Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

# DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018 Aneta Tůmová

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

# Výtvarná výchova a komunita

# Art education and community

Aneta Tůmová

| | |
|---|---|
| Vedoucí práce: | Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D. |
| Studijní program: | Učitelství pro základní školy |
| Studijní obor: | I. ST |

2018

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

Akademický rok: 2016/2017

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Aneta Tůmová**

Studijní program: **Učitelství pro základní školy**

Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**

Obor práce: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**

Děkan fakulty Vám podle zákona č. 111/1998 Sb. určuje tuto diplomovou práci:

Téma práce: **Výtvarná výchova a komunita**

Jazyk práce: **čeština**

Zásady pro vypracování:

V návaznosti na projekt „Kde domov můj?" Centra současného umění DOX zkoumejte, jak může fungovat škola v rámci komunity. Jak může podporovat zájem žáků o okolí a učit je angažovanosti pomocí umělecky zaměřených projektů? V současném umění hledejte projekty zaměřené na rozvoj komunit, lokální komunikaci a příklady angažovaného umění a interpretujte je. Ve vzdělávacím systému hledejte příklady aktivních škol/učitelů/uskutečněných projektů v oblasti vizuální kultury. Interdisciplinární přesahy výtvarné výchovy a vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, příp. průřezových témat. Naplánujte a realizujte vlastní projekt postavený na principech komunikace a angažovanosti.

Seznam odborné literatury:


Fišer Z., Havlík V., Horáček, R. Slovem, akcí, obrazem. Brno: MU 2010. ISBN 978-80-210-5389-2

FULKOVÁ, Marie, 2008. Diskurs umění a vzdělávání. Praha: H&H. ISBN 978-80-7319-076-

Geertz, C. Interpretace kultur. Praha: Slon 2000. ISBN 80-85850-89-3

Irwin, R., Bickel.B. et al. The Rhizomatic Relations of A/r/tography, (2006). Studies in Art Education, 48(1), 70-88.

Mirzoeff, N. Úvod do vizuální kultury. Praha: Academia, 2012. ISBN 978-80-200-1984-4

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013.

Slavík, J., Štech, S., Chrz, V. Tvorba jako způsob poznávání. Praha: Karolinum 2013. ISBN 978-80-246-2335-1

Švaříček, R. Šeďová, K. a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál 2007, 2017. ISBN 978-80-262-0644-6

ZÁLEŠÁK, Jan. Umění spolupráce. Praha - Brno: Akademie výtvarných umění - Masarykova univerzita, 2011. 292 s. Edice VVP AVU sv. 4. ISBN 978-80-210-5707-4.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Novotná Magdalena, Ph.D.**

Oponenti:
Konzultanti:
Datum zadání diplomové práce: 25.11.2016

Termín odevzdání diplomové práce: dle harmonogramu příslušného akademického roku

Tišnová
.....
Student

.....
Vedoucí katedry

V Praze dne 28.11.2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Výtvarná výchova a komunita vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených zdrojů.

V Praze 6. 7. 2018

.....

podpis

**Poděkování**

Chtěla bych touto cestou poděkovat Mgr. Magdaleně Novotné, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a milý a taktní přístup. Zároveň bych chtěla poděkovat všem zúčastněným v mnou realizovaném projektu a panu Jiřímu Albrechtovi za cenné rady při tvorbě projektu. Závěrem bych chtěla poděkovat celé své rodině za podporu v průběhu mého studia.

**ANOTACE**

Diplomová práce se zabývá možností rozvoje spolupráce, angažovanosti a mezilidských vztahů prostřednictvím umělecky zaměřených projektů. Může výtvarná výchova podporovat zájem žáků o svoje okolí a učit je angažovanosti? Na tuto otázku se snaží práce nalézt odpověď. V teoretické části jsou popsány metody a přístupy, které s participací ve výtvarné výchově souvisí. Pozornost je věnována i mezipředmětovým vztahům vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět a Umění a kultura. V rámci diplomové práce došlo též k mapování a interpretování projektů zaměřených na komunitní rozvoj a lokální změny.

V praktické části je popsán vlastní projekt, věnující se městu Dačice. Hlavní myšlenky projektu vychází z úředního přesunu města z Moravy do Čech. Cílem projektu je nejen podporovat zájem dětí o místo jejich bydliště a učit je angažovanosti a spolupráci, ale rovněž vést zúčastněné k zamyšlení se nad vnímáním své identity.

**Klíčová slova:** komunita, škola, vizuální kultura, angažované umění, umění spolupráce, výtvarná výchova, komunikace, spolupráce, interpretace, interdisciplinarita, projekt

**ANNOTATION**

Thesis deals with possibility of development cooperation, engagement and interpersonal relationships through artistic projects. How can arts education promote children's interest in their neighbourhoods and learn them engagement? This is main a question in this thesis. The theoretical part describes the methods and approaches that are related to the cooperation in art education. The thesis search for contemporary art projects focused on community development and local changes and interpret them.

The practical part describes own project, focused to the city of Dačice. The main ideas of the project are based on the official transfer of the city from Moravia to Bohemia. The aim of the project is not only to promote children's interest in their place of neighbourhoods and to lead them to engagement and cooperation, but also to lead them to reflect their identity.

**Keywords:** community, school, visual culture, collaborative art, art education, communication, cooperation, interpretation, interdisciplinarity, project

# Obsah

Úvod ..... 9
1 Mezipředmětové vztahy ..... 10
2 Vizuální kultura ..... 12
2.1 Vizuální gramotnost ..... 12
3 Umění spolupráce ..... 14
4 Angažované umění ..... 15
4.1 Uplatnění ve výuce VV ..... 17
5 Angažované učení ..... 19
5.1 Principy angažovaného učení ..... 20
6 Projektová výuka ..... 21
6.1 Specifika projektů ..... 22
7 Identita ..... 23
8 Komunita ..... 24
9 Komunitní učení ..... 25
10 Venkov a malotřídní školy ..... 26
11 Vybraní umělci - zdroj inspirace ..... 27
11.1 Brnox, Kateřina Šedá ..... 28
11.2 Umělecká skupina Rafani ..... 31
11.3 Cesta do školy, Eva Koťátková ..... 32
12 Uskutečněné projekty, terénní sonda ..... 33
12.1 Projekt „Ukážu ti svoji vlast“ ..... 34
12.2 Projekt „Šumbark spolu“ ..... 36
12.3 Projekt „Kde domov můj“ ..... 38

13 Praktická část ..... 39
13.1 Cíl projektu ..... 40
13.2 Realizace projektu ..... 41
13.2.1 První část - Rozdíly mezi Moravou a Čechami ..... 42
13.2.2 Druhá část - Kam patří Dačice? ..... 47
13.2.3 Třetí část - Hranice ..... 54
13.2.4 Čtvrtá část - Moravan nebo Čech? ..... 57
13.3 Celkové zhodnocení projektu ..... 61
14 Diskuze ..... 63
15 Závěr ..... 64
16 Seznam použitých informačních zdrojů ..... 65
Přílohy ..... 70

# Úvod

Výtvarná výchova obohacuje osobnost každého dítěte, nejen po stránce tvořivosti a objevování nových možností, ale vede děti také k tvořivému myšlení. Estetika obklopuje člověka od narození po celý život při různých příležitostech. Je proto třeba pomoci dětem nacházet cestu k umění. Výtvarná výchova může být nástrojem pro poukázání na aktuální témata. Jednou ze současných otázek je význam komunitního života a jeho rozvoj. Termín komunita není u nás na rozdíl od anglosaského prostředí takovou samozřejmostí.

V teoretické části jsou popisovány jednotlivé metody a přístupy, související s oblastí participace ve výtvarné výchově. Zmíněna je rovněž identita, venkov a malotřídní vzdělávání nebo komunita. Tyto pojmy bezprostředně souvisí s vlastním projektem, popisovaným v praktické části. Uvedena je i kapitola pojednávající o dílech současných umělců, která byla inspiračním zdrojem při tvorbě autorského projektu. Uskutečněna byla také terénní sonda již proběhlých projektů, týkajících se komunity a lokálního rozvoje.

Jako budoucí učitelka mám kladný vztah k výtvarné výchově. Stejně tak mám kladný vztah k místu, kde jsem se narodila. Toto místo je obklopeno krásnou přírodou, leží v blízkosti přírodního parku „Česká Kanada“, má bohatou historii i zajímavou kulturu. Proto je projekt v praktické části zaměřen na město Dačice a je realizován v nedaleké vsi Hostkovice, která spadá pod Dačice. Projekt má název „Město Dačice. Kam patříme?“. Tématika se týká vnímání příslušnosti města a jeho obyvatel. Dačice nyní územně spadají pod jižní Čechy. Původně však patřily pod jihozápadní Moravu. I v současné době se zde stále mísí různé názory na příslušnost Dačic. Na základě nabídnutých aktivit chci účastníky projektu vést k zamyšlení nad touto problematikou. Pro uskutečnění výtvarného projektu jsem zvolila skupinu dětí z obce, kde žiji. Poznávání svého místa bydliště a jeho okolí může být pro děti zajímavým prostorem, poněvadž zde vyrůstají a žijí se svými nejbližšími. Mnozí z nich si vytvářejí k místu svého narození citové pouto. Je pro ně proto přirozené dozvědět se o daném místě co nejvíce. Hlavním cílem praktické části je podporovat zájem dětí o okolí svého bydliště a učit je angažovanosti a spolupráci pomocí umělecky zaměřeného projektu. Projekt směřuje k zamyšlení lidí, zda jejich místo bydliště považují za součást jižních Čech nebo jihozápadní Moravy, a zda sami sebe vnímají za Čechy či Moravany.

# 1 Mezipředmětové vztahy

V kontextu pojetí výuky v průběhu dějin se soustředí naše pozornost na transmisivní a konstruktivistické vyučování. Transmisivní výuka je využívána od samých počátků našich dějin, tedy od počátečního předávání informací v období pravěku. Toto pojetí je jedinou možností vzdělávání až do přelomu 19. a 20. století. V tomto období započínají výrazné změny v pedagogice (Zormanová, 2014). U transmisivního vyučování jsou využívány takové výukové strategie, prostřednictvím kterých učitel žákům předkládá hotové poznatky (Kalhous, Obst, 2002). Konstruktivistický přístup klade důraz na aktivizaci žáků a jejich spolupráci. Jedním z postupů konstruktivistického přístupu je využívání mezipředmětových vztahů (Rakoušová, 2008).

Jednotlivé vyučovací předměty spolu mezi sebou svým obsahem navzájem souvisí. Z tohoto důvodu je důležité tvořit mezipředmětové vztahy. Zjednodušeně lze říct, že problematika mezipředmětových vztahů reaguje na izolaci jednotlivých předmětů a usiluje o propojování vzdělávacích oblastí. Učitel by neměl být úzce zaměřen pouze na obsah jednoho vyučovacího předmětu, nýbrž podávat žákům učivo ve vzájemných souvislostech. To však vyžaduje dobrou připravenost učitele a jeho schopnost vyhledávat souvislosti mezi jednotlivými oblastmi. Na mezipředmětových vztazích se podílí učební plán, učební osnovy i seřazení učiva do jednotlivých předmětů. Významnou funkcí mezipředmětových vztahů je účelné propojování znalostí žáků z ostatních vyučovacích předmětů. Jednotlivé vyučovací předměty nejsou izolované (Loveček, Čadílek, 2003). Kořínek (1984) přichází s tvrzením, že vymezení mezipředmětových vztahů není možné zúžit jen na vyhledávání vztahů mezi odlišnými oblastmi. Podle jeho názoru je potřeba dbát i na rozvíjení myšlení žáků.

Průcha a kol. (1995) charakterizuje mezipředmětové vztahy propojováním poznatků z více disciplín, metodologický princip využívaný v současné vědě a didaktický přístup, který spojuje obsahy z různých předmětů. Rakoušová (2008) tento termín vnímá jako „vztahy mezi jevy, ději, situacemi a jejich promítnutí do soustavy učebních předmětů."

Diplomová práce se zabývá mezipředmětovými vztahy mezi vzdělávacími oblastmi Člověk a jeho svět a Umění a kultura, do které spadá výtvarná výchova.[1] V rámci mezipředmětových vztahů v souvislosti s tvorbou vlastního projektu mě ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět zajímali především okruhy Lidé kolem nás, Lidé a čas a Místo, kde žijeme. Propojení s výtvarnou výchovou spatřuji v reflektování vztahu k místu bydliště za využití výtvarných vyjadřovacích prostředků nebo ve vyhledávání regionálních odlišností na základě architektury a dalších dokladů doby. Umělecká činnost dětem umožňuje vyjádřit své myšlenky a prohloubit jejich vztah ke svému okolí.

Rámcový vzdělávací program klade důraz na propojování jednotlivých oblastí v podobě průřezových témat. Průřezová témata reagují na aktuální problémy. Díky tomu jsou formovány žákovy hodnoty a postoje. Průřezová témata napomáhají žákovi získat ucelený pohled na danou problematiku a rozvoji klíčových kompetencí.

V rámci práce proběhla také terénní sonda, zabývající se již uskutečněnými projekty. Dle mého názoru byly v těchto projektech oblasti Výtvarná výchova a Člověk a jeho svět propojovány tím, že projekty využívají výtvarnou výchovu pro poznávání míst naší republiky, rozvoj vztahu k místu svého bydliště či vedou k posilování mezilidských vztahů.

[1]Podle RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání) směřuje učivo výtvarné výchovy k rozvíjení smyslové citlivosti, užívání subjektivity a hodnocení komunikačních účinků. Rozvíjení smyslové citlivosti zahrnuje činnosti, jež zprostředkovávají schopnosti rozpoznat podíl smyslů podílejících se na vnímání reality a využívat ji při výběru prostředků pro vlastní vyjádření. Do obsahu Uplatňování subjektivity řadíme činnosti vedoucí žáka k využívání vlastních zkušeností při tvorbě či interpretaci výtvarného díla. Ověřování komunikačních účinků obsahuje činnosti, které žáka zapojují do procesu komunikace. Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je pak rozčleněna do pěti tematických okruhů: Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody, Člověk a jeho zdravé a Místo, kde žijeme.

# 2 Vizuální kultura

V rámci diplomové práce vzniká projekt, ve kterém jsou účastníci prostřednictvím výtvarné výchovy a vizuálních činností vedeny k utváření svého postoje a reflexi svého vztahu k místo jejich bydliště. Z toho důvodu považuji za důležité zařazení této kapitoly.

V 90. letech vzniká v USA nový obor zvaný vizuální kultura nebo také vizuální studia. Prosazují se názory o převládající roli zobrazování v kulturním kontextu. Mezi hlavní propagátory těchto myšlenek patří Norman Bryson a Keith Moxey (Wittlich, 2015). Sturken (2009) vizuální kulturu formuluje jako dovednost, která je předávána v rámci skupiny a společnosti, na jejímž základě vznikají vizuální, sluchová a textová znázornění. Samotný pojem vizuální kultura poprvé využil Michael Baxandall ve své studii italského malířství (Kesner, 1997). Pojem vizuální kultura využívá i Svetlana Alpersová ve své práci The Art od Describing. Ta mapuje pohled na holandskou vizuální kulturu v 17. století. K tomu využívá různé vědecké ilustrace, mapy a další zobrazení (Filipová, Rampley, 2007).

Vizuální kultura je zásadní nástroj pro šíření informací. Jedná se o důležitý zdroj komunikace lidí. Díky obrazům mezi sebou komunikujeme, nabýváme informace či se pomocí nich vzděláváme. Dnešní doba je dobou elektronických obrazů. Jejich prostřednictvím k nám přicházejí zprávy o místech, lidech, o různých událostech (Bauman, 2008). Žijeme v době, kdy je kladen velký význam vizualitě. Jsme obklopování velkým množstvím vizuálních obrazů. Ty na nás mají různý vliv a vyvolávají v nás různé pocity a reakce. Naše kultura se tedy přesouvá především do oblasti obrazové. Obraz se stává médiem, jež má masový vliv (Sturken, 2009).

## 2.1 Vizuální gramotnost

S termínem vizuální gramotnost přichází první John Debes (1969). Tento autor spatřuje ve vizuální gramotnosti zrakovou schopnost, jejímž prostřednictvím může jedinec rozvíjet své smyslové vnímání. Vizuálně gramotná osoba dokáže interpretovat a členit vizuální symboly.

Spolu s aktivním užíváním této schopnosti je jedinec schopen komunikovat s ostatními. Jiní autoři přicházejí s názory, že vizuální obrazy jsou jako jazyk. Pak tedy vizuální gramotnost můžeme považovat za schopnost porozumět vizuálním odkazům a umět je využít (Kress, 2003).

W. J. T. Mitchell vizuální gramotnost definuje ve čtyřech fázích, jimiž je obrat k obrazu, metaobraz, bioobraz a rozdíl mezi obrazem a obraznou představou. Podle autora se obrat k obrazu objevuje při vzniku nových technologií. Rozdíl mezi obrazem a obraznou představou je vnímám z hlediska materiálnosti. Obraz je hmatatelný objekt a lze jej zničit. U obrazné představy se jedná o představu určitého obrazu, jež se objevuje v určitém médiu a která existuje i po zničení obrazu. To znamená, že obraz je obraznou představou vyjádřenou v hmotné podobě. Nyní uvedu na příkladu. Váza je nejprve existujícím objektem, avšak později ji můžeme nalézt v podobě obrazné představy v malbě. Jedná se o to, co lze převést na jiné médium (například na fotografii). Bioobraz pak chápe W. J. T. Mitchell (2008) v souvislosti s rozvojem medicíny, především s možností klonování. U metaobrazu dochází k propojení obrazných představ jiných médií. Metaobrazem je například obraz Las Meniñas umělce Diega Velázqueze. Diego Velázqueze namaloval na obraz sám sebe, jak maluje.

Rozvoj vizuální gramotnosti patří mezi hlavní cíle současné pedagogiky. Na jejím rozvoji se účastní nejen představa o trendech v současném umění, avšak také prožitek z vlastní tvorby. Právě vlastní tvorba otevírá žákům či studentům nové obzory v jejich vnímání. Prostřednictvím funkční vizuální gramotnosti se daný jedinec stává plnohodnotným partnerem vizuální komunikace (Vančát, Zálešák, 2009). Komunikativní složka výtvarné výchovy a využívání pojmu vizuální gramotnost jako cílové oblasti výtvarné edukace jsou obsaženy už v Národních osnovách výtvarné výchovy a designu z roku 1992. Na tento fakt upozorňuje ve své publikaci i Marie Fulková (2002).

