



Multikulturní výchova cestou výtvarné a dramatické dílny

Radka Vejrychová a kolektiv

Multikulturní výchova cestou výtvarné a dramatické dílny

metodické listy
pro učitele
základních i středních škol

muni
PRESS

Brno 2013

Vznik publikace byl podpořen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v rámci dotačního programu Podpora vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy v roce 2013.

Texty neprošly jazykovou úpravou.

Recenzenti

Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.

Mgr. Lenka Gulová, Ph.D.

© Masarykova univerzita, 2013

Autorský kolektiv

doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.

PaedDr. Marie Pavlovská, Ph.D.

MgA. Lenka Remsová, Ph.D.

Mgr. MgA. Barbora Svátková, Ph.D.

Mgr. Radka Vejrychová

Mgr. Martina Kurowski

Mgr. Jan Buchta

Bc. Lucie Svobodová

Milan Smutný

Barbora Kučerová

Martina Svobodová

Zdeněk Žanda

Obsah

Umělecký projev jako nástroj interkulturní komunikace	5
Význam multikulturní výchovy ve školní praxi	7
Učit se být...	11
Multikulturní výchova cestou výtvarných děl	19
Kde je domov můj?	33
Jiný kraj, jiný mrav	43
Víra hory přenáší	57
Multikulturní výchova cestou dramatických děl	67
Žabák a cizinec	82
Šťastný princ	90
Cesta kolem světa	93
Neobyčejná dobrodružství Marca Pola	100
Stěhujeme se do Vietnamu	105
Láska v jedné lavici	109
Resumé	112

Umělecký projev jako nástroj interkulturní komunikace

Hana Stehlíková Babyrádová

Kultura je založena na tom, co se od lidí vyžaduje, ne na tom, co se jim poskytuje.

Antoine de Saint-Exupéry

Celé lidské společenství, které je možno ve zkratce nazvat světem, se vyznačuje tím, že je složeno z různých kultur, jež jsou v určitých aspektech rozdílné, ale které se v lecčems shodují. Vědomí společného základu všech kultur stmeluje příslušníky různých ras a etnik. Je obtížné definovat přesně, co všechno kultura v současnosti znamená. V zájmu nejlepšího vyjádření obsahu slova kultura bývá často připomínán etymologický obsah tohoto pojmu, který je spojován se slovesem kultivovat, což znamená „pěstovat“. Taktéž v platónské definici je zdůrazňována ve spojitosti s kulturou péče – a to především ve smyslu pěstování duchovního růstu. Činnosti, prostřednictvím nichž je tato péče realizována, jsou pak kontextualizovány často s uměním všeho druhu. V historii je rozlišováno umění i kultura lidová, mluví se o tzv. vysoké kultuře a vysokém umění, jež jsou závislé na institucionální nebo privátní prezentaci vybraných děl. Aktuální kulturologie dnes ovšem řeší otázky prolínání nebo dokonce splývání vysoké a nízké kultury.

Kulturní návyky a hodnoty mohou být předávány různými způsoby. Nejobvyklejším prostředkem předávání kulturních hodnot je řeč. Povaha kultur jednotlivých národů je proto svázána s povahou jazyka, jazyk je pak nositelem identity toho či onoho národa. Jazyk autonomní kultury může vyjadřovat určité vlastnosti národa, ale také určité skupiny náležející k nějakému prostředí nebo i k věkové skupině či také ke skupině vyznávající jisté hodnoty či zájmy. Již od poloviny devatenáctého století jsou například identifikovány v českém prostředí sklony k určitému vyjadřování národní kultury výrazně poznamenané hledáním identity národa skrze umění. V kontextu života jednoho národa se také vyskytují subkultury představující zájmy menších skupin odlišujících se od sebe navzájem způsobem dorozumívání, oblečením, způsobem stolování atd.

Příslušníci jednotlivých kultur, ať už se jedná o menší nebo větší kulturní identity, vyznávají tedy určité způsoby života, kterým je třeba se naučit, s nimiž se člověk nerodí. Procesy získávání určitých znalostí o kultuře jsou nazývány „akulturací“.

V současné době globalizace dochází k mísení nebo splývání jednotlivých kultur a k vytváření multikulturního prostředí, které se zdá být nepřehledné. To je také důvod, proč už do rané výchovy a posléze i do edukace na všech stupních jsou zařazována témata vztahující se k poznávání kultur celého světa, protože prioritním smyslem výchovy je tolerance k projevům nejrůznějších kultur a dalším projevem je také tzv. multikulturní empatie nebo dokonce kulturní inteligence. Cílem výtvarné výchovy je vypěstovat v lidech vědomí příslušnosti k vlastní kultuře, ale také způsobilost vnímat, chápat nebo i rozvíjet principy tvoření, jež jsou typické pro jiné kultury. Jedním z cílů dramatické výchovy je rozvíjet člověka ve vnímavou a tvořivou osobnost, která je schopna vnímat skutečnost kolem sebe v celé její hloubce a složitosti a orientovat se v ní; orientovat se také sám v sobě. Výtvarné i dramatické aktivity sehrávají v multikulturní výchově významnou roli, jelikož jazyk obrazů, který je pro umělecký projev hlavním prostředkem vyjadřování, usnadňuje dorozumívání beze slov. Je jazykem celosvětového dorozumívání a mnohdy bohužel také prostředkem utváření globální kultury se všemi jejími negativy.

Největším problémem globální kultury je totiž unifikace. Prostřednictvím typizovaných vizuálních znaků se lze sice dorozumět, ale jde o dorozumívání pouze na základní úrovni, o komunikaci v bazální rovině bez vyjadřování emocí a empatií.

Přichází-li do jedné kultury člověk z jiné kultury, dochází přirozeným způsobem k seznamování se se zvyky a s prostředím, které jsou pro přijímající kulturu typické. V určitých momentech se mohou obě kultury shodovat, ale většinou zde nastává při adaptaci problém s jazykem a dále i s neporozuměním určitým zvykům a funkcím prostředí. Výtvarné a dramatické činnosti rozličného typu jsou pro toto sblížení vhodným prostředkem. Jazyky veškerého uměleckého vyjadřování jsou univerzálními symboly, které jsou srozumitelné „beze slov“. To, co lze jen těžko popisovat v řeči nebo v textu, lze nejlépe vyjádřit obrazem, objektem, ve výtvarné akci nebo v dramatickém jednání. Konceptuální, dramatické nebo také intermediální umění zbavuje autora odpovědnosti za vyčerpávající realizaci díla a zapojuje do procesu tvorby původní diváky – diváky či čtenáře proměňuje v aktéry.

Projekt Multikulturní výchova cestou výtvarné a dramatické dílny realizovaný zkušenými lektory – studujícími a učiteli PdF Masarykovy univerzity ve spolupráci s Muzeem města Brna na Špilberku přispěl k experimentálnímu ověření fungování inovativních metodických postupů ve školní i mimoškolní pedagogické praxi. Autorky projektových úkolů, které zveřejnily své texty v této publikaci, se osobně podílely na provedení těchto úkolů s dětmi a také na jejich následné vzájemné reflexi. Zveřejnění popisu průběhu skupinových i individuálních výtvarných a dramatických aktivit je inspirací pro pedagogické i sociální pracovníky, jejichž cílem je praktikovat sblížení kultur skrze výchovu.

Význam multikulturní výchovy ve školní praxi

Martina Kurowski

Na začátku 21. století jsme vystaveni obrovskému tlaku v souvislosti s nároky, jež na nás klade moderní společnost. Je nesnadné dospět k systematickému náhledu na svět, který nás obklopuje, a dosáhnout dostatečné orientace v institucích a procedurách, jimiž je tento svět spravován. Zároveň se v tomto náhledu musíme shodnout nejen s lidmi, se kterými jsme v bezprostředním kontaktu, ale i s těmi, které třeba nikdy osobně nepoznáme (naše životy přeci ovlivňují politické špičky, které si svobodně volíme, často jsme ovládáni korporacemi, za nimiž stojí ekonomičtí magnáti, které nemáme šanci běžně potkat, atd.).

Dnešní podoba světa má globální charakter, který dost možná spočívá v naslouchání našim historickým omylům, aby se nám svým prostřednictvím staly zdrojem vlastního sebepoznání a poučení. Proces migrace, velmi silně ovlivňující podobu naší společnosti, není novým společenským jevem, ale vždy se v různých mírách opakuje děj, jenž není v lidských silách zastavit. Tento proces přináší diverzitu nejen kulturní, náboženskou či národnostní, ale nutí nás se zamyslet nad růzností všech lidí kolem nás. Vždyť každý člověk je jedinečná osobnost, každý může být něčím zvláštní a pro nás je důležité tuto jinakost vnímat a porozumět jí. Jak jinak dosáhnout vyspělé společnosti, založené na hodnotách demokracie, rovnosti a tolerance, než tím, že se naučíme přijímat ty nejbližší kolem nás se vším, co k nim patří? V této souvislosti stále vyvolává celospolečenskou diskusi multikulturní výchova (dále jen MKV). Problematika mezilidského soužití, přijímání společenské diverzity a tolerance, témata migrace a mnohé další vyvolávají stále živé debaty ať v soukromí lidských domovů, na akademické půdě či na politické úrovni. S ohledem ke všem těmto okolnostem jsme se rozhodli stručně popsat cíle a význam multikulturní výchovy v edukačním systému České republiky, představit přístupy, kterými může být MKV v praxi realizována, a v neposlední řadě i podpořit pedagogické pracovníky formou praktických ukázek, které mohou být použity ve spojitosti s touto významnou součástí moderního kurikula.

Proč multikulturní výchova?

Multikulturní výchova (angl. multicultural education) je relativně nový pedagogický fenomén, který vstoupil do České republiky začátkem devadesátých let 20. století. I přesto, že je dnes MKV reflektována v Rámcovém vzdělávacím programu základního a gymnaziálního vzdělávání, je její naplňování ve školství stále problematické. Multikulturní výchova je pojem, který se vžil v aktuální školské legislativě, proto i my budeme na těchto stránkách hovořit v ustáleném kontextu.

V edukační praxi má každá škola povinnost zahrnout MKV do svého školního vzdělávacího programu jako jedno z tzv. průřezových témat. To znamená, že průřezovým tématům není věnován konkrétní samostatný předmět, ale škola má relativní volnost v tom, jak je včleňovat do vzdělávacích oblastí. Ze zkušenosti víme, že některé školy organizují pro své žáky projektové dny s tematikou soužití kultur, jiné si zvou odborníky na besedy, další realizují témata MKV ve výuce předmětů jako rodinná výchova, dějepis a český jazyk, atd. V rámci výchovně-vzdělávacího procesu chceme obecně pomocí metod, témat a principů MKV dosáhnout těchto cílů:

- v kognitivní rovině: trénink kritického a pluralitního uvažování,
- v afektivní rovině: podpora vlastní identity a pozitivního pohledu na sebe sama v kombinaci s citlivostí na odlišnosti,
- v behaviorální rovině: rovné zacházení a schopnost porozumět situacím, kdy se setkáváme s kulturními rozdíly.

Každý člověk je svou podstatou neopakovatelná a jedinečná bytost, která se od ostatních liší a zároveň se jim v mnohých charakteristikách podobá. Na základě této podobnosti mohou lidé vytvářet jisté skupiny - ať již většinové nebo menšinové. Úskalí především menšinových skupin spočívá v tom, že mohou být v mnoha oblastech znevýhodňovány, stereotypizovány, stigmatizovány. V mnoha případech jsou předmětem segregace, diskriminace nebo dokonce rasismu. Velký význam MKV vnímáme tedy především proto, že jsme si vědomi různosti ve všech aspektech lidského bytí. Konkrétní příklady znevýhodňování minoritních skupin můžeme nalézt bez větších komplikací na každé škole. Nemusí se vždy nutně jednat o diskriminaci na základě barvy kůže, ale můžeme hovořit třeba o zesměšňování žáka premianta, kterému nikdo ve třídě neřekne jinak než „šprt“. V rámci témat a metod MKV bychom měli žákům (ale i pedagogům) představovat hodnoty a postoje, které budou založené na pochopení odlišnosti i těch, kteří se nám na první pohled zdají být „stejní“ (rozuměj, že jsou příslušníky stejné sociální skupiny). Z tohoto hlediska velmi úzce souvisí MKV se sociálně-osobnostní výchovou, která je také součástí školního kurikula.

To, že začíná být naše společnost stále více multikulturní a že jsme přímými účastníky procesu migrace a globalizace, je nepopiratelný fakt, kterému nemá smysl se a priori bránit, ale ani se mu pouze bezmyšlenkovitě přizpůsobovat. Měli bychom si tyto jevy v našich životech začít uvědomovat a konstruktivně z nich těžit, pracovat s nimi jako s realitou, kterou je možné vnímat pozitivně jako jistou formu nejen osobního, ale i celospolečenského obohacení. Jako zástupci moderní demokratické společnosti hájící principy lidských práv bychom se měli postupně učit porozumět lidem s odlišností a měli bychom vytvářet prostor pro tolerantní a vstřícné soužití s nimi. MKV pak chápeme jako výchovu k životu v existující diverzitní společnosti, která je etnicky, kulturně a sociálně variabilní. Když hovoříme o problematice multikulturní výchovy, nesmíme opomenout morální aspekt mezilidského soužití. Mnohdy se může stát, že to, co považujeme za eticky správné, nemusí odpovídat našemu skutečnému chování a jednání někdy z čisté pohodlnosti, jindy může být důvodem takových rozporů třeba i to, co si o nás pomyslí naši blízcí. MKV před nás staví nelehká etická dilemata pramenící právě z toho, že člověk je „zoon politikon“ - tedy tvor společenský.

Přístupy v multikulturní výchově

Lidé jsou v životě ovlivňováni mnoha tendencemi – například koncept Geerta Hofstedeho nám přibližuje některé obecné zákonitosti národních kultur, které mohou mít na život jedince nemalý vliv. Hofstede odvodil na základě rozsáhlého kvantitativního šetření, jehož počátky můžeme datovat do šedesátých a sedmdesátých let minulého století, pět kvalitativních dimenzí národní kultury, které podle něj identifikují rozdíly mezi různými národy a etniky (Hofstede, 1990). Šlo o:

- dimenze mocenského odstupu,
- dimenze vyhýbání se nejistotě,
- dimenze individualismus vs. kolektivismus,
- dimenze maskulinita vs. feminita,
- dimenze dlouhodobé orientace vs. krátkodobé orientace.

Podle Hofstedeho (1999) tyto dimenze vytvářejí mnohorozměrný model rozdílů a shod mezi národními kulturami, tedy mezi různými zeměmi. Pro praktickou demonstraci těchto dimenzí můžeme uvést příklad srovnávající individualistické a kolektivistické kultury, které lze také sledovat v okolním

světě (Tobin a spol., 2009). „Individualismus – kolektivismus: tato dimenze vyjadřuje rozsah závislosti jednotlivce na kolektivu (rodině, vrstevnické skupině, spolužácích aj.) a míru volnosti pro jeho vlastní iniciativu. Individualistické společnosti jsou takové, v nichž vazby na kolektiv jsou poměrně volné; naopak v kolektivistických společnostech jsou lidé od narození integrováni do soudržných skupin, které je za jejich loajalitu ochraňují.“ (Průcha, 2004, s. 81). Individualistickými zeměmi jsou například: USA, Velká Británie, Kanada, Česká republika, Nizozemí. Na druhé straně stojí země vyznačující se výrazným kolektivismem ve své kultuře a jde třeba o tyto země: Pákistán, Indonésie, Portugalsko, Ekvádor.

Hofstedeho přístup bychom mohli označit jako tzv. *kulturně-standardní*, neboť vychází z předpokladu, že sociokulturní skupiny (etnické, národnostní) mají specifické znaky, které vytvářejí rozdíly a zapříčiňují nedorozumění v interkulturních kontaktech. Tento vztah je založen na přesvědčení, že je nutné neopomíjet zvláštnosti kultur, etnik a národností kolem nás. Výzkumná šetření různých kultur jsou důležitým zdrojem informací pro praktické tréninky interkulturní komunikace, na niž kulturní rozmanitost současného globalizovaného světa klade vysoké nároky. Kulturně-standardní přístup má nesporné výhody v tom, že rozšiřuje naše znalosti o jiných zemích a může nás připravit na kontakt s odlišnostmi (Moore, 2008). Vždyt jedním z cílů MKV je i informování o kulturních skupinách, či kulturách. Kulturně-standardní přístup má však i mnoho kritiků. První výhradou je jeho orientace na vnější symboly a rituály. Kritické Hofstedeho teorie argumentují zejména tím, že každá kultura je složitě diferencovaná a není homogenní. Dimenze národních kultur tak prý nenacházejí opodstatnění v reálném životě. Dalším omezením je přílišný důraz na skupinovou identitu, který strukturuje vnímání multikulturní reality na kategorie „my a oni“. V těchto kategoriích pak máme tendenci zdůrazňovat kulturní rozdíly, které mohou vyvolat více pocitu odcizení než pocitu porozumění.

Naopak *transkulturní přístup* (Flehsig, 2000) se zabývá příčinami odlišností každého z nás na individuální úrovni. Trend vzrůstající migrace a otevírání hospodářského prostoru, který můžeme v Evropě sledovat intenzivně od osmdesátých let 20. století, s sebou přináší intenzivnější prolínání mezi kulturami. Transkulturní přístup relativizuje význam sociálních skupin na utváření identity jednotlivce a říká, že všichni jsme členy mnoha kulturních skupin, které vytvářejí a budují naši identitu. Tu si uvědomujeme právě v kontaktu s druhými lidmi. Tento přístup pracuje velmi často s hodnotami a autentickými situacemi (konflikt, diskriminace, stereotypní chování), ve kterých se snaží postihnout jejich odlišné kulturní interpretace na místo dopředu určených znaků té či oné skupiny. Výhodou tohoto přístupu je odklon od stereotypů, které se ve vztahu k národnosti a etnicitě objevují, a cílený rozvoj citlivosti vůči jedinečnosti každé osobnosti.

Závěrem

V rámci MKV je tedy nutno trénovat určitou citlivost při setkání s odlišnostmi. K tomu je však potřeba získat vlastní osobní zkušenost a navíc tuto zkušenost reflektovat. Jinými slovy, MKV se samozřejmě nejlépe trénuje v diverzifikovaném prostředí, které nám dává dostatečné množství podnětů k zamyšlení. Jak ale pracovat v prostředí, které tuto různorodost neposkytuje? I zde existuje určité řešení. **Pokud se nemohu s jinakostí a různorodostí setkat tváří v tvář, mohu se s ní setkat alespoň pomocí příběhů.** Takto nám může témata multikulturní výchovy zprostředkovat například výtvarná, či dramatická výchova. Metodicky lze v rámci MKV najít i směry, které se snaží do výuky přinést prvky zážitkové pedagogiky. Existuje tedy celá škála možností realizací, z nichž jen nepatrnou část představí tyto metodické listy. Multikulturní lekce v této metodice jsou zaměřeny především na činnosti realizované pomocí transkulturního přístupu, zaměřeného na rozvoj sebepoznání a poznávání druhých jako jedinečných osobností bez toho, aniž bychom je „škatulkovali“ do dílčích sociálních skupin.

Obsahově bychom neměli MKV redukovat jen na romskou problematiku. Multikulturní výchova se zabývá tématy nejrůznějších subkultur a jejich soužitím. Kromě kulturních témat je pro MKV stěžejní i problematika postojů, hodnot či náboženství. Předpokládáme, že s vývojem moderních technologií, s novými jevy v mezilidských vztazích (např. sociální sítě) se budou objevovat témata stále nová.

Vzhledem k tomu, že lidská společnost je jak neustále se měnící organismus, nemůžeme očekávat, že témata MKV budou stagnovat. Spíše předpokládáme, že se budou objevovat stále nové fenomény, na jejichž existenci budou muset pedagogové flexibilně reagovat. Cíl edukačního procesu však zůstane stále stejný: vést žáka k růstu v morálně zralou osobnost, která zaujímá konstruktivně kritické postoje k lidem kolem nás.

Literatura

FLECHSING, K. H. *Transkulturelles Lernen. internet Arbeitspapier*. [online]. 2000. Dostupný z WWW: <<http://www.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps2-00.htm>>.

HOFSTEDE, Geert. *Kultura a organizace. Software lidské mysli*. Praha: Filozofická fakulta UK, 1999

HOFSTEDE, Geert et al. (1990). Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35, s. 286-316. 1990

MOREE, D. *Než začneme s multikulturální výchovou*. 1. vyd. Praha: Člověk v tísni, 2008

TOBIN, J., HSUEH Y., KARASAWA M. *Preschool in three cultures*. University of Chicago Press, 2009

Učit se být...

Využití výtvarných a dramatických metod ve vzdělávání

Barbora Svátková

„Proměnlivá hra vznikání a zanikání vyplývá z povahy dění“ - kdo takto usuzuje,
dochází, neměnný a prost trápení, v blaženosti klidu.
(Aštávakra, 1994)

Za společným edukačním cílem jsme se v projektu *Multikulturální výchova cestou výtvarné a dramatické dílny* vydali cestami umělecké pedagogiky. V praxi se jedná o prozatím ne zcela běžný přístup k multikulturální výchově. Je vůbec takový subjektivní přístup, kterým je umění, pro zvolený edukační cíl vhodný? Lze uměleckými prostředky směřovat k edukaci, pro kterou je východiskem např. základní škola chápaná jako prostředí, „v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit...“ (RVP ZV, 2007) či u středoškoláků např. napomáhat „rozvíjet porozumění žáků sobě samým a hodnotám své kultury ... pomoci uvědomovat si neslučitelnost rasové, náboženské či jiné intolerance s demokracií ...“ (RVP G, 2007)?

Umění jako specifická komunikativní praxe lidského bytí vzniklo v nejranějších fázích lidského vývoje (Baleka, 1997). Umělecké vyjádření - výraz se jeví „jako složitá kvalita, v níž se soustřeďují nejzávažnější stránky lidského životního pohybu: tvorba, vnímání, myšlení a citové prožívání“ (Slavík, 2005). Ve vzdělávacích dílnách jsme užívali metod dramatické a výtvarné výchovy založených na osobním prožitku a reflexivní zkušenosti účastníků. Lektorované programy byly složeny ze čtyř částí – evokace, motivace do tématu, tvůrčí práce, reflexe se závěrečnou diskuzí.

Podle Jana Slavíka by bylo vážným omylem chápat umělecký výraz jako jednoduché vyjádření – „vyzvrácení“ – emocií.“ Argument, že umělec (ve své tvorbě) či kněz (v náboženském rituálu) exhibuje a vyjadřuje jen sám sebe, je zcela neudržitelný (Slavík, 2005). Umělecká či náboženská tvorba sice obvykle začíná nějakou emocií, ve skutečnosti však odkazuje k určitému objevu a tento objev je pak látkou expresivního vyjádření: „Ten, kdo se vyjadřuje, ... vyjadřuje to, co viděl, co ho uchvátilo a pohnulo. Jeho expresivní jazyk je ‘artikulovaný’ právě proto, že chce druhým sdělit nikoliv své pohnutí, nýbrž to, co ho vyvolalo. Trpí, když dokáže jen vykřiknout a nedokáže se vyjádřit, to jest, podat ‘polapenou krásu’ a ‘zajatou pravdu’“ (Ruyer, 1994, s. 204).

Estetickou zkušenost lze nahlížet ve třech rovinách: umění jako hra, symbol a slavnost (Gadamer, 2003). Podstatou herních a zážitkových aktivit edukačního programu není v žádném případě plytká zábava či snad zahánění nudy: „Hra je zrcadlem světa... Hra je věštba i sudba: její výsledek je závazný.“ (Bor, 2006, s. 152) Výrazové prostředky umění jsou nazývány symbolickým jazykem. Symbolický jazyk zprostředkovává přeměnu psychických obsahů (myšlenek i citů) na smyslově vnímatelné obrazy (Kulka, 1991). Jinými slovy, symbolický jazyk zrcadlí vnitřní prožitek, jako by šlo o zážitek smyslový. Je vyjadřovacím jazykem snů, mýtů i umění.

Jazyk umění je jedinečným médiem pro edukační projekty s multikulturní tematikou. Symbolický jazyk je zapomenutým jazykem našeho světa, je považován za jediný univerzální jazyk, který kdy lidstvo vyvinulo (Fromm, 1999). „Považuji symbolický jazyk za cizí jazyk, který by se měl naučit každý z nás. Jestliže mu porozumíme, vejdemo do styku s jedním z nejvýznamnějších zdrojů moudrosti, s mýty, což nám umožní kontakt s hlubšími vrstvami naší vlastní osobnosti. Fakticky nám pomůže porozumět rovině zkušenosti, která je specificky lidská, protože je co do obsahu a stylu společná celému lidstvu“.

Dítě, podobně jako umělec ve svém díle, se ve hře *cítí být mnohem blíže tomu, co je podstatné a vlastní* (Fink, 1993). Podmínkou každé hry je spoluhrač, každá zkušenost s uměním je tedy založena na aktivitě. Dílo je výzvou, vnější struktura díla se promítá do vědomí vnímatele, stává se jeho vnitřním duševním pohybem (Slavík, 2013). Role člověka v univerzu nachází své zpřítomnění v umělecké tvorbě, ve hře, příp. jiných symbolických vyjadřovacích prostředcích.

Cultura animi

Jsmo od dětství (de)formováni společností, ve které žijeme, aniž bychom se z předurčujícího vlivu mohli vyvázat? Uvažujeme-li o kultuře na straně jedné a autenticitě lidské existence, sledujeme dva zdánlivě ambivalentní sklony člověka, a sice člověka jako bytosti žijící v kultuře a jako bytosti žijící ve vesmíru. Soustředíme se jednak na přítomnost „obrazárny“ v naší mysli, čili „to, co ve své mysli vidíme“ (tedy imaginativní myšlení), a to až k odvážné alternativě „šamana v nás“ a současně se pokoušíme nalézt inspirativní pojetí ne/podmíněnosti vztahu člověka a kultury. Pozorujeme člověka, kterýž vkládá předmětům posvátnou moc, oživuje je.

Fenomén kultury viděný perspektivou humanistických restitutivních teorií¹, nachází své ohnisko nikoliv ve vnější socializaci kultury pojaté jako maska represivní civilizace, se kterou se lidé vrůstáním do společnosti identifikují, ale zjevuje své kreativní zdroje kultury. Zdůrazňována je klíčová role intuice, imaginace a kreativity (Borecký, 2005).

Od dob římského filozofa Marca Tullia Cicera (106–43 př.n. l.), který nazval filozofii kulturou ducha (*cultura animi autem philosophia est*) (Durozoi, 1994), sledujeme vinoucí se linku kultury jako charakteristiky lidské vzdělanosti napříč historií lidstva. Kultura je především jevem hodnotovým (Rybář, online). Každá kultura je postavena na hierarchii hodnot. Současně však hodnotové schéma představuje *principium individuationis* člověka (Rollo, 1993), kvalitativní pojetí stupnice hodnot je u každého člověka individuálně vystavěno. Hodnotový žebříček jedince je ovlivňován rodinou i působením společnosti. „Skutečně kulturní člověk se pouze nesnaží o vytváření nového, ale spojuje minulé s přítomným a teprve na bázi tohoto spojení zakládá budoucí“ (Babyrádová, 2002, s. 102). Preference hodnot jedince není neměnným stavem. Aby se jednotlivé komponenty v hodnotové orientaci člověka udržely a zakořenily, vyžadují opětovné potvrzování. Příklady z praxe odhalují, že vznik a zánik hodnot je závislý na emocionálním náboji stoupenců kultury! Názorně to ukazují výzkumy hinduistických obřadů. Posvátné předměty, dříve než začnou být uctívány, musí být určitým způsobem oživeny. Člověk vkládá předmětům posvátnou moc a prostřednictvím obřadu je síla věřících přenášena na neživý předmět. „Život, takto do předmětu vlitý, musí být udržován každodenními obřady. Nemá-li této potravy, jeho duše umírá vysílením a předmět se opět mění v bezcennou hmotu“ (Rollo, 1993).

V současné době pozorujeme v celosvětovém měřítku kulturní nerovnováhu (Capra, 2002). V důsledku dalekosáhlých změn v mentalitě společnosti byla od 17. století opomíjena komplementarita

¹ Za restitutivní přístupy jsou považovány analytická filozofie, fenomenologie imaginace, fenomeno-strukturální psychologie.

vědomí. S upřednostněním racionálního myšlení ve vědě a potlačení myšlení intuitivního „s nimi odešla i etika, hodnoty, kvalita, forma, všechny pocity, pohnutky, úmysly, duše, vědomí, duch“ (Laing, 1982, s. 16). Čelíme krizi, jedné z velkých tzv. přechodových fází, které se již v dějinách lidské historie objevily (Capra, 2002).

