zaměřenému výzkumnému šetření, které bylo realizováno v empirické části dizertační práce, se i v kapitole o přínosu v edukaci humoru obracím k závěrům školní etnografie. Pozornost věnuji také etickým aspektům školního humoru. V rozsáhlejší kapitole se zabývám dílčími oblastmi přínosu humoru ve výtvarné výchově: humor jako kognitivní výzva; humor a rozvoj kreativity; humor jako podnět ke kritickému myšlení; humor ve škole a jeho socializační funkce; rozvíjení humorných kompetencí ve výuce. V závěru kapitoly 4 potom uvádím některé příklady uplatnění humoru v dosavadní praxi výuky výtvarné výchovy.

4.1 Přínos humoru ve škole dle obecné pedagogiky

Soustavnější výzkum humoru ve školním prostředí započal v 80. letech. Od té doby vzniklo množství studií, kterými se odborníci z různých disciplín snaží objasnit podoby humoru ve škole a jejich přínos pro vzdělávání. Badatelé věnují pozornost například následujícím tematickým okruhům:

- **Humor jako kompenzační mechanismus:** s humorem lze snáze bojovat proti školní nuditě, pravidlům a řádu vzdělávacích institucí (např. Woods, 2012; Šedřová, 2013);
- **Humor jako projev nadhledu:** humor přináší učitelům i žákům možnost vystoupit z předem určené institucionální role, poměřovat aktuální pachtění s dlouhodobějšími cíli, účastnit se vzdělávacího procesu s lehkostí (např. Mareš & Křivohlavý, 1995; Pelcová, 2000; Evans-Palmer, 2010);
- **Humor jako ukazatel bezpečného učebního prostředí:** humor může sloužit jako most mezi učitelé a žáky, prokazuje jejich sdílené porozumění, zlidštuje vzdělávací proces a činí pedagogickou komunikaci přirozenější (např. Garner, 2014);
- **Humor přinášející změny v prožívání výukových situací:** humor redukuje napětí, stres, naopak posiluje sebevědomí a sebedůvěru, smích navíc přináší fyzické uvolnění, zlepšuje dýchání, snižuje krevní tlak, okysličuje mozek a uvolňuje endorfiny (např. Garner, 2014);
- **Pozitivní efekt humoru na proces učení:** humor zvyšuje zájem žáků o učení, činí ho celkově dostupnějším a zábavnějším; dochází k podněcování kreativního, divergentního myšlení, snazšímu zapamatování humorně podaného učiva (např. Garner, 2014; Ziv & Ziv, 2002);
- **Vývojová specifika žákovského humoru:** podoba žákovského humoru podléhá vývojovým specifikům, souvisí s vývojem myšlení, prožívání i s procesem socializace (např. McGhee, 1979; Bariaud, 1983; Loizou, 2011, 2016, 2019).

Humor může mít příznivé vlivy na jednotlivce, na mezilidské vztahy i na celkovou atmosféru ve třídě. Jiří Mareš a Jaro Křivohlavý (1995), autoři zabývající se školní komunikací, rozlišují dvě funkce humoru – funkci **tlumící, redukující, nulující** a funkci **probouzející, posilující, rozšiřující, množující**. Tímto vymezením upozorňují na schopnost humoru oslabovat jevy, které ve výuce působí nepříznivě, a naopak posilovat ty, které učební prostředí zkvalitňují. S humorem lze snížit nervozitu a nejistotu, přílišnou submisivnost jedinců, svázanost a omezenost komunikace, monotónnost výuky i lpění na sociálních rolích. Humorné ladění výuky umožňuje učitelům a žákům zvýšit jistotu a sebedůvěru, dodat jim odvalu a nadhled, stimulovat je při společné činnosti, obohatit jejich komunikaci a učinit ji autentičtější. Tabulka funkcí humoru dle Mareše a Křivohlavého je citována níže. V polaritách naznačuje příznivé vlivy humoru na vyučování. Poukazuje mimo jiné na to, že smích ve škole je vždy třeba vnímat v souvislostech, se zohledněním komplexnosti situací, ve kterých se ozývá.

V posledních desetiletích byly v zahraničí vydány metodické příručky pro učitele, které využívají pozitivních funkcí humoru ve výuce – od zvyšování motivace žáka k učení po stimulaci divergentního myšlení a tvořivosti. (např. Berk, 2004; Loomans, Kolberg, 2002; Tamblyn, 2006, Mohammed, 2018) Snaží se poskytnout učitelům konkrétní rady, jak se k zapojování humoru do výuky postavit. Obsahují různé komunikační hry, které mohou u žáků rozproudřit nekonvenční nápady a vnést humorné ozvláštnění do výuky. Podobné přístupy však nelze aplikovat násilně a nekriticky ve všech vyučovacích hodinách. Je třeba, aby jednání aktérů výuky zůstalo vždy autentické a smysluplné vzhledem ke vzdělávacím cílům.

Funkce tlumící, redukující	Funkce posilující, rozšiřující
<i>psychické vlastnosti lidí:</i> labilitu, introverzi, submisivnost, agresivnost, samolibost. <i>psychické stavy lidí:</i> nejistotu, napětí, rozpaky, smutek, vážnost, strach, nudu, pocit odcizení, pocit děja vu. <i>vzájemné vztahy mezi lidmi:</i> společné rozdíly, oficiálnost vztahů, nedotknutelnost autority. fixnost sociálních rolí, konvenčnost pravidel, tradiční chápání obsahu rolí, konflikty mezi lidmi, žití v iluzích, chudost kontaktů, tradiční pohled na lidi. <i>společná činnost:</i> stereotypnost činností, konvenční postupy, tradiční souvislosti, chudost, nezáživnost, stálá vážnost v konání, mimočasovost činnosti, řemeslná přiměřenost, svázanost, omezenost činnosti, opakování nalezeného. <i>mezilidská komunikace:</i> frázovitost,	<i>psychické vlastnosti lidí:</i> stabilitu, extraverzi, dominantnost, vstřícnost, sebekritičnost. <i>psychické stavy lidí:</i> jistotu, uvolnění, sebedůvěru, radost, veselost, odvahu, zábavu, požitek z pocitu být u toho teď a tady, pocit novosti. <i>vzájemné vztahy mezi lidmi:</i> demokratičnost vztahů, neoficiálnost, zlidštění, upozornění na humorné stránky autority, parodie, proměnlivost sociálních rolí, nabourávání konvencí, nové, tvořivé, pojetí rolí, zmenšování konfliktů, odstup, nadhled, reálné vidění, humorný pohled na svět i na iluze, bohatost kontaktů, netradiční pohled na lidi. <i>společná činnost:</i> variabilnost činností, stimulování vynalézavosti, hledání neobvyklých souvislostí, bohatost, „ochucení“, humorné oživování, parodování činnosti i sebe, požitek z aktuálního jednání, zážitek z virtuozity, svoboda, spontánnost činností, improvizace, hledání. <i>mezilidská komunikace:</i> autentičnost, deklasování neupřímnosti,

přehánění, pathos, reprodukování známého, mnohomluvnost, zamlžování názorů, stanovisek, uhlazování rozdílů, vyostřování rozdílů, neupřímnost, monotónnost projevu, důraz na verbální projev. <i>obsah činnosti:</i> předem dán, umrtvenost, odcizenost, obtížná zapamatovatelnost pro přehnaný důraz na racionální souvislosti, snaha o bezespornost, jednoduchost, zjednodušení, důraz na „školní variantu“ života.	věcnost, smysl pro realitu, neobvyklost, nečekanost, lapidárnost, nazývání věcí pravými jmény, radikalizování stanovisek, „ulamování hrotů“, drsná otevřenost, upřímnost, zvýraznění dramatických či komických momentů, obohacování o nonverbální prvky. <i>obsah činnosti:</i> společně hledán, vytvářen, oživování, zdůvěrněnost, lepší zapamatovatelnost díky humorným souvislostem, navozování sporu, nedorozumění, aby vynikla spornost až nesmyslnost poukazování na limity, „školní varianty života“, její parodování, upozornění na bohatost skutečného života.

Tab. 3: Funkce humoru ve výuce (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 162–163)

4.2 Vhled do školní praxe prostřednictvím školní etnografie

Školní humor se rodí za zvláštních podmínek, život ve škole totiž řídí skrytá pravidla. Školní etnografie se snaží komplexnost těchto pravidel uchopit a porozumět edukačnímu procesu „zevnitř“, z pohledu aktérů výuky. (Hendl, 2016)

Prostředí školy vyžaduje od učitelů a žáků chování odpovídající sociálním rolím, které jim zde byly přiděleny. Žáci se musí neustále vyrovnávat s tlakem na intelektuální výkon i s autoritou učitele, které podléhají. Nemalý vliv na chování žáků má školní třída a pozice, kterou si v této sociální skupině získají. Od učitele se na druhou stranu očekává, že zaujme roli profesionála, dozorce nad chováním i vzděláváním žáků, kterou si musí umět za každých okolností udržet, nehledě na osobní pohnutky a vlastní emocionální rozpoložení. Konstelace zjevných i skrytých školních pravidel a dalších mechanismů, které ovlivňují život ve škole, určuje i podoby humoru. Dle Šedové (2013) je humor ve škole natolik obsahově specifický a vázaný na kontext školy, že bývá nepřenositelný do jiného prostředí. Zdá se však, že je relativně stabilní v čase a rozšířený napříč školami.

Humor nelze nikdy vyčlenit z kontextu, ve kterém vzniká. (srov. Eco, 2004) Ze sociálních situací pramení jeho obsah, způsob vyjádření i funkce. Z tohoto hlediska jsou velmi cenná terénní výzkumná šetření, která sledují školní humor v přirozeném prostředí a snaží se pozadí vzniku humorných situací ve škole analyzovat. V roce 1979 byla poprvé vydána publikace *The Divided School* **Petera Woodse** (2012), významného školního etnografa. Pro svůj výzkum zvolil sociologickou metodu s příklonem k symbolickému interakcionismu. Pronikl do života jedné ze škol v rurální oblasti centrální části Anglie vzdělávající žáky mezi 12 a 16 lety. S pomocí zúčastněného pozorování zkoumal skryté mechanismy, které ovlivňují chování žáků i učitelů, a strategie, jež vyvinuli jako **způsob přežití** ve vzdělávací instituci často až slepě trávající na pravidlech a rigidních školních rituálech. Během ročního pobytu ve škole zpozoroval, že se za sterilní fasádou školy skrývá systém neoficiálních pravidel a vzorců jednání, která fungují vedle oficiálně nastavených norem. I když se každodenní život ve škole někdy zdá být chaotický, zbytečný, bezcílný, plný dětinských hloupostí i prohnaností, zdánlivá dezorganizovanost je ve skutečnosti systém vnitřních mechanismů, kterými se žáci vyrovnávají s autoritativním prostředím vzdělávací instituce. Smích je způsobem, jak mohou žáci, a ostatně i učitelé, potlačit chvilkovou drsnost, kyselost a nevlídnost školního prostředí a učinit jejich život ve škole přijatelnějším, ba dokonce radostným.

Peter Woods (2012) na základě pozorování chování dospívajících žáků pojmenoval dva typy školního smíchu. První z nich můžeme označit jako **smích přirozený**. Funguje jako nástroj zdvořilosti, zlepšuje vztahy a vytváří atmosféru napomáhající školním úspěchům. Kromě přirozeného smíchu však školní budovou zaznívá také **smích institucionalizovaný**. Zatímco v přirozeném smíchu se odráží spíše mladická rozjařenost a potřeba sdílet se stejně smýšlejícími vrstevníky legraci, smích institucionalizovaný se obrací proti normám školní instituce. Bere na sebe dvě hlavní podoby – blbnutí (mucking about) a subversivní smích. **Blbnutí** je druh zdánlivě bezcílného chování, které bývá učiteli označováno jako hloupé či

dětské. Nudu ve škole lze zahnat drobnými provokativními akcemi, které sice působí rušivě, většinou za ně však nehrozí velké sankce. (Woods, 2012)

Úryvek z publikace P. Woodse (2012) popisující „blbnutí“ během velkého školního shromáždění, které ve škole probíhalo pravidelně před začátkem výuky:

Školní shromáždění a další rituály byly většinou žáků, se kterými jsem mluvil, popisovány jako „nudné“, „zbytečné“, bezvýznamné“, „ztráta času“. Byl jsem svědkem mnoha z nich. Navenek připomínaly zkostnatělé, militaristické, nacvičené přehlídky. Žákům radícím se do fronty byla zkontrolována uniforma, když procházeli dveřmi, potom byli seřazeni do sevřených řad. Učitelé jim přikazovali, řadili je do čtvercových formací, začišťovali řady, vyplňovali mezery. Stáli mezi nimi ve strategických bodech, zatímco ti, kteří zrovna neměli dozor, stoupali na pódium. Obvykle následovala promluva, náboženský zpěv, modlitba a potom oznámení. Začátek a konec byl vyhrazen pro kapelu. Pro většinu z žáků, se kterými jsem mluvil, to bylo dvacet minut znučeného stání. Při žákovských shromážděních jsem zpozoroval ničení zpěvníků, šeptání zpráv v řadě, šustění, utahování si z nejbližšího učitele, komunikaci pokašláváním, dělání obličejů na učitele na pódiu. Zpěv býval vzrušující událostí. Byl jsem svědkem soutěží v co nejpomalejší dokončení verše, přidávání slova doprostřed pauzy, snaze přehlušit učitelku i vynalézání nových slov písně. (Woods, 2012, s. 109)

Druhou polohou institucionalizovaného smíchu je smích **subversivní**, který silněji útočí na školní nudu, pravidla i nutnost podléhat autoritě. Woods (2012) popisuje i takové situace, kdy žáci subversivním smíchem trestají přímo učitele – na židli umisťují připínáčky, vydávají divné zvuky, odbíjejí zápašné bomby či hrají jiné obtěžující hry. Svým chováním se však naváží spíše do stereotypu učitele, pojetí jeho autority a moci, než do konkrétních osob. Vůbec nejrozšířenější formou podobných hříček je udělování přezdívek. V nich se mohou odrazit obličejové rysy učitele, jeho návyky či způsob držení těla. Zdá se, že jde o nejjednodušší způsob, jak může žák symbolicky srovnat status učitele s vlastním, aniž by popřel jeho skutečnou pozici v nastavené hierarchii. Zvláštní formou subversivního smíchu může být i tzv. symbolická rebelie, kdy volí žáci namísto přímé konfrontace útok na některý ze školních symbolů, ať už formou ničení školního majetku či například páráni svetrů ze školní uniformy.

Zdá se, že i projevy subversivního smíchu jsou učiteli do jisté míry tolerovány. Udržení sociálního pořádku ve škole je často závislé na personálu, který nevidí, ignoruje či toleruje některé z žákovských prohřešků proti oficiálním pravidlům školní instituce. Skrze oficiální normy tak prosakuje určitá forma **spiklenectví** mezi učiteli a žáky, příležitostné překročení hranic instituce ve společné věci a společné lidskosti. Vyjádřit se humorem je pro žáky bezpečné, protože navzdory obsahu výpovědi dávají najevo určitou distanci, naznačují, že jednání je i není myšleno vážně. (Woods, 2012)

Z Woodsova (2012) pozorování je možné vyvodit dva závěry: 1) humor lze považovat za jeden z kompenzačních mechanismů či kolonizačních technik, které umožňují žákům vyrovnat se s nároky školní instituce – nudou, omezeními či utlačující autoritou; 2) humorné situace ve škole jsou závislé na prostředí, ve kterém se odehrávají, na momentálních situacích i celkovém pojetí školního vzdělávání.

Woods prováděl výzkum v 70. letech v Anglii ve škole, kde žáci nosili uniformu a při pravidelných ranních shromážděních pronášeli modlitby. Když interpretoval svá výzkumná zjištění, opakovaně se odkazoval na tradice a způsoby života v konkrétní instituci. Snažil se rozkrýt mechanismy, kterými je fungování učitelů a žáků ovlivněno. Všímal si motivovanosti žáků pro vzdělávání ve vztahu k jejich skutečným pracovním vyhlídkám v daném regionu, rozpoznával rozdíly v chování žáků připravujících se na zkoušky a žáků, kteří k nim nebyli připuštěni, popisoval vyučovací předměty, které nabízely více příležitostí smát se. Závěrem apeloval na potřebu celkové humanizace ve vzdělávání. S oporou o jeho text lze předpokládat, že v jiném nastavení, v kulturní a vzdělávací tradici odlišné země i v rámci různých vyučovacích předmětů se humor může dostávat do různých poloh.

Je škoda, že výzkumným studiím zaměřeným na průzkum školního humoru v přirozeném prostředí a těm, které by zohledňovaly jeho kulturní specifika, je dosud věnováno velmi málo pozornosti. V českém prostředí jsou inspirativní výzkumy *Pražské skupiny školní etnografie*, která byla založena v roce 1991 jako alternativa k preskriptivním návrhům edukačních proudů a hnutí: na rozdíl od nich měla podávat deskriptivní pohled zevnitř školního prostředí a v termínech jeho aktérů. (Kučera, 1992)

4.3 Učitelovo pojetí humoru

Jednou z důležitých proměnných, které určují, v jaké míře a v jakých podobách bude humor pronikat do školních tříd, je bezesporu **osobnost učitele**. Dle Mareše a Křivohlavého (1995) humor ve výuce využívají především ti z nich, kteří jsou zkušenější a tvořiví.

Přístup učitele k humoru lze považovat za součást jeho **pojetí výuky**. Učitelovo pojetí výuky je v kontextu pedagogiky chápáno jako soubor přesvědčení, názorů, postojů i argumentů, kterými učitel zdůvodňuje své pedagogické myšlení a jednání. (Zormanová, 2011) Mareš a Křivohlavý (1995) zdůrazňují, že učitelovo pojetí výuky má více složek – pojetí cílů, učiva, organizačních forem, vyučovacích metod, podmínek a prostředků, ale také pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje, skupiny žáků a školní třídy, učitelské role a sebe sama jako učitele nebo pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu (kolegů, nadřízených, rodičů ap.). Ve všech složkách pojetí učitele se může humor odrážet.

Smysl pro humor lze dle soudobých pedagogických poznatků považovat za **jeden z atributů dobrého učitele**. Lze předpokládat, že učitel, který ho dokáže využít pro své vzdělávací záměry, usnadňuje žákům proces učení. Mnozí učitelé mají pro zapojení humoru do výuky vypracované určité strategie a obhajují ho vlastním souborem argumentů. Všimají si nejen možnosti komického odlehčení výuky, ale i potenciálu humoru přispívat k vytvoření konsenzu ve třídě. (Stebbins, 1980) Mezi benefity humoru, kterých si vyučující cení, lze zařadit například jeho potenciál vytvářet asociace mezi učivem a mimoškolní zkušeností žáků. (Huss, 2008) Dle Woodse (2012) je učitel, který dokáže žáky smysluplně zaměstnat a se kterým je zároveň možné se smát, respektovanou osobností. Vzdělává své svěřence s úspěchem, zvládá svou práci a má věci pod kontrolou, aniž by rezignoval na své lidské vlastnosti a jednal v rozporu s osobními hodnotami.

Co znamená smích pro samotného učitele? Je zajímavé, že Peter Woods (2012) popisuje „humor sborovny“ v podobných souvislostech jako smích žáků. Také učitel se musí neustále vyrovnávat s nároky instituce. Někdy se zdá, že se jeho *učitelské self* vzdaluje jeho skutečné osobnosti. Humorné okamžiky, které sdílí s žáky ve třídě, především pak s kolegy v kabinetu, jsou pro něj příležitost, jak projevit vlastní prožitky navzdory odosobněné roli, kterou má ve školní instituci zastávat. Učitelé, podobně jako žáci, skrze smích neutralizují odcizení v důsledku institucionalizace. „Můj dojem byl, že učitelé vyhledávají příležitosti k smíchu stejně často jako děti,“ konstatuje Woods v etnografické studii. Vypožoroval, že školní kabinet se stává jakousi *arénou smíchu*, privátní zónou, ve které se individualita učitele může naplno projevit. V místnostech školních kabinetů bývá často nepořádek. Roztroušené knihy, papíry a povalující se časopisy kontrastují se striktním pořádkem a systémem, kterým má škola navenek působit. V kabinetu, kde mívá každý své místo, své křeslo i vlastní hrnek na čaj, panuje často euforická atmosféra. Při pobytu zde učitelé vedou soukromé rozhovory, vyprávějí si humorné příhody z výuky nebo vtipkují na adresu svých žáků. Zdá se, že sdílený humor hraje podstatnou roli v posilování vztahů mezi členy učitelského sboru a jejich skupinové solidarity. Smíchem se lze vymezit vůči byrokratickému přístupu starších či nadřízených zaměstnanců či se v soukromí vyrovnat s hostilním chováním některých žáků. Zasmát se žákovskému přešlapu

či pochybení znamená posílit svou pozici neomylného experta. Smích může mít mezi učiteli i funkci společenské korekce, neboť dokáže upozornit na nežádoucí chování a profesionální pochybení. Z etnografického šetření P. Woodse vyplynulo, že učitelé smíchem trestají: 1) vykročení z profesionality, především pak podrytí autority kolegy; 2) vykročení z lidskosti jako je přílišné chvástání či podlézání; 3) profesionální neschopnost, zejména neobratnost v aplikování „skryté pedagogiky“.

O tom, jak důležitý je humor pro učitele, svědčí i další kvalitativní šetření. Španělsí výzkumníci a pedagogové Gustavo González-Calvo a Marta Arias-Carballal (2017) zpracovávali po dobu sedmi let longitudinální studii, při které analyzovali deníky začínajícího učitele. Zabývali se vztahem mezi osobní a emocionální identitou učitele a jeho identitou profesní. Vyšli z předpokladu, že učitelova profesní identita je jeho osobnostními charakteristikami a individuálními prožitky výrazně ovlivňována – nadšení, city, humor, upřímnost a citlivost ovlivňují vyučovací proces stejně jako učitelova znalost kurikula a jeho odborné dovednosti. Participantem ve výzkumu se stal učitel tělocviku. Během úvodní praxe na škole byl požádán o zpracování detailního autobiografického textu, ve kterém popsal osobní pohnutky k volbě povolání učitele. Když získal své první zaměstnání, souhlasil se sepisováním dlouhodobého osobního deníku, do kterého zaznamenával zážitky při utváření jeho vlastní profesní identity. V jeho reflektivních textech byla výrazně zastoupena právě taková témata, která se spojovala s užíváním humoru ve školní třídě. Zdá se, že učitel na začátcích své profesní dráhy usiluje o to, aby dokázal humor ve výuce uplatnit. Jeho záměrem přitom nemusí být pouze eliminovat školní nudu, ale i podněcovat zájem žáků a navazovat k nim vřelejší vztahy. Pro začínajícího učitele však může být iniciování humoru skutečnou výzvou. Ukazuje se, že učitelovy humorné projevy přicházejí se vzrůstajícím sebevědomím, s postupným budováním atmosféry vzájemné důvěry mezi učitelem a jeho žáky a zlepšením kvality vztahů mezi nimi.

Osvojí-li si učitel vhodné strategie pro uplatňování humoru ve výuce, nejen, že učiní vzdělávací proces pro žáky přístupnějším, ale zvýší také rezistenci k náročným podmínkám školní instituce. Humor učitele přináší do výuky **nadhled, empatii i velkorysost**. Schopnost humoru nahlédnout na jevy a situace z jiné perspektivy, odhlédnout od zbytečných a neúplných detailů k smysluplnému celku a překonat každodenní útrapy skrze vědomí jejich partikularity reflektují mnozí teoretici na poli filozofie výchovy. Vnitřní svobodu prožívanou učiteli a žáky v humorných situacích popisují Mareš a Křivohlavý (1995). Podobný přístup lze vysledovat u H. Nohla, představitele německé duchovně pedagogiky, jehož myšlením se v českém prostředí zabývá N. Pelcová (2000). V humoru vychovatele spatřuje potřebnou velkorysost, „*schopnost hledat a nalézat tvůrčí hodnotu v dané mnohosti,*“ jako opak svazující pedanterie. „*Kritériem podařeného pedagogického vedení je štěstí všech zúčastněných, a především dítěte. To platí však také pro učitele samotného a jeho vnitřní svobodu, která se zvnějšňuje jako humor, pozvedá se nad všechny překážky a nenechává ho smutným, neuspokojeným.*“ (Pelcová, 2000, s. 147) V získání nadhledu nad situací nejen ve výuce hraje zajisté roli **sebeironie**. Sebeironie může být ve vzdělávání účinným nástrojem, je-li koncipováno jako směřování od partikulárního k obecnému. (Pelcová, 2000)

4.4 Etika školního humoru

Humor může přinášet mnoho užitečného do života i školní výuky. Je však třeba připomenout, že do kategorie humoru vhodného k uplatňování ve škole není možné zahrnovat žádné formy výsměchu a ponižování.

Vůči prvkům agrese, které se mohou v humoru objevovat, je třeba zůstat v prostředí školy obezřetný. I Bergson (2012, s. 181) varuje, že smích může pokořovat a trestat: *„Obecně a v hrubých obrysech má smích nepochybně užitečnou funkci. Všechny naše rozborů směřovaly k tomu, abychom to dokázali. Z toho však nevyplývá, že smích udeří vždy na správné místo, že je inspirován laskavostí, nebo dokonce spravedlností.“*

Hranice mezi humorem a sarkasmem může být velice křehká. Pedagogické působení by se však mělo vystřídat situací, kdy agresivní dimenze humoru přeroste v cynismus a výsměch. Přátelská láska a vědomí omezenosti všeho našeho výchovného působení by měly zamezit podobným problémům. *„Humor je něco jiného, je projevem svobody, neboť i při nejvyšší vážnosti a nasazení učitele zůstává přítomné vědomí relativity, dočasnosti a omezenosti všeho našeho výchovného usilování.“* (Pelcová, 2000, 146-147)

V dizertační práci se soustředím na takové funkce humoru, které mají svůj edukační potenciál a pozitivně ovlivňují sociální vztahy ve třídě. Zajímám se, slovy Pelcové (2000) o laskavý humor, který má pro pedagogiku přínos. Potupné ironie se má učitel vyvarovat a k laskavému humoru by měl vést i své žáky. *„Zdrojem pedagogického humoru je láska k dětem, zájem o ně, ale také převaha a přesila dospělého. Laskavý humor je protikladem každého posměchu, potupy a ironie, k nimž se žádný skutečný pedagog nemůže nikdy snížit, i když musí svůj humor osvědčit také v okamžiku, kdy se například svévole a roztržitost mladých otočí proti němu samotnému. Pedantická vážnost, věčné hubování nebo farizejská kritika jsou označovány za skutečné nemoci vychovatele.“* (Pelcová, 2000, s. 147) Laskavý humor by měl vnášet do školy lidskost a nadhled. Učitel by neměl používat humor jako trest vůči žákům. Sebeironický přístup vůči sobě samému mu naopak může při jeho edukačním úsilí pomoci.

Edukačně přínosný humor by měl vyplývat z Komenského principu příjemnosti, jehož uplatňování napomáhá zdařilému vyučování. Dle Komenského *Didaktiky analytické* (2004) správné vyučování znamená, že se žák učí rychle, příjemně a důkladně. Zábavnosti je přitom třeba proto, aby učení nebránila omrzelost mysli a nechut – nejhorší zhouby učení. V kapitole o příjemnosti učení uvádí Komenský (2004, s. 57) poučku: *„Lidská přirozenost je svobodná, miluje činnost z vlastní vůle a děsí se nucení. Tak chce být vedena k tomu, k čemu směřuje, a nechce být vlečena, strkána nebo nucena. Z toho vyplývá, že učitelé mrzutí, panovační a takoví, kteří rádi rozdávají rány, jsou nepřátelé lidské přirozenosti a takřka narození k tomu, aby sráželi a ničili schopnosti, ne však, aby je povznášeli a zušlechťovali. Sem též patří suchopárni a neplodní dogmatici, kteří vyučují pouze z vyschlých pouček; nepřinášejí však pobavení, aby žáky pohnuli k učení, činí z nich naopak tvory znechucené a využívající příležitosti k útěku od učení, anebo tvory sobě podobné, totiž kožené a neohebné. Tedy: **Nechť je učitelskému úřadu vzdáno veškeré mrzoutství, všechno ať je vykonáváno s otcovskou***

laskavostí.“ Laskavý humor uplatňovaný ve třídách současných škol může přispět k jejímu naplňování. Může nahrazovat zbytečné pedantství a necitlivost a namísto omrzelosti přinášet do výuky pocit vnitřní svobody.

Eticky přijatelný humor by měl výuku přiblížit životu. Zamezit tomu, aby se učitel stal typem směšného pedanta vzdalujícímu se lidské přirozenosti a zdravým lidským vztahům. Jak píše Patočka (1996, s. 431), *„výuka je skutečně něco živého, výchovu nelze si představit jen jako drezúru, při které si děláme s určitým materiálem, co chceme. To je život, a kde je jaksí příliš mechanizován, kde se odehrává v příliš strnulých předepsaných drahách, mstí se vždycky. Alespoň takovým způsobem nevinným, jakým je směšnost takového regulovaného, příliš sešněrovaného postupu, a víte, že právě na povolání vychovatelském takových směšných motivů tkví nebo může tkvět až příliš mnoho. Typ pedanta, typ směšného kantora není něčím nepodstatným, nýbrž patří asi k základním zjevům výchovným; v něm se totiž ukazuje jedno z těch nebezpečí, do nichž může živý proces upadnout mechanizací, narážením na příliš tvrdé břehy.“*

4.6 Edukační potenciál humoru ve výtvarné výchově

Následující stránky jsou věnovány oblastem přínosu humoru, které považuji vzhledem k cílům dizertační práce za nejdůležitější. I když vycházejí zejména z obecněpedagogických či psychologických studií, nabízí se zde aplikace v oboru výtvarná výchova. Text objasňuje, v jakých ohledech lze v humoru spatřovat kognitivní výzvu. Vysvětluje souvislosti humoru s rozvojem tvořivosti a kritického myšlení. Charakterizuje také sociální aspekty humoru ve škole.

4.6.1 Humor jako kognitivní výzva

Porozumění humoru vyžaduje **kognitivní úsilí**. K humorným projevům je třeba postavit se aktivně. Bez mentální účasti na vtipu a porozumění humorné pointě se humorný účinek nemůže dostavit. Humor může být pro žáky (nejen) ve výtvarné výchově kognitivní výzvou.

Sémiotické přístupy ke studiu humoru dokazují, jak složité mechanismy a významové struktury se mohou za humornými projevy skrývat. Svědčí o tom analýzy vtipu a rozkrývání jejich významových rámců. (Attardo, 2008a) Není samozřejmostí, že vtipu porozumí vždy všichni. Jistě se každý z nás mnohokrát setkal se situací, že jeho humorný postřeh nebyl oceněn a zazněl do prázdna. Příčiny takových situací mohou být různé – v mnohých hraje jistě roli sociální kontext dané situace, leckdy se však může jednat o nepochopení samotných konceptů vtipu. V odborné literatuře se můžeme setkat s mnohými teoriemi, které vztah mezi kognitivními schopnostmi a humorem mapují a vysvětlují.

Koestler (1964) popsal **procesy interpolace, extrapolace a transformace**, které se pojí se zpracováváním humorné informace. Při interpolaci dochází k logické operaci vyžadující přemostění chybějícího, při extrapolaci dochází k doplnění logicky navazujících údajů, transformace vyžaduje reinterpretaci podnětu pomocí imaginace.

Dle Morrealla (1983) je nutným předpokladem humoru **konceptuální posun** (conceptual shift). John Morreall ve své knize *Taking laughter seriously* charakterizuje smích jako výsledek příjemného psychologického posunu. V případě humoru nejde pouze o posun senzorický, jako je tomu při lechtání či hře peekaboo, ani emocionální, který přichází s vyřešením problému, vítězstvím či uniknutím nebezpečí. Humor dle Morrealla vyžaduje zacházení s koncepty.

Ve vývojové psychologii se setkáváme s názory, že humor přímo souvisí s kognitivním vývojem. Paul McGhee (1979) přichází s pojmem **fantazijní asimilace**⁹ jako základním předpokladem pro porozumění humoru. Schopnost fantazijní asimilace přichází dle McGheeho s obdobím předoperačního myšlení. (srov. Piaget, Inhelder, 2014) Umožňuje dětem asimilovat cizorodé podněty do existujících kognitivních struktur, aniž by musely tyto struktury akomodovat.

⁹ Dle Piageta a Inhelder (2014) je asimilace důležitým procesem poznávání, při kterém zařazujeme nové poznatky do schémat, která si vytváříme o předmětech a jevech kolem nás, a tím naše prekoncepty zpřesňujeme a diferencujeme.

Překvapivé humorné znaky (např. dva ocasy na obrázku kočky) neohrozí již vytvořené schéma, naopak osvojený koncept upevní. Při fantazijní asimilaci dítě rozpoznává, že znak má s konceptem zvláštní souvislost, zároveň však jde pouze o vtip, který nic nemění na povaze zkoumané věci. Pokud dítě v kognitivním vývoji nedospělo na určitou úroveň, může humorné podněty vnímat jako zmatečné či ohrožující, protože jsou v rozporu s jeho dosavadním poznáním.¹⁰

McGhee (1971) se vztahu humoru a kognitivního vývoje věnoval systematicky. Ve studii o operačním myšlení zkoumal porozumění a oceňování humoru u dětí ve věku 5, 7 a 9 let. Zapojil je do výzkumného experimentu, ve kterém využíval metody J. Piageta k posuzování stádia kognitivního vývoje. Zároveň vyvinul humorné testy, kterými u dětí posuzoval úroveň porozumění humoru. Při experimentu měly děti za úkol například seřadit sekvence kreseb tak, aby působily humorně, nebo vybrat z možných slovních komentářů k obrazu ten nejlegračnější. Na základě studie McGhee konstatoval, že starší děti projevili větší porozumění humoru než děti mladší. Dětem s vyšším skóre v kognitivních testech se dařilo humorné projevy interpretovat, zatímco děti s nižším skóre zůstávaly u deskripce.

Bergen (2009; 2004) hledá **souvislosti mezi smyslem pro humor a nadáním u dětí**. Všíhá si toho, že nadané děti vykazují větší smysl pro humor a jsou schopné porozumět složitějším humorným konceptům. Vývoj humoru je u nadaných dětí akcelerován. Sejvalová (2004) uvádí sofistikovaný smysl pro humor mezi charakteristikami nadaných dětí.

Někteří odborníci hovoří o edukačním přínosu humoru v souvislosti se snazším **zapamatováním předávané látky**. Garner (2006) ve své studii příznačně nazvané *Humor in Pedagogy: How Ha-Ha Can Lead to Aha!* představuje výsledky výzkumného šetření, které ukázalo, že humorně podanou informaci si jsou studenti schopní lépe zapamatovat a vybavit.

Z hlediska kognitivní psychologie může humor usnadňovat proces učení i proto, že se při tvorbě a interpretování humorných projevů zpravidla zapojuje **více způsobů vyjadřování a více smyslů**. To je v souladu s multimodálními tendencemi současného vzdělávání, ve kterých multisenzorický přístup usnadňuje dosahování vzdělávacích cílů. (srov. Mašek, 2022) Vraga a kol. (2019) uvádějí vizuální humor v komiksech do souvislosti s principem prostorové souvislosti (spatial contiguity principle), který usnadňuje proces učení díky integraci různých typů sdělení a podávání informací v kontextu a souvislostech. (srov. Mayer, 2009) V případě komiksů se jedná např. o přímé spojování obrazu s textem. Vizuální humor může usnadňovat proces porozumění informacím podobně jako vědecké vizualizace.

Kognitivní výzvu v humoru v oblasti výtvarné pedagogiky spatřují autorky Příkrylová, Břízová a Patajová (2021), které svou odbornou studii příznačně nazvaly „*Od verbálních vtipů k důvtipu a k aktuálním tématům mladších adolescentů; báze pro testování skrze výtvarná zadání na ZŠ a ZUŠ*“. Autorky si všimly podobností v etymologickém základu slov vtip, humor a důvtip. Při rozpoznání významových plánů vtipu dochází k dovtípení se pointě. V tomto momentu

¹⁰ Do ontogeneze humoru vstupuje řada sociálních i psychologických faktorů. Protože je pro pedagogické uchopení humoru podstatné respektovat vývojová specifika, je v dizertační práci vývoji humoru u dětí věnována samostatná kapitola.

prozření se dosavadní životní koncepty setkávají s novými, nevšedními, autentickými a originálními. Do výuky výtvarné výchovy může vtip přinášet inspirativní podněty a rozvíjet žáky na základě jim blízkým tématům a s pomocí pro ně autentických představ.

4.6.2 Humor a rozvoj kreativity

Souvislosti mezi humorem a kreativitou nacházíme nejen v kontextu edukace. Humor můžeme vnímat jako pozvánku k tomu myslet jinak. V humorných projevech si hrajeme s našimi myšlenkami a nacházíme nové a překvapivé spojitosti. Potenciál humoru pro rozvoj kreativity je jedním z nejdůležitějších argumentů, proč zapojovat humor do školy, a to nejen do výuky výtvarné výchovy.

Arthur Koestler (1964) považuje **humor za akt tvořivosti** podobně jako vědecký vynález nebo umělecké dílo. Humor, umění a vědu považuje za triptych, jehož obrazy jsou úzce provázané. I Marvin Koller (1988) zdůrazňuje, že jednou z hlavních funkcí humoru je provokování nových myšlenek. Dodává, že není nezbytně nutné, aby každý humorný projev vyvrcholil v hurónský smích. Důvtipná myšlenka, která má v sobě kreativní potenciál, bývá podle něj oceňována spíše s vědoucím úsměvem Mony Lisý.

Rozsáhlé šetření o přínosu humoru ve vyučování v oblasti rozvoje kreativity provedli Noémi a Avner Ziv (2002). Na základě experimentů prokázali, že humor může kreativitu posílit zejména díky jeho **uvolňující a osvobozující funkci**. Humor osvobozuje od stereotypního uvažování a provokuje originální myšlení. Autoři pracovali s konceptem tvořivosti dle Torrance (1966), dle kterého lze charakterizovat čtyři základní aspekty kreativity, jež lze měřit pomocí standardizovaných dotazníků: 1) fluenci – schopnost produkovat velké množství nápadů; 2) flexibilitu – schopnost přehodnocovat své myšlenky a zvažovat nové možnosti; 3) originalitu – schopnost přicházet s originálními myšlenkami; 4) elaboraci – schopnost myšlenky propracovat. Experimentální sonda dle Zivových (2002) prokázala souvislost humoru ve škole zejména s **originalitou** odpovědí. Originalita myšlenek v testu tvořivosti souvisí s odvahou používat humorné příklady a zvažovat i absurdní a netradiční možnosti.

Odpověď 15letého chlapce na testovou otázku použitou ve výzkumech N. a A. Ziva (2002): Vyjmenuj různé způsoby použití kartonové krabice. Humor zde osvobodil i neotřelé nápady vymykající se konvenci, a navýšil tak získané skóre v testu tvořivosti.

1. *"na věci;*
2. *stínítko na lampu;*
3. *kočárek pro panenku;*
4. *popelník pro velkého kuřáka;*
5. *na oheň;*
6. *trénovat basketbal;*
7. *malovat na karton;*
8. *převrácená: sedátko pro hubené dítě;*
9. *k procházce po vodě na velmi krátkou dobu;*

10. *popelnice;*
11. *místopisná mapa s reliéfem;*
12. *výklenek pro sochu;*
13. *trezor v zemi, kde jsou všichni lidé čestní;*
14. *karnevalová maska;*
15. *převrácená: kulečnickový stůl pro trpaslíky;*
16. *jako příklad v idiotském testu;*
17. *pro výuku geometrie;*
18. *k uschování předvolebních slibů, které byly naplněny (je třeba malá krabice);*
19. *stejně pro sliby, které nebyly naplněny (je třeba velká krabice).“ (Živ & Živ, 2002, s. 64)*

Prožitek svobody, který Živovi popisují v souvislosti s kreativním potenciálem humoru, může přinášet neotřelé myšlenky a odvahu narušovat rigidní struktury. Osvobozující funkce humoru si všímají i další, v textu dizertační práce již zmiňovaní, autoři. Dle Bergsona (2012) působí strnulost něčeho, co je svou bytostnou povahou spontánní a dynamické, komicky. Smích je tak možné považovat jako lék proti rigiditě a tvůrčí vzpruhu při překonávání ztuhlých struktur uměle vytvořeného světa. Dle Morrealla (1983) patří prožitek svobody mezi společné znaky humoru a estetické zkušenosti. Humor stejně jako estetická zkušenost nám nezamykají cesty k tomu vidět věci jiným způsobem.¹¹ Oživující a posilující funkce humoru si všímají i Mareš a Křivohlavý (1995) v knize *Komunikace ve škole*.

Wu a Chen (2019) se rovněž zabývali vztahem mezi kreativitou a humorem. Mezi aspekty tvořivosti, v nichž spatřují předpoklady smyslu pro humor, zařadili **divergentní myšlení**¹², **vhled**¹³ a **vzdálené asociace**.¹⁴ Na základě výzkumné studie přichází se závěrem, že vzdálené asociace souvisí s porozuměním humorným projevům, jejichž účinek je podmíněn vyřešením inkongruity (incongruity-resolution humor), zatímco **vhled** souvisí především s porozuměním absurditě (nonsens humor).

Další souvislost mezi humorem a kreativitou lze spatřovat v oblasti **imaginace**. Představivost je důležitým předpokladem tvořivosti i smyslu pro humor. V tvořivých a humorných projevech si musíme umět představit jinou variantu téhož a pohrávat si s možnostmi nazírání na realitu, která nás obklopuje. Souvislosti humoru s imaginací si všímá Morreall (1983) i například český kulturolog V. Borecký v knize *Imaginace, hra a komika* (2005).

¹¹ Kromě prožitku svobody hledá Morreall další paralely mezi humorem a estetickou zkušeností: obě činnosti mají smysl v sobě samé a přináší potěšení z konceptuálního posunu; v humoru i v estetické zkušenosti hraje významnou roli imaginace; humor i estetická zkušenost přináší obohacení sebe i společnosti; v obou případech dochází k vybočení ze seriózního rámce skrze ozvláštnění situace. „In aesthetic frame of mind we are not locked into looking at things in just one way. We are free to shift perspective several times if we choose, see things as other things, and even build fictional worlds.“ (Morreall, 1983, s. 90)

¹² Dle Guilforda (1959) můžeme díky rozbíhavému divergentnímu myšlení nacházet originální řešení problému a na rozdíl od konvergentního myšlení zvažovat širokou škálu možností, jak se k problémové situaci postavit.

¹³ Vhled bývá vysvětlován jako náhlý okamžik prozření, díky kterému se nám podaří odhalit dosud netušené souvislosti a zdánlivě náhodně najít řešení problému. Ve skutečnosti se však jedná o delší proces, který vyžaduje znalosti a zkušenosti i schopnost restrukturovat problém. (Vágnerová, 2016)

¹⁴ Dle Mednickovy teorie vzdálených asociací (1962) je kreativita podložena schopnostmi nacházet souvislosti mezi zdánlivě nesouvisejícími koncepty.

Podle některých odborníků existuje předpoklad, že kreativní lidé mají větší smysl pro humor než lidé více prosaičtí. Vysoce kreativní lidé mají totiž méně dogmatický a relativistický pohled na život, projevují větší nezávislost úsudku a méně konvenčnosti a konformity v myšlení i v chování. Jejich oceňování humoru může souviset i s tím, že se cítí svobodnější a méně kontrolovatelní. (Berelson, Steiner, 1964)

Dle Evy Ullmann (2024) je možné užívání humoru trénovat a rozvíjet, abychom jeho tvůrčího potenciálu mohli naplno využít. Existují kreativní techniky humoru, které mohou být uplatňovány v různých odvětvích. Tradičně bývají používány v rámci improvizčního divadla, své místo mají ale i v jiných oblastech včetně psychologického poradenství. Humorné kreativní techniky jsou aplikovatelné i v rámci vzdělávání. Zahrnují například techniky nadsázky, inkongruence a paradoxních reakcí. Materiál pro humornou **techniku nadsázky** můžeme nacházet i sami v sobě – v našich rolích, původu, vzhledu, emocích, institucích, ke kterým patříme. S přeháněním některých okolností života můžeme nahlédnout naše problémy z nové perspektivy. **Technika inkongruencí**, tedy vytváření slovních hříček a vtipných významových spojení, se může dobře zúročit například při vytváření reklamních sloganů. Vede totiž k vytváření obrazů, které dlouho zůstávají v mysli a drží se v paměti. Vzhledem k potenciálu techniky rozvíjet kreativitu i oživovat paměť je tato technika velmi vhodná i pro vzdělávací účely. Jejím modelovým zadáním může být například „spoj dvě věci, které k sobě nepatří, a vytvoř z nich jeden obraz.“¹⁵ **Kreativní technika paradoxních reakcí** spočívá v nečekaném reagování na některé podněty. Může být používána například pro vyvracení nespravedlivých obvinění. Útočníka překvapíme tím, že s ním souhlasíme více, než by čekal a odzbrojíme ho vtipnou reakcí. Taková reakce vyžaduje zpravidla velkou dávku nadsázky. Při jejím používání se rozhodujeme pro „záměrné nepochopení.“ (Ullmann, 2024)

Tvůrčí potenciál humoru může být ve výuce výtvarné výchovy uplatňován a rozvíjen mnoha způsoby. Kreativní humorné techniky, které uvádí Ullmann (2024) mohou být jedním z inspiračních východisek. Osvobozující a oživující funkce humoru a jeho schopnost evokovat asociační řetězce mohou žáky pozitivně posouvat v plnění výtvarných úkolů i v interpretaci projevů vizuální kultury.

4.6.3 Humor jako podnět ke kritickému myšlení

Kritické myšlení je důležité téma současné pedagogiky. Jeho rozvoj je zásadní pro budování uvědomělého a aktivního přístupu k informacím, kterými jsme zahlceni v medializovaném a globalizovaném světě. Dle Gazdy a kol. (2019) kriticky myslící jedinec disponuje následujícími schopnostmi:

¹⁵ Techniku inkongruencí vhodně doplňuje technika brainstormingu, při které se produkuje velké množství nekorigovaných nápadů. Rozšířit ji může i technika stojky na hlavě. Při ní je třeba otočit nebo vtipně zkroutit zadání úkolu – například místo očekávatelné otázky „Kde můžete použít to, co jste se naučili?“ je možné vyprovokovat mezi žáky smích otázkou „Jak byste mohli využít to, co jste se naučili, k návrhu nových doplňků na školní záchody?“ (Ullmann, 2024)

1. *Nepodléhá prvnímu dojmu, obecnému mínění ani naléhavosti nějakého sdělení.*
2. *Naivně nepřebírá tradované názory.*
3. *Dokáže zaujmout odstup a připustit odlišný pohled,*
4. *Vytváří si vlastní názor na základě vědomostí a zkušeností jak vlastních, tak i jiných kvalifikovaných osob.“ (Gazda a kol., 2019 cit. In: Šedý, 2021, s. 15)*

Humor je dle mnohých odborníků spojován s kritickým myšlením, které vede k hlubšímu porozumění různým situacím a jevům, uvažování v souvislostech a vymezení se vůči pasivnímu přijímání informací. Humorné interakce otevírají otázky a pomáhají narušovat vše dogmatické a rigidní. S humorem jsme ochotni zvažovat více možností, jak vyřešit problém a nahlédnout na věci z nových úhlů pohledu.

O tom, že s humorem lze snáze překonat rigiditu myšlení a jednání, svědčí již zmiňované texty v oblasti filozofie a filozofie výchovy. Bergson (2012) spatřuje ve smích lék vůči strnulosti a světu řízenému umělými pravidly. Gordon (2014) připomíná, že s humorem je snazší přijmout perspektivu někoho jiného, která se může vzdalovat od našeho přesvědčení, a opustit tak náš zarytý postoj k věci. Mayo (2010) přichází s tezí, že humor napomáhá v mezilidské komunikaci vytvářet dočasná bezpečná místa, ve kterých je dovoleno narušit stabilitu přesvědčení a vynést na povrch nové, doposud zavrhané myšlenky.

Savage a kol. (2017) v přehledové studii o benefitech humoru pro vzdělávání uvádějí, že humor může studenty přimět k **hlubší elaboraci přicházejících informací**. Poukazují na souvislost s *modelem pravděpodobnostního zpracování* dle Pettyho a Cacioppa (2012), který reflektuje způsob, jakým přijímáme informace, formulujeme argumenty a budujeme naše postoje a přesvědčení. Model známý pod zkratkou ELM (elaboration likelihood model) upozorňuje na potřebu zvýšené motivace při elaboraci problému a aktivizace dosavadních schopností. Bez motivace, hlubokého zaujetí a porozumění zkoumané látce dochází pouze k perifernímu zpracování nových konceptů, při kterém nejsou dostatečně zapojené kognitivní procesy a kritické myšlení. Periferní cesta může ústít v postoje, které nejsou racionálně podložené a mohou nás vést k chybám v úsudku – díky nedostatečnému zpracování informací se například můžeme snáze stát oběťmi reklam nebo manipulativních sdělení. Humor může být pro překonání periferního myšlení vhodným nástrojem. Humorné informace nás překvapí, zarazí, naruší naše očekávání. Díky tomu jsme více motivovaní se problémem zabývat. Díky vyšší úrovni elaboraci, ke které může humor v edukačním procesu přispět, potom naše přesvědčení a postoje nemusí záviset pouze na periferním zpracování informací. (Savage a kol., 2017; Petty, Cacioppo, 2012; Juklová, 2019)

Vraga a kol. (2019) vnímají humor coby cestu k **překonání nekritického přijímání dezinterpretovaných informací**. Zaměřují se na uživatele sociálních sítí. Zapojují je do výzkumného experimentu, při kterém jsou konfrontováni s tweetovými příspěvky, jež obsahují dezinformace o závažných společenských tématech – změně klimatu, zákonu o kontrole zbraní a očkování proti HPV viru. Přesvědčení o pravdivosti informací jsou následně relativizována prostřednictvím humorných kreseb, které ukazují na nesmyslnost a nelogické vykonstruování dezinterpretované informace. Závěrem výzkumné studie je zjištění, že humor je nadějným

prostředkem, jak bojovat proti dezinformacím na internetu, podobně efektivním jako vyvracování tvrzení pomocí logických argumentů, i když přiznávají, že záleží na také na závažnosti a společenském kontextu daného tématu. Jako konkrétní prostředek rozvíjení kritického myšlení nabízí Vraga a kol. (2019) například metodu paralelních argumentů. Při ní následujeme logickou strukturu argumentů dezinformačních zpráv, ale nahrazujeme je jiným, humorným obsahem. Skrze absurditu takového sdělení si potom uvědomíme nesmyslnost dezinformace a její chybnou logiku. Velký přínos spatřují i ve vizuálním humoru, který je blízký mladému publiku a zpřístupňuje obsah sdělení diváku.

Vraga a kol. (2019) nachází pro využívání humoru jako techniky kritického myšlení následující argumenty: 1) humor je prostředkem konkretizace informací, které se mohou zdát příliš abstraktní a nesrozumitelné – humorně podaný argument je názorný, čerpá motivy v každodenní zkušenosti a nevyžaduje pouze abstraktní myšlení; 2) humor je cesta, jak upoutat pozornost publika a podnítit lidi, aby se zabývali i takovými informacemi, o které předtím nejevili zájem; 3) humor ovlivňuje způsob, jakým informaci přijímáme – humor sám o sobě relativizuje sdělení a signalizuje, že je nutno zaujmout kritický postoj.

Cesur a Kevser (2019) zkoumají souvislost mezi styly humoru dle Martina a kol. (2003) a dispozicemi ke kritickému myšlení dle Iraniho a kol. (2007) – účast, kognitivní zralost a inovativnost. Na základě kvantitativní výzkumné studie autoři zjišťují korelaci mezi afiliativním a útěšným humorným stylem a základními dispozicemi kritického myšlení. Docházejí k závěru, že humor napomáhá **sebevědomému postoji při řešení problémů a uplatňování rozumových schopností** (účast), dále usnadňuje přijímat různá řešení a **akceptovat rozmanitost myšlenek** mezi lidmi (kognitivní zralost), přispívá ke **zvědavosti** a touze po objevování pravdy (inovativnost). Oproti tomu studie nalézá negativní korelaci mezi agresivním humorným stylem a předpoklady kritického myšlení, a to zejména na úrovni kognitivní zralosti. Lze předpokládat, že osoby s agresivním stylem humoru mají nižší toleranci vůči různorodosti názorů a problémům, které mají více řešení.

Další odborníci si všímají přínosu humoru pro rozvoj kritického myšlení v souvislosti s **nepříjemnými a společensky závažnými tématy**, se kterými se v současnosti musíme vypořádávat, učit se k nim zaujímat aktivní postoj a klást si nové otázky. Humor tak může být užitečným prostředkem například environmentální výchovy, v rámci které může mimo jiné podněcovat přemýšlení změně klimatu. Stresující téma může být s humorem snáze zprostředkováno. (Russel, Patrick, Dillon, 2023; Carroll-Monteil, 2023; Boykoff, Osnes, 2019) Mayo (2010) hovoří o edukačním potenciálu humoru přispívat k sociální spravedlnosti a boji proti rasismu. Dle Loizou a Symeonidou (2019) může humor dětem předškolního a mladšího školního věku usnadnit cestu k porozumění problémům lidí s postižením a probudit u nich empatii. Dle Zembylase (2018) lze s humorem ve výuce snáze a hlouběji zprostředkovat dokonce i tak citlivé téma, jako je holokaust. Může se tak díť nikoli ve smyslu znevažující ironie, ale prostřednictvím přezkoumávání lidských pohnutek a malostí, které ve společnosti mohou vést ke krutým činům. Jako vhodný prostředek navrhuje autor kritickou analýzu satirických literárních textů.

V kontextu výtvarné pedagogiky je zajímavý koncept americké pedagožky a teoretičky umění Sheri Klein (2008, 2013), která se snaží pomocí humoru v umění přimět studenty k tomu, aby se postavili vůči dogmaticky přijímaným informacím. Svůj přístup připodobňuje k „**narušující pedagogice**“ (disruptive pedagogy). Narušující pedagogika nepřichází s jasně formulovanými pravdami, naopak se v konformně přijímaných konceptech snaží nacházet nesrovnalosti. Jejím záměrem je u žáků rozvíjet odpovědný a aktivní postoj při zpracovávání informací a přimět je k reflexi jejich dosavadních názorů a přesvědčení, které mohou být často zbarveny stereotypy a předsudky. Nutí je reflektovat jevy vlastní kultury a dívat se na ně kritickým pohledem. Vhodným námětem pro narušující pedagogiku může být dle Klein současné umění, které často relativizuje obecně přijímaná společenská dogmata. S pomocí humoru ve výtvarném umění mohou učitelé reagovat například na problematiku rasových či genderových stereotypů.

4.6.4 Humor ve škole a jeho socializační funkce

Sociální funkce humoru mohou pozitivně ovlivnit proces vzdělávání. Ze závěrů školní etnografie (Woods, 2012) vyplývá, že je humor důležitým copingovým mechanismem, který umožňuje žákům, ale i učitelům vyrovnat se s nároky školní instituce, která je může uvádět ve stresové situace a omezovat je různými pravidly a restrikcemi, jež jim nemusí vždy dávat smysl.

Pokud si jsou učitelé vědomi sociálních funkcí humoru, mohou jich záměrně v edukaci využívat. Smích ve škole může katalyzovat sociální interakce, navozovat atmosféru důvěry a přátelství, posilovat vztahy mezi vrstevníky i mezi učitelem a žáky. Příjemnější sociální klima potom výrazně usnadňuje proces edukace.

Kvalitní sociální vztahy jsou základním předpokladem efektivního učení. Dle některých studií může dobrý osobní vztah učitele k žákům zásadně ovlivnit efektivitu vzdělávání, dokonce více než žákův socioekonomický status. (Hattie, 2009) Dle Gordona (2014) humor pomáhá přátelské vztahy posilovat a prohlubovat jejich intimitu. Dodává, že právě od přítele jsme ochotní přijímat nové názory a myšlenky a nechat se jimi formovat. Jinými slovy od přítele, se kterým přirozeně sdílíme i humor a smích, se můžeme mnoho naučit.

Savage a kol. (2017) hledají paralely mezi léčivou mocí smíchu a pozitivními účinky humoru ve vzdělávání. K vyučování je podle nich třeba přistupovat **holisticky**, stejně jako k léčbě pacientů. Proces uzdravování usnadní, pokud k nemocnému nepřistupujeme pouze jako k tělu, které potřebuje vhodně stanovený lék, ale jako k celistvé osobnosti vyžadující lidský a pozitivní přístup. Ani proces vzdělávání nelze vnímat jednostranně a odosobně jako předávání vzdělávacího obsahu. Ve škole se setkávají osobnosti ocitající se ve složitém spletní mezilidských vztahů, v němž se učí fungovat. Pokud vnáší humor lidskost a energii do procesu uzdravování, stejně tak pozitivní vliv může mít na formování sociálních vazeb a proces učení. (Savage a kol., 2017, srov. Nešpor, 2002)

Lovorn (2008) upozorňuje, že s humorem lze snáze **řešit některé výchovné situace**, které by jinak vedly spíše k hádkám a frustraci. Ve studii o přínosu humoru v edukaci uvádí, že smích

může napomoci zvládat revoltu teenagerů, a to jak učitelům, tak rodičům v rámci domácí výchovy. Turbulentní období puberty může ve škole i doma působit mnohé výchovné obtíže. Dospívající žáci, kteří se přirozeně začínají vymezovat proti autoritám a čelí novým stresovým situacím, se můžou snadno ocitnout v opozici vůči rodičům a učitelům. Osoby, které se na ně snaží výchovně působit, z toho mnohdy zažívají pocity frustrace. Lovorn uvádí modelovou situaci rodiče, který se snaží pomoci svému dospívajícímu dítěti porozumět vzdělávacím obsahům. Takový rodič si často neví rady, na probíranou látku si sám musí rozpomenout, namísto pomoci sahá v komunikaci s teenagerem po restriktivních opatřeních. Jak se však situace promění, vezme-li ji s humorem? Namísto frustrace může spolu s žákem vymýšlet různé slovní hříčky, které mohou usnadnit předávání učiva, hledat v látce překvapivé souvislosti a překlomit nudný domácí úkol v kreativní výzvu. Rodič s dítětem se tak mohou vymanit ze vzájemné opozice a pracovat jako tým. V tomto období už navíc žáci dokážou porozumět sofistikovanějším formám humoru, dospělí by měli tuto jejich novou schopnost reflektovat a docenit. Humor může dle Lovorna dlouhodobě **zlepšovat vztahy aktérů edukace** – rodičů a dětí, učitelů a žáků, vzdělávací cíle mohou být naplňovány bez stresu a zbytečného uplatňování mocenské přesily. Smích může směřovat ke **korekci chování**, eliminuje problémové situace ještě před tím, než nastanou. Sdílený humor posiluje atmosféru **přijetí a důvěry**.

Učitelům může humor pomoci cítit se v sociálních interakcích s žáky **komfortněji**. Užitečnost humoru pro udržení důvěry ve vlastní pedagogickou činnost komentuje například americká autorka Teri Evans-Palmer. V článku *The Potency of Humor and Instructional Self-Efficacy on Art Teacher* (2010) shrnuje, že smysl pro humor může učiteli výrazně napomoci ve zvládání situací ve třídě, protože zvyšuje jím vnímanou osobní účinnost (self-efficacy)¹⁶, která může ovlivnit kvalitu vzdělávání. Svá tvrzení autorka dokladuje empirickým šetřením s využitím standardizovaných dotazníků.

Dle Doris Bergen (2019) jsou humor i hra jsou **přirozené chování dětských skupin**, které je dospělými třeba podporovat. Z empirického šetření autorky vyplynulo, že někteří dospělí, rodiče či učitelé děti v hravém a humorném chování nepodporují, nereagují na něj, či je od něj dokonce odrazují. Autorka navrhuje dvě cesty, jak hru a humor u dětí podpořit – vytvořit hravé a humor iniciující prostředí doma a nastolit humor a hru iniciující prostředí v zařízení pro předškolní výchovu nebo ve škole. Pro vytvoření prostředí stimulující hru a humor v dětském kolektivu je zapotřebí jak hravá iniciace ze strany personálu, tak akceptace humorného chování dětí. Zvláště pro děti, které se v rodinách nesetkaly s humor a hru akceptujícím a podněcujícím prostředím, je důležité, aby se s tímto typem sociálního chování ve vzdělávacích institucích seznámily. Učitelé by měli být citlivější k dětským projevům a přístupnější k tomu sami humor vytvářet a projevoval se jako hravé osobnosti. Ukážou tak dětem, že i takový model chování může být akceptován a oceněn, aby mohly v budoucnu humoru využívat jako kompetence pro život.

¹⁶ Vnímanou osobní účinností lze rozumět přesvědčení jedince o jeho vlastních schopnostech potřebných k dosažení určitého cíle. (Draberová, 2016)

Pro kvalitní vyučování v rámci předmětu výtvarná výchova je **navození bezpečného sociálního prostředí** zásadní. Je třeba si uvědomit, že výtvarné procesy odehrávající se ve třídě se často týkají velice niterných procesů. Pro děti je výtvarná tvorba přirozeným způsobem vyjadřování, které jim napomáhá uchopovat jevy světa, do kterého vrůstají. Dospívající žáci, kteří se mohou potýkat s tzv. krizí dětského výtvarného projevu (Roeselová, 2003), mohou výtvarnou tvorbu vnímat jako nepříjemný nástroj hodnocení a porovnávání mezi vrstevníky. Bezpečné sociální prostředí jim může dialog o výtvarné práci usnadnit. I dialog o umění vyžaduje otevřenost vůči názorům druhého a ochotu zvažovat nové impulzy. Aktivní přístup žáka při interpretaci uměleckého díla je dle současné výtvarné pedagogiky stavící na konstruktivistickém pojetí vzdělávání jedním ze základních aspektů kvalitní výuky. (Říhová, 2018) Součástí kritické interpretace výtvarného díla (Jurečková Mališová, 2015) je i vyjadřování osobních postojů a názorů. Sociální funkce humoru, díky kterým dochází k posilování mezilidských vztahů a ulehčování komunikačních situací, mohou výuku výtvarné výchovy ovlivňovat velice pozitivním způsobem.

4.6.5 Rozvíjení humorných kompetencí ve výuce – inspirativní příklad z oblasti lingvistiky

Douglas Wulf, profesor aplikované lingvistiky, v článku *a Humor Competence Curriculum* (2010) uvažuje o možnostech rozvíjení smyslu pro humor v rámci výuky jazyků. Porozumění humoru považuje za důležitou jazykovou dovednost, díky které můžeme při učení se jazykům získat potřebné sebevědomí, cítit se komfortně, navazovat sociální kontakty a naplno využívat jazykových výrazových prostředků. Formuluje taxonomii humorných kompetencí, ke kterým může výuka studentů směřovat. Ačkoli se jedná o lingvistickou teorii, pro výuku výtvarné výchovy může být popsán rámec humorných kompetencí velice inspirativní. Dochází v něm k formulování dílčích cílů, které může učitel zohledňovat při formulování vzdělávacích záměrů. Wulfova taxonomie ukazuje na bohatost humorných projevů a komplexnost schopností, které jsou předpokladem jejich porozumění. Taxonomie je určena pro výuku studentů, pro něž není angličtina mateřským jazykem. Bylo by možné podobný rámec humorné kompetence specifikovat také pro výtvarnou výchovu?

Návrh taxonomie humorných kompetencí podle Wulfa (2010) – zkráceno:

I. Porozumění pointě: schopnost ocenit humorné pointy, rozpoznat opozici skriptů a vyřešit humornou inkongruitu, interpretovat sdělení v sociálním kontextu.

II. Sociokulturní znalosti: porozumění společensko-kulturnímu kontextu vtipu.

A. Svět společnosti (témata jako je rodinný život, přátelé, domácí zvířata, restaurace, bary, kluby, populární kultura, móda, společenská očekávání a stereotypy, televize, filmy, sport apod.).

B. Svět práce (podnikání a technologie, politika a vláda, profesní život atd.).

C. Svět jazyka (rčení, slang, gesta, řeč těla).

D. Svět intelektuální (znalost obsahů historie, literatury, umění a architektury, hudby a tance, vědy, přírody, ekologie, filozofie, náboženství, psychologie atd.).

E. Další světy (vizuální vtipy, fantazie atd.).

F. Specifické skripty vtipu: obsahy specificky se objevující ve vtipech.

III. Maskování: schopnost pracovat se skrytými obsahy sdělení.

A. Dvoznačnost (fonetická, lexikální, strukturální, referenční).

B. Syntagmatické vztahy (juxtapozice, dvojí vazba, paralelismus, převrácení rolí, chiasmus apod.).

C. Zdůvodňování (posuzování správnosti sdělení, analogie, náhoda, chybný předpoklad, hyperbola, metahumor, sebereflexe apod.).

IV. Obrazný jazyk: schopnost vyjadřovat se obrazně.

A. Anachronismus (špatné situování v čase).

B. Aluze (narážka na historickou nebo literární postavu, událost nebo objekt).

C. Ironie a sarkasmus.

D. Paradox a oxymorón.

E. Opakování.

Ve výtvarné výchově můžeme o těchto humorných kompetencích uvažovat v souvislosti s osvojováním si výtvarného jazyka. Souvisely by nejspíše se schopnostmi:

- přečíst obrazová sdělení a adekvátně využít výrazových prostředků k docílení humorného účinku (**porozumění pointě**);
- při vytváření a interpretaci vizuálních humorných projevů zapojovat s porozuměním obsahy umění a kultury (**sociokulturní znalosti**);
- hledat skryté významy obrazu a nespokojit se s jednoznačnými interpretacemi (**maskování**);
- vyjadřovat se metaforicky a využívat transpozice (**obrazný jazyk**).

4.7 Možnosti uplatnění humoru ve výtvarné výchově – výzvy a návaznosti

Je těžké hledat konkrétní poučky, jak humor do výuky zapojit. Lovorn (2008) například zmiňuje, že může učitel v různých situacích využívat humorné nadsázky, která mu napomůže docílit vzdělávacích záměrů. Ullmann (2024) navrhuje využití konkrétních kreativních technik. Savage a kol. (2017) upozorňují na to, že ačkoliv se humor ve výuce objevuje často spontánně, řadu humorných projevů lze ve výuce naplánovat – zařazovat neobvyklé hry a úkoly, komické příklady, ozvlášťňovat výuku připravenými vtipy. Otázkou zůstává, jak si s plánováním humorné výuky poradit v kontextu výtvarné výchovy.

Již dnes můžeme v dostupných metodických materiálech pro učitele můžeme najít zadání výtvarných úloh, které zapojení humoru do výuky výtvarné výchovy umožňují. Je možné poznamenat, že hravost, práce s výtvarnými zážitky a explorace výrazových prostředků jsou důležitým aspektem české výtvarné výchovy.

Helena Hazuková v odborných textech věnovaných didaktice výtvarné výchovy mnohokrát zdůrazňuje edukační potenciál **výtvarných her a experimentů** ve výtvarném vzdělávání. (Hazuková, 1995; 2011; Hazuková, Šamšula, 2005) Věra Roeselová (2003) doporučuje exploraci výtvarných prostředků nezátíženou soustředěním výhradně na výsledek výtvarné tvorby jako jeden z prostředků zvládnání tzv. krize dětského výtvarného projevu. Koncepce artefietiky, kterou teoreticky ukotvil Jan Slavík, staví na výtvarném zážitku jako základním předpokladu edukace. (Slavík, Wawrosz, 2004; Slavík, Slavík, Chrz, Štech, 2013) Tyto i jiné impulzy přináší do současného pojetí výtvarné výchovy hravost, uvolnění a příklon k experimentálnímu charakteru výtvarného vyjadřování.

Věra Uhl Skřivanová (2011) charakterizovala pojetí české výtvarné výchovy na základě mezinárodního srovnání. V rámci komparativního výzkumu vyzorovala, že hravý a experimentální aspekt výuky se při získávání oborových kompetencí projevil zřetelněji na českých než na bavorských gymnáziích.

V české výtvarné pedagogice lze tedy pro vznik humorných situací spojených s objevováním výrazových prostředků sledovat určité předpoklady. Edukační potenciál humoru pro výtvarnou výchovu však nebyl dostatečně teoreticky uchopen a podpořen empirickými výzkumy.

Výtvarná výchova otevírá prostor **všem formám vizuálního humoru**. V současném pojetí výtvarné výchovy, ve kterém se přikláníme ke kompetenčnímu pojetí kurikula (Uhl Skřivanová, 2018) a hledáme způsoby rozvíjení vizuální gramotnosti (Uhl Skřivanová, 2019; Fulková, 2019, Kitzbergerová a kol., 2019), se žáci mohou setkávat jak s obrazy volného umění, tak s vizuálními podněty, které je obklopují v každodenním životě. Mezi vizuálně obrazné vyjádření, skrze něž se žáci učí dle rámcových vzdělávacích plánů komunikovat, spadají jak umělecká díla, tak další produkty vizuální kultury. Žáci se tak mohou učit rozpoznávat humorné aspekty umělecké tvorby, stejně tak reflektovat obrazy, které běžně používají k internetové komunikaci na sociálních sítích.

Humorem ve výtvarné výchově se na Katedře výtvarné výchovy PedF UK zabývala Jana Kerhartová. Již svou diplomovou práci věnovala české grotesce. (Kerhartová, 2012) V dizertačním projektu na ni potom navázala analýzou pojetí výstavní činnosti **Galerie H** v Kostelci nad Černými lesy, kterou zřídili bratři Hůlové v 80. letech. (Kerhartová, 2016; 2017) V dizertační práci odvozuje z inspirativního působení Galerie H, ve které byl podle ní humor hlediskem v nazírání na svět, konkrétní výtvarné úlohy. Do výtvarného úkolu na námět „vizuální humor a koncept svobody“ například zahrnuje diskuzi o manipulativní roli obrazu a možnostech vyjádření revolty skrze svobodné zacházení s výrazovými prostředky. (Kerhartová, 2017)

V mé diplomové práci *Humor ve výtvarné výchově* (2017), na niž svým dizertačním projektem navazuji, navrhuji výtvarné úlohy inspirované typologií humorných stylů. (Martin a kol., 2003, Kuiper a kol. 2010) Analýze těchto výtvarných úloh, ve kterých se odráží humor afiliativní, útěšný, agresivní a sebesnižující, se věnuji také ve studii *Humor jako součást výtvarného úkolu* (Plíhalová, 2019c) publikované v odborné monografii *Užitečná symbióza II.* (Forman, Koudela, 2019)

Aktuálním příspěvkem v oblasti uplatňování humoru ve výuce výtvarné výchovy je studie autorek Přikrylové, Břízové a Patajové (2021), které odvozují z analýzy vtipu určité konceptuální rámce pro plánování výtvarných úloh pro žáky. Vychází přitom z teorií inkongruity a humornou pointu vysvětlují pomocí hledání významových polarit. V kreativních přípravách na výuku výtvarné výchovy, které v rámci výzkumné sondy ověřovaly, zohlednily kvality vtipu „hrdina, pointa, dehonestace skrze stereotyp, narušení integrity“. Tyto humorné prvky se promítají do koncepce konkrétních výtvarných úloh. (Přikrylová, Břízová, Patajová, 2021, s. 69)

Zadání z příprav na výuku ověřovaných ve studii Přikrylové, Břízové a Patajové (2021) jsou inspirativním způsobem propojené s koncepty vtipu. Ukazují na různé možnosti uplatňování humoru ve výuce výtvarné výchovy:

„Příprava č. 1, Příběh: Na základě napínavého a neukončeného příběhu bylo úlohou zobrazit někoho, kdo děj odlehčí. (Uvolnění napětí je jedním z mechanismů vtipu. Kdo je tím hrdinou?)“ (Přikrylová, Břízová, Patajová, 2021, s. 70)

„Příprava č. 2, Smích: Po odeznění zvukové stopy hurónského smíchu měli žáci za úlohu zamyslet se a zobrazit, jaká situace je příčinou smíchu. (Jaká je pointa toho, čemu se smějí?)“ (Tamtéž, s. 70)

„Příprava č. 3, Ideál krásy: Kritický pohled na reklamní sdělení z médií vedlo žáky k zobrazení směšnosti, nadsázky v reklamě ve srovnání s realitou. (Čím dochází k dehonestaci? Skrze jaké kvality stereotypů přichází hrdina zobrazení o svoji čest, kterou by mimo rámec reklamního sdělení měl? Jedná se o vzorec chování?)“ (Tamtéž, s. 70)

„Příprava č. 4, Předsudky: Žáci uvažují nad osobními zkušenostmi s ironickým hodnocením vzhledu člověka a jeho chování. (K jakému narušení integrity došlo? Čím byl objekt ironie –

v tomto případě hrdina výsměchu – vybočen ze své životní role? Kvůli čemu se na něj upřela pozornost?)“ (Tamtéž, s. 71)

Další příklady zadání výtvarných úloh s uplatněním humoru jsou dohledatelné v dostupných metodických materiálech pro učitele výtvarné výchovy v různých stupních vzdělávání. V rámci zadání výtvarných úkolů se setkáváme s humorem spojeným se sémantickými hříčkami, hledáním překvapivých mezioborových souvislostí či neobvyklými výzvami k zamýšlení a metaforickému vyjadřování.

V učebnicích *Výtvarná výchova pro 6. a 7./8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia* (Fulková, Novotná, 1997; 1999) se setkáváme s hravými výtvarnými úkoly, jejichž edukační potenciál tkví nejen v rozvíjení specifického výtvarného jazyka, ale i kognitivních schopností žáků. Ti se musí při plnění úloh vyrovnat s netradičními výtvarnými problémy a kreativními podněty vyžadujícími aktivizaci i restrukturalizaci dosavadních zkušeností, a to v duchu diskurzivně pojeté výtvarné výchovy.

Jako příklad zadání s humornými prvky z učebnice *Výtvarná výchova pro 6. a 7. ročník základní školy a víceletá gymnázia* (Fulková, Novotná, 1999) lze uvést úkol z tematického okruhu **„Myšlení – událost v hlavě a na hlavě“**. Formulace dílčích úloh vedou žáky k imaginaci, uvažování o konotativních významech obrazu, hledání výtvarných symbolů a abstrahování viděného. Humorná optika jim plnění těchto náročných tvůrčích výzev usnadňuje a konkretizuje:

„Mám pro vás zajímavou představu: co kdyby se myšlenky zhmotnily a obklopily vaši hlavu, ba přímo na ni usedly. Na co třeba myslí támhleten vážný pán v tmavém kabátě a tamta nafintěná madam s kožešinou? Jaký by měly jejich myšlenky tvar a barvu? Takové představy mohou být dost dobrou zábavou, když někde musíte čekat, třeba na autobus nebo ve frontě u pokladny.

Jak kvete lidská hloupost? Tak tohle může být ještě lepší zábava. Jak by vypadala lidská hloupost, kdyby vyrašila na příslušné hlavičce svými nádhernými květy? Někteří a některé by museli mít na hlavě pravou džungli! Ale rozlišujte: je hloupost taková ta směšná, která nemá v úmyslu ublížit, ale je také ta druhá, zlomyslná a nebezpečná, pomlouvačná a závistivá. Jeden pokus vám posíláme na obrázku.“ (Novotná, Fulková, 1999, s. 43)

Příkladem publikace orientované k praxi, která je hojně používána učiteli z mateřských škol a studujícími předškolní pedagogiky, je *Výtvarné čarování*. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010) I zde lze ve výtvarných úlohách nalézt humorné prvky. V tomto případě se odvíjejí od artefietického pojetí výtvarné výchovy, jež akcentuje zážitkovou složku výtvarné edukace a potenciál reflektivního dialogu. Výtvarné úlohy zadávané jako „výrazové hry“ mohou děti autenticky prožít. Artefieticky pojatá výuka jim poskytuje dostatek příležitostí reflektovat procesy poznávání a sebepoznávání.

V příkladu výtvarného úkolu na námět **„Věšák – fešák v zimě, na jaře, v létě a na podzim“** se děti pouští do performativní výtvarné aktivity. Malý happening, který ve třídě školky nastává,

rozpoutává humornou obrazotvornost. Neživý předmět je humorně oživen a personalizován – věšák se stává fešákem:

„Každý věšák je spokojený, když se může starat o věci i oblečení, které mu lidé svěřují. V zimě, kdy se lidé hodně oblékají, má věšák na sobě tolik věcí, že není skoro ani vidět. a jak asi může vypadat na jaře nebo v létě. a co na podzim? Pojďte, zkusíte si věšák ověsit samy, ať se z něho stane na chvíli fešák.“ (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2012, s. 61)

Využívání edukačního potenciálu humoru je možné podložit také příklady ze zahraniční odborné literatury. Aktivní autorkou je v této oblasti americká pedagožka Sheri Klein, jejíž jméno již jsem v práci zmínila v souvislosti s vizuálním humorem a disruptivní pedagogikou.¹⁷ Klein hledá cestu efektivního zapojení humoru do výuky skrze zprostředkovávání konkrétních uměleckých děl s humornou pointou. Vybírá taková díla, s jejichž oporou lze u žáků probudit kritické myšlení a předat jim různé obsahy všeobecného vzdělávání (např. dílo Hernandese de Luny nebo Kay WalkingStick). Pomocí uměleckých děl s humornou pointou lze prezentovat žákům různá témata z nové perspektivy, a odstraňovat tak překážky tvořivému a divergentnímu myšlení bez předsudků a zbytečných omezení. Nápomocné přitom mohou být návodné otázky, pomocí kterých lze ve společné diskuzi dešifrovat humorné principy v koncepci díla konkrétních autorů. (Klein, 2008, 2013)

Redakce německého periodika pro učitele výtvarné výchovy *Kunst + Unterricht* připravila v roce 1995 speciální číslo věnované humoru ve výtvarném vzdělávání. V příkladech výtvarných projektů realizovaných s žáky z různých cílových skupin se objevují koncepty, jako jsou prosazení sebeironie, nastolení uvolnění a svobody, úvahy o postmoderně a propojování umění s životem. Mezi konkrétními humornými motivy se objevují pierot a klaun, karikatura a satira, absurdita obrazu a hry s jazykem, spojení humoru a designu, materiálové a zvukové experimenty. Společným rysem výtvarných projektů je přezkoumávání vizuální komunikace, zabývání se ambivalencí obrazu, vedení aktivního dialogu a zaujímání kritického postoje. Z oblasti umění se inspiračními východisky výtvarných úloh stává například konceptuální tvorba Josepha Kosutha, expresivní účinky obrazů Maxe Beckmanna, satirické malby Carla Spitzwega či hravá absurdita díla Marcela Duchampa.

Jako příklad výtvarné úlohy ze speciálního čísla časopisu *Kunst + Unterricht* (1995) je možné uvést **satiricky laděnou reakci na moment z historie umění**:

Žáci střední školy sestrojí satirický stroj na světové umění, který na běžícím pásu vyrábí díla Jacksona Pollocka, Sama Francise a jejich epigonů. Projektem reagují na vyvrcholení nereprezentativního malířství a distancují se od dnes již příliš známého. Ke konkretizaci nejasných představ o takovém stroji vytváří velkoformátové designové skici, do kterých promítají vlastní fantazie. (Oswald, Stieber, 1995)

¹⁷ Viz kapitoly „Vizuální humor (3)“ a 4.6.3 „Humor jako podnět ke kritickému myšlení (4.6.3)“

5 Vývojová specifika humoru

Humor, stejně jako ostatní oblasti lidského chování a prožívání vykazuje vývojová specifika. Schopnost ocenit a tvořit humor se v různých životních obdobích liší v závislosti na vývoji kognitivním, emočním i sociálním. Vývojovým úkolem v utváření smyslu pro humor může být například pochopení ironie a nadsázky nebo ovládnutí jazyka natolik, že je možné v jeho struktuře nacházet humorné nesrovnalosti.

Vzhledem k tomu, že se v empirické části věnuji výzkumu pojetí humoru u dětí různých věkových skupin, objasním problematiku ontogeneze humoru v této kapitole teoretické části dizertační práce.

Český teoretik komiky V. Borecký (2005), jenž hledá východiska především ve filozofii a kulturologii, chápe vývoj komiky jako posun z pozice naivy k člověku vnímajícímu absurditu světa. Vývojové konfigurace komiky označuje slovy **naivita, ironie, humor a absurdita**. Děti do dvou let se podle Boreckého pohybují v poloze naivity bez vědomí vlastní směšnosti. Komika, kterou utváří je zatím bezděčná. Ve stadiu ironie, odpovídajícím období tzv. dětského egocentrismu, jsou děti naladěny k výsměchu druhým. Humor popisuje Borecký jako takovou vývojovou fázi komiky, pro kterou je významné získání schopnosti sebeironie. Humorista je v jeho pojetí člověk, který je schopen se sokratovským odstupem zesměšnit sebe samého. Tuto schopnost člověku přisuzuje asi od sedmého roku života. Vrcholem komiky, kterého lze dosáhnout v dospívání v souvislosti s rozvojem abstraktního myšlení, je potom smysl pro absurditu.

Empirická šetření v oblasti psychologie, sociální psychologie a pedagogiky oproti Boreckému (2005) chápou humor v jeho širší definici a dítěti přisuzují při jeho percepci i produkci aktivnější roli. (např. Bariaud, 1989; McGhee, 1979; Loizou, 2005a, 2005b; Wolfenstein, 1978) Ačkoliv například Sigmund Freud označuje prvotní formy dětské komiky jako „hra“ či „žert“ (2005) a někteří výzkumníci se sociologickým zaměřením (např. Woods, 2012) se drží spíše označení „smích“, termín humor je v zahraniční literatuře ustálen i pro popis prvních dětských inkongruentních projevů.

Výzkum humoru u dětí se začal významněji rozvíjet v sedmdesátých letech. Výzkumníci se při svých šetřeních museli od počátku potýkat s obtížemi. Především humor nejmenších je dospělému pozorovateli obtížně dosažitelný. Smích, který by se mohl jevit jako jasný indikátor prožívání humoru, může být polysémický a značit spíše radost a vzrušení z činnosti. Identifikovat humor pomáhají verbalizace starších dětí. (Bariaud, 2013) Některé studie se opírají také o reflektivní texty osob, které s dětmi přicházejí každodenně do styku, tj. rodičů, vychovatelů, učitelů. (např. Bergen, 2019, Loizou, 2005b)

První rozsáhlejší studii dětského humoru provedla Martha Wolfenstein, specialistka v oboru klinické dětské psychologie, v roce 1954. Vycházela z Freudových poznatků popsaných v publikaci *Vtip a jeho vztah k nevědomí* (2005). K výzkumu dětského humoru přistupovala s tezí, že se prostřednictvím vtipu mohou, podobně jako ve snu manifestovat motivy uložené v nevědomí. Do vtipu se transformují pocity úzkosti, viny či zklamání, které by jinak mohly dítě

ohrožit. K interpretaci dětského humoru si propůjčila také Freudovu periodizaci psychosexuálního vývoje. Zpozorovala, že i u dětí bývá humor spojován se zraňujícími tématy, jako je násilí, destrukce, nemoc, tělesné funkce, sexualita, smrt. Preferovaná témata se liší podle věku dítěte, protože vyvolávají úzkost v různých stadiích emočního vývoje. Z tohoto důvodu se v předškolním věku objevuje *skatologický humor* charakterizovaný zájem o exkrementy a tělesnou exkreci, v mladším školním věku se objevují témata spojená s rozvojem inteligence, iracionálním chováním či hloupostí a v adolescenci jsou frekventovanější sexuální témata. Humorný neseriózní rámec tvoří bezpečné prostředí pro jejich vyjádření a redukuje úzkost, kterou mohou vyvolávat. (Wolfenstein, 1978)

V počátcích výzkumného zájmu o dětský humor sehrála významnou úlohu také studie Paula McGhee (1979). Zatímco Martha Wolfenstein studuje dětský humor v kontextu psychosociálního vývoje, Paul McGhee ho analyzuje spíše z hlediska kognitivní psychologie. S oporou o teorii vývoje myšlení J. Piageta (2014) stanovil čtyři stadia vývoje humoru. Zrod humoru u dětí v jeho pojetí podmiňuje rozvoj schopnosti kognitivně zpracovat inkongritu humorných situací, a vědomě se tak odchýlit od zažitých mentálních schémat. (tab. 4)

Věk	Piagetova stadia vývoje myšlenkových operací	Stadia vývoje humoru dle Paula McGhee
18–24 měsíců	<u>Senzomotorické období (6. substadium)</u> Dítě dokáže komunikovat skrze symboly – gesta, obrazy, slova. Dokáže předstírat.	<u>Stadium 1 (18–20 měsíců)</u> <u>Inkongruentní akce s objekty</u> Dítě manipuluje s objekty způsobem, který svědčí o znalosti jejich vlastností, zároveň je ale v nesouladu s jejich obvyklým užíváním. Vizualní překvapení probouzí u dětí smích. <u>Stadium 2 (20–24 měsíců)</u> <u>Inkongruentní označování objektů a událostí</u> Dítě používá jazyk pro legraci, aby zaujalo druhé. Verbální výpověď sama o sobě obsahuje inkongritu, např. nonsensové slovo či směšné rýmování.
2–7 let	<u>Stadium předoperačního myšlení</u> Využívání symbolů a představ se stává sofistikovanějším. Dítě rozumí identitám, příčině a následku, číslům. Je schopné klasifikovat a kategorizovat.	<u>Stadium 3</u> <u>Konceptuální inkongrita</u> Dítě záměrně narušuje očekávání o užití objektů a slov, aby tvořilo humor. Rádo poslouchá a dělá vtipy (např. „knock-knock“ vtipy). Oceňuje grotesku a kreslený vtip. Rádo vtipkuje o dovednostech, které už ovládlo (např. koordinace, sebeobsluha – chůze na záchod).
7–11 let	<u>Stadium konkrétních operací</u> Dítě logicky uvažuje a používá myšlenkové operace k vyřešení konkrétních problémů. Umí zohlednit různé aspekty situace. Rozumí prostorovým pojmům, kauzalitě, konzervaci a číslům.	<u>Stadium 4</u> <u>Víceznačnost</u> Rozumí neurčitosti či dvojznačnosti slov. Užívá slovní hříčky a satiru. Může se posunout z prosociálních vtipů do protisociálních a posmívání. Chyby druhých a tělesné zvuky jsou považovány za směšné, zejména chlapci.

