Univerzita Karlova v Praze
pedagogická fakulta
katedra výtvarné výchovy

Multikulturní výchova a japonská kultura jako téma výtvarného projektu

diplomová práce

autor práce: Eva Šimáčková
vedoucí práce: PhDr. Marie Fulková, Ph.D.
Praha 2009

prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Praze dne 30.6. 2009

Eva Šimatková

poděkováni

Děkuji PhDr. Marii Fulkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce.

anotace:

Diplomová práce je rozdělena do dvou části. První část je sociální a pedagogický pohled na kulturu,interkulturalitu a multikulturalitu. Dále se v této části věnuji vývoji japonského školského systému a postavení výtvarné výchovy v současném Japonsku. Posledním stěžejním tématem je historický nástin vybraných témat z japonské kultury. Druhá část práce je zaměřena na výtvarný projekt, který se opírá o japonskou kulturu.

klíčová slova:
kultura, interkulturalita, multikulturalita, japonský školský systém, japonská kultura

annotation:

The presented thesis consists of the two parts. First part is sociological and pedagogical view of culture, interculturalism and multiculturalism. The next theme is the progress of Japanese school system and the present attitude of Art Education. The last fundamental theme is the historical summary of elected themes of Japanesse culture. Second part is focused on the art project, which insists on the Japanesse culture.

key words:
culture, interculturalism,multiculturalism, Japanese shool system, Japanese culture

• o b s a h

úvod 7
1 kultura 10
2 multikulturalimus, multikulturní výchova 14
3 projekt Varianty -interkuturní vzdělávání 22
4 multikultura jako inspirační zdroj pro výtvarnou výchovu . 24
5 východiska pro vlastní praxi 26
5.1 japonská literatura, poezie 28
5.2 japonské písmo 32
5.3 kniha 34
5.4 kaligrafie, malba 35
5.5 razítka 40
6 japonský vzdělávací systém 42
7 sebereflektivní bilance - ZŠ Vodičkova 50
7.1 pasportizace školy 51
7.2 první výtvarný úkol 53
7.3 druhý výtvarný úkol 57
7.4 třetí výtvarný úkol 60
7.5 závěr 63
7.6 ještě jednou autorské značky 64
8 sebereflektivní bilance - ŽŠ Korunovační 66
8.1 pasportizace školy 67
8.2 první výtvarný úkol 68
8.3 druhý výtvarný úkol 72
8.4 třetí výtvarný úkol 75
8.5 čtvrtý výtvarný úkol 77
8.6 závěr 80
9 textové přílohy 82
10 obrazové přílohy 93
11 seznam literatury 135

• ú v o d

Diplomovou práci jsem věnovala tématům multikulturní výchovy a japonské kultuře. Multikulturní výchově proto, že jsem potřebovala odborné ukotvení pro zpracování a následnou realizaci svého projektu v hodinách výtvarné výchovy inspirovaného japonskou kulturou.

Jelikož multikultura je velice široký pojem, ve své práci se dále dotýkám pojmu kultury jako takové. Vzhledem k vybranému tématu praktického projektu jsem zpracovala vybraná témata z oblasti japonské kultury.

Proč jsem zvolila právě japonskou kulturu? Můj výběr byl ovlivněn především osobním zaujetím a zkušenostmi s touto kulturou.

Diplomovou práci jsem rozdělila na dvě hlavní části. První část je věnována odbornému výkladu. Při jejím zpracování jsem vycházela z přečtené literatury, ale také jsem použila své vlastní názory a poznatky, které vycházejí z osobních zkušeností. Protože se jedná o autentické a tím pádem nezastupitelné zkušenosti, použila jsem v některých částech textu „ich" formu.

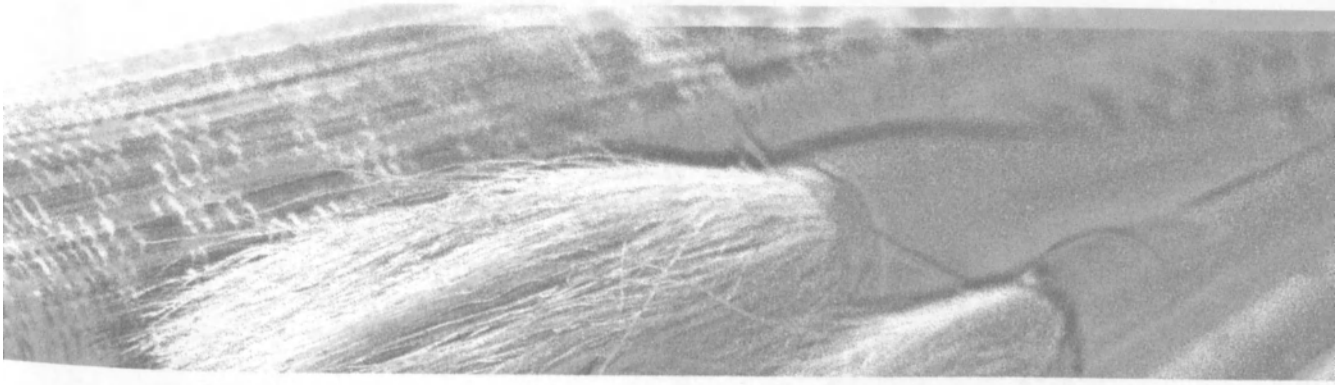
V druhé, praktické části zpracovávám poznatky z praxe. Na dvou základních školách jsem realizovala projekt v rámci výuky výtvarné výchovy.

Cílem celé práce bylo realizovat projekt a pokusit se zjistit, jaký je přístup dnešních dětí k jiným kulturám.

Při vyhodnocování jsem vycházela ze svého pedagogického deníku, který jsem si během praxe vedla. Dále jsem vycházela ze zúčastněného pozorování při výuce, z rozhovorů nejen s dětmi, ale také s pedagogy na školách, kde jsem projekt realizovala. Vedle toho jsem reflektovala moji

výuku s kolegyní, která byla přítomna v mých hodinách.

Přínosem pro praxi by pak mohla být zpracovaná didaktická řada s aktivitami, které je možno využít ve výuce výtvarné výchovy.



teoretická část

1 • kultura

Dříve než se začnu věnovat tématu multikultury, bylo by dobré se dotknout samotného pojmu kultury. Protože kultura je ústředním bodem multikultury. Je poměrně nesnadné tento pojem jasně vymezit. Vlastně to ani není možné, protože kultura je nazírána z mnoha úhlů pohledu, z mnoha různých sociologických, psychologických, antropologických, politických, ale i pedagogických směrů a systémů.

Kultura je v čase stále proměnlivá, není ukončená. Navíc žádná z kultur není ryzí, každá je složeninou mnoha jiných kultur, které se navzájem ovlivňují a vypůjčují si jednotlivé prvky, jež pak zakomponují do svého prostředí. Tyto vlivy zvenčí přinášejí další nové změny a posuny. Jaké mohou být konkrétnější pohledy na tento široký pojem.

Tak například z antropologického nazírání je kultura definována jako celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové v dané společnosti a pomocí socializace je předávají dalším generacím. Tato definice je brána opravdu zeširoka, ale najdeme v ní jeden klíčový bod a tím jsou předepsaná pravidla chování. Tento bod ještě dále rozvádí sociolog Talcott Parson (Talcott Parson in Murphy1998; č. 32). Podle jeho pohledu nejen že kultura nastoluje pravidla, ale je také systémem určitých očekávání. Záleží pak na každém člověku, jak bude své chování podle očekávání druhých utvářet.

Kultura nejen určuje obecné společenské předpisy

jednáni, ale také zároveň každému umožňuje určitou svobodu. V tom se jednotlivé kultury od sebe liší. Každá má vlastní míru volnosti, kterou svým členům dává. Možnost projevit jejich individualitu. Kultura je podle tohoto pohledu návodem pro lidské chování a také symbolickým projevem životních zkušeností. Utváří každodenní chování, může být pomocným nástrojem pro přežití, a také poskytuje vysvětlení reality a morálních pravidel. Zároveň díky ní můžeme zkoumat nejen druhé, ale především sami sebe. Rozhodně to neznamená, že tento proces je pouze jednostranný. Kultura sice člověka může utvářet, ale na druhou stranu lidské potřeby a dispozice utvářejí kulturu.

Jinak zaměřený pohled na kulturu má Leslie White (Leslie White in Murphy1998; č. 31). Vidí kulturu jako systém symbolů, kde symbol je kterýkoli znak obdařený obecným nebo abstraktním významem. Znak může být sluchový nebo zrakový podnět, tedy jakýkoli zvuk nebo vizuální obraz, který znamená něco určitého. Symbolem se rozumí znak se širším významem. To, že člověk je schopný symbolizovat, znamená, že dokáže rozlišovat a zobecňovat. Pomocí symbolických systémů nacházíme ve světě smysl a význam, umožňuje nám se ve světě orientovat. Na to, jak vnímáme skutečnost má právě vliv kultura a její symboly. Ale opět tento pohled nedefinuje kulturu jako neměnný a absolutní systém, naopak. Různé kultury vytvářejí různé skutečnosti, které jsou výsledkem činnosti a myšlení lidí. Pak i symboly jsou vytvořené, ale také lidmi měnitelné. Jako prostředek socializace je zde chápána kulturní symbolika, která je předávána dalším generacím (Murphy 2006).

Poslední možnou definici, kterou zde uvedu, vyslovil Clifford Geertz (Geertz 2000). Ve své úvodní eseji k Interpretaci kultur uvádí: „Domnívaje se, společně

s Maxem Weberem, že člověk je zvíře zavěšené do pavučiny významů, kterou si samo upředlo, považuji kulturu za tyto pavučiny a její analýzu tudíž nikoliv za experimentální vědu pátrající po zákonu, nýbrž za vědu interpretativní, pátrající po významu." (Weber in Geertz; č.15).

Podle Geertze nelze kulturu hledat v neviditelných strukturách existujících v lidské mysli, ani v souborech vzorců lidského chování, takový pohled jsem uváděla výše. Ale vnímá kulturu jako symbolický systém, který leží vně lidského těla, není tedy dán vnitřní genovou výbavou, která ovládá chování živočichů. Prostřednictvím symbolů působí kulturní vzorce jako řídící mechanismy (plány, pravidla, instrukce, návody) pro řízení chování. Tyto kulturní vzorce mají dvojí podstatu, jsou zároveň modely pro lidské chování, ale také modely lidského chování. Dávají význam sociální a psychologické realitě. Lidé jsou na těchto vnějších mechanismech zcela závislí, bez nich by nedokázali fungovat. Lidské chování by bez nich bylo pouhým chaosem bezúčelných činů a výbušných emocí, lidské zkušenosti by byly zcela nepoužitelné.

Kultura spočívá v chování ovládaném významem a je podstatou lidského bytí, je pro všechny veřejná, a rovněž tak symboly. Jinak řečeno, kultura je veřejná, protože význam je veřejný.

Podle Geertze jsou kultury a jejich „rituály, paláce, technologie a sociální formace" podobné mapám nebo obrazům, které nejsou ideální, nemáme se na ně dívat v úžasu, ale máme je chápat jako texty ke čtení.

Tato představa kultury - textu velice změnila antropologické teorie a jejich budoucí praktikování (Geertz 2000).

Důležité je, tyto pohledy spojuje, jak by se daly shrnout. Kulturu tvoří člověk a zároveň je sám kulturou utvářen, pomáhá mu orientovat se ve světě, poznávat druhé, ale i sebe samého.

Navíc je prostředkem socializace. Žádná kultura není uzavřená vnějším vlivům, je neukončená, mění se. Tím, že je uměle vytvořena člověkem, lze ji chápat jako opak přírody (tak nahlíží na kulturu Lévi Strauss, strukturalismus založený na dualismech) (Lévi Strauss in Murphy; č. 45-46).
Dalším společným prvkem je jazyk. Jazyk je centrální součástí každé kultury, je také jádrem symbolických systémů. Jazykové symboly jsou sluchové znaky, kterým byly přiděleny abstraktní významy, ty pak sdílí členové dané jazykové komunity. Jazyk je navíc hlavním médiem, jeho prostřednictvím se předávají zprávy, informace, hodnoty. Díky tomu je zprostředkovatelem sociální interakce. Jazyk je tedy nezbytný pro vývoj všech kultur a společností. Je nejuspořádanější částí kultury, ale sama struktura jazyka je nezávislá na struktuře dané kultury (Murphy 2000).

2 • multikulturalimus, multikulturní výchova

Definovat multikulturalismus je stejně nesnadné, jako jednou definicí vystihnout pojem kultura. Rovněž tak na pojetí multikulturní výchovy nenajdeme jednoznačný názor v našem vzdělávacím systému. Pro srovnání jsem si vybrala dva pohledy na tuto problematiku. Jeden je od Jana Průchy (Průcha 2006) a druhý od Tomáše Hirta (Hirt, Jakoubek 2005).

Jan Průcha se více než ideologií multikulturalismu zabývá multikulturní výchovou. Tu definuje jako edukační činnost, která je zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, respektovat se a spolupracovat. Tento cíl by se měl naplňovat pomocí různých vzdělávacích programů ve školách, v mimoškolních zařízeních a také prostřednictvím reklamních kampaní a politických opatření. Ovšem skutečné efekty těchto snažení nejsou spolehlivě prokázány.

Samotný pojem multikulturní výchova byl v roce 1989 převzat z anglického multicultural education. U nás se používá označení výchova, ale to není zcela přesné, protože dominantní složkou je zde vzdělávání. Pokud má být poslání multikulturní výchovy naplněno, musí být subjekty podílející se na výchově (žáci, učitelé, veřejnost) dostatečně vybaveny znalostmi o jevech etnického, rasového a kulturního soužití. Kterých je,

především v oblasti školního vzdělávání, poměrně velký nedostatek. Ti, kteří jsou do výchovny zapojeni, musí brát ohled na to, že nelze působit na chování lidí přímo, není možné je měnit k nějakému žádoucímu stavu. Shrnuté by se dalo říci, že smysl multikulturní výchovy je v tom, jak skrze poznávání a porozumění naučit respektu, koexistenci a kooperaci.

Tato praktická edukační činnost je realizována především ve školách. Nejčastěji bývá v předmětech začleněna do témat, která se věnují charakteristikám jiných kultur. V RVP není přesné vymezení obsahu multikulturní výchovy. Nejedná se o samostatný vyučovací předmět, ale je takzvaným průřezovým tématem. Způsob, kterým ho škola bude realizovat ve výuce, a jaká bude časová dotace, je v kompetencích školy. Aby se dosáhlo cílů multikulturní výuky, je podmínkou, aby byla její náplň propojena se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů. Bohužel, v dnešní době praxe vypadá jinak. Asi největší překážkou je, že dosud nebyli učitelé na výuku multikulturní výchovy odborně připravováni. Požadavky, které jsou na výuku kladeny, jsou v podstatě nesplnitelné.

Další možností škol je účast na projektech. Jeden dlouhodobý projekt pod názvem Program Varianty vypracovala instituce "Člověk v tísni", jehož jednou částí se stala problematika multikulturního vzdělávání a interkulturalismu.

Multikulturní výchova je také oblastí vědeckých teorií a výzkumu. Má interdisciplinární charakter, využívá poznatky z etologie, interkulturní psychologie, z teorie komunikace a mnohých dalších oborů. V oblasti výzkumu jsou pak prováděny empirické výzkumy jevů jako například postoje příslušníků etnické nebo jazykové skupiny vůči příslušníkům skupiny jiné, vnímání a respektování odlišností v komunikaci jednotlivých etnických skupin nebo problémy ve výuce dětí imigrantů v hostinské zemi.

Při jakémkoli způsobu realizace by neměli učitelé přistupovat k žákům a studentům s tím, že nemají žádné určité znalosti, postoje a hodnoty vztahující se k multikulturní realitě, ve které žijí. Tyto znalosti a postoje si děti utvářejí vzhledem k svému prostředí spontánně na základě toho, co jim předkládají média, co slyší od svých rodičů, vrstevníků apod. Učitel pak musí počítat s tím, že bude ve výuce pracovat s více či méně zformovaným etnickým vědomím žáků. Změnit takto vytvořené postoje, které se formují především na základě vlastních zkušeností, je velice složitý a obtížný proces. Především o to více, pokud se učitel pokusí změnit negativní emocionální vztahy.

Často jsou tyto stereotypy zjednodušené (z největší části jde o předsudky), vztažené pouze z jediné zkušenosti na celou etnickou nebo národnostní skupinu. Pro vznik a vývoj předsudků je opět rozhodující prostředí, ve kterém jednotlivec vyrůstá. Je významně ovlivněn typem sociokulturního profilu rodiny. Například rasové předsudky se častěji vytvářejí v rodinách s nižším sociokulturním statusem a s nižší úrovní vzdělání rodičů. K tomu, aby učitel vhodně a citlivě uměl, velice osobní pohledy formovat, by podle mého názoru měl mít znalosti z interkulturní psychologie, etnologie a sociologie. Ale mít také dobré didaktické dovednosti, jako komunikace s žáky a rodiči z cizích zemí (Průcha 2006).

Podle Průchy je u pedagoga navíc nutná interkulturní kompetence. Tedy jakási způsobilost začleňovat se ve vlastním jednání, respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů.

Jak vypadá realita? Běžná představa je ta, že multikulturní výchova je zaměřena hlavně na „ty jiné". Zcela se opomíjí vlastní kulturní sebereflexe.

Podle Průchy si žáci musí nejprve uvědomovat své vlastní

kultury, dříve než začnou poznávat jiné. Jinak by se nemohli srovnávat s příslušníky jiných kultur. Toto uvědomování lze chápat jako poznání vlastní kulturní zakotvenosti. (Můj pohled na věc se od tohoto liší. Neviděla bych to tak radikálně. Jistě, je dobré poznávat a orientovat se ve vlastním kulturním prostředí, ale nemyslím si, že je to podmínkou pro poznávání nových možností nebo dokonce poznávání sama sebe. Myslím si, že často se lidem otevřou nové obzory, které se mohou týkat i vlastní osobnosti člověka, právě díky kontaktu s jinou kulturou. To je přímo moje vlastní zkušenost, kterou mi umožnilo získat setkání s japonskou kulturou a posunulo mě dál.)

Průcha si také klade otázku, jakou formou žákům předkládat informace týkající se kultur. Je správné přesvědčovat žáky, aby věřili, že všechny kultury jsou stejně hodnotné, vyspělé, se stejným vkladem do rozvoje civilizace? Nebo, že hodnoty, které kultury přinášejí, nemusí být vždy viditelné z pohledu naší vlastní kultury? To, jak bude učitel výuku pojímat, je jen na jeho rozhodnutí, ale měl by počítat s tím, že svým rozhodnutím bude dále formovat postoje žáků.

Jak by se měl učitel správně rozhodnout, být nezaujatý, spravedlivý ke všem stranám, na to "návod" nikde není. Naopak, objevují se spíše kritiky multikulturní výchovy. Nejvíce je jí vytýkáno, že místo aby bořila etnické diference, naopak je vytváří a prohlubuje. Rovněž se dává důraz na jednotlivé individuální rozdíly kultur. Učitelé dětem předkládají většinou jen pouhé fragmenty, snaží se hledat jakési esence kultur. Tím jen napomáhají k prohlubování nacionalistických dogmat (Průcha 2006).

Jak se na problematiku multikulturalismu dívá Tomáš Hirt (Hirt, Jakoubek 2005). Pro multikulturalismus chybí jednoznačné vymezení, existuje mnoho definic. Je nahlížen buď

jako určitý typ politické situace, jako vědecká teorie, nebo jako koncept, diskurz či ideologie. Jako ideologii, která se zabývá názory o rovnocennosti lidských kultur, ji uvádí také Jan Průcha (Průcha 2006). A právě tyto ideje vedly k podpoře výuky dětí z etnických menšin nebo imigrantů. Ale často se výraz multikulturalismus používá bez jakéhokoli bližšího určení.

Hirt se k pojmu vymezuje jako k diskurzu, který v sobě nese deskriptivní, normativní a praktickou dimenzi. Multikulturalismus chápe především jako způsob, kterým je možné nazírat současnou komplexní společnost. Vychází přitom z kulturních rozdílností, jimiž jsou jednotlivé společnosti protkány.

Samotné kořeny ideologie sahají do druhé poloviny 60. let 20. století do USA. Vznik je spojen s tak zvaným etnorevitalizačním hnutím. Jeho cílem bylo politické uznání svébytnosti různých skupin a komunit, které se odvolávaly na společný etnický původ. Tímto požadavkem se dostala do popředí také otázka kolektivních práv etnických minorit a uznání odlišných kultur. Multikultura tedy jinými slovy konstruuje vizi společnosti v níž vedle sebe koexistují různé etnické skupiny. Postupně se tato vize rozšířila do dalších států, kde docházelo k svébytným aplikacím v závislosti na místních pomínkách a historických souvislostech (Hirt, Jakoubek 2005).

I přesto najdeme dva aspekty, které jsou shodné pro všechna prostředí, těmi jsou provázanost s nacionalismem a etnopolitikou. Každé prostředí si konstruuje jakousi stejnost, „sociální konstrukt", a tím se nutně vytváří i konstrukce diference. Pak ti, kteří nejsou nositeli shodných znaků, jsou označeni za „jiné".

Tuto „jinakost", nebo dokonce „cizost" rozebírá Bernard Waldenfels ve své knize „Znepokojivá zkušenost cizího" (Waldenfels 1998). Jinakost druhých je podle něj připravena

v jinakosti vlastního „já". Opírá se také o fenomenologickou filozofii Husserla (Husserl in Waldenfels; č. 87-96). Ten jinakost definuje takto: „já vystupuji jako cizí pro ty, kdo jsou cizí pro mě". Tato myšlenka pak platí ve velkém i pro vlastní kulturu, jako pro „sféru vlastního". Obecně lze říci, že cizost začíná již u nás samých, tedy i u nás v domě. Zde se Waldenfens opírá o jedno haiku od Macua Bašóa.
(Macu Bašó in Waldenfels; č. 259)

„Bydlel v Kjótu
zatoužím při křiku
kukačky po Kjótu."

I když si myslíme, že něco dokonale známe, přesto nás to může znovu vytrhnout z navyklého klidu, ovšem pokud se chceme nechat překvapovat. Můžeme cizost u sebe samých ignorovat, ale pak najdeme všude jen to samé a jen sami sebe bez ohledu na to, kolik zemí poznáme, kolik míst procestujeme.

Cizí je odděleno od toho co známe, co je nám vlastní, jedná se tedy o dva protiklady. Nemůžeme být na obou těchto stranách zároveň. Stejně to platí o odlišnosti kultur. Nenajdeme nic, co by mohlo zvnějšku kultury Evropy a Dálného východu, spravedlivě rozdělit.

Téma cizího není jen fenoménem interkulturality a multikulturality, ale je také silným tématem a možným problémem moderního a postmoderního světa. Zkušenost cizího je i základním tématem fenomenologického myšlení, již zmiňovaný Husserle (Waldenfels 1998).

Ještě zpět k Hirtovi, k jeho pohledu na multikulturalismus. Multikulturalismus podle jeho názoru esencializuje ideu kultury, kultura se tím stává majetkem etnické skupiny, rasy. Klade příliš velký důraz na ohraničenost a vzájemnou

oddělenost kultur, proto dochází k ještě větší separaci. Kultura se stává jakýmsi odznakem skupinové identity, i když multikulturalistickým ideálem je integrace vyloučených skupin. U členů jednotlivých etnických skupin se pak předpokládá, že budou nositeli těchto podstat, těchto esencí, které se na skupinu vážou.

Ovšem nejvíce je kritizován za to, že ideál rovnosti naplňuje primárně na úrovni skupin a až sekundárně na úrovni jednotlivců.

V dnešní době je multikulturalismus brán jako výraz, který popisuje stav dnešních společností, a tím zároveň utváří i jejich charakter. To vede k tomu, že teorie začíná splývat se skutečností, ke které sama odkazuje. Proto by bylo vhodnější chápat teorii jako deskriptivni schéma společenské reality.

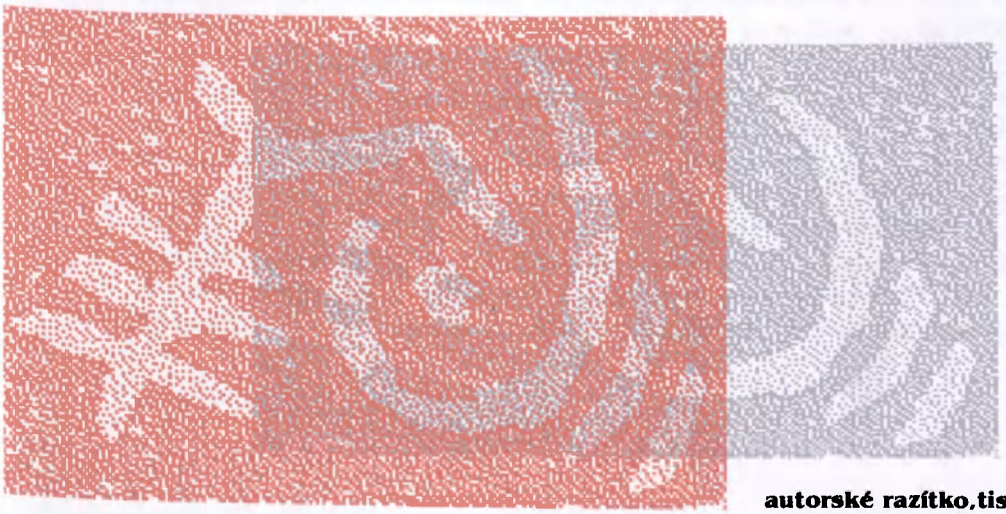
Jak vidí Hirt naplňování těchto etických ideálů v rámci multikulturní výchovy. V ideálním případě by měl být učitel schopen rozpoznat, s jakou etnickou identitou dítě do školy přichází. S touto identifikací pracovat a brát ji jako základ pro výukové aktivity. Děti by se měly naučit přijímat svoji etnicitu a zároveň etnicitu druhých. Tak opět dochází k deskriptivním a normativním východiskám. V tomto bodě se Hirt shoduje s Průchou, tedy že multikulturní výchova vytváří etnické diference a jiné společenské rozdílnosti. Multikulturní výchova vybírá jen malé výseky, symbolické prvky, které prezentují danou kulturu nebo etnikum. Hirt navíc kritizuje výuku v tom, že zavádí jen jeden typ společenského odlišení, tím přetváří to jiné na stejné. Díky tomu nenaplňuje další z cílů, rozvíjení mnohotvárnosti.

Hirt nabízí možnou cestu, jak se pokusit tyto nedostatky napravit. Obsah výuky by se měl prvotně zaměřit na vlastní minulost - a to kriticky, neideologicky. Vzdělávací programy by měly obecně směřovat k denacionalizaci, v ideálním případě

k úplné deideologizaci pohledu na svět. Ale na druhé straně k otevřenosti vůči odlišným životním potřebám, orientacím, hodnotám a podobně.

Další možnost jak odesencializovat multikulturu jako takovou, nabízí Terence Turner. Inspirovaný kritickou teorií předkládá „kritický multikulturalismus". Odmítá pojímání kultur nebo jednotlivých skupin izolovaně. Je proti unifikovanému konceptu identity. Naopak skrze kritickou teorii nazírá na lidský subjekt jako na polycentrický, nestálý.

