

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Integrace dětí ruské národnosti skrze výtvarnou výchovu

Integration of children of Russian nationality through art education

Galina Vorontsova

Vedoucí práce: Mgr. Vendula Fremlová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Pedagogika – Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání

2023

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Integrace dětí ruské národnosti skrze výtvarnou výchovu potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9.7.2023.

..

Ráda bych poděkovala Mgr. Vendule Fremlové, Ph.D., za odborné vedení, ochotu, čas a cenné rady během psaní této bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině a přátelům za podporu během celého studia.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se věnuje problematice integrace dětí ruské národnosti skrze výtvarnou výchovu. V teoretické části je nejprve popsán terminologický aparát, který s danou tematikou souvisí. Dále se teoretická část věnuje charakteristice žáků s odlišným mateřským jazykem, včetně specifik pedagogické práce s těmito žáky. Pojednává o fenoménu multikulturalismu, inkluzivním vzdělávání a také se věnuje otázce migrace a historii i současné situaci ruské národnostní menšiny v ČR. V didaktické části je pak vymezen potenciál výtvarné výchovy ve vztahu k integraci dětí s odlišným mateřským jazykem. Didaktická část dále obsahuje dva návrhy vyučovacích jednotek, které zahrnují metodiku pro realizaci aktivit a metodický komentář. Návrhy vyučovacích jednotek jsou postaveny na tvorbě dvou současných vizuálních umělců, Evy Kořátkové a Viktora Pivovarova, a mají za cíl sblížit obě kultury.

Klíčová slova

integrace, interkulturní vzdělávání, kultura, identita, multukulturní výchova, současné umění

Abstract

This bachelor thesis focuses on the issue of integration of children of Russian nationality by means of art education. The theoretical part describes the terminological apparatus pertaining to the topic. It also deals with the characteristics of pupils with a different native language, including the specifics of pedagogical work with these pupils. It addresses the phenomenon of multiculturalism, inclusive education and the issue of migration and the history and reality of the Russian national minority in the Czech Republic. The didactic part then defines the potential of art education in relation to the integration of children with a different native language. The didactic part also contains two drafts of teaching units, which include a methodology for the implementation of activities and a methodological commentary. The teaching unit drafts are based on the works of two contemporary visual artist, Eva Kořátková and Viktor Pivovarov, and aim to bring the two cultures in question together.

Key words

integration, intercultural education, culture, identity, multicultural education, contemporary art

Obsah

1. Úvod.....	9
2. Teoretická část.....	11
2.1. Kultura.....	11
2.1.1. Kultura a komunikace	11
2.2. Multikulturalismus	12
2.2.1. Multikulturní výchova a transkulturní přístup	12
2.2.2. Interkulturní vzdělávání	13
2.2.3. Předsudky a xenofobie	13
2.2.4. Rasismus.....	14
2.3. Inkluzivní vzdělávání	15
2.3.1. Rozdíl mezi integrací a inkluzí.....	16
2.3.2. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	17
2.3.3. Inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem.....	18
2.4. Integrace	18
2.4.1. Žák cizinec, dítě s OMJ, vícejazyčné dítě.....	19
2.4.2. Legislativní rámec vzdělávání žáků s OMJ.....	20
2.4.3. Charakteristika žáků s odlišným mateřským jazykem	21
2.4.4. Překážky na cestě žáka s OMJ	22
2.4.5. Přístup pedagoga k dítěti s kořeny v jiné kultuře	25
2.5. Vymezení problému	30
2.5.1. Migrace.....	30
2.5.2. Historie ruské národnostní menšiny v ČR.....	31
2.5.3. Současná situace ruské národnostní menšiny v ČR.....	31
3. Didaktická část	34
3.1. Úvod do didaktické části	34
3.2. Výtvarná výchova jako prostředek pro integraci dítěte s OMJ.....	35
3.2.1. Umění jako komunikační prostředek	35
3.2.2. Multikulturní výchova ve VV	36
3.2.3. Proinkluzivní charakter VV	37
3.3. Metoda <i>Futuropolis</i>	38
3.4. Kódování	39
3.4.1. Viktor Pivovarov	39

3.4.2. Eva Kořátková	44
3.5. Vyučovací jednotky.....	46
3.5.1. Metodický komentář k práci s kolektivem s dětmi s OMJ.....	47
3.5.2. Měl jsem rybičku ve sklenici	49
3.5.3. Můj ostrov, tvůj ostrov, náš ostrov.....	52
4. Závěr.....	56
5. Seznam použitých zdrojů	57
6. Seznam obrázků	64

1. Úvod

Jako téma mé bakalářské práce jsem si zvolila integraci dětí ruské národnosti skrze výtvarnou výchovu. Téma integrace přistěhovalců do většinové kultury mě provází již od mých osmi let. Nejprve jsem toto téma vnímala jako bezprostřední zkušenost během procesu imigrace a integrace mé rodiny do české společnosti. Otázce integrace ruských dětí jsem se dále věnovala skrze pedagogickou činnost, kdy jsem pracovala s ruskými dětmi jak v rámci doučování, tak v rámci volnočasových aktivit. Díky těmto pracovním zkušenostem jsem si všimla, že ačkoli většina dětí s ruštinou jako mateřským jazykem mluví ve svém domácím prostředí právě rusky, proces integrace je pro některé z nich jednodušší a přirozenější než pro jiné. Z mé zkušenosti však také vím, že některým dětem se proces integrace nikdy nepodaří úspěšně dokončit.

Tento fakt mě zaujal natolik, že jsem začala pátrat po příčinách. Důvodem může samozřejmě být individuální prožívání a schopnost dětí přizpůsobit se. Proces integrace dětí s odlišným mateřským jazykem však začíná již ve škole, protože si myslím, že je na místě toto téma dále rozvíjet v kontextu školství.

Uvědomuji si, že toto téma může být v aktuálním kulturně-společenském kontextu kontroverzní. Vzhledem k povaze této práce tedy nemohu nezmínit konflikt na Ukrajině, který v únoru roku 2022 eskaloval ve válku.

Od začátku války došlo v České republice k obrovskému nárustu uprchlíků z Ukrajiny. V kontextu těchto událostí vzniklo v českém školství velké množství didaktických a studijních materiálů pro ukrajinské děti. V žádném případě nechci v této práci snahy českého školství o podporu a zjednodušení integrace ukrajinských žáků znehodnocovat, ale ačkoli jsou tyto snahy velice důležité, ba dokonce i nepostradatelné, chtěla bych upozornit na skutečnost, že ruští imigranti tvoří jednu z nejpočetnějších národnostních menšin v ČR. Této národnostní skupině jsem se rozhodla věnovat jak kvůli nedostatku materiálů určených rusky mluvícím dětem, tak kvůli tomu, že ruská kultura je mi bližší a lépe se v ní orientuji.

Ovšem jedním z hlavních cílů této práce i navržených aktivit je snaha zachovat a pěstovat v dětech ruských imigrantů respekt a vřelý vztah k jejich rodné zemi a jazyku. Obzvláště velké riziko vidím v souvislostech se zmíněnou politickou situací, kdy je pravděpodobné, že si ruské děti vypěstují negativní vztah ke své kultuře a tradicím. Je třeba zdůraznit, že ve snaze předcházet stigmatizaci Rusů by aktivní práce měla probíhat nejen s ruskými dětmi, ale i s celým kolektivem. Škola by sice měla být apolitická, ale i tak je třeba o těchto vážných

a náročných tématech s dětmi mluvit, abychom předešli pocitům viny a studu, které v dětech můžou zůstat po celý život.

Ve své práci se tedy budu zabývat teoretickým pojetím problematiky integrace žáků s odlišným mateřským jazykem, zmapuji aktuální situaci ruské národnostní menšiny v České republice, a nakonec vypracuji metodický materiál pro realizaci dvou vyučovacích jednotek, které budou zaměřeny na práci s kolektivem, v němž je alespoň jedno dítě s odlišným mateřským jazykem.

2. Teoretická část

2.1. Kultura

Úvodem do problematiky této práce je objasnění pojmu *kultura*.

Ve svém širším pojetí kultura zahrnuje všechny aspekty lidské civilizace, mezi něž patří nejen materiální produkty lidské činnosti, jako jsou obydlí, oděvy, průmysl, komunikační systémy a další, ale také duchovní produkty, jako je umění, náboženství, morálka, zvyky, vzdělávací systémy, politika, právo atd. Užší definice kultury se zaměřuje na projevy myšlení a chování lidí v daném společenství. Kultura společenství tedy zahrnuje zvyky, symboly, komunikační a společenské rituály, sdílené hodnotové systémy a předávané zkušenosti a tabu. (Průcha, 2006)

Vzhledem k povaze této práce budu pojem kultura interpretovat v jejím nejširším možném významu. Kultura proniká do všech oblastí našeho života a ovlivňuje naše vnímání světa. Na základě naší kultury hodnotíme nejen to, co považujeme za esteticky krásné, zábavné, spravedlivé a čestné, ale i abstraktní filozofické koncepty, jako je například pravda. (Koubková, 2002)

2.1.1. Kultura a komunikace

„Kulturu lze těžko zkoumat bez poznání způsobu komunikace a komunikaci nelze porozumět bez pochopení kultury.“ (Janebová, 2010, s. 8).

Průcha (2010) definuje dvě premisy, které jsou pro toto téma důležité: každý národ má svou vlastní kulturu, a jedním z rysů lidského chování je způsob komunikace. Proto existuje silné pouto mezi národní kulturou daného společenství a povahou jeho komunikačního chování.

Podle Janebové (2010) je jedním z konkrétních prostředků, kterými sdělujeme informace, jazyk. Komunikace je však komplexní proces, v rámci něhož využíváme konkrétní jazyk (nebo i neverbální symboly, piktogramy atd.) k zakódování myšlenek s cílem předat je příjemci, který je následně dekóduje a zareaguje na ně. Společný jazyk je základním předpokladem pro sdílení kultury, ale úspěšná komunikace vyžaduje porozumění nejen slovům, ale i kulturnímu kontextu a skrytým výrazům. Kultura má vliv na celý proces komunikace, nikoliv pouze na jazyk.

Komunikace je klíčová při vytváření kultury – lidé totiž vytvářejí kulturu prostřednictvím sdílení společných charakteristik. Z toho vyplývá, že kultura není vrozená, ale je naučená a sdílená mezi lidmi, a to za pomoci komunikačního systému. (Janebová, 2010)

2.2. Multikulturalismus

Pojem *multikulturalismus* je využíván v různých významových kontextech. Buryánek a Kostohryz (2002) charakterizují multikulturalismus nejen jako stav společnosti, v níž koexistují rozdílné sociokulturní skupiny s vlastními institucionálními systémy, tradicemi, postoji a hodnotami, ale také jako proces vzájemné interakce kulturních systémů i jako vědeckou teorii zkoumající různé aspekty sociokulturní rozmanitosti.

Pro tuto práci je důležité pojetí multikulturalismu jako společenského cíle, který zahrnuje vědomé úsilí o vytvoření pluralitní společnosti s množstvím odlišných sociokulturních skupin. Soužití těchto skupin by mělo být založeno na principech rovnosti, tolerance, respektu, dialogu a konstruktivní spolupráce. Pro toto pojetí multikulturalismu je důležitou součástí multikulturní výchova. (Buryánek & Kostohryz, 2002)

2.2.1. Multikulturní výchova a transkulturní přístup

Pedagogický slovník definuje termín multikulturní výchova jako úsilí „[...] prostřednictvím vzdělávacích programů vytvářet způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky.“ (Průcha a kol., 2009, s. 160)

V dnešní době narůstajících snah o diverzitu má multikulturní výchova společenskou úlohu podpory inkluzivních mechanismů vzdělávacího systému a společnosti jako takové. V této společenské úloze se zdá být nejúčinnějším použitím *transkulturního přístupu* k mezikulturní výchově. Tento přístup se v souladu s myšlenkou inkluzivního vzdělávání zaměřuje na individuální a osobnostní rozvoj. Transkulturní přístup spočívá v kooperativních strategiích, které se zaměřují na hledání společných témat mezi různými kulturami. (Moree & Janská, 2008) Dle Fulkové (2008) je takový přístup pro pedagogy velmi náročný a předpokládá pečlivou analýzu možných souvislostí ze sociálního a kulturního hlediska, stejně jako podrobné komparatistické studium dostupných materiálů.

Transkulturní přístup se v multikulturní výchově zaměřuje na hledání individuálního přístupu, který vychází z osobních zkušeností pedagoga a jeho žáků. Tento přístup umožňuje pedagogům aplikovat témata multikulturní výchovy podle jejich schopností, postojů a zkušeností. Transkulturní přístup je také úzce spojen s průřezovými tématy, jako je například osobnostní a sociální výchova. (Moree & Janská, 2008) „Pro multikulturní společnost je důležitý dialog a živé výměny myšlenek a zkušeností k vzájemnému obohacování, uznání a respektu odlišných sociokulturních skupin.“ (Fulková, 2008, s. 284)

2.2.2. Interkulturní vzdělávání

Širším pojmem zahrnujícím multikulturní výchovu je interkulturní vzdělávání. Z výše uvedené definice multikulturní výchovy se může zdát, že skrze zdůrazňování existence jiných kultur než naší vlastní paradoxně opět dochází ke škatulkování a stereotypizaci. Oproti tomu již zmíněný transkulturní přístup se opírá o kritické poznávání prostřednictvím osobní zkušenosti jednotlivce.

Transkulturní přístup byl koncipován jako možnost uniknout z pasti stereotypizace, která je rizikem kulturně-standardního přístupu k mezikulturnímu vzdělávání (Moree & Janská, 2008). Cílem interkulturního vzdělávání je poskytovat prostředky k reflexi vlastní kulturní identity a k porozumění odlišnostem v rámci neustále se měnící společnosti. Dalšími cíli je rozvoj smyslu pro spravedlnost, rozvoj solidarity a tolerance a otevření cesty ke vzájemnému porozumění různým způsobům života, myšlení a vnímání světa. Zároveň se interkulturní vzdělávání snaží zmírnit napětí ve společnosti a podporovat nestereotypní pohled na všechny její členy. (Moree & Janská)

Na tomto místě bych se chtěla vrátit k tématu této práce. K procesu integrace žáka s odlišným mateřským jazykem hodlám přispět navržením metodického materiálu, jehož součástí je průřezové téma multikulturní výchovy. Z definic interkulturního vzdělávání je evidentní, že koncept skupinové konceptualizace, který dělí společnost na majoritu a minority, je již v praxi překonán (Uhl Skřivanová a kol., 2013). Nyní je třeba rozvíjet dialog a začínat se společnými tématy, zaměřovat se na jednotlivce a pomáhat jim v hledání jejich vlastní identity v dnešní době všudypřítomné diverzity (Uhl Skřivanová a kol., 2013). Proto jsem si při realizaci navržených workshopů kladla za cíl zprostředkovat otevřený dialog mezi dvěma kulturami a zapojit tak všechny žáky, jak ruské, tak české národnosti. K úspěšné integraci jedince do nové kultury nestačí pouhé začleňování a podpora. Stejně důležitá je „pravidelná, a pokud možno dlouhodobá práce s třídním kolektivem“ (Inkluzivní škola, 2021), při které je za potřebí poskytovat příslušné vzdělání a informovanost v oblasti multikulturalismu.

Z výše zmíněných cílů interkulturního vzdělávání jasně vyplývá snaha předcházet projevům xenofobie, stigmatizace, rasismu a rasové diskriminace, a to jak ve škole, tak mimo ni.

2.2.3. Předsudky a xenofobie

Podle Alana (2008) jsou důvodem pocitu ohrožení něčím nebo někým novým a cizím předsudky. Lidé si často nenápadně osvojují nezdůvodněné postoje, které mohou být formovány prostředím nebo převzaty od autorit. Předsudky se mohou jevit jako snadný

prostředek k překonání obtíží spojených s formováním vlastního názoru na něco, co je pro nás neobvyklé a neznámé. Setkání s něčím cizím může v člověku vyvolávat nedůvěru k odlišnostem a odchýlkám. Tato nedůvěra, jinak označovaná jako xenofobie, pak může přerůst až v rasismus.

2.2.4. Rasismus

J. Alan (2008) vymezuje dvě polohy rasismu, a to lidovou a ideologickou. Lidový rasismus se zakládá na procesu, kterému se v sociologii říká stigmatizace. Pouhým zařazením jedince „mimo nás“ se mu přisuzuje značka, která signalizuje okolí, že si na tohoto jedince mají dát pozor. Rasismus se projevuje sklonem připisovat lidem jiných ras nebo etnických skupin horší charakterové vlastnosti a osobní dispozice, než mají ostatní. Kvůli tomu pak mohou lidé z jiných etnik začít vnímat sami sebe jako odlišné a jiné, což může vést k nedůvěře vůči většinové společnosti, a dokonce k manifestaci odporu, například nerespektováním společenských norem.

Takovéto projevy nedůvěry a nerespektování obecných norem mohou být pak vnímány jako potvrzení majoritních předsudků a mohou vést k dalšímu zesílení segregace a rasové diskriminace. V průběhu dějin byl rasismus využíván jako ideologická základna pro agresivní chování a ovládání a zneužívání ostatních. (Frištenská, 2008)

Alan (2008) však uvádí i jiný úhel pohledu. Pro lidi, kteří jsou považováni za odlišné a cizí, není snadné zbavit se pocitu sounáležitosti se svou skupinou. Tento pocit jim brání v tom, aby se prosadili jako jednotlivci a usilovali o individuální cestu. „Díky této ambivalenci jim neustále hrozí postavení marginálních jedinců, kteří stojí na rozhraní dvou odlišných světů, aniž by sami mohli jasně definovat, ke kterému z nich vlastně patří.“ (Alan, 2008, s. 11) Když se lidé ocitnou v kulturním meziprostoru (Parekh, citovaný v Janebové, 2010, s. 15) bez jistot své mateřské země, a zároveň i bez podpory nové komunity, může docházet ke vzniku nových kultur, která mohou být i nebezpečné (Janebová, 2010).

