

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra výtvarné výchovy

**VYUŽITÍ VÝTVARNÝCH TVŮRČÍCH ČINNOSTÍ
V MULTIKULTURNÍ VÝCHOVĚ**

**CREATIVE POTENTIAL OF VISUAL ART EDUCATION
IN MULTICULTURAL EDUCATION**

MARKÉTA DEBROISE roz. ŠUMŠALOVÁ

Adresa : Velkova 269, Stehelčevy

3.ročník

VYCHOVATELSTVÍ

Kombinované studium

Duben 2014

Vedoucí bakalářské práce: Doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.

Konzultant : Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D.

PRAHA 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením Doc. PhDr. Marie Fulkové, Ph.D. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.

V Praze dne 3. 4. 2014

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí práce Doc. PhDr. Marii Fulkové, Ph.D. za odbornou pomoc při tvorbě bakalářské práce a za její cenné rady a připomínky.

Dále děkuji řediteli sirotčince Panny Marie Lurdské v Loangu, P. Jeanu-Martinovi Nlanduovi, jakožto i vychovatelkám a všem dětem, kteří mi umožnili v praxi ověřit návrh výtvarných činností.

Velké poděkování patří také mému manželovi, který mne v mé práci podporoval a provázel mne na cestě do Konga.

Debroise, M. : *Využití výtvarných tvůrčích činností v multikulturní výchově.*
[Bakalářská práce] Praha 2014 – Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra
výtvarné výchovy, 103 s.

ANOTACE

Práce se zabývá propojením výtvarných aktivit a multikulturní výchovy. V teoretické části se zaměřuje na problematiku multikulturalistické teorie a vzdělávací koncepty multikulturní a výtvarné výchovy, jakož i na jejich současný stav v českých základních školách.

Didaktická část přináší návrh a pedagogickou reflexi výtvarných činností, které byly realizovány s dětmi školního věku v Domově Panny Marie Lurdské v Loangu (Demokratická republika Kongo) a které mají sloužit jako manuál pro další pedagogickou či rozvojovou činnost.

Klíčová slova : Multikulturní výchova, rovnost kultur, tolerance, základní škola, výtvarná výchova, projektová výuka

Souhlasím s půjčováním závěrečné práce v rámci knihovních služeb.

Debroise, M. : *Creative potential of visual art education in multicultural education*.
[Diploma Thesis] Prague 2014 – Charles University, Faculty of Education, Art Education
Department, 103 p.

ANNOTATION

This thesis deals with the link of artistic activities and multicultural education. The theoretical part focuses on multicultural theory and educational concepts of multicultural and art educations. It also discusses the current practice in Czech primary schools.

The practical part brings an outline of artistic activities that were put in practice in Our Lady of Lourdes Home in Loangu, the Democratic Republic of Congo. Moreover, it includes pedagogical reflections on the activities. The purpose of both reflections and activities is to provide a guideline for further pedagogical and developmental work.

Key words : Multicultural education, equality between cultures, tolerance, primary school, visual art education, project education

OBSAH

Úvod	8
Teoretická část	10
1. Multikulturalismus a jeho základní pojmy	10
1.1 Kultura	10
1.1.1 Kulturní relativismus a kulturní etnocentrismus.....	12
1.1.2 Akulturace a asimilace	13
1.2 Rasa, etnikum, národ	14
1.2.1 Vymezení pojmu rasa	14
1.2.2 Pojem etnikum	15
1.2.3 Národ a národnost.....	16
1.3 Multikulturalismus.....	17
1.3.1 Historie multikulturalismu	17
1.3.2 Multikulturalistická teorie a její aplikace	18
1.3.3 Odpůrci multikulturalismu.....	19
2. Multikulturní výchova.....	21
2.1 Vymezení multikulturní výchovy	21
2.2 Základní koncepce multikulturní výchovy	22
2.3 Multikulturní výchova v RVP.....	23
2.4 Problematika rasismu.....	24
2.4.1 Rasismus a xenofobie	25
2.4.2 Předsudky a stereotypy	26
2.4.3 Postoje a jejich ovlivňování.....	26
2.5 Multikulturní výchova v praxi	27
2.5.1 Používané metody a postupy	28
2.5.2 Příprava učitelů	28
2.5.3 Efektivita multikulturní výchovy a hledání nových cest	28
3. Výtvarná výchova	30
3.1 Výtvarná výchova na školách v historii a současnosti	30
3.2 Vymezení výtvarné výchovy	31
3.3 Výtvarná výchova a umění	32
3.4 Cíle a obsah výtvarné výchovy.....	34
3.4.1 Cíle výtvarné výchovy	34
3.4.2 Výtvarná výchova v RVP	35
3.4.3 Obsah předmětu výtvarná výchova.....	35
3.5 Metody a formy práce ve výtvarné výchově.....	37
3.5.1 Problémové vyučování	37
3.5.2 Využití prostředí	38
3.6 Výtvarná výchova jako výchova k toleranci.....	39
3.6.1 Výtvarná výchova a kulturní kontext.....	39
3.6.2 Spojitosti mezi výtvarnou a multikulturní výchovou	39
Didaktická část.....	41
4. Cíle tematické řady „Můj domov“	41
4.1 Seznámit se s dětmi a jejich způsobem života.....	41
4.2 Seznámit děti s novými výtvarnými materiály a technikami jako prostředky výtvarného jazyka	42
4.3 Hluběji poznat sám sebe a seznámit se s novou kulturou.....	43
4.4 Smysluplné trávení volného času	43

4.5	Získat materiál pro propagační činnost v České republice	44
4.6	Využití tematické řady jinými pedagogy	44
5.	Konceptuální rámec tematické řady	45
6.	Pracovní podmínky	47
6.1	Stručná charakteristika skupiny dětí	47
6.2	Kulturní kontext a materiální podmínky	48
6.3	Práce s dětmi	49
7.	Jednotlivé činnosti tematické řady „Můj domov“	51
7.1	Počáteční motivace	51
7.2	Jednotlivé činnosti	51
7.2.1	Činnost 1 – Můj kontinent a má země	52
7.2.2	Činnost 2 – Experimentování s temperovými barvami	55
7.2.3	Činnost 3 – Vesnice, v níž žiji	58
7.2.4	Činnost 4 – Vůně domova	61
7.2.5	Činnost 5 – Můj domov jako reálné fyzické místo	64
7.2.6	Činnost 6 – Předměty připomínající můj domov	68
7.2.7	Činnost 7 Lidé vytvářející můj domov	71
7.2.8	Činnost 8 – Moje oblíbená hračka, hra	74
7.2.9	Činnost 9 – Co jíme a jak to chutná	77
7.2.10	Činnost 10 – Zvířata kolem nás	81
7.2.11	Činnost 11 – Moje oblíbená hudba	84
7.2.12	Činnost 12 – Jak se doma cítím	87
7.2.13	Činnost 13 – Činnost pro nejmenší	90
8.	Hodnocení výtvarné řady z hlediska stanovených cílů	92
8.1	Seznámit se s dětmi a jejich způsobem života	92
8.2	Seznámit děti s novými výtvarnými materiály a technikami jako jazykem vyjádření	92
8.3	Hlouběji poznat sám sebe a seznámit se s novou kulturou	93
8.4	Smysluplné trávení volného času	93
8.5	Získat materiál pro propagační činnost v České republice	94
8.6	Využití tematické řady jinými pedagogy	95
Závěr	96	
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	98	
SEZNAM VYOBRAZENÍ	102	
SEZNAM PŘÍLOH	103	

Úvod

Základní škola dnes kromě funkce vzdělávací přebírá stále více také funkci výchovnou. Nejde v ní už jen o nabytí vědomostí, které žáci získávají v tradičních předmětech, jako jsou matematika, český jazyk, dějepis, zeměpis, fyzika atd. Snaží se na žáky působit také z hlediska tvorby postojů a dobrých návyků, díky nimž by mohli prožít svůj život smysluplně jakožto plnohodnotní občané demokratické společnosti, pro niž budou sami přínosem. Tato problematika se otvírá především v oblasti kurikula, do níž tradičně patří tělesná, hudební, výtvarná či pracovní výchova. Podle platného Rámcového vzdělávacího programu (RVP ZV, 2013)¹ se k nim však přidávají i další obory, které již nejsou vyučovány jako samostatné předměty, nýbrž jsou tématy průřezovými, která mají procházet všemi vyučovanými předměty, a tak je vzájemně propojovat. Mezi tyto vzdělávací oblasti patří také multikulturní výchova, která je v našem globalizovaném světě stále více aktuální.

Protože mimo jiné pracuji jako koordinátorka rozvojového projektu, jehož cílem je podpora dětí ze sirotčince v Demokratické republice Kongo, rozhodla jsem se svoji bakalářskou práci zaměřit právě na problematiku multikulturní výchovy. Její teoretická část objasňuje vznik a základní myšlenky multikulturalismu, který se zrodil v 2. polovině 20. století v USA a který je dnes velmi rozšířenou teorií ovlivňující politiku mnoha současných států. Právě na myšlenkách multikulturalismu je totiž postavena celá multikulturní výchova. Její koncepci na českých základních školách, jakožto i její cíle a metody práce popisuje druhá kapitola teoretické části, na niž navazuje kapitola zabývající se základní myšlenkou, cíli a metodami užívanými ve výtvarné výchově. Následně se práce zaměřuje na společné základní myšlenky a další znaky těchto dvou vzdělávacích oblastí. Jejich možné propojení a využití v praxi představuje didaktická část, která přináší návrh 13 různých výtvarných činností vztahujících se k tématu domova. Ty společně vytvářejí výtvarnou řadu, kterou jsem realizovala s dětmi z námi podporovaného sirotčince v Kongu. Původní návrhy činností jsou obohaceny pedagogickou reflexí a pozměněny na základě praxe v prostředí těžkých materiálních podmínek rozvojové země. Mohou tak sloužit jako manuál pro pedagogy pracující s dětmi jiných kultur, případně v prostředí ztížených

¹Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online] Praha, 1. 9. 2013 [cit. 16. 3. 2014]. Dostupné na Internetu: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>

materiálních podmínek a značné jazykové bariéry. Práce dětí ze sirotčince budou sloužit také k propagaci rozvojového projektu a hledání nových dárců a sponzorů.

Teoretická část

1. Multikulturalismus a jeho základní pojmy

Multikulturalismus je už nějakou dobu velmi módním pojmem. Slova jako multikulturní, multikulturalita jsou používána, až nadužívaná, především v médiích a v různých institucích zabývajících se např. těmito problémy: soužití různých kultur, integrace minoritních skupin, xenofobie, rasismus, rovnost různých etnik atd. Jde však často o dosti mlhavý pojem, o němž se vedou spory, aniž by byl dostatečně definován. Proto se na začátku své práce budu tímto pojmem zabývat tak, abych ukázala, jak složitá problematika se k němu váže a vysvětlila alespoň její základy.

Jestliže termín multikulturalismus rozebereme, vzniknou nám dvě slova: multi– (mnoho) a kultura. Multikulturalismus tedy poukazuje na mnohost kultur (Jakoubek in Hirt, Jakoubek, 2005, s. 198). Co se však skrývá za pojmem kultura? Často si pod ním každý představuje něco jiného. Proto začnu vymezením tohoto pojmu, který je základem jakékoli diskuse o multikulturalismu. Seznámíme se také s pojmy, které se k problematice kultury a mnohosti kultur vážou. Jde o kulturní relativismus, kulturní etnocentrismus, akulturaci a asimilaci.

1.1 Kultura

Pojem kultura může být chápán více způsoby. V zásadě však rozlišujeme dvě různá pojetí kultury. V širším pojetí se jedná o vše, co vytváří lidská civilizace, tzn. jak materiální výsledky lidské činnosti (např. obydlí, oděvy, nástroje, plodiny atd.), tak i duchovní výtvoř (např. umění, náboženství, morálka, zvyky atd.) (Průcha, 2011, s. 34). Podle užšího pojetí, o které se ve své práci opírám a které se používá především v kulturní antropologii, je kultura „složitý celek, do něhož patří znalosti, víry, umění, morálka, právo, zvyky a všechny ostatní schopnosti nebo návyky, kterých člověk nabyt jako člen společnosti“ (Tylor in Lévi-Strauss, 2006, s. 30).

Podle těchto dvou definic je jasné, že kultura není vrozená, ale naučená. To znamená, že ji musíme striktně odlišovat od pojmů, jako jsou rasa či etnikum, které se vážou k biologickému pojetí identity, o němž si povíme níže. V praxi to znamená, že je-li osiřelé dítě nordického nacisty vychovááno ve francouzské rodině, může se z něj stát pravý Francouz s lidskou křesťanskou morálkou. Naopak lidé odlišných ras se mohou podílet na stejné kultuře, jak se to děje např. ve Spojených státech amerických nebo některých

částech Latinské Ameriky (Jakoubek in Hirt, Jakoubek, 2005, s. 200). Toto přesvědčení však nesdílejí někteří čeští romští autoři, jako např. Hűbschmannová a Horváthová, kteří tvrdí, že romství představované jako romská kultura je geneticky dané (Jakoubek in Hirt, Jakoubek, 2005, s. 202).

Druhým zásadním bodem definic kultura je fakt, že kultura nemůžeme existovat bez společnosti. Osamělý jedinec proto nemůžeme být nositelem určité kultura. Ta je totiž způsobem života charakteristickým pro určitou společnost. Každá kultura se vyskytuje v určité společnosti a každá společnost má svou kultura. Nejste-li členem této společnosti, nemůžeme být ani nositelem její kultura. Tato tvrzení se zdají být jednoduchá a logická, přesto však nejsou všemi sdílena. Odporují jim příslušníci romských elit, kteří často zastupují toto etnikum v České republice. Považují se za nositele romské kultura, zatímco žijí stejně jako každý jiný řadový občan ČR uprostřed majoritní společnosti. Podle plzeňského antropologa Jakoubka ale do romské kultura tito její „zástupci“ vůbec nepatří. Museli by totiž žít ve společnosti dalších Romů, např. ve vyloučených lokalitách českých měst, které fungují alespoň určitým způsobem jako uzavřené společnosti. (Jakoubek in Hirt, Jakoubek, 2005, s. 203–204)

Právě v diskurzu romských elit se často setkáváme ještě s jinak chápaným pojmem kultura, než o jakých jsme výše hovořili. Jedná se o pojem hodnotící. Z jeho pohledu se kultura omezuje jen na souhrn pozitivních hodnot, jež přispívají ke kultivaci člověka. K takto chápané kultuře řadíme především divadla, operní scény, muzea apod. Tomuto pojetí odpovídá i používané slovní spojení „vyrazit si někde za kultura“. Proti hodnotícímu konceptu kultura, který se snaží o vědomé a záměrné vytváření pozitivních hodnot vedoucích ke kultivaci člověka, stojí výše popsané definice, jež jednotlivé projevy kultura nehodnotí. Můžeme do nich vedle folklorních tanců a zpěvu patřit i kanibalismus nebo otroctví (Jakoubek in Hirt, Jakoubek, 2005, s. 205). O takto pojeté kultuře můžeme kromě toho, že je naučená, také říci, že je nereflektovaná. Lidé dané kultura si neuvědomují, proč její zvyky dodržují. Je to jasné především u primitivních národů, které vysvětlují svůj způsob chování a zvyky tím, že takto to bylo vždy, protože to tak přikázalo určité božstvo nebo dělali jejich předkové. Avšak se stejným fenoménem se setkáváme i v našich sofistikovaných společnostech, ve kterých velmi úzkostlivě dodržujeme např. pravidla oblékání, způsoby stolování, mravní postoje atd. Všichni „jednáme a myslíme na základě zvyku a nesmírný odpor vůči odchýlkám, byť nepatrným, má původ spíše v setrvačnosti než

ve vědomé vůli udržovat zvyky, jejichž důvod bychom znali“ (Lévi-Strauss, 2006, s. 30). Přichází-li přesto někdo s interpretacemi, jde vždy o druhotné konstrukce a racionalizace, které mají jen málo společného s pravou příčinou původu zvyku (Lévi-Strauss, 2006, s. 30). Z toho také plyne, že o dané kultuře může daleko lépe a fundovaně mluvit její badatel, který se na ni dívá zvnějšku, než její příslušník, který si hluboké příčiny svého jednání neuvědomuje. Je to podobné jako v jazykovědě. Zkušený lingvista je schopen popsat gramatická pravidla a strukturu studovaného cizího jazyka lépe než jeho rodilý mluvčí. V praktickém užívání jazyka se však nikdy nevyrovná rodilému mluvčímu, který svůj jazyk nabyt bez vědomí existence jakýchkoli pravidel (Jakoubek in Hirt, Jakoubek, 2005, s. 213).

Navíc si příslušníci většiny společností při absenci vnějšího pohledu ani neuvědomují, že jsou nositeli nějaké zvláštní kultury. Kultura je totiž konstrukcí badatele, který si ji vytvořil pro lepší orientaci a třídění jednotlivých jevů pozorovaných v lidské společnosti, a v reálném životě neexistuje, neboť je jen konceptem vytvořeným člověkem (Jakoubek in Hirt, Jakoubek, 2005, s. 214–215).

1.1.1 Kulturní relativismus a kulturní etnocentrismus

Díky nehodnotícímu pojetí kultury je možné nahlížet na kultury jako na rovnocenné entity. Tomuto pohledu říkáme odborně **kulturní relativismus**. Ten předpokládá, že jednotlivé kultury jsou jedinečnými a neopakovatelnými celky, které je možné posuzovat jedinečně v jejich vlastním kontextu a v souvislosti jejich hodnot, tradic, norem a idejí. Mnoho z prvků určité kultury (např. infanticida, kynofagie) totiž může být v rozporu s normami a hodnotami kultury jiné, např. evropské (Varianty, 2004, s. 77). Postoj kulturního relativismu nám proto zároveň přináší velká morální dilemata, na něž neexistují jednoduché odpovědi. Je to ale postoj, jenž nám pomáhá nahlížet na jednotlivé kultury s patřičnou úctou a tolerancí a zároveň nám pomáhá být stejně kritičtí ke kultuře vlastní. „Než začneme odsuzovat kanibaly, můžeme se podívat na svou západní kulturu, která nám skýtá mnoho příležitostí pro kritiku. Co je vlastně horší, uvařit si příležitostně nepřítele k večeři, nebo holocaust a Hirošima?“ (Murphy, 1998, s. 37) Kulturní relativismus je také podkladem pro téměř všechny koncepce multikulturalismu a cílem multikulturní výchovy. Avšak je třeba říci, že je stále daleko více ideou a programem než skutečnou realitou. Kulturám je spíše vlastní opak kulturního relativismu, tedy **kulturní etnocentrismus**. Ten posuzuje odlišné kultury i s jejich zvyky, tradicemi a hodnotami z pohledu kultury vlastní.

Tento pohled je značně netolerantní, neboť kultura posuzujícího je normou a ideálem, ke kterému se ostatní kultury více či méně blíží. To znamená, že všechny ostatní kultury jsou horší a jsou chápány jako odchylky od optimálního stavu. V tomto smyslu je etnocentrismus základem veškerých forem nacionalismu či rasismu. S kulturním etnocentrismem jde ruku v ruce také **evolucionismus**, který se na dějiny lidstva dívá jako na unilineární proces. Znamená to, že celý svět se vyvíjí stejným směrem a jeho části jsou každá v jiném stadiu vývoje. Postupem času se ale všechny země budou přibližovat kultuře euro-americké, která je v současnosti nejvyšším vývojovým stadiem (Varianty, 2004, s. 76–77).

1.1.2 Akulturace a asimilace

S kulturami a jejich vzájemným ovlivňováním souvisí i pojmy akulturace a asimilace. „**Akulturace** je sociální proces, v němž dochází ke kulturním změnám trvalým stykem dvou nebo více kultur. Akulturace zahrnuje jak přebírání jedněch prvků z jiné kultury, tak vylučování jiných nebo jejich přetváření.“ (Průcha, 2001, s. 34) Tato definice vyjadřuje obecně velké množství různých situací akulturace, ke kterým docházelo a dochází. Patří sem jak akulturace násilné, tak i nenásilný kontakt kultur, který má vliv na život všech jejich příslušníků s následky, jež si v plné šíři málokdo uvědomuje. Např. severoameričtí Indiáni po příchodu bělochů na svůj kontinent začali obchodovat s kožešinami, obyvatelé Amazonie sbírat divoký kaučuk, obyvatelé tichomořských ostrovů pracovat na plantážích kopry, Západoafričané pěstovat kakao. Příjmy z těchto činností jim začaly přinášet možnost koupit si vyrobené zboží, ale tím se také tito lidé stali závislími na bílých zaměstnavatelích a obchodnících, kvůli nimž pak museli změnit svůj způsob práce, který zase ovlivnil jejich každodenní život. Zde vidíme, že nejsilnější a nejtrvalejší vazby mezi kulturami jsou vytvářeny prostřednictvím obchodu a práce (Murphy, 1998, s. 207–208).

V případě, že je jedna z ovlivňovaných kultur (většinou jde o minoritní skupiny nebo jedince) absorbována jinou, mluvíme o procesu **asimilace**. Z politického hlediska jde v podstatě o plné zapojení minoritní společnosti do majoritní, a to i na úkor ztráty vlastního mateřského jazyka a specifických kulturně-sociálních aspektů života (Varianty, 2004, s. 319). Při přirozené a nenásilné asimilaci může mezi participujícími společnostmi docházet i k vzájemnému obohacování. Tento proces může být chápán jako pozitivní, nebo negativní. Ideálem dnešní západní kultury je situace, kdy se minoritní kultura přizpůsobí

majoritní natolik, že její příslušníci spolu dokážou žít bez větších konfliktů a zároveň si obě kultury uchovají svá specifika.

Procesy akulturace a asimilace jsou velmi složité a někdy mohou vést i k vytvoření kultury nové. Příkladem může být současná kultura USA (Průcha, 2001, s. 34).

1.2 Rasa, etnikum, národ

1.2.1 Vymezení pojmu rasa

Jak jsem již uvedla výše, s kulturou nesmíme zaměňovat pojmy rasa, etnikum či národ. Zároveň je ale třeba vědět, že tyto pojmy s ní velmi úzce souvisí.

Pojem **rasa** převzala antropologie z obecné biologie, kde označoval různé poddruhy rostlin a živočichů patřící k témuž druhu. Postupně se tento pojem začal používat i při třídění lidstva a na konci 17. stol. a v průběhu 18. stol. se z něj stala vědecká kategorie. Podle rasové teorie bylo lidstvo rozděleno do tří velkých skupin, které se dále dělily na menší podskupiny. Hlavními rozlišujícími znaky ras byly znaky tělesné (barva kůže, vlasů, očí, výška a tělesné proporce, tvar lebky, obličej, očí atd.). Třemi základními rasami byly rasa bílá, žlutá a černá, vědecky nazývané jako rasa europoidní, mongoloidní a negroidní (Tolimatová in Šišková, 2008). Biologická antropologie definovala lidskou rasu takto: „Rasy (plemena) jsou velké skupiny lidí s podobnými tělesnými znaky, které jsou dědičné, vytvořily se vlivem přírodního prostředí a vznikly původně v určitých geografických teritoriích: europoidní plemeno v Evropě a na Blízkém východě, negroidní plemeno v Africe, mongoloidní plemeno v Asii.“ (Průcha, 2001, s. 28) Podle této definice je vědecký pojem rasa úplně neutrální. Každý patří k určité rase stejně tak, jako každý patří k určitému pohlaví. Avšak mezi jednotlivými rasami docházelo a v dnešní době stále více dochází k intenzivnímu míšení. V některých zemích tvoří velkou část populace právě míšenci jako (např. v Brazílii). Z tohoto důvodu začali někteří antropologové poukazovat na fakt, že tzv. čisté rasy vlastně vůbec neexistují (Průcha, 2001, s. 28). V návaznosti na tuto myšlenku a pro přesné rozlišení a vymezení lidských ras se vědci snažili o co největší shromáždění srovnávacích materiálů (fyzické rysy, psychické a fyziologické znaky). Ty se s postupem vědy a zdokonalováním jejích nástrojů stále více zpřesňovaly, až došli k závěru, že lidské rasy jakožto vědecké kategorie vůbec neexistují. Výzkumy totiž ukázaly, že rozdíly mezi příslušníky stejné skupiny jsou často větší než rozdíly mezi příslušníky různých skupin. Z tohoto důvodu vědci od pojmu rasa, který stále přetrvává

v lidovém slovníku a především v pojmu rasismus, upustili (Tolimatová in Šišková, 2008). Francouzští poslanci dokonce v květnu 2013 na popud prezidenta François Hallanda odstranili toto slovo ze své ústavy.² Pojem rasa je dnes nahrazován pojmem etnikum, který je velmi moderní, ale podle některých autorů se v podstatě jedná jen o politicky korektní synonymum k pojmu rasa, jenž je dnes nepřijatelný (Hirt, in Hirt, Jakoubek, 2005, s. 22–23).

1.2.2 Pojem etnikum

Etnikum (neboli **etnická skupina**) „je skupina lidí, kteří mají společný rasový původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu.“ (Průcha, 2001, s. 18) Podle této definice vidíme, že pojem etnikum se od pojmu rasa liší tím, že v sobě směřuje jak biologické (vrozené), tak kulturní (naučené) vlastnosti. Navíc se obecně k těmto vlastnostem přidává ještě hledisko psychologické, tzv. **etnické vědomí**, **etnická příslušnost** nebo také **etnická identita**. U všech tří pojmů se jedná o vědomí sounáležitosti jedince s určitou etnickou skupinou (Hirt, in Hirt, Jakoubek, 2005). Tento koncept etnické identity je stejně jako kultura samotná konstruktem, který se používá od 1. pol. 20. stol. a který se zrodil v sociálněvědním diskurzu v USA. Z toho důvodu by se podle R. Handlera neměl používat jako obecně platný mezikulturní pojem, neboť je to pojem vlastní jen moderní západní civilizaci (Jakoubek in Hirt, Jakoubek, 2005 s. 224). V tomto pohledu je vědomí etnické sounáležitosti možné díky objektivním a subjektivním komponentům etnicity. Do objektivních komponentů patří již zmiňovaný společný jazyk, teritorium, specifické fyzické znaky atd. To znamená, že lidé patřící ke stejnému etniku zpravidla obývají stejné území, mluví stejným jazykem a fyzicky se navzájem podobají. Samozřejmě najdeme množství etnik, u nichž to neplatí (např. Belgičané mluvící vlámsky a francouzsky nebo španělsky mluvící etnika Jižní Ameriky natolik odlišná od Španělů). Subjektivními komponenty rozumíme postoje, zvyklosti nebo hodnotový systém jednotlivce, které by měly odpovídat postojům, zvyklostem a hodnotovému systému daného etnika. Znamená to ale také, že jedinec se k danému etniku vědomě hlásí a cítí se být jeho příslušníkem. Tento postoj se však může měnit v závislosti na daných situacích. Mluvíme-li totiž o sounáležitosti jedince s určitým etnikem, mluvíme o psychickém stavu prožívání, který v sobě nese také složku emocionální. Ta může za určitých podmínek překrývat složku

²Le Monde.fr avec AFP. L'assemblée nationale supprime le mot „race“ de la législation [online] 16. 5. 2013 [cit. 24. 3. 2014]. Dostupné na Internetu: <http://www.lemonde.fr/politique/article/2013/05/16/l-assemblee-nationale-a-supprime-le-mot-race-de-la-legislation_3272514_823448.html>

racionální. Příkladem může být silné etnické vědomí Čechů např. při mistrovství světa ve fotbale (Průcha, 2001, s. 18–20).

