

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

**Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

ČLOVĚK ZVÍŘE
Agresivní chování žáků ve výtvarné výchově

Bc. Lada Hánlová

2. ročník NMGr.

Učitelství pro SŠ, obor výtvarná výchova, sociální pedagogika
prezenční studium, dvouoborové

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Lucie Hajdušková, Ph.D.

Konzultant: Mgr. A. Michal Sedlák

Duben 2011

CHARLES UNIVERSITY IN PRAGUE

**Fakulty of Education
Department of Art Education**

DIPLOMA THESIS

THE HUMAN ANIMAL
Agressive behavior of pupils in Art education

Bc. Lada Hánlová

2st year, post-Bachelor

Secondary school teacher education, Art education, Social education
full –time, double field studies

Supervisor: PhDr. Lucie Hajdušková, Ph.D.

Consultants: Mgr. A. Michal Sedlák

April 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.
V Praze dne 5. 4. 2011

.....
Bc. Lada Hánlová

Velmi děkuji za pomoc všem, díky kterým mohla vzniknout tato diplomová práce. Především děkuji vedoucí práce PhDr. Lucii Hajduškové, Ph.D., za trpělivé, pečlivé, podnětné poznámkování a odborné vedení mé práce a také za nosné připomínky k výtvarné části Mgr. A. Michalovi Sedlákoví.

ANOTACE

Hánlová, L.: **Člověk zvíře: agresivita žáků ve výtvarné výchově** /diplomová práce/, Praha 2011 – Univerzita Karlova, katedra výtvarné výchovy, 135 s. (Přílohy: žákovský dotazník, vyhodnocení žákovského dotazníku II, fotografie výtvarných prací žáků 6. ročníků základní školy).

Tato průzkumná sonda se zabývá problematikou agresivity dětí, agresivity ve škole. Práce je zaměřena kvalitativně, předmětem zkoumání jsou zde názory žáků na agresivitu, a to ve třech rovinách: v přírodě (mezi zvířaty), ve společnosti (mezi lidmi) a také u žáků samých. Metaforu *člověk zvíře* zde používám pro popis agresivního chování člověka, i jako východisko přístupu k agresivitě. Ta je zde chápána jako primárně dobrá vlastnost člověka. Práce je postavena jako akční výzkum s žáky 6. ročníků základní školy. Přináším zde návrh sociálně preventivního didaktického projektu ve výtvarné výchově s tématem agresivita a jeho průběh i výsledky zde reflektuji. Výzkum realizuji v rámci zakotvené teorie, proto v závěru práce konstruuji teorii: agresivita ve výtvarné výchově. Také zde prezentuji vlastní výtvarný návrh (objekty v areálu školy) preventivního řešení agresivity žáků. Práce může sloužit jako východisko pedagogického přístupu k řešení agresivity žáků, ukazuje možnost začlenění tématu agresivita do výuky výtvarné výchovy s cílem vzdělávacím a preventivním.

KLÍČOVÁ SLOVA

Agresivita, škola, výtvarná výchova, výtvarné umění, prevence, člověk, zvíře.

SUMMARY

Hánlová, L.: *The Human animal: Aggressive behavior of pupils in Art education* /diploma thesis/, Prague 2011 – Charles University, department of art education, 135 s. (Appendix: student questionnaire, analysis of data collected by means of the student questionnaire, photographs of artwork made by 6th grade students)

This research study is concerned with the problem of aggression among children in school. It is intended as a qualitative study; opinions of the schoolchildren regarding aggression serve as the main material for the research. This is considered on three levels: in nature (among animals), in society (among people) and also among the pupils themselves. The metaphor of the *human animal* is used to describe the aggressive behaviour of a person, as well as a starting attitude towards aggression. This is here understood as a naturally good quality of people. The study is presented as an active study of 6th grade pupils. I also hereby present the idea of the socially preventative didactic project in artistic education with the theme of aggression; thus also presenting its history and results. I conceive the research within a framework of a grounded theory, and therefore in the conclusion of the research I construct the theory of aggression in artistic education. I will also herein present my own proposal of having objects in the school space/area as a preventative solution to combat the aggression found among students. The work can serve as a standpoint of pedagogic attitude towards the resolving of aggression among students, it highlights the possibility of integrating the topic of aggression into the teaching of artistic studies with the goal of educating and preventing.

KEY WORDS

Aggression, school, artistic education, Art, prevention, human, animal.

OBSAH

ÚVOD	8
1. VÝZKUMNÉ SCHÉMA PRÁCE	10
2. ČLOVĚK ZVÍŘE	
2.1. Člověk zvíře: negativní označení jedince.....	11
2.2. Člověk zvíře a jeho morálka.....	12
2.3. Člověk zvíře a jeho emoce.....	13
2.4. Člověk zvíře v této práci.....	14
3. CO JE TO AGRESIVITA?	
3.1. Obecná definice pojmů agresivita, agrese, násilí.....	16
3.1.1. Šíře pojmu agresivita v této práci.....	16
3.2. Typologie agresivity.....	17
3.3. Pozitivní dimenze agresivity.....	18
3.4. Biologické a sociální vlivy na agresivitu.....	19
4. TEORIE LIDSKÉ AGRESIVITY	
4.1. Instinktivistická teorie.....	21
4.2. Behavioristická teorie.....	22
4.3. Interakční teorie.....	22
5. DISKURSY AGRESIVITY	
5.1. Biologický diskurs.....	24
5.2. Sociální diskurs.....	25
5.3. Etický diskurs.....	26
6. AGRESIVITA DĚTÍ: Atraktivní téma dneška?	
6.1. Agresivita dětí.....	27
6.2. Agresivita ve škole.....	28
6.2.1. Šikana.....	28
7. VÝZKUM: Agresivita ve výtvarné výchově	
7.1. Výzkumné otázky.....	30
7.2. Výzkumný vzorek.....	31
7.3. Metody sběru dat.....	32
7.3.1. Artefietika.....	32
7.3.2. Konceptová analýza.....	33
7.4. Systém kódování v zakotvené teorii.....	34
7.5. Cíle výzkumu.....	35
8. AGRESIVITA VE VÝTVARNÉM UMĚNÍ	
8.1. Agresivita formy uměleckého díla.....	36

7.2. Agresivita obsahu uměleckého díla.....	41
7.3. Překračování norem umění.....	43
9. INTERPRETACE DAT ŽÁKOVSKÉHO DOTAZNÍKU	
9.1. Problémy žákovského dotazníku.....	46
9.2. Vyhodnocení žákovského dotazníku.....	48
9.2.1. Grafy relativních četností odpovědí na jednotlivé otázky dotazníku.....	48
9.2.1.1. Charakteristika respondentů.....	48
9.2.1.2. Znalosti a představy žáků o agresivitě.....	49
9.2.1.3. Zkušenosti žáků s agresivitou	53
9.2.1.4. Agresivita ve výtvarné tvorbě.....	57
9.2.2. Závěry žákovského dotazníku.....	68
9.2.2.1. Rozdíl agresivity tříd 6. A. a 6. B.....	69
9.2.2.2. Rozdíl agresivity dívek a chlapců tříd 6. A. a 6. B.....	70
9.3. Využití zjištěných dat pro konstrukci didaktického projektu.....	71
10. DIDAKTICKÝ PROJEKT: Člověk zvíře	
10.1. Podoby a projevy zvířecí agresivity.....	73
10.3. Hledání podoby.....	82
10.4. Agresivita ve slovech a obrazech.....	91
10.5. Moje škola ne/bezpečná.....	101
10.6. Jsem agresivní?.....	111
10.7. Závěry akčního výzkumu.....	121
11. AGRESIVITA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ	
11.1. Konstruování teorie.....	123
11.2. Teorie agresivity ve výtvarné výchově.....	124
12. VÝTVARNÝ NÁVRH K ŘEŠENÍ AGRESIVITY: školní objekty	
12.1. Koncept školních objektů.....	126
12.2. Realizace návrhu školních objektů.....	127
ZÁVĚR.....	131
LITERATURA.....	132
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	136
PŘÍLOHY	
A. Ukázka žákovského dotazníku	
B. Vyhodnocení žákovského dotazníku II	
C. Výtvarné práce žáků a fotografie z hodin didaktického projektu (56)	
D. Písemný souhlas žáků se zveřejněním jejich fotografií a výtvarných prací	
E. Fotografie vlastní výtvarné tvorby (7)	

ÚVOD

Agresivita je společenský fenomén, který je v posledních letech hojně diskutovaný, sledovaný, často až s jakousi vášní, kterou lze vnímat také jako jeden z rysů agrese člověka. Obecně je agresivita ve společnosti, natož agrese dětí a ve škole, vnímaná a posuzovaná jako problematická, zvyšující se, jako jednání zlé a špatné, které v životě člověka nemá (nemělo by mít) místo. Agresivita se ale objevuje téměř u všech společensky žijících uskupení – od hmyzu, přes ptáky a savce až k člověku. A, jak známo, *příroda ví...*, agrese nepřísluší člověku čirou náhodou, není to člověkem vybudovaná nepotřebná vlastnost. Přesto jí člověk vtiskl svůj specifický charakter, který obnáší mnoho toho zlého, krutého, špatného, nebezpečného, destruktivního, nežádoucího...

Ať už je v současnosti agrese méně či více, je horší a závažnější, nebo nikoliv, agresivita tu s námi je a je potřeba ji nějak uchopit. I mě toto téma zajímá, stejně tak z pohledu lidského, jako učitelského. Při sledování odborných diskuzí mě napadlo, zda já jako učitelka výtvarné výchovy, mám nějakou možnost s agresivitou žáků (dětí, mladistvých) pracovat. Tato práce tak vznikla na základě mé tendence, dozvědět se o agresivitě podrobnější informace a také vyzkoušet v praxi, jakým způsobem a zda vůbec lze agresivitu žáků reflektovat, zda je možné vnést agresivitu jako téma do výuky výtvarné výchovy.

V celé práci přistupuji k agresivitě jako k přirozené a primárně žádoucí vlastnosti každého člověka, kterou nelze z našeho chování odstranit, proto není přínosné ani se o to pokoušet tím, že ji zakážeme, označíme jako nepřípustnou, ale spíše tím, že ji budeme poznávat a odhalovat. V práci proto přináším teoretický rámec tohoto fenoménu a jeho mapování v praxi u žáků základní školy.

Celá práce je pojata jako akční výzkum, ve kterém teoretické podloží slouží pro přípravu přímé práce s dětmi, v kap. 1 (Výzkumné schéma práce) proto uvádím koncept výzkumu jako procesu s postupným získáváním a propojováním dat. Práce nese název Člověk zvíře, já tento název chápu jako metaforu, která může mít řadu různých významů, v kap. 2 (Člověk zvíře) se zabývám spojením této metafory s agresivitou. Jak jsem již nastínila v prvních řádcích, nechápu agresivitu jen v běžném slova smyslu jako špatnou vlastnost, a tak je potřeba vymezit nejen její definici, ale jakým způsobem a proč tuto obecnou definici překračuji, to uvádí kap. 3 (Co je to agresivita?).

Podobně jako definice agresivity, není sjednocený ani názor na příčinu jejího vzniku, v kap. 4 (Teorie lidské agresivity) uvádím tři základní teorie lidské agresivity, přičemž každá z nich upřednostňuje jiný hlavní vliv při vývoji agresivity. Agresivita je fenomén, který je možné zkoumat v různých oblastech lidského života a prostřednictvím různých vědních oborů, je to jev široce definovaný i vnímaný a je možné si pod ním představit řadu různých projevů. Kap. 5 (Diskursy agresivity) seznamuje čtenáře se třemi různými pohledy na agresivitu, skrze které zde tento jev popisují a zkoumám.

Těžiště práce je v jejím realizovaném výzkumu, který umožňuje přistoupit ke zkoumanému tématu ve vlastním prostředí žáků a vidět ji tak i z jejich pohledu. Nejdříve představuji čtenářům, v kap. 6 (Agresivita dětí: Atraktivní téma dneška?) problematiku agrese dětí, která mne také k tématu přivedla. Dále, v kap. 7 (Výzkum: Agresivita ve výtvarné výchově), se již věnuji samotnému výzkumu a představuje výzkumné otázky, využití metody, způsob zpracovávání dat a cíle výzkumu. Protože toto téma zkoumám v poli výtvarné

výchovy a s žáky se zabývám také typologií agresivity v uměleckém díle, v kap. 8 (Agresivita ve výtvarném umění) činím výběr určitých směrů, umělců, či výtvarných technik, které spojuji s jejich agresivním charakterem. Jednou z prvotních metod výzkumu je žákovský dotazník, jehož výsledky předkládám v kap. 9 (Interpretace dat žákovského dotazníku). Následuje, v kap. 10 (Didaktický projekt: Člověk zvíře), popis námětů hodin výtvarné výchovy vztahujících se k agresivitě a také jejich rozbor. Tyto kroky ústí do konstrukce nové teorie (hypotézy) z dat, jež tato práce přináší, teorii předkládám v kap. 11 (Agresivita ve výtvarné výchově). Poslední částí práce je vlastní návrh výtvarného řešení pro podporu prevence destruktivní agrese žáků – koncept řešení a jeho výtvarný návrh představuji v kap. 12 (Výtvarný návrh k řešení agresivity: školní objekty).

V práci využívám pro větší přehlednost barevné odlišení *citací žáků* (modré, psané kurzívou), ať už jde o jejich výroky vytažené z dotazníku, či vyjádření žáků zaznamenané během hodin výuky, nebo při reflexi výtvarné tvorby. Dále užívám ručně kreslená schémata pro utřídění určitých pojmů, vztahujících se k výzkumu, nebo k pojmu agresivita a počítačem generované grafy a mapy pro interpretaci dat z dotazníků a hodin didaktického projektu.

Tato práce není výtahem všech dostupných informací o agresivitě, nesnažím se odhalovat příčiny tohoto složitého jevu ani si nekladu ambice na vyřešení problematiky agrese u dětí. Snažím se však přinést toto téma v pozitivním pedagogickém světle a do určité míry jej kultivovat. Člověk není zvíře (v biologickém smyslu slov) a právě kultura je základem podstaty lidských společností.

1. VÝZKUMNÉ SCHEMA PRÁCE

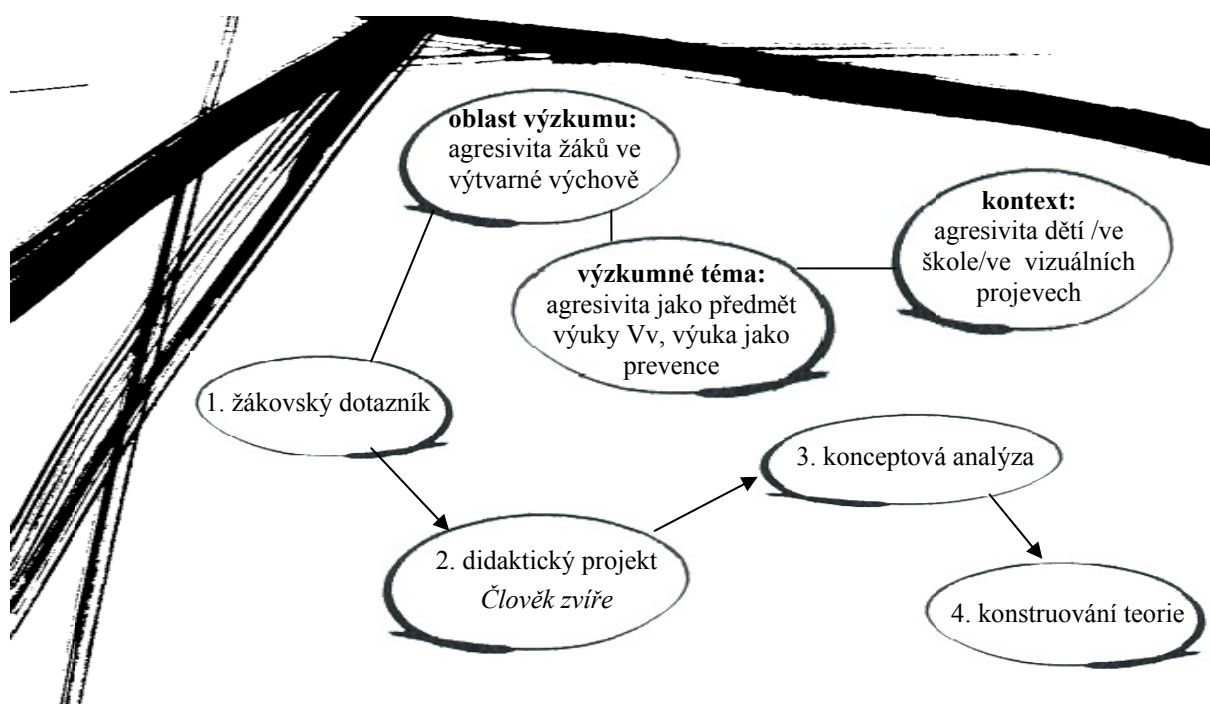
V této práci, jejímž předmětem je agresivita, propojuji obor pedagogiky, výtvarné výchovy a také využívám poznatků několika vědních oborů – zejména etologie¹, biologie, psychologie a sociologie.

K tomuto tématu přistupuji kvalitativně v rámci zakotvené teorie (grounded theory) autorů A. Strausse a B. Glasera (1967). Mým cílem je prozkoumat tento široce definovaný jev do hloubky, přiblížit se k jeho podstatě, nahlédnout na agresivitu z pohledu žáků a na základě těchto dat zkonstruovat teorii agresivity ve výtvarné výchově. Stručně řečeno je mým cílem agresivitě porozumět a postihnout její nejdůležitější znaky a jevy s ní svázané. Zakotvená teorie je pro tuto práci přínosná zejména z důvodu postupného získávání a propojování údajů². Charakter práce je totiž postaven jako proces jednotlivých výzkumných kroků, které na sebe postupně navazují a odhalují nová a nová data.

Ústředním bodem výzkumu je sociálně preventivní didaktický projekt s názvem: *Člověk zvíře*, projekt určený pro výuku výtvarné výchovy na 2. st. ZŠ. Jeho obsah, formu i výsledky tato práce reflektuje.

Práce tak může sloužit jako pedagogické východisko pro tvorbu školního programu (projektu) zaměřeného na eliminaci agresivity a násilí dospívajících. Agresivita je zde mapována z pohledu pedagoga i samotných žáků a to v rámci výtvarné výchovy.

Pro větší přehlednost jednotlivých kroků výzkumu zde uvádím základní výzkumné schéma, obr. 1:



Obr. 1 Schéma výzkumu agresivity žáků ve výtvarné výchově

¹Vědní obor, který zkoumá a srovnává funkce a příčiny chování u různých druhů zvířat, včetně člověka. UNIVERSUM: Všeobecná encyklopedie, 1. Díl/ A – F, Praha: Odeon, 2002, s. 656. ISBN 80-207-1114-7

²Zakotvená teorie je: „...teorie induktivně odvozená ze zkoumaného jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.“ (STRAUSS, CORBINOVÁ, 1999, s. 14).

2. ČLOVĚK ZVÍŘE

Pro tuto práci je metafora *člověk zvíře* jeden ze základních pojmů i východisko pro přístup k lidské agresivitě. *Člověk zvíře* v nás může vyvolávat různé představy, ty se ale často týkají jedincova odlišného způsobu chování. Dokonce bych řekla, že mnohým lidem toto spojení slov asociuje člověka jednajícího *nelidsky*, tedy nekulturně, protože odkazuje k překračování lidmi nastavených norem chování. V této kapitole proto hledám odpovědi na otázky: *Jaký význam metafora člověk zvíře nese? Jaká je její souvislost s agresivitou? Z čeho tato metafora pramení, kde má kořeny?* Také zde popisují propojení metafory *člověk zvíře* s touto prací.

2.1. Člověk zvíře: negativní označení jedince

Člověk zvíře je ve většině svých kontextů hodnoceno a vnímáno negativně. Tento až hanlivý význam je natolik vžitý do vnímání lidí, že jej podobně popisují i žáci 6. ročníků ZŠ, jak vyplynulo z dotazníkového šetření. Konkrétně jej spojují hlavně s vykonáváním agresivních činů také s nemorálním jednáním člověka (viz. 9.2.1.2., s. 51, 52).

Základem pro připodobňování člověka ke zvířeti ve smyslu negativním (pejorativním, zlém, posměšném) může být snaha člověka se od svého biologického předchůdce – zvířete, odpoutat. Člověk má pocit, že zvíře v mnohém (ne-li ve všem), překračuje. Teze o člověku, jako o nejvyšším tvorů planety, jeho ústředním postavení ve vesmíru a jeho božském původu se totiž v různých obměnách objevují ve filosofii, náboženství či ideologických systémech. (ŠIMEK, 1995, s. 19).

Kořeny evropské (naší) kultury stojí na křesťanství. Jeho pojmosloví může podporovat negativní pohled na zvíře. Mezi známé pojmy křesťanství patří protiklad Krista – antikrist neboli satan, ďábel aj. Antikrist představuje zpodobnění zla, tradičním číslem, které ho představuje je známé 666 (*d'áblovo číslo*). V Bibli, Janově zjevení 13¹¹, je podoba antikrista popsána jako šelma (zvíře), která je tak opakem člověka, protikladem dobra³.

Metafory využívající *zvíře* pro popis nežádoucího jednání člověka nejsou užívány jen při rozhovoru mezi lidmi, ale i v kulturních obsazích, kde se používají také další odvozené výrazy od zvířete: *zvěrstvo*, *bestie*, *šelma*, či konkrétní druhy zvířat: *prase*, *kráva*, *hovado*, *vůl*, *hyena* aj. Tyto výrazy se objevují ve filmovém průmyslu (krimi seriál *Zvíře*, film *Království zvěrstva* o rodině kriminálků), v literatuře (kniha *Zvíře: Příběh o klukovi, který promluvil* od T. L. Hayden, která vypráví příběh týraného chlapce, *Člověk bestie* od E. Zoly) a také v médiích:

„*Kalinič je zvíře, to není člověk*“; „*Zvěrstva slušných lidí*“; „*Řekové Němcům: Válečná zvěrstva jste nikdy nesplatili*“; „*Hyenismus: Asistentka léta okrádala ženu na vozičku*“; *Hyenismus: Přepadli 71letého seniora. Ukradli mu 300 korun*“; „*A pak přijde hovado a to, co bylo tisíce let v zemi, ukradne nebo zničí.*“; *Proč tahle bestie zabila malého Mirca (10)?*; „*Doufám, že to prase dostanete, řekl vrah Mirca policii.*“; *WEISS: Šelma cítí krev* (o akci lékařů: *Děkujeme, odcházíme*)⁴.

³<http://www.biblenet.cz/app/bible/Rev/chapter/13;jsessionid=186g5v7y8fpvh>, vstup 27. 2. 2011

⁴Články uveřejněné na portálech: www.lidovky.cz, www.tyden.cz, www.tn.cz, www.blesk.cz, vstup 26. 2. 2011

Velmi často tyto výrazy odkazují přímo k agresivitě člověka, ale zároveň z něj činí bytost téměř svatou. Jako by za vše špatné a zlé mohl náš zvířecí původ, naše zděděné pudy. Však se také užívají pro popis destruktivních projevů člověka výrazy typu: *ztratil rozum; jednal nerozumně* (jako pouhé zvíře). Přitom chování, či projevy, jichž se toto označení týká, jsou specificky lidské.

Vypadá to, že člověk na základě těchto dojmů, schopnosti a vlastnosti zvířete nedoceňuje (i odsuzuje) a své mnohdy přeceňuje. V souvislosti s agresivitou by bylo prospěšné, kdyby se lidé nesnažili tolik vzepřít svému přirozenému základu. Například proto, že zvíře svou agresivitu nikdy nepoužívá samoúčelně, pro zalíbení v krutosti, ubližování, či bolesti (i když ublížení, bolest i smrt mohou být jejím následkem). Zato u člověka je známo takových případů mnoho.

2.2. Člověk zvířea jeho morálka

Problém s agresivitou člověka nastává při jeho vstupu do sociálních vztahů s druhými lidmi. Sociální interakce probíhají vždy v nějakém prostředí, v určité kultuře. Každé prostředí má svá zvláštní pravidla chování, která zastřešují kulturní vzorce⁵, které říkají, co je a co není v této společnosti žádoucí, jaké chování je morální. Nařízení, či doporučení, jak se ve společnosti chovat, vnímá člověk často intuitivně (zkušeností, výchovou), nemusí si je přímo uvědomovat, *ale každý tak nějak tuší, co se má a co nemá*. Při konání agrese často dochází k porušování sociálních norem (A. Mummedeyová, 1989): „...agrese je záměrné ubližování, při kterém dochází k porušování situačně relevantních sociálních norem⁶.“

Schopnost mravného jednání je tradičně přisuzována jen člověku. Existuje totiž pouze tam, kde je prostor pro svobodnou volbu a následnou odpovědnost. „Člověk je zvíře nejzoufaleji závislé na takovýchto negenetických, vnějších řídicích mechanismech chování.“ (DOROTÍKOVÁ, 2003, s. 7). Zvíře je vnímáno jako neschopné mravnosti, protože rozhodování živočichů není spjato s alternativami, není svobodné, je předem determinováno instinkty zvířete⁷. Proto ani agresivita zvířat nemůže být hodnocena jako zlá, či zvíře jako kruté. Takové se jeví pouze z lidského pohledu. Nemůžeme přeci říct, že je např. kočka krutá, pokud bez rozmyslu zabije myš, a to přesto, že jde o kočku domácí, která má misku plnou jídla. Kdyby kočka touto instinktivní schopností neoplývala, brzy by sama zahynula.

Stejně tak by, pokud agresivitu vnímáme jako vrozenou vlastnost člověka, měla být lidská agrese chápána jako eticky neutrální. Ale není – právě proto, že člověk není zvíře a jeho agrese má specifické podoby, dokáže být samoúčelná.

Člověk má díky svému rozvinutému mozku a abstraktnímu myšlení, které jej vyděluje od zvířete, totiž více možností, jak jednat. To logicky přináší i otázky, zda je jeho jednání správné, morální. Směr lidskému jednání udává jeho svědomí. Norští autoři Vetlesen a Henriksen (*Blízké a vzdálené*, 2000) upozorňují, že jednání v souladu s naším svědomím ještě ale není totéž jako morální jednání. Důležité jsou totiž i normy, hodnoty a ideály, z nichž svědomí vychází⁸.

⁵ Tj. soubor zvyků, tradic, priorit, hodnot aj. dané společnosti. (DOROTÍKOVÁ, 2003, s. 6).

⁶ ČERMÁK, I., HŘEBÍČKOVÁ, M., MACEK, P.: *Agrese, identita, osobnost*, Brno: Tišnov, 2003, s. 58.

⁷ Tamtéž, s. 8.

⁸ HENRIKSEN, J. O., VETLESEN A. J.: *Blízké a vzdálené*, Brno: Sdružení podané ruce, 2000, s. 202.

Problematice morálky ve vztahu k agresivitě se věnuje A. Bandura (1991, 1996). Vytvořil sociálně kognitivní teorii, ve které upozorňuje na význam sebe-regulačních mechanismů chování. Lidé podle něj mohou regulovat své chování vzhledem k jeho důsledkům. Zvířatům jsou tyto mechanismy vlastní, jsou přítomny vždy. Objeví se, jakmile zvíře dosáhlo cíle a agresi dále nepotřebuje. U člověka však tyto mechanismy fungují, jen pokud jsou tzv. aktivované⁹. A existuje mnoho důvodů pro výpadek této aktivace. Jedním z nich je například nebezpečné morální ospravedlňování agresivních činů, které může být lehce zneužito.

Morální jednání je podmíněno nejen kulturou společnosti, ale i rodinou kulturou. Lorenz (1966) tvrdí, že: „...*mravy, jimž nás učili naši rodiče, pokládáme za dobré*“¹⁰. Proto není možné uplatňovat naprosto objektivně univerzální morální soudy.

Zvířatům se svědomí nepřisuzuje. A to ze stejného důvodu jako neexistence mravních zásad – protože je nepotřebuje. Označení *člověk zvíře* tak ztotožňuje jednání člověka s mechanismy, které ovládají zvíře. Odkazuje k bytosti bez svědomí, k bytosti, které jsou její činy lhostejné. Popisuje člověka, který jedná jen na bázi svých instinktů či reflexů a neuvažuje o důsledcích svých činů. Je to člověk nemorální, egocentrický, krutý, agresivní aj.

Člověk proto slyší velmi nerad (i když je jeho jednání v dobrém zájmu) „...*že jednal čistě instinktivně a že kterýkoliv pavián by se v analogické situaci zachoval stejně.*“ (LORENZ, 1992, s. 216).

2.3. Člověk zvíře a jeho emoce

Metafora *člověk zvíře* se užívá také pro popis projevů emocí člověka. S agresi jsou spjaty takové emoční stavy jako např. zlost, vztek, hněv, zuřivost, nenávisť aj. Ty odkazují k jejímu nejběžnějšímu -negativnímu vnímání. U zvířat však spojitost agrese s nenávisť neplatí. Ani u člověka se mezi tyto pojmy nedá automaticky vložit rovnítku, zejména pokud chápeme agresivitu v jejím širším (pozitivním) významu.

Vizuální podobnost výrazu tváře člověka a zvířete při používání agrese (např. vrčící pes připomíná rozzlobeného člověka) ale způsobila, že byly zpočátku připodobňovány i jejich vnitřní stavy (prožívání). To podporovaly i výzkumné teze, že v mozku člověka a zvířete existují stejné mechanismy, které řídí vznik emocí a pudů.

Další výzkumy ale prokázaly, že stejný či podobný zevní projev emocí člověka a zvířete vyvolávají odlišné důvody (motivy, podněty). Stejný, či podobný výraz těla/obličeje, tak představuje odlišné prožitky. Vědci si začali klást otázku, zda jsou zvířata vůbec schopna pociťovat stejné emoce jako člověk. Dospěli k závěru, že nikoliv, nebo jen částečně a emoce se začaly dělit na vyšší a nižší.

Dělení emocí započal H. Höffding (1843–1931) a podobné třídění se objevuje do současnosti. Nižší emoce, vázané na vitální oblast, se řadí především ke zvířatům a jedná se o prožitky vznikající na bázi instinktivních projevů, jsou spojeny s uspokojováním nejzákladnějších potřeb (příjem potravy, obrana aj.). Vyšší emoce jsou označovány jako specificky lidské, podmíněné společensky. Vznikají rozvojem nejvyšších intelektuálních funkcí člověka. (KOHOUŠKOVÁ, 1969, s. 29).

⁹ ČERMÁK, I., HŘEBÍČKOVÁ, M., MACEK, P.: *Agrese, identita, osobnost*, Brno: Tišnov, 2003, s. 60.

¹⁰ LORENZ, K.: *Takzvané zlo*, Praha: Mladá fronta, 1992, s. 77, 78.

Domnívám se proto, že *člověk zvíře* je jako označení vnímáno negativně, až odpudivě, ponižujícím a zahanbujícím způsobem z důvodu špatného výkladu emocí zvířete při agresí. Jestliže zvíře zabije, zaútočí, nebo napadne jiné zvíře/člověka, činí tak, protože musí, jeho instinkty mu nedávají jinou možnost. Proto jeho činy nelze spojovat s nenávistí, či zlobou a nějakým způsobem odplaty, pomsty, nebo výrazem nepřátelství jako u člověka. Zvíře necítí vinu.

Ale kvůli tomu, že zvíře díky použití agrese dosáhne cíle (získá potravu, sexuální partnerku aj.), pociťuje uspokojení svých potřeb. S tímto instinktivním pocitem jsou nesprávně spojovány emoce lidské, jako je radost, potěšení, štěstí. To vede k tomu, že zvíře může být (i podvědomě) vnímáno jako živočich, kterému činí agrese (vražda, ubližování) radost a potěchu. Proto člověk, který jedná krutě (vrah, tyran, sadista aj.), je nesprávně připodobňován ke zvířeti.

Označení *člověk zvíře* tak opět degraduje jedince na bytost, která se řídí pouze svými instinkty. Týká se i jedinců, kteří projevují své emoce bez zábran. Šimek (1995) popisuje názory, které říkají, že to, co člověku zbývá z dob, kdy byl součástí přírody, je temné a zákeřné. Přílišné uvolnění emocionálních projevů tak patří jen zvířatům. Člověk by díky svému rozumu a vůli měl tyto projevy potlačovat¹¹.

Přílišná kontrola emocí ale nemusí lidem přinášet nic dobrého, jak zmiňuje publikace *Emoce* (1969): „*Společnost, která si o sobě myslí, že je vyspělá, považuje nebrzděné projevy emocí za barbarství...civilizace naučila lidi žít v masce, je to nutné, ale zdravé to vždy není*“¹².

Jde tedy o to, po vzoru zvířete, projevovat emoce, které člověk cítí. Ale zároveň, protože člověk oplývá vším tím, co z něj člověka činí, je nutné tyto emoce projevovat sociálně přijatelným způsobem.

2.4. Člověk zvíře v této práci

Člověk zvíře nese negativní konotace. Následkem toho je i agresivita člověka (jako zděděná vlastnost předků) hodnocena jako nežádoucí, škodlivá a zlá. Pozitivní funkce s agresivitou téměř nespojují ani žáci 6. ročníků, pokud ano, tak zejména v poli obrany před fyzickými útoky (9.2.1.2., s. 53, 54). To vede lidi k tomu, aby agresivitu v sobě i ve společnosti zcela potlačili, vymýtili. To je ale za prvé nemožné a za druhé kontraproduktivní¹³. Například K. Lorenz (1966) upozorňuje, že kdekoliv lidé jednájí násilně proti zákonům přirozeného vývoje, nacházíme větší nespokojenost, více konfliktů i agresivity: „*Člověk, který by odložil vše takzvaně zvířecí...člověk jako čistě rozumová bytost by vůbec nebyl andělem, nýbrž daleko spíše jeho opakem!*“¹⁴

Člověk zvíře tak ukazuje na základní přístup k agresivitě v této práci: **(a)** Vnímat agresivitu jako přirozenou součást člověka, která může být použita dobrým i špatným

¹¹ŠIMEK, J.: *Lidské pudy a emoce*, Praha: Lidové noviny, 1995, s. 22.

¹²KOHOUŠKOVÁ, H. a kol. aut.: *Emoce*, Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1969, s. 13.

¹³Existují příklady například v reformní pedagogice 2. pol. 20. století (Postpedagogika H. Schoenebecka: *Život s dětmi bez výchovy*, 1997), která se mnohdy domnívala, že pokud se dítě vychovává bez násilí (fyzického, verbálního, i ve smyslu stanovení hranic a mezí chování) a v naprosté svobodě projevů, ani ono nebude násilné. Opak je ale pravdou a děti vychovávané velmi tolerantně jsou často agresivnější. Například proto, že se nenaučí s agresí pracovat a používat ji sociálně přijatelným způsobem.

¹⁴LORENZ, K.: *Takzvané zlo*, Praha: Mladá fronta, 1992, s. 215.

způsobem, **(b)** Učit žáky přebírat odpovědnost za své činy. Tedy uvědomovat si svou agresivitu, přijmout ji a kontrolovat ji. A také (podle Freuda) převést žáka ze stavu bytosti pudové, do stavu bytosti kulturní, **(c)** rozlišovat projevy agresivity podle jejich kvality (funkce). Nejen určité chování označit jako násilné, agresivní, ale znát funkce těchto projevů.

Pro podtržení tohoto přístupu zde uvedu názor jednoho z předních českých odborníků, který se agresi dlouhodobě věnuje a považuje tendenci zničit ji za nesmyslnou: dětský psycholog Zdeněk Matějček (1998) říká: „...*agresivita sama o sobě není špatná ani dobrá – prostě je!...problém není v agresivitě samotné, nýbrž v její vnitřní kontrole, tj. takové, aby z ní nevycházelo ono zlé, asociální, kriminální ubližování...nejde o to agresivitu potlačovat, je však třeba ji kontrolovat.*“¹⁵

Sleduji zde agresivitu (příčiny, projevy a funkce) směrem od zvířete, přes agresivitu člověka až k agresivitě samotných aktérů (žáků).

¹⁵MATĚJČEK, Z.: Agresivity podle mě nepřibývá, Propsy , roč. 4., č. 6, 1998, s. 14.

3. CO JE TO AGRESIVITA?

Ústředním tématem této práce je pojem *agresivita* a *agrese*. Jde o slova běžně používaná, ale často pro odlišné situace i projevy chování. Synonymem agresivity se často stává pojem *násilí*, ale tato práce jejich významy odlišuje. V této kapitole předkládám obecné definice pojmů *agresivita*, *agrese* a *násilí*, zejména proto, že vyjadřují nejčastější, všeobecně přijímaný úsudek o agresivitě u široké veřejnosti.

3.1. Obecná definice pojmů *agresivita*, *agrese*, *násilí*

Agresivita, podle Psychologického slovníku (1994), je tendence k útočnému jednání vůči druhé osobě, či okolí. Také je zde popisována jako nepřátelství, útočnost, výbojnost¹⁶. Objevuje se i popis sklonu k dominanci a přejímání kontroly nad ostatními. (UNIVERSUM, 2002, s. 29).

Agrese představuje konkrétní projevy jednání – podle významu latinského slova *aggressio* znamenající *výpad*, či *útok*. Význam slova *agrese* je vymezován i v rovině politické a právní (jako útok proti nezávislosti a celistvosti státu).

Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) je **násilí** „*úmyslné použití výhružek nebo skutečného tělesného nátlaku či fyzické síly proti vlastní nebo jiné osobě, proti skupině nebo kolektivu, které vede buď konkrétně nebo s vysokou pravděpodobností ke zranění, smrti, psychické újmě, vadnému vývoji nebo deprivaci.*“ (HERZOG, 2009, s. 12).

Postupně zde ale vyložím, že v této práci nevnímám agresi jen ve smyslu útočného a poškozujícího jednání, které asociuje její zlou a špatnou podobu. Zaměřuji se zde také na pozitivní přínosy agresivity.

3.1.1. Šíře pojmu *agresivita* v této práci

V této práci přistupuji k agresivitě jako k přirozené a žádoucí součásti (vlastnosti) každého člověka. Tato vlastnost může být užita dobrým i špatným způsobem. Odlišuji zde v chování člověka agresi sociálně destruktivní (patologickou, násilné projevy) a agresi sociálně konstruktivní (směřuje lidské jednání k cíli, k seberealizaci). Projevy agresivity zde neomezují pouze na rovinu fyzickou, či verbální, ale popisují její sublimaci do běžného jednání a myšlení člověka, či výtvarné tvorby.

Překročení negativního vnímání agresivity naznačuje např. definice E. Fromma (1973), který popisuje její doslovný význam od slovního kořene agresivity *ad gradi* – tj. krok k něčemu, pohnout se k něčemu (*gradus* krok; *ad* k něčemu). Také anglické *to aggress* vyjadřuje *pohybovat se vpřed*. „*Být agresivní znamená v původním smyslu slova jít za určitým cílem bez zbytečného váhání, pochybnosti nebo strachu.*“ (FROMM, 1997, s. 193). Zdeněk Matějček (1999) popsal velmi výstižně, k čemu všemu může *agresivita* člověku sloužit: „*Agresivitu potřeboval člověk nejen k lovu a boji, k obraně sebe, své rodiny, své vlasti atd., ale vůbec k přemáhání jakýchkoliv překážek...Bez pořádné dávky agresivity v lidech by nebylo horolezců, ale ani mořeplavců, ani objevitelů elektřiny či antibiotik...*“¹⁷

¹⁶ HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*, Praha: Portál, 2000, s. 23. ISBN 80-7178-303-X

¹⁷ MATĚJČEK, Z.: *Proti "zlé" agresivitě*, Informatorium, Roč. 6, č. 5, 1999, s. 7.

V této práci užívám pojem agresivita jako jev pozitivní i negativní, to může být trochu matoucí, ale zároveň přínosné. V duchuteorie atributů¹⁸ se domnívám, že pokud se naučíme chápat agresivitu i jako dobrou vlastnost, její projevy se skutečně (částečně) dobrými stanou. Naopak pojem násilí zde užívám v jeho negativní konotaci – jako úmyslné poškozování, ubližování, ničení, manipulaci aj.

3.2. Typologie agresivity

Agresivita má velké množství projevů, proto v této podkapitole uvádím základní členění agresivity¹⁹ a definice pojmů, které při analýze agresivity žáků užívám.

Forma agrese, podle způsobu užití, může být buď přímá, nebo nepřímá, její projevy jsou v oblasti fyzické, či verbální. Buss (1961) popsal také dimenzi aktivní a pasivní agrese podle jejího charakteru. Kombinací tohoto členění vzniká osm typů agrese:

TYPY AGRESE I.	ZNAKY AGRESE
Fyzická aktivní přímá	Bití oběti (facka, pohlavek, kopání do oběti aj.), fyzické ponižování, využívání převahy fyzické síly.
Fyzická aktivní nepřímá	Najmutí jiného člověka k ublížení oběti.
Fyzická pasivní přímá	Poškozování majetku, fyzické bránění druhému v dosahování cílů, např. schováváním/ničením pomůcek, mařením práce aj.
Fyzická pasivní nepřímá	Odmítnutí splnění některých požadavků, např. uvolnění místa, vstup do třídy aj.
Verbální aktivní přímá	Nadávky, urážky, znevažování, slovní ponižování, vulgární gesta aj.
Verbální aktivní nepřímá	Rozšiřování pomluv, třídní posměch, špatné napovídání, intriky, symbolická agrese – tj. vyjádřená v básních, kresbách (např. karikatury) aj.
Verbální pasivní přímá	Ignorance druhého, např. neodpovídání na pozdrav, vyloučení z kolektivu aj.
Verbální pasivní nepřímá	Nezastat se někoho, kdo je nespravedlivě trestán.

Tab. 1 Typy agrese a jejich znaky podle charakteru projevů

Agrese má různé příčiny vzniku. Podle toho je možné ji členit na její další 3 typy:

TYPY AGRESE II.	CHARAKTERISTIKA AGRESE
Instrumentální agrese	Prostředek k dosažení vnějšího cíle. Je připravená, cílená, promyšlená.
Emocionální agrese/ Afektivní	Způsobuje ji bolestivý podnět, či nahromadění negativních prožitků. Není promyšlena, může být neuvědomovaná, trvání je krátké a průběh impulsivní.
Frustrační agrese	Vzniká z neuspokojených potřeb. Je to odpověď na dlouhodobou nepohodu a nespokojenost.

Tab. 2 Typy agrese podle příčiny vzniku

Zajímavé členění agrese, na základě odlišností v podnětových a fyziologických zdrojích, přináší Moyer (1968). Zde jeho klasifikaci uvádím proto, že je formulována podle chování zvířat, ale přesto je uplatnitelná i na člověka.:

¹⁸Tj. připisování určitých příčin, vlastností, významů jevům (pojem zavedl Heider, 1958). V pedagogice jsou zkoumány učitelovi atributy žáků – ukazuje se, že jaké vlastnosti žákům připíšeme, takovými se stanou (jsou).

¹⁹ Podle Martínka, Z. (*Agresivita a kriminalita školní mládeže*, 2009) a Čermáka, I. (*Lidská agrese a její souvislosti*, 1998).

TYPY AGRESE III.	CHARAKTERISTIKA AGRESE
Predátorská agrese	Útočné chování zvířete na kořist (hl. mezidruhová).
Agrese mezi samci	Slouží k nastolení hierarchie ve skupině, většinou u samců (vnitrodruhová).
Agrese vyvolaná strachem	V situaci, ze které není únik a ohrožuje jedince.
Dráždivá agrese	Vyvolána živými či neživými objekty. Předchází ji frustrace (bolest, hlad, únava aj.).
Mateřská agrese	Reakce matky v situaci ohrožení mláďete.
Sexuální agrese	Vyvolána podněty, které zajišťují sexuální reakci.
Agrese jako obrana teritoria	Reakce na narušení vymezeného území – může být součástí předchozích typů, nemá vlastní fyziologickou bázi.

Tab. 3 Typy agrese podle Moyera (1968)

Výše popsané typy agrese ji charakterizují jako reakci na nějaký podnět. Proto je potřeba zde dodat, že ji v této práci (podle K. Lorenze) nechápu jen jako reakci na určitý vnější podnět. Lorenz popisuje agresi jako vnitřní stav vybuzení, který hledá způsob uvolnění. Člověk ale nemusí na podnět pasivně vyčkávat, může jej sám vyhledávat i vytvářet. Agrese se hromadí a uvolňuje. Podle toho je tento výklad agrese nazýván *hydraulickou teorií*. (FROMM, 1997, s. 30 – 31).

Domnívám se, že z toho důvodu je zvláště nebezpečná její skrytá forma – tzn., pokud ji v sobě člověk zadržuje a za každou cenu se snaží nebyť agresivní, což může vyústit ve spontánní a obzvláště impulzivní formu agrese (jednání v afektu). Považuji za vhodnější její postupné uvolňování.

3.3. Pozitivní dimenze agresivity

Již jsem zde vyložila, proč považuji agresivitu za primárně nápomocnou vlastnost člověka. Zároveň je ale potřeba popsat konkrétní přínosy agresivity trochu blíže, aby bylo jasné, proč je vhodné určité její projevy podporovat a také do jaké míry. Pozitivní dimenze agresivity jsou spjaté s aktivním přístupem člověka k životu – s řešením problémů, úkolů, s dosahováním cílů a využíváním potenciálu své energie.

Zvířeti i člověka je společná základní funkce agresivity - přežití a ochrana života. Tato funkce (pud) je biologicky daná, agrese se objevuje jako reakce na stav ohrožení. Funkce této agrese si lze docela dobře představit a jsou také všeobecně známé, než abych je zde blíže popisovala. Zaměřím se proto na sociální funkce agrese (sociálně konstruktivní agresi), která je také mnohdy svázána s genetickou výbavou jedince.

Jednou z takových dimenzí je sociabilita²⁰ člověka. Člověk žije ve společnosti a instituce, kterými během života prochází (rodina, škola, pracoviště aj.) jsou orientované na konkurenci. K úspěchu v těchto institucích člověku určitá dávka agresivity pomáhá. V tomto případě mám na mysli cílevědomé a plánovité jednání, směřující k seberealizaci. Tato schopnost plánovat a uskutečňovat své cíle se nazývá agonální jednání²¹.

Abstraktní agonální jednání vychází z vývojově nejmladších mozkových center, která jsou vlastní jen člověku, i když jsou vyvinuta v různé míře. Zároveň centra agonálního jednání navazují na mozková centra, která zajišťují i *primitivní* agresi, společnou lidem a zvířatům, způsobující poškozování a destrukci. Z tohoto popisu plyne, že i agonální jednání je

²⁰Tj. schopnost (sklon, potřeba) vstupovat do vztahů ve společnosti, žít ve společnosti, družnost. KLIMEŠ, L.: *Slovník cizích slov*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, s. 664.

²¹JANATA, J.: *Agrese tolerance intolerance*, Praha: Grada publishing, 1999, s. 20.

možné užít nežádoucím způsobem. Může se proměnit v manipulaci, egoismus, sebe-prosazování za každou cenu, tzv. *jít přes mrtvolu*.

Tento způsob jednání (dosáhnout svého cíle za každou cenu, být vždy lepší než ostatní) je mnohdy v současnosti vyžadován a podporován. Stereotypně se toto jednání přisuzuje např. obchodníkům, či manažerům. Janata (1999) v této souvislosti uvádí pojem fitness, který představuje soubor morfologických, fyziologických a etologických vlastností jedince pro jeho úspěšnost²².

Další pozitivní dimenzí, spjatou s biologickým základem agrese, je asertivita²³. Jedná se o projev konstruktivní agrese, kterou podporují osobnostní charakteristiky jedince spjaté s agresivitou, jako je dominance determinovaná hladinou testosteronu. Asertivní jednání ale může také přerůst v principiální odmítání názorů či požadavků druhých, nebo k hostilním postojům²⁴.

V umění jako jeden z pólů agresivity vyvstává expresivita. Krajní formou exprese může být násilí, které se ve škole projevuje i jako spontánní chování žáků. Proto je také součástí expresivních oborů, jako je výtvarná výchova²⁵. Exprese je zde myšlena podle R. Ruyera (*Paradoxy vědomí. Expresivita*, 1994) ve smyslu interpretování osobně a kulturně důležitých obsahů zážitkovou formou (zkušenostní výcvik). Zážitek je proto typický i pro obor výtvarné výchovy²⁶.

Z toho důvodu jsem didaktický projekt *Člověk zvíře* postavila na bázi artefietického vyučování, které klade důraz na zkušenost žáka a podporuje aktivní přístup žáka k výuce.

Nyní jsem popisovala agresivitu ve spojitosti genetických předpokladů a sociálního učení. V následující podkapitole se proto krátce zaměřím na vlivy agrese, které považuji za důležité pro pochopení celého jejího kontextu, jejího projevovaného charakteru u žáků v tomto výzkumu.

3.4. Biologické a sociální vlivy na agresivitu

Odborníci se v otázce dědičnosti agrese částečně přou. Některé výzkumy hereditu agresivity nepotvrzují (Carmelli, Swan, Rosenmann, 1990), jiné naopak ano (Rushton, 1988). Tyto odlišnosti jsou dány především vlivem prostředí, které se na agresivitě také podílí.

Jedním z genetických vlivů potvrzovaným všemi odborníky je pohlaví člověka. Je všeobecně známo, že existují rozdíly mezi agresivitou mužů a žen. Výzkumy (např. Rubin et al. 1998) dokázaly, že u mužů se agresivita objevuje častěji. To ovlivňujemužský pohlavní hormon testosteron, který způsobuje také sexuální vzruchy, emoce i způsob myšlení. (JANATA, 1999, s. 48). Agresivita je ovlivněna i hormonálně.

Je ale nutné podotknout, že stejně tak, jak se proměňuje lidská společnost a s ní i vztah mužů a žen, kteří si jsou stále rovnoprávnější, mění se i agresivita žen. Janata ukazuje na úzký

²² Tamtéž, s. 33.

²³ Schopnost člověka trvat na svých názorech, prosazovat svá práva a možnost se samostatně rozhodnout.

ČERMÁK, I.: *Lidská agrese a její souvislosti*, Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, s. 12.

²⁴ Tj. negativní, kritické postoje, tamtéž, s. 13.

²⁵ SLAVÍK, J.: *Krise pedagogického díla jako příznak násilí?* IN HOGENOVÁ, A., PELCOVÁ, N.: *Násilí ve výchově, umění a sportu*, Praha: UK – Pedf, 2006, s. 96.

²⁶ KOMZÁKOVÁ, M., SLAVÍK, J.: *Umění ve službě výchově, prevenci a expresivní terapii*, Praha: UK – Pedf, 2009, s. 7 – 8.

vztah mezi mocí a agresivitou, tím pádem emancipační výchova žen jejich agresivitu umocňuje. (JANATA, 1999, s. 49).

Během mého akčního výzkumu si rozdílů agresivity dívek a chlapců nešlo nevšimnout – její odlišný charakter je také popsána ve výsledcích dotazníkové šetření (9.2.2.2.). Chlapci měli například větší tendenci řešit konflikty *ručně* (fyzickou agresí), dívky naopak *slovně* (verbální agresí). Také jsem si ale všimla, že podobné rysy, či znaky agrese, nese celá třídní skupina. Pravděpodobně tak hraje důležitou roli i vzájemné ovlivňování (naučené chování) členů skupiny a zejména chování dominantních žáků třídy. Ve třídě 6. A., kde jsem zaznamenala četnější a hlavně více zjevné známky agrese (vulgarity, posměch...), tvoří silné jádro třídy právě 3 dominantní chlapci.

Výrazný vliv na celkové chování člověka má prostředí, ve kterém žije. Primární význam nese rodinné prostředí. Publikace *Emoce* (1969) uvádí vliv následujících znaků ve výchově dítěte, které jeho agresivitu zvyšují: **(a)** přílišná autoritativnost, přílišné požadavky na dítě s hrozbou ztráty jejich lásky i příliš povolná výchova, při které má dítě možnost dělat vše, co chce, **(b)** nedostatek kladných citových vztahů v dětství, úmyslný nezájem o dítě, či vzniklý v důsledku jiných situací (pracovní nasazení, rozvod, osiření aj.); **(c)** hrubé, agresivní prostředí v rodině i mimo ni.

V souvislosti s těmito předpoklady jde ruku v ruce hodnocení agrese žáků 6. A. podle jejich třídní učitelky (s. 69, 70), která poukazuje zejména na problematické rodiny žáků, ve kterých stojí dítě z různých důvodů stranou, nedostává se mu potřebného zájmu rodičů.

V souvislosti s nezdravým agonálním jednáním je důležité zdůraznit negativní vliv přílišného podněcování egocentrismu a sebe-uplatňování a opět i opačně ponižování, podceňování, či favorizování sourozenců, které může vychovat děti s pocity strachu a viny, nesmělé, jež si mohou své sebevědomí a moc posilovat právě konáním násilí. (KOHOUŠKOVÁ A KOL., 1969, s. 236)

Vliv chování rodičů (zejména matky) na formování jednání dítěte ve svých studiích zkoumala např. Melanie Kleinová (1988), či Donald Winnicotta (1989). Tito autoři považují za velmi důležité dát dítěti poselství o tom, že je člověkem v dobrém i zlém. To znamená, že může projevovat různé pocity – od lásky až k nenávisti. Zároveň je důležité, aby si dítě umělo stanovit hranice svého odreagování. Autoři Henriksen a Vetlesen (2000) přepisují tyto teze následovně: „*Smíš mít pocity, které mi teď ukazuješ, ale to neznamená, že máš právo dát jim zcela volný průběh a škodit mi.*“ (HENRIKSEN, VETLESEN, 2000, s. 44). Díky tomu se dítě naučí pracovat se svou agresivitou i agresivitou druhých.

Dotkla jsem se zde biologických a sociálních vlivů na agresivitu a také jejich kombinace, proto v následující kapitole představím teorie, ze kterých tyto názory vycházejí, a poukážu na jejich význam při zkoumání agresivity žáků.

4. TEORIE LIDSKÉ AGRESIVITY

Od 2. pol. 19. století, s rozvojem psychologie, sociologie, antropologie aj., se formují dva protichůdné názory na vznik lidské agresivity. Instinktivistická teorii vychází z geneticky zděděných tendencí člověka k agresivitě a behaviorální teorie z faktoru prostředí. Obě protichůdné teorie postupně dospěly ke kombinaci vlivů endogenních (vnitřních), i exogenních (vnějších) a zformovaly se teorie interakční.

Úkolem pedagogiky není odhalovat příčiny jevů, ale využívat poznatky jednotlivých věd. Proto zde pouze nastíním základní teze teorií, jejichž podrobnější popis je možné najít v uvedených publikacích.

4.1. Instinktivistická teorie

Kořeny instinktivismu vycházejí z evoluční teorie Ch. Darwina. Ta ukazuje na vývojovou linii od zvířete k člověku, prostřednictvím mutace a selekce genů. Zásadní roli v tomto procesu představují lidské pudy, neboli instinkty²⁷, které také člověk zdědil od svých předchůdců. Agresivita je zde pudem člověka, je vrozená.

Na Darwinovo učení navazuje S. Freud a zejména K. Lorenz, jehož teorie je pro tuto práci zásadní. Oba autoři (1966) se shodují na tom, že pudy se projevují nezávisle na podnětech a agresivita „...je trvale působící silou, zakořeněnou v samostatném lidském organismu.“ (FROMM, 1997, s. 29).

Lorenz hodnotí prospěšné funkce z hlediska biologického, ale také upozorňuje na možnost zhoubných dopadů u člověka, který agresi využívá nepřírozeně. Jediný způsob jak agresivitě čelit je podle něj, porozumět jí, tedy pochopit řetězec příčin, které jí způsobují. (LORENZ, 1992, s. 6, 33). Ve své teorii o člověku uvažuje Lorenz mnohdy poměrně odvážně a to na základě nedostatečně podložených pozorování zvířat (hlavně nižších obratlovců).

Lorenzova teorie má velké množství odpůrců, např. Lehrmana (1953), Berkowitze (1967), Tinbergena (1968), Fromma (1973) aj. Ti nesouhlasí zejména se srovnáváním chování živočichů na nižší vývojové úrovni s člověkem, také s využíváním terminologie lidské psychologie a její aplikaci na zvířata, či se zobecňováním závěrů z pozorování sebe sama na všechny lidi, když navíc „...jeho znalost člověka nepřekračuje průměr.“ (FROMM, 1997, s. 34).

Kritika Lorenze je často oprávněná, pod její tíhou dokonce on sám později svůj postoj upravil a uznal vliv učení na agresivitu. To ale nemění nic na tom, že se Lorenz dotkl podstaty jevu, podle mne důležitého: **(a)** nemožnosti úplného zamezení agrese a **(b)** primárně pozitivního přínosu agrese.

Lorenzovi teze o agresi odkazují k její nezničitelnosti, protože to z její podstaty není možné, ale ani žádoucí, protože agresivita člověku v mnohém slouží. Právě tato myšlenka způsobuje orientaci práce a didaktického projektu, ve které se nesnažím agresi žáků eliminovat tím, že ji odstráním, ale tím, že ji žáci u sebe poznají, porozumí jí (jejím pozitivním funkcím, které ji odlišují od násilí). V rámci prevence je totiž nutné vůbec odhalit existenci jevu – formy, frekvenci a závažnost. (BENDL, 2008, s. 76).

²⁷Vrozené motivační stavy pro uspokojení základních potřeb člověka (např. ochrana, zachování života aj.) (UNIVERSUM, 2002, s. 662).

4.2. Behavioristická teorie

Podle zastánců této teorie, je lidské chování, tedy i agresivní projevy, určeno a formováno vlivem prostředí – sociálními i kulturními faktory. Základní teze této teorie formoval J. B. Watson, později F. B. Skinner, dodnes jsou tyto myšlenky zastávány zejména v USA.

Představitelé behavioristické teorie se při jejím počátečním formulování shodli na tom, že nelze při jejím zkoumání vycházet z vnitřních úmyslů, ale je nutné zaměřit se na pozorovatelné jevy, tj. chování člověka. Vnitřní pocity člověka totiž nelze nikdy přesně poznat, popsat a identifikovat a tudíž úsudky založené na zkoumání psychických dějů člověka, nepovažují za objektivní a vědecké. Jejich závěry stručně říkají, že: „...*jednáme, cítíme a myslíme způsobem, který se nám osvědčil jako úspěšná metoda k dosažení toho, co jsme chtěli mít. Agresivita je jako jiné formy chování jen a jen naučená a založená na tom, že se snažíme dosáhnout co největších výhod.*“ (FROMM, 1997, s. 54).

To znamená, že pokud jsme (zejména v raném dětství) pomocí agresivity dosáhli určitých výhod (získání hračky aj.), toto chování jsme si zafixovali jako vedoucí k úspěchu a budeme jej uplatňovat vždy, když budeme chtít něco opět získat – uspokojit své potřeby.

Nástupci behavioristů – nebehavioristé si uvědomili, že chování člověka přece jen ovlivňují vnitřní motivy a podněty, které nejsou z vnějšku pozorovatelné, proto agresivitu začali chápat ve smyslu vrozených tendencí člověka takto jednat, přičemž jsou tyto tendence výrazně ovlivňovány vnějším prostředím a zkušeností člověka.

4.3. Interakční teorie

K interakčním teoriím se v současné době přiklání nejvíce autorů. Ty determinují agresivitu bio-psycho-sociálně. Jedním z jejích konceptů je např. Humanistický přístup E. Fromma (1973).

Fromm uvažuje o člověku pozitivně. Člověk je přirozeně dobrý a všechny jeho vrozené tendence jsou taktéž dobré, tedy i agresivita (v tomto případě *benigní*). Podle něj se ale vlivem prostředí u některých lidí projevuje taktéž destruktivní agrese (*maligní*), která je charakteristická samoučelností, krutostí a násilím. Tato forma agresivity je člověku taktéž v určité míře vrozena, ale nemusí se vždy projevit. Maligní agrese totiž nevzniká na bázi instinktů, ale je součástí „*duševních funkcí*“ člověka (FROMM, 1997, s. 221). Fromm poukazuje na to, že lidský mozek je schopen vítězit nad instinkty, pudy, tedy i korigovat maligní agresi.

Lze shrnout, že tendence k agresivnímu jednání jsou člověku vrozené (v různé míře) a mohou být posilovány sociálním učením v kontextu určitého sociálního systému. Přitom jsou popsány konkrétní vlivy v rovině biologické, sociální a psychologické, které mají na frekvenci, míru a typ projevů jedince vliv.

5. DISKURSY AGRESIVITY

Agresivita zahrnuje široké spektrum projevů a právě proto může nabývat různých významů. Jednotliví autoři zdůrazňují agresivní komponenty dle toho, co zkoumají a jaké funkce a příčiny vzniku agresivity přisuzují.

Velký rozptyl významů agresivity popisuje Ivo Čermák (*Lidská agrese a její souvislosti*, 1999). Agresivita může být, např.: násilné narušení práv; ofenzivní jednání; vyhledávání záliby v ubližování jiným lidem; chování bez motivace; agresivní pud; asertivní jednání, chování, které není v souladu se schvalovanými sociálními pravidly (Bandura, 1971). Důležité je, že je také popisována a zkoumána jako komponenta normálního chování, která je uvolňována proto, aby uspokojila vitální potřeby, tudíž její primární cíl není nikdy destrukce (Valzelli, 1981) a také jako nutný základ intelektuálního vývoje člověka, předpoklad pro získání nezávislosti (Berkowitz, 1994). (srov. ČERMÁK, 1999, s. 9).

Obtíž mnohovýznamovosti agresivity je podpořena dvojitým možným způsobem vysvětlování tohoto jevu – ve smyslu pozitivním a negativním. Jaromír Janata (*Agrese tolerance a intolerance*, 1999) tuto ambivalentnost vysvětluje emočním zabarvením slova agrese. Podle něj je agrese: „...v běžném slova smyslu obsazeno emočně negativně, takže je-li použito samo o sobě, budí emoční představu něčeho zlého, násilného, ničícího, nekulturního, destruktivního.“ Tento výraz může mít i pozitivní emocionální konotaci, tu je ale potřeba vždy vysvětlit a odůvodnit, jinak se vrátí původní negativní emocionalita, která je zároveň v našem podvědomí hlouběji zakořeněna. (JANATA, 1999, s. 19).

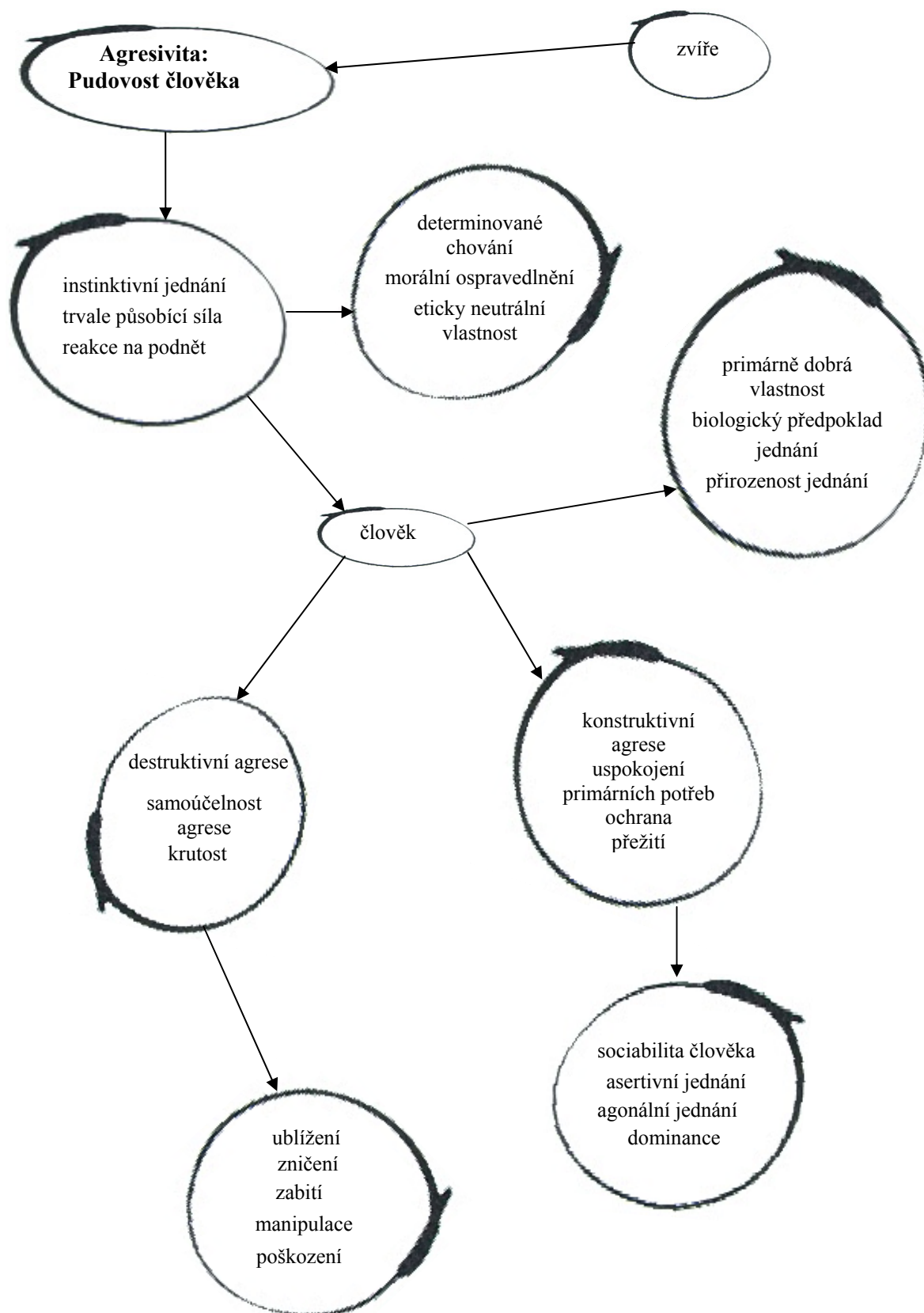
Agresivita tak obsahuje řadu odlišných významů, které se proměňují podle toho, s jakou oblastí lidského života ji spojujeme či pomocí jakého vědního oboru ji vykládáme. V této práci se zaměřuji na tři diskursy agresivity a to: **(a)** Biologický diskurs (agresivita: pudovost člověka); **(b)** Sociální diskurs (agresivita: sociabilita člověka); **(c)** Etický diskurs (agresivita: nemorálnost člověka).