Podle Alana je tedy jediným opravdovým řešením právě výše zmíněná individuální cesta. Ta však bude umožněna jedině pokud přestaneme poukazovat na skupinové odlišnosti prostřednictvím předsudků a segregace. Vstřícné prostředí, které bude schopné přijetí a podpory, je tedy potřeba zajistit na obou stranách. (Alan, 2008)

Zde bych chtěla zdůraznit, že po dítěti s odlišným mateřským jazykem rozhodně nemůžeme chtít, aby se „přidalo“ na jednu či druhou stranu. Studie ukázaly, že pro duševní zdraví dětí migrantů je klíčové udržet si schopnost mluvit svým mateřským jazykem (Janebová, 2010).

„Ztratí-li dítě kontakt se svým mateřským (prvním) jazykem, ztratí část své identity.“ (Titěrová, 2023).

Vícejazyčnost by v naší multikulturní společnosti měla být vnímána pozitivně. Německý autor Jürgen Serke (citovaný v Šišková, 2008, s. 8) uvádí, že „kvalita lidské společnosti se vždy nejlépe pozná podle toho, jak zachází se svými menšinami. Totiž menšiny svou existencí nejen ovlivňují, ale přímo určují důstojnost každého společenství.“

2.3. Inkluzivní vzdělávání

Pokud hovoříme o inkluzi v kontextu vzdělávání, Tannenbergerová vymezuje hlavní záměr inkluze jako zajištění účinného vzdělávání všech dětí v rámci hlavního vzdělávacího proudu (Tannenbergerová, 2016). V souvislosti s touto definicí uvádí příručka *Záleží na každém dítěti* také termín *společné vzdělávání* (Fremlová, 2020).

V různých diskusích mezi laickou i odbornou veřejností často dochází k nesprávnému vymezování inkluzivního vzdělávání. Zjednodušující formulace a zkreslené představy vedou k mylnému přesvědčení, že inkluze je primárně zaměřena na minoritní skupiny nebo jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. V kontextu těchto představ tedy dochází k pozitivní diskriminaci těchto skupin, kdy se stát snaží implementovat podpůrná opatření s cílem vyrovnat nerovnosti nebo zvýšit etnickou či jinou formu diverzity. (Tannenbergerová, 2016)

Tannenbergerová tedy nad výše zmíněné cíle staví a vyzdvihuje individuální přístup k žákům. Podle ní by se výuka v rámci inkluzivních škol měla zaměřovat na maximální rozvoj potenciálu každého žáka a současně na rozvoj schopnosti komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnosti mezi žáky je chápána jako šance pro budování respektu k sobě i ostatním, nikoli jako problém. Všichni žáci v inkluzivně orientované škole jsou vnímáni jako jedinci, kteří vykazují potřebu zohledňovat svá osobní specifika, tudíž zde nedochází k rozlišování žáků na ty s potřebami a ty bez nich. (Tannenbergerová, 2016)

Inkluze není stavem, nýbrž dynamickým procesem, který nás neustále vede k hledání optimálních řešení pro dosažení hlavního cíle inkluze, který je zmíněn v úvodu této kapitoly (Tannenbergerová, 2016). Příručka *Záleží na každém dítěti* charakterizuje společné vzdělávání jako přirozený proces, který odpovídá společenským trendům a neustálým změnám ve společnosti. Trvalá přítomnost negativních jevů, jako je chudoba, nezaměstnanost a kriminalita je pak důsledkem oddělování a marginalizace určitých skupin žáků v rámci vzdělávacího systému. (Fremlová, 2020)

Smyslem inkluzivního neboli společného vzdělávání se tedy dle Fremlové (2020) stává umožnění vzájemného obohacení mezi žáky, rozšiřování jejich všeobecného rozhledu, rozvíjení sociální inteligence a schopnosti vcítit se do druhého. Cílem není přetížít třídu žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o náročný proces, který vyžaduje stabilní základy ve třech klíčových oblastech: odbornost a angažovanost učitele, maximální podporu ze strany školního vedení a spolupráci rodičů.

Dle Tannenbergerové (2016) je příprava žáků na kvalitní a úspěšný život v dnešní moderní společnosti jedním z klíčových cílů školy s inkluzivním zaměřením. Dnešní multikulturní společnost totiž vyžaduje a očekává schopnost jedince fungovat v inkluzivním prostředí. Namísto pouhého soustředění se na obsahy připravuje inkluzivně zaměřená škola žáky na tuto skutečnost přirozeně, pomocí své atmosféry a svého klimatu, který podporuje inkluzi jakož i pomocí vhodných výukových metod a forem.

2.3.1. Rozdíl mezi integrací a inkluzí

„Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře. Inkluze je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu.“ (Hájková & Strnadová, 2010, s. 29)

Integrace může být popsána jako „[...] oboustranný psychosociální proces sblížení minority znevýhodněných a majority intaktních“ (Hájková, citovaná v Michalík a kol., 2018, s. 8). Integrace nicméně neznamená, že by se menšina měla přizpůsobit většině, ani že by většina měla ustupovat menšině (tomuto jevu se říká pozitivní diskriminace). Jedná se o projev životního stylu a vyjádření základního práva na svobodnou volbu ve prospěch společného soužití. (Michalík a kol., 2018)

Povědomí o školské integraci se postupem času začalo stále více rozšiřovat. Školská integrace zahrnuje vzdělávání žáků a studentů s různými druhy znevýhodnění společně s žáky bez znevýhodnění. Tento proces je vnímán jako součást širší transformace a modifikace vzdělávacích systémů. (Michalík, a kol., 2018) „Inkluze by v tomto kontextu měla být dalším krokem na cestě od exkluze přes integraci až po inkluzi, kdy začlenění jedince do společnosti není nutné, protože do ní patří a je její přirozenou součástí.“ (Michalík a kol., 2018, s. 9)

Novela školského zákona č. 561/2004 Sb. nabyla účinnosti dne 1. 9. 2016 a následně byla doplněna příslušnou vyhláškou č. 27/2016 Sb., známou také jako inkluzivní novela. Tato novela zavedla ještě rozsáhlejší a přísnější pravidla pro společné (neboli inkluzivní) vzdělávání dětí,

žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, než tomu bylo v předchozích právních předpisech. (Michalík a kol., 2018)

V mé práci se zaměřuji na integraci žáků prostřednictvím jejich aktivního zapojení do aktivit v hodinách výtvarné výchovy. Integrace zde tedy slouží jako další krok k obecnému společenskému cíli, jímž je proces inkluze.

Jelikož jsou v rámci tohoto procesu všichni žáci vzdělávání společně, kvalita vzdělávání je vyšší a žáci jsou společně připravováni na život v různorodé společnosti, ve které je rozmanitost běžnou a inspirativní součástí života. (Radostný a kol., 2011)

2.3.2. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Pro termín žák se speciálními vzdělávacími potřebami uvádí § 16 odst. 1 školského zákona (2004) tuto definici:

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

Booth a Ainscow (2007) však zdůrazňují problém, který může vznikat při používání pojmu *žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Názor, že obtíže s učením lze vyřešit pouhým označením dítěte za dítě *se speciálními vzdělávacími potřebami*, je podle autorů výrazně omezený. Takové označení může vést ke sníženým očekáváním od dítěte a odvádět pozornost od problémů, kterým čelí děti, které takto nikdo neoznačil. Je důležité zaměřit se na širší kontext, který zahrnuje faktory jako vztahy, kulturu, vyučovací osnovy, výukové a učební metody a organizaci školy a její koncepci. Právě tyto faktory totiž mohou ovlivňovat potíže ve vzdělávání.

Booth a Ainscow (2007) tedy používají alternativní termín *překážky v učení a zapojení*. Stejně jako výše zmíněný transkulturní přístup k interkulturnímu vzdělávání zamezuje rizikům stereotypizace při standardním přístupu k této problematice, identifikace překážek v učení a zapojení nám umožňuje soustředit se na zlepšení kvality vzdělávání přímo pro konkrétní děti.

Dle Booth a Ainscowa (2007) se studenti s překážkami v učení a zapojení potýkají s různými problémy. Překážky se mohou objevovat v různých oblastech, včetně školního prostředí, komunity, a dokonce i ve státní politice. Překážky také vznikají v rámci interakce mezi samotnými studenty a mezi studenty a požadavky, které na ně výuka klade. Tyto překážky mohou bránit přístupu ke vzdělávání nebo jej značně omezovat.

Jako jeden z druhů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uvádí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT] žáky z odlišných kulturních a životních podmínek. Mezi ně patří také žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština. Dle MŠMT se jedná o žáky z rodin cizinců, kteří legálně pobývají na území České republiky nebo jsou zde za účelem výzkumu. Dále se jedná o žáky z rodin žadatelů o azyl, osob s doplňkovou ochranou, žadatelů o mezinárodní ochranu nebo osob s dočasnou ochranou. (MŠMT, 2017)

2.3.3. Inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem

Inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) se opírá o stejné zásady jako inkluze ostatních znevýhodněných žáků. Jejich vzdělávací potřeby by tedy měly být účinně vyrovnávány. Žáci s OMJ jsou tedy automaticky integrováni do běžných škol hlavního vzdělávacího proudu. Při jejich zařazování do škol nicméně narážíme na určité problémy, z nichž nejzávažnějším je nedostatečná připravenost hlavního vzdělávacího proudu na příchod dětí s OMJ. Chybí jak odborníci specializovaní na výuku češtiny jako cizího jazyka, tak i asistenti pedagoga. Přesto je zařazování těchto dětí do běžných škol jediným správným přístupem k dosažení rovných příležitostí pro všechny účastníky vzdělávacího procesu. (Radostný a kol., 2011) „Vytvoření podmínek pro jejich integraci a nastartování procesu inkluze, tzn. změny celkového klimatu školy a výuky jako takové směrem k vyrovnávání potřeb všech žáků, znamená faktické otevření školy nejen současným celosvětovým trendům, ale zároveň zkvalitnění výuky a celkového školního prostředí.“ (Radostný a kol., 2011, s. 15)

2.4. Integrace

Pro vymezení pojmu integrace je nejprve třeba uvést definici širšího pojmu, jímž je akulturace. Průcha a kol. (2009, s. 16) charakterizují termín akulturace jako „proces, v němž styk mezi příslušníky odlišných kulturních skupin vede k osvojování kulturních vzorců jednou nebo více skupinami.“

Berry (1997) uvádí, že kulturní skupiny i jejich jednotliví členové musí v pluralitní společnosti řešit, jak se s akulturací vypořádat. Proces akulturace zohledňuje dva hlavní faktory – udržení vlastní kulturní identity a kontakt s jinými kulturními skupinami. Na základě těchto dvou

faktorů, které proces akulturace ovlivňují, vymezuje Berry (1997) čtyři akulturační strategie. Jednou z těchto strategií je právě integrace, které se budu v této práci věnovat.

Dle Berryho přichází integrace v úvahu, když si chce integrovaná osoba nejen zachovat svou původní kulturu, ale také interagovat s jinými kulturami. V takových případech si integrovaná osoba do jisté míry zachovává kulturní integritu a zároveň se snaží být součástí širší společnosti. (Berry, 1997)

V této kapitole se zaměřím na proces integrace dětí s odlišným mateřským jazykem prostřednictvím školního vzdělávání. Radostný a kol. (2011, s. 34) v této souvislosti definují integraci jako „[...] způsob, jak pomoci novému žákovi, aby se ve třídě začal cítit jako ve svém prostředí a přestal být tím novým, cizím.“

2.4.1. Žák cizinec, dítě s OMJ, vícejazyčné dítě

Podle Národního ústavu pro vzdělávání jsou žáci s jinou státní příslušností než českou označováni jako *žáci-cizinci*. Děti cizinců, kteří pobývají v České republice, získávají status cizince na základě druhu pobytu svých rodičů. Podle druhu pobytu rozlišujeme osoby s dlouhodobým pobytem, trvalým pobytem a žadatele o azyl nebo azylanty. V českém školství se setkáváme s různorodou skupinou dětí-cizinců. Na jednom konci jsou děti, které se narodily v České republice a čeština je pro ně mateřským jazykem, a na druhém konci jsou děti, které přišly do ČR ve vyšším věku a s češtinou se poprvé setkaly až ve škole. (Národní ústav pro vzdělávání, n.d.)

Celkově tedy existuje široká škála různých situací a úrovní jazykového a kulturního začlenění dětí-cizinců do českého školního prostředí.

Z tohoto důvodu také Národní ústav pro vzdělávání uvádí, že se čím dál tím více upřednostňuje obecnější termín *děti a žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ)*. Tento termín nebere v úvahu občanství ani místo narození dítěte, ale zaměřuje se na skutečnost, že čeština je pro daného jedince druhým jazykem. Termín *žáci s OMJ* zahrnuje jak děti/žáky-cizince, tak i děti s českým státním občanstvím, které však mají omezenou nebo žádnou znalost češtiny. Tyto děti mohou být potomky českých rodičů, kteří dlouhodobě pobývali v zahraničí, nebo dětmi žijícími v České republice, které komunikují s rodinou a rodiči v jiném jazyce. (Národní ústav pro vzdělávání, n.d.)

Titěrová (2023) se přitom vůči termínu *žáci-cizinci* přímo vymezuje, jelikož tento termín podle ní působí anti-inkluzivně a naznačuje, že status cizince je trvalý. Také se nevztahuje na všechny

žáky, kteří by měli být do této kategorie zahrnuti, například děti s českým nebo dvojitým občanstvím.

Titěrová (2023) tedy jako alternativu uvádí již zmíněný termín *děti a žáci s odlišným mateřským jazykem*. Tento termín přitom představuje pouze přechodný stupeň. Upozorňuje totiž na odlišnost mateřského jazyka od vyučovacího, aniž by odkazoval na progresivní přístup k vícejazyčnosti. Vícejazyčnost odráží potenciál a možnosti rozvoje každého dítěte – každé dítě má totiž svůj mateřský jazyk a v průběhu učení se cizímu nebo druhému jazyku se postupně přirozeně stává vícejazyčným.

Vícejazyčné děti patří do rozsáhlé skupiny dětí a žáků mluvících jiným jazykem než jazykem vyučovacím, tj. češtinou. Tímto jazykem mohou mluvit ve svém volném čase a v domácím prostředí nebo v rámci svého dosavadního vzdělávání. Nejčastěji se jedná o děti a žáky, kteří se nedávno přistěhovali ze zahraničí. Nicméně sem mohou patřit i děti, které vyrůstaly v ČR, ale doma používají jiný jazyk než češtinu. Takové děti mohou mít cizí, české nebo dvojí občanství. Do skupiny vícejazyčných dětí patří tedy i děti, které mají české občanství, ale doma mluví jiným jazykem než češtinou. Někdy lze do této skupiny zařadit i děti s českým občanstvím, které sice doma češtinu používají, ale studovaly v zahraničí, a tudíž se ve škole česky nikdy neučily. (Titěrová, 2023)

Nezisková organizace META tedy ve svých publikacích upřednostňuje označení *děti/žáci s odlišným mateřským jazykem*. Na stejnou úroveň s tímto termínem zároveň staví označení *vícejazyčné děti*. Pro potřeby této práce budu využívat termín *děti/žáci s OMJ*.

2.4.2. Legislativní rámec vzdělávání žáků s OMJ

Jako jedno ze základních lidských práv považujeme právo člověka na vzdělání. Fremlová (2020) uvádí, že toto právo také jedním ze základních principů práva v Evropské unii, která se prostřednictvím procesů vzdělávání a výchovy snaží zajišťovat rovné možnosti v sociálním životě a na pracovním trhu. Fremlová (2020) zdůrazňuje, že Česká republika je na základě ustanovení Úmluvy o právech dítěte č. 104/1991 Sb., článku 28, odst. 1 povinna zajistit povinné a bezplatné základní vzdělání pro všechny děti, a to bez jakékoli formy diskriminace.

Jak je uvedeno výše, v současné české legislativě je stále užíváno označení žáci-cizinci. Je však třeba zdůraznit, že nárok na podporu a podpůrná opatření podle § 16 školského zákona mají i žáci s českým občanstvím, kteří nedisponují dostatečnou znalostí českého jazyka a mají odlišný mateřský jazyk, tedy děti a žáci s OMJ. (Fremlová, 2020)

2.4.3. Charakteristika žáků s odlišným mateřským jazykem

2.4.3.1. Prožívání žáků s OMJ

Každé dítě prožívá a zpracovává svou zkušenost individuálně, s rozdílnými reakcemi a schopnostmi se v dané situaci přizpůsobit a rozvíjet. Přestože je třeba brát v úvahu individuální potřeby a pocity dětí s OMJ, do určité míry můžeme tyto potřeby a pocity zobecnit. Je důležité si uvědomit, že všechny tyto děti přicházejí do školy, která se řídí českými vzdělávacími, kulturními a společenskými tradicemi a ve které je čeština vyučovacím jazykem. Pro děti s odlišným mateřským jazykem je toto prostředí nové. (Bernkopfová a kol., 2019)

Děti s OMJ mohou prožívat „různé, často protichůdné emoce (těší se i bojí zároveň); kulturní šok (projevující se např. zmateností, frustrací nebo i depresí, přirozenou reakcí je např. uzavření se do sebe a apatie, nebo naopak agrese); pocit vykořenění; izolace, osamělost; pocit bezmoci, zranitelnost; únava či dokonce vyčerpání; akademické problémy a neúspěšnost; tlak na asimilaci; vzdor či odmítání (přizpůsobit se, učit se nový jazyk).“ (Bernkopfová a kol., 2019, s. 16)

Děti s odlišným mateřským jazykem často čelí i dalším výzvám. Mohou zažívat sociální problémy, jako je život na ubytovně nebo časté stěhování, a žít v prostředí s omezenými podněty kvůli pracovnímu vytížení rodičů. Často se musí starat o mladší sourozence nebo pracovat v provozovnách svých rodičů. Běžně také dochází k rozpadu rodin, kvůli čemuž musí dítě čelit vytváření nových rodinných vztahů a vzorců, což samo o sobě není snadné. Také se často stává, že děti, které v minulosti dosahovaly školních úspěchů ve své rodné zemi, se nyní kvůli nedostatečné znalosti češtiny nejsou schopni na této úrovni udržet, po čemž nastupuje frustrace. (Bernkopfová a kol., 2019)

2.4.3.2. Potřeby a úkoly dětí s OMJ

Naučit se vyučovací jazyk v nové zemi je zásadní, ale zdaleka ne jediná potřeba žáků s OMJ.

