



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 výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Charakteristika výtvarného projevu keňských žáků

Characteristic of Art Expression of Kenyan Students

Vedoucí práce: doc. Lenka Vojtová Vilhelmová, ak. mal.

Vypracovala: Bc. Šárka Horáková

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích 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.

.....
Podpis

Dne:

V Českých Budějovicích

Bc. Šárka Horáková

Ráda bych poděkovala vedoucí práce doc. Lence Vojtové Vilhelmové, ak. mal. za cenné rady a podporu při zpracovávání práce i průběhu zahraničního výzkumu.

Další poděkování patří Janu Havlíčkovi, keňským pedagogům, žákům, mým rodičům a všem dalším přátelům, kteří se zasloužili o to, aby výzkum v Keni mohl bezpečně proběhnout.

Abstrakt

Diplomová práce na téma Charakteristika výtvarného projevu keňských žáků se skládá z části teoretické a empirické. Teoretická část se zabývá kulturním, sociálním a politickým uspořádáním v Keni a stručnou charakteristikou vybraných etnik v kontextu jejich historických a kulturních souvislostí. Podstatnou část tvoří také kapitola věnovaná současnému i tradičnímu keňskému umění. Za cíl si tato část práce klade přiblížit keňský edukační systém se zaměřením na výuku výtvarné výchovy a uměleckého vzdělávání.

Empirická část se věnuje samotné charakteristice výtvarného projevu keňských žáků a popisuje průběh předem vytvořených lekcí výtvarné výchovy na základních školách ve vytyčených oblastech.

Součástí teoretické i výzkumné části je obrazová dokumentace.

Klíčová slova: Keňa, tradiční kmenové umění, dětský výtvarný projev, keňské učební osnovy, výtvarná výchova

Abstract

Master thesis on the topic Characterization of artistic expression of Kenyan pupils is composed of theoretical and empirical part. The theoretical part is focused on cultural, social and political arrangement in Kenya and brief characterization of chosen ethnics related to their historic and cultural context. Important part of the thesis is dedicated to contemporary and also to the traditional Kenyan art. The goal of the theoretical part is to clarify Kenyan educational system focused on art education.

Empirical part is focused on actual artistic expression of Kenyan pupils and describes the process of in advance prepared lectures of art in elementary schools in set areas.

Part of the thesis is also image documentation.

Key words: Kenya, traditional tribal art, children's art expression, Kenyan curriculum, art education

OBSAH

Úvod	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Umění ve východní Africe	11
1.1 Některé z charakteristik umění přírodních národů	12
1.2 Současná umělecká produkce na území východní Afriky.....	14
1.2.1 Současné umění v Keni.....	16
2 Keňa, základní geografické, politické a společenské údaje	19
2.1 Masajové, symbol Keni.....	20
2.1.1 Kulturní a umělecké pozadí.....	21
2.2 Luo, lidé od Viktoriina jezera.....	23
2.2.1 Tradice, zvyky a umělecká produkce kmene Luo.....	23
3 Keňské školství a vzdělávání.....	26
3.1 Vývoj keňského školství	27
3.1.1 Koloniální a postkoloniální tendence ve vzdělání	27
3.2 Umělecké instituce a vzdělávání ve východní Africe	30
3.2.1 Historie uměleckého vzdělávání ve východní Africe	31
3.2.2 Creative Arts/Výtvarná výchova.....	33
3.2.3 Zastoupení kreativních uměleckých předmětů pro předškolní, první a druhý stupeň základního vzdělání	36
3.3 Problematika současných učebních osnov	37
3.4 Kvalita veřejných a soukromých škol v Keni	38
II. EMPIRICKÁ ČÁST	40
4 Úvod k výzkumu na téma: Charakteristika výtvarného projevu keňských žáků.....	41
5 Pozadí studie vykonávané ve vybraných místech Keni	42
6 Popis veřejných škol ve vybraných oblastech Keni.....	43
6.1 Popis školního prostředí.....	43

7	Výuka výtvarné výchovy a postřehy ze základních škol.....	46
7.1	Koncept výuky a její průběh.....	46
7.2	Stručné shrnutí ontogeneze dětského výtvarného projevu.....	49
8	Pozorování – formální zhodnocení	51
	Závěr	54
	Seznam použité literatury.....	56
	Elektronické informační zdroje	57
	Obrazové přílohy k empirické části.....	59
	Zdroje obrazových příloh	73

Úvod

Výtvarná výchova je v České republice součástí všeobecně-vzdělávacího programu už řadu let, avšak výukové strategie a přístupy se i mezi jednotlivými školami odlišují. Cíle i pojetí výtvarné výchovy se mění s vývojem společnosti, reakcí na aktuální dění a tradicí estetické výchovy v daném státě.

Tradici a historii evropského výtvarného vzdělávání potažmo výtvarné výchovy, ukotvené vzdělávacími programy, lze sledovat. Ve státech subsaharské Afriky probíhaly během minulých století výchovné snahy o předávání uměleckých technik a estetické citlivosti na zcela jiné úrovni, zřídka zaznamenávaných v literatuře. Díky mé nedávné zkušenosti, třítydennímu působení na keňských základních školách, jsem měla možnost poznávat, jak v současnosti probíhá výuka výtvarné výchovy v zemi východní Afriky.

Stejně podrobně jako historii a tradici výtvarné výchovy se nesčetné západní publikace věnují symbolice dětského výtvarného projevu, jeho ontogenezi a v neposlední řadě nepopiratelnému významu výuky výtvarné výchovy na školách. Toto téma je v mnoha zemích subsaharské Afriky opomíjené, stejně jako zastoupení uměleckých výchov na základních školách. Přetrvávající situace není ani tak otázkou hodnotových preferencí, spíše celé řady souvisejících problémů pramenících z ne zcela vhodně fungující infrastruktury.

Tato diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních částí.

První, teoretická část má za cíl přiblížit širší kontext historického, kulturního a sociálního pozadí a přibližuje formu současného vzdělávání. Samostatnou kapitolu tvoří pasáž, která je věnovaná subsaharskému umění, jež bylo po generace spojováno se zcela jinými hodnotami než umění evropské. V minulém století bylo zásadně ovlivněno kolonizací a vlivem západní kultury. Tato kapitola se též zaměřuje na aktuální problematiku uměleckého vzdělávání v zemích východní Afriky. Neméně významnou součástí práce je kapitola věnovaná východoafrickým etnickým skupinám, se kterými jsem během svého pobytu spolupracovala. Stručně pojednává o historii, tradicích a běžném životě dvou keňských etnik, kmenů Masajů a Luo.

Druhá část práce, tedy její empirická pasáž, si za cíl klade přiblížení výuky výtvarné výchovy ve veřejných školách. Lokální výzkum, vykonávaný na vybraných místech východní Afriky je stěžejní částí pro tuto práci.

Snaží se postihnout a zaznamenat některé charakteristické prvky v dětských pracích, které byly dokumentovány během vyučovacích lekcí výtvarné výchovy na základních školách v Keni.

Výzkumná pasáž je založena na předpokladu kulturních, sociálních a v neposlední řadě geografických odlišností, které se podílejí na určitých specifických doprovázející dětský výtvarný projev.

Jejím cílem je přiblížit výtvarné uvažování žáků, princip fungování výtvarné výchovy v keňských školách a ověření či vyvrácení stanovené hypotézy.

Ve výzkumu je též zvažováno, do jaké části může být dětský výtvarný projev ovlivněn vlivy ze západních zemí a zda existuje předpoklad spojitosti charakteristických prvků dětské tvorby v kontextu tradičního afrického umění. V důsledku absence literárních pramenů, popisující obdobné události, se výzkum drží poznatků získaných během vlastního pobytu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Umění ve východní Africe

Západní pohled na umění bývá historicky spojován s odlišnými tendencemi a prioritami, než je tradiční africké umění. Evropská umělecká produkce, především pak v minulých stoletích, byla spojována s pojmy jako jedinečnost, kreativita či velkolepost, zahrnující v neposlední řadě taky osobu umělce. Do této kategorie, vymezené společenskými pravidly, hodnotami, tradicí a rozlišnou kulturou by většina kmenových artefaktů z východní Afriky nezapadala. V uměleckých projevech východoafrických kultur lze nalézt široké spektrum rukodělných výrobků, zahrnující často předměty každodenní potřeby. V evropském měřítku by tyto artefakty nesly označení spojené s řemeslnou výrobou a případně lidovým uměním. Není tedy náhodou, že většina uměleckých projevů těchto etnik bývá souhrnně označována pojmem artefakt.¹

Artefakt, lze definovat jako výtvar ležící na pomezí umění, spojovaný s řemeslnou činností. Přiřazení do umění u obdobných děl není zcela jednoznačné a to především „z hlediska dobového estetického a uměleckého vědomí, platné klasifikace umění, kulturních a uměleckých tradic, vžitě hodnotové soustavy a podobně.“²

Mimo markantní odlišnosti v samotném přístupu k umělecké tvorbě se nabízí srovnání uměleckého projevu východního a západního cípu Afriky. Tradiční umění ze západní a střední Afriky se historicky těší větší oblibě, než umění východních a jižních států. V publikacích či expozičních katalozích, věnujících se historickým artefaktům ze subsaharské Afriky, lze najít zmínku o tradičním umění z východní a jižní Afriky jen obtížně.³

Tuto skutečnost lze nejspíš přičítat faktu, že v těchto publikacích je často věnována pozornost vybraným artefaktům, které svým vzezřením ovlivňovaly evropské umělce 20. století. Ačkoli byly takové kmenové předměty po desetiletí přijímány s velikými rozpaky, vydobily si v dějinách umění své místo a jejich umělecký přínos a kvality jim nelze upřít.

¹ [Srov.] SOBANIA, N. W. *Culture and customs of Kenya*. Westport, CT: Greenwood Press, 2003. str. 85.

² BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník : (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia, 1997. str. 29.

³ [Srov.] SOBANIA, N. W. *Culture and customs of Kenya*. Westport, CT: Greenwood Press, 2003. str. 97.

Je tudíž zřejmé, že kultovní sošky a masky, které byly vytvářeny k tajemným náboženským rituálům, jsou pro Evropany daleko přitažlivější, než tradiční předměty každodenní potřeby. Umění etnik a společností západní Afriky často nabízí to, co ob stojí i dle západních kulturních měřítek.

Národy, po staletí žijící na území Nigérie či Konga, mají silnou kulturní tradici a mnoho z jejich uměleckých předmětů má kvality, které jsou blízké západním měřítkům. Stejně dobře však svět afrického umění reprezentují dochované objekty z působiště kultur z jiných částí Afriky.

Existují zde rozličné prastaré památky, jako je pozoruhodný kamenný komplex-Ruiny Velkého Zimbabwe, či proslulá archeologická místa v tanzanském Olduvai Gorge či keňské Kariadusi, památky přímo představující nejstarší a nejznámější umělecké tradice Afriky.⁴

1.1. Některé z charakteristik umění přírodních národů

Umění přírodních národů je pojem, pod který Josef Čapek zahrnul uměleckou produkci kultur z různých koutů světa přes subsaharskou Afriku, Jižní Ameriku a oblast tichomořských ostrovů.

Spojitosť mezi uměleckou produkcí těchto etnik lze nalézt v symbolické podstatě, v různých tajemných náboženských významech, které se artefaktům přisuzovaly. To, o co usilovali umělci moderny a co bývá vnímáno jako charakteristický znak pro africké umění, je i expresivita výrazu v tvorbě a už zmíněný symbolický podtext.⁵

Samotný výraz je určitou *projekcí lidského nitra*, jehož formou je podle Slavíka „mimika, gesta, zdobení, líčení, výtvarný projev, tanec či zpěv.“⁶

V africkém umění se tyto formy často prolínají s cílem co nejsilnějšího působení na diváky. Na výraznost, „*cílevědomé užití nápadnosti*“, ⁷ a stejně tak výrazovost, tedy tvůrčí přístup kladoucí důraz na zvýrazněnou niternost, je záměrně kladen důraz.

⁴ [Srov.] Bresler, Liora. *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2007. str. 35.

⁵ [Srov.] STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 2. vyd. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. str. 35.

⁶ SLAVÍK, Jan. *Kapitoly z výtvarné výchovy I (zkušenost, dialog, koncept)*. Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických, KW pedagogické fakulty UK v Praze, 1993. str. 4.

⁷ ČAPEK, Josef. *Umění přírodních národů: stezky: dokumenty estetického tvoření*. Praha: F. Borový, 1938. str. 115.

Mnohé z výše uvedených charakteristik afrického umění lze podle několika českých autorů nalézt i v dětském výtvarném projevu. Na charakter afrického umění ve vztahu k dětskému projevu naráží ve své publikaci umění přírodních národů Josef Čapek a stejně tak je v publikaci *Symbol v dětském výtvarném projevu* zmiňován Hanou Babyrádovou.

Podle ní dítě reflektuje viděný svět a symbolickým způsobem ho zaznamenává. Afričan a dítě pak „sdílejí stejnou potřebu reflektovat nepřítomné, něco, co se vymyká povrchní logice každodenního života.“⁸

Africké umění má také silný symbolický podtext. Symboly bývají zprostředkovávány právě uměleckou tvorbou a tvoří významný prvek každé kultury, který je pak historicky podmíněn společností.⁹

V některých afrických společnostech bývaly důležité symboly vytištěny na látce, která se nosila či vystavovala pouze při důležitých společenských událostech. Mohou představovat přísloví, historické události, společenské postoje nebo také místní faunu a flóru. Dnes bývají takové symboly vyobrazovány například na keramických plastikách a uplatňují se též v architektuře.

Dalším výrazovým prvkem v umění mnoha afrických kultur je pestrá barevnost. Také barva může nabírat různých hodnot a významů. Funguje jako sdělení, které nabírá symbolického významu. Můžeme o ní uvažovat jako o symbolické řeči, jež „zastupovala abstraktní představu nebo pojem, například v oblasti náboženské.“¹⁰

Rozdíly v chápání symbolického významu barev jsou mezi jednotlivými kulturními skupinami rozdílné, jelikož samotná symbolika barev je pak „podmíněna historicky, tj. dobově a místně.“¹¹

Pokud má barva expresivní funkci, jejím úkolem je „vypovídat o výrazu citového či duševního stavu. Je tedy něčím, co zrcadlí současný stav a zároveň bývá celkovým výrazem emocionálního rozpoložení.“¹²

⁸ STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 2. vyd. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. str. 44.