Tab. 4: Paralely mezi kognitivním vývojem a vývojem humoru dle M. Southam (2005)

5.1 Interdisciplinarita výzkumu dětského humoru

Protože je humor, jak již bylo mnohokrát v textu naznačeno, komplexní jev, můžeme se i při sledování vývojové linky dětského humoru zaměřit na některé jeho aspekty. Z dosavadních šetření je patrné, že humor u dětí souvisí s rozvojem v oblasti **kognitivní, sociální, řečové a emocionální**. Děti potřebují dosáhnout určitého stupně kognitivního vývoje, aby byly schopné humor tvořit. S rozvojem sociální inteligence se naučí humor užívat v různém sociálním kontextu a pro různé společenské účely. Rovněž je důležité, aby dovedly zacházet se strukturou jazyka a humorným způsobem interpretovat slova. Emoční inteligence umožní dětem využívat humoru jako copingové strategie, a lépe tak čelit negativním emocím. (Hess Zimmermann, 2014a)

Kognitivní vývoj dle názorů řady výzkumníků významně ovlivňuje utváření dětského humoru. (např. Bariaud, 1989; Loizou, 2005b; McGhee, 1979) Nutnost kognitivního zpracování humorného impulsu je ostatně zdůrazňována i v obecných teoriích humoru, např. incongruity-resolution theories. (Hurley, Dennett, Adams, 2011) Kognitivní přístupy mají ve výzkumu dětského humoru největší zastoupení již od sedmdesátých let. Hlavním spouštěčem humoru je podle nich rozvoj poznání. Dle těchto teorií se humor odvíjí od schopnosti jednotlivce rozpoznat inkongritu ve světě kolem nás. Děti se učí interpretovat objekty a události reálného světa jinými způsoby a hledat mezi nimi humorný nesoulad. (Zimmermann, 2014a) Některé studie uvádějí smysl pro humor za jednu z charakteristik nadaného dítěte. Příčinu spatřují právě v jeho schopnosti lépe analyzovat, porovnávat situace a vyhodnotit v nich obsaženou inkongritu. Nadané děti dokážou více ocenit a vytvářet humor založený na mnohoznačnosti slov, nekonzistenci výroků a situací vnímají jako humornou, nikoli jako ohrožující. (Bergen, 2009; 2014)

Někteří autoři zdůrazňují **sociální aspekty** humoru a popisují ho jako společenský fenomén. (např. Koller, 1988) Sociologické přístupy se uplatnily i při studiu dětského humoru. Z jejich hlediska je humor prostředkem umožňujícím dítěti stát se sociálně akceptovaným jedincem a hraje důležitou úlohu v procesu socializace. Vytváření humoru vždy vyžaduje určité sociální a kulturní dovednosti. I když se humor rodí už v raném dětství, teprve v období staršího školního věku dokážou děti užívat humor adekvátně v různých sociálních situacích jako nástroje k utváření sociálních vztahů, posilování skupinové koheze či jako možnost, jak si zachovat tvář a vyjádřit agresi ve společensky akceptovatelné podobě. (Hess Zimmermann, 2014a) Humor se za určitých okolností může stát **vstupenkou do sociální skupiny**, redukovat konflikty a jako „sociální lepidlo“ udržovat sociální kohezi. (Koller, 1988) Některé studie ukazují, že děti, které mají větší smysl pro humor, se snáze zapojují do hry. Kreativní improvizace a hra se slovy však zůstávají velmi ceněnými i ve skupině dospělých.

Lingvistické přístupy se ve studiu dětského humoru uplatnily více v posledních letech. Předpokládají, že se děti s rozvojem řeči učí zacházet s jazykem, klást slova do nové významové struktury s cílem být legrační. Lingvistický humor vyžaduje získání sociálních, řečových i metalingvistických dovedností. V mladším školním věku jsou tyto dovednosti už dostatečně rozvinuty, aby mohly děti využívat základní lingvistický humor a rozumět mu. Teprve kolem

devíti až dvanácti let však dokážou plně porozumět sofistikovanějším formám humoru jako je sarkasmus či ironie. (Hess Zimmermann, 2014a, 2016; Pexman, 2008)

Během školních let a adolescence humor funguje jako prostředek umožňující vyjádřit **emoce**, o kterých se ve skupině nehovoří snadno, jako je úzkost nebo prožívání sexuality. S humorem mohou být vyjádřena témata skatologická či spojená s násilím, krutostí a vztekem takovým způsobem, který je akceptovaný vrstevníky i dospělými. (Hess Zimmermann, 2014a) Autorky James a Fox (2019) vypracovaly standardizovaný dotazník určený k rozlišování humorných stylů u dětí. Rozlišují přitom mezi adaptivními a maladaptivními styly humoru. (Martin, 2003; Kuiper a kol., 2010) I pro děti je podle nich klíčové osvojit si tzv. sebeúťěšný (self-enhancing) humor, který pomáhá nepříjemnosti světa vidět jinou optikou a udržovat duševní vyrovnanost. (Klein, Kuiper, 2006)

5.2 Počátky dětských humorných projevů

Většina výzkumníků zastává názor, že se první humorná zkušenost dostavuje kolem druhého roku života, když děti začínají reprezentovat objekty vnitřními mentálními schématy a **hrát si s předměty nekonvenčním způsobem**. (Hess Zimmermann, 2014b) Paul McGhee (1979) předpokládá zrod humoru u dětí kolem 18 měsíce v souvislosti s rozvojem myšlení a symbolického označování.

Dle některých indicií lze však humor u dětí zaznamenat i dříve. Matějček (2015) připouští, že se děti dožadují určitých forem humoru již od nejranějších fází života. I kojenci podle něj vyhledávají příležitosti smát se, reagují na legrační pohyby a další hrátky iniciované dospělými. Už půlroční děti potom dovedou dát najevo, co dělají „jakoby“, nezávazně a pro legraci. **První úsměvy a smích** mohou být u dětí pozorovány již kolem třetího měsíce. Ke konci prvního roku života získává na oblíbenosti hra se zakrýváním známého obličeje odměňovaná často salvami dětského smíchu (anglicky písíci autoři ji znají pod názvem „peek-a-boo“). Zůstává otázkou, zda jsou podobné hry prvními projevy humoru, nebo při nich smích značí spíše potěšení a nezkrotnou radost z činnosti. (Hess Zimmermann, 2014b)

Dvouleté děti se již učí záměrně zkreslovat realitu a chovat se neobvyklým či přehnaným způsobem s cílem rozesmát ostatní. Děti se v tomto věku těší zejména z humoru spojeného s **tělesným kontaktem a prožíváním pohybu** (lechtání, vrážení do předmětů). Koncem třetího roku si děti začínají hrát také s možnostmi jazyka. Začínají slova používat v humorném nesouladu, protože si již dostatečně osvojily jejich konvenční užívání. Nesrovnalosti mezi slovním označením, reálným objektem a představou objektu se transformují v prožitek humoru. Typickým příkladem raného dětského slovního humoru jsou situace, ve kterých děti schválně nachází pro objekty a události nesprávné pojmenování – označí například slovem „kráva“ psa. (Hess Zimmermann, 2014b)

Humor u nejmenších je dosud málo teoreticky pokrytou oblastí. Je těžké humor definovat, určit jeho rámec a vysledovat jeho počátky. Eleni Loizou (2005a; 2005b) se rozhodla podpořit úvahy o zrodu humoru u dětí empirickým šetřením. V zařízení typu jeslí pozorovala se svými spolupracovníky skupinu šesti dětí ve věku 1 až 2 roky. Data čerpala prostřednictvím záznamů ze zúčastněného i nezúčastněného pozorování, videonahrávek, reflektivních deníků a polostrukturovaných rozhovorů s vychovatelkami, které děti v zařízení opatrovaly. Důležitým indikátorem k odlišení humorných událostí byly úsměvy a dětský smích. Z empirických dat vypracovala dvě teorie, kterými lze humor v raném dětství vymezit – teorii absurdna (theory of the absurd) a teorii posilnění (empowerment theory). Už v raných formách dětského humoru tak vysledovala **smysl pro nonsens** i cestu k **testování pravidel**.

Teorie absurdna dle Loizou (2005a; 2005b) postihuje takové humorné události, které jsou spojeny s neočekávanými a překvapivými akcemi dětí, které odporují jejich dosud zažitým schémátům. Mezi subkategorie zařadila následující jevy:

- 1) **Legrační gesta, pozice, zvuky, slova**: Když děti experimentují a hrají si, sledují důsledky svých akcí, včetně reakcí dospělých a vrstevníků. Smích vychovatelek a ostatních dětí

je motivuje k překvapivým akcím. Některé zaznamenané humorné události pramenily z alterací běžně používaných gest a zvuků. Prožitek humoru u dětí se objevil také při změně tělesné pozice (např. dítě se dívalo na svět v předklonu skrze rozkročené nohy) či při zkomolení slova;

- 2) **Inkongruentní využívání materiálů:** Děti se učí, jak zacházet s hračkami a jinými materiály. Smích u nich probouzí jejich nekonvenční použití (např. dítě si dalo na hlavu nádobu a předstíralo, že má klobouk);
- 3) **Inkongruentní akce:** Děti oceňují smíchem různé aktivity, které se neshodují s jejich očekáváním (např. dítě rozesmálo vrstevníka tím, že sedělo na podlaze a točilo se dokola).

Teorie posilnění objasňuje takové situace, ve kterých děti překvapují osoby v jejich okolí, testují pravidla a limity svého chování. Zdá se, že si užívají situace, které jim dávají pocit moci a dovolují jim cítit převahu nad vychovatelkami. Již v zařízení pro batolata existuje několik pravidel a rutina opakujících se událostí, kterou lze humorným zásahem narušit. V pravidelných intervalech se jí, uklízí, oblékají bryndáčky a zástěrky, pije z hrnku, maluje nebo hraje se sensorickými materiály. Děti si na podobné rituály obvykle rychle navyknou a vyžadují jejich pravidelné opakování. Někdy je však posílí myšlenka rutinu narušit a nahradit je humornou událostí. I v teorii posilnění lze dle Loizou stanovit subkategorie:

- 1) **Spontánně-záměrné nedodržení očekávání:** I když si jsou děti vědomy očekávání, které mají o jejich chování vychovatelky, toto očekávání někdy záměrně narušují (např. dítě si dalo do úst houbičku určenou na mytí stolku, otáčelo se za ostatními a čekalo na reakci vychovatelky);
- 2) **Reakční nedodržení očekávání:** Když děti svým neočekávaným chováním naruší pravidla a vyvolají reakci u pečovatelky, mají tendenci činnost se smíchem opakovat. Testují tak limita svého jednání. (např. dítě několikrát utíkalo před vychovatelkou, opakovaně si dávalo do úst písek či tužku apod.)

E. Loizou (2005a; 2005b) zdůrazňuje význam teorie inkongruity při interpretaci dětského humoru. Odkazuje se na poznatky P. McGhee (1979), ale na rozdíl od jeho teorie připisuje dvouletým aktivnější roli (nejen na úrovni rozpoznávání humorných inkongruencí, ale také při jejich utváření). Zdůrazňuje také otázku prosazování moci a potřebu zohlednění sociálního kontextu, ve kterém humorné odezvy u dětí vznikají. Své teorie Loizou aplikovala i v dalších studiích věnovaných humoru dětí předškolního věku. Staly se jí rámcem k vysvětlení nejen verbálních projevů dětského humoru, ale i jeho vizuálních forem. (Loizou, Simeonidou, 2019; Loizou, Loizou, 2019a)

5.3 Humor v předškolním věku (2–7 let)

Mezi třetím a pátým rokem si děti začínají uvědomovat, že slova odkazují na objekty, myšlenky a události, které mají společné některé charakteristiky. V předškolním věku je skutečnou intelektuální výzvou tato pravidla třídění ověřovat a humorným způsobem na ně útočit. Právě proto se dítě směje bicyklu s čtvercovými koly nebo létající krávi s modrými křídly. Koncepty „bicyklu“ nebo „krávy“ musí mít přitom upevněny natolik, že odchylky od nich dokážou děti vnímat jako humorné, nikoli jako matoucí, či dokonce strašidelné. (Hess Zimmermann, 2014b; Bariaud, 1989; McGhee, 1979)

Paul McGhee (1979) objasňuje příčiny změn v pojetí dětského humoru vyvinutím mechanismu *fantazijní asimilace*, jenž se objevuje s nastupujícím obdobím předoperačního myšlení. Ten umožňuje asimilovat cizorodé podněty do existujících kognitivních struktur bez nutnosti tyto struktury akomodovat. Fantazijní asimilace je v jeho pojetí základním předpokladem k porozumění humoru a tvorbě vtipů.

Mentální gymnastika ve formě **hry s nesmyslem** je u dětí předškolního věku velice oblíbená. Děti se dokážou bavit představami bizarních příběhů a situací, jako když Čapkův pesek s kočičkou pečou dort. (Matějček, 2015) Rozvoj řečových schopností jim navíc umožňuje podílet se na vytváření různých typů slovních her – rytmickém opakování slov, vytváření nonsensových neologismů. Obecně však děti v předškolním věku stále lépe přijímají humor, který je založen spíše na inkongruitě akcí či obrázků než na jazykovém nesouladu. (Hess Zimmermann, 2014b)

První vtipy či žertovné hádanky vyprávěné dětmi předškolního věku často nerespektují obvyklou strukturu těchto útvarů. Dospělý v nich mnohdy zcela postrádá humornou pointu. Wolfenstein (1974) soudí, že dětské vtipy vykazují různou míru improvizace a kreativity. Zatímco pětileté děti se při vtipkování pouští do kreativní improvizace a nechávají volnou uzdu vtipným představám, šestileté děti se častěji uchylují k naučeným vtipům anekdotického rázu. Souvislost zde spatřuje s přechodem do období latence popsaného S. Freudem. Připravené a ověřené anekdoty nabízí menší riziko možných sociálních sankcí.

Humor u dětí se často vyjevuje z jejich volné **hry**. Dle D. Bergen (2019) výzkumníci, kteří se zabývají rozvojem hry u dětí, často humorné aspekty hry opomíjí a prezentují ji jako činnost konanou s naprostou vážností. Jistě lze u dětí pozorovat hru, ve které humor chybí. Stejně tak je však možné ve hře zaznamenat situace vystupující z vážného rámce, jako jsou energické, nespoutané akce nebo veselé hry se slovy, jež vyvolávají ve skupině záchvaty smíchu. Výzkumníci, kteří se zabývají ranými stádii humoru u dětí, si naopak vztah mezi humorem a hrou dobře uvědomují – hovoří především o hravé mysli (playful mind), která posiluje produkci i ocenění humoru u nejmenších.

Vágnerová (2012) popisuje naladění předškoláka k humoru jako jeden z přirozených důsledků jeho **emočního vývoje**. Od předškolního věku, kdy výrazně narůstá porozumění myšlenkám, motivům a prožitkům druhých lidí, hraje humor podstatnou úlohu v sociálních vztazích. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Ke sdílení legrace je třeba **skupiny** – zde nachází humor odezvu a jeho projevy se přizpůsobují se sociálním účelům. Humor a legrace jsou dle Matějčka (2015, s. 56) „*chováním společenským s kladným citovým nábojem a jako takové jsou silou, která přispívá k soudržnosti, k sounáležitosti, k budování společenství.*“ Nezbytnou podmínkou humoru je přitom atmosféra bezpečného prostředí, ve kterém se děti pohybují. Bergen (2019, s. 11) dodává, že humornou odezvu u dětí často podporují hraví dospělí, kteří reagují na dětské legrácky a sami dělají vtipné akce. Zdá se, že někteří iniciují hravé akce s dětmi častěji než jiní. Jako příklad chování hravého dospělého uvádí situaci zaznamenanou v deníku učitelky: „*Chlapci vytvořili z modelíny sušenky pro paní W. Potom, co je „snědla“, smáli se a říkali „My jsme vás napálili – mají v sobě bombu!“ Paní W. předvedla zděšení, chlapci ji následně ujistili: „To byl jen vtip!“*“

V mateřské škole se děti učí fungovat v kolektivu a seznamují se s cizí autoritou. Poznávají sociální normy a začínají chápat, že ve společnosti existují určitá tabu a konvence. Humor se v tomto ohledu stává nástrojem, jak **testovat** limita vlastního chování a pevnost nastavených pravidel. Sexuální zvědavost, touha po pozornosti a testování hranic vede dle Thorrové (2015, s. 392) k tzv. *tabu humoru*, jinak označovanému jako **fekální, skatologický**, „toilet talk“ či „bathroom humor“. „*Výroky dětí v období předškolního skatologického humoru se nápadně podobají: „Mami, pokakal jsem ti obličej.“ „Vykakám a vyblinkám se ti na zadek.“ „K obědu jsme měli dušená hovínka.“ (výroky dětí mezi 3 až 5 lety) Více než obsah samotného „vtipu“ dítě zajímají reakce posluchačů.*“

5.4 Humor v mladším školním věku (7–11 let)

Po nástupu do školy dětská zkušenost s humorem prochází dvěma hlavními změnami. První z nich je obrat k jazyku, druhou citlivější využívání sociálních funkcí humoru.

V mladším školním věku se děti posouvají od zakoušení non-lingvistických forem humoru k **lingvistickým**. To je zapříčiněno získáním nových kognitivních, řečových, metalingvistických a sociálních dovedností. Kolem sedmého roku života si uvědomují, že slova mohou být mnohoznačná. Začínají se těšit z humoru, který je založen na fonologické, morfologické či lexikální dvojznačnosti. Dokážou tedy plně pochopit i humor těžící z lingvistické inkongruity. Slovní hry rychle nabývají na sofistikovanosti a děti jsou již schopné lépe vysvětlit humornou pointu. (Hess Zimmermann, 2014b) Začátek užívání a chápání **ironie** se obvykle připisuje věku od 8 do 10 let. (Thorová, 2015)

Během školních let se děti uchylují k více **konvencionalizovanému humoru**, než tomu bylo v předškolním věku. Časté je vyprávění hotových (ready-made) vtipů či vtipných hádanek. (Hess Zimmermann, 2014b) Proč je v humoru oproti předchozímu období méně improvizace? S přechodem do školy se děti musí vyrovnat s nároky vzdělávací instituce, přizpůsobit se autoritě učitele a čelit tlaku okolí, které od něj očekává intelektuální výkon. Z hlediska vývoje tvořivosti řadí Hazuková (2010) období od 6 do 10 let do *stadia správných odpovědí*. S nástupem do školy zpravidla dochází k poklesu tvořivé aktivity. Dítě se musí vyrovnat se zátěží nového adaptačního procesu, ale musí také nahromadit dostatečné množství správných odpovědí o realitě, aby mohlo tento materiál využít ve skutečně významném tvůrčím procesu. Je tedy možné, že útlum v humorném experimentování souvisí s celkovým vývojem tvořivé aktivity.

Wolfenstein (1979) ve své studii poukazuje na velkou oblíbenost **žertovných hádanek** (riddles) u dětí od 6 do 11 let. Jedná se o naučené nonsensové otázky, na něž je připravená stejně nesmyslná, ale překvapivá odpověď. Často v nich figuruje postava hlupáka, označovaná hanlivým anglickým výrazem *moron* (např. „Proč hodil hlupák hodiny z okna? Protože chtěl vidět, jak čas letí.“, s. 116) Dle Wolfenstein mohou být reakcí na silné přání dítěte prokázat s nástupem školní docházky vlastní inteligenci. Dítě, které klade humornou hádanku, ukazuje svou chytrost tím, že dotázanému, který těžko může najít řešení na nesmyslnou otázku, dá samo rozuzlení. Dokáže tak redukovat úzkost z otázky, která ho v tomto období velice tíží – zda se ve škole projeví jako chytrá osobnost. V psychoanalytickém pojetí mohou být žertovné hádanky považovány i za sublimaci neuspokojené sexuální zvědavosti.

Na proměně pojetí humoru školáků se podílí i **socializace**. Smysl pro humor je stále více ceněn vrstevníky a přináší sociální benefity. Bývá uváděn jako jedna z charakteristik žáků oblíbených ve třídě. (Vágnerová, 2012) Pomocí humoru lze upoutat pozornost dospělých i vrstevníků, nastolit dobré vztahy i získat spiklence. (Bariaud, 1989) Dochází k dalšímu testování nově zvnitřňovaných sociálních norem. Zatímco v předškolním věku v této souvislosti odborníci hovoří zejména o skatologickém humoru a užívání tabu výrazů, v mladším školním věku vyvstává na povrch pestřejší škála projevů humoru znevažujících sociální konvence. Během

školních let děti začínají hodnotit sociální modely, které převažují v jejich kultuře. Humor se stává nástrojem, jak nastolit pozitivní sociální klima, ale také popřít některá pravidla či získat kontrolu nebo výhodu nad vrstevníky i dospělými. (Hess Zimmermann, 2014b) Specifický humor je možné vysledovat ve školním prostředí, kde se děti musí vyrovnávat s nároky instituce a tlakem vyvíjeným dospělými autoritami. (Woods, 2012)

Dowling (2014) reagovala na nedostatek výzkumných studií, ve kterých by dospělí výzkumníci zohledňovali také reflexi humoru samotnými dětmi. Ve fokusních skupinách s dětmi ve věku mezi sedmým a dvanáctým rokem rozvedla diskusi o tom, co lze považovat za humor a proč. Ukazuje se, že děti dokážou o humoru hovořit, definují ho nejen jako „něco, co nutí lidi se smát“, ale hodnotí také jeho potenciál umožnit lidem „cítit se dobře“. Vzpomínají na situace ve škole, nebo v rodině, které jim přišly legrační – nehody a drobná neštěstí (např. stoupnutí do psí loužičky, uklouznutí apod.), porušování pravidel (např. opakování po učiteli, „bathroom“ humor), oblíbené filmy a seriály (např. Sponge Bob Square Pants), chování osob nebo zvířat, spontánní humorné události, vtipy i improvizované legrácky. Vyjadřují se i k formám humoru, které mohou být zraňující. Studie je podpořena autentickými výpověďmi. Je z nich patrné, že humor je dětmi vnímán jako copingový mechanismus, který jim umožňuje vyrovnávat se s každodenními stresory. Vysledovat je možné i s věkem se rozvíjející komplexitu humorných projevů – od inkongruentních akcí, šaškování, vtipů bez pointy k zpracovaným anekdotám a spontánním vtipným bonmotům.

5.5 Humor v dospívání

S rozvojem abstraktního myšlení kolem 11 roku se humor dostává na vyšší kognitivní úroveň. Zatímco v předchozím období děti preferovaly spíše ustálené formy humoru, jako jsou vtipy a říkanky, v dospívání se přístup k vytváření humoru stává sofistikovanějším a přísnější jsou i měřítka jeho oceňování. Teenageři jsou v humoru spontánnější, tvořivější, originálnější a méně stereotypní. **Ironii a sarkasmus**, které byly v předchozích obdobích intelektuální výzvou, adolescenti zažívají v hojné míře. Kreativitu projevují ve vytváření spontánních vtipných bonmotů (witticisms). (Hess Zimmermann, 2015b)

Během dospívání jedinci ustálí své humorné preference a rozvinou **vlastní styl humoru**. Produkce a ocenění humoru přitom závisí na osobnosti jedince, vzdělání, pohlaví a emoční vyzrálosti. (Hess Zimmermann, 2015b)

U teenagerů hraje humor zásadní roli v **začleňování jedince do sociální skupiny**. Humor se stává nástrojem, jak si vydobýt přijetí vrstevníky i jak akceptovatelným způsobem vyjádřit chování, které by mohlo vést ke konfliktu s autoritami. Preferovaný bývá takový typ humoru, který odpovídá společným zájmům sociální skupiny. (Hess Zimmermann, 2015b) Sdílený humor má podstatný vliv na utváření sociálních vztahů (Hunter, Fox & Jones, 2015) Smysl pro humor zlepšuje postavení žáka ve třídě, a to spolu s kamarádkým chováním, komunikačními schopnostmi, tolerancí, pozitivním emočním laděním, otevřeností a ochotou pomáhat. (Vágnerová, 2012)

U dospívajících nejsou výjimkou ani agresivní humorné projevy. **Vtipné urážky a zesměšňování** na veřejných místech bývají v některých skupinách běžné. Často se objevují i vtipy se sexuálním či nevhodným podtextem (anglicky *sick, dirty jokes*). Témata humoristické produkce v dospívání často zahrnují sociální tabu, konflikty i rasismus. (Hess Zimmermann, 2015b) Když Holá (2007) při studiu zkoumala vtipy na základní škole, v deváté třídě si vyslechla vyprávění množství vulgárních vtipů, mnohdy explicitně vyjadřujících sexuální motivy.¹⁸

Ve školní třídě dospívajících se humor stává důležitým nástrojem, jak bojovat proti rigiditě školních pravidel a jak se **vzepřít autoritě**. (Woods, 2012) Dospívající přistupují k učitelům s větší kritičností, nediferencovaná konformita k autoritě učitele mizí, stejně jako žákovo úsilí o výkon ve všech předmětech. Objevuje se nechuť k bezvýhradné podřízenosti. Vše ústí mimo jiné v tendenci učitele provokovat. Kritičnost se však ne vždy projeví přímo v chování žáka, protože učiteli stále zbývá moc udělovat sankce. Vyjádřit ji lze skrze *symbolickou konfrontaci*. Právě zde nachází humor živnou půdu. Učitelé bývají žáky imitováni, bývají jim přidělovány přezdívky, stávají se předlohou ke kresleným karikaturám. (Vágnerová, 2012)

Smysl pro humor v dospívání zvyšuje nejen postavení ve skupině, ale také **atraktivitu pro druhé pohlaví**. Zatímco chlapci na dívkách negativně hodnotí upovídanost, smysl pro humor u nich dokážou naopak velmi ocenit, stejně jako fyzickou krásu a kamarádkost. (Vágnerová, 2012) Ve skupině se můžeme setkat s odlišnými genderovými přístupy k humoru. Smích,

¹⁸ Autorka vycházela z poznatků Pražské skupiny školní etnografie.

híhňání, spontánní humorné chování se sexuálním podtextem je důležité pro děvčata, protože jim zajišťuje členství ve skupině. U chlapců nachází oblíbenost spíše vyprávěné vtipy. (Hess Zimmermann, 2014b)

Ve vývoji humoru můžeme sledovat zvyšující se míru **sofistikovanosti**. Vyjádření se stávají méně explicitními, hry se slovy jsou originálnějšími a humorný nesoulad, který je zdrojem humoru, se stále více skrývá v aluzích. Wolfenstein (1979) označuje vzrůstající sofistikovanost humoru jako rozvíjení **fasády vtipu** (joke façade). Ta umožňuje zakrýt a vyjádřit tabuizovaná témata, o kterých jsme se vlivem konvencí ve společnosti naučili raději nemluvit. Protože je z podstaty ve vtipěch vyjadřovaná určitá distance, humor nabízí cestu, jak zakusit i něco jinak zakázaného. Účastníci humorné interakce si dávají navzájem najevo, že to, co je řečeno, není myšleno vážně. Uspokojení sexuálních a hostilných impulzů tak přichází navzdory vnitřním i vnějším restrikcím, bez pocitu studu a viny i bez sociálních sankcí. Wolfenstein konstatuje, že již jedenáctiletí dokážou své motivy za fasádou vtipu uspokojivě skrývat. Jejich vtipy se z přímých narážek transformují do her se slovy, ztrácí nádech reality, vystupují v nich fiktivní postavy a přibývá narážek.

5.6 Percepce a produkce vizuálního humoru u dětí

Od dětství člověka doprovází verbální i neverbální formy humoru. Vtipy, vyprávění o legračních příhodách či slovní hříčky jsou střídány legračními obličejí a gesty, směšnými situacemi, žerty s předměty, ale také kreslenými vtipy či jinými formami vizuálního vyjádření.

Vizualita činí humor přístupným i pro nejmenší děti. První prožitky humoru přináší objekty, které je možné vidět, osahat a manipulovat s nimi. Verbální humor se objevuje až později s rozvojem řeči. I proto někdy výzkumníci předškolákům předkládají kreslené vtipy a legrační ilustrace, aby zjistili, do jaké míry oceňují humor a rozumí humorné inkongruitě. Studie mapující výhradně dětský vizuální humor jsou však spíše výjimkou. To je škoda, protože i v percepci a produkci vizuálního humoru můžeme vysledovat vývojové zvláštnosti, jejichž podchycení vyžaduje soustavnou výzkumnou práci.

Dílčí pojednání o proměnách přístupu k vizuálnímu humoru u dětí můžeme nalézt například u Paula McGhee (1979) či Françoise Bariaud (1989). Bariaud připomíná doktorskou práci R. Piret z roku 1940, i když podotýká, že je třeba její zjištění aktualizovat pro soudobé děti ovlivňované světem obrazů. Piret (1940) vyhodnotila přes 250 komických kreseb belgických dětí ve věku od 4 do 8 let. Jako cíl si stanovila identifikovat hlavní komické motivy v dětských obrazech a zjistit, jak působí na vrstevníky jejich tvůrců. Na základě tohoto šetření formulovala dvě kategorie pro způsob zobrazování považovaný dětmi za legrační:

- 1) **komické charakteristiky:** odchylky od běžného fyzického vzhledu objektů, lidí, zvířat, přidávání či odebrání některých typických znaků (třínohý muž, obličej bez očí), deformace (pán se čtvercovým obličejem a nohama jako zápalky), změna velikosti (příliš velký klobouk, obrovské boty), přenášení znaků (dívka s králíčíma ušima, kachna kouřící dýmku, židle se čtyřma rukama), přestrojení (klaunové, karnevalové postavy, masky, falešné nosy, bláznivé klobouky);
- 2) **komické situace a chování:** zvláštní chování nebo situace (muž stojící na střeše se sluncem v rukou), nehody a žerty (pán omylem usedající na dítě, kluk zazvoní na domovní zvonek a uteče).

Studie Bariaud (1989) ukázala, že schopnost interpretovat humornou kresbu vrstevníků se s věkem zlepšuje. S přibývajícími lety také ubývá kreseb zaměřených na komické charakteristiky a přibývá komplexnějších scén. Humorná inkongruita v nich spočívá například v rozporu mezi chováním a prostředím či situací, ve které se odehrává.

Aktuálními studiemi přispěl v této oblasti výzkumný tým E. Loizou, řecké odbornice na preprimární vzdělávání, která na základě empirického šetření zformulovala vlastní teorie dětského humoru – teorii absurdna a teorii posilnění (2005b). Dle E. Loizou iniciují děti humor těžící z nesmyslu (nesmyslné chování, gesta, slova, akce), dokážou ho ale využít i k sociálním účelům a posilnit jím svoji moc – škádlit vychovatelky, nabourávat očekávání dospělých a testovat pravidla.¹⁹ Další šetření využila Loizou k ověření těchto teorií a k formulaci dílčích

¹⁹ Viz kapitola „Počátky dětských humorných projevů“ (5.2).

kategorií. Je přínosné, že se při zkoumání humoru v předškolním vzdělávání soustředila také na jeho vizuální formy. Vizuální vyjádření (kresba, ale i fotografie) se stalo důležitým výzkumným nástrojem, který umožnil dětem prezentovat jejich specifické pojetí humoru. Obrazový materiál byl vždy vyhodnocován společně s verbálními komentáři dětí. (Loizou, 2011; Loizou, Kiriakou, 2016; Loizou, Loizou; 2019a; 2019b)

Zajímavé informace o dětském vizuálním humoru přinesly výsledky šetření publikované v roce 2019. (Loizou, Loizou, 2019a; 2019b) Eleni a Evi Loizou prováděly výzkum v zařízení pro předškolní vzdělávání. Mezi participanty bylo 27 dětí ve věku od 3,5 do 4,5 let. Vlastní sondě předcházela výukový blok, který zahrnoval společné čtení z knih, interpretaci obrazu a další tvůrčí činnosti. Jako východisko pro tyto aktivity posloužily vtipné dětské ilustrované knihy (např. *Aliens love underpants*) a malba Marca Chagalla *Kráva se slunečníkem*. Po absolvování této série tvůrčích činností byly děti vyzvány k vytvoření jejich vlastní legrační kresby. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké prvky humoru děti do kresby zapojí a jak je lze interpretovat z hlediska *teorií absurdna a posilnění* formulovaných v předchozí publikované studii (Loizou, 2005b). V tabulce č. 5 je zaznamenána četnost humorných prvků nalezených v dětských kresbách.

Nejvíce zastoupeným humorným prvkem v dětských legračních kresbách bylo **narušení lokální barevnosti**. Ukázalo se, že změna barvy může být pro děti snadným prostředkem, jak učinit kresbu humornou. Objevily se např. kresby slunce s legračními různobarevnými paprsky. Častý byl i motiv postavy, která něco **nesmyslného drží** (kráva drží deštník, kluk drží dům), zvířata dělající **neobvyklé akce** (had jdoucí do Lunaparku), **vzhledové zvláštnosti** a obměny postav (dítě s množstvím končetin) či různé **lapálie** (maminka stoupne na červa a uklouzne). Humorné prvky těžící z nesmyslu (teorie absurdna) počtem převýšily ty spojené s násilím a porušováním pravidel (teorie posilnění). (Loizou, Loizou, 2019a) Některé humorné prvky mohly být podnícené kreativními aktivitami, které kresbě předcházely. Příběhy z knih plné zvířat a tvorů dělajících nevšední věci či Chagallova radostná kráva kráčejí po střeše s roztaženým parapletem mohly dětem vnuknout inspiraci. Často kreslily postavy personifikovaných zvířat, které zachycovaly v absurdních situacích a nechávaly je provádět nesmyslné akce. (Loizou, Loizou, 2019a)

Cenná zjištění byla publikována i ve studii s názvem „Disposable Cameras, Humour and Children's Abilities“. (Loizou, 2011) Výzkum s inovativním designem byl zaměřen na objevování humoru nejmenších ve vizualitě všedního dne. Dětem byly svěřeny jednorázové fotoaparáty. Šest předškoláků ve věku od 4,8 do 5,8 let po dobu tří týdnů fotografovalo vše, co jim v okolí, školním i domácím, připadalo humorné, a co je rozesmálo. Posléze každé z nich vybralo 10 nejlegračnějších záběrů a svůj výběr obhájilo. Děti, které se do takového výzkumného designu s chutí zapojily, pořizovaly fotografie: 1) lidí, kteří dělali humorná **gesta**; 2) překvapivých inkongruentních **akcí** lidí a zvířat; 3) nevšedního **vzhledu** lidí, zvířat nebo věcí co do velikosti, tvaru, barvy či oblékání. Mezi fotografiemi se objevily obličejové členů rodiny pitvořící se ve směšných grimasách, kočka, jež strká hlavu do konzervy, ale i legračně zahnuté gumové tužky nebo dětský deštník s držadlem ve tvaru ptačí hlavy. Některá kritéria, kterými děti vymezují humor, mohou připadat dospělému překvapivá. Indikátorem „legrační

fotografie“ byl pro děti i smích či jen úsměv portrétovaných osob. Za legrační vzhledovou zvláštnost považovalo jedno z dětí i babiččiny bílé vlasy.

Bariaud (1983; 1989) vysledovala, že u dětí ve věku od 7 do 11 let se přístup k oceňování vizuálního humoru mění. S přibývajícím věkem roste schopnost interpretovat vizuální humor komplexněji. Zatímco mladší děti rozpoznávají humornou inkongrunitu v obraze spíše na úrovni percepce, tj. jak se vyobrazení liší od reality, starší dokážou rozpoznat i hlubší významy obrazu vztahující se k sociálnímu kontextu. Například kresbu dvoukola se dvěma řídítky na opačné strany ocení nejen proto, že jde o bizarní bicykl, ale i protože si představí, jak by cyklisté dopadli, kdyby se na takovém kole pokoušeli rozjet. Pro ocenění humoru u dětí je rozhodující i schopnost vcítit se do pozice humoristy, rozpoznat jeho záměry a souhlasit s jeho názorem.

Studie z oblasti preprimární pedagogiky či psychologie se věnují dětskému obrazovému humoru především na úrovni jeho percepce a konceptualizace. Dětská kresba umožňuje výzkumníkům poznávat způsob, jakým děti definují humor jako takový. V takto zaměřených studiích bývají kódována především data textového charakteru získaná z verbálních komentářů dítěte k jeho tvorbě. Lze však na výsledky podobných šetření nahlížet také z hlediska uplatněných výtvarných vyjadřovacích prostředků? Když tato zjištění (McGhee, 1979; Bariaud, 1983; 1989; Loizou, 2011; Loizou, Kyriakou, 2016; Sezgin, Hatipoglu, 2017; Loizou, Loizou, 2019a; 2019b) interpretujeme také jako výpověď o proměnách výtvarné řeči, můžeme vysledovat některá specifika dětského vizuálního humoru v rovině námětové i formální. Námětům a výrazovým prostředkům dětského vizuálního humoru budou věnovány dvě následující kapitoly.

Kategorie humoru	Příklady humoru v dětských kresbách	Počet případů
<i>Teorie absurdna</i>		
Inkongruentní akce	Měsíc sestoupil na zem	13
	Slon letěl na pól sloním letadlem	
Inkongruentní používání materiálu	Speciální elektrický proud ochraňuje lva	1
Legrační slova, zvuky, pozice nebo gesta		0
Humorné symboly	Legrační ptáci	4
Narušení barevnosti	Žluté mraky	14
Narušení typických znaků	Květina s neviditelným stonkem	13
	Strom s obličejem	
Teorie absurdna celkem		45
<i>Teorie posilnění</i>		
Spontánně-záměrné nedodržení očekávání	Maminka prohrála v basketbalu s Eftichíí (jméno malého děvčete)	1
Reakční nedodržení očekávání		0
Porušení pravidel	Dítě všude hází žluté věci	5
	Dítě cáká bahno	
Násilí	Kámen spadne na hlavu tygra a on umře	5
Teorie posilnění celkem		11

Tab. 5: Tabulka četnosti humorných prvků v dětských kresbách dle E. a E. Loizu (2019). Deduktivní kategorie jsou odvozené z interpretace ilustrovaných knih a obrazu, předložených dětem v rámci řízených aktivit, ale také z předchozí studie dětského humoru. (Loizou, 2005b)

5.6.1 Námětová rovina dětského vizuálního humoru

Dětské humorné kresby bývají **figurativní**. Vystupují v nich osoby, zvířata nebo objekty známé z okolního světa. Mezi nimi bývají i klaunové nebo obdobné pohádkové postavy. Klauni se stávají námětem, který spolehlivě budí mezi dětmi smích, ačkoliv se dospělému může zdát jako podnět k humoru nedostatečný. (Bariaud, 1989; Loizou, Kyriakou, 2016; Sezgin, Hatipoglu, 2017; srov. Matějček, 2015) Ukazuje se, že častou postavou v humorných dětských kresbách bývá i starší sourozenec či některý z rodinných příslušníků. (Sezgin, Hatipoglu, 2017)

Patrná bývá snaha o **vyobrazení děje** nebo komické situace. Oblíbeným námětem bývá zpravidla nějaká nešťastná příhoda, která se má stát některé ze zobrazovaných postav. Dle Bariaud (1983) děti kolem sedmi let za humorné obrazy považují i takové, které vyobrazují veselé události (cirkusy a jiná dobrodružství).

Zkoumat vývoj dětského vizuálního humoru očima výtvarného pedagoga se rozhodla Eliza Pitri (2011). Vyhodnotila celkem 578 kreseb dětí ve věku od 4,5 do 12 let, kterým zadala nakreslit „něco legračního“. Protože se soustředila na dětské kresby jako na formu vizuální komunikace, nikoli jen jako na odraz úrovně smyslové citlivosti. Více si všímala charakteristik námětů a formy dětských humorných obrazů. Pro uplatnění **námětů** našla dvě kategorie²⁰:

- 1) **Incidenty**: Do této kategorie spadají případy, kdy si děti jako námět kresby zvolily nějakou příhodu.
- 2) **Postavy**: Druhou kategorií námětů tvoří dle Pitri postavy, které byly na plochu papíru zakresleny izolovaně, bez pozadí. Často se jednalo o klauny, legrační obličejy či celé figury („funny girl“). Zpozorovat bylo možné šilhající hlavy, vyplazené jazyky, velké uši či nosy. Objevili se také mimozemšťani či postavy známé z filmů a seriálů (např. Sponge Bob)

Pitri analyzovala také další **společné charakteristiky těchto námětů**. Všimla si několika poloh, ve kterých se humorné kresby pohybovaly – absurdity (29,8%), inkongruity (26,4%), hravosti (20,6%) zobrazování nešťastných příhod (18,5%) a motivů „zlobení“ (4,7%).

Poloha **absurdity** si získala mezi humornými dětskými náměty silnou pozici. Zdá se, že vizuální forma vyjadřování této do krajnosti dovedené inkongruity připravuje ideální podmínky. V absurdních kresbách byly uplatněny vysoce imaginativní prvky. Oblíbenou figurou se stal například mimozemšťan, jehož zobrazování startuje svobodnou imaginací, zároveň stále umožňuje konfrontaci s lidským chováním a standardní podobou člověka.

Za další častou námětovou charakteristiku považuje Pitri **inkongruitu**. Jedná se o takové náměty, které sice těží v humorných nesouladech všedního života a jsou ještě v kontaktu s realitou. Jako příklad lze uvést kresbu ženicha a nevěsty, na které je ženich menšího vzrůstu

²⁰ Pitri svou studii potvrdila některé závěry ze zmiňované dizertační práce R. Piret z roku 1940, která rovněž v dětských kresbách vyhledala náměty komických postav a událostí.

než nevěsta, zobrazení auta zaparkovaného v obývacím pokoji či Santa Clause s černým vousem.

Řadu námětů tvořily příhody zobrazující **nešťastné události** připomínající grotesku Charlieho Chaplina. Jejich zobrazením může autor vyjadřovat svou moc a převahu a ventilovat vlastní agresi.

Někdy se v kresbách výrazněji projevil **motiv zlobení**. Mohlo jít např. o vyobrazení vzpoury proti rodičům, kresbu vyplazeného jazyka či nahoty.

Poměrně časté bylo také zobrazení **hravé** atmosféry. Spíše, než o humor v pravém slova smyslu se zde jednalo o zobrazení scén obecně spojovaných s dobrou náladou (např. narozeninová oslava, tančící postavy).

Ani Loizou (2006) ani Pitri (2011) nenašly žádné statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami, co se týče tvorby humorných kreseb. Dle Pitri (2011) lze vysledovat jen drobné genderové rozdíly. Na jejím výzkumném vzorku se jí potvrdilo, že dívky čerpají náměty více z reálné zkušenosti, zatímco chlapci se pouštějí do větší imaginace a více užívají motivy z médií.

5.6.2 Humorné způsoby zobrazování u dětí

Zdroje dětského vizuálního humoru není třeba hledat jen v zobrazování „něčeho“, například příhody, ve které postava uklouzne po slupce od banánu. Humorný nesoulad je možné vysledovat i **ve způsobu zobrazování**.

Motivy ve zkoumaných dětských kresbách, ale i fotografiích (Loizou, 2011), vykazují **odchylky od běžného vzhledu věcí** (incongruous appearance). Viděná realita je zde pokřivená, tvarově deformovaná a podléhá fantazijním modifikacím. Kreslené objekty jsou představeny v jejich bizarní podobě, absurdita zobrazovaných scén přináší překvapení.

Časté odchylky od zobrazované skutečnosti přináší **narušení lokální barevnosti** (color violation). Barevná nadsázka bývá uváděna jako jeden z nejčastějších rysů humorné dětské kresby. (Loizou, Kyriakou, 2016; Sezgin, Hatipoglu, 2017; Loizou, Loizou, 2019a; 2019b)

Odchylky od reality jsou zobrazovány způsobem dětem vlastním. Zdá se, že pokud si dítě osvojí některé **kresebné schéma**, je ochotné se s ním pustit do experimentů obdobně, jako když používá slova k vyprávění nesmyslných příběhů. V případové studii představují Eleni a Evi Loizou (2019b) příklad námětově bohaté kresby 4,5 letého děvčete. Nakreslilo scénu s duhou, kterou drží tisíce dětí. Zajímavé je, že základní čáry, kterými běžně děti jejího věku naznačují prostor, použila nekonvenčně. Tradiční zelenou linii zakreslila na horní okraj papíru, zatímco nebe a slunce se drží u spodní strany. Když verbálně komentovala vlastní autorské záměry, sdělila, že nebe je dole a země nahoře, aby byla kresba legrační. Zobrazené postavy dětí mají navíc záměrně zmnožené lineární končetiny. Děvče v této kresbě humorně ozvláštnilo způsoby zobrazování, které za běžných podmínek používá. Netradičně přistoupila k prostorovému schématu a zaměnila základní čáry. Záměrným zmnožením končetin humorně deformovala i ustálený grafický typ pro kresbu lidské postavy.

Pitri (2011) ve své výzkumné studii provedla **analýzu výrazových prostředků** používaných v dětských humorných kresbách. Vyjádřit humornou pointu vizuálně, bez verbalizace, dokážou děti zpravidla až ve věku kolem 7,5 let. Pitri si všimla, že narativ nebývá z kresby nejmladších zúčastněných dětí vždy čitelný. V rámci výzkumného šetření děti mnohdy zachytily začátek, konec či průběh humorné události, její děj však diváku zpřístupnily až po vyslechnutí verbálního komentáře. Obraz tvořený sedmiletým dítětem nemusí být tedy ještě sám o sobě kompletní předávanou zprávou. Rozvoj této dovednosti pravděpodobně souvisí s nově nabytou schopností zachytit prostorovou hloubku či pohyb. Mezi 8 až 12 lety děti dokážou zobrazení humorných příhod využívat pokročilejší prostředky, a snáze tak diváku zprostředkovat humornou pointu. Mezi ně patří například **symbolické využití linie** (tj. naznačení zápachu, pohybu, zvuku, větru apod.), vytváření obrazových **sekvencí**, využívání **textových bublin** a dalších **symbolů**, jako jsou hvězdy, srdíčka či noty. Tyto prvky používané ke zdůraznění humorné pointy mohou být převzaté z komiksů a jiných kulturních zdrojů, se kterými de děti během života přirozeně seznamují.

6 Pojetí humoru v dizertační práci

V rámci teoretické části práce jsem dosud věnovala pozornost objasnění obecných teorií humoru a interpretačních pozic různých vědních disciplín, které se ke studiu humoru vztahují. Vzhledem k tematickému zaměření dizertační práce jsem jednu z kapitol zaměřila na charakteristiku vizuálního humoru, který se ve výtvarné výchově může stát výtvarným vyjadřovacím prostředkem. Teoretická část obsahuje také pojednání o edukačním přínosu humoru ve škole a přehled studií věnujících se ontogenezi humoru.

V závěrečné kapitole teoretické části práce zdůrazním některé poznatky, kterým je v kontextu uplatňování humoru ve výuce výtvarné výchovy třeba věnovat zvýšenou pozornost. V předchozích kapitolách byl humor představen jako komplexní fenomén – diamant s mnoha facetami. Pro účely dizertační práce je dobré pokusit se rámec pro posuzování humoru zúžit a zkoncentrovat pozornost na některé jevy s tímto fenoménem spojené.

Vzhledem ke komplexitě zkoumané kategorie se mi jeví vhodným vzdát se ambice o sestavení obecné a všeobjímající definice humoru. Uměřenější je hovořit o **pojetí humoru**, které je možné vztáhnout ke kontextu bádání a které může poskytnout optiku k nahlížení na edukační potenciál humoru ve výtvarné výchově.

Klára Šedřová (2013), která se ve svém výzkumu věnovala humoru ve škole, charakterizovala humor následovně: *„Humor je specifický typ zážitku, který nastává v situaci paralelního výskytu dvou jevů, jež jsou normálně vnímány jako inkongruentní. Humor je založen na sociální interakci, přičemž si účastníci humorné situace vzájemně signalizují přítomnost hravého nereseriózního percepčního rámce. Ambivalentní povaha humoru umožňuje vyjádřit potlačované a společensky nepřijatelné impulzy, případně emocionálně přepólovat význam vnímané situace.“* (Šedřová, 2013, s. 19) Tato charakteristika humoru nabízí syntézu teoretických přístupů, zaměřuje se na jednání účastníků humorných situací a lze ji vztáhnout ke školní praxi. Chybí v ní však výtvarný rozměr, který je v pojetí humoru této dizertační práce třeba zdůraznit.

Pojetí humoru v dizertační práci se odvíjí od soudobých poznatků v oblasti obecných studií humoru, zároveň přihlíží k aktuálním cílům výtvarné edukace. Akcentuje takové poznatky o humoru, které mají význam v kontextu současného směřování výtvarného vzdělávání. **Teoretický model pojetí humoru v dizertační práci je vizualizován pomocí pojmové mapy.** (graf 2)

Za nejdůležitější ve vztahu k uplatňování humoru ve výuce výtvarné výchovy považuji teze:

humor obrací pozornost k významotvorným procesům a umožňuje reflektovat způsoby dorozumívání skrze znaky a znakové systémy;

humor podněcuje kreativitu a otevřenou mysl, přináší nové nápady, tvůrčí odvahu a umožňuje vybočit z konvencí a stereotypů;

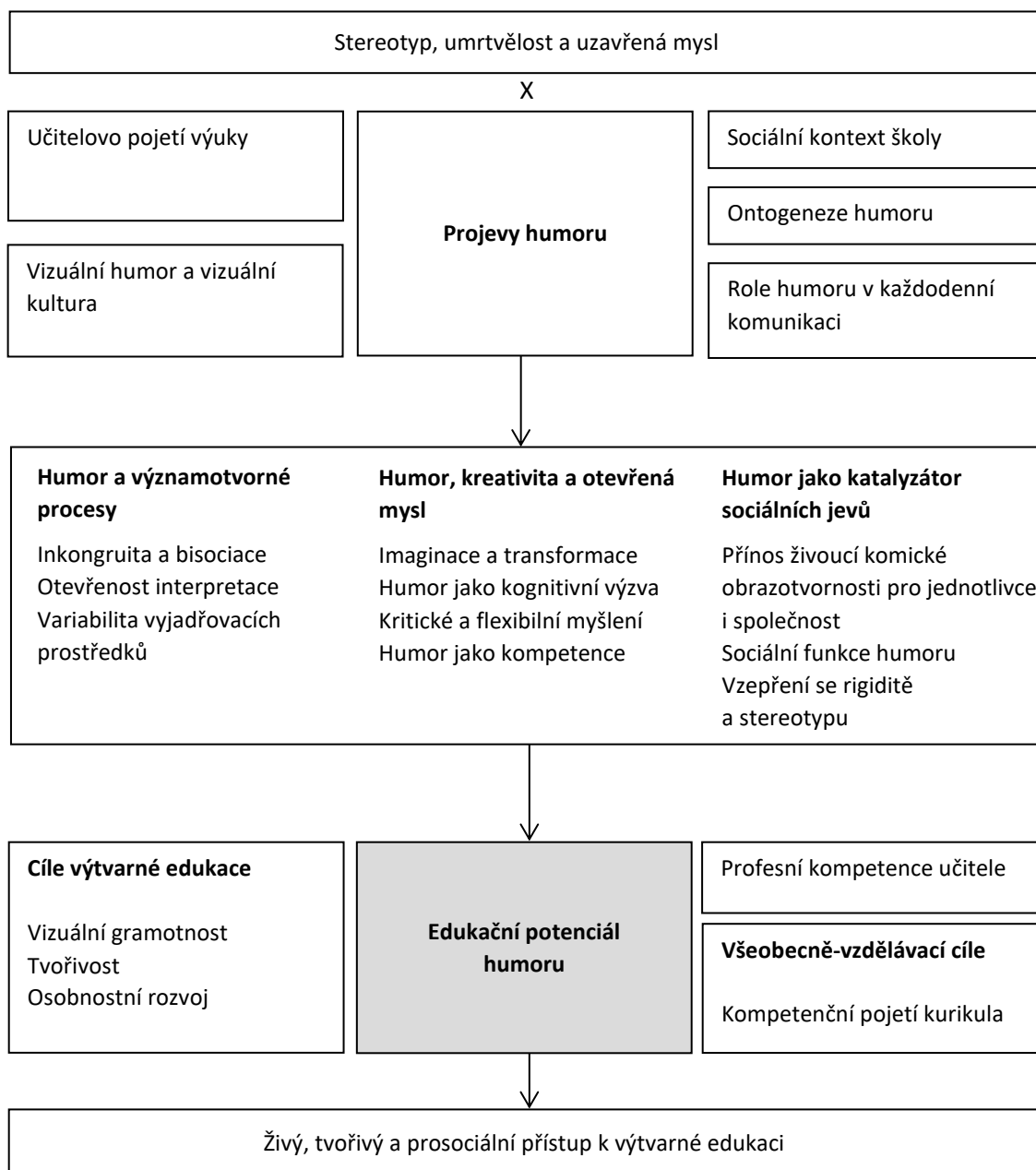
humor katalyzuje sociální jevy, má své sociální funkce, které ovlivňují život ve skupině.

Tyto tři teze, které jsou umístěny v centru teoretického modelu (viz graf č. 2), budou blíže rozvedeny v následujících kapitolách. Vztahují se k edukačnímu potenciálu humoru ve výtvarné výchově, k jehož objasnění a využívání má dizertační práce směřuje, a jsou pro uplatňované pojetí humoru určující.

V teoretickém modelu pojetí humoru znázorněném pojmovou mapou jsou také připomenuty důležité proměnné, které mohou projevy humoru ve výuce výtvarné výchovy ovlivňovat a kterým byla již v úvodních teoretických kapitolách dizertační práce věnována pozornost. Školní humor se odvíjí od **učitelova pojetí výuky** a rodí se **v sociálním kontextu školy a školní třídy**. Žákovský humor podléhá **vývojovým zvláštěnostem** a mění se s přibývajícími jazykovými, emočními, sociálními a kulturními dovednostmi. Projevy humoru ve škole stejně jako v běžných situacích života ovlivňuje také **kulturní a společenský kontext**, ve kterém se jedinci pohybují. Projevy humoru ve výtvarné výchově mohou jsou provázané se současnou vizuální kulturou. Humor je součástí **běžné mezilidské komunikace**, své funkce zastává nejen ve škole, ale také v životě mimo ni, a pro jednotlivce má osobní význam.

Edukační potenciál humoru ve výtvarné výchově je třeba vztahovat k **soudobým oborovým cílům a cílům všeobecného vzdělávání**. Současná výtvarná výchova napříč vzdělávacími stupni usiluje o rozvoj vizuální gramotnosti (Uhl Skřivanová, 2019; Fulková, 2019, Kitzbergerová a kol., 2019), rozvoj kreativity (Podlipský a kol., 2017; Uhl Skřivanová, 2023) a kromě rozvíjení specifických výtvarných obsahů se již tradičně zaměřuje také na osobnostní rozvoj. (Hazuková, Šamšula, 2005; Slavík, 2004) Integraci oboru výtvarná výchova do všeobecného vzdělávání a jeho provázání s obecněvzdělávacími cíli usnadňuje kompetenční pojetí kurikula, které je v současném evropském kontextu aplikováno do vzdělávací praxe. (Uhl Skřivanová, 2011; Fryč, 2023) Právě v těchto oblastech se humor může stát užitečným didaktickým prostředkem usnadňujícím naplňování edukačních záměrů.

Studium odborných zdrojů v oblasti teorie humoru mne dovedlo k předpokladu, že s humorem lze snáze **narušovat strnulost a stereotypy v lidském chování i uzavřenost mysli**. Pojetí smíchu jako vzepření proti rigiditě a mechanizaci života je inspirativní u filozofa Henriho Bergsona (2012), který se k teorii komiky vyjadřuje v eseji *Smích*. Vdechnutí svobody a života do rigidních struktur společenské instituce sledoval i Peter Woods (2012) v rámci svých etnografických studií. Za podstatnou považují i teorii Arthura Koestlera (1964), který hnutí mysli ústící v prožitky humoru považuje za druh tvůrčího aktu. Teoretický model pojetí humoru jsem tedy ohraničila dvěma polaritami – „stereotyp, umrtvělost a uzavřená mysl“ a na druhé straně „živý, tvořivý a prosociální přístup k výtvarné edukaci“.



Graf 2: Teoretický model pojetí humoru v dizertační práci

6.1 Humor a významotvorné procesy

Jedním z důvodů, proč se zabývat humorem ve výtvarné výchově, je jeho schopnost zaměřit naši pozornost ke způsobům, jakým komunikujeme nejrůznější obsahy. V humorných projevech verbálního i vizuálního projevu se setkáváme s významovými nesrovnalostmi, které jitrí naši mysl a vyžadují hravou, pohotovou interpretaci slyšeného i viděného. Protože si současná výtvarná výchova klade za cíl rozvíjet vizuální gramotnost skrze uvědomělé zacházení s vizuálními znakovými systémy, může být nahlížení na humor jako katalyzátor reflexe kódů užívaných v komunikaci podnětným inspiračním východiskem dizertační práce.

Dle Umberta Eca (2022, s. 81) se člověk „*směje, poněvadž i když uznává, že situace je nepředstavitelná, rozumí významu věty. Cítí strach, poněvadž i když uznává, že situace je možná, není ochoten akceptovat takové děsivé sémantické uspořádání zkušenosti. Věta se jeví směšně nebo tragicky smysluplně, pokud je její význam v rozporu s našimi významovými pravidly. Její význam je neakceptovatelný nikoliv proto, že je nepochopitelný, nýbrž proto – pokud je akceptován –, že obsahuje restrukturalizaci našich kódů.*“ Upozorňuje, že humor obrací naši pozornost k významotvorným procesům a přetváří strukturu kódů užívaných v komunikaci dle zaběhlých významových pravidel.

Pro výtvarnou výchovu se sémiotickými východisky mohou být inspirací teorie inkongruity, které usilují o vysvětlení významové struktury humorných projevů. (srov. Borecký, 2000) Vyplynávají zejména ze sémiotických přístupů ke studiu humoru, které jsem objasnila v jedné z úvodních kapitol. (kapitola 2.2.3)

Pro vysvětlení jejich ústředního pojmu **inkongruita** si můžeme propůjčit poetická přirovnání Karla Čapka (1984), který poeticky přirovnává humor ke „slonu pod lupou, hnidě před teleskopem, chrchli se svatozáří či chlupu v polévce vážnosti.“ Nesourodé prvky jsou v těchto přirovnáních spojovány podle zvláštní logiky, obsahují hry s kontrasty a v mysli vyvolávají absurdní obrazy. Jev, který teoretici humoru označují pojmem inkongruita, jimi Karel Čapek dobře vystihl. Jedná se o **významový nesoulad**, který u recipienta vyvolává napětí. Porozumění zvláštní logice humoru mu současně přináší příjemnou emoční odezvu. Tento významový nesoulad je možné postoupit analýze a vyvodit z ní závěry o vnitřních mechanismech humoru, jež je přirozenou součástí dorozumívání mezi lidmi. (srov. Attardo, 2008a)

Inkongruita bývá vysvětlována jako **setkání dvou a více výkladových rámců**, které si mohou odporovat, přesto je možné je zvláštní logikou propojit. Její charakter lze objasnit na příkladu vtipu o bronchitickém pacientu, který bývá v této souvislosti často citován (např. Freud, 2005; Hurley, Dennet, Adams, 2011):

„Je doktor doma?“ šeptá bronchitický pacient.
„Ne, můžete dál,“ pošeptá mu jeho žena.

První výkladový rámec je lékařský. Pacient se skřehotavým hlasem dožaduje lékařské pomoci. Druhý výkladový rámec je sexuální. Lékařova žena si vysvětluje šepot jako utajenou výzvu. Ve vtipu se oba významy potkávají a tření mezi nimi vyvolává u recipienta humornou reakci.

V reálném životě bývají humorné projevy složitější a rafinovanější, setkává se v nich více významů a jejich strukturu může být obtížné rozpoznat.

Nesoulad výkladových rámců popisují autoři různě. Arthur Koestler (1964), který významovou inkongruitu spojuje s procesem **bisociace**, uvádí například následující protiklady:

člověk a stroj – z těla člověka se na okamžik vytrácí lidskost a stává se prostou matérií. Proto se smějeme se uklouznutí na banánové slupce nebo kanadskému žertíku;

člověk a zvíře – humorné pnutí vychází ze spojení lidského a zvířecího;

dospělý a dítě – střetnutí naivního dětského světa s vyzrálým a racionálním světem dospělého;

portrét a karikatura – rozpoznávání podobností vnějšího vzhledu člověka v tvarových deformacích portrétní karikatury. (Koestler, 1964)

Střet dvou výkladových rámců (matrix) v rámci procesů bisociace vizuálně znázorňuje obrázek č. 15. Právě díky tomuto významovému tření se dle Koestlera (1964) dostavuje humorný účinek.

I Henri Bergson (2012), jehož přístup k humoru nebývá tradičně řazen k teoriím inkongruity a jenž se sám vůči nim vymezuje, analyzuje v projevech komiky určité nesoulady a protiklady. Základní kontrast vnímá mezi životem a jeho mechanizací – za přílišnou svázanost a tuhost vzpírající se přirozeným přírodním zákonům smích trestá. Když Bergson blíže objasňuje strukturující rysy komiky, hovoří o **transpozici**, jež je podle něj v kontextu slovní a situační komiky hlubším komičnem než inverze či vzájemné propojení dvou myšlenkových systémů. Díky transpozici dochází k přenesení významu do jiného kontextu a výpověď, obraz či akt získává komický účinek. Transponovaná myšlenka je vyjádřena odlišným stylem, jinými slovy a převedena do nového prostředí. Slovy Bergsona (2012, s. 122) „*komického efektu dosáhneme tím, že transponujeme přirozené znění myšlenky do jiné tóniny.*“ Východiska ke svému tvrzení Bergson čerpá při studiu divadelního žánru komedie, jehož prvky jsou svázané se situacemi běžného života. Mezi krajními body transpozice uvádí například kontrast mezi slavnostním a důvěrným; nejlepším a nejhorším; největším a nejmenším; transpozici zdola nahoru aplikovatelnou na hodnotu věcí; nejobecnější kontrast mezi skutečností a ideálem; odborný jazyk přenesený do běžného života; a transpozici morálního do vědeckého.

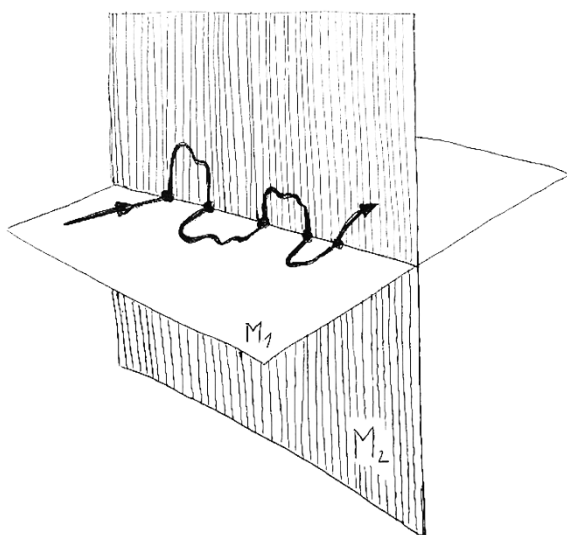
V Bergsonově pojetí se **komično forem** obecně projevuje v souvislosti s komickým vzhledem a směšným výrazem tváře, komikou gest a pohybů, převlečením; situacemi, kdy v řádu věcí rozpoznáme přírodu mechanicky zfalšovanou, jsme konfrontováni s obřadnou stránkou společenského života, řádem společnosti a profesionálními automatismy; nebo když se setkáme s rozparem mezi lehkostí duše a hmotností těla, s osobami vyvolávajícími dojem věci. (Bergson, 2012)

John Morreall (1983), který vnímá humor jako druh estetické zkušenosti, rozlišuje **dvě základní úrovně**, ve kterých se může významový nesoulad projevit – **inkongruita objektů** (incongruity of things) a **inkongruita ve způsobu vyjádření** (incongruity of presentation). V terminologii de Saussura (1989) tak rozlišuje tak mezi humorem na úrovni označovaného a označujícího.

Humorný efekt se může dostavit, narazíme-li na nevšední spojení různých námětů a významových prvků (tj. na úrovni označovaného), může však tkvět i ve způsobu, jakým jsou nám různé obsahy sdělovány (tj. na úrovni označujícího). Časté projevy inkongruit dle Morrealla jsou shrnuty v tabulce č. 6.

Významovými plány vtipu, jejichž analýza se může stát inspirativním východiskem pro výtvarnou výchovu, se v českém prostředí zabývá K. Přikrylová s kolektivem autorů. (Přikrylová, Břízová, Patajová, 2021; Přikrylová, 2021)

Uvědomění si inkongruit humorných projevů je důležitým předpokladem pro jejich interpretaci. Významové mechanismy vtipu jsou plné protikladů a tření. K jejich posuzování je třeba přistupovat s otevřenou myslí. V kontextu výtvarné výchovy je uplatňována pestrá škála výrazových prostředků zahrnující verbální i vizuální komunikaci. Při zkoumání humoru ve výuce výtvarné výchovy je třeba být otevřen možnosti, že se humorná inkongruita může ve vyučování objevovat v různých podobách. Humorné kontrasty mohou vnášet do vyučování pnutí nejen na úrovni předávaných obsahů, ale také na základě zvolených způsobů vyjadřování.



Obr. 15: Schéma ilustrující proces bisociace. Překresleno podle A. Koestlera (1964, s. 37)

Inkongruita objektů:	Inkongruita způsobu vyjádření:
osobnostní nedostatky, fyzická deformace; ignorace a hloupost, morální přešlapy; nevydařené akce; mimikry, podobnosti mezi věcmi; souhra náhod; juxtapozice (protikladů).	komické přeházení, chyby; slovní hříčky a dvojsmysly – hry s významy; bonmoty – hry s myšlenkami; změna perspektivy; narušení základů logiky; nadsázka; ironie a sarkasmus; presupozice.

Tab. 6: Charakter humorné inkongruity dle Johna Morrealla (1983)

6.2 Humor, kreativita a otevřená mysl

Vztahu mezi tvořivostí a humorem již byla v dizertační práci věnována pozornost. V kapitole věnované edukačnímu potenciálu humoru (4.6) jsem objasnila souvislosti, které je možné hledat mezi humorem, kognitivními schopnostmi, kreativitou či probouzením kritického myšlení. Tvořivost zůstává vedle rozvíjení vizuální gramotnosti jedním z nejdůležitějších cílů současné výtvarné výchovy (Podlipský a kol., 2017; Uhl Skřivanová, 2023), proto se mi jeví jako podstatné souvislosti humoru s kreativitou v dizertační práci připomenout a blíže rozvést.

Tvořivost je základní dispozice pro originální vyjadřování myšlenek nejen v rámci výuky výtvarné výchovy. Bez kreativního úsilí si lze humor jen těžko představit. Hra s myšlenkami vyžaduje schopnost odpoutat se od stereotypního uvažování, snahu zabývat se originálními nápady a ochotu změnit perspektivu nazírání na jevy kolem nás. Dle Ullmann (2024) může být humor tvůrčím životním postojem, který nám dovoluje změnit perspektivu v nahlížení na různé životní situace. Každý problém, každá krize a každá výzva lze také nahlížet z humorného úhlu.

Bisociace, které Koestler (1964) vysvětluje jako nutný předpoklad produkce i recepce humoru, jsou důležitým motorem kreativity. Tento proces vyžadující zvažování odchylek od běžného stavu věcí byl zmíněn v předchozí kapitole v souvislosti s významotvornými procesy. V rámci něj dochází při interpretaci humorného projevu k přepínání mezi dvěma matrix (výkladovými rámci). Jsme-li vystaveni dvěma nebo více nekompatibilním matrix, působí na nás humorně a jejich kolize vyvolá smích. Díky přepínání mezi významovými vrstvami, ke kterému je třeba velká dávka imaginace, vznikají nové myšlenky.

Porozumění humoru vyžaduje **otevřenou a flexibilní mysl**. Dle Koestlera (1964) je k rozpoznání humorné pointy třeba procesu interpolace, extrapolace i transformace. Humoristé i recipienti humoru tak čelí kognitivním výzvám, podobně jako při tvorbě uměleckého díla či vědeckém vynalézání. Musí doplňovat a přemostovat chybějící údaje, odpoutat se od skutečnosti a dokázat ji transformovat.

Kognitivní humorné výzvy aktivizují přirozenou zvědavost a tvořivost recipientů, a poutají tak jejich pozornost. I proto mají humorné podněty **implicitní charakter**. Zkázíme-li vyprávění vtipu a informaci předáme příliš explicitně, ocenění od publika se nedočkáme. Recipient vtipu nemůže zůstat pasivní, aby mohl humor naplno prožít. Musí projevit **zvědavost i vlastní invenci**, aby propojil nesourodé významové rámce a pochopil pointu vtipu. Humor je pro něj intelektuální výzvou a porozumění vtipu má blízko k vyřešení problému, učinění objevu.

Analogie mezi humorem, vědou a uměním objasňuje Koestler v knize *The act of creation* (1964) na konkrétních příkladech. Ukazuje, že tvůrčí proces se může ve všech třech oblastech týkat podobných jevů a souvislosti mezi humorným, uměleckým a vědeckým rámcem mohou být zřetelnější, než by se na první pohled zdálo. Protože kreativní potenciál humoru spatřuji jako jeden z nejdůležitějších benefitů humoru ve výuce výtvarné výchovy, ukážu **Koestlerovu koncepci humoru jako tvůrčího aktu na dvou obrazových řadách**. Obrazové řady

manifestují, jak se tvořivá síla může manifestovat v obrazech. Právě vizuální formy komunikace je třeba ve výuce výtvarné výchovy reflektovat.

První obrazová řada je věnovaná tématu **spojování lidských a zvířecích elementů**, se kterým se dle Koestlera (1964) setkáváme v kontextu humorných projevů, umění i vědy. Komické polidšťování zvířecích figur můžeme rozpoznat například v animovaných filmech W. Diesnyho, kde si postavy zachovávají vnější podobu zvířete, přestože se chovají jako lidé. V kontextu umění lze poukázat na metamorfózy z antické mytologie, o kterých vypráví Ovidius, nebo existenciální příběh Řehoře Samsy, který se v povídce Franze Kafky mění v brouka. I věda svým způsobem přirovnává člověka ke zvířeti. Připomenout lze výzkumy podmíněných reflexů I. P. Pavlova, které byly prováděny na psech. (Koestler, 1964) **Srovnávací obrazová řada „člověk a zvíře“**, inspirovaná teorií A. Koestlera, ukazuje podobné analogie vizuálně. (obr. 16, 17 a 18) V humorné ilustraci z konce 19. století se personifikované kotě snaží nepozorovaně mlsat džem z police. (obr. 16) Výrazy obou zvířecích postav umocňují komičnost situace. Na obrázku č. 17 je vyobrazena postava z antické mytologie – Minotaurus, napůl člověk a napůl býk. Obrázek č. 18 připomíná Pavlovovy experimenty. Je zajímavé, jak razantně se může interpretace obrazu proměnit se změnou kontextu. Nepoučenému diváku by schéma Pavlových experimentů mohla připomenout absurdní scénu a bájný Minotaurus komicky deformovanou postavu. Všechny tři obrazy vykazují odchylky od vizuální skutečnosti, tvary jsou fantazijně modifikované či zjednodušené na podstatu, zobrazované objekty jsou zvláštním způsobem kombinované (kotě v šatech, člověk s hlavou býka, pes ve složitém postroji). Tvůrčí akt je doprovázen schopností odklonit představu od zažitého stereotypu ve vnímání reality.

Další **vizuální řada je zaměřena na období karikatury**. (obr. 19, 20 a 21) Koestler vyděluje karikaturu ze seriózního umění, zároveň však zdůrazňuje, že ve výtvarném umění můžeme nacházet analogie ke karikatuře v jakékoli formě stylizace, při které se umělec pouští do deformování viděné skutečnosti. Humorista snaží postihnout deformity reálného světa. Umělec deformuje zobrazovanou skutečnost, přetváří ji v nové obrazy, které jsou nositeli myšlenek a významů. Ve vědě lze za neemocionální karikaturu reality považovat jakýkoli diagram či model, který selektivně zdůrazňuje některý její rys. Humorista, umělec i vědec při těchto tvůrčích procesech pronikají k podstatě věci. I v tomto případě je na základě tvůrčího aktu narušena obvyklá optika pro vnímání věcné skutečnosti.

Obě srovnávací řady ukazují v kontextu vizuality, jak důležité jsou procesy přetváření viděné reality a její reinterpretace. Humorné deformace jako by zcitlivovaly naše vnímání skutečnosti a vyžadují stejné tvůrčí úsilí jako jiná metaforická vyjádření či abstrahování a schematizace viděného. V obrazových řadách se jednotlivá zobrazení liší kontextem a citovým naladěním situace. Dle Koestlera (1964) je kontext vědy citově neutrální, v humorném kontextu se setkáváme s agresivními prvky, kontext umění je více patetický, spjatý s úžasem. V současném pluralitním světě vizuální kultury však lze předpokládat, že se hranice mezi těmito rámci budou stále více rozpouštět.

Výtvarná výchova v současném pojetí by měla nabízet experimentální a tvůrčí prostor pro zacházení s obrazy, kreativní deformace vizuálních vyjádření mohou být tedy vítanou tvůrčí

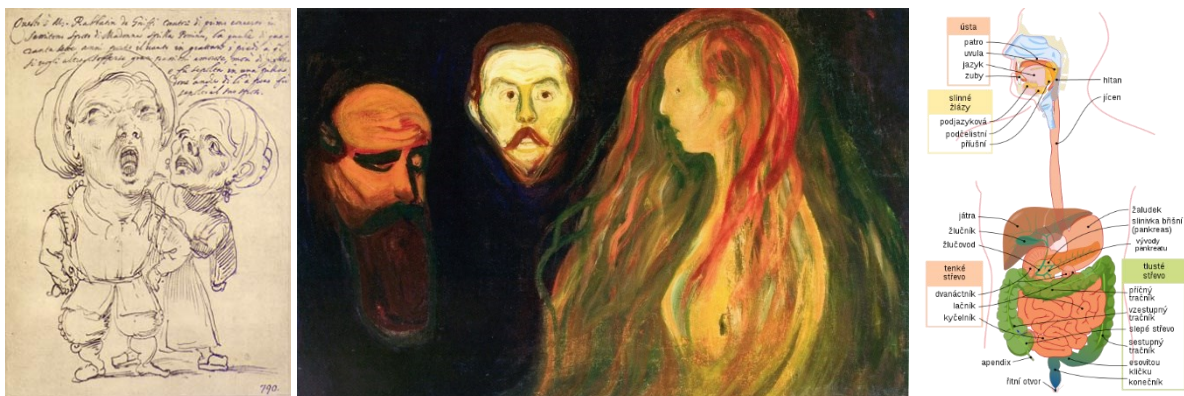
výzvou. Obrazové řady inspirované teorií A. Koestlera ukazují na sílu tvůrčí invence, která se s vizuálními humornými projevy pojí. Díky imaginativním procesům dochází k překonání fixace na viděnou skutečnost a flexibilnímu zacházení s přicházejícími vizuálními podněty. Schopnost odpoutat se od viděného může být žákům užitečná nejen pro porozumění vizuálnímu vtipu, ale i v jiných kontextech lidského poznání.



Obr. 16: Malá zlodějka džemu, kol. 1880. Wikimedia Commons. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Little_Jam_Thief.jpg, cit. 8. 7. 2022

Obr. 17: Minotaurus, kol. 515 př. n. l. Wikimedia Commons. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tondo_Minotaur_London_E4_MAN.jpg, cit. 8. 7. 2022

Obr. 18: Diagram ilustrující Pavlovovy experimenty se psy. Wikimedia Commons. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pavlov_experiments_with_dog_Wellcome_M0014738.jpg, cit. 8. 7. 2022



Obr. 19: Karikatura, Annibale Carracci (1560–1609). Wikimedia Commons. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Carracci_caricature.jpg, cit. 8. 7. 2022

Obr. 20: Expresivní stylizace – Edvard Munch, Tragédie, 1898–1900. Wikimedia Commons. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Edvard_Munch_-_Tragedy_%281898-1900%29.jpg, cit. 8. 7. 2022

Obr. 21: Diagram ilustrující trávicí soustavu. Wikimedia Commons. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Digestive_system_diagram_cs.svg, cit. 8. 7. 2022

6.3 Humor jako katalyzátor sociálních jevů

Mechanismus humoru by nikdy nemohl fungovat bez lidského společenství. Humor zastává řadu sociálních funkcí, které usnadňují člověku život ve společnosti. Jedná se o univerzální společenský jev, který proniká do všech světových kultur. (Koller, 1988) Sociálním aspektům humoru byla již v dizertační práci věnována pozornost – zejména v kapitolách objasňujících sociologický přístup ke studiu humoru (kapitola 2.2.2), závěry školní etnografie (kapitola 4.2.) a socializační funkci humoru ve škole. (kapitola 4.6.3) Společenské aspekty humoru však považuji za třetí důležité téma, které je v souvislosti s edukačním potenciálem humoru ve výuce výtvarné výchovy, nutno znovu připomenout a otevřít.

Prvním důvodem je **společenský apel**, který se pojí s mnohými vizuálními projevy humoru. Sociální témata se mohou objevovat v uměleckých dílech používaných jako inspirační východiska k výuce. Řada z nich může mít satirický či ironický podtext a nabourávat zažitě stereotypy. Druhým důvodem je samotný **sociální kontext výuky**, ve kterém je třeba vzdělávací obsahy komunikovat. Současná diskurzivně pojatá výtvarná výchova by mezilidským interakcím měla věnovat dostatečnou pozornost.

Pozastavme se nejprve u provokativní stránky humoru, která dokáže upoutat naši pozornost směrem ke společenským jevům a **iniciovat sociální změny**. Teorie, které Borecký (2000) označuje jako teorie superiority, hledají v humoru prvky agrese. Zdá se, že většina vtipů má svého adresáta, který se stává terčem posměchu. Každý asi někdy zažil situaci, kdy se námětem humoru stalo zesměšňování společného nepřítele. V některých chvílích nic nedokáže skupinu tak spolehlivě stmelit, jako smích namířený proti jedinci, který jí klade překážky a chová se v rozporu s jejími hodnotami. (Koller, 1988) I když se agresivní projevy humoru mohou snadno proměnit v nebezpečnou zbraň a užití příliš agresivního humoru vyvolává etické otázky, o to více v oblasti edukace, právě útočná nota humoru může ozvláštnit život zajímavou dynamikou. Výsměch nebývá vždy zacílen vůči jednotlivci, zesměšnit můžeme chyby a společenské nešvary, jako jsou stereotypy a předsudky, pýcha, slepá poslušnost či autoritářství. Humor pak může fungovat jako preventivní lék proti společensky nežádoucím jevům a jeho agresivní ladění může podněcovat sociální změny.²¹ (Koller, 1988)

V dizertační práci se již několikrát objevilo jméno Henriho Bergsona, filozofa připisujícího humoru ve společnosti **kritickou a nápravnou funkci**. Jeho esej je inspirativním textem, který sociální dynamiku humoru posuzuje. „*Smích podtrhuje, rád by opravil všechno ztuhlé, hotové, mechanické, jež je opakem pružného, stále se měnícího, živého. Rád by opravil roztržitost v opaku k pozornosti, a nakonec automatismus v jeho opaku ke svobodné aktivitě.*“ (Bergson, 2012, s. 128). Smích v Bergsonově pojetí na sebe bere funkci výsměchu jako sankce proti rigiditě, tuhosti těla, ducha i charakteru. Stává se trestem za rigidní lidské chování, ze kterého se vytrácí život a dostává se do rozporu s přírodními zákony. I ve výtvarné edukaci se smích

²¹ V kapitole 4.4 „Etika školního humoru“ jsem zdůraznila, že ve škole je třeba usilovat o laskavý humor. (srov. Pelcová, 2004) Agresivní složku humoru přinášející sociální změny je možné vnímat jako součást výuky za předpokladu, že nepřeroste ve zlomyslný útok vůči žákům či učitelům. Humor, který útočí vůči nepříznivým společenským jevům, může zůstat laskavým vůči jednotlivcům.

může stát protiváhou strnulosti a stereotypu. Tuhost lidského myšlení může překonávat například skrze kontakt s uměleckými díly s groteskním, satirickým či absurdním kontextem.

Kritiku a snahu o nápravu společnosti je možné rozpoznat v celé řadě humorných projevů, se kterými se v kontextu vizuální kultury běžně setkáváme. **Humorné a satiricky laděné kresby** častokrát poukazují na sérii nepříjemných pravd v životě člověka a vnáší svěží pohled do zažitých a nekriticky přijímaných mechanismů společnosti. Jejich uplatnění má na poli výtvarného umění bohatou tradici. Například výstava *Ridiculously yours!?* představila umělecká díla od 19. století do současnosti, která pomocí smíchu podkopávají konzervatismus, bigotnost, morální koncepty i dogmatismy v umění. (Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland GmbH, 2022) Návštěvník výstavy Františka Kupky ve Valdštejnské jízdárně v roce 2018 měl zase ojedinělou možnost zhlédnout vedle známých malířských kompozic také několik útočných satirických kreseb, jimiž autor v dobových časopisech reagoval na společenské dění. Na obrázku č. 22 je pro ukázkou obálka satirického časopisu *L'Assiette au Beurre*, na níž je působivě, v dynamické lince, vyobrazen Mamon, biblický démon peněz.²² (Kupka, Pravdová, Theinhardt, 2018) Jistě by bylo užitečné hledat způsoby, jak využít potenciál podobných humorně laděných děl k rozpoutání kritického myšlení také ve výuce výtvarné výchovy. V této souvislosti lze připomenout v práci již zmiňovaný koncept Sheri Klein, americké pedagožky umění, která doporučuje otevírat se studenty diskuzi nad současnými uměleckými díly s humorným laděním, testovat tak limita žákova uvažování a narušovat stereotypy v nazírání na tíživé otázky současné společnosti. Výuka tak může přispět k nápravě rigidních a mechanických pohledů na až příliš zažité pravdy. (Klein, 2008; 2013)

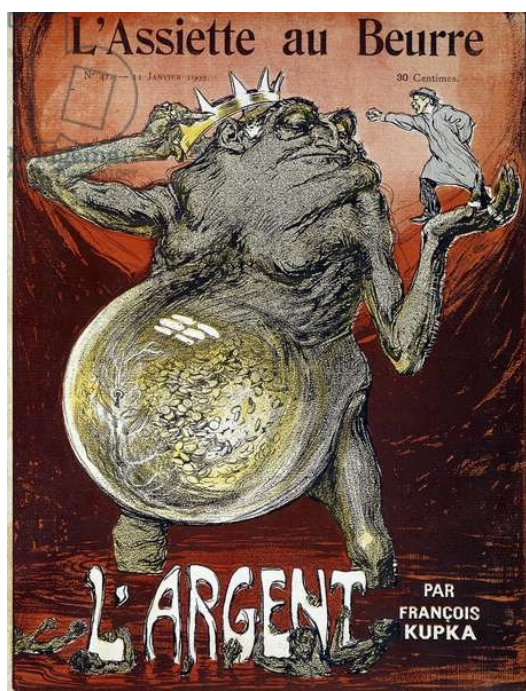
Sociální aspekty humoru ve výuce výtvarné výchovy se však netýkají pouze obsahu uměleckých děl, které se v kontextu výtvarného vzdělávání stávají učivem. V sociální skupině školní třídy má humor nezastupitelnou úlohu v rámci běžné **mezilidské komunikace**, kterou mezi sebou vedou učitelé a žáci. Uplatňování humoru ve třídě tak lze vnímat jako součást komunikačních a sociálních kompetencí, které aktéři výuky rozvíjejí na každodenní bázi.

Agresi, kterou někteří teoretici v humoru hledají, lze z jistého úhlu pohledu vnímat také jako **intenzitu sdělení**, se kterou se pojí projevy radosti ze života, odvaha, bujarost, narušení rutiny všedního dne. Humor vnáší do komunikace ve třídě potřebnou energii, možná i zápas a triumf. Přirovnání humoru k triumfu je převzato od psychoanalytika S. Freuda. Ten humor ve svém pojednání označuje jako triumf principu slasti: „*Humor není rezignovaný, je vzdorovitý, neznamená jen triumf Já, nýbrž také triumf principu slasti, jenž se zde dokáže prosadit proti nepřízni reálných okolností.*“ (Freud, 2007, s. 298)

²² Námět Kupkovy satirické litografie objasňují autoři katalogu k výstavě: „Mamon, biblický démon peněz, v historicky rozvedené podobě symbol bohatství neprávem získaného, skřet s břichem naplněným zlatáky a s klíčovou dírkou od pokladny místo pupeční jizvy, nohy ponořené do lidského bahna společensky tonoucích, korunuje na obálce sešitu sám sebe a jeho sok, malý a téměř bezmocný občan na jeho dlani, se ho snaží pokořit malou pěstí.“ (Kupka, Pravdová, Theinhardt, 2018, s. 30–31)

Sdílený smích funguje ve skupině jako pojivo, které upevňuje sociální vazby a prohlubuje pocity **sounáležitosti**. Obdobný smysl pro humor dokáže sdružit lidi, kteří sdílí stejné hodnoty, a tvoří předpoklad k navázání dobrého přátelství. Mají-li členové skupiny příležitost se společně zasmát, potvrzují si navzájem, že jsou ve vzájemné shodě, pohybují se v bezpečném sociálním prostředí a mohou se od sebe navzájem učit. Nadhled, který s humorem do mezilidských vztahů přichází, umožňuje snáze řešit konflikty a překonávat nepříjemné situace. Lidé se smyslem pro humor bývají ve skupině oceňováni, dobře mířeným vtipem totiž můžou u členů svého publika docílit pocitu, že jsou všichni součástí téhož společenství. (Gordon, 2014; Koller, 1988)

Sociální skupině může humor prospívat i tím, že jí napomáhá **vymezit se proti vnějšímu světu**. Potřeba někam patřit je uspokojována, sdílí-li členové skupiny vtipy, kterým rozumí jen oni, zatímco se na ně okolí dívá nechápavě. Humor může být vázán na konkrétní zážitky, vzpomínky i znalosti. Ve společnosti se můžeme běžně setkat s humornými projevy, které jsou úzce vázány na specifika některých profesí, např. s humorem lékařským či učitelským. (Koller, 1988) Při studiu humoru ve výtvarné výchově je tedy třeba respektovat pravidla interpretace, která udává kontext školy a školní třídy jako sociální skupiny sdílející společné charakteristiky, problémy a zájmy. Cestou k porozumění žákovského humoru může být i studium ontogeneze humoru, který podléhá vývojovým zvláštěnostem.



Obr. 22: František Kupka, Peníze, obálka pro speciální číslo L'Assiette au beurre, 1902. Dostupné z: <https://www.bridgemanimages.com/en/kupka/allegorie-of-the-money-king-in-the-butter-plate-11-01-1902-engraving/engraving/asset/4080398>, cit. 10. 7. 2022

III Empirický výzkum

7 Výzkumný projekt

Těžiště dizertační práce je v empirickém výzkumu realizovaném ve výuce výtvarné výchovy. **Kvalitativní výzkumné šetření** má **etnografická východiska**, směřuje k objasnění komplexních situací ze školní praxe a z výzkumných zjištění vyplývají podněty ke zkvalitnění edukačního procesu.

Humor je přirozenou součástí mezilidské komunikace, ve školách se s ním můžeme setkávat stejně jako v běžném životě. Výzkumné šetření přináší zjištění o jeho podobách v empirické realitě výuky výtvarné výchovy a jeho přínosu pro výtvarnou edukaci. Od důkladné deskripce humorných situací objevujících se ve výuce směřuje k objasnění edukačního potenciálu humoru pro výtvarnou výchovu a k nalezení cest, jak humor ve výuce efektivně využít.

Empirický výzkum a vyhodnocování výzkumných závěrů proběhlo ve třech výzkumných etapách: 1) etapa A je zaměřena na popis humorných situací ve výuce výtvarné výchovy; 2) etapa B směřuje ke kategorizaci humorných projevů ve výuce a objasnění významu humoru vzhledem ke konkrétním zaznamenaným situacím; 3) v etapě C dochází k hledání nástrojů usnadňujících plánování edukačně přínosné výuky výtvarné výchovy s humornými prvky. Díky výzkumnému šetření mohou být v závěru práce zformulovány principy humorné výuky výtvarné výchovy, jejichž zohledňování může učitelům a studentům učitelství usnadnit realizaci edukačně přínosné výuky výtvarné výchovy.

Výzkumné šetření provedené v rámci dizertační práce je kvalitativní povahy. Jako hlavní metoda analýzy dat byla použita kvalitativní analýza obsahu dle P. Mayringa. (Mayring, 2000; Schreier, 2012, Uhl Skřivanová, 2011) V rámci výzkumu je pracováno s daty textové (pozorovací protokoly, záznamy z rozhovorů s učiteli a studenty) i vizuální povahy (žákovské výtvarné práce, fotodokumentace tvůrčího procesu, ukázky vizuálního humoru).

