



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra Pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Rozvíjení estetického cítění v rámci domácího vzdělávání v předškolním věku

Vypracovala: Tereza Matlová
Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Plzni dne

.....

Tereza Matlová

Poděkování

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce, Mgr. Evě Svobodové za odborné vedení, cenné rady a připomínky při zpracování práce, ale také za její ochotu, trpělivost a laskavost. Mé poděkování také patří všem matkám, se kterými jsem měla možnost vést rozhovory nezbytné pro vznik této práce a jejich dětem, které inspirovaly praktickou část této práce. V neposlední řadě bych zde ráda poděkovala své rodině, která mě po celou dobu studia povzbuzovala a podporovala.

Abstrakt

Tato práce je věnována problému rozvoje estetického cítění prostřednictvím výtvarné tvorby a recepcí výtvarných děl v rámci domácího vzdělávání v předškolním a mladším školním věku. V teoretické části práce přibližuje pojem domácího vzdělávání, stručně nastiňuje historické pozadí domácího vzdělávání v ČR, situaci v ostatních zemích a legislativní ukotvení domácího vzdělávání v ČR. Dále definuje věkové kategorie předškolní a mladší školní věk a stručně je charakterizuje. Vyjasňuje pojmy jako „estetická výchova“ a „estetické cítění“ a jejich souvztažnost s kurikulárními dokumenty pro předškolní a základní vzdělávání. V empirické části jsou pak uvedeny rozhovory s rodiči, které vzdělávají své děti doma. Cílem tohoto výzkumného šetření bylo získání hlubšího vhledu do podoby a struktury estetické výchovy zaměřené na recepci a tvorbu výtvarných děl v rámci domácího vzdělávání v Plzeňském kraji. Cílem je zjistit jaké (didaktické a materiální) techniky, nástroje a způsoby tvorby a prezentace vizuálních výtvarných děl se v rámci tohoto typu vzdělávání používají. Druhým cílem je sledovat aspekty „skrytého kurikula“ domácí předškolní estetické výchovy ve formě vlivu dalších okolností na dětskou recepci výtvarných děl (jako např. návštěva galerie apod.). V závěru empirické části práce je přednesen praktický návrh na program rozvoje estetického cítění, určený dětem v domácím vzdělávání.

Klíčová slova: domácí vzdělávání, individuální vzdělávání, estetická výchova, rozvoj estetického cítění, výtvarná výchova, předškolní a mladší školní věk.

Abstract

Bachelor thesis deals with the problem of development of aesthetic feeling through the creation of art and reception of works of art within the framework of home (or also “individual”) education in preschool and younger school age. The theoretical part of the thesis is focused on the theoretical concept of home education in general, the historical background of home education in the Czech Republic (briefly compared to the situation in other countries) and finally the legislative background of home education in the Czech Republic. It also defines the age categories of pre-school and younger school age and characterizes them. Then the thesis further clarifies the concepts of “aesthetic education” and “aesthetic feeling” and their correspondence with curricular documents for pre-school and primary education. The empirical part presents interviews with parents who educate their children at home. The aim of this research was to gain a deeper insight into the form and structure of aesthetic education focused on the reception and creation of works of art within home education in the Pilsen Region. The aim was to find out what (didactic and material) techniques, tools and methods of creation and presentation of visual art works are used in this type of education. The second aim was to observe specific aspects of the "hidden curriculum" of home preschool aesthetic education in the form of other circumstances that affects the children's reception of artworks (such as a gallery visit etc.). At the end of the empirical part of the thesis is presented a practical proposal for a program of development of aesthetic feeling, intended for children in home education.

Keywords: home education, individual education, aesthetic education, development of aesthetic feeling, art education, preschool and younger school age.

OBSAH

1. Úvod.....	7
1.1. Motivace k sepsání práce.....	9
1.2.1. Tradice a alternativa.....	10
2. Operativní definice základních pojmů.....	14
2.1. Domácí vzdělávání: stav zkoumá.....	14
2.2. Definice Dvz a legislativní rámec ČR.....	16
3. Estetika, estetická výchova a estetické cítění.....	18
4. Empirická část: úvod.....	24
4.1. První respondentka: Lucie.....	25
4.2. Druhá respondentka: Alice.....	28
4.3. Třetí respondentka: Lenka.....	33
4.4. Čtvrtá respondentka: Eva.....	37
4.5. Vyhodnocení rozhovorů.....	41
5. Návrh programu na rozvoj estetického vzdělávání v rámci Dvz.....	43
5.1. Teoretická východiska.....	43
5.2. Návrh programu.....	45
5.2.1. Program – téma „lesní víly“.....	47
5.2.2. Program – téma „architektura, stavitelství, Gaudí“.....	50
5.2.3. Program – téma „jídlo a servírování“.....	52
5.2.4. Program – téma „mořské panny a moře“.....	54
6. Závěr.....	56
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	58
PŘÍLOHA.....	62

1. Úvod

„[M]ezi tím, co dítě vidí a co zobrazuje, je vždy rozdíl – jeho oči vidí přinejmenším stejně dobře jako oči dospělých; rozhodující je, jaký smysl dává dítě viděnému, co je na věcech zajímavá, co se o nich dozvědělo a co podrželo v paměti, protože je to opravdu zaujalo. Z toho vyplývá pro pedagogické vedení výtvarného projevu *důležitá zásada: neodvolávat se jen na zrakovou zkušenost, neodkazovat například, že strom je mnohem vyšší než člověk nebo že nakreslená postava musí mít přece krk, když jej na člověku tak zřetelně vidíme, ale spíš důsledně rozvíjet všestranný zájem o svět.*“

(Uždil-Šašinková 1980, 24)

Tématem této bakalářské práce je rozvíjení estetického vnímání výtvarna v rámci českého domácího vzdělávání v předškolním věku. Výzkumným problémem, kterému se níže věnuji, je povaha podoby a struktura estetické výchovy zaměřené na recepci a tvorbu výtvarných děl v rámci českého domácího vzdělávání v předškolním věku.

V rámci pedagogiky je estetická výchova přijímána jako nedílná složka komplexní výchovy a rozvoje jedince. Lze říci, že hlavní výzkumný zájem v otázkách rozvoje estetického vnímání ve vývoji jedince se klade především na systematizovaný aspekt estetické výchovy v tradičních vzdělávacích institucích (mateřské školy a základní školy). Navrhovaný výzkum se proti tomu zaměřuje na nový fenomén domácího předškolního vzdělávání. Pod pojmem "domácí vzdělávání" se rozumí vzdělávání dětí předškolního věku, které probíhá doma namísto v mateřské škole (srov. Prokopius 2006, 7). Tato problematika (předškolního domácího vzdělávání) nebyla zatím (zejména co do struktury a především co do možných překrývání a spojení dosud separátních oblastí výzkumu) dostatečně probádána. Na jedné straně se tato problematika dotýká dopodrobna analyzovaných oblastí jako je obecně pedagogika estetické výchovy v předškolním a školním věku (Mišurcová 1978; Slavíková 2007; Kirchnerová 2013; Bečvářová 2015), recepční estetika a obecná estetická teorie (Jasanová 1990; Zuska 2001). Na druhé straně jsou zde vedle obecně právního rámce (Fichnová, Szobiová 2012) významné sociologicky a sociálně antropologicky zaměřené

výzkumy pojednávající socializační a integrující význam komunitního a domácího vzdělávání (Freiová 1996; Průcha 2012). Třetím podstatným aspektem, který se na tuto problematika váže je oblast a ideologii „alternativního“ životního stylu (Průcha 2012; Gray 2016; Holt, Farenga 2018). Monografická studie, která by přinášela poznatky o estetické výchově v českém domácím předškolním prostředí, však dosud chybí. Na druhé straně jsem našla celou řadu kvalifikačních prací, které se problematice věnují. Jak v tomto směru dodává V. Mertin, je to možná z toho důvodu, že „stát nepohlíží na individuální a na jeho nejvýznamnější a nejfrekventovanější odnož domácí vzdělávání (DVz) příliš vstřícně, takže zájem tradičních výzkumných pracovišť i samotná podpora výzkumu v této oblasti je zanedbatelná.“ (Mertin 2003, 405)

Cílem mé práce je tak představit hlubší vhled do podoby a struktury estetické výchovy zaměřené na recepci a tvorbu výtvarných děl v rámci českého domácího vzdělávání. Cílem je zjistit jaké (didaktické a materiální) techniky, nástroje a způsoby prezentace a tvorby vizuálních výtvarných děl se v rámci tohoto typu vzdělávání používají. Druhým cílem je sledovat aspekty „skrytého kurikula“ domácí předškolní estetické výchovy ve formě vlivu dalších okolností na dětskou recepci výtvarných děl (jako např. návštěva galerie apod.) Za tímto účelem sleduji tyto výzkumné otázky: Jak rodiče vzdělávající své děti předškolního věku doma přistupují k rozvoji estetického citění svých svěřenců? Jakými technikami a s jakými materiály pracují při výtvarné tvorbě? Jak jsou tyto činnosti vybírány a organizovány, a jak jsou provázány s ostatními oblastmi vzdělávání? Jaké místo v domácím vzdělávání předškolních dětí zauímají recepce výtvarných děl a návštěvy galerií? V jaké míře jsou ve snaze o kultivaci estetického citění těchto dětí využívány nabídky mimoškolních institucí (lidové školy umění, tvořivé dílny při galeriích a podobně)?

Předkládaná práce je rozdělena na teoretické pojednání, kde představuji vybrané koncepce estetické výchovy dětí, obecný právní rámec individuálního vzdělávání a možnosti aplikace teoretických východisek na podobu individuálního vzdělávání s důrazem na spíše zážitkovou pedagogiku. Empirickou částí práce je spíše ilustrativní kvalitativní výzkum, který byl veden formou polostrukturovaného rozhovoru se čtyřmi respondentkami, které své děti vzdělávají doma. Závěrem práce je návrh na esteticko-výchovný program pro děti v domácím vzdělávání.

1. 1. Motivace k sepsání práce

Zvolila jsem si oblast, která je mi nejbližší - výtvarné umění¹ a výtvarné tvoření. V předkládané bakalářské práci si proto kladu za cíl, popsat rozvoj estetického citění prostřednictvím výtvarné tvorby a recepce výtvarných děl v rámci domácího vzdělávání (dále DVz), zejména v předškolním a rámcově v mladším školním věku. Proto práce v první, teoretické části, definuje komplexní pojem DVz, který je předmětem celé řady pedagogicko-psychologických odborných debat (velkou část shrnuje Mertin 2003). Dále stručně nastiňuji historické pozadí DVz v ČR a situaci s ním spojenou v ostatních zemích. V tomto směru pak popisuji jeho legislativní ukotvení v ČR. Pro celistvější uchopení zvolené problematiky, v textu dále definuji věkové kategorie „předškolní“ a „mladší školní věk“ a charakterizuji jejich aspekty, které jsou klíčové pro cíl této práce.

Z výše uvedeného vyplývá, že nutnou součástí teoretické části práce musí být alespoň základní a rámcové pojednání o pojmech jako „estetika“, „estetická výchova“ a „estetické citění“. V textu kladu dále jistý důraz na rámcovou, či spíše kontextuální souvztažnost těchto pojmů s kurikulárními dokumenty pro předškolní a základní vzdělávání v oblasti výtvarné výchovy.

Druhá část práce je povahou kvalitativním šetřením založeným na polostrukturovaných rozhovorech s rodiči, které vzdělávají své děti doma. Cílem tohoto výzkumného šetření bylo získání hlubšího vhledu do podoby a struktury estetické výchovy zaměřené na recepci a tvorbu výtvarných děl v rámci DVz zejména

¹ Termín „umění“ se užívá zcela běžně v dvojím významu. Jednak jako „dovednost“ (kde se pojí s výrazem „umělecké řemeslo“) a jednak v hodnotícím smyslu „krásného umění“. Pojem umění v nejširším smyslu v sobě zahrnuje nejen umělecká díla, ale i procesy jejich vnímání, reprodukce, interpretace a vytváření. V užším smyslu se pojem umění omezuje pouze na umělecká díla; zahrnuje všechny druhy umělecké tvorby. (Mišurcová-Severová 1997, 24) Autorky hovoří dále (Mišurcová-Severová 1997, 37) o specifikách dětského vnímání uměleckého díla. Jak podotýkají, „kreslení a malování, zpívání písniček vymyšlených dětmi, vyluzování tónů na různé hudební nástroje, rytmizace pohybů, slovní improvizace s verši a vyprávění příběhů – to jsou oblíbené činnosti dětí, které nám více či méně připomínají uměleckou tvorbu. Děti při nich zacházejí s materiálem, z něhož umělci vytvářejí svá díla. Mezi těmito výtvary dětí a pravými uměleckými díly však existují velmi podstatné rozdíly. [...] Pro tvorbu dětí je příznačná nízká úroveň ve zpracování materiálu. [...] Dětská tvorba se vyznačuje impulzivností a bezprostředností. [...] Jejich výtvary bývají ovlivněny po stránce obsahové i formální okamžitou situací, materiálem i činnostmi druhých. Ve srovnání s dospělými mají děti velmi omezené životní zkušenosti a vědomosti, z nichž mohou čerpat ve své tvorbě. V důsledku toho se tvorba dětí vyznačuje relativní chudostí obsahu.“

v Plzeňském kraji. Cílem bylo zjistit jaké (didaktické a materiální) techniky, nástroje a způsoby tvorby a presentace vizuálních výtvarných děl se v rámci tohoto typu vzdělávání používají.

Druhým cílem pak bylo sledovat aspekty skrytého kurikula² domácí předškolní estetické výchovy ve formě vlivu dalších okolností na dětskou recepci výtvarných děl (jako např. návštěva galerie, výstavy apod.). V závěru praktické části práce je přednesen návrh na program rozvoje estetického citění, určený dětem v DVz. Přestože mým cílem bylo popsat především oblast estetické výchovy spojenou s výtvarným uměním, nelze od celku estetické výchovy zcela odhlédnout. Zvláště v předškolním věku je obecně smysl pro estetiku nedílně spojený i s dalšími formami uměleckého vyjádření (může jít o rytmická, vokální a obecně audiální aj. cvičení jako jsou např. říkanky a písničky, ale také pohybová jako je tanec, různé hry atd., viz např. Chaloupková 2015).

1.2.1. Tradice a alternativa

Narodila jsem se v 80. letech dvacátého století v Československu a základní školní docházku jsem absolvovala povinně.³ V dané době to byla pochopitelně jediná varianta. Neměla jsem tehdy (stejně jako lidé, kteří mě obklopovali) ani tušení, že v jiném kulturním kontextu existuje možnost vzdělávat se v rodinném prostředí. Byla jsem spíše introvertní, pomalé, citlivé až úzkostlivé dítě. Školu a s ní spojené zkoušení, hodnocení známkami, srovnávání a časový tlak (například a zejména při testech), jsem prožívala jako velmi stresující. Vzpomínky na dny prožité ve vydýchaných školních třídách, pod umělým osvětlením, s omezenou možností pohybu za školní lavicí, mám spojené s pocitem umrtvení těla i ducha a s nutností přetrpění nevyhovujících podmínek.

² Pokud se termín skryté kurikulum (k definování tohoto termínu viz např. Vališová-Kasíková 2007, 126) obvykle definuje jako vše, co pedagogicky působí mimo kurikulum formální, lze o něm hovořit jako klíčové součásti domácího vzdělávání.

³ K dějinám povinné školní docházky v Česku a Československu viz např. (Vališová-Kasíková 2007; Předotová 2014).

V době, kdy česká legislativa umožnila domácí vzdělávání na 1. stupni, jsem již měla ukončenou maturitu a nevěnovala jsem příliš pozornosti změnám v českém školství. O domácí vzdělávání jsem se začala zajímat až o pár let později, kdy jsem se dostala do společenství lidí s alternativním světonázorem a způsobem života. Osobně jsem poznala rodinu se čtyřmi syny, která dva nejstarší vzdělává doma. Domácí vzdělávání se pro mě stalo tématem také v souvislosti s vlastním mateřstvím a úvahami o budoucnosti mých dětí a nedávno také v kontextu mého povolání učitelky v mateřské škole, neboť v roce 2017 byla pro děti uzákoněna povinnost navštěvovat v předškolním roce mateřskou školu, přičemž však byla také dána možnost splnit tuto povinnost v domácím prostředí, tedy v režimu takzvaného individuálního vzdělávání.