Biologický diskurs vybírám v návaznosti na odkaz K. Lorenze – agresivita je vrozená síla s primárně pozitivními funkcemi. Sociální diskurs mi dává možnost propojit důležitost agrese s konstruktivním chováním člověka, s takovými projevy chování, které na první pohled agresivně nepřipomínají (například realizace svých nápadů), ale přitom je jejich nutným základem. Etický diskurs agresivity se úzce váže k *člověku zvíře* pro určitou abnormalitu v chování, která na nás působí agresivně. Toto téma vlastně problematizuje, protože poukazuje na nemožnost univerzálního vnímání positivity a negativity agrese napříč všech institucí, společností, kultur...všech lidí. Proto je ale i důležitý – je potřeba nahlížet na projevy agresivity v celém jejich kontextu (příčiny, důsledky, osobnost člověka...)²⁸.

Každý z uvedených diskursů agresivity zahrnuje svůj systém pojmů a jevů, které sleduje. Tyto základní pojmy se mohou v jednotlivých oblastech diskursů propojovat či stát proti sobě, anebo připisovat stejnému pojmu jiný význam. V další podkapitole proto shrnuji základní obsah jednotlivých diskursů agresivity prostřednictvím pojmových map.

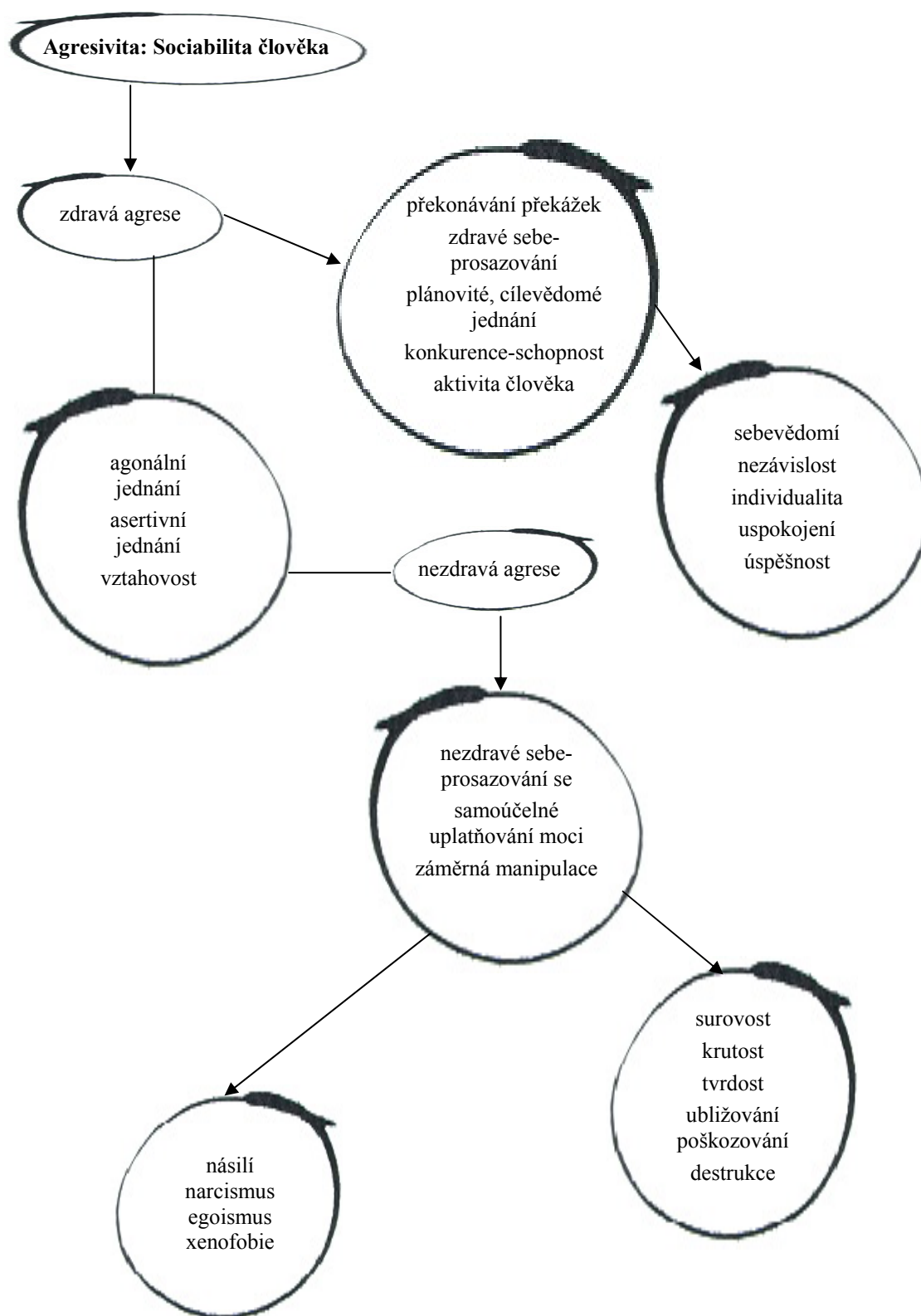
²⁸Tyto diskursy agresivity se liší svými projevy, příčinami vzniku i funkcemi. To, jako problematické shledává Erich Fromm (*Anatomie lidské destruktivity*, 1973), který považuje za nepřipustné, aby se agrese používala pro popis chování člověka plynoucí z různých pohnutek, protože pak pochopení agrese není možné. (FROMM, 1997, s. 10). V této práci ale neodhaluji příčiny lidské agresivity, ale popisují ji a reflektuji, proto si dovoluji používat slovo agresivita v různých významech.

5.1. Biologický diskurs



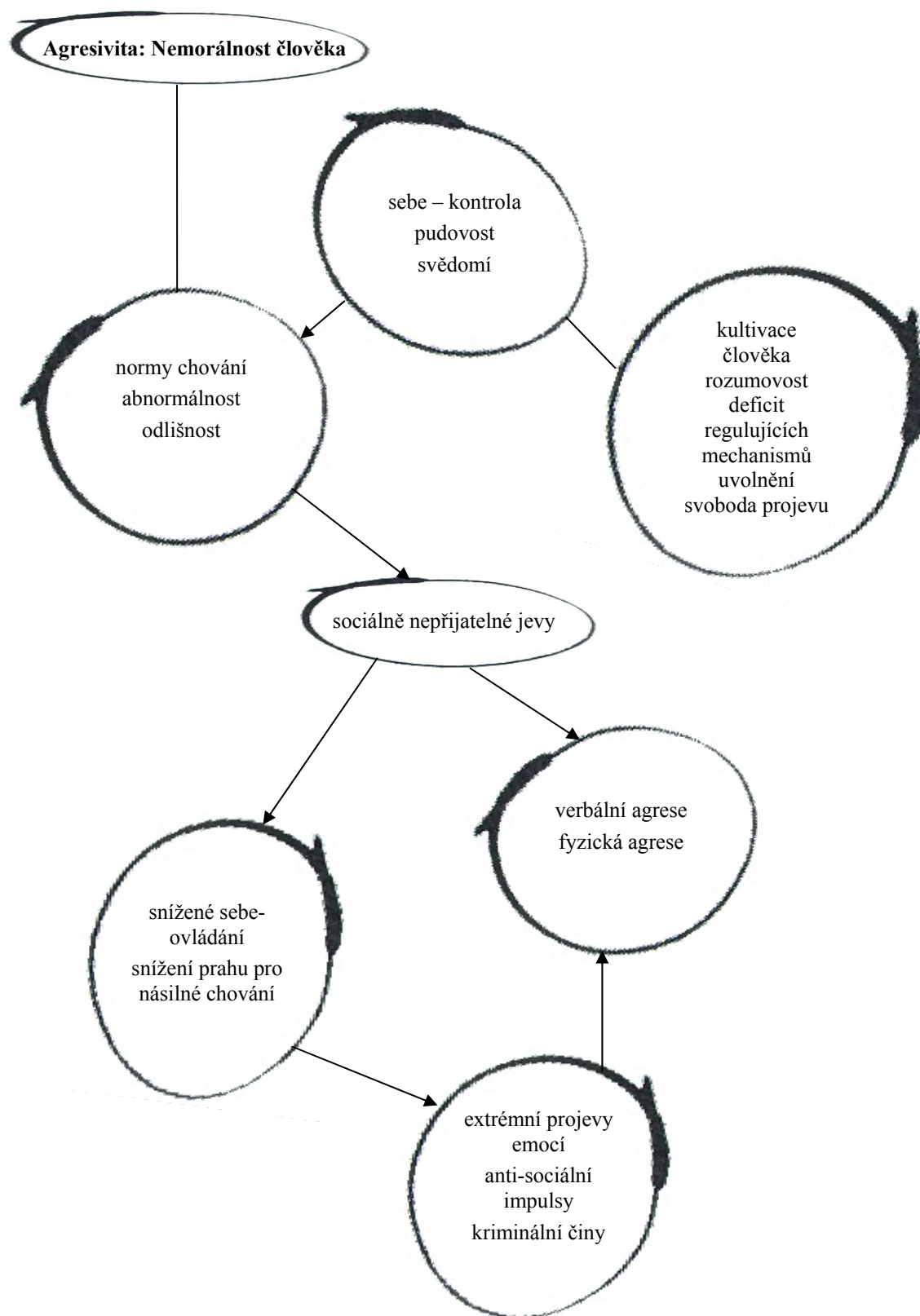
Obr. 2 Mapa pojmů biologického diskursu agresivity

5.2. Sociální diskurs



Obr. 3 Mapa pojmů sociálního diskursu agresivity

5.3. Etický diskurs



Obr. 4 Mapa pojmů etického diskursu agresivity

6. AGRESIVITA DĚTÍ: Atraktivní téma dneška?

Agresivitu a násilné chování považuji za častou reakci člověka na nejrůznější podněty. Zároveň jsem téměř dennodenně konfrontována nejen s přímými agresivními projevy člověka, ale i s agresivitou prezentovanou v médiích, ve filmu, literatuře, výtvarném umění a jinde. Alarmující je množství násilných činů, které vidíme, či se o nich dovídáme. Pocity – *takhle to nejde, musí se s tím něco dělat!*, vyvolávají hlavně násilné činy dětí, které vzbuzují obavy o vývoji a směřování agrese nejen u nich, ale u celé společnosti.

Agresivita je ale přirozená součást našeho chování, která tu byla, je i bude. Domnívám se proto, že tato problematika není úplně dobře uchopena a ukotvena ve vědomí veřejnosti a také ve školním prostředí. Problém je hlavně se slučováním pojmů agresivita (která má i funkci žádoucí) a násilí (nežádoucí). Čím více učitelé označují přirozené projevy žáků za agresivní ve smyslu zla a dívají se na ně s opovržením, tím spíše se zlými stávají.

Výtvarnou výchovu považuji za předmět, který může k tématu osobitě přispět a pomoci vytvořit žákům náhled na agresivitu lidí, i agresivitu svou.

6.1. Agresivita dětí

Agresivita dětí není předmětem zájmu pouze odborníků. Zajímá se o ni také široká veřejnost. Agresivita dětí a mladistvých je v současné době velmi časté a komentované téma, je mu věnován prostor v řadě médií. Dalo by se dokonce říci, že prezentace násilných činů spáchaných dětmi a mladistvými, ať už ve škole, či mimo ni, je dnes v médiích velmi atraktivní téma:

„Student skončil po bitce se spolužáky v nemocnici s otřesem mozku.“; Učni si stěžují na šikany, spolužáci jim prý berou i mobily. Škola nic neví; Šikana ve škole: Zmlátili chlapce kvůli oblečení!; Na záchod za bůra. Šikana je už i ve školkách; Studentka v USA zmlátila učitelku výtvarné výchovy; Útoky mladíků na děti nožem byly podle policie pokusem o vraždu.“²⁹

V návaznosti na podobné případy se objevují diskuze a názory pedagogů, psychologů, etopedů, policistů i rodičů na téma, jak agresivitě dětí čelit, či jí předcházet.³⁰ Odborníci navrhuji různé způsoby řešení, v poslední době to byla například úprava legislativy a školního řádu (*„Učitelé budou moci trestat děti“*).³¹

Otázkou ale je, co vlastně sdělení tohoto charakteru s diváky/veřejností (rodiči, učitelé, žáky) vlastně dělají, jak formují jejich názory a postoje? Znamená nárůst medializovaných případů dětské agrese v posledních letech její skutečný nárůst?

Autoři, kteří se touto problematikou zabývají, ale nemají sjednocený názor. Psycholog Pavel Říčan se domnívá, že: *„Agresivity v posledních letech u dětí přibývá – tím i šikany. Navíc se objevuje nový jev – krutost bez prožitku vzteku či nenávisti i bez sadistického uspokojení, tzv. nemotivované násilí“*. (ŘÍČAN, 1995, s. 17). Naopak dětský psycholog

²⁹Články z portálů: www.idnes.cz, vstup 13. 10. 2010; www.idnes.cz, www.blesk.cz, www.novinky.cz, vstup 26. 2. 2011.

³⁰Dokumenty ČT: *Kde se rodí agrese* (2005); *Škoda facky, který padne vedle* (2008), odvysílané 28. 11. 2010

³¹Přístupné z: http://zpravy.idnes.cz/ministruv-plan-proti-agresivite-deti-smlouva-ucitelu-s-rodici-p77-domaci.asp?c=A100719_082845_domaci_ttt, vstup 13. 10. 2010. PRÁVO uveřejnilo (30. 11. 2010) informaci, že se ministr spravedlnosti Jiří Pospíšil rozhodl prosadit zpřísnění zákona o soudnictví ve věcech mládeže, podle nějž by např. dětský vrah měl skončit v tzv. detenčním zařízení (tj. ochranném).

Zdeněk Matějček (1998) prosazuje názor: „*Já sám za posledních padesát let, kam moje zkušenosti sahají, vidím změny v repertoáru agresivního chování, ale vůbec bych nemohl říct, že by se obecně agresivita zvýšila*“³². Usuzuje tak z toho, že neexistuje žádná míra, kterou by se dala srovnávat agresivita dětí v současnosti a v minulosti, ani žádná spolehlivá statistika výskytu agresivity dětí dnes a dříve.

S. Štech (2006) připisuje tendence hodnotit současné násilí a agrese jako častější, větší, horší...tomu, že se zvýšilo množství projevů chování, které jsou za agresivní označeny. Je možné, že projevy dítěte, které dnes jako agresivní označíme, bychom dříve nazvali jinak, připsali jim jiný charakter, či si jich vůbec nepovšimnuli³³.

6.2. Agresivita ve škole

Násilí dětí je dnes běžné také ve škole. Michal Kolář (2004), přední český odborník na problematiku šikanování, tvrdí, že škola je mikromodelem společnosti, proto se v ní objevují ty samé jevy, které jsou přítomné ve společnosti³⁴. Není to proto nic nelogického ani překvapujícího. Agresivita žáků ve škole je navíc přirozeným jevem – méně přirozená by byla spíše nepřítomnost agresivity. Nyní jakoby se škola a učitelé ale nacházeli v situaci, kdy se jim násilí žáků vymyká z rukou a neumí mu čelit. Je ale také možné, že je jim tento pocit podsouván veřejností, médii či rodiči agresorů i obětí, které na školu přehazují svůj podíl viny.

Agresivita ve škole má několik podob. Častěji se hovoří o šikaně, přitom klasické projevy agrese (verbální, fyzická) jsou běžnější. Během realizace didaktického projektu jsem měla možnost pozorovat řadu projevů agrese žáků. Převažuje mezi nimi verbální agrese (s množstvím nadávek ze světa zvířat), fyzická agrese je méně častá a objevuje se hlavně o přestávkách. Důležité místo zaujímá také agrese ve smyslu porušování nastavených pravidel, norem chování, které jsem zaznamenala pozorováním, nebo se ke mně donesly prostřednictvím žalování žáků na druhé.

Mnohdy se ale ve škole projevuje násilí, které pochází odjinud, zvenčí a škola se stává pouze místem jeho realizace. Příčiny tohoto jevu jsou záležitostí spíše sociologickou, ta vidí příčinu jednoduše řečeno ve sblížení života společnosti a školy, či otevírání se školy životu.

Přesto všechno ale škole nelze upřít jedinečnou možnost dětskou agresi pozorovat, hodnotit, pracovat s ní a tak ji ovlivňovat. Agresivitu není vhodné extrémně potlačovat, to by mohlo vést k dalším jejím negativním projevům. Jako nejpálčivější se v řešené problematice ukazují následující otázky: Dá se násilí ve škole čelit? Jakými prostředky může stát ovlivňovat nárůst sociálně patologických jevů (agresivita je jejich součástí)? Jak může rostoucí agresivitu ovlivňovat sama škola?

6.2.1. Šikana

Specifickým a hojně diskutovaným projevem agresivity ve škole je šikana. Tento termín se v českém prostředí používá od 90. let. Definice šikany se různí, ale ne tolik, jako chování, které je za šikanu v realitě školy považováno. Z. Martínek rozlišuje šikanu a tzv.

³²MATĚJČEK, Z.: Agresivita podle mě nepřibývá, *Propsy*, roč. 4., č. 6, 1998, s. 14.

³³ŠTECH, S.: *Násilí ve škole, násilí proti škole, násilí školy*. IN KARIKOVÁ, S. (ed.): *Násilí v škole*. Ďuričovy dny. Banská Bystrica, 2006, s. 318 – 323.

³⁴HRUBÁ, J.: *Agresivita roste – co s ní?*, *Učitelké listy*, 2003/4, č. 10, s. 6.

teasing. Šikana je dle něj úmyslné a opakované týrání spolužáka s použitím agrese, či manipulace. Teasing naopak popisuje jako *neškodné škádlení*. Autor se proto domnívá, že by učitelé při používání slova šikana měli být opatrní, protože tento pojem vyvolává zvláštní napětí a neochotu pracovat jak s rodiči agresorů i obětí, tak se samotnými žáky. (MARTÍNEK, 2009, s. 109).

O šikaně se dnes hovoří jako o celospolečenském problému, jež má epidemiologický charakter. Řada výzkumů totiž odhalila neočekávané množství případů šikany ve školách. Zjištění jednotlivých výzkumů se mírně odlišují, například podle celonárodního výzkumu MŠMT z roku 2001 (Havlínová-Kolář, 2001) je v ČR šikanováno 41% dětí. Mezinárodní výzkum SZÚ (Rážová, Czemy, Provazníková, Sovinová, 1999) udává číslo 36,8%³⁵. Rozdíly jsou způsobeny odlišnou metodikou výzkumů, ale i šíří tématu – slovo šikana, může zahrnovat různě obsáhlou charakteristiku³⁶.

V posledních letech také přibývá kyberšikana a šikana přes internet³⁷, která pro učitele, ale i žáky, představuje skutečnou hrozbu. Této formy šikany jsou totiž schopny se účastnit i ty děti, které by „klasickou“ šikanu nepřipustily a pro oběť je možnost pořízení záznamu a jeho vystavení na internetu výrazně stresující.

Během mého působení ve škole jsem nebyla konfrontována s žádnými situacemi, které bych mohla označit jako šikanu. Z výroční zprávy této školy vyplývá, že výchovná komise každoročně řeší alespoň jeden případ šikany – v posledních třech letech šlo o opakované slovní napadání spolužáka, šikanu s rasovým podtextem a také případ kyberšikany (natáčení dívky na wc). Pouze žáci jedné třídy (6. A.) považují šikanu ve škole a hlavně ve své třídě za poměrně častý jev.

V ČR doposud neexistuje zákon, který by problematiku šikany upravoval. Šikana tak může naplňovat pouze skutkovou podstatu řady jiných činů (např. ublížení na zdraví). Např. v Norsku, nebo ve Francii již zákony upravující šikanu ve škole, či na pracovišti, existují, proto je vznik tohoto zákona v ČR pravděpodobně jen otázkou času. U nás zatím na školách probíhají různé preventivní programy proti šikaně se snahou ji minimalizovat. Velmi dobře se osvědčil např. dvouletý projekt MŠMT „*Specifický program proti šikanování a násilí ve školách a školských zařízeních*“, který odborně vedl Michal Kolář. Díky tomuto projektu skutečně šikana na dané škole klesla v průměru o 42,5%.

³⁵HRUBÁ,J.: *Agresivita roste - co s ní?*, Učiteléské listy č.10/03-04, s. 6.

³⁶Štěch, či Matějček, upozorňují na metodologický problém – nelze totiž s určitostí říci, zdali šikany opravdu přibývá. Neexistují žádné statistiky srovnávající situaci v minulosti a dnes.

³⁷Šikanu přes internet zažilo každé 10. dítě. V ohrožení i učitelé, přístupné z:

<http://tn.nova.cz/zpravy/domaci/sikanu-pres-internet-zazilo-kazde-10-dite-ohrozeni-jsou-i-ucitele.html>, vstup 13. 10. 2010.

7. VÝZKUM: AGRESIVITA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Předmětem zkoumání v této práci jsou názory žáků na agresivitu, a to ve třech rovinách: v přírodě (mezi zvířaty), ve společnosti (mezi lidmi) a také u žáků samých. Metaforu *člověk zvíře* zde používám pro popis agresivního chování člověka, i jako východisko pro zkoumání agresivity, u které vycházím z jejích přirozeně dobrých funkcí.

Problematika agresivity dětí je předmětem řady výzkumů, které se věnují jejím dílčím tématům. Například se zkoumá vliv určitých jevů na agresivitu (vliv sledování mediálního násilí, Freedeman, 1984, 86), či agresivita u specifických skupin dětí (dětí mentálně retardované, děti z dětských domovů) aj. Ve školním prostředí jsou tyto výzkumy soustředěny zejména na výskyt šikany (Havlinová – Kolář, 2001). V současné době probíhá v ČR výzkum „*Agresivita dětí ve škole: analýza kontextu prostřednictvím percepce učitele a žáka*“ (L. Csémy, 2010 – 2012), jehož záměr je podat komplexní posouzení agresivity školních dětí.

Výtvarné umění (tvorba) do této problematiky často zasahuje jako diagnostická metoda, jako prostředek terapie (arteterapie). Techniky kresby, či malby, se využívají např. při diagnostice dětí, které jsou obětí násilných činů (test kresby postavy, H-T-P test, kinetická kresba rodiny³⁸), či pro popis vlastní agrese jedince (Koppitz, 1966, 1968).

Umělecké činnosti (v RVP oblast *Umění a kultura*) jsou součástí průřezových témat, ve kterých slouží i jako důležitý nástroj prevence. Agresivita tematicky patří do okruhu několika průřezových témat (př. osobnostní a sociální výchova) a je i součástí dílčího učiva vzdělávací oblasti výchova k občanství. Je to fenomén, který je možné (a přínosné) nahlížet z různých oborů.

Výše popsané výzkumy ukazují, že agresivita je zkoumána jak v prostředí školy, tak z pohledu učitelů sledováním projevů agrese žáků i prostřednictvím výpovědí samotných žáků o vlastní agresi. Tato oblast ale není propracována jako téma výuky výtvarné výchovy - ve smyslu prevence, sebepoznání, poznání druhých a jako téma pro komunikaci a sebereflexi žáků (Vv umožňuje vycházet z osobní zkušenosti, z reflexe zkušenosti).

V této práci proto předkládám návrh zpracování tématu agresivita ve výtvarné výchově s cílem preventivním i vzdělávacím.

7.1. Výzkumné otázky

V této práci si pokládám čtyři hlavní výzkumné otázky, ty zní: **(1)** Co žáci o agresivitě ví? **(2)** Jaký charakter má agresivita žáků? **(3)** Jaké znaky uměleckého díla považují žáci za agresivní a jak agresivitu ve výtvarné tvorbě vyjadřují žáci sami? **(4)** Může být agresivita tématem výuky výtvarné výchovy?

V rámci těchto hlavních výzkumných otázek si kladu řadu dílčích otázek, které je možné rozdělit do čtyř skupin:

(a) Obecné hodnocení agresivity: Jaké druhy a typy agresivity žáci znají? Které typy agresivity se nejčastěji objevují v jejich okolí? Jak často a kde se žáci s agresí setkávají?

³⁸Např. Test kresby lidské postavy u sexuálně zneužívaných dětí (Goodwin, 1982); dětí vystavovaných domácímu násilí (Wohlová – Kaufmanová, 1985); House-Tree-Person (Buck, 1948); Regressed Kinetic Family Drawings – RKFD (Furth, 1988).

Může být některé agresivní jednání považováno za prospěšné – které a kdy? Je vnímání agresivity spojené s normami dané kulturní společností?

(b) Subjektivní hodnocení agresivity: Jaké se objevují rozdíly u žáků ve vnímání agresivity? Jaké projevy chování považují žáci za agresivní? Odlišují žáci různou kvalitou agrese? Jak žáci reagují na jednotlivé typy agresivního jednání? Jak hodnotí míru závažnosti jednotlivých agresivních projevů? Jaké znaky agresivity vykazují oni sami? Jaká je míra jejich agresivity? Jaké pocity se u nich objevují při sledování agresivních situací a při samotném zažívání agrese? Považují žáci šikanu za agresivní jednání? Setkali se žáci osobně se šikanou – v jaké formě? Považují školu, kterou navštěvují za agresivní, zažívají v ní šikanu?

(c) Informace o žákovi: Odlišuje se agresivní chování dívek a chlapců? Souvisí agresivní projevy a jejich míra s pohlavím žáka, pokud ano, jak? Jsou rodinné podmínky žáka důležitým faktorem ovlivňujícím žákův vztah k agresivitě? Souvisí žákův postoj k autoritám (jeho problémy ve škole i doma - poznámky, napomenutí, důtky, tresty, zákazy) s jeho vlastní agresí? Jaké vyazuje žák známky skryté agrese?

(d) Agresivita v umění a ve výtvarné výchově: Jak žáci hodnotí vizuální projevy - jaké dílo může na žáky působit agresivně? Jak žáci agresivitu v umění rozeznávají? Jaké znaky má agresivita v umění? Jak žáci agresivitu vyjadřují skrze svou tvorbu? Jaké výtvarné/sociokulturní stereotypy žáci využívají při tvorbě agresivního námětu? Které námětové okruhy vykazují pro žáky agresivní konotace? Na jaké vizuální obsahy a formy žáci reagují agresivně? Jak si žáci mohou svou agresí skrze tvorbu uvědomovat a reflektovat ji?

7.2. Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvoří žáci 6. ročníků ZŠ Veltrusy (ve šk. roce 2009/10). V ročníku jsou dvě třídy (6. A. a 6. B.), které mají po 22 žácích. V průběhu výzkumu se počet žáků proměňoval podle jejich přítomnosti ve škole – dotazníku se účastnilo celkem 34 žáků (77, 3%), každé hodiny didaktického projektu se v průměru účastnilo 20 žáků v každé třídě (90,1%).

Toto věkové období (11-13 let) považuji za vhodné pro seznámení se s tématem agresivita z několika důvodů. Jde o období ve vývoji dítěte, které stojí na přechodu od středního školního věku ke staršímu školnímu věku, někteří autoři jej označují jako období puberty. Podle psycholožky Anny Kucharské (2008) jsou pro toto věkové období typické problémy s učením, s navozením a udržením motivace, s adaptací na vyšší stupeň školy, s uznáváním autorit aj. Tělesný a duševní vývoj totiž přináší nevyrovnanost emoční, duševní i tělesnou³⁹.

Problematické chování dětí (pubescentů, teenagerů aj.) je tak v tomto věkovém období charakteristické, v různé míře se týká každého jedince. To je pro tuto práci stěžejní. Tyto jevy jsou totiž přirozeně svázány také s agresivitou. Ta se může projevit, nebo se projevuje například při používání vulgárních výrazů, ale také při ignoraci dospělého, nebo při šikaně. Proto je v tomto období vhodné realizovat ve třídě preventivní programy zaměřené na chování žáků a vztahy ve třídě.

³⁹KUCHARSKÁ, A.: *Problémy školního věku* – kap. v publikaci *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*, UK V Praze, 2008, s. 110-113. ISBN 978-80-7290-366-5

V RVP pro 2. st. ZŠ je téma agresivita přímo zahrnuto do několika vzdělávacích oblastí a je obsahem řady průřezových témat: jde o oblasti člověk a společnost, člověk a příroda, člověk a zdraví a průřezová témata osobnostní a sociální výchovy, multikulturní výchovy a mediální výchovy. Svým širokým rozpětím (agresivita jako jev, který se týká každého člověka) se ale dotýká i ostatních vzdělávacích oblastí a průřezových témat.

7.3. Metody sběru dat

Zakotvená teorie je charakteristická tím, že sběr dat a jejich analýzu od sebe nelze přesně oddělit. Proto i v této práci se fáze získávání a analyzování dat prolínají.

Sběr dat jsem realizovala dvěma různými metodami: **(1) Dotazník** pro třídu 6. A i 6. B. Obsahuje kombinaci kvalitativních i kvantitativních dat; **(2) Akční výzkum** realizovaný v 6. ročnících prostřednictvím sociálně preventivního projektu (cca 8 týdnů výuky) ve výtvarné výchově.

Během akčního výzkumu jsem využila následující metody: **(a) Nestrukturované pozorování** chování žáků při výuce se zaměřením na agresivní projevy; **(b) Polostrukturovaný rozhovor** se žáky v hodinách Vv; s třídními učiteli na téma: Moje třída a agresivita; **(c) Konceptová analýza** hodin výtvarné výchovy a výtvarných prací žáků.

Didaktický projekt stavím na přístupu k výuce výtvarné výchovy zvaném Artefiletika. Z toho důvodu lze tento postup výuky považovat za výzkumnou techniku, zejména pro užití specifického způsobu vedení rozhovorů se žáky, které umožňuje. Nyní zde tento přístup krátce přiblížím, také proto, že v dalším textu používám pojmy s artefiletikou svázané.

7.3.1. Artefiletika

V práci se při zkoumání agresivity soustředím hlavně na vlastní zkušenost žáka a sociokulturní prostředí, ve kterém jeho názory a postoje vznikají. Současné tendence ve výuce výtvarné výchovy umožňují toto hledisko při výuce dobře uplatňovat.

Společně se vznikem RVP byl přehodnocen obsah a celkové pojetí výtvarné výchovy. Ta nyní spadá do širokého vzdělávacího okruhu Umění a kultura tak, aby reagovala na podobu současného umění a změny ve společnosti. Markéta Pastorová (z Výzkumného ústavu pedagogického Praha) mluví o oblasti Umění a kultura následovně: „... je pojata tak, aby její jednotlivé vzdělávací obory umožnily všem žákům zapojit svůj každodenní osobní život do širší kontinuity lidské zkušenosti. Vychází z přístupu k člověku jako k individualitě, jejíž tvořivost a komunikace se podílí na procesu poznávání jako součásti sociální integrace.“⁴⁰

Osobní zkušenost žáka hraje důležitou roli v artefiletickém pojetí výchovy, výchově uměním. Tomuto způsobu pedagogické práce (uplatňování umění v edukaci) se v českém prostředí věnuje zejména Jan Slavík (*Umění ve službě výchově, umění a expresivní terapii*, 2009).

⁴⁰PASTOROVÁ, M.: Pojetí výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura, přístupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/43/pojeti-vytvarne-vychovy-v-ramci-vzdelavaci-oblasti-umeni-a-kultura.html/>, vstup 14. 10. 2010

Tento výukový systém pracuje s tvořivostí jedince a následnou reflexí tohoto procesu, přičemž využívá žákovu zkušenost a zážitek z tvorby. Zkušenost žáka pramení z jeho intelektu a emoční i sociální stránky, čímž jsou tyto oblasti zároveň rozvíjeny⁴¹.

Tyto tendence nejsou ale záležitostí posledních 10 - ti let, formovaly se již v průběhu 70. a 80. let. Tehdy se začaly hledat cesty pro propojení výtvarného výrazu (tvorby) a sebeuvědomění (reflexe). Tyto myšlenky vykrytalizovaly u pedagoga H. Broudyho do filetického přístupu výchovy a následně od nich byl odvozen pojem artefiletika.

Artefiletika cíleně vnáší do tvorby osobní a životní témata, prekoncepty⁴², které jsou vyjádřeny pomocí tvorby a slouží jako výchozí bod pro dialog (reflektivní dialog⁴³). Smyslem takto pojaté výuky je, aby docházelo k propojování, porovnávání a reflexi konceptů (obecných kulturních a společenských témat) a prekonceptů žáka. (SLAVÍK, 1997, s. 13).

Výukový systém pracující s žákovými prekoncepty, s jeho zkušenostmi a aktivním hledáním odpovědí vychází z konstruktivistického pojetí vyučování, které (oproti výuce transmisivní), chápe výuku jako badatelský proces. Učitel tedy nepředává žákům hotové poznatky, ale žáci získávají informace vlastním aktivním přístupem k učení, prostřednictvím experimentování, rozhovoru (komunikace), praktické činnosti aj. Více o tomto způsobu vyučování např. viz. S. Štech v publikaci *Škola stále nová* (1992)⁴⁴.

Domnívám se proto, že je artefiletický přístup vhodnou formou výuky tématu agresivita. Touto cestou je možné dojít k náhledu na vlastní chování, k prohloubení osobních zkušeností a nahlédnout na agresivitu z různých kulturních i sociálních hledisek.

Zároveň toto pojetí výtvarné výchovy umožňuje výuku dobře hodnotit (analyzovat), tím zkvalitňovat práci učitele a předat její význam a závěry ostatním učitelům. Děje se tak prostřednictvím konceptové analýzy, kterou nyní krátce popíši.

7.3.2. Konceptová analýza

Konceptovou analýzu používám jako metodu sběru dat a jejich analýzu v rámci didaktického projektu a jejím prostřednictvím se dobírám podstaty zkoumaného jevu.

Konceptová analýza vychází z „*myšlenkového obrazu pedagogického díla*“. Ten je navozen znovu – zpřítomněním díla (výuky či přípravy na výuku), uvažováním o něm. To se děje prostřednictvím „*všech potenciálních jazykových výrazů*“, kterými lze „*popsat a charakterizovat stavy a proměny díla*“. Jeho základem je popis všeho, co se v díle (výuce) odehrálo. Tento proces vede ke „*zdůvodněným soudům o díle*“ a analýze „*výchovných souvislostí mezi reálným průběhem díla, dobrým tvarem díla*⁴⁵, *uměleckými koncepty, žákovskými prekoncepty*.“ (SLAVÍK, WAWROSZ, 2004, s. 254 – 255).

Ke každé navržené hodině projektu proto uvádím konceptovou analýzu (kap. 10), která rozebírá ideální podobu hodiny – tedy *dobrý tvar díla* jako specifickou podobu myšlenkového obrazu díla.

⁴¹SLAVÍK, J., WAWROSZ, P.: *Umění zážitku, zážitek umění* (2. díl), Praha: UK – Pedf, 2004, s. 134 - 154.

⁴²Obsah konceptu ukrytého v paměti jednotlivého člověka, vychází z jeho osobní zkušenosti. Tamtéž, s. 144.

⁴³Reflektivní dialog slouží k prozkoumání zážitku a zvědomování jeho obsahu (uměleckých, kulturních, psychických, sociálních a socio-biologických souvislostí). Tamtéž, s. 235.

⁴⁴ŠTECH, S.: *Škola stále nová. Freinetova "moderní škola". MCE - hnutí pedagogické kooperace. GFEN - Francouzská skupina Nové výchovy*, Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-673-0

⁴⁵ Tj. dokonalá podoba (ideální plán) pedagogického díla, ve kterém pro žádnou část nelze najít lepší alternativu. (SLAVÍK, WAWROSZ, 2004, s. 258).

7.4. Systém kódování v zakotvené teorii

Kódování dat je jádrem zakotvené teorie, umožňuje vytvářet základní kategorie (proměnné) zkoumaného jevu a následně konstruovat teorii (vztahy mezi kategoriemi) a rozeznat tak, co je pro zkoumaný jev důležité. (ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ, 2007, s. 87). Toto kódování obsahuje 3 fáze:

(a) otevřené kódování vyvozuje pojmy/úryvky/fragmenty textu. V této fázi analýzy dat jsem procházela získané odpovědi z otevřených otázek žákovského dotazníku a jednotlivým pojmům jsem přiřazovala jména, které vyústily v interpretaci těchto dat prostřednictvím grafů a tabulek (viz. kap. 9). Díky tomu jsem do další fáze výzkumu – didaktického projektu – nevstupovala nepřipravená, ale se základní představou jaké znalosti a zkušenosti mají žáci s agresivitou, nahlédla jsem do této problematiky z jejich pohledu.

Během hodin výtvarné výchovy jsem si zaznamenávala určité postřehy (chování žáků, příčiny konfliktů...), některé výroky žáků jsem si přímo zapisovala, či bezprostředně po skončení hodiny a některé rozhovory s žáky jsem si nahrávala na diktafon. Postřehy a záznamy z hodin jsem následně přepsala a vytvořila reflektivní bilanci každé hodiny (viz. kap. 10) – jakýsi stručný výtah nejdůležitějších událostí hodiny. Tyto záznamy jsem poté pročítala a hledala v nich důležité pojmy vztahující se k agresivitě žáků, kterým jsem přiřazovala jména.

(b) Axiální kódování pojmy dále kategorizuje a přiřazuje je ke konceptům. Proto pojmy, které jsem získala v první fázi analýzy, jsem dále zobecňovala a hledala pro ně nadřazenější kategorie – v rámci didaktického projektu tyto pojmy vykryštalizovaly v konceptové analýze. Každá tato analýza přináší schéma základních pojmů, které spolu souvisí, někdy se překrývají, či úplně rozcházejí. Souvislosti mezi pojmy jsem hledala v poslední fázi kódování- v selektivním kódování (c), které přineslo centrální kategorii a kategorie související pro téma agresivita a jejich vztahy. Vztahy kategorií vyústili v konstrukci teorie agresivity ve výtvarné výchově. Tuto teorii v závěru práce zobrazuji jako schéma a také ji slovně vykládám (viz. kap. 11).

7.5. Cíle výzkumu

Ve výzkumu vycházím z předpokladu, že jen pokud odhalíme existenci agresivity, poznáme její význam, projevy a příčiny, můžeme agresivitu usměrňovat.

Z tohoto předpokladu vychází hlavní cíle výzkumu: **(1)** odhalit agresivitu žáků, **(2)** popsat charakter agresivity žáků (projevy, příčiny vzniku), **(3)** začlenit téma agresivita do výuky výtvarné výchovy tak, aby měla vzdělávací a preventivní charakter, **(4)** získat představu, jak žáci 6. ročníků vnímají agresivitu, v její obecné, osobní i výtvarné rovině, **(5)** porovnat charakter agrese žáků dvou různých tříd – komparace dat získaných z dotazníkového šetření, didaktického projektu a z výpovědi třídního učitele o agresivitě žáků své třídy.

8. AGRESIVITA VE VÝTVARNÉM UMĚNÍ

Výtvarné umění (dále jen umění), stejně tak jeho ostatní druhy, je chápáno jako druh komunikace. Ta se odehrává v kontextu určité kultury, která vytváří jeho specifický charakter. Dá se říci, že umění je odrazem společnosti (kultury), ve které vzniká. Proto v souvislosti s agresivitou v umění je dobré sledovat charakter agresivity ve společnosti. Samozřejmě, že originálním způsobem do tohoto vztahu vstupuje také osobnost umělce a jeho způsob vnímání a nazírání světa.

Současné umění a vůbec umění 2. pol. 20. století téma agresivity a násilí velmi často zpracovává. Asi stejně často, jako můžeme vidět manifestaci násilí kolem sebe i v médiích. P. Dagen (k tvorbě F. Bacena) v 60. letech poznamenává: „*Změnila-li se moderní historie v jednu velkou tragédii plnou násilí, je jediné logické, že i malířství překypuje tragikou a násilí v něm dominuje.*“ (č. 112, 2000, s. 16⁴⁶). To však neznamená, že je agresivita pro současné umění charakteristická, nebo že se neobjevovala nikdy dřív v historii dějin umění. Také v minulosti vzbuzovala kontroverzní postoje a radikální kritiky, stejně jako dnes, příkladem je tvorba F. Goyi (1746). Agresivita není v umění nic nového. Ale stejně jako se proměňuje charakter agrese v životě, proměňuje se i v umění.

Podotýkám, že stejně tak divák (veřejnost) agresivní témata často vyhledává, dá se říci až s oblibou, s potěšením (fascinují nás, pobuňují...). V nedávné době například proběhla velmi diskutovaná (a navštěvovaná) výstava⁴⁷ „*Decadence Now!*“ (Praha, Rudolfinum, říjen 2010 – leden 2011). Ta zahrnovala řadu děl vzbuzujících odpor, pohoršení, nelibost a podobně, i když to jistě nebyl jejich hlavní záměr. Některá díla na této výstavě obsahovala agresivní motivy – například krev (obr. 5), nůž, ale vystupovala zde také ve spojitosti překračování norem chování (otevření společenských tabu), i boření norem umění (*Co je umění? Co je vhodné vystavovat a povyšovat na umění?*).

Mezi další akce, které vzbudily zájem veřejnosti, patří výstavy prezentující autory, kteří se násilí či agrese svými náměty přímo dotýkají. Například výstava „*Na vlastní oči*“ (Chrudim, leden 2010) uvedla tvorbu K. Balcara a V. Gemrota, kteří tematizují násilné činy; výstava „*Neúnosná něha*“ (Praha, Galerie 5. Patro, duben 2009) představila díla T. Císařovského a D. Sadovské, kteří téma agrese propojují s dalšími obsahy (smrt, emoce, duch, hranice aj.); výstava „*Spodní proudy*“ (Praha, Galerie Rudolfinum, květen – srpen 2009) spojovala 4 autory zobrazující temné, zákeřné, odvrácené, či pokleslé motivy ve společnosti - agrese vystupuje hlavně v tvorbě Josefa Bolfa, který zde představil obrazy odhalující agresivitu u dětí a ve škole.

Výtvarné umění slouží také jako nástroj pro boj s násilím a agresivitou člověka. Například Torontský projekt (2000): *Umění – nikoliv Násilí (The Art Not Violence project)* je zaměřený proti násilí páchaného na ženách a dětech. Výtvarná tvorba sama o sobě je metodou terapie (arteterapie), jež je využívána pro zmírnění traumatu obětí násilných činů, i pro agresory.

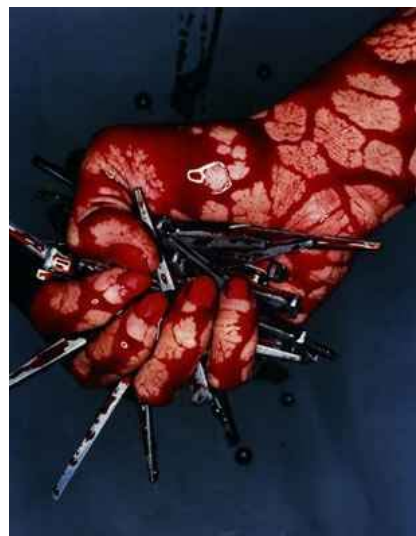
⁴⁶ IN: *Největší malíři – život, inspirace a dílo*, Eagle Moss International, 2000. Dále uvádím jen čísla konkrétních výtisků.

⁴⁷ „*Výstava plná zvrhlostí stojí za návštěvu. Nabízí víc než šok*“: www.idnes.cz, přístupné z: http://kultura.idnes.cz/recenze-vystava-plna-zvrhlosti-stoji-za-navstevu-nabizi-vic-nez-sok-1i5-/vytvarneum.aspx?c=A100930_183830_vytvarneum_tt_vstup 4. 3. 2011

V této kapitole se zaměřím na tři odlišné polohy agresivity v umění, které ale určitým způsobem korespondují s metaforou *člověk zvíře*. První poloha (**a**) je agresivní ve své formě - rukopisem autora a způsobem vyjádření, které je akční, spontánní, energické, dynamické a podobně. Tento způsob malby je prostředkem k uvolnění instinktivních tvořivých sil umělce.

Druhá poloha (**b**) přináší agresivní/násilný námět (obsah), který je často podpořen i agresivní formou. V těchto námětech je agresivita znepokojující, specificky lidská, pro zvíře nepřirozená a tím se váže k *člověku zvíře* jako k bytosti jednající krutě, nerozumně.

Třetí poloha (**c**) má blízko k překračování norem umění i chování, které vnímáme jako normální, běžné. Váže se k *člověku zvíře* ve smyslu překračování zaběhnutých pravidel, či konvencí. Příkladem je umění sebe-zničující, nebo umění (výtvarný projev) spjatés antisociálním chováním tvůrců.



Obr. 5, D. Bailey, D. Hirst, „Ježíš je přibit na kříž“, 2004

8.1. Agresivita formy uměleckého díla

Považuji díla, nebo způsob tvorby umělce, které zde označuji za agresivní, jako jednu z podob konstruktivní agrese. Ta se projevuje jako cílevědomé jednání, jasný názor, pevné rozhodnutí a celkově aktivní přístup k životu. Popsala jsem, že tyto komponenty chování souvisejí s biologickým základem lidské agrese (kap. 3.3.). Proto se agresivní forma uměleckého díla určitou měrou vážou k biologickému diskursu agrese, jakémusi tvořivému pudu, který se projevuje spontánností, energií, silou a rozhodností gesta umělce.

Agresivní forma díla je také jednou z forem exprese. Výraz této formy je dramatický, napjatý, živý, akcentující, proces vzniku díla je dynamický, energický, akční. Tohoto působení na diváka dosahují takové výrazové prostředky jako např. nevyvážená kompozice, kontrastní barevnost a osvětlení, deformace tvarů, otevřenost prostoru (tvary působí možnostmi nekonečného pokračování) aj.

Velmi dobře rozpoznatelná a hojně zastoupená je tato forma v umění 20. století, které přináší neestetizované formy. Zvláště abstraktní umění dává agresivní formě dobře vyniknout. Abstraktní umění je totiž možné interpretovat pomocí pocitového výrazu. Působí svou atmosférou a emocionalitou a vnímání diváka neovlivňuje konkrétnost zobrazení

(konkrétní předmět, ke kterému se váže specifická zkušenost diváka). Agresivní formu díla zde nyní doložím na třech umělcích, jako na zástupcích jednotlivých uměleckých stylů, či přístupů. Zaměřím se na umění 20. století, ale i starší předchůdce agresivní formy díla.

Intenzivní naléhavost, vnitřní pnutí a násilí gesta se projevuje s velkou razancí v abstraktním expresionismu (40. – 60. léta) a to hlavně v jeho americké větvi (newyorská škola), v akční/gestické malbě (action painting). Klíčovou postavou akční malby je **Jackson Pollock**, který jako první (1947) používá techniku zvanou dripping (obr. 6): umělec nepoužívá štětec, ale přímo plechovku, ze které na plátno barvu lije, také špachtle, nože aj., které namáčí do barvy a nechává z nich barvu volně stékat (kapat) na plátno položené na zemi. Tam barva zasychá, vrství se a vytváří stopy. V jeho pojetí, je ale náhoda redukována, kontroluje proud barvy a rozhoduje o liniích. Při tvorbě vyvíjí fyzický pohyb, tvoří rychle a s dynamickou prací celého těla, zejména ruky.

Tento způsob tvorby se projevuje v konečném vzhledu obrazu (obr. 39), který: „...nemá začátek ani konec...vytváří styl malby, ve kterém je plocha stejnorodá. Obraz pokrývá celé plátno a nedělí se na části (all-over)...vytváří pocit, že mohou pokračovat do nekonečna.“(č. 97, 2000, s. 18). Obraz J. Pollocka jsem také zařadila do žákovského dotazníku (ot. 21, s. 66). Jako nejvíce agresivní ze všech děl jej označila čtvrtina třídy 6. B. (26%), dívky i chlapci ve shodné míře. Žáci neuměli důvod svého výběru dobře popsat, interpretace formy se tak jeví jako obtížná, nejčastěji popisovali obraz jako *divný, agresivní, psychický*, kvůli kombinaci různých barev a *čmárám* (liniím).

Energii a sílu gesta, dynamické tahy štětcem, akcentaci barev a deformaci tvarů a prostoru, které vyvolávají u diváka napětí, využívá také F. Kline (1910), S. Francis (1923), K. Appel (1921), J. Mitchelová (1926), Ch. Soutine (1893), Georges Mathieu (1921), **Willem De Kooning** (1904). Z obrazů De Kooninga (obr. 7). číší násilí, surovost a brutalita v podobě dynamiky tahů štětce, ale i „rozčtvrcených žen a roztráštěné krajiny.“(č. 115, 2000, s. 31). Pracuje velmi rychle, používá neklidný rytmus – pomáhá si malbou se zavřenýma očima, která podporuje jeho spontánnost. Francouzský spisovatel P. Solers (*1936) použil výstižný výraz pro jeho tvorbu: „*výtvarná hysterie*“, či „*hysterizace výtvarného umění*“. (tamtéž, s. 31).

Jedním z východisek abstrakce je německý expresionismus prezentovaný dvěma skupinami umělců: *Die Brücke* a *Der Blaue Reiter*, které jsou agresivní už svým vznikem (1905 a 1911), kterým vyjadřují určitou revoltu (protest). A to nejen proti společnosti (císařství Viléma II.), ale i dosavadní podobě výtvarného umění v duchu akademismu. Tito umělci (například E. L. Kirchner, E. Nolde, F. Marc, A. Macke) mají touhu bořit dosavadní konvence, projevovat se spontánně, bezprostředně, svobodně, či impulzivně. Není divu, že na jejich tvorbu reaguje veřejnost výsměchem a jízlivostí. Jejich umění je dokonce označeno jako „*zdegenerované*“, díla jsou konfiskována, pálena, vyhazována – umělci jsou dramatickými postavami stejně jako jejich díla. (č. 107, 2000, s. 6).

Jejich *nová forma* přináší zářivé a kontrastní barvy, lomené čáry a křivky, nepravidelný rytmus. Agresivitu formy lze vidět např. v díle **Oskara Kokoschky** (1886) *Podobizna dívky* (obr. 8). Využívá prudký, rychlý rytmus, uvolněné tahy štětcem. Vytváří exaltovanost (přepjatost) formy. Jeho tvorba se setkala s výraznou kritikou.

Podobnou vlnu kritiky, jako přinesl německý expresionismus, představovala ve své době tvorba **El Greca** (cca 1541). Jeho obrazy byly označovány za karikatury, byly

extravagantní, způsobovaly posměch. To jen proto, že se vymanil z vlivu zažitého italského malířství (Tizian, Tintoretto, Michelangelo) a šel svou vlastní cestou. Tehdejší společnost žijící v přísných pravidlech křesťanství špatně snášela jeho interpretaci náboženských témat - zobrazování extáze duše, zvýrazněnou bolest Krista, utrpení a neštěstí. Jeho zobrazování postav bylo považováno za neslušné, za anachronní⁴⁸.

Agresivita formy v podání El Greca znamená prostorovou i tvarovou deformaci a kontrastnost. Autor prodlužuje, protahuje a prohýbá tvary postav, modeluje je pomocí ostrého kontrastu světla a stínu (obr. 9). Při pohledu na jeho obrazy z blízka jsou také dobře patrné tahy štětcem (neukrývání stop po štětcí), které podporují expresivitu jeho děl. Agresivní forma je znatelná zejména v jeho pozdější tvorbě („*druhý El Grecův styl*“), ve kterém podle T. Gautiera: „...září pronikavé energie a chorobná síla, prozrazující velkého malíře a šileného génia.“ (č. 64, 2000, s. 17).

Podobným způsobem tvoří expresivita formy agresivní výraz i v neo-expressionismu, ke kterému se řadí například německá skupina Noví divocí (Neue Wilde). Umělci se opět staví do opozice, tentokrát proti první poválečné vlně malířů – proti tašismu a lyrické abstrakci. Jedním z těchto umělců je **George Baselitz** (1938), který se proto obrací ke své domácí a tehdy opovrhované tradici, k umělcům skupiny Die Brücke a figurálnímu malířství. Tvorba těchto *šelem* ale nevyvolává takovou kritiku, také ve světě se v tuto dobu objevují další umělci navracející se k figuře (Bacon, Freud). Hlavní revolucí Baselitzovy tvorby a překročení zaběhnutých norem chování je jeho převrácení malby vzhůru nohama (1969), aby ji ještě více osvobodil od zobrazeného obsahu (obr. 10). Teprve toto gesto rozpoutalo vášnivou diskuzi v uměleckých kruzích.

Zmíněný **Francis Bacon** (1909) je pro mapování agresivity v této práci důležitou postavou. Jeho agresivita ve formě i obsahu má obzvláště znepokojivý výraz. Také způsob, kterým zobrazuje člověka, se váže k metafoře *člověk zvíře*. Bacon ubírá svým postavám na důstojnosti, postav jsou dehumanizované, mají blíže ke zvířecímu pudu. Velmi dobře je výraz bolesti a zlosti patrný v jeho výtvarných prepisech Velázquezova obrazu – portrétu papeže Inocence X (obr. 11). V jeho podání již není papež klidný vyrovnaný muž, ale hrozivý, rozpolcený, trpící. Bacon tohoto výrazu dosahuje ústy, která křičí, ruce jsou strnule sevřené - hněv se proměňuje až v hysterii. To vše podtrhuje forma malby se *znepokojivými pásy a útočnými linkami*. Způsob nanášení barvy je energický, tahy štětcem jsou uvolněné, nic není přesně vymezené a papež je spíše přízrakem, než člověkem, což podporuje také transparentnost barvy – scumbling. „*Čím více křičí, tím více ztrácí svoji lidskost, má blíže ke řvoucímu zvířeti*.“ (č. 112, 2000, s. 11).

O zobrazování portrétů Bacon říká, že tím, jak obličej deformuje, jej vlastně znásilňuje, ale činí tak proto, aby zachytil pravdivou podobu modelu. Velmi často vychází z fotografie, ale zároveň odmítá fyziognomii tváře, mimiku – provádí selekce důležitých znaků tváře, které zdůrazňuje. Jeho portréty se tak ocitají na samé hranici rozpoznatelnosti, nepopisuje je, ale snaží se najít pravou tvář člověka (identitu).

V Českém prostředí se agresivita formy výrazně projevovala v tvorbě 80. let. V této dekádě také působily dvě výrazné skupiny umělců – *Tvrdohlaví* (1987) a volné seskupení *12/15 Pozdě, ale přece* (1987). Expresí jako razantnost gesta a energie tvoří charakteristický

⁴⁸ Tj. umístění nějaké věci, představy, jevu do jiné doby, než skutečně patří, wikipedie – vstup 18. 3. 2011

znak tvorby u mnohých umělců z těchto dvou skupin až dodnes. Jmenuji alespoň umělce **Michaela Rittsteina** (1949) a **Antonína Kroču** (1947).

Rittstein se sebe - vyjadřuje s velkou vervou (vášni) a vyloženě si užívá divoké kombinace barev, jejich silné nánosy a spleť tvarů (obr. 12). S podobným zápalem tvoří i Kroča (obr. 13), jeho díla se ocitají na hranici abstraktního expresionismu, působí neklidně, což mnohdy podtrhuje i zvolený námět spjatý s agresí (zabijačka, ukřižování aj.). Sám autor ke své tvorbě poznamenává: *"Moje obrázky nejsou estetické, nějaké povrchné. To je přímo energie, duch, ďábel, všechno. To jsou ty základní věci."*⁴⁹

S podobnou razancí gesta tvoří i Němec Markus Tollmann (1963), jehož díla jsem využila v prvním didaktickém úkolu s žáky (10.1.). Žáci jeho tvorbu (malby i objekty z drátů) vnímají jako agresivní z toho důvodu, že jejich výraz je *divoký* (množství linií, barev, tvarů, obr. 14).



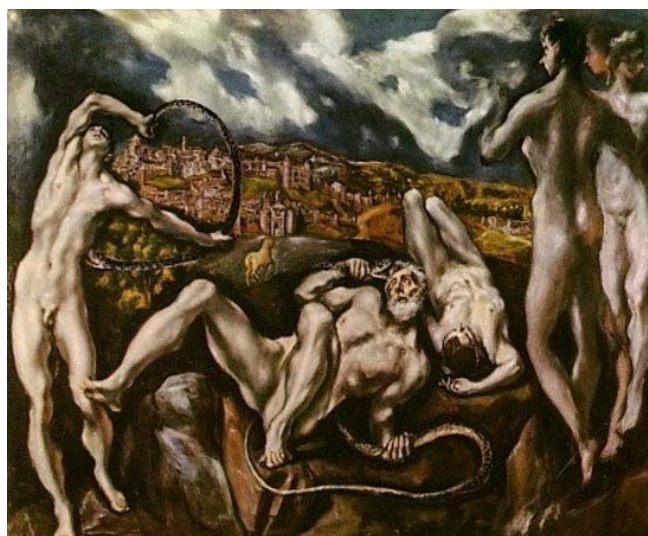
Obr. 6, J. Pollock při tvorbě technikou dripping



Obr. 7, W. De Kooning, „Woman I“, 1950



Obr. 8, O. Kokoschka, „Podobizna dívky“, 1913

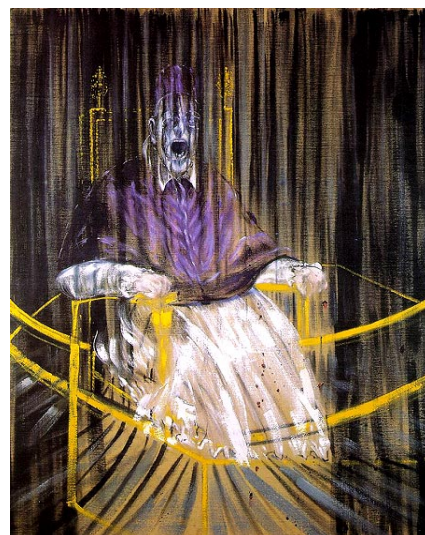


Obr. 9, El Greco, „Láokoón“, 1610

⁴⁹ Přístupné z: <http://www.infoportaly.cz/frydeckomistecko/beskydy/3981-pro-malire-antonina-krocu-je-malovani-drogou>, vstup 19. 3. 2011



Obr. 10. G. Baselitz, „Ženaz východu II.“, 1983



Obr. 11. F. Bacon, „Studie podle Velázquezova Portrétu papeže Inocence X.“, 1953



Obr. 12, M. Rittstein, „Čas běží“, 1989



Obr. 13, A. Kroča, „Kristus“, 1989



Obr. 14, M. Tollmann, „Portrét“, 2006

8.2. Agresivita obsahu uměleckého díla

Námětové okruhy spjaté s agresivitou - válka, boj, lov aj. se objevují již v samých počátcích umění, v jeskynních malbách pravěku, a provázejí člověka až do současnosti. Tyto malby (také fresky, reliéfy, sousoší) však podávají záznam situace, mají popisný charakter a v pravěku navíc rituální (magický) podtext. To je staví mimo okruh agresivity, kterou bych zde chtěla sledovat. Podobně je tomu i u zobrazování námětů křesťanské tematiky spjaté s agresí (ukřižování, bičování, mučení, vražda aj.), které jsou spojené s duchovním principem⁵⁰. U řady autorů vystupuje agrese zřetelněji, což je podpořeno způsobem malby, který popisují v předchozím textu (např. u Caravaggia, Grünewalda, Delacroixe).

Ráda bych se v této části práce zaměřila na takové náměty, které přinášejí agresi znepokojující, pobuřující, někdy přímou, jindy skrytou, ale vždy v takové podobě, která nás nutí této agresi, bolesti, či utrpení (ve společnosti) pohlédnout *do tváře*. Dá se říct, že *tatopravá agrese* námětu se objevuje až s kořeny moderního umění, u F. Goyi (1746) a její zásadní rozvoj přichází v umění moderním.

Francisco Goya, původně malíř klidných scén, se od konce 18. století začíná projevovat s větší expresivitou a naléhavostí. Do jeho pláten vstupují démoni (obr. 15), hrůzostrašné bytosti mezi člověkem a zvířetem, které umocňují výraz agrese námětu. Fantazijní přízraky zobrazené v jeho dílech jej provázejí i dále – v rytinách *Los Caprichos* se vyjevuje temná stránka lidské duše, primitivní základ člověka. Jeho obrazy jsou natolik děsivé, že skandál, který vyvolávají, přerůstá až k předvolání k inkvizičnímu soudu. V závěru života vytváří cyklus maleb „Černé malířství“ (*Pinturas Negras*, 1821 – 1823), ve které děsivost agresivního námětu vyvstává naplno. J. Bialosticki poznamenává k obrazům: „...živost a sugestivnost oněch přízraků vytváří někdy dojem, že se vymkly z pod kontroly tvůrce, že se jedná o strašlivé přeludy, nad nimiž jeho vědomí již nepanuje.“ (č. 27, 2000, s. 24). Pro ukázkou zde uvádím obraz s názvem: *Saturn požívá svoje děti* (obr. 16), kde se objevuje motiv vraždy, kanibalismu a utrpení. Jeví se extrémně násilně i z důvodu užití výrazových prostředků - kompozice, kdy Goya staví diváka do pozice účastníka (blízkost scény), viditelné, silné tahy štětcem i temná barevnost podtrhují krutost výjevu.

V průběhu 20. století se objevují takové prostředky tvorby, které dávají agresivním námětům nový charakter. Těmito prostředky je například fotografie a koláž.

Fotografie má tu moc přesvědčit diváka o skutečnosti scény, zachycuje reálné jevy, výrazy a gesta postav, které jsou proto působivé. Agresivita je tak prezentována přímo, pro diváka je zřejmá, nemusí ji odhalovat, je vidět na první pohled. Technika koláže, vyjímaje počátky jejího vzniku u kubistů (*papiers collés*), kteří se soustředili na její formální aspekty, umožňuje soustředit se na obsah díla, nikoli na provedení. Koláž použitím iracionálních prvků, či spojováním řady odlišných jevů dokáže vyvolat u diváka vizuální šok, může mít skandální obsah a provokativní ráz. Nové významy, které tak umělec tvoří, se dostávají často ještě blíže k podstatě jevu (skutečnosti).

Wolf Vostell (1932) ve své tvorbě využívá obě techniky, je navíc tvůrcem *dé-coll/age* (de-koláž), která vzniká odtrháváním navrstvených ploch papíru/plakátů. Tento člen skupiny

⁵⁰O. T. Urban zmiňuje výjimky J. Callota (*1592) a Piranesiho (*1720), IN Art + Antiques, 2009, s. 12

Fluxus⁵¹ vyjadřuje svými díly často politický protest – vybírá si proto násilné náměty ze skutečného dění, např. Vietnamskou válku, Francovu diktaturu, studentské hnutí, potlačení Pražského jara ruskými tanky a konflikty na Balkáně. Jeho díla se svým výrazem pohybují mezi brutalitou, utrpením, bolestí, ale také radostí. Jedno z děl W. Vostella, reflektující válku ve Vietnamu, jsem zařadila do žákovského dotazníku k otázce, které výtvarné dílo na žáky působí agresivně a proč. Dílo Miss America (obr. 41) označila polovina žáků 6. A. a čtvrtina třídy 6. B., dívky i chlapci ve shodné míře. Nejčastějším důvodem výběru byly námětové prvky, jako pistole a krev, které jasně manifestují projevy agrese (graf 13, 14, s. 71).

Velmi znepokojující je násilí dětí a násilí páchané na dětech, jak v životě, tak v umění. Dominantní je tato tematika v tvorbě **Josefa Bolfa** (1971). Jeho postavy, většinou malé děti, svou vizualitou působí bezbranně a nevinně, o to větší je kontrast s činy, které dělají, nebo jsou jejich svědky. Bolfovy malby plné krve, mrtvých zvířat, či lidí, vzbuzují odpor, hrůzu i smutek. Tím, že využívá známá prostředí pro každého diváka – školní prostory, veřejné prostory (metro, sídliště) navíc umocňuje sílu představivosti násilných příběhů. V sérii maleb ze školního prostředí (obr. 17) se navíc inspiruje prostředím školy, do které osobně docházel a kombinuje tak skutečnost a fikci. Vlastní prožitek násilné situace umožňuje umělci vyjádřit scénu velmi emotivně, působivě: „...ono reálné, prožité, skutečné zesiluje účinek jinak zdánlivě fantaskních a výrazně úzkostných projekcí.“ (NEDOMA, 2009, s. 81).

Násilím a agresí páchanou na dětech, se ve své tvorbě zabýval také Jiří David. V roce 1998, znepokojen rostoucím násilím a surovostí, vytvořil cyklus fotografií Moji rukojmí, které upozorňují na problematiku násilí páchaného na dětech, ale i náměty odhalující druhou polohu – násilí dětí. Do těchto obrazů (z výstavy Loňská sezóna, 1998) zasadil postavu vlastního syna (obr. 18) a podtrhuje tak znepokojivý charakter celé situace.



Obr. 15, F. Goya, „Svatý František Borgia u lože umírajícího hříšníka,, 1788



Obr. 16, F. Goya, „Saturn požírá svoje děti“, 1821

⁵¹Skupina umělců vzniklá r. 1960, která se staví proti oficiálnímu galerijnímu umění a hledá nové formy umění, organizuje jevištní výtvarná a hudební představení (performance, happening).



Obr. 17, J. Bolf, „Třída“, 2009



Obr. 18, J. David, „Chlapec s puškou“, 1998

7.3. Překračování norem umění

V této podkapitole se zaměřím na dvě podoby umění, které překračují zaběhnuté normy chování. První podoba je spjatá s agresí proti vlastní osobě, či s prožitkem násilí během vzniku uměleckého díla. Druhá podoba se váže k výtvarným projevům spjatých s antisociálním chováním, či s agresí jako projev protestu a nesouhlasu umělců.

Sebe – zraňující tendence člověka vstupují do umění v rámci akčního umění, performance a happeningů. Sebe- destrukci je možné propojit s krajní podobou body artu, se zkoumáním tělesných pocitů. Například Petr Štembera (1945) považuje extrémní fyzický a psychický prožitek za obohacující. Jednotlivé akce nejprve provozoval o samotě, později je vizualizoval, fotograficky dokumentoval a prezentoval úzké skupině diváků. V řadě těchto pieců (*Biograf* 1976; *Skok č. 1* 1976; *Lukostřelec* 1977) se vystavuje nebezpečným situacím a bolesti. Jeho sebetrýznění je často iracionální odpovědí na temnotu doby (normalizace 70. let), ve kterých performance vznikaly. (MORGANOVÁ, 2009, s. 113 – 118).

