

Smích výtvarné učebny: terénní výzkum pojetí humoru ve výtvarné výchově na 2. stupni ZŠ

Laughter of an art classroom: field research of humour in art education at schools of lower secondary education

Monika Plíhalová

Abstrakt: Studie reaguje na tendence progresivní pedagogiky, které spatřují v humoru přínos pro učení a vyučování. Humor může být považován za kompenzační mechanismus umožňující učitelům i žákům zvládat nároky školní instituce (Woods, 2012), narušit rigiditu lidského jednání (Bergson, 1993) či probouzet tvořivé myšlení. (Koestler, 1968; Ziv & Ziv, 2002) Cílem empirické studie je zmapovat specifika humoru ve výtvarné výchově, zachytit je v jejich komplexitě a vyjádřit pomocí typologie humorných situací vyskytujících se ve výuce a naznačit edukační potenciál těchto výukových situací. Kvalitativní šetření nachází východiska ve školní etnografii (Kučera, 1992; Woods, 2012) a v etnografických přístupech využitých ve výzkumech pedagogiky umění. (Uhl Skřivanová, 2011; Brücknerová, 2011) Sběr dat proběhl přímým pozorováním 52 vyučovacích hodin výtvarné výchovy ve výuce 5 zapojených učitelů z 2. stupně základních škol, prostřednictvím fotodokumentace žákovské tvorby a rozhovorů s učiteli. S využitím kvalitativní analýzy obsahu dle P. Mayringa (2000) byly zformulovány kategorie zahrnující specifické situační projevy humoru ve výuce výtvarné výchovy. Zachycená specifika humoru lze využít v rámci edukace, kdy vyučující výtvarné výchovy může záměrně humorem přispět k úspěšnému zvládnutí výtvarné úlohy, a tedy zkvalitnit výuku.

Klíčová slova: komplexnost kategorie humoru, podoby a specifika humoru, humor učitele a žáka, humor ve výuce výtvarné výchovy, vizuální humor, terénní výzkum.

Abstract (Anotace – anglicky): The study is based on tendencies of progressive pedagogy that consider benefits of humour for learning and teaching. Humour can be used as a compensatory mechanism, which enable teachers and students to cope with the demands of a school institution (Woods, 2012), it helps to disrupt rigidity of human behavior (Bergson, 1993) or to start creative divergent thinking. (Koestler, 1968; Ziv & Ziv, 2002) The aim of the empirical study is to map specifics of humour in art education, to describe their

complexity with a typology of humorous situations emerging during lessons of art education and to indicate the educational potential of these teaching situations. The research is inspired by school ethnography (Kučera, 1992; Woods, 2012) and ethnographic approaches used in previous research in art education. (Uhl Skřivanová, 2011; Brücknerová, 2011) Data were collected by direct observation of 52 art lessons of 5 teachers from schools of lower secondary education, by photo-documentation of pupils' artworks and by interviews with teachers. The qualitative content analysis according to P. Mayring (2000) was used to interpret the research findings. It helped to formulate categories for various situational manifestations of humour emerging during lessons of art education. The captured specifics of humour can be used in education, where art teachers can intentionally use humour to encourage pupils working on some creative task, and thus they can improve their teaching practice.

Keywords (Klíčová slova – anglicky): complexity of the category of humour, forms and specifics of humour, teacher's and pupil's humour, humour in art education; visual humour, field research.

Úvod

Humor je tvořivost všedního dne. Rozpouští nános stereotypu ulpívající na našem jednání a myšlení, odkrývá svěží pohled na svět kolem nás a umožňuje v něm hledat překvapivé souvislosti. Každý den můžeme ozvláštnit komunikaci slovními hříčkami, narážkami či vtipy, smát se vlastním lapáliím nebo hledat logiku v nesmyslu, libovat si v absurditách a hrát si s vlastními asociacemi. S humorem lze posilovat solidaritu s druhými a zintenzivnit společně prožívané okamžiky, uspokojit naši zvědavost i ulevit od nepříjemných pocitů.

Arthur Koestler (1964) spatřuje v humoru tvůrčí akt. Český teoretik humoru Vladimír Borecký (2005; srov. Kerhartová, 2016) hledá paralely humoru s hrou a imaginací. Henri Bergson (1993) charakterizuje smích jako vzepření proti rigiditě lidského chování, trest za mechaničnost a přílišnou strnulost, která svazuje život. Probouzet tvořivé asociace, rozvíjet schopnost imaginovat a stavět se proti stereotypu jsou jistě cíle, které by současní výtvarní pedagogové mohli jmenovat mezi svými vzdělávacími záměry. Lze je tedy naplňovat s humorem? Jaké místo má humor ve výuce výtvarné výchovy?

Empirická studie představuje zjištění terénního výzkumu ve výuce výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol. Jejím cílem je zmapovat specifika humoru ve výtvarné výchově, komplexně je zachytit v rámci typologie humorných situací vyskytujících se ve výuce

a naznačit edukační potenciál těchto humorných výukových situací. Z humorných situací zaznamenaných během výzkumného šetření lze odvodit edukační nástroje, se kterými mohou vyučující výtvarné výchovy záměrně pracovat, a využívat tak humor jako jeden z prostředků kvalitní výuky.

1. Teoretická východiska

Teoretická východiska jsou čerpána zejména z obecných teorií humoru (Attardo, 2014) a pedagogických studií, které se věnují specifickým podobám humoru ve výuce a jejich přínosu pro vzdělávání. Zohledněn je také kontext výtvarného umění, ve kterém lze nalézat specifické vizuální formy humoru.

1.1 Co rozumíme humorem?

Pokusy o jasné definování humoru bývají nedostatečné. Sociolog M. Koller naznačuje, že humor je „univerzální lidskou vlastností shledávat události, okolnosti, chování, situace či vyjádření myšlenky legračními, veselými, absurdními, směšnými, zábavnými, chytrými a možná i poučnými“ (Koller, 1988, s. 3). Hned vzápětí však dodává, že podobná definice otevře vždy Pandořinu skříňku sémantických problémů. Zdá se, jakoby humor sám ironicky bránil vlastním definicím.