⁹ [Srov.] BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník : (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia, 1997. str. 355.

¹⁰ BROŽEK, Jaroslav. *Obrazy a barva*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1993. str. 15.

¹¹ BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník : (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia, 1997. str. 356.

¹² BROŽEK, Jaroslav. *Obrazy a barva*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1993. str. 17.

1.2. Současná umělecká produkce na území východní Afriky

Ve dvacátém století lze sledovat dvě silné vlny zájmu o svět afrického umění. Umělecké scéna počátkem 20. století zpozorněla, když se do povědomí začínaly dostávat exotické předměty poutavého vzhledu, jenž jako inspirace posloužily nejednomu progresivnímu uměleckému směru. Fáze, kdy se primitivismus promítal do moderního umění, odeznívá a po ní následuje dlouholetá prodleva, která dává africkému umění zcela novou tvář.¹³

Koloniální správa, ustupování západních velmocí a následná „dekolonizace“, události odehrávající se v nepříliš dlouhé časové posloupnosti, zásadním způsobem spoluformovaly současný obraz Afriky.

Nejen pro umění tedy vyvstává otázka, na co po dlouhých dekadách, kdy si západ utvářel africký kontinent k obrazu svému, navázat. Tradiční uspořádání společnosti, ale právě i různorodé formy lokálního umění a náboženství se během kolonizačních procesů a vývojem společnosti ve značné míře transformovalo a v některých případech zcela vymizelo.¹⁴

Nová éra, která pro většinu afrických zemí začala v 60 letech a byla ukončena odvoláním *apartheidu*¹⁵ v roce 1984, bývá souhrnně označována jako postkoloniální období. Etapa dekolonizačního utváření sebou přinesla různé formy postkoloniální politiky a v obdobné paralele se pohybuje i umění, pro které se souhrnně užívá název **současné africké umění**.

Ve spojitosti s takto označovaným uměním vyvstává řada otázek a problematik. Vzhledem k rozmanitosti uměleckých projevů a rozsáhlosti zkoumaného území lze jen obtížně vymezit a definovat, co všechno současné africké umění představuje a zahrnuje.¹⁶

O současném umění, vznikajícím v dekolonizovaných státech a zahrnujícím nesčetné spektrum kulturních prostředí, lze tedy jen stěží uvažovat jako o jednotném pojmu.

¹³ [Srov.] ENWEZOR, Okwui. a Chika. OKEKE-AGULU. *Contemporary African art since 1980*. Bologna: Damiani, 2009. str. 10.

¹⁴ [Srov.] ČAPEK, Josef. *Umění přírodních národů: stezky : dokumenty estetického tvoření*. Praha: F. Borový, 1938. str. 27.

¹⁵ Apartheid-označení pro politiku rasové segregace zejména v kontextu bývalého uspořádání na jihu Afriky. Výraz pochází z afrikánštiny a znamená oddělení či odloučení.

¹⁶ [Srov.] SOBANIA, N. W. *Culture and customs of Kenya*. Westport, CT: Greenwood Press, 2003. str. 96.

Současné umění afrických zemí zahrnuje komplex pestrých uměleckých produkcí, výzkumů, interpretací v kontextu „pohyblivých“ politických, kulturních a sociálních modelů, v jakých bývá Afrika tradičně prezentována.¹⁷

Jedním z problémů, kterým dodnes čelí africké společnosti, bývá vnímání národní identity. Tato problematika se dotýká umění, které vzhledem ke komplikované historii bývá produktem mnoha vlivů a mnoho současníků tak balancuje mezi tradiční estetikou a tou západní.

Zahraniční společností bývaly prezentovány ustálené názory, zažité romantické představy a mnoho stereotypů, které se váží k podobě africké umění. V diskuzích, interpretacích, věnující se této tématice se vyskytují i názory, že umělecké vzdělání devastuje potenciál afrických umělců a tudíž jen nevzdělaní umělci mohou vytvořit čistě africké umění.¹⁸

Za autentické práce se považují ty od samouka, žijícího v tradiční komunitě. Pro zastánce tohoto názoru by mělo toto umění být chráněno od západních vlivů.¹⁹

Pohled na to, jak přistupovat k africkému umění se mění koncem osmdesátých a počátkem devadesátých let. Tato desetiletí jsou i pro západní svět spjata se zásadními změnami ve společnosti, které vyústily v nastolení nových politických režimů a postupného odbourávání hranic mezi západní a východní částí. Pro africké umění tyto dekády pak především znamenají obrovský nárůst zájmu o spoluúčast afrických umělců na mezinárodních výstavách či publikování teoretických spisů, věnující se problematice afrického umění. Samotná velkorysost, které africké umění čelilo na konci dvacátého století, nemusela tak zdaleka být známkou změny postoje západních zemí. Zmíněná vřelost může být přičítána spíše vlivu globalizace, novým požadavkům v politických a ekonomických kruzích a s tím spojené strategické přemístění zájmů a adaptací na aktuální podněty a změny. Podstatně se však mění způsob, jakým je africké umění prezentováno a nové přístupy, jak problematiku současného afrického umění uchopit. V galeriích se tak ke konci dvacátého století začala objevovat díla tvůrců a to ne vždy zásadně s kontextem primitivismu.²⁰

¹⁷ [Srov.] ENWEZOR, Okwui. a Chika. OKEKE-AGULU. *Contemporary African art since 1980*. Bologna: Damiani. 2009. str. 2.

¹⁸ [Srov.] MILLER, Judith von D. *Art in East Africa: a guide to contemporary art*. London: F. Muller, 1975. str. 20.

¹⁹ [Srov.] SOBANIA, N. W. *Culture and customs of Kenya*. Westport, CT: Greenwood Press, 2003. str. 97.

²⁰ [Srov.] ENWEZOR, Okwui. a Chika. OKEKE-AGULU. *Contemporary African art since 1980*. Bologna: Damiani, 2009. str. 10.

Takovým příkladem může být výstava *Magiciens de la terre*, která byla pořádána roku 1989 v pařížském Centre Pompidou²¹. Poprvé v historii byla představena tvorba afrických umělců jako individualit, které nepodléhají závislosti na svém etniku. Umělecká činnost afrických současníků byla prezentována na mezinárodní úrovni společně se západními vrstevníky. Tato událost je pak právoplatně uváděna jako zlomový moment, který pomohl změnit zažitá stereotypy v prezentování afrického umění a pomohl uvést africké umělce víc do popředí.²²

1.2.1. Současné umění v Keni

V současném keňském umění se prolíná keňská a západní estetika. Tento fakt do značné míry určují požadavky trhu a hlavní umělecké galerie v zemi. Ty prezentují především umění, které je pozitivně vnímáno zahraniční veřejností.

Umělci tak čelí neustálému tlaku trhu a požadavkům na vytváření mezinárodního umění, což často vede k oslabení lokálních uměleckých systémů a principů.²³

Vesměs většinu zemí východní Afriky postihuje problém, poměrně dobře patrný na první pohled. Vzrůstající intenzita turismu devastuje napříč celou oblast Afriky, kde nejenom tradiční národy bývaly vděčnými objekty k pozorování. Důsledkem toho autenticita vymizela nejen v tradicích přírodních národů, ale i v umění.

Nejenom v Keni dochází k tomu, že se umělecký projev přizpůsobuje tak, aby lahodil vkusu zahraničního publika. Nejsou to pak vyškolení umělci, kterým je věnována pozornost. Mladí tvůrci, kteří nesplňují kritéria umělecké tvorby v kontextu primitivismu a vytvářejí experimentálněji vyhlížející díla, by dozajisté potřebovali pozornější publikum než to, kterého se jim dostává. Realitou pak bývá, že na výsluní umělecké scény se dostane spíš ten, kdo produkuje sentimentálně vyhlížející malby s ženami nesoucí nádoby na hlavě.

²¹ Kulturní centrum a galerie moderního umění funguje od roku 1977 a pojmenována je po bývalém prezidentu Georges Pompidou. V komplexu se nacházejí sbírky současných děl, francouzské národní sbírky, dočasné výstavy a stejně tak díla moderního umění.

²² [Srov.] ENWEZOR, Okwui. a Chika. OKEKE-AGULU. *Contemporary African art since 1980*. Bologna: Damiani, 2009. str. 10.

²³ [Srov.] OTISO, Kefa M. *Culture and customs of Uganda*. Westport, Conn.: Greenwood Press, 2006. str. 51.

Lokální „umělci“, kteří produkují obdobné romantické výjevy, mají zároveň větší možnost uplatnění na uměleckém trhu.

Takový typ stereotypu a požadavky na podobu afrického umění se podařilo prolomit současné keňské umělkyni působící v Londýně, Magdalane Odungo. Ta je ve své tvorbě ovlivněná jak africkými, tak evropskými uměleckými tendencemi. Stejně tak rozdělila období svého studia mezi keňský a londýnský umělecký institut. Jako očividný zdroj inspirace pro svou práci má mimo jiné i keňské tradiční keramické nádoby. V rukou autorky dostává materiál čistě uměleckou elegantní formu.²⁴

Bohužel většina vyškolených výtvarníků a umělců, kteří jsou vzdělaní na univerzitách, posléze upřednostňují práci pro omezené publikum, než pro velkoměstské západně orientované galerie.

Příkladem takové západně orientované instituce může být Galerie Watatu, založena v šedesátých letech v hlavním městě Nairobi. Prezентuje díla vytvářená neškolenými umělci, jejichž práce lépe vyhovují vkusu trhu.²⁵

Koncept galerií obdobné Watatu bývá založen na představě, že autentické umění nemůže produkovat vyškolený umělec. Tradiční africké umění by mělo být chráněno od cizích vlivů a zažitá představa o africkém umění mladí vysokoškolsky vzdělaní tvůrci často nesplňují.²⁶

Jsou to zároveň galerie s obdobnou filozofií jako Watatu, které zprostředkovávají umění jen pro určité společenské vrstvy. Nespokojenost s přetrvávajícím vlivem západních kurátorů na uměleckou produkci vyjadřovala umělecká skupina Sisi Kwa Sisi.²⁷

Jedno z nejvýznamnějších uměleckých hnutí pro současnou výtvarnou scénu bylo založeno roku 1983 skupinou keňských „alternativních“ umělců. V čele tohoto populárního hnutí stál kulturní aktivista, kritik a v neposlední řadě umělec Etale Sukura.

²⁴ [Srov.] CLARKE, Christa a Rebecca ARKENBERG. *The art of Africa: a resource for educators*. New York: Metropolitan Museum of Art, 2006. str. 20.

²⁵ [Srov.] MILLER, Judith von D. *Art in East Africa: a guide to contemporary art*. London: F. Muller, 1975. str. 20.

²⁶ [Srov.] SOBANIA, N. W. *Culture and customs of Kenya*. Westport, CT: Greenwood Press, 2003. str. 97

²⁷[Srov.] ENWEZOR, Okwui. a Chika. OKEKE-AGULU. *Contemporary African art since 1980*. Bologna: Damiani, 2009. str. 32.

Rozvoj současného divadla byl jedním z důležitých impulsů pro uměleckou scénu osmdesátých let. Obdobně jako keňská divadelní skupina, která roku 1997 excelovala během festivalu Festac '77 (Second World Black and African Festival of Arts and Culture) se i Sisi kwa Sisi zasadila o to, aby se umění dostalo zpátky k širší veřejnosti, a nebylo tak pouze výsadou privilegovaných občanů.²⁸

Hnutí propagovalo sociálně angažované umění a svoje působení přesunulo na okraj města, mimo oficiální kruhy. Působení tohoto hnutí zahrnovalo různé venkovní exhibice a dostalo tak umění „do ulic“. Záměrně se odsunulo od uměleckého trhu v Nairobi, který stejně jako turistický průmysl spadal pod kontrolu zahraničních vlastníků.²⁹

Turistický ruch jako takový devastuje kvalitní uměleckou produkci, která nedostává patřičný prostor. Jako řešení této situace by se výhledově nabízela pomoc a spolupráce státu. Africké vlády se sice začaly zajímat o prezentování a propagování jejich národních kultur, ale samotný způsob, jakým tak činí, je na pováženou.³⁰

Co by vlastně všechno měla představovat a zahrnovat národní kultura a identita? To je otázka, se kterou se bude muset v budoucnosti vypořádat nejeden africký stát.

²⁸ [Srov.] ENWEZOR, Okwui. a Chika. OKEKE-AGULU. *Contemporary African art since 1980*. Bologna: Damiani, 2009. str. 32.

²⁹ [Srov.] ENWEZOR, Okwui. a Chika. OKEKE-AGULU. *Contemporary African art since 1980*. Bologna: Damiani, 2009. str. 346 .

³⁰ [Srov.] MILLER, Judith von D. *Art in East Africa: a guide to contemporary art*. London: F. Muller, 1975. str. 20.

2. Keňa, základní geografické, politické a společenské údaje

Značná část západní civilizace si pod slovem Afrika pravděpodobně vybaví mnohé z toho, co nabízí právě Keňa. Rozlehlé savany, národní parky bohaté na divokou zvěř a v neposlední řadě rozlišná „domorodá“ etnika praktikující tradiční způsob života.

Na druhé straně zde máme obraz současné Afriky, který je minimálně během posledních dvou desetiletí lícen poněkud méně idylicky. Západní média se často omezují na negativní informace, které ve výsledku vykreslují africký kontinent jako sužovaný hladomorem, tropickými nemocemi a občanskými válkami. Absence hlubších poznatků, vlastní zkušenosti a celkové neznalosti utvářejí paušální představu o vzdálených končinách.

Nejenom evropské společnosti pak uniká fakt, že i mezi africkými státy existují enormní rozdíly, a že *„Afrika 21. století nabízí mnohem pestřejší obraz, než jen všudypřítomnou chudobu a nemoci typu Ebola či HIV/AIDS.“*³¹

Na druhou stranu nelze tvrdit, že problémy neexistují. Keňa má na svém seznamu několik závažných problémů. Slumy obklopující města, nechvalně proslulá vláda, jež čelí mnoha korupčním skandálům, a neustávající rozepře mezi jednotlivými etniky je jen částečný výčet toho, s čím tato východoafrická země bojuje. Je to pak nejenom východoafrická Keňa, která se potýká problémy kulturního dědictví a národní identity. Pro většinu obyvatel je zde kmenová identita stále podstatnější, než státní příslušnost.