V mnoha ohledech se potřeby žáků s OMJ neliší od potřeb ostatních žáků. Tak jako všechny děti řeší i děti s OMJ problémy typické pro jejich věk, ať už se jedná o rodinnou situaci, motivaci, schopnosti nebo inteligenci. Tyto faktory, spolu s úrovní znalostí vyučovacímho jazyka, je třeba brát v úvahu při posuzování školní úspěšnosti, individuálních pokroků a možnosti sebevyjádření žáků s OMJ. (Radostný a kol., 2011)

Dle Bernkopfové a kol. (2019) se děti s OMJ potřebují cítit vítané, v bezpečí a přijaté. Je pro ně důležité navazovat kontakty, vytvářet si vztahy a sdílet společné zážitky s ostatními.

Pro jejich učení a rozvoj je nezbytná psychická pohoda. Důležité je, aby věděly, na koho se obrátit, když potřebují pomoc. Zároveň potřebují bezpečné místo, kde mohou vyjadřovat své pocity a potřeby. Orientace ve školním prostředí, čase a komunitě je rovněž klíčová. Je nezbytné děti s OMJ naučit jak vhodným reakcím v novém prostředí, tak i základní komunikaci pro navazování kontaktů. Samozřejmě je nezbytné rozvíjet jejich mluvenou i psanou češtinu, aby se mohly více zapojovat. Zažívat pocit úspěchu je pro děti s OMJ motivující, pročež je zásadní jim dávat úkoly, které zvládnou. Zároveň je potřeba průběžně rozvíjet v daném kontextu jejich akademický jazyk. Paralelně s vyučovacím jazykem je vhodné podporovat i rozvoj jejich mateřského jazyka, jelikož musí probíhat postupná integrace obou světů, tedy původního i nového. A konečně, je důležité, aby děti s OMJ cítily, že jejich okolí respektuje, odkud pocházejí a na co jsou zvyklé.

Dle Radostného a kol. (2011) čelí žáci s OMJ výzvam, které nezahrnují pouze jazykové dovednosti. Samozřejmě je pro ně důležité se aktivně zapojovat do výuky a úspěšně zvládat učivo v novém jazyce. Tento úkol však zároveň zahrnuje obtížný proces sociální adaptace v jazyce, který je pro ně ještě pořád nový. Děti musí získat potřebné sociální dovednosti, které jim umožní navazovat vztahy s ostatními a přizpůsobit se kulturně podmíněným společenským normám ve školním prostředí. Úkolem dětí s OMJ ne najít si v novém prostředí, které je formováno odlišným jazykem, hodnotami, kulturou a očekáváními, své vlastní místo. Zároveň se musí snažit dohnat „nedostatky“ ve vzdělání, které vznikly v důsledku změny vzdělávacího systému.

2.4.4. Překážky na cestě žáka s OMJ

2.4.4.1. Neznalost vyučovacího jazyka

Pro úspěšné zvládnutí výuky v české škole a zapojení se do školního prostředí je nezbytné, aby se žáci s mateřským jazykem odlišným od češtiny naučili česky. Při učení nového jazyka již žáci s OMJ ovládají lingvistický systém, strukturu a pravidla svého mateřského jazyka. Obecný předpoklad, že čím je člověk mladší, tím lépe a rychleji se naučí druhý jazyk, nemusí vždy platit. Starší studenti mají totiž výhodu ve větším povědomí o metalingvistických aspektech jazyka, což jim umožňuje rychlejší a systematictější učení. Pro starší žáky představuje učení se novému jazyku především osvojování nových termínů pro objekty, myšlenky a koncepty, které jim jsou již známé. Při prohlubování znalostí cizího jazyka je pro žáky s OMJ velmi důležitá znalost mateřského jazyka. Do jaké míry jim znalost mateřského jazyka pomáhá závisí na jejich úrovni jazykových dovedností, věku a dalších faktorech. (Bernkopfová a kol., 2019)

Radostný a kol. (2011) ve své publikaci uvádí teorii kanadského pedagoga a výzkumníka Jima Cumminse, podle níž lze proces osvojování jazyka rozdělit do dvou fází – „získávání komunikačních schopností a následně získávání kognitivních akademických dovedností“ (Radostný a kol., 2011, s. 17). Schopnosti komunikace se učíme prostřednictvím běžných denních situací, přičemž osvojení si těchto dovedností zabere přibližně šest měsíců až dva roky. Dosažení pokročilého jazykového rozvoje na akademické úrovni, což zahrnuje schopnost používat odbornou terminologii, kriticky pracovat s texty a vyjadřovat se v kontextu, však může trvat až sedm let. Pro žáky ve vyšších ročnících základních škol a pro žáky na středních školách je však ovládnutí jazyka právě na této akademické úrovni zcela zásadní. (Radostný a kol., 2011)

2.4.4.2. Pohybující se cíl

Bez ohledu na věk budou nově příchozí žáci s OMJ v české škole vždy zaostávat za pohybujícím se cílem, což znamená, že se budou neustále snažit dohnat ostatní spolužáky ve zvládnutí nového učiva. Kvůli nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka však žákům s OMJ uniká učivo, které ostatní spolužáci získávají. Toto způsobuje dočasné zpomalení nebo stagnaci v jejich učebním procesu. (Radostný a kol., 2011)

Dle Titěrové (2022) jsou vícejazyční žáci v mnohem složitější situaci než jejich spolužáci. Kvůli nedostatečné znalosti jazyka mají mnohem slabší výchozí pozici a jejich možnosti úspěšného vzdělávání jsou ohroženy. Aby se jejich šance vyrovnaly, je nezbytné jim poskytovat včasnou a pravidelnou podporu, a to jak při učení češtiny jako druhého jazyka, tak i ve všech ostatních předmětech.

Již zmíněný Jim Cummins poukazuje na důležitost podpory vícejazyčného prostředí ve školách. Zdůrazňuje, že „každý imigrant má svůj jedinečný potenciál, své silné i slabé stránky, své dosavadní životní zkušenosti i vzdělání, kterými si již prošel, než se přestěhoval do jiné země, a z nichž může dále čerpat“. (Titěrová, 2022)

Titěrová (2022) zdůrazňuje, že právě tyto zkušenosti a přednosti vícejazyčných dětí je velmi důležité v rámci vzdělávání podporovat a využívat. Jedině tak dětem s OMJ umožníme plný rozvoj a dosažení jejich potenciálu. Už jen změna perspektivy a způsobu, jakým na žáky s OMJ nahlížíme, může mít zásadní vliv na podmínky jejich zvládnutí vyučovacího jazyka a na jejich vzdělávání.

2.4.4.3. Vykořenění

Vývoj dítěte je determinován nejen obecnými principy, ale také specifickými kulturními charakteristikami. V raném období vývoje se dítě začíná učit používat jazyk, který slýchá ve svém prostředí. Zároveň také absorbuje modely chování, komunikační styly a vyjadřování emocí, které jsou v jeho kultuře běžné. Postupně si vytváří svou kulturní identitu – začíná si uvědomovat příslušnost k určité kultuře a integruje očekávání a normy, které ho obklopují. (Morgensternová, 2010)

Příchod dítěte do nového prostředí pro něj znamená odtržení od jeho mateřského jazyka, kultury a komunity. Dítě se ocitá v odlišném jazykovém i kulturním prostředí. (Inkluzivní škola, 2023)

„Každá kultura je formována určitými idejemi, hodnotami a normami, které jsou ale skryté a po většinu času si je příslušníci dané kultury ani neuvědomují. Tento skrytý kulturní „obsah“ je nejvíc viditelný skrze vzorce chování, které členové určité kultury používají při reagování na běžné každodenní situace. A jsou to právě tyto situace, ve kterých nově příchozí děti ztrácí veškerou jistotu. Koho a jak mám zdravit? Mám mu potřást rukou? Můžu se mu dívat do očí? Můžu se tu vysmrkat? Jak mám jíst? Myslí to vážně nebo je to jen legrace? Je to vhodné oblečení? Můžu si k nim o přestávce stoupnout? Můžu k nim domů?“ (Inkluzivní škola, 2023)

V naší vlastní kultuře přirozeně a často nevědomě získáváme odpovědi na tyto otázky skrze slova, gesta a mimiku, nejprve od rodičů a později od všech lidí v našem okolí. Tyto vědomosti nás ujišťují, že na danou situaci a prostředí reagujeme adekvátně. Nicméně většina těchto odpovědí ztrácí svou platnost, jakmile se ocitneme v jiné kultuře. (Inkluzivní škola, 2023)

Ve své knize *The Inner World of the Immigrant Child* uvádí Cristina Igoa (2013) fenomén *uprooting* neboli vykořenění.

Igoa (2013) tvrdí, že vykořenění v člověku probouzí pud sebezáchovy. Čím větší je kulturní rozdíl mezi původní a hostitelskou zemí dítěte, tím intenzivnější jsou tyto emocionální projevy. Děti imigrantů opouštějí své původní komunikační systémy, kulturní přesvědčení a identitu, která jim dříve zaručovala jistotu a smysl. Přesto je mnohem snadnější kvantifikovat znalost jazyka, než si všimnout méně zřejmých psychických traumat pramenících z vykořenění.

Dítě, které bylo přemístěné do cizího prostředí, může prožít kulturní šok. Igoa (2013) tento šok přirovnává k šoku, který postihuje přesazené rostliny. A děti takové přesazení rovněž zasahuje. Tak jako některé rostliny přežijí díky péči zahradníka, i děti přežijí díky podpoře učitele, vrstevníků nebo důležité osoby, která jim pomáhá při začlenění do nového sociálního prostředí.

Tento kulturní šok, který souvisí s vykořeněním, může mít ve škole za následek tzv. *tiché období*.

2.4.4.3.1. *Tiché období*

Tiché období dětí s OMJ je podle Igoy (2013) důsledkem vykořenění a je společné pro všechny děti, nezávisle na národnosti, ekonomickém statusu nebo rodinné stabilitě. Během tohoto období děti vnímají školní prostředí jako odlišné od svého vlastního a mají potíže s komunikací se svými vrstevníky kvůli jazykovým a kulturním rozdílům.

Během tichého období adaptace mohou děti s OMJ působit uzavřeně a vystrašeně, avšak jejich mlčení neznačí neochotu socializace. Tyto děti naopak touží se do aktivit zapojit, ale brání jim jejich emoce a obavy. Během této fáze adaptace je důležité dítěti pomoci najít způsob komunikace, ať už verbální, písemný nebo prostřednictvím uměleckých projevů. Pokud dítě nenajde podporu a propojení s přáteli a učiteli, může toto období trvat i několik let. (Igoa, 2013)

Tiché období dětí s OMJ má i své výhody – děti se během tohoto období totiž stávají bystrými pozorovateli a rozvíjejí svou schopnost naslouchat. Začínají si vážit hodnoty jazyka jako prostředku vyjádření sebe sama a prožívají radost, když se mlčení konečně prolomí. Těší se na sdílení svých zkušeností s ostatními a konečně tak mohou učinit, když se z mlčení vymaní prostřednictvím řeči, psaní nebo uměleckých projevů. Igoa tuto fázi považuje za období inkubace, kdy je důležité dítěti poskytnout vřelé a pečující prostředí, které mu umožní bezpečně vyjít ze své ulity a přijmout sebe sama jako součást rozmanité společnosti. (Igoa, 2013)

2.4.5. Přístup pedagoga k dítěti s kořeny v jiné kultuře

Nyní uvedu způsoby práce s dětmi, které zažívají vykořenění. Jedná se o strategie, které lze využívat již během žakových prvních dnů a týdnů ve škole. Adaptace a socializace žáků s OMJ je však dlouhým a náročným procesem a učitelé by měli žáky tímto způsobem podporovat po celé adaptační období.

Pedagog musí v první řadě klást důraz na aktivní naslouchání dítěti, a to včetně jeho neverbálních projevů (Bernkopfová a kol., 2019). Podle Igoy (2013) by učitel měl mít povědomí o tom, že tyto děti mají, stejně jako všichni ostatní, svou jedinečnou osobnost a kulturní historii. Jejich specifikem ovšem je, že se právě nacházejí v přechodném období.

Bernkopfová a kol. (2019) zdůrazňují důležitost snahy učitele o porozumění kulturním i lidským rozdílům. Igoa (2013) navrhuje pro dosažení tohoto porozumění využití různých zdrojů informací o rodné zemi dítěte. Morgensternová (2010) doporučuje usnadnění integrace

do třídy tím, že pedagog ostatním žákům představí zajímavosti o kultuře žáka s OMJ, přičemž je třeba poukázat jak na odlišnosti, tak i na podobnosti mezi oběma kulturami.

Podle Bernkopfové a kol. (2019) by měl učitel dítěti zprostředkovat pocit sounáležitosti tím, že jej zapojí do společných aktivit se spolužáky, které však budou dítě také podněcovat k navazování kontaktů. Morgensternová (2010) upozorňuje na důležitost sledování, zda se žák necítí z kolektivu vyloučený. Igoa (2013) vyzývá pedagogy, aby s dětmi diskutovali o tématech, která jsou jim blízká, jako je vlastní kultura, hudba nebo historie, a ukázali jim, jak mohou vyzdvihnout silné stránky své kultury a zapojit se do nové společnosti, aniž by ztratily své kulturní hodnoty.

Důležitým aspektem práce s dětmi s OMJ je zajištění bezpečného prostoru. Morgensternová (2010) klade důraz na vytvoření důvěry mezi učitelem a žákem, aby žák vnímal učitele jako spojence a mohl se na něj kdykoliv obrátit.

Učitel by měl dle Bernkopfové a kol. (2019) poskytnout žákovi možnost sebevyjádření, například prostřednictvím kresby svého příběhu a následného stručného komentáře v jednoduchých větách. Dle Igoy (2013) bude proces integrace podpořen, pokud se zaměříme na oživení vnitřního světa dětí pomocí příběhů, umění a jejich osobních zážitků. Díky tomu dojde ke vzájemnému sblížení a propojení obou kultur.

V neposlední řadě zdůrazňují Morgensternová (2010) i Igoa (2013) důležitost zapojení rodičů dětí s OMJ do procesu vzdělávání a integrace a udržování kontaktu s nimi.

2.4.5.1. CAP intervence

Cristina Igoa v knize *The Inner World of the Immigrant Child* (2013) zdůrazňuje dialogickou intervenci jako prostředek k uvědomění si celé situace. Přestože se často zaměřujeme jen na negativa, vždy existuje i pozitivní stránka, kterou je jen třeba objevit. Pečlivým nasloucháním dětem může učitel zachytit negativní prvky, které brání jejich pokroku.

Na základě použití dialogické intervence vytvořila Igoa (2013) interdisciplinární a trojí přístup k intervenci nazvaný *CAP intervence* neboli intervence kulturní, akademická a psychologická. Při použití trojí intervence CAP by se nemělo klást důraz pouze na dialog, ale na jakoukoli formu – výtvarnou, hudební, deníkovou apod., která dětem pomůže dosáhnout integrovaného sebepojetí a pocitu pohody ve třídě.

Igoa (2013) klade důraz na kulturní a psychologickou podporu jako základní prvky intervence, které ukazují a usnadňují cestu k akademickému rozvoji a školní úspěšnosti dětí. Rovnováha

mezi těmito třemi aspekty je klíčová pro plné rozvinutí potenciálu dítěte. Nicméně dosažení této rovnováhy je výzvou, protože nadměrné zaměření na kulturní a psychologické aspekty může oslabit akademickou stránku. Zároveň, pokud se příliš soustředíme pouze na akademické znalosti, může dojít ke kulturnímu a psychologickému rozkolu a neschopnosti dítěte přizpůsobit se. Udržení rovnováhy vyžaduje dovednosti a uvědomělost ze strany učitele, aby se zabránilo opomíjení kteréhokoli z těchto aspektů.

2.4.5.2. Třídní kolektiv, klima třídy

Obecně platí, že práce s třídním kolektivem je povinností každého učitele, který sdílí vizi školy směřující k inkluzi a chce dosáhnout atmosféry, která by tento proces podporovala. Učitel může pracovat s třídním kolektivem během třídnických hodin nebo skrze zařazení průřezových témat do výuky.

Práce s kolektivem je kontinuální proces, který by měl probíhat i v případech, kdy ve třídě není žádný žák s OMJ. Nicméně pokud ve třídě žák s OMJ je, vyžaduje to ještě intenzivnější a zvlášť citlivý přístup k práci s celým kolektivem. (Bernkopfová a kol., 2019) Dle Radostného a kol. (2011) představuje začlenění nového žáka do ustálené třídy vždy náročný proces, zejména pokud nemluví česky, což představuje výzvu pro všechny zúčastněné strany. Dle Bernkopfové a kol. (2019) je neustále potřeba pracovat na zapojení celé třídy a pomáhat jí přizpůsobit se nové situaci. Sledujeme jak pohodu nového žáka, tak celkovou pohodu třídy. Pokud příchod nového žáka naruší rovnováhu ve třídě, hledáme efektivní nový systém a hierarchii. Stejně jako všechny ostatní děti potřebují děti s OMJ ve třídě a ve škole pocit přijetí a přátelství, což vede ke zlepšení jejich prospěchu a motivace ke spolupráci v rámci skupinových aktivit a učení (Inkluzivní škola, 2021).