K této toerii se hlásí také J. Kinchloe (Kinchloe in Hirt, Jakoubek; č. 61) a S.R. Steinberg (Steinberg in Hirt, Jakoubek; č. 61). Jejich hlavní otázkou je, jak se kritický multikulturalismus podílí způsobem ekonomickým, sémiotickým, politickým, výchovným a institucionálním na produkci rasismu, sexismu a třídní předpojatosti. Velkou pozornost pak věnují oblasti vzdělávání. To zastřešují kritickými otázkami : „Jak si konstruujeme struktury našich přesvědčení? Jak si osvojujeme hodnoty, jichž využíváme k podložení našich romantických životů? Jak identifikujeme sami sebe, když se vztahujeme k jiným lidem?" (Hirt, Jakoubek 2005).

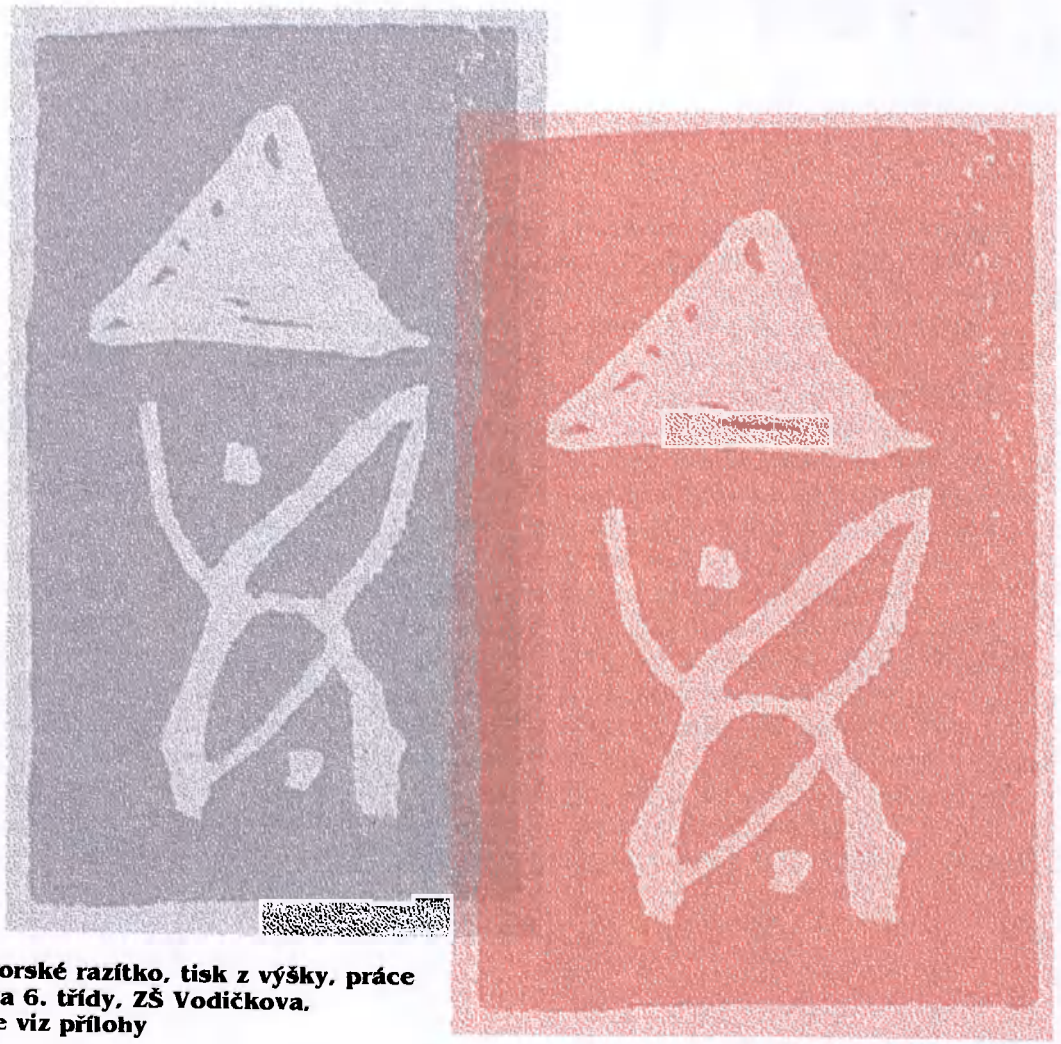


autorské razítko,tisk z výšky práce žáka 6. třídy ZŠ Vodičkova, více viz přílohy

3 • projekt Varianty - interkulturní vzdělávání

Program Varianty je úzce spojen s dalšími vzdělávacími aktivitami společnosti Člověk v tísni, například projekt Jeden svět na školách. Program má za cíl přispět k rozvoji jednotlivce, který se dokáže orientovat v současném světě, kriticky přistupuje k informacím, názorům a zároveň pozitivně ovlivňuje život společnosti, ve které žije. Projekt Varianty - interkulturní vzdělávání má za cíl zavést tento typ vzdělávání do vzdělávacího systému. Interkulturní vzdělávání by nemělo být dalším vyučovacím předmětem, nebo být realizováno pouze v rámci mimoškolních aktivit, ale mělo by se prolínat každodenním školním životem. To je cílem Variant II. První fáze projektu (od ledna 2001 do července 2002) byly zaměřeny především na činnosti mimo výuku. U projektů se podařilo cíle splnit. Celkově má toto vzdělávání za cíl nejen zprostředkovat žákům možnost poznání vlastního kulturního zakotvení, nýbrž i porozumět odlišným kulturám, rozvíjet smysl pro spravedlnost a toleranci, pomoci najít žákům cestu k porozumění různým způsobům života, myšlení a vnímání světa. Snahou je naučit lidi komunikovat, kooperovat s příslušníky jiných sociokulturních

skupin. Obecně řečeno, jde o přípravu na život v multikulturní realitě. Při realizaci je věnována největší pozornost metodám aktivního učení a individualizaci výuky, to napomáhá rozvoji jedinečných předpokladů každého žáka ve skupině dětí. (http://www.varianty.cz/)

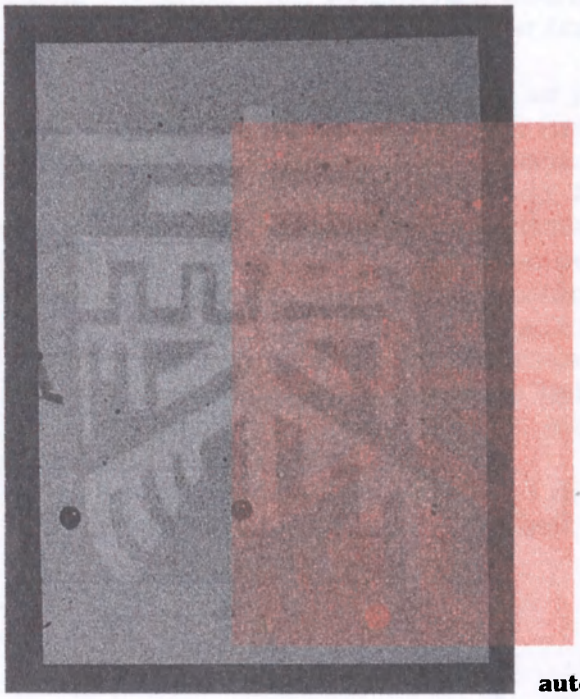


autorské razítko, tisk z výšky, práce žáka 6. třídy, ZŠ Vodičkova.
více viz přílohy

4 • multikultura jako inspirační zdroj pro výtvarnou výchovu

V rámci edukačního procesu by bylo přesnější užít pojmu interkulturní vzdělávání. Tento pojem je daleko komplexnější, než-li pojem multikultura a zkvalitňuje termín vzdělávání. Prolínají se v něm všechny možné směry vizuální gramotnosti, systém dovedností a kompetencí, kterých by měli dosáhnout účastnící edukačního procesu. Vedle toho v sobě zahrnuje cíle multikulturní výchovy. Pro interkulturní společnost je zásadní komunikace, dialog mezi jejími členy, výměna zkušeností, vzájemné obohacování, uznávání a respektování odlišných sociokulturních skupin. Pokud mluvíme pouze o multikulturalitě, pak se jedná o jednu kulturu, do níž spadají veškeré kultury jejích minorit, subkultur různých sociálních skupin, se všemi sociálními, etnickými, sexuálními a generovými jedinečnostmi. Právě pojem interkulturalita používají tvůrci Programu Varianty. Multikulturní může být podle jejich názoru každá společnost, ve které koexistují alespoň dvě sociokulturní skupiny, ale může v ní docházet k segregaci nebo diskriminaci. To někdy neberou učitelé výtvarné kultury na zřetel, nepracují s tím, že děti přicházejí do školy s různými sociálními vazbami, které jsou ukotveny v kultuře, ve které děti vyrostly. Učitelé někdy zapomínají vnímat

děti jako individuality. Právě prostor multikultury a interkultury se může stát velkým inspiračním zdrojem pro výuku výtvarné výchovy. Žáci a studenti se sami mohou, díky množství informačních zdrojů, seznamovat a vstupovat do prostoru jiných kultur. Stejně tak pedagog má možnosti pro svoji výuku čerpat z mnoha zdrojů. Měl by však brát v úvahu, že reálné kulturní artefakty, které mohou děti vzít do ruky, vidět je na vlastní oči, jsou pro ně daleko více motivační, než podněty nabízené médii. Informace předkládané médii mají způsob sdělení podle charakteru daného média, s tím by měl pedagog kriticky pracovat. Stejného kritického srovnávání a zkoumání by se měli učit i žáci a studenti. Je důležité dát dětem prostor k vyjádření se k současnému stavu kultury, také k subkultuře, z které dítě přichází. V dialogu prozkoumat možné vztahy mezi kulturami. Dát dětem možnost kulturní identifikace, tím tvořit samy sebe, vlastní osobní identitu (Fulková 2008).



autorské razítko, tisk přes sítko, práce žáka 7. třídy ZŠ Vodičkova, více viz přílohy

5 • východiska pro vlastní praxi

Jako téma projektu, který jsem realizovala během školních praxíjsem si zvolila japonskou kulturu. Téma je to více než náročné a především velice rozsáhle, proto jsem byla nucena, také z časových důvodů, vybrat takovou zástupnou část tématu, která se mi zdála v tak krátké době realizovatelná, pro žáky dostatečně srozumitelná, zajímavá a něčím přínosná. Jako nosný zdroj inspirace jsem vybrala japonskou tradiční poezii a tušovou malbu.

Myslím si, že s tématy týkajícími se japonské kultury se žáci na našich školách setkávají jen vzácně (např. edukativní program galerie Rudolfinum „Japonsko očima toulavého psa" k výstavě fotografií Shomei Tomatsu „Kůže národa 2007") (Fulková, Ishikawa 2007). Proto jsem předpokládala, že téma by je mohlo, alespoň některé, trošku zaujmout. Také se domnívám, že mnozí lidé (nevyjímaje žáky a studenty ve školách) se již setkali s dnes poměrně moderními pojmy jako manga, kaligrafie (čínské znaky), sushi, geisha, ale jejich představy o pravém významu těchto slov jsou více než zkreslené. Mým záměrem bylo, mimo jiné, u dětí zjistit tyto prekoncepty (Slavík, 1995), dále s nimi pracovat a popřípadě je uvést na pravou míru.

Dalším z důvodů mého výběru byl důvod osobní. O japonskou kulturu se zajímám poměrně dlouhou řadu let.

Prvním impulsem bylo právě setkání s tradiční japonskou poezií (především forma haiku) a také zájem o japonskou kaligrafii. Studovala jsem grafiku, typografickou úpravu a písmo, a proto jeho možné formy a vizuální podoby mě stále více zajímaly. To už byl jen malý krok k tomu, abych začala studovat a učit se psát japonskou kaligrafii. Studovala jsem ji pět let (bohužel galerie YŮ YŮ v Praze, kde kurzy probíhaly, musela být zrušena). Účastníci kurzu měli možnost se přihlásit do korespondenčního kurzu a dálkově studovat kaligrafii v tokijské škole kaligrafie, „Fuji school" (http://www.nihonshodou.ac.jp/). Této možnosti jsem využila i já. Každý měsíc nám ze školy posílali cvičebnice, kde jsme měli od japonských učitelů předepsané vzory textů (původní texty většinou čerpaly ze starých čínských předloh, které byly též otištěny). Učili jsme se psát písmo znakové (převzaté z Číny), ale i hláskové (užívané při psaní poezie). Na konci měsíce jsme naše nejlepší práce posílali zpět do školy v Japonsku, kde je učitelé ohodnotili. Pokud jsme uspěli, postoupili jsme na další stupeň obtížnosti (podobné jako například u bojových umění) a postupně jsme také psali složitější formy písma. Asi vrcholem celého mého studia byla možnost jet do Japonska.
(viz přílohy 10.15.1. - 10.15.17)

Bylo pozváni vedením školy na krátký letní kurz kaligrafie a zbytek času jsme věnovali cestování po Japonsku. Zážitek to byl opravdu nezapomenutelný, také proto, že celý program byl pod vedením naší učitelky, která byla Japonka a poměrně důsledně trvala na přesném dodržování jak všech pravidel, tak denního časového harmonogramu (náš itinerář byl do poslední minutky pečlivě naplánován a nedovoloval sebemenší odchýlení z předepsané trasy) i na ostrém pracovním nasazení během kurzu kaligrafie. Díky tomuto tvrdému režimu jsme za osmnáct dní v Japonsku viděli a zažili více než za měsíc dovolené, který absolvuje běžný Evropan. Také nám naše učitelka neustále

důrazně připomínala, že nejsme na žádných prázdninách. Inu - japonská přesnost, houževnatost a nezdolná píle. Ani tak silný zážitek mě neodradil, naopak jsem se o Japonsko a především o lidi, s kterými jsem se později setkala, začala ještě více zajímat.

Nyní něco málo k samotné historii japonské poezie, kaligrafie a písma, z níž jsem čerpala při sestavování obsahů mých hodin výtvarné výchovy, realizovaných během školních praxíc (na ZŠ v sedmých třídách). Tento text jsem připravila také pro žáky, samozřejmě ve verzi přizpůsobené jejich věku - tedy jednodušší pojetí textu a ve zkrácené formě (viz přílohy str.83-86).

5.1 • japonská literatura, poezie

Vývoj tradiční japonské literatury trval zhruba dvanáct století a její počátky - tedy literární památky psané v japonském jazyce - najdeme již na začátku osmého století. Ale první texty nejspíše vznikly již ve stoletím šestém, jednalo se zejména o náboženské texty, ale ty byly zpočátku psané v čínštině. Za nejstarší písemnosti napsané Japoncem se považuje text „ústavy" z roku 604 a komentáře k buddhistickým sútrám z let 606-622. Asi nejdůležitější je období doby Heian (9. až 13. století, období literatury klasické), kdy došlo k rozkvětu japonské národní kultury, a tedy i písemnictví, především prozaické formy. Mezi významné tvůrce literatury patřily v první řadě ženy, pocházející z úzkého okruhu dvorské aristokracie (Boháčová,Winkelhoferová 1987).

V období středověké literatury (13. až druhá polovina 16. století) se začal daleko více projevovat vliv buddhistického učení, a proto se buddhistické kláštery staly středisky vzdělanosti. V 16. století nastává věk novověké literatury (předmoderní), příchodem 17. století končí éra aristokratické literatury a nastupuje literatura lidová. V tomto období vzniká mnoho nových literárních forem a žánrů, tedy i poezie.

Literatura hrála vždy významnou roli v celé japonské kultuře a společnosti. Krásné slovo se stalo potřebným ve všech dobách, literatura byla chápána jako forma, kterou bylo možné umělecky zaznamenávat dějiny japonské společnosti. Ačkoli je historie japonské literatury dlouhá, má jeden zásadní charakteristický rys. Vyvíjela se vždy v kontinuitě, navazovala na oblasti tematické, na literární formy, ale také na estetické ideály. Tato tendence je nejviditelnější právě v oblasti poezie. Nová nastupující básnická forma téměř nikdy zcela nevytlačila předchozí formy. Na příklad krátké jednatřicetislabičné básně tanka (nejvýznamnějším souborem těchto básní je „Sto básní") se psaly před tisíciletím, ale i v době moderní. Ale již od samého počátku, tedy od osmého století se všechny literární formy vyznačují jedním společným rysem, a tím je stručnost ve výrazu. Tato tendence je opět nejnápadnější v oblasti poezie (Boháčová, Winkelhöferová 1987).

Pro Japonce je poezie velmi bohatým zdrojem čerpání vědomostí o složitých vztazích mezi myslí a světem. Již od nejstarších dob se v Japonsku pěstovaly dva směry poezie, kanší (v překladu znamená chanské verše) a waka (což jsou japonské písně). Svým způsobem tyto dva souběžné proudy navíc představují působení vnějšího a vnitřního světa. Podněty pro básně kanší přicházejí z vnějšku, z kontinentální Číny, kdežto waka mají svůj původ v domácí kultuře. Proto se také v případě kanší prosazuje více forma, ale v případě waka je na prvním místě obsah básní.

Básníci píšící kanší museli spoléhat na znalost cizího jazyka (čínštiny) cizí poetiky, kulturní tradice, reálií. Kdežto básníci píšící formou waka měli možnost dát důraz na cit pro vlastní řeč, domácí prostředí, společnosti (Švarcová 1999).

V klasickém období byla poezie v Japonsku institucí, existovalo ministerstvo pro japonskou poezii. Mnoho básníků se věnovalo oběma disciplínám. Prostřednictvím básní kanší se nabízela možnost otevřít se podnětům cizího světa, který básníci dokázali přijmout za svůj a sžít se s ním. Na druhé straně díky básním waka mohli básníci projevit umění otevřít své nitro vnějšímu světu. Na umění vyjadřovat se ke světu byl v poezii kladen vždy velký důraz, neboť existuje přesvědčení, že pojmenování není pouze označením, ale je samotnou esencí svého objektu.

Nejpopulárnější formou básní se staly haiku, což jsou sedmnáctislabičné verše. Tématy básní se staly dva velké okruhy, které jsou nosné v podstatě pro většinu japonského umění, a to jsou láska a příroda. Příroda byla v japonské tradici vždy chápána jako neoddělitelná součást lidského života, proto se přírodní symbolika a tematika nedílně propojila s literární tvorbou.

Dalším důležitým prvkem, který opět kontinuálně přetrvával po mnoho staletí, byly určité estetické ideály, určité požadavky krásna, které spoluvytvářely celou japonskou kulturu a životní styl v té které době.

Estetický a poetický princip básní pak usiloval o to, aby básně vyjadřovaly něco hlubšího, než pouhé významy slov. Jakousi nadskutečnou krásu, skrytý smysl, něco nejasného a tajemného pod povrchem. Podle tradičních představ japonské estetiky hodnota umění spočívala právě v tom, že pomáhá odhalovat na první pohled neviditelná tajemství přírody, života a člověka. Tento požadavek dokonalé krásy vytlačil z tradiční japonské literatury a z umění věci napohled nehezké, odpudivé.

Naturalistické tendence se pozvolna začaly vracet do umění až v moderní době.

Estetická vybroušenost, jemná a poetická krása, melancholie, ocenění a smíření se s životem byly blízké básníku poezie haiku Macuo Bašóovi (1644 - 1694) (Bašó in Boháčová, Winkelhöferová; č. 142-143), (Bašó in Líman 1996; č. 10-13) a jeho básnické škole. Bašó se stal jedním z nejuznávanějších básníků. Samo haiku se stalo nejkrásnější a zároveň nejpoulárnější básnickou formou. Tato forma se vyvinula odtržením prvních tří veršů z haikai ne renga, což byly vtipné básně oblíbené ve středověku a novověku. Bašó si vytvořil svůj osobitý styl, který ovlivnil pozdější tvorbu haiku. Bašó kladl důraz na přirozenost, úspornost výrazu, přinášel novou symboliku všedního života a přírody a to vše zastřešoval zenovou mnohoznačností, paradoxy. Jeho poezie dává čtenáři dostatek prostoru k domyšlení filozofického poselství básně, tím přináší hluboký estetický zážitek. To vše s lehkostí a nenásilností. Již za života se Bašóovi dostalo pocty největšího mistra haiku. Sám však prohlašoval, že každé malé dítě dokáže složit dobré haiku, dětskou nekonvenčnost a čistotu pohledu si dokázali zachovat všichni mistři haiku (Boháčová, Winkelhöferová 1987).

Já jsem pro svůj projekt vybrala haiku od básníka Kobajašiho Issae (1763 - 1827) (Líman 2006), který je dnes vedle Bašóa a Busona (Buson in Líman 1996; č. 13-14) považován ze třetího největšího mistra poezie haiku.

Kobajaši v dětství hodně trpěl, jako malému mu zemřela matka a později v dospělosti ztratil všechny děti. To vše ovlivnilo a formovalo jeho tvorbu. Jeho „dětmi" se tak stala všechna živá stvoření - sýkorky, vrabci, želvy. Vybíral si především ta nejmenší, ukřivděné - moucha, vrabec, brouk, hubená žába, blecha. Jeho pohled na přírodu a celý svět má v sobě až vesmírnou toleranci a dětskou čistotu. Obohatil haiku o zcela nové citové i tematické

polohy. Velice si vážil volnosti v životě i v poezii, a proto neuznával ustálená pravidla o volbě slov, čistotě jazyka a vnitřním dělením haiku (Issa in Líman 2006; č. 9-18).

Jeho básně jsou srozumitelné i pro žáky základní školy. Nepředpokládala jsem, že v nich budou hledat hlubší dimenzi skrytou v poezii haiku, která bývá často propojena se zenovým myšlením a východní kulturou. Jen jsem měla za cíl, aby báseň uchopili podle vlastního vidění, aby v ní dokázali najít příběh, obraz. Pokusili se propojit text s vlastní zkušeností, znalostmi a vizuálními představami. (viz přílohy str.90-92)

5.2 • japonské písmo

Dále jsem chtěla žáky seznámit s japonskou kaligrafií. Vycházela jsem z japonské tušové malby a ta je s kaligrafií ale i s haiku úzce propojena.

Japonci své vlastní, původní písmo neměli, ani se původně nepokoušeli vlastní grafický systém vytvořit. První písmo, s kterým se seznámili, bylo znakové písmo čínské. Nejdříve se s ním setkávali v podobě nápisů na kovových artefaktech, jako byly mince, meče, bronzová zrcadla. Ale je těžko říci, zda v té době již chápali pravou funkci písma, nebo ho považovali jen za pouhé ornamenty (Boháčová, Winkelhöferová 1987).

Podle kronik přinesl první písmo do Japonska v roce 285 učenec Wani z korejského království Pekč. Ale aktivně se Japonci s principem písma seznámili až asi na počátku 5. století. Příliv čínských písemností zesílil, když v 6. století pronikl do Japonska buddhismus a také narostly styky s asijským kontinentem. Tak se dobrá znalost čínského jazyka a písma stala v Japonsku, stejně

jako v dalších zemích východní Asie sousedících s Čínou, nejdůležitějším atributem každého vzdělance.

V průběhu času se navíc začaly objevovat první pokusy aplikovat čínské znakové písmo na japonštinu. Protože přímé použití čínského znakového systému bylo pro japonštinu vyloučeno, oba jazyky se od sebe zásadně liší. Čínština byla ve svém počátku jednoslabičná, podle toho se také vyvíjelo písmo. Každá slabika se tedy rovnala jednomu slovu, které mělo svůj znak. Také gramatika se od japonské liší. Japonština byla a je naopak víceslabičná, se slovosledem odlišným od čínštiny, se složitým slovesným časováním. Také fonetické rozdíly jsou velmi podstatné. Právě proto vzniklo v 5. a 6. století „sinojaponské" čtení znaků, při kterém se znaky četly v čínštině, ale s pojaponštěnou výslovností. Později byla k čínským znakům ve shodě s jejich významem přiřazována i japonská slova, ale „sinojaponské" čtení čínských znaků zůstalo platné dodnes (a to i několikeré u jednoho znaku).

Důležitý pokrok představovalo fonetické použití čínských znaků, jednotlivé slabiky japonských slov se přepisovaly čínskými znaky s výslovností co nejbližší příslušné slabice. Tím vznikl systém nazvaný abeceda manjó. Z které se pak stálým zjednodušováním grafické podoby znaků vyvinuly pozdější soustavy japonského písma, hlavně slabičné abecedy katakana a hiragana. (viz přílohy obr. 9.2.1 - 9.2.4)

První slabičné písmo katakana se ustálilo v 10. století a již od začátku se používalo hlavně v úředních dokumentech. Na začátku doby Heian se při psaní poezie a dopisů začalo užívat písmo sógana. Bylo psané v kurzívním „trávovém" stylu sóšo. Sóganou psaly především ženy, a proto byla často nazývána ženským písmem. Tímto písmem nepsaly jen poezii, ale také prózu, právě ženy byly zakladatelkami japonské prozaické literatury.

Druhé slabičné písmo hiragana vzniklo v 10. století, když se v sóganě ještě více omezil počet používaných znaků. Hiraganou se psaly literární texty a měla v sobě od počátku měkkost a ladnost. Katakana se naopak psala vždy ostřejšími a hranatějšími tahy.

Ženy ve svých literárních dílech znaky moc často nepoužívaly, ale vzdělaní muži je užívali i v japonštině, to nejen pro přepis slov čínského původu, ale také pro slova čistě japonská. Slovesné koncovky se zpočátku psaly katakanou, později se více vžila hiragana. Vznikl styl smíšený ze znaků a kany, tedy slabičné abecedy, se stal standardem zápisu japonštiny používaným do současnosti (Boháčová, Winkelhöferová 1987).

Japonský grafický systém je opravdu velmi složitý a skládá se vlastně ze tří soustav písma. Jednak z čínských znaků mající více možností čtení (japonské a sinojaponské), jednak ze dvou slabičných abeced - hiragany a katakany. Japonské písmo se tradičně, stejně jako čínské, psalo odshora dolů ve svislých řádcích, ty se řadily odprava doleva. Ale kratší texty (např. nadpisy, názvy) je možné psát v řádcích, přičemž znaky jsou psány zprava.

5.3 • k n i h a

Také knihy jsou v podstatě, z našeho evropského pohledu, řazeny odzadu. Titulní strana japonské knihy je tam, kde evropská kniha má stranu poslední. U mého projektu jsem se inspirovala typem knižní vazby, která není náročná na zhotovení ani pro žáky nemající s podobnou prací zkušenosti a nevyžaduje zvláštní materiál ani pomůcky, které by byly nutné při tvorbě vázané, nebo lepené vazby. Na dokončení práce žáků jsem tedy zvolila "japonské" skládání. To znamená, že jednotlivé strany nebo

dvojstrany se řadí za sebou a spojují se jako u leporela. Knihu je tak možné celou rozložit (chybí „třetí ořez", při kterém se běžně jednotlivé knižní listy od sebe oddělují). S touto vazbou se u nás můžeme setkat u autorských knih, kde se poměrně často využívá.

5.4 • kaligrafie, malba

Spolu s čínským písmem převzali Japonci také úctu ke kaligrafii. Stejně jako v ostatních zemí Dálného východu je i v Japonsku kaligrafie považována za svébytné umění, oceňované stejně jako malířství a básnictví, se kterými tvoří nerozlučnou trojici (Boháčová, Winkelhöferová 1987).