Bez barvy, zvuku, chutě, vůně, hmatu. Lidské poznání se muselo nadále obejít bez subjektivních hodnot. Postupem času nešlo jen o omezení v oblasti vědy, jednostranný mechanistický pohled na vesmír, tento redukcionismus, rozdělení mysli a těla, pronikl do vzdělávacích systémů jako mor. Racionální myšlení (René Descartes: Cogito, ergo sum. Myslím, tedy jsem), svou podstatou přímočaré, nemohlo obsáhnout skutečnosti, které mají charakter cyklů a fluktuací. Jako systémy nelineární jsou vnímatelné pouze intuicí. Hlavní proud kultury byl tak hrubě odříznut od pěstování moudrosti, spirituality, etiky. Prvotní pojetí kultury jako úsilí vzdělávat lidského ducha bylo na několik staletí přerušeno.

„... Ztráta struktury, řádu a ztráta orientace v hierarchii kulturních hodnot vede ke krizi autority a tradice ve výchově“ (Babyrádová, 2002).

Problémy, které jsme tu otevřeli, nejsou pro výtvarnou či uměleckou výchovu odtažitými tématy. Jak ve výchově, tak v umění disponujeme performativními prostředky k péči o lidskou psychofyzickou identitu, k dosažení harmonie ve vztahu individua a celku (Babyrádová, 2002). Podle Hany Babyrádové bude budoucí výtvarná výchova v praxi založena pouze na těch teoretických konceptech, které ji povedou k přirozenému vývoji akceptujícímu filosofii a psychologii umění i každodenní společenské dění (Babyrádová, 2006). „Blížíme se k bodu obratu jako jedinci, jako společnost, jako civilizace i jako planetární systém“ (Capra, 2002)².

„Dovednost se nezapomíná a postoj nevypaří“: kurikulární reformy v Evropě

Reformy vzdělávacích systémů uskutečňované v celé Evropě na přelomu třetího tisíciletí usilují aktualizovat prostor pro vzdělávací potřeby dnešních Evropanů. Profesor Edgar Dale demonstroval již roku 1946 model Kužel zkušeností (Dale, 1946), jehož pomyslným dnem učinil celoživotní zkušenosti. Podle pozorování profesora pedagogiky je u žáků efektivita učení nejvyšší ve chvíli, kdy je spojena s reálnými situacemi, s reálnými zážitky žáků.

Hybný motor všech reformních snah ve školství na počátku 21. století můžeme shrnout pod výmluvné motto „Dovednost se nezapomíná a postoj nevypaří“ (Kociánová, 2008). V prvním desetiletí 21. století provedla Evropa tzv. kurikulární reformy³, které modernizují vzdělávání s důrazem na rozvoj těchto klíčových kompetencí. Nejbouřlivější reformy nastaly v postkomunistických zemích Evropské

² Capra upozorňuje, že problémy plynou z toho, že aplikujeme zastaralý mechanistický světový názor na realitu, kterou již na základě tohoto pojetí v globálně propojeném světě nemůžeme chápat. Ke změně paradigmatu, nové vizi reality, tj. změny myšlení, vnímání a hodnot již dochází, je patrný přerod od mechanistického k holistickému pojetí skutečnosti. V 60. a 70. letech 20. století vznikla řada společenských hnutí, která kráčeji zatím odděleně zaměřeny na rozličné aspekty nové reality. Tato hnutí podle Capry, podaří-li se sestavit společný pojmový rámec, jednou uskuteční společenskou změnu – bod obratu.

³ „Kurikulární reforma má legislativní oporu ve školském zákoně z roku 2004. Kurikulární reforma je založena na rámcových vzdělávacích programech (RVP), které představují centrální úroveň kurikulárního systému a vymezují jak cíle vzdělávání a klíčové kompetence, tak obsah vzdělávání potřebný k jejich dosažení. Na základě RVP připravují školy v určitém časovém limitu své vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP).“ [Česká republika. Vybrané probíhající reformy a politické iniciativy na národní úrovni. Eurypedia [online]. cit [2012– 09-20]. Dostupné na World Wide Web: < <https://webgate.ec.europa.eu/fpfs/mwikis/eurydice/index.php >>.]

unie a ve Španělsku a Portugalsku (Košák, 2006). V kostce lze cíl reformy kurikula, v České republice uskutečňované od roku 2005, shrnout do vyjádření: žáci potřebují více *umět*, namísto dnes již přežitého *znát* (Zeman, 2006)⁴.

Pomocnou ruku v utváření klíčových kompetencí žáků mají pedagogům podávat tzv. průřezová témata, která jsou bonusem v nové koncepci vzdělávání, vycházejí z aktuálních problémů současného světa (společenské, kulturní a environmentální globální problémy, jimiž jsou chudoba, devastace divoké přírody, multikulturalita, rasismus, diskriminace a další). V dosavadní výuce jim nebyl věnován prostor ani čas⁵. Jejich prostřednictvím se žáci mají učit dovednostem: *učit se poznávat, učit se být, učit se být s druhými, učit se jednat* (Kociánová, 2008).

Literatura

BABYRÁDOVÁ, H. *Intermediální hra nestačí*. In *Literární noviny*. 2006, č. 38.

BABYRÁDOVÁ, H. *Rituál, umění a výchova*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2002. 351 s. ISBN 80-120-3029-1.

BALEKA, J. *Výtvarné umění - výkladový slovník*. Praha: Academia, 1997. 429 s. 80-200-0609-5.

BOR, D. Ž. *Tvůrci slovních hříček*. In Babyrádová, H.; Havlíček, J. (eds.) *Spiritualita. Fenomén spirituality z pohledu filozofie, religionistiky, teologie, literatury, teorie a dějin umění, pedagogiky, sociologie, antropologie, psychologie a výtvarných umělců*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 542 s. ISBN 80-210-4206-0.

BORECKÝ, V. *Imaginace, hra a komika*. 2. rozš. a opr. vyd. Praha: Triton, 2005. 347 s. ISBN 80-7254-503-5.

CAPRA, Fritjof. *Bod obratu: věda, společnost a nová kultura*. 1. vyd. Praha: DharmaGhaia a Maťa, 2002. 518 s. ISBN 80-7287-024-6.

DALE, E. *Kužel zkušenosti*. 1946 [online]. cit [2012– 09-20]. Dostupné na World Wide Web: < http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2006_Dale_Ovsenak/uvod.html >.

DUROZOI, RousseL. *Filozofický slovník*. Praha: 1994, s. 155.

FINK, E. *Hra jako symbol světa*. 1. vyd. Praha: Česky spisovatel, 1993. 268 s. ISBN 80-202-0410-5.

FROMM, E. *Mýtus, sen a rituál*. 1. vyd. Praha: Aurora, 1999. 224 s. ISBN 80-85974-70-3.

GADAMER, Hans-Georg. *Aktualita krásného. Umění jako hra, symbol a slavnost*. Praha: Tříada, 2003. 88 s. ISBN: 80-86138-48-8.

KOCIÁNOVÁ, K. (ed.) *PRŮŘEZNÍK aneb Jak začít s průřezovými tématy*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2008.

KOŠÁK, P. *Reformuje celá Evropa*. In: Zeman, V. (ed.) *Reforma školství v České republice*. Praha: Člověk v tísni - společnost při ČT, o.p.s., 2006, s. 7.

KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991.

LAING, R.D. 1982. In CAPRA, Fritjof. *Bod obratu: věda, společnost a nová kultura*. 1. vyd. Praha: DharmaGhaia a Maťa, 2002. 518 s. ISBN 80-7287-024-6.

NAVRÁTIL, J. *Aštvakragíta. Staroindická filosofická báseň*. Praha: Avatar, 1994. 91 s. ISBN 80-85862-53-0.

RUYER, R. *Paradoxy vědomí. Expresivita*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1994.

ROLLO, V. *Emocionalita a racionalita aneb jak ďábel na svět přišel*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 1993. ISBN 80-901059-8-X.

RYBÁŘ, R. *Kultura a hodnoty*. [online]. cit [2011–02-23]. Dostupné na World Wide Web: < <http://www.ped.muni.cz/wphil/clenove/rybar/texty/hodnoty.htm> >.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-12-01]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2013-12-01]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>. ISBN 978-80-87000-11-3.

ZEMA, V. (ed.) *Reforma školství v České republice*. Praha: Člověk v tísni - společnost při ČT, o.p.s., 2006, s. 3.

Slavík, J. *Znak, symbol a výraz - stavební kameny řeči o výtvarné výchově* [online]. [cit. 2013-10-11]. Dostupné z WWW:<<http://www.casopis.eduart.cz/articles.asp?ida=63&idk=84>>.

SVÁTKOVÁ, B. *Performativní cesty galerijní animace. Zprostředkování umění jako proměna*. Brno, 2011. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy.

Vybrané probíhající reformy a politické iniciativy na národní úrovni. Eurypedia [online]. cit [2012– 09-20]. Dostupné na World Wide Web: < <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php> >.]

4 Nová koncepce vzdělávání přináší nový pohled na obsah a cíl vzdělání: žák má nejen získat znalosti, ale naučit se, jak s informacemi pracovat, má směřovat k získání schopností umět se osobně rozvíjet a uplatnit se ve společnosti.

5 Školy si svobodně volí, jakým způsobem budou tato témata vyučovat, mohou o ně rozšířit obsah svých dosavadních předmětů nebo mohou založit zcela nové předměty, projekty, kurzy, semináře, ve kterých obohatí vzdělávání svých žáků o tuto novou aktuální tematiku.

**Multikulturní
výchova
cestou
výtvarných
dílen**

Multikulturní výchova cestou výtvarných dílen

Barbora Svátková, Radka Vejrychová

Čtenáře, pedagogy, studenty, tvůrce zveme k diskuzi o možnostech pedagogických přístupů při realizaci průřezového tématu – multikulturní výchovy, která se v reakci na aktuální problémy současného světa objevuje v nové koncepci vzdělávání. Text má dvě části. Kapitola **Multikulturní výchova v žitém prostoru** představuje jedno z hlavních východisek našeho přístupu, možnost realizovat interaktivní programy se studenty v prostředí, ve kterém *in situ* navazujeme na příběh místa a jeho *genius loci*. V ní se zastavíme u základních faktorů, které zvažujeme při didaktické přípravě. Za cíl si klademe nabídnout čtenáři objem zdrojů pro další využití v pedagogickém procesu. Spojnici výchovy a umění nabízejí interaktivní způsoby zpřístupňování kulturně historického dědictví, reagují na významnou společenskou potřebu, obnovu zodpovědného vztahu k místu a komunitě; soustředíme se i na přístupy umění *site specific*. Kapitola **Výchova, kultura a umění** začíná animací kultury, což je jedna z možností, jak efektivně propojit kulturu se vzděláváním. Animace jako performativní výukový model představuje animaci v kontextu tzv. *rozšířené pedagogiky*, na společném poli působnosti výchovy a umění. Jazyk umění není redukovatelný na verbální pojmy, přesto však (nebo spíše právě proto!) poskytuje široké pole pro reflexi. Významu reflexivního pojetí výchovy uměním je určen závěr, který již konkrétně specifikuje metodiku našeho přístupu v multikulturní výchově, tedy využití *transkulturního přístupu* ve výtvarné dílně.

Klíčová slova: multikulturní výchova, výtvarná výchova, transkulturní přístup ve výtvarné dílně, výchova uměním, animace kultury, performativní výukový model, rozšířená pedagogika, kulturně historické dědictví, site specific, příběh, genius loci, paměť místa, reflexe, památkový objekt, muzeum, hrad Špilberk.

Multikulturní výchova v žitém prostoru

„Bylo to super, cítila jsem se vtažena do boje. Hned jak jsme přišli, tak tam byl Anton, který byl neprávem odsouzen. Většina naší třídy včetně mě nevěřila, že byl Anton vinen. Program byl zábavný, poučný, inspirativní.“

Marietka, 9. ročník ZŠ, ze zpětných vazeb účastníků programů

„Pod kůží krajiny se skrývají mnohé zasuté skutečnosti.“

(Martin Stejskal, 2011)

Kde se zničí místo, tam se zničí i kultura, následuje sociální i osobní znehodnocení.

(Christopher Day, 2004)

Znatelné stopy, otisky po činnostech a událostech nedávno minulých, ale i hluboko zasutých, v sobě nesou místa. Inspiraci místem a jeho *geniem loci* můžeme v multikulturních projektech velmi dobře využít. „Ve skutečnosti si nelze představit událost, jež by neměla vztah k nějakému místu“ (Norberg-Schulz, 1994). V angličtině i v některých dalších jazycích se o události nebo o jednání, ke kterému

dochází, říká doslova, že zaujímá místo (takes place). Konkrétní místa, podobně „jako lidské nitro v sobě shromažďují to, co je zažito“ (Norberg-Schulz, 1994).

Možnost realizovat interaktivní programy se studenty v prostředí, ve kterém můžeme *in situ* navazovat na příběh místa, je jedním z hlavních východisek našeho přístupu multikulturní výchovy výtvarnou cestou. Projekty jsme koncipovali jako mimoškolní výuku (neformální a informální vzdělávání). Pedagog může při přípravě akcí pro své studenty vycházet z událostí, které se odehrály v památkovém objektu, ale i ve volné krajině.

„Někdy se říká, že krajina je věčně přepisovaný list. Znalci používají termín ‚palimpsest‘. Označují se jím pergameny, ze kterých dávní písaři v klášterních skriptoriích vyškrali původní text a nahradili jej novým. Pergamen nebyl právě levný, tak se jim asi nemůžeme divit. Ve výsledku jsme tím ale přišli o spoustu zajímavých informací. Naštěstí ne úplně. Původní text pod tím novým často prosvítá a nebo se dá rekonstruovat s pomocí chytrých metod moderní vědy. Podobné je to i s krajinou.“ (Stejskal, 2011)

Hledali jsme příběhy, které korespondují s našimi vzdělávacími záměry, hledali jsme příběhy, které v nás zůstanou. Postupovali jsme ke kořenům, k paměti míst – z hlubin historie k možnosti aplikovat a zobecnit staré příběhy v širších souvislostech zkušenosti a každodennosti dnešního mladého člověka.

Pedagogům lze při přípravě a realizaci projektů doporučit spolupráci s muzeem nebo jinou tzv. paměťovou institucí (knihovny, archivy, muzea, výzkumné ústavy, univerzity, jejichž cílem je ochrana a zpřístupňování dokumentů kulturního dědictví), v našem případě jsme zvolili Muzeum města Brna se sídlem na hradě Špilberku. V areálu Národní kulturní památky hrad a pevnost Špilberk se odehrávaly všechny vzdělávací dílny vytvořeného cyklu *Multikulturní výchova cestou výtvarné dílny*.



Stovky schodů

„Moc se mi to líbilo, celý ten program, kostýmy, prostředí. Líbilo se mi, že si s tím dali tolik práce. A super bylo to, jak jsme byli v těch kasematech. I když tam byla zima a tma. A taky se mi hrozně moc líbila ta básnička, co přednášel ten vězeň. Bylo to takové, opravdové. Jsem moc ráda, že jsem to zažila.“

Ema, 9. ročník ZŠ, ze zpětných vazeb účastníků programů

V podobě našich vzdělávacích akcí hraje roli hodnota a samotná atmosféra prostředí, která místo provází a během přítomnosti v místě je jedinci vnitřně duševně zakoušena. Hovoří se o *geniu loci*, o duchu místa nebo přímo o kouzlu určité lokality. *Genius loci* je považován za obtížně definovatelný jev v podobě zážitku či dojmu (Norberg-Schulz, 1994), který zanechává trvalejší dojem a dokonce motivuje návštěvníky k návratům na místo. V původním významu znamenal nehmotného ochránce určitého místa (*genius* - nadpřirozená živoucí síla; *locus* - místo), pokud byl zobrazován, pak jako had nebo postava s rohem hojnosti. Z objektivního pohledu je *genius loci* dán jedinečností daného místa v životě obyvatel, které je utvářeno v průběhu času až do současnosti. *Genius loci* je chápán jako „otisk“ místa, je definován jako „holistický souhrn hmatatelných i nehmataelných projevů historie i současnosti lokality, jedinečný a neopakovatelný, vytvářející svou kontinuální interakci s duchovním světem návštěvníka nebo rezidenta jeho vícerozměrný dynamický vjem z dané lokality“ (Pásková, Zelenka, 2002).

Možnost pedagogicky pracovat s *pamětí míst* se stává v našem výtvarně pedagogickém přístupu lákavou výzvou právě pro (multi)kulturní aktivity. Pro naše vzdělávací programy není lhostejné, v jaké části hradu se odehrávají. „Místa schopná oslovit duši člověka působí jinak než místa, jež jsou pouze hezká“ (Day, 2004).

V oboru architektury byl pojem *genius loci* rehabilitován v poslední čtvrtině 20. století, hovoří se o tzv. žitých, rostlých architekturách (Norberg-Schulz, 1994), o „historií posvěcených“ objektech, ve kterých lze prociťt *genia loci*. Důraz je kladen na jedinečnost žitého prostoru. Do místa musíte fyzicky přijít, promítnutí filmu o zvoleném místě osobní zkušenost nenahradí: „Genius loci nemůže být zcela zprostředkován informační technologií, neboť ICT dokáže přenést pouze část charakteristiky místa“ (Pásková, Zelenka, 2002).

Potencialitou historické nebo přírodní lokality je moc zprostředkovávat a odhalovat určité obsahy a příběhy, ukryté v autentickém prostředí v podobě hmotného i nehmotného kulturně historického dědictví. Tato skutečnost je jedním ze základních faktorů, které zvažujeme při přípravě akcí. (Předem zvolené) prostředí se stává jakýmsi dalším pedagogem pro realizaci pedagogických záměrů (viz ukázky výtvarných realizací).

◀ **Kde je domov můj? Kde se Karel zamiloval do princezny Blanky?** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou výtvarné dílny*. Brno, hrad Špilberk. Animovali R. Vejrychová, B. Svátková a studenti KVV PdF MU J. Charvát, K. Hejduková. Na snímku tvůrčí etuda **Co znamená domov?** s využitím metody volného psaní, 6. třída ZŠ Brno-Antonínská, pedagogický doprovod Mgr. S. Červenáková. Foto © Miloš Strnad, 2013.

Pedagog může ale také využít vlastních zkušeností, pracovat s literaturou, využít konzultací s experty z různých oblastí, kteří mohou na projektech různou měrou spolupracovat, ať už jen při jeho přípravě, nebo i realizaci. Je třeba také věnovat výraznou pozornost výběru použitých metod a celkové koncepci programů jako vyučovacích celků. Je třeba uvážlivě vybrat, zvolit, co z daných nashromážděných pramenů necháme obrazně řečeno v daném prostoru zaznít – s čím budeme pracovat a co naopak ponecháme stranou. V tomto ohledu nemáme přesné doporučení, zvažovali jsme cíle programů, dávali je do souvislostí s možnostmi místa jako nositele příběhu, ale do značné míry jsme se nechávali vést při přípravě struktury programů také vlastní intuicí. Možná to bude znít lehce mysticky, ale můžeme se spolehnout i na to, že místa si řeknou také sama (Stejskal, 2011). Při přípravě projektu působí i na nás, pedagogy.

Pedagog ve své didaktické přípravě zohledňuje jako jeden ze základních parametrů vzdělávacího programu také časovou dotaci, kterou při realizaci s žáky a studenty může využít. Během realizací cyklu multikulturální výchovy cestou výtvarné dílny jsme si v praxi ověřili, že 60 minut je žalostně nedostačujících; vzhledem k tomu, že program probíhá v areálu hradu zčásti venku v terénu, ne pouze v interiérech hradu, je potřeba počítat nejen s rezervou na přesuny skupiny účastníků, ale i s tím, že prostředí, které realizace obohacuje, je zároveň i limituje např. vlivy počasí ad. Přiměřenou dobou na realizaci programu v podobných podmínkách je 90-120 minut. „Čas vyhrazený k tomuto vzácnému setkání je velmi často limitován ..., a proto je tak velký důraz kladen na promyšlený didaktický plán. Lektor je nucen pod časovým tlakem jednat úsporně, ale přesně, v plném soustředění se pokusit splnit vytčené cíle. V průběhu programu být jakoby v ústraní a potřebné poznatky předávat způsobem, aby si je žáci mohli sami zkonstruovat, byli dostatečně aktivní“ (Ferencová, 2009, s. 23).

Nebudu snad lhát, když přiznám, že asi nikdo z nás si nebyl jistý úspěchem našeho plánu, totiž, že mladí lidé, za kterými zaklaply dveře špilberských kasemat v programu *Jiný kraj, jiný mrav: Byl revírník Anton odsouzený pro loupežnou vraždu grázl nebo ne?*, budou v příběhu vězně Antona zažívat to, co jsme si mysleli, že by mohli zažívat. Když jsme závěrem vzdělávací dílny zhasli baterky a skupině sedmáků jsem jen prostě řekla: „*Společně se teď ztišíme, nadechneme se starobylých kasemat, vnímáme už jen beze slov místa, kde byli Anton a další vězni nuceni trávit svůj čas zbavení svobody v celách a kobkách temného žaláře. Cítíme, jak k nám nyní zřetelně mluví okolní místa, která jsou dnes již jen mlčenlivým svědkem časů dávno minulých*“, nemohli jsme ani my sami organizátoři tušit, jak skupina zareaguje. Byl to risk. Hluboké ticho s občas spadnoucí kapkou vody ze stropů bylo vše, co jsme mohli slyšet. Ano, podařilo se nám společně sdílet. Studenti, které pamatujeme z počátku programu, snad spíše v postoji ‚co to na náš ušili za budou?‘, ještě ne příliš soustředěné a naladěné, v tuto chvíli, kdy stojíme ztraceni v naprosté tmě pod cihlovou klenbou jedné z největších místností, kdysi vězeňských cel, totiž už žijí v příběhu. A Zdeněk, v kůži vězně Antona, nám dává vychutnat směsici pocitů. Mlčí celé kasematy, početné třídy jakoby nebylo, než zaburácí Antonovo „*Kolik!? Kolik hořkých slz po tváři ti skane? ...*“ cvakla baterka a vězňova báseň naráží na mříže. Děvčata i chlapci s sebou vždy trhli, někteří i vykřikli. Zírali...

„*Moc se mi líbil celý program, ale abych byl podrobnější, přišel mi hodně zajímavý nápad se stínovým divadlem, jak jsme vlastně vymýšleli a dotvářeli příběh Antona a Růženky. Celá akce v kasematech byla zajímavě zpracovaná, ale byla zima :)*“

Ivo, 9. ročník ZŠ, ze zpětných vazeb účastníků programů

„*Program byl super. Promyšlené zpracování... až na stovky schodů.*“

Martin, 9. ročník ZŠ, ze zpětných vazeb účastníků programů

Návraty ke kořenům: „Byl špinavej, ale pak na nás vybalil básničku!“¹

„... jako ty zdánlivě nejlhčí kroky bývají těmi nejtěžšími, tak i ty nejhlubší pravdy se možná často skrývají v tak průzračně naivním šatě, že si jich ani nevšimneme“

(Jakub Hlaváček, 2006, s. 70)

Využívání potenciálu historického prostředí jako příležitosti k celoživotnímu vzdělávání odpovídá i na významnou společenskou potřebu v celé Evropě: obnovu zodpovědného vztahu k místu a komunitě, která se v současné době ukazuje jako podstatná (byla doložena mj. na základě mezinárodního srovnání příkladů dobré praxe prováděného *Centrem pro studium kulturně historického dědictví*; zdroj: Havlůjová, Foltýn, Charvátová, 2012).

V edukaci reagují na tento stav vykořenění interaktivní způsoby zpřístupňování kulturně historického dědictví, jsou založeny na principech zkušenostního učení (zážitkových metod), využití aspektů badatelských i zážitkových metod při rozkrývání příběhů míst a předmětů. V České republice metodologicky vycházejí především z konceptu výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví, rozvíjeném okruhem PhDr. Hany Havlůjové, Ph.D. z *Centra pro studium kulturně historického dědictví* při Katedře dějin a didaktiky dějepisu na PedF Univerzity Karlovy. Citlivé využití regionálního kulturně historického dědictví pro vznik nových kulturních aktivit významně „rezonuje v místech, kde byl v minulosti přirozený vztah ke kulturně historickému dědictví uměle narušen či násilně zprerhán“ (Havlůjová, Foltýn, Charvátová, 2012).

Edukační programy, v nichž se snažíme vzbudit v účastnících zájem o místo, kde žijí, které navštěvují nebo které naopak přehlížejí, jsou obsahově blízké i přístupům umění *site specific*, typu uměleckého vyjádření, na přelomu 20. a 21. století navazujícího na vývoj divadla a výtvarného umění: „Site specific art je umění zasazené do kontextu určitého prostoru, kterým je přímo vymezováno; nejčastěji se jedná o nepřenositelné umělecké projekty spočívající v ožívování opuštěných chátrajících budov. Tato umělecká forma závisí na konkrétním místě, jeho atmosféře a historii, jež jsou zároveň prvotním zdrojem inspirace pro vznik příběhu či pro ztvárnění souvislostí. Zejména v oblasti památkové péče mohou projekty site specific art využívat genia loci daného místa, poukazovat na jeho nejruznější polozapomenuté historické, kulturně-umělecké a často i politické souvislosti“ (On-line výkladový slovník arts managementu a arts marketingu, 2013).

Site specific je v naší zemi novým uměleckým fenoménem, jeho kořeny lze však spatřovat v proměnách umění, charakteristických změnami ve vztahu umělec-tělo-místo-divák (umělecké projevy 60. a 70. let 20. století: land art, body art a umění performance a happeningu) ve 20. století, v České republice „jeho prapočátky tkví v 50. letech a odkazují k Vladimíru Boudníkovi.“ (Machalická, 2009) *Site specific*, „místně specifický“ je nazýván takový umělecký projekt, který se odvíjí od prostoru či místa, reaguje na něj, je na něm závislý: „Začalo hledání příběhu, který je v daném prostoru čitelný, a organizátor nebo umělec přitom rozhodoval, zda k místu bude přistupovat s respektem a pokorou, či naopak“ (Václavová, 2006). Typický pro umělecké projekty zaměřené ke konkrétním místům (a inspirativní i pro přípravu výtvarně pedagogických projektů) je moment, kdy se „prostor se v projektech site-specific stává médiem – nástrojem, se kterým se pracuje konceptuálně. ... Akce jsou situovány do míst, kde je ‚neočekáváme‘ ...“ (Václavová, 2006).

V lektorovaných projektech s dětmi, mladými lidmi, v běžné školní výuce nelze samozřejmě aspirovat na vytváření uměleckého díla. Východiska programů však zmiňujeme, protože si klademe za cíl nabídnout čtenářům publikace objem zdrojů pro další využití v pedagogickém procesu. Globalizace,

¹ Ema, 9. ročník ZŠ, ze zpětných vazeb účastníků programu *Jiný kraj, jiný mrav: Byl revírník Anton odsouzený pro loupežnou vraždu grázl nebo ne?*

► **Kde je domov můj? Kde se Karel zamiloval do princezny Blanky?**
 Z cyklu *Multikulturální výchova cestou výtvarné dílny*. Brno, hrad Špilberk.
 Animovali R. Vejrychová, B. Svátková a studenti KVV PdF MU
 J. Charvát, K. Hejduková. Na snímku tvůrčí etuda **Vyšlapané
 cesty aneb vy k nám, my k vám (na zkušenou)**, 6. třída ZŠ Brno-
 Antonínská, pedagogicky doprovod Mgr. S. Červenáková.
 Foto © Miloš Strnad, 2013.

celosvětová unifikace života a ztráta intimnosti je umělci site specific považována za převahu ne-místa (non-site) nad místem. Umělci se vracejí „k zájmu o jednotlivce či o malé sociální skupiny a o to, jak fungují v konkrétním místě a s místem, jaký má pro ně toto místo význam“ (Holá, 2009).

Umělecká tvorba obecně (ale i tvůrčí etudy v našich edukačních programech) může být chápána jako „konkretizace“ lidské situace: „Člověk potřebuje symboly, tj. umělecká díla, která ‚reprezentují životní situace‘“ (Norberg-Schulz, 1994).

Výchova, kultura a umění

Animace kultury

„Autoři animací užívají nejen různé druhy výtvarných technik, součástí programů jsou také „výpravy“ do běžně nepřístupných částí hradu mající často charakter kolektivních performancí.“

(Marcela Macharáčková, o animacích na hradě Špilberku, 2010)

Projekty multikulturální výchovy cestou výtvarné dílny realizované na Špilberku ve spolupráci s dlouhodobě probíhajícím cyklem edukačních programů *Výtvarně na hradě* metodicky uplatňují, vedle konceptu tradiční výtvarné dílny, princip tzv. *animace* (galerijní animace, animačního programu).