Teoretici z oblasti lingvistiky a sémantiky, sociologie, psychologie a dalších disciplín rozkrývají v humorných projevech, vesměs ve vzájemné shodě, jakýsi nesoulad, juxtapozici nesourodých prvků, spojení dvou možných výkladových rámců. Tento humorný nesoulad, který vyvolává napětí, překvapení a smích, označují obvykle pojmem **inkongruita**. (Hurley, Dennett, & Adams, 2011) Skupinu teorií inkongruity (např. Koestler, 1964; Morreall, 1983) doplňují teorie **relaxace** a **superiority**, které se o charakter humorného nesouladu rovněž zajímají, více se však zaměřují na příčiny a důsledky v životě člověka a společnosti. (např. Bergson, 1993; Freud, 2007; Wolfenstein, 1978; Koller, 1988) Zatímco teorie relaxace považují humor za ventil pro nepříjemné emoce, teorie superiority v něm spatřují spíše skrytě vyjádřenou agresivitu. (srov. Borecký, 2000) V praxi ale humorné situace bývají natolik komplexní, že je obtížné vnímat je optikou pouze jedné z nabízených teorií a náhled na humor se může v různém kontextu lišit.

Empirická sonda se snaží pojetí humoru specifikovat pro výuku výtvarné výchovy. Vychází z pozorování vyučovacích hodin výtvarné výchovy v pěti školách a reflektuje spontánní humorné situace, které se během pozorované výuky objevily. Realizace šetření formou terénního výzkumu umožnila prožít humorné situace v reálném školním prostředí.

Humor, který získal pozornost výzkumníka, vznikl, a někdy i umíral, s kontextem situace výtvarné učebny, ve skupině dospívajících žáků na 2. stupni základních škol a jejich učitelů. Studie se odkazuje zejména k pojetí humoru dle H. Bergsona (1993) a A. Koestlera (1964), v kontextu pedagogiky a pedagogiky umění pak k P. Woodsovi (2002) a Sh. Klein (2007). Situace, na které se zaměřuje, vykazují humornou inkongruitu na úrovni *užitých (výtvarných) vyjadřovacích prostředků* (např. humorná pointa vizuální narace, juxtapozice nesourodých vizuálních prvků, změna perspektivy, nadsázka, mimikry, vtip verbálního komentáře, přirovnání, apropiace apod.) a *sociálního kontextu* (např. vybočení z rutiny a institucionálních rolí, narušení očekávání učitele, inkongruentní akce). Při vyhodnocování výzkumných nálezů je zdůrazněna komplexnost kategorie humoru, který nelze vnímat izolovaně od kontextu školního vyučování a který má ve výuce výtvarné výchovy svá specifika.

1.2 Přínos humoru v současném pojetí (nejen) výtvarného vzdělávání

Školní humor je v progresivní pedagogice vnímán jako přirozená součást vzdělávacího procesu, důsledek celkové humanizace vzdělávání, který zrcadlí potřeby učitele a žáků. Rodí se za zvláštních podmínek. Ovlivňuje ho konstelace zjevných i skrytých školních pravidel a dalších mechanismů života ve škole. (Woods, 2012; Šedřová, 2013)

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

- *Humor jako kompenzační mechanismus*: s humorem lze snáze bojovat proti školní nudě, pravidlům a řádu vzdělávacích institucí (např. Woods, 2012; Šedřová, 2013);
- *Humor jako projev nadhledu*: humor přináší učitelům i žákům možnost vystoupit z předem určené institucionální role, poměřovat aktuální pachtění s dlouhodobějšími cíli, účastnit se vzdělávacího procesu s lehkostí (např. Mareš & Krivohlavý, 1995; Pelcová, 2000; Evans-Palmer, 2010);
- *Humor jako ukazatel bezpečného učebního prostředí*: humor může sloužit jako most mezi učitelé a žáky, prokazuje jejich sdílené porozumění, zlidšťuje vzdělávací proces a činí pedagogickou komunikaci přirozenější (např. Garner, 2014);
- *Humor přinášející změny v prožívání výukových situací*: humor redukuje napětí, stres, naopak posiluje sebevědomí a sebemotivaci, smích navíc přináší fyzické uvolnění,

zlepšuje dýchání, snižuje krevní tlak, okysličuje mozek a uvolňuje endorfiny (např. Garner, 2014);

- *Pozitivní efekt humoru na proces učení:* humor zvyšuje zájem žáků o učení, činí ho celkově dostupnějším a zábavnějším; dochází k podněcování kreativního, divergentního myšlení, snazšímu zapamatování humorně podaného učiva (např. Bell & Pomerantz, 2016; Ziv & Ziv, 2002);
- *Vývojová specifika žákovského humoru:* podoba žákovského humoru podléhá vývojovým specifikům, souvisí s vývojem myšlení, prožívání i s procesem socializace (např. Mcghee, 1979; Bariaud, 1983; Loizou & Loizou, 2019).

Také ve výuce výtvarné výchovy nachází humor uplatnění. Současná výtvarná výchova učí žáky ověřovat komunikační účinky obrazů, rozvíjet smyslovou citlivost i uplatňovat vlastní subjektivní představy. (RVP ZV, 2017) Lze předpokládat, že ve výuce, během které může žák podat autentickou výtvarnou výpověď a otevřeně komunikovat, bude humoru ponechán dostatečný prostor. Způsobu, jakým humor obohacuje výtvarnou edukaci, si všímá americká výtvarná pedagožka Sheri Klein (2007). Ve výuce doporučuje pracovat s uměleckými obsahy humorně laděných děl tak, aby žáky probouzely k nestereotypnímu, kritickému vnímání světa. Interpretace humoru v umění může žákům pomoci vnímat sociální a kulturní nerovnosti, problematiku multikulturní společnosti, genderu či feministického hnutí. V českém prostředí se k humoru ve výtvarné výchově hlásí Jana Kerhartová (2016), s odkazy na českou grotesku a činnost Galerie H.

1.3 Jak lze humor výtvarně vyjádřit?

Ve výtvarném umění se může humor objevovat v různých polohách – od sémiotických hříček přes sebeironicky či groteskně laděné obrazy až po díla s výrazným společenským apelem. Škála uplatnitelných výrazových prostředků přitom znatelně přesahuje oblast karikatury a kresleného vtipu. V doprovodných textech k současným výstavám se často objevuje zmínka o osobitém humoru, vtipu, ironii či nadsázce vystavujícího umělce. Je zajímavé, že samotní autoři se zařazení mezi autory „humoru“ někdy brání. Snad ze strachu, že cíl jejich tvorby bude redukován na pobavení publika. (srov. Haleem & kol., 2017) I s humornou nadsázkou se však lze dotýkat velmi vážných obsahů!