Stát, situovaný na východním cípu kontinentu, lze vnímat i jako křižovatku, kde se po staletí setkávala nejenom kočovná etnika, ale i kulturní skupiny z různých částí Afriky, středního východu a částí Asie. Výsledný obraz toho východoafrického státu čítá kolem čtyřiceti etnických skupin, odlišujících se jak kulturními tradicemi, mateřským jazykem tak i vzezřením.³²

³¹ [Srov.] PIKNEROVÁ, Linda. *Afrika snů a skutečností. Kontinent nabízí pestřejší obraz, než jak si ho představují Středoevropané*, [online]. 2017 [cit. 2018-03-18]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/nazory/2192815-afrika-snu-a-skutecnosti-kontinent-nabizi-pestrejsi-obraz-nez-jak-si-ho-predstavuji>

³² [Srov.] SOBANIA, N. W. *Culture and customs of Kenya*. Westport, CT: Greenwood Press, 2003. str. 11.

2.1. Masajové, symbol Keni

Masajové se řadí do etnické skupiny nilo-hamitského původu. Jejich komunity žijí v rozptýlených osadách v oblasti Rift Valley a celkové „teritorium“ se rozprostírá daleko na jih od hlavního města Nairobi až za hranice Tanzanie. Toto území tvoří především neúrodné savany, které jeho obyvatelé nazývají Maasailand.

Kočovným způsobem života se Masajové odlišují od tradičních chovatelů dobytka. S dobytkem se nezdržují na jednom místě, přemísťují se a hledají se svými stády nové pastviny na velkých pláních Maasailandu.³³

Ačkoli jsou Masajové pravděpodobně nejznámějším keňským etnikem, jeho populace čítá zhruba kolem milionu a půl jedinců, což z celkového počtu čtyřicet milionů obyvatel Keni tvoří jen malé procento.

Masajové se do historie zapsali jako hrdí a stateční válečníci, oděni v červených barvách, kteří bránili svoji nezávislost před vpády cizích kultur a invazemi. Jako jedno z mála východoafrických etnik se i v dnešní době snaží udržovat a praktikovat tradiční způsob života.

V minulých dvou stoletích byli vystaveni koloniální expanzi, která měla za důsledek mimo jiné také stáhnutí se tohoto etnika ze své oblasti. Jejich pláň, na kterých muži pásli dobytek, zabíraly poměrně velké území, strategicky důležité pro britské osadníky. Velká část půdy jim byla britskými kolonizátory zabrána a masajské komunity byly postupně vytlačovány na jih od trati spojující Nairobi a přímořskou Mombasu.³⁴

Tradice a samotná kultura jsou stále předmětem zájmu. Na jedné straně jsou Masajové vnímáni jako prototyp afrického domorodého obyvatelstva s fascinujícími kulturními zvyky a jedinečným způsobem života, který se jim i přes všechny nesnáze podařilo do velké míry zachovat.³⁵

Na druhé straně to je právě způsob života a kultura, která mimo jiné zahrnuje i pití čerstvé krve přímo ze zvířecí tepny, kvůli níž jsou odsuzováni jako národ nevzdělaných barbarů.

³³ [Srov.] WATERKAMP, Rainer a Winfried WISNIEWSKI. *Východní Afrika: cestování a kultura : poznávání zvířat a rostlin*. Praha: Baset, 2003. str. 20.

³⁴ [Srov.] SOBANIA, N. W. *Culture and customs of Kenya*. Westport, CT: Greenwood Press, 2003. str. 22.

³⁵ [Srov.] DRINKWATER, A. Mary. *Critical democratic pedagogy through the arts in indigenous/Maasai rural schools in Kenya* [online]. Paper presented at 2nd World Conference on Arts Education (UNESCO), Seoul, Korea, 2010. str. 4. [cit. 2018-03-24]. <http://www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/fullpaper307marydrinkwater.pdf>

Příslušníci určitých věkových skupin procházejí společně řadou ceremonií a obřadních rituálů, u Masajů zahrnující například obřizku, po které se chlapci stanou rovnocennými bojovníky.

Masajové se nesmazatelně zapsali do africké historie, jejich tradice a způsob života jsou jedinečné, avšak v dnešní době se o tomto etniku hovoří ve spojitosti s jejich mizející kulturní identitou. Především v minulosti byl na Masaje vyvíjen tlak i ze strany keňské vlády. Masajům byl zakázán lov, byli přesunuti do rezervací a to je jen úzký výčet faktorů, které měly zásadní vliv na současný stav. Dnes mnozí navštěvují školu a někteří z nich dávají přednost životu ve městě.

Tento pohled podporuje turismus a cestovní kanceláře, které turistům nabízejí zajímavou příležitost strávit čas s tímto jedinečným africkým kmenem.

Spíše než ztráta kulturní identity se zde odehrává transformace. Jsou to však pořád Masajové, kteří si v porovnání s ostatními etniky udrželi většinu svých tradic a zvyků.

2.1.1. Kulturní a umělecké pozadí

Pro masajskou komunitu má umění velký společenský a kulturní význam. Jedna z nejpodstatnějších kulturních složek je bohatá ústní tradice, zahrnující písně, příběhy a rýmy. Tradiční příběhy vyprávěli starší členové kmene. Byl to nejlepší způsob, jak se dozvědět něco o vlastní historii a způsob, jak předávat a udržovat kulturní hodnoty. Dětem tak byly prostřednictvím různých příběhů vštěpovány důležité hodnoty jako i například kmenová soudržnost či respekt ke starším.³⁶

Další nedílnou součástí masajské kultury je tradiční oblékání, kterému dominuje červená barva. Příslušník kmene bývá oděn v látkovém kostkovaném přehozu, dnes už nejenom červené barvy.³⁷

³⁶ [Srov.] DRINKWATER, A. Mary. *Critical democratic pedagogy through the arts in indigenous/Maasai rural schools in Kenya* [online]. Paper presented at 2nd World Conference on Arts Education (UNESCO), Seoul, Korea, 2010. str. 4. [cit. 2018-03-24].

<http://www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/fullpaper307marydrinkwater.pdf>

³⁷[Srov.] VÁGNER, Josef. *Afrika: život a smrt zvířat : vyprávění o afrických zvířatech, přírodě a lidech od Dracích hor na sever*. Praha: Nakl. Svoboda, 1987. str. 11.

Mnoho afrických národů vytváří vlastní doplňky různých tvarů a barev, které spoluurčují příslušnost ke konkrétnímu etniku a jsou využívány pro různé příležitosti. Ozdoby nebývají charakteristické jen pro určitou etnickou skupinu, mohou se odlišovat podle věkové a klanové skupiny.³⁸

Nejinak je tomu u Masajů, kde jsou tyto doplňky ve formě různobarevných masivních náhrdelníků, náramků či náušnic součástí kulturní identity, která do jisté míry může fungovat jako symbolická komunikace. Ačkoli nejsou jediným etnikem v Keni (pro výrobu šperků používají skleněné korálky například Samburové či kmeny Kamba a Pokot), byl význam tradičních šperků přezkoumáván právě u nich.³⁹

Většina z těchto šperků jsou pak každodenní součástí oděvu a členové komunity jsou dle nich schopni určit společenský status. Různorodé doplňky se odlišují tvary, vzorem a kombinací barev. Uspořádání barev, stejně jako vzor a tvar šperku není dáno libovolně, všechny aspekty mají svůj specifický význam. Jednotlivé barvy korálků mohou například symbolizovat zemi, oblohu či moře. Dva lidé ze stejného kmene, přestože se nikdy předtím neviděli, jsou schopni vzájemně identifikovat sociální status. Šperky jako náhrdelníky a náušnice v kombinaci s účesy definují jedince v komunitě.⁴⁰

Samotná tradice používání skleněných korálků je stará přes sto let, kdy se první drobné předměty začaly dovážet. V dřívějších dobách byly pro šperky používány kovové a jiné ozdoby, skleněné, pestrobarevné korálky se začaly objevovat až na konci devatenáctého století. Stejně jako většina materiálu, i tyto málo dostupné skleněné korálky měly ve svých dobách určitý význam a bývaly určeny pro důležité členy komunity. Kovové či dřevěné ozdoby vyměnily masajské ženy za dráty, tkaniny, skleněné korálky dovážené z České republiky.⁴¹

³⁸ [Srov.] SOBANIA, N. W. *Culture and customs of Kenya*. Westport, CT: Greenwood Press, 2003. str. 89

³⁹ [Srov.] Tamtéž, str. 94.

⁴⁰ [Srov.] Tamtéž, str. 89.

⁴¹ [Srov.] SOBANIA, N. W. *Culture and customs of Kenya*. Westport, CT: Greenwood Press, 2003. str. 89.

2.2. Luo, lidé od Viktoriina jezera

Kmen Luo je třetím největším keňským etnikem a tvoří tak asi 15% z celkové populace. Pojmenování Luo pochází ze starého výrazu Jo Lowo - Ti, kteří následují řeku.⁴²

Jejich jazyk Dho-luo se řadí do nilosaharské jazykové skupiny a je blízký řeči kmene Nuer a Dinka z jižního Sudánu, odkud lidé z kmene Luo během patnáctého století migrovali.⁴³

Koncem patnáctého století osídlili, tito původem pastevci, západní část Keni u břehů Viktoriina jezera. Jejich území tvoří přibližně deset tisíc kilometrů čtverečních, obklopující východní břehy jezera u zálivu Winam. Jezero v této oblasti vytváří specifické klima, které doprovází časté srážky. Přilehlé kraje jsou tak jednou z neúrodnějších oblastí východní Afriky.⁴⁴

Tradiční obživou lidí etnika Luo je rybolov či drobné zemědělství, zahrnující pěstování cukrové třtiny, batátů, podzemnice olejné, banánů a dalších.

2.2.1. Tradice, zvyky a umělecká produkce kmene Luo

Ačkoli je kmen Luo třetím největším etnikem v Keni, zmínky o jeho tradičním způsobu života, ceremoniích či řemeslné produkci lze nalézt v literatuře jen obtížně. Valná většina publikací, které se věnují způsobu života východoafrických kmenů, se podrobněji zaměřuje na známější Masaje a jejich „nomádký“ způsob života.

Kmen Luo tuto romantickou představu o životě na savaně a divoké Africe podle zahraničních měřítek splňuje asi méně, avšak jeho kultura a tradice nejsou o nic chudší. Vlastní kultura kmene Luo je velmi pestrá, obzvláště pak v oblasti hudby, tradičních příběhů a dalších.

⁴² [Srov.] VÁGNER, Josef. *Afrika: život a smrt zvířat : vyprávění o afrických zvířatech, přírodě a lidech od Dracích hor na sever*. Praha: Nakl. Svoboda, 1987. str. 10.

⁴³ [Srov.] POKORNÝ, Jan a Juraj HANULIAK. *Lingvistická antropologie: jazyk, mysl a kultura*. Praha: Grada, 2010. str. 161.

⁴⁴ [Srov.] WATERKAMP, Rainer a Winfried WISNIEWSKI. *Východní Afrika: cestování a kultura : poznávání zvířat a rostlin*. Praha: Baset, 2003. str. 17.

Před příchodem misionářů a zavedení křesťanství tradiční víra zahrnovala mnoho obřadů, spojených se smrtí a pohřbíváním, které se odehrávají mezi dobou, kdy dotyčný zemřel až do konce období smutku.⁴⁵

Rituály a obřady spojené se smrtí a duchem zemřelého symbolizující tradiční náboženství subsaharské Afriky. S modernizací společnosti některé, dříve praktikované rituály vymizely. Jako jedna z mála etnických skupin ve východní Africe nepraktikuje Luo rituální obřízku mužů. Místo toho bývalo mužům vyráženo šest dolních zubů. Tento rituál však do dnešní doby téměř zanikl.⁴⁶

Víra je klíčovou a nepostradatelnou součástí kultury, definuje kmenovou identitu. Byla předávána z generace na generaci. Přestože dominující vírou v současnosti je i u kmene Luo křesťanství, nelze tvrdit, že tradiční víra zcela vymizela. Důkazem toho může být návštěva v místním kostele. Písně zpívané v místním jazyce, za případného doprovodu bubnů jsou rozhodně něčím, co v západním pojetí bohoslužby jen tak nevidíte.

Zajímavou a důležitou tradicí kmene Luo, kterou doprovází specifické ceremonie je dávání jmen. Jméno jedince se určuje podle událostí, které doprovázely jeho narození. Výběr jména závisí na mnoha faktorech, jako je pohlaví dítěte, denní doba nebo aktuální klimatické podmínky v době, kdy se dítě narodilo, dále pak konkrétní společenské události nebo také smrt či mor.⁴⁷

Pokud byl chlapec narozen během slunečného dne či sezóny, dostává jméno Ochieng, dívka pak Achieng'. Pro dítě narozené během brzkého rána by jméno mohlo být Onyango/Anyango (dívčí jména začínají písmenem A, pro chlapce pak písmenem O).⁴⁸

Umělecká tradice, kromě již zmíněné hudby a rozmanitých příběhů, zahrnuje různé druhy řemesel, z nichž nejrozšířenější je pravděpodobně hrnčířství. Výroba mís a váz, různých tvarů a funkcí, byla u kmene Luo tradičně ženskou doménou.⁴⁹

⁴⁵ [Srov.] OJIJO, Pacal. *Luo Nation, History & Culture of Joluo (the Luo People of Kenya)*, FIRST EDITION, Kampala, 2012. str. 94.

⁴⁶ [Srov.] Tamtéž, str. 19.

⁴⁷ [Srov.] Tamtéž, str. 20.

⁴⁸ [Srov.] Tamtéž, str. 22.

⁴⁹ [Srov.] LUDTKE, Hartwig. a Rüdiger VOSSSEN. *Töpfereiforschung--archäologisch, ethnologisch, volkskundlich: Beiträge des internationalen Kolloquiums 1987 in Schleswig*. Bonn: R. Habelt, 1991. str. 107.

Součástí denních aktivit, která u žen kromě výchovy dětí, přípravy pokrmů, pohoštění manžela a hostů, zahrnovala ještě tuto domácí produkci hliněných nádob.