Animace kultury je jednou z možností, jak efektivně propojit kulturu se vzděláváním (Siostrzonek, 2009 In: Pechová, 2012). Animace kultury je chápána poměrně široce, nemusí být zaměřena výhradně k oblasti umění, „kulturu nelze redukovat, jak se to často děje, výhradně na sféru umění: musíme ji rozšířit o vědu, techniku, právo, morálku, mezilidské vztahy, práci“ (Siostrzonek, 2009, s. 9). Animovat, oživit, dávat něčemu „duši“ či „naplnit něco životem“ (On-line výkl. slov., 2012). V srdci animace je vždy kreativita (latinské *creare* znamená plodit, rodit, tvořit). V animaci je třeba jít cestou poznání *a posteriori*, poznání ze zkušenosti. Znamená to jít cestou metod, které skutečně aktivizují. Animaci lze v obecné filosofické rovině chápat i jako *udělení, hledání či znovudělení smyslu* (Kaplánek, 2012). Jan Slavík při výkladu vzdělávacího motivu přesně rozlišuje, kdy jde o animační motiv (nebo artefietický) a kdy



o terapeutický motiv. Animačním motivem ve je *kulturní historie*. Motivem terapeutickým je *individuální historie*, pozor, ta již není v kompetenci pedagoga, terapeut má pro ni jiné prostředky (zdroj: přednáška J. Slavíka, 2013). Animaci živé kultury, tak animaci kulturního dědictví lze považovat za metodu, ale i výsledek zpřístupnění umění a kultury, vycházející z různých sociálních a časoprostorových kontextů (Kaplánek, 2012). Model kulturní animace „si klade za úkol pomocí akulturace lidem pomáhat porozumět vlastnímu kulturnímu prostředí či poznávání jiných kultur a napomáhat tak k multikulturální toleranci. ... Jedná se vlastně o určitou teorii výchovy.“ (Pechová, 2012, s. 22).

Animace jako performativní výukový model

Jestliže výuka dějin nevychází z vlastní zkušenosti dítěte, je přímo škodlivá a měla by být přísně zapovězena, varoval již v roce 1915 Alfred Lichtwark, považovaný za otce muzejních pedagogů (Lichtwark, 1915 In: Šobáňová, 2012). Na poli výtvarné pedagogiky se *performativní výukový model* zrodil v 70. letech 20. století jako reflexe nových uměleckých forem vznikajících od poloviny století, především

akčního umění, které klade důraz na *časoprostorový a vtělený rozměr* (Čiháková-Noshiro, 1991)². V České republice jsou výtvarné vzdělávací programy, zvané animace, novinkou po roce 1989.

V zahraničí mají s performativními metodami výchovy k umění již dlouhodobější zkušenost. Umělecké formy happeningů a performancí, realizované zprvu umělci, našly odezvu v tzv. *rozšířené pedagogice*; spojnicí se stávají sociální vztahy, k nimž upírají pozornost nyní obě dvě oblasti, umění i výchova (Babyrádová, online). Docentka Hana Babyrádová hovoří o tom, že pro umění i pedagogiku se staly aktuálními přesahy do všech důležitých oblastí lidského života, etiky, ekologie, filozofie, psychologie, sociologie apod.

Performativní výukový model je výtvarnými pedagogy využíván i v mimogalerijním prostředí, jeho koncepce je v obecných rysech totožná s duchem galerijních animačních programů: „určitý postup vyznačující se dějovostí, prostřednictvím níž se uvádějí do pohybu lidé – jejich myšlenky, pocity, záměry, nápady a vztahy. ...“ (Babyrádová, online). Gró animačních programů je tedy především v rovině poznávací, procesuální a tvůrčí. Realizace určité akce se nápodobně uměleckým performancím a happeningům stává sama o sobě událostí důležité hodnoty. Na rozdíl od výtvarných děl, které jsou metodicky sledem určitých výtvarně řemeslných kroků a neobejdou se bez praktické znalosti výtvarné technologie, v animaci vede pedagog vede žáky k umění a kultuře jinou cestou. Vede je spíše k esenci umění a kultury, ve smyslu jádra věci, a to na základě kroků směřujících k *vícevrstevnému zážitku uměleckého díla v možnostech lidské senzuality, racionality i emocionality* (Kulka, 1991). V některých případech lze výtvarně sdělovat lze i bez konečného hmatatelného výsledku, pokud je to záměrem animátora (Svátková, 2013).

Umění je řečí nonverbální, estetické fenomény ze své povahy nemohou být zcela převedeny na žádný pojem, přesto však poskytují mnoho podnětů k reflexi (Liessmann, 2000).

Výchova uměním

V šedesátých letech minulého století vyšla kniha Herberta Reada s názvem *Výchova uměním*, znamenala pro výtvarnou výchovu jakýsi zlom. Hlavní myšlenka tkví v tom, že umění by dle Reada mělo být základem veškeré výchovy. Cílem takto pojaté výchovy je “napomáhat vývoji všeho individuálního v každé lidské bytosti a současně uvádět takto rozvinutou individualitu v soulad s organickou jednotou společenské skupiny, k níž individuum náleží.“ (Read, 1967, s. 17)

Read položil základy, z kterých mohla vyrůst výtvarná výchova jako samostatný obor. Jeho myšlenky jsou nadčasové a jeho dílo stále slouží jako inspirace. Individuální přístup, sebepoznání, společenská témata a problematika kultury to jsou témata, která rozvádí Jan Slavík v tzv. *reflektivním pojetí výchovy uměním* (neboli v oboru, který nazval artefiletika). „Slovem reflektivní je vyjadřováno kulturní poznávání, přemýšlení a dialog žáků o expresivním projevu... (...) ...artefiletika pokládá vlastní uměleckou tvorbu žáků za první poznávací krok, na nějž má navazovat krok druhý: reflexe a dialog mezi žáky jako zdroj nového poznání.“ (Slavík, 2007) Žáci tak **reflektují skrze umělecký prožitek svoje kulturní postavení, uvědomují si sami sebe v celospolečenském kontextu**. Důležitým poznáním v rámci multikulturních témat zapojovaných do výtvarného procesu může být fakt, že kultura není jen jedna. Kultura vždy vyrůstá v konkrétním prostředí a je úzce napojena na život lidí. Lidé, představitelé různých kultur, se pak mohou potkávat a být konfrontováni s více či méně viditelnými odlišnostmi (ve vzhledu, chování, ale i hodnotách), které pramení často z nevědomých kulturních procesů.

² Termín *akční umění* je v českém prostředí používán pro všechny umělecké projevy, které zdůrazňují akci, tedy kladou důraz na svůj časoprostorový a vtělený rozměr. V této koncepci se akční umění dělí do kategorií: performance, event (událost) a happening (Čiháková Noshiro, 1991).

Výchova uměním může tyto procesy pomoci pochopit na individuální úrovni. Dítě prožívá skutečnost a následně tvoří – tj. výtvarně zpracovává konkrétní i abstraktní obsahy. Intenzivní emoční zážitek ztvárněný umělecky působí na jeho myšlení, zároveň mu pomáhá uvědomovat si to, co je skryto (do této chvíle neznámé). Pomocí zážitku a výtvarné tvorby dosahuje cíle. Ve všech výtvarných (tvořivých) dílnách jde z hlediska cílů zejména o sebepoznání a rozvoj sociálního citění a dalších kompetencí. Umělecký zážitek je umocněn interaktivním pojetím dílny a stojí zejména na aktivitě samotných žáků, jejich spolupráci. Ve své podstatě jsou to právě oni, kdo dotváří celkový charakter dílny.

Transkulturní přístup ve výtvarné dílně

Implementace multikulturních témat do výtvarné výchovy

Jak již bylo naznačeno v kapitole o významu multikulturní výchovy (Martina Kurowski), transkulturní přístup v MKV se nesnaží popsat jednotlivé sociokulturní skupiny (narozdíl od kulturně–standartního přístupu), ale zabývá se přemýšlením nad příčinami odlišností jednotlivých lidí, tedy každého z nás. Klade si otázky: „Jak poznám, že daná osoba patří k jiné skupině? Co je to kultura a jak vlastně definuje a ovlivňuje životy jednotlivců a skupin? Mluvíme zde o lidech, kteří mají jinou barvu pleti, jinou národnost, jiné občanství, nebo jen o rozdílech v chování?“ (Moree, 2008, s. 26) Tento přístup je důležitý zejména svým zacílením na individuální úroveň. Je velmi aktuální v současné situaci ve společnosti a jejímu negativnímu naladění vůči všemu, co vybočuje z normy, všemu “jinému”. Odbornice na multikulturní výchovu Dana Moree z Katedry studií občanské společnosti Karlovy univerzity ve svém novém výzkumu (Moree, 2013) upozorňuje na růst agresivity a celkové zhoršení vztahů mezi dětmi ve školách a zároveň na těžkou situaci učitelů, kteří musí tuto situaci ve svých hodinách reflektovat. **Pokud mizí respekt jeden vůči druhému v rámci jedné sociokulturní skupiny, těžko ho můžeme hledat napříč kulturami.**

Transkulturní přístup je důležitý i pro tuto publikaci, zejména pak při tvorbě multikulturních výtvarných (či uměleckých) děl. Zejména proto, že pracuje s hodnotami, také s autentickými situacemi, které jdou dobře převést jak do života dětí, ale také se s nimi dá velmi dobře pracovat výtvarně. Žáci jsou vtaženi do dílny pomocí příběhu, který jim nejprve nastíní téma na konkrétní situaci, s níž se dokáží ztotožnit. Důležitá je v tomto momentě práce na individuální úrovni. Později se díky příběhu rozkrýje problematika v kulturním kontextu. Děti jsou konfrontovány se svou osobní zkušeností, s novými informacemi, které se dozví během dílny, ale také s výtvarným projevem. Důležitou roli hraje reflexe, či reflektivní dialog se žáky, v níž je problematika zobecňována a dána do širšího kontextu.

Při tvorbě multikulturních výtvarných děl bylo zjištěno, že v MKV lze pracovat i velmi jednoduše s pojmy, které na první pohled nemusí jevit jako „multikulturní“, ale patří do této problematiky v obecnějších kulturních i společenských souvislostech. Témata tak mohou být velmi různorodá a na základě expresivního prožitku z tvorby s nimi lze pracovat více do hloubky. A o která jde v našem případě?

Ve tvorbě výtvarných děl se zapojením multikulturních témat jsme se zaměřili, jak již bylo řečeno v úvodu textu, na propojení s historií. Jednotlivé realizace se odehrávaly na různých místech hradu Špilberk. Vždy jsme se snažily najít příběh, který by propojoval historii s přítomností a zohledňoval multikulturní témata. Vzhledem k věku žáků (druhý stupeň základních škol) bylo důležité **téma identity** – zejména v souvislosti s otázkami *Kdo jsem?, Kam patřím?*. Ve spojitosti s tématem identity nastoupila i **otázka hranic** – a to jak osobních, tak v obecné rovině hranic mezi lidmi a státy – *Na co jsou hranice dobré? Jsou potřeba?*

Žáci by si měli uvědomovat svoje postavení v kulturním prostředí, rozkrývat vzorce chování a motivy jejich jednání. Skrze to, že člověk poznává sám sebe, je schopný lépe poznat ostatní. Ve spojitosti s tématem identity se dalo pokračovat dále s **tématem domova** (velmi úzce napojeným na **téma rodiny, přátelství, vztahů**) a otázkami *Kde jsem doma?, Co pro mě domov znamená? Jaké by to bylo opustit rodinu? Jsou pro mě vztahy v rodině důležité? Jak navazuji vztahy s druhými?* Se vztahy k druhým je těsně spjata tolerance a také přístup k různým lidem i sociálním skupinám, který může být (a dost často i je) spojena

s **předsudky a stereotypy**. Předsudky má každý člověk, prostřednictvím výtvarných děl a animací jsme se snažily zprostředkovat přímou zkušenost s nimi a také nastínit, že je normální předsudky mít. Důležitější je si je uvědomit a pracovat s nimi v každodenním životě. I **téma víry** v dnešním světě je jedno z těch, které by se neměly opomíjet. Žáci mohou tápat, proto se společně ptáme: *Čemu věřím? Kde je v dnešním světě místo pro víru? Toleruji jiné víry?*

Obdobných témat na jednotlivé výtvarné (ale i jiné) programy by se dalo vymyslet nepřeberně. V další části publikace jsou popsány konkrétní realizace multikulturální výchovy cestou výtvarných děl. Sloužit mohou jako inspirace ve tvorbě dalších podobných programů.

Literatura

BABYRÁDOVÁ, H. *Performativní výukové modely ve výtvarné výchově*. [online]. cit [2012– 10-20]. Dostupné na World Wide Web: < http://svp.muni.cz/autor_dokumenty.php?aid=1370 >.

ČIHÁKOVÁ NOSHIRO, V. (ed.). *Performance Art / Umění akce*. kat. výst. Praha: 1991.

DAY, Ch. Duch a místo : *Uzdravování našeho prostředí : uzdravující prostředí*. Brno: ERA, 2004. 273 s. ISBN 8086517950.

FERENCOVÁ, Y. *Apozice obrazu: Metoda kruhové oscilace, její uplatnění při přípravě a realizaci edukačních programů pro školní skupiny a dětské návštěvníky v galerijní praxi*. Disertační práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Hana Babyrádová, Ph.D. Brno: 2009.

HAVLŮJOVÁ, H., FOLTÝN, D., CHARVÁTOVÁ, K. *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v ČR*. In *Envigogika* [online]. VOL 7, NO 3 (2012) [cit. 10.10.2013]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/about/submissions#onlineSubmissions>>.

HLAVÁČEK, J. *Hledání materie spirituality : Spiritualita z pohledu tradiční alchymie neboli řeč alchymie dnes*. In BABYRÁDOVÁ, H., HAVLÍČEK, J. (eds.) *Spiritualita: Fenomén spirituality z pohledu filozofie, religionistiky, teologie, literatury, teorie a dějin umění, pedagogiky, sociologie, antropologie, psychologie a výtvarných umělců*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 542 s. ISBN 80-210-4206-0.

HOLÁ, M. *Hledání významu v periferii*. In *Art + Antiques*. Č. 4/2009. ISBN/ISSN 1213-8398.

KAPLÁNEK, M. *Animace jako výchovná metoda*. Jihočeská univerzita. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Studijní text k předmětu. České Budějovice: 2012 [online] [cit. 10.10.2013]. Dostupné na World Wide Web: < <http://www.tf.jcu.cz/getfile/442d40f810eccab6>>.

KULKA, J. *Psychologie umění*. 2. přepracované vydání. Praha: Grada Publishing, 2008. 440 s. ISBN: 978-80-247-2329-7.

LISSMANN, K. P. *Filozofie moderního umění*. Olomouc: Votobia 2000. 205 s. ISBN 80-7198-444-2.

LICHTWARK, A. *Výcvik nazírání na díla umělecká: Dle pokusu se žáky vydalo Umělecké sdružení pro uměleckou výchovu v Hamburku*. Praha: Dědictví Komenského, 1915, s. I–XXVII. 72 s. ISBN nevedeno.

MACHALICKÁ, J. *Site-specific je objeovávání netušeného*. In *Lidové noviny*. 19. května 2009. ISSN 1213-1385.

MACHARÁČKOVÁ, M. [o edukačním pracovišti]. In SVÁTKOVÁ, B. (ed.) *Výtvarně na hradě Špilberku*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. Nečísí.

MOREE, Dana. *Než začneme s multikulturální výchovou*. 1. vyd. Praha: Člověk v tísni, 2008

MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2013

NORBERG-SCHULZ, Ch. *Genius loci : K fenomenologii architektury*. Praha: Odeon, 1994. 218 s. ISBN 8020702415.

PÁSKOVÁ, M., ZELENKA, J. *Výkladový slovník cestovního ruchu*. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj, 2002, 448 s. ISBN 8072018809.

PECHOVÁ, Z. *Metody animace kulturně historického dědictví : Zprostředkování poznání tvůrčí interpretací přítomného*. Disertační práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Hana Babyrádová, Ph.D. Brno: 2011.

PRŮCHA, J. *Multikulturální výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2006. 263 s.

READ, H. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. 421 s.

SIOSTRZONEK, J. *Animace kultury*. Opava: Slezská univerzita, 2009. 104 s. ISBN 978-80-7248.

SLAVÍK, J. [přednáška]. *Úvod do základů artefiletiky - pojetí výchovy uměním : Kompetence výtvarného pedagoga jako animátora uměleckého díla*. Vzdělávací program s akreditací MŠMT. Olomouc 11.-12.12. 2013.

SLAVÍK, Jan., ŠKALOUDOVÁ, Barbora. *Artefiletika – reflektivní pojetí výchovy uměním* [online]. 2007. Dostupný z WWW: <<http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28!/artfiletika>>.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky – 1.díl*. 2. ekonomické vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011, 281 s.

STEJSKAL, M. *Labyrintem míst klatých : Přízračnou krajinou českých zemí*. 1. vydání. Praha: Eminent, 2011. 1008 s. ISBN 978-80-7281-415-2.

STEJSKAL, M., VELINSKÝ F. *Martin Stejskal - Průvodce přízračnou krajinou*. In *Planetárium č. 32/2011: Tajemný svět* [rozhlasový pořad]. ČRo Sever 6.-12.2011 17:10.

SVÁTKOVÁ, B. *Zprostředkování umění v cyklu Výtvarně na hradě*. In: Forum Brunense 2013 : Sborník prací Muzea města Brna. Brno: Společnost přátel Muzea města Brna, o.s. 162 s. ISBN 978-80-86549-20-0.

ŠOBÁŇOVÁ, P. *Edukační potenciál muzea*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 394 s. ISBN 978-80-244-3034-8.

VÁCLAVOVÁ, D. *Místa činu*. In: A2. Č. 11/06 – proměny industriálních zón. 15.03.2006. ISSN 1803-6635.

On-line výkladový slovník arts managementu a arts marketingu [online]. 7.4.2013 [cit. 10.10.2013]. Dostupné na World Wide Web: < http://artslexikon.cz/index.php/Site_specific_art >.

On-line výkladový slovník arts managementu a arts marketingu [online]. 5.2.2012. [cit. 10.10.2013] Dostupné na World Wide Web: < Dostupné z: <http://artslexikon.cz/index.php/Animace>>.



Kde je domov můj?

Radka Vejrychová, Barbora Svátková

Kde se Karel zamiloval do princezny Blanky?

Kam vedly vyšlapané cesty v dobách, kdy se ještě chodilo do světa na zkušenou? Kde se cítíme opravdu doma? Dílna zaměřená na téma dobrovolné i nedobrovolné migrace – tedy opuštění domova, našich nejbližších – odhaluje důvody k opuštění domova, reflektuje mýty spojené s příchodem lidí z jiných zemí do České republiky a také se snaží problematiku migrace přiblížit jako jev, který není nový, který není abnormální, ale který je starý jako lidstvo samo.

Časová dotace: 90 min

Cílová skupina: žáci 6. - 9. ročníků ZŠ a studenti nižších ročníků víceletých gymnázií

Cíl vzdělávací dílny:

- přiblížení důvodů, které vedou lidi opustit domov (zemi původu)
- problematika života v odlišné zemi, přijetí většinovou společností, vnímání pojmu domov
- pochopení pojmu „hranice“ na osobní úrovni i v mezi jednotlivými zeměmi

Základní pojmy:

migrant/cizinec/uprchlík, dobrovolná a nedobrovolná migrace, domov, hranice, cesta, (sebe)poznávání

Zařazení do vzdělávacích oblastí

- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost
- Umění a kultura

Zařazení do průřezových témat

- Osobnostní a sociální výchova
- Multikulturní výchova
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Metody práce:

- práce s příběhem
- interaktivní výtvarná etuda
- volné psaní
- skupinová výtvarná aktivita
- diskuze a reflexe

◀ **Kde je domov můj? Kde se Karel zamiloval do princezny Blanky?** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou výtvarné dílny*. Brno, hrad Špilberk - východní bastion a vodojemy. Animovali R. Vejrychová, B. Svátková a studenti KVV PdF MU J. Charvát, K. Hejduková. Na snímku spouštění papírových loutek Karla IV. a Blanky z Valois **v úvodním historickém příběhu**, 6. třída ZŠ Brno-Antonínská, pedagogický doprovod Mgr. S. Červenáková. Foto © Miloš Strnad, 2013.

Průběh

1. Karel se spustí s Blankou (úvodní příběh z let minulých)

Celá skupina přichází na určené místo (horní terasa tzv. letní scéna), přivádí ji dvě lektorky. Třetí lektor je připraven na spuštění loutek ze zdi (Karel s Blankou). Jedna z lektorek začne vyprávět příběh:

(resp. čte ze staré knihy): *Slyšeli jste o dávných dobách, kdy se chodilo do světa na zkušenou? Jistě, velmi dobře to zaznamenaly pohádky! Ve středověku se lidé mohli po světě pohybovat naprosto svobodně, protože hranice států (jak je známe dnes) neexistovaly. I sňatky mezi cizinci byly tehdy naprosto běžné... Ale kde se Karel zamiloval do princezny Blanky?*

Přenášíme se do doby středověké, do doby Českého království. Na Špilberku jste potkali Karla IV., českého a německého krále, římského císaře, nejvýznamnějšího středoevropského státníka. Karel se narodil v Praze.

Lektor s loutkami (mluví ústy Karla): *Když jsem byl ještě princem a bylo mi 7 let, začal mi nový život. Odvezli mě z Čech na královský dvůr do Francie. Tam mě zasnoubili a posléze oženili s francouzskou princeznou. Byla také ještě dítě, stejně stará, pohledná plavovláska, jménem Blanka.* (Připravena je papírová postava sedmiletého Karla a Blanky) *Naše svatba byla vzhledem k věku pouze symbolická. Podobné sňatky nebyly ve středověku ničím neobvyklým.*

Když mi bylo 17 let, mé povinnosti mě volaly do Prahy, měl jsem se začít vládnout v Českém království. Stal jsem se vlastně cizincem v zemi, kde jsem se narodil, ale jak už jste se dozvěděli, v českých zemích jsem nežil. Chudák Blanka, má milovaná manželka, musela jít se mnou. (Papírové loutky dospělé Blanky a Karla) *Až jsem divil, ani se moc nebránila. Udělala to pro mě velmi ráda. Byla zvyklá na život u přepychového francouzského královského dvora. S tím byl v Praze konec. Pražané nás nadšeně uvítali, Blanka je okouzlena svou krásou a mohli oči nechat na jejích šatech šitých podle francouzské dvorské módy. Takové šaty nikdy nespátřili!*

Na druhou stranu nesrozumitelná mluva vzbudila v českém panstvu pocity nepříjemného cizáctví. Blanka to v Čechách zprvu neměla vůbec lehké, zpočátku se nedomluvila, ale pak se začala učit česky. Její vstřícný postoj jí zajistil oblibu poddaných. Karel IV. a Blanka z Valois korunováni na českého krále a českou královnou. Oba manželé se mihi i na Špilberku.

Lektorka vstoupí do děje příběhu a stopne ho. Následuje reflexe příběhu o Karlovi a Blance:

Jak asi bylo Karlovi, když se vrátil po dlouhých letech do českých zemí?

Jak se musela cítit Blanka, když přišla s Karlem do českých zemí z Francie?

Byla její situace těžší než Karlova? Myslíte, že mohla mít nějaké problémy?

2. Jak by to vypadalo dnes? (příběh ze současnosti)

Jak by to mohla vypadat dnes, kdyby sedmiletá holčička stejně jako Blanka musela opustit svůj domov a musela začít žít v nové zemi? Pojdme se podívat na další příběh.

Fatima (druhá lektorka): *Utekla jsem ze Sýrie s rodiči a sestrou, když mi bylo 7 let. Moje jméno je Fatima.* (Připraven je i obrázek Fatimy) *Opustili jsme náš domov a všechny kamarády kvůli válce. Pamatuji si, že jsme šli spolu s ostatními dětmi do školy, stejně jako každý den, když nás v ulici obstoupilo několik vojáků s pistolemi. Strašně jsme se báli a oni na nás křičeli, ať se vrátíme domů, že nemáme co dělat ve městě. Běželi jsme s pláčem domů a od té doby jsme do školy nechodili, nesměli jsme. Přestěhovali jsme se s rodinou k babičce a dobře jsme udělali, protože v noci po našem stěhování shodila letadla bombu na náš dům. Měli jsme velké štěstí, že jsme to přežili.*

Sbalili jsme si věci k útěku do České republiky, kde žil maminčin bratr. Na letišti v Praze nás policisté naložili do auta a odvezli nás někam do velké budovy, kde nás spolu s ostatními zavřeli do místnosti a nechali nás tam. Měla jsem hlad, byla mi zima a byla jsem unavená. Pak jsme mluvili s různými úředníky, brali nám otisky prstů. Myslela jsem, že to nikdy neskončí. Po nějaké době nás převezli do uprchlického tábora. Nastěhovali nás do dvou malých pokojíků a vybalili jsme těch pár tašek, které nám po cestě zbyly. Koupelna, záchody, kuchyň i pračka byli na chodbě, společné pro všechny. Konečně jsme se ale nemuseli bát každého silnějšího zvuku, mužského zakřičení...

V táboře jsme strávili pět let a pořád jsme seděli v těch dvou malých místnostech a čekali na to, že nám dovolí bydlet, chodit do školy a pracovat v České republice. Když už jsme to čekání nemohli vydržet, dostali jsme azyl. Konečně jsme se přestěhovali do domku, začali jsme chodit do nové školy, vařit si vlastní jídlo ve vlastní kuchyni, chodit na záchod, který byl jen náš a sprchovat se v naší vaně. Takhle teď žijeme několik let. Občas se mi stýská po babičce a kamarádech, kteří zůstali v Sýrii, snad jsou v pořádku.

(inspirace příběhem Aviny z publikace Ted jsme doma v České republice, kterou vydalo NESEHNUTÍ)

Jaké byl důvody Fatimy a její rodiny pro opuštění domova?

Jak se pravděpodobně cítila Fatima?

Vidíte nějaký rozdíl v Blančině příběhu a příběhu Fatimy?

Jaké mohou být další důvodu lidí k tomu, aby opustili svůj domov a začali žít někde jinde?

Důvodů pro opuštění domova a země, kde jsme se narodili, může být mnoho. Otázku, kde je doma, nebo co je domov, řeší mnoho lidí lidí po celém světě. Zkusíme si to i my.

3. metoda volného psaní na téma domov

Kde je člověk doma? Co to znamená domov? Jak již bylo řečeno, Blanka byla z Francie, přesto žila s Karlem v českých zemích. I Fatima se v České republice nenarodila, ale našla zde domov. Jak byste se cítili vy, kdybyste žili někde, kde jste se nenarodili? Metodou volného psaní, zkusíme společně přijít na to, co je pro vás domov, co pro vás slovo domov znamená.

O čem je metoda volného psaní:

- během následující minuty budete psát všechno, co vás napadne na téma domov, podmínkou je nezvednout tužku z papíru a neustále (cca během dvou minut) psát, co vás právě napadá – zaznamenáte tak tok svých myšlenek
- nejste ve škole - nemusíte dbát na pravopis, ani se nemusíte stresovat chybami, nic takového se kontrolovat, ani opravovat nebude
- vše je anonymní - svůj text můžete přečíst ostatním (celý, nebo jen jeho části či důležité slova), pokud ale nebudete chtít číst, nemusíte (budeme ale rády, když nám tu svůj text necháte)

Po uplynutí dvou minut jsou žáci požádáni, jestli chtějí přečíst, co napsali. Dále je lektorka je vyzve, aby v textu zaškrtili nejdůležitější slovo spojené s tématem domov. To pak jeden po druhém vysloví nahlas.



▲ **Kde je domov můj? Kde se Karel zamiloval do princezny Blanky?** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou výtvarné dílny*. Brno, hrad Špilberk - východní bastion. Animovaly R. Vejrychová, B. Svátková. Na snímku spouštění papírových loutek Karla IV. a Blanky z Valois **v úvodním historickém příběhu**, 6. třída ZŠ Brno-Antonínská, pedagogický doprovod Mgr. S. Červenáková. Foto © Miloš Strnad, 2013.

3. Vyšlapané cesty aneb vy k nám, my k vám (na zkušenou)

Půjde o jednoduchou výtvarnou etudu - hru barev. Žáci jsou požádáni, aby si představili hledání místa, kde se cítí dobře, bezpečně. *Kde to je? S kým to je?* Na základě toho by se měli seskupit libovolně do čtyř/pěti skupin (každá skupina dostane pásy krepáků jiné barvy). Vzniklé skupiny jsou odlišeny barevně. Každá ze skupin představuje jednu samostatnou jednotku, oblast či komunitu. Následují instrukce:

a/ *Navazujte kontakty se skupinkami jiných barev!* Skupinky žáků se propojují pomocí stuh - pásů krepového papíru. Členové skupin drží pásy barevných papírů v rukou, po dohodě s jinou skupinou je navázání kontaktu potvrzeno svázáním uzlu ze dvou barevných stuh navzájem spolupracujících skupin. Vzniká propletený útvar, který je jednak stopou probíhající akce, ale má i výtvarné kvality.

b/ V další fázi této pohybové aktivity jde z každé skupinky jeden žák pomyslně do světa na zkušenou (přidá se k jiné skupině, hra pokračuje dále). Skupiny v nyní změněném obsazení opět navazují kontakty mezi sebou. Pokud se lektorce jeví, že skupiny takto symbolicky uzavřely kontakty, o které měly především samovolně zájem, může hru ukončit. Uzavře ji krátkou diskuzí se žáky:

Co se změnilo, když vaši skupinu jeden člověk opustil?