Vznik alternativy ke školní docházce a možnost volby považuji za přínos českému vzdělávacímu systému. I když si uvědomuji, že DVz není cestou pro každého rodiče⁴ a všechny děti, velmi s touto formou vzdělávání sympatizují. S lítostí pozoruji současný trend rodinného života, kdy spolu rodina tráví méně a méně času, neboť se její členové (zpravidla za velkého stresu) každého rána rozprchnou, každý do jiného zaměstnání či vzdělávací instituce, a opět se všichni setkají jen na pár podvečerních hodin, které je nutné věnovat též domácím a dalším povinnostem. Vztahy s těmi nejbližšími tak díky modernímu shonu strádají. Mezi členy rodiny tak může docházet ke konfliktům či k odcizení. Jak v tomto směru uvádějí, Věra Mišurcová a Marie Severová „[p]roduhováním dětství, které je provázeno jednak odkazováním dětí k různým hrám a jednak jejich povinnostmi navštěvovat většinou nevhodně vedené školy, se vytváří velmi nežádoucí situace: život dětí je stále více oddělován od života dospělých, a to ke škodě obou generací. To způsobuje, že se každodenní život dětí a dospělých od sebe vzdalují, mizí společně prožívané chvíle a činnosti a narušují se i vztahy a porozumění

⁴ Častým argumentem, o kterém ve své studii hovoří i V. Mertin, je že negativem DVz je nedostatečná socializace. Jak poukazuje, „Pozitivní a nepřehlédnutelný význam vrstevníků je předmětem řady zkoumání, všeobecného uznání, ale i překvapivých teorií [...]. Jenže v této souvislosti je třeba ověřovat, jestli k socializaci jsou nezbytní vrstevníci-spolužáci a škola, jestli škola socializuje dítě výlučně pozitivně a jestli vůbec současná česká škola představuje instituci programově zaměřenou na pozitivní sociální rozvoj jedince. Podle mého názoru se žák ve škole socializuje nezáměrně, za některé formy sociálních kontaktů je někdy dokonce trestán (napovídání, opisování, hovory při hodině, praní o přestávce...). Navíc ze zkušeností i z řady výzkumů je zřejmé, že škola nabízí i tzv. negativní vrstevnickou socializaci (např. šikana).“

mezi nimi. V důsledku toho se prohlubují i generační rozdíly do té míry, že děti a dospělí žijí spíše vedle sebe než společně ke škodě obou.“ (Mišurcová-Severová 1997, 19) Jinými slovy, účast dospělého na dětské hře přináší dítěti uspokojení, cítí se jako rovnocenný partner. Tato skutečnost ovlivňuje i utváření dovedností a rozvíjení vědomostí, vloh a schopností, potřeb, postojů a charakterových vlastností dítěte v dalším životě. (Mišurcová-Severová 1997, 20) Domnívám se tedy, že za určitých okolností DVz umožňuje rodině zůstat více pospolu, hlouběji se poznávat, vzájemně se podporovat a skrze společné prožitky pěstovat kvalitnější vztahy s těmi nejbližšími. Jak jsem ale uvedla výše, uvědomuji si, že tato cesta nemusí být vhodná pro každého, a že ne v každém případě musí vypadat takto ideálně. Stejně tak je třeba vzít v úvahu to, co uvádí V. Mertin, totiž že spatřuje základní metodologický nedostatek dosavadního běžného srovnávání individuální a hromadné formy vzdělávání v tom, „že proti běžné (či dokonce problémové) rodině stavíme ideální školu. Pak nám logicky vychází, že škola programově využívá kooperaci mezi žáky, podporuje komunikativní dovednosti, používá při učení vlivu vrstevníků (pomoc prostřednictvím vrstevníků - peer assistance), navíc učitel přesně ví, jak má v případě každého jednotlivého žáka postupovat, a také podle toho individualizuje výuku. Naproti tomu se implicitně předpokládá, že rodiče doma vzdělávaného dítěte jsou pedagogicky zcela nevzdělaní, drží dítě v izolaci, snaží se je ochránit před reálným světem, vychovávají je ve skleníkových podmínkách. Na podporu jsou uváděny i různé hrůzostrašné případy faktického nevhodného působení rodičů na dítě, zanedbávání základních rodičovských povinností. Ve stejné míře by bylo možné uvést případy odborně i lidsky nevhodného působení školy. Není však rovněž žádoucí mechanicky obrátit znaménka a pokládat domácí vzdělávání za automaticky lepší než školní docházku.“ (Mertin 2003, 408) Tedy problémy, které se často uvádí jako negativa DVz, mohou analogicky působit i ve školství.

Jsem však hluboce přesvědčena, že zvědavost a touha se učit, je lidskou přirozeností – již nejstarší kultury, které stojí za původem naší civilizace, jako byla například ta řecká, přiznávaly učení a zejména učení se rozumět estetickému, specifickou hodnotu vázanou jak na rozvoj jedince, tak na blaho, které rozvoj individua přináší pro celkovou strukturu daného společenství (v Řecku například učení se rytmu a

hudbě vůbec). Tento ideál se objevuje na mnoha stránkách filosofických knih, jejichž pojednání však není předmětem mé práce. Je však třeba říci, že je spjatý s ideou vzdělávání dodnes.

Každé dítě v sobě má od narození (a možná již před) zárodek toho, čím přišlo naplnit své bytí a obohatit svět a je vnitřně motivováno rozvíjet se podle svého vnitřního individuálního plánu, avšak nutně v dialektické interakci s prostředím, které ho obklopuje, a ve kterém vyrůstá. V rámci osvojení si návyků své kultury potřebuje podporu dospělého průvodce, jeho pozornost, zájem, zajištění podmínky bezpečí a dostatku vhodných podnětů, a hlavně jeho respekt k individuální cestě dítěte, vyjádřené jeho zájmy, potřebami a osobním tempem.

I přes nesporné výhody a výdobytky současného vzdělávacího systému, jehož složitost nelze rozhodně pojmout na stránkách bakalářské práce⁵, se obávám, že ve výuce osmadvaceti dětí současně, což je bohužel stále ještě v českých mateřských školách a školách běžný počet dětí na třídu, jsou tyto podmínky velmi těžko (nebo spíš vůbec) plně realizovatelné.⁶

Kromě podpory rodinného času, bezpečného prostředí (bez nezdravého soutěžení⁷, neustálého srovnávání, známkování atp.) a individuálního přístupu, mě také na domácím vzdělávání láká možnost učit děti prostřednictvím zážitků a přímé zkušenosti. Mnoho rodin, které se rozhodly pro domácí vzdělávání, s dětmi hodně cestuje, ať už v rámci České republiky nebo světa. Tuto možnost vnímám jako velmi obohacující. To, že domácí výuka není vázána na čtyři stěny školní třídy, umožňuje dětem trávit více času venku a v přírodě, což s sebou nepochybně nese benefity jak pro

⁵ K tomuto viz např. (Štech 2003), který polemizuje s (Mertin 2003; 2003a).

⁶ Jak dodává V. Mertin, „Je fakt, že postoje odborné (i laické) veřejnosti v České republice k domácímu vzdělávání (ve smyslu, že se rodiče rozhodnou pro domácí vzdělávání programově bez závažného vnějšího důvodu) jsou stále rezervované, až negativní. Netroufám si příliš spekulovat, proč tomu tak je. Vždyť individuální vyučování (jeden učitel - jeden žák) i domácí vzdělávání má tisíciletou tradici, je přirozenější než hromadné, při kterém je nutně velmi komplikovaně, pracně a zpravidla neúspěšně hledat způsoby, jak reagovat na jedinečné potřeby každého dítěte (Bruner 1966), vedle vlastní výuky věnovat pozornost i organizaci skupiny, chodu instituce. Není také příliš opodstatněné předpokládat, že většině znalostí a dovedností je možné naučit se lépe ve skupině než při individuálním vedení.“ (Mertin 2003, 407)

⁷ K tomu viz (Mertin 2003, 408), kde uvádí, že je v diskusích o DVZ často přehlížený právě aspekt negativního vlivu soupeření institucí a na druhé straně pak ignorování rozměru konformity osobnosti.

fyzické, tak pro psychické zdraví. Jak dodává V. Mertin, „z hlediska hlubšího porozumění učení jedince Tato forma individuálního vzdělávání nabízí přirozenou manipulaci některými proměnnými (např. velikost skupiny žáků, flexibilita časového rozvržení výuky, emoční klima prostředí, délka a úroveň komunikace, přítomnost zkouškového stresu, reakce na neúspěch, přítomnost spolužáků při výuce), takže nám může pomoci lépe osvětlit, co je ve vzdělání způsobeno prostředím, způsobem výuky, kvalifikací vzdělávajícího, charakteristikami vzdělávaného jedince, jaký vliv má omezení porovnávání a soutěživosti s druhými dětmi apod.“ (Mertin 2003, 406)

Tato práce není však orientována pouze na domácí vzdělávání, ale na rozvoj estetického cítění v jeho podmínkách. Estetické působení je komplex, který může zahrnovat činnosti, které se dají zařadit pod hlavičku esteticko-výchovných předmětů (výtvarná výchova, hudební výchova, literární a dramatická výchova). Můžeme hovořit také o estetickém působení prostředí, kultury či přírody. Je tedy nutné tyto aspekty níže dále specifikovat. V následující části práce se věnuji definici použitého pojmosloví.

2. Operativní definice základních pojmů

2. 1. Domácí vzdělávání: stav zkoumání

V současnosti je domácí vzdělávání alternativou ke školní docházce téměř ve všech vyspělých zemích. Největší počet doma vzdělávaných dětí je ve Spojených státech amerických, kde zájem o tuto formu vzdělávání je spojený jednak s koloniální minulostí a mesianismem křesťanského vzdělávání. Ve 20. století se zájem o DVz objevuje cca v 60. - 70. (zejména ve spojení se jménem Johna Holta, viz Holt 2019) letech a v 80. letech se poměrně rozšiřuje (CHRE 2019). Proto bylo v USA provedeno již množství výzkumů mapujících tuto problematiku (viz např. Brewer-Lubienski 2017).⁸

⁸ Jak dodává V. Mertin, „Spojené státy jsou pokládány za stát s nejrozšířenějším domácím vzděláváním i s relativně dlouhou tradicí. Před dvaceti roky byl počet doma vzdělávaných dětí přibližně patnáct tisíc (Romanowski 2001). Dnes je jich kolem 1,5 milionu (Romanowski 2001 uvádí odhad kolísající mezi 1,2-1,7 milionu), což představuje téměř 3 % z celkového počtu školních dětí (Cai; Rccvc; Robinson 2002). Z poslední doby může příklad zvýšení počtu nabídnout např. Norsko, kde v roce 1996 bylo v domácím vzdělávání 50 dětí a v roce 2001 vzrostl počet na více než 500 (Beck 2002). V České republice přesáhl počet dětí zařazených do experimentu domácí vzdělávání ve školním roce 2002/2003 nepatrně 300.“ (Mertin 2003, 405, pozn. 1)

V České republice uběhlo dvacet let od zahájení experimentálního ověřování domácího vzdělávání. Přesto toto téma není v našem prostředí až tak častým předmětem zájmu psychologické a pedagogické literatury. Několik analýz domácího vzdělávání můžeme dohledat v odborných časopisech, především díky výzkumnému zájmu (nejen v oblasti pedagogiky, ale i v rámci sociologie a antropologie vzdělávání) Yvony Kostelecké, Kateřiny Jančaříkové a Ireny Kašparové (viz např. Kašparová 2017; Kostelecká 2010; 2012; 2014; Jančaříková 2016). Klíčovým výzkumem posledních let je výzkum, vedený pod hlavičkou Ústavu profesního rozvoje pracovníků ve školství PeDF UK, jenž proběhl od roku 2016 do roku 2018 a byl nazván jako „Domácí vzdělávání – fakta, analýzy, diagnostika“. Výzkum měl za cíl systematicky analyzovat podobu fungování domácího vzdělávání v České republice v komparaci se situací v zahraničí (PedF UK 2018). Výzkum vedl k publikaci celé řady odborných studií (viz PedFUK 2018b).

Díličí práce, které doposud vyšly k domácímu vzdělávání v České republice, jsou nejčastěji zaměřené obecně na historický vývoj domácího vzdělávání, výhody a nevýhody tohoto typu vzdělávání, nebo se jedná o práce srovnávající legislativní úpravu domácího vzdělávání u nás a v zahraničí. Lze dohledat případové studie či studentské výzkumy, zabývají se DVz dětí se specifickými vzdělávacími potřebami (dyslexie, Aspergerův syndrom, viz např. Cenková 2013). Oborově zaměřené studie se také týkají environmentální výchovy a matematiky. Realizace esteticko-výchovných předmětů v domácím prostředí zatím stojí v českém prostředí stranou badatelského zájmu. Lze říci, že individuální vzdělávání v předškolním věku je vzhledem k tomu, že v ČR byla uzákoněna povinnost předškolního ročníku teprve před dvěma lety, oblast naprosto neprozkoumaná.

2.2. Definice DVz a legislativní rámec ČR

Pokud hovoříme pouze o České republice, je obecně známou skutečností, že školní docházka a tedy školní vzdělávání začíná počátkem školního roku, následujícího po dni, kdy dítě dosáhlo šesti let a povinná školní docházka trvá devět let. Docházka pak může být plněna jak formou školního, institucionálního, spíše „frontálního“ vzdělávání tak formou individuálního, spíše „kontaktního“, domácího vzdělávání. Výrazy „domácí“ a „individuální“ vzdělávání v podstatě splývají, zatímco první se

používá spíše v běžném jazyce, či v případě pedagogického žargonu, nebo jako překlad anglického *homeschooling*. Termín „individuální“ se pojí zejména s legislativním rámcem. Podmínky pro plnění povinné školní docházky v České republice stanovuje Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším a odborném a jiném vzdělávání.

Se zavedením povinné předškolní docházky, jež vyplývá z novelizace zákona č. 561/2004 Sb., která vešla v platnost 1. 1. 2017 a přinesla několik podstatných změn týkajících se předškolního vzdělávání, se tato problematika rozšiřuje tedy i na oblast předškolního DVz. Zákon hovoří o tom, že pro děti, které do 31. srpna 2017 dosáhnou věku pěti let, je od 1. září 2017 předškolní vzdělávání povinné. Tato povinnost se vztahuje na státní občany České republiky, kteří pobývají na území ČR déle než 90 dnů, a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří pobývají v ČR déle než 90 dnů, na jiné cizince oprávněné pobývat v ČR trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. Přičemž obec je v souladu se Školským zákonem (§ 179 odst. 2) povinna zajistit podmínky pro předškolní vzdělávání přednostně přijímaných dětí. Zákon dále definuje nárok na přednostní přijetí dětí a upravuje v tomto směru i činnost ředitele a také zřizovatele mateřské školy, což ovšem není podstatné pro tuto práci. Podstatné je, že podle znění zákona (dle § 34a odst. 5) lze povinnost předškolního vzdělávání plnit i jiným způsobem. A to právě mj.⁹ individuálním vzděláváním (nebo DVz), které podle zákona (§ 34b) musí být oznámeno mateřské škole. Tedy pokud ještě dítě do mateřské školy nedochází, musí ho zákonný zástupce přihlásit ve spádové nebo jím vybrané mateřské škole v termínu zápisu, kdy nepřihlášení dítěte nebo zanedbání péče o povinné předškolní vzdělávání je považováno za přestupek.¹⁰ Zákon pak definuje postup buď: a) k přijímání k předškolnímu vzdělávání, kdy se zákonný zástupce rozhodne, v jaké mateřské škole požádá o přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání a kam tedy půjde na zápis, nebo b) k oznámení o individuálním vzdělávání, kde zákonný zástupce oznámí písemně v době

⁹ Dále se může jednat o další alternativy vzdělávání. Předškolní vzdělávání lze také realizovat v přípravné třídě základní školy u dětí s povoleným odkladem povinné školní docházky, a nebo v zahraniční škole na území České republiky, ve které ministerstvo povolilo plnění povinné školní docházky.

¹⁰ Zákon dále uvádí, že povinné předškolní vzdělávání se nevztahuje na děti s hlubokým mentálním postižením.

zápisu nejpozději do konce května. Stejně tak musí oznámit, zda se bude individuálně vzdělávat po převážnou část, nebo celý školní rok. Další povinností zákonného zástupce je zajistit účast dítěte u ověření úrovně osvojování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v mateřské škole. Závěrem je, že dítě může být vzděláváno doma rodičem, jinou osobou, nebo může navštěvovat jiné zařízení než je mateřská škola. (podle MŠMT 2017).

Závěrem je třeba dodat, jak činí V. Mertin (Mertin 2003, 406), že existuje několik skupin doma vzdělávaných dětí. Specifickou skupinu tvoří děti, kterým zdravotní stav neumožňuje pravidelnou školní docházku do školy, další skupinu tvoří děti z rodin, jejichž rodiče působí dlouhodobě v zahraničí. U těchto skupin se předpokládá, že jsou vzdělávány doma, „ale v zásadě se nepředpokládá odlišný průběh vzdělávání, než je tomu ve škole. Např. v případě osvobození od povinnosti docházet do školy má škola povinnost zajistit tomuto žákovi cca 2 hodiny pomoci a konzultací učitele týdně. V roce 1997 přibyla v České republice možnost vzdělávat doma dítě navštěvující 1. až 5. ročník základní školy na základě vlastního rozhodnutí rodičů bez výše uvedených důvodů. V tomto případě se jedná o domácí vzdělávání. U části z těchto dětí se rodiče rozhodli pro DVz z toho důvodu, že školy, které měli k dispozici, neposkytovaly nebo nebyly s to nabídnout dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami očekávané individuální služby. Kdyby školy tyto služby poskytovaly, rodiče by do nich posílali děti i nadále. [P]ři vzdělávání těchto dětí bývá podobnost domácího vzdělávání se školou zpravidla velká. Druhou část této skupiny tvoří rodiče, kteří jsou přesvědčeni, že rodičovská zodpovědnost vůči dítěti je prvotní a nedělitelná a že ji mají naplnit jak ve vztahu k výchově, tak i ke vzdělání.“ (Mertin 2003, 407) Tato druhá skupina rodičů, která většinou předpokládá, že, jak dodává tamtéž V. Mertin, „vzdělání přinejmenším v prvních ročnících základní školy je natolik všeobecné, že je z větší části může poskytovat běžně vzdělaný rodič“, je i cílem mého výzkumu. Mertin dále uvádí zajímavý fakt, že „[r]odiče doma vzdělávaných dětí mají sice v průměru vyšší vzdělání než běžná rodičovská populace, nicméně ve srovnání s průměrem populace i ti nejméně vzdělaní rodiče dosahují se svými dětmi nadprůměrné výsledky.“ (Mertin 2003, 407)

3. Estetika, estetická výchova a estetické cítění

Není předmětem této práce pouštět se do dalekosáhlých teoretických úvah. Stejně tak není mojí snahou rozpoutávat komplikované teoretické disputace. Přesto bych se zde ráda věnovala některým obecným teoretickým motivům, které považuji za podstatné pro vybrané téma.