Některé z uměleckých výrazových prostředků vyvolávajících u diváka humornou odezvu shrnula Sheri Klein (2007) v publikaci *Art and Laughter*. Za humorné prvky uměleckého díla považuje:

- *Transpozici*: humorná inkongruence je vyvolaná přenesením objektu nebo tvaru do nového kontextu;
- *Asociace*: efekt humoru se dostaví díky asociacím vyvolaným artefaktem;
- *Transformaci*: humorné napětí vyvolá deformovaný či hybridní tvar;
- *Nadsázku*: hry s měřítkem, překvapivé zvětšování a zmenšování objektu;
- *Kontradikci*: dvojznačnost objektu či kontradikce obrazu a textu;
- *Nonsens*: paradox a absurdita vyobrazených scén;
- *Maskování*: humorný efekt je vyvolán překrytím objektu či přestrojením performerů;
- *Apropriace*: parafráze uměleckých děl a výpůjčky z populární kultury.

1.4 Specifika humoru dospívajících

Humor, stejně jako ostatní oblasti lidského chování a prožívání, vykazuje vývojová specifika. Schopnost ocenit a tvořit humor se v různých životních obdobích liší v závislosti na vývoji kognitivním, emočním i sociálním. V dospívání se s rozvojem abstraktního myšlení dostává na vyšší kognitivní úroveň. (McGhee, 1979) Zatímco v předchozím období děti preferovaly spíše ustálené formy humoru, jako jsou vtipy a říkanky, v dospívání jsou jejich humorné projevy sofistikovanější a přísnější jsou i měřítka jeho oceňování. Teenageři jsou v humoru spontánnější, tvořivější, originálnější a méně stereotypní. (Wolfenstein, 1978) V hojné míře zažívají ironii a sarkasmus, které byly v předchozích obdobích kognitivní výzvou. (Hess Zimmermann, 2014) Během dospívání hraje humor zásadní roli v začleňování jedince do sociální skupiny. Stává nástrojem, jak si vydobýt přijetí vrstevníky i jak akceptovatelným způsobem vyjádřit chování, které by mohlo vést ke konfliktu s autoritami. (Vágnerová, 2012; srov. Woods, 2012) Preferovaný bývá takový typ humoru, který odpovídá společným zájmům sociální skupiny. Výjimkou nejsou ani agresivní projevy – vtipné urážky a zesměšňování. Často se objevují i vtipy se sexuálním či nevhodným podtextem (anglicky sick, dirty jokes). (Hess Zimmermann, 2014) Smysl pro humor v dospívání zvyšuje nejen postavení ve skupině, ale také atraktivitu pro druhé pohlaví. (Vágnerová, 2012)

2. Metodologie výzkumného šetření

Při sběru a interpretaci dat byly uplatněny metody kvalitativního výzkumu. Šetření proběhlo formou terénního výzkumu ve výuce výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol, který započal v září roku 2019.

2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem kvalitativní výzkumné sondy bylo **zmapovat specifické projevy humoru ve výtvarné výchově, komplexně je zachytit v rámci typologie humorných situací vyskytujících se ve výuce a naznačit edukační potenciál těchto humorných výukových situací.**

K tomuto záměru byla formulována hlavní výzkumná otázka: **Jaké typy humorných situací se objevují ve vyučovací jednotce výtvarné výchovy?**

Rozvíjejí ji dílčí výzkumné otázky: Jaké podmínky ovlivňují vznik humorných situací ve výuce? Jak se učitelé a žáci chovají v humorných situacích ve výuce výtvarné výchovy? Jaké humorné znaky obsahuje vizuální žakovský humor? Jaký edukační potenciál mají zaznamenané humorné situace pro výtvarné vzdělávání žáka?

2.2 Výzkumný vzorek

Účast ve výzkumném šetření přislíbily dvě pražské a tři plzeňské základní školy. Pozorování proběhlo v celkem 52 vyučovacích hodinách výtvarné výchovy ve výuce pěti učitelů z 2. stupně základních škol. Zapojili se učitelé s různou délkou praxe (1, 3, 4, 7 a 17 let), kteří byli ochotni se výzkumného šetření humoru ve výuce výtvarné výchovy zúčastnit. Jedná se o profesně angažované osobnosti, které reflektují vlastní práci, k vyučování a k žákům vyjadřují velmi pozitivní postoj a tematické zaměření výzkumu vnímají jako přínosné. Přibližně polovina z původně oslovených učitelů účast ve výzkumném šetření odmítla. Šetření se konalo s informovaným souhlasem ředitelů škol.

Učitelé byli vyzváni, aby realizovali své výukové plány bez ohledu na probíhající šetření. I když se v některých případech mohli nechat tématem projektu ovlivnit, jednalo se o běžnou výuku a ve většině výtvarných úloh nebyl humor přímo tematizován.

Věk žáků se pohyboval v rozmezí 11 až 15 let, pozorování však probíhalo nejčastěji ve vyučování šestých a sedmých ročníků.

2.3 Metodologie výzkumného šetření

Kvalitativní šetření nachází východiska ve školní etnografii (Kučera, 1992, Woods, 2012) a v etnografických přístupech využitých v dosavadních výzkumech pedagogiky umění (Brenne, 2004; Brücknerová, 2011; Uhl Skřivanová, 2011). Sběr dat proběhl přímým pozorováním výuky ve třídách 2. stupně základních škol se zaměřením na humorné situace spontánně se objevující ve výuce. Situace byly popisovány v pozorovacích arších, následně byly tyto terénní poznámky pro účely kódování převáděny do digitální podoby. Písemné

záznamy obsahují i rozhovory s učiteli vztahující se k pozorované výuce. Důležitým výzkumným materiálem jsou žákovské výtvarné práce. Fotodokumentace procesu a výsledků tvorby žáků byla pořizována během pozorování.