Mělo to vliv pak na navazování dalších kontaktů?

Lektorka shrne obsah aktivity: *Každý z nás uzavírá svazky (např. nová přátelství) s tím, kdo je nám příjemný, také se většinou pohybujeme se v prostředí, kde se cítíme dobře. Zároveň potřebujeme mít a máme určité hranice. V další části dílny si vyzkoušíme poznat své hranice.*



► **Kde je domov můj? Kde se Karel zamiloval do princezny Blanky?** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou výtvarné dílny*. Brno, hrad Špilberk. Animovaly R. Vejrychová, B. Svátková a studentka KVV PdF MU J. Zorkovská. Na snímku tvůrčí etuda **Vyšlapané cesty aneb vy k nám, my k vám (na zkušenou)**, 9. třída ZŠ Újezd u Brna, pedagogický doprovod Mgr. P. Buchtová. Foto © Miloš Strnad, 2013.

4. Poznej svoje hranice

Celá skupina sedí v kruhu u velkého papíru. Žáci jsou požádáni, aby si jeden po druhém vzal libovolný barevný pastel a jeden po druhém zachytil obrys/hranici svého těla na papíře. Papír záměrně není tak velký, musí se domluvit a vtěsnat se na malou plochu (půjde o vytyčování a stanovování hranic, definováním vlastního prostoru v rámci skupiny).

A. Obkreslete každý sám na papír svůj vlastní obrys/ vymezte své hranice. (práce je možná i ve dvojicích)

B. Zkuste více narušit hranice mezi sebou/překročit hranice mezi vámi? Pokud se přiblížíte ke spolužákovi, můžete se navzájem obkreslit a vaše obrysy se protnou, změní se původní obrys, hranice, ve které jste byli uzavřeni. Postupně se můžete přemisťovat a utvářet nové útvary. Když budete s tvarem spokojeni, zvýrazněte čáru zesílením (nebo i vybarvením plochy...)

Následuje reflexe samotné výtvarné aktivity, ta by poté měla přejít v obecnou reflexi:

- **hranice nás samotných (moje hranice, můj prostor)**

Je důležité, aby měl každý svoje hranice? Je důležité mít vytyčené svoje hranice? V čem?

Jak jste se cítili, když do vašeho prostoru někdo zasáhl? Bylo vám to příjemné? Kdy ano, kdy ne?

- **hranice obecně (ve světě spojené s pohybem lidí)**

Každý máme svoje osobní hranice, existují i jiné? Jaké?

Na co jsou podle vás slouží takové hranice (mezi lidmi? mezi zeměmi)?

Jak je pravděpodobně lidem, kteří opustí domov, překročí hranice, žijí v jiné zemi a nemohou vrátit?

Jak by bylo vám, kdybyste jako Blanka nebo Fatima opustili svůj domov, rodinu a začali žít v jiné cizí zemi?

Jak byste se cítili?

Myslíte, že lidé jako Blanka a Fatima žijí v ČR?

Kolik jich asi v ČR může být?

5. Zpětná vazba v kruhu

Lektorky poděkují za spolupráci a v kruhu následuje závěrečné zhodnocení.

Která část programu vám utkví v hlavě, až dnes půjdete ze Špilberku? Zkuste říct – pozitivní/negativní.

Co jste dozvěděli, co jste zjistil?



▲ **Kde je domov můj? Kde se Karel zamiloval do princezny Blanky?**

Z cyklu *Multikulturní výchova cestou výtvarné dílny*. Brno, hrad Špilberk. Animovaly R. Vejrychová, B. Svátková. Na snímku tvůrčí etuda **Poznej svoje hranice aneb linie, prostor, hranice**, 6. třída ZŠ Brno-Antonínská, pedagogický doprovod Mgr. S. Červenáková. Foto © Miloš Strnad, 2013.



Jiný kraj, jiný mrav

Radka Vejrychová, Barbora Svátková

Byl revírník Anton odsouzený pro loupežnou vraždu grázl nebo ne?

Všichni lidé mají svoje zvyky, tradice a hodnoty. Ty vznikají ve společnosti, ve které se narodíme, a utváří náš pohled na svět. Říkají nám, co je dobré a co špatné. Často se ale liší člověk od člověka. Tato dílna je o stereotypním uvažování, nahlížení druhých jednostranně, zaměřuje se na toleranci k odlišnostem, nahlíží na problematiku soužití lidí ve společnosti.

Časová dotace: 90 minut

Cílová skupina: žáci 6.- 9. ročníků ZŠ a studenti nižších ročníků víceletých gymnázií

Cíl vzdělávací dílny:

- uvědomění si, že první dojem o člověku může být mylný a že je potřeba přistupovat ke každému člověku individuálně na základě vlastních zkušeností
- pochopení toho, že člověk jedná na základě naučených vzorců nebo kulturního zázemí – jiné chování nemusí být špatné
- podpora tolerantního přístupu ke druhým

Základní pojmy:

první dojem, předsudek, tolerance, individuální přístup, osobní zkušenost

Zařazení do vzdělávacích oblastí

- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost
- Umění a kultura

Zařazení do průřezových témat

- Osobnostní a sociální výchova
- Multikulturní výchova

Metody práce

- práce s příběhem
- brainstorming
- zvukově výtvarná akce (imaginativní prohlídka, stínohra, kreslení potmě)
- diskuze

◀ **Jiný kraj, jiný mrav: Byl revírník Anton odsouzený pro loupežnou vraždu grázl nebo ne?** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou výtvarné dílny*. Brno, hrad Špilberk - hradní příkop. Animovali R. Vejrychová, B. Svátková a studenti KSoP PdF MU Z. Žanda, KVV PdF MU J. Charvát, K. Hejduková, M. Chaloupková a FF MU D. Kajzarová. Na snímku nespravedlivý soud s vězněm Antonem, **dramatizace špilberské legendy** pro 7. třídu ZŠ Újezd u Brna, pedagogický doprovod MgA. et Mgr. P. Buchtová. Foto © Miloš Strnad, 2013

Průběh

1. Vězeň Anton (úvodní příběh)

Lektorky uvedou vzdělávací dílnu a vítají žáky v kasematech. Během úvodní řeči se objeví vězeň Anton a prochází se po prostoru hradního příkopu (u kasemat). Je vzdorovitý a opovrživě se dívá na příchozí. Žáci jsou tak konfrontováni jen s jeho vzhledem, který je dost omšelý, má roztrhané oblečení a smrdí. Následuje **brainstorming** – žáci jsou požádáni, aby na velký papír napsali každý jedno slovo, které je jako první napadne, když se řekne *vězeň*.

Poté se rozehrává příběh. První lektorka: „*Nyní se dozvíte něco o tomto člověku, který směřuje k soudu*“. Soudce (druhá lektorka) vede „*rozhovor*“ s vězněm a pak přečte obvinění:

Soudce: ***Kde jsi byl před 14 dny v dopoledních hodinách?***

Anton: ***V lese... jsem přece revírník...***

Soudce: ***Je toto tvůj nůž?***

Anton: ***Ano, ale...***

Soudce: ***Jedná se o vražednou zbraň, která byla nalezena u těla mrtvého mosazníka. Svědkové tě viděli v lese poblíž místa, kde se mord odehrál. Důkazy jsou jasné, hovoří za vše.***

Anton: ... (nadává a je vzteklý)... ***Kdo to tvrdí? Kdo mě viděl? Pusťte mě na ně, já jim ukážu. Ti budou hned jinak zpívat.***

Soudce: ***Obžalovaný, jsi obviněn, že jsi spáchal strašlivý mord, a to loupežnou vraždu cizího muže - saského mosazníka. Svědkové dosvědčili, že tě viděli v lese, kde byla nalezena mrtvola! Důkazem je zakrvácený nůž, nalezený na místě činu. Tento nůž patří tobě. Navrhujeme trest 20 let těžkého žaláře.***

Žáci jsou požádáni soudcem, aby hlasovali, zda si myslí, že je Anton vinný.

Soudce: ***Přisedící, táži se nyní vás, je tento vězeň vinen zločinem právě popsáním?! Hlasujte, kdo si myslí, že je Anton vinen, zvedne ruku!***

Anton: ... (stále nadává)... ***To se vám to hlasuje. Houby o tom víte. Jděte se vycpat.***

Soudce: ... (nedá na ničí rady)... ***Obžalovaný, revírníku Antone, jsi odsouzen pro loupežnou vraždu, spáchanou roku 1816, k 20letému těžkému žaláři na Špilberku. Byl jsi shledán vinným ve věci zavraždění saského mosazníka.***

Anton: ***Já jsem to neudělal...***

Soudce: ***To by mohl říct každý... Žádné slitování s tímto grázlem!***

První lektorka položí následující otázky:

Co si myslíte o Antonovi a jeho příběhu? Myslíte si, že je grázl?

Proč asi provedl to, za co byl odsouzen? Co ho k tomu vedlo?

Bylo by vám příjemné s ním být na stejném místě, blízko něho?

Je dobré nechat žáky volně mluvit, přemýšlet o tom, co zažili.

► ***Jiný kraj, jiný mrav: Byl revírník Anton odsouzený pro loupežnou vraždu grázl nebo ne?*** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou výtvarné dílny*. Brno, hrad Špilberk - kasematy. Animovali R. Vejrychová, B. Svátková a studenti KSoP PdF MU Z. Žanda, KVV PdF MU J. Charvát, K. Hejduková, M. Chaloupková a FF MU D. Kajzarová. Snímek z monologu a básně o životě ve vězení, **dramatizace legendy** pro 7. třídu ZŠ Brno-Husova, pedagogický doprovod Mgr. L. Fidlerová, Ph.D. a PhDr. Michal Kročil. Foto © Miloš Strnad, 2013.



▼ ***Jiný kraj, jiný mrav: Byl revírník Anton odsouzený pro loupežnou vraždu grázl nebo ne?*** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou výtvarné dílny*. Brno, hrad Špilberk - kasematy. Animovali R. Vejrychová, B. Svátková a studenti KSoP PdF MU Z. Žanda (vězeň Anton), KVV PdF MU J. Charvát (bachař), K. Hejduková, M. Chaloupková a FF MU D. Kajzarová. Na snímku propuštění vězně po 18 letech žalářování, **dramatizace legendy** pro 7. třídu ZŠ Brno-Husova, pedagogický doprovod Mgr. L. Fidlerová, Ph.D. a PhDr. Michal Kročil. Foto © Miloš Strnad, 2013.



2. Překročíš svůj stín?: Příběh (z) kasemat

Potom obě lektorky vyzvou žáky k tomu, že se společně půjdou podívat do míst, kde byl Anton uvězněn. Nejprve jsou rozděleni do dvou skupin (každá lektorka povede jednu skupinu). Žáky čekají tři části programu v kasematech: a/ Zvukově imaginativní prohlídka, b/ Stíny vyprávějí, c/ Kreslení potmě.

Dílčí cíle:

- Snažíme se být pozorní **k místu**, do kterého přicházíme, jehož minulost jsme sami nezažili.
- Učíme se „číst“ příběh místa: rozlišit, že existují místa, která jsou svědkem historie (např. památkové objekty, učitel může pro lekci využít i krajinného prostředí nebo etnograficky zajímavé oblasti apod.). **Paměť** určitých míst je rozpoznatelná vlastní zkušeností se specifickou atmosférou dané oblasti (jsou nositelem genia loci, „ducha místa“).
- Učíme se vcítit se do života jiného člověka, který je vystaven krizové situaci.

a/ Zvukově imaginativní prohlídka

Lektorka uvede vstup do kasemat: *Nyní se ponoříme do příběhu vězně Antona jiným způsobem. Teď si vyzkoušíme být pozorní k místu, které Antonův příběh pamatuje. Půjdeme se podívat do míst, kde byl Anton uvězněn, do špilberských kasemat. Do míst, která pamatují obávanou věznici. Kasematy označují temný dům, temný prostor, místnosti bez oken, jen s úzkými větracími šachtami...*

Stáváme se skupinou badatelů, držte se pohromadě, půjdeme potichu, půjdu první a budu svítit baterkou. Poslouchejte, jaké zvuky se tu vyskytují a buďte pozorní, jaké obrazy spatříme. Ničeho se nebojte, na konci chodby si řekneme, co jste zjistili. Teď už se ztišíme...

Do kasemat se vstoupí potmě jen s baterkou. Obsahem prohlídky bude fantazijní a imaginární pojetí Antonova příběhu (velmi dlouhého věznění v kasematech). Studenti Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU zvukově doprovází lektorkami nasvícené výjevy, také stojí mezi figurínami vězňů a vytváří iluzi. Ze samotných účastníků se tak imaginárně stanou také vězni, projdou změnou reality – kdo je vlastně vězeň, měli by začít přemýšlet o tom, co je vlastně pravda?, opravdu slyší to, co slyší?

Po průchodu temnou chodbou následuje rozšíření příběhu o Antonovi, účastníci dostanou od lektorek nové informace:

Anton je věřící (chodil každou neděli do kostela).

Chodil na tancovačky.

Byl chytrý a občas si udělal z Vendelína dobrý den. (Ten si to svým chováním zasloužil.)

Měl rád Růženku, tkalcovu dceru.

Tajně se scházel s Růženkou, protože tkadlec dával přednost mlynářovi.



◀ **Jiný kraj, jiný mrav: Byl revírník Anton odsouzený pro loupežnou vraždu grázl nebo ne?** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou výtvarné dílny*. Brno, hrad Špilberk - kasematy. Animovali R. Vejrychová, B. Svátková a studenti KSoP PdF MU Z. Žanda, KVV PdF MU J. Charvát (žízňivý vězeň), K. Hejduková, M. Chaloupková a FF MU D. Kajzarová. Na snímku **zvukově imaginativní prohlídka kasemat** se 7. třídou ZŠ Újezd u Brna (vlevo), pedagogický doprovod MgA. et Mgr. P. Buchtová a 7. třídou ZŠ Brno-Husova (vpravo), pedagogický doprovod Mgr. L. Fidlerová, Ph.D. a PhDr. Michal Kročil. Foto © Miloš Strnad, 2013.

b/ Stíny vyprávějí

Před vstupem do druhé části kasemat se skupina spojí a lektorka má opět úvodní slovo:

Čas přešel, zůstaly jen stíny. O příběhu špilberského vězně revírníka Antona, který se nestal tak známým jako třeba Václav Babinský, se říká, že je to jen legenda. Jak to bylo doopravdy? Nechme promluvit stíny. Kdyby se stíny přestaly strašidelně komíhat v průvanu, který dnes a denně vane v nyní již stále větrajících, otevřených, a přece vlhkých kasematech, představme si, co by asi zachytily stíny na zdech těchto vězeňských cel, kdyby měly moc zjevit nám příběh revírníka Antona? Co hrálo v jeho životě důležitou roli? Co známe z jeho příběhu? Jaké stínové obrazy by se na stěnách objevily? Poznali bychom je všechny nebo by mezi nimi byl nějaký nový, pro jeho osud důležitý?



Následuje stínové zpracování Antonova osudu. Žáci jsou rozděleni do menších skupinek cca po čtyřech či pěti. Se skupinou spolužáků připraví stínový obraz tak, aby společně ztvárnili jeden výjev ze života vězně a revírníka Antona (z informací, které se o Antonovi dozvěděli cestou kasematy). Pomocí nasvícení se stíny promítnou na stěnu a fotograf je vyfotí. Lektorky postupně vyvolávají „život revírníka Antona: obraz první! obraz druhý! obraz třetí!“ Postupně se na stěně kasemat zjeví několik stínových obrazů. Důležitá bude i jejich prezentace. Stínové obrazy se stávají hádankami. Ostatní skupiny vždy hádají, o co ve výjevu jde.

Na závěr je celá skupina požádána, aby se zklidnila a vnímala místo, kde se nachází. Mají za úkol vžít se do Antonova příběhu:

Společně se teď ztišíme, nadechneme se starobylých kasemat, vnímáme už jen beze slov místa, kde byl Anton a další vězni nuceni trávit svůj čas zbaveni svobody v celách a kobkách temného žaláře. Cítíme, jak k nám nyní zřetelně mluví okolní místa, která jsou dnes již jen mlčenlivým svědkem časů dávno minulých.



◀ **Jiný kraj, jiný mrav: Byl revírník Anton odsouzený pro loupežnou vraždu grázl nebo ne?** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou výtvarné dílny*. Brno, hrad Špilberk - kasematy. Animovali R. Vejrychová, B. Svátková a studenti KSoP PdF MU Z. Žanda, KVV PdF MU J. Charvát, K. Hejduková, M. Chaloupková a FF MU D. Kajzarová. Na snímku tvůrčí etuda **Stíny vyprávějí: výjev ze života revírníka Antona**, 7. třída ZŠ Újezd u Brna, pedagogický doprovod MgA. et Mgr. P. Buchtová. Foto © Miloš Strnad, 2013.

◀ **Jiný kraj, jiný mrav: Byl revírník Anton odsouzený pro loupežnou vraždu grázl nebo ne?** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou výtvarné dílny*. Brno, hrad Špilberk - kasematy. Animovali R. Vejrychová, B. Svátková a studenti KSoP PdF MU Z. Žanda, KVV PdF MU J. Charvát, K. Hejduková, M. Chaloupková a FF MU D. Kajzarová. Na snímku tvůrčí etuda **Stíny vyprávějí: výjev ze života revírníka Antona**, 7. třída ZŠ Újezd u Brna (dole), ped. doprovod MgA. et Mgr. P. Buchtová a 2. ročník Moravského gymnázia v Brně-Veveří (nahore), pedagogický doprovod MgA. et Mgr. Aneta Valentová. Foto © Miloš Strnad, 2013.

Chvilka na zamyšlení, vcítění se... Do ticha se ozve Antonův hlas, Anton je nasvícen a pronese báseň a monolog o životě ve vězení:

*Kolik hořkých slz
po tváři ti skane?
Kolik osamělých nocí
probdít ještě zbývá?
Kolik pouštních růží
náhlým mrazem zvadne?
Kolik přísah, lží a zrad
než najdem, kde se láska skrývá?*

*Kolik černých mraků
slunce věrně hlídá?
Kolik krutých bouří
přežene se oblohou?
Kolik zlatých rukou
tajně hlavy stíná?
Kolik přání, snů a tužeb
nás drží stále nad vodou?*

*Kolik krásných očí
ze stínů se dívá?
Kolik slepých duší
marně hledá cit?
Kolik moudrých lidí
se svým štěstím snídá?
Kolik stojí těch pár chvil,
pro něž vyplatí se žít?*

(autor básně Zdeněk Žanda)

Už mi zbývají jen dva roky... Co je to v porovnání s těmi osmnácti. Ale co bude pak? Budu se mít kam vrátit? Počkala na mě moje milá Růženka? Bude mne ještě chtít? Mé mládí zmizelo ve zdejších kobkách a s ním i veškerý můj život. Jak lehké je někoho odsoudit... Zbývá jen naděje, malý plamínek svíčky, který mi dodává sílu, že všechno zlé jednou přejde. Snad to bude brzy...

Světlo zhasne.

c/ Kreslení potmě

Žáci zůstávají ve tmě, dozívají Antonova slova. Po chvíli jsou vyzváni, aby se zamysleli nad symbolem světla – svíčkou, neboť to je věc, která vězňům v kasematech velmi chyběla. Lektorky jim rozdají papíry a tužky, čeká je kreslení potmě, a to právě symbolu světla svíčky. Všichni tak kreslí stejnou věc, ve finále (i díky tmě) vypadá každá jinak.

V průběhu kreslení přichází bachař a odvádí obviněného. Krátký dialog bachaře s Antonem, kde se dozví o přiznání mlynáře.

Bachař: ***Jsi volný, vězni Antone.***

Anton: ***Ale jakto...ještě mi zbývají alespoň dva roky?***

Bachař: ***Nevím, neptej se, prý se někdo přiznal, nějaký mlynář.***

Anton při propuštění: ***Konečně jsem volný, ale co budu teď dělat. Co Růženka? Počkala na mne? Osmnáct let je dlouhá doba. Co lidi z vesnice? Nezapomněli? Přijmou mě mezi sebe?***

Lektorka: ***Propuštěn na svobodu po vyznání umírajícího mlynáře, který vraždu spáchal. Revírník byl odsouzen nevinně.***

3. Závěrečná reflexe

Následuje přesun ven z kasemat, kde proběhne v kruhu závěrečná reflexe a uvedení do kontextu vzdělávací dílny – konfrontace s úvodním brainstormingem na téma vězeň, osobní zkušenost s posuzováním někoho na první pohled, tvorba předsudků a zamyšlení nad nakreslenými symboly světla.

- **reflexí se skupina vrátí na začátek programu**

Co jste si mysleli o Antonovi myslél na začátku, co si o něm myslíte teď?

Posuzovali jste ho na základě toho, jak vypadá nebo jak se chová?

Co si lidé myslí o věznicích? Co jsi napsal v rámci brainstormingu na papír ty? (odkaz na velký papír s úvodním brainstormingem)

- **je dobré převést reflexi do osobní roviny**

Stalo se vám někdy něco podobného? Posuzoval vás někdo na základě toho, jak vypadáte?

Stalo se vám někdy, že jste si mysleli o někom něco, co se potom ukázalo, že není pravda?

Vůči jakým skupinám může člověk takto usuzovat (posuzovat je mylně)?

Co je předsudek?

- **reflexe pokračuje prohlédnutím obrázků kreslených potmě**

Shoduje se představa toho, co jste kreslili s tím, jak svíčka ve skutečnosti vypadá?

Všichni jste měli kreslit to samé - symbol světla - svíčku. Ale vnímání každého z nás je jiné, stejně tak jsou odlišné i vaše kresby. Stejně tak každý z nás nahlíží trochu odlišně na stejného člověka.

4. Zpětná vazba

Lektorky poděkují účastníkům za spolupráci. Požádají každého o krátkou reakci:

Která část z dnešního programu vás zaujala nejvíce?

Co byste změnili? Co se vám nelíbilo?

Co nového jste se dnes dozvěděli?

(a další otevřené otázky vybízející ke zhodnocení programu a vyjádření vlastního názoru)

▼ **Jiný kraj, jiný mrav: Byl revírník Anton odsouzený pro loupežnou vraždu grázl nebo ne?** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou výtvarné dílny*. Brno, hrad Špilberk - hradní příkop. Animovali R. Vejrychová, B. Svátková a studenti KSoP PdF MU Z. Žanda, KVV PdF MU J. Charvát, K. Hejduková, M. Chaloupková a FF MU D. Kajzarová. Na snímku **závěrečná reflexe** se 7. třídou ZŠ Újezd u Brna, pedagogický doprovod MgA. et Mgr. P. Buchtová. Foto © Miloš Strnad, 2013.



Zajímavost: Proč se o lidech říká, že jsou grázlové

Otec a syn Grázlové (resp. Graselové), Thomas Grasel a Jan Jiří Grázl a jejich banda přepadali domy prostých lidí: selské usedlosti, domy obchodníků a řemeslníků, někdy i dokonce rasovny. Terorizovali celé oblasti jižní Moravy a Dolních Rakous. Jeden příklad za všechny: roku 1811 přepadl mladý Grázl se dvěma kumpány osaměle žijící 60 letou švadlenu. Když nenašli peníze, zbili ji do krve a odešli s několika měďáky a kusem látky. Svázanou a ztlučenou ženu ponechali osudu. Deset dní po přepadení zemřela na následky vnitřního zranění. T. Grázl obžalován ze 120 zločinů, z toho přes 100 loupeží, které spáchal s 50 různými pomocníky, navíc mu kladli za vinu špatnou výchovu syna. Odsouzen spolu se 3 kumpány k nejtěžšímu žaláři na doživotí na Špilberku. Později zmírněno na těžký žalář. Svého syna přežil o 17 let - jeho syn spolu se 3 kumpány odsouzen k rozsudku smrti.



Víra hory přenáší

Radka Vejrychová, Barbora Svátková

Proč rychtář Brunlachner odkázal faře 600 zlatých?

Studna na Špilberku sahá k vodnímu prameni hluboko pod zemí, podobně jako lidé měli víru hluboko v srdci. Bez víry - naděje člověk ztrácí odvahu. Jak je na tom s vírou dnešní společnost? Tato dílna bude hledat odpovědi na to, kde vzniká nesnášenlivost vůči odlišným náboženstvím, zaměří se na postoje účastníků k odlišným vírám a bude hledat prostor pro diskusi o víře v dnešním světě.

Časová dotace: 90 min

Cílová skupina: žáci 6.-9. ročníků ZŠ a studenti nižších ročníků víceletých gymnázií

Cíl vzdělávací dílny:

- zodpovědět základní otázku, jaké je místo pro víru v dnešním světě
- pochopit člověka, který v něco věří, vcítit se do něj
- zjistit, proč může vznikat nesnášenlivost vůči odlišným náboženstvím

Základní pojmy:

naděje, víra, přesvědčení, náboženství, tolerance, nesnášenlivost

Zařazení do vzdělávacích oblastí

- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost
- Umění a kultura

Zařazení do průřezových témat

- Osobnostní a sociální výchova
- Multikulturní výchova

Metody práce:

- práce s příběhem
- živý obraz, prostorové vytváření
- imaginace a krešné ztvárnění
- diskuze

◀ **Víra hory přenáší: Proč rychtář Brunlachner odkázal faře 600 zlatých?** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou výtvarné dílny*. Brno, hrad Špilberk - barokní kaple. Animovali R. Vejrychová, B. Svátková a studenti KVV PdF MU J. Charvát, A. Viktorínová, M. Chaloupková. Na snímku **Proč rychtář odkázal... (úvodní příběh a zápletka)**, 8. třída ZŠ Brno-Husova, pedagogický doprovod Mgr. L. Fidlerová, Ph.D. Foto © Ludmila Fidlerová, 2013.

Průběh

1. Proč rychtář odkázal... (úvodní příběh a zápletka)

Celá skupina je přivítána lektorkami na malém nádvoří hradu, kde budou připraveny dva předměty – indicie – *měšec se zlatáky a dopis rychtáře* (který bude v polovině roztržený). Lektorky uvedou příběh rychtáře prostřednictvím nalezeného dopisu:

Já, Wolf Brunlachner, otec synů tří, ženy mé Kristýny, rychtář brněnský, při plném svém vědomí, odkazuji 600 zlatých brněnské faře u sv. Jakuba, neboť bych si přál.....(konec dopisu)

Žáci se ještě venku rozdělí do skupin po pěti – stávají se z nich badatelské skupiny, které budou pátrat po nastíněném, ale nevyjasněném příběhu rychtáře z 16. století. Jsou uvedeni do barokní kaple, kde byl údajně nalezen rychtářův dopis.

2. ...a příběh se oživuje

Do barokní kaple vstupuje celá skupina za zvuku varhanní hudby (J.S. Bach – barokní hudba), kde je připraven živý obraz. Hudba má evokovat silnou atmosféru místa a živý obraz zjitřit emoce. Živý obraz ztvárňují studenti Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU, má dvě základní témata:

a/ daruji, protože věřím (rychtářův dar představitelům fary)

b/ poslední soud (aneb symbol vah - dobrých a špatných skutků)

Dozní hudba a žáci ve skupinách jsou požádáni, aby ve skupinách vymysleli a zapsali, jak by pravděpodobně mohl rychtářův příběh pokračovat. *Jaký byl jeho osud? Proč daroval peníze? Co asi znázorňoval živý obraz? Napověděl jim více?* Pokud žáci neví, měli by více zapojit fantazii a příběh domyslet. Po několika minutách následuje prezentace jednotlivých skupin a představení jejich nápadů.

Ke konci prezentace jim jedna z živých soch nabídne další kus dopisu, který si společně celá skupina přečte v expozici u votivního, pozdně renesančního obrazu.

► **Víra hory přenáší: Proč rychtář Brunlachner odkázal faře 600 zlatých?** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou výtvarné dílny*. Brno, hrad Špilberk. Animovali R. Vejrychová, B. Svátková a studenti KVV PdF MU J. Charvát, A. Viktorínová, M. Chaloupková. Na snímku rekvizity měšec se zlatáky a roztržený dopis v úvodním příběhu **Proč rychtář odkázal...**, 8. třída ZŠ Brno-Husova, pedagogický doprovod Mgr. L. Fidlerová, Ph.D. Foto © Ludmila Fidlerová, 2013.