Hrnčířství je speciální řemeslo a jen úzká společnost žen zná technický postup a je schopna vytvářet masivní nádoby různých tvarů. Vzhledem k počtu jednotlivých komunit tohoto etnika nelze u těchto nádob předpokládat jednotný styl. Široký repertoár forem zahrnuje přibližně třináct hlavních kategorií tvarů. Jednotlivé hrnčířské komunity však vytvářely své charakteristické dekory a rozdílné formy, přičemž každá mísa měla konkrétní využití.⁵⁰

Jedním ze známých uměleckých současníků z řad kmene Luo, kterému se dostalo mezinárodního uznání, je Joel Oswaggo. Oswaggo pochází ze západní Keni a jeho malířská tvorba zobrazuje scény ze života Luo, jak tradiční, tak i moderní.⁵¹

Scény zobrazující příběhy a legendy z okolí Viktoriina jezera jsou vyvedeny v groteskním, v očích Evropana snad naivním stylu, který je však v kontrastu s neradostnými tématy jako je hladomor či smrt.

⁵⁰ [Srov.] LUDTKE, Hartwig. a Rüdiger VOSSEN. *Töpfereiforschung--archäologisch, ethnologisch, volkskundlich: Beiträge des internationalen Kolloquiums 1987 in Schleswig*. Bonn: R. Habelt, 1991. str. 110.

⁵¹ [Srov.] SOBANIA, N. W. *Culture and customs of Kenya*. Westport, CT: Greenwood Press, 2003. str. 98.

3. Keňské školství a vzdělávání

Získání nezávislosti přineslo mnoha africkým zemím možnost vytvářet vlastní „sociální“ systémy. Investice do budování kvalitního školství se zdála jako nejpříhodnější cesta, jak skrze mladou a vzdělanou generaci spoluzajistit ekonomický rozvoj země a v budoucnu tak směřovat k lepším zítřkům. Vynaložená snaha se projevila v procentuálním nárůstu počtu dětí navštěvujících základní školy. V tomto směru tedy nelze upřít značný pokrok, jehož subsaharská Afrika během dvou dekad docílila a napravila tak „hrůzostrašnou“ procentuální statistiku z počátku šedesátých let. Zajištění rozvoje země tímto směrem podniklo mnoho afrických států, avšak velkolepé vize nejednoho z nich v brzkých letech doplatily na nesystematické počínání. Počáteční vládní investice do vzdělávacích programů se časem začaly snižovat a přesto že počet zájemců o studium stále stoupal, vlády nebyly schopny zajistit odpovídající finanční prostředky. Nedostatečné či nerovnoměrné dotování má mimo jiné přímý vliv na kvalitu školství, které se v poslední době potýká s problémy zastaralé infrastruktury a tedy nevyhovujících vzdělávacích programů. Do budoucna by bylo třeba zaměřovat se na problémy kvalitativního rázu, který většina afrických zemí postrádá. Africké vlády byly předány do vlastní péče, ale v zemích často chyběl centralizovaný vzdělávací systém a rozvinutá síť škol a institucí poskytujících vzdělání. Existuje zde směs veřejných, soukromých škol, či těch zřizovaných církvemi, a při sestavování vzdělávacích plánů se vycházelo ze zahraničních modelů, na což se lze jen stěží adaptovat.⁵²

Asimilace na takové podmínky je pak individuální u každé země jiná. Jedním z takových příkladů, kde se stárnoucí infrastruktura negativně podepisovala, by mohla být právě Keňa. Zde donedávna platil systém z roku 1985, který se v současné době jeví jako zcela neadekvátní k požadavkům společnosti.

Omezené prostředky, nekvalifikovaný personál a stárnoucí vzdělávací programy jsou jedním z mnoha aktuálních problémů sužující subsaharskou Afriku napříč.

⁵² [Srov.] LACINA, Karel. *Nejnovější dějiny Afriky*. Praha: Svoboda, 1987. str. 380.

3.1. Vývoj keňského školství

To, že je vzdělání jedním ze základních lidských práv a potřeb, je samozřejmostí i v Keni. Současný vzdělávací systém z roku 1985 tvoří osm let základního vzdělání, následují čtyři roky středního vzdělání a poslední čtyři roky školního vzdělání tvoří vysokoškolské vzdělání.

Vzdělávání v Keni pak lze rozdělit do několika základních historických etap. První by byla éra historická, zahrnující předkoloniální a koloniální formy vzdělávání.

Ta vyplňuje období od konce devadesátých let devatenáctého století do šedesátých let století dvacátého a postihuje tedy poměrně širokou éru působení misionářů a zakládání škol. Jako samotnou etapu lze vymezit postkoloniální období a počátky formování vlastního vzdělávacího systému v nezávislé Keni až do roku 1985, kdy byl vzdělávací systém změněn ze struktury 7: 4: 2: 3 na 8: 4: 4, který jak již bylo zmíněno, funguje od roku 1985 až do současnosti.⁵³

Samostatný oddíl tvoří současné a budoucí směřování vzdělávání. To zahrnuje kritiku padající na stále platný systém kurikula a principů vedených od roku 1985 a také události a změny ve vzdělávacích principech související s nástupem nové vlády.

3.1.1. Koloniální a postkoloniální tendence ve vzdělání

Počátky vzdělávání mladé generace probíhalo dávno před příchodem kolonialistů. Ačkoli nelze hovořit o vzdělávání podloženém sepsaným kurikulem a odbornými vzdělávacími programy kontrolovanými ministerstvem školství, probíhaly na mnoha místech východní Afriky různé formy lokální výuky.

Tradiční vzdělávání nebylo a ani nemohlo být centralizované, probíhalo individuálně, a to v závislosti na lokalitě a konkrétním etniku. Osvojené dovednosti a znalosti etnik byly předávány formou zkušeností a praktických činností. Rodiče či organizované skupiny starších členů, fungujících jako

⁵³ [Srov.] KITAINGE, K. M. *Reforming education and training?: Lessons from development of vocational education and training in Kenya*. [online] Australian Journal of Adult Learning, 2004 [cit. 2018-04-02] str. 46. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/>.

instruktoři, předávali mladistvým rozličné informace o fungování svého kmene, náboženské praktiky a další specifické aspekty skupiny.⁵⁴

Další vybrané praktické dovednosti, v zásadě jen ty, které byly relevantní pro konkrétní skupiny, mohly sem patřit lov, chov zvířat či různá řemesla. Děti se učily praktické dovednosti, spojené obvykle s fyzickou činností v závislosti na doméně kmene. Tato forma předávání zkušeností mladé generaci měla zajistit smysluplné vzdělání, vedoucí k samostatnosti, zabezpečení sebe a rodiny a celkovému přežití.

Nejstarším zdrojem západní formy vzdělání byli evropští misionáři. „Ve dvacátých letech alespoň někteří Afričané věřili, že koloniální správa přinese pokrok, a že je v jejich silách zlepšit životy místních obyvatel.“⁵⁵

Uvědomovali si, že vzdělání je prostředkem pro získání práce a to hlavně v oblasti koloniální správy. Britská koloniální vláda budovala tato administrativní centra jen v určitých oblastech Keni, což znamenalo, že misijní vzdělání bylo dostupné jen pro etnické skupiny, jejichž území zasahovalo do oblasti kontrolované Brity. Mnoho z hlavních administrativních center se nacházelo v blízkém okolí klíčové železniční trasy, vedoucí z pobřežní Mombasy až za hranice Keni do Ugandy.⁵⁶

Budování těchto center mělo však pro některé z obyvatel fatální dopad. Odcizování půdy v souvislosti s nárůstem populace komplikovalo život především kmeni Masajů a Kikuju. V britské kolonii nedostatek půdy a počínající sociální krize vyústila v další vytlačování Afričanů do rezervací, popřípadě jejich přesunu do měst jako Nairobi v centrální oblasti, popřípadě Mombasa na pobřeží.⁵⁷

Forma vzdělání, která byla keňskému obyvatelstvu představena koncem devatenáctého století, se strategicky přizpůsobovala účelům kolonialistické zprávy. Nepřímá vláda, společně s misionáři, se zasadili o vytvoření pomyslné sítě ve vzdělání.⁵⁸

⁵⁴ [Srov.] KITAINGE, K. M. *Reforming education and training?: Lessons from development of vocational education and training in Kenya*. [online] Australian Journal of Adult Learning, 2004 [cit. 2018-04-02] str. 46. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/>

⁵⁵ REID, Richard J. *Dějiny moderní Afriky: od roku 1800 po současnost*. Praha: Grada, 2011. str. 185.

⁵⁶ [Srov.] SOBANIA, N. W. *Culture and customs of Kenya*. Westport, CT: Greenwood Press, 2003. str. 21.

⁵⁷ REID, Richard J. *Dějiny moderní Afriky: od roku 1800 po současnost*. Praha: Grada, 2011. str. 191.

⁵⁸ [Srov.] KITAINGE, K. M. *Reforming education and training?: Lessons from development of vocational education and training in Kenya*. [online] Australian Journal of Adult Learning, 2004 [cit. 2018-04-02]. str. 46. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/>

Skupiny misionářů, které zprostředkovaly zavedenou formu vzdělání, neprojevovaly mnoho respektu k tradičnímu vzdělání. Cílem tehdejšího vzdělání bylo především zajistit schopnou pracovní sílu, úředníky se základními znalostmi, kteří budou plnit účely koloniální vlády. Její prioritou a zájmem nebylo zlepšit život místních. Zprostředkování vzdělání jí však zajistila vlastní prospěch a dosažení cílů.⁵⁹

Vzdělávací systém a formy vyučování, které byly přijaty na školách během kolonizačního procesu, vedly často záměrně k oslabování afrických zvyků a tradic a následným nahrazením západními návyky a přístupy.⁶⁰

Součástí tradiční kultury, jako byly lidové příběhy, rýmy a pohádky africké společnosti, neměly na základních školách místo. Nahrazovány byly příběhy o cizí kultuře a žáci se museli vyrovnat se západními mýty, kde namísto významných postav z tradiční kultury jako byl nejvyšší bůh Ngai nebo mocný válečník Lwanda Magere, vystupovali Zeus a Saturn; legendy o masajském bohu Enga a sídlí na hoře Ol Doinyo Lengai, nahradil král Artuš a africkou faunu jako lvy a žirafy pak v mýtech zastoupili medvědi a vlci.⁶¹

Tradiční příběhy znamenaly pro africkou společnost mnohé. Příběhy byly vyprávěny po generace a sehrály důležitou roli při utváření základních morálních a sociálních postojů v mysli dítěte. Tyto společenské hodnoty, které odpovídaly tradičním způsobům, pravděpodobně nebyly pro misionářské skupiny příliš žádoucí.

U mnohých etnických skupin probíhalo postupné opouštění tradiční víry a konvertování ke křesťanství. I skrze nově zavedené náboženství si koloniální vláda zajistila lepší kontrolu

Dlouhodobá nespokojenost místních se vystupňovala v padesátých letech dvacátého století. Období padesátých let se pro Keňu neslo v duchu změny. Potřeba na rozhodování o záležitostech ve vlastním životě vyústila v protesty a boj za nezávislost s cílem přinést lepší politické, ekonomické a sociální podmínky.⁶²

⁵⁹ [Srov.] KITAINGE, K. M. *Reforming education and training?: Lessons from development of vocational education and training in Kenya*. [online] Australian Journal of Adult Learning, 2004 [cit. 2018-04-02]. str. 47. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/>

⁶⁰ [Srov.] SOBANIA, N. W. *Culture and customs of Kenya*. Westport, CT: Greenwood Press, 2003. str. 67.

⁶¹ [Srov.] Tamtéž, str. 68.

⁶² [Srov.] KITAINGE, K. M. *Reforming education and training?: Lessons from development of vocational education and training in Kenya*. [online] Australian Journal of Adult Learning, 2004. [cit. 2018-04-02]. str. 48. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/>

Keňa získala nezávislost roku 1963 a v následujících letech nová vláda zavedla mnoho zásadních změn ve všech sférách dosavadní infrastruktury. Vzdělání bylo jedním z klíčů pro touženou změnu a nová vláda měla konat změny v souladu s doporučeními. Úpravy, které následovaly, měly zajistit změnu učebních plánů a učinit je relevantnější pro potřeby keňských žáků.⁶³

Mnoho místních po získání nezávislosti nedůvěru k odbornému vzdělání a nově vzniklý národ se musel potýkat se složitými problémy vnímání vlastní kulturní identity a snahou vytvořit fungující systém.

3.2. Umělecké instituce a vzdělávání ve východní Africe

Umění je nedílnou součástí africké kultury a zároveň prostředek, jak zachovat alespoň některé z uměleckých tradic. Africká etnika mají své tradice, příběhy a osobitý charakter, často prezentovaný skrze uměleckou tvorbu a činnost. Ačkoli si je Africká Unie⁶⁴ této skutečnosti vědoma, na vině je často špatná státní infrastruktura společně s nízkými dotacemi, které zapříčiňují, že umělecké programy stále nejsou prioritami rozvojových zemí.⁶⁵

Nejenom uměleckou tradici, ale i výuku uměleckých předmětů na všech vzdělávacích úrovních je nutno vnímat v historických souvislostech, které její současnou podobu spoluutvářely.

V mnoha bývalých britských koloniích na africkém kontinentě má výtvarné vzdělání kořeny právě v západních principech. Důraz nebyl kladen na expresivní pojetí, odkaz na tradiční kultury se projevoval spíše ve formě technického kreslení.⁶⁶

⁶³ [Srov.] KITAINGE, K. M. *Reforming education and training?: Lessons from development of vocational education and training in Kenya*. [online] Australian Journal of Adult Learning, 2004 [cit. 2018-04-02]. str. 49 . Dostupné z: <https://eric.ed.gov/>

⁶⁴ Africká unie je nejrozsáhlejším projektem africké integrace. Je to mezinárodní organizace inspirovaná integračním modelem Evropské unie, reagující na současné potřeby Afriky

⁶⁵ [Srov.] SEGOETE, Lineo. *The state of arts education in Africa*. BA RE E NE RE LITERARY ARTS, barelitfest.com [online]. 2015 [cit. 2017-11-17] Dostupné z. <https://barelitfest.com/2015/04/23/the-state-of-arts-education-in-africa/>

⁶⁶ [Srov.] ROSS, Mariamma and ASARE, O. O. Nana. *Addressing Key Educational Issues Through Art in Ghana, Featuring Africa and Middle East Region*, International Society for Education Through Art. INSEA; newsletter, [online] Volume 2, Number 2, 2009 [cit. 2018-04-10]. str. 2. Dostupné z: <http://www.insea.org/docs/InSEANewsletter2-2.pdf>

Realitou mnoha keňských škol pak zůstává, že tato historická britská verze výtvarného vzdělání minimálně na primárním stupni vzdělání neprošla od svého zavedení výraznou obměnou.