Výzkum popsáný v dizertační práci byl podpořen třemi úspěšně řešenými **projekty**, ve kterých jsem figurovala jako hlavní řešitelka:

2021 *Pozitivní účinky humoru v procesu učení očima studentů Katedry výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni, projekt grantové soutěže GRAK21 na FPE ZČU v Plzni, č. GRAK2021-DS-514;*

2019–2020 *Specifika humoru ve výuce výtvarné výchovy v sekundárním vzdělávání, projekt Grantové agentury Univerzity Karlovy GA UK, č. 1374919;*

2018 *Potenciál a přínos humoru ve výtvarných činnostech předškolního vzdělávání VS-18-032, ZČU v Plzni.*

7.1 Formulace cílů a dílčích cílů výzkumu

Cílem pedagogického výzkumu realizovaného v rámci dizertační práce je **důkladně popsat humorné situace přirozeně se objevující ve výuce výtvarné výchovy, objasnit edukační potenciál humoru pro výtvarné vzdělávání ve vztahu ke konkrétním situacím zaznamenaným ve výuce a zformulovat principy humorné výuky výtvarné výchovy, jejichž uplatňování může přispět ke zkvalitnění praxe ve školách a naplňování soudobých oborových cílů.**

Dílčími cíli výzkumného šetření jsou:

- vytvoření typologie humorných situací zaznamenaných ve výuce výtvarné výchovy při plnění výtvarných úloh;
- kategorizace humorných projevů ve výuce výtvarné výchovy ve vztahu k činitelům pedagogické komunikace (učitel, žák, třída, prostředí);
- objasnění edukačního přínosu humoru vzhledem ke konkrétním humorným projevům a k situacím rozhodování učitele výtvarné výchovy;
- pojmenování funkcí humoru ve výuce výtvarné výchovy přispívajících k naplňování výchovně-vzdělávacích cílů;
- nalezení nástrojů usnadňujících plánování edukačně přínosné výuky výtvarné výchovy s humornými prvky;
- objasnění abecedy vizuálního humoru rozšiřující okruh výrazových prostředků uplatnitelných ve výtvarné výchově;
- sestavení typologie humorných výtvarných úloh demonstrující různorodé možnosti zapojení humoru do výuky výtvarné výchovy;
- odvození obecných principů humorné výuky výtvarné výchovy, jejichž uplatňování usnadní učitelům realizovat edukačně přínosnou výuku výtvarné výchovy.

7.2 Etapy výzkumného projektu

Empirický výzkum a vyhodnocování výzkumných závěrů probíhá ve třech etapách:

- **Etapa A – explorace humorných situací ve výuce:** Jako vstup do problematiky slouží empirická výzkumná sonda v mateřských školách. Na základě popisu pozorovatelných humorných situací z výuky vzniká **typologie humorných situací při výtvarných činnostech**. Tato typologie slouží jako východisko dalšího výzkumného směřování a přináší základní orientaci ve zkoumané problematice.
- **Etapa B – kategorizace humorných projevů ve výuce a objasnění významu humoru vzhledem ke konkrétním zaznamenaným situacím:** Druhou etapou projektu je terénní výzkumné šetření na druhém stupni základních škol. Etapa B výzkumného šetření v rámci projektu dizertační práce přináší **prohloubenou deskripci a kategorizaci humorných situací ve výuce výtvarné výchovy** – popisuje podmínky vzniku humorných situací, objasňuje souvislosti humorných situací s činiteli pedagogické komunikace; přináší zjištění ohledně různých pojetí humoru u učitelů, pojmenovává specifika žakovského vizuálního humoru. V rámci etapy B dochází ke **zhodnocení edukačního potenciálu humoru ve výuce výtvarné výchovy** vzhledem ke konkrétním situacím rozhodování učitele. V závěru etapy B jsou na základě analýzy přínosu humoru v konkrétních zaznamenaných výukových situacích pojmenovány **funkce humoru ve výuce výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol**.
- **Etapa C – hledání nástrojů usnadňujících plánování edukačně přínosné výuky výtvarné výchovy s humornými prvky:** Třetí výzkumná etapa je realizována se zapojením studentů Katedry výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni. Dochází k ověřování jejich postojů k humoru ve výuce ve školách. Probíhá analýza výrazových prostředků vizuálního humoru, které mohou být uplatňovány při plnění výtvarných úloh, a analýza studentských příprav na výuku humorně laděné výtvarné výchovy. Nástroji k usnadnění plánování výuky s humornými prvky, které vyplynuly z výzkumné etapy C, jsou **abeceda vizuálního humoru rozšiřující okruh výrazových prostředků uplatnitelných ve výtvarné výchově a typologie humorných výtvarných úloh** demonstrující různorodé možnosti zapojení humoru do výuky výtvarné výchovy.

7.3 Výzkumný vzorek

Komplexitu humorných situací v empirické realitě výuky výtvarné výchovy bylo možné zachytit na základě spolupráce s učiteli a studenty výtvarné pedagogiky. Těžiště kvalitativního výzkumu leží v přímém pozorování výuky výtvarné výchovy a získávání živých dat z praxe výuky na školách. Při sestavování výzkumného vzorku byl uplatněn záměrný výběr (Pelikán, 2011).

V **etapě A** byly k účasti ve výzkumném šetření vyzvány mateřské školy dlouhodobě spolupracující se Západočeskou univerzitou v Plzni. Účast přislíbilo sedm z dvanácti oslovených mateřských škol. Celkově se zúčastnilo osm učitelek ve věku od 26 do 55 let, jednalo se převážně o učitelky s dlouholetou praxí v oblasti předškolního vzdělávání (v pěti případech s délkou praxe nad 25 let). Třídy mateřských škol byly heterogenní s dětmi ve věku od 3 do 7 let, převážné zastoupení však měla skupina dětí od 5 do 6 let. Celkem se jednalo o cca 25 hodin zúčastněného pozorování v rámci dopoledního výukového bloku v sedmi mateřských školách a vedení osmi rozhovorů.

Etapa B vyžadovala rovněž přímé pozorování výuky. Tentokrát se do výzkumného šetření zapojili učitelé nižšího sekundárního vzdělání (ISCED 2). Hlavní část výzkumné etapy proběhla na dvou pražských a třech plzeňských základních školách. Do výzkumného šetření se zapojilo také víceleté gymnázium z Plzeňského kraje – pozorování bylo realizované v nižších ročnících věkově odpovídajících 2. stupni ZŠ. Zúčastněné pozorování proběhlo v celkem 64 vyučovacích hodinách výtvarné výchovy ve výuce pěti učitelů z 2. stupně základních škol a jedné učitelky víceletého gymnázia. Zapojili se učitelé s různou délkou praxe (1, 3, 4, 7, 17 a 25 let), kteří byli ochotni se výzkumného šetření humoru ve výuce výtvarné výchovy zúčastnit. Jedná se o profesně angažované osobnosti, které reflektují vlastní práci, k vyučování a k žákům vyjadřují velmi pozitivní postoj a tematické zaměření výzkumu vnímají jako přínosné. Je třeba poznamenat, že přibližně polovina z původně oslovených učitelů účast ve výzkumném šetření odmítla. Věk žáků se pohyboval v rozmezí 11 až 15 let, pozorování však probíhalo nejčastěji ve vyučování šestých a sedmých ročníků. Výzkumná data tvoří také fotodokumentace žákovských výtvarných prací a procesu výtvarné tvorby. Celkem bylo pořízeno přes 1000 fotografií z edukačního procesu.

V **etapě C** rozšířili výzkumný vzorek studenti bakalářského studijního programu *Výtvarná výchova a kultura se zaměřením na vzdělávání* na Katedře výtvarné výchovy a kultury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Zapojilo se celkem 99 studentů během tří akademických roků. S dvaceti čtyřmi z nich byly realizovány rozhovory v ohniskových skupinách. Analyzováno bylo také 135 ukázek vizuálního humoru, které studenti nashromáždili pro účely výzkumného šetření. V rámci semináře k metodice výtvarných činností zpracovávali všichni studenti návrhy výtvarných úkolů s humornými prvky. Texty 99 příprav na výuku výtvarné výchovy byly rovněž zahrnuty mezi výzkumná data.

7.4 Výzkumné otázky

Vzhledem k cílům výzkumu byla formulována hlavní výzkumná otázka: **Jaký edukační potenciál mají humorné situace ve výuce výtvarné výchovy?**

Rozvíjejí ji dílčí výzkumné otázky:

Jaké jsou typy humorných situací při výtvarné edukaci?

Jak se učitelé a žáci chovají v humorných situacích ve výuce výtvarné výchovy?

Jaké humorné znaky obsahuje vizuální humor uplatňovaný ve výuce?

Jaké podmínky ovlivňují vznik humorných situací ve výuce?

Jak se humorné situace ve výuce výtvarné výchovy vztahují k zadání výtvarných úkolů?

Ve kterých výukových situacích humor znatelně posunul naplňování výtvarného úkolu?

Jak mohou učitelé využívat humor coby didaktického prostředku?

7.5 Zvolené metody

Kvalitativní šetření nachází východiska ve školní etnografii (Kučera, 1992, Woods, 2012) a v etnografických přístupech využitých v dosavadních výzkumech pedagogiky umění. (Brenne, 2004; Brücknerová, 2011; Uhl Skřivanová, 2011; srov. Denscombe, 1991)

Sběr dat proběhl **přímým pozorováním výuky** se zaměřením na humorné situace spontánně se objevující ve výuce výtvarné výchovy v mateřských školách, na nižším stupni víceletého gymnázia a ve třídách 2. stupně základních škol. Důležité informace přinesly také **polostrukturné rozhovory** s učiteli a záznamy z rozhovorů v **ohniskových skupinách** se studenty pedagogické fakulty. Podstatnou část dat tvoří **materiál obrazové povahy**, který byl rovněž postoupen analýze (fotodokumentace dětských a žákovských výtvarných prací, fotografie tvůrčího procesu, ukázky vizuálního humoru).

K vyhodnocení dat byla ve všech výzkumných etapách využita kvalitativní analýza obsahu dle P. Mayringa. (Mayring, 2000; Schreier, 2012; Uhl Skřivanová, 2015)

7.5.1 Metody sběru dat

Ke sběru dat byla využita **kombinace kvalitativních výzkumných metod**. Hlavní metodou sběru dat se však stalo **přímé pozorování výuky**. Dle Hendla (2016, s. 196) se jednalo o zúčastněné pozorování z pozice „pozorovatel jako účastník.“

Volba metody pozorování jako hlavního zdroje výzkumných dat souvisí s uplatněním etnografického přístupu k pedagogickému výzkumu v rámci této výzkumné sondy. Přímé pozorování dovoluje získat živá data z empirické reality školní praxe a zaznamenat je v komplexních situacích ve třídě. Dle Hendla (2016, s. 195) je pozorování *„samozřejmou součástí mnoha výzkumných akcí kvalitativního charakteru. Jednání a chování lidí jsou cílem prakticky každého zkoumání, jež se týká jedince nebo skupiny. Je zcela přirozené pozorovat různé projevy lidí. Rozhovory obsahují vždy směs toho, co je, a toho, co si o tom účastníci myslí. Pozorování naproti tomu představuje snahu zjistit, co se skutečně děje.“*

V rámci pozorování byly pořizovány terénní poznámky, v nichž byl popsán kontext realizované výuky, námět hodiny, zadání výtvarných úloh a průběh vyučovacího procesu. Průběžně bylo zaznamenáváno chování aktérů výuky a jejich autentické výroky. Zvláštní pozornost byla věnována popisu jednotlivých humorných situací, které se objevily ve výuce. Terénní poznámky byly následně převedeny do digitálních **pozorovacích protokolů**, které lépe vyhovovaly analýze prováděné v počítačovém programu. V rámci pozorování docházelo také k fotodokumentaci procesu a výsledků výtvarných činností. Pozorovací protokoly byly následně doplněné o informace získané z rozhovorů s učiteli. Strukturu pozorovacího protokolu ukazuje tabulka č. 7.

Důležitou součástí výzkumného šetření bylo **shromažďování materiálu vizuální povahy**. V tomto aspektu jsou metody sběru dat inspirované vizuálním výzkumem, který považuje

obrazový materiál za plnohodnotná výzkumná data s informativní hodnotou. (Pauwels & Margolis, 2011) Během pozorování výuky byla pořizována fotodokumentace procesu a výsledků tvorby žáků, aby bylo možné co nejlépe zaznamenat posuny v jejich tvůrčím procesu. Pořízený fotografický materiál byl označen a uchován v digitálním archivu. V závěrečné výzkumné etapě obrazový materiál rozšířily také ukázky vizuálního humoru, který shromažďovali studenti oboru výtvarná výchova a kultura se zaměřením na vzdělávání.

Se studenty výtvarné výchovy a kultury se zaměřením na vzdělávání byly uskutečněny rozhovory v **ohniskových skupinách**. Během těchto skupinových rozhovorů se studenty FPE byly pořizovány audio nahrávky, které byly pro účely následné analýzy přepsány. V rámci semináře k metodice výtvarných činností zpracovávali studenti následně návrhy výtvarných úkolů s humornými prvky, tyto textové dokumenty byly také zahrnuty mezi výzkumná data. Přípravy na výuku zpracovávané v rámci didakticky zaměřených seminářů výrazně přispěly k nalezení typologie humorných výtvarných úloh.

Sběr dat formou rozhovorů v ohniskových skupinách (focus groups) umožňuje využívat sociální dynamiky ve skupině dotazovaných, a rozkrývat tak důležitá témata výzkumného šetření s oporou o názor kolektivu (Miovský, 2006). Dle Hendla (2016, s. 186) „*zkušenosti ukazují, že při dobře vedené skupinové diskuzi se uvolňují racionalizační schémata a psychické zábrany a diskutující snadněji odhalují své postoje a způsoby jednání, své myšlení a pocity v běžném životě.*“

ZÁZNAM HUMORNÝCH SITUACÍ				
Škola	Záznamový arch pro pozorování č. ...			
	Učitel: Datum pozorování: Ročník: Počet žáků: (dívek, chlapců) Námět: Výtvarný úkol: Průběh hodiny:			
	Č.	Směr interakce	Popis situace	Výroky aktérů
	1			
	2			
	...			
	Doplňující informace, které poskytl učitel:			
	Komentář pozorovatele:			

Tab. 7: Ukázka struktury pozorovacího protokolu

7.5.2 Metody vyhodnocování dat

K vyhodnocování výzkumných nálezů byla využita **kvalitativní analýza obsahu dle P. Mayringa**. (Mayring, 2000; Schreirer, 2012; Uhl Skřivanová, 2015) Tato metoda umožňuje získat z velkého množství nestrukturovaného materiálu jeho obsahové jádro. Nabízí postupy, jak interpretovat obsah materiálů textové i vizuální povahy.

Kvalitativní analýza obsahu je systematický a pravidly řízený přístup k analýze dat. Její historické počátky lze hledat již ve výzkumech komunikace ve 20. a 30. letech 20. století. Dle Mayringa (2000) spočívají výhody uplatnění této metody v: 1) zohledňování kontextu (výchozí situace, názorů a zkušeností komunikátora atd.); 2) uplatňování pravidel pro analýzu (segmentace materiálu na jednotky analýzy, respektování postupných kroků); 3) systematickém hledání výzkumných kategorií díky procesům redukce a generalizace; 4) zajištění reliability a validity výzkumu skrze pečlivostí formulovaný systém kategorií.

Schreirer (2012) zdůrazňuje, že základem kvalitativní analýzy obsahu je sumarizování výzkumných dat a definování výzkumných **kategorií**, které vyplývají z důkladně promyšleného **kódovacího rámce** (coding frame). V průběhu analýzy jsou tyto kategorie revidovány vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám.

V českém kontextu oboru výtvarná výchova využila tuto metodologii V. Uhl Skřivanová (2011) a názorně ji vysvětlila ve své komparativní studii. Její publikace posloužila při mém výzkumném šetření jako důležitý metodický materiál.

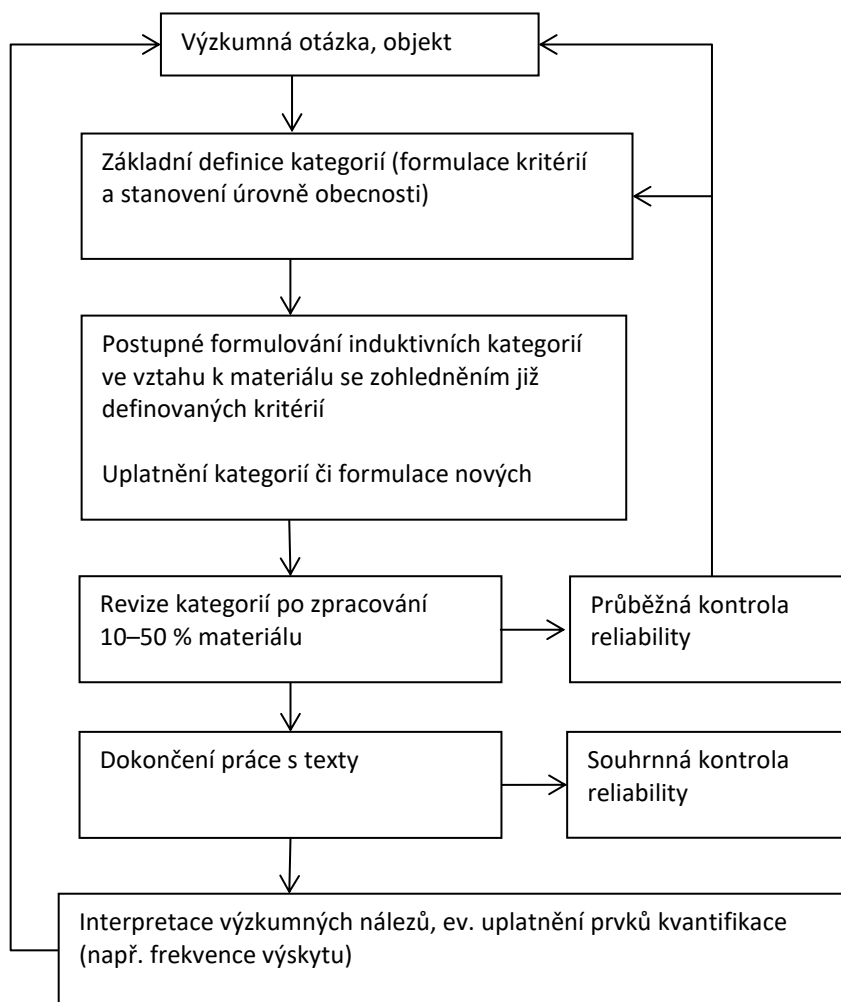
Jako užitečný nástroj k analýze se ukázal počítačový program MAXQDA, který nabízí nástroje pro kvalitativní analýzu obsahu dat textové i obrazové povahy. Umožňuje mimo jiné pracovat s **parafrázemi**, jak doporučuje Mayringova metoda analýzy. Zároveň dovoluje zacházet s **přehledným systémem kódování**, kterým lze označit parafrázované záznamy. Program tak pomáhá vytvořit potřebný kódovací rámec (srov. Schreirer, 2012), s nímž lze snáze dospět k výzkumným kategoriím. Velice usnadňuje orientaci ve velkém množství materiálu kvalitativní povahy a interpretaci výzkumných nálezů. Do analýzy lze snadno zahrnout obrázky, jejichž fragmenty umožňuje program bez problémů parafrázovat a kódovat, aby s nimi bylo možné zacházet jako s daty rovnocennými textovým záznamům. MAXQDA umožňuje vygenerovat segmenty dat rozřazené do systému vzájemně souvisejících kategorií, stejně tak přehled parafrází a použitých kódů. (<https://www.maxqda.com/>, cit. 30. 1. 2022)

V souladu s induktivní povahou výzkumného šetření byly kategorie formulovány dle modelu popsaného P. Mayringem (2000) jako **rozvíjení induktivních kategorií** (inductive category development, viz graf č. 3). Kategorie používané v tomto výzkumném šetření tedy induktivně vyplývají z vyhodnocovaných dat a formulovaných výzkumných otázek. V průběhu analýzy byly kategorie postupně definovány s využitím principů generalizace a redukce. (srov. Uhl Skřivanová, 2011)

Jednotkou analýzy se staly jednotlivé humorné situace z výuky výtvarné výchovy. Situace, zaznamenané v pozorovacích protokolech a záznamech z rozhovorů, byly v programu MAXQDA parafrázovány s využitím „akčních sloves“, přičemž aktérem situace mohl být učitel,

žák či více žáků. Parafrázovaným záznamům textové i obrazové povahy bylo možné přiřadit kódy, a rozřadit je tak do systému induktivně vzniklých kategorií.

K pokročilých fázích vyhodnocování dat byly s respektem k metodě kvalitativní obsahové analýzy připraveny **pomocné analytické tabulky**. V etapě B bylo s jejich pomocí snazší interpretovat edukační potenciál humoru vzhledem ke konkrétním výukovým situacím zaznamenaným díky přímému pozorování výuky. Výňatky z těchto tabulek jsou k dispozici v příslušných kapitolách empirické části práce a slouží jako ilustrativní příklady (viz „Možnosti zlepšování výuky výtvarné výchovy prostřednictvím humorných prvků“ 9.5). Další pomocné tabulky byly využity v závěru dizertační práce. Ukazují výsledky analýzy principů humorné výuky výtvarné výchovy, která má pro žáky edukační přínos. Tabulky, které jsou k nahlédnutí v kapitole „Odvození principů humorné výuky výtvarné výchovy“ (11.1), jsou založené na kontrastech tlumících a posilujících funkcí humoru.



Graf 3: Formulace induktivních kategorií – „Step model of inductive category development“ (Mayring, 2000)

7.5.3 Triangulace výzkumných dat

Dle Hendla (2016, s. 151) se pojmem triangulace rozumí „*kombinace různých metod, různých výzkumníků, různých zkoumaných skupin nebo osob, různých lokálních a časových okolností a teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu.*“ v případě výzkumného šetření realizovaného v rámci dizertační práce se jedná především o **triangulaci metodologickou**. Přímé pozorování výuky na různých typech škol bylo doplněno o rozhovory s učiteli. Důležité informace přinesly také záznamy z rozhovorů v ohniskových skupinách se studenty pedagogické fakulty a analýza jejich příprav na výuku. Zapojení studentů do výzkumného šetření umožnilo vnést do výzkumné zprávy novou perspektivu v nazírání na zkoumané jevy. Podstatnou část dat tvoří také materiál obrazové povahy, který byl rovněž postoupen analýze. Vizuální informace vhodně doplňují záznamy verbální povahy a dotváří obraz humorných situací objevujících se ve výuce výtvarné výchovy.

7.5.4 Etické zásady

Z etických důvodů je všem účastníkům výzkumu zaručena anonymita.

Učitelky a ředitelky mateřských škol byly z etických důvodů předem seznámeny s cíli realizované výzkumné sondy. Šetření se vždy konalo s informovaným souhlasem ředitelů škol, při plánování výzkumného šetření byli seznámeni s jeho cíli a s dostatečným předstihem před uskutečněním šetření proběhla jednání o podmínkách realizace výzkumu na daných školách. Informovaný souhlas podepsali rovněž studenti Fakulty pedagogické ZČU v Plzni, kteří se zúčastnili závěrečné fáze výzkumného projektu.

Učitelé byli vyzváni, aby realizovali své výukové plány bez ohledu na probíhající šetření. I když se v některých případech mohli nechat tématem projektu ovlivnit, jednalo se o běžnou výuku a ve většině výtvarných úloh nebyl humor přímo tematizován. Výzkumné šetření bylo realizováno tak, aby co nejméně narušilo chod běžné výuky.

Fotografie použité ve výzkumném šetření jsou rovněž anonymizované. Záběry jsou omezeny na fotografie žákovských prací, postavy žáků zezadu či detaily rukou. Tváře účastníků šetření jsou díky digitálním úpravám rozmazané.

7.6 Indikátory humoru v terénním výzkumu

Empirická sonda se snaží pojetí humoru specifikovat pro výuku výtvarné výchovy. Vychází z pozorování vyučovacích hodin výtvarné výchovy a reflektuje spontánní humorné situace, které se během pozorované výuky objevily. Realizace šetření formou terénního výzkumu umožnila prožít humorné situace v reálném školním prostředí. Humor, který získal pozornost výzkumníka, vznikl, a někdy i umíral, s **kontextem situace** výtvarné učebny.

Terénní výzkum je zaměřen na humorné situace ve výuce výtvarné výchovy vykazující inkongruitu na úrovni užitých **(výtvarných) vyjadřovacích prostředků** (např. juxtapozice nesourodých vizuálních prvků, změna perspektivy, nadsázka, mimikry, vtip verbálního komentáře, přirovnání, apropiace), **zadání tvůrčí výtvarné úlohy** (např. netradiční zadání tvůrčí úlohy, nekonvenční materiály a pomůcky, překvapivé výukové situace nastolené učitelem, tvůrčí reinterpretace obrazu); a **sociálního kontextu** (např. vybočení z rutiny a institucionálních rolí, narušení očekávání učitele, inkongruentní akce). Při vyhodnocování výzkumných nálezů je zdůrazněna **komplexnost kategorie humoru**, který nelze vnímat izolovaně od kontextu školního vyučování a který má ve výuce výtvarné výchovy svá specifika. Pozorovatelnými indikátory humoru může být smích, verbalizace, hravá atmosféra (srov. Bariaud, 1983) či užívání humorných obrazových znaků. Zvláštní pozornost je věnována humorným situacím, které zřetelně přispívají k plnění výtvarných úloh, a usnadňují tak dosažení vzdělávacích cílů.

Humorné situace jsou vyhodnocovány dle chování aktérů (učitelů a žáků) ve výuce:

aktéři (učitelé a žáci) si dávají navzájem vědět, že se pohybují v hravém, neseriózním rámci;

stanovují netradiční kreativní výzvy a vyjadřují se nekonvenčně;

projevují nadhled, nadsázku, osobitost;

dělají inkongruentní akce, smějí se, testují hranice chování;

vyjadřují humor vizuálně, tvoří nečekané imaginativní obrazy, vnáší překvapivé prvky do výtvarné práce.

Etapa A

První etapou výzkumného šetření v rámci projektu dizertační práce je empirická výzkumná sonda v mateřských školách. V **první výzkumné etapě se zaměřuji na typy humorných situací, které se objevují při realizaci výtvarných činností**. Typy situací vymezuji na základě kvalitativní obsahové analýzy. (Mayring, 2000; Schreier, 2012; Uhl Skřivanová, 2015) Zkoumám především dynamiku pedagogické komunikace mezi učiteli a dětmi. Zaměřuji se na specifika obrazových forem humoru u nejmenších. Typologie humorných situací při výtvarných činnostech slouží jako východisko dalšího výzkumného směřování a přináší základní orientaci ve zkoumané problematice.

8 Explorace humorných situací ve výuce – terénní výzkumná sonda v mateřských školách

V roce 2018 byla realizována první výzkumná etapa dizertačního projektu – terénní výzkumná sonda s cílem **zmapovat humorné situace při výtvarných činnostech v mateřské škole a popsat, jakým způsobem se stávají humornými**. Šetření bylo realizováno jako kvalitativní výzkum s etnografickými východisky (Kučera, 1992; Švaříček, Šedová, 2007), který umožňuje těsný kontakt s empirickou realitou školní praxe. Výzkumná sonda směřovala ke stanovení základních kategorií humoru při výtvarných činnostech a pojmenování základních typů humorných situací, které jsou významné pro výuku.

Výsledky první výzkumné etapy byly publikovány v odborném časopise *Výtvarná výchova* jako studie *Humor při výtvarných činnostech v mateřské škole*. (Plíhalová, 2019b) Terénní výzkum byl podpořen vnitřní soutěží Západočeské univerzity v Plzni. Získané poznatky byly uplatněny v rámci výtvarně didaktických seminářů pro studenty učitelství pro mateřské školy.

Data byla shromažďována na základě přímého pozorování výuky ve vybraných mateřských školách, pořizování terénních poznámek, zapisování autentických výroků dětí i učitelů, fotodokumentace procesu a výsledků výtvarných činností a transkripce nahrávaných polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami. Celkem se jednalo o cca dvacet pět hodin zúčastněného pozorování v rámci dopoledního výukového bloku v sedmi mateřských školách a vedení osmi rozhovorů. Přímé pozorování v rámci první fáze sběru dat probíhalo vždy v dopoledních hodinách. Výtvarné činnosti, na něž bylo pozorování cíleno, byly vždy součástí širší vzdělávací nabídky. Zkoumaná výuka zahrnovala kromě vlastních výtvarných aktivit také další řízené činnosti, především pohybové, ale i volnou hru či svačinovou pauzu. Metody sběru dat v první výzkumné etapě se osvědčily jako adekvátní vzhledem k výzkumným záměrům dizertačního projektu. Ukázalo se například, že díky přímému pozorování lze dobře zachytit komplexní situace edukačního procesu.

Jako funkční metoda analýzy dat byla zvolena kvalitativní obsahová analýza dle P. Mayringa, která umožňuje zobecnit velké množství nestrukturovaných informací na obsahové jádro. (Mayring, 2000; Uhl Skřivanová, 2011) **S využitím této systematické metody bylo možné dospět k několika kategoriím, které shrnují a odlišují typy humorných situací při výtvarných činnostech.**

8.1 Typy humorných situací při výtvarných činnostech

S pomocí Mayringovy kvalitativní analýzy obsahu (Mayring, 2000, Uhl Skřivanová, 2011) bylo možné pestrou škálu zaznamenaných humorných projevů sumarizovat a členit do čtyř kategorií:

K1 – humorné projevy ve třídě MŠ přímo nesouvisející s výtvarnými činnostmi;

K2 – humorné komentáře k výtvarným činnostem;

K3 – vizuální forma humoru ve výtvarných činnostech;

K4 – výtvarná činnost jako forma humoru.

Kategorie	Charakteristika	Příklad	Pravidla kódování
K1 Humorné projevy ve třídě MŠ přímo nesouvisející s výtvarnými činnostmi	Humorné situace během řízených i spontánních aktivit bez jasné vazby na výtvarné činnosti: - humorné písně, říkanky a pohybové hry jako součást řízených činností; - napomenutí učitelem humornou formou namísto výtky a okřiknutí; - spontánní humorná konverzace mezi dětmi/mezi dětmi a učitelem; projevy dětské naivity.	Děti hrají v rámci řízených činností humornou pohybovou hru s dračími ocásky – s ústřížky krepového papíru (situace č. 99) Chlapec (4 roky) pokládá chléb na obrácenou stranu talíře. Směje se a ukazuje talíř kamarádovi: „Dívej.“ (situace č. 94)	Situace, které nejsou spojeny s obrazem, procesem tvorby, ani jejím komentováním.
K2 Humorné komentáře k výtvarným činnostem	Humor při komentování procesu a výsledku dětské výtvarné tvorby: - učitelovy humorné komentáře při průběhu a instruování výtvarných činností, užívání familiárních výrazů pro nástroje a techniky; - učitelova hravá a humorná interpretace dětské tvorby; - humorné komentáře dětí k průběhu výtvarných činností; vymýšlení vtipných názvů pro vlastní výtvarnou práci.	„Polechtáme, přitlačíme,“ instruuje humornou formou paní učitelka postup výtvarných činností (potřeme ruku barvou, otiskneme). (situace č. 57) „Smutný nanuk,“ nazval chlapec (4 roky) svou malbu. (situace č. 107)	Humor spočívá především ve verbálním komentáři dětské výtvarné tvorby.
K3 Vizuální forma humoru ve výtvarných činnostech	Humor objevující se při výtvarných činnostech ve vizuální formě: - humorné prvky v dětské výtvarné tvorbě; - prvky a aspekty dětské výtvarné tvorby hodnocené učitelem jako humorné (důvtipné/naivní).	Chlapec B (7 let) nakreslil dům s větším množstvím komínů. (situace č. 45) Děvče (6 let) komicky podepíše svůj obraz – přidá tvar srdce a slovo „love“, písmenka E a L nejsou napsána správně. (situace č. 150)	Prvky humoru figurují přímo ve vizuální podobě dětských výtvarných prací.

K4 Výtvarná činnost jako forma humoru	Humor spojený s procesem výtvarné tvorby: - náhoda a překvapení ve výtvarných činnostech; - humorné reakce pramenící z práce s netradičními/novými technikami; - humorná manipulace s materiály a nástroji; - radostné vzrušení z výtvarných činností, humorné zvuky a pohyby doprovázející výtvarnou činnost.	Skupina dívek upozoruje, že se navzájem celé potřísnily barvou. „Mám to i na pupku,“ komentuje dívka se smíchem zašpinění barvou, pozoruje své tričko, vykasá ho a ukazuje na barvu na svém těle. (situace č. 110).	Na rozdíl od předešlých kategorií je akcent kladen na samotný proces výtvarné tvorby.

Tab. 8: Tabulka kategorií pro typy humorných situací při výtvarných činnostech v mateřské škole

8.1.1 Humor jako přirozená součást života v mateřské škole

První typ humorných situací v mateřské škole, který byl charakterizován jako kategorie K1, zahrnuje **humorné projevy, jež přímo nesouvisí s dětským výtvarným projevem**.

Ačkoliv některé projevy humoru nelze klást do přímé souvislosti s řízenými výtvarnými činnostmi, pro edukační proces mají svůj význam. Svědčí o tom, že humor v mateřské škole je každodenním fenoménem a přirozenou součástí empirické reality školní praxe. V sociální skupině třídy mateřské školy má humor důležitou funkci a u dětí může vhodným způsobem podněcovat obrazotvornost, hravou a otevřenou mysl.

Během šetření byly několikrát zaznamenány **spontánní humorné interakce mezi dětmi**, více či méně přístupné a srozumitelné dospělému pozorovateli. Ideální příležitostí k humorné konverzaci v mateřské škole se stává například svačtinová pauza, ať už je doprovázená vymyšlením legračních přísad do pomazánky, úsměvnými reakcemi na „vousky“ od mléka či hravým skládáním tvaru obličeje z kusů zeleniny. Pobyt dětí ve třídě mateřské školy je okořeněn vtipy, humornými příběhy a legráckami čerpajícími z jejich aktuálních zkušeností a prožitků. Inspirací k historkám vyprávěným s cílem pobavit ostatní se nezdá stávat situace v rodině.

V rámci výzkumné sondy bylo možné vypožorovat, že i když podobné humorné projevy nesouvisí s řízenými výtvarnými činnostmi, přirozeně v nich hraje důležitou roli **vizualita**. Vousky od mléka či improvizované asambláže z kousků zeleniny podněcují v dětech obrazné představy, na nichž staví své dětské humorné pointy. Humorné projevy jsou často doprovázeny hrami a manipulací s různými předměty a materiály, mají tedy svůj vizuální a smyslový základ.

Obraz o humoru by byl neúplný, kdyby byla opomenuta zmínka o opakovaně se objevujícím smíchu a veselí při použití výrazů „hovínko, bobek“ či „zadeček“, nejrůznějších tělesných zvuků a jejich imitaci. **Skatologický humor** je považován z hlediska vývojové psychologie za přirozenou tendenci. V dětské sociální skupině nás tedy podobné projevy nemusí překvapovat. (srov. Wolfenstein, 1978, Thorová, 2015)

Jak je patrné z rozhovorů, učitelky mateřských škol si jsou vědomy síly, potenciálu a všudypřítomnosti humoru v dětském kolektivu, a ačkoliv na některé jeho projevy reagují snahou o zklidnění třídy, především v případech zábavné, avšak nebezpečné manipulace s předměty či situací přerůstajících v nekontrolovaný chaos, připisují mu řadu pozitivních funkcí. Cení si zejména potenciálu humoru pro navozování přátelské, uvolněné, veselé atmosféry, která povzbuzuje děti k činnostem, udržuje jejich motivaci a soustředění pro řízené činnosti a v obecném měřítku jim umožňuje zdravý osobnostní a kognitivní rozvoj.

V rámci řízených činností bylo možné pozorovat několik příkladů **záměrného užití humoru pro výchovně-vzdělávací účely**. Oblíbené jsou humorné písně a říkanky doprovázené často neméně komickými pohyby či zvuky. Do dopoledního výukového bloku bývají řazeny pohybové hry s humorným laděním (např. hra na kominíka, na dračí ocásky). Humor, který učitelky v této podobě používají jako didaktický prostředek, se často zakládá na hrách s obrazotvorností. Děti si představují v objektech, se kterými si hrají, něco jiného a překvapivého, dělají neočekávané akce a vystupují v rolích.

Humor v mateřské škole se někdy stává prostředkem k **řešení nepříjemných situací**, a to v případech, kdy učitelka přátelsky upozorní dítě na nevhodnost jeho chování a vyvaruje se striktního napomínání či okřikování. Učitelky s humorem (projeveným spíše při zpětné reflexi probíhajících činností než v přímé interakci s dítětem) reagují také na rozličné projevy dětské naivity, které nelze od soužití ve třídě mateřské školy oddělit a které učitelkám přináší radost a pobavení při každodenním vykonávání jejich náročné pedagogické profese.

8.1.2 Verbalizace tvůrčího procesu

V rámci pozorování výuky v mateřských školách bylo možné zachytit řadu humorných projevů specifických pro výuku výtvarné výchovy. Kategorie K2 zahrnuje takové **typy humorných situací, které jsou spojeny s komentováním vznikajícího či výsledného obrazu**. Humorné komentáře k probíhajícím výtvarným činnostem sdílely učitelky i děti mezi sebou.

Učitelky používaly **familiární výrazy** pro výtvarné nástroje, techniky či jednotlivé fáze zadání výtvarných činností, například výraz „překvápko“ místo „monotypu“ či „jezdit“, „lechat“ místo „natírat“, humorné odezvy u dětí dosahovaly také změnou intonace a prací s hlasem. V některých případech učitelky hravou a humornou formou reagovaly na dětskou výtvarnou tvorbu. V jedné zaznamenané humorné situaci učitelka předstírala strach z čerta nakresleného dívkou během plnění výtvarného úkolu, a rozehrála tak komunikaci o její výtvarné práci.

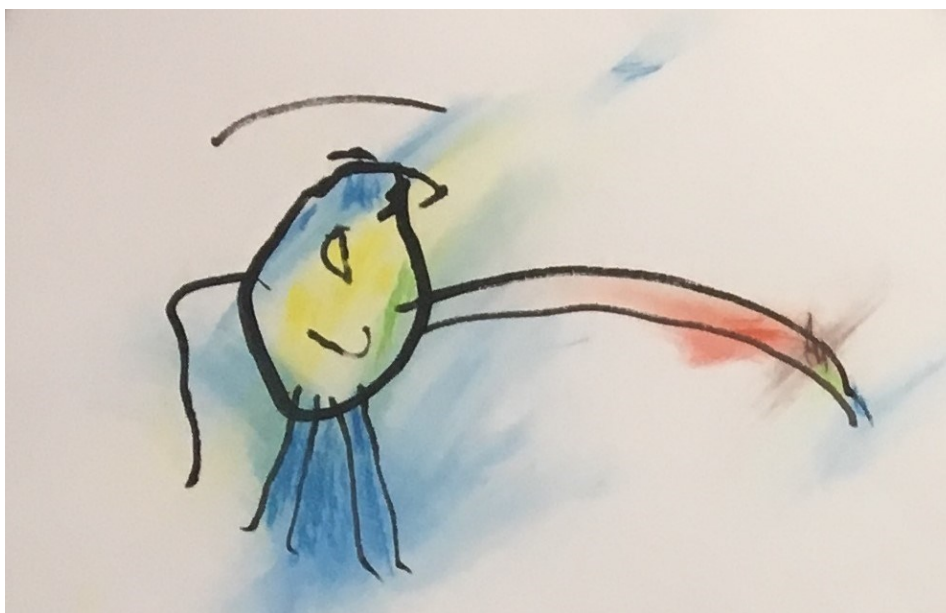
Také děti se svými slovními komentáři zapojovaly do humorných interakcí. (obr. 23 a 24) V průběhu výtvarných aktivit reagovaly na vznikající obrazy **vtipnými přirovnáními**, které si mnohdy sdělovaly mezi sebou, a při společné práci tak rozehrávaly humornou konverzaci. Vznikající výtvarnou práci přirovnávaly například k přišere z bažin, chlupatým třešním či ji pojmenovávaly legračními smyšlenými výrazy jako je „holohlavej vlakouš“ či „smutný nanuk“. Vymyšlení vtipných přirovnání vyžadovalo od dětí imaginativní úsilí i schopnost ocenit

nesmysl. Při pojmenovávání výtvarných prací uplatňovaly absurdní prvky, vyhledávaly neočekávané souvislosti, vytvářely nová slova.

Uplatňování nesmyslu a kreativní humorná improvizace jsou pro děti předškolního věku přirozené. (Hess Zimmermann, 2014b; Bariaud, 1989) Testování dosud osvojených schémat, pojmů a kategorií je v ontogenezi humoru považováno pro danou věkovou skupinu za typické. Dle McGheeho (1979) je specifický humor dětí předškolního věku jedním z důsledků přechodu do stadia předoperačního myšlení. Souvisí se schopností fantazijní asimilace, kdy děti v rámci humorných projevů schválně spojují již zažitá pojmy a schémata s různými cizorodými prvky. Testují si tak platnost kategorií, které si vytvořily pro různé předměty a jevy kolem nich. Dětský humor, který je dětem určitou formou mentální gymnastiky, se ne vždy setkává s porozuměním dospělých posluchačů, kterým se zdá někdy příliš nesmyslný a absurdní.

Při verbálních humorných projevech vychází děti často z toho, co vidí a co mohou smyslově uchopit. S čistě verbálními humornými projevy založenými na hře se skrytými významy slov se setkáváme až v pokročilejších stádiích kognitivního vývoje. (Hess Zimmermann, 2014b) V kontextu vývoje dítěte jde o přirozený jev. Vždyť z vizuálních a smyslových podnětů se učí děti získávat informace již od narození.

Výzkumná sonda v mateřských školách potvrdila, že tvůrčí proces při výtvarných činnostech je smyslově velice podnětný a dává dětem dostatek impulzů, které je přirozenou cestou motivují k verbálnímu projevu a slovnímu vyjadřování vlastních představ. Humor uplatněný v rámci komentářů k výtvarné tvorbě může být výsledkem rozjitřené imaginace a **odvahy reinterpretovat viděné a smyslově zakoušené**.



Obr. 23: Slon, který si spalil nos od sluníčka (chlapec, 4 roky) – humorný komentář výtvarným činností



Obr. 24: Viktorka hřbitovní (dívka, 4 roky) – humorný název pro zobrazeného bacila

8.1.3 Vizualní humor v mateřské škole

Třetím typem humorných situací je **tvorba humorně laděných obrazů**. Zastupuje ho kategorie K3. Pozorování výuky v mateřské škole umožnilo zachytit některé příklady dětských prací, ve kterých se humor objevuje ve vizuální formě. Jedná se o vtipné elementy, které dětskou výtvarnou tvorbu rozehrávají a obohacují o další významy. Jako příklady lze uvést spontánně iniciovanou kresbu domu, kterou chlapec (7 let) humorně ozvláštnil zakreslením většího počtu komínů na jednu střechu, kresbu princezničky z pohádky Františka Hrubína (děvče, 5 let), v jejíž ruce lze pozorovat „pití s brčkem“ či detail červíka v jablku ve výtvarné práci čerpající z asociací probuzených barevnými skvrnami.

Dosavadní výzkumy věnované ontogenezi humoru poukazují na určitá **specifika vizuálního humoru u dětí**, která se mohou projevovat na úrovni volených námětů i výtvarných vyjadřovacích prostředků. Vizuální humor se může u dětí zakládat na odchylkách od běžného vzhledu věcí – narušování lokální barevnosti, znásobování kresebných prvků a ozvlášťňování zažitých kresebných schémat vycházejících z viděné skutečnosti. (Loizou, Kyriakou, 2016; Sezgin, Hatipoglu, 2017; Loizou, 2011; Loizou, Loizou, 2019a; 2019b) Snaha o užívání **tvarové i barevné nadsázky** s cílem vytvořit legrační kresbu byla zaznamenána i v rámci tohoto výzkumného šetření v mateřských školách. Dobrým příkladem je dům s mnoha komíny. (obr. 25) Komín, který je pro dítě zajímavým funkčním a rozlišovacím prvkem, se na obrázku několikrát opakuje a skrze **znásobování ozvlášťňuje grafický typ** kresby domu.

Během výzkumné sondy bylo možné zaznamenat i **komplexní sociální situace**, ve kterých děti spontánně využily výtvarné výrazové prostředky s cílem pobavit druhého. Tak tomu bylo

například při setkání dvou šestiletých dětí, dívky a chlapce, při společné kresbě. Děti ze spontánní iniciativy kreslily baňky s lektvary, pro které vymýšlely nejružnější legrační a nesmyslné přísady, a svou práci doprovázely humornou konverzací. V lahvičce od lektvaru se tak mimo jiné ocitly plyšové třešně, červené dámské kalhotky či tlustoch v pračce. (obr. 26) Zde se setkaly všechny typy zaznamenaných humorných situací. Jedná se o sociální situaci, ve které skrze humor dochází k přirozenému podněcování komunikace mezi dětmi. Předmětem komunikace se stává tvůrčí proces a z verbálních komentářů k tvorbě se rodí další nápady a představy. Spolupráce a sdílení zájmů děti motivuje k vtipné výtvarné tvorbě. Absurdní kresebné prvky ozvlášťují dětský výtvarný projev a obohacují zažitá kresebná schémata. Jako výrazový prostředek zvolily děti **kombinování pro ně běžných způsobů vyobrazení různých předmětů**, jejichž variace ale vytváří nevšední, imaginativní a humorný celek.

Zvláštní kapitolou vizuálního humoru v mateřské škole jsou kresby a další výtvarné práce, které učitelky hodnotí jako humorné navzdory původním záměrům dítěte či jeho vlastním interpretacím. (obr. 27) Děje se tak zpětně a v rámci soukromého rozhovoru, nikoliv v přímé interakci s dítětem. Zde se pohybujeme v poloze **dětské naivity**, tedy v situacích, kdy děti vytvářejí komiku bezděčně, aniž by si byly vědomy vlastní směšnosti. (Borecký, 2005) V některých případech učitelky oproti tomu hodnotí jako humorný **překvapivý důvtip**²³, obsažnost a hravost dětské výtvarné práce, jak tomu bylo například v kresbě/objektu „piano“. Práce vznikla spontánně z iniciativy jednoho z děvčat (6 let). Dívka v reakci na hru na klavír, která rozeznívá třídu dané mateřské školy velice často, vytvořila papírový objekt, v němž prostřížením naznačila pohyblivost kláves. Svou prací inspirovala další děti k činnosti a na nástěnce postupně přibýlo několik podobných papírových objektů. (obr. 28).



Obr. 25: Dům s deseti komíny (chlapec, 7 let) – humorná kresba vzniklá v rámci spontánní činnosti

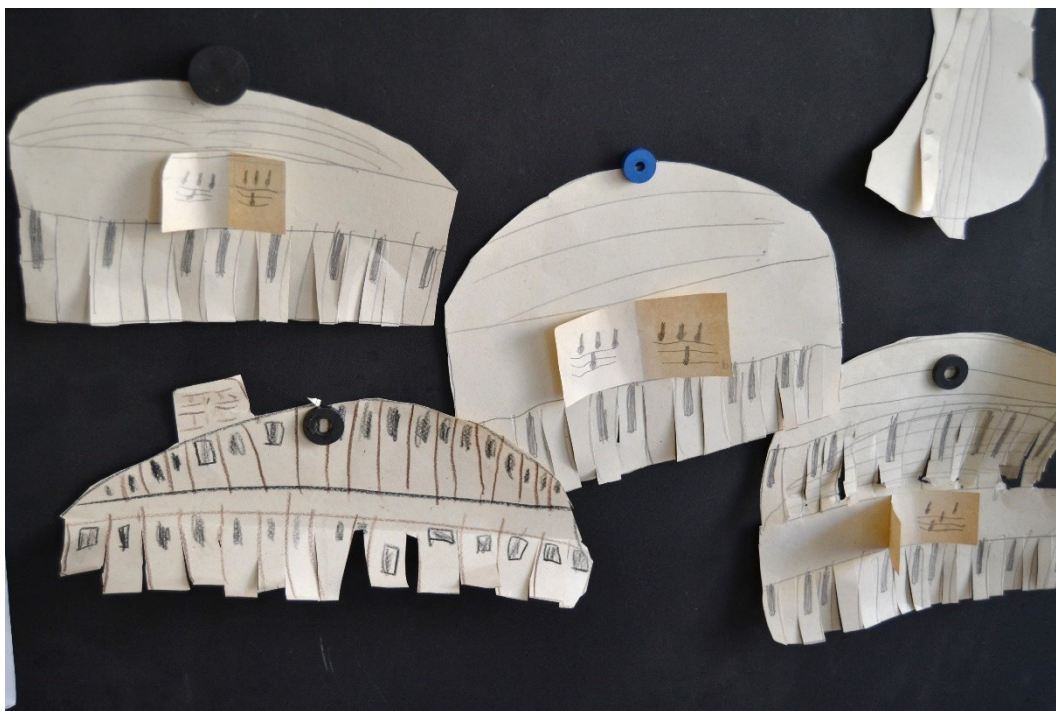
²³ Souvislosti humoru a důvtipu si povšimly i autorky Přikrylová, Břízová a Patajová (2021a; 2021b). Důvtip v kontextu výtvarné edukace vnímají jako důležitý předpoklad k plnění výtvarných úkolů.



Obr. 26: Setkání chlapce a dívky při společné kresbě legračních lektvarů doprovázené humornou konverzací



Obr. 27: „Vysypal je před krále, tady máš ty korále...” (chlapec, 6 let) – kresba hodnocená učitelem jako humorná (K3)



Obr. 28: Důvtipný papírový objekt piano hodnocený učitelem jako humorný

8.1.4 Humorná výtvarná explorace

V posledním typu zaznamenaných situací **se humornou stává výtvarná činnost samotná** (K4). V rámci výzkumné etapy v mateřských školách byla opakovaně zaznamenaná atmosféra radostného vzrušení, legrace, smíchu a veselí pramenícího z překvapivých situací vznikajících v průběhu výtvarných aktivit. V jistém ohledu se lze na tomto místě odvolat ke studii Gordona (2012), který v návaznosti na Morrealla (1983) hledá v humoru paralelu s estetickou zkušeností (aesthetic experience) a nachází ji mimo jiné v hravém vyladění obou oblastí, v rozpoutání imaginace, v prožití pocitů svobody a překvapení.

V rámci výzkumného šetření bylo možné zhlédnout a reflektovat celou řadu výtvarných činností, během kterých humorné reakce zrcadlily neočekávané situace nastolené učitelkou. Byly spojené především se svobodným a **nekonvenčním použitím různorodých materiálů** coby výtvarných nástrojů, s probouzením výtvarné imaginace a hravým zacházením s obrazy. Humorné napětí bylo mnohdy vyvoláno zapojením prvků **náhody a překvapení** do koncepce a realizace výtvarných činností. Humor tak prostoupil činnost samotnou bez ohledu na její výsledek zhmotnělý v dětské výtvarné práci. Práce s nekonvenčním výtvarným materiálem probouzela humorné reakce například v případech, kdy byl do výtvarné tvorby zapojen otisk přírodních materiálů či vlastního těla. Mimořádně silné reakce, doprovázené hlasitým smíchem a vtipnými komentáři, byly zaznamenány v souvislosti s potřísněním či zašpiněním vlastního těla od barvy. (obr. 29 a 30)

Koncipování samotného průběhu výtvarných činností jako veselého, zábavného, legračního a nového může předškolní výtvarné činnosti velmi pozitivně ovlivnit. Učitelky, které se zapojily

do výzkumného šetření, humor při výtvarných činnostech často spojovaly se svobodným, experimentálním a hravým laděním výtvarné tvorby: „*Humor se ve výtvarných činnostech objevuje tehdy, když si třeba děti zkouší to, co si nemůžou zkusit doma, co jim maminky nedovolí (učitelka E, 44 let, 24 let praxe).*“



Obr. 29: Humorné reakce pramenící z využití netradiční výtvarné techniky



Obr. 30: Atmosféra radostného vzrušení při netradičních výtvarných činnostech

8.2 Závěry první výzkumné etapy – typologie humorných situací a možné oblasti přínosu humoru při výtvarných činnostech

Humorné situace objevující se při výtvarných činnostech v mateřské škole lze shrnout do **čtyř základních typů**: 1) **humorné projevy ve třídě MŠ přímo nesouvisející s výtvarnými činnostmi**; 2) **humorné komentáře k výtvarným činnostem**; 3) **vizuální forma humoru ve výtvarných činnostech**; 4) **výtvarná činnost jako forma humoru**. Každý z těchto typů humorných situací může pro výuku dětí v mateřské škole přínosný. Svědčí o tom výsledky analýzy dat získaných přímým pozorováním výuky i prostřednictvím rozhovorů s učitelkami.

Humorné projevy ve třídě MŠ přímo nesouvisející s výtvarnými činnostmi dávají **prostor spontaneitě a autenticitě dítěte**. Přináší poznání jeho přirozených reakcí na nejrůznější podněty. Zapojení humoru do výuky, ať už ze strany dítěte či učitelky, hraje důležitou roli v nastolení uvolněné, přátelské a podnětné atmosféry, potřebné pro zdravý rozvoj dítěte v prvních letech života. Učitelce humor přináší potřebný nadhled a umožňuje jí zachovávat pozitivní přístup k dítěti, jeho výchově a vzdělávání. Humorné projevy v mateřské škole navíc rozvíjí **obrazotvornost v běžných životních situacích**.

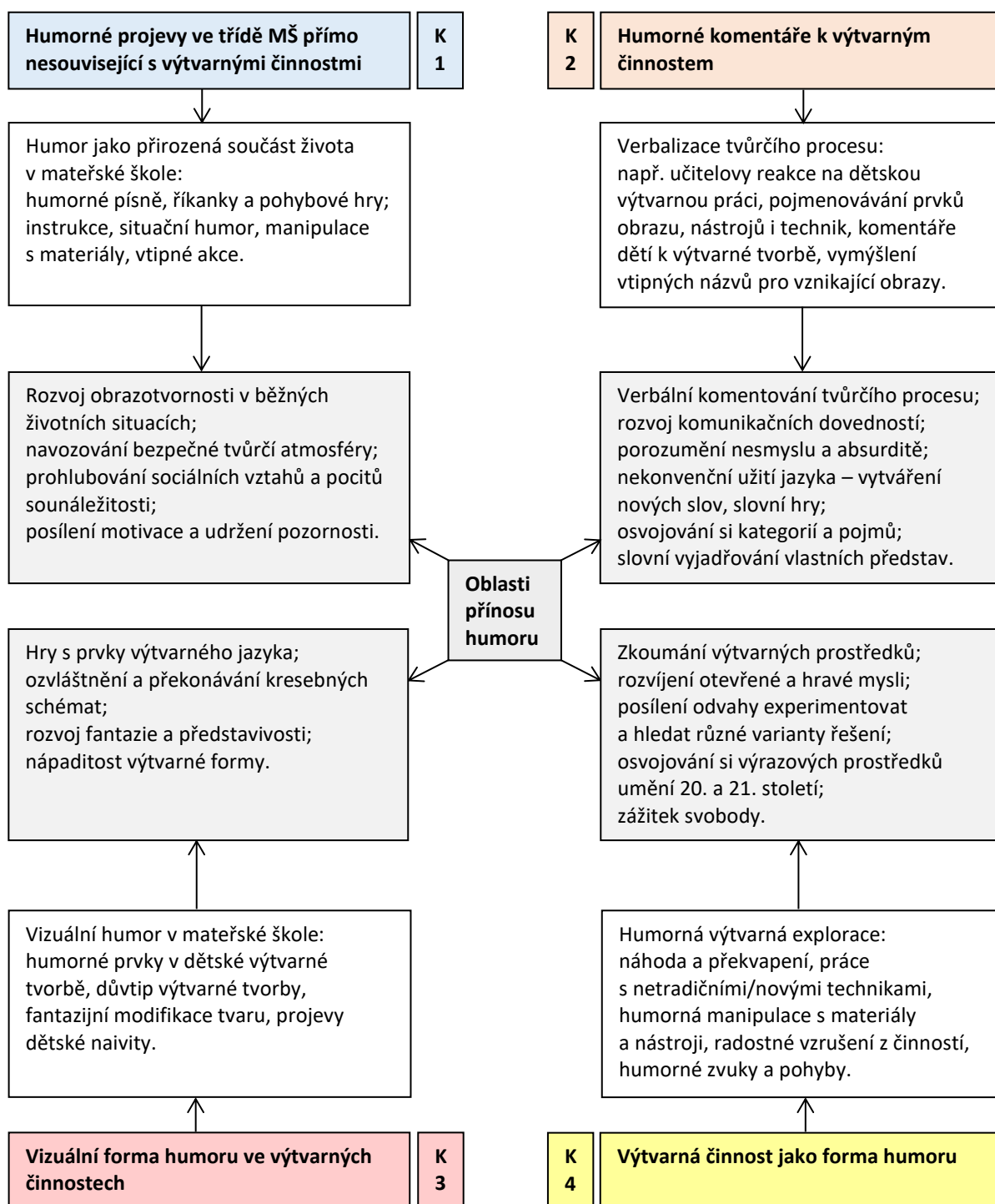
Humorné komentáře k výtvarným činnostem podněcují děti k slovnímu doprovázení tvůrčího procesu. Role komunikace ve výtvarné výchově bývá v empirické realitě výuky v mateřské škole podceňována. Rozvíjením hravých a humorných interpretací v reakci na konkrétní realizované činnosti lze děti **podpořit a povzbudit ve verbálním komentování vlastní výtvarné práce a rozvíjet jejich komunikační dovednosti**, a to v jejich přirozených potencích. Při humorném komentování výtvarných prací dochází k rozšiřování slovní zásoby. Děti vytváří dokonce nová slova a absurdní slovní spojení. Učí se porozumět nesmyslu a ověřovat si platnost kategorií a pojmů. Obrazy dětem poskytují dostatek smyslových podnětů, ke kterým se mohou v humorných komunikačních výměnách vztahovat.

Vizuální forma humoru ve výtvarných činnostech svědčí o různorodosti a obsažnosti dětského výtvarného projevu. Humor těžící z **bohaté výtvarné imaginace** lze vnímat jako účinný prostředek na cestě za kreativitou. (Mohammed, 2018) Dětský vizuální humor je založen na hrách s prvky výtvarného jazyka, které si už děti dokázaly osvojit. **Ozvlášťňuje kresebná schémata a vede k fantazijním modifikacím zobrazované skutečnosti**. Pomáhá dětem překonávat zažitá automatismy a posunovat jejich kresbu k osobitému výtvarnému projevu. Nápadité humorné prvky v kresbě svědčí o chuti dítěte experimentovat s výtvarnou formou a neulpívat na přejímaných vzorcích.

V rámci výzkumného šetření bylo možné zpozorovat řadu situací, ve kterých se samotná **výtvarná činnost stala formou humoru**. Hravé, humorné a překvapivé výtvarné činnosti přináší do mateřské školy **experimentální a explorační přístupy k výtvarné tvorbě**, díky kterým jsou děti výrazně motivovány k zacházení s nejrůznějšími výtvarnými prostředky a k ověřování jejich komunikačních účinků. (Hazuková, 2011; Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010) Inspirační východiska ke koncepci takového typu činností je možné hledat především

v **umění 20. a 21. století**, jehož otisk ve výuce výtvarné výchovy je rovněž třeba podpořit. (Plíhalová, Podlipský, 2018)

Typologie humorných situací při výtvarných činnostech v rámci první výzkumné etapy je základním vstupem do zkoumané problematiky. Z dílčích závěrů vyplývají další otázky o přínosu humoru ve výuce. Další výzkumné etapy budou směřovat ke zhodnocení potenciálu humoru pro výtvarnou edukaci. Dílčí závěry první výzkumné etapy shrnuje graf č. 4, ve kterém jsou naznačeny také možné oblasti přínosu humoru ve škole, k jejichž zpřesňování a objasňování bude dále výzkum směřovat.



Graf 4: Typologie humorných situací při výtvarných činnostech a z ní vyplývající oblasti přínosu humoru ve výuce

Etapa B

Druhou etapou projektu je terénní výzkumné šetření na druhém stupni základních škol. Etapa B směřuje ke **kategorizaci humorných projevů ve výuce a objasnění edukačního přínosu humoru vzhledem ke konkrétním zaznamenaným situacím.**

Předcházející výzkumná etapa v mateřských školách přinesla důležitá zjištění, na která lze navazovat: 1) přímé pozorování výuky se osvědčilo jako adekvátní metoda sběru dat, díky které je možné postihnout komplexnost edukačního procesu a při interpretaci výzkumných nálezů využívat těsného kontaktu s empirickou realitou; 2) v rámci první výzkumné etapy se podařilo popsat různé typy humorných situací a stanovit oblasti možného přínosu humoru, které lze dalším výzkumným šetřením lépe uchopit a diverzifikovat.

Etapa B výzkumného šetření v rámci projektu dizertační práce přináší prohloubenou deskripci humorných situací ve výuce výtvarné výchovy, mapuje podmínky vzniku humorných situací, objasňuje souvislosti humorných situací s činiteli pedagogické komunikace; přináší zjištění ohledně různých pojetí humoru u učitelů, pojmenovává specifika žákovského vizuálního humoru, ale především hodnotí potenciál zaznamenaných humorných situací pro zkvalitnění výuky výtvarné výchovy. V závěru etapy B jsou na základě analýzy přínosu humoru v konkrétních zaznamenaných výukových situacích pojmenovány **funkce humoru ve výuce výtvarné výchovy v nižším sekundárním vzdělávání.**

9 Terénní výzkumné šetření ve školách nižšího sekundárního vzdělávání

Výzkumná sonda v rámci druhé výzkumné etapy byla realizována jako terénní výzkum na školách nižšího sekundárního vzdělávání. Šetření s etnografickými východisky proběhlo ve výuce šesti zúčastněných učitelů. Data byla sbírána pomocí přímého pozorování v rámci 12 vyučovacích hodin na nižším stupni víceletého gymnázia a 52 vyučovacích hodin výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol. Jako metoda analýzy dat byla stejně jako v dalších výzkumných etapách využita kvalitativní analýza obsahu dle P. Mayringa (Mayring, 2000, Uhl Skřivanová, 2011), která umožňuje využít induktivních výzkumných postupů a systematicky kategorizovat získaná data.

Výzkumná sonda realizovaná v rámci etapy B byla podpořena projektem Grantové agentury Univerzity Karlovy „Specifika humoru ve výuce výtvarné výchovy v sekundárním vzdělávání“, č. 1374919. Projekt byl úspěšně dokončen v roce 2020. Dílčí výsledky výzkumné sondy byly publikovány jako empirická studie v odborném časopise *Výtvarná výchova* pod názvem *Smích výtvarné učebny: terénní výzkum pojetí humoru ve výtvarné výchově na 2. stupni ZŠ* (Plíhalová, 2020), dále v příspěvku pro sborník k mezinárodní vědecké konferenci. (Plíhalová, 2022a)

Kategorie, které byly v rámci výzkumné etapy B zformulovány, odkazují k humorným situacím vyskytujícím se ve výuce výtvarné výchovy v nižším sekundárním vzdělávání. Prohlubují typologii humorných situací, která byla sestavena v závěru předchozí výzkumné etapy. Ukazují, že předmět výtvarná výchova díky využívaným prostředkům i organizačním formám výuky probouzí humor, který je obsahově i formálně specifický. Zvláštní roli v něm hraje obraz, se kterým se žáci učí zacházet jako s prostředkem komunikace. Induktivní kategorie vzešly z důkladné kvalitativní analýzy množství dat získaných pomocí přímého pozorování výuky. Analyzovaná data obsahovala materiál textové i obrazové povahy – terénní poznámky zaznamenané v pozorovacích protokolech, přepisy rozhovorů s učiteli a fotodokumentaci žákovských prací.

S ukotvením v důkladné deskripci a kategorizaci projevů humoru ve výuce bylo možné prohloubit výzkumné šetření o další úroveň – objasnit přínos humoru ve výtvarné výchově ve vztahu ke konkrétním výukovým situacím. Analýza ukázala, jakým způsobem humor pozitivně ovlivnil plnění výtvarného úkolu v určitých situacích rozhodování učitele. V závěru etapy B tak bylo možné stanovit základní funkce humoru ve výuce výtvarné výchovy v nižším sekundárním vzdělávání.

9.1 Induktivní kategorie humoru ve výuce výtvarné výchovy

Výzkumná etapa B směřuje nejprve k diferenciované kategorizaci humorných situací objevujících se spontánně během výuky výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol a na víceletém gymnáziu.

S využitím Mayringovy kvalitativní analýzy obsahu (Mayring, 2000, Uhl Skřivanová, 2011, Schreirer, 2012) bylo možné humorné situace ve výuce výtvarné výchovy objasnit pomocí systému induktivně nalezených kategorií.

Induktivní kategorie jsou zaznamenány v tabulce č. 9. Tabulka zahrnuje příklady konkrétních výukových situací řazených do dané kategorie. Obsahuje také pravidla kódování, která napomohla výsledné kategorizaci dat a vytvoření kódovacího rámce. (Schreirer, 2012)

Kvalitativní obsahová analýza vyústila v nalezení devíti induktivních kategorií, jež se staly bází pro interpretaci výzkumných zjištění v rámci druhé výzkumné etapy:

K1 – učitelovo pojetí humoru ve výtvarné výchově;

K2 – ateliér – aréna smíchu;

K3 – humorná explorace výtvarného materiálu;

K4 – rozhovory nad výtvarnou prací jako příležitost k humoru;

K5 – mísení současné estetiky teenagerova světa s nároky výtvarného úkolu;

K6 – přetřes tradičních hodnot a testování hranic chování;

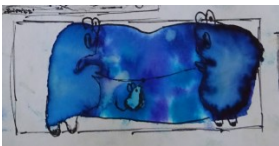
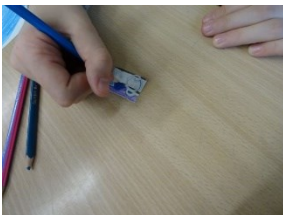
K7 – zobrazování groteskních figur;

K8 – vizuální vyjádření humorné pointy;

K9 – humorné výtvarné vyjadřovací prostředky.

Kategorie	Charakteristika	Příklad	Pravidla kódování
K1 Učitelovo pojetí humoru ve výtvarné výchově	Učitel iniciuje humor či ho ve třídě toleruje: - koncipování výtvarných úkolů podněcujících k humoru; - vyjednávání o plnění výtvarného úkolu; - projevení nadhledu nad situací; - žertovné poznámky k povzbuzení žáků, organizaci a udržení kázně; - žerty a projevy spiklenectví s žáky.	<i>Východisko úkolu spatřuje učitelka v tvorbě současného českého umělce K. Kintery, ten patří mezi její oblíbené autory, především kvůli vtipu, nadsázce a konceptuálnímu přístupu. (A2)</i> <i>„Kdo sní učební pomůcku před dokončením, dostane do žákovské knížky poznámku „Snědl pracovní pomůcku“ (učitelka, třída se směje) „Ale co, když tu poznámku chci, takovou ještě nemám!“ (žákyně) (situace č. 10, C8)</i>	Učitel aktivně vstupuje do humorné interakce.

K2 Ateliér – aréna smíchu	V prostoru třídy se vyskytne ideální příležitost k smíchu: - soukromé rozhovory; - ložiska smíchu v (v zadních) lavicích, u umyvadla, ve frontě u katedry apod.; - zábava při kooperativní tvorbě.	„Když se blíží závěr hodiny, žáci začínají vyjednávat s učitelkou o tom, zda je jejich práce dokončená. Dochází k ní jednotlivě ke katedře a diskutují o práci. Zvýšený pohyb po třídě je opět příležitostí k smíchu. Především ve frontě, která se postupně u katedry začne utvářet. Dívka např. práci cestou ukáže řadě spolužáků a všechny rozesměje svým komentářem.“ (situace č. 16, A1)	Smích nemusí přímo souviset s plněním výtvarného úkolu. Organizační forma však poskytuje ideální podmínky ke smíchu, blbnutí a soukromým rozhovorům.
K3 Humorná explorace výtvarného materiálu	Situace, při kterých žáci dělají inkongruentní akce s výtvarným materiálem: - hravá manipulace s kartony, látkami, igelitovými pytlíky apod.; - zašpinění a potřísnění barvami.	Dívka 1 roztírá pastelky prsty. Všímne si zašpinění a ukazuje chlapci své ruce. Potom si prsty přejede po tvářích, udělá ze sebe indiánku a ukazuje se dívce 2. (situace č. 7, B16).	Indikátor – experimenty a hry s výtvarnými pomůckami.
K4 Rozhovory nad výtvarnou prací jako příležitost k humoru	Žáci označují nebo popisují výtvarnou práci (vlastní či spolužáka) s použitím humorných přirovnání a narážek. Výtvarná práce se stává důvodem k smíchu: - ironické hodnocení výtvarných dovedností (vlastních nebo spolužáka); - nonsensové pojmenování nebo komentování výtvarné práce (vlastní nebo spolužáka).	Dívky si navzájem komentují výtvarné práce. Zaměřují se na portrét Ferdinanda, který se děvče snažilo okopírovat z interaktivní tabule, kde dosud zůstaly promítnuté obrázky. „To je Bořek Stavitel?“ Dívka se směje a odpovídá: „To mělo být tamto“ a ukazuje na tabuli. (situace, č. 6, A1)	Předmětem rozhovoru je výtvarná práce. Žáci se jí smějí a ukazují na ni.
K5 Mísení současné estetiky teenagerova světa s nároky výtvarného úkolu	Situace, ve kterých žáci zapojují do svého výtvarného vyjádření prvky ze současné estetiky teenagera: - prvky popkultury a designu spotřebního zboží ve výtvarném vyjádření žáka; - využívání designových prvků z webu sociálních sítí; - vyobrazování počítačového prostředí; - tvorba obrazů připomínající emoji.	Žákyně (12 let) vytvoří pomocí zapouštění akvarelových barev facebookový emoji smajlík.  Obr. 37 (A2)	Indikátorem jsou prvky známé z internetového prostředí či oblasti spotřebního zboží. Inkongruita spočívá ve tření mezi školním zadáním výtvarného úkolu a vizualitou mladých.

K6 Přetřes tradičních hodnot a testování hranic chování	Situace, ve kterých může být způsob užití humoru vnímaný jako nevhodný. Vnášení tabuizovaných témat a motivů do výtvarné práce žáka: - testování limit chování; - agresivní projevy humoru; - prvky násilí; - sexuální motivy; - tabu symboly; - nevhodné verbální komentáře (např. použití sprostých slov); - narážky na učitele.	„Paní učitelko, prosím, neotvírejte to, tam mi kamarádka nakreslila takovou kravinu“. (Dívka, 12 let)  Obr. 6 (A2)	K zařazení do kategorie jsou určující tabuizovaná témata – sex, násilí, případně narážky na učitele.
K7 Zobrazování groteskních figur	Zobrazování humorných figur: - tvarově deformované figury; - zjednodušené a stylizované postavy; - fantazijní modifikace postav a antropomorfismus; - přehnaně roztomilé figurky; - zobrazení postav s komickým výrazem ve tváři.	Žák namaloval deformovaného gumového medvídku.  Obr. 10 (C8)	Kategorie je jasně vymezená tvorbou figury (člověka, zvířete, fantazijního tvora) s komickými charakteristikami.
K8 Vizuální vyjádření humorné pointy	Situace, ve kterých žáci používají vizuální narativ k vyjádření humorného děje nebo absurdní scény: - vyobrazení absurdních imaginativních scén; - ztvárnění postav dělajících inkongruentní akce; - využívání obrazových sekvencí a komiksových forem k humornému vyjádření; - personalizace zobrazeného objektu.	Žákyně kreslí komické medvědy, jak si hrají s myší.  Obr. 82 (A2)	Užití vizuálního narativu. Ztvárnění postav, jak dělají něco nečekaného, nebo jak se jim něco vtipného stane. Juxtapozice vizuálně či významově nesourodých prvků.
K9 Humorné výtvarné vyjadřovací prostředky	Žáci překvapivým způsobem zachází s výtvarnou formou: - zobrazení předmětu; z překvapivého úhlu pohledu; - kombinování organických forem a mechanického rastru; - důvtipné zacházení s plochou obrazu; - kombinování obrazu a textu; hry s měřítkem.	Žák zmenšuje formát malby do nesmyslných rozměrů.  Obr. 23 (B16)	Humorná inkongruita je ve způsobu zobrazení (na úrovni kódu) – hry s měřítkem, vizuálním paradoxem, odchylky v pravidelném rastru apod.

Tab. 9: Tabulka induktivních kategorií nalezených s pomocí Mayringovy kvalitativní analýzy dat (Mayring, 2000; Uhl Skřivanová, 2011; Schreier, 2012) v rámci výzkumné etapy B – výzkumném šetření na 2. stupni ZŠ. Pozn.: Číslování obrázků v tabulce vychází z označení výzkumného materiálu v digitálním archivu.

9.2 Kategorie humoru ve vztahu k činitelům pedagogické komunikace

Induktivní kategorie, jež zrcadlí komplexnost humorných situací zaznamenaných v rámci terénního výzkumu, byly uvedeny do vztahu k možným činitelům pedagogické komunikace dle Peciny a Zormanové (2009). Podle těchto autorů mohou pedagogickou komunikaci ovlivnit *učitel* a *žáci* jako jednotlivci, *třída* jako skupina žáků, *třída* jako místnost, *učivo* a *čas*. Některé humorné projevy ve výuce výtvarné výchovy jsou více podmíněné učitelem a jeho pojetím výuky, zatímco jiné se více vážou k osobnosti žáka, atmosféře v žákovské skupině, organizačnímu a prostorovému uspořádání dění ve třídě či charakteru předávaného učiva. V tabulce č. 10 jsou u činitelů pedagogické komunikace naznačeny možné vlivy, které mohou podmiňovat projevy humorných situací ve výuce a jejich intenzitu.

	Kategorie specifických projevů humoru ve výuce výtvarné výchovy	Činitelé pedagogické komunikace dle Peciny a Zormanové (2009) v humorných situacích
K1	Učitelovo pojetí humoru ve výtvarné výchově	Učitel – jeho osobnost, vztah k žákům, interakční a vyučovací styl, volba organizačních forem a výtvarných úloh, tolerance k chaosu a žákovským humorným projevům.
K2	Ateliér – aréna smíchu	Třída (místnost) – prostorové uspořádání třídy a možnost pohybovat se v místnosti jako příležitost k humoru.
K3	Humorná explorační výtvarného materiálu	Třída (místnost) – vybavení ateliéru a výtvarné pomůcky vybízející k experimentům a inkongruentním akcím.
K4	Rozhovory nad výtvarnou práci jako příležitost k humoru	Třída (žáci) – ustálený způsob chování ve třídě, sociální klima, hierarchie žáků, počet žáků, existence funkčních pravidel komunikace.
K5	Mísení současné estetiky teenagerova světa s nároky výtvarného úkolu	Žák – postavení ve třídě, vztah učitel-žák, jeho osobnost, zájem o předmět (téma), připravenost na vedení a využití dialogu, schopnosti, motivace, místo dle zasedacího pořádku.
K6	Přetřes tradičních hodnot a testování hranic chování	Žák – respekt k autoritě, konformita k pravidlům a normám, komunikační ostýchavost.
K7	Zobrazování groteskních figur	Učivo – humorné deformace tvaru.
K8	Vizuální vyjádření humorné pointy	Učivo – zobrazování komického děje.
K9	Humorné výtvarné vyjadřovací prostředky	Učivo – humorné experimenty s výtvarnými vyjadřovacími prostředky.

Tab. 10: Tabulka induktivních kategorií odkazujících k výskytu humorných situací ve výuce výtvarné výchovy ve vztahu k činitelům pedagogické komunikace dle Peciny a Zormanové (2009)

9.3 Diamant humoru ve výtvarné výchově – deskripce projevů humoru

S pomocí induktivně nalezených kategorií lze uchopit komplexnost humorných situací, které se rodí v kontextu výuky výtvarné výchovy na školách nižšího sekundárního vzdělávání. Každá z kategorií je jednou facetou pomyslného diamantu humoru ve výtvarné výchově a nemůže být z celku vydělena. Vyučovací hodiny výtvarné výchovy nabízí dostatek příležitostí k tomu, aby humor přirozeně ozvláštnil proces výtvarné tvorby a komunikaci mezi učitelem a jeho žáky. Během terénního výzkumu byla zaznamenána pestrá škála humorných situací, specifických pro výuku výtvarné výchovy.

Některé humorné situace byly zřetelněji ovlivněny působením **učitele a jeho pojetím humoru** ve výtvarné výchově (K1). Určujícím zde může být učitelova tolerance k otevřené tvůrčí atmosféře ve třídě, schopnost flexibilně reagovat na výukové situace, ochota navazovat s žáky jisté formy spiklenectví a v neposlední řadě také charakter výtvarných úloh, které učitel nabízí třídě k výtvarnému zpracování. Pojetí učitelova humoru lze vnímat jako jednu ze základních determinant humorně laděné výuky výtvarné výchovy.

Jiný typ humorných situací pramení spíše z příležitostí, které žákům a učitelům poskytuje **výtvarná učebna, způsob organizace výtvarných aktivit a jejich prostorové rozvržení**. K třídě jako k činiteli pedagogické komunikace se vážou kategorie K2, K3 a K4. Ukázalo se, že vybavení výtvarné učebny a výtvarné pomůcky, se kterými mohou žáci experimentovat, je staví do nových neočekávaných situací naplněných veselím a smíchem a probouzí v nich nutkání chovat se nekonvenčně. Ve výtvarné učebně je skupině žáků otevřena možnost dialogu. Nebývá výjimkou, když žáci doprovází výtvarnou tvorbu soukromými rozhovory a sdílí při ní interní vtipy. Díky tomu výtvarná učebna poskytuje specifické podmínky pro projevení celé řady humorných situací.

Podobu humorných situací ovlivňuje také **svět dospívajícího žáka**, který se může v mnohých ohledech lišit od světa dospělého. K žákovi jako aktéru výuky se nejvíce pojí kategorie K5 a K6. Humorné projevy žáků ve výuce mohou odrážet jejich osobní zájmy včetně fascinace objekty z populární kultury a digitálního prostředí. Jako přirozená tendence dospívajících se jeví i testovat hranice chování a s humorem zapojovat do tvorby násilné či sexuální motivy. Ve vývojově specifickém žákovském humoru byla celkově rozpoznána značná tvořivost, nekonvenčnost a smysl pro nonsens.

Specifické projevy humoru jsou spojené také s **učivem, ve výtvarné výchově tedy se zacházením s vizuálně obrazným vyjádřením a jeho komunikačními účinky**. (RVP ZV, 2023) K učivu jako k podstatnému činiteli pedagogické komunikace se vážou kategorie K7, K8, K9. Vizuální humor žáků vykazuje některé charakteristické znaky, často zahrnuje groteskní figury lidí, zvířat nebo imaginativních bytostí, které mohou být pro vyvolání humorného účinku deformovány, tvarově zjednodušovány, fantazijně přetvářeny nebo uváděny do pohybu.

9.3.1 Pojetí humoru zúčastněných výtvarných pedagogů

Objasnění učitelova pojetí humoru ve výuce výtvarné výchovy je důležitým krokem ke kvalitní deskripci diamantu komplexních humorných situací, které byly v rámci terénního výzkumného šetření zaznamenány.

Učitelovo pojetí humoru ve výtvarné výchově se odvíjí od obecnějšího **učitelova pojetí výuky**. Učitelovo pojetí výuky je dle Mareše a Křivohlavého (1995) souborem implicitních, relativně neuvědomovaných a stereotypně uplatňovaných přesvědčení, jak přistupovat k výuce a podle jakých měřítek hodnotit její smysl. V kontextu současné výtvarné výchovy, ve které se setkáváme se značnou variabilitou edukačních přístupů, je reflexe učitelova pojetí výuky stále aktuálním tématem. (srov. Brücknerová, 2012; Uhl Skřivanová, 2011) Protože je současným učitelům ponechána ve výuce výtvarné výchovy značná autonomie v rozhodování, je vhodné vybavit je kompetencemi k reflexi jejich pedagogického myšlení a jednání, aby v praxi výuky uplatňovali účinné a smysluplné vzdělávací obsahy a metody odpovídající aktuálním nárokům společnosti a kultury. *„Pojetí učitele významně ovlivňuje volbu a přípravu žákovských výtvarných úkolů pro učitelskou praxi, neboli frekvenci určitých vzdělávacích obsahů a cílů.“* (Uhl Skřivanová, 2011, s. 19) Považuji za přínosné alespoň částečně vynést na základě kvalitativního výzkumného šetření učitelovo pojetí humoru ze sféry neuvědomovaných přesvědčení, se kterými se učitelovo pojetí výuky obvykle pojí. Objasnění přístupu k humoru ve výuce výtvarné výchovy může učitelům pomoci v reflexi jejich vlastního pedagogického počínání a v plánování výtvarných úkolů s edukačně přínosnými humornými prvky.

V této kapitole budu věnovat pozornost popisu situací, ve kterých se pojetí humoru manifestovala u učitelů zúčastněných v kvalitativním výzkumném šetření. S oporou o kategorizaci výzkumných nálezů (K1) se pokusím zhodnotit, jaké podmínky pro vznik humorných situací učitelé v pozorované výuce nastavili a jak se ve výuce jejich pojetí humoru konkrétně projevilo. Objasním jejich východiska k plánování výuky i zadání konkrétních výtvarných úloh. Tento krok je důležitý pro další směřování výzkumu – objasnění edukačního potenciálu humoru ve výtvarné výchově. Edukačně přínosným aspektům učitelova pojetí humoru se budu blíže věnovat v kapitole „Možnosti zlepšování výuky výtvarné výchovy prostřednictvím humorných prvků“ (9.5), která navazuje na deskripci diamantu humorných situací ve výtvarně-edukačním procesu.

Již předchozí studie z roku 2017 zpracovávaná v rámci diplomové práce poukázala na to, že se může pojetí humoru u učitelů účastnících se výzkumného šetření odlišovat. (Plíhalová, 2017; 2019) Pojetí humoru se lišilo podle míry angažovanosti učitele v humorných interakcích během pozorované výuky, schopnosti empatie k žákům a pružného reagování na pedagogické situace, i jeho tendence hrát si s myšlenkami, formulacemi vět a interpretací obrazu. V rámci interpretace výzkumných nálezů bylo odlišeno: 1) intelektuální pojetí humoru ve výuce učitelky gymnázia charakterizované slovními hříčkami a tvořivým přemýšlením o výtvarných námětech; 2) empatické pojetí humoru učitele na 2. stupni ZŠ založené na schopnosti učitele citlivě reagovat na aktuální situace ve třídě; 3) tolerovaný humor v případě učitelky gymnázia,

jejíž výuka umožnila dostatek prostoru k projevení žákovského humoru. Všichni vyučující se shodli na tom, že humor může vyučovací proces pozitivně ovlivnit.

Na základě výzkumného šetření realizovaného v rámci této dizertační práce byly rovněž zaznamenány rozdíly v přístupech vyučujících k humoru v hodinách výtvarné výchovy. Projevily se při realizaci různých typů výtvarných úkolů i ve způsobu komunikace učitele s žáky. Ve vyjádření pozitivního a vstřícného přístupu k humoru ve vyučování však panovala mezi vyučujícími zapojenými do projektu jednoznačná shoda. Jeho přítomnost ve školách označili jednomyslně za žádoucí a pojmenovali některé jeho pozitivní vlivy na vyučovací proces.

Pojetí humoru u jednotlivých učitelů zapojených do výzkumného šetření na 2. stupni základních škol a na víceletém gymnáziu je možné pojmenovat následovně:

Učitelka A – humor jako forma spiklenectví s žáky;

Učitelka B – humor jako ozvláštnění výtvarného úkolu;

Učitelka C – humor jako projev pedagogické virtuozity;

Učitelka D – humor sdílených okamžiků;

Učitel E – humor jako hledání originality;

Učitelka F – humor jako zážitek svobody.

Pojmenování je inspirováno funkcemi humoru ve výuce dle Mareše a Křivohlavého (1995), které jsem v teoretické části práce objasnila v kapitole „Přínos humoru ve škole dle obecné pedagogiky“ (4.1).

Humor jako forma spiklenectví s žáky (učitelka A)

Učitelka A vyučuje výtvarnou výchovu na druhém stupni pražské základní školy škole třetím rokem. Je jí 30 let. Prací ve škole navázala na předchozí praxi v oblasti volnočasových aktivit. Pozorování výuky proběhlo v šestých a sedmých ročnících.

Učitelka A vyjadřuje k humoru ve škole velmi pozitivní vztah. Vykazuje velkou citlivost k žákovskému humoru a toleruje jeho projevy. Někdy dokonce až spiklenecky přehlíží drobné přestupky proti konvenčnímu chování. Sama si dokáže vychutnat bizarní situace, které vyučování výtvarné výchovy přináší. Je-li výuka prodchnuta humorem, působí na ni příznivěji.

Během pozorovaných vyučovacích hodin vstupovala do žákovských humorných interakcí spíše jako jejich skrytý iniciátor, tichý, ale všímavý pozorovatel. I když nehýřila slovním vtipem a nekomentovala probíhající výtvarnou tvorbu množstvím slovních hříček, její výuka byla humorem naplněna. Výtvarné úlohy realizované během několika pozorovaných výukových bloků otevíraly značný prostor k projevení žákovského humoru, jeho verbálních i vizuálních forem. Zadání výtvarných úloh bylo dostatečně široké, proto umožnilo zrod množství autentických žákovských kreseb s komickými prvky.

Mezi náměty, výtvarné a didaktické postupy, kterými učitelka své žáky v humorných interakcích podpořila, je možné zařadit:

Vytváření komiksu: Během pozorované výuky žáci vytvářeli komiks. Komiks se ukázal jako ideální příležitost vymyslet příběh s humornou pointou, kterou lze výtvarnými prostředky ztvárnit, dokreslit ji vtipným textem vepsaným do komiksových bublin a ověřit její komický účinek u spolužáků. Narativ žakovských komiksů se nesl v mnohých případech v duchu absurdních, nesmyslných příhod, ve kterých vystupovaly postavy ztvárněné úspornou, stylizovanou kresebnou formou.

Hra s obrazotvorností a práce s náhodou: Dalším výtvarným zadáním provokujícím k humoru bylo na základě asociací dotvářet akvarelové skvrny vzniklé zapouštěním do mokrého podkladu. Umožňovalo zaplňovat malbu komickými imaginativními figurami, které deformovaly tvarové zvláštnosti náhodných akvarelových skvrn.

Prvek absurdity v námětech výtvarných úloh: Náměty výtvarných úloh učitelky A obsahovaly vždy určitý prvek absurdity. Komiksové příběhy byly tvořeny na téma „král Ferdinand a podivné dílo“. Hlavní postavou měl být mecenáš umění inspirovaný historickou postavou habsburského krále Ferdinanda II. V komiksovém příběhu měli žáci vyprávět o tom, jak mecenáš umění podporuje vznik zvláštního, podivného díla. Námět „tajemství akvarelu“, spočívající v hledání překvapivých tvarů v akvarelových skvrnách, vycházel z díla Krištofa Kintery a jeho absurdně laděných groteskních hlav z litého epoxidu. Papírová asambláž na námět „nádobí na jídelním stole“ byla inspirována neodadaistickou hřítkou Daniela Spoerriho. V rozhovoru učitelka doplnila, že bizarnost výtvarných úloh podporuje. Často „*spojuje staré s novým*“ a úkoly zadává v překvapivých souvislostech. Výtvarné práce žáků pak často připomínají postmoderní kompozice. Vzpomíná například na zdařilou realizaci námětu „ulov si své jídlo“ inspirovanou pravěkými jeskynními malbami. Žáci si měli představit podobu pravěkého lovu v podmínkách současnosti a ztvárnit ji ve stylu jeskynního umění.