3. Čemu věřím (hlavní aktivita)

Následuje přesun k obrazu, kde se odtajní zbytek příběhu prostřednictvím pokračujícího textu dopisu rychtáře. Text přečte někdo z žáků:

...aby malíř vymaloval za tyto peníze votivní obraz a aby obraz ten visel na věky věků v kostele sv. Jakuba, neboť věřím, že... (text není čitelný) A nebude to obraz ledajaký, malíř do něho vloží kouzlo, já ráčím lektvarům rozumět, já jirchářem, bělokožešníkem, dříve byl a kamencem vydělával kůže. Malíř zná všechna vzácná barvíva a prášky všelike a zaručí, aby obraz uzřeli i ti, kteří přijdou až někdy v nedohlednu po nás. Obraz bude jako člověk vysoký a namalovaný na dobře vyschlé dřevo. Ať se tak stane. Poroučím se, Wolf Brunlachner na konci 16. století.

Celá skupina sedí v kruhu pod obrazem Posledního soudu ve stálé expozici Od renesance po modernu na hradě Špilberk. V rozhovoru se žáky se dospěje k odhalení obrazu, namalovaného na přání brněnského rychtáře.

Čemu věřil rychtář Brunlachner? Proč daroval peníze?

Daroval, protože věřil!

Lektorka přechází k povídání o obrazu a jeho **historii, ikonografii a symbolice**. Obraz byl namalován pravděpodobně těsně po rychtářově smrti (1598 nebo 1599), kdy již nežila první žena Barbora († 1589), ani jeho druhá žena Kristýna († 1599), neznámý malíř zachytil také tři jeho děti. Lektorka analyzuje obraz a podává nejdůležitější informace. Obraz je složen ze tří obrazových plánů – rodina zemřelého, náboženská scéna, nápisová část epitafu se jmény členů rodiny a data úmrtí. Žáci formulují své domněnky, proč si rychtář přál mít po své smrti obraz v kostele.



Dále lektorka přejde výkladu o základním pochopení ikonografie obrazu - na oblouku duhy, která je symbolem smlouvy s Bohem, sedí Kristus-soudce. Po pravé straně od jeho tváře je lilie, po levé meč, symbolizující ty, kteří jdou do nebe a ty, kteří jdou do pekla. Archanděl Michael váží duše zemřelých a rozděluje je na spravedlivé a provinilé. Během výkladu se s žáky znovu vrací k výkladu živých obrazů, které byly nápovědou k příběhu rychtáře (symbolizovaly nejprve rychtářovu víru a ní související dar peněz a poté význam daru a námět obrazu: Váhy spravedlnosti či Poslední soud). Naváže na, v příběhu použitý, fiktivní dopis rychtáře. Symbolický význam obrazu demonstruje i na základě výsledků technologického průzkumu: Modř oblohy obsahuje smalt s příměsí azuritu (azurit - kámen mudrců, azurit minerál – rozetřený prášek se užíval jako modrá barva, azuritové tmavě modré se říká blankyt a je způsobena přítomností velkého množství mědi), v modři šatu P. Marie azurit se stopami smaltu. Azurit oxiduje v malachit, takže barvy vytvořené před mnoha staletími mají dnes spíše nazelenalý odstín než jasně tmavě modrý.

„Renesanční epitafy tak představují pozoruhodný fenomén a prameny svého druhu. Přes vrstvy staletí je ‚řeč‘ těchto výtvarných památek stále živá, a už jenom to, že k nám promlouvají tváře a slova zemřelých, svědčí o tom, že jejich touha po věčné památce se zatím úspěšně naplňuje. Připomínají nám příklady osobní i rodové prestiže, ctností, stejně jako vyjadřují sepětí člověka s Bohem a projev pevné víry v naději a spásu, v to, že smrtí vlastně nic nekončí.“ (Jakubec, 2008)

Po výkladu bude celá skupina hledat prostor pro víru v dnešním světě – na individuální úrovni. To se bude dít **prostřednictvím imaginace** (čili jakéhosi řízeného představování si) a následného **výtvarného zpracování tématu**. Lektorka bude číst žákům příběh, který se bude týkat studny jako symbolu víry. Jako studna na Špilberku sahá k vodnímu prameni hluboko pod zemí, tak podobně mají a měli lidé uloženou víru hluboko v srdci. Žáci jsou požádáni, aby se v klidu sedli na místo, které je jim příjemné, aby se uvolnili a poslouchali příběh a představovali si. Lektorka čte pomalu následující příběh:

Představte si studnu.....nejprve si jí dobře pohlédněte z venku. Jak vypadá? Z jakého je materiálu? Obejděte ji, nejprve z dálky, pak se k ní přiblížte....dotkněte se jí a nahlédněte přes okraj dovnitř studny. Dole vidíte vodu....její hladina je klidná, nic jí nerozruší. Představte si, jak je hluboko.... Napadne vás, co je asi pod vodou? Představte si to....Jak je voda hluboká? Co je v ní ukryto? Co všechno se tam může schovávat?.....V myšlenkách se vraťte zpět na okraj studny. Opět cítíte materiál, ze kterého je studna postavena. Pomalu se od studny vzdalujete.

◀ **Víra hory přenáší: Proč rychtář Brunlachner odkázal faře 600 zlatých?** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou výtvarné dílny*. Muzeum města Brna, hrad Špilberk. Animovali R. Vejrychová, B. Svátková a studenti KVV PdF MU J. Charvát, A. Viktorínová, M. Chaloupková. Na snímku **Čemu věřím:** rozuzlení příběhu u votivního obrazu ve stálé expozici Od renesance po modernu s 8. třídou ZŠ Brno-Husova, pedagogický doprovod Mgr. L. Fidlerová, Ph.D. Foto © Ludmila Fidlerová, 2013.

Žáci se pomalu dostávají do reality a promýšlí, co viděli. Lektorky je požádají, aby svoje představy hned zachytili – následuje kresebné zachycení svých představ na kruhový (nebo klasický) formát papíru.

Následuje reflexe imaginace a výtvarné aktivity:

Studna je symbolem toho, jak hluboko můžeme mít víru zakořeněnou...

Jak jste imaginaci prožívali? Co pro vás znamenala?

Zjistili jste něco zajímavého sami o sobě?

Co znamená, když je člověk věřící? Jak se to projevuje?

Je důležité v dnešním světě mít svoji víru v něco? Je důležité v něco věřit? V čem?

Je něco, čemu věříte vy? Přemýšleli jste někdo o tom, čemu věří ostatní?

Tolerujete to, když někdo má víru v něco, v co vy sami nevěříte? (např. jiné náboženství?, což může být spojené i s jiným pohledem na svět?)

Setkali jste se někdy s někým, kdo vyznával jiné náboženství? Jak jste se k němu chovali?

4. Zpětná vazba

Lektorky poděkují účastníkům za spolupráci. Požádají každého o krátkou reakci:

Dozvěděli jste se něco nového sami o sobě?

Která část z dnešního programu vás zaujala nejvíce?

Co byste změnili? Co se vám nelíbilo?

Popište nejsilnější moment, který si odnášíte z tohoto programu.



5. Závěrečný rituál u studny

Půjde o závěrečnou akci, která se bude týkat skupiny jako celku, třídního kolektivu. Žáci jsou požádáni o závěrečný rituál u studny – o vytvoření živé sochy právě u hradní studny. Uzavře se tak kruh, vytvoří se instalace z lidských těl.

Literatura

Jakubec, Ondřej. *Smrt a vzkříšení jako epitaf*. Renesanční malované epitafy a jejich výklad. Dostupné z: <http://dejinyasoucasnost.cz/archiv/2008/11/smrt-a-vzkriseni-jako-epitaf/>



▲ **Víra hory přenáší: Proč rychtář Brunlachner odkázal faře 600 zlatých?** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou výtvarné dílny*. Brno, hrad Špilberk. Animovali R. Vejrychová, B. Svátková a studenti KVV PdF MU J. Charvát, A. Viktorínová, M. Chaloupková. **Na snímku závěrečný rituál u studny** - kruhová forma, 8. třída ZŠ Brno-Husova, pedagogický doprovod Mgr. L. Fidlerová, Ph.D. Foto © Ludmila Fidlerová, 2013.

◀ **Víra hory přenáší: Proč rychtář Brunlachner odkázal faře 600 zlatých?** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou výtvarné dílny*. Muzeum města Brna, hrad Špilberk. Animovali R. Vejrychová, B. Svátková a studenti KVV PdF MU J. Charvát, A. Viktorínová, M. Chaloupková. Na snímku **Čemu věřím**: reflexe imaginace a výtvarná aktivita ve stálé expozici *Od renesance po modernu*, 7. třída ZŠ Brno-Svážná, pedagogický doprovod PhDr. P. Vyhnák. Foto © z archivu autorů, 2013.

**Multikulturní
výchova
cestou
dramatických
dílů**

Multikulturní výchova cestou dramatických dílen

Marie Pavlovská, Lenka Remsová, Jan Buchta

V následující kapitole představujeme dramatickou výchovu jako pedagogickou disciplínu, která ke splnění svých cílů využívá metody dramatického umění, jež pomáhají rozvíjet osobnost dítěte v rovině osobnostní, sociální a umělecké. Zabýváme se historií dramatické výchovy, jejím postavením v Rámcově vzdělávacím programu (dále jen RVP) jednotlivých typů škol a jejím současným využitím ve škole v kontextu holistického kurikula a průřezového tématu multikulturní výchovy. Dále představujeme mezinárodní výzkumnou studii, která dokládá přínos dramatické výchovy ve vzdělávání pro rozvoj klíčových kompetencí, které jsou zásadní pro oblast multikulturní výchovy. Vyslovujeme tak jednu ze základních myšlenek této publikace, že dramatické metody jsou účinným prostředkem výchovy a vzdělávání v oblasti multikulturních témat. Zvláštní kapitolu věnujeme strukturované dramatické hře, kterou považujeme za stěžejní pro realizaci dramatické výchovy ve školách a která tvoří most k praktickým ukázkám dramatických dílen zaměřených na průřezové téma multikulturní výchovy. Na závěr jsme vytvořili slovníček základních pojmů jako teoretickou oporu pro pedagogy.

Klíčová slova: dramatická výchova, multikulturní výchova, empatie, tvořivost, dramatická hra, hra v rolích, simulace, alterace, charakterizace, sociální role, osobnostní, sociální, umělecký rozvoj, výzkum, holistické poznání

Z historie dramatické výchovy

Dramatická výchova je jednou z poměrně mladých pedagogických disciplín, která do českých škol vstoupila až v devadesátých letech 20. století a postupně získala své místo ve školním kurikulu, konkrétně v RVP. Krátkým exkurzem do historie vzniku této pedagogické disciplíny chceme podtrhnout důraz, který dramatická výchova klade na zkoumání sporných společenských témat, tedy i témat multikulturní výchovy a na rozvoj osobnostně sociálních kompetencí člověka, jenž jsou rovněž jedním z předpokladů pro otevřený přístup vůči tématům multikulturní výchovy.

Jako pedagogická disciplína se poprvé dramatická výchova objevuje v USA ve dvacátých letech 20. století v návaznosti na pragmatickou pedagogiku Johna Deweye. Počátky dramatické výchovy jsou spojeny se jménem Winifred Wardové. Také ona se přiklání k významu zkušenostního učení, které se stalo základem pro dramatickou výchovu. Její hlavní myšlenkou bylo, že co děti dělají, je pro ně významnější než to, co vidí a slyší (Machková, 1993). Wardová chce působit na osobnost dítěte celistvě, nejen na jeho rozum a profesionální vybavenost, chce rozvíjet především tvořivost, citlivost, zaujmout dítě tak, aby se aktivně podílelo na vlastní výchově, na plánování, výběru, promýšlení i vlastní reflexi.

Wardová jako první v roce 1924 přichází s myšlenkou zavedení dramatických aktivit do školy. Chce, aby tyto aktivity stály v osnovech po boku výchovy výtvarné a hudební (Machková, 2007). V roce 1930 vydává knihu Tvořivé drama (Creative Dramatics), v níž shrnuje své poznatky z praktické výuky dramatickým činnostem a poprvé tento obor nazývá tvořivou dramatikou. V této knize, vedle již zmíněných vlastních poznatků z práce s dětmi, nastiňuje systematický přístup k dramatickým

aktivitám a dramatickému vyučování. Rok 1930 tedy můžeme označit za oficiální začátek oboru tvořivá dramatika. Tento směr tvořivé dramatiky se stal vzorem pro dvě desetiletí a byl nazván Playmaking (volně přeloženo „dělání her“).

V šedesátých letech 20. století se v USA objevuje nový směr tvořivé dramatiky - tzv. Theatre games, volně přeloženo Evou Machkovou (2007) jako „herecké hry“ nebo také „improvizace pro divadlo“. Zakladatelkou tohoto směru je Viola Spolinová, která ve své knize Improvizace pro divadlo (Improvisation for the Theatre) vychází z přesvědčení, že hrát a improvizovat může každý, neboť talent považuje za větší individuální schopnost zažívat a zkoušet (Machková, 2007). Základem její metody je řešení problému či problémů ve hře pomocí improvizace. Řešení pak vede hráče k naprostému soustředění na daný problém. Protože divadlo je zobrazením života a sdělováním druhým, dochází zde k učení, což je umožněno tím, že se od hráčů vyžaduje, aby uplatnili známé dovednosti v neznámých situacích a spontánně reagovali na vnější i vnitřní podněty. Hráči jsou tak vzdělávání naprosto přirozenou formou.

I když se tvořivá dramatika v USA rozvíjela mnoha směry, vždy zůstává uměleckou a estetickou disciplínou, jejímž základem je rozvoj celé osobnosti.

V Evropě se tvořivá dramatika objevuje po 2. světové válce a to ve Velké Británii pod názvem „dětské drama“ (Child Drama). Jde o směr tvořivé dramatiky, jehož autorem je Peter Slade. Dětské drama je pro Slada uměním života. V dětském dramatu jde podle něj o přípravu na život budoucího dospělého, který bude zodpovědný vůči sobě i společnosti (srov. Slade, 1955). Bezprostředním nástupcem Slada je Brian Way, jenž je považován za největší autoritu v oboru, neboť jeho kniha Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací (Development through Drama) se stala základní knihou pro všechny pedagogy tvořivé dramatiky nejen ve Velké Británii. Slade i Way svým pojetím oddělili dětské drama od divadelních aktivit. Jasně řekli, že dětské drama není divadlo, ale že jde o svébytný výchovný systém založený jednak na využití divadelně-dramatických prvků, jednak na využití dramatické hry (srov. Way, 1998).

V druhé polovině sedmdesátých let 20. století dramatickou výchovu významně ovlivňuje Dorothy Heathcotová, která zdůrazňuje, že tvořivá dramatika využívá prvků divadla. Avšak rozdíl mezi divadlem a tvořivou dramatikou spočívá podle ní ve skutečnosti, že divadlo je vymyšleno tak, aby se vzruchů dostalo divákovi, zatímco v dramatické výchově se jich dostává jeho účastníkovi. S touto myšlenkou souhlasil i Gavin Bolton a spolu s Heathcotovou vytvořil nejlivnější směr současnosti, tzv. „strukturované drama“ (Structuring Drama), které se stalo základem také pro lekce dramatické výchovy uvedené v této publikaci.

Dnes se v České republice diskutuje, zda používat termín strukturované drama, strukturovaná dramatická hra, drama ve vyučování či konstruované, příběhové nebo pouze školní drama. Přikláníme se k termínu strukturovaná dramatická hra, neboť každá vyučovací hodina by měla být strukturovaná, má-li mít tvar a smysl. Strukturovanou dramatickou hru považujeme za způsob učení. Je důsledně koncipována jako učení se o životě a to:

- učení skrze obraz (podle umělecké literatury),
- učení na základě příběhů vytvořených učitelem nebo skupinou,
- učení na základě učební látky, která obsahuje mezilidské vztahy nebo životní situace lidí.

K účasti na této dramatické činnosti žáci nepotřebují mít divadelní dovednosti. Díky aktivní identifikaci s pomyslnými rolemi a situacemi se žáci prostřednictvím jazyka dramatu učí zkoumat sporné otázky, události a vztahy ve světě kolem nás (O'Neill; Lambert, 1982).

Shrneme-li výše uvedené vybrané přístupy dramatické výchovy jednotlivých autorů, vyslovujeme jednu ze základních myšlenek této publikace, že dramatická výchova může být účinným prostředkem vzdělávání v oblasti průřezového tématu multikulturní výchovy. Máme za to, že v různých simulovaných situacích, navozujících ke zkoumání sporné otázky ve světě kolem nás, můžeme improvizovat, tedy zkoušet různé alternativy jednání a učit se řešit problémy na základě reflexe vlastního prožitku.

V České republice se pro tvořivou dramatiku ustálil termín dramatická výchova. Jde o jakousi paralelu s výchovou hudební a výtvarnou. Začala se zde formovat v šedesátých letech 20. století. Nejprve byla vnímána pouze jako zájmová umělecká činnost, v osmdesátých letech se dostala do učebních plánů středních pedagogických škol a do programů škol mateřských. Po roce 1989 pak vznikly samostatné obory dramatická výchova na JAMU v Brně a DAMU v Praze a byla zařazena do studijních plánů jednotlivých pedagogických fakult v ČR. (srov. Machková, 2007) V roce 1994 se dramatická výchova stává součástí školského kurikula. Máme za to, že právě strukturovaná dramatická hra díky své přirozenosti každodenního hraní rolí může být nedílnou součástí pedagogických metod, které zefektivňují výchovně-vzdělávací proces v průřezovém tématu multikulturní výchovy na školách.

Dramatická výchova a vzdělávací kurikulum

Zařazení dramatické výchovy jako součásti školního kurikula je dlouhodobou a systematickou snahou odborníků dramatické výchovy v České republice. V současnosti je u nás dramatická výchova zařazena v RVP základního vzdělávání jako doplňující vzdělávací obor (srov. Rámcový vzdělávací program, 2007). Není tedy povinnou součástí školního vzdělávání. Jako doplňující obor je možné ji nabídnout jako volnočasový, povinný či jako povinně volitelný vzdělávací předmět s danou časovou dotací. Záleží na každé škole, zda má odborníka, který by tento předmět mohl vyučovat. Snahou odborníků dramatické výchovy je zařadit dramatickou výchovu jako samostatný předmět do oblasti Umění a kultura jako rovnoprávný předmět výchovy hudební a výtvarné. K dosažení tohoto cíle však vede ještě dlouhá cesta. Za pozitivum můžeme označit postavení dramatické výchovy na 1. stupni základních škol, kde se běžně využívá jako metoda práce či pedagogický princip, jež prostupuje veškerým vyučováním. Někteří vyučující ji využívají i jako samostatný předmět.

Na středních školách se můžeme setkat s dramatickou výchovou jako povinným předmětem pouze na středních pedagogických školách a pedagogických lyceích. Jako volitelný předmět si ji mohou zvolit na gymnáziích, která ji také zařadila do svého vzdělávacího programu.

Školy však spíše využívají dramatickou výchovu jako metodu práce v některých vyučovacích předmětech, např. v občanské výuce, dějepisu, literatuře, etické výchově atp., v nichž doplňuje a vyvažuje jejich úzké specifikum svou zaměřeností na aktivitu a rozvíjení tvořivosti, fantazie, vnímavosti a sociability jedince. Zde se také nabízí prostor pro výuku průřezového tématu multikulturní výchovy na školách prostřednictvím dramatických metod.

Obsah dramatické výchovy

Jak jsme již zmínili, otázky a problémy lidské existence, kterými se v dramatické výchově zabýváme, často zkoumají jiné obory, např. dějepis nebo literatura, avšak zkoumání tohoto materiálu pomocí jazyka dramatu bychom mohli označit za jedinečné. Tato jedinečnost spočívá v propojení předmětu zkoumaného zájmu a metod práce, které vychází z divadelních postupů. Právě vlastnost dramatické výchovy pronikat do materiálů jiných oborů je dle Somerse (2000) jejím charakteristickým rysem, který poukazuje na jednu z jejích jedinečných kvalit - eklekticismus, s nímž přistupuje k otázkám života člověka.

Jedinečným je také přesah dramatické výchovy do citového světa – emoční složky osobnosti člověka, který vede k procítěnému porozumění jakožto základu integrovaných znalostí. Clark a kol. (2008) v tomto směru hovoří o holistickém kurikulu, Somers (2000, s. 12) o holistickém principu dramatické výchovy, „... který je založen na využívání různorodých zdrojů, díky nimž zkoumáme v procesu dramatické výchovy materiál.“ Dramatickou výchovu shodně vnímají jako způsob náhledu na svět prostřednictvím příběhu, v němž podrobuje holistickému zkoumání určité společenské problémy. Dramatickou výchovu v tomto smyslu můžeme považovat za praktickou, bezprostřední a aktivizující metodu, která studenty zaměstnává fyzicky, intelektuálně i citově, tj. holisticky.

Kolektiv autorů ve své knize Lekce pro život upozorňuje na vzájemnou závislost citu a rozumu a absenci spojitosti mezi těmito dvěma rozměry učení v tradičních osnovách škol, které nabízejí pouze jejich malou spojitost. Mají za to, že v dramatické výchově se díky propojení těchto dvou rozměrů učení můžeme tzv. procítit do poznání, neboť do metaforické přítomnosti dramatické výchovy vnášíme své zkušenosti, znalosti, pohledy i emoce ze skutečné přítomnosti, avšak na rozdíl od života nám dramatická výchova umožňuje tyto zážitky určitým způsobem ovládat (Clark a kol. 2008).

A právě zde **spatřujeme významný potenciál dramatické výchovy v souvislosti s průřezovým tématem multikulturní výchovy, které mnohdy apeluje na změnu našich životních postojů, zboření předsudků a stereotypního jednání.** Příběh, který umožní žákům prostřednictvím dramatických technik znovu prozkoumat i na pocitové úrovni určité téma, se tak může stát silným pedagogickým nástrojem vedoucím k prolomení stereotypního jednání a otevírajícím nové cesty při řešení konfliktních či problémových situací v životě.

Aby si však dramatická výchova získala své pevné místo ve školním kurikulu, musíme být schopni zdůvodnit její začlenění řádnými argumenty a vymezit její kvality. John Somers (2000) v této souvislosti upozorňuje na potřebnost a nezbytnost výzkumu v oboru dramatická výchova, který by byl schopen podložit mnohaletou reflexivní praxi lektorů dramatické výchovy, která vypovídá o pozitivním vlivu dramatické výchovy na rozvoj osobnosti člověka.

Rozvoj klíčových kompetencí prostřednictvím dramatické výchovy

Jak uvádí Taylor (1996), praxe, na niž byla dramatická výchova od svého počátku vystavěna, se z pohledu devadesátých let 20. století začala jevit jako nedostačující. V reakci na rostoucí požadavky na výzkum také v uměleckém vzdělávání se na druhém celosvětovém kongresu dramatu v Brisbane v Austrálii v roce 1995 spojily světové univerzity a založily International Drama in Education Research Institut (IDIERI). Cílem institutu bylo a stále je ustanovit a podporovat výzkum v dramatické výchově.

V IDIERI byla započata diskuse o výzkumných otázkách, problémech, paradigmatech a výzkumných designech pro obor dramatické výchovy. Podle Taylora (1996) diskuse odborníků vycházela z jejich přesvědčení, že výzkum dramatické výchovy operuje s uměleckým médiem a že není možné oddělit drama jako pedagogiku od dramatu jako umění. Dále se odborníci shodli, že vzhledem k vlastnostem dramatu ve výchově (jako jsou pomíjivost, přítomnost místa, času a děje) se výzkum v dramatické výchově nemůže odehrávat bez přímého napojení na praxi, na proces dramatu. Založený institut si kladl za cíl sledovat a rozvíjet konvenční výzkumné modely založené na empirismu (nevědeckosti) a přizpůsobovat je stereotypním výzkumným vzorům akcentujícím linearitu, kontrolu, měřitelnost a jednoznačnost, avšak s ohledem na poslání dramatické výchovy tak, aby si zachovala svou identitu.

Díky započaté výzkumné práci odborníků dramatické výchovy lze dnes již pozitivní vliv dramatické výchovy na rozvoj osobnosti člověka doložit. V tomto směru prozatím nejrozsáhlejším výzkumem, který probíhal na mezinárodní úrovni, je výzkum k projektu Drama Improves Lisbon Key Competences in Education (DICE), který se zabýval vlivem dramatické výchovy a tzv. divadla ve výchově na rozvoj lisabonských klíčových kompetencí. Výzkumu se v letech 2009 – 2010 účastnilo dvanáct zemí světa a mezi nimi i Česká republika. Jedinečnost tohoto výzkumu spočívá mimo jiné v množství informantů, kteří se ho účastnili. Výzkum tak mohl obsáhnout nejenom kvalitativní, ale také kvantitativní vědecké metody, které dokládají, že dramatická výchova má významný a objektivně měřitelný dopad na rozvoj pěti lisabonských klíčových kompetencí, kterými jsou komunikace v mateřském jazyce, schopnost učit se, **mezilidská, mezikulturní a sociální kompetence, občanská kompetence**, podnikatelské **a kulturní povědomí**, z nichž se dále zaměříme na ty, které jsou z našeho pohledu zásadní nebo vhodně doplňují vzdělávání v oblasti multikulturní výchovy na školách.

Výzkum, kterého se účastnilo 4.475 informantů z dvanácti různých zemí, mimo jiné prokázal, že studenti, kteří se pravidelně účastnili dramatických dělen:

- **dosahují většího pocitu jistoty v komunikaci**, čtení a porozumění úkolům,
- **více si uvědomují svou kreativitu**,
- **jsou úspěšnější v řešení problémů**,
- **jsou očitivněji tolerantnější vůči menšinám a cizincům**,
- **jsou angažovanějšími občany**,
- **projevují větší zájem o aktivní účast ve věcech veřejného dění a zároveň se více zajímají o své volební právo**,
- **projevují zájem o ostatní, prohlubují svou empatii**,
- **jsou otevřenější vůči jiným názorům**,
- **jsou vynalézavější a podnikavější**,
- **mají lepší smysl pro humor**,
- **ve třídě jsou výraznější osobnosti** (DICE, 2010).

Výzkum prokázal také možnost významného přispění dramatické výchovy k naplnění cílů jednoho z nejdůležitějších dokumentů Evropské unie - Evropské strategie pro rok 2020. Z výzkumu mimo jiné vyplývá, že zařazení dramatické výchovy ve školním kurikulu může z hlediska multikulturní výchovy přispět k

- **posílení synergie mezi kulturou a vzděláním**,
- **posílení pocitu aktivního občanství**,
- **tolerantnějšímu přístupu ke kulturním rozličnostem a mezikulturnímu dialogu** (DICE, 2010).

Z výzkumu tedy nepřímě vyplývá, že metody dramatické výchovy jsou silným prostředkem pro dosahování cílů multikulturní výchovy. Jednou z nejvýznamnějších a nejčastěji užívaných metod dramatické výchovy při práci na školách, která může pomoci tyto cíle naplnit, je tzv. „strukturovaná dramatická hra“, která pedagogům umožňuje užívat uměleckou formu jako způsob poznávání světa. Smyslem této publikace je podpořit pedagogy, aby v rámci průřezového tématu multikulturní výchovy RVP využívali strukturovanou dramatickou hru, která je založena na spontánní dětské hře. Díky ní lze dosáhnout aktivního zapojení žáků do procesu učení tak, aby uměli tento prostředek poznání ovládat ve svůj prospěch (Clark a kol., 2008).

Strukturovaná dramatická hra

V praxi dramatické výchovy se můžeme setkat s termínem strukturované drama, školní drama, drama ve vyučování či strukturovaná dramatická hra. Jde o termíny, které označují jedno a totéž - způsob učení, jenž je založen na prožitku a následném růstu porozumění lidskému chování, sobě samému a světu, ve kterém žijeme, což je posláním také multikulturní výchovy a celostní výchovy.

Ve strukturované dramatické hře, která ke strukturování využívá divadelních postupů a technik, jde o učení, kdy si skupina i jednotlivci osvojují způsob tvořivého myšlení, jednáním v navozených modelových situacích a hrou v rolích zde dochází k sociálnímu učení. Žáci propojují emoce i intelekt, své poznatky se učí zobecňovat, odhalovat širší souvislosti a tím porozumět nejen sobě samým, ale i světu, který nás obklopuje. Ve strukturované dramatické hře si žáci osvojují i divadelní dovednosti, učí se pracovat s napětím, prostorem, gradací, popřípadě (jsou-li vhodné podmínky) s rekvizitou, světlem, kostýmem, učí se používat divadelních technik.