Tak jako v Číně, i v Japonsku bylo krásné písmo považováno za projev mimořádného charakteru, studium kaligrafie bylo proto vždy důležitou součástí výchovy a vzdělávání. Tento obdiv k umění kaligrafie trvá i dnes, dodnes jsou mistři kaligrafie velice uznávaní umělci, jejich díla jsou vysoce ceněna.

Když jsem začala sama kaligrafii studovat, byla jsem zpočátku velice překvapena, že kurzy navštěvuje poměrně velký počet Japonců a jeden den byl vyhrazen pouze pro japonské děti, které s kaligrafií začínaly. Tenkrát by mě vůbec nenapadlo, že kaligrafie je mezi Japonci všech věkových kategorií stále vyhledávaná a ceněná.

Navíc mistři kaligrafie dokázali výborně reagovat i na vizualitu moderního umění. Není nutné, aby kaligraf opakoval jen staré čínské vzory, často si mistři vytvoří svůj osobitý styl, kterým se prezentují.

Kaligrafie je inspiračním zdrojem také pro jiná umělecká vyjádření. Východisko pro svoji tvorbu v ní našel například Toshihiro Haman. Kaligrafické znaky převádí do velkoformátových

trojrozměrných sítotisků. V jeho práci stále dominuje symbolická funkce, jak to u umění Východu bývá, ale hledá nové způsoby vyjádření. Smysl zůstává, mění se jen jazyk. Stejně inspirativní je pro jeho práci klasická japonská architektura, jejíž tvary opět zjednodušením také převádí do kaligrafických znaků. Znak se najednou stane monumentálním trojrozměrným objektem, ve kterém se jeho původní smysl rozostří. Jeho práce je navíc úzce propojena s filozofií zenu, překonávání vlastního já, díla v sobě nesou znaky meditace a harmonie (Kowalská 1997).

Osobnost malíře a kaligrafa nadto spojují materiály a náčiní. K malbě i psaní se používají štětce, jsou vyrobeny z bambusu a srsti různých zvířat (koňská srst, ovčí, králičí atd.), záleží, jak tvrdý či měkký štětec je zapotřebí. I když dnes je objevil nový směr kaligrafie, ve které se umělec může zdokonalovat. Začala se vyučovat kaligrafie, psaná „propiskou", tento jinak v Japonsku denně používaný způsob psaní byl povýšen na umění. (viz přílohy obr. 10.11.1, 10.11.2)

Vedle štětce je nezbytná tuš, k procvičování se používá již namíchaná, trvanlivý roztok. Ale jinak se tuš (pevný špalíček) roztírá na speciálním, jemně vyhloubeném kameni v trošce vody. Pokud chce být kaligraf opravdovým mistrem, měl tuto vodu sbírat při rozbřesku z listů lotosu, protože to je voda seslaná přímo od Buddhy. Kámen, na kterém se tuš roztírá, je pórovitý a tuš se díky tomu obrušuje, zde se barví a ředí vodu. Musí se počítat s tím, že natřená tuš dlouho nevydrží, je čistě přírodního původu a rychle chytá plíseň.

To mi připomnělo opět můj výlet do Japonska. První noc ve škole kaligrafie, kam jsme byli pozváni, nás naše učitelka donutila do tří hodin do rána ručně třít tuš. I když ve škole byly k dispozici „třecí stroječky", dost bychom se divili, kdyby si Japonci tak zdlouhavou činnost nedokázali usnadnit. Nastolená disciplína naší učitelky nám však žádné úlevy nedovolovala, každý proto musel

natřít čtvrt litru tuše, pěkně poctivé a husté. Jaké bylo naše překvapení, když ráno nastoupili japonští studenti s „umělou" připravenou tuší. Mohlo nás potěšit jen to, že nás pochválili za vzornou přípravu. Ale zbytky nevypotřebované tuše jsme díky nesnesitelnému horku a vlhkosti, které se na tuši rychle podepsaly, mohli večer vylít.

Píše se černou tuší, ale i ta má mnoho odstínů, například modrý nebo hnědý. Červenou tuš používá při korekturách a předepisování vzorů pouze učitel.

Další podstatnou součástí je papír, i ten má mnoho možností. Liší se hladkostí, gramáží, jeho volba záleží na typu psaného písma.

Jako tečka každého díla, kaligrafického ale i malířského, tu slouží osobní razítko umělce. K kterému se vyjádřím podrobněji v další kapitole.

Kaligrafie tvoří často podstatnou část obrazu, i když jen v podobě právě zmíněného razítka nebo komentáře k dílu či údaje o jeho vzniku. Malbu může provázet i báseň nebo rozsáhlejší prozaický text.

Je docela podstatné zmínit další bod spojující kaligrafii a japonskou poezii, a tím je téma přírody. Příroda je ve východních kulturách základem pro filozofie a velkou inspirací pro umění. Již čínský kronikář napsal o Japonsku, že je zemí hornatou, uprostřed oceánu, krajina je spíše líbezná než ohromující nebo dokonce skličující svou velebností. Umělec má možnost čerpat z výrazně odlišných ročních období s příslušnou flórou a faunou.

To vše okouzluje nejen umělce, ale všechny Japonce. Příroda tu není jen krásná, ale i posvátná, je sídlem bohů. Právě proto se příroda stala daleko dříve svébytným předmětem ztvárnění než v Evropě. Úzký vztah Japonců k přírodě se vždy projevoval i tím, že květiny, stromy i zvířata tu neztrácely svoji identitu, ale zanechávaly si ji při sebevětší stylizaci. Přestože náměty i stylizace

přišla do Japonska z pevniny, Japonci si sami začali hledat vlastní přístupy.

Jedním z nich je například namatoe, což označuje právě malířské dílo, které se liší zprvu námětem, později i formátem a stylem od maleb v čínském slohu. Malba namatoe byla v začátcích japonská především proto, že zobrazovala domácí náměty a scenérie. Ovšem nejstarší náměty z namatoe známe jen z literatury. Byly to malby na zástěnách, které představovaly čtvero ročních období, každoroční tradiční zábavy a zvyky charakteristické pro jednotlivé měsíce, nebo místa proslulá svoji krásou.

Obrazy měly úzký vztah k poezii, malíři zpravidla měli namalovat to, co vyjadřovala nějaká báseň, nebo naopak malba inspirovala k napsání básně, která se pak v kaligrafické podobě stala součástí obrazu.

Velice oblíbené byly také svitky zvané emakimono. Dodnes se píší kaligrafie tak zvaným „velkým štětcem" a ty se napínají na ozdobné papírové nebo hedvábné svitky, které mohou být i několik metrů dlouhé. Původně svitky sloužily i jako důležitá pomůcka k šíření buddhismu.

K oblíbeným námětům zenové malby patří zvířata, nejčastěji se objevovaly opice, divoké husy, želvy, ale i drobná příroda, všechny možné druhy hmyzu. To jsou stěžejní témata pro básníka Kobajašiho Issu.

Miniaturní ilustrace doprovázející básně haiku se jmenují haiga. Oba tyto žánry mistrovsky zvládal Josa Buson (1716 - 1783) (Buson in Boháčová, Winkelhöferová; č. 261-262). Byl následovníkem Bašóa, i když jeho témata jsou více ovlivněna romantismem a literárními čínskými vlivy. Tím, že velice často své básně doprovázel osobitými tušovými črty, byl považován za ideálního básníka.

Ve světě je asi nejznámější malíř Kacuši Hokusai (1760 - 1849) (Hokusai in Boháčová, Winkelhöferová; č. 260, 268).

Vedle malby se také věnoval klasickým japonským dřevořezům. Nejčastěji se lidem vybaví jeho soubor pohledů na horu Fudži. Ta je mezi Japonci velice oblíbeným cílem obdivu.

Když jsem byla v Japonsku ve škole kaligrafie, velice rychle se rozkřiklo, že naše další kroky povedou právě na horu Fudži. Způsobili jsme tím, nám nepochopitelný, poprask. Spousta mladých lidí v kurzu na Fudži nikdy nebyla. Také naše učitelka se na nás dívala s nepochopením a odmítla s námi vrchol zdolat. Stále jsme nechápali, až nám to vše osvětlila. Japonci horu milují, každý rok se dokonce pořádají běhy na vrchol a zpět, hora má i své „strážce" a na jejím vrcholu je klášter, ale nejvíce Japonci milují, když se mohou jen kochat pohledem na ni a obdivovat její proměny. Pohled na horu je jim dopřán téměř po celý rok. Kromě léta kdy je zahalena v mlžném oparu. Další důvod, proč jsme nebyli zcela pochopem, byl ten, že pokud se člověk na horu vydá, měl by výstup zopakovat za svůj život třikrát, teprve pak bude jeho počínání naplněno (Boháčová, Winkelhöferová 1987).

Já jsem si vybrala básnickou sbírku od Issa ještě z jednoho důvodu, a tím byl malíř Keisai (1764 - 1827) (Keisai in Líman; 199-203) původním jménem Masajoši, který básně doprovodil originálními ilustracemi. Jeho jméno málokdo zná, ale jeho umělecký přínos je nemalý.

Keisai byl Issův vrstevník, jednu dobu spolu také žili ve městě Edu a společně se zabývali poezií haiku. Issa psal básně a Keisai je ilustroval v naprosto kongeniálním stylu rjakugašiki. Díky této metodě dosáhl zjednodušení malířského motivu na minimální počet tahů, které zároveň motiv přesně vystihovaly a symbolicky vyjadřovaly jeho podstatu. Stručnost, drobnost a lehkost tahů se tak stala dokonalým malířským ekvivalentem k poezii haiku. Tento styl byl jeho vlastním vynálezem již před rokem 1800 a teprve později jej převzal Hokusai do své malířské patnáctidílné encyklopedie Hokusai manga, která vycházela v letech 1814 - 1849.

Právě móda obrazových alb manga (což doslova znamená „desetitisíce věcí") se rozšířila díky Keisaiovu vynálezu obrazových zkratek. Hokusai vstoupil do dějin, ale Keisai zůstal téměř neznámý. Přitom se Hokusaiovi přinejmenším vyrovnal, možná ho dokonce předčil množstvím nejrůznějších malířských stylů, kterými se vyjadřoval, než našel sám sebe (Líman 2006).

5.5 • razítka

Poslední, čeho bych se ráda dotkla, jsou již zmíněná autorská razítka. Jednak jsou nedílnou součástí snad všech uměleckých děl, literárních i výtvarných, jednak nejsou jen doménou východních kultur, i když tam mají asi nejrozšířenější a dodnes trvající tradici.

Také proto jsem pro žáky zvolila úkol navrhnout a vyrobit si vlastní autorské razítkojako jeden z výtvarných problémů. Samozřejmě nebylo možné použít klasické materiály, které jsou běžné v asijských kulturách. Místo kamenných razítek jsem s dětmi vytvořila razítka z obyčejné gumy na gumování, do níž je snadné rýt rydly na linoryt i pro ty, kteří s grafickou technikou tisku z výšky nemají předešlou zkušenost.

Klasická razítka, která se v Japonsku a jiných asijských zemích používají, jsou kamenná. Používá se mastek, protože je měkký a lze do něj poměrně dobře rýt, ale i tak je to práce náročná. Často jsou také na jednom konci zdobená zvířecími motivy.

Razítka mají dvě základní formy, bílé a červené. Pokud je bílé, vyvýšený znak se tiskne a okolí je bílé u červeného znaku to je naopak, okolí znaku se tiskne a znak je zahloubený. Lze také oba způsoby skombinovat.

Razítka jsou svými tvary a velikostmi velice různorodá, od

hranatých po oválná. Tiskne se hutnou, pastózní červenou barvou.

Obsah razítka si volí umělec sám, ale vybraný námět (znaky) by měl dodržovat i při tvorbě dalších osobních razítek. Většinou každý mívá více typů a velikostí razítek, které používá podle velikosti kaligrafie, malby. Razítka většinou nesou jméno, pseudonym nebo jen část jména umělce. Někteří volí jako jednu z možností znamení čínského zvěrokruhu, ve kterém se narodili. (viz přílohy obr. 10.3.7, 10.3.8)

má osobní razítka

6 • japonský vzdělávací systém

V Japonsku před více než tisíci lety bylo komplexní rozvíjení osobnosti (v intelektuálních kruzích) samozřejmostí. Soutěžilo se v lukostřelbě, kresbě, mísení barev a rozlišování vůní, ladění barev, hře na hudební nástroje, tanci, zpěvu, skládání básní, kaligrafii.... Samozřejmostí byla přitom úcta k tradici, pro nové situace a nová řešení se hledaly opory ve starších (často čínských) kulturních vzorech. Citace starších básní v básních nových, literární narážky, opakovaná zpracování oblíbených témat bylo běžnou praxí (nejen v literatuře, bylo a je i dnes běžné v kaligrafii).

Od vzdělanců se očekávala důkladná znalost čínského literárního jazyka i čínských klasiků. V hloubce japonského myšlení se stále pohybuje kyvadlo mezi domácím, naším (uči) a venkovním, cizím (soto), mezi mnou a tebou. Člověk je zvyklý vymezovat se vůči svému protějšku. Vidí se v druhém. Proto své pravé já nespatřím v sobě samém, nýbrž v kontaktu se mnou komunikujícím protějškem. Jedincova totožnost není konstantou, je proměnnou průběžně se vymezující vždy nově vůči měnícímu se protějšku. Tato citlivost pro jednotu v polaritě vnějšího a vnitřního se v průběhu staletí nezměnila (Švarcová 1999).

Zpráva o nejstarších japonských vzdělávacích institucích pocházejí již z dob kolem 8. století, kdy vznikaly speciální

konfuciánské koleje, zaměřené pouze na příslušníky dvorské šlechty. První školy pro „neurozené" se objevily o dost později. Vznikaly při buddhistických klášterech a říkalo se jim terajoka (tera - klášter). Do těchto škol byly posílány děti samurajů a bohatších rolníků.

Školy se nejvíce rozšířily až mezi 17. a 19. století. V té době byly školy terajoka určeny již jen pro děti měštanů a rolníků. Mladí samurajové byli vzděláváni na soukromých školách a akademiích, nazývaných hangaku (han označuje samurajský rod). Na těchto školách se vyučovala hlavně kaligrafie, čínská klasická literatura, základy počtů, společenská výchova a vojenské umění. Doba studia trvala sedm až osm let.

Děti z nesamurajských rodin neměly tak dobré postavení. Docházka v klášterních školách trvala pouze tři až čtyři roky. Naučily se základy čtení, psaní a počítání na tradičním japonském počitadle sorobanu. Původně na těchto školách vyučovali buddhističtí a šintoističtí kněží, ale později také samurajové, kteří ztratili službu u svých pánů. Systém dnešních japonských škol se příliš neliší od toho, který existuje v evropských zemích již řadu staletí (Janoš 1984).

V Japonsku přesto není tradice nynější školské struktury příliš dlouhá. Zásadní reforma se uskutečnila v roce 1872. Jaký je vzdělávací systém v dnešním Japonsku? Povinná školní docházka je devítiletá, děti nastupují do školy ve věku šesti let. Na prvních šest let docházky navazují tři ročníky nižší střední školy, která je povinná. Dále mohou žáci pokračovat ve vyšší střední škole, která již povinná není. Ale navštěvuje ji asi 95% studentů. Na vysokou školu se pak hlásí asi jedna třetina studentů. Celý systém má zjednodušeně podobu 6-3-3-4.

V Japonsku jsou tři druhy škol. Školy státní, veřejné a soukromé. Přičemž většina škol povinné školní docházky je státních. Japonský vzdělávací systém je zároveň vnímán jako

systém výchovný a učí, jak správně koexistovat ve společnosti druhých. To je jedna z nejdůležitějších znalostí pro dosažení společenského úspěchu.

Základní vzdělání děti formuje a jak sami Japonci říkají, dělá z nich Japonce. Je běžné, že asi pětina školáků od šesté třídy tráví odpolední a večerní čas v doučovacích školách džuku. Tyto školy mají pomoci k tomu, aby se školáci dostali na co nejlepší vyšší střední školu mající co nejvíce absolventů přijatých na školy vysoké, a to nejlépe na Tokijskou univerzitu.

Na vysoké škole záleží, jaké bude budoucí profesní zařazení dítěte. Mezi Japonci panuje přesvědčení, že tvrdá práce, tedy i studium, vede k úspěchu. Dalším krokem k úspěchu je přizpůsobivost a splynutí s potřebami společnosti (Karpetová 2006).

Tento postoj k práci, povinnostem a dennímu řádu jsem sama zažila na prázdninovém kurzu kaligrafie v Japonsku. Jak jsme se dozvěděli, všichni zúčastnění studenti z pořádající střední kaligrafické školy již několik týdnů před zahájením kurzu ve dne v noci pilně cvičili, aby nezklamali své učitele. V práci nepolevili ani během kurzu. Nečekali jsme, že náš výlet bude odpočinkový, ale takové nasazení nás „nejaponce" opravdu zmohlo. Navíc jsme stále byli pod přísným dohledem naší učitelky, která nám neodpustila jedinou chybu, především v denním řádu a v řádu budovy. Při konečném hodnocení kaligrafií nám šla také hlava kolem. Všichni, studenti i učitelé, se sešli okolo vystavených kaligrafií. Pak každý student musel před všechny předstoupit a učitelé, jeden po druhém, rozebírali jeho kaligrafie. Jejich poznámky byly často až nemilosrdné, a to nám byl přeložen jen zlomek komentářů. Ovšem k nám, cizincům a hostům, se zachovali velkoryse, i když naše práce vedle těch od japonských studentů vypadaly uboze. Všechny nás pochválili a povzbuzovali do další práce, a to nejen učitelé, ale i všichni studenti. Poznali jsme, že japonští studenti nemají nic zadarmo,

jsou zvyklí pracovat a i za tak velkou snahu přijmout často ne příliš kladné ohodnocení.

Život v japonských školách je více skupinově zaměřený, než u nás. Často jsou organizovány společné výlety, sportovní akce, oslavy. Školy mají své uniformy, hymny a běžné je vydávání vlastních časopisů.

Jaké postavení má výtvarná výchova v japonském vzdělávacím systému? Výtvarná výchova je podle výpovědí japonských pedagogů chápána jako okrajový předmět. Což je myslím stejné jako u nás. Výtvarnou výchovu nalezneme v japonském vzdělávacím systému od doby Meidži (1868 - 1912). Náplní výuky byla především kresba tužkou a tušová malba. Hlavní metodou pak bylo kopírování vzorů a za to je japonský systém kritizován i dnes. Ozývá se také kritika za sklon ke konformitě, potlačování individuálních schopností dětí a za neschopnost dětí používat nabyté informace a tvořivě přistupovat k problémům, což se týká vzdělávacího systému obecně, nejen výtvarné výchovy.

Od doby Šówa (1926 - 1989) se ve výuce výtvarné výchovy začala daleko více prosazovat volná malba. Po válce v roce 1946 byla do Japonska pozvána komise z USA, aby pomohla rozvoji nové výtvarné výchovy. Klíčovým bodem se stalo praktické využití výtvarné výchovy v běžném životě. Od roku 1947 se výtvarná výchova stala povinným předmětem a v náplni výuky byla k tradiční kresbě připojena malba a modelování. Cíle výuky byly pak formulovány do čtyř bodů: prezentace, technika, umělecký duch a praktické využití.

V roce 1953 byly pod státní kontrolou vydány první učebnice pro výtvarnou výchovu. Specifikovalo se také zaměření výuky podle stupně školy. Na prvním stupni byla výtvarná výchova zaměřena na kresbu a práci s materiálem, na druhém pak byly cíle rozšířeny na pět bodů. Důraz se kladl na emocionální rozvoj, rozvoj tvořivosti, techniku a praktické využití.

Od roku 1977 začalo ministerstvo školství požadovat, aby výtvarná výchova více přispívala k radostnějšímu a bohatšímu duševnímu životu a nejen k praktickému užitku.

V roce 1989 se prosadilo větší zaměření na hru, tvořivost a práci s různými materiály. Na druhém stupni škol se žáci začali vedle japonské kultury více seznamovat s kulturou jiných zemí, výuka se zaměřila i na estetiku a porovnávám uměleckých děl.

V roce 1998 ministerstvo školství vyhlásilo plán „volnosti", to znamenalo omezení počtu vyučovacích hodin, které se dotklo také výtvarné výchovy. Toto krácení bylo na úkor hodin jutori, jež mají být využity žáky ke samostudiu.

V roce 2002 byl tento plán nahrazen programem integrovaného vyučování. Ten se uskutečňuje hlavně v hodinách sógó a to formou projektového vyučování. Výuka je směřována především na ekologii, mezinárodní vztahy, informatiku, často jsou v hodinách využity výtvarné aktivity, ale mají daleko větší praktické zaměření.

Osnovy pro výuku jsou jednotné pro celou zemi a řízeny centrálním vzdělávacím systémem. Ale učebnice si vybírá pedagog podle vlastního uvážení. Obsah učebnic je zase podmíněn jejich autory, kterými bývají především univerzitní profesoři a učitelé výtvarné výchovy. Učebnice by neměly sloužit jako návody, ale mají plnit funkci pomůcky učitele při přípravě hodin (Karpetová 2006).

Podle výzkumů, které byly prováděny v roce 2008 a byly zaměřeny na vývoj obsahu učebnic, vyplynulo, že po konci druhé světové války výrazně narostl v učebnicích počet reprodukovaných výtvarných ukázek, čerpajících ze západního umění.
V posledních letech jejich počet převládal nad tradičními japonskými o více než polovinu. Nejčastějším zdrojem pak bývají díla francouzských impresionistů, postimpresionistů, Cézanna, Gogha, Picassa. Japonské umění z největší části zastupuje Kacuši Hokusai.

Jeden japonský učitel, který se na výzkumu podílel, měl zajímavou zkušenost při hodině výtvarné výchova na druhém stupni základní školy. Překvapilo ho, že děti doslova milují obraz od Edvarda Muncha „Výkřik" (1893), najvíce byly fascinované mimikou tváře na obraze. Učitel chtěl vědět, kde se vzal tak velký zájem a odkud obraz znají. Děti mu odpověděly, že ho viděly v komiksech.

Výzkum dále ukázal na rozpor mezi samotnou náplní výuky výtvarné výchovy a zaměřením obsahu učebnic. Hodiny mají v současné době těžiště v práci s materiály, kdežto učebnice jsou koncipovány s cílem porozumět umění a vnést ho jako běžnou součást do reálného života dětí. Základní otázka je, jak tyto dva směry vhodně propojit a zároveň také reagovat na současné umělecké dění ve světě (Yamaguchi 1998-2008).

Jak je členěna výuka v hodinách výtvarné výchovy? Již jsem poznamenala, je zaměřena na práci s materiály. Od první do šesté třídy se pracuje především s papírem. Ten se v japonské kultuře používá již od nepaměti. Slouží nejenom kaligrafům, malířů, při výrobě origami, ale má široké využití i v interiérech (posuvné stěny, paravány, stínidla lamp). Dalším materiálem, se kterým se žáci seznamují, je hlína mající opět hluboké kořeny v japonské historii a tradici. Poslední zásadní materiál využitý při výuce je dřevo, které je třeba pro naši výtvarnou výchovu ne zcela běžný materiál. Japonské děti se učí především techniku dřevořezu.

Další technika, která se vyučuje, je kresba (uhlem, tužkou, perem, pastely).

V tematech převládají příroda (květiny, zvířata) a lidská figura, velice oblíbená tradiční témata nejen ve výtvarném umění, ale například i v poezii.

V malbě se děti věnují technice akvarelu. Pevné místo ve výuce mají grafické techniky (Karpetová 2006).

výřez z mé kaligrafie

Praktická část

7 • sebereflektivní bilance - ZŠ Vodičkova

Jako hlavni koncept projektu jsem si vybrala japonskou kulturu. Z časových důvodů a z důvodu náročnosti tématu jsem byla nucena upnout pozornost jen na určitou zástupnou část. Proto jsem největší inspiraci hledala v oblasti japonské kultury, která je mi nejbližší, mám v ní vlastní teoretické znalosti, ale i praktické zkušenosti.

Hlavním východiskem se mi stala tradiční japonská poezie, konkrétně básnická forma haiku. Dále pak tradiční japonská tušová malba a kaligrafie, a to forma psaná štětcem a tuší.

Jak jsem již zmínovala, témata to jsou nesnadná, ani já si netroufám říci, že se v nich pohybuji zcela jistě a vím o nich vše. Pět let jsem sice studovala japonskou kaligrafii, ale na to, abych se stala opravdovým mistrem, by mi nejspíš celý můj život ani nestačil. Stejně tak nacházím v japonské poezii stále nové dimenze. Proto jsem se také trochu bála reakcí dětí, pro které, jak jsem předpokládala, bude téma vzdálené, nové, možná naprosto nic neříkající. Snažila jsem se vše zjednodušit a přizpůsobit času, věku dětí, předpokládaným znalostem a možnostem prostředí běžné školní třídy.

Ve škole jsem potřebovala mít s jednou třídou alespoň tři dvouhodinové bloky. Již od začátku jsem obsah směřovala pro

třídy druhého stupně. V prvním bloku jsem chtěla děti seznámit s japonskou poezií haiku a z té také při prvním výtvarném úkolu vycházet. Pro ilustrace básně jsem zvolila techniku tušové malby. Druhý blok jsem zamýšlela věnovat návrhu a realizaci osobního razítka, která jsou neodmyslitelnou součástí japonských, nejen výtvarných, děl. V posledním bloku měly děti pracovat ve skupinkách a ze svých ilustrací, které podepsaly autorskými razítky, vytvořit knihu za použití vazby japonského skládání.

7.1 • pasportizace školy

První školní praxi jsem absolvovala ve fakultní škole ZŠ Vodičkova v Praze. Škola je od roku 1994 fakultní školou PF UK, spolupracuje také s ostatními fakultami UK. První stupeň pracuje podle vzdělávacího programu Obecná škola, druhý stupeň podle vzdělávacího programu Základní škola. Škola se orientuje na esteticko - výchovné předměty, především však na výtvarnou výchovu. Součástí výuky jsou také hodiny dějin umění. I když děti nechodí do výběrové třídy, i tak je ve škole výtvarné výchově věnována poměrně velká pozornost a prostor. Od šesté třídy jsou i nevýběrové třídy na hodiny výtvarné výchovy jeden rok děleny. První půlrok má jedna skupina keramiku a druhá klasickou výtvarnou výchovu.

Ve výběrových třídách se v hodinách výtvarné výchovy věnují tématům, která si myslím nejsou v běžných školách typická. Například design nábytku, interiéru, oděvní výtvarnictví. Na druhou stranu děti si nejsou moc jisté v základních výtvarných technikách, což jsem zjistila hned při mé první hodině. Navíc děti

ze všech tříd mají možnost navštěvovat ve škole kroužek keramiky a oděvního výtvarnictví. Děti ve výběrových třídách vede Mgr. Rafajová, právě v její třídě 7.A jsem pod jejím dozorem svůj projekt realizovala. Jeden blok jsem učila v šesté třídě „nevýtvarné".