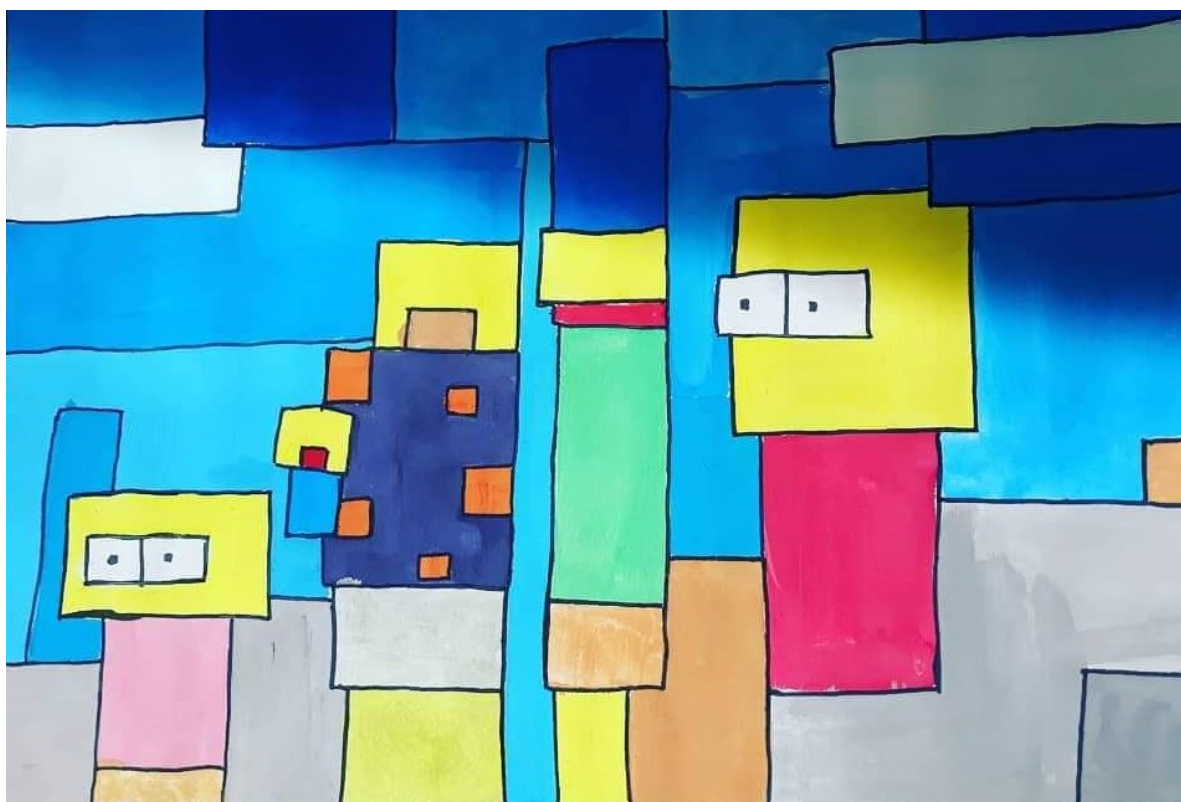
Inspirace v umění: Učitelka A se snaží prostřednictvím výtvarných úloh žákům zprostředkovat umělecké obsahy. Na začátku hodiny promítá žákům reprodukce uměleckých děl jako inspirační východiska, na interaktivní tabuli se tak objevuje například dílo Krištofa Kintery nebo Daniela Spoerriho. Žáci mohou na umělecké dílo reagovat v diskuzi a využít jej jako inspirační východisko k tvorbě. Námět o králi Ferdinandu zadává učitelka s cílem přimět žáky k reflexi umění a uměleckého provozu. Krištofa Kintery označuje jako svého oblíbeného autora, a to právě díky vtipu, nadsázce a konceptuálnímu přístupu k tvorbě.

Zohlednění světa teenagera: Výtvarné náměty realizované v hodinách učitelky A umožňovaly žákům v hojné míře zapojit do tvorby motivy převzaté z jejich vrstevnické kultury. Prvky z komerčního světa, z internetu a prostředí digitálních technologií či oblíbené postavy z filmů a seriálů ozvláštnily vznikající komiksy i imaginativní malby. Podobné prvky vložené do výtvarné tvorby působí mezi žáky jako rozbuška kolektivního smíchu a podněcují jejich rozhovory.

Náhled nad žakovskými provokacemi: Učitelka projevovала náhled nad malými žakovskými provokacemi v podobě drobných kreseb se skatologickými, vulgárními či násilnými motivy.

Provokativní kresby spíše přehlížela nebo na ně reagovala s překvapivým odstupem. Udržela svou vážnou pozici a nevystoupila ze své učitelské role, zároveň však projevila vstřícnost a ochotu žákovský vtip přijmout.

Tolerance k chaosu: v pozorovaných hodinách učitelky A vládla většinou tvůrčí chaos. Žáci měli možnost vést při tvorbě rozhovory a pohybovat se po třídě. Živost dění ve třídě učitelka nevnímá negativně. Naopak, všímá si, že její nejenergičtější třída je zároveň v tvorbě nejkreativnější. Žákovské žvatlaní má tendenci „*odfiltrovávat*“ a soustředí se na výsledky jejich výtvarné tvorby. Výtvarnou práci s žáky individuálně konzultuje a s respektem k jejich autorským záměrům navrhuje možnosti, jak ji zlepšit. Dává přitom důraz na rozvíjení výtvarného jazyka – vede žáky k citu pro kompozici i pro detail.



Obr. 31: Simpsonovi v duchu Mondriana. Výtvarný experiment kombinující žákem zvolený námět se systémem horizontál a vertikál P. Mondriana. Výtvarný úkol umožňuje žákům využít vlastní zkušenosti a oblíbené motivy a volně se inspirovat uměleckými výrazovými prostředky.



Obr. 32: Projev spiklenectví učitele a žáka (7. ročník). Dívka (12 let) na zadní stranu výtvarné práce zakreslí tabu symbol – kosočtverec. Na oko ho zakryje přeloženým papírem a prosí učitelku, aby se pod něj nedívala: „Paní učitelko, prosím, neotvírejte to, tam mi kamarádka nakreslila takovou kravinu“. Učitelka na hru žákyňě přistoupí, souhlasí a provokujícímu motivu nevěnuje pozornost.

Námět	Zadání výtvarné úlohy
Král Ferdinand a podivné dílo <i>Realizováno s šestými ročníky (8 pozorovaných vyučovacích hodin)</i>	<i>Ferdinand II. byl habsburský král a mecenáš umění. Představ si, že si tento mecenáš bude kupovat nějaké zvláštní umělecké dílo. Určitě jste také v galerii nějaké zvláštní umělecké dílo viděli. Vymyslete příběh o tom, jak Ferdinand II. kupuje umělecké dílo. Zpracujte ho pomocí komiksu. Komiks zpracujte ideálně na výšku. Využijte černobílou barevnost plus si vyberte nějakou barvu, kterou ozvláštníte některé detaily. Třeba zlatou nebo červenou, to jsou královské barvy. Políčka komiksu pojednejte jako plochu – pozadí políček nezůstane bílé. Zaplňte ho šrafurou, barevnou plochou nebo třeba tečkami. Komiks by měl obsahovat 12–15 políček. Text můžete psát do bubliny nebo například do spodní části políčka.</i>
Nádobí na jídelním stole <i>Realizováno se sedmými ročníky (2 pozorované vyučovací hodiny)</i>	<i>Vytvoř do prostoru vystupující obraz inspirovaný Danielem Spoerriem. Nejdříve na čtvrtku zakresli nádobí viděné shora a ozdobené ornamentem. Podívej se na moravskou keramiku a využij jí jako inspirace. Obraz by měl obsahovat alespoň 7 předmětů. Nezapomeň také na ubrus. Příští hodinu sem budeme lepit z papíru 3D jídlo. Využijte kombinovanou techniku – na linie, čáry, ornament použijte fixy a plochy vybarvujte anilinkami.</i>
Tajemství akvarelu <i>Realizováno se sedmými ročníky (2 pozorované vyučovací hodiny)</i>	<i>Pracujte s náhodou! Zapouštějte do vodové barvy do mokrého pokladu. Vytvořte alespoň 8 skvrn. Rozdělte je do několika políček, ta zřetelně ohraničte. Ohraničené plochy mohou mít různý tvar. Záleží na vás, kde vyznačíte jejich hranice. Dokreslete akvarelové skvrny podle vaší fantazie. Každý by měl poznat, co vám skvrna připomněla. Varianta pro rychlé žáky: Zapouštěj do mokrého podkladu barvy ještě jednou. Tentokrát skvrny neohraničuj. Co ti připomíná barevná plocha? Zkus najít v akvarelu třeba mýtické zvíře.</i>

Tab. 11: Zadání výtvarných úloh v pojetí učitelky A

Humor jako ozvláštnění výtvarného úkolu (učitelka B)

Učitelka B (25 let) je začínající učitelkou výtvarné výchovy na 2. stupni základní školy v Plzni. Své žáky vyučuje druhým rokem. V navazujícím magisterském studijním programu si doplňuje aprobaci k učitelství výtvarné výchovy na 2. stupni ZŠ. Navazuje na pedagogickou praxi v mateřských školách, její předchozí bakalářské studium bylo zaměřeno na preprimární pedagogiku.

V pozorovaných hodinách učitelky B se humor objevoval především při výtvarném experimentování s rozličným materiálem a vyplýval z celkového hravého vyladění výtvarných úloh. Sama učitelka do humorných interakcí vstupovala spíše zřídka, žáci však měli dostatek prostoru k vlastním humorným projevům. Překvapení z nezvyklých situací při výtvarné tvorbě fungovalo jako ozvláštnění výtvarného úkolu, stalo se nevšedním zážitkem probouzejícím ve třídě smích a veselí.

Humorné aspekty výuky učitelky B lze shrnout v několika bodech:

Hravost výtvarného námětu: Výtvarné úlohy zadávané učitelkou B se vždy nesly v hravém duchu. Žáci se snažili symbolicky vyjádřit „radost“, hráli si s vyhledáváním překvapivých detailů ve vybavení školní učebny a „zoomováním“, sestavovali hlavu podle Arcimbolda z předmětů, které našli ve svém výtvarném kufříku, nebo zpracovávali komiks. Náměty výtvarných úloh působily na žáky motivačně a jejich zadání předcházela hra, například hra s tříděním pastelky v penálu na radostné a smutné barvy či soutěž v rozpoznávání detailů v abstrahovaných fotografiích.

Výtvarná explorace: Při vyučovacích hodinách učitelky B jsou žáci vedeni k experimentování. Zkoušejí vlastnosti materiálu, vytvářejí prostorový objekt nebo jsou vyzýváni k pořizování fotografií mobilním telefonem. Výtvarná explorace je spojená s překvapeními a nečekanými zvraty, neboť výtvarný materiál se ne vždy chová podle představ žáků. Materiálové experimenty vyzývají ke vtipnému komentování nastalých situací a smíchu. V hodinách učitelky B se žáci samostatně pouštěli i do výtvarné explorace přesahující rámec zadání výtvarné úlohy. Učitelka je v takové výtvarné exploraci podporuje a povzbuzuje je i v nekonvenčním zacházení s výtvarnými pomůckami. Umožňuje jim pohybovat se po třídě a ve výtvarné tvorbě využívat i další školní vybavení. V rámci jednoho z výtvarných úkolů například žáci instalují výtvarný objekt „postavu radosti“ do prostoru třídy, fotografují ji v nových souvislostech mobilním telefonem, a vypráví tak originální výtvarný příběh.

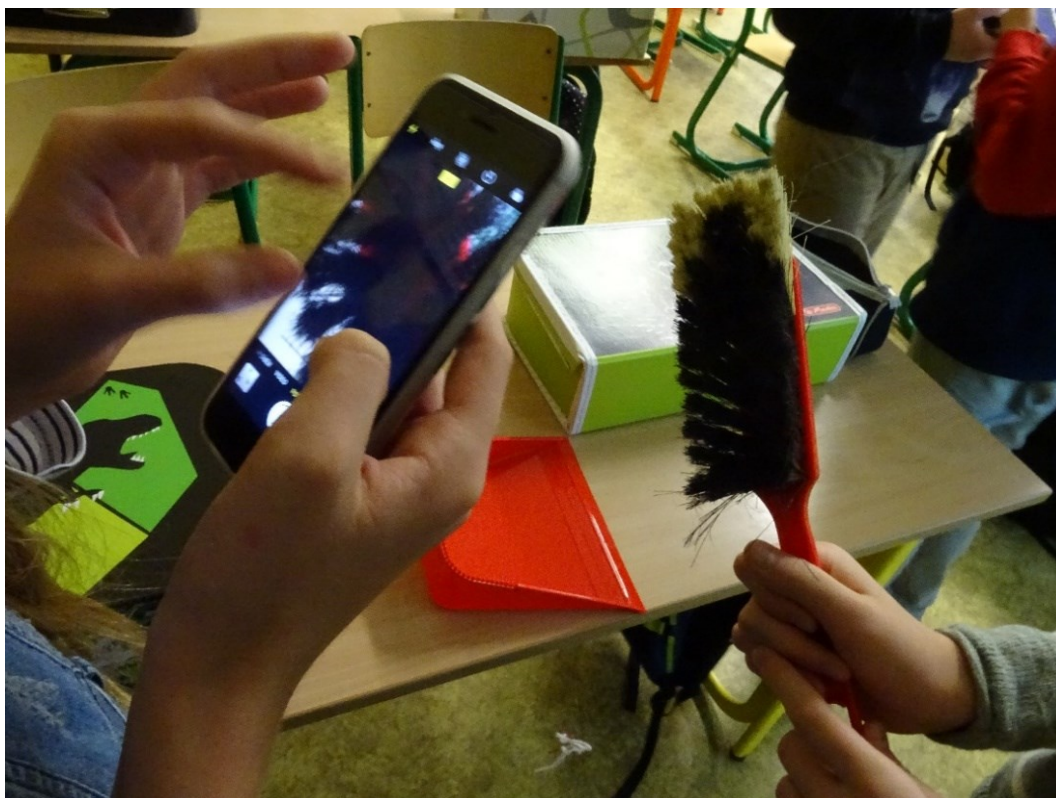
Inspirace v umění: Také učitelka B čerpá při koncipování výtvarných úloh z uměleckých obsahů a žákům během vyučování prezentuje vybraná díla – představuje jim Vendulu Chalánkovou, Petra Štýbra nebo výsledky tvůrčí práce v designovém studiu „My dvě“. Jedná se o autory cíleně pracující se stylizací, abstrahováním forem, v případě tragikomiksů Venduly Chalánkové také s vtipem a ironií. Jejich inovativní přístupy probouzí mezi žáky asociace, které si sdělují při společných diskuzích.

Smích skupiny: v pozorované výuce učitelky B byly použity prvky kooperativní výuky. Žáci při výtvarné tvorbě pracovali ve dvojicích či v menších skupinkách. Možnost společně

komunikovat a participovat na tvorbě společného díla povzbuzovala žáky ke sdílení humoru, ať už se tematicky vztahoval k výtvarným námětům či přímo nesouvisel s probíhajícími činnostmi a učivem.

Citlivost k potřebám žáka: Učitelka B projevuje ve své výuce citlivý přístup k žákům. Snaží se čerpat z jejich zkušenosti a volit takové náměty, které je budou motivovat k výtvarné činnosti. Snaží se reflektovat vztahy ve skupině, vést s žáky rozhovory o výtvarné práci a neprobouzet mezi nimi zbytečnou soutěživost. Do výuky zařazuje závěrečný reflektivní dialog, při kterém žáci prezentují svou práci. Podporuje žáky v tvořivém uvažování a oceňuje, pokud nápad na rozvinutí výtvarného úkolu vzejde od žáka. Takto nastavená výuka vede k otevřenému dialogu a podporuje aktivní přístup žáka k učení. Svobodné výtvarné experimentování, možnost spolupráce a participace na zadání výtvarné úlohy připravuje pro humor ve třídě vhodné podmínky. Při rozhovorech učitelka B pojmenovává řadu pozitivních funkcí humoru ve výuce. Všíká si, že má vliv na klima ve třídě, odráží kvalitu sociálních vztahů v ní i motivovanost a míru angažovanosti žáka při plnění výtvarných úkolů.

Ponechání prostoru k testování hranic: Během pozorovaného vyučování musela místy učitelka B čelit žakovským narážkám testujícími hranice její autority. Žakovské provokativní akce, jejich ironické poznámky v reakci na zadání výtvarné úlohy či vnášení sexuálních znaků do výtvarné tvorby připravovaly pro vyučující nepříjemné situace. „*Nějak nevím, jak v těchto situacích reagovat,*“ upozorňuje začínající učitelka B na svou dosavadní nejistotu. Některé žakovské šprýmy vzešly z tendence pokoušet míru akceptovatelného chování. Bylo tomu tak například v situaci, kdy dvojice dívek doplnila svůj prostorový výtvarný objekt falickými symboly a bavila s ním své spolužáky.



Obr. 33: Experimenty s digitální fotografií (6. ročník). Humor v pojetí učitelky B se nejčastěji ozývá během překvapivých akcí s výtvarným materiálem a hravé výtvarné exploraci.



Obr. 34: Figurka radosti (6. ročník). Žáci symbolicky vyjadřují radost a experimentují s materiálem při jejím prostorovém vyjadřování.

Námět	Zadání výtvarné úlohy
Okénko do světa radosti Realizováno s šestými ročníky (4 pozorované vyučovací hodiny)	1. fáze: Vytáhněte si z penálu všechny pastelky. Roztříďte je na dvě hromádky, podle toho, které jsou veselé nebo smutné. Vaším úkolem bude vytvořit okno do světa, ve kterém žije postavička Radost. Možná jste někdy viděli film „V hlavě“ - podobná postavička se tu také vyskytuje. Vy si ale navrhnete vlastní, protože každý prožívá radost trochu jinak, a tak se i představy o postavičce Radosti musí lišit. Úkolem na dnešní hodinu je vytvořit prostředí, ve kterém se jí bude líbit. Příště do něj vsadíte samotnou postavu. Při vytváření prostředí experimentujte s vodovými barvami. Můžete využít: 1) vytváření barevných přechodů pomocí rozmývání; 2) otisku igelitového pytlíku na ještě mokré malbě – když zaschne, vytvoří zvláštní popraskaný efekt; 3) cákání a stříkání jako při akční malbě. Přemýšlejte o barevnosti. Rozhodujte se podle pastelek, které jste si roztřídili na začátku hodiny podle toho, jak na vás působí. Podmínkou úkolu je využít k tvorbě pozadí buď studené, nebo teplé barvy v kontrastu k postavičce. Tak totiž nejlépe vynikne. Musíte tedy plánovat, jak budete v budoucnu postupovat, a zvolit co nejlepší barevnou kombinaci. 2. fáze: Na pozadí, které sis připravil minulou hodinu, umísti figurku radosti. Navrhnout ji můžeš na přípravném papíru. Pro její ztvárnění potom využij barevné papíry a techniku koláže nebo proláže podobně jako Jiří Kolář. Přemýšlejte o barevnosti, aby byla figura dobře vidět.
Radost – prostorový objekt Realizováno s šestými ročníky (4 pozorované vyučovací hodiny)	Rozdejte si práce, které jste vytvořili minulou hodinu. Dnešním úkolem je převést postavičku „Radost“ do prostoru. Využít k tomu můžete různé materiály – odstřížky látek, plastové a papírové obaly, nátěr temperovými barvami, alabal, tavnou pistolí, drátky atd. Vytvořte objekt, který Vám bude dělat radost. Budete si ho moci vzít domů a umístit ho na oblíbené místo, aby vám zlepšoval náladu. Tvary a barvy se můžete inspirovat v designu hraček od Libuše Niklové nebo studia MY DVĚ.
Hlava podle Arcimbolda Realizováno s šestými ročníky (2 pozorované vyučovací hodiny)	Inspiruj se Arcimboldem a jeho obrazy. Poskládej ve skupině na tmavém pozadí z materiálu, který najdeš ve výtvarném kufříku obličej, podobně jako Arcimboldo.
Kam dál? Realizováno s devátými ročníky (2 Pozorované vyučovací hodiny)	Výtvarný úkol je zadán žákům deváté třídy, kteří se připravují na přijímací zkoušky na střední školu. Učitelka zadala úkol inspirovaný českou umělkyní Vendulou Chalánkovou. Ta je známá sebeironicky laděnými komiksy, které zrcadlí těžkosti jejího života. Žákům nabízí úkol příležitost kriticky se vyjádřit k tlaku, který na ně klade jejich okolí ohledně přestupu na střední školu. Zadání: Víme, že se musíte rozhodovat o tom, kam půjdete na střední školu. Vaše okolí Vám klade otázky, kam půjdete, čím chcete v životě být. Může to být někdy až otravné. Inspirujte se Vendulou Chalánkovou, která dělá vtipné komiksy o událostech z jejího života, vytvořte vlastní komiks o přípravě na střední školu. Není nutné zobrazovat postavy přesně podle reality, můžete je zjednodušit. Přemýšlejte o vtipném příběhu, o kterém komiks vytvoříte. Téma je „Kam dál“. Jestli chcete, můžete pracovat ve dvojicích.
Zoomování Realizováno s šestými ročníky (4 pozorované vyučovací hodiny)	1. fáze: Nejprve si prohlédněte makrofotografie. Vezměte si papír a tužku. Vytvořte si sloupeček o 7 řádcích a zkuste uhádnout, co se na fotce vyskytuje. Najde o soutěž, píšete si to pro sebe. Fotografujte zajímavé detaily ve školní třídě. Snažte se, aby nebylo na první pohled patrné, o jaký fotografovaný předmět se jedná. Překreslete tu nejlepší fotografii na formát A3. Vyberte si pastelky nebo pastely podle charakteru fotografie, kterou jste si vybrali.

	2. fáze: v případě, že budete s prací brzy hotovi, malujte nebo kreslete detail na menší formát papíru – na A5. Další fáze úkolu iniciují žáci. Baví se zmenšováním formátu a vytvářením menších a menších maleb. Někteří se dostanou až k formátu „A15“. Protože si většinou jako námět vybrali abstrahované detaily a pracují s barevnou kompozicí s využitím suchých pastelů, práce jim rychle odsýpá.

Tab. 12: Zadání výtvarných úloh v pojetí učitelky B

Humor jako projev pedagogické virtuozity (učitelka C)

Učitelka C (35 let) vyučuje na druhém stupni plzeňské základní školy třetím rokem. Navázala na předchozí praxi ve škole praktické.

Kvůli schopnosti očekávat reakce žáků ve výukových situacích, záměrně s humorem ve výuce pracovat a iniciativně ozvlášťňovat pedagogickou komunikaci vlastními humornými vstupy bylo pojetí humoru učitelky C označeno jako projev pedagogické virtuozity oproti řemeslné přiměřenosti. Učitelce se dařilo udržovat ve třídě řád, aniž by z ní vymizel tvůrčí duch a prostor pro přirozené mezilidské interakce.

Strukturovanost a řád se projevil i v zadání výtvarných úloh. Výtvarné úlohy učitelky C jsou spíše konvenční a návodné. I v rámci těchto jasně strukturovaných úkolů jsou však žáci vedeni k tvořivému uvažování. Učitelka se snažila z procesu tvorby vyhmátnout takové okamžiky, ve kterých je možné tvořivost zapojit, a upozorňovala na ně žáky. Jako příklad lze uvést tvorbu „zvířete v dekorativním stylu“. Žáci ornamentem dekorovali stylizované části těla kočky, které vystřihovali a následně z nich se zapojením vizuální paměti a představivosti zpětně sestavovali obraz zvířete. V této fázi úkolu je učitelka vyzvala k experimentování a zkoušení sestavovat z tvarů obrazy jiných zvířat. K oblasti výtvarného umění se v pozorované výuce učitelka C odkazovala prostřednictvím vysvětlování technik muchláže, froasáže a koláže autorů Ladislava Nováka a Jiřího Koláře.

Zadání výtvarných úloh s poměrně pevně nastavenými mantinely vymezilo menší prostor k projevení žákovského vizuálního humoru založeného na hře s výtvarnou formou. Školní humor, který se objevil při pozorování výuky učitelky A, na sebe bral spíše verbální podoby či se proměňoval v žertovné akce.

Humor v hodinách učitelky C lze charakterizovat následujícími body:

Učitel jako přímý iniciátor humorných interakcí: Učitelka C si humorných situací ve třídě užívá jako jejich přímý iniciátor. Sama s žáky žertuje, popichuje je a chystá jim drobné žerty. Na rozdíl od jiných vyučujících oslovených v rámci výzkumné sondy vstupuje do humorných interakcí častěji a záměrně pro ně připravuje podmínky. Dokáže očekávat reakce žáků a ve správnou chvíli jim přichystat překvapení, povzbudit je ve vymýšlení hrátek se slovy i se vznikajícím obrazem či je s vtipem upozornit na chybu. Jako příklad situace, kdy učitelka vystoupila jako přímý iniciátor školního humoru, lze uvést žert s gumovými medvídky, které měli žáci využít jako předlohu pro kresbu. Jakmile žáci dostali od učitelky bez jakékoli vstupní

informace gumového medvídku, bez váhání sladkost snědli. Učitelka následně zahrála rozhořčení nad tím, že žáci snědli pracovní pomůcku: *„Já vím, je to bašta – chytnu a rovnou konzumuju, ale medvídek je i zajímavý objekt. Je z želatiny a prosvítá jím světlo.“* Situace vyvolala u žáků humornou odezvu a žert byl velmi dobře přijat. Zbytek vyučovací hodiny se potom nesl v napjatém očekávání okamžiku, kdy bude možné sladkou předlohu sníst. Humorná situace povzbudila zájem žáků o výtvarnou činnost. Dle informací, které učitelka poskytla později, na ni žáci ještě po čase s úsměvem vzpomínali.

Organizace a řád: Z pětice vyučujících, kteří se zapojili do výzkumného projektu, vyniká učitelka C schopností plně řídit pedagogickou komunikaci a organizovat dění ve třídě. *„Stačí pět minut neorganizované činnosti a třída se změní v chaos,“* říká učitelka C, když hovoří o svém pojetí výuky. Učitelka C dává otevřeně žákům najevo, jak nízkou má toleranci k hluku a k hlasitým žakovským rozhovorům. Žáci při hodině mezi sebou mluví potichu, příliš se nerozptylují a věnují pozornost výtvarné tvorbě. Mohlo by se zdát, že s pevně nastavenými pravidly se humorné interakce ve třídě neobjeví nebo se se promění v různé formy subversivních akcí. Během pozorovaných vyučovacích jednotek však humoru bylo věnováno dostatek prostoru i navzdory vysoké organizovanosti výuky. Pomyslné otěže smíchu ve třídě však držela učitelka. O tom, že má ráda dění ve třídě pod kontrolou, svědčí i fakt, že umožnila výzkumné šetření v šestých ročnících, kde se jí výuka jeví jako lépe organizačně zvládnutelná a cítí se v ní komfortněji. *„Když se řekne humor a výtvarná výchova, u šestáků se mi vybaví příjemné zpestření výuky, u devťáků ale spíš chaos a něco, co může hodinu úplně narušit.“* Zdá se, že hranici mezi humorem zpříjemněným vyučováním a dezorganizovanou výukou bez pravidel a řádu učitelka C citlivě vnímá. Nejvíce humorných interakcí si dle jejích slov užívá ve třídě šestého ročníku, kde není třídní a kde si nemusí zachovávat *„tak vážnou tvář.“*

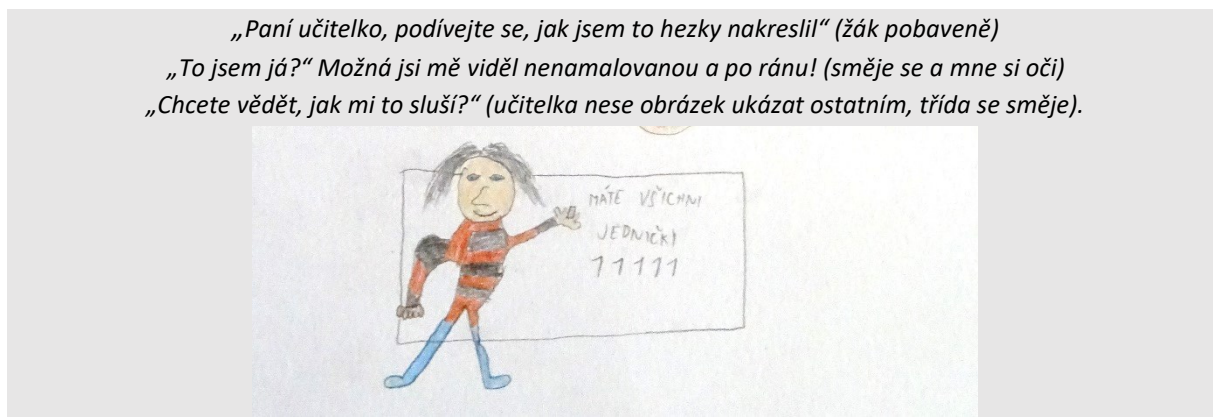
Podpora sebeironie jako dovednosti pro život: Učitelka označuje schopnost sebeironie jako důležitou dovednost pro život: *„Trochu srandy musí být. Ryjeme do sebe a učíme se nic si z toho nedělat. Když někdo udělá narážku na mě, také si z toho nic nedělám. Je důležité nebrat se tak vážně a zasmát se i vlastní chybě.“*

Práce s textem: V rámci úlohy „óda na výtvarnou výchovu“ měli žáci za úkol spontánně rýmovat o výtvarné výchově. V rámci úvodní aktivity navrhovali rýmy pro společnou báseň, později se snažili sepsat vlastní poezii. Vtip a nadsázka byly učitelkou C povoleny. Humor se v této aktivitě objevil v podobě zpracovávaných témat, vtipných spojeních slov i ve výtvarných ilustracích vymyšlených básní.

Překvapení jako hnací motor výtvarné tvorby: Při zadávání výtvarných úloh pracovala učitelka C s motivem překvapení, které žákům narušilo představu o postupu výtvarné tvorby, připravilo pro ně neočekávané situace a probudilo u nich humornou odezvu. Žáci např. projevíli pobavení nad nečekaným pokynem zmuchlat obraz, nevěděli totiž, že budou pracovat s technikou muchláž. Situace působila jako žert podobně jako již zmíněná akce s gumovými medvídky.

Vazba na žakovskou zkušenost: Učitelka C se snaží volit náměty vzhledem k žakovské zkušenosti. Aktivitu s gumovými medvídky například zahajuje projekcí videa z Youtube, které

je zaměřeno na triky s iluzivním zobrazováním oblíbených potravin, jako jsou hranolky z McDonaldu, pizza nebo donuty. Video působí na žáky motivačně a povzbuzuje je k humorným komentářům. Žáci obecně humor učitelky velmi dobře přijímali, vyjadřovali k ní vřelý vztah a často s ní do humorných interakcí vstupovali.



Obr. 35: Portrét učitelky a úryvek dialogu mezi žáky a učitelem – detail z ilustrované „ódy na výtvarnou výchovu“ (chlapec, 6. ročník)



Obr. 36: Kolorovaná kresba gumových medvídků (6. ročník). Při vyučování kreslí podle předlohy gumové medvídky, oblíbenou sladkost, kterou mohou na závěr zkonsumovat. Netypický námět probouzí ve výuce humorné napětí a vybízí k žertům.

Námět	Zadání výtvarné úlohy
Óda na výtvarnou výchovu Realizováno s šestými ročníky (2 pozorované vyučovací hodiny)	1) Zavzpomínejte na hudebku, jak jsme rýmovali. Dneska vymyslíme rýmy o výtvarné výchově. Dáme dohromady celou báseň. Zapisujte si, co budou ostatní navrhovat. Dobrovolník potom rýmy přepíše na tabuli. 2) Během chvíličky jsme se přesvědčili, že umíte vytvořit krásné, vtipné rýmy. Teď si každý vytvořte vlastní ódu na výtvarnou výchovu. Složte každý dva až čtyři rýmy.

	3) Zkombinujte text a výtvarno. Vytvořte ilustraci ke své básni. Zabývejte se i písmem. Připojte nadpis, rozvrhněte si plochu papíru. Používejte pastelky nebo fixy.
Gumoví medvídci Realizováno s šestými ročníky (2 pozorované vyučovací hodiny)	Dnešní téma bude sladké, bude barevné, tak snad pro vás bude líbivé. Téma budou medvídci Haribo. Rozdělte se do skupinek, nejprve budete soutěžit. Pustím vám video a vaším úkolem bude uhodnout, který z dvojice obrázků je namalovaný a který skutečný. Snad poznáte pravé hranolky z McDonaldu nebo opravdové sušenky. Zvolte si někoho, kdo bude zapisovat správné odpovědi. Namalujte také oblíbenou potravinu – medvídky Haribo. Pozorujte, jak skrz medvídku z želatiny proniká světlo. Použijte voskovky a vodovky – barvy, které se nemají rády. Pozor! Nesněžte učební pomůcku.
Zvíře v dekorativním stylu Realizováno s šestými ročníky (2 pozorované vyučovací hodiny)	Dnes se od vás očekává precizní, čistá práce, zdobnost, dekorativnost. Podle šablony obkresli tvary, ze kterých lze seskládat stylizované zvíře. Ozdob je ornamentem, vybarvi je sytými barvami. Můžeš využít různé techniky – tempery, vodovky, fixy. Nakonec tvary vystřihni, slož z nich zvíře a nalep ho na paspartu – na barevný papír formátu A3. Vyber takový, na kterém tvá práce vynikne. Můžeš experimentovat se skládáním tvarů, možná ti místo kočky vyjde slon nebo chobotnice. Dbej na čistotu práce, bude vystavená na hlavní nástěnce, to je ta „REPRE“, když vcházíme do školy.
Muchláz na vánoční téma Realizováno s devátými ročníky (2 Pozorované vyučovací hodiny)	Dnešní hodina pro nás bude překvapením, tajemstvím. Dnešní techniku pro nás vymyslel Jiří Kolář nebo Ladislav Novák. Zvolte si jakýkoli vánoční nebo zimní námět, třeba jako na omalovánky pro čtyř nebo pětiletého sourozence. Nejprve ho zachyť voskovkami. Pořádně na voskovku tlač, aby byl obrázek dobře vidět. Bolí tě už ruka? Máš jedinečnou příležitost obrázek zmuchlat! Málo se vztekáš, pořádně! Jaký název bys dal této technice? Na závěr papír opět narovnej a přetři ho vodovkami. Jaký efekt udělala technika?

Tab. 13: Zadání výtvarných úloh v pojetí učitelky C

Humor sdílených okamžiků (učitelka D)

Pozorování hodin učitelky D (7 let) proběhlo na jedné z plzeňských základních škol. Učitelka D má ve výtvarné pedagogice 7 let praxe, jako druhý předmět vyučuje anglický jazyk.

Učitelka D bere humor jako přirozenou součást výuky, která má přínos pro žáka i pro učitele. „Čím víc humoru, tím lépe,“ přiznává v rozhovoru. Humorné interakce s žáky jí usnadňují vyrovnat se se stále náročnější výukou výtvarné výchovy na druhém stupni základních škol.

I když v pozorované výuce realizovala spíše konvenční úkoly, nebrání se inovacím a experimentálním přístupům. Pravidelně s žáky navštěvuje galerie, účastní se edukačních programů a workshopů.

Humor v hodinách učitelky D zpřijemňuje učitelce i žákům přirozenou cestou jejich soužití ve třídě. Sama učitelka nevystupuje jako iniciátor humorných situací příliš často. Oproti učitelce C vstupuje do humorných interakcí s mnohem menší razancí a nechává ve výuce větší prostor k projevení spontánního žákovského humoru, který někdy ještě posiluje volbou organizační formy – skupinové výuky. Vnějšímu pozorovateli se tak dění ve třídě může zdát poněkud organičtější. Některých humorných situací využívá učitelka jako příležitost k navázání

osobnějšího rozhovoru s žáky, nechá si například vyprávět o vtipných příhodách z lyžařského kurzu nebo vyzývá žáka k otevřenějšímu přemýšlení potom, co neuváženě pronese vtip s rasistickým motivem.

Učitelka D v rozhovorech projevila citlivý přístup při popisu osobnostních charakteristik žáků ve snaze rozlišit jejich motivy pro vyvolávání humorných situací.

Pojetí humoru učitelky D lze shrnout v několika bodech:

Humor jako způsob přežití: Učitelka D reflektuje humor jako nástroj pro lepší zvládnutí výukových situací i zpříjemnění života ve škole. Při rozhovorech reflektuje změny, které během své praxe zaznamenala. Zmiňuje, že je stále složitější děti k výtvarné činnosti motivovat, a upozorňuje i na nižší koncentraci, kterou žáci tvorbě věnují. Stěžuje si na nízký kredit, který je v kontextu vzdělávání připisován výtvarné výchově. Touží po výtvarné učebně, kde by se mohla s žáky pouštět do odvážnějších experimentů nebo je učit různými grafickými technikami, jejichž realizovatelnost vnímá ve stávajících podmínkách školy jako velmi problematickou.

Humor jako projev nadhledu: Učitelka D častěji používá humor tam, kde by jinak byla nucena napomínat či se se striktně dožadovat kázně. V těchto situacích jí humor umožňuje zachovat si nadhled a redukovat napětí ve třídě. S lehkou ironií reaguje i na některé žakovské narážky či pokusy vnášet do výtvarné tvorby různé tabuizované motivy.

Absurdní poloha výtvarného námětu: Výtvarná úloha na námět „bláznivé vynálezy“ v sobě nesla prvek absurdity. Žáci se inspirovali textem Karla Čapka *Vynálezce* z roku 1937, navrhovali vlastní absurdní vynálezy, kreslili pro ně reklamní plakát a vymýšleli zábavné slogany. Úkol žáky podnítil k řadě humorných projevů ve vizuální i verbální formě. Text v obraze se stal pro žáky nástrojem, jak humorné sdělení ve výtvarné práci posílit.

Práce ve skupině: Během pozorovaných hodin pracovali žáci několikrát ve skupině. Skupinová práce dala prostor soukromým rozhovorům a sdílení soukromých žakovských vtipů. Podnítila je k častějšímu komentování a srovnávání výtvarných prací. Příležitost ke sdílení humoru v užší skupině měli žáci při tvorbě deskových her z kartonu a dalšího materiálu či při vedení výtvarného dialogu s prvky automatické kresby.

Všímavost k žákům: Učitelka D projevila citlivý přístup, když se snažila rozkrýt některé motivy žakovského humoru. Během pozorovaných hodin se do humorných interakcí někteří jednotlivci zapojili svérázným způsobem. Někteří se svými humornými akcemi snažili posílit svou pozici ve skupině, kde nejsou zcela přijímáni, i když jsou jejich provokace dle učitelky vnímány skupinou spíše jako obtěžující. Jiní žáci se naopak stávají ve třídách baviči, kterým spolužáci naslouchají.



Obr. 37: Kresebná spolupráce dvou chlapců (9. ročník). Aktivitu učitelka motivovala spikleneckou ukázkou vlastní automatické kresby pořizované během porad pedagogického sboru.

Námět	Zadání výtvarné úlohy
Deskové hry <i>Realizováno s devátými ročníky (2 pozorované vyučovací hodiny)</i>	Navrhnete stolní hru pro děti z družiny a vytvořte ji ve skupině. Používejte karton, barevné papíry a další pomůcky.
Sen o lese <i>Realizováno se sedmými ročníky (2 pozorované vyučovací hodiny)</i>	Minule se nám zdál sen o lese, kde svítil měsíc, a přišlo k nám nějaké zvíře. Učili jsme se míchat barvy. Dnes budeme pokračovat. Temperovými barvami dokončete obraz lesa, který jste minule začali. Namalujte do něj i zvíře, které jste si představili.
Bláznivé vynálezy <i>Realizováno se sedmými ročníky (2 pozorované vyučovací hodiny)</i>	Poslechni si povídky Karla Čapka o bláznivých vynálezech. Vymysli vlastní nesmyslný vynález. Buď originální. Nakresli ho na formát A2. Ke kresbě přidej také zajímavý reklamní slogan. Kdo chce, může pracovat ve dvojici.
Automatická kresba <i>Realizováno s devátými ročníky (1 pozorovaná vyučovací hodina)</i>	Kresli se spolužákem automatickou kresbu. Kreslete rovnou to, co vás napadne, bez přemýšlení. Zaplňte kresbou celou čtvrtku. Zkuste společnou kresbu spojit v jedno dílo. Ke kresbě můžete použít fixy nebo propisky.
Zážitky z lyžařského kurzu <i>Realizováno se sedmými ročníky (2 pozorované vyučovací hodiny)</i>	Zavzpomínejte na minulý týden, když jste byli na lyžařském kurzu. Jaká příhoda se tam stala? Jaké máte zážitky? Určitě máte na co vzpomínat, možná se tam stalo něco vtipného. Nakreslete je na formát A4. Ti, kteří na lyžařském kurzu nebyli, také nakreslí, co zažili minulý týden, třeba v náhradní třídě.

Tab. 14: Zadání výtvarných úloh v pojetí učitelky D

Humor jako hledání originality (učitel E)

Učitel E (49 let) vyučuje na jedné z pražských škol. Je zkušeným učitelem s dlouholetou praxí. Ve školství působí 17 let. Jako druhý předmět vyučuje anglický jazyk.

„Humor je přece život. A výuka je taky život,“ vyjadřuje se v rozhovoru k roli humoru ve škole. Humor je podle něj nutnou podmínkou existence ve škole: *„Není nic horšího, když se berou učitelky moc vážně...Děti je pak neberou a dělají si z nich srandu.“*

Sám v hodinách vystupuje jako iniciátor humorných akcí, místy jako performer, který si umí hrát se slovy a zaujmout publikum. Humor používá i při zadávání výtvarných úloh, aby ho žákům zprostředkoval ve srozumitelné formě.

Humorné aspekty výuky učitele E lze shrnout v několika bodech:

Podpora originality: Učitel žáky opakovaně vyzýval k tvorbě originálních prací a zapojení vlastního nápadu. Důraz na originalitu zpracování žáky přiměl k zapojení osobitých humorných motivů do jejich výtvarné tvorby: *„Nekopírujte Příšerky s. r. o., zajímají mě vaše originální nápady.“* Učitel dokáže žákovskou tvorbu citlivě interpretovat a upozorňovat na zajímavé pojetí výtvarné tvorby některých svých žáků. Má přehled o tom, k jakému typu tvorby jeho žáci inklinují, a vyzdvihuje jejich kvality. Schopnost zpracovat výtvarný námět považuje za projev tvůrčí svobody.

Imaginace: S důrazem na originalitu zpracování souvisí i podpora imaginace. Pokud žák uplatní v tvorbě obrazotvornost a obohatí ji o imaginativní prvky, bývá učitelem oceněn. Se záměrem rozvinout fantazii, představivost a tvořivost učitel zadal výtvarný úkol doplnit abstraktní lineární prvek podle vlastních asociací. Výtvarná činnost připomínající úlohu z testu tvořivosti podnítila řadu žáků k vnášení humorných prvků do výtvarné tvorby.

Ocenění důmyslnosti výtvarné práce a jejího tvůrčího zpracování: Některé práce označuje učitel za vtipné i pro jejich překvapivou důmyslnost, důraz na detail či způsob stylizace tvaru. Poukazuje například na kresbu inspirovanou filmem Harryho Pottera, která je zaplněná originálními detaily, či experimentování s kolážovanými portréty.

Absurdita humorného námětu: Při pozorované výuce zadal učitel E, podobně jako další vyučující zapojené do výzkumné sondy (učitelky A, D), absurdně laděný výtvarný úkol. Žáci reagovali na zadání nakreslit legrační bacil.

Výtvarné úlohy založené na prožitku: Učitel při rozhovorech vzpomíná na vtipné situace, které během výuky zažil. Zmiňuje zážitkovou výtvarnou aktivitu, při které se žáci prudce roztočili, aby vnímali třídu rozmazaně, a následně zachycovali svůj smyslový zážitek. Nevšední zadání mezi nimi probouzelo smích a humor se v tomto případě otiskl i do konečné podoby výtvarné práce. Mezi barevnými skvrnami létaly detaily ze školní učebny, včetně obličejů učitele, které žáci při experimentu zachytili.



Obr. 38: Roztočená výtvarná učebna (chlapec, 6. ročník). Chlapec reagoval na zadání nakreslit, co vidí, když se ve třídě rychle roztočí.

Námět	Zadání výtvarné úlohy
Bacil <i>Realizováno s šestými ročníky (4 pozorované vyučovací hodiny)</i>	<i>Viděl někdo něco pod mikroskopem? Jsou to zajímavé útvary. Vytvořte něco, co si tam můžete představit. Nějaký nesmyslný srandovní bacil. Komu se nechce dělat bacil, může udělat příšerku. Určitě znáte příšerky s.r.o. Ale nekopírujte, zajímají mě vaše nápady. Zamyslete se nad speciálními schopnostmi, které má vaše příšerka. Zapište je na papír.</i>
Inspirace <i>Realizováno s šestými ročníky (4 pozorované vyučovací hodiny)</i>	<i>Víte, co to je inspirace? Každý umělec potřebuje inspiraci, aby měl nápady. Někoho může inspirovat něco obyčejného, třeba mrak nebo louže. Dostanete papír s tvary. Zakomponujte do toho svůj nápad. Někomu to připomíná hřeben, někomu hada, co něco spolkl a nemůže se ohnout.</i>

Tab. 15: Zadání výtvarných úloh v pojetí učitele E

Humor jako zážitek svobody (učitelka F)

Sběr dat v rámci druhé výzkumné etapy proběhl také na víceletém gymnáziu v Plzeňském kraji, kde bylo realizováno přímé pozorování výuky v rámci 12 vyučovacích hodin výtvarné výchovy s žáky nižšího stupně gymnázia. Přímé pozorování bylo doplněno rozhovorem s vyučující – aprobovanou učitelkou výtvarné výchovy s dlouholetou praxí.

Pojetí humoru učitelky F bylo pojmenováno jako „zážitek svobody“. Vyučovací hodiny výtvarné výchovy zaznamenané během pozorování totiž přinášely žákům možnost svobodného výtvarného vyjadřování v uvolněné atmosféře školního ateliéru. Vnitřní motivace byla ve výuce důležitější než motivace vnější. Je třeba poznamenat, že některé humorné komentáře žáků se specificky vázaly ke kontextu víceletého gymnázia jako školní instituce, ve které mohou žáci pociťovat vyšší tlak na výkon. Humorné projevy byly mnohdy sebereflexí vlastních schopností v rámci fungování ve škole, která klade na žáky velké studijní nároky.

Humor jako osvobození od školní rutiny lze v pojetí učitelky F hledat i ve snaze provázet výtvarnou výchovu s okolním světem a vymanit ji z rámce školních hodin. Vyučující aktivně nabízí žákům výtvarné a keramické kroužky, které jsou zájemcům dostupné nad rámec výuky. Umožňuje žákům vystavovat a sdílet práce v prostorách ateliéru a školních chodeb, ale i prostřednictvím internetových platform. Hledá také možnosti, jak zdařilé žákovské projekty vystavit ve veřejném prostoru a zpřístupnit je širší veřejnosti.

Humor v pojetí učitelky F vychází z výtvarných experimentů, obrazových metamorfóz i her se slovy. Jak vyplynulo z rozhovoru, humor je v jejím pojetí inspirován výtvarným uměním i literaturou.

Výtvarné náměty, se kterými se bylo možné setkat v rámci terénního výzkumu, byly výrazně ovlivněné dobou adventu, ve které žáci vytvářeli dekorativní objekty. I v těchto vyučovacích hodinách se však bylo možné setkat se specifickými projevy humoru.

Pojetí humoru učitelky F lze charakterizovat těmito body:

Výtvarný ateliér jako útočiště: Výtvarný ateliér víceletého gymnázia se v pojetí učitelky F stává žákům útočištěm, ve kterém mohou s klidem vydechnout. Pozorované vyučovací jednotky výtvarné výchovy vynikaly uvolněnou a přátelskou atmosférou. Jedna z žákyň dokonce ocenila výuku větou: *„Paní učitelko, vždyť je to jediný předmět, kde na nás nikdo nedělá PŠŠŠŠT.“* Žákům je během tvorby dovoleno vést soukromé rozhovory a sdílet myšlenky, včetně těch humorných. Dojem úkrytu dotvářel i fyzický prostor ateliéru. Vyučující se ve spolupráci s vedením školy podařilo vybudovat ve škole podkrovní výtvarný ateliér s keramickou pecí. Místnost je naplněna výtvarným materiálem, stěny jsou výstavními plochami pro žákovské projekty, na policích leží keramické výrobky. Výuka probíhá u společného stolu ve skupině do 14 studentů. Konverzace během tvorby má tedy intimní charakter a přirozeně přeje humorným interakcím.

Inspirace v umění a kultuře: Vzdělávací obsahy čerpá učitelka F v umění. Uměleckou tvorbu zprostředkovává na základě prezentací a diskuzí především vyšším ročníkům. Výtvarné úkoly

zaznamenané během pozorované výuky byly inspirované tvorbou Zdenka Sýkory a Milana Maura. Sama vyučující je aktivní výtvarnicí. Pravidelně vystavuje v regionálních galeriích vlastní tvorbu v oblasti malby a keramiky.

Výtvarná explorace i zvládnutí řemeslných postupů: Žáci jsou ve výuce učitelky F podporováni k aktivnímu výtvarnému experimentování. Mají možnost realizovat netradiční techniky, jako je vymývání klovatiny z tušové či pastelové malby, akční malba či experimenty s otisky. Žáci jsou vyzýváni ke sledování vlastností materiálů a jejich proměn. Z těchto situací se ve výuce zrodilo několik humorných situací. Humor však vyvolaly i situace, ve kterých se žáci potýkali s jim neznámým či nepoddajným materiálem, který vyžadoval řemeslnou zručnost. Sebeironické komentáře se vázaly zejména k práci s aranžovací hmotou, kterou bylo třeba nožikem ořezat do požadovaného tvaru, či keramickou hlinou, jež vyžadovala pečlivé citlivé zacházení při modelaci. K výtvarnému experimentování i zvládnutí řemeslných postupů jsou žáci dlouhodobě vedeni. Zakládají si „výtvarnou knihu“ – portfolio, ve kterém shromažďují drobné výtvarné experimenty, rozборы technik, zápisy, poznámky i vlastní výtvarné práce.

Hry se slovy: Učitelka F sama do humorných situací vstupuje zejména slovními hrami. Komunikaci ozvláštňuje nečekanými výrazy a slovními spojeními, aby upoutala pozornost žáků při zadávání výtvarných úkolů. I někteří žáci po jejím vzoru označují například keramickou hlinu slovem „buřtovka“.

Otevřenost k nápadu žáka: Při komentování žákovských prací se snaží učitelka F podněcovat své žáky v nápadech, jak obraz posunout, a sdílí s nimi své asociace. Oceňuje netradiční způsoby zpracování námětu. Respektuje, pokud se výsledné řešení vzdálí zadání. V rámci pozorování se bylo možné setkat například s provokativním keramickým objektem „anděl jako Mickey-Mouse.“

Opouštění hranic školní třídy a vztahování se k veřejnému prostoru: Humor vznikající díky výtvarné výchově není v pojetí učitelky F omezen stěnami výtvarné učebny. V rozhovorech učitelka vzpomínala například na veselé landartové akce, které se svými žáky realizovala ve veřejném prostoru. Během terénního výzkumu probíhala v budově školy výstava, kterou ve spolupráci s vyučující připravili žáci napříč ročníky k výročí sametové revoluce. Humorné prvky bylo možné nalézt například v instalaci „Samizdat“, která umožňovala kolemjdoucím vpisovat a kreslit vzkazy pro společnost přímo na starý psací stůl. Humor sdílený žáky ve společném prostoru školy tak získal určitý společenský apel. Vybočení ze školní rutiny umožňuje výuka učitelky F i skrze návštěvy galerií a realizaci edukačních programů. V rámci terénního výzkumu bylo možné s žáky navštívit komentovanou prohlídku výtvarníka Pavla Niebauera v Muzeu Dr. Bohuslava Horáka v Rokycanech.



Obr. 39: Samizdat. Instalace v prostoru budovy školy s interaktivními prvky. Vytvořeno k výročí sametové revoluce



Obr. 40: Anděl Mickey-Mouse (chlapec, 4. ročník víceletého gymnázia). Vtipné prvky ozvláštňují výtvarnou formu a umožňují žákům vybočit z pevného zadání výtvarného úkolu.

Námět	Zadání výtvarné úlohy
Klíč k novému světu <i>Realizováno s prvním ročníkem víceletého gymnázia (2 pozorované vyučující hodiny)</i>	Navrhnete klíč, který nám otevře nový svět. Vymyslete ho tak, aby se vymykal běžné podobě klíče. Jeho podoba bude záviset na tom, jak si představujete svět, který otevře. Odpoutejte se od toho, na co jste zvyklí. Klíč může být i živý nebo mít zvířecí prvky. Pracujte perem a tuší. Soustředte se na základní tvar, ale i na detail. Nezapomeňte, že základem kresby je linie. Využívejte různé šrafury a textury, abyste svůj klíč oživil.
Abstraktní lineární kompozice <i>Realizováno se čtvrtým ročníkem víceletého gymnázia (2 pozorované vyučující hodiny)</i>	Prohlédněte si tvorbu Zdenka Sýkory nebo Milana Maura. Oba umělci pracují s linií a vytváří z nich abstraktní obrazy. I vaším úkolem bude zkusit experimentovat s liniemi. Využijte k tomu klovatinu, kterou nejprve nakreslete abstraktní kompozici. Potom obraz vybarvete suchými pastely a klovatinu vymyjete tekoucí vodou. Můžete experimentovat i s tuší. Zkuste míchat barvy a tvořit ve vrstvách.
Anděl z keramiky <i>Realizováno se čtvrtým ročníkem víceletého gymnázia (2 pozorované vyučující hodiny)</i>	Vytvořte v čase adventu sošku anděla. Přemýšlejte o tom, co pro Vás adventní čas znamená a sdílejte své úvahy ve skupině. Sochu anděla vytvořte z keramických plátů a modelování hlavové části. Dbejte na dodržování řemeslných postupů práce s keramickou hlinou (hlídejte sílu plátu, vyhlubte dutinu do hlavy, řádně spojte jednotlivé části šlikrem). Anděla můžete stylizovat a dekorovat různými strukturami.
Květník z keramiky <i>Realizováno s prvním ročníkem víceletého gymnázia (4 pozorované vyučující hodiny)</i>	Vytvořte v období adventu vánoční dekoraci – ozdobný keramický květník s aranžmá z větviček a svíčky. Co se Vám vybaví, když se řekne Vánoce? Zapište si ve skupině vaše nápady na papír. Úkol má dvě fáze. Nejdříve vytvořte z plátů hlíny keramický květník. Experimentujte s různými materiály a vytvořte na květníku zajímavou strukturu. Do vypáleného květníku aranžujte větvičky, svíčku a další vánoční dekorace. Větvičky zapichujte do aranžovací hmoty. Otáčejte svícen do všech stran, abyste vytvořili vyváženou kompozici.
Výtvarná kniha <i>Realizováno s prvním ročníkem víceletého gymnázia (2 pozorované vyučující hodiny)</i>	Zpracujte titulní stránku vaší výtvarné knihy. Do ní budete během studia sbírat různé nápady a techniky, dělat výtvarné experimenty a zakládat si výtvarné práce. Motiv na titulní stránku můžete nakreslit, můžete pracovat s otisky a akční malbou nebo využít jinou techniku. Každá titulní strana bude originál.

Tab. 16: Zadání výtvarných úloh v pojetí učitelky F

9.3.2 Smích za dveřmi výtvarné učebny

Dalším činitelem pedagogické komunikace, který ovlivňuje diamant humorných situací ve výuce výtvarné výchovy, je školní třída. Třída může být chápána jako speciálně vybavená a prostorově uspořádaná místnost, ale i jako dynamicky se vyvíjející sociální skupina žáků. S děním ve třídě souvisí tři nalezené induktivní kategorie humorných výukových situací (K2, K3 a K4).

Prostředí výtvarné učebny, její prostorové rozvržení i materiálové vybavení nahrává vzniku množství spontánních humorných situací (K2). Málokdo nevyužije možnosti pohybu po třídě, spojené například s chůzí pro čistou vodu do kelímku či pro tavnou pistoli, k soukromým rozhovorům, narážkám na spolužáky a různým formám popichování. U umyvadla či v zadních lavicích se často utváří jakási ložiska smíchu, místa kolektivního veselí a vzruchu. Interní vtipy zaznívají obvykle mezi spolužáky, kteří sdílejí pracovní stůl. Jedinečnou příležitost společně se zasmát nabízí skupinová výuka a tvorba, na které mohou žáci participovat.

Činnosti ve výtvarné učebně bývají **experimentálního charakteru** (K3). Žáci jsou během nich vystaveni nečekaným situacím, vedeni k exploraci výtvarných materiálů a povzbuzováni ve flexibilním přemýšlení. Zdá se, že hravé vyladění výtvarných experimentů jim umožňuje vybočit ze seriózního rámce školního vyučování. Výzkumná sonda ukázala, že tvořivé činnosti ve výtvarné učebně vedou přirozeně k drobným objevům probouzejícím humorné asociace a smích.

Některé výtvarné experimenty vychází přímo ze zadání výtvarných úloh. Smích, nezvyklé situace a humorné poznámky v pozorované výuce podnítilo například hledání tvarově a barevně zajímavých detailů a práce s abstrahováním fotografie inspirovaná tvorbou Pavla Štýbra (výuka učitelky B). Některé hravé experimenty s výtvarnými pomůckami iniciují žáci sami. Baví se rozpouštěním barev nalezenou pipetou, halí se do textilu, který mají využívat jako výtvarný materiál, se smíchem pozorují barevné skvrny v silně zašpiněném umyvadle, z houby na mytí tabule a dalších pomůcek staví sochy.

Výtvarná učebna poskytuje k projevům školního humoru ideální podmínky. Prostředí, ve kterém probíhají výtvarné činnosti, bývá protkané tvůrčí atmosférou. Dění ve výtvarné učebně dokonce může místy vnějšímu pozorovateli připomínat chaos a nezkrotitelné hemžení. Právě v tomto tvůrčím vzrušení však mají žáci možnost komunikovat a sdílet humor slovem i obrazem.

Zvláštní příležitost k humoru nabízí **rozhovory nad výtvarnou prací** (K4). Společná výtvarná tvorba podněcuje žáky k dialogu, který jim vyučující zpravidla umožňují. Pokud hranice hluku ve třídě nepřekoná míru únosnosti, žáci vedou během tvorby rozhovory na nejrůznější témata, přirozeně probouzející smích. Učitelka C, která má tendenci hlasité hovory žáků spíše tlumit, zavádí tzv. kečáčky, sešity, ve kterých si žáci mohou po dokončení výtvarné práce dopisovat, aby jim možnost komunikace zůstala zachována. V hodinách učitelky F jsou osobní rozhovory při výtvarné práci vítaným zlidštěním školního života.

Řadu podnětů k rozhovoru dává žákům samotná výtvarná tvorba. Žáci mají tendenci svou práci komentovat, ukazovat spolužákům a ověřovat, jaký na ně má účinek a dorozumívat se o jeho inkongruentním významu. Pozorování ukázalo, že mnohé z těchto komentářů jsou humorně laděné.

Humorné komentáře k výtvarné tvorbě vyvolávají zpravidla:

přirovnání: Žáci někdy hledají ve své výtvarné práci obrazy, které původně nezamýšleli vytvořit. Pracují s dvojím významem obrazu, zapojují představivost a fantazírují na téma „vypadá to jako...“;

označení: Žáci mají tendenci pojmenovávat a označovat prvky na obraze vtipnými názvy. Při označování obrazných prvků si libují v nesmyslu;

posuzování zobrazovacích dovedností: Důvodem ke smíchu je i posuzování schopnosti zacházet s výtvarnými prostředky, vzdálení se od zobrazení viděné skutečnosti či neobratnost v zacházení s výtvarným materiálem;

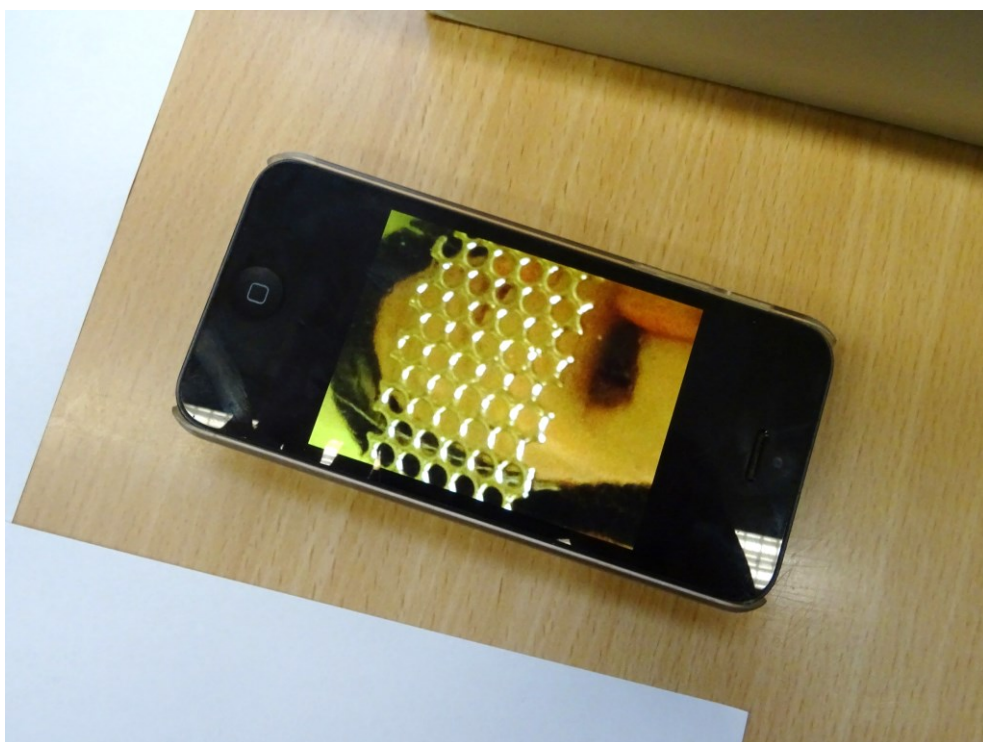
vtipný námět: Když se žáku podaří do tvorby vnést vtipný námět, je zpravidla určený spolužákům. Výtvarnou práci ostatním okazuje a ověřuje si její komický účinek. „Chtěla jsem to mít pro šestáky vtipný,“ obhájila žákyně kresbu tchoře v komiksu.



Obr. 41: Pomůcky k výtvarné tvorbě provokující k hrám a experimentům



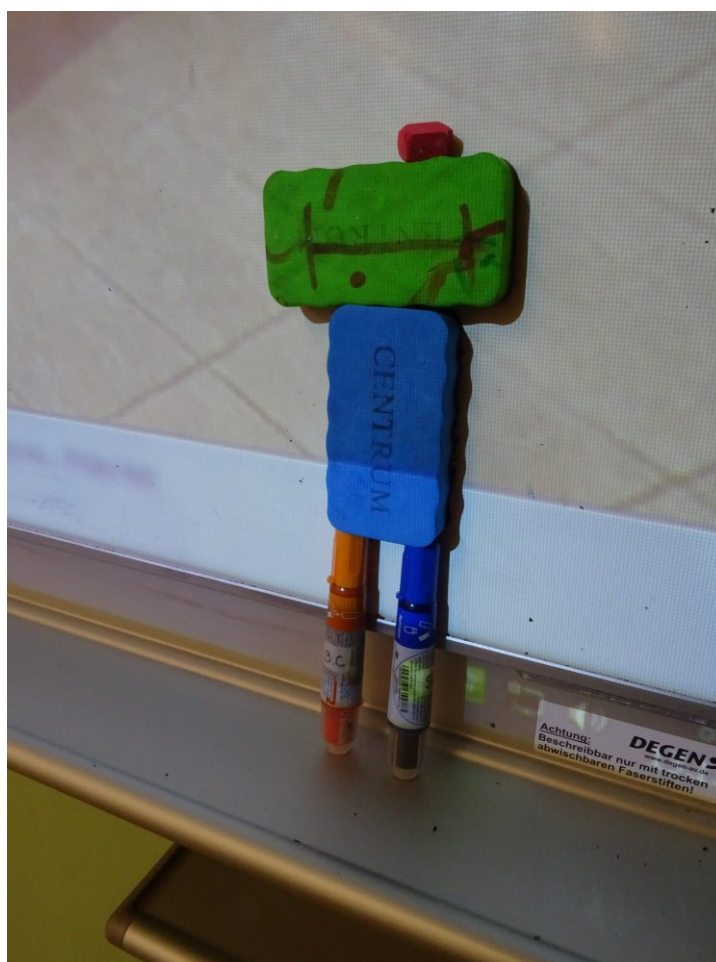
Obr. 42: Anděl nebo Kaplického knihovna? Asociaci rozebrala učitelka víceletého gymnázia při komentování výtvarného procesu.



Obr. 43: Experimenty s digitální fotografií (6. ročník). Humor v pojetí učitelky B se nejčastěji ozývá během překvapivých akcí s výtvarným materiálem a hravé výtvarné exploraci.



Obr. 44: Experimenty s akčním akvarelem – cákání barvy



Obr. 45: Rozjitřená obrazotvornost při výtvarných činnostech může vést k humorné manipulaci s vybavením školní třídy.



Obr. 46: Skupinový výtvarný úkol jako příležitost k sociálním interakcím a materiálovým experimentům. Společná explorační výtvarná tvorba vyvolává humorné interakce mezi žáky.



Obr. 47: Diskuze nad výtvarnými pracemi jako příležitost k humorným reakcím

9.3.3 Specifika humoru dospívajících žáků

V kontextu výuky výtvarné výchovy na 2. stupni se setkáváme s mnohými humornými situacemi, jež výrazně ovlivňuje svět žáka. Svou roli zde mohou sehrát jeho osobnostní vlastnosti, preference i vývojové inklinace. Jedna z kapitol teoretické části dizertační práce byla věnována vývojovým specifikům humoru u dětí a dospívajících. (kapitola 5) I tato výzkumná sonda dokazuje, že humor může mít vývojové zvláštnosti a vázat se k aktuální úrovni kognitivního a sociálního vývoje, stejně tak se v něm můžou odrážet i kulturní vlivy na žákovskou vrstevnickou skupinu. K žákovi jako dalšímu aktéru humorných situací a důležitému činiteli pedagogické komunikace náleží dvě indukční kategorie (K5 a K6).

Náměty humoru dospívajících jsou někdy dospělému pozorovateli obtížně přístupné. Žákovská vrstevnická kultura, ve které hraje důležitou roli přístup k animovaným filmům, značkovému a spotřebnímu zboží či virtuálnímu světu sociálních sítí a videoher, předznamenává i podobu humorných projevů. (srov. Kirschenmann, 2014) Sociální a kulturní zázemí žáků bylo určující i pro pozorované humorné projevy v rámci výzkumné sondy – je třeba si uvědomit, že adresátem mnohých humorných interakcí měli být zejména spolužáci, nikoli nezúčastněný dospělý. Stejně tak byla v žákovském humoru pozorována značná tvořivost a nekonvenčnost. Humorné interakce se často nesly v duchu absurdních promluv a nesmyslných označení, které žáci sdíleli v dialogu. Například označení „el postel“, které vymyslel žák pro prvek z komiksu, vzbudilo ve třídě vlnu smíchu. Oba tyto jevy mohou být považovány za přirozenou vývojovou a kulturní inklinaci.

Sheri Klein (2007) se v publikaci věnované humoru v umění věnuje mimo jiné tématu pop artu. Humorný efekt děl pop artu a pop surrealismu spočívá v přenášení prvků pop kultury a spotřebního zboží do seriózního rámce galerií a uměleckého provozu. Podobná situace nastává na hodinách výtvarné výchovy, když žáci, pokud to mantinely výtvarného úkolu zadaného učitelem umožňují, zapojí do svého výtvarného vyjádření prvky známé ze současné estetiky teenagera, která se utváří mimo prostor školy.

Mezi projevy řazené do kategorie „mísení současné estetiky teenagerova světa s nároky výtvarného úkolu“ (K5) patří situace, ve kterých žáci zapojují do svého výtvarného vyjádření:

prvky popkultury a designu spotřebního zboží: motivy jednorožců, potravin z fastfoodů, loga módních značek, postavy z animovaných filmů apod.;

designové prvky z webu sociálních sítí a počítačového prostředí: hashtagy, ikony, vyobrazení virtuálního prostředí;

obrazy připomínající emoji;

zobrazování digitálních technologií: např. kresby značkových mobilních telefonů, tabletů, počítačových myší.

Vizuální prvky známé ze sociálních sítí či spotřebního zboží a digitálních technologií se do výtvarné tvorby dostávají jako vzrušující cizorodé elementy. Ve skupině žáků budí pobavení, mnohdy bývají tématem k veselým rozhovorům i o přestávce. Digitální prostředí je

pro žáky místem setkávání, předmětem zájmu jednotlivců i vstupenkou k začlenění do skupiny. J. Kirschenmann (2014, s. 102–103) v reflexi vlivu digitálních médií na identitu mládeže hovoří o potřebě participace, slepé touze „*být přítom*“, kterou sociální sítě vyvolávají. „*Jen ten, kdo se online prezentuje, často planými slovy a mnoha obrazy, má nárok na sociální inkluzi.*“ Sociální aspekt hraje v humoru dospívajících vývojově významnou roli (Zimmermann, 2014) a společenská objednávka se odráží více než jindy i v jejich výtvarném projevu. (Hazuková, Šamšula, 2005) Můžeme tedy považovat za přirozené, že vizuální prvky digitálního prostředí do školní výtvarné tvorby pronikají a stávají se tématem konverzace.

V pozorované výuce vzbudila pozdvižení například postel označená jako postel z Minecraftu, která byla vyobrazena žákem 6. třídy v komiksu. (obr. 48) Prvek se stal v průběhu vyučovací hodiny výtvarné výchovy předmětem veselého dialogu dvojice žáků sdílejících lavici. Smích probouzel i u dalších spolužáků, kterým měl o přestávce autor příležitost svůj obraz ukázat a doprovodit ho komentářem. Hra Minecraft, na kterou se chlapec v pozorované výuce výtvarné výchovy se smíchem odkázal, si našla na světě miliony příznivců a stala se fenoménem. Funguje na principu tvorby fiktivních světů, výrazovým prostředkem jsou různé obměny krychle. V poslední době se mezi odborníky objevují úvahy o tom, do jaké míry ovlivňuje vývoj dětského výtvarného projevu. Zdá se, že se stává stále častějším výtvarným námětem a vliv má i na jeho formu. Řadí se do vzorů, se kterými se děti setkávají, když se učí zobrazovat svět, mezi něž tradičně řadíme například ilustrace v dětských knihách. Podle B. Wilsona (2019) můžeme hledat příčinu zobrazování minecraftového prostředí v dětské kresbě v: 1) potřebě zhmotnit a vlastnit obraz; 2) ocenění tužky jako časem ověřeného grafického nástroje; 3) zobrazení fiktivního světa v méně limitujícím prostoru prázdného papíru než je připravené prostředí počítačové hry; 4) okamžité sociální interakci, kterou iniciuje společná kresba; 5) využití tradičního způsobu dokumentace digitální tvorby. Na vzorku výzkumného šetření se potvrdilo, že zejména nabízející se sociální interakce hraje v motivaci tohoto typu tvorby podstatnou roli.

Zvláštní kapitolu v žákovském vizuálním humoru zaznamenaném během pozorování tvoří emoji (smajlíci) převzaté ze sociálních sítí (např. z aplikace Messenger). Napodobování stylu emoji žáky 2. stupně ZŠ demonstruje obrázek č. 49. Jedná se o výřezy z žákovských výtvarných prací, kterými reagovali na různá zadání výtvarných úkolů.

Prvky digitálního světa se objevují i v kresebném dialogu na obrázku č. 50. Aktivitu učitelka D motivovala spikleneckou ukázkou vlastní automatické kresby pořizované během porad pedagogického sboru. Dívky reagovaly na zadání zaplnit plochu papíru společnou kresbou, ve které měly zachytit, co je zrovna napadne. V kresbě se mísí prvky digitálních technologií (iPhone, počítačová myš, zkratky pro textové zprávy OMG a LOL) s groteskními figurami a vyobrazeními absurdního děje.

Z hlediska zkoumání humoru není nezajímavé, že se symboly využívají k vizualizaci úsměvu nebo smíchu. Ten může (ale nemusí) být jedním z indikátorů humoru. Zobrazování smíchu nemá v evropském umění tradici, Sheri Klein (2007) ho popisuje jako překvapivý výtvarný prvek. Attardo (2023) považuje emoji jako markery humoru objevující se v internetové komunikaci. Připomíná jejich historii spojenou s vývojem barevných počítačových obrazovek

a displejů a zvyšujícím se zájmem uživatelů o jednoduché piktogramy, kterými by mohly své textové zprávy emočně vyladit. Smajlík může mít podobu společenského gesta a zdůrazňovat, že se konverzace nese v humorném či ironickém duchu. Mají podobnou funkci jako smích či úsměv v běžné mluvené komunikaci.

Smajlíci, hashtagy, obrazovky mobilních telefonů, scénérie z počítačových her vyvedené v rozpačité kresbě pastelkou, fixem či v koláži mohou v žákovské tvorbě působit samy o sobě komicky. Cizorodost těchto prvků v tradičním médiu kresby a malby vyvolává u dospělého pozorovatele i dospívajícího žáka pobavení. Současná česká umělkyně Vendula Chalánková vytváří papírové koláže „Handmade Photoshop Basic“ přesně kopírující prostředí oblíbeného grafického editoru, a vtipně tak vyjadřuje rozpor mezi okamžitým vytvořením efektu v počítači a titěrnou ruční prací vyžadující týdny času. (<http://vendulachalankova.cz>, cit. 28. 6. 2020) Ačkoliv se digitální elementy žákovských výtvarných prací stávají v kolektivu vrstevníků terčem smíchu, specifickým projevem humoru a překvapivým ozvláštňením „školního umění“, žákova tvůrčí intence je nepochybně jiná než záměry dospělé umělkyně, která si cíleně pohrává s výrazovými prostředky. Sociální sítě jsou pro žáky žitou realitou, kterou je třeba brát vážně, jakkoli humorně s ní můžou ve výuce nakládat.

Tvůrčí záměr žáka, který humorně zakresluje prvky digitálních technologií do své výtvarné práce, se může lišit podle míry, do které si sám ovlivnění vizualitou digitálního prostředí uvědomuje. V rámci pozorované výuky se objevily i takové příklady žákova výtvarného vyjádření, které prostředí sociálních sítí a digitálních médií ironizují. Distance a pokus o ironizování nekonečné pohody hlásané sociálními sítěmi jsou patrné z obrázku „Dada současnosti“. (obr. 51) Jedná se o koláž žáka 9. třídy, která vyobrazuje plameňáka, oblíbený designový motiv současné doby. Zvířeti se do hlavy vlévají výkřiky ze sociálních sítí a e-shopů reprezentované logy a nápisy a vychází z jeho těla ven ve formě duhy. Ta je ve vizuální řeči mladých symbolem krásy, bezstarostnosti i naivní roztomilosti (často bývá zobrazována s populárními stylizovanými jednorožci). Koláž vznikla jako ilustrace k tématu dadaismus. Žák v ní zohlednil nově nabytý poznatek, že jedním z principů dada je zobrazit absurditu doby. V jiných zaznamenaných případech humor u žáků našel živnou půdu v samotných výrazových možnostech digitálních médií. Práce žáka 6. na obrázku č. 52 třídy vznikla z popudu fotografovat mobilním telefonem zajímavé detaily ve třídě a následně je překreslovat na papír. Takové zadání umožnilo žákům s technologiemi experimentovat. Kresbě předcházela spolupráce dvou chlapců, kteří si navzájem fotografovali mobilní telefony a vrstvěli již pořízené fotografie, aby vytvořili jakýsi metaobraz. Ve výsledné kresbě dokázal chlapec zachytit humorný paradox zobrazené scény.

Celkovou **inklinaci k nonsensu**, která byla v rámci výzkumného šetření zaznamenána, považují odborníci za přirozenou humornou preferenci teenagera. Kolem 11 roku života se u člověka rozvíjí schopnost abstraktního myšlení, což posouvá na jinou úroveň i produkci a recepci humoru. Dle Hess Zimmermann (2015b) jsou teenageři v humoru spontánnější, tvořivější, originálnější a méně stereotypní než děti mladšího školního věku.

V některých případech pozorovaných situací se žákovský humor ocitl na **hranicích akceptovatelného chování**, často však za obezřetné snahy je zcela nepřekročit (K7). Zdá se, že

humor má ve škole, podobně jako v jiných oblastech života, ambivalentní povahu. Jako by vážnost sdělení zároveň popíral i podtrhoval. Dávají-li si účastníci interakce najevo, že zůstávají v hravém neseriózním rámci, udrží si distanc a zůstanou v bezpečném prostředí, kde nehrozí sankce. (srov. Wolfenstein, 1978; Vágnerová, 2012) Žáci mohou z ambivalentní povahy humoru těžit. Umožňuje jim ventilovat skrytou agresivitu a vyjádřit se k tématům, která pro ně mají zůstat tabu. Učitelé se vůči těmto projevům někdy vymezují, většinou je spíše spiklenecky přehlíží.

V námětech žákovských prací se opakovaně objevily **sexuální motivy** či **skatologický humor**, které ve skupině žáků spolehlivě probouzely humornou odezvu. Oblíbeným námětem žákovského vizuálního humoru je také krev, násilí či škodolibé zobrazování nehod a různých škobrtnutí. (obr. 53 a 54)

P. Woods (2012) dělí školní humor na přirozený přátelský a humor subversivní. Subversivní smích podle něj cílí proti učitelské autoritě, rigiditě školního prostředí a nudě. Projevy takového typu humoru se mohou proměňovat z drobných provokativních žákovských akcí, které Woods označuje jako „blbnutí“ (anglicky *mucking about*) v agresivnější projevy spojené s vážnějšími přestupky proti pravidlům. I tato výzkumná sonda potvrdila, že žáci tendenci testovat pevnost nastavených pravidel. Volnější organizace činnosti, možnost pohybovat se po třídě svádí k **provokativnímu chování**, pošťuchování a narážkám, možnost pustit se se spolužáky do učitelem neřízeného rozhovoru vede někdy k užívání vulgarismů a nevhodných komentářů, výtvarná tvorba navíc svádí k zapojování tabu motivů. Výraznější subversivní akce však nebyly během výzkumné sondy zaznamenány.



Obr. 48: Výřez z komiksu (chlapec, 6. ročník). Postel, která byla v komentáři žáka označena jako „postel z Minecraftu“.



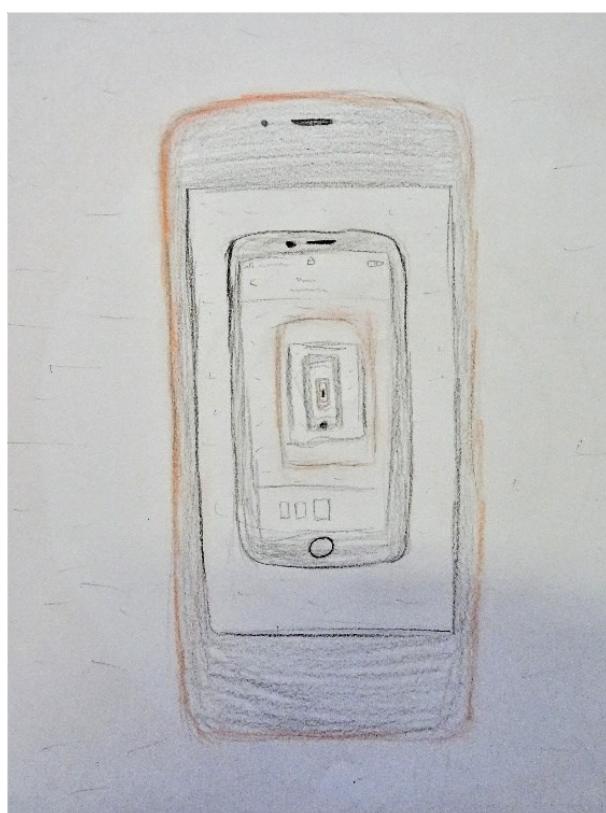
Obr. 49: Přejímání stylu emoji – výřezy z žákovských výtvarných prací



Obr. 50: Kresebná spolupráce dvou dívek (9. ročník)



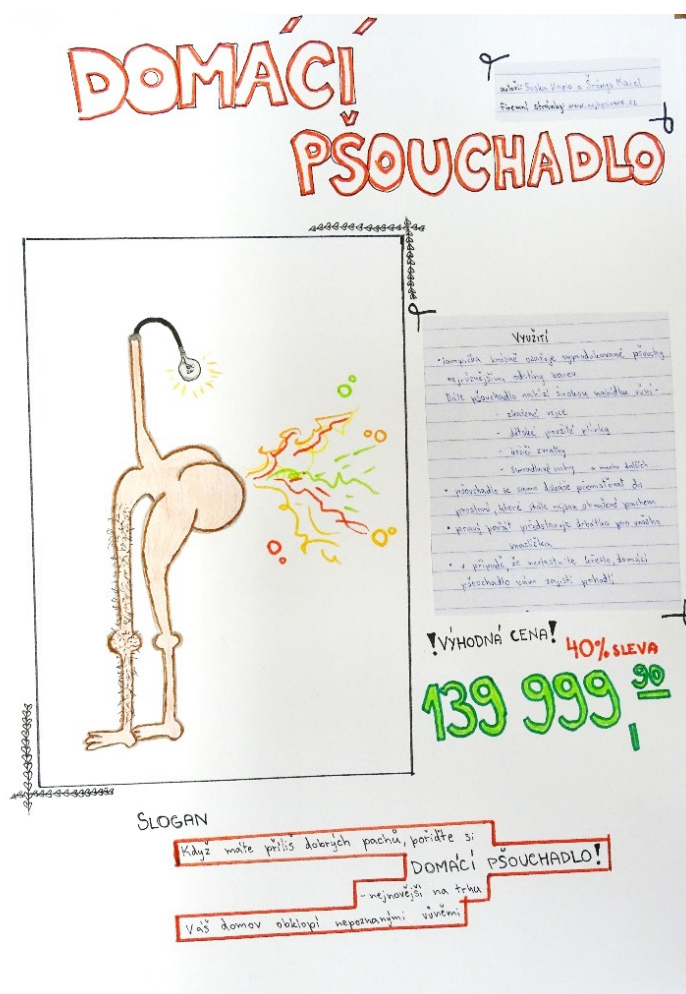
Obr. 51: Dada současnosti (chlapec, 9. ročník)



Obr. 52: Metaobraz znásobené fotografie pořízené mobilním telefonem (chlapec, 6. ročník)



Obr. 53: Delfín s useknutým ocasem (dívka, 7. ročník). Násilný prvek nalezený v akvarelové skvrně, na který autorka malby se smíchem upozornila svou spolužačku.



Obr. 54: Kresba bizarního vynálezu „pšouchadlo“ (dvojice dívek, 7. ročník). Plakát je inspirovaný textem Karla Čapka Vynálezce z roku 1937.

9.3.4 Znaky žákovského vizuálního humoru

Poslední facetu diamantu komplexních humorných situací ve výuce výtvarné výchovy v nižším sekundárním vzdělávání tvoří **vizuální projevy humoru**, které se objevují v žákovských pracích. Vizuální žákovský humor má svá specifika a přináší ozvláštnění do školní výtvarné tvorby. Pojí se k němu tři výzkumné kategorie (K7, K8 a K9). Souvisí s **učivem** výtvarné výchovy, tedy s osvojováním si možností vizuální komunikace.

S oporou o získaná data je možné pokusit se pojmenovat některé znaky vizuálního žákovského humoru:

Figurativnost: Humorně laděné žákovské obrazy bývají figurativní. Vyskytují se na nich postavy lidí, zvířat či jiných, často i imaginativních bytostí. Postavy jsou deformovány, tvarově zjednodušovány, fantazijně přetvářeny, uváděny do pohybu a vzájemných vztahů. Zdá se, že humornou inkongruitu lze snáze vyvolat, když je legrační postava poměřitelná s viděnou skutečností. Figurativního charakteru vizuálního humoru u dětí a odchylek od obvyklého vzhledu zobrazovaných postav, které vyvolávají humorný účinek dětských kreseb, si všímají i autorky dalších výzkumných studií, kterým byla věnována pozornost v teoretické části práce. (Loizou, Kyriakou, 2016; Pitri, 2011)

Zjednodušení a stylizace: Humornou kresbu není vždy třeba propracovávat. Zvláště v případech, kdy je adresována primárně spolužáku, si lze vystačit s velmi úspornou kresebnou linií. Není nutno zachovávat proporce figury, dokonce je možné rezignovat na dvoudimenzionální zachycení končetin a využít osvědčené „stickmany.“ (obr. 55) Anglicismem „stickman“ mají žáci ve zvyku označovat panáčky s hůlkovitými končetinami, které mohou v různém kontextu využívat k zachycení humorné pointy. Tvar může také podléhat různým formám stylizace. Žáci figury například často zachycují ve stylu emoji. Takové postavy připomínají internetové emotikony, získávají emocionální nádech a někdy mohou rozesmát ostatní svou přehnanou roztomilostí.

Zachycení komického výrazu: Emocionalitu obrazu a jeho humorný charakter lze podpořit i výrazem zobrazených postav. Obličej zachycených figur je důležitým znakem obrazu, který ovlivňuje jeho celkové vyladění. Komický výraz lze zdůraznit např. šilháním (obr. 56), deformací, výrazným zjednodušením obličejových prvků, vynecháním nosu či naznačením zkažených zubů.

Fantazijní modifikace: Cestu k humornému odlehčení výtvarné práce lze nalézt také skrze imaginaci a zachycení absurdní, imaginativní figury. Komický efekt může vyvolat násobení či ubírání prvků, přenášení lidských znaků na neživé objekty či barevná nadsázka. (obr. 57 a 58)

Deformace: Humorný nádech může žákovský obraz získat také zřetelným odkloněním od zobrazování viděné skutečnosti. Humorné napětí pak vzniká třením reálné představy s tvarově deformovanou figurou. Někdy je deformace cílená, někdy spíše bezděčná. Podpořit ji lze zapojením náhodného prvku do výtvarné úlohy – například dotvářením akvarelových skvrn podle vlastních asociací.

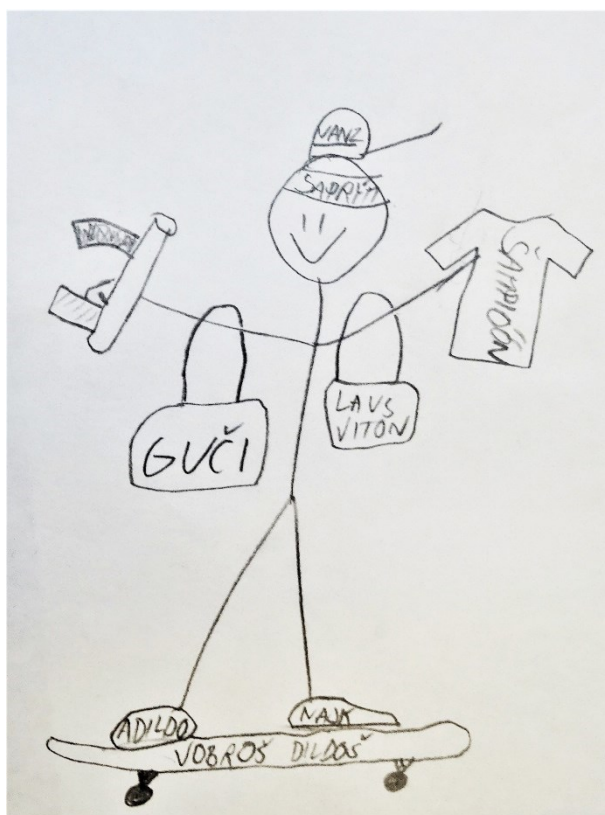
Vizuální narativ: Výtvarné vyjádření může mít na diváka humorný účinek, je-li v něm obsažen prvek dějovosti. Postavy mohou být zobrazené ve vzájemných vztazích, spojením několika nespočetných prvků lze zobrazit absurdní scénu. V rámci pozorované výuky bylo zaznamenáno několik vyobrazení postav, jak dělají něco nečekaného, nebo jak se jim něco vtipného děje. Humornou pointu lze snáze zachytit využitím obrazových sekvencí či komiksových forem.