Některé akce společně se Štemberou pořádal také **Jan Mlčoch** (1953). Jeho akce byly ale úspornějšího rázu, prožitek byl více skrytý a divák jej mohl často jen intuitivně tušit. I on se ale zabýval krajními polohami tělesných prožitků, spojených s bolestí, které spojoval také s pocity izolace. Ta je zřetelná např. v jeho akci *Zavěšení – Velký spánek* (obr. 19), ve které se zavázanýma očima a ucpanýma ušima visel za nohy i ruce a dostal se tak do stavu čistého bytí, které nastává ve snu, či po smrti. (tamtéž, s. 119 – 121).

Jiný charakter, výrazně pobuřující, nesou rakouské happeningy 60. let a umělci vídeňského akcionismu. S velkým nepřátelstvím, nepochopením a odporem veřejnosti se setkaly akce **Hermann Nitsche** (*Divadlo orgií a mysterií*, obr. 20), autora, který začínal s akční malbou. Při těchto akcích (od r. 1957) byla například zabíjena zvířata a jejich krev a vnitřnosti se používaly jako médium malby. Šokující forma umění způsobovala bezradnost společnosti, ale nic nezměnila na procesu tvorby Nitsche a dalších protagonistů, kteří toužili hlavně po interakci se životem, se skutečností.

Nitsch navrácí umění jeho původním magickým (mystickým) kořenům, činí z něj opět rituál. Přitom se soustředí hlavně na formu akcí – časový průběh (umělecká činnost probíhající v čase), protože je zřejmé, že nové formy umění přinášejí a obohacují také obsahovou stránku. L. Hegyi u příležitosti výstavy H. Nitsche a R. Schwarzkoglera v Praze (2003) poznamenává: „*Nitsch sám...se bojem a ničéním – respektive sebezničením -, tělesností vystupňovanou až k extázi, divokým, bezbřehým využitím smyslových zkušeností kolektivního hříchu a kolektivního vykoupení pokouší znovu prožít prastaré, mýtické příběhy, aby tak definoval umění, jako nejintenzivnější druh zakoušení, měnící celý život a stojící mimo dobro a zlo.*“⁵²

Graffiti a street art překračují normy chování v odlišném smyslu než předešlé tendence body art. Není pro ně příznačné zakoušení agrese na vlastní kůži ve smyslu utrpení, bolesti, poškozování své osoby či druhého, ale agresivně působí celá jeho filosofie a podstata vzniku. „*Graffiti art se jaksí nevejde do kolonky bezproblémové umění. Překračuje společenské normy, a tím je z kulturního pohledu jistě patologické.*“ (MAREK, 2008, s. 60).

Ve své prvotní podobě neslo graffiti nádech tendence jasně vymezit osobní prostor, označit si své území, dát ostatním viditelně najevo svou existenci v tomto prostředí. I v současnosti je tato tendence znatelná, tvůrci graffiti často usilují o vytvoření svého díla na co nejlépe viditelném místě, na co možná největší ploše a v provedení co nejvýraznějším. Jeho dobrá viditelnost a možnost výrazně upoutat kolemjdoucí se proto stává velmi dobrý prostředkem komunikace, např. pro vyjádření protestu, či nesouhlasu s určitými sociálními, politickými aj. jevy. Tímto způsobem se mj. prezentuje např. Angličan známý pod přezdívkou **Banksy** (obr. 21).

Lákavost tohoto způsobu komunikace a zanechání své viditelné značky je natolik přitažlivá, že se tímto způsobem vyjadřují mnozí – velmi často lidé bez uměleckého, tvořivého cíle a graffiti přerůstá ve vandalství, které je přímým projevem agrese (obr. 22). Tato agrese navíc zanechává dlouhodobou stopu na tváři budov a staveb (města), proto nebývá veřejností hodnoceno kladně. Proto je graffiti často spojováno s lidmi (autory), kteří nerespektují autority, zákony, pravidla, nemají úctu k cizímu majetku a kulturním hodnotám (v případě sprejování na památky), jejich tvorba se vyznačuje anti- sociálním charakterem.

⁵² IN CIBULKA, H.: *Rány a mystérie*, Praha: Národní galerie v Praze, 2003, s. 14.

Graffiti je jako umělecký projev chápáno jen za určitých podmínek, a to, pokud sprejer respektuje základní prvky uměleckého díla jako kterýkoliv jiný umělec – rytmus linie, seskupení tvarů, prostor, světlo, stín a barva. V dotazníku jsem žákům nabídla graffiti, které alespoň částečně tyto znaky dodržuje. Zajímalo mne, zda jej vůbec žáci ve věku kolem 12-ti let vnímají jako agresivní, případně proč. Jako agresivní jej označilo jen několik žáků, spíše v 6. A. a hlavně dívky, vždy jej žáci spojovali právě s jeho znaky možného vandalství.

Graffiti, které má uměleckou hodnotu, ale přece jen není tak výjimečné, jako příklad uvádím výtvarníka **Pointa** (1978). Jeho práce využívám v didaktickém projektu, v úkolu *Agresivita ve slovech a obrazech* (10.4.).



Obr. 19, J. Mlčoch, „Zavěšení – Velký spánek“, 1974



Obr. 20, H. Nitsch, „Akce 122“, 1998



Obr. 21 extrémní forma graffiti s využitím hasicích přístrojů



Obr. 22, Banksy, po r. 2000

9. INTERPRETACE DAT ŽÁKOVSKÉHO DOTAZNÍKU

Dotazník (jeho ukázka viz příloha A., s. 140) byl zadán třídám 6. A. a 6. B. ZŠ Veltrusy v hodině výtvarné výchovy. Vyplnilo jej celkem 34 žáků (tj. 77,3%) z obou tříd.

Dotazník obsahuje 22 otázek, z toho 9 otevřených, 9 polo-uzavřených, 2 uzavřené a 2 projektivní (předpokládají identifikaci žáka se skupinou).

Dotazník sleduje 3 okruhy jevu: **(a)** obecné představy žáků o agresivitě, **(b)** zkušenosti žáků s agresivitou v okolí a u nich samých a **(c)** vnímání agresivních prvků ve výtvarné tvorbě.

Cílem dotazníku bylo: **(1)** získat základní vhled do problematiky agresivity z pohledu znalostí a zkušeností žáků, **(2)** využít zjištění dotazníku k tvorbě didaktického projektu a **(3)** popsat rozdílnost charakteru agresivity žáků dvou tříd, dívek a chlapců.

Než se budu věnovat interpretaci dat získaných z dotazníku, chci se v následující podkapitole ještě krátce zmínit o zkušenostech, které jsem díky zadání dotazníku získala. Týkají se využití dotazníkové metody ve specifickém – školním prostředí.

9.1. Problémy žakovského dotazníku

Z postřehů vyučující, která dotazník žákům zadávala, vyplynulo několik problémů při jeho vyplňování. Protože je z hlediska výchovně vzdělávacího procesu vnímám jako významné, krátce je zde popíši.

V první řadě dotazník obsahuje nadmíru otevřených otázek (11, tj. 50%), jejichž vyplňování činilo žákům potíže. Často otázku úplně vynechali, napsali hodnocení *nevím*, nebo svou odpověď shrnuli pouze do jednoho slova.

Vyučující tento problém odůvodnila tím, že: „*Nejsou zvyklí o něčem přemýšlet a psát dlouhé věty.*“ (ROZ_01). Takové zhodnocení situace mi přišlo velmi zvláštní. Ptala jsem se sama sebe: *Proč nejsou žáci zvyklí přemýšlet? Čím je to způsobeno?* To, že žáci *nejsou zvyklí o něčem přemýšlet*, totiž chápu zejména jako chybu v práci učitelů, jejich nedostatečné podpory samostatného myšlení žáků a předkládání jim hotových poznatků. I z toho důvodu se ukazuje využití artefietického přístupu během výtvarného projektu jako vhodné, protože klade důraz na aktivitu žáka.

Zároveň je nutné říci, že při prvních hodinách s těmito třídami, byla jejich neochota přemýšlet poměrně znatelná. Nedalo však mnoho práce (a není to mými pedagogickými schopnostmi, ale činnostmi vycházejícími z aktivní výuky) a žáci se během několika setkání postupně rozmluvili, přicházeli s vlastními myšlenkami a nebáli se je interpretovat. Proto lze dotazník chápat i jako ověřování si vyjadřovacích a myšlenkových postupů žáků a učitel může výsledky využít pro přehodnocení stylu výuky a realizaci nových metod práce.

Nutno podotknout, že v obou třídách jsou žáci se specifickými poruchami učení (SPU), pro něž vyplňování dotazníku s otevřenými otázkami může být náročnější. Zároveň ale dotazník obsahuje i obrazovou část a možnost vyjádřit se nejen písmem, ale i kresbou, což považují pro žáky se SPU jako vhodnou formu vyjádření se. Přesto bych příště volila důslednější střídání otevřených a uzavřených otázek.

Otevřené otázky směřují k zjišťování názorů žáků, nikoliv faktických údajů (např. ot. *Kdy může být agresivita člověku prospěšná?*), proto předpokládám, že důvodem k nevyplnění

nebyla neznalost, ale buď neochota žáků se nad otázkami zamýšlet a formulovat svůj názor, nebo špatně propojené téma otázky s jejich zkušeností, či nedostatečná motivace vyučující k vyplňování dotazníku. Je možné, že byli žáci ovlivněni i mým úvodním ujištěním, že pokud nechtějí na otázku odpovídat, nemusí.

Během poměrně krátkého času totiž dává možnost získat informace od velkého množství respondentů, v tom vidím jeho hlavní výhodu. Nedovolí výzkumníkovi probídat téma nebo problém do hloubky, ale ukáže mu jeho rozložení do šířky a umožní mu data snáze porovnávat. Jak jsem již psala výše, cílem dotazníkového šetření bylo téma jen zmapovat, díky datům si připravit podklad pro další práci – didaktický projekt.

Bohužel mi dotazník vyplnilo jen zhruba tři čtvrtiny respondentů (77,3%). Vyučující měla k dispozici cca 1 měsíc, během něhož mohla dotazník žákům zadat, přesto jej zejména v jedné třídě (6. B.) zadala v den, kdy třetina žáků (32%) chyběla. Nízká návratnost dotazníků je zřejmě jedno s rizik, se kterými je třeba počítat.

Za nevýhodu dotazníku považují také to, že není možné se na jednotlivé odpovědi doptat, pokud nejsou srozumitelné. To se projevuje hlavně v otevřených otázkách, které dávají možnost vlastního názoru. Vícekrát jsem v dotazníku shledala jako „nevyhovující“ odpověď na určitou otázku. A to např. na ot. č. 22 *Proč se ti zdá daný obrázek agresivní?* Žáci někdy odpovídali způsobem: *protože takový je; protože si to myslím*. Tyto odpovědi by bylo vhodné dále rozpracovat a motivovat žáky ke konkrétnějším odpovědím, například otázkami typu: *Kvůli čemu si to myslíš, proč na tebe tak působí?* Takovou možnost ale dotazník nedává. Stejně není možné otázku přeformulovat, pokud jí respondent nerozumí.

Zároveň ale mají respondenti při vyplňování dotazníku možnost odpovědi si promyslet, vracet se k nim a doplňovat je, což je např. při rozhovoru složitější. Pokud je dotazník graficky zajímavě upraven, může být i motivujícím materiálem pro žáky.

Domnívám se, že vyučující má při zadávání dotazníků několik možností, jak v žácích probudit zájem a odpovědnost za jeho vyplnění. Vhodné je, sdělit žákům k jakým účelům budou informace z něj využity a zdůraznit anonymitu informací. Pokud bych žákům zadávala dotazník já osobně, zdůraznila bych důležitost jich jako respondentů. Od nikoho jiného totiž data získána nebudou, proto je nutné, aby vyplnili co nejvíce otázek. Zároveň bych připomněla, že získané výsledky jim budou interpretovány, aby měli pocit smysluplnosti vyplňování. Během vyplňování bych dohlížela na to, aby se žáci vzájemně neovlivňovali, připomněla bych jim hodnotu vlastního názoru.

Dále měli žáci problém s několika konkrétními otázkami, kde se vyskytovala pro ně neznámá slova a slovní spojení. Jedná se o slova či slovní spojení: karikaturní kresby (ot. č. 8); intriky (ot. č. 9); školní postihy (ot. č. 6). Domnívám se, že neporozuměli formě těchto slov nikoliv proto, že by ve skutečnosti neznali jejich obsah (např. nikdy neviděli karikaturu), ale proto, že jsou zvyklí používat pro tato slova jiná synonyma, méně „knižní či odborná“ (např. místo postihy trest), nebo pro ně byla tato slova vytržena z kontextu, protože nebyla použita ve větě, ale jako samostatné slovo.

Pro mne jako výzkumníka se pak důležitým problémem ukázalo to, že žáci nepochopili způsob, jak na otázku odpovědět. Tím se odpovědi na otázku zkreslují, nabývají jiných než plánovaných hodnot a komplikují interpretaci dat. V tomto ohledu pro mne dotazníkové šetření bylo velmi poučné.

System volby odpovědí dělal žákům potíže u ot. č. 16. Žáci měli seřadit popsané situace od nejméně závažné po nejvíce závažnou a podle toho jim přiřadit body 1 – 6. Tímto systémem hodnocení jsem chtěla docílit toho, aby se žáci rozhodli, kterou ze situací hodnotí jako závažnější a předejít tomu, že zhodnotí všechny stejně.

Protože mnozí žáci ale jednotlivé situace obodovali zvláště - dle závažnosti, nikoliv seřadili ve vztahu k ostatním situacím, rozhodla jsem se interpretovat data jinak, než bylo mým původním záměrem. U každé možnosti jsem sečetla body, a tak se ukázalo rozložení závažnosti vnímání jednotlivých situací v rámci celku třídy.

U otázek č. 9 a 11 (*Zakroužkuj, jak často se s danými jevy setkáváš*) se ukázalo, že žáci měli nedostatečné množství možností. Svou odpověď měli volit na stupnici 1 – 5 (1 = nejméně, 5 = nečastěji), přičemž jim často chyběla možnost 0 (nikdy). Dva žáci si proto tuto možnost sami vytvořili. Z toho důvodu je možné se domnívat, že někteří z těch žáků, kteří vybrali odpověď 1, by v případě možnosti zvolili odpověď 0.

U otázky č. 10 (*Kde nejčastěji se s jevy uvedenými v předešlé otázce setkáváš?*) bylo třeba vybrat pouze jednu odpověď. Avšak 7 žáků ze 34 (20, 6%) zvolilo více odpovědí (2 a více). Odpověď na tuto otázku mohla být nastavena na více variant, mým záměrem ale bylo odhalit prostředí, ve kterém se žáci nejčastěji s agresivními projevy setkávají. Proto, že agresivních situací zde bylo zmíněno několik (bití, pomlouvání, ničení věcí) je zřejmé, že se odehrávají i v různých prostředích. Volbou jedné odpovědi jsem chtěla žáky přinutit, aby se rozhodli pro jedno místo, kde se s nimi setkávají opravdu nejčastěji.

9.2. Vyhodnocení žákovského dotazníku

Vyhodnocení dotazníku zahrnuje grafy relativních četností odpovědí na jednotlivé otázky a také uvedení souvislostí mezi zkoumanými jevy: agresivitou v okolí žáků (ve škole, rodině) u nich samých a znalostech o agresivitě, jejím hodnocením a vnímáním jejích znaků ve výtvarné tvorbě.

Protože jsou data vyplývající z dotazníku poměrně obsáhlá, uvádím v této části jen výběr otázek s nejdůležitějšími výsledky vzhledem ke zkoumanému tématu. I výsledná data z ostatních otázek považuji za důležité, mohou dokreslovat kontext zkoumaného jevu, proto je uvádím v příloze (B).

9.2.1. Grafy relativních četností odpovědí na jednotlivé otázky dotazníku

Grafy četností jsou rozděleny do několika podkapitol podle charakteru dotazníkových otázek: **(a)** charakteristika respondentů, **(b)** znalosti a představy žáků o agresivitě, **(c)** zkušenosti žáků s agresivitou, **(d)** agresivita ve výtvarné tvorbě.

9.2.1.1. Charakteristika respondentů

Soubor respondentů tvořili žáci 6. A. (19, tj. 86,4% třídy) a 6. B. (15, tj. 68,2% třídy) ZŠ Veltrusy, celkem 34 žáků (tj. 77, 3% žáků obou tříd). Výběr byl soustředěn na žáky 6. tříd ve věku 11 – 13 let⁵³, v 6. B. je dokonce jeden žák ve věku 14 let. Průměrný věk žáků obou tříd je téměř stejný (necelých 12 let), přesto se v 6. B. nachází více mladších žáků, jedenáctiletých, než v 6. A. (tab. 4 a graf 1). Téměř dvě třetiny vzorku tvoří dívky (59%), o

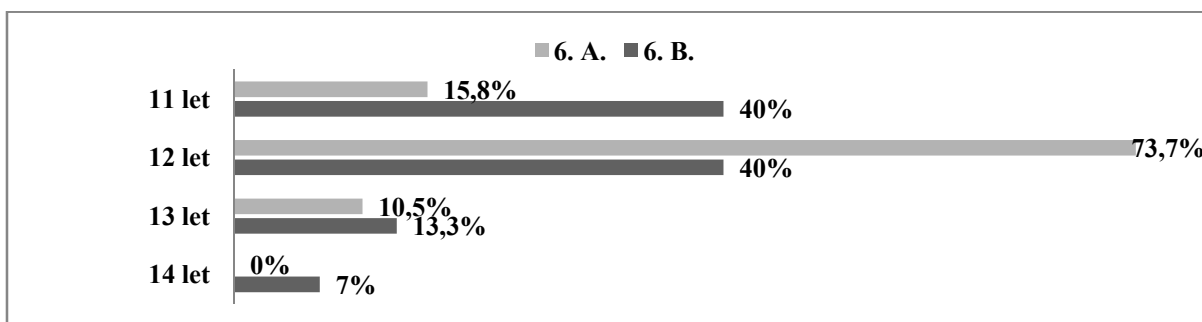
⁵³Výběr tohoto věkového období je odůvodněn v podkapitole 7. 2., s. 34.

něco více než jednu třetinu vzorku tvoří chlapci (41%), (tab. 5 a graf 2). Výraznější rozdíl v počtu chlapců a dívek je ve třídě 6. B. (67% dívek, 33% chlapců). Faktor pohlaví je z hlediska agresivity významným jevem⁵⁴, proto při interpretaci dat uvádím u všech otázek i zvlášť výsledky dívek a chlapců.

Žáci výzkumného vzorku pochází všichni z města Veltrusy (1 – 3 tis. ob.), nebo menších okolních vesnic, proto jsem údaje o místě bydliště žáků v dotazníku nezjišťovala.

	Absolutní četnosti		Relativní četnosti (%)	
	6. A.	6. B.	6. A.	6. B.
11 let	3	6	15,8	40
12 let	14	6	73,7	40
13 let	2	2	10,5	13,3
14 let	0	1	0	7
Průměrný věk	11, 94 let	11, 86 let		

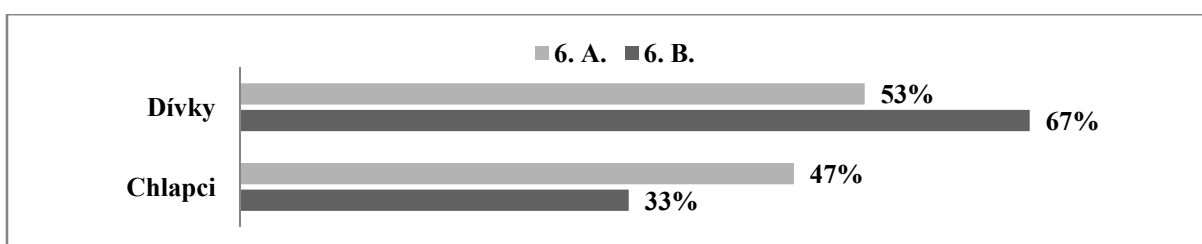
Tab. 4 Složení výzkumného vzorku podle věku



Graf 1 Složení výzkumného vzorku podle věku (%)

	Absolutní četnosti		Relativní četnosti (%)	
	6. A.	6. B.	6. A.	6. B.
Dívky	10	10	53	67
Chlapci	9	5	47	33

Tab. 5 Složení výzkumného vzorku podle pohlaví



Graf 2 Složení výzkumného vzorku podle pohlaví (%)

9.2.1.2. Znalosti a představy žáků o agresivitě

Ot. 4, 8 Co vše může být agresivita/ agresivní?

Otázky zjišťují, které projevy či situace žáci hodnotí jako agresivní. Jejich záměrem je zorientovat se ve znalostech a představách žáků o agresivitě. V ot. 4 měli žáci volnou možnost popsat své představy, v ot. 8 se rozhodovali, zda uvedený projev je agresivní, či

⁵⁴Rozdílnost agresivity žen a mužů uvádím v podkapitole 3.4, s. 22. Výzkumy sledující tento faktor shrnují, že ženy mají menší sklon k fyzické agresi.

nikoliv. Žáci nejčastěji uvedli (graf 15, 16) projevy fyzické aktivní agrese (hlavně chlapci, 50%) a poté verbální aktivní agrese (hlavně dívky, 45%). Téměř třetina žáků 6. B. (27%) popsala projevy emocí, které se podle nich vážou k agresi (např. zuřivost, prudkost). Žáci 6. A. popisují častěji konkrétní situace spjaté s agresi, zajímavé jsou výpovědi dvou dívek, které hovořily o nezáměrně způsobené agresi a bezdůvodné agresi (příloha B).

Tato zjištění potvrzují i výsledky ot. 8., kde žáci v největší míře označili jako agresivní její výrazné znaky jako je kopání druhého, používání vulgarit, nadávání, šikanování (graf 21, 22). V menší míře označili latentní agresi jako je ignorace, emocionální projevy (pláč), či odmítání, tedy nepřímé formy.

Ot. 5 „*Napiš nějaký typ jednání, nebo popiš situaci, kdy může být agresivita člověku prospěšná.*“

Tato otázka zjišťuje, zda žáci vnímají agresivitu pouze jako nežádoucí (destruktivní) projev člověka, nebo si jsou schopni představit její klady. Otázka se soustředí na znalost žáků o funkcích agrese.

Považuji za důležité, aby žáci vnímali agresi jako přirozený projev člověka, který je primárně dobrý (slouží mu), ale zároveň je často užíván nevhodným způsobem⁵⁵. Proto by cílem člověka neměla být snaha utlumit svou agresi zcela, ale rozumět ji, přijmout ji a kontrolovat. Domnívám se, že jen pokud něco (projev, situaci) označíme za špatné, také se tím stane. Proto je důležité, aby žáci odlišovali kvalitu (hodnotu) agrese a uvědomovali si rozdíl mezi dobrými a špatnými projevy agrese.

Odpovědi žáků obou tříd (graf 3) jsou poměrně jednostranné. Téměř polovina žáků 6. A. (41%) a více než polovina žáků 6. B. (60%) tuto otázku **nevyplnilo**. V průběhu vyplňování dotazníku se žáci dokonce dotazovali vyučující, co je touto otázkou přesně myšleno. To může ukazovat na více jevů, buď žáci skutečně nevěděli, jak otázku vyplnit, z čehož plyne, že mají agresivitu poměrně úzce zaškatulkovanou jako negativní jev, nebo otázka nebyla vhodně položena.

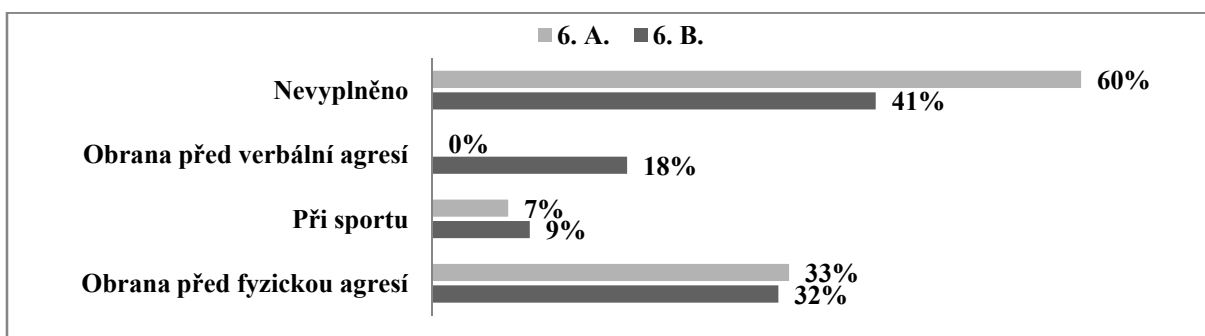
Ti žáci, kteří odpověděli, se nejčastěji shodli na tom, že prospěšnost agresivity vidí v nějaké formě obrany. Nejčastěji šlo obranu **před fyzickou agresi** (32% v 6. A., 33% v 6. B.): *Když tě někdo šikanuje, tak ti je to prospěšné a bráníš se* (dívka); *Když na člověka někdo útočí* (chlapec); *Když by mě chtěl někdo znásilnit* (dívka); *Obrana domu* (chlapec). V 6. A. několik žáků (18%) zmínilo **obranu před verbální agresi**: *Při výslechu* (chlapec); *Na policii* (chlapec). Nejméně často se vyskytla spojitost se **sportem** (9% v 6. A., 7% v 6. B.): *Při boxu, sportu* (dívka); *Při boxu, fotbalu* (chlapec). Překvapila mě odpověď dívky, která popsala situaci: *Když se muž chová zlostně na ženu a bije ji a pak je mu to líto*. Tato dívka jediná propojila agresivitu s pocitem viny a lítosti⁵⁶.

Rozdílnost odpovědí dívek a chlapců je dobře zřetelná (graf 4). Otázku nevyplnily hlavně dívky (60% dívek, 29 chlapců), které také zúžily svůj popis pouze na fyzickou obranu

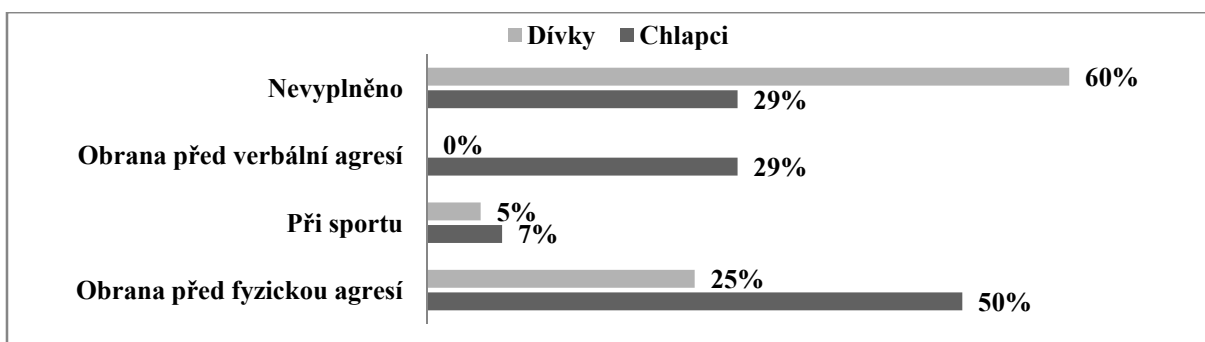
⁵⁵ Viz např. instinktivistická teorie K. Lorenze: Takzvané zlo, 1992 s. 6 – 8.

⁵⁶E. Fromm (Anatomie lidské destruktivity, 1997) popisuje pocit viny agresora jako mechanismus, který zabraňuje agresi. Podle něj se dostavuje vždy, pokud je agresor schopen nějaké empatie. To znamená, že pocit viny chybí, dojde-li k „odosobnění člověka“, který tak přestává být vnímán jako plnohodnotná živá bytost (např. za války bylo prostředkem odosobnění označení „podlidi“ aj.) a je uvolněna cesta ke krutosti. FROMM, 1997, s. 127 – 9.

sebe sama (25%). Polovina chlapců popsala žádoucí funkci agrese při fyzických útocích a řada z nich i při verbálních útocích (29%).



Graf 3 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Kdy, nebo k čemu může být agresivita člověku prospěšná?*



Graf 4 Relativní četnosti odpovědí dívek a chlapců 6. A./B. na otázku: *Kdy, nebo k čemu může být agresivita člověku prospěšná?*

Ot. 12, Ot. 13 Agresivita v rodině a ve škole

Otázky zjišťují, které projevy chování v rodině a ve škole žáci hodnotí jako agresivní.

Žáci nejčastěji popisují (graf 27 - 30) fyzickou aktivní (bití) a verbální aktivní (vulgarity, hádky) agresi jak doma, tak ve škole. V jejich výpovědích se ve větší míře vyskytuje i šikana. 6. A. popsala větší spektrum agresivních situací, taktéž chlapci, kteří uvedli hlavně fyzickou agresi, dívky naopak verbální agresi. Problematiku agrese ve škole blíže popisují v kap. 6.

Ot. 18 „Popiš situaci, při které jeden člověk řekne druhému: *Chováš se jako zvíře. Jak se tento člověk chová, co dělá, jak při tom vypadá?*“

Otázka zjišťuje, které významy žáci vidí v metafoře *člověk zvíře*. Zaměřuje se na úsudky žáků o chování, jednání, myšlení či vzhledu člověka s touto nálepkou. Spojují žáci *člověka zvíře* s agresivitou? Možné významy označení *člověk zvíře* vykládám v kap. 2.

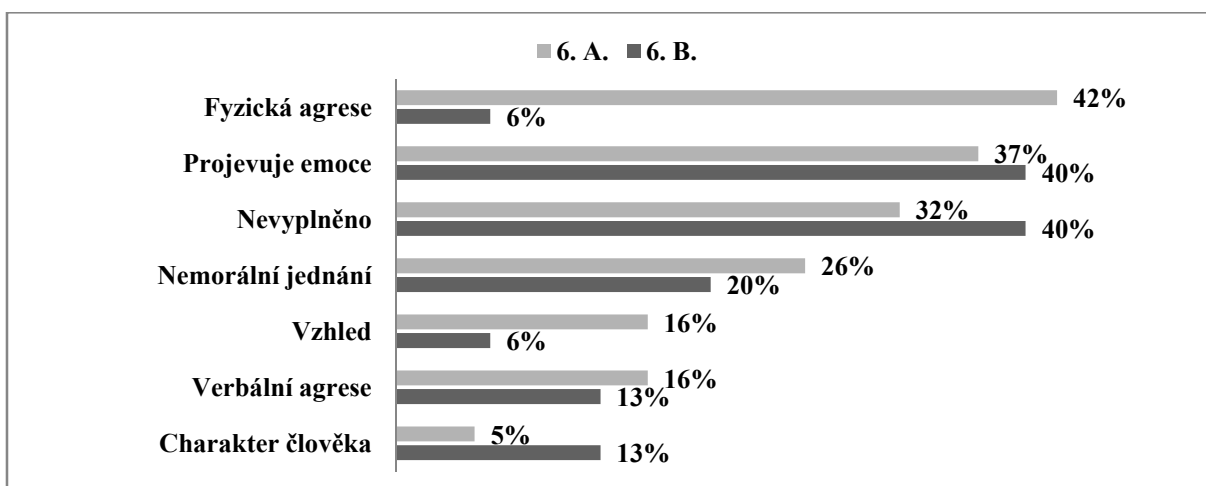
Výsledky (graf 5) ukazují, že 97% žáků vnímá toto označení člověka ve smyslu negativním. Vyplývá to z celkového kontextu jejich výpovědí, i když část výroků sama o sobě může být pozitivní či neutrální (např. je silný, s každým se pere). Jediný chlapec popsal *charakterovou vlastnost člověka*, kterou z kontextu odpovědi hodnotím pozitivně: *Je legrační jako opice*.

Výsledky ukazují, že více než polovina žáků spojuje *člověka zvíře* s agresivitou. Žáci nejčastěji *člověka zvíře* spojují s jeho *emotivními projevy* (37% 6. A., 40% 6. B.): *Vypadá*

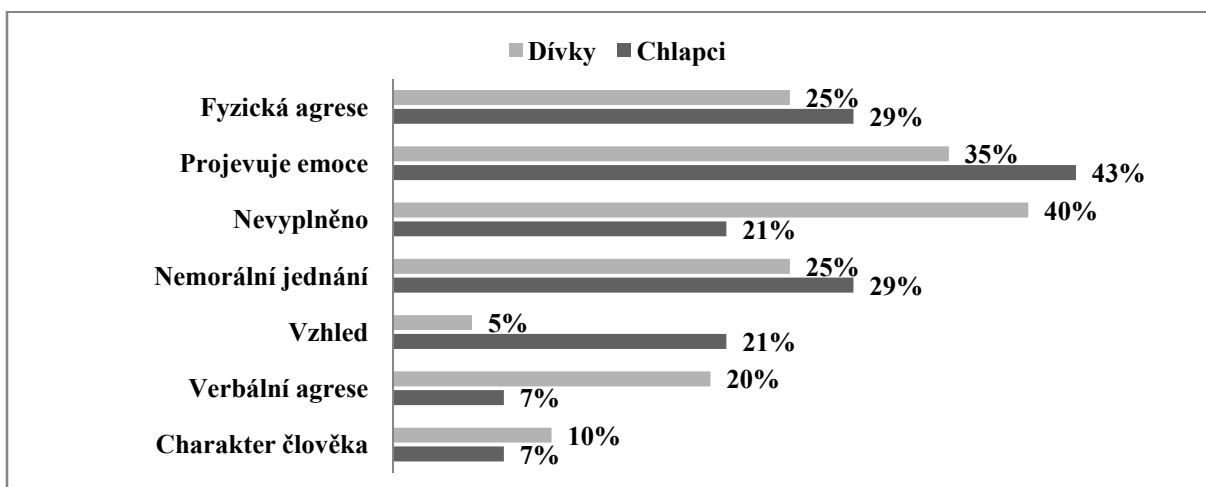
naštvaný, rozzuřený (dívka); *Je vyplašený* (chlapec). Několik žáků popsalo situace, které nejsou primárně agresivní, ale týkají se **memorálního jednání**⁵⁷ (26% 6. A., 20% 6. B.). Dva žáci tak popsali chování *při sexu*, několik z nich nežádoucí jídelní a hygienické návyky: *Jí rukama, neuklízí, nemyje se* (dívka), nebo neobvyklé projevy chování, jako: *běhá po třídě; skáče po lavicích* (chlapci).

V 6. A. se nejčastěji vyskytl popis **fyzické agrese** (42% 6. A., 6% 6. B.): *Bije někoho a nechce přestat* (chlapec); *Jde ven a všechno ničí* (chlapec). V několika případech žáci popsali **verbální agresi** (16% 6. A., 13% 6. B.): *Nadává a ponižuje ostatní* (dívka); *Neposlouchá rodiče* (chlapec). V 6. A. žáci častěji popisovali **vzhled** tohoto člověka (16%): *Je silný; vypadá jako prase*, než **charakter** (5%): *nemá cit pro bolest, pláč, povyšuje se* (dívka). V 6. B. naopak žáci častěji hovořili o **charakteru** (13%), než o **vzhledu** (6%) člověka zvíře.

Z grafu 6 je zřejmé, že otázku nevyplnily hlavně dívky (40% dívek, 21 %chlapců). Chlapci spojují člověka zvíře s **fyzickou agresí** (29%) a celkově s **memorálním jednáním** (29%). Dívky popisují zejména jeho **emotivní projevy** (35%) a teprve poté **fyzickou agresi** (25%) a **verbální agresi** (20% dívky, 7% chlapci). Při popisu vlastností **dívky** více zmiňují jeho **charakter** (10%) než vzhled (5%), **chlapci** naopak (**vzhled** 21%, **charakter** 7%).



Graf 5 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Jak se chová a jak vypadá člověk zvíře?*



Graf 6 Relativní četnosti odpovědí dívek a chlapců 6. A./B. na otázku: *Jak se chová a jak vypadá člověk zvíře?*

⁵⁷ Vědomí toho, které chování je, či není v dané kultuře žádoucí (morální) určují kulturní vzorce, tj. soubor zvyků, tradic, priorit dané společnosti. (DOROTÍKOVÁ, 2003, s. 5)

9.2.1.3. Zkušenosti žáků s agresivitou

Ot. 6, 7 Školní postihy žáků a jejich důvody

Tato otázka zjišťuje, zda a případně proč, jsou žáci ve škole ze svého pohledu často trestáni. Výsledky otázek (graf 17 - 20) ukazují, že téměř polovina žáků 6. A. a třetina žáků 6. B. se domnívá, že jejich školní postihy jsou časté. Ve stejné míře toto pociťují dívky i chlapci.

Mezi agresivní chování, za které jsou žáci sankcionováni, patří u dívek hlavně užívání vulgarity a neposlouchání učitele, u chlapců navíc v nízké míře také drzé chování, či praní se se spolužáky. Dívky ale nejčastěji uvedli jiné důvody, než do dotazníku zařazené, jako je například nepřipravenost na výuku, či zapomínání pomůcek, které nehodnotím jako agresivní, protože pravděpodobně nejsou užívány úmyslně.

Ot. 9, 10 Agresivita v okolí žáků a místo jejího výskytu

Otázky 9 a 10 zjišťují frekvenci výskytu agresivity v okolí žáků a místo jejího nejběžnějšího výskytu. Výsledky (graf 23 – 26) ukazují, že v nejvyšší frekvenci je v okolí žáků zastoupena verbální (nadávky, urážky, pomluvy) a fyzické agrese (hrubé zacházení a bití). Bití druhého jako projev agrese ve svém okolí uvádí více chlapců (53%, dívky 43,5%), dívky spíše ničení věcí (40%, chlapci 23%). Pro většinu žáků je místem s největším výskytem agresivity škola (74% žáků 6. A. a 55% žáků 6. B.).

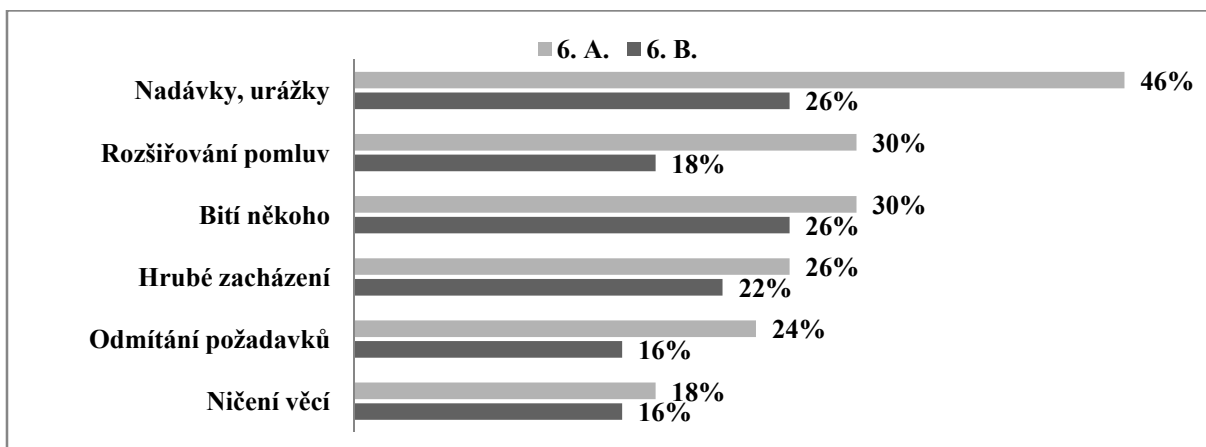
Ot. 11 „Zakroužkuj, jak často jednáš následujícími způsoby (fyzická a verbální agrese) ty sám.“

Otázka zjišťuje frekvenci užívání určitých agresivních projevů žáky. Vzhledem k tomu, že jde o vlastní hodnocení žáků, jedná se o jejich vnímání a reflexi vlastních agresivních projevů, nikoli o objektivní data získaná např. pozorováním.

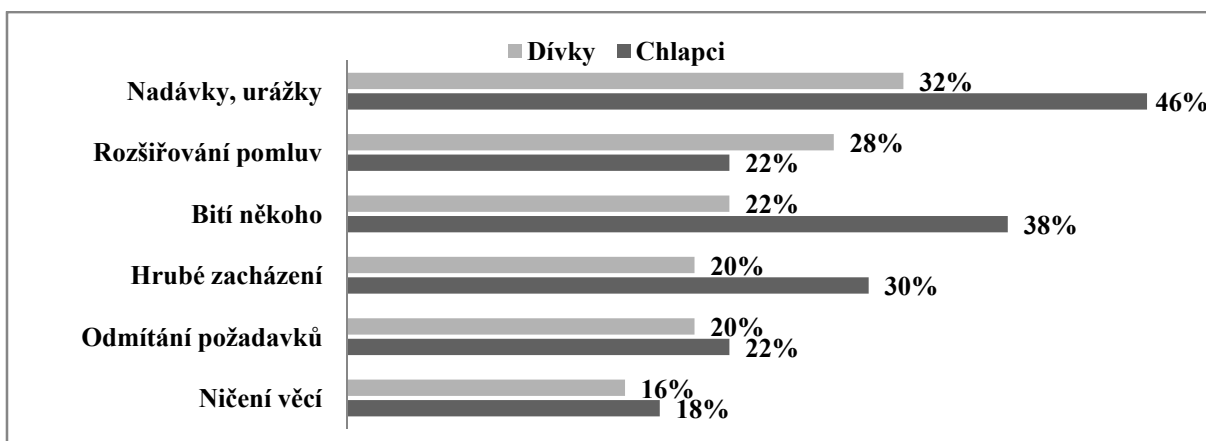
Výsledky ukázaly (graf 7), že žáci nejčastěji používají **nadávky a urážky** (46% 6. A., 26% 6. B.) a **rozšiřování pomluv** v (30% 6. A., 18% 6. B.). V 6. B. žáci častěji uvádějí svůj sklon k **bití někoho** (26% 6. B.), tento typ agrese je u nich ale celkově méně častý, než u 6. A. (30%). **Hrubé zacházení** se objevuje u žáků 6. A. na 4. místě (26%) a u žáků 6. B. na 3. místě (22%). Obě třídy shodně jako nejméně časté označily **odmítání požadavků** (24% v 6. A., 16% v 6. B.) a **ničení věcí** (18% v 6. A., 16% v 6. B.).

Znatelný je rozdíl ve frekvenci výskytu projevů u žáků těchto tříd. Třída 6. B. vykazuje u každé položky nižší míru agresivity, než žáci 6. A.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami (graf 8) se projevuje v míře jejich agresivity i v nejčastěji používaných druzích. Všichni nejčastěji užívají **nadávky a urážky**, i když chlapci ve větší míře (32% dívky, 46% chlapci). Chlapci ale vykazují vyšší hodnoty u položky **bití někoho** (22% dívky, 38% chlapci) a **hrubého zacházení** (chlapci 30%, dívky 20%). Dívky naopak častěji **rozšiřují pomluvy** (28% dívky, 22% chlapci). Míra pasivní formy verbální i fyzické agrese jsou u obou pohlaví téměř totožné.



Graf 7 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Jak často jednáš těmito agresivními projevy?*



Graf 8 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Jak často jednáš těmito agresivními projevy?*

Ot. 14, 15 Míra výskytu trestů v rodině žáků

Následující dvě otázky zjišťují frekvenci trestů (fyzických a psychických) v rodině žáků (směrem od rodičů). Odpovědi dokreslují rodinnou situaci žáků, která může mít vliv na jejich vlastní agresi⁵⁸.

Výsledky (graf 31 - 34) ukazují, že oba typy trestů využívají rodiče ve většině případů výjimečně (v každé třídě uvedlo tuto možnost 42% žáků a více), či nikdy (13% žáků a více v každé třídě). Zároveň sankciovaní oběma typy trestů uvádí častěji žáci 6. A. a celkově také chlapci.

Ot. 16 Hodnocení závažnosti agresivních projevů žáky

Tato otázka zjišťuje, jakou míru závažnosti žáci připisují určitým agresivním projevům. Žáci (graf 35 – 36) jako nezávažnější projev hodnotí bití a ponižování druhých. Žáci 6. A. na škále hodnocení popisují většinu projevů jako závažnější, než žáci 6. B. Dívky hodnotí závažněji bití někoho než chlapci a také ponižení majetku sprejováním, chlapci zejména ponižování druhého.

⁵⁸Některé výzkumy (např. Straus 1991, Giles-Sims 1997 aj.) zjistily, že děti, které jsou často trestány fyzickými tresty, mají také větší sklon se fyzickou agresí projevat. Násilné tresty vysílají svým obětem zprávu, že násilí je vhodná forma řešení konfliktů a zvyšují tak tendenci těchto obětí k ubližování ostatním (např. k šikanování spolužáků ve škole).

Ot. 17 „Popiš, jak to vypadá, když jsi naštvaný?“

Tato otázka zjišťuje způsoby chování žáků, pokud jsou naštvaní. Otázka sleduje, zda jsou projevy žáků v tuto chvíli spjaté s agresivitou.

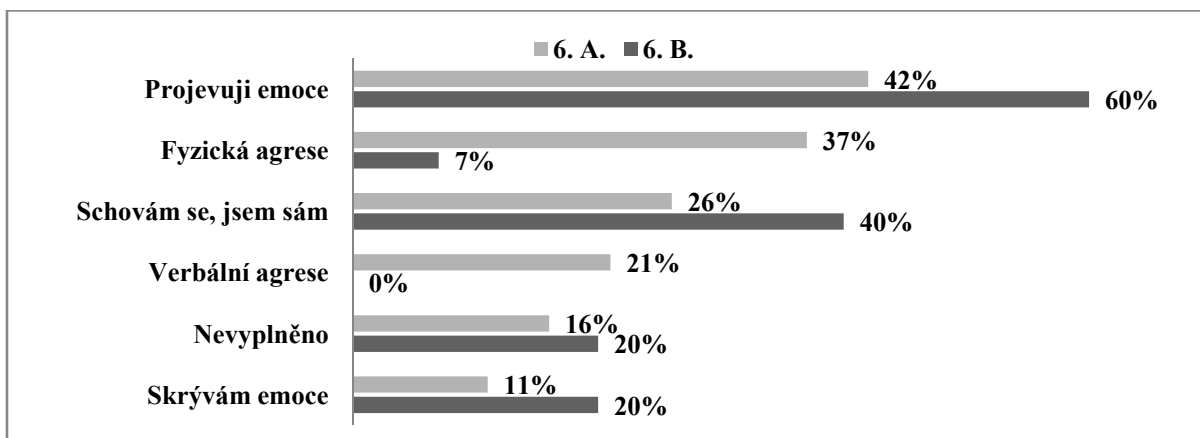
Vycházím z toho, že naštvaný člověk pocítuje hněv (v různé intenzitě) a ten patří mezi základní prožitek agresivity (ČERMÁK, HŘEBÍČKOVÁ, MACEK, 2003, s. 135). Samozřejmě ale, že agresivita nemusí být vždy doprovázena pocitem hněvu, nebo nenávisti.

Výsledky této otázky ukazují (graf 9), že žáci obou tříd nejčastěji popisují **emoce**, či **projevy emocí** (42% 6. A., 60% 6. B.), které s nimi ve chvíli, kdy jsou naštvaní, cloumají: *Vypadám divně a někdy na spolužáka zařvu. Sedím na židli – necítím – nic* (chlapec); *občas mi vytečou slzy* (dívka); *mám blbou náladu* (dívka). **Fyzická agrese** konaná, nebo jen myšlená se u 6. A. vyskytovala výrazně častěji (37%), než u 6. B. (7%). Žáci ji popisují jako: *mlácení pěstí do zdi, polštáře, zbití člověka*. Jeden chlapec popisuje vývoj situace takto: *Zařvu se do pokoje a mlátím a kopu do pytle, nebo do polštáře a třeba hodinu hraju brutální hry a nechodím z pokoje*.

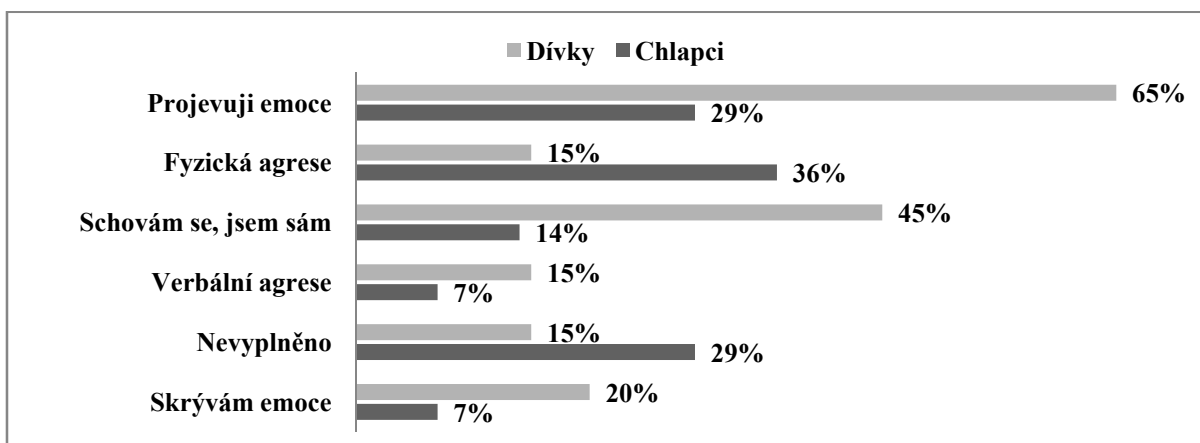
Stejně tak vykazují žáci 6. A. větší sklon k **verbální agresi**, pokud jsou naštvaní (21%), jež neuvedl žádný z žáků 6. B. Jedna dívka popisuje svůj stav následovně: *Když jsem naštvaná, tak říkám věci, který jsem nechtěla říct a mám ošklivý výraz v obličeji a říkám sprosté slova* (dívka).

V 6. B. mají zase žáci větší tendence k tomu, **někde se ukrýt, schovat, s nikým nemluvit** (40% 6. B.), než v 6. A. (26%). Žáci popisují zejména touhu po klidu a samotě: *Já chodím do pokoje, nebo na místo, kam nikdo nechodí* (dívka); *Odejdu do svého pokoje a s nikým se nebavím* (chlapec). Také se u 6. B. objevuje větší tendence ke skrývání svých emocí v tuto chvíli (20%), než v 6. A. (11%): *Svoje city nedávám najevo. Teda aspoň se snažím* (chlapec); *Snažím se chovat normálně. Nikdy mou náladou nechci nikomu zkazit náladu* (dívka).

Dívky a chlapci těchto tříd se svými projevy při naštvaní poměrně výrazně odlišují (graf 10). Dívky si uvědomují hlavně své **emoce**, pokud jsou naštvané (65% dívky, 29% chlapci). Chlapci naopak nejčastěji tíhnou k **fyzické agresi** (36% chlapci, 15% dívky). Dívky mají větší tendence se někde **schovat a skrýt se** (45% dívky, 14% chlapci). Chlapci, oproti dívkám, ani jednou neuvedli chování spojené s **verbální agresi**, dívky v 15% případů.



Graf 9 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Jak se chováš, když jsi naštvaný?*



Graf 10 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Jak se chováš, když jsi naštvaný?*

Ot. 19a, b, c Řešení konfliktní (agresivní) situace

Trojice otázek 19 (a, b, c) zjišťuje, jakým způsobem žáci řeší konflikty, ve kterých se vyskytuje agresivita. A také zda žáci užívají jako řešení některý typ agrese. Tyto otázky také popisují pocity žáků, které při agresi namíření proti nim, zažívají. Schopnost vhodně řešit konflikty považují za velmi důležitou, pomáhá žákům předcházet možným problémům a má vliv na jejich sociální vztahy.

Výsledky ukazují (graf 37 – 42), že žáci (hlavně) nejčastěji agresivní konflikty řeší tím, že je nahlásí dospělému (učiteli, rodiči), který jim pomůže s řešením. Naopak nemají tendence hlásit konflikt, kdy jsou zesměšňováni před celou třídou, cítí se trapně, a tak buď předstírají nezájem o danou situaci, nebo ze třídy odejdou/schovají se. Chlapci ve větší míře popsali tendenci řešit situaci vlastním násilím, zejména fyzickou agresi, dívky naopak volí verbální obranu, pouze v menší míře se známky agrese. Při zažívání agresivních konfliktů žáci (zejména dívky) popsali emoce hněvu, zlosti, smutku a studu.

9.2.1.4. Agresivita ve výtvarné tvorbě

Ot. 20 „*Nakresli, jak si představuješ člověka s výraznými agresivními – útočnými sklony a krátce ho popiš (jak vypadá, odkud je, co dělá, na co myslí, jak se chová aj.)*“

Metodu kresby agresivního člověka zde využívám k popisu znaků a vlastností, které žáci takovému člověku přisuzují. Nechci z ní tedy vyvozovat žádné psychologické závěry o jejím autorovi (např. o jeho intelektu, mentálním vývoji aj.).

Tato otázka sleduje výtvarné vyjádření žáků agresivního člověka - jejich pocitů, představ a zkušeností. Užívám pro tato zjištění kresbu, protože ta ukazuje, jak dítě vnímá zobrazovaný předmět, čeho si povšimlo, co je pro něj důležité apod. (ŠTURMA, VÁGNEROVÁ, 1982). Pouhý slovní popis totiž vždy neodhalí všechny charakteristiky, které mohou být i neuvědomované. Tato otázka také dává možnost neverbální komunikace. Každé dítě má jinak rozvinuté jazykové schopnosti, na které se soustředí větší část dotazníku.

Interpretaci kreseb hodnotím jako poměrně náročnou ze dvou důvodů, každý obrázek je vyveden originálním stylem se specifickým systémem znaků, jež se obtížně shrnují do obecnějších kategorií. Mnohé kresby zároveň obsahují i slovní popis, který charakteristiku člověka doplňuje a vysvětluje záměr autora, který může být jiný než ten, jaký z kresby „vyčte“ divák. Rozhodla jsem se proto tyto dvě složky oddělit a soustředit se za a) na kresbu postavy a b) na popis postavy.

A) Kresba postavy

V interpretaci dětských kreseb lidské postavy můžeme postupovat dvěma způsoby, a to kvalitativní a kvantitativní cestou. „*Kvalitativní analýza vychází z prací Bucka (1948) a Machoverové (1949) a předpokládá, že kresby lidské postavy jsou projekcí kreslířova „já“.* Kvantitativní analýza vychází z výzkumů F. L. Goodenoughové (1926, 1928) a D. B. Harrise (1963), kteří uvedli kresbu lidské postavy do souvislosti s intelektuálními schopnostmi dítěte.“ (PETERSON, HARDIN, 2002, s. 19 - 20). K tomuto vymezení bych chtěla ještě doplnit, že v kvalitativní analýze nemusí jít vždy nutně jen o projekci autorova já do díla (jeho přání, touhy, atd.), ale mohou se v něm odrážet různá sociální a kulturní schémata, která jsou pro autora nějak přirozená, neuvědomovaná, se kterými se třeba identifikuje, ale nereflexuje je, neví o nich.

V českém prostředí s rozbohem dětské kresby navázali na výše zmíněné autory např. J. Šturma a M. Vágnerová (1982) s Testem kresby postavy, nebo nejnověji autoři M. Klusák a J. Slavík (2005), kteří dětskou kresbu interpretovali v souvislosti s mentálním vývojem dítěte. V těchto testech se kombinují kvantitativní a kvalitativní hlediska, jejichž kombinaci také využívám při rozboru kresby žáků.

Inspirovala jsem se oblastmi kresby sledovanými ve Screeningovém dotazníku pro dětskou kresbu lidské postavy a Screeningovém dotazníku pro kinetickou kresbu rodiny Hardina a Petersonové (PETERSON, HARDIN, 2002).

Oblasti kresby shrnuji do následujících kategorií, kterým jsem se v této otázce věnovala: **(a) Neměnné fyzické znaky** - pohlaví osoby, velikost postavy, proporce těla (např. extrémně velké ruce proti zbytku postavy), zobrazení postavy – (celá, částečná), počet postav; **(b) Proměnné fyzické znaky** – výraz obličeje, celkový postoj, tělesná konstituce – svaly, tělesná hmotnost; **(c) Fyzické detaily** – pihy, jizvy, vousy aj.; **(d) Sociální znaky** –

piercing, tetování, styl oblečení, účes; (e) **Typ situace** – interakce mezi postavami, typ agresivního projevu.; (f) **Doplněné předměty** – typy předmětů – zbraní; (g) **Vepsaná slova** – poznámky a popisky. V tomto případě se nejedná o doprovodnou interpretaci žáka k obrázku.

Z 34 žáků tuto otázku vyplnilo 28 respondentů, z toho 26 z nich (76,5%) postavu nakreslilo a 2 (6%) žáci agresivního člověka pouze slovně popsali.

(a) Neměnné fyzické znaky

Téměř všichni žáci se shodli na tom, že **agresivní člověk je muž** (s jistotou 81%, např. obr. 23). Ve třech případech nejsem schopna rozpoznat, zda se jedná o muže či ženu (obr. 24), v jednom případě jde spíše o nějakou **bytost** (čert, ďábel, obr. 25) a pouze jedna dívka nakreslila **ženu** (obr. 25). Žáci většinou zobrazovali **celou postavu** (65%), méně často postavu **pouze po trup** (19,5%, obr. 24), či **pouze hlavu** (15,5%).

Většina obrázků byla přizpůsobena danému formátu, pouze ve třech případech (11,5%) považují kresby za malé vzhledem k formátu. Těla osob jsou proporčně vyvážená, 2x (8%) jsem zaznamenala extrémně **velkou hlavu**, 2 x (8%) **zvětšené ruce/prsty** (obr. 24) a 1x (4%) **zvětšené tělo**. Pouze 4 žáci (15%) nakreslili více, než jednu postavu na papír – v těchto kresbách bylo zobrazení více postav nutné pro zobrazení situace. Z těchto výsledků usuzuji, že při charakteristice agresivního člověka se žáci soustředí nejvíce na jeho horní polovinu těla se zvýšeným důrazem na hlavu a ruce, nejméně důležité jsou při tomto popisu dolní končetiny postavy.



Obr. 23 (dívka)

Obr. 24 (dívka)

Obr. 25 (chlapec)

Obr. 26 (dívka)

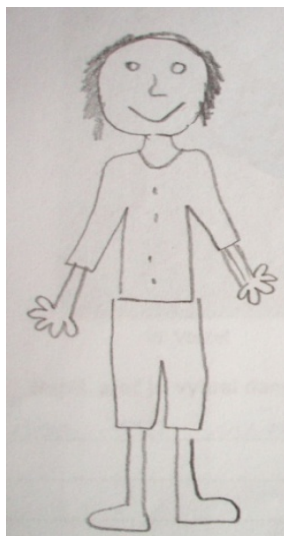
(b) Proměnné fyzické znaky

Na první pohled připoutá pozornost v kresbách a je také nejčastější (54%) výraz obličeje, který lze popsat jako **zamračený, naštvaný, rozzlobený** (obr. 27): koutky úst směřují dolů, oči jsou přimhouřené, v jednom případě je výraz podpořen jdoucí párou z uší (obr. 35). Ostatní kresby mají **neutrální výraz** (19%), (např. obr. 24), či se postavy **usmívají** (11,5%), (obr. 28, 30), nebo **ušklibají** (11,5%), (obr. 31). V jednom případě (4%) se objevil výraz **zmatený** (obr. 38); **smutný až vystrašený** (obr. 29). **Úsměv** agresora může například vyjadřovat radost z činu, jeho zlomyslnost, či nadřazenost, ale jde o mé dojmy a asociace, nepodložené autorovou výpovědí.

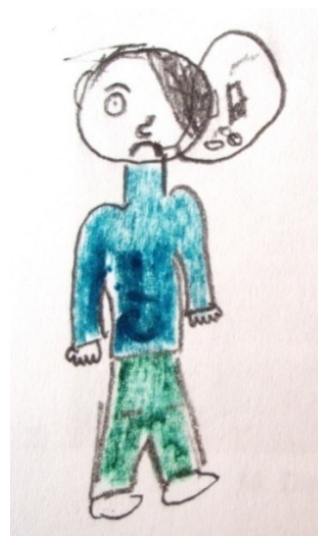
Naštvaný výraz nejčastěji doplňuje **bojový postoj** (obr. 27), ten se v kresbách vyskytuje v pětině (19%) případů. Doplnují jej většinou **zaráté pěsti** (15%). Vždy po jedné kresbě jsem zaznamenala **strnulý, uvolněný a zmatený postoj**, ostatní postoje hodnotím **neutrálně**.



Obr. 27 (chlapec)



Obr. 28 (dívka)



Obr. 29 (dívka)

(c) Fyzické detaily

Všichni žáci, kteří postavu nakreslili, jí kromě jednoho žáka (96%) zaznamenali základní rysy obličeje, tzn. oči, nos, ústa, uši. Pouze 23% žáků zaznamenalo v obličeji něco navíc, než jeho základní prvky. Ve dvou případech (8%) se objevily **vousy**, jedenkrát (4%) velká **jizva** (obr. 30), v jednom případě (4%) **rohý** (obr. 25).

Obličej je obecně považován za důležitý prvek postavy, to znamená, že je přirozené, když je mu věnována největší pozornost. Tyto výsledky ukazují, že ale jen málo žáků dokáže využít širší paletu detailů k posílení agresivního výrazu obličeje.

(d) Sociální znaky

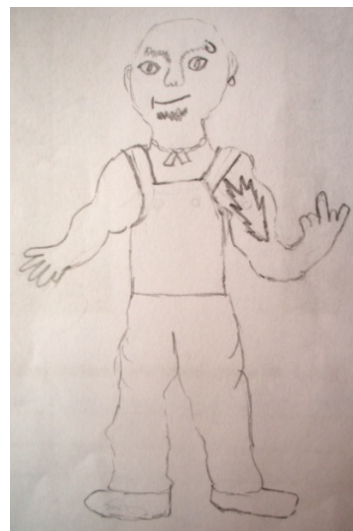
Mezi sociální znaky jsem zařadila takové prvky, které řadí postavu do určité kategorie, přiřazují jí k některé skupině (např. k hudebnímu stylu, určitému zaměstnání aj.), či odrážejí vztah autora k přijetí sociálních norem. Jedná se o styl oblečení, účes postavy, přidané ozdoby těla (náušnice, piercing, tetování aj.).

Žáci nejčastěji kreslili postavu s **běžným účesem** (krátké vlasy pro chlapce, delší pro ženu) i **běžným oblečením**, či oblečení nezaznamenali. Pouze po jednom případě (4%) se jednalo o **roztrhané oblečení**, výrazně upravený, **moderní styl** a oblečení zdůrazňující **svalnatou postavu** (obr. 31), jedenkrát se objevila kšiltovka na hlavě postavy (obr. 12). Z možných přidaných ozdob se nejčastěji objevovala **náušnice** u chlapců (15%), někdy v jednom, někdy v obou uších (1x ve tvaru lebky), poté 2x (8%) **piercing**, 1x (4%) **tetování** na paži a výrazný **řetěz kolem krku**, 1x **brýle**. Většina žáků (65%) ale nezaznamenala u postavy žádné sociální znaky.

Obr. 31 zde uvádím pro ukázkou sociálních znaků – piercingu, tetování, náušnic, řetězu kolem krku a stylu oblečení. Výrazné je na něm ale vulgární gesto ruky, které spadá pod verbální pasivní agrese. Této oblasti se věnuji v následujícím textu.



Obr. 30 (dívka)



Obr. 31 (dívka)

(e) Typ agresivní situace

Situace, ve kterých jsou postavy zachyceny, obsahují různé druhy agrese. Někdy jsou zkombinovány dva typy agrese dohromady (např. fyzická aktivní i pasivní forma). Ve dvou případech se osoby k nějakému činu chystají (možná k fyzické agresí), ale z obrázku přímo tato situace nevyplývá, v ostatních případech (27%) je zobrazena pouze postava bez kontextu situace.

Nejčastěji (23%) jde o formu **fyzické pasivní agrese** (obr. 32): ničení majetku, rozbití věci, posprejování budovy, zabránění věci. Následuje **fyzická aktivní agrese** (19%): praní se, útok se zbraní v ruce aj. Jeden případ (obr. 33) bych zařadila přímo pod **šikanu** (2 osoby mezi sebou ubližují menšímu jedinci). Na třetím místě v četnosti (15%) stojí **verbální aktivní agrese** (obr. 34): nadávky, vysmívání se a vyhrožování. Pouze jednou (8%) byla zobrazena **verbální pasivní agrese** (obr. 31): vulgární gesta.

Většina kreseb (73%) je propojena s konkrétní agresivní situací, žáci těchto tříd tak při charakteristice agresivního člověka dávají přednost popisu jeho projevům, než jeho popisu fyzických či sociálních znaků.

(f) Přidané předměty

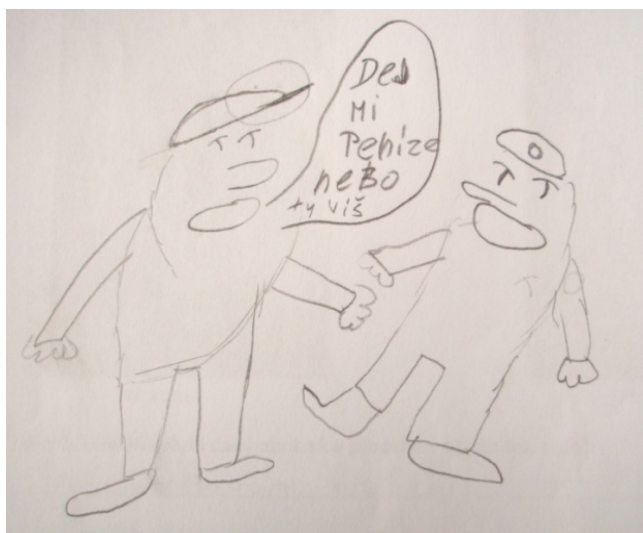
Tato oblast souvisí se zobrazenou situací, ve které jsou postavy zachyceny. Nejčastěji (70%) je však postava nakreslena **bez přidaných předmětů**. V pěti až šesti obrázcích (19 - 23%) jsem zaznamenala nakreslenou **zbraň** (obr. 35), či několik zbraní: nůž, pistole, kámen, zápalná lahev, pás s náboji, boxer (ocelový prsten pro ničivější úder pěstí) a neidentifikovatelné předměty, které z kontextu situace hodnotím jako zbraně. Ve dvou případech (8%) šlo o **spreje na graffiti** (obr. 32).