Paní učitelka vede děti především směrem k výbornému výsledku, kterým se může škola prezentovat navenek. Myslím si, že to není vždy vhodný styl vedení - pro méně „nadané" děti se stát spíše demotivujícím. Obávají se chyby a nehezkého výsledku. S tím jsem se v mých hodinách setkala. Paní učitelka dokáže dát najevo svůj negativní názor na takový výsledek. Ale zároveň, což na druhou stranu vidím jako velice pozitivní, se snaží děti vést k zodpovědnosti za výsledek jejich práce, dodržování určitých pravidel, jako je například čas určený na práci nebo příprava pomůcek. Děti motivuje především výsledky, kterých dosáhli jejich předchůdci. Úspěšná studia na výtvarných školách, výborné výsledky z výtvarných soutěžích. Také mnoho dětí se na konci ZŠ hlásí na školy s uměleckým zaměřením a úspěšnost jejich přijetí je téměř stoprocentní. Možná to je příčinou řevnivosti, hlavně mezi dívkami, která negativně narušuje klima třídních kolektivů. Na tento jev nás upozornila sama paní učitelka. Dívky se předhánějí, která bude lepší, která se více zviditelní, ale někdy to zachází až za hranice zdravé soutěživosti a objevují se i náznaky začínající šikany.

7.2 • první výtvarný úkol

Před zahájením mého vlastního projektu jsem měla možnost vidět děti při práci během náslechové hodiny. Navíc mi paní učitelka dala prostor, abych se s dětmi seznámila a stručně jim nastínila, co je se mnou v dalších třech hodinách bude čekat a jaké pomůcky budou na mé hodiny potřebovat. Tím ze mne trošku opadl prvotní strach a tréma, jež jsem na začátku praxe měla. Ze školy nejsme na komunikaci s dětmi nijak připraveni, natož na řešení problémů, které v hodinách mohou nastat. Nejvíce vidím malou, v podstatě žádnou, připravenost k řešení kázeňských problémů. Ale i samotné vystoupení před třídou plnou dětí a snaha jim problém přiblížit tak, aby mu porozuměly, mi ze začátku dělalo potíže.

Ve třídě jsem měla třicet dětí, ale poslední dvě hodiny vždy dvě děti chyběly. Bohužel, tato třída již nebyla na výtvarnou výchovu půlena, takže děti seděly v lavicích po dvou, a proto jsem musela přizpůsobit formát pracovních papírů.

Na začátku hodiny jsem se chtěla dozvědět, jaké mají děti prekoncepty, řekne-li se Japonsko. Nečekala jsem žádné zázraky, ale to málo, co jsem se od dětí dozvěděla, mně docela nemile překvapilo. Několik dívek začalo vykřikovat, že mají ve znaku „toho barevnýho ptáčka, toho ledňáčka". Jedna dívka, Vietnamka, byla tématem japonské kultury doslova znechucena. A velice nevybíravě mi zdělila, že „Japoncům říkali americký vojáci rákosníci". Téměř všechny děti věděly, že Japonci mají šikmé oči a že všichni Japonci vypadají stejně. Nakonec mě přece jen potěšil jeden chlapec, který si vzpomněl na komiksy manga, sám komiksy kreslí a manga mu jsou inspirací. Dokonce mi poslední hodinu sám některé své pokusy přinesl ukázat.

Znalosti dětí o Japonsku, natož o japonské kultuře, byly

téměř nulové. Až když jsem jim začala „napovídat", trošku více se rozmluvily a zjistily, že přece jen něco znají. Vzpomněly si na sushi, kimona, hlavní město Tokio, japonské zahrady, znaky apod.

K tomu, abych s dětmi mohla o Japonsku více diskutovat, bohužel nebyl čas. Děti jsem mohla seznámit jen s opravdu nejdůležitějšími věcmi, které se vztahovaly k výtvarnému úkolu.

Měla jsem vybrané haiku od Issae Kobajašiho, jednotlivě vytištěné na papírkách. Dětem jsem vysvětlila, že jejich úkolem bude, pokusit se ilustrovat na tři čtvrtky (A4) básničku, kterou si vylosují. Intuitivně jsem si od učitele přírodopisu vypůjčila učebnice, ve kterých děti mohly zjistit, jak vypadají zvířata a rostliny, jež se v básních vyskytovaly. Předpokládala jsem, že se děti budou vymlouvat, že neumějí nakreslit třeba žábu, vlaštovku nebo opici, protože nevědí, jak přesně vypadá. Můj předpoklad byl naprosto správný, slyšela jsem podobné výmluvy téměř od poloviny třídy. Byla jsem ráda, že mám při ruce učebnice a děti jsem na ně mohla odkázat.

První velkou chybu, kterou jsem udělala, byla možnost vyměnit si básničku, kterou si děti vylosovaly. Té využily snad všechny a tím nastalo velké a naprosto zbytečné dohadování. Pro příště jsem si tuto nabídku odpustila a hned jsem tak získala více času.

Při přípravě výtvarných pomůcek byly děti velice samostatné, zvyklé si vše připravit a na konci hodiny také uklidit, to bylo velice pozitivní.

Dětem jsem vysvětlila techniku tušové malby, ale většině z nich dělala práce s tuší značné problémy, především práce s různými valéry. Abych jim práci trošku zpestřila, půjčila jsem jim mé kaligrafické štětce a pevnou tuš s třecím kamenem, na kterém si tuš zkusily rozetřít. Myslím si, že některé děti to docela zaujalo a se štětci nakonec pracovaly celou hodinu.

Také mne překvapilo, jak si poradily s obsahem básniček.

Pokud se ptaly, tak se spíše ujišťovaly, zda obsahu rozumí správně. Jen tři dívky nerozuměly konkrétním slovům. Nevěděly, co je futon a vějíř, ale vše jsem měla na fotografiích a vějíř měly děti dokonce ve vitrině ve třídě. Více mě zaskočilo, když se jedna dívka zeptala, co je rýha na dlani a strašák.

Děti měly také k dispozici knížku s básničkami a ilustracemi, z které jsem dělala výběr, dále fotografie z Japonska, mé kaligrafie a knížky o Japonsku. Nejvíce se děti při práci inspirovaly fotografiemi. Také je zajímalo, jak vypadají japonské chrámy, zahrady nebo hora Fuji.

V tom, jak ilustrace pojmou, jsem jim nechala volnost. Některé se samy pokoušely o „japonský styl", jiné si ponechaly svůj vlastní projev bez „japonské stylizace". Proto výsledky dopadly lépe, než jsem čekala. Děti pracovaly celé dvě hodiny. Jsou zvyklé pracovat i přes přestávku a skončit dříve, a tak na konci hodiny bohužel nezbyl vůbec čas udělat s dětmi reflexi. Navíc děti pospíchaly na oběd, a to pro ně byla daleko lákavější představa než povídání o jejich výtvorech.
(viz přílohy obr. 10.5.1 - 10.5.5)

klíčová slova: japonská kultura, prekoncepty, všichni jsou stejní, obsahy básní, kaligrafický štětec, výsledky, reflexe

shrnuti prvního úkolu

Bohužel mé prognózy, že prekoncepty dětí týkající se Japonska budou v rovině kulturních stereotypů, se naplnily. V podstatě jediné dvě informace, které jsem dostala snad od všech, byly, že Japonci jsou „šikmovoký" a „všichni stejný". Naopak mě překvapilo, jak si děti poradily s obsahy textů. Také tušové malby dopadly dobře, i když děti neměly s touto technikou žádnou zkušenost a některé se s ní dost potýkaly. To mě samotnou docela překvapilo. Předpokládala jsem, že ve třídě s výtvarným zaměřením děti budou práci s tuší ovládat, nebo projeví alespoň malou zkušenost. Dobře také zafungovalo to, že jsem dětem dala k dispozici obrazové materiály týkající se Japonska. Ty textové zůstaly téměř bez povšimnutí. Myslím si, že i konkrétní artefakty japonské kultury, kaligrafické štětce, tuš i roztírací kámen dětem téma více přiblížily a výuku zpestřily. Výsledek první hodiny dopadl lépe, než jsem čekala. Jen je škoda, že nebyl prostor na závěrečnou reflexi.

výřez z tušové malby, práce žáka 7. třídy ZŠ Vodičkova, více viz přílohy

7.3 • druhý výtvarný úkol

Druhým úkolem bylo vytvoření osobní značky. Na začátku hodiny jsem dětem řekla něco málo o autorských značkách a přinesla jsem jim opět ukázat, jak japonská razítka vypadají.

Při zadání druhého úkolu jsem změnila techniku. Původně jsem chtěla, aby děti razítko vyryly do gumy a tiskly na již vytvořené tušové malby. Ale paní učitelka měla v plánu s dětmi dělat vyřezávanou šablonu a tisk přes sítko. Jelikož paní učitelka netrvala na konkrétním tématu, bylo možné oba výtvarné problémy spojit. Dětem jsem zadala návrh osobních razítek, které měly vyřezat do papíru (A4) a tisknout přes sítko.

Překvapilo mě, že téměř všechny děti si přinesly na hodinu potřebné pomůcky. Také moc dobře pracovaly s řezáčky, jen nesměly samy ulamovat ztupené špičky. O opravu vždy ukázněně požádaly mě nebo paní učitelku.

Technika tisku přes sítko byla pro děti zcela nová a ze začátku s ní měly potíže. Pravděpodobně proto, že při zadávání mně všichny nevěnovaly pozornost, a tak se mě při zahájení práce neustále ptaly, jak mají namíchat barvu a jak moc tekutou. Neustále si stěžovaly, že jim to nejde, barva teče nebo kape a dělají se kaňky... Naštěstí mám sama v oblasti tisku pár zkušeností, takže jsem dětem mohla poradit. Navíc jsem jim ukázala, že mohou využít i odřezané části tiskové formy a tisknout negativ i pozitiv, nebo zkusit přetisknout obě části. To je zaujalo a zkoušely různé možnosti tisku.

Ne všechny děti byly s výsledkem práce spokojené, protože podle nich nebyly dostatečně krásné a dokonalé. Dětem se dělaly při tisku kaňky a to některé dívky hned odradilo od dalších pokusů. Já i paní učitelka jsme, ale byly s výsledky spokojené.

Děti, jak už jsem zmínila, už tak ne. Tento úkol byl technicky ještě náročnější, než ten předchozí. Opět jsme práci akorát stihli a tím pádem nezbyl čas na závěrečnou reflexi.
(10.6.1 - 10.6.3)

klíčová slova: značka, japonská razítka, tisk, pozornost,krásné

shrnutí druhého úkolu

Tím, že se změnila má původně zamýšlená technika při tvorbě razítka, o to méně jsem si dokázala představit, jak děti úkol zvládnou, zda nám budou dvě hodiny stačit. Naštěstí jsem techniku šablonového tisku přes sítko znala, tak jsem se uklidňovala, že snad nebudu na děti působit zcela nepřipraveně. Nepodařilo se mi děti při zadávání a vysvětlování pro ně nové techniky uklidnit a utišit. Půlka třídy mi nevěnovala pozornost, většina si hrála se sítky. Důsledkem toho bylo neustálé ptaní během práce na ty stále stejné věci. Jak připravit barvu? Proč mi barva pořád teče? Tyto otázky mě zaměstnaly po celou hodinu a neměla jsem tolik možností všímat si toho, jak děti pracují, přemýšlí nad problémem a nemohla jsem si s nimi jednotlivě o tématu povídat tak, jak to bylo alespoň trošku možné při první hodině.

Opět dobře zafungovaly kulturní artefakty. Především kamenná japonská razítka. Ta vzbudila u dětí asi největší zájem. Dětem jsem přinesla ofocené japonské hláskové abecedy (kana), ty je také zaujaly. Některé se začaly samy více zajímat o japonské písmo. Děti si také podle návodu zkoušely pomocí abecedy napsat své jméno. Zajímalo je, jak se hláskové abecedy používají pro přepis jejich jmen.

Pokud bych měla porovnat zájem o jinou kulturu s první hodinou, ta druhá byla rozhodně pozitivnější. Nejspíš to bylo také tím, že děti přece jen více věděly, co je v mých hodinách čeká. Už je nové téma tak nezaskočilo jako v hodině první.

Trošku mě mrzelo, že děti nebyly ze svých výsledků příliš nadšené. Myslím si, že to bylo dáno jejich zaměřením na dokonalý výsledek. Tisky nebyly podle jejich představ dokonalé, protože byly sem tam rozmazané nebo s kaňkami. To jsou prostě velké chyby na kráse.

7.4 • třetí výtvarný úkol

Poslední hodinu, kterou jsem s dětmi měla, jsem věnovala tvorbě autorské knihy. Děti pracovaly ve skupinkách po čtyřech. Každá skupinka by vytvořila jednu knihu, v níž by děti uplatnily své tušové malby a tisky osobních razítek. Jednotlivé strany knihy měly spojit pomocí japonského skládání. Dalším úkolem bylo vytvořit desky knihy, předsádku a pokud by chtěly, tak ještě vstupní strany knihy. Materiál a techniku při tvorbě desek jsem nechala čistě na dětech.

Dětem jsem přinesla na ukázku dětské knihy, ve kterých byly různými způsoby řešeny předsádky. Předpokládala jsem, že tento termín bude pro děti nový a konkrétní příklady budou nutné. Největší úspěch měla u dětí kniha od Otfrieda Preusslera „Čarodějův učeň", ve které jsou jako ilustrace a také na předsádkách použity obrazy ze stejnojmenného animovaného filmu.
I paní učitelka mi potvrdila, že s knihou jako výtvarným objektem, ani s typografií nemají děti žádnou zkušenost. Pro představu, japonského skládání, jsem měla připravené ručně vytvořené japonské sešity s použitím této knižní vazby.

Velký problém nastal tam, kde jsem ho příliš nečekala. To bylo rozdělení do skupinek. Skupinky měly vyjít přesně po čtyřech, ale nastaly dohady. Některé děti chtěly za každou cenu být jen ve dvojici, jiné po třech. Nedokázala jsem s tím nic udělat a musela jsem, také s ohledem na čas, ustoupit a nechat rozdělení podle jejich přání.

Jinak děti pracovaly samostatně. Vzhled knížky ve skupinkách řešily společně, i práci si většina skupinek dokázala dobře rozvrhnout. Ještě více než předchozí hodinu používaly materiál, který jsem jim ke knize o Japonsku přinesla. Podle toho,

jak se mnou práci a nápady konzultovaly, je úkol zaujal. Děti používaly různé materiály (textil, barevné papíry). Bylo vidět, že s podobnou tvorbou mají již zkušenosti. Právě tuto hodinu mi jeden žák přinesl ukázat své komiksové ilustrace, které vycházely z japonských manga. To mě opravdu potěšilo. Výsledek práce byl nad mé očekávání velice zdařilý.

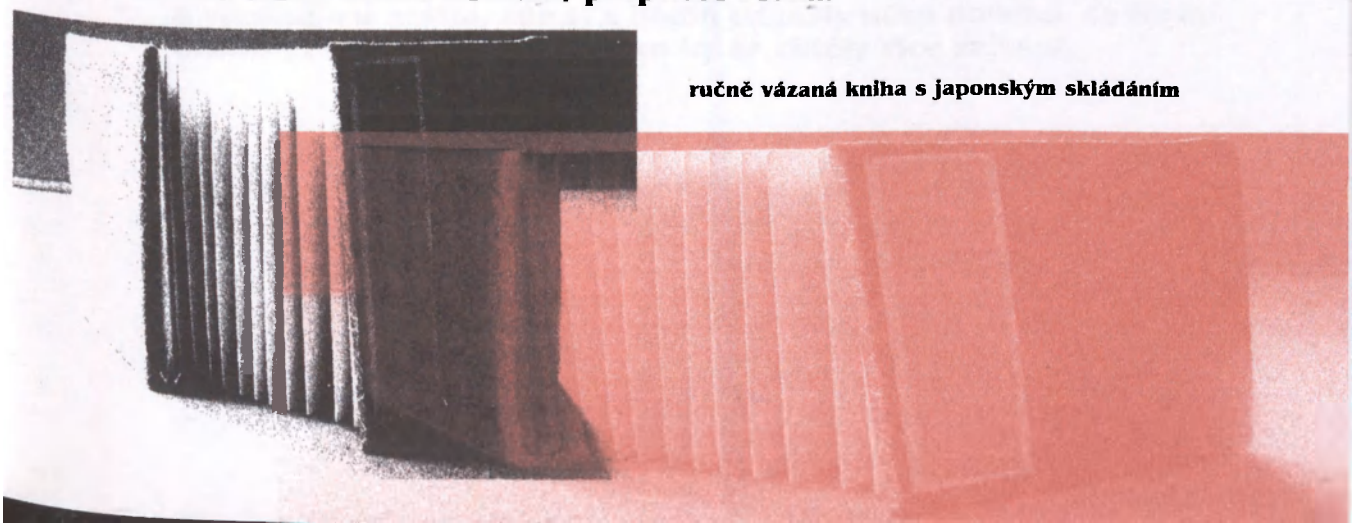
Pozitivní bylo i to, že většina skupinek zvládla vyřešit i vstupní strany knihy. V to jsem příliš nedoufala, když tato část nebyla povinná. Věděla jsem, že hlavní úkol bude pro děti časově náročný, proto jsem tvorbu dalších stran knih zadala jen jako dobrovolnou.

Pouze jedna skupina dívek nestihla práci dodělat. Nedokázaly se shodnout na tom, jak budou vypadat desky knihy. Na konečné verzi se domluvily až těsně před koncem hodiny. Navrhly mi, že práci dokončí doma a knihu mi přinesou další den. Po pravdě jsem tomu příliš nevěřila. O to více jsem byla mile překvapena, když jsem druhý den knihu ve třídě našla a byla dokončená. Podle mého názoru právě desky této knihy patří mezi ty zdařilejší.
(viz přílohy obr. 10.7.1 - 10.7.4)

klíčová slova: kniha, skupinová práce, materiály

shrnutí třetího úkolu

Poslední hodina dopadla asi ze všech nejlépe. Možná to bylo také tím, že děti byly na mě již trochu zvyklé a nebály se zeptat. Více se mnou konzultovaly nápady při tvorbě knihy, ale ptaly se i na věci týkající se Japonska. Myslím si, že skupinová práce byla pro ně zpestřením. Nebyla to pro ně zcela nová záležitost, ale příliš zvyklé na tento způsob práce nebyly. Největší problém nastal při rozdělování do skupinek. Tam se najednou projevila nevraživost mezi některými žáky, která v předešlých hodinách byla skryta. Ale téma knihy bylo pro děti nové. Nikdy se knihou, písmem ani jinými tiskovými materiály nezabývaly. Přesto úkol zvládly velice dobře. Bylo vidět, že zvládají práci s různými materialy a přemýšlejí nad jejich kombinacemi. Díky tomu každá kniha byla osobitý originál. Myslím si, že je to zásluhou jejich paní učitelky, která je k takové práci vede. Snaží se, aby pracovaly za sebe, nad úkolem přemýšlely a snažily se odvést perfektní výsledek. Zde se tato zaměřenost ukázala jako pozitivní. Z toho, co jsem se dozvěděla od kolegyň a co jsem měla možnost vidět během druhé praxe, to není ve školách moc běžné. Většinou je to především u dívek, všechny mají své práce velice podobné, užívají stejných výrazových prostředků. I přes počáteční dohady byl výsledek moc dobrý. Sama nevím, jak bych takový rozkol ve třídě, kterou sama dobře neznám, propříště řešila.



ručně vázaná kniha s japonským skládáním

7.5 • závěr

Na začátku praxe jsem neměla představu, jak děti téma jiné kultury přijmou. Nakonec děti problém odlišné kultury přijaly. Nijak zvlášť neřešily, že se jedná o něco zcela nového, vzdáleného a možná i těžko pochopitelného. Prostě to braly jako další výtvarný problém, který byl možná trošku více náročný.

Zajímalo mě, jak téma interkulturality ve škole řeší. V podstatě nijak zvláštní pozornost mu ve výuce nevěnují. Objevuje se jen předmětech, kde se mu vyučující prostě nemohou vyhnout, v zeměpise, dějepise a občanské výchově.

Možná jedinou výjimkou jsou výtvarné třídy, které mají také výuku dějin výtvarné kultury. Tam se s tématem jiných kultur a jejich vzájemným obohacováním a komunikací setkávají na jiné úrovni než v běžných vyučovacích předmětech. Mají možnost vidět alespoň vizuální artefakty kultur. Proto také nebylo téma japonské kultury tak cizí, i když o něm téměř nic nevěděly. Dokázaly vnímat, poradit si s novými informacemi, zpracovat a použít je při práci. I když pro děti byl prvotní jejich výtvarný výsledek a správně vyřešený úkol, než nové setkání s jinou kulturou. Jako největší problém jsem viděla, že mi chyběly na konci hodin reflexe s dětmi. Od dětí nemám zpětnou reakci a vlastně ani nevím, zda si z hodin odnesly něco nového, co by je mohlo posunout dál, nebo o co by se chtěly více zajímat.

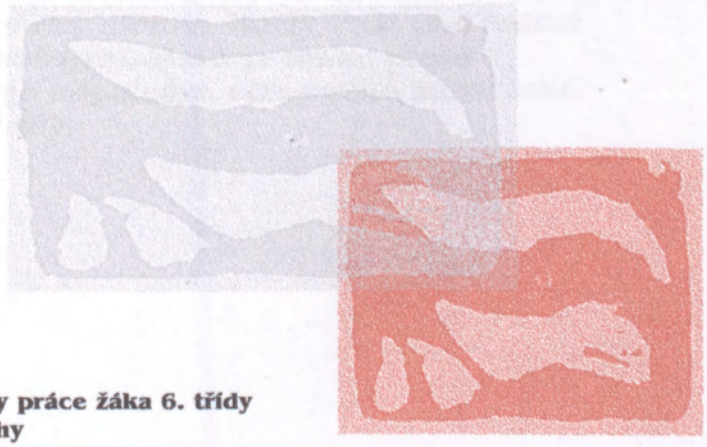
7.6 • ještě jednou autorské značky

V Základní škole Vodičkova jsem měla ještě jednou možnost vyzkoušet si s dětmi téma japonské kultury. Jednu dvouhodinovou výtvarnou výchovu jsem učila v šesté třídě. Děti byly na výuku rozdělené, takže ve třídě bylo jen dvanáct dětí. Paní učitelka mě před hodinou trošku varovala a stále mi opakovala, že děti nejsou z výtvarně zaměřené třídy, že neví jak budou pracovat. Ale měla jsem možnost je vidět při práci při hodinách, které vedla moje kolegyně Mária Muková. Když bylo potřeby, v hodinách jsem jí i pomáhala. Děti pracovaly výborně. Na hodiny se vždy těšily, dopředu je zajímalo, co se bude dít. Pracovaly velice spontánně a práce je bavila. Nejspíš to bude tím, že si moc nelámaly hlavu s výsledkem, jako děti ve výtvarné třídě. Více se soustředily na samotnou tvorbu. Díky této zkušenosti jsem se, i přes mírnou skepsi paní učitelky, hodiny nebála.

S dětmi jsem tvořila autorská razítka, a tak jsem měla možnost vyzkoušet s nimi můj původní záměr. Tedy techniku tisku z výšky, tiskové formy ryté do obyčejné gumy na gumování. Dětem jsem přinesla ukázat všechny materiály, které se týkají Japonska. Již začátek hodiny, kdy jsem s dětmi začala o Japonsku mluvit, byl daleko příjemnější než v sedmé třídě. Bylo to dáno také počtem dětí, mohly jsme si sednout do hloučku. To celkovou komunikaci zpříjemnilo. Děti toho nevěděly o Japonsku o moc více než v předešlé třídě. Jejich reakce na otázku, co se jim vybaví, když se řekne Japonsko, byly velice podobné. Japonci mají šikmé oči, žijí v Japonsku, jedí sushi. Ale jejich odpovědi byly bezprostřednější, nebály se cokoli říct a bylo daleko

snadnější si začít s nimi o Japonsku povídat. Samy se mě ptaly na spoustu informací, zajímaly se o všechny artefakty, které jsem jim přinesla. Bohužel jsem diskusi musela ukončit, abychom vůbec stihli naplánovanou práci.

Děti neměly, až na dvě dívky, s technikou ryté tiskové formy žádné zkušenosti. Ale výsledky dopadly výborně. Všechny zvládly vyrýt tiskovou formu pro bílé i červené razítko. Hodina byla velice příjemná a měla jsem pocit, že i dětem přinesla něco nového. Minimálně se naučily novou tiskovou techniku. Po hodinách v sedmé třídě, kde děti projevovaly svůj zájem o nové téma velice opatrně, to byla svěží změna.
(viz přílohy obr. 10.8.1 - 10.8.6)



autorské razítko,tisk z výšky práce žáka 6. třídy ZŠ Vodičkova, více viz přílohy

8 • sebereflektivní bilance - ZŠ Korunovační

Druhou praxi jsem absolvovala v ZŠ Korunovační v Praze. Pro děti jsem měla připravené stejné téma, tedy japonskou kulturu. Také výtvarné úkoly jsem ponechala ve stejném zadání, ale rozšířila jsem je. Po posledních zkušenostech jsem se chtěla pokusit téma dětem více přiblížit. Ve škole jsem byla celý měsíc a učila jsem dvě hodiny týdně v sedmé třídě. Ve třídě bylo jen patnáct žáků, proto jsem předpokládala, že by práce a celková atmosféra mohly být příjemnější, nežli ve třídě se třiceti dětmi. Navíc ve škole mají děti k dispozici velký výtvarný ateliér, kde jeden den v týdnu probíhají odpolední výtvarné kurzy pro děti. Bohužel jen pro děti z prvního stupně. Kurzy vede pan ředitel Mgr. Tomáš Komrska. S kolegyní, která se mnou praxe absolvovala, jsme se jedno odpoledne výtvarného kurzu také účastnily v roli pomocné síly.

8.1 pasportizace školy

Škola je úplná s devíti postupnými ročníky. Na prvním stupni je zpravidla po dvou třídách v ročníku, na 2. stupni též zpravidla po dvou paralelních třídách v ročníku. Kapacita školy je 400 žáků.

Základní škola v Korunovační je zařazena do školního vzdělávacího programu 3In - invence, inspirace, investice. Charakteristika programu je následující.

INVENCE (vtipný nápad, důvtip, vynalézavost, tvořivost) je považována za typ inteligence, který lze rozvíjet. Rozvinutá invence napomáhá k řešení širokého okruhu životních situací, v pracovním i osobním životě. Vzdělávací program by měl tedy napomáhat k rozvoji tvořivých schopností především cílenými metodami a strategiemi.

INSPIRACE (podnět k tvoření, nápad, tvůrčí vnuknutí) - usiluje o to, aby vzdělávací program byl pro žáky inspirativní, aby je povzbuzoval nejen k dalšímu učení a sebezdokonalování, ale i k dobrým činům, k pomoci druhým, k ochraně přírody, ke zdravému životnímu stylu. Vizí je učit podnětně, ale i vychovávat žáky tak, aby byli v budoucím životě šťastni, tzn. plně realizování.

INVESTICE, vzdělávací proces není efektivní a nemá smysl, pokud do něj neinvestují alespoň minimem všichni zúčastnění. Učitel svou invenci, odbornou znalost a dovednost, čas, energii, rodič svůj čas a dnes i nemalé finance, žák čas pro učení se zapojením značné dávky svých schopností, inteligence, úsilí, pozornosti a vynalézavosti. Naší vizí je rovnoměrný podíl „investic" do vzdělávám tak, aby výsledný efekt byl co nejvýraznější.

Ve škole je také integrován poměrně velký počet dětí jiných národností a dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Pro ně je v rámci běžného vyučování každý týden vyčleněna jedna

hodina, kam docházejí na výuku českého jazyka a kde se jim věnuje speciální pedagožka. Navíc je v budově školy Dyscentrum, které pomáhá nejen žákům školy, ale je zcela otevřeno i veřejnosti.