Zobrazení pohybu: Dějovost vyobrazené scény lze podpořit také zachycením pohybu. Okamžik pádu či jiné komické nehody lze zobrazit pomocí rozpohybování kresby postavy. (obr. 59)

Hry s měřítkem a úhlem zobrazení: v rámci pozorování bylo možné zaznamenat hry s proporcemi, měřítkem a úhlem zobrazení – nápadně zvětšené či zmenšené obrazy, částečně zakryté postavy či prvky vypadávající z formátu.

Důvtip výtvarné formy: Někdy si učitelé všimají i takových vizuálních humorných projevů, které můžeme zaměnit spíše s důvtipem výtvarné formy. Jedná se například o inkongruenci spočívající v kombinování organických forem a mechanického rastru, důvtipné členění plochy obrazu (obr. 60), překvapivou stylizaci či důraz na detail.

Text a obraz: Při pozorované výuce žáci mnohdy použili textový prvek, aby posílili humorný účinek vlastního výtvarného vyjádření. Cílená práce s textem je obsažena především v komiksové tvorbě (výuka učitelek A, B, D), ilustrování vlastní básně (výuka učitelky C) a navrhování plakátů (výuka učitelky D).



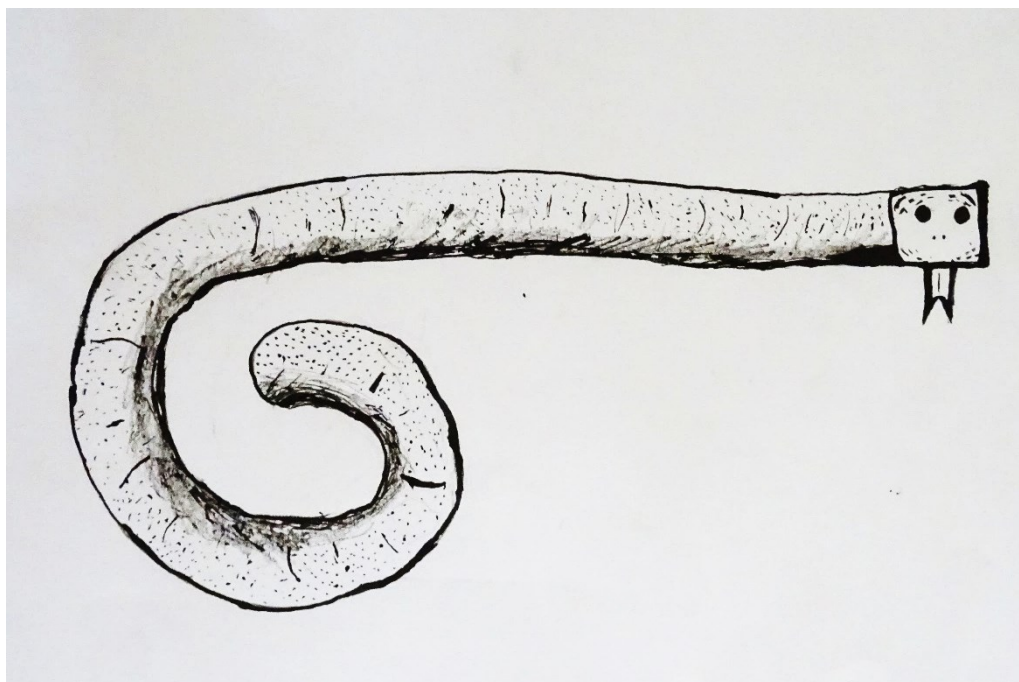
Obr. 55: Stickman nosí „Gucci“ (chlapec, 6. ročník). Spontánní kresba žáka 6. ročníku kreslená o přestávce. Kresleno s cílem vyvolat u spolužáků humornou odezvu. Kresba je výrazně zjednodušená, postava má hůlkovité končetiny, text ironizuje módní značky.



Obr. 56: Bacil divnosti (6. ročník). Komický výraz je podpořen šilháním.



Obr. 57: Komická fantazijní postava (chlapec, 6. ročník). Humorný nádech postavy je umocněn komickým šilhavým výrazem fantazijní bytosti. Postava má redukovaný počet končetin a zjednodušený tvar těla.



Obr. 58: Tvorba na námět „klíč k novému světu“ (1. ročník víceletého gymnázia). Oživení neživého.



Obr. 59: Jak jsem spadl z vleku (chlapec, 7. ročník). Kresba zážitku z lyžařského kurzu. Humorný nádech kresba získala zachycením okamžiku pádu.



Obr. 60: Důvtip výtvarné formy. Postava vtipně vypadávající z formátu (chlapec, 6. ročník)

9.4 Možnosti zlepšování výuky výtvarné výchovy prostřednictvím humorných prvků

V kapitole „Pojetí humoru zúčastněných výtvarných pedagogů“ (9.4.1) jsem popsala různé přístupy k zapojení humoru do výuky výtvarné výchovy, které jsem zachytila pomocí výzkumného šetření na školách nižšího sekundárního vzdělávání. Objasnění manifestovaných pojetí humoru bylo důležitou součástí deskripce diamantu humorných situací ve výuce výtvarné výchovy.

V této kapitole zaměřím pozornost na hlubší analýzu konkrétních výukových situací, ve kterých se učitelovo pojetí humoru zúročilo v efektivních metodách výtvarné edukace. **Pokusím objasnit, které humorné situace zaznamenané během výzkumné sondy přispěly k dosažení vzdělávacích cílů, a s oporou o analýzu těchto výukových situací zhodnotit přínos humoru pro výuku výtvarné výchovy.**

Učitelé, kteří se zapojili do výzkumného šetření v rámci dizertační práce, v rozhovorech prisuzovali humoru v edukaci užitečnou roli. Z rozhovorů s nimi vyplynulo, že se jim humor stává nástrojem, jak se vyrovnat s těžkostmi zvoleného povolání a intenzivněji prožívat situace ve výuce. Humor přispívá k celkovému zlidštění vyučování, zpříjemnění okamžiků ve třídě a budování solidarity ve skupině. Jejich základní pojetí humoru, které v rozhovorech reflektovali, se tak přibližuje k závěrům Woodse (2012), jehož etnografické šetření školního humoru jsem připomněla v teoretické části dizertační práce.

Jako hlavní přínos humoru ve výuce výtvarné výchovy označili všichni zapojení učitelé **nadhled**, který do výuky přináší. Zdá se, že s humorem prožívají výkon učitelského povolání jako snazší a příjemnější. „Bez humoru by to nešlo“, vyjadřují se k náročným podmínkám výuky výtvarné výchovy na druhém stupni základních škol, kde se musí potýkat s výukou často demotivovaných teenagerů, s nevyhovujícím zázemím pro výtvarnou tvorbu i stále přetrvávající nálepkou výtvarné výchovy jako neužitečného, odpočinkového předmětu. Školní etnograf Peter Woods (2012) označil humor jako způsob přežití, kompenzační mechanismus ke zvládání nároků školní instituce. Zdá se, že humor je pro učitele skutečně důležitou strategií, jak výuku a s ní spojené obtíže zvládat, aniž by rezignoval na osobní angažovanost, vlastní přesvědčení i aktuální prožitky. Jiné pozitivní funkce humoru ve vyučování vztahovali zúčastnění učitelé k vlastním zkušenostem s realizovanou výukou. Komentovali humorné situace, které ve školních třídách nastaly v průběhu výzkumného šetření, rozkrývali vztahy mezi žáky a další souvislosti, které by mohly zůstat nezúčastněnému pozorovateli skryté. V rozhovorech vzpomínali na realizaci dalších tvůrčích úloh probouzejících mezi žáky humor a zaznamenané situace srovnávali s jejich předchozí pedagogickou zkušeností. Tyto informace byly velmi nápomocné při analýze edukačního potenciálu humoru ve výuce výtvarné výchovy.

Při analýze edukačního přínosu humoru ve výuce výtvarné výchovy se soustředím především na **situace rozhodování učitele**, které jsou klíčovými momenty edukačního procesu. Právě v těchto situacích se totiž může pojetí výuky a s ním souvisejícím pojetí humoru odrazit v empirické realitě výuky výtvarné výchovy. Učitel výtvarné výchovy čelí mnoha pedagogickým

výzvám. V různých situacích výuky se musí rozhodovat, jak se zachová a jaké zvolí didaktické prostředky, aby co nejlépe přispěl k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů.

Situace rozhodování učitele ve výuce se mohou mnohdy jevit obtížně zvládatelné a příliš složité. Dle Hazukové (1994, s. 6) „*učitel nemůže předem znát všechny faktory, které do situací ve výuce vstoupí; některé z nich se mohou zdát až neuvěřitelné. O to větší pozornost učitele si zaslouží ty podmínky a předpoklady úspěšného zvládnutí jeho profesionální role, které jsou předem známé, poznatelné, a tudíž mu umožňují průběh situací ve výuce ovlivňovat.*“ Objasnění situací, ve kterých může učitel realizovat výuku s přispěním humoru, může pomoci k porozumění komplexních mechanismů výuky a přispět k jejímu zlepšení.

Hazuková uvádí nejdůležitější typy informací o výchozích podmínkách učitelova rozhodování ve výtvarné výchově a rozděluje je do čtyř skupin dle základních činitelů situace:

- výchozí vlastnosti **učitele** jako aktéra situace, tzn. všechny předpoklady, s nimiž učitel do situace vstupuje, včetně osobnostních charakteristik a dalších svých kvalit;
- výchozí vlastnosti **žáka** jako objektu situace, tzn. vše, čím pravděpodobně vstupují do situace žáci, jejich věkové zvláštnosti i dosavadní zkušenosti z výtvarné výchovy;
- instrumenty a zasahovací činnost aktéra (učitele) jako jeho aktivita cílená na změny objektu (žáka), a to z hlediska **druhů činností, námětů, obsahů a úkolů**, ale i z hlediska jejich **instrumentů, materiálů a výtvarných technik**;
- faktory, které jsou součástí **širšího rámce situace** a mohou pozitivně nebo negativně působit na její vývoj (např. blížící se sportovní utkání, odjezd na školu v přírodě, finanční zabezpečení materiálu pro tvorbu). (Hazuková, 1994)

Posuzování edukačního potenciálu humoru ve výukových situacích může být považováno za přirozenou součást reflektivní praxe, která je spojena s neustálým zhodnocováním smysluplnosti činností ve výuce a analytickým myšlením. Reflexe výukových situací posiluje profesionální přístup učitele, vyžaduje uplatnění obecných pedagogicko-psychologických i oborově specifických kompetencí a směřuje ke zkvalitňování výuky. (Janík, Slavík, Píšová, Minaříková, 2011; Slavík, Hajerová Müllerová, Soukupová, 2022) „*V modelu reflektivní praxe si můžeme vyučování představit jako racionální, cílevědomou a plánovanou činnost učitele, která se opírá o zvažování alternativ a rozhodování, co v dané pedagogické situaci dělat. Současně s tím a nad rámec toho je zde vyučování chápáno jako tvořivé řešení problémů, které se objevují takřikajíc cestou, tj. při reflexi v akci.*“ (Janík, Slavík, Píšová, Minaříková, 2011, s. 34)

Následující kapitoly jsou členěny podle jednotlivých faktorů, které měly vliv na rozhodování učitele při pozorované výuce. **Příklady humorných situací jsou pro přehlednost uváděny v tabulkách, v nichž je ukázáno, jak humor v konkrétní situaci pozitivně ovlivnil výuku a přispěl k plnění výtvarného úkolu.**

Vzdělávací záměry	Popis humorné situace	Ovlivnění humorem v dané situaci	Reakce žáků (výstupy)
Jaký byl vzdělávací záměr učitele? K naplnění kterých výchovně-vzdělávacích cílů výuka v dané situaci směřuje? Jak byl formulován výtvarný úkol?	Popis pozorovatelných činností žáků a učitele.	Jak humor přispěl k plnění výtvarného úkolu? Jakým způsobem humor pozitivně výuku ovlivnil v dané situaci?	Co žák v této situaci dokázal?

Tab. 17: Tabulka analýzy humorných situací, které pozitivně ovlivnily výuku

9.4.1 Zvažování námětu

Námět je základní didaktickou kategorií výtvarné výchovy. Jedná se o inspirační prvek obsahu a důležitý motivační prostředek výtvarné výchovy. (Hazuková, 1994) Námět by měl žákům posloužit jako tematická výzva, nabídka obsahu pro tvořivé zpracování, která umožňuje intersubjektivní variabilitu způsobů řešení. (Slavík, Dytrtová a Fulková, 2010)

Zvažování námětu je v plánování výuky důležitým krokem, který může ovlivnit kvalitu vyučovacího procesu. Zvažuje-li učitel námět vyučovací jednotky, může se rozhodnout buď pro zavedení stereotyp, nebo uvažovat o možnostech ozvláštnění, které by posílily jeho motivační funkci.

V praxi se ukazuje, že mnozí učitelé ke stereotypním námětům sklouzávají. Není neobvyklé, že jako námět výtvarné tvorby vyberou například nějaké zvíře, které žáci dostanou za úkol zachytit z nejtypičtějšího úhlu pohledu, případně ozvláštnit nějakou „inovativní“ výtvarnou technikou, třeba kolážovými prvky. Webové platformy jako je Pinterest.com jsou plné návodů na výrobu roztomilých ježků, velikonočních zajíčků, motýlů apod. Zejména v mateřských školách nebo na 1. stupni základních škol může vést nadužívání takových námětů k výrazné redukci vzdělávacích obsahů výtvarného oboru. (Řepa, 2017; Uhl Skřivanová, Plíhalová, 2019)

Aby učitel dostatečně motivoval třídu k práci s výtvarnými vyjadřovacími prostředky, nevystačí si s náměty, jako jsou zážitek z prázdnin, váza narcisů či podzimní list. Hazuková (1994, s. 11) považuje za motivující takové výtvarné úkoly, které jsou spojené „s překvapením v počátku, průběhu či výsledku výtvarné činnosti, s dobrodružstvím poznávání, objevování, kouzlem či humorem“. Takové úkoly mohou podle ní přispět i k úspěšnému startu začínajícího učitele, který se ve výuce poprvé seznamuje s novými žáky. Na stereotypních námětech není vhodné lpět. Učitel se může při zvažování námětu rozhodnout, že nechá žáky zobrazované postavy překvapivým způsobem rozpohybovat či zachytit z nové perspektivy, může se zaměřit na jiné než vizuální podněty, umožnit žákům poznávat svět jiným než racionálním způsobem, reagovat na aktuální společenská témata. (srov. RVP ZV, 2023) Téma hodiny může být pro žáka překvapením, zajímavou výzvou, kterou se nechá pohltnout a motivovat k výtvarné tvorbě.

Výzkumná sonda v rámci dizertačního projektu potvrdila, že humor může náměty výtvarné tvorby vyvést ze stereotypu a posílit jejich motivační funkci. Již díky učitelem zvolenému

námětu lze ve vyučovacím procesu podpořit originalitu nápadů, nekonvenčnost myšlenek, spontaneitu tvorby, propojení výtvarného úkolu se světem žáka. **Humorná dimenze námětu napomáhá překonávat zažitá klišé a nahrazovat je kreativními tvůrčími výzvami.**

Mezi humornými náměty se v rámci pozorované výuky objevily například „okénko do světa radosti“, „bláznivé vynálezy“, „klíč k novému světu“ či „roztočená výtvarná učebna“. Na obrázku č. 61 je ztvárnění „fantazijního bacila“, který může šířit lidské slabosti i přednosti. Jako příklad humorného námětu můžeme uvést i „komiks o mecenáši umění, který si kupuje zvláštní umělecké dílo“. Při jeho zpracovávání žáci vymýšleli příběh o tom, jak se mecenáš umění setkal s bizarním uměleckým dílem. Inspirace konkrétní historickou postavou zde byla spíše volná a historické souvislosti se v žákovských komiksech odrážely jen okrajově. Námět však žákům umožnil velkou svobodu vyjádření a rozpracování vlastních fantazijních představ. Humorné prvky, které na základě námětu ve své tvorbě uplatnili, podněcovaly při výuce čilou komunikaci. Analýzu výukové situace spojené s volbou tohoto humorného námětu demonstruje tabulka č. 17.

Učitel může při plánování výuky zvážit také míru šíře a variability námětu. Zadání námětu učitelem nemusí být ve výtvarné výchově pevným závazkem, ale spíše prvním impulzem k hledání možností, jak původní nápad učitele rozvést. Spektrum dílčích námětů, které si žáci v průběhu vyučovací vyberou ke zpracování, může být ve výsledku značně široké. Záleží na rozhodnutí učitele, do jaké míry umožní žákům se v oblasti volby námětu autonomně rozhodovat a objevovat vlastní tvůrčí výzvy.

Výzkumná sonda ukázala, že **s větší otevřeností námětu mohou žáci uplatnit více vlastních zkušeností a fantazijních představ, a s nimi i více humoru.** Humorné projevy žáků 2. stupně, které se skrze námět dostávají do jejich výtvarné tvorby, mohou být výsledkem přirozené vývojové inklinace k nonsensu, experimentování s jazykem i nabourávání společenských konvencí, což potvrzují výzkumy ontogeneze humorných stylů u dětí a dospívajících. Náměty, které vychází z žákovské zkušenosti, jsou diskutovány se spolužáky, a stávají se předmětem rozhovorů. Výuková situace zaznamenaná v tabulce č. 18 ilustruje humorné ozvláštnění, které se do výuky dostává právě skrze otevřenost námětu. Při výtvarném úkolu zaměřeném na práci s akvarelovou skvrnou byla žákům zachována autonomie při rozhodování a žákovské práce vykazovaly značnou variabilitu způsobů řešení. Žáci měli za úkol využít náhody a dotvořit akvarelové skvrny podle fantazie. Jejich asociace ústily v humorné prvky vložené do výtvarné práce. Jeden z žáků se například rozhodl ohraničit organické skvrny geometrickou strukturou, a ztvárnit tak „mapu internetu“. (obr. 62) Toto nekonvenční zpracování námětu upoutalo pozornost vrstevníků.

Humorně laděné náměty vedou obecně žáky ke:

- komunikaci o tvůrčím záměru a sdílení nekonvenčních nápadů, jak téma uchopit;
- zapojení vlastních zkušeností, vzpomínek, zájmů i nových poznatků, uplatnění subjektivity při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření;
- posílení zájmu o výtvarnou práci mezi vrstevníky;

- divergentnímu myšlení a vytváření originálních variant řešení výtvarného úkolu;
- používání překvapivých, nekonvenčních prvků ve výtvarné práci, tvarovým a barevným experimentům;
- zachycení fantazijních představ a asociací;
- vymýšlení vtipných zápletek a příběhů;
- uplatnění absurdity a nesmyslu při výtvarné tvorbě.



Obr. 61: Bacil Zvědač. Humorně laděný námět (výuka učitele E)



Obr. 62: Mapa internetu. Originální námět zpracovaný žákem 7. ročníku ZŠ

Vzdělávací záměry	Popis humorné situace	Ovlivnění humorem v dané situaci	Reakce žáků (výstupy)
Vymyslet příběh o koupi zvláštního uměleckého díla; vytvořit originální komiks; stylizovat figuru; uplatnit fantazii při řešení výtvarného úkolu.	Učitel sděluje žákům námět hodiny: „ <i>Ústřední postavou komiksu bude Ferdinand II. – mecenáš umění. Bude si kupovat zvláštní divné, zvláštní umělecké dílo. Určitě jste v galerii také nějaké umělecké dílo viděli.</i> “	Zpracovávání překvapivého námětu; možnost volně se inspirovat historickými událostmi; podpora při zapojování vlastních zkušeností a vzpomínek při výtvarné tvorbě; vybočení z rutiny a konvence.	Žáci vytváří originální komiks s fantazijními prvky; Žáci uplatňují subjektivitu při tvorbě příběhu a zpracování námětu; Žáci v tvorbě používají překvapivé, nekonvenční prvky.

Tab. 18: Situace rozhodování ve výuce – humorný námět (výuka učitelky A)

Vzdělávací záměry	Popis humorné situace	Ovlivnění humorem v dané situaci	Reakce žáků (výstupy)
Zapouštět akvarelové barvy; pracovat s barevnou skvrnu; dotvořit skvrnu pomocí fantazie; rozmístit výtvarné prvky v ploše papíru – vytvořit vlastní kompozici; využít v kompozici nesourodé prvky; pojmenovat vznikající obrazy; porovnat různé přístupy k řešení úkolu.	Chlapec 4 neví, co mu skvrny připomínají. Nakonec se rozhodne pro námět „mapa internetu“ a napíše ho do rohu papíru. Chlapec v lavici před ním si poklepe na čelo. Všichni včetně chlapce 4 se smějí. „Je to jak mapa země?“ chlapec 4 k dívce. „No jo!“ dívka. „Ne, mapa internetu.“	Nekonvenční uvažování; kombinování organické akvarelové skvrny a pravidelného rastru; uplatnění fantazijních představ; zájem vrstevníků o vznikající výtvarné práce; rozhovor o tvůrčím záměru.	Žák se prosazuje v komunikaci s vrstevníky; žák diskutuje s vrstevníky o fantazijních představách; žák rozpracovává vlastní tvůrčí záměr.

Tab. 19: Situace rozhodování ve výuce – otevřenost námětu jako předpoklad humorného ozvláštnění výuky ve výuce učitelky A

9.4.2 Volba výtvarných vyjadřovacích prostředků

Při plánování výuky musí učitel rozhodovat mimo jiné o tom, jakým způsobem budou ve výuce uplatněny výtvarné vyjadřovací prostředky. Učit se pracovat s vizuálními znaky patří mezi základní vzdělávací obsah diskurzivně pojaté výtvarné výchovy. Výtvarné vyjadřovací prostředky, které jsou v rámci výtvarného úkolu učitelem konkretizovány, by měly žákům umožnit podat autentickou výtvarnou výpověď a dorozumět se s ostatními prostřednictvím vizuálního znakového systému.

Výtvarné vyjadřovací prostředky jsou základními stavebními články výtvarné formy. (Bláha, Slavík, 1997) Dle Hazukové lze jako výtvarné prostředky označovat „soubor všech speciálních materiálních i nemateriálních prostředků, s nimiž pracujeme při výtvarné tvorbě, výtvarných představách i fantazii, výtvarném vnímání a komunikaci o výtvarných jevech.“ (Hazuková, 2011, s. 38) „Jejich znalost a dovednost zacházet s nimi, tzn. i schopnost jejich vhodného výběru, je nezbytnou součástí „učiva“ výtvarné výchovy, ale nikoli ve smyslu „řemesla“, ale i náhledu na tvorbu sdělení výtvarnou tvorbou a jejich interpretaci.“ (Hazuková, 2011, s. 43)

Hazuková (2011) nabízí přehled výtvarných prostředků využitelných ve školní praxi, které člení do následujících skupin:

- prvky (elementy) výtvarné řeči: bod, linie, barva, plocha, prostor, hmota, objem, světlo, struktura, prostor aj.;
- vztahy mezi elementy: symetrie, asymetrie, rytmus, kontrast, harmonie, proporcionalita, dynamičnost, staticčnost, labilita, stabilita aj.;
- výtvarné symboly: významy, které divák odhaluje ve výtvarných formách a které jsou závislé na obraznosti, představivosti a fantazii tvůrce i diváka;

- procesy tvorby (způsoby transformace skutečnosti): napodobení, náznak, nadsázka, zjednodušení, idealizace, parafráze, stylizace, personifikace aj.;
- materiálně-technické prostředky realizace: výtvarné techniky (malba, kresba, otiskování, modelování, konstruování, lepení aj.), výtvarné instrumenty (tužka, štětec, rydlo, špachtle, suché pastely aj.), výtvarné materiály (papír, textil, barviva, sochařská hlína aj.). (Hazuková, 2011, s. 42)

To, jakým způsobem učitel zacházení s výtvarnými vyjadřovacími prostředky specifikuje v rámci výtvarného úkolu, může výrazně ovlivnit kvalitu žákovských výstupů. Může žákům ponechat svobodnou volbu a autonomii, ukázat jim různé možnosti transformace vizuální skutečnosti i otevřít prostor experimentu v souladu s pluralitními tendencemi současného umění. V jiných situacích může být práce s výtvarnými vyjadřovacími prostředky omezena přesnými instrukcemi, které žákům vymezují pevné mantinely pro výtvarnou tvorbu.

Jak může humor pozitivně ovlivnit výuku, vstoupí-li do ní skrze práci s výtvarnými vyjadřovacími prostředky?

Když se žáci pouští do výtvarných experimentů, které se pojí s netradičními výtvarnými technikami, lze ve výuce vyzorovat mnohé humorné situace. Pokud papír a tužku nahradí explorační různé výtvarných materiálů, žákům se otevře nový prostor pro hledání humorných inkongruencí. **V rámci výzkumné sondy byla zaznamenána řada humorných situací v souvislosti s objevováním vlastností výtvarných materiálů a technik.** Nezvyklé situace přináší experimenty s malbou, kresbou, keramikou, konstruováním objektů a kombinováním technik. Pozornost žáků upoutaly i experimenty s fotografiemi, které pořizovali mobilními telefony.

Práci s výtvarným materiálem žáci nemají (nebo nechtějí mít) při provádění experimentů vždy pod kontrolou. Neforemné formáty kartonu kloužou z lavice, barvy špiní tělo, nůžky nečekaně prostřihávají vrstvy látek, rozpíjející se akvarel tvoří nové imaginativní obrazy. Smích pramení z překvapivých situací, rozpoutaných asociací i verbálních komentářů sdílených ve skupině. Časté jsou i sebeironicky laděné poznámky, kterými žáci hodnotí svou činnost.

Výtvarné explorační mají performativní charakter a přibližují se happeningu. Inkongruentní akce s výtvarným materiálem se odehrávají v sociálním kontextu – ve školní třídě plné vrstevníků, kteří sdílí společný čas a prostor, a jsou vystaveni nevšedním zážitkům, které jim umožňuje výtvarná imaginace. Není výjimkou, že si žáci vymýšlí spontánní výtvarné akce, kterými provokují sociální interakce ve třídě. Proplétat se mezi lavicemi s rukou umazanou od barvy a škádlit s ní spolužáky možná žákům přináší podobné vzrušení jako účastníkům Kaprowových happeningů, kteří skákali mezi pneumatikami nebo se procházeli mezi kostkami ledu. V tabulce č. 22 je zaznamenána výuková situace, při které skupina žáků realizuje malý happening u umyvadla, kde se schází za účelem pozorování barevných proměn stékajících skvrn od akvarelových barev. Situace ukazuje volnost žáků při objevování výtvarných prostředků, kteří se sice v tu dobu nesoustředí na plnění výtvarného úkolu, provádí však spontánní malířské experimenty s barvou.

Výtvarné akce umožňují žákům zakusit **fyzický humor**, který je blízký už malým dětem, protože jim umožňuje osvojovat si a reflektovat schémata pohybu v prostoru a manipulace s předměty. Ačkoli věci mají své místo a pohyby těla svůj smysl, svět má proměnlivý charakter, který můžeme zkoumat a utvářet. (srov. McGhee, 1979)

Výtvarné experimenty jsou pro žáky přirozenou metodou, jak se učit zacházet s výtvarnými prostředky. Hazuková (1995) výtvarné exploraci přisuzuje značný edukační potenciál. Rozlišuje přitom základní typy výtvarného experimentu:

- žák ověřuje domněnku, návrh na řešení problému, platnost předpokladu, nápad („Opravdu platí, že...?“);
- žák hledá odpověď na otázku, jaký výsledek přinese jeho aktivita, zvolený postup nebo změna („Co se stane, když...“);
- žák hledá cestu, jak dosáhnout cíle, který mu byl uložen nebo která si sám vytkl („Jak udělat, aby...“);
- žák rozhoduje na základě srovnávání, která z variant postupu výtvarné činnosti je v dané situaci neoptimálnější, nejvíce vyhovuje požadavkům zadání (Co vybrat...? Co je lepší?). (Hazuková, 1995, s. 10)

Výtvarné experimenty nelze posuzovat tradičními měřítky kvality výkonu a úspěšnosti. Mají spíše motivační charakter a jejich vzdělávací zisk má především podobu zkušenosti. (Hazuková, 2011) Intenzita humorných situací, které jsou spojeny s výtvarnou explorací, tuto skutečnost potvrzuje. Zdá se, že při provádění výtvarných experimentů pracují žáci v uvolněné atmosféře, která jim dovoluje pouštět se se spolužáky do vtipných interakcí a beze strachu ověřovat výrazové vlastnosti různých technik a materiálů.

Experimenty a hry s výtvarným materiálem nejsou však jedinou cestou, jak do výuky vnést humor skrze výtvarné vyjadřovací prostředky. **Jádrem humorných situací mohou být i samotné procesy tvorby – způsoby transformace zobrazované skutečnosti.** Hazuková (2011) mezi ně řadí napodobení, náznak, nadsázku, zjednodušení, idealizaci, parafrázi, stylizaci či personifikaci. Výzkumná sonda ukázala, že humor může zcitlivět žáky k vnímání odchylek od zobrazování viděné reality a motivovat je k tomu, aby se od vizuálního realismu při své výtvarné práci odpoutali nebo svůj způsob zobrazování ozvláštnili o nové prvky.²⁴ Při analýze těchto situací je třeba se více zaměřit na vizuální projevy humoru, které se objevují v žákovských výtvarných pracích.

V rámci teoretické části práce jsem mezi humornými obrazotvornými procesy uvedla: deformaci a nadsázku; úspornost a zjednodušování; inkongruitu slova a obrazu; narativitu; personifikaci; typizování a performativitu. Na základě výzkumné sondy lze tento výčet doplnit některými procesy transformace zobrazované skutečnosti, které se objevily ve výtvarné učebně a skrze humor posunuly žáka v plnění výtvarného úkolu. Popsané humorné

²⁴ V kapitole 6.2 byl prostřednictvím obrazových řad inspirovaných teorií A. Koestlera (1964) představen kreativní potenciál humoru. I v případě žákovských prací lze uvažovat o kreativních bisociacích, které stojí za odkláněním výtvarného projevu od lpění na viděné skutečnosti.

obrazotvorné procesy, které jsou objasněny v teoretické části práce, tak můžeme vztáhnout ke kontextu výtvarné edukace na školách nižšího sekundárního vzdělávání.

Prvním z těchto procesů je **oživení figury**. Žáci druhého stupně nebo prvních ročníků víceletých gymnázií vývojově spadají do stadia výtvarného projevu, které dle Hazukové a Šamšuly (2000) označujeme jako období tzv. krize dětského výtvarného projevu. V tomto stadiu se žáci zdráhají výtvarně tvořit, mění se jejich motivace k tvorbě, ke které se mohou stavět i odmítavě. Kresebná linie podléhá velké sebekontrolě a kritičnosti. Zvláště kresby postav bývají strnulé a nepřesvědčivé. O to cennější jsou živé figury, které jsou žáci schopni zobrazit, změní-li se sociální kontext jejich tvorby v humornou situaci. Soustředí-li se žáci na humorný účinek jejich kresby, kterým mohou upoutat pozornost spolužáka, snaží se kresbu figury ozvláštnit: kreslí postavu v pohybu – například v okamžiku pádu; uvádí postavy do vzájemných vztahů; různým způsobem je deformují nebo je doplňují o originální prvky. K oživení figury přispívá i pozornost věnovaná výrazu obličeje. Prvky jako jsou šilhání, široký úsměv, zkažené zuby či jinak deformované nebo vynechané části obličeje mění emocionální nádech obrazu a nutí žáky soustředit se na detail.

Se zachycováním humorných postav souvisí také fantazijní modifikace tvaru. V žákovských pracích se mohou objevovat imaginativní, absurdní figury. Při jejich tvorbě žáci volí strategie jako je násobení prvků, přenášení lidských znaků na neživé objekty či barevná nadsázka. Tyto výtvarné procesy souvisí s **personifikací**, kterou jsem uvedla mezi základními aspekty vizuálního humoru. Zaměření se na ožívování figury v humorně laděných obrazech je v duchu Bergsona (2012) přirozeným důsledkem toho, že humor je těsně spjatý s člověkem a se vším lidským. Humorný účinek je navíc o to větší, když při oživení postav dochází k nabourání rigidity a strnulosti uměle vytvořeného světa.

Dalším způsobem humorné transformace skutečnosti je **zjednodušování a stylizace**. Žákovské humorné obrazy mohou učitele zaskočit jejich přehnanou úsporností – končetiny jsou hůlkovité, postavám chybí detaily a kresba zůstává nepropracovaná. S odkazem na úvodní kapitoly této práce je ale třeba připomenout, že úspornost je další ze základních charakteristik vizuálního humoru. Humorný účinek obrazu je posílen, když je divák zaktivizován a musí si některé detaily a souvislosti sám domyslet. V kontextu školy se recipienty vizuálního humoru obvykle stávají spolužáci, kterým postavy s hůlkovitými končetinami označované v kolektivu vtipným názvem „stickmani“ stačí k tomu, aby si do nich promítli své představy a zkušenosti. Neobratnost výtvarného vyjádření jim nepřekáží k porozumění humorné pointě.

Se stylizací zobrazovaného souvisí i **parafráze a přejímání schémat**. Není výjimkou, že si žáci při zpracovávání výtvarných úkolů propůjčují tvary, které jsou jim důvěrně známé z prostředí filmů, her a sociálních sítí. Jejich figury často připomínají styl emoji nebo podobu oblíbených postav z animovaných filmů a pohádek. I když učitel by mohl žákovi, který přejímá tato vizuální schémata, vytknout ztrátu originality a odvahy samostatně experimentovat s výtvarným jazykem, vrstevník jeho práci dokáže ocenit, protože mu připomene zájmy, které s ním sdílí. Vztahování se k již existujícím prvkům vizuální kultury ostatně není v oblasti vizuálního humoru výjimkou. Mezi aspekty vizuálního humoru jsem již popsala tendenci k **typizování** a vztahování se ke kulturním vzorům. V historii k nim mohla patřit archetypální dvojice pierot

a kolombína. Ve vizuální kultuře 20. a 21. století se utváří nové humorné postavy, jejichž obrazy se šíří novými médii a poutají pozornost pluralitní společnosti.

Jiným způsobem transformace zobrazované skutečnosti je **deformování tvaru**. Humorné napětí pak vzniká porovnáváním reálné představy s tvarově deformovanou figurou. Žáci své obrazy někdy deformují záměrně za účelem docílení humorného účinku, jindy je pobaví deformace náhodně vzniklá – například tvář člověka deformovaná zmuchláním papíru nebo akvarelové skvrny připomínající pokřivené tvary postav a objektů. Komické účinky deformovaného obrazu popisují odborníci často v souvislosti s karikaturou, ve které jsou pokřiveny obličejové rysy. Deformace zde nemusí být vždy jen odchylkou od viděné skutečnosti, ale také metaforickým vyjádřením.

Humor může do žákovské tvorby vnést i snaha o **vyobrazení děje**. Souvisí s ožíváním figur, které jsou rozpohybovány a uváděny do vzájemných vztahů tak, aby vyprávěly příběh. Humornou pointu žáci zachycují také uplatněním obrazových sekvencí či komiksových forem. Spojením několika nesourodých prvků lze vyobrazit absurdní scény, ve kterých získává vtipný děj fantaskní charakter.

Dalším humorným obrazotvorným procesem je **užití nadsázky**, a to zejména při volbě měřítka a řešení kompozice obrazu. Žáci vnáší do svých výtvarných prací skrze experimenty s úhlem zobrazení, důvtipně člení plochu obrazu, kreslí částečně zakryté postavy, zahrnují do obrazu prvky, které vypadávají z formátu nebo výrazně zvětšují či zmenšují zobrazované objekty.

Posledním způsobem, jak humorně ozvláštnit obraz, je **kombinování obrazu s textem**. Zapojení slov do výtvarné práce rozšiřuje žákovy výrazové možnosti. Inkongruita slova a obrazu se ve vizuálních formách humoru uplatňuje velice často, připomeňme si například tradiční žánr ilustrovaných anekdot. Text umožňuje posunout interpretovaný obraz do jiné významové roviny a humorně ho přeladit. Při pozorované výuce tak žáci činili například při tvorbě komiksů, kde se stal text důležitým prostředkem, jak zesílit komický účinek výtvarného zobrazení.

Uvědomování si odchylek od vizuální skutečnosti je pro výtvarnou edukaci podstatné. Všímat si, že autor obrazových sdělení může vizuální skutečnost různými způsoby uzpůsobovat, a dosahovat tak cíleného komunikačního účinku, je důležitým předpokladem vizuální gramotnosti. Svědčí o tom i interpretační model J. Bláhy, který nachází v umění různé přístupy k vizuální skutečnosti (smyslový, racionální, expresivní a dekorativní), skrz jejichž optiku lze historii umění lépe porozumět, při interpretaci výtvarných děl nacházet vnitřní souvislosti, průřezová témata a východiska pro komparatistiku uměleckých prostředků. (Bláha, 2013)

Koestler (1964) hovoří o různých způsobech transformace skutečnosti v souvislosti s tvůrčím aktem. Imaginativní procesy, díky nimž dochází k bisociacím, tedy k přepínání mezi více nesourodými prvky a hledání překvapivých souvislostí, považuje za jádro kreativity. V případě žákovské výtvarné tvorby může humor nastartovat bisociace ve vztahu k zobrazované realitě, a vyústit v objevná a nekonvenční vyobrazení.

Humor motivuje žáky k tomu, aby se způsoby zobrazování skutečnosti více zabývali. Snaha o dosažení komického účinku je vede k tomu, aby své výtvarné práce osvobodili od strnulého kopírování vizuální reality a rozehráli hru s výtvarnými prostředky. Verbální komentáře je vedou k zamyšlení, jaké odchylky od viděné skutečnosti ve svém výtvarném vyjádření použili. Způsoby transformace zobrazované skutečnosti můžeme vnímat jako výtvarné problémy²⁵, které jsou žákům předkládány jako výzvy k řešení. Je účelné, aby učitel s žáky tyto procesy reflektoval a učil je pojmenovávat.

Užití humoru, který se váže na způsob uplatňování výtvarných vyjadřovacích prostředků, vede žáky k:

- komunikaci o tvůrčím procesu a průběžné reflexi výtvarné tvorby mezi spolužáky;
- reflexi komunikačních účinků výtvarných prací v procesu jejich tvorby a interpretaci obrazových sdělení;
- sociálním interakcím během společné výtvarné tvorby spojené s explorační výtvarného materiálu;
- iniciování výtvarných akcí přibližujících se happeningu;
- experimentům s výtvarnými médii a technikami – např. s kresbou, malbou, fotografií, objektem, instalací;
- soustředění na proces tvorby spíše než na její výsledek;
- hledání originálních variant řešení výtvarných úkolů a objevování překvapivých souvislostí;
- posuzování různých způsobů zobrazování, zejména zvažování odchylek od zobrazování skutečnosti;
- oživení kresby figury;
- zvažování možností kompozice;
- práci s chybou a náhodou, destrukcí jako součástí tvůrčího procesu;
- objevování cest k abstrahování a stylizaci;
- uplatnění imaginace ve výtvarném projevu, rozpoutání asociací při zkoumání tvaru a proměňování významu objektu;
- objevování komických účinků deformovaného tvaru;
- zážitku z absurdity a nesmyslu;
- uplatňování nadsázky.

²⁵ Pojem „výtvarný problém“ jako specifikum výtvarného jazyka zavedla ve své didaktice Věra Roeselová. Lze ho charakterizovat jako nosnou výtvarnou učební látku, se níž se žák přirozeně setkává ve spojení s námětem. (Roeselová, 2003, s. 67)



Obr. 63: Výtvarná činnost jako specifická forma humoru. Materiálové experimenty vedou k humorným akcím performativního charakteru.



Obr. 64: Seznamování se s výtvarným materiálem na základě aktivní činnosti. Experimenty s aranžovací hmotou, kterou museli žáci formovat, ořezávat a modelovat, vedly k překvapivým humorným situacím. Zvukové a taktilní efekty žáci přirovnávali k fenoménu sociálních sítí „ASMR.“



Obr. 65: Zmenšování formátu. Výuková situace, při které žáci začali spontánně experimentovat se zmenšováním formátu papíru do nesmyslně malých rozměrů. Při smíchem prodchnutém experimentu se učili abstrahovat a zjednodušovat tvary a poměřovat proporce obrazu.

Vzdělávací záměry	Popis humorné situace	Ovlivnění humorem v dané situaci	Reakce žáků (výstupy)
Experimentovat s technikou akvarelu.	Druhé ložisko smíchu se vytvoří u umyvadla. To je místo setkávání, protože si sem žáci chodí vyměňovat vodu při práci s akvarelem. Skupinka chlapců se zájmem pozoruje, jak se barvy slévají v umyvadle. Schválně činnost přehání. Zkouší lít barvu z různého úhlu a projevují pobavení. I když učitelka jejich kreativní exploraci oceňuje, musí po chvíli skupinku rozpustit a vyzvat ji k očištění zabarveného umyvadla. „To je hustý.“ (2 Červený vrch_A, Pos. 1)	Výtvarný experiment; Podnícení zájmu o výtvarnou tvorbu, míchání barev; Happening – spontánní výtvarná akce.	Žák provádí výtvarné experimenty; Žák diskutuje s ostatními o vlastnostech výtvarných materiálů; Žák spontánně iniciuje výtvarnou akci.

Tab. 20: Situace rozhodování ve výuce – umožnění spontánních výtvarných experimentů ve výuce učitelky B

9.4.3 Komunikace a řízení výuky

Další kapitola objasňuje přínos humoru z hlediska efektivity pedagogické komunikace a organizace činností ve výuce výtvarné výchovy. Komunikace je předmětem zájmu mnohých studií v rámci pedagogického výzkumu, protože komunikační struktury mohou výrazně ovlivnit kvalitu výuky, míru participace žáků v edukačním procesu a příležitosti pro jejich učení. (Mareš, 2016; Šedřová, Sucháček, Majcík, 2015) Komunikační a organizační kompetence učitele ovlivňují průběh výuky a jejich zdokonalování je podstatnou složkou jejich profesního rozvoje. Znalosti o realizaci a organizaci výuky patří mezi základní obecné pedagogické znalosti učitele. (Janík, 2005) Pedagogická komunikace je oproti jiným formám komunikace determinována výchovně-vzdělávacími cíli, ke kterým směřuje, a je ovlivněna institucionálně danými rolemi. (Mareš, 2016) Ve výtvarné výchově je verbální komunikace stejně důležitá jako komunikace vizuální. Způsoby zadání výtvarných úloh, diskutování o umění a vedení reflektivních dialogů se mohou výrazně podepsat na efektivitě výuky. (Uhl Skřivanová, 2018, Slavík, Šmidtová, 2001) V rámci výtvarné výchovy čelí učitel mnohým situacím, ve kterých se musí obratně rozhodovat komunikačně reagovat a organizovat dění ve třídě.

Jak může pedagogickou komunikaci ovlivnit humor? V jakém kontextu proniká do komunikačních výměn mezi učiteli a žáky? Může ho učitel záměrně do komunikace zapojit, aby přispěl k naplňování vzdělávacích cílů? V anglicky psané literatuře je možné dohledat příručky, které učitelům radí, jak zapojit humor do výuky, aby upoutali pozornost žáků, vnesli do výuky pozitivní emoce a lépe zprostředkovali učivo. (např. Berk, 2004; Loomans, Kolberg, 2002; Tamblyn, 2006; Mohammed, 2018) I některé metody kreativity počítají s humornými interakcemi. Uvedme například příklad brainstormingu, jehož základním pravidlem je nezavrhnout žádný nápad, jakkoli se nám může zdát legrační či nesmyslný. Tato výzkumná sonda přináší zjištění, že humorné interakce, které usnadňují pedagogickou komunikaci jsou ve výuce zcela přirozené a často se vážou ke kontextu spontánně nastalých situací. Využití humoru jako didaktického prostředku vyžaduje sociální kompetence učitele, především pak jeho citlivost a empatii, aby mohl ve správné situaci skrze humor pozitivně ovlivnit výuku. Příručky o uplatňování humoru ve škole mu mohou být inspirativním zdrojem, zásadním předpokladem k využívání potenciálu humoru ve výuce je však snaha o porozumění edukačnímu procesu.

Výzkumná sonda ukázala, že **humor je ve výuce přirozeným prostředkem aktivizace žáků**. Žáci, kteří mají příležitost při výtvarné tvorbě mluvit, komentovat tvůrčí proces a sdílet překvapení z výtvarných objevů, vykazují ve výuce větší aktivitu. Humorné interakce mohou být účinným prostředkem, jak upoutat jejich pozornost a přimět je k aktivní činnosti. Je sice pravda, že mnohé vtipy a humorné narážky zaznívající mezi žáky přímo nesouvisí s tvorbou a týkají se spíše jiných vrstevnických zájmů, přesto však mnohé z interakcí, které plní výtvarnou učebnu smíchem, probouzí zájem o vznikající výtvarné práce. Sdílení smíchu ve skupině žáků pomáhá nastolit přátelskou, uvolněnou atmosféru ve třídě, která žáky podněcuje k výtvarné tvorbě. Dialog dává žákům příležitost hledat výtvarné nápady a diskutovat o nich s jejich vrstevníky.

Dle Hazukové jsou rozhovory mezi žáky důležitou komponentou výuky výtvarné výchovy: „Ve výtvarné výchově se specifickým způsobem uplatňuje i podpůrná interakce (tj. vztah „žák – žák“), která je právě pro tento vyučovací předmět příznačná. Důležitou komponentou těchto vztahů vrstevnické spolupráce žáků a vzájemného sociálního ovlivňování je verbální komunikace jako nástroj výměny informací a organizace společné činnosti žáků. (...) Stejně jako kterákoli jiná forma sociální interakce, vyžaduje i interakce podpůrná stanovení a respektování určitých podmínek jako „závazných pravidel“, která se týkají jak jejího organizačního vymezení, tak podílu na vytváření již zmíněné příznivé sociální atmosféry. Nápadné je to zejména pro její verbální složku, která je nezbytná nejen při řešení výtvarného úkolu v týmu jako prostředek výměny informací a organizace činností, ale je také těsně spojena s vhlédovou a verifikační fází tvořivého procesu. Žákům je třeba poskytnout legální možnost vzájemného dialogu a reagování na hluboký zážitek z vlastního výtvarného vnímání nebo tvorby. Současně však jejich verbální komunikace nesmí znemožňovat učitelovu zasahovací činnost a rušit proces vnímání či tvorby jiných žáků.“ (Hazuková, 1994, s. 9)

Učitel může záměrně využít humoru ve výuce jako aktivizační metody. Upoutat pozornost žáků je snazší, ozvláštní-li svou promluvu vtipnými přirovnáními, legračními hrami a soutěžemi nebo překvapivými obrazovými ukázkami. Pomocí humoru může žáky povzbudit k výtvarné tvorbě a podnítit zájem o ni. Humor spojený s překvapením a napětím je důležitým kořením výuky. **Metafory a vtipná obrazná přirovnání navíc usnadňují porozumění vzdělávacímu obsahu a zlepšují názornost výuky.** Užije-li učitel při výkladu nadsázku, nejen že upoutá žakovu pozornost, ale také ho přiměje přemýšlet o předávaných informacích a vyvolá v něm určité představy. O tom, že humor pomáhá výklad konkretizovat, svědčí například tabulka č. 21 popisující situaci, ve které učitel pomocí slovní hry vysvětluje žákům výtvarnou techniku.

Verbální komunikace umožňuje ve výuce výtvarné výchovy diskutovat o nekonvenčních nápadech, hledat originální řešení výtvarných úkolů, porovnávat různé postupy a komentovat proces tvorby. Je důležité, aby žádný nápad nezůstal podceněn či nevyslyšen. Výzkumná sonda ukázala, že slovní humor doprovázející výtvarnou tvorbu může ve vyučovacím procesu fungovat jako katalyzátor kreativity. **Díky humorné pedagogické komunikaci je podněcována imaginace žáků a jejich odvaha riskovat při výtvarných experimentech.** Stejně tak může humor pomoci při rozpoutání hry se slovy a podnícení obrazného myšlení. V tabulce č. 22 je zaznamenána situace, při které se žáci účastní brainstormingu a snaží se originálním způsobem pojmenovat výtvarnou techniku po vzoru J. Koláře.

Humor se učiteli může stát účinným prostředkem, jak zvládat obtížné výukové situace a předcházet konfliktům. Jeho role ve třídě spočívá kromě zprostředkovávání vzdělávacích obsahů také zajištění řádu a dodržování pravidel chování tak, aby se každý z žáků mohl učit v bezpečné, přátelské a podnětné atmosféře. Sjednávat kázeň mezi energickými žáky 2. stupně základní školy nemusí být vždy snadné. V mnohých situacích může být učiteli nápomocné, když místo důtek a striktních napomenutí připomene žákům pravidla chování ve škole prostřednictvím humorné narážky, a překlene tak pro obě strany nepříjemnou situaci.

Zdá se, že **humor celkově usnadňuje komunikaci ve směru žák – učitel.** Učiteli, který je pro žáky autoritou, nemusí být vždy snadné vyjádřit nesouhlas. Humor dává žákům svobodu

vyjádřit se k výtvarnému zadání, k možnostem jeho řešení a celkově se vymezit vůči učitelově autoritě v situacích, které to dovolují. Díky povaze humoru je možné vyjádřit dokonce i nekonformní názory, aniž bychom byli vystaveni sociálním sankcím. V humorném vyjádření je vždy přítomna nadsázka, nadhled a odstup, díky nimž je kritické názory snazší vyslovit.

Zvláštní humorné situace se pojí s reflexí vyučovacího procesu. Transformovat zobrazovanou skutečnost při výtvarném vyjadřování není pro žáky vždy snadný úkol, vyžaduje velké kognitivní úsilí a uplatnění imaginace. Během výuky vedou se svými spolužáky rozhovory a průběžně reflektují tvůrčí proces, při kterém se viděná realita na obraze přeměňuje dle intencí autora. V těchto situacích se **humor v žákovském kolektivu objevuje i jako prostředek hodnocení a sebereflexe**. Ironické a sebeironické poznámky často poukazují na odchylky v zobrazování skutečnosti, kterých se žáci vědomě i bezděky dopouští. Tabulka č. 23 demonstruje ironické hodnocení práce, která je dle žáka humorně deformovaná a vzdaluje se viděné realitě.

Reflektivní rozhovory jsou pro žáky i učitele komunikačně náročnou situací. Výtvarné práce jsou při nich vystaveny pozornosti učitele i žákovského kolektivu. Autoři mají možnost ověřit si, jaké komunikační účinky má jejich výtvarné vyjádření, a poznat jeho hodnotu v kontextu ostatních prací. Instalace výtvarných prací a jejich společné prohlížení může být žáky vnímáno jako porovnávání jejich výkonu. Humor, který se v těchto situacích objevuje zejména v podobě ironických či sebeironických poznámek, může mít útěšnou funkci a **facilitovat komunikaci** o výtvarné práci. Je však na učiteli, aby podobné situace zvládal moderovat, nenechal žáky propadnout ironizování práce druhého nebo bezobsažnému „blbnutí“, které odvede jejich pozornost od tématu.

Shrme-li výše uvedené poznatky, edukačním přínosem pedagogické komunikace ozvláštněné verbálním humorem je:

- uvolnění atmosféry ve třídě a navození podnětného bezpečného prostředí pro výtvarnou tvorbu;
- možnost vstupovat do sociálních interakcí s vrstevníky a projevovat si mezi sebou zájem o vznikající výtvarné práce;
- podněcování diskuze o nekonvenčních výtvarných nápadech;
- upoutání pozornosti žáků a zvyšování motivace k činnosti;
- povzbuzování k výtvarné tvorbě a zvyšování odvahy experimentovat;
- možnost vést bez ostychu dialog o tvorbě;
- odlehčení situací porovnávání a hodnocení např. použitím sebeironie při reflexi výuky;
- usnadnění porozumění vzdělávacím obsahům a zvýšení názornosti výuky díky humorné nadsázce;
- podnícení imaginace a obrazného myšlení;
- vytváření metafor a navozování her s jazykem;

- usnadnění organizace výuky a zvládnání obtížných situací;
- korekce žákova chování a předcházení konfliktům;
- usnadnění komunikace žáka s učitelem – vyjádření nesouhlasu se zadáním výtvarného úkolu, diskuze o možných řešeních;
- předcházení chybám – např. při práci s výtvarnými nástroji.



Obr. 66: Výtvarná činnost, která vyžaduje spolupráci, je předpokladem k humorným sociálním interakcím.

Vzdělávací záměry	Popis humorné situace	Ovlivnění humorem v dané situaci	Reakce žáků (výstupy)
Posoudit vlastnosti výtvarných materiálů; Odlišit vodou ředitelné barvy od barev na olejové bázi; Připravit pracovní místo.	Učitelka zadává úkol formou vtipné hádanky, na základě které si žáci připraví výtvarné pomůcky. Rozpoznají, že se jedná o vodové a voskové barvy. „Ověřím si vědomosti o výtvarných materiálech. Vytáhněte pomůcku, který je ředitelná vodou. a druhou, která tu první nemá ráda.“ (Učitel C)	Hravá komunikace – užití metafor, neverbální komunikace. Změna jednoduché instrukce v problém k řešení. Upoutání pozornosti žáků. Usnadnění organizace činností.	Žáci popisují se zájmem vlastnosti výtvarných materiálů; žáci si rychle a organizovaně připraví pomůcky k výtvarným činnostem.

Tab. 21: Aktivizace žáků skrze vtipné otázky o výtvarných materiálech (výuka učitelky C)

Vzdělávací záměry	Popis humorné situace	Ovlivnění humorem v dané situaci	Reakce žáků (výstupy)
Pojmenovat výtvarnou techniku;	Učitelka vyzývá žáky k vymýšlení vtipných názvů pro techniku muchláže. Žáci legrační slova.	Podnícení nápadů. Rozpoutání hry s jazykem. Tvorba nových slov a pojmenování.	Žáci pojmenovávají výtvarnou techniku novým, originálním názvem.

vytvořit nové slovo; vyjádřit se poeticky (s východiskem u Jiřího Koláře).	„Jak pojmenujete třetí krok techniky?“ VOSKOVKA – ČERNÁ VODA – MUCHLOVANÁ PRÁCE – ANTISYMBIÓZA... (Učitel C)	Vybočení z rutiny a konvence.	Žáci zachází nekonvenčně s jazykem. Žáci nachází originální metaforu.

Tab. 22: Rozpoutání imaginace žáků skrze hru se slovy – hledání nekonvenčních názvů pro výtvarnou techniku (výuka učitelky C)

Vzdělávací záměry	Popis humorné situace	Ovlivnění humorem v dané situaci	Reakce žáků (výstupy)
Stylizovat figuru a uplatnit ji v komiksu.	Dívka 6 ukazuje svou práci spolužačce. Ta ji uznale pochválí. Chlapec 3 však na dílo reaguje s ironií – upozorní na příliš zarostlého prince. „To vypadá spíš jako princ, který se osm let neholil.“ (chlapec 3, pro zdůraznění vtip několikrát zopakuje) (Učitelka A)	Zvažování odchylek od zobrazování skutečnosti; rozhovor o tvůrčím záměru; projevení zájmu o práci spolužáka; reflexe komunikačních účinků obrazu.	Žák zvažuje různé možnosti zobrazení vizuální skutečnosti; Žák vede rozhovor o výtvarné tvorbě se spolužáky.

Tab. 23: Situace rozhodování ve výuce – zvažování odchylek od zobrazování vizuální skutečnosti (výuka učitelky A)

9.4.4 Otevřenost k tvůrčím podnětům

Humor vnáší do výuky výtvarné výchovy ozvláštnění na úrovni námětu, výtvarných vyjadřovacích prostředků i pedagogické komunikace. Toto ozvláštnění vyžaduje otevřenou mysl od všech aktérů výuky. K tomu, aby mohl třídu rozeznít smích, je třeba být jako učitel připraven opustit rutinu a konvenční uvažování a vybočit ze sféry vážnosti, kterou si mnozí se vzděláváním asociují.

Atmosféra ve třídě může výrazně ovlivnit, jakým způsobem se budou žáci výtvarně vyjadřovat. Žáci by si měli být vědomi toho, že žádný nápad není hloupý a ve všech je možné hledat kreativní potenciál. *„Sociální atmosféru příznivou pro společnou práci učitele a jeho žáků ve výtvarné výchově nelze vytvořit např. tehdy, mají-li žáci obavu z neúspěchu, z nepříznivého hodnocení, z posměchu učitele či spolužáků. Strach či obavy zde mají brzdicí, ochromující účinek, nemožní stimulovat výtvarně-estetické zaměření žáků a „příkazem“ je vytvořit nelze.“* (Hazuková, 1994, s. 9) Pokud se ve výtvarné učebně podaří nastolit sociálně příznivou tvůrčí atmosféru, aktéři edukačního procesu mohou společně zakoušet **prožitek svobody**. Výtvarná tvorba se může stát autentickou, žáci i učitelé mohou hýřit překvapivými nápady, a do výuky tak může přirozeně pronikat smích a humor.

S prožitkem svobody při výtvarné tvorbě přichází ve skupině vrstevníků takové nápady, které mohou někdy učitele zarazit. Ve výtvarné tvorbě se mohou objevovat motivy známé z animovaných filmů, objekty připomínající fastfoody, vyobrazení digitálních technologií (iphony, počítače, sluchátka, počítačové myši apod.). Některé žákovské práce mohou vyobrazovat násilné prvky (sekery, pistole, rvačky), jiné mohou obsahovat sexuální motivy. Podobné náměty vnáší do výuky humorné situace skrze specifický žákovský vizuální humor i verbální komentáře. I když mohou tyto výtvarné prvky působit v kontextu edukace překvapivě a někteří by jejich přítomnost ve výuce mohli označit jako nevhodnou či nežádoucí a vnímat je jako lacinou provokaci, mohou být i ukazateli řady pozitivních jevů, pokud změníme perspektivu v jejich nazírání. **Specifický humor, který se pojí k žákovské vrstevnické kultuře, vrací adolescentní tvorbě spontaneitu a autenticitu. Zrcadlí smysl dospívajících žáků pro nonsens a absurditu i jejich odvahu testovat hranice chování a stavit se kriticky k autoritám.** Humorné výtvarné nápady nalézají ocenění, a to zejména mezi vrstevníky, a motivují k výtvarné tvorbě. Komické prvky, které se někdy mohou zdát dospělým nesrozumitelné, umožňují žákům využít vlastní zkušenosti a sdílet je v kolektivu. Díky otevřenosti přístupu k tvůrčím podnětům se výuka výtvarné výchovy mění v dynamický proces, ve kterém má dospívající žák vždy své slovo. **Podobný přístup vyžaduje od učitele značnou toleranci, flexibilitu i nadhled.**

Žákovský humor, který čerpá náměty v tabuizovaných tématech, otevírá v souvislosti s edukací řadu otázek. Zejména sexuální motivy jsou přirozenou součástí žákovského vizuálního humoru a jsou terčem i mnohých slovních vtipů. U dospívajících žáků je můžeme považovat za přirozenou vývojovou inklinaci. Otázkou zůstává, jak má k těmto humorným prvkům postavit učitel. Učitelé, kteří se stali účastníky výzkumné sondy v rámci dizertačního projektu, se k podobným situacím stavili tolerantně. I když osobně mohli pociťovat nejistotu či rozpaky, nevyčítali nic žákům a na provokativní počiny se snažili, pokud možno neupozorňovat. „*Nikdy nevím, co v těchto situacích dělat,*“ přiznala učitelka B v rámci rozhovoru. Učitelka A volí jinou strategii – soustředit se na techniku a výtvarné provedení, provokativní motiv akceptovat a nevěnovat mu příliš velkou pozornost (tab. č. 24). Zde se ukazuje nová výzva pro obor výtvarná výchova, a to zmapovat možnosti, jak ve výuce výtvarné výchovy účelně a eticky zacházet s tématem sexuality, a představit k tomu učitelům vhodné didaktické prostředky. Četné humorné interakce se sexuálním podtextem, skrze které se tabuizované téma dosud dostává na povrch, svědčí o velké potřebě žáků se touto problematikou zabývat a kultivovat svůj postoj k ní.²⁶

²⁶ Na konferenci *Jak se dělají inovace ve vzdělávání učitelů?*, kterou organizovalo hnutí Otevřeno a Katedra primárního vzdělávání FP TUL u příležitosti 30. výročí založení katedry v Liberci v červnu 2023, zazněl příspěvek *Kontroverzní témata v mateřské škole a na 1. stupni ZŠ* autorky Veroniky Plaché z Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích. Její „projekt posiluje kompetence studentů učitelství pro MŠ a 1. stupeň citlivě komunikovat a účinně jednat v situacích, v nichž se otevírá téma smrti, sexuality, nejruznějších odlišností, či jiné téma, o kterém může být pro učitele náročné s dětmi hovořit. Kromě informací a poznatků nabízíme studentům příležitost uvědomit si své zkušenosti a přesvědčení, případně možnost je kultivovat.“ (Dostupné z: <https://otevreno.org/otevrena-vyzva/r2/>, cit. 21. 8. 2023) Příspěvek poukázal na velkou potřebu českého školství stavět se k tématům a problémům, která jsou dosud vnímána jako tabuizovaná a kontroverzní.

Otevřenost vůči zájmům a zkušenostem žáka se může projevit i jako snaha učitele vyhledávat vtipné, žákům blízké motivační podněty. Mohou jimi být například reference na známé animované filmy nebo sociální sítě. Učitelka C se rozhodla do výuky zařadit video z kanálu Youtube, aby žákům demonstrovala realistický způsob zobrazování. Video *Howard Lee, Fun test: Which is real? Vol. 5* (Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=-BnqU5K9t5M>, cit. 21. 8. 2023) divákovi představuje kresby hamburgerů, hranolek a dalších oblíbených pochutin, které jsou nerozeznatelné od originálu. Video mezi žáky vzbudilo velkou odezvu. Jinou strategií může být zadávání výtvarného kolu dostatečně otevřeně, aby do něj žáci mohli promítnout vlastní zkušenost. V tabulce č. 24 je uveden příklad situace, kdy učitelka zadává výtvarný úkol tak, aby umožnil žákům nacházet vlastní nápady na náměty obrazu a sdílet je v kolektivu.

Dosud byla řeč především o otevřené mysli učitele, která je předpokladem pro edukačně plodné humorné situace. Je však nutno poznamenat, že otevřenost pro nové tvůrčí podněty by měla být obousměrná. I žáci se musí učit přijímat inspirační podněty, které se jim mohou zdát bizarní, zvláštní a nepochopitelné. **Humor je v těchto případech dobrým indikátorem toho, jak se žáci staví k neznámému a nekonvenčnímu.** Především porozumění současnému umění pro ně nemusí být snadným úkolem. V rámci výzkumné sondy bylo možné zaznamenat situace, kdy byli žáci zaskočeni například sebeironickým dílem Venduly Chalánkové, čistým designem současných hraček nebo možnostmi abstrahování. V těchto momentech se žáci často vyjadřují k uměleckým dílům ironicky a v kolektivu vrstevníků si vyměňují vtipné poznámky. Rozesmává je zdánlivá jednoduchost abstraktních děl i neobvyklé náměty současného umění. Je otázkou, zda je humor v těchto případech známkou pohrdání uměním a formou povýšeného hodnocení, nebo je projevem zájmu o dílo, důsledkem první konfrontace s jiným a překvapivým, cestou, jak se k současnému umění přiblížit a vyjádřit k němu postoj.

I zadání výtvarných úloh, jakkoli se může zdát vnějšímu pozorovateli inovativní, edukačně přínosné a atraktivní, nemusí být pro žáky snadno akceptovatelné. Výzva k nekonvenční výtvarné akci nebo překvapivé náměty mohou žáky vyvádět z komfortní zóny. I zde se může stát humor prostředkem, jak se s výukovou situací vyrovnat. Žáci se mohou uchýlit k ironizování zadání, posmívat se nabízenému tématu a vyjadřovat odstup. Zároveň se však navzájem humornými interakcemi povzbuzují k výtvarným činnostem a nalézají cestu, jak se do plnění výtvarného úkolu zapojit. Příkladem je situace zaznamenaná jako poznámka ve výzkumném deníku: „Ve vyučovací hodině vládla, na rozdíl od jiných pozorovaných vyučovacích jednotek učitelky B, nepříjemná atmosféra. Žáci nepřijali úkol. Zadání mohlo být pro ně příliš tíživé a zabývat se otázkou přechodu na střední školu se jim nechtělo. Zřejmě se jím zabývají napříč předměty. Vykřikovali, že podobný úkol s komiksem už dělali. Teprve v průběhu hodiny našli někteří v úkolu zálibu, protože jim umožňoval použít ironii, a bavit tak spolužáky. Nejvíce žáky zaujal sarkastický komiks „sekec mazec“, který spolužáci hodnotili jako velmi vtipný. Počáteční nevoli žáků učitelka částečně překonala, když žákům dala možnost pracovat ve dvojicích.“

Humor zvyšuje otevřenost žáků i učitelů vůči tvůrčím podnětům, a to skrze:

- konfrontaci s neznámým a překvapivým;
- toleranci k nekonvenčním nápadům a způsobům řešení;
- reflexi kulturních podnětů – uměleckých děl, designu, objektů populární kultury;
- zvyšování autenticity a spontaneity výtvarné tvorby;
- otevření tabuizovaných témat (sex, násilí, rasismus apod.);
- rozšiřování okruhu námětů a impulzů k tvorbě.



Obr. 67: Sexualita jako téma výtvarné výchovy? Rodina Cecků – provokativní objekt (dvojice dívek, 7. ročník)

Vzdělávací záměry	Popis humorné situace	Ovlivnění humorem v dané situaci	Reakce žáků (výstupy)
Zapouštět akvarelové barvy; pracovat s barevnou skvrnu; dotvořit skvrnu pomocí fantazie; rozmístit výtvarné prvky v ploše papíru – vytvořit vlastní kompozici;	Žák při závěrečné individuální reflexi s učitelkou prezentuje svou práci. Učitelka se ptá, co zobrazuje jeden z kresebných zásahů do akvarelu. Žák ostýchavě sdělí, že to jsou čůráanky. Učitelka žáka překvapí svou reakcí – vyzve ho, ať tam tuto informaci napíše, protože jinak to nikdo nepozná. Žák napíše k obrázku „chcanky.“	Nekonvenční uvažování; uplatnění fantazijních představ; podněcení rozhovorů v kolektivu; rozhovor o tvůrčím záměru;	Žák autenticky uplatní vlastní asociace; Žák vnáší provokativní prvek do výtvarné tvorby.

využít v kompozici nespojitelné prvky; pojmenovat vznikající obrazy; porovnat různé přístupy k řešení úkolu.	Pozn.: Při rozhovoru učitelka sděluje, že jediné kritérium, na kterém trvá, je, aby obrazy byly interpretovatelné divákem. Pokud nejsou, vyzývá žáky k dopracování kresby. Trvala na svém i v tomto případě. Situaci byla pobavena.	tvorba humorných, groteskních kreseb; překvapení; spikleneckví učitele a žáka, hledání hranic, vyjasňování rolí.	

Tab. 24: Kontroverzní situace při výuce učitelky a – provokativní výraz ve výtvarné práci

Vzdělávací záměry	Popis humorné situace	Ovlivnění humorem v dané situaci	Reakce žáků (výstupy)
Zapouštět akvarelové barvy; pracovat s barevnou skvrnu; dotvořit skvrnu pomocí fantazie; rozmístit výtvarné prvky v ploše papíru – vytvořit vlastní kompozici; využít v kompozici nespojitelné prvky; pojmenovat vznikající obrazy; porovnat různé přístupy k řešení úkolu.	I když mezi sebou děti komunikují bez zábran a mnohdy s prací nespěchají, dospívají k zajímavým výtvarným výsledkům. Je zřejmé, že o svou práci navzájem jeví zájem. Ukazují si některé detaily, označují je nesmyslnými názvy a smějí se. Uvažují o tom, co by mohla práce znamenat. Často promluvu začínají slovy „vypadá to jako...“ Z jejich rozhovorů jsou slyšet útržky. „Vypadá to jako ještěrka?“ dívka – „Jaká ještěrka?“ dívka. Obě se smějí. „To je jasný, to je šmoula.“ „Já tady mám žirafku.“	Nekonvenční uvažování; uplatnění fantazijních představ; zájem vrstevníků o vznikající výtvarné práce; podnícení rozhovorů v kolektivu.	Žák tvoří v přátelské atmosféře; žák hledá originální nápady pro tvorbu; žák využívá v tvorbě absurdní prvky; žák nekonvenčně pojmenovává vlastní tvorbu; žák komunikuje o tvorbě s učitelem a vrstevníky; žák se prosazuje v komunikaci s vrstevníky.

Tab. 25: Sdílení tvůrčích podnětů v žákovském kolektivu (výuka učitelky A)

9.4.5 Osobní rovina vzdělávání

Šedřová (2013) ve své publikaci o humoru ve škole zaznamenala, že příležitosti ke společnému smíchu nabízí zejména různé školní akce a mimořádné události, které narušují rutinu školních dní. Takové akce se vyznačují vybočením ze stereotypu školního vzdělávání, kde jsou hodiny ohraničené zvoněním a kde každý musí zastávat svou institucionálně přidělenou roli, a umožňují prožít žákům i učitelům zážitky spojené se vzájemným poznáváním v jiném kontextu. Během roku může být podobnou událostí například školní výlet nebo slavnost. Na základě výzkumného projektu v rámci této dizertační práce je možné dodat, že během běžného týdne, kdy žáci zůstávají uzavřeni ve školních třídách, může být takovou mimořádnou akcí i výuka výtvarné výchovy.

Výuka výtvarné výchovy v pojetí mnohých učitelů nabízí žákům uvolnění. Díky důrazu na rozvoj kreativity, kritického myšlení a komunikace souběžně se specifickými oborovými cíli učitelé považují za významné nastolit ve třídě takovou atmosféru, ve které se žáci necítí svázání

striktními pravidly. Ve výuce všech učitelů, kteří se účastnili výzkumné sondy, měli žáci možnost volně se pohybovat po třídě, vést rozhovory se svými spolužáky, komentovat vznikající práce, sdílet pomůcky. Značná část vyučovacích jednotek byla věnovaná individuální práci či spolupráci. S frontální výukou a výkladem, který vyžaduje plnou pozornost naslouchajících žáků, se bylo v rámci pozorované výuky možné setkat jen v malé míře. Učitelé se často ocitali v roli rádce a partnera. Uvolněný přístup umožnil žákům pracovat v bezpečné tvůrčí atmosféře. **Uvolnění, které je zdrojem řady nových myšlenek a nápadů obohacujících výtvarnou tvorbu, může být ve škole výrazně posíleno humornými interakcemi v žákovském kolektivu i mezi žáky a jejich učitelem.**

Charakteristikou kvalitního vzdělávání není pouze předání vzdělávacího obsahu. Výraznou determinantou výuky jsou vztahy ve třídě a sociální prostředí, ve kterém se žáci učí. Přátelské vztahy ve třídě jsou pro úspěšnost školního vzdělávání velmi důležité a vrstevnické učení, které s nimi souvisí, může být v edukačním procesu efektivním prostředkem. Přátelé nás formují více, než jsme si ochotní připustit. Gordon (2014) poukazuje na význam intimity, díky které si přátelé aktivně naslouchají, i když se jejich názory a přesvědčení mohou lišit, a navzájem se tím formují. Protože se zvyšující se intimitou přátelského vztahu roste i ochota zvažovat jiné perspektivy a vidět věci v novém světle, praví přátelé jsou nám přirozenými učiteli. Humor má dle Gordona v přátelství svou hodnotu, neboť proces získávání intimity usnadňuje a pomáhá překonávat případné neshody, které mohou na cestě k rozvinutému vztahu nastat. Intenzita humorných interakcí ve výtvarné učebně, kterou bylo možné zaznamenat při realizaci výzkumné sondy, Gordonovy postřehy potvrzuje – **humor pomáhá rozvíjet přátelské vztahy mezi spolužáky, a s nimi také formovat nové nápady a myšlenky.** Pro žáky je důležité, aby byl jejich nápad přijímaný vrstevníkem, svědčí o tom mnohé humorné interakce, které si při výtvarné tvorbě vyměňují. Vztah se spolužákem, se kterým sdílí smysl pro humor, je podstatným inspiračním východiskem. Ukázka humorných výtvarných prací, které vznikly za spolupráce dvou děvčat, je na obrázku č. 68. Stejně tak přínosné může být, když se přátelsky k žákům chová i učitel, ukazuje žákům svou náklonost a nestydí se s nimi vstupovat do humorných situací.

Sociální kontext, ve kterém žáci tvoří, má velký vliv na výslednou podobu výtvarné práce.

Výtvarné práce jsou exponovány – stávají se předmětem hodnocení spolužáků. Obrazy, které ve výuce vznikají, nezůstávají bez diváků, nezapadají do šuplíků, nelze je navždy schovat do školních lavic. Během tvorby jsou předmětem zájmu vrstevníků a jádrem mnohých humorných situací. Strategie upoutání pozornosti skupiny mohou být různé – může se objevit snaha vnést do výtvarné práce provokativní prvek, který zaujme kolektiv díky překvapivé odvaze svého autora. Jinou strategií mohou být sebeironické poznámky při hodnocení vlastní výtvarné práce.

Současná škola podporuje různé formy hodnocení a sebehodnocení, spolupráci a participaci v rámci edukačního procesu. Obecná pedagogika a didaktika pojednávají o možnostech formativního hodnocení, metodách kooperativní výuky apod. Je zajímavé si uvědomit, že tyto edukační možnosti jsou pro žákovský kolektiv zcela přirozené. Výtvarná výchova nabízí příležitosti k rozhovoru o kvalitě výtvarné práce, o tvůrčích záměrech, o možnostech řešení

školních zadání. Podobné rozhovory, které jsou běžnou součástí života v sociální skupině školní třídy, mohou být pro žáky formativní. Může z nich pramenit tvůrčí odvaha, ochota experimentovat, zaujmout diváka, ozvlášťňovat výtvarnou práci. Nezдарy může pomoci překonat sebeironie a projevený nadhled. Na druhou stranu mohou být podobné formy vrstevnického hodnocení velice zraňující a mohou vést ke snížení sebevědomí při výtvarné práci. Úkolem učitele je hodnotící rozhovory kultivovat a do výuky zahrnovat efektivní formy reflexe výtvarného procesu.

Přátelský humor, který nikoho neuráží a nezraňuje, je třeba ve výuce posilovat – odrazovat žáky od posměchu druhým a probouzet v nich empatii a prosociální chování. I z toho důvodu na nástěnce jedné z výtvarných učeben, ve kterých probíhala výzkumná sonda, visela pravidla třídy, mezi nimiž bylo stanoveno „neposmívat se“ jako základní pravidlo soužití v kolektivu spolužáků (dále potom „říkat pravdu, neubližovat, nepomlouvat se, nedělat si naschvály, neříkat si příjmením, zdravit“). Zajímavá je i strategie učitelky C, která vnímá sebeironii jako důležitou životní kompetenci a vědomě se snaží ji u žáků rozvíjet: *„Výtvarnou výchovou se snažím děti vést i ke zdravé schopnosti sebeironie. Trochu srandy musí být. Ryjeme do sebe a učíme se nic si z toho nedělat. Když někdo udělá narážku na mě, také si z toho nic nedělám.“*

Díky humoru si žáci vyjadřují sounáležitost, smích je výsledkem jejich společných zájmů i prožívaných okamžiků. Sdílený humor může utvrzovat vazby mezi žáky ve třídě jako sociální skupině a vymezovat ji vůči okolí. Za jistých okolností humorem vyjadřují žáci sounáležitost i učiteli, v jiných situacích se však humor stává nástrojem, jak se vůči jeho autoritě vymezit.

Humor je předivem, které splétá vztahy ve třídě, a je jejich dobrým indikátorem. Při používání humoru ve třídě se projevují individuální zvláštnosti žáků, jejich osobnostní rysy i prožívané sebevědomí. Žákovské humorné styly se liší různými preferencemi a strategiemi. Pro některé žáky je humor cestou, jak se prosadit v kolektivu vrstevníků, nezřídka kdy k tomu volí škádlení, popichování a provokativní poznámky. Někteří mají ve zvyku používat sebeironii, aby se vyhnuli posměchu druhých. Jiné humorné poznámky mohou souviset s navazováním prvních milostných vztahů a snahou upoutat pozornost opačného pohlaví. Někteří žáci vtipkují se snahou vymanit se z pozice outsidera. Humor některých žáků je nevtrlivý, tichý a těžce přístupný vnějšímu pozorovateli. Humorné projevy ve výuce výtvarné výchovy svou rozmanitostí odpovídají osobnostnímu spektru lidí v sociální skupině, spleťtému systému sociálních vztahů, které se utváří ve školní třídě, stejně jako v každodenních situacích lidského života. Svědčí o tom výsledky pozorování výuky i doplňující rozhovory s učiteli.

Osobní dimenze vzdělávání se mnohdy při uvažování o edukačním procesu opomíjí. **Humor ve škole je dobrou připomínkou toho, že aktéři výuky jsou také lidé a že ve třídě nezastávají jen oficiálně stanovenou roli žáků a učitelů.** Nejsou stroji na předávání znalostí a dovedností ani přijímači nových informací, ale lidskými bytostmi, kterým se občas nechce brzy ráno vstávat, vystupovat seriózně, usměrňovat neustále chování ostatních, čelit hluku, pohybovat se v početných skupinách či mluvit před kolektivem. Téma hodiny nemusí vždy všechny bavit a zajímat, mnozí mohou při vyučování dokonce pociťovat stres a napětí. Je zkrátka přirozené, že pobyt ve škole neprožívají vždy všichni jako příjemný. **Humor má v tomto ohledu tišící a úlevnou funkci.** Tuto tezi by jistě potvrdil školní etnograf P. Woods (2012), který vnímá

humor jako základní kompenzační mechanismus, který učitelům i žákům, umožňuje vyrovnat se s těžkostmi školního života. I Mareš a Křivohlavý (1995) spojují humor ve škole s prožíváním vnitřní svobody aktérů výuky. Pelcová (2000) ve své publikaci věnované filozofii a fenomenologii výchovy, že humor vnáší do výuky potřebný nadhled, hledání tvůrčí hodnoty v dané mnohosti a odklonění od svazující pedanterie.

Humor přináší do edukace pozitivní změny na úrovni osobního prožívání výukových situací, a to díky:

- navození příjemné atmosféry k tvorbě;
- posilování přátelských vztahů v žákovském kolektivu;
- budování osobního vztahu mezi učitelem a žákem;
- projevování sounáležitosti mezi spolužáky;
- ozvláštnění výuky, překonání nudy a nezájmu;
- poutání pozornosti vrstevníků;
- sdílení kritických pohledů na školu a nepříjemné výukové situace;
- překonání strachu z chyby a selhání díky sebeironii;
- projevení osobního názoru a zvyšování angažovanosti při plnění výtvarného úkolu.



Obr. 68: Společná tvorba na námět „duhové hovínko“ – svérázné žákovské zpracování tématu „radost“. Během vyučovacích hodin vznikají ve dvojici spolužaček dvě identické výtvarné práce, které doprovází řada humorných verbálních komentářů.

Vzdělávací záměry	Popis humorné situace	Ovlivnění humorem v dané situaci	Reakce žáků (výstupy)
Pojmenovat výtvarnou techniku; vytvořit nové slovo; vyjádřit se poeticky (s východiskem u Jiřího Koláře).	Učitelka vyzývá žáky k vymyšlení vtipných názvů pro techniku muchláže. Žáci legrační slova. Ironicky varují učitelku před chybou v pravopisu. Ta jim vtip vrací. „Jak pojmenujete třetí krok techniky?“ „ANTISYMBIÓZA...s měkkým i po t...“ (chlapec 10 k učitelce) „Já vím. Počkejte, až budete psát na tabuli zpěv se s.“ (učitelka)	Sebeironie. Narušení formální autority učitele. Práce s chybou.	Žáci projeví odvahu, sebevědomí. Žáci sdělují odvážně své nápady. Učitel získává respekt, který není založen na formální autoritě.

Tab. 26: Využití ironie při komunikaci s učitelkou – budování vztahu mezi učitelem a žákem (výuka učitelky C)

9.5 Závěry druhé výzkumné etapy – funkce humoru ve vztahu k zaznamenaným výukovým situacím

V rámci etapy B byla učiněna deskripce komplexních humorných situací. Induktivní kategorie byly vztaženy k činitelům pedagogické komunikace podle Peciny a Zormanové (2009) a představeny jako „diamant humoru ve výuce výtvarné výchovy.“ (kapitola 9.3)

Analýza situací výuky, jejíž výsledky byly představeny v předchozích kapitolách, dokladuje pozitivní účinky humoru ve výuce výtvarné výchovy v nižším sekundárním vzdělávání projevující se v situacích rozhodování učitele. (kapitola 9.4)

Ozvláštnění výuky humorem usnadňuje edukační proces na několika úrovních – podněcuje divergentní myšlení při **zvažování námětu** výtvarné tvorby, katalyzuje experimenty s **výtvarnými vyjadřovacími prostředky**, zkvalitňuje **komunikaci** v žákovském kolektivu i mezi učitelem a žáky, otevírá mysl žáků i učitelů vůči novým **tvůrčím podnětům** a umožňuje aktérům výuky projevit jejich **osobnost**. Shrňme-li nově nabyté poznatky, humor může mít ve výuce výtvarné výchově čtyři základní funkce:

- **funkci komunikační a sociální;**
- **funkci aktivizační;**
- **funkci tvořivou;**
- **funkci obrazotvornou.**

Vazby mezi zvažovanými výzkumnými kategoriemi ukazuje graf č. 5.

Situace ovlivňující učitelovo rozhodování ve výuce	Zvažování námětu	Volba výtvarných vyjadřovacích prostředků	Pedagogická komunikace a řízení výuky	Otevřenost k tvůrčím podnětům	Osobní rovina vzdělávání	Funkce humoru ve vztahu k výzkumným zjištěním
Přínos humoru v situacích výuky výtvarné výchovy	Diskuze o tématu; komunikace o tvůrčím záměru.	Průběžná reflexe výtvarného procesu; Ověřování komunikačních účinků vznikající výtvarné práce; přizpůsobení výtvarné práce divákovi – adresování humorného prvku spolužákům.	Efektivita komunikace – usnadnění porozumění vzdělávacím obsahům a zvýšení názornosti výuky; reflexe tvůrčího procesu; možnost vést bez ostychu dialog o výtvarné tvorbě; korekce chyb a předcházení konfliktům; usnadnění organizace výuky a zvládnání obtížných situací.	Tolerance vůči názorům druhého; uvolnění atmosféry ve třídě a navození podnětného bezpečného prostředí pro výtvarnou tvorbu; otevírání tabuizovaných témat.	Projev sounáležitosti a spikleneckví; společný smích; možnost vstupovat do sociálních interakcí s vrstevníky; úleva od potenciálně negativně prožívaných situací; ironie a sebeironie; testování hranic chování; zpochybnění autority;	Funkce komunikační a sociální

					budování osobního vztahu mezi učitelem a žáky.	
	Možnost uplatnit vlastní zkušenosti, vzpomínky, zájmy – uplatnění subjektivity při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření; Rozvíjení nových poznatků.	Zapojení se do výtvarné akce; spolupráce při výtvarné tvorbě; soustředění se na proces výtvarné tvorby spíše než na její výsledek; zaujetí výtvarnými prostředky.	Výzva, povzbuzení k činnosti; upoutání pozornosti žáků; zvyšování motivace k činnosti; hra.	Zohlednění podnětů vrstevnické kultury; probuzení zájmu o výtvarnou práci mezi vrstevníky; provokování a škádlení; volnost pohybu; zvyšování autenticity a spontaneity výtvarné tvorby.	Prosazení v kolektivu; osobní angažovanost, zájem o činnost; překonání nudy; nevšední zážitky z výtvarné tvorby sdílené v kolektivu; propojení výtvarné tvorby s emocemi; sdílení kritických pohledů na školu a nepříjemné výukové situace; projevení osobního názoru při plnění výtvarného úkolu.	Funkce aktivizační
	Variabilita řešení výtvarného úkolu; posílení originality výtvarných prací; uplatnění absurdity, nesmyslu a překvapení při výtvarné tvorbě; ozvláštnění výtvarné práce.	Explorace výrazových možností; experimenty s výtvarnými materiály a technikami; objevování překvapivých souvislostí; práce s chybou a náhodou i destrukcí jako součástí tvůrčího procesu.	Sdílení nekonvenčních nápadů – brainstorming; relativizace zadání výtvarného úkolu; rozšiřování okruhu námětů; hledání odpovědí na překvapivé otázky; diskuze o možných řešeních výtvarného úkolu.	Konfrontace s novým a překvapivým; vybočení z rutiny a konvence; podněcování zájmu o (současné) umění; reflexe kulturních podnětů; zohlednění nekonvenčních a provokativních nápadů a způsobů řešení.	Jedinečnost, projev osobnosti; tvůrčí odvaha; uvolnění; překonání strachu z chyby a selhání; projevení nadhledu.	Funkce tvořivá
	Zobrazení imaginativních námětů a fantazijních představ; vymýšlení vtipných zápletek a příběhů.	Oživení výtvarného projevu; posuzování různých způsobů zobrazování; reflexe odchylek od zobrazování skutečnosti; zvažování možností kompozice; objevování cest k abstrahování a stylizaci; zkoumání komických účinků deformovaného tvaru; uplatnění nadsázky.	Hra se slovy; metaforické vyjadřování; podněcování imaginace a obrazného myšlení.	Vyvolání nových asociací; Rozšiřování okruhu námětů a tvůrčích impulsů; proměňování významu objektů.	Uplatnění vlastních představ a výtvarných dispozic.	Funkce obrazotvorná

Graf 5: Funkce humoru ve výuce výtvarné výchovy na 2. stupni ZŠ

9.5.1 Funkce komunikační a sociální

Podstatnou složkou diskurzivně pojaté výuky výtvarné výchovy, ve které by měl být každý hlas slyšet, je dialog. (srov. Fulková, 2008) Kompetence vyjádřitelné akčními slovesy „popsat, komunikovat, vnímat, analyzovat, interpretovat, posoudit, hodnotit“ jsou v návrhu Společného evropského referenčního rámce vizuální gramotnosti z roku 2015 řazeny mezi dílčí žákovské oborové kompetence. (Uhl Skřivanová, 2019)

Je důležité, aby se během edukačního procesu pouze nemlčelo. Bez sociálních interakcí nedochází k reflexi komunikačních účinků žákovské výtvarné tvorby ani k interpretování výtvarného umění a širší vizuální kultury. Analýza světa obrazů se neobjede bez diskuze a porovnávání názorů, vědomého pojmenovávání vizuálních jevů a objasňování souvislostí. (srov. Uhl Skřivanová, 2019) Humor je přitom v rámci výuky výtvarné výchovy účinným komunikačním prostředkem, katalyzátorem dialogu i nástrojem upevňování sociálních vazeb. Funkce komunikační a sociální, která byla humoru ve výuce přisouzena na základě výzkumné sondy, nabývá tedy mimořádné důležitosti.