Ve strukturované dramatické hře hraje velmi důležitou roli učitel, neboť její průběh je členěn na herní a mimoherní situace. Proto se i učitel pohybuje ve dvou rovinách:

a) **v rovině reálné pedagogické situace** – tzn. kdy učitel komunikuje se svými žáky na běžné úrovni učitel – žák,

b) **v rovině modelové herní situace** – tzn. kdy učitel i žáci vstupují do simulovaných situací, v nichž jednají sami za sebe, nebo vstupují do rolí a začínou se chovat jako jiné postavy a vše, co se mezi nimi odehrává, je rovinou hry, kterou můžeme kdykoli přerušit a zastavit. Zde je velmi důležité, aby tyto roviny byly vždy od sebe jasně odděleny.

Při strukturované dramatické hře dochází k proměně funkce učitele. Není jen organizátorem dramatického procesu, ale stává se jeho přímou součástí. Přijetím role vstupuje do hry současně s žáky, stává se jejich partnerem a spoluhráčem, který zároveň s nimi objevuje, prožívá a poznává, má možnost ovlivňovat a posouvat práci a proces učení zevnitř, aniž by to postřehli. Žáci by naopak měli mít pocit, že si práci řídí sami.

Učitel jako vedoucí hry vstupuje nejčastěji do těchto rolí:

- vedoucí, role s vysokým sociálním statutem,
- oponent,
- prostředník, pomocník, spojenec,
- role potřebného/vyžadujícího pomoc, role oběti,
- role s nízkým sociálním statutem. (srov. Ulrychová, 2007)

Správně vybraná učitelova role může vyprovokovat skupinu pro další práci, pro nejrůznější řešení problémů, skrývá v sobě napětí a překvapení, demonstruje opravdovost hry v roli, ukazuje žákům rovinu „jako“, ve které mohou být někým jiným, nabízí jim model rolového jednání pro danou postavu atd.

Strukturovaná dramatická hra může mít různou míru připravenosti v závislosti na zralosti jejích hráčů. Podle stupně připravenosti rozlišujeme:

Strukturovanou dramatickou hru připravenou detailně, kdy si učitel velmi přesně připraví jednotlivé kroky, techniky, naplánuje činnosti, které budou žáci dělat. Nevýhodou příliš detailně připravené struktury lekce a jejího přesného dodržování je, že jednotlivé činnosti postupují přesně podle představ učitele, žáci sami do hry nic nevnášejí, jsou pouze realizátory učitelovy přípravy.

Strukturovanou dramatickou hru připravenou rámcově, kdy si učitel předem připraví jen strukturu hry, zvolí vhodné techniky a naprosto záleží na žácích, jak danou strukturu naplní. Tedy učitel nechává volnost pro aktivitu a nápady žáků.

Strukturovanou dramatickou hru nepřipravenou, kdy učitel musí mít bohaté zkušenosti a být schopen pracovat pouze s tím, co do hry vnášejí žáci. Při absolutní improvizaci hrozí nebezpečí, že skupina sice projde zajímavými činnostmi, pracuje podle nápadů jednotlivých hráčů, po skončení lekce při reflexi však učitel s žáky je na rozpacích, o čem vlastně lekce byla. (Bláhová, 1996, s. 23)

Stavba strukturované dramatické hry vychází ve své podstatě z principů klasické stavby dramatu. Většinou obsahuje všechny jeho základní složky – expozici, kolizi, krizi, peripetii a katastrofu, popř. katarzi.

Schéma klasické stavby dramatu není jedinou a závaznou strukturující linkou výstavby strukturovaného dramatu. Dana Svozilová ve své práci Analýza strukturované dramatické hry (2005) uvádí strukturu dramatu podle Warwicka Dobsona, jenž doporučuje učitelům níže uvedené fáze, které dále doplňuje vhodnými technikami (zkráceno):

„Návnada“: Učitel potřebuje získat pozornost žáků a zaujmout je pro téma, navnadit je a připravit tak, aby byli ochotni přijímat nabízené podněty, vyjadřovat své myšlenky včetně pocitů a emocí, aby byli ochotni pokračovat dál. Důležitou součástí vstupní fáze je vzbudit zvědavost a touhu vědět víc.

Vhodné techniky – popis, informace, akce, živý obraz, setkání se zajímavou osobou, záznam z deníku, dokument, fotografie, dopis, obraz, hudba, zajímavý předmět apod.

„Budování víry“: V této fázi by měl učitel pracovat na tom, aby žáci odložili své případné zábrany a nedůvěru, aby byli ochotni vstoupit do světa fikce a věřit ve „skutečnost“ jejich dramatu. Žáci by měli získat konkrétní materiál k další práci.

„Akce“: Jde o tu část lekce, kdy se sérií akcí rozvíjí příběh, odhalují se události, které jsou východiskem pro naši vstupní situaci a které podmiňují její další vývoj. Žáci pátrají po potřebných okolnostech, příčinných vazbách událostí, prozkoumávají vztahy mezi postavami apod. Možnost zastavovat hru, vracet ji, variovat a opakovat s využitím nejrůznějších konvencí je silnou stránkou strukturované dramatické hry.

„Vývoj“: V této fázi jde o hlubší prozkoumávání souvislostí, které byly v akční fázi odhaleny. Detailnější pohled na některé prvky může přinést hlubší pochopení souvislostí mezi fiktivním příběhem a naší autentickou zkušeností. Je tu prostor pro ty techniky, které umožňují žákům vidět situace z různých stran. Rozšířené spektrum poskytuje žákům možnost propojovat významy událostí více intuitivně než logicky.

„Reflexe“: Cílem učitele v této fázi je, aby si každý žák uměl najít vlastní smysl a výklad toho, co právě dělal a propojil to nějakým způsobem se svým vlastním životem a svými dosavadními zkušenostmi. Nabízené techniky by měly umožnit propojení minulého s budoucím, známého s novým, měly by nabídnout nové souvislosti.

Dobře vybudovaná strukturovaná dramatická hra má mít svou vnitřní souvislost, jednotlivé části mají na sebe harmonicky navazovat a vzájemně se prolínat. Úkolem učitele je dodržovat kontinuitu příběhu, žáci by měli cítit, že jedno organicky vyplývá z druhého a měli by být schopni zpětně odhalit vnitřní logiku vývoje lekce.

Ke strukturování dramatické hry může učitel využít různé techniky, které se dělí do čtyř skupin podle záměru, který je sledován. Jde o tyto skupiny strukturování:

Akce vytvářející kontext.

Epické akce.

Poetické akce.

Akce s reflexí.

Strukturování dramatu tedy nastává výběrem a použitím jednotlivých technik pro práci s dílčími částmi dramatu. Vhodně zvolené techniky by měly vést k objektivnosti poznávání, jež je založeno na argumentaci, na dokladech, důvodech. Postrádají svou samostatnou platnost, jsou vždy vázány na téma lekce, příběh, záměr učitele, je nutné posoudit jejich účinek, zda jsou pro dané činnosti funkční.

Mezi nejčastěji využívané techniky, které lze využít také pro témata multikulturní výchovy patří:

Horké křeslo. Žák / učitel sedí na židli, je v roli, měl by pravdivě odpovídat na otázky, kterými se ostatní snaží zjistit co nejvíce informací o jeho postavě, jejích postojích, povahových vlastnostech, příčinách jejího jednání apod.

Ulička. Žák / učitel v roli hlavní postavy dramatu prochází uličkou spoluhráčů, kteří vyslovují z pozice jiné postavy mínění a pocity, jež si vytvořili na základě jednání žakovy postavy.

Živý obraz. Žáci svými těly zobrazí klíčový moment vybrané situace tak, že z postojů jednotlivých postav můžeme vyčíst jejich vzájemný vztah, ale i vztah k dané situaci. Může vzniknout dvojím způsobem. Na základě společné domluvy celé skupiny, nebo bezprostředním vstupem jednotlivců do obrazu, a to tak, že každý svým postojem a gestem ztvární svou představu k danému problému.

Rozhovor s imaginární postavou. Podstatou této techniky je dialog, při němž kdokoliv z přítomných může položit imaginární postavě otázku a kdokoliv z přítomných na ni může za imaginární postavu odpovědět.

Vnitřní hlasy. Klíčová postava zůstává ve štronzu (viz Slovníček) a v roli. Ostatní se kolem ní shromáždí a postupně přistupují za postavu a vyslovují její myšlenky, pocity a přání. Vyslovenými názory se tak mohou ovlivnit rozhodnutí této postavy a tím i další sled událostí. Variantou může být, že žáci představují a mluví jako možné protikladné myšlenky postavy v daném okamžiku, mohou představovat i kolektivní svědomí, které dává postavě rady, založené na morální a společenské volbě.

Plášť experta. Žáci přijímají roli odborníka, např. ekologa, finančního experta, a z jeho pozice zkoumají určité události nebo se k nim vyjadřují. Žáci se mohou připravit předem na tuto roli, neboť je potřeba prokázat znalosti, jež je opravňují k jejich rozhodnutím.

Titulkování. Žáci vytvářejí nadpisy, slogany k tomu, co právě vidí. Měla by jimi být vystižena podstata věci. Skupina může být požádána, aby shrnula svou práci v jedné větě, sloganu. Jinou variantou může být práce podle zadaného titulku.

Časový okamžik ze života postav. Tato technika umožňuje přiblížit určitou část ze života jednotlivých postav dramatu a tím doplnit chybějící informace. Žáky rozdělíme do skupin a zadáme jim např. úsek ze života postavy nebo část dne, který mají prozkoumat a získat další informace o dané postavě. Budeme-li např. zkoumat postavu padesátiletého muže, rozvrhneme časový úsek na dětství, dospívání a dospělost. Prozkoumáním těchto období dostaneme dostatek informací pro odhalení příčin jeho současného chování.

Svědectví. Žák je „svědkem“ určité události, o níž vypovídá z pozice své postavy, přičemž usiluje o maximální objektivitu v rámci jejích postojů a vztahů k předmětu svědectví. Informace je často podávána s emocemi tak, jako svědectví při vyšetřování nebo u soudu.

Názorové spektrum, čára rozhodování. Žáci se rozmístí po imaginární čáře mezi dvěma protichůdnými názory. Měli by si odpovědět, popřípadě zveřejnit spoluhráčům, proč stojí na daném místě. Variantou může být, že žáci vyjadřují svůj názor na klíčovou postavu a vztah k ní svým postojem a vzdáleností od postavy.

Rituály a obřady. Vytvářením rituálů (oslavy, svátky, magické obřady), které jsou charakteristické pro určitou kulturu, skupinu, o níž se hraje, vedeme žáky k hlubšímu promýšlení norem a hodnot daného společenství.

Narativní pantomima. Učitel vypráví nebo předčítá příběh a žáci souběžně s tím provádějí činnosti, o nichž se hovoří. Je důležité, aby příběh obsahoval dostatek pantomimicky proveditelných akcí.

Pantomima. Jde o techniku, kdy žák vstupuje do role a rozehrává situaci za použití neverbálních prostředků – mimiky, gest, pohybu v prostoru.

Kresba prostředí. Tato technika může být použita jednak na začátku hry, kdy si žáci na balicí papír zakreslí prostředí (popřípadě i lidi), ve kterém se bude příběh odehrávat, např. náš příběh se odehrával kdysi dávno, v jedné horské vesnici, jednak v průběhu. Kresba zachycuje a fixuje nápady a různá řešení.

Kresba postavy. Učitel připraví balicí papír a zakreslí na něj obrys hlavní postavy. Žáci tuto postavu během hry dokreslují, doplňují slovy podle toho, jak ji poznávají a odhalují při jednotlivých činnostech. Kresba přispívá ke konkretizaci postavy.

Mapy a plány. Jejich použití hru oživuje a zpřehledňuje, konkretizuje prostředí. Mohou být reálné, nebo speciálně připravené pouze pro tu konkrétní hru. Často se používají při vstupu do hry, ale mohou vznikat i v průběhu hry nebo být použity jako motivace pro konkrétní aktivitu. (Pavlovská, 2002)

Náměty pro strukturované drama

Vyhledávání námětů nastupuje až poté, kdy má učitel téma, problém, učební látku. Náměty můžeme hledat v životě, můžeme je čerpat z vlastních zkušeností, problémů, přání a potřeb žáků i učitele, můžeme je hledat v literatuře, hudbě, ve výtvarných dílech, novinách, ale i ve školní látce. Než se rozhodneme pro určitý námět, měli bychom mít na zřeteli skupinu, s níž budeme pracovat, a to především:

Věk hráčů. Učitel by měl znát zvláštnosti jednotlivých věkových období, co ke kterému období patří.

Hráčskou vypělost. Je třeba rozlišit skupiny, které začínají, od skupin, jež mají bohaté zkušenosti s tímto typem práce. U začínající skupiny učitel volí takové náměty, které mu pomohou vybavit žáky dovednostmi a zároveň pomohou vytvořit fungující skupinu. Vyspělá skupina už pracuje s náročnějšími náměty, učitel si může dovolit i navrženým námětem skupinu provokovat.

Složení skupiny. Rozumíme tím počet chlapců a dívek, sociální složení skupiny, specifické potřeby žáků, vztahy ve skupině atp. (Pavlovská, 2002, s. 31)

Dobrý učitel si tedy především hledá takový námět, který při realizaci obohatí děti i jeho.



► ▲ **Cesta kolem světa za 80 dní.** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou dramatických dílen*. Animoval student KSoP PdF MU Zdeněk Žanda. Na snímcích „*Indiáni vytrhávají koleje*“ nahoře příprava živého obrazu, dole vlastní obraz, živé obrazy: *co předcházelo sázce*, 4.A třída ZŠ Sloup. Foto © Miloš Strnad, 2013.



◀ ▲ **Cesta kolem světa za 80 dní.** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou dramatické dílny*. Animoval student KSoP PdF MU Zdeněk Žanda. Na snímku nahoře „*Eifelova věž*“, na snímku dole „*Napoleon Bonaparte*“, **pantomima: čím je známá Francie**, 4.A třída ZŠ Sloup. Foto © Miloš Strnad, 2013.

◀ **Cesta kolem světa za 80 dní.** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou dramatické dílny*. Animoval student KSoP PdF MU Zdeněk Žanda. Na snímku „*Tour de France (cyklistika)*“, **pantomima: čím je známá Francie**, 4.A třída ZŠ Sloup. Foto © Miloš Strnad, 2013.

Slovníček nejužívanějších pojmů

ŠTRONZO

Štronzo je slovo, které znamená stůj, přeruš práci. Hráči při tomto slově zkamení v té pozici, ve které je slovo zastihlo. Oživit je může až domluvený signál (např. jiné slovo, zvuk bubínku apod.). Tento pokyn se většinou používá k přerušení hry v momentu, kdy chce učitel vnést do hry nové informace, k zastavení rozehrané improvizace, čímž vznikne živý obraz a hráči ho mohou podrobněji prozkoumat. Používá se i pro přerušování příliš hlučné a chaotické činnosti a učitel může zopakovat pravidla, či posunout hru dále.

ASOCIAČNÍ KRUH

Hráči sedí v kruhu a postupně sdělují své představy, asociace, které v nich vyvolalo slovo učitele. Dochází k vršení nápadů bez kontroly a obav, že řeknou něco špatně, že to už někdo řekl, že to není zajímavé apod. Vršení slov probíhá tak dlouho, dokud mají hráči nápady. Variantou jsou řetězce asociací na předchozí slovo. Většinou až v druhém kole se objevují zajímavá a originální spojení. Asociační kruh se nejčastěji užívá k nastolení určitého tématu, k probuzení zájmu, k shromáždění různorodého materiálu.

BOČNÍ VEDENÍ

Učitel stojí stranou hry, na boku (odtud „boční vedení“) a dodává hráčům svými informacemi a připomínkami podněty, na něž mají ve hře reagovat (např. „Náhle se přihnál vítr a zhasil poslední svíci.“, „Všichni odpočívají a nikdo neotevřívá oči.“). Boční vedení lze realizovat i neverbálně – zvuky, gesty, hudbou apod. Může se využívat při simultánních improvizacích jednotlivců i při hromadných improvizacích.

UČITEL V ROLI (VEDENÍ ZE VNITŘ)

Vstupem učitele do role je umožněno vedení zevnitř. Učitel se stává jednou z postav hry, stává se spoluhráčem a partnerem, tedy součástí dramatu a může pohlízet spolu se třídou na to, co se děje, spolu s ní objevuje, prožívá a poznává, dochází

k novému pochopení. Má možnost ovlivňovat a kontrolovat práci zevnitř, aniž by to hráči postřehli. Poskytuje svým žákům možnost, aby převzali zodpovědnost, činili rozhodnutí a ujímali se vedení skupiny. Hra v roli učitele umožňuje vtáhnout rychle a účinně hráče do hry, nabídnout model pro chování a jednání zúčastněných, udržovat a rozvíjet hru, změnit styl komunikace, umožnit spontánní a autentické reakce a jednání.

Podle toho, jakou roli si učitel vybere, rozhoduje o své pozici vůči skupině. Od učitele v roli není požadováno, aby uměl hrát divadlo a měl předcházející herecké zkušenosti. To co je důležité, je znát smysl role (proč jsem zvolil roli a co jí sleduji), pečlivý výběr slov a jazykových prostředků (pořadí informací, jazykový styl, slovník apod.) a přesvědčivost, s níž tato slova používá. Aby nedocházelo k nedorozuměním, kdy je či není učitel v roli, doporučujeme používat kostýmní znak (klobouk, šálu, brýle apod.). Již na začátku je vhodné hráče (především nezkušené) upozornit, že jakmile si učitel nasadí např. brýle, stává se profesorem Kalábem, když si brýle sundá, je opět učitelem.

REKVIZITA

Rekvizita je jakákoliv věc, která se použije v dramatické hře. Rozlišujeme rekvizitu reálnou, rekvizitu zástupnou a rekvizitu imaginární.

Rekvizita reálná – věc, předmět vystupuje ve hře ve své reálné podobě (např. židle je židlí, jablko jablkem).

Rekvizita zástupná – předmět, který na základě určité společné vlastnosti nebo podobnosti zastupuje předmět jiný (červený míček se stává červeným jablíčkem, krabička od čaje může být postýlkou pro trpaslíčka, autíčkem, skříní pro panenky, šperkovnici apod.). Používáním zástupných rekvizit se rozvíjí u dětí tvořivost a fantazie, metaforické čtení.

Rekvizita imaginární – pomyslná věc, která zpočátku existuje pouze v představách hráče, který ji posléze učiní „viditelnou“, „skutečnou“ i pro své spoluhráče a to způsobem, jak s ní

zachází. Je to tedy předmět stvořený ze vzduchu a hráčova jednání, které musí být pro ostatní čitelné. Žák může vonět ke květině, tlačit před sebou velký těžký balvan, roztáhnout deštník, aniž by kteroukoliv věc měl reálně k dispozici. Imaginární rekvizita nutí hráče k tomu, aby si udělali jasnou představu o daném předmětu (velikost, tvar, váhu apod.) a tuto představu vnesli do svého jednání. Imaginární rekvizita dává dramatické hře velkou svobodu, neboť není na světě předmět, který by lidská představivost neuměla imaginárně vytvořit a ve hře použít.

SIMULTÁNNÍ HRA

Je to hra, při níž všichni hráči současně dělají určitou činnost vedle sebe. Může jít o pantomimu, rozhovor či improvizaci se slovy i pohybem. Tato hra dává příležitost zapojit všechny děti najednou, méně průbojně zbavuje ostychu z toho, že jsou pozorovány. Chybí jí však okamžik sdílení s ostatními – ukázat, k čemu jsem dospěl. Citlivý učitel by měl reagovat na potřeby skupiny i jednotlivců a popřípadě tento okamžik sdílení zařadit dodatečně.

REFLEXE

Reflexe jsou důležitou součástí dramaticko-výchovného procesu a učitel je zařazuje většinou tehdy, kdy je potřeba se vrátit zpět a diskutovat o tom, co se stalo a proč se to stalo, sdílet si, jak danou situaci hráči vnímali, jak se cítili, o čem přemýšleli, co se dozvěděli o sobě, o druhých, o tématu. Reflexe je vlastně doba pojmenování a utřídění získaných poznatků a zážitků.

Reflexe může probíhat v různých podobách:

verbální – o věci se mluví, rozebírají se jednotlivé situace podle přání hráčů, učitel si může předem připravit otázky, ale může se stát, že hra se vyvine jinak a on musí reagovat na okamžitou situaci,

písemná – tato forma je doporučována pro starší hráče, kteří mají možnost zformulovat své myšlenky a dát jim písemnou podobu (jde např.

o napsání dopisu hlavní postavě, záznam do deníku, esej na určité téma, báseň apod.),

výtvarná, pohybová a zvuková, při nichž hráči zpracovávají své pocity buď výtvarně, pohybem, gestem či zvukem. Jde však spíše o vyjádření emocí či zbavení se určitého napětí, které v průběhu hry vzniklo.

IMPROVIZACE

Improvizace je základní metodou dramatické výchovy, jedná se o cíleně navozenou fiktivní situaci, do níž hráč vstupuje sám za sebe nebo v roli a řeší ji spontánně, svobodně a podle svých představ, bez obav z možných důsledků nebo postihů, neboť jednání hráče probíhá v rovině „jako“.

DRAMATIZACE

Tímto pojmem obvykle rozumíme písemné převedení epické předlohy do dramatické podoby, jež je určena k divadelnímu ztvárnění. Učitelé dramatické výchovy mluví o dramatizaci ve významu improvizovaného přehrávání situací z literárního příběhu. Od improvizace se liší tím, že se drží literární předlohy a přehráváním jednotlivých situací se snaží hráčům tento příběh co nejvíce přiblížit a zároveň si ho zažít. Hráči vycházejí z textu, ale neučí se ho z paměti, mluví svými slovy – improvizují, do děje mohou sice vkládat vlastní nápady, které však nemohou měnit děj, spíše ho dotvářet.

Tento typ dramatizace musíme odlišit od mechanického „dramatizování“, kdy se děti naučí text a pouze ho doslovně reprodukují. Zde nemůžeme mluvit o tvořivém procesu, neboť hráči si nevytvářejí nové zážitky, ani nezískávají novou zkušenost.

Literatura

- ACKROYD, J. (ed.). *Research Methodologies for Drama Education*. Stoke-on-Trent (UK): Trentham Books, 2006. 182 s. ISBN 781858563237.
- BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9.
- CLARK, J.; DOBSON, W.; GOOD, T.; NEELANDS, J. *Lekce pro život*. Brno: MU PdF, 2008. 127 s. ISBN 978-80-210-4580-4.
- DICE. *The DICE has been cast. Research findings and recommendations on educational theatre and drama*. DICE Consortium, 2010. ISBN 978-963-88397-4-9.
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-105-5.
- KASÍKOVÁ, H. *Učitel dramatické výchovy jako výzkumník?* In PROVAZNÍK, J. (ed.) *Dítě mezi výchovou a uměním, Dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Praha: STD, 2008, s. 165- 169. ISBN 978-80-903901-2-6.
- MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. upravené vyd. Praha: NIPOS, 2007. 198 s. ISBN 978-80-7068-207-4.
- O'NEILL, C.; LAMBERT, A. *Drama Structures: a practical handbook for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes, 1982. ISBN 978-074-8701-919.
- PAVLOVSKÁ, M. (ed.) *Cesta současné školy ke škole tvořivé*. Brno: MSD, 2002. ISBN 80-86633-02-0.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. cit. 2013-11-24. Dostupné z [www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf)
- SLADE, P. *Child Drama*. Michigan University: Philosophical Library, 1955.
- SOMERS, J. *Jaké argumenty pomohou DV získat pevné místo v kurikulu*. In *Tvořivá dramatika*. Roč. XI, č. 1, 2000. s. 9 – 12. ISSN 1211-8001.
- SVOZILOVÁ, D. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005. 192 s. ISBN 80-86928-10-1.
- TAYLOR, P. *Researching Drama and Arts Education –Paradigms and possibilities*. 1st pub. London and new York: Falmer Press, 1996. 205 s. ISBN 0-7507-0465_0.
- ULRYCHOVÁ, I. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. 104 s. ISBN 978-80-7331-096-7.



Гуслярица Микелес Николас
Houslový klíč
to je pašák!
Ten nelítá sem a tam.
S kaprem Gustou
hned mi řekne,
kde notu g hledat mám.

A	B	C	D
E	F	G	H
I	J	K	L
M	N	O	P
Q	R	S	T
U	V	W	X
Y	Z		

Žabák a cizinec

Marie Pavlovská, Milan Smutný

Cílová skupina: 1. - 3. třída základní školy

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Cíl vzdělávací dílny:

Cílem práce s literárním příběhem Žabák a cizinec je uvědomí si nebezpečí předsudků, jednání na základě nich, vyvolání intolerance, rasismu, xenofobie.

Základní pojmy:

předsudky, intolerance, rasismus, xenofobie, mezilidské vztahy, hodnoty

Zařazení do vzdělávacích oblastí

- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost

Zařazení do průřezových témat

- Osobnostní a sociální výchova
- Multikulturní výchova

Metody a techniky

Sochy, hra v roli, etudy, učitel putující v roli, technika šeptandy, reflexe.

Pomůcky

1. Kniha: VELTHUIJS, MAX, Žabák a cizinec. Sloart. ISBN 80-7209-698-2, EAN 9788072096985.
2. Mošnička s věcmi, které má Krysa na památku (zážitky a vzpomínky, mohou být pozitivní i negativní; např. kolíček na prádlo, formička na pečení, míček apod.).

◀ **Žabák a cizinec.** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou dramatické dílny*. Animoval student KSoP PdF MU Milan Smutný. Na snímku *představení živých obrazů z dalekých cest krysy*, 2. třída ZŠ Sloup. Foto (c) Miloš Strnad, 2013.

Průběh

1. Hra na seznámení

Žáci udělají kruh a každý představí svého sousedu po pravici. Řekne jeho jméno, co rád dělá, v čem je šikovný. Na závěr se představí pedagog.

2. Pravidla

Učitel řekne, co je potřeba dodržovat. Poslouchat zadání úkolů, spolupracovat ve skupinách, navzájem se poslouchat a být k sobě tolerantní. Pro naprosté ztišení bude platit pravidlo, že když zvednu ruku nad hlavu, všichni zůstanou stát a také zvednou pravou ruku nad hlavu. (poznámka - doporučuji to hned vyzkoušet, žáci mohou běhat po prostoru, pedagog zvedne ruku a sleduje, zda žáci reagují, zopakuje to třikrát)

3. Prostor (chůze, 5 rychlostí)

Žáci chodí po prostoru, učitel říká, kterou rychlostí půjdou, č. 1 velmi pomalá chůze, č. 2 pomalá, č. 3 průměrná rychlost, č. 4 rychlá, č. 5 velmi rychlá chůze - úprk. Chůzi můžeme doplnit protahováním - jsem nejvyšší, jsem nejmenší apod.

4. Štronzo, nácvik soch

Žáci nejdříve chodí v určitém rytmu a na pokyn pedagoga se mění v sochy - strom, nešťastné prasátko, šťastná maminka, jahoda... Poté tvoří ve dvojicích sochy sousoší, např. váza s květinou, den a noc, raketa a tenista, hřebík a kladivo...

5. Sousoší

Dvojice zaujmou výchozí pozici sochy „nepřátelství“. Pedagog počítá do 10 a během této doby musí dvojice přejít ze sochy „nepřátelství“ do sochy „přátelství“. Navzájem si sochy ukáží a pozorují změnu.

6. Seznámení s knihou, převyprávění

Žáci utvoří kruh a učitel jim ukáže knihu a převypráví začátek, aby se dozvěděli o cizinci – kryse.

7. Co se říká o krysách – technika šeptandy

Chodíme v prostoru a zjišťujeme informace. Každý podle toho, co kdy slyšel o kryse, řekne informaci tomu, koho právě při chůzi potká, např.: „Já jsem slyšel/a, že ...“ Ten mu na oplátku řekne svoji informaci. Pak jde každý dál a říká informaci, která mu byla sdělena, předávání informací ukončí pedagog svoláním žáků do kruhu. Tam si navzájem řeknou, co všechno se dozvěděli a co se o krysách říká.

8. Co Krysa zažila

Pedagog rozdělí žáky do 4 skupin, poté každé skupině zvlášť sdělí instrukce. Např. první skupina si u ohničku opéká špekáčky, hrají si, povídají si; druhá skupina je u rybníka, chytají ryby a hrají hry, třetí skupina oslavuje narozeniny a čtvrtá skupina si hraje na zahradě, sklízí jablíčka. Krysa – pedagog putující v roli – přichází ke každé skupině a chce se s ní seznámit. Záleží na skupině, jak se ke kryse budou chovat, pedagog po chvíli odchází k další skupině.



▲ **Žabák a cizinec.** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou dramatické dílny.* Animoval student KSoP PdF MU Milan Smutný. Na snímku **nácvik živých obrazů**, 2. třída ZŠ Sloup. Foto © Miloš Strnad, 2013.

◀ ▲ **Žabák a cizinec.** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou dramatické dílny.* Animoval student KSoP PdF MU Milan Smutný. Na snímcích **diskuze - co si myslíme o krysách s následným vpisováním informací do nakreslené krysy**, 2. třída ZŠ Sloup. Foto © Miloš Strnad, 2013.



▲ **Žabák a cizinec.** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou dramatické dílny.* Animoval student KSoP PdF MU Milan Smutný. Na snímcích **představení živých obrazů z dalekých cest krysy**, 2. třída ZŠ Sloup. Foto © Miloš Strnad, 2013.

9. Diskuze o chování skupin

Jak jste krysu přijali či nepřijali? Co si o tom myslíte? Co asi krysa zažívala?
Četba z knihy (jak to bylo s krysou dál).

10. Vzpomínky

Zástupná rekvizita – mošnička, ve které jsou věci, které má Krysa na památku (zážitky a vzpomínky, mohou být pozitivní i negativní).

Rozdělení do skupin. Každá skupina si z pytlíčku vybere jednu věc. Vymyslí příběh, co se kryse mohlo na jejích cestách přihodit, jakou vzpomínku má na tento předmět.

Čas na přípravu a přehrání etudy.

11. Reflexe

- Co jsme se z příběhů o kryse dozvěděli?
- Jaké vlastnosti měla krysa?
- Co jsme se naučili?

12. Dovyprávění příběhu podle knihy

13. Haiku

Haiku pro žáky podle knihy Violet Oaklander: *Třinácté komnaty dětské duše*.

Schéma vypadá takto:	Příklad z realizované lekce:
_____	Krysa
_____ _____	Špinavá krysa
_____ _____	nebyla ale špinavá
_____ _____	byla pracovitá kamarádská zábavná
_____	Krysa

První a poslední slovo je vždy stejné. Je to klíčové slovo – co nám z prožité lekce připadá nejdůležitější.

14. Závěr - Sochy

Dvojice vytvoří sochu nepřátelství, kterou postupně pomalu mění na sochu přátelství. Podobně jako v aktivitě 5.



▲ **Žabák a cizinec.** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou dramatické dílny*. Animoval student KSoP PdF MU Milan Smutný. Na snímku *nácvik pravidla ruky nahore – jsme potichu*, 2. třída ZŠ Sloup. Foto © Miloš Strnad, 2013.



▲ **Žabák a cizinec.** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou dramatické dílny*. Animoval student KSoP PdF MU Milan Smutný. Na snímku aktivita *pozdravme se a popřejme si krásný den*, 2. třída ZŠ Sloup. Foto © Miloš Strnad, 2013.

▼ **Žabák a cizinec.** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou dramatické dílny.* Animoval student KSoP PdF MU Milan Smutný. Na snímku **představení živých obrazů z dalekých cest krysy**, 2. třída ZŠ Sloup. Foto © Miloš Strnad, 2013.



▲ **Žabák a cizinec.** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou dramatické dílny.* Animoval student KSoP PdF MU Milan Smutný. Na snímcích **představení živých obrazů z dalekých cest krysy**, 2. třída ZŠ Sloup. Foto © Miloš Strnad, 2013.

Šťastný princ

Marie Pavlovská, Martina Svobodová

Cílová skupina: 3. - 5. třída základní školy

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Cíl vzdělávací dílny:

Cílem lekce je, aby si žáci v rámci strukturovaného dramatu na motivy pohádky Oscara Wilda „Šťastný princ“ vyzkoušeli a prožili situace, do kterých se v příběhu dostal Šťastný princ a vlaštovka. V bezpečí dramatu si vyzkoušejí, jaké to je rozhodovat se mezi vlastním blahem, blahem kamaráda nebo obětováním se pro blaho někoho jiného. Zamyslí se nad hodnotami přátelství a materiálních věcí a dotknou se v tomto kontextu i tématu chudoby.

Základní pojmy:

přátelství, sebeobětování, hodnoty, chudoba

Zařazení do vzdělávacích oblastí

- Umění a kultura
- Člověk a společnost

Zařazení do průřezových témat

- Osobnostní a sociální výchova
- Multikulturní výchova

Metody a techniky

interpretace textu, živé obrazy, ulička, tvořivé psaní, reflexe

Pomůcky

- Kniha: Oscar Wilde: Šťastný princ a jiné příběhy, Andrej Šťastný 2008 , ISBN: 978-80-86739 32-8
- rozstříhaný vytištěný text první části pohádky Šťastný princ od Oscara Wilda na 6 částí
- papíry, pastelky, fixy, psací potřeby

Průběh

1. Představení kamaráda

Úvodní aktivita slouží k rozehrání, nastolení atmosféry, případně k seznámení skupiny. Utvoříme s žáky kruh, ve kterém každý postupně řekne něco pěkného o svém kamarádovi stojící po jeho pravé ruce. Žáci tak začnou pozitivně přemýšlet o svém spolužákovi, čímž se přirozeně nastíní téma přátelství.

2. Čeho bych se nevzdal

Zůstaneme v kruhu a usadíme se pohodlně na zem, popřípadě na židličky. Dáme žákům chvíli času, aby se zamysleli nad nějakou věcí, kterou mají a nechtěli by se jí vzdát. Poprosíme je, aby si věc napsali na papírek. Poté každý svou věc prezentuje, řekne, proč se jí nechce vzdát. Nebudeme však nikoho nutit, když to nebude chtít říct.

Žáky poprosíme, aby si papírek schovali. Budeme ho potřebovat na konci lekce.

3. Hra na vlaštovky

Tato hra má stejná pravidla, jako hra molekuly, ale pro téma našeho příběhu jí budeme říkat vlaštovky.

Tak jako vlaštovky, se žáci pohybují po místnosti, létají. Vlaštovky se občas shlukují na drátech, ale na určitý drát se jich vejde pouze určitý počet. Mohou „létat“ pomalu i rychleji, to můžeme korigovat pokyny. Učitel po nějaké době létání zavolá číslo, a tím určí počet, po kolika se žáci shluknou do skupinek = kolik vlaštovek se vejde na drát.

Nakonec zvolíme takový počet, aby vzniklo 6 skupin, v nichž se bude dál pracovat.

4. Živé obrazy

Z předchozí aktivity zůstali žáci rozděleni do 6 skupin. Vyzveme skupiny, aby si našly ve třídě své místo, a do každé dáme okopírovanou část pohádky Šťastný princ.

Skupina má za úkol si text pročit, navzájem si ho přečtyprávit vlastními slovy tak, aby porozuměla, co se v textu odehrálo. Má cca 20 minut, aby vytvořila 3 živé obrazy, které zachytí to nejdůležitější z textu, který má. Potom postupně skupiny předvedou své tři živé obrazy a zbytek třídy popisuje, co vidí a co jejich spolužáci znázorňují.

K živým obrazům mohou žáci vytvořit tzv. *titulky*, tzn. nejvýstižnější název obrazu.

5. Kreslení obrázku

Živé obrazy lze nahradit kreslením obrázků. Ve skupinách žáci kolektivně nakreslí, co se v jejich textu odehrálo.

6. Přečtyprávení příběhu

Žáci mají za úkol poskládat jednotlivé obrazy/kreslené obrázky tak, aby vytvořily příběh. Společně necháme žáky přečtyprávit celý příběh, jak se podle nich odehrál.

Klademe důraz na to, aby žáci vyslovili důležité momenty příběhu (proč je princ nešťastný, co princ kolem sebe vidí, obětování se).

7. Posunutí děje

Učitel přečte / převypráví úryvek z pohádky:

„Můj milý Princi, musím tě opustit, ale nikdy na tebe nezapomenu a příští jaro ti přinesu dva nádherné drahokamy, místo těch, co jsi dal darem. Rubín bude rudější než rudá růže a ten safír bude modrý jako širé moře.“

„Dole na náměstí,“ řekl šťastný princ, „postává malá holčička a prodává sirky. Upadly jí však do bláta a nejsou k ničemu. Jestli domů nedonese trochu peněz, otec ji zbije, a děvčátko proto pláče. Nemá střívičky ani punčošky a hlavičku ji nechrání vůbec nic. Vytrhni mi druhé oko a dej jí ho a tatínek ji nebude bít.“

8. Ulička

Žáci vytvoří dvě řady stojící čelem k sobě. Učitel v roli vlaštovky pomaličku prochází uličkou, žáci mu dávají rady, jestli má oko princi vzít nebo ne. Argumentují, říkají názory pro a proti, jaké to může mít důsledky, co z toho pro koho plyne za výhody či nevýhody.

Až učitel dojde na konec uličky, otočí se čelem k žákům a nahlas řekne (podle rad žáků), jak se rozhodl – zda oko vezme nebo nevezme.

9. Etudy

Ve skupinách žáci domyslí, jak příběh pokračoval. Dáme jim čas na to, aby si podle svého závěru secvičili krátkou etudu – scénku. Všechny skupiny pak svoji etudu předvedou ostatním.

10. Posunutí děje vyprávěním

Učitel žákům vypráví, jak se děj dál odehrál v pohádce.

Vlaštovka se z lásky a přátelství rozhodne zůstat s princem a do Egypta neodletí. Na princovo přání z něj odloupe veškeré zlato a drahé kamení a rozdá jej chudým. Nakonec umírá zimou u princových nohou. Princi z toho pukne srdce žalem.

11. Tvořivé psaní

Učitel dá prostor žákům, aby dopsali úplný konec pohádky. Můžou jak jednotlivě, tak ve skupinách. V případě nedostatku času to může učitel žákům zadat jako domácí úkol.

12. Závěrečná reflexe

Cílem reflexe je zhodnotit, co všechno si žáci během lekce prožili, co si zapamatovali, a co si z toho odnesli. V kruhu učitel klade otázky.

- O čem pohádka byla?
- Máš také přítele, na kterého se můžeš úplně spolehnout?
- Jaký je rozdíl mezi přítelem a kamarádem?

Požádáme žáky, aby si vytáhli z kapsy papírek, na který si na začátku lekce napsali svou věc, kterou by nikomu nedali. Trváš na tom, že bys ji nedal? Za jakých okolností bys ji dal a komu?

Cesta kolem světa



Zdeněk Žanda

Cílová skupina: 4. a 5. třída základní školy

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny, dle výběru aktivit možnost lekci prodloužit

Cíl vzdělávací dílny:

Žáci si v lekci, která je volně zpracována dle stejnojmenné knížky Julese Verna, doplní základní znalosti o způsobu života lidí z různých zemí naší planety. S využitím technik dramatické výchovy pojmenují nejen odlišnosti různých kultur, ale také to, co mají společné.

V návaznosti na RVP pro základní vzdělávání si díky této lekci uvědomí své postoje k odlišným sociokulturním skupinám, popíše zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a porovná je s vlastním.

Žáci si poznají neslučitelnost rasové intolerance s principy života v demokratické společnosti a převedou je k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu, zanalyzují si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů vůči svému okolí a vyvodí ze svého jednání důsledky.

Základní pojmy:

v čem se lišíme a co nás spojuje, dopravní prostředky před sto lety a dnes (globalizace), stereotypy a předsudky

Zařazení do vzdělávacích oblastí

- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost
- Umění a kultura

Zařazení do průřezových témat

- Osobnostní a sociální výchova
- Multikulturní výchova
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Metody a techniky

diskuze, deníky, pantomima, sledování myšlenek, tvůrčí psaní, učitel v roli, ulička (alej), úhly pohledu, vyprávění, živé obrazy

Pomůcky

- Kniha: VERNE, Jules. Cesta kolem světa za osmdesát dní. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1961.
- mapa světa, vytištěné materiály (viz příloha, doporučuji zalaminovat obrázky z jednotlivých zemí), psací potřeby a čisté papíry formátu A4, buřinku (nebo jakoukoliv věc, která by symbolizovala sluhu Passepartouta).

Průběh

1. O cestování

Učitel začne se žáky vést rozhovor o cestování. Může využít následující otázky:

- Byl někdo z vás již v zahraničí?
- Kde jste byli nejdál?
- Jak jste tam cestovali?
- Jak dlouho vám to trvalo?

- ...

Na závěr diskuze položte následující otázky:

- Mohli byste odhadnout, za jak dlouho by se dal v dnešní době procestovat celý svět?
- Jak dlouho to mohlo trvat v roce 1872?
- Pravdu zjistíme z knížky Jula Verna Cesta kolem světa za 80 dní...

Žáci na chvíli zavřou oči a učitel si vezme na hlavu buřinku a dále jedná jako sluha Pana Fogga – Passepartout (technika učitele v roli).

Jean Passepartout se přivítá s žáky, řekne jim něco o sobě a prozradí jim, že podnikl se svým pánem Phileasem Foggem dobrodružnou cestu kolem světa, o které jim rád něco prozradí ze svého deníku.

Kdo je Jean Passepartout? Je to Francouz, vystřídal víc povolání. Byl pouličním zpěvákem, cirkusovým krasojezdce, skákal přes koně, tančil na provaze, stal se profesorem tělocviku a četařem požárního sboru. Před pěti lety opustil Francii a stal se komorníkem v Anglii.

Poznámka: V roce 1995 obletěl Concorde společnosti Air France svět za něco málo přes 31 hodin. Po vodě se to podařilo nejrychleji v roce 2005 francouzskému kapitánu Bruno Peyronovi na katamaranu Orange II. za 50 dnů, 16 hodin, 20 minut a 4 sekundy.

2. Příprava na cestu

Sluhův deník

Učitel v roli Passepartouta rozdělí žáky do 5 skupin a rozdá do každé jednu část příběhu (viz příloha1).

Témata jsou:

- 1) Obyčejný den Willyho Fogga v Reformním klubu
- 2) Rozhovor o krádeži v Anglické bance
- 3) Jak to vypadalo v Anglické bance
- 4) Svět se zmenšil
- 5) Sázka

Žáci si text ve skupině přečtou a připraví 3 živé obrazy, kterými ztvární obsah textu.

Skupiny pak ve výše zmíněném pořadí půjdou předvádět své živé obrazy. Ostatní žáci hádají, co obraz představuje.

Při přehrávání živých obrazů jim klade Passpartout následující otázky:

- Jak trávil Willy Fogg svůj obyčejný den?
- Jaký byl Willy Fogg?
- Co vedlo k tomu, že se usedlý anglický gentleman vydal na cestu kolem světa?
- (Možná to někoho překvapí, ale všechno to odstartovala krádež v Anglické bance.)

- Jaký měl vztah pokladník ke klientům? Jaký ho měla celá banka?
- Jak se asi pokladník cítil, když večer zjistil, že mu chybí velká suma peněz?
- Zdálo se vám v pořádku, že banka nebyla hlídána? Šlo by to udělat v dnešní době?
- Proč gentlemani z Reformního klubu mluvili o tom, že se svět zmenšil?
- Co si představíte pod pojmem gentleman?
- Jsou všichni Angličané gentlemani?
- Co si myslíte o sázkách?

Poznámka: Pokud máte dostatek času, můžete části deníku rozstříhat a nechat skupiny jednotlivé stránky deníku nejdříve složit.

Delší verze: Jednotlivé etudy - scénky lze při přehrávání zastavovat a přímo se dotazovat, jak se dané osoby cítí. Před uskutečněním sázky je možné dát představiteli Willyho Fogga k ruce dva žáky – jeden ho bude zrazovat od sázky a druhý ho naopak nabádat, aby se vsadil.

3. Plán cesty

Passpartout (učitel v roli) se poté ještě zeptá:

- Co je důležité udělat před začátkem cesty?
- Co byste si s sebou vzali?
- Jaké znáte dopravní prostředky?
- Které dopravní prostředky jsme mohli s panem Foggem využít v roce 1872?

Žáci vytvoří menší kroužek ve středu místnosti, do jehož středu Passepartout rozloží mapu světa a ukáže jim plán cesty.

Delší verze: Žáci vytvoří ze svých těl jeden velký vlak a krouží po určité dráze. Učitel jim po chvíli postaví do dráhy nějaký větší předmět.

Obdobně mohou žáci vytvořit ze svých těl a židlí jednu velkou loď. Učitel sleduje, zda loď obsahuje všechno potřebné vybavení (kormidlo, kapitánský můstek, stožár, plachtu, ...). Pak jejich loď můžete konfrontovat s bouří (buď z pozice kapitána (učitel v roli), nebo jako vypravěč).

- Učitel se žáků zeptá na jejich prožitky.
- Jak jste se cítili jako součásti velkého dopravního prostředku?
- Čím byla ovlivněna rychlost a směr vlaku a lodě?
- Jaké bylo riziko naplánovat cestu kolem světa, kde o osudu výpravy rozhoduje přesnost všech spojů?

4. Poznávání zemí

Učitel rozdělí třídu na čtyři až pět skupin. Každá skupina dostane obrázkové informace o jednom ze států (viz příloha č. 3, rozdává jen státy Velká Británie, Francie, Itálie, Egypt a Indie). Žáci prostřednictvím pantomimy seznamují ostatní se zemí z obrázku. Na přípravu mají pouze 2 minuty. Po představení země se učitel ještě ptá, zda o zemi žáci vědí ještě něco více.

Poznámka: Pokud budou scénky dlouho trvat, tak je můžete omezit časem nebo počtem ztvárňovaných věcí.

Delší verze: Žáci si mohou informace o zemích najít sami v informatice. Ztvárňovat je lze například metodou koláže v hodinách výtvarné výchovy.

Žáci nemusí pouze pantomimicky předvádět, ale mohou též popisovat, nesmějí však použít základ slova, které popisují.

5. Vyrážíme na cestu

Učitel v roli vysvětlí třídě, že nyní představují dopravní prostředky na cestě z Londýna do Bombaje. Když bude ohlášen přestup, tak musí všichni přetvořit dopravní prostředek. Záleží pouze na žácích, zda udělají více malých vlaků nebo lodí nebo raději jeden větší dopravní prostředek.

Passepartout se zmíní o společnosti pana Fixe, který se k nim přidal v Suez.

Londýn – Dover (vlak), Dover – Calais (lod), Calais – Paříž (vlak), Paříž – Turín (vlak), Turín – Brindisi (vlak), Brindisi – Suez (lod – vystupuje potvrdit víza), Suez – Bombaj (lod)

Poznámka: Jednotlivé cesty lze podniknout mezi pantomimickými představeními vybraných zemí.

6. Náboženství v Indii

Učitel rozmístí do rohů místnosti cedulky s označením Křesťanství, Buddhismus, Hinduismus a Islám. V každém rohu bude jedna cedulka. Pak přečte vždy jedno tvrzení a nechá žáky, ať jdou do rohu, který představuje náboženství, pro které, dle jejich mínění, tvrzení platí. Otázky a cedulky viz příloha 4.

Poznámka: Judaismus není v možnostech, ale zmínit se může také. Otázky naleznete v příloze.

7. Pohřební průvod

Učitel v roli Passpartouta uvádí žáky do další části příběhu:

„Indie je obrovskou zemí různých náboženství, v době Foggovy cesty byla kolonií Anglie. Zakořeněné zvyky se však nedařilo vymýtit, a tak mohlo dojít k tomu, že železnice nebyla položena ještě na celém území, jak to tvrdil článek v novinách, a proto Willy Fogg musel úsek džunglí projet na slonovi. Co se všechno přihodilo, to se dozvíte z následující ukázky.“

Poté učitel přečte nebo převypráví úryvek z knihy Cesta kolem světa za 80 dní o smutečním průvodu, viz příloha č. 5 - popis pohřebního průvodu.

8. Ulička

Učitel v roli/Jeden z žáků představuje Willyho Fogg. Žáci mu vytvoří uličku, kterou pomalu projde. Spolužáci mu budou říkat, zda dívku z ukázky zachránit a možná tak prohrát sázku nebo ji ponechat svému osudu a pospíchat na vlak.

Poznámka: Uličku lze přehrát i vícekrát. Odůvodněné reakce jsou lepší, proto se občas ptejte, proč radí zachránit či nezachránit dívku.

9. Vysvobození Aoudy

Dva žáci jdou na chvíli za dveře. Ostatní utvoří dva soustředné kruhy kolem jedné dívky. Představují členy náboženské sekty, která se chystá dívku upálit. Žáci, kteří odešli za dveře, se pokusí dostat k dívce. Členové sekty jim v tom brání.

Poznámka: Dopředu je potřeba žáky potřeba upozornit, že jde o hru „jako“, že nemají používat nepřiměřené násilí, zejména potom kopání. Pokud se lekce odehrává v malé místnosti, kde by mohlo lehce dojít k úrazu, je lepší tuto aktivitu vynechat.

10. Cesta z Indie do Londýna

Učitel dá k dispozici zbylé karty národů, rozdá žákům papíry a případně i psací potřeby. Zrekapituluje s nimi dosavadní průběh cesty a dá jim za úkol napsat, co by si Willy Fogg (případně Passepartout) poznačil do svého deníku na cestě z Indie do Londýna, která ho zavedla i do Číny, Japonska a USA. S kým se mohl potkat, co tam mohl zažít.

Zájemci pak mohou přečíst své dílo ostatním.

Pokud v příběhu bude chybět, zda Willy Fogg cestu nakonec zvládl nebo ne, žáků se na to doptáme.

Delší verze: Po napsání příběhu se žáci rozdělí do 4 skupin a připraví si jeden jejich příběh jako scénku, kterou přehrají ostatním.

11. Závěrečná reflexe

Lekci zakončete dotazováním se na rozdíly a věci shodné u různých národů. Nebojte se použít i některé příhody z vašeho života.

- Co sis o cizincích myslel na začátku, co si o nich myslíš teď?
- Mají národy něco společného?
- Posuzoval jsi je na základě toho, co se o daném národu říká?
- Stalo se ti někdy něco podobného? Posuzoval tě někdo na základě toho, k jakému národu, skupině patříš?
- Stalo se ti někdy, že sis myslel o někom něco, co se potom ukázalo, že není pravda?
- Co je předsudek?

Přílohy:

Přílohy jsou dostupné v elektronické verzi publikace, která je dostupná ze stránek Katedry výtvarné výchovy a Katedry sociální pedagogiky PdF MU.

- Příloha 1 – Sluhův deník
- Příloha 2 – Plán cesty
- Příloha 3 – Obrázky zemí: Spojené království Velké Británie a Severního Irska, Francie, Itálie, Egypt, Indie, Čína, Japonsko, USA
- Příloha 4 – Indická náboženství
- Příloha 5 – Popis pohřebního průvodu

Použitá literatura:

COPPINI, Clementina. *Cesta kolem světa za osmdesát dní*. 1. vyd. Překlad Petra Klůfová. Ilustrace Tony Wolf. Havlíčkův Brod: Fragment, 2000, 43 s. Studio sovička. ISBN 80-720-0476-X.

VERNE, Jules. *Cesta kolem světa za osmdesát dní*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1961.

► **Cesta kolem světa za 80 dní.** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou dramatické dílny*. Animoval student KSoP PdF MU Zdeněk Žanda. Na snímku „*Co se pan Fogg dočte v novinách*“, *živé obrazy: co předcházelo sázce*, 4.A třída ZŠ Sloup. Foto © Miloš Strnad, 2013.



▼ **Cesta kolem světa za 80 dní.** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou dramatické dílny*. Animoval student KSoP PdF MU Zdeněk Žanda. Na snímku „*Putující zlatý prut*“ z *aktivity živé obrazy: co předcházelo sázce*, 4.A třída ZŠ Sloup. Foto © Miloš Strnad, 2013.



▲ **Cesta kolem světa za 80 dní.** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou dramatické dílny*. Animoval student KSoP PdF MU Zdeněk Žanda. Na snímku „*Povedl se vám dobrý vtip, když jste řekli, že se zeměkoule zmenšila*“, *živé obrazy: co předcházelo sázce*, 4.A třída ZŠ Sloup. Foto © Miloš Strnad, 2013.

Neobyčejná dobrodružství Marca Pola

Marie Pavlovská

Cílová skupina: 5. - 7. třída základní školy

Časová dotace: 2 x 2 vyučovací hodiny (podle potřeby možno zkrátit na dvě hodiny)

Cíl vzdělávací dílny:

Žáci se v rámci dramatické lekce, motivované příběhem světoznámého mořeplavce Marca Pola, učí odpovědnosti za svá rozhodnutí. Rozvíjí svou empatii, kreativitu, prožijí si v bezpečí hry život ve 13. století a jeho obtíže. Žáci přemýšlí o svém hodnotovém žebříčku a rozvíjí rytmus, skupinovou spolupráci a odpovědnost. Díky dramatickým technikám se učí přirozenému jednání v rolích.

Základní pojmy:

hodnoty v životě člověka, poznávání nových zemí, překonávání překážek, tolerance

Zařazení do vzdělávacích oblastí

- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost

Zařazení do průřezových témat

- Osobnostní a sociální výchova
- Multikulturní výchova

Metody a techniky

učitel v roli, hra v roli, myšlenková mapa, reflexe, imaginace, tvůrčí psaní

Pomůcky

- kniha Marco Polo: Milion, Albatros, Praha 1998.
- potřeby na kreslení (tužky, pastely)
- archy papíru, výkresy
- dějepisné mapy 13. století (Evropa, Asie – říše Čingischána)
- relaxační hudba
- bubínek
- kytara
- husí brky

Průběh

První část – Cesta do Číny

1. Pozdravy

Žáci se procházejí prostorem třídy, vzájemně se zdraví běžnými i vymyšlenými pozdravy. Mohou se uklonit, dotknout se, pohladit atd.

2. Cesta časem

Učitel uvede žáky do situace svým vyprávěním:

„Náš příběh se odehrává před mnoha staletími. Tehdy u nás panovali králové ze slavného rodu Přemyslovců. Je to příběh o neobyčejném životě jednoho mladého muže, který se jmenoval Marco Polo. Marco žil v Itálii v krásném městě Benátkách. Jeho dobrodružný život začal, když mu bylo pouhých 17 let. Tatínek Marca i jeho strýc byli kupci. Měli dobrodružnou povahu, a proto neváhali putovat za zbožím až do dalekých a neznámých zemí. V cizích zemích zboží nakoupili a potom je prodávali na tržišťích.“

Vyprávění můžeme podbarvit tichou relaxační hudbou.

3. Tržiště

Učitel v roli kupce svým hlasem, chůzí, výkřiky, gesty vyvolá atmosféru středověkého tržiště. Vtahuje žáky do nové situace, oslovuje je, ptá se, co prodávají či kupují, snaží se je zapojit do hry, aby se stali také trhovci.

4. Myšlenková mapa

Po prožití zkušenosti s atmosférou trhu se žáci pokusí napsat do myšlenkové mapy vše, co se jim vybaví v souvislosti se slovem tržiště. Učitel je vede nenásilně k poznání, že na těchto místech se také pohybovali žebráci, tuláci, biřici, zloději.

5. Hra na prodejce a kupce

Žáci si vylosují jeden ze dvou barevných lístků. Tím se stanou buď prodavači, nebo kupujícími. Prodavači si musí „vyrobit“ stánek, vyložit svoje zboží a prodávat. Kupující by měli pečlivě vybírat, porovnávat, smlouvat. Pokud někdo projeví zájem stát se někým jiným (žebrákem, zlodějem), učitel mu v tom nebude bránit.

6. Reflexe

Závěrečná procházka po tržišti umožní diskusi o pocitech obou skupin. Zhodnotíme úspěšnost prodávajících. Vyvodíme potřebné vlastnosti, které by měl mít úspěšný kupec.

7. Nebezpečná cesta

Žáci jsou po namáhavém dni na trhu unavení, proto odpočívají na koberci. Učitel pokračuje v příběhu:

„Jsme opět v kupecké rodině ve městě Benátkách. Žije tu chlapec Marco. Zatímco on vyrůstá v bezpečí u matky, jeho otec a strýc podnikají daleké cesty za zbožím. Dostávají se až do země Tatarů, již vládne veliký chán. Oba cizinci chána tak zaujmou, že je požádá, aby se do jeho země ještě někdy vrátili. Uplyne několik let a chánova prosba je vyslyšena. Jednoho dne se z Benátek vydává výprava do daleké země Tatarů, do Číny.“

V této výpravě je i sedmnáctiletý chlapec Marco. Možná ještě netuší, že tato výprava se nebude počítat na měsíce, ale na roky. Bude to výprava nesmírně nebezpečná a obtížná. Její účastníci musí překonat nástrahy vysokých hor a nebezpečí pouští... Ted' se i vy stanete poutníky na této výpravě.“

Žáci se vylosováním rozdělí na dvě skupiny. Jedna bude nejprve překonávat poušť a druhá bude zdolávat hory. Poté si „překážku“ v cestě vymění. Která skupina bude rychlejší, má větší šanci prodat své zboží na trhu a vydělat více peněz.