8.2. první výtvarný úkol

První hodinu jsem opět zahájila tím, že jsem chtěla zjistit, jaké prekoncepty mají děti o Japonsku a jeho kultuře. Po první praxi jsem si nedělala velké iluze. Mé obavy se bohužel splnily. Děti na nové téma reagovaly velice chladně. Jediný chlapec,který se mnou trošku komunikoval byl z Vietnamu. Ten věděl, kde Japonsko leží, že Japonci jedí sushi. Další chlapec se po chvíli také osmělil, sám se zajímal a skládal origami.

Z ostatních dětí jsem po chvíli dostala obligátní odpovědi, Japonci jsou "šikmovoký a všichni stejní a prodávaj tady na tržnicích". Jeden žák mi téměř okamžitě po vyslovení slova Japonci dal velice nevybíravým způsobem najevo, že s ním tedy rozhodně v hodinách nemůžu počítat, protože „nějaký Činani ho vůbec nezajímaj". Řekl mi, že „všech Číňanů má plný zuby, jsou všude a jsou hrozný a jen nám to tu zamořujou". I přes mou snahu vysvětlit jemu i ostatním, že japonská kultura, s kterou bych je ráda seznámila sice z čínské vychází, ale rozdíly existují, a že Japonci, Číňané, Korejci, Vietnamci jsou naprosto rozdílné národnosti mající své kultury, které mohou obohatit i tu naši a je nesmírně zajímavé je poznávat. Chlapec argumenty odmítal, zasekl se a raději se dál se svými nejbližšími kamarády věnoval poslechu hudby a hraní her na telefonech. Nebylo těžké pochopit,

že on je vůdce třídy a nebudu to s ním mít lehké. Na svoji stranu lehce strhl většinu chlapců, ale i několik děvčat, která se mu snažila zalíbit.

Potom, co mi pan ředitel tuto třídu vychválil, že jsou velice vstřícní, vše je zajímá a budou nadšeně pracovat, jsem byla nemile překvapena jejich odmítavými postoji. Jediné, na co jsem byla předem upozorněna, bylo to, že dětem chybí soustavné výtvarné vedení. Každý rok se střídají učitelé výtvarné výchovy a poslední měsíc je nevedl nikdo. To byla další překážka, která mi práci nijak neusnadnila. Navíc děti nebyly vedeny k tomu, aby nosily vlastní výtvarné pomůcky ty, které byly ve škole k dispozici si nedokázaly ani samy připravit, natož si je mezi sebou půjčit.

Dětem jsem také přinesla ukázat své pomůcky na kaligrafii, katalog kaligrafií a další artefakty související s tématem. Ale velký zájem v dětech nevzbudily.

Jako první úkol jsem dětem zadala, aby si vyzkoušely, jaké možnosti přináší práce s tuší. Tento úkol jsem zařadila nově. Chtěla jsem zjistit, jak si děti poradí s výtvarnou technikou. Připravila jsem jim různé velikosti štětců, půjčila jsem jim vlastní kaligrafické a přinesla jim pevnou tuš, která měla posledně u dětí úspěch. V ateliéru měly k dispozici úzké role papírů, z kterých jsem nařezala dlouhé svitky. Navíc si je děti mohly rozprostřít po celé třídě a pracovat i na zemi. Nepovedlo se, všechny se shlukly okolo dvou stolů a naprosto nedbaly na moje rady. To, že jsem po nich chtěla, aby si vyzkoušely namíchat různé valéry černé tuše a pak se pokusit vymyslet vlastní umělecký podpis, jim také moc starostí nedělalo. Pár zdařilých pokusů se nakonec i našlo, ale většina dětí po deseti minutách skončila a odmítala pracovat dál. Všechny se věnovaly raději telefonům s tím, že počkají až je odvedu na oběd. (viz přílohy 10.9.1, 10.9.2)

Tak jsem přistoupila k druhému úkolu. K tušové malbě podle haiku. Naštěstí byly se mnou v hodině moje kolegyně

Mária Muková a jejich budoucí slečna učitelka, která se přišla podívat, jak třída pracuje. Nakonec se nám ve třech podařilo děti usadit a donutit je na chvíli si vyndat sluchátka z uší.

Vysvětlila jsem jim, co bude jejich druhým úkolem a velice stručně je seznámila s japonskou poezií. Dětem jsem dala vylosovat básničku, již jsem se vyvarovala možnosti výměny. Obsahy děti moc neřešily. Vzaly tuš a na tři čtvrtky formátu A3 (formát jsem zadala větší, děti měly více prostoru a já měla naplánováno s nimi strávit více času) měly díla hotova. Jen „třídní vůdce a jeho suita" neudělali nic. Další problém nastal, když jsem je poprosila, aby po sobě třídu uklidily. Nakonec to dopadlo tak, že třetí kolegyně odvedla děti na vytoužený oběd a na mě a Mariku zbyla většina úklidu.
(viz přílohy 10.10.1 - 10.10.4)

klíčová slova: nezájem, šikmooký, nesoustavnost

shrnutí prvního úkolu

Z první hodiny jsem měla pocity zoufalství a naprosto zbytečné snahy. Děti projevovaly nezájem a nechuť k jakékoli práci. Jedinou informaci, kterou jsem od nich o Japonsku dostala byla ta, že jsou všichni „šikmovoký" a naprosto je nezajímají. Bylo znát, že děti neměly soustavně vedenou výtvarnou výchovu.
O výtvarném problému nijak nepřemýšlely, nedokázaly si samy připravit pomůcky nebo si mezi sebou pomoci.
Celková atmosféra ve třídě byla nepříjemná. I když bylo jen patnáct dětí, nedokázaly fungovat jako kolektiv a byly mezi nimi vytvořené malé podskupinky, které mezi sebou nekomunikovaly. Velký zájem nejevily ani o artefakty, které jsem jim přinesla. Dalo by říci, že děti nejevily zájem o nic, co se týkalo výuky, zajímaly je jen telefony a to, kdy už je pustím. Ani jsem nedokázala posoudit, zda nově zařazený „nácvik" tušové malby měl nějaké pozitivní výsledky a zda by pomohl dětem při malbě podle haiku. Děti práce nijak nezaujala a úkoly udělaly jen proto, aby už byly hotové. Přemýšlela jsem, jestli by jejich negativní postoj šel změnit. Asi ano. Potřebovaly by takové vedení, jež by bylo soustavné a důsledné. Především se snažit ukázat jim i jiné světy než jen svět telefonů a počítačových her, ve kterém se pohybovaly a naučit je přijmout něco jiného, nového a zamyslet se nad tím, dříve než to odsoudím a zavrhnu. Ale za jediný měsíc, který jsem s nimi měla pracovat, by to byl úkol nad lidské síly.

8.3.• druhý výtvarný úkol

Původně jsem chtěla začít druhým úkolem, což nevyšlo, protože potřebná počítačová učebna k tomuto účelu, nebyla volná. S dětmi jsem se sešla ten stejný den, kdy jsme se pokoušely o tušové malby. Už ve dveřích učebny mne přivítaly se slovy, „že doufaj, že nebudeme zase dělat něco s tím Japonskem, ale že si budou moc dělat co chtěj, když je to jen supi". Tím zkazily mé nadšení, ale já jsem je vyvedla z míry ještě více, když jsem jim sdělila, že mám pro ně připravenou práci, díky které by se mohly dozvědět něco zajímavého o Japonsku.

Děti jsem měla v plánu rozdělit do čtyř skupinek. Každá by dostala několik otázek, které se týkají Japonska. Tematicky jsem otázky rozdělila, takže jedna skupinka měla téma písma, další zeměpisné údaje a kde v Praze najdeme sbírku japonského umění, další buddhismus a nejznámější chrámy v Japonsku a poslední zvířecí horoskop a japonská razítka. Témata jsem vybrala tak, aby se vázaly i k obsahům haiku. Měla jsem představu, že když si děti samy najdou informace, pomůže jim to v pochopení nejen výtvarných problémů, které jsem s nimi řešila, ale také k přiblížení se k japonské kultuře. Otázky jsem formulovala velice jednoduše a jednalo se o základní údaje. Sama jsem si na internetu všechny informace našla (věděla jsem, že není velký problém je dohledat) a dětem jsem raději i spoustu materiálů, včetně obrázků vytiskla, kdyby měly problémy je samy dohledat.

Další rozčarování, hlavně pro děti, přišlo, když jsem je chtěla náhodně rozřadit do skupinek. Měla jsem připravené lístečky a na nich napsaná zvířata z čínského horoskopu (opice, kůň, pes, prase). Každý si měl jeden lísteček vylosovat a beze slov k sobě najít stejná zvířata a rozřadit se tak do skupinek. Ještě jsem ani nestačila dovysvětlit, jak bude aktivita probíhat,

ozvaly se dívky a začaly křičet, že to tedy ne. Že na něco takového nejsou zvyklé, pan ředitel, který je vyučuje informatiku, nic takového s nimi nedělá a nechává je dělat si, co chtějí. Nakonec si lístečky vylosovaly, ale vyměnily si je mezi sebou tak, aby byly ve skupinkách podle vlastních představ.

Každá skupinka dostala úkoly, a děti měly nalezené informace výtvarně zpracovat na arch papíru A 2. Použít mohly také materiály, které jsem jim připravila texty a obrazový materiál. Na konci hodiny měla každá skupinka představit ostatním dětem, co se dozvěděla.

Práci dokončily jen dvě skupinky. I když na to měly děti čas dvě vyučovací hodiny, odmítaly pracovat a jediné co je zajímalo, byly seznamky a počítačové hry na internetu.
O připravený materiál neprojevily zájem. Nakonec jsem jim ho musela rozdělit a přinést přímo ke stolům. I když jsme na děti byly dvě (já a Marika), nepodařilo se nám je přimět k práci. Nakonec jsem byla ráda, že alespoň pár dětí pracovalo.
(viz přílohy obr. 10.12.1, 10.12.2)

klíčová slova: skupiny, informace, text

shrnutí druhého úkolu

Aktivita se mi s dětmi zdařila na padesát procent. Děti od začátku hodiny stály proti mně a dávaly mi najevo nechut dělat cokoliv, co by se mělo týkat Japonska. Také můj pokus rozřadit děti náhodně do skupinek pohořel. Děti nejsou na podobné aktivity zvyklé a vztahy ve třídě byly tak narušené, že některé děti se vedle sebe odmítaly jen posadit, natož spolupracovat. Další velký problém byl, že děti neumějí hledat a pracovat s informacemi, nerozumí textu. To, jak jsem později zjistila, je velký problém obecně, který se pokoušeli vyučující momentálně ve škole řešit. Paní učitelky například začínaly do výuky zařazovat metodu I.S.E.R.T. a děti hned na první pokus nenašly odpověď na zadané otázky, hned to vzdaly.

8.4. • třetí výtvarný úkol

Dalším tématem byly autorské značky. Děti měly za úkol vyrýt do gumy svoji osobní značku a tu pak natisknout na tušové malby. Jako první si měly vyzkoušet červené razítko a pokud by zbyl čas, tak i bílé, technicky náročnější.

Tento úkol byl první, který alespoň některé děti zaujal a také poprvé děti projevily zájem o artefakty, jež jsem jim přinesla ukázat. Nejvíce pozornosti věnovaly kamenným razítkům a hláskové japonské abecedě. Děti si mohly zkusit přepis jména do japonské abecedy.

Jak jsem již zmiňovala, děti nebyly zvyklé si nosit vlastní pomůcky, spoléhaly na to, že v ateliéru se vždy něco najde. Stejné to bylo i tentokrát.

Děti práce zřejmě zaujala a proto hodina nedopadla jako ta první, kdy byly během pěti minut hotové. Ale když zjistily, že bílá razítka jsou složitější na rytí a bude je to stát více práce a času, většina to vzdala a odmítla dál pracovat.
(viz přílohy obr. 10.14.1 - 10.14.3)

klíčová slova: zájem, vlastní pomůcky, práce

shrnutí třetího úkolu

Při této hodině poprvé pracovaly všechny děti. To mě trošku povzbudilo. Poprvé také projevily zájem o artefakty týkající se japonské kultury i když jsem musela řešit problémy, že děti si nenosí vlastní výtvarné pomůcky. Nijak zvlášť je nezajímal výsledek jejich práce, nebo proč to vlastně dělají. I tak jsem byla ráda za ten malý posun. Bohužel konec hodiny přinesl nemilé zjištění a rozčarování. Dětem, kterým jsem musela s kolegyní půjčit vlastní rydla, jsem po jejich odchodu zjistila, že mi jedno chybí a většina obrazových ukázek, které jsem dětem přinesla, byla zničená.

8.5. čtvrtý výtvarný úkol

Poslední hodinu měly děti za úkol vytvořit ze svých tušových maleb autorskou knihu. Pracovaly ve skupinkách a tentokrát jsem rozdělení do skupinek nechala na nich. Jistě jsem se tím vyhnula nepříjemným dohadům. Některé děti jsem nechala pracovat i ve dvojicích, nikdo je do skupinky nebyl ochotný přijmout.

Po zkušenostech s touto třídou jsem si nedělala velké naděje, že děti budou mít připravené pomůcky. Tentokrát mě některé mile překvapily a přinesly si vše, co bylo třeba. Stejně jako v ZŠ Vodičkova měly děti vytvořit ke knize také desky, předsádky a popřípadě i vstupní strany knihy.

Můj výklad jsem zkrátila jen na nejnutnější informace, i tak mi věnovaly pozornost jen dívky s dvěma chlapci, které úkol zaujal. Ostatní byly zaneprázdněné oblíbenými telefony.

Většina dětí se pustila do práce a poprvé se mnou své nápady více konzultovaly. Jen skupinka „vůdce třídy" opět nedělala nic a hodlala v tom pokračovat, jak mi bylo naznačeno. I když jsem se snažila je k práci přimět, moc se mi to nedařilo. Nakonec jeden chlapec se přece jen do práce pustil a dokonce ho to začalo i bavit, ale ostatní ze skupinky mu nebyli moc ochotní pomoci a na konci hodiny mu celou jeho práci zkazili. To byla škoda a chlapcům jsem také svůj názor na jejich počínání sdělila. Nevím, zda to mělo nějaký dopad.

Práce zaujala hlavně dívky. I když docházelo ve skupinkách k dohadům a proběhlo pár hádek, nakonec se všem práci povedlo dokončit. Potěšilo mě, že děti, které pracovaly, na konci hodiny samy uznaly, že se jim práce povedla a bavila je. Bylo to pro ně zcela nové a potěšilo je, že uplatnily výtvarné

práce, které vytvořily v předchozích hodinách.

Jediné, co dobrý pocit z odvedené práce zkazilo, byly nepříjemné dohady mezi dětmi, kdo a co po skončení práce uklidí. (viz přílohy obr.10.13.1 - 10.13.5)

klíčová slova: kniha, skupinová práce, zaujetí, komunikace

shrnutí čtvrtého úkolu

Poslední hodina dopadla podle mého názoru nejlépe ze všech. Bohužel nepříjemný problém s odcizeným rydlem a zničenými kaligrafiemi byl pro mne stále silný a převážil všechny pozitivní posuny v práci dětí. Děti pracovaly se zaujetím a i komunikace mezi námi se výrazně zlepšila. Jednak se o nápadech jak knihu vyřešit bavily ve skupinkách mezi sebou, jednak i se mnou. Téma japonské kultury se během práce dostal do pozadí. To jsem v ten moment nijak neřešila. Byla jsem ráda, že děti konečně pracují, snaží se a práce je těší. Alespoň o většině z nich to mohu, soudě podle reakcí, říci. I když po výtvarné stránce výsledky nedosahovaly takových kvalit, jako výsledky dětí ze ZŠ Vodičkova.

8.6 • závěr

Stejně jako v Základní škole Vodičkova mě zajímalo, jaký prostor je ve škole věnován tématu multikultury. Od pedagogů jsem dostala v podstatě shodné odpovědi. Nijak zvlášť se tímto tématem nezabývají. Pokud ano, je to opět pouze v rámci předmětů, ve kterých se multikulturním tématům nemohou vyhnout, tedy společenské vědy, zeměpis, dějepis.

V ZŠ Vodičkova měly děti výuku obohacenu navíc dějinami umění, to si myslím pomohlo při práci na mém projektu. Bohužel v ZŠ Korunovační se nevěnuje nijak zvláštní pozornost ani výuce výtvarné výchovy, především na druhém stupni, což je škoda, zvlášť když pan ředitel je sám výtvarník. Sice vede odpolední výtvarný kroužek, ale jen pro první stupeň. Dál s dětmi nikdo systematicky nepracuje. Také tato skutečnost mi velice znesnadnila práci a díky tomu ani nedokážu posoudit postoj dětí k tématu jiné kultury .

Prvotně se k tématu děti stavěly velice odmítavě, až nepřátelsky. Myslím si, že to bylo především proto, že šlo o něco nového, na co nebyly zvyklé. Najednou jsem po nich vyžadovala práci a přemýšlení a na to ve škole nejsou bohužel moc zvyklé, ani v jiných předmětech, rozhodně něco takového nečekaly ve výtvarné výchově. Ale v poslední hodině se nepříjemné napětí, které v prvních hodinách panovalo, přece jen u většiny dětí zlomilo.

Jak jsem si sama vyzkoušela, multikulturní výchova není pro výuku nijak snadné téma. Nebude to platit asi jen tam, kde se jí ve škole nevěnují globálně, ale opravdu průběžně. Je nesnadné vybrat to správné téma, navíc vhodně zpracované pro děti. Taková příprava vyžaduje spoustu času a práce. Navíc si myslím, že nedostatečné vzdělání pedagogů v tomto oboru je opravdu problém. Možná proto se mnoho pedagogů na toto pole nepouští. Pokud bych se sama o problematiku interkultury nezačala více zajímat, také bych se necítila být erudovaná pustit se ve vyučování do této oblasti. Ale i tak nemohu říci, že nyní vím vše o tomto problému. Téma interkultury je otevřené, proměnlivé a velice široké.

Ze svých zkušeností samozřejmě nemohu vyvozovat hlubší závěry, jak vypadá v našich školách výuka v oblasti multikulturní výchovy, popsané situace v mé práci se týkají jen dvou škol. Pokud bych měla soudit jen tyto dvě zkušenosti, musela bych říci, že multikulturní výchově se žádná zvláštní pozornost nevěnuje. Pedagogové vědí, že může být brána jako průřezové téma, a tak ho také v těchto dvou školách zatím pojímají. Ale bohužel tím figuruje jen jako holý pojem, bez přesahu do praxe.

9. přílohy textové

9.1 texty určené pro děti, informace o japonské kultuře

Japonsko a okolní svět

Evropa se o Japonsku dozvěděla až ve 13. století z deníku Marka Pola. I když on sám na japonských ostrovech nikdy nebyl. První Evropané se v Japonsku octli jen náhodou. Bylo to v roce 1543, když na ostrově Tanegašima ztroskotali Portugalci. Evropané měli více zájem o obchodování, než o to poznat japonskou kulturu. V roce 1635 se Japonsko zcela odřízlo od zbytku světa. Žádný Japonec pod trestem smrti nesměl opustit zemi. Do Japonska z cizinců mohli jen Číňané a Holanďané, za obchodem.

Zájem Evropanů o Východní Asii začal růst v 18. století. Z Číny a z Japonska ze začaly do Evropy dovážet umělecké předměty. Hlavně lakované zboží a porcelán. V 50. letech 18. století se Japonsko znovu otevřelo světu. Zájem o jeho kulturu stále rostl. Dokonce se začala vyučovat japonština na evropských univerzitách. Lidé v Evropě si také mohli přečíst japonskou literaturu, která začala být překládána. Zprávy o japonské kultuře přinášeli v 19. století i čeští cestovatelé (zeměpisec A.B.Svojsík, Joe Hloucha).

Příroda

Japonsko se rozkládá na několika ostrovech. Ostrovů je více než 3000. Hlavní ostrovy jsou Honsů, Hokkaidó, Ezo, Kjúšú a Šikoku. Dnes je hlavní městem Tokio (dříve bylo Kjóto - tam žil císař). Japonsko leží v oblasti častých zemětřesení. Japonské ostrovy jsou vlastně sopečným pohořím, které se vypíná nad hladinou moře. Na japonském území je stále několik činných sopek. Povrch země je z většiny tvořen horami. Nejvyšší hora Japonska je Fudžisan, sopka vysoká 3776metrů.

Hora je velice oblíbeným námětem japonských umělců (malířů, básníků). Jednotlivé ostrovy mají rozdílné přírodní podmínky, proto je Japonsko domovem mnoha druhů živočichů i rostlin. Nejčastější stromy - japonský dub - japonsky nara, jinan (gingo biloba), slivoň - japonsky ume, sakura, mnoho druhů bambusu. Z Číny byl do Japonska dovezen čajovník, rýže, chryzantéma, narcis, pivoňka.
V mořích, oceánu kolem Japonska jsou jedlé řasy (používají při výrobě tradičního jídla - sushi), mušle, krabi, chobotnice, želvy. Ze savců v Japonsku najdeme psíka mývalovitého (tanuki), japonského jelena (šika), opici makaka. V umění se často setkáme s volavkou, jeřábem, křepelkou, Příroda byla vždy hlavní inspirací japonských umělců. Pro Japonce přírodní motivy (zvířecí i rostlinné) představují symboly krásy, dlouhého života, štěstí a další.

Písmo

Japonci své vlastní, původní písmo neměli. Japonci převzali písmo od Číňanů. Písmo do Japonska přinesl roku 285 učenec Wani. Bylo to písmo znakové - jeden znak znamená celé slovo, nebo i více slov (slovní spojení). Aby mohli Japonci použít čínské znaky museli se také naučit čínsky. To Japoncům nestačilo. Potřebovali znaky upravit pro japonštinu. Postupen času se Japoncům povedlo přepsat čínské znaky tak, aby je mohli používat i pro svůj jazyk.
Bylo to v 8. století a první abeceda se jmenovala manjó. Ta se dále zjednodušovala až vznikla abeceda katakana a hiragany. To už nebyly abecedy znakové, ale hlásková. To znamená, že každé "písmenko" představuje jednu hlásku, z nich se skládají slova.

Haiku - poezie 17. století

Haiku je nejkrásnější a nejpopulárnější básnická forma v Japonsku. Nejznámější básník, který haiku psal je Macuo Bašó. Původně byl samurajem. Psal hlavně o přírodě a všedním životě. Básně haiku jsou velice krátké. Další známý básník byl Josa Buson, který byl také výborný malíř. Své básně ilustroval tušovými malbami. Třetí nejvýznamnější básník byl Kobajaši Issa.Ve svých básních psal především o živých tvorech. Vybíral si ty nejmenší, ukřivděné - moucha, vrabec, brouk, hubená žába.

Cit pro krásu

Hlavním zdrojem a inspirací je pro japonské umělce příroda. Příroda není jen krásná, ale i posvátná. Proto se také příroda v Japonsku stala mnohem dříve námětem na ztvárnění než v Evropě.Ve ztvárnění japonských umělců příroda nikdy neztrácela svoji identitu (pravý smysl). I při sebevětší stylizaci tvarů rozeznáme květinu, strom, vlaštovku apod.. mnoho námětů přišlo do Japonska z pevniny, z Číny, Koreji.

Malířství a kaligrafie

Spolu s písmem převzalo Japonsko od Číny i úctu ke kaligrafii. Kaligrafie je stejně ceněným uměním jako na příklad básnictví, malířství a je s nimi úzce spojeno. Malíř i kaligraf používají k tvorbě stejného materiálu a náčiní. Píše se a maluje se na rýžový papír nebo hedvábí štětcem, který se namáčí do tuše. Štětce mají bambusovou násadu a štětinky jsou ze zvířecích chlupů (ovčích, koňských, králičích), ale dříve se používaly na výrobu štětců i lidské vlasy. Tuš se dnes používá tekutá, tak jak ji známe i my, ale tradiční tuš je tuhá. Jsou to pevné tyčinky a správný kaligraf si tuš připravuje sám. Roztírá tyčinku v troše vody na speciálním kameni. Opravdu svědomitý

kaligraf by měl po ránu sbírat kapky rosy z lotosových listů, protože tato voda je darem od Buddhy. Každý kaligraf, ale i jiný umělec po napsání kaligrafie své dílo podepíše. Na to používá vlastní razítko, které je vyryto do kamene. Razítka se tisknou červenou barvou. Studium kaligrafie bylo v Japonsku vždy důležitou součástí výchovy a vzdělání.
Oblíbené jsou také zástěny (paravány), skládací stěny, které se používají v interiérech japonských domovů. Právě na paravánech najdeme tušové malby a kaligrafie.

9.2 reflexe od Márii Mukové

Japonská kultura

Během čtvrtého a pátého ročníku jsem absolvovala pedagogickou praxi spolu se svou spolužačkou Evou. Měla jsem možnost zúčastnit se hospitací v jejích hodinách a nezávisle tak pozorovat děti při práci na téma „Japonská kultura".

První praxe se konala na ZŠ ve Vodičkově ulici. Tato škola je výběrová, orientuje se na výtvarnou výchovu. Součástí rozvrhu jsou též dějiny umění. Předpokládala jsem tedy, že děti budou mít alespoň základní znalosti v oblasti kultury dálného východu. Moje hypotézy však byly mylné.

První hodinu zahájila Eva stručným přehledem toho, co se bude v příštích hodinách dít. Dále zjišťovala dosavadní znalosti žáků a žákyň o Japonsku. Nebylo toho příliš mnoho. Odpovídali většinou stále ti samí žáci a žákyně. Hovořili o „šikmookých" tedy Asiatech. Jedna dívka dokonce označila Japonce za „rákosníky", paradoxně se jednalo o vietnamskou dívku. Tušili něco o obrázkovém písmu. Zde jejich znalosti skončili. Eva se je snažila motivovat a přinesla spoustu obrazových ukázek z architektury, kaligrafie, společenského života apod. Zájem dětí však byl velice malý. Během výkladu hlučely, nesoustředily se.

Nicméně během práce se u některých dětí kladný zájem o téma projevil. Všimla jsem si, jak se zájmem listují knihami s japonskou architekturou a jak pečlivě překreslují japonské znaky do svých prací. Valnou většinu však téma neoslovilo a zadání zpracovalo po svém. Objevil se zde problém, že děti nejenže neznají kulturu Japonska, ale neznají též slova jako např. strašák v poli nebo brázda v poli. Jako další problém se naskytlo abstrahování pojmu např. žežulka. Tento věk je pro abstraktní vyjadřování dětí kritický. Převažuje konkrétní myšlení, proto bylo dost těžké vysvětlit jim, aby zadání příliš neřešily a pojmy pojaly obecně.

Co se týče výtvarných technik jako např. tušové malby, sítotisku a tvorby samotné knihy, dopadlo to, až na pár výjimek, výborně. Práce byly zdařilé, vkusné a výsledná kniha byl velice působivá. Otázkou však zůstává, co si žáci a žákyně odnesli do budoucna ve svých hlavách o japonské kultuře.

Druhou praxi jsme absolvovaly na ZŠ v Korunovační ulici. Tato škola je výjimečná tím, že integruje spoustu dětí z ciziny. Proto i zde jsem předpokládala, že škola klade důraz na multikulturní vzdělávání a děti mít v této problematice jasno. Opak byl pravdou. V porovnání se ZŠ Vodičkovou reagovaly děti mnohem hůře. O Japonsku nevěděly vůbec nic a ani nejevily zájem něco nového se naučit. Práce se sedmou třídou, která byla Evě přidělena jako jedna z nejlepších, byla opravdu velice problematická.