Humor přirozeně podněcuje k pojmenovávání a komentování vznikajícího obrazu a ověřování jeho komunikačních účinků ve skupině vrstevníků. Probouzí diskuzi o námětu a dialog o nejrůznějších tématech, které se vážou k výuce. Usnadňuje komunikaci o tvůrčím záměru. Formou humorných interakcí mají žáci ve zvyku komentovat vznikající výtvarné práce a průběžně reflektovat výtvarnou tvorbu. Humorné prvky, které do kresby vnášejí, adresují často spolužákům a snaží se jimi upoutat jejich pozornost – učí se tak přizpůsobovat výtvarné práce divákovi a komunikovat s ním i vizuálně.

Učiteli verbální i neverbální humor pomáhá formulovat zadání výtvarných úloh i předávaných instrukcí. Nabízí mu prostředky, jak zvýšit názornost výuky – vtipné metafory, přirovnání, nadsázka a přehánění usnadňují žákům porozumění učiva a vyvolávají v nich konkrétnější představy. Humor odlehčuje i komunikačně náročné situace spojené s organizací výuky a usměrňováním žákovského chování. Pomáhá předcházet konfliktům a chybám.

Pro efektivní výuku výtvarné výchovy je důležitá bezpečná sociální atmosféra, ve které žáci mohou bez obav tvořit, rozvíjet i nekonvenční a překvapivé myšlenky, projevovat vlastní názory i emoce. V tomto ohledu může humor vyučování výtvarné výchovy výrazně pozitivně ovlivnit. S humorem je snazší navodit ve třídě přátelskou atmosféru, prostředí, kde jsou slyšeny a tolerovány názory druhých. Humor se může pozitivně otisknout v budování sociálních vztahů v žákovském kolektivu i mezi učitelem a žákem. Vnáší do výuky nadhled, díky kterému se mohou žáci snáze vypořádat s potenciálně negativně prožívanými situacemi. Společný smích je ve výuce důležitým projevem sounáležitosti. Humor vnášejí do výuky lidskost, prožitky svobody a dovoluje žákům, ale i učitelům vystoupit na okamžik z institucionálně přidělených rolí.

9.5.2 Funkce aktivizační

Druhou funkcí humoru je funkce aktivizační, díky které je se výuka výtvarné výchovy může stát intenzivnější. Díky humoru jsou žáci ve výuce aktivnější a osobně angažovanější.

Prostřednictvím humoru mohou žáci obohatit náměty výtvarné tvorby o vlastní zkušenosti, vzpomínky a nápady, jakkoli překvapivými, nezvyklými a provokativními se mohou zdát. Humorným způsobem rozvíjí i nové poznatky, které se dovídají v souvislosti s tématem vyučovací jednotky. Humorné prvky, které se objevují v jejich tvorbě, souvisí s uplatňováním subjektivity při vizuálně obrazném vyjadřování. (srov. RVP ZV, 2023) Verbální i vizuální formy humoru nabízí žákům možnost projevit zájmy, které sdílí v kolektivu a kterými se mohou vymezovat vůči dospělým autoritám.

Humorně a hravě laděná výtvarná tvorba připomíná happeningy a výtvarné akce, na kterých účastníci plně participují. Fyzický humor spojený s explorací výtvarného materiálu poutá pozornost žáků, je výsledkem jejich spolupráce a společného úsilí při plnění výtvarného úkolu. Humorné interakce, které se ve výuce objevují v souvislosti s výtvarnými experimenty, přináší zážitek z tvorby, při které je proces důležitější než výsledek, a svědčí o zaujetí výtvarnými prostředky, jejichž výrazové možnosti žáci objevují. Volnost pohybu, která je předpokladem mnohých humorných interakcí, umožňuje žákům fyzickou aktivitu.

Humor zintenzivňuje aktivitu žáků i skrze škádlení, popichování vrstevníků a snahu upoutat jejich pozornost. Humorné interakce mohou být žákům nástrojem, jak se prosadit v kolektivu a předvést se před spolužáky.

Díky pozitivním účinkům humoru mohou žáci překonat těžkosti spojené s plněním výtvarného úkolu i nudu, kterou by jinak mohli ve výuce prožívat. Humor jim umožňuje projevit osobní názor, i když se může rozcházet s názorem učitele, a přistupovat tak k výuce s osobní angažovaností.

Aktivizační funkce humoru může učitel záměrně užít, chce-li upoutat pozornost žáků a motivovat je k další činnosti. Humorná poznámka je účinným prostředkem, jak žáky povzbudit k výtvarné tvorbě či je vyzvat k dalšímu uvažování o tématu.

9.5.3 Funkce tvořivá

Třetí funkce přiznává humoru ve výuce výtvarné výchovy potenciál rozvíjet u žáků tvořivost. Zdá se totiž, že humor motivuje žáky k tvořivějšímu a experimentálnějšímu zacházení s vizuálními podněty.

Humorný přístup k námětu výtvarného úkolu zvyšuje variabilitu řešení tvůrčích úloh a posiluje originalitu výtvarných prací. Náměty žákovské tvorby obohacuje a vnáší do nich prvky absurdity, nonsensu i překvapení. Funguje jako forma ozvláštnění žákovské výtvarné práce.

Humor žáky motivuje k experimentům s výtvarným materiálem a exploraci výrazových možností různých médií a technik. Díky humorem prodchnuté výtvarné tvorbě objevují překvapivé souvislosti, učí se pracovat s chybou, náhodou i destrukcí a chápat je jako přirozené součásti tvůrčího procesu, které mohou přinášet nové impulzy.

Smích usnadňuje komunikaci o nekonvenčních, překvapivých i provokativních nápadech. Nadhled a odstup, který se s humorem pojí, umožňují bez obav ze sankcí a napomenutí relativizovat zadání výtvarných úloh, vyjádřit s ním nesouhlas a hledat další možnosti výtvarné tvorby. Dochází tak ke kritickému myšlení a překonávání schémat a zaběhnutých zvyklostí. Humor přirozeně doprovází hledání odpovědí na překvapivé otázky a diskuze o řešení výtvarných úkolů, které jsou žákům představeny jako kreativní výzvy.

Humorné interakce ve výtvarné výchově jsou často výsledkem konfrontace s neznámým a překvapivým. Novým může být pro žáky i setkání se současným uměleckým dílem, produktovým designem nebo jiným podnětem vizuální kultury. Smích v těchto souvislostech můžeme chápat jako přirozenou reakci a snahu vyrovnat se s podněty, které se mnohým žákům mohou zdát bizarní a nepochopitelné, nebo v nich vyvolávají osobní asociace.

Humor do výuky výtvarné výchovy přináší tvůrčí odvahu. Může být prostředkem překonání strachu z chyb a selhání, který zbytečně brání plnému projevení tvořivých schopností žáka. Je také jednou z cest, jak ve výuce uplatnit jedinečnost jeho osobnosti.

9.5.4 Funkce obrazotvorná

Poslední funkcí humoru ve výuce výtvarné výchovy je funkce obrazotvorná. Souvisí s potenciálem humoru obracet pozornost k významotvorným procesům a rozvíjet lidskou imaginaci.

Bisociace, díky kterým jsme dle Koestlera (1964) schopni prožívat humorné okamžiky, vyžadují zapojení imaginace. Díky obrazotvornosti můžeme přepínat mezi různými výkladovými rámci (matrix), transformovat přicházející informace, představovat si chybějící údaje či domýšlet jejich logickou návaznost. Imaginativní úsilí při interpretaci a tvorbě humorných projevů je podobné jako při procesu tvorby uměleckého díla nebo práci na vědeckém vynálezu. I Borecký (2005) si všímá analogií mezi imaginací a humorem. Pro komiku stejně jako pro proces imaginace je typické zdvojování mezi realitou a fikcí.

O tom, že imaginace je jedním ze základních předpokladů humoru, svědčí i výsledky výzkumné sondy. Humorné projevy ve výtvarné výchově bývají spojeny s hrou s asociacemi a vyžadují uplatňování představivosti. Ve vizuálních objektech si žáci při humorných interakcích často představují něco jiného, než na co ve skutečnosti odkazují, na základě rozpoutaných asociací vymýšlí nekonvenční pojmenování tvarů, překvapivým způsobem interpretují viděné a používají nezvyklá přirovnání. Vizuální projevy humoru jsou pro žáky cestou, jak vyjádřit fantazijní představy a zabývat se imaginativními náměty. Sdílení humoru vyžaduje také vymýšlení vtipných zápletek a příběhů. Obrazotvornost uplatněná při humorných projevech

ožívuje výtvarný projev žáků – vyžaduje rozpohybování postav, odchylky od zobrazování viděné skutečnosti, zvažování možností kompozice, abstrahování a stylizaci, deformování tvaru a uplatňování nadsázky.

Verbální humor, který se ve výuce výtvarné výchovy v různých situacích objevuje, rovněž vyžaduje imaginativní úsilí. Verbální humorné projevy jsou spojené s metaforickým vyjadřováním a obrazným myšlením, vyžadují hru se slovy a smysl pro nonsens a absurditu.

Etapa C

Výzkumné etapy A a B byly věnovány důkladné deskripci komplexních humorných situací ve výuce výtvarné výchovy. Směřovaly také k objasnění edukačního potenciálu humoru ve vztahu ke konkrétním zaznamenaným výukovým situacím. V závěru etapy B byly formulovány čtyři základní funkce humoru ve výuce výtvarné výchovy, které shrnují jeho edukační přínos: 1) funkce komunikační a sociální; 2) funkce aktivizační; 3) funkce tvořivá; 4) funkce obrazotvorná.

Třetí etapa kvalitativního výzkumného šetření je důležitým krokem ke zhodnocení výzkumných nálezů v praxi výuky výtvarné výchovy. **Cílem je nalézt nástroje usnadňující plánování edukačně přínosné výuky výtvarné výchovy s humornými prvky.** Sběr dat v etapě C proběhl v rámci didakticky zaměřených seminářů studentů Katedry výtvarné výchovy a kultury Fakulty pedagogické v Plzni. Dochází k ověřování jejich postojů k humoru ve výuce ve školách a východisek k plánování výuky s uplatněním humoru. Pokračuje analýza výrazových prostředků vizuálního humoru, které mohou být uplatňovány při plnění výtvarných úloh. Etapa C zahrnuje také kvalitativní obsahovou analýzu studentských příprav na výuku humorně laděné výtvarné výchovy.

Nástroji k usnadnění plánování výuky s humornými prvky, které vyplynuly z výzkumné etapy C, jsou: 1) **abeceda vizuálního humoru** rozšiřující okruh výrazových prostředků uplatnitelných ve výtvarné výchově; 2) **typologie humorných výtvarných úloh** demonstrující různorodé možnosti zapojení humoru do výuky výtvarné výchovy.

Výsledky etapy C mohou pozitivně ovlivnit aplikovatelnost výsledků výzkumu v praxi. Další studující oboru učitelství výtvarné výchovy i učitelé v praxi v nich mohou nalézt východiska k plánování vlastní výuky výtvarné výchovy i podněty k reflexi učitelova pojetí výuky výtvarné výchovy.

10 Nástroje k plánování edukačně přínosné výuky výtvarné výchovy s humornými prvky

Výzkumné šetření v rámci etapy C dizertačního projektu proběhlo se studenty Katedry výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni. Do výzkumného vzorku byli vybráni studenti bakalářského studijního programu, kteří se ve svém studiu zabývají výtvarnou pedagogikou, zároveň mají v živé paměti zážitky ze středních škol, kde se mohli ve výuce setkat s rozmanitými formami (nejen) vizuálního humoru, jejichž pozitivní účinky mohou s odstupem reflektovat. Do výzkumného šetření se zapojilo celkem 99 studentů, s 24 z nich proběhly rozhovory v ohniskových skupinách. Během skupinových rozhovorů byly pořizovány audio nahrávky, které byly přepsány pro účely následné analýzy. Analyzováno bylo také 135 ukázek vizuálního humoru, které studenti v rámci výzkumného šetření nashromáždili. Vybírali takové ukázky vizuálního humoru, které osobně považují za vtipné a kvalitní, a zasílali je spolu s krátkým písemným komentářem na společné úložiště. Obrazové ukázky se staly podnětem k rozhovoru v rámci ohniskových skupin a v další fázi výzkumného šetření byly analyzovány. V rámci semináře k metodice výtvarných činností zpracovávali studenti návrhy výtvarných úkolů s humornými prvky pro jimi vybranou cílovou skupinu. Texty příprav na výuku výtvarné výchovy byly rovněž zahrnuty mezi výzkumná data.

Jako metoda analýzy dat byla v souladu s dalšími výzkumnými etapami zvolena kvalitativní obsahová analýza (Shreier, 2012; Uhl Skřivanová, 2015; Mayring, 2000), která nabízí systematické postupy, jak dospět k obsahovému jádru materiálů textové i vizuální povahy.

Na základě kvalitativní výzkumné sondy bylo možné objasnit pozitivní účinky humoru na proces učení, které reflektují studenti oboru výtvarná výchova a kultura se zaměřením na vzdělávání a pojmenovat některé znaky vizuálního humoru, který tito studenti preferují. Výsledky analýzy mapují postoje studentů výtvarné pedagogiky, které mají utvořené pro zapojování humorných prvků do výuky výtvarné výchovy. Přispívají k diskuzi o učitelově pojetí humoru, které ovlivňuje humorné projevy ve vyučovacím procesu. Jsou užitečné pro hledání nástrojů usnadňujících plánování edukačně plodné výuky výtvarné výchovy, ve které je humor uplatňován jako efektivní didaktický prostředek. Z analyzovaných příprav na výuku výtvarné výchovy vyplývá typologie humorných výtvarných úloh uplatnitelná při plánování výtvarných úkolů.

Výzkumná sonda v rámci etapy C byla podpořena projektem „*Pozitivní účinky humoru v procesu učení očima studentů Katedry výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni*“ (č. GRAK2021-DS-514) z grantové soutěže GRAK21 na FPE ZČU v Plzni. Dílčí výsledky výzkumného šetření byly publikovány v odborném časopise *Kultura, umění a výchova* jako empirická studie s názvem *Možnosti uplatnění vizuálního humoru ve výtvarné výchově*. (Plíhalová, 2022b)

10.1 Edukační přínos humoru ve výtvarné výchově očima studentů KVK FPE ZČU v Plzni

Rozhovory v ohniskových skupinách přinesly důležitá zjištění o pojetí humoru ve výuce výtvarné výchovy u studentů bakalářského studijního programu výtvarná výchova a kultura se zaměřením na vzdělávání. Rozhovory se tematicky zaměřovaly především na funkce humoru ve škole, které studenti vztahovali ke svým vlastním zkušenostem z prostředí středoškolského a vysokoškolského vzdělávání. Při analýze záznamů z rozhovorů si bylo možné všimnout souvislostí s funkcemi humoru, které byly stanoveny v rámci předchozí výzkumné etapy: 1) funkcí komunikační a sociální; 2) funkcí aktivizační; 3) funkcí tvořivou; 4) funkcí obrazotvornou.

V rámci rozhovorů studenti odpovídali na otázky týkající se vizuálního humoru a jeho uplatňování ve výuce výtvarné výchovy. Objasňovali pojetí vizuálního humoru, se kterým se setkávají v současné kultuře. Analýza ukázala jejich preference a možná inspirační východiska, ze kterých mohou čerpat při plánování vlastních humorných činností.

10.1.1 Funkce humoru ve škole podle studentů KVK

Když studenti hodnotili funkce humoru ve škole a mimo ni, soustředili se zejména na **funkce sociální**. Jako jednoznačný benefit označili schopnost humoru „stmelit kolektiv“. Humor ve škole může podle nich výrazně zlepšit vztahy mezi učitelem a žáky. Skrze něj se učitel může žákům přiblížit a snáze upoutat jejich pozornost. Při rozhovorech uvedli jako příklad řadu situací, ve kterých se jejich učitelé ve výuce projeví jako svérázné osobnosti. Setkali se s učiteli, kteří demonstrativně zapalovali sešity, házeli předměty po třídě, využívali plyšáky jako loutky nebo si své žáky dobírali vtipnými poznámkami. Zdůraznili, že ačkoliv jsou si vědomi, že některým spolužákům nemusela takto vedená výuka vyhovovat, celkově se zájem o vyučovací hodiny takových učitelů zvyšoval.

Možnost, jak se mohou pomocí humoru učitelé přiblížit žáci, podle nich nabízí přezdívky. Když si žáci a studenti soukromě o učiteli povídají, pojmenovávají ho zpravidla jménem namísto příjmení a titulů. Je to pro ně cesta, jak se vyrovnat s jeho institucionálně danou autoritou. Přezdívky ve většině případů nemají pejorativní zabarvení. Ve skupině žáků i vysokoškolských studentů mohou fungovat jako tajný kód, kterému rozumí jen daný kolektiv, a posilovat tak určité skupinové spiklenectví. Zvláště výrazní, přísní či nudní učitelé si zasluhují pikantnější přezdívky. Taková přezdívka se pak stává pro žáky prostředkem, jak ventilovat svůj vztek či frustraci, kterou pociťují při setkávání s daným učitelem. (srov. Woods, 2012)

Další důležitou úlohou humoru ve škole je podle účastníků rozhovorů v ohniskových skupinách možnost „prolomit ledy“. Humor může výrazně usnadnit komunikaci v učebně tím, že sníží nervozitu, celkově odlehčí atmosféru ve skupině a zvýší chuť studentů vstupovat do dialogu.

V atmosféře, která není tíživá, se lépe diskutuje, přemýšlí a svobodně vyjadřuje, dokonce je možné dotknout se i některých tabuizovaných témat.

Studenti se vyjádřili také k některým způsobům, jak může humor pozitivně ovlivnit proces učení a nastartovat kognitivní procesy. Zde lze nalézt souvislost s **funkcí aktivizační**. Všimli si zejména vlivu humoru na zapamatování předávaného učiva. Umí-li učitel humorně zprostředkovat vzdělávací obsah, zvýší tím pravděpodobnost, že si žáci látku zapamatují. Z výtvarné výchovy si například studenti více pamatují o tvorbě takových umělců, o kterých se při výkladu dozvěděli také nějakou „nemístnou informaci“ nebo „drb.“ Holá fakta mohou být žákům obtížně přístupná. Humor dokáže působit jako prvek ozvláštnění, který usnadňuje žákům udržet pozornost a koncentrovat se na zprostředkovávané obsahy.

I **funkci tvořivou** dokážou studenti v rámci rozhovorů v ohniskových skupinách reflektovat. Výtvarná výchova podle nich nabízí některé zvláštní příležitosti k projevení humoru. Při výuce výtvarné výchovy bývá navozena tvůrčí atmosféra, která umožňuje prožívat řadu vtipných situací. Žáky může překvapit náhoda při manipulaci s výtvarným materiálem, například když „rozlitá voda od vodovek vytvoří něco na papíře“ nebo barevná skvrna vyvolá v žákovi nechtěnou asociaci. V odlehčené atmosféře může dle studentů lépe pracovat fantazie a žáky v učení nebrzdí strach z chyby, které jsou brány s nadsázkou a tvoří přirozenou součást edukačního procesu.

Některé benefity humoru, které studenti v ohniskových skupinách popisovali, souvisí s **funkcí obrazotvornou**. Humor může dle studentů ovlivnit podobu žákovských výtvarných prací. Svou roli zde mají záměrné i nezáměrné deformace, které vzdalují výsledný obraz od zobrazované reality nebo původního záměru autora, a těmito deformacemi probouzí ve třídě smích. Takové situace vyvstávají často ze společných konzultací a reflektivních dialogů, které dávají prostor k sociální interakci.

Humoru se podle studentů ve výuce výtvarné výchovy naopak nedostává při plnění takových výtvarných úloh, které nepodporují fantazii a svobodné výtvarné vyjadřování. Nudně mohou působit příliš mechanické a uzavřené úkoly (např. kresba rastru z rovných čar, zátiší, rukodělné činnosti s využitím šablon), nezajímavé, příliš ilustrativní nebo dekorativní náměty (např. kresba zážitku z prázdnin, portrét Karla IV., zdobení školy). Humor může bránit i jednostranná komunikace mezi učitelem a žákem, při které není slyšet hlas dítěte, jeho názory jsou upozaděny a nemůže se nikterak podílet na volbě námětu nebo rozhodnout o způsobu jeho výtvarného zpracování.

10.1.2 Inspirační východiska vizuálního humoru u studentů výtvarné pedagogiky

Charakterizovat pojetí vizuálního humoru u studentů výtvarné pedagogiky je důležité pro porozumění východiskům, ze kterých mohou potenciálně čerpat při plánování výuky výtvarné výchovy.

Vizuální humor je dle studentů těsně spojen se současnou vizuální kulturou, která proniká do všech oblastí mezilidské komunikace a je součástí každodenního života. Mají-li studenti pojmenovat, co by mohl být vizuální humor, soustředí se zejména na projevy humoru sdílené na sociálních sítích. Klíčová slova obrazového humoru identifikovaného studenty vizuální kultury jsou „memes“ a „gify“. Dále si vybavují jiné projevy populární kultury – vtipná videa, skeče, reklamy, komiksy, politické billboardy. Vizuální formy humoru spatřují i v situacích z běžného života, například když kamarád upadne, komicky vypadající nalezené objekty nebo nekvalitní grafický design.

Vizuální formy humoru vnímají jako důležitou součást dnes hojně užívané **internetové komunikace**. Zmiňují, že v takovéto formě mezilidského dorozumívání zásadně chybí informace zprostředkované řečí těla. Je obtížné vyjádřit ironii, nadsázku pomocí krátkého textu. Zatímco dříve emoční ladění textu zprostředkovávaly účastníkům chatu smajlíky (emoji), dnes už jejich funkci přebírají gify, krátké vtipné smyčky videa, které je možné vybírat z rozsáhlé online databáze, případně také internetové memy.

Co může být podle studentů zapříčinit, že obraz působí na diváka humorně? Podle některých dotazovaných humor tkví ve vyvolání vzpomínek. Tvůrce memu počítá se zkušeností diváka. Pracuje zpravidla se známou scénou z filmu nebo seriálu, kterou přenáší do nového, vtipného kontextu. Takový vizuální humor oslovuje členy stejné generace nebo sociální skupiny, kteří sdílí podobné **vzpomínky** a mohou se s humornou pointou **ztotožnit**, zatímco jiným lidem, kterým chybí znalost kontextu, může být zcela nesrozumitelný. Studenti upozorňují na „memes komunity“ nebo internetové stránky, které jsou věnovány určitému typu humoru zacíleného na různé zájmové skupiny. Pro vnímání humoru je klíčové rozpoznání **skrytých podobností a metafor**. (srov. Laineste, Voolaid, 2016; Attardo, 2023) Kromě vzpomínek vizuální humor podněcuje také **imaginaci** diváka a pracuje s jeho emocemi. Dává příležitost vychutnat si lidskou škodolibost a projevit skrytou agresi, ale i vyjádřit sounáležitost.

Jaké jsou podle studentů strategie humoristy a vnitřní mechanismy vizuálního humoru? Humornou pointu utváří často překvapivé spojení psaného **textu s obrazem**, které je dle studentů důležitým znakem všech memů i určujícím prvkem dalších forem vizuálního humoru. Slova jsou pro vyvolání humorné pointy mimořádně důležitá. Obdobně jako v memech mohou působit v komiksu, nebo i na plakátech a reklamních předmětech. Vtipně mohou působit i vizuální hrátky s písmem.

Další humorné projevy mohou být založeny na **spojení nesourodých vizuálních prvků** a na fotomontážích (např. pes v natáčkách). V případě memů či komiksů může být spojeno několik scén v jeden komický, absurdní **děj**. Vizuální humor může být zapříčiněn **nehodou, chybou**,

odchylkou od pravidelnosti i představ o kvalitním výtvarném zpracování (např. „grafický odpad“, pravopisné chyby, zpackané rekonstrukce budov nebo kresby, které nezáměrně působí jako karikatura).

Humorně mohou působit i některé nevšední **nalezené objekty**, mezi které někteří studenti zařadili i umělecká díla ve veřejném prostoru. Pro mnohé kolemjdoucí může podle nich umění ve veřejném prostoru působit cizorodě, zvláště a vyvolat v nich údiv nad současnou výtvarnou tvorbou, která se místy může setkávat s nepochopením.

10.1.3 Předpoklady k plánování výuky výtvarné výchovy u studentů výtvarné pedagogiky

Rozhovory se studenty katedry výtvarné výchovy a kultury vyjasnily určité předpoklady, se kterými vstupují do procesu plánování výuky výtvarné výchovy s humornými prvky.

Ukázalo se, že studenti výtvarné pedagogiky dokážou reflektovat funkce humoru ve výuce výtvarné výchovy. Nejvíce se soustředí na funkce sociální, které jsou spojeny s životem ve škole a s vypořádáváním se se školními nároky. Dokážou však reflektovat i funkci aktivizační, tvořivou a obrazotvornou. Humor ve výtvarné výchově přisuzují edukační potenciál, který objasňují na základě osobních zkušeností z výuky na základní, střední i vysoké škole. Plánování výtvarných činností s humornými prvky tedy považují za přínosné a žádoucí.

Zajímavá zjištění přinesly odpovědi na otázky týkající se různých podob vizuálního humoru. Autoři publikace *Klacky v galerii, obrazy za miliony a co znamená krabice od pracího prášku* (Domlátilová a kol., 2017), kterou vydala Galerie Rudolfinum s cílem zprostředkovat veřejnosti odpovědi na některé nejčastější otázky o současném výtvarném umění, si v jedné kapitole pokládají překvapivou otázku: Můžu se v galerii smát? Realizace výzkumné sondy prokázala, že tuto otázku je třeba si stále pokládat a nestydět se na ni odpovídat. Rozhovory v ohniskových skupinách ukázaly, že humorné aspekty volného umění dokážou studenti popsat spíše váhavě. Při objasňování vizuálního humoru se zaměřovali především na zkušenost běžného dne a humorné projevy z internetu, zatímco humoru ve výtvarném umění se dotýkali spíše okrajově. Výrazové prostředky vizuálního humoru příliš neanalyzovali a zůstávali u popisu obecných jevů – populární internetové memy popisovali především z hlediska jejich funkcí ve společnosti a s oporou o vlastní zkušenosti pojmenovávali zejména jejich náměty. Méně se soustředili na rozkrývání vnitřních mechanismů vizuálního humoru. Jako dominantní znak soudobého vizuálního humoru uváděli spojování obrazu s textem. Do budoucna se tedy v rámci vzdělávání studentů výtvarné výchovy a kultury se zaměřením na vzdělávání nabízí další výzvy. Jak studenty podpořit v porozumění současným uměleckým dílům včetně jejich humorných aspektů? Jak u nich posílit kritické uvažování o projevech současné vizuální kultury? Ze sféry každodennosti a výpůjček z populární kultury se tak snáze dostanou k poučeným reflexím humorných aspektů výtvarného umění a k záměrnému uplatňování humoru ve výuce.

10.2 Abeceda vizuálního humoru jako možné východisko k plánování výtvarných úkolů

Rozhovory se studenty ukázaly nejen to, že humoru ve výuce výtvarné výchovy připisují řadu pozitivních účinků, ale napomohly také objasnit, co si představují pod pojmem vizuální humor a jak na něj nahlíží ve vztahu k výuce výtvarné výchovy. Z rozhovorů vyplynula potřeba hlubší analýzy vizuálního humoru, která by jim napomohla rozkrýt a pojmenovat jeho výrazové možnosti, jež lze zohlednit při plánování výtvarných úkolů. Závěry analýzy budou užitečné pro studenty i učitele, kteří plánují výuku výtvarné výchovy s cílem rozvíjet u svých žáků vizuální gramotnost a kriticky interpretovat projevy soudobé vizuální kultury.

V rámci této kapitoly je na základě kvalitativní analýzy projevů vizuálního humoru představena stručná **abeceda vizuálního humoru**, která může být rozvíjena v zadání výtvarných úloh pro různé cílové skupiny. Jedná se o znaky vizuálního humoru, které byly rozpoznány v obrazovém materiálu, který shromažďovali studenti oboru výtvarná výchova a kultura se zaměřením na vzdělávání v rámci etapy C dizertačního výzkumného projektu. S uplatněním metod kvalitativní obsahové analýzy (Shreier, 2012) bylo možné rozlišit některé společné znaky studenty identifikovaného vizuálního humoru. Jejich pojmenování může pomoci rozpoznat a reflektovat specifické znaky vizuálního humoru a způsob jejich uplatnění v současné vizuální komunikaci. Sestavení abecedy vizuálního humoru je prvním z nástrojů usnadňujících plánování edukačně přínosné výuky výtvarné výchovy s humornými prvky. Popsané znaky mohou inspirovat studující i učitele z praxe k uvědomělejšímu formulování humorných výtvarných úloh.

V rámci etapy C výzkumného šetření bylo analyzováno 135 ukázek vizuálního humoru, které studenti zasílali na společné úložiště. Měli možnost zaslat jakoukoli obrazovou formu humoru podle jejich vlastního uvážení (např. obrázek, kreslený vtip, memes, umělecké dílo). Mezi analyzovanými ukázkami byly téměř výhradně zastoupeny **memy**, které se virálně šíří internetem. Je zajímavé, že se mezi těmito projevy vizuálního humoru neobjevila ani jedna ukázka volného umění. Studenti si vizuální humor spojovali zejména s obrázky veřejně sdílenými na internetu. Vizuální analýza byla prováděna s pomocí softwaru MAXQDA, který disponuje nástroji pro kvalitativní analýzu obrazového materiálu. Díky tomuto užitečnému programu bylo možné analýzu vizuálních projevů humoru značně prohloubit.

John Morreall (1983), který hledá paralely humoru s estetickou zkušeností, si všímá humorných odchylek ve dvou úrovních – inkongruity objektů (inkongruity in things) a inkongruity ve způsobu prezentace (incongruity in presentation). Obdobně můžeme rozlišit i znaky vizuálního humoru, které byly analyzovány v rámci výzkumného šetření. Také v analyzovaném vzorku vizuálního humoru bylo možné rozpoznat humorné zacházení s objekty (náměty vizuálního humoru) a se způsoby jejich zobrazení (výrazovými prostředky vizuálního humoru).

Co se týče **humorných námětů**, vizuální ukázky odrážely zejména témata každodenního života, například těžkosti koronavirové pandemie. Velice časté byly narážky na populární filmy

a seriály. Hojně zastoupení mělo zobrazení zvířat, zejména koček. Specifickou skupinu tvořily tzv. „art memes“, memy ironizující umělecká díla a přetvářející jejich význam. Často se objevovaly také humorné obrazy reflektující politickou situaci. Motivy lidských vlastností, sexu a náboženství byly zastoupeny méně.

Humoru na **úrovni výrazových prostředků** budou věnovány další kapitoly. Je třeba jim věnovat zvýšenou pozornost, protože právě zvědomení principů výtvarného jazyka může v budoucnu přispět ke zkvalitnění plánování výtvarných úloh pro žáky v různých stupních vzdělávání.

10.2.1 Inkongruentní propojování slova a obrazu

Zaměříme-li se na způsoby zobrazení humorných námětů, jako dominantní znak vizuálního humoru lze označit **inkongruentní propojování slova a obrazu**. Psaný text zahrnuje většina analyzovaných projevů vizuálního humoru. Slova a obraz tvoří odlišné významové vrstvy, které zvláštní logika humoru proměňuje v jeden překvapivý celek. Řada příkladů studenty nashromážděných ukázek vizuálního humoru má podobu internetových memů, které velice často kombinují propůjčený obraz s variacemi textových komentářů. Jiné vizuální projevy humoru mohou připomínat komiks či ilustrovaný vtip.

Možnostem humorného spojování textových a obrazových prvků se věnovala jedna z kapitol teoretické části práce. (kapitola 3) Připomínala také pokusy některých humoristů překonat narativitu kresleného ilustrovaného vtipu a věnovat se objevování čistě vizuálních projevů humoru (u nás např. Jan Steklík, v zahraničním kontextu Saul Steinberg). Tradici textově-vizuálních humorných projevů můžeme v kultuře a společnosti považovat za velmi silnou.

Závěr analýzy o textu jako dominantním znaku vizuálního humoru potvrzuje také zjištění předchozí výzkumné etapy (etapa B). I humorně laděné žákovské práce obsahovaly často textové prvky, které vtipným způsobem dotvářely význam obrazu. Dělo se tak zejména u komiksové tvorby, ilustrování textu básně či řešení autorského plakátu.

10.2.2 Humorný způsob zobrazení zvířecí a lidské postavy

Humorná zobrazení lidských, zvířecích či fantazijních figur, bývají ztvárněna specifickými způsoby.

Postavy bývají zobrazovány **dynamicky** – mají někam nakročeno, pohybují se, leží, posedávají, padají, ocitají se v nepřírodných, krkolomných pozicích, v rukou drží různé objekty nebo jimi dělají gesta. Často bývají zachycené uprostřed dialogu, s hlavou pootočenou a ústy pootevřenými.

Důležité je také expresivní zachycení **výrazu obličeje**. Zdá se, že zobrazením lidské postavy ve statické pozici s neutrálním výrazem ve tváři, lze humorného efektu obtížně docílit. Postoj

zobrazované figury by měl naznačovat děj, výraz v obličeji odrážet psychické rozpoložení a naladění ke komunikaci.

Humorný efekt se může dostavit také kvůli **vzhledové zvláštnosti zobrazované postavy**. Oblečení nebo účes mohou působit komicky, vybočují-li z módních trendů a dobového ideálu krásy lidského těla. Zobrazované postavy mohou mít i komické převleky. Terčem humoru se mohou stát i figury zobrazované v historických malbách, jejichž vzhled neodpovídá konvencím současné společnosti.

Specifickou kategorií tvoří **způsoby zobrazování zvířat**, která bývají v humorně laděných vizuálních projevech polidšťována a stávají se odrazem lidského chování. Bývají zobrazována v antropomorfních tvarech nebo svými pohyby připomínají člověka (např. pes za volantem nebo kočky u stolu). Při polidšťování zvířat, místy i neživých objektů, se uplatňuje tvůrčí humoristická kresba či digitální grafika, která umožňuje tvary fantazijně přetvářet. V memech se také místy objevují reinterpretované scény z animovaných filmů, kde se s polidštěnými zvířecími postavami často setkáváme.

Příkladem memu, který je založen na oživení postavy a jejím polidštění, je obrázek č. 69. Mem obsahuje vyobrazení personifikované opice, jejíž výraz v obličeji umocňuje humornou pointu vizuálního vtipu. Dvě obrazové sekvence naznačují pohyb postavy, sevření úst a nejisté koulení očima. Loutka opice je převzata z japonské televizní show pro děti z 60. let.²⁷

Humorným proměnám zobrazovaných figur byla již věnována část úvodní teoretické kapitoly o vizuálním humoru. (kapitola 3) Zmiňovala jsem například problematiku polidšťování zobrazovaných figur, díky které se do obrazu dostává inkongruentní tření mezi reálnou podobou postavy a její fantazijní modifikací. Antropomorfní znaky humorných figur potvrzují teorii H. Bergsona, dle kterého je humor výhradně spojen se vším lidským. (Bergson, 2012)

I žákovské humorné projevy mapované v rámci výzkumné etapy B obsahovaly řadu figur vykazujících typické komické rysy. Žáci zobrazovali postavy lidí i zvířat, které se stávali imaginativními humornými bytostmi. Aby docílili humorného účinku jejich výtvarného projevu, snažili se postavy rozpohybovat či uvést do vztahu s ostatními vyobrazenými figurami, soustředili se také na zachycení komického výrazu tváře.

²⁷ Komický vzhled postavičky vyprovokoval vznik řady dalších internetových memů. Dostupné z: https://en.meming.world/wiki/Monkey_Puppet (cit. 30. 1. 2022)

When you find out your normal
daily lifestyle is called “quarantine”



Obr. 69: Když si uvědomíš, že se tvému normálnímu životnímu stylu říká „karanténa“ – humorný efekt polidštění a komického výrazu tváře

10.2.3 Apropriace

Dalším významným rysem studenty identifikovaného vizuálního humoru je **apropriace** již existujících obrazů. Intertextuální charakter internetových memů (Laineste, Voolaid, 2016) dovoluje produkty vizuální kultury znovu a znovu recyklovat a uvádět do nového, vtipného kontextu. Tvůrci mnohých analyzovaných obrazů si propůjčovali záběry z filmů a seriálů nebo již existující fotografické záběry. Díky obrazovým výpůjčkám působí analyzovaný vizuální humor často velice ilustrativně a jeho autorství není většinou možné jednoznačně určit.

Pouze v některých případech zahrnuli studenti do ukázek kvalitního vizuálního humoru původní tvorbu konkrétních autorů. I tito autoři se však mnohdy uchylují k různým obrazovým výpůjčkám. Jejich práci většinou studenti znají ze sociálních sítí. Odkázali se například k Tomu Curtisovi, který prostřednictvím Photoshopu deformuje fotografie reálných zvířat podle kreseb svých dětí, nebo práce ilustrátorů a komiksových tvůrců Antona Gudima, Chrise Catera, Johna Atkinsona a Sarah Andersen. Mezi autory, kteří prezentují svou tvorbu anonymně pod pseudonymy, měli zastoupení například Jaz, tvůrce komiksového cyklu *Opráski sčeskí historje*, TMBK, Deathbulge či Agent Jaroslav.

V teoretickém pojednání o vizuálním humoru v kapitole 3 byla vysvětlena tendence humoristů obracet se k již existujícím kulturním vzorům. Propůjčování různých vizuálních elementů a jejich uvádění do humorného kontextu lze v kultuře považovat za přirozený jev. Humor nebývá spojený se zesměšněním konkrétního jedince, relativizuje spíše obecné společenské jevy, pro něž humorista nachází zástupný znak ve formě jistých vizuálních typů. V současné kultuře zaplavené obrazy můžeme podobné vzory nacházet i v populárních filmech či v jiných

vyobrazení virálně šířených ve veřejném prostoru. Internetové memy, které jsou oblíbené i mezi studenty výtvarné pedagogiky, jsou toho dobrým příkladem.

Srovnáme-li zjištění s výstupy předchozí výzkumné etapy, i v oblasti apropriací můžeme nalézt určité paralely. Žáci nižšího sekundárního vzdělávání, v jejichž výuce bylo realizováno výzkumné šetření, sice neparafrázovali konkrétní obrazové výpůjčky, jako to činí tvůrci internetových memů, i tak však citovali určité vizuální prvky, které nalézají v kultuře a které mají význam pro jejich sociální skupinu. Výzkumná etapa B ukázala, že žáci často docilují humorného účinku jejich výtvarného vyjádření skrze zapojování prvků popkultury a designu spotřebního zboží či designových prvků z webu sociálních sítí a počítačového prostředí.

10.2.4 Kolážování

Teorie inkongruence přichází s tezí, že účinným mechanismem humoru je propojování dvou a více nesourodých prvků. Analýza ukázek vizuálního humoru ukázala, že je tento jev dobře rozpoznatelný zvláště v takových obrazech, ve kterých je uplatněna technika kolážování. Humoristická tvorba s prvky koláže je založená na kombinování různých vizuálních prvků, které proměňují významy obrazu. Fotografické či jiné obrazové záznamy jsou kladeny do překvapivé juxtapozice. V divákově mysli se všechny simultánně působící vizuální prvky spojují a vyvolávají v něm potřebné humorné napětí. Tvůrci internetového humoru někdy tradiční papírovou techniku koláže spojují s postupy digitální fotomontáže.

Kolážování je typické například pro satiricky laděnou tvorbu Tomáše Břínka alias TMBK, kterého studenti uvedli mezi svými oblíbenými autory obrazového humoru. Jeho pohotové koláže často ironizují aktuální společenské dění a politickou situaci. Kolážové prvky používané v jeho práci jsou obrazové střípky z medializovaného světa.

Obrázek č. 70 představuje příklad memu, jež získal humorné ladění prostřednictvím kolážování – připojením plynové masky na obraz Mony Lisy pomocí digitální fotomontáže. Od okamžiku, kdy Marcel Duchamp v roce 1919 provokativním kresebným zásahem dotvořil pohlednici Mony Lisy s knírkem (L.H.O.O.Q), si tento da Vinciho ikonický obraz propůjčilo mnoho tvůrců, kteří se nezdráhali narušit zdánlivě neochvějnou vážnost výtvarného umění. Dnes jsou na internetu k dohledání stovky memů, které námět Mony Lisy přetváří a doplňují různými kolážovými prvky.

V předchozí výzkumné etapě jsem se zaměřila na vizuální humor žáků 2. stupně základní školy a víceletého gymnázia. Výzkumný vzorek analyzovaných žákovských prací sice přímo techniku koláže nezahrnoval, i přesto se jisté formy humorného kolážování u žáků objevují. Můžeme je spatřovat v tendenci propojovat nesourodé elementy a ozvlášťňovat jimi kompozici, vnášet do žákovských prací doprovodné texty či do nich přenášet některé vizuální prvky známé z popkultury. Některá zadání juxtapozici obrazových prvků implicitně vyžadovala (např. vytváření kompozice obrazů dotvořených z akvarelových skvrn).



Obr. 70: Corona Lisa. Internetový mem naráží na renesanční obraz Mony Lisy

10.2.5 Deformace a fantazijní modifikace reality

Výrazným humorným zásahem do obrazu jsou různé způsoby **deformace**. Pokřivený obraz, který může divák porovnat s realitou, působí neobvykle komicky. Ve vizuálních ukázkách studentského humoru se několikrát objevila zvláště deformovaná zvířata nebo pokroucené obrazy. Deformace může být buď nalezená, nebo digitálně či kresebně zvýrazněná.

Vizuální humor je mnohdy vyvolán úpravami fotografií či grafickými zásahy, které přetvářejí realitu **fantazijním způsobem**. Nestačí již kolážováním propojovat několik prvků v nový, překvapivý celek, tvary je třeba proměnit podle fantazijních představ.

Vizuální humorné aspekty memu tkví v deformování tvarů například na obrázku č. 71. Jedná se o vyobrazení komicky působících koček, které jsou přirovnávány k člověku. Některé deformace jsou nalezené – šlechtěné domácí kočky mají nápadně velké oči, rozježené chlupy a jsou fotografovány, jak vtipně cení zuby nebo vyplazují jazyk. V pravém horním rohu jsou však obrazové prvky deformovány pomocí počítače – oči mění své umístění, čumák je zvětšený a ústa jsou antropomorfní. Zde dochází k výraznějším fantazijním modifikacím. Mem založený na absurdním fantazijním přetváření tvarů reprezentuje i obrázek č. 72, který divákům připomíná důvěrně známé postavy z populárních Disneyho animovaných filmů.

V teoretické části dizertační práce je deformaci věnována pozornost jako jednomu ze základních výrazových prostředků vizuálního humoru. Zabývají se jí i významné studie věnované teorii (nejen) vizuálního humoru. (Koestler, 1964, Gombrich, 1940) Pokřivení nám

připomíná původní nedeformovanou podobu obrazu, kterou si stále dokážeme v mysli vybavit. Deformace však vnáší do našich představ jistý neklid, překvapení a humorné napětí. Díky deformaci se v obraze objevuje tvarová nadsázka a s ní i vybočení ze stereotypního vnímání obrazné skutečnosti. Deformace proměňuje významy obrazu a může do nich vnášet emocionální, satirický či ironický nádech.

Žakovský vizuální humor zkoumaný v rámci předchozí výzkumné etapy byl na deformovaných obrazech velmi často založený. Někdy záměrně, někdy bezděčně se žáci odkláněli od zobrazování předmětné reality a deformovali vznikající obrazy s uplatněním výtvarné imaginace. Svou roli zde sehrály i výtvarné úkoly založené na náhodě a objevování tvaru.



Obr. 71: Vrána k vráně sedá, rovný rovného si hledá



Obr. 72: Disneyho princezny přetvořeny v míchačky cementu

10.2.6 Variace humorných výrazových prostředků

Vizuální humor je oblast, která nezná jasná pravidla a pevné hranice. Humornými se naopak často stávají obrazy překvapivé a nepředvídatelné. I proto Arthur Koestler (1964) považuje humor za tvůrčí akt. Není proto divu, že se do spektra humorných výrazových prostředků dostávají i takové postupy, pro které je těžké hledat jednotné kategorie.

Mezi méně častými znaky vizuálního humoru byla ve výzkumném vzorku zaznamenána **barevná nadsázka** a narušení lokální barevnosti. Humorné ladění obrazu podpořila ojedinele také **gradace prvků**, například postupné zvětšování obrazu. Vtipně může působit i **narušení pravidelného rastru**. Zajímavou strategií vizuálního humoru může být také **rekontextualizace** nalezených objektů. Takové ukázky vizuálního humoru fungují jako fotografická „ready-made“, kterým jsou díky názvu, textu nebo umístění do prostoru přisouzeny nové významy. (obr. 73) Tyto postupy mohou ukazovat na nevyčerpatelnost výrazových prostředků uplatnitelných v oblasti vizuálního humoru.

Variabilita humorných výrazových prostředků se projevila i v praxi výuky výtvarné výchovy, kde probíhala kvalitativní výzkumná sonda v rámci etapy B. Žáci se pouštěli do výtvarných her, při nichž zkoumali humorné účinky změn proporčních vztahů, narušení kompozičních pravidel či jiného ozvlášťování výtvarné formy. Žáci tak důvtipně reagovali na řešení mnohých výtvarných úkolů. Podobné objevitelství může mít ve výuce značný potenciál z hlediska rozvoje kreativity i postupného osvojování prostředků výtvarného jazyka. Otevírá se zde prostor originálním nápadům a experimentaci.

4 metry sněhu



Obr. 73. Čtyři metry sněhu. Mem obsahuje vizuální hříčku. Metry jsou na základě umístění v prostoru a vtipného označení přeneseny do jiného kontextu.

10.3 Typy výtvarných úloh s humornými prvky

Výtvarné úkoly chápeme jako specifické učební úlohy, které jsou funkčním jádrem didaktické transformace obsahu, vycházejí z oboru a směřují k cíli učení, zakládají edukativní situaci a podmiňují formu, organizaci a průběh výuky. (Slavík, Dytrtová a Fulková, 2010) Humor může různými způsoby výtvarné úlohy ozvlášťňovat a posilovat jejich edukační přínos. Není přitom nutné, aby jejich výstupem byl vtipný výtvar (např. ilustrovaný vtip), humor je třeba chápat komplexněji a očekávat ho nejen ve výsledku výtvarné tvorby, ale i při jejím procesu. Může doprovázet všechny fáze tvůrčího aktu a přirozeně se pojít se sociálními situacemi, které výtvarná úloha ve třídě vyvolá.

Již předchozí výzkumné etapy ukázaly, že některé výtvarné úlohy mohou katalyzovat vznik humorných situací. Humorné projevy mohou v žákovské skupině podnítit výtvarné úlohy s prvkem absurdity (např. plakát na nesmyslný vynález), výtvarné úlohy vyžadující zapojení imaginace (např. dotváření náhodně vzniklých akvarelových skvrn) či spojení textu s obrazem (např. komiks s bizarní zápletkou). Zájem o výtvarnou činnost, větší spontaneitu v tvorbě a s ní spojené humorné situace probouzí výtvarné úlohy, které umožňují žákům zapojit do výtvarné práce motivy převzaté z jejich vrstevnické kultury. Oblíbené postavy z animovaných filmů a počítačových her či ikony ze sociálních sítí působí mezi žáky jako rozbuška kolektivního smíchu a podněcují jejich rozhovory. Smíchem lze rozeznít výtvarnou učebnu také v situacích, kdy je žákům umožněno zakusit překvapení, hru a výtvarný experiment. Žáci mohou projevit humor, nejsou-li svázáni příliš návodným, šablonovitým úkolem, mohou-li pracovat s vlastními představami a uplatnit originální nápady. Zadání výtvarných úloh pozorovaných v etapě B jsou popsána v kapitole „Pojetí humoru zúčastněných výtvarných pedagogů“ (8.4.1) a vážou se k pojetí výuky jednotlivých učitelů zapojených do výzkumného šetření.

Ve výzkumné etapě C došlo k rozšíření typologie humorných úloh ve spolupráci se studenty Katedry výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni. Bylo analyzováno 99 příprav na výuku výtvarné výchovy zpracovaných dle didaktické struktury. Předmět Metodika výtvarných činností, v rámci kterého studenti přípravy na výuku zpracovávali, je zařazen do druhého ročníku bakalářského studijního programu *Výtvarná výchova a kultura se zaměřením na vzdělávání*. Zpracování návrhu humorného výtvarného úkolu bylo pro studenty jedním ze semestrálních úkolů. Reagovali na zadání navrhnout přípravu na výuku výtvarné výchovy, ve které bude efektivním způsobem zapojen humor. Mohli si zvolit libovolnou cílovou skupinu, které výtvarný úkol přizpůsobí. Součástí seminářů byly průběžné konzultace, na kterých mohli studenti své humorné výtvarné úkoly představit ostatním a navzájem si poskytnout zpětnou vazbu. Diskutovalo se také o možných inspiračních východiscích v oblasti vizuální kultury a soudobých poznatcích o edukačním potenciálu humoru. Při navrhování výtvarných úkolů nebyli studenti limitováni výběrem obsahu ani výtvarnou technikou. V navrhovaných úkolech se odráží jejich pojetí humoru ve výuce výtvarné výchovy.

Návrhy výtvarných úkolů zpracované studenty v zadané didaktické struktuře byly v souladu s metodologickými postupy v jiných výzkumných etapách analyzovány metodou kvalitativní obsahové analýzy podle P. Mayringa. Díky obsahové analýze bylo možné pojmenovat typy

humorných výtvarných úloh, které se v didaktických přípravách objevovaly a které mohou inspirovat další studující i učitele z praxe k plánování dalších výtvarných úkolů.

10.3.1 Výtvarné úlohy rozvíjející komunikaci a spolupráci

První typ výtvarných úloh, které navrhovali studenti v rámci metodického semináře s cílem efektivně využít humoru ve výuce výtvarné výchovy, tvoří úkoly zaměřené nejen na rozvoj specifických výtvarných znalostí a dovedností, ale také na **posilování kompetencí komunikačních a sociálních**. Humor je zde podnícen skrze výtvarné hry a úkoly vyžadující **aktivní spolupráci**.

Mezi navrhovanými úkoly se například několikrát objevila výtvarná hra s papírem spočívající v putování papíru po třídě a postupném doplňování kresebných či malířských prvků k práci spolužáků. Několik studentů navrhovalo průběžné fáze takové společné tvorby zakrývat, aby byl výsledek vtipným překvapením na závěr. Mezi výtvarnými úlohami, které vymýšleli studenti výtvarné pedagogiky, bylo možné zaznamenat i jiné způsoby zadání společné práce – malbu ve skupině na velký formát nebo stínové divadlo pro spolužáky. Takový typ úloh vnáší do výuky napětí a provokuje sociální interakce. Inspirační východiska tohoto typu úkolů můžeme nacházet v participativním umění či sociálně angažovaném umění. (srov. Stehlíková Babyrádová, Drury Sojková, 2021)

Humor je do reflexe výtvarné tvorby vnášen i skrze **pojmenovávání** žákovských prací – vymýšlení vtipných a neobvyklých názvů pro vzniklá vyobrazení. Součástí příprav na výuku výtvarné výchovy s prvky humoru byly i **nevšední náměty k diskuzi**, jako je dialog o ošklivosti nebo o nepraktických vynálezech. I tento typ výtvarných úloh může přispívat k rozvoji komunikačních dovedností.

Častým prvkem humorně laděných úloh ve studentském pojetí bylo **vyprávění příběhů**. Žáci jsou v rámci jejich zadání vyzýváni k sepsání či převyprávění příběhů, které mají vymyslet k zobrazovaným postavám, situacím i náhodně nalezeným objektům. Mohou popisovat výjimečné vlastnosti fantazijních postav, které vytvořili v rámci imaginativní fáze výtvarného úkolu nebo v souvislosti s tvorbou vyprávět o situacích ze života. Příběhy mohou být podnícené výtvarným uměním, žákovskou výtvarnou tvorbou, nebo mohou naopak k výtvarným činnostem inspirovat. V rámci jednoho z navržených výtvarných úkolů mají například žáci za úkol vymyslet příběh o potravinách, které žijí svým tajným životem za dveřmi zavřené lednice, a následně ho mají zobrazit libovolnou technikou.

Specifickou skupinou úkolů souvisejících s rozvíjením komunikačních dovedností je tvorba **komiksů**. Vzhledem k narativní povaze vizuálního humoru je přirozené, že se studenti výtvarné pedagogiky při navrhování výtvarných úkolů pro dospívající žáky komiksovou tvorbou inspirovali velmi často. Komiks může být jistě pro žáky přitažlivým námětem. Podaří-li se jim komiks vytvořit, mohou oslovit kolektiv školní třídy vtipným promyšleným příběhem, který je vyjádřen pomocí textových prvků i zajímavě stylizovaných postav. Je však třeba si uvědomit, že se jedná o úkol velice komplexní a náročný. Kvůli multimediální povaze komiksu žáci řeší

minimálně dva tvůrčí úlohy najednou – vyrovnávají se stylizací postav, kompozicí, zobrazováním pohybu, šrafurami, kolorováním a dalšími výtvarnými vyjadřovacími prostředky typickými pro komiksovou tvorbu, zároveň vymýšlejí zápletku a přemýšlí o scénáři příběhu. Žákům je proto třeba vzhledem k náročnosti takového výtvarného úkolu poskytnout dostatečnou metodickou podporu, aby se jim podařilo výrazových prostředků komiksu naplno využít (seznámit je s možnostmi stylizace, barevné nadsázky, zobrazováním pohybu, vyjadřováním emocí apod.). Kromě komiksové tvorby mohou být k vyprávění příběhů využity například výrazové prostředky animovaného filmu nebo ilustrace.

10.3.2 Výtvarné úlohy podněcující imaginaci

Druhý typ výtvarných úloh, o kterých přemýšleli studenti oboru výtvarná výchova a kultura se zaměřením na vzdělávání, jsou úlohy zaměřené na **rozvoj imaginace**. S představou humorného výtvarného úkolu se studentům často pojily imaginativní světy a děje či fantazijní postavy, při jejichž zobrazování je třeba projevit cit pro absurditu a nastartovat obrazotvorné procesy.

V různých fázích zadání plánovaných výtvarných úloh se mají žáci odpoutávat od běžného vnímání vizuální skutečnosti a proměňovat ji s uplatněním vlastní obrazotvornosti. Mají si vybavovat **nereálné světy**, snové, magické či pohádkové krajiny, ve kterých dochází k proměnám tvarů, barev i hmoty.

Dle některých návrhů si mají žáci představovat **absurdní děje a situace**, ve kterých se lidé, zvířata, či jiné postavy a objekty chovají nestandardním způsobem. Mohou si například vybavovat scény ze života blech, z letu vesmírem či z tajného života domácích mazlíčků. Zajímavý byl také návrh úlohy, ve které si mají žáci představit doslovnou povahu českých rčení a přísloví, a zobrazit ji pomocí ilustrativní kresby. V tomto případě šlo o jakousi formu zhmotnění metafory.

V návrzích výtvarných úkolů se často objevovaly také **fantazijní bytosti** – příšery, skřítci, mutanti či jiné imaginativní postavy. Například podle jednoho z návrhů výtvarných úloh se mají žáci inspirovat podobou fantazijně modifikovaných tvorů v gotických iluminacích a vymyslet vlastního imaginativního tvora v témže duchu. Tento fantazijní tvor má dle zadání metaforicky vyjadřovat lidské vlastnosti a nedokonalosti.

Imaginace se od žáků očekává i v situacích, kdy mají různým způsobem zobrazovanou skutečnost **stylizovat a abstrahovat**. Jako komický výtvarný úkol vymysleli studenti například stylizování fotografického portréту do podoby známého uměleckého díla či přetváření obrazů do podoby „pixelartu“. Postupy stylizace a deformace jsou vyžadovány také při tvorbě **karikatur**. Humor může dle studentů výtvarné pedagogiky do výuky vnášet i abstraktní zachycení emocí prostřednictvím experimentálních malířských prostředků.

V rámci některých návrhů výtvarných úloh jsou popsány **asociační řetězce**, které mají žákům pomoci vybavit si co nejvíce fantazijních představ a uvažovat nekonvenčně. Jsou vyvolávány

například na základě objevování tvarů v barevných skvrnách nebo na základě inspirace dadaistickou poezií. S vyvoláváním fantazijních představ souvisí také **imaginativní příběhy**, které žáci poslouchají jako motivační vstupy, nebo je sami vymýšlejí (příběhům jako jednomu z aspektů humorných výtvarných úloh byla již věnována pozornost v předchozí kapitole).

Fantazijní představy, které jsou navrhovanými výtvarnými úkoly vyvolávány, mají být zobrazovány různými výtvarnými technikami – nejčastěji malbou, koláží či objektovou tvorbou. Inspirační východiska pro imaginativně laděné úkoly s humornými prvky hledají studenti zejména v surrealismu, dadaismu či neodadaismu. Ve zmíněných tendencích nachází vizuální humor i teoretička Sheri Klein (2007).

10.3.3 Výtvarné úlohy zaměřené na významotvorné procesy

Třetí skupinu výtvarných úloh spojuje hra s významy a jejich proměnami. Proměňování významů díky rekontextualizaci různých objektů se jeví jako častá a přirozená strategie při plánování výuky výtvarné výchovy s humornými prvky. Opět se zde nabízí souvislost s teoriemi inkongruence, které se definují humor skrze poukazování na střet významových rámců (více v kapitole 6.1).

Způsobů, jak do výuky výtvarné výchovy zapojit humornou hru s proměňováním významů, vymysleli studenti několik. Jedním z nich je **transpozice**, tedy přenášení objektů do jiného prostředí. (srov. Klein, 2007; Bergson, 2012) Jedná se o výtvarné úlohy postavené na principu ready-made, jako je například instalování objektů běžné potřeby do prostor školy tak, aby získaly jiné významy podobně jako nalezené objekty ocitající se v kontextu galerie. Svůj účel zde mohou mít i kombinované techniky, které princip transpozice simulují – například dotváření fotografie architektury pomocí vlepování kolážových prvků. Díky přenášení prvků do jiného prostředí dochází k ozvláštnění daného místa a k objevování překvapivých souvislostí.

Kromě změny kontextu fyzického prostředí může významovou hru rozpoutat i **změna perspektivy nebo historického kontextu**. V návrzích výtvarných úloh se bylo možné setkat například s úkolem zpracovat námět současné doby ve stylu pravěkých maleb nebo přenést některé prvky historického díla do kontextu současnosti. Humor lze do výuky výtvarné výchovy zapojit i na základě **přetváření objektů**, které tak získávají nové funkce a významy. Příkladem může být vytváření sochy z odpadků nebo přetváření předmětů denní potřeby v zajímavé výtvarné objekty zvýrazňováním a dotvářením jejich tvarových zvláštností.

Jako prostředek k rozpoutání her s významy se v přípravách na výuku objevil také princip **kolážování**. Buď se jednalo o klasickou papírovou koláž, ve které díky vystřihování různých ústřížků z novin a časopisů vzniká například fantazijní postava nebo imaginativní krajina, anebo o experimentálnější přístupy, ve kterých se princip kolážování stává spíše určitým způsobem myšlení nežli papírovou technikou – například vytváření nové kompozice z již existujících log známých značek jako komentář k současné konzumní společnosti. Koláž vnáší

do výtvarné tvorby kombinování nesourodých prvků, které jsou spojovány dle nové, zvláštní a překvapivé logiky, podobně jako je tomu dle teorií inkongruence v řadě humorných projevů.

Do zadání humorných výtvarných úkolů studenti v několika případech zahrnuli také **parafráze** a **appropriace**. Nejčastěji se jednalo o úkol parafrázovat vybrané umělecké dílo a proměnit ho díky kolážovým prvkům do něj vložených nebo ho jiným způsobem deformovat. K přetváření výtvarného díla může být dle studentů využita technika malby, koláže, ale i zásahy v grafickém editoru. Takové parafráze jsou často inspirovány internetovým humorem a oblastí „art memes“, která byla popsána v předchozích kapitolách (více viz kapitoly 3.1 nebo 10.2).

10.3.4 Explorační výtvarné úlohy

Čtvrtou skupinu výtvarných úloh tvoří taková zadání, která v sobě nesou prvek hry a experimentu. Díky explorační výtvarné tvorbě může ve výuce výtvarné výchovy vyvstat řada humorných situací pramenících z přirozené zvědavosti projevené při práci s neotřelými náměty, technikami, nástroji a materiály. Takové typy úkolů vycházejí z netradičních uměleckých prostředků, jako jsou happening a akční tvorba, umění instalace a jiné formy výtvarného umění procesuálního a experimentálního charakteru.

V rámci návrhů výtvarných úloh, které zpracovávali studenti výtvarné výchovy a kultury, se mnohokrát objevila myšlenka umožnit žákům pohybovat se, vstoupit do akce a netradičním způsobem zkoumat prostor kolem sebe. Žáci tak mají při plnění výtvarných úkolů možnost opustit školní lavice, aby se mohli svobodně pohybovat po třídě a dle výtvarného zadání manipulovat s různými předměty.

Humorně laděné úkoly mohou být zadávány tak, aby jejich zpracovávání **vyžadovalo zapojení pohybu celého těla**. Výtvarnou tvorbu tak mohou doprovázet intenzivní haptické a jiné smyslové zážitky. Mezi návrhy úkolů se objevila například mnohopohledová kresba spojená s pohybem po třídě a vyměňováním si pozic pro kreslení – v tomto případě byl návrh výtvarného úkolu inspirován analytickou fází kubismu. Dle jiných návrhů se má stát samotné tělo výtvarným médiem – zde se jednalo o inspiraci bodyartem či akčním uměním. Mezi dalšími zadáními pohybových výtvarných úkolů se objevilo například obkreslování figur na velkém formátu papíru, malba na obličeji, halení se do látek jako mumie, hod hlínou, otiskování částí těla nebo malování nohou naboso při poslechu hudby.

Jiní studenti navrhovali zapojit do výtvarného úkolu **výtvarné experimenty v prostoru** – zde můžeme nacházet souvislosti s uměním instalace, světelným či kinetickým uměním. Příkladem může být vytváření světelné instalace nebo komponování scén pro improvizované loutkové divadlo či happeningy.

Další skupinu úkolů exploračního charakteru, která může dle studentů vést ve výuce výtvarné výchovy k efektivnímu zapojení humoru, jsou úlohy založené **na principu náhody a ztráty kontroly**. Žáci se v nich učí pracovat s chybami a omezeními a přijímat je jako přirozené součásti tvůrčího procesu. Úkoly jsou nastaveny tak, aby jejich plnění nebylo možné v každém

okamžiku plně kontrolovat. Překvapení, která takovou tvorbu doprovází, přirozeně ústí v humorné situace. Zároveň dochází k nastartování imaginativních procesů a nekonvenčního myšlení. Náhodu může do výtvarné tvorby vnášet například losování, které určí počet prvků v obraze či hod kostkou determinující volbu výrazových prostředků. Využití náhody vyžadují i některé sociální situace – mezi návrhy úkolů se vícekrát objevil nápad se zakrytým papírem, který by si žáci posílali po třídě a dokreslovali na něj další prvky, aniž by věděli, co nakreslil spolužák před nimi. Humor uvolňujícím výtvarným cvičením může být i tvorba se záměrným omezením – kresba poslepu, malba prodlouženým štětcem, kresba bez zapojení rukou.

Poslední skupinu exploračních výtvarných úloh s humornými prvky tvoří **materiálové experimenty**, ve kterých jsou žáci vyzváni k manipulaci s nejrůznějšími materiály a zkoumání jejich vlastností. V návrzích výtvarných úkolů studenti uvažovali o prosvěcování barevných fólií, plnění zavařovacích sklenic vrstvami sypkých a tekutých materiálů a analýze jejich vlastností, netradičním zacházení s přírodními materiály a malířských experimentech s mícháním barev.

10.4 Závěry třetí výzkumné etapy – východiska k plánování výuky

Etapa C směřovala k nalezení nástrojů usnadňujících plánování výuky výtvarné výchovy s humornými prvky. Těmito nástroji jsou sestavená abeceda vizuálního humoru a typologie humorných výtvarných úloh. Oba nástroje mohou být praktickým metodickým materiálem, který mohou studující učitelských oborů i učitelé výtvarné výchovy v praxi využívat při plánování výuky s humornými aspekty. Shrnující tabulky, které jsou prezentovány v této kapitole, mohou být využity jako inspirační východiska pro plánování dalších výtvarných úloh s humornými prvky. Znovu také ukazují komplexitu humorných situací, které se mohou ve výuce výtvarné výchovy objevovat.

10.4.1 Shrnutí abecedy vizuálního humoru

Prvním z nástrojů, který by mohl studujícím výtvarné pedagogiky i učitelům z praxe pomoci při plánování edukačně plodné výuky výtvarné výchovy, v níž se zapojí i humor, je shrnutí abecedy vizuálního humoru. Analýza ukázek vizuálního humoru v rámci etapy C navázala na předchozí výzkumné etapy a rozšířila získané poznatky o humorných výrazových prostředcích. Ukázalo se, že některé znaky vizuálního humoru objevující se v obrazovém materiálu nashromážděném studenty výtvarné pedagogiky se shodují s těmi, které byly rozpoznány při analýze vizuálního humoru ve výuce žáků nižšího sekundárního vzdělávání, nebo s nimi souvisí. Abecedu vizuálního humoru reprezentuje následující tabulka.

Znaky vizuálního humoru	Dílčí znaky vizuálního humoru
Inkongruita slova a obrazu	Sdělení Pojmenování Metafora Přirovnání
Narativita	Ilustrativnost Děj Výtvarné vypravování Komplexní kompozice
Úspornost a zjednodušení	Stylizace
Deformace a fantazijní modifikace	Zmnožování prvků Tvarová nadsázka Narušení lokální barevnosti
Kolážování	Kombinace prvků Juxtapozice Metamorfózy Vrstvení
Personifikace	Figurativnost Polidšťování zvířecích figur Antropomorfní tvary Fantazijní modifikace
Výpůjčky	Apropiace Parafráze
Performativita	Zachycení komického výrazu

	Dynamika Akce
Variabilita	Hry s měřítkem a úhlem zobrazení Gradace Narušení pravidelnosti struktur Rekontextualizace

Tab. 27: Abeceda vizuálního humoru vyplývající z výzkumné etapy C

10.4.2 Shrnutí typologie humorných výtvarných úloh

V komplexních výukových situacích musí vždy učitel zvažovat více faktorů – nestačí se soustředit pouze na výtvarné vyjadřovací prostředky, se kterými se žáci v rámci výtvarné úlohy snaží pracovat. Komplexitu faktorů rozhodování učitele zrcadlí již výzkumná etapa B (viz kapitola 9.5). Abeceda vizuálního humoru tak nemůže zůstat jedinou pomůckou při plánování výtvarných úloh. Etapa C směřovala k vytvoření komplexnější typologie výtvarných úloh s humornými aspekty, která vychází z analýzy příprav na výuku výtvarné výchovy. Shrnuje ji graf č. 6. Naznačuje také, jak je v jednotlivých typech výtvarných úloh rozvíjena abeceda vizuálního humoru.

Typologie humorných výtvarných úloh		Uplatnění abecedy vizuálního humoru
Výtvarné úlohy rozvíjející komunikaci a spolupráci	Kooperace a dialog: společná výtvarná práce; diskuze na nevšední témata; hádanky, losování, střídání papíru a jiné hry s náhodou.	Narativita Inkongruita slova a obrazu
	Vyprávění příběhů a vymýšlení názvů: vyprávění o polidštěných zvířatech a ožívování neživého; imaginativní příběhy inspirované absurdními postavami a fantazijními světy; reflexe běžných životních zkušeností; vyprávění příběhů skrze ilustrace, komiksy a další výtvarná média.	
Výtvarné úlohy podněcující imaginaci	Asociace, imaginace a fantazijní modifikace: asociativní řetězce; vybavování si situací a dějů; fantazijní bytosti; imaginativní světy.	Deformace a fantazijní modifikace Úspornost a zjednodušení Personifikace
	Stylizace: překvapivé způsoby zobrazování; karikatury; zachycení emocí a abstrahování.	
Výtvarné úlohy zaměřené na významotvorné procesy	Změna kontextu: transpozice – přenášení objektů do jiného prostředí; změna historického kontextu; ready-made; kolážování.	Rekontextualizace Kolážování Výpůjčky
	Reinterpretace:	

	Parafráze, Apropriece.	
Explorační výtvarné úlohy	Pohyb, akce a zkoumání prostoru: zapojení celého těla; akční tvorba; instalace.	Performativita Variabilita
	Náhoda a ztráta kontroly: náhodný výběr výrazových prvků – losování, hod kostkou; fyzické omezení; spoluautorství.	
	Materiálové experimenty: kombinování materiálů; proměny struktur.	

Graf 6: Přehled typologie výtvarných úloh s humornými prvky ve spojitosti s uplatňováním abecedy vizuálního humoru

IV Závěry dizertační práce

11 Principy humorné výuky výtvarné výchovy

Výzkumné šetření v rámci projektu doktorského studia od počátku směřovalo k objasnění edukačního potenciálu humorných situací ve výtvarné výchově. Od zevrubné deskripce humorných situací pokračovalo přes pojmenování funkcí humoru ve výuce výtvarné výchovy ve vazbě na jeho konkrétní zaznamenané projevy a situace rozhodování učitele. Ve třetí výzkumné etapě byla sestavena typologie humorných úloh realizovatelných ve výuce výtvarné výchovy, ve kterých se v různých variantách uplatňuje repertoár výrazových prostředků vizuálního humoru.

Závěr dizertační práce by měl přinést souhrnnou interpretaci a celkové zhodnocení výzkumných dat. Cílem této kapitoly je proto **formulovat obecné principy humorné výuky výtvarné výchovy, jejichž uplatňování usnadní učitelům realizovat edukačně přínosnou výuku výtvarné výchovy**. Principy odráží komplexitu humorných situací, která byla zachycena prostřednictvím terénní výzkumné sondy, vychází z potřeb studentů výtvarné pedagogiky zmapovaných v předchozí etapě a odráží soudobá východiska oboru.

Humor se ve výuce výtvarné výchovy může stát efektivním didaktickým prostředkem. Nehledejme ho přitom pouze v tendenci žáky pobavit, ale především v ozvláštnění vyučovacího procesu a snaze o jeho zefektivnění. V našem každodenním životě humorné situace vznikají spontánně a neučíme se na ně mechanicky aplikovat poučky a pravidla. Ani záměrné využití humoru ve výuce výtvarné výchovy by nemělo být svázáno přesnými metodickými pokyny. Cestu k využití edukačního potenciálu humorných situací spatřuji spíše ve změně perspektivy v nahlížení na výchovně-vzdělávací proces a v rozpoutání otázek týkajících se učitelova pojetí výuky.

Uhl Skřivanová (2019, s. 51) na základě mezinárodního srovnání upozorňuje na celoevropskou tendenci ke kompetenčnímu pojetí cílů výtvarné výchovy: *„Z hlediska vyučovacích metod kurikulární dokumenty v současné době již neudávají konkrétní didaktické koncepty, postupy či metody. Důraz je v textu kladen na obecné principy: samostatnost jednání, řešení problémů, aktivitu žáka, hravé a experimentální zacházení s technikami, kooperativní formy učení. Vzdělávací programy zdůrazňují pedagogický konstruktivismus.“* Ani cílem této dizertační práce není nalézt konkrétní návody, jak zapojit humor do výuky výtvarné výchovy, ale objasnit spíše obecné **principy**, které může učitel při plánování výuky zohlednit tak, aby došlo k jejímu zkvalitnění. Pojmenované principy humorné výchovy mohou posloužit jako inspirační východisko k formulování výtvarných úloh i jako podnět k reflexi smyslu výuky a možností jejího zlepšování.

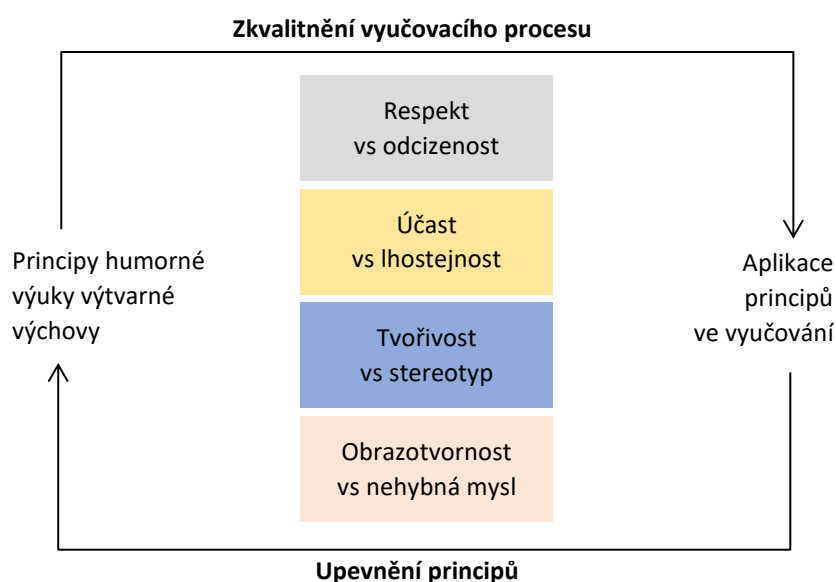
Principy humorné výuky výtvarné výchovy jsou interpretovány v polaritách: **1) respekt versus odcizenost; 2) účast versus lhostejnost; 3) tvořivost versus stereotyp; 4) obrazotvornost versus nehybná mysl**. Inspiraci nacházím u Mareše a Křivohlavého (1995), kteří ve své publikaci objasňují dvě funkce humoru ve škole – funkci tlumící, redukující a funkci posilující, rozšiřující. Jejich koncepci podrobněji vysvětluji v teoretické části práce v kapitole „Přínos humoru dle obecné pedagogiky“ (4.1.).

Další inspirací k formulování principů v **protikladech** jsou teoretické studie humoru, které se zaměřují na hledání inkongruit – protikladů přinášejících humorné pnutí (kapitola 6.1). Polarity zdůrazňují relativizující stránku humoru a naznačují vztahy mezi dvěma kontrastními situacemi. Dle Karla Poláčka (1961, s. 11) „*humor nedovede existovati sám, humor spočívá na relativitě, ve srovnávání dvou nesouvislých prvků*“. Prvek konfrontace se tak nachází i v nalezených principech humorné výuky výtvarné výchovy.

Formulování principů výuky vychází z tradice pedagogiky. Pedagogickým principem rozumíme obecná pravidla či „*požadavky, které vyjadřují předpoklady úspěšnosti výchovného působení*.“ (Kolář, 2012, s. 306)

Dle Hazukové (1994, s. 14) lze principy výuky výtvarné výchovy dělit do tří skupin: „*obecné principy výuky, principy speciální pro určitý druh (typ) činnosti (v našem případě výtvarné) a principy etické*.“ Dodává, že „*intuitivní uplatňování principů všech uvedených skupin je součástí neuvědomovaného pojetí výtvarné výchovy. Jejich uvědomělé respektování je naopak rozvažování učitele nad cílem, obsahem i formou výtvarných činností žáků, zejména v průběhu jeho přípravy na vyučování*.“ Principy humorné výuky výtvarné výchovy se dotýkají všech tří zmiňovaných skupin. Týkají se obecných pedagogických jevů, ale specifických situací výtvarné výchovy. Přispívají k diskuzi o etických principech výuky. Jejich zvažování v přípravě na vyučování může učitelům napomoci k využívání humoru coby užitečného didaktického prostředku. Mohou jim také nabídnout podněty k zamyšlení ve vztahu k reflexi pojetí výuky.

Uplatňování principů humorné výuky výtvarné výchovy může probíhat dvěma směry. (graf 7) Díky vědomé aplikaci nalezených principů ve výuce lze očekávat, že výuku ozvláštní přirozené projevy humoru. Tyto projevy humoru mohou zároveň uplatňované principy zpětně posilovat a rozvíjet.



Graf 7: Principy humorné výuky výtvarné výchovy

11.1 Odvození principů humorné výuky výtvarné výchovy

Interpretace principů humorné výuky výtvarné výchovy, jejichž uplatňování může napomoci zkvalitnění vyučování, je založená na **kontrastech**. Inspiraci jsem čerpala v přístupu Mareše a Křivohlavého (1995), kteří funkce humoru rovněž vysvětlují v polaritách. Při odvozování principů jsou některé jimi jmenované funkce převzaty, řada z nich je však v kontextu tohoto výzkumného šetření rozšířena a specifikována. Hledání kontrastů v kategoriích nalezených v kvalitativní výzkumné sondě usnadnilo souhrnnou interpretaci výzkumných zjištění, propojení jednotlivých výzkumných etap a zobecnění získaných poznatků.

Výsledky analýzy při odvozování humorných principů výuky výtvarné výchovy ukazují **tabulky** vztahující se ke zjištěním jednotlivých výzkumných etap. (tab. 28–33) Obsahují kontrastní jevy, které se s uplatňováním humoru ve výuce výtvarné výchovy pojí, a to v souvislosti s nalezenými kategoriemi výzkumného šetření.

Kontrasty v uplatňování humoru ve výuce výtvarné výchovy dané polaritami mezi tlumící a posilující funkcí humoru (Mareš, Křivohlavý, 1995) byly dále generalizovány a shrnuty do **čtyř principů humorné výuky výtvarné výchovy**: 1) respekt versus odcizenost; 2) účast versus lhostejnost; 3) tvořivost versus stereotyp; 4) obrazotvornost versus nehybná mysl.

Vazby mezi principy humorné výuky výtvarné výchovy jsou vizuálně znázorněny prostřednictvím **pojmové mapy**. (graf 8) Pojmová mapa zdůrazňuje nalezené polarity koncertované kolem výukových principů. V levé části leží pojmy svázané s pozitivními jevy, které humor ve výuce zesiluje a iniciuje. Pravá část oproti tomu ukazuje jevy negativní, které dokáže humor ve výuce redukovat a tlumit.

Etapa A	Humor ve výtvarné výchově		
		tlumí a redukuje:	posiluje a rozšiřuje:
	Humorné projevy ve třídě MŠ přímo nesouvisející s výtvarnými činnostmi	Nevšímavost Nepřátelskost Nepozornost Tlak na výkon	Obrazotvornost v běžných životních situacích Sounáležitost a přátelství Udržení pozornosti Atmosféra bezpečí
	Humorné komentáře k výtvarným činnostem	Nezájem o výtvarnou práci Schematičnost komunikace Přejímání schémat	Interpretace obrazu Nekonvenční užití jazyka Ověřování kategorií a pojmů
	Vizuální forma humoru ve výtvarných činnostech	Automatismus Lpění na vzoru Nezájem o výtvarný projev Schematismus kresby	Nápaditost výtvarné formy Fantazijní modifikace Hravost Ozvláštnění a překonávání kresebných schémat
	Výtvarná činnost jako forma humoru	Spoléhání se na instrukce Strach z nového Obava ze ztráty kontroly Lpění na jednom možném řešení Chudost, nezáživnost Odcizenost Neúčast	Zkoumání výtvarných prostředků Odvaha experimentovat Přijetí náhody a překvapení Hledání různých variant řešení Radostné vzrušení z činnosti Zážitek svobody Zvuky a pohyby

Tab. 28: Polarities přínosu humoru v typech humorných situací

Etapa B	Humor ve výtvarné výchově		
		tlumí a redukuje:	posiluje a rozšiřuje:
	humor jako ozvláštnění výtvarného úkolu (učitel B)	Stereotypnost činností	Variabilnost činností
	humor jako projev pedagogické virtuozity (učitel C)	Řemeslná přiměřenost	Zážitek z virtuozity
	humor sdílených okamžiků (učitel D)	Odcizenost	Zdůvěrněnost
	humor jako forma nadhledu (učitel E)	Tradiční souvislosti	Hledání neobvyklých souvislostí
	humor jako zážitek svobody (učitel F)	Svázanost, omezenost činnosti	Svoboda, spontánnost činností

Tab. 29: Polarities přínosu humoru v rámci učitelova pojetí humoru

Etapa B	Humor ve výtvarné výchově		
		tlumí a redukuje:	posiluje a rozšiřuje:
	Humorná explorace výtvarného materiálu	Ostýchavost Strach z nového Svázanost, omezenost činností Tradiční postupy	Spontánnost Odvaha experimentovat Variabilnost činností Stimulování vynalézavosti
	Rozhovory nad výtvarnou prací jako příležitost k humoru	Bezkontaktnost Nezájem o výtvarný projev	Komunikace Interpretace obrazu

Mísení současné estetiky teenagerova světa s nároky výtvarného úkolu	Zamlžování názorů Odosobnění	Tolerance Autentičnost
Přetřes tradičních hodnot a testování hranic chování	Oficiálnost vztahů Rivalita Tradiční chápání obsahu rolí	Zlidštění Spiklenectví Nové, tvořivé, pojetí rolí
Zobrazování groteskních figur	Rigidita formy Mnohomluvnost Lpění na viděné skutečnosti	Oživení formy Lapidárnost Fantazijní přetváření a expresivní deformace
Vizuální vyjádření humorné pointy	Bezobsažnost obrazu	Sdělnost obrazu
Humorné výtvarné vyjadřovací prostředky	Stereotypnost výtvarných prostředků Konvenčnost výtvarné formy	Variabilita výtvarných prostředků Důvtip výtvarné formy

Tab. 30: Polariry přínosu humoru ve vztahu k dalším činitelům pedagogické komunikace

Etap B	Humor ve výtvarné výchově		
		tlumí a redukuje:	posiluje a rozšiřuje:
	Zvažování námětu	Stereotypně se opakující témata Klišé Lpění na vzorech	Neobvyklost, nečekanost v námětech Kreativní výzva Variabilita způsobů řešení
	Volba výtvarných vyjadřovacích prostředků	Konvenční užití materiálů Spoléhání se na instrukce Neúčast Lpění na viděné skutečnosti Rigidita formy	Objevování vlastností materiálů Překvapivost technik Výtvarné akce Transformace viděné skutečnosti Oživení formy
	Pedagogická komunikace a řízení výuky	Pasivita Vyprázdňenost komunikace Nevyslyšení nápadů Strach z chyby Nekázeň Vytváření bariér Samolibost	Aktivizace Názornost a živost komunikace Ocenění nápadů Odvaha riskovat Předcházení konfliktům Budování mostů Sebekritičnost
	Otevřenost k tvůrčím podnětům	Odcizenost Odosobnění Lpění na zažitých vzorcích Ulpívání o jedné pravdě Nekritické přijímání autority Rigidní chápání rolí	Prožitek svobody Spontánnost a autenticita Přijetí nového a nekonvenčního Smysl pro nonsens a absurditu Kritický vztah k autoritě Tolerance, flexibilita, nadhled
	Osobní rovina vzdělávání	Napětí Netečnost Oficiálnost vztahů Rivalita Tradiční chápání obsahu rolí Nuda a nezáměr Vyčlenění z kolektivu Slepá poslušnost Nezúčastněnost	Uvolnění Sounáležitost a přátelskost Zlidštění Spiklenectví Nové, tvořivé, pojetí rolí Ozvláštnění výuky Poutání pozornosti vrstevníků Kritický přístup Projevení názoru

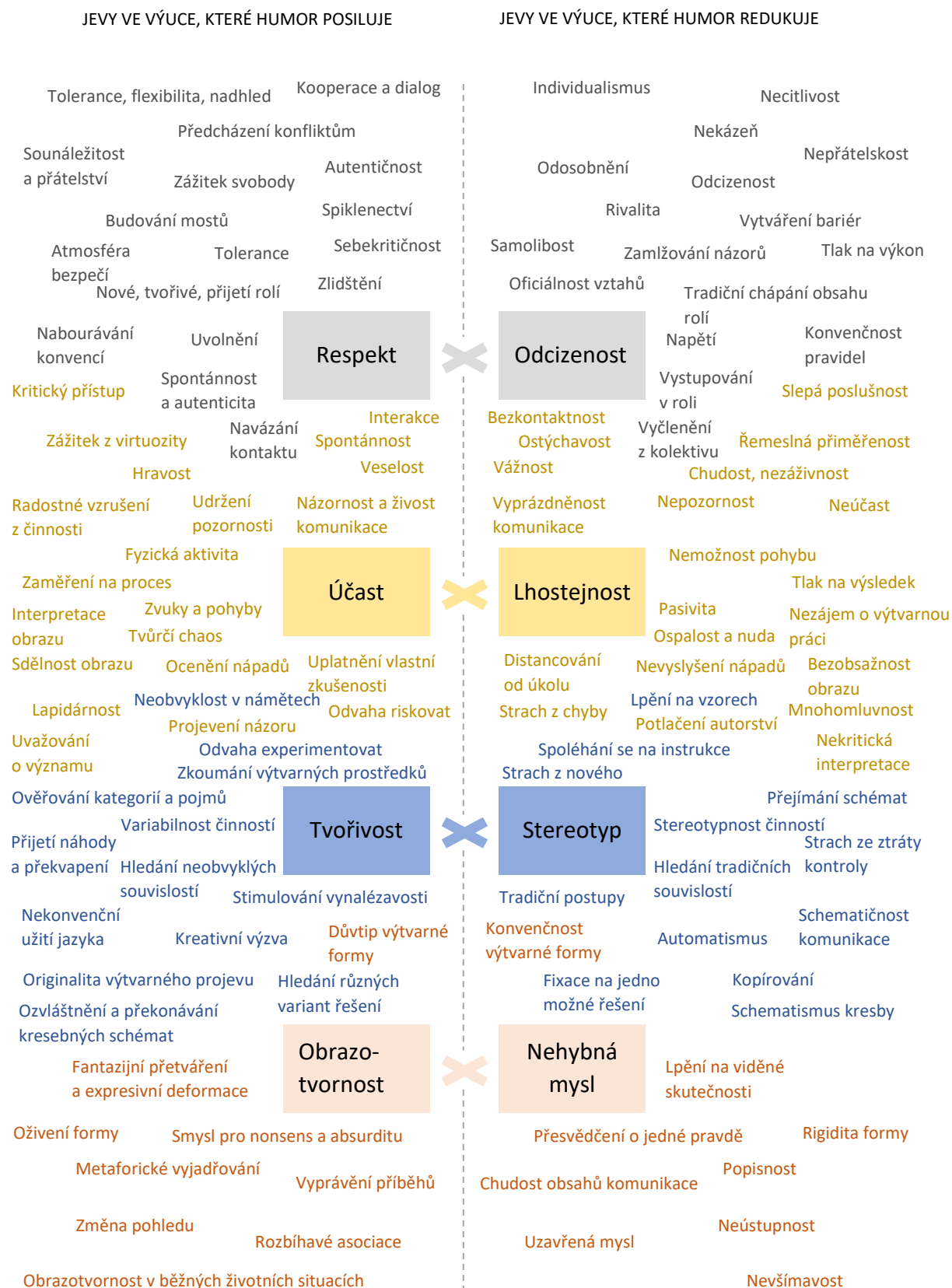
Tab. 31: Polariry přínosu humoru ve vztahu k situacím rozhodování učitele ve výuce

Etapa B	Humor ve výtvarné výchově		
		tlumí a redukuje:	posiluje a rozšiřuje:
	Funkce aktivizační	Odosobnělost námětu Neúčast Nevýraznost a pasivita Nemožnost pohybu Tlak na výsledek Vyčlenění z kolektivu Nechuť k činnosti Distancování od úkolu	Uplatnění vlastní zkušenosti Udržení pozornosti Výtvarné akce Fyzická aktivita Zaměření na výtvarný proces Upoutání pozornosti vrstevníků Překonání těžkostí Osobní angažovanost
	Funkce tvořivá	Strach z nového Fixace na jedno možné řešení Kopírování vzoru Konvenční postupy Strach ze selhání Nevyslyšení nápadů Slepá poslušnost Automatismus Ostýchavost a nevýraznost Lpění na schématu	Odvaha experimentovat Variabilita řešení úkolů Originalita výtvarného projevu Hledání překvapivých souvislostí Přijetí chyby a náhody Ocenění nápadů Kritický přístup Překonávání schémat Tvůrčí odvaha Konfrontace s novým a překvapivým
	Funkce obrazotvorná	Uzavřená mysl Lpění viděné skutečnosti Strnulost výtvarné formy Popisnost Přesvědčení o jedné pravdě	Rozbíhavé asociace Transformace viděné skutečnosti Oživení výtvarné formy Metaforické vyjadřování Smysl pro nonsens a absurditu

Tab. 32: Funkce humoru ve výuce výtvarné výchovy v polaritách

Etapa C	Humor ve výtvarné výchově		
		tlumí a redukuje:	posiluje a rozšiřuje:
	Výtvarné úlohy rozvíjející komunikaci a spolupráci	Individualismus Nezájem o obraz Chudost obsahů komunikace Konvenční zacházení s jazykem	Kooperace a dialog Interpretace obrazu Vyprávění příběhů Experimenty se slovem a obrazem
	Výtvarné úlohy podněcující imaginaci	Uzavřená mysl Lpění viděné skutečnosti Realistická tendence Mnohomluvnost Popisnost	Rozbíhavé asociace Expresivní deformace Fantazijní přetváření Lapidárnost Metaforické vyjadřování
	Výtvarné úlohy zaměřené na významotvorné procesy	Přesvědčení o jedné pravdě Nekritická interpretace Neústupnost	Smysl pro nonsens a absurditu Uvažování o významu obrazu Změna pohledu
	Explorační výtvarné úlohy	Nemožnost pohybu Obava ze ztráty kontroly Strach z nového	Fyzická akce Přijetí náhody a překvapení Odvaha experimentovat

Tab. 33: Typologie humorných výtvarných úloh v kontrastech



Graf 8: Pojmová mapa k principům humorné výuky výtvarné výchovy

11.2 Respektující přístup aktérů výuky výtvarné výchovy namísto jejich odcizenosti

První princip humorné výuky výtvarné výchovy byl vyjádřen polaritou „**respekt vs odcizenost**“. Spontánní humorné interakce mezi žáky i učiteli se objevují ve výuce výtvarné výchovy, ve které je uplatňován respektující přístup. Humor je zde lékem proti odcizenosti aktérů výuky, kteří přestávají být pouhými vykonavateli institucionálně přidělených rolí a neztrácí svou osobitost, zároveň ve svém jednání zohledňují potřeby druhých.