3.2.1. Historie uměleckého vzdělávání ve východní Africe

Umělecké programy jako takové neměly pro koloniální vlády ve východní Africe zásadní význam, jejich priority se soustředily jiným směrem.⁶⁷ Bylo tak zásluhou misionářů, kteří se zasadili o rozšíření uměleckého vzdělání a také spoluvytvářeli jakousi kostru vzdělávací sítě.

Do zavedené formy vyučování zahrnuje kolonizační vláda i praktické předměty, jako zemědělství, umění a řemesla. Cílem nebylo rozvinout estetické citění místních, tento „benefit“ se podílel na zajištění kvalitní pracovní síly.⁶⁸

Moderní historie uměleckého vzdělávání ve východní Africe by se dala datovat od počátku koloniální éry, tedy kolem roku 1900, kdy se výtvarná a potažmo umělecká výchova zařadila do vzdělávacích programů.⁶⁹

Nejstarším uměleckým institutem na území východní Afriky je ústav Margaret Trowell-School of Industrial & Fine Arts. Jedna z nejvýznamnějších uměleckých škol by pravděpodobně v britském „teritoriu“ nevznikla, nebýt značné snahy jedné ženy.⁷⁰

Tou byla právě zmíněná Britka Margaret Trowell, které se již roku 1937 podařilo založit katedru s názvem „Fine Art School“ na Makerereho univerzitě v sousední Ugandě.⁷¹

Umělecká katedra univerzity Makerere v Kampale je vzhledem ke své poměrně dlouhé historii jednou z nejprestižnějších uměleckých škol nejen ve východní Africe.

⁶⁷ [Srov.] MILLER, Judith von D. *Art in East Africa: a guide to contemporary art*. London: F. Muller, 1975. str. 67.

⁶⁸[Srov.] KITAINGE, K. M. Reforming education and training?: Lessons from development of vocational education and training in Kenya. [online] Australian Journal of Adult Learning, 2004. [cit. 2018-04-02]. str. 48 . Dostupné z: <https://eric.ed.gov/>

⁶⁹ [Srov.] OTISO, Kefa M. *Culture and customs of Uganda*. Westport, Conn.: Greenwood Press, 2006. str. 50.

⁷⁰ [Srov.] MILLER, Judith von D. *Art in East Africa: a guide to contemporary art*. London: F. Muller, 1975. str. 67.

⁷¹ [Srov.] OTISO, Kefa M. *Culture and customs of Uganda*. Westport, Conn.: Greenwood Press, 2006. str. 51.

Uganda, na rozdíl od sousedící Keni, byla pro Britské impérium strategicky méně důležitá, což zapříčinilo, že její vzdělávací systém nebyl kontrolován tak důsledně, jak tomu bylo v Keni. Zde dlouho studium výtvarných oborů náleželo bílým osadníkům. Pokud se jakákoliv forma výtvarného vzdělávání dostala do osnov, jejím hlavním cílem většinou nebylo rozvinout umělecké cítění či zlepšit život místních obyvatel. Jednalo se tak především o ryze praktické důvody. Po vyhlášení nezávislosti v roce 1962 se umělecký ústav v Kampale stal vedoucím centrem umění a v designu ve východní a jižní Africe, a to pod celkovým názvem Margaret Trowell School of Industrial & Fine Arts - Makerere University. Ti, kterým se dostávalo uměleckého vzdělávání během koloniální éry, dále šířili umělecké vzdělání v ugandských školách.⁷²

Dobře se rozvíjející situaci však v Ugandě zkomplikovala vláda nechvalně proslulého ugandského prezidenta. S nástupem Idiho Amina a jeho vlády byla nucena spousta významných umělců a dosavadních učitelů emigrovat.

Po osmileté „hrůzovládě“ dokázal umělecký ústav obnovit svoji činnost a v následujících letech prošel mnoha změnami. V devadesátých letech získala škola status fakulty a rozšířila nabídku studijních předmětů. Fakulta Margaret Trowell tak na rozdíl od jiných škol dokázala v minulosti reagovat na společenské změny a zároveň se přizpůsobit požadavkům na trhu práce, což se podílelo jak na získání její prestiže, tak i kvalitě studia.

Problémem pro budoucí studenty výtvarně zaměřených oborů však může často být samotná neznalost uměleckých činností. Ačkoli by forma výtvarných a jiných kreativních aktivit měla být zahrnuta v kurikulu, žáci přicházejí na univerzity s minimálním povědomím o technikách a výtvarném umění jako takovém.

Situace v terciárním sektoru vzdělávání se konstantně potýká s několika obtížemi. Nejedna z vysokých škola bývá výrazně limitována, alespoň co se vlastního vybavení týče. Nedostatek rozličných materiálů potřebných pro kvalitní studium je obtíž, která sužuje nejen umělecky zaměřený obor ve východní Africe. Výtvarné potřeby a materiály jako barvy, dřevo, hlína, kámen a další je často obtížné zařadit do školního rozpočtu, jelikož přednost dostávají zdánlivě naléhavější záležitosti.⁷³

⁷² [Srov.] OTISO, Kefa M. *Culture and customs of Uganda*. Westport, Conn.: Greenwood Press, 2006. str. 50.

⁷³ [Srov.] MILLER, Judith von D. *Art in East Africa: a guide to contemporary art*. London: F. Muller, 1975. str. 67.

Univerzity v hlavním městě a kvalitní soukromé školy se spíše blíží evropským standardům, než vysoké školy v menších městech. Fakulty zajišťující vzdělávání budoucích učitelů pro základní i střední školy ve svých programech zahrnují i jakousi formu uměleckých kurzů.

Prostředky k jejich uskutečnění bývají velmi nízké. Peter Gregory ve své studii *The Art of the Impossible* uvádí jeden příklad z keňské univerzity Machakos.

Umělecké kurzy bývají lektory vedeny většinou v přísně didaktickém a teoretickém duchu. Peter Gregory uvádí, že například principy a postupy k vytvoření sítotisku byly zapsány pouze na tabuli, jelikož pro celou fakultu je k dispozici jediné síto.⁷⁴

Vzdělávání budoucích učitelů je tak jeden z faktorů, proč se výuka výtvarné výchovy na nižších stupních vzdělání nejeví jako zvládnutý předmět. Pokud africké země nebudou schopné zajistit kvalitní vzdělání budoucích pedagogů, ani v budoucnu nelze čekat progres ve výuce těchto uměleckých předmětů.

3.2.2. Creative Arts/Výtvarná výchova

Umělecká výchova je v keňském kurikulu nazývána Creative Arts (Art, Craft and Music). V aktuálních vzdělávacích programech je pak uváděna jako předmět, který je zahrnut v osnovách pro základní školy. Ustanovení ministerstva z roku 2002 stanovilo časovou dotaci pro výuku Creative Arts mezi 1 hodinou a 30 minutami až 1 hodinou a 45 minutami v závislosti na věku dětí.⁷⁵

Studijní plán, schválený ministerstvem pro vzdělávání z roku 2002 uvádí 13 cílů základního vzdělání, mezi nimiž mimo jiné též zahrnuje takové pasáže, ve kterých lze vidět jasnou spojitost právě se zmíněným předmětem Creative Arts.

⁷⁴ [Srov.] GREGORY, P. *The Art of the Impossible? A Case Study and Reflections on the Experience of Art in a Rural Kenyan Primary School*. The International Journal of Art and Design Education. NSEAD/Blackwell Publishing Ltd, 2012. str. 270.

⁷⁵ [Srov.] GREGORY, P. *The Art of the Impossible? A Case Study and Reflections on the Experience of Art in a Rural Kenyan Primary School*. The International Journal of Art and Design Education. NSEAD/Blackwell Publishing Ltd, 2012. str. 269.

Mezi takové cíle lze řadit:

- Osvojení základních písemných, početních úkonů a komunikačních dovedností
- **Rozvoj estetických hodnot ve vnímání vlastních i jiných kultur**
- **Podílet se na rozvoji osobitých talentů** ⁷⁶

Poslední bod je pak také jedním z cílů nového programu Kenya Vision 2030 a zmínky o něm lze najít i v nových verzích „revitalizovaných“ vzdělávacích programů zpracovávaných keňským vzdělávacím institutem KICD⁷⁷ z roku 2017. Tato instituce v nových vzdělávacích programech zmiňuje, že „*současné kurikulum neposkytuje odborné výukové strategie, vhodné pedagogické metody a přístupy, které by vytvořily pevný základ pro rozvoj těchto dovedností a schopností.*“⁷⁸

Creative Arts je pak v novém kurikulárním dokumentu definován jako multidisciplinární obor, který kromě výtvarných činností zahrnuje také hudební výchovu a řemeslné činnosti.⁷⁹

Předmět Creative Arts, uváděný v osnovách pro vyšší stupeň vzdělání pro základní školu, navazuje na předchozí formy kreativních činností, které jsou zahrnuty pro nižší stupně vzdělání v předmětech: **Psychomotor and Creative Activities**, případně **Movement and Creative Activities**.⁸⁰

Ačkoli vzdělávací programy vypadají na první pohled v pořádku, není v silách většiny školských institucí, aby výuka probíhala dle stanovených kritérií.

Poznatky z již zmiňované studie P. Gregoryho zahrnují zmínky o nedostatečném rozvoji vizuální gramotnosti v důsledku nedostatečné výbavy, způsobu vyučování a ne zcela vhodně vyškoleným personálem.

⁷⁶ [Srov.] Tamtéž, str. 268.

⁷⁷ KENYA INSTITUTE OF CURRICULUM DEVELOPMENT

⁷⁸ [Srov.] KICD-Kenya Institute of Curriculum Development. *Basic Education Curriculum Framework* [online]. Republic of Kenya, 2017. str. 10.
Dostupné z: <http://kicd.ac.ke/>

⁷⁹ [Srov.] GREGORY, P. *The Art of the Impossible? A Case Study and Reflections on the Experience of Art in a Rural Kenyan Primary School*. *The International Journal of Art and Design Education*, 2012. str. 268.

⁸⁰[Srov.] KICD-Kenya Institute of Curriculum Development. *Basic Education Curriculum Framework* [online]. Republic of Kenya, 2017. str. 31.

Souhlasím též s postřehem, že je to pouze hudební výchova, která bývá do vyučování ve formě zpěvu zahrnuta.⁸¹

Nedostatek vybavení pro výuku společně s nevyškolenými učiteli, kteří zároveň musí čelit přeplněným třídám, bývá každodenní realitou především na veřejných školách. Výuka výtvarné výchovy se však na veřejných - státních školách objevuje jen zřídka a to z důvodů jak personálních nedostatků či zmiňované absence materiálů. Soukromý sektor škol pak ve srovnání se státními vychází mnohem lépe, co se týče výuky výtvarné výchovy i množství pedagogů.⁸²

I tak lze označit za štěstí, když mají žáci základních i středních škol jednu či dvě hodiny výtvarné či jiné kreativní výuky týdně.⁸³

Mnoho z vyučujících, kteří nemají kvalitní vyškolení v umělecké sféře, postrádá vlastní praktické zkušenosti. Nad výtvarnou tvorbou pak mohou uvažovat pouze v teoretické rovině a ve vlastní výuce předávají stejnou formou omezené informace.

Tento didakticko-teoretický způsob vyučování výtvarné výchovy nabízí jedno správné řešení pro zpracování, což se ve výsledku neliší od zbytku vyučovaných předmětů.

Výstupy z takových hodin jsou především reprodukce dvojdimenzionálních obrázků. Absence vizuálních pomůcek způsobuje fakt, že žáci jsou nuceni překreslovat ilustrace či fotografie z učebnic případně z tabule, do svých sešitů.

To ale do značné míry omezuje projev dětí a případné charakteristiky, které by se mohly objevit, reprodukováná kresba pohltí. Tento druh výtvarného projevu může jen málo reflektovat původní kulturu.⁸⁴

⁸¹ [Srov.] GREGORY, P. *The Art of the Impossible? A Case Study and Reflections on the Experience of Art in a Rural Kenyan Primary School*. The International Journal of Art and Design Education, 2012. str. 268.

⁸² [Srov.] ROSS, Mariamma and ASARE, O. O. Nana. *Addressing Key Educational Issues Through Art in Ghana, Featuring Africa and Middle East Region*, International Society for Education Through Art. INSEA; newsletter, [online] Volume 2, Number 2, 2009 [cit. 2018-04-10]. str. 1. Dostupné z: <http://www.insea.org/docs/InSEANewsletter2-2.pdf>

⁸³ [Srov.] MILLER, Judith von D. *Art in East Africa: a guide to contemporary art*. London: F. Muller, 1975. str. 67.

⁸⁴ [Srov.] GREGORY, P. *The Art of the Impossible? A Case Study and Reflections on the Experience of Art in a Rural Kenyan Primary School*. The International Journal of Art and Design Education, 2012. str. 270.

3.2.3. Zastoupení kreativních uměleckých předmětů pro předškolní, první a druhý stupeň základního vzdělání

Subjects for Pre-primary (Two Years)

1. Language Activities
2. Mathematical Activities
3. Environmental Activities
- 4. Psychomotor and Creative Activities**
5. Religious Education Activities

Subjects in lower primary

1. Literacy
2. Kiswahili Language Activities/Kenya Sign Language for learners who are deaf
3. English Language Activities
4. Indigenous Language Activities
5. Mathematical Activities
6. Environmental Activities
7. Hygiene and Nutrition Activities
8. Religious Education Activities
- 9. Movement and Creative Activities**

Subjects for Upper Primary

1. English
2. Kiswahili or Kenya Sign Language (for learners who are deaf)
3. Home Science
4. Agriculture
5. Science and Technology
6. Mathematics
7. Religious Education (CRE/IRE/HRE)
- 8. Creative Arts**
9. Physical and Health Education
10. Social Studies ⁸⁵

⁸⁵ [Srov.] KICD-Kenya Institute of Curriculum Development. *Basic Education Curriculum Framework* [online]. Republic of Kenya, 2017. Dostupné z: <http://kicd.ac.ke/>

3.3. Problematika současných učebních osnov

Systém současného vzdělávání v Keni byl představen roku 1985. Jednou z hlavních myšlenek tohoto systému bylo „vzdělávání vedoucí k soběstačnosti“ a uveden v platnost byl roku 1985. V devadesátých letech a na počátku století probíhalo přezkoumávání zavedených učebních osnov.