„Estetice“, která byla v historickém kontextu, stejně jako předmět jejího zkoumání, chápána různě¹¹, v této práci rozumím spíše jako teorii vnímání. Tedy spíše než jako reflexivní teorii otázek okolo „krásna“, „ošklivosti“, „kýče“, obecně „umění“ apod., jako zásadní součásti teorie výchovy a pedagogického působení, které má za úkol rozvíjet vnímavost, citlivost a představivost dítěte. Teorii, která nabízí metodologické zázemí pro pochopení aspektů tvořivého vývoje a rozvoje dítěte, která by v praxi měla vést právě k předávání hodnot, což v nejobecnějším smyslu znamená předávat otevřenost, citlivost a radostný přístup k tvorbě a vnímavému osvojování světa vůbec. Zaměřila bych se zde pouze na hrubý rozbor základních pojmů, jimiž jsou „estetická funkce“, „estetická norma“ a „estetická hodnota“, které mi pomohou praktické otázky estetické výchovy v předškolním věku zasadit do teoretického rámce. Teoretický rámec, se kterým zde pracuji, se spíše volně odvíjí od české strukturální estetiky.

Jak v tomto směru shrnuje J. Mukařovský: „Jen estetická funkce dovede udržet člověku vůči universu postavení cizince, jenž vždy znovu přichází do krajů neznámých s pozorností neotřelou a nastraženou, jenž vždy nanovo uvědomuje si sebe tím, že se promítá do okolí skutečnosti a okolí skutečnosti tím, že ji měří sám sebou.“ (Mukařovský 1971, 26 in Beranová 2007, 31). Jak dodává V. Beranová, „[e]stetický pohled na svět apeluje na naše vnímání, klade jistou hráz proti běžné představě fungování světa kolem nás, který máme spojen s utilitárním existováním“ (Beranová 2007, 32). Pedagogickému působení tak lze v návaznosti na tyto aspekty rozumět jako reagujícím na „trsy funkcí“ obsažené v uměleckém díle (se kterým např. můžeme dítě seznamovat: nejenom ve výtvarném umění, může např. jít i o poslech hudby atd.), jinými slovy pedagogické působení v rámci estetické výchovy (i v případě té předškolní) je determinováno, případně do jisté míry odvozeno od specifické „ontologie

¹¹ Viz např. (Beranová 2007,15; Jůra 1995, 5-26; Zuska 2001).

uměleckého díla“ (Beranová 1995, 33). Pro potřeby tohoto textu není nutné „umělecké dílo“ nějak komplexně a substanciálně definovat – sleduji zde spíše funkční pojetí.

Pro mne jsou zde důležité aspekty zmíněné výše: schopnost umění a uměleckých děl vytvářet jakousi neotřelost až výjimečnost, ne-instrumentálnost a ne-utilitárnost žitého světa dítěte. Jak dodává V. Beranová, „[u]mělecké dílo chápeme v celé jeho rozmanitosti všech možných funkcí, které mohou být přítomny či mohou absentovat, avšak funkce estetická nejenže musí být vždy přítomná, ale musí mít dominantní a spínající postavení v souboru funkcí jiných. Na ty nejčastější [...] bychom mohli poukázat. Je to například funkce didaktická, ideová, etická, náboženská, poznávací a podobně“ (Beranová 1995, 33). Umění však přináší další rozměr, kterým je právě zmíněná výjimečnost.¹² Cílem umění ve vzdělávání je tak nakonec „otevřít duši dítěte“ (Kolektiv autorů 1998; Fukač 1998).¹³

Související otázkou, jejíž podrobný rozbor by přesáhnul rámec této práce je problém, již výše zmíněné, estetické normy, resp. estetických norem, které se do konkrétní didaktiky či učitelské praxe mohou promítat různými způsoby. Například: co považuje samotný učitel nebo učitelka v MŠ za „estetickou normu“? Jaký má vliv jeho či její vzdělání, výchova, zkušenosti? Je sám učitel nebo učitelka nějak umělecky činný? Jaké estetické normy se promítají do jeho individuálního vkusu? (srov. Beranová 1995, 48-49) Atd. Jak dodává (Fukač 1998, 37), „[...] ano, je pravda, že umění otevírá duši, že se tak zároveň s duší otevírají průhledy či ‘okna’ do jiných než jen přizemních dimenzí lidsky osvojované a sdílené reality a že se toto rozkrývání duše pro svět a světa pro duši neefektivněji děje ve věku dětském. Leč je tu i odlišná zkušenost. Souhra kultivovaného rodinného prostředí s kulturně vyspělým okolním prostředím (včetně školy) je dopřána pouhému zlomku dětské populace. Podněty nebývají vždy včasné: mnoha mladým jedincům se dostane takových impulsů příliš pozdě [...]“ J. Fukač dále

¹² Beranová v tomto odkazuje (Beranová 1995, 33) na I. Kanta a termín „libost bez účelu“.

¹³ Tohoto aspektu si už všímá mj. Friedrich Schiller *Estetické výchově* (Schiller 1995, 141), když hovoří o významu „estetického stavu myslí“, kdy mysl přechází „od čítí k myšlení jakousi střední náladou, v níž smyslnost a rozum jsou zároveň činné [...] Tato střední nálada, ve které mysl ani fyzicky ani mravně nenucená přece je obojím způsobem činná, zasluhuje po výtce názvu svobodná nálada; a jestliže stav smyslového určení nazýváme fyzický, stav rozumového určení pak logický nebo mravní, musíme tento stav reálné i aktivní určitelnosti nazvat jako *estetický*.“

poukazuje na problém „předávkování“, kdy se může jednat o nátlak rodičů k určité umělecké aktivitě, jak dodává „[j]ak jinak si vysvětlit statisticky průkazný fakt, že počty dětí absolvujících nějakou speciální elementární uměleckou školu bývají v mnoha zemích vyšší než počty návštěvníků koncertů, galerií apod.“ (Fukač 1998, 37).

Myslím si, že v tomto směru je nejpodstatnější úlohou učitele zprostředkovávat zmíněnou nesamozřejmost přijímaných vzorů. Jinými slovy v rámci hodin rozvíjet vnímavost k umění a to nejen verbálně v dialogu s dětmi nebo vizuálně ale i třeba hapticky (v práci s různými materiály apod.). Jak v rovině teoretické podotýká (Beranová 1995, 41), estetická norma nikdy nevystupuje osamoceně či jako dílčí, ale ve vztahu k jiným (např. sociálním ad.) normám. Učitelka či učitel v mateřské školce, nebo v našem případě rodič vzdělávající dítě v předškolním věku doma, má tak, s nadsázkou řečeno, úlohu podobnou historikovi umění¹⁴ ve smyslu toho, že má tyto vztahy různých norem „[r]ozpoznat, utřídit, seřadit, zkonfrontovat s materiálem“ (Beranová 1995, 41) a samozřejmě je také interpretovat.

Třetím termínem vedle „funkce“ a „normy“ je „hodnota“, jejíž pojetí lze pro naše potřeby zjednodušit na problematiku hodnotových soudů, resp. na problematiku snad „nejprimitivnější“, ale pro vyučující v předškolním vzdělávání asi nejpodstatnější. Jde o základní soud na škále „líbí-nelíbí“. Pokud se dítěti v předškolním věku něco nelíbí, těžko jej lze racionálně přesvědčit o nějakých jiných kvalitách díla. Stejně tak se domnívám, že dětskou tvůrčí činnost lze chápat jako primárně mimetickou, napodobující (srov. Beranová 1995, 78) Umění působí na děti od počátku jejich života, zejména protože hlavní činností dítěte je hra.

Rozvíjení smyslu pro estetické kvality a další hodnoty umění je tak klíčovou záležitostí soustavné výchovy od dětství. Umění bychom měli již od raného dětství v co největší míře využívat ve výchově dětí k jejich celkovému prospěchu, zážitky humoru, radosti, přispívají k postupnému rozvíjení jejich kladného vztahu k této významné oblasti lidské kultury. Všechny děti by měly mít možnost prožít své dětství jako klidné a

¹⁴ Viz k tomuto (Mertin 2003, 409): „Rodiče jsou stále více i v odborné pedagogické literatuře pokládáni za první a nejdůležitější učitele svých dětí. Rozhodně v současnosti není v odborné veřejnosti všeobecně sdílen názor, že bez školy by dítě nemohlo obstát“.

šťastné období, které znamená úspěšný start do jejich dalšího života. Vhodné a nenásilné zapojení umění do vývoje a výchovy dětí dokáže mnohonásobně zvýšit jejich prožitky krásy, radosti a štěstí v tomto období. (podle Mišurcová-Severová 1997, 5-7)

Jak dále podotýkají Věra Mišurcová a Marie Severová, k prvním „kontaktům dětí s uměním dochází spontánně a přirozeně v rodině prostřednictvím jednoduchých esteticky hodnotných her, které se v jednotlivých kulturách přenášejí bez větších změn z generace na generaci. Jsou to nejdříve ukolébavky a různě slovně pohybové hříčky, jejichž oblíbenost u dětí je už dlouhodobě prověřena. Později projevují děti spontánní zájem o hračky různých tvarů a barev, případně vydávající zvuky. Od druhého roku se jejich zájem rozšiřuje o prohlížení obrázků, říkadla, písničky a jednoduché taneční hry.“ (Mišurcová-Severová 1997, 17)

Tyto obecné teoretické motivy v rámci dětské pedagogiky rozvíjí podle mne poutavým způsobem text Hany Nádvorníkové, Bohuslavy Hanzové, Heleny Hazukové, Renaty Ležalové, Simony Pišlové, Zuzany Štefánkové a Aleny Váchové s názvem *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí* (Nádvorníková a kol 2014). Kolektiv autorek poukazuje na základní fakt, že vnímání, tedy získávání poznatků a zkušeností pomocí smyslů má pro dítě předškolního věku zcela zásadní a nezastupitelný význam. Jak autorky upozorňují, základní smysly, které dítě nejvíce využívá i v základní škole a tedy i v předškolním a tedy i v individuálním vzdělávání, jsou zejména zrak a sluch. Jak jsem zmínila výše, mým cílem je se zaměřit na výtvarnou stránku estetické výchovy, u které má své nezastupitelné místo zrak. Jak uvádějí autorky: „Zrak patří k nejdůležitějším lidským smyslům. Zrakem vnímáme nejen barvu a tvar, ale zrak se podílí i na vnímání vzdálenosti, prostoru, perspektivy. Je součástí dalších složitějších vjemů – poznávání plochy, hladkého či drsného povrchu atd. Umožňuje i poznávání některých vztahů mezi předměty a jevy - zda se předměty k sobě přibližují či se vzdalují, jak světlo ovlivňuje viditelnost, jak se mění barvy ve dne či v noci atd.“ (Nádvorníková a kol 2014, 10)

Jinými slovy kvalitní zrakové vnímání je základním předpokladem pro školní práci, protože „zraková analýza a syntéza [...] je základem pro čtení a psaní písmen a číslic. Dozrívání mozku kolem šestého roku ovlivňuje vizuální integraci – tedy schopnost dítěte neulpívat jen na jednom detailu nebo naopak nevidět pouze celek (Váňová,

2008). Zrakové vnímání úzce souvisí s rozvojem pozornosti a koordinace pohybů ruky a prstů.“ (Nádvorníková a kol 2014, 11)

Čím je však dítě mladší, tím větší význam má i poznávání skutečnosti pomocí dalších smyslů – hmatu, čichu a chuti. (Nádvorníková a kol 2014, 9). Z toho plyne, že je podstatné pojímat estetickou výchovu i v rámci DVz nikoliv přehnaně racionalizovaně, ale snažit se zapojit právě ty smysly, kterými se dítě předškolního má velkou potřebu se zmocňovat „světa kolem sebe“. Jak v tomto směru dodávají Mišurcová a Severová (Mišurcová-Severová 1997, 36), prostředí, v němž děti žijí od svého narození, obsahuje vždy v různé míře kladné estetické vlastnosti, které mohou být obsaženy v běžně užívaných věcech. Může jít o umělecky ztvárněné hračky, říkadla, písně, obrázky pro děti, přírodní objekty jako jsou např. květiny, tvary a barvy ovoce, ptáci a jejich zpěv, hebká srst zvířat atd. Děti tak přicházejí každodenně do styku s estetickými vlastnostmi okolního světa, které na ně působí a mohou ovlivňovat vývoj jejich estetického cítění a hodnocení. Děti jsou nejdříve schopny vnímat pouze některé estetické aspekty těchto věcí. Jde o výrazné barvy, lesk, zvuky, vůně a také rytmus říkadel či melodie písní, i když nerozumí obsahu jejich textů nebo i třeba přesnému významu obrazu. Autorky poukazují na to, že dětem v předškolním věku jsou přístupné pouze umělecké výtvořiny, jejichž obsah je relativně jednoduchý a pochopitelný. Z tohoto důvodu ostatně vzniká specifické umění pro děti (např. hudební skladby, leporela, literatura, loutky apod.) Je pochopitelně třeba vzít v úvahu věkové rozdíly mezi dětmi v předškolním vzdělávání, nicméně pro estetickou výchovu v posledním roce předškolního vzdělávání je důležitý fakt, že nejstarší děti předškolního věku jsou již schopny s potěšením vnímat i uměleckou tvorbu pro dospělé, pokud je pro ně vhodně vybrána. (Mišurcová-Severová 1997, 36)

Jinými slovy cílem estetické výchovy v DVz má být podávat spíše přímou zkušenost než zprostředkované informace o vlastnostech a vztazích, protože takto získané představy se pak dítěti spíše vybaví i za delší dobu a jsou konkrétnější, přesnější a barvitější. Také jejich získávání přináší pocit uspokojení. Taková situace, ve které dítěti ukážeme nějaký předmět, ale nedovolíme mu mít s ním další smyslovou zkušenost, může být (zejména v raném věku) pro dítě stresující. Nedílnou součástí estetické výchovy tak jsou vedle smyslových podnětů, které se váží na haptické,

vizuální a čichové zážitky i podněty vnímané celým tělem. Může jít o různé hry spojené s vnímáním polohy, rovnováhy, ale i třeba vztahu k prostoru hry, či případně vztahu ke kolektivu či k partnerovi v tvoření nebo vzdělávajícímu. Dalším podstatným aspektem je tělesnost vůbec a vnímání tělesnosti u dítěte jde o pocity tepla či chladu, aktivity či únavy, sytosti či hladu (Nádvorníková a kol 2014, 9). Předškolní věk je obecně považován za podstatné období rozvoje dítěte z hlediska tříbení a zjemňování smyslového vnímání, přičemž dovednost soustředěného vnímání, rozlišování a porovnávání je základem dalších poznávacích schopností a procesů. V rámci vztahu k estetice je soustředění a zjemňování smyslového vnímání základem pro vytváření představ, fantazie a případně komplikovanějších myšlenkových a abstraktních operací. Je tedy jedním ze základních úkolů učitele v DVz (a učitele v mateřské škole vůbec) vytvořit takové prostředí, ve kterém bude možné pro dítě se cíleně po určitou dobu soustředit se na konkrétní znaky skutečnosti. Vedle toho by se dítě mělo postupně osvojovat schopnost vybrat si, co je pro situaci důležité a co ne. Jak kolektiv autorek podotýká, to je základem nejen úspěšné školní práce a rozvíjení estetické vnímavosti, ale i základem pro dobrou orientaci v dalších životních situacích vůbec (Nádvorníková a kol 2014, 10). V praxi to znamená i výzvu pro učitele, který sám by měl vnímat každou příležitost a vytvářet situace, ve kterých se v rámci pedagogického působení jednotlivé smysly zapojují. Např. upozorňovat na zajímavé vjemy, pojmenovávat zjištěné vlastnosti, spolu dítětem hledat shody a rozdíly ve smyslově zakoušeném a v důsledku toho se i snažit vytvářet hry namířené na cvičení na tříbení smyslů. Stejně jako je důležité pro dítě zjemňovat estetickou smyslovou vnímavost, má estetická výchova další podstatný aspekt, kterým je psychohygienu. Vyučující by měl dbát na osobní pohodu dětí, respektovat individuální prožívání, využívat smyslové vnímání při prožitkovém učení, naučit dítě vnímat aktuální stav a vlastní potřeby (Nádvorníková a kol 2014, 10).

4. Empirická část: úvod

Výše uvedená zjištění z teoretických a pedagogicko-teoretických pojednání jsem se dále snažila promítnout do podoby otázek v rámci drobného kvalitativního šetření, které má spíše podobu ilustrativních vhlédů do problematiky.