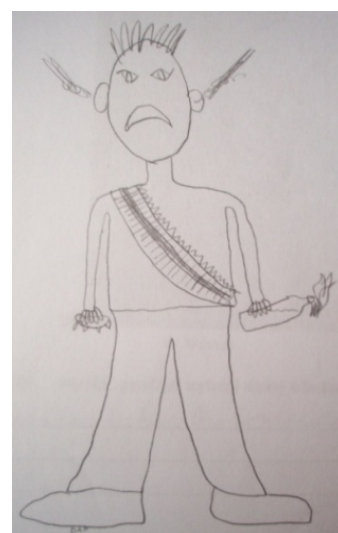
Obr. 32 (chlapec)



Obr. 33 (chlapec)



Obr. 34 (chlapec)



Obr. 35 (chlapec)

(g) Vepsaná slova

Vepsaná slova se objevují ve třech typech, jsou to vulgarity, citoslovce a citace postavy vyplývající ze situace. Vždy jsou spojeny s **verbální aktivní agresí**, v několika případech s **fyzickou agresí**. Nadávky žáci vpisovali celé, nebo je vytečkovali (obr. 36): *Ty pí..zajeb....* Citace postav se týká výsměchu: *Haha on je malý, on je trapný*, nebo vyhrožování (obr. 34): *Dej mi peníze, nebo uvidíš!* **Fyzickou agresí** provázely citoslovce jako: *Rrr; ua, ua; bum* (obr. 37). Jeden chlapec (6. A.) napsal pod obrázek agresivního člověka konkrétní křestní jméno (obr. 35), buď se jedná o autora samotného, ale spíše soudím, že jde o popis spolužáka.

B) Popis postavy

Popis obrázku (postavy) utváří širší kontext díla, ve kterém vzniklo. Může např. objasnit motivy agresora a jeho pocity. Také může doplňovat informace o postavě – její jméno, bydliště, zaměstnání, zájmy aj. Možnost slovního popisu postavy využilo ale jen málo respondentů, 8 žáků z obou tříd (tj. 23,5%).

Tři žáci (9%) přisoudili agresivnímu člověku konkrétní nálepku - **konkrétní označení člověka**, a to: *Je to násilník; úchyl; zloděj*. Častěji žáci popisovali chování takového člověka spojené s jeho **charakterem** (12%): *chová se, jako by byl nejlepší; chová se tak, jak se k němu chovají doma; chová se hrubě; tento člověk je všude jiný*, či vyplývající z jeho **emocionálního stavu** (12%): *Je nadřazený; vypadá zmateně; vypadá divně a šíleně; je strašně sprostý*. Ve třech případech (9%) také žáci popsali **agresivní činnost**, kterou se tento člověk právě zabývá: *Najednou uvidí nějakou věc, vezme ji a zničí ji; furt do někoho kope, mlátí ho, znásilňuje, šikanuje; bere té holce švihadlo*.

Dvě dívky (6%) popsaly sociodemografické charakteristiky: *Tohle je Pepan, je z Prahy, dělá tetování* (obr. 31); *je z Hostína u Vojkovic* (vesnice poblíž Veltrus). Pouze jeden žák popsal, na co takový člověk myslí (obr. 38): *Vypadá zmateně. Najednou uvidí jakoukoliv věc a vezme ji a zničí ji. Myslí na pomstu*.



Obr. 36 (chlapec)



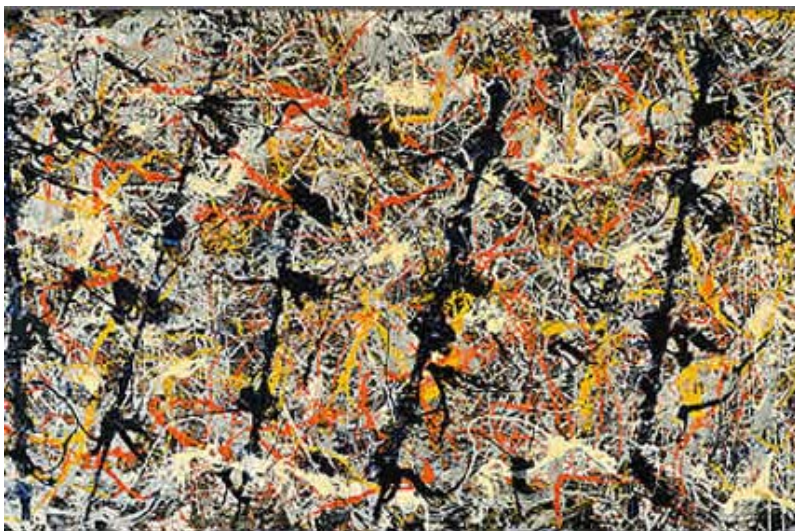
Obr. 37 (chlapec)



Obr. 38 (chlapec)

Ot. 21 „Zakroužkuj, které výtvarné dílo na tebe působí nejvíce agresivně?“

V dotazníku byl uveden výběr z následujících obrázků:



Obr. 39, J. Pollock, „Blue Poles“ (výřez), 1952



Obr. 40, Giotto, „Ukřižování“, cca 1309



Obr. 41, W. Vostell, „Miss America“, 1968



Obr. 42, neznámý autor



Obr. 43, M. Duchamp, „Sušák na lahve“, 1914

Otázka zjišťuje vnímání agresivity ve výtvarném díle. Jejím cílem je odhalit, jaké znaky záci čtou jako agresivní – např. barvu, tvar, námět díla, formu díla aj. Otázka zjišťuje i stereotypy při vnímání uměleckého díla.

Do dotazníku jsem vybrala pět výtvarných děl (projevů), která podle mě reprezentují různé oblasti agresivity v umění. Zařadila jsem mezi ukázky zejména díla vzniklá ve 20. stol. Domnívám se totiž, že „současná“ díla se „laikům“ snadněji hodnotí, než díla z doby, která vznikala v jiném historickém, sociálním a kulturním kontextu. Přesto, vybrala jsem také jedno historicky starší dílo: Ukřížování Krista od Giotta (obr. 40). Je to dílo s křesťanským námětem, který jej přibližuje i současnému divákovi, jelikož křesťanská kultura je nám (Evropanům) vlastní.

Krátce zde popíši důvod zařazení každého díla do dotazníku. Agresivitě ve výtvarném umění a také jednotlivým autorům či námětovým okruhům, které zde nyní zmiňuji, se věnuji blíže v kap. 7 (s. 35 - 45).

Obr. 39, **Blue Poles, Number II(1952), Jackson Pollock**: dílo je do dotazníku zařazeno pro svou agresivní formu. Tu podporuje způsob tvorby – dripping, při kterém umělec barvu na plátno položené na zemi cáká a nechává ji volně kapat ze štětce, či přímo z plechovky. Při tvorbě vyvíjí fyzický pohyb, tvoří rychle a s dynamickou prací celého těla, zejména ruky (gestická malba, či akční malba). Rytmus obrazu je tak živý a napjatý. Plátno se stává bojištěm, je to prostor určený k akci. Z obrazu: „...vyzařuje překvapivá síla. Divák nenachází žádný bod, kde by mohl spočinout svým pohledem – tak jej dezorientuje chaos barev.“ (Největší malíři, 2000, s. 22). Tento výraz díla utváří také jeho barevnost, asymetrická kompozice, nepravidelnost linie. Domnívám se proto, že i diváci neznalí způsobu jeho práce „čtou“ toto dílo jako dynamické, neklidné, chaotické, úzkostné či extatické. Tyto vlastnosti se mohou pojit s agresivitou.

Obr. 40, **Ukřížování (cca 1309), Giotto**: dílo tohoto umělce jsem zařadila do dotazníku pro jeho agresivní obsah – námět, který ale zůstává spíše skrytý a je možné ho číst v jeho širších souvislostech (život Kristův). I přesto, že jde o historicky starší dílo (vzniklé okolo r. 1300), křesťanská tematika námět přibližuje i člověku současnosti. Záměrně jsem vybrala dílo, které ukřížování Ježíše Krista představuje spíše v jeho duchovní podobě, než v rovině fyzického a psychického utrpení. Existuje řada obrazů se stejným námětem (např. Malé ukřížování od Grünewalda z r. 1520), které svým pojetím působí agresivněji, ale mým cílem bylo zjistit, zda náboženský námět ukřížování v záci vyvolává agresivní konotace přesto, že neukazuje přímé násilí. Giotto přináší odkaz na agresi spíše tušenou, skrytou v pozadí. Není zde přímo zobrazeno utrpení a bolest Krista, nebo znázorněno velké množství krve, postavy nejsou ve vypjatých pózách. Jedná se o poklidné, ideální pojetí, nikoliv ale strnulé. Tělo Krista je téměř neposkvřeno, vše je vymalováno sladěnými barvami.

Obr. 41, **Miss America (1968), Wolf Vostell**. Do dotazníku je obraz zařazen pro svůj agresivní obsah – agresivní námětové prvky. Dílo je vytvořeno koláží z fotografií, malby, novinových výstřížků a sítotisku – tato kombinace několika námětů a technik činí dílo méně přehledným a pochopitelným. Diváka v obraze nejprve upoutá jeho centrální bod, střed, na němž je vidět pistole namířená na hlavu muže. Zároveň divákovu pozornost odvádí obsah dalších prostorových plánů – v dolní části díla je možné sledovat vojáky se zbraněmi, v horní části obrazu je zachycena atraktivní dívka (fotografie typu pin – up⁵⁹) umělcem zdeformovaná

⁵⁹Pin-up girl/model je modelka atraktivně pózující na masově produkovaných plakátech/malbách/kalendářích.

pomocí barevných skvrn. Motiv ženy kontrastuje s utrpením člověka a tím Vostell umocňuje nesmyslnost války a zabíjení. Barevné skvrny v obraze jsou rozmístěny nerovnoměrně, jednotlivé motivy se překrývají. Zaschlé stékající kapky neznámého původu a množství neidentifikovatelných „skvrn“ mlží, zakrývají a rozmývají vidění – to může vyvolávat nelibé pocity, zvyšovat napětí a umocňovat úzkost diváka. Divák je pasivním aktérem celé násilné události, sleduje ji, ale nemůže nijak zasáhnout. Objevuje se zde několik námětových prvků – znaků nebo výrazů, jako je např. pistole, vojáci, úzkostný výraz tváře, které jsou spojovány se zažíváním agresivity, násilí, či manipulace.

Obr. 42, **graffiti piece, neznámý autor (sprejer)**. V dotazníku je dílo umístěno hlavně pro jeho sociálně-kulturní kontext a také užití určitých výrazových prostředků. Graffiti je společností často vnímáno jako nežádoucí výtvarný projev, překračuje společenské normy. Dílo, které jsem vybrala, je promyšleno z hlediska kompozice i výrazových prostředků, což jej odlišuje od ne-výtvarných forem graffiti (tj. počmárané zdi, obr. 44). Kompozice tohoto graffiti je promyšlená, ale asymetrická, což způsobuje: „...*dojem neklidu a dramatického napětí, nebo pocit dynamické akce.*“ (WELTONOVÁ, 1995, s. 10). Barvy jsou zde použity pro zdůraznění třírozměrné formy, ale zároveň k dekorativním účelům – neobvyklá kombinace růžové, červené a zelené (komplementární barvy⁶⁰) může vyvolávat nelibé estetické pocity. Výrazná je obrysová linie tvaru písmen, která činí tvar hranatým, ostrým, neuceleným a agresivním ve smyslu rozpínavosti tvaru do prostoru.

Obr. 43, **Sušák na lahve (1914) Marcel Duchamp**: dílo je zástupcem objektů zvaných ready – made. Jde o průmyslově zhotovené předměty, jež umělcovo rozhodnutí povznese na úroveň uměleckého díla. Do dotazníku je dílo zařazeno pro své výrazové prostředky, zejména tvar a materiál. Tuto sušičku na lahve Duchamp koupil, přidal k ní datum, podpis a vystavil ji. Je možné, že žáci nikdy o ready – made neslyšeli, přesto se domnívám, že toto dílo nevnímají jako užitý předmět, už jen tím, že je zařazeno mezi ostatní umělecká díla v dotazníku. Z užitého předmětu se tímto způsobem stává: „...*enigmatická záležitost, ukazuje nám jej tak, jak jsme jej dosud nikdy neviděli ...díky tomu mění náš způsob vnímání.*“ (Největší malíři, 2000, s. 14). Tato sušička lahví je železným předmětem s množstvím vystupujících hrotů do okolního prostoru. Divák, který nezná funkci tohoto předmětu, a soudím, že je takových mnoho, například proto, že v současné době se tento předmět denní potřeby už nepoužívá, se tak zákonitě musí ptát: *K čemu tyto hroty (celý předmět) slouží?* Špatně identifikovatelný předmět, tvar směřující do špičky a tvrdý ostrý nepoddajný materiál, budí dojem záhadnosti. Mohou tak kolem něj vyvstat asociace typu: zbraň, mučidlo, nebezpečí a fyzická bolest.



Obr. 44

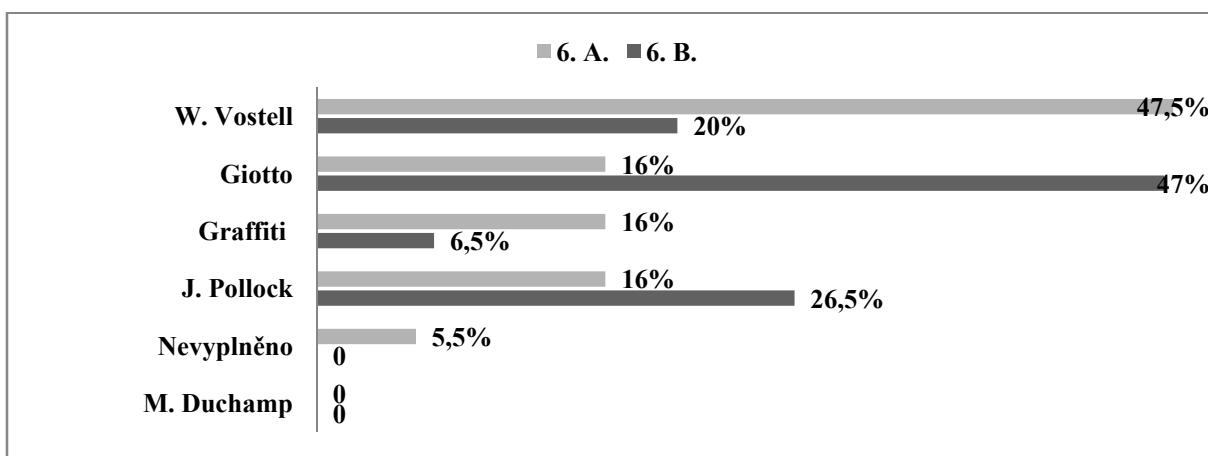
⁶⁰Dvojice barev, jejichž tón a teplota se extrémně odlišují, např. modrá a oranžová, červená a zelená. Barvy pak vedle sebe působí výrazněji. (DIXON, A., G.: *Umění*, Euromedia Group: Praha, 2010. ISBN 978-80-242-2663-7, s. 30.

Otázku kromě jednoho žáka vyplnili všichni respondenti (97%). Třídy se odlišují v preferenci díla, které na ně působí nejvíce agresivně (graf 11).

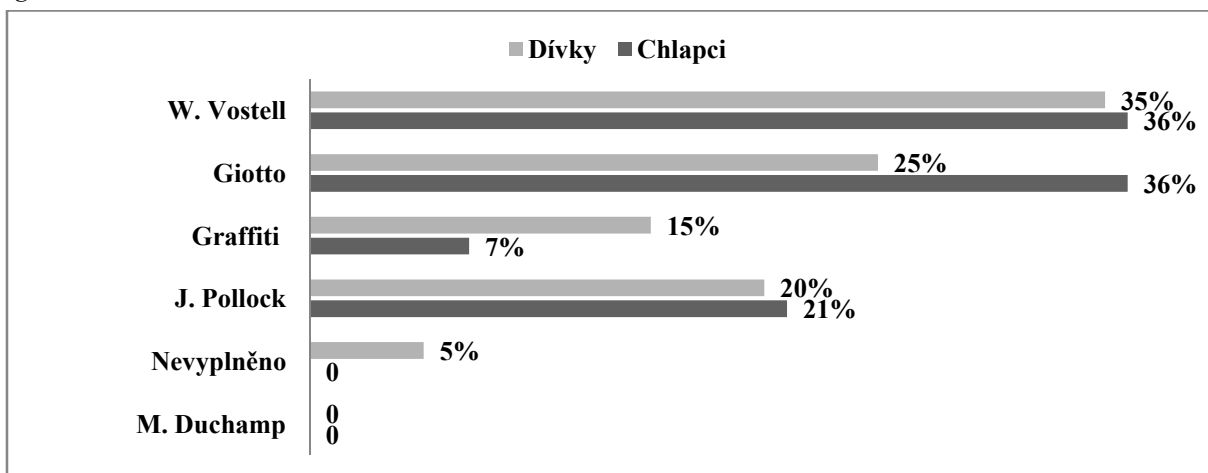
Ve třídě 6. A. téměř polovina respondentů (47,5%) určila dílo *Wolfa Vostella*, jež ve třídě 6. B. zvolilo jen 20% respondentů. V 6. B. se nejčastěji (47%) objevil výběr práce od *Giotta* a poté (26,5%) obraz *J. Pollocka*, který je absolutně jiného charakteru (abstraktní téma, chaotická kompozice). V 6. A. dílo *Giotta* zvolila méně než čtvrtina (16%) třídy, stejně jako *graffiti* (16%), jež v 6. B. zvolil pouze jeden žák (6,5%).

Objekt od M. Duchampa nezvolil ani jeden žák z těchto tříd. To ukazuje na to, že žáci v tomto díle buď agresivní prvky, znaky či výrazy nechtou, či jsou oproti ostatním dílům zde zastoupeny v menší míře. Také je možné, že ani při větší vzorku respondentů by toto dílo nebylo zvoleno, protože se jedná hlavně o mou osobní asociaci ve spojitosti s agresivitou tohoto díla.

Rozdíl mezi dívkami a chlapci popisuje graf 12. Dívky i chlapci se shodli, že na ně nejagresivněji působí dílo *W. Vostella* (35% dívky, 36% chlapci) a *Giotta*, které je na prvním místě u *chlapců* (36% chlapci, 25% dívky). Také dílo *J. Pollocka* vnímají jako agresivní ve shodné míře dívky i chlapci (21% chlapci, 20% dívky), o něco častěji uvedli práci *graffiti* *dívky* (15% dívky, 7% chlapci).



Graf 11 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Které výtvarné dílo na tebe působí nejvíce agresivně?*



Graf 12 Relativní četnosti odpovědí dívek a chlapců 6. A./B. na otázku: *Které výtvarné dílo na tebe působí nejvíce agresivně?*

Ot. 22 „Proč považuješ obrázek, který jsi vybral v předchozí otázce, za agresivní?“

Otázka zjišťuje, které prvky obrazu v žácích vyvolávají agresivní konotace. Zároveň zkoumá schopnost žáků interpretovat své myšlenky v oblasti výtvarného jazyka.

Při vyhodnocování otázky jsem narazila na jeden problém. Odpovědi byly v několika případech obecného rázu s nulovou výpovědní hodnotou (žáci odpověděli stylem: *Dílo je agresivní, protože si to myslím* aj.). Dva žáci z každé třídy (11 – 13%) u této otázky odpověď neuvodili, i když v předchozí otázce „své“ agresivní dílo vybrali. Zjistila jsem, že žáci částečně umí popsat své pocity z díla, ale už méně dokážou pojmenovat konkrétní prvky díla, které jejich pocity způsobují.

Zjištěná data obou tříd shrnuje graf 13. Žáci 6. A. popisovali nejčastěji své dojmy z obrazů, tuto kategorii jsem označila **nálada díla** (32% 6. A., 20% 6. B.), jedná se o jejich obecnější hodnocení: *Je takový divný a působí na mě psychicky a agresivně* (dívka, k obr. 39); *Vypadá tak krvavě, děsí mě, nechutný* (dívka, obr. 41); *Protože je hmusnej* (chlapec, obr. 41). Zároveň jsem do této kategorie zařadila i takové výpovědi, kdy žáci neuměli svůj výběr blíže odůvodnit, např.: *Prostě na mě tak působí*.

Některé výpovědi ukázaly spojitost zkušenosti či vědomosti žáků s námětem díla, zejména v souvislosti obrazu od Giotta. Tyto interpretace jsem proto pojmenovala **kontext díla** (sociální, kulturní), objevily se více v 6. A. (33%), než v 6. B. (11%). Tyto odpovědi zahrnovaly širší souvislosti námětu (např. s životem Ježíše Krista), nebo s výtvarnou technikou (graffiti): *Protože ho ukřižovali, přitom byl hodný a pomáhal lidem* (dívka); *Nesnáším Boha. Protože ho ukřižovali. Ježíše - probodali ho hřebíkama* (chlapec); *Popsané úmyslně zdi, baráky, domy atd. mi připadá vulgární* (dívka). Důvody volby agresivního díla, které jsem shrnula pod oblast **námět** (13% v 6. B, 5% v 6. A.) se váží pouze k popisu zobrazené situace: *Je tam Ježíš na kříži* (dívka).

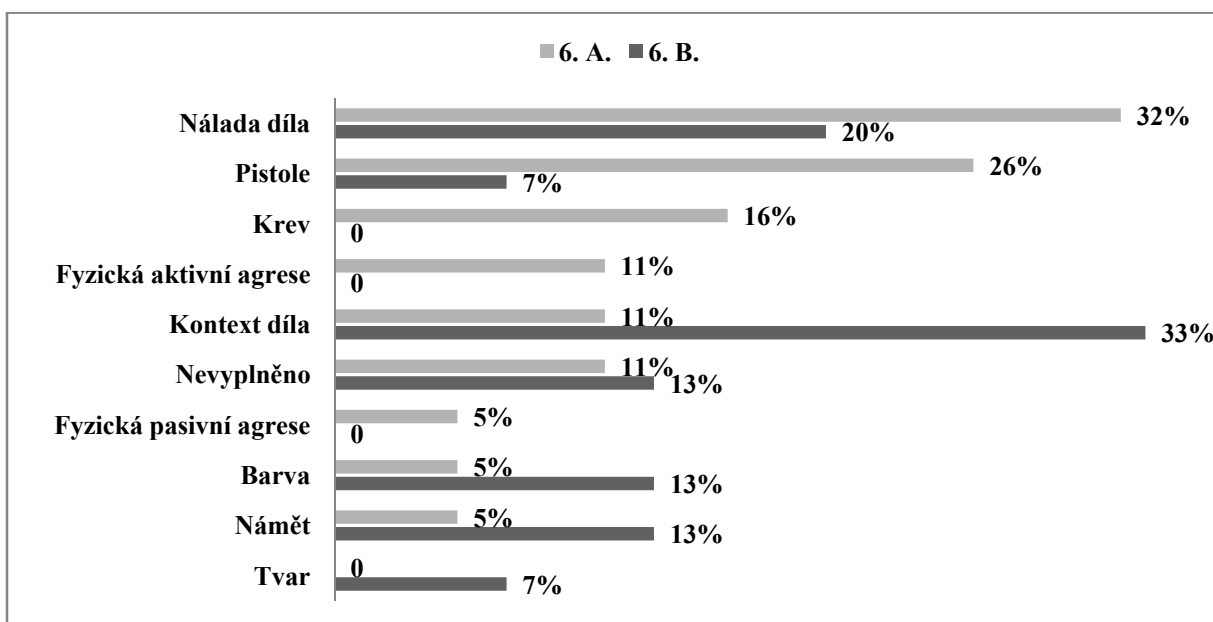
Velmi často žáci popisovali konkrétní námětové **znaky obrazu**, jako jsou **pistole** (26% v 6. A., 7% v 6. B.) a **krev** (16% v 6. A.), přičemž pistole na ně působila výrazněji, možná i z toho důvodu, že krev na obraze W. Vostella není přímo zobrazena a jedná se jen o představu některých žáků. Při popisu obrazu od Giotta žáci ve svých výpovědích téměř vždy zmiňovali **kříž**, avšak nikdy ne sám o sobě, ale vždy v souvislosti s Ježíšem a jeho ukřižováním. Proto jsem zde tento znak samostatně neuvodila - nelze určit, jestli kříž sám o sobě žáci vnímají jako agresivní.

Formu díla žáci mnohokrát nezmiňovali, což je způsobeno tím (jak je popsáno výše), že popisovali pocity, které v nich forma obrazu vyvolává, ale nedokázali ji blíže specifikovat. Pouze 1 žák z 6. A (5%) a dva žáci z 6. B (13%) mluvili o **barvě** v obraze: *Tento obrázek už jen barvami mi přijde agresivní* (chlapec). Jedna žákyně 6. B. v kombinaci s barvou zmiňovala i podobu linie v díle J. Pollocka: *Je tam spousta barev a čmáry, které vyvolávají agresivitu*.

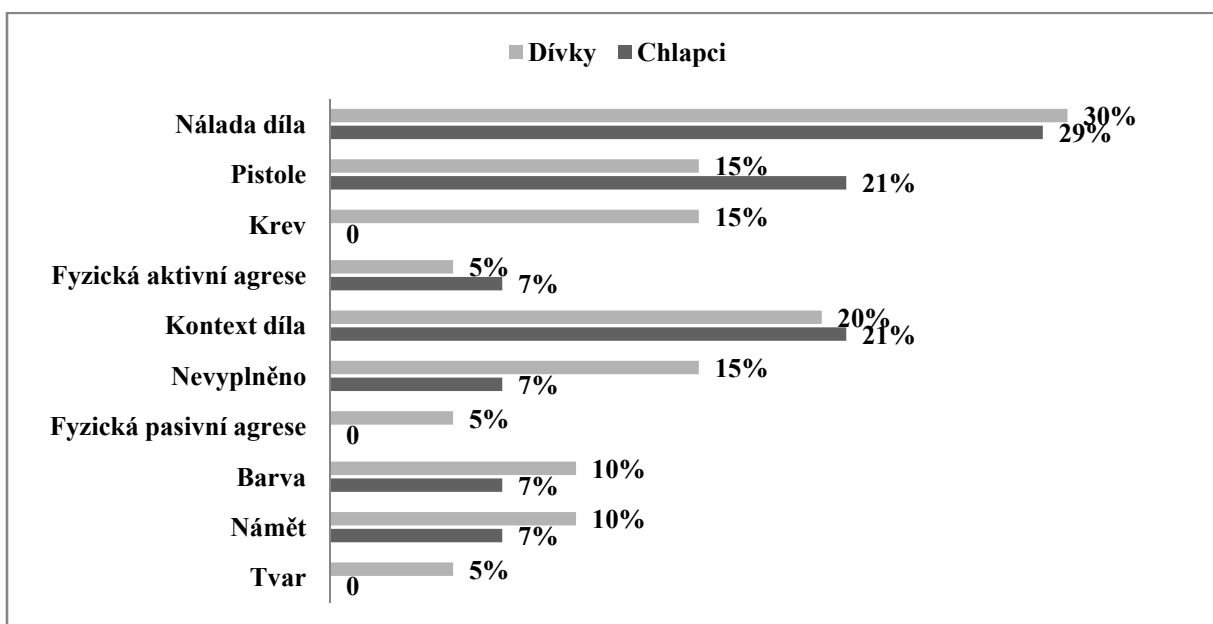
Ve dvou případech žáci 6. A. spojili námět díla s konkrétním typem agresivity, jednou s **fyzickou aktivní agresí** (5%): *Protože ukřižovali Ježíše a tím mu způsobili bolest a zabili ho* (chlapec); a v jednom případě (5%) s **fyzickou pasivní agresí**: *Protože poničil cizí majetek* (dívka, k obr. 42).

Rozdíl mezi dívkami a chlapci u této otázky není výrazný (graf 14). Projevuje se např. v hodnocení určitých **znaků**, kdy dívky shodně po 15% označily **pistoli i krev** jako agresivní,

chlapci pouze pistoli (21%). Dívky oproti chlapcům také v několika případech zmínily konkrétní prvky z *formy* díla, *barvu* (10% dívky, chlapci 7%) a *tvar* (5% dívky, 0% chlapci).



Graf 13 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Proč na tebe působí tebou vybrané dílo agresivně?*



Graf 14 Relativní četnosti odpovědí dívek a chlapců 6. A./B. na otázku: *Proč na tebe působí tebou vybrané dílo agresivně?*

9.2.1. Závěry žakovského dotazníku

Výsledky otázek odhalily odlišný charakter agresivity žáků a také dívek a chlapců dvou tříd, či v jejich pohledu a znalostech o tomto fenoménu. Mezi zjištěnými daty jsou viditelné také určité souvislosti. Tyto výsledky považují za významné i pro vnímání jevů, které se objevily během didaktického projektu. V následujícím textu proto uvedu závěrečné shrnutí zjištěných dat z žakovského dotazníku.

9.2.2.1. Rozdíl agresivity tříd 6. A. a 6. B.:

Výsledky několika otázek odhalily četnější zkušenost s agresivitou u žáků třídy 6. A. V této třídě dostávají žáci o něco více školních postihů za své chování (ot. 6), hodnotí školu jako agresivnější prostředí, než paralelní třída (ot. 10), častěji jsou sankciovaní fyzickými i psychickými tresty ve své rodině (ot. 14, 15). Tito žáci popsali širší spektrum představ o projevech agresivity v rodině i ve škole (ot. 12, 13), kde na rozdíl od druhé třídy zmiňují i agresi směřovanou ze strany učitele k žákům. Zároveň ale tato třída označila v průměru méně projevů chování člověka jako projev agresivity (ot. 8), než 6. B.

Žáci 6. A. (ot. 16) hodnotí jako závažné hlavně projevy přímé formy agrese (bití, užívání vulgarismů aj.), naopak mírněji hodnotí nepřímé formy agrese (např. ignorace spolužáka), kterou výrazněji vnímá 6. B. Pokud se žáci 6. A. dostanou do konfliktní situace (ot. 19), ve které je obsažena přímá či nepřímá agrese (vyhrožování, zničení věci), uchylují se často k použití fyzické i verbální agrese na svou obranu a zároveň se mnohdy podvolují agresorovi. Stejně tak tito žáci přiznávají své tendence jednat agresivně (fyzicky i verbálně), pokud jsou naštvaní (ot. 17). Při popisu člověka s označením *zvíře* (ot. 18) jej velmi často spojují s fyzickou agresi. Agresivitu uměleckého díla žáci 6. A. v největší míře interpretují skrze své emocionální vnímání díla a také se zaměřují na zobrazené námětové prvky evokující násilí (jako pistole, krev).

V 6. B. jsem zaznamenala v několika otázkách více nevyplněných odpovědí. To může ukazovat na to, že tito žáci nemají s agresivitou takové zkušenosti, jako jsou v 6. A., či jsou žáci 6. B. méně ochotní na toto téma diskutovat. Zároveň je více žáků 6. B. schopno popsat pozitivní funkci agresivity (ot. 5), než ve druhé třídě. V 6. B. více žáků, než v 6. A., jako projevy agresivity vnímá i některé projevy emocí (ot. 4), a to i v označení člověka, který má nálepkou *zvíře* (ot. 18). Nejčastěji s agresivitou spojují hněv (v různé míře). Svě emocionální reakce si také velmi uvědomují, pokud jsou naštvaní (ot. 17). Žáci posuzují v průměru širší spektrum projevů chování člověka jako agresivních (ot. 8), než paralelní třída. Ukazuje se, že při řešení konfliktů (ot. 19) tito žáci neužívají agresivitu na svou obranu tak často, jako 6. A. a také se agresorovi a jeho požadavkům tak často nepodřizují. Při posuzování agresivity uměleckého díla žáci 6. B. zapojují své předchozí zkušenosti a znalosti, věnují pozornost kontextu díla a vnímají tak agresi i v námětu, kde není zobrazena výrazným způsobem.

Protože i mně se třída 6. A. jevila během realizace výtvarného projektu jako více problémová než 6. B. (obtížné dodržování norem slušného chování, menší spolupráce žáků se mnou (vyučující) i mezi sebou, spíše negativní klima třídy...) zeptala jsem se na tuto třídu jejich třídní učitelky a nechala ji volně hovořit o tom, jak vnímá svoji třídu a jaké jsou nejčastější problémy (v chování) žáků.

Třídní učitelka 6. A. má dlouholetou praxi (26 let), proto si může dovolit jisté srovnání. Hodnotí třídu jako prospěchově slabší, s menším navázáním pozitivních třídních vztahů, kdy se žáci sobě navzájem mnohdy i posmívají, ponižují se a celkově mají problém s respektováním autorit. „*Největší problém vidím v rodinném zázemí dětí, z celkového počtu 21 žáků žije 9 v neúplné rodině, dvěma dětem chybí maminka, 4 další děti se narodily až ve 2. manželství nebo partnerství. Velká většina dětí pochází z rodin sociálně slabých... Za dobu své práce ve škole jsem tak "nedomazlené děti" ještě neučila. Děti jsou vděčné, když je vyslechnu, mají potřebu se mi svěřovat s tím, jaké mají doma problémy, mnoho rodičů pracuje na směny, děti někdy rodiče třeba dva dny nevidí. Práce s takovou třídou je dost náročná, často mám*

pocit, že supluje někoho z rodičů. Učím se s dětmi radovat i z malých úspěchů.“ (ROZ_02, 7. 11. 2010). Jako problémovou označila tuto třídu i školní psychologka. Třídní učitelka se snaží s dětmi hodně komunikovat, vše jim vysvětlovat, uvědomuje si, že za problémy ve svých rodinách nemohou, ale sama tuto činnost hodnotí jako náročnou a zároveň málo efektivní.

Výpověď třídní učitelky o rodinném zázemí žáků (výchovném stylu) se ukazuje jako důležitý faktor při formování agresivity u dětí, což potvrzuje řada výzkumů. Hovoří se tradičně zejména o následujících faktorech, které mají vliv na zvyšování agresivity a jsou celkově patogenní: nedostatek kladných citových vztahů v dětství – přílišná autoritativnost, přísné tresty, přílišné požadavky na dítě s hrozbou ztráty jejich lásky, rozvod rodičů, osiření; hrubé, agresivní prostředí v rodině i mimo ni; podněcování egocentrismu a přílišného sebeuplatňování, schvalování agrese, povolná výchova; ponižování, podceňování, favorizování sourozenců. (KOHOUŠKOVÁ, 1969, s. 236).

9.2.2.2. Rozdíl agresivity dívek a chlapců tříd 6. A. a 6. B.:

Chlapci 6. ročníků vykazují vyšší četnost agresivních projevů - obzvláště používají mnohem častěji fyzickou agresi, přičemž dívky hlavně verbální agresi (ot. 11). Chlapci se ve své rodině, stejně jako ve škole (ot. 12, 13) setkávají o něco více s fyzickou agresivitou a zároveň jsou ze strany rodiny více trestáni (ot. 14, 15) a to i ve škole, kde jsou postihy za jejich chování mnohdy spojené právě s agresivitou (ot. 7).

Chlapci hodnotí v průměru širší spektrum projevů chování jako agresivních než dívky (ot. 8) a také si umí lépe představit a popsat pozitivní funkci agresivity (ot. 5). Při posuzování závažnosti fyzické agrese (ot. 16) ji chlapci vnímají jako méně závažnou, než dívky, nejzávažnějším projevem je pro ně ponižování člověka. Na dívky působí agresivněji např. posprejování cizího domu.

Chlapci těchto tříd častěji přiznávají tendence k agresivnímu jednání, pokud jsou naštvaní (ot. 17) i při řešení konfliktních situací (ot. 19). Dívky spíše popisují, jak se cítí, pokud jsou naštvané a v konfliktních situacích se v mnoha případech podřídí agresorovi, oproti chlapcům. Dívky zároveň častěji navrhují verbální obranu pro vyřešení problémů. Při posuzování agresivity uměleckého díla (ot. 22) se výraznější odlišnosti dané pohlavím žáků neukázaly, dívky jsou o něco více schopné rozlišovat detaily uměleckého díla.

9.3. Využití zjištěných dat pro konstrukci didaktického projektu

Přesto, že na některé otázky neodpovědělo někdy až téměř 50% žáků, podařilo se mi získat zajímavé a cenné informace. Názory a postoje žáků jsou z dotazníku dobře patrné, z toho důvodu považuji dotazník za dostatečně validní. Ale jsem si zároveň vědoma jeho nedostatků a problémů, jejich odhalení považuji za cenné jak v rovině osobní a učitelské, tak i pro výzkumnou zkušenost.

V dotazníku se projevila schopnost kritické sebereflexe vlastního agresivního chování žáků jako o něco méně rozvinutá, než schopnost kriticky reflektovat agresivní chování druhých. Proto v didaktickém projektu kladu velký důraz na reflektivní dialog. Předávám žákům vědomosti o agresivitě a pomocí jejich vlastní tvorby je obracím k hodnocení vlastního jednání. V projektu pracují s agresivitou žáků jako s energií, kterou prostřednictvím spontánní práce uvolňují a zároveň ji využívám pro jejich originální výtvarnou tvorbu.

Zjištěná data jsem se rozhodla využít při tvorbě didaktického projektu následovně:

Agresivita v přírodě (mezi zvířaty)

Výrazně se u žáků projevila jednostrannost vnímání agresivity, jako činu spíše negativního a nežádoucího. Proto **(1)** úkol *Podoby a projevy agresivity zvířat* seznamuje žáky s funkcemi, příčinami i projevy agresivity v přírodě, které jsou primárně dobré, i když mohou mít destruktivní důsledek (ublížení, smrt).

Agresivita ve společnosti (mezi lidmi)

Tato oblast zahrnuje 3 úkoly, které směřují k reflexi projevů, funkcí a příčin agresivity u člověka. Ukázalo se, že žáci se ve velké míře neumějí s agresivitou u druhých lidí vyrovnávat a vhodně na ni reagovat, proto je **(2)** úkol *Hledání podoby* zaměřen na míru agrese u člověka a její projevy v rovině fyzické, emocionální i psychické. Předpokladem tohoto cíle je poznání podoby vlastní agrese, vlastního hněvu.

(3) Úkol *Agresivita ve slovech a obrazech* se týká agresivních fenoménů ve společnosti, s nimiž se žáci setkávají každý den. Úkol reflektuje agresivitu v médiích i veřejném prostoru – v graffiti art. Úkol umožňuje nahlédnout žákům hlouběji do těchto společenských jevů, zaujmout k nim postoj.

Dotazník ukázal, že žáci vnímají školu jako agresivní prostředí, zároveň často zmiňovali pojem šikana, jako agresivní projev ve škole. **(4)** úkol *Moje škola ne/bezpečná* proto nahlíží na bezpečí a nebezpečí ve škole, soustředí se na konkrétní problémová místa ve škole žáků a reflektuje vztahy ve třídní skupině.

Vlastní agresivita žáků

Dotazník ukázal, že žáci hodnotí (vnímají) projevy agresivity druhých jako více časté a závažné, než své vlastní agresivní tendence jednání. Proto se **(5)** úkol *Jsem agresivní?* zaměřuje na odhalení jejich vlastní agrese, žáci si mají uvědomit, že jsem agresivní všichni a má to své (primárně dobré) funkce. Úkol pracuje s termíny sociálně konstruktivní agrese a sociálně destruktivní agrese (násilí) a učí žáky charakter agrese odlišovat.

10. DIDAKTICKÝ PROJEKT: Člověk zvíře

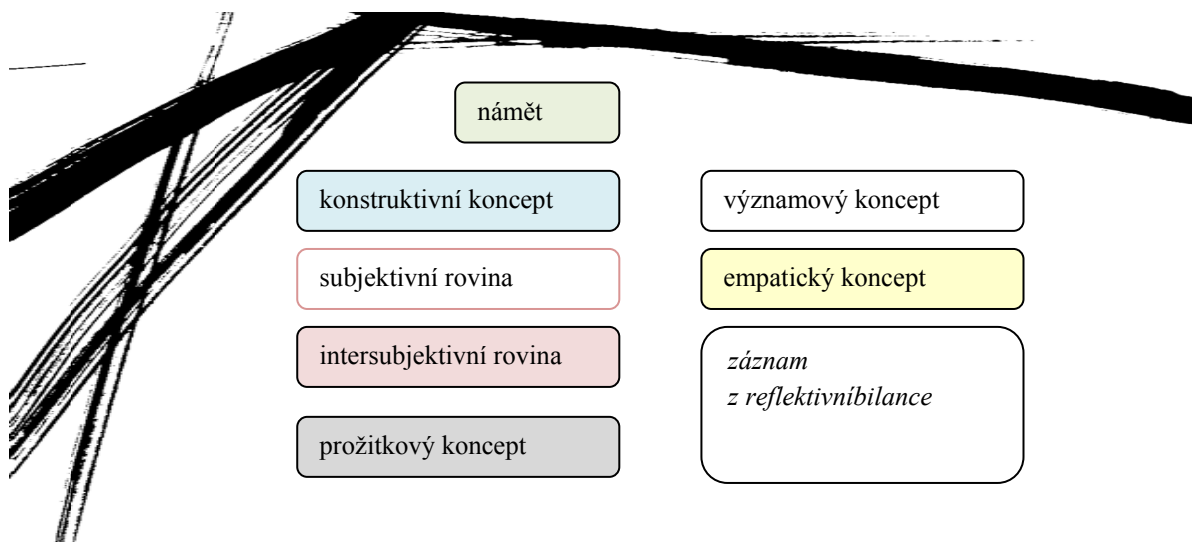
Didaktický projekt výtvarné výchovy *Člověk zvíře* je navržen jako vzdělávací program pro žáky 6. ročníků ZŠ (potažmo žáky 2. stupně ZŠ) s tématem agresivita. Zároveň je konstruován jako sociálně preventivní program, který reaguje na problematiku agresivity žáků a obecně výskytu násilí ve škole.

Náplň projektu vyplývá částečně ze zjištění plynoucích z žakovského dotazníku (9.2.1.) a také z vlastních zkušeností výzkumníka (čtení odborné literatury aj.). V následujícím textu přináším přípravu, realizaci a analýzu 5 - ti námětů pro výuku výtvarné výchovy, které zkoumají agresivitu od její podoby u zvířete, u člověka a žáka. Každý námět byl odučen ve třídě 6. A. i 6. B. ve výukové jednotce 2 x 45 minut (pro námět 3 (10. 4.) jsem využila výuku ve třech hodinách s každou třídou (3 x 45 min.).

Výuky jsem se tak přímo účastnila, měla jsem vliv na její průběh a tím jsem vstoupila na pole akčního výzkumu (action research), který je zde pojat jako proces jednotlivých událostí, kterými jsem získávala data a také jako určitý model (návod) pro zkoumání agresivity žáků, jehož výsledky dále reflektuji. S žáky jsem vedla v hodinách polostrukturované rozhovory, které jsem si zapisovala, nebo nahrávala na diktafon a také jsem pozorovala jejich chování, tendence k jednání aj. a jejich agresivní kontext.

Jako metodu analýzy hodin jsem zvolila konceptovou analýzu v rámci zakotvené teorie (7.3.2.). Zde bych chtěla pouze upozornit na to, že v zájmu zvýšení kvality pedagogického projektu přináším konceptovou analýzu vztahující se k ideální podobě vyučovací hodiny. Ta se někdy částečně liší od skutečného průběhu hodiny, který uvádím v reflektivní bilanci každé z hodin. Z důvodu místa v textu uvádím legendu konceptové analýzy zde (obr. 45), je platná pro všechny uvedené analýzy dále v textu (I. – V.).

V projektu přistupuji k agresivitě jako k přirozené vlastnosti člověka, jež je primárně dobrá, ale může být užita i sociálně destruktivním způsobem. Nesnažím se ji u žáků zcela vymýt, či ji označit jako zlou, špatnou vlastnost, pouze umožňuji žákům, aby ji odhalili, porozuměli jí a poznali její klady i zápory (nebezpečí). V rámci výtvarného umění s žáky reflektuji agresivitu v uměleckých dílech, hledáme její znaky a projevy a také jejich výtvarnou tvorbu využívám jako prostředek sublimace jejich vlastní agrese.



Obr. 45 Legenda ke konceptové analýze

10.1. Podoby a projevy zvířecí agresivity

NÁMĚT: Podoby a projevy zvířecí agresivity (objekt – zvíře z drátů).

KONCEPTY: zvíře, člověk, agrese, souboj, energie, pohyb, linie, prostor, objekt.

MOTIVACE:

(1) Vědecké články K. Lorenze o pozorování chování zvířat a jejich vnitrodruhové agrese (*Hovořil se zvířím, s ptáky a rybami*. Praha: Granit, 1998. ISBN 80-85805-73-1). Články o třech druzích zvířat s různými projevy agresivity, v různých stádiích boje a v odlišných podmínkách. Ukázky článků rozdané do tří skupin žáků:

(1a) ZAJÍC

"Uprostřed louky sedí velký tlustý zajíc. Je k nám obrácen zády, z uší dělá velké V, zřejmě napjatě poslouchá a bedlivě se rozhlíží po něčem, co se nachází na nepříliš vzdáleném protější okraji louky. Tam se brzy objeví druhý zajíc, právě tak tlustý, a přihopkuje pomalu a důstojně k prvnímu. Nejprve se oba odměřeně pozdraví, což není nepodobné ceremoniálnímu pozdravu dvou psů. Ale u zajíců se z něj rychle vyvine pozoruhodný kruhový pohyb: zajíci utíkají za sebou v maličkém kruhu, oba mají hlavu těsně u pířka toho druhého. A náhle vypukne z nahromaděného napětí boj, jak už tak války obvykle začínají, právě v okamžiku, kdy se zdá, že z dlouhého oboustranného vyhrožování nic nebude, že se žádný z těch dvou k ničemu neodhodlá. Zajíci teď stojí na zadních běžích proti sobě a předními do sebe vzájemně bubnují. Pak vyskakují do výšky, přitom vřeští, bručí a zadními běhy pohybují tak zuřivě, prudce a rychle, že k tomu, abychom zjistili mechaniku celé věci, bychom potřebovali místo očí zpomalený film. Teď mají prozatím dost a opět se rozeběhnou jeden za druhým, jen mnohem rychleji než předtím. Potom se do sebe pustí znovu a to ještě vztekleji." (LORENZ, 1998, s. 98). Obr. 46.

(1b) VLK

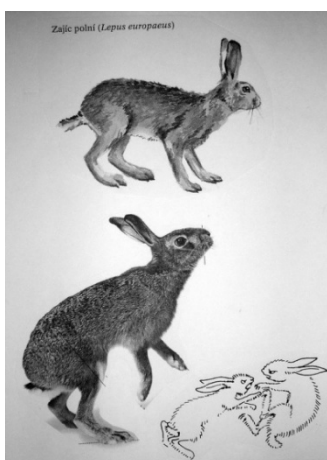
"Ohromný, světle šedý starý vlk a téměř stejně velký, ale viditelně mladší stáli proti sobě a s podivuhodnou technikou nohou kroužili těsně kolem sebe. Děsivé zuby, schopné všechno rozdrtit, chňapaly po soupeři tak blesku-rychle, že jsem je nestačil sledovat. Dosud se vlastně nic vážného nestalo, chňapání jednoho vlka naráželo na bílé zuby druhého, které je odrážely. Jen pysky bojujících utrpěly zřejmě pár šrámů. Ale menší vlk musel stále ustupovat, a já jsem tušil, že zkušenější protivník se ho snaží vmanévrovat k mřížím plotu. Teď na ně mladší vlk také skutečně narazil, klopýtl, a v tom okamžiku byl starý nad ním. A nyní se stalo něco podivuhodného, totiž pravý opak toho, co by se dalo očekávat. Šedá těla náhle přestala vířit kolem sebe. Vlci stojí tiše, docela tiše, jsou k sobě přitisknutí rameny, ale teď už je jejich postavení opačné: jsou obráceni tímž směrem. Oba zle vrčí, starý nejhlubším basem, mladší vysokými hlavovými tóny. Ale všimněme si přesně, jak ta zvířata stojí: Starý vlk má tlamu těsně, docela těsně u krku mladšího. A ten odvrací hlavu, vydává nepříteli všanc nejzranitelnější místo svého těla, ohyb krku. Protivníkovy tesáky se blýskají pod zle vyhrnutými pysky necelé tři centimetry od napjatého krku mladšího vlka, přímo tam, kde těsně pod kůží probíhá velká tepna." (LORENZ, 1998, s. 101). Obr. 47.

(1c) HRDLIČKA

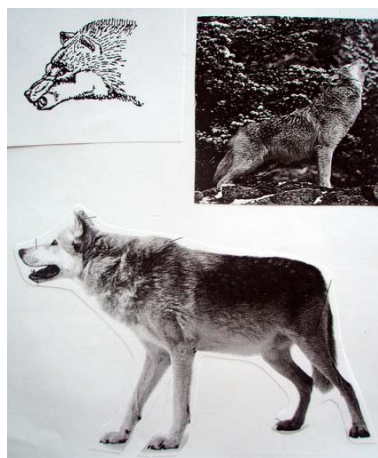
"Z určitých důvodů jsem kdysi chtěl odchovat křížence africké hrdličky chechtavé se zdejší, ještě trochu něžnější hrdličkou, a dal jsem proto krotkého, od mládí doma odchovaného samečka hrdličky se samičkou hrdličky chechtavé do prostorné klece. Počáteční drobné rozmíšky mezi oběma budoucími milenci jsem nebral příliš vážně. Jak by si mohly tyto symboly lásky a mírnosti navzájem ublížit? Jel jsem tedy klidně do Vídně. Když jsem se příštího dne vrátil, naskytl se mi strašný pohled. Sameček ležel v jednom rohu klece. Temeno, horní část krku a celá záda až ke kořeni ocasu nejen že měl oškubané dohola, ale navíc ještě zřízené tak, že tvořily jednu jedinou ránu. Přímou na ní, jako orel na své kořisti, stála druhá „mírumilovná hrdlička“, a se zasněným výrazem, pro nějž mnozí považují hrdličky za tak sympatické, nepřestávala klovat do ran poraženého samečka. Když ten chudák sebral poslední síly a vzchopil se, hned byla za ním, měkkými křídélky ho srazila a pokračovala ve svém nemilosrdném, pomalém vražedném díle, přestože sama už byla tak unavená, že se jí málem zavíraly oči." (LORENZ, 1998, s. 99). Obr. 48.

(2) Na závěr hodiny přečtení úryvku: „Když tě uhodí do pravé tváře... vlk mě naučil: nastav i druhou tvář nepříteli nikoli proto, aby tě uhodil ještě jednou, nikoli, učíš to proto, aby tě uhodit nemohl!“ (LORENZ, 1998, s. 107).

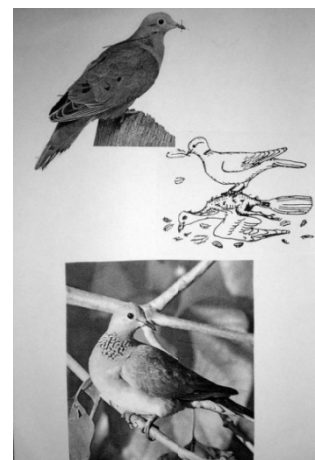
(3) Ukázky daných zvířat – obrázky z encyklopedií a kresby zvířat z knihy: LORENZ, K: *Hovořil se zvířím, s ptáky a rybami*. Praha: Granit, 1998. ISBN 80-85805-73-1



Obr. 46, Zajíc



Obr. 47, Vlk



Obr. 48, Hrdlička

ZADÁNÍ:

(1) Prostudujte ve skupině přidělený článek a promyslete odpovědi na otázky: Jakým způsobem toto zvíře bojuje? Co vzbuzuje jeho agresivitu? Jaké zbraně používá? Jaké příčiny, funkce a následky může mít vnitrodruhová agrese (agrese v rámci jednoho druhu zvířat?).

(2) Vytvořte ve skupině (cca po 3/4 žácích) prostorový objekt – zvíře z drátů, které projevuje své typické agresivní znaky popisované v odborném článku o vnitrodruhové agresi K. Lorenze. Využijte informací, které jste se o zvířeti z článku dozvěděli (jak při souboji vypadá a jak se při něm chová) a také obrazového materiálu z encyklopedie zvířat. Využijte vlastností drátu k vyjádření podoby zvířete i jeho prožitku agrese.

(3) Zinscenujte setkání 2 zvířat (stejného druhu/různých druhů), rozdělte si ve skupině role pro ovládnutí vašeho objektu, promyslete vhodnou strategii setkání/souboje. Sehrajte toto setkání pro ostatní.

(4) Zaznamenejte na papír (společný pro skupinu/samotný pro jednotlivce) průběh setkání dvou zvířat, který jste shlédli, malbou - pomocí linie – zvolte k tomu vhodné výrazové prostředky: podobu linie, tvar, barvu.

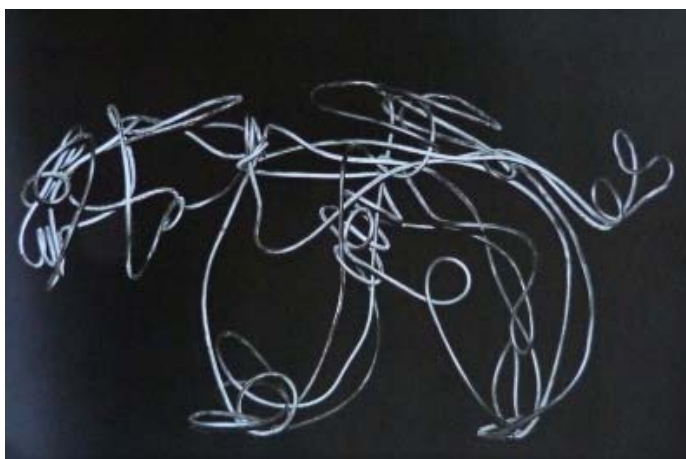
VÝTVARNÝ PROBLÉM: Linie, drát, objekt. Vyjádření vlastností zvířete/podob agresivity/linií, tvorba objektu z linií v prostoru, záznam atmosféry, prožívání zvířete a průběh určité situace pomocí linie.

TECHNIKA: Tvorba objektu z drátů; záznam linie (agrese, souboje) akrylem na papír.

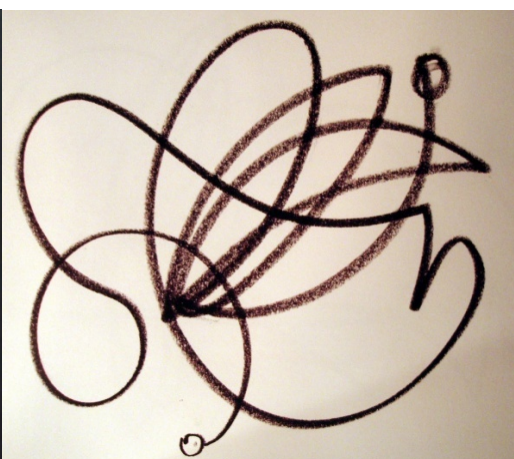
PŘIDANÁ HODNOTA: Konfrontace představ – interpretace K. Lorenze a zkušeností žáků, zkoumání agresivního chování zvířat s přenesením na člověka (na žáka).

VÝTVARNÁ KULTURA:

(1) Markus Tollman – objekty z drátů, kresby olejovými křídami (obr. 49 – 50):



Obr. 49, M. Tollman, „Drát objekt“, 2002



Obr. 50, M. Tollman, „Bez názvu“, 2002

JINÉ KONTEXTY:

(1) **Přírodovědecký/ etologický:**

(1a) Pojednání o příčinách a funkcích agresivity zvířat a její analogie s agresivitou člověka. LORENZ, K.: *Takzvané zlo: Nač je zlo dobré*, Mladá fronta, Praha, 1992. ISBN 80-204-0264-0, s. 27 – 48.

(1b) Porovnání agresivního chování člověka a zvířete. SVRŠEK, J.: *Lidé - agresivní zvířata*. IN Natura (online), č. 2, 2004. Přístupné z: <http://natura.baf.cz/natura/2004/2/20040202.html>, vstup 9. 4. 2010.

(2) **Přírodovědecký/ sociobiologický (evoluční psychologie):**

(2a) Vývoj člověka a jeho chování. HUČÍN, J.: *Člověk jako živočišný druh*, IN Psychologie dnes (online). Přístupné z: <http://jakub.hucin.cz/sociobiologie.html>, vstup 9. 4. 2010.

(3) Výtvarný:

(3a) Drát jako výrazový prostředek uměleckého díla: K. Malich (drátěné konstruktivistické plastiky, obr. 51).

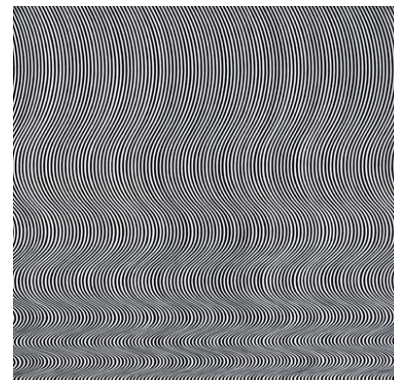
(3b) Práce s linií v umělecké tvorbě: Op – art: Z. Sýkora (geometrické struktury s principem náhody na základě matematického principu, obr. 52), B. Rileyová (multiplikace linie vytvářející vibrace, obr. 53):



Obr. 51, Malich, „Světlo ve mně“, 1977



Obr. 52, Z. Sýkora, 1995



Obr. 53, B. Rileyová, „Fall“, 1963

POSTUP:

- (1) Sdělení námětu, utvoření skupin, rozdání vědeckých článků a jejich prostudování.
- (2) Zadání práce a ukázky tvorby práce s drátem umělců Tollmanna a Malicha, povídání si o jejich tvorbě.
- (3) Tvorba žáků – práce s drátem.
- (4) Reflexe 1: povídání o člancích, ukázky děl práce s linií na papíře Tollmanna a Malicha.
- (5) Prezentace zvířat: inscenace setkání, záznam průběhu setkání (vždy po jednom odehraném setkání).
- (6) Povídání o předvedených soubojích, záznamu linie: reflexe 2, závěrečné zhodnocení – přečtení úryvku na závěr (viz motivace).

CÍL OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ: Rozvíjení sociálních vztahů ve školní třídě - porovnávání žákovských zkušeností se zvířecí agresivitou a představ o zvířecí agresivitě. Srovnání příčin, podob a funkcí agresivity zvířat s agresivitou člověka. Reflexe vlastní agresivity. Rozvoj komunikace skrze vizuálně obrazová vyjádření – popis díla, diskuze o zvolených výtvarných prostředcích.

CÍL VZDĚLÁVACÍ:

- (1) Příčiny, podoby a funkce agresivity u zvířat. Agresivita jako přirozená a přínosná vlastnost.
- (2) Výtvarná interpretace odborného textu – popisu agresivního chování zvířat.
- (3) Podoby a významy linie v uměleckém díle M. Tollmanna: Popište rozdíl a shody v díle M. Tollmanna mezi objektem a kresbou? Jaký je rozdíl ve vztahu těchto děl k prostoru? Jakým způsobem pracuje autor s linií? Jaké vlastnosti nese drát jako výrazový materiál? Jaký

význam mohou mít linie v díle? Co všechno vám linie připomínají - co mohou zaznamenávat, vyjadřovat, nebo tvořit? Jak na vás dílo působí? Vnímáte některou část objektu jako agresivní – kterou a proč?

REFLEKTIVNÍ OTÁZKY:

Reflexe 1: O čem pojednával vědecký úryvek? Co může být příčinou boje zvířat? Jak souboj probíhal a jaký předpokládáte konec? Jaké své zbraně zvířata využívala? Souhlasíte s popisem chování zvířat Lorenze, nebo máte jinou, vlastní zkušenost? Chovají se podle vás zvířata jinak, jak? Jaký objekt jste vytvořili, popište ho? Jak by se váš objekt mohl jmenovat? Jak se vám pracovalo ve skupině, jaký postup jste zvolili? Tvořili jste podle informací od Lorenze, nebo podle vlastních zkušeností a představ? Jak se vám pracovalo s materiálem – drátem? Ukažte na svém objektu – zvířeti, jak jste pomocí drátu vyjádřili jeho agresivitu? Která místa v objektu jsou nejvíce agresivní a proč? Jste s objektem spokojeni, odpovídá jeho výsledná podoba (forma) zjištěným informacím?

Reflexe 2: Jak probíhalo setkání/souboj zvířat? Kdo ze skupiny zvíře ovládal a co dělali ostatní? Jak jste se na tomto postupu dohodli? Jaký byl kontakt s druhým zvířetem? Kdo ze *zvířat* setkání řídil? Přizpůsobovali jste svou zamýšlenou strategii situaci, nebo ne? Jaké to pro vás bylo zvíře ovládat? Proč a jak spolu zvířata ne/bojovala - co by jim souboj mohl přinést? Zinscenovali byste příště setkání jinak? Odpovídá linie a další výrazové prostředky průběhu setkání? Podle čeho jste formu linie volili? Obsahuje linie nějaké agresivní znaky – jaké? Pracovali byste příště s linií jinak?

VÝSTUPY RVP:

(a) Žák využívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, při tvorbě se vědomě zaměřuje na projevení vlastních zkušeností, jež mají přímé komunikační účinky pro jeho sociální vztahy.

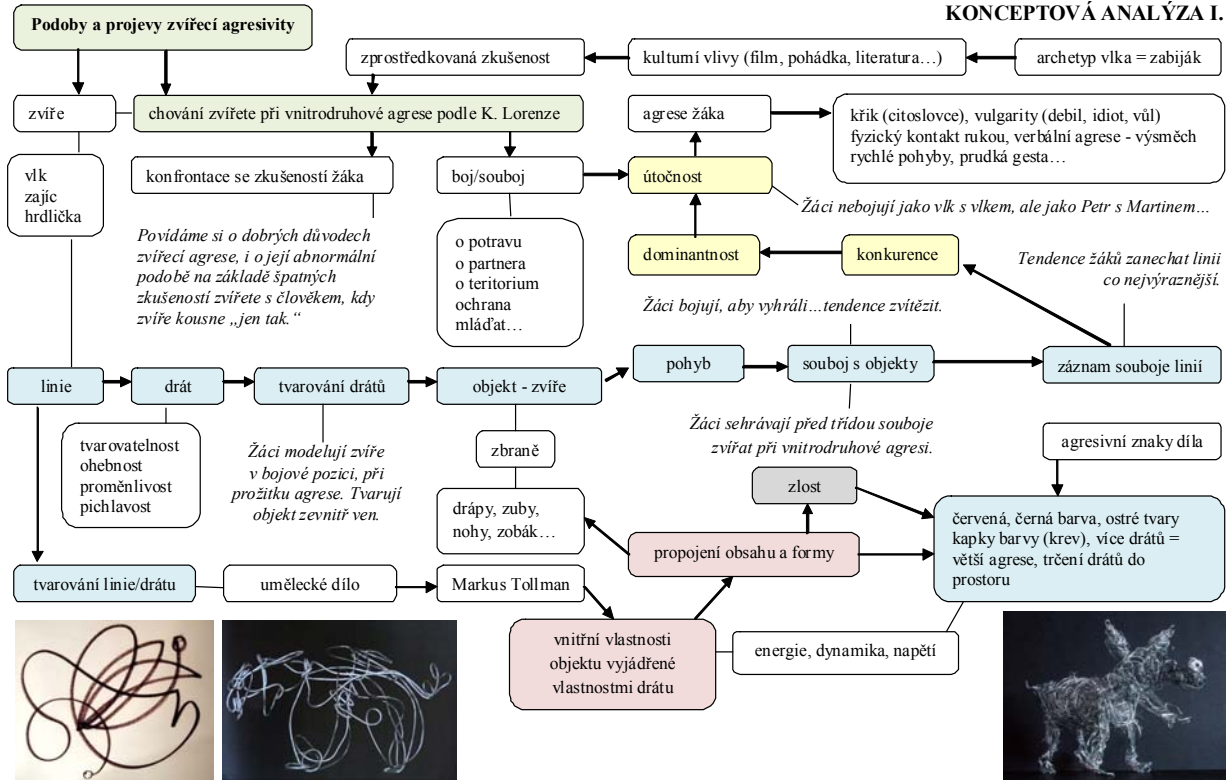
(b) Osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření; pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky.

(c) Užívá prostředky animace pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích.

KOMPETENCE RVP: Kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské.

MEZIPŘEDMĚTOVÉ VAZBY: Výchova k občanství, přírodopis, výchova ke zdraví, dramatická výchova.

KONCEPTOVÁ ANALÝZA I.



REFLEKTIVNÍ BILANCE I.

Na začátku hodiny sděluji žákům, že dnešní výuka je vstupem do projektu s názvem *člověk zvíře* a dnes se budeme věnovat hlavně agresivitě zvířat. Zkusíme zvíře zobrazit v prožitku agrese, potom tento prožitek přímo zahrát a vyjádřit jeho emociální působení linií a barvou a nakonec si budeme povídat o tom, jak se nám to vše dařilo, nebo naopak. Začínáme proto čtením článků K. Lorenze o pozorování chování třech druhů zvířat při vnitrodruhové agresi. Pro některé žáky se délka a *odbornost* textu ukazuje jako náročná a oni nejsou schopni obsah článků interpretovat. Zároveň se projeví síla zkušenosti (neuvědomované) při vnímání jednoho zvířete – vlka. I přesto, že souboje vlků nekončí ublížením, či smrtí jednoho z nich, žáci se domnívají, že Lorenz vypráví o smrtícím souboji zvířat, protože *vlk je zabiják*, jak tvrdí. Připomínám jim, že nic takového v článku není, že se jedná o jejich domněnku – někteří z nich mi ale nevěří a k článku se vrací. Po jeho opětovném prostudování ale tito žáci opět tvrdí, že by ten *starší vlk určitě kousnul a zabil*. Vysvětluji proto žákům funkci sebe-regulačních mechanismů⁶¹ a také vedeme rozhovor, proč vnímají právě vlka jako zvláště nebezpečného. Žáci si vybavují výjevy *vraždících vlkodlaků* hlavně z filmů, vzpomínají ale i na *Červenou Karkulku* a vlka *chytrého*, ale *zlého*. Bavíme se o tom, že naše vnímání určitých jevů nevytváří jen naše osobní zkušenost, ale i zprostředkovaná zkušenost (skrže média, film, literaturu, druhé) a také jakási zkušenost celého lidstva jako stejného druhu. Vnímání vlka je možné označit za tzv. archetyp⁶², který se objevuje v pohádkách, mýtech i myšlení člověka a člověk jeho příčinu proto nedokáže dost dobře vysvětlit: *kdybych potkala vlka v lese, tak bych se ho bála...protože je to vlk*, poznamenává dívka z 6. B. Vlk byl vždy chápán člověkem jako jeho protivník, jako jeho silná konkurence (z důvodu podobného způsobu života) a možná z toho důvodu mu byla přisouzena nálepka *nemilosrdného zabijáka*. Vlkovi silné zuby, drápy, rychlost zvířete aj. tuto domněnku ještě umocňují.