# 3 Umění spolupráce

Spoluprací v umění se zabývá ve svém textu Maria Lind. Dle jejích názorů, je termín spolupráce pojmem otevřeným, který v sobě zahrnuje všechny ostatní a stává se zastřešujícím termínem pro různé pracovní metody. Lind se zabývá také významem slova participace. Charakteristická je bezpodmínečná nerovnost mezi tím, kdo vytvořil strukturu projektu a těmi, kdo tuto strukturu vyplňují. Dále rozděluje modely spolupráce podle její dlouhodobosti. Tím od sebe odlišuje ustálené vícečlenné autorství až po nárazové vytvoření skupin. Lind poznamenává model volných skupin umělců. Tyto skupiny spolu dočasně pracují na stejném místě, sdílejí své názory a přístupy. Lind přichází i s návrhem na diferenciaci jednoduché a zdvojené spolupráce (Zálešák, 2011).

Christian Kravanga (2007) ve svém textu vyjadřuje myšlenku propojit prvky angažovanosti a pracovní síly. Lidé by měli být sociálně angažováni a tím by došlo k vytvoření angažované občanské společnosti. Ve svém textu se Kravanga zabývá pojmem participativní praxe. Tento pojem vymezuje ze dvou různých pohledů. A to z hlediska interaktivity a kolektivního jednání. Interaktivitou jsou míněny reakce ovlivňující dílo v určitý moment, avšak zásadně nezasahují do struktury tohoto díla. Kolektivní praxí je myšlen návrh, tvorba a realizace díla více lidmi. Na rozdíl od participace usilující o zúčastnění diváka a dává mu značnou část zodpovědnosti.

Další významnou osobností zabývající se participativním umění je Claire Bishop. Ta definuje tři oblasti, kolem kterých dochází k formování tématu spolupráce v umělecké praxi. Do první oblasti autorka řadí touhu vytvořit aktivní objekt upevněn tělesnou nebo symbolickou spoluúčastí. Druhá oblast se vztahuje k autorství. Ve srovnání s díly indiviuálního umělce je na částečné či úplné vzdání se autorské kontroly pohlíženo jako na demokratičtější. Třetí se týká kolektivní zodpovědnosti.

Ranciére přichází s úvahami nad vztahem estetiky a politiky přínosnými pro uvažování o angažované a kritické praxi. Ranciére vznáší názory, že politika nese svou vlastní estetiku, tedy svoje vlastní způsoby tvorby scén či postav. Stejně tak má estetika vlastní rozpor mezi dvěma soupeřícími politikami. Jednou z těchto soupeřících stran je logika umění, vznikající

za cenu zrušení sama sebe. Ta je charakteristická pro značnou část participativního a angažovaného umění, které se dostávají na hranici, že na něj již nebude pohlíženo jako na umění, ale na politickou aktivitu, sociální služby apod. (Zálešák, 2011).

John Robertson ve svém článku „Collaboration as a Problem of Art´s Cultural Form" přemýšlí nad „rozpuštěním umělecké techniky v techniku sociální". Robertsonovi úvahy neukazují na meze angažovanosti z estetického hlediska, ale spíše na institucionální teorie umění. Umění přestává být uměním tehdy, když se začne ocitat mimo strukturu institucionalizovaného světa umění (Robertson, 2004).

Typy kolaborativních praktik a kolektivních formací zmiňuje antropologie Kolektivismus. Typ kolaborativních praktik lze chápat strukturovaným způsob života vycházející ze stálého uskupení lidí, nepřetržitě spolupracujících v daném období. Autorství je zde představováno v podobě výrazu skupiny. Kolektivní formace preferuje spolupráci na bázi projektů.

Na principech umění spolupráce byla postavena například skupina Matky a Otcové. Hlavním tématem této skupiny je soužití rodiny. Vedle skupin či kolektivů se na scéně objevují dvojice, jenž jsou považovány za základní formu spolupráce. Mezi nejstabilnější dvojice můžeme zařadit Lukáše Jasanského s Martinem Polákem. Spolupracovat spolu začali v první polovině osmdesátých let v průběhu studia na střední škole. Tato dvojice pracuje s médiem fotografie. Stejným médiem se zabývá také dvojice Hynek Alt a Aleksandra Vajd.

Participativní umění se odlišuje tím, že divák se v určitý moment stává aktivní složkou díla. (Zálešák, 2011) Vzniká zde zcela jiný vztah mezi autorem a divákem, umění má určitý sociální přesah a je překračován rámec galerií (Dub, 2012). Autor volí ve své tvorbě různé metody pro rozvoj vztahů v komunitě (Zálešák, 2011).

# 4 Angažované umění

Angažované umění vzniká přímou reakcí na aktuální problémy ve společnosti. Dílo se vztahuje ke konkrétnímu problému. Při takovémto umění by mělo docházet ke spojování s dlouhodobým programem a s jasnými životními postoji. Osobní postoj umělce přesahuje

mnohdy tvůrčí rámec (Magid, 2011). Angažovanost v díle se projevuje různě, často se však jedná o politický kontext. Hlavním cílem umělců je vytvořit dílo reagující na společenskou tématiku a vyvolávající zpětnou vazbu veřejnosti. Velká část děl bývá prezentována mimo prostory galerií.

Evropské angažované umění od 60. do 80. let začíná směřovat k aktivizaci všech členů společnosti. Zapojením všech jedinců mělo eliminovat sociální nerovnosti či negativní důsledky určitého druhu politiky. V tomto ohledu je charakteristická práce britského umělce Stephena Willatse. Ten se prostřednictvím svých projektů nejčastěji zaměřoval na obyvatele výškových budov, které považoval za oběti určitého druhu státní sociální politiky.

Ve spojených státech je umělecká angažovanost již od 60. let spjata s tématem identity. Na začátku tohoto pojetí stála různá emancipační hnutí (feminismus apod.). Z hlediska angažované umělecké praxe lze mezi nejvýznamnější zařadit projekty v chudších čtvrtích s velkým podílem Afroameričanů nebo imigrantů z Latinské Ameriky. V roce 1978 bylo Stefanem Einsem založeno nezávislé umělecké centrum v Jižním Bronxu. Toto centrum se za krátkou dobu stalo místem, kde se scházela afroamerická komunita, a kde dominantní část tvorby tvořily graffiti a rap. Během 80. let se v angažovaném umění začíná odrážet nástup konzervativní neoliberální politiky. Významné jsou skupiny Group Material, Gran Fury či General Idea. Na přelomu 80. a 90. let zde dochází k formování nové podoby angažované umělecké praxe (Zálešák, 2011).

Jiného významu nabývá angažované umění rovněž v období komunismu. Podle idejí této doby má angažované umění existovat ve prospěch socialistické společnosti (Poche, 1975). Angažované umění bylo v tomto období prezentováno i vnímáno jiným způsobem než v současnosti. Angažovanost byla nekritická na rozdíl od současné podoby. Umění bylo používáno ve prospěch politického fungování. Umělci se museli řídit nařízenými kritérii, měli stanovené výrazové prostředky, jež museli v tvorbě využívat. Též byla stanovena určitá struktura a dána témata. Tím byla omezena možnost individuálního vyjádření umělce (Morganová, Ševčík, 2001). Na tento fakt upozorňuje kurátor výstavy nesoucí název Politik-um/New Engagement Ludvík Hlaváček. Socialistický režim vyměnil svobodu vyjádření názoru za politický nástroj pro udržení moci.

Dále bych zde ráda představila několik projektů. Za zmínku stojí osobnost Suzanne Lacy. Suzanne Lacy ve svém projektu Plný kruh sdílí autorství s ženskou komisí. Tento projekt je postaven na instalaci kamenů se jmény významných žen. Zmiňovaná ženská komise rozhodovala o tomto seznamu. Podle Kwona dochází k decentralizaci umělecké autority. Z českých umělců může být příkladem Michael Kolečko a jeho projekty Public District, Public Dreams. V roce 2010 byl ve spolupráci s LCGASK a Domovem seniorů Barbora v Kutné Hoře vytvořen projekt Obrazy seniorů. Na jaře roku 2011 vzniká projekt Věznice: místo pro umění (Zálešák, 2011). V projektu spolupracují odsouzení lidé se současnými umělci. Dochází zde k oslovení jiného, úzce zaměřeného publika. Tento projekt poukazuje na možný směr umění, tedy zaměření se na konkrétně vymezenou skupinu, s níž je možně v daném uměleckém kontextu spolupracovat.

Dalším okruhem angažované umělecké tvorby je tzv. culture jamming. Jedná se o politicky angažované umění vznikající v postdemokratické době. Reaguje na konzumní společnost, ovlivňování veřejného prostoru ekonomickými zájmy. K nejznámnějším příkladům culture jamming patří obraz Corporate America Flat. Jedná se o sarkastickou parafrázi americké vlajky, na které jsou namísto hvězd loga nadnárodních firem (Slavík a kol., 2013).

## 4.1 Uplatnění ve výuce VV

Spolu s obratem na komunitu vzniká na naší umělecké půdě řada projektů se zřetelným participativním charakterem. Současný umělec vytváří svá díla ve formě otevřeného systému. V participativní praxi vznikají projekty, v nichž autor v určité fázi zapojuje diváka. Ten se stává aktivní složkou díla. Vzniká též bližší vztah autora s publikem, díky systematickému překročení oblasti galerií. Kateřina Šedá ve své participativní praxi zapojuje do svých akcí lidi s různým statusem. Cílem autorky je zásah do každodennosti. Jedná se o princip ozvláštnění, který lze využít také v edukaci (Zálešák, 2001). Díky sociálnímu přesahu se participativní umění dotýká sféry komunitního umění. Umělci používají takové postupy a techniky, jež směřují k rozvoji vztahů (Kwon, 2002).

O participaci ve vzdělávání se zajímali Michal Kaplánek s Martinou Kočerovou. Tito autoři se zaměřovali na spolupráci ve veřejném životě (Kaplánek, Kočerová, 2011). Tuto problematiku popisuje ve své studii také R. A. Hart (2013), jež participaci vnímá rozsahem zapojení žáků ve výuce. Využívání zmiňovaného přístupu vede k rozvoji osobnosti žáků.

V článku Karpati a kol. (2016) se můžeme dočíst o charakteristice spolupráce, formování identity vzhledem k vizuální kultuře. Představen je návrh určitého teoretického rámce pro jednotlivé aktivity. Rovněž článek seznamuje čtenáře s formami a procesy spolupráce a ilustruje, jaké znalosti jsou propojovány. Dochází k diskuzi nad vztahem mezi lokálními a globálními vizuálními kulturami. V průběhu let 2011 až 2013 byly shromažďovány údaje z výzkumu prostřednictvím individuálních nebo skupinových rozhovorů z tvůrčích setkání a výstav. Data byla sbírána v Amsterdamu, Budapešti, Chicagu, Helsinkách, Istanbulu, Montrealu a Hongkongu. Ve všech těchto místech skupiny pracují mimo formální vzdělávání. Pozitivní rozvoj spolupráce dávají autoři do závislosti s trialogickým modelem učení. Hlavní charakteristikou tohoto modelu je zaměření na sdílení objektů během činnosti. Sdílenými objekty mohou být koncepční nebo materiální artefakty a praktiky. Autoři upozorňují na fakt, že skupiny mají obvykle společný výchozí námět, avšak v mnohých případech nemají žádný konkrétní cíl. V této souvislosti je pro tvorbu významná uvolněná, přátelská atmosféra. Počáteční představy o koncepci obvykle pocházejí od jednotlivců. Jednotlivé nápady jsou pak prezentovány skupině a ta rozhoduje o tom, jakou myšlenku chtějí dále rozvíjet. Spolupráce dopomáhá žákům a studentům při rozvoji jejich identity. Umění využívají k experimentování s různými osobnostmi a životními rolemi v procesu budování pojetí sebe samého

Participativní strategie ve výtvarné výchově můžeme nalézt v teorii a praxi artefiletiky. Uvědomuji si, že artefiletika a participativní tendence v umění se objevují nezávisle na sobě. Avšak určité participativní strategie zde můžeme nalézt. Ty se projevují tak, že žák sám projektuje obsah vědění (Slavík, 1997). Artefiletika spadá mezi specifická výchovná pojetí. Ve značné míře je ovlivněna arteterapií, od které se oddělila koncem 70. let. Od arteterapie se artefiletika liší především tím, že v sobě neobsahuje primárně léčebné účinky, ale vzniká jako snaha přiblížit se prostřednictvím výtvarné výchovy k vlastnímu, osobnímu prožitku (Slavík, 2001). Využití prvků artefiletiky je vhodné i pro skupinovou práci. To zejména

z důvodů, že napomáhá rozvoji naší tvořivosti, podílí se na utváření vztahů a je nápomocná k porozumění místa, v němž žijeme. Společnou tvorbou rozvíjíme a posilujeme mezilidské vztahy.

V souvislosti s participativními strategiemi ve výtvarné výchově se ukazuje autentické učení. Pojem autentické učení lze definovat jako **propojování učiva s reálným světem**. Vzdělávání je realizováno v úplné reálné situaci, směřující ke **smysluplnému využívání vyučované látky**. Během autentického učení vznikají velice důležité **kontextové znalosti**. Hodiny jsou při autentickém učení sestavovány s důrazem na smysluplné využití učiva (Průcha a kol., 1995). To se ve výtvarné edukaci projevuje především v osobním tvořivém přístupu žáků, sociální angažovaností a využitím nových technologií. Ve výtvarné výchově má autentické učení za cíl **porozumění prostředkům vizuální komunikace, smyslu výtvarného umění a vlastní sebevyjádření** (Anderson, Milbrandt, 2005). Mezi základní cíle autentického učení podle Andersona a Milbrandta (2005) řadíme:

- porozumění prostředkům vizuální komunikace
- hledání nejen estetické funkce, avšak také funkce sociální a společenské
- vlastní zapojení do tvorby a studia umění

Znaky autentického učení můžeme nejčastěji nalézt v projektech, ale objevují se i v jiných vzdělávacích postupech. Například v řešení problémových úloh či v diskuzi (Stará, 2011).

# 5 Angažované učení

S koncepcí angažovaného učení přichází Stanislav Červenka (1992), který považuje angažované učení za určitou výchovně vzdělávací činnost, v níž přichází ochota se vzdělávat ze samotné vůle žáka. Důležitou roli zde hraje pozitivní motivace, podněcující žáka k podílení se na splnění cílů. Rozhodující je fakt, že žák chce sám poznávat a získávat informace.

## 5.1 Principy angažovaného učení

Červenka definuje základní principy angažovaného učení. Jednotlivé principy jsou uvedeny níže:

**samostatného myšlení a kolektivní spolupráce** - Tento princip je obsažen ve skupinové práci. Jelikož příprava na tuto práci je z počátku náročná, považuje Červenka skupinovou práci za málo využívanou. Z tohoto důvodu učitel raději volí frontální výuku. Skupinová práce podporuje kooperaci celé třídy. Nejen že tato organizační forma zefektivní výuku, ale má i výchovný charakter (Červenka, 1992). Vhodná je rovněž spolupráce učitele a žáků během tvorby cílů vyučování (Svobodová, 2007).

**angažovanosti a zodpovědnosti za svěřené úkoly -** Žák je angažovaný v procesu vzdělávání považuje-li cíl výuky za splnitelný a je s tímto cílem ztotožněný. Jeho motivace začíná výrazně klesat v případě, když je pro něj cíl nepochopitelný. Z toho tedy vyplývá, že výchovně vzdělávací cíl hraje ve výchovně vzdělávacím procesu důležitou roli. Učitel by měl dbát, aby cíl byl formulován jasně a pro žáka srozumitelně.

**uplatnění pozitivní motivace -** Účinná pozitivní motivace je zaměření se na úspěch žáka, nikoliv však zaměření se na chybu žáka. V procesu učení není chyba vnímána negativně, nýbrž chyba může přinést nesporný užitek při vysvětlování problematiky a dosažení správného výsledku.

**dobrovolnosti a uvědomělé tvořivé činnosti -** Pokud žák vnímá význam učiva, spatřuje jeho využití, bude se snažit učivo pochopit. Princip dobrovolnosti Červenka demonstruje při výuce rozšiřujícího učiva. Zde se žáci chtějí vyrovnat spolužákům, pro které je učivo určeno. Mohou se rozhodnout, zda se zapojí či nikoliv.

**pochopení učiva všemi žáky -** U žáka, který v průběhu hodiny nepochopí danou problematiku, dochází ke ztrátě motivace pro učení. Navíc se žáci obávají přiznat před spolužáky a učitelem, že učivu neporozuměli. K pochopení učiva nám mohou dopomoci různé didaktické hry apod. Významnou součástí tohoto principu je vzájemná pomoc mezi žáky. Pokud mají někteří žáci svou práci hotovou, mohou poradit ostatním, kteří mají s úkolem větší obtíže.

**řešení náročných problémových úkolů -** Problémové úkoly by měli mít nezastupitelné místo ve výuce. U problémového učení žáci poznají problém, avšak dopředu neví postup řešení. Tyto úkoly vedou k samostatnému aktivnímu myšlení, podporují tvořivost žáků (Červenka, 1992).

**respektování osobnosti -** Pro úspěch učitelské práce je důležitá vzájemná úcta a důvěra mezi učitelem a žákem. Tento vztah vede k uvědomělé kázni ve třídě (Svobodová, 2007). Partnerský vztah mezi žákem a učitelem je rovněž důležitý pro formování zodpovědných a způsobilých jedinců a rozvíjení schopnosti řešit problémy (Kopřiva a kol., 2005).

**převahy kladného hodnocení -** Hodnocení hraje ve výchově a výchovně vzdělávacím procesu důležitou roli. Červenka (1992) ve své publikaci zdůrazňuje významnost slovního hodnocení. Pozitivní hodnocení angažované učení využívá k projevu vědomí o schopnostech žáka.

**funkčního využívání neobvyklých pedagogických situací -** Neobvyklá situace ve výuce může vzniknout plně spontánně nebo může být uměle navozená učitelem. Tyto situace výrazně pomáhají v pochopení určitého učiva. Mezi tyto situace autor řadí například záměrnou chybu v postupu, brainstorming či diskusní hodiny.

**otevřeného systému výchovy a vzdělávání -** Úkolem školní docházky je vychovávat jedince připravené se nadále vzdělávat (Červenka, 1992).

# 6 Projektová výuka

Termín projekt vznikl odvozením z latinského slova proicio, znamenající napřáhnout či vrhnout. Definice projektu je nejednoznačná. Kratochvílová (2006) míní projektem souborný úkol, který určitým způsobem koresponduje s životem. Prostřednictvím propojení s realitou se žák se svým úkolem ztotožňuje a přebírá za svou práci zodpovědnost. Významnou osobností v oblasti projektové výuky v České republice byl vedle Kratochvílové také Rudolf Žanta. Tento autor považuje za projektové vyučování soubor

myšlenek, uskupených kolem jednoho tématu a směřujících k předem stanovenému cíli (Žanta, 1934).