Jako metodu kvalitativního šetření jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru¹⁵, kdy jsem si připravila okruhy otázek (viz Příloha), které jsem s respondentkami diskutovala. Ačkoliv tato práce je primárně zaměřena na výtvarnou či vizuální oblast estetické výchovy, nakonec jsem se respondentek doptávala i na oblast slovesnou, hudebně-pohybovou a dramatickou, a to v míře, jež mi umožnily časové podmínky rozhovorů. K této úpravě mě přivedl rozhovor s první respondentkou, ze kterého bylo patrné, že v její rodině nehraje výtvarno hlavní roli. Polostrukturovaný rozhovor není zcela vázán pouze pevnou strukturou, ale může se např. měnit pořadí otázek, zejména vzhledem k daným okolnostem průběhu rozhovoru (Miovský 2006; Švaříček-Šedřová a kol. 2007), což mi vyhovovalo, jelikož jsem respondentky nechala spíše volně hovořit, případně se doptávala. Otázky, které jsem kladla během rozhovoru, měly spíše otevřený charakter. Kontakty na respondentky jsem získala přes facebookovou skupinu zaměřenou na domácí a komunitní vzdělávání v Plzeňském kraji. Rozhovory probíhaly v neformálním prostředí – povětšinou venku, na místě, které si respondentky zvolily, a v domácím prostředí respondentek. Ve všech případech za přítomností jejich dětí. Všechny respondentky mi daly informovaný souhlas k rozhovoru.

Jak jsem uvedla výše, cílem mého výzkumu bylo v těchto sondách představit hlubší vhléd do podoby a struktury estetické výchovy zaměřené na recepci a tvorbu výtvarných děl v rámci českého domácího vzdělávání a zeptat se respondentek na možné (didaktické a materiální) techniky, nástroje a způsoby presentace a tvorby vizuálních výtvarných děl se v rámci tohoto typu vzdělávání používají. Cílem bylo sledovat zmíněné „skryté kurikulum“ DVz ve formě vlivu dalších okolností na dětskou recepci výtvarných děl.

¹⁵ Vycházela sem zejména z metodologických příruček *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu* a zejména z textu *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* viz (Miovský 2006; Švaříček-Šedřová a kol. 2007).

4. 1. První respondentka: Lucie

První respondentkou byla Lucie (38). Lucie má dvě děti, Daniela (3) a Elišku (6), která je na DVz. Eliška je předškolačka. Luciin obecný přístup k tématu lze ilustrovat následujícími výroky:

„Já nevím, jestli to lze tak úplně vyjmout z toho vnímání života jako takového. Vnímat prostě to krásno, co je kolem, co ten svět a příroda a život nabízí. Tak, jak to vnímám já, tak to třeba ukazuju těm svým dětem a oni mi třeba zase ukazují něco jinýho, co vnímají oni, co já nevidím, tak možná spíš asi tak.“

„Nejbližšího je mi asi všechno, co je jako přirozený, co nepůsobí uměle a vyumělkovaně, co má nějakou harmonii v sobě... jak to ti lidi dokážou ztvárnit... že to skrze ně jako proudí, ta příroda a ten vesmír, že to zhmotňují jenom, to co vnímají, že to není nic záměrnýho, účelovýho, umělýho...“

Nejvíce času s Eliškou tráví matka, výchovy se aktivně účastní otec. Prarodiče působí na Elišku jen zřídkakdy. Lucie je studovaná fyzioterapeutka, nyní se však žije laktačním poradenstvím a poradenstvím v oblasti kontaktního rodičovství. Sama sebe považuje za „někoho, kdo nemá příliš dar svýma rukama něco tvořit“ a o výtvarném tvoření se vyjadřuje, že jí nebaví. Řízenou výtvarnou činnost tudíž Elišce nenabízí. Veškeré výtvarné aktivity nechává zcela na dětech. V rozhovoru vyjadřuje velkou důvěru v samostatnost a kompetentnost svých dětí v oblasti tvoření, jak uvedla: „spíš tak ty děti si říkají, co by chtěly, co je jako baví“, „ona si řekne, když něco potřebuje, tak to vyřešíme spolu“.

Lucie se snaží se následovat spíše jejich tvůrčí impulzy a nápady, a být jim v případě potřeby nápomocná. To, že Lucie dopřává svým dětem hodně svobody a důvěry nejen v oblasti, kterou sledujeme, jsem mohla pozorovat i v průběhu rozhovoru. Setkali jsme se totiž u řeky, kam Lucie s dětmi přišla krmit labutě. Lucie byla zcela klidná, i když její děti vstupovaly (v zimním období), oblečené a obuté do půlky lýtek do vody, a také když se k nim labutě přiblížily na dosah ruky. Přestože v rozhovoru vyšlo najevo, že ostatní členové rodiny nerozvíjí Elišku v oblasti výtvarna (ve smyslu

nějaké direktivní výtvarné aktivity), Eliška si každý den kreslí a spontánně tvoří. Lucie obdivuje a aktivně oceňuje její tvořivost a nápaditost: „vůbec nikdy jsem ji k ničemu nevedla a jenom zírám a koukám, co ona dokáže sama, co ji napadá, co vytváří a vyrábí“. Lucie dále popisuje jeden z Eliščiných neotřelých výtvarných nápadů:

„Včera zrovna jsme byli na výletě, a tam děti kreslily křídami dinosaury, a ona šla k hromadě hlíny, nanosila si hlínu, a pak tou hlínou to tělo toho dinosaura vlastně vymalovala, vysypala, a rukou to roztírala a vypadalo to báječně. Mě by to třeba nenapadlo!“

Eliška dle Lucčiných slov své kreslení značně vypilovala a zdokonalila. Nejvíce používá pastelky a fixy, často také křídly. Kreslí na různé podkladové materiály. Ráda kresbou zdobí svoje tělo, kreslí též ráda na dlaždičky a na vanu. Nejoblíbenějšími motivy jejich kreseb jsou figury (převážně rodinu), květiny a duha. Modelování ji příliš nepřitahuje, ačkoliv má modelínu k dispozici. Vyžívá pro své tvoření často přírodniny, papír, lepidlo... Po dokončení dílka, probíhá nad ním povětšinou rozhovor s maminkou. „Povídáme si spolu o tom, co tam je znázorněného. Tak mi to povypráví, co tím zamýšlela, pak se ještě domluvíme, jestli si to chce schovat, ten obrázek, nebo jestli ho třeba po čase vytřídíme.“ Některé Eliščiny obrázky jsou pak umístěny na stěnách jejího pokojíčku, a některé visí také v obývacím pokoji.

Je třeba dodat, že domácí vzdělávání mohou vhodně doplnit i některé instituce. Mateřská škola, ve které je dítě zapsané k DVz, má dle zákona (kterému jsem se věnovala výše) povinnost doporučit zákonnému zástupci dítěte, které je individuálně vzděláváno také oblasti, v nichž má být dítě vzděláváno. Mateřská škola, kde je Eliška zapsaná, nepředala rodičům vůbec žádné informace o tom, jak by měla být Eliška v předškolním roce vzdělávána. Nekonalo se ani povinné pololetní přezkoušení, ani osobní návštěva MŠ s Eliškou. Proces „přezkoušení“ proběhl pouze zevrubným dotazníkovým šetřením. Z rozhovoru jsem však měla ten dojem, že Lucii a její rodině přesně takový přístup vyhovuje. Eliška sice nenavštěvuje ZUŠ, ale v minulém roce docházela s maminkou do *Výtvarného Ateliéru*¹⁶, kde se společně seznamovaly

¹⁶ *Ateliér Plzeň* z. s. je plzeňský spolek, či centrum pro podporu výtvarného umění a kultury, pořádající mj. výtvarné kurzy pro rodiče s dětmi.

s různými, méně obvyklými, výtvarnými technikami. Lucie plánuje další navštěvování tohoto centra.

Galerii navštívila Eliška pouze jednou a využila zároveň i galerijní tvůrčí dílnu. V současnosti dochází dvakrát týdně do komunitní školy. Podle Luciiných slov, si zde Eliška může při každé návštěvě vybrat účast na jednom ze tří různě zaměřených bloků. Jeden z těchto tvůrčích programů je orientován „výtvarně-hudebně-slovesně“. Elišku velmi zaujala osobnost jedné z průvodkyň, která je dle Lucie „*taková básnířka, co skládá písničky*“, a která nacvičovala s dětmi na Vánoce dokonce muzikálové představení. Eliška ale prý sama od sebe moc nezpívá. Podle Lucie je Elišce nejbližší tanec. „Vnímám odmala, že má v sobě takovou jako ladnost pohybu“, charakterizuje Lucie svou dceru. Doplnuje popisem oblíbené Eliščiny estetické hry:

„Ráda si pouští nebo nechává si pouštět písničky a vymýšlí různé jako kreace s [...] mladším bráškou... nebo teď začaly nedávno dělat, že si pouští hudbu a dělají jako taneční představení pro nás... různé jako baletní, taneční anebo gymnastické... to ji baví“.

Mimo zmíněné, Eliščiny rodiče rozvíjí její pohybové nadání kroužkem gymnastiky a dětské jógy. Jednou vzali rodiče Elišku na baletní představení do divadla, ale jak Lucie přiznává, příliš takové události neplánují (na pohádce byla Eliška v divadle asi pětkrát). Elišku velmi bavilo sledovat v televizi krasobruslení.

Co se rozvíjení zájmu o hudbu týče, Lucčina domácnost je dobře vybavená hudebními nástroji (kytara, klavír, flétna, bubínky), ale ty se podle Lucie netěší až takovému zájmu dětí. Otec Elišky hraje v kapele, takže jsou děti přítomny jeho hře na kytaru a někdy se spontánně připojují. Obě děti si velmi užívají koncerty, které každé léto probíhají v plzeňských ulicích v rámci festivalu *Živá ulice*. Rodiče dětem donedávna večerní čtení karetními hrami.

4. 2. Druhá respondentka: Alice

Druhý rozhovor proběhl s Alicí (40), která vzdělává doma hned tři děti. Ondru (10), Klárku (7) a Štěpánku (5). Její obecný přístup k tématu estetické výchovy je oproti Lucii spíše metodičtější a komplexnější. Obě starší děti zažily i institucionální vzdělávání - navštěvovaly mateřskou školu. Klárka navštěvovala mateřskou školu však již jen sporadicky a Štěpánka do školky už ani nenastoupila. Základní východiska Alicina světonázoru lze ilustrovat následujícími výroky:

„Rozvoj estetického cítění to není jenom jako, že si nakreslíme obrázek... Proto se mi Ondra směje, že je nutím... protože všude chodím a říkám: To je krása! To je krása! A podívej se - ten výhled! A podívej, jaká struktura stromů!“

„...doufám, že i když se třeba Ondra tak předpubertálně brání, tak že vlastně to vnímání té krásy v nich někde prostě je, protože si říkám, že pak ten život mají hezký, když vidí ty hezké věci okolo.“

Rodina se před pár lety přestěhovala z Prahy, kde Alice i její muž pracovali jako manažeři, do domu na vesnici nedaleko Klatov. Alice i její muž nyní pracují z domu a tak se „domácí škole“¹⁷, mohou věnovat oba dva, přičemž otec má na starost matematiku.¹⁸

Alice sama sebe popisuje jako tvořivou bytost a říká, že „*má prostě ráda krásu*“. Vnímám nejen z obsahu jejích slov, že má pro tvoření všeho druhu a umění, vášeň. Taky si všímám bohatého jazyka, kterým Alice hovoří. Dominantní vliv na děti, co se týče estetické oblasti, má podle jejích slov primárně ona. O svém muži říká, že je analytický typ a „nemá výtvarný projev“, ale v tvoření svou ženu a děti podporuje. „Co se týká těch mých uměleckých věcí, on je úplně v pohodě, že je děláme a rozhodně se nám do toho neplete“, směje se Alice. Otcův vklad do výtvarného rozvoje spočívá v nákupu výtvarného materiálu a knih typu „jak kreslit“ (ve kterých se kreslí za pomoci

¹⁷ Jak říká ironicky Alice - protože DVz má být podle ní z principu něco jiného než pouhé přenesení školy domů.

¹⁸ Babičky a dědečkové se vidí s vnoučaty jen málo často, protože jejich bydliště dělí mnoho kilometrů.

rozložení objektu na tvary) a v kreslení s dětmi podle nich. Alice se o těchto publikacích vyjadřuje, že jí „příliš nesedí“, dodává však: „[...] ale děti mají různé přístupy; říkám si, budiž, děti si z toho vyberou, co jim nejvíc vyhovuje.“ Jinými slovy, ačkoliv Alice „nevyznává“ takové schématické kreslení, uvědomuje si jeho význam pro rozvíjení pozornosti.

Z rozhovoru dále vyplynulo, že Aliciny děti se v estetické oblasti rozvíjejí mnoha způsoby. Alice se snaží své děti vést k vnímavosti krásy poukazováním na estetické objekty v přírodě, umění i v oblasti užitého umění. Za tímto účelem vyhledává s dětmi hojně různé výstavy. Venkovská příroda, která je obklopuje, je pro ně bohatým zdrojem celé škály estetických podnětů. Jak uvádí:

„Máme zahradu s nádherným výhledem na takový kopec, to je vlastně bývala sopka, takže tam je i to vnímání toho prostoru, a té přírody takové prostě krásné, přirozené. Je to hrozně hezký. Vlastně jsme ten výjev malovali... a i na spoustě fotek je vidět v pozadí ten kopec, protože já ten výhled miluju a ráda ty děti tím směrem fotím. Mají za sebou krásnou scénérii pak na těch fotkách.“

Jak Alici a její děti vnímání přírody inspiruje k výtvarnému tvoření, ilustruje i tato citace:

„Já jsem měla rám, se kterým jsem nevěděla co, a bylo takové divné místo na tom zápraží, které bylo potřeba zakrýt. Tak jsme s dětma vymysleli, že uděláme obraz na zápraží. Tak jsme se rozhlídli, nějaký prostě rostlinný motiv a začaly nám kvést hortenzie, tak jsem vyřezala normálně jenom z brambor razítka a pustila je k tomu, to je dlouhé asi dva metry a uzoučké, má to takový netypický formát, tak se k tomu všichni tři krásně naskládali, a začali tiskat“.

Tvoření má v jejich životě nezastupitelnou roli. Volné tvoření doplňuje tvorba v rámci různých vzdělávacích projektů, kdy velký vliv na Aliciny děti mají i nejrůznější instituce, organizující tvůrčí dílny a kurzy. Ačkoliv Alice své děti k různým tvůrčím aktivitám podněcuje, zdůrazňuje důležitost svobody pro tvořivost a snaží se naprosto respektovat tvůrčí vyjádření a potřeby svých dětí. Jak uvádí, když mluví o svém synovi:

„Z výtvarna jim fakt nezádávám vůbec nic. Já ty aktivity jen nabízím. A jak jsem říkala, že Ondra je takový trošku labil, tak jeho obzvlášť se třeba ptám, když nevím. Hele, v Klatovech smaltování, kdo chce se mnou? Ondro, je to výtvarné, opravdu to chceš? Ne, že bych mu to vymlouvala, ale prostě dám mu informace, jak to jenom jde, protože on když se nudí, tak to je peklo. Takže tam vždycky je možnost volby.“

Alice (stejně jako Lucie) oceňuje spontánnost a nápaditost dětského tvořivého projevu. Jak nadšeně říká: „ta naše živelnost s jakou tvoříme, je hrozně dobře. Proč já bych jim furt nosila nějaká témata na papír, když obyčejný ústřížek na vyhození je základ něčeho božího.“ Zároveň přiznává, že se dětem do jejich tvoření naučila nezasahovat až časem:

„[...] protože mám nějakou představu a zjistila jsem, že když do toho vstupuju a moc to řídím, tak to je, takové bez toho překvapení, nebo jak to říct. Že ty děcka tomu dají něco, co bych já do toho nikdy nedala. A je to bezvadné, je to opravdu o nich... Ty nejlepší části [obrazu] jsou ty, kde se prostě vymkly veškeré kontrole.“

Když jí děti přinesou ukázat své výtvary, má vždycky radost a místo hodnocení se snaží spíše o popis a vyjádření svých pocitů:

„To je tak dvacetkrát za den, že holky něco přinesou. Mám takovou tu představu, že se nemá hodnotit, ale popisovat. Prostě, když mě na tom něco zaujme, tak to popíšu. Vidím, že jsi tady stínovala. Popíšu své pocity. Třeba, že mě ta kombinace barev hřeje. Abych vlastně nehodnotila tu tvorbu, ale spíš popsala své pocity“.

Jak mi ale dále sděluje, i tomuto přístupu se musela postupně naučit.

Dětská díla se u nich v domě vystavují a Alice si plně uvědomuje smysl vystavování dětských výtvarných prací. „To je asi taky důležité, že my veškeré ty věci, pokud to jde, tak je tam umístíme. Že vidí, že to má nějakou váhu, hodnotu“. Alice také všechnu dětskou tvorbu fotí, a děti si své výtvary pak vlepují do deníku. „Je to taková

kronika naší rodiny, ale zároveň to máme do školy jako portfolio, protože máme portfoliové přezkoušení.“

Respondentka pak popisuje, jak jejich domácí vzdělávání probíhá v praxi, jaký je jeho denní řád:

„Ráno vstaneme, třeba už kolem půl desátý si k tomu sedáme. Já jim zadám práci a oni pracují samostatně. Jsou hodně naučení pracovat samostatně nebo si pomoci. A teprve když neví, tak jdou za mnou. A dělají matiku většinou, a pak dělají, my tomu říkáme deník, ale je to vlastně, že zapisujeme ty zážitky, oni něco tvoří, nebo si připomínáme ty témata, co jsme třeba zažili někde, tak je k tomu nějaký pracovní list.“

Pokud některé z dětí projeví zájem o společné kreslení s maminkou, neodmítne. Vytváří si s dětmi jednoduché omalovánky: Dítě si „[...] řekne, že chce kreslit se mnou, a mně se nechce nic kreslit, tak si uděláme čáry, a vybarvujeme jenom plochy a vnímáme, jak spolu fungují barvy a tak“.