Kritika se však zaměřovala spíše na samotný obsah učebních osnov a s tím spojené přetěžování studentů v rámci jednotlivých předmětů. Shrnutí aktuálního stavu a finální zprávy věnující se přezkoumáváním kvality a funkčnosti dosavadního kurikula se zabývaly poměrně úzkou problematikou a opomíjely zásadní problémy vzdělávacího konceptu.⁸⁶

Souhrnné hodnocení kurikula z roku 2009 (The Summative Evaluation of the Curriculum, KIE 2009⁸⁷) pak podkrylo širší problematiku, se kterou by se dosavadní vzdělávací strategie měla vypořádat.

Vyhodnocení kurikula odhalilo fakt, že samotný koncept této strategie neposkytuje prostor pro vlastní seberealizaci žáků. Učební plán, který je cílen především na úspěšné zvládnutí zkoušky, tak nezahrnuje rozvoj osobních dovedností a schopností žáka. Dalším problémem je velké přetížení učebních osnov, vznikající i v důsledku primárního zaměření na závěrečné zkoušky. Keňská společnost a školství přisuzuje závěrečným zkouškám velký význam, jelikož tyto závěrečné testy (pro základní i střední školy) v podstatě rozhodují, kam bude žák po jejich absolvování dál směřovat.⁸⁸

V praxi to znamená, že žáci se učí značné množství textu a informací a to bez hlubšího porozumění látce a celkového problému. Svůj podíl na tom může mít i jazyk, ve kterém se žáci vzdělávají. Úřední jazyky- angličtina a svahilština nejsou pro většinu keňských žáků mateřským jazykem, přesto veškerý vzdělávací materiál, se kterým se žáci setkají, je vydán v jednom z těchto uvedených jazyků. Veskrze tedy záleží na učitelském umění konkrétního pedagoga a potenciálu žáka, jak je schopen se s touto skutečností vypořádat.

⁸⁶ [Srov.] KICD-Kenya Institute of Curriculum Development. *Basic Education Curriculum Framework* [online]. Republic of Kenya, 2017, [cit. 2017-11-20]. str. 9.

Dostupné z: <https://kicd.ac.ke/wp-content/uploads/2017/10/CURRICULUMFRAMEWORK.pdf>.

⁸⁷ KIE-Kenya Institute of Education

⁸⁸ [Srov.] KICD-Kenya Institute of Curriculum Development. *Basic Education Curriculum Framework* [online]. Republic of Kenya, 2017 [cit. 2017-11-20]. str. 9.

Dostupné z: <https://kicd.ac.ke/wp-content/uploads/2017/10/CURRICULUMFRAMEWORK.pdf>.

Objevuje si i kritika, zmiňující nedostatečné vyškolení a odbornost pedagogů. Realitou na školách pak často bývá i celkový nedostatek personálu. Tyto „související“ okolnosti, které by mohly mít primární vliv na kvalitu vzdělání, byly v minulosti opomíjeny. Reforma vzdělávání v rámci „Kenya Vision 2030“⁸⁹ se v budoucích letech pokusí některé ze zmíněných problémů efektivně řešit a zajistit tak například lepší péči o talenty.

Vysoká nezaměstnanost, zvýšená kriminalita a jiné formy deviantního chování pak keňský institut pro vzdělávání (v současnosti veden jako KICD) zmiňuje jako jevy potencionálně vyplývající z neaktualizovaného vzdělávacího a sociálního systému.⁹⁰

3.4. Kvalita veřejných a soukromých škol v Keni

Kromě zastaralého edukačního systému se Keňa dlouhodobě potýká s problémem kvalitního a dostupného vzdělání. Misionáři ke konci devatenáctého století vytvořili pomyslnou síť škol, zahrnující školy státní i soukromé. Veřejné školy byly po nezávislosti dlouhodobě špatně dostupné v důsledku vysokého školného, které si nemohli Keňané často dovolit.

Ačkoli nově „zasedající“ vláda roku 2003 vyhlásila bezplatné základní vzdělání a na veřejných školách bylo zrušeno školné. Navzdory tomu je preference soukromých škol v porovnání s veřejným sektorem stále vyšší. Důvodem, proč i chudí rodiče preferují soukromé školy, by mohlo být přeplnění ve veřejných školách či jejich samotný nedostatek v místech s vysokou koncentrací obyvatel, jako bývají mnohá předměstí větších měst.⁹¹

Teorie, kterou podporují i zahraniční výzkumy a taktéž moje zkušenost je odlišná.

Keňané většinou považují soukromé školy za kvalitnější a věnují značné úsilí tomu, aby sehnali finance na zaplacení školného na vybranou privátní

⁸⁹ Kenya Vision 2030 je národní program, který byl zahájen roku 2008 bývalým prezidentem M. Kibaki. Dlouhodobá národní strategie zahrnuje cíle ekonomické, sociální, politické a také vzdělávací.

⁹⁰ [Srov.] KICD-Kenya Institute of Curriculum Development. *Basic Education Curriculum Framework* [online]. Republic of Kenya, 2017 [cit. 2017-11-20]. str. 10. <https://kicd.ac.ke/wp-content/uploads/2017/10/CURRICULUMFRAMEWORK.pdf>

⁹¹ [Srov.] ZUILKOWSKI, S. Stephanie. Why poor parents in Nairobi choose private over free primary schools. Quartz Africa[online]. 2018 [cit. 2018-03-29]. <https://qz.com/1204498/kenyan-parents-pick-nairobi-private-schools-over-public-education/>

škola. Soukromé školy, i ty „nízkonákladové“ bývají rodiči popisovány jako lépe zabezpečené s kvalifikovaným personálem, který vyvíjí maximální snahu, aby škola dobře fungovala. Soukromý sektor se taktéž jeví jako citlivější na požadavky veřejnosti. Mnohé ze soukromých škol bývají cenově dostupné a efektivní vzdělávání se rodičům logicky se jeví jako vhodnější alternativa k veřejnému sektoru, který není schopen zajistit adekvátní podmínky pro vzdělávání. Nedostatek kvalitně vyškoleného personálu, přeplněné třídy a také nedostatek jakékoli finanční podpory bývá pak smutnou realitou nejedné státní školy. Častá kritika se ubírá právě směrem k personálu školy. Ten bývá veřejností popisován jako líný, zkorumpovaný s nezájmem o žáky a dění ve škole.⁹²

Veřejné školy se netěší dobré pověsti a ve výsledku velmi záleží na schopnostech vedení školy a toho jak je schopno zajistit pomoc sponzorů, finanční podporu a pro školu tak do budoucna lepší podmínky.

⁹² ZUILKOWSKI, S. Stephanie. Why poor parents in Nairobi choose private over free primary schools. Quartz Africa[online]. 2018 [cit. 2018-20-04]. Dostupné z: <https://qz.com/1204498/kenyan-parents-pick-nairobi-private-schools-over-public-education/>

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4. Úvod k výzkumu na téma: Charakteristika výtvarného projevu keňských žáků

*„We may be from different ethnic groups and have different social and economic backgrounds, religions, genders, ages, occupations, sexual orientations and so on, in but our reasons for making art, for exhibiting art and using art, **there is much that unites us**“ (Chalmers 1996)⁹³*

Tento výzkum je založen na zkušenostech a dojmech, získaných během třetí návštěvy východní Afriky. Tato část práce pak přibližuje samotný způsob vyučování, prostředí škol a především pak uměleckou produkci dětí na základních školách a taktéž to, co na její podobu může mít vliv.

Studie vychází z předpokladu, že do dětské tvorby se budou promítat některé prvky z jejich vlastní kultury, tedy umělecký projev dětí se v některých směrech bude odlišovat, a to jak v samotných námětech, tak ve způsobu zpracování.

Empirické části předchází teoretická pasáž, která přibližuje částečný obraz o keňské společnosti a kultuře. Poodkrývá i současný stav keňského školství, jehož souvislosti jsou pro tuto práci klíčové. Především pak některé z problematik, se kterými se keňské školství v posledních letech potýká, a které mají vliv na zastoupení výtvarné výchovy na školách. Nesnaží se však hlouběji postihnout historii keňského školství, ani paušálně analyzovat dětský výtvarný projev na území celé Keni, což vzhledem k rozsahu práce a množství nasbíraného materiálu není možné.

Tato část diplomové práce vychází především ze získaných materiálů a osobních dojmů, přestože obdobné studie věnující se výtvarné výchově v Keni a taktéž dětskému výtvarnému projevu byly cenným přínosem pro tuto práci. Mezi tyto důležité zdroje rozhodně patří studie Petera Gregoryho s názvem: „The Art of the Impossible?“ a příspěvek Mariammi Ross, věnující se problematice výuky uměleckých předmětů v Ghaně publikovaný mezinárodní společností pro výchovu uměním-Insea.

Samotný výzkum a sběr materiálů probíhal po tři týdny, v průběhu kterých jsem měla možnost navštívit několik základních a středních

⁹³ GREGORY, P. *The Art of the Impossible? A Case Study and Reflections on the Experience of Art in a Rural Kenyan Primary School*. The International Journal of Art and Design Education, 2012. str. 270

škol, pozorovat jejich chod, diskutovat s personálem školy a sbírat tak cenné poznatky. Lekce výtvarné výchovy probíhaly na dvou veřejných základních školách, vzdálených od sebe vzdušnou čarou necelých 400 kilometrů.

Výuka na obou školách se uskutečnila jenom díky pomoci a podpoře keňských přátel a známých. Tito lidé mi pomáhali zprostředkovat pohovory na základních školách a zajistit mnoho věcí k samotnému průběhu. Bez jejich účasti by výzkum nemohl proběhnout.

5. Pozadí studie vykonávané ve vybraných místech Keni

Do Keni jsem poprvé vycestovala před pěti lety a to se skupinou přátel v rámci expedice Maasai. Během necelého měsíce jsme procestovali tuto východoafrickou zemi od západního cípu a břehů Viktoriina jezera až k východní části ohraničené Indickým oceánem. Další návštěva proběhla o dva roky později, tentokrát již zahrnující počátky rozvojového projektu ve spolupráci s místními obyvateli.

Odlišná kultura, prostředí a samotný způsob života místních obyvatel je předmětem zájmu nejednoho evropského turistů. Stejně jako současná podoba umění afrických kmenů a tradičních kultur je pak neméně aktuální problematika keňského školství. I z tohoto důvodu se výzkum zaměřuje na výuku výtvarné výchovy v kontextu zmíněných problematik.

První dva týdny afrického pobytu, který jsem uskutečnila za účelem zkoumání dětského výtvarného projevu, probíhaly u přátel z kmene Luo v západním cípu Keni, necelých 40 km od břehů Viktoriina jezera. Dalších, přibližně deset dní, jsem se pohybovala pod úpatím pohoří Ngong Hills u nejznámějšího keňského etnika, Masajů. Během těchto dní byly vyučovány lekce výtvarné výchovy na místních veřejných školách, jejichž součástí byla také aktivní účast při běžných aktivitách za doprovodu keňských přátel.

V průběhu třítýdenního vyučování byly některé z aktuálních problematik konzultovány s pedagogickým personálem, případně řešeny na pedagogických poradách.

6. Popis veřejných škol ve vybraných oblastech Keni

Oblasti, ve kterých se nacházely obě školy, nepatří mezi bohaté oblasti. Ekonomicky prosperující části jsou spíše v okolí hlavního města Nairobi. Mezi místními převládá názor, že vláda (silně zastoupena z řad kmene Kikuju) a současně působící prezident (taktéž z kmene Kikuju) soustřeďují finance a pozornost jednosměrně. Menší etnické skupiny, jako právě Masajové, nejsou středem zájmu jak politiky, tak ani nepatří do skupiny, do které by bylo výrazně investováno. Ani jedna z oblastí není součástí národního parku, místní lidé tudíž nejsou příliš postiženi turistickým ruchem.

O to přívětivější a upřímnější se pak zdají, především ve srovnání s některými místními, kteří se v turistickém průmyslu zdatně pohybují.

6.1. Popis školního prostředí

Unga Primary School

- Veřejná škola
- Docházka žáků-denní
- Počet žáků: cca 400
- Počet učitelů: 8

První školní institucí, na které probíhal výzkum, byla vládou spravovaná Unga Primary School. Místní základní škola kromě osmi základních stupňů disponuje také dvěma třídami předškolního vzdělání. Unga Primary School se nachází v západní části Keni, nedaleko Viktoriina jezera v provincii Nyaza v okresu Homa Bay s hlavním centrem ve stejnojmenném městě.

Nejbližší město v dosahu je město Ndhiwa, vzdáleno od školy přibližně 20 minut jízdy.

Dominantní komunitou v této oblasti je kmen Luo, jehož příslušníci se tradičně živí jako rybáři nebo drobní zemědělci, jak zmiňuje kapitola věnovaná tomuto etniku.

Školu navštěvují přibližně 400 dětí, přičemž počet učitelů v době mé přítomnosti byl osm. Nedostatečný počet personálu se pak jevil jako problém

nejen na této základní škole. Děti přicházejí do školy kolem osmé hodiny a opouštějí jí po čtvrté hodině.

Unga Primary School leží na mírném svahu a tvoří jí komplex budov zahrnující dvě větší zděné budovy a dvě menší budovy z plechu.

Jedna z plechových budov slouží jako kabinet pro ředitele školy (Head Teacher) a zástupce ředitele školy (Deputy Head Teacher). V těchto místnostech, které mají jako jediné uzamykatelná okna i dveře se pak shromažďují učebnice, nádobí a další „cenné předměty“.

V každé zděné budově se nacházejí čtyři třídy, první budova pro tzv. (Lower primary), tedy 1-4. stupeň, druhá budova je pak určena pro starší žáky (Upper Primary) 4-8. stupeň.

Zděné budovy jsou opatřeny jednoduchou plechovou střechou, což v případě deště znamená, že kromě dešťových kapek, bubnujících do střechy, neuslyšíte vůbec nic.

Třídy mají okna, většinou bez výplně. V důsledku toho, že polovina tříd je situována na nevhodnou stranu, zabraňuje proudění světla do tříd řada stromů. Uvnitř tříd je tedy během téměř celého dne pološero. Vybavení vnitřních prostorů se omezuje na školní lavice a tabuli (černě natřená část zdi) v přední části místnosti. Ve školních lavicích, původně určených pro 2-3 děti jich často sedí pět a více. Nedostatek prostoru a celkově nešťastně řešené lavice bývají součástí téměř každé místní veřejné školy v okolí. Ostatní vybavení pak zahrnuje učitelé podomácku vyrobené plakáty, jako jsou geometrické tvary, domácí zvířata s anglickými popisky a další vlastnoručně vyrobené pomůcky.