Žáci mají dobré představy o tom, proč spolu zvířata bojují: *perou se o jídlo, o území, o samičku, chráněj mladý*. Kromě dívky z 6. B., která popisuje svůj zážitek, kdy ji pokousal neznámý pes *jen tak* jsou žáci přesvědčeni o dobrém účelu agresivity zvířat. Příklad dívky tak uzavíráme jako abnormální, nepřirozený projev zvířete, který může vzniknout na základě špatné zkušenosti zvířete s člověkem. Tato forma agrese je skrytá (do posledního momentu) a afektivní, proto je zvláště nebezpečná.

Ukazují žákům tvorbu objektů z drátu M. Tollmana a také K. Malicha. Zejména na Malichovu tvorbu reagují žáci nejprve s nepochopením, protože neumí námět díla pojmenovat, či vůbec rozeznat: *Co to je? Je to hnusný; divný; nesmyslný*. Společně se dobíráme možných významů objektů - žáci si všimají energického způsobu tvarování drátu: *taková motanice; je to zašmodrchaný; divoký*, jeho možné proměnlivosti: *můžu to zmáčknout; narovnat; měnit* a vztahu objektu k okolnímu prostoru: *ten drát je agresivní, protože trčí do prostoru*. Zjišťuji, že žáci nerozumí slovu linie, když se jich ptám na význam linie v objektech. Proto jim předčasně ukazuji plošné lineární kresby M. Tollmanna a vysvětluji jim, že je to ta čára, křivá (křivka), nebo rovná (přímka). *Takže to je ten drát jako na papíře?*, ptají se. Poměrně jednoznačně žáci popisují tvary objektů Tollmanna (*pes, kuře...*) a následně

⁶¹ Mechanismy tlumící agresi u zvířat, která by se mohla vzájemně poškodit (usmrtit) – užívají proto omezenou sílu, hrozí, ale signál o vlastní slabosti tlumí agresi soupeře = evolučně stabilní strategie (ESS).

⁶² Základní pojem analytické psychologie C. G. Junga, jde o obsah kolektivního nevědomí, o věčná témata života, Řec. praobraz. (UNIVERZUM A-F, Praha: Odeon, 2002. ISBN 80-207-1114-7, s. 130.

hledají významy vnitřních linií objektů, a to prožívání, nebo tělesné pocity zvířat: *to je pes z venku i zevnitř; je hladový; naštvaný*.

Skupinovou tvorbu pojali žáci odlišně – některé skupiny si ihned rozdělily úkoly (jednotlivé části zvířete zpracovává vždy 1 žák), u některých je vidět zapojení více rukou na tvorbě jedné části a žáci ve dvou skupinách (jedna v 6. A. i B.) spolu příliš nespolupracují (v rámci jedné skupiny vzniknou 2 objekty, nebo ve skupině pracuje hlavně 1 člen.). Obcházím skupiny, podporuju je v jejich tvorbě, pomáhám technicky (mají problém vůbec začít a následně spojovat části v celek), při tvorbě se jako dobrá instrukce ukáže výzva, aby tvarovali objekty zevnitř ven, anebo ať nejprve drát jakkoliv smotají a teprve poté tvarují. Během práce si žáci stěžují, že *drát píchá*, na to v 6. B. odpovídá chlapec svému spolužákovi: *je agresivní*. Většina z nich tvoří i přes přestávku a v začátku druhé hodiny mají všichni žáci objekty *hotové*.

Již během tvorby spolu někteří žáci 6. A. soupeřili – bojovali se svými objekty, vzájemně se provokovali a vyvolávali verbální konflikty směrem k vytvořeným objektům: *co to má být? Je to hnusný!*, komentovali zvířata druhých. Právě těmto žákům se ale posléze předvádět agresivitu zvířat nechtělo, či jen velmi rezervovaně. 6. B. si souboje oproti nim docela užila a animaci souboje si vyzkoušelo i více žáků. Nejintenzivnější souboj sehráli v obou třídách vždy vlci (obr. 57), došlo až k destrukci některých částí objektů. Bylo zřejmé, že se žáci u vlků neřídili Lorenzovým pozorováním, ale jak sami uznali *podle sebe*. Poměrně surový souboj převedly dívky z 6. A. s hrdličkami (v článku jedna druhou zabila, ale v kleci), v 6. B. s nimi naopak žáci skoro nebojovali, proto *v přírodě by ulítly*. Během soubojů se žáci více uvolnili, párkrát se fyzicky rukama střetli a v 6. A. několikrát zazněly nadávky: *debile, vole, idiote*. V jiné části hodiny jsem nezaznamenala žádné vulgarity.

Jestliže předcházející dva úkoly přijímali někteří žáci s mírnými rozpaky a nevěděli, jak se jich zhostit, poslední úkol je doslova nadchnul. Zaznamenávali průběh souboje zvířat a atmosféru souboje barevnou linií akrylem na velký formát papíru. Je možné, že právě předchozí aktivita je uvolnila a trochu rozpohybovala, což bylo k malbě na takový formát alespoň částečně vhodné. Podobně, jako je tomu u energické gestické malby, používali žáci svobodu a sílu gesta ruky k vyjádření intenzity soubojů. Agresivní souboj (vlků) zobrazovali nejprve tmavšími barvami (odstíny červené, černé), prudkými tahy, ostrými liniemi. Kroucené linie užívali pro *očmuhávání zajíců* a *litání hrdliček*. Skapáváním barvy ze štětce, nebo stříkáním barvy na papír vyjadřovali krev. Do aktivity se zapojili téměř všichni žáci. V obou třídách ale postupně převládl pocit a chuť udělat *svůj* záznam na papír, a to živelně, nejlépe přes linie všech ostatních, jakoukoliv barvou i tvarem. Tendence ohraničit si a zabrat svůj prostor.

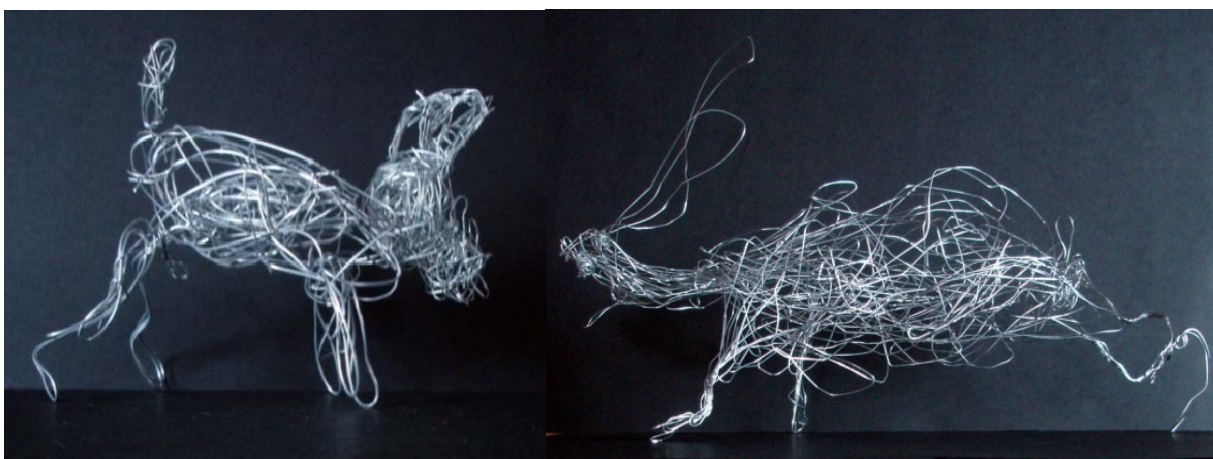
Závěrečná reflexe v celo-třídním kruhu neprobíhala v klidu. Žáci byli plní energie po předchozích akcích a neměli velkou chuť mluvit před celou třídou (také to pro ně byla první zkušenost s touto formou reflexe). V 6. A. jeden chlapec rušil svými poznámkami ostatní tak dlouho a tak moc, že jsem jej na nějaký čas vykázala na chodbu.

Se svými objekty je spokojena jen část žáků. Hodnotí je hlavně vzhledem k odehraným soubojům, proto by chtěli, aby působili nebezpečněji, agresivněji... *Náš zajíc má slabý nohy, ale jinak je super* (chlapci, 6. B., obr. 54); *chtělo by to dodělat drápy, aby byl ještě zlejší* (chlapci, 6. A.); *je spíš trochu vtipnej než naštvanej...a je takovej nestabilní, při tom souboji se málem rozpad...ale zas vypadá, že křičí – to je dobrý* (chlapci, 6. A., obr. 55).

V objektech jim přijdou agresivní místa, kde je drát nejvíce smotaný: *v tom břiše, jak je to zamotaný* (chlapci, 6. B.); *kdyby z něj víc ty dráty trčely, bylo by to lepší* (dívka a chlapci, 6. B., obr. 56) a také podle tvaru objektu: *to, jak stojí a ta otevřená tlama, jenom mu chybí zuby* (dívka a chlapci, 6. B., obr. 56).

Při hodnocení soubojů se většina chlapců shodne na tom, že zkrátka bojovali proto, *aby vyhráli*. Nesoustředili se na boj vlka s vlkem, ale souboj těch, kdo je ovládají, například souboj Petra s Martinem. Chlapci říkají, že jakmile se jeden začne prát, je jedno, jestli mají důvod, zda jsou naštvaní, nebo ne, ale *musí vyhrát, musí být lepší*. Chlapci maximalizovali svou fitness⁶³, její aktivaci způsobuje konkurenční prostředí.

V závěru čtu žákům úryvek z Lorenze, o tom, co jej naučil vlk – přenesení strategie ESS na člověka: „*Když tě uhodí do pravé tváře...vlk mě naučil: nastav i druhou tvář nepříteli nikoli proto, aby tě uhodil ještě jednou, nikoli, učíš to proto, aby tě uhodit nemohl!*“. K tomu jeden chlapec dodává (ten, který se vrátil z trestu za dveřmi z 6. A.): *to je blbost, kdyby mi ji nastavil, dal bych mu další a větší ránu a pěkně bysme se servali*. Překvapí mne jistota a jakási surovost jeho postoje, zároveň cítím záměrnou provokaci, ale přesto se ho ptám - proč. *Jen tak, abych vyhrál*, odpovídá. Několik žáků se jeho poznámce zasměje, ale zaslechnu i kritiku spolužáka: *seš blbej*.



Obr. 54, 6. B.

Obr. 55, 6. A.



Obr. 56, 6. B.



Obr. 57, 6. A.

10.2. Hledání podoby

NÁMĚT: Hledání podoby (autoportrét).

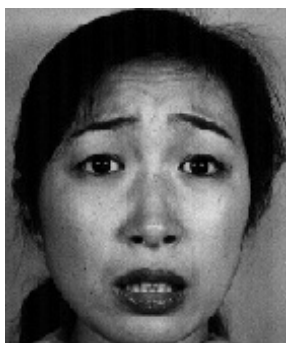
KONCEPT: Míra emoce, hněv, tvář, znak, mimika, výraz, proměna, vnější podoba, vnitřní podoba, identita, předsudky, komunikace, deformace, fotografie, agrese.

MOTIVACE:

(1) Fotografie lidského obličeje s různou mimikou (obr. 56 - 59). Obrázky z volně dostupné databáze mimických výrazů: <http://www.kasrl.org/jaffe.html>, vstup 10. 4. 2010.



Obr. 58



Obr. 59



Obr. 60



Obr. 61

ZADÁNÍ:

(1) Vytvořte skupiny po pěti. Každý vytvoří fotografii svého obličeje s výrazem hněvu. Zvolte si míru vašeho hněvu: naštvaní (rozzlobenost), zlost, vztek, zuřivost, amok. Pracujte se svým výrazem tváře, využijte mimiku, kterou nabízí váš obličej. Je možné pracovat i s profilem, či částečným profilem.

(2) Vytvořte cyklus svých autoportrétů na základě vytisknuté fotografie. Fotografie přemalujte přes průklepový papír (průhledný). Každý namalovaný autoportrét se bude lišit v míře shody s vaší skutečnou podobou - postupně jej více deformujte. Pomocí výrazových prostředků – barvy a tvaru - zvýrazněte ty znaky vašeho obličeje, které nejlépe vyjadřují vaši míru hněvu. Použijte prsty, houbičku či hadr k zesílení účinku vašeho výrazu.

(3) Vyberte jeden svůj portrét, který nejlépe vystihuje vaši míru hněvu (agrese).

VÝTVARNÝ PROBLÉM: Lidský obličej, výraz, fotografie. Vyjádření intenzity prožívání konkrétních pocitů mimikou obličeje. Přenos reálného zobrazení (fotografie) do subjektivního výtvarného jazyka – autoportrét. Hledání svojí vnitřní podoby hněvu pomocí barvy a tvaru.

TECHNIKA: Černobílé fotografie, jejich překreslení přes průklepový papír akrylem (prsty, houbičkou, hadrem).

PŘIDANÁ HODNOTA: Nebezpečí přenášení vnějších znaků člověka na jeho vnitřní charakteristiky – předsudky, haló efekt aj. Nonverbální signály člověka jako důležité prostředek komunikace. Tolerance vůči odlišnosti, diverzitě lidí.

VÝTVARNÁ KULTURA: Francis Bacon – portréty a autoportréty (obr. 62, 63):

⁶³ Tj. schopnost být ve všech směrech lepší než ostatní.



Obr. 62, F. Bacon, „Autoportrét“, 1971



Obr. 63, F. Bacon, „Autoportrét“, 1973

JINÉ KONTEXTY:

(1) Přírodovědecký:

(1a) Fyziognomie: Popis oboru ze Starověkého spisu Fysiognomika: „Fyziognomie získává své poznatky z popisu pohybů, tvarů a barev, z návyků, které se objevují ve tváři, z růstu vlasů a ochlupení, z hladkosti pokožky, z hlasu, z ohebnosti částí těla a celkového charakteru těla. Obecně řečeno je mnoho tělesných znaků, které fyziognomové udávají o všech existujících typech vlastností, mít však jejich souborný katalog by bylo obskurní a nic neříkající. Je lépe vše učinit individuálně a s velkou přesností, tak dalece, jak jen je to možné.“⁶⁴

Teorie Caspara Lavatera (1741 – 1801): „Lavaterova fyziognomie byla pojata jako nauka o poznání lidských vlastností z výrazu tváře a jejím cílem byla snaha o zdokonalení člověka“ „...„mezi tělem a duší tedy podle Lavatera panuje jakási harmonie, a hezká povaha je proto spojena s hezkým výrazem v obličejí a špatná pak s výrazem ošklivým. Zde je Lavater v souladu s platónským spojením dobra a krásy v rámci kalokagathie. Ve svých fragmentech také Lavater popisoval povahu a znaky jednotlivých zvířat, a tím navazoval na fyziognomii pseudoaristotelskou a její zoomorfní srovnávací rastr.“⁶⁵ obr.

(1b) Reakce těla v emočních situacích (obr. 64), (KELEMAN, S.: Anatomie emocí, Portál: Praha, 2005. ISBN 80-7178-836-8):

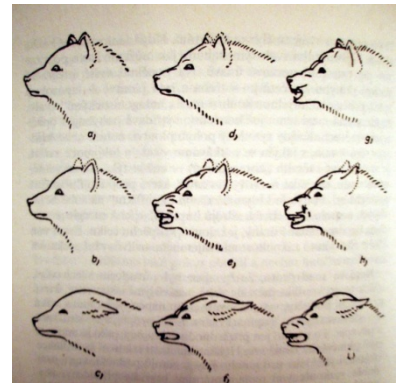
(1 c) Výraz emocí u zvířat (obr. 65): (LORENZ, K.: *Takzvané zlo*, Mladá Fronta: Praha, 1992. ISBN 80-204-0264-0, s. 88.):



Obr. 64, hněv a strach

⁶⁴ IN BLAŽEK, V., TRNKA, R.: *Lidský obličej: Mimika*, Praha: Karolinum, 2009, s. 21

⁶⁵ Tamtéž, s. 29 - 31



Obr. 65, směrem napravo se zesiluje agrese, směrem dolů vzrůstá strach

(2) Psychologický:

(2a) Definice hněvu, jeho charakteristika, podoby, intenzita a související pojmy: NAKONEČNÝ, M.: *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6. Kapitola Hněv, s. 259-263.

(2b) Psychologie typů a psychologie osobnosti dle tělesného somatotypu: KELEMAN, S.: *Anatomie emocí: Vzorové somatického distresu*, Portál: Praha, 2005. ISBN 80-7178-836-8, s. 145 – 196.

(2c) Typy osobnosti a tělesné somatotypy dle Kretschmera, Junga, Sheldona aj. IN Eamos (online), přístupné z:

http://www.eamos.cz/amos/kat_tv/externi/antropomotorik/morfologicka_stavba/stranky/typologie.htm, vstup 11. 4. 2010

(3) Sociologický:

(3a) Předsudky mezi lidmi – Haló efekt: KADEČKOVÁ, L.: *Chyba personalistů*, Idnes (online), 2004, přístupné z:

<http://podnikani.idnes.cz/zamestnani.asp?r=zamestnani&c=2004M111Z01D>, vstup 13. 4. 2010.

(3b) Předsudky založené na rasové odlišnosti lidí – vědecký pohled: KOUKAL, M.: *Jsme opravdu tak rozdílní?* (2006), přístupné z:

<http://www.21stoleti.cz/view.php?cislocclanku=2006051910%C5%AF>, vstup 16. 3. 2011

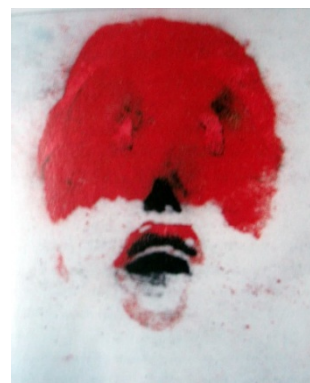
(3c) Co mimický výraz vyjadřuje a jaký vliv mají nonverbální signály na mezilidskou komunikaci: BLAŽEK, V., TRNKA, R.: *Lidský obličej: Mimika*, Karolium: Praha, 2009. ISBN 978-80-246-1556-1, s. 139 – 188.

(4) Umělecký:

(4a) Pravo-levá teorie lidské tváře na fotografii: „V obličejí sestaveném z levých polovin vidíme spíše soukromou stránku člověka, často také – dokonce i ve stařeckém obličejí – dítě. Na snímku sestaveném z pravých polovin vidíme člověka tak, jak se staví k životu...pravá (racionální) polovina obličejí vypadá u většiny lidí otevřeněji, živěji a dynamičtěji než levá. Především muži ji vidí jako svou „lepší“ stranu.“ (W. SCHELLS, *Lidské tváře: Vpravo a vlevo*, 1998, s. 59).

Jiří David – „Skryté podoby“, 1991 - 1995 (tvář člověka jako znak, nositel biologických, psychologických vlastností, obr. 66).

(4b) Adriana Šimotová – „Vytráčení podob“, 1997 (proces mizení, pocity pomíjivosti v životě člověka, obr. 67):



Obr. 66, J. David, „Loise Bourgeois“, 1991

Obr. 67, A. Šimotová, „Z cyklu Vytráčení podob“, 1987

(4c) Nacistická estetika, historické a gender zneužití teorií fyziognomie, předsudky ve vnímání druhých lidí na základě jednoho znaku: Hampl, P., Stella, M.: *Příšeří aneb antropologická věda v Německu 20. a 30. let*, IN Lidé města (2009): <http://lidemesta.cz/index.php?id=635>, vstup 20. 3. 2011

POSTUP:

(1) Sdělení námětu hodiny, motivace 1: rozdání obrázků dívky s různou mimikou (do každé skupiny jeden). Žáci si připraví odpovědi na otázky: Jak dívka vypadá? Jak se asi momentálně cítí? Jakou emoci představuje? Ve které fotografii vyjadřuje agresivitu?

(2) Reflexe 1 - rozhovor nad obrázky dívky. Ukázka teorií fyziognomie a pravo – levé teorie tváře.

(3) Focení portrétů s určitou mírou emoce hněvu (práce ve skupinách).

(4) F. Bacon a jeho autoportréty, možnosti deformace tvaru. Samostatná práce žáků s jejich cyklem autoportrétů (vytvoří 3).

(5) Reflexe 2 – který portrét mě nejlépe vystihuje a proč? Rozhovor o naší vnitřní podobě (agrese, hněvu).

CÍL OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ: Významy autoportrétu – prostředek komunikace. Komparace prožitku zlosti mezi žáky. Hledání vlastní podoby hněvu, agrese, či sebe sama.

CÍL VZDĚLÁVACÍ:

(1) Teorie fyziognomie a jejich desinterpretace.

(2) Deformace tvaru v uměleckém díle, podoby vnitřní i vnější v (auto) portrétech F. Bacena: Jsou autoportréty Bacena agresivní, proč? Odlišují se od skutečné podoby člověka, v čem? Jakým způsobem zachází Bacon s fyziognomií tváře? Lze z portrétu člověka vyčíst jeho charakter (vnitřní podobu)? Jaký význam nese zachycení sebe sama obrazem? Jak na vás portréty (člověk) působí?

REFLEKTIVNÍ OTÁZKY:

(1) Reflexe 1: Připisujete lidem, které neznáte, určité vlastnosti, proč? Podle čeho tyto vlastnosti vybíráte? Soustředíte se při tom na tělesné znaky člověka, nebo výraz jeho tváře. Co může výraz tváře o člověku prozradit? Byli jste někdy v opačné situaci – někdo vás posuzoval, podle toho, jak vypadáte? Jaké to bylo, jak jste se cítili? Jakým způsobem naše zkušenost (osobní, zprostředkovaná) ovlivňuje vnímání lidí? V čem vidíte nebezpečí hodnocení člověka na základě vnějších znaků?

(2) Reflexe 2: Popište fotografii, kterou jste vytvořili? Jakou míru hněvu na ní vyjadřujete? Dařilo se vám hledat míru hněvu ve vašem obličejí? Je váš výraz agresivní, proč? Popište vaše 3 autoportréty – co mají společného a v čem se liší? Porovnejte malovaný portrét s fotografií, co mají společného a v čem se liší? Na kterém z nich jste to nejvíce vy, proč? Který z nich je nejvíce agresivní, proč? V jakém místě je váš hněv nejlépe znatelný? Popište svůj hněv, jak se projevuje, jaký má charakter, intenzitu? Na kterém z portrétů je vaše tvář nejvíce deformovaná a jak na vás tento portrét působí? Které znaky obličeje tvoří náš výraz? Jak se výraz naší tváře podílí na komunikaci s druhými? Jaký charakter nese komunikace při prožitku hněvu? Rozumíte neverbálním signálům ostatních a je to důležité?

VÝSTUPY RVP:

(a) Žák při vlastních tvůrčích činnostech pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření; porovnáva je na základě vztahů (světlostní poměry, barevné kontrasty, proporční vztahy a jiné).

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

(c) Užívá prostředky fotografie pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích.

(d) Vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření. Rozlišuje působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu.

(e) Na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.

KOMPETENCE RVP: Kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské.

MEZIPŘEDMĚTOVÉ VAZBY: Dějepis, výchova k občanství, přírodopis, výchova ke zdraví, dramatická výchova.

REFLEKTIVNÍ BILANCE II.

Tato hodina je postavena na vyjadřování a vnímání našich prožitků – hlavně pocitu hněvu. A prostřednictvím emocí se dotýkáme psychologické či sociologické oblasti lidského života: vnímání člověka. Umění (obecně) je dobrým a také jediným prostředkem, který dokáže plně obsáhnout emocionální podstatu jevů⁶⁶. Zlost (hněv) patří do okruhu základních emocí člověka, může mít různou intenzitu: rozzlobení, zuřivost, vztek, amok. Jejich význam, podobu, funkci může každý z nás chápat odlišně (i když existují obecné definice), avšak tato emoce neodmyslitelně patří k agresi, kterou samozřejmě mohou doprovázet další emoce (strach, radost, smutek aj.). Hněv lze zaznamenat fyziologickými projevy těla (např. zčervenání tváře), je znát ve výrazu tváře a nejčastěji se projevuje ve formě fyzické či verbální agrese. Někdy bývá ale hněv také skrytý, potlačovaný, což je jev většinou sociálně žádoucí, ale ne tak docela přirozený, a proto také nebezpečný. Je přínosné poznat svou pravou podobu hněvu, objevit ji a možná tak i lépe poznat sám sebe.

V začátku hodiny sdělují žákům, že dnes budeme pracovat s lidským (vlastním) obličejem a také s našimi pocity a prožitky, které mohou souviset s projevy agrese. Rozdávám žákům náhodně do skupin fotografie dívky (odlišné barvy pleti) s různým výrazem tváře. Žáci si při pohledu na fotografie mají rozmyslet svůj názor na agresivitu dívky a její osobnost (charakter). Během plnění úkolu ve skupinách se, hlavně v 6. A., objeví několikrát hanlivá poznámka směrem k fotografii, doprovázená smíchem: *co je to za ksicht?; má křivý voči...je divná*. V podobném duchu se nese i následná reflexe této aktivity, během které se žáci předhánějí v *co nejvtipnějších* odpovědích. Ukáže se i tendence připisovat dívce s nepříjemným výrazem tváře horší charakteristiku osobnosti a naopak (vnitřní atribut). To je nejzřetelnější u obr. 61, kteří žáci ve většině označují jako agresivní (výraz) a podle nich je tato dívka také *agresivní, zlá, namyšlená, hrubá, komplikovaná*. V 6. B. žáci jmenovali několik pozitivních názorů, lichotivých, či neutrálních: *pracuje s počítačem, je to zubařka, modelka, baví ji malování, sport*. Nejčastější asociace k obrázkům se ale týkala spojitosti dívky s prodejem oblečení a to v hanlivém smyslu (předsudek): *prodává hnusný věci, levný, nekvalitní* a to u všech skupin žáků v 6. A. a ve dvou skupinách v 6. B. S tímto názorem však výrazně nesouhlasí jeden chlapec (J.; 6. A.) a skutečně našťavaně protestuje: *To není pravda, že je nekvalitní, to nemůžeš říct... ted' jim dělali kontrolu a je to všechno v pohodě!!!*

Bavíme se proto o tom, na základě jakých znaků (u *naší* dívky to jsou znaky plynoucí s odlišné barvy pleti) člověka mu připisujeme vnitřní charakteristiky, či způsoby chování. Soustředíme se na to, co tato tendence ve vnímání člověka může způsobit, co pro nás znamená, dobíráme se pojmům *stereotyp, předsudek a fyziognomie*. Vzpomínáme na historická období, která vnější znaky člověka zneužila (nacismus). Je zřejmé, že toto téma není pro žáky příjemné, ohrazují se, že to, co uvedli, ale není předsudek, protože to přímo zažili a osobně znají (často se jejich zkušenost ukazuje jako zprostředkovaná – médii, filmem, rodiči...). Popisují jim, že tato tendence škatulkovat lidi, připisovat jim charakteristiky, soudit je podle prvního dojmu, je zcela přirozená a nemusí se za ni stydět, ale zároveň je dobré o ní vědět, korigovat ji a nenechat ji zvítězit nad naším rozumem. Jeden chlapec (6. A.) po celou dobu provokuje vulgárními a nelichotivými poznámkami, proto se ho ptám, jak by se cítil, kdyby ho druzí negativně posuzovali, jen podle fotky. Odpovídá: *mně by to bylo jedno, voni (ukazuje na skupinku žáků) mi to udělali a mně to bylo fuk!* (žáci se brání, že si nic takového

nepamatuji). Poznámám: teď mi ale přijde, že ti to úplně fuk není, muselo to být nepříjemné. *Teď už je to jedno* - odbíhá od tématu chlapec, nyní spíše smutný, než našťvaný. Uzavíráme diskuzi tím, že z tváře člověka je možné vyvodit (částečně) pouze to, jak se momentálně cítí, ale nic o jeho osobnosti. Chlapec *J.* dodává našťvaně: *to ale oni* (ukazuje rukou na spolužáky) *stejně nikdy nepochopí!*

Seznamuji žáky s námětem dnešní hodiny, ve které budeme pracovat s naší zlostí a vyjadřovat ji výrazem našeho obličejce, který zachytíme fotografií. Seznamuji je také s pravo-levou teorií lidské tváře. Žáci, zejména dívky, s teorií souhlasí a shodují se, že mají skutečně levou stranu tváře hezčí, než pravou. Ukazují žákům obrázky projevů celého těla při určitém prožitku a instruují je, že při hledání výrazu zlosti si mohou celým tělem pomáhat, i když fotografie bude zaměřena jen na jejich portrét. V 6. B. se žáci do focení portrétů s chutí pouštějí, pouze dvě dívky se stydí fotit s ostatními ve třídě, a tak jim dovolují poodejít na chodbu. V 6. A. panuje trochu stísněná atmosféra (po konfliktní diskuzi), která se projeví během focení – žáci jsou rezervovanější, bojí se (stydí) vyzkoušet se výraznější mimiku, uvolnit se, jejich focení mi připomíná spíš snahu o vytvoření pěkné fotky do alba/na profil. Do focení se vůbec nechce chlapci *J.*, který říká, že si nepřeje, aby jeho fotka visela někde na internetu. Ujišťuju ho, že se toho nemusí bát a znovu mu popisuji, co se s jeho fotografií bude dít (bude ji překreslovat a potom ji klidně může zničit). Reaguje ale velmi rozhořčeně: *to říkaj všichni a pak to zneužijou!* Navrhuji mu tedy, že svůj portrét může rovnou namalovat. Chvilí se neúčastní ničeho, jen ostatní pozoruje, po chvíli se ke své skupině přidá a vyfotí se s výrazem, řekla bych neutrálním (bez emoce).

Tisk fotografií učiním přes přestávku, proto se v začátku druhé hodiny pouštíme do nové interpretace autoportrétů pomocí malby. Ukazuji žákům, jakým způsobem je možné zaznamenat tvář člověka na příkladě A. Šimotové (*Vytrácení podob*). A vysvětluji jim, že portrét nemusí být přesný přepis skutečnosti - našich fyzických znaků, aby vyjádřil naše pocity, prožitky, naši osobnost. Tvorba Šimotové je více duchovního rázu, převládá pocit pomíjivosti, či ztráty, portréty nejsou tělesné. Jako vhodnější ukázkou považuji autoportréty od F. Bacena, který vychází z fotografie, ale zároveň se od fyziognomie tváře odpoutává, deformuje ji a tím zobrazuje vnitřní charakter člověka, či jeho emocionální naladění. Ukazuje se ale, že i Šimotová je dobrým příkladem pro zaměření žáků na emocionalitu člověka – její dílo popisují zejména skrze pocity: *ty tváře jsou smutné, vystrašené, děsivé, hrůzostrašné*. Ptám se žáků, čím jsou u nich tyto dojmy vyvolány – popisují výrazové prostředky jako barevnost, ale i nekonkrétnost tváře, barevné tečky, skvrny (pigment) a zdeformované tvary (ústa, oči). Jedna dívka popisuje: *nepřipadá mi to jako lidi, jsou takový, jako by nebyli...kdo to je?*

Navádím žáky, aby se při výtvarném přepisu své tváře snažili vystihnout (zvýraznit) danou míru emoce a zachytit tak výstižně podobu svého hněvu (agrese). Bylo by přínosné instruovat žáky k vytvoření celého cyklu svých portrétů, ve kterých využijí různou míru deformace obličejce až k naprostému oproštění se od fyziognomie tváře, abychom mohli skutečně hledat tu jejich pravou, nezakrytou podobu. Tuto možnost jsem ale v hodině nevyužila, i když několik žáků spontánně vytváří více svých portrétů, ve kterých si s mírou deformace hrají. Většina žáků velmi ráda opouští klasický nástroj malby – štětec, a tvoří prsty a houbičkou.

⁶⁶SLAVÍK, J., WAWROSZ: *Umění zážitku, zážitek umění* (2. Díl), Praha: UK – Pedf, 2004, s. 169.

Až na několik výjimek se žáci shodují, že výsledný autoportrét v malbě se jejich podobě blíží více, než na fotografii. Několikrát zazní hodnocení od spolužáků ve smyslu, *to jsi přesně ty*. V portrétu, kde se objevila velká míra deformace tvaru, ale žáci nejsou spokojeni, protože jejich podoba je špatně rozpoznatelná, nebo jejich výraz vyjadřuje jinou emoci, než je hněv (obr. 69). V portrétech jim připadá agresivní použití červené a černé barvy, také tváře rozmazané (obr. 68, 70). Snažím se je přivést k pozornějšímu sledování jednotlivých výrazů, a žáci poté rozeznávají jako nejdůležitější pro tvoření výrazu tváře tvar úst a očí a jako nejvýstižnější výraz hněvu určují portrét dívky se *zlýma, pichlavýma očima* (obr. 72).

V hodině dále zkusíme zaznamenat komunikaci, která probíhá při setkání dvou naštvaných (vzteklých) lidí. Žáci mají za úkol ve dvojici průběh a charakter komunikace vyjádřit linií, samozřejmě bez verbálních projevů. U většiny dvojic probíhá komunikace energicky, dochází i k protržení papíru. Žáci navazují na zkušenost z minulé hodiny a již vědí, jakým způsobem je možné s linií zacházet. Pro vyjádření agresivních znaků – křiku, řevu, zlosti, hádky, rvačky...používají neestetizované linie, ostré, protínající se, zubaté a nakreslené přes sebe. Jako výraz vzteku mnozí přeškrtnali linie druhého.

Pro většinu z nich byla komunikace nepříjemná: *já sem teda byl pak ještě víc naštvanej, než, když sem tě potkal, nechtěl sem se takhle hádat*. (Ondra k Michalovi, obr. 70). Michal: *aspoň jsme si to vyřikali*. Ptám se Ondry, co udělá příště, až potká naštvaného Michala. Odpovídá: *kdyby byl Michal naštvanej, tak to je asi zbytečný se s nim bavit*. Žáci postupně přichází s myšlenkou, že je přínosné umět rozpoznat výraz člověka proto, aby předcházeli konfliktům, aby se vyhnuli zbytečným problémům. Dívky se hádaly nejvíce kvůli klukům, chlapci naopak více bezdůvodně. Mnozí žáci se také nedokázali pohádat, protože *jsou kamarádi*, nebo to nedovoloval obsah komunikace (láska, rozchod...).



Obr. 68, 6. B.



Obr. 69, 6. A.



Obr. 70, 6. B.



Obr. 71, 6. B.



Obr. 72, 6. B.

10.3. Agresivita ve slovech a obrazech

NÁMĚT: Agresivita ve slovech a obrazech (3D font, koláž z novin).

KONCEPTY: agresivita, média, manipulace, slovo, obraz, 3D písmo, objekt, graffiti, veřejný prostor, koncept, škola.

MOTIVACE:

(1) Různé druhy novin – úkol na téma: objevuje se v tisku agresivita?

(2) Obrázky graffiti a street art práce výtvarníka Pointa promíchané s graffiti s méně hodnotnou výtvarnou stránkou (také ilegální díla). Žáci obrázky podle svého uvážení roztrídí do dvou skupin.

Ukázky anonymních prací s menší (žádnou) výtvarnou hodnotou:



Obr. 73

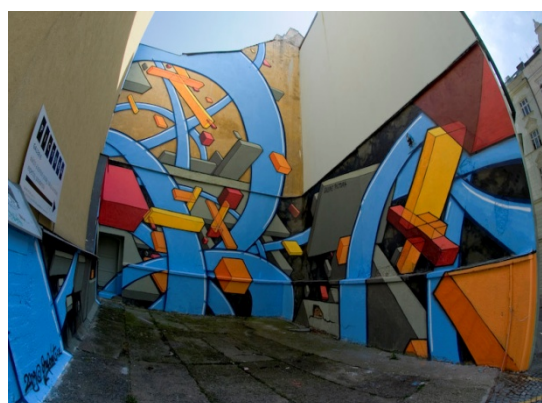


Obr. 74

Graffiti výtvarníka Pointa:



Obr. 75, Point, „Composition, Praha, 2009



Obr. 76, Point, Praha, 2009

(3) Základy typografie - ukázky různých druhů písma, podpora formy v souladu s obsahem (obr.). Obrazové pomůcky z ELIŠKA, J.: *Vizuální komunikace – Písmo*, Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2005. ISBN 80-7204-418-4.



Obr. 77, L. Sutnar

ZADÁNÍ:

(1) Prohlídněte si noviny a vystříhnete vše, co má podle vás agresivní charakter (články, obrázky, slova). Nalepte výstřižky na kartonovou plochu, celou ji zaplňte. Nevytvářejte nové zprávy, či nové významy. Dotvořte plochu barevně, zvýrazněte to, co vám přijde nejdůležitější, ale tak, aby se nevytratila sdělná hodnota výstřižků.

(2) Vymyslete slovo, které bude doprovázet plochu s novinovými výstřižky. Například slovo agresivita, agrese, násilí, nebo jiné synonymum.

(3) Vytvořte slovo jako 3D objekt (3D font). Každá skupina žáků (cca 3 žáci) vytvoří jedno písmeno slova. Dohodněte se ve třídě dohodnout na velikosti a tvaru písmem.

(4) Vytvořená písmena barevně nasprejujte. Umístěte objekt do areálu školy – najděte nejvhodnější místo.

(5) Vytvořte nápis – doprovodné instrukce pro ostatní žáky a zaměstnance školy. Instruuje diváky, zda mohou objekty dále dotvářet (dopsat, dolepit, dokreslit, dobarvit, poničit aj.).

VÝTVARNÝ PROBLÉM: Výtvarná i sdělná hodnota písma – forma a obsah v souladu uměleckého konceptu. Písmo jako prostorový 3D objekt, vizuální komunikace s divákem. Individuální projev v rámci celku.

TECHNIKA: Písmena z kartonu o velikosti cca. 70 x 45 cm, stříkání (barvení) písmen barevnými spreji, kartonová plocha s novinovými výstřižky, dotvářená tónovacími barvami.

PŘIDANÁ HODNOTA: Graffiti není jen vandalství, ale i výtvarný projev s uměleckou hodnotou. Uvědomování si uměleckého záměru při vlastní tvorbě, možnosti komunikace skrze výtvarné dílo. Podpora osobní odpovědnosti za věci a činy, které vytvořím/napíšu/řeknu/udělám.

VÝTVARNÁ KULTURA:

(1) Point(Jan Kaláb): graffiti, street art, objektová tvorba, 3D font. (www.onepoint.cz; <http://www.onepoint.cz/33-coloured-pavements-zizkov-prague-2005>, vstup 4. 3. 2011).



Obr. 78, Point, „Mube“, Sao Paolo, 2010



Obr. 79, Point, „Obsazeno“, Praha, 2006

JINÉ KONTEXTY:

(1) Umělecké a sociální

(1a) Sociální tendence v umění, sociální intervence. Hledání vztahu mezi uměním a reálnými životními situacemi. Umění ve veřejném prostoru jako možnost komunikace s diváky. ŠTEFKOVÁ, Z. : *Sociální intervence*, IN Artlist (online), přístupné z: <http://artlist.cz/?id=162>, vstup 22. 4. 2010

FARNÁ, K.: *Kreativní telefonní budky Art Phone na Kampě*, IN Design magazín (online), přístupné z: <http://www.designmagazin.cz/umeni/2841-kreativni-telefonni-budky-art-phone-na-kampe.html>, vstup 22. 4. 2010

Sociální tendence v díle výtvarníka Pointa – jak lze upozorňovat na současné problémy: DAVID, J.: *Neznámý malíř obarvil záplatované chodníky*, IN Idnes (online), přístupné z: http://zpravy.idnes.cz/praha.asp?c=A051101_140156_praha_nad, vstup 22. 4. 2010

DAVID, J.: *Záhada byla rozluštěna: chodníky barví student*, IN Mf Dnes (online), přístupné z: http://www.desir-cz.org/desir/streetart/clanky/mf_zahadarozlustena.html, vstup 22. 4. 2010

(1b) CAP – Crew against people: skupina vytvářející novou vizualitu v graffiti (*2005), kritizuje tradiční postupy a svými gesty (přemalování graffiti piecu obrazem dřevěné klády, či písmeny CAP (obr. 85) vyjadřuje odpor a nesouhlas s konkrétním dílem. Více informací v knize: CAP – Crew against people (2007): <http://www.phatbeatz.cz/prvni-info-o-knize-cap-crew-against-people>, vstup 21. 3. 2011



Obr. 80

(2) Kulturní

(2a) Vývoj graffiti, základní principy tvorby, osobnosti jeho tvůrců a kulturní souvislosti. MAREK, M.: *Graffiti a psychoanalýza*, Arteterapie, č. 16, 2008, s. 55 – 64.

Graffiti a street art na rozhraní mezi vandalismem a uměním – diskuze: DEKOJ, S: *Kde pramení vandalismus?*, IN Help 24 (online), přístupné z: http://www.help24.cz/index.php?page=clanky&view=kde_prameni_vandalismus, vstup 23. 4. 2010

KUBNÝ, P.: *Graffiti v opavských ulicích. Je to umění, nebo jen pouhé čmáranice?*, IN Mladá fronta – Sedmička (online), přístupné z: <http://www.sedmicka.cz/opava/clanek?id=146813>, vstup 23. 4. 2010

1. Graffiti bienále, Sao Paulo, 2010. Point vystavuje 3D objekt „Mube“ (obr. 73), přístupné z: <http://mtn-world.com/es/blog/2010/10/23/1st-bienal-international-graffiti-fine-art-event-in-sao-paulo/>, vstup 14. 3. 2011.

(3) Sociologický

(3a) Osobnosti sprejersů – kdo jsou jeho tvůrci? Jaké důvody je k tvorbě graffiti vedou? Jaký mají přístup k současnému světu a co si myslí o ostatních sprejerech? Rozhovor se dvěma nezletilými sprejery: KRAJÁNEK, P.: in deník Metro (online), přístupné z: http://www.p13.cz/stop/3_00/clanky/25.htm, vstup 14. 3. 2011.

(4) Právní

(4a) Graffiti a street art jako ilegální činnost. Právní zakotvení trestního činu poškozování cizího majetku v zákoně č. 40/2009 Sb, platnost od 1. 1. 2010, pod § 228 odst. 2., přístupné z: <http://www.trestni-rizeni.com/dokumenty/trestne-ciny-paragrafy/poskozeni-cizi-veci>, 14. 3. 2011

(5) Psychologický

(5a) Manipulace v médiích. Negativní vliv médií na děti a mladistvé: BLAŽEK, B.: *Tváří v tvář obrazovce: Společnost v moci médií*, Brno: 1995. ISBN 80-85850-11-7, s. 83 – 91. BLAŽEK, B.: *Tváří v tvář obrazovce: Jak se televize zmocňuje dětských duší*, Brno: 1995. ISBN 80-85850-11-7, s. 132 – 139.

POSTUP:

(1) Sdělení námětu, hledání agresivních článků v novinách. Reflexe 1: Jaké zprávy jsou pro nás agresivní a jak nás ovlivňují?

(2) Nalepení článků na velkou plochu a dobarvení plochy (zvýraznění).

(3) Prohlížení obrázků graffiti a street art, práce Pointa. Třídění graffiti na výtvarné a méně výtvarné (motivace 2). Reflexe 2: Rozdíl v umělecké hodnotě graffiti.

(4) Tvorba 3D nápisu (slovo agrese, násilí...).

(5) Umístění objektu v areálu školy.

CÍL OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ: Uvědomit si vliv médií na jedince (na žáka) a jejich manipulaci se čtenářem. Jaké mediální prostředky jsou nástrojem této manipulace. Podpora komunikace ve skupině: dohoda celé třídy na vizuální podobě objektu a celkovém konceptu díla. Uvědomit si odpovědnost za své činy (ilegální tvorba graffiti).

CÍL VZDĚLÁVACÍ:

(1) Graffiti a street art tvorba – podoby umění a vandalství. Umění ve veřejném prostoru (public art).

(2) Typografie a její pravidla – přínos pro graffiti. Uplatnění pravidel v práci žáků.

(3) 3D graffiti výtvarníka Pointa: Co autor přináší v tvorbě písma nového? Jakou roli hraje v jeho tvorbě forma a jakou obsah? Jak pracuje výtvarník s prostorem? Jaké plochy

Point využívá? Jak na vás jeho díla působí v porovnání s ostatními graffiti od neznámých autorů? Jaké sdělení jeho díla mohou obsahovat? Pro koho své práce tvoří?

REFLEKTIVNÍ OTÁZKY:

Reflexe 1: Které typy zpráv hodnotíte jako agresivní? Jakou část v novinách zaplňují agresivní zprávy? Odpovídá tento rozsah realitě, ve které žijeme? Proč média prezentují takové množství agresivních zpráv? Mohou nás tyto zprávy ovlivňovat, jak? Jaké prostředky komunikace média používají – jsou agresivní?

Reflexe 2: Je graffiti tvorba agresivní, v čem? Jak hodnotíte graffiti ve vašem okolí? Jak se odlišuje graffiti jako výtvarný projev a graffiti jako pouhá tendence popsat či pokreslit jakkoliv zeď? Které graffiti z následujících obrázků mají výtvarnou hodnotu a která ne? Podle čeho to lze hodnotit?

Reflexe 3: Jaké slovo jste se rozhodli vytvořit a proč? Je na objektech něco agresivního, co? V čem se shodují a v čem odlišují od 3D fontu od Pointa? Co vám při práci činilo největší potíže? Jste spokojeni s tím, jak se k sobě jednotlivé objekty (písmena) hodí? Jak může sdělnou hodnotu slova ovlivnit výtvarná stránka? Jak probíhala komunikace s celou třídou, dařilo se vám domluvit? Na které místo ve škole objekt umístíte a proč?

VÝSTUPY RVP:

(a) Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření.

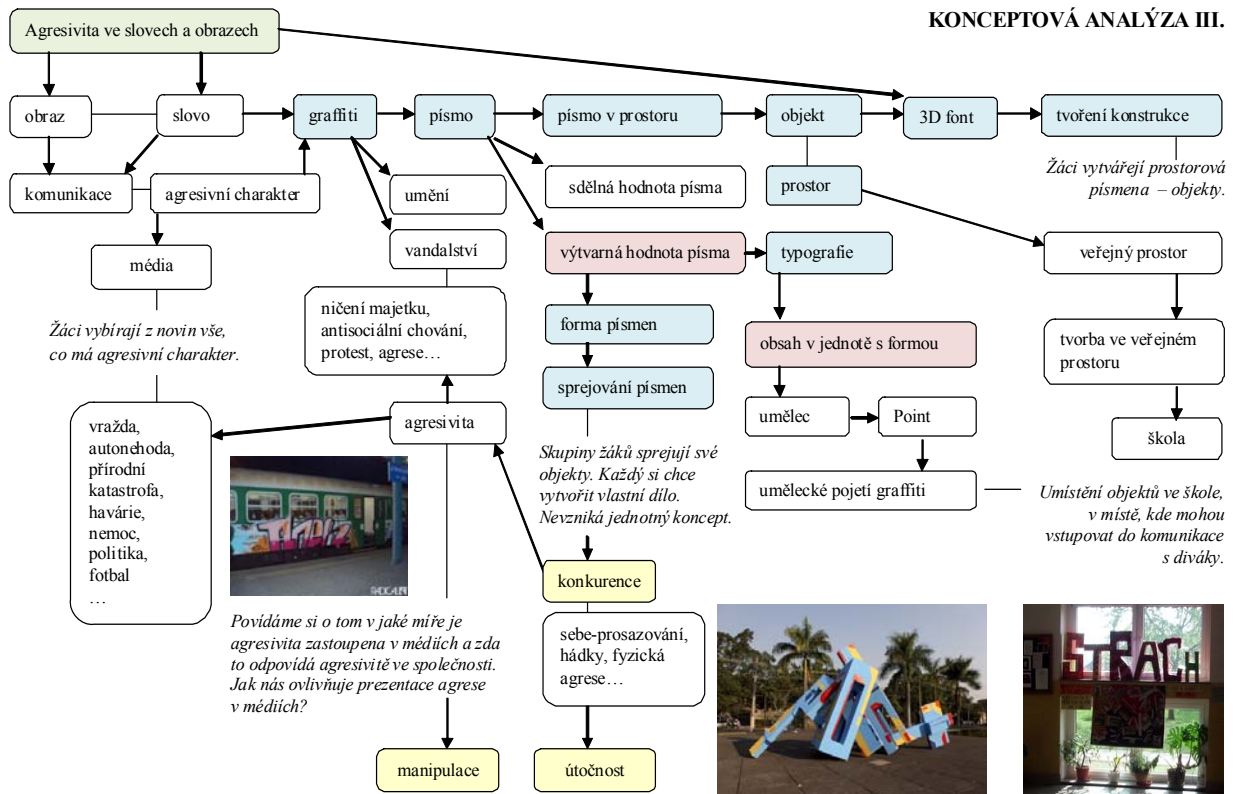
(b) Žák interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků.

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

(d) Žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.

KOMPETENCE RVP: Kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

MEZIPŘEDMĚTOVÉ VAZBY: Český jazyk a literatura, matematika a její aplikace, dějepis, člověk a svět práce, výchova k občanství.



REFLEKTIVNÍ BILANCE III

Slovo i obraz nesou významy – často působí dohromady, ale slovo je základem mluveného, či psaného projevu a obraz základem výtvarné tvorby. Se slovy a obrazy se setkáváme dennodenně – v médiích, či v ulicích. Obsahují tyto jevy agresivitu, jaký je její charakter a jakým způsobem nás ovlivňují? To jsou základní otázky této hodiny, ve které se budeme s žáky snažit najít odpovědi pomocí dvou fenoménů – graffiti tvorby a médií – jako prostředku komunikace s veřejností. Graffiti jako způsob výtvarného vyjádření v sobě může zahrnovat agresivitu v mnoha ohledech – v přístupu sprejerů k cizímu majetku, který ničí a porušují tak daná pravidla (právní důsledky), v násilném způsobu vyjadřování, které se nikoho neptá, zda se chceme každý den dívat na popsané a pokreslené zdi (společenské důsledky), či ve formě, jakou jejich piecy nesou (emocionální důsledky). Zároveň ale může být graffiti velmi působivý prostředek k určitému sdělení, může nést uměleckou hodnotu. Hranice vnímání umění má ale každý z nás jiné. Proto se tato hodina soustředí také na formální provedení graffiti – možnosti typografie, práce s barvou a tvarem, které mohou zvyšovat kvalitu provedení pieců.

Ještě před začátkem hodiny přináším do třídy množství novin, či jiného zpravodajského tisku a rozprostírám je na lavice. Žáci se u mě samovolně scházejí a materiály si prohlížejí, proto plynule přecházíme k prvnímu úkolu a žádám je, aby psali na připravený papír typy zpráv, které se nejčastěji objevují v médiích. Objevují se následující výroky: *vražda, nehody, autonehody, politika, havárie, špatné počasí, prasečí chřipka, smrt, fotbal, znásilnění, nova, prima cool, nic*. Vyzývám je, aby zakroužkovali všechno, co je podle nich agresivní. Až na tři slova (nova, prima cool, nic) vše kroužkují. Diskutujeme proto na téma, jakým způsobem nás tyto zprávy ovlivňují, zda reprezentují skutečnou míru agresivních jevů ve společnosti, jakou má manifestace agrese příčinu a důsledek.

V 6. B. se žáci po nějaké chvíli shodnou, že taková míra agrese ve skutečném světě není a média to s prezentací přehánějí, proto: *aby lidi zaujali; aby si to koupili; aby se dívali; podávaj to tak, aby to působilo zajímavě na lidi* (6. B.). *Protože sou to zprávy z celého světa; oni to tam píšou, aby se to prodávalo, aby měli prachy* (6. A.). V 6. A. se žáci více přou a rozhovor se nese hlavně mezi názory dvou chlapců, první tvrdí, že: *ve skutečnosti je to stejný druhý namítá, žeto teda není, tolik se toho zas neděje*. Ptám se žáků, proč by agresivní zprávy měly zvyšovat prodejnost tisku: *protože ty děsivý zprávy jsou zajímavější než třeba politika, líp se pamatujou* (6. B.); *obrázky z nějaký nehody jsou hnusný, ale stejně se na ně koukám* (chlapec, 6. A.). Jedna dívka dodává: *kolikrát si to celý úplně vymyslej a není to pravda, je to bulvár, třeba nějaká holka dá někomu pusu, voni jí vyfotí a může se rozvádět*. Obě třídy se shodují, že ne všechno, co slyšíme, či vidíme ve zpravodajství, je pravda.

Vysvětluji žákům, že v dnešní hodině je předmětem našeho zájmu písmo jako nástroj komunikace a to jak jeho sdělná hodnota, tak výtvarná. Ptám se jich, jestli je napadá nějaká forma písma, která může být agresivní. Mému dotazu ale moc dobře nerozumí, proto rovnou vytahují obrázky s graffiti tvorbou a ptám se, zda je graffiti agresivní. V 6. B. zaznívá několik souhlasných názorů, například jeden chlapec jako důvod uvádí estetickou hodnotu: *u nás v okolí jsou samý hnusný čmáranice, z okna bych na to teda koukat nechtěl*. Ptám se, jestli znají nějaké graffiti, které nepovažují za čmáranice: *v Kralupech nad tunelem je jedno dobrý, to je vybarvený*. V 6. A. převažuje názor, že: *všechno, co je nastříkaný, je pěkný* (dívka).

Povídáme si o tom, podle čeho hodnotíme graffiti jako čmáranici a podle čeho jako výtvarné dílo. Ukazují žákům připravené obrázky s díly od Pointa i anonymními pracemi s různou mírou umělecké hodnoty, včetně nezákonné tvorby (posprejovaný vlak). V 6. B. žáci mezi práce s výtvarnou hodnotou nejprve řadí všechny zdi, které jsou zaplněné co největším množstvím obrázků a barev, v 6. A. žáci do této kategorie řadí téměř všechny graffiti piecy, ale dochází i k rozepři. Nedbale nastříkaný podpis (rozteklý, obr. 44) na jedné ze stěn domu si několik žáků nepřeje zařadit do kategorie s uměleckou hodnotou, protože: *ten, kdo to nastříkal nic neumí, jen poničil tu zed'*. Jejich spolužačka (*T.*) ale rozhořčeně namítá, že: *on to třeba chtěl, aby to stejkal, vždyť je to jen podpis, neznamená to, že nic víc neumí*.

Povídáme si také o ilegální stránce graffiti tvorby, jak moc je riziko trestu pro autory důležité a jaké tresty vůbec za ilegální graffiti hrozí (žáci uvádějí pokuty). V 6. A. se dozvídám, že několik žáků (v čele s dívkou *T.*) má s nelegální tvorbou již osobní zkušenost, protože posprejovali místní zastávku a během toho je natočily kamery. Vše bylo oznámeno rodičům, kteří museli uhradit náklady za uvedení zastávky do původního stavu, což měli za úkol sami žáci. Upozorňuji proto žáky, že existují i legální plochy (ukazují obrázek zdi J. Lennona v Praze), kde mohou bez problémů tvořit a také, kde seznamy těchto míst mohou najít. Asi po měsíci mi dívka *T.* nese ukázat své graffiti návrhy a vypráví, že byla na zmíněné zdi o víkendů tvořit.

Postupně z obrázků vybírám práce od Pointa a ptám se žáků, v čem se tyto díla liší od těch zbývajících. Žáci označují jeho tvorbu jako *skvělou*, protože *to písmo je jednotný; písmo je rovný; vytváří to třetí prostor; je to jak architektura*. Odlišují jeho prostorový podpis z polystyrénu, všímají si, že není napsaný přímo na zdi, ale připevněný k ní, avšak nejsou si jisti jeho uměleckou hodnotou (*nelíbí se mi to*). Ukazují proto žákům jeho 3D objekty (3D fonty) větších rozměrů. Na ně již reagují velmi nadšeně, podobné práce neznají. Když jim oznamuji, že něco trochu podobného, ale menšího, dnes vytvoříme, jsou zaskočeni a mají pocit, že to nemohou zvládnout. Pouštíme se ihned do vymýšlení slova, které vytvoří. Navrhují žákům slovo agrese, ale zároveň jim dávám prostor, aby vymysleli vlastní podobné slovo. Bylo by vhodnější jim tuto volbu nedávat, protože vymýšlení slova je časově náročné a domluva v obou třídách je složitá. Některé nápady rovnou vyřazuji, protože mi nepřipadá vhodné umísťovat je do prostoru školy a ani se nevážou přímo k tématu hodiny (např. *smrt, znásilňování, týrání*). To je možné klasifikovat jako projev agrese z mé strany, jakousi formu obrany. Nakonec se většina žáků shoduje na slovu *souboj* (6. B.) a *strach* (6. A.).

Žáci se rozdělí do skupin a každá z nich má přiřazené konkrétní písmeno, které bude vytvářet. Skupiny mají chvilku na to, aby zkusily vytvořit kresebný návrh formy tohoto slova. Ukazují jim proto publikace s obrázky typografie, abychom si nastínili její základní pravidla. Času je ale málo, proto není na tvorbu návrhů dostatek prostoru a i přesto, že je určitý návrh nakreslen na tabuli jako jakási šablona, není možné jej dodržet. Museli bychom se písmu věnovat již v předešlé hodině. Jednotnou formu je těžké dodržet už jen z toho důvodu, že se žáci potýkají se samotnou konstrukcí objektu. Někteří si kreslí plánek jednotlivých dílů, jiní se pouštějí do tvorby spontánně, proto i výsledná podoba jednotlivých písmen je odlišná (velikostí i tvarem). Tvorba vyžaduje prostorovou představivost a technickou zručnost (obr. 81), ale žáci si během tohoto úkolu své objekty nekritizují, naopak si s nimi pomáhají. Někteří žáci se do tvorby objektů příliš nezapojují a vytvářejí místo toho tabuli s agresivními novinovými výstřižky (obr. 82).

Do konce druhé hodiny stihne většina skupinek své písmeno vyrobit, ale pro dokončení úkolu musíme využít i třetí hodinu. Písmena jdeme nasprejovat ven (obr. 83, 84). Musím žáky hodně hlídat, usměrňovat je i zvyšovat hlas, abych je uhlídala v *bezpečné* vzdálenosti od sprejů. Povoluji jim vždy jednu barvu spreje do skupiny, ve které se v barvení mají vystřídat všichni. V tuto chvíli nastává největší problém, protože si žáci chtějí *své* písmeno nastříkat po *svém*. Rozhodně se nehodlají přizpůsobovat názorům svých spolužáků, ani dodržet předem dohodnutou barevnost. Jejich cílem je většinou posprejovat co největší plochu svého objektu, u několika skupin zaznamenám pevně nastavené hranice (prostor), jakou plochu mohou posprejovat. Dochází k hádkám, protože některé barvy jsou rychle vystříkané a také k *souboji* či barevná stopa bude nakonec viditelná. Jeden chlapec 6. A. při tomto konfliktu stříkne (z větší dálky) záměrně sprej do obličeje druhému chlapci (projev fyzická agrese). Objekty jsou proto vyplněny směsicí různých barev, ale žáci jsou vesměs spokojeni, že si každý alespoň část nasprejoval a tuto činnost vyzkoušel (pouze tři dívky z 6. B. se sprejování neúčastnily vůbec).

I přesto, že výsledný objekt žáci hodnotí jako: *přehlácený; je tam toho hodně; nehodí se to k sobě; chybí tam víc červený a černý; je to malý*, jsou celkově spokojeni. S plochou s novinovými výstřižky jsou spokojeni zcela, jen by některé obrázky vyřadili (například fotografii Baraka Obamy). Za agresivní kromě celého obsahu tabule považují hlavně použití černé a červené barvy a kapky červené barvy: *vypadá jako krev*.

Nakonec hledáme místo ve škole, kam bychom oba objekty (slovo i plochu s výstřižky) umístili. V obou třídách je nejčastějším přáním žáků umístit objekty ve vlastní třídě. I přes zmíněné výhrady k objektům jsou na ně také pyšní, chtějí si je proto užít a také se bojí, že jinde by je mohl někdo poničit. Bavíme se proto o funkci umění ve veřejném prostoru i o funkci graffiti a jeho umisťování na zdi, které jsou lidem dobře na očích. Připomínáme si funkci písma i obrazu jako prostředku komunikace. Žáci nakonec vybírají místo na hlavních chodbách, naproti oknu, protože tudy projde nejvíce lidí, objekty budou vidět z dálky a okna zajišťují dostatek světla (obr. 85, 86).

Na závěr se bavíme o tom, jaký význam jejich slovo a obraz nese. Objevují se názory jako: *že sme dobrý, že sme to vytvořili; že umíme sprejovat*, ale i postoje svázané s prezentací agresivity veřejnosti: *že ty zprávy v novinách jsou agresivní a lidi pak maj strach; že jsou ty zprávy schválně agresivní, abysme je četli; že je všude spousta problémů a katastrof a my to čteme, i když to číst nechceme*.

Objekty již instalují sama, protože další časový prostor navíc s žáky nedostávám. Omylem umístím písmeno *J* ve slově *souboj* opačně – jeho otočení do správné pozice je jediná změna, která během 1 měsíce, po kterou jsou objekty umístěny na chodbě, proběhne. I přesto, že doprovodné tabule vyzývají ostatní k aktivnímu přístupu k objektům – mohou cokoliv doplnit, odstranit, zničit...

Žáci 6. ročníků jsou tímto pasivním přístupem nadšeni a ani oni sami již do objektů nezasahují a po skončení instalace si někteří z nich odnášejí *svá* písmena domů.



Obr. 81, 6. B.



Obr. 82, 6. B.



Obr. 83, 6. A. při sprejování



Obr. 84, 6. B. při sprejování



Obr. 85, Výsledný objekt 6. A.



Obr. 86, Výsledný objekt 6. B.

10.5. Moje škola ne/bezpečná

NÁMĚT: Moje škola ne/bezpečná (fotografie a malba místa)

KONCEPTY: Bezpečí, nebezpečí, agresivita, šikana, škola, třída, místo, skupina, moc, zkušenost, realita, fikce, příběh.

MOTIVACE:

(1) Imaginace⁶⁷ bezpečného a nebezpečného místa ve škole: všichni žáci i učitel sedí na židlích v kruhu, učitel vyzve žáky, aby zavřeli oči a poslouchali jen jeho hlas. V průběhu imaginace učitel nechává dostatek času na představy žáků. Po imaginaci žáci sdělují své zážitky a představy (reflexe 1).

Ukázka imaginace:

„Pohodlně se usadíte, uvolněte se, můžete si zavřít oči a soustředíte se pouze na můj hlas, kterým vás nyní provedu po vaší škole.

Jste venku a přicházíte ke škole...podívejte se, jak to vypadá v okolí školy... zadívejte se na budovu školy a soustředte se na to, co bezpečného a nebezpečného na těchto místech vidíte...myslete na pocity, s jakými do školy vstupujete...nyní jste v šatně, přezouváte se, odkládáte si bundu a setkáváte se s vašimi spolužáky...podívejte se, jak šatna a její okolí vypadá, sledujte, jaké je setkání s vašimi spolužáky...vidíte něco bezpečného nebo nebezpečného? Stoupáte ke své třídě...míjíte ostatní třídy...jdete po schodech...po chodbě...potkáváte další žáky, i učitele...všimněte si, jak chodby vypadají, jaké věci se v nich nachází...pozorujte, jaká jsou pro vás setkání s druhými lidmi...dobře si prohlédněte vše, co je pro vás bezpečné a nebezpečné...nakonec vcházíte do své třídy, projděte se po ní, rozhlédněte se po ní a pozorujte místa, která vám připadají nebezpečná, nebo bezpečná...naposledy se rozhlédněte po cestě, kterou jsme teď spolu po škole prošli a podívejte se na místo, které je pro vás ze všech nejvíce bezpečné a nejvíce nebezpečné...až tato místa najdete, můžete otevřít oči a vrátit se zpět sem ke mně do třídy.

(2) Kazuistika příběhů o šikanování z knihy: KOLÁŘ, M.: *Skrytý svět šikanování ve školách: Příčiny, diagnostika a praktická pomoc*, Praha: Portál, 1997. SBN 80-7178-123-1

Ukázky příběhů:

(a) Prvňáček z obyčejné základní školy přišel domů nešťastný. Po nějaké době, když na něj maminka naléhala, jí svoje trápení prozradil. Jeho spolužák, jednoruký Karel, ho bil za asistence několika sedmáků. Sedmáci se ohromně bavili, když někteří prvňáci stáli se svěřenými rukama a Karel je jednou rukou fackoval. Jejich veselí dosáhlo vrcholu, když tento sedmiletý „mrzák“ bil pěstí do obličeje dvanáctiletého chlapce, až mu tekla krev.

⁶⁷Slovo imaginace označuje schopnost člověka vyvolávat v mysli představy či „obrazy“, které se mohou vázat k předchozí zkušenosti, či jde o nové představy (převzato z wikipedie, vstup 17. 11. 2010). Dle Kanta jde o „moc přimýšlet k pojmu mnoho nepojmenovatelného a s přispěním prožitku oživovat poznávací schopnosti, pronikat hlouběji, a k pouhé literě slov připojovat i ducha“. (ČAČKA, O a kol.: *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*, Píerov: Doplněk, 1999. ISBN 80-7239-034-1, s. 188). W Dilthey mluví o „myšlení v obrazech (tamtéž).

(b) Sedmiletá holčička v brýlích s brašnou na zádech vyšla před školu. Čtyři osmáci na kolečkových bruslích do ní začali narážet. Dívka upadla a začala plakat. Brýle ležely kousek od ní. Jeden chlapec se ve smyku akrobaticky pro brýle sehnul a praštil s nimi o zeď. Když se po chvíli děvčátko zvedlo a udělalo pár kroků, jeden „hrdina“ na ni znovu najel a srazil ji do křoví.