Materiály k tvoření nakupuje tato rodina ve velkém množství. Děti mají k dispozici barevné papíry, krepové papíry, pastelky, vodovky, tempery, fixy, obyčejné tužky, lepicí pásku, nůžky, tavnou pistoli (s ní vyrábí věnce), modelínu a Ondra má na vyřezávání nůž. Avšak děti také často používají k tvoření i třeba zbytkový potištěný karton, odstřížky nebo i papírový tácek. Alice zahrnuje do oblasti estetické aktivity i některé, pro děti méně běžné činnosti. Protože Alice pěstuje na zahradě květiny, děti se učí aranžovat je do vázy a každou sezónu také komponují květiny do okenních truhlíků. Respondentka se snaží také k dalším domácím činnostem přibírat i děti, přestože to občas (jak říká) znamená práci navíc. „Já je k tomu přibírám, mně nevadí, že to trvá třikrát tak dlouho a uklízím osmdesátkrát tak dlouho“, komentuje Alice společné štukování omítky.

Zajímavou, či méně obvyklou činností, kterou Alice při rozhovoru zařadila mezi estetické a tvořivé, je aranžování jídla. Aliciny děti spontánně zareagovaly na pořad

*Masterchef Junior*¹⁹ tím, že se začaly věnovat přípravě jídel se zřetelem na jeho estetické servírování.

Osobně mne velmi mě zaujalo, jakým způsobem Alice pojímá výtvarnou složku projektového učení:

„Občas se jim snažím něco prolnout, když dělají nějaké téma, já nevím, když jsme dělali USA jako projekt, tak jsme šli do opravdové americké restaurace, kde mají ty kožené boxy a jukebox, a skládali jsme sochu svobodu z 3D puzzle. Tak jsem jim udělala podle Warhola, jak on má ty Marilyn Monroe, tak jsem jim udělala portréty, stáhla jsem barvy, udělala jsem vlastně jen jejich obrysy, dva na dva, a každý sebe ztvárnil nějak jako podle Warhola. Když děláme nějakou tu zemi, tak se tam prostě snažím dát nějakého výrazného umělce.“. „Když jsme dělali projekt o Číně, tak jsme se byli podívat na terakotovou armádu, která byla zrovna v Česku, takže jsme viděli originály. A já jsem pak koupila sochařskou hlinu a dělali jsme ty postavičky, ale asi jen deseticentimetrové, tou technikou, jak byli dělaní ti vojáci.“

Díky Alici jsem si také uvědomila, jak komplexní a inspirativní možnosti DVz nabízí. Zejména ten fakt, že díky němu a volnému zaměstnání rodičů, má rodina více možností cestovat a děti mohou poznávat a zažívat mnoho krásného právě v teoretické části několikrát zmíněnou přímou zkušeností s estetickými objekty a obecně jevy. Alice se například dále zmínila o nedávném projektu o Maďarsku, spojeném právě s návštěvou Maďarska, také o rodinných plánech navštívit vilu Tugendhat v Brně a plánované cestě do Barcelony, na které by Alice ráda děti seznámila s díly Gaudího a Miróa. Proč volí pro děti tyto autory, vysvětluje Alice následovně: „Je to hezké, barevné, bláznivé, je tam svoboda... a myslím si, že tyhle věci jsou pro ně dobrý, že mají pocit, že to umí taky, že ta vzdálenost mezi nimi a tím umělcem není tak velká.“

Z institucí a programů, které v nedávné době Alice se svými dětmi navštívila, bych zmínila především věci jako kurz kaligrafie, návštěvu výstavy M. Knížáka v Klatovech, návštěvu Stavovského divadla s prohlídkou a tvůrčí dílnou, návštěvu

¹⁹ Vysílaný ČT na dětském programu „D“.

výstavy oděvů H. Podolské v Uměleckoprůmyslovém muzeu s výtvarnou dílnou a návštěva výstavy rytého skla v Klatovech. V současnosti se Alice s Ondrou plánují zúčastnit kurzu dřevořezby v rámci projektu Cesta za řemeslem. Dále podle respondentčiniých slov chodí s dětmi na vernisáže Radka Anderleho a opakovaně navštěvují jeho sochařský ateliér. Dále pravidelně všichni navštěvují keramický kroužek v Klatovech, a každé pondělí využívají tvůrčích dílen při knihovně v Klatovech, kde děti pracují s nejrůznějšími materiály (fimo, tyl, dřevo, smalt ad.). Tyto možnosti přijímá Alice s povděkem, protože, jak říká, všechno nezná a na všechny techniky doma materiál nemá.

Další součástí respondentčiny komplexní estetické výchovy tvoří literatura. Do knihovny v Klatovech chodí s dětmi pravidelně i pro dětskou literaturu. Knížky vybírají děti podle svého vkusu a zájmu. Alena věří, že je důležité jejich volbu nesnižovat, ale také je důležité o ní hovořit: „[...] bavíme se o tom, řeknu, co si myslím, že by mohlo být jinak i třeba z té výtvarné stránky“. Někdy dětem nabídne knihy, které se líbí Alici. Reflektuje ale, že ne všechny umělecky krásné knihy pro děti, dokáží opravdu dětského čtenáře oslovit.

Nakonec je třeba dodat, že Alice je velmi aktivní ve facebookové skupině sdružující vzdělavatele dětí v domácím prostředí a „domškoláky“ a právě odtud čerpá mimo jiné typy na kvalitní a osvědčené dětské publikace. Navíc dokonce ochotně této komunitě nabízí pracovní listy, které vypracovala a organizuje poznávací výlety.

4. 3. Třetí respondentka: Lenka

Lenka (36) je maminkou dvou holčiček: Šárky (6), která se díky školnímu odkladu již druhým rokem vzdělává doma v rámci DVz jako předškolačka, a malé Štěpánky (2), se kterou je na rodičovské dovolené. Lenka má pedagogické vzdělání v oboru výtvarná výchova. Než se stala matkou, působila jako učitelka výtvarné výchovy na základní škole. Jak uvádí, její snaha někdy naráží na jistou rezistenci ze Šárčiny strany:

„Mám vystudované výtvarno, takže třeba nechápu, proč se učíme dějiny literatury a neučíme se třeba dějiny architektury, která nás obklopuje. Takže já

se fakt snažím. Když jedeme okolo nějakého kostela, tak hned začnu povídat, co to je, jak je to starý, a rodina to vůbec nebere, je to nebaví.“

„Tvořily jsme společně, teď s tou Štěpánkou spíš lítám a chytám vylitý vody a utírám ručičky a zažehnavám spory... Takže teď ona si spíš jede ty projekty samostatně, což vlastně není špatný... Já ji ještě, když to vidím, třeba řeknu, hele tady by se ještě dalo...“

Většinu času s holčičkami tráví Lenka, otec pracuje mimo domov a podle respondentčina vyprávění, výtvarná oblast zrovna není jeho doménou. Lenka sama je na rodičovské dovolené a podle jejích slov se cítí být spíše výtvarně neaktivní. Na druhé straně se podle ní její estetické cítění však průběžně demonstruje v touze obklopovat se hezkými věcmi. Prvně se snaží se dcerám kupovat esteticky kvalitní literaturu:

„[...] já kupuju převážně podle ilustrací, aby ta knížka jako vypadala. Třeba ty indigový pohádky jsou překrásný, od Petra Horáčka máme knížky, ty jsou taky nádherný, teď tu Justýnu a asistenčního jednorožce, to je taky tak půvabný... po tom jako já jdu, aby to bylo... od Trnky máme knížky, to nikdo moc nechce, ale už jenom, že to tady je a občas si to někdo prohlídne, tak mě to přijde, že se do nich vstřebává trošku ten vkus a ta estetika“.

Dále je pro Lenku velmi důležitá estetická kvalita hraček. Od hraček především vyžaduje kvalitní zpracování. Jak říká, miluje dřevěné hračky, ale vzápětí dodává, že jejím dětem se moc nelíbí. Když už dcerám kupuje např. plastového koně, snaží se vybrat takového, který vypadá, podle jejích slov, alespoň trochu „věrohodně [...] aby to nebylo vyloženě kýčovitý - obrovský oči a šílený barvy“. Při návštěvě hračkářství a nákupu nové hračky má Lenka se Šárkou domluvené pravidlo, že se na vybrané hračce musí dohodnout, že se musí líbit oběma. Jak uvádí, otec spíše nechává výběr hraček pouze na holčičkách.

Také při výběru omalovánek se Lenka řídí promyšlenými estetickými hledisky. Např. nákup omalovánek od výtvarnice Lucie Ernestové komentuje následovně: „vyhodila jsem ty ošklivý dětský a máme tyhle ty... nebo třeba nějaký ty mandaly vybarvujeme, tvoříme...“.

Obecně Lenka vnímá tvoření dětí a s dětmi jako přirozenou součást jejich rozvoje, která jim kromě prožitku, přináší také rozvoj grafomotoriky, trpělivosti, estetického citění a sebevědomí. Přiznává ale, že od narození mladší holčičky, společně se Štěpánkou tvoří méně často. Vnímá přítomnost batolete jako něco, co trochu narušuje jejich společné tvoření. Jak říká, Štěpánka se však „už dostává do věku, že už by něco víc šlo dělat...“, takže Lenka plánuje být s holčičkami více výtvarně aktivní. Soudí ale, že i přes určité omezení řízené výtvarné činnosti, tvoří se Šárkou dostatečně. Jak podotýká: „Ale jo, když to srovnám potom s tím, co dělají v nějaký klasický státní školce, tak to tady s těma dětma udělám taky a během chvilky.“

Respondentka dále dodává, že se Šárce dost často do nabízené výtvarné aktivity moc nechce, a že tak převažuje její spontánní tvorba. Svou roli tak vidí Lenka hlavně v podněcování a rozvoji Šárčiných nápadů: „Ale spíš to jde od té Šárky, já už potom jen přihazuju materiály, aby jí to posunulo dál.“

Zajímalo mě, jestli Lenčino výtvarné vzdělání, podle ní, ovlivňuje její přístup k tvoření. Lenka uznává, že má asi trochu „pedagogičtější“ přístup k Šárčině tvorbě: „Asi trochu jo. Myslím, že víc přemýšlím nad materiály, aby to bylo různorodé a adekvátní věku. I ty aktivity se snažím přizpůsobit a nabízet co nejvíc různé. Když to vytvoří, tak se snažím o nějakou reflexi.“

V rámci zpětné vazby se na Šárčiny výtvary snaží reagovat s respektem. Spíše popisovat než hodnotit a povídat si o jejích pocitech:

„když přinese něco, že je vidět, že na tom dlouho pracovala, tak si povídáme: „na tom sis dala hodně záležet a hodně tě to asi bavilo...“, spíš ten vztah, jaký k tomu měla, jestli si to užila tu tvorbu, jestli z toho má radost...“. Šárka nerada kreslí, ale miluje stříhání a lepení: „Šárka ráda dělá, že si to jako namaluje, pak to vystříhává, lepí, dělá z toho různé jako takové prostorové věci....“

Podle Lenky je tvořivá, ale má jasné preference: „na tu kresbu úplně ne, ale dokáže zacházet s tím prostorem“. Když už kreslí, volí jako námět domky, zahrádky, květiny nebo kočky. Podle respondentky pak poslední dobou často kreslí postavy, hlavně členy rodiny.

Další oblastí výtvarné tvorby v Lenčině domácnosti je práce s papírem apod. Šárka, podle Lenčiných slov miluje koně, a tak ji Lenka kreslí koníky, ona si je pak vybarvuje, vystřihuje a lepí. Nejvíc se tedy u Lenky doma používají nůžky, lepidlo, pastelky, vodovky, případě recyklovatelný materiál a přírodniny. Právě materiál, který je zrovna doma k dispozici, rozhoduje o volbě činnosti, kterou Lenka Šárce nabídne. Inspiraci k tvorbě hledají také na internetu i v knihách. Výtvarná dílka dětí se i v Lenčině rodině vystavují:

„[...] máme desky, šuplík, a máme na schodišti teď šňůru a tam to dáváme. Tam máme ty aktuální, a pak to strčím do šuplíku... takže to vlastně vystavujeme. Pokud to není 3D, ty si vždycky někam schová.“

Když byly Šárce tři roky, doprovázela maminku na kurz keramiky, který Lenka vedla. Avšak příliš si ho podle respondentky neužívala, protože se Lenka musela věnovat více dětem. Později začaly využívat tvůrčích dílen jako je *Tvoření rodičů s dětmi* a tvůrčích dílen při Západočeské galerii.

S touto činností je pak spojená i návštěva výstav. Západočeská galerie tyto dílny pro veřejnost nabízí jednou měsíčně a tvoření je spojeno právě s prohlídkou výstavy. Podle respondentky se výstavy občas zúčastní celá rodina, přičemž naposledy to byla výstava Saudkových fotografií. Jak Lenka dodává, v současnosti galerie ani kurzy spíše nevyhledávají:

„Teďko nechodíme nikam, ale mám z toho lepší pocit, že jí to můžu doma nabídnout, ty výtvarný věci. Ale třeba z hudebky, to bych byla ráda, aby někam chodila, protože to já ji nenabídnu, to neumím, neznám... můžu jí pustit zpívánky, to je tak max...“

Co se hudby týče, Lenka se dokonce charakterizuje jako „hudebně negramotná“. Na nástroje nehraje, zpívá jen občas dětem, ani rytmické říkanky cíleně příliš nevyhledává. Tento „handicap“ však podle jejích slov vyvažuje její muž, který hraje na kytaru, a tak děti mohou jednou, či dvakrát týdně doma slyšet živou hudbu. Děti také mají doma k dispozici klávesy, ale usedají k nim zřídka.

Šárka se Štěpánkou raději tančí: „Uspořádávají nám tady představení, na které se musíme s mužem po večerech dívat. Převlíknou se do šatů, pustí si hudbu a tancují“. K tanci si většinou pouští dětské písničky na CD. Dětská divadelní představení navštěvuje rodina tak dvakrát do roka.

4. 4. Čtvrtá respondentka: Eva

Eva (39) je matkou dvou dcer, Julie (8) a Eleny (5). Její dcery nikdy nezakusily klasické institucionální vzdělávání. Její přístup je spíše méně pedagogický než v případě Lenky, v základu jejího pojetí DVz stojí to, co bych mohla s jistou nadsázkou nazvat jako volnomyšlenkářství, které jsem sledovala i v případě Lucie. Tento přístup ostatně rámcově odpovídá i pedagogicko-teoretickým zjištěním, které jsem výše rozebírala v teoretické stati. Když Eva hovoří o dětech, říká, že je především důležité:

„Aby se neomezily ve svém vyjadřování jenom třeba na mluvení nebo na něco, co se hlavou. Aby byly schopné se napojit samy na sebe, a aby byly schopné ty věci projevovat srdcem... a to je možný skrze tvůrčí činnost.“

Jak dále dodává:

„To je podle mého úplně to nejdůležitější, co člověk vlastně může dělat: nějaká tvůrčí činnost z jeho vlastního nitra. Aby dokázaly své nitro projevit, naučily se jakoby samy sebe slyšet, nebo cejit, poznat se v tom...“

Julie dochází do komunitní školy tři dny v týdnu. Elena zatím zůstává s Evou doma. Eva, která s dcerami tráví nejvíce času, nemá profesi v oboru souvisejícím s výtvarnou činností, ale charakterizuje svůj vztah k tvoření a umění jako velmi kladný, což si spojuje se skutečností, že v dětství a mládí navštěvovala ZUŠ. Otec holčiček je architektem, takže, jak Eva soudí, vizuálně estetické oblasti věnují oba dostatečnou pozornost. Ačkoliv je otec pracovně vytížený, občas si s dcerami kreslí, a děvčata jej často pozorují při jeho pracovní činnosti. Eva říká, že také před rodinou „komentuje architekturu, urbanismus [a] interiéry v reálném světě“, a chodí společně s ní na

výstavy. Jak Eva dodává, ačkoliv dcery rády spontánně tvoří, výstavy je ještě moc nebaví.

Jak si Eva všímá, podle jejích zkušeností, galerijní prostředí v okolí Plzně a potažmo v celé ČR, není také pro děti tolik vstřícné jako v zahraničí:

„Mám pocit, že tady, po Plzni nebo tak, nejsou nějaký extra super galerie zaměřený na děti. Často to bývá ještě tak, když tam člověk přijde s dětma, tak se nějaká paní oboří, že jsou nahlas a podobně, což mě moc nebaví tohle. V cizině to vypadá úplně jinak, ale tam jsme s dětma nebyli, jenom co člověk zná, když byl ještě bez dětí... dítě v galerii není problém, ale u nás to ještě tak úplně nebejvá“.

Eviny dcery se přesto rády zúčastňují tvůrčích dílen při galeriích a Eva jim také nabízí řízenou výtvarnou činnost, ve které mimo jiné zpracovávají podněty z galerií:

„...chodíme do Galerie města Plzně, tam pracuje Anežka Čenková a ta vlastně dělá programy pro děti. [...] tam jsou opravdu vidět různé možnosti výtvarného projevu: různé sochy - teď tam byla výstava Michala Gabriela, tam jsme byli, vyšívány obrazy nějaké německé umělkyně - vypadalo to z dálky jako malba, ale zblízka bylo vidět, že to je vyšívány. Děti přijdou do styku s různými technikama... Něco potom na to konto můžeme zkusit doma, že to vypadá jako tamto, nebo jak se to dělá“.