Pravidelná a dlouhodobá práce s třídním kolektivem má pozitivní dopad nejen na děti s OMJ, ale také na všechny ostatní žáky. Kromě motivace třídy přijmout a podpořit nového studenta je důležité sledovat dlouhodobé vztahy a zajistit trvalé začlenění dítěte do kolektivu prostřednictvím vhodných aktivit, které posilují základní hodnoty a dobré vztahy. (Inkluzivní škola, 2021) Výše zmíněný „Berryho koncept můžeme použít pro reflexi toho, co se ve třídě děje. Pokud přistoupíme na jeho tezi, že integrace je obousměrný proces, lze na základě tohoto modelu spolu s dětmi reflektovat např. co jsme se od sebe navzájem naučili, co bychom se ještě chtěli naučit/dozvědět, na co jsme zvědaví a jak jsme se změnili díky tomu, že jsme se poznali s novými lidmi.“ (Radostný a kol., 2011, s. 34)

Pokud děti s OMJ přicházejí do již existujícího třídního kolektivu během prvního nebo druhého stupně základní školy, pak je pro ně adaptace do nového prostředí ještě citlivějším procesem, který může být ztížen nedostatečnými jazykovými znalostmi ale také neznalostí jazyka sociálních interakcí a předsudky. Během tohoto procesu se žák s OMJ musí přizpůsobit fungujícímu organismu, porozumět jeho systému a vztahům a snažit se najít si v něm své místo. (Havrdová, 2023)

Podle Havrdové (2023) je učitel klíčový pro podporu zdravých vztahů a začlenění dětí s OMJ, čehož se snaží docílit pomocí rozvíjení psychosociálních dovedností v rámci třídního kolektivu. Práce s třídou není omezená na určitý čas, ale jedná se o dlouhodobou, systematickou a cílenou činnost, která podporuje spolupráci a odpovědnost dětí za jejich činy. Třídní kolektiv je živý a dynamický, a proto práce s ním pokračuje během celé školní docházky.

2.4.5.3. Plánování aktivit, práce s kolektivem s dětmi s OMJ

Pro dlouhodobou podporu adaptace a socializace dětí doporučují Bernkopfová a kol. (2019) zařadit do výuky programy s různými průřezovými tématy. Aktivity v rámci osobnostní a sociální, multikulturní nebo mediální výchovy umožňují dětem formulovat názory a učitelům sledovat jejich postoje. Strategická organizace práce ve skupinách umožňuje přirozené zapojení dítěte s OMJ do běžných činností třídy. Využívání jedinečných zkušeností žáků, jako jsou jazykové znalosti, zahraniční zkušenosti či tradice a svátky, by mělo být prováděno s opatrností, aby nedošlo k přílišnému zvýrazňování odlišností a nechtěnému vyloučení. Důraz by měl být spíše kladen na to, co děti spojuje a jak se liší v rámci třídy a v rámci různých kultur a zkušeností.

Havrdová (2023) poskytuje obecná doporučení pro práci se třídou při výuce zaměřené na rozvoj dobrých vztahů. Je důležité zahajovat hodiny v komunitním kruhu, kdy se učitel nachází na stejné úrovni jako děti. Rozdělování dětí do skupin by mělo probíhat spravedlivým rozpočítáním nebo losováním. Při plánování hodiny je nutné stanovit jasný cíl. Důležitou součástí hodiny je také závěrečná fáze, která zahrnuje reflexi. Zásadní je samozřejmě dodržování pravidel, ale zároveň není záhodno děti nutit mluvit o tématu, o kterém mluvit nechtějí. Úkoly vždy pečlivě přizpůsobujeme schopnostem každého dítěte (Bernkopfová a kol., 2019).

Při plánování aktivit je důležité zvážit zkušenosti třídy se spoluprací a sdílením emocí a přizpůsobit aktivity tomuto zjištění, aby se předešlo konfliktům. Podporujeme děti ve sdílení pocitů a myšlenek a vzděláváme je v ohleduplné komunikaci, která vylučuje urážky, nadávky,

ponižování a zesměšňování. Umožňujeme dětem vyjádřit se psaním či kreslením, pokud mají potíže se sdílením citlivých témat nahlas. (Havrdová, 2023)

Dle Havrdové (2023) lze rozvoj mezilidských vztahů posilovat i skrze umělecké aktivity, které poskytují nejen prostor pro sebevyjádření, ale i příležitost porozumět prožívání ostatních. Tyto aktivity lze začlenit do jakékoli vyučovací hodiny.

V rámci hodin, které se zaměřují na začlenění dětí s OMJ do kolektivu třídy, se můžeme se třídou věnovat různým tématům, jako je stanovení základních pravidel komunikace a fungování ve třídě, poznávání sebe i ostatních, jejich emocí a jejich projevů, spolupráce, prevence a řešení konfliktů, a také posilování týmového ducha a vytváření společných zážitků. (Havrdová, 2023)

Nyní bych chtěla zmínit konkrétní metodické postupy, které jsou využívány při práci s dětmi s OMJ.

Aktivity na podporu integrace mají za cíl zprostředkovat jakékoliv zapojení dětí s odlišným mateřským jazykem. Zásadní je, aby toto zapojení nepůsobilo nepřírozně a uměle. Rovněž je důležité vytvořit pro děti bezpečné prostředí a dbát na to, aby jej nikdo nenarušoval. Je na místě předem promyslet možné scénáře a připravit se na ně. (Havrdová, 2023)

Je užitečné se s dětmi s OMJ nejprve dohodnout na nějakém signálu, kterým dají najevo, že nerozumí (např. kartička s otazníkem). Po každém zadání je třeba zkontrolovat, že děti s OMJ (a všechny ostatní děti) všemu rozumí. (Havrdová, 2023)

Problematikou účinnosti a spolehlivosti jazykové komunikace v hodinách výtvarné výchovy se zabývají Novotná a Schreiberová (2021) v článku *Přes zed' slov*, jehož součástí je také studie, která potvrzuje, že pro zachování smyslu výuky je zásadní, aby si všichni po jazykové stránce rozuměli. V tomto výzkumu autorky prokázaly, že v situacích, kdy se žákům s OMJ nedařilo výukový úkol splnit, jim v jeho splnění často bránilo nepochopení složitě formulovanému zadání. Podle Novotné a Schreiberové (2021) má vyučující výtvarné výchovy za úkol pozorně sledovat tvůrčí proces a se žáky po celou dobu komunikovat. Jedině tak bude moci zjistit, jestli je tvorba skutečným sebevyjádřením. Pokud tomu tak není, vyučující se musí zamyslet nad zařazením individuální zpětné vazby.

Dle Havrdové (2023) lze dětem s OMJ zajistit přístup ke slovníkům (tištěným i online), ve kterých si budou moct během jednotlivých aktivit vyhledávat neznámá slova.

Havrdová (2023) také uvádí, že je při práci důležité správně vyvážit míru podpory a „nezájmu“. Oba extrémy jsou pro děti s OMJ spíše přítěží – přílišná starost zbytečně strhává na děti pozornost a nezájem je naopak připravuje o potřebnou podporu v adaptaci na nové prostředí.

Stejně tak je záhodno podporovat vzájemnou spolupráci a pozitivní prostředí v celé třídě, čehož lze docílit například nabízením pomoci nebo vzájemnými pochvalami mezi dětmi. Děti s OMJ je při komunikaci v češtině třeba podporovat a chválit. (Havrdová, 2023)

Havrdová (2023) zdůrazňuje, že v rámci práce s dětmi s OMJ, které neumí česky, je zapotřebí co nejvíce využívat podpůrných vizuálních materiálů.

2.5. Vymezení problému

2.5.1. Migrace

Migrace je definována jako „přesídlování lidí uvnitř jedné země nebo do jiné země z důvodů ekonomických, politických, aj.“ (Průcha a kol., 2009, s. 155) Podle Průchy a kol. (2009) je v dnešní době migrace z pohledu pedagogiky stále důležitější z důvodu potřeby vzdělávat děti imigrantů z různých etnických skupin s odlišnou kulturou, jazykem, náboženstvím a dalšími aspekty.

Radostný (2011) konstatuje, že pokud se někdo rozhodne opustit známé prostředí a zanechat za sebou dlouhodobé sociální vazby, musí pro něj existovat určitá naděje na lepší budoucnost. Migrace je sice často motivována snahou zlepšit životní podmínky, realita však často přináší značné komplikace. Migrace často znamená obětování jistot a pohodlí domácího prostředí výměnou za zlepšení finanční situace. Přesto je migrace přirozeným sociálním jevem, který se vyskytuje po celém světě. Česká republika byla v minulosti tzv. tranzitní zemí na cestě na západ, ale v současné době se pro migraci stává i cílovou destinací. Migraci motivují různé důvody – v našem prostředí dominuje ekonomická a pracovní migrace, avšak existují i politické, ekologické a náboženské důvody.

Vzdělávání migrantů je regulováno školským zákonem a mezinárodními úmluvami. Povinná školní docházka pro cizince platí i tehdy, pokud nevědí, jak dlouho v České republice zůstanou nebo zda se v budoucnu vrátí do své domovské země nebo přesídlí do jiného státu.. Integrace cizinců je citlivým tématem, které začíná již ve školách, kde se na základě školních zkušeností formuje vztah imigrantů k české společnosti. (Radostný a kol., 2011)

„Český vzdělávací systém se právě nachází v situaci, kdy se začíná vyrovnávat se skutečností, že čeština není mateřským jazykem všech dětí, které české školy navštěvují. S proměnou České

republiky ze země tranzitní v zemi cílovou je již zřejmé, že se jedná o fenomén, který nelze nadále přehlížet a ignorovat. Děti vzdělávané v českých školách nebudou do budoucna tvořit kulturně a jazykově homogenní skupinu. Budou naopak vyrůstat v kulturně a jazykově různorodém prostředí a záleží pouze na nás, zda dokážeme vzdělávací systém nastavit tak, aby bylo možné zkušenost kulturní diverzity v českém vzdělávacím prostředí proměnit ve výhodu pro další generace.“ (Titěrová a kol, 2014, s. 11)

2.5.2. Historie ruské národnostní menšiny v ČR

Dluhošová (2008) uvádí, že dle statistických analýz převládají v České republice mezi cizinci s dlouhodobým nebo trvalým pobytem imigranti z pěti konkrétních zemí. Na prvních pěti příčkách se od roku 1996 drží stále ta samá občanství, pouze se měnilo jejich pořadí. Na prvním a druhém místě se střídají imigranti z Ukrajiny a Slovenska, které následují občané Vietnamu, Polska a Ruska.

Po roce 1918 přicházeli Rusové na Moravu a do Čech hlavně jako emigranti. Tito převážně vzdělaní lidé z vyšších sociálních vrstev utíkali před režimem. V té době žilo v Československé republice přibližně 35 tisíc Rusů; jejich počet však začínal postupně klesat. Někteří utíkali před nacistickým pronásledováním dále na západ, jiní byli po válce souzeni sověty jako zrádci a mnozí se museli vrátit do Sovětského svazu. Povinná výuka ruštiny na československých školách pomohla ruským imigrantům udržet si svůj vlastní jazyk a kulturu. V Sovětském svazu tehdy studovalo velké množství českých studentů, kteří tam rovněž uzavírali sňatky. Své ruské partnery si pak často přiváželi domů. Těmto Rusům se většinou podařilo plně asimilovat. Od roku 1990 začali přicházet Rusové do Česka kvůli práci a velká část z nich získala povolení k dlouhodobému pobytu. (Marádová, 2006)

Marádová (2006) uvádí, že rusky mluvící menšina je dnes poměrně roztržštěná, vzájemná důvěra mezi jednotlivými skupinami je nízká a tyto skupiny se od sebe odlišují životními postoji, zkušenostmi a politickou orientací. Autorka očekává nárůst početnosti ruské národnostní menšiny v ČR.

2.5.3. Současná situace ruské národnostní menšiny v ČR

Dle Jirasové a kol. (2008) se ruská komunita aktivně zapojuje do společenského života prostřednictvím několika ruských občanských organizací. Drbohlav a kol. (2001) na základě dotazníkového šetření však uvádějí, že ruská komunita v České republice je velmi specifická, především pak kvůli své uzavřenosti k většinové společnosti. Za důležité rysy ruské menšiny

v ČR považují autoři její poměrně omezenou vnější komunikaci (směrem k většinové společnosti) a velmi prominentní vnitřní komunikaci (v rámci konkrétní etnické skupiny).

Český statistický úřad [ČSÚ] uvádí, že ke 31. 12. 2022 pobývalo v České republice 43 498 osob ruského státního občanství z celkového počtu 1 116 154 cizinců. (ČSÚ, 2023) Co se týče počtu cizinců na základních školách v ČR, statistická ročenka školství uvádí výkonové ukazatele za školní rok 2021/2022, kdy z celkového počtu 964 571 žáků bylo 1 775 žáků ruského občanství. (MŠMT, n.d.) Aktuální statistické údaje ukazují, že v roce 2022/2023 navštěvovalo základní školy 1 830 žáků s ruským státním občanstvím. (MŠMT, n.d.)

Rusky mluvící komunita v ČR je té české z kulturního hlediska poměrně blízká a stran jazyka se zde vyskytuje méně problému než u rodin, které nehovoří slovanským jazykem. Rusky mluvící rodiny také zpravidla více sledují, jak se jejich dětem daří ve škole. V čem se však odlišují od rodin českých je jiná zkušenost se vzdělávacím systémem a s tím spojená rozdílná očekávání – rodiny z rusky mluvících zemí jsou často konzervativnější a zajímají je výsledky a memorování. Jen zřídka se jedná o zastánce progresivnějších či alternativních metod, ze kterých mají obvykle pocit, že děti nic nenaučí. (Autorský tým APIV B, 2022)

Dle Titěrové a kol. (2014) se investice do vzdělávacího systému, který by byl schopen vyhovět i potřebám žáků s OMJ, vrátí formou plně integrovaného člena rozmanité a soudržné společnosti. Kulturní a jazyková izolace může naopak takovou komunitu radikalizovat. Posilováním společenské soudržnosti lze předcházet bezpečnostním rizikům, posilovat ekonomickou samostatnost migrantů a rovněž posilovat úlohu školy jako prostoru, kde se děti z různých kulturních a jazykových prostředí často poprvé setkávají s většinovou společností a její kulturou.

Jako jeden z hlavních faktorů ohrožujících školní úspěšnost žáků s OMJ uvádí Radostný a kol. (2011) neznalost vyučovacího jazyka. Studium češtiny je zásadním prvkem procesu integrace žáka s OMJ. V této práci se však snažím o navržení vyučovacích hodin, při kterých se znevýhodnění žáka jazykovou bariérou sníží na minimum. Tyto aktivity mají za cíl přispět procesu integrace ruského žáka i bez hlubších znalostí českého jazyka.

Schebelle a kol. (2018) poukazují na výsledky celé řady odborných studií zaměřených na integraci cizinců do hostitelské společnosti, ze kterých vyplývá, že největší překážkou úspěšné integrace je právě nedostatečná znalost jazyka hostitelské země. Radostný a kol. (2011) taktéž chápou „[...] jazykovou bariéru jako zásadní znevýhodnění při vzdělávání.“ (Radostný a kol., 2011, s. 16) Pokusíme se tedy využít oblasti umění a výtvarné výchovy jako způsobu

komunikace, s jehož pomocí budou děti s OMJ mít možnost vyjádřit svoje zkušenosti a sdílet je se třídním kolektivem.

3. Didaktická část

3.1. Úvod do didaktické části

V *Průvodci začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem* Bernkopfová a kol. (2019) uvádějí, že aktivní podpora integrace dětí s OMJ již na školách není novinkou. Každým rokem se podíl těchto dětí na školách zvyšuje, a stejně tak se v posledních letech rozšířily možnosti škol přizpůsobovat vzdělávání jejich potřebám. Mnoho škol dnes úspěšně začleňuje děti s OMJ a poskytuje jim podporu ve výuce. Nicméně i nadále existují školy, které se s přijímáním žáků s OMJ a poskytováním podpory setkávají poprvé nebo po delší době. Didaktická a metodická práce v kontextu integrace dětí s OMJ by tedy dle mého názoru měla být rozvíjena dál.

V úvodu této práce jsem již zmiňovala aktuální konflikt na Ukrajině. Nyní bych chtěla vyzdvihnout skutečnost, že značné procento lidí ukrajinské národnosti ruský jazyk aktivně používá, nebo ho alespoň ovládá. Po začátku ruské invaze v únoru 2022 došlo na Ukrajině ke značnému poklesu každodenního užívání ruštiny – z 33 % v roce 2021 na 23 % v roce 2022 (Ilko Kucheriv Democratic Initiatives Foundation, 2022). Při navrhování metodických materiálů jsem se však neřídila konkrétním mateřským jazykem dětí, ale spíše jsem se zaměřovala na ruskou kulturu, přičemž jsem vycházela ze svých zkušeností jako ruské imigrantky. Vypracované aktivity jsou navrženy jako součást výuky výtvarné výchovy, kdy jsem se zaměřila na proinkluzivní charakter tohoto předmětu a na možnost sebevyjádření žáků jinak než verbálně.

Metodické listy tedy vycházejí z ruské kultury, ale vzhledem k zásadám inkluzivního vzdělávání, jehož cílem je pěstovat respekt k druhým a umožňovat sebevyjádření všem žákům, by tento metodický materiál mohl posloužit i při integraci žáků ukrajinských. V tomto případě je však potřeba zohlednit určité rozdíly mezi ruskou a ukrajinskou kulturou a metodické materiály dle potřeb upravit (například vybráním ukrajinského výtvarníka).