Během práce o téma projevili bližší zájem přibližně dva chlapci a jedna dívka. Ostatním se ukázky sice líbily, ale dál se o práci nezajímali a dokončili ji jen proto, aby něco odevzdali. Výsledné práce byly ukázkou nevkusu a kýče. Podepsala se zde absence stálého výtvarného vedení. Dětem chyběly základní znalosti výtvarných technik, nedostatek estetického cítění a neochota k práci, která pramenila z nedostatku motivace.

Obě školy projevily základní nedostatky v oblasti multikulturní výchovy. Přesto, že u obou škol tvoří součást RVP, věnuje se multikulturalitě velmi málo hodin. Myslím si, že se obecně více orientujeme na západ, do západních civilizací a východ pro nás stále zůstává spíše exotikou. Západní kultura, zejména kultura americká, ovlivňuje naše děti asi nejvíce. Subkultura hip-hopu nebo R'n'B stylu, punková generace Emo apod., stala se pro mládež vzorem. Přirozená touha patřit do nějaké společenské skupiny, která má společné zájmy, se stala předmětem obchodníků, kteří chrlí množství značkového oblečení a ruku v ruce s reklamou, mění lidem jejich životní hodnoty. Jsme odsouzeni ke konzumu. Možná by nám pomohlo na chvíli spočinout v kultuře dálného východu, kde se sice konzumní život projevu-

je také, ale ruku v ruce s úctou k tradičním hodnotám.
Zajímalo by mě, jaké znalosti o naší kultuře mají děti z Japonska.

9.3 vybrané haiku od Issae Kobajaši

Lotosové květy
pes prestal štěkat
jako když utne

V růžových slivoních
suší se
umytá kočka

Pusu dokorán
čeká žabák
až upadne květ

Na kopec za chrámem
vyšla si na procházku
kostelní blecha

Sýkorka
se drápky zapírá
proti větru z hor

Horská vesnice -
i kůň se koupe
v čisté vodě

I želva chce
zpívat, když
slyší tebe, slavíku

I slavík
se šplácha ve vodě -
velká očista

Vrabčáci
si vyšplouchali vodu
z lotosové lázně

Slavík si otírá
zablácené nožky
o květy slivoní

Drápečkem chytla
o vlajícího kapra -
vlaštovka

Po dešti perou se
vrabci o zahradu -
klid a mír

Děti s vránami
v jednom hloučku
sbírají kaštany

Vlaštovka si otírá
zablácený zobáček
o květy pivoňky

Na pohřbu
paní Ropuchy
zpívá žežulka

Starý pes se tváří
jako by slyšel
zpívat žížaly

Vesnický pes
zalévá močí
květy chryzantém

Jarní déšť -
pes v zátoce
zahání ryby

V oslnivé září
svetlušek
usnuli psi

Muž na sněžnicích -
za ním se opičí pes
jako by plaval

V císařském paláci
i kočky
mají futony

Na kočičím hrobečku
k Novému roku
sušené sardinky

Párkrát se pomiluje
a je ve vsi jak doma
divoký kocour

Z temnoty do temnot
musíš se brát
záletný kocoure

Od branky k brance
přelétá za svými
zástoji motýlek

Na podzim
schoulí se motýl
v rukávu strašáka

Hafanovi na hlavě
se uvelebila
vážka

Světluška
klopýtá v brázdách
mojí ruky

Lampičky světlušek -
i žába otvírá
pusu dokorán

Koňský pšouk
odfoukl světlušku
jak smítko

Ryzák si odfrkl -
světlušku
to odneslo kdovíkam

Zpíváš o tom
co se zdá štěňátku
noční cikádo?

Zpíváš o tom
co se zdá štěňátku
noční cikádo?

Cikáda zpívá -
nechá si ovívat zadeček
jezerním vánkem

Mnich pohřbil žabku
do květu jasmínu

Květy jasmínu -
děti prišly
žabce na hrob

Žáby se topí
až po bradu
v spadaných květech

„Odprejssskni vráno,"
sune se do své skrýše
had plný mláďat

Ždibec po ždibečku
způsobné okusuje
myška vějíř

Zahnal jsem
zimní mouchu
chňapla ji kočka

Jarní vánek -
i opičí rodinka
si užívá horkých pramenů

Malá opička
cucá dýmku
a podzim je pryč

Z koruny stromu
ukazuje opice
kde jsou schované houby

Opice si vytančila
rýžový koláč
pro své mládě

V parádní komnatě
tančí opice
oči upřené na dort

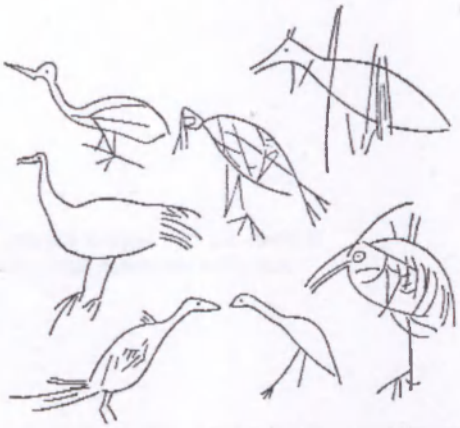
Opičí matka
učí své dítě
tanečním krokům

Dítě na zádech
opičí máma ukazuje:
„Hele, světluška !"

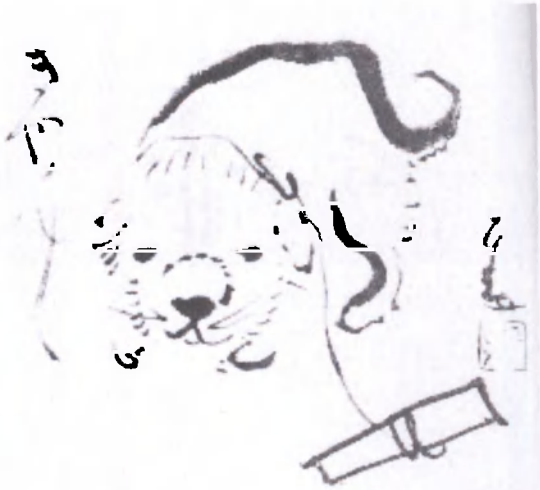
10 přílohy obrazové

10.1 tušové malby, obrazové ukázky použité při výuce

10.1.1 volavky na vrbě, Óoky Šumbok



10.1.2 ptačí motivy zdobící stěnu hrobky kofun

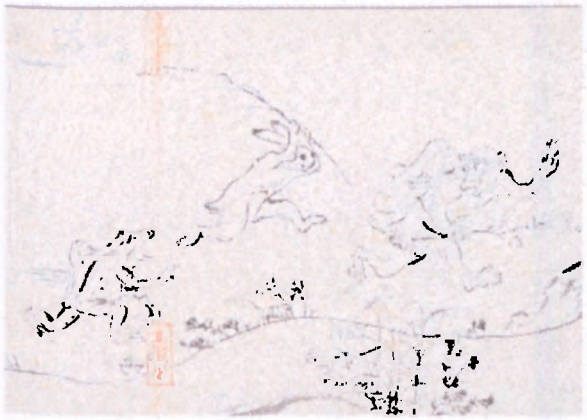


10.1.3 štěně, Sengai

10.1.4 básník Ariwara no Narihira, Kacušika Hokusai

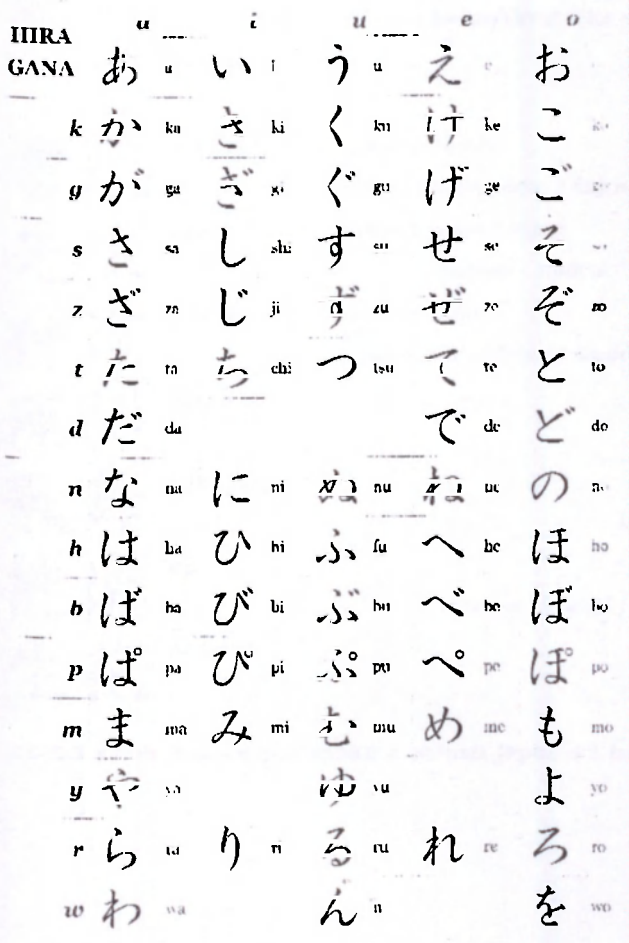
všechny ukázky v (Boháčova,Winkelhöferová 1987)

10.1.5 Kosan - ji, 12. století
Národní muzeum v Kyotu



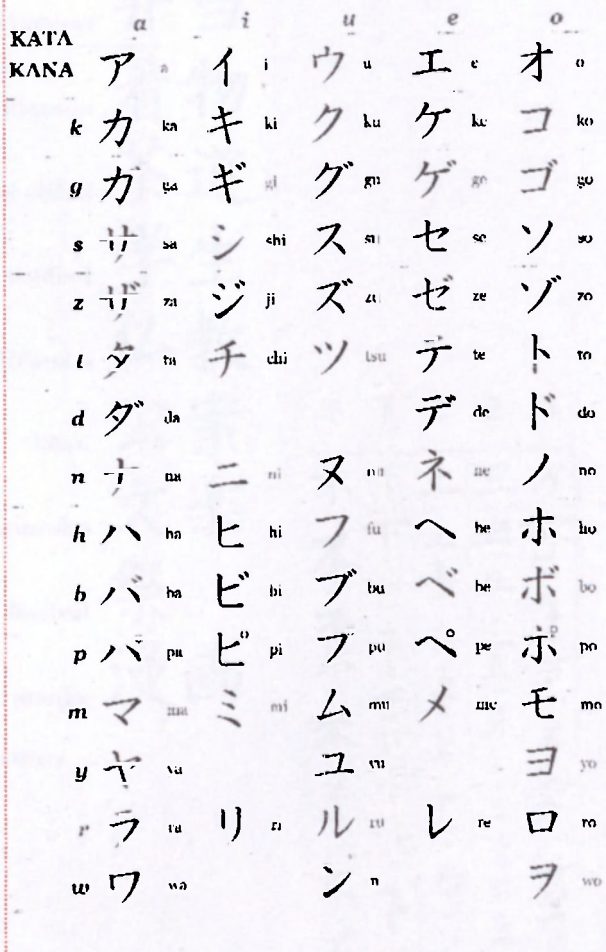
10.1.6 Koetsu, 17. století,
Národní muzeum v Kyotu

10.2 japonské písmo, obrazové ukázky použité při výuce



HIRA GANA	a	i	u	e	o
	あ a	い i	う u	え e	お o
k	か ka	き ki	く ku	け ke	こ ko
g	が ga	ぎ gi	ぐ gu	げ ge	ご go
s	さ sa	し shi	す su	せ se	そ so
z	ざ za	じ ji	ず zu	ぜ ze	ぞ zo
t	た ta	ち chi	つ tsu	て te	と to
d	だ da		づ	で de	ど do
n	な na	に ni	ぬ nu	ね ne	の no
h	は ha	ひ hi	ふ fu	へ he	ほ ho
b	ば ba	び bi	ぶ bu	べ be	ぼ bo
p	ぱ pa	ぴ pi	ぷ pu	ぺ pe	ぽ po
m	ま ma	み mi	む mu	め me	も mo
y	や ya		ゆ yu		よ yo
r	ら ra	り ri	る ru	れ re	ろ ro
w	わ wa		ん n		を wo

10.2.1 japonská hlásková abeceda hiragana



KATA KANA	a	i	u	e	o
	ア a	イ i	ウ u	エ e	オ o
k	カ ka	キ ki	ク ku	ケ ke	コ ko
g	ガ ga	ギ gi	グ gu	ゲ ge	ゴ go
s	サ sa	シ shi	ス su	セ se	ソ so
z	ザ za	ジ ji	ズ zu	ゼ ze	ゾ zo
t	タ ta	チ chi	ツ tsu	テ te	ト to
d	ダ da			デ de	ド do
n	ナ na	ニ ni	ヌ nu	ネ ne	ノ no
h	ハ ha	ヒ hi	フ fu	ヘ he	ホ ho
b	バ ba	ビ bi	ブ bu	ベ be	ボ bo
p	パ pa	ピ pi	プ pu	ペ pe	ポ po
m	マ ma	ミ mi	ム mu	メ me	モ mo
y	ヤ ya		ユ yu		ヨ yo
r	ラ ra	リ ri	ル ru	レ re	ロ ro
w	ワ wa		ン n		ヲ wo

10.2.2 japonská hlásková abeceda katakana

寺 **chrám** / temple / *(o-)tera*

茶 *(o-)cha* / tea / **čaj**

酒 **sake**

飯 *(go-)han* / (cooked) rice / **rýže (vařená)**

寿司 **sushi**

弁当 bento (meal box) / **bento (krabička s jídlem)**

刀 **katana**

着物 **kimono**

書道 **kaligrafie** / calligraphy / *shodo*

茶道 *chadou* / tea ceremony / **čajový obřad**

先生 **mistr, učitel** / master, teacher / *sensei*

学生 *gakusei* / student / **student**

神道 Šintoismus / Shintoism / *shinto*

仏教 *bukkyō* / Buddhism / **Buddhismus**

座禅 **zazen**

案楽 **kōan**

歌舞 **kabu(ki)**

公文 **bunraku**

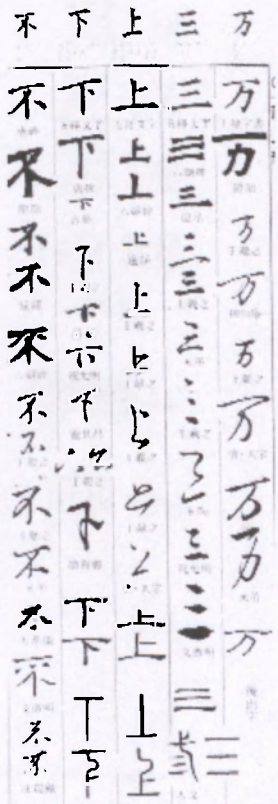
能楽 **nō**

祭 *matsuri* / festival / **festival**

生花 **ikebana**

漫画 **manga**

10.2.3 výběr japonských znaků z oblasti japonské kultury

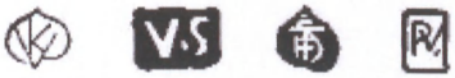


10.2.4 část stránky z kaligrafického slovníku, každý sloupec je vždy pro jeden znak, ve sloupcích nejspodněji jsou nejstarší zápisy znaku, směrem vzhůru jsou zápisy modernější

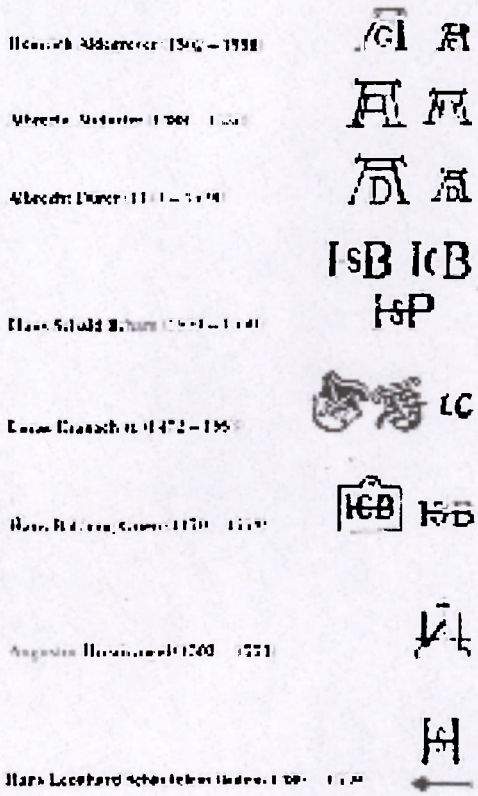
10.3 autorské značky, obrazové ukázky a artefakty použité při výuce

Sběratelské značky, zleva:
Albertina, Vídeň
Heneage Finch, lord Aylesford (1786 – 1859)
Johann Friedrich Frauenholz (1758 – 1822)
hrabě Moritz von Fries (1777 – 1826)
Pierre-Jean Mariette (1694 – 1774)
Adalbert Lanna, Praha (1836 – 1909)

10.3.1 sběratelské značky, Evropa



10.3.2 tiskařské značky, Evropa

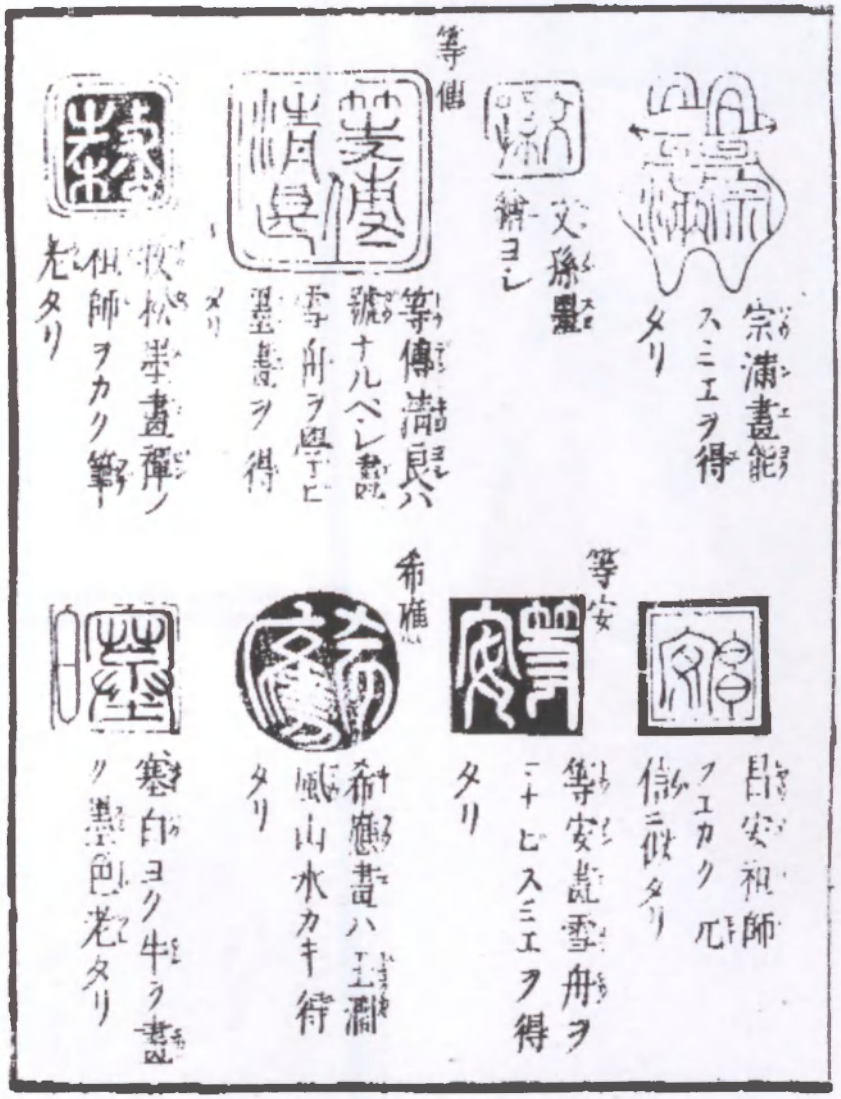


10.3.3 autorské značky, Evropa

všechny ukázky v (Marco 1981)

10.3.4 May Milton, T. Lautrec,
plakát, barevná litografie, 1895, (Sedlák 1985)

10.3.5
A.Dürer, autoportrét, 1471–1528,
Alte Pinakothek
(http://commons.wikimedia.org/wiki/File:
Albrecht_D%C3%BCrer_104.jpg)



10.3.6
kaligrafické pečeti malířů z knihy Kanóa Einóa ((Boháčová,Winkelhoferová 1987)

10.3.7 má osobní razítka, dvě kamenná - bílá, jedno gumové - červené, červená tiskařská barva

10.3.8 zakončení kamenných razítek, lvi

10.4 kniha - japonské skládání, artefakty použité při výuce

10.4.1 ručně vázaná kniha, vazba japonské skládání

10.4.2 ručně vázaná kniha, vazba japonské skládání

10.5 ukázky z prací žáků 7. třídy ze ZŠ Vodičkova, tušové malby na motivy haiku

10.5.1
„Ždibec po ždibečku způsobně okusuje myška vějíř"

10.5.2
„Odprejssskni vráno," sune se do své skrýše had plný mláďat

10.5.3

„Vlaštovka si otírá zablácený zobáček o květy pivoňky"

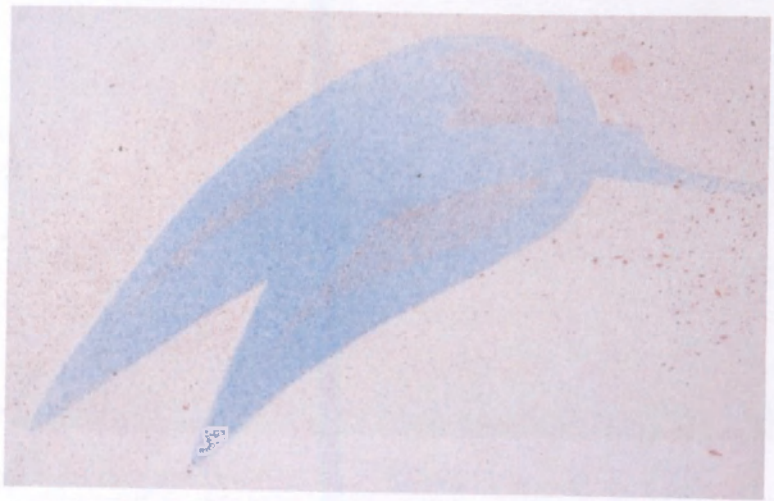
10.5.4

„Mnich pohřbil žabku do květu jasmínu"

10.5.5
žáci při práci

10.6 ukázky z prací žáků 7. třídy ze ZŠ Vodičkova, autorské značky, tisky přes sítko

10.6.1 značka

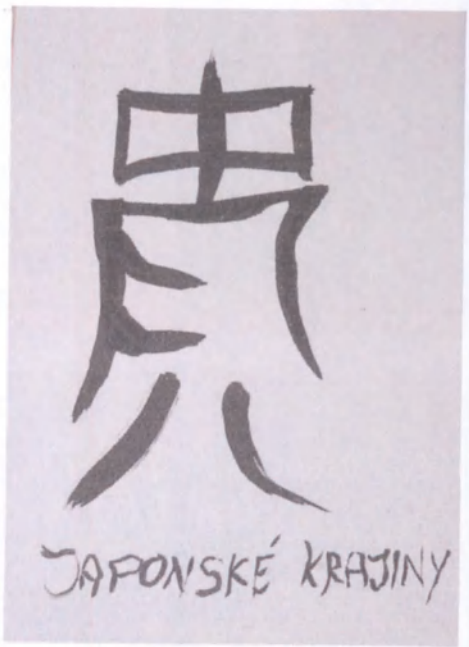


10.6.2 značka

10.6.3 značky

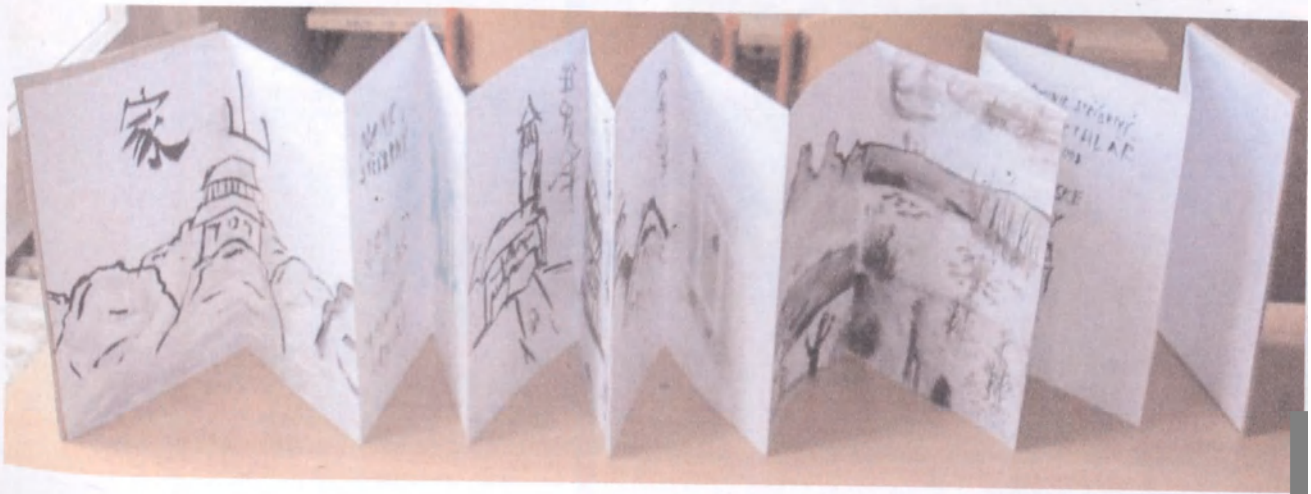
10.7 ukázky z prací žáků 7. třídy ze ZŠ Vodičkova, autorské knihy

10.7.1



10.7.2

10.7.1, 10.7.2
desky knih

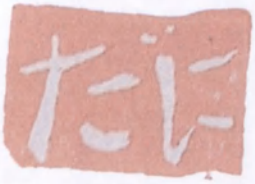


10.7.3 autorská kniha

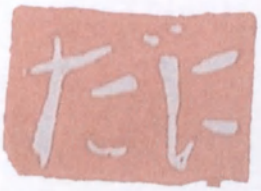
10.7.4 autorská kniha

● **10.8 ukázky z prací žáků 6. třídy ze ZŠ Vodičkova, autorské značky, tisky z výšky z gumové tiskové formy**