Jak respondentka dodává, řízená výtvarná činnost s dcerami neprobíhá pravidelně, spíše nárazově. Její četnost proto Eva nedokáže odhadnout: „Máme období, kdy se tomu věnujeme víc, a pak třeba měsíc nijak zvlášť, ony si jen tak něco kreslejí, a pak třeba týden, kdy se tomu věnujou hodně, takže těžko posoudit“.

Kromě umění v galeriích a ve veřejném prostoru, ovlivňuje spektrum řízených činností, které Eva dcerám nabízí, nejvíc asi její vlastní zkušenost: „něco co člověk zná, když byl malej a bavilo ho to, že by si to mohly vyzkoušet, aby věděly, co z toho pak vznikne“. Jak Eva podotýká (stejně jako výše uvedené respondentky), často reaguje na impulzy přicházející od dcer. Jejími slovy: „jakej zrovna mají zájem, vlastní nápad“. Dalším zdrojem inspirace je pro Evu internet.

Běžné materiály a techniky, se kterými Eva a její děti pracují, významně doplňuje domácí tvoření z keramické hmoty a rytí linorytu, které Julii a Eleny velmi baví. Jejich domácnost sice nedisponuje keramickou pecí ani tiskařským lisem, ale to pro ně není překážou:

„Mám možnost si to nechat vypálit u jedné známé, takže když si děti něco vyrobí, tak to k ní odnesu a ona nám to vypálí. Taky občas, když jsme se nachomýtlly k ní do dílny, tak to děti mohly třeba engobama dozdobit, nebo burelem... Zkoušely taky dělat linoryt. Máme babičku, která pracuje v ZUŠce, tak to někdy vytiskne.“

Podle tvrzení Evy, však babička, která pracuje na ZUŠ jako učitelka, holky moc výtvarně nepodněcuje: „Holky nechtějí k ní. Nejsou nadšené do kroužků, nejsou to „kroužkové děti“. Kdyby babička byla v regulérním důchodu, tak by se to dalo, ale vzhledem k tomu, že učí v té škole, tak nemá dost prostoru s nimi něco takového dělat“.

Z rozhovoru vyplývá, že Evina řízená činnost je koncipovaná spíše jako představení různých materiálů a technik, při kterém se využívá nápodoby. Jak mi sděluje, většinou neurčuje náměty a témata tvorby:

„Nemám moc ráda jim to úplně předestírat. Účastním se tak, že většinou dělám něco svého s nimi, že dělám to samý, ale sama na svém, a děláme to společně. Když jdeme třeba něco malovat, tak si dělám svůj obraz, oni koukají, jak to dělám já, nebo jak používám ty věci, jakým způsobem, tak to tak trochu okoukávají, co se dá s křídama dělat, co se s tuší dá dělat, co s tužkou, jak se s tím pracuje. Jo a fantazie s anilinkama, to je nejlepší!“

Jak uvádí, dcery si nejčastěji volí náměty ze zvířecí a rostlinné říše (stromy, květiny, motýly, lišky sovy, delfíny) a bájně bytosti jako víly a mořské panny. Tvorbou spontánně zpracovávají své fantazijní představy, ale i zážitky a zkušenosti. Jak podotýká:

„My si o vílách často povídáme, jak jako žijou v tom lese a na zahradě, tak pak malují zahradu s vílami. Když tady koukáme na západ slunce, tak pak malují

západ slunce. Nebo pak takový motivy ze života. Když jsme třeba byli na lyžích, tak se pokusí namalovat, jak jsme jezdili na lyžích. Ale většinou je to dost spontánní, že to není, jako když jsme byli ve škole: „byly prázdniny, tak namalujte, kde jste byli na prázdninách“, tak to nedělám. Nechávám je v tom úplně volně, aby si to našli sami, to téma.“

Spontánní, schémata nsvázaný projev, patrný hlavně ve výtvorech mladší dcery, Eva velmi oceňuje. Když jí dcery přinesou svoje díla, hovoří s nimi (podobně jako další respondentky, zejména Alice) hlavně o pocitech z tvoření a dotazuje se na námětovou složku. Výtvary si také vystavují v domě na skříňkách.

I když Julie chodí do komunitní školy, pro Evu to neznamená, že předává svoji zodpovědnost za její vzdělávání někomu jinému. Jak podotýká, „odpovědnost za vzdělávání svého dítěte má pořád rodič a pro mě to přesně znamená sledovat, co je asi tak v běžné škole v plánu, hledat si různé pracovní listy a inspirace, jak se věci naučit jinak, než vyplňováním cvičení v učebnici.“ A tak s Julií vymýšlejí doma písničky na vyjmenovaná slova, nebo je malují, nebo třeba modelují Českou republiku z modelíny.

Činnosti v komunitní škole, jako například filcování, či tvorba a realizace muzikálu, mají však dozajista také vliv na Juliino vnímání estetických norem a hodnot.

Eva přiznává, že vzdělávání v předškolním věku pojímá volněji: „S prvním dítětem to člověk asi řeší víc, ale když vidí, jak to jde všechno samo, když tomu nechá prostor, tak se v tom "vzdělávání" angažuje mnohem méně než u prvního“. Ale i s Elenkou doma pracuje za využití tvoření. Například tak, že malují různé věci na kameny a pak s nimi počítají, nebo kreslí písmenka jako obrázek. Eva své dcery rozvíjí také hrou na hudební nástroje a zpěvem. Hraje na kytaru, flétnu a ukulele. Její velkou vášní jsou také knihy a tak prý mají holky hodně dětské literatury. Eva k tomu říká „[...] snažím se propagovat, to co si myslím, že má nějakýho ducha. Taky máme třeba [prasátko] Peppinu a podobně, to se u nás taky vyskytuje, ale snažím se působit tak aby to u toho neskončilo.“

4. 5. Vyhodnocení rozhovorů

Jsem si vědoma, že rozhovory s těmito čtyřmi reprezentantkami DVz, představují jen malou sondu do podob estetické výchovy dětí předškolního a mladšího školního věku v českém prostředí. I na těchto čtyřech případech je ale patrné, že se přístupy domácích vzdělavatelů odlišují. Tyto odlišnosti spatřuji v různé míře pozornosti k této sféře, v jejím odlišném chápání a v různém stupni aktivity a angažovanosti. V těchto rozličných přístupech hrají klíčovou roli zkušenosti vzdělavatele, jeho vlastní vztah k estetickým a esteticko-výchovným aktivitám, jeho vlastní schopnost estetického vnímání a míra tvořivosti. Jak jsme viděli v rozhovorech, těmito utvářejícími faktory mohou být např. pedagogické vzdělání ve výtvarné výchově (Lenka), jistá tvůrčí spontaneita (Lucie, Eva), nebo snaha připravit takřka komplexní program rozvoje estetického vzdělávání (Alice).

Je podle mě zjevné, že obecně estetická činnost je pro dítě jednou z nejpřirozenějších věcí na světě, podobně jako hra. V rozhovorech se ukázalo z velké části to, co jsem popsala v části teoretické. Totiž to, že je-li dítě ve svobodném prostředí a cítí se šťastné, nic nebrání jeho estetickému vyjádření (Rochovská, Krupová 2016, 7). Věřím, že všechny děti, o kterých se v této práci jednalo, takové podmínky mají, poněvadž si všechny, i přes různou míru stimulace, dle popisu matek, zachovaly spontánní tvůrčí puzeň a nacházejí v tvůrčí aktivitě uspokojení²⁰.

Dytrtová (Dytrtová 2001, 10) rozlišuje čtyři přístupy učitelů k výtvarné výchově. Někteří učitelé podle ní oceňují nejvíc líbivé, upravené práce a pečlivost realizace, jiní kladou důraz na přesné zachycení reality a oceňují nejvíc práce vizuálních typů dětí, které snadno dobře odpozorují a zachytí skutečnost. Proti nim stojí učitelé, pojímající výtvarnou výchovu jako zachycování stavu duše dětí, spojenou s verbální komunikací o vnitřním prožívání dětí. A pak jsou také učitelé, kteří pouze nabízí předlohy ke

²⁰ Srov. v tomto výše uvedené poznámku J. Fukače o nedostatku impulsů či pozdním uskutečnění esteticko-vzdělávacích aktivit. V rámci provedených rozhovorů se mi ukázalo to, že respondentky rozhodně tuto oblast nepodceňují. Bylo by jistě v případě dalšího a širšího zkoumání této problematiky vhodné zohlednit i např. socioekonomický status a vzdělání respondentek a další obecné faktory, které se do přístupu k domácímu vzdělávání v estetické výchově mohou promítat.

kopírování a cení si nejvíc, když se dítě drží přesně zadaného postupu a jeho výtvar je podobný předloze. Pátý typ učitele, „[...] vnímá výtvarný projev dítěte jako formu svobody dítěte. Svobody, ale i zodpovědnosti, kdy dítě zodpovídá za volbu obsahu práce, materiálu, média, techniky, čímž podporují aktivitu dítěte. [...] Těmito učiteli jsou děti oceňovány za hloubku ponoru, za vše, na co přišly samy, za správnou volbu média.“ (Dytrtová 2001, 11) Dytrtová poznamenává, že „Takto vedená výchova je individuální, a proto se jí v početných třídách řízených najednou, frontálně jedním pedagogem příliš nedaří. Je poznatelná podle individuálních, nezvyklých (proto i často neobratných, protože nevyzkoušených) řešení. Výtvarné sdělení pak není úspěšné zhotovená artefaktu, ale hledání (často i neúspěšné), kdy hodnota této cesty není ve výsledku, ale právě v této cestě.“ (Dytrtová 2001, 11) Zdá se mi, že estetická výchova, tak jak probíhá ve sledovaných rodinách, nese tento aspekt svobodného hledání. Měla-li bych najít, co mnou pozorované rodiny spojuje, je to právě velký prostor a podpora svobodného tvůrčího projevu dětí. V rozhovorech se ukázalo, že respekt k individualitě a citlivé reagování na dětské výtvary (spíše popis a zaměření na pocity než hodnocení) mají respondentky společný.

Dalším dílčím zjištěním je to, že mateřské školy, ve kterých jsou sledování „domškoláci“ předškolního věku zapsáni, fungovaly dle výpovědí matek, spíše jako formální záštita DVz, případně jako poskytovatel informací o obecné úrovni dítěte při pololetním dotazníkovém šetření, nikoliv však jako autorita, která by nějak výrazně ovlivňovala rozvoj dítěte na DVz v estetické oblasti. Naproti tomu, v každé ze sledovaných rodin, působily na děti, byť v různé míře, instituce jako galerie, muzea, knihovny a komunitní školy. Jako specifikum estetické výchovy nejen ve sledovaných rodinách, ale obecně v rámci DVz, vnímám její větší propojení s reálným životem a přímou zkušeností. Oproti školskému prostředí shledávám v estetické výchově v rámci DVz více vazeb na venkovní prostředí a přírodu. Realizace rozhovorů pro mě byla přínosem. To, jak některé respondentky propojují tvůrčí činnosti a s dalšími oblastmi vzdělávání, mě velmi inspirovalo.

5. Návrh programu na rozvoj estetického vzdělávání v rámci DVz

5.1. Teoretická východiska

Při tvorbě tohoto programu, jsem se snažila vycházet z informací, které jsem při rozhovorech získala. Děti ze sledovaných rodin mě inspirovaly svými oblastmi zájmu, oblíbenými náměty své tvorby, preferovanými činnostmi a výtvarnými postupy, ale i dalšími okolnostmi svých životů. Snažila jsem se vytvořit program tak, aby vycházel z toho, co děti už v rámci domácího tvoření poznaly, zároveň však, aby jim nabízel setkání s dalšími rozmanitými materiály a technikami. V návrhu činností jsou větší mírou zastoupeny venkovní aktivity. Považuji pobyt v přírodě nejen za zdraví (tělesnému i duševnímu) prospěšný, ale i esteticky podnětný, a tak je pro mě možnost vzdělávat se a rozvíjet se venku, jednou z velkých výhod DVz. Hlavním cílem tohoto programu je kultivace osobnosti dítěte prostřednictvím estetických aktivit a prohloubení jeho estetických zájmů. Nabízené aktivity by dětem měly přinést především estetický zážitek, rozvoj tvořivosti (nejen výtvarné) a fantazie a rozvoj smyslů (převážně hmatu a zraku). U většiny činností počítám se zapojením rodiče. Ráda bych, aby podpořily hravost a tvořivost dospělých, a aby společné zážitky z tvorby, prohloubily vztah mezi rodiči a dětmi.

Na tomto místě se pokusím stručně nastínit, které charakteristiky dětí jsem se snažila při tvorbě zohlednit:

Eliška je spíše haptický a kinestetický typ. Soudím, že dotek a pohyb jsou pro ni důležitými prostředky v komunikaci se světem. Ráda pracuje s přírodninami a s vlastním tělem. Každý den kreslí, často figury. Vytváření trojrozměrných objektů ji moc nebaví (doma má však k dispozici jen modelínu, která nabízí zcela odlišnou zkušenost než keramická hlína). Je předškolačka.

Ondra je podle maminky spíše prostorový typ. Začalo ho bavit vyřezávání, na které se dokáže soustředit mnohem déle, než je u něj obvyklé. Zajímá se o architekturu a čeká jej cesta do Španělska, kde se má seznámit s Gaudího architekturou. Zaujala ho kaligrafie. Baví ho keramika. Těší ho uspořádávat objekty, tak aby esteticky působily.

Např. rád chystá snídaňovou tabuli a aranžuje pokrmy na talíř. Žije v domě se zahradou s množstvím květin. S kreslením je rychle „hotový“. Jak mi sdělila jeho matka:

„Když mu o něco jde, tak on to umí. Když se třeba vsadí s Klárou, tak si sedne a namaluje Elsu, z Ledového království. Sám od sebe ne, on sleduje nějaký hlubší sdělení. Takže třeba kreslí komiks, ale jsou tam jenom panáčky, čárečky, kolečko místo hlavy a nazdar. Protože mu to stačí takhle. Sdělil své, tím to končí.“

Jinými slovy Ondra má určité tvůrčí zábrany: „[...] má představu, jak to má být dokonalé, a když to není, tak jde od toho. Když to není na první dobrou.“ Toto Ondrovo nastavení přisuzuji vývojovému stádiu, ve kterém se Ondra nachází. „Věk od jedenácti let je obdobím, které zahrnuje dobu dospívání. U dětí vzrůstá racionální složka vnímání a hodnocení okolního světa, rozvíjí se schopnost abstrakce, ale také se projevuje zvýšená kritičnost k výsledkům vlastní tvorby. Pubescent prosazuje své individuální zájmy, vyhledává neobvyklé pracovní postupy a nové možnosti výtvarného ztvárnění. [...] Někteří pubescenti vzhledem k nedokonalosti vlastního výtvarného projevu raději obkreslují cizí vzory, jiní přesouvají svůj zájem do oblasti užitého umění nebo také po čase zábrany překonávají [...]“ (Nedvědová; Zatloukalová 2000, 21). Ondrovi bych tedy nabídla prostorové tvoření, netradiční materiály a techniky, možnosti vyjádření vlastní fantazie, vnitřního světa a osobnosti.

Štěpánka a Klárka se podle matky nadšeně vrhají do jakéhokoliv výtvarného tvoření. Baví je keramika, Štěpánku láká módní návrhářství. Zaujaly ji výrazové možnosti černobílé kresby tužkou. Obě se ale také velmi rády hrají s barvami a jejich přechody, Klárka spontánně tvoří koláže z různorodých materiálů. Šárka potřebuje podporu se čtením, které ji činí potíže. Štěpánka a Klárka také brzy uvidí na vlastní oči Gaudího stavby a i je zaujalo estetické servírování jídla v pořadu *MasterChef Junior*.

Šárka nerada kreslí. Nejvíc ji těší stříhání, lepení, malování a vytváření trojrozměrných objektů. Miluje koně. Je předškolačka.

Julie a Elena rády stříhají a lepí, ale také malují. Tvoří hodně z keramické hlíny, Julie spíše figurky zvířat, Elena má ráda tvoření keramických kachlů. Mají zkušenosti s linorytem. Mají rády víly a mořské panny. Elena je předškolačka.

5.2. Návrh programu

Jak je z výše uvedených teoretických východisek patrné, tento projekt inspirovaly děti respondentek výzkumných rozhovorů z praktické části této práce. Je tak určen především těmto dětem. Je rozdělen do několika tematických bloků. Ačkoliv zvolená témata vychází ze zájmů konkrétních dětí, neznamená to, že by všechny činnosti z jednoho tematického bloku byly určeny pouze jednomu z dětí. Např. „vílí téma“ je podle výpovědí matek blízké Julii a Eleně, ale vzhledem k tomu, že skupinu, které je projekt určen, zastupují z většiny dívky a téma víl je pro holčičky v předškolním a mladším školním věku povětšinou atraktivní, mohou být činnosti v tomto úseku nabídnuty i ostatním dětem. Stejně tak jsou aktivity v dalších blocích otevřeny všem dětem z „naší skupiny“, jelikož jsou podle mého zvolená témata všem dětem přístupná a nabídka činností v každém bloku je různorodá.