K vyhodnocování výzkumných nálezů byla využita kvalitativní analýza obsahu dle P. Mayringa (Mayring, 2000; Schreier, 2012; Uhl Skřivanová, 2015). Tato metoda umožňuje získat z velkého množství nestrukturovaného materiálu jeho obsahové jádro. V případě této studie jsou kategorie formulovány dle modelu popsáno P. Mayringem (2000) jako „inductive category development“. Vzhledem k povaze výzkumu byla provedena i analýza materiálu obrazového charakteru – fotodokumentace žákovských prací vznikajících během pozorování. Žákovské práce byly analyzovány z hlediska uplatněných námětů i výtvarných vyjadřovacích prostředků. Jako užitečný nástroj projevila program MAXQDA, který nabízí nástroje pro kvalitativní analýzu obsahu dat v podobě textu i obrazu včetně možnosti pracovat s parafrázemi textu, jak doporučuje Mayringova metoda analýzy. (<https://www.maxqda.com/>, cit. 5. 3. 2020)

3. Interpretace výzkumných nálezů

Metoda kvalitativní analýzy obsahu podle P. Mayringa umožňuje využít induktivních výzkumných postupů a systematicky kategorizovat získaná data. Kategorie, které byly v rámci analýzy zformulovány, odkazují k humorným situacím vyskytujícím se ve výuce výtvarné výchovy. Ukazují, že předmět výtvarná výchova díky využívaným prostředkům i organizačním formám výuky probouzí humor, který je obsahově i formálně specifický. Zvláštní roli v něm hraje především obraz, se kterým se žáci učí zacházet jako s prostředkem komunikace.

3.1 Formulace induktivních kategorií

Induktivní kategorie, jež zrcadlí komplexnost humorných situací zaznamenaných v rámci terénního výzkumu, jsou shrnuty v tabulce níže. Pro přehlednost jsou zde uvedeny do vztahu k možným činitelům pedagogické komunikace dle Peciny a Zormanové (2009). Podle těchto autorů mohou pedagogickou komunikaci ovlivnit *učitel* a *žáci* jako jednotlivci, *třída* jako skupina žáků, *třída* jako místnost, *učivo* a *čas*. Stejně tak i některé humorné projevy ve výuce výtvarné výchovy jsou více podmíněny učitelem a jeho pojetím výuky, zatímco jiné se více vážou k osobnosti žáka, atmosféře v žákovské skupině, organizačnímu a prostorovému uspořádání dění ve třídě či charakteru předávaného učiva.

	Kategorie specifických projevů humoru ve výuce výtvarné výchovy	Činitelé pedagogické komunikace dle Peciny a Zormanové (2009)
K1	Učitelovo pojetí humoru ve výtvarné výchově	Učitel
K2	Rozhovory nad výtvarnou prací jako příležitost k humoru	Třída (žáci)
K3	Ateliér – aréna smíchu	Třída (místnost)
K4	Humorná explorace výtvarného materiálu	
K5	Mísení současné estetiky teenagerova světa s nároky výtvarného úkolu	Žák
K6	Přetřes tradičních hodnot a testování hranic chování	
K7	Zobrazování groteskních figur	Učivo
K8	Vizuální vyjádření humorné pointy	
K9	Humorné výtvarné vyjadřovací prostředky	

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

3.2 Pojetí humoru ve výtvarné výchově u zúčastněných učitelů

Mezi vyučujícími zapojenými do výzkumného projektu panovala jednoznačná shoda ve vyjádření pozitivního a vstřícného přístupu k humoru ve vyučování. Jako jeho hlavní přínos označili nadhled, který do výuky vnáší. Zdá se, že s humorem prožívají výkon učitelského povolání jako snazší a příjemnější. „Bez humoru by to nešlo“, vyjadřují se k náročným podmínkám výuky výtvarné výchovy na druhém stupni základních škol, kde se musí potýkat s výukou často demotivovaných teenagerů, s nevyhovujícím zázemím pro výtvarnou tvorbu i stále přetrvávající nálepkou výtvarné výchovy jako neužitečného, odpočinkového předmětu. Peter Woods (2012) označil humor jako způsob přežití, kompenzační mechanismus pro učitele i žáky umožňující zvládat nároky školní instituce. Zdá se, že humor je pro učitele skutečně důležitou strategií, jak výuce a s ní spojeným obtížím čelit, aniž by rezignovali na osobní angažovanost, vlastní přesvědčení i aktuální prožitky.

S oporou o kategorizaci výzkumných nálezů (K1) je možné pokusit se blíže charakterizovat pojetí humoru ve výtvarné výchově u jednotlivých učitelů.

- *Humor jako forma spiklenectví s žáky:* Učitelka A (30 let) vyučuje výtvarnou výchovu na 2. stupni pražské základní školy školet třetím rokem. Vykazuje velkou citlivost k žakovskému humoru a toleruje jeho projevy. Někdy dokonce až spiklenecky přehlíží drobné přestupky proti konvenčnímu chování. Sama si dokáže vychutnat bizarní

situace, které vyučování výtvarné výchovy přináší. Výtvarné úlohy, které realizovala během pozorování, otevíraly dostatečný prostor k projevení žákovského humoru, jeho verbálních i vizuálních forem.

- *Humor jako ozvláštnění výtvarného úkolu:* Učitelka B (25 let) je začínající učitelkou výtvarné výchovy na 2. stupni základní školy v Plzni. Své žáky vyučuje druhým rokem. V navazujícím magisterském studijním programu si doplňuje aprobaci k učitelství výtvarné výchovy na 2. stupni ZŠ. Její předchozí bakalářské studium bylo zaměřeno na preprimární pedagogiku. V pozorovaných hodinách učitelky B se humor objevoval především při výtvarném experimentování s rozličným materiálem a vyplýval z celkového hravého vyladění výtvarných úloh.
- *Humor jako projev virtuozity pedagogické komunikace:* Učitelka C (35 let) vyučuje na druhém stupni plzeňské základní školy třetím rokem. Navázala na předchozí praxi ve škole praktické. Kvůli schopnosti očekávat reakce žáků ve výukových situacích, záměrně s humorem ve výuce pracovat a iniciativně ozvlášťňovat pedagogickou komunikaci vlastními humornými vstupy bylo pojetí humoru učitelky C označeno jako projev pedagogické virtuozity.
- *Humor sdílených okamžiků:* Pozorování hodin učitelky D proběhlo na jedné z plzeňských základních škol. Učitelka D má na ve výtvarné pedagogice 7 let praxe, jako druhý předmět vyučuje anglický jazyk. Humor v hodinách učitelky D zpřijemňuje učitelce i žákům přirozenou cestou jejich soužití ve třídě. Sama učitelka nevystupuje jako iniciátor humorných situací příliš často. Některých humorných situací ale využívá jako příležitosti k navázání osobnějšího rozhovoru s žáky.
- *Humor v důsledku hledání originality:* Učitel E (49 let) vyučuje na jedné z pražských škol. Je zkušeným učitelem s dlouholetou praxí. Ve školství působí 17 let. Jako druhý předmět vyučuje anglický jazyk. Humor je podle něj nutnou podmínkou existence ve škole i dokladem, že výuka je spjatá s životem. Humor používá i při zadávání výtvarných úloh, aby je žákům zprostředkoval ve srozumitelné formě. Důraz na originalitu zpracování výtvarného úkolu vede někdy jeho žáky k uplatnění osobitých humorných motivů ve výtvarné tvorbě.