Počátky projektové výuky, tak jak ji známe dnes, spadají do období na přelomu 19. a 20. století. Tyto kořeny můžeme nalézt v americké pragmatické pedagogice. John Dewey zamýšlel projektovou výuku využívat pro výuku učiva, vycházejícího z konkrétních situací ze života dětí. V praxi projektovou metodu poprvé uplatnil William Heard Killpatrick, který za projekt považoval nabídnutý úkol žákům, jenž se žákům zdá životně důležitý (Kratochvílová, 2006).

V českém prostředí se reformní tendence začínají projevovat až na počátku 20. století. Projektová výuka je považována za velmi efektivní. Projektová výuka přispívá k rozvoji odpovědnosti, tvořivosti či spolupráce. Jednou z velkých výhod je přítomnost mezipředmětových vztahů (Pecina, Zormanová, 2009).

Nyní jsou projekty považovány za koncepci vyučování, avšak v době jejich vzniku byly považovány za vyučovací metody. Ve výtvarné výchově představují projekty určitou schopnost vytvářet smysluplný sled činností rozvíjející dispozice žáků. Je důležité poznamenat, že projekty nejsou cílem, nýbrž prostředkem. Principem projektů je utváření série činností, jež jsou provázány jednou společnou myšlenkou, a na kterou je pohlíženo z různých úhlů. Projekt bývá řešen vždy ve skupině (Hazuková, 1998).

Ve výtvarném projektu lze využívat velké množství výtvarných technik. Projekt se tak stává pro žáky nezapomenutelným zážitkem. Hosman (2007) ve své publikaci poukazuje na fakt, že výtvarná výchova v našich základních školách je zaměřena především na plošné výtvarné vyjádření. Projektová výuka může napomoci ke zmírnění této tendence.

## 6.1 Specifika projektů

Projekt je otevřený vůči žákům. Tedy plán činností není předem zcela podrobně rozpracován a žáci mají vliv na výběr tématu. Projekt vychází ze zkušeností žáků a je plánován učitelem spolu s žáky. Projekt je charakteristický koncentrací na žáka. Žáci mají vnitřní motivaci na projektu pracovat. Během projektu dochází k uplatňování sociálního učení. Projekt směřuje

k určitému cíli (Roeselová, 1997). Důležitým východiskem projektu je právě aktivita žáka a dochází k zapojení celé osobnosti žáka. Projekty jsou prakticky zaměřeny a je zapojen experiment (Kratochvílová, 2006).

### Druhy projektů ve výtvarné výchově

Projekty ve výtvarné výchově můžeme dělit hned podle několika různých hledisek. Hazuková (1998) dělí projekty následovně: Členění projektů podle účelu na projekty se zaměřením se na estetickou zkušenost, směřující k řešení určitého problému, projekty s cílem rekonstruovat danou skutečnost a projekty, jejichž hlavním úkolem je získat určitou dovednost. Další je dělení podle navrhovatele na projekt spontánní, uměle připravený a kombinace předchozích dvou variant. Projekty můžeme rozčlenit dle místa konání na školní a domácí. Rozdělení projektů dle jejich rozsáhlosti na krátkodobé a dlouhodobé a dělení podle počtu řešitelů na projekty kolektivní a individuální.

## 7 Identita

Mnou vytvořený projekt pracuje s uvědomováním si své národní identity. Z toho důvodu zařazuji kapitolu, kde bude vysvětleno nahlížení na tento pojem. Pojmem identita je zpravidla vnímána osobní autonomie jedince, ta je v kontextu naší kultury v častých případech přiřazována k představě nezávislého jedince. Avšak identita nevyplývá pouze z autonomie jedince, ale významnou roli hraje utváření své osobní identity v sociálních vztazích (Fulková, 2003). Dle Fulkové (2003) při nekritickém posilování vědomí své nezávislosti může dojít k neschopnosti navazovat v každodenním životě mezilidské vztahy a nezávislost se tak může stát osamělostí.

Identita je proměnlivá v čase a v závislosti na situacích. Změny v rámci vnímání naší identity mohou nastat při identifikaci s novou rolí. Identita je dynamická a jednotlivé vrstvy naší

identity přijímáme nerovnocenně. V rámci sociální identity můžeme identitu nadále členit na individuální a kolektivní (Jenkins, 1996).

# 8 Komunita

Výraz komunita není v našem prostředí příliš zakotven a je zapotřebí ho v častých případech vysvětlovat. Média s tímto pojmem pracují především při zmínkách o etnických menšinách na našem území. Není využíván s takovou samozřejmostí jako například v anglosaském prostředí (Šťastná, 2016). Pojem komunita byl odvozen od latinského slova communitas, jehož český ekvivalent je společnost nebo společenství. Tento pojem není vnímán jednotně. V této kapitole bude tedy uvedeno několik různých definic.

Komunitu lze definovat pospolitostí jedinců žijících v jedné lokalitě či instituci. Určitá komunita se projevuje svou osobitou atmosférou a způsobem komunikace. Komunita uspokojuje potřebu blízkosti, sounáležitosti (Matoušek, 2003).

Definici komunity lze vyhledat ve Velkém sociologickém slovníku z roku 1996, kde je komunita charakterizována pospolitostí jedinců, jež je dána určitým typem vnitřních vazeb a je zasazena do rozsáhlejšího sociálního prostředí. Je zde rozlišována komunita sídelní, místní a komunitní hnutí. Dle P. Jarvise lze definice komunity rozdělit do pěti oblastí. V první oblasti je za komunitu pokládána společně žijící nebo pracující skupina lidí. V té druhé je za komunitu považována jakákoliv geografická oblast a její obyvatelé. Třetí oblast je vnímána obdobně, avšak je rozšířena o vzájemné vztahy mezi lidmi. Ve čtvrté oblasti se hovoří o vzdělávání jedinců mimo školskou instituci. Pátá zahrnuje definici uvádějící komunitu skupinou lidí, kteří spolu žijí a pracují v dokonalé harmonii (Hartl, 1997).

Píchová (2001) v souvislosti s termínem komunita hovoří o místu, ke kterému se váží daní obyvatelé a vztazích těchto jedinců mezi sebou i k místu jejich bydliště. Komunita není bez pohybu, nýbrž se jedná o měnící se vazby prostředí, jedinců a jejích vzájemných vztahů.

Šťastná (2002) komunitu definuje hned z několika úhlů. Jeden z pohledů charakterizuje komunitu geograficky. Dle jejího názoru je komunita společenství jedinců žijících v určitém

prostoru a podmínkách. Dále na komunitu autorka pohlíží z časového hlediska. V tomto pojetí je komunita dána jejich společnou minulostí, přítomností a dokonce i vyhlídkami do budoucnosti. Komunitu tedy spojují společné hodnoty. Ráda bych také zmínila názor J. W. Gardnera. J. W. Gardner (1999) považuje za jeden z důležitých znaků fungující komunity výchovu mládeže.

# 9 Komunitní učení

Slovo komunita je v dnešní době hojně skloňováno a využíváno v různých slovních spojeních, především pak v anglosaském prostředí. Proto se můžeme setkat s termíny komunitní projekty, komunitní knihovna či komunitní muzeum. Cílem komunitních projektů je rozvoj v oblasti společnosti. Jak bylo již zmíněno v jedné z kapitol, je pojem komunita různými autory vnímám odlišně.

Nyní se dostáváme k definici termínu komunitní učení. Nejednotné je nejen ukotvení pojmu komunita, ale podobně je vnímán i termín komunitní učení. Matoušek (2003) objasňuje komunitní učení jako možnost rozvíjení komunit, jejímž cílem je zlepšovat život místních obyvatel. Mareš a Gavora (1999) tvrdí, že komunitní vzdělávání je vzdělání zorganizované v rámci obce pro své obyvatele. K rozvoji komunity přistupuje komunitní vzdělávání formálně i neformálně. Jeho cílem je aktivní zapojení žáků do činností, které jsou významné pro místní komunity lidí. Tím bude rozvíjena jejich společenská a mravní odpovědnost (Brabcová, 2002). Do obsahu komunitního vzdělávání spadá předávání informací a zkušeností. To je klíčové pro překonávání každodenních problémů komunitního života (Kraus, 2001).

V širším slova smyslu můžeme tedy komunitním učením vnímat určitý druh filozofie vzdělávání. V užším pojetí pak prostředek pro vzdělávání daného společenství lidí, jež reaguje na potřeby této komunity (Hartl, 1997). Definovat je možno tři základní principy komunitního učení. Jimi jsou:

1. vzdělání je celoživotní proces
2. aktivní zapojování komunity
3. efektivní využití zdrojů (Vik, 2002).

Komunitní vzdělávání může probíhat hned v několika úrovních:

1. vzdělávání komunity jako celku
2. vzdělávání určitých členů v komunitě s předpokladem jejich následné schopnosti zapojit se při řešení určitých problémů v komunitě
3. vzdělávání budoucích komunitních pracovníků
4. vzdělávání jedince jako člena dané komunity (Kraus, 2001).

Brabcová (2002) ve své publikaci popisuje podmínky pro úspěšné vytvoření komunitního projektu ve školním prostředí. Před začátkem samotné tvorby projektu Brabcová upozorňuje na přístup ke komunitě, který by měl být s respektem. Aby byl projekt kvalitní, doporučuje autorka zapojení odborných konzultantů. Jelikož komunitní projekty směřují k rozvíjení pozitivních vztahům ve společenství jedinců, hraje zde klíčovou roli spolupráce.

Z hlediska komunitního vzdělávání jsou velmi přínosné přístupy Nadace Partnerství. Cílem jednoho z programů této organizace je rozvíjet spolupráci mezi občany daného města či obce. Jedna z metod je zaměřena na oblast veřejného prostranství, přesněji na jeho využívání. Vzdělávací činnost pak směřuje k porozumění významnosti místa bydliště. To vede k oživení komunity, vytvoření určitých zásad pro změnu stavu ve fungující místo.

# 10 Venkov a malotřídní školy

Vzhledem k tomu, že svůj projekt jsem realizovala na vesnici, zařazuji i tuto kapitolu. Svá specifika nese nejen pedagogická činnost v malotřídních školách, ale rovněž fungování v malých obcích. Pro pochopení významu malotřídního vzdělávání a specifik škol na venkově popisují jeho charakteristiky.

Trnková a kol. (2010) se zabývají charakteristikou venkovského prostoru. Ve své publikaci definují venkov prostorem, jenž není příliš hustě osídlen. Z hlediska mezinárodní účelů došlo k vytvoření definice, zohledňující především podíl obyvatelstva na daném území. V tomto pojetí je za venkov považován prostor s hustotou obyvatel nižší než 150 obyvatel na km$^2$. Tento prostor se vyznačuje specifickým životním stylem a větším sepětím obyvatel mezi sebou a s okolní přírodou. Podle výzkumu (1999) zabývajícího se soudržností obyvatelstva na venkově, se ukázalo, že více než polovina dotazovaných zastává názor, že lidé na venkově se více sdružují a pomáhají si navzájem.

Pojetí termínu malotřídní škola se v průběhu historie měnilo. V 60. letech minulého století byla za malotřídní školu považována škola mající buď v jedné třídě všechny ročníky, nebo všechny třídy složené z žáků z více než jednoho ročníku (Musil, Sedláček, 1964). V současnosti je za malotřídní školu brána taková škola, v níž je alespoň jedna třída, kde jsou vyučováni žáci z více ročníků. Z hlediska zřizování škol, mají školy na venkově odlišnou podobu od škol nacházejících se ve městech. V dřívějších dobách měly malotřídní školy nejen za cíl vychovávat své žáky, ale podílet se i na chodu obce v dalších směrech. Učitelé třeba vedli kroniky či se podíleli na organizaci kulturních akcí (Trnková a kol., 2010).

# 11 Vybraní umělci - zdroj inspirace

V této kapitole budou popsány artefakty vybraných umělců. Zařazena je z důvodu určité inspirace při tvorbě vlastního projektu. Zvolila jsem Kateřinu Šedou, Evu Koťátkovou a uměleckou skupinu Rafani. Vybírám je z důvodu sociálního aspektu jejich práce. Kateřina Šedá se ve svých projektech zaměřuje na určité sociální experimenty. I přesto, že ve svém projektu se nevěnuji tématu, které je zatíženo velkou sociální výbušností jako romská otázka, jež se zabývá Kateřina Šedá v projektu Brnox, byl mi její způsob práce inspirací při počátcích tvorby projektu. Obzvlášť ve fázi, kdy jsem přemýšlela, jak projekt uchopit a zaměřit ho na danou skupinu lidí.

## 11.1 Brnox, Kateřina Šedá

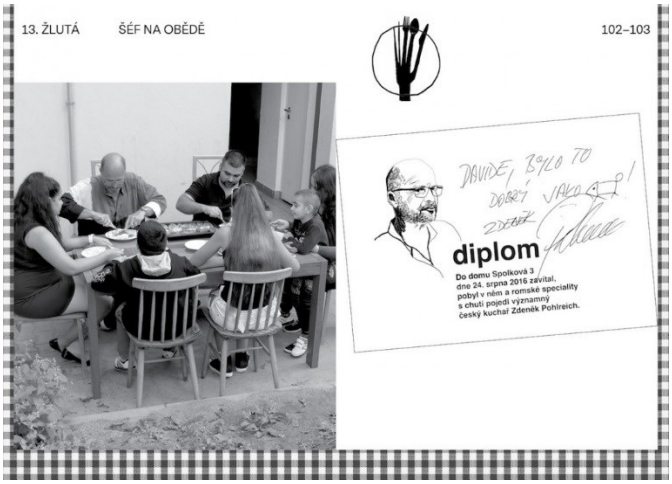
Kateřina Šedá se narodila 12. 12. 1977 v Brně. Umělecky činná začala být již v průběhu svých studií na AVU v Praze. Práce Kateřiny Šedé je orientována na sociálně zaměřené projekty, do nichž je zapojeno mnoho dalších aktérů, jež nemají žádné vazby na umělecké prostředí. Tito účastníci se do určité míry stávají spolutvůrci projektu. Autorka ve své práci experimentuje v rovině mezilidských vztahů. Cílem těchto jejích akci je vyvést zapojené osoby z určitých stereotypů nebo sociální izolace.

Hlavní pozornost bych chtěla věnovat dílu Brnox. Práce se týká vyloučené lokality nedaleko centra Brna, jež bývá označována jako brněnský Bronx. Toto sousloví autorka využila k vytvoření názvu Brnox. Výsledkem projektu je vznik knihy Brnox: průvodce brněnským Bronxem: akce Kateřiny Šedé. Kniha je rozčleněna do deseti kapitol, nazvaných trasami. Každá z kapitol je uvedena pouličním sběrem autorky. Ten je prezentován v podobě úryvků z daných rozhovorů. Uvedené rozhovory mají charakter anekdot. Například: „Koho byste si vybral, kdybyste šel volit?“ Rom, asi 70 let: „ČSA:“ „To jsou aerolinky.“ „Tak ČSAD.“ (Šedá, 2016).

Obr. 1.: Brnox Kateřiny Šedé,

zdroj: http://flashart.cz/clanek/1359/Mezi-rasismem-a%C2%A0korektnost%C3%AD-(Martin-Vrba), cit. 2. 7. 2018

Celá kniha je rozmanitá po grafické stránce, střídají se různé fonty písma, jeho velikost. Nalezneme nejrůznější plakáty, kresby, fotografie či úřední oznámení. Čtenář je seznámen i s jinými etnickými skupinami žijícími ve vybrané lokalitě. Ty slouží především k porovnání s romským etnikem. Svým dílem Kateřina Šedá přibližuje mentalitu romské komunity, na kterou je pohlíženo s velkou mírou předsudků. Autorka popisuje lokalitu bez nějakého přikrášlení, díky tomu má čtenář knihy možnost seznámit se blíže s touto kulturou. Vedle negativních vlivů prostředí (např. styk s drogami, zničené budovy), poukazuje Kateřina Šedá na úspěšné romské osobnosti. Mezi ně patří autor romského kalendáře Tibor Tonka nebo nadaný klavírista Radek Bagár. Dozvídáme se specifika pohřbívání či stravování.




Obr. 2.: Brnox: Návštěva šéfkuchaře Pohlreicha,

zdroj: http://artalk.cz/2017/03/15/katerina-seda-lokalita-nepotrebuje-litost/, cit. 2. 7. 2018

I přesto, že rozhovory jsou prezentovány formou vtipným úryvků, vystupují z díla i vážnější témata. Tím je snaha romských obyvatel mít možnost odejít a tím chránit své děti před patologickými vlivy tohoto prostředí. Dle mého názoru, nenalezneme příliš pozitivních pohledů na romskou komunitu a svým projektem Brnox Kateřina Šedá prolamuje tyto předsudky nezaujatým přístupem a odhodláním ověřit si mýty kolující v oblasti. Například u vnímání ubytovny Pohoda. Ta je hodnocena v mnohých případech negativně. Autorka se na ubytovnu vydala a zjistila, že většina nájemníků o ubytovně nemá tak špatné mínění, naopak ji hodnotí kladně.

Obr. 3., Brnox: turistické trasy,

zdroj:https://ticbrno.cz/tisk/brnox-pruvodce-brnenskym-bronxem, cit. 1. 7. 2018

Myslím si, že Kateřině Šedé se podařilo vystihnout autenticitu prostředí množstvím poskytnutých příběhů, fotografií, mapek. Je nám předkládán náhled nejen na romskou komunitu, setkáváme se i s jinými etniky. Dle kritiků je v knize za problematický úsek označován již zmíněný pouliční sběr. Recenzenti zde nabývají pocitu, že autorka znemožňuje dotazované pokládáním někdy až absurdních otázek. Avšak v knize můžeme najít i opačnou situaci, kdy na základě položené otázky je zesměšněna sama autorka (například vyvrácením stereotypního pohlížení na dané obyvatelstvo). Dále je Kateřině Šedé vyčítána absence doplňujících komentářů u sběru odpovědí z ulic. Myslím si, že již samotné výpovědi a příběhy poskytují dostatečný prostor pro utvoření pohledu na lokalitu.

## 11.2 Umělecká skupina Rafani

Ke vzniku umělecké skupiny Rafani dochází v roce 2000 na vernisáži v pražské galerii AVU. V roce 2001 byla tato skupina registrována jako občanské sdružení. K zakládajícím členům skupiny patří Luděk Rathouský, Marek Meduna, Radim Kořínek a Petr Motejzík. Jejich práce je příznačná zapojením veřejnosti v průběhu realizace jednotlivých uměleckých projektů. Charakter jejich práce a složení skupiny se v průběhu jednotlivých akcí mění.

V začátcích tvorby byla dominantní politická angažovanost. V současné době se však koncept práce od počátečního odchyluje. Politické názory se v projektech začaly postupně objevovat čím dál více skrytě. Výrazný zlom v tvorbě přichází s odmítáním psaných slov v samotném díle nebo během jeho prezentace. Tyto postupy jdou proti jejich doposud typické práci, například manifestační texty (Horák, 2008).