Ráda bych, aby realizace projektu zachovala charakteristiky domácího vzdělávání, tedy probíhala u dětí doma a na místech, které si děti a jejich rodiče zvolí, aby při nich docházelo ke spolupráci mezi dětmi a jejich rodiči (případně i mezi sourozenci), a aby veškeré tvoření probíhalo ve svobodném duchu. Děti si tak mohou samy volit, do které aktivity se pustí, uplatňovat vlastní nápady při jejich realizaci (například obměny materiálů, využívání postupů z programu při realizaci dalších svých tvůrčích projektů), navazovat v rámci tématu svými vlastními aktivitami. Role rodiče spočívá v nabízení tvoření v rámci tohoto projektu dětem, zajištění materiálu a podmínek pro tvorbu, pomoc s přípravou a s činnostmi, které jsou pro děti náročnější, podněcování dětských nápadů, ale i v tvořivém přístupu k projektu, ve vytváření návazného programu pro děti.

Dalšími kroky v realizaci projektu, které by měli zajistit rodiče, jsou fotodokumentace a video dokumentace průběhu tvorby i vzniklých artefaktů a zajištění zpětné vazby od dětí v ústní a případně i písemné podobě. Tyto výstupní materiály mohou být použity nejen pro osobní potřebu rodin (do portfolií dětí).

Například by se mohla uspořádat drobná výstava (třeba ve zmiňované knihovně v Klatovech), která by přibližovala veřejnosti nejen tento projekt, ale také co je DVz.

Kromě obrazů, fotografií, dětských písemných výpovědí, nebo třeba i videozáznamů tančících „větrných víl“, by zde mohla být k prohlížení speciální kuchařka svázaná z fotografií dětských děl vzniklých v rámci realizace prvních tří aktivit ze sekce „jídlo a servírování“. Pro dětské návštěvníky knihovny by zde mohlo být k dispozici nepravé pexeso z bloku „architektura, stavitelství a Gaudí“, nebo by děti a rodiče mohli nechat vytisknout skutečné pexeso z fotografií dětských výtvorů. Ve vitríně by mohly být vystaveny „Gaudiho věže“ a „mozaiky“, které děti vyrobily, doplněné dětmi vyhledanými a za pomoci rodičů sepsanými informacemi o tomto umělci (případně by děti, které vycestují do Španělska, mohly připojit fotografie z cesty... veřejnost by tak mohla být seznámena nejen s tímto malířem a dětskou tvorbou, ale také se způsobem jak se dá v rámci DVz přistupovat ke vzdělávání).

Výstupní materiály z projektu by mohly být také sdíleny ve facebookové komunitě (Domácí a komunitní vzdělávání) jako inspirace pro další děti na DVz a jejich rodiče.

Další možností použití výstupních materiálů je tisk pohlednic. Všimla jsem si, že rodiče v rámci DVz skupiny na sociální síti facebook, shání pro své děti často kamarády na dopisování. Je to krásný způsob, jak dítěti na DVz zajistit nové sociální kontakty, ale i přirozená cesta, jak děti motivovat ke čtení a psaní a k rozvoji těchto dovedností. Pohlednice s pařezovou mandalou nebo třeba s vílou by jistě potěšila nejen tvůrce obrázku a tedy odesílatele, ale také příjemce. Součástí zadní strany pohlednice by mohl být stručný návod ke zhotovení takového artefaktu, a tedy by pohlednice sloužila nejen k navázání kontaktu, ale také k šíření inspirace k tvorbě.

Výše uvedené jsou mé návrhy, jak by projekt mohl být využit k šíření osvěty, inspirace, k navazování sociálních kontaktů, a k rozvoji některých dílčích dovedností. Věřím, že způsobů jeho využití by aktivní a tvořiví rodiče dětí na DVz a samozřejmě přímo „domškoláci“ našli ještě více.

Projekt bohužel doposud nebyl realizován, takže evaluace není součástí této práce.

5.2.1. Program – téma „lesní víly“

Body art víla – od zápěstí k prstům na hřbetní straně ruky si namalujeme vílu (nad zápěstím uděláme oči a tvář, prsty a hřbet budou barevně pojednané šaty). Pomalujeme obě ruce. Na méně šikovnou ruku si může zkusit vytvořit vílu samo dítě, na druhou ji namaluje dospělý, kterému na oplátku na nedominantní ruku namaluje vílu dítě. Zkoušíme, co víly všechno umí. Umí se poklonit? Zadupat? Skákat? Běhat? Co dělají, když se potkají? Zatančí si spolu? Popovídají si? Kde se jim asi nejlépe tančí? Na „paloučku“, který máme všichni na hlavě? Nebo na měkké osušce („mechu“)? A co třeba na saténové látce („jezerní hladině“)? Jak se jim asi bude tančit na kovovém parapetu nebo pekáči („zmrzlém rybníku“)? A co když si zajdou na „pláž“ (pokud nemůžeme vyzkoušet opravdový písek, můžeme nasypat do pekáče mouku)? Jak se jim líbí tančit v trávě? Nebo na pařezu? Zakoušíme konečky prstů různé povrchy. Povídáme si o tom, jak se vílám líbí. Nakonec se víly unaví a lehnou si, možná do trávy. Spící vílu si můžeme vyfotit...

Pomůcky: barvy na tělo v různých odstínech (lépe ty, které se nanášejí štětcem nebo kombinace s „tužkovými“), objekty a materiály s různými povrchy, pekáč, mouka

Malování vílích šátků - aby se z nás staly víly, a abychom si mohli zatančit vílí tanec, vytvoříme si vílí šátky. Můžeme dítěti nabídnout různé textilie (i s hedvábím), aby samo vyhodnotilo, ve které by bylo víle nejpříjemněji. S dítětem taky vybereme odstíny „vílich“ barev. Na stůl nebo trávnik natáhneme velký igelit, hedvábné šátky namočíme, jen lehce vyždímáme a rozložíme na igelit. Látku společně s dítětem místy nakrabatíme, pomuchláme, či stáčíme do vírů. Potom s ním na hedvábí kapeme štětcem nebo kapátkem zvolené barvy. Pro zajímavý efekt můžeme ještě do mokré barvy sypat krystalickou sůl. (Pro další tvoření si takto ještě obarvíme volný kus hedvábí, z něhož budeme později stříhat dílky na další tvorbu.)

Pomůcky: igelit, barvy na malování na hedvábí, krystalická sůl, nádobky na barvy, štětce či kapátka, 1x- 2x bílý hedvábný šátek 55 x 55cm či 65 x 65cm, volné hedvábí (metr na metr)

Vílí tanec – volný tanec víl s rozmanitými pohyby šátkem na vhodně zvolenou hudbu. K vílímu tanci bych doporučila jako doprovodný nástroj keltskou harfu. Víly spíše nemluví, ale umí si povídat tancem. Dokážeme to taky? Zkousíme se s dítětem střídat v pohybu a pohybem na sebe reagovat.

Pomůcky: vhodná nahrávka, přehrávač, šátky

Kde spí víly? – při procházce v přírodě a návštěvě lesa sbíráme s dítětem do košíku zajímavé přírodniny (klacíky, kamínky, šišky, kůru, listy, ulity, trávy, květy apod.). Je potřeba jich nasbírat velké množství. Zároveň se rozhlížíme, jestli někde neuvidíme vílí palouček. Najdeme-li vhodné místo s mechovým porostem, inspirujeme dítě k vyzkoušení si bosé chůze a tance na mechu. Jak se asi víle na takovém paloučku spí? Pobídneme dítě, aby si lehlo. Jeho tělo „obkreslíme“ klacíky. Opatrně pomůžeme dítěti na nohy a necháme ho vytvořit dalšími přírodninami detaily obličeje a šatů.

Pomůcky: větší množství rozmanitých přírodnin

Vílí prášek – suchý bílý písek (lze koupit ve zverimexu podestýlku pro činčily) smícháme s rozemletými křídami. Můžeme také zkusit písek obarvit mokrou metodou. Potravinářskou, temperovou nebo akrylovou barvu rozmícháme s trochou vody, vlijeme do nádoby s pískem a dobře promísíme. Potom písek rozprostřeme na pečicí plech a necháme ho v troubě sušit při 160 °C (v lehce zvlhlé fázi je lepší písek vytáhnout a nechat doschnout na vzduchu). Písek prosejeme. Jednotlivé odstíny uzavřeme do lahviček nebo sáčků. Možné způsoby použití: vysypávání obrazců na papír potřžený lepidlem po celé ploše, nebo posypání kresby vytvořené lepidlem.

Pomůcky: písek, křídý nebo tempéry (případně potravinové či akrylové barvy), voda, mísa, pekáč, sítko, sklenice či sáčky na uskladnění písku, tvrdý papír, Herkules

Les - experimentální malba temperami nebo prstovými barvami na sololitovou desku. Barva se nanáší ve velkém množství špachtlí nebo rukama. Na pastózní podklad

sypane po špetkách obarvený písek. Můžeme také dítěti nabídnout dřívko či špejli k závěrečné kresbě do barvy.

Pomůcky: temperové nebo prstové barvy (například: tmavě zelená, trávově zelená, tmavě hnědá, barevný písek – světle hnědý, žlutý, bílý/šedý), sololitová deska, případně špachtle, špejle

Větrná víla – z volného kusu pomalovaného hedvábí necháme dítě vystřihnout obdélník zhruba 20-25cm x 15cm (lépe však změřit obvod konkrétní roličky – 15cm nemusí být vždy postačující). Asi polovinu roličky od toaletního papíru potře dítě lepidlem a tuto půlku roličky obalí hedvábím. Na nepolepenou část fixami domaluje tvář. Oči, tváře, rty a podobně může kolorovat olejovými pastely. Na horní okraj roličky může dítě nalepit kousky příze jako vlasy. Dolní část hedvábí, „šatů“, dítě místy hluboce nastříhne, aby vznikly cípy. „Hlavovou část propíchneme v oblasti uší a dírkami provlékneme dostatečně dlouhý drátek (jehož konce tak 15 cm nad hlavičkou spojíme zatočením při zavěšování na strom). Počkáme si na den, kdy bude pofukovat vítr a vydáme se s vílou ven. Necháme dítě vybrat místo, kde nám víla zatančí.

Pomůcky: rolička od toaletního papíru, hedvábí, nůžky, lepidlo, drátek, fixy, olejové pastely, příze

Pařezové mandaly – na procházce v lese vyhledáváme pařezy (v ideálním případě mýtinku, kde je větší množství pěkných pařezů). Pařezy nám svým kruhovitým tvarem poslouží jako podklad pro mandaly. Mandaly můžeme tvořit pokládáním kamínků a částí rostlin se zřetelem na jejich geometrické uspořádání. Můžeme si s sebou do lesa vzít i doma pomalované kameny, případně i barvy a štětce, a pařezovou mandalu pojednat barevnou malbou přímo na pařez, doplněnou barevnými kamínky.

Pomůcky: netoxické barvy, štětce, kameny, rostliny

Portrét víly – Z tvrdšího papíru či kartonu, vlnité lepenky, a z dalších strukturou zajímavých papírů, necháme dítě vystřihovat a lepit na tvrdou čtvrtku do velikost A4

díly na portrét (krk, hlava, oči, nos, ústa, vlasy). Na vlasy je také možné použít bublinkovou fólii. Koláž můžeme buď tisknout (tupováním nanese na celý povrch koláže barvu, poté přiložíme suchou či navlhčenou čtvrtku a převálcujeme), nebo ji můžeme kolorovat vtíráním suchých pastelů.

Pomůcky: karton, různé druhy strukturou zajímavých papíru, bublinková fólie, nůžky, lepidlo, tiskařská barva dvou odstínů („barva na linoryt“, případně tempery), „tupovátko“ (nástroj vyrobený ze staré ponožky, která je vycpaná druhou ponožkou a nad vypoulenou částí svázaná gumičkou), váleček (nebo lahev), suché pastely

5.2.2. Program - téma „architektura, stavitelství a Gaudí“

Nepravé pexeso – na internetu si vyhledáme a vytiskneme fotografie staveb, které spojuje stejný styl a prvky (například 2 podobné vily A. Loose, D. Jurkoviče, 2 stavby A. Gaudiho, 2 domy F. Hundertwasserhause, 2 charakteristické stavby J. Kaplického, 2 „hobití domky“ - hliněné domy porostlé mechem, 2 různě ozdobené jurty, 2 podobné renesanční katedrály, 2 mrakodrapy). Fotografie v ideálním případě upravíme, aby měly stejný formát, a vytiskneme barevně. Obrázky rozložíme a necháme dítě, aby si je dobře prohlédlo. Optáme se dítěte, jestli mu některé stavby připadají navzájem podobné. Vyzveme dítě, aby zkusilo utvořit dvojice z těch, co vypadají podobně. Povídáme si s dítětem o tom, čím se stavby podobají, čím odlišují, které se dítěti líbí.

Pomůcky: barevné obrázky staveb (z internetu) vytištěné na papír

Můj dům – dítěti nabídneme různé krabice a krabičky, roličky, role, lepenky, vlnité lepenky, vymyté kelímky od jogurtů, vymyté lahve od mléka a kartony od vajec. Lepidlo a tapetovací lepicí pásku. Můžeme dítěti ukázat, že materiál je možné ještě různě dělit a rozstříhávat. Necháme dítě konstruovat vlastní stavbu. Pokud by dítě chtělo, může svou stavbu (nebo jen plastové části) polepit útržky papíru (tapetovacím lepidlem) a pomalovat barvami.

Pomůcky – nůžky (případně řezací nůž dle uvážení rodiče), recyklovatelný odpadový materiál, tapetovací lepicí páska, lepidlo (Herkules, tapetovací), případně barvy (temperové, anilinové)

Naše město - keramickou hmotu použijeme pro stavební hru. Připravíme si velký kus keramické hlíny, vytvoříme z něj vysoký koláč o průměru asi 35cm. Koláč rozdělíme na 2 až 4 části. Každému „hráči“ přidělíme jeden díl. Vysvětlíme, že je nutné dbát o zachování tvaru výseku a okrajových částí, protože dílky na závěr zase spojíme. Každý si na svém díle „vyšlapáváním cestiček“ prsty, přidáváním a ubíráním hmoty tvoří terén, do kterého vytváří stavby, mosty apod. Nakonec se díly propojí a hráči mohou společně město přetvářet, tak aby se sjednotilo.

Pomůcky – keramická hlína, vlhčený hadřík

Podivný sádrový dům/socha – tekutou sádru nalejeme do igelitového sáčku, který jsme předem uvnitř naolejovali. Necháme sádru ztuhnout do tvárného stavu. Přes igelit dítě tvaruje tvar domu/sochy. Necháme jej zcela ztuhnout a vyschnout, posléze vytáhneme sádru ze sáčku. Sochu dítě případně dále pojedná malbou anilinovými barvami a po zaschnutí kresbou tuší.

Pomůcky – sádra, ochranný materiál, mísa, vařečka, velké igelitové sáčky, gumička na uzavření, olej, anilinové barvy, tuš

Mozaika – Gaudího architektonickou tvorbu charakterizuje využití mozaiky. Výtvarné obchody jsou dnes vybaveny kompletním sortimentem pro tvorbu mozaiky a informace k tvoření mozaiky najdeme nejen v mnohých publikacích, ale také na internetu. Není tedy problém s dětmi vyzkoušet techniku „pravé“ mozaiky a třeba si i tímto způsobem vytvořit nějaký rukodělný estetický předmět do domácnosti. Pokud bychom ale chtěli vyzkoušet levnější a snazší variantu, můžeme tvořit mozaiku korkovou nebo papírovou. Na papírovou mozaiku jednoduše nastříháme barevné papíry na malé čtverečky nebo nepravidelné tvary a necháme z nich dítě lepit obrázek

na bílý kus papíru. Dohlédneme jen, aby dítě nezapomnělo dělat rozestupy mezi nalepovanými čtverečky. Pokud bychom tímto způsobem chtěli vyrobit dekoraci do oken, můžeme místo obyčejného barevného papíru použít papír transparentní a dílky dítě nechat lepit na bílý papír na pečení. Na korkovou mozaiku si seženeme korková prostírání a obkládací kachli. Prostírání obarvíme lihovými mořidly na dřevo a po zaschnutí ještě potřebe lakem na dřevo. Nastříháme nebo nařežeme z nich dílky. Tvary dítě lepí na umytou kachličku lepidlem na obklady. Houbičkou nanese spárovací tmel a zatíráme do spár. Po jeho zaschnutí očistíme kachli ještě mokrou houbičkou.

Pomůcky: lepidlo na obklady, spárovací hmota, barevné mozaikové kamínky/barevné papíry (nebo transparentní papíry a pečící papír), nůžky, bílý papír, lepidlo/korková prostírání, kachle, lihové barvy a lak na dřevo, zalamovací nůž nebo nůžky, lepidlo na obklady, spárovací tmel, kuchyňské houbičky

Gaudího věže – ukážeme dětem obrázky Gaudího věží a komínů, nebo na ně upozorníme při pozorování Gaudího staveb. Vybídeme dítě, aby zkusilo vytvořit vlastní komín. Z většího množství bílé samotvrdnoucí hmoty necháme dítě vytvořit kuželovitý tvar. Ukážeme mu (na vlastní věži), jak kužel můžeme upravovat nalepováním válečků a kuliček (na zvlhčená místa), obtiskováním, vpichováním a rytím. Když je věž dokončená, necháme ji dobře vyschnout, potom jí dítě může obarvit či pomalovat temperovými barvami.