Musíme však brát v potaz, že žáci, kterým je ruská kultura vlastní, nemusí mít nutně ruské občanství. Titěřová (2023) upozorňuje na to, že mezi dětmi s OMJ mohou být i jedinci, kteří jsou dětmi občanů cizích zemí, mají české či dvojí občanství, ale vyrůstají v České republice a doma mluví jiným než vyučovacím jazykem.

Z tohoto pohledu se samotný název této práce může zdát poněkud nepřesný. Konkrétní zaměření na děti ruské národnosti místo zaměření na rusky mluvící děti jsem však zvolila z toho důvodu, že rusky se mluví ve velkém počtu zemí, jejichž kultury jsou však rozdílné. Ruština je

v určité míře používaná například na Ukrajině, v Bělorusku, Gruzii, Arménii atd. To je dáno především historicky, a to z důvodu, že tyto země byly součástí Sovětského svazu.

Vznik práce tohoto druhu je na místě i z důvodu zdůrazněného Paroubkovou a Trčkou (2019), a to z důvodu nedostatečné reprezentace tématu migrace a problematiky rasismu a xenofobie, které se zdá být pro českou výtvarnou výchovu neaktuální. Zároveň se autoři vzhledem k aktuálnímu světovému vývoji s tímto stavem odmítají smířit. Tématy útlaku a nespravedlnosti se dle Fulkové (2008) začala výtvarná výchova zabírat teprve nedávno, a to v souvislosti s rostoucí kritikou sociálních nerovností ve výtvarném umění.

3.2. Výtvarná výchova jako prostředek pro integraci dítěte s OMJ

Předpoklady pro vznik této práce byla následující východiska, která jsou přirozenou součástí předmětu výtvarná výchova. Návrh vyučovacích jednotek a metodický materiál tedy vycházejí z následujících konceptů.

3.2.1. Umění jako komunikační prostředek

Prvním východiskem pro úspěšné pojetí tématu integrace skrze výtvarnou výchovu je skutečnost, že umění a umělecký výrazový projev fungují jako určitý způsob komunikace. Ve světě umění i ve výtvarné výchově se často setkáváme s neverbálními druhy komunikace, což může v případě žáků s OMJ pomoci usnadnit proces integrace.

Podle Slavíka (2001) slouží všechny výrazy hlavně k vyjádření a zprostředkování zážitků, zkušeností, názorů, potřeb a přání. Slavík přitom považuje výtvarný projev za jeden z mála zásadních výrazových systémů – jedná se o způsob, jak se plnohodnotně uplatnit ve společnosti.

U Slavíka se setkáváme s pojmem existenciální obsah, který autor definuje jako „[...] životní témata, která procházejí všemi epochami i kulturami a kterým se žádný člověk nemůže úplně vyhnout, protože vyplývají z rodové povahy lidské existence.“ (Slavík, 2001, s. 165)

Existenciální obsahy lze chápat jako součást životních zkušeností jednotlivců. Symboly, ve kterých se existenciální obsahy ukrývají, lze považovat za jedinečné pojítko mezi osobní zkušeností jednotlivce a obecnou zkušeností celého lidstva, případně pak konkrétního společenství. Z toho vyplývá, že svět, do kterého nahlížíme skrze umělecké dílo, musí být do určité míry světem poskládaným z osobních zkušeností každého z nás. (Slavík, 2001)

V knize *The Inner World of the Immigrant Child* (2013) se Igoa zabývá problematikou procesu integrace dětí imigrantů do většinové společnosti. Jako jednu z metod používá kreslení příběhů na filmové pásky a následné sdílení příběhu s ostatními žáky. Právě tento způsob výrazového

projevu se ukázal jako velmi přínosný pro děti s OMJ, které prožívaly tzv. tiché období (viz kap. 2.4.4.3.1). Pomocí výtvarného projevu dokázali žáci sdílet svůj příběh a zkušenosti. Tento způsob nonverbální komunikace zprostředkoval žákům možnost sebevyjádření a kontaktu s okolním světem.

Slavík píše o „[...] jazyku umění, s jehož pomocí svedeme vyjádřit a mezi sebou sdílet i to, co je jinak nevyslovitelné anebo sdělitelné jen stěží [...].“ (Slavík, 2001, s. 22)

3.2.2. Multikulturní výchova ve VV

Metodický materiál navržený v této práci nabízí možnost zařazení průřezového tématu *multikulturní výchova* do výuky výtvarné výchovy.

Dle Pejčochové (2009) se vztahy mezi multikulturní výchovou a výtvarnou částí oboru Umění a kultura vzájemně prolínají, a tudíž podporují vzájemnou provázanost těchto témat.

Výtvarná stránka vzdělávací oblasti Umění a kultura skýtá rozsáhlé možnosti pro tvorbu spojenou s interkulturní problematikou. Velká řada kompetencí, které si žák osvojuje v rámci výtvarné výchovy, se částečně překrývá s kompetencemi ve výchově multikulturní. Tím vzniká možnost tato témata propojovat a jejich prostřednictvím sledovat stejné cíle. Vyučující se tedy může věnovat otázkám a tématům týkajícím se osobnosti žáka, národních či kulturních specifik apod. (Pejčochová, 2009)

Podle Pejčochové (2009) je třeba v rámci získávání znalostí a dovedností ve výtvarném umění a tvorbě pamatovat na fakt, že jednotliví umělci, výtvarná díla nebo umělecké přístupy pocházejí z různých kultur, které se v tvorbě nebo v jednotlivých motivech často odrážejí. Žáci se pak s těmito odlišnými přístupy a motivy seznamují, čímž vnímají jejich vzájemnou odlišnost (nebo podobnost), jakož i jejich individuálnější prvky. Tyto odlišnosti vznikají z různých důvodů – například také jako důsledek kulturní diference.

Kromě zkoumání jednotlivých faktorů, které se podílely na vzniku uměleckého směru nebo díla, mohou žáci zkoumat právě i tyto kulturní rozdíly, porovnávat je a třídit je. To žákům umožňuje uvědomit si odlišnosti jednotlivých kultur. (Pejčochová, 2009)

Motivačním a aktivizačním prvkem aktivit v navrženém metodickém materiálu jsou ukázky vybraných děl současných umělců, jejichž dílo je zařazené do kontextu českého a ruského současného umění.

Paroubková a Trčka (2019) upozorňují na fakt, že poznávání odlišných kultur a jejich umění má celou řadu přínosů. Kromě sdílení odlišných vzdělávacích obsahů lze tímto způsobem

předcházet i negativním psychosociálním jevům, které mohou vznikat při střetu dvou odlišných kultur. Umění můžeme chápat jako jeden ze způsobů, jak zajistit kvalitní interkulturní komunikaci a spolupráci – proces tvorby a poznávání vlastní kulturní identity nebo kulturní identity ostatních je totiž součástí jak umělecké recepce, tak umělecké percepce.

Setkání s uměleckým dílem z cizí kultury je vždy náročné. Nutí totiž ke konfrontaci nejen s dílem jako takovým, ale i s prostředím, z něhož pochází. Interpretace takovýchto „cizích“ děl ve vzdělávacím procesu může v ideálním případě u žáků rozvíjet hodnoty jako otevřenost, toleranci a respekt – hodnoty, které vybočují z klasického šablonového a schematického uvažování, které následně může přerůst v rasismus. (Paroubková & Trčka, 2019)

Slavík (2001) označuje výtvarný výraz za jev, který se objevuje výhradně v lidském společenství. Podobně jako jiné projevy výrazového chování závisí výtvarný výraz na uspořádání mezilidských vztahů a svého smyslu nabývá výhradně v tomto společenském a kulturním rámci.

3.2.3. Proinkluzivní charakter VV

V neposlední řadě mohou být aktivity zaměřené na integraci žáků s OMJ úspěšně realizovány skrze výuku výtvarné výchovy, a to díky proinkluzivnímu charakteru tohoto oboru.

J. Slavík ve své publikaci *Umění zážitku, zážitek umění* (2001, s. 11) popisuje výtvarnou výchovu jako disciplínu, „[...] která se nejenom musí vyrovnávat s náročností dialogu mezi lidmi s rozmanitými osobními zkušenostmi a s rozdílnou kulturní vybaveností, ale dokonce právě v těchto rozdílech nalézá svůj vlastní smysl a staví na nich své postupy. Musí proto řešit zvláštní problémy výkladu a sociálního zprostředkování umění, s nimiž se ostatní obory nestřetávají, přinejmenším nikoliv do stejné míry a naléhavosti.“

Šobáňová (2020) upozorňuje na skutečnost, že téma odmítání stigmatizace, vylučování a konceptu stejnosti je nejen součástí výtvarné pedagogiky, ale i samotného uměleckého pole neboli referenční oblasti výtvarné výchovy. Umělecké směry jako *art brut*, *queer art* nebo *crip culture* se zaměřují na tvorbu a kulturu osob, které jakkoliv vybočují z dobové společenské normy nebo se odlišují od většiny. Tyto menšinové kultury jsou postupně uznávány, obdivovány a začleňovány do většinového diskurzu, a někdy jsou dokonce i napodobovány.

Obecný zájem o jinakost a originalitu přímo souvisí s vítáním jinakosti ve výtvarné výchově. Tento zájem vychází z paradigmatu proměny umění, které vzniklo s nástupem avantgardních hnutí a modernistických směrů. Výtvarná výchova se postupně změnila, zaměřování se na

dokonalé výtvořby bylo nahrazeno tvořivými činnostmi, které slouží k poznání a osobnímu vyjádření jedinečnosti žáka. Tím se výtvarná výchova stává prostředkem, který podporuje individuální a neopakovatelný výtvarný projev žáků. (Šobánková, 2020)

3.3. Metoda *Futuropolis*

V rámci hledání vhodných metod pro pedagogickou práci s kolektivem považuji za důležité zmínit velmi aktuální projekt *Futuropolis*.

Tento projekt se zabývá možnostmi, jak pomocí kritické pedagogiky Paula Freireho může vzdělávání přispět k transformaci společnosti směrem k větší spravedlnosti a udržitelnosti. Projekt *Futuropolis* využívá kombinaci kritické pedagogiky, systémového myšlení a metody promýšlení budoucnosti k vytvoření takové metody, která posiluje dovednosti a sebedůvěru žáků i učitelů. Cílem této metody je přesvědčit je, že jsou schopni ovlivňovat a měnit věci týkající se jejich životů. (Futuropolis, n.d.)

Metoda *Futuropolis* je založena na modelu spirály kritické pedagogiky, kdy se během vzdělávacího procesu střídá akce a reflexe. Tento model zahrnuje několik fází, které mohou být v relativně různém pořadí implementovány do výuky. Metodický materiál pro realizaci navržených vyučovacích jednotek je inspirován třemi z těchto zmíněných fází.

Metodika první aktivity odráží první fázi spirálového modelu s názvem *probuzení z ticha*, kdy účastníci sdílejí své zkušenosti a hledají společný problém a motivaci k jeho zkoumání. Hledání motivace přímo souvisí s hledáním souvislosti mezi tématem a vlastním životem, což také zároveň prohlubuje smysl učení. Žáci s daným tématem propojují své znalosti, zkušenosti, pocity a následně sledují společné vzorce zkušeností. (Futuropolis, n.d.) V této fázi vidím obsahovou souvislost s jednou z prvních fází procesu integrace dítěte s OMJ, kterou Igoa označuje jako tiché období (viz kap. 2.4.4.3.1).

Druhá a třetí fáze modelu spirály kritické pedagogiky souvisí s druhou aktivitou. Nejprve se ve fázi *kritického bádání* žáci i učitelé zaměřují na porozumění příčinám problému a rolím, které v něm hrají. Cílem je systémové pochopení problému a jeho dopadu na jednotlivce, stejně jako identifikace těch, kteří z problému mohou mít prospěch. Skrze vyjádření vlastních představ, předpokladů a přesvědčení o světě se žáci snaží dosáhnout hlubšího pochopení problému. (Futuropolis, n.d.)

Další etapou aktivity se stává *imaginace*. Zde se zaměřujeme na rozvoj schopností žáků vytvářet vize alternativního světa. Pro nalezení nových a neobvyklých cest využíváme radikální

imaginaci. Je důležité osvobodit naši představivost, která může být omezována našimi předsudky a nedostatečnou sebedůvěrou. Fáze imaginace má za cíl povzbudit představivost, snít a společně vytvářet alternativní budoucnosti, které adresují problémy a odpovídají našim potřebám. Tuto etapu zahajujeme individuální imaginací, postupně se však dostáváme k imaginaci kolektivní. Hlavní důraz je kladen na společné představování si světa, kde daný problém již neexistuje. (Futuropolis, n.d.)

Metoda Futuropolis také obsahuje pojmy kódování a dekódování. Kódem se v tomto případě rozumí podněty vztahující se k tématu, skrze které se otevírají otázky, které žákům pomohou najít si k tématu vztah na základě pocitů, zkušeností a znalostí, které v nich kód vyvolává. Kódování je součástí první fáze neboli probuzení z ticha. Prostřednictvím fáze kritického bádání, která následuje po první fázi, pak probíhá proces dekódování. (Futuropolis, n.d.)

Následující kapitola se již věnuje konkrétním umělcům a jejich pracím, které byly vybrány jako prostředek motivace k zahájení vyučovacích jednotek. Z výše zmíněných důvodů pak nese název „kódování“.

3.4. Kódování

3.4.1. Viktor Pivovarov

Viktor Pivovarov je jedním z předních představitelů moskevského konceptualismu, uměleckého hnutí, které vzniklo v Rusku v šedesátých letech 20. století. V roce 1982 se Pivovarov přestěhoval ze své milované Moskvy do Prahy. Ve „vnitřní prázdnotě“, kterou po emigraci pociťoval, ale našel způsob, jak se vrátit k hlubokým kořenům a obrazům z dětství v poválečném Sovětském svazu. (Novotná & Škaloudová, 2021)

Pivovarovův život a dílo je velice kvalitně zpracováno v nedávno vydané monografii, jejíž autorkou je Pivovarovova dcera Máša Černá Pivovarová (2021). V této publikaci je dílo Pivovarova detailně popsáno a zařazeno do kontextu ruské i české umělecké scény. Vzhledem k vysoké kvalitě a odbornosti tohoto zdroje jsem z něj pro tuto práci čerpala značné množství poznatků. Při uskutečnění aktivity uvedené v metodickém materiálu se předpokládá prostudování této publikace pedagogem i její využití při ukázkách reprodukcí vybraných děl ve vyučovací hodině.

3.4.1.1. Životopis

Viktor Pivovarov se narodil 14. ledna 1937 v Moskvě a vychovávala ho matka, svého otce nikdy nepoznal. Studoval moskevský Polygrafický institut, obor ilustrace a knižní grafiky.

Když v 60. letech vysokou školu dokončil, začal pracovat jako ilustrátor (převážně knih pro děti). Začátkem 70. let se Pivovarov počal věnovat hlavně volné tvorbě. Jeho dílo sestává z ucelených obrazových cyklů, v nichž jsou obsaženy jak figurativní, tak expresivní nebo zcela abstraktní obrazy. Ve své tvorbě se často věnuje osobním zkušenostem s životem v Moskvě, existenciálním tématům nebo metafyzice. Viktor Pivovarov se řadí mezi zakladatele moskevské konceptuální školy. Společně s Iljou Kabakovem stvořil novou uměleckou formu – album. Tato forma originálně propojuje obraz a text, který pak Pivovarov zařadil i do svých obrazových cyklů. (Novotná & Škaloudová, 2021)

Začátkem 80. let se Pivovarov oženil s českou historičkou umění Milenou Slavickou a v roce 1982 se natrvalo přestěhoval z rodné Moskvy do Prahy. Zdejší umělecké prostředí bylo podobné tomu moskevskému, alespoň tedy stran okruhu umělců neoficiální scény. Koncem 80. let se pak sblížil s mladší generací umělců ze skupiny 12/15 a ze skupiny *Tvrdohlavých* (např. Jiří David nebo František Skála). Rovněž se přidal k *Nové skupině*, na jejímž založení se podílel Jindřich Chaloupecký. (Novotná & Škaloudová, 2021)

Po sametové revoluci měl Pivovarov v České republice hned několik samostatných výstav. Největší z nich se uskutečnila v roce 1996 v Galerii Rudolfinum a jmenovala se *Soňa a andělé*. V roce 2021 byla v NGP představena výstava jeho souborného díla, kde byly k vidění i novější, dosud nevystavovaná díla. Pivovarov vystavoval také v Saint-Étienne, v Cáchách nebo v New Jersey (kde výstavu sdílel s Iljou Kabakovem). Několik významných výstav měl také v Moskvě. Pivovarovova díla má ve sbírkách Národní galerie Praha, galerie Tate v Londýně, Centre Pompidou v Paříži a řada ruských muzeí. Jeho díla jsou součástí i různých soukromých sbírek. Pivovarov stále žije a tvoří v Praze. (Novotná & Škaloudová, 2021)

3.4.1.2. Moskevský konceptualismus

Černá Pivovarová (2021) charakterizuje ruské undergroundové umění sedmdesátých let jako velice různorodé a uvádí, že do něj spadají jen těžko zařaditelné osobnosti, mezi něž se řadí právě i Viktor Pivovarov. Ruskému undergroundovému umění v sedmdesátých letech dominovala metafyzická malba, soc-art a moskevská konceptuální škola, jež je svéráznou odnoží západního konceptualismu. Ruští konceptualisté byli silně ovlivněni socialistickým realismem a silnou tradicí realistického umění. Z domácí tradice mohli ruští konceptualisté navazovat v podstatě jen na ikony, realistickou malbu, ruskou avantgardu a socialistický realismus. Proto se také moskevský konceptualismus od toho západního tak odlišuje.