(c) Prvňáček z obyčejné základní školy přišel domů zaražený. Po chvíli se mamince svěřil. „U nás se stalo něco hrozného, ale paní učitelka říkala, že o tom nemáme nikomu říkat. Čtyři kluci dlouho ubližovali spolužákovi. Trvalo to od 1. do 4. Třídy. Musel jim dávat peníze. Nakonec jim dal šestnáct tisíc. Přišli za ním do bytu a vyhrožovali mu pistolí.“ Matka se ohromeně zeptala: „Bakelitovou pistolí?“ Dítě odpovědělo: Ne, opravdovou.“

(d) Chlapec přišel pozdě na hodinu. Učitel ho napomenul, čímž spustil lavinu nadávek a výhrůžek z úst svého svěřence, který tvrdil, že mu rozbije na cucky tu jeho starou škodovku. Celá třída se bavila. Pedagog nikoliv. Byl paralyzován, žáka po chvíli vykázal za dveře a přešel to. Při dalších hodinách mu žák nakreslil na záda ženské přirození, házel po něm slupky od banánů, střefoval se mu křídou do hlavy, chodil po třídě a srážel spolužákům věci z lavice, lámal jim tužky, trhal knihy a vyhazoval je z okna. Jednou dokonce přinesl do třídy cihlu a házel ji po třídě...

ZADÁNÍ:

(a) Vyfotografujte ve škole 2 místa – místo bezpečné a místo nebezpečné. Obě fotografie popište, proč na vás místo působí ne/bezpečně.

(b) Podívejte se, jakým způsobem pracuje s atmosférou místa výtvarník J. Bolf – s jeho strašidelností, nebezpečností apod. Vytvořte malbu vašeho nebezpečného prostoru, využijte malbu jako prostředek pro zachycení atmosféry/vlastností/znaků prostoru, které vám připadají nebezpečné.

(c) Vymyslete příběh, který by se ve vašem nebezpečném místě mohl odehrát, či se odehrál. Vytvořte postavy a další předměty, které do příběhu potřebujete muchláním papíru a do vaší malby je nalepte. Popište svůj příběh.

VÝTVARNÝ PROBLÉM: Bezpečný – nebezpečný prostor a jeho znaky. Možnosti fotografie a malby – práce s atmosférou, subjektivními prožitky žáka s využitím daných výrazových prostředků. Postavy jako nositelé příběhu.

TECHNIKA: Černobílá fotografie, malba na formát A2 tónovacími barvami, papírová muchláž – vytvoření postav muchláním papíru.

PŘIDANÁ HODNOTA: Rozdílnost reality a fikce. Hodnota bezpečného prostoru, co pro mě znamená bezpečný a nebezpečný prostor. Odhalení nebezpečných míst ve škole a možnost zajištění jejich větší bezpečnosti (např. posílení dozoru aj.). Šikana jako trestný čin.

VÝTVARNÁ KULTURA:

(1) Josef Bolf – obrazy agresivity a násilí (dětí) ve škole (obr. 87, 88). Obrazy vzniklé pro výstavu UNDERCURRENT – SPODNÍ PROUD (Praha, Rudolfinum 7. 5. – 16. 8. 2009). Obrázky z katalogu: NEDOMA, P.: *Spodní proud*, Praha: Galerie Rudolfinum, 2009. ISBN 978-80-86443-12-6:



Obr. 87, J. Bolf, „Atrium II“, 2009



Obr. 88, J. Bolf, „Šatna“, 2009

JINÉ KONTEXTY:

(1) Pedagogický

(1a) Preventivní školní programy proti šikanování: Minimalizace šikany, projekt Nadace O₂: školení učitelů, zavádění inovací do škol (pod vedením M. Koláře), více informací - www.minimalizacesikany.cz; O. s. Společenství proti šikaně – www.sikana.org; informace o kyberšikaně a jak jí čelit: <http://proti-sikane.saferinternet.cz/sikana-a-kybersikana>, vstup 4. 11. 2010.

(1b) Záznam konference: *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém* organizované Etickým fórem České republiky, Bílým kruhem bezpečí a Psychologickým ústavem Akademie věd ČR (2009), přístupné z: http://www.bkb.cz/news.php?action=showNews&id_categoryNode=512, vstup 4. 11. 2010.

(2) Sociální

(2a) Statistické údaje o počtu obětí šikany a frekvenci šikanování na školách, údaje z výzkumů MŠMT a SZÚ (1999, 2001): HRUBÁ, J.: *Agresivita roste - co s ní?*, Učitelské listy č.10/03-04, s. 6.

Dotazníková metoda profesora Dana Olweuse s tématem šikana, bližší informace v knize: ŘÍČAN, P.: *Agresivita a šikana mezi dětmi. Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995, s. 13 – 16. ISBN 80-7178-049-9

Výzkumy kyberšikany ve školách (Kyberšikana u českých dětí) realizovaného centrem PRVOK a projektem E - BEZPEČÍ (2009), přístupné z: <http://prvok.upol.cz/index.php/vyzkum/37-kyberikana-u-eskych-dti-zavry-z-vyzkumneho-eteni-projektu-e-bezpei-a-centra-prvok-zai-listopad-2009>, vstup 4. 11. 2010.

(3) Psychologický

(3a) Typologie agresora a oběti, charakteristika osobnosti, rodinné zázemí, projevy chování, informace v knize: MARTÍNEK, Z; KAMENÍČKOVÁ, P: *Agrese a agresivita u dětí a mládeže*, Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2007, s. 19 – 24. ISBN 80 – 86956-29-6

(3b) Test pro rodiče zda jejich dítě inklinuje k oběti nebo k agresorovi: Pedagogicko - psychologická poradna Brno, přístupné z: <http://www.poradenskecentrum.cz/agresor-obet.html>, vstup 4. 11. 2010

(4) Právní

(4a) Šikana jako trestní čin a možné následky tohoto jednání. Právní problematika šikanujících mladších 15 - ti let, přístupné z: <http://www.poradenskecentrum.cz/sikana-paragrafy.html>, vstup 4. 11. 2010

(5) Umělecký

(5a) Rozhovor s Josefem Bolfem v časop. Art + Antiques: *Film, který není* (č. 5, 2009, s. 32 – 39).

(5b) Jiří David – tematizace dětského násilí a násilí na dětech, znepokojení dětskou brutalitou:



Obr. 89, David, J., „Chlapec s nožem“, 1998



Obr. 90, David, J., „Z cyklu Moji rukojmí“, 1998

POSTUP:

(1) Imaginace a její reflexe 1: Jaké je vaše bezpečné a nebezpečné místo?

(2) Rozdělení žáků do 4 skupin (cca 4-5 žáků). Focení bezpečných a nebezpečných míst ve škole po skupinách (dvě a dvě skupiny spolu).

(3) Kazuistiky šikany, žáci si je prostudují a následně odpoví na otázky: Co byste poradili oběti? Jaký trest by měli agresori dostat? Diskuze ve skupině, následně s celou třídou na téma šikana v naší škole/třídě.

(4) Reflexe 2: po vytisknutí fotografií rozhovory se žáky o tom, proč jsou *jejich* místa bezpečná a nebezpečná.

(5) Josef Bolf a jeho malby ze školního prostředí.

(6) Malba nebezpečného prostoru a vytváření příběhu postav.

(7) Reflexe 3: Jaké místo jsi vytvořil a jaký příběh se v něm odehrává?

CÍL OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ: Podpora empatie žáků (já jako oběť, můj spolužák jako oběť), odpovědnost za vlastní jednání. Reflexe svého chování a chování spolužáků. Komparace vlastního vnímání problematiky šikany ve třídě/škole se spolužáky.

CÍL VZDĚLÁVACÍ:

(1) Šikana – její projevy a důsledky.

(2) Agresivita dětí ve školním prostředí v díle J. Bolfa: Vidíte na obrazech J. Bolfa agresivitu, kde? Popište příběh, který v obrazech *čtete* – kde se odehrává, kdo v něm vystupuje, co se v něm děje? Jaké jsou vztahy mezi postavami? Porovnejte Bolfovy obrazy s realitou – jsou stejné nebo rozdílné a v čem? Jaké pocity ve vás tyto obrazy vyvolávají a proč?

REFLEKTIVNÍ OTÁZKY:

Reflexe 1: Dařilo se vám vidět vaše bezpečné a nebezpečné místo? Jaké toto místo je? Jak vypadá? Setkali jste se v něm s někým? Co jste v něm dělali? Znáte takové místo?

Reflexe 2: Jaké nebezpečné a bezpečné místo ve škole jste vyfotili – popište ho? Proč jste ho vybrali? Jaký k němu máte vztah (vzpomínku, představu)? V čem vidíte jeho ne/bezpečí?

Reflexe 3: Popište obraz, který jste namalovali? Podařilo se vám vyjádřit nebezpečnost tohoto prostoru? Jsou ve vaší malbě agresivní znaky, jaké? Porovnejte vaši malbu a fotografii – kde se vám povedlo výstižněji zaznamenat atmosféru místa a proč? Jaké nástroje (výrazové prostředky) má k dispozici fotografie a jaké malba? Jaký příběh se ve vašem místě odehrává? Co prožívají postavy? Z čeho jste při tvorbě příběhu vycházeli? Je vaše malba realita, nebo fikce?

VÝSTUPY RVP:

(a) Žák pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů, variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků.

(b) Užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.

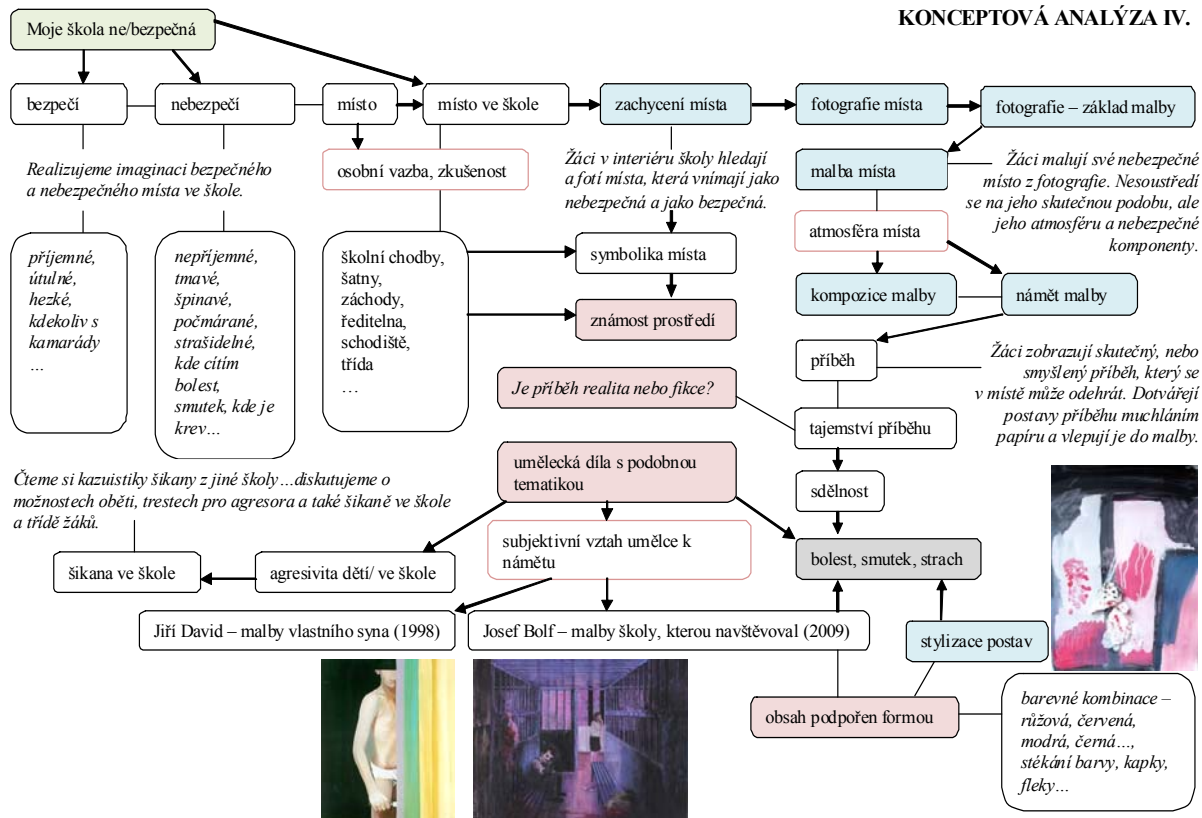
(c) Užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá metodu uplatňovanou v současném výtvarném umění – fotografii.

(d) Vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření.

(e) Ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci.

KOMPETENCE RVP: Kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské.

MEZIPŘEDMĚTOVÉ VAZBY: Výchova k občanství, výchova ke zdraví, český jazyk a literatura, hudební výchova.



REFLEKTIVNÍ BILANCE IV.

Problematika agrese (šikany) ve škole je blíže popsána v kap. 6. Veřejností je vnímána jako závažný problém, ale jak ji vnímají samotní žáci a jakou s ní mají zkušenost? To jsou otázky pro tuto hodinu.

Začínáme hodinu imaginací bezpečného a nebezpečného prostoru. Navádím žáky k představě těchto míst obecně, nikoliv ve škole, což by je lépe připravilo k námětu hodiny. Protože tuším (a žáci mi to potvrzují), že imaginaci většina z nich ještě nezažila, nejdříve jim popisuji, jak bude probíhat a co je jejich úkolem. Nenutím žáky, aby zavírali oči, jen jim to doporučuji, protože se tak možná budou lépe soustředit na své představy. Imaginace je trochu neklidná, někteří žáci komentují nahlas, co si představují, nebo se smějí, ale po mém upozornění, že kdo nevydrží být chvíli v klidu, může dostat jinou práci, rušit přestávají. Při reflexi mi někteří žáci oznamují, že *nic neviděli, nic si nepředstavovali*. Ujišťuju je, že to nevadí a že se mohou zkusit zamyslet nad tím, jaké místo je pro ně bezpečné a nebezpečné teď a pak mi o tom povědět.

Do popisu toho, co při imaginaci viděli, se jim ale příliš nechce a tak je nechávám jejich asociace zaznamenat na tabuli. Objevují se představy nebezpečného místa, jako je: *tmavý les, tma, špinavá tmavá místnost, počmáraná místnost, teritorium vlků, strašidelný dům, les, zavřená v tmavém domě* (6. B.) a *škola, domov, podzemí, válečné pole* (6. A.). Jmenování konkrétních míst – škola a domov – reprezentuje obecné kategorie, u kterých může být nebezpečí myšleno v mnoha významech. Chlapec, který jmenoval školu, na mou otázku, proč je škola nebezpečná, stáčí rozhovor ke školnímu hodnocení, které může dopadnout *propadnutím* a *opakováním školy od začátku*. Chlapec, který jmenoval domov, nejdříve mlčí a potom od tématu utíká a říká, že to napsal *jen tak*. Shodujeme se na tom, že nebezpečná místa jsou nám něčím nepříjemná, můžeme z nich mít strach, mohou nám působit smutek, či bolest, nebo se v nich necítíme dobře, aniž bychom věděli proč. Žáci volně přecházejí ke komentáři situací a jevů, které jsou jim nepříjemné, například *školní testy a zkoušení* a také *krev* (6. B.). Krev vyvolává spojitost s agresivitou ve formě fyzických konfliktů, které žáci ve škole zažívají, nebo sledují: *když se kluci perou venku o přestávce*. Přecházíme k bezpečnému místu, které spojují s příjemnými pocity, s útulným a hezkým prostředím, jmenují: *pláž, luxusní vila, venku na lavičce, venku mezi stromy, na procházce se svým klukem, někde, kde je teplo, na louce, v Praze* (6. B.) a také *doma, v posteli, pod peřinou, na osamělém ostrově, v nebi, na pláži* (6. A.).

Sděluji žákům, že se dnes budeme věnovat bezpečí a nebezpečí, agresivitě a také šikaně ve škole a rovnou přecházíme k prvnímu úkolu – focení. Fotíme pouze nebezpečné místo ve škole. Někteří žáci již při zadání vědí, které místo vyfotí, jiní procházejí školou a zaznamenávají více míst a teprve ve třídě si vybírají jedno nejvíce nebezpečné místo – proto soudím, že imaginace nebezpečného místa ve škole by tento úkol usnadnila. Přesto si všichni minimálně jedno místo nakonec vybrali a nechávám fotografie vytisknout.

Během tisku fotografií rozdávám žákům příběhy šikanování. V 6. B. jsou jimi někteří až šokováni, připadají jim *drsné* a nechtějí věřit, že se skutečně staly. Na to ale jedna dívka reaguje (k příběhu b): *to se stalo bráchovi, ale brýle mu nezaplatili, ale omluvili se*. Rozvíjíme nápady, jak nejlépe se v situaci oběti zachovat a jaký trest by agresori zasloužili. Objevují se názory, k příběhu a: *Já bych se zachovala tak, že bych se nedala, ale oni by byli asi silnější, takže bych se potom svěřila rodičům nebo učiteli; rok veřejných prací, uklízení i ve škole a 3*

z chování, osmáci by se jí museli omluvit a zaplatit jí nové brýle, veřejně před celou školou (6. B.) a také snažila bych se utéct; zkusila bych se trochu bránit; nechala bych se znova napadnout, ale natočila to na mobil, aby mi policie věřila, museli by koupit nové brýle; někam bych je zavřel (6. A.). I u ostatních příběhů převažuje názor na řešení tím, že problém někomu nahlásíme a jako trest by žáci agresora vyloučili ze školy, nebo mu udělili sníženou známku z chování, nahlásili jeho chování rodičům a požadovali po něm veřejnou omluvu, či náhradu škody. V 6. A. se objevuje několik extrémnějších názorů podaných s určitou surovostí: *zasloužil by si pasták; psychiatrii; učitel by mu měl dát přes držku; poslal bych ho do děčáku nebo na doživotí; tělesně velký trest.* Společně shrnujeme tyto názory tak, že je dobré se s problémem někomu svěřit, někomu, komu důvěřujeme (kamarádovi, učiteli, rodiči) a raději dříve, než později. Žáci v začátku 6. ročníku absolvovali vzdělávací program o šikaně, proto ji umí dobře charakterizovat, více se ale soustředí na fyzické ubližování.

Dostáváme se k tomu, že každá rvačka ještě nemusí být šikana a také, že problém je hlavně na straně agresora, který šikanuje proto, že na sebe *chce upozornit; je silný; nic jinýho neumí; je divnej* a jedna dívka uzavírá tuto diskuzi výrokem: *my ho přece neobdivujem!* Soudím, že o šikaně toho žáci slyšeli poměrně hodně, proto se ptám, jestli je šikana i v této škole. V 6. B. mi žáci vypráví o posledním a docela čerstvém případě kyberšikany, kdy byla jedna dívka z posledního ročníku svými dvěma spolužačkami natáčena na wc. Žáci se ve většině pohoršují nad jejich mírným trestem (ředitelská důtka). Celkově 6. B. hodnotí šikanu ve škole jako málo častou a ve své třídě jako nulovou, 6. A. naopak považuje šikanu ve škole za velmi častou a ve své třídě dívky jako častou a chlapci jako minimální.

Během malování místa, které je na fotografii, se žáci potýkají hlavně s problémem zobrazování prostoru – s perspektivou. Navádím je proto k řešení, kdy není cílem zachytit přesnou skutečnost (tu mají na fotografii), ale pomocí malby vyjádřit vlastní vnímání místa, jeho atmosféru a zdůraznit nebezpečné (agresivní) komponenty. Během tvorby se mě žáci 6. B. ptají, zda smí malovat krev. Souhlasím a dodávám, že je to jen jejich příběh.

K dotváření postav a situace, která se může na místě odehrát, se dostávají z časových důvodů jen někteří z nich. Závěr hodiny věnujeme hlavně reflexi i za cenu nedoděláná úkolu. Ukazují jim malby od výtvarníka Bolfa, kterými jsou doslova šokováni a agresivitu vidí vlastně ve všem: *je tam hodně krve; ty barvy jsou nepříjemný, působivý; ta škola je taková stará, to vybavení je agresivní; to, co ty děti dělaj je masakr; horror.* Jeden chlapec z 6. A. se podivuje: *to je naše škola, on sem chodil?* Druhý dodává: *možná tak před pěti lety, takový šatny tu taky byly, bylo to jak ve vězení.* Žáci jsou ve většině přesvědčeni, že výtvarník tyto situace musel sám prožít. Povídáme si o působení reality a fikce a jejich možném propojení ve světě umění. Diskutujeme o tom, jak naše vnímání ovlivňují jevy, které kolem sebe vidíme (anebo v televizi, novinách), jestli se nám promítají do našich představ. *On chce upozornit na to, jaký je to děsný a šílený, co se děje kolem nás* (dívka 6. B.).

Mezi vytvořenými obrázky se objevují dva typy námětů – konkrétní prostor školy, který je spojován se šikanou, nebo dějištěm projevů agresivity žáků a také určitá věc, nebo vybavení školy, jako nástroj k agresii, či jako asociace nebezpečí. Do této druhé kategorie tak spadá např. hasicí přístroj (*připomíná mi oheň a ten je nebezpečný*, dívka 6. B.); *tím hasičákem může někdo někoho zmlátit, nebo když stríká, tak někomu zničí oči*, chlapec 6. B.); odpadkový koš (*do koše může někdo někomu např. narvat hlavu* (chlapec 6. A.), vyfotografují a namalují jej také dvě dívky z 6. A., ale neumí svůj výběr odůvodnit; rozbitá výplň u dveří

(*může se tam někdo pořezat, může to někdo ještě víc rozmlátit*, chlapec 6. B.); mřížka na zdi (*je za ní tma a zima a není tam lidský život*, chlapec 6. B.); skříň s elektrickým napětím (*mohl bych tam sáhnout a zabilo by mě to*, chlapec 6. B.); obrázek na dveřích třídy – krteček (*protože ukazuje fakáče*); malba nad schodištěm – racek (obr. 94), (*ten pták vypadá, že na mě chce zaútočit, já bych ho uspala a dala jsem ho do jiného prostředí, kde by nemohl na nikoho zaútočit...a já bych tam v klidu byla sama, užívala bych si a on by taky byl v bezpečí někde u rybníka, kam bych nechodila, anebo v zoo, anebo, kde jsou ryby, aby se tam taky cejtil bezpečně* (dívka 6. A.) – komentář této dívky rozpoutá diskuzi ve třídě a přidávají se další žáci, že z toho ptáka *nemají dobrý pocit; je smutný; nelíbí se mi; vypadá, že umírá; radši bych tam dal něco jiného*. Jedná se o malbu svým formátem opravdu výraznou (cca 2 x 3 m.), kolem které chodí žáci několikrát za den. Po těchto poznámkách i jejich vyučující přiznává, že již sama uvažovala o nahrazení této malby za jinou a skutečně se tak děje na začátku dalšího školního roku (žáci vytvářejí abstraktní plátno).

Častěji se objevuje ale určitý prostor ve škole, který žáci vnímají jako nebezpečný, jako možné místo realizace šikany, nebo agrese a popisují jeho charakter hlavně v obecné rovině: Schodiště (*je to nebezpečný, protože z toho může někdo spadnout, nebo skočit* (dívka 6. B.); *na schodech můžu spadnout* (dívka 6. A.); *může tam do mě někdo strčit, je tam málo místa* (dívka 6. A.); ředitelna (*pořád tam někdo někomu nadává; řeší se nepříjemný věci a někdo se tam hádá a nadává žákům* (dívka 6. B.). V 6. B. nejvíce žáků jako nebezpečnou vnímá chodbu (v různých patrech, či malou chodbu u tělocvičny), protože se tam *vždycky někdo porve* (dívka); *dějou se tam různé potyčky, rvačky a hádky* (dívka, obr. 93); *kvůli hádkám a šikaně* (dívka); *může mě tam někdo zahrát, zavřít dveře a zmlátit* (chlapec); *je to strašidelná chodba, taková slepá ulička* (chlapec); školní šatny (*je tam židle a s tou může někdo mávat, někomu ublížit, narážet někoho na stěnu* (chlapec 6. A.). Jedna dívka (D., 6. B.) si vybrala roh jedné z chodeb a přináší osobní příběh (obr. 92): *když jsem byla menší, něco jsem tam zažila, něco ošklivého, ale bylo to na jiný škole...předtím jsem to nikomu neřekla...dneska bych si to už nenechala líbit, někomu to řekla, nebo to tomu klukovi vrátila*. Přidává se další dívka, která popisuje, že jejího bratra také šikanovali na jiné škole a dodává: *tady se to může taky lehce stát na chodbách, tam sou pořád nějaký srážky*. Někteří žáci ji oponují, že se v této škole nic podobného stát nemůže, dívka D. se k nim přiklání: *tady je to dobrý, jsem tu rok a nic podobného jsem tady nezažila*.

V 6. A. se v největším počtu objevují dvě místa, a to školní šatny a záchody (*záchody sou malý, je to nepříjemný* (dívka); *můžou tam někoho utopit* (dívka, obr. 95); *mělo by se tam chodit jen na záchod* (chlapec); *často se tam někomu něco stane, někoho zbijou...nikdo to tam nehlídá* (chlapec, obr. 91).

Ani v jedné třídě nechci skončit s nepříjemnými zkušenostmi, zážitky, nebo představami žáků o nebezpečném místě, proto se jich závěrem ptám, jaká místa jsou ve škole bezpečná. Kromě obecnějších nápadů, jak vylepšit interiér školy (*vymalovat to veselýma barvami; dát tam nový vybavení; zvětšit prostor; udělat výtah, lépe zabezpečit*) se žáci rozhovoří i o nutnosti celkové změny v chování lidí (učitelů i žáků): *brát ohled na ostatní; změnit naši povahu; mít jinej přístup k věcem, lidem a životu; dbát na sebe i na jiné; představit si v čem děláme chyby; kdyby žáci nezlobili a nebyli tak zlý, tak by jim nikdo nenadával; já se cítím bezpečně všude, kde jsem s kamarády* (6. B.).



Obr. 91, 6. A.



Obr. 92, 6. B.



Obr. 93, 6. B.



Obr. 94, 6. A.



Obr. 95, 6. A.

10.6. Jsem agresivní?

NÁMĚT: Jsem agresivní? (koláž)

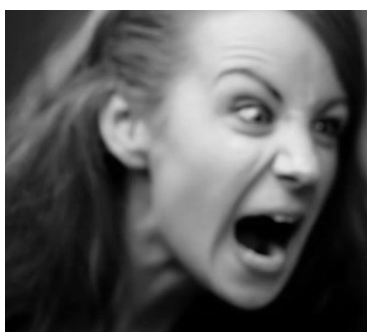
KONCEPTY: Agresivita, násilí, vnímání, znak, normy chování, kultura, skutečnost, fantazie, kompozice, koláž.

MOTIVACE:

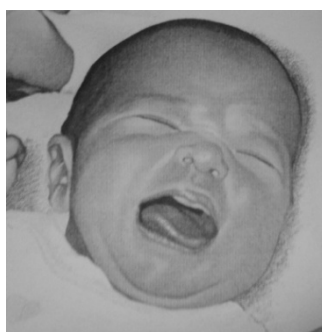
(1) Sada 25 černobílých obrázků (obr. 96 – 120). Některé obrázky (a) obsahují projev agresivity, další (b) jsou nositelé obecných znaků. Žáci tyto obrázky sami zakódují (označí, pojmenují, popíší).

Ukázky obrázků (a):

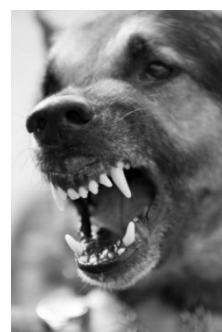
Verbální agrese:



Obr. 96



Obr. 97

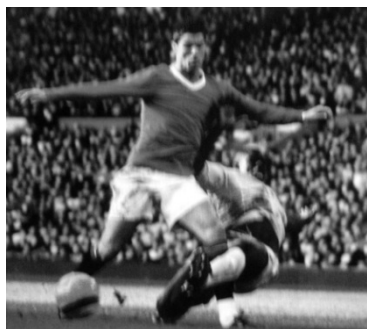


Obr. 98



Obr. 99

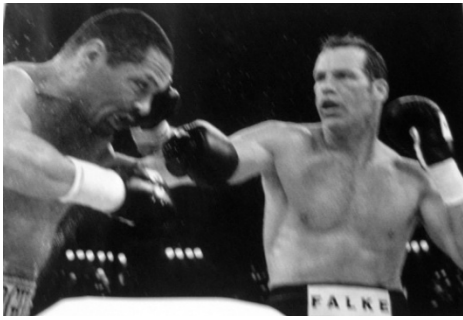
Fyzická agrese:



Obr. 100



Obr. 101



Obr. 102

Motiv s agresivní konotací:



Obr. 103



Obr. 104

Ukázky obrázků(b):

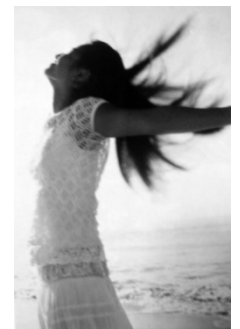
Emoce:



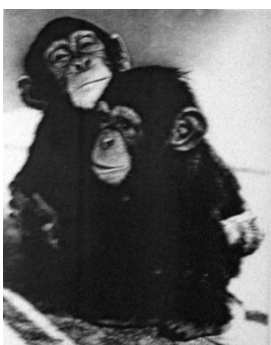
Obr. 105



Obr. 106



Obr. 107



Obr. 108



Obr. 109



Obr. 110

Předměty/ lidé/ zvířata/přírodní jevy:



Obr. 111



Obr. 112



Obr. 113



Obr. 114



Obr. 115



Obr. 116



Obr. 117



Obr. 118



Obr. 119



Obr. 120

ZADÁNÍ:

(1) Využijte sadu obrázků, které jste dostali, k vytvoření nového obrazu metodou koláže. Vámi vytvořené dílo může obsahovat jeden námět (příběh), nebo více menších námětů (příběhů). Obrázky můžete jakkoliv kombinovat i upravovat (stříhat, slepovat aj.), nemusíte využít všechny. Je možné použít některé obrázky vícekrát (po dohodě se spolužákem, který daný obrázek nechce použít).

(2) Dotvořte vaši koláž barevně, je-li to třeba.

(3) Utvořte skupinky (4-5 žáků) a v nich si své koláže představte. Popište, co jste vytvořili, mluvte o příběhu, který jste zobrazili.

(4) Ve skupině ohodnoťte agresivitu zobrazenou a popsanou žákem v jeho díle. Pro hodnocení použijte kódy (+, -, 0), které vyjadřují vnímání agresivity jako dobré, konstruktivní (+), nebo jako špatné, destruktivní, násilné (-). Pokud se nemůžete rozhodnout mezi těmito dvěma póly, užíjte kód 0. Můžete ohodnotit námět jako celek (pouze jedno

znaménko k jednomu obrázku), či zvláště jednotlivé výjevy námětu. Pokud se se svými spolužáky neshodnete, máte možnost ohodnotit agresivitu každý sám za sebe.

VÝTVARNÝ PROBLÉM: Kombinace obrázků v jeden celek – komponování prvků (kompozice). Tvorba nové skutečnosti z prvků vytržených z jejich původní souvislosti. Výtvarná interpretace fotografií z časopisů.

TECHNIKA: Koláž z černobílých před-vybraných obrázků z časopisů.

PŘIDANÁ HODNOTA: Všichni jsme agresivní a je to dobře. Není špatné projevat agresii, ale to neznamená, že jí můžeme dát zcela volný průběh a někomu tím škodit.

VÝTVARNÁ KULTURA:

(1) Max Ernst – surrealistická koláž (obr. 121, 122):



Obr. 121, M. Ernst, „Zrání je blízko“, 1921



Obr. 122, M. Ernst, „Ohne titel“, 1920

(2) Niels Köhler – fotomontáž (foto-koláž, obr. 123, 124):



Obr. 123, N. Köhler, „Interregnum“, 2000



Obr. 124, N. Köhler, „Transatlantik“, 2000

JINÉ KONTEXTY:

(1) Antropologický

(1a) Jednání člověka v konfrontaci se společenskými normami. Sociokulturní antropologie studuje sociální struktury a kulturní vzorce, jejich původ, proměny, současný stav a perspektivy. Odkaz na pražský filmový festival Antropofest představující různé kulturní vzorce v praxi: <http://www.kulturnipecka.cz/film-kino/antropofest-kulturni-vzorce-v-praxi>, vstup 17. 11. 2010.

Teoriekulturních vzorců a jejich vliv na jedince: BENEDICTOVÁ, R.: *Kulturní vzorce*, Praha: Argo, 1999.

(2) Umělecký a pedagogický

(2a) Koláž jako umělecká hra. Princip hry v umění. Odkazy na výstavy prezentující techniky a díla, jež nesou hravý nádech. Výstava *Realita je víc než fikce*, Brno, Dům pánů z Kunštátu, 10. 9. – 14. 11. 2010, přístupné z: <http://www.ceskenoviny.cz/kultura/zpravy/brnensky-dum-umeni-vystavuje-asamblaze-ceskych-vytvarniku/526126>, vstup 17. 11. 2010. Výstava *Fenomén hra*, Praha, Galerie NKT, 24. 3. – 29. 4. 2010, přístupné z: <http://www.techlib.cz/cs/911-2010-03-24-vernissaz-vystavy-fenomen-hra/>, vstup 17. 11. 2010.

(3) Psychologický

(3a) Vnímání člověka - kognitivní procesy. Informace o poznávacích procesech člověka jsou popsány v kap. 1 knihy: ČAČKA, O. a kol.: *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*, Brno: Doplněk, 1997. ISBN 80–7239-010-4

POSTUP:

(1) Kódování obrázků: žáci si společně s učitelem prohlíží jednotlivé obrázky, ke každému obrázku proběhne jakýsi brainstorming – žáci pojmenovávají své asociace, učitel zapisuje nejčastější vyslovené kódy (např. řev k obr.), nebo pojmenování znaku (např. žena k obr.).

(2) Koláž jako výtvarná technika, ukázky výtvarné kultury.

(3) Tvorba žáků.

(4) Reflexe: povídání o vytvořených koláží žáků ve skupině. Hodnocení agrese dopisováním znamének do díla.

CÍL OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ: Odlišení projevů agresivity (dobrý, konstruktivní jev) od projevů násilí (špatný, destruktivní jev). Komparace hodnocení agresivních projevů žákem a jeho spolužáků.

CÍL VZDĚLÁVACÍ:

(1) Agresivita jako přirozená součást člověka, s projevy dobrými i špatnými (návaznost na Instinktivistickou teorii K. Lorenze).

(2) Technika koláže a foto-koláže ve výtvarném umění, její podoba v umění Maxe Ernsta a Nielse Köhlera: Jaké společné a rozdílné znaky nacházíte v tvorbě těchto autorů?

Považujete tato díla, nebo některé jejich prvky za agresivní, proč? Který typ koláže je pro vás čitelnější? Popište námět těchto koláží? Objevují se zde prvky skutečnosti, nebo fantazie? Objevují se zde iracionální spojení, které a jaký nesou význam? V čem se liší koláž, jako výtvarný prostředek od malby/kresby?

REFLEKTIVNÍ OTÁZKY: Popiš koláž, kterou jsi vytvořil? Jaký se v ní odehrává příběh? Popiš postavy, které jsi zobrazil – jak se chovají, co prožívají? Znáš někoho, kdo se chová podobně? Jaká postava bys mohl být ty a proč? Objevuje se ve tvém díle agresivita, kde? Chová se někdo z postav agresivně, proč? Jaký charakter má tato agrese – konstruktivní, nebo destruktivní? Které části koláže bys označil jako agresivní a které jako násilné? Podle čeho posuzujeme, jaký má agresivita charakter? Jakou roli v tomto hodnocení hrají normy chování, podle kterých se řídíme? Shodl ses se svými spolužáky při hodnocení agresivity, v jakém případě jste se neshodli? Jakým způsobem jsi koláž tvořil? Jak na tebe působí tvé dílo jako celek, chybí v něm něco, nebo naopak přebývá? Ke kterému typu koláží tvé dílo inklinuje – k tvorbě Ernsta nebo Köhlera, proč?

VÝSTUPY RVP:

(a) Žák vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků.

(b) Žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.

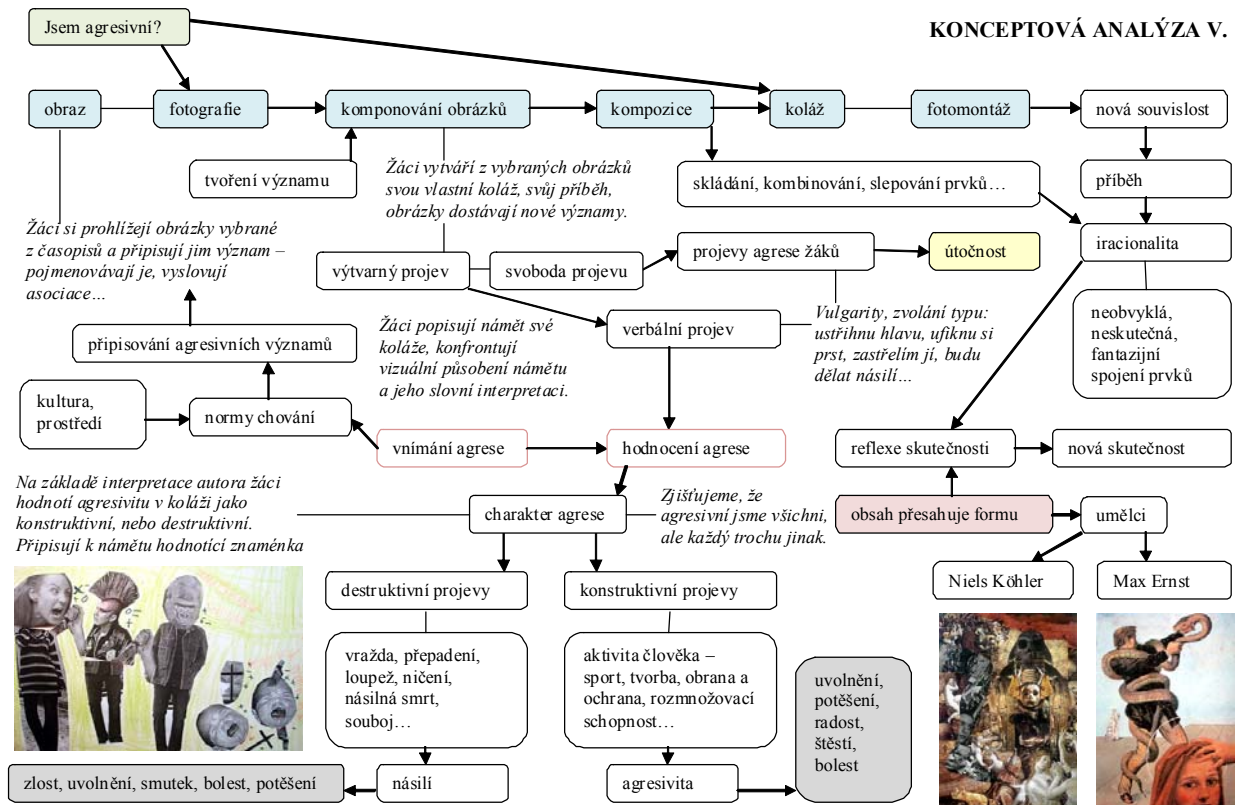
(c) Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření.

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

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

KOMPETENCE RVP: Kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální.

MEZIPŘEDMĚTOVÉ VAZBY: Výchova k občanství, přírodopis, výchova ke zdraví.



REFLEKTIVNÍ BILANCE V.:

Poslední hodina projektu je navržena tak, aby se určitým způsobem vrátila k první hodině – k agresivitě zvířat. Vzhledem k tomu, že v rámci celého projektu se nesnažím o naprostou eliminaci agresivity žáků, pouze o její poznání a možnost ji kontrolovat, je důležité, aby žáci vnímali svou agresi jako přirozenou tendenci jednání, kterému ale není možné vždy dávat zcela volný průběh a využívat agresi k ubližování druhým. Z toho důvodu je třeba, aby si žáci uvědomili, že vůbec jsou agresivní a činili rozdíl mezi agresí a násilím, kdy agresivita může obsahovat i mnohé dobré funkce (stejně jako u zvířat).

Na začátku hodiny přináším do třídy množství různých obrázků, ze kterých si žáci mají vybrat ten, který jim přijde agresivní. Objevuje se výběr několika zvířat, které jsou *nebezpečné; zlé; nechtěl bych ho potkat*. U výběru zvířat (pes, vlk, medvěd, žralok) se opět projevuje vliv prezentace těchto zvířat, nikoliv jejich skutečná charakteristika. Zvíře ve skutečnosti není zlé - špatné, ani dobré – tyto morální soudy se na jeho chování nedají aplikovat (2.2.). Žáci vybírají obrázky sportovců, protože se *perou o míč; nehrají fair – play; kopou do sebe*. Hlavně chlapci vybírají obrázky aut, protože *jezdí rychle; můžu někoho přejet; je červený*, u dívek se vícekrát objeví výběr krajiny, protože je *pustá/opuštěná; divoká; nebezpečná*. Několik žáků si vybírá obrázky se sexuálním podtextem, který ale nedokážou interpretovat vzhledem k agresivitě, vybírají si je, protože *se jim líbí* a také jde částečně o provokaci, čekají, jak zareagují na jejich výběr já i spolužáci. Tato aktivita nás přiblížila k technice využívané v této hodině – koláži, ale vzhledem k námětu hodiny by bylo přínosnější pracovat rovnou s před-vybranými obrázky, které by žáci měli prostor pojmenovat a uvědomit si širší jejich možných významů, rozdílnost svého vnímání obrázků v komparaci se spolužáky.

Oznamuji žákům, že dnes budeme pracovat s různými obrázky - fotografiemi, budeme je kombinovat a vytvářet z nich nový jednotný celek. Dostáváme se ke koláži jako výtvarné technice, popisují žákům stručně, kdy a jakým způsobem vznikla. Ukazují žákům typy koláží, kterou se kromě formy soustředí výrazně také na obsah, surrealistickou a dadaistickou koláž (např. Ernst, Štýrský, Teige, Köhler). Jejich první reakce jsou údiv a neporozumění obsahové stránce děl, ptají se *proč má místo nosu nohu, proč nemá hlavu?* Nebo obecněji: *co to má být?* Postupně ale přicházejí této hře na chuť, popisují příběhy, které v koláži čtou (k obr. 124): *ona se zapomněla oblíknout, teď to zjistila a stydí se* (chlapec 6. A.), *někdo jí hodil do vody a ona se potápí* (dívka 6. B.), *to ne, spíš se vznáší* (dívka). Zpočátku vyslovují i kritické soudy ke způsobu tvorby, mají pocit, že *lepít obrázky zvládne každý; lepi to, protože malovat neumí*. Říkám jim, že nejde jen o lepení obrázků, ale také o jejich komponování a že možná umělcům přestala malba či kresba stačit pro to, co chtěli vyjádřit/zaznamenat/zobrazit. Žáci poté reagují: *takhle je napadnou věci, který by je jinak třeba nenapadli* (dívka 6. B.); *když by to jenom namalovali, tak by to na mě působilo jinak, ta fotka v tom je taková opravdovější, ale tím je to pak divnějš* (dívka 6. A.). Diskutujeme o tom, jak se v dílech prolíná skutečnost s fantazií a jestli je to vlastně důležité, protože tou neskutečností jde někdy vyjádřit větší pravdivost. *To je jako ve snu, někdy se mi něco zdá, úplná blbost, která by se nikdy doopravdy stát nemohla, ale zdá se mi o tom, co si třeba přeju, nebo čeho se bojím*, poznamenává dívka v 6. B. Jako agresivní v kolážích žáci shledávají, kromě očekávaných prvků, jako je tělo bez hlavy, boj s hadem, i kombinaci několika skutečností spojených v jedné, iracionální spojení prvků (*jak ty věci k sobě normálně nepasují, ale tady jo*).

Každému žákovi rozdávám sadu 25-ti obrázků a říkám jim, že teď mají možnost zkusit si také zkombinovat různé obrázky a vytvořit z nich jeden celek – jeden příběh. I přesto, že je instruuji, že mohou s obrázky zacházet jakkoliv (např. rozstříhat je), v 6. B. se mě několik žáků během hodiny ptá, jestli skutečně té ženě mohou ustříhnout hlavu apod.

Během tvorby vedou žáci rozhovory, které mají agresivní charakter: v 6. A. několikrát padne zvolání: *ty krávo!*; *ty vole!*, v 6. B. se objevují i jemnější přízviska jako: *ty opice!* Žáci se baví o tom, co vytvářejí: *proč tam dáváš kříž? To jako že chceš zemřít?* (chlapec 6. B.); *já budu dělat násilí* (chlapec 6. B.); *stříhám poslepu....ustříhnu si prst a nalepím ho tam* (chlapec 6. B.); *já jim ufiknu hlavu a dám tam ten nůž...víte, co mě napadlo?...místo hlavy z toho udělám míč*, po chvíli žák dodává: *nebo ne, nemůžu ničít děti, děti jsou moc hezký, mám 2-letýho bratra* (chlapec 6. A.); *čum, jak jsem jí zastřelil* (chlapec 6. A.). Poměrně často se objeví nějaký projev zlosti, až vztek na spolužáka, který použil stejnou kombinaci obrázků. Víc, než kdy jindy, se mě žáci během této hodiny ptají, jestli mají obrázek hezký, jestli se mi líbí – motivuju je tím, že poukážu na nějaké spojení obrázků, které je zajímavé, zvláštní, vtipné, překvapivé. Jeden chlapec z 6. A. má svou koláž hotovou dříve, než ostatní, proto se prochází mezi lavicemi a pozoruje tvorbu spolužáků a po chvíli s radostí zvolá: *paní učitelko, my jsme všichni agresivní!*

Tempo tvorby žáků se poměrně hodně různí, proto se jen někteří z nich dostanou k dotváření pozadí barvou. Všeobecně se dá ale říci, že vytvořit iluzivní prostor se nám koláží nepodařilo – až na několik případů se jedná spíše o jednotlivé menší náměty, které spolu blíže nesouvisí vizuálně, ani námětem. Žáci, kteří nestihli nalepit všechny obrázky, které chtěli, jsou trochu smutní, proto je ujišťuju, že nyní budou mít možnost svůj příběh alespoň slovně popsat a doplnit.

Vysvětluji žákům, že nyní svým spolužákům popíšu koláž, kterou vytvořili a také budou hodnotit charakter agresivity, kterou v koláži uvidí. Vracíme se proto k první hodině a ptám se jich, jestli si pamatují, k čemu slouží agresivita u zvířat a jestli je agresivita dobrá, nebo špatná. Žáci si informace z první hodiny vybavují, dobíráme se poměrně snadno k tomu, že záleží na tom, jakým způsobem, z jakého důvodu a k jakému účelu naší agresivitu použijeme, ale primárně je dobré, že tuto tendenci k jednání vlastníme. Agresivitu, kterou používáme pro ubližování samotné, označujeme jako násilí. Také reflektujeme problematiku vnímání agresivity v odlišných společnostech a kulturách, ale i v různých institucích, kdy ve škole může být vnímáno to, že mluvím sprostě jako agresivní, ale v mé rodině nikoliv. Dostáváme se k tomu, že jako agresivní lze vnímat i překročení norem chování, které jsou pro určité prostředí nastaveny.

Vytváříme skupinky asi po pěti žácích, k jedné z nich si přisedám a pouštíme se do reflexe. Málokdo z žáků vytvořil kompaktní příběh, spíše je lákalo vyzkoušet si co nejvíce možných spojení obrázků – tomu odpovídají i nejčastější názvy koláží, jako *mix*, *blázinec*, *bláznivý dům*, *popletený svět*, *blbcova všehochuť*, *velký třesk*. Dále se objevuje připodobnění k prostředí, ve kterém žijeme: *svět kolem nás*, *násilí je všude*, anebo název vystihující obsah koláže: *přepadovka*; *duše jde do pekla*; *přírodní katastrofy*; *punk vs. erotika*; *zabíjení a mutace*; *rychlá smrt*.

Z použitých obrázků je nejčastěji používáný nůž, v několika případech i vícekrát v jednom obrázku, míří na tělo člověka, nebo zvířete. Časté je spojování těla s hlavou, která k němu nepatří, zuby psa jako zbraň člověka, letadlo narážející do lidí či předmětů. Většina

koláží má výrazně násilný charakter – objevují se fyzické útoky (kopání), smrt, vražda, useknuté ruce, probodnutá těla – několik koláží má trochu odlišný charakter. Objevují se dvě koláže dívek (6. A. i B.), které mají sexuálním podtext a obsahují motiv souboje, jak mezi mužem a ženou, tak mezi oblastmi života (punk a erotika, obr. 125), další dvě koláže zobrazují jako hlavní motiv přírodní katastrofy (agresivita přírody) a s tím se pak pojí utrpení, či smrt lidí (obr. 119). Dívka z 6. B. zobrazila námět, který lze spojit s koncepty jako utrpení, smutek, bolest – jako důsledek ztráty člověka, na obrázku se objevuje pouze agresivním způsobem zobrazená smrt dítěte (náráz letadla do hlavy). Dívka sama popisuje svou koláž s názvem *Šťastné chvíle? Ne!* následujícím způsobem: *jsou tady manželé...nejdřív byly šťastný, měli se rádi...narodilo se jim dítě, ale to dítě umřelo a to bylo špatný...on si našel novou ženu a rozvedli se.* Kompaktně popsany příběh se objevuje také u chlapce z 6. A., který jej popisuje takto (obr. 126): *Je tam manžel a manželka a taky chlap, kterej jí chce zabít a už zabil ty dvě jejich děti...on se k nim totiž vloupal a chce je zabít, protože mu ona nedala peníze.* Většina koláží ale obsahuje jednotlivé menší náměty, např.: *Je to bál, to dítě a gorila na něj nesmí, protože křičí, tak jsou zavřený. Ta žena uprostřed na tom plese svádí chlapi* (ostatní dívky říkají, že ta žena je ona, dívka se brání, že to není pravda, stydí se); *ta žena nemá ruce, protože jí je ukousli opice; je to vražda ženy a nikdo nechce, aby křičela – já jsem ten, kdo dělá pšt; na obrázku je mutant, kterej všechno ničí a tak všichni utíkají tryskáčem pryč.*

Při doplňování koláží barvou se často objevuje červená barva pro zobrazení krve, či jen barevné pozadí. Několik žáků také do koláží vpisuje poznámky – buď smyšlené názvy jednotlivých postav, křestní jména uvedená k postavám, nebo citace postav, např. výkřik *mami!*

Při hodnocení agresivity se žáci soustředí hlavně na vizuální obraz, nikoli na slovní popis. Zobrazení aktivní fyzické agrese (vražda, ubližování) žáci vždy hodnotí jako destruktivní (násilné), stejně tak fyzickou pasivní agresi - ničení (člověkem i přírodními živly). Agresi konstruktivní nacházejí v projevech lásky, v aktivitě člověka (tanec, fotbal), či u kombinací lidského těla se zvířecím, kdy mu tak připisují vlastnosti zvířete (např. muž s hlavou gorily *je silný*). Důležité je, že každý žák ve své koláži našel prvky s agresivním charakterem.



Obr. 125, 6. A.



Obr. 126, 6. B.

10.7. Závěry akčního výzkumu

Při realizaci didaktického projektu jsem nevyužila všechny možnosti předložené v jeho návrhu, přesto se domnívám, že z hlediska informací, které žáci o agresivitě dostali, zážitků z tvorby a díky komparaci jejich zkušeností během reflexe se jeho charakter ukázal jako vzdělávací a do určité míry i preventivní. Přínosný byl projekt i pro mne. Jeho příprava i realizace mi pomohla uvědomit si důležité prvky při konstruování námětu (konceptualizaci námětu) ve výtvarné výchově. Také jsem měla možnost vyzkoušet si mnohé činnosti v rámci výuky výtvarné výchovy poprvé v praxi (např. vedení reflektivního rozhovoru, imaginaci).

Každý námět byl navržen do dvou výukových jednotek (2x 45 min.) – ukázalo se, že k zvládnutí úkolu 3 (*Agresivita ve slovech a obrazech*) jsme potřebovali s každou třídou o jednu hodinu více. Přesto by bylo vhodné, kdyby na každý námět byl větší časový prostor, zejména z důvodu dostatečného času na reflektivní rozhovor se žáky. V hodinách jsem se musela vždy rozhodovat, zda dám přednost dokončení děl, či reflexi, někdy jsem se přiklonila ke kompromisu, většinou jsem ale věnovala čas reflexi.

Během výuky se žáci projevovali agresivně, hlavně verbální agresí. Používali vulgaritu (i zvířecí jména), nadávky, výsměch, provokaci, vznikaly mezi nimi slovní konflikty. Jen minimálně jsem zaznamenala náznaky fyzické agrese, spíše v mírnější formě jako je pošťuchování apod. Častější projevy agrese, a to i ve formě porušování norem chování, jsem zaznamenala u žáků 6. A. V této třídě vystupovala tímto způsobem zejména trojice chlapců, která svým chováním ovlivňovala také spolužáky. V 6. B. se agrese některých žáků projevovala více v nepřímé formě jako je nespolupráce, neochota, ne-komunikace aj.

Moje agresivita se nejčastěji ukázala při *stavu ohrožení* - jako reakce na agresi žáků, nebo porušování pravidel. Korigovala jsem zejména jejich vulgaritu, provokaci a příliš uvolněné (nekontrolované) jednání. Agrese tak měla charakter zákazů, příkazů, zvýšeného hlasu, nepovolení určitých nápadů/přání, usměrňování chování žáků.

Během projektu jsem získala další data o agresivitě, agresi žáků a agresivitě ve výtvarné výchově a tvorbě, která ucelila a prohloubila předešlá zjištění. Proto bych se nyní vrátila k položeným výzkumným otázkám (7.1, s. 33) a stručně je okomentovala.

(1) Co žáci o agresivitě ví? Žáci mají průměrné znalosti o tématu agresivita, přiřazují k ní zejména přímé a na první pohled viditelné projevy. Nepřímé projevy agrese vnímají více žáci 6. B. Dívky se častěji zaměřují na emoce spjaté s agresi (hněv, smutek, stud). Z větší části žáci vnímají agresi jako nežádoucí projev člověka. Zjistili ale, že někdy agrese v určité formě člověku slouží a vlastníme tuto tendenci k jednání všichni.

(2) Jaký charakter má agresivita žáků? Agresivita žáků se během výuky výtvarné výchovy objevuje nejvíce ve formě verbální agrese a také v porušování nastavených pravidel. Výraznější projevy agrese jsou typické pro čas přestávky, na ty se ale výzkum nesoustředil. Ukázalo se, že chlapci inklinují více k fyzické agresi a dívky k verbální. Agresi žáků podporuje i situace v rodinném prostředí, zejména ve smyslu menšího respektování autority učitele a nastavených pravidel u žáků z neúplných (problematických) rodin. Podobným charakterem agrese se vyznačuje i celá třídní skupina, kdy v porovnání 6. A. a 6. B. se v 6. A. objevují častěji zjevné agresivní projevy, třída působí menším harmonickým dojmem než 6. B.

(3) Jaké znaky uměleckého díla považují žáci za agresivní a jak agresivitu ve výtvarné tvorbě vyjadřují žáci sami? Při hodnocení výtvarných děl se žáci nejvíce soustředí na

atmosféru (náladu) díla danou výrazovými prostředky. Konkrétně jako agresivní hodnotí použití červené a černé barvy, ostré hranaté tvary, či rozmazané (přerušované) linie. Stejně prostředky pro vyjádření agrese používají oni sami. Dále žáci výrazně vnímají agresi u násilného námětu děl, či zobrazení určitých námětových prvků, nejčastěji při zobrazení krve. Kromě použití výrazových prostředků či námětových prvků žáci vyjadřují agresi při tvorbě energií svého gesta, tvorbou na velký formát (tendence realizovat se na velkém formátu), či destrukcí částí díla, nebo výtvarného materiálu.

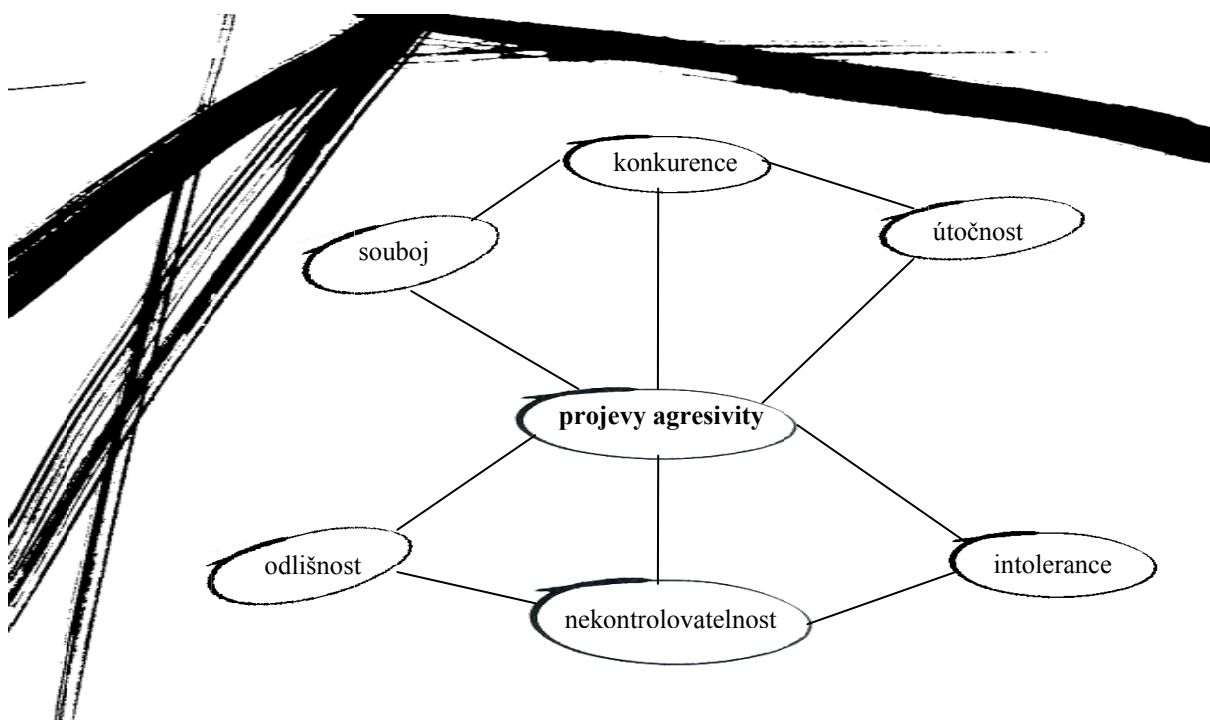
(4) *Může být agresivita tématem výuky výtvarné výchovy?* Agresivita může být předmětem výuky výtvarné výchovy, protože se zde nabízí možnost propojit téma s dalšími předměty (obory, vědami), které jsou pro komplexní uchopení agresivity potřebné. Zároveň výtvarná výchova dává prostor k reflexi a dialogu, během kterých je možné mnohé pojmy, významy, situace, kontexty, či projevy ujasnit (vysvětlit, doplnit, upřesnit) tak, aby hodina měla vzdělávací a do určité míry i preventivní charakter.

11. AGRESIVITA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Během výzkumu se postupně objevila řada dat spjatých s agresivitou, které jsem postupně přiřazovala k jejich vyšším kategoriím. Jednotlivé kategorie v této kapitole integruji do jednoho celku, který ústí v konstrukci teorie agresivity ve výtvarné výchově. Kategorie vyplývají z dotazníkového šetření a didaktického projektu, jejichž průběh a výsledky popisují v předchozím textu.

11.1. Konstruování teorie

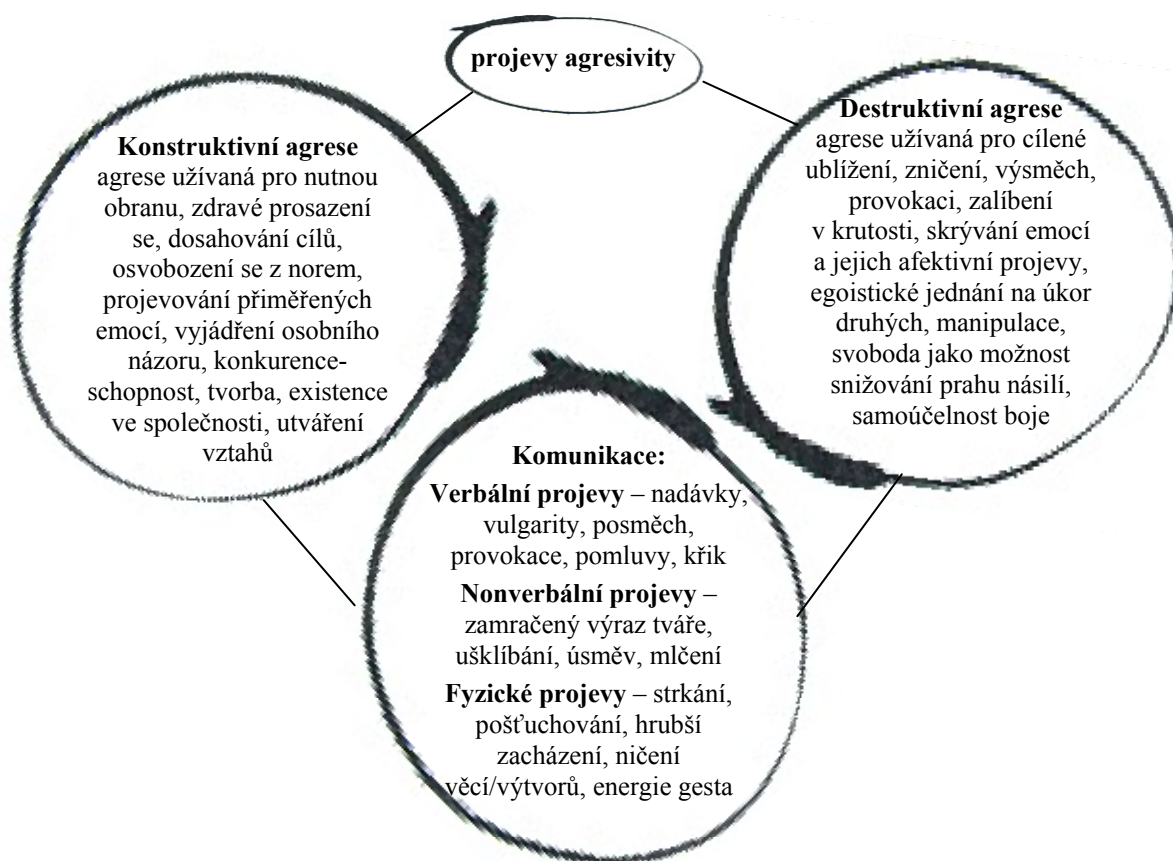
Nejprve jsem ve zjištěných datech hledala centrální kategorii a další kategorie s ní související. Tato centrální kategorie vykrytalizovala v pojem „projevy agresivity“. Její vztah k dalším kategoriím uvádí následující schéma:



Obr. 120 Postavení centrální kategorie ve vztahu k ostatním

Centrální kategorie „projevy agresivity“ se dále člení na dva druhy projevů: „konstruktivní agrese“ a „destruktivní agrese“. Oba typy agrese ale ukazují na shodný nástroj agrese – „komunikaci“.

Následující schéma shrnuje nejvýznamnější charakter kategorií:



Obr. 121 Charakter projevů popisované agrese

11.2. Teorie agresivity ve výtvarné výchově

K centrální kategorii jsou podle paradigmatického modelu Strausse a Corbinové (1999)⁶⁸ vztaženy ostatní kategorie způsobem, který vytváří teorii agresivity ve výtvarné výchově.

Výzkum se odehrával v podmínkách vyučovací hodiny výtvarné výchovy s žáky 6. ročníků ZŠ. To určuje základní podmínky zkoumaného jevu, kdy hodina ve škole neumožňuje (neměla by) plnou svobodu projevu chování žáků, existují určité normy, které nesmí (neměly by) být překračovány.

Žáci tak v hodinách užívali zejména formy verbální agrese (nadávky, výsměch, vulgarity), jen v minimálním počtu případů fyzickou agresi (její lehčí formy jako je pošťuchování apod.). Zároveň, vzhledem k nastaveným pravidlům hodiny, je možné chápat také projevy chování žáků, které tato pravidla porušují, jako agresivní. Mezi ně patřilo např. přerušování řeči učitele, neodpovídání, protest proti zadanému úkolu, slovní provokace, příliš hlučná mluva žáků, projevování nezájmu o výuku (např. tendence k poslouchání mp3 přehrávače).

Zaznamenala jsem, že projevy agrese žáků se objevují ve třech typech situací. Jedná se o **(1)** situaci, která vyvolává konkurenci mezi žáky. Takové situace vyvolávají u žáků útočné reakce, např. s cílem zabrat si pro sebe větší prostor při tvorbě, zvítězit za každou cenu, mít

⁶⁸ IN ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-313-0, s. 94.

poslední slovo, či v rámci výtvarné tvorby také neformální soutěž o nejlepší (nejhezčí, nejvtipnější, nejoriginálnější dílo).