Pomůcky: Obrázky Gaudího věží v knižních publikacích či na internetu, samotvrdnoucí hmota (1-2 balení), vlhký hadřík, špejle, různé předměty k obtiskování, temperové barvy)

5.2.3. Program - téma „jídlo a servírování“

Talíř dle mého gusta – s dítětem si prohlédneme fotografie v esteticky pojednaných kuchařkách. Všimáme si, co všechno na jednotlivých obrázcích je. Na jakém nádobí je jídlo naservírováno. Co talíř obklopuje a jak jsou objekty na fotografii uspořádané.

Povídáme si s dítětem, proč asi talíř obklopují zrovna tyto objekty. Pak mu navrhneme, že si může vytvořit talíř, jaký se mu bude líbit. Dítě si vybere keramický talíř, který se mu zamlouvá tvarem, potře ho tenkou vrstvou vazelíny a lepí na něj proužky novinového papíru, tak že asi o 2,5 cm přesahují okraj. Po vyhotovení první vrstvy, klade pruhy papíru v opačném směru. Vrstev by ideálně mělo být osm. Necháme 48h schnout. Papírový talíř sejmeme z keramického. Odstříhneme okraj, zpevníme ho nalepením pruhu papíru a necháme uschnout. Talíř můžeme trochu osmírkovat. Pak ho dítě potře bílou barvou. Teď přichází prostor pro výtvarné pojednání talíře podle představ dítěte. K dispozici mu necháme barvy akvarelové, plakátovací, barevné papíry, vzorované papíry (dříve pomalované či třeba stránky z katalogu květin), nůžky, případně doma vyrobená razítka, štětce různých zakončení a síly.

Pomůcky: kuchařky s krásnými fotografiemi, novinový papír, tapetovací lepidlo, keramický talíř, nůžky, smírkový papír, bílá krycí barva, další výtvarný materiál (barvy a papíry viz výše)

Fotografie do kuchařky - po dokončení talíře dítě necháme povídat, co by na talíři servírovalo. Podněcujeme ho k vymyšlení nějaké (suššího) pokrmu, který bychom na talíř mohli naaranžovat. Jídlo připravíme, necháme dítě vyhledat ovoce, zeleninu či předměty, které by talíř vhodně doplnily, nabídneme látky jako ubrusy. Necháme dítě rozhodnout, kde věci naaranžuje. Necháme dítě vytvořit kompozici, kterou poté vyfotíme.

Pomůcky: látky, ovoce, zelenina, nádobí apod., které dítě doma vyhledá, fotoaparát

Textilní koláž - dítěti nabídneme látky různých barev, vzorů a struktur, vlnu, provázky a knoflíky a velký papírový talíř, či kruh vystřižený ze čtvrtky. Necháme dítě vybrat, které materiály použije. Dítě se z nich vystříhá různé tvary a nalepováním a vrstvením tvoří kompozici na papír či talíř (který si mohlo předem pomalovat barvou). Případně doplní provázky a knoflíky. Vymýšlí jméno neobvyklého jídla, které na talíři vzniklo.

Pomůcky: rozmanitý textilní materiál, Herkules, případně tavná pistole

Arcimboldo – ukážeme dítěti portréty G. Arcimbolda. Ptáme se ho, jak na něj působí. Ukážeme i portrétní obrazy, kde nejsou tváře pokryté zeleninou, ovocem a květy, ale ty tvoří spíše oblast vlasů. Vyhotovíme dítěti velkou portrétní fotku, nebo nabídneme časopisy s velkými fotografiemi obličejů. Dítě si tvář vystřihne a nalepí na černý papír. Nakrájíme společně s ním ovoce a zeleninu na různé dílky (mrkvové kroužky, okurkové kroužky a špalíčky apod.) Nabídneme dítěti také květiny, pokud je máme. Necháme dítě pojednat okolí tváře, „vlasů“, příkládáním těchto prvků. Vyfotíme.

Pomůcky: černý papír, portrétní fotografie, nůžky, ovoce a zelenina, nůž, květiny, fotoaparát

5.2.4. Program - téma „mořské panny a moře“

Reliéf mořská panna – z polystyrénového tácku vystřihneme obdélník. Dítě si ostrým hrotem tužky (může použít i více tužek různé šíře hrotu) vyryje do polystyrénové destičky obrázek mořské panny a podmořského světa. Pokud máme k dispozici linoleum a náčiní na tvorbu linorytu, můžeme vyrýt mořskou pannu do tohoto materiálu. Vyválíme s dítětem plát (vysoký 0.5 – 0.8cm) z keramické hlíny, na který dítě přiloží polystyrén či linoryt obrázkem dolů. Převalí ho válečkem silným přitlakem. Vznikne reliéf. Vyřízne z plátu tvar kachle, okraj může orámovat válečkem (za pomoci vlhkého hadříku) a ozdobit rytím, „razítkováním“ různými předměty (křížovité zakončení šroubováku, ozdobný knoflík apod.)

Pomůcky: polystyrénový tácek případně linoleum a náčiní na linoryt, nůž, keramická hlína, tužky s různou šíří hrotu, váleček, materiál k rytí a obtiskování

Šperk pro mořskou pannu - Tmavě modré, světle modré případně zelené PET lahve vypláchneme a rozstříháme na oválky a další tvary (2-4 cm velké). Nad plamenem svíčky nahřejeme větší hřebík a horkým hrotem do dílů vytvoříme dírky. Dílky uchopujeme do kleští a nad ohněm upravujeme jejich okraje. Hotové dílky nabídneme

dítěti společně s bílými korálky (připomínajícími perly) a červenými korálky (připomínajícími korál). Necháme jej, aby si s dílky volně hrálo, skládalo z nich. Některé dílky můžeme dítě nechat slepit k sobě tavnou pistolí. Poté navrhneme, že je může navléknout na šňůrku jako korálky pro mořskou pannu.

Pomůcky: PET lahve, řezák, nůžky, svíčka, kleště, hřebík, korálky, nit na navlékání korálků, případně dětská jehla, tavná pistole

Tritonův trojzubec – koupíme zlatou hliníkovou fólii. Necháme z ní dítě vystřihnout velký trojzubec (spíše horní část trojzubce a část té na držení), který si s ním nejprve prohlédneme na různých obrázcích. Trojzubec se pak musí vejít na zvolený formát výkresů. Dítě ho může ozdobit rytím a vpichováním hrotem tužky. Nachystáme si několik výkresů. Jeden dítě pomaluje světle modře, druhý tmavě modře, na třetí může dítě nejprve světle modrou voskovkou nakreslit zleva doprava vlny a poté vybarvit celou plochu odstíny zelenomodré a modré nebo může modře pomalovat novinový papír zvoleného formátu. Po zaschnutí výkresy s novinovými papíry lepí jeden na druhý. Vrstev může být i víc. Jehlou či jehlicí dítě ryje do obrázku a strhává tak kusy papíru, čímž začínají prokukovat spodní vrstvy a s nimi další barvy a vzory. Až je dítě s dekoláží hotovo, nalepí na výkres zlatý trojzubec.

Pomůcky: Zlatá hliníková fólie, rycí nástroje, akvarelové barvy, výkresy, voskovky, novinový papír, lepidlo

Podmořské království – činnost zahájíme prohlížením si knih s fotkami podmořského světa (nebo potápěním se v moři :)). Popisujeme s dítětem, co se nachází na dně moře. Jak vypadají korály, sasanky, mořské řasy apod. Jaké barvy vidíme. Pak si takový mořský svět vytvoříme. Z krabicového kartonu si vytvoříme kruh nebo obdélník či ovál jako základnu. Necháme na uvážení dítěte, jestli ho polepíme lepidlem a posypeme pískem, případně třpytkami, nebo jestli ho pomalujeme, nebo pokapeme barvou, nebo na něj obtiskneme bublinkovou fólii či zmuchlaný papír... Na tuto desku necháme dítě lepit a připevňovat barevné čističe dýmek (ohnuté v půlce a trochu pokroucené, aby se jakoby vlnily), vystřižené výčnělky z kartonu od vajec (které může dítě předem také

pomalovat a skládat a lepit na sebe), do vějíře nakrabacený kávový filtr, Kuličky ze zmuchlaného papíru, půlky roliček od toaletního papíru, jejichž okraj dítě po celém obvodu nastřihává a ohýbá do stran (sasanky). Dále můžeme nalepovat lastury, kamínky, korálky, plstěné kuličky, obarvený mech, obarvené smotance provázků, do roliček stočené kousky filcu.

Pomůcky: rozmanitý odpadový materiál, korálky, přírodniny (lastury, kameny, mech, písek), textilní materiál, třpytky, papír, kávový filtr, temperové a vodové barvy, štětce

6. Závěr

Cílem této práce byl vhled do podoby a struktury estetické výchovy zaměřené na recepci a tvorbu výtvarných děl v rámci českého domácího vzdělávání. Výzkumným problémem, kterému jsem se věnovala výše, je struktura povaha podoby estetické výchovy zaměřené na recepci a tvorbu výtvarných děl v rámci českého domácího vzdělávání v předškolním věku.

V teoretické části jsem čtenáře prvně seznámila s problémem vzdělávací tradice a alternativy, zhodnotila vybrané dosavadní výzkumy, definovala jsem základní pojmy („domácí“ a „individuální vzdělávání“). Věnovala jsem se obecně teoretickému zázemí a základním pojmům pro estetickou výchovu (jako je např. „estetická norma“ a „funkce“). Rámcově jsem (pro potřeby práce) popsala legislativní rámec DVz.

V empirické části jsem se prostřednictvím rozhovorů s matkami dětí v DVz snažila zodpovědět otázku, jaké (didaktické a materiální) techniky, nástroje a způsoby presentace a tvorby visuálních výtvarných děl se v rámci tohoto typu vzdělávání používají. Souběžnou otázkou bylo, jaký vliv mají v tomto druhu vzdělávání další okolnosti (jako např. návštěva galerie apod.) na dětskou recepci výtvarných děl a dětskou tvorbu. Ukázalo se, že je-li dítě ve svobodném prostředí a cítí se šťastné, nic nebrání jeho estetickému vyjádření (všechny děti, které byly předmětem rozhovorů, takové podmínky mají). Klíčovým zjištěním bylo, že ve všech případech k estetickému rozvoji dětí přistupují rodiče zodpovědně a využívají i institucí jako jsou výše zmíněné

knihovny, muzea, galerie apod. Dalším podstatným zjištěním bylo, že „kmenové“ mateřské školy neměly ve zkoumaných případech vliv na podobu estetického rozvoje dětí (a to ani v poradenské sféře, ani v oblasti přezkušování apod.).

V závěru práce propojuji poznatky z teoretické a empirické části pro tvorbu esteticko-výchovného projektu určeného dětem v domácím vzdělávání.

POUŽITÁ LITERATURA

Bečvářová, I. (2015). *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi: netradiční činnosti pro předškolní a školní věk*. Praha: Portál.

Dytrtová, K. (2001). *Celostní vnímání – tvar, zvuk, barva a gesto*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.

Fichnová, K. – Szobiová, E. (2012) *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál.

Freiová, M. (1996) *Domácí škola: americká zkušenost*. Praha: Občanský institut.

Fukač, J. (1998). „Umění otevírá duši dítěte.“, in: Kolektiv autorů (1998). *Umění otevírá duši dítěte. Přednášky na Evropském kongresu OMEP pořádaném v Praze, 24.-28. září 1997*. Brno: Paido, 37-42.

Gray, P. (2016). *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Praha: Peoplecomm.

Holt, J. – Farenga, P. (2018) *Učte se sami: Dovolte dětem, aby se učily samy*. Praha: Marie Noe - One Woman Press.

Jančaříková, K. (2016). „Domácí vzdělávání - příležitost pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami: Případová studie žáka s dyslexií.“ *Speciální pedagogika* 26(3):224-260.

Jasanová, N. (1990). *Pohyb, hudba, kresba, slovo*. Praha: Svojtka.

Kašparová, I. (2017). „Domácí vzdělávání jako výraz kulturního kreativismu.“ *Sociologický časopis* 53(1):79-100.

Kircherová, V. (2013) *Výchova prožitkem: tvořivé hry a činnosti pro mateřské školy*. Praha: Portál.

Kolektiv autorů (1998). *Umění otevírá duši dítěte. Přednášky na Evropském kongresu OMEP pořádaném v Praze, 24.-28. září 1997*. Brno: Paido.

- Kostecká, Y. (2010). „Home Education in the Post-communist Countries: Case Study of the Czech Republic.“ *International Electronic Journal of Elementary Education* 3(1):29–44.
- Kostecká, Y. (2012). „The Legal Status of Home Education in Post-communist Countries of Central Europe.“ *International Review of Education* 58(4):445–463.
- Kostecká, Y. (2014). „Doma, nebo ve škole?“ *Studia Paedagogika* 19(1):65–82.
- Mertin, V. (2003). „Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání.“ *Pedagogika* 53(4):405-417.
- Mertin, V. (2003a). „Domácí vzdělávání má zelenou“. *Psychologie dnes* 5:16-17.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Mišurcová, V. et al. (1978). *O estetické výchově nejmenších*. Praha: SPN.
- Mišurcová, V. - Severová, M. (1997). *Děti, hry a umění*. Praha: ISV.
- Nádvorníková, H. a kol. (2014). *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí*. Praha: Raabe.
- Nedvěďová, Z. - Zatloukalová, I. (2000). *Výtvarná tvorba*. Olomouc: Rubico.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Rochovská, I. – Krupová, D. (2016). *Umělci v mateřské škole: aktivity zaměřené na interpretaci výtvarného umění*. Praha: Portál.
- Schiller, F. (1995). *Estetická výchova*. Olomouc: Votobia.
- Slavíková, V., Slavík J., Eliášová S. (2007). *Dívej se, tvoř a povídej: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál.
- Slavíková, V. et al. (2007). *Tvořím, tvoříš, tvoříme*. Praha: Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta.
- Štech, S. (2003). „Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky.“ *Pedagogika* 4:418-436.

Švaříček, R. – Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Uždil, E. – Šašínková, E. (1980). *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Vališová, A. - Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.

Zuska, V. (2001). *Estetika: úvod do současnosti tradiční disciplíny*. Praha: Triton.

Internetové zdroje:

Brevier, T. – Lubienski, Ch. (2017). „Homeschooling in the United States: Examining the Rationales for Individualizing Education.“ *Pro-Posições* [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000200021] , zobrazeno 13. 2. 2019.

CHRE (2019). „A Brief History of Homeschooling“ [https://www.responsiblehomeschooling.org/homeschooling-101/a-brief-history-of-homeschooling/], zobrazeno 13. 2. 2019.

Holt, J. (2019). „John Holt Biographical Information.“ [https://www.johnholtgws.com/who-was-john-holt/], zobrazeno 13. 2. 2019.

MŠMT (2017). „Informace o povinném předškolním vzdělávání.“ [http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/informace-o-povinnem-predskolnim-vzdelavani], zobrazeno 13. 2. 2019.

PeDF UK (2018). „Domácí vzdělávání - fakta, analýzy, diagnostika“ [https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-419.html], zobrazeno 13. 2. 2019.

PeDF UK (2018b). „Vybrané publikace o domácím vzdělávání“ [https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-423.html], zobrazeno 13. 2. 2019.

Zákony

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Kvalifikační práce

Cenková, V. (2013). *Komparace výhod a nevýhod domácího vzdělávání dítěte s Aspergerovým syndromem*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. [diplomová práce]

Chaloupková, E. (2015). *Projekt: Předškolní estetická výchova „PEV“*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta [diplomová práce].

Předotová, D. (2014). *Historie školství od roku 1945 do současnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta [bakalářská práce]

Prokopius, M. (2006) *K vybraným aspektům domácího vzdělávání*. Praha: Karlova univerzita, Filozofická fakulta [diplomová práce].

PŘÍLOHA: oblasti otázek polostrukturovaného rozhovoru

1. Otázky vázané na motivaci, vzdělání a obecné naladění respondenta/ky

Jaké místo ve vašem životě zaujímá výtvarné umění a výtvarné tvoření?

Je pravidelnou součástí vašeho domácího vzdělávání řízená výtvarná aktivita?

Máte vzdělání ve výtvarném oboru?

Kde berete inspiraci pro tvoření?

Zprostředkováváte svému dítěti nějakým způsobem setkávání s tradičními výtvarnými díly či se současným vizuálním uměním?

Navštěvujete s dítětem galerii či galerijní tvořivé dílny?

Využíváte zkušenosti z galerie pro tvorbu doma?

V případě, že vaše mateřská či základní školka definovala nějaké požadavky na rozvoj v oblasti výtvarné výchovy, jak znějí?

2. Otázky vázané na formální strukturu DVz

Jak často je pravidelnou součástí vašeho domácího vzdělávání řízená výtvarná aktivita?

Kolik máte dětí v domácím vzdělávání a v jakém věku?

Kdo se podílí na vzdělávání vašich dětí? (má vzdělání ve výtvarném oboru?)

Jakým způsobem vybíráte a jak se rozhodujete pro určitou výtvarnou činnost či námět?

Jaké cíle při této činnosti sledujete?

S jakými materiály a technikami už jste s dítětem pracovali?

Popište, jak probíhá řízená výtvarná tvorba vašich dětí? (účast rodiče, míra řízení, motivace, příprava na činnost)

3. Otázky vázané na vztah vzdělávajícího a vzdělávaného

Jaké výtvarné činnosti či techniky má vaše dítě rádo?

Jak probíhá zpětná vazba? (Co následuje poté, když je výtvarný dílek dokončený? Komunikace o tvorbě, vedení portfolia, vystavení díla)