Moskevská konceptuální škola zasazuje do obrazů texty i reálné předměty. Typická pro ni je jistá míra jednoduchosti, banality a nezajímavosti samotných sdělení. Groys (citovaný v Černé Pivovarové, 2021, s. 73) označil tento směr za „romantický moskevský konceptualismus“ a uvedl jej do spojitosti s mystickou religiozitou. Oproti západu kladli moskevští konceptualisté velký důraz na existenciálnost a věnovali se otázkám týkajícím se lidského prožívání světa. Jak západní, tak ruští konceptualisté využívají současné formy vyjadřování, jako jsou objekty, instalace, videa a performance. Zásadně se však liší ve svém přístupu k tradici – ruští umělci totiž zachovávají i tradiční obraz. (Černá Pivovarová, 2021)

Dle Černé Pivovarové (2021) je zde také evidentní úzká spolupráce s básníky a spisovateli. Pivovarov například hojně využíval tvorbu Igora Cholina a Genricha Sapgira. Hranice, na které se pohybují alba Ilji Kabakova a Viktora Pivovarova, je tak tenká, že v podstatě není možné určit, zda se jedná o výtvarné umění, nebo o literaturu. Moskevský konceptualismus se tudíž do značné míry orientuje na literaturu, což je ještě umocněno velice silnou ruskou literární tradicí.

3.4.1.3. Alba

Novotná a Škaloudová (2021) uvádějí, že Pivovarovova konceptualistická díla z 60. a 70. let vznikala výhradně v ruském kulturním prostředí, přičemž se v nich snoubí slova a obrazy. To vedlo ke vzniku alb – speciálních uměleckých formátů, v nichž se mísí právě slova a obrazy. Pivovarov s Kabakovem tato alba předváděli svým přátelům a ostatním umělcům, konkrétně jimi listovali a předčítali z nich.

Černá Pivovarová (2021) zdůrazňuje, že slova nejsou v případě děl Viktora Pivovarova pouhým doplňkem nebo vysvětlivkou k obrazu, ale vlastním uměleckým dílem, které je obrazu paralelní. Rozdíl mezi moderním uměním 20. století v Rusku a na západě spočívá právě v tendenci ruských umělců klást větší důraz na text a literaturu, což se projevuje i v samotné podobě konceptuálních děl.

Každé album vypráví nějaký příběh, často existenciálního rázu. V albech se objevují témata jako samota, odtržení od vlastní identity nebo odcházení či utíkání do jiného světa. Hlavním hrdinou Kabakova s Pivovarovem je psanec, vyvrhel, vyděděnec. U Pivovarova je to intelektuál, umělec a básník, kterého na okraj společnosti vytlačila sovětská realita. A právě tato osamělá bytost, umělcovo alter ego, doprovází celou Pivovarovovu tvorbu. (Černá Pivovarová, 2021)

3.4.1.4. Emigrace

Pokud chceme definovat dílo Viktor Pivovarovova s ohledem na kulturní kontexty, ve kterých vznikalo, a určit jeho postavení v rámci české a ruské umělecké scény tehdejší doby, musíme brát v potaz, že Pivovarov pocházel z izolovaného moskevského undergroundu, kde nemohl vystavovat ani konfrontovat svou tvorbu se západem. To se však po roce 1989 změnilo. Před Pivovarovem se otevřel svět nových možností a inspirací. S tímto světem ale přišlo i zklamání a nepochopení. Západ se tehdy zajímal hlavně o umění, které odráželo a kritizovalo politickou a společenskou situaci v tehdejší Rusku – zájem byl tedy především o soc-art. (Černá Pivovarová , 2021)

Rozpad Sovětského svazu přinesl mnoho změn, mimo jiné například řadu změn ve světě umění. Dle Černé Pivovarové (2021) v něm Pivovarov tehdy ale nebyl nijak zvlášť výrazný. Nevyhovoval totiž ani požadavkům konceptuálním, ani požadavkům soc-artovým. Jeho obrazové cykly se od sebe po vizuální stránce příliš odlišovaly a západní kurátoři zkrátka nedokázali jeho tvorbu správně zařadit, natož uchopit.

Dalo by se tedy říci, že Pivovarov jen vyměnil jedno „vězení“ za jiné. Pomyslný úkryt, který mu tehdejší Československo poskytlo, však Pivovarovi umožnil zůstat sám sebou. Stěhování do Prahy předcházela určitá krize. Pivovarov „měl pocit, že bloudí hlubokým lesem, ve spleti nejrůznějších uměleckých směrů, ale díky tomu, že se ocitl v jiné kultuře, si dokázal svou novou cestu najít“. (Černá Pivovarová , 2021, s. 95) Praha mu tedy pomohla pochopit, kým vlastně je. Zatímco v Moskvě byl jen součástí určitého uměleckého okruhu, v Praze si mohl jasně uvědomit svou odlišnost a jedinečnost a stát se tak sám sebou. (Černá Pivovarová , 2021)

Jiří Valoch (citovaný v Pivovarové, 2021, s. 464) o Pivovarovovi napsal: „Jsem přesvědčen, že jeho dílo patří k nejpodstatnějším kvalitám nejen ruského, ale také českého umění posledních dvou desetiletí. Jestliže navíc dokázal propojit dva kulturní kontexty a amalgamovat jejich podněty ve své práci, je, myslím, zřejmé, že je nejen pozoruhodnou osobností, ale především tvůrcem v nejvlastnějším smyslu tohoto slova.“

3.4.1.5. Deník výrostka

Černá Pivovarová (2021) uvádí, že cyklus *Deník výrostka* vznikal mezi lety 1986 a 1988 a v roce 1999 jej do svých sbírek získala Národní galerie v Praze. Celý cyklus tvoří čtrnáct obrazů, jako didaktický materiál pro realizaci vyučovacích celků jsem jich použila osm.

Umělcovy cykly rozebírají mentální procesy, které umožňují přechod do jiných světů – do světů tajemna a do světa vzpomínek. Autobiografický cyklus *Deník výrostka* vznikl v době, kdy Pivovarov v Československu pobýval teprve krátce, cítil se osamělý a vykořeněný a procházel si tvůrčí krizí. Umělec v tomto díle zachycuje své vzpomínky a střípky z dětství a dospívání a zpracovává je do velmi schematických obrazů, v nichž hrají významnou roli slova, která se mění ve znaky. (Novotná & Škaloudová, 2021)

Každý motiv je opatřen číslem a vysvětlivkou, díky čemuž mohou obrazy připomínat didaktické materiály či technické výkresy (Černá Pivovarová, 2021). Přestože jsou integrační aktivity pojaty způsobem, který se co nejvíce snaží překonávat jazykovou bariéru, může tento prvek posloužit i jako prostředek rozvíjení slovní zásoby žáků s OMJ a zároveň obohacování znalostí žáků českých.

V *Deníku výrostka* se odráží Pivovarovovo vnímání zcela banálních věcí jako věcí posvátných. Se stejnou sakralizací a poetizací zobrazuje Pivovarov i své dětství, maminku, Moskvu, své přátele a moskevské umělecké a intelektuální kruhy. Všechny tyto motivy jsou protkané pocity osamění, opuštění, ztracení a existenciální úzkosti. Pivovarov ale věděl, že těmto pocitům dokáže unikat, například skrze nadhled a humor, který provází většinu jeho děl. (Černá Pivovarová, 2021) Poznatky o Pivovarovově životě by žákům mohly nejen ukázat, že ve svém prožívání nejsou sami, ale také pomoci vnímat své odlišnosti pozitivně.

„Viktor Pivovarov se hned v několika směrech ocitl tzv. mezi dvěma židlemi. Mezi konceptuálním a nekonceptuálním uměním, mezi Moskvou a Prahou, mezi ilustrací a volnou tvorbou a mezi láskou k umění starých mistrů a moderním způsobem vyjadřování. To je podle mého názoru důvod, proč je jeho tvorba složitě zařaditelná. Proč často vypadává jak z výstav o moskevském konceptuálním umění, tak „nepasuje“ k tvorbě českých výtvarných umělců, bývá opomíjen západními kurátory. Ale právě tato pozice „mezi“ je dle mého soudu to, co mimo jiné činí jeho práce tak jedinečnými, zajímavými a osobitými.“ (Černá Pivovarová, 2021, s. 466)

Takovýto podrobný popis života a díla V. Pivovarova včetně kontextuálního zařazení zde uvádím, jelikož se tyto údaje vztahují k samotné povaze mé práce. Výše již bylo zmíněno, že pedagog musí být při práci s kolektivem s dětmi s OMJ dostatečně obeznámen jak s daným tématem, tak i s kulturou žáků. Danému tématu se věnuji do detailu také proto, že jedním z cílů těchto aktivit je podpořit u dětí ruské národnosti respekt a hrdost na jejich vlastní kulturu a tradici.

3.4.2. Eva Koťátková

Eva Koťátková je mezinárodně oceňovaná česká umělkyně. Narodila se v Praze roku 1982. Už během magisterského studia na AVU se vydala do zahraničí a absolvovala stáže v Salcburku, San Franciscu i ve Vídni. V rámci tvůrčích pobytů působila ve Vídni, Budapešti nebo New Yorku. V té době také získala doktorát na Vysoké škole uměleckoprůmyslové v Praze. V roce 2007 se v pouhých pětadvaceti letech stala laureátkou Ceny Jindřicha Chalupeckého.

Tvorba Koťátkové prošla postupným vývojem od tematizování projevů každodennosti a zaměření se na osobní zkušenosti jednotlivce (projekt *Cesta do školy*, 2008), po upozorňování na fenomén úzkosti, který neustále nabývá na aktuálnosti, a přesto je ve společnosti opomíjen. V roce 2022 vyvrcholilo téma omezení, útlaku a vlivu sociálního prostředí na jedince v podobě projektu *Moje tělo není ostrov*.

„Ve své práci zkoumá formy moci, manipulace, diskriminace a kontroly, uplatňované skrze instituce na ty, kteří se z různých důvodů vymykají normě (resp. tomu, co je za ni považováno). Skrze různá média pak hledá jiné modely fungování, komunikace a sdílení, které by jednotlivcům i skupinám umožnily svobodnější, rovnocennější a empatictější způsoby fungování.“ (Společnost Jindřicha Chalupeckého, n.d.)

Velkým tématem se pro Koťátkovou stala problematika komunikace, zejména z perspektivy jednotlivců, kteří z různých důvodů kvalitní komunikaci se svým okolím navázat nedokáží (Tikalová, 2018).

Koťátková tato sociálně náročná a závažná témata zpracovává s využitím různých médií, jako je kresba, socha, instalace i performance. Její dílo je však zároveň charakteristické svou energickou nápaditostí, upřímností a hravostí. (Kubačáková, 2009)

Kromě umělecké činnosti se Koťátková také podílí na projektech zaměřených na transformaci vzdělávání, jako je platforma *Institut úzkosti*, nebo již zmíněný experimentální projekt *Futuropolis*.

3.4.2.1. Téma jinakosti a komunikace v současném českém umění

V kapitole 3.1. jsem zmiňovala nedostatečnou reprezentaci témat migrace, útlaku a nespravedlnosti ve výtvarné výchově. Faktem však je, že tato situace se nyní začíná měnit, a na současné české umělecké scéně již můžeme sledovat snahy přiblížit tato témata veřejnosti.

Témata lidské identity a individuality ovlivněných sociálním prostředím můžeme kromě díla Evy Kořátkové vidět také v tvorbě dalších českých současných umělců. Za zmínku zde stojí sociálně koncipované projekty Kateřiny Šedé, např. *Bedřichovice nad Temží* (2011) a *BRNOX* (2014–2023). Projekty této umělkyně často směřují k posílení komunikace, například prostřednictvím navazování dialogu mezi účastníky akce nebo zlepšováním a prohlubováním komunikace v konkrétní sociální skupině (Tikalová, 2018). Jako dalšího umělce, jehož dílo odkazuje ke společenským tématům v současném umění, lze uvést Davida Přílučíka. V jeho díle, které vychází z posthumanistických a dekoloniálních teorií zkoumá „myšlenky neantropocentrického přístupu k životu a s tím související snahu o decentralizaci moci člověka a deobjektifikaci jiných tvorů“. (Špinková, 2022)

V knize J. Zálešáka s názvem *Umění spolupráce* se setkáváme s pojmem participativní umění. Zálešák (2011) v souvislosti s touto problematikou zmiňuje neoliberalismus jako stav nejistoty současné společnosti v oblasti životního zabezpečení a pracovních perspektiv. „Na pozadí tohoto vývoje se především participativní umění jeví jako cesta k posilování (*empowering*) a aktivizaci marginalizovaných subjektů a jako experimentální nástroj pro hledání nových forem pospolitosti, které by kompenzovaly probíhající atomizaci společnosti.“ (Zálešák, 2011, s. 12)

3.4.2.2. Moje tělo není ostrov

Témata, která prostupují celou tvorbou Evy Kořátkové a eskalují v projektu *Moje tělo není ostrov*, přímo odrážejí problematiku této práce.

Výstava Evy Kořátkové v sobě nese témata identity a individuality, sociálních norem a konvencí, fyzického i duševního zdraví a téma různých forem komunikace. Výstava *Moje tělo není ostrov* upozorňuje na způsob, jakým nálepkujeme a kategorizujeme lidi, se kterými se ve společnosti setkáváme. Výstava se věnuje tlaku na naše pojetí vzhledu, chování, myšlení a jednání ostatních. Název poukazuje na fakt, že jako lidé nejsme pouze izolovaným ostrovem, ale hlavně součástí společenství. Kvůli tlaku vnějšího prostředí a systému však tuto skutečnost nevnímáme, odpojujeme se od sebe navzájem a stáváme se umělými ostrovy bez vzájemné komunikace a emočního provázání.

„Ve svých uměleckých projektech se Kořátková již delší dobu zabývá námětem bariér – překážek, kterým je člověk nucen ve společnosti čelit, je fascinována těmito zábranami, které ztvárňuje i v podobě různých klecí a omezení, často vytvořených pro vlastní tělo.“ (Tikalová, 2018, s. 54)

Výstava *Moje tělo není ostrov* probíhala od 7.12. 2022 do 4. 6. 2023 ve Velké dvoraně Veletržního paláce (Eva Kořátková: *Moje tělo není ostrov*, 2022) a byla koncipována v podobě instalací, kdy objekty rozmístěné v prostoru Velké dvorany připomínaly jakési skladiště různých lidských i mimolidských bytostí. Toto zvláštní beden, klecí, oblečení a kůží dalo možnost zaznít nejrůznějším příběhům lidí, které společnost vidí jako odlišné a jiné. Tito lidé se musejí během svého života vypořádat s omezeními, která vznikají v důsledku potřeby společnosti tyto jedince škatulkovat a nálepkovat.

Z formálního hlediska je ústředním motivem výstavy spojení lidského těla s tělem ryby a následná fragmentace tohoto napůl rybího a napůl lidského těla na jednotlivé části. Rybí tělo je v tvorbě Evy Kořátkové častým motivem a může se zdát, že je bytostí až mezidruhovou, odlišnou od všeho, co je nám známé.

Zde se nabízí metaforická paralela s problematikou integrace dětí s OMJ. Lidé, kteří se ocitají v neznámém prostředí s odlišným kulturním systémem, ztrácejí svou kulturní identitu. Tito lidé se v takové situaci mohou cítit jako ryba na suchu – vykořenění ze svého přirozeného prostředí.

Metafora ryby na suchu pojednává „o životě v nepřirozených podmínkách, tíze institucí a sociálních struktur, procesech přeučování, legitimizovaném násilí a útlaku, ztrátě empatie a soucitu s druhými, traumatech a úzkosti, o stávání se někým jiným.“ (Navrátil, 2020)

3.5. Vyučovací jednotky

V rámci úvodu k vypracovaným vyučovacím jednotkám bych chtěla zmínit, jak koncept těchto aktivit vznikal. Vyučovací celek zaměřený na tvorbu Evy Kořátkové měl být původně postavený na jiném projektu této umělkyně, a to na projektu *Cesta do školy*. Tento projekt byl v roce 2008 vystavován v Galerii Václava Špály a tematicky se zaměřoval jak na důsledky působení systému na jedince, tak i na fenomén každodennosti. *Cesta do školy* v pojetí Kořátkové nabrala skoro až rituálních významů, kdy se umělkyně v rámci projektu po určitou dobu každé ráno vydávala na cestu do školy.

Témata obsažená v *Cestě do školy* jsem tehdy propojila s cyklem *Deník výrostka*. V tomto spojení jsem shledávala jakousi podobnost obou děl v rámci zaměření se na prožitky z dětství a na tematizaci chování jedince v každodenním životě. Během výzkumu jsem však zjistila, že dnešní tvorba Evy Kořátkové se od té předchozí odlišuje větší hloubkou témat, na která je tato má práce cílená.

Tehdy jsem začala uvažovat o využití projektu *Moje tělo není ostrov*. Měla jsem však určité pochybnosti, které se týkaly tematické návaznosti tohoto projektu na cyklus *Deník výrostka*. Přirozeně tedy vstala otázka: musí se vybraná díla tematicky shodovat? Podstatou této práce přeci je uvědomování si a respektování odlišností mezi námi. Styčné body těchto dvou umělců a jejich tvorby vidím nakonec v problematice jinakosti. Toto téma prostupuje jak celou tvorbou Evy Kořátkové, tak i životním osudem Viktora Pivovarovy.

Tvorbu těchto dvou umělců jsem pro účely této práce zvolila také z důvodu jejich aktuálnosti v oblasti současného vizuálního umění. Jak Kořátková, tak Pivovarov byli v nedávné době vystavováni pod záštitou Národní galerie Praha. Toto institucionální propojení svědčí o zásadním významu těchto umělců v aktuálním kulturním kontextu.

3.5.1. Metodický komentář k práci s kolektivem s dětmi s OMJ

Před zahájením následujících aktivit je nutné obeznámit se s teoretickou částí práce, ve které uvádím informace potřebné k motivaci žáků v prvních fázích jednotlivých aktivit.