3.3 Rozhovory nad tvorbou jako příležitost k humoru

Zdá se, že výtvarná učebna může k projevům školního humoru poskytnout ideální podmínky. Prostředí, ve kterém probíhají výtvarné činnosti, bývá protkané tvůrčí atmosférou. Dění ve výtvarné učebně dokonce může místy vnějšimu pozorovateli připomínat chaos

a nezkrotitelné hemžení, ve kterém mají žáci možnost komunikovat a sdílet humor slovem i obrazem.

Zvláštní příležitost k humoru nabízí rozhovory nad výtvarnou prací (K2). Společná výtvarná tvorba podněcuje žáky k dialogu, který jim vyučující zpravidla umožňují. Pokud hranice hluku ve třídě nepřekoná míru únosnosti, žáci vedou během tvorby rozhovory na nejrůznější témata, přirozeně probouzející smích. Učitelka C, která má tendenci hlasité hovory žáků spíše tlumit, zavádí tzv. kecačky, sešity, ve kterých si žáci mohou po dokončení výtvarné práce dopisovat.

Řadu podnětů k rozhovoru dává žákům samotná výtvarná tvorba. Žáci mají tendenci svou práci komentovat, ukazovat spolužákům a ověřovat, jaký na ně má účinek. Pozorování ukázalo, že mnohé z těchto komentářů jsou humorně laděné. Humornou odezvu vyvolává zpravidla:

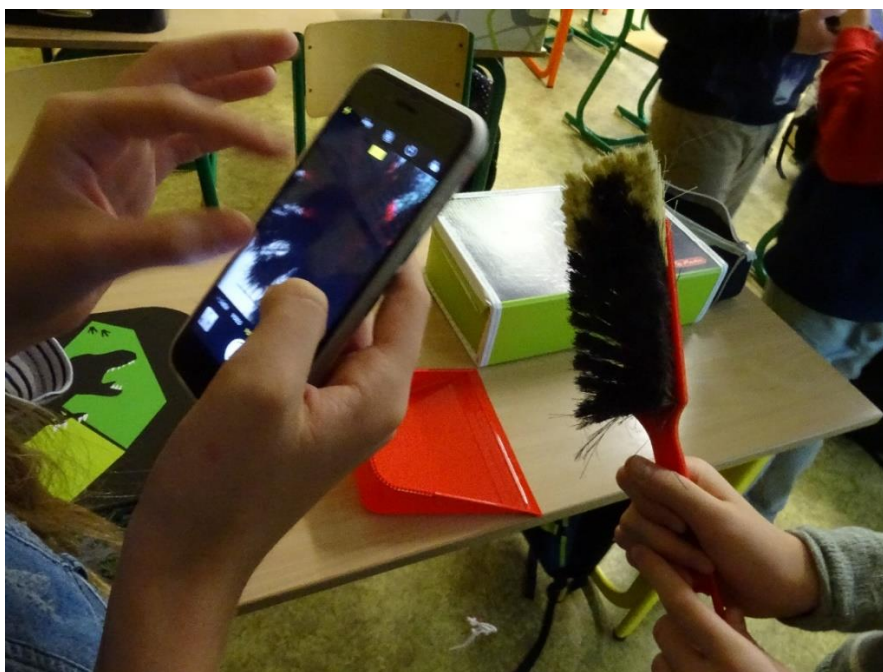
- *Přirovnání*: Žáci někdy hledají ve své výtvarné práci obrazy, které původně nezamýšleli vytvořit. Pracují s dvojím významem obrazu, zapojují představivost a fantazírují na téma „vypadá to jako...“;
- *označení*: Žáci mají tendenci pojmenovávat a označovat prvky na obraze vtipnými názvy. Při označování obrazných prvků si libují v nesmyslu;
- *posuzování zobrazovacích dovedností*: Důvodem ke smíchu je i posuzování schopnosti zacházet s výtvarnými prostředky, vzdálení se od zobrazení viděné skutečnosti či neobratnost v zacházení s výtvarným materiálem;
- *vtipný námět*: Když se žáku podaří do tvorby vnést vtipný námět, je zpravidla určený spolužákům. Výtvarnou práci ostatním okazuje a ověřuje si její komický účinek. „Chtěla jsem to mít pro šestáky vtipný,“ obhájila žákyně kresbu tchoře v komiksu.

3.5 Smích za dveřmi výtvarné učebny

Prostředí výtvarné učebny vzniku spontánních humorných situací nahrává (K3). Málokdo nevyužije možnosti pohybu po třídě, spojené např. s chůzí pro čistou vodu do kelímku či pro tavnou pistoli, k soukromým rozhovorům, narážkám na spolužáky a různým formám popichování. U umyvadla či v zadních lavicích se často utváří jakási ložiska smíchu, místa kolektivního veselí. Interní vtipy zaznívají obvykle u spolužáků sdílejících pracovní stůl. Jedinečnou příležitost zasmát se při společných rozhovorech nabízí skupinová výuka a tvorba, na které mohou žáci participovat.

Tvořivé činnosti ve výtvarné učebně vedou často k objevům probouzejícím humorné asociace a smích (K4). Žáci jsou vystaveni nečekaným situacím, vedeni k experimentování s výtvarným materiálem a povzbuzováni ve flexibilním přemýšlení. Zdá se, že hravé vyladění výtvarných experimentů jim umožňuje vybočit ze seriózního rámce školního vyučování.