Cílem umělecké skupiny Rafani je prostřednictvím umění ovlivňovat společnost. Samotná skupina svou tvorbu reflektuje jako angažovanou. Zdroj inspirace nacházejí v historii, místních souvislostech a sdílené zkušenosti. Pro tuto uměleckou skupinu je charakteristické nošení uniforem. Ty odkazují na kolektivnost. Uniforma Rafanů prošla určitým vývojem. Na první akci v galerii byli všichni členové oblečeni do růžových košil s černou kravatou a černých kalhot. Nyní se uniforma skládá z černých kalhot, černé košile, na nichž je připevněn bílý kruh, jenž je logem skupiny Rafani.

K zapojení veřejnosti do akcí Rafanů poprvé dochází v akci s názvem Dotazník. V rámci této akce členové uskutečnili dotazníkové šetření. Tématem byl názor na odsun sudetských Němců. Dotazníky byly dvojího typu a otázky v nich byly voleny neutrálně. Cílem byla spolu se získáním názorů jedinců, přímá konfrontace s veřejností. V průběhu dotazování členové skupiny diskutovali na dané téma s respondenty. Tento projekt vybírám nejen z důvodu prvního zapojení veřejnosti do akcí Rafanů, ale také proto, že je mi tématika nemovitostí po sudetských Němcích určitým způsobem blízká. Pocházím z malé vsi Hostkovice, kterou v minulosti tvořila značná část německého obyvatelstva.

Obr. 4., Rafani: Dotazník,

zdroj: http://www.artlist.cz/dila/674/, cit. 1. 7. 2018

V této akci došlo k reflektování minulosti a dotýká se tématiky vlastnictví po odsunutých Němcích. Podobnému tématu se věnuje rovněž skupina Pode Bal. Pode Bal uveřejnila jména majitelů nemovitostí po odsunutém německém obyvatelstvu, zatímco Rafani u veřejnosti zjišťovali, kdo takovou nemovitost nyní vlastní a jak ji získal. Ani jedna ze skupin nehledá morální řešení problematiky, avšak snaží se opětovně otevřít tuto tématiku.

## 11.3 Cesta do školy, Eva Koťátková

Eva Koťátková hravým způsobem zkoumá roli jedince v sociálním systému a v jeho každodenním životě. Autorka se v roce 2007 stává laureátkou ceny Jindřicha Chalupeckého.

Cesta do školy vzniká s primárním záměrem vrátit se zpět do školního prostoru a zaznamenat, co se zde odehrává. Autorka zamýšlí vstoupit do tohoto prostoru v pozici jedince, který již není svázán školními pravidly, nemá určené místo pro svou práci, jeho práce není udávána rozvrhem hodin. Eva Koťátková chce zjistit, jak se nové postavení projeví v konfrontaci se známým místem. Na samém počátku přichází první neúspěchy a to při komunikaci s vedením školy. Proto se autorka zaměřuje na motiv cesty do školy. Sama

opět prochází kdysi důvěrně známou cestu, pokouší se vmísit mezi žáky mířící do školy. Tyto pokusy však dle slov Evy Koťátkové vyvolávají vědomí nepatřičnosti na obou stranách (Koťátková, 2008).

Projekt zachycuje zážitky dětí spojené s cestou do školy. Hlavním vyjadřovacím prostředkem Evy Koťátkové je kresba. Setkáváme se s opakujícím se motivem žáka vnímaného v podobě určitého mechanismu. Tělo žáka se postupně proměňuje, jeho školní pomůcky se stávají součástí jeho tělesné schránky, např. aktovka se mění v hrb. Součástí výstavy je rovněž video, které je asi nejpůsobivější. Na něm jsou zachyceny děti ve strnulých pozicích (například nepřirozeně vzpřímená záda). Těla jsou fixována podpěrkami z latí, přirozená otevřenost dětí je potlačena.

# 12 Uskutečněné projekty, terénní sonda

V kapitole budou popsány tři již uskutečněné projekty zaměřené na lokální komunikaci a komunitní rozvoj. Projekty jsem vyhledávala na základě oslovování základních škol a neziskových organizací. V rámci terénní sondy jsem obeslala 45 základních škol a 10 neziskových organizací z celé naší republiky. Navrátilo se mi přibližně 35 odpovědí, z nichž většina byla velmi obdobná. A to, že takové projekty nejsou školou či organizací nabízeny. U základních škol jsem se snažila oslovovat především školy otevřené změnám a inovacím, z důvodu domnění, že zde by se mohly umělecké projekty zaměřené na komunitní rozvoj vyskytovat. V kontextu základního vzdělávání jsem došla ke zjištění, že obdobné projekty nejsou školou často nabízeny. Z hlediska výtvarného vzdělávání školy většinou nabízí umělecké projekty, jež jsou zaměřeny na samotné umění, nesetkáváme se zde často s komunitním přesahem. Vytvoření takového projektu není lehkou záležitostí, můžeme totiž nejednou narazit na sociální stereotypy. Proto vyhledávání projektů věnujících se určitým způsobem komunitnímu rozvoji, nebyl lehkým úkolem. Podařilo se mi však nalézt, popsat a vyhodnotit tři projekty. Popisované projekty ze všech vyhledávaných nejvíce korespondovali s mou diplomovou prací.

Klíčovou otázkou pro hodnocení získaných dat bylo, jak můžeme podporovat zájem žáků o své okolí a učit je angažovanosti pomocí umělecky zaměřených projektů. U projektů bylo též zjišťováno, zda v projektech hrála důležitou roli vizuální kultura, učivo z hlediska vzdělávacích oblastí RVP ZV. Bráno na zřetel bylo také hledisko participace a vztah k angažovanému umění. V některých případech se jedná pouze o mé domněnky, jelikož jsem se projektů nezúčastnila a informace o nich jsou zprostředkované.

## 12.1 Projekt „Ukážu ti svoji vlast“

Tento projekt proběhl na ZŠ Václava Talicha v Mostě. Společně s již zmíněnou školou se projektu zúčastnila spřátelená škola na Slovensku. Zapojeni byli žáci ve věkovém rozmezí 9-10 let. Žáci vytvářeli papírové postavy, jejichž prostřednictvím seznamovali žáky ze spřátelené školy se svojí vlastí. Vyrobené postavičky cestovaly reálně či s využitím informačních a komunikačních technologií. Nejen prostřednictvím postaviček se žáci navzájem seznamovali s jednotlivými kraji své vlasti. Žáci rovněž pořizovali fotografie a sepisovali cestovní deník.

Projekt měl za cíl využít interdisciplinární přesahy vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět, Jazyk a jazyková komunikace a Umění a kultura. Žáci se učili pracovat s mapou, sdíleli se svými spolužáky své zážitky ze svých cest po republice. Žáci pracovali ve skupinách. Tím se žáci učili rozdělit si práci, komunikovat mezi sebou nebo společně řešit problémy.

Na počátku projektu si žáci vytvořili postavičky z papíru. S nimi vytvořili videoklip, kterým pozdravili žáky z druhé školy. Poté žáci vybírali postavičku představující jejich zástupce pro cestování po naší republice. Výběr probíhal prostřednictvím hlasování. Po seznámení s určitou částí země, žáci vymýšleli úkoly pro druhou školu.

Obr. 5., Ukážu ti svoji vlast: Ukázka postavičky,

zdroj: https://zirafky4a.webnode.cz/projekty/ukazu-ti-svoji-vlast/, cit. 4. 7. 2018

Zastávám názor, že z hlediska výtvarné tvorby není projekt příliš významný. Žáci vytvářeli postavičky z papíru, myslím si, že se jedná o podobizny jich samých. Z hlediska vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět se žáci učili pracovat s mapou. Základní vyhledávání údajů v mapách je jedním z očekávaných výstupů RVP ZV. Žáci se rovněž seznamovali s územím naší sousední země. Z hlediska interdisciplinarity dochází k propojování výtvarné tvorby s tématem domova, významnými místy naší republiky. Jádro tohoto projektu spatřuji ve spolupráci žáků. Žáci společnými silami natáčeli průvodní videoklip, společně rozhodovali o využití vytvořených postaviček. Spolupráce se projevovala i v tvorbě úkolů pro spřátelenou školu.

Vztáhneme-li projekt k definici komunitního projektu podle Brabcové (viz kapitola Komunitní učení), je zde kladen důraz na rozvíjení pozitivních vztahů, v tomto případě jsou rozvíjeny vztahy mezi žáky ve třídě a vztahy se spřátelenou školou na Slovensku. Větší komunitní přesah však v projektu nenalezneme. Ve srovnání s níže uvedeným projektem Šumbark spolu přímo zaměřeným na zvyšování kvality komunitního života v dané oblasti.

Z hlediska autenticity učení, učivo (například orientace na mapě, významná místa naší republiky) je propojeno s reálným životem žáků. Žáci sami vybírají místa k virtuální návštěvě, může se jednat o jejich oblíbená místa. Ve výtvarné edukaci můžeme autentické učení spatřit v tvořivém přístup učitele, sociální angažovanosti a využíváním novým

technologií. Zde nalézám především tvořivý přístup učitele (pro žáky bylo připraveno plno zajímavých úkolů, třeba psaní cestovních deníků) a využití nových technologií.

V kontextu výše zmíněných principů angažovaného učení (lze nalézt v podkapitole Principy angažovaného učení) můžeme v projektu spatřit princip samostatného myšleni a kolektivní spolupráce. Princip se objevuje ve skupinové práci obsažené i v tomto projektu. Dále princip pozitivní motivace. Žáci byli motivováni pro svou práci nejen tím, že prostřednictvím vytvořených figurek ukazovali zajímavá místa naší republiky slovenským žákům. Také bylo hlasováno o postavičkách využitých pro toto cestování. Z toho usuzuji, že žáci byli motivováni pro co nejlepší výkon.

## 12.2 Projekt „Šumbark spolu“

Jedná se o projekt organizace Portavita v Havířově. Hlavním cílem organizace je zlepšovat komunitní fungovaní v oblasti Šumbark, ve které se nachází vyloučená lokalita. Organizace Portavita rovněž zabezpečuje sociální bydlení. Pod projekt s názvem Šumbark spolu spadá velké množství aktivit. Zaměřím se tedy na aktivity určené pro děti mladšího školního věku.

Pod záštitou zmiňovaného projektu byla vyhlášena výtvarná soutěž „Namaluj svůj Havířov“ pro žáky 1. stupně i 2. stupně základní školy. Soutěž proběhla v průběhu loňského roku. Tématem prací bylo město Havířov a život jedinců v něm. Zpracování bylo ponecháno čistě na žácích. Také techniku si žáci mohli libovolně zvolit. Soutěž byla rozčleněna do čtyř kategorií podle věku účastníků. Vítězové soutěže vedle jiných cen, získali pro svou školu finanční dar. Tyto finance pak byly využity na nákup vybavení pro uměleckou tvorbu žáků. Práce žáků byly vystaveny v prostorách obchodního centra v Havířově.

Obr. 6., Nakresli svůj Havířov: Ukázka žákovských prací,

zdroj: http://portavita.cz/wp-content/uploads/2017/09/017_02_web.pdf, cit. 4. 7. 2018

Organizace pořádá různé výtvarné aktivity pro děti nebo rodiče s dětmi. Mezi návštěvníky jsou i rodiny z vyloučené lokality. Ráda bych zmínila například velikonoční workshop. Zde děti spolu s rodiči tvořili netradičními technikami velikonoční kraslice. Cílem workshopu je nejen poskytnout účastníkům možnost smysluplně trávit volný čas, ale také získat nové zkušenosti a dovednosti. V podobném duchu se nesla událost s názvem Předprázdninové tvoření z roku 2015. I zde se děti seznamovaly s různými výtvarnými technikami.

Tento projekt má za cíl zlepšování kvality života místních obyvatel. Nejvíce se výtvarná výchova ukazuje ve vyhlášené soutěži. Zde měli autoři vznikajících děl možnost volit libovolné výtvarné vyjadřovací prostředky. Ze získaných ukázek žákovských prací usuzuji, že žáci nebyli ve školách po vyhlášení soutěže seznámeni s různými technikami, které by mohli využít, jelikož se zde neobjevuje široké spektrum využívaných technik (především malba a kresba).

V dalších akcích organizace je výtvarná tvorba, podle mého názoru, pouze nástrojem pro setkávání jedinců a jejich komunikaci. Projektu Šumbark spolu usiluje o rozvoj mezilidských vztahů a zapojení jedinců z vyloučené lokality. Jedinci jsou v projektu aktivně

zapojeni, což je jedním z principů komunitního učení. V případě tohoto projektu je možné říct, že komunitní učení je zaměřeno na vzdělávání části členů komunity s předpokladem, že tito jedinci využijí získání zkušenosti při zlepšování podmínek celé komunity (pohlížení na úrovně komunitního učení lze najít v kapitole Komunitní učení).

## 12.3 Projekt „Kde domov můj“

U projektu „Kde domov můj“ pořádaného centrem současného umění DOX se mi nepodařilo kontaktovat aktéry, kteří spolupracovali se zapojenými základními školami, jelikož se jednalo o externí pracovníky a již se mi nepodařilo získat kontakty na tyto osoby. Dostala jsem se pouze ke krátkému popisu aktivity žáků.

Hlavním úkolem projektu bylo zmapování Holešovic a zjištění odlišného vnímání této oblasti. Do projektu se zapojily dvě základní školy, Základní škola T. G. Masaryka a Základní škola Tusarova. Žáci zjišťovali, jaká místa jsou oblíbená, i která naopak na obyvatele působí negativně. Někteří žáci fotografovali různá místa v Holešovicích, jiní se zase doptávali kolemjdoucích. Výsledkem byl dvojí pohled na Holešovice jako domov. Tedy z pohledu dětí a dospělých.

Hlavním tématem ze vzdělávací oblasti Umění a kultura je fotografie. V kontextu interdisciplinarity jsou provázány s výtvarnou výchovou oblasti dotýkající se tématiky domova, vztahu k místu bydliště. Vztaženo k autenticitě učení vychází činnost dětí z reálného života. Projekt se týká místa jejich bydliště, v tomto místě navštěvují základní školu. Ze získaného popisu uskutečněného projektu nedokážu posoudit, jakým způsobem probíhala spolupráce mezi žáky. Avšak usuzuji, že žáci museli společně spolupracovat, jelikož část z nich fotografovala a část zjišťovala informace od okolních lidí. Z hlediska komunity, je podle mého názoru projekt zaměřen na získání odlišností pohledu různých věkových skupin. Žáci se samostatně podíleli na získání náhledu na místo.

# 13 Praktická část

## Projekt

## „Město Dačice. Kam patříme?“

Projekt je zaměřen na město Dačice a probíhal v nedaleké vsi Hostkovice patřící pod Dačice. Jelikož je to pro mě důvěrně známé místo, zaměřuji projekt zrovna na tuto oblast. Při tvorbě projektu jsem se dlouho zamýšlela nad volbou ústředního tématu. Zvolila jsem tématiku vnímání příslušnosti města a jeho obyvatel. Volím ji z důvodu, že Dačice nyní úředně spadají pod jižní Čechy, avšak původně patřily pod jihozápadní Moravu. I v současné době se zde stále mísí různé názory na příslušnost Dačic. Na základě nabídnutých aktivit chci účastníky projektu vést k zamyšlení nad touto problematikou.

V této části považuji za důležité uvést kontext, na jehož základě vznikly prvotní základy projektu. Dačice řadíme k nejstarším městům Českomoravské vrchoviny. V současnosti Dačice leží v nejvýchodnější části Jihočeského kraje. Dlouhá staletí však Dačice patřily na území Moravy (Infocentrum Dačice, 2007). V roce 1910 byl dokonce podán návrh, aby se Dačice přejmenovaly na Dačice na Moravě. A to z toho důvodu, aby nedocházelo k záměně s Dašicemi. I přes to, že byl tento návrh schválen, název města nebyl nikdy změněn (Stehlík, 2001). V roce 1960 byly Dačice připojeny k okresu Jindřichův Hradec, který územně spadá do Jihočeského kraje (Řeřichová, 1985). Od počátků tohoto města se Dačice rozprostírají na území Moravy, avšak spadají do Jihočeského kraje (Smutný in Nekuda, 2005).

Samotný projekt je postaven jednak na principech angažovanosti a spolupráce, ale také využívá interdisciplinární přesahy vzdělávacích oblastí Umění a kultura a Člověk a jeho svět. Prostřednictvím projektu chci zúčastněným poskytnout náhled na místo jejich bydliště. Projekt vede k zamyšlení lidí, zda jejich místo bydliště považují za součást jižních Čech nebo jihozápadní Moravy, a zda sami sebe vnímají za Čechy či Moravany.

## 13.1 Cíl projektu

**Hlavní cíl:**

- podporovat zájem dětí o okolí svého bydliště a učit je angažovanosti a spolupráci pomocí umělecky zaměřeného projektu

**Dílčí cíle:**

- poukázat na historické posunutí česko-moravské hranice
- prostřednictvím poskytnutých aktivit zjistit zda občané města považují Dačice za české či moravské a vést je k zamyšlení nad vnímáním své identity
- směřovat jedince k reflexi nad vztahem k místu svého bydliště
- zprostředkovat účastníkům projektu umělecký zážitek

## Očekávané výstupy, učivo a klíčové kompetence podle RVP ZV

I přesto, že projekt neproběhl ve školním prostředí, při jeho tvorbě jsem se vzhledem ke svému studiu zamýšlela nad ukotvením projektu v RVP ZV. Pokud bych obsah vztahovala ke kurikulu ZŠ, bylo by to v těchto bodech: žák začlení své místo bydliště do příslušného kraje, rozlišuje prvky v okolní krajině a hodnotí je z estetického hlediska, určí a vysvětlí polohu svého bydliště, vyhledá základní regionální odlišnosti přírody, poukazuje v blízkém společenském a přírodním prostředí na změny a určité problémy, významné události v regionu, porovnává současnost a minulost. Ze vzdělávací oblasti Umění a kultura se jedná o tyto výstupy: žák vyhledává a zapojuje do komunikace obsah samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření, v průběhu tvorby se orientuje na vyjádření vlastních zkušeností, uplatňuje svou osobitost vnímání.

Z hlediska učiva oblasti Člověk a jeho svět se moje pozornost zaměřovala na témata místní krajiny, prostředí domova, rodný kraj, polohu v krajině, mezilidské vztahy a minulost kraje. Ze vzdělávací oblasti Umění a kultura na interpretaci vizuálně obrazných vyjádření, záměr tvorby a proměnu jejího obsahu.