Aktivity realizované v hodinách VV mají za cíl překonat jazykovou bariéru a zprostředkovat žákům s OMJ možnost integrace do třídního kolektivu skrze jazyk umění (viz kap. 3.2.1.) a vizuálně obrazná vyjádření. Přesto se však bez verbální komunikace neobejdeme – pro smysluplný průběh aktivit a dosažení jejich cílů je totiž velmi důležité, aby žáci porozuměli samotnému zadání výtvarného úkolu (viz kap. 2.4.5.3.). V metodickém listu uvádím také modifikované zadání pro rusky mluvící žáky. Žáci s OMJ mohou během hodin používat tištěné či online slovníky.

V kapitole 2.4.5.3. již bylo zmíněno, že cílem aktivit na podporu integrace je jakékoliv zapojení dětí s OMJ. Z důvodu dialogické povahy výtvarné výchovy je však hojně využívána verbální komunikace. K zapojení dětí s OMJ jsou proto potřeba podpůrné vizuální materiály, které doplňují úvodní motivační diskuse. Při reflexi tato znevýhodnění také zohledňujeme. Můžeme nechat žáky pracovat v menších skupinkách, za které se pak před třídou vyjádří jeden mluvčí. Také můžeme do reflexe zařadit otázky, na které budou žáci moct odpovídat pomocí gest (palec nahoru / palec dolů).

Dle metody *Futuropolis* odpovídá první vyučovací jednotka první fázi spirály kritické pedagogiky s názvem *probuzení z ticha*. Žáci zde hledají vztahy mezi tématem a vlastním životem prostřednictvím dialogické výuky i vlastních vizuálně obrazných vyjádření. V reflektivní části žáci nejen sdílí své zkušenosti a s nimi spojené pocity, ale také hledají, v čem se jejich zkušenosti podobají a čím se liší.

Druhá aktivita odráží druhou a třetí fázi metody *Futuropolis*. Fáze *kritického bádání* je zastoupena motivační částí druhé vyučovací jednotky, kdy s žáky prostřednictvím dialogu otevíráme témata útlaku a diskriminace na základě jinakosti.

Základem tvůrčí části druhé vyučovací jednotky je třetí fáze metody *Futuropolis*, jíž je imaginace. Žáci si zde zkusí prostřednictvím společné tvorby představit svět založený na respektu a empatii, ve kterém je místo pro každého.

Třídní kolektiv bude v tuto chvíli pro žáky představovat paralelu ke společnosti, ve které se jedinec snaží najít své místo. Je důležité aby si žáci uvědomili, čím můžou pomoci ostatním, a čím můžou ostatní naopak pomoci jim.

Snažíme se zde žákům ukázat, že řešení komplexních problémů začíná už na úrovni jednotlivců nebo malých skupin.

Vyučovací jednotky vedou k naplňování očekávaných výstupů dle RVP ZV pro 2. stupeň, které jsou v metodických listech vypsány.

K problematice hodnocení se v tomto metodickém materiálu nevyjadřuji konkrétně, jelikož je vždy potřeba přizpůsobit aktivity současnému stavu třídy. Hodnocení by tedy záviselo na současném vývojovém stádiu třídy i jazykové úrovni dětí s OMJ. Jak je uvedeno v kapitole 2.4.5.3., aktivity na podporu začlenění dětí s OMJ úspěšně naplňují svůj cíl, pokud se do nich žáci s OMJ zapojují jakýmkoli způsobem. V rámci hodnocení vyučovacích jednotek může tedy učitel sledovat míru zapojení dětí s OMJ.

3.5.2. Měl jsem rybičku ve sklenici

Téma vyučovací jednotky: Mé kořeny – hledání odlišností i podobností mezi kulturami

Cílová skupina žáků: druhý stupeň ZŠ

Inspirační východisko (motivační prvek): cyklus Viktora Pivovarova *Deník výrostka*

Klíčové kompetence: k učení; komunikativní; sociální a personální; občanské; pracovní

Průřezová témata: multikulturní výchova, osobnostní a sociální výchova

Zaměření výuky na:

- hlubší poznání spolužáků
- vnímání vlastní identity i identity ostatních
- vzájemné porozumění kulturám
- rozšíření znalostí o české a ruské kultuře
- sdílení zkušeností, rozvoj komunikace a respektu

Dílčí výstupy (cíle vyučovací jednotky):

Žák:

- získá přehled o emigrační zkušenosti Viktora Pivovarova
- seznámí se s významem díla *Deník výrostka* a s jeho zařazením do kontextu evropského vizuálního umění
- zpracuje jednu ze svých vzpomínek z dětství formou vizuálně obrazného vyjádření
- pracuje s temperovými, akrylovými nebo kvašovými barvami
- představí svou práci v rámci třídy, komunikuje o významu své tvorby

Očekávané výstupy dle RVP ZV, 2. stupeň (MŠMT, 2023):

Žák:

- vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků
- zaznamenává vizuální zkušenost i zkušenosti získané ostatními smysly, zaznamenává podněty z představ a fantazie
- vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření
- rozlišuje působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku a v rovině subjektivního účinku

- ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření

Výtvarný úkol: Vzpomeňte si na dobu, kdy jste byli malí. Na jaké věci, místa, lidi nebo situace si z té doby vzpomínáte? Zaměřte se na detaily těchto vzpomínek; zvuky, vůně, barvy nebo pocity. Výtvarně zpracujte vaše vzpomínky na čtvrtce čtvercového formátu. Využijte jakéhokoli malířského materiálu. Inspirujte se obrazy z cyklu *Deník výrostka* a ztvárněte vaše náměty i ve formě textu, který do obrazu následně zakomponujete.

Modifikované zadání pro žáky s OMJ:

Вспомните свое детство. Какие вещи, места, люди, ситуации вы помните из того времени? Сосредоточьтесь на деталях этих воспоминаний: звуки, запахи, цвета или чувства. Изобразите свои воспоминания на квадратном листе бумаги. Используйте любой материал для рисования. Вдохновляйтесь изображениями из цикла *Дневник подростка* и напишите ваши мысли также в виде текста, который затем сделайте частью композиции вашего рисунка.

Časový rozsah: 2 vyučovací hodiny (90 minut)

Didaktické pomůcky: Ukázky obrazů z cyklu *Deník výrostka*. Obrázky jsou k nalezení v příloze.

Názvy vybraných obrazů:

- Měl jsem rybičku ve sklenici 1. rybička 2. Já 3. Zrcadlo na okně
- 1. Maluju: 2. hrneček, 3. lahvičku tuše, 4. krabičku sirek, 5. cívku s nití. 6. Máma spí po práci
- Bolí mě v krku. Nemusím do školy. 1. Mámína zavařenina. 2. Sníh za oknem
- Narozeniny. 1. Strýc Abraša, 2. teta Líza, 3. máma a 4. Volod'а Vasiljev mi koupili album reprodukcí
- 1. Teta Líza rozbila talíř a řekla, že to udělala máma. 2. A máma se urazila
- Běžíš a táhneš za sebou své vzpomínky. 1. Dům na Lužnikovskoj. 2. Čaj v Čeljuskinskoj
- Strýc Abraša: Soňo, zde jsou peníze, kup Vít'ovi boty. 1. Máma. 2. Strýc Abraša. 3. Já. 4. Brambory s matjesy
- 1. usínám... 2. zrcadlo 3. vystydlý čaj 4. dopis 5. zrcadlo 6. nedokončený obraz

Výtvarná technika: malba

Výtvarný materiál: čtvrtky formátu 30 x 30 cm, obyčejné tužky, temperové, akrylové nebo kvašové barvy, štětce

Metodický postup vyučovací jednotky:

Motivace (15 minut):

První fázi vyučovací jednotky zahájíme aktivizačním prvkem. Zeptáme se žáků, zda někdy pobývali v prostředí jiné kultury, ať už na výletě, na návštěvě u kamaráda nebo třeba v rámci výměnného pobytu. Jak se žáci v té situaci cítili? Co jim utkvělo v paměti? Na tuto diskusi navážeme výkladem o osudu ruského umělce Viktora Pivovarova, kdy žákům přiblížíme jeho dětství a začátek umělecké kariéry v Moskvě, volnou tvorbu v kontextu moskevského konceptualismu a zkušenost s imigrací do České republiky.

Dále necháme žáky si prohlédnout vybraná díla z Pivovarovova cyklu *Deník výrostka* a položíme jim několik otázek: Co na obrazech vidíte? Co při pohledu na obrazy cítíte? Co mají tyto obrazy společného?

Tvůrčí část (60 minut):

Nyní žákům sdělíme zadání výtvarného úkolu. Zároveň žáky upozorníme, že slova a text mohou ztvárnit v jakémkoli jazyce, který jim je blízký. V této fázi hodiny pracují žáci samostatně a využívají malířské techniky.

Reflektivní část (15 minut):

Reflektivní část nastává po tom, co všichni žáci dokončí své práce.

Nejprve necháme žáky pracovat ve dvojicích. Žáci si navzájem prohlédnou svá díla, každý popíše svému spolužákovi, co vytvořil, a jak toto dílo vznikalo. Dále mají žáci ve dvojici za úkol najít, co mají jejich práce společného a v čem se liší. V další fázi reflexe spojíme dvojice žáků do čtveřic, ve kterých se pokusí znovu najít, co mají jednotlivé práce společné a v čem se liší.

Nyní si se žáky sedneme do kruhu, aby na sebe všichni viděli. Za každou čtveřici sdělí jeden mluvčí ostatním, jaké společné a rozdílné rysy ve svých pracích odhalili. Poté, co se každá čtveřice vyjádří, položí učitel doplňující otázky. Na tyto otázky mohou žáci odpovídat dobrovolně.

Doplňující otázky:

Jak se vám tvořilo?

Jak se vám pracovalo ve skupinkách?

Co vás bavilo a co ne?

Co pro vás bylo těžké?

3.5.3. Můj ostrov, tvůj ostrov, náš ostrov

Téma vyučovací jednotky: uvědomění si místa ve společnosti

Cílová skupina žáků: druhý stupeň ZŠ

Inspirační východisko (motivační prvek): výstavní projekt Evy Kořátkové *Moje tělo není ostrov*

Klíčové kompetence: k učení; k řešení problémů; komunikativní; sociální a personální; občanské; pracovní

Průřezová témata: multikulturní výchova, osobnostní a sociální výchova

Zaměření výuky na:

- práci s třídním kolektivem
- rozvoj empatie, ohleduplnosti a respektu k odlišným názorům
- uvědomění si svého místa ve společnosti
- prevence útlaku a diskriminace
- rozvoj komunikačních dovedností a schopnosti pracovat ve skupině

Dílčí výstupy (cíle vyučovací jednotky):

Žák:

- inspiruje své dílo tvorbou a výstavou Evy Kořátkové
- výtvarně ztvární své vysněné obydlí
- zúčastní se skupinové tvorby společného díla
- komunikuje a spolupracuje se spolužáky během skupinové tvorby
- ukáže a popíše svou práci spolužákovi, se kterým je ve dvojici
- podle svých aktuálních schopností reflektuje své pocity z tvorby

Očekávané výstupy dle RVP ZV, 2. stupeň (MŠMT, 2023):

Žák:

- vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků
- zaznamenává vizuální zkušenost i zkušenosti získané ostatními smysly, zaznamenává podněty z představ a fantazie
- vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření

- ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření

Výtvarný úkol:

Výtvarně ztvárněte své vysněné obydlí na čtvrtce formátu A4. Čtvrtku nalepte na libovolné místo na společném ostrově. Okolí svého obydlí dotvořte podle sebe a navažte při tom kontakt se svými sousedy.

Na ostrově s vámi bude žít spousta dalších bytostí. Najděte, co vás s ostatními obyvateli ostrova spojuje, a výtvarně to ztvárněte. Pozor, na vašem společném ostrově platí několik pravidel:

- 1) Do života na společném ostrově se musí zapojit každý.
- 2) Každý musí být propojen alespoň se dvěma dalšími obyvateli ostrova.
- 3) Obyvatelé ostrova nesmí nikoho omezovat a musí respektovat prostor ostatních.
- 4) Během tvorby musí všichni obyvatelé přemýšlet nad tím, čím můžou pomoci ostatním a čím můžou ostatní pomoci jim.

Modifikované zadání pro žáky s OMJ:

Изобразите дом своей мечты на листе формата А4. Приклейте лист в любом месте на общем острове. Обустройте окружение своего дома и установите контакт с соседями.

Вместе с вами на острове будет жить множество других существ. Найдите то, что связывает вас с другими островитянами, и изобразите это. Внимание, на вашем общем острове действует несколько правил:

- 1) В жизни острова принимают участие все его обитатели.
- 2) Каждый должен быть связан как минимум с двумя другими островитянами.
- 3) Жители острова не должны никого ограничивать и должны уважать чужое пространство.
- 4) Во время создания все жители должны думать о том, чем они могут помочь другим и чем другие могут помочь им.

Časový rozsah: 2 vyučovací hodiny (90 minut)

Didaktické pomůcky: Ukázky fotografií z výstavy (dostupné online na stránkách NGP nebo ve studijním materiálu pro pedagogy vypracovaném k výstavě)

Výtvarná technika: kresba, malba, koláž

Výtvarný materiál: čtvrtky formátu A4, balicí papír velkého formátu (např. velikosti 3 x 4 m – podle počtu dětí ve třídě), obyčejné tužky, pastelky, pastely, fixy, jakýkoli malířský materiál,

materiál na koláže (časopisy, noviny, vytištěné fotografie, obrázky atd.), lepicí páska, lepidlo, nůžky

Úprava prostoru: Je třeba odsunout lavice a židle, aby uprostřed třídy vznikl dost velký prostor na skupinovou tvorbu na papíře velkého formátu.

Příprava papíru: V rámci přípravy pomůcek na skupinovou tvorbu je potřeba nejprve vytvořit velkou plochu slepením pruhů balicího papíru. Při přípravě papíru je důležité zohlednit počet účastníků aktivity tak, aby měl každý žák dostatečně velký prostor pro svou tvorbu. Také je možné ostříhat okraje papíru tak, aby papír připomínal ostrov.

Metodický postup vyučovací jednotky:

Motivace (15 minut):

V rámci aktivizace se žáků zeptáme, zda se v životě setkali s útlakem nebo jakoukoli formou diskriminace. Žáci mohou bezprostředně sdílet své zkušenosti nebo situace, které si vybaví. S žáky hovoříme o příčinách a důsledcích diskriminace určitých jedinců ve společnosti. Po této diskusi představíme žákům českou umělkyni Evu Koťátkovou a vysvětlíme jim, jak probíraná témata souvisí s její tvorbou. Seznámíme žáky s konceptem projektu *Moje tělo není ostrov* a promítneme ukázky fotografií z výstavy. Mluvíme se žáky o významu vizuálních prvků, které jsou na výstavě použity (bedny, oblečení i různé zvířecí kůže nebo symbol ryby).

Tvůrčí část (60 minut):

Následující část vyučovací jednotky tvoří jak individuální, tak společná tvorba, při které zapojíme do procesu imaginaci žáků. Tvůrčí část se skládá ze tří dílčích zadání a na každé zadání mají žáci 20 minut. Jako výtvarnou techniku můžou žáci využívat kresbu, malbu nebo koláž.

Nejprve zadáme první úkol, kdy žáci výtvarně ztvární své vysněné obydlí na čtvrtce formátu A4.

Poté, co žáci tento úkol splní, jim sdělíme další část zadání – nalepit své obydlí na libovolné místo na společném ostrově a dotvořit jeho okolí.

Dalším úkolem bude najít, co jednotlivé obyvatele ostrova propojuje a výtvarně to ztvárnit. Vysvětlíme žákům, že jednotlivá propojení může mít například podobu spojnic, cest nebo různých druhů interakcí mezi obyvateli. Zároveň však žákům připomeneme pravidla skupinové tvorby, které jsou uvedené v zadání výtvarného úkolu. Vysvětlíme žákům, že v rámci čtvrtého pravidla musí každý obyvatel ostrova přemýšlet, v čem je dobrý, a co může nabídnout druhým.

V této fázi aktivity by měl učitel být připravený na různé konfliktní situace, které můžou nastat. Je dobré si takových situací všimnout a korigovat činnost žáků připomenutím pravidel tvorby.

Reflektivní část (15 minut):

Reflexi organizujeme podobně jako v předchozí aktivitě. Po ukončení tvorby rozdělíme žáky do dvojic, ve kterých si navzájem ukážou a popíší, co vše na společném ostrově ztvárnili, včetně propojení s ostatními.

Následuje společná reflexe, kdy žáci i učitel sedí nebo stojí v kruhu kolem ostrova a učitel pokládá reflektivní otázky, na které můžou žáci dobrovolně odpovídat.

Reflektivní otázky:

Jak se vám tvořilo vaše obydlí?

Jak jste se cítili, když jste museli obydlí umístit na společný ostrov?

Jak se vám během skupinové tvorby pracovalo?

Jaké pro vás bylo propojování se s ostatními? Jaké pocity jste při tom cítili?

Dostali jste se během tvorby do nějaké situace, která vám byla nepříjemná?

Jak jste se při této aktivitě cítili? (Tuto otázku pokládá učitel až na konci hodiny, všichni žáci odpovídají gestem – palec dolů / palec uprostřed / palec nahoru)

Žáci s OMJ se do reflexe zapojují dle svých možností, a i v tomto případě mohou používat slovníky.

4. Závěr

V této bakalářské práci jsem se věnovala problematice integrace dětí ruské národnosti do české společnosti. Integrace dětí s odlišným mateřským jazykem začíná v rámci vzdělávacího systému, a proto jsem zkoumala, jak je možné proces integrace ovlivnit skrze hodiny výtvarné výchovy.

Již v prvních stádiích studia tohoto tématu začalo být jasné, že pouze práce s žáky s OMJ pro jejich úspěšnou integraci nestačí. Mnou navržené aktivity tudíž předpokládají práci s celou třídou a zapojení všech žáků.