10.8.1



10.8.2



10.8.3

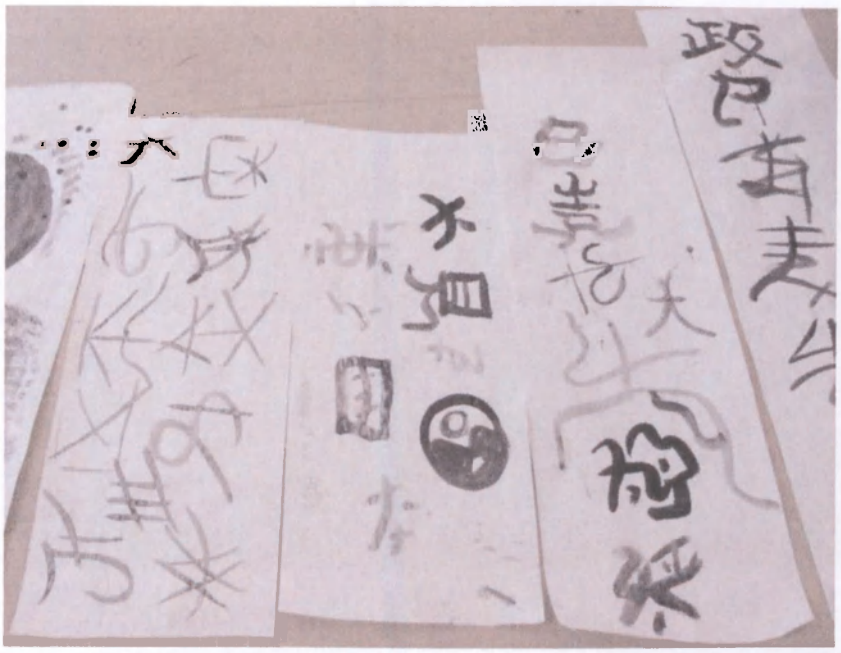
10.8.4

10.8.1- 10.8.4 červená razítka

10.8.5 červená a bílá razítka

10.8.6 žáci při práci

10.9 ukázky z prací žáků 7. třídy ze ZŠ Korunovační, nácvik tušové malby



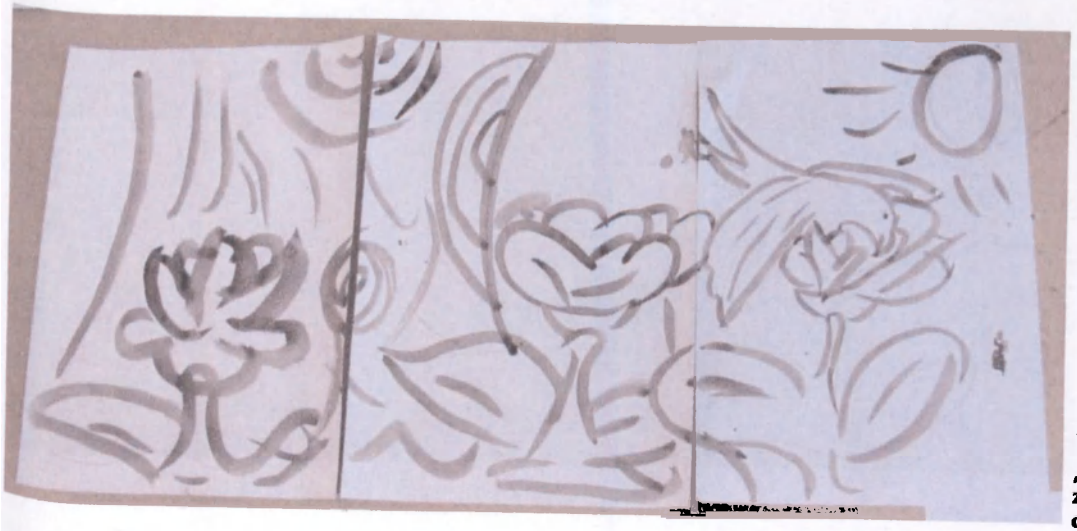
10.9.1

10.9.2

● 10.10 ukázky z prací žáků 7. třídy ze ZŠ Korunovační, tušové malby na motivy haiku

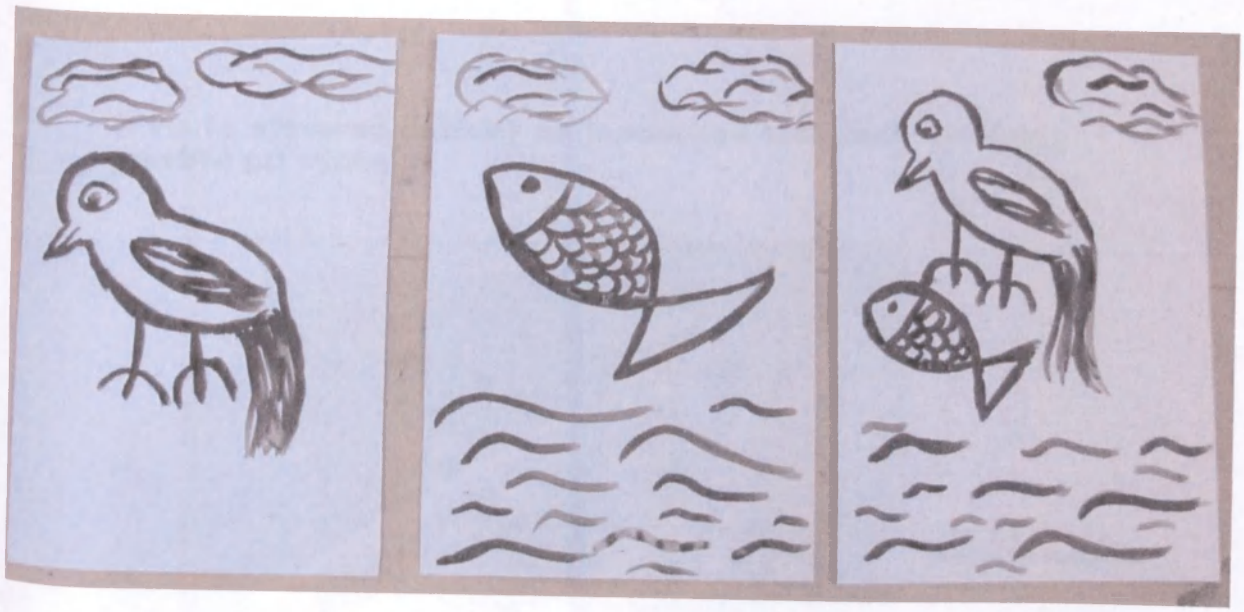
10.10.1

„Na kočicím hrobečku k Novému roku sušené sardinky"



10.10.2

„Slavik si otírá zablácené nožky o květy slivoní"



10.10.3

„Drápečkem chytla o vlajícího kapra - vlaštovka"

10.10.4

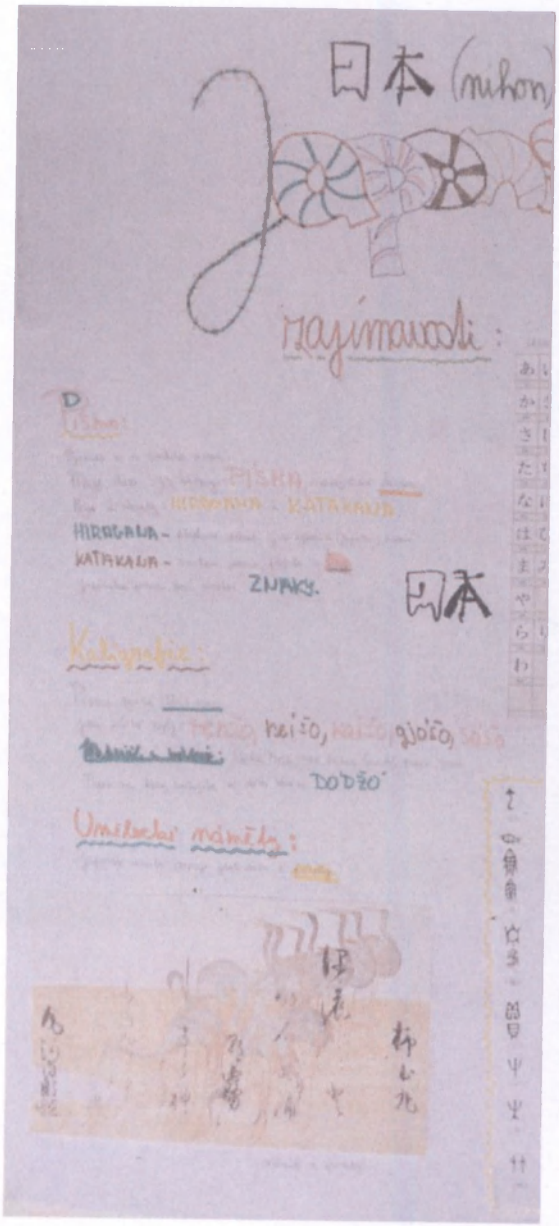
„Vesnický pes zalévá močí květy chryzantém"

10.11 výtvarné potřeby na japonskou kaligrafii, artefakty použité při výuce

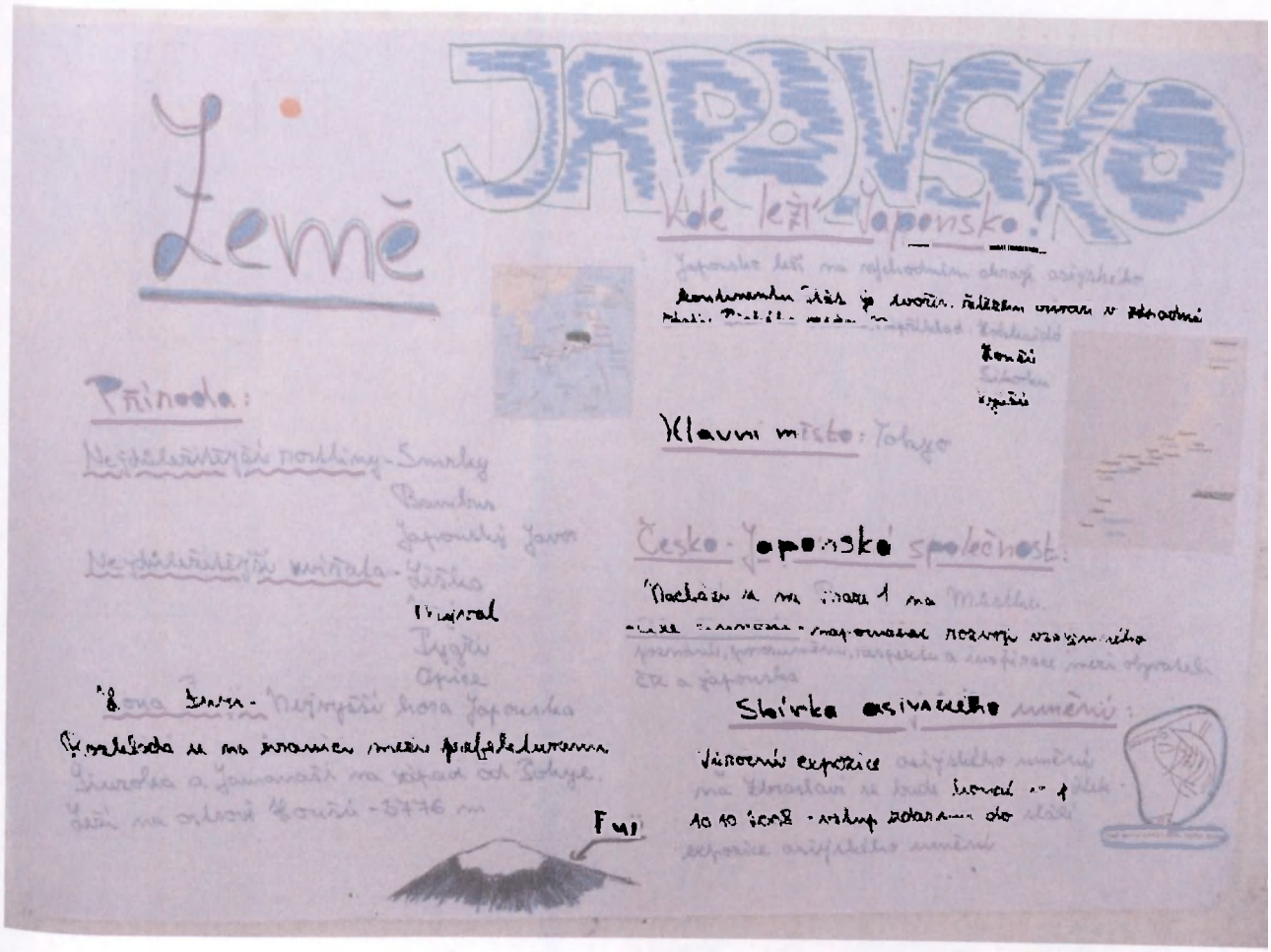
10.11.1
štětce na kaligrafii

10.11.2
roztírací kámen na tuš, pevná tuš

10.12 ukázky z prací žáků 7. třídy ze ZŠ Korunovační, zpracované informace o Japonsku

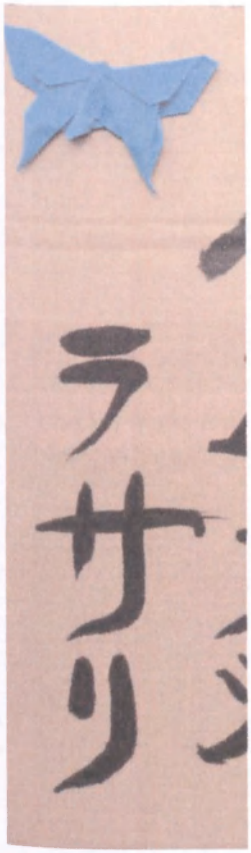


10.12.1

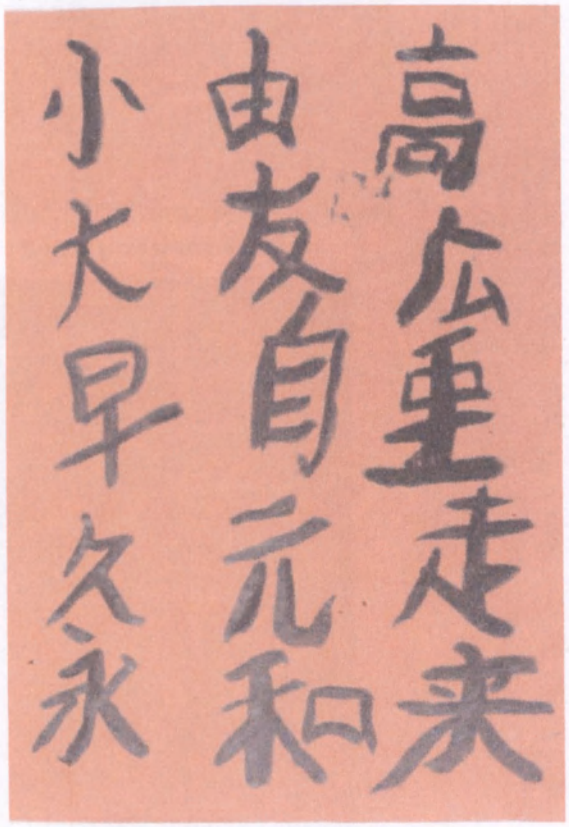

JAPONSKO
Země
Kde leží Japonsko?
Příroda:
Nejdůležitější rostliny - Smrky
Bambus
Japonský Javor
Nejdůležitější zvířata - Liška
Mýval
Tygři
Opice
Hora Fuji - Nejvyšší hora Japonska
Hlavní město: Tokyo
Česko-Japonská společnost:
Sbírka asijského umění:
Fuji

10.12.2

● **10.13 ukázky z prací žáků 7. třídy ze ZŠ Korunovační, autorské knihy**



10.13.1 desky knihy



10.13.2 desky knihy

10.13.3 desky knihy

10.13.4 předsádka knihy

10.13.5 kniha

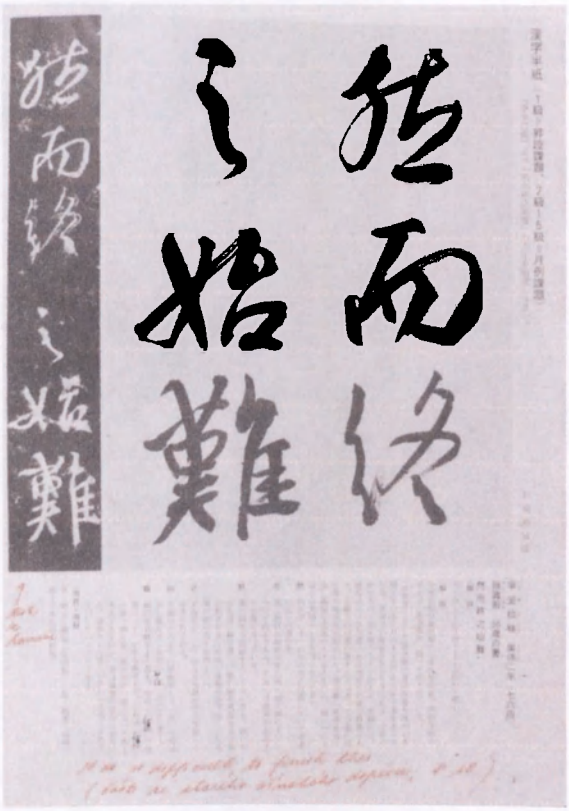
● 10.14 ukázky z prací žáků 7. třídy ze ZŠ Korunovační, autorská razítka

10.14.1 bílé razítko

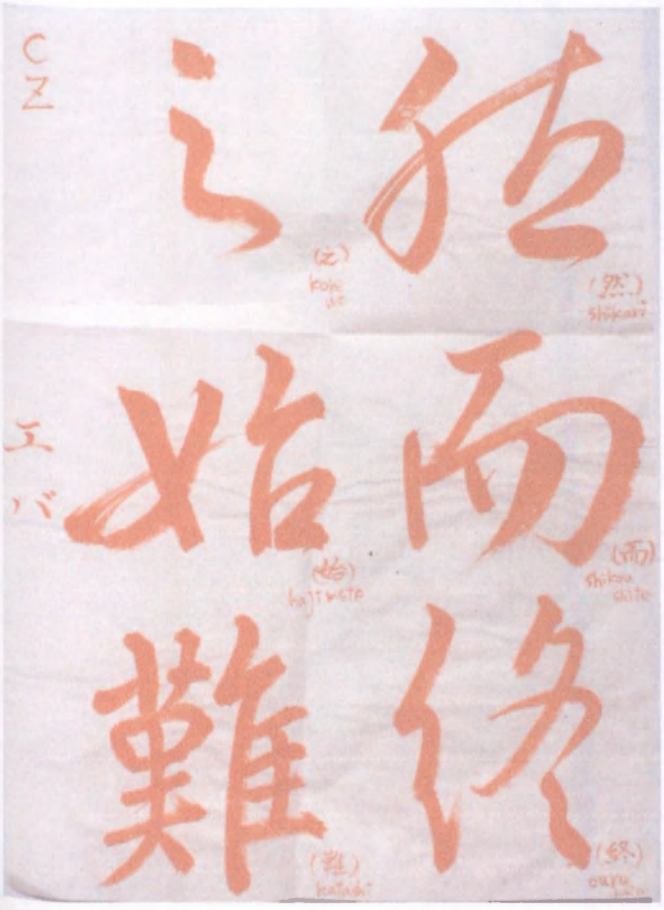
10.14.2 červená razítka

10.14.3 razítka

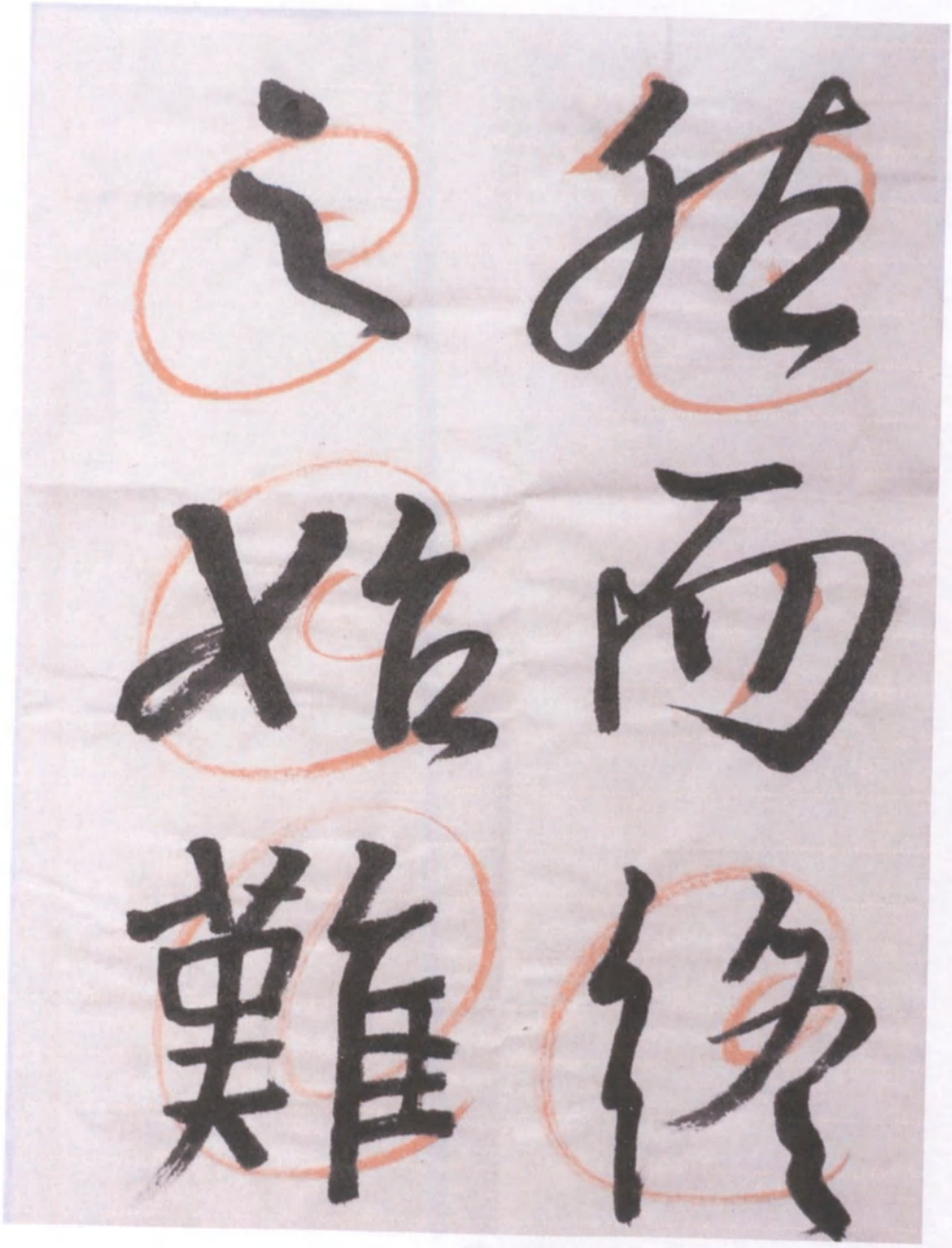
10.15 mé osobní setkání s japonskou kulturou



10.15.1
strana ze cvičebnice japonské kaligrafie, písmo kandži (znakové), obsahem je část starého čínského dopisu, vlevo je původní otisk z kamene

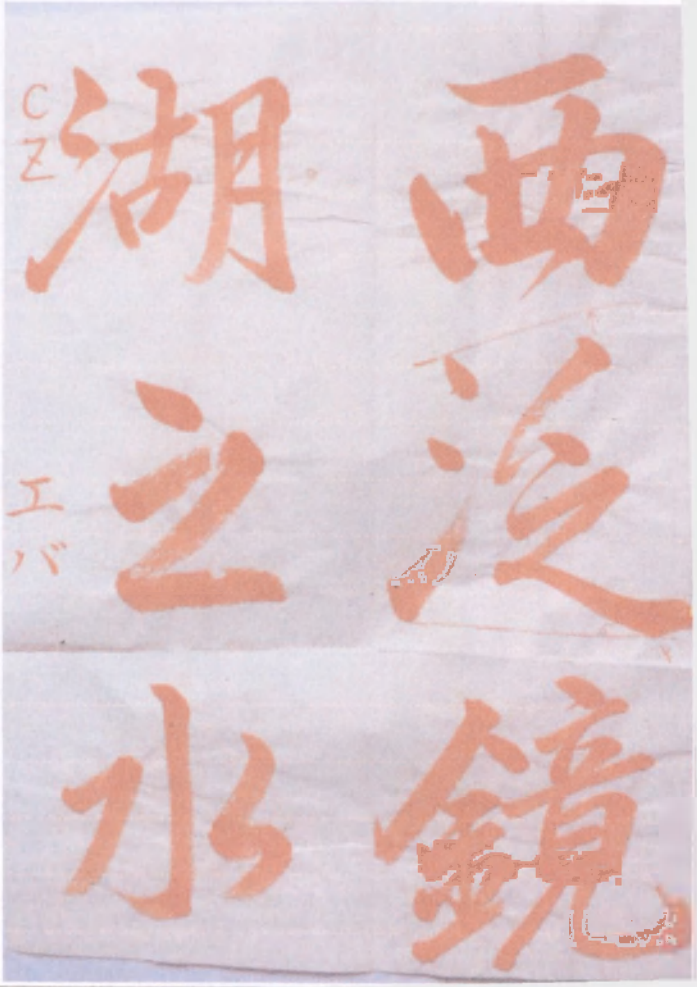


10.15.2
přepis od mé učitelky

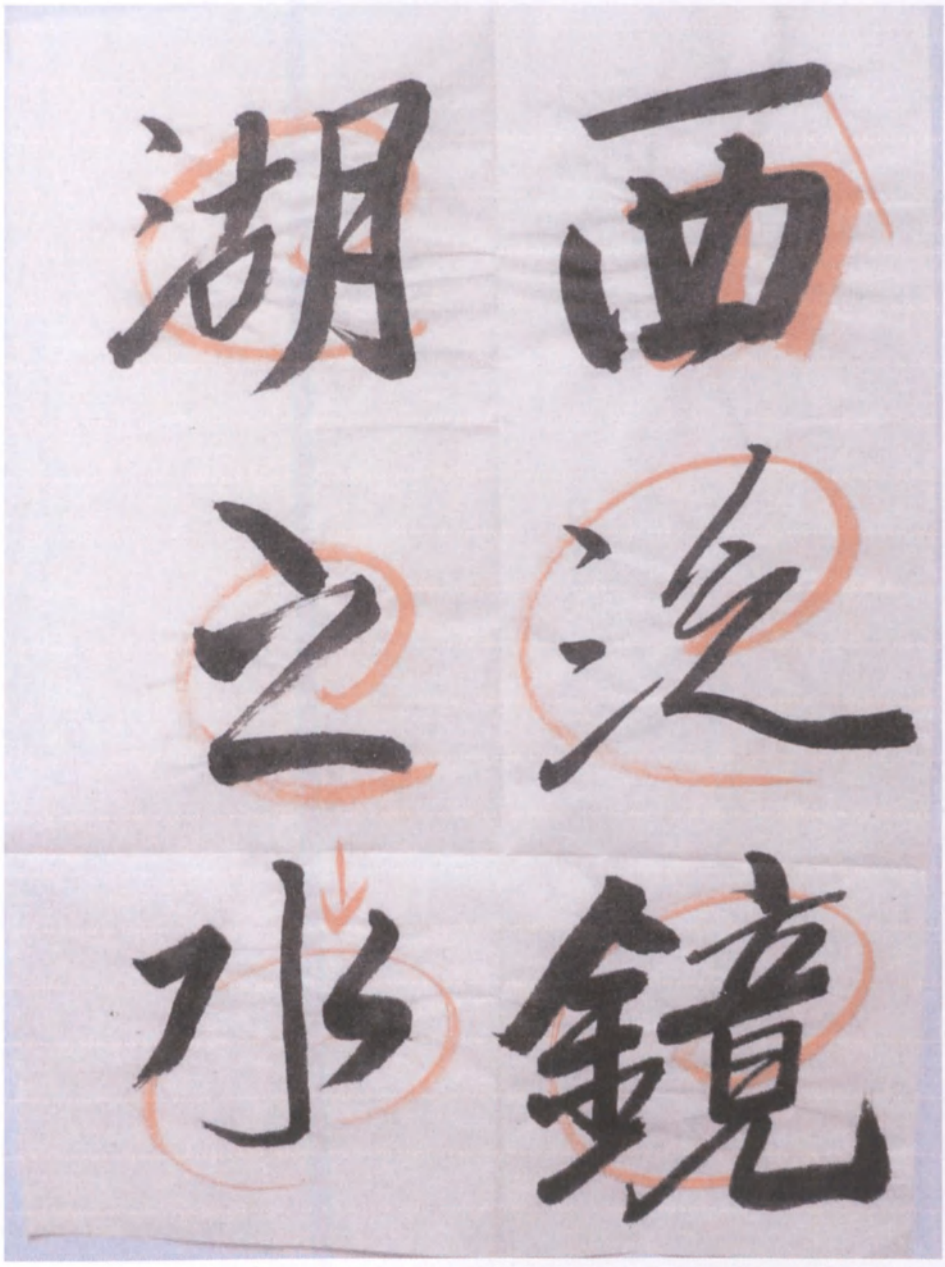


10.15.3
můj pokus, červeně jsou opravy od mé učitelky, zakroužkované znaky jsou napsané správně