V areálu školy pak nalezneme také dvě travnaté plochy- hřiště, které děti okupují během přestávek. V celém areálu školy není elektřina ani tekoucí voda. Ta je dostupná z velkých barelů.

Kimuka Primary school

- **Veřejná škola**
- **Denní**
- **přibližně 350 žáků**

Státní škola v Kimuce ,v provincii Rift Valley, na první pohled působí lepším dojmem, než předchozí základní škola. Areál školy je na místní poměry upravený, na zdech se nacházejí různé nástěnné malby, sloužící jednak k doprovodné edukaci žáků a jsou i skromnou dekorací školních zdí. Oblast v okolí pohoří Ngong Hills tvoří po většinu roku vyprahlá savana, prostředí markantně odlišné od zelené krajiny v blízkosti Viktoriina jezera.

Samotné vybavení tříd je však obdobné jako na veřejných školách v západní části Keni. Počet učitelů na škole byl o něco vyšší a množství dětí ve třídě zase výrazně menší, což mi usnadnilo výuku. Výuka stejně jako na předchozí státní škole probíhá skrze keňské kurikulum.

Předpokládala jsem, že školy situované v okolí Maasailandu budou výrazně horší, než v západní části, vzhledem k ekonomické situaci. Tento předpoklad se však ukázal jako mylný. Některé školy v této části se účastní dobrovolnických projektů a příspěvky těchto organizací se promítají do lepšího fungování a kvalitnějšího zabezpečení školy.

Západní část Keni je hustě obydlená, na rozdíl od řídky osídlených částí severního okresu Kajiado. Masajské vesnice často neleží v dosahu menších měst, v důsledku čehož jsou i děti prvního stupně každodenně nuceny chodit několik kilometrů pěšky do školy. Západní část alespoň, co se týče dostupnosti škol, je v tomto ohledu lepší.

7. Výuka výtvarné výchovy a postřehy ze základních škol

Lekcí výtvarné výuky se účastnily téměř všechny stupně základní školy, což čítá děti od věku šesti až do patnácti let. Dvě vyučovací hodiny probíhala výuka výtvarné výchovy na předškolním stupni (Pre-Unit) s dětmi ve věku pět až šest let. Zde však byla nutná účast třídní učitelky a její překladatelské služby. Nutno dodat, že všichni učitelé ze škol, ve kterých výzkum probíhal, byli velmi ochotní. Pokud to bylo v jejich možnostech, vždy ochotně asistovali a vypomáhali.

V předchozích teoretických kapitolách byl zmiňován nedostatek personálu, učebních pomůcek a přeplněné třídy. Tohle vše a další, ne vždy příjemné okolnosti, byly každodenní součástí výuky ve zmíněných školách. Stejně pravdivou se ukázala skutečnost, že na umělecké předměty není prostor, materiál ani personál.

Díky předchozím zkušenostem a informacím od přátel jsem do Keni odjížděla s vědomím, že vybavení pro umělecké činnosti ve školách je minimální. Realita je skutečně taková, že ani na jedné, mnou navštívených škol, se předmět Creative Arts nevyučuje. Téměř nulové dotace od státu mají za důsledek, že školy nejsou schopné zajistit adekvátní vybavení. Stejně závažným problémem je i mizivé procento pedagogů s aprobací v tomto předmětu a nedostatku učitelské síly obecně.

Všechno vybavení pro průběh hodin jsem se snažila do Keni přivést s sebou. Další výtvarné potřeby jako především papíry jsem zajišťovala na místě.

7.1. Koncept výuky a její průběh

Součástí lekcí výtvarné výchovy byla úvodní instruktáž, tedy představení tématu, motivace, postup, rozdání pomůcek a závěrečná diskuze. Způsob vedení výuky na keňských školách bývá omezen na proces vštěpování velkého množství znalostí pod řízením pedagoga. Vykonané lekce neprobíhaly dle místních didaktických zásad. Cílem výuky bylo probudit v dětech zájem o tvůrčí činnost.

Původní myšlenkou bylo přizpůsobovat témata hodin v kontextu tradičního afrického umění. Z důvodů improvizace a také kvůli vysokému počtu dětí, byly náměty lekcí zredukovány a obecněji zaměřené. Jejich cílem bylo, aby žáci dostali prostor pro **kreativní vyjádření sebe sama**. Zároveň však ve výtvarných lekcích zpracovávali námět, ve kterém se měly zobrazovat některé prvky jejich vlastního prostředí, potažmo kultury. Skrze zadávané lekce byly pozorovány odlišnosti v používání barev, způsobu zpracování a další charakteristiky.

To, co ovlivňovalo průběh vyučování, bylo jednak samotné prostředí, ztížené komunikací v anglickém jazyce a často také neznalost práce s vybraným médiem. Velká část žáků například poprvé pracovala s vodovými a temperovými barvami, tudíž do úvodu hodiny byla zařazena ukázka, jak vybraná technika funguje.

Komplikovaná domluva se ve výuce podílela na vzniku nedorozumění. Výhodou bylo, že u mladších žáků jim byly instrukce překládány třídním učitelem do mateřského jazyka Luo nebo Maa.

U starších žáků se občas do výtvorů promítala ta skutečnost, že znají kreslení pouze ve formě kopírování z učebnice či z tabule. To lze uvést na příkladu lekce Kresba krajiny kolem nás. Úkolem bylo zaznamenat krajinu, která tvoří nejbližší okolí jejich domovů a vesnice. Téma krajiny kolem nás bylo zpracováváno dětmi ze šestého stupně (přibližně jedenáct až třináct let) a též s posledním stupněm předškolního vzdělání (čtyři až šest let). Zatím co mladší děti zaznamenávaly různobarevná políčka, rodinná obydlí či prostředky místní dopravy, starší skupina žáků pojala téma odlišným způsobem. Způsob, jakým zpracovali zadaný námět starší žáci, byl pak silnější reflexí způsobu výuky, než u mladších žáků. Děti při volném zpracování krajiny zahrnovaly do kresby geografické divy africké krajiny jako například zobrazení Velké příkopové propadliny.

Stylizované zobrazení geologických útvarů či přírodních monumentů se často objevuje v učebnicích či podomácku vytvořených plakátech.(viz obr. 11-12)

V průběhu lekcí bylo nutno upozorňovat, že zadané instrukce (případně obrázky), zaznamenávané na tabuli, nemají žáci překreslovat na rozdané čtvrtky. Ne vždy však bylo instrukcím porozuměno (viz obr. 21).

U hodin se staršími dětmi byla náročnější motivace a závěrečné společné hodnocení. Kromě zmíněné jazykové bariéry bylo pozorovatelné, že žáci nejsou zvyklí o některých problémech diskutovat nebo sdělovat vlastní názor.

Pokud se objevovaly rozpaky během komunikace, pak samotné vytváření nějaké zásadní obavy nedoprovázely. Po prvotních nejistotách se žáci pouštěli do tvorby směle a odvážně. Vzhledem k fungování školy a trestům za případný neúspěch by se dal předpokládat větší ostych, ale ten nepřicházel. Radost z vytváření a hluk.

To, co by na českých školách vyvolalo vlnu sebekritiky nad nezvládnutím tématu, se zda neodehrává.

Africké masky

(4. třída, zpracováno žáky ve věku 9 až 11 let)

Přestože pro východní Afriku nejsou masky tradičním projevem tribálního umění, v nejobecnější rovině pojmu maska se skrývají umělecké formy vlastní i keňské kultury a není tedy důvod, proč toto téma nezařadit.

Ze všech uskutečněných lekcí se vytváření masek stalo jednou z nejvydařenějších.

Žákům čtvrtého stupně základní školy byly do mateřského jazyka kmene Luo překládány části motivace, popisu práce a další. Překlad zajistil bývalý žák této základní školy, patnáctiletý obyvatel oblasti Unga, student Walter. Jeho přítomnost v mnoha ohledech usnadnila výuku a minimalizovala nedorozumění, která při hodinách vznikala. Zároveň byl velmi vítanou pomocí při probíhající aktivitě tvoření, která byla vzhledem k nedostatku materiálu (především lepidlo a nůžky) komplikovanější.

Úkolem pro žáky bylo vytvořit dvě verze masky, dobrou a zlou. Zobrazení dobra a zla se v mnoha případech, v očích Evropanky, zdálo velmi podobné. Vnímání dobra, potažmo i krásy a jeho zobrazení není ovlivněno rozlišnými západními medií a jeho pojetí je individuální, podléhající spíše lokálnímu vlivu a vlastním představám žáků.

Mnohá řešení při zpracovávání masek se zdála velmi kreativní a zábavná. Zajímavé, stejně jako u dalších lekcí, se jevily kombinace barev, které děti pro své masky volily. (viz obr. 30-31)

Autoportrét

(7. Třída, zpracováno žáky ve věku 12 až 14 let)

Pokud na některé z lekcí, které se v Keni uskutečnily, lze pozorovat rozdílné rysy a tendence ve výtvarném vyjadřování, byla by to hodina malby autoportrétu.

Překvapivé bylo zjištění, že mnoho z žáků poprvé v životě pracovalo s vodovými barvami. Nedůvěru ani ostýchavost však ve větší míře nové medium nezpůsobilo.

Při zobrazování vlastní tváře to bylo především opakující se schéma zobrazování nosu a očí. Expresivita, komplementarita barev i výrazné ohraničující linie (často modré barvy) jsou též pozorovatelným jevem.

Ve srovnání se žáky evropské školy, kde se dívky snaží samy sebe vypodobit pokud možno líbivě, u keňských žaček jsou tyto snahy méně výrazné. (viz str. 67-68) V českých školách stejně tak lze sledovat pokusy o namíchání barvy v odstínu pokožky. Snahy o něco takového u keňských žáků jsou minimální. Častější je naopak použití čistých barev ve větších plochách a obličej je pak vyveden v odstínech žluté, zelené i červené.

7.2. Stručné shrnutí ontogeneze dětského výtvarného projevu

Přestože výtvarný projev nebyl cíleně zkoumán z hlediska ontogeneze, krátký úvod v kontextu věku žáků se stal součástí této práce.

První výtvarné aktivity zahrnuje období čáranic, v tomto období je samotná technika kresby v přípravné fázi. Přechod od čáranic k projevu, který v kresbě, reprezentuje určitou představu a má již určitý obsah, je individuální záležitostí.⁹⁴ Později začíná tvar a obrys vítězit nad neurčitostí čáranic.

⁹⁴[Srov.] UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. Str. 99

Rozvoj výtvarného vyjadřování lze sledovat v grafickém způsobu zobrazení postavy. Pro první kresby zobrazující lidské postavy se zažil pojem hlavonožci. Prvotní pokusy oválné formy později doplňují další detaily a zřetelnější členění lidské figury, naznačení vztahu postav.⁹⁵

Stejně tak lze sledovat vývoj dětské kresby dle zobrazení prostoru. První obrazy, zobrazení domů a kresby *paňáků* lineárního charakteru, nahrazují složitější, symbolicky pojímané obrazy. S potřebou zobrazit podstatu věci se objevuje také zobrazení vnitřního prostoru, neboli takzvaný "rentgenový obraz" či sklápění obrazu do půdorysu a další. Dětské vnímání prostoru je pak v kontrastu se stereotypně objektivizujícím pojetím obrazové scény u dospělých.⁹⁶

Většina připravených lekcí byla i v důsledku snadnější komunikace (schopnost dorozumět se v anglickém jazyce je u žáků druhého stupně logicky vyšší). Taková tvorba starších žáků druhého stupně by podle evropských měřítek spadala pod výtvarný projev dospívající mládeže. Ten bývá ve většině publikací, věnující se ontogenezi výtvarného projevu, zmiňován především v kontextu s krizí dětského zobrazování. Výtvarný projev žáků v období kolem 11 let bývá doprovázen nespokojenostmi. Ty jsou spojené s faktem, že žák je ne vždy schopen ovládat anatomickou správnost věci.⁹⁷ Kresba a malba se vzdávají typických dětských prostředků, jimiž byl až dosud zobrazován „svět představ“. Žáci jsou ovlivněni tlakem vizuální kultury, která jej obklopuje. *Ilustrace v časopisech, nekontrolovatelné působení reklamy a obrazových kýchů bývají považovány za onoho svědce, jenž ruší někdejší estetický řád dětského výtvaru.*⁹⁸

Preference „*hotových forem*“ a potřeba vizuálně líbivého výtvaru je typická pro žáky a především žákyně českých škol. Zmíněno je to v návaznosti na průběh lekcí v keňských školách, kde jakákoli nespokojenost nebyla pozorována.

⁹⁵ [Srov.] UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. str. 25

⁹⁶[Srov.] UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. Str. 117

⁹⁷[Srov.] Tamtéž, str. 12

⁹⁸ UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. str. 126

8. Pozorování – formální zhodnocení

Teoretická část zmiňovala rozdíly mezi africkým a evropským uměním, následně pak podobnost mezi africkou a dětskou výtvarnou tvorbou a samotnou charakteristiku afrického umění. To vše a další vedlo ke kapitole zabývající se charakteristikou prací keňských žáků.

Při hledání charakteristických znaků ve výtvarném projevu žáků byl zvažován spíše **vliv umění a kulturních specifik**, než západních ontogenetických modelů. Výzkum se snaží zaměřit komplexněji na hlavní rysy ve výtvarných dílech keňských žáků. Přestože se výzkum nechce ubírat cestou přílišného zevšeobecňování, netroufá si porovnávat rozdíly ve výtvarném projevu mezi etnickými skupinami kmenu Masajů a Luo, ačkoli tato etnika kromě státní příslušnosti až tolik společného nemají.

Výtvarný projev, v souladu s aktuálními požadavky edukačních modelů, se omezuje na obkreslování předem zadaných věcí. Jak bylo zmíněno v kapitole Výtvarná výchova /Creative Arts s odkazem na studie P. Gregoryho, v takových pracích jen stěží najdeme odkaz na tradiční kulturu. Žáci během školní docházky nedostávají moc prostoru se aktivně spoluúčastnit vyučování či se výrazně umělecky realizovat. Na základní škole vlastní jeden či dva sešity, které jim slouží po celý průběh vyučování. Jediný způsob, jak se výtvarně realizovat, jsou kresby na stránkách sešitů.

Kresby, napodobované dle předlohy, jen stěží poskytnou představu o charakteristických rysech dětského výtvarného projevu a nedávají ani prostor pro osobité zpracování. Pokud však děti mají možnost se svobodně vyjádřit, výsledný projev je mnohdy diametrálně odlišný.