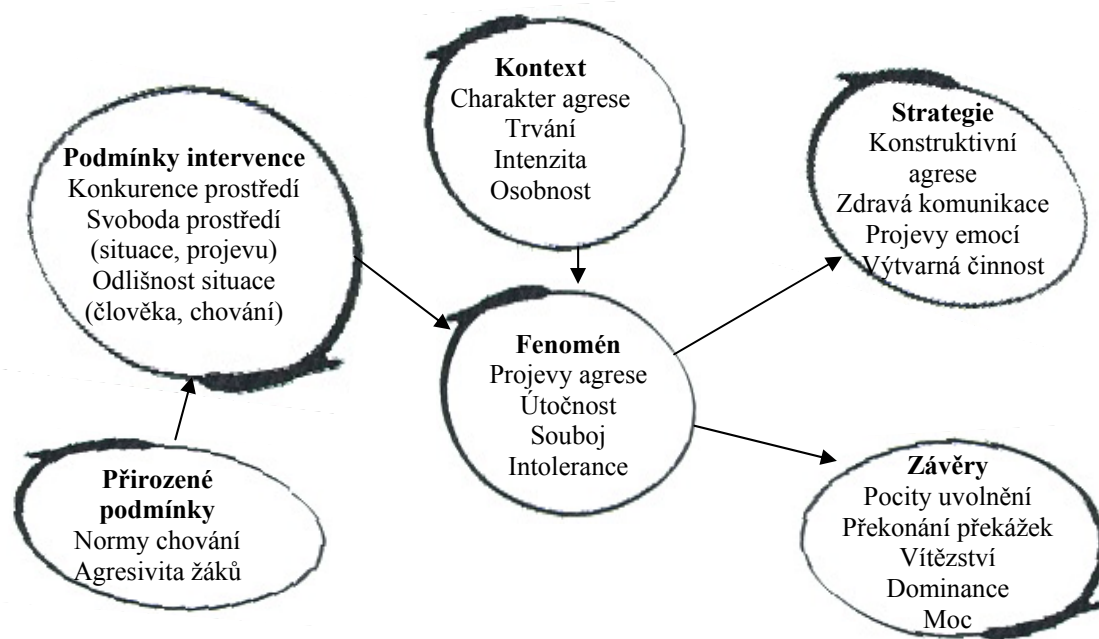
Dále se agrese objevuje v situaci (2), ve které žáci dostanou možnost plného svobodného vyjadřování, libovolného projevu, či pedagogická kontrola jejich chování a jednání je snížena. V tuto chvíli se zvyšuje tendence určitými projevy se uvolnit, dát volný průběh svým projevům, které jsou velmi často svázány s agresivitou různého charakteru (konstruktivní a destruktivní charakter). Jedná se např. o uvolněné projevy emocí (křik), uvolněnou mluvu (vulgaritu), ale i uvolněné myšlení, které může přinášet a přináší originální nápady (ideje, teze). Projevy se liší intenzitou, délkou trvání, průběhem a také vnitřními znaky žáka (postoje, charakter, osobnost).

Třetí situace (3), která vyvolává projevy agrese žáků, je setkání se s nějakou formou odlišnosti (jinakosti), kterou žáci ze své zkušenosti neznají (např. agrese s rasovým podtextem). Tato jinakost může vystupovat i jako chování odlišné od zaběhnutých norem chování (chování abnormální). Na tyto situace reagují žáci intolerantně, a to často vede k projevům agrese. Mám na mysli např. situaci, pokud jsou žáci během výuky výtvarné výchovy zvyklí poslouchat mp3 přehrávač a tato činnost je jim znemožněna.

Z popisu těchto situací také vyplývá, že žáci agresivně užívají z několika důvodů. Agrese jim umožňuje plnit zadané úkoly a zvládat překážky s nimi spojené. Pomáhá k vítězství, k dominanci nad ostatními – ke zvyšování moci a převahy. V kontextu sociálním agrese žákům slouží jako základ pro utváření vztahů (např. vyjádření přátelství, nepřátelství, uznávání, neuznávání autorit). Agresivní tendence přináší žákům také pocity uvolnění, pocity spjaté s možností chovat se podle vlastních pravidel, nikoliv podle předem nastavených norem chování.

Jako strategie k zvládnutí agrese se ukazuje podpora konstruktivních projevů agrese žáků – její sublimace do výtvarné tvorby či jiné činnosti a její usměrňování pomocí komunikace a přiměřeného projevování emocí. Skrývání emocí často vyvolává intenzivnější a nebezpečnější agresivní projevy.

Teorii agresivity ve výtvarné výchově zde předkládám také jako schéma:



Obr. 122 Teorie agresivity žáků ve výtvarné výchově

12. VÝTVARNÝ NÁVRH ŘEŠENÍ AGRESIVITY: školní objekty

V následujícím textu představuji koncept, východiska i realizaci své výtvarné práce - objektů ve školním prostředí, které reagují na agresivitu žáků základní školy. Tyto objekty jsou určeny na podporu prevence destruktivní agrese žáků (i učitelů).

12.1. Koncept školních objektů

Ve škole tráví děti (mladiství) velkou část svého dne, je to místo, které svým konkurenčním charakterem i množstvím interakcí s druhými agresivitu může vyvolávat. Její destruktivní podoba se zde ale výrazně netoleruje a to může mít vliv i na omezení konstruktivní podoby agrese. Aby nevznikaly problémy je potřeba být v jakémisi útlumu, kontrolovat se, aby mohly být naplňovány výchovné a vzdělávací funkce této instituce.

Již jsem v předchozím textu uvedla, proč není vhodné agresivitu zcela potlačovat a jaké může mít její přílišné zadržování následky. Tato myšlenka, ve své extrémní podobě, ale může také vyústit do konání násilí. Jestliže dostanou žáci naprostou svobodu chování i projevování emocí, sama jsem si ověřila, že jejich agresivita narůstá. Ideální by proto bylo, pokud by nezdravá agrese vůbec nevznikala, či nevznikala s takovou intenzitou, nebo se přeměnila ve zdravé (tolerované, přijatelné, prospěšné) projevy chování. Nevím, zda je možné tohoto stavu zcela dosáhnout, ale určitě je možné učinit kroky na jeho podporu.

Za jednu vnější příčinu, která ovlivňuje agresivitu dětí ve škole a se kterou je možné pracovat, považuji školní klima. Ovlivňuje jej celá řada elementů a významnou měrou se na něm podílí i vzhled školního areálu (exteriér, interiér, vybavení), se kterým jsem se ve svém návrhu rozhodla pracovat. Během projektu (10.4) jsem se na prostředí školy také zaměřila a ukázalo se, že žáci snadněji vybírají místa, která považují za nebezpečná (ošklivá, nepříjemná, agresivní), než místa bezpečná a skutečně prostředí ovlivňuje jejich pocity. Při pohledu na určitá zákoutí školy se žákům mohou připomínat nepříjemné prožité situace.

Zaměřila jsem proto svůj výtvarný návrh školních objektů na práci s atmosférou školního prostředí. Vytvořila jsem několik objektů do areálu školy, které mají školní klima zpříjemňovat, činit jej pozitivnější (veselejší, přátelštější...). Nepříjemné (nepřátelské) školní klima může podporovat nepříjemné pocity člověka, stres, nespokojenost, strach, zlost, pnutí v těle, nepřátelské postoje, které se mohou projevit následným agresivním chováním.

Hledala jsem takový tvar objektů, který je opakem agresivní formy, ta je často popisována jako ostrá, hranatá, asymetrická, porušovaná apod. Opakem jsou tak tvary oblé, kulaté, oválné, ucelené. Skicoval jsem si takové tvary a ty začaly přirozeně připomínat podobu malých dětí, miminek, v batolecím období (velká kulatá hlava, oblý zadek vycpaný plínami, krátké nohy). Východisko tvaru má ale ještě jeden důvod – psychologické působení malých dětí na druhé. Děti v tomto období působí neohrabaně, bezbranně, roztomile, nevinně – neagresivně a i lidi kolem nich činí více citlivé, navozují jim lepší náladu, příjemné pocity. Při setkání s malými dětmi se v lidech probouzí jakási něha, *mateřkost*, starostlivost a domnívám se, že se tyto pocity netýkají jen dospělých, ale i dětí ve vztahu k mladším (menším) dětem. To potvrzuje i výrok chlapec z 6. A. projevujícího se v hodinách výrazně agresivně (vulgarity, drzé chování, nadávky...). Ten při tvorbě koláže, na které zobrazil mj. fotbalistu, řekl: *víte, co mě napadlo?...místo hlavy (dítěte) z toho udělám míč...nebo ne, nemůžu ničít děti, děti jsou moc hezký.*

Proto jsem se rozhodla tuto návaznost na tvar miminek přiznat a vytvořit objekty vycházející z podoby batolat, ale zjednodušené na základní tvar. Objekty jsou tak určeny do prostoru školy, kde mohou buď jen tak s žáky existovat a působit svou vizualitou, nebo s nimi mohou žáci vstupovat do interakce. Mohou se dotýkat, hladit je a nechat se pohladit, obejmout, přitulit, hrát si s nimi.... Objekt se může stát i kamarádem některého žáka, který je osamocení a nemá si s kým popovídat, svěřit se, pokud ho něco trápí. Objekty stojí na pomezí sochy a hračky, jejich zapojení ve veřejném školním prostoru (na chodbě, ve třídě, před školou, u šaten...) záleží na žácích a učitelích.

Mimino jako námět objektové tvorby ve veřejném prostoru se objevilo např. v tvorbě Davida Černého, který umístil několik stejných miminek na Žižkovský vysílač a na Kampu⁶⁹.

12.2. Realizace návrhu školních objektů

Nejprve jsem si skicovala možné polohy (vsedě, vleže, ve stoje) miminek a hledala jsem ty, které by umožňovaly interakci se žáky (posadit se u nich, opřít se...). Tyto prvotní návrhy (obr. 123) vykrytalizovaly ve 4 základní odlišné tvary dětí, se kterými jsem dále pracovala a zjednodušovala je (obr. 128 - 131). Zvolila jsem pro ně výrazné barvy- žlutou, zelenou, červenou, modrou, které jsou pro děti lákavé a zaujmou je, zároveň vyniknou v prostoru.

Následně jsem vytvořila návrh možného umístění těchto objektů v prostředí školy (obr. 132, 133). Navrhované objekty jsem do těchto návrhů vložila jejich vystřížením z papíru, který má z jedné strany hebký povrch. Pro zdůraznění neagresivního charakteru objektů jsem vybrala materiál měkký, hebký, na dotyk příjemný, který by lákal žáky k dotýkání se. Tento materiál jsem chtěla ilustrovat již v kresbách, zároveň vystřížením objektů z papíru a vlepím do návrhu se více přibližují jejich zjednodušení na základní tvar.

Představa materiálu u skutečných objektů v prostoru je textil, který umožňuje objekty vycpat, aby zůstaly částečně měkké. Jedná se tak o textilní objekty na pomezí sochy a hračky. Textil se jako výtvarný materiál objevuje buď jako doplněk k ostatním materiálům, či je samostatným uměleckým předmětem, nejčastěji ve formě textilních obrazů a tapisérií. Textil se ale užívá hlavně při tvorbě autorských ručně vyráběných hraček. Za všechny tvůrce jmenuji např. grafičku a ilustrátorku Andreu Tachezy, jejíž vlněné hračky (*připiti family*⁷⁰) nesou něžný, veselý charakter. Textilní sochy vytváří například francouzská autorka Manon Gignoux⁷¹, jejíž *panenky* někdy budí dojem hračky, i když jimi nejsou.

Pro realizaci objektů jsem vybrala měkký, hebký materiál – fleec a ušila jsem z něj malé modely těchto objektů (cca 18 cm výška, představa skutečných objektů je cca 150 cm). Objekty jsou vycpané měkkým vláknem, proto je možné je částečně zmáčknot, ale nelze nijak výrazně měnit jejich tvar, aby bylo možné se o ně bezpečně opřít, sednou si na ně.

Objekty vyžadují ochranu, něhu a přátelství, nikoli tvrdé, násilné zacházení. Působí na city kolemjdoucích žáků a učitelů, u kterých by měly nenápadným způsobem rozpouštět jejich destruktivní agresi.

⁶⁹ Fotografie přístupné z: <http://www.davidcerny.cz/start.html>, vstup 5. 4. 2011

⁷⁰ Přístupné z [www.andrea-tachezy.com](http://www.andrea-tachezy.com/p/my-softies.html): <http://www.andrea-tachezy.com/p/my-softies.html>, vstup 2.4.2011

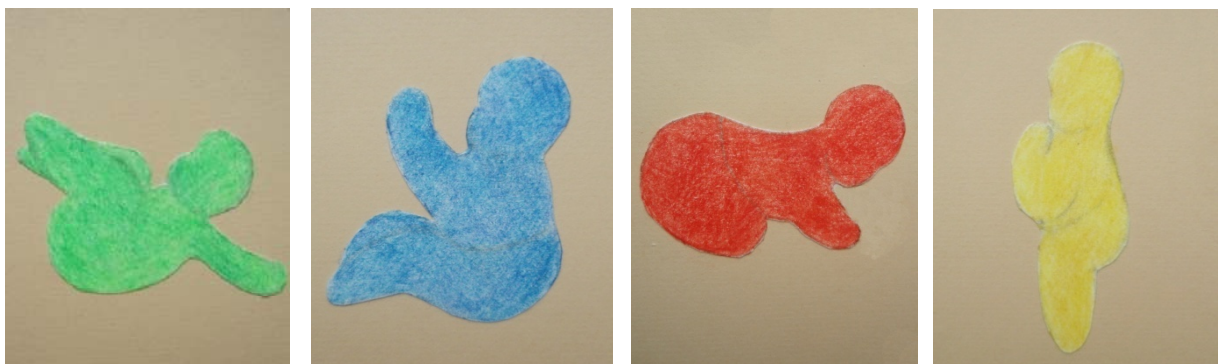
⁷¹ Tvorba M. Gignoux například přístupná z: <http://blog.piajanebijkerk.com/WordPress/2009/09/29/inspiration-overload-encore-manon-gignoux-paris-studio/>, vstup 2. 4. 2011



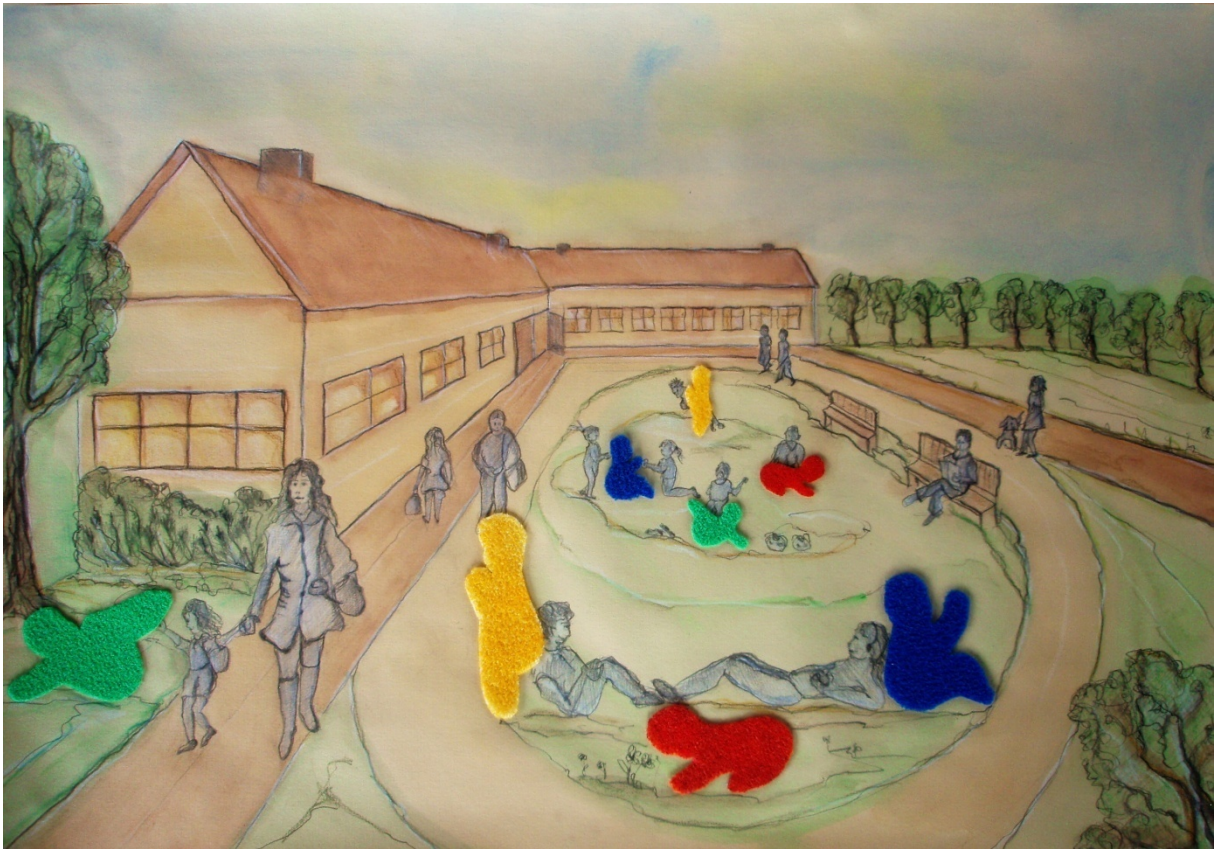
Obr. 123, náčrtky tvarů miminek



Obr. 124 -7, vybrané tvary



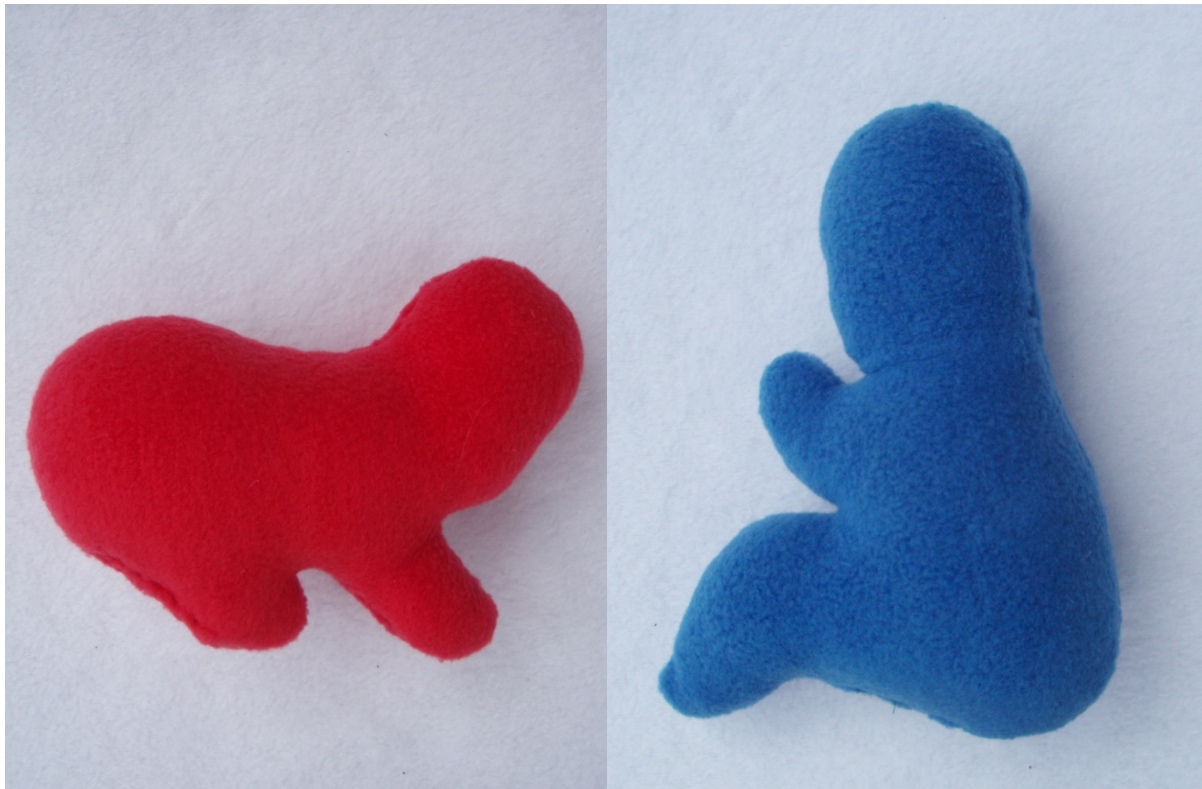
Obr. 128 - 131, vybrané zjednodušené tvary



Obr. 132, návrh umístění objektů v exteriéru



Obr. 133, návrh umístění objektů v interiéru



Obr. 134 - 7, ušité modely objektů – miminek, cca 18 cm výška

ZÁVĚR

Během zpracovávání této diplomové práce jsem se po celou dobu, v různé intenzitě, setkávala s problémem, jak toto téma uchopit, abych si neprotiřečila. Tím myslím, aby práce neprobudila v žácích tu podobu nežádoucí agrese, kterou zde označuji jako násilí. *Nebude agresivity více, když ji přinesu jako téma? Zároveň jsem se potýkala s úzkou hranicí mezi konstruktivní agresí a její destruktivní podobou. Kde končí agresivita a začíná násilí?*

Domnívám se, že každý extrém je špatný, proto jsem se toto téma po celou dobu snažila do školy přirozeně začlenit a přistupovat k agresivitě tak, abych z ní nečinila příliš velké téma. Možná to zní paradoxně, když je agresivita předmětem celé práce, jsem ale přesvědčena, že jen pokud ji budeme vnímat jako *normální* projev člověka, také se *normálním* stane. Samozřejmě jsem se od tohoto ideálu několikrát vzdálila, ale uvidět tato místa vnímám jako poučné pro další práci s tématem.

Během období, kdy práce vznikala, docházelo k proměnám i mých vlastních názorů, postojů a hodnocení agresivity. Zjistila jsem, že momentálně nejsem schopna toto chování vnímat jako normální, protože jsem k němu citlivější, vidím jej možná i tam, kde není, naskočí mi ihned definice konkrétního druhu pozorované agrese a podobně. Zároveň mě ale tato citlivost vnímání agrese, ať už je to agrese na ulici, v médiích či umění, přivádí k náhledu na vlastní agresivitu. *Nechovám se taky tak? Je tato forma jednání v pořádku?* Možná, že i žáci, díky vnesení tématu do výuky, tyto tendence pocítili.

Závěrem bych ráda řekla, že by pravděpodobně tato práce nevznikla bez určitého obdivu a náklonnosti ke zvířeti a jeho *umění se chovat*. Většinu tohoto textu jsem také vytvořila doslova s *kočkou na klíně*, která mě mj. přiváděla vždy zpět ke konfrontaci člověka a zvířete.

Přes všechny rozdíly, které mezi těmito dvěma *tvory* jsou, doufám, že člověk přece jen zvíře je (trochu, někdy, v něčem) v tom nejlepším smyslu slova.

LITERATURA

Publikace k tématu agresivita:

- ANTIER, E.: *Agresivita dětí*, Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-808-2
- ČERMÁK, I., HŘEBÍČKOVÁ, M., MACEK, P. (EDS.): *Agrese, identita, osobnost*, Tišnov: Sdružení SCAN, 2003. ISBN 80-86620-06-9
- ČERMÁK, I.: *Lidská agrese a její souvislosti*, Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. ISBN 80-902614-1-8
- FROMM, E.: *Anatomie lidské destruktivity*, Praha: Lidové noviny, 1973. ISBN 80-7106-232-4
- HERZOG, R.: *Násilí není řešení*, Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-850-9
- JANATA, J.: *Agrese tolerance a intolerance*, Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-889-X
- KOLÁŘ, M.: *Skrytý svět šikanování ve školách: Příčiny, diagnostika a praktická pomoc*, Praha: Portál, 1997. SBN 80-7178-123-1
- LORENZ, K.: *Takzvané zlo*, Praha: Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204-0264-0
- MARTÍNEK, Z.: *Agrese a agresivita u dětí a mládeže*, Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2007. ISBN 978-80-86956-29-9
- MARTÍNEK, Z.: *Agresivita a šikana školní mládeže*, Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5
- HOGENOVÁ, A., PELCOVÁ, N.: *Násilí ve výchově, umění a sportu*, Praha: UK – Pedf, 2006. ISBN 80-7290-272-5
- PONĚŠICKÝ, J.: *Agrese, násilí a psychologie moci*, Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-593-0
- ŘÍČAN, P.: *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*, Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9

Publikace užité v didaktickém projektu:

- BLAŽEK, V., TRNKA, R.: *Lidský obličej: vnímání tváře z pohledu kognitivních, behaviorálních a sociálních věd*, Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1556-1
- ČAČKA, O. a kol.: *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*, Brno: Doplněk, 1999. ISBN 80-7239-034-1
- ČAČKA, O.: *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*, Brno: Doplněk, 1998. ISBN 1081-121-1998
- ELIŠKA, J.: *Vizuální komunikace – písmo*, Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2005. ISBN 80-7204-418-4
- KELEMAN, S.: *Anatomie emocí*, Portál: Praha, 2005. ISBN 80-7178-836-8
- LORENZ, K.: *Hovořil se zvířím, s ptáky a rybami*. Praha: Granit, 1998. ISBN 80-85805-73-1
- NAKONEČNÝ, M.: *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6
- PETROVÁ, E.: *Max Ernst*, Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1965.
- SLAVÍK, J., WAWROSZ, P.: *Umění zážitku, zážitek umění – teorie a praxe artefilitiky (2. Díl)*, Praha: UK – Pedf, 2004. ISBN 80-7290-130-3

- SLAVÍK, J.: *Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefiletika*, Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3

Publikace k výzkumné části práce:

- BLAŽEK, B.: *Tváří v tvář obrazovce: Jak se televize zmocňuje dětských duší*, Brno: 1995. ISBN 80-85850-11-7
- ČERMÁK, I., MIOVSKÝ, M.: *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*, Tišnov: Sdružení SCAN, 2002. ISBN 80-86620-03-4
- GAVORA, P.: *Výzkumné metody v pedagogice*, Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X
- PETERSON, L. W., HARDIN, M. E.: *Děti v tísní: příručka pro screening dětských kreseb*, Praha: Triton, 2002. ISBN 80-7254-237-0
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J.: *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*, Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X
- ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

Ostatní publikace:

- BENDL: *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*, UK V Praze, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5
- DIXON, A. G.: *Umění – velký obrazový průvodce*, Praha: Euromedia group, 2010. ISBN 978-80-242-2663-7.
- DOROTÍKOVÁ, S.: *Profesní etika učitelství*, Praha: Univerzita Karlova 2003. ISBN 80-7290-102-8
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*, Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
- HENRIKSEN, J. O., VETLESEN A. J.: *Blízké a vzdálené*, Brno: Sdružení podané ruce, 2000. ISBN 80-85834-85-5
- KLIMEŠ, L.: *Slovník cizích slov*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981
- KOHOUŠKOVÁ, H. a kol. aut.: *Emoce*, Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1969
- KOMZÁKOVÁ, M., SLAVÍK, J.: *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii*, Praha: UK-Pedf, 2009. ISBN 978-80-7290-415-0
- MIOVSKÝ, M., ČERMÁK, I., CHRZ, V. a kol.: *Umění ve vědě a věda v umění*, Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-1707-4
- MORGANOVÁ, P.: *Akční umění (2. doplněné vydání)*, Praha: J. Vacl, 2009. ISBN 978-80-904149-1-4
- ŠIMEK, J.: *Lidské pudy a emoce: Jak jim porozumět a jak s nimi žít*, Praha: Lidové noviny, 1995. ISBN 80-7106-121-2
- ŠTECH, S.: *Škola stále nová. Freinetova "moderní škola". MCE - hnutí pedagogické kooperace. GFEN - Francouzská skupina Nové výchovy*, Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-673-0
- UNIVERSUM: *Všeobecná encyklopedie*, 1. Díl/ A – F, Praha: Odeon, 2002. ISBN 80-207-1114-7
- VANČÁT, J.: *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*, Praha: Sdružení MAC, 2002. ISBN 80-86015-90-4

- WELTONOVÁ, J.: *Jak vnímat obrazy*, Bratislava: Perfekt, 1995. ISBN 80-85261-81-2

KATALOGY K VÝSTAVÁM:

- VOLF, P.: *POINT shop*, Praha, 2008. Katalog k výstavě Point shop, 6. 5. – 5.6 2008, Trafo galerie
- ŠEVČÍK, J., SVATOŠOVÁ, D., KRÁTKÁ, E., KULHÁNEK, D.: *Karel Malich. Dráty*, Praha: VVP AVU, 2005. ISBN 80-239-5159-9. Katalog k výstavě Karel Malich. Dráty, Museum Kampa, 2005.
- DENK, W., CIBULKA, H.: *Rány a mystérie – pozice ve vídeňském akcionismu*, Praha: Národní galerie v Praze, 1993. Katalog k výstavě Rány a mystérie – Nitsch, Schwarzkogler, Jízdárna Pražského Hradu
- NEDOMA, P.: *Spodní proud*, Praha: Galerie Rudolfinum, 2009. ISBN 978-80-86443-12-6, katalog k výstavě Spodní proud, Galerie Rudolfinum, 7.5. -16. 8. 2009.

ČASOPISY

- *Art +Antiques*, 03/ 2009, 05/ 2009, 09/ 2009
- *Arteterapie*, č. 16, 2008, MAREK, M.: *Graffiti a psychoanalýza*.
- *Informatorium*, Roč. 6, č. 5, 1999, MATĚJČEK, Z.: *Proti "zlé" agresivitě*.
- *Labyrint revue: Přitažlivost dekadence*, č. 27/28
- *Největší malíři – život, inspirace a dílo*, Eaglemoss International, 2000
- *Propsy*, roč. 4., č. 6, 1998, MATĚJČEK, Z.: *Agresivity podle mě nepřibývá*.
- *Učiteléské listy*, č.10/03-04, HRUBÁ, J.: *Agresivita roste - co s ní?*

INTERNETOVÉ ZDROJE

- Janovo zjevení 13 (s. 11), www.biblenet.cz, přístupné z: <http://www.biblenet.cz/app/bible/Rev/chapter/13;sessionid=186g5v7y8fpvh>, vstup 27. 2. 2011
- Ministrův plán proti agresivitě dětí: smlouva učitelů s rodiči (s. 27), www.idnes.cz; přístupné z: http://zpravy.idnes.cz/ministruv-plan-proti-agresivite-deti-smlouva-ucitelu-s-rodicu-p77-/domaci.asp?c=A100719_082845_domaci_ttt, vstup 13. 10. 2010
- Šikanu přes internet zažilo každé 10. dítě. V ohrožení i učitelé (s. 29), www.tn.nova.cz; přístupné z: <http://tn.nova.cz/zpravy/domaci/sikanu-pres-internet-zazilo-kazde-10-dite-ohrozeni-jsou-i-ucitele.html>, vstup 13. 10. 2010
- Výstava plná zvrhlostí stojí za návštěvu. Nabízí víc než šok (s. 35): www.idnes.cz, přístupné z: http://kultura.idnes.cz/recenze-vystava-plna-zvrhlosti-stoji-za-navstevu-nabizi-vic-nez-sok-1i5-/vytvarneum.aspx?c=A100930_183830_vytvarneum_tt, vstup 4. 3. 2011
- <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/43/pojeti-vytvarne-vychovy-v-ramci-vzdelavaci-oblasti-umeni-a-kultura.html>, vstup 14. 10. 2010
- Pro malíře Antonína Kroču je malování drogou (s. 39), www.infoportaly.cz; přístupné z: <http://www.infoportaly.cz/frydeckomistecko/beskydy/3981-pro-malire-antonina-krocu-je-malovani-drogou>, vstup 19. 3. 2011
- SVRŠEK, J: *Lidé - agresivní zvířata*. IN *Natura* (online), č. 2, 2004, přístupné z: <http://natura.baf.cz/natura/2004/2/20040202.html>, vstup 9. 4. 2010.
- HUČÍN, J.: *Člověk jako živočišný druh*, IN *Psychologie dnes* (online). Přístupné z: <http://jakub.hucin.cz/sociobiologie.html>, vstup 9. 4. 2010.

- KADEČKOVÁ, L.: *Chyba personalistů*, www.idnes.cz, 2004, přístupné z <http://podnikani.idnes.cz/zamestnani.asp?r=zamestnani&c=2004M111Z01D>, vstup 13. 4. 2010.
- KOUKAL, M.: Jsme opravdu tak rozdílní?(2006), přístupné z: <http://www.21stoleti.cz/view.php?cislocclanku=2006051910%C5%AF>, vstup 16. 3. 2011.
- Hampl, P., Stella, M.: *Příšeří aneb antropologická věda v Německu 20. a 30. let*, IN Lidé města (2009), přístupné z: <http://lidemesta.cz/index.php?id=635>, vstup 20. 3. 2011.
- www.onepoint.cz; <http://www.onepoint.cz/33-coloured-pavements-zizkov-prague-2005>, vstup 4. 3. 2011
- ŠTEFKOVÁ, Z. : *Sociální intervence*, IN Artlist (online), přístupné z: <http://artlist.cz/?id=162>, vstup 22. 4. 2010
- FARNÁ, K.: *Kreativní telefonní budky Art Phone na Kampě*, IN Design magazín (online), přístupné z: <http://www.designmagazin.cz/umeni/2841-kreativni-telefonni-budky-art-phone-na-kampe.html>, vstup 22. 4. 2010
- DAVID, J.: *Neznámý malíř obarvil záplatované chodníky*, IN Idnes (online), přístupné z: http://zpravy.idnes.cz/praha.asp?c=A051101_140156_praha_nad, vstup 22. 4. 2010
- DAVID, J.: *Záhada byla rozluštěna: chodníky barví student*, IN Mf Dnes (online), přístupné z: http://www.desir-cz.org/desir/streetart/clanky/mf_zahadarozlustena.html, vstup 22. 4. 2010
- DEKOJ, S: *Kde pramení vandalismus?*, IN Help 24 (online), přístupné z: http://www.help24.cz/index.php?page=clanky&view=kde_prameni_vandalismus, vstup 23. 4. 2010
- KUBNÝ, P.: *Graffiti v opavských ulicích. Je to umění, nebo jen pouhé čmáranice?*, IN Mladá fronta – Sedmička (online), přístupné z: <http://www.sedmicka.cz/opava/clanek?id=146813>, vstup 23. 4. 2010
- KRAJÁNEK, P.: in deník Metro (online), přístupné z: http://www.p13.cz/stop/3_00/clanky/25.htm, vstup 14. 3. 2011

SEZNAM OBRÁZKŮ

- 1, Schéma výzkumu agresivita žáků ve výtvarné výchově
- 2, Mapa pojmů biologického diskursu agresivity
- 3, Mapa pojmů sociálního diskursu agresivity
- 4, Mapa pojmů etického diskursu agresivity
- 5, D. Bailey, D. Hirst, „Ježíš je přibit na kříž“, 2004, zdroj: http://kultura.idnes.cz/recenze-vystava-plna-zvrhlosti-stoji-za-navstevu-nabizi-vic-nez-sok-li5-/vytvarneum.aspx?c=A100930_183830_vytvarneum_tt, vstup 4. 3. 2011
- 6, J. Pollock při tvorbě technikou dripping, zdroj: *Největší malíři – život, inspirace a dílo*, Eaglemoss International, č. 97, 2000.
- 7, W. De Kooning, „Woman I“, 1950, zdroj: *Největší malíři – život, inspirace a dílo*, Eaglemoss International, č. 115, 2000.
- 8, O. Kokoschka, „Podobizna dívky“, 1913, zdroj: *Největší malíři – život, inspirace a dílo*, Eaglemoss International, č. 107, 2000.
- 9, El Greco, „Láokoón“, 1610, zdroj: *Největší malíři – život, inspirace a dílo*, Eaglemoss International, č. 27, 2000.
- 10, G. Baselitz, „Žena z východu II.“, 1983, zdroj: čas. Art + Antiques, 09/2009.
- 11, F. Bacon, „Studie podle Velázquezova Portrétu papeže Inocence X.“, 1953, zdroj: *Největší malíři – život, inspirace a dílo*, Eaglemoss International, č. 112, 2000.
- 12, M. Rittstein, „Čas běží“, 1989, zdroj: http://www.art.cz/polozky.php?autor_id=3214, vstup 2. 4. 2011
- 13, A. Kroča, „Kristus“, 1989, zdroj: http://www.gvuo.cz/archiv/stare_www/vys/Archiv/vys_2007/vys_07DU02Kroca.htm, vstup 2. 4. 2011
- 14, M. Tollmann, „Portrét“, 2006, zdroj: <http://www.ruehmling.de/atmos-art-deco-silber-objekte-uhren-kunst-web2date/502182957f0c0ce0c/032a2b994a0b93f01/032a2b9bda0de9f02/index.html>, vstup 12. 3. 2011
- 15, F. Goya, „Svatý František Borgia u lože umírajícího hříšníka“, 1788, zdroj: *Největší malíři – život, inspirace a dílo*, Eaglemoss International, č. 27, 2000.
- 16, F. Goya, „Saturn požívá svoje děti“, 1821, zdroj: *Největší malíři – život, inspirace a dílo*, Eaglemoss International, č. 27, 2000.
- 17, J. Bolf, „Třída“, 2009, zdroj: NEDOMA, P.: *Spodní proud*, Praha: Galerie Rudolfinum, 2009.
- 18, J. David, „Chlapec s puškou“, 1998, zdroj: <http://www.jiri-david.cz/en/galerie/1998.html>, vstup 7. 3. 2011-04-07
- 19, J. Mlčoch, „Zavěšení – Velký spánek“, 1974, zdroj: MORGANOVÁ: *Akční umění*, 2009.
- 20, H. Nitsch, „Akce 122“, 1998, zdroj: CIBULKA, H.: *Rány a mystérie*, Praha: Národní galerie v Praze, 2003.
- 21 extrémní forma graffiti s využitím hasicích přístrojů, zdroj: www.nyx.com, vstup 24. 2. 2011
- 22, Banksy, po r. 2000, zdroj: www.nyx.com, vstup 24. 2. 2011

- 23 – 38, obrázky z žákovského dotazníku
- 39, J. Pollock, „Blue Poles“ (výřez), 1952, zdroj: *Největší malíři – život, inspirace a dílo*, Eaglemoss International, č. 97, 2000.
- 40, Giotto, „Ukřižování“, cca 1309, zdroj: *Největší malíři – život, inspirace a dílo*, Eaglemoss International, č. 31, 2000.
- 41, W. Vostell. „Miss America“, 1968, zdroj: <http://dreamyhalfookedgreenhorn.blogspot.com/2010/11/gum-chewers.html>, vstup 26. 1. 2011
- 42, neznámý autor, graffiti, zdroj neznámý
- 43, M. Duchamp, „Sušák na lahve“, 1914, zdroj: *Největší malíři – život, inspirace a dílo*, Eaglemoss International, č. 96, 2000.
- 44, počmáraná zeď, zdroj neznámý
- 45, Legenda ke konceptové analýze, zdroj vlastní
- 46 – 48, ukázky zvířat z encyklopedie: Burnie: *Zvíře*, Praha: Euromedia Group 2002.
- 49, M. Tollman, „Drát objekt“, 2002, zdroj: <http://www.ruehmling.de/atmos-art-deco-silber-objekte-uhren-kunst-web2date/502182957f0c0ce0c/032a2b994a0b93f01/032a2b9bda0de9f02/index.html>, vstup 12. 3. 2011
- 50, M. Tollman, „Bez názvu“, 2002, zdroj: <http://www.ruehmling.de/atmos-art-deco-silber-objekte-uhren-kunst-web2date/502182957f0c0ce0c/032a2b994a0b93f01/032a2b9bda0de9f02/index.html>, vstup 12. 3. 2011
- 51, Malich, „Světlo ve mně“, 1977, zdroj: ŠEVČÍK, J., SVATOŠOVÁ, D., KRÁTKÁ, E., KULHÁNEK, D.: *Karel Malich. Dráty*, Praha: VVP AVU, 2005.
- 52, Z. Sýkora, 1995
- 53, B. Rileyová, „Fall“, 1963
- 54 – 57, fotografie z hodiny 10.1.
- 58 – 61, mimické výrazy, zdroj: <http://www.kasrl.org/jaffe.html>, vstup 10. 4. 2010.
- 62, 63, F. Bacon, „Autoportrét“, 1971, zdroj: *Největší malíři – život, inspirace a dílo*, Eaglemoss International, č. 112, 2000.
- 64, hněv a strach, zdroj: KELEMAN, S.: *Anatomie emocí*, Portál: Praha, 2005.
- 65, směrem napravo se zesiluje agrese, směrem dolů vzrůstá strach, zdroj: LORENZ, K.: *Takzvané zlo*, Mladá Fronta: Praha, 1992.
- 66, J. David, „Loise Bourgeois“, 1991, zdroj: časopis. Art + Antiques, 03/2009.
- 67, A. Šimotová, „Z cyklu Vytrácení podob“, 1987, zdroj: <http://hanci.blog.cz/1003/galerie-u-zlateho-prstenu-po-sametu-2-cast>, vstup 2. 4. 2011
- 68 – 72, výtvarné práce žáků z hodiny 10. 2., zdroj vlastní
- 73, 74, graffiti, zdroj neznámý
- 75, Point, „Composition, Praha, 2009, zdroj: www.onepoint.cz, vstup 4. 3. 2011
- 76, Point, Praha, 2009, zdroj: www.onepoint.cz, vstup 4. 3. 2011
- 77, L. Sutnar, typografie, zdroj neznámý
- 78, 79, 3D Point, zdroj: www.onepoint.cz, vstup 4. 3. 2011
- 80, dílo sk. Crew against people, zdroj: <http://www.phatbeatz.cz/prvni-info-o-knize-cap-crew-against-people>, vstup 21. 3. 2011
- 81 – 86, výtvarné práce žáků z hodiny 10. 3., zdroj vlastní

- 87, J. Bolf, „Atrium II“, 2009, zdroj: NEDOMA, P.: *Spodní proud*, Praha: Galerie Rudolfinum, 2009
- 88, J. Bolf, „Šatna“, 2009, zdroj: NEDOMA, P.: *Spodní proud*, Praha: Galerie Rudolfinum, 2009
- 89, David, J., „Chlapec s nožem“, 1998, zdroj: Art + Antiques, č. 5, 03/ 2009
- 90, David, J., „Z cyklu Moji rukojmí“, 1998, zdroj: Art + Antiques, č. 5, 03/ 2009
- 91 – 95, výtvarné práce žáků z hodiny 10. 4., zdroj vlastní
- 96 – 120, motivační materiál k hodině 10. 5., zdroj neznámý
- 121, M. Ernst, „Zrání je blízko“, 1921, zdroj: PETROVÁ, E.: *Max Ernst*, Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1965.
- 122, M. Ernst, „Ohne titel“, 1920, zdroj: PETROVÁ, E.: *Max Ernst*, Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1965.
- 123, 124, N. Köhler, „Interregnum“, 2000, zdroj:
<http://www.mwcsk12.org/faculty/ahuckle/class/collageexamples.htm>
- 125, 126, výtvarné práce žáků z hodiny 10. 5., zdroj vlastní
- 120, Postavení centrální kategorie ve vztahu k ostatním
- 121, Charakter projevů popisované agrese
- 122, Teorie agresivity žáků ve výtvarné výchově
- 123 – 127, fotografie vlastní výtvarné tvorby: školní objekty, zdroj vlastní

13. PŘÍLOHY

A. Ukázka žákovského dotazníku

Milí žáci,

dotazník je zaměřen na problematiku AGRESIVITY. Je anonymní a jeho výsledky budou použity pouze v mé diplomové práci. Proto vás prosím o pomoc při jeho vyplňování. V dotazníku je několik osobních otázek - pokud nebudete chtít na některou z nich odpovědět, raději nechte otázku nevyplněnou, než abyste uvedli nepravdivé údaje. Na otázky neexistují *správné* ani *špatné* odpovědi, ale měly by vyjadřovat vaše vlastní názory a zkušenosti. Nebudete-li rozumět nějaké otázce, nebojte se zeptat. Děkuji za váš čas a otevřenost, studentka Pedf UK, Lada Hánlová.

Instrukce k vyplnění:

Pokud nebude v závorce za otázkou uvedeno jinak, vyberte v **každé otázce pouze jednu odpověď**.

Při každém hodnocení na **stupnici 1 – 5** postupujte tak, že **1= nejméně často** a **5 = nejčastěji**.

1. Jaké je tvé pohlaví?: Muž Žena

2. Kolik je ti let?:.....

3. Do jaké chodíš třídy?:.....

4. Vyjmenuj vše (konkrétní jevy), co si představuješ pod pojmem AGRESIVITA:

.....

.....

.....

.....

5. Napiš nějaký typ jednání, nebo popiš situaci, kdy může být AGRESIVITA člověku prospěšná:

.....

.....

.....

6. Dostáváš často školní postihy od učitelů za své chování? Ano Ne

7. Pokud je tvá odpověď u předešlé otázky (ot. č. 6) ANO, jaký je nejčastější důvod postihů? (Pokud je tvá odpověď NE, na tuto otázku neodpovídej.) (Zakroužkuj 1 odpověď):

- | | |
|--------------------------|---------------------------------------|
| a) Mluvení vulgárně | d) Drzé chování |
| b) Zničení nějaké věci | e) Neuposlechnutí učitelových příkazů |
| c) Praní se se spolužáky | f) Jiné..... |

8. Zaškrtni vše, co považuješ za agresivní jednání: (Zaškrtni libovolný počet čtverečků)

Kopání do někoho	<input type="checkbox"/>	Zesměšňování někoho	<input type="checkbox"/>	Loupež	<input type="checkbox"/>
Křik	<input type="checkbox"/>	Záměrná ignorace člověka	<input type="checkbox"/>	Znásilnění	<input type="checkbox"/>
Ničení majetku	<input type="checkbox"/>	Šeptání	<input type="checkbox"/>	Vynucování si lepší známky	<input type="checkbox"/>
Pláč	<input type="checkbox"/>	Karikaturní kresby	<input type="checkbox"/>	Vulgární gesta	<input type="checkbox"/>
Šikanování	<input type="checkbox"/>	Nadávky	<input type="checkbox"/>	Odmlouvání rodičům	<input type="checkbox"/>

9. Zakroužkuj na stupnici 1-5, jak často se s danými jevy setkáváš ve svém okolí.

(1 = nejméně často, 5 = nejčastěji):

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) Nadávky, urážky | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Hrubé zacházení – strkání, silný stisk ruky/ramene | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Bití někoho, fackování | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Ničení věcí (šk. pomůcek, oblečení...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Rozšiřování pomluv, intriky | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) Záměrné odmítání požadavků (např. otevření dveří aj.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

10. Kde nejčastěji se s jevy uvedenými v předešlé otázce (ot. č. 9) setkáváš? (Zaškrtni 1 odpověď):

- | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
| a) S těmito jevy se nikde neseťkávám | <input type="checkbox"/> | d) Mezi kamarády | <input type="checkbox"/> |
| b) Doma | <input type="checkbox"/> | e) Ve veřejném prostoru (ulice, obchod aj.) | <input type="checkbox"/> |
| c) Ve škole | <input type="checkbox"/> | f) Jinde..... | |

11. Zakroužkuj, jak často jednáš následujícími způsoby ty sám. (1 = nejméně často, 5 = nejčastěji):

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) Nadávky, urážky | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Hrubé zacházení – strkání, silný stisk ruky/ramene | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Bití někoho, fackování | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Ničení věcí (šk. pomůcek, oblečení...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Rozšiřování pomluv, intriky | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) Záměrné odmítání požadavků (např. otevření dveří aj.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

12. Napiš, jaké chování v rodině považuješ za agresivní:

.....
.....
.....
.....

13. Napiš, jaké chování ve škole považuješ za agresivní:

.....
.....
.....
.....

14. Jak často jsi doma trestán způsoby, jako jsou zákaz televize, počítače, příkázání domácích prací, domácí vězení atd.? (Zaškrtni 1 odpověď):

- a) Každý den
- b) 1 - 2 x týdně
- c) 1 - 2 x měsíčně
- d) Jen výjimečně (1 x za rok)
- e) Nikdy jsem takto nebyl potrestán
- f) Jinak.....

15. Jak často jsi doma trestán způsoby, jako jsou pohlavek, plácnutí, facka atd.? (Zaškrtni 1 odpověď):

- a) Každý den
- b) 1 - 2 x týdně
- c) 1 - 2 x měsíčně
- d) Jen výjimečně (1 x za rok)
- e) Nikdy jsem takto potrestán nebyl
- f) Jinak.....

16. Seřad' následující situace od nejméně (1) závažné po nejvíce (6) závažnou.

(Uved' ke každé možnosti příslušnou číslici od 1 do 6 na tečkovanou čáru tak, aby se číselné hodnoty neopakovaly - využij všechna čísla – tedy 1, 2, 3, 4, 5, 6).

- a) Posprejování cizího domu
- b) Pomlouvání spolužáka
- c) Ignorování spolužáka (ne-odpovězení na pozdrav, otázku)
- d) Vulgární urážení
- e) Bití někoho
- f) Opakované ponižování, opovrhování a zesměšňování spolužáka

17. Popiš, jak to vypadá, když jsi naštvaný (jak se chováš, co cítíš, jak při tom vypadáš):

.....
.....
.....
.....

18. Popiš situaci, při které jeden člověk řekne druhému: „Chováš se jako zvíře“. Jak se tento člověk chová, co dělá, jak při tom vypadá?

.....
.....
.....
.....

19. Napiš, jak by ses cítil při následujících smyšlených situacích:

- a) Tvůj spolužák ti vyhrožuje, že tě zbije, pokud mu nepůjčíš nějaké peníze, při tom do tebe hrubě strká.

.....

- b) Po Vánocích přijdeš do školy v nových botách a všichni ti je chválí. Při odchodu ze školy je ale najdeš v šatně poničené tak, že se už nedají nosit.

.....

- c) Tvůj spolužák, se kterým nevycházíš zrovna dobře, si z tebe o přestávce začne dělat nepříjemnou legraci a ostatní ve třídě se tomu smějí.

.....

20. Nakresli, jak si představuješ člověka s výraznými agresivními – útočnými sklony a krátce ho popiš (jak vypadá, odkud je, co dělá, na co myslí, jak se chová, atd.):

21. Zakroužkuj, které výtvarné dílo na tebe působí nejvíce agresivně. (Zakroužkuj 1 obrázek):



A) Neznámý autor



A) J. Pollock



C) Giotto



E) W. Vostell



D) M. Duchamp

22. Proč jsi vybral daný obrázek v předchozí otázce (ot. č. 21)?:

.....

.....

.....

.....

B. Vyhodnocení žákovského dotazníku II

Ot. 4 „Vyjmenuj vše (konkrétní jevy), co si představuješ pod pojmem agresivita?“

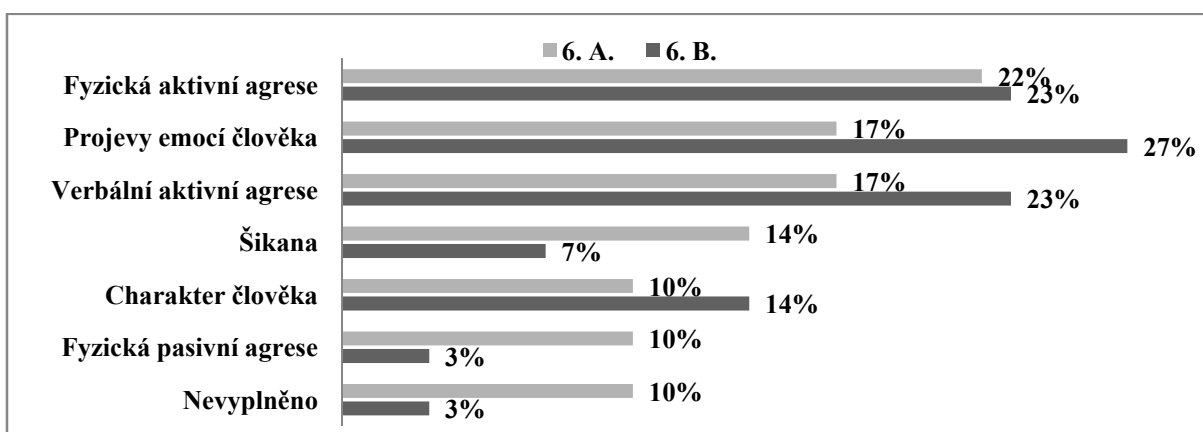
Tato otázka zjišťuje, které projevy či situace žáci hodnotí jako agresivní. Jejím záměrem je zorientovat se ve znalostech a představách žáků tak, aby mohly být smysluplně doplňovány a rozvíjeny. Otázka je cíleně umístěna na začátek dotazníku, aby žáci nebyli ovlivněni dalšími otázkami.

Nejčastější představa žáků o agresivitě (graf 15) je spojení se znaky **fyzické aktivní agrese** (22% v 6. A. a 23% v 6. B.) jako je: *Agresivita je to, když někdo kvůli blbině do nějakého zranění zbije, nebo uhodí člověka* (chlapec); *Když někdo mlátí lidi* (chlapec); dále ji spojují s **projevy emocí člověka** (17% v 6. A. a 27% v 6. B.) a to hlavně s intenzivnějšími prožitky, které jsou dobře rozpoznatelné: *Asi, že je někdo prudký* (chlapec); *Rozzuřený člověk* (dívka). Poměrně často a ve velkém spektru odpovědí žáci popisovali i znaky **verbální aktivní agrese** (6. A. 17%; 6. B. 23%): *Provokace, pomluvy, vulgární nadávání, urážení, vysmívání*. Množství žáků také uvedlo **šikanu** (14% 6. A. a 7% 6. B.), dotazník ale dále nezjišťuje, jaké významy pod tímto slovem žáci rozumí (šikany je jedním z témat v didaktickém projektu). **Charakter člověka**, který žáci spojují s agresivitou (10% v 6. A. a 14% v 6. B.) zahrnuje např.: *Slabost, hrubost, člověk nedbalý, neposlušný, drzý, zlý*. **Fyzická pasivní agrese** je uváděna poměrně zřídka (10% v 6. A. a 3% v 6. B.), jedná se o výpovědi typu: *Ničení majetku, věci, sprejování*.

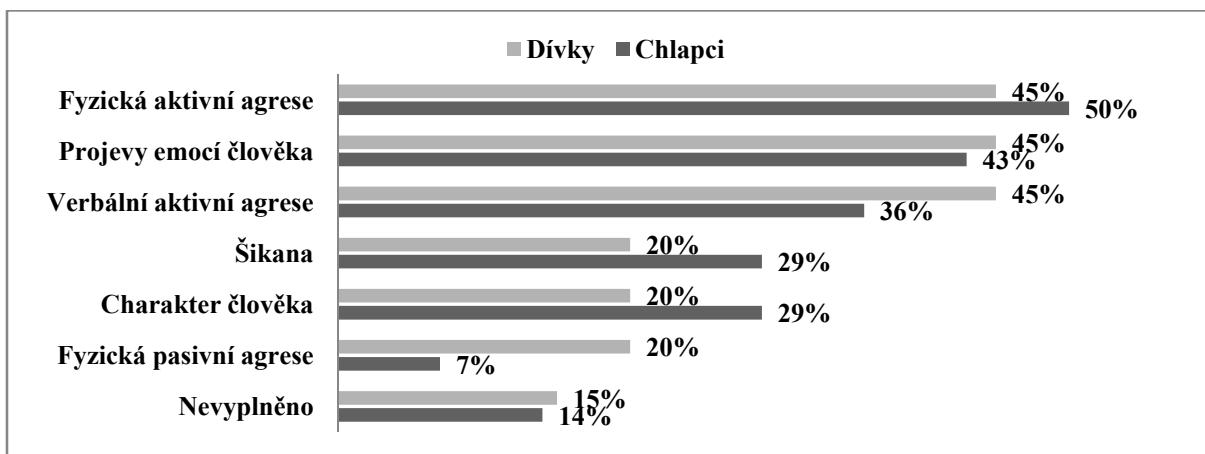
Odlišnost těchto tříd vidím ve způsobu popisu odpovědi, kdy třída 6. A. častěji popisuje často konkrétní situace a 6. B. se zaměřuje více na obecný popis a jednotlivá vyjmenování jevů.

Překvapily mne odpovědi dvou dívek, které popisují konkrétní situace vzniku agresivity – 1. popis lze označit jako bezdůvodnou agresi: *Třeba, že je člověk na ulici a jde vedle něho cizí člověk a on mu jen tak dá např. facku*; 2. popis jako agresi nezáměrně vyvolanou: *Pod slovem agresivita si představuju, když do někoho omylem drknete, tak se rozzlobí a bude se s tebou prát*.

Odpovědi dívek a chlapců vykazují mírné odlišnosti (graf 16): chlapci uvádí o něco častěji projevy **fyzické aktivní agrese** (chlapci 50%, dívky 45%), dívky hlavně **verbální aktivní agrese** (dívky 45%, chlapci 36%). Největší rozdíl činí **agrese fyzická pasivní**, která u dívek představuje 20% a u chlapců 7%.



Graf 15 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Co je to agresivita?*



Graf 16 Relativní četnosti odpovědí dívek a chlapců 6. A./B. na otázku: *Co je to agresivita?*

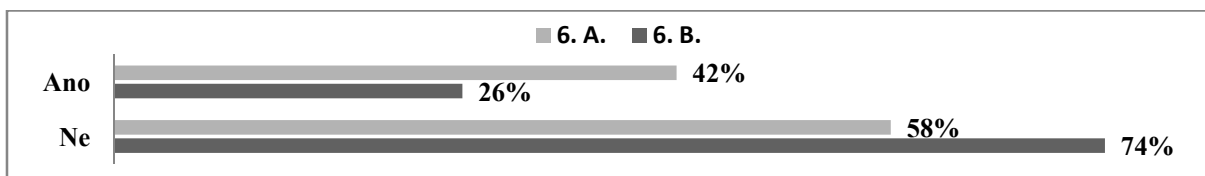
Ot. 6 „*Dostáváš často školní postihy od učitelů za své chování?*“

Tato otázka se zaměřuje na žákovo problematické chování ve škole, které učitelé sankcionují nějakými postihy – od napomenutí, přes poznámku, zápis do žákovské knížky, nebo udělením důtky. Zároveň mohou učitelé své hodnocení chování žáka, které nepovažují za žádoucí, hodnotit nonverbálně – např. pohledem, tónem hlasu aj. Otázka se neptá na určitý typ postihu, záleží na subjektivním vnímání žáků, co považují za sankci směřem od učitele. Šíře významu pojmu *postih* však činila žákům potíže, protože nevěděli, na co se přesně ptám. Problematická je i uvedená frekvence *často*. Opět jde ale hlavně o žákův pocit, zda je sankcionování jeho chování časté.

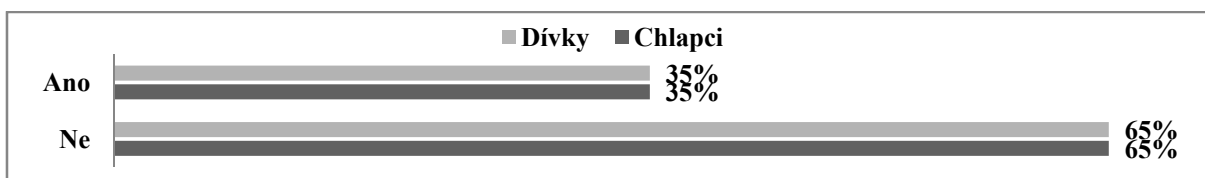
Proto výsledky neodpovídají reálnému výskytu postihů směřem od učitelů k žákům, ale o subjektivním vnímání žáků a sankcionování jejich chování.

Z výsledků vyplynulo (graf 17), že **42% žáků 6. A.** a **26% žáků 6. B.** se domnívá, že školní postihy od učitelů dostávají často. Chování žáků těchto jsem měla možnost pozorovat během výuky a skutečně žáci třídy 6. A. vykazovali častější výchovné problémy a menší respekt k autoritám a pravidlům školy. Zároveň ale pozitivně hodnotím, že jsou žáci schopni své chování v dotazníku takto reflektovat.

Graf 18 ukazuje rozdíl mezi dívkami a chlapci: 35% chlapců i dívek se domnívá, že od učitelů dostávají často nějaké postihy.



Graf 17 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Dostáváš často od učitelů postihy za své chování?*



Graf 18 Relativní četnosti odpovědí dívek a chlapců 6. A./B. na otázku: *Dostáváš často od učitelů postihy za své chování?*

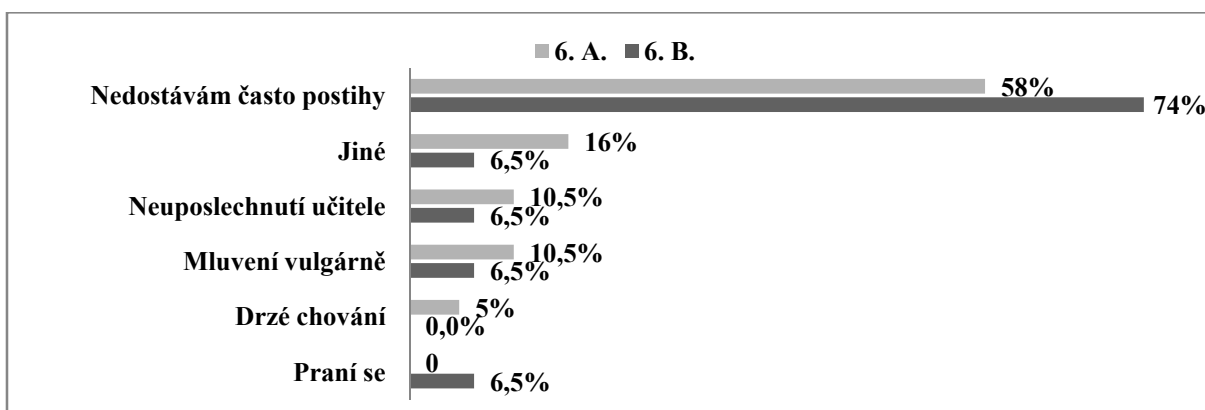
Ot. 7 „Pokud je tvá odpověď u předešlé otázky ANO, jaký je nejčastější důvod postihů?“

Tato otázka zjišťuje, zda se postihy žáků týkají jejich agresivních projevů chování.

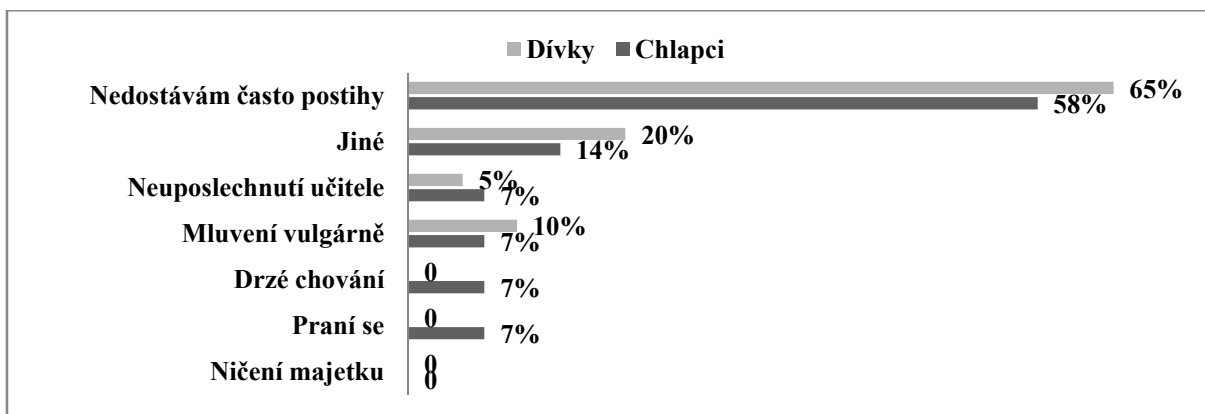
Mezi agresivní projevy, které žáci uvedli (graf 19), patří **neuposlechnutí učitele** (10,5% v 6. A. a 6,5% v 6. B.) a **mluvení vulgárně** (10,5% v 6. A. a 6,5% v 6. B.). V 6. A. jeden chlapec uvedl **drzé chování** ve škole (5%) a v 6. B. jeden chlapec **praní se se spolužáky** (6,5%).

Mezi důvody označené jako **jiné** (38% v 6. A., 25% v 6. B.), než možnosti nabízené v dotazníku, žáci uvedli např.: *zapomínání školních pomůcek* a *nejsem připravená na hodinu*. Pokud jsou tyto projevy úmyslné lze je hodnotit jako formu fyzické pasivní přímé i nepřímé agrese směrem k učitelům. Domnívám se ale, že v tomto případě nejde o úmyslné zapomínání a nepřipravenost na výuku (a tím maření učitelovi práce), proto bych toto jednání žáků nespojovala s agresivitou.

Odpovědi dívek a chlapců (graf 20) nejsou zvláště rozdílné. Oproti dívkám chlapci uvedli po jednom případě (7%) jako důvod postihů praní se a drzé chování. Dívky jsou zase o trochu častěji trestány za mluvení vulgárně (dívky 10%, chlapci 7%).



Graf 19 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Kvůli čemu dostáváš školní postihy od učitelů?*



Graf 20 Relativní četnosti odpovědí dívek a chlapců 6. A./B. na otázku: *Kvůli čemu dostáváš školní postihy od učitelů?*

Ot. 8. „Zaškrtni vše, co považuješ za agresivní jednání.“

Otázka zjišťuje, které projevy žáci hodnotí jako agresivní. Mezi možnosti jsou zařazeny jak zjevné známky agrese (např. bití druhého), tak její skrytější podoby (např. vynucování známky, pláč). Zajímalo mne, které projevy žáci primárně považují za agresivní (bez znalosti kontextu).

Výsledky (graf 21) ukázaly, že nadpoloviční většina žáků obou tříd považuje za agresivní následující projevy: **kopání do někoho** (95% 6. A.; 87% 6. B.); **vulgární gesta**

(90% 6. A.; 80% 6. B.), **šikanování** (84% 6. A.; 87% 6. B.), **nadávky** (79% 6. A.; 87% 6. B.), **ničení majetku**(74% 6. A.; 80% 6. B.). Větší rozdílnost se projevila v hodnocení činu **znásilnění**(58% 6. A.; 73% 6. B.) a **karikaturních kreseb** (6. B. 53%, 6. A. 11%).

Vyšších hodnot dosáhlo též **zasměšňování** (42% v 6. A.; 47% v 6. B.), **loupež** (37% 6. A.; 47% 6. B.), v 6. A. **křik** (32%) a v 6. B. **vynucování si lepší známky** (47%). Ani jedna třída nepovažovala ve větší míře za agresivní **odmlouvání rodičům** (26% 6. A.; 20% 6. B.), **ignoraci** (11% 6. A.; 13% 6. B.), **pláč** (11% 6. A.; 20% 6. B.). Žádný žák neoznačil **šeptání**.