V již zmiňovaném dokumentu hrají důležitou roli klíčové kompetence, proto v tomto kontextu zmiňuji i je. V projektu spatřuji kompetence komunikativní a to v diskuzi, vhodné argumentaci svého názoru a využívání komunikativních dovedností pro dobré fungování spolupráce. Kompetence sociální a personální se ukazují ve spolupráci ve skupině, podílení se na vytvoření příjemné pracovní atmosféry a v upevňování mezilidských vztahů.

Z hlediska uplatnění mezipředmětových vztahů byly vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a Umění a kultura propojovány následovně. Na základě výtvarné výchovy se děti seznamovaly s historií v oblasti svého bydliště a rozvíjely svůj vztah k tomuto místu.

## 13.2 Realizace projektu

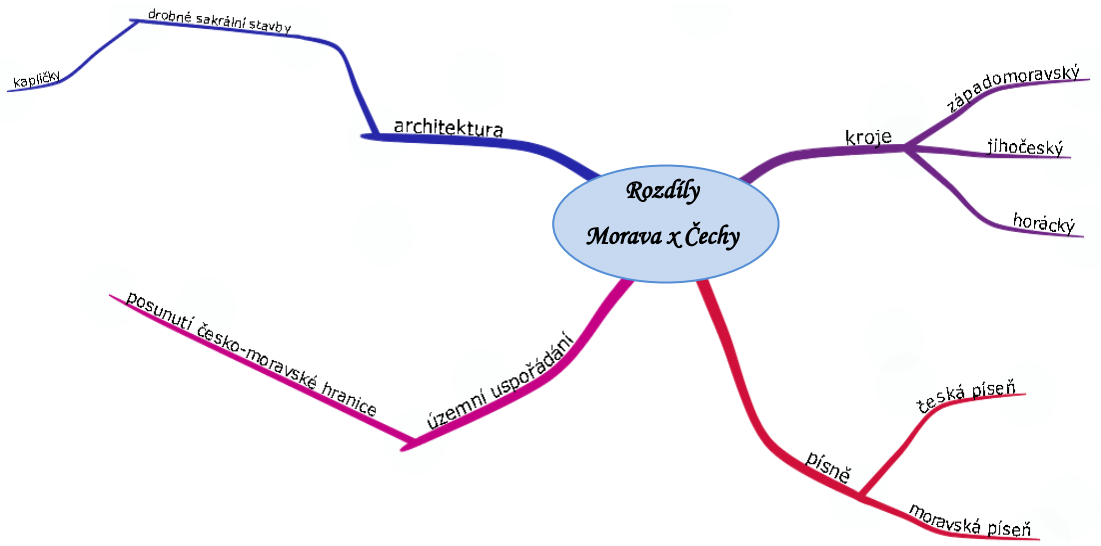
Před samotnou tvorbou projektu jsem zmapovala danou situaci v odborné literatuře. Zabývala jsem se nejen problematikou posunu česko-moravské hranice, ale také hledáním vhodných vyjadřovacích prostředků. Při tvorbě jednotlivých výtvarných úkolů jsem nacházela inspiraci ve tvorbě současných umělců.

Projekt probíhal v místě mého bydliště a celkem se skládal ze čtyř hlavních částí. Realizace projektu trvala jeden týden. Jelikož Hostkovice jsou malou vsí a většina obyvatel se poměrně důvěrně zná, oslovování dětí i dospělých pro mě nebyl velký problém. Děti pro projekt jsem oslovila přímo na vsi nebo jsem je navštívila doma a oslovila s nabídkou účasti na projektu. Na většině úkolů jsem spolupracovala s dětmi školního věku. Pouze při rozhovorech s jedinci o jejich vnímání své příslušnosti k Moravanům či Čechům jsem volila různé věkové skupiny s cílem zjistit odlišnosti vnímání své identity v závislosti na věku respondentů. Při realizaci projektu jsem postupovala od hledání rozdílnosti mezi Moravou a Čechami na konkrétních příkladech (např. drobné sakrální stavby) k vyjádření subjektivních pocitů k danému tématu.

V projektu se zaměřuji na aktivity vedoucí děti k tvořivému přístupu, sociální angažovanosti a k rozvoji spolupráce. **Naplnění stanovených cílů z jednotlivých úkolů je popsáno v kapitole 14.3 Celkové zhodnocení projektu.** Dílčími součástmi projektu jsou metody brainstorming, diskuze, pozorování apod. Tyto metody jsem využívala pro motivaci do

dalších činností. Jednotlivé činnosti byly dokumentovány ve formě fotografií. Vzhledem k ochraně osobních údajů nejsou na fotografiích děti zachycovány zpříma. Některé přiložené fotografie jsou foceny zúčastněnými dětmi. Uvedená jména dětí byla pozměněna.

### 13.2.1 První část - Rozdíly mezi Moravou a Čechami




Obr. 7., Myšlenková mapa: Rozdíly Morava a Čechy, zdroj: vlastní

**Námět:** Poznávání rozdílů mezi jihozápadní Moravou a jižními Čechami v okolí Dačic

**Hlavní motivy:** vyhledávání rozdílů, sakrální stavby, město Dačice a jeho historie, lidová tvorba (písňová tvorba a říkadla)

**Motivace:** procházka městem s diskuzí nad územním uspořádáním, poukázání na rozdílnost mezi danými oblastmi a na zajímavá místa našeho města

**Pomůcky:** fotoaparát, vytištěné obrázky, lepidlo, nůžky, fixy

**Cílová skupina:** děti školního věku (od 8 do 14 let)

**Časová dotace:** 7 - 8 hodin

**Zadání úkolu:** Celý projekt bude zahájen procházkou s dětmi po Dačicích. Část zaměřená na poznávání rozdílů proběhne v rámci dvou dnů. První den budou navštívena místa dokládající určitým způsobem moravskou historii města, přestože již v současné době Dačice úředně spadají do jižních Čech. Konkrétně bude navštívena řeka Moravská Dyje, stálá expozice muzea, kaple sv. Rocha a Šebestiána a kamenná deska „Moravia". Kamenná deska se nachází na rodném domku malíře, spisovatele a představitele moravského hnutí na Dačicku, pana Jiřího Albrechta, který mi během projektu poskytl cenné rady. U jednotlivých míst proběhne s dětmi rozhovor o stále existujících důkazech moravského území.

Druhý den v návaznosti na procházku městem proběhne opětovné setkání s dětmi nad seznámením s lidovou tvorbou pocházející z okolí Dačic. V lidové tvorbě se zaměříme především na písňovou tvorbu. Ukázány budou rozdíly mezi českou a moravskou písní na konkrétních dílech a na obrázcích prohlídnut kroj jihočeský a horácký. Dotkneme se také tématu říkadel a básniček typických pro oblast Dačicka.

Následně dojde k vyhledávání rozdílů v obrázcích českých a moravských kapliček s odkazem na předchozí procházku, kde jsme mohli jednu z kapliček vidět. Rozstříhané obrázky kapliček zkusí děti rozčlenit na dvě skupiny (moravské či české kapličky) a vyhledávat na obrázcích společné znaky typické pro danou skupinu. Po rozčlenění obrázků na skupiny, budou děti porovnávat mezi sebou navzájem s cílem najít rozdílné prvky českých a moravských kapliček. Kapličky na území Čech mají většinou podobu selského baroka, zatímco moravské kapličky byly stavěny hlavně v pseudoslozích.

**Průběh úkolu**: Procházka městem započala u řeky Moravská Dyje, které se zúčastnilo 6 dětí (pět děvčat, jeden chlapec) se souhlasem jejich rodičů a 2 dospělé osoby včetně mě. Moravská Dyje již svým názvem poukazuje na fakt, že Dačice územně spadají na Moravu, na což ihned poukazuje jedno z dětí svou otázkou: *„Proč se řeka jmenuje moravská, když patříme do jižních Čech?"* S touto otázkou přichází dívka seznámená s tématem od rodičů. Moje odpověď zněla: *„Moravská se jmenuje proto, že pramení na území Moravy nedaleko města Třešť."*. Položená otázka započala rozhovor o moravské historii Dačic. Dětem jsem přiblížila danou problematiku. Hovořila jsem o uspořádání našeho státu, historických hranicích i o přesunu Dačic z Moravy na jižní Čechy v roce 1960. Děti se mě rovněž ptaly

na informace o řece. Padaly otázky jako: *„Do které se řeky se Moravská Dyje vlévá?“*, *„Jak je řeka dlouhá?“* nebo „*Existuje i řeka s názvem Česká Dyje?“*.

Dále naše cesta směřovala do místního muzea, kde jsem představila historii města a jeho tradice. Mým hlavním záměrem bylo ukázat horácký kroj, který se v minulosti na Dačicku nosil. K vidění byly jednak kroje, ale i výšivky a ostatní dobový textil. Děti jsem seznámila s tím, že pro kroje byly využívány přírodní materiály (plátno, vlna nebo kůže), které byly kombinovány s potištěnými látkami. Mluvila jsem i o oblasti jižního Horácka, do něhož spadá Telčsko, Dačicko, Jemnicko a Slavonicko. V muzeu se mne děti doptávaly na podobu dalších krojů. Na dotazy jsem odpověděla a odkázala je na plány následujícího dne, kdy jsem měla připravenou aktivitu na toto téma.

Z muzea jsme pokračovali ke kapli sv. Rocha a Šebestiána. Mým cílem bylo představit podobu drobné sakrální stavby, jelikož jeden z následujících úkolů byl zaměřen na porovnávání českých a moravských kapliček. Děti jsem u kaple upozornila, ať si všímají využitých architektonických prvků (štít kaple, věžička a celkové zdobení kaple). První den jsme zakončili u kamenné desky „Moravia“, čímž jsem chtěla poukázat na stále patrné moravanství. Fotografie pořízené během cesty po Dačicích jsou obsaženy v příloze č. 1.

Druhý den probíhal v Hostkovicích. Na začátku jsme si krátce připomněli navštívená místa z předchozího dne. Tento den, jsem měla připravené aktivity zaměřené na všímání si rozdílů mezi českou a moravskou tvorbou. První aktivita se dotýkala lidové písňové tvorby. Nejprve jsem pustila dvě písně, jednu píseň pocházející z jižních Čech (K Budějicům cesta) a jednu moravskou, konkrétně z oblasti Dačicka (Alou, páni muzikanti). Úkolem dětí bylo si písně poslechnout a zkusit popsat rozdíly mezi nimi a vyjádřit, jak na ně píseň působí. Poté, co jsme si ukázali rozdíly, pustili jsme si ještě další dvě moravské písně (Když jsem šel z Hradišťa, Jsem Moravan) a dvě české písně (Kdyby tady byla taková panenka, Teče voda, vodička). Odkazy na zvukový záznam vybraných písní jsou přiloženy v příloze č. 2.

Při vyhledávání rozdílů mezi lidovými písněmi jsem vycházela z pojetí podle Kučerové (2008). Dle této autorky řadíme mezi hlavní rysy české lidové písně převahu durových tónin nad mollovými, navíc zde převažuje tříčtvrťový takt nad dvoučtvrťovým. Též se česká lidová píseň vyznačuje stálostí tóniny, modulace jsou spíše výjimkou a využívají se pravidelné rytmické hodnoty. U moravské lidové písně nalezneme neobvyklé melodické

postupy. Jedna píseň může obsahovat více různých tónin. Hudební forma pak v častých případech neobsahuje pravidelné členění. Ta vychází z rytmické nepravidelnosti a obsahu textu. Tonalita není pouze dur-mollová, ale objevují se archaické postupy, tedy rysy církevních tónin. Při společném hledání rozdílů s dětmi jsme došli k závěru, že česká píseň působí veseleji, má jasně daná pravidla, kdežto melodie moravské písně se může různě měnit (zrychlovat, zpomalovat).

Na doplnění části s lidovou tvorbou jsem zvolila říkadla a básničky typické pro danou oblast. Tyto říkačky a básničky jsme si přečetli a následně povídali o zvycích vztahujících se k těmto říkačkám. Příkladem může být vynášení Mařeny (Morany, Smrti) v jarním období. V Dačicích se při vynášení zpívávaly obřadní písně, jako je:

„*Svatý Petr z Říma nese flaši vína,*

*abychme se napili,*

*Pána Boha chválili*“ (Bartoš, 1949)

Jiným příkladem, o kterém jsme si povídali, je říkadlo uvedené Bartošem (1949) typické pro koledu na sv. Štěpána:

„*Já sem malý chocholáč,*

*přišel jsem k vám pro koláč,*

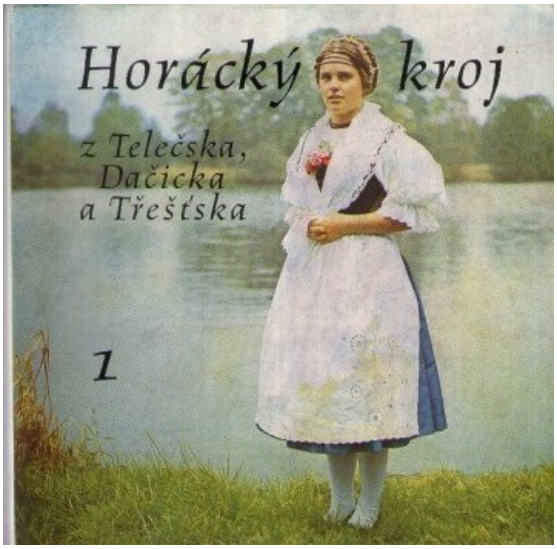
*koláč mně dejte,*

*nic se mi nesmějte,*

*estli se mně budete smáti,*

*pět koláčů mně musíte dáti.“*

Po říkadlech a básničkách jsme přešli k tématu lidových krojů, kde jsme si na obrázcích ukázaly jihočeský lidový kroj a kroj horácký (viz příloha č. 3). Horácký kroj měly děti možnost vidět i předchozí den v dačickém muzeu. Aktivita byla zvolena pro doplnění návštěvy muzea.




Obr. 8: Horácký kroj, zdroj: Mátlová, 1983

V posledním úkolu z této části měly děti k dispozici 6 obrázků s kapličkami, z nichž tři kapličky pocházely z území Čech a tři z Moravy (viz příloha č. 3). Jejich úkolem bylo snažit se, i na základě předchozí návštěvy kapličky v Dačicích, rozdělit obrázky na dvě skupiny podle jejich původu. Při rozdělování jsem připomínala, čeho si mají u kapliček všímat. Jako zástupce jihočeských kapliček jsem vybrala typickou architekturu selského baroka, jelikož je tento sloh charakteristický pro tuto oblast. Při vyhledávání kapliček na území jihozápadní Moravy, jsem inspiraci vyhledávala v publikacích pana Jiřího Albrechta (Kreslířovi tipy na výlety, 2004 a Obrázky z jihozápadní Moravy - Kreslířovi tipy na výlety 2, 2007).

**Reflexe:** Myslím si, že procházka po Dačicích byla dobrým úvodem do problematiky, kterou jsem se chtěla zabývat. Zájem dětí byl patrný již u prvního cíle naší procházky. Po vysvětlení základních informací začínají již pokládat otázky a diskutovat mezi sebou. Některé z padlých otázek jsou uvedeny výše (viz. Průběh úkolu). Ne všechny otázky byly směřovány na moravskou historii Dačic. Tyto otázky vhodně doplňovaly úvod do celého projektu a podněcovaly zvídavost dětí. Po přesunutí do muzea a po zhlédnutí krojů i dalšího dobového textilu, se mě děti ptaly na to, jak vypadají další lidové kroje. Potěšilo mě, že se mi je podařilo motivovat a nadchnout je pro vybraná témata. U kapličky jejich pozornost trochu opadá. Značná část hodnotí architekturu jako pro ně nezajímavou. Vzhledem k tomu, že projekt neprobíhal ve školním prostředí a děti mě znají ze vsi, braly doposud celý projekt jako

zábavu. U kapličky jsem získala zpětnou vazbu o tom, že jim toto téma připomíná výklad paní učitelky, za kterou mě v průběhu dne doposud nevnímaly. Den byl zakončen u kamenné desky „Moravia“ a odcházeli jsme zpět do vsi s novými poznatky a dojmy.

Druhý den jsme se sešli již v Hostkovicích. U první aktivity (lidové písně) se dětem obecně více líbily písně české i z důvodu jejich známosti (Kdyby tady byla taková panenka). Na prvních dvou písních (jedna česká, jedna moravská) jsme si ukázali rozdíly, které se děti pokusily určit. U dvou děvčat chodících do sboru oceňuji, že ihned rozpoznaly rytmický rozdíl mezi písněmi. Na doplnění jsem pustila další čtyři písně a společně jsme zmiňované rozdíly shrnuly. U říkadel a básniček jsme došli k závěru, že se dané zvyky již v našem okolí nedodržují. Říkadla ale byla považována za příjemné zpestření aktivit. Během úkolů si děti vzpomněly na slíbenou ukázku krojů. I proto následovala hned po říkadlech.

Poslední aktivita, týkající se kapliček, byla považována za obtížnou. Aktivita proto trvala poměrně dlouho. Dětem se sice podařilo kapličky správně rozčlenit, ale značné obtíže jim dělalo vyhledávání charakteristických prvků u jednotlivých kapliček. Při spolupráci na úkolu se ukazovaly charakterové vlastnosti dětí. Jedna z dívek se chopila vůdčí pozice. Tento fakt ostatním vyhovoval a nechali se touto dívkou vést.

### 13.2.2 Druhá část - Kam patří Dačice?

**Námět:** Patří Dačice na jihozápadní Moravu nebo jižní Čechy?

**Hlavní motivy:** město Dačice, příslušenství města na jihozápadní Moravu nebo jižní Čechy, památky města,

**Motivace:** předchozí aktivita s tříděním obrázků budov apod., tvorba myšlenkové mapy, rozhovor o významných místech a událostech města Dačice, praktické využití plátěné tašky

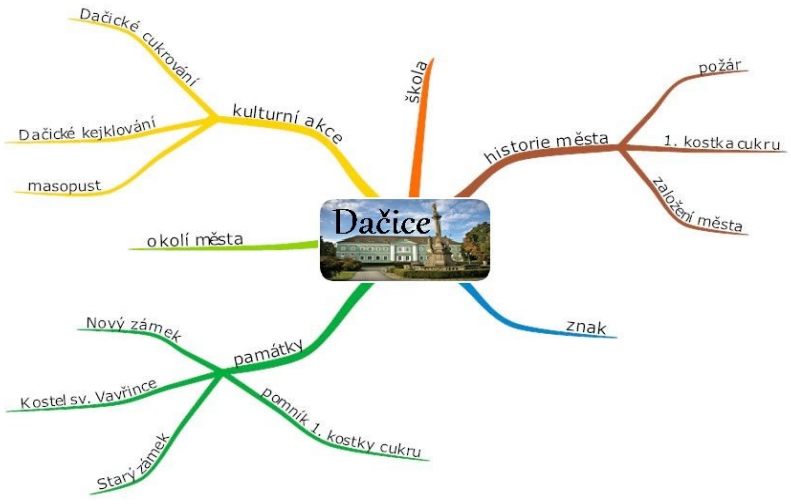
**Pomůcky:** plátěné nákupní tašky, barvy na textil, štětce, fixy a tužky, papír

**Cílová skupina:** děti školního věku (od 8 do 14 let**)**

**Časová dotace:** 5 hodin

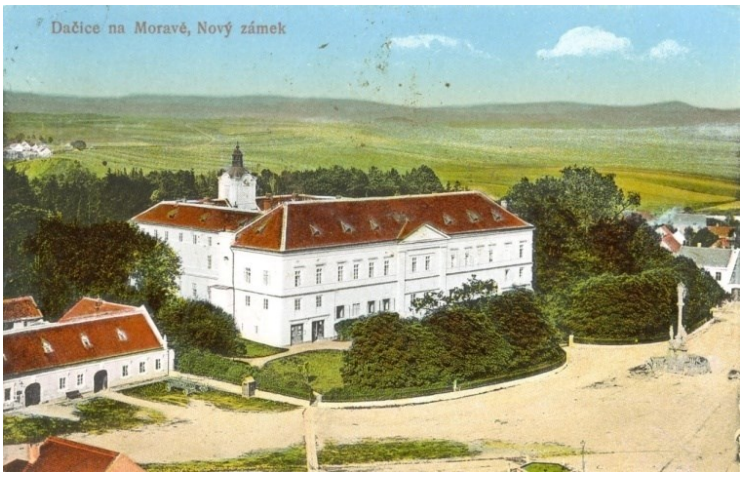
**Zadání úkolu:** Druhá část projektu je plánována na jeden den a bude uvedena následující řečí: „V předchozím úkolu jsme si společně prošli část města a ukázali rozdíly mezi budovami, kroji a písničkami na Moravě a v Čechách. Nyní se již budeme zabývat otázkou, zda Dačice náleží na jihozápadní Moravu či do jižních Čech. V současné době je město Dačice jedním z měst jižních Čech. Nebylo však tomu tak vždy. Dlouhá léta patřila Dačice na jihozápadní Moravu. Pro ukázku mám zde fotografii staré pohlednic, na které stojí Dačice na Moravě. V dnešní době existuje mnoho různých názorů na příslušnost Dačic. Pokuste se nyní zamyslet nad vaším vnímáním postavení Dačic.“.

Po uvedení hlavního námětu budou děti společně vytvářet na papír myšlenkovou mapu o Dačicích. Ta bude sloužit jako inspirační zdroj pro následující úkol. Tím bude malba na plátěné nákupní tašky. Tašky jsem vybrala hned z několika důvodů. Jedním z nich je, že jejich následným nošením autoři ve veřejném prostoru poukáží na svůj názor a tím přimějí ostatní k zamyšlení se nad danou tématikou. Také nošením plátěných tašek šetříme naše životní prostředí, jelikož nevyužíváme jednorázové plastové tašky. Na tašku účastníci projektu napíší určitou tezi vyjadřující jejich názor na příslušnost Dačic. Dále budou tašky dodekorovány různými atributy typickými pro město. Přikládám svou myšlenkovou mapu vypracovanou při tvorbě úkolu s cílem porovnat mou myšlenkovou mapu a mapu vytvořenou dětmi.




Obr. 9., Myšlenková mapa: Dačice, zdroj: vlastní

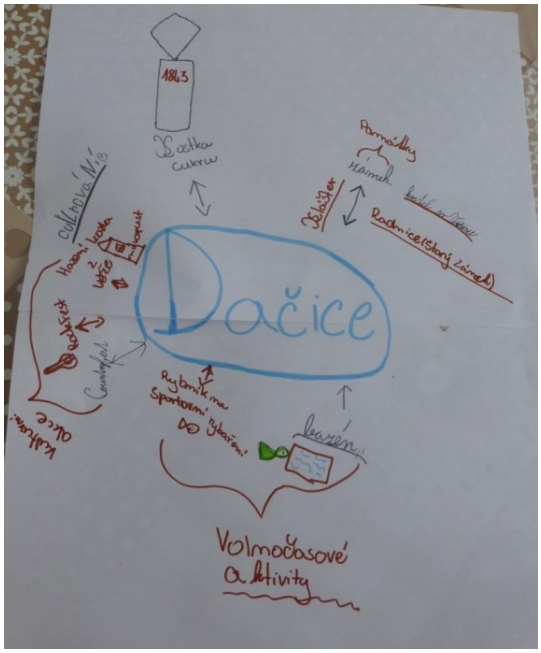
**Průběh úkolu:** Druhé části projektu se účastnily stejné děti s výjimkou chlapce, který se z důvodu nemoci nemohl tohoto úkolu zúčastnit. Nejprve jsme se krátce pobavili o předchozích dvou dnech a připomněli jsme si, čemu jsme se věnovali. Dalším důkazem moravské historie města byla předložená fotografie pohlednice.




Obr. 10: Pohlednice z Dačic na Moravě,

zdroj: http://moravanedacice.cz/dacice-v-olomouci/, cit. 1. 7. 2018

Poté jsme se přesunuli k vytváření myšlenkové mapy. Myšlenková mapa byla zaměřena na významná místa a události v Dačicích. Pro rozvoj spolupráce jsem zvolila formu skupinové práce, jejímž výsledkem byla jedna společná myšlenková mapa. Myšlenková mapa vytvořená dětmi je zobrazena na následujícím obrázku č. 11. Na myšlenkové mapě můžeme vidět nejen text, ale i drobné obrázky použité pro doplnění k textu. Vznikly následující hlavní oblasti: volnočasové aktivity, památky, kulturní akce a samostatně je uvedena kostka cukru. K volnočasovým aktivitám děti řadí bazén (koupaliště Dačice) a sportovní rybaření. U významných kulturních akcí se objevuje Rockfest a Countryfest, Házení kozla z věže a Dačické cukrování. Památky jsou na myšlenkové mapě zastoupeny dačickou radnicí, zámkem, klášterem a kostelem sv. Vavřince. Samostatnou skupinu představuje Kostka cukru. Ta představuje významnou historickou událost. V Dačicích byla vyrobena první kostka cukru na světě Jakubem Kryštofem Radem v roce 1843 a na počest události se ve městě nachází mramorový pomník.




Obr. 11., Myšlenková mapa: Práce dětí, zdroj: vlastní

Po vytvoření myšlenkové mapy se naše pozornost přesunula k návrhům motivů, které byly následně malovány na tašky. Návrh si děti nakreslily tužkou na papír o velikosti A4. Po vytvoření návrhu jsme začali přenášet motiv na plátěnou tašku. Děti malovaly barvami určenými na textil a měly k dispozici štětce různých velikostí. Na tašky byla namalována významná místa Dačic a napsány výroky zachycující názory na příslušnost Dačic. Na obrázku č. 12 je zachycen průběh tvorby plátěných tašek. Ostatní fotografie jsou přiloženy v příloze č. 4.

Obr. 12., V průběhu tvorby, zdroj: vlastní

**Reflexe:** Hned na úvod musím pozitivně zhodnotit přetrvávající zájem dětí o danou problematiku z předchozího dne. Ihned se s nadšením ptaly, jaké aktivity jsem si pro ně tento den připravila. Po ukázce fotografií pohlednic se rozeběhla diskuze, nad příslušností Dačic na Moravu nebo do Čech, jelikož jedna z dívek byla ovlivněna názorem svých rodičů, s nimiž se bavila po absolvování první části projektu. Z proběhlé diskuze vyplynulo, že čtyři děti považují Dačice za moravské město a dvě za město české. U jedné z dívek bylo patrné značné ovlivnění názory Nikoly (14), která tuto diskuzi rozpoutala.

Při tvorbě myšlenkové vznikla odlišná situace než v předchozí části úkolu, kdy děti třídily obrázky kapliček. Dívka, co se v minulém úkolu nejvíce angažovala, ustoupila do pozadí a nechala projevit i ostatní. Myslím si, že je to způsobeno větší blízkosti tématu dětem. Každé z dětí přišlo se svým nápadem. Ten byl mezi ostatními diskutován a zaznamenán v myšlenkové mapě. Významná místa a události v myšlenkové mapě jsou dětem známá jednak z běžného života, ale i ze školního prostředí. V porovnání s úkolem, kde byly třízeny kapličky, se při tvorbě myšlenkové mapy všichni poměrně rovnoměrně zapojili.

Pokud se podíváme na mou myšlenkovou mapu a mapu dětí, lze nalézt určité shody. Shodovali jsme se hlavně v oblasti památek města. Děti mají na mapě zaznamenány stejně jako já Nový zámek, Starý zámek (radnice) a kostel sv. Vavřince. U dětí je navíc zaznamenán i klášter Karmel Matky Boží. Další shoda je u pomníku první kostky cukru na světě, avšak děti ho řadí v podobě samostatné větve. Děti i já uvažujeme nad kulturními akcemi města. Zde se shodujeme v akci zvané Dačické cukrování odkazující na vynález kostky cukru. Ostatní kulturní akce máme v myšlenkových mapách odlišné. Já jsem na rozdíl od dětí neuvažovala nad volnočasovými aktivitami. Ty zde uvádějí koupaliště a rybník pro sportovní rybaření. Já naopak uvažovala i nad budovami základních škol, které v Dačicích nalezneme dvě, nad historií města, znakem města a nad jeho okolím.

Další částí byla tvorba tašek. Předem vytvořená myšlenková mapa sloužila pro inspiraci při volbě motivů na tašku. Tento záměr byl splněn, neboť se na plátěných taškách objevují motivy zachycené a diskutované při tvorbě myšlenkové mapy. Významným místem vyhodnotí všechny děti památník první kostky cukru na světě. Pomník se objevuje na většině tašek. To poukazuje na skutečnost, že Dačice jsou pravděpodobně nejvíce známé díky této události. Na taškách máme možnost vidět i řeku Moravská Dyje nebo Státní zámek Dačice,

typický svou nazelenalou barvou. U čtyř tašek je slogan zastávající názor, že Dačice by měly patřit úředně na Moravu. Na jedné tašce je vidět názor o příslušnost Dačic do jižních Čech a na jedné tašce není názor jasně rozpoznatelný. Pro bližší zhodnocení úkolu, jsem zreflektovala práci každého dítěte samostatně:

Nikola (14 let): Dívka vytváří tašku, jejíž značnou část tvoří malba zámku. Jediná volí dačický zámek, ostatní děvčata shledávají tvorbu zámku za příliš náročnou a volí jiný motiv. Motiv tašky vypadá nejvíce propracovaně, což je dáno zejména věkem a tím, že dívka navštěvuje výtvarný kroužek. Stejně jako na ostatních taškách se objevuje ve zjednodušené podobě ještě pomník kostky cukru. Na tašce je nápis: „*Vítejte na Moravě*“. Nikola zastává názor, že Dačice patří na Moravu a to díky vnímání svých rodičů.

Valentýna (11 let): I toto děvče zaujímá názor o příslušnosti Dačic na jihozápadní Moravu. Své tvrzení dokládá nakreslením zmiňované řeky Moravská Dyje. Dle jejích slov: „*Jmenuje se přeci Moravská Dyje, tak patříme na Moravu*.“ Ústředním nápisem je: „*VÍTEJTE! JSTE NA MORAVĚ“* a objevuje se i nápis: „*ŘEKA DYJE*“, kterou jsme navštívili v první den projektu v první části.

Obr. 13 a 14: Plátěné tašky, Nikola (vlevo) a Valentýna (vpravo), zdroj: vlastní

Martina (11 let): Další z tašek vyjadřující vnímání Dačic na Moravě. Na tašce je nakresleno srdíčko dvojí barvy, to má dle slov autorky znázorňovat rozpolcenost vnímání příslušnosti

Dačic. K tomu názoru došla na základě jedné z našich diskuzí o vnímání identity v Dačicích. Na tašce je zachycen nápis: „*Dačice patří na Moravu*“ a opět zjednodušená podoba pomníku.

Zuzana (9 let): Taška této autorky zastává názor příslušnosti Dačic do Čech. Autorka volí velmi zajímavou barevnost. Nápis „*Dačice leží v Čechách*“ je vytvořen vrstvením několika barev, konkrétně je použita modrá, červená a žlutá. Kromě nápisu můžeme spatřit pomník prvního kostkového cukru na světě, který se od ostatních liší použitím dvou barev (červenou a černou).

Štěpánka (8 let): Myslím si, že u tašky od této dívky není příliš zřetelný její názor. Při následném rozhovoru jsem zjistila, že tato taška měla zastávat názor o příslušnosti Dačic do jižních Čech. Na tašce můžeme spatřit nápis „*Dačice a Morava*“, kde slovo Morava je podtrženo. A poté nápisy „*Dačice, Morava? Čechy!*“. Domnívám se, že nápisy vznikly na základě nákresu, kde se motiv tašky postupně vyvíjel. Mohlo to být rovněž způsobeno nejasným vnímáním této problematiky. Jednalo se o nejmladší účastnici úkolu a tento úkol pro ni mohl být těžko uchopitelný. U svých kamarádek viděla nápisy Morava, tak ho také využila. Na tašce jsou namalované barevné hvězdičky. Ty podle autorky nemají žádný velký význam, pouze chtěla tašku dozdobit, udělat ji barevnější, jelikož nápisy jsou pouze černou barvou.

Obr. 15 až 17: Plátěné tašky, zleva Štěpánka, Martina, Zuzana, zdroj: vlastní

### 13.2.3 Třetí část - Hranice

**Námět:** Kde je česko-moravská hranice?

**Hlavní motivy:** hranice, posunutí česko-moravské hranice, označení hranice

**Motivace:** vytvoření modelové situace o způsobu označení hranice

**Pomůcky:** barvy, dřevěný materiál, štětce, obrázky označení hranic

**Cílová skupina:** děti školního věku (od 8 do 14 let**)**

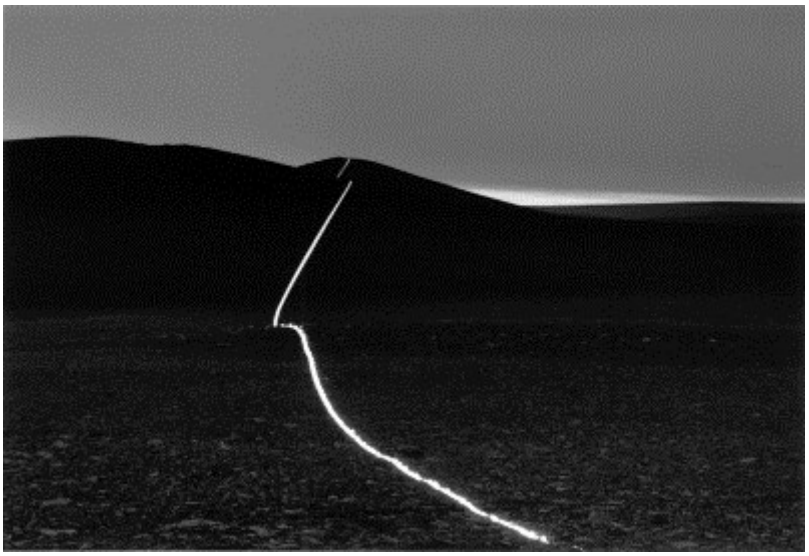
**Časová dotace:** 7 - 8 hodin

**Zadání úkolu:** Úkol bude rozdělen do dvou dnů. Během prvního dne si s dětmi vytvoříme modelovou situace o způsobu označení hranice. Na volném prostranství za vsí Hostkovice si s dětmi budeme povídat o hranici dvou území. Hlavní otázkami bude, jak poznáme, zda hranice neprochází zrovna místem, na kterém se nacházíme, a jak bychom mohli takovou hranici označit. Po vyčerpání nápadů dětí, jim ukáži na obrázcích možné způsoby označení hranic, vyskytujících se v naší republice. Na základě jejich nápadů a předložených obrázků se děti pokusí vymyslet jeden společný návrh, jak by hranici označily.

Ve druhém dni proběhne realizace vybraného způsobu označení hranice. Předpoklad je využití dřevěného nebo jiného přírodního materiálu. Po dokončení zvoleného typu označení hranice, se s dětmi vrátím na místo za vsí, kde úkol začínal a symbolicky označení upevníme. Na závěr budu mít pro děti tip na návštěvu nedalekého místa. Jedná se o „Trojmezí" označující historickou hranice Čech, Moravy a Rakouska.

**Průběh úkolu:** Při tomto setkání jsme si povídali na téma „*co je hranice území*". S dětmi jsme došli na louku za vesnicí. Už jsme si v předchozích částech projektu říkali, že česko-moravská hranice byla v průběhu historie posunuta. Vše se událo v roce 1960, kdy jsou Dačice připojeny k okresu Jindřichův Hradec spadajícího do Jihočeského kraje. Úkol zněl: „*Jak byste označily hranici Čech a Moravy, kdyby vedla kolem Dačic k nám do vesnice a přes tuto louku*". Návrhy dětí zněly: „*Navalil bych tam kameny, jako jsou na Zvůli.*" (Zvůle je místní část obce Kunžak, leží uprostřed přírodního parku Česká Kanada a v okolí se nachází mnoho velkých žulových kamenů), „*Zasadila bych tam nějaké stejné stromy*.", „*Nic,*

*stačí to vyznačit v mapách, každý si to může najít v počítači.*“, „*Nechala bych vytesat něco ze dřeva nebo z kamene. Vždyť v Dačicích se každoročně konají Řezbářské a kovářské dny.*“ (Výrobky z této akce jsou věnovány městu Dačice a rozmisťovány jsou po jeho okolí.), „*Vyrobil bych cedule, ty bych umístil na více místech.*“. Pro zajímavost jsem děti seznámila s prací Magdaleny Jetelové. V projektu Iceland project Jetelová (1992) odděluje hranici za pomocí laseru nacházející se mezi Evropou a Amerikou, která jinak není okem viditelná. Jedná se zde o střet dvou pevninských desek.



obr. 13, Magdalena Jetelová: Iceland project, zdroj:
http://cead.space/index.php/Detail/objects/id:117, cit. 1. 7. 2018

Poté, co jsme jednotlivé návrhy prodiskutovali, jsem dětem na obrázcích ukázala různé způsoby označení hranic v České republice. Tyto obrázky jsou přiloženy v příloze č. 5 a byly dalším inspiračním zdrojem pro tvorbu vlastního návrhu. Ze všech výše uvedených návrhů byl vybrán jeden způsob označení, který se bude následující den realizovat. Děti nakonec vybraly formu cedule. Začali jsme debatovat o tom, jak by výsledná cedule měla vypadat. Přicházely s těmito nápady: „*Já bych tam nakreslila moravskou orlici*.“, „*Pouze bych napsal hranice Čech a Moravy*.“, „*Udělala bych ceduli ve tvaru M jako Morava*“ nebo „*Nakreslila bych kostku cukru, protože je to v blízkosti Dačic.*“ Dohodli jsme se na tom, že cedule bude vytvořena z přírodních materiálů, především za využití dřeva, a že na ni bude vlajka Moravy a písmeno M značící Moravu.

Obr. 14.: Výsledná cedule, zdroj: vlastní

Při posledním setkání jsme se pustili do výroby navrhnuté cedule. Pro výrobu jsme zvolili dřevo. S materiálem nám vypomohl tatínek chlapce zapojeného do projektu. Po dokončení cedule jsme s dětmi došli zpět na louku a ceduli zde postavili. Na úplný závěr jsem dětem dala tip na výlet s rodiči o prázdninách a to k nejbližšímu označení dřívější hranice Moravy, Čech a Rakouska „Trojmezí“. V místě se nachází kámen připomínající tuto hranici. V příloze č. 6 jsou přiloženy fotografie pořízené během výroby cedule.

**Reflexe:** Myslím si, že vytvoření modelové situace, pro nastolení problému, jak označit hranici mezi územími, byla vhodnou volbou motivace. Děti hned začaly přicházet s různými nápady. Zajímavé bylo, že děti přemýšlely i v širších souvislostech s okolím bydliště, s akcemi konajícími se v Dačicích. To dokazuje např. zmínění Řezbářských a kovářských dnů nebo vzpomenutí si na výskyt žulových kamenů na Zvůli. Za zajímavé považovali i připravené ukázky.

Děti se v poměrně krátkém čase shodly na výrobě cedule. Mou pozornost upoutal fakt, že děti přicházely pouze s moravskými náměty (moravská vlajka, písmeno M symbolizující Moravu), přestože se jedná o historickou hranici Čech a Moravy. Dle mého názoru, je to způsobeno převahou názoru, že by Dačice měly úředně patřit na Moravu.

Druhý den, při samotné tvorbě cedule se dětem dobře pracovalo se zvoleným materiálem (dřevěná deska, dřívka). Moravská orlice byla vytvořena vyrobením šablony v příslušném tvaru a následným otiskováním čtverců do šachovnice. Děti na výrobě spolupracovaly, někdo maloval, další připevňoval dřívka, poté se vystřídaly. Bylo vidět, že je tato činnost baví. Původním plánem bylo vytvořit ceduli s moravskou vlajkou, přes niž bude z dřívek sestaveno písmeno M. Velmi pozitivně hodnotím, že po vytvoření takto navržené cedule, děti samy přicházejí s tím, jak ceduli dále vylepšit. Společně jsme se dohodli na využití malých dřevěných částí k dozdobení cedule. Některá z těchto dřívek byla ještě pomalována typickými moravskými prvky a krátkými nápisy. Po umístění cedule na louku za vsí byla na dětech patrná radost z odvedené práce.

### 13.2.4 Čtvrtá část - Moravan nebo Čech?

**Námět:** Cítím se být na Moravě nebo v Čechách?

**Hlavní motivy:** příslušenství města na jihozápadní Moravu nebo jižní Čechy, národní identita

**Motivace:** rozhovor o vnímání příslušnosti města

**Pomůcky:** fotoaparát

**Cílová skupina:** různé věkové skupiny (přibližně od 10 do 75 let)

**Časová dotace:** 4 hodiny

**Zadání úkolu:** Během aktivity proběhne terénní sonda v místě mého bydliště, v níž je hlavním cílem přivést dotazované k zamyšlení se nad otázkou své národní identity. Průzkum bude prezentován formou videa a jednotlivé odpovědi budou přepsány do textu. Mým očekáváním je, že starší lidé budou zastávat spíše názor, že žijeme na Moravě a mladší lidé se více ztotožní s příslušností do oblasti jižních Čech. Z tohoto důvodu jsou dotazováni lidé různých věkových kategorií. Ústřední otázkou, kterou dotyčným pokládám je, zda se cítí být více Čechy nebo Moravany a proč zaujímají toto postavení.

**Průběh úkolu:** Do průzkumu se zapojilo celkem 10 lidí. Z toho byly 3 děti školního věku, 2 vysokoškolští studenti, 3 lidé středního věku a dva lidé důchodového věku s cílem zapojit do akce široké věkové spektrum. Moje očekávání, se kterým vcházím do projektu, se mi potvrdilo pouze z části. Ano, starší lidé se cítí žít spíše na Moravě. Je to dáno tím, že město Dačice se rozkládá na moravském území a až do roku 1960 patřilo úředně k jihozápadní Moravě. Tito lidé tak v dětství vyrůstali s jediným možným vnímáním své příslušnosti. Nepřemýšleli proto nad tím, že by Dačice mohly někdy patřit do jižních Čech. I někteří mladší lidé spatřují rozdíly mezi Dačicemi a dalšími jihočeskými městy. Zastávají názor, že Dačice přísluší na Moravu. Příkladem je právě rozhovor č. 3.

Podobně jako u předchozích úkolů se ukázalo, že i děti školního věku mají povědomí o historické příslušnosti Dačic na Moravu, přestože se již narodily do doby, kdy Dačice úředně spadají do jižních Čech. Ze čtyř dotazovaných dětí se tři děti cítily žít spíše na Moravě. V jednom případě lze tento názor přisuzovat názoru v rodině. U zbylých dvou případů mě potěšilo, že zájem o problematiku a vymezení názoru vzniklo na základě mého projektu. Děti, které byly zapojeny do předchozích úkolů, začali o projektu a daném tématu hovořit se svými vrstevníky. Tím se naplnila značná část z mých cílů a to rozšířit téma posunutí česko-moravské hranice v Dačicích, a vést děti k angažovanosti a k vnímání své identity.

Rozhovory s účastníky projektu jsou přiloženy v podobě elektronické přílohy pod názvem Moravan nebo Čech ve formátu .mp4. Z důvodů ochrany osobních údajů je video uloženo pouze v této podobě. Zde níže poskytuji doslovný přepis z rozhovorů:

**Rozhovor 1 (žena, střední věk):** *„Takže. Já si myslím, že Dačice patří, sice je to území Moravy, ale podle mě patří do Čech. Protože já jsem se narodila vlastně a byl tady jihočeskej kraj, takže si myslím, že když se někdo narodí už jakoby v jihočeským kraji, takže to patří k Čechám. Podle mě patří do Čech, i když někdo si myslí, že je to, určitě je to území Moravy a že patří k Moravě. Ale já si myslím, že takový ty naše ročníky co už tady vlastně, bylo to vždycky v Čechách. Takže jsme jihočeský kraj a jsem Čechy.“*

**Rozhovor 2 (žena, důchodový věk):** *„Tak. Já osobně si myslím, že Dačice patří na Moravu. Narodila jsem se v Dačicích a myslím si, že když jsem byla malá, že vždycky přišly pohlednice, který jsem sbírala a sbírala jsem je ráda, že na nich vždycky byla adresa Dačice*

*na Moravě. Tak proto si myslím, že a i maminka vždycky mi říkala, že jsem na Moravě, že žijeme na Moravě.“*

**Rozhovor 3 (žena, střední věk):** *„Tak Dačice. Dačice podle mě patří určitě na Moravu. Jednak co jsem i od pamětníků se dozvěděla, tak historicky byly Dačice na Moravě a protože já jsem bydlela předtím kousek od Kunžaku, pak jsem bydlela už jako dospělá v Jindřichově Hradci, takže vím jak to tam vypadá, jaký jsou tam lidi, jaký jsou tam vztahy mezi lidma a když jsem pak pracovně jezdila semka do Dačic, tak se mi tady strašně líbilo, protože mi to právě připomínalo tu Moravu, kde jsem zhruba ve věku devatenáct až jednadvacet let taky bydlela, na jižní Moravě na Brněnsku a připadalo mi, že jak to mám říct, jak lidi který tady bydlí i to jak, co se týká práce s jakýma jsem se setkala, tak mi to prostě připadalo takový, že je to trošku vstřícnější a takový hezčí vztahy, takový lidštější než v tom Jindřichově Hradci. Tam, je teda možný, že je to možná tím, že to bylo to město, ale i v Střížovicích se mi zdálo, že každej žije tak to svoje a když jsem tam třeba přišla ke klientům, tak to byli takový schůzky vyloženě pracovní, kdežto když jsem jela na Dačicko a hlavně do těch vesniček, tak to opravdu bylo takový povídání úplně o všem, ne jenom o té práci, co jsme řešili, ale i o tom, co rodina a co zvířátka. Takže tohle mi hrozně připomínalo právě to, jaký jsem zažila lidi já třeba na Moravě, ikdyž jsem tam chodila jen dva roky do školy, mi přijde, že je to úplně jiný a vždycky mi ty Dačice připomínali právě tu Moravu. Takže já si to myslím, že Dačice patří na Moravu.“*

**Rozhovor 4 (dívka, školní věk):** *„Já se cítím být spíš víc na Moravě, to protože, je to spíš takový já nevím, je to spíš víc na Moravě. Já nevím. I tak ňák mluvím spíš moravským přízvukem, mi přijde.“*

**Rozhovor 5 (muž, důchodový věk):** *„No já se cítím samozřejmě víc Moravanem než Čechem a to z toho důvodu, protože jsem se na Moravě narodil, narodil jsem se tady v tom domku v moravském městě Dačicích. Moji předkové, kteří do Dačic přišli, tak přišli z Moravy, takže já si myslím, že mám vážný důvod se cítit Moravanem. Moravanem jsem se vždy cítil a cítit budu už navždy.“*

**Rozhovor 6 (dívka, školní věk):** *„Já si myslím, že Dačice leží na Moravě, protože tady máme takovýhle zvyky.“*

**Rozhovor 7 (muž, student vysoké školy):** *„Přestože se Dačice nacházejí z hlediska územního na Moravě, již na Moravě, tak jsou zařazeny do jihočeského kraje a vlastně do Čech. Úředně. A vzhledem k tomu, že jsem měl tu možnost vlastně porovnat Čechy a i Brno, protože jsem tam studoval tři roky, tak se určitě cítím daleko více být Čechem než Moravanem, protože pozoruju, na první pohled se dají nalézt určité odlišnosti.“*

**Rozhovor 8 (dívka, školní věk):** „*Takže já si myslím, že Dačice spadají pod Moravu, protože mi to řekla kamarádka a vona si to vlastně zjistila historicky.“*

**Rozhovor 9 (muž, střední věk): „***Otázka zněla, jestli se cítím být více Jihočech nebo Jihomoravan. Já se cítím jako Jihočech, protože jsem se v jižních Čechách narodil, žiju tady a podle mýho názoru Dačice podle územně správního rozdělení patří pod jižní Čechy.“*

**Rozhovor 10 (muž, student vysoké školy):** *„Osobně si myslím, že Dačice patří spíše na Moravu, přestože již několik desítek let jsou Dačice zařazeny do jihočeského kraje, úředně, tak z historického hlediska patří nebo leží Dačice na území Moravy. Tudíž město považuji za moravské. I já osobně, jelikož jsem se narodil v Dačicích, tak se cítím být spíše Moravanem.“*

**Reflexe:** U starších ročníků jsem očekávala, že se budou cítit spíše Moravany, což se mi potvrdilo u obou dotazovaných (rozhovor 2 a rozhovor 5). U mladších ročníků byla patrná větší roztříštěnost ve vnímání své identity. Je to dáno zejména tím, že tito lidé se narodili do doby, kdy již Dačice byly úředně přeřazeny do jižních Čech. Tuto domněnku potvrzuje rozhovor 1 a rozhovor 9. Překvapilo mě, že všechny dotazové děti, zastávaly názor o příslušenství k Moravanům. V rozhovoru 8 hovoří dívka o získání informací od kamarádky, která prošla mým projektem. Zde lze vidět, že projekt vyvolal v dětech zájem o danou problematiku a s novými poznatky se podělily i se svými vrstevníky. Tento fakt mně udělal radost. Z výše uvedených rozhovorů vyplývá, že moravanství je v Dačicích stále zakořeněno, přestože již téměř 60 let Dačice úředně spadají do jižních Čech.

## 13.3 Celkové zhodnocení projektu

**Hlavní cíl:**

- podporovat zájem dětí o okolí svého bydliště a učit je angažovanosti a spolupráci pomocí umělecky zaměřeného projektu

V některých rodinách na Dačicku stále panuje otázka, zda by území okolí Dačic nemělo patřit zpět na Moravu. Téma projektu proto některým dětem bylo blízké, u ostatních dětí došlo k rozšíření poznatků z okolí svého bydliště. Děti pracovaly ve skupině, docházelo ke spolupráci, kooperaci celé skupiny. Při plnění úkolů bylo využito samostatného myšlení dětí. Cíl jednotlivých úkolů jsem se snažila dětem formulovat jasně, srozumitelně, přiměřeně jejich věku. Většinou vše děti chápaly, někdy sdělovaly, že je to těžké, ale vždy jsme úkol dokončily. Mezi dětmi se uplatnila vzájemná pomoc. Napomohla tomu i skutečnost, že skupina byla složena z dětí různého věku. Angažovanost lze v projektu najít v reakci na stále aktuální společenskou otázku. Děti se v průběhu celého projektu aktivně podílely na rozšiřování svých znalostí a předkládanou tématiku samy rozšiřovaly ve svém bezprostředním okolí (rodina, kamarádi). Náročnější úkoly vedly děti k samostatnému aktivnímu myšlení, podporovaly jejich tvořivost tím, že měly dostatečný prostor se vyjádřit a uplatnit své nápady. Pozitivní motivace byla zaměřena na úspěch dětí. Hlavní cíl tak byl naplněn a prolínal se v průběhu celého projektu.

**Dílčí cíle:**

- poukázat na historické posunutí česko-moravské hranice

Tento dílčí cíl je přímá reakce na aktuální problémy ve společnosti. Mnozí občané v našem okolí nad tímto tématem vedou diskuze. Celý projekt, obzvlášť pak jeho třetí část, se týká historického posunutí česko-moravské hranice a byly do něho zapojeny děti i dospělé osoby (rozhovory s občany). Tím děti získaly spoustu znalostí, prožitků, zodpovězených otázek.

- prostřednictvím poskytnutých aktivit zjistit zda občané města považují Dačice za české či moravské a vést je k zamyšlení nad vnímáním své identity

Naplnění cíle je nejvíce patrné při úkolu s plátěnými taškami a v rozhovorech s obyvateli. Z aktivity vyplynulo, že starší lidé, kteří v dětství vyrůstali s jediným možným vnímáním své příslušnosti, zastávají názor, že Dačice by měly patřit na Moravu. I někteří mladší lidé spatřují rozdíly mezi Dačicemi a dalšími jihočeskými městy a považují se více za Moravany. Pozitivně lze hodnotit, že děti zapojené do projektu, hovořily o daném tématu i se svými vrstevníky. Výsledky jsou zaznamenány v reflexi čtvrté části projektu. Otázka vnímání své identity se nejvíce odráží ve čtvrté části, kde dochází u dotazovaných k zamyšlení se nad otázkou své národní identity.

- směřovat jedince k reflexi nad vztahem k místu svého bydliště

Dílčí cíl se podařilo naplnit, děti získaly kladný citový vztah k domovu a byly seznámeny s některými charakteristickými prvky města a jeho okolí. Došlo také k cílevědomému podněcování zájmu a touhy dozvědět se více o okolí svého bydliště. Výsledky jsou uvedeny v reflexi jednotlivých úkolů.

- zprostředkovat účastníkům projektu umělecký zážitek

Z celého projektu mají děti spoustu prožitků. Projekt byl pro ně určitě událostí, na kterou budou vzpomínat. Docházelo k rozvíjení smyslového vnímání, citlivosti, děti mohly experimentovat, vyjádřit své pocity, prožitky během jednotlivých setkání. Činnosti vycházely z jejich zkušeností, prožitků i zájmu o dané téma. Z reakcí dětí bylo patrné, že je nabídnuté činnosti bavily a mají radost z výsledku (tašky, cedule).

# 14 Diskuze

Jak jsem již zmiňovala, projekt probíhal na vsi v místě mého bydliště. To sebou neslo trochu jiná specifika než projekt ve školním prostředí. Prostřednictvím více či méně výtvarných činností jsem chtěla děti vést k zamyšlení nad jejich vnímáním své identity, zda se cítí být více Moravanem nebo Čechem.

Ve srovnání s popisovanými a hodnocenými projekty byla podle mého názoru více využita výtvarná tvorba pro rozvoj spolupráce. Děti v mnohých případech pracovaly na společném díle. Ve srovnání s projektem „Šumbark spolu“ neměl můj projekt tak silný komunitní přesah, jež usiluje o zapojení jedinců z vyloučené lokality. Můj projekt se více dotýkal vnímání identity obyvatel. Ve všech popisovaných projektech byl kladen důraz na rozvíjení pozitivních vztahů mezi zapojenými jedinci.

Z hlediska mezipředmětových vztahů na základě výtvarné činnosti docházelo k otevírání dalších otázek, které byly i vlastivědného a historického zaměření. To se ukazuje nejen v projektu „Ukážu ti svoji vlast“ a „Kde domov můj“, ale také v mém projektu.

Výtvarná tvorba v projektech „Šumbark spolu“ a „Ukážu ti svoji vlast“ slouží spíše jako prostředek pro rozvoj spolupráce a mezilidských vztahů. V projektu „Kde domov můj“ žáci ze základních škol fotografovali místo jejich bydliště a zjišťovali pohled na toto místo u ostatních lidí. Ve svém projektu jsem se snažila více zapojit výtvarnou výchovu. Děti v projektu prostřednictvím výtvarných a vizuálních činností získávaly větší povědomí o daném tématu a mohly si vymezit svůj postoj. Angažovanost zúčastněných byla dle mého názoru v mém projektu rozvíjena pomocí všech nabídnutých aktivit. Děti na základě zadávaných úkolů mohly lépe nahlédnout do předkládané tématiky a zaujmout stanovisko. V průběhu projektu se ukazoval zájem o problematiku, děti samostatně šířily získané znalosti a zkušenosti mezi své vrstevníky. V projektu „Kde domov můj“ sami žáci zjišťovali pohled na dané místo. Projekt „Ukážu ti svoji vlast“ se zaměřuje na seznamování s místy naší republiky. Myslím si, že projekt byl zaměřen především na rozvoj vztahu k naší republice a rozvoj spolupráce, posilování vztahů nejen mezi spolužáky, ale i s žáky ze spřátelené školy na Slovensku.