V teoretické části práce se nejprve zeširoka věnuji terminologickému aparátu, který s danou tematikou souvisí. Pojednávám v ní jak o fenoménu multikulturalismu, tak o inkluzivním vzdělávání. V rámci problematiky integrace se věnuji charakteristice žáků s OMJ včetně specifík pedagogické práce s ním. Zabývala jsem se také otázkou migrace a historií i současnou situací ruské národnostní menšiny v ČR.

V didaktické části jsem vymezila potenciál výtvarné výchovy ve vztahu k integraci dětí s OMJ. Vypracovala jsem dva návrhy vyučovacích jednotek, jejichž součástí je metodika pro realizaci aktivit a metodický komentář. Integrace žáků s OMJ probíhá prostřednictvím jejich zapojení do výuky. Aktivity inspirované pracemi dvou současných umělců tedy navrhuji způsob, jak k tomuto zapojení využít výtvarnou výchovu.

Při navrhování vyučovacích jednotek jsem si kladla za cíl brát ohled na všechny žáky, přizpůsobit zadání potřebám žáků s OMJ, a přitom zachovat a zprostředkovat všem stejný obsahy a stejné učivo. Zohlednit tyto požadavky v metodickém materiálu se však ukázalo jako velmi náročné. Uvědomuji si, že dialogické vyučování v rámci motivace i reflexe může být pro děti s OMJ z důvodu jazykové bariéry neuchopitelné. Zároveň však probíhá i práce se všemi ostatními dětmi. Dětem s OMJ se prostřednictvím vizuálně obrazných vyjádření, využitím podpůrných vizuálních materiálů i slovníků, práce v malých skupinkách a komunikace pomocí gest naskýtá příležitost zúčastnit se výuky.

Smysl práce tohoto druhu vidím ve snaze využití principu inkluzivního vzdělávání, jako je individuální a citlivý přístup ke všem žákům, a to v závislosti na jejich aktuálních možnostech. Smysl vidím také ve zprostředkování poznání a ve vzájemném obohacování mezi dvěma kulturami. V neposlední řadě může táto práce přispět ke snaze umožnit dětem s OMJ vyjádřit a sdílet své pocity a myšlenky a posunout se blíže k plné integraci.

5. Seznam použitých zdrojů

§ 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2004). Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>

Alan, J. (2008). Xenofobie a rasismus: úvodní poznámka sociologa. In T. Šišková (Ed.), *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi* (2. vyd.) (s. 10–12). Portál.

Autorský tým APIV B. (2022). *PODCAST 22. díl: Integrace dětí s odlišným mateřským jazykem*. Zapojme všechny. Dostupné 18. 6. 2023 z <https://zpojmevsechny.cz/clanek/detail/podcast-22-dil-integrace-deti-s-odlisnym-materskym-jazykem>

Bernkopfová, M., Nosálová, B., Titěrová, K., Vágnerová, T., & Vávrová, J. (2019). *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: pro základní školy*. META. Dostupné z https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2020/03/pruvodce_zaclenovanim_zaku_s_OMJ_META.pdf

Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An international review*, 46 (1), 5–68. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>

Booth, T., & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze: rozvoj učení a zapojení ve školách*. Rytmus. Dostupné z <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Czech.pdf>

Buryánek, J., & Kostohryz, P. (2002). Interkulturní vzdělávání. In J. Buryánek (Ed.), *Interkulturní vzdělávání, příručka nejen pro středoškolské pedagogy* (s. 9–22). Lidové noviny. Dostupné z <https://old.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/>

Černá Pivovarová, M. (2021). *Ach! Život a dílo Viktora Pivovarova*. Arbor vitae societatis.

Český statistický úřad. (2023). *Cizinci podle kategorií pobytu, pohlaví a občanství k 31. 12. 2022*. Dostupné 15. 6. 2023 z https://www.czso.cz/documents/11292/27914491/2212_c01t22.pdf/c262bdfa-56c6-4dcb-ae7f-094845c516e8?version=1.0

Dluhošová, H. (2008). Integrace cizinců v České republice. In T. Šišková (Ed.), *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi* (2. vyd.) (s. 75–87). Portál.

Drbohlav, D., Lupták, M., Janská, E., & Bohuslavová, J. (2001). Ruská komunita v České republice. In T. Šišková (Ed.), *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. (s. 73–80). Portál. Dostupné z <https://ndk.cz/uuid/uuid:d219e225fc20bbcf0273416b7b714e4d>

Fremlová, L. (Ed.). (2020). *Záleží na každém dítěti: praktická příručka společného vzdělávání pro české učitele*. Roma Education Support Trust. Dostupné z https://www.zalezinakazdemditeti.cz/wp-content/uploads/2021/01/PSV_manual_FINAL.pdf

Frištenská, H. (2008). Pojmy xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace. In T. Šišková (Ed.), *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi* (2. vyd.) (s. 12–34). Portál.

Fulková, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. H & H.

Futuropolis. (n.d.). *Imaginace*. Dostupné 28. 6. 2023 z <https://futuropolis.cz/metoda/metoda-futuropolis/imaginace/>

Futuropolis. (n.d.). *Kritické bádání*. Dostupné 28. 6. 2023 z <https://futuropolis.cz/metoda/metoda-futuropolis/kriticke-badani/>

Futuropolis. (n.d.). *Metoda Futuropolis*. Dostupné 28. 6. 2023 z <https://futuropolis.cz/metoda/metoda-futuropolis/>

Futuropolis. (n.d.). *Probouzení z ticha*. Dostupné 28. 6. 2023 z <https://futuropolis.cz/metoda/metoda-futuropolis/probouzeni-z-ticha/>

Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Grada Publishing. Dostupné z <https://www.bookport.cz/e-kniha/inkluzivni-vzdelavani-1325470/#>

Havrdová, K. (2023). *Dlouhodobá práce s kolektivem*. Inkluzivní škola. Dostupné 25. 6. 2023 z <https://inkluzivniskola.cz/dlouhodobaprace-s-kolektivem>

Igoa, C. (2013). *The Inner World of the Immigrant Child*. Taylor & Francis. Dostupné z <https://www.perlego.com/book/1610315/the-inner-world-of-the-immigrant-child-pdf>

Ilko Kucheriv Democratic Initiatives Foundation. (2022). *National Culture and Language in Ukraine: Changes in Public Opinion after a Year of the Full-Scale War*. Dostupné 27. 6. 2023 z <https://dif.org.ua/en/article/national-culture-and-language-in-ukraine-changes-in-public-opinion-after-a-year-of-the-full-scale-war>

Inkluzivní škola. (2021). *Práce s třídním kolektivem*. Dostupné 8. 5. 2023 z <https://inkluzivniskola.cz/prace-s-kolektivem>

Inkluzivní škola. (2023). *Vykořenění a reakce na ně*. Dostupné 23. 6. 2023 z <https://inkluzivniskola.cz/vykoreneni-a-reakce>

Janebová, E. (2010). *Interkulturní komunikace ve škole*. Fortuna.

Jirasová, M., Pospíšil, M., & Sulitka, A. (2008). Národnostní menšiny v České republice. In T. Šišková (Ed.), *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi* (2. vyd.) (s. 89–122). Portál.

Koubková, H. (2002). O lidech, kulturách a interkulturních vztazích. In J. Buryánek (Ed.), *Interkulturní vzdělávání, příručka nejen pro středoškolské pedagogy* (s. 31–43). Lidové noviny. Dostupné z <https://old.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/>

Kubačáková, M. (2009). *Eva Koťátková*. Artlist. Dostupné 30. 6. 2023 z <https://www.artlist.cz/eva-kotatkova-2410/>

Marádová, E. (2006). *Multikulturní porozumění*. Vzdělávací institut ochrany dětí. Dostupné z <https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/multikulturni.pdf>

Michalík, J., Baslerová, P., & Růžička, M. (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/pdf.18.24453217>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2017). *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*. Dostupné 18. 6. 2023 z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (n.d.). *Statistická ročenka školství 2022/2023 - výkonové ukazatele: C1.10 Základní vzdělávání – žáci, z toho dívky, cizinci podle druhu pobytu – podle státního občanství*. Dostupné 28. 6. 2023 z

<https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (n.d.). *Statistická ročenka školství 2021/2022 - výkonové ukazatele: C1.10 Základní vzdělávání – žáci/dívky, cizinci podle druhu pobytu – podle státního občanství*. Dostupné 28. 6. 2023 z

<https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné 26. 6. 2023 z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Moree, D., & Janská, I. (Ed.). (2008). *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Člověk v tísni. Dostupné z

https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/nez_zacneme_s_multikulturni_vychovou.pdf

Morgensternová, M. (2010). Jak se žák adaptuje na cizí kulturu a jaká jsou specifika interkulturní komunikace v prostředí školy. In E. Janebová (Ed.), *Interkulturní komunikace ve škole* (s. 36–49). Fortuna.

Národní ústav pro vzdělávání. (n.d.). *Děti/žáci–cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem*. Dostupné 20. 6. 2023 z <https://archiv-nuv.npi.cz/t/ciz.html>

Navrátil, O. (2020). *Otevření ryby (hodiny akvakultury)*. OFF/FORMAT. Dostupné 30. 6. 2023 z <https://www.offformat.cz/6311/2020/otevreni-ryby-hodiny-akvakultury/>

NGP. (2022). *Eva Kotátková: Moje tělo není ostrov*. Dostupné 26. 6. 2023 z <https://www.ngprague.cz/udalost/3473/eva-kotatkova-moje-telo-neni-ostrov>

Novotná, E., & Škaloudová, B. (2021). *Viktor Pivovarov, Moskevská gotika: Studijní materiál pro pedagogy*. NGP. Dostupné z

https://admin.www.ngprague.cz/storage/3616/Pivovarov_studijni_materialy.pdf

- Novotná, M., & Schreiberová, D. (2021). Přes zeď slov. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*, 61(3–4), 6–23. Dostupné z https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2023/02/Vytvarna-vychova-3_4_2021.pdf
- Paroubková, I., & Trčka, M. (2019). Interkulturní výtvarnou výchovou proti rasismu: výtvarná výchova jako forma občanského vzdělávání. In A. Pospíšil, K. Řepa, & P. Šobáňová (Eds.), *Kvalita ve výtvarné výchově* (s. 269–283). Česká sekce INSEA. Dostupné z https://f8a41b37-3228-4025-872f-f61b1c40af15.filesusr.com/ugd/01fd51_3f768513005c495ab7a1c0a6e4dfe311.pdf
- Pejčochová, H. (2009). *Průřezové téma Multikulturní výchova aplikované do výtvarné části oboru Umění a kultura*. Metodický portál RVP. Dostupné 29. 6. 2023 z <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/3117/PRUREZOVE-TEMA-MULTIKULTURNI-VYCHOVA-APLIKOVANE-DO-VYTVARNE-CASTI-OBORU-UMENI-A-KULTURA.html>
- Průcha, J. (2006). *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele* (2. vyd.). Triton.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Grada Publishing. Dostupné z <https://www.bookport.cz/e-kniha/interkulturni-komunikace-1295947/>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6. vyd.). Portál.
- Radostný, L., Titěrová, K., Hlavničková, P., Moree, D., Nosálová, B., & Brychnáčová, I. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. META. Dostupné z https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_0.pdf
- Schebelle, D., Kubát, J., & Bareš, P. (2018). *Specifika integrace nezletilých dětí cizinců žijících na území České republiky*. VÚPSV. Dostupné z https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/vupsv_specifika_integrace_nezletilych_deti_cizincu.pdf
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky 1. díl*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Společnost Jindřicha Chaluppeckého. (n.d.). *Eva Koťátková*. Dostupné 30. 6. 2023 z <https://www.sjch.cz/eva-kotatkova/>

Šišková, T. (2008). Předmluva. In T. Šišková (Ed.), *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi* (2. vyd.) (s. 7–8). Portál.

Šobáňová, P. (2020). Společné vzdělávání: od integrace k inkluzi. In P. Šobáňová (Ed.), *Tvoříme společně: metodika pro výtvarnou výchovu s proinkluzivními přístupy k uměleckému vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
<https://doi.org/10.5507/pdf.20.24456676>

Špinková, T. (2022). *CJCH: David Přílučík*. Artalk. Dostupné z <https://artalk.cz/2022/08/22/cjch-david-prilucik/>

Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Wolters Kluwer.

Tikalová, L. (2018). *Výtvarný projev jako prostředek pedagogické komunikace: výzkum se zaměřením na oblast komunikace ve školním prostředí* [Disertační práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses. Dostupné z https://theses.cz/id/wr4hzz/DIZERTACE_upol.pdf

Titěrová, K. (2022). *Co je pro vícejazyčné děti typické?*. Inkluzivní škola. Dostupné 22. 6. 2023 z <https://inkluzivniskola.cz/co-je-pro-vicejazycne-deti-typicke>

Titěrová, K. (2023). *Děti a žáci s OMJ*. Inkluzivní škola. Dostupné 8. 5. 2023 z https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti

Titěrová, K., Radostný, L., Brumlichová, Z., Horáčková, K., & Vávrová, P. (2014). *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: systémová doporučení*. META. Dostupné z https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta_systemova_doporuceni.pdf

Uhl Skřivanová, V., Hajšmanová, Z., & Do, L. (2013). Remix obrazů aneb globalizace, diverzita a interkulturní vzdělávání optikou německé oborové teorie, české pedagožky a vietnamského studenta. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou*

výchovu školní a mimoškolní, 53(2), (s. 2–8). Dostupné z

<https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2016/02/VV-c2r2013.pdf>

Zálešák, J. (2011). *Umění spolupráce*. Akademie výtvarných umění.

6. Seznam obrázků

Obr. 1 Viktor Pivovarov: Měl jsem rybičku ve sklenici 1. rybička 2. Já 3. Zrcadlo na okně (1986–1988). Dostupné z Černá Pivovarová, M. (2021). *Ach! Život a dílo Viktora Pivovarova*. Arbor vitae societias.

Obr. 2 Viktor Pivovarov: 1. Maluju: 2. hrneček, 3. lahvičku tuše, 4. krabičku sirek, 5. cívku s nití. 6. Máma spí po práci (1986–1988). Dostupné z Černá Pivovarová, M. (2021). *Ach! Život a dílo Viktora Pivovarova*. Arbor vitae societias.

Obr. 3 Viktor Pivovarov: Bolí mě v krku. Nemusím do školy. 1. Mámina zavařenina. 2. Sníh za oknem (1986–1988). Dostupné z Černá Pivovarová, M. (2021). *Ach! Život a dílo Viktora Pivovarova*. Arbor vitae societias.

Obr. 4 Viktor Pivovarov: Narozeniny. 1. Strýc Abraša, 2. teta Líza, 3. máma a 4. Volod'a Vasiljev mi koupili album reprodukcí (1986–1988). Dostupné z Černá Pivovarová, M. (2021). *Ach! Život a dílo Viktora Pivovarova*. Arbor vitae societias.

Obr. 5 Viktor Pivovarov: 1. Teta Líza rozbila talíř a řekla, že to udělala máma. 2. A máma se urazila (1986–1988). Dostupné z Černá Pivovarová, M. (2021). *Ach! Život a dílo Viktora Pivovarova*. Arbor vitae societias.

Obr. 6 Viktor Pivovarov: Běžíš a táhneš za sebou své vzpomínky. 1. Dům na Lužnikovskoj. 2. Čaj v Čeljuskinskoj (1986–1988). Dostupné z Černá Pivovarová, M. (2021). *Ach! Život a dílo Viktora Pivovarova*. Arbor vitae societias.

Obr. 7 Viktor Pivovarov: Strýc Abraša: Soňo, zde jsou peníze, kup Vít'ovi boty. 1. Máma. 2. Strýc Abraša. 3. Já. 4. Brambory s matjesy (1986–1988). Dostupné z Černá Pivovarová, M. (2021). *Ach! Život a dílo Viktora Pivovarova*. Arbor vitae societias.

Obr. 8 Viktor Pivovarov: 1. usínám... 2. zrcadlo 3. vystydlý čaj 4. dopis 5. zrcadlo 6. nedokončený obraz (1986–1988). Dostupné z Černá Pivovarová, M. (2021). *Ach! Život a dílo Viktora Pivovarova*. Arbor vitae societias.

Obr. 9 Eva Koťátková, *Moje tělo není ostrov*, foto: Adéla Márová, NGP 2022. Dostupné z: Jelínková, E., Novotná, E., & Říhová, K. (2022). *Eva Koťátková, Moje tělo není ostrov: studijní materiál pro pedagogy*. NGP.

Obr. 10 Eva Kořátková, Moje tělo není ostrov, archiv autorky, foto: Allie Formánková 2023

Obr. 11 Eva Kořátková, Moje tělo není ostrov, archiv autorky, foto: Allie Formánková 2023

Obr. 12 Eva Kořátková, Moje tělo není ostrov, archiv autorky, foto: Allie Formánková 2023

Obr. 13 Eva Kořátková, Moje tělo není ostrov, archiv autorky, foto: Allie Formánková 2023

Obr. 14 Eva Kořátková, Moje tělo není ostrov, archiv autorky, foto: Allie Formánková 2023

Obr. 15 Eva Kořátková, Moje tělo není ostrov, archiv autorky, foto: Allie Formánková 2023

Obr. 16 Eva Kořátková, Moje tělo není ostrov, archiv autorky, foto: Allie Formánková 2023

Obr. 17 Eva Kořátková, Moje tělo není ostrov, archiv autorky, foto: Allie Formánková 2023

Obr. 18 Eva Kořátková, Moje tělo není ostrov, archiv autorky, foto: Allie Formánková 2023

Obr. 19 Eva Kořátková, Moje tělo není ostrov, archiv autorky, foto: Allie Formánková 2023

Obr. 20 Eva Kořátková, Moje tělo není ostrov, archiv autorky, foto: Allie Formánková 2023

Obr. 21 Eva Kořátková, Moje tělo není ostrov, archiv autorky, foto: Allie Formánková 2023