Obě skupiny si podle počtu svých členů dají těsně vedle sebe židle. Na tyto židle si stoupnou a začnou si je předávat. Začínají zadní židli směrem dopředu - k cíli, který stanovil učitel a zároveň na cestu umístil překážky. Nesmí mluvit, hlasitě se projevovat, mohou se dorozumívat jen posunky. Je to proto, že zde číhají nebezpečné divoké kmeny. Nesmí se dotknout nohou země – tím by se zřítily do propasti. Učitel přísně dbá na dodržení těchto pravidel. Pokud je některá skupina nedodrží, je potrestána ztrátou židle.

8. Reflexe

Učitel nechá nejprve promluvit vítěznou skupinu, zeptá se na pocity z vítězství.

Poté se mohou vyjádřit ti, kteří nebyli tak úspěšní (přišli o většinu židlí, nedošli k cíli atd.).

Často se dojde k překvapivému zjištění, že důležitější než vítězství byla v této hře spolupráce a vzájemná pomoc původně nesourodé skupiny.

Hra by měla vést k poznání, že jedinec uprostřed divoké a neznámé krajiny neměl velkou šanci přežít a dorazit ke svému cíli.

9. Dvůr chána Kublaje

Učitel svou chůzí, slovy, údery na bubínek navodí atmosféru chánova dvora, ke kterému nakonec všichni šťastně došli. Učitel v roli chána usedne na „trůn“ a přivítá poutníky.

Chce po nich však pozdrav hodný chána a dary z jejich rodné Itálie nebo z cesty, kterou prošli. Oznamí audienci až na druhý den. Do té doby si musí připravit slova, jakými chána pozdraví, a také musí vyrobit dárek, s nímž by byl chán spokojen.

10. Dar

Žáci se rozdělí do 4 skupin (podle určitého klíče, např. ročních období, narození, apod.). Vymýšlejí pozdrav, může být i ve verších, zazpívány atp. Také vyrábějí dar inspirovaný rodnou zemí, dalekou cestou, krásou chánova dvora. K dispozici mají barevné papíry, provázky, výkresy apod.

11. Přijetí

Učitel v roli chána postupně přijme všechny skupiny. Žáci by měli vhodně pozdravit, uklonit se, chovat se zdvořile. Učitel je může, coby přísný panovník, napomínat. Poté musí „zástupce“ jednotlivých skupin předložit a obhájit svůj dar. Chán nakonec všechny dary přijme, pochválí a srdečně přivítá unavené poutníky na svém dvoře.

12. Hostina

Žáci jsou za svoje dary odměněni improvizovanou hostinou (možnost využití svačiny).

Druhá část – Život na dvoře chána a cesta domů

13. Král je doma

Hra navozující atmosféru panovníkova dvora. Jeden žák představuje krále, ostatní jsou dvořané, sloužící apod. Po větě „ Král není doma“ se všichni mohou hlasitě bavit. Pokud král pronese větu „Král je doma“, je nutno se začít chovat zdvořile a tiše.

14. Zástupce chána

Učitel vrací žáky do děje příběhu:

„Kupecká výprava včetně Marca dorazila do hlavního města Pekingu na chánův dvůr. Chán si po čase chytrého Marca tak oblíbil, že jej posílal jako svého zástupce do různých míst svojí říše. Také ho nechal spravovat město, které mělo 250 000 obyvatel.“

Následuje diskuze o tom, proč si chán Marca oblíbil, jaké vlastnosti a schopnosti asi měl, jaké hodnoty vyznával apod. Tyto můžeme porovnat s hodnotami dneška.

15. Loď

Učitel: *„Marco byl schopným a věrným pomocníkem chána a byl za to bohatě odměňován. Stejně váženými občany byli i jeho druhové. To se stalo důvodem nenávisti dvořanů, kteří dokonce začali usilovat o jejich životy. Marco tedy chána požádal, aby je již ze svých služeb propustil. Chán nechtěl. Nakonec je pustil pod jednou podmínkou. Měli bezpečně dopravit mladou princeznu na dvůr jejího ženicha, který žil až v daleké Persii.“*

Učitel vyzve žáky, kteří se stávají Marcovým doprovodem, aby postavili loď a vydali se na cestu. Na stavbu lodi může být použito vše, co je po ruce. Po dokončení stavby se všichni nalodí. Učitel je v roli kapitána. Loď se vydá na cestu, můžeme využít zvuků moře či písničku „Vzhůru na palubu“ (Zpěvník pro 3. roč.).

16. Nebezpečí plavby

Žáci vyjmenují a předvedou všechna nebezpečí, která mohla posádku na jejich plavbě potkat. Učitel – kapitán jim sdělí, že z 600 šlechticů, kteří se původně nalodili, jich přežil pouze takový počet, kolik žáků se lekce účastní. Učitel naváže na děj tím, že poslední Marcův úkol předat princeznu byl splněn. Nyní se už všichni plavíme do města Benátek do rodné Itálie. Žáci si sednou do lodě, skloní hlavy a zaposlouchají se do šumění moře. (Pustíme odpovídající hudbu)

17. Návrat

Učitel v roli obyvatele Benátek radostně vítá cestovatele. Vracejí se po dvaceti letech! Následuje přiblížení dalšího osudu Marca Pola:

„Marco po svém návratu sloužil na lodi, na které se stal kapitánem. Jeho osud mu však připravil další překvapení. Marcova loď byla přepadena, posádka zajata a sám Marco se ocitl ve vězení.“

18. Vězení

Učitel vyzve žáky, aby rozebrali loď, udělali z ní vězení. Tam se posadí, lehnou si, zakryjí si oči a zkusí si představit, jak se asi cítil Marco jako vězeň. V roli přísného dozorce obchází učitel celé vězení. Nikdo nesmí mluvit, ani se pohnout.

19. Reflexe

Jak ses cítil v roli vězně? Měl jsi strach? Můžeme s žáky diskutovat na téma trestů ve středověku a nyní.

20. Kniha mého života

Učitel zmíní, že právě ve vězení napsal Marco svoji proslulou knihu o tom, co všechno v životě viděl a zažil. Vyzve žáky, aby se na chvíli stali Marcem – spisovatelem a také napsali příběh. Mohou se inspirovat tím, co právě prožili, svými životními příběhy, mohou zapojit svou fantazii. Kdo chce, může psát husím brkem a inkoustem, které učitel předem připraví.

21. Křeslo pro Marca Pola

Dobrovolníci přečtou před třídou svůj příběh.

22. Stroj času

Návrat do současnosti za využití relaxační hudby.

23. Závěrečná reflexe

Diskuze by měla být vedena tak, aby se žáci vyjádřili jednak k postavě Marca, jako člověka odvážného, schopného překonat překážky, talentovaného mořeplavce, na něhož mohl navázat Kryštof Kolumbus a další z řady slavných objevitelů a mořeplavců. V reflexi by měla zaznít témata týkající se poznávání cizích zemí, odlišných zvyků, dorozumívání se s jinými kulturami, o vzájemném tolerování apod.

Stěhujeme se do Vietnamu

Lucie Svobodová

Cílová skupina: 6. - 9. třída základní školy praktické

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Cíl vzdělávací dílny:

Cílem strukturované dramatické lekce je ilustrovat žákům pocity a problémy jedinců, kteří se ocitnou v nové zemi a neznají jazyk, zvyky apod. Prostřednictvím imaginární postavy Kláry žáci na vlastní kůži zakusí, jaké je to opustit svou rodnou zemi a začít život jinde. Zároveň si hravou formou zopakují a doplní zajímavé informace o Vietnamu. V průběhu celé lekce žáci společně s lektorem vyvozují témata odlišnosti, přistěhovalectví a tolerance.

Základní pojmy:

integrace do nového prostředí, tolerance vůči cizincům, obtíže vyplývající z imigrace, jak jim čelit, cizí země – Vietnam

Zařazení do vzdělávacích oblastí

- Člověk a příroda
- Člověk a společnost
- Umění a kultura

Zařazení do průřezových témat

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova

Metody a techniky

titulkování, narativní pantomima, skupinová práce s pracovními listy o Vietnamu, ulička, pantomima, horká židle, hra v roli, živé obrazy

Pomůcky

- krabička, do které se vejdou fotografie, s nápisem Klárka a datem narození
- fotografie dítěte (dívky) od narození po současnost (počet fotografií odpovídá počtu žáků ve třídě)
- lístečky na titulky k fotkám
- propiska pro každého žáka, balicí papír, lepidlo, fix
- pracovní listy o Vietnamu, atlas, texty o Vietnamu
- stužka, popř. papír na zabalení dárku
- nahrávka s vietnamskou hymnou, přehrávač, vlajka
- lístečky s úkoly pro skupinovou pantomimu
- obálka, lístečky na vzkazy domů

Průběh

Jak to bylo doma

1. Tajemná krabička - *titulkování*

- Na začátek hodiny přinese lektor mezi žáky zavřenou krabičku s nápisem Klárka a datem narození tak, aby Klára věkově odpovídala skupině žáků. Uvnitř této krabičky jsou fotografie dítěte (dívky) od jeho narození po současnost (počet fotografií odpovídá počtu žáků ve třídě).
- Nejdříve žáci hádají, co si myslí, že je uvnitř krabičky a následně je vyzveme, aby jeden z žáků krabičku otevřel.
- Titulkování** – Vyzveme žáky, aby si každý vzal jednu fotografii a jeho úkolem je vymyslet TITULEK (krátkou větu, která vystihuje situaci na fotografii). Zároveň si fotografii prostuduje, aby byl schopen říct, co se na ní odehrává.
- Chronologická řada** – S žáky se posadíme do kruhu a na zem či balící papír postupně vyskládáme jednotlivé fotky (můžeme i v chronologické řadě nejmladší-nejstarší). Daný žák fotografii nejdříve popíše a poté k ní přiloží vymyšlený titulek. Na závěr je dobré shrnout, co jsme se o Kláře dozvěděli.
- Fotografie nakonec vrátíme do krabičky.

2. Klářin běžný den - *narativní pantomima*

- Žáky rovnoměrně rozdělíme po třídě a poprosíme je, aby si představili, jaké je to být Klárou, že si teď pantomimou zahrajeme na to, jak probíhá její běžný den (každý hraje sám za sebe, libovolně se pohybuje po prostoru).
- Lektor hlasem navádí žáky, co mají v roli Kláry dělat:
- Vstávání, hygiena, cesta do školy, zdravení s kamarády, písemka, oběd, kroužek, ...
- Důležité je, aby pantomima byla zakončena klidnou a pohodovou večeří s rodiči, během které jí oznámí: „**Víš, Kláro, my ti chceme něco říct. Táta dostal novou práci, dobře placenou, ale budeme se muset přestěhovat..... do Vietnamu!**“
- Následuje štronz a žáci mají za úkol vymyslet jedno slovo, větu, co právě Kláře běží hlavou – Lektor mezi nimi postupně prochází a koho se dotkne, ten větu řekne nahlas.
- Aktivitu zakončíme reflexí v kruhu na téma: jak se Klára cítila. Žákům můžeme položit tyto otázky:
 - Jak se Klára cítila? Líbilo se jí to či ne? A proč?
 - Co by na to řekla rodičům? Co jí tam bude chybět? Bojí se něčeho?
 - Jak by se to líbilo vám?

Rozloučení s Klárou

3. Co víme o Vietnamu - *skupinová tvorba*

- Žáky rozdělíme do skupin (2-3), pro každou skupinu je třeba připravit samostatný list s otázkami týkajícími se Vietnamu (jak vypadá, kde leží, vlajka, jazyk). Ve skupinách mají za úkol list vypracovat, buď podle toho, co sami vědí + navíc dostanou materiály, kde je možné tyto informace vyhledat (atlas, text).
- Tento list slouží jako dárek na cestu pro Kláru, aby věděla, kam jede a nebyla tam tak ztracená.

Listy se nakonec složí a vloží do krabičky z aktivity č. 1, ve které už jsou fotografie. Krabičku společně zabalíme jako dárek pro Kláru na cestu.

4. Přání na cestu pro Kláru - *ulička*

- Žáci vytvoří uličku – postaví se do dvou řad čelem k sobě tak, aby se mezi nimi dalo projít. Mají za úkol si vymyslet krátké přání na cestu, které Kláru potěší či povzbudí.
- Během toho, co mezi nimi Klára (lektor v roli) pomalu prochází, jí postupně každý řekne své přání.
- Na závěr jim Klára poděkuje za pomoc (jde vidět, že není zcela šťastná – prožívá strach, smutek), vezme si připravený dárek (krabičku s informacemi) a odchází.

Ve Vietnamu

5. Píseň (Vietnamská hymna) - *předěl*

- Lektor žákům vysvětlí, že Klára se přestěhovala
- Pro navození atmosféry se pustí krátká ukázka hymny, pro dokreslení se může odkrýt např. vlajka, která byla schovaná a nakreslená po celou dobu na tabuli.

6. Jazyková bariéra - *částečná skupinová pantomima*

- Žáky rozdělíme do skupinek po třech a ty zahrají krátkou scénku - jeden ze skupinky (bude v roli Kláry) dostane za úkol pantomimicky ztvárnit nějakou svou potřebu, ale jelikož ještě neumí jazyk, tak k tomu musí využít pouze své tělo.
- Druzí dva neví, jaký úkol Klára dostala, ale ví, kde se právě nalézají a co tam dělají (tito dva mezi sebou mohou mluvit, neboť jejich úkolem je uhodnout, co Klára potřebuje a pomoci jí).
- Skupinky hrají jedna po druhé (na konci je možné všechny scénky zopakovat, ale už s mluvením (jako v Čechách – hlubší uvědomění si rozdílů).
- Ukázky situací:
 - Klára se na zastávce ptá čekajících, v kolik jede další autobus (další 2 - čekající)
 - Klára si chce v obchodě koupit mléko (další 2 – prodavači)
 - Klára se ptá lidí na ulici, jak se dostane k doktorovi (další 2 – kolemjdoucí)
 - Klára chce v obchodě zjistit, kolik stojí kalhoty (další dva prodavači)

7. Zhodnocení předchozího úkolu - *reflexe*

- Zajímá nás:
- Co bylo na úkolech těžké? Který byl nejtěžší?
- Napadá vás něco dalšího, co může být pro člověka, který se do země přestěhoval, obtížné?
- Jak bychom mu my mohli pomoci, aby to pro něj bylo lehčí?

Hledání kamarádů

8. Klára neví, jak si najít kamarády - *Horká židle*

- Nyní mají žáci možnost popovídat si se samotnou Klárou o tom, jak celou situaci zvládá. Takže se jí mohou ptát, na co chtějí. Ale lektor by měl naznačit, že možná bude potřebovat s něčím pomoci.
- Klára (lektor v roli) přijde do třídy a sedne si před žáky, ti se jí ptají. Úkolem lektora je směřovat situaci k tomu, že se jí nedaří nalézt kamarády a neví vůbec, jak na to.
- Cílem je podnítit žáky, aby vymysleli co nejvíce způsobů, jak to udělat, když se chci s někým skamarádit. Nakonec jim Klára poděkuje, řekne, že něco určitě vyzkouší a odejde.

9. Hledání kamarádů - *Scénky*

- Žáky rozdělíme do skupin a jejich úkolem je vyzkoušet si nápady, jak se skamarádit, podle toho co je napadlo v předchozí aktivitě. Je na nich, jestli se Kláře spřátelení povede či ne.
- Předpokládáme, že už se Klára naučila vietnamsky, tudíž svým spolužákům rozumí.
- Ve skupince bude vždy jedna Klára, ostatní mohou být spolužáci (lidé domu, z parku, na diskotéce...)

10. Klára a její noví přátelé - *Fotografie a dopis domů*

- Kláře se podařilo najít kamarády, a proto se rozhodla poslat svým spolužákům do ČR fotografie, jak se jí ve Vietnamu daří a také nějaké vzkazy.
- Úkolem žáků je vytvořit ve skupině (zůstává stejná jako v předchozí aktivitě) fotografii, na které bude nějaká aktivita, při které se Klára baví se svými kamarády.
- Fotografie si vzájemně ukážeme, lektor je imaginárně vyfotí a vloží do předem připravené obálky.
- Při dostatku času je možné fotografie ve výtvarné výchově namalovat.
- Každý z žáků má navíc za úkol na lísteček napsat vzkaz (stačí krátký) z pozice Kláry, o tom jak se ve Vietnamu má – následně jej vloží do obálky.
- Na závěr se obálka zalepí, lektor na sebe vezme roli Kláry, poděkuje žákům za to, že jí pomohli překonat stěhování a se zalepenou obálkou odchází.

11. Závěrečná reflexe

Otázky k reflexi:

- Je obtížné najít si nové kamarády?
- Znáte nějakého cizince, který žije v naší republice? S jakými problémy se asi u nás po přestěhování potýkal?
- Co bychom mohli udělat pro cizince, který se přestěhoval, aby se mezi námi cítil dobře?

Rozšiřující otázky

- Z jakých důvodů se lidé stěhují do cizí země?
- Co znamenají pojmy: imigrace, emigrace?
- Jaké menšiny/skupiny cizinců žijí v České republice?
- Předsudky vůči cizincům a menšinám?
- Kdo je to uprchlík? Z jakého důvodu opustil svou zemi?

Láska v jedné lavici



Barbora Kučerová

Cílová skupina: 15 – 18 let, studenti středních škol

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Cíl vzdělávací dílny:

Cílem lekce je přiblížit pocity dívky, která ve svých 17 letech má pocit, že ji nepřitahují chlapci, ale její nejlepší kamarádka. Jaké to je přiznat si, že je jiná? Jak se s tím vyrovnat? S kým si má o tom promluvit? Jak se přiznat svému okolí? Na všechny tyto otázky budeme společně hledat odpověď. Studenti budou schopni vysvětlit, co je to homosexualita. Pomocí divadelních technik se pokusí demonstrovat coming out. Na základě získaných informací se studentům otevírá možnost rozumné argumentace a ocenění názoru druhé osoby.

Základní pojmy:

coming out, gender, přátelství, homosexualita, kde hledat pomoc

Zařazení do vzdělávacích oblastí

- Člověk a jeho svět
- Člověk a zdraví

Zařazení do průřezových témat

- Osobnostní a sociální výchova
- Multikulturní výchova

Metody a techniky

živé obrazy, horká židle, učitel v roli, deník, monolog, ulička, improvizace, reflexe

Pomůcky

samolepky na jmenovky, lístečky (2 pro každého), fixy/propisky, čepice (zástupný symbol pro roli Emy), deník, odpadkový pytel, taška/batoh, židle, tabule (flipchart)

Průběh

1. Seznámení

Pro naladění na práci s dramatickými technikami můžeme použít následující aktivitu. Studenti stojí v kroužku a každý postupně říká své jméno a co rád dělá. Pedagog začne, ostatní se postupně přidávají. Např. „Já jsem Katka a ráda kreslím“.

2. Rozehřívací hra - Lidé k lidem

Pro začátek je vybrán někdo, kdo zavolá: „Lidé k lidem!“. Na toto zavolání studenti co nejdříve vytvoří dvojice. Osoba, která zůstane bez partnera, je určena jako vyvolávač (pokud hrajeme ve skupině, kde je sudý počet žáků, vyvolávačem je učitel). Tato osoba pak označí dvě části těla, kterými se hráči musí vzájemně dotknout. Např.: pokud se zavolá „loktem ke kolenu“, partneři se musí dotýkat jedním ze svých loktů kolene druhého partnera. Vyvolávač pokračuje a označí další části, které musí být přidány k současným pozicím hráčů. Pokud se v sérii úkolů stal z partnerů úplný propletenec, nebo se některé dvojice i rozpadly, vyvolávač zakřičí znovu „Lidé k lidem“, hráči musí vytvořit nové dvojice a proces se znovu opakuje.

Příklady: loktem ke kolenu, bradou k rameni, nohou k noze (chodidly), dlaň k dlani, levé koleno k pravému kolenu, krk ke krku, zadkem k zadku, tvář na tvář, ruku k ruce...

3. Monolog Emy

Učitel vystupuje v roli Emy:

„Ahoj já jsem Ema, je mi 17 a chodím na střední, jako vy, a mám nejlepší kamarádku Sašu. Jediný, co mě trápí je to, že nemám žádného kluka. Přítel. Kdykoliv přijdu k babičce na oběd, tak se ptá: “Emičko, tak co, už máš nějakého chlapce?” ááááá --- „Nemám babi, žádněj se mi zatím nelíbí.“ ach jo... a kdyby to byla jenom babička, už se začíná vyptávat i máma... už jenom čekám, kdy se na mě sesype s otázkama a moudrýma rada do života celá rodina.

Já a Saša jsme nerozlučná dvojka. Jsme nejlepší kamarádky už od prváku a celou dobu spolu sedíme i v lavici. Ve třetíáku na podzim jsem začala mít nové pocity, který jsem do té doby neměla. Jsme spolu skoro pořád, smějeme se, povídáme, občas se držíme za ruku a někdy si dáme i pusy. Všechno čistě kamarádsky. Je to trochu divný, ale holky to tak mezi sebou mají, ne? Ale já si začínám uvědomovat, že na Sašu žárím, nelíbí se mi, že tráví čas s někým jiným a ne se mnou. Popravdě jsem z toho hodně zmatená. Přijde mi divný, že bych se zamilovala do své kámošky.

4. Shrnutí

Co Ema prožívá? Co jsme se dozvěděli z jejího příběhu? Podněty žáků napíšeme na tabuli, abychom je měli neustále na očích.

5. Živé obrazy

Zkusíme se na Emin příběh podívat formou živých obrazů. Vybíráme z témat, která jsme si sepsali na tabuli a třídu rozdělíme do skupin po pěti hráčích. Každý obraz můžeme zkusit na deset minut oživit – rozehrát nebo nechat jednotlivé žáky popisovat svoje myšlenky, které prožívá postava z obrazu. Na závěr diskutujeme o tom, co obrazy znamenaly.

6. Četba z Emina deníku

Učitel opět v roli Emy, drží v rukou deník a čte:

„Půl roku a nic se nezměnilo... Pořád k Saši cítím to stejné, spíš je to i silnější... mně samotné je už jasné, že ji miluju...

Ale co na to ona? Co když se mi vysměje? Co na to máma a táta? Ke gayům se nestaví nějak negativně, ale přece jenom se to nikdy netýkalo jejich dcery... Co na to spolužáci, kamarádi? Nevím, jestli jsem tak odvážná, abych s tím šla ven...“

Bez vysvětlování učitel v roli Emy přechází do další aktivity.

7. Horká židle

Učitel se posadí na židli: *„Zajímá vás něco dalšího? Můžete se mě ptát na můj příběh...Jsem takový zoufalec.“*

8. Ulička

„Dejte mi radu... co mám dělat? Za kým mám jít? Komu se můžu svěřit?“

Studenti vytvoří dvě řady čelem k sobě, mezi nimi pomalu prochází učitel v roli představující Emu. Studenti ho postupně oslovují, a radí mu ze své pozice, co má dělat. Učitel se po projití uličkou otočí a řekne, co udělá.

9. Emina budoucnost

Studenty rozdělíme do pěti skupin, každá skupinka vytvoří krátkou etudu na téma Emina budoucnost.

10. Závěrečná diskuze

Rozvedeme diskusi na téma společnost a homosexualita, její postoj a můj postoj k homosexualitě. Učitel může na lekci navázat v dalších předmětech důkladnějším informováním o problému a předat studentům adresy a telefonní čísla, kam se mohou obrátit o pomoc.

11. Závěrečná reflexe

Rozdáme každému 2 lístečky, na jeden napíšu, co vyhazují (co tady nechávají, čeho se zbavují, ...) Tento lísteček hodí do odpadkového koše, který umístíme doprostřed třídy. Na druhý lístek napíšu, co si berou s sebou (co nového se dozvěděli, o čem přemýšlí, ...) a vhodí lístek do batohu, připraveného vedle koše. Učitel dá prostor ke sdílení toho, co studenti na lístky napsali. Nikoho však nenutíme. Lístky, které zůstanou v batohu, mohou být pro učitele důležitou a zároveň citlivou informací.

Resumé

Radka Vejrychová

Publikace s názvem *Multikulturní výchova cestou výtvarné a dramatické výchovy* je společným projektem Katedry výtvarné výchovy a Katedry Sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU. Multikulturní výchova je v České republice relativně nový pedagogický fenomén. Přestože je zařazena jako jedno z průřezových témat v Rámcovém vzdělávacím programu základního a gymnaziálního vzdělávání, je v praxi naplňována stále problematičtěji.

Publikace zve k diskuzi o možnostech pedagogických přístupů při realizaci průřezového tématu – multikulturní výchovy. Snaží se předložit pedagogům či studentům pedagogických fakult jakýsi návod, jak s tématy multikulturní výchovy pracovat a jaké jsou možnosti zapojení těchto témat do výuky. Autorky a autoři publikace se zaměřují především na oblast výtvarné a dramatické výchovy, přičemž reflektují fakt, že podobné metody práce lze používat i v ostatních vzdělávacích oblastech. Důležité je uvědomit si, čeho všeho se multikulturní problematika dotýká, a na základě toho vytipovat vhodná témata do příslušných hodin výuky.

Autoři a autorky publikace spatřují významný potenciál pro realizaci multikulturních témat (ve škole i mimo ni) v práci s příběhem. Příběh se ve spojení s dramatickými technikami může stát silným pedagogickým nástrojem vedoucím k prolomení zažitého jednání žáků. Prostřednictvím dramatických technik žáci mohou prozkoumat zvolené téma fyzicky, intelektuálně i citově, tj. holisticky. Publikace je podporou pro pedagogy k využití strukturované dramatické hry jako způsobu učení, založeném na prožitku a následném růstu porozumění lidskému chování, sobě samému a světu, ve kterém žijeme. Současně přináší argumentaci pro zařazení dramatické výchovy do vzdělávacího kurikula na školách. Autorky se snaží prozkoumat i možnost zapojení multikulturních témat do výtvarné výchovy. Snaží se o prohloubení zážitku pomocí výtvarné hry, prožitku z výtvarné tvorby a také zapojují reflektivní dialog. Multikulturní výchova v žitém prostoru představuje jedno z hlavních východisek výtvarného přístupu, možnost realizovat interaktivní programy se studenty v prostředí, ve kterém *in situ* navazujeme na příběh místa a jeho *genius loci*. Potencialitou historické nebo přírodní lokality je moc zprostředkovávat a odhalovat určité obsahy a příběhy.

Při tvorbě jednotlivých výtvarných a dramatických dílen byl využit transkulturní přístup v multikulturní výchově, který výrazně cílí na individuální úroveň jedince ve výchovně vzdělávacím procesu. Je orientován na hodnoty v kultuře a pracuje s konkrétními autentickými situacemi, které jdou dobře převést do života dětí, také se dají velmi dobře zpracovat výtvarně i dramaticky. Výhodou tohoto přístupu je odklon od stereotypního uvažování, které ve vztahu k národnosti a etnicitě objevuje, a cílený rozvoj citlivosti vůči jedinečnosti každé osobnosti. To je také poselstvím autorek a autorů této publikace.

Za podporu projektu děkujeme Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, odborné garantce doc. PaedDr. Haně Stehlíkové Babyrádové, Ph.D., Katedře výtvarné výchovy PdF MU, Katedře sociální pedagogiky PdF MU a Muzeu města Brna.

Poděkování za spolupráci při realizaci projektu patří účastníkům tvůrčích dílen - dětem, žákům, studentům, pedagogům a vychovatelům zúčastněných škol a školských zařízení v Brně a Jihomoravském kraji, fotografovi Miloši Strnadovi, kolegům studentům Masarykovy univerzity Bc. Janu Charvátovi (KVV PdF MU), Zdeňku Žandovi (KSoP PdF MU), Bc. Karolíně Hejdukové (KVV PdF MU), Bc. Júlii Zorkovské (KVV PdF MU), Bc. Anně Viktorínové (KVV PdF MU), Bc. Martině Chaloupkové (KVV PdF MU), Bc. Daniele Kajzarové (FF MU).

Multikulturní výchova cestou výtvarných a dramatických dílen

metodické listy pro učitele základních i středních škol

Vydala Masarykova univerzita roku 2013 za finanční podpory MŠMT

Editorka Radka Vejrychová

Grafická úprava a sazba Jana Nedomová

Fotografie v publikaci © Miloš Strnad, 2013

Ludmila Fidlerová

Foto na obálce ***Kde je domov můj? Kde se Karel zamiloval do princezny Blanky?*** Z cyklu *Multikulturní výchova cestou výtvarné dílny*. Brno, hrad Špilberk. Animovali R. Vejrychová, B. Svátková a studenti PdF a FF MU. Na snímku tvůrčí etuda ***Vyšlapané cesty aneb vy k nám, my k vám (na zkušenou)***, 9. třída ZŠ Újezd u Brna, pedagogický doprovod MgA. et Mgr. P. Buchtová. Foto © Miloš Strnad, 2013.

Tisk CtrlP, Bezručova 17A, 602 00 Brno

Vydání první, 2013

Náklad 100 kusů

ISBN 978-80-210-6133-0



muni
PRESS