# 15 Závěr

Diplomová práce poskytuje způsob, jak lze pomocí umělecky zaměřeného projektu podporovat zájem dětí o okolí svého bydliště, učit je spolupráci a angažovanosti. Mnou uskutečněný projekt podporoval rozvoj spolupráce častým zastoupením skupinové práce. Účastníci projektu v mnohých případech pracovali na společném díle, diskutovali o možnostech řešení zadaného problému. Projekt reagoval na stále aktuální téma, které se v Dačicích vyskytuje, tedy o příslušenství Dačic na jihozápadní Moravu nebo jižní Čechy. Zapojené děti se aktivně podílely na získávání nových zkušeností a vědomostí. Samostatně šířily myšlenky z projektu mezi svými vrstevníky. Některé z nabídnutých aktivit vedly zúčastněné k zamyšlení nad vnímáním své identity. Prostřednictvím výtvarné výchovy a vizuálních činností děti byly seznámeny s rozdíly mezi Moravou a Čechami a vedeny k vyjádření svého postoje. Toto seznámení jim mohlo dopomoci při vytváření vlastního názoru na danou problematiku a i k dotvoření obrazu své identity. Uskutečněným projektem se mi povedlo poskytnout náhled na místo bydliště jak dětem, tak i některým dospělým lidem.

Na základě provedené terénní sondy o uměleckých projektech zaměřených na komunitní rozvoj a lokální změny, jsem došla ke zjištění, že takové projekty nejsou příliš časté. Projekty byly vyhledávány na základě oslovování základní škol a neziskových organizací. Usuzuji, že jedním z důvodů nízké četnosti výskytu těchto projektů je riziko setkání se s určitými sociálními stereotypy. Dále se může jednat o neochotu zpracovávat nejasné tématiky. Myslím si, že příprava obdobného projektu je náročná a to vede k nechuti projekty vytvářet a překládat žákům. Před samotnou tvorbou je potřeba prostudovat mnoho materiálů, nahlédnout na problematiku z různých úhlů, vymezit si své stanovisko.

Diplomová práce je vytvořená pro všechny, kteří se chtějí něco dozvědět o uměleckých projektech a možnostech využití výtvarné tvorby pro rozvoj vztahu k místu bydliště, spolupráce a mezilidských vztahů. Předkládaný projekt slouží jako inspirace a mohl by být využit například na základních školách v Dačicích a blízkém okolí.

# 16 Seznam použitých informačních zdrojů


ANDERSON, Tom; MILBRANDT, M. K. *Art for life: Authentic instruction in art*. New York, NY: McGraw-Hill, 2005.

BARTOŠ, F. *Naše děti: jejich život v rodině, mezi sebou a v obci, jejich poesie, zábavy, hry i společné práce*. Nakladatelství Vyšehrad, 1949.

BAUMAN, Z. *Tekuté časy: Život ve věku nejistoty*. Academia, 2008.

BRABCOVÁ, A. *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea.* Nakladatelství Juko, Náchod 2002.

ČERVENKA, S. *Angažované* učení. Praha: Vydal Tomáš Houška, 1992.

ČERVENKA, S. *Učit se, učit se, učit se.* Praha: Strom, 1993.

DEBES, J., WILLIAMS, C. M. *What is 'visual literacy?'*. International Visual Literacy Association, 1969.

DUB, P. *Vybrané postkonceptuální přístupy v současné české malbě.* Vyd. 1. Brno: FaVU, 2012.

FILIPOVÁ, M., RAMPLEY, M. (ed.). *Možnosti vizuálních studií: obrazy, texty, interpretace*. Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007.

FULKOVÁ, M. *Když se řekne… vizuální gramotnost*. Výtvarná výchova, 2002, 42.4: 12-14.

FULKOVÁ, M. *Realita? Identita!; Identita? Realita!* Praha: Galerie Rudolfinum, 2003. 36 str. ISBN 80-86443-06-X.

GARDNER, J. W. *Budování komunity*, Nadace Via, Praha 1999.

HART, R. A. *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care.* Routledge, 2013.

HARTL, P. *Komunita občanská a komunita terapeutická.* Praha: Slon, 1997. ISBN 80-85850-45-1.

HAZUKOVÁ, H. *Výtvarná výchova v mateřské škole.* RAABE Vedení mateřské školy, 1998.

HLAVÁČEK, L. *Politik-um/New Engagement*. [online]. [cit. 14. 6. 2018]. Dostupné z: http://cca.fcca.cz/projekty-akce/2002/politiku-um-new-engagement/

HOSMAN, Z. *Didaktický skicář: Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. Vyd. 1. České Budějovice. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007.

INFOCENTRUM DAČICE, *Dačice.* Město Dačice, 2007.

JENKINS, R. *Social identity. London: Routledge*, 1996. 246 s. ISBN 978-0-203- 92741-4.

HORÁK, J. *Otevřený prostor (rozhovor s Markem Merunou a Jiřím Frantou o Rafanech)*, Sešit NoD, květen, 2008.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika.* Praha: Portál, 2002.

KAPLÁNEK, M., KOČEROVÁ, M. 2011. *Participace - nejlepší způsob výchovy k demokracii.* E-pedagogium. ISSN 1213-7499 [online]. [cit. 24. 4. 2018]. Dostupné z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2011/e-pedagogium_1-2011.pdf

KARPATI, A., FREEDMAN, K., CASTRO, J. C., KALLIO-TAVIN, M., & HEIJNEN, E. *Collaboration in Visual Culture Learning Communities: Towards a Synergy of Individual and Collective Creative Practice.* International Journal of Art & Design Education, 2016.

KESNER, L. *Vizuální teorie: Současné anglo-americké myšlení o výtvarných dílech.* H & H, 1997.

KOPŘIVA, P., et al. *Respektovat a být respektován.* 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOŘÍNEK, M. *Didaktika základní školy.* Praha: SPN, 1984.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky.* Brno: Masarykova univerzita, 2006.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky.* MU Brno, 2006.

KRAUS, B. et al. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001.

KRAVAGNA, CH. *Pracovat na společenství. Modely participativní praxe.* Sešit pro umění, teorii a příbuzné zóny 1, 2007, 2: 64-80.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age.* New York: Routledge, 2003. ISBN O-415-25356-X

KUČEROVÁ, J. *Lidová píseň v Čechách, na Moravě a ve Slezsku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

KOŤÁTKOVÁ, E., *Cesta do školy* [online]. [cit. 2. 7. 2018]. Dostupné z: https://artycok.tv/324/eva-kotatkova-cesta-do-skolyeva-kotatkova-a-walk-to-school

KWON, M. *One place after another: Site-specific art and locational identity*. MIT press, 2004.

LOVEČEK, A., ČADÍLEK, M. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Masarykova univerzita, 2003.

MAGID, V. Angažovanost bez angažovaného umění. A2. [cit. 20. 5. 2018] Dostupné z: http://www.advojka.cz/archiv/2011/13/angazovanost-bez-angazovaneho-umeni-galerka

MÁTLOVÁ, J. *Horácký kroj z Telečska, Dačicka a Třešťska*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1983.

MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.

MITCHELL, W. J. T. *Visual literacy or literary visualcy.* Visual literacy, 2008, 11-29

MORGANOVÁ, P., ŠEVČÍK, J. *České umění 1938-1989: programy, kritické texty, dokumenty*. Praha: Academia, 2001.

MUSIL, F., SEDLÁČEK, J. *Naše malotřídní školy*. Praha: SPN, 1964.

PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009.

PÍCHOVÁ, K. *Místo, lidé a vztahy - komunita*. Grantis - měsíčník pro neziskový sektor, 2001.

POCHE, E. *Encyklopedie českého výtvarného umění*. Academia, 1975.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Portál, s.r.o, 1995.

RAKOUŠOVÁ, A. *Integrace obsahu vyučování v primární škole - Integrované slovní úlohy napříč předměty*. Praha, Grada 2008.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. [online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 14. 6. 2018]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani

ROBERTS, J. *Collaboration as a problem of art's cultural form*. Third Text, 2004, 18.6: 557-564.

ROESELOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997.

ŘEŘICHOVÁ, S. *Územní a správní vývoj okresů Dačice, J. Hradec a Třeboň.* Jindřichův Hradec: Okresní archiv, Jindřichův Hradec, 1985.

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky).* I. díl. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8, 2001.

SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika.* Karolinum, 1997.

SLAVÍK, J., CHRZ, V., ŠTECH, S. *Tvorba jako způsob poznávání*. Karolinum Press, 2013.

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování: (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2000.

SMUTNÝ, B. *Místopis - Dačicko* In: NEKUDA V. [ed.]: *Dačicko, Slavonicko, Telčsko*. Muzejní a vlastivědná společnost, Brno, 2005.

STARÁ, J. Autentické vyučování. Metodický portál: Wiki.rvp.cz [online]. 2011, [cit. 14. 6. 2018]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/A/Autenticke_

uceni.html

STEHLÍK, M. *Zapomenuté dějiny - Dačice ve 20. století.* Městské muzeum a galerie Dačice, Dačice, 2000.

STURKEN, M., CARTWRIGHT, L. *Studia vizuální kultury*. Portál, 2009.

SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí.* Brno: MSD, 2007. 220 s. ISBN 9788086633930.

ŠEDÁ, K., PALÁN A., FAULEROVÁ L. *Brnox: průvodce brněnským Bronxe: akce Kateřiny Šedé*. Brno: Kateřina Šedá ve spolupráci s Tripitaka, 2016. ISBN 978-80-270-0967-1.

ŠŤASTNÁ, J. *Když se řekne komunitní práce*. Charles University in Prague, Karolinum Press, 2016.

ŠŤASTNÁ, J. *Místní společenství - komunita - jako výchozí kontext aktivit muzea*. In: BRABCOVÁ, A. [ed.]: *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidi do muzea*. Nakladatelství Juko, Náchod 2002.

TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ D., CHALOUPKOVÁ L. *Málotřídní školy v České republice.* Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.

VIK, V. *Plán rozvoje komunitního vzdělávání.* Praha: Nová škola, o.p.s., 2002.

WITTLICH, P. *Literatura k dějinám umění: vývojový přehled*. Charles University in Prague, Karolinum Press, 2015.

ZÁLEŠÁK, J. *Umění spolupráce*. Akademie výtvarných umění v Praze, Vědecko-výzkumné pracoviště, 2011.

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2014.

ŽANTA, R. *Projektová metoda: Pokus o řešení pracovní školy*. Praha, 1934.

# Přílohy

**Seznam příloh:**

Příloha č. 1: Vycházka po Dačicích

Příloha č. 2: Písňová tvorba

Příloha č. 3: Kapličky a kroje

Příloha č. 4: Tvorba tašek

Příloha č. 5: Typy označení hranice

Příloha č. 6: Tvorba vlastního označení hranice

Příloha č. 1: Vycházka po Dačicích

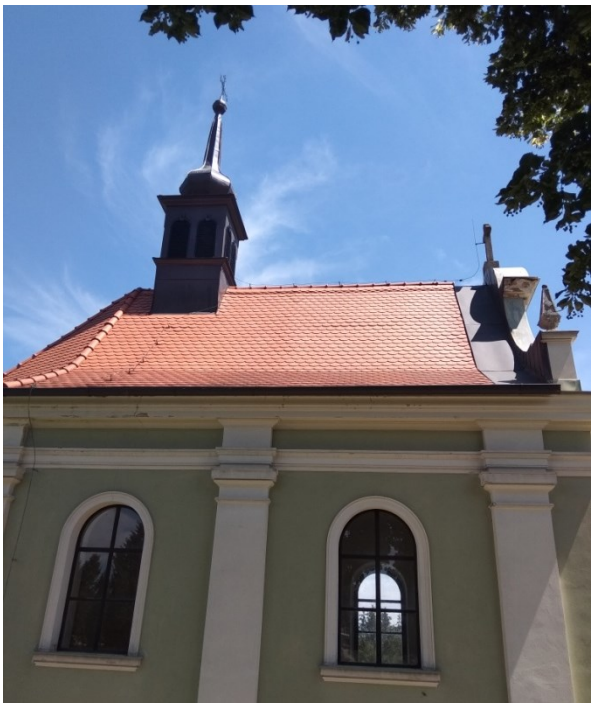
Řeka Moravská Dyje, fotografie pořízená jedním z dětí, zdroj: vlastní

Moravská Dyje očima jednoho z účastněných dětí, zdroj: vlastní

Návštěva stálé expozice muzea v Dačicích, zdroj: vlastní

Dobová fotografie nacházející se v expozici muzea, zdroj: vlastní

Sváteční ženský horácký kroj vystavený v muzeu v Dačicích, zdroj: vlastní



Pohled na kapli z jiného úhlu, autorem je jedno z dětí, zdroj: vlastní

Fotografie pořízená dítětem, které se účastnilo projektu - kaple sv. Rocha a Šebestiána, zdroj: vlastní

Kamenná deska „Moravia“, zdroj: vlastní

Příloha č. 2: Písňová tvorba

Alou, páni muzikanti: https://www.youtube.com/watch?v=J20OcpIbedE, cit. 3. 7. 2018

Když jsem šel z Hradišťa: https://www.youtube.com/watch?v=1xiEsPr2eaE, cit. 3. 7. 2018

Jsem Moravan: https://www.youtube.com/watch?v=-rshBc61hL8, cit. 3. 7. 2018

Kdyby tady byla taková panenka: https://www.youtube.com/watch?v=YSrGMdsJQ6Y, cit. 3. 7. 2018

K Budějicům cesta: https://www.youtube.com/watch?v=8c471zruBYU, cit. 3. 7. 2018

Teče voda, vodička: https://www.youtube.com/watch?v=ScwBrr5n-J4, cit. 3. 7. 2018

Příloha č. 3: Kapličky a kroje

Lokalita: Báňovice – novorenesance (Moravská kaplička, zdroj:

http://www.banovice.cz/fotou.php?f=_1akaple.jpg&j=Pam%C3%A1tky%20a%20pam%C4%9Btihodnosti%20obce&vj=1, cit. 1. 7. 2018

Lokalita: Chvaletín – pseudorománský (Moravská kaplička), zdroj:

https://cs.wikipedia.org/wiki/Chvalet%C3%ADn, cit. 1. 7. 2018

Lokalita: Jindřichovice - novogotická kaple (Moravská kaplička), zdroj:

https://www.stararise.cz/turistika-v-okoli?id=38578&action=detail, cit. 1. 7. 2018

Lokalita: Záboří - kaplička ve slohu selské baroko (jihočeská kaple), zdroj:

http://www.blanet.cz/foto/80/cz/34/34/kaplicka-v-zabori-foto-oldrich-petrasek/,

cit. 1. 7. 2018

Lokalita: Holašovice - kaplička ve stylu selského baroka (jihočeská kaplička), zdroj: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kaple_s_k%C5%99%C3%AD%C5%BEem_v_Hola%C5%A1ovic%C3%ADch.JPG, cit. 1. 7. 2018

Lokalita: Kojákovice - selské baroko (jihočeská kaplička), zdroj: https://www.trebonsko.cz/kojakovice, cit. 1. 7. 2018

Jihočeský lidový kroj, zdroj: http://www.muzeumcb.cz/spolky-a-kluby/narodopisne-sdruzeni/historie-a-soucasnost/, cit. 1. 7. 2018

Horácký lidový kroj vystavený ve stálé expozici muzea v Dačicích, zdroj: vlastní

Příloha č. 4: Tvorba tašek

Během tvorby tašek, zdroj: vlastní

Průběh druhé části projektu, zdroj: vlastní

Příloha č. 5: Typy označení hranice

Lokalita: Jihlava - ukázka jednoho z hraničních obelisků, zdroj:http://hlasmoravy.eu/2016/09/29/historicka-zemska-hranice-moravy-a-cech-v-jihlave-versus-moderni-katastralni-hranice-na-uzemi-mesta/, cit. 1. 7. 2018

Lokalita: u obce Hamry nad Sázavou, označení hranice mezi Moravou a Čechami za využití příkopu, zdroj:https://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Cesko-moravsk%C3%A1_hranice, cit. 1. 7. 2018

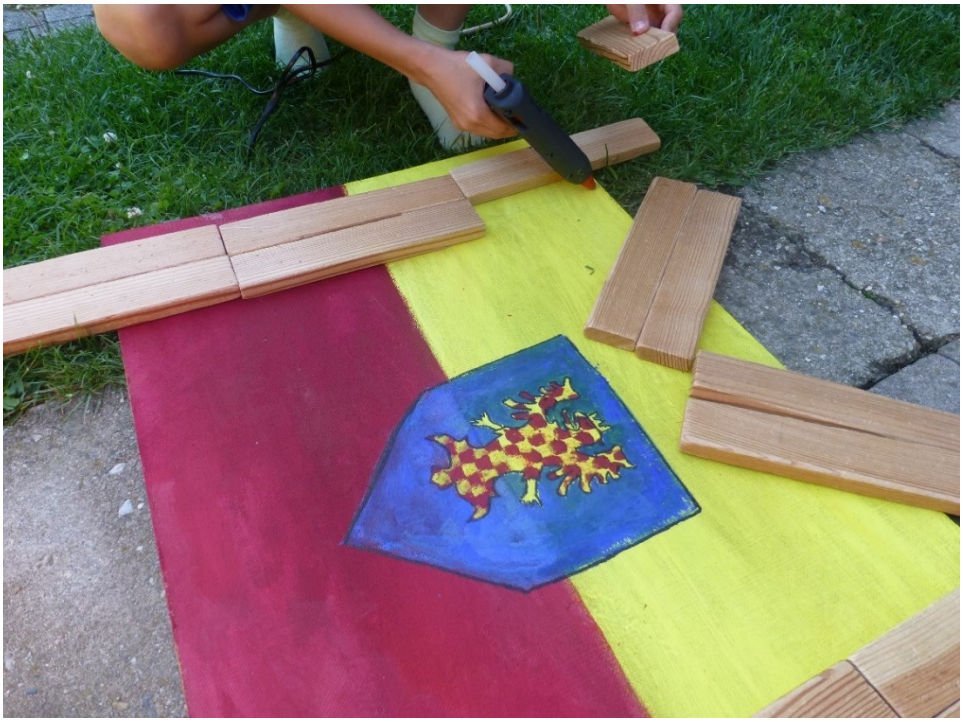
Lokalita: vodní nádrž Pilská - sousoší s názvem Hraniční kámen, nyní se však nenachází přímo na zemské hranici, zdroj: http://www.wikiwand.com/cs/%C4%8Cesko-moravsk%C3%A1_hranice, cit. 1. 7. 2018

Lokalita: nedaleko vesnice Mařív - Trojmezí Čech, Moravy a Rakouska, zdroj: https://cs.m.wikipedia.org/wiki/Soubor:Trojmez%C3%AD_-_04.JPG, cit. 1. 7. 2018

Příloha č. 6: Tvorba vlastního označení hranice

Tvorba moravské orlice, zdroj: vlastní

Malování motivů na dřívka, zdroj: vlastní



Vytváření písmena M značící Moravu, zdroj: vlastní

Výsledná cedule, zdroj: vlastní

Označení česko-moravské hranice v podání dětí, zdroj: vlastní