Některé výtvarné experimenty vychází přímo ze zadání výtvarných úloh. Smích, nezvyklé situace a humorné poznámky probouzí např. hledání tvarově a barevně zajímavých detailů a práce s abstrahováním fotografie inspirovaná tvorbou Pavla Štýbra (výuka učitelky B, viz obr. 1). Učitel může záměrně vnášet do výuky hravé prvky, nebo dokonce žertovat při zadávání výtvarných úloh, aby žáky motivoval k tvorbě (výuka učitelky C a učitele D). Některé hravé experimenty s výtvarnými pomůckami iniciují žáci sami. Baví se rozpouštěním barev nalezenou pipetou, se smíchem pozorují barevné skvrny v silně zašpiněném umyvadle, z houby na mytí tabule a dalších pomůcek staví sochy.



Obr. 1: Experimenty s digitální fotografií (6. ročník). Humor v pojetí učitelky B se nejčastěji ozývá během překvapivých akcí s výtvarným materiálem a hravé výtvarné exploraci.



Obr. 2: Hra s tvary (6. ročník). Žáci jsou vyzváni ke hře se skládáním tvarů předtím, než se rozhodnout některý obraz nalepit na podložku (výuka učitelky C).

3.6 Specifika žákovského humoru aneb HRANOLKA, EL POSTEL A PŠOUCHADLO

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

Sheri Klein (2007) se v publikaci věnované humoru v umění věnuje mimo jiné tématu pop artu. Humorný efekt děl pop artu a pop surrealismu spočívá v přenášení prvků pop kultury a spotřebního zboží do seriózního rámce galerií a uměleckého provozu. Podobná situace nastává na hodinách výtvarné výchovy, když žáci, pokud to mantinely výtvarného úkolu zadaného učitelem umožňují, zapojí do svého výtvarného vyjádření prvky známé ze současné estetiky teenagera, která se utváří mimo prostor školy (K5).

Mezi projevy řazené do kategorie patří situace, ve kterých žáci zapojují do svého výtvarného vyjádření:

- *Prvky popkultury a designu spotřebního zboží*: motivy jednorožců, potravin z fastfoodů, loga módních značek, postavy z animovaných filmů apod.;
- *designové prvky z webu sociálních sítí a počítačového prostředí*: hashtagy, ikony, vyobrazení virtuálního prostředí;
- *obrazy připomínající emoji*;
- *zobrazování digitálních technologií*: např. kresby značkových mobilních telefonů, tabletů, počítačových myši.

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



Obr. 3: Kresebná spolupráce dvou dívek (9. ročník). Aktivitu učitelka D motivovala spikleneckou ukázkou vlastní automatické kresby pořizované během porad pedagogického sboru. Dívky reagovaly na zadání zaplnit plochu papíru společnou kresbou, ve které měly zachytit, co je zrovna napadne. V kresbě se mísí prvky digitálních technologií (iPhone, počítačová myš, zkratky pro textové zprávy OMG a LOL) s groteskními figurami a vyobrazeními absurdního děje.

V některých případech se žákovský humor ocitá na hranicích akceptovatelného chování, často však za obezřetné snahy je zcela nepřekročit (K6). Zdá se, že humor má ve škole, podobně jako v jiných oblastech života, ambivalentní povahu. Jakoby vážnost sdělení zároveň popíral

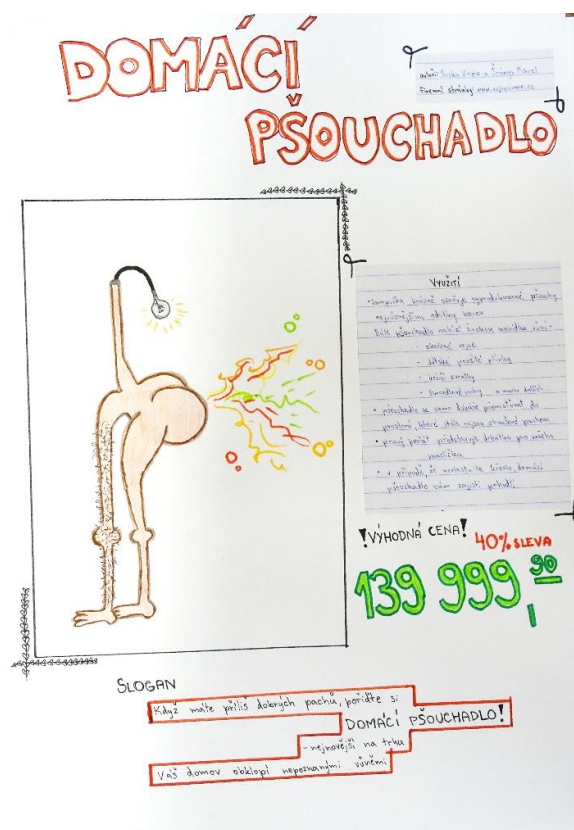
i podtrhoval. Dávají-li si účastníci interakce najevo, že zůstávají v hravém, neseriózním rámci, udrží si distanc a zůstanou v bezpečném prostředí, kde nehrozí sankce. (srov. Wolfenstein, 1978; Vágnerová, 2012) Žáci mohou z ambivalentní povahy humoru těžit. Umožňuje jim ventilovat skrytou agresivitu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

V námětech žakovských prací se opakovaně objevily sexuální motivy či skatologický humor, které ve skupině žáků spolehlivě probouzely humornou odezvu. Oblíbeným námětem žakovského vizuálního humoru je také krev, násilí či škodolibé zobrazování nehod a různých škobrtnutí.

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



Obr. 4: Delfín s useknutým ocasem (dívka, 7. ročník). Násilný prvek nalezený v akvarelové skvrně, na který autorka malby se smíchem upozornila svou spolužačku.



Obr. 5: Kresba bizarního vynálezu „pšouchadlo“ (dvojice dívek, 7. ročník). Plakát je inspirovaný textem Karla Čapka *Vynálezce* z roku 1937.

3.8 Některé znaky žákovského vizuálního humoru

Některé výtvarné úlohy realizované v rámci pozorované výuky vybízely žáky k vizuálním projevům humoru. Možnost pracovat s vizuálně obrazným vyjádřením a vnést do něj humorné prvky je dalším oborovým specifickým výtvarné výchovy. S oporou o získaná data je možné pokusit se pojmenovat některé znaky vizuálního žákovského humoru (K7, K8, K9).