Učitel, který plánuje a realizuje výuku s uplatněním respektujícího přístupu, umožňuje žákům humorně se projevovat v interakci s ostatními. Nesoustředí pozornost pouze na učební látku vytrženou z kontextu běžného života, ale kultivuje také vztahy mezi účastníky výuky a jejich komunikační, sociální, personální a občanské kompetence. Bez respektujícího přístupu se humor ve výuce (nejen) výtvarné výchovy prakticky nemůže objevovat nebo se dostavuje spíše ve své subversivní podobě. (srov. Woods, 2012) **Humor sdílený v kolektivu zároveň žákům a učitelům usnadňuje komunikaci a upevňuje jejich vztahy, a zpětně tak respektující přístup ve výuce prohlubuje.**

Dle některých autorů je výzkumný zájem o humor ve škole důsledek celkové **humanizace ve vzdělávání**, které dle současných východisek pedagogiky zrcadlí potřeby učitelů a žáků. (Šedřová, 2013; Bell, Pomerantz, 2016; srov. Pelcová, 2000; Hábl, 2010) Princip „respekt vs odcizenost“ se tak dotýká etických principů výuky. (srov. Hazuková, 1994)

Uplatňování respektujícího přístupu k aktérům výuky souvisí především se **sociálními funkcemi humoru ve výtvarné výchově**, které byly objasněny na základě kvalitativního výzkumného šetření. Terénní výzkumná sonda ve výuce výtvarné výchovy ukázala, že s humorem žáci otevřeněji diskutují o tvůrčím záměru a reflektují tvůrčí proces, pracují v uvolněnější atmosféře, spoluprožívají výukové situace a projevují si sounáležitost, navazují kontakt se spolužáky i svými učiteli, snáze se vyrovnávají s chybami a potenciálně negativně prožívanými situacemi či testují hranice chování a vyrovnávají se s autoritou učitele, jeho nároky i zadáním výtvarného úkolu. Mají prostor také k takovým projevům humoru, které přímo nesouvisí s učivem, přesto pro ně mají v rámci sociální situace ve třídě význam.

Studenti výtvarné pedagogiky, kteří se zapojili do třetí fáze výzkumného projektu, uváděli sociální funkce humoru ve výuce výtvarné výchovy mezi nejdůležitějšími. Díky humoru se dle nich snáze staví mosty mezi učiteli a jejich žáky. Sdílený smích upevňuje vztahy v kolektivu školní třídy. K učení potom dochází v mnohem příjemnějším a otevřenějším prostředí.

Princip „respekt vs odcizenost“ se odráží zejména v takových humorných výtvarných úlohách, které jsou zaměřené na posilování sociálních interakcí a rozvíjení komunikačních dovedností. Odcizenost je zde narušena skrze aktivní spolupráci při plnění výtvarných úkolů, kolektivní výtvarné hry i otevírání nevšedních námětů k diskuzi. Odosobnění výtvarných úkolů lze překonat i větší otevřeností k osobitým žákovským námětům a přístupům a možností promítnout do výtvarné tvorby vlastní jedinečnou osobnost.

11.3 Účast učitelů a žáků ve výuce oproti jejich lhostejnosti

Předpokladem k takovým projevům humoru, které mají na výuku výtvarné výchovy pozitivní vliv, je **aktivní účast učitelů a žáků** ve vyučovacím procesu. V této souvislosti lze hovořit o uplatňování výukového principu „**účast vs lhostejnost**“.

Humor se objevuje ve výuce výtvarné výchovy, ve které žáci i učitelé zastávají aktivní roli a iniciativně vstupují do edukačního procesu. S humorem aktéři výuky překonávají lhostejnost vůči učivu, projevují vlastní zájmy i svobodnou vůli, k situacím výuky přistupují autenticky. **Učitel plánující výuku tak, aby podpořil zájem a aktivní přístup žáků k osvojování si vzdělávacích obsahů, může ve výuce očekávat vznik spontánních humorných situací usnadňujících proces učení. Zároveň může sám záměrně humor využít jako prostředku aktivizace žáků.**

Uplatňování principu „účast vs lhostejnost“ může do výuky přinášet nejen humorné situace, ale s nimi také prožitky svobody. Dle Komenského (2004, s. 59) je přirozené radovat se ze svobody. Každá hra je podle něj „*čímśi dobrovolným, a tím svobodným, zatímco zaneprázdnění věcmi vážnými vyhlíží jako nezbytnost, a tím nucení.*“ Humor a žertování, které mají ke hře blízko, mohou vnést do výuky potřebnou lehkost a změnit atmosféru netečnosti a vynucování pozornosti v účastné prožívání výukových situací.

Mezi funkcemi humoru, které vyplynuly z kvalitativní výzkumné sondy, nalezneme funkci aktivizační. Právě s ní je princip „účast vs lhostejnost“ nejvíce provázán. Díky aktivizační funkci humoru se výuka výtvarné výchovy stává intenzivnější. V humorných situacích, které se objevovaly v rámci pozorované výuky, se učitelé a žáci naplno účastnili výuky a nořili se do tvůrčího procesu. Místo netečnosti k vzdělávacím obsahům o ně aktivně projevovali zájem.

Na fotografiích č. 74 a 75 jsou detaily kapek, které byly zaznamenány v rámci kvalitativního šetření na víceletém gymnáziu. Žáci jim věnovali neobvyklou pozornost – nakláněli papír a zkoumali, jak se materiál bude chovat, slévali je dohromady, opatrně přidávali další barvu. Celý proces ve skupině doprovázeli humornými verbálními komentáři. Učitelka v tomto případě dopřála žákům prostor k výtvarné exploraci a sama spontánní výtvarný experiment vtipně komentovala. Společně pozorovali, jak se „*kapky obalují v pastelovém prášku jako řízečky*“. Jedná se o příklad situace, ve které žáci pro ně autentickým způsobem projevili zájem o výtvarné jevy a „výtvarně specifický“ smysl pro humor odrážející se i v práci s materiálem, nalezený princip humorné výuky výtvarné výchovy zde našel uplatnění.

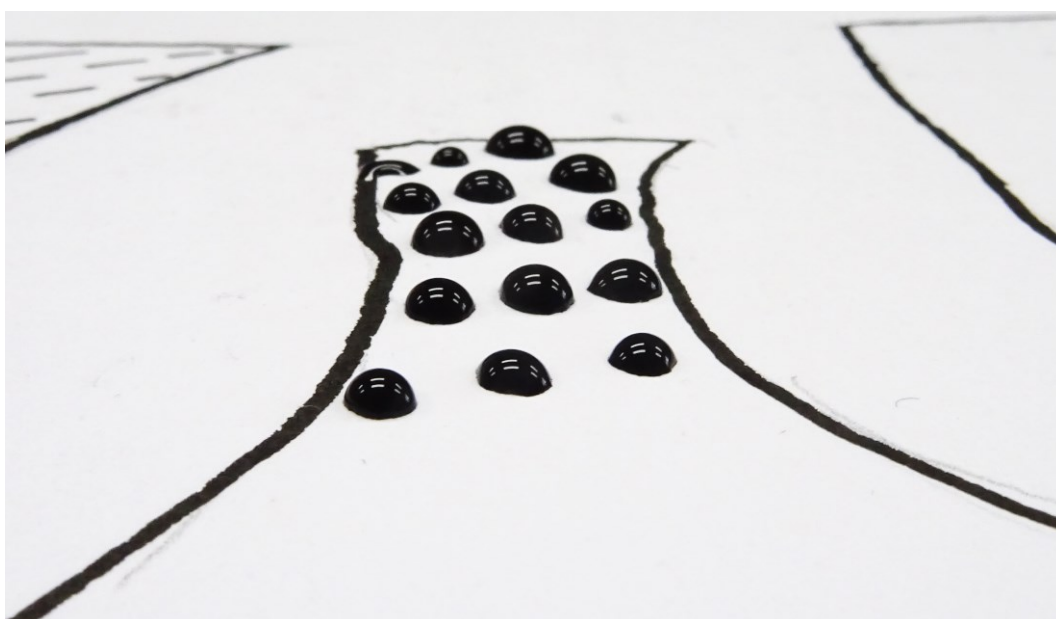
Příkladů humorných situací, ve kterých se žáci projeví jako aktivní jedinci připravení účastně reagovat na překvapení a náhodu, bylo v rámci výzkumné sondy zaznamenáno mnohem více. K osobní účasti na výuce je motivovaly také náměty, ve kterých mohli uplatnit vlastní zkušenost. Aktivní zájem o výtvarnou činnost probouzely i humorné prvky z vrstevnické populární kultury, které žáci komponovali do jejich výtvarných prací a vedli o nich dialogy.

Z typologie humorných výtvarných úloh mohou žákům v hodinách výtvarné výchovy pomoci převzít iniciativu především explorační humorné výtvarné úkoly, ve kterých jsou vyzýváni k materiálovým experimentům, akční tvorbě a hram s výtvarným jazykem. Jsou plánovány tak,

aby je zcela vtáhly do výtvarného procesu, který je v kontextu současné výtvarné výchovy důležitější než výsledek. Jejich účast však mohou posílit i úlohy zaměřené na sociální interakce a komunikaci nebo úlohy vyžadující zapojení vlastní představivosti či reflexi každodenní zkušenosti.



Obr. 74: Kapka v pastelovém prachu – spontánní výtvarný experiment žáků víceletého gymnázia



Obr. 75: Pnutí kapek tuše – žákovský experiment zaměřený na humorné zkoumání výtvarného materiálu

11.4 Tvořivá činnost místo lpění na stereotypu

Věnují-li učitelé výtvarné výchovy dostatek pozornosti rozvoji kreativity u svých žáků, připravují také živnou půdu potenciálním humorným situacím. Uplatňují tak další princip humorné výuky výtvarné výchovy – „**tvořivost vs stereotyp**“.

Nejsou-li žáci svázáni příliš úzkými a stereotypními zadáními výtvarných úkolů, mají dostatek příležitostí ozvláštnit výuku humornými prvky. **Kreativně pojatá výuka je jedním z předpokladů projevů humoru ve školní třídě. Humor zároveň podněcuje žáky k tvořivějšímu chápání námětů a plnění výtvarných úkolů.**

V rámci kvalitativní výzkumné sondy bylo zaznamenáno množství situací, ve kterých humor skrze svou tvořivou funkci pozitivně ovlivnil výuku výtvarné výchovy. S humorem docházelo k větší variabilitě řešení úkolů, nacházení netradičních přístupů k výtvarné tvorbě, objevování překvapivých souvislostí i zkoumání výrazových možností technik a materiálů. Humor usnadnil situace, kde byli žáci i učitelé konfrontováni s dosud neznámým a neobvyklým či provokativním podnětem. Do výuky přinesl tvůrčí odvahu umožňující překonat strach z chyby či selhání a nalézat osobitý výtvarný výraz.

Kvalitativní šetření tak potvrdilo zjištění odborníků, kteří hledají mezi humorem a kreativitou určité paralely. (Koestler, 1964; Ziv, Ziv, 2002; Wu, Chen, 2019) Humor ve výuce výtvarné výchovy může osvobozovat kreativní myšlení od zažitých vzorců, posilovat vhled do výtvarných jevů a rozpoutávat řetězce vzdálených asociací. Ve vyučovacích jednotkách výtvarné výchovy, ve kterých není pro projevy těchto schopností prostor, se humorné situace související s výtvarnými obsahy objevují v mnohem menší míře. Pokud je variabilita řešení výtvarného úkolu příliš úzká, objevitelský charakter humorných interakcí ve vztahu k výtvarnému materiálu z výuky výtvarné výchovy mizí.

Tvořivého potenciálu humoru může být využíváno zejména v exploračních výtvarných úlohách a ve výtvarných úlohách založených na imaginaci. Díky asociacím a podněcování fantazijních představ zde dochází ke zrodu nových nápadů a způsobů řešení výtvarných úloh.

Obrázek č. 76 ilustruje situaci výuky výtvarné výchovy, ve které byl princip „tvořivost vs stereotyp“ s pomocí humoru rozvinut. Situace byla zaznamenána ve výuce učitelky C v rámci terénní výzkumné sondy. Zadání výtvarného úkolu bylo spíše ve sféře stereotypu. Jednalo se o vyplnění tvarů ornamentálními motivy, ze kterých bylo třeba sestavit postavu zvířete. Finální kompozice měla být adjustována na barevném papíře, aby měl výtvar reprezentativní podobu určenou pro školní výstavní plochu. Humor však dokázal úkol překlomit do druhé polohy – posílit jeho tvořivou stránku. Díky spontánnímu nápadu jednoho z žáků, kterému učitelka ve výuce dala slovo, žáci začali z vystřižených tvarů nekonvenčně skládat jiná zvířata, než bylo původně zamýšleno. Proces hledání vtipných novotvarů osvobodil u žáků tvůrčí myšlení navzdory mantinelům zadání, na které původně reagovali.

← Tvořivost

Stereotyp →



← Uplatnění humoru

Obr. 76: Hra s tvary (6. ročník) – tvořivá vs stereotypní činnost

11.5 Obrazotvornost versus nehybná mysl

Posledním principem humorné výuky výtvarné výchovy je důraz na rozvíjení obrazotvornosti jako protiváhy k nehybným způsobům myšlení. **Humorné projevy vyžadují nastartování procesů imaginace vhodně zvolenými výtvarnými úkoly a formulací zadání. Humor ve výuce zároveň může obrazotvornost podnítit.**

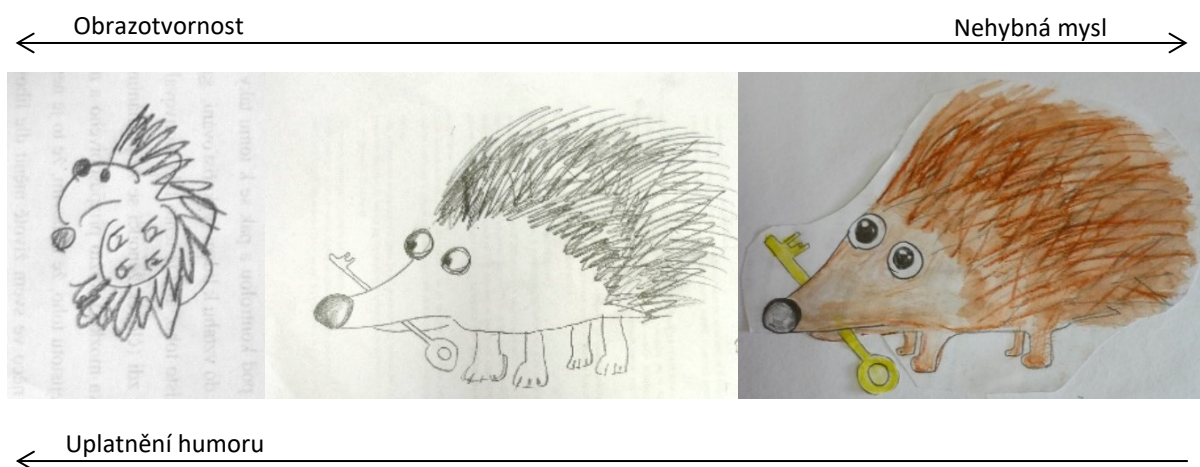
V teoretické části dizertační práce byl humor představen jako kognitivní výzva, která vyžaduje od recipienta i tvůrce aktivizaci kognitivních procesů – vyvolání paměťových představ, práci s asociacemi a fantazijními představami, vyřešení problému, zhodnocení odchylek od reality. (Koestler, 1964, Morreall, 1983, McGhee, 1979, Garner, 2006) Humor, který může být považován za jistou formu mentální gymnastiky, je dobrým cvičením pro nehybnou mysl. Ve výtvarné výchově je třeba myslet také ve výtvarném jazyce, v obraze a v materiálu. Hybná síla humoru se může projevit v bohaté obrazotvornosti učitelů i žáků, díky které je překonávána strnulost obrazných vyjádření.

Obrazy, se kterými žáci a učitelé ve výuce pracují, může oživit repertoár výrazových prostředků vizuálního humoru, jež byly rozpoznány a pojmenovány v rámci kvalitativní výzkumné sondy. Jejich zvědomení může pomoci k nastartování obrazotvorných procesů i k plánování konkrétních zadání výtvarných úloh. Humor vycházející z rozjitřené obrazotvornosti je spojen s netradičními způsoby zobrazování postav, dějů a procesů. Zobrazovaná skutečnost může být vtipně deformována, stylizována či abstrahována. S uplatněním humorné nadsázky lze zvýšit emocionální účinek obrazu a rozehrát v něm další obsahy. Humorně laděné obrazy získávají metaforický význam, o němž lze ve skupině diskutovat a reagovat na něj.

Humorné situace podněcující obrazotvornost mohou být spojeny s imaginativními výtvarnými úlohami či s výtvarnými úlohami zaměřenými na významotvorné procesy. V těchto úlohách se žáci musí odpoutat od viděného a reinterpretovat významy obrazu.

Obrazovou ukázkou, která napomůže ilustrovat možnosti uplatnění principu „obrazotvornost vs nehybná mysl“, jsem si propůjčila z drobné výzkumné sondy realizované již v roce 2017 v rámci mé diplomové práce na téma „Humor ve výtvarné výchově“. Obrazová řada, kterou lze sestavit z nashromážděných obrazových souborů totiž dobře vizualizuje rozdíly mezi živoucí humornou obrazotvorností a konvenčním přístupem k námětu. (obr. 77) Obrázky ježka jsou od stejného autora (12 let), který použil zobrazení zvířete jako symbol pro ochranu soukromí. První vyobrazení ježka (na obr. 75 vlevo) je uvolněná skica, ve které si žák dovolil uplatnit humor. Použil k tomu ryze vizuální prostředky – figuru nakreslil z netradičního úhlu pohledu a překlopil ježka na záda; v několika rychlých tazích se mu podařilo zachytit komický výraz postavy s vykulenýma očima a směšně svěšeným čumákem; vše podtrhují expresivně kreslené bodliny. Dalším skicováním se však humorný účinek kresby částečně vytrácí. Finální výtvarná práce je sice provedena v akvarelu a vyžadovala od autora více času, energii první skici v ní však nenalzáme. Humor, vyplývající z rozjitřené imaginace žáka při skicování, obraz oživuje. Ukázka demonstruje, že může být vhodným prostředkem k podpoře obrazotvornosti

žáků, kteří se díky němu nezdrahají deformovat zobrazovanou skutečnost a rozvíjet řetězce svých představ.



Obr. 77: Oživení obrazotvornosti vs konvenční zpracování námětu

12 Edukační potenciál humoru ve výuce výtvarné výchovy

Humor je vzácné koření mezilidského soužití. Názory mnohých odborníků potvrzují, že může prohlubovat sociální pouta, ale i bystřit mysl. Učitelé by měli humorným projevům umožnit pronikat i do školních tříd, výtvarné učebny nevyjímaje, a naplno využívat všech pozitivních účinků, které humor do výuky přináší.

Cílem pedagogického výzkumu realizovaného v rámci dizertační práce bylo důkladně popsat humorné situace přirozeně se objevující ve výuce výtvarné výchovy, objasnit edukační potenciál humoru pro výtvarné vzdělávání ve vztahu ke konkrétním situacím zaznamenaným ve výuce a zformulovat principy humorné výuky výtvarné výchovy, jejichž uplatňování může přispět ke zkvalitnění praxe ve školách a naplňování soudobých oborových cílů. Nyní je namístě reflektovat, zda byly tyto cíle naplněny a jak lze edukační přínos humorných situací ve výtvarné výchově celkově zhodnotit.

V této kapitole je edukační potenciál humoru shrnut a objasněn. Význam humoru pro výtvarnou výchovu je spatřován v celkovém oživení edukačního procesu (více viz kapitola 12.1). Přínos humoru pro výtvarnou edukaci vyplývá také z polarit výukových jevů, které reflektují principy humorné výuky výtvarné výchovy (více viz kapitola 12.2). Edukačně přínosné humorné projevy ve výuce lze vztáhnout ke kompetencím ve vzdělávání, a to kompetencím učitele i žáka (více viz kapitola 12.3.). Posledním tématem, které bude v souvislosti s edukačním potenciálem humoru otevřeno, je respektování ontogenetických zvláštností humoru s cílem co nejlépe uzpůsobit výtvarnou edukaci vývojovým potřebám cílových skupin (více viz kapitola 12.4.).

12.1 Humor jako oživení výuky výtvarné výchovy

V řadě teoretických pojednání o humoru, o která se ve své práci opírám, se objevuje **motiv života**. U Henriho Bergsona (2012), jehož filozofickou esej *Smích*, jsem v práci několikrát citovala, je živoucí komická obrazotvornost protiváhou všeho ztuhlého a mechanického, rigidních a umělých struktur, ze kterých život vyprchal. Sociolog Marwin Koller (1988) vidí humor jako nástroj přežití společnosti, protože pomáhá udržovat sociální vazby a řešit sociální konflikty. Také školní etnograf Peter Woods (2012), který zkoumá situaci humoru ve škole ze sociologicko-antropologické perspektivy, spatřuje v humoru strategii přežití, která v jeho pojetí usnadňuje učitelům a žákům vyrovnávat se s formálními pravidly školy jako instituce. I jiní autoři, i když se vyjadřují méně explicitně, vidí v humoru určitou hybnou sílu. Arthur Koestler (1964) považuje humor za tvůrčí akt, při kterém jedinec aktivně transformuje podněty okolního světa. John Morreal (1983) zase hovoří o konceptuálním posunu – o pohybu myslí, díky kterému vyhodnotíme přicházející podnět jako humorný.

Prvek života či pohybu spatřuji i ve výsledcích kvalitativní výzkumné sondy zkoumající pojetí humoru ve výuce výtvarné výchovy. Všímám si hybné síly humoru, která přibližuje výuku výtvarné výchovy životu. Shrnutí pozitivních funkcí humoru ve společnosti jako „způsob přežití“ (Koller, 1988; Woods, 2012) považuji za výstižné. V kontextu výtvarné edukace se mi však jeví jako vhodnější vyjádřit benefity humoru slovem **oživení**. Toto označení podle mne lépe vystihuje edukační přínos humoru. Spatřuji v něm větší provázanost s termínem „ozvláštnění“, se kterým v kontextu výtvarné výchovy i historie výtvarného umění běžně zacházíme. Podstatou ozvláštnění je „*vytržení věci nebo jevu z obvyklého prostředí a obvyklých souvislostí a jejich uvedení do prostředí a souvislostí neobvyklých, nečekaných a často i paradoxních.*“ (Bláha, Slavík, 1997, s. 12) Setkáváme se s ním ve většině tendencí umění 20. století, na jejichž pozadí se vyvíjela i aktuální koncepce výtvarné výchovy. Humor byl v dizertační práci často představován právě v souvislosti s narušováním obvyklých pravidel, překvapením a paradoxem. Humorné oživení výuky lze tedy považovat za určitý druh ozvláštnění výtvarně-edukačního procesu.

Výzkumné šetření prokázalo, že k oživení edukačního procesu skrze humorné situace dochází ve výtvarné výchově hned na několika úrovních. Tento závěr vyplývá z pojmenovaných funkcí humoru ve výuce výtvarné výchovy, typů výtvarných úloh i principů edukačně přínosné výuky s humornými prvky:

funkce komunikační a sociální → princip „respekt versus odcizenost“ → **oživení interakcí**;

funkce aktivizační → princip „účast versus lhostejnost“ → **oživení pozornosti**;

funkce tvořivá → princip „tvořivost versus stereotyp“ → **oživení kreativity**;

funkce obrazotvorná → princip „obrazotvornost versus nehybná mysl“ → **oživení obrazného myšlení**.

K oživení dochází na úrovni interakcí – komunikace ve výuce plyne s humorem přirozeněji a s větším osobním nasazením jejich účastníků. Oživena je pozornost aktérů výuky – učitelů

a žáků. Ti se výuky plně účastní a opouštějí pasivní role, za které by se ve školní instituci mohli snadno schovat. Oživena je i tvořivá činnost, která se díky humoru stává intenzivnější, více překvapivá, experimentální a nekonvenční. K oživení dochází i na úrovni obrazného myšlení, díky kterému jsou žáci schopni zvažovat odchylky od zobrazování reality a vytvářet komické deformace obrazu.

K oživení výuky výtvarné výchovy skrze humorné situace mohou přispět různé typy výtvarných úloh, které byly díky realizovanému výzkumnému šetření charakterizovány: výtvarné úlohy rozvíjející komunikaci a spolupráci, výtvarné úlohy podněcující imaginaci, výtvarné úlohy zaměřené na významotvorné procesy, explorační výtvarné úlohy.

12.2 Polarity humorné výuky výtvarné výchovy

Dizertační práce nabízí cestu k využívání edukačního potenciálu humoru skrze uplatňování principů humorné výtvarné výchovy. Tyto principy jsou formulovány v kontrastech a ukazují polarity výuky výtvarné výchovy. I z těchto polarit je možné vyvozovat celkový edukační přínos humoru ve výtvarné výchově. Poukazují na to, jaké příznivé jevy může humor ve výuce posilovat, a naopak jaké nežádoucí výukové jevy může tlumit. Polarity výuky výtvarné výchovy vyjádřené v nalezených principech je možné spatřovat v širších souvislostech obecné i výtvarné pedagogiky.

Princip humorné výuky výtvarné označený jako „**respekt vs odcizenost**“ souvisí s **humanizací vzdělávání**, kterou pedagogika zaznamenala v průběhu 20. století. (srov. Pelcová, 2000; Hábl, 2012; Šedřová, 2013; Bell, Pomerantz, 2016) Pozitivní účinky humoru ve výuce zde souvisí s obecnými sociálními jevy, ke kterým se humor váže v lidské společnosti, především s rozvíjením solidarity a skupinové koheze (viz kapitola 6.3 v teoretické části práce). Díky humoru dochází k celkovému zlidštění výuky, prohlubování interakcí mezi jejími aktéry a vytváření bezpečné atmosféry. Protikladem takto koncipované výuky je odosobněná komunikace mezi žáky i učiteli, rivalita a vytváření umělých bariér mezi lidmi.

Polarita účastné výuky a pasivního přístupu žáků i učitelů k vyučovacímu procesu byla vyjádřena principem „**účast vs lhostejnost**“. Jeho uplatňování je v souladu s **konstruktivistickým a osobnostně orientovaným pojetím výuky**, ve které mají účastníci aktivní roli. (srov. Hrbáčková, 2006; Hazuková, Šamšula, 2005; Slavík, Štech, 2013) I zde se uplatňují sociální funkce humoru (viz kapitola 6.3), v tomto principu humorné výuky se však více zrcadlí živoucí energie humoru a jeho kritické a nápravné funkce. (Bergson, 2012) Humor může učinit výuku aktivnější. Může do ní vnášet hravost, veselost a spontánnost, a s nimi i prožitky svobody. Součástí humorně laděné výuky přitom může být fyzický pohyb. Účastníci v ní věnují vyučovacímu procesu pozornost a k přijímání nových poznatků zaujímají aktivní postoj. Humor dokáže naopak tlumit ospalost a nudu, překonávat nezájem žáků o vzdělávací obsahy a jejich nekritický přístup.

Principem „**tvořivost vs stereotyp**“ byla zdůrazněna potřeba učinit výuku současné výtvarné výchovy kreativnější. Tvořivost je již tradičním a stále důležitým tématem výtvarné výchovy (Podlipský a kol., 2017; Uhl Skřivanová, 2023) Potenciálu humoru k **rozvoji kreativity, kritického a flexibilního myšlení** byla věnována pozornost v teoretické části práce (viz kapitola 6.2). S uplatněním principu „tvořivost vs stereotyp“ může humor ve výuce výtvarné výchovy podpořit experimenty s výtvarnými vyjadřovacími prostředky a zapojování badatelských výukových metod. S humorem lze potlačit stereotypnost činností, schematismus, obavy z nového a nečekaného a fixaci na jedno možné řešení.

Poslední související princip byl označen jako „**obrazotvornost vs nehybná mysl**“. Uplatňování tohoto principu souvisí se zájmem výtvarné výchovy o vizuální studia a utváření významu obrazů v kontextu vizuální kultury. (srov. Fulková, 2008; 2019) I tento princip je vázaný na rozvoj tvořivosti ve výtvarné výchově, zdůrazňuje však navíc úlohu humoru v reflexi

významotvorných procesů, která byla popsána v teoretické části práce v kapitole 6.1. Připomíná proces bisociací, díky kterým v humoru dochází k aktivnímu zapojování imaginace. Humor posilující obrazotvornost povzbuzuje žáky k přetváření vizuální skutečnosti za účelem výtvarného vyjadřování, posiluje u nich rozbíhavost myšlení, obsažnost jejich verbálního i vizuálního projevu, stejně tak smysl pro absurditu. Pomáhá překonávat ulpívání na viděné skutečnosti a přesvědčení o jedné možné pravdě.

12.3 Humor ve výtvarné výchově ve vztahu ke kompetencím ve vzdělávání

V teoretickém pojednání o edukačním přínosu humoru ve škole jsem uvedla inspirativní příklad studie z oblasti lingvistiky představující humor jako druh jazykové kompetence, kterou lze ve výuce jazyků rozvíjet. (Wulf, 2010) Výsledky mého výzkumného šetření ukázaly, že i ve výtvarné výchově může humor souviset s kompetencemi aktérů výuky. Uplatňování humoru ve výuce výtvarné výchovy vyžaduje aktivizování souboru dovedností, znalostí i postojů jak od učitele, tak od žákovského kolektivu. Mnohé z nich se týkají obrazové komunikace, a souvisí tak s kompetencemi oborovými. (srov. Uhl Skřivanová, 2011; 2018; 2019) Další jsou provázané s obecnými profesními kompetencemi učitele (Veteška, Tureckiová, 2008; Bořkovec, 2023) či klíčovými kompetencemi žáka. (RVP PV, 2021; RVP ZV; 2023)

Souvislosti humoru ve výuce výtvarné výchově s kompetencemi ve vzdělávání jsou v této kapitole naznačeny prostřednictvím **pojmových map**.

První relační mapa poskytuje souhrnný obraz výzkumných zjištění jednotlivých výzkumných etap. (graf 9) Obsahuje tři hlavní oblasti, které jsou barevně odlišeny – přínos humoru ve výtvarné výchově, rozhodování učitele ve výuce ve vztahu k uplatnění humoru a projevy humorných situací ve výuce výtvarné výchovy. Pomyslnými mosty mezi těmito oblastmi jsou principy humorné výuky výtvarné výchovy a typologie humorných výtvarných úloh. Principy humorné výuky výtvarné výchovy je možné chápat jako cestu, přes kterou se teorie o edukačním přínosu humoru dostává do učitelova rozvažování o výuce. Typy humorných výtvarných úloh jsou potom konkrétními didaktickými prostředky, kterými učitel žákům umožní ve výtvarné výchově uplatňovat výrazové prostředky humoru při plnění různých učebních úloh.

Druhá pojmová mapa klade výzkumná zjištění do vztahu k soudobým parametrům výuky výtvarné výchovy. (graf 10) Usouvztažněné informace jsou v myšlenkové mapě vyznačeny barevně.

Edukační potenciál humoru je kladen do souvislosti s **cíli výtvarné výchovy** dle H. Hazukové (1994). Hazuková spatřuje přínos výtvarné výchovy v rámci všeobecného vzdělávání v oblastech: 1) poznávacích procesů; 2) prožívání, emocionálních procesů; 3) hodnotících procesů; 4) přetvářecích procesů; 5) sociálních procesů, zejména komunikaci. Takové pojetí cílů, ke kterým má výtvarná výchova směřovat, je holistické a zrcadlí všeobecně-vzdělávací a integrační potenciál výtvarné výchovy. Pojetí cílů výtvarné výchovy vykazuje v pojmové mapě souvislost s funkcemi humoru ve výtvarné výchově: funkcí komunikační a sociální, funkcí aktivizační, funkcí tvořivou a funkcí obrazotvornou. Humor se tak na obecné úrovni jeví jako vhodný prostředek usnadňující směřování k základním vzdělávacím cílům výtvarné výchovy.

Oblast **rozhodování učitele** o uplatnění humoru ve výuce výtvarné výchovy je uvedena v souvislosti s **profesními kompetencemi učitele**, se kterými pracuje *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* napříč vzdělávacími obory. (Bořkovec, 2023) Tento rámec

profesních kompetencí je v soudobém diskurzu vzdělávání učitelů velmi aktuální – je chápán jako jedno z důležitých východisek k plánování studijních programů v oblasti učitelství. „*Předkládaný Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství má sloužit ke zkvalitňování přípravy učitelů a učitelek na fakultách připravujících učitele a učitelky, a tím přispět k další profesionalizaci učitelského povolání.*“ (Bořkovec, 2023, s. 6) Rámec uvádí profesní kompetence učitelů strukturované do šesti oblastí: 1) vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním; 2) plánování, vedení a reflexe výuky; 3) prostředí pro učení; 4) zpětná vazba a hodnocení; 5) profesní spolupráce; 6) profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví. Oblasti profesních kompetencí jsou v pojmové mapě usouvztažněny k situacím rozhodování učitele výtvarné výchovy o uplatňování humoru ve výuce: zvažování námětu; volba výtvarných vyjadřovacích prostředků; komunikace a řízení výuky; otevřenost k tvůrčím podnětům; osobní rovina vzdělávání. Souvislosti mezi profesními kompetencemi a rozhodováním učitele o uplatňování humoru v různých výukových situacích jsou podrobněji vysvětleny v tabulce č. 34. Je třeba poznamenat, že využívání humoru coby prostředku výtvarné edukace se odvíjí nejen od získaných profesních kompetencí, ale také od učitelova pojetí humoru – připomenutí tohoto tématu bude věnována následující podkapitola (12.3.1).

Projevy humoru ve výuce výtvarné výchovy jsou v pojmové mapě kladeny do vztahu s návrhem *Společného Evropského rámce vizuální gramotnosti* (*European Framework of Reference for Visual Literacy – ENViL*). (Wagner, Schönau, 2016; Uhl Skřivanová, 2018) Činnostně orientovaný model vizuální gramotnosti vyjádřený pomocí akčních sloves dobře koresponduje s etnograficky založenou výzkumnou sondou umožňující pozorovat chování účastníků edukačního procesu a naplňování výchovně-vzdělávacích cílů pomocí konkrétních aktivit. S žákovskými oborovými kompetencemi dle návrhu ENViL seznámila českou obornou veřejnost Věra Uhl Skřivanová (2011; 2018; 2019), která na přípravě referenčního rámce spolupracovala. Dílčí žákovské oborové kompetence jsou zde vyjádřené akčními slovesy: „*popsat, imaginovat, navrhnout, tvořit, experimentovat, realizovat, užít/využít, komunikovat, prezentovat, vnímat, analyzovat, interpretovat, posoudit, hodnotit, učinit estetickou zkušenost, vcítit se, ocenit/ohodnotit.*“ (Uhl Skřivanová, 2018, s. 13) Vztahují se k obrazu, který je v referenčním rámci chápán jako souhrnný pojem pro vizuální fenomény. Dílčí žákovské oborové kompetence ukotvené v návrhu evropského referenčního rámce vizuální gramotnosti lze vztáhnout k projevům humoru při různých činnostech ve výtvarné výchově, které byly zaznamenány během výzkumného šetření. Usouvztažnění rovněž přispívá k objasnění edukačního potenciálu humoru ve výuce výtvarné výchovy. Ukazuje, že humorné projevy souvisí s širším rámcem oborových kompetencí.

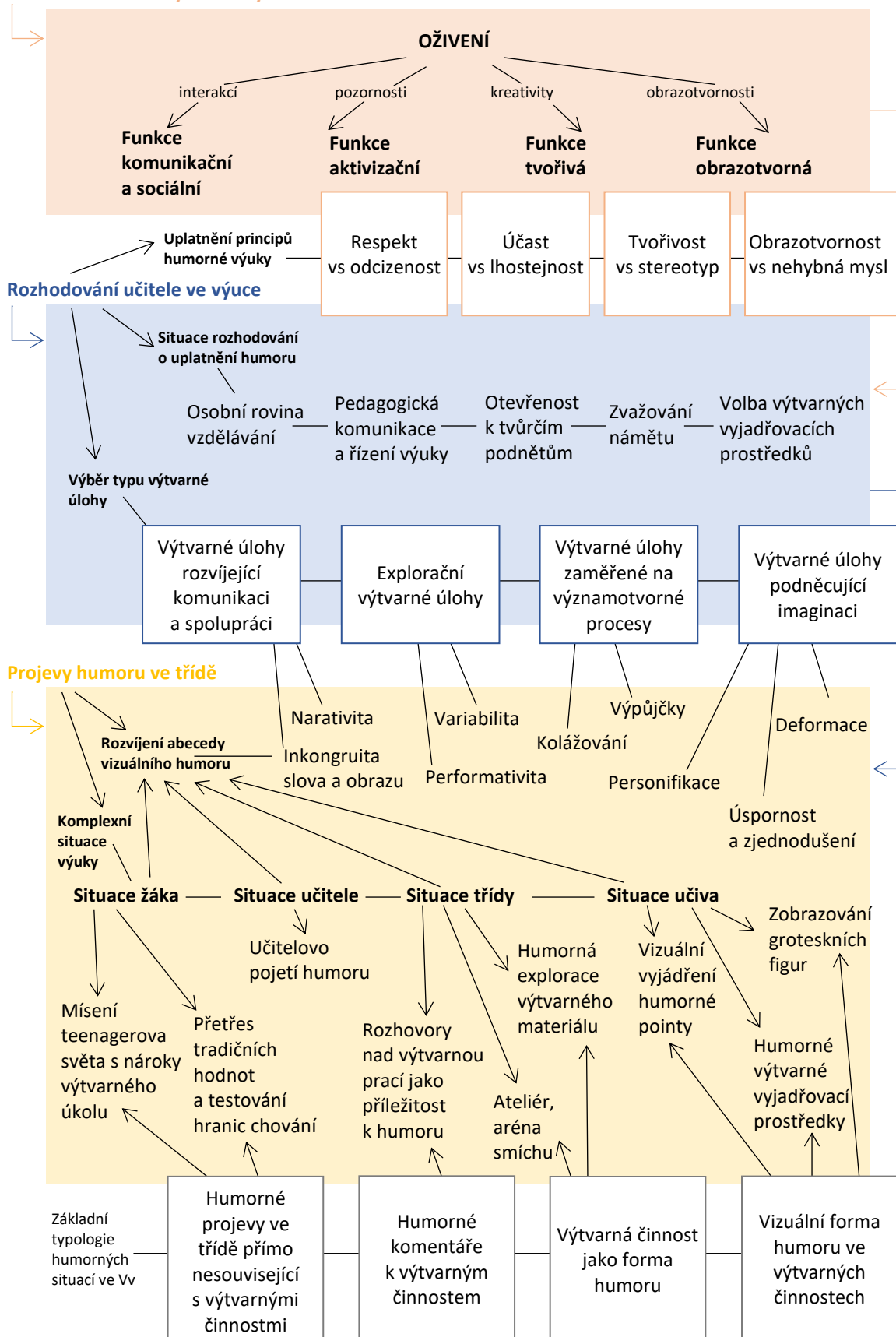
Projevy humoru ve výtvarné výchově ve vztahu k žákovským oborovým kompetencím dle návrhu *Společného Evropského rámce vizuální gramotnosti* (Wagner, Schönau, 2016; Uhl Skřivanová, 2018) jsou shrnuty v následujícím přehledu – konkrétní projevy kompetencí zaznamenané při výtvarných činnostech v souvislosti s humorem jsou ve shrnujícím textu označeny **tučně**:

popsat → **popsat výtvarnou práci s využitím metafor a humorných přirovnání;**

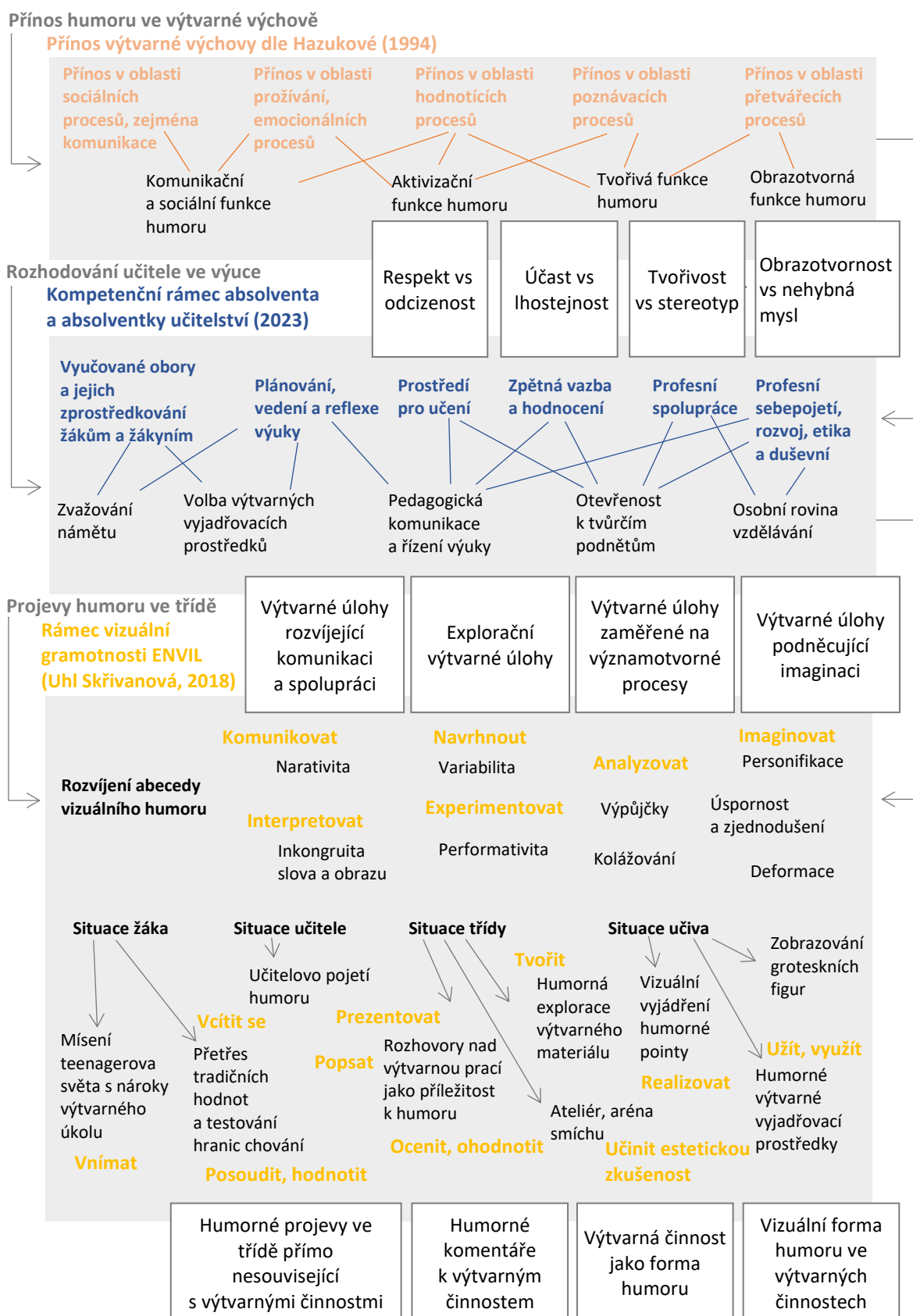
imaginovat → **abstrahovat a stylizovat figuru s cílem dosáhnout humorného účinku;**

navrhnout → **navrhovat různá humorná řešení výtvarného úkolu;**
tvořit → **tvořit a proměňovat významy obrazu s uplatněním humorné perspektivy;**
experimentovat → **zkoumat netradiční výrazové možnosti a zapojit se do humorné výtvarné akce;**
realizovat → **vytvářet vlastní humorné obrazy;**
užít/využít → **uplatňovat humorné výtvarné vyjadřovací prostředky;**
komunikovat → **obrazem sdělovat humornou pointu;**
prezentovat → **s humorem hovořit o výtvarné práci se spolužákem;**
vnímat → **vybírat humorné prvky z vizuality všedního života;**
analyzovat → **pracovat s významovými vrstvami humorných sdělení;**
interpretovat → **reinterpretovat význam obrazu;**
posoudit, hodnotit → **projevit schopnost sebeironie při reflexi tvůrčího procesu;**
učinít estetickou zkušenost → **plně se ponořit do humorné výtvarné činnosti;**
vcítit se → **adekvátně uplatnit humor v sociální situaci;**
ocenit, ohodnotit → **s humorem projevit zájem o práci spolužáka.**

Přínos humoru ve výtvarné výchově



Graf 9: Edukační potenciál humoru ve výtvarné výchově – souhrnný přehled výzkumných závěrů



Graf 10: Edukační potenciál humoru ve výtvarné výchově – usouvztažnění k soudobému oborovému kontextu

Kompetence profesního rámce absolventa a absolventky učitelství (Bořkovec, 2023, s. 17)	Situace rozhodování učitele ve výtvarné výchově ve vztahu k uplatňování humoru
„1. Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním	
1.1. Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím.	Zvažování námětu Volba výtvarných vyjadřovacích prostředků
1.2. Didakticky zprostředkuji obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami.	Zvažování námětu Volba výtvarných vyjadřovacích prostředků
2. Plánování, vedení a reflexe výuky	
2.1. Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně.	
2.2. Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.	Pedagogická komunikace a řízení výuky
2.3. Podporuji u žáků a žákyň zvědavost a motivaci k učení.	Volba výtvarných vyjadřovacích prostředků Zvažování námětu Pedagogická komunikace a řízení výuky
2.4. Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby.	Pedagogická komunikace a řízení výuky
2.5. Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.	
3. Prostředí pro učení	
3.1. Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.	Pedagogická komunikace a řízení výuky Otevřenost k tvůrčím podnětům Osobní dimenze vzdělávání
3.2. Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.	Pedagogická komunikace a řízení výuky Otevřenost k tvůrčím podnětům Osobní dimenze vzdělávání
3.3. Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává.	Pedagogická komunikace a řízení výuky Volba výtvarných vyjadřovacích prostředků
4. Zpětná vazba a hodnocení	
4.1. Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.	
4.2. Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně.	Pedagogická komunikace a řízení výuky Otevřenost k tvůrčím podnětům
4.3. Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.	Pedagogická komunikace a řízení výuky
5. Profesní spolupráce	
5.1. Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu.	
5.2. Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň.	Otevřenost k tvůrčím podnětům
6. Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví	
6.1. Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji.	Otevřenost k tvůrčím podnětům Osobní dimenze vzdělávání
6.2. Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou.	Otevřenost k tvůrčím podnětům
6.3. Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu.“	Osobní dimenze vzdělávání

Tab. 34: Rozhodování učitele o uplatnění humoru ve výukových situacích výtvarné výchovy ve vztahu k profesním kompetencím absolventa učitelství (Bořkovec, 2023)

12.3.1 Humor jako jeden z aspektů učitelova pojetí výuky výtvarné výchovy

Učitel je důležitou determinantou výuky. Jeho smysl pro humor může projevy humoru ve školní třídě výrazně ovlivňovat. Využívání humoru ve výuce se odvíjí nejen od jeho profesních kompetencí, ale i od jeho osobního pojetí humoru ve výuce výtvarné výchovy. Učitelovo pojetí humoru se odráží například ve způsobech, jakými komunikuje se svými žáky, typech zadávaných výtvarných úloh i přístupech, kterými řeší nastalé problémy.

Učitelovu pojetí humoru jsem se věnovala v několika kapitolách dizertační práce. V teoretické části jsem v kapitole 4.3 jsem s odkazem na P. Woodse (2012) popsala učitelovo pojetí humoru jako způsob, jak se vyrovnat s nároky školní instituce. Učitelovo pojetí humoru jsem představila jako proměnlivé a formující se s postupným nabýváním pedagogických zkušeností. (González-Calvo, Arias-Carballal, 2017) Připomněla jsem, že humor vnáší do výuky nadhled, empatii a velkorysost. Sebeironie pomáhá učitelům odpoutat se od zbytečného pedantství bránícímu nahlédnout smysl věci. (Pelcová, 2000) Díky těmto vlastnostem si učitelé humoru ve výuce cení a učitelský smysl pro humor často oceňují i jejich žáci. Učitelovo pojetí humoru může mít řadu dílčích aspektů souvisejících s různými osobnostními charakteristikami vyučujících i jejich přístupy k různým výukovým situacím.

Učitelovo pojetí humoru souvisí s širším pojmem **učitelovo pojetí výuky**, tedy často neuvědomovaným a implicitním souborem přesvědčení a argumentů, které ovlivňují pedagogické myšlení a jednání. (Zormanová, 2011; Mareš, Křivohlavý, 1995) Výzkumné šetření zprostředkované touto dizertační prací umožnilo některé aspekty učitelova pojetí humoru konkretizovat, a nabídnout tak učitelům podněty k přemýšlení o vlastním pedagogickém počínání. Reflexe vyučovacího procesu je považována za důležitou součást pedagogicko-psychologických kompetencí učitele. (Janík, Slavík, Pišová, Minaříková, 2011; Slavík, Hajerová Müllarová, Soukupová, 2022) I reflexe učitelova pojetí humoru může být při zvažování smysluplnosti činností ve výuce užitečná.

Již první výzkumná etapa realizovaná jako výzkumné šetření v mateřských školách potvrdila, že učitelé mohou považovat humor za **pozitivní aspekt výuky**, cení si jeho potenciálu zpříjemňovat učitelům i dětem proces výuky a prožitků svobody, které do výuky přináší. Bližší charakteristiku učitelova pojetí humoru však přinesly výsledky druhé výzkumné etapy.

Ve výzkumné etapě B bylo učitelovo pojetí humoru charakterizováno na základě terénního šetření ve školách nižšího sekundárního vzdělávání. V kapitole 9.3.1 charakterizují pojetí humoru zúčastněných učitelů, které se odvíjí od zadání konkrétních výtvarných úloh, způsobu komunikace s žáky, výukových metod, organizace dění ve třídě i míry iniciativy, kterou učitel přejímá pro vyvolávání humorných situací. **Manifestovaná pojetí humoru** u zapojených učitelů jsem nazvala: 1) humor jako forma spiklenectví s žáky; 2) humor jako ozvláštnění výtvarného úkolu; 3) humor jako projev pedagogické virtuozity; 4) humor sdílených okamžiků; 5) humor jako hledání originality; 6) humor jako zážitek svobody. Příklady učitelova pojetí humoru ukazují pestrost možných přístupů k uplatňování humoru ve výuce výtvarné výchovy.

Další podněty pro reflexi učitelova pojetí humoru nabízí kapitola 9.4., která se zabývá možnostmi zlepšování výuky výtvarné výchovy pomocí humorných prvků. Popisují v ní konkrétní výukové situace, ve kterých učitelé rozhodují o uplatnění či potlačení humoru ve výtvarných učebnách. Tentokrát se již nesoustředím na charakterizování rozdílů v pojetí humoru u zapojených učitelů. Snažím se naopak hledat společné báze uplatňování humoru ve výuce výtvarné výchovy, které se mohou stát podnětem k pedagogické reflexi. Do **rozhodování učitele výtvarné výchovy** v souvislosti s uplatňováním humoru vstupují aspekty: 1) zvažování námětu; 2) volba výtvarných vyjadřovacích prostředků; 3) komunikace a řízení výuky; 4) otevřenost k tvůrčím podnětům; 5) osobní rovina vzdělávání. Edukační potenciál humoru je v kapitole vysvětlen ve vazbě na konkrétní výukové situace zaznamenané během terénního výzkumu. Analýza situací výuky, ve kterých humor přispěl k naplňování výtvarného úlohu, přináší další podněty k reflexi vyučovacího procesu spjaté s empirickou realitou výuky výtvarné výchovy na školách.

K diskuzi o učitelově pojetí humoru ve výuce výtvarné výchovy přispívají i zjištění třetí výzkumné etapy, do které se zapojili studenti Katedry výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni v rámci metodických seminářů. Své pojetí humoru mohli projevit při diskuzích v ohniskových skupinách, sběru ukázek vizuálního humoru a navrhování příprav na výuku humorné výtvarné výchovy. Při rozhovorech se studenti výtvarné pedagogiky soustředili zejména na sociální funkce humoru, kterým ve výuce připisovali největší přínos. Vizuální humor chápali zejména jako součást internetové komunikace, ve které se setkáváme například s „memy“ nebo vtipnými „gify.“ Zjištění jsou blíže představena v kapitole 10.

Pojetí učitelova humoru je provázáno i s **typologií výtvarných úloh s humornými prvky**, která vychází z analýzy studentských příprav na výuku. (kapitola 10.4) Zatímco někteří studenti se při navrhování výtvarných úloh soustředili na podněcování sociálních interakcí mezi žáky, jiní se zaměřovali spíše na rozvíjení specifického výtvarného jazyka, výtvarné akce a experimenty, fantazijní deformace či hry s významy obrazů a vizuálními paradoxy. Typologie obsahuje: 1) výtvarné úlohy rozvíjející komunikaci a spolupráci; 2) výtvarné úlohy podněcující imaginaci; 3) výtvarné úlohy zaměřené na významotvorné procesy; 4) explorační výtvarné úlohy. Nabízená typologie může učitelům poskytnout inspiraci k plánování různorodých výtvarných úloh, ve kterých mohou humor přirozeným způsobem zapojit. Učitelovo pojetí humoru se přitom může ve volbě typu výtvarné úlohy odrážet.

V závěru dizertační práce byly popsány **principy humorné výchovy**. (kapitola 11) Principy vyjádřené v polaritách respekt vs odcizenost, účast vs lhostejnost, tvořivost vs stereotyp a obrazotvornost vs nehybná mysl jsou největším zobecněním výzkumných zjištění. Pro účely reflexe pojetí výuky výtvarné výchovy lze jejich zvažování doporučit. Reflexi výuky ve vztahu k uplatňování humoru ve výtvarné výchově mohou usnadnit pojmenované kontrasty mezi výukou naplněnou edukačně přínosným humorem a výukou, která laskavému a edukačně plodnému školnímu humoru neposkytuje příznivé podmínky.

12.3.2 Možnosti uplatňování vizuálního humoru ve výuce

V dizertační práci jsem představila **pojem vizuální humor**, který chápu široce jako jakoukoli obrazovou formu humoru objevující se v každodenním životě uprostřed současné vizuální kultury. Vizuální humor můžeme nacházet ve výtvarném umění, stejně jako v artefaktech populární kultury. Objevuje se v digitálním světě internetové komunikace, animovaných filmech a seriálech, kreslených vtipcích, satirické tvorby či karikatuře. Hranice obrazových forem humoru není pevně daná a může přesahovat i do běžných životních situací, ve kterých hledáme inkongruitu obyčejných vizuálních vjemů objevujících se kolem nás. V kapitole 3 teoretické části práce jsem představila různé výrazové možnosti, které mohou být považovány za strukturující rysy vizuálního humoru. Patří mezi ně deformace a nadsázka; úspornost a stylizace; inkongruita slova a obrazu; narativita; personifikace; typizování, maskování a výpůjčky; performativita.

Široké chápání pojmu vizuální humor souvisí se vzdělávacími obsahy výtvarné výchovy, která má v současném pojetí reflektovat proměnlivost vizuální kultury a učit žáky kriticky zacházet s informacemi vizuálního charakteru. (srov. Uhl Skřivanová, 2019; Fulková, 2019, Kitzbergerová a kol., 2019; RVP ZV, 2023) Rozmanitost projevů vizuálního humoru se může promítat do různých učebních úloh týkajících se jak zprostředkování volného umění, tak ověřování možností vizuální komunikace v běžných životních situacích. Interpretovat vizuální humor a využívat jeho výrazových prostředků může být chápáno jako součást specifických **oborových kompetencí** rozvíjených ve výtvarné výchově.

Uplatňování výrazového spektra vizuálního humoru souvisí s dalšími edukačně přínosnými jevy obecně spojenými s humorem ve škole. V teoretické části práce jsem představila odborné názory, dle kterých je humor kognitivní výzvou, iniciuje kritické a kreativní myšlení či zcitlivuje jedince pro vnímání sociálních jevů. Tyto aspekty humoru mohou podporovat **aktivní přístup žáků při reflexi podnětů vizuální kultury** a napomáhat jim vyznat se v záplavě obrazů v současné společnosti. (kapitola 4.6)

Výzkumné šetření realizované v rámci dizertační práce pomohlo charakterizovat **pojetí vizuálního humoru u dětí a žáků**, se kterým se můžeme reálně setkávat ve výuce výtvarné výchovy na různých stupních škol. Terénní výzkum realizovaný nejprve v mateřských školách, následně pak na 2. stupni základních škol a na víceletém gymnáziu vyjevil určitá specifika dětského a žákovského vizuálního humoru, a to z hlediska výběru námětů i vyjadřovacích prostředků. Výrazové možnosti vizuálního humoru jsou ve školách rozvíjeny v závislosti na dovednostech dětí či dospívajících žáků zachycovat a záměrně stylizovat zobrazovanou skutečnost. Z hlediska námětů vizuální humor dětí i dospívajících často ozvláštňují prvky známé z jejich vrstevnické kultury. Ukázalo se také, že humor objevující se při výtvarných činnostech může být spojen s explorační výtvarnou aktivitou a s reakcemi na náhodu vstupující do procesu výtvarné tvorby. Vizuální humor ve školách tak může mít značně performativní charakter připomínající výtvarné akce a happeningy.

Výrazové možnosti vizuálního humoru popsané v teoretické části práce terénní výzkum rozšířil o **výtvarné prostředky užívané ve výtvarných pracích dětí a žáků**. V mateřské škole bylo zaznamenáno násobení některých prvků obrazu a jejich opakování, barevná nadsázka či kombinování vizuálních prvků. Šetření na školách nižšího sekundárního vzdělávání umožnilo setkat se s různými způsoby humorného ozvlášťování figur – zjednodušováním a stylizací; deformacemi a fantazijními modifikacemi; zachycováním komického výrazu tváře; hledáním prostředků pro vyjádření pohybu či děje; kombinováním textu a obrazu; či důvtipným experimentům s výtvarnou formou.

Z rozpoznané rozmanitosti projevů vizuálního humoru ve vyučovacím procesu vyvstala potřeba sestavit ucelenější **abecedu vizuálního humoru**, kterou by bylo možné využívat jako inspirační východisko k plánování výuky výtvarné výchovy. (kapitola 10) Stalo se tak ve třetí výzkumné etapě, do které se zapojili také studenti katedry výtvarné výchovy a kultury. Došlo zde k další analýze výrazových prostředků humoru uplatňovaných v současné vizuální kultuře, která vycházela z obrazového materiálu nashromážděného studenty. Abecedu vizuálního humoru, jež vzešla z této analýzy, lze chápat jako přehled znaků vizuálního humoru, které mohou být rozvíjeny v rámci plnění různorodých výtvarných úloh ve výuce výtvarné výchovy na různých stupních škol. Dílčí znaky vizuálního humoru jsou v abecedě řazeny do kategorií: 1) inkongruita slova a obrazu; 2) narativita; 3) úspornost a zjednodušení; 4) deformace a fantazijní modifikace; 5) kolážování; 6) personifikace; 7) výpůjčky; 8) performativita; 9) variabilita.

Jak může výuku výtvarné výchovy obohatit reflexe vizuálního humoru a analýza jeho znaků? Vizuální humor bývá spojen s **experimentálními výtvarnými přístupy**, které přehodnocují tradiční způsoby zobrazování. Při jeho rozpoznávání i vytváření je třeba **zvažovat odchylky od zobrazované skutečnosti** a překonávat iluzivní způsoby zobrazování. Realita je ve vizuálních humorných projevech fantazijně přetvářena, modifikována a reinterpretována. Dochází k tvůrčímu spojování významů a jejich proměňování. Rozpoznávání vizuálního humoru vyžaduje otevřenou mysl a kritickou interpretaci, stejně jako znalost kontextu vizuálního sdělení. Zacházení s vizuálním humorem ve výtvarné výchově může žáky přimět k užívání nekonvenčních zobrazovacích postupů a uvažám o tvorbě významu obrazného sdělení. Vizuálním formám humoru se přitom mohou přiblížit prostřednictvím receptivních i produktivních činností.

Obrázky č. 78 a 79 jsou výstupy z výtvarného cvičení realizovaného v rámci semináře metodiky výtvarné výchovy pro studující bakalářského studijního programu *Výtvarná výchova a kultura se zaměřením na vzdělávání*. Cílem výtvarného cvičení bylo u studentů podpořit schopnost reinterpretovat viděné a zcitlivět je pro vnímání vizuálních paradoxů. Skupina studentů dostala za úkol objevit vizuální humor ve veřejném prostoru města a zachytit jej prostřednictvím fotografie. Vznikaly tak snímky nalezeného vizuálního humoru, jehož utváření nevyžadovalo žádný další tvůrčí zásah. Autorským vkladem bylo zejména rozhodnutí o tom, zda nalezená situace je či není humorná a kompoziční řešení fotografie. Hledání vizuálního humoru ve smyslových podnětech všední reality přivedlo studenty k uvažování o proměnlivých významech obrazu, využívání principu „ready-made“ či „objet trouvé“

a možnostech metaforického vyjadřování. Ve výtvarném úkolu studenti intuitivně uplatňovali prvky abecedy vizuálního humoru, v následné reflexi se k nim mohli vědomě vracet a hodnotit jejich komunikační účinky. Na fotografiích se objevovaly neživé objekty, do kterých se vtiskly stopy člověka (personifikace), paradoxní spojení slova s obrazem na reklamních plochách a vývěsních štítech (inkongruita slova a obrazu) či vybočování z pravidelností a struktur (variabilita). Některé fotografie evokovaly příběhy a události, které ústily v nalezených kompozicích (narativita). Výtvarné cvičení je příkladem využití vizuálního humoru coby prostředku ke zkoumání viděné skutečnosti. Humor je zde nástrojem, prostřednictvím kterého lze vnímanou skutečnost transformovat do jiné významové roviny. Příklad výtvarného úkolu ukazuje, že prvky abecedy vizuálního humoru mohou být přirozenou cestou uplatněny i v jednoduchých výtvarných cvičeních, která lze variovat dle potřeb cílové skupiny. Zároveň připomíná, že projevy vizuálního humoru mohou být širokého spektra a rozhodně je není třeba hledat pouze v žánru karikatury či kresleného vtipu. Naopak jsou propojené s každodenní vizualitou, se kterou se žáci ve výtvarné výchově mají snažit aktivně vypořádávat.



Obr. 78: Kachny v oceánu – vizuální paradox z cyklu humor ve městě (studenti 2. ročníku bakalářského studia, skupinová práce)



Obr. 79: Oživení struktury – z cyklu humor ve městě (studenti 2. ročníku bakalářského studia, skupinová práce)

12.4 Uplatňování humoru ve výtvarné výchově s respektem k vývojovým specifikům

Výzkumné šetření v rámci dizertační práce bylo realizováno ve výuce různých věkových skupin. První výzkumná etapa byla uskutečněna ve spolupráci s mateřskými školami, druhá výzkumná etapa v rámci nižšího sekundárního vzdělávání. U porovnání věkových zvláštností zapojených skupin ve vztahu k uplatňování humoru ve výuce výtvarné výchovy je v závěru dizertační práce vhodné se pozastavit.

Věkové srovnání nebylo primárním cílem této dizertační práce, která se věnuje objasnění edukačního potenciálu humoru ve výuce. Přesto však vyvstala potřeba objasnit některá vývojová specifika, která se k uplatňování humoru ve výuce výtvarné výchovy pojí.

Didaktika výtvarné výchovy se zabývá problematikou výtvarného vzdělávání dětí i dospělých. Výtvarně-didaktické semináře na pedagogických fakultách jsou nabízeny nejen studentům výtvarného oboru, ale i studujícím preprimární a primární pedagogiky. I v rámci bakalářských studijních programů se zaměřením na vzdělávání je třeba vybavit studenty kompetencemi transformovat výtvarné obsahy do výtvarných úloh pro různé cílové skupiny, se kterými se budou moci setkávat například při realizacích programů galerijní edukace nebo volnočasových výtvarných činností. Realizace výzkumného plánu na různých typech škol tak odpovídá přípravě studentů v oblasti didaktiky výtvarné výchovy na pedagogických fakultách.

Vzhledem k realizaci výzkumného šetření v různých stupních vzdělávání jsem v teoretické části práce představila soudobé poznatky o ontogenezi humoru u dětí. (kapitola 5) S uplatněním poznatků o ontogenezi dětského humoru bylo snazší sbírat výzkumný materiál v rámci výzkumné sondy i interpretovat výzkumná zjištění.

Jaké rozdíly v humorných projevech bylo možné zaznamenat ve výuce výtvarné výchovy u dětí v mateřské škole a u žáků nižšího sekundárního vzdělávání?

Pojetí humoru v dizertační práci se odvíjelo zejména od teoretických přístupů, které hledají souvislosti **humoru s významotvornými procesy** (např. Attardo, 2008a; Eco, 2022; Morreall, 1983), zkoumají vztah **humoru a kreativity** (např. Koestler, 1964; Ziv, Ziv, 2002) a nahlíží na **humor jako na katalyzátor sociálních jevů**. (např. Bergson, 2012; Koller, 1988) Právě k těmto třem teoretickým okruhům vztáhnou v následujícím textu věková specifika spojená s uplatňováním humoru ve výuce výtvarné výchovy.

12.4.1 Ontogeneze humoru a utváření významu ve výtvarné výchově

Teorie inkongruence, vycházející často z lingvistiky či sémiotiky, pomáhají objasňovat vnitřní mechanismus humorných projevů. Příčinu humoru spatřují v rozpoznání zvláštního humorného nesouladu vyvolávajícího v mysli recipienta pnutí (viz kapitola „Humor a významotvorné procesy“ 6.1).

Porozumění humorné inkongruitě je spojené s dovedností přepínat mezi více interpretačními rámci a od dětí vyžaduje dosažení určité kognitivní úrovně. Paul McGhee (1979) ve své studii o dětském humoru přišel v této souvislosti s pojmem *fantazijní asimilace*. Jedná se o schopnost umožňující dětem asimilovat cizorodé podněty do existujících kognitivních struktur, aniž by musely tyto struktury akomodovat. Cizorodé prvky jsou vítaným ozvláštňením, kterým si děti mohou ověřit pevnost vytvořených pojmových schémat a mentálních kategorií. Se vzrůstajícím věkem se zlepšuje schopnost jedinců porozumět složitějším významovým strukturám i způsobům vyjadřování.

Rozdíly v zacházení s humornými významy jsou v kontextu výtvarné výchovy nejlépe zachytitelné v rámci **vizuální komunikace**, ve které děti a žáci používají obrazy jako formu vyjadřování. (Zantides, Ball, 2014; Narey, 2017) Vyučující různých věkových skupin si ve výuce mohou všimnout různých způsobů humorného ozvláštňení dětských a žákovských výtvarných prací. Tato skutečnost je přirozeným důsledkem kognitivního vývoje, se kterým je v útlém věku úzce provázána nejen ontogeneze humoru, ale i ontogeneze dětského výtvarného projevu. (srov. Vágnerová, 2017)

Ve výtvarném projevu dětí předškolního věku se přirozeně setkáváme s automatismy a kresebnými schématy, která odrážejí schémata mentální vytvořená pro různé objekty, situace a jevy. (Hazuková, Šamšula, 2005) Vizuální humor objevující se ve výtvarných pracích dětí z mateřské školy nasbíraných při realizaci výzkumného šetření často spočíval v **narušování těchto schémat a grafických typů**. Při používání specifického vizuálního humoru tedy děti projevovaly schopnost fantazijní asimilace (McGhee, 1979) v rámci komunikace obrazem. Humorné prvky fantazijně asimilovaly do ustálených grafických schémat, která pro ně mají symbolickou a komunikační funkci a jsou provázána s mentálními kategoriemi.

Narušení grafického schématu docílily děti z mateřských škol například pomocí znásobení některých jeho prvků (námět domu s několika komíny), užívání barevné nadsázky (slon s červeným chobotem) či kombinování nesourodých prvků v jeden humorně působící celek (námět tlustocha v pračce či princezny s pitím s brčkem). Ve verbálním projevu si děti hrály s významy obrazů například při pojmenovávání výtvarných prací nesmyslnými názvy.

Projevy vizuálního humoru objevující se ve školách nižšího sekundárního vzdělávání mohou vznikat složitějšími cestami. Žáci v tomto období již dokážou vědomě zacházet s **širší škálou výtvarných vyjadřovacích prostředků**. Autonomně rozhodují o následování realistické tendence v zobrazování nebo o fantazijním přetváření viděné skutečnosti a využívání expresivních deformací, kterými můžou posílit intenzitu obrazového sdělení. Zároveň více

podléhají tlakům sociální skupiny a vrstevnické kultury, které ovlivňují volbu námětů i způsob výtvarného zpracování. Projevy vizuálního humoru objevující se ve výtvarných pracích dospívajících žáků jsou vlivem postupující socializace a enkulturace úžeji svázány s kulturním kontextem, ve kterém se žáci pohybují. Humorné významy dokážou žáci dotvářet i pomocí vizuálních apropriací z pop-kultury a světa digitálních technologií. S humorem mohou reagovat také na umělecká díla, k jejichž interpretaci jsou při výuce výtvarné výchovy častěji vedeni.



Obr. 80: Princezna, která drží pití s brčkem (mateřská škola, dívka, 6 let). Humorného efektu kresby je docíleno kombinováním známých kresebných prvků (princezna, pití s brčkem, dekor na tváři) a ozvláštněním grafického typu pro kresbu postavy.

Obr. 81: Je to dnešní umění bída – výřez z komiksu (2. stupeň základní školy, žákyně, 6. ročník). Dívka v kresbě využívá komiksových prvků. Postavy jsou záměrně zachyceny lapidární kresbou. Námět odkazuje ke kontextu současného umění.

12.4.2 Humor a kreativita ve vývojových proměnách

Živoucí humorná obrazotvornost, které je zapotřebí k reinterpretaci podnětů kolem nás a k rozehrání humorných významů, je mnohými odborníky považována za motor kreativity. Vztah humoru ke kreativitě, flexibilnímu a kritickému myšlení se odráží i v pojetí humoru v rámci této dizertační práce (viz kapitola „Humor, kreativita a otevřená mysl“ 6.2).

O kreativním potenciálu humoru svědčí i zjištění terénního výzkumu. Humorně laděná výuka výtvarné výchovy se vzdaluje stereotypnímu myšlení a monotónnosti v činnostech. Výtvarné úkoly se vyznačují větší variabilitou řešení a žakovské osobité vklady ozvlášťují zadané výtvarné náměty.

Kreativní výtvarné činnosti mívají často **explorační charakter**. V řadě výtvarných technik a postupů se musí děti a žáci vypořádávat s náhodou i nepoddajností materiálů, oprostít se od strachu z chyby a selhání a čelit dalším tvůrčím výzvam. Když nemohou mít z povahy činnosti

práci plně pod kontrolou, dochází k nečekaným situacím vyžadujícím často pohotové řešení problémů. Humorné situace související s výtvarnou explorací pramení zpravidla z překvapivé manipulace s výtvarnými materiály, nekonvenčního zacházení s pomůckami či prostého pohybu ve třídě.

Humorné situace objevující se v souvislosti s kreativní výtvarnou explorací se jeví jako vhodné východisko srovnání obou zapojených skupin. Z výtvarných experimentů spojených s pohybem a manipulací s předměty se rodí humorné situace jak ve třídě mateřské školy, tak ve výtvarných učebnách nižšího sekundárního vzdělávání. Humor má v těchto výukových situacích **performativní, akční a fyzický charakter**. Humorné asociace v nich vznikají v závislosti na fyzickém prostoru školní třídy či ateliéru, manipulaci s konkrétními předměty či pohybech vlastního těla.

I když je tento typ situací přirozený i pro žáky druhého stupně základní školy, zdá se, že u dětí v mateřské škole získávají humorné interakce spojené s živou výtvarnou explorací ještě větší intenzitu. Z hlediska ontogeneze se jeví velmi přirozené, že jsou **děti v mateřské škole na humor fyzického charakteru pramenící z výtvarných činností více naladěné**.

Odborníci zabývající se ontogenezí dětského humoru konstatují, že fyzický humor dokážou děti ocenit nejdříve. (srov. Southam, 2005; Loizou, 2005a) Jak vtipná může být v určitých fázích života snaha nasadit si ponožku na hlavu! (Ullman, 2024) Pro zdravý kognitivní vývoj je klíčové, aby si děti dokázaly osvojit **schémata chování v prostoru a manipulování s předměty**. (Piaget, Inhelder, 2014) Humor vyplývající z překvapivé manipulace s výtvarnými pomůckami je v tomto ohledu velice stimulující, protože aktivuje a rozvíjí smyslové a motorické schopnosti, kterých děti dosud nabyly. Během výzkumné sondy v mateřských školách se ukázalo, že děti předškolního věku dokážou dobře ocenit i takové humorné situace, které jim pomáhají **uvědomovat si možnosti vlastního těla** (zašpinění barvou, obkreslování částí těla, halení se do látek, lechtání štětcem po dlani apod.). Pokud jsou si učitelé v mateřských školách vědomi potenciálu humorné výtvarné explorační, mohou zařazováním vhodných výtvarných experimentů přispět k celkovému rozvoji dítěte.

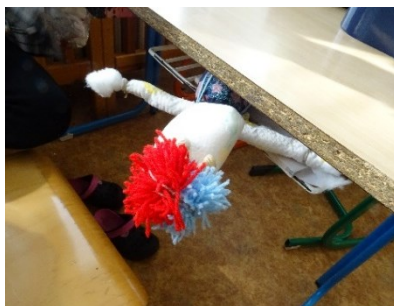
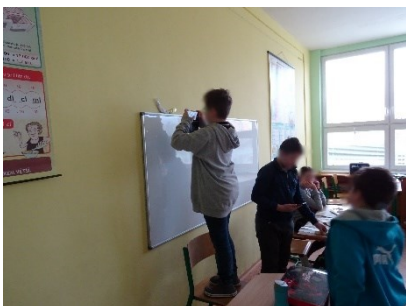
Výchozí situace žáků druhého stupně základní školy, kteří vstupují do procesuálních výtvarných experimentů, je odlišná. I když taktilní a fyzická stránka výtvarných experimentů zůstává stále přitažlivá, hodnotu humorných situací pramenících z nekonvenčního zacházení s výtvarným materiálem je ve výtvarných učebnách třeba hledat spíše ve **vybočení z běžné školní rutiny**. Humorné situace nevyvolávají pouze neočekávané pohyby a překvapivé pomůcky, významnou roli zde mají také verbální komentáře k činnostem, ve kterých žáci kreativně rozvíjejí jejich rozbíhavé asociace vyvolané kontaktem s materiálem. Kreativní potenciál humoru se může uplatnit i díky volnému pohybu po třídě, který bývá v mnohých výukových situacích spíše potlačován. V performativních a experimentálních výtvarných úkolech je rozpouštění zasedacího pořádku vítaným ozvláštňujícím výuky a příležitostí k tvůrčím humorným výměnám. Některé výtvarné experimenty, které dovolují žákům aktivně zasahovat do školního prostoru a narušovat jeho monotónnost, vznikají i spontánně a mohou mít v kontextu školy provokativní charakter.



Obr. 82: Malba přírodninami (mateřská škola)

Obr. 83: Vytváření obrazů z brček (mateřská škola)

Obr. 84: Otisky chodidel na plátně – akční malba na hřišti (mateřská škola)



Obr. 85: Fotografické experimenty spojené s volným pohybem po třídě (2. stupeň ZŠ)

Obr. 86: Instalace výtvarného objektu v prostorách školní třídy jako příležitost projevům tvořivosti i humoru (2. stupeň ZŠ)

Obr. 87: Spontánní dotvoření skvrny od lepidla – kreativní výtvarný experiment v prostoru školní třídy (2. stupeň ZŠ)

12.4.3 Sociální aspekty humoru ve výtvarné výchově různých věkových skupin

V teoretické části práce jsem humor představila jako katalyzátor sociálních jevů. Připomněla jsem jeho přínos v udržování skupinové koheze i ke zvyšování odolnosti vůči společensky nepříznivým jevům. (kapitola 6.3)

V rámci výzkumného šetření se humor jevil jako důležité **sociální pojivo** napříč stupni vzdělávání. Sociální funkce humoru uváděli mezi nejdůležitějšími i vysokoškolští studenti výtvarné pedagogiky zapojení do výzkumné etapy C. Je přirozené, že se humorné projevy ve škole obsahově vážou nejen k učitvi, ale také k osobním tématům důležitým pro aktéry výuky. Komplexní situace výtvarných činností umožňují žákům a učitelům autenticky se projevovat a v rozhovorech naplněných smíchem sdílet osobní zájmy. Důležitost těchto interakcí pro vytváření otevřené tvůrčí atmosféry a bezpečného učebního prostředí se otiskla především ve stanovení principu „respekt vs odcizenost“ jako jednoho z principů humorné výuky výtvarné výchovy. (kapitola 11.2)

Humor je součástí společenského života v mateřské škole i ve skupině žáků ve školách nižšího sekundárního vzdělávání. Skupiny mezi sebou sdílí specifický styl humoru, který jim pomáhá navazovat kontakty s vrstevníky i dospělými vyučujícími. Váže se k vývojovým úkolům, které obě skupiny prožívají a k sociálnímu kontextu školního vzdělávání.

V rámci výzkumného šetření **v mateřské škole bylo zaznamenáno o poznání více skatologického humoru**, tedy humoru spojenému s tělesným vyměšováním. To je vzhledem k vývojovým specifickým cílové skupiny velice přirozené. (srov. Wolfenstein, 1978; Thorová, 2015)

Zdá se, že **dětská skupina předškolního věku dokáže také lépe ocenit hry s nesmyslem**. Do těch se při výtvarných činnostech pouští například při vymýšlení absurdních názvů pro vyobrazené postavy a objekty. Dle dostupné literatury je takový typ humoru přirozenou vývojovou tendencí, protože umožňuje dětem ověřit si platnost utvářených pojmů a konvenčního užívání jazyka. (srov. Matějček, 2015; McGhee, 1979)

Humor v sociální skupině žáků nižšího sekundárního vzdělávání vykazuje v porovnání s humorem mateřské školy podobnosti i rozdíly. **I když se ve skupině dospívajících žáků můžeme také setkat s prvky skatologického humoru, častěji se v humorných projevech objevují sexuální motivy.** Humor umožňuje vyjadřovat se k tabuizovaným tématům s dostatečným odstupem, proto je dovoluje otevírat i v oficiálním prostředí školní instituce (srov. Wolfenstein, 1978)

Specifický humor žáků druhého stupně základního vzdělávání zahrnuje řadu kulturních podnětů, které jsou pro žakovskou skupinu zajímavé a přitažlivé. Můžeme se setkat s řadou narážek na filmy a seriály, známé herce, politiky či sportovce, v neposlední řadě také prostředí počítačových her a sociálních sítí.

Humorná improvizace dospívajících žáků je kreativní a nekonvenční. Jejich slovní hříčky vykazují větší sofistikovanost než humor dětí předškolního věku a souvisí s porozuměním konceptu ironie. Wolfenstein (1979) v této souvislosti hovoří o rozvinutí tzv. *fasády vtipu*, díky které mohou žáci snáze ukrýt palčivá témata do kreativních významových konstrukcí. Tyto nově objevené experimenty se slovy mohou překvapovat svou formou i obsahem.

Při reflexi sociálního kontextu humoru ve škole je dobré kriticky se zamyslet také nad **perspektivou dospělého**, který dětskému či žakovskému humoru přihlíží. Rozdíly mezi chápáním humoru dětmi a žáky a dospělými účastníky výuky mohou způsobovat jisté názorové tření. Humor obou skupin může být někdy dospělým obtížně přístupný. V mateřské škole se setkáváme se hrami s nesmyslem, které souvisí s postupným osvojováním jazykových konvencí. Obecně relativizující období puberty přináší novou vlnu kreativní humorné improvizace. Uměřený dospělý, který si je ve struktuře jazyka i společnosti jistější, může někdy tendenci používat nesmyslná slovní spojení, kterou lze zaznamenat u obou zkoumaných skupin, považovat za příliš vzdálenou jeho racionálnímu chápání.

Učitelé pracující se skupinou dětí v mateřské škole mohou snadno vyhodnotit jako humorné různé **projevy dětské naivity**. Věty typu „my se manželíme“ vybočující z jazykové konvence nebo komicky deformované kresby působící směšně navzdory záměru dětského autora

přirozeně budí u dospělých smích. Je však třeba si uvědomit, že situační humor vyvolaný projevy dětské naivity je pouze jednostranný. Nevychází z intence dětí, které si v těchto případech nejsou vědomi vlastní směšnosti.

Učitelé nižšího sekundárního vzdělávání mohou více narážet na humorné situace ve třídě, které jsou úzce spojené s kontextem žákovské vrstevnické kultury, k pochopení vtipu jim v těchto případech chybí **znalost kontextu**. Konflikty humorných stylů učitele a jeho žáků mohou být svázané také s obdobím puberty, které se obecně vyznačuje **kritickým přijímáním autorit**. Vymezování se vůči autoritě učitele i nastaveným školním pravidlům může vyústit v subversivní projevy humoru, kterými žáci překonávají strnulý řád školní instituce (srov. Woods, 2012)



Obr. 88: Přehlídka nejkrásnějších knoflíků a jejich obkreslování – společná výtvarná práce (mateřská škola)



Obr. 89: Spolupráce při pořizování fotografií mobilním telefonem (2. stupeň ZŠ)

13 Shrnutí výzkumných zjištění a možnosti jejich aplikace

Komplexní kategorie humor zahrnuje verbální i neverbální humorné projevy přinášející změny na úrovni chování, prožívání a myšlení. V oblasti studií humoru se jejich funkcemi a mechanismy zabývají odborníci z různých vědních disciplín a společně utvářejí interdisciplinární náhled na zkoumanou problematiku. Interdisciplinární přístup byl uplatněn také při zpracovávání dizertační práce. Teoretická část nabízí pohled na různé facety studia humoru, které jsou relevantní ve vztahu k tématu práce. (kapitola 2)

Zvláštní pozornost byla v teoretické části věnována objasnění specifík **vizuálního humoru**, protože právě vizuální kulturu by měla současná výtvarná výchova poučeně reflektovat. Vizuální humor bývá v literatuře často redukován na kreslené vtipy či karikaturu. Dizertační práce se však snaží představit vizuální humor v širším kontextu, včetně příkladů z volného umění či současného internetového humoru. Zaměřuje se na výrazové prostředky vizuálního humoru, které se mohou potenciálně odrazit ve výtvarných úlohách pro žáky různých věkových skupin. (kapitola 3)

V teoretické části jsem považovala za důležité věnovat jednu z kapitol **přínosu humoru ve škole dle současných poznatků pedagogiky a pedagogiky umění**. Syntézu pedagogických přístupů k humoru nabídla v českém prostředí Klára Šedřová (2013) ve své publikaci *Humor ve škole*. V rámci dizertační práce však bylo třeba edukační přínos humoru specifikovat pro kontext výtvarné výchovy. Akcentován byl například vztah humoru ke kreativitě a kritickému myšlení. Objasnila jsem také návaznosti na dosavadní přístupy k humoru ve výuce výtvarné výchovy. (kapitola 4)

Dalším tematickým okruhem teoretické části je **ontogeneze humoru u dětí a dospívajících**. Potřeba porozumět vývojovým zvláštnostem humoru vzešla z etnograficky laděné výzkumné sondy na různých typech škol. Humor ve výtvarné edukaci má vývojová specifika, která je při jeho posuzování třeba zohledňovat. Pozornost byla věnována také vývojovým proměnám v percepci a produkci vizuálního humoru, což je oblast výzkumníky dlouhodobě podceňovaná. (kapitola 5)

V poslední kapitole teoretické části jsem zdůraznila poznatky, kterým je v kontextu uplatňování humoru ve výuce výtvarné výchovy třeba věnovat zvýšenou pozornost. (kapitola 6) Z textu tak vyplynulo **pojetí humoru v dizertační práci** nabízející optiku pro nahlížení na problematiku humoru ve výuce výtvarné výchovy. Toto pojetí vychází z předpokladu, že humor:

obrací pozornost k významotvorným procesům a umožňuje reflektovat způsoby dorozumívání skrze znaky a znakové systémy;

podněcuje kreativitu a otevřenou mysl, přináší nové nápady, tvůrčí odvahu a umožňuje vybočit z konvencí a stereotypů;

katalyzuje sociální jevy, má své sociální funkce, které ovlivňují život ve skupině.

V závěru dizertační práce je vhodné se k teoretickému modelu pojetí humoru ve výtvarné výchově vrátit a porovnat ho se výzkumnými zjištěními realizovaného šetření:

I. Humor a významotvorné procesy

V současném pojetí výtvarné výchovy dochází k čilé komunikaci, aby mohlo docházet k dešifrování obrazových zpráv, aktivní interpretaci uměleckých děl i vznikajících žákovských výtvarných prací. Humor do takto koncipované výuky vstupuje v souvislosti s **domlouváním se o významech obrazových sdělení**. Přímou se tak dotýká oblasti výzkumu sémantických mechanismů humoru a studií zabývajících se významotvornými procesy a humornou inkongruitou. (např. Attardo, 2008a; Eco, 2022; Morreall, 1983)

V rámci výzkumné sondy byly popsány různé komunikační situace, ve kterých se humor objevoval v oborově specifické podobě. Verbální komentáře k probíhající výtvarné tvorbě těžily z humorné inkongruity přirovnávání, přehánění, opakování a odkazování se na jiné kulturní obsahy. Vizuální formy humoru, které se objevovaly v žákovské výtvarné tvorbě, ozvláštňovaly vyobrazení lidské i zvířecí figury, zakládaly se na deformování tvarů a netradiční stylizaci, rozvíjely možnosti vizuální narace i jiné způsoby výtvarného vyjadřování. Bohatství výrazových prostředků vizuálního humoru objevené v rámci výzkumného šetření na školách ve mne vzbudilo potřebu sestavit v rámci další výzkumné etapy abecedu vizuálního humoru, která se může odrážet v různých typech výtvarných úloh a rozšiřovat možnosti výrazových prostředků použitelných k osobitému žákovskému vyjadřování. Přínos humoru k porozumění významotvorných procesů souvisí zejména s jeho obrazotvornou funkcí a s principem humorné výuky pojmenovaném jako „obrazotvornost versus nehybná mysl“.