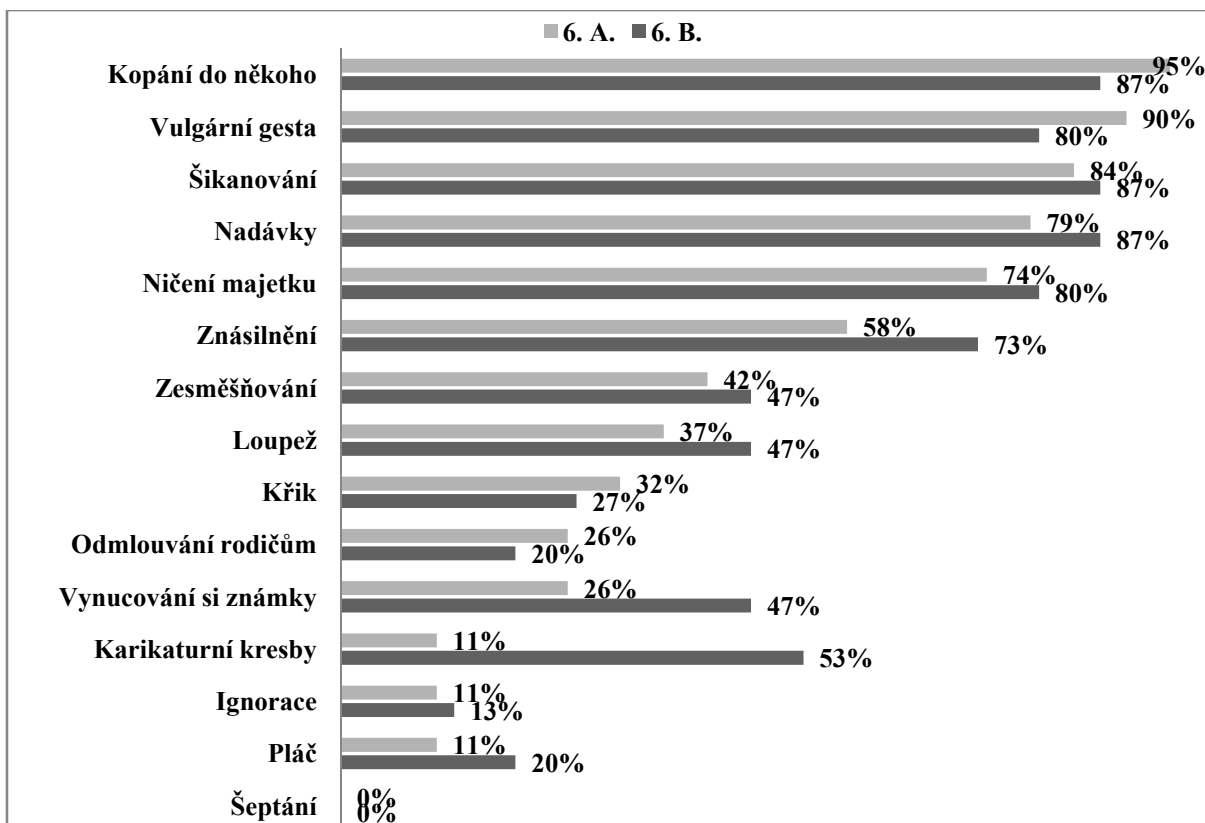
Výsledky ukazují znatelný rozdíl v odpovědích dívek a chlapců u řady projevů (graf 22). Dívky nejčastěji označují **nadávky** (90%) a až poté **kopání do někoho** (85%). Všichni chlapci označili **kopání do někoho** (100%) a **šikanování** (100%). Největší rozdíl mezi dívkami a chlapci se objevil u verbální pasivní agrese – **ignorace** (29% chlapců, 0% dívek). Další rozdíl se objevil u hodnocení **křiku** (43% chlapců, 20% dívek) a **pláče** (21% chlapců, 10% dívek).

Výsledky shrnuté v tab. 6 ukazují průměrný počet zaškrtnutých odpovědí na 1 žáka. Žáci třídy 6. B. zhodnotili v průměru více projevů jako agresivních (6. B. 7,6; 6. A. 6,7). A také chlapci v průměru označili více projevů jako agresivních (8 chlapci, 6,5 dívky).

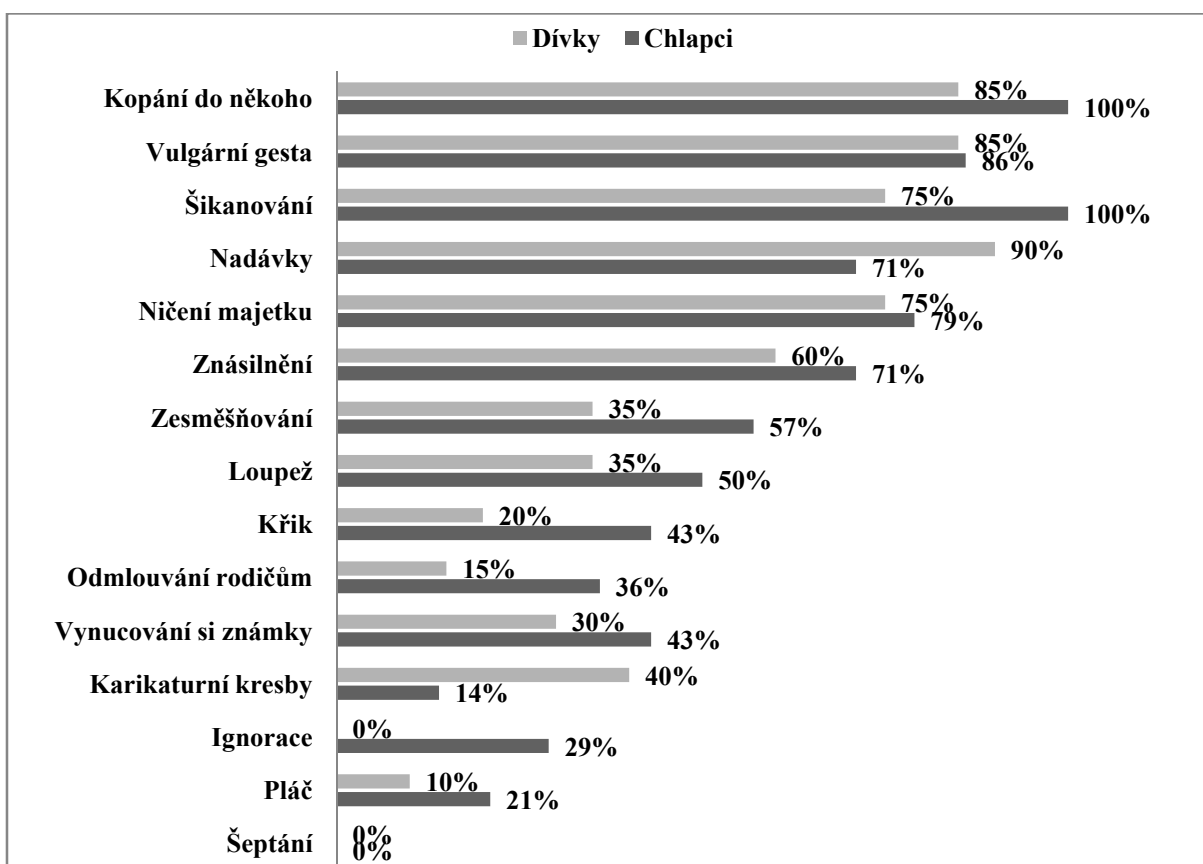
Tato data ukazují, že jsou žáci schopni dobře rozpoznat aktivní fyzickou i verbální agresi. Méně dobře ale emocionální projevy agrese a její pasivní či nepřímé formy, které však mohou být o to nebezpečnější, protože jsou více skryty.

	6. A.	6. B.	Dívky	Chlapci
Průměr odpovědí na 1 žáka	6,7	7,6	6,5	8

Tab. 6 Porovnání průměrného skóre počtu odpovědí tříd 6. A./B. a také dívek a chlapců na otázku: *Které projevy považuješ za agresivní?* Tedy, o kolik vyšší je průměrné skóre, o tolik více odpovědí v průměru žáci uvedli.



Graf 21 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Které projevy považuješ za agresivní?*



Graf 22 Relativní četnosti odpovědí dívek a chlapců 6. A./B. na otázku: *Které projevy považuješ za agresivní?*

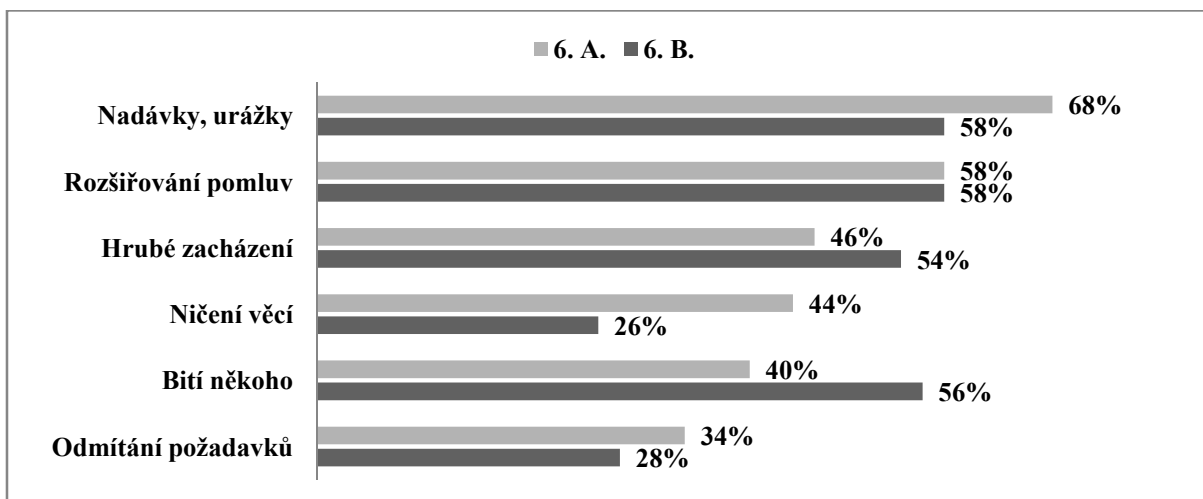
Ot. 9 „Zakroužkuj na stupnici 1 – 5 jak často se s danými jevy setkáváš ve svém okolí.“

Otázka zjišťuje frekvenci výskytu jednotlivých typů agresivity v okolí žáků. Opět ale nejde o objektivní četnost těchto projevů, ale o frekvenci pocíťování těchto projevů žáky.

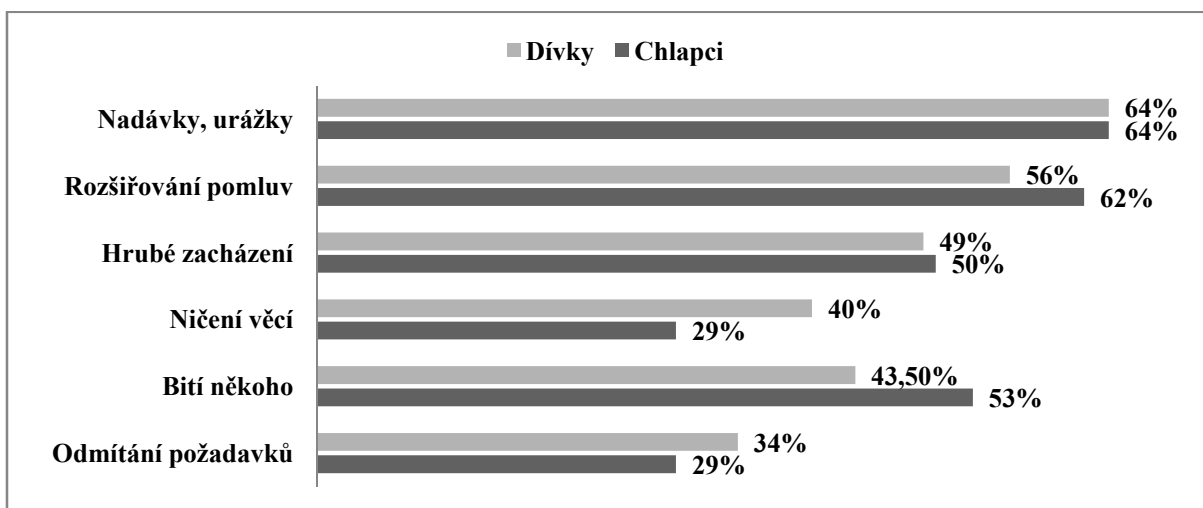
Výsledky ukazují (graf 23), že se žáci obou tříd nejčastěji ve svém okolí setkávají s typem verbální aktivní agrese, a to zejména s **nadávkami a urážkami** (68% 6. A., 58% 6. B.) a také s **rozšiřováním pomluv** (58% 6. A., 58% 6. B.). Následuje fyzická aktivní agrese, a to **hrubé zacházení** (46% 6. A., 54% 6. B.) a **bití někoho** (40% 6. A., 56% 6. B.).

Nejvíce se žáci těchto tříd liší ve frekvenci pocíťování fyzické pasivní agrese – **ničení věcí** (44% 6. A., 26% 6. B.) a **odmítání požadavků** (34% 6. A., 28% 6. B.).

Graf 24 ukazuje, že chlapci oproti dívkám ve svém okolí pocíťují ve větší frekvenci **bití někoho** (53% chlapci, 43, 5% dívky). Dívky naopak výrazně častěji pocíťují **ničení věcí** (44% dívky, 26% chlapci). S ostatními typy agrese se chlapci i dívky setkávají podobně často.



Graf 23 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Jak často se s těmito projevy agrese setkáváš ve svém okolí?* Procentuální skóre udává míru frekvence pocíťování těchto projevů ve svém okolí, kdy 0 = (téměř) nikdy a 100% = (téměř) pořád



Graf 24 Relativní četnosti odpovědí dívek a chlapců 6. A./B. na otázku: *Jak často se s těmito projevy agrese setkáváš ve svém okolí?* Procentuální skóre udává míru frekvence pocíťování těchto projevů ve svém okolí, kdy 0 = (téměř) nikdy a 100% = (téměř) pořád.

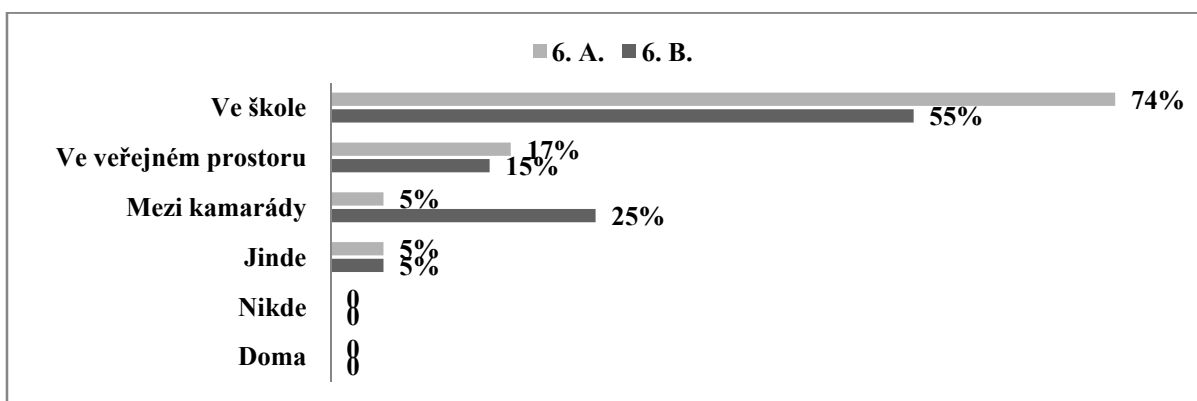
Ot. 10 Kde nejčastěji se s jevy uvedenými v předešlé otázce setkáváš?

Otázka zjišťuje, které prostředí žáci vnímají jako nejvíce agresivní – tedy, kde se typy agresivity objevují nejčastěji.

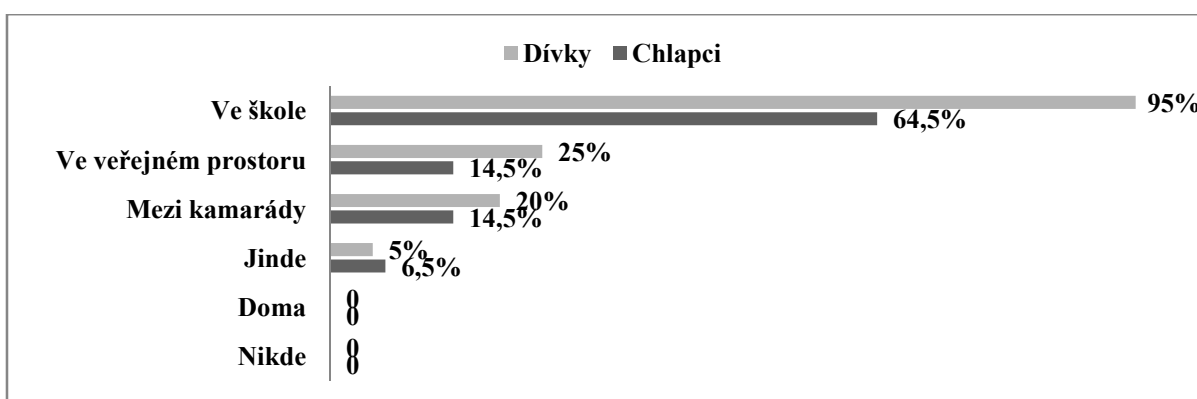
Žáci často zaškrtnli více než jednu odpověď (jak zněla instrukce) proto jsem do výsledků zahrnula všechny jejich odpovědi a vytvořila procentuální skóre odpovědí. Výsledky tak neukazují objektivní rozdílnost v hodnocení jednotlivých prostředí žáky, ale zároveň výsledky dobře odhalily prostředí, které žáci vnímají jako nejagresivnější.

Obě třídy se shodly na tom (graf 25), že nejčastěji se s agresivitou setkávají **ve škole** (74% 6. A., 55% 6. B.). Zejména žáci 6. A. považují školu ve většině za agresivní prostředí. Zároveň žáci této třídy hodnotí své vlastní agresivní chování jako častější než žáci 6. B. (graf 7), což může vysvětlovat, proč 6. A. v takové míře považuje školu za agresivní. Setkávají se s ní totiž hojně ve vlastní třídě. Několik žáků uvedlo **mezi kamarády** (25% 6. B. a

5% 6. A.) a také ve *veřejném prostoru* (17% 6. A. a 15% 6. B.). Ani jeden žák z obou tříd nezaškrtnl možnosti - *s těmito jevy se nikde nesetkávám* a *doma*



Graf 25 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Kde se nejčastěji s agresivitou setkáváš?*



Graf 26 Relativní četnosti odpovědí dívek a chlapců 6. A./B. na otázku: *Kde se nejčastěji s agresivitou setkáváš?*

Ot. 12 „Napiš, jaké chování v rodině považuješ za agresivní.“

Otázka se zaměřuje na agresivitu v rodinném prostředí žáků. Které projevy v rodině žáci jako agresivní hodnotí a jaký typ agresivity se v jejich rodině objevuje nejčastěji? Chtěla jsem se pomocí otázky dozvědět, zda žáci žijí v prostředí, ve kterém se agresivita objevuje a případně jak tento jev ovlivňuje jejich chování. Podle slov Z. Matějčka totiž výchovný styl rodičů určuje způsob jednání dítěte. Určitý způsob výchovy zvyšuje pohotovost dítěte tímto způsobem jednat (VANÍČKOVÁ, 2004, s. 20, 32).

Otázka přímo nesměruje k vlastní rodině žáka. Je ale projektivního typu a předpokládá, že žáci při jejím zodpovídání budou vycházet ze svých zkušeností, tedy své rodiny. To se také ve většině případů potvrdilo. Tito žáci vypovídali o konkrétních situacích, například: *Když mi bratr dá pěstí* (chlapec); *Když máme starosti doma s tátou, který nám už rok neplatí výživný* (dívka), nebo naopak: *U nás doma nejsme agresivní* (dívka).

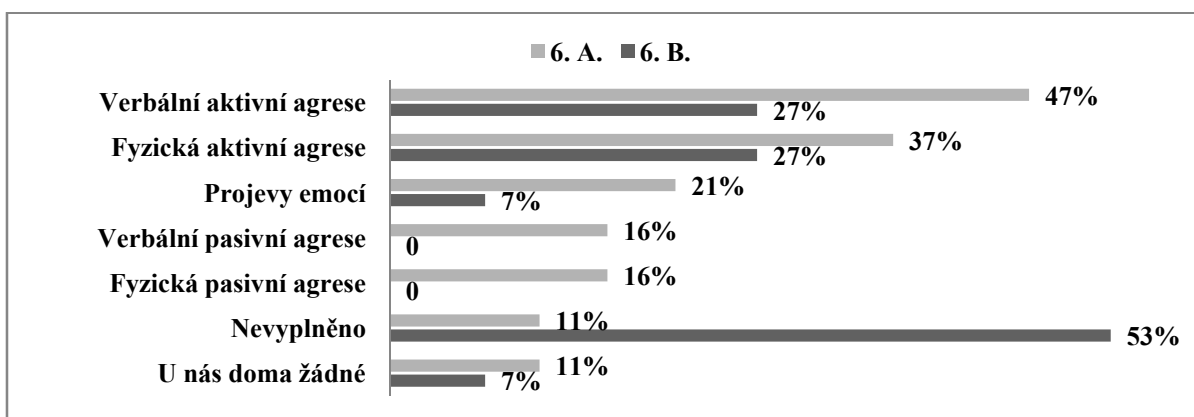
Výsledky ukazují (graf 27), že se žáci nejčastěji setkávají s **verbální aktivní agresí** (47% 6. A., 27% 6. B.), na to hlavně ze strany rodičů, mezi rodiči navzájem, se sourozencem: *Hádky* (dívka); *Vulgární vyjadřování* (chlapec). Objevily se i popisy verbální agrese od žáka směrem k rodičům: *Nadávání rodičům* (chlapec). Druhým nejčastějším projevem agresivity v rodině je **fyzická aktivní agrese** (37% 6. A., 27% 6. B.). Tu žáci mnohdy popisovali až brutálně: *Bytí do modřin, brutální fackování* (chlapec); *Že rodiče začnou mlátit děti, že špatně umyly nádobí atd.* (dívka).

Někteří žáci jako hlavní rys agrese v rodině popisovali **projevy emocí** (21% 6. A., 7% 6. B.) členů rodiny: *Když si otec vylívá zlost na synovi* (chlapec); *Když je někdo naštvanej a nesmíš na něj promluvit* (dívka). U žáků 6. A. se objevila i **verbální pasivní agrese** (16%):

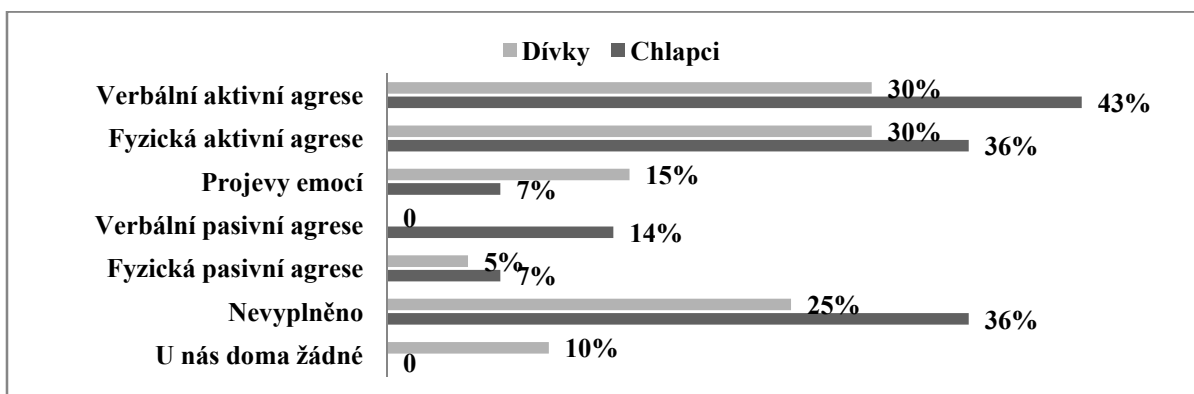
Neposlouchání (dívka); *Neodpovídání* (chlapec). Do této skupiny odpovědí patří také agrese popisovaná chlapcem z 6. A.: *Nevěnovat se jim (rodičům)*. Tato odpověď mě překvapila proto, že jsem nečekala, že by si žák 6. třídy uvědomoval a hodnotil svůj nezáměr o rodiče jako agresivní. **Fyzická pasivní agrese** byla taktéž zmíněna pouze žáky 6. A. (16%): *Přepínání televize* (chlapec); *Ničení věcí* (dívka).

V 6. B. tuto otázku nevyplnilo 53% žáků a v 6. A. jen 11% žáků. To může znamenat, že žáci 6. A. skutečně zažívají v rodině větší množství agresivních situací, nebo jsou ochotni se o tomto tématu bavit oproti druhé třídě.

Graf 28 zobrazuje, že chlapci agresivitu v rodině popsali častěji než dívky a zároveň uvedli větším spektrem typů agrese. Žádný chlapec neuvěd, že se s **agresivitou doma nesetkává**, přičemž tuto výpověď uvedlo 10% dívek. Dívky popisovaly častěji emoce, které považují za agresivní (15% dívky, 7% chlapci).



Graf 27 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Jaké chování v rodině považuješ za agresivní?*



Graf 28 Relativní četnosti odpovědí dívek a chlapců 6. A./B. na otázku: *Jaké chování v rodině považuješ za agresivní?*

Ot. 13 *Napiš, jaké chování ve škole považuješ za agresivní?*

Tato otázka zjišťuje, které projevy či situace ve škole žáci hodnotí jako agresivní. Otázka je projektivního typu, proto se dá předpokládat, že žáci popisovali své zkušenosti ze školy, kterou navštěvují. Otázka je důležitá proto, abych si uvědomila, které projevy žákům připadají agresivní, pokud se s nimi chci o agresivitě (a agresivitě ve škole) bavit.

Výsledky (graf 29) ukazují, že žáci obou tříd velmi často zmiňují projevy **fyzické aktivní agrese** (63% 6. A., 40% 6. B.). Míra agrese je ale různá - od její lehčí formy jako je: *strkání, mačkání ruky* (dívka), přes specifické formy agrese jako *znásilnění* (chlapec) až k poměrně brutálním činům: *Zkopání někoho* (chlapec); *Házení po někom židlí, po zouvání do břicha lavicí*(chlapec). V 6. A. se objevily i 2 případy (6%) tohoto typu agrese namířené ze

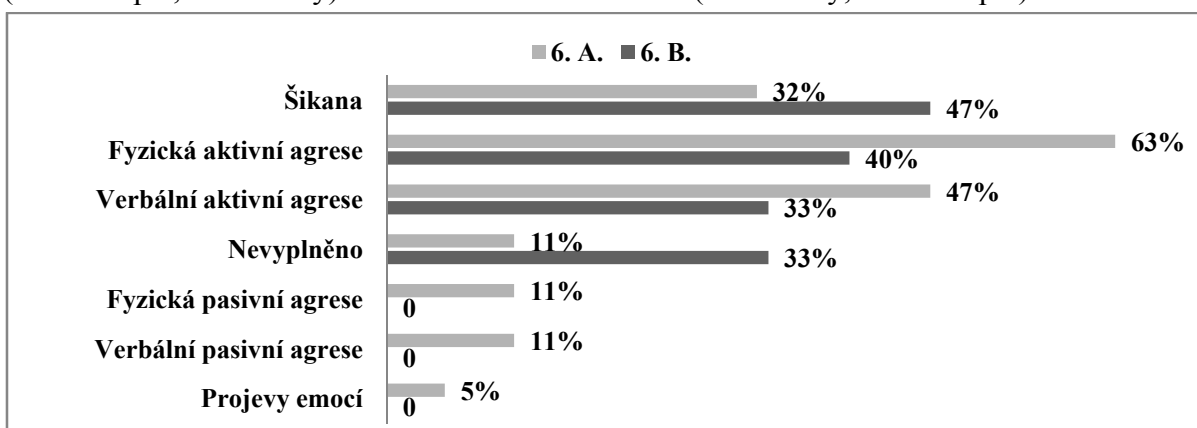
strany učitele k žákovi⁷²: *Když ti učitel dá facku, že si udělal chybu v diktátě* (dívka); *bití žáků* (chlapec).

Velké množství žáků zmiňovalo **šikanu** (47% 6. B. a 32% 6. A.). Bohužel dotazník nezjišťoval, které projevy žáci pod šikanu řadí, zda se jedná spíše o fyzickou agresi, či verbální. To považují za jeden z nedostatků dotazníku, proto jsem s žáky na toto téma diskutovala v jedné z hodin didaktického projektu (10.5.).

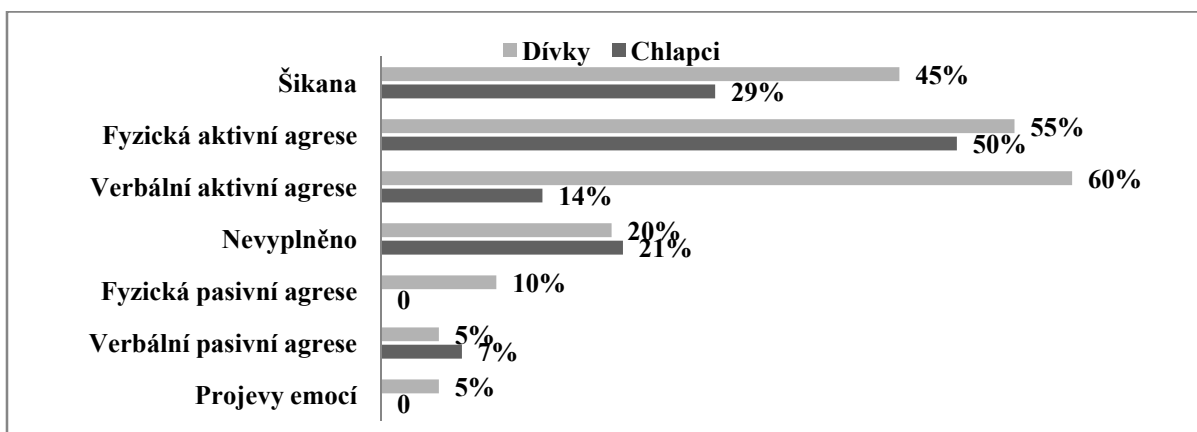
Více než třetina žáků uvedla **verbální aktivní agrese** (47% 6. A., 33% 6. B.), která podle nich zahrnuje např.: *nadávky* (dívka), *posmívání se* (dívka), *ponižování* (dívka). V jednom případě ve třídě 6. A. žák popsal tento typ agrese ze strany učitele: *Nadávání žákům* (chlapec).

Zjevný rozdíl v těchto třídách ukazují jednak kvantitativní v grafu 29, ale i jejich kvalitativní analýza. Všimla jsem si, že žáci 6. A. uvádějí mnohem větší spektrum typů agresivity i jejich konkrétních projevů. Jejich výpovědi oproti 6. B. zahrnují i **verbální pasivní agresi** (11%): *neposlouchání učitelů* (dívka); **fyzickou pasivní agresi**: *když někdo někomu bere věci* (chlapec); a **projevy emocí**: *vztečení, křičení* (dívka). Zároveň se v 6. A. vyskytl jeden popis (3%) specifického činu agresivity, který bych nespojovala přímo s násilím, ale spíše s agresivní energií (aktivitou), která neprojevuje v: *lítání po chodbách* (chlapec). V 6. B. se objevuje hlavně obecný popis agrese např.: *mlácení, nadávání* aj. V 6. A. žáci popisují i konkrétní situace: *posmívání spolužákům jak vypadají, z jaké jsou rodiny, nebo jak se učí* (dívka); *když můj spolužák uráží jiného mého spolužáka* (chlapec).

Graf 30 ukazuje, že dívky častěji zmiňují projevy **verbální agrese** (aktivní a pasivní), (60% a 5% dívky; 14% a 7% chlapci). Chlapci naopak popisují hlavně **fyzickou aktivní agresi** (50% chlapci, 55% dívky). **Šikanu** uvedlo více dívek (45% dívky, 29% chlapci).



Graf 29 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Jaké chování ve škole považuješ za agresivní?*



⁷²Epidemiologická studie, realizovaná v roce 2000, o používání tělesných trestů ve školách zjistila, že 44% pedagogů fyzickou agresi jako trest pro žáka někdy použilo. (VANÍČKOVÁ, 2004, s. 72).

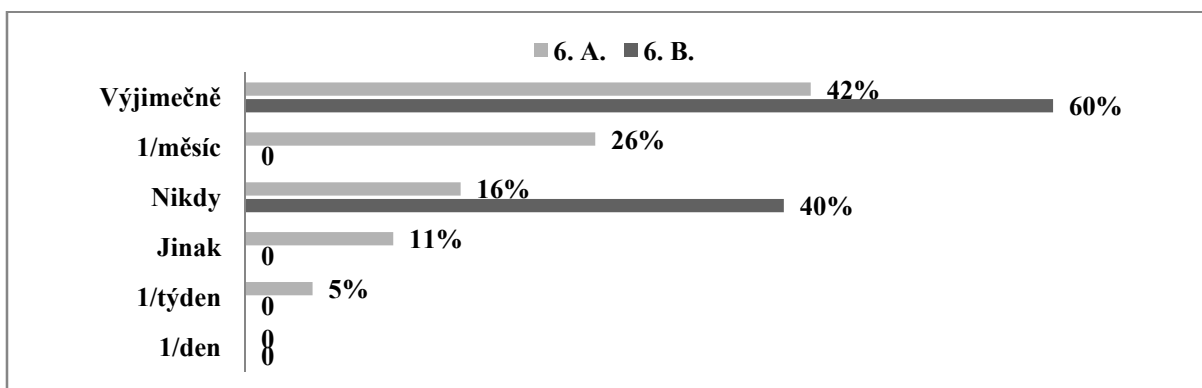
Graf 30 Relativní četnosti odpovědí dívek a chlapců 6. A./B. na otázku: *Jaké chování ve škole považuješ za agresivní?*

Ot. 14 „*Jak často jsi doma trestán způsoby, jako jsou zákaz televize, počítače, přikázání domácích prací, domácí vězení atd.?*“

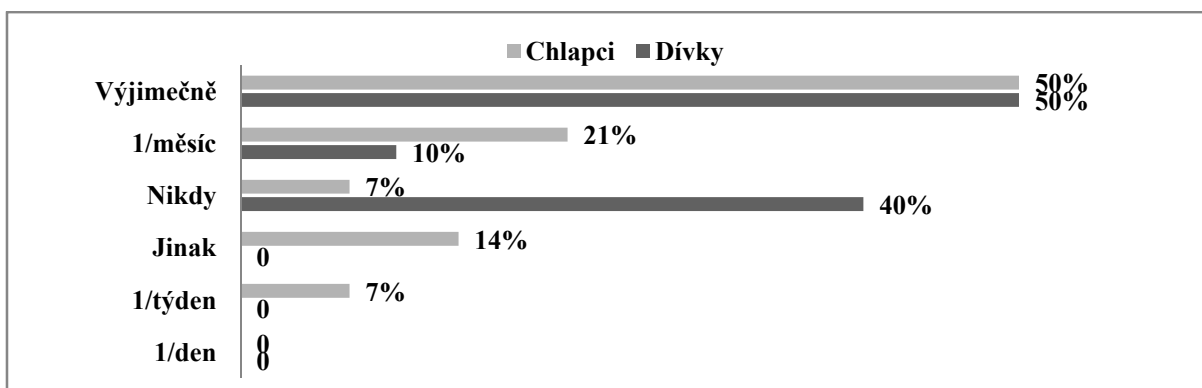
Tato otázka zjišťuje frekvenci užívání psychických trestů rodiči žáků. Nyní je otázka zaměřena přímo na agresivitu v rodině (rodičů), z toho důvodu, abych zjistila, s jakým typem agrese se žáci setkávají. Tato otázka v souvislosti s ot. 11 o vlastní agresi žáků sleduje souvislost mezi agresivitou v rodině a jejím vlivu na agresi žáka.

Z grafu 31 vyplývá, že většina žáků je psychickými tresty sankciována jen **výjimečně** (42% 6. A., 60% 6. B.). Větší frekvenci těchto trestů uvedli v 6. A., kde se objevili i žáci, kteří tyto tresty zažívají **1-2 x za měsíc** (26% v 6. A.), jeden chlapec (5%) dokonce **každý týden**. V 6. B. více žáků uvedlo, že nejsou psychickými tresty nikdy sankciováni (40% 6. B., 16% 6. A.). Dva žáci (11%) 6. A. měli potřebu svou odpověď blíže specifikovat, proto jeden chlapec uvedl frekvenci trestů: „*1x za 3 měsíce*“ a další chlapec upřesnil, že tresty (*1 – 2x za měsíc*) se týkají „*zákazu fotbalu*.“

Patrný je rozdíl mezi dívkami a chlapci (graf 32). Polovina dívek i chlapců (50%) sice uvedla, že jsou takto trestáni výjimečně, ale téměř druhá polovina dívek (40%) pak takto není trestána vůbec, přičemž u chlapců toto uvedl jen jeden z nich (7%).



Graf 31 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Jak často jsi doma trestán psychickými tresty?*



Graf 32 Relativní četnosti odpovědí dívek a chlapců 6. A./B. na otázku: *Jak často jsi doma trestán psychickými tresty?*

Ot. 15 „*Jak často jsi doma trestán způsoby, jako jsou pohlavek, plácnutí, facka atd.?*“

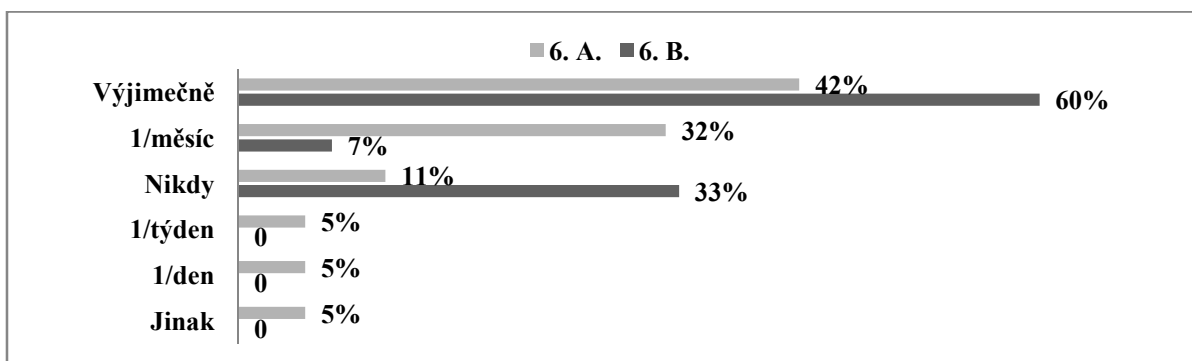
Tato otázka zjišťuje frekvenci užívání fyzických trestů rodiči žáků⁷³. Fyzická agrese může být různého stupně a charakteru, to dotazník nezjišťuje. Mým cílem bylo zjistit, zda se

⁷³ Pro srovnání uvádím výsledek epidemiologické studie zaměřené na výskyt trestů (2003), která zjistila, že nikdy nebylo fyzickým trestem potrestáno 13,6% sledovaných dětí (1270 dětí 4. třídy). (VANÍČKOVÁ, 2004, s. 64).

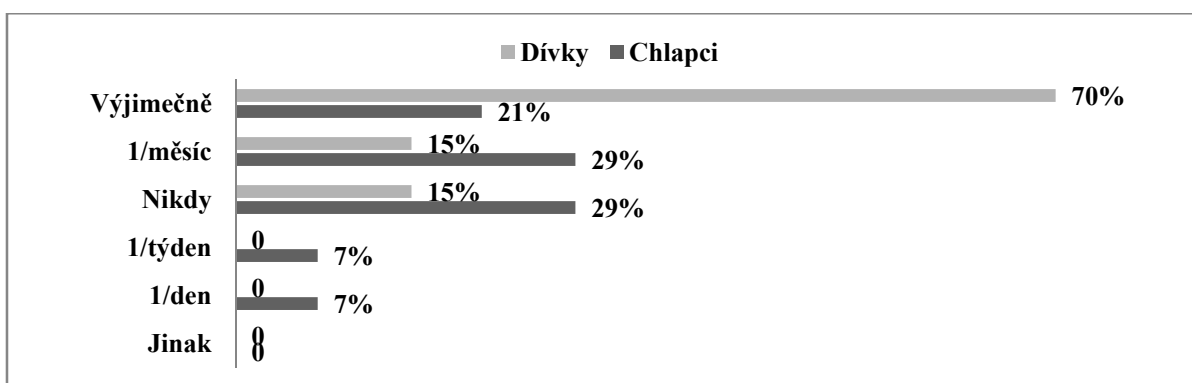
žáci s těmito tresty vůbec setkávají, případně jak často. Také tato otázka v souvislosti s ot. 11 o vlastní agresi žáků sleduje souvislost mezi agresivitou v rodině a jejím vlivu na agresi žáka.

Nejvíce žáků z obou tříd (graf 33) je fyzickými tresty sankcionováno **výjimečně** (42% 6. A., 60% 6. B.). Žáci 6. A. uvedli vyšší frekvenci těchto trestů, 32% z nich uvedlo zažívání fyzických trestů **1-2 x za měsíc**, 1 žák (5%) **každý týden** a 1 žák dokonce **každý den**. Jeden chlapec v této třídě sice neudal frekvenci zažívání trestů (psychické tresty dostává 1-2 x za měsíc), ale specifikoval jejich charakter: „*Facky dostávám, ale jen ze srandy.*“ V 6. B. naopak třetina žáků (33%) uvedla, že takto nejsou **nikdy** trestáni, pouze jeden žák (7%) označil možnost **1-2x za měsíc**.

Dívky se s fyzickou agresí ve formě trestů setkávají méně často než chlapci (graf 34), 70% dívek uvedlo možnost **výjimečně** (21% chlapců), 15% **nikdy** (29% chlapců) a 15% **1-2 x za měsíc** (29% chlapců). Vždy jeden chlapec uvedl zažívání fyzických trestů **každý týden** (7%) a **každý den** (7%).



Graf 33 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Jak často jsi doma trestán fyzickými tresty?*



Graf 34 Relativní četnosti odpovědí dívek a chlapců 6. A./B. na otázku: *Jak často jsi doma trestán fyzickými tresty?*

Ot. 16 *Seřad' následující situace od nejméně závažné (1) po nejvíce závažné(6).*

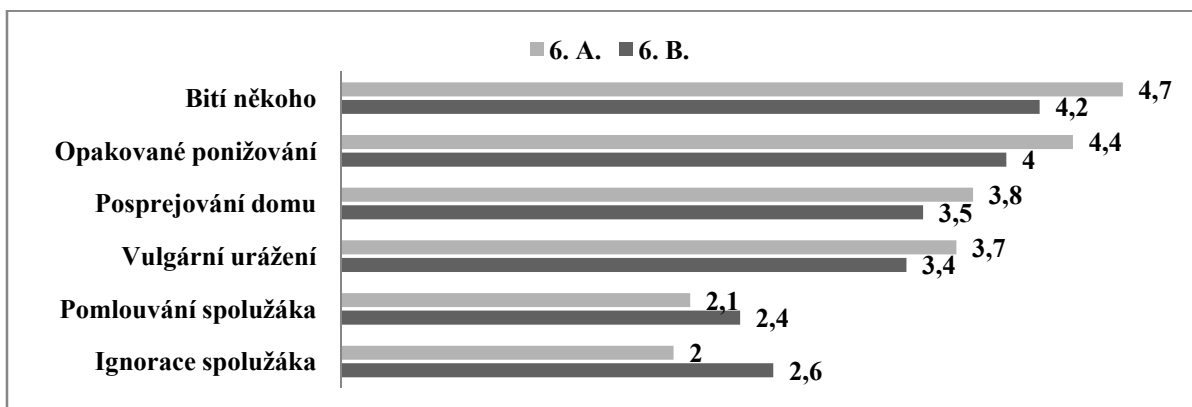
Tato otázka zjišťuje, jakou míru závažnosti žáci připisují určitým agresivním projevům. Proto jsem mezi možnosti zařadila několik znaků fyzické i verbální agrese.

Výsledky (graf 35) ukazují, že žáci jako nejzávažnější hodnotí **bití někoho** (4,7 b. 6. A., 4,2 b. 6. B.), dále **opakované ponižování** (4,4 b. 6. A., 4 b. 6. B.), **posprejování domu** (3,8 b. 6. A., 3,5 b. 6. B.) a **vulgární urážení** (3,7 b. 6. A., 3,4 b. 6. B.). Mezi nejméně závažné podle žáků z této nabídky patří **pomlouvání spolužáka** (2,1 b. v 6. A. a 2,4 b. v 6. B.) a **ignoraci spolužáka** (2 b. v 6. A. a 2,6 b. v 6. B.).

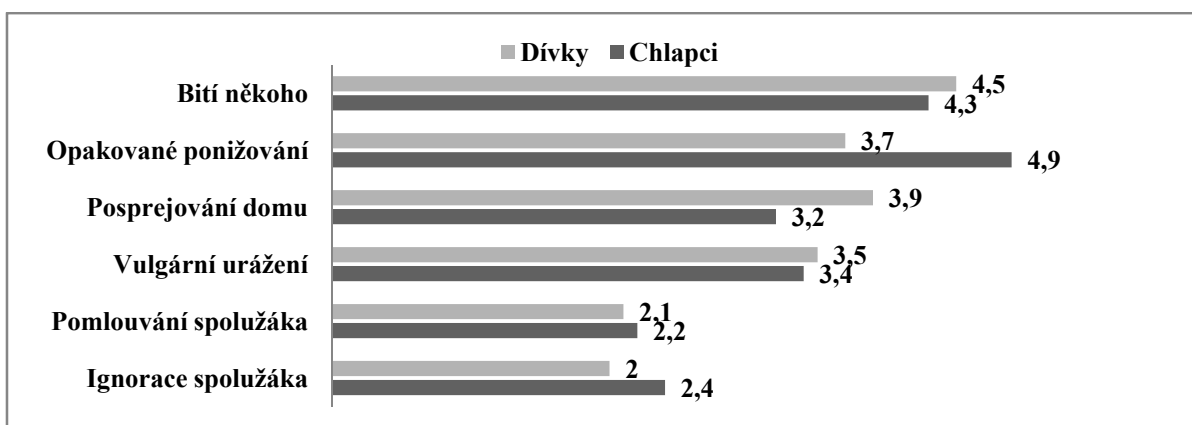
Očekávala jsem zejména mírnější hodnocení závažnosti činu posprejování domu u žáků ve věku cca 12 let. To proto, že dospívající tuto formu výtvarné tvorby často oceňují, či se jí sami věnují a zároveň se jich přímo nedotýká poničení osobního majetku (domu) jako jeho majitelů. Během didaktického projektu se ale ukázalo, že žáci mají negativní zkušenosti

s realizování graffiti (zásah policie aj.). Tato skutečnost může vnímání závažnosti činu vysvětlovat.

Dívky (graf 36) jako nejzávažnější hodnotí *bití někoho* (4,5 b.), dále *posprejování domu* (3,9 b.), *opakované ponižování* (3,7 b.), *vulgární urážení* (3,5 b.), *pomlouvání spolužáka* (2,1 b.) a *ignoraci spolužáka* (2 b.). Chlapci jako nejzávažnější uvedli *opakované ponižování* (4,9 b.), dále *bití někoho* (4,3 b.), *vulgární urážení* (3,4 b.), *posprejování domu* (3,2 b.), *ignoraci spolužáka* (2,4 b.) a *pomlouvání spolužáka* (2,2 b.).



Graf 35 Bodové skóre odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Jak závažně hodnotíš tyto agresivní projevy? Bodové skóre je uvedeno na škále 1 (min) – 6 (max.) bodů.*



Graf 36 Bodové skóre odpovědí dívek a chlapců 6. A./B. na otázku: *Jak závažně hodnotíš tyto agresivní projevy? Bodové skóre je uvedeno na škále 1 (min) – 6 (max.) bodů.*

19a. „*Tvůj spolužák ti vyhrožuje, že tě zbije, pokud mu nepůjčíš nějaké peníze, přitom do tebe hrubě strká. Jak se zachováš a jak se přitom cítíš?*“

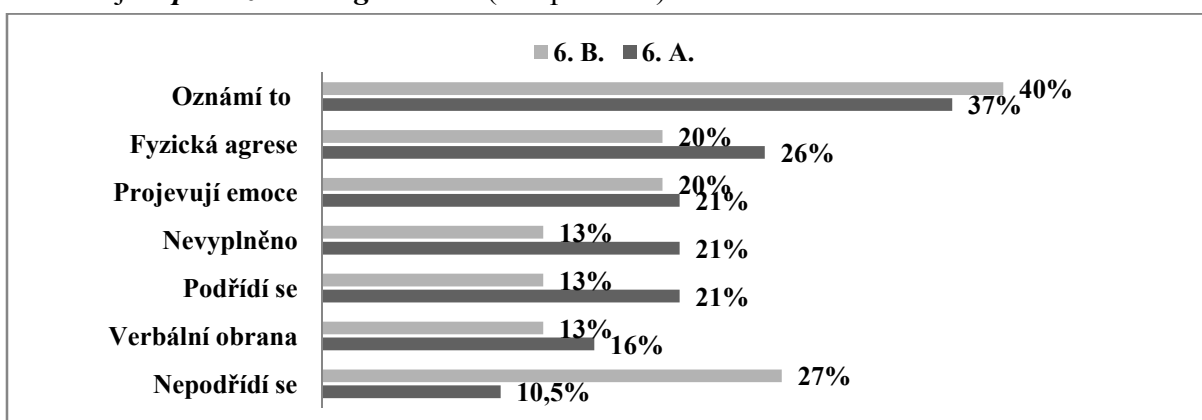
Otázka zjišťuje reakci žáků na fyzickou aktivní agresi v kombinaci s verbální aktivní agresi (vydírání).

Žáci by nejčastěji (graf 37) tento problém jako jeho řešení *oznámili dospělému* (37% 6. A., 40% v 6. B.) Ti žáci, kteří odpověděli, že by tuto situaci nahlásili dospělému (učiteli či rodiči) často popisovali, že by se *požadavku agresora podřídili: Dal bych mu je a pak bych to někomu řekl* (chlapec). S touto odpovědí (oznámení dospělému) se často pojily *emoce strachu* či *smutku: Nejspíš bych to někomu řekla, nebo se bála a ty peníze mu dala* (dívka). Z celkového množství žáků se k *podřícení agresorovi* přiklonilo 21% žáků 6. A. a 13% žáků 6. B.: *Raději mu půjčím 5 Kč, než aby mi ublížil* (dívka); jeden chlapec by situaci řešil opačně: *Nic mu nedám, ale zbit se nechám* (chlapec).

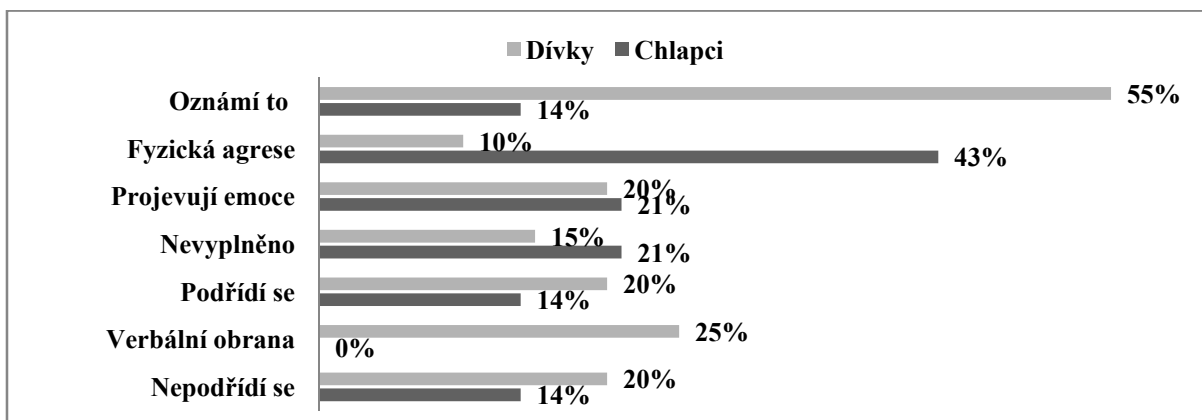
Z *projevovaných emocí* (21% 6. A., 20% 6. B.) žáci nejvíce popisovali svou zlost: *Byla bych rozzuřená* (dívka) a celkový nepříjemný pocit z této situace: *Cítím se hrozně* (dívka), nebo již výše popsany strach či smutek. Asi čtvrtina žáků obou tříd (26% 6. A., 20% 6. B.) by v této situaci oplácela stejnou mincí, použitím *fyzické agrese: Šel bych do něj*

(chlapec); *Dám mu pěstí mezi voči* (chlapec); *Zkusil by si do mě ještě jednou strčit a zmlátila bych ho* (dívka). Zároveň jsem ani v jednom případě nezaznamenala verbální agresi, pouze **verbální obranu** (16% 6. A., 13% 6. B.), protože výroky žáků neobsahovaly žádné vulgarity, výhrůžky aj.: *Řekla bych mu, že je nemám, že je přinesu zítra a místo toho to řeknu*(dívka); *Nech mě být, já jsem ti nic neudělala* (dívka). Několik žáků, zejména v 6. B. (27%), zmínilo takové reakce, které znamenají **nepodřízení se agresorovi**, např.: *Tak si toho vůbec nevšímám a jdu si po svých* (dívka); *No, kdyby to byli moji spolužáci, tak by si nic nedovolili, ale nic bych mu nedala, protože je sama potřebuju* (dívka); *No, já bych byla smutná, že je to můj spolužák, ale neměla bych strach a nepůjčila bych mu peníze*(dívka);*Kdyby byl starší, tak se budu snažit mu utýct* (chlapec).

Z grafu 38 vyplývá, že **dívky** tento problém častěji řeší tak, že jej **někomu nahlásí**(55% dívky, 14% chlapci), či konflikt řeší **svou verbální obranou** (25% dívky). **Chlapci** používají spíše **fyzickou agresi** (43%). Dívky se tomuto požadavku také častěji **podřídí** (20%), než chlapci (14%). Podstatná část dívek (20%) ale uvedla i reakce, které znamenají **nepodřízení se agresorovi** (chlapci 14%).



Graf 37 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Jak řešíš a co cítíš při zažívání fyzické a verbální agrese?*



Graf 38 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Jak řešíš a co cítíš při zažívání fyzické a verbální agrese?*

19 b „Po Vánocích přijdeš do školy v nových botách a všichni ti je chválí. Při odchodu ze školy je ale najdeš v šatně poničené tak, že se už nedají nosit. Co uděláš a jak se cítíš?“

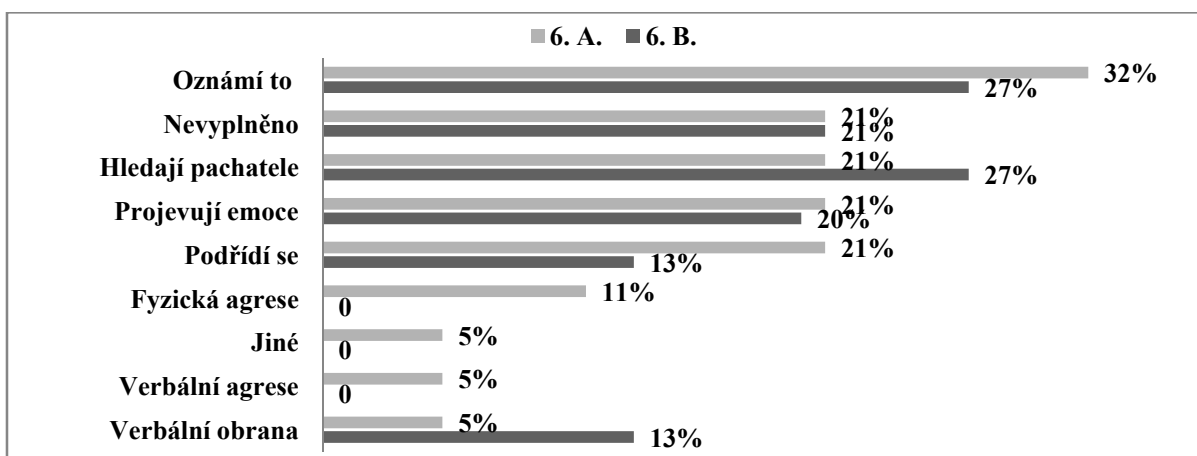
Otázka zjišťuje reakce žáků na fyzickou pasivní agresi – poničení majetku žáků.

Žáci obou tříd se shodli (graf 39), že by nejčastěji (32% 6. A., 27% 6. B.) tuto situaci **nahlásili dospělému** (učiteli, rodičům), aby ji vyřešili: *Zavolal bych tátu, ten by vyřešil* (chlapec). Dále zmiňují, že by **hledali pachatele** (21% 6. A., 27% 6. B.). Někteří z těchto žáků uvádějí, co by nastalo, kdyby pachatele vypátrali – tyto způsoby řešení jsou proto

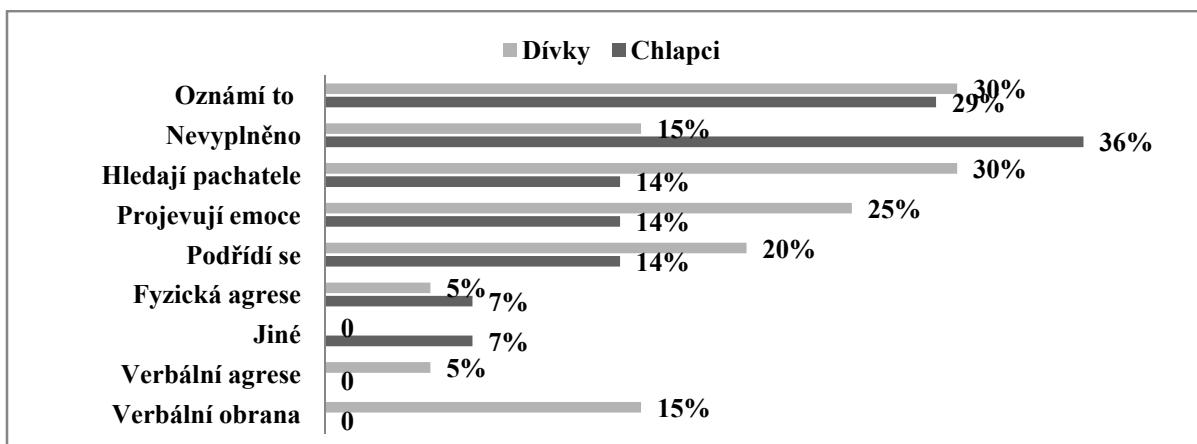
zahrnutý do dalších kategorií. Jedná se vyřešení této situace v jednom případě (5%) s použitím **verbální agrese**: *Asi bych zjistila, kdo to byl, vynadala bych mu a nebavila se s ním* (dívka); **fyzické agrese** (5%): *Zeptám se, kdo to udělal a rozbiju mu úsměv* (chlapec), či **verbální obrany**: *Asi bych zjistila, kdo to byl a zeptala bych se ho, proč to udělal* (dívka); *Zjistím, kdo to byl a nechám si je zaplatit* (dívka).

Množství žáků by tuto situaci v danou chvíli vůbec neřešilo a **podřídilo se** (21% 6. A., 13% 6. B.): *Půjdu domů v pantoflích* (dívka). Popisované **emoce** (21% 6. A., 20% 6. B.) se týkají hlavně pocitů zlosti a lítosti: *Jsem hodně naštvaná, vytočená, smutná* (dívka); *Cítila bych se odstrčená* (dívka). Jeden žák (5% 6. A.) obešel tuto situaci specifickou výpovědí, kterou jsem zařadila do kategorie **jiné**: *Tak to vím, boty mám ve skříňce* (chlapec).

Rozdílnost dívek a chlapců (graf 40) je hlavně v tom, že dívky mají větší tendenci **hledat pachatele** (30% dívky, 14% chlapci), ale zároveň se agresorovi častěji **podřizují** a situaci neřeší (20% dívky, 14% chlapci). Dívky také ve větší míře popsali své **emoce** v tuto chvíli (25% dívky, 14% chlapci).



Graf 39 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Jak řešíš a co cítíš při zažívání fyzické pasivní agrese – poničení tvého majetku?*



Graf 40 Relativní četnosti odpovědí dívek a chlapců 6. A./B. na otázku: *Jak řešíš a co cítíš při zažívání fyzické pasivní agrese – poničení tvého majetku?*

19 c. „*Tvůj spolužák, se kterým nevyházíš zrovna dobře, si z tebe o přestávce začne dělat nepříjemnou legraci a ostatní ve třídě se tomu smějí. Co uděláš a jak se cítíš?*“

Tato otázka zjišťuje reakce žáků na verbální agresi projevovanou před celou třídou. Domnívám se, že proto se mohou reakce a pocity oběti lišit, než když verbální agrese probíhá jen mezi obětí a agresorem.

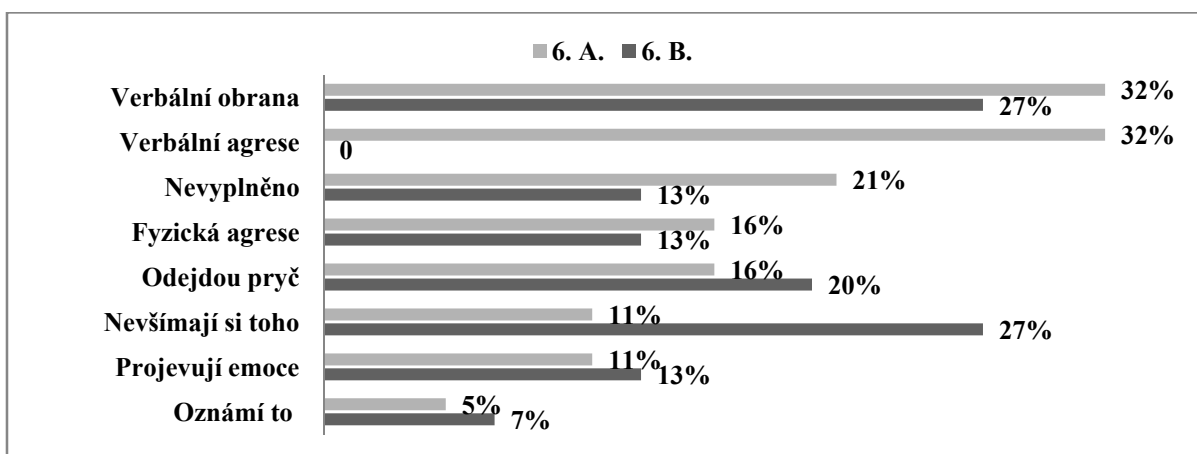
Výsledky této otázky (graf 41) ukazují největší rozdílnost z této trojice otázek v odpovědích obou tříd. Žáci 6. A. žáci na svou obranu nejčastěji používají taktéž slova, a to

verbální obranu (32%): *Řeknu mu, ať toho nechá, že mi je to nepříjemné* (dívka), či **verbální agrese** (32%): *Nadával bych mu* (chlapec). Následuje řešení pomocí **fyzické agrese** (16%): *Spolužáka zbiju já a bude klid* (chlapec), či **útekem ze třídy** (16%): *Uteču jim a schovám se* (chlapec).

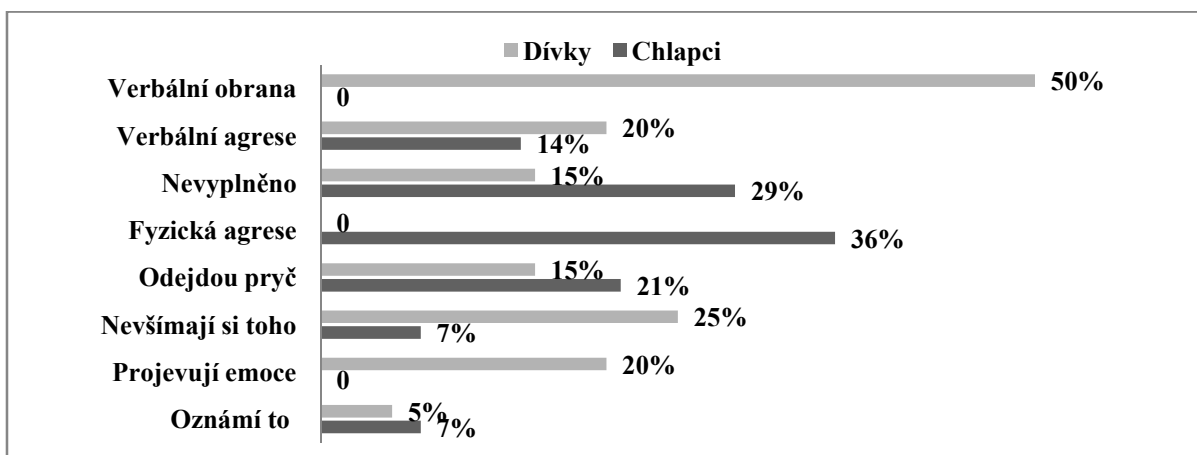
Žáci 6. B. tuto situaci nejčastěji řeší verbální obranou (27%), ale nikdy verbální agresí. A také si agresora mnozí žáci **nevšímají** (27%): *Začnu to ignorovat, až ho to přestane bavit* (dívka); nebo **odejdou pryč** (20%): *schovám se na WC* (dívka). V menší míře žáci užívají **fyzickou agrese** (13%): *Dal bych mu do držky* (chlapec). Z popisovaných **emocí** (13% 6. B., 11% 6. A.) tito žáci hovoří o pocitech studu, smutky a zlosti: *Budu smutná a našťvaná* (dívka); *Cítím se ponížene, radši bych odešla* (dívka).

Emoce žáků v tuto chvíli jsou spojeny často s pocity trapnosti, či poníženosti. Tím si vysvětlují, že pouze jeden žák (oproti předchozím otázkám 19a, b) z každé třídy uvedl, že by toto jednání nahlásil dospělému. Ve shodě s tím jedna dívka popsala svou osobní zkušenost, která vyjadřuje tendenci si této agrese nevšímát: *Už jsem zažila, seděla jsem na židli*.

Jednání dívek a chlapců se v tomto případě velmi liší (graf 42). Dívky nejčastěji reagují **verbální obranou** (50%), či **verbální agresí** (20%). Chlapci, pokud používají slova, jedná se vždy (14%) o agrese. Nejčastěji ale chlapci řeší tuto situaci **fyzickou aktivní agresí** (36%), kterou dívky nevyužívají vůbec. Chlapci nepopsali žádnou ze svých **emocí**, kterou by v tuto chvíli zažívali.



Graf 41 Relativní četnosti odpovědí žáků 6. A./B. na otázku: *Jak řešíš a co cítíš při verbálním ponižování před celou třídou?*



Graf 42 Relativní četnosti odpovědí dívek a chlapců 6. A./B. na otázku: *Jak řešíš a co cítíš při verbálním ponižování před celou třídou?*