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

- *Zjednodušení a stylizace:* Humornou kresbu není vždy třeba propracovávat. Zvláště v případech, kdy je adresována primárně spolužáku, si lze vystačit s velmi úspornou kresebnou linií. Není nutno zachovávat proporce figury, dokonce je možné rezignovat na dvoudimenzionální zachycení končetin a využít osvědčené „stickmany.“ Anglicismem „stickman“ mají žáci ve zvyku označovat panáčky s hůlkovitými končetinami, které mohou v různém kontextu využít k zachycení humorné pointy. Není-li tvar výrazně zjednodušen, může podléhat různé formě stylizace. Žáci figury často zachycují ve stylu emoji. Postavy, připomínající internetové emotikony, získávají emocionální nádech, někdy mohou rozesmát ostatní svou přehnanou roztomilostí.



Obr. 6: Stickman nosí „Gucci“ (chlapec, 6. ročník). Spontánní kresba žáka 6. ročníku kreslená o přestávce.

Kresleno s cílem vyvolat u spolužáků humornou odezvu. Kresba je výrazně zjednodušená, postava má hůlkovité končetiny, text ironizuje módní značky.

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



Obr. 7: Bacil divnosti (6. ročník). Komický výraz je podpořen šilháním.

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



Obr. 8: Komická fantazijní postava (chlapec, 6. ročník). Humorný nádech postavy je umocněn komickým šilhavým výrazem fantazijní bytosti.

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

- *Vizuální narativ:* Výtvarné vyjádření může mít na diváka humorný účinek, je-li v něm obsažen prvek dějovosti. Postavy mohou být zobrazené ve vzájemných vztazích, spojením několika nespojitých prvků lze zobrazit absurdní scénu. V rámci pozorované výuky bylo zaznamenáno několik vyobrazení postav, jak dělají něco nečekaného, nebo jak se jim něco vtipného stane. Humornou pointu lze snáze zachytit využitím obrazových sekvencí či komiksových forem.
- *Zobrazení pohybu:* Dějovost vyobrazené scény lze podpořit také zachycením pohybu. Okamžik pádu či jiné komické nehody lze zachytit pomocí postavy v pohybu.



Obr. 9: Jak jsem spadl z vleku (chlapec, 7. ročník). Kresba zážitku z lyžařského kurzu. Humorný nádech kresba získala zachycením okamžiku pádu.

- *Hry s měřítkem a úhlem zobrazení:* V rámci pozorování bylo možné zaznamenat hry s proporcemi, měřítkem a úhlem zobrazení – nápadně zvětšené či zmenšené obrazy, částečně zakryté postavy či prvky vypadávající z formátu.
- *Důvtip výtvarné formy:* Někdy si učitelé všímají i takových vizuálních humorných projevů, které můžeme zaměnit spíše s důvtipem výtvarné formy. Jedná se např. o inkongruenci spočívající v kombinování organických forem a mechanického rastru, důvtipné členění plochy obrazu, překvapivou stylizaci či důraz na detail.
- *Text a obraz:* Při pozorované výuce žáci mnohdy použili textový prvek, aby posílili humorný účinek vlastního výtvarného vyjádření. Cílená práce s textem je obsažena především v komiksové tvorbě (výuka učitelek A, B, D), ilustrování vlastní básně (výuka učitelky C) a navrhování plakátů (výuka učitelky D).

Závěr

Zdá se, že vyučovací hodiny výtvarné výchovy nabízí dostatek příležitostí k tomu, aby humor přirozeně ozvláštnil proces výtvarné tvorby a komunikaci mezi učitelem a jeho žáky. Během terénního výzkumu na 2. stupni základních škol byla zaznamenána pestrá škála humorných situací, specifických pro výuku výtvarné výchovy.

Některé humorné situace byly zřetelněji ovlivněny působením **učitele** a jeho pojetím humoru ve výtvarné výchově. Určujícím zde může být učitelova tolerance k otevřené tvůrčí atmosféře ve třídě, schopnost flexibilně reagovat na výukové situace, ochota navazovat s žáky jisté formy spikleneckví a v neposlední řadě také charakter výtvarných úloh, které učitel nabízí třídě k výtvarnému zpracování.

Jiný typ humorných situací pramení spíše z příležitostí, které žákům a učitelům poskytuje **výtvarná učebna, způsob organizace výtvarných aktivit a jejich prostorové rozvržení**. Ve výtvarné učebně je skupině žáků otevřena možnost dialogu. Nebývá výjimkou, když žáci doprovází výtvarnou tvorbu soukromými rozhovory a sdílí při ní interní vtipy. Vybavení výtvarné učebny a výtvarné pomůcky, se kterými mohou žáci experimentovat, je staví do nových neočekávaných situací probouzejících veselí a smích a nutí je chovat se nekonvenčně.

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

Specifické projevy humoru ve výtvarné výchově jsou spojené také s **učivem – se zacházením s obrazem a jeho komunikačními účinky**. Zdá se, že vizuální humor žáků vykazuje některé charakteristické znaky, často zahrnuje groteskní figury lidí, zvířat nebo imaginativních bytostí, které mohou být pro vyvolání humorného účinku deformovány, tvarově zjednodušovány, fantazijně přetvářeny nebo uváděny do pohybu.

Jaký edukační potenciál lze zaznamenaným humorným situacím ve výuce výtvarné výchovy přisoudit? Z rozhovorů se zapojenými učiteli mimo jiné vyplývá, že se jim humor stává nástrojem, jak se vyrovnat s těžkostmi zvoleného povolání a intenzivněji prožívat situace ve výuce. Humor přispívá k celkovému zlidštění vyučování, zpříjemnění okamžiků ve třídě

a budování solidarity ve skupině. (srov. Woods, 2012) Školní humor může také pozitivně ovlivnit proces výtvarné tvorby. Zdá se, že motivuje žáky k tvořivějšímu a experimentálnějšímu zacházení s vizuálními podněty. Humorné projevy bývají spojeny s hrou s asociacemi, imaginací, nonsensem a absurditou. Humor také přirozeně podněcuje k pojmenovávání a komentování vznikajícího obrazu a ověřování jeho komunikačních účinků ve skupině vrstevníků.