II. Humor, kreativita a otevřená mysl

Dalším teoretickým okruhem, ze kterého v dizertační práci vycházím, je hledání **souvislostí humoru a kreativity**. (např. Koestler, 1964; Ziv, Ziv, 2002) Výzkumné šetření potvrdilo, že mezi kreativitou a humorem existuje v kontextu výtvarné výchovy spojitost. V rámci etapy B jsem pojmenovala tvořivou funkci humoru, díky níž žáci plní výtvarné úkoly s tvůrčím nasazením. Kreativita je skrze humor posilována například v situacích, kde díky humorným výměnám žáci ztrácí strach ze selhání a k plnění výtvarných úloh přistupují s větší odvahou. Humor dovoluje zvažovat více perspektiv v nahlížení na nejrozličnější jevy. Vzdělávací obsahy umožňuje přijímat s více otevřenou myslí, otevírá dveře všemu nekonvenčnímu a nutí nás opouštět zažité stereotypy. Z humorné nadsázky se rodí nové myšlenky a touha experimentovat s výtvarnými prostředky.

Kreativní proměny zobrazované skutečnosti, které byly teoreticky popsány a ilustrativně vysvětleny na obrazových řadách v kapitole 6.2, se objevovaly i v dětských a žákovských výtvarných pracích zaznamenaných během výzkumného šetření. Vizuální humor souvisel ve výuce s procesy fantazijní modifikace viděné skutečnosti, deformacemi reálných tvarů, spojováním nespojitých prvků i dalšími transformacemi vnímané reality.

Tvořivý potenciál humoru se promítá i v typologii výtvarných úloh s humornými prvky, především pak ve výtvarných úlohách podněcujících imaginaci a v exploračních výtvarných úlohách, které jsou založeny na experimentálním přístupu k výtvarnému vyjadřování. Úzce se váže k principu „tvořivost versus stereotyp“, který poukazuje na jeden z důležitých aspektů edukačně plodné humorné výuky výtvarné výchovy.

III. Humor jako katalyzátor sociálních jevů

Třetím důležitým teoretickým okruhem dizertační práce byla **role humoru ve společnosti**. (např. Bergson, 2012; Koller, 1988; Woods, 2012) Komunikační a sociální funkce humoru ve výtvarné výchově se v rámci výzkumného šetření ukázaly jako podstatné a neoddělitelné od edukačního procesu. Souvisí s proměňováním výtvarné učebny v otevřený komunikační prostor, ve kterém dochází ke snazšímu osvojování si vzdělávacích obsahů. Ať už humorné interakce mají nebo nemají přímou vazbu k učivu, ve výuce výtvarné výchovy zastávají svou roli.

Díky laskavému humoru sdílenému mezi učiteli a žáky dochází k prohloubení jejich sociálních vazeb a ochoty vstupovat do vzájemných interakcí. Humor pomáhá otevírat témata, která žakovská skupina považuje za důležitá, a umožňuje žákům i učitelům projevit osobní zájmy. Výuka se s humorem stává osobně angažovanější. Sociálních a komunikačních funkcí humoru lze využít ve vhodně zvolených výtvarných úlohách. Odráží se také ve formulovaných principech humorné výtvarné výchovy, nejvýrazněji pak v principu „respekt versus odcizenost“ a „účast versus lhostejnost“.

Teoretický model pojetí humoru (kapitola 6, graf 2) byl ohraničen dvěma polaritami – „stereotyp, umrtvělost a uzavřená mysl“ a „živý, tvořivý a prosociální přístup k výtvarné edukaci“. V závěrech dizertační práce se k těmto polaritám vracím a s oporou o výzkumná zjištění je transformuji do principů humorné výuky výtvarné výchovy. (kapitola 11) Edukační potenciál humoru shrnuji jako oživení výuky výtvarné výchovy, které lze chápat jako způsob ozvláštnění vyučovacího procesu. (kapitola 12) Závěry výzkumného šetření jsou tak s teoretickým modelem v souladu. Humor ve výtvarné výchově může posunout vyučovací proces směrem k živému, tvořivému a prosociálnímu přístupu k výtvarné edukaci.

V závěrech dizertační práce jsem se pozastavila i u dalších proměnných ovlivňujících projev humoru ve výuce výtvarné výchovy, které jsem v teoretickém modelu naznačila. Pojetí humoru jsem vysvětlila jako součást širšího pojetí výuky a nabídla jsem cesty k jeho reflektování. Projevy humoru jsem objasnila v souvislosti s kompetencemi ve výtvarné výchově. Připomněla jsem téma vizuálního humoru, jehož formy známé z vizuální kultury mohou do výuky výtvarné výchovy pronikat jako vzdělávací obsahy.

13.1 Rekapitulace výzkumných zjištění

Hlavními cíli dizertační práce byly: A) **deskripce humorných projevů** objevujících se přirozeně ve výuce výtvarné výchovy; B) zhodnocení **významu a edukačního potenciálu humoru** pro výtvarné vzdělávání; C) formulace **principů humorné výuky výtvarné výchovy**, jejichž uplatňování může přispět ke zkvalitnění praxe ve školách a naplňování soudobých oborových cílů. K jejich naplnění výrazně přispěl terénní výzkum realizovaný na školách v rámci empirické části dizertační práce. Výzkumné etapy směřovaly přes důkladnou deskripci humorných situací objevujících se ve výuce výtvarné výchovy k objasnění edukačního potenciálu humoru ve výtvarné výchově a možnostech, jak ho v praxi využívat.

Přehled výzkumných zjištění učiněných v rámci empirického výzkumu dizertační práce:

Etapa A

- I. **Vytvoření typologie humorných situací zaznamenaných ve výuce výtvarné výchovy při výtvarných činnostech:** 1) *humorné projevy ve třídě přímo nesouvisející s výtvarnými činnostmi*; 2) *humorné komentáře k výtvarným činnostem*; 3) *vizuální forma humoru ve výtvarných činnostech*; 4) *výtvarná činnost jako forma humoru*.

První výzkumná etapa přinesla základní typologii humorných situací ve výtvarné edukaci. Typologie vychází z terénního výzkumu v mateřských školách. Ukazuje, že se humorné situace ve třídě mohou přímo vázat k obrazové komunikaci, stejně tak i k běžným mezilidským interakcím mezi dětmi i učiteli. Každý typ humorných situací může být přitom edukačně přínosný.

Etapa B

- II. **Kategorizace humorných projevů ve výuce výtvarné výchovy ve vztahu k činitelům pedagogické komunikace (učitel, žák, třída, prostředí):** 1) *učitel ↔ Učitelovo pojetí humoru ve výtvarné výchově (K1)*; 2) *třída ↔ Ateliér – aréna smíchu (K2)*, *Humorná explorace výtvarného materiálu (K3)*, *Rozhovory nad výtvarnou prací jako příležitost k humoru (K4)*; 3) *žák ↔ Mísení současné estetiky teenagerova světa s nároky výtvarného úkolu (K5)*, *Přetřes tradičních hodnot a testování hranic chování (K6)*; 4) *učivo ↔ Zobrazování groteskních figur (K7)*, *Vizuální vyjádření humorné pointy (K8)*, *Humorné výtvarné vyjadřovací prostředky (K9)*.

Ve druhé výzkumné etapě realizované ve výuce výtvarné výchovy žáků 2. stupně základních škol byla typologie humorných situací rozšířena a kategorizována. Kategorie K1 až K9 byly přiřazeny k činitelům pedagogické komunikace. Facety diamantu humoru ve výtvarné výchově tak získaly jasnější obrysy. Kategorizace akcentuje proměnné, které

mohou vstupovat do humorných interakcí ve třídě. Zohledňují specifika humoru ve výtvarném oboru a ukazují pozice aktérů výuky.

- III. Objasnění edukačního přínosu humoru vzhledem ke konkrétním humorným projevům a k situacím rozhodování učitele výtvarné výchovy:** 1) *zvažování námětu*; 2) *volba výtvarných vyjadřovacích prostředků*; 3) *komunikace a řízení výuky*; 4) *otevřenost k tvůrčím podnětům*; 5) *osobní rovina vzdělávání*.

Další kroky analýzy umožnily rozpoznat edukační potenciál humoru v konkrétních situacích rozhodování učitele ve výuce. Humor může žáky posunout v plnění výtvarného úkolu, je-li v těchto situacích uplatněn. Uplatňování humoru ve výtvarné výchově je kladeno do souvislosti s učitelovým pojetím výuky.

- IV. Pojmenování funkcí humoru ve výuce výtvarné výchovy přispívající k naplňování výchovně-vzdělávacích cílů:** 1) *funkce komunikační a sociální*; 2) *funkce aktivizační*; 3) *funkce tvořivá*; 4) *funkce obrazotvorná*.

V závěru etapy B byly pojmenovány základní funkce humoru ve výuce výtvarné výchovy na 2. stupni základní školy. Byly stanoveny díky důkladné deskripci humorných situací ve výuce, jejich kategorizaci a zhodnocení edukačního potenciálu humoru v situacích rozhodování učitele ve výuce.

Etapa C

- V. Objasnění abecedy vizuálního humoru rozšiřující okruh výrazových prostředků uplatnitelných ve výtvarné výchově:** 1) *inkongruita slova a obrazu*; 2) *narativita*; 3) *úspornost a zjednodušení*; 4) *deformace a fantazijní modifikace*; 5) *kolážování*; 6) *personifikace*; 7) *vypůjčky*; 8) *performativita*; 9) *variabilita*.

Etapa C směřovala k nalezení vhodných edukačních nástrojů, které by učitelům pomohly využít funkcí humoru ve výuce výtvarné výchovy. Byla realizována ve spolupráci se studenty výtvarné pedagogiky. Jedním z edukačních nástrojů vzešlých z této výzkumné etapy je abeceda vizuálního humoru, jejíž prvky je možné uplatnit jako výrazové prostředky výtvarných úloh pro žáky různých věkových skupin.

- VI. Sestavení typologie humorných výtvarných úloh demonstrující různorodé možnosti zapojení humoru do výuky výtvarné výchovy:** 1) *výtvarné úlohy rozvíjející komunikaci a spolupráci*; 2) *výtvarné úlohy podněcující imaginaci*; 3) *výtvarné úlohy zaměřené na významotvorné procesy*; 4) *explorační výtvarné úlohy*.

Abeceda vizuálního humoru se promítla do komplexnější typologie výtvarných úloh vycházející z analýzy příprav na výuku výtvarné výchovy. Typologie výtvarných úloh může být využita jako konkrétní inspirační východisko pro plánování edukačně plodných výtvarných úloh s humornými prvky.

VII. Principy humorné výuky výtvarné výchovy, jejichž uplatňování usnadní učitelům realizovat edukačně přínosnou výuku výtvarné výchovy: 1) *respekt versus odcizenost*; 2) *účast versus lhostejnost*; 3) *tvořivost versus stereotyp*; 4) *obrazotvornost versus nehybná mysl*.

Principy formulované v polaritách jsou největším zobecněním výzkumných zjištění. Jejich zohledňování při plánování výuky může přispět ke zkvalitnění výtvarné edukace ve školní praxi. Principy odrážejí komplexitu humorných situací, která byla zachycena prostřednictvím terénní výzkumné sondy, vychází z potřeb studentů výtvarné pedagogiky zmapovaných v etapě C a odrážejí soudobá východiska oboru.

VIII. Objasnění edukačního potenciálu humoru ve výuce výtvarné výchovy: 1) *humor jako oživení výuky výtvarné výchovy*; 2) *polarity výtvarné výchovy*; 3) *humor ve vztahu ke kompetencím ve vzdělávání*; 4) *humor jako jeden z aspektů učitelova pojetí výuky*; 5) *možnosti uplatňování vizuálního humoru ve výuce*; 6) *uplatňování humoru ve výtvarné výchově s respektem k vývojovým specifikům*.

Ve shrnující kapitole je edukační potenciál humoru vysvětlen a usouvztažněn k soudobým oborovým parametrům. Kapitola zdůrazňuje specifika humoru ve výtvarné výchově, a to vysvětlením možností uplatňování vizuálního humoru ve výuce. Pozornost znovu obrací k aktérům výuky – učiteli a žákovi. Objasňuje pojetí humoru jako součást učitelova pojetí výuky a připomíná potřebu zohledňovat vývojová specifika žákovského humoru při plánování a reflexi výuky. Různorodé projevy humoru ve výuce klade do souvislosti s kompetencemi ve vzdělávání.

13.2 Aplikovatelnost výsledků výzkumu

Plán dizertační práce byl sestaven tak, aby jeho plnění umožnilo proniknout do empirické reality výuky výtvarné výchovy na školách. Dělo se tak především prostřednictvím realizace terénní výzkumné sondy a posuzování edukačního potenciálu humoru vzhledem ke konkrétním výukovým situacím zaznamenaným na základě zúčastněného pozorování. Výzkumná sonda přináší informace o chování účastníků výuky, probíhajících sociálních interakcích, které ovlivňují edukační proces, i způsobech didaktické transformace obsahu. Výsledky výzkumné sondy ukazují oborová specifika výtvarné výchovy a aktuální výzvy, kterým učitelé i žáci při výtvarné edukaci čelí.

Závěrečné etapy výzkumného šetření směřovaly k nalezení **nástrojů usnadňujících plánování edukačně přínosné výuky výtvarné výchovy**. Zvýšily tak aplikovatelnost výsledků výzkumu v praxi výuky výtvarné výchovy. S uplatněním nalezených edukačních nástrojů bude možné snáze využívat humoru ve výtvarné výchově coby efektivního didaktického prostředku. Za tyto nástroje výtvarné edukace považuji **abecedu vizuálního humoru**, jejíž prvky lze ve výuce uplatnit jako výtvarné vyjadřovací prostředky, a **typologii humorných úloh**. Plánování výuky může usnadnit i zvažování **principů humorné výuky**, které učiteli nabízí podněty k zamyšlení o smysluplnosti činností ve výtvarné výchově a o jeho vzdělávacích záměrech. Nástroje navrhuji používat jednak jako inspirační východiska k plánování výuky, jednak jako báze pedagogické reflexe.

Aby bylo možné výsledky výzkumu lépe aplikovat do praxe, byly v etapě C zapojeni také studenti Katedry výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni, kteří se v didakticky zaměřených seminářích věnovali plánování výuky výtvarné výchovy s humornými prvky. Jejich zapojení do výzkumného šetření přispělo nejen k metodologické triangulaci, ale také k dalšímu posílení vazby výzkumného šetření k praxi výuky výtvarné výchovy.

13.2.1 Výzkumná zjištění v kontextu současného směřování výtvarné výchovy

Výzkumná zjištění o edukačním potenciálu humoru ve výuce výtvarné výchovy souvisí s aktuálními tématy oborového diskurzu. Principy humorné výuky výtvarné výchovy, které byly formulovány s oporou o empirický výzkum, je možné zasadit do kontextu současných problémů výtvarné výchovy a jejího směřování. Mnohé poznatky získané výzkumným šetřením jsou interdisciplinárního charakteru a mají přesah k obecné pedagogice a didaktice. Skrze zkoumání humorných situací ve výuce výtvarné výchovy bylo možné získat obecnější vhled do edukačního procesu. V následujícím textu budou v souvislosti s principy humorné výuky výtvarné výchovy představeny související tematické oblasti, v nichž se do budoucna otevírají nové badatelské výzvy.

I. Princip „respekt versus odcizenost“

V principu „respekt versus odcizenost“ se odráží potřeba utváření bezpečného učebního prostředí, které je nutnou podmínkou kvalitní výtvarné edukace. S jeho uplatňováním lze rozvíjet partnerský vztah mezi učitelem a žákem a usilovat o kvalitní sociální zázemí ve školní třídě usnadňující procesy učení.

Princip souvisí s tématy klimatu školní třídy a atmosféry ve třídě. (Mareš, Ježek, 2012; Klusák, 1994; Grecmanová, 2003) v současném pedagogickém diskurzu se setkáváme i s tématem školní kultura, na kterou může mít uplatňování humoru vliv. (Pol, Hloušková, Novotný, Václavíková, Zounek, 2002; Guzman, Arceo, 2019)

S uplatňováním principu „respekt vs odcizenost“, díky kterému se ve výuce výtvarné výchovy můžeme setkávat s edukačně přínosnými formami humoru, souvisí v současnosti velmi diskutovaný pojem wellbeing. Rozvíjení wellbeingu se dle připravovaných revizí rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (kol. autorů, 2024) objevuje v kurikulu všeobecného vzdělávání jako důležité průřezové téma. Výtvarná výchova respektující individualitu jedince, jeho právo na autentické výtvarné vyjadřování a seberealizaci skrze výtvarnou tvorbu může při směřování k tomuto obecnému vzdělávacímu cíli poskytovat ideální podmínky a instrumenty. Uplatňování humoru ve výuce výtvarné výchovy může být jedním z prostředků, jak dosahování wellbeingu ve výuce podpořit. (srov. Burke, Cunningham, Hoare, 2021)

Princip „respekt vs odcizenost“ zdůrazňuje také potřebu rozvíjet u žáků sociální dovednosti a prosociální chování. V oblasti výtvarné výchovy se v této souvislosti otevírají nové výzvy – věnovat pozornost nejen individuální tvorbě jednotlivce, ale zaměřit se také na potenciál výtvarných činností pro zlepšování fungování sociální skupiny. Inspirativním podnětem z oblasti výtvarné kultury může být participativní umění a jiné formy umělecké tvorby vyžadující dialog a spoluúčast. (srov. Stehlíková Babyrádová, 2021). Zaměření na práci s kolektivem se může pozitivně odrazit v posílení inkluzivních přístupů k výtvarné edukaci.

II. Princip „účast versus lhostejnost“

Uplatňování principu „účast vs lhostejnost“ by mělo ve výuce výtvarné výchovy vést k aktivizaci žáků i učitelů. S humorem lze totiž účastněji prožívat nejrůznější výukové situace a zakoušet zážitky svobody.

Pojmenování tohoto principu může přispět k diskuzi o způsobech motivace výtvarných činností. Kvalitní motivace je základním předpokladem k úspěšnosti (nejen) výtvarného vzdělávání. (Pavelková, 2002) Humorné interakce mohou ve výuce posílit vnitřní motivaci žáků a pomoci jim překonávat potenciálně nepříjemné situace, které by jim bránily v úspěšném vykonávání výtvarných činností. Do budoucna se v souvislosti s uplatňováním humoru ve výuce výtvarné výchovy coby prostředku motivace žáků otevírají nové badatelské výzvy. Nabízí se problematiku humoru usouvztažnit k fenoménu nudy ve škole (Pavelková, 2010) či školního strachu (Kubíková, 2024) nebo se detailněji zabývat projevy emocí ve vzdělávání, které mají na motivaci lidské činnosti nezanedbatelný vliv.

Princip „účast vs lhostejnost“ je v souladu s konstruktivistickým a osobnostně orientovaným pojetím výuky, ve které mají účastníci, učitelé i žáci, aktivní roli. (srov. Hrbáčková, 2006; Hazuková, Šamšula, 2005; Slavík, Štech, 2013) Aktivní role žáka je v současném vzdělávání posilována kompetenčními modely kurikula, ve kterých jsou konkrétní znalosti nahrazovány oborovými a obecnými kompetencemi využitelnými v různých oblastech života. (Uhl Skřivanová, 2011; 2018) Aktivní role učitele je v kontextu současné pedagogiky posilována diskuzí o profesních kompetencích a možnostech profesního rozvoje. (Bořkovec, 2023)

Zintenzivnění výuky se pojí se zájmem o svět žáka a jeho zohledňování při volbě témat i didaktických prostředků. V souvislosti s poznáváním světa žáka, který v humorné výuce výtvarné výchovy prosakuje do výtvarných námětů i volených výtvarných prostředků, se otevírají další příbuzná témata, která by v budoucnu mohla být předmětem výzkumného zájmu. V kontextu zahraniční literatury se můžeme například setkat s pojmem *peer culture* (vrstevnická kultura), který by bylo možné s žákovskými humornými projevy klást do vztahu. (Theobald, 2017)

Prožitky svobody zakoušené v humorně laděné výuce výtvarné výchovy souvisí s experimentálními a procesuálními výtvarnými činnostmi, které mohou žáci účastně prožívat podobně jako happeningy nebo výtvarné akce. Performativní výtvarná tvorba se jeví jako vhodný prostředek, kterým lze humorné situace ve výuce podpořit a s nimi i účast žáků na vyučovacím procesu. (srov. Fišer, Havlík, Horáček, 2013) Humorné výtvarné experimenty mohou otevírat cesty, jak autonomně zacházet s výtvarnými vyjadřovacími prostředky a hledat vlastní výtvarný výraz. (srov. Ellis, 2022)

III. Princip „tvořivost versus stereotyp“

Výtvarná výchova již od 60. let směřuje k rozvoji tvořivosti. Téma kreativity zůstává v současném českém i mezinárodním diskurzu výtvarné výchovy stále aktuální. (Podlipský a kol., 2017; Uhl Skřivanová, 2023; Szekely, 2022; Thomas, 2019) Princip humorné výuky výtvarné výchovy pojmenovaný „tvořivost vs stereotyp“ zdůrazňuje potenciál humoru k rozvoji kreativity přispívat.

Humor lze pokládat za katalyzátor tvořivého myšlení, které se ve výtvarné výchově otiskuje v rozmanitosti užívaných výrazových prostředků, originalitě výtvarného projevu a produkovaní nápadů, ze kterých krystalizují tvůrčí záměry. Díky tvořivé výuce výtvarné výchově, ve které je dovoleno pouštět se do humorných interakcí, se setkáváme s pluralitou výtvarných projevů blízké současnému umění.

Princip „tvořivost versus stereotyp“ připomíná schopnost humoru narušovat konvenční způsoby uvažování, které lidskou mysl limitují. Stereotypní a ulpívavé myšlení přitom ve výtvarné výchově není rizikem jen z hlediska přejímání výtvarných schémat a klišé, ale i z hlediska utváření zbytečných společenských předsudků a uzavřenosti vůči novým myšlenkám. Inspirativním přístupem k překonávání stereotypního myšlení prostřednictvím humorných výtvarných aktivit je pojetí narušující výtvarné pedagogiky (disruptive pedagogy), které představuje autorka Sheri Klein (2013).

Vztah humoru, kreativity a překonávání stereotypního myšlení ve výuce výtvarné výchovy je velmi široké téma, které se nabízí dalšímu bádání.

IV. Princip „obrazotvornost versus nehybná mysl“

Současná výtvarná výchova napříč vzdělávacími stupni usiluje o rozvoj vizuální gramotnosti. Téma vizuální gramotnosti je diskutované v českém i zahraničním kontextu. Skrze vizuální gramotnost se společnost dokáže lépe orientovat se ve světě zaplaveném obrazy a komunikovat prostřednictvím vizuální komunikace. (Uhl Skřivanová, 2019; Fulková, 2002; 2019; Kitzbergerová a kol., 2019; Wagner, Schönau, 2016; Newman, Ogle, 2019; Eilam, 2012) Vizuální gramotnost je úzce provázána s vizuální kulturou, ve které se s obrazy setkáváme na každodenní bázi. Obraz je zde chápán v obecné rovině jako nositel vizuálního sdělení, ať už se jedná o nástěnnou malbu, sochu, architektonický návrh, film, reklamu, počítačovou grafiku, vědecká vyobrazení či například styl oblékání. (Sturken, Cartwright, 2009; Mitchell, 2016) S rozvíjením vizuální gramotnosti souvisí budování kritického postoje k záplavě obrazů a vymanění se ze světa algoritmů. (Kirschenmann, 2014) Vliv humoru na rozvíjení vizuální gramotnosti v kontextu soudobého vizuálního světa je dalším tematickým okruhem, který se nabízí hlubšímu výzkumnému uchopení.

Cesta k rozvíjení vizuální gramotnosti může vést přes rozjitřenou komickou obrazotvornost. Obrazná představa je pro vizuální komunikaci velmi důležitá. Umožňuje aktivní zacházení s obrazy vybavovanými v mysli, což je pro rozvíjení vizuální gramotnosti podstatné. (Bowkett, Hitchman, 2022) Humor žijící obrazotvornost vyžaduje, ať už se jedná o jeho verbální či vizuální formy. (Koestler, 1964; Borecký, 2005; Bergson, 2012) Při produkci i recepci humoru dochází k reinterpretaci vnímané reality a jejímu přetváření v jinou skutečnost, ale i k aktivaci vzpomínkových představ. Setkávání s humorem ve výuce výtvarné výchovy může k rozvoji obrazotvornosti přispívat. Nekonvenční představy, které vyvolává, mohou napomoci k přehodnocování příliš slepě přejímaných pravd a automatismů v myšlení i zobrazování.

V principu humorné výuky výtvarné výchovy „obrazotvornost vs nehybná mysl“ je vyjádřena potřeba podporovat žáky v aktivním vybavování si obrazů v mysli a v transformování viděné skutečnosti do nových obrazů nesoucích obrazová sdělení. Oživování „nehybné mysli“ by mělo vést k osvojování kritického přístupu k přijímání vizuálních zpráv a interpretaci obrazu. Humor může být v tomto ohledu užitečným nástrojem. S humornými projevy se totiž pojí jak bohatá obrazotvornost, tak relativizující postoj narušující příliš zautomatizované představy.

V současné vizuální kultuře se často setkáváme s projevy vizuálního humoru. Objevují se v internetové komunikaci a sociálních sítích, ale také v televizní či plakátové reklamě, filmech, seriálech, knižní ilustraci a dalších oblastech. V kontextu rozvíjení vizuální gramotnosti lze tyto projevy humoru převzít jako inspirační východiska učebních úloh do výtvarné výchovy. Kritická interpretace tohoto druhu vizuality, se kterým se setkáváme na bázi každodenní zkušenosti, může žáky motivačním způsobem přimět k analýze

způsobů výtvarného vyjadřování a probudit v nich otázky ohledně informativní i manipulativní síly obrazů.

Humornou imaginaci a její potenciál přispívat k porozumění světu obrazů vnímám jako další téma výtvarné edukace, k jehož uchopení je třeba prohlubujících studií.

13.2.2 Možnosti využití výzkumných závěrů v didaktických seminářích pro studenty pedagogických fakult

Když studentky a studenti učitelství reflektují svou první výuku, většinou reflexi uvádí slovy „děti to velmi bavilo“. Není za tak často užívanou a naivně působící větou „děti to bavilo“ skryté intuitivní porozumění tomu, že výuka bez humoru, hry a motivovaných dětí nemůže být edukačně přínosná? Studující je však třeba vést k důkladnější reflexi dosahování konkrétních vzdělávacích cílů a nenechat je u pouze zjednodušujících soudů. Poznatky dizertační práce umožňují prohloubit reflexi výuky tak, aby za větou „děti to bavilo“ bylo skutečné porozumění edukačnímu potenciálu prožitkově laděné výuky, ve které humor pozitivně ovlivňuje edukační proces.

Výzkumná zjištění jsou uplatnitelná jako témata k diskuzi v rámci **didakticky zaměřených seminářů** na pracovištích zabývajících se přípravou učitelů výtvarné výchovy ZČU v Plzni. V rámci etapy C byli do výzkumu zapojeni studenti Katedry výtvarné výchovy a kultury mimo jiné i proto, aby se ukázaly možnosti aplikace poznatků dizertační práce. Přípravy na výuku humorné výtvarné výchovy, které studenti v rámci plnění semestrálního zadání navrhovali, přinesly řadu podnětů k pedagogické reflexi – při plánování výtvarných úkolů se studenti například více zabývali sociálními aspekty výtvarné edukace nebo způsoby motivace k výtvarné tvorbě. Rozvíjení diskuze o humoru ve výtvarné výchově, jeho funkcí ve výuce a možnostech jeho uplatňování, vnímám v profesní přípravě učitelů výtvarné výchovy jako přínosné. Zabývat se humorem ve výuce se jeví jako motivující i pro samotné studenty výtvarné pedagogiky, kteří se učí dívat na edukační proces z nové perspektivy a všímají si také příjemných a stimulujících stránek učitelského povolání.

Na zjištění dizertační práce jde v rámci profesní přípravy učitelů navázat nejen plánováním humorných výtvarných úloh. Již předchozí kapitola naznačila, že se s principy humorné výuky výtvarné výchovy, nalezenými díky výzkumnému šetření, pojí řada souvisejících témat. Principy humorné výtvarné výchovy se odráží i v některých **tématech bakalářských a diplomových prací** studentů Katedry výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni, k jejichž zpracování jsem přispěla coby vedoucí práce. Většinu z nich již studenti úspěšně obhájili.

I. Princip „respekt versus odcizenost“

Ulrichová, Jana. (2023). Kamarádství jako námět výtvarné tvorby v mateřské škole.

Bakalářská práce. <https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/53323>

Hošková, Kateřina. (2023). *Rozvoj klíčových kompetencí prostřednictvím výtvarných činností v mateřské škole*. Bakalářská práce.
<https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/54043>

Halvová, Miroslava. (2022). *Setkávání, výtvarný projekt pro podporu prosociálního chování u žáků 1. stupně ZŠ*. Diplomová práce.
<https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/48288>

Prošková, Jana. (2023). *Rozvíjení sociálních dovedností ve výtvarné výchově*. Bakalářská práce. <https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/54045>

II. Princip „účast versus lhostejnost“

Hnízdilová, Kristýna. (2024). *Radost jako námět i cíl výtvarných činností v mateřské škole*. Bakalářská práce. <https://dspace.zcu.cz/items/7e5f166c-f78a-48f7-89c8-f30b3468b883>

Pelcmanová, Jana. (2022). *Happening v mateřské škole*. Bakalářská práce.
<https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/50040>

Skálová, Magdalena. (2020). *Motivace výtvarných činností předškoláků*. Bakalářská práce. <https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/41700>

III. Princip „tvořivost versus stereotyp“

Kozáková, Iveta. *Nápad – klíčový moment výtvarné výchovy*. Bakalářská práce (rozpracovaná).

Rybková, Anna. (2020). *Explorační výtvarné činnosti v mateřské škole*. Bakalářská práce.
<https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/41699>

IV. Princip „obrazotvornost versus nehybná mysl“

Adamová, Evelína. (2024). *Rozvíjení představivosti při výtvarných činnostech v mateřské škole*. Bakalářská práce. <https://dspace.zcu.cz/items/5023f4c6-d275-4668-81e8-278db3654a8>

Boršová, Katarína. (2024). *Smysl pro nesmysl*. Diplomová práce.
<https://dspace.zcu.cz/items/b6c02cb2-6263-4fde-9dc1-db3edafce715>

Aplikace poznatků dizertační práce se nabízí i v rámci univerzitních projektů. Výzkumný projekt uskutečněný v rámci dizertační práce byl podpořen třemi úspěšně řešenými projekty, ve kterých jsem byla hlavní řešitelkou. Tyto **projekty** byly spojené s výzkumnou, ale také publikační a výukovou činností:

2021 *Pozitivní účinky humoru v procesu učení očima studentů Katedry výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni, projekt grantové soutěže GRAK21 na FPE ZČU v Plzni, č. GRAK2021-DS-514;*

2019–2020 *Specifika humoru ve výuce výtvarné výchovy v sekundárním vzdělávání, projekt Grantové agentury Univerzity Karlovy GA UK, č. 1374919;*

2018 *Potenciál a přínos humoru ve výtvarných činnostech předškolního vzdělávání* VS-18-032, ZČU v Plzni.

V letech 2022–2023 byl na Katedře výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni realizován projekt *Tvořivost a otevřená mysl. Základní kompetence učitelek a učitelů* pro preprimární a primární vzdělávání. Otevřeno, z. s., č. 05224730/1 (hlavní řešitelka: PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.). V rámci projektu jsem realizovala dva výtvarnědidaktické workshopy zaměřené na rozvoj tvořivosti studujících. Humorné prvky jsem v nich využila jako metody rozvoje tvořivosti. Kromě principu „tvořivost vs stereotyp“, se kterým bylo zaměření projektu nejvíce v souladu, jsem zohlednila i další principy humorné výuky výtvarné výchovy: workshopy dávaly prostor pro skupinovou práci a podněcovaly sociální interakce (respekt vs odcizenost); obsahovaly performativní a explorační výtvarné činnosti (účast vs lhostejnost); zahrnovaly činnosti zaměřené na rozvoj imaginativních představ, jako jsou ozvláštněné formy brainstormingu, práce s humorným příběhem, propojování textu a obrazu, abstrahování či stylizace figur (obrazotvornost vs nehybná mysl).

Didaktická struktura **autorských workshopů** realizovaných v rámci projektu je dostupná ve virtuální galerii UMOPED:

O nezvaných cirkusových hostech. Workshop experimentálních grafických technik. Dostupné z: <https://galerie-umoped.zcu.cz/creativity-and-open-mind/circus>, cit. 12. 9. 2024);

Prostorové explorační. Experimenty s prostředky umění instalace pro studující oborů učitelství pro MŠ a učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Dostupné z: <https://galerie-umoped.zcu.cz/creativity-and-open-mind/installation>.

Dalším projektem, ve kterém jsem využila edukačního potenciálu humoru, byl projekt *Kreativní knihovnik* (EU, NPO, Ministerstvo kultury, č. 0213000142) řešený Knihovnou města Plzně v rámci Podpory projektů kreativního učení (výzva č. 3/2022). Spolupracovala jsem na přípravě workshopu zaměřeného na zprostředkování literatury pro děti pomocí zážitkových výtvarných činností. Humor se zde objevil jako motivační prvek výtvarného úkolu vycházející z čteného příběhu, oživoval knižní ilustrace a do výtvarných aktivit vnášel prvky performance.

Poznatky dizertační práce mohou být využívány nejen ve výtvarnědidaktických seminářích na pedagogických fakultách. Závěry výzkumu mohou být užitečné i pro **učitele z praxe**, kteří v nich získávají konkrétní podněty k reflexi edukačního procesu a pojetí výtvarného vzdělávání, ale i inspirativní podněty k plánování výuky (např. abeceda vizuálního humoru, typologie humorných výtvarných úloh).

Rodičovské a širší veřejnosti může dizertační práce zprostředkovat soudobé cíle výtvarné výchovy a podnítit ji k reflexi postojů ke vzdělávání. Principy humorné výuky výtvarné výchovy odráží otevřený přístup k výtvarnému vzdělávání, který respektuje potřeby žáka a reflektuje soudobou vizuální kulturu.

13.3 Diskuze a další možnosti zkoumání

Snaha vycházet z empirické reality školní praxe je jedním ze zásadních rozhodnutí učiněných při plánování výzkumného projektu doktorského studia. Přímé pozorování výuky přináší živá data a umožňuje výzkumníkovi uchopit komplexnost humorných situací, které se odehrávají během výuky výtvarné výchovy. Objasnění edukačního potenciálu humoru na základě terénního výzkumu považuji za vhodnou cestu. Etnograficky laděným výzkumným šetřením navazuji na dosavadní oborové výzkumy, které přináší cenná zjištění o empirické realitě výuky výtvarné výchovy na školách. (Brenne, 2004; Brücknerová, 2011; Uhl Skřivanová, 2011; srov. Denscombe, 1991)

V souvislosti se zkoumáním humoru ve školách se otevírá řada témat, která by si zasloužila větší pozornost. Jedním z nich je problematika vizuálního humoru, která byla v dizertační práci představena v dílčích kapitolách teoretické i praktické části práce. Transformace viděné skutečnosti, se kterou se vizuální humorné projevy pojí, se může v různých podobách objevovat ve výtvarných úlohách pro žáky a dotýkat se různých společenských a kulturních obsahů. V rozvíjení tvarosloví vizuálního humoru spatřuji důležité dílčí téma dizertační práce, na které by v budoucnu bylo možné navázat. V této souvislosti se nabízí například další rozšiřování typologie humorných výtvarných úloh a její ověřování v praxi výuky výtvarné výchovy.

Principy humorné výuky výtvarné výchovy formulované v závěrech dizertační práce souvisí s aktuálními tématy výtvarné výchovy, s přesahy do obecné pedagogiky. Možnosti jejich rozvedení jsem naznačila v předchozí kapitole (13.2). Pojetí humoru ve výuce výtvarné výchovy se dotýká příbuzných výzkumných problémů, jež nejsou prozatím dostatečně podchyceny, například sociálních aspektů tvorby či problematiky školní kultury. V kontextu výtvarné edukace je možné prohloubit i poznání o vztahu humoru a kreativity či o humorných metodách přispívajících k rozvoji obrazotvornosti a vizuální gramotnosti.

V dizertační práci se zabývám laskavými formami humoru, které mohou mít ve výuce edukační potenciál (srov. Pelcová, 2000), a vyhrazuji se vůči zaměňování pojmů humor a výsměch. Humor ve výuce výtvarné výchovy spatřuji, vzhledem k soudobým teoretickým poznatkům i k výsledkům výzkumného šetření, jako přínosný element výuky. V diskuzi o humoru ve škole je však třeba nechat zaznít také odborné hlasy, které připomínají rizika nevhodného chování či nepřiměřeného užívání humoru v určitých situacích výuky.

Dle některých odborníků je při uvažování o prospěšnosti humoru ve škole třeba rozlišovat mezi humorem adekvátním, který vzdělávání prospívá, a humorem neadekvátním, který nemá na edukační proces vliv, nebo mu naopak škodí. Nevhodné užití humoru může být chápáno jako projev agrese vůči některým skupinám lidí (vtipy s rasistickým či sexuálním podtextem, ataky vůči lidem s odlišným socioekonomickým statutem, zájmovým skupinám, vzhledovou jinakostí atd.). (Savage a kol., 2017; Garner, 2014; Pitri, 2012) Humor, který se nevztahuje ke vzdělávacímu obsahu, může být za určitých okolností vnímán ve výuce jako rušivý element odvádějící pozornost žáků a studentů a pokusy o vnesení komických prvků do výuky mohou

být považovány za nadbytečné. Savage a kol. (2017) se zmiňují také o riziku nepochopení ze strany studujících. Jak již bylo v textu mnohokrát naznačeno, humor totiž vyžaduje kognitivní úsilí podobné vyřešení problému, a navíc i ztotožnění se s tématem vtipu. Není tedy vždy automatické, že školní třída bude s učitelem sdílet stejný styl humoru. Protože jsou informace předávány humornou formou nepřímou, může v některých případech docházet k nedorozumění až k agresi. (Mayo, 2010) Je na zodpovědnosti učitele, aby situace výuky kriticky vyhodnotil a reflektoval edukační potenciál humorných projevů v kontextu konkrétní vyučovací hodiny. I výzkumná zjištění dizertační práce se vztahují k popsání výzkumného vzorku, edukační potenciál byl vyvozen z konkrétních zaznamenaných situací v rámci terénního výzkumu na školách.

Výtvarná výchova otevírá prostor širokému spektru humorných projevů. Řada zaznamenaných humorných situací v rámci výzkumného šetření vykazovala oborová specifika. I to je v diskuzi o edukačním potenciálu humoru ve výuce výtvarné výchovy vhodné zdůraznit. Experimenty s prostředky výtvarného jazyka činí nabídku uplatnění humoru ve výuce komplexnější a bohatší než v jiných předmětech. Vizuální humor tvoří součást vizuální kultury, jež se může přirozeně odrážet ve vzdělávacích obsazích výtvarné výchovy. Humor ve volném umění otevírá mnohdy existenciální témata, relativizuje společenské předsudky a konvenční způsoby zobrazování. Při zacházení s výtvarným materiálem mohou žáci zakoušet specifické projevy humoru, které se pojí s happeningy a výtvarnými akcemi. V kontextu výtvarné výchovy je účelné plejády humorných výrazových možností využívat.

Ambivalentní postoj k humoru ve škole může plynout i z obav, zda s důrazem na uplatňování humoru ve výuce nerezignujeme na vzdělávací obsahy. Věra Uhl Skřivanová (2019, s. 55) na základě zjištění srovnávací výzkumné sondy na gymnáziích upozorňuje na riziko vyprazdňování obsahů v souvislosti s upřednostňováním exprese ve výuce výtvarné výchovy: *„Pojetí výtvarné výchovy na zvoleném vzorku českých gymnázií ve srovnání se zahraničím podporuje především expresivně-kreativní složku výtvarné pedagogiky. Výtvarná výchova tak rozvíjí především personální a sociální kompetence žáků podle českých RVP ZV (2013) a RVP G (2007). Silný důraz na expresi v rámci české výtvarné pedagogiky přináší však také riziko vyprazdňování vzdělávacích obsahů, což bylo bohužel v několika případech patrné i v hospitované výuce.“* Riziko vyprazdňování obsahů je vhodné připomenout i v souvislosti s plánováním humorné výuky výtvarné výchovy. Výtvarné hry a experimenty, ke kterým dle mezinárodního srovnání čeští učitelé při plánování vyučovacích jednotek výtvarné výchovy inklinují, mohou být východiskem pro mnohé humorné interakce ozvlášťující výuku a posilující její expresivně-kreativní složku. V mnohých ohledech je tato tendence edukačně přínosná. Je však třeba vyvarovat se snahy plánovat výuku tak, aby byla pro všechny účastníky především zábavná a uvolňující, a rezignovat na zprostředkování hlubších vzdělávacích obsahů. Jakkoli může být výuka výtvarné výchovy humorná, vždy by jí měla doprovázet vědomá reflexe tvůrčího procesu a jeho usouvzažňování k širšímu kontextu umění a kultury. I proto byly v rámci závěrečné fáze výzkumného šetření formulovány obecné principy humorné výuky výtvarné výchovy, které by měli učitelé při plánování výtvarné edukace zohledňovat a které napomáhají k naplňování

hlubších vzdělávacích cílů. K rozšiřování vzdělávací nabídky namísto jejího redukování může přispět i abeceda vizuálního humoru uplatnitelná v různých typech výtvarných úloh.

Na závěr si dovolím citovat Karla Poláčka (1961, s. 11), který humor spatřuje jako cestu k odhalování skutečnosti. *„Zobrazit zápas idejí, být problematický nejde bez zkušeností a pozorování skutečnosti. Věci pořádně dělané jsou vždycky humoristické.“* Dokáže-li učitel být citlivým pozorovatelem vyučovacího procesu, humor ho odmění a ukáže mu, že „dělá svou práci pořádně“. V jeho případě znamená „věc pořádně dělaná“ kvalitní výuku, která je naplněná smysluplným obsahem a vhodnými didaktickými prostředky. Věřím, že četná pozorování výuky výtvarné výchovy, která jsem realizovala při zpracovávání této dizertační práce a zprostředkovala prostřednictvím výzkumné zprávy, dokážou při směřování k tomuto cíli ukázat zájemcům cestu.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Attardo, S. & Sage Publications. (2014). *Encyclopedia of Humor Studies*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Attardo, S. (2001). *Humorous texts: a semantic and pragmatic analysis*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110887969>
- Attardo, S. (2008a). A primer for the linguistics of humor. In: Ruskin, V. (ed.). *The Primer of Humor Research*, 8, 101–156. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110198492.101>
- Attardo, S. (2008b). Semantics and Pragmatics of Humor. *Language and linguistics compass*, 2(6), 1203–1215. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00107.x>
- Attardo, S. (2020). *The linguistics of humor: an introduction*. Oxford University Press.
- Attardo, S. (2023). *Humor 2.0: How the Internet Changed Humor*. Anthem Press.
- Bariaud, F. (1983). *La genèse de l'humour chez l'enfant*. Villeurbanne: SIMEP Editions.
- Bariaud, F. (1989). Age differences in Children's humor. In: McGhee, P. (ed.). *Humor and Children's Development: A Guide to Practical Applications*, s. 15–46. Philadelphia: The Haworth Press.
- Bell, N. & Pomerantz, A. (2016). *Humor in the classroom: A guide for language teachers and educational researchers*. New York, NY: Routledge.
- Berelson, B. & Steiner, G. A. (1964). *Human Behavior. An Inventory of Scientific Findings*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Bergen, D. (2009). Gifted children's humor preferences, sense of humor, and comprehension of riddles. *Humor: International Journal of Humor Research*, 22(4), 419–436. <https://doi.org/10.1515/HUMR.2009.024>
- Bergen, D. (2014). Children's Humor and Giftedness. In: Attardo, S., & Sage Publications. *Encyclopedia of Humor Studies*, s. 120–121. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Bergen, D. (2019). Young Children's Play and Humor Development: a Close Theoretical Partnership. In: Loizou, E., Recchia, S. L. (eds.). *Research on Young Children's Humor: Theoretical and Practical Implications for Early Childhood Education*, s. 11–28. Cham: Springer.
- Bergson, H. (2012). *Smích*. Přel. L. Major, E. Majerová. Praha: Naše vojsko.
- Berk, R. A. (2004). *Professors Are from Mars®, Students Are from Snickers®: How to Write and Deliver Humor in the Classroom and in Professional Presentations*. Sterling: Stylus Publishing.
- Bláha, J. (2013). *Výtvarné umění a hudba*. Praha: Togga. Musica viva (Togga).
- Borecký, V. (2000). *Teorie komiky*. Praha: Hynek, 2000.

- Borecký, V. (2005). *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton.
- Bořkovec, M. (ed.). (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>
- Bowkett, S., & Hitchman, T. (2022). *Visualising literacy and how to teach it: using images and visualisation techniques to develop children's thinking skills, imagination, vocabulary and emotional resourcefulness for 9-12 year olds*. Routledge.
- Boykoff, M. & Osnes, B. (2019). A Laughing matter? Confronting climate change through humor. *Political Geography*, 68, 154–163. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2018.09.006>
- Brenne, A. (2004). *Ressource Kunst. "Künstlerische Feldforschung" in der Primarstufe. Qualitative Erforschung eines kunstpädagogischen Modells*. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat.
- Brücknerová, K. (2011). *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Burke, C., Cunningham, P., & Hoare, L. (2021). *Education through the arts for well-being and community: the vision and legacy of Sir Alec Clegg*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Capelotti, J. P. (2020). The dangers of controlling memes through copyright law. *European Journal of Humour Research*, 8(3), 115–136. <https://doi.org/10.7592/EJHR2020.8.3.Capelotti>
- Carroll-Monteil, E. (2023). Is climate change a laughing matter? *Environmental Education Research*, 29(4), 569–591, DOI: 10.1080/13504622.2022.2113764
- Cesur, E. & Kevser, T. Y. (2019). Humour Styles and Critical Thinking Dispositions in Adolescents. *International Journal of Eurasia Social Sciences*. 10(36), 551–568. DOI:10.35826/ijoess.2406
- Čapek, K. (1984). *O umění a kultuře I*. Praha: Československý spisovatel.
- De Saussure, F. (1989). *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Odeon.
- Denscombe, M. (1991). The Art of Research: Art Teachers' Affinity with Ethnography. *Journal of Art & Design Education*, 10(3). <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.1991.tb00293.x>
- Domlátilová, K., Freitagová, M., Horák, O. & Lahodová, K. (2017). *Klacky v galerii, obrazy za miliony a co znamená krabice od práškového prášku*. Praha: Galerie Rudolfinum.
- Dowling, J. S. (2014). School-age children talking about humor: Data from focus groups. *Humor: International Journal of Humor Research*, 27(1), 121–139. <https://doi.org/10.1515/humor-2013-0047>
- Draberová, J. (2016). Vnímaná akademická účinnost u žáků středních škol. *Psychologie pro praxi*, 51(1-2), 81–94.
- Eco, U. (2004). *Meze interpretace*. Přel. Ladislav Nagy. Praha: Karolinum.
- Eco, U. (2022). *Teorie sémiotiky*. Přel. Marek Sedláček. Praha: Argo.

- Eilam, B. (2012). *Teaching, learning, and visual literacy: the dual function of visual representation*. Cambridge University Press.
- Ellis, J. (2022). Learning to Engage and Persist in a TAB (Teaching for Artistic Behavior) Classroom. *Art education*, 75(2), 14–18. <https://doi.org/10.1080/00043125.2021.2009281>
- Fišer, Z., Havlík, V. & Horáček, R. (2013). *Slovem, akcí, obrazem. Příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího procesu*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Forman, P. & Koudela, T. (eds.). (2019). *Užitečná symbióza II*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Freud, S. (2005). *Vtip a jeho vztah k nevědomí*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- Freud, S. (2007). *Spisy z let 1925-1931*. Přel. Miloš Kopal. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2007.
- Fryč, J. & kol. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Fulková, M. & Novotná, M. (1997). *Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Praha: Fortuna.
- Fulková, M. & Novotná, M. (1999). *Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Praha: Fortuna.
- Fulková, M. (2002). Když se řekne...vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*, 42(4), 12-14.
- Fulková, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H.
- Fulková, M. (2019). Observations about the Common European Framework of Reference for Visual Literacy. *International journal of Education through Art*. 15(1). S. 75–83.
- Garner, R. (2014). Pedagogy. In: Attardo, S., & Sage Publications. *Encyclopedia of Humor Studies*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Garner, R. L. (2006). Humor in Pedagogy: How Ha-Ha Can Lead to Aha! *College Teaching*, 54(1), 177–180. <http://www.jstor.org/stable/27559255>
- Gazda, J., Liška, V. & Marek, B. (2019). *Kritické myšlení: dovednost (nejen) pro 21. století*. Praha: Nakladatelství P3K.
- Gombrich, E. H. (1940). *Caricature*. London: Penguin.
- González-Calvo, G., & Arias-Carballal, M. (2017). A teacher's personal-emotional identity and its reflection upon the development of his professional identity. *The Qualitative Report*, 22(6), 1693–1709. <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss6/14>
- Gordon, M. (2012). Exploring the Relationship between Humor and Aesthetic Experience. *The Journal of Aesthetic Education*, 46(1), s. 110–121. DOI: 10.5406/jaesteduc.46.1.0110
- Gordon, M. (2014). Friendship, Intimacy and Humor. *Educational Philosophy and Theory*. 46(2), s. 162–174, DOI: 10.1080/00131857.2012.721732

- Grecmanová, H. (2003). Škola jako sociální instituce: vyučovací klima. *Pedagogická orientace*, 13(2), 2–21.
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Guzman, A. B., & Arceo, C. L. (2019). Does humor influence the development of school culture? a phenomenological inquiry. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 392–411. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690700>
- Hábl, J. (2010). Lekce z lidskosti, antropologické inspirace z díla J. A. Komenského. *Pedagogická orientace*, 20(1), 5–15.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a Synthesis of Over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hazuková, H. & Šamšula, P. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Hazuková, H. (1994). *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Hazuková, H. (1995). *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Hazuková, H. (2010). *Didaktika výtvarné výchovy VI. Tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hess Zimmermann, K. (2014a). Children's Humor Research. In: Attardo, S., & Sage Publications. *Encyclopedia of Humor Studies*. s. 121–125. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Hess Zimmermann, K. (2014a). Children's Humor Stages. In: Attardo, S., & Sage Publications. *Encyclopedia of Humor Studies*. s. 121–125. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Hess Zimmermann, K. H. (2016). Is this a joke? Metalinguistic reflections on verbal jokes during the school years. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 3(2). DOI: 10.21283/2376905X.5.33
- Holá, A. (2007). *Vyprávění vtipů u dětí v první, třetí, šesté a deváté třídě ZŠ*. Seminární práce. Vedoucí Doc. PhDr. Miloš Kučera, CSc. Praha: Katedra pedagogické a školní psychologie, Pražská skupina školní etnografie. Dostupné z: <http://kps.pedf.cuni.cz/archivvyzkumu/kpsp06-07/prace/Hola.pdf>
- Hrbáčková, K. (2006). Aspekty konstruktivismu ve vzdělávání. In Nezvalová, D. *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Přírodovědecká fakulta.

- Hunter, S. C., Fox, C. L. & Jones, S. E. (2015). Humor style similarity and difference in friendship dyads. *Journal of Adolescence*, 46(2016), 30–37.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.015>
- Hurley, M. M., Dennett, D. C., & Adams, R. B. (2011). *Inside jokes: Using humor to reverse-engineer the mind*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Huss, J. A. (2008). Getting Serious About Humor: Attitudes of secondary teachers towards the use of humor as a teaching strategy. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 3(1), 28–36.
- Husslein-Arco, A. & Lechner, G. (2013). *Franz Xaver Messerschmidt: Character Heads*. Vídeň: Belvedere.
- Irani, T., Rudd, R., Gallo, M., Ricketts, J., Friedel, C., & Rhoades, E. (2007). *Critical thinking instrumentation manual*. http://step.ufl.edu/resources/critical_thinking/ctmanual.pdf
- James, A. J. & Fox, C. L. (2019). Humor Styles in Younger Children. In: Loizou, E. & Recchia, S. L. (eds.). *Research on Young Children's Humor: Theoretical and Practical Implications for Early Childhood Education*, s. 43–60. Cham: Springer.
- Janík, T. & Slavík, J. (2011). Učitel jako reflektivní praktik: podpora kvality realizace kurikula. In Janík, T., Slavík, J., Najvar, P. & kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*, s. 30–41. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido.
- Janík, T., Slavík, J., Píšová, M. & Minaříková, E. (2011). Učitel jako reflektivní praktik. In Janík, T., Minaříková, E. & kol. *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska, aplikace, výzkum*. Brno: Paido.
- Jaz. (2014). *Opráskí sčeskí historje*. Praha: Grada Publishing.
- Juklová, K. (2019). *Osobní epistemologie budoucího učitele: predikce a podpora studijních procesů a výsledků*. Praha: Grada.
- Jurečková Mališová, V. (2015). *Výuka dějin umění a rozvoj percepčních, verbálních a hodnotících dovedností studentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kerhartová, J. (2012). *Česká groteska*. Diplomová práce, vedoucí doc. PhDr. Jaroslav Bláha, Ph.D. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/46489>
- Kerhartová, J. (2016). *Humor a hra v Galerii H*. Praha: PedF UK.
- Kirschenmann, J. (2014). Estetické vzdělávání v Platónově jeskyni. O nutnosti umění, těla a komplementarity. In: Věra Uhl Skřivanová & kol. (eds.). *Pedagogika umění – umění pedagogiky aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: UJEP.

- Kitzbergerová, L., Makovský, M., Pastorová, M., Uhl Skřivanová, V., Šobáňová, P. & Vančát, J. (2019). *Podkladová studie. Výtvarná výchova*. Praha: NÚV.
- Klein, D. N. & Kuiper, N. A. (2006). Humor styles, peer relationships, and bullying in middle childhood. *HUMOR – INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMOR RESEARCH*, 19(4), 383–404. DOI: 10.1515/HUMOR.2006.019
- Klein, Sh. (2007). *Art and Laughter*. London: Tauris.
- Klein, Sh. (2008). Comic Liberation: The Feminist Face of Humor in Contemporary. *Art Education*, 61(2), 47–52. DOI: 10.1080/00043125.2008.11651142
- Klein, Sh. (2013). Humor in a Disruptive Pedagogy: Further Considerations for Art Educators. *Art Education*, 66(6), 34–39, DOI: 10.1080/00043125.2013.11519248
- Klusák, M. (1994). Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. *Pedagogika*, 44(1), 61–67.
- Koestler, A. (1964). *The act of creation*. London: Hutchinson.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
- Kolektiv autorů. (1995). Humor. *Kunst + Unterricht*. 189.
- Kolektiv autorů. (2024). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Návrh RVP k veřejné konzultaci – export z IS RVP k 28. 3. 2024*. Dostupné z: <https://revize.rvp.cz/files/2024-03-28-rvp-zv-textova-podoba-vczduvodneni.pdf>, cit. 31. 8. 2024
- Koller, M. A. (1988). *Humor and Society: Explorations in the Sociology of Humor*. Houston: Cap and Grown Press.
- Kolman, V. (2020). *Noc, v níž se pořádají medvědí hony na zajíce: filosofický původ jazykové komiky*. Praha: Argo.
- Komenský, J. A. (2004). *Didaktika analytická*. Brno: Tvořivá škola.
- Kubíková, K. (2024). *Strach a učení*. Praha: Grada.
- Kučera, M. (1992). *Školní etnografie: přehled problematiky*. Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Kuiper, N. A., Kirsh, G. A. & Leite, C. (2010). Reactions to Humorous Comments and Implicit Theories of Humor Styles. *Europes Journal of Psychology*. 6(3), 236–266.
- Kuipers, G. (2008). The sociology of humor. In: Raskin, V. (ed.). *The Primer of Humor Research*, s. 361–398. Berlin, New York: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110198492.361>
- Kulka, T. (1993). Nesourodost teorií humoru jakožto nesourodosti. *Estetika: časopis pro estetiku a teorii umění*, č. 1, s. 3-14.
- Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland GmbH (ed.). (2022). *Ridiculously Yours?! Art, Awkwardness and Enthusiasm. Bundeskunsthalle Bonn*. Berlin: DISTANZ.

- Laineste, L. & Voolaid, P. (2016). Laughing across borders: Intertextuality of internet memes. *European Journal of Humour Research*, 4(4), 26–49.
<https://doi.org/10.7592/EJHR2016.4.4.laineste>
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Loizou, E. & Kyriakou, M. (2016). Young children's appreciation and production of verbal and visual humor. *HUMOR – INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMOR RESEARCH*, 29(1), 99–124, DOI 10.1515/humor-2015-0131
- Loizou, E. & Loizou, E. K. (2019a). Children's Visual and Verbal Humorous Productions After Participating in a Series of Creative Activities, Framed by the Theory of the Absurd and the Empowerment Theory. In: Loizou, E. & Recchia, S. L. (eds.). *Research on Young Children's Humor: Theoretical and Practical Implications for Early Childhood Education*, s. 107–126. Cham: Springer.
- Loizou, E. & Loizou, E. K. (2019b). Visual and verbal humor productions after a series of creative structured activities: a case study of two pre-schoolers. *Early Years: An International Research Journal*, 42(2), 200–216. DOI: 10.1080/09575146.2019.1683721
- Loizou, E. & Symeonidou, S. (2019). Cartoons as an Educational Tool to Fight Disability Stereotypes. In: Loizou, E. & Recchia, S. L. (eds.). *Research on Young Children's Humor: Theoretical and Practical Implications for Early Childhood Education*, s. 145–167. Cham: Springer.
- Loizou, E. (2005a). Humour: a different kind of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 97-109. DOI: 10.1080/13502930585209701
- Loizou, E. (2005b). Infant humor: the Theory of the Absurd and the Empowerment Theory. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 43–53. DOI: 10.1080/09669760500048329
- Loizou, E. (2011). Disposable Cameras, Humour and Children's Abilities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), 148-162. DOI: 10.2304/ciec.2011.12.2.148
- Loomans, D. & Kolberg, K. (2002). *The Laughing Classroom: Everyone's Guide to Teaching with Humor and Play*. Tiburon: HJ Kramer/New World Library.
- Lovorn, G. L. (2008). Humor in the Home and in the Classroom. The Benefits of Laughing While We Learn. *Journal of Education and Human Development*, 2(1), 300–312.
- Madden, D. (1968). Harlquin's Stick, Charlie's Cane. *Film Quarterly*. University of California Press, 22(1), 10-26. DOI: 10.2307/1210036
- Mareš, J. & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy: dotazník pro žáky. Evaluační nástroje*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Mareš, J. & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (2016). Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost. *Pedagogika*, 66(3), 250–289.

- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, J. & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Martin, R. (2014). Psychology. In: Attardo, S. (ed.). *Encyclopedia of Humor Studies*, Vol. 2, s. 605–608. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483346182>
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48–75. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00534-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00534-2)
- Mašek, J. (2022). Možnosti tvorby digitálního obsahu a implementace digitálních technologií v pedagogice umění. In: Uhl Skřivanová, V., Plíhalová, M. & kol. *Pozice české výtvarné výchovy v mezinárodním kontextu*, s. 200–2016. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Matějček, Z. (2015). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayo, C. (2010). Incongruity and Provisional Safety: Thinking Through Humor. *Stud Philos Educ*. 29, 509–521. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9195-6>
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
- McGhee, P. (1971). The Role of Operational Thinking in Children's Comprehension and Appreciation of Humor. *Child Development*, 42(3), 733–744. <https://doi.org/10.2307/1127444>
- McGhee, P. (1979). *Humor: Its Origin and Development*. San Francisco: Freeman.
- McGhee, P. (ed.). (1989). *Humor and Children's Development: a Guide to Practical Applications*. Philadelphia: The Haworth Press.
- Mednick, S. A. (1962). The Associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69(3), 220–232. <https://doi.org/10.1037/h0048850>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Psyché (Grada).
- Mirzoeff, N. (2018). *Jak vidět svět*. Praha: Artmap.
- Mitchell, W. J. T. (2016). *Teorie obrazu: eseje o verbální a vizuální reprezentaci*. Přel. Chlumská, L., Průchová Hrůzová, A., Hanus, O. Praha: Karolinum.
- Mohammed, R. (2018). *Creative learning in the early years: nurturing the characteristics of creativity*. New York, NY: Routledge.
- Morreall, J. (1983). *Taking laughter seriously*. State University of New York, Albany.
- Narey, M. J. (2017). *Multimodal Perspectives of Language, Literacy, and Learning in Early Childhood: The Creative and Critical "Art" of Making Meaning*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-44297-6>
- Nešpor, K. (2002). *Léčivá moc smíchu*. Praha: Vyšehrad.

- Newman, M., & Ogle, D. (2019). *Visual literacy: reading, thinking, and communicating with visuals*. Rowman & Littlefield.
- Novotný, M. (2020). (ed.). *Kurt Gebauer*. Národní galerie v Praze.
- Oring, E. (2008). Humor in anthropology and folklore. In: Raskin, V. (ed.). *The Primer of Humor Research*, s. 183–210. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110198492.183>.
- Oswald, M. & Stieber, R. (1995). Die Weltkunstmaschine – Bilder vom fließenden Band. *Kunst + Unterricht*, 189, 46–47.
- Patočka, J. (1996). *Péče o duši I*. Praha: Oikoymenh, 1996.
- Pauwels, L. & E. Margolis. (2011). *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Pavelková, I. (2010). Nuda ve škole. In: Krykorková, H., Váňová, R. & kol. *Učitel v současné škole*, 219–233. Praha: Univerzita Karlova.
- Pecina, P. & Zormanová, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Pelcová, N. (2000). *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum.
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011.
- Petty, R. & Cacioppo, J. T. (2012). *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Pexman, P. M. (2008). It's fascinating research: The cognition of verbal irony. *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), s. 286–290. DOI: 10.1111/j.1467-8721.2008.00591.x
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Přel. E. Vyskočilová. Praha: Portál.
- Piret, A. (1940). Recherches génétiques sur le comique. *Acta Psychologica*, 2-3, 103–142.
- Pitri, E. (2011). Children's funny art and the form it can take over time. *International Journal of Education through Art*. 7(1), 81-96, DOI: 10.1386/eta.7.1.81_1
- Plíhalová, M. & Podlipský, R. (2018). Výtvarná výchova v primárním a preprimárním vzdělávání na KVK. In: Uhl Skřivanová, V. (ed.). *Umoped – srdce svět*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Plíhalová, M. (2017). *Humor ve výtvarné výchově*. Diplomová práce. Vedoucí práce PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy.
- Plíhalová, M. (2019a). Humor jako nástroj kvalitní výuky. In: Pospíšil, A. Řepa, K. & Šobánková, P. (eds.). *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA.

- Plíhalová, M. (2019b). Humor při výtvarných činnostech v mateřských školách. *Výtvarná výchova*, 59(1-2), s. 18–29.
- Plíhalová, M. (2019c). Humor jako součást výtvarného úkolu. In: Forman, P. & Koudela, T. (eds.). *Užitečná symbióza II*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Plíhalová, M. (2020). Smích výtvarné učebny: terénní výzkum pojetí humoru ve výtvarné výchově na 2. stupni ZŠ. *Výtvarná výchova*, 60(3–4), 28–46.
- Plíhalová, M. (2022a). Elementos Humorísticos na Expressão Visual dos Adolescentes/Humorous Elements in Adolescent Art. In: Moraes, R., Feiferlíková, R. & Falavigna, G. *Anais da 1ª Conferência Internacional de Países de Língua Lusófona e Tcheca – Educação, Arte, Tecnologias e Empreendedorismo – Czech Republic And Lusophonic Countries*. Curitiba: Editora Appris Ltda.
- Plíhalová, M. (2022b). Možnosti uplatnění vizuálního humoru ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 10(1). Dostupné z: <http://www.kuv.upol.cz>
- Pomajzlová, A. (2017). *Obraz a slovo v českém výtvarném umění šedesátých let*. Brno: Barrister & Principal.
- Powell, Ch. & Paton G. E. C. (1988). *Humour in Society. Resistance and Control*. Palgrave Macmillan London. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-19193-2>
- Přikrylová, K. (2021). *Důvtip jako klíč k vizuální gramotnosti*. Příspěvek na konferenci České sekce INSEA Prostor obrazu: mezioborová setkání na poli umění a edukace (GASK Kutná Hora, 5. – 6. 11. 2021)
- Přikrylová, K., Břízová, H., Patajová, A. (2021a). Od verbálních vtipů k důvtipu a k aktuálním tématům mladších adolescentů; báze pro testování skrze výtvarná zadání na ZŠ a ZUŠ. Část 1. *Výtvarná výchova*, 61(3–4), 50–63.
- Přikrylová, K., Břízová, H., Patajová, A. (2021b). Od verbálních vtipů k důvtipu a k aktuálním tématům mladších adolescentů; báze pro testování skrze výtvarná zadání na ZŠ a ZUŠ. Část 2. *Výtvarná výchova*, 61(3–4), 64–77.
- Pytlík, R. (2000). *Fenomenologie humoru: aneb jak filozofovat smíchem*. Praha: Emporius.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2021). Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2023). Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Rivin, D. & Shcherbakova, O. (2021). Understanding of comical texts in people with different types of attitudes towards humour: Evidence from internet memes. *European Journal of Humour Research*, 9(2), 112–131. <https://doi.org/10.7592/EJHR2021.9.2.456>
- Roeselová, V. (2003). *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní a umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.

- Russel, C., Patrick, Ch. & Dillon, J. (2023). Editorial: humour and environmental education, *Environmental Education Research*, 29(4), 491–499, DOI: 10.1080/13504622.2023.2183845
- Ryška, P. (2018). *Karikaturisti: polylegran a obrazový humor 60. let*. Praha: Paseka.
- Řepa, K. (2019). Instantní výtvarka. In: Pospíšil, A. Řepa, K. & Šobánková, P. (eds.). *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA.
- Říhová, K. (2018). Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem. *Výtvarná výchova*, 58(3–4), 28–45.
- Savage, B. M., Lujan, H. L., Thipparthi, R. R., & DiCarlo, S. E. (2017). Humor, laughter, learning, and health! A brief review. *Advances in physiology education*.
<https://doi.org/10.1152/advan.00030.2017>
- Sejvalová, Jitka. (2004). *Definice a projevy nadaných žáků*. Metodický Portál RVP.CZ.
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUBA/17/DEFINICE-A-PROJEVY-NADANYCH-ZAKU.html?print=1>
- Semin, D. (2017). *Le paradigme du dessin d'humour*. Nürnberg: Moderne Kunst Nürnberg.
- Schmidt, B. (2017). Der Humor in Werk von Erwin Wurm / Humor in work of Erwin Wurm. In: Wiplinger, H.-P. *Carl Spitzweg – Erwin Wurm Köstlich! Köstlich? / Hilarious? Hilarious!* Köln: Verlag der Buchhandlung König.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE Publications.
- Slavík, J. & Wawrosz, P. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Slavík, J., & Šmidtová, Š. (2001). Analýza komunikace ve výuce výtvarné výchovy (srovnání výzkumů z let 1989–1992 a 1999–2000). In: Lukášová-Kantorková, H. & Květoň, P. (Eds.) *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*, s. 384–389. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Slavík, J., Dytrtová, K. & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*, 60(3–4), 223–241.
- Slavík, J., Hajerová Müllerová, L. & Soukupová, P. (2020). *Reflexe a hodnocení kvality výuky I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Slavík, J., Chrz, V. & Štech, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Slavíková, D. Vítková, M. & Kroutvor, J. (2021). *Olaf Hanel*. Praha: Museum Kampa.
- Slavíková, V., Hazuková, H. & Slavík, J. (2010). *Výtvarné čarování: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce).
- Southam, M. (2005). Humor Development: An Important Cognitive and Social Skill in the Growing Child. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 25(1–2), 105–117, DOI: 10.1080/J006v25n01_07
- Sover, A. (2018). *The languages of humor: verbal, visual and physical humor*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350062320>

- Stebbins, R. A. (1980). The role of humour in teaching: strategy and self-expression. In: Woods, P. (ed.). *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, s. 84–97. London: Routledge.
- Stehlíková Babyrádová, H. & Drury Sojková, A. (eds.). (2021). *Participace v umění a ve výchově*. Praha: Dokořán.
- Sturken, M. & Cartwright, L. (2009). *Studia vizuální kultury*. Praha: Portál.
- Szekely, G. E. (2022). *Teaching to support children's artistic independence: how children's creativity can inform art education*. Routledge.
- Šedřová, K. (2012). Pedagogické efekty humoru ve výukové komunikaci. *Pedagogika*. 4(1), 426–441. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=689&lang=cs>
- Šedřová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šedřová, K., Sucháček, P. & Majcík, M. (2015). Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 65(2), 143–162.
- Šedý, J. (2021). *Kritické myšlení*. Praha: Galén.
- Tamblyn, D. (2003). *Laugh and Learn: 95 ways to use humor for more effective teaching and training*. New York: AMACOM.
- Theobald, M. (2017). *Friendship and peer culture in multilingual settings*. Emerald Group Publishing Limited.
- Thomas, K. (2019). *The Paradox of Creativity in Art Education: Bourdieu and Socio-cultural Practice*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-2>
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking—norms technical manual research edition—verbal tests, forms a and B—figural tests, forms a and B*. Princeton: Personnel Press.
- Uhl Skřivanová, V. & Plíhalová, M. (2019). Všeobecně vzdělávací potenciál výtvarných činností v mateřské škole. *Speciál pro mateřské školy*, 6/2019, 18–22.
- Uhl Skřivanová, V. (2011). *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb Umělecko pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido.
- Uhl Skřivanová, V. (2018). Profesní kompetence učitelů v mezinárodním srovnání. *Výtvarná výchova*, (58)1–2, 6–19.
- Uhl Skřivanová, V. (2019). Kvalita na základě mezinárodního srovnání. In: Pospíšil, A. Řepa, K., & Šobáňová, P. (eds.). *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA.
- Uhl Skřivanová, V. (2023). Tvořivost a otevřená mysl. *Výtvarná výchova*. 57(3–4).

- Ullmann, E. (2024). Kreativitätsturbo Humor. Humortechniken unterstützen Kreativität. In: Karola Schöppe, K. & Wachter, S. (eds.). *Kreativität neu denken. Multiperspektivische Annäherungen an eine Schlüsselkompetenz*, s. 312–320. München: Kopaed.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe.
- Veteška, J. & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Vraga, E. K., Kim, S. C. & Cook, J. (2019). Testing Logic-based and Humor-based Corrections for Science, Health, and Political Misinformation on Social Media. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 63(3), 393-414. DOI: 10.1080/08838151.2019.1653102
- Wagner, E. & Schönau, D. (eds.). (2016). *Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype*. Münster, New York: Waxmann.
- Wilson, B. (2019). Art Classrooms, Comic Markets, and the Digital Cosmos: Children's Visual Worlds as Pedagogical Spaces. In: Hickman, R. (ed.). *The International Encyclopedia of Art and Design Education*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118978061.ead011
- Wolfenstein, M. (1978). *Children's humor: a psychological analysis*. Bloomington & London: Indiana University Press.
- Woods, P. (2012). *Divided School*. London: Routledge.
- Wu, Ch.-L. & Chen H.-Ch. (2019). The Influence of Creativity on Incongruity-Resolution and Nonsense Humor Comprehension. *Creativity Research Journal*, 31(1), 110-118, DOI: 10.1080/10400419.2019.1577675
- Zantides, E., & Ball, R. (2014). *Semiotics and visual communication: concepts and practices*. Cambridge Scholars Publishing.
- Zapletal, A. (2022). *Obrazy filozofie a tělesná mysl*. Praha: Akademie výtvarných umění v Praze.
- Zembylas, M. (2018). Holocaust Laughter and Edgar Hilsenrath's The Nazi and the Barber: Towards a Critical Pedagogy of Laughter and Humor in Holocaust Education. *Studies in Philosophy and Education*, 37(3), 301-313. DOI: 10.1007/s11217-018-9599-2
- Ziv, A. & Ziv, N. (2002). *Humour et Créativité en Education*. Paris: CREXAION.

Seznam obrázků

Obr. 1: Kurt Gebauer, Zbytnělý papoušek, 1973. Dostupné

z: <https://www.artlist.cz/dila/zbytnely-papousek-1659/>, cit. 5.7.2024

Obr. 2: Studie emocí Franze Xavera Messerschmidta v muzeu Belvedere ve Vídni. Foto vlastní.

Obr. 3: Špatně namalovaná slepice, 1963. Dostupné z: <https://www.csfd.cz/film/925-spatne-namalovana-slepice/galerie/?page=2>, cit. 30.10.2022

Obr. 4: Internetový mem „Co tě inspirovalo napsat ten esej, Francis? – Termín odevzdání.“

Obr. 5: Barbara Kruger, I shop therefore I am, 1987. Dostupné

z: <https://publicdelivery.org/barbara-kruger-i-shop/>

Obr. 6: Kay Rosen, Hi, 1997/2013. Dostupné z: <https://www.sikkemajenkinsco.com/kay-rosen>, cit. 4.1.2023.

Obr. 7: Bruce Nauman, Life Death/Knows Doesn't Know, 1983. Creative Commons. Dostupné z: <https://www.flickr.com/photos/rocor/46094369605>

Obr. 8: René Magritte. Zrada obrazů (La Trahison des Images), 1929. Wikimedia Commons. Dostupné z: <https://en.wikipedia.org/wiki/File:MagrittePipe.jpg>, cit. 4.1.2023

Obr. 9: Hans Weiditz, Physician and assistant, woodcut, 16. století. Dostupné

z: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=artfacpub>, cit. 5.1.2023

Obr. 10: Charles Philippon/Honoré Daumier, Hrušky (karikující zpodobnění krále Louise Philippa), 1834. Dostupné

z: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Les_Poires_\(1834\)_\(cropped\).jpgm](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Les_Poires_(1834)_(cropped).jpgm) cit. 5.7.2024

Obr. 11: Maurice Sand, Harlekýn, 1671. Wikimedia Commons. Dostupné

z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:SAND_Maurice_Masques_et_bouffons_01.jpg, cit. 13. 8. 2022

Obr. 12: Paul Cézanne, Harlekýn, 1888-1890. Wikimedia Commons. Dostupné

z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Harlequin_-_Paul_C%C3%A9zanne.JPG, cit. 13. 8. 2022

Obr. 13: Jean-Antoine Watteau, Pierrot a další čtyři postavy Commedia dell'arte, 1718-1719.

Musée du Louvre. Paris. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jean-Antoine_Watteau_-_Pierrot,_dit_autrefois_Gilles.jpg, cit. 13. 8. 2022

Obr. 14. Jak nakreslit jednorožce. Ilustrace z volné internetové databáze. Image by rawpixel.com (Free domain).

Obr. 15: Schéma ilustrující proces bisociace. Překresleno podle A. Koestlera (1964, s. 37)

- Obr. 16: Malá zlodějka džemu, kol. 1880. Wikimedia Commons. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Little_Jam_Thief.jpg, cit. 8. 7. 2022
- Obr. 17: Minotaurus, kol. 515 př. n. l. Wikimedia Commons. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tondo_Minotaur_London_E4_MAN.jpg, cit. 8. 7. 2022
- Obr. 18: Diagram ilustrující Pavlovovy experimenty se psy. Wikimedia Commons. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pavlov_experiments_with_dog_Wellcome_M0014738.jpg, cit. 8. 7. 2022
- Obr. 19: Karikatura, Annibale Carracci (1560–1609). Wikimedia Commons. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Carracci_caricature.jpg, cit. 8. 7. 2022
- Obr. 20: Expresivní stylizace – Edvard Munch, Tragédie, 1898–1900. Wikimedia Commons. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Edvard_Munch_-_Tragedy_%281898-1900%29.jpg, cit. 8. 7. 2022
- Obr. 21: Diagram ilustrující trávicí soustavu. Wikimedia Commons. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Digestive_system_diagram_cs.svg, cit. 8. 7. 2022
- Obr. 22: František Kupka, Peníze, obálka pro speciální číslo L'Assiette au beurre, 1902. Dostupné z: <https://www.bridgemanimages.com/en/kupka/allegorie-of-the-money-king-in-the-butter-plate-11-01-1902-engraving/engraving/asset/4080398>, cit. 10. 7. 2022
- Obr. 23: Slon, který si spálil nos od sluníčka (chlapec, 4 roky)
- Obr. 24: Viktorka hřbitovní (dívka, 4 roky)
- Obr. 25: Dům s deseti komíny (chlapec, 7 let)
- Obr. 26: Setkání chlapce a dívky při společné kresbě legračních lektvarů doprovázené humornou konverzací
- Obr. 27: „Vysypal je před krále, tady máš ty korále...” (chlapec, 6 let)
- Obr. 28: Důvtipný papírový objekt piano hodnocený učitelem jako humorný
- Obr. 29: Humorné reakce pramenící z využití netradiční výtvarné techniky
- Obr. 30: Výtvarná činnost jako specifická forma humoru
- Obr. 31: Projev spiklenectví učitele a žáka (7. ročník)
- Obr. 32: Simpsonovi v duchu Mondriana
- Obr. 33: Experimenty s digitální fotografií (6. ročník)
- Obr. 34: Figurka radosti (6. ročník)
- Obr. 35: Portrét učitelky a úryvek dialogu mezi žáky a učitelem – detail z ilustrované „ódy na výtvarnou výchovu“ (chlapec, 6. ročník)
- Obr. 36: Kolorovaná kresba gumových medvídků (6. ročník)

- Obr. 37: Kresebná spolupráce dvou chlapců (9. ročník)
- Obr. 38: Roztočená výtvarná učebna (chlapec, 6. ročník)
- Obr. 39: Samizdat. Instalace v prostoru budovy školy s interaktivními prvky. Vytvořeno k výročí sametové revoluce
- Obr. 40: Anděl Mickey-Mouse (chlapec, 4. ročník víceletého gymnázia)
- Obr. 41: Pomůcky k výtvarné tvorbě provokující k hrám a experimentům
- Obr. 42: Anděl nebo Kaplického knihovna?
- Obr. 43: Experimenty s digitální fotografií (6. ročník)
- Obr. 44: Experimenty s akčním akvarelem – cákání barvy
- Obr. 45: Rozjitřená obrazotvornost při výtvarných činnostech
- Obr. 46: Skupinový výtvarný úkol jako příležitost k sociálním interakcím a materiálovým experimentům
- Obr. 47: Diskuze nad výtvarnými pracemi jako příležitost k humorným reakcím
- Obr. 48: Výřez z komiksu (chlapec, 6. ročník)
- Obr. 49: Přejímání stylu emoji – výřezy z žákovských výtvarných prací
- Obr. 50: Kresebná spolupráce dvou dívek (9. ročník)
- Obr. 51: Dada současnosti (chlapec, 9. ročník)
- Obr. 52: Metaobraz znásobené fotografie pořízené mobilním telefonem (chlapec, 6. ročník)
- Obr. 53: Delfín s useknutým ocasem (dívka, 7. ročník)
- Obr. 54: Kresba bizarního vynálezu „pšouchadlo“ (dvojice dívek, 7. ročník)
- Obr. 55: Stickman nosí „Guči“ (chlapec, 6. ročník)
- Obr. 56: Bacil divnosti (6. ročník)
- Obr. 57: Komická fantazijní postava (chlapec, 6. ročník)
- Obr. 58: Tvorba na námět „klíč k novému světu“ (1. ročník víceletého gymnázia)
- Obr. 59: Jak jsem spadl z vleku (chlapec, 7. ročník)
- Obr. 60: Důvtip výtvarné formy. Postava vtipně vypadávající z formátu (chlapec, 6. ročník)
- Obr. 61: Bacil Zvědač. Humorně laděný námět
- Obr. 62: Mapa internetu. Originální námět zpracovaný žákem 7. ročníku ZŠ
- Obr. 63: Výtvarná činnost jako specifická forma humoru
- Obr. 64: Seznamování se s výtvarným materiálem na základě aktivní činnosti
- Obr. 65: Zmenšování formátu

Obr. 66: Výtvarná činnost, která vyžaduje spolupráci, je předpokladem k humorným sociálním interakcím

Obr. 67: Sexualita jako téma výtvarné výchovy? Rodina Cecků – provokativní objekt (dvojice dívek, 7. ročník)

Obr. 68: Společná tvorba na námět „duhové hovínko“ – svérázné žákovské zpracování tématu „radost“

Obr. 69: Když si uvědomíš, že se tvému normálnímu životnímu stylu říká „karanténa“

Obr. 70: Corona Lisa. Internetový mem naráží na renesanční obraz Mony Lisy

Obr. 71: Vrána k vráně sedá, rovný rovného si hledá

Obr. 72: Diesnyho princezny pretvořeny v míchačky cementu

Obr. 73: Čtyři metry sněhu. Mem obsahuje vizuální hříčku

Obr. 74: Kapka v pastelovém prachu – spontánní výtvarný experiment žáků víceletého gymnázia

Obr. 75: Pnutí kapek tuše – žákovský experiment zaměřený na humorné zkoumání výtvarného materiálu

Obr. 76: Hra s tvary (6. ročník) – tvořivá vs stereotypní činnost

Obr. 77: Oživení obrazotvornosti vs konvenční zpracování námětu

Obr. 78: Kachny v oceánu – vizuální paradox z cyklu humor ve městě (studenti 2. ročníku bakalářského studia, skupinová práce)

Obr. 79: Oživení struktury – z cyklu humor ve městě (studenti 2. ročníku bakalářského studia, skupinová práce)

Obr. 80: Princezna, která drží pití s brčkem (mateřská škola, dívka, 6 let)

Obr. 81: Je to dnešní umění bída – výřez z komiksu (2. stupeň základní školy, žákyně, 6. ročník)

Obr. 82: Malba přírodninami (mateřská škola)

Obr. 83: Vytváření obrazů z brček (mateřská škola)

Obr. 84: Otisky chodidel na plátně – akční malba na hřišti (mateřská škola)

Obr. 85: Fotografické experimenty spojené s volným pohybem po třídě (2. stupeň ZŠ)

Obr. 86: Instalace výtvarného objektu v prostorách školní třídy jako příležitost projevům tvořivosti i humoru (2. stupeň ZŠ)

Obr. 87: Spontánní dotvoření skvrny od lepidla – kreativní výtvarný experiment v prostoru školní třídy (2. stupeň ZŠ)

Obr. 88: Přehlídka nejkrásnějších knoflíků a jejich obkreslování – společná výtvarná práce (mateřská škola)

Obr. 89: Spolupráce při pořizování fotografií mobilním telefonem (2. stupeň ZŠ)

Seznam tabulek

Tab. 1: Příklady slov zaměňovaných za pojem humor v anglicky psané literatuře (Koller, 1988)

Tab. 2: Členění témat Encyclopedia of Humor Studies (Attardo & Sage Publications, 2014)

Tab. 3: Funkce humoru ve výuce (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 162–163)

Tab. 4: Paralely mezi kognitivním vývojem a vývojem humoru dle M. Southam (2005)

Tab. 5: Tabulka četnosti humorných prvků v dětských kresbách dle E. a E. Loizu (2019)

Tab. 6: Charakter humorné inkongruity dle Johna Morrealla (1983)

Tab. 7: Ukázka struktury pozorovacího protokolu

Tab. 8: Tabulka kategorií pro typy humorných situací při výtvarných činnostech v mateřské škole

Tab. 9: Tabulka induktivních kategorií nalezených s pomocí Mayringovy kvalitativní analýzy dat (Mayring, 2000, Uhl Skřivanová, 2011) v rámci výzkumné etapy B – výzkumném šetření na 2. stupni ZŠ

Tab. 10: Tabulka induktivních kategorií odkazujících k výskytu humorných situací ve výuce výtvarné výchovy ve vztahu k činitelům pedagogické komunikace dle Peciny a Zormanové (2009)

Tab. 11: Zadání výtvarných úloh v pojetí učitelky A

Tab. 12: Zadání výtvarných úloh v pojetí učitelky B

Tab. 13: Zadání výtvarných úloh v pojetí učitelky C

Tab. 14: Zadání výtvarných úloh v pojetí učitelky D

Tab. 15: Zadání výtvarných úloh v pojetí učitele E

Tab. 16: Zadání výtvarných úloh v pojetí učitelky F

Tab. 17: Tabulka analýzy humorných situací, které pozitivně ovlivnily výuku

Tab. 18: Situace rozhodování ve výuce – humorný námět (výuka učitelky A)

Tab. 19: Situace rozhodování ve výuce – otevřenost námětu jako předpoklad humorného ozvláštnění výuky ve výuce učitelky A

Tab. 20: Situace rozhodování ve výuce – umožnění spontánních výtvarných experimentů ve výuce učitelky B

Tab. 21: Aktivizace žáků skrze vtipné otázky o výtvarných materiálech (výuka učitelky C)

Tab. 22: Rozpoutání imaginace žáků skrze hru se slovy – hledání nekonvenčních názvů pro výtvarnou techniku (výuka učitelky C)

Tab. 23: Situace rozhodování ve výuce – zvažování odchylek od zobrazování vizuální skutečnosti (výuka učitelky A)

Tab. 24: Kontroverzní situace při výuce učitelky A – provokativní výraz ve výtvarné práci

Tab. 25: Sdílení tvůrčích podnětů v žákovském kolektivu (výuka učitelky A)

Tab. 26: Využití ironie při komunikaci s učitelkou – budování vztahu mezi učitelem a žákem (výuka učitelky C)

Tab. 27: Abeceda vizuálního humoru vyplývající z výzkumné etapy C

Tab. 28: Polarity přínosu humoru v typech humorných situací

Tab. 29: Polarity přínosu humoru v rámci učitelova pojetí humoru

Tab. 30: Polarity přínosu humoru ve vztahu k dalším činitelům pedagogické komunikace

Tab. 31: Polarity přínosu humoru ve vztahu k situacím rozhodování učitele ve výuce

Tab. 32: Funkce humoru ve výuce výtvarné výchovy v polaritách

Tab. 33: Typologie humorných výtvarných úloh v kontrastech

Tab. 34: Rozhodování učitele o uplatnění humoru ve výukových situacích výtvarné výchovy ve vztahu k profesním kompetencím absolventa učitelství

Seznam grafů

Graf 1: Směřování výzkumného projektu

Graf 2: Teoretický model pojetí humoru v dizertační práci

Graf 3: Formulace induktivních kategorií – „Step model of inductive category development“ (Mayring, 2000)

Graf 4: Typologie humorných situací při výtvarných činnostech a z ní vyplývající oblasti přínosu humoru ve výuce

Graf 5: Funkce humoru ve výuce výtvarné výchovy na 2. stupni ZŠ

Graf 6: Přehled typologie výtvarných úloh s humornými prvky ve spojitosti s uplatňováním abecedy vizuálního humoru

Graf 7: Principy humorné výuky výtvarné výchovy

Graf 8: Pojmová mapa k principům humorné výuky výtvarné výchovy

Graf 9: Edukační potenciál humoru ve výtvarné výchově – souhrnný přehled výzkumných závěrů

Graf 10: Edukační potenciál humoru ve výtvarné výchově – usouvztažnění k soudobému oborovému kontextu