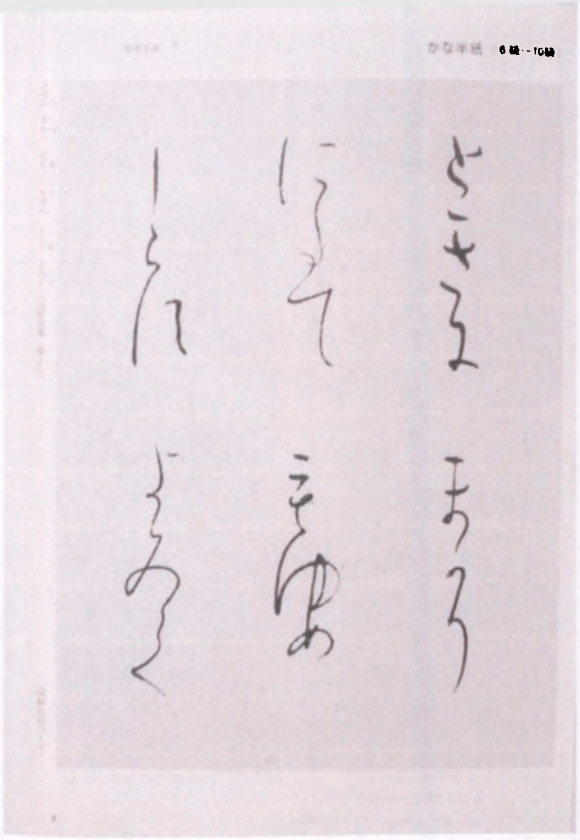
10.15.4
strana ze cvičebnice japonské kaligrafie, pismo kandži (znakové), význam znaků z leva dolů: jezero, z, voda, východ, plout, jméno jezera (text opět vychází z čínštiny a jméno jezera jsme nedokázali přeložit)



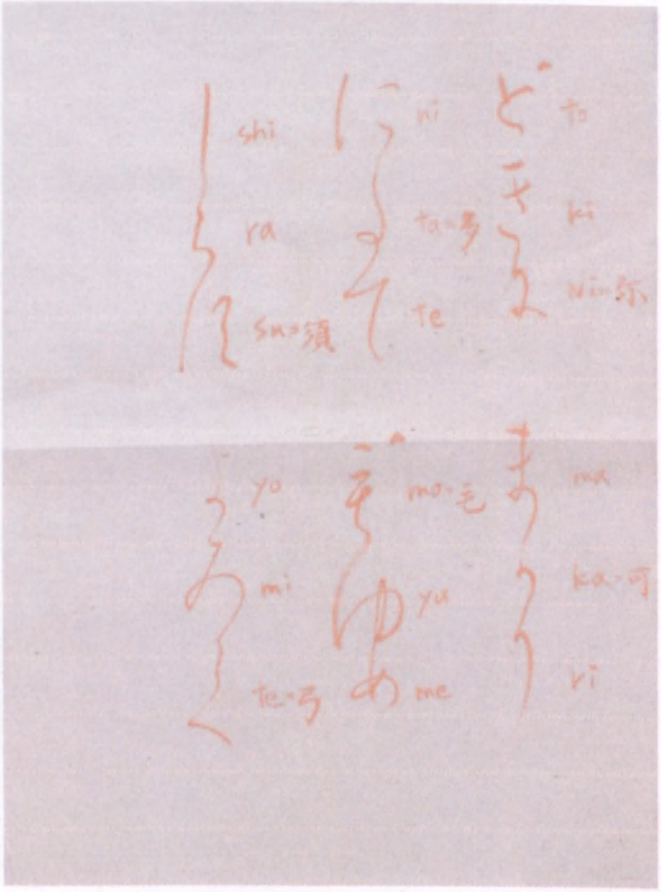
10.15.5
přepis od mé učitelky



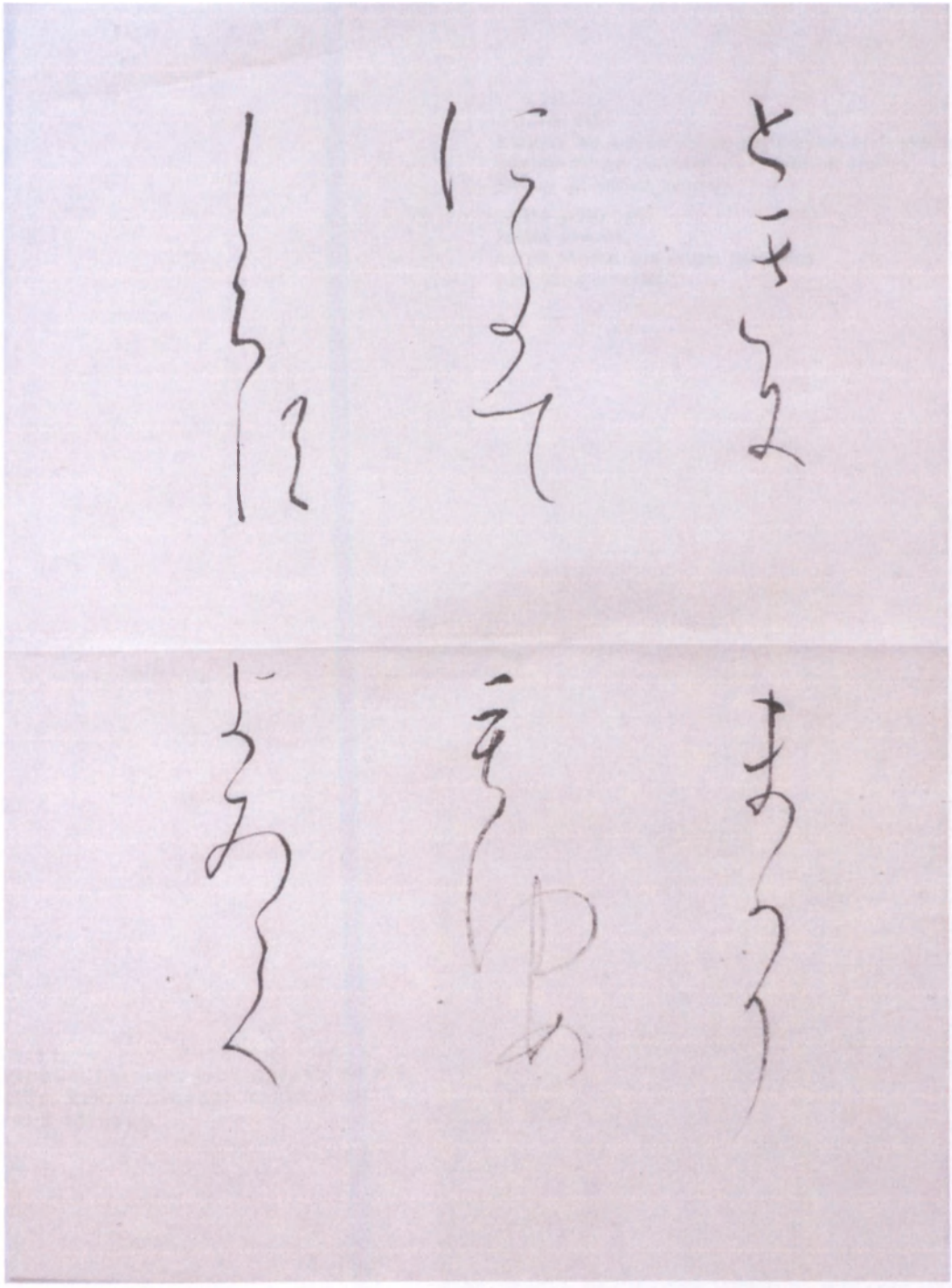
10.15.6
můj pokus, červeně jsou opravy od mé učitelky, zakroužkované znaky jsou napsané správně



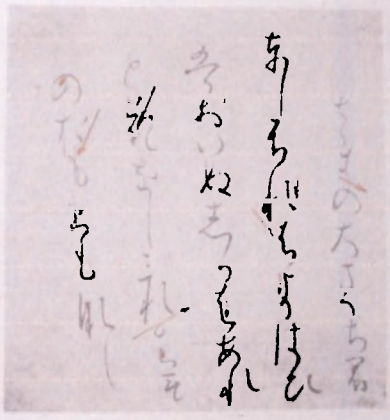
10.15.7
strana ze cvičebnice japonské kaligrafie, pismo kana (hláskové), text nemá souvislý význam, jde pouze o jednotlivé hlásky (nejprve se nacvičuje psani jednotlivých hlásek, které se postupně napojují až je možné psát souvislý text)



10.15.8
přepis od mé učitelky

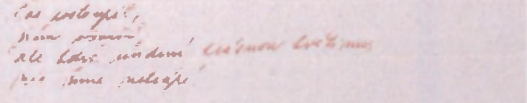


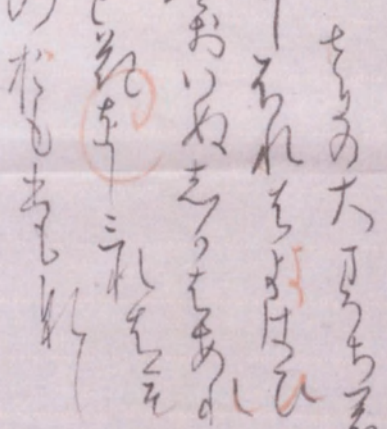
10.15.9
můj pokus



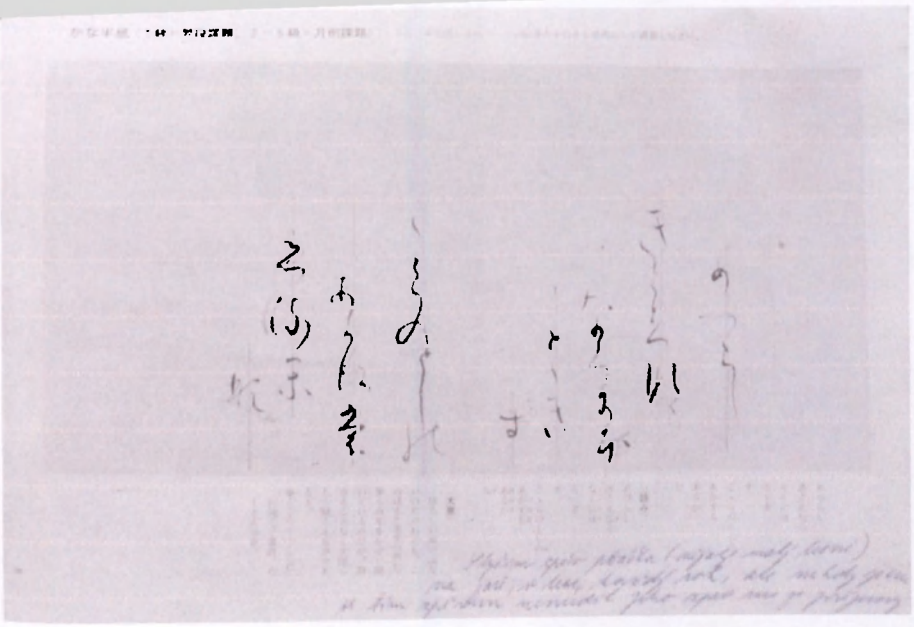
10.15.10
strana ze cvičebnice japonské kaligrafie, písmo kana (hláskové), báseň haiku, velice volný překlad textu:

„Čas pokročil
jsem starší,
když vidím krásnou květinu
nic mne netrápí"





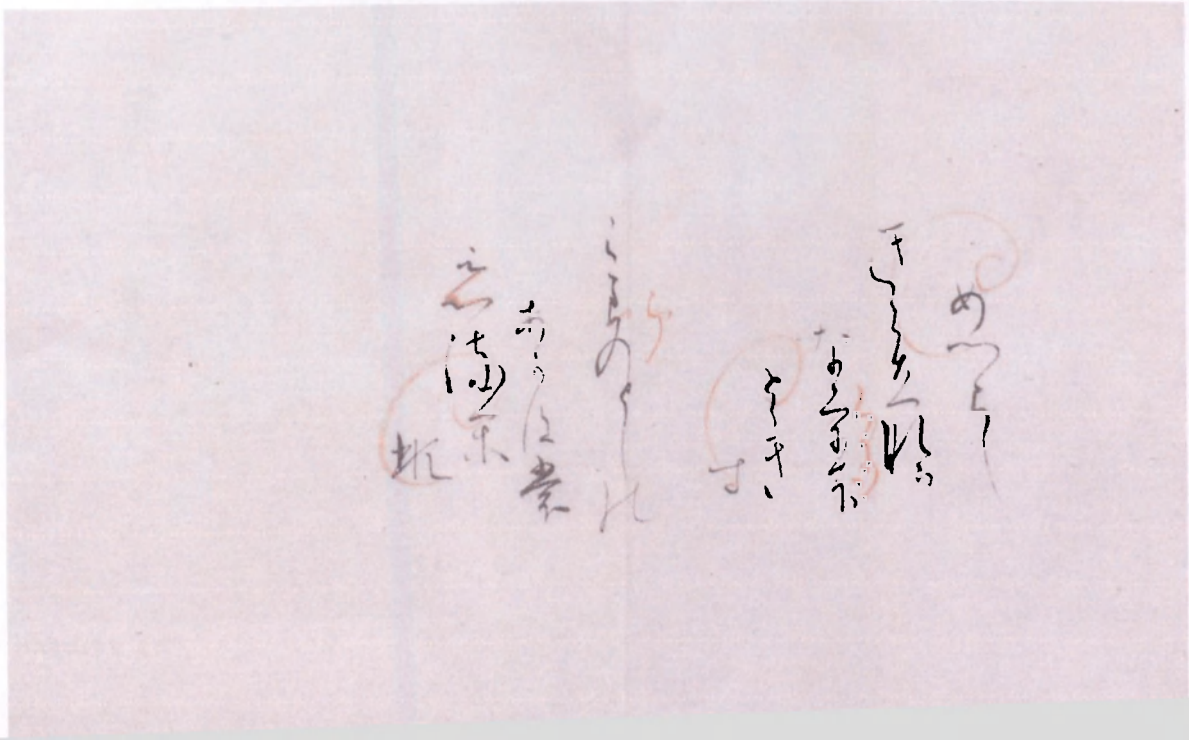
10.15.11
můj pokus, červeně jsou opravy od mé učitelky. zakroužkované znaky jsou napsané správně



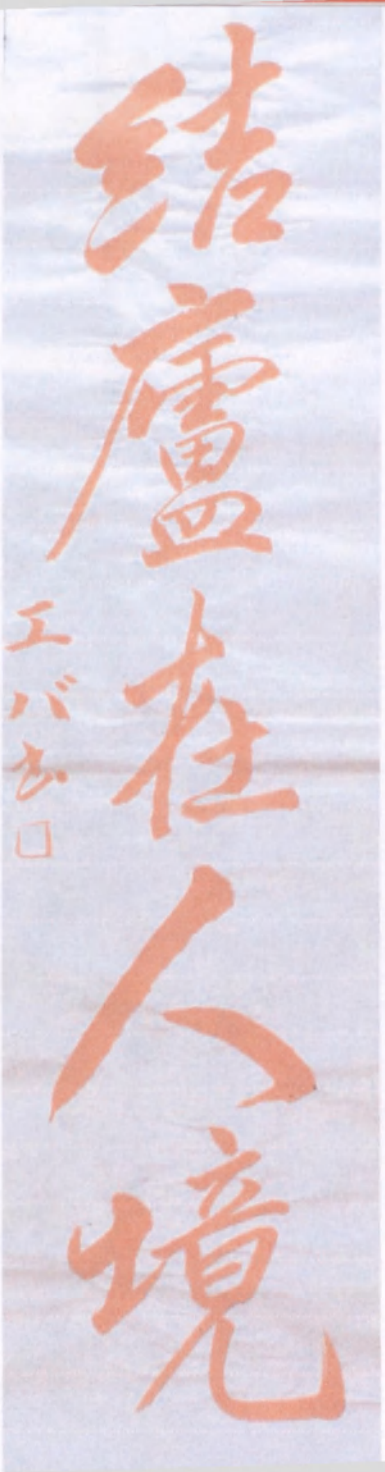
10.15.12
strana ze cvičebnice japonské kaligrafie, písmo kana (hláskové), báseň tanka, velice volný překlad textu:

„Slyším zpěv
malého ptáčka
v lese, na jaře,
po celý rok,
ale nikdy mne jeho zpěv
neomrzel, je mi milý"

10.15.13
můj pokus, červeně jsou opravy od mé učitelky, zakroužkované znaky jsou napsané správné



10.15.14

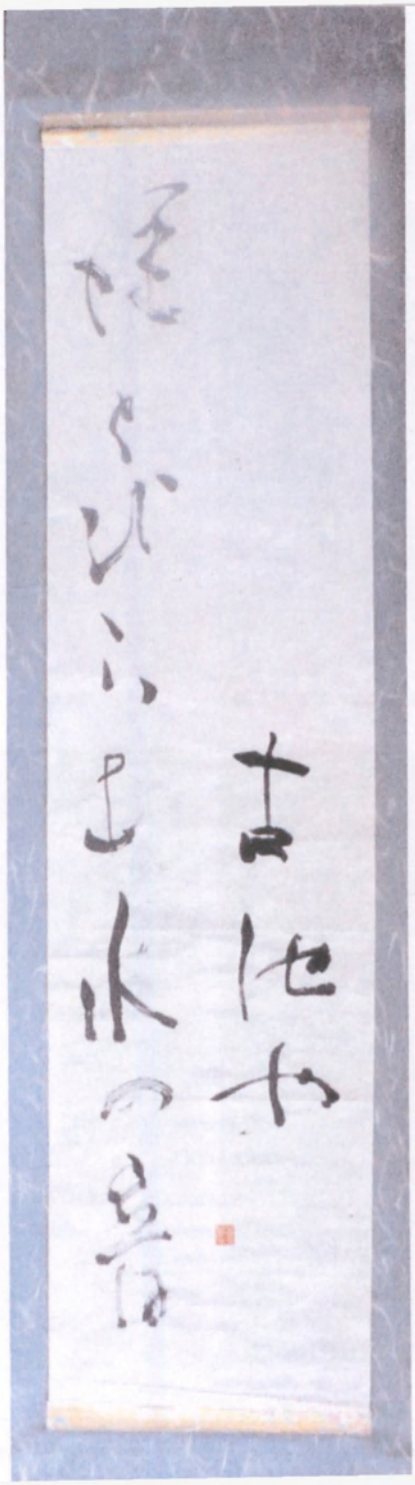


10.15.14
strana ze cvičebnice japonské kaligrafie, písmo kandži (znakové), velice volný překlad textu:

„Nežije ve městě ve společnosti lidí"

10.15.15
přepis od mé učitelky

10.15.16
můj pokus



10.15.17
kaligrafie, kterou jsem napsala v Japonsku ve škole kaligrafie. písmo kana (hláskové). báseň haiku od Bašóa

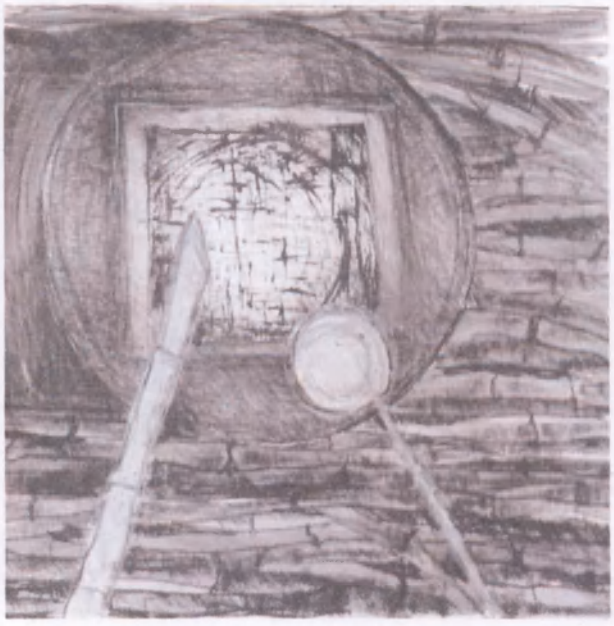
„Do staré tůně
skočila žába
žbluňk"

(Bašó in Liman 1996; č. 17)

10.15.18 země

10.15.19 vzduch

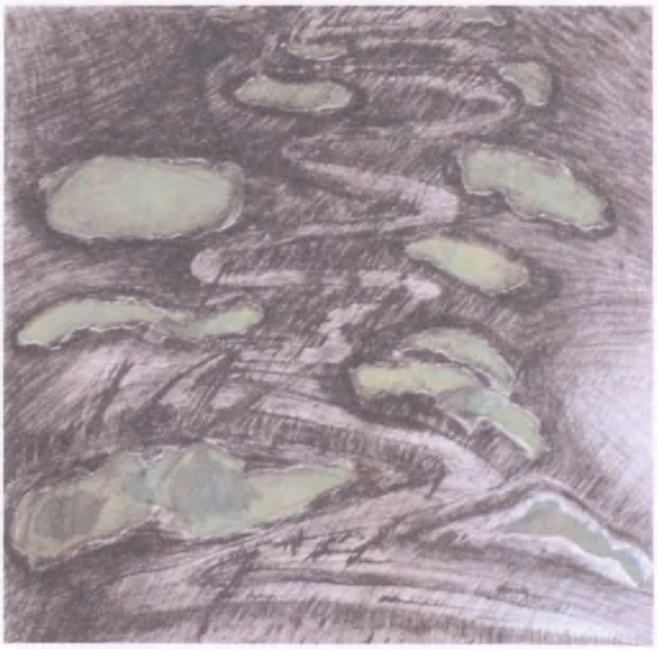
10.15.20 oheň



10.15.21 voda

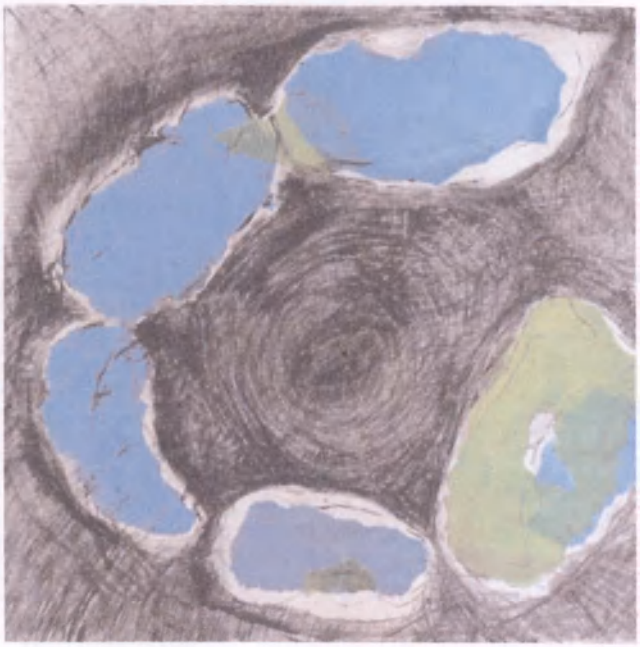
10.15.18-21 inspirace zenovou zahradou v Kyotu, kombinovaná technika

10.15.22 vzduch



10.15.23 země

10.15.24 oheň



10.15.25 voda

10.15.22-25 inspirace horou Fudži, kombinovaná technika

10.15.26 vzduch

10.15.27 voda

10.15.28 země

10.15.29 oheň

10.15.26-29 kaligrafie, kandži

11 • seznam literatury

BOHÁČOVÁ, L., WINKELHÖFEROVÁ, V. *Vějíř a meč.* 1.vyd. Praha: Panorama, 1987. ISBN 601-22-857

LÍMAN, A. *Boží člověk Issa.* 1. vyd. Praha: DharmaGaia, 2006. ISBN 80-86685-27-6

FULKOVÁ,M., ISHIKAWA, M. *Japonsko očima toulavého psa. Edukativní program k výstavě Šómeie Tómacua,* Galerie Rudolfinum, Praha 2007

HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.) *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit (Antropologická perspektiva).* Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2005.

MURPHY, R. *Úvod do kulturní a sociální antropologie.* Praha: SLON, 1998. ISBN 80-86898-22-9

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova - příručka (nejen) pro učitele.* Praha: TRITON, 2006. ISBN 80-7254-866-2

FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání.* Praha: HaH, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7

WALDENFELS, B. *Znepokojivá zkušenost cizího.* Praha: Oikoymenh, 1998. ISBN 80-86005-49-6

SLAVÍK, J. *Pedagogika: časopis pro vědy a vzdělávání č.4.* Praha: UK, 1995. ISSN 3330-3815

FULKOVÁ,M. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní č. 4.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002. ISSN 1210-3691

BARKER, CH. *Slovník kulturálních studií.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-099-2

KARPETOVÁ, B. *Výtvarná výchova v Japonsku: školně etnografická studie* (Disertační práce). Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2006.

GEERTZ, C. *Interpretace kultur*. Praha: SLON, 2000.
ISBN 80-85850-89-3
JANOŠ, J. *99 zajímavostí z Japonska*. Praha: Albatros, 1984.
YAMAGUCHI, N. *Study on Japanese Art Textbooks in the Last Half of the 20th Century in Japan*. Osaka, Japan: Indra World Congress, 2008.
KOWALSKÁ, B. *Grapheion č. 3-4*. Praha: Středočeská galerie a nakladatelství, 1997. ISSN 1211-6890
ŠVARCOÁ, Z. *Vesmír v nás, inspirace a útěcha v japonském jazyce a literatuře*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0725-3
LÍMAN, A. *Pár much a já*. Praha: DharmaGaia, 1996.
ISBN 80-85905-10-8
AITKEN, R. *Vlna zenu, Bašó haiku a zen*. Praha: . Pragma, 1995.
ISBN 80-7205-100-8
SEDLÁK, J. *Henri de Toulouse Lautrec*. Praha: Odeon, 1985.
MARCO, J. *O grafice*. Praha: MF, 1981.

http://www.varianty.cz. 09-06-17
http://www.nihonshodou.or.jp. 09-06-17
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:
Albrecht_D%C3%BCrer_104.jpg. 09-06-17
http://www.zsvodickova.cz. 09-06-17
http://www.korunka.gns.cz/. 09-06-17