Jaké humorné edukační nástroje lze doporučit výtvarným pedagogům? Z humorných situací zaznamenaných během výzkumného šetření lze odvodit některé edukační nástroje, se kterými mohou vyučující výtvarné výchovy záměrně pracovat, a využívat tak humor jako jeden z prostředků kvalitní výuky. Učitel nemusí vždy vystupovat jako přímý iniciátor humoru, pouštět se do slovních vtípů a žertování. Výuku s prvky hry a přátelského humoru lze odvíjet od charakteru výtvarné úlohy a způsobu, jakým je realizována. Humorné projevy mohou v žákovské skupině podnítit výtvarné úlohy s prvkem absurdity (např. plakát na nesmyslný vynález), výtvarné úlohy vyžadující zapojení imaginace (např. dotváření náhodně vzniklých akvarelových skvrn) či spojení textu s obrazem (např. komiks s bizarní zápletkou). Zájem o výtvarnou činnost, větší spontaneitu v tvorbě a s ní spojené humorné situace probouzí výtvarné úlohy, které umožňují žákům zapojit do výtvarné práce motivy převzaté z jejich vrstevnické kultury. Oblíbené postavy z animovaných filmů a počítačových her či ikony ze sociálních sítí působí mezi žáky jako rozbuška kolektivního smíchu a podněcují jejich rozhovory. Smíchem lze rozeznít výtvarnou učebnu také v situacích, kdy je žákům umožněno zakusit překvapení, hru a výtvarný experiment. Žáci mohou projevit humor, nejsou-li svázáni příliš návodným, šablonovitým úkolem, mohou-li pracovat s vlastními představami a uplatnit originální nápady.

„S úsměvem jde všechno lépe,“ praví lidové rčení, které doplňuje veškeré teoretické úvahy o benefitech, které vnáší humor do života ve škole i mimo ni. Mareš a Křivohlavý (1995) hovoří v této souvislosti o **posilující funkci humoru**, jeho schopnosti celkově zintenzivnit výukové situace. V dalším směřování výzkumu v rámci doktorského studia bude způsob, jakým humor posiluje edukační proces, reflektován. V návaznosti na výzkumnou sondu lze prohloubit úvahy o edukačním potenciálu humorných situací ve výuce výtvarné výchovy ve vztahu k oborovým očekávaným výstupům.

Poděkování: Empirická studie vznikla za podpory Grantové agentury Univerzity Karlovy v rámci projektu č. 1374919 „Specifika humoru ve výuce výtvarné výchovy v sekundárním vzdělávání“.

Literatura

- Attardo, S. & SAGE PUBLICATIONS. (2014). *Encyclopedia of Humor Studies*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Bariaud, F. (1983). *La genèse de l'humour chez l'enfant*. Villeurbanne: SIMEP Editions.
- Bell, N. & Pomerantz, A. (2016). *Humor in the classroom: a guide for language teachers and educational researchers*. New York, NY: Routledge.
- Bergson, H. (1993). *Smích*. Přel. L. Major, E. Majerová. Praha: Naše vojsko.
- Borecký, V. (2005). *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton.
- Borecký, V. (2000). *Teorie komiky*. Praha: Hynek.
- Brenne, A. (2004). *Ressource Kunst Künstlerische Feldforschung in der Primarstufe Qualitative Erforschung eines kunstpädagogischen Modells*. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat.
- Brücknerová, K. (2011). *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Freud, S. (2007). *Spisy z let 1925-1931*. Přel. Miloš Kopal. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- Garner, R. (2014). Pedagogy. In: ATTARDO, S. & SAGE PUBLICATIONS. *Encyclopedia of Humor Studies*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Haleem, E. & kol. (2017). *Carl Spitzweg / Erwin Wurm: Hilarious! Hilarious?* Vídeň: Leopold Museum.
- Hess Zimmermann, K. (2014). Children's Humor Research. In: ATTARDO, S., & SAGE PUBLICATIONS. *Encyclopedia of Humor Studies*. s. 121 – 125. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Hurley, M. M., Dennett, D. C., & Adams, R. B. (2011). *Inside jokes: Using humor to reverse-engineer the mind*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Kerhartová, J. (2016). *Humor a hra v Galerii H*. Praha: PedF UK.
- Kirschenmann, J. (2014). Estetické vzdělávání v Platónově jeskyni. O nutnosti umění, těla a komplementarity. In: Věra Uhl Skřivanová a kol. (eds.) *Pedagogika umění – umění pedagogiky aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Klein, Sh. (2007). *Art and Laughter*. London: Tauris.

- Koestler, A. (1964). *The act of creation*. London: Hutchinson.
- Koller, M. A. (1988). *Humor and Society: Explorations in the Sociology of Humor*. Houston: Cap and Grown Press.
- Loizou, E. & Kyriakou, M. (2016). Young children's appreciation and production of verbal and visual humor. *HUMOR-INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMOR RESEARCH*, 29(1), 99–124, DOI 10.1515/humor-2015-0131
- Loizou, E. & Loizou, E. K. (2019). Children's Visual and Verbal Humorous Productions After Participating in a Series of Creative Activities, Framed by the Theory of the Absurd and the Empowerment Theory. In: Loizou, E. & Recchia, S. L. (eds.). *Research on Young Children's Humor: Theoretical and Practical Implications for Early Childhood Education*, s. 107 – 126. Cham: Springer.
- Mareš, J. & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*. 1(2).
- Morreall, J. (1983). *Taking laughter seriously*. State University of New York, Albany.
- McGhee, P. (1979). *Humor: Its Origin and Development*. San Francisco: Freeman.
- Pecina, P. & Zormanová, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Pitri, E. (2011). Children's funny art and the form it can take over time. *International Journal of Education through Art*. 7(1), 81-96, DOI: 10.1386/eta.7.1.81_1
- Kol. autorů (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z: file:///C:/Users/moplihal/AppData/Local/Temp/RVP%20ZV_2017_%C4%8Derven-2.pdf
- Šedřová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Uhl Skřivanová, V. (2011). *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb Umělecko pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum.
- Wolfenstein, M. (1978). *Children's humor: A psychological analysis*. Bloomington & London: Indiana University Press.

Woods, P. (2012). *Divided School*. London: Routledge.

Ziv, A. & Ziv, N. (2002). *Humour et Créativité en Education*. Paris: CREXAION.

Autor

Mgr. Monika Plíhalová

Katedra výtvarné výchovy PedF UK

Katedra výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni

PlihalovaMonika@seznam.cz, moplihal@kvk.zcu.cz

Předložený text nebyl dosud publikován, jedná se o text původní a není současně nabízen jiné redakci k publikování.