V úvodu práce bylo také zvažováno, do jaké míry může být dětský výtvarný projev ovlivněn vlivy ze západních zemí. Pokud tomu tak na některých místech Keni je, během výzkumu nebylo nic podobného zaznamenáno. Edukační systém dozajista byl značně ovlivněn a inspirován zahraničními principy. Ten současný se však transformoval na lokální podmínky, ačkoli ne zcela vhodně. Nutno dodat, že žáci přicházejí do přímého kontaktu s bělochy minimálně (tedy v případě, že škola nespolupracuje se zahraniční organizací, která posílá do země dobrovolníky), se západní kulturou pak ještě o poznání méně.

Žáci z oblasti základních škol v Kimuce i v západní oblasti Unga jsou do značné míry uchráněni od extrémního množství reklam, světelných billboardů, televizních pořadů a dalších technologických vymožeností.

Děti na základní škole, pokud nepocházejí z dobře situovaných rodin, jen málokdy vlastní technologie jako mobilní telefony nebo počítače. Celkově se setkávají s daleko menším množstvím vizuálních podnětů, které na ně mohou potencionálně působit. Absence této mediální kultury, která na mnoha místech Keni stále přetrvává, zajistila pravděpodobně autentičnost projevu v nejvyšší možné podobě.

Nová, digitální media jsou tím, co spoluvytváří vizuální kulturu západní civilizace. Přehlčení vizuální kulturou je součástí naší multimediální společnosti a její vliv se promítá do uvažování další generace dětí.

Hana Babyrádová ve své publikaci zmiňuje, že „člověk má na jedné straně všeobecný sklon k přírodnosti a na straně druhé inklinuje k umělosti civilizace a o to víc, čím je masírován mediální kulturou.“⁹⁹

Ona zmíněná „masáž mediální kulturou“ a touha po dokonalosti a kráse tak, jak jí známe z médií, je též něčím, co se projevuje v uměleckém uvažování žáků a spolupodílí se na vzniku krize ve výtvarném projevu.

Cílem práce bylo zvážit vliv tradičního umění na výtvarné uvažování žáků. Přestože tradiční umění afrických etnik na mnoha místech zaniklo, můžeme spojitost s místní kulturou a uměním ve výtvarném projevu rozhodně spatřit. Jak bylo zmíněno v teoretické části, kmen Luo pomalu nahradil tradiční hliněné nádoby za plastové, Masajové pak oděvy ze zvířecí kůže za bavlněné deky. Globalizace pronikla do mnoha koutů Afriky, avšak ne v takové míře a rozsahu jako v našem západním světě.

I v hlavním městě ženy nosí oděvy vytvořené z tradičních látek. Barevné pestré látky s rozmanitými vzory, které se lokálně odlišují, jsou něčím, co lze spatřit v celé Keni a pravděpodobně celé subsaharské Africe. Některé výjevy z žakovských prací svou pestrostí a ornamentálním pojetím připomínaly tyto vzory na látkách. (viz str. 66)

Jednou z hlavních charakteristik projevu je **používání výrazných barev a jejich zajímavé, často kontrastní kombinace.**

⁹⁹ STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 2. vyd. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. str. 36

Spontánní barevná působivost byla dobře patrná při malbě autoportrétů stejně jako **silný výraz až karikaturní pojetí**, což jsou také některé z typických znaků afrického umění. V portrétech se u všech věkových skupin objevuje výrazná stylizace, i obličejové proporce v geometrizujících formách. Kresebné i malířské provedení obličeje je též doprovázeno typickým schématem zobrazování nosu a očí. (viz str. 67-68)

Děti z obou škol jsou velmi živé, přátelské a radostné. Vitalita, radost ze života a vřelý přístup je něčím, co se dá nazvat jako typický rys pro nejedno keňské etnikum.

Radost a nadšení také doprovázely tvorbu. Nezdálo se, že by se žáci (ani ti na druhém stupni) báli neúspěchu nebo se cítili jakkoli deprimovaní z toho, že jejich dílo se nepřibližuje realitě.

Kromě vlivu tradičního umění a kultury byl předpoklad odlišností způsobených kulturními rozdíly. V návaznosti na africkou kulturu nutno zmínit rozdílné vnímání krásy a dobra. Rozdílné pojetí a zobrazování krásy a dobra se mohlo projevit jak v malbě autoportrétu, tak především při vytváření masek. V očích Evropana by „dobrá“ verze masky, vytvořená keňským žákem, soutěžila o první cenu hororového výrazu.

Závěr

Všichni jsme si kdysi vytvářeli kouzelné sny a představy o krásách africké pevniny. Mnohé z nich nám cesta potvrdila, jiné nám skutečnost nešetrně a střízlivě překryla pravdivějšími, i když ne tak romantickými obrazy.“ Jiří Hanzelka, Miroslav Zikmund (1947) Živá Afrika

Afrika, ohromný, fascinující a v mnoha směrech stále překvapující kontinent, se od návštěvy dvou významných českých cestovatelů stále proměňuje. Nejedna země subsaharské Afriky se pod nátlakem globalizace musel asimilovat na stávající, západem určované podmínky.

Zásadní změny lze pozorovat i v tradiční kultuře a oblasti umění, které se svým způsobem adaptovalo a do dneška čelí požadavkům zahraničního trhu. Markantní odlišnosti lze pozorovat i ve způsobu vzdělávání, jehož aktuální podoba se ve všech směrech odlišuje od původního způsobu, který fungoval před příchodem misionářů.

Teoretická část práce představuje historickou i současnou problematiku, především v kontextu vzdělávání a umění. Úvodní pasáž je věnována africkému umění, jeho současné podobě, jehož kontext je podstatný pro celou práci. Další kapitoly je zaměřena na keňské vzdělávání a soustředí se jak na koncept současných osnov, tak i na způsob a zařazení výuky výtvarné výchovy na základních školách. Systém vzdělávání, zahrnující primární až terciární sektor, se podílí na dostupnosti a kvalitě výuky výtvarné výchovy.

Snaha keňského školství o přiblížení se západní formě vzdělávání selhává. Některé tyto zastaralé zahraniční principy bývají aplikovány i za cenu, že jsou bezohledně přehlíženy zásadní problémy, které by měly být vyřešeny. Neschopnost centralizovat edukační systém způsobuje, že se stále prohlubují rozdíly mezi státními a soukromými školami.

Další kapitolu práce tvoří představení a charakteristika keňských etnik Luo a Masajů, v kontextu jejich historických a kulturních souvislostí.

Stěžejní úsek práce, tedy výzkum vykonávaný v lokálních školách, je popsán v empirické části a vychází především ze získaných poznatků a dojmů. Kromě vlastních zážitků a zkušeností byla pro práci důležitým přínosem studie britského pedagoga Petera Gregoryho, věnujícího se problematice Creative Arts na lokálních školách.

Studie přibližuje průběh výtvarných lekcí na vybraných školách, kde se výzkum uskutečňoval. Předpoklad ovlivnění výtvarného projevu zahraničními tendencemi se ukázal jako zcela mylný. Přestože kultura západního vizuálního světa je patrná především ve větších městech, zachovává si Keňa svůj svébytný a charakteristický styl.

Seznam použité literatury

ADÁMEK, Hynek, Miroslav ZIKMUND a Jiří HANZELKA. *Živá Afrika*. Vsetín: Trango, 1996. ISBN 80-86053-00-8.

BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník : (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0609-5.

BRESLER, Liora. *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2007. 1627 s. ISBN: 978-1-4020-2998-1.

BROŽEK, Jaroslav. *Obrazy a barva*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1993. ISBN 80-7044-060-0.

CLARKE, Christa a Rebecca ARKENBERG. *The art of Africa: a resource for educators*. New York: Metropolitan Museum of Art, 2006, 216 s. ISBN 9780300123128.

ČAPEK, Josef. *Umění přírodních národů: stezky : dokumenty estetického tvoření*. Praha: F. Borový, 1938.
ISBN neuvedeno

ENWEZOR, Okwui. a Chika. OKEKE-AGULU. *Contemporary African art since 1980*. Bologna: Damiani, c2009. 367 s. ISBN 9788862080927.

GREGORY, Peter. *The Art of the Impossible? A Case Study and Reflections on the Experience of Art in a Rural Kenyan Primary School*. The International Journal of Art and Design Education. NSEAD/Blackwell Publishing Ltd, 2012, Volume. 31(3), s. 265-275.

LACINA, Karel. *Nejnovější dějiny Afriky*. Praha: Svoboda, 1987, 820 s. ISBN neuvedeno

LUDTKE, Hartwig. a Rüdiger VOSSSEN. *Topfereiforschung--archäologisch, ethnologisch, volkskundlich: Beiträge des internationalen Kolloquiums 1987 in Schleswig*. Bonn: R. Habelt, 1991. ISBN 3774924392.

MILLER, Judith von D. *Art in East Africa: a guide to contemporary art*. London: F. Muller, 1975. ISBN 0584101546.

OJJO, Pacal. *Luo Nation, History & Culture of Joluo (the Luo People of Kenya) FIRST EDITION*, All public speakers-Kampala, 2012. ISBN: 978-9966-123-13-8.

OTISO, Kefa M. *Culture and customs of Uganda*. Westport, Conn.: Greenwood Press, 2006. ISBN: 9780313331480.

POKORNÝ, Jan a Juraj HANULIAK. *Lingvistická antropologie: jazyk, mysl a kultura*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2843-8.

REID, Richard J. *Dějiny moderní Afriky: od roku 1800 po současnost*. Praha: Grada, 2011. D (Grada). ISBN 978-80-247-3079-0.

SOBANIA, N. W. *Culture and customs of Kenya*. Westport, CT: Greenwood Press, 2003. ISBN: 031331486

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 2. vyd. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3360-6.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. ISBN neuvedeno

VÁGNER, Josef. *Afrika: život a smrt zvířat : vyprávění o afrických zvířatech, přírodě a lidech od Dračích hor na sever*. Praha: Nakl. Svoboda, 1987. 227 s. ISBN neuvedeno

WATERKAMP, Rainer a Winfried WISNIEWSKI. *Východní Afrika: cestování a kultura : poznávání zvířat a rostlin*. Praha: Baset, 2003. 280 s. ISBN 80-7340-009-X.

Elektronické informační zdroje

DRINKWATER, A. Mary. *Critical democratic pedagogy through the arts in indigenous/Maasai rural schools in Kenya* [online]. Paper presented at 2nd World Conference on Arts Education (UNESCO), Seoul, Korea, 2010 [cit. 2018-03-24].

Dostupné z:

<http://www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/fullpaper307marydrinkwater.pdf>

KICD-Kenya Institute of Curriculum Development. *Basic Education Curriculum Framework* [online]. Republic of Kenya, 2017 [cit. 2017-11-20].

Dostupné z: [https://kicd.ac.ke/wp-](https://kicd.ac.ke/wp-content/uploads/2017/10/CURRICULUMFRAMEWORK.pdf)

[content/uploads/2017/10/CURRICULUMFRAMEWORK.pdf](https://kicd.ac.ke/wp-content/uploads/2017/10/CURRICULUMFRAMEWORK.pdf)

KITAINGE, K. M. *Reforming education and training?: Lessons from development of vocational education and training in Kenya*. [online] Australian Journal of Adult Learning, 2004, Vol. 44, No. 1, s. 84-94, [cit. 2018-04-02]. ISSN1443-1394
Dostupné z: <https://eric.ed.gov/>

PIKNEROVÁ, Linda. *Afrika snů a skutečností. Kontinent nabízí pestřejší obraz, než jak si ho představují Středoevropané*, [online] 2017 [cit. 2018-03-18].
Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/nazory/2192815-afrika-snu-a-skutecnosti-kontinent-nabizi-pestrejsi-obraz-nez-jak-si-ho-predstavuji>

ROSS, Mariamma and ASARE, O. O. Nana. *Addressing Key Educational Issues Through Art in Ghana, Featuring Africa and Middle East Region*, International Society for Education Through Art. INSEA; newsletter, [online] Volume 2, Number 2, 2009 [cit. 2018-04-10].
Dostupné z: <http://www.insea.org/docs/InSEANewsletter2-2.pdf>

SEGOETE, Lineo. *The state of arts education in Africa*. BA RE E NE RE LITERARY ARTS, barelitfest.com [online]. 2015 [cit. 2017-11-17]
Dostupné z: <https://barelitfest.com/2015/04/23/the-state-of-arts-education-in-africa/>

ZUILKOWSKI, S. Stephanie. *Why poor parents in Nairobi choose private over free primary schools*. Quartz Africa[online]. 2018 [cit. 2018-03-29].
Dostupné z: <https://qz.com/1204498/kenyan-parents-pick-nairobi-private-schools-over-public-education/>

Obrazové přílohy k empirické části



Obr. 1: Výtvarná lekce s předškolní třídou



Obr. 2: Lekce na téma - Moje země, na snímku žáci ze základní školy v Kimuce

UNGA PRIMARY SCHOOL



Obr. 3: Třídy pro první stupeň ZŠ



Obr. 4: Další budovy Primary School Unga

KIMUKA PRIMARY SCHOOL



Obr. 5: Venkovní areál školy



Obr. 6: Venkovní areál školy

Maasailand, v okolí Ngong Hills



Obr. 7: Masajská vesnice



Obr. 8: Okolí vesnice a savana

Oblast Homa Bay, okolí Viktoriina jezera



Obr. 9. Blízké okolí města Sori



Obr. 10: Nabídka tradičních látek ve městě Sori

Krajina kolem nás



Obr. 13.



Obr. 14.



Obr. 15.

Krajina kolem nás



Obr. č. 16, 17, 18

Autoportrét



Obr. 19.



Obr. 20.



Obr. 21.



Obr. 22.

Autoportrét



Obr. 23.



Obr. 24.



Obr. 25.



Obr. 26.

Téma lekce: Africké masky



Obr. 27.

Africké masky-úvodní instruktáž



Obr. 28. Zadávání pokynů ke zpracování



Obr. 29. Závěrečná diskuze se žáky

Africké masky



Obr. 30. Výsledné práce



Obr. 31. Výsledné práce

Kresby divokých a domácích zvířat



Obr. 32. Kresba žirafy



Obr. 33: Kresby domácích zvířat



Obr. 34: Výukové plakáty na základní škole

Zdroje obrazových příloh

Archiv autorky