Z výše uvedených důvodů je tedy velmi obtížné vymezit přesně pojem etnikum. Setkáváme se přitom s podobnými problémy jako u dříve vědeckého pojmu rasa. Proto někteří antropologové tvrdí, že tento pojem vlastně vůbec pojmem není, protože není vědecký. Podle Jakoubka debatu o kulturách jen komplikuje a mate (Hirt, in Hirt, Jakoubek, 2005, s. 225). Zastánci pojmu etnikum totiž podle dalšího plzeňského antropologa T. Hirta mylně předpokládají, „že se hranice kultury kryjí s hranicemi fenotypu,“ (in Hirt, Jakoubek, 2005, s. 22) nebo jak říká Jakoubek, „že každá etnická (či národnostní) skupina je nositelkou určité specifické kultury.“ (in Hirt, Jakoubek, 2005, s. 218) To jsou však tvrzení, která značně zjednodušují velmi komplexní realitu a zároveň vyvrací definici kultury jakožto vlastnosti naučené. Proto tito autoři doporučují, aby nebyl termín etnikum do doby, než ho budou jeho uživatelé schopni bezsporným způsobem definovat, v multikulturní debatě vůbec používán. Vystačíme si v ní jen s pojmem kultura, který je dostatečně rozpracovaný a na jehož základních myšlenkách se většina odborníků shoduje (Hirt, in Hirt, Jakoubek, 2005).

1.2.3 Národ a národnost

Subjektivní etnické vědomí je přes všechny své nedokonalosti velmi důležitým prvkem, protože podle českého historika M. Hrocha sehrálo důležitou úlohu při utváření národů (u nás např. v době národního obrození). Právě díky němu se vytvořily moderní evropské národy, např. Češi, Maďaři, Norové, Řekové a další (Průcha, 2001, s. 21). Slovo národ se laicky a někdy i v určitých odborných publikacích pokládá za synonymum etnika. Velký sociologický slovník jej definuje takto: „Národ je osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území.“ (Průcha, 2001, s. 21) Kromě kritéria psychologického (vědomí své příslušnosti k národu) a kritéria kultury (jazyk a/nebo náboženství a/nebo dějinná zkušenost) se, na rozdíl od etnika, u národa přidává ještě kritérium politické existence. Znamená to, že národy mají vlastní stát, nebo autonomní postavení v mnohonárodním, případně federativním státě (Průcha, 2001, s. 21).

S pojmem národ se pojí také pojem **národnost**, což je příslušnost k určitému národu. Zde může být národ chápán ve smyslu etnickém (skupina lidí se společným jazykem, historií, tradicí, zvyky, územím a národním hospodářstvím) – česky *národnost*, nebo ve smyslu

politickém (soubor osob daného státu) – česky *státní příslušnost*. Při zjišťování národnosti ve smyslu politickém problém nemáme, protože kritériem je právní dokument, který potvrzuje státní příslušnost daného jedince. K národnosti ve smyslu etnickém se ale lidé hlásí (např. při sčítání lidu) už jen podle svého subjektivního postoje (Průcha, 2001, s. 23)

1.3 Multikulturalismus

Jak vidíme, je laiky tak často používaný pojem multikulturalismus obklopen celou řadou otazníků. Už každý jeho dílčí pojem otevírá rozsáhlá a velmi komplexní témata k diskuzi. Dříve než se pustím do popisu této rozšířené teorie, musím poukázat na rozdíl mezi multikulturalismem a multikulturalitou. Multikulturalismus je ideologie, s níž můžeme souhlasit, nebo ji odmítat. Multikulturalita je však na našich názorech nezávislá objektivní realita existence mnoha různých kultur a rasových, etnických či náboženských skupin ve světě (Průcha, 2011, s. 149).

1.3.1 Historie multikulturalismu

Multikulturalismus je – v porovnání s historií vývoje lidstva a jeho kultur – úplně nový. Zrodil se během druhé poloviny 60. let 20. století v USA v souvislosti s hnutími usilujícími o politické uznání svébytnosti svých komunit na základě společného etnického původu. Šlo především o výsledek konfliktů mezi bělošskou a černošskou populací, k nimž se přidávaly spory mezi bílými anglosaskými Američany a imigranty jiných etnik ze Střední a Jižní Ameriky a z Asie (Průcha, 2011, s. 148). Představitelé těchto hnutí odmítali jak myšlenku univerzální asimilace s cílem vytvořit jednotný homogenní americký národ, tak i vizi Martina Luthera Kinga a jeho následovníků bojujících za rovnost všech lidí nezávisle na jejich rasovém či etnickém původu. Jejich cílem už nebylo uznání a respektování občanských práv, ale kolektivních práv etnických minorit se zájmem objevit, utvrdit a uznat jejich kulturní difference. Americký národ tak neměl vzniknout sléváním různých tradic a zvyků s cílem vytvořit jednu společnou kulturu, ale jakožto koexistence různých kultur žijících nekonfliktně vedle sebe a vytvářejících jeden společný stát. Tento koncept se velmi rychle rozšířil i do dalších zemí, které si ho přizpůsobovaly a v rámci své politiky aplikovaly na své konkrétní podmínky a historické skutečnosti (Hirt, in Hirt, Jakoubek, 2005, s. 14–15). Velmi aktuální byl v 60. letech 20. století také v západních státech Evropy, jež v té době čelily přílivu migrantů ze svých bývalých kolonií, kteří přicházeli

z ekonomických důvodů. Dnes jde ve všech demokratických státech o velmi rozšířenou teorii, která se stala normou a všeobecně uznávaným ideálem.

1.3.2 Multikulturalistická teorie a její aplikace

Hlavní myšlenkou multikulturalismu je rovnost kultur. Každá kultura je podle něj stejně hodnotná jako ostatní a přináší lidstvu svůj specifický vklad. Proto by měly být zvláštnosti jejich členů respektovány příslušníky jiných kultur a zároveň by její členové měli mít rovnoprávné postavení v přístupu ke vzdělávání, k pracovním příležitostem atd. V praxi se dnes tyto myšlenky projevují především ve formě aplikované multikulturní politiky a multikulturní výchovy. Úsilí je věnováno studiu zvyků a tradic různých etnických minorit, které nemají vlastní stát nebo žijí na území jiných států. Cílem je začlenit tyto minority do života majoritní společnosti tak, aby jim nebyla upírána základní lidská a společenská práva a zároveň nebyl narušován chod daného státu a jeho společenské hodnoty a normy určované majoritou. Boji proti diskriminaci příslušníků minorit jsou dnes věnovány velké finanční prostředky (Průcha, 2011, s. 149–150).

V tomto duchu se jednotlivé státy snaží také o začlenění problematiky rasové či etnické nesnášenlivosti a diskriminace do své legislativy. Vychází přitom z Všeobecné deklarace lidských práv³ přijaté Valným shromážděním OSN v roce 1948, na niž navazují další důležité úmluvy, jako např. Mezinárodní pakt OSN o občanských a politických právech⁴ a Mezinárodní pakt OSN o hospodářských, sociálních a kulturních právech.⁵ Rasovou diskriminaci a násilí zakazují také směrnice Evropské komise. V České republice se platné právní předpisy zakazující a postihující projevy diskriminace, včetně rasové, odvolávají na Listinu základních práv a svobod z roku 1993. Ta říká, že zaručuje základní lidská práva a svobody „všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.“⁶

³ Všeobecná deklarace lidských práv. [online] [cit. 16. 3. 2014]. Dostupné na Internetu: <<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf>>

⁴ Mezinárodní pakt o občanských a politických právech. [online] [cit. 16. 3. 2014]. Dostupné na Internetu: <<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/mezinar.pakt-bc.a.polit.prava.pdf>>

⁵ Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech. [online] [cit. 16. 3. 2014]. Dostupné na Internetu: <<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/mezinarodni-pakt-o-hospodarskych-socialnich-a-kulturnich-pravech.pdf>>

⁶ Listina základních práv a svobod, článek 3. [online] [cit. 16. 3. 2014]. Dostupné na Internetu: <<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>>

1.3.3 Odpůrci multikulturalismu

Přestože nelze pochybovat o ušlechtilosti a morální oprávněnosti idejí multikulturalismu, stětávají se v praxi s natolik vyhraněnými rozdíly různých etnických, rasových či náboženských skupin, že je jejich poklidné soužití v podstatě nemožné. Ba naopak, kvůli těmto diferencím dochází dokonce ke konfliktům a válkám (Průcha, 2011, s. 250). Proto v současnosti stále více sílí hlasy odpůrců této většinou států uznávané teorie. Ti poukazují na její nepropracovanost, nevědeckost a nebezpečí, že v případě, že budou její myšlenky dovedeny do důsledku, povede lidstvo k nacionalismům, které ho rozdělí na nesmiřitelné tábory místo toho, aby je spojovala, jak bylo jejím původním záměrem.

Jedním z ostrých kritiků multikulturalismu je mezinárodně uznávaný italský odborník Giovanni Sartori, který se zabývá problémem přistěhovalectví v Evropě a poukazuje na reálně nemožnou integraci některých cizinců (Průcha, 2011, s. 153). U nás se ozývají kritické hlasy např. od antropologů z plzeňské univerzity. Hirt (in Hirt, Jakoubek, 2005) v této souvislosti píše, že multikulturalistická teorie je dnes vydávána za sociální realitu, o níž by neměl nikdo pochybovat. Dělení lidstva na etnika, která mají svůj společný původ, jazyk a kulturu a jsou podle multikulturalismu odvěkými statickými entitami, je podáváno jako objektivní a nadřazené jakémukoli jinému dělení lidí (např. podle věku, pohlaví, sociálních rolí atd.). Jestliže tento diskurz podle Hirta přece jen připouští i jiné dělení lidstva (dnes především podle sexuální orientace, náboženství, přítomnosti handicapu), potom k němu přistupuje se stejnými předpoklady jako k dělení podle etnik. To znamená, že těmto často velmi heterogenním skupinám přisuzuje kolektivní identitu, jíž jsou její členové spojeni a která je postavena na diferencí, jež je od ostatních lidí odděluje. Představuje je jako vnitřně soudržné komunity mající společné potřeby, zájmy a cíle. Stejně jako etnické skupiny je chápe jakožto minority, jejichž práva je nutné chránit všemi možnými způsoby. Snaží se bojovat proti nacionalismu majoritních etnik a staví se na stranu minorit. Největší prohřešek proti těmto minoritám spočívá podle multikulturalismu v jejich asimilaci, neboť nejdůležitějším cílem je naplnění ideálu rovnosti na úrovni skupin a až potom na úrovni jednotlivců, přestože někteří multikulturalisté se s touto myšlenkou neztotožňují. Hirt říká, že psychické, ekonomické nebo sociální strádání jednotlivců nebo rodin se tak jeví jako méně závažné než útlak určité kultury.

Brian Barry (in Hirt, Jakoubek, 2005, s. 52) v této souvislosti uvádí, „že „kultura“ a „rovnost“ představují navzájem principiálně neslučitelné závazky a že zahleděnost

multikulturalistů do kategorie „kultura“ odvádí pozornost od skutečných kořenů nerovného zacházení a bezpráví.“ Tento jev je bohužel dost častý v politické praxi, která zpravidla určí komunity a etnické skupiny, na něž je třeba se zaměřit v rámci specifických veřejných služeb. Protože se ale snaží o nediskriminaci členů těchto komunit a o uznání jejich kulturní diference, opomíjí tak často jejich potřeby vyplývající ze sociálního vyloučení či znevýhodnění. Jak může ale pomoci kulturní uznání populaci žijící v chudinských čtvrtích a systematicky vyloučené z trhu práce? (Hirt in Hirt, Jakoubek, 2005, s. 57) Kritici multikulturalismu nabízejí řešení právě zaměřením se na opravdové příčiny vyloučení daných skupin nebo jednotlivců, které už není třeba uzavírat do vykonstruovaných kulturních vzorců, ale kterým je dána svoboda volby hodnot a životního stylu. Jedná se o politiku sociální integrace, která je dnes i v rámci multikulturalistického diskurzu proklamována jako správný způsob řešení problémů, ale která zatím nepřináší hledané výsledky. Multikulturalismus ji dnes spatřuje v zachování symbolických hranic mezi majoritou a minoritou a v zrovnoprávnění těchto kategorií v přístupu ke společenským zdrojům a možnostem. Jedná se tedy o střední cestu mezi splynutím minority s majoritou (asimilace) a intenzivním udržováním rozdílů (segregace). T. Turner a další myslitelé ovlivnění „kritickou teorií“ nabízejí naopak úplnou de-etnizaci a de-nacionalizaci veřejného prostoru, který by takto, oproštěn od kulturních a etnických vzorců, pracoval s danými skupinami jen jako s vyloučenými bez jakékoli jiné stigmatizace, a to především na úrovni jednotlivců a rodin. Podle nich není koncept kulturní identity člověka statickou entitou, která se v průběhu života nemění, ale dynamickým procesem, v němž se identita bez ustání přetváří na základě vzájemných vlivů jednotlivých skupin. V této logice je proto třeba obecně budovat liberální společnost otevřenou diverzitě životních stylů a strategií, v níž už nebudou podporována určitá etnika nebo kultury. Toto dělení by mělo být potlačeno do oblastí soukromí, kde se může dále rozvíjet a obohacovat tak svou proměnlivou rozmanitostí celou společnost. Identita jedince by v tomto případě byla svobodně zvolenou možností, která se může postupem života měnit. Stejný postup doporučuje Hirt i v multikulturální výchově dnes tak zaměřené na dělení podle etnik. Navrhuje oprostít děti a mládež od dnešního multikulturalistického diskurzu, zaměřit se více na jednotlivce a otevřít osnovy mnohosti různých výkladových schémat i zkušenostních perspektiv (Hirt in Hirt, Jakoubek, 2005).

2. Multikulturní výchova

2.1 Vymezení multikulturní výchovy

Multikulturní výchova je aplikovanou formou multikulturalismu. V českém prostředí se s ní setkáváme od roku 1990, kdy začala pronikat do vědecké sféry a postupně i do edukační praxe na školách. V USA se stejně jako celá teorie multikulturalismu rozvíjí od 60. let 20. století. Zájem o tuto problematiku vychází z potřeb stále více propojeného světa, v němž vyžadujeme, aby se rozdílnost kultur nestávala záminkou či důvodem konfliktů. Proto je třeba vést děti i dospělé ke znalosti a toleranci rozdílů. Vedle multikulturní výchovy praktikované ve školách ji realizují také jiné národní i mezinárodní instituce formou různých osvětových akcí, výstav, festivalů, publikací apod. Patří sem např. výměnné studijní pobyty, mezinárodní spolupráce obcí, škol, spolků, knihoven, jakož i podpora výuky cizích jazyků. Zvláštní podobou multikulturní výchovy je i příprava pracovníků v oblasti diplomacie a zahraničního obchodu a managementu. Lidé v těchto profesích se neobejdou bez značných interkulturních kompetencí, protože v jednání s příslušníky často velmi odlišných etnik potřebují rozumět nejen jejich jazyku, ale také způsobům vyjadřování, jednání a dalším specifitám jejich kultury (Průcha, 2001).

Kromě termínu „multikulturní výchova“ se dnes můžeme setkat i s pojmy „interkulturní“ nebo také „multietnická výchova“, které jsou jejími synonymy. Někdy se setkáváme také s pojmem „globální výchova“. Ta je ale podle institutu North-South centre při Evropské radě chápána jakožto pojem zastřešující několik různých výchov (environmentální výchova, výchova k občanství, vzdělávání o lidských právech, rozvojové vzdělávání, výchova k míru a prevence konfliktů, multikulturní výchova). Všechny tyto typy výchov a vzdělávání mají společné základní hodnoty (respekt k sobě i druhým, smysl pro sounáležitost a společenskou zodpovědnost, aktivní přístup k učení sebe i druhých), soubor myšlenek a znalostí (o technologických změnách, nerovných životních podmínkách obyvatel světa, občanství, demokracii atd.), potřeby rozvíjet klíčové znalosti a kompetence (kompetence učit se, řešit problémy, komunikační, sociální, pracovní, občanské) a potřeby zajistit v průběhu vzdělávání tvůrčí příležitosti a aktivity (individuální a společná práce, sdílená odpovědnost za výsledky učení). Liší se svými cíli a tematickým zaměřením, díky nimž rozvíjejí částečně rozdílné kompetence, které se ale navzájem podporují a doplňují (Varianty, 2004, s. 15).

Pedagogický slovník definuje multikulturní výchovu jako termín vyjadřující snahu „vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras, apod.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 160)

Některé těžkosti s chápáním multikulturní výchovy v její plné šíři vyplývají z toho, že tento termín se k nám dostal ze zahraničí a byl převzat z anglického spojení „multicultural education“, přičemž termín „education“ má více významů. Jde o význam ve smyslu „edukace“ (česky výchova a vzdělávání) a ve smyslu „pedagogika“. Proto není český pojem výchova přesným ekvivalentem anglického pojmu a může být zavádějící. Nejedná se jen o působení na chování člověka a utváření pozitivních postojů k příslušníkům jiných kultur. V multikulturní výchově mají velký význam vědomosti, na jejichž základě je možné měnit morální postoje lidí. Nejprve je nezbytné celou problematiku kulturních odlišností i jejich konkrétní případy znát, porozumět jim a teprve potom budeme schopni jiné kultury, národy a etnika respektovat a spolupracovat s nimi. Proto je důležité opírat se o věrohodné vědecké informace (Průcha, 2011). V širším pohledu tedy chápeme multikulturní výchovu jako oblast vědecké teorie a výzkumu, která se rozvíjí za podpory informační a organizační struktury (odborná literatura a časopisy, vědecké společnosti a výzkumná centra), na niž navazuje a z níž vychází praktická edukační činnost na školách a v dalších organizacích a institucích. Teorie multikulturní výchovy využívá poznatků z různých společenských věd, jako jsou např. kulturní antropologie, etnografie, interkulturní psychologie, sociolingvistika, historiografie, teorie komunikace a další (Průcha, 2001, s. 14).

Přestože se multikulturní výchova stále více rozvíjí i v českém prostředí, čerpáme ještě nadále informace převážně ze zahraničí, kde má delší historii. Stejně jako v jiných zemích se stala multikulturní výchova i v České republice součástí oficiálních vzdělávacích dokumentů a tím i povinností pro učitele se touto problematikou zabývat (Průcha, 2011, s. 20).

2.2 Základní koncepte multikulturní výchovy

Multikulturní výchova ve školách má dvě základní koncepte. První z nich je proces, jehož pomocí se snažíme o vytváření pozitivního vnímání a hodnocení odlišných kulturních systémů jednotlivci jiné kultury, a tedy i o regulaci chování vůči příslušníkům jiných

kultur. Je to proces založený na získávání vědomostí o jiných kulturách (Průcha, 2001). Zároveň se ale nejedná o nabytí detailních a vyčerpávajících informací o všech existujících kulturách, ale o „pomoc při vzájemném soužití v různorodém kulturním prostředí.“ (Potočková in Šišková, 1998, s. 35)

Druhou koncepcí rozumíme konkrétní vzdělávací programy zaručující žákům z rasových, etnických, náboženských a jiných minorit učební prostředí a vzdělávací obsahy přizpůsobené jejich kulturním, psychickým a jazykovým potřebám. V praxi to znamená, že příslušníci etnických a jiných menšin by „měli být vzděláváni ve svém mateřském jazyce, podle svých vlastních vzdělávacích programů, s respektováním specifiky výchovných stylů v rodinách těchto etnik atd.“ (Průcha, 2001, s. 45) K této myšlence se staví jednotlivé země různými způsoby. Některé, např. skandinávské země, se snaží o tzv. „bikulturaci“. Znamená to, že děti z rodin imigrantů si souběžně osvojují dva jazyky a dvě kultury – svou vlastní a kulturu majoritní populace. V jiných zemích, např. v USA, se objevila snaha o přizpůsobení vzdělávání žákům a studentům z řad minorit např. výukou v jejich mateřštině, upravením kurikula apod. Tato koncepce má ale hodně kritiků, podle nichž vede k separatismu, a navíc mohou vzdělávací programy přizpůsobené příslušníkům minorit směřovat k devalvaci vzdělávání, např. nižšími požadavky na žáky z minorit, které mohou vést k nižší kvalitě vzdělání, a tím i k poklesu možnosti dosáhnout na stejná pracovní místa jako žáci z řad majority (Průcha, 2001, s. 45).

2.3 Multikulturní výchova v RVP

Nejdůležitějším dokumentem české vzdělávací politiky je od roku 2001 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha.⁷ Ta vytyčila obecné cíle vzdělávání pro české školy, v nichž má multikulturní výchova své nezastupitelné místo. Tyto cíle pro multikulturní výchovu byly dále zpracovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2005)⁸, jehož poslední úprava proběhla v roce 2013 (RVP ZV, 2013). Tento dokument je pro školy závazný a školy z něj vychází při tvorbě školních vzdělávacích programů (ŠVP) (Průcha, 2011, s. 20–21). V RVP ZV je multikulturní výchova představována jako průřezové téma. Nejde proto o samostatný

⁷ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. [online] Praha, 2001 [cit. 16. 3. 2014]. Dostupné na Internetu: <http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila_kniha_2001_cz.pdf>

⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha, 2005 [cit. 16. 3. 2014]. Dostupné na Internetu: <<http://www.pf.jcu.cz/research/svp/rvp-zv-0905.pdf>>

vyučovací předmět, ale o soubor tematických okruhů, jimiž se musí učitelé se svými žáky v průběhu vzdělávacího procesu v některém ročníku 1. a 2. stupně základní školy zabývat, protože jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Způsob a rozsah realizace jednotlivých témat si určí každá škola podle své situace a podmínek a jsou popsány v jejím ŠVP. Většinou se stávají integrativní součástí ostatních předmětů, které tímto způsobem propojují. Samozřejmě je možné realizovat multikulturní výchovu také v rámci samostatných kurzů, seminářů nebo projektů. Přestože by se tato výchova měla prolínat všemi vzdělávacími oblastmi a předměty, má nejbliže zejména k vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví, oblasti Člověk a příroda se dotýká především vzdělávacího oboru Zeměpis. Vazba na tyto oblasti je dána především tématy, která se zabývají vzájemným vztahem mezi příslušníky různých národů a etnických skupin.“ (RVP ZV, 2013, s. 111) Mezi tematické okruhy, s nimiž se žáci v multikulturní výchově setkávají, patří Kulturní diference, Lidské vztahy, Etnický původ, Multikulturalita a Princip sociálního smíru a solidarity. Zde vidíme, že multikulturní výchova je podle RVP ZV opravdu koncipována na základě multikulturalistické teorie. Tematické okruhy multikulturní výchovy zařazují učitelé podle aktuální situace ve společnosti, ve škole nebo na základě reflexe aktuálního dění v místě školy. Na žáky se snaží působit v oblasti vědomostí, dovedností a schopností (např. základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách, využívání interkulturních kontaktů k obohacení svému i druhých, poznávání a tolerance odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských či sociálních skupin) a v oblasti postojů a hodnot (např. vnímání odlišnosti jako příležitosti k obohacení, a ne jako zdroje konfliktu, uvědomění si vlastní identity, angažovanost v boji proti intoleranci, xenofobii, diskriminaci a rasismu) (RVP ZV, 2013).

2.4 Problematika rasismu

Někdy se můžeme setkat s označením multikulturní výchovy jakožto „výchovy k toleranci a proti rasismu“, případně se s těmito pojmy setkáváme v tematických okruzích, jimž se mají učitelé se svými žáky věnovat. Co vlastně rasismus je a jaká další problematika se k němu váže, se pokusíme vysvětlit v této podkapitole.

2.4.1 Rasismus a xenofobie

„Rasismus je souhrnné označení pro takové jednání, které překračuje vnímání rasových odlišností a přetváří se na nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy. Takové aktivity se projevují v diskriminaci, v agresivním chování (verbálním nebo fyzickém) či násilí.“ (Průcha, 2011, s. 39) Ideologie, která za rasismem stojí, předpokládá, že lidstvo se dělí na nižší a vyšší rasy. Příslušníci vyšších ras jsou nositeli civilizace a pokroku a mají vládnout rasám nižším, které toto vedení, jakožto rasy neschopné samostatné tvořivosti, potřebují (Frištenská in Šišková, 2008, s. 13). S rasismem se můžeme setkat v podobě **rasové diskriminace** nebo **rasového násilí**.

Podle sociologické definice rasová diskriminace rozlišuje jedince nebo skupiny na základě jejich příslušnosti k určité rase či politické, náboženské nebo jiné kategorii. Některé z těchto kategorií (většinou majority) jsou potom upřednostňovány v hospodářské, sociální, politické, kulturní nebo jiné oblasti veřejného života na úkor jiných (většinou minorit). Rasová diskriminace může být přímá (např. upírání některých druhů zaměstnání), nebo nepřímá. Nepřímá diskriminace se vyznačuje tím, že společenský systém a jeho procedury jsou nastaveny tak, že nepočítají s diferencemi určitých skupin, a tím jim tedy fakticky znemožňují přístup k jejich výhodám (např. vzdělávací systém, který nepočítá s jazykovými možnostmi Romů) (Frištenská in Šišková, 2008, s. 14–15).

Rasovým násilím rozumíme fyzické násilné chování (zabití, ublížení na zdraví, užití různých druhů násilí, genocidium atd.) s rasovým motivem, „jehož objektem je neindividualizovaný příslušník rasově odlišné skupiny. V případech rasového násilí je podstatné, že *oběť nemá tvář*, útočník napadá odlišnou rasu a konkrétní oběť je kýmkoliv z této skupiny zaměnitelná.“ (Frištenská in Šišková, 1998, s. 14–15)

Slovo rasismus se dnes často užívá nadbytečně a nepřesně. Někdy jím je označována xenofobie nebo různé stereotypy a předsudky. Ty jsou však jen postoji, které, ač jsou základem, na němž rasismus a další nenávistné ideologie staví, ještě nepřešly v konkrétní jednání namířené proti určité skupině, a proto jsou nepostižitelné.

Xenofobie označuje strach z cizího (prostředí, lidí). Nedůvěra k odlišnostem a odchylkám je velmi rozšířeným postojem a vzrůstá v případě sociální, ekonomické či politické krize. Vše, co je cizí, je subjektivně vnímané jako nebezpečné, a snadno se dostává do role obětního beránka a původce problémů (Frištenská in Šišková, 1998, s. 12–13).

2.4.2 Předsudky a stereotypy

S xenofobií jdou ruku v ruce **předsudky**. Jde o zvláštní soubor nezdůvodněných hodnotících postojů, které si lidé osvojují pod vlivem prostředí nebo určité autority, aniž by si to uvědomovali. Jsou to nepropracované postoje, které nám pomáhají v rychlé a jednoduché orientaci ve světě, aniž bychom se museli namáhat vytvářením vlastního názoru na danou věc nebo člověka. Nemění se na základě racionálních úvah, protože jsou předpojaté a neopírají se o objektivní znalosti. Mají často značný emocionální náboj a jsou vztahovány na všechny příslušníky dané skupiny (např. Romové jsou zloději). Rasové nebo etnické předsudky se vyskytují v různé míře u všech národů a etnických skupin (Průcha, 2011, s. 59–60).

Vedle předsudků existují ještě **etnické** nebo **národní stereotypy**. Jde o představy jednotlivce jak o jeho vlastní rasové, etnické nebo národní skupině, tak i o jiných národech a rasách. Mohou být pozitivní (často k vlastnímu národu), negativní (více k sousedním národům) nebo neutrální (často ke vzdáleným národům, s nimiž nejsme nijak ve styku). Často vycházejí z jednotlivých zkušeností, které se přenášejí na celou skupinu a předávají se z generace na generaci (Průcha, 2011, s. 54). Kromě etnických a národních stereotypů existují i tzv. genderové stereotypy.⁹

Někdy jsou předsudky a národní stereotypy považovány za totéž. Určení odborníci je ale rozlišují tak, že předsudky chápou jako negativní a nepřátelské názory o jiném etniku, zatímco stereotypy mohou být i pozitivní nebo neutrální. Oba druhy těchto postojů se rodí ze zevšeobecnění jednotlivých zkušeností a jsou velmi stabilní a rezistentní vůči racionálním argumentům. Podle zahraničních odborníků vznikají už v rodině od 3. – 4. roku života dítěte (Průcha, 2001, s. 37).

2.4.3 Postoje a jejich ovlivňování

Jak vidíme, musíme v multikulturní výchově pracovat velmi často s různými typy postojů, což nás nutně vede k využívání znalostí z oboru interkulturní psychologie. Abychom mohli postoje ovlivňovat, musíme vědět, z jakých složek se skládají a jak se vytvářejí.

⁹ Jsou to „tradiční a často i diskriminační představy o typicky mužských a ženských vlastnostech a o rolích a pozicích mužů a žen ve společnosti.“ Pod jejich vlivem může docházet např. k domácímu násilí, nižšímu ekonomickému ocenění žen, rozhodnutí soudů přidělit dítě po rozvodu matce apod.

Zdroj: ABZ.cz: slovník cizích slov [online] 2005 – 2014 [cit. 16. 3. 2013] Dostupné na Internetu: <<https://www.google.cz/#q=genderove+stereotypy>>

„Postoje jsou hodnotící vztahy zaujímané jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému, které zahrnují i tendenci chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem.“ (Průcha, 2011, s. 53) Vytváří se od dětství spontánním učením v rodině a jiných sociálních prostředích a jsou kulturně ovlivněny. Skládají se ze tří složek: kognitivní (poznatky a názory o předmětu postoje), emocionální (emoce, které k předmětu postoje jedinec zaujímá) a konativní (sklony k chování vůči předmětu postoje). Chceme-li změnit určitý postoj jedince, musíme působit na všechny tyto tři složky a neomezovat se jen na některé z nich. Jde o proces velmi složitý a obtížně proveditelný. V multikulturní výchově se bohužel zaměřujeme především na kognitivní složku. Přestože si však jedinec může opravit své mínění o určitém etniku v oblasti objektivních informací o něm, neznamená to ještě, že se změní také emocionální složka jeho postoje. Ta se možná vytvořila na základě určité negativní zkušenosti s jedním příslušníkem etnika a je velmi silná a setrvačná. Proto je důležité pracovat v multikulturní výchově s takovými metodami, jejichž pomocí se dotkneme všech tří složek postojů, které se mezi sebou vzájemně ovlivňují. Např. má-li někdo předsudky vůči jistému etniku, ovlivňuje to i jeho chování vůči příslušníkům tohoto etnika a může docházet k diskriminaci (Průcha, 2001). Zároveň mohou být tyto předsudky vnímány osobami, jichž se dotýkají, jako určitá forma útlaku. Někteří filosofové totiž poukazují na to, že lidský život má dialogický charakter, což znamená, že plnohodnotnými lidmi schopnými rozumět sami sobě se stáváme až v interakci s druhými. Až díky jejich pohledu zjišťujeme, kdo jsme a jací jsme. Svou identitu si utváříme na základě obrazu, který nám nastavuje zrcadlo druhých lidí. Proto může být odepření uznání a nastavení ponižujícího obrazu z důvodu rozdílnosti rasy vnímáno tak negativně (Taylor, 2001).

2.5 Multikulturní výchova v praxi

Hlavním cílem multikulturní výchovy v praxi je vytváření kladných nebo změna záporných postojů k příslušníkům jiných etnik. Je třeba uvědomit si, že děti do školy přicházejí se stereotypy a předsudky naučenými ve svých rodinách a nejbližším okolí. Proto musíme vycházet z konkrétního prostředí a multikulturní výchovou navazovat nebo jí upravovat již získané postoje podle aktuálních potřeb žáků (Průcha, 2011, s. 46 - 47). Přestože děti již předsudky mají, nejsou v nich tak zakořeněné jako v dospělých. Děti a mládež bývají obecně tolerantnější k odlišnostem a jsou otevřenější novým úhlům pohledu. To je pro multikulturní výchovu pozitivní (Šišková, 2008, s. 176).

2.5.1 Používané metody a postupy

Pro překonávání a minimalizaci předsudků žáků musí učitelé využívat různých didaktických metod, které by ovlivňovaly všechny tři složky postojů. Proto se v multikulturní výchově doporučují vedle klasického přímého výkladu s poskytováním informací také metody jako diskuse, brainstorming, dotazník, modelování situací nebo použití filmů a jiných názorných pomůcek. Při těchto vyučovacích metodách jsou žáci aktivnější, učí se vyjadřovat a obhajovat svůj názor, naslouchat druhým a být tolerantní (Rabiňáková in Šišková, 1998, s. 123). Zároveň můžeme pomoci interaktivních her a videoprogramů působit i na jejich emoce, protože při nich některé situace alespoň částečně prožívají.

Přestože by měl mít učitel svůj ujasněný názor na danou problematiku, je třeba upustit od moralizování a kázání a vyslechnout si názory žáků, diskutovat s nimi, aniž bychom je nějak hodnotili, a pomocí dobrých argumentů je pomalu provázet na složité cestě k toleranci. Pozitivní postoje musí být podpořeny a negativní přijímány s porozuměním. Důležité je hledat kořeny negativních postojů, pojmenovávat je a neustále zdůrazňovat, že jedinec není reprezentantem celého etnika. Informovat by se mělo především o etnicích, která žáky nejvíce zajímají nebo k nimž mají nejproblematictější vztah. Účinnější jsou opakovaná setkání než jednorázové akce (Široňová in Šišková, 1998, s. 129).

2.5.2 Příprava učitelů

Výše uvedené postupy výuky kladou velké nároky na učitele, kteří potřebují k naplnění cílů multikulturní výchovy dostatečné vzdělání. Navíc stejně tak, jak přichází se svými předsudky žáci, přichází s nimi i učitelé. Je proto třeba nejprve pracovat s předsudky učitelů, aby pak byli schopni měnit je u svých žáků. Z těchto důvodů se také na českých pedagogických fakultách multikulturní výchova v současnosti různými způsoby vyučuje, avšak velká část učitelů poukazuje na její nedostatečnost. Stejně tak se jeví jako problém současná nesoustavná specifická příprava učitelů pro výuku dětí cizinců (Průcha, 2011).

2.5.3 Efektivita multikulturní výchovy a hledání nových cest

Velkým handicapem českého školství je fakt, že v multikulturní výchově v podstatě neexistují výzkumy dokazující její efektivnost, a to jak v případě přípravy učitelů, tak v případě výuky žáků (Průcha, 2011, s. 72). Můžeme se tedy opřít pouze o výzkumy a zkušenosti ze zahraničí. Citujme alespoň jeden z nich. V Austrálii se jeden z výzkumů

(Gutman, Hickson, 1996) snažil o získání údajů o efektivnosti multikulturní výchovy měřeními rasových postojů žáků ve školách s různým sociálním prostředím. Jeho výsledky ale nejsou příliš optimistické vůči multikulturní výchově. Je z nich totiž zřejmé, že menší rasové předsudky vůči etnickým minoritám mají žáci značně homogenních škol, kteří se do styku s příslušníky minorit dostávají spíše výjimečně. Žáci z regionů s velkým procentuálním zastoupením minorit jsou k nim daleko méně tolerantní a mají více předsudků, přestože je ve výuce kladen velký důraz na multikulturní výchovu. Rozhodující vliv na tvorbu předsudků tedy podle tohoto výzkumu nemá multikulturní výchova, ale každodenní zkušenost v rasově smíšeném prostředí (Průcha, 2011, s. 63–64). Mít dobré mínění o rozdílných lidech je tedy daleko jednodušší v případě, že se s nimi setkáváme spíše výjimečně. To, co lidem vadí na jiných etnicích (a dokazuje to i sociologická studie mládeže provedená Petrem a Karolínou Sakovými), není ani tak etnická a rasová odlišnost, jako spíše odlišnost hodnot a stylu života (Průcha, 2011, s. 66–67). Proto Barša (2001) ve světle velkých filozofů vidí řešení složité situace soužití různých etnik spíše v realizaci křesťanského ideálu bezpodmínečné lásky k druhým než v liberální spravedlnosti, která používá pravidel nastolených a vynucovaných státem. Právě křesťanství se podle něj snaží osvobodit člověka ze zajetí jeho etnických a jiných společenství tím, že jej vidí především jako příslušníka lidského druhu. Znovu se tedy dostáváme k výše uvedeným myšlenkám odpůrců multikulturalismu, a to především k deetnizaci celé společnosti a důrazu na jednotlivce.

Všichni se asi shodneme na tvrzení, že multikulturní výchova jakožto výchova k toleranci a proti rasismu je důležitá a má v našich školách jistě své místo. Jakým způsobem ji však realizovat tak, aby byla opravdu efektivní, a jaké jsou její reálné možnosti působení v našem současném světě, zůstává stále otázkou.

3. Výtvarná výchova

Výtvarná výchova patří – stejně jako multikulturní výchova a další druhy výchov – ke školním vzdělávacím oborům, které nejsou veřejností považovány za důležité. Tato „nedůležitost“ je dána už pojmenováním „výchova“, jež bývá považováno za podřazené pojmu „vzdělání“. Kromě toho má výtvarná výchova úzký vztah k umění, jež je obecně pokládáno za cosi vznešeného a nedosažitelného obyčejným lidem, kteří se necítí výtvarně nadaní, a zároveň jako cosi neužitečného pro náš každodenní život (Slavík, Chrz, Štech, 2014, s. 376). Na rozdíl od multikulturní výchovy se ale výtvarná výchova vyučuje jako samostatný předmět a má v českém školství již dlouholetou tradici.

3.1 Výtvarná výchova na školách v historii a současnosti

První podobou dnešní výtvarné výchovy byl v českých zemích od 18. století do konce 1. poloviny 20. století předmět nazývaný „kreslení“. Přestože tento předmět prošel po dobu svého trvání dlouhým vývojem (výchova řemeslníků, geometrická metoda, dekorativismus, ornamentalismus atd.), jeho základní forma zůstávala stále stejná. Šlo především o přípravu na řemeslo, která probíhala na základě kopírování vzorů a později i napodobování skutečnosti zejména technikami kresby a malby (Hazuková, 1991). Prostorová vyjádření v ní však neměla své místo. K velkým změnám došlo po první světové válce vlivem postupů užívaných na mezinárodní umělecké škole Bauhaus. Zde byl kladen důraz na kreativitu a osobní niternou výpověď tvůrce. Na dítě se začalo pohlížet jako na malého „umělce“ a díky vývoji v psychologii a reformám v pedagogice se výtvarná výchova stala důležitým nástrojem rozvoje psychických funkcí dítěte a jeho osobnosti. Proto došlo roku 1960 ke změně názvu „kreslení“ na název „výtvarná výchova“, což mělo odrážet širší pojetí obsahu předmětu, který si začal klást nové a náročnější úkoly (Uždil, 1978). Postupem času se z výtvarné výchovy začaly vytrácet původní metody práce založené na kopírování a těžiště předmětu bylo přeneseno na všestranný rozvoj osobnosti dítěte s důrazem na rozvoj tvořivosti. Zároveň se upustilo od přesně daných technik, témat a forem hodin a učitelům byla dána (hlavně díky kurikulární reformě) větší možnost vlastní tvořivosti při výběru a realizaci témat výtvarných činností.

Výtvarná výchova dnes patří mezi povinné vzdělávací předměty na všech typech českých základních škol. Tento status jí už nikdo neupírá, avšak přestože žijeme v době vizuální kultury a komunikace, ve které hrají obrazy klíčovou roli, nepatří tato výchova mezi hlavní

předměty, neboť se neřadí mezi předměty s velkou váhou z hlediska budoucí profesní volby žáků (Fulková, 2008, s. 100). Výtvarná výchova je v aktuálních školních plánech omezena na jednu vyučovací hodinu týdně, což samozřejmě není dostačující k tomu, aby učitel dovedl děti „k samostatnému uvažování nebo k výtvarné realizaci nápadů, natož k výtvarnému prožitku nebo eticky motivovaným úvahám.“ (Roeselová, 1997, s. 37)

S hudební a dramatickou výchovou patří výtvarná výchova mezi předměty, které se opírají o umění, k jehož pochopení mají mimo jiné žáky vést. Stejně jako ostatní výchovy má žákům i výtvarná výchova přinášet jak vědomosti a dovednosti, tak i pomoc při vytváření pozitivních postojů k sobě samému, ke společnosti, v níž žije, a tím obecně i k celému světu. Tyto vznešené cíle se však příliš neshodují s realitou výtvarné výchovy na školách. Stejně jako současné výtvarné umění se zdá i výtvarná výchova nepochopitelná pro širokou veřejnost, a někdy dokonce i pro některé její učitele. Navíc ji podle zprávy Valeše (in Fulková, 2008, s. 100) ze 40 % vyučují neaprobovaní učitelé a i mnozí aprobovaní učitelé 1. stupně ZŠ nemají dostatečné zkušenosti s kulturními kompetencemi ve výtvarném oboru, o ostatních pracovnících nespécialistech nemluvě. Dá se říci, že vůbec celá politika státu dnes umění, a tedy ani výtvarné výchově, příliš nepřeje.

Je-li výtvarná výchova chápána jako neužitečný předmět pro budoucí profesní dráhu dětí, využívá se jejich činností alespoň ve volnočasových aktivitách. Nadaní jedinci se jí věnují na základních uměleckých školách, pro ostatní děti jsou výtvarné činnosti mimo jiné náplní času stráveného ve školních družinách, školních klubech, domovech dětí a mládeže a dalších. Zde je chápána jako činnost zájmová a někdy splývá s pracovními činnostmi, jejichž cílem je rozvoj jemné motoriky a manuální zručnosti. Ale s tímto problémem se můžeme setkat i na školách, kde je v hodinách výtvarné výchovy kladen důraz na konečný artefakt, jímž má být ideálně nekonfliktní hezký obrázek, který má pomoci zaplnit prázdná místa školních nástěnek. Alespoň tak ji často chápe i vedení škol, které nutí své učitele výtvarné výchovy starat se o výzdobu školy, design jejich webových stránek apod. (Fulková, 2008)

3.2 Vymezení výtvarné výchovy

„Výtvarná výchova je obor s dynamicky se rozvíjející teorií, s různými výtvarně výchovnými koncepcemi, s úzkou vazbou na výtvarné umění, s rozsáhlou tematickou sférou, s odlišnými aktivitami a vyjadřovacími prostředky.“ (Roeselová, 2003, s. 3) Tento obor má interdisciplinární charakter a využívá poznatky z mnoha různých společenských

věd (kulturní antropologie, sociologie, psychologie, teorie a historie umění, teorie komunikace atd.), přírodních věd (chemie, biologie atd.) i technických oborů (architektura, informační technologie atd.). Slovo „výtvarná“ chápeme ve dvou rovinách, a to z hlediska prostředků, které výtvarná výchova používá, a dále jako pojem hodnotící. Výtvarnými prostředky označujeme speciální vizuálně haptické prostředky, které působí především na zrak a hmat. Patří mezi ně jak prostředky materiálně technické povahy – instrumenty (štetce, tužky, nůžky atd.), materiály (papír, hlína, dřevo atd.), a techniky (malba, koláž, modelování atd.), tak i výtvarně vyjadřovací prostředky - výtvarné elementy (bod, linie, barva plocha, prostor, světlo atd.), vztahy mezi nimi a výtvarné symboly nebo procesy tvorby (napodobení, zjednodušení, nadsázka atd.). Ve druhé rovině chápeme slovo „výtvarná“ jako pojem, který vypovídá o zvláštní, slovy obtížně vyjádřitelné vlastnosti předmětů a jevů a jejich specifické kvalitě ve využití a účinu těchto speciálních prostředků. Výtvarné je zde opakem nevýtvarného, tzn. technického nebo otrocky popisovaného zobrazení skutečnosti (Hazuková, 2005, s. 37–38). V tomto smyslu je ve výtvarné výchově základním pojmem „kreativita“, díky níž člověk vytváří nové, originální a jedinečné skutečnosti pomocí proměn daného a známého. K tomuto procesu dochází v lidské mysli v podstatě stále a je součástí každodenních činností. Bez něj bychom nebyli schopni vytvořit jakoukoli, byť i nepatrnou inovaci. Proto je jeho cvičení a zdokonalování natolik důležité a proto je důležitá i současná výtvarná výchova, která si rozvoj kreativity vzala za svůj cíl (Kitzbergerová, Fulková, 2014).

3.3 Výtvarná výchova a umění

Výtvarná výchova je velmi spjata s výtvarným uměním a jeho vývojem. K přejmenování tohoto předmětu a odvrácení se „od „řemeslného“ pojetí k pojetí kreativnímu, komunikačnímu a zároveň psychologizujícímu“ došlo právě v době velkých změn ve výtvarném umění (Hazuková, 2010, s. 75). Myšlenka upřednostnit tvořivost nad zručností přišla z řad modernistických výtvarných umělců, kteří zpochybnili všechna tradiční pravidla zobrazování a tvorby a zavedli kult originality (Hazuková, 2010, s. 75). Tento kult našel své zastánce i ve filosofii a stal se součástí vědomí člověka moderní západní společnosti. Lidé už nechtějí imitovat druhé, ale prožít svůj život originálně, svobodně, bez tlaku vnějších vlivů. Chtějí být „autentičtí“. Avšak podle kanadského filozofa Taylora by tato autenticita měla být zároveň morálním ideálem. Jen tak se totiž vyhneme chaosu, ke kterému by došlo, kdyby chtěl žít každý autenticky, podle svých vlastních pravidel a

ideálů, bez zásahu druhých. Toto myšlení souvisí s moderní uměleckou tvorbou. Stejně tak, jak svým životem a řečí vyjadřujeme to, co je v nás originální, a tím se odhalujeme druhým i sami sobě, vyjadřuje umělcovo dílo jeho vlastní originalitu, odhaluje jeho pohled na svět pro okolí a vede ho k sebepoznání. Tím, že umělec tvoří, stává se tím, co v sobě nosí, a zároveň dochází k sebepoznání (Taylor, 2001). Umění tak už „neopakuje viditelné, ale činí viditelným.“ (Klee in Hazuková, Šamšula, 2005, s. 21)

Navíc nám dnešní moderní technika v podobě fotoaparátů, kamer a dalších přístrojů nabízí stále přesnější zobrazení reality, které už nečekáme od umění. Kdyby totiž umělec tvořil své dílo, např. obraz krajiny, jako „otisk skutečnosti, nemohla by vzniknout osobitá umělecká výpověď. Vždyť lidé se od sebe navzájem liší tím, co si myslí, o čem sní, co považují v životě za důležité. A proto pravdivost obrazu není ve věrné nápodobě skutečnosti, ale v tom, co jedinečného nám autor ve svém ztvárnění krajiny nabízí a sděluje.“ (Cikánová, 1996, s. 84–85) Umění je proto formou sebevyjádření, která nemá být příjemným únikem provázeným estetickou libostí, ale má nám pomáhat přijmout život se vším, co přináší. Má „ironizovat a zpochybňovat, odhalovat manipulační strategie, otvírat závažná témata,“ a tak nabírat etický rozměr (Fulková, 2008, s. 170). Proto už nemůžeme vnímat umění jen jako cosi vznešeného, co je přístupné jen nadaným jedincům a zároveň nesrozumitelné a zbytečné pro obyčejného člověka. V této optice je umění důležité jak pro život jednotlivce, tak pro celou společnost. Stává se totiž způsobem komunikace a sdělením pomocí specifického výtvarného jazyka (Fulková, 2008). Kromě toho má dnes umění výhodu v tom, že jím můžeme vyjádřit i to, co by bylo v jiných odvětvích lidské činnosti nepřijatelné. Podle francouzského antropologa Lévi-Strausse je to jedna z mála oblastí naší civilizované společnosti, ve které se ještě dnes můžeme setkat s myšlením v jeho „divokém stavu,“ které je rozdílné od myšlení „pěstovaného“ či „domestikovaného,“ k dosažení určitých výnosů. Umění je podle Lévi-Strausse jakýmsi přírodním parkem, kde je toto myšlení nespoutané sociálními konvencemi tolerováno (Lévi-Strauss, 1990).

Je-li tedy důležité výtvarné umění, je důležitá i výtvarná výchova, která rozvíjí výtvarné myšlení, jež je rovnocennou součástí lidského myšlení, podobně jako např. myšlení verbální nebo numerické. Proto není výtvarná výchova určena jen budoucím výtvarníkům, stejně jako např. matematika není určena jen budoucím matematikům. Vždyť citlivé vnímání, představivost a tvořivost, které patří mezi hlavní schopnosti rozvíjené výtvarnou

výchovou, se uplatňují ve všech oborech lidské činnosti. Na rozdíl od umění však nejde ve výtvarné výchově o výsledný artefakt, ale o činnost samotnou a o to, co z této činnosti zůstane v mysli žáka a jakou stopu zanechá v jeho osobnosti (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 24).

3.4 Cíle a obsah výtvarné výchovy

3.4.1 Cíle výtvarné výchovy

Výtvarná výchova se snaží působit na žáka ve dvou značně širokých oblastech: vzdělávací a výchovné. Vzdělávací složka má žáku přinést znalosti a dovednosti, které potřebuje pro vlastní výtvarnou tvorbu, a porozumění výtvarnému vyjádření druhých. Nejde proto o dokonalé zvládnutí výtvarných technik, ale o nabytí takových zkušeností a dovedností, které by mu usnadnily volbu prostředků při svém vlastním výtvarném vyjádření.

Výchovná složka oboru si klade za cíl sebeuvědomování, reflexi a sebevyjádření, které přispívají k hlubšímu prožívání světa díky vcítění se. Zároveň se snaží o socializaci jedince, která se promítá do postojů vůči společnosti (Roeselová, 2003, s. 4–5).

Ještě rozsáhlejší cíle výtvarné výchovy můžeme najít v tzv. Soulské agendě UNESCO z roku 2011,¹⁰ která má platnost doporučení pro vládní strategie vzdělávání ve všech zemích světa. Výtvarná výchova je v ní totiž představována jako účinný nástroj pro rozvoj kreativních schopností, které vedou k obnově společnosti. Mimo jiné jí lze využívat i jako prostředku terapeutického, a to jak individuálně, tak i v celé společnosti (např. při rekonstrukci zemí a podpoře jejich obyvatelstva po různých konfliktech a přírodních katastrofách). Samozřejmě je jejím cílem také dialog mezi lidmi různých zemí a kultur.

Zde vidíme, že cíle a působení výtvarné výchovy jsou velmi rozsáhlé. Konkrétněji u jedince rozvíjí např. vnímání a soustředěné pozorování, smyslovou a citovou senzibilitu, představivost, obohacuje novými prožitky, kultivuje tvořivé reakce na podněty, rozvíjí pozitivní vztah ke kulturním hodnotám, porozumění, toleranci i kritičnost k projevům sebe sama i druhých (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 32).

¹⁰ L'agenda de Séoul: objectifs pour le développement de l'éducation artistique. [online] 2010 [cit. 17. 3. 2014] Dostupné na Internetu: <http://unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_FR.pdf>

3.4.2 Výtvarná výchova v RVP

V RVP ZV je výtvarná výchova společně s hudební výchovou zařazena do vzdělávací oblasti Umění a kultura, do níž se jako doplňující obor přidává ještě dramatická výchova. Výše uvedená vzdělávací oblast poskytuje žákům jiné než racionální poznání světa, a to poznání skrze nezastupitelnou součást lidské existence – skrze kulturu a umění. Kultura je zde chápána jakožto procesy a výsledky duchovní činnosti různých lidských společenství i jako součást každodenního života (chování, práce, oblékání atd.). Na umění se nahlíží jako na specifický způsob poznání a komunikace, v níž sdělujeme informace o vnějším i vnitřním světě, které se nedají vyjádřit jinak než uměleckým jazykem. Na 1. stupni se žáci s tímto specifickým jazykem a jeho vyjadřovacími možnostmi seznamují a učí se je využívat k sebevyjádření. Kromě toho se seznamují s prvními uměleckými díly a na základě svých zkušeností se snaží interpretovat jejich sdělení. Na 2. stupni se žáci snaží do kultury a umění proniknout hlouběji, nalézají jejich historické souvislosti a kontexty i vzájemné vztahy mezi nimi, což jim umožňuje přesáhnout hranice jednotlivých oborů a dosáhnout osobitějšího sebevyjádření i porozumění uměleckým dílům (RVP ZV, 2013, s. 66–67).

V cílech výtvarné výchovy klade RVP ZV důraz na rozvoj tvořivosti, která pomáhá překonávat životní stereotypy a aktivně se podílet na vytváření okolního světa. Díky možnosti vyjádření originality každého jedince v rámci jeho vlastní kultury a hodnot vede žáky k toleranci rozdílných přístupů k životu i různých kulturních projevů. Tyto cíle tedy odbourávají bezobsažný formalismus, který ve výtvarné výchově kdysi převládal, a zdůrazňují myšlenky, na něž práce žáků poukazují (RVP ZV, 2013, s. 71–73).

3.4.3 Obsah předmětu výtvarná výchova

Při uskutečňování svých cílů pracuje výtvarná výchova „s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence.“ (RVP ZV, 2013, s. 67) Vizuálně obrazným vyjádřením rozumíme „objekt znakové povahy, který vizuální cestou rozvíjí v mysli tvůrce i vnímatele **obrazné představy**.“ (Vančát in Hazuková, 2010, s. 87)

Konkrétněji se výtvarná výchova podle RVP ZV snaží u žáka o rozvoj tří oblastí: smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků. To se děje pomocí

čtyř základních činností s vizuálně obraznými prostředky: výtvarného vnímání, výtvarné imaginace, výtvarné tvorby a komunikace (RVP ZV, 2013).

Výtvarné vnímání je komplexní vnitřní proces, jenž spojuje smyslový odraz, poznávání, prožívání a hodnocení. „Výtvarně vnímány mohou být všechny vlastnosti objektů a jevů okolního světa, které jsou vnímatelné **zrakem a hmatem**“ (barva, tvar, velikost, tvrdost/měkkost, hrubost/jemnost atd.). (Hazuková, 1995, s. 12) Přestože tato činnost nemá žádný hmotný výsledek, je nutnou podmínkou tvorby.

Výtvarná imaginace (představivost) je vnitřní činností, při níž dochází k přetváření objektů a skutečností v mysli jedince, které však nemá žádný viditelný či hmatatelný výsledek. Jde o předstupeň tvorby, která po něm může následovat.

Výtvarná tvorba je činností přetvářecí, jejímž výsledkem je výtvarný produkt (lineární, plošný, prostorový či časoprostorový). Ten může mít rozmanité funkce, podle nichž rozeznáváme různé podoby výtvarné tvorby. Jde především o tvorbu explorační a hrovou (cvičného, výzkumného nebo hrového charakteru), volnou (bez vazby na určitý účel nebo užitek), užitou (s cílem jednoty estetické a užitkové funkce), výtvarnou akci (kde je proces zároveň výsledkem činnosti) a výtvarný koncept (vnitřně neukončený proces tvorby s vnějšími materiálními výstupy) (Hazuková, Šamšula, 2005).

Komunikace je neoddělitelnou součástí všech předchozích činností. Probíhá mezi učitelem a žákem i mezi žáky navzájem v rovině verbální i neverbální, do níž řadíme i sdělení výtvarnou formou. Díky ní může žák poznat účinky své tvorby na druhé a tak srovnat její záměr a výsledek (Roeselová, 1997, s. 27). Zároveň jej učí kriticky přečíst vizuální informaci druhých.

Bez komunikace a dialogu nad výtvary žáků by výtvarná výchova ztratila význam. Jde totiž o předmět s dialogickým konceptem, který nutí sdílet a sdělovat myšlenky i emoce a má být prostorem tolerance a svobodného vyjádření stejně tak, jak to bylo popsáno výše v případě výtvarného umění. Proto by toto vyjádření žáků nemělo být školou příliš usměrňováno a ve výtvarné výchově by se neměly řešit otázky krásy a ošklivosti. Měla by být spíše prostorem o odlišných výpovědích o světě (Fulková, 2008, s. 232). Tato myšlenka však naráží na problém hodnocení výtvarných prací žáků, stále totiž ještě neexistuje jednotný pohled na hodnocení tohoto předmětu. Část pedagogů by ráda hodnotila jen slovně, aby u dětí nevyvolávala strach ze známky a tím neblokovala spontaneitu jejich vyjádření. Slovní hodnocení je zároveň součástí komunikace nad

výtvořů ůáků a učí je tolerantnímu přístupu k jiným i kritičtějšímu pohledu na sebe sama. Druhá část učitelů upřednostňuje klasifikaci, protože kromě jiného napomáhá tomu, aby bylo na výtvarnou výchovu nahlíženo jako na předmět rovnocenný všem ostatním. Bez slovního hodnocení se však klasifikace může stát brzdou mezilidské komunikace. Otázkou je, jak objektivně hodnotit výtvarný projev ůáka, který není pouhým technickým výkonem, ale také projevem jeho niterného světa, psychodynamiky jeho osobnosti, vlivů rodiny, kultury, subkultury, jazyka a zkušenosti se zacházením s obrazy či jinými symbolickými/znakovými systémy (Roeselová, 1997, s. 28).

3.5 Metody a formy práce ve výtvarné výchově

3.5.1 Problémové vyučování

Dnešní výtvarná výchova redukovaná na jednu hodinu týdně ještě stále hledá odpověď na otázku, jak v daných podmínkách dosáhnout co nejlepšího naplnění vytyčených cílů. Proto učitelé výtvarné výchovy již od začátku jejího nového pojetí hledali metody, jak tento předmět efektivně vyučovat. V sedmdesátých letech minulého století se stále více upouštělo od myšlenkově oddělených jednohodinových vyučovacích jednotek a pedagogové se snažili o vytváření zřetězených výtvarných celků, které by překonávaly odstupy jednotlivých vyučovacích hodin. Tak vznikla metoda tzv. problémového vyučování, která dodnes pomáhá propojovat a uplatňovat vědomosti a dovednosti získané v jednotlivých předmětech a poukazovat tak ůákům na jejich provázanost a souvislosti mezi nimi. Vyučování podle ní probíhá pomocí výtvarných řad a výtvarných projektů. „Výtvarné řady jsou poměrně krátké a srozumitelné útvary, které rozvíjejí kterýkoli námět, úsek učební látky nebo výchovný problém.“ (Roeselová, 1997, s. 31) Jejich úlohy na sebe logicky navazují a tvoří tak koncepčně promyšlenou linii kroků.

Výtvarné řady dělíme na metodické, tematické a srovnávací. Metodické řady jsou typické postupným rozvíjením výchozího podnětu pomocí za sebou logicky řazených kroků, které končí závěrečným poznáním nebo řešením výtvarného problému. Tematické řady se hlouběji zabývají samotným námětem a zkoumají jej z různých pohledů. Nejnáročnějším způsobem řad jsou tzv. srovnávací řady, při nichž učitel hledá odpověď na zvolený výtvarně výchovný problém a pomocí řady se snaží potvrdit nebo vyvrátit svou počáteční hypotézu. Srovnávací řady je tak možné využít v rámci výzkumů.

Výtvarné projekty jsou myšlenkově složité celky, které se snaží o co nejširší a nejvíce vyčerpávající záběr dané problematiky. Pohlíží na téma z různých stran a rozvíjejí jeho jednotlivé myšlenky natolik, aby se dostaly k jeho podstatě (Roeselová, 1997, s. 31–35).

Tyto metody se velmi rozvinuly v 90. letech minulého století a nadšeně přijímané projektové vyučování vedlo k ambiciózním projektům. V současnosti se od nich trochu upouští, kromě jiného i kvůli obtížím ve spolupráci s vedením škol, a učitelé používají jednodušších celků, které i přesto dokáží myšlenkově propojovat jednotlivá probíraná témata (Fulková, 2008, s. 92). Výtvarné řady a projekty zároveň umožňují propojení výtvarné výchovy s jinými vzdělávacími oblastmi.¹¹

3.5.2 Využití prostředí

Kromě řetězení úloh a širšího pohledu na realitu světa je třeba využívat také možnosti, které nám nabízí prostředí, v němž se výtvarná výchova vyučuje. Ve školní třídě je důležité narušit frontální uspořádání a pracovat spíše ve stylu ateliéru, který lépe navozuje atmosféru tvořivých činností a vede ke vnímání učitele jakožto staršího a zkušenějšího, avšak zároveň rovnocenného partnera. Zároveň lze k výuce výtvarné výchovy využít i jiných prostor školy (hřiště, zahrada, knihovna, chodba atd.), případně i okolí školy (městská čtvrť, ulice, prodejní prostory atd.). Také přírodní prostředí (volná krajina, les, přírodní rezervace atd.) jsou velmi vhodné k výuce tohoto předmětu. V současnosti se nám také nabízí speciálně umělecké prostředí galerií, výstavních sálů nebo muzeí, které se díky svým novým programům stále více otvírají široké veřejnosti a zaměřují na edukaci dětí a mládeže, která může velmi vhodně doplnit výuku výtvarné výchovy ve škole. Avšak je třeba mít na mysli, že organizační forma výtvarných činností, stejně jako všech ostatních školních činností, je zde, aby napomáhala úspěšnému plnění úkolů, nikoli aby je komplikovala nebo jim dokonce bránila. Proto metody a formy práce závisí na vymezených cílech, jejichž dosažení mají usnadňovat (Hazuková, 1995, s. 15).

¹¹ Takovým příkladem je i mezinárodní projekt KVV UK Images & Identity. Jedná se o propojení výtvarné výchovy s občanskou a etickou výchovou, výchovou demokratického občana a výchovou k myšlení v evropských souvislostech.

Zdroj: Images & Identity. 2008 [cit. 17. 3. 2013] Dostupné na Internetu: <<http://www.image-identity.eu>>

3.6 Výtvarná výchova jako výchova k toleranci

3.6.1 Výtvarná výchova a kulturní kontext

Jestliže nám ve výtvarném umění a výchově jde především o obsah výtvarných sdělení, nesmíme jej odtrhnout od kontextu, v němž vzniká. Právě znalost kontextu pomáhá divákovi vytvářet význam sdělení. Stejně tak znalost kontextu, v němž bude divák na dané výtvarné vyjádření nahlížet, může pomoci jeho autorovi ztvárnit ho takovým způsobem, aby bylo divákem správně pochopeno. Význam díla totiž vytváří jak jeho tvůrce, tak i diváci.

Proto může v chápání výtvarného sdělení bránit neznalost kulturního kontextu, v němž vzniklo. Už samotné postavení umění a pohled na něj se totiž v rozdílných kulturách mohou velmi lišit. V některých z nich např. nejde jen o sebevyjádření jednotlivce, ale umění tvoří součást celé životní filozofie. Z tohoto důvodu je podstatné uvědomit si, že sociální kódy artefaktů nejsou univerzální a v jednotlivých kulturách se významně liší. Jejich jazyk nelze odpojit od přediva kulturních kódů, a proto je výtvarná výchova, která učí výtvarný jazyk používat a interpretovat, součástí enkulturace. Proto bývá také vyučována v každé kultuře podle jejích vlastních pravidel a její učitelé by se neměli bez hlubšího poznání dané kultury pouštět do práce s jejími výtvarnými díly. Mohlo by tak dojít k mylným interpretacím a hrozilo by úplné nepochopení daného vyjádření. To samozřejmě neznamená, že bychom měli všechna díla a výtvarná vyjádření vzniklá v jiném kulturním kontextu vyřadit z našeho repertoáru. Znamená to spíše to, že bychom se na ně měli dívat s určitou pokorou a vědomím, že ne všemu můžeme v daném vyjádření rozumět a objektivně to hodnotit (Fulková, 2008).

3.6.2 Spojitosti mezi výtvarnou a multikulturní výchovou

Jak je vidět, mají multikulturní a výtvarná výchova mnohé společné. Oba tyto vzdělávací obory se opírají o kulturu jedince, s níž pracují, a zároveň vycházejí z předpokladu, že dokážeme vidět svět jen skrze optiku svého kulturního kontextu. Ta nám v případě, že máme dostatečné zkušenosti, pomáhá uspokojivě interpretovat výtvarná i jiná sdělení vytvořená ve stejném kulturním kontextu, v jakém žijeme. Pomáhají nám tak poznávat vlastní kulturu a odlišovat od ní kultury jiné. Obě tyto výchovy zdůrazňují fakt, že přestože se z kulturně ovlivněného pohledu nemůžeme nikdy vymanit, jsme schopni přijmout skutečnost, že existují i jiné pohledy na svět. Ty se mohou od toho našeho výrazně lišit, a

přesto být stejně hodnotné. Poznatky z multikulturní a výtvarné výchovy nám mají pomáhat učit se toleranci k jiným kulturně či jinak ovlivněným přístupům k životu a světu. Přestože nikdy plně nepochopíme a nepřijmeme názory a styl života jiných lidí, můžeme alespoň přijmout myšlenku, že naše vidění světa je jen jedno z mnohých a my nejsme vlastníky jediné a obecně platné pravdy o něm. Jedině tento postoj pomáhá předcházet konfliktům a umožňuje spolupráci mezi příslušníky rozličných lidských společenství.¹²

Vždyť právě proto, že jsou lidé rozdílní, nese v sobě každý člověk něco jedinečného, čím může obohatit druhé. Zároveň však svou originalitu objevuje jen díky dialogu či polemice s jinými lidmi. Ti nás uvádějí do situací, do kterých bychom se bez nich nedostali a bez nichž bychom se většinu skutečností sami o sobě nedověděli. Např. matka může objevit své mateřské sklony a schopnost nezištného chování, popřípadě jeho hranice, jen díky svému dítěti. Klavírní virtuóz může zase poznat své výjimečné schopnosti jen díky jejich srovnání se schopnostmi jiných lidí. Naše identita je tudíž utvářena ve vztazích a náš život má tedy dialogický charakter. Vše, co děláme, je určitým sdělením pro druhé. Proto je tolik důležité učit se vzájemné komunikaci na všech možných úrovních a využívat k ní bohatých výrazových prostředků (řeč, gesta, mimiku, výtvarné vyjádření, způsoby chování, jazyk lásky atd.) (Taylor, 2001). Právě multikulturní a výtvarná výchova by měly být prostorem k osvojování těchto jazyků a dekodování jejich sdělení. To samozřejmě klade velké nároky na odbornou přípravu učitelů těchto oborů, která by měla jít ruku v ruce s jejich osobnostním rozvojem a upevňováním postojů, které mají svým žákům předávat. V těchto oborech se totiž velmi výrazně projevuje případný rozkol mezi teorií, kterou učitelé učí, a praxí, kterou ve svém osobním životě žijí.

Chápeme-li tedy rozdílnost kultur i jednotlivců jako pozitivní hodnotu, stojí za to se o jiné kultury a životní styly zajímat a poznávat je. Proto jsou multikulturní a výtvarná výchova důležitou součástí základního školního vzdělání. Díky správnému pochopení jejich základních myšlenek můžeme navíc jejich činnosti vzájemně propojovat a kombinovat, a tak dosahovat cílů jednoho předmětu pomocí činností předmětu druhého. O toto propojení jsem se pokusila ve výtvarné řadě, jejíž realizaci popisuji v následující části své práce.

¹² Podobné myšlenkové postupy stály i u zrodu projektu Images & Identity.

Didaktická část

Didaktická část mé práce popisuje a reflektuje sérii výtvarných činností realizovaných se skupinou sirotků v Demokratické republice Kongo. Při své práci jsem používala především metodu zúčastněného pozorování a reflektivní prvky akčního výzkumu. Svě původní přípravy na jednotlivé činnosti jsem po realizaci a reflexi na základě svých zkušeností přepracovala tak, aby lépe odpovídaly práci v daném prostředí a jeho podmínkách (rozvojová země, děti bez rodičů s velkými psychickými traumaty, chudoba). Tyto nově vzniklé přípravy však už nebyly v praxi znovu ověřeny.

4. Cíle tematické řady „Můj domov“

Pro děti z Domova Panny Marie Lurdské v Loangu (Demokratická republika Kongo) jsem se rozhodla vytvořit a realizovat s nimi výtvarnou tematickou řadu s názvem „Můj domov.“ Tuto činnost v rámci začínajícího rozvojového projektu „Naše děti v Kongu“ Farní charity v Kralupech nad Vltavou (Česká republika) jsem si vybrala z několika níže popsaných důvodů.

4.1 Seznámit se s dětmi a jejich způsobem života

Cílem rozvojového projektu je zajistit dětem ze sirotčince v Loangu důstojný život tím, že budou mít dostatek finančních prostředků k naplňování svých základních životních potřeb a budou mít přístup ke vzdělání. Tohoto cíle chceme dosáhnout díky pravidelné a dlouhodobé finanční podpoře dětí dárci z České republiky. Zároveň může mezi dárcem a podporovaným dítětem probíhat pravidelná korespondence, a tak lze mezi nimi vytvořit určitý vztah. Nejde tedy jen o finanční příspěvky, ale o také o výměnu zkušeností a různých pohledů na život, které mohou být obohacující také pro dárci. To má vést k poznání nové kultury, jiného způsobu života, a tím k prohloubení tolerance mezi oběma stranami. Abychom však mohli budoucím dárcům děti nějak přiblížit nebo popsat jejich základní charakteristiky, musíme je sami alespoň trochu znát.

Jedním z cílů výtvarné řady bylo seznámit se s dětmi právě pomocí výtvarných činností. Při práci jsem chtěla děti pozorovat a navázat s nimi dialog a bližší vztah a díky tomu alespoň částečně odhalit jejich jednotlivé vlastnosti, temperament nebo zájmy a záliby. Cílem projektu „Naše děti v Kongu“ totiž není přinést dětem pomoc zvenčí, ale aktivně s nimi a s jejich vychovateli spolupracovat na zlepšování životních podmínek, a tím přispívat jak k jejich vlastnímu rozvoji, tak i k rozvoji jejich země. Proto je projekt založen

na vzájemném dialogu a spolupráci Čechů a Konžanů. K tomuto dialogu je však nezbytný společný jazyk. Protože všechny děti dostatečně neovládají oficiální jazyk své země, jímž je francouzština (jejich rodným jazykem je jazyk kikongo¹³), rozhodla jsem se používat k překlenutí této bariéry v komunikaci výtvarného jazyka, který je přes své specifické kulturní charakteristiky značně výmluvný a pochopitelný všem. Výtvarné práce dětí jsou tak výpovědí o jejich životě v jazyce, kterému mohou rozumět i naši čeští dárci a spolupracovníci.

4.2 Seznámit děti s novými výtvarnými materiály a technikami jako prostředky výtvarného jazyka

Tematická řada měla děti seznámit především s výtvarným vyjádřením pomocí malby. Další použité techniky byly spíše doplňující. Buď na malbu navazovaly (koláž), nebo se úplně lišily (kresba křídou, fotografie). Byly zařazeny pro větší pestrost našich výtvarných činností a také proto, abychom s dětmi využili materiály a prostředí, v němž žijí. To je mělo inspirovat, aby ke svému výtvarnému vyjádření používaly vše, co je jim dostupné, a ukázat jim, že výtvarná tvorba nezná hranic a je možná i v jejich náročných životních podmínkách. Zároveň se děti mohly pomocí využívání různých výtvarných technik seznámit i s různými „jazyky“ výtvarného vyjádření, jejich možnostmi a působením na druhé. Techniku malby temperovými barvami jsem vybrala také proto, že neklade velké nároky na materiální vybavení (potřebovali jsme barvy, papír, vodu, případně štětce nebo stěrky) a není příliš náročná. Skrze jednotlivé činnosti jsem chtěla děti naučit barvy míchat, ředit nebo používat v pastózní formě a hledat různé způsoby jejich použití. Tímto způsobem měly poznat vlastnosti a možnosti tohoto materiálu a způsobu výtvarného vyjádření, které ze školy do té doby neznaly. To bylo dalším důvodem k výběru právě této techniky. Program hodin kreslení na základních školách v Kongu zahrnuje jen kresbu a zaměřuje se především na „kopírování“ viditelných skutečností (Programme national de l'enseignement primaire)¹⁴. Navíc bývá tento předmět v praxi značně zanedbáván, protože

¹³ Jazyk kikongo, též kongo, konžština, kongština je bantuský jazyk, který se používá v severní Angole, západní části Demokratické republiky Kongo a na jihozápadě Republiky Kongo. Patří mezi národní jazyky DR Kongo a většinou se píše latinkou.

Zdroj: Wikipédia Kikongo. [online] revize 20. 3. 2014 [cit. 24. 3. 2014] Dostupné na Internetu: <<http://fr.wikipedia.org/wiki/Kikongo>>

¹⁴ Programme national de l'enseignement primaire [online] 2009 [cit. 17. 3. 2014] Dostupné na Internetu: <http://www.eduquepsp.cd/programmes_scolaire/2_enseignement_primaire/ENSEIGNEMENT_PRIMAIRE_DEGRE_ELEMENTAIRE.pdf>

se klade důraz především na tzv. trivium: čtení, psaní a počítání, které jsou všeobecně uznávané za důležitější dovednosti, což je v rozvojových zemích, ve kterých ještě i dnes panuje velká negramotnost, logické. Tyto tři dovednosti jsou také zmiňovány ve všech mezinárodních dokumentech týkajících se boje za odstranění negramotnosti ve světě. Neschopnost číst, psát a počítat má totiž přímo souvisí se špatnými životními podmínkami a chudobou.¹⁵

4.3 Hlouběji poznat sám sebe a seznámit se s novou kulturou

Každá výtvarná tvorba odráží specifické vnímání světa jejího autora, jež je ovlivněno kulturou, ze které vychází nebo v ní žije. Avšak existují témata, která podtrhují specifitu určité kultury, a tím je také téma „Můj domov“. To bylo důvodem, proč jsem si jej vybrala pro práci s dětmi ze sirotčince v Loangu, jejímž cílem nebylo jen výtvarné tvoření, ale také multikulturní výchova. Díky jednotlivým výtvarným činnostem jsem se snažila dětem představit způsob života lidí z České republiky, jejich zvyky, tradice a částečně i způsob myšlení. Pro lepší představu a porozumění jsem používala fotografie vztahující se k jednotlivým dílčím činnostem a mé vlastní zpracování zadávaných úkolů. Děti si tak měly uvědomit, že způsob života, jež znají ze svého okolí, není jediným možným, ale že existují i jiné, které mají, stejně jako ten jejich, své klady a zápory. Přestože se pohledy na život i jeho prožívání mohou lišit, nemusí se vylučovat. Každý je jiný, ale stejně hodnotný. Zaměření se na rozdílnost kultur mělo dětem ukázat také specifické prvky jejich vlastní kultury, které si často sami vůbec neuvědomují. Tím měly hlouběji poznat samy sebe a vytvářet si tak svou vlastní identitu.

4.4 Smysluplné trávení volného času

Dalším cílem mých výtvarných činností bylo smysluplné trávení volného času dětí. Protože se mělo jednat o volnočasové aktivity během prázdnin, tedy o činnosti dobrovolné, snažila jsem se je koncipovat tak, aby děti přitahovaly a připomínaly jim spíše hru než školní povinnosti. Proto jsem chtěla, aby se pro děti staly především objevováním nových způsobů vyjádření a společnou tvůrčí prací plnou vzájemných interakcí.

¹⁵ ZAČALOVÁ, P. Světový den gramotnosti: V 11 zemích je stále negramotná nadpoloviční většina obyvatel. [online] 8. 9. 2011 [cit. 17. 3. 2014] Dostupné na Internetu: <<http://www.rozvojovka.cz/clanky/1026-svetovy-den-gramotnosti-v-11-zemich-je-stale-negramotna-nadpolovicni-vetsina-obyvatel.htm>>

4.5 Získat materiál pro propagační činnost v České republice

Jedním z mých hlavních cílů bylo také vrátit se do České republiky s výtvary dětí, které budu moci dále využívat ve své budoucí pedagogické praxi i jako podklad při činnostech ve prospěch konžských sirotků. Mohou mi pomoci při seznamování lidí z ČR s jinou kulturou, stylem života i myšlením i k motivaci dárců. Zde se znovu dotýkáme myšlenky spolupráce a aktivní účasti dětí na projektu.

4.6 Využití tematické řady jinými pedagogy

V neposlední řadě byly činnosti popsány jako návod pro učitele a vychovatele, kteří by chtěli podobnou výtvarnou řadu uskutečnit při rozvojové či humanitární práci s lidmi jiné kultury, případně ji nějak využít v našem českém prostředí ve školách nebo volnočasových zařízeních pro rozvoj výtvarných kompetencí i ovlivnění postojů vůči jiným kulturám nebo uvědomění si kultury vlastní.

5. Konceptuální rámec tematické řady

Téma „Můj domov“ je široké a zahrnuje jak určité reálné fyzické místo na naší Zemi, tak naše osobní prožívání. Domovem můžeme nazvat např. kontinent, na kterém žijeme. Tak široce většinou chápeme tento pojem, až když svůj domácí kontinent opustíme a octneme se na druhém konci světa. Jako Češi se v tu chvíli můžeme cítit blízcí třeba Francouzům nebo Rusům, kteří se nám zdají daleko bližší myšlením a způsobem života než obyvatelé jiných kontinentů. V Evropě tyto lidi už ale budeme vnímat jako cizince, přestože někteří nám mohou být bližší např. jazykem, který spadá do stejné jazykové skupiny jako naše mateřština. Nejvíce jsme ale doma ve své zemi nebo regionu. Tam se dorozumíme svým rodným jazykem, známe svá práva i povinnosti, rozumíme všem zvyklostem, víme, jak se chovat, jednat a komunikovat a ostatní našemu vyjadřování také rozumí. Domov je to, co je nám známé (naše město, naše čtvrt').

Přesto je možné se cítit doma i v cizině. Tam však chápeme tento pojem ještě úžeji. Může to být naše obydlí – byt, dům, nebo naše rodina. Ty jsou jakýmsi mikroprostředím našich vlastních zvyků, tradic, hodnot a způsobu života, které se může výrazně lišit od vnějšího okolního prostředí. Domov je místo, kde se cítíme bezpečně. Pocit bezpečí je pro definici domova asi nejdůležitější. Mohou nám jej navozovat známé předměty, vůně, chuti, barvy a zvuky, které vnímáme často podvědomě, a chybí nám, až když zmizí. V cizí zemi najednou zjistíme, jak je nám milá naše tradiční hudba, jak nám chybí naše národní jídlo. Určitá vůně nám může připomenout domov našeho dětství i po desítkách let. Domov nám utvářejí třeba i negativní zkušenosti, jakou může být vrzající podlaha, jejíž zvuk nás rozčiluje. Když se však vrátíme po dlouhé době domů, může nám být tento zvuk třeba i milý, protože je součástí našeho domova, který nám chyběl.

Nejsilnější pocit bezpečí, a tedy i domova, samozřejmě vytvářejí mezilidské vztahy. Díky přítomnosti našich nejbližších (rodičů, dětí, manžela, přátel) se můžeme cítit bezpečně i v relativně nehostinném a cizím prostředí. V přítomnosti těchto lidí odkládáme často své umělé role a stáváme se sami sebou. Právě s těmito lidmi, kteří nás důvěrně znají a rozumí nám více než kdokoli jiný, pak vytváříme domov jako fyzické místo, kde se spolu cítíme dobře. Samozřejmě můžeme mít i špatné vzpomínky na domov, ze kterého jsme vyšli. Ale naším snem bude i přesto najít nebo vytvořit bezpečné místo, kde nám bude dobře.

Zamýšlení se nad tím, co tvoří náš domov, vede k hlubšímu poznání a uvědomění si naší vlastní kultury i našeho osobního prožívání. Téma se dotýká našich kořenů, z nichž

vyrůstáme, a tím i naší identity. Vyprávět jiným o svém domově je odhalením nás samotných. Vždyť náš domov je především takový, jaký si ho sami uděláme.

Tato představa domova vychází z evropské kultury a nemusí být všeobecně platná. Právě setkání s lidmi z jiných kultur nám může přinést jiný a pro nás nový pohled na téma domova. Protože však nemůžeme myslet jinak než v naší kultuře, musíme k tomuto tématu na začátku přistoupit podle jejích konceptů a intersubjektivně sdílených zkušeností z našeho žitého světa. Výhodou je, že takto chápané téma je velmi široké, a proto jej můžeme upravit podle našich potřeb nebo kontextu, ve kterém tvoříme.

6. Pracovní podmínky

6.1 Stručná charakteristika skupiny dětí

Výtvarná řada je koncipována jako volnočasová aktivita pro děti z Domova P. Marie Lurdské v Loangu, který čítá 17 chlapců a dívek ve věkovém rozmezí 1,5 až 19 let. Děti jsou většinou sirotci, kterým zemřeli oba rodiče, a jejich širší rodina se o ně nemůže nebo nechce z různých důvodů postarat. Proto jsou to děti s těžkými psychickými traumaty, které přicházejí do sirotčince často podvyživené, zanedbané nebo i týrané. Avšak i v sirotčinci, který je téměř výhradně financován z darů místních velmi chudých lidí, žijí děti v dosti překérných podmínkách. Často jim chybí dostačující a vyvážená strava, oblečení, jakékoli domácí vybavení a další základní potřeby. Ani personál sirotčince není z hlediska počtu dostačující. O děti se každodenně po celých 24 hodin starají bez nároku na mzdu a odpočinek jen 2 ženy, které musí zastat jak všechny domácí práce, tak vlastní výchovu dětí. Proto nemůže být dětem věnována dostatečná pozornost ani stimulovány a rozvíjeny všechny jejich schopnosti. Díky tomu děti často bojují jak o pozornost dospělých, tak i o své místo v kolektivu. Ten ale také není pevně utvořen, protože se jeho složení často mění. Nové děti přicházejí a jiné zase odcházejí do pěstounských rodin, aby se tak alespoň částečně zmírnila špatná materiální a finanční situace sirotčince. Další děti se zase vracejí z pěstounských rodin, kde se neadaptovaly. Proto zde některé děti zůstávají již od svého narození a jiné jen pár měsíců.

Z výše uvedených důvodů jsou děti již od útlého věku velmi samostatné, v určitých oblastech psychického rozvoje velmi vyspělé a starší děti jsou schopné přebírat zodpovědnost za mladší. Na druhou stranu jsou značně neukázněné a nejsou zvyklé na organizované činnosti, kdy se po nich vyžaduje soustředění a dodržování určitých pravidel. Částečně se jim podřizují jen děti, které navštěvují školu, v níž získaly určité učební návyky. Ale ani u těchto dětí nemůžeme počítat s bezproblémovým zvládnutím evropských školních postupů a metod práce nebo se znalostmi, které by podle našich měřítek odpovídaly jejich věku. Většina z nich má ve školní docházce zpoždění, protože se dostaly do školy, která se musí platit, později než v šesti letech nebo měly docházku z finančních důvodů několikrát přerušenu.

Všechny děti mluví svým rodným jazykem, jímž je jeden z dialektů jazyka kikongo, a rozumějí některým ngalským¹⁶ a francouzským výrazům, protože se s těmito dvěma jazyky setkávají v běžném životě. Avšak i u dětí, které se učí francouzštinu ve škole a později se v ní vzdělávají ve všech předmětech, je často těžké odhalit, do jaké míry jí rozumí, protože s vyjadřováním ve francouzštině mají hodně problémů. Proto je nutné i v případě znalosti francouzštiny počítat se značnou jazykovou bariérou.

6.2 Kulturní kontext a materiální podmínky

Při práci s lidmi z jiných kultur se musíme podřídít jejich zvyklostem a materiálním podmínkám. Největším problémem, s nímž jsem se musela v Kongu vyrovnat, bylo odlišné vnímání času. Tento jev je typický pro celou Afriku, Jižní Ameriku a další oblasti. Lidé nevnímají čas jako hodnotu, se kterou se musí šetřit a efektivně ji využívat, jak jsme tomu zvyklí v Evropě. Např. časem oběda není hodina, která byla někým stanovena, ale hodina, kdy je jídlo připraveno. Navíc kvůli těžkým materiálním podmínkám dochází k častým

Obrázek 1 : Podmínky práce v sirotčinci

nepředvídaným okolnostem, které plánované činnosti zdržují. Proto se vždy musí počítat se zpožděním, které nikoho nepřekvapuje, protože je běžné. Plánovaná činnost začíná tehdy, když se k jejímu vykonání sejdou všechny potřebné podmínky. Z těchto důvodů bylo těžké výtvarné činnosti předem naplánovat a zařadit do denního režimu dětí.



Zdroj: archiv autorky
(26. 3. 2014)

Aby se mnou mohly děti tvořit a být dostatečně soustředěné na práci, musely být předtím najedené. Avšak jídlo, které děti dostávaly dvakrát denně, se podávalo vždy v rozmezí 2 až 3 hodin. Po jídle jsme s dětmi museli umýt nádobí a uklidit jedinou větší místnost, kde se dalo na zemi pracovat a která sloužila zároveň jako jídelna (viz obrázek 1). Mezitím se některé z dětí rozprchly ke hrám

¹⁶ Ngalština, též lingala, ngala je bantuský jazyk, jímž mluví část populace DR Kongo, Republiky Kongo a částečně i populace Středoafričké republiky. Lingala je jedním z národních jazyků DR Kongo. Tento jazyk se zde hodně rozšířil za vlády maršála Mobutu a v Kinshase tak z velké části vytlačil původní jazyk kikongo.

Zdroj: Wikipédia - Lingala. [online] revize 8. 3. 2014 [cit. 24. 3. 2014] Dostupné na Internetu: <<http://fr.wikipedia.org/wiki/Lingala>>

venku nebo musely jít starší z nich k prameni pro vodu. Po všech těchto úkonech mohla naše práce začít.

Pokud jsme naplánovali činnosti na večer, kdy se většina dětí zdržovala v domě a zároveň se děti nudily, byli jsme často zaskočeni výpadky elektrické energie, které jsou ve vsi nepředvídatelné. Pracovat potom při světle jedné baterky bylo obtížné a někdy úplně nemožné.

Po činnostech bylo třeba místnost rychle uklidit, protože přicházelo další jídlo nebo si v ní děti hrály. Když jsme zde nechaly výtvarné práce sušit, protože jinde v domě k tomu nebylo místo, docházelo často k jejich poškození. Buď na ně při jídle někdo vylil vodu, nebo se na ně některé z malých dětí počuralo, protože kvůli nedostatku plen v té době na sobě žádnou nemělo.

Při samotné práci jsem se musela starat téměř o všechny děti, tedy i ty, které s námi nemohly nebo nechtěly tvořit. Proto jsem se nemohla věnovat výhradně našim činnostem, ale musela dohlížet také na nejmenší děti, které těm starším po výtvarných pracích šlapaly nebo se jim na ně podařil převrhnout kelímek s vodou. V té době byly totiž vychovatelky sirotčince zaměstnány domácími pracemi a neměly čas na malé děti dohlížet. Zároveň to nemohly dělat ani starší děti, které tuto službu obyčejně vykonávaly, protože právě ony tvořily.

Při výstavě prací bylo třeba přemýšlet nad tím, jak ji uskutečnit tak, aby nebyly dětmi poničeny, a zároveň najít způsob, jak je připevnit, aniž bychom poškodili interiér domu. Ty jsou v Kongu postaveny z nekvalitních materiálů a je těžké cokoli připevnit na zeď bez jejího poškození. I lepicí guma, kterou jsem použila, vedla k tomu, že po jejím odstranění se s ní odloupl i kousek malby.

Výhodou při práci s dětmi byl fakt, že Konžané nepřikládají velký význam svému všednímu oblečení. Každý z nich vlastní alespoň jedny slavnostní šaty, které si šetří a dává na ně pozor. To neplatí o každodenním oblečení, které se může ušpinit, nebo dokonce potřhat, a nikdo se tím nezabývá. Proto mohly děti bez problémů tvořit a nestaraly se o to, zda se ušpiní.

6.3 Práce s dětmi

Při práci s dětmi jsem stále narážela na jazykovou bariéru. Často jsem nevěděla, zda a do jaké míry mi děti rozuměly. Někdy pomohla přítomnost dospělých, kteří moje instrukce

přeložili do místního jazyka, jindy to zvládly i starší děti. Ale ne vždy to bylo možné. Proto jsem musela zadávat jasné a jednoduché instrukce a používat co nejvíc obrázků a fotografií. K přiblížení české kultury jsem používala fotografie na téma dané činnosti a k zadání práce své vlastní zpracování úkolů, které jsem po dětech žádala. Tím ale někdy docházelo k nedorozuměním a některé děti měly tendenci kopírovat to, co viděly na obrázcích, místo toho, aby ztvárňovaly svou vlastní realitu. Bez ukázaného modelu však děti někdy nepochopily zadání úkolu. Neznalost místního jazyka mi také bránila v komunikaci a motivaci předškolních dětí, které ji potřebovaly tím víc, že na podobné činnosti nebyly zvyklé ze školy. Proto se většinou do našich činností nezapojovaly. Kromě toho nebylo téměř vůbec možné slovní hodnocení prací a děti mi k nim nemohly podat vysvětlení. K tomu, aby se ke svým pracím později vrátily a mohly si o nich povídat alespoň mezi sebou, sloužila výstava prací v prostorách sirotčince.

Dále měly děti tendenci přecházet od malby ke kresbě. Kresba byla jedinou technikou, kterou znaly, a stále hledaly prostředky, jak se k této známé technice vrátit. Také dávaly přednost figurativnímu způsobu vyjadřování před nefigurativním. V tom případě ale většinou nebyly spokojené s výsledky své práce, protože si byly vědomy, že jejich ztvárnění neodpovídá realitě, o jejíž kopírování se snažily. Některé to odrazovalo od další tvorby. Když měly děti samy hledat vlastní a originální řešení úkolu, většinou se spokojily s tím, že okopírovaly řešení toho, kdo na nějaké přišel jako první. Ve výtvarné výchově jde o jev dosti častý. Protože mi však šlo především o autenticitu výpovědi, neviděla jsem v tomto jednání nepřekonatelnou překážku.

S postupem času se zájem dětí o výtvarné činnosti zmenšoval. Nebyly pro ně už tak přitažlivé jako na začátku a věděly, že se budou muset na práci soustředit a podřídit se pravidlům, což vyžadovalo určité úsilí. Také nebyly vždy spokojené s výsledkem svého snažení. Proto jsem je musela ke konci výtvarné řady motivovat střídáním technik a obměňováním úkolů. V ideálním případě by bylo velmi prospěšné střídat výtvarné činnosti s pohybovými hrami nebo jinými volnočasovými aktivitami, při nichž by se děti odreagovaly. To by však vyžadovalo delší pobyt v sirotčinci, případně další pomůcky, jejichž převoz by snížil množství jiných důležitějších věcí pro uspokojení potřeb dětí, jako např. oblečení.

7. Jednotlivé činnosti tematické řady „Můj domov“

7.1 Počáteční motivace

Počáteční motivace i všechny následující činnosti mají být návodem pro výchovnou činnost jiných pedagogů, proto v nich používám přítomný čas, který tuto skutečnost lépe vyjadřuje.

Poté, co se s dětmi alespoň trochu seznámíme a sžijeme a s vychovatelkami najdeme vhodné chvíle pro výtvarné činnosti, jim představíme náš plán. (Pro tuto počáteční motivaci požádáme někoho z dospělých o překlad.) Přijeli jsme k dětem, abychom poznali, jak se v jejich zemi žije a jak žijí ony samy. Proto si s nimi chceme povídat o jejich domově. My jim na oplátku můžeme říct něco o tom našem. Zároveň jim chceme pomoci zlepšit jejich životní podmínky a k tomu budeme potřebovat další lidi z ČR, kteří se do jejich země nedostanou, ale kteří by o nich rádi něco věděli. Proto bude dobré, když naše povídání nějak ztvárníme a vzniklé práce převezeme do ČR, kde je můžeme lidem ukázat a díky nim jim přiblížit život dětí v sirotčinci. Aby děti poznaly i něco nového, přivezli jsme s sebou temperové barvy a další pomůcky, které se naučíme k vyjádření využívat. Protože reálné předměty si můžeme vyfotit, budeme se snažit ztvárnit i to, co vyfotit nelze, např. vůně, chuti apod. Nakonec se dětí zeptáme, zda jsou ochotné nám pomoci.

7.2 Jednotlivé činnosti

Všechny činnosti jsou seřazeny v logickém sledu tak, jak jsem je s dětmi ze sirotčince realizovala. Pro mě začínají postupným seznamováním se s dětmi a prostředím a pro děti prvním kontaktem s novými výtvarnými materiály, technikami a způsoby vyjádření. V tématu „Můj domov“ postupuji z roviny obecné k jeho osobnějším pojetí.

V práci nejprve nabízím své původní přípravy činností, které jsem navrhla bez znalosti dětí, jejich životních podmínek a kulturních zvyků. Po původní přípravě následuje vždy příprava přepracovaná na základě mé osobní zkušenosti s připojenou pedagogickou reflexí. V ní upozorňuji na své postřehy z činnosti a důvody, proč jsem původní přípravu daným způsobem přepracovala. K jednotlivým činnostem připojuji také ukázky dětských prací, které se k nim vážou. Všechny práce dětí a případné fotografie z realizace jednotlivých činností se nacházejí na přiloženém CD v přílohách č. 1–12. Mé vlastní zpracování jednotlivých úkolů obsahuje příloha č. 13.

7.2.1 Činnost 1 – Můj kontinent a má země

Původní příprava

Motivace: Povídáme si s dětmi, odkud jsme a kde žijeme. Ukážeme si ČR a Kongo na mapě světa, Evropy, Afriky. Na mapě každé země (ČR, DR Kongo) si ukážeme město nebo vesnici, kde bydlíme. Povídáme si o přírodních krásách našich zemí, o jejich podnebí, o přírodních barvách, které tam můžeme najít.

Zadání: Na papír A3 načrtněte tvar vašeho kontinentu a vystříhnete jej. Potom fixem vyznačte hranice vaší země a její hlavní město. V přírodě kolem vás najdete přírodniny, které barví, a kolorujte jimi vystřiženou mapu Afriky.

Pomůcky: Mapa světa, Evropy, Afriky, ČR, DR Kongo, fotky krajiny v ČR v různých ročních obdobích, tvrdé čtvrtky A3, nůžky, fixy, tužky, guma.

Postup: Po načrtnutí a vystřížení kontinentu děti ve svém okolí hledají přírodniny, které barví, a nanášejí jejich barvu na vystřižený papír. Po dokončení práce si své kontinenty vzájemně ukážou a hádají, jaké přírodniny byly použity, nebo říkají, co jim barva připomíná.

Výtvarný problém: Hledání přírodních barev, které je možné použít.

Výtvarná technika: Malba přírodními barvami.

Cíl (výtvarná výchova): Najít možnosti výtvarného vyjádření pomocí dostupných přírodních barev; zjistit, které materiály barví a které ne; ověřování vlastní tvorby v dialogu; experimentální činnosti s přírodními výtvarnými materiály.

Cíl (multikulturní výchova): Nabytí vědomostí o jiném kontinentu, zemi, jejím reliéfu, podnebí, přírodních krásách; určení polohy země, města; vyhledávání na mapě; porovnání možností využití a kvality přírodních barev v ČR a v Kongu.

Činnost 1 – Můj kontinent a má země

Přepřacovaná příprava

Motivace: Povídáme si s dětmi, odkud jsme a kde žijeme. Ukážeme si ČR a Kongo na mapě světa, Evropy, Afriky. Na mapě každé země (ČR, DR Kongo) si ukážeme město nebo vesnici, kde bydlíme. Povídáme si o přírodních krásách našich zemí, o jejich podnebí, o přírodních barvách, které tam můžeme najít.

Zadání: Na papír A3 načrtněte tvar vašeho kontinentu a vystříhnete jej. Potom fixem vyznačte hranice vaší země a její hlavní město. V přírodě kolem vás najdete přírodniny, které barví, a kolorujte jimi vystřiženou mapu Afriky. Zkuste každý najít alespoň 2 různé přírodní barvy. Snažte se, aby každý z vás našel alespoň jednu barvicí přírodninu, kterou nikdo jiný nemá.

Pomůcky: Mapa světa, Evropy, Afriky, ČR, DR Kongo, fotky krajiny v ČR v různých ročních obdobích, tvrdé čtvrtky A3, nůžky, fixy, tužky, guma.

Postup: Po načrtnutí a vystřížení kontinentu děti ve svém okolí hledají přírodniny, které barví, a nanášejí jejich barvu na vystřižený papír. Po dokončení práce si své kontinenty vzájemně ukážou a hádají, jaké přírodniny byly použity, nebo říkají, co jim barva připomíná.

Výtvarný problém: Hledání přírodních barev, které je možné použít.

Výtvarná technika: Malba přírodními barvami.

Cíl (výtvarná výchova – VV): Najít možnosti výtvarného vyjádření pomocí dostupných přírodních barev; zjistit, které materiály barví a které ne; ověřování vlastní tvorby v dialogu; experimentální činnosti s přírodními výtvarnými materiály.

Cíl (multikulturní výchova – MV): Nabytí vědomostí o jiném kontinentu, zemi, jejím reliéfu, podnebí, přírodních krásách; určení polohy země, města; vyhledávání na mapě; porovnání možností využití a kvality přírodních barev v ČR a v Kongu.

Další cíle: Konceptualizace tvaru a prostoru; konceptualizace vizuálního modelu (mapa, odhad a náčrt určitého tvaru); rozvoj logického a abstraktního myšlení; rozvoj manuální zručnosti při práci s nůžkami a materiály; rozvoj výtvarného myšlení při experimentálních činnostech s materiály použitými jiným způsobem.

Pedagogická reflexe: Dětem je třeba vysvětlit, že tvar jejich kontinentu a země nemusí být dokonalý, ale jen přibližný. Těm, které si dostatečně nevěří, je nutné pomoci při načrtnutí kontinentu, jinak činnost vzdají z obavy z neúspěchu. Při stříhání je dobré jednotlivě dětem ukázat, jak se drží nůžky a jak si natočit papír tak, aby bylo stříhání co nejjednodušší. I dvanáctileté děti mohou mít velmi malé zkušenosti se stříháním nůžkami, proto je třeba dbát na to, aby si tuto dovednost při činnosti zdokonalily.

Chceme-li získat různá řešení tohoto úkolu, musí zadání obsahovat přesné pokyny o počtu a originalitě barev, jinak všechny děti použijí stejné přírodniny, které najde první z nich (viz. obrázek 2). Jsou-li děti na konci činnosti nesoustředěné, je dobré práce vystavit a nechat povídání o nich na začátek příští činnosti.

Všechna výtvarná řešení činnosti Můj kontinent a má země se nacházejí na CD v příloze č. 1.

**Obrázek 2: Výtvarné práce dětí
Činnost 1 – Můj kontinent a má země**



Zdroj: archiv autorky
(26. 3. 2014)

7.2.2 Činnost 2 – Experimentování s temperovými barvami

Původní příprava

Motivace: Ptáme se dětí, kdo z nich už nějaké barvy používal a jak. Protože děti ještě neměly možnost pracovat s temperovými barvami, mohou si vyzkoušet, jak se s nimi pracuje a jak je možné jich využít.

Zadání: Máte před sebou temperové barvy a pomůcky k jejich nanášení na papír. Rozdělte se na skupiny o stejném počtu členů a zkuste pomocí těchto věcí v každé skupině vytvořit společný obraz. Můžete barvy různě míchat a ředit. Vytvořte co největší škálu barev a zkuste díky pomůckám, které máte před sebou, najít co nejvíce způsobů, jimiž se dá barva na papír nanášet. Na konci činnosti vyhodnotíme, která skupina našla nejvíce barev a nejvíce způsobů jejich nanášení.

Pomůcky: Temperové barvy, palety, štětce, stěrky z lina, dřevěné tyčinky z eskyma, archy balicího papíru předem našepsované bílým latexem, voda.

Postup: Před vlastní prací dětem ukážeme, jak se dají barvy ředit vodou, vzájemně míchat, aby ze dvou různých barev vznikla barva nová, i jak mohou jedna druhou překrývat a jak se nanášejí jednotlivými nástroji. Ukážeme jim předem připravené vzorníky barev, aby viděly, že každá barva může mít více odstínů a dá se jich namíchat velké množství. Pak necháme děti pracovat podle jejich fantazie. Nakonec vyhodnotíme, které skupině se podařilo najít nejvíce barev a způsobů jejich nanášení.

Výtvarný problém: Výtvarná etuda – práce s temperovými barvami bez předchozích zkušeností.

Výtvarná technika: Individuální; podle rozhodnutí každého dítěte nebo skupiny dětí.

Cíl (VV): Pozorovat a odhalit, jak děti přirozeně bez předchozích zkušeností a s minimálním zadáním používají temperové barvy; první zkušenost s novou výtvarnou technikou; zkoumání nefigurativního výtvarného jazyka – možnosti řešení plochy, valérů, tvarů, barevných kontrastů; rozvoj tvořivosti; vnímání barev; poznávání zákonitostí míchání barev a rozlišování jejich odstínů.

Cíl (MV): Rozvoj a podpora práce dětí ve skupině jakožto prostředek inovativního, odlišného nebo nekonvenčního myšlení.

Činnost 2 – Experimentování s temperovými barvami

Přepřacovaná příprava

Motivace: Ptáme se dětí, kdo z nich už nějaké barvy používal a jak. Protože děti ještě neměly možnost pracovat s temperovými barvami, mohou si vyzkoušet, jak se s nimi pracuje a jak je možné jich využít.

Zadání: Máte před sebou temperové barvy a pomůcky k jejich nanášení na papír. Rozdělte se na skupiny po 3–4 členech a zkuste pomocí těchto věcí vytvořit v každé skupině společný obraz. Můžete barvy různě míchat a ředit. Vytvořte co největší škálu barev. Nanášejte je způsobem, který uznáte za vhodný. Snažte se pokrýt celou plochu papíru.

Pomůcky: Temperové barvy, palety, štětce, stěrky z lina, dřevěné tyčinky z eskyma, archy balicího papíru předem našepsované bílým latexem, voda.

Postup: Před vlastní prací dětem ukážeme, jak se dají barvy ředit vodou, vzájemně míchat, aby ze dvou různých barev vznikla barva nová, i jak mohou jedna druhou překrývat a jak se nanášejí jednotlivými nástroji. Pak necháme děti pracovat podle jejich fantazie. Nakonec můžeme obrazy dotvořit otiskem rukou všech tvůrců, kteří se na nich podíleli. Po zaschnutí práce dětí vystavíme a pozorujeme s nimi množství barev a odstínů, které se jim podařilo vytvořit.

Výtvarný problém: Výtvarná etuda – práce s temperovými barvami bez předchozích zkušeností.

Výtvarná technika: Individuální; podle rozhodnutí každého dítěte nebo skupiny dětí.

Cíl (VV): Pozorovat a odhalit, jak děti přirozeně bez předchozích zkušeností a s minimálním zadáním používají temperové barvy; první zkušenost s novou výtvarnou technikou; zkoumání nefigurativního výtvarného jazyka - možnosti řešení plochy, valérů, tvarů, barevných kontrastů; rozvoj tvořivosti; vnímání barev; poznávání zákonitostí míchání barev a rozlišování jejich odstínů.

Cíl (MV): Rozvoj a podpora práce dětí ve skupině jakožto prostředek inovativního, odlišného nebo nekonvenčního myšlení.

Další cíle: Rozvoj komunikace a spolupráce mezi dětmi různého věku a schopností; rozvoj jemné motoriky; odhalení důvodu a smyslu vlastní tvorby.

Pedagogická reflexe: Při této činnosti je nejlepší dětem neukazovat žádný vzor, ale udělat jim jen krátkou praktickou ukázkou míchání a nanášení barev. Není dobré jim ukázat vzorník barev, které se dají namíchat, protože jinak napodobují vzorník a netvoří podle vlastních představ (viz obrázek 3).

Archy papíru je možné přivést srolované nebo složené. Jsou-li srolované, děti je vnímají jako jeden celek. V případě přeložených archů je vnímají jako několik oddělených ploch končících v místě přehybu a podle toho s nimi také pracují. Tím však můžeme dosáhnout několika různých spojených maleb se stejnou základní myšlenkou (viz příloha č. 2, foto 1–4).

Soutěž o to, kdo najde nejvíce barev, je klasickým způsobem nehodnotitelná, protože děti nevytvářejí vzorník a barvy se jim mohou vzájemně prolínat a překrývat (viz příloha č. 2, foto 4). Proto by ve skutečnosti nebylo reálné je spočítat a jednoznačně určit vítěze. Samozřejmě ale můžeme činnost komentovat, hovořit o ní a sdílet radost z objevů i činnosti jako takové. Protože je práce s temperovými barvami pro děti nová, není třeba je motivovat soutěží. Činnost je pro ně dost přitažlivá i bez ní. Zároveň bychom neměli klást důraz na různé způsoby nanášení barev. Děti se soustředí na objevování nového výtvarného materiálu, a proto nemohou řešit dva problémy najednou.

Tato činnost je společná pro všechny, je tedy určena i předškolním dětem, které mohou pracovat jen tak dlouho, jak jim to vyhovuje, neboť starší děti jejich práci dokončí. Zároveň nedostávají žádné přesné instrukce, jež by nebyly schopny splnit. Závěrečné otisky rukou, jež slouží také jako podpis pro ty z nich, které ještě neumí psát, nakonec zaujmou i ty děti, které stále váhají. Otisk ruky je také velmi symbolický a dosahujeme jím zajímavých efektů, které dotvářejí celou práci (viz příloha č. 2, foto 1–4). Děti si všimají kontrastu barev, jejich podobností a přemýšlejí o barvách, které pro svůj otisk zvolí. Je dobré nechat jim při užívání barev dostatek volnosti, protože jsou schopné najít nové a někdy i legrační způsoby jejich využití, jako např. malování nehtů (viz příloha č. 2, foto 8–9).

Všechna výtvarná řešení činnosti Experimentování s temperovými barvami se nacházejí na CD v příloze č. 2.

**Obrázek 3 : Výtvarné práce dětí
Činnost 2 – Experimentování s temperovými barvami**



Zdroj: archiv autorky
(26. 3. 2014)

7.2.3 Činnost 3 – Vesnice, v níž žiji

Původní příprava

Motivace: Uděláme si s dětmi malou procházku jejich vesnicí. Při prohlídce se zaměříme na pozorování barev, které se v ní nejvíce objevují. Po procházce si s dětmi prohlédneme fotografie vesnic a měst z ČR. Všimáme si rozdílů mezi českými a konžskými vesnicemi.

Zadání: Už jsme se naučili míchat a ředit barvy, teď si za jejich pomoci zkusíme namalovat vaši vesnici. Vyberte si každý 2–3 barvy, které jsou podle vás pro vesnici typické, a pomocí různých jejich odstínů namalujte stěrkou vaši vesnici na papír. Po zaschnutí malby můžete doplnit potřebné detaily fixem nebo tenkým štětcem.

Pomůcky: Čtvrtky A2, temperové barvy, palety, štětce, stěrky z lina, nůžky, fixy, voda.

Postup: Každé dítě si vybere 2–3 barvy, které považuje pro svou vesnici za typické, a pomocí stěrky a těchto barev vesnici ztvární. Stěrku si mohou děti zastříhnout do tvaru, který jim k práci vyhovuje. Detaily nakonec doplní fixem nebo štětcem.

Výtvarný problém: Míchání barev a jejich odstínů; výběr omezené škály barev pro ztvárnění vesnice; výstavba kompozice obrazu.

Výtvarná technika: Malba temperovými barvami pomocí stěrky; dotvoření fixem nebo štětcem.

Cíl (VV): Pozorování barev v okolí; výběr nejrozšířenějších barev a nejdůležitějších znaků vesnice; rozvoj tvořivosti; výtvarného myšlení – uvažování o konstrukci obrazu jako reprezentace a jako svébytného symbolického prostoru žitého světa.

Cíl (MV): Pozorování a analýza prostředí, ve kterém děti žijí, a jeho výtvarné zprostředkování jiným lidem pomocí typických barev a tvarů; porovnávání vesnického a městského prostředí v Kongu a v ČR; poznávání stylů staveb a obydlí v různých zemích.

Činnost 3 – Vesnice, v níž žijí

Přepracovaná příprava

Motivace: Alespoň s některými z dětí si uděláme malou procházku jejich vesnicí. Ukážou nám, kde je jejich škola, kostel, trh a další místní zajímavosti. Při prohlídce vesnice se zaměříme na pozorování barev, které se v ní nejvíce objevují. Po procházce si s dětmi prohlédneme fotografie vesnic a měst z ČR. Všimáme si rozdílů mezi českými a konžskými vesnicemi.

Zadání: Už jsme se naučili míchat a ředit barvy, teď si za jejich pomoci zkusíme namalovat vaši vesnici. Vyberte si každý 2–3 barvy, které jsou podle vás pro vesnici typické nebo z jiného důvodu vhodné, a pomocí různých jejich odstínů namalujte stěrkou vaši vesnici na papír. Po zaschnutí malby můžete doplnit potřebné detaily fixem nebo tenkým štětcem.

Pomůcky: Čtvrtky A2, temperové barvy, palety, štětce, stěrky z lina ve tvaru oválu, fixy, voda.

Postup: Každému dítěti dáme 2–3 barvy podle jeho vlastního výběru a stěrku, kterou bude malovat. Štětce a fixy rozdáme, až když mají všechny děti dokončenu základní malbu vesnice.

Výtvarný problém: Míchání barev a jejich odstínů; výběr omezené škály barev pro ztvárnění vesnice; výstavba kompozice obrazu.

Výtvarná technika: Malba temperovými barvami pomocí stěrky; dotvoření fixem nebo štětcem.

Cíl (VV): Pozorování barev v okolí; výběr nejrozšířenějších barev a nejdůležitějších znaků vesnice; rozvoj tvořivosti; výtvarného myšlení – uvažování o konstrukci obrazu jako reprezentace a jako svébytného symbolického prostoru žitého světa.

Cíl (MV): Pozorování a analýza prostředí, ve kterém děti žijí, a jeho výtvarné zprostředkování jiným lidem pomocí typických barev a tvarů; porovnávání vesnického a městského prostředí v Kongu a v ČR; poznávání stylů staveb a obydlí v různých zemích.

Další cíle: Rozvoj jemné motoriky; logického, analytického a abstraktního myšlení a komunikace prostřednictvím obrazové výpovědi.

Pedagogická reflexe: Přestože by měly děti používat barvy, které se ve vsi vyskytují nejvíce, je dobré nebránit jim v tvoření jinými barvami, pokud si to tak přejí (viz příloha č. 3, foto 3, 4, 9). Je-li to možné, mohou nám své důvody vysvětlit. Také není vhodné lpět přesně na 3 vybraných barvách. Stačí, že je jejich škála omezená. Přílišná strnulost pravidel vede k potlačení tvořivosti a demotivuje. Při malování stěrku doporučuji stěrku oválnou bez možnosti ji zastříhnout do jiného tvaru. Tím, že děti stále hledají přechod ke kresbě, se snaží přizpůsobit tomu i stěrku. V mém případě si ji zastříhly do špičky a pracovaly s ní jako s tužkou, kterou si namáčely do barvy (viz obrázek 3). Také jim není možné dát k dispozici štětec k míchání barev, ani je nelze ponechat na viditelném místě, jinak se jich děti nenápadně chopí a provádí kresbu štětcem. Když už mají touto technikou výkres rozpracovaný, nemá smysl jim to zakazovat.

**Obrázek 4 : Výtvarné práce dětí
Činnost 3 – Vesnice, v níž žijí**



Zdroj: archiv autorky
(26. 3. 2014)

Všechna výtvarná řešení činnosti Vesnice, v níž žijí, se nacházejí na CD v příloze č. 3.

7.2.4 Činnost 4 – Vůně domova

Původní příprava

Motivace: Přineseme dětem několik vůní z našeho domova (parfém, bylinky, koření atd.). Dáme jim k nim přičichnout a ptáme se jich, jakou barvu jim vůně připomíná nebo jakou barvou by ji znázornily. Potom jim navrhneme, aby si ve dvojicích prošly se zavázanýma očima svým domem a jeho okolím a soustředily se na vůně, které při tom ucítí, abychom si je následně mohli namalovat.

Zadání: Vytvořte dvojice. Jeden z vás si zaváže oči šátkem a druhý ho provede po domě a okolí místy, která mají zvláštní vůni nebo i zápach. Kamarád, který má zavázané oči, na konci procházky hádá, kudy ho ten druhý provedl. Potom si vůně, které cítil, zapíše na papír, aby na ně nezapomněl. Následně si role ve dvojicích vyměňte. Po této zkušenosti si vůně zkuste namalovat na vlhký papír. Barvy se tak budou prolínat a přecházet jedna ve druhou stejně, jako se to děje s vůněmi a pachy. Po zaschnutí udělejte do své malby propiskou nebo fixem popisky nebo je ještě jinak dotvořte perokresbou.

Pomůcky: Šátky na zavázání očí, papíry a tužky k zápisu vůní, papírové čtvrtky A3, štětka, temperové barvy, palety, štětce, voda, propisky nebo fixy.

Postup: Děti si udělají ve dvojicích procházku domem. Potom si pomocí větší štětky dobře namočí svůj papír, na nějž malují vůně a zápachy barvami, které jim je připomínají. Po zaschnutí přidají k jednotlivým znázorněným vůním popisky podle poznámek, které si po procházce udělaly.

Výtvarný problém: Nefigurativní ztvárnění čichových vjemů pomocí barev.

Výtvarná technika: Malba temperovými barvami do vlhkého podkladu.

Cíl (VV): Rozvoj představivosti, tvořivosti, synestetických asociací; vyjádření čichových vjemů pomocí barev; předání zážitku pomocí výtvarného vyjádření.

Cíl (MV): Rozlišení vůní typických pro vlastní kulturu a prostředí (kuchyně, přírodní vůně, jiní lidé atd.) a jejich libost i nelibost, porovnání s jinou kulturou, zprostředkování poznatků lidem z jiné kultury.

Další cíle: Rozvoj čichu; analýza čichových vjemů; uvědomění si jejich důležitosti pro pocit bezpečí; existence čichových asociací, podvědomého vnímání.

Činnost 4 – Vůně domova

Přepracovaná příprava

Motivace: Přineseme dětem několik vůní z našeho domova (parfém, bylinky, koření atd.). Dáme jim k nim přičichnout a ptáme se jich, jakou barvu jim vůně připomíná nebo jakou barvou by ji znázornily. Potom jim navrhneme, aby si ve dvojicích prošly se zavázanýma očima svým domem a jeho okolím a soustředily se na vůně, které při tom ucítí, abychom si je následně mohli namalovat.

Zadání: Vytvořte dvojice. Jeden z vás si zaváže šátkem oči a druhý ho provede po domě a okolí místy, která mají zvláštní vůni nebo i zápach. Kamarád, který má zavázané oči, může podle vůní hádat, kudy právě prochází. Zároveň si tyto vůně snaží zapamatovat a po procházce si je запиše na papír, aby na ně nezapomněl. Potom si role ve dvojicích vyměňte. Po této zkušenosti si vůně zkuste namalovat na vlhký papír. Barvy se tak budou prolínat a přecházet jedna ve druhou stejně, jako se to děje s vůněmi a pachy. Po zaschnutí udělejte do své malby propiskou nebo fixem popisky v jazyce, který si zvolíte, nebo je ještě jinak dotvořte perokresbou.

Pomůcky: Šátky na zavázání očí, papíry a tužky k zápisu vůní, papírové čtvrtky A3, štětka, temperové barvy, palety, štětce, voda, propisky nebo fixy.

Postup: Děti si udělají ve dvojicích procházku domem. Potom si pomocí větší štětky dobře namočí svůj papír, na nějž malují vůně a zápachy barvami, které jim je připomínají. Po zaschnutí přidají k jednotlivým znázorněným vůním popisky podle poznámek, které si po procházce udělaly.

Výtvarný problém: Nefigurativní ztvárnění čichových vjemů pomocí barev.

Výtvarná technika: Malba temperovými barvami do vlhkého podkladu.

Cíl (VV): Rozvoj představivosti, tvořivosti, synestetických asociací; vyjádření čichových vjemů pomocí barev; předání zážitku pomocí výtvarného vyjádření.

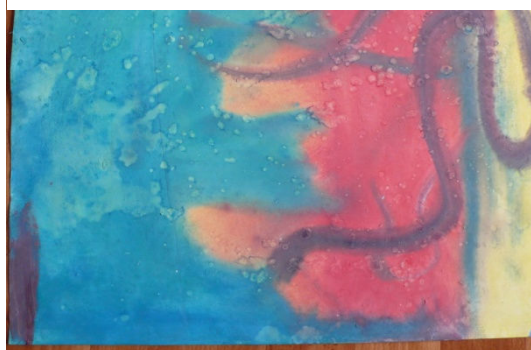
Cíl (MV): Rozlišení vůní typických pro vlastní kulturu a prostředí (kuchyně, přírodní vůně, jiní lidé atd.) a jejich libost i nelibost, porovnání s jinou kulturou, zprostředkování poznatků lidem z jiné kultury.

Další cíle: Rozvoj čichu; analýza čichových vjemů; uvědomění si jejich důležitosti pro pocit bezpečí; existence čichových asociací, podvědomého vnímání; procvičování paměti založené na smyslovém vnímání.

Pedagogická reflexe: Dětem se procházka po domě se zavázanýma očima hodně líbí. Většinou nezapomenou přivést kamaráda na WC a moc se tím baví. Je dobré, aby ihned při procházce hádaly, kde jsou, protože tím, že to vysloví, si i lépe zapamatují, kudy prošly a co cítily. Ihned po procházce by si měly své vjemy rychle zapsat na papír, protože jinak je ve své rozverně náladě, kterou jim procházka navodí, zapomenou. Je třeba počítat, že dvojice budou mezi sebou kopírovat místa, která navštíví. Mohli bychom nechat procházet domem každou dvojici zvlášť, ale činnost by se pak protáhla a bylo by obtížné udržet na jednom místě čekající dvojice, které se těší na svůj zážitek.

Při malbě se musí výtvarné práce průběžně kropit vodou, jinak schnou a barvy se nerozpíjejí. Děti se toho zpočátku bojí a některé to i odmítají, protože se obávají, že se tím jejich práce znehodnotí (viz příloha č. 4, foto 2, 4, 9). Je-li jejich odpor vytrvalý, nenutíme je k tomu. Ty, které si uvědomí, že díky rozpíjení barev dosáhnou zvláštních efektů a barevné plochy se jim při každém kropení změní, se tomu nevyhýbají, ale naopak toho využívají k novým

Obrázek 5 : Výtvarné práce dětí
Činnost 4 – Vůně domova



Zdroj: archiv autorky
(26. 3. 2014)

proměnám své práce (viz obrázek 5). Výtvary však potom schnou hodně dlouho, proto je nutné uschovat písemné poznámky dětí, aby mohly později dotvořit své práce popisky a perokresbou. To už musíme udělat jednotlivě, protože se nám těžko podaří znovu najednou shromáždit všechny děti, které s námi tvořily. Jestliže schne práce až do druhého dne, není už většinou dítě schopno udělat popisky ani za pomoci svých poznámek (viz obrázek 5). Děti popisovaly své dojmy jednoslovně ve francouzštině, v níž probíhalo zadání, s hrubými gramatickými chybami (viz příloha č. 4, foto 2, 4, 5, 6, 7). Můžeme jim dát možnost poznačit si je v jejich rodném nářečí, což by bylo autentičtější. Dospělí nebo samy děti by nám je přeložili a tím nás naučili několik nových slovíček. Malým dětem napíšeme popisky pod jejich vedením za ně.

Všechna výtvarná řešení činnosti Vůně domova se nacházejí na CD v příloze č. 4.

7.2.5 Činnost 5 – Můj domov jako reálné fyzické místo

Původní příprava

Motivace: Prohlížíme si s dětmi fotografie domů a jejich interiérů v ČR. Všímáme si rozdílů a podob s obydlími v Kongu. Potom vyzveme děti, aby ztvárnily svůj dům nebo jen jeho část, případně jen jeden pokoj pro dárce z ČR tak, aby tito lidé mohli poznat, v jakém prostředí děti bydlí. Použijeme k tomu suché pastely, které děti ještě neznají, a běžně dostupné přírodniny: větvičky, listy, kamínky atd.

Zadání: Vyberte si v domě místo, které vám je milé a které chcete ztvárnit. Nejprve si jej načrtněte a namalujte pastelem. Potom najděte dostupný přírodní materiál, který by vhodně doplnil váš obraz, např. hladké listy mohou připomínat hladkou betonovou podlahu, suché palmové listy zase proutěná křesla apod. Potom tyto přírodní materiály nastříhejte tak, jak potřebujete, a nalepte je na papír.

Pomůcky: Čtvrtky A3, suché pastely, nůžky, lepidlo, přírodní materiály, lak na fixaci pastelu, fotografie místností běžného českého domu nebo bytu, výtvarně zpracovaný úkol z ČR.

Postup: Ukážeme dětem, jak se pracuje s pastelem - můžeme jím kreslit i malovat a dá se roztírat prstem. Na dříve zpracovaném úkolu z ČR dětem ukážeme, jak mohou namalované plochy dotvořit přírodními materiály. Potom si děti najdou v domě místo, které chtějí ztvárnit, a podle předchozích instrukcí to udělají. Mohou ztvárnit také celý dům při pohledu zvenčí. Nakonec jim jejich obrázky zafixujeme lakem, aby se nerozmazávaly, a společně si jednotlivé výtvary ukážeme. Děti mohou hádat, které místo jejich kamarádi vyobrazili.

Výtvarný problém: Ztvárnění místa pomocí suchého pastelu a dostupných přírodních materiálů.

Výtvarná technika: Kombinovaná technika – suchý pastel + koláž.

Cíl (VV): Rozvoj tvořivosti, představivosti; odhalení možností využití přírodních materiálů k výtvarné činnosti.

Cíl (MV): Poznávání způsobu života lidí jiné kultury (obytné a jiné místnosti a vzhled běžných domů v ČR).

Činnost 5 – Můj domov jako reálné fyzické místo

Přepřacovaná příprava

Motivace: Prohlížíme si s dětmi fotografie domů a jejich interiérů v ČR. Všimáme si rozdílů a podob s obydlími v Kongu. Potom vyzveme děti, aby ztvárnily svůj dům nebo jen jeho část, případně jen jeden pokoj pro dárce z ČR tak, aby tito lidé mohli poznat, v jakém prostředí děti bydlí. Použijeme k tomu suché pastely, které děti ještě neznají, a běžně dostupné přírodniny: větvičky, listy, kamínky atd. K lepšímu pochopení úkolu dětem ukážeme vypracovaný úkol z ČR.

Zadání: Vyberte si v domě místo, které vám je milé a které chcete ztvárnit. Nejprve si jej načrtněte a namalujte pastelem. Potom najděte dostupný přírodní materiál, který by vhodně doplnil váš obraz, např. hladké listy mohou připomínat hladkou betonovou podlahu, suché palmové listy zase proutěná křesla apod. Potom tyto přírodní materiály nastříhejte tak, jak potřebujete, a nalepte je na papír. Jestliže máte problém s jejich lepením, stačí je na plochu jen naskládat a výsledný obrázek vyfotíme. Snažte se každý najít nejméně 2 různé přírodniny, kterými váš obrázek dotvoříte.

Pomůcky: Čtvrtky A3, suché pastely, nůžky, lepidlo, přírodní materiály, lak na fixaci pastelu, fotografie místností běžného českého domu nebo bytu, výtvarně zpracovaný úkol z ČR.

Postup: Ukážeme dětem, jak se pracuje s pastelem - můžeme jím kreslit i malovat a dá se roztírat prstem. Dále dětem ukážeme, jak mohou namalované plochy dotvořit přírodními materiály. Potom si děti najdou v domě místo, které chtějí ztvárnit, a podle předchozích instrukcí to udělají. Mohou ztvárnit také celý dům při pohledu zvenčí. Při počátečním malování pastelem můžeme mladším dětem, kterým se podle jejich očekávání dostatečně nedaří, pomoci. Před dotvářením práce přírodními materiály pastel zafixujeme lakem, aby se při asambláži nerozmával. Nakonec si společně jednotlivé výtvary nebo jejich fotografie (v případě, že asambláž už byla porušena) ukážeme a ostatní děti se pokusí uhodnout, o které místo v domě se jedná.

Výtvarný problém: Ztvárnění místa pomocí suchého pastelu a dostupných přírodních materiálů.

Výtvarná technika: Kombinovaná technika – suchý pastel + koláž nebo asambláž.

Cíl (VV): Rozvoj tvořivosti, představivosti; odhalení možností využití přírodních materiálů k výtvarné činnosti; hledání korespondence tvarů, materiálů, textur a struktur neobvyklých výtvarných médií ve vazbě na smysl a účel výtvarné výpovědi.

Cíl (MV): Poznávání způsobu života lidí jiné kultury (obytné a jiné místnosti a vzhled běžných domů v ČR); zprostředkování vlastní kultury lidem z jiných kultur.

Další cíle: Rozvoj jemné motoriky, manuální zručnosti; dokumentace – uchování výtvarné práce; rozvoj a podpora kreativního myšlení a abstraktních myšlenkových operací, analytického a kritického myšlení.

Pedagogická reflexe: Tento úkol je pro děti, které podobným způsobem nikdy nepracovaly, dost náročný. Proto je dobré jim nejprve ukázat, jak se pracuje s pastelem, a potom také názorně předvést, jak můžeme k výtvarným činnostem využívat přírodních materiálů. Tím, že děti pracují na figurativním ztvárnění, chtějí, aby se jejich obrázek podobal co nejvíce skutečnosti. Proto je třeba je při práci povzbuzovat a v některých případech jim i trochu pomoci, aby práci předem nevzdaly. Po překonání počátečních obtíží se této tvorby většinou už tolik nebojí. Doporučuji, aby pracovaly technikou asambláže, tzn., aby přírodní materiály na papír nelepily, protože je to hodně náročné. Listy nebo větvičky jsou často různě zkroucené a po nalepení na papíře nedrží, což děti demotivuje. Při asambláži mohou děti přírodniny na papíře různě přerovnávat a nebojí se tolik špatného výsledku, protože je možné je bez následků jednoduše opravit. Na druhou stranu musíme při asambláži najít pro každé dítě místo, kudy nebude nikdo procházet, a dávat pozor na malé děti, aby těm starším jejich práce neponičily, než budou vyfoceny. Pro děti je to práce precizní a vyžaduje jejich soustředění. V případě, že fouká vítr, musíme zavřít okna a dveře. Další možností je nalepit přírodninu alespoň částečně. Přestože nedrží na papíře pevně, neodlétne při každém malém závanu vzduchu. Také musíme přesně vymezit počet přírodnin, které se mají v práci objevit. Děti mají tendenci nakreslit svoji místnost pastelem a tím práci ukončit (viz obrázek 6). Užití stejných přírodnin téměř všemi dětmi tolerujeme.

**Obrázek 6 : Výtvarné práce dětí
Činnost 5 – Můj domov jako reálné fyzické místo**



Zdroj: archiv autorky
(26. 3. 2014)

Děti se musí hodně soustředit na novou techniku, proto není vhodné zdůrazňovat navíc originální řešení. Stejně tak je možné, že budou ztvárňovat stejnou část domu (viz příloha č. 5, foto 2, 5, 6). To může být dáno také tím, že většina místností neobsahuje žádný nábytek a má holé zdi. Proto se děti zaměřují na místnost, ve které se alespoň něco nachází. Také je třeba tlačít je k tomu, aby pastelem malovaly a nebály se jej roztírat. Tento postup vede k proměně výkresu a odstranění výrazných linií, čehož se děti často bojí. Je dobré jim ukázat, že se svým dílem mohou i experimentovat a dále ho dotvářet a že to vede k jeho vylepšení.

Všechna výtvarná řešení činnosti Můj domov jako reálné fyzické místo se nacházejí na CD v příloze č. 5.

7.2.6 Činnost 6 – Předměty připomínající můj domov

Původní příprava

Motivace: Zkusíme s dětmi najít předměty, které každodenně používají nebo kolem nich chodí, stále je vidí a jsou součástí jejich života. V různých kulturách se tyto každodenně používané předměty velmi liší, proto bude dobré zachytit je pro obyvatele ČR pomocí fotoaparátu.

Zadání: Najděte 3–5 předmětů, které vám připomínají váš každodenní život. Potom je nainstalujte tak, aby vám co nejvíce připomínaly domov. Pomocí hledáčku najděte úhel pohledu, který nejlépe odpovídá vaší představě. Potom předměty podle vašich instrukcí vyfotíte. Předměty, které se dají přemístit, nainstalujte u těch, které se přemístit nedají.

Pomůcky: Předměty tvořící domácí prostředí dětí, fotoaparát, hledáčky z tvrdého papíru (velikost okýnka 15x10 cm), fotografie předmětů běžného života v ČR, zpracovaný úkol z ČR.

Postup: Děti si vyberou předměty k focení, nainstalují je a pomocí hledáčku najdou nejvhodnější vzdálenost a úhel pohledu k jejich nafocení. Starší děti mohou předměty vyfotit samy, mladším dětem to udělá dospělý. Potom si na fotografiích ukážeme předměty běžného života v ČR.

Výtvarný problém: Instalací předmětů vyjádřit své vnímání a prožívání.

Výtvarná technika: Instalace předmětů

Cíl (VV): Rozvoj pozorovacích schopností, estetického myšlení; vyjádření myšlenky pomocí prostorových vztahů mezi předměty.

Cíl (MV): Poznávání a uvědomění si toho, co nás obklopuje; zprostředkování těchto skutečností jiným lidem skrze fotografii; poznávání každodenního života lidí jiné kultury.

Činnost 6 – Předměty připomínající můj domov

Přepracovaná příprava

Motivace: Zkusíme s každým dítětem jednotlivě najít předměty, které každodenně používá nebo kolem nichž chodí, stále je vidí a jsou součástí jeho všedního života. V různých kulturách se tyto každodenně používané předměty velmi liší, proto bude dobré zachytit je pro obyvatele ČR pomocí fotoaparátu.

Zadání: Najděte 2–3 předměty, které vám připomínají váš každodenní život. Potom je každý zvlášť nebo všechny dohromady vyfoťte. Snažte se najít co nejlepší vzdálenost a úhel pohledu.

Pomůcky: Předměty tvořící domácí prostředí dětí, digitální fotoaparát, fotografie předmětů běžného života v ČR.

Postup: Každému dítěti vysvětlíme a prakticky ukážeme, jak se pracuje s fotoaparátem, jak může předměty pomocí objektivu přibližovat nebo oddalovat, případně jak použít blesk nebo se vyvarovat rozmazaných fotek. Potom si dítě vybere předměty, které jsou podle něj typické pro jeho domov, a vyfoť je. Když se fotografie nevydaří, dítě ji vymaže a udělá novou. Tento postup opakujeme s každým dítětem zvlášť. Nakonec si společně prohlédneme všechny fotografie a porovnáme je s obrázky každodenně užívaných předmětů v ČR.

Výtvarný problém: Hledat a fotoaparátem zachytit předměty všedního života.

Výtvarná technika: Digitální fotografie

Cíl (VV): Rozvoj pozorovacích schopností, estetického myšlení, výstavba záběru a kompozice snímku, možnosti a principy aranžované digitální fotografie, použití digitálního aparátu a jeho programové nabídky.

Cíl (MV): Poznávání a uvědomění si toho, co nás obklopuje; zprostředkování těchto skutečností a osobních vazeb jiným lidem skrze fotografii; poznávání každodenního života lidí jiné kultury.

Další cíle: Seznámit se s používáním fotoaparátu; koordinace pohybů různých částí těla.

Pedagogická reflexe: Tuto činnost nemůžeme dělat se všemi dětmi dohromady, jinak se na danou činnost nesoustředí a nevnímají naše pokyny. Také mají tendenci fotit se mezi

sebou v nejrůznějších pozicích a dítě, které fotí, se nemůže na svou práci soustředit (viz příloha č. 6, foto 11). Všechny ostatní se kolem něj tlačí a chtějí fotit také. Proto je dobré dělat tuto činnost postupně a s každým zvlášť (ideálně o samotě), třeba i v průběhu několika dnů. Tím zároveň dosáhneme větší pestrosti předmětů, protože děti nebudou své nápady kopírovat.

Nedoporučuji provádět činnost pomocí hledáčku, protože i malé děti touží po tom, aby si mohly vyzkoušet manipulovat s fotoaparátem a samy udělat nějakou fotku. Velmi se jim potom líbí si své fotografie prohlížet, protože je vytvořily ony samy a je v nich vidět právě jejich pohled na svět. Také od myšlenky instalace předmětů jsem nakonec upustila, protože byla pro děti příliš náročná. Děti se soustředí na fotografování, a už ne tolik na prostorové vztahy mezi předměty, které jim jako fotografům-začátečnickům většinou unikají. Zároveň jim to umožní zachytit všední realitu, která není nijak přikrášlená (viz obrázek 7). Instalace předmětů je vhodná v případě, že děti už umí velmi dobře pracovat s fotoaparátem a nemusí se na tuto činnost, která je pro ně všední, příliš soustředit. S tím však není v rozvojových zemích možné počítat.

Tato navržená činnost vstupuje mezi ostatní jako oživení a změna, protože jinak děti pracují se stále podobným materiálem, který už znají, a to je začíná nudit. Proto musí být činnosti s postupem času čím dál různorodější, aby dokázaly děti i nadále přitahovat.

Všechna výtvarná řešení činnosti **Předměty připomínající můj domov** se nacházejí na CD v příloze č. 6.

Obrázek 7 : Výtvarné práce dětí
Činnost 6 – Předměty připomínající můj domov



Zdroj: archiv autorky
(26. 3. 2014)

7.2.7 Činnost 7 – Lidé vytvářející můj domov

Původní příprava

Motivace: Už jsme si ukazovali a ztvárňovali vaši vesnici, dům, vůně, předměty, které tvoří váš domov. Ale to nejdůležitější v každém domově jsou lidé. Proto si dnes zkusíme ztvárnit ty, kteří tvoří váš domov. Jsou to především vaši kamarádi a vychovatelky. Zkusíme si je namalovat v životní velikosti. Pomocí látek si je potom oblečeme tak, jak se lidé v Kongu oblékají. Nejdříve se ale můžeme podívat na to, jak se oblékají lidé v ČR. Ukážeme si s dětmi na fotkách tradiční české kroje i každodenní oblečení včetně zimního, které je může překvapit. Také si můžeme ukázat nejrozšířenější model rodiny v ČR (rodiče + 2 děti).

Zadání: Vytvořte dvojice. Jeden z dvojice si lehne na arch balicího papíru a zaujme polohu, která se mu líbí. Ten druhý ho tužkou obkreslí. Pak si role vyměníte. Když budete mít svého kamaráda obkresleného, můžete si vybrat látky, do nichž ho chcete obléct, a nastříhat mu z nich oblečení, které na jeho postavu nalepíte. Nakonec barvami napodobíte látky, jichž jste neměly na celý oděv dostatek, a domalujete hlavu, ruce a nohy.

Pomůcky: Role balicího papíru, temperové barvy, štětce, palety, voda, lepidlo, nůžky, kusy různých druhů textilií, fotografie lidí z ČR (běžné oblečení podle sezóny, kroje).

Postup: Ustříhneme každému dítěti kus z role balicího papíru tak, aby odpovídal jeho velikosti. Děti se potom vzájemně na papír obkreslí a následně postavu oblečou pomocí vybraných textilií a dotvoří nepokryté části těla barvami.

Výtvarný problém: Ztvárnění postavy člověka v životní velikosti v jeho typickém oblečení.

Výtvarná technika: Koláž

Cíl (VV): Rozvoj tvořivosti, představivosti, schopnosti vybrat podstatné rysy figury a vhodný materiál vzhledem k cíli práce.

Cíl (MV): Poznávání způsobu života jiných lidí (typická rodina, móda, tradice v ČR).

Činnost 7 – Lidé vytvářející můj domov

Přepracovaná příprava

Motivace: Už jsme si ukazovali a ztvárňovali vaši vesnici, dům, vůně, předměty, které tvoří váš domov. Ale to nejdůležitější v každém domově jsou lidé. Proto si dnes zkusíme ztvárnit ty, kteří tvoří váš domov. Jsou to především vaši kamarádi a vychovatelky. Zkusíme si je namalovat v životní velikosti. Pomocí látek si je potom oblečeme tak, jak se lidé v Kongu oblékají. Nejdříve se ale můžeme podívat na to, jak se oblékají lidé v ČR. Ukážeme si s dětmi na fotkách tradiční české kroje i každodenní oblečení včetně zimního, které je může překvapit. Také si můžeme ukázat nejrozšířenější model rodiny v ČR (rodiče + 2 děti).

Zadání: Vytvořte dvojice. Jeden z dvojice si lehne na arch balicího papíru a zaujme polohu, která se mu líbí. Ten druhý ho tužkou obkreslí. Pak si role vyměníte. Když budete mít svého kamaráda obkresleného, můžete si vybrat látky, do nichž ho chcete obléct, a nastříhat mu z nich oblečení, které na jeho postavu nalepíte. Nakonec domalujete barvami hlavu, ruce a nohy. Jestli chcete, nemusíte tvořit svého kamaráda, ale samy sebe.

Pomůcky: Role balicího papíru, temperové barvy, štětce, stěrky, palety, voda, lepidlo, nůžky, kusy různých druhů textilií, fotografie lidí z ČR (běžné oblečení podle sezóny, kroje).

Postup: Ustříhneme každému dítěti kus z role balicího papíru tak, aby odpovídal jeho velikosti. Děti se potom vzájemně na papír obkreslí a následně postavu oblečou pomocí vybraných textilií a dotvoří nepokryté části těla barvami. Nakonec celou postavu obstříhnou tak, aby kolem ní zůstalo ještě 5–10 cm papíru, aby se celá postava nepotrhal a zároveň se odstranil přebytečný špinavý papír.

Výtvarný problém: Ztvárnění postavy člověka v životní velikosti v jeho typickém oblečení.

Výtvarná technika: Koláž, body art

Cíl (VV): Rozvoj tvořivosti, představivosti, schopnosti vybrat podstatné rysy figury a vhodný materiál vzhledem k cíli práce.

Cíl (MV): Poznávání způsobu života jiných lidí (typická rodina, móda, tradice v ČR).

Další cíle: Rozvoj jemné motoriky, manuální zručnosti; rozvoj spolupráce a komunikace.

Pedagogická reflexe: Tento úkol je pro děti velmi přitažlivý, a přestože je jeho realizace poměrně dlouhá, jsou schopné se na něj soustředit. Tím, že tvoří postavu v životní velikosti obkreslováním, se nebojí neúspěchu. Je třeba jim ukázat a vysvětlit, že musí držet tužku kolmo k zemi a neobkreslovat kamaráda těsně u těla, ale tam, kde končí látka jeho oděvu. Jinak vytvoří člověka velmi vyzáblého, který se nepodobá realitě. Zároveň se jim nesmí nechat v dosahu pera nebo fixy, protože se jich okamžitě chopí, aby jimi svůj tužkou načrtnutý obrys obtáhly. Je-li později třeba jej opravit, je těžší barvou překrýt fixy než tužku.

Přestože měly děti původně tvořit svého kamaráda, začaly všechny ihned po obkreslení dotvářet svůj vlastní obrys. Ponechala jsem jim tuto možnost, protože jsem tím zároveň předešla hádkám, které by mohly děti vyvolat v případě, že by se jim kamarádovo ztvárnění své osoby nelíbilo. Zároveň jsem jim nechala volnost ztvárnit se podle své fantazie. Jeden z nich ze sebe udělal bělocha (viz příloha č.

7, foto 2), jiný čaroděje (viz obrázek 8). Tyto spontánní nápady podtrhují kulturní kontext, ve kterém děti žijí.

**Obrázek 8 : Výtvarné práce dětí
Činnost 7 – Lidé vytvářející můj domov**

V původní přípravě jsem počítala s imitací textilií pomocí domalovávání barvami v případě, že by množství dané textilie nebylo na oděv jednoho člověka dostatečné. To je však pro děti hodně náročné a ještě by to prodloužilo činnost, která už i tak trvá dost dlouho. Navíc některé děti vyřešily nedostatek látky tím, že tutéž část oděvu bez problémů nastavily jinou textilií (viz příloha č. 7, foto 4, 6).

Popsaná činnost je náročná na prostor, který k ní děti potřebují a kterého je v sirotčincích většinou nedostatek. Zároveň se u ní děti přemísťují od hlavy postavy až k jejím nohám a často si při tom na svůj výtvar vylijí vodu nebo si po něm navzájem šlapou. Proto je nutné děti na toto nebezpečí upozorňovat a v případě, že se tak stane, rychle reagovat, aby se balicí papír úplně nerozmočil a nepotrhal. Následky těchto “katastrof” částečně odstraníme tím, že siluetu postavy nakonec obstříháme. Zároveň se tím zmenší plochy výtvorů a je snazší je někde vystavit nebo později převézt.



Zdroj: archiv autorky
(26. 3. 2014)

Všetchna výtvarná řešení činnosti Lidé vytvářející můj domov se nacházejí na CD v příloze č. 7.

7.2.8 Činnost 8 – Moje oblíbená hračka, hra

Původní příprava

Motivace: Povídáme si s dětmi o hračkách, které mají rády, případně o předmětech, s nimiž si rády hrají, o hrách, které je baví. Pomocí katalogu jim ukážeme, s čím a na co si hrají děti v ČR. Nakonec si hračky namalujeme.

Zadání: Vyberte si hračku (starší děti hru), kterou máte rády a kterou byste rády představily lidem z ČR. Potom pomocí štětce nebo stěrky a barev hračku namalujte na libovolně velký papír. Důležité je vaše ztvárnění hračky, proto se nebudeme zabývat pozadím.

Pomůcky: Čtvrtky A2, A3, A4, temperové barvy, štětce, stěrky, palety, voda, zpracovaný úkol z ČR, katalog hraček a her.

Postup: Děti na vybranou velikost papíru namalují hračku nebo hru. V případě pohybové či jiné hry ji ztvární tak, aby bylo možné z vyobrazení alespoň částečně poznat její pravidla.

Výtvarný problém: Figurativní výtvarné vyjádření; schematické vyjádření hry a jejích pravidel.

Výtvarná technika: Malba temperovými barvami.

Cíl (VV): Rozvoj tvořivosti, logického myšlení, komunikačních dovedností pomocí výtvarného vyjádření.

Cíl (MV): Poznávání hraček a her lidí jiné kultury.

Činnost 8 – Můj svět

Přepřacovaná příprava

Motivace: Tentokrát zkusíme tvořit trochu jinak, a to pomocí pastelů, které jsme už používali. Vezmeme si je ven a budeme malovat na chodníku. Potom se společně podíváme, s čím si hrají děti v Evropě, a čeká nás i malé překvapení.

Zadání: Vyberte si jednu z částí rozděleného chodníku, podepište si ji a nakreslete na ni, co vás napadne: zvíře, jídlo, hračku, nějaký předmět, lidi, případně si jen tak pohrajte s barvami a tvary. Když se vám obrázek nepodaří, můžete ho pomocí hadru částečně nebo i celý smazat a nakreslit znovu nebo jinak.

Pomůcky: Betonový chodník nebo podlaha, suché pastely nebo křídly, hadr, voda, fotografie nebo katalog hraček a her, drobné hračky jako dárek pro děti.

Postup: Rozdělíme dětem betonovou plochu tak, aby měl každý vymezené místo pro svoji tvorbu, dáme jim k dispozici křídly a necháme je pracovat. V průběhu činnosti si výtvořů dětí fotíme. Po ukončení činnosti jim jejich vyfocená díla ukážeme. Můžeme společně hádat, co má daná kresba vyjadřovat. Potom si s dětmi prohlédneme obrázky hraček, se kterými si hrají děti v Evropě, a rozdáme jim hračky, které jsme jim přivezli.

Výtvarný problém: Libovolné figurativní či nefigurativní vyjádření pomocí kříd.

Výtvarná technika: Kresba křídami na chodník, varianta environmentu/intervence do prostředí.

Cíl (VV): Seznámení s novou metodou kresby; rozvoj tvořivosti, schematického figurativního vyjádření pomocí kresby, nefigurativního vyjádření pomocí barev a tvarů; případná tvorba ve veřejném prostoru.

Cíl (MV): Poznávání hraček a her lidí jiné kultury.

Další cíle: Zapojení předškolních dětí do výtvarných činností, smysluplné trávení volného času.

Pedagogická reflexe: Původní výtvarnou činnost na téma her a hraček jsem při pobytu v sirotčinci úplně změnila. Chtěla jsem, aby se do výtvarných činností mohly zapojit i předškolní děti, které se jim do té doby (kromě experimentování s temperovými barvami) vyhýbaly. Kreslení na chodník byla volba, k níž mne inspirovalo prostředí (chodník vedoucí kolem domu) a postoje dětí k našemu tvoření. Děti začínaly být z každodenních organizovaných činností, na něž nebyly zvyklé, přesycené. Proto uvítaly změnu. Kreslit viděly své kamarády už i malé děti, proto se již tolik nebály (viz příloha č. 7, foto 8, 10).

Navíc kreslení na chodníku dává možnost hadrem vše smazat, když se dítěti nedaří. To jej uklidní, a tak může překonat strach z neúspěchu, který jej často svazuje. Mezi další výhody patří fakt, že se tvoří venku, tzn. v prostředí, kde děti tráví většinu dne, kde mají dostatek prostoru a cítí se svobodněji. Mým původním záměrem bylo kreslit hračky, hry nebo předměty, s nimiž si děti hrají. Po jejich reakcích, jsem však činnost rozšířila na vše, co je zrovna napadne (viz příloha č. 8, foto 2–7). Předpokládala jsem, že děti nemají téměř žádné hračky, ale věděla jsem také, že i přesto si hrají. Proto jsem chtěla, aby mi svými kresbami ukázaly, co vše k hraní používají. Děti však byly dost bezradné. Hračky neměly nebo je nedokázaly nakreslit a předměty, s nimiž si hrály, za hračky nepovažovaly. Často jim ke hře sloužil odpad, který našly v koši

(prázdné konzervy, papírové obaly, zničené pantofle), nebo přírodniny (kamínky, větvičky, listy). Ale tyto předměty, které nacházely náhodně a použily jen v daném okamžiku, jim při povídání o hrách a hračkách na mysl nepřišly. Myšlenka ztvárnit schematicky pravidla nějaké pohybové nebo jiné hry byla také příliš obtížná, a to i pro starší děti. Naopak kreslení na chodníku na volné téma si zkusily i děti plnoleté, odvážily

**Obrázek 9 : Výtvarné práce dětí
Činnost 8 – Můj svět**



Zdroj: archiv autorky
(26. 3. 2014)

se i ty nejmenší a přidaly se i děti z blízkého okolí, proto považuji tuto činnost za úspěšnou (viz obrázek 9).

Když si s dětmi na konci činnosti ukazujeme hračky evropských dětí, vyvoláme v nich chuť vlastnit podobné hračky. Proto je dobré mít s sebou alespoň malé symbolické hry a hračky (karty, pexeso, autíčka, panenky atd.), které můžeme dětem dát jako dárek. Navíc se s nimi naučí hrát, čímž jim zase lépe přiblížíme naši kulturu a rozvineme některé z jejich schopností.

Ke kreslení můžeme použít křídly nebo suché pastely, které jsme používali pro předchozí činnosti a které nám zbyly. Tím se nám nenavýší množství materiálu, který s sebou musíme přivést.

Všechna výtvarná řešení činnosti Můj svět se nacházejí na CD v příloze č. 8.

7.2.9 Činnost 9 – Co jíme a jak to chutná

Původní příprava

Motivace: Každá země, a dokonce i každý region má svá typická jídla. Ptáme se dětí, jaká jídla jsou pro ně běžná. Na obrázcích si ukážeme jídla, která jíme v ČR, a také to, jakým způsobem stolujeme. Potom dáme dětem ochutnat bonbony nebo sušenky s různými příchutěmi. Při ochutnávání se jich ptáme, jakou barvou by danou chuť namalovaly. Pak jim nabídneme, aby pro dárce z ČR namalovaly konžská jídla a pomocí barev vyjádřily i jejich chuť.

Zadání: Vyberte si každý jedno z vašich běžných jídel a namalujte na papír jeho chuť. Dohodněte se mezi sebou tak, abychom dohromady malovali chuti co nejvíce různých jídel. Chuť malujte stěrkou nebo zapouštěním barev do vlhkého podkladu podle toho, jak je výrazná nebo jinak zvláštní. Až vám malba zaschne, namalujte na ni pomocí štětce jídlo tak, že na vámi vybraném místě překryjete původní malbu. Snažte se vystihnout typickou barvu, tvar a strukturu jídla.

Pomůcky: Čtvrtky A2, temperové barvy, štětce, stěrky, palety, voda, štětka na namáčení vodou, bonbony nebo sušenky s různými příchutěmi, fotky jídel a stolování z ČR.

Postup: Děti namalují na papír chuť svého vybraného jídla. Po zaschnutí malby ji překryjí co nejvýstižnější malbou tohoto jídla.

Výtvarný problém: Ztvárnění chuti pomocí barev; figurativní zobrazení jídla; výběr techniky malby podle nejvhodnějšího vyjádření smyslového vnímání; překrývání barev.

Výtvarná technika: Malba temperovými barvami pomocí štětce, stěrky, případně do vlhkého podkladu.

Cíl (VV): Rozvoj představivosti, tvořivosti; vyjádření zážitku a zkušenosti prostřednictvím výtvarného nefigurativního i figurativního jazyka; vyjádření synestetických asociací; ztvárnění jídla pro lidi jiné kultury; rozvoj komunikace pomocí výtvarného jazyka.

Cíl (MV): Poznávání jídel, potravin a způsobů stolování v jiné kultuře; zprostředkování své kultury lidem z jiných kultur.

Další cíle: Objevování nových chutí; rozvoj chuťového vnímání.

Činnost 9 – Co jíme a jak to chutná

Přepracovaná příprava

Motivace: Každá země, a dokonce i každý region má svá typická jídla. Ptáme se dětí, jaká jídla jsou pro ně běžná. Na obrázcích si ukážeme jídla, která jíme v ČR, a také to, jakým způsobem stolujeme. Potom dáme dětem ochutnat bonbony nebo sušenky s různými příchutěmi. Při ochutnávání se jich ptáme, jakou barvou by danou chuť namalovaly. Pak jim nabídneme, aby pro dárce z ČR namalovaly konžská jídla a pomocí barev vyjádřily i jejich chuť.

Zadání: *1. část:* Vyberte si každý 2–3 jídla nebo potraviny, které se v Kongu běžně jedí, a namalujte je štětcem, stěrkou nebo vymačkáváním barev z tuby přímo na papír. Snažte se vystihnout typickou barvu, tvar a strukturu jídla. Po zaschnutí je vystříhnete. *2. část:* Na čtvrtky papíru A4 namalujte typickou chuť ztvárněných jídel a potravin (ke každé čtvrtce patří jedna potravina). Chuť malujte stěrkou nebo zapouštěním barev do vlhkého podkladu podle toho, jak je výrazná nebo jinak zvláštní. Až vám malba zaschne, nalepte na ni potravinu nebo jídlo, které k ní patří. Lepte tak, aby potravina nepřekryla celou chuť.

Pomůcky: Kladívkové čtvrtky A2, čtvrtky A4, temperové barvy, štětce, stěrky, palety, voda, nůžky, lepidlo, štětka na namáčení vodou, bonbony nebo sušenky s různými příchutěmi, fotky jídel a stolování z ČR.

Postup: V 1. části zadání malují děti konžská jídla a potraviny, které potom vystříhnou. Následně jim vysvětlíme 2. část zadání a děti malují chuti. Jakmile jejich práce zaschnou, přilepí potraviny k příslušným chutím.

Výtvarný problém: Ztvárnění chuti pomocí barev a tvarů; zobrazení jídla nebo potravin; výběr techniky malby podle nejvhodnějšího vyjádření smyslového vnímání.

Výtvarná technika: Malba temperovými barvami pomocí štětce, stěrky, případně do vlhkého podkladu.

Cíl (VV): Rozvoj představivosti, tvořivosti; vyjádření zážitku a zkušenosti prostřednictvím výtvarného nefigurativního i figurativního jazyka; vyjádření synestetických asociací; ztvárnění jídla pro lidi jiné kultury; rozvoj komunikace pomocí výtvarného jazyka.

Cíl (MV): Poznávání jídel, potravin a způsobů stolování v jiné kultuře; zprostředkování své kultury lidem z jiných kultur.

Další cíle: Rozvoj jemné motoriky, manuální zručnosti; objevování nových chutí; rozvoj chuťového vnímání.

Pedagogická reflexe: Tuto činnost je dobré rozdělit na dvě části, které po sobě mohou ihned následovat, nebo mezi nimi může být delší časový odstup. V první části děti malují jídla, ve druhé jejich chuti. Jestliže úkol nerozdělíme, děti se zaměří jen na figurativní zobrazení jídla, které je jim myšlenkově bližší, a k nefigurativnímu zobrazení chutí, které je pro ně méně přirozené, se už nedostanou (viz obrázek 10). Když je necháme malovat nejprve chuti, mohou mít později problém ztvárnit k nim jídlo, které se jim nakonec zdá příliš náročné k zobrazení, a vzdají to. V případě, že malujeme chuti až další den, měli bychom udělat motivaci ochutnávkou bonbonů těsně před činností, aby děti chápaly, co mají dělat. Také je třeba dávat pozor, aby nekopírovaly fotografie jídel z ČR, ale ztvárňovaly konžská jídla. Některým dětem se musí zpočátku pomoci, aby úkol nevzdaly předem kvůli strachu z neúspěchu.

**Obrázek 10 : Výtvarné práce dětí
Činnost 9 – Co jíme a jak to chutná**



Zdroj: archiv autorky
(26. 3. 2014)

V zadání jsem žádala o 2–3 jídla či potraviny, aby celý úkol netrval dlouho, protože v druhé části je třeba ztvárnit chuti. Ale je možné nechat děti namalovat více jídel a vytvořit obrázek jejich chutí jen k jednomu nebo dvěma jídlům. Zde musíme být opět hodně pružní a přizpůsobit se situaci. Každopádně je dobré všechna jídla i chuti popsat, abychom byli schopni předat jiným lidem, co děti vytvořily. Z některých prací je to na první pohled jasné (viz příloha č. 9, foto 7), ale jiným nemusíme rozumět, zvláště když jsme ztvárňovaná jídla nikdy neviděli (viz příloha č. 9, foto 3, 6, 9).

Dalším důvodem k popisu obrázků je i to, že než všechny zaschnou, nemusí si už děti pamatovat, která chuť patří k danému jídlu. To se může stát zejména tehdy, když děti malují do vlhkého podkladu a práce schne až do dalšího dne. Pokyny k tomuto způsobu malby najdeme v popisu činnosti „Vůně domova“. Zároveň nelpíme na tom, aby každé dítě malovalo jiné jídlo. Děti budou své nápady navzájem kopírovat a vybírat si co nejjednodušší jídla k ztvárnění (viz příloha č. 9, foto 1, 2). To však nevadí, protože tak dostaneme několik variant vyobrazení téhož jídla a zároveň se mezi nimi najdou i jedinci,

kteří se úkolu nebojí a najdou pro něj své originální řešení. My jsme se bohužel k ztvárnění chutí s dětmi vůbec nedostali.

Všechna výtvarná řešení činnosti Co jíme a jak to chutná se nacházejí na CD v příloze č. 9.

7.2.10 Činnost 10 – Zvířata kolem nás

Původní příprava

Motivace: Různé části světa se liší také tím, jaká zvířata v nich žijí nebo se tam chovají. Ukážeme si na obrázcích domácí i divoká zvířata žijící v ČR. Potom se děti zeptáme, jaká zvířata žijí v jejich zemi a která ve svém běžném životě potkávají. Zkusíme je společně namalovat pro dárcy z ČR a přitom se zaměříme na texturu povrchu jejich těla. K tomuto úkolu budeme zjišťovat, čím vším se dá barva nanášet či obtiskovat.

Zadání: Abychom dobře ztvárnili zvíře, potřebujeme vybrat správnou barvu a pomůcky k vystihnutí jeho povrchu těla. Než začneme zvíře malovat, zkusme společně na jeden papír obtiskovat nebo nanášet barvu vším možným, co nás napadne. Potom si vyberte domácí nebo divoké zvíře, které je pro vás běžné nebo které máte rádi. Vyberte si velikost papíru, na který zvíře namalujete. Využijte co nejlépe celou plochu papíru. Potom zvíře vystříhnete a barvami vybarvíte. Texturu srsti, peří nebo kůže zvířete zkuste vystihnout tím, že budete barvy na papír nanášet nebo obtiskovat vámi vybranými předměty, které jsme předtím vyzkoušeli a které se vám pro vámi vybrané zvíře zdají nejvhodnější.

Pomůcky: Papíry A2, A3 nebo A4, nůžky, temperové barvy, štětce, palety, voda, různé předměty k obtiskování a nanášení barev (kousky hadříků, větvičky, prsty atd.), fotky zvířat z ČR, zpracovaný úkol z ČR.

Postup: Děti nanášejí barvu a obtiskují společně různé předměty na jeden velký papír A2 a pozorují výsledky tohoto experimentu. Potom si načrtnou a vystříhnou svoje zvíře z jimi vybrané velikosti papíru. Povrch těla zvířete ztvární způsobem, který podle nich nejlépe vyjadřuje texturu povrchu zvířete.

Výtvarný problém: Vyjádření textury povrchu pomocí různých způsobů nanášení barev.

Výtvarná technika: Malba temperovými barvami nanášenými různými dostupnými předměty.

Cíl (VV): Rozvoj představivosti, tvořivosti; hledání nových dostupných technik malby.

Cíl (MV): Poznávání různých druhů zvířat typických pro vlastní i cizí zemi.

Činnost 10 – Zvířata kolem nás

Přepracovaná příprava

Motivace: Různé části světa se liší také tím, jaká zvířata v nich žijí nebo se tam chovají. Ukážeme si na obrázcích domácí i divoká zvířata žijící v ČR. Potom se děti zeptáme, jaká zvířata žijí v jejich zemi a která ve svém běžném životě potkávají. Zkusíme je společně namalovat pro dárců z ČR a přitom se zaměříme na texturu povrchu jejich těla. K tomuto úkolu budeme zjišťovat, čím vším se dá barva nanášet či obtiskovat.

Zadání: Nejdříve zkusíme najít různé způsoby nanášení barvy. Najděte předměty, jimiž se dá barva nanášet na papír (klacíky, kamínky, kousky textilií, hřeben, lžice, atd.). Najděte dohromady aspoň 5 různých předmětů a zkuste je k nanášení barev použít. Všimněte si, jakou stopu zanechávají. Potom si každý vezměte jednu čtvrtku A3 a namalujte na ni některé ze zvířat, která ve vesnici potkáváte. Snažte se udělat zvíře dost velké, aby se vám s ním dál dobře pracovalo. Až vám obrázek uschne, zkuste vybrat jednu z barev, kterou chcete zvíře dotvořit, a některým z předmětů, které jsme si ukázali, naneste tuto barvu na povrch vašeho zvířete. Snažte se vybrat pomůcky tak, abyste jejich pomocí vyjádřily co nejlépe povrch (kůži, srst, peří) nebo i charakter zvířete.

Pomůcky: 1 čtvrtka A2, čtvrtky A3, temperové barvy, štětce, palety, voda, různé předměty k obtiskování a nanášení barev (kousky hadříků, větvičky, kamínky atd.), fotky zvířat z ČR.

Postup: Předvedeme dětem, jak se dá barva nanášet např. pomocí kamínku. Děti potom nanášejí barvu a obtiskují společně různé předměty na jeden velký papír A2 a pozorují výsledky tohoto experimentu. Potom si každý namaluje na papír zvíře, které si vybral, a obtiskováním předmětů namočených do barvy dotvoří povrch těla zvířete tak, aby co nejvíce připomínal jeho texturu.

Výtvarný problém: Vyjádření textury povrchu a charakteru zvířete pomocí různých způsobů nanášení barev.

Výtvarná technika: Malba temperovými barvami nanášenými různými dostupnými předměty.

Cíl (VV): Rozvoj představivosti, tvořivosti; hledání nových dostupných technik malby.

Cíl (MV): Poznávání různých druhů zvířat typických pro vlastní i cizí zemi; zprostředkování své kultury lidem z jiných kultur.

Další cíle: Rozvoj jemné motoriky, logického myšlení.

Pedagogická reflexe: Tuto činnost jsem z časových důvodů mohla v praxi ověřit jen částečně tím, že děti malovaly zvířata bez obtisků (viz obrázek 11). Z toho jsem poznala, že zvířata malují rády, a další pokyny jsem vyvodila z praxe ostatních činností.

**Obrázek 11 : Výtvarné práce dětí
Činnost 10 – Zvířata kolem nás**

Jako v předešlých úkolech jsem definovala, kolik různých předmětů k nanášení barev mají děti najít. Toto zadání by mělo zaručit alespoň určitou různorodost nápadů. Bez něj by se děti chopily prvního řešení, s nímž někdo z nich přišel, a dál by nehledaly. Vyžadovat absolutní originalitu ale také není realistické. Výběrem formátu A3 a instrukcemi k jeho co nejlepšímu využití by se mělo zaručit to, že zvíře nebude příliš malé k obtiskování předmětů. To je nutné dětem na začátku prakticky předvést, aby rozuměly tomu, co po nich žádáme.



Zdroj: archiv autorky
(26. 3. 2014)

Také jsem upustila od načrtnutí zvířete, aby nebylo zadání pro děti příliš obtížné a neodradilo je. Zároveň tak mohly zvířata namalovat celá a tím získat podkladovou barvu, na niž budou následně obtiskovat předměty. Některé děti však nechaly zvířata bílá a kolorovaly jejich pozadí (viz příloha č. 10, foto 2). To je pro techniku obtisků také možné. Proto jsem nechala stranou vystřihování zvířat. Navíc jsme v našich předešlých činnostech už několikrát stříhali. Výběr barvy zvířete je dobré také nechat na dětech, které v tomto případě nejsou nijak svázány realitou jako u tvarů a nemají problém malovat zvířata nevšedními barvami. K tomu je může vést i obtiskování, při kterém musí přemýšlet o kontrastech mezi barvami, aby byla jedna na druhé vidět.

Všechna výtvarná řešení činnosti Zvířata kolem nás se nacházejí na CD v příloze č. 10.

7.2.11 Činnost 11 – Moje oblíbená hudba

Původní příprava

Motivace: Povídáme si s dětmi o hudbě, která je součástí každé kultury, a také o hudebních nástrojích, které se u nich používají, a na obrázcích si ukážeme hudební nástroje běžně užívané v ČR. Potom jim dáme na diktafonu poslechnout 2–3 české skladby různých žánrů a předvedeme jim, jak se na ně dá tančit. Vysvětlíme jim, že když není možné hudbu nahrát, můžeme ji vyjádřit notovým zápisem nebo i výtvarně. O tuto poslední variantu se spolu pokusíme.

Zadání: Zkusíme namalovat hudbu, která se vám líbí. Použijeme k tomu papír, na který budeme malovat pastelem pomocí šablon. Ty si vystříhneme z tvrdého papíru. Je na vás, abyste vytvořily tvary šablon, které co nejlépe vyjadřují vaši hudbu. Jejich pomocí potom budeme nanášet pastely na papír tak, aby pod šablonou zůstala bílá místa nebo místa jiné barvy.

Pomůcky: Čtvrtky A3, čtvrtky A4 na šablony, suché pastely, lak na jejich fixaci, nůžky, zpracovaný úkol z ČR, fotky hudebních nástrojů z ČR, diktafon s nahranými skladbami.

Postup: Ukážeme dětem, jak si mohou vytvořit šablony a jakým způsobem je mají používat. Děti si vyberou hudbu, kterou chtějí ztvárnit, vystříhnou různé tvary, které jim hudba evokuje, a použijí je jako šablony, kolem nichž roztírají pastely a vytváří tak svou originální kompozici.

Výtvarný problém: Nefigurativní ztvárnění hudby pomocí barev a tvarů, kompozice.

Výtvarná technika: Suchý pastel s užitím šablon.

Cíl (VV): Výtvarné vyjádření hudby; rozvoj představivosti a tvořivosti; užití volných asociací.

Cíl (MV): Poznávání hudby a tanců jiných národů; poznávání nových hudebních nástrojů; zprostředkování vlastní hudby lidem z jiných kultur.

Činnost 11 – Moje oblíbená hudba

Vypuštěná činnost

Pedagogická reflexe: Tuto činnost jsem z výtvarné řady po zkušenosti s její realizací vypustila. Byla pro děti ze sirotčince příliš náročná, protože se v ní setkaly s několika pro ně novými jevy, které musely kombinovat. Vyobrazení hudby tímto způsobem není pro výtvarnou řadu vhodné, protože se při ní s dětmi teprve seznamujeme, ony se poprvé účastní podobných činností a navíc mezi námi existuje značná jazyková bariéra. Je těžké dětem vysvětlit, co po nich vlastně chceme. Hudbu vnímají přirozeně především jako pohyb. Museli bychom proto převádět do výtvarného jazyka spíše tanec než samotnou hudbu. Navíc bychom měli mít k dispozici nahrávky hudby, kterou mají děti zobrazovat, aby si ji mohly při práci přehrávat tak, jak jsem to při své vlastní realizaci činnosti dělala já (viz příloha č. 13, činnost 11). To je však v daném prostředí materiálně nemožné. Ale právě při poslechu skladeb se mohou dostavit asociace, které je možné převést do tvarů a barev. Jde však o asociace velmi různorodé, k nimž patří všechny aspekty tance, zpěvu, rytmu, slov písní, nástrojů, které při skladbě hrají, prostředí, ve kterém se s hudbou setkáváme, atd. Vysvětlit toto všechno dětem jen se základní slovní zásobou je nemožné. Proto se nakonec děti utíkaly jen k vyobrazování hudebních nástrojů, jež navíc některé kopírovaly z obrázků, které jsem jim předtím ukázala (viz obrázek 12). Protože jsem se v praxi přesvědčila, že děti nemají problém s převáděním smyslových vjemů do barev, ale do tvarů ano, mohli bychom tuto činnost udělat podobně jako práci s vůněmi. Šlo by ale v podstatě o dvě velmi podobné aktivity.

Další překážkou byla práce se šablonami. Děti nikdy žádnou podobnou činnost nerealizovaly, proto s ní neměly žádné zkušenosti. Bylo by tudíž třeba touto technikou nejprve realizovat kompozici, která nic konkrétního nevyjadřuje, ale v níž jde jen o získání zkušeností s novou technikou výtvarného vyjádření (viz příloha č. 11, foto 5). Po tomto seznámení by se už děti nemusely soustředit na techniku, ale na to, co jí vyjadřují.

Obrázek 12 : Výtvarné práce dětí
Činnost 11 – Moje oblíbená hudba



Zdroj: archiv autorky
(26. 3. 2014)

Pro práci s hudbou jako hlavním tématem bych pro africké děti volila raději pohybové činnosti, které jsou pro ně v tomto případě velmi přirozené. Výtvarné vyjádření hudby je samozřejmě také možné, a dokonce bychom mohli dojít i k výsledkům, které jsem od činnosti „Moje oblíbená hudba“ očekávala, ale museli bychom náš postup rozčlenit do několika dílčích kroků, ve kterých bychom se zabývali každým výše uvedeným aspektem hudby zvlášť. To by mohlo vydat samo o sobě na celou výtvarnou řadu nebo sérii různorodých aktivit se základním tématem: hudba.

Také bychom mohli hudbu ztvárnit pomocí stínového divadla. Děti by zpívaly a přitom tancovaly za lampou nasvíceným prostěradlem. Diváci by mohli pozorovat tančící stíny. Celou činnost by bylo možné zdokumentovat natočením na videokameru nebo sérií fotografií. Jsem přesvědčena, že v tomto podání by se dětem činnost velmi líbila.

Všechna výtvarná řešení činnosti Moje oblíbená hudba se nacházejí na CD v příloze č. 11.

7.2.12 Činnost 12 – Jak se doma cítím

Původní příprava

Motivace: Povídáme si s dětmi o různých jejich pocitech, které mohou prožívat. Někdy jsou schopny je pojmenovat, a někdy možná ne. Někdy znají jejich příčinu, a jindy jim zůstává skrytá. Vyjmenujeme si a popřípadě vysvětlíme pocity, o kterých budeme dál mluvit. Potom napíšeme názvy různých pocitů na kartičky a rozdáme je dětem tak, aby každý dostal jednu. Dítě si přečte název pocitu a vyjádří ho ostatním pantomimicky. Ty hádají, o jaký pocit se jedná. Potom zkusíme pocity namalovat.

Zadání: Vezměte si kartičky, na nichž jsou napsány názvy pocitů, a zkuste na druhou stranu pocit nějakým způsobem namalovat. Můžete si pomáhat různými barvami, tvary, liniemi, body nebo předměty, které barvu zvláště nanášejí nebo roztírají. Můžete pocit namalovat i jako nějakou věc, zvíře nebo člověka. Ostatní potom zkusí hádat, jaký pocit jste namalovaly. Poté namalujte na papír A3 pocity, které doma často cítíte. Podle jejich intenzity a frekvence jim přiřadte určité místo a rozlohu. Protože ale svým pocitům sami někdy nerozumíme a nejsou nám úplně jasné, nebude výsledkem naší práce vaše malba, ale její otisk bez jasných kontur a barev. Malujte proto dost rychle, aby vám barvy nezaschly, než obrázek otisknete na další papír.

Pomůcky: Pro každé dítě 5 kartiček o velikosti 7x7cm (s názvy různých pocitů – veselost, smutek, zklamání, únava, spokojenost, hněv, bezpečí, zamilovanost, dojetí, nenávisť, naštvanost, pokoj, rozčilení atd.), temperové barvy, palety, štětce, stěrky, případně jiné nářadí k roztírání barev, čtvrtky A3, voda, zpracovaný úkol z ČR.

Postup: Děti ztvárňují pocity malbou na kartičky. Potom hádají, jaký pocit ztvárnily ostatní. Nakonec si každý namaluje svoji škálu pocitů, které doma prožívá, a otiskne ji na další papír stejného formátu. Pocity, které jsou nejčastější, by měly zabírat větší plochu než ty výjimečné.

Výtvarný problém: Zobrazení vnitřního prožívání člověka, kompozice.

Výtvarná technika: Malba temperovými barvami, monotyp.

Cíl (VV): Učit se vyjadřovat vnitřní prožívání člověka pomocí malby; učit se četbě vizuálního sdělení jiných lidí; rozvoj představivosti, tvořivosti.

Cíl (MV): Učit se porozumět vyjádřením emocí jiných lidí; porovnat vyjádření stejných emocí v různých kulturách.

Činnost 12 – Jak se doma cítím

Vypuštěná činnost

Pedagogická reflexe: Tuto činnost jsem také z výtvarné řady vypustila, protože v daném kulturním a sociálním kontextu nebyla vhodná. Proto jsem se o její realizaci ani nepokoušela. Navíc bych při ní narážela na značné problémy jazykové bariéry.

Vnitřního prožívání dětí v sirotčinci se nikdo vědomě nedotýká a ani obecně se v Kongu o vnitřních pocitech nebo vůbec o minulosti lidí kromě intimních vztahů moc nemluví. Ty se řeší jen tehdy, když se nějak negativně odrážejí v chování jednotlivců nebo skupiny. Ale i zde se soustředí pohled především na chování a většinou se nejde až k jeho vnitřním příčinám, jak to známe z evropského kulturního kontextu, kde se klade čím dál větší důraz na lidskou psychiku a její vnější projevy a pracuje se s ní. Tento psychologický pohled na člověka není v Kongu rozšířen. Příčiny chování se hledají častěji v různých nadpřirozených silách, které jsou těžko ovlivnitelné. Někdy je to ale jen záminka k tomu, abychom nemuseli pracovat s pravými příčinami daného jevu. Navíc většina populace této chudé země prožívá těžké situace, které mají dopady na psychiku lidí, a ti se s nimi musí vyrovnat sami. Pro děti ze sirotčince, které ztratily oba své rodiče a navíc byly často zanedbávány nebo týrány, to platí dvojnásobně. Proto se vnitřního prožívání nebo jejich komplikované a těžké minulosti nikdo nedotýká. Mohli bychom se totiž dostat k prožitkům, které nemůžeme nijak ovlivnit nebo s nimi pracovat, protože k tomu nemáme kompetence ani prostor, neboť na prvním místě stojí základní životní potřeby dětí, jako jsou jídlo nebo základní zdravotní péče, které v této zemi nejsou samozřejmostí. Když se musí bojovat o to, aby děti vůbec přežily, nemůže se uvažovat o léčení jejich psychických traumat. Proto je lépe je ani neotvírat, není-li to životně nutné. Kromě nekompetentnosti v oboru psychologie téměř neznám jejich kulturu a neovládám jejich rodný jazyk. To jsou důvody, pro které je lépe se jejich emocím, vnitřnímu prožívání a minulosti raději vyhnout. Jestliže se k nim i přesto někdy dostaneme, je třeba je řešit individuálně, a ne ve skupině. Z těchto důvodů činnost „Jak se doma cítím“ v daném prostředí nedoporučuji.

7.2.13 Činnost 13 – Činnost pro nejmenší

Nově navržená činnost

Motivace: Místo dvou výše uvedených nevhodných činností nabízím činnost pro nejmenší a předškolní děti, které neměly kromě kreslení na chodník moc možností s námi tvořit. Necháme je experimentovat s temperovými barvami.

Zadání: Máte před sebou papír, barvy a další pomůcky k jejich použití. Viděly jste u svých starších kamarádů, jak s nimi pracovali. Zkuste také něco vytvořit.

Pomůcky: Čtvrtky A3 nebo A4, temperové barvy, štětce, stěrky z lina, palety, voda.

Postup: Ukážeme dětem, jak se maluje, potom to zkusí ony samy. Zpočátku jim vedeme ruku, aby se naučily gesta, která k tomu potřebují, a činnosti se nebály. Chtějí-li, necháme jim vybrat barvy a pomůcky k malování. Mohou malovat také prsty.

Výtvarný problém: Malba temperovými barvami.

Výtvarná technika: Libovolný způsob malby.

Cíl (VV): Seznámení se s užíváním temperových barev k výtvarnému vyjádření; rozvoj výtvarného jazyka; rozvoj kognitivních operací a kreativity v daném stupni psychomotorického vývoje dítěte; rozvoj symbolizace obsahů kulturních a osobních.

Další cíle: Rozvoj jemné motoriky; ověřování vlastních schopností řešit zadání nebo výtvarný problém.

Pedagogická reflexe: Činnost je možné zařadit mezi ostatní, pokud mají předškolní děti zájem s námi pracovat. Většinou se totiž činností účastní jen jako pozorovatelé. Je na nás, abychom odhadli chvíli, kdy jsou připraveny se k nám přidat, a volnou činnost jim nabídli. Může to být během některé z popsanych aktivit nebo po nich. Ideální je samozřejmě individuální práce s dítětem, protože každé potřebuje naši pozornost, vedení a povzbuzení.

Obrázek 13 : Výtvarné práce dětí
Činnost 13 – Činnost pro nejmenší



Zdroj: archiv autorky
(26. 3. 2014)

I malba, jako každá výtvarná činnost, je činností sociální a komunikativní. Dětem se objevování práce s barvami líbí a jsou se svými výtvary většinou spokojeny (viz obrázek 13).

Všechna výtvarná řešení Činnosti pro nejmenší se nacházejí na CD v příloze č. 12.

8. Hodnocení výtvarné řady z hlediska stanovených cílů

Práce s dětmi ze sirotčince v Loangu pro mne byla velmi zajímavá a přínosná pro mou další pedagogickou praxi i rozvojovou činnost. Níže uvádím, zda a jakým způsobem se mi podařilo naplnit očekávané cíle.

8.1 Seznámit se s dětmi a jejich způsobem života

Pro tento cíl nebyl důležitý výsledek práce, ale její průběh a to, co jsme s dětmi společně prožili. Kromě společného výtvarného tvoření sem patřilo především sdílení jejich každodenního života v sirotčinci. To nám nakonec pomohlo poznat děti a jejich život daleko víc než samotné tvoření. Avšak s dětmi, se kterými jsem na výtvarných činnostech pracovala, jsem strávila více času a z jejich práce, tvorby a reakcí i vyvodila jejich osobní vlastnosti. Tyto děti jsem mohla dárčům popsat lépe než ostatní. Zároveň se mi podařilo odhalit u jednoho z dětí evidentní výtvarné nadání, se kterým by se mohlo v budoucnu pracovat a rozvíjet je. Avšak k dokonalému splnění cíle seznámit se s dětmi nám bránila jazyková bariéra i velká rozdílnost našich kultur. Kvůli omezeným jazykovým možnostem jsem s dětmi nemohla během tvoření a ani po něm vést nad jejich výtvary dialog, a proto mi velká část ze smyslu jejich výtvarných vyjádření zůstala skrytá. Výtvarný jazyk může nahradit mluvený jen velmi nedostatečně, oba by se měly vzájemně doplňovat. Toto omezení by bylo možné částečně překonat v případě, že bych v sirotčinci strávila více času a s dětmi komunikovala jednotlivě za pomoci tlumočníka. Ale myslím, že z větší části je nutné se s tímto omezením při podobném druhu činnosti smířit. Vytvoření hlubších vztahů a poznání druhého je během na dlouhou trať, tudíž bude v práci s lidmi jiné kultury v omezeném časovém úseku vždy značně nedokonalé.

8.2 Seznámit děti s novými výtvarnými materiály a technikami jako jazykem vyjádření

Děti ze sirotčince se seznámily s technikou malby temperovými barvami, kterou do té doby neznaly. Novost práce s tímto materiálem pro ně byla tím, co je k činnosti nejvíce motivovalo. Z časových důvodů jsme se ostatních technik (koláž, asambláž, kresba křídou) dotkli jen okrajově. Práce s dětmi z Domova P. Marie Lurdské byla totiž limitována mým třítydenním pobytem v Kongu, do kterého jsem musela zahrnout ještě čas na cestu do sirotčince a zpět, setkání s našimi spolupracovníky a počáteční adaptaci na život s dětmi. Některé techniky jsem z důvodu obtížnosti (instalace) nahradila jednoduššími (fotografie).

Právě schopnost přizpůsobit se a měnit své plány podle vnějších okolností (materiální podmínky, nečekané kulturní odlišnosti, osobní vlastnosti dětí a jejich momentální potřeby) jsou podmínkou úspěchu práce v odlišném a zároveň novém kulturním kontextu. To se mi částečně dařilo už při práci s dětmi v Kongu. Některé činnosti jsem ale upravila až na základě důkladné pedagogické reflexe po návratu domů.

Díky popsaným činnostem se děti přesvědčily, že se pomocí barev, tvarů, linií a umístěním v prostoru dají výtvarně vyjádřit i neviditelné reality jejich života, jako jsou např. vůně, a že toto vyjádření může být nakonec jednodušší a zdařilejší než vyjádření figurativní. Zároveň se jim otevřel prostor pro experimentování, vlastní tvořivost a byl potlačen strach z neúspěchu u dětí s nízkým sebevědomím nebo dětí výtvarně málo zkušených. Stejně jako v aktuálních cílech výtvarné výchovy v naší zemi (RVP ZV, 2013) nebyl kladen důraz na dokonalé zvládnutí techniky, ale na dětskou tvořivost. Děti sice nepřicházely vždy s originálním řešením a často kopírovaly řešení úkolů od svých kamarádů, ale pro mě byla důležitá především autenticita vyjádření, a proto jsem nevyžadovala originální řešení za každou cenu.

8.3 Hlouběji poznat sám sebe a seznámit se s novou kulturou

Společná práce a sdílení všedního života s dětmi nám jasně ukázaly, kolik předsudků a mylných představ si pod vlivem našeho okolí o příslušnících jiných kultur vytváříme a předáváme dalším lidem. Díky novým informacím a společně strávenému času se nám podařilo alespoň částečně zbořit některé mylné představy, které v Africe o běloších existují. Děti dělaly totéž s mými představami Afričanů. Naše vzájemné poznání nás tak vedlo k částečnému pochopení a respektu toho druhého, což usnadní naši budoucí spolupráci a posune nás k větší toleranci k lidem, kteří se od nás liší. Proto zde nešlo jen o multikulturní výchovu dětí, ale také samotného vychovatele.

Kvůli jazykové bariéře je těžké posoudit, do jaké míry si děti více uvědomovaly specifické prvky vlastní kultury, ale myslím, že kontrast s českou kulturou alespoň starším ukázal, co je jejich kultuře vlastní.

8.4 Smysluplné trávení volného času

Tomuto cíli jsem ve své počáteční přípravě nevěnovala dostatečnou pozornost, protože jsem si nebyla schopná představit, jak děti žijí. Při pobytu v Loangu jsem si ale uvědomila, že smysluplně vyplnit volný čas dětí patří mezi hlavní cíle mé práce, protože o letních

prázdninách, během kterých jsme výtvarnou řadu realizovali, měly děti méně povinností a volný čas trávily podle svých představ a přání hrami nebo jinými činnostmi, které si samy více či méně organizovaly. V té době na ně nikdo nedohlížel a nikdo se jim nevěnoval, neboť vychovatelky byly zaměstnány domácími pracemi. Proto se děti občas nudily a docházelo mezi nimi k různým konfliktům. Výtvarné činnosti sloužily jako prevence těchto problémů a zároveň vedly děti, které by se jinak možná jen bez cíle potulovaly po okolí sirotčince, k činnostem, které rozvíjely jak jejich tvořivost, tak i schopnost soustředit se, jemnou motoriku nebo manuální zručnost při používání pomůcek (např. nůžky), které jsou dětem běžně nedostupné.

Díky tomu, že jsem pracovala s dětmi v jejich volném čase, jsem k nim přistupovala jako k rovnocenným partnerům a nelpěla na přesném dodržování všech stanovených pravidel pro danou činnost v případě, že se děti rozhodly tvořit trochu jinak, než jsem původně zamýšlela. Bez tohoto postoje by se dětem, které jsou zvyklé žít hodně volně a samostatně, činnosti nelíbily. Celá práce pak byla kompromisem mezi mými požadavky a zvyklostmi dětí.

8.5 Získat materiál pro propagační činnost v České republice

Dosažení tohoto cíle se zdařilo, protože jsem mohla veškeré přenosné práce dětí přivést s sebou do ČR. Děti totiž nejsou zvyklé cokoli vlastnit, proto nijak nelpěly na svých výtvorech a bez problémů mi je přenechaly. Díky jejich malbám nebo fotografiím budu moci ukazovat a vysvětlovat lidem v ČR, jak žijí děti v Kongu, a seznamovat je tak s rozdílnou a nám dosti vzdálenou kulturou a způsobem života. Toto poznání pak může vést k větší toleranci a respektu k jiným lidem i uvědomění si své vlastní kultury a hodnot, stejně jako to bylo cílem pro samotné děti při jejich výtvarném tvoření.

Autentická výtvarná výpověď dětí může být zároveň účinnou motivací pro lidi z ČR k tomu, aby těmto dětem nějakým způsobem pomohli. Může to být také možnost, jak na dálku navázat první kontakt s dítětem, které by chtěli pravidelně a dlouhodobě podporovat.

Ráda bych v rámci propagace projektu Naše děti v Kongu uspořádala výstavu těchto prací. Chci také vybrat některé z motivů, které se na nich objevily, a vytvořit z nich zajímavý potisk na trička nebo jiné předměty, které by se mohly v ČR prodávat a jejichž výtěžek by obdržely děti z Domova P. Marie Lurdské.

8.6 Využití tematické řady jinými pedagogy

Navržená řada s pedagogickými reflexemi může pomoci pedagogům pracujícím s lidmi jiných kultur, zejména pak v případě, kdy práci komplikuje jazyková bariéra. Je možné zrealizovat řadu s minimálními úpravami nebo podle ní a její pedagogické reflexe vytvořit řadu s jiným ústředním tématem a konceptem. Je příkladem, jak se dají propojit výtvarná a multikulturní výchova, a tato myšlenka může být inspirací i pro pedagogy pracující s majoritní populací v českém prostředí.

Závěr

Bakalářská práce se zaměřila na propojení dvou vzdělávacích oblastí: průřezového tématu Multikulturní výchova a oboru Výtvarná výchova ze vzdělávací oblasti Umění a kultura. V teoretické části přinesla základní informace o obou těchto oblastech. Na začátku se zabývala multikulturalistickou teorií, z níž multikulturní výchova vychází. Upozornila na složitou problematiku základních pojmů této teorie, kvůli nimž často dochází k nepochopením a nedorozuměním i v řadách odborníků. Přinesla také informace o zastáncích a odpůrcích této teorie a nastínila i jejich návrhy, jak zlepšit soužití lidí různých kultur. To se dnes snaží ve školách řešit právě multikulturní výchova, která chce žákům přinést základní informace o jiných kulturách, jejich zvycích, způsobu myšlení a chování. Zaměřuje se především na kultury osob, s nimiž se žáci setkávají ve svém běžném životě. Právě přijetí rozdílnosti způsobu života lidí v našem bezprostředním okolí je pro nás nejtěžší. Proto je multikulturní výchova, která má vést žáky k toleranci tolik důležitá. Jejím cílem je překonat předsudky, které vůči jiným lidem máme, a najít cestu k pokojnému soužití a spolupráci lidí různého původu, etnika, náboženství či kultury. Otázkou však zůstává, do jaké míry je možno tohoto vytyčeného ideálu pomocí multikulturní výchovy ve školách dosáhnout. Předsudky a různé stereotypy jsou totiž v každém z nás hluboce zakořeněny a pracovat s nimi k dobru ostatních je úkol na celý život. Proto nemohou učitelé počítat s tím, že se postoje jejich žáků vlivem multikulturní výchovy rychle změní. Zároveň však nesmí ani propadnout skepsi a témata multikulturní výchovy ve své pedagogické práci přehlížet.

Poslední kapitola teoretické části se zabývala výtvarnou výchovou. Znat sám sebe, svou kulturu, uvědomovat si, čím jsem výjimečný, mít svůj názor, svou životní filosofii, ale zároveň vědět, že nejsem majitelem veškeré pravdy o světě a lidech v něm, a přijmout existenci jiných názorů a stylů života, to je kromě multikulturní výchovy také cílem výchovy výtvarné. Ta už dnes není předmětem, který učí manuální zručnosti či mistrnému zvládnutí různých zobrazovacích technik. Má žáky pomocí specifického výtvarného jazyka vést k sebepoznání, sebevyjádření, četbě a pochopení různorodých vizuálně obrazných sdělení. Má být, stejně jako dnešní umění, svobodným prostorem k dialogu a celkovému rozvoji osobnosti dítěte. Jejím výsledkem nemají být hezké obrázky zaplňující školní nástěnky, ale stopy, poznání a porozumění, které zůstanou v žácích po skončení jejich činností.

Pomocí rozboru cílů i obsahu dvou výše uvedených výchov jsem došla ve své práci k závěru, že mají mnohé společné. Proto je možné jejich činnosti vzájemně propojovat a kombinovat. O to jsem se pokusila v didaktické části práce výtvarnou řadou na téma Můj domov, kterou jsme realizovali se sirotky z Domova Panny Marie Lurdské v Loangu v Kongu. Došlo při ní k setkání příslušníků dvou různých a velmi vzdálených kultur: Konžanů a Čechů. Ukázalo se, že přestože nás mnohé dělí, můžeme se od sebe vzájemně učit, a tak se vzájemně obohacovat. Děti nám svými pracemi poodhalily svůj svět a my jsme udělali totéž svým vyprávěním. Teď, po realizaci výtvarné řady, budou práce dětí prostředkem k rozšíření povědomí o životě lidí v rozvojových zemích a především o projektu „Naše děti v Kongu“, zaměřeném na podporu konžských sirotek. Návrh výtvarné řady může sloužit jiným pedagogům a sociálním pracovníkům jako manuál při práci s lidmi v odlišném kulturním prostředí či obtížných socioekonomických podmínkách.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARŠA, P. *Imanence a sociální pouto*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 2001. ISBN 80-85959-78-X.

CIKÁNOVÁ, K. *Malujte si s námi*. 2. vyd. Praha : Aventinum, 1996. ISBN 80-85277-84-0.

FRIŠTENSKÁ, H.: *Pojmy xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace*. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.

FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany : H&H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.

HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1995.

HAZUKOVÁ, H. *Didaktika výtvarné výchovy VI*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-434-1.

HAZUKOVÁ, H.; ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-368-5.

HAZUKOVÁ, H.; ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.

HIRT, T.: *Svět podle multikulturalismu*. In HIRT, T.; JAKOUBEK, M. (eds.) *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. (Antropologická perspektiva). Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2005. ISBN 80-86898-22-9.

JAKOUBEK, M.: *Multikulturalizmus vs. kultura (na příkladu tzv. Romů a „jejich“ kultury)*. In HIRT, T.; JAKOUBEK, M. (eds.) *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. (Antropologická perspektiva). Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2005. ISBN 80-86898-22-9.

KITZBERGEROVÁ, L.; FULKOVÁ, M. *Receptivní činnosti a tvořivost ve výtvarné výchově*. Rukopis, interní materiál KVV PedF UK, 2014.

LÉVI-STRAUSS, C. *La pensée sauvage*. Paris : Pocket, 1990. ISBN 2-266-03816-8.

LÉVI-STRAUSS, C. *Strukturální antropologie*. Praha : Argo, 2006. ISBN 80-7203-713-7.

MURPHY, R. F. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha : SLON, 1998. ISBN 80-85850-53-2.

POTOČKOVÁ, D.: *Společnost a interkulturalita*. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha : ISV nakladatelství, 2001. ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2. vyd. Praha : Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha : Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RABIŇÁKOVÁ, D.: Metodika práce s mládeží. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.

ROESELOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha : Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8.

ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-121-4.

SLAVÍK, J.; CHRZ, V.; ŠTECH, S. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha : Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2335-1.

ŠIROŇOVÁ, T.: Děti a mládež a výchova k toleranci. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.

ŠIŠKOVÁ, T.: Metodika práce s mládeží. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. 2. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

TAYLOR, CH. *Etika authenticity*. Praha : Filosofia, 2001. ISBN 80-7007-150-8.

TOLIMATOVÁ, J.: O lidských rasách a rasismu z hlediska antropologie. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. 2. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. 2. vyd. Praha : SPN, 1978.

VARIANTY. Kolektiv autorů. *Společný svět: manuál globálního rozvojového vzdělávání*. Praha : Člověk v tísní, společnost při ČT o.p.s., 2004. ISBN 80-903510-0-X.

Internetové zdroje

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online] Praha, 1. 9. 2013 [cit. 16. 3. 2014]. Dostupné na Internetu: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>

Le Monde.fr avec AFP. L'assemblée nationale supprime le mot „race“ de la législation [online] 16. 5. 2013 [cit. 24. 3. 2014]. Dostupné na Internetu:

<http://www.lemonde.fr/politique/article/2013/05/16/l-assemblee-nationale-a-supprime-le-mot-race-de-la-legislation_3272514_823448.html>

Všeobecná deklaráce lidských práv. [online] [cit. 16. 3. 2014]. Dostupné na Internetu: <<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/vseobecna-deklarace-liskych-prav.pdf>>

Mezinárodní pakt o občanských a politických právech. [online] [cit. 16. 3. 2014]. Dostupné na Internetu: <<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/mezinar.pakt-bc.a.polit.prava.pdf>>

Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech. [online] [cit. 16. 3. 2014]. Dostupné na Internetu: <<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/mezinarodni-pakt-o-hospodarskych-socialnich-a-kulturnich-pravech.pdf>>

Listina základních práv a svobod, článek 3 [online] [cit. 16. 3. 2014]. Dostupné na Internetu: <<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. [online] Praha, 2001 [cit. 16. 3. 2014]. Dostupné na Internetu: <http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila_kniha_2001_cz.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha, 2005 [cit. 16. 3. 2014]. Dostupné na Internetu: <<http://www.pf.jcu.cz/research/svp/rvp-zv-0905.pdf>>

ABZ.cz: slovník cizích slov [online] 2005–2014 [cit. 16. 3. 2013] Dostupné na Internetu: <<https://www.google.cz/#q=genderove+stereotypy>>

L'agenda de Séoul: objectifs pour le développement de l'éducation artistique. [online] 2010 [cit. 17. 3. 2014] Dostupné na Internetu: <http://unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_FR.pdf>

Images & Identity. 2008 [cit. 17. 3. 2013] Dostupné na Internetu: <<http://www.image-identity.eu>>

Wikipédia – Kikongo. [online] revize 20. 3. 2014 [cit. 24. 3. 2014] Dostupné na Internetu: <<http://fr.wikipedia.org/wiki/Kikongo>>

Programme national de l'enseignement primaire. [online] 2009 [cit. 17. 3. 2014] Dostupné na Internetu: <http://www.eduquepsp.cd/programmes_scolaire/2_enseignement_primaire/ENSEIGNEMENT_PRIMAIRE_DEGRE_ELEMENTAIRE.pdf>

ZAČALOVÁ, P. Světový den gramotnosti: V 11 zemích je stále negramotná nadpoloviční většina obyvatel. [online] 8. 9. 2011 [cit. 17. 3. 2014]

Dostupné na Internetu: <<http://www.rozvojovka.cz/clanky/1026-svetovy-den-gramotnosti-v-11-zemich-je-stale-negramotna-nadpolovicni-vetsina-obyvatel.htm>>

Wikipédia – Lingala. [online] revize 8. 3. 2014 [cit. 24. 3. 2014] Dostupné na Internetu: <<http://fr.wikipedia.org/wiki/Lingala>>

SEZNAM VYOBRAZENÍ

Obrázek 1 : Podmínky práce v sirotčinci.....	48
Obrázek 2 : Výtvarné práce dětí : Čin. 1 – Můj kontinent a má země	54
Obrázek 3 : Výtvarné práce dětí : Čin. 2 – Experiment. s temperovými barvami..	57
Obrázek 4 : Výtvarné práce dětí : Čin. 3 – Vesnice, v níž žiji	60
Obrázek 5 : Výtvarné práce dětí : Čin. 4 – Vůně domova.....	63
Obrázek 6 : Výtvarné práce dětí : Čin. 5 – Můj domov jako reálné fyzické místo	66
Obrázek 7 : Výtvarné práce dětí : Čin. 6 – Předměty připomínající můj domov ...	70
Obrázek 8 : Výtvarné práce dětí : Čin. 7 – Lidé vytvářející můj domov.....	73
Obrázek 9 : Výtvarné práce dětí : Čin. 8 – Můj svět	76
Obrázek 10 : Výtvarné práce dětí : Čin. 9 – Co jíme a jak to chutná	79
Obrázek 11 : Výtvarné práce dětí : Čin. 10 – Zvířata kolem nás	83
Obrázek 12 : Výtvarné práce dětí : Čin. 11 – Moje oblíbená hudba	85
Obrázek 13 : Výtvarné práce dětí : Čin. 13 – Činnost pro nejmenší	90

SEZNAM PŘÍLOH na CD

- Příloha č. 1 : Činnost 1 – Můj kontinent a má země (foto 1–5)
- Příloha č. 2 : Činnost 2 – Experimentování s temperovými barvami (foto 1–9)
- Příloha č. 3 : Činnost 3 – Vesnice, v níž žiji (foto 1–9)
- Příloha č. 4 : Činnost 4 – Vůně domova (foto 1–9)
- Příloha č. 5 : Činnost 5 – Můj domov jako reálné fyzické místo (foto 1–7)
- Příloha č. 6 : Činnost 6 – Předměty připomínající můj domov (foto 1–11)
- Příloha č. 7 : Činnost 7 – Lidé vytvářející můj domov (foto 1–7)
- Příloha č. 8 : Činnost 8 – Můj svět (foto 1–10)
- Příloha č. 9 : Činnost 9 – Co jíme a jak to chutná (foto 1–9)
- Příloha č. 10 : Činnost 10 – Zvířata kolem nás (foto 1–2)
- Příloha č. 11 : Činnost 11 – Moje oblíbená hudba (foto 1–5)
- Příloha č. 12 : Činnost 13 – Činnost pro nejmenší (foto 1–2)
- Příloha č. 13 : Autorčino zpracování výtvarných činností (foto 1–12)