

**Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Markéta Blovká

Universita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Specifika romské populace zprostředkovaná metodami a technikami dramatické
výchovy

The Specific of Roma Population worked out through the means of Drama in
Education

Markéta Blovská

Vedoucí práce:	Mgr. Radmila Svobodová
Studijní program:	Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	1. stupeň
Forma studia:	prezenční
Rok odevzdání:	2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Specifika romské populace zprostředkovaná metodami a technikami dramatické výchovy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 3.4. 2017

Podpis:

Chtěla bych velmi poděkovat paní Mgr. Radmile Svobodové za vedení, ochotu, podporu, trpělivost a cenné rady při vypracování této diplomové práce.

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá tématem multikulturní výchovy zpracovaným metodami a technikami dramatické výchovy. Teoretická část pojednává o dramatické výchově, jejích cílech, metodách a technikách a jejím zařazení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Dále o romské populaci a tím, co je pro ní specifické, multikulturní výchově, jejích cílech a zařazení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. V praktické části se pomocí strukturovaného dramatu snažím přiblížit žákům mladšího školního věku historii, kulturu, hodnoty a způsob života romské populace, která je v České republice ovlivněna asimilační politikou minulého století. Touto lekcí dramatické výchovy zaměřené na poznávání specifík Romů se snažím předcházet nebo ovlivnit předsudky. Tuto národnostní menšinu jsem zvolila proto, že je v České republice největší a váže se k ní asi nejvíce předsudků.

Klíčová slova

dramatická výchova, strukturované drama, multikulturní výchova, romská populace, kultura a historie Romů, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, mladší školní věk

Abstract

This thesis focuses on the topic of multicultural education based on elaborated methods and techniques of drama in education. The theoretical part deals with the drama in education, its objectives, methods and techniques, and its inclusion in The Framework Educational Program for Basic Education (FEP), then on the Roma population and its specifics, multicultural education, its goals and its inclusion in the FEP. Through structured drama techniques in the practical part I try to explain school children the history, culture, values and way of life of the Roma population reflected by assimilation policy of the Czech Republic of the last century. Via this drama in education lessons focused on learning the specifics of the Roma population, I make an effort to prevent or influence prejudices. I have chosen to focus on this ethnic minority as it is the largest ethnic group in the Czech Republic and it is exposed to probably most significant racial prejudice.

Keywords

drama in education, structured drama, multicultural education, Roma population, culture and history of the Roma population, The Framework Educational Program for Basic Education, primary school children

Obsah

Úvod	1
1. Dramatická výchova.....	3
1.1. Charakteristika dramatické výchovy	3
1.2. Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, cíle dramatické výchovy	5
1.3. Základní metody a techniky dramatické výchovy.....	9
Hraní rolí	10
Improvizace a interpretace	11
Konkrétní metody a techniky v DV	12
1.4. Strukturované drama	17
Výstavba strukturovaného dramatu.....	18
2. Romové	19
2.1. Charakteristika Romů.....	19
Kdo je Rom	19
Pojmenování Romů	20
Romský jazyk	20
2.2. Historie Romů	21
Pravlast Romů	21
Romové v českých zemích	22
2.3. Tradiční kultura a hodnoty Romů	26
Tradiční způsoby obživy Romů	26
Romské symboly a tradice	28
Rodina	29
2.4. Současná komunita Romů v ČR.....	30
3. Multikulturní výchova.....	32
3.1. Multikulturní výchova v současném školství.....	32
3.2. Charakter a cíle multikulturní výchovy v základním vzdělávání.....	32
3.3. Metody používané v multikulturní výchově	34
1. Diskuse.....	34
2. Brainstorming	34
3. Výklad (přednáška)	35
4. Skupinové vyučování.....	35
5. Projektové vyučování.....	35
6. Simulační hry a dramatizace	35
4. Praktická část.....	36
4.1. Úkol výzkumné části	36

Výzkumné otázky.....	36
4.2. Lekce- specifika romské populace	36
Výstupy z RVP ZV	37
Cíle multikulturní výchovy	37
Cíle dramatické výchovy.....	37
Struktura lekce.....	38
4.3. Výzkumný vzorek.....	47
4.4. Realizace lekce	48
Realizace a hodnocení lekce ve třídě „A“ - FZŠ Slovenská	48
Realizace a hodnocení lekce ve třídě „B“ - FZŠ Kunratice	60
4.5. Vyhodnocení realizací	70
Odpověď na výzkumné otázky.....	71
Závěr.....	73
Seznam použitých informačních zdrojů	74
Seznam příloh.....	78

Úvod

Cílem mé diplomové práce je pracovat se žáky mladšího školního věku na poznávání romské kultury a historie, tím přecházet předsudkům (nebo s nimi pracovat) a pozitivně ovlivňovat smýšlení žáků o této národnostní menšině pomocí metod a technik dramatické výchovy. Myslím si, že pouhým předáváním informací nebo tzv. „moralizováním“ učitel v dětech jen těžko probudí zájem o národnostní menšinu nebo dokonce pochopení s jinou kulturou. Dnešní člověk však žije v multikulturním světě a je potřebné naučit se chápat a respektovat kulturní odlišnosti sousedících. Proto je dle mého názoru efektivní propojovat multikulturní výchovu s metodami a technikami, které nabízí výchova dramatická. Myslím si, že jedním ze způsobů, jak čelit předsudkům a smýšlení, že jedna rasa je nadřazená jiné, je právě poznávání kultury menšiny.

V diplomové práci se věnuji přiblížení specifik romské populace dětem mladšího školního věku pomocí metod a technik dramatické výchovy. Práce je rozdělena na dvě části- teoretickou a praktickou.

V teoretické části se věnuji těm tématům, která jsou zásadní pro praktickou část- dramatické výchově, specifikům romské populace a multikulturní výchově.

Dramatická výchova je pro mou práci stěžejní, protože na jejích metodách a technikách je založená lekce o poznávání Romů, která tvoří mou praktickou část. Její účinnosti se pak týká i má výzkumná otázka. Během studia jsem se měla možnost s těmito metodami seznámit a myslím si, že mají ve výuce nezastupitelné místo. Současné primární vzdělávání je zaměřené na přípravu žáků pro vstup do reálného života. S tím dramatická výchova koresponduje, její podstatou je sociální rozvoj žáka stimulovaný jeho aktivní činností, která ho dostává do situací, do kterých se může dostat v reálném životě a dává mu prostor pro jejich prozkoumávání, možnost na situace a děje reagovat bez rizika sankce, jinými slovy- umožňuje mu vyzkoušet si své jednání „nanečisto“. Dramatická výchova nabízí dětem prožitek, nabízí jim sociální témata s mravním přesahem, pro které většinou není dostatek prostoru v jiném vyučovacím předmětu, zprostředkovává jim zkušenost.

Ve své práci nejdříve popisuji dramatickou výchovu obecně, uvádím její cíle a zařazení do současného systému vzdělávání, uvádím základní metody a techniky používané v dramatické výchově. V poslední části této kapitoly se věnuji strukturovanému dramatu, protože moje praktická část diplomové práce je provedena touto komplexní metodou.

Kapitola o Romech je další kapitolou v teoretické části, protože v mé praktické části se zabývám právě tímto etnikem. Romové jsou nejpočetnější národnostní menšinou žijící v České republice, proto si myslím, že poznávání jejich kultury je pro naši majoritní společnost žádoucí a důležité, chceme-li žít ve vzájemném respektu a úctě.

V této části se nejprve věnuji vymezení pojmu Rom - kdo jsou Romové, dále poměrně obsáhlou kapitolu tvoří historie Romů, protože právě ta byla a je dle mého názoru tím, co jejich kulturu a hodnoty po staletí utvářelo. Poslední podkapitola je věnovaná jejich kultuře, co je v jejich životě důležité a pro jejich společnost typické.

Poslední kapitolu teoretické části věnuji multikulturní výchově, která je v mé práci jakoby pomyslným mostem - něčím, co spojuje dvě témata mé práce. Multikulturní výchova je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jedním z průřezových témat, předkládání jejich problematik žákům je pro školy povinností.

V praktické části diplomové práce jsem vytvořila strukturované drama určené žákům mladšího školního věku, jehož cílem je poznávání specifik romské populace a zamyšlení se nad důsledky asimilační politiky u nás v minulém století. Zabývám se otázkou, jsou-li metody a techniky dramatické výchovy vhodné pro téma multikulturní výchovy. Další otázkou, kterou si před realizací lekce kladu, je, dokáže-li seznámení se s kulturou, historií, hodnotami a způsobem života menšiny pozitivně ovlivnit vztah žáků mladšího školního věku k této menšině. Myslím si, že Romové a naše soužití s nimi jsou pro žáky čtvrtých a pátých tříd těžkým tématem. Kdy se ale jindy snažit o předcházení nebo ovlivňování již nabytých předsudků než právě v tomto věku žáků? A pokud nebudeme s předsudky a nesnášenlivostí pracovat a snažit se jí předejít, je vůbec možné vytvořit multikulturní společnost? Já si myslím, že ne.

1. Dramatická výchova

1.1. Charakteristika dramatické výchovy

„Dramatická výchova je školním předmětem nebo zájmovou aktivitou a její postupy mohou sloužit i jako metoda vyučování jiným předmětům. Od ostatních předmětů estetické výchovy se liší tím, že její prioritou je sociální poznání, které je nadřazeno estetickovýchovným a uměleckovýchovným cílům.“ (Machková, 1998, str. 32)

J. Valenta (2008) definuje dramatickou výchovu jako systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem

- na jedné straně:
 - ke kreativně - uměleckým (divadelním a dramatickým) a
 - k pedagogickým (výchovným a formativním) požadavkům a
- na druhé straně:
 - k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).

Použitím slov „umělecký“, „drama“ a „divadlo“ rozlišuje J. Valenta dramatickou výchovu od osobnostně sociálního rozvoje. Dramatická výchova bývá často mylně zaměňována s nacvičováním scének a školních divadelních představení. Je to výchova estetická, protože má vazbu na druh umění. Východisky, kořeny, pro dramatickou výchovu je drama a divadlo. A naopak- dramatická výchova může (ale nemusí) vyústit do dramatu podaného formou divadelního představení. Prvotní je vždy proces, nikoli výsledek, produkt. Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické. A prostředky jsou využívány k dosahování cílů.

Dramatická výchova není (na rozdíl od divadelního představení) určena k předvádění a je orientována na vnitřní proces.

K. Bláhová (1996, str. 21) uvádí, že dramatická výchova má nejbližší k ostatním výchovám a společenskovědním oborům. Osobnostní ovlivňování je tu však mnohem

komplexnější a navíc znásobené o dimenzi sociálního rozvoje. Podstatou dramatické výchovy je hra, jednání, konání, akce.

Učení prostřednictvím dramatické výchovy staví na zkušenostech žáka a je orientováno na jeho aktivní činnost, na jeho zkoumání a objevování. Dramatická výchova zprostředkovává žákům sociální vztahy a děje, které žák prozkoumává, poznává, pokouší se chápat mezilidské vztahy a řešit fiktivní situace blízké reálnému životu. „*Prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení).*“ (Machková 1998, str. 32)

E. Machková (2015) dělí proces odehrávající se v dramatické výchově do několika složek, které v praxi nelze oddělovat, ale je nutné všechny sledovat a žádnou neopomíjet.

Jako první okruh uvádí osobnostní rozvoj. Během her a cvičení se rozvíjí soustředěnost, sebeuvědomování, vnímání a objevování sama sebe i okolního světa, pohybové dovednosti a schopnost vyjadřovat se pohybem, mluvním projev, tvořivost, rytmické cítění. To vše samozřejmě vyžaduje sebekázeň a tvořivou aktivitu, kterou je potřeba u dětí rozvíjet postupně, protože těmto hlediskům se u nás bohužel nevěnuje pozornost v celém procesu vzdělávání a výchovy.

Jako druhý okruh uvádí rozvoj sociální. Ten zahrnuje hry a cvičení kontaktu a sociální komunikace, skupinové citlivosti, koordinace celé skupiny, cvičení důvěry, hry zabývající se sociálními vztahy, situacemi, se kterými se běžně setkáváme v životě. Machková píše, že je i zde potřeba překonávat překážky vyvolané naším způsobem života. Je potřeba odstraňovat sklony nevnímat druhého, nenaslouchat smyslu řeči, ale jen slovům.

Jako jádro dramatické výchovy v pravém slova smyslu uvádí třetí okruh- dramatickou hru. Definiuje jí jako: „*námětovou hru založenou na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí, řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytvářejí tak děj.*“ (Machková 2015, str. 16)

1.2. Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, cíle dramatické výchovy

Dramatická výchova je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) zařazena mezi doplňující vzdělávací obory, což znamená, že není povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze doplňuje a rozšiřuje. Doplňující vzdělávací obory lze využít jako povinný nebo povinně volitelný vzdělávací obsah.

RVP ZV formuluje očekávané výstupy pro 1. i 2. stupeň ZŠ. Ve své práci uvedu jen část týkající se 1. stupně ZŠ.

„1. stupeň:

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- *zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých*
- *rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná*
- *zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání*
- *spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních*
- *reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového)*

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- *propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy*
- *pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat*
- *rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav*

- *pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků*
- *prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků*
- *reflektuje svůj zážitek z dramatického díla; rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy*

Učivo

ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLADY DRAMATICKÉHO JEDNÁNÍ

- ***psychosomatické dovednosti** – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace*
- ***herní dovednosti** – vstup do role, jevištní postava*
- ***sociálně komunikační dovednosti** – spolupráce, komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení*

PROCES DRAMATICKÉ A INSCENAČNÍ TVORBY

- ***náměty a témata v dramatických situacích** – jejich nalézání a vyjadřování*
- ***typová postava** – směřování k její hlubší charakteristice; činoherní i loutkářské prostředky*
- ***dramatická situace, příběh** – řazení situací v časové následnosti*
- ***inscenační prostředky a postupy** – jevištní tvar na základě improvizované situace a minipříběhu; přednes*
- ***komunikace s divákem** – prezentace, sebereflexe*

RECEPCE A REFLEXE DRAMATICKÉHO UMĚNÍ

- ***základní stavební prvky dramatu** – situace, postava, konflikt*
- ***současná dramatická umění a média** – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba*
- ***základní divadelní druhy** – činohra, zpěvohra, loutkové divadlo, pohybové a taneční divadlo.“ (MŠMT, 2007, str. 90-91)*

Dramatická výchova navazuje na průřezová témata, tedy na vzdělávací obsah osobnostní a sociální výchovy, výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech,

multikulturní výchovy, environmentální výchovy a mediální výchovy. Všechna tato průřezová témata mohou dramatické výchově nabídnout celé škály témat a námětů. Vzhledem k mému zaměření práce se později na multikulturní výchovu zaměřím více.

J. Provazník (1998) píše, že má-li být dramatická výchova plnohodnotným předmětem, který bude mít své pevné místo ve vzdělávání, musí nabídnout školám (učitelům, ředitelům, rodičům) srozumitelné formulace, z nichž vyplyne, proč se žáci s tímto předmětem mají setkávat.

Cílem základního vzdělávání je rozvoj klíčových kompetencí žáků. *„Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.“* (MŠMT, 2007, str. 8)

E. Machková (2015) upozorňuje na fakt, že RVP ZV klade důraz na dovednosti sociální a intelektuální, ne již na fakta, stejně jako dramatická výchova. RVP ZV klade důraz na prožívání, pochopení, přemýšlení, využití poznatků v praktickém životě, ne na paměťové učení se izolovaných faktů.

Jako potvrzení o tom, že dramatická výchova dává dětem prožitek, zkušenost a připravuje je na budoucí život, se mi líbí citát W. Wardové o dramatu z roku 1947. *„Drama je mezi uměními jedinečné svým konkrétním použitím lidí a sociálního života jakožto materiálu. Je to umění všech dimenzí, z nichž se skládá sám život. Dítě v něm získává množství zástupných zkušeností s konfliktními situacemi, což mu může pomoci čelit těm reálným. Hraní partu Josefa v dramatické scéně, v níž odpouští svým bratrům, kteří ho prodali do Egypta, učiní na dítě mnohem hlubší dojem než pouhá četba o Josefovi. Být mnoha různými charaktery mu nejen dává možnost vybití emocí, ale také šanci chápat a rozlišovat mezi mnoha způsoby reakcí na situace.“* (W. Wardová, 1947 citovaná Machkovou, 2015, str. 19)

Dramatická výchova dává dětem možnost pokusit se řešit situace, do kterých se mohou dostat v běžném životě, bez rizika sankce za nesprávné rozhodnutí. Tím se žáci připravují na život a učí se prakticky jednat.

E. Machková (2007) formuluje cíle v dramatické výchově ve třech základních rovinách:

1. v rovině dramatické:

- a) dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky, improvizace),
- b) vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie).

2. v rovině sociální:

- a) vztahy ve skupině, její dynamika, kooperace, komunikace ve skupině
- b) poznávání života, světa, lidí.

Jde o schopnost vnímat druhé, jejich stanoviska, pocity, motivace jejich jednání.

„Drama nám dovoluje stát se někým jiným v určité situaci a okolnostech, přijmout jeho roli, jak se člověk s tím či oním charakterem, v této či oné sociální roli cítí, jak myslí, jak a proč se rozhoduje a jak v důsledku toho jedná. Vnímáme-li chování lidí kolem sebe v reálném životě, velmi často je posuzujeme jen ze svého stanoviska.“ (Machková 1998, str. 52)

3. v rovině osobnostní:

- a) psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace (jedinec se učí vyjadřovat své pocity, myšlenky, emoce, chápat sdělení druhých, naslouchat, komunikovat verbálně i neverbálně), emoce (nenechat se jimi ovládat, poznat je), vůle),
- b) schopnosti (inteligence, tvořivost, rozvoj fantazie, kritické myšlení)
- c) motivace, zájmy
- d) hodnotový žebříček, postoje, sebepoznání.

„Situace nastolené ve hře, okolnosti, sociální role a charaktery na nich se podílející představují problém, který má být řešen, vyžadují tedy myšlení, schopnost klást otázky, posuzovat různé varianty, jejich ověřování, třídění a volbu varianty optimální, která k řešení vede.“ (Machková 1998, str. 53)

Tyto cíle uvádějí všichni autoři podobně, shodují se však také na tom, že jejich hierarchie a konkretizace by se v praxi měly řídit převážně potřebami žáků.

1.3. Základní metody a techniky dramatické výchovy

Slovo metoda pochází z řeckého slova methodos, můžeme jej přeložit jako postup, cestu, způsob, pomocí kterého dosahujeme cílů určité činnosti. Ve vyučovacím procesu se způsoby vedoucí k dosažení edukačních cílů nazývají vyučovacími či výukovými metodami.

Bláhová (in Kořátková, 1998) definuje metodu jako způsob dosažení určitého teoretického nebo praktického cíle. Prostředkem k tomu je technika. Metoda může obsahovat jakýkoliv počet nejrůznějších technik. Mimo jiné ale může existovat i sama o sobě.

Metody a techniky dramatické výchovy lze třídit podle různých kritérií, proto se v různých didaktikách můžeme setkat s různými klasifikacemi.

J. Provazník (in Kořátková 1998) klasifikuje metody a techniky dramatické výchovy podle typů a druhů her a na jejich podstatě ukazuje důležitost jejich postavení v procesu dramatické výchovy, čímž i popisuje, k čemu dramatická výchova má nebo nemá směřovat.

1. hry vertigonální (fungující na principu závratí, projevující se jako touha dítěte nechat se sebou házet či točit, houpat a klouzat se na dětských hřištích) nejsou pro dramatickou výchovu příliš důležité;

2. hry aleatorické (fungující na principu náhody a štěstí - rozpočítávání, využívání náhody) mají v dramatické výchově spíše pomocnou funkci, např. při vytváření skupin, náhodné volbě rolí atd.;

3. hry agonální (založené na bojích, zápasech, soupeření ať už jde o boje pohybové či intelektuální) mají v dramatické výchově významnou funkci, mohou hrát důležitou roli například při motivování, rozehrání, uvolnění, učitel by však neměl dovolit, aby se staly dominantními;

4. hry mimetické (fungující na principu nápodoby, „hry na JAKO“) jsou pro dramatickou výchovu nejdůležitější, neboť zahrnují pro dramatickou výchovu klíčový typ her - hry v roli, hry rolové, hry v situaci.

Kritéria dělení her jsou různá, otázkou však je, jaké metody a techniky jsou těmi klíčovými, pro dramatickou výchovu nejdůležitějšími.

Hraní rolí

Většina autorů se shoduje, že „*ústředním pojmem a klíčem k podstatě metod dramatické výchovy (a každé dramatické činnosti) jsou hra v roli a fikce, tj. postup, při němž se člověk svou vlastní osobou stává někým nebo něčím jiným, vstupuje do bot druhého.*“ (Machková 2004 citovaná Marušákem 2008, str. 12) Výchovné hraní rolí vychází z toho, že hráč na sebe přebírá role, které mu jsou ukládány nebo které si sám zvolí a které mají výchovný potenciál. „*Hraní rolí= výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění esteticko-výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových a věcně vzdělávacích cílů na základě většinou spíše improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivní situace (většinou dramatické) s výchovně hodnotným obsahem.*“ (J. Valenta 2008, str. 53)

J. Valenta (2008) podle hlediska osobní angažovanosti hráče ve hře třídí metody užívané v dramatické výchově následovně:

Jako první skupinu uvádí **metody založené na principu hraní rolí**, bez kterých by nebylo možno dramatickou výchovu uskutečňovat. Pod tuto skupinu metod a technik dramatické výchovy spadají: 1. metody založené na úplném zobrazení hrou v roli; 2. metody založené na fragmentárním zobrazení hrou v roli (metody založené na zobrazení jen pohybem, metody založené na zobrazení řeči nebo zvukem).

Další skupinou jsou **metody komplementární vůči metodám založeným na hraní rolí**, což jsou metody, které mohou hraní rolí doplňovat, pokud hra má pozorovatele / diváka, který ji vnímá a reflektuje. Tyto metody jsou pro dramatickou výchovu také velmi důležité, protože pozorování je zde formou učení. Divák vnímá reálné jevy, učí se je reflektovat, interpretovat.

Třetí skupinou jsou **metody, které nejsou založené na principu hraní rolí, ale jsou pro dramatickou výchovu důležité**, protože určitým způsobem organizují nebo podporují hru v roli. Do této skupiny patří 1. obecné metody vyučování a výchovy (dialogy, diskuse, práce s literaturou, vysvětlování, vizualizování představových obrazů apod.); 2. metody specifické pro jiné předměty (tvořivé psaní, analýza dokumentů, kreslení, tvorba nápěvů apod.); 3. technická cvičení divadelně - dramatických dovedností (hlasová, dechová, zvuková, rytmická, motorická apod.). Tyto metody mohou fungovat buď mimo hru v roli, nebo v rámci hry v roli.

Čtvrtou, poslední, skupinou jsou **metody pomocné a doplňkové, které nejsou založené na principu hraní rolí**, dramatická výchova se bez nich obejde a hra v roli může být uskutečňována. Jsou to například cvičení typu: obecně tvořivé hry (kolik slov za minutu

vymyslíš na písmeno F), rozechřívací (honičky), cvičení na rozvoj smyslového vnímání (Kimovy hry) apod.

Z tohoto třídění metod je zřejmé, že J. Valenta vnímá hraní rolí v dramatické výchově jako zásadní pro úspěšnou lekci.

Autor dále rozděluje hraní rolí do těchto tří rovin:

1. ROVINA SIMULACE - hráč hraje fakticky sám za sebe, ale reaguje v rámci fiktivní situace (hra „na já“ v různých situacích, „já jako bych...“)

2. ROVINA ALTERACE - je běžnou úrovní hraní v dramatické výchově, spočívá v tom, že na sebe hráč bere herní roli, modelujeme jiného člověka, takže role je vymezena sociální rolí člověka, jehož modelujeme („já, když jako hráč hraji nějakou postavu“), úkolem alterace je zobrazovat spíše obecné charakteristiky sociální role

3. ROVINA CHARAKTERIZACE - hráč vstupuje do role, ale nesnaží se ukázat jen obecné rysy hraného jevu, ale jde hlouběji do vnitřních motivací a postojových nuancí postavy, hledá, zkoumá a vytváří její psychické charakteristiky, což se pak samozřejmě zhodnocuje na vnitřním prožívání role („já, když žiji postavou“)

Improvizace a interpretace

Dalším názorem většiny autorů je, že jednou ze základních metod dramatické výchovy, tedy způsobů, které používáme k dosahování cílů, jsou improvizace a interpretace.

Při improvizaci účastníci jednají ve fiktivně, uměle navozené situaci, čímž získávají autentický prožitek při hledání nejvhodnějších způsobů řešení dané situace a čímž další dramatické situace vytvářejí, protože jednají a reagují tady a teď. Obohacuje je tedy o dosud nezažité situace a dává jim prostor pro vyzkoušení si různých řešení bez rizika sankce.

Jinak je tomu u interpretace, která vychází nejčastěji z literárního textu, výtvarného, hudebního nebo jiného uměleckého díla. Zde jde o výklad nebo předvedení daného díla. Hráč se snaží dílo předat divákovi tvůrčím způsobem, je v ní patrné určité zaujetí, vztah (na rozdíl od reprodukce). Interpretace pomáhá účastníkům porozumět uměleckému dílu, pochopit jeho podstatu vlastním prožitkem, je to hra podle nějakého scénáře. „*Interpretace umožňuje dětem prostřednictvím dramatické hry, aby tvořivým, přirozeným a sobě vlastním způsobem pronikly k podstatě uměleckých hodnot a mohly je v interpretaci obohatit o své vlastní prožitky, názory, mohly se s nimi ztotožnit.*“ (Bláhová, 1996, str. 50)

Konkrétní metody a techniky v DV

J. Valenta (2008) uvádí rozsáhlou nabídku metod a technik dramatické výchovy (já ve své práci uvádím jen ty, se kterými se na 1. stupni základních škol setkáváme nejčastěji):

A. Základní metody a techniky prvního řádu

I. Metoda (ú)plné hry - tento celek tvoří jeden postup, který nesmí v dramatické výchově chybět, je založen na modelování běžné situace v životě s užitím aktivit všech typů obsažených ve skupinách I-IV (pohyb, řeč, psaní, manipulace s předměty atd.). Taková hra je základním nositelem divadelně-dramatického sdělení.

B. Základní metody a techniky druhého řádu - ty metody a techniky, bez kterých by se dramatická výchova neměla obejít, je tu však spíše preferována neúplná komunikační aktivita.

II. Metody pantomimicko-pohybové - tyto metody vyžadují od hráčů pohyb, nevyžadují zvuk a řeč. Tyto metody rozvíjí u účastníků vnímání, koordinaci, kontrolu a estetizaci pohybu, učení se komunikovat neverbálně. Důležité jsou i proto, že pantomimické aktivity jsou pro nezkušeného hráče snazší než ty verbální, doporučuje se tedy vést metodickou řadu od nich. Do této skupiny patří mnoho technik, například tyto:

- narativní pantomima (učitel vypráví, hráči paralelně hrají pantomimu, což nezkušeným hráčům poskytuje oporu, vytváří se tak atmosféra);
- zpomalená pantomima (veškerý pohyb se odehrává pomalu, čímž si hráči trénují pohyb, sebeovládání, správné držení těla, v dramatech můžeme takto přehrávat složité, klíčové okamžiky);
- zrychlená pantomima atd.

III. Metody verbálně-zvukové - pro tyto metody je rozhodujícím a hlavním principem a úkolem tvoření zvuků či slov. Vzhledem k tomu, že „*zastavit nonverbální signály není možné,*“ počítá se s tím, že všechny techniky spadající pod tuto metodu budou fungovat zároveň s pohybováním se, ale záměr užití metody či techniky zde spočívá prioritně v cílech spojením s řečí nebo se zvukem. Do této skupiny patří například techniky:

- akce- narace / vyprávění (hráč hraje tělem a současně hlasem (ve 3. nebo v 1. osobě popisuje chování své postavy, co postava dělá, nebo promlouvá k sobě samotné), touto

metodou jdou sehrát velmi vypjaté situace bez nežádoucích stylizací vycházejících z rozpaků (např. vrah- oběť), metoda umožňuje analýzu i odstup od problému);

- alej (hráči vytvoří uličku, kterou prochází některá z důležitých postav, hráči ví, v jaké úrovni rolové hry se nachází i co mají říkat, důležitá postava prochází uličkou, naslouchá, případně reaguje, je to metoda kolektivního podvědomí, vycházející ze zkušeností s pocity, které máme, když se blížíme chodbou k místu, kde nás čeká něco nepříjemného);
- alter ego (jeden hráč vede dialog či monolog a hraje vnější chování postavy, druhý hráč hraje vnitřní prožívání a myšlenky téže postavy, čímž si hráči trénují koncentraci, verbální projev, vzájemné reagování, metoda odkrývá myšlenky postavy, její prožívání);
- brainstorming / mozková vichřice (je určen k hledání nápadů a založen na volném „vykřikování“ myšlenek a asociací k dané věci, ať již jsou pro ostatní smysluplná, či ne, úplně všechny nápady se zaznamenávají a dále se s nimi pracuje (např. se vybírá nejlepší a nejvhodnější řešení daného problému);
- dabing (hráč Y propůjčí svůj hlas hráči X, který přitom pantomimicky hraje, hráč Y sleduje kreace a dodává k nim hlas, takže dohromady tvoří jednu postavu, navzájem se ovlivňují a (pokud není stanoveno jinak) řídí směr improvizace oba stejnou měrou, procvičují si tak vnímání signálů od druhého, pohotově reagovat, vnímat druhého);
- diskuse (dialog několika osob točící se okolo řešení určitého problému, objasňování nejasností, průzkumu zatím nepřehledného tématu; při diskusi se rozvíjí myšlení a schopnost formulování jednotlivých verbálních vstupů i citlivost pro volbu takových verbálních postupů, které budou adekvátní situaci v diskusi);
- disputace (dialog vedou osoby, které mají rozdílné postoje k určitému problému, což nutí hráče zaujímat určité stanovisko, hledat pro něj argumenty a obhajovat ho; cílem disputace je dodat takové argumenty, které přesvědčí druhého, ukážou, jak problém řešit nebo to, že věc se nedá rozhodnout; jde zde o rozvoj řečově-myšlenkové pohotovosti, ale i o znalecký přístup k věci, který samozřejmě operuje s fiktivními obsahy a vlastní zkušeností žáků);
- dotazování a odpovídání (techniky, které jsou přímo založeny na otázce a odpovědi, jsou užívané v kontextu rolové hry; slouží k rozvíjení potenciálu otázky, hráči se musí pokoušet formulovat správné otázky, přemýšlet nad problémem, zkoušet si pohotově

odpovědi a zkoumat jejich kvalitu; jako jejich základní formy Valenta uvádí tyto:

- horká židle (větší skupina hráčů zpovídá jednotlivce či menší skupinu ohledně nějakého problému, který se postavy týká, kritiky postavy, ohledně zjišťování motivů, postojů, údajů);

- interview (zjišťování různých informací v mediálním či novinářském stylu, škála dotazů může být velmi široká a může dojít k volnému přechodu k horké židli; většinou má tato technika dyadický charakter, ale lze se i dotazovat skupiny);

- tisková konference (na jedné straně je osoba, která je něčím zajímavá, důležitá, na druhé straně je větší množství „novinářů“, kteří kladou otázky; tato akce má svůj řád, jako opravdová konference, vyžaduje asertivitu, pohotovost, kázeň);

- průzkum (typ dotazování, kdy jde o neosobní a objektivní otázky, důležitá jsou fakta, například když se v rámci dramatu ptáme lidí na ulici, co ví o „nové nemoci“);

- chór (je to sborová společná řeč nebo zvuk, který je jednotný a může být složen z jednoho stejného nebo z různých zvuků, často se pojí s nějakým rituálem, vytvářením atmosféry, silného hlasu postavy atd.; hlavní funkcí je koordinace společné akce, cítění tempa a rytmu, ozvláštňení akce);
- imaginativní hra (hráčům se předloží věc (předmět, rekvizita, obrázek apod.) a žádá se od nich, aby domysleli kontext, nebo přetvořili její význam; toto lze naplňovat jednak mimo roli, nebo v roli vedením monologu, nebo v roli vytvořením akce (s více postavami) tím, že hráči vezmou do hry předmět a sehrají etudu, která ostatním ukáže jejich sdělení; tato technika slouží k rozvoji představivosti, hledání různých významů, využívá se k budování kontextů, sběru informací atd.);
- mluvící předměty (v této technice hráči propůjčují svůj hlas loutce, jinému (zázračně obžvlému či schopnému verbální komunikace) předmětu, či předmětu zastupující momentálně nehranou postavu (například domlouváme zlodějce, jíž propůjčují svůj hlas tři další hráči - nahlížíme do třech různých sfér zlodějčiny osobnosti));
- monolog (hráč mluví sám a svým projevem vysvětluje nějakou událost, shrnuje základní myšlenky nějakého tématu, agituje, přesvědčuje, někoho získává na svou stranu, přednáší či referuje o tématu, předčítá nahlas, co píše, podává reportáž (tudíž

objektivní výklad) o nějaké události, nebo naopak podává svědectví (subjektivní, se svým vztahem a prožitkem z události), zpovídá se, nebo prostě vede monolog sama k sobě, čímž ostatním hráčům umožníme vhled do nitra postavy);

- neviditelné hlasy (technika založená především či výhradně na hlasovém zpracování role, nelze počítat s řečí těla, divák hráče nevidí, takže mluvčí musí všechno své sdělení obsáhnout hlasem);
- porada (organizované setkání, které může být v dramatické hře v rámci role, ale i mimo roli; nemusí vždy nutně řešit problém, stačí, když má provozní charakter);
- předávaná řeč (technika, kdy několik hráčů postupně tvoří vyprávění, výrok, společně hrají jednu postavu nebo si její roli předávají postupně; tato metoda může hráčům přinést zkušenost, jaké to je, když v reálném životě za někoho dořikáváme nebo mu skáče do řeči, také však hráč musí vnímat druhého a reagovat na jeho přínosy do hry, hráči získávají zkušenost s kolektivním vymyšlením, procvičují schopnost rychle dešifrovat partnerovo sdělení a flexibilně na něj reagovat);
- quasipanel (několik „odborníků“ většinou z různých oblastí zasedne k jednomu stolu a vyjadřují se ze své role k nějakému problému, pokud jsou přítomni diváci, mohou do hry vstupovat prostřednictvím dotazů; hráči se učí polemizovat a argumentovat z určité pozice toho a toho odborníka; dobré je, když se hráči mohou skutečně na svou roli připravit);
- rozhovor (technika pojatá spíše jako (na rozdíl od ostatních dialogických technik) osobní komunikace, která může a nemusí mít problémový charakter, může obsahovat přání, rady atd.);
- titulkování (hráči hledají vhodné názvy a verbalizují to, co sledují (například živé obrazy, etudy atd.));
- zástupná řeč (hráči vytváří umělý jazyk, který má vlastní slova, tvoří věty buď ze slov naprosto neznámých, nebo neobvykle poskládaných; v dramatu může být charakteristikou například nějakého etnika; možná je role dalšího hráče, který jazyk překládá, což vyžaduje opět velkou míru improvizace, pohotovosti a schopnosti vnímat partnera);
- zpěv a hudební exprese (technika obsahuje zpěv, broukání, melodie; hráči mohou zpívat písně kultur, vytvářet kulisy či atmosféru nebo pomocí hudby například charakterizovat člověka, prožití situace apod.).

C. Metody a techniky doplňující a podporující metody základní - tyto metody nejsou svou povahou typické pro drama, bez jejich užití by se tedy dramatika obešla, jejich využití však zesiluje a podporuje potenciál celé hry.

IV. Metody graficko-písemné - tyto metody mohou být prováděny v roli i mimo ní. Hráči mohou graficko-písemné artefakty buď sami vytvářet, nebo je přetvářet / dotvářet, nebo je přijímat a využívat je. Hráči se pomocí využívání těchto technik osvojují další kódy lidského vyjadřování, většina technik vychází vstříc jazykové a literární výchově, působí na sociální rozvoj žáka, na jeho myšlení a umění se srozumitelně se vyjadřovat atd. V této skupině uvádí Valenta například tyto techniky:

- beletrie (hráči píšou básně či jiný druh nebo žánr buď v rolích, nebo jej tvoří mimo role (například sami připravují materiál k dramatizacím); do této podskupiny patří však i využívání literatury jako zdroje dramatu, situací či příběhů k dramatizaci);
- deníky (deníky postav nám umožňují nahlédnout do jejího nitra, charakterizovat ji, motivovat hráče a vzbuzovat zájem a touhu dozvědět se o postavě něco dalšího (například nedokončené úryvky v deníku mohou být dobrým startem do dramatu));
- dokumenty (hráči vytváří dokument o nějakém jevu);
- dopisy (na rozdíl od deníků jsou někomu určeny, jsou prostředkem mezilidské komunikace; mohou být důležité pro charakteristiku postav, mohou však také obsahovat předstírání a různé taktiky postav);
- eseje (volná úvaha na dané téma, která obsahuje zamyšlení, ale i se opírá o daná fakta; esej plní funkci rozvoje tvůrčího psaní, myšlení, kreativity);
- foto - film (zde se jedná buď o natáčení / focení hráčů učitelem a následnou reflexi, nebo o využívání fotografií\ videí ve hře (například fotografie může být východiskem pro dramata));
- inzeráty (formulace nabídky / poptávky, která nám ve hře může pomoci charakterizovat postavy, region, kulturu, dobu atd.);
- mapy, plány (činnost hodící se pro situace, kdy je potřeba pro hru znát region, kde se drama odehrává);
- myšlenkové mapy (jsou grafickým zachycením volných asociací používající se například u řešení problému, přemýšlení nad otázkou atd.; mapy lze použít v roli (postava se musí nějak rozhodnout) i mimo role (hráči říkají představy o postavě a společně jí tvoří));

- odborné texty (založené na skutečných faktech, nebo na fikci);
- plakáty (vytvořením plakátu můžeme charakterizovat nějaký jev, tato technika nese práci s metaforou a zástupnými znaky);
- reflexe;
- životopisy.

V. Metody materiálově věčné - tyto metody jsou doplňující ke hře v roli a jejich základem je práce s jistým materiálem. Tyto metody se mohou využívat během hry v rolích, nebo mimo ně (vytváření artefaktů pro hru či práce s materiálem mimo hru). Stejně jako u metod graficko-písenných lze tyto materiály s hráči vytvářet (předměty, prostor), dotvářet či měnit nebo přijímat a používat již hotové předměty a prostor. Do této skupiny patří například tyto techniky:

- práce s kostýmem (nejčastěji se používá jen část obleku (kostýmní znak), čímž se dotváří postava, určují se některé její atributy, odlišuje se od ostatních postav; kostým také může hrát sám - zastupovat postavu);
- práce s papírem;
- práce s prostorem (s prostorem můžeme pracovat buď reálně (viditelná akce v reálném prostoru), ale také imaginativně, kdy si hráči představují model prostoru a jeho komponentů v hlavách (například spolutvoření místnosti do hry));
- práce s rekvizitou (prohlubuje důvěru ke hře, podněcuje jednání hráčů);
- práce se zástupnými předměty (cokoliv se může v dramatické hře stát čímkoliv).

1.4. Strukturované drama

Strukturované drama (nebo také školní drama, strukturovaná dramatická hra, drama ve vyučování) je způsob učení, který vznikl ve Velké Británii, a do České republiky se dostal v roce 1989 díky anglickým lektorům, kteří zde pořádali vzdělávací kurzy a semináře.

Strukturované drama je jednou z komplexních metod, která staví na prožitku žáka, na jeho tvořivosti, umožňuje mu, aby si dané téma, problém, osahal z různých stran, mohl si jej prožít hrou v roli, nutí jej, aby o něm přemýšlel. Je to učení se prožitkem. Strukturované drama zprostředkovává dětem situace a nutí je v nich jednat.

D. Svozilová ve své disertační práci uvedené v časopise Tvořivá dramatika uvádí, že při plánování strukturovaného dramatu si pedagog zvolí téma a cíl, k němuž chce směřovat. Na základě toho pak zvolí takový příběh, který je vhodný pro prozkoumávání daného tématu a pro dosahování daného cíle.

Cílem strukturovaného dramatu je porozumění světu kolem nás skrze hry v roli ve fiktivní situaci. Strukturované drama usiluje o všestranný rozvoj osobnosti zkušeností ze hry.

Výstavba strukturovaného dramatu

Onou „strukturou“ je v pojmenování této komplexní metody myšlena výstavba, kroky.

N. Morganová a J. Saxtonová v knize Vyučování dramatu (2001) navrhují výstavbu, která vychází ve své podstatě z principů klasické stavby dramatu, z Aristotelovy křivky:

expoziční → kolize → krize → peripetie → katastrofa.

Tyto jednotlivé fáze se dají popsat takto:

- **expoziční** – uvedení do děje (vytváří nezbytné předpoklady k porozumění ději), cílem je umožnit hráčům poznat „co se děje“;
- **kolize** – zařazení dramatického prvku (rozpor nebo konflikt), který vyvolává dramatické napětí a potřebu jej vyřešit;
- **krize** – vyvrcholení dramatu, cílem je okamžik nebo situace, která bude mít pro skupinu emocionálně silný význam, bude potřeba jednat, řešit;
- **peripetie** – obrat a možnosti řešení;
- **katastrofa** – rozuzlení a očista, cílem je porozumět pocitu, který se během dramatu utvořil, zaznamenat jej v reflexi - psaní, diskusi, vyprávění.

Jako další a poslední fáze je někdy uváděna **katarze**, což je vnitřní očista člověka, která následuje po dramatickém zážitku, to, co si žák z lekce odnese, co v něm zůstane.

2. Romové

2.1. Charakteristika Romů

Romové jsou etnikum, jehož kořeny sahají až do Indie, odkud po mnohá staletí migrovali téměř do celého světa. Dnes jsou etnikem bez vlastního politického územního celku, žijí na území mnoha států světa v různých sociálních i životních podmínkách. Jsou fyzicky i mentálně odlišní, mají jiný způsob života, jiné zvyky, tradice i hodnoty. Pro majoritní společnost je toto mnohdy těžko akceptovatelné a snaží se o jejich asimilaci.

Kdo je Rom

Autoři se rozcházejí v názorech, jak lze charakterizovat Romy, kdo spadá do romské komunity. Někteří charakterizují Romy podle fyzického vzhledu, jiní podle kultury a vlastní sounáležitosti s etnikem. Tyto názory shrnul a popsal L. Budilová a T. Hirt (2005) a rozdělili znaky, na základě kterých bývají Romové jako Romové označováni:

1. Kritérium etnické identity - Rom je ten, kdo se považuje za příslušníka romského národa, respektive romské identity.

Skupinová identita je soukromou záležitostí každého člověka, tudíž podle tohoto kritéria může být za Roma považován i člověk, který svou kulturou, původem či fyzickým vzhledem mezi Romy nepatří.

2. Kritérium fyzických charakteristik - Rom je ten, kdo má charakteristické fyziologické znaky (žlutohnědá barva pleti, tmavá pigmentace očí a vlasů).

„Podle kritéria fyziologických znaků jsou „Romové“ jak ti, kteří jednají, myslí a chovají se stejně jako členové většinové společnosti (jsou tedy kulturně součástí majority), tak ti, kteří sdílejí hodnoty „tradiční romské kultury“ a jednají a myslí podle naprosto odlišných hodnot a vzorců.“ (Budilová, Hirt, 2005, str. 23)

3. Kritérium kultury – Rom je ten, kdo sdílí hodnoty tradiční romské kultury.

Odlišné principy sociální organizace, jiný způsob myšlení, jiný hodnotový systém, jiné způsoby řešení problémů, odlišné normy chování si však jedinec nemusí vůbec uvědomovat, nemusí znát pravidla, podle kterých se chová v souladu se svou kulturou, ale dělá to nevědomky. Autoři uvádí porovnání- stejně tak člověk užívající jazyk nemusí znát jeho gramatickou strukturu.

Toto dělení je podle mě výstižné proto, že uvádí kritérium na základě vlastní volby, dále na základě fyzických odlišností, tudíž na základě genetiky, a dále i na základě kultury, což je charakteristika získaná učením a výchovou.

Pojmenování Romů

„Slovo Rom je velmi starého původu a má patrně základ ve slově dom, které bylo souhrnným označením příslušníků indických kast s podobným sociálním statusem.“ (Horváthová, 1999, str. 16). Slovo rom (psané s malým písmenem na začátku slova) znamená „muž“, někdy i „manžel“. Rom (psáno s velkým písmenem na začátku) označuje příslušníka romského národa. L. Budilová a T. Hirtl (2005) uvádí, že pojmenování Rom se na mezinárodním fóru objevil poprvé v roce 1971. Do té doby Romové tedy označovali Romy jen mezi sebou. V české společnosti do té doby bylo o Romech mluveno jako o Cikánech.

„České pojmenování Cikán má svůj původ v řeckém pojmenování romských skupin v Byzanci.“ (Kalová, Závodská, 2012, str. 13) V Slovníku spisovného jazyka českého (1989) je „cikán“ vysvětleno jako synonymum pro tuláka, dobrodruha, lháře, podvodníka, zloděje, je tedy patrné, že toto označení získalo negativní význam.

Někteří Romové o sobě samých mluví i jako o Cikánech, některé to ale uráží. Označení Rom neuráží žádného člena tohoto etnika, proto je vhodnější používat toto označení.

Romský jazyk

„Romský jazyk - romaňi čhib, romština patří mezi nejdůležitější charakteristiky romského etnika.“ (Davidová, 1995, str. 15)

Romský jazyk se řadí mezi indoevropské jazyky. Přenášel se a stále se přenáší hlavně ústním podáním (až do 20. století). E. Davidová (1995) dále uvádí, že tímto jazykem mluví většina Romů po celém světě a díky němu se mezi sebou i dorozumí. Ovšem romština se vyvíjela v každé oblasti trochu jinak, podle toho, přes které země skupiny Romů migrovali, proto nyní existuje mnoho více či méně odlišných dialektů romštiny.

V některých zemích však Romové přestali romsky hovořit, jazykově se asimilovali, romštinu k domluvě používat nedokáží, dorozumívají se pomocí jazyka majority, do kterého vsunují výrazy pocházející z romštiny.

J. Kalová a M. Závodská (2012) uvádí, že jazykovědci příbuznost romského jazyka s novindickými jazyky určili v druhé polovině 18. století. Tím lingvistická analýza ukázala možný směr historického bádání o Romech a v dnešní době již není pochyb, že pravlastí Romů byla Indie.

2.2. Historie Romů

Jako každý národ mají i Romové předlouhou historii. Dlouho se tvrdilo, že Romové pocházejí z Egypta, o což se pravděpodobně zasloužili sami Romové, kteří o svém původu vyprávěli lidem pověsti a legendy. B. Daniel (1994) píše, že Romové vyprávěli, že jsou křesťanskými psanci. Prý je v Egyptě přepadli Turci a svedli od pravé víry a za to byli ze země vypuzeni. Vrátit se prý směli až tehdy, kdy dosáhnou od papeže odpuštění. Papež jim po vyzpovídání prý uložil pokání, že mají 7 let v chudobě světem putovat a nikdy nesmí spát na lůžku.

Pravlast Romů

Od 18. století se však dokazuje, že Romové pochází z Indie, a to na základě fyzické podobnosti, značné podobnosti užívaného jazyka, podobnosti zvyků, stejnosti používaných technologií při zpracovávání kovů atd. „*Indické prameny nám o předcích Romů prozrazují jen velice málo.*“ (Kalová, Závodská, 2012, str. 14) Odborníci na romistiku se ale shodují, že během života v Indii Romové patřili k chudé skupině obyvatelstva, která žila kočovným způsobem. Živobytí si obstarávali kovářstvím, zpracováním kůží, dřeva, výrobou košťat a košíků, prodejem koní, anebo bavili ostatní hudbou a tancem. „*Vědci se domnívají, že v Indii Romové patřili ke skupině Domů, kteří tam žijí dodnes.*“ (Mann, 2001. str. 5) Do této skupiny patřilo několik kast s podobným sociálním statutem. Většina Romů spadala do kasty „nedotknutelných“, což byla nejnižší a nejopovrhovanější kasta v Indii, jejíž příslušníci se nesměli dotknout příslušníků vyšších kast. Důvody, proč se Romové rozhodli Indii opustit, jsou zatím vědecky nepodložené. Někteří se domnívají, že důvodem byla právě příslušnost Romů k této kastě, jiní říkají, že Romy z Indie vyhnala častá sucha a s nimi spojený nedostatek potravy, nebo prostě chtěli najít nové odběratele svých výrobků.

„*Romové putovali z Indie v několika proudech různých velikostí. Tyto migrační proudy byly od sebe časově dost vzdálené a uskutečňovaly se v době od 3. až 5. do 9. až 10. století.*“ (Nečas, 2002, str. 12) Některé skupiny putovaly do Afriky, některé do Evropy. První zmínka o Romech v Evropě pochází z 11. století z dvora byzantského císaře Konstantina Monomacha,

který do Konstantinopole povolal skupinu „kouzelníků“, aby svými kouzly zničili dravé šelmy.

Romové v českých zemích

„Za nejstarší doklad o přítomnosti Romů v českých zemích se považuje Dalimilova kronika (sepsaná počátkem 14.století).“ (Mann, 2001, str. 7)

A. Mann (2001) dále píše, že obyvatelstvo zpočátku přijímalo Romy pohostinně a se zvědavostí. Různí šlechtici, panovníci i papež jim vydávali ochranné listiny - glejty. Jednu takovou listinu pro „cikánského vévodu Ladislava“ vystavil v roce 1423 císař Zikmund Lucemburský. Obrací se v ní na všechna svá města a měšťany: „...*důrazně vám přikazujeme, abyste tohoto vévodu Ladislava a jemu podřízené Cikány nijakým způsobem neomezovali, ale všestranně ho podporovali a ochraňovali! Pokud však mezi samotnými Cikány vznikne nějaká neshoda, ne vy ani žádný z vás, ale pouze tentýž vévoda Ladislav má dovoleno provinilce soudit nebo osvobodit.*“ Díky svým dovednostem v oblasti umění, tance, akrobacie a kejklířství byli velmi vítáni na hradech a zámcích vysoké šlechty. Lidé se mohli setkat s novou technologií při zpracování železa a kovů. Romové patřili v této době k uznávaným kovářům. „*Veřejnost přijala jejich příběh o egyptském původu a sedmiletém putování a obdarovávala je chlebem, pivem, obrokem pro koně i peněžitými příspěvky.*“ (Nečas, 2002, str.21)

Od konce 15. století se ale vztah k Romům začal značně proměňovat. P. Říčan (2000) zmiňuje, že Romové začali být lidmi podezříváni, že špehují ve prospěch Turků. A. Mann (2001) píše, že představitelé církve upozorňovali na to, že chování kočujících Romů se neshoduje s tehdejší představou o křesťanských kajících, za které se vydávali. Ochota okolní společnosti akceptovat jejich styl života se stále zmenšovala. „*Tradovaná legenda pozbývala neustálým opakováním své kouzlo a nadšení pro poutníky opadávalo úměrně s tím, jak měšťany i venkovany vyčerpávalo poskytování materiální pomoci. Romové sice nadále dostávali milodary, spíše ale ve formě úplatků, které je měly přimět k odchodu.*“ (Nečas, 2002, str. 22) Později se městské brány pro Romy začaly zavírat úplně a stále častěji od nich byli odháněni násilím. V důsledku toho začalo docházet k obecným protiromským opatřením a začalo období pronásledování. V mnoha zemích byli Romové postaveni mimo zákon.

V českých zemích byli Romové vypovězeni od 16. století, kdy císař Ferdinand I. vydal mandát, „*jímž přikazuje, aby Cikáni, zvláště pak ženy a děti, nebyli při zadržení v naší zemi ihned topeni (jak se praktikovalo v některých zemích) anebo jiným způsobem zabíjeni, nýbrž*

aby byli bráni k těžkým pracím.“ (Daniel, 1994, str. 77) I přesto však byla pro Romy atmosféra u nás přijatelnější než v sousedních zemích.

V 17. století postavil císař Leopold I. Romy mimo zákon a prohlásil je za psance (toto slovo označuje člověka zbaveného domova a vyhnaného z vlasti). *„Muže mohl při pronásledování kdokoli beztrestně zastřelit jako škodnou zvěř; po zadržení romských skupin měli být muži oběšeni, ženy a děti potrestáni uříznutím ucha a vyhnáni za hranice země.“* (Mann, 2001, str. 10) Během prvního zadržení ženy jí byla na záda vypálena značka. Když jí chytili podruhé, mohla být beztrestně zastřelena i ona.

Roku 1706 nařídil císař Josef I. vztyčovat na hranicích Českého království a podél cest vedoucích k významným městům tabule s českými i německými nápisy týkajících se zákazu vstupu Romům, které zobrazovaly tresty za takovýto přestupek - muž oběšený na šibenici, ženy a děti, kterým odřezávají uši a mrskají je metlami.

V roce 1740 nastoupila na trůn Marie Terezie a pokusila se řešit romskou otázku kolonizací. *„ K různým opatřením a zákonům doby Marie Terezie, které byly vydány pro řešení romské otázky, zcela jednoznačně nevedla láska k Romům nebo nějaké humanitní ideály, ale byly diktovány i dobovými potřebami pracovních sil v zemědělství i v manufakturách.“* (Daniel, 1994, str. 94) Vydala nařízení, v němž dala vystavět pro Romy domky a chtěla, aby se všechny skupiny Romů na našem území trvale usadily. Plánovala, že z Romů udělá rolníky a přinutí je se asimilovat s ostatním obyvatelstvem. Její nařízení poprvé v dějinách Romy nevyháněly. C. Nečas (2002) situaci popsal tak, že císařovna nahradila otevřenou represi asimilačními pokusy; respektive tolerancí romského obyvatelstva výměnou za mnohá omezení a přizpůsobení se. Toto nařízení zahrnovalo zákaz používání romského jazyka, zákazy tradičního odívání, snahy o „převýchovu“ romských dětí mezi sedmým a dvanáctým rokem věku v neromských rodinách, zákazy některých tradičních povolání, nutnost plnit náboženské povinnosti atd. Při porušení těchto nařízení měli být Romové bití holí. V asimilační politice pokračoval i syn Marie Terezie Josef II. Kladl důraz na povinnou školní docházku, na vyučení se řemesla, na povinnou návštěvu kostela. A. Mann. (2001) upozorňuje, že i když se mnohé jejich představy nedaly uskutečnit a byly založené na kruté asimilační politice, obsahovaly řadu nadčasových myšlenek (např. důraz na školní docházku a na výchovu dětí) a staly se vzorem pro řešení přístupu k romskému obyvatelstvu i v dalších evropských zemích. Přístup Marie Terezie a Josefa II. bezpochyby znamenal historický zlom, neboť po dlouhých staletích se s Romy poprvé počítalo jako se skutečnými obyvateli daných

území. B. Daniel (1994) však uvádí, že pro mnoho Romů bylo nepředstavitelné vzdát se svých specifík (jazyka, odívání, způsobu života, práce, kterou uměli), proto na asimilaci nepřistoupili, zákony nedodržovali a ukrývali se.

Během první světové války se většina Romů vrátila ke svému kočovnému způsobu života.

Během období První republiky začaly vznikat romské osady na okrajích vesnic a měst, často se neuměli uživit, protože jejich tradiční řemesla nebyla pro usedlý život vhodná, což se samozřejmě projevovalo jejich nízkou životní úrovní. Tato skutečnost byla podpořena negativním postojem většiny okolního obyvatelstva k Romům, který způsoboval jejich izolaci a „*vylučoval je z hospodářského, politického a kulturního života tehdejší společnosti.*“ (Daniel, 1994, str. 125)

„*Většina Romů však stále žila kočovným způsobem. Hlavním pramenem jejich obživy byla příležitostná práce, věštění budoucnosti, polní pých.*“ (Daniel, 1994, str. 125) V roce 1927 byl vyhlášen *Zákon o potulných cikánech*. Tento zákon se vztahoval na kočovné a polousedlé Romy, ale i na neromské obyvatelstvo „*žijící po cikánsku*“. „*Úspěšný boj proti Romům spatřoval zákon v jejich řádné evidenci.*“ (Nečas, 2002, str. 61) Byli povinni dostavit se k soupisu, kdo by tak neučinil, čekal ho trest. Každý uvedl své osobní údaje, včetně romské přezdívky, každému byly vzaty otisky všech prstů. Celkem bylo vydáno přibližně 36 000 legitimací. Ty museli mít Romové neustále u sebe. „*Prováděcí vyhláškou k tomuto zákonu byla stanovena místa se zákazem vstupu pro držitele cikánských legitimací (zejména Praha, Brno a některá lázeňská města).*“ (Kalová, Závodská, 2012, str. 47)

Druhá světová válka byla pro Romy nejsmutnější kapitolou novodobých dějin. Stejně jako Židé byli i Romové v rámci rasové ideologie a politiky rasistického Německa označováni jako *rasově méněcenní*. „*V Protektorátu po násilném a jednorázovém usazení všech kočujících osob, kterému předcházelo již zřízení kárných pracovních táborů, byli Romové nejprve postupně, později od roku 1942 již čistě jen na rasovém základě, odváženi do koncentračních táborů a vypravováni do vyhlazovacích táborů.*“ (Kalová, Závodská, 2012, str. 48) V táborech Romům na oděv našivali černé trojúhelníky, na předloktí jim vytetovali číslo a písmeno „Z“ (Zigeuner- Cikán). Na mnohých Romech (hlavně na těhotných ženách a dvojčatech romského nebo židovského původu) vykonával své pokusy lékař Josef Mengele. Odhaduje se, že během války zahynulo v Evropě okolo 300 000 Romů.

Po válce se do českých zemí vrátilo přibližně 500 Romů. Mnozí, původně žijící již usedlým životem, začali opět kočovat, protože jejich domy byly během války srovnány se zemí. E. Davidová (1995) uvádí formulace z Košického vládního programu, který byl po válce vlastně první ústavou nové republiky a který svým zněním měnil sociální a celkové postavení Romů ve společnosti: *„Zaručeny budou plně ústavní svobody, zejména svoboda osobní, shromažďovací, spolčovací, projevu mínění slovem, tiskem i písmem. Diskriminace občanů republiky z důvodů rasových nebude připuštěna. Vláda se ze všech sil vynasnaží, aby všichni práce schopní muži i ženy měli možnost práce a výdělku podle svého výkonu. (z článku XIV, str. 26).“* (Davidová 1995, str. 9)

Později však začali opět platit prvorepublikové „cikánské legitimace“ a Romové se dostali pod policejní dohled a kontroly. Opět začal platit zákaz vstupu držitelům legitimací do určitých měst. Tento zákon byl uplatňován v rozporu s Košickým vládním programem, kde byla hlášána rovnoprávnost všech občanů. V padesátých letech tematizovalo komunistické Československo společenskou problematiku Romů jako tzv. *cikánskou otázku*. Jejich koncepcí byla asimilace romského obyvatelstva. *„Pozitivní byl fakt zrušení „cikánské“ legislativní úpravy zákona č. 117 z roku 1927, který byl do roku 1950 využíván, a tak tedy teprve poté došlo k zrovnoprávnění romského obyvatelstva. Rómové už neměli nadále podléhat zvláštnímu režimu.“* (Davidová, 1995, str. 192)

Státní orgány se domnívaly, že Romové svou zaostalost mohou překonat pouze tak, že se vzdají svého dosavadního života a co nejvíce se přizpůsobí většinovému obyvatelstvu. Úsilí státu se zaměřilo především na otázku bydlení, vydělávání peněz, školní docházky. *„Tehdejší politici dospěli k přesvědčení, že bydlení v domech je lepší než kočování. Aniž se zeptali těch, kterých se to nejvíce týkalo, vydali v roce 1958 zákon, podle kterého byli Romové násilně usazeni.“* (Mann, 2001, str. 36) *Zákon o trvalém usídlení kočujících osob* (zákon nařizující povinnost mít trvalé bydliště) nařizoval Romům zanechat kočovného způsobu života. Tento zákon nabyl platnosti 11. listopadu 1958 večer a styl usazování Romů byl poměrně krutý. V noci jim vzali kola od maringotek, koně odvedli do JZD nebo (ty starší) rovnou na jatka. Stát se snažil Romy co nejvíce přizpůsobit a včlenit je do majoritní společnosti. Součástí zákona bylo i prohlášení, že národní výbory mají povinnost pomoci takto postiženým občanům při obstarávání „vhodného“ zaměstnání“ a ubytování. Pro národní výbory tím vznikla také obtížná situace, protože jedno či druhé většinou neměly k dispozici. Pro takový život nepřipravené Romy nastěhovali do panelových domů, nutili romské děti chodit do školy, ale nebyl jim nikdy vysvětlen důvod, proto se často stávalo (a dodnes často stává), že Romové nechápali důvod školní docházky a důležitost vzdělávání. *„Státní orgány se nesnažily Romy*

poznávat a respektovat jejich názory a představy o životě, ale vnucovaly jim to, co samy považovaly za dobré.“ (Mann, 2001, str. 36) V tomto případě se hodí zmínit jedno romské přísloví: *Te manușes cirden zoraha kijo lačhipen, na pařal, jak oda lačhipen* (Pokud se vnucuje člověku dobro násilím, nevěří, že je to dobro). Aby byl jejich život přizpůsoben životu majoritní společnosti, nesměly se zpívat romské písně, vycházet romské knihy a časopisy, v televizi se nesměly vysílat romské večerníčky, Romové nesměli zakládat spolky a sdružení. *„Na jedné straně byl zákon č. 74/58 Sb. svými represivními důsledky zčásti analogický se zákonem č. 117 z roku 1927 o potulných Cikánech a jeho realizace - násilná likvidace kočování - byla velmi tvrdá a vzhledem k Rómům nehumánní. Na straně druhé však vytvořila určité předpoklady pro usazení se Rómů v jednotlivých lokalitách (čehož se kupř. domáhají mnozí Rómové v západoevropských zemích, ale ne za cenu ztráty své osobní romské svobody), a tím získání možnosti školní výchovy svých dětí, zdravotní a sociální péče, kromě práce aspoň určité formy stabilního bydlení.*“ (Davidová, 1995, str. 201) Některým Romům se po těchto zásadách podařilo vymanit ze zaostalého způsobu života, začali si hledat nové místo ve společnosti- asimilovali se. Některým Romům se asimilovat nepodařilo, nepřijali nový způsob života, nezměnili své myšlení tak, jak po nich bylo požadováno.

V knihách o vzpomínání Romů se často objevuje stesk po volnosti, ale i přiznání, že usazením se zlepšila jejich zdravotní péče i vzdělání. Zákaz kočování byl opět zrušen v roce 1998.

2.3. Tradiční kultura a hodnoty Romů

Tradiční způsoby obživy Romů

Mezi časté způsoby obstarávání obživy romským rodin patřila řemesla. Romové vyráběli potřeby pro zemědělce a ti je odměňovali v naturáliích nebo penězi. S tím souvisí i potřeba kočovného způsobu života- na jednom místě by se prodejem výrobků neuživil. Po zákazu kočování se počet řemeslníků zmenšoval. *„...svoji tradiční řemeslnou výrobu museli zaměnit za opravářskou práci.*“ (Davidová, 1995, str. 49).

Řemesla, kterými se tradičně Romské rodiny živil, zahrnují především obdělávání přírodních materiálů- hlavně železa a dřeva.

Jedním z nejznámějších, nejčastějších a nejváženějších romských řemesel je kovářství. Technologie zpracování kovů si Romové nejspíše přinesli již ze své pravlasti, z Indie. Vyráběli zejména hřebíky, řetězy, věšáky, skoby, zemědělská náradí a kovali koně. Později se

kováři naučili vyrábět i náramky, náušnice. Romské výrobky byly většinou kvalitní a žádané. Romská kovadlina byla přenosná, proto mohli být kováři i kočovní Romové.

Dalším velmi častým řemeslem je kotlářství. Romové často vyráběli a později prodávali měděné kotlíky, kotle, talíře, později opravovali hrnce a další nádobí. Ženy tyto výrobky často zdobily.

Romové se také často živili jako korytáři. Vyráběli velká koryta na zabíjačky, menší na těsto, ale i vařečky a lžíce, naběračky. Často vyřezávali ze dřeva i ozdobné předměty do domácnosti a hospodářství.

Pro usedlé i kočovné Romy bylo častým způsobem obživy také košíkářství, výroba košťat a štětek. Z vrbového proutí Romové pletli koše na brambory, na zeleninu a ovoce, vyráběli mohutná košťata na odmetání sněhu v zimě i obyčejná na lehčí práce. Z koňských žíní romské ženy často vyráběly různé štětky užitečné do hospodářství.

Mezi další způsoby obživy paří určitě broušení nožů. Romové objížděli trhy a nabízeli místním nabroušení nožů. Pokud se ve městě nebo na vesnici trh nekonal, obcházel domy a tuto službu nabízeli. Protože toto řemeslo ovládalo jen málo lidí, byly jejich služby většinou hojně přijímané.

Dalším prostředkem obživy Romů bylo často věštění budoucnosti. O romských ženách se říkalo, že mají šestý smysl, smysl pro pohledy do budoucnosti. Tento způsob obživy byl pro Romy výhodný i proto, že se dal provozovat kdekoli a nebylo zapotřebí v podstatě žádných pomůcek. Křesťanská církev věštění budoucnosti nepovolovala. „*Je pravda, že na jedné straně, třeba v době středověku, bylo majoritní společnosti zakazováno, aby si jakkoliv nechávala vykládat budoucnost, zvláště pak od Cikánek. Nicméně, tajemno a představa, že člověk bude vědět, co se stane, lidi natolik lákala, že tyto zákazy přestupovali a chodili přímo k nim do tábora, nechávali si hádat.*“ (zástupkyně ředitelky Muzea romské kultury v Brně Mgr. Jana Poláková - <http://romove.radio.cz/cz/clanek/20916#7>)

Mezi další způsoby Romů často patřila hudba. Romské hudební nadání je známé a oceňované po mnoha staletí, předpokládá se, že hudbou a tancem se živili už jejich předkové v Indii a jejich cítění a smysl pro hudebnost je i u nás znám dodnes. P. Říčan (2000) uvádí, že hudbu můžeme považovat snad za nejsilnější stránku romské kultury. Vynikající hudební projev jednoznačně patří k největším přínosům romského národa a je tradiční oporou jeho identity. Někteří Romové se hudbou živili, pro jiné byla hudba jen jako doplňkový způsob

vydělávání peněz, pro některé to byla pouze radost. Romové často těšili svým uměním šlechtu na jejich dvorech i obyčejný lid na vesnických či městských zábavách. Hudba a tanec má v životě Romů velký význam, zní při každé příležitosti, Romové si písně většinou skládají sami, protože do nich vkládají své vlastní touhy, přání, smutky, křivdy a vše, co je tíží.

Romské symboly a tradice

V posledních několika letech se Romové snaží o vyzdvižení svého kulturního a historického bohatství, o poukázání na to, že nejsou pouze menšinou v jednotlivých státech, ale že tvoří vlastní etnikum se svými specifiky a zvláštnostmi. I. Hancock (2005) uvádí, že většina romských konceptů a sdružení ve své podstatě obsahuje myšlenku, že Romové přišli do Evropy jako jeden národ a musí se tedy sjednotit a ne zapomenout na své tradice a kulturu.

Romská vlajka

Romská vlajka byla oficiálně přijata a schválena na prvním Světovém romském kongresu v Londýně v roce 1971. „*Skládá se ze dvou pruhů, spodního zeleného, symbolizujícího přírodu, a horního modrého, představující oblohu. Ve středu pole se nachází červené vozové kolo se šestnácti loukotěmi.*“ (Mann, 2001, str. 47) Kolo uprostřed vlajky je i na státní vlajce Indie, Romové se tímto způsobem přihlásili k Indii jako ke své pravlasti.

Romská hymna

Mezinárodní romská hymna Opre Roma (Vzhůru, Romové) vznikla ze starší písně, kterou upravil Jarko Jovanović v roce 1971 a vypráví o putování Romů. Mezi Romy žijícími v České republice není zatím příliš známá.

Mezinárodní den Romů

Tento den je spojený s datem prvního konaného romského kongresu v Londýně v roce 1971, s 8. dubnem. Je to svátek Romů na celém světě. „*V tento den (8. dubna) si mají účastníci oslav každoročně připomenout společný původ, historii, kulturní dědictví a jazyk Romů.*“ (www.drom.cz)

Svatá Sára

Svatá Sára je patronkou Romů. Jejich legenda praví, že „*Sára pocházela ze vznešeného cikánského rodu a vládla svému lidu. Tato Sára žila ve stejné době jako svatá Marie a spatřila jako první loď ve vlnách a pomohla prchajícím vystoupit na břeh. Sama málem přišla o život. V zoufalství hodila své šaty do moře a to se záhy uklidnilo. Za odměnu ji zachráněné ženy pokřtily a obrátily na křesťanskou víru.*“ (Mann, 2001, str. 46) Romové se

každý rok 24. května schází v jižní Francii na břehu Středozemního moře, aby svou patronku uctili, dotýkají se její sochy a věří, že jim splní jejich modlitby. V tento den jí slavnostně oblečou a v průvodu se zpěvem jí vynášejí k moři.

Zlato, šperky

Důležitou hodnotu pro Romy má zlato, proto u nich vidíme často prsteny, náušnice, náhrdelníky, náramky, dokonce i zlaté zuby. Jako kočovný národ nemohli investovat svůj majetek do nepřenositelných věcí, a tak své jmění ukládali do zlata. Zlato má však pro ně i jinou symboliku. Mnoho Romů věří, že zlaté šperky, které má na sobě, jej uchrání před nemocí.

Druhá jména

Když se do romské rodiny narodilo dítě, bylo mu dáno oficiální jméno (zapsané do matriky a užívané ve styku s neromským světem) a přezdívka „anav“, kterou bylo nazýváno v romské komunitě. Vycházela většinou z charakteristických rysů nebo vlastností člověka („Thulo“ tlustý, „Bakro“ beran).

Rodina

Staré romské přísloví říká: *Zle je tomu, kdo je chudý, ještě hůře tomu, kdo je sám.* Rodina hrála v životě Romů vždy velkou úlohu, je nositelem tradic a pro Romy nejvýše postavenou hodnotou. Typické je pro Romy soužití vícegenerační rodiny. Většinou do své blízké rodiny zahrnují své tety, strýce, sestřenice, bratrance atd. *„Domácnost je zpravidla tvořena rodiči a prarodiči, ale i strýci a tetami a jejich dětmi. Všechny tyto příbuzné dítě vnímá jako blízké příbuzné, a tím i jeho svět má jiné specifické rozměry.“* (Marádová, 2006, str. 18) Romská rodina byla vždy veliká a značně soudržná. P. Říčan (2000) píše, že do určité míry je tomu tak dodnes - Rom v domově důchodců je dnes výjimkou. V romské rodině platí, že o každého člena rodiny musí být postaráno.

Nejdůležitějším smyslem života byly pro Romy děti, které představovaly štěstí a bohatství. Pokud žena nemohla mít děti, mohl jí muž oprávněně opustit. *„Romským maminkám záleží především na tom, aby jejich děti byly zdravé a veselé.“* (Mann, 2001, str. 30) O malé děti často pečují hlavně jejich starší sourozenci.

Hlavou rodiny byl vždy otec, jeho povinností bylo vydělávat peníze a rozhodovat. Rozhodnutí otce nesměl nikdo zpochybňovat a každý ho musel respektovat a naplňovat. Synové od svých otců přebírali řemeslo a později se jím také živili.

Úkolem matky bylo postarat se o chod rodiny. Většinou to byla ona, kdo vzal manželovi výrobky a šel je prodávat na trh, obcházet domy a nabízet jeho služby. Matka se starala vždy o jídlo a oblečení pro celou svou rodinu. Její největší pomocnicí byla nejstarší dcera, jejímž úkolem bylo se od matky co nejvíce naučit, aby mohla matce ulevit a později se sama zodpovědně postarat o vlastní rodinu.

K. Kozáková (2004) vzpomíná na klasické romské přísloví: *Když zemře otec, pláče duše, když zemře matka, pláče srdce.*

V životě romské rodiny se většinou dodržuje mnoho zvyků týkajících se různých fází života (narození dítěte, svatba, stáří, smrt). Nejvíce pověr a zvyků se váže s odchodem člena rodiny. Vzhledem k soudržnosti v rodině, chtějí Romové většinou umírat právě doma, obklopeni svou rodinou. Pokud Rom zemře v rodinném prostředí, je zvykem nechat jej až do pohřbu doma. Vartují (bdění u mrtvého) u zemřelého a tím ho chrání před zlými duchy, hrají karty a vyprávějí si příběhy o zemřelém. Nesmí se zpívat, tancovat a přitukávat sklenicemi. Rituály a zvyky, které doprovázejí loučení se zemřelými, jsou zaměřeny na udržení dobrého vztahu se zemřelým. S posledním vydechnutím se musí zakrýt zrcadla, aby se ochránil svět živých před světem duchů. Aby se mrtvý nevracel, dávají mu příbuzní do rakve různé předměty (fajfku, cigarety, alkohol, šperky, peníze apod.). V den pohřbu, při vynášení nebožtíka z domu, stačí zaklepat rakví třikrát na práh domu. V tu chvíli duše konečně opustí tělo a vydává se na svou další pout'.

2.4. Současná komunita Romů v ČR

Romové jsou v České republice největší národnostní menšinou. Bohužel se přesně neví, kolik obyvatel romského etnika v ČR v současné době žije, protože při sčítání lidu se jich vždy přihlásí o mnoho méně. „*K romské národnostní menšině se při sčítání lidu 2011 přihlásilo celkem 5 135 osob. Podle kvalifikovaných odhadů počet příslušníků romské komunity v ČR se pohybuje v rozmezí mezi 150 000 - 300 000 osob.*“ (Vláda České republiky, 2006)

„*Současný veřejný diskurs často hovoří o sebehledání a znovuobjevování romské komunity, kdysi bohaté svou historií, tradicí i zvyky, dnes roztržštěné a zdecimované komunistickými i kapitalistickými asimilačními tlaky.*“ (Raichová, 2001, str. 203) Autorka dále srovnává současný stav Romské komunity s úrovní české společnosti v době národního

obrození, v době, kdy dnes již silná a hrdá majorita teprve nalézala své pošlapané sebevědomí, tradice, kulturu i jazyk.

V České republice v současné době působí romské subjekty, které se zabývají kulturou, vzděláváním a sociálním uplatněním Romů. Mezi dlouhodobě fungující romské organizace patří Společenství Romů na Moravě, které mimo jiné vydává týdeník Romano Hangos. Ve Valašském Meziříčí sídlí Demokratická aliance Romů, které například vydává časopis pro děti Kereka. Od roku 1992 působí v Brně Muzeum romské kultury založené skupinou romských intelektuálů za účelem podpory národnostního uvědomění Romů a zároveň jako místo, kde se majorita může seznámit s životem Romů. Toto muzeum je vhodné i pro děti a školní skupiny, pořádá akce podporující vědomí o romské kultuře. Na Filosofické fakultě Karlovy university v Praze také existuje obor romistika.

I přes tyto subjekty snažící se podpořit romskou kulturu tvoří Romové v České republice specifickou menšinu žijící na okraji společnosti. C. Nečas (2002) pojmenovává problémy Romů jako vysokou míru nezaměstnanosti, tíživou bytovou situaci, degradovaný stupeň vzdělání a kvalifikace, závislost na podporách.

„Z české strany je jí vytýkána hlučnost, špatné sousedské vztahy, nevzdělanost, nízká kvalifikace, špatná pracovní morálka, lenost, nečestné jednání, agresivita, kriminalita, prostituce. Romové vytýkají Čechům citový chlad, vypočítavost, nadřazené chování, xenofóbií a rasismus. V obou skupinách převládají jedinci, kteří mají tendenci zobecňovat negativní vlastnosti jednotlivců druhé skupiny a přisuzovat je celé skupině. Chování obou skupin do značné míry determinují předsudky z dávné i nedávné minulosti.“ (Marádová, 2006, str. 20)

P. Navrátil (2003) definuje sociální vyloučení jako *„nerovnost v participaci na životě společnosti, která je výsledkem nedostatku příležitostí v této participaci.“* (Navrátil, 2003, str. 59) Tato neschopnost (nedostatek příležitostí) k podílení se na životě společnosti pak plodí izolaci a odtržení od společnosti, tedy ztrátu sociálního místa ve společnosti.

Sociální vyloučení Romů je tématem, kterým se zabývá mnoho odborníků. C. Nečas (2002) píše, že většina odborníků se shoduje, že bude potřeba *„vytvořit prostor pro nekonfliktní řešení problémů provázejících soužití Romů s Neromy při maximálním zachováním romské identity.“* (Nečas, 2002, str. 122) O to, aby mohl být takový prostor vytvořen, musí ovšem usilovat obě strany rovným dílem tím, že budou posilovat respekt jednoho národa k druhému.

3. Multikulturní výchova

3.1. Multikulturní výchova v současném školství

Jednou ze základních funkcí vzdělávacího systému je příprava na život ve společnosti a světě. Naše společnost není jednotvárná a setkávají se v ní mnohé kultury, proto je potřebné je poznat a žít s nimi v souladu.

Multikulturní výchova vstoupila do současných dokumentů státní vzdělávací politiky v roce 2001, kdy byl vydán Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, který vytyčuje obecné cíle vzdělávání, tedy i cíle týkající se vzdělávání v oblasti multikulturní výchovy. Ta je v současné době jedním z průřezových témat uvedených v RVP ZV. Tato témata vychází z aktuálních problémů světa a měla by být nedílnou součástí vzdělávání na prvním stupni základních škol. Jak je uvedeno v RVP ZV průřezová témata rozvíjí žáka především v oblasti postojů a hodnot, mají silný výchovný aspekt a napomáhají osobnostnímu a charakterovému rozvoji žáků. Tato témata prochází napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů a tím „*pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků.*“ (MŠMT, 2007, str. 107) Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání, není však ustanoveno jaké tematické okruhy mají být dětem nabídnuty v jakém ročníku. Rozsah a způsob realizace (skrže projekty, semináře, jako vyučovací předmět, v rámci jiným předmětů) určuje školní vzdělávací program dané školy.

Multikulturní výchova v praxi přispívá k naplňování klíčových kompetencí, které stanovuje RVP ZV jako smysl a cíl vzdělávání.

3.2. Charakter a cíle multikulturní výchovy v základním vzdělávání

Multikulturní výchova je v RVP ZV charakterizována jako prostor pro seznamování se s rozmanitostí jiných kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Poznáváním a získáváním znalostí o jiných kulturách je v žácích rozvíjeno uvědomění si vlastní kulturní identity. Multikulturní výchova má rozvíjet smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci.

„Základním cílem MKV a její podstatou je naučit se respektu a úctě k člověku i k jeho jinakosti (ať už je dána sociálně, rasou, národností, jazykem, kulturou, náboženstvím) a vytvářet prostor pro tolerantní a vstřícné soužití.“ (Švingalová, 2007, str. 116)

Multikulturní výchova tedy v sobě nese „rozvoj kritického a hodnotícího myšlení jakožto reflexi různých kulturních tradic, zvažování různých hodnotových orientací, spolupráce s příslušníky různých kultur, vztah (úcta a respekt) k odlišnosti, odstraňování nespravedlivých předsudků, dogmatismu a zároveň odmítání všeho, co jde proti lidským právům, hodnotám.“ (Jirásková, 2006, str. 65) Uvedla jsem definici V. Jiráskové, protože v sobě obsahuje i předpoklad, že by multikulturní výchova měla pracovat proti již někdy vzniklému nespravedlivému chování s předsudky. Děti do školy vcházejí vybavené zkušenostmi z různých sociálních prostředí, tyto zkušenosti si nese každé dítě jiné a může se stát, že učitelovo působení nebude se žákovou zkušeností v harmonii.

J. Průcha (2011) poukazuje na problém, který se k multikulturní výchově váže. Daná činnost je označována jako „výchova“, což je důsledek anglického překládání slova *education* pouze jako *výchova*, nikoli i jako *vzdělávání*. J. Průcha chápe multikulturní výchovu jako proces založený především na získávání znalostí potřebných k poznání a pochopení určité kultury. Pro shrnutí uvádí smysl multikulturní výchovy ve zkratce, kterou uvádím proto, že s ní plně souhlasím, takto:

„Multikulturní výchova = poznávat → rozumět → respektovat (jiné kultury, etnika, národy) → koexistovat a kooperovat.“ (Průcha, 2011, str. 16)

RVP ZV uvádí dvě oblasti rozvoje osobnosti žáků skrze multikulturní výchovu:

1. oblast rozvoje dovedností, schopností a vědomostí, která žákům přináší:
 - získávání znalostí o různých etnických a kulturních skupinách
 - učení se žít a komunikovat s příslušníky jiných etnických skupin
 - uvědomování si, že všechny kultury a etnické skupiny jsou rovnocenné
 - učení se napomáhat prevenci proti vzniku xenofobie
 - osvojování si základní multikulturní terminologie
 - učení se nést zodpovědnost za své chování
2. oblast rozvoje postojů a hodnot, která žákům přináší
 - vytváření tolerantních postojů a respektu k odlišným kulturám a etnickým skupinám díky dostatku informací
 - pomoc při uvědomování si vlastní identity
 - učení se vnímat si sociokulturních rozdílů jako přínosů, nikoli jako konfliktů

- uvědomování si, že rasová (či jiná) intolerance se neslučuje s principy života v demokratické společnosti
- učení se vnímání sebe sama jako občana, který se spolupodílí na utváření vztahu společnosti k různým sociokulturním skupinám

Multikulturní výchova v našem vzdělávacím systému je pochopena jako vzdělávání i jako výchova.

V. Jirásková (2006) shrnuje působení multikulturní výchovy jako rozvoj postojů a hodnot (hodnotovou výchovu, tj. rozvoj osobnosti) skrze získávání informací.

3.3. Metody používané v multikulturní výchově

Protože se jedná o rozvoj hodnot, formování postojů a empatických schopností, je v multikulturní výchově podstatné aktivní učení, k čemuž jsou vhodné interaktivní metody a projektové vyučování. Nemůže jít jen o povídání si o tématech multikulturního porozumění, žáci musí získat zážitek, zkušenost, aby mohli formovat své hodnoty a postoje. Při realizaci multikulturní výchovy vytváříme výchovně vzdělávací proces, který má ambici prosazovat hodnoty tolerance, respektu a solidarity a úcty (jak jsem uváděla výše), proto je nutné se vyhýbat autoritativním metodám a stylům výuky.

Uvedu metody, které se při předkládání témat multikulturní výchovy žákům objevují nejčastěji:

1. Diskuse

D. Švingalová (2007) spatřuje tyto metody výhodnými k vyjasňování postojů, formulaci vlastních názorů, rozvíjení dovednosti racionálně argumentovat i schopnosti naslouchat, uvažovat nad názory druhých a porovnávat je se svými. Tyto metody jsou vhodné jako reflexe po předešlých aktivitách, pro shrnutí dosavadních informací, pro vytvoření prostoru k otevřenému formulování vlastních názorů a postřehů.

2. Brainstorming

Brainstorming je jedním ze způsobů prezentace nového tématu, který podporuje tvořivost dětí a umožňuje rychle vyvolat velké množství nápadů ze strany žáků, kteří dostávají prostor pro vyjádření všech myšlenek, které je k danému tématu napadají bez hrozby hodnocení či kritiky ze strany učitele nebo spolužáků. Teprve v další fázi se nápady třídí, vybírají a mohou se stát východiskem např. pro výklad.

3. Výklad (přednáška)

Tato metoda může mít svůj význam z hlediska získávání informací o problematice, jak ale upozorňuje D. Švingalová (2007) nevýhodou je obvykle fakt, že interaktivní přístup je zde značně omezen. Výklad proto často bývá jakýmsi úvodem do dalších interaktivních forem výuky.

4. Skupinové vyučování

J. Horváthová aj. Buryánek (2002) popisují skupinové vyučování jako formu práce ve skupinách menších než je třídní kolektiv, která vyžaduje týmové úsilí, kooperaci, vzájemnou pomoc studentů a kolektivní řešení problému. Studenti společnou prací všech členů skupiny plní určitý úkol, řeší daný problém. Práce v menší skupině pomáhá v odstraňování trémy a studu a vytváří prostor pro podrobnější prozkoumání tématu. Když například každá skupina dostane jiný úhel pohledu na problematiku a má za úkol prezentovat své výsledky ostatním, získáme tak více pohledů na problém.

5. Projektové vyučování

„Projektové vyučování je dlouhodobá metoda, při které student, skupina studentů nebo třídní kolektiv pracuje na řešení určitého problému či zpracovává zadané téma.“ (Horváthová, Buryánek, 2002, str. 20) Během práce na projektu se žáci učí organizovat své učení, nést za své výsledky zodpovědnost i spolupracovat se skupinou.

6. Simulační hry a dramatizace

„Tyto metody podněcují k hravé činnosti, rozvíjejí efektivním způsobem myšlení studenta, jeho tvořivost, volní aktivitu a také estetický a mravní cit.“ (Horváthová, Buryánek, 2002, str. 19) Během dramatizace žáci vstupují do rolí a dostávají se do situací, které je mohou potkat v běžném životě. Dramatizací a simulační hrou je rozvíjena empatie, žáci získávají prožitky atd. (viz kapitola Dramatická výchova).

4. Praktická část

4.1. Úkol výzkumné části

Úkolem této práce je zjistit, jestli jsou metody a techniky dramatické výchovy vhodné pro témata multikulturní výchovy, a dále, dokáže-li lekce dramatické výchovy zaměřená na poznávání specifík romské populace pozitivně ovlivnit smýšlení žáků mladšího školního věku o této národnostní menšině.

Tyto výzkumné otázky jsem si vybrala proto, že si myslím, že předsudky a nesnášlivý vztah k národnostním menšinám velmi často vychází z neznalosti.

Jako cestu hledání odpovědí na tyto otázky jsem zvolila vytvoření a realizaci strukturovaného dramatu, kde žáci mladšího školního věku poznávají kulturu a historii romské populace na našem území. V rámci tohoto poznání prožijí asimilační zásah do jejich životů, který tuto národnostní menšinu u nás zasáhl v minulém století, a ze kterého může pramenit několik problémů objevujících se v jejich soužití s námi.

Výzkumné otázky

- Jsou metody a techniky dramatické výchovy vhodné pro témata multikulturní výchovy?
- Dokáže lekce dramatické výchovy zaměřená na poznávání specifík romské populace pozitivně ovlivnit smýšlení žáků mladšího školního věku o této národnostní menšině?

4.2. Lekce- specifika romské populace

Téma: Kultura a historie romské populace

Věková skupina: 4. - 5. třída

Časový rozsah lekce: 5 - 6 vyučovacích hodin

Předpokládaná úroveň žáků: žáci znají základní metody a techniky DV

Pomůcky:

- přílohy (fotky s popisky do aktivity č. 1, lístečky s historií do aktivity č. 2, informace o řemeslech do aktivity č. 6, text na narativní pantomimu, texty do skupinek do aktivity č. 20, texty deníku)

- velký papír („plachtu 4x A5“), lístečky na psaní slov o Romech, deník, erb, lístečky na nalepování důležitostí do erbu, fixy, metr, kostýmní znak pro Jožu a pro zástupce národního výboru

Výstupy z RVP ZV

- Lekce plní výstupy průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, nabízí téma a plnění cílů Multikulturní výchovy.
- Lekce rozvíjí klíčové kompetence k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské.
- Lekce plní cíle doplňujícího vzdělávacího oboru Dramatická výchova.

Cíle multikulturní výchovy

Žák získá základní informace o kultuře a historii největší národnostní menšiny žijící na našem území.

Žák rozvíjí schopnost přijímat příslušníky romské populace jako jedince se stejnými právy, učí se přijímat etnickou skupinu jako rovnocennou.

Žák rozvíjí svoji schopnost respektovat a tolerovat práva druhých, odlišné zájmy, schopnosti, hodnoty a způsob života.

Žák vymýšlí možnosti vedoucí ke zlepšení vztahu mezi majoritou a romskou menšinou.

Žák si uvědomí možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů.

Žák se učí vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoliv jako zdroj konfliktu.

Cíle dramatické výchovy

Žák spolupracuje ve skupině.

Žák si utváří vlastní názor a obhájí ho.

Žák improvizuje.

Žák vstupuje do role, přijímá herní situaci a přirozeně a přesvědčivě v ní jedná.

Žák nahlíží na příběh a téma z pohledu postavy.

Žák zkoumá témata a konflikty na základě vlastního prožitku.

Žák rozpoznává témata a konflikty v příběhu, nahlíží na ně z pozic různých postav.

Žák se zabývá důsledky jednání postav a důsledky událostí.

Žák vytváří živé obrazy a rozehrává je (připravuje etudy), čímž ostatním spolužákům sděluje informace.

Žák se ztotožňuje s hlavní postavou příběhu pomocí vlastního vstupu do role, dozvídání se informací z deníku a vybíráním priorit v jejím životě.

Žák pantomimicky rozehraje živý obraz.

Žák vytváří patřičnou herní atmosféru, například tvořením hlasové koláže.

Žák spojuje nabyté vědomosti z historie se současností a zamýšlí se nad možným řešením situace.

Struktura lekce

Na začátku každý napíše 5-10 slov a 1-3 věty, které je napadnou, když se řekne ROM.

Učitel ubezpečí žáky, že psaní je anonymní, že se nikdo nedozví, co kdo napsal, ale že jde o to, aby napsali pravdu. Důležité také je, aby svůj papírek o několik dní déle poznali, každý si tedy na něj nakreslí nějaký svůj znak, něco, co má rád, podle čeho si svůj lísteček pozná.

Cíl: Cílem této aktivity je zjistit, s jakými názory na Romy děti do lekce vstupují a také konečné porovnání asociací.

Čas: 5 minut

1. Kdo jsou Romové

Čtení a sdílení o znacích romské kultury

Cíl: Žák se seznámí s tradičními znaky romské kultury.

Čas: 10 minut

- pro posílení atmosféry pustíme romskou hudbu

- po třídě rozmístíme lístečky (viz příloha 2) týkající se romské kultury (vlajka, šperky, věštění, hudba, druhá romská jména, magie, zrcadla, romský jazyk), žáci prochází a které informace je zaujmou, ty si přečtou
- v kroužku - povíme si, co jsme viděli, co koho zaujalo atd., pokud je lekce rozdělena do více dní, sepíšeme na arch papíru, abychom si informace příště připomenuli

2. Historie Romů

Komentované živé obrazy ve skupinkách

Cíl: Žák se seznámí s hlavními mezníky v romské historii. Žák vytváří živé obrazy zachycující podstatnou informaci z textu.

Čas: 20 minut

- žáci se rozdělí do skupinek po 4-5 žácích (podle počtu žáků ve třídě), každá skupinka dostane papírek se dvěma body týkající se romské historie (viz příloha 3), připraví si 2 živé obrazy, kterými ostatním sdělí podstatné informace - vytváří obrazy z historie Romů
- skupinky prezentují živé obrazy ostatním, jeden ze skupinky je vždy komentátor - vlastními slovy popisuje informace z lístečku, aneb co můžeme vidět v živém obrazu
- učitel každou skupinku uvede tím, že diváky seznámí s konkrétním stoletím, do kterého je skupinka zavede

3. Vytvoření časové linie historie Romů na našem území

Cíl: Zopakování si romské historie vcelku.

Čas: 5 minut

- při předchozí prezentaci živých obrazů dává vždy učitel před prezentující skupinu napsané století, kterého se týkají informace skupiny, tyto cedulky seřadíme dle časové posloupnosti vedle sebe, přiložíme k nim informace z lístečků, zopakujeme si, co Romové v jednotlivém století prožívali vlastními slovy

4. Představení postavy Joži

Seznámení s postavou, kostýmním znakem, čtení z deníku

Cíl: Žáci se seznámí s hrdinou příběhu. Žáci společně vyberou některé hlavní hodnoty v životě romského chlapce.

Čas: 10 minut

- učitel: „My se dnes seznámíme s jedním romským chlapcem, který se jmenuje Joža a který nosil takový klobouk (*učitel položí do kruhu kostýmní znak Joži*). Za jeho příběhem se však musíme přenést do roku 1958, kdy jemu samotnému bylo 11 let.“
- učitel ukáže dětem deník, nechá je hádat, co by to mohlo být
- čtení z deníku číslo 1 (příloha 1), ukazování starých fotografií (učitel upozorní na fakt, že fotografie jsou nejspíše hodně staré a poprosí žáky, aby se tak k nim také chovali)
- žáci sepisují na arch papíru, co se o Jožovi a jeho rodině dozvěděli, do erbu nalepí to, co je pro něj životně důležité (rodina, život v přírodě s koňmi)

5. Druhé jméno pro Jožu

Budování vztahu s postavou

Cíl: Žáci vymyslí druhé jméno pro postavu, se kterou se krátce seznámili, protože tak je to pro Romy typické, což už ví z předešlé aktivity.

Čas: 5 minut

- žáci vymyslí společně druhé jméno pro Jožu, napíší ho na erb (*tuto aktivitu je možné vynechat při nedostatku času*)

6. Tradiční romská řemesla

Živé sochy+ krátká pantomima

Cíl: Žáci se seznámí s typickými romskými řemesly, způsoby jejich obživy. Žáci vytváří živé obrazy, improvizují.

Čas: 15 minut

- pustíme romskou hudbu pro podpoření atmosféry, žáci chodí po prostoru, na zvukový signál se zastaví, učitel řekne tradiční romské řemeslo a žáci udělají sochu konkrétního řemeslníka, některá řemesla krátce rozehrajeme
- učitel po zvukovém signálu: „Mezi tradiční romská řemesla patřilo kovářství.“ - děti udělají živou sochu kováře

- kovářství (znalosti o kovu a jeho zpracování si Romové přinesli už ze staré Indie, je to nejstarší a nejklasičtější romské řemeslo)
- pletení košíků (Romové pletou košíky z proutí na brambory, na houby, i malé košíčky a ošatky, většinou je krásně nazdobí a pak prodávají na trzích)
- výrobce koryt (další klasické romské řemeslo založené na vyrývání koryt ze dřeva, z kmenů stromů, Romové také vydlabávali lžice nebo misky)
- výroba košťat, výroba kartáčů a štětek (Romové vyráběli košťata většinou ze slámy nebo z větviček z keřů)
- výroba kotlíků (toto řemeslo je spojeno s kovářstvím, Romové vyráběli často železné kotlíky, sami je potřebovali na vaření na ohni)
- broušení a výroba nožů (kočovní Romové se často živili broušením nožů lidem z vesnice)

7. Čím se živí Jožova rodina

Čtení z deníku

Cíl: Žák se dozvídá další informace o postavě, která ho provází příběhem.

Čas: 5 minut

- čtení z deníku číslo 2
- žáci společně přidají do erbů, co dalšího je v životě Joži a jeho rodiny velmi důležité (řemeslo)

8. Seznámení se kočovným vozem Jožovy rodiny, tvorba vlastního imaginárního vozu

Kresba vlastního vozu skupinky \ společná tvorba představy o voze

Cíl: Žáci diskutují nad důležitostmi jednotlivých věcí, které jsou potřebné pro bydlení. Žáci porovnávají, co je důležité pro ně v bydlení a co je důležité asi pro Jožovu rodinu.

Čas: 15 minut

- žáci se dozvědí, že Joža s rodinou bydlí ve voze a kočují - řeknou, co to znamená, vyznačí na zemi velikost vnitřku vozu
- v případě dostatku času je možné pokračovat prací ve skupinkách takto:

- žáci vytvoří skupinky stejné jako u aktivity číslo 2 - každá skupinka dostane papír A5 a jejich úkolem je sepsat a vyznačit, co by si kam do vozu dali, kdyby oni žili tímto způsobem, poté představí vozy ostatním
- v případě nedostatku času je možné pokračovat společně takto:
 - žáci si sednou okolo vyznačení vozu, učitel je vyzve do hry tím, že vstoupí do vozu, ukáže na jedné pomyslné stěně obdélník a řekne: „Já bych si sem pověsila plachtu nebo koberec, to místo dveří, vycházeli bychom tudy ven a větrali bychom tudy,“ žáci pokračují a společně tak vytvoří jeden vůz
- čtení z deníku číslo 3, doplnění do erbu (život venku. v přírodě)

9. Nahlédnutí do běžných dnů Jožovy rodiny

Připravená improvizace ve skupinkách

Cíl: Žáci aplikují nabyté informace ohledně života Jožovy rodiny do vytváření běžných situací z jejich života. Žáci kooperují ve skupině, improvizují.

Čas: 20 minut

- skupinky stejné jako v aktivitě číslo 2 vytváří živé obrazy zachycující běžné situace ze života Jožovy rodiny, které na zvukový signál rozehrají
- žáci prezentují etudy ostatním

10. Důvody kočování Romů

Společná diskuse a sepisování názorů

Cíl: Žáci uvádí důvody kočování, čímž prokazují pochopení jejich situace.

Čas: 10 minut

- žáci sepisují na arch papíru důvody, které je napadají (Romové kočovali všdycky, nikdy to nebylo jinak, naučili se tak žít; kvůli řemeslu; rádi poznávají nová místa)

11. Přátelské přijetí Romů obyvateli městečka

Čtení z deníku

- učitel čte z deníku číslo 4

12. Situace na trhu

Živé sochy, nepřipravená improvizace, vyjadřování svých pocitů

Cíl: Žák vstupuje do situace pomocí vstupu do role. Žák improvizuje.

Čas: 10 minut

- žáci se rozdělí na dvě skupiny - jedna jsou Romové na trhu, druhá jsou místními na trhu, vytvoří společný živý obraz a krátce rozehrají, vnímají, jak se k nim ostatní chovají
- po odehrání žáci reflektují, jak se kdo v jaké roli cítil

Instrukce pro Romy: „Někdo budete tatínek, který brousí nože, někdo můžete být dítě, které vyvolává a láká lidi na využití služeb, někdo můžete být romská žena ovládající věštění z ruky.“

Instrukce pro neromský lid: „ Vy jste obyvatelé města, kteří jdou na trh. Na trhu je romská rodina brousící nože, což vy zrovna nutně potřebujete, protože všechny nože ve vaší domácnosti jsou tupé. Také jsou tam romské ženy věštící z ruky. Kdo by nebyl zvědavý na svojí budoucnost?“

Pro všechny: „Vytvořte živý obraz, jak kočovníci nabízí na trhu své služby a lidé z města jejich služby využívají. Na zvukový signál živý obraz rozehrajte.“

13. Nepřátelské přijetí Romů obyvateli městečka

Čtení z deníku

- deník číslo 5

14. Situace na trhu

Živý obraz, nepřipravená improvizace, hlasová koláž odmítavého postoje místních

Cíl: Žák prožije situace v rámci role. Žák improvizuje. Žák vnímá své pocity ze situace.

Čas: 10 minut

- žáci opět vytvoří živý obraz v rozdělení na dvě skupiny a krátce rozehrají, pak udělají „štronzo“ (zkamení v pohybu) a učitel chodí mezi místními obyvateli, dotýká se jich a oni říkají 1 větu, proč jim Romové vadí, proč se k nim chovají takto a nepřijímají je
- učitel: „Romům na trhu bylo úzko a smutno, proto se všichni shlukli k sobě. Místní obyvatelé je ale obklopili a ve vyjadřování svých názorů na ně neustali.“

- žáci vytvoří 2 kruhy, uvnitř sedí Romové, zvenčí jsou místní a stojí, vytváříme zvukovou koláž rasismu, kdy každý místní říká jedno slovo/ větu, která vede k rasistickému postoji k Romům nebo ho vyjadřuje- nejprve se střídají, poté mluví rychleji a hlasitěji, celá koláž se stupňuje, graduje- poté udělají „štronzo“
- učitel se dotýká Romů, kteří říkají své myšlenky a pocity

15. Sepisování důvodů rasistického chování a pocitů z toho plynoucích

Cíl: Žáci vyjadřují své pocity, důvody chování.

Čas: 10 minut

- na plachtu sepisujeme pocity Romů jednou barvou, důvody tohoto chování místních druhou barvou

16. Běžný poklidný večer Jožovy rodiny před zákazem kočování

Narativní pantomima

Cíl: Žáci se v rolích dostanou do krizové situace.

Čas: 10 minut

- žáci se vrátí do skupin, kde každý je nějakou postavou z Jožovy rodiny, následuje narativní pantomima vedena učitelem, kde každý hraje jen se svou rodinou

„11. listopadu 1958

Před večerí jsme všichni dodělávali práce, které jsme měli rozdělané. Tatka brousil poslední nůž, který měl zítra donést sedlákovi. Mamka vařila na ohni večerí pro nás všechny, sestra jí pomáhala a do ohně přikládala. Já s bratrem jsme kartáčovali Jessiku a Bobeše, asi se vyváleli v bahně, protože na sobě měli kusy hlíny. Babička seděla u ohně a prohlížela si své věštecké karty. Po chvíli mamka svolala všechny k ohni, že se bude jíst. Dnes jsme měli dobrotu! Za nabroušené nože jsme na trzích často dostávali různé vnitřnosti. Dnes jsme dostali slezinu a tak jí maminka opekla na cibulce a v ohni nám k tomu opekla brambory. To byla taková dobrotu, až jsme talíře vylizovali! Bylo trochu chladněji (přece jenom už je podzim!), taky trochu foukal vítr. A tak jsme se rozhodli, že dneska už nebudeme spát u ohně, ale vevnitř ve voze. Tatka dal ještě Jessice a Bobešovi vodu do koryt, mamka nám rozestlala

postele, do kterých jsme zalezli, zabalili se do dek, zaposlouchali jsme se do venkovních zvuků přírody a pomalu usínali. Mysleli jsme na zítřek. Čeká nás pěkná cesta do města, kde jsme ještě nebyli. Bude zase spousta práce, uvidíme nové místo a budeme mít nové zážitky. Těšíme se.“

- učitel: „Za chvíli vás něco probudí, zůstaňte však ve „štronzu“, reagujte pouze v myšlenkách.“

17. Vyhlášení zákazu kočování

Puštění nahrávky, kde mužský hlas říká, že byl vyhlášen zákaz kočování, NEBO učitel v roli

- chvíli ticho, kdo chce, může promluvit za postavu, až přijde jeho chvíle

„Vzbudte se! Poslouchejte! Národní shromáždění rozhodlo, že dneškem počínaje vstupuje v platnost zákon o trvalém usazení kočujících osob! Už vám nebude dovoleno přejíždět z místa na místo a žít se podezřelým způsobem, který nemá žádný řád. Bude vám poskytnut byt, do kterého se teď hned přestěhujete. Odted' budete žít jako většina lidí v naší zemi. Váš vůz i koně okamžitě zabavuji.“

18. Co zákaz kočování přináší za změny

Diskuse, zamýšlení se podpořené ničením erbu

Cíl: Žák přemýšlí nad dopady zákazu kočování pro Romy, hodnotí asimilační pokusy z pohledu Roma.

Čas: 10 minut

- žáci diskutují na téma- co z erbu pro Jožovu rodinu změnou života padá, proč?
- hesla napsaná v erbu, která od zákazu kočování budou pro Jožovu rodinu pryč, sundají žáci z erbu

19. společné sepsání slov, které napadají Jožu, když přemýšlí nad Neromy

Čas: 10 minut

20. Co pro Jožovu rodinu zákaz kočování znamená v každodenním životě

Přípravená improvizace ve skupinách

Cíl: Žáci pochopí změny, ke kterým došlo v každodenním životě romské rodiny po zákazu kočování a nucené asimilaci.

Čas: 20 minut

- žáci se vrátí do skupin, každá si vylosuje jeden zápis Jožova deníku (příloha 1) (*pevná pracovní doba, ztráta řemesla a nutnost přijmout jinou práci než na kterou jsou zvyklí, život v bytě (ne venku u ohně), sociální život, život na jednom místě a stesk po kočovném způsobu života v přírodě*), každá skupinka si přečte lísteček, který dostala, připraví krátkou etudu pro ostatní, kde se problém objeví
- žáci prezentují etudy ostatním
- diváci reflektují to, co viděli v etudách

21. Zápis do deníku za Jožu

Psaní deníku za postavu

Cíl: Žák se sám zamýšlí nad problémy, které nucená asimilace přinesla pro Romy.

Čas: 15 minut

- každý žák napíše za Jožu zápisek do deníku po roce od zákazu kočování- jak se jim žije, jak jsou s tím spokojeni atd.
- kdo chce, zápisek přečte, vloží ho do deníku

22. Jaké problémy ze zákazu pramení pro život Romů v naší společnosti, pro společnost a jaké bychom viděli řešení, co by majorita nebo takto zasažení Romové mohli udělat pro zlepšení?

Diskuse, sepisování

- žáci sepisují své nápady na plachtu

Cíl: Téma problematiky soužití romské menšiny s majoritou přeneseme do dnešní doby. Žáci se zamyslí nad postojem obou stran, nad možnými způsoby řešení z obou stran.

Čas: 10 minut

23. Současný vztah majority k romské menšině a jaký by mohl být první krok ke zlepšení

Reflexe

Cíl: Žáci se ve skupinkách zamýšlí nad realitou a ideálem ohledně vztahu menšiny a majority.
Žáci vymýšlí první krok ke zlepšení reality.

Čas: 20 minut

- děti se vrátí do skupin, každá vytvoří 3 živé obrazy:
 1. Jaký je vztah mezi Romy a majoritní společností v současnosti;
 2. Jaký je ideální stav;
 3. Jaký je první krok od reality k ideálu.
- žáci prezentují vytvořené obrazy ostatním skupinám

Na konci každý opět napíše 5-10 slov, co je napadá, když se řekne ROM.

Tento úkol se zadá až po několika dnech od realizace lekce, například po týdnu.

Cíl: Porovnat, změnili-li se asociace na téma ROM\ROMOVÉ díky částečnému poznání romské kultury, historie a toho, co jejich životy ovlivnilo.

4.3. Výzkumný vzorek

Má praktická část diplomové práce je pomyslně rozdělena na dvě části - stanovení a odpovídání na výzkumné otázky a příprava, realizace a důkladná reflexe lekce dramatické výchovy. Tyto dvě části se však navzájem prolínají a jedna slouží druhé - lekce dramatické výchovy slouží k odpovědím na výzkumné otázky a odpovědi na výzkumné otázky jsou smyslem realizace lekce jako součástí mé diplomové práce. Lekci jsem realizovala na dvou pražských fakultních školách- FZŠ Slovenská a FZŠ Kunratice. Jedna realizace trvala pět hodin. Realizace praktické části se dohromady zúčastnilo 40 dětí (v jedné třídě 25 žáků, v druhé 15 žáků). Součástí lekce byl stejný vstupní a výstupní úkol- napsat 5 - 10 slov a 1 - 3 věty, které žáky napadne, když se řekne Rom / Romové. Tento úkol byl anonymní, aby žáci psali opravdu slova, která je napadají a nebáli se případné pozdější sankce. Abych mohla vždy porovnat vstupní a výstupní úkol konkrétního žáka, nakreslil si každý na vstupní i výstupní úkol stejnou značku, kterou si sám určil za svou. Výstupní sepsování plnili žáci až několik dní po realizaci lekce, aby jejich odpovědi nevycházely pouze z krátkodobé paměti. Porovnáním těchto dvou stejných úkolů jsem chtěla odpovědět na svou výzkumnou otázku.

4.4. Realizace lekce

Lekci jsem realizovala ve dvou třídách, jedné čtvrté a jedné páté třídě. Žáky obou tříd jsem trochu znala z praxí. Jednu třídu jsem znala z praxe dramatické výchovy, takže jsem věděla, jak se třídou mohu pracovat, s jakými metodami a technikami dramatické výchovy mohu počítat jako s efektivními. Druhou třídu jsem znala pouze z jiných předmětů.

Realizace a hodnocení lekce ve třídě „A“- FZŠ Slovenská

Ročník: 4.

Čas: 5 vyučovacích hodin

Počet dětí: 25

Zkušenosti žáků s DV: žáci této třídy mají základní zkušenosti dramatické výchovy, paní učitelka zapojuje její metody a techniky do vyučování jiných předmětů, dále k nim každé první pololetí dochází studentka na dvě hodiny dramatické výchovy týdně, žáci jsou otevření hlavně diskusím, improvizacím připraveným i nepřipraveným.

Tuto třídu jsem trochu znala již před realizací lekce, protože jsem v ní plnila praxi z dramatické výchovy. Věděla jsem tedy, že žáci velmi dobře reagují na metody a techniky dramatické výchovy, také jsem věděla, že někteří chlapci často „zkouší“, co si mohou ke mně dovolit, někdy se snaží být vtipní. Věděla jsem, že velmi dobře připravují etudy, reagují na učitele v roli a nejsou moc schopni vést diskusi mezi sebou, ale dobře reagují a odpovídají na otázky směrem k učiteli. Se třídou se mi pracovalo velmi dobře. Žádný žák neměl s tématem problém, naopak mi na konci lekce říkali, že to bylo pro ně téma zajímavé.

U vstupního úkolu jsem byla překvapená, protože mnoho žáků napsalo, že o Romech nic neví, nic je nenapadá. U některých dětí jsem zjistila, že neví, že Rom je to samé jako Cikán. Některé žáky nenapadala žádná asociace ani k tomuto označení. Na mnoha lístečcích tedy bylo, že neví, na výstupních se pak objevily informace z lekce. Výstupní úkol byl žákům zadán týden od realizace lekce. Jak ve vstupním, tak ve výstupním úkolu žáci nedodrželi zadání a psali spíše věty, jak je napadly. Z papírků lze poznat, jaké informace je zaujaly nejvíce, mnoho z nich se opakuje téměř u každého žáka. Také je znatelné, že na začátku lekce byli žáci aktivnější a pozornější, protože většina informací pochází z první části lekce. Myslím si, že 5 hodin dramatické výchovy v řadě je pro žáky asi náročné a pozornost klesá.

Tato třída mě mile překvapila tím, že vstupní názory na Romy nebyly úplně negativní, rasistické. U výstupních lístečků jsem předpokládala, že budou žáci hodně vycházet z příběhu Joži a jeho rodiny, ale to se neobjevilo u žádného žáka. Myslím si, že jsem touto lekcí dokázala, že smýšlení o Romech pomocí lekce dramatické výchovy ovlivnit jde, v tomto případě jsem předsudkům a nesnášenlivému smýšlení o této národnostní menšině spíše předcházela, protože původních informací o Romech měli žáci velmi málo, ne-li žádné. V následující tabulce uvádím proměnu slov ve vstupním a výstupním úkolu.

Vstupní psaní slov a vět	Výstupní psaní slov a vět
<p>Cikán, zlý člověk, opilec, cigarety "</p> <p>Lidé, kteří se nechovají vhodně.</p> <p>Už mě nic nenapadá</p>	<p>Zpívají, šperky, slovník, vlajka</p> <p>Když někdo zemře, zakrývají zrcadla.</p> <p>Ženy mají šestý smysl a věští.</p>
<p>Tmavá pleť, cizinci, „kočovci“</p>	<p>Kočovníci, lidi, kteří věští z ruky a karet + nakreslená vlajka</p>
<p>Někteří jsou zlí a více špinaví.</p> <p>Porušují pravidla, někteří kouří a pijí, divně se oblékají, hodně řvou, jsou drzí na svoje rodiče.</p>	<p>Rádi si rozdělávají oheň.</p> <p>Když někdo zemřel, museli zakrýt zrcadla.</p> <p>Věří v magii.</p> <p>Mají svůj vlastní jazyk.</p> <p>Hodně z nich byli kováři a brousili nože.</p>
<p>Nic mě nenapadá.</p>	<p>Romové mají vlastní vlajku (+ vlastní kresba vlajky).</p> <p>Věří v magii.</p> <p>Zakrývají zrcadla.</p> <p>Skoro všichni umí hrát na nástroj.</p> <p>Mají svůj jazyk.</p> <p>Dříve většina z nich kočovala a měli koně.</p>
<p>Chudoba, mají tmavší pleť.</p>	<p>Většina z nich kočovala.</p>

	<p>Romové pocházejí z Indie, takže mají podobnou vlajku.</p> <p>Když někdo z rodiny zemře, tak zakrývají zrcadla.</p> <p>Mají vlastní jazyk a kulturu.</p> <p>Mají ještě svou hudbu.</p> <p>Romky umí věštit.</p>
<p>Romům se také říká Cikáni.</p> <p>Mají pleť takovou do hněda a jsou jiní než my a někdy mohou být zlí.</p>	<p>Ženy věští z ruky, karet a skleněné koule.</p> <p>Když někdo zemře, tak se v té rodině musí zakrýt všechna zrcadla, protože věří, že kdyby se do toho kouknul, tak se zjeví duch a do roka ten člověk zemře.</p> <p>Romové mají rádi hudbu.</p>
<p>Nemusí být hodní.</p> <p>Mají jiné zvyky.</p> <p>Nemusí mít domov.</p> <p>Jsou na všechny podle mě zlí.</p> <p>Chovají se hrozně.</p> <p>Nic mě nenapadá.</p>	<p>Mají rádi přírodu, vůz a koně.</p> <p>Rádi vaří na ohni než doma.</p> <p>Hudba, jezdí, dříve kočovali, romský jazyk, romská jména.</p>
<p>Nic mě nenapadá.</p>	<p>Romové jsou cikáni.</p> <p>U Romů jsou ženy vědmy.</p> <p>U Romů jsou muži „brousiči“ nožů nebo jiní řemeslníci.</p> <p>Romové si myslí, že je šperky ochrání před chorobami.</p>

	<p>Romové dříve spali hodně venku, pokud nebylo špatné počasí.</p> <p>Romové mají rádi hudbu a hrají na hudební nástroje.</p>
Vůbec nic mě nenapadá.	<p>Romové mají rádi hudbu.</p> <p>Romky mají prý šestý smysl, takže věští z ruky.</p> <p>Mají podobnou vlajku jako Indie.</p>
<p>Jsou černí.</p> <p>Mají v genech hudbu a tanec.</p>	<p>Mají ve znaku kolo, jakože kočovali.</p> <p>V roce 1958 jim kočování zakázali.</p> <p>Pak už nemohli pracovat tak, jak to uměli, proto někteří nepracují vůbec.</p> <p>Jezdili ve vozech.</p>
Menšina tmavé pleti, která dost často žije ve špatných podmínkách.	<p>Romové jsou menšina, která dříve dost často kočovala a která odešla z Indie.</p> <p>Za Leopolda I. byli označeni za psance a museli se ukrývat v lesích.</p> <p>Nedávno jim bylo kočování zakázáno a pro ně to bylo hodně těžké, protože neuměli žít tak jako my.</p>
<p>Cikáni z jiné země.</p> <p>Už mě nic nenapadá.</p>	<p>Romové dříve kočovali od města k městu.</p> <p>Mají podobnou vlajku jako Indie.</p> <p>Ženy mají prý šestý smysl a dokáží věštit budoucnost.</p> <p>Romové věří, že před zlými silami je ochrání šperky.</p> <p>Když někdo zemře, zakrývají zrcadla kvůli zlým duchům.</p>

<p>Nic mě nenapadá.</p>	<p>Jsou kočovníci.</p> <p>Mají rádi hudbu.</p> <p>Mají podobnou vlajku jako Indie.</p> <p>Věří, že se před nemocemi ochrání zlatem a šperky.</p>
<p>Rom je asi prach? Nevím.</p>	<p>Romové mívali povozy s koňmi.</p> <p>Zpívají a hrají na nástroje.</p> <p>Dříve se hodně živili věštěním z ruky a broušením nožů.</p> <p>Jejich vlajka je hnědé kolo v trávě a půlka v nebi.</p> <p>Věří v magii.</p> <p>Když někdo umřel, tak zakrývali všechna zrcadla.</p>
<p>Cikáni</p>	<p>Romové jsou kočovníci.</p> <p>Romové mají podobnou vlajku jako Indie.</p> <p>Romové mají svůj jazyk.</p> <p>Romové mají boží hudbu.</p>
<p>Někteří jsou zlí.</p> <p>Někteří jsou drzí.</p> <p>Už mě nic jiného nenapadá.</p>	<p>Ženy mají šestý smysl-říká se, že umí věštit z ruky, karet a koule.</p> <p>Mají podobnou vlajku jako Indie.</p> <p>Když někdo zemře, musí zakrýt zrcadla.</p> <p>Chrání je jejich šperky.</p>
<p>Nic mě nenapadá, nic o nich nevím.</p>	<p>Romština, romská hudba</p> <p>Romové kočovali, měli tradiční povolání (brousili nože).</p>

	Romská vlajka vypadá podobně jako indická.
--	--

Podrobná reflexe lekce ve třídě „A“

1. Kdo jsou Romové

Už od první aktivity se mi zdálo, že žáci téma velmi dobře přijímají, je pro ně zajímavé. Na začátku jsem jim řekla, že se dnes ocitneme v příběhu jednoho chlapce, který je jiné národnosti než my a má trochu jinou kulturu. Žáci reagovali velmi podřurně, nesetkala jsem se s žádným odmítavým postojem k tématu. Poznávání romské kultury touto aktivitou pro ně bylo očividně přitažlivé, hodně si toho pamatovali, při následné diskusi se doplňovali, doptávali se, několik žáků si papírky s informacemi vyfotografovalo, „aby si to mohli doma ještě jednou přečíst a ukázat rodičům.“

2. Historie Romů

V této třídě jsem dala na výběr mezi živými obrazy a etudou, protože třídu trochu znám z dřívějších praxí a vím, že dokážou etudy připravit tak, aby ostatní bezchybně pochopili sdělení, dodržují zásady hraní (mluví jen jeden, nestojí zády k divákovi atd.) a umí sdělení ztvárnit tak, aby bylo srozumitelné a jasné. Navíc právě příprava etud je to, co je baví a těší. Každá skupinka tedy dostala dva body (týkající se vždy osudu Romů na našem území v jednom konkrétním století) a mohla si vybrat, jestli chce připravit dva komentované živé obrazy zachycující romskou historii daného století, nebo raději připraví jednu etudu, ve které je ale důležité, aby diváci pochopili to, jak se Romům v té době u nás dařilo. Všechny skupinky si vybraly etudy. Každou odehranou etudy diváci reflektovali tak, že shrnuli, jak se v tomto století Romům u nás dařilo a v žádném případě se nestalo, že by něčemu neporozuměli nebo v etudě nezaznělo něco důležitého.

3. Vytvoření časové linie historie Romů na našem území

Tuto aktivitu jsme v podstatě kvůli času vynechali. Jen jsme společně shrnuli romskou historii obecně. Myslím si, že to bylo dostačující, protože žáci vstřebali informace při etudách velmi dobře. Někteří žáci začali být lítostiví, jeden prohlásil, že „ten, kdo je prohlásil za psance a nechal zabít, byl debil, protože jemu by se taky nelíbilo, kdyby někdo takhle pronásledoval jeho.“

4. Představení postavy Joži

Seznámení s postavou žáky silně motivovalo k další práci. Opět se mi potvrdilo, že rekvizity jsou velmi lákavé, stejně tak jako fotky. Myslím si, že důvěru v příběh také u žáků podporuje jejich věková blízkost k postavě. Řekla jsem, že se za Jožou musíme přenést do roku 1958 a ozvalo se, že to už je teda dávno a že teď už Joža nežije. Když jsme společně spočítali, kolik by Jožovi dnes bylo let, žáci zjistili, že by ještě mohl žít, zdálo se mi, že jim byl příběh ještě o trochu bližší, protože zjistili, že se nejedná o vzdálenou minulost. Po čtení z deníku jsme začali tvořit erb a psát na arch papíru. Žáci hned pochopili, jaké informace patří do erbu a jaké na papír, nad některými chvíli diskutovali, než se společně rozhodli. Do erbu vepsali rodinu, koně, přírodu.

5. Druhé jméno pro Jožu

Tuto aktivitu jsme kvůli nedostatku času vynechali.

6. Tradiční romská řemesla

Živé sochy řemeslníků jsme vždy krátce pantomimicky rozehráli. Po aktivitě se několik žáků divilo, že zrovna řemesla jsou pro Romy tak tradiční a někdo řekl, že jsou tedy šikovní, když umí takové věci.

7. Čím se živí Jožova rodina

Čtení z deníku bylo pro žáky očividně dost lákavé, protože jakmile někdo něco zašeptal, nějaký spolužák ho hned utišil a všichni dbali na to, aby dobře slyšeli mé čtení. Po dočtení mi sami řekli, že teď by bylo tedy potřeba dopsat do erbu broušení nožů a věštění z ruky, protože je to pro ně důležité, když se tím živí a dělají to rádi. Také napsali, že je pro ně důležité být spolu, trávit co nejvíce času venku.

8. Seznámení se kočovným vozem Jožovy rodiny, tvorba vlastního imaginárního vozu

V této aktivitě jsem zvolila časově úspornější variantu - společné vytváření imaginárního vozu. Vůz jsme nejdříve metrem vyměřili, sedli si okolo něho. Vyzvání k vytvoření vnitřku vozu žáky velmi rychle zaktivizovalo, několik žáků mělo ihned nápady, postupně jsem do vytváření nemusela vůbec zasahovat, protože když někdo umístil například skříň na místo, kde už je třeba postel, ostatní žáci to zaznamenali a společně upravili, snažili se dodržovat představu o tom, jak „náš“ vůz je zařízený. Do vozu umístili postel, okna, světlo, gramofon, kytaru, skříň na nádobí a na oblečení, nad postel polici na matrace, na kterých spí venku. Po tvoření jsem se jich zeptala, jestli chtějí přečíst z deníku, jak

vypadal Joži vůz nebo jestli si ho chtějí představovat jako ten, co jsme právě vytvořili. Dohodli jsme se tak, že si deník přečteme, ale vůz si stejně budeme představovat jako ten náš.

9. Nahlédnutí do běžných dnů Jožovy rodiny

Etudy o nahlédnutí do všedního dne Joži a jeho rodiny ztvárnili žáci opravdu na základě toho, co už o Jožovi víme - v podstatě ve všech se objevil jejich život venku, krmení koní, broušení nožů, věštění, často i spaní venku u ohně, vaření na ohni. Také bylo znatelné, jak otec učí tomu, co umí, své sny a matka naopak své dcery. Etudy v podstatě považují za rekapitulaci toho, co dosud o Jožovi a jeho rodině víme a jako důkaz toho, že jsou si žáci vědomi důležitostí některých zvyků a způsobů v životě pro romskou rodinu.

10. Důvody kočování Romů

Mezi důvody kočování uvedli žáci jako nejdůležitější fakt, že kočovali vždycky, že to tedy „mají v krvi, protože kočovali už v Indii, a když přijeli do českých zemí, museli pořád před někým ujíždět, protože je věčně někdo vyháněl.“ Jako další důvod uvedli způsob obživy - na jednom místě by se neživili a jinou práci dělat neumí. A jako v podstatě poslední důvod uvedli, že je to baví a rádi poznávají nová místa, nové lidi. O tom, jak se jejich život liší od života usazeně žijících lidí, jsme pouze diskutovali (nesepisovali na arch papíru). V podstatě bylo vidět, že žáci pochopili rozdíly (žijí spíše venku, je pro ně důležitý oheň, rodina, zpěv, koně, živí se řemeslem sami za sebe atd.).

11. Přátelské přijetí Romů obyvateli městečka

12. Situace na trhu

Na tomto trhu se k sobě Romové i místní chovali přátelsky. Po zastavení se ve „šronzu“ jsem žáky obcházela a koho jsem se dotkla, měl říci nějaký zážitek z trhu. Žáci v rolích místních často říkali, jaká je čeká budoucnost, také si pochvalovali, jak se jim teď bude dobře vařit s nabroušeným nožem atd. Romové měli radost, protože vydělali poměrně dost peněz. Žáci nevypadali, že by se v rolích necítili dobře, naopak vypadali, že jejich chování je pro ně přirozené. Bohužel dost podobný pocit jsem měla i při následující aktivitě.

13. Nepřátelské přijetí Romů obyvateli městečka

Během čtení o nepříjemném zážitku z trhu jsem se žáků zeptala, proč si myslí, že se k nim někteří lidé takto chovají. Někteří žáci odpovídali velmi inteligentně- například říkali, že je to tím, že vypadají jinak a někteří lidé si myslí, že jsou proto něco víc a neuvědomují si, že oni za to nemohou. Také se ozvalo, že je to proto, že se jinak chovají nebo že se lidem nelíbí jejich způsob života a „třeba neví, že je pro ně žít venku, zpívat, zapalovat oheň přirozené a dělali to tak vždy.“ Z těchto reakcí jsem byla velmi mile překvapená, zdá se, že žáci téma přijali a zpracovali tak, jak jsem zamýšlela- propojují informace o romské kultuře a historii se současností, s reálným životem.

14. Situace na trhu

Během improvizovaného obrazu z trhu se ozývala velmi autentická slova s rasistickým nádechem, zdálo se, že žáci takové situace znají. V hlasové koláži se ozývalo přání, aby Romové okamžitě opustili město, že si je zde místní nepřejí, protože dělají akorát „bordel, rámus, kradou, lžou, smrdí a kazí celé město.“ Zdálo se mi, že situace je opravdu hodně emočně silná, proto jsem aktivitu poměrně brzy ukončila a začala jsem žáky obcházet a dotýkat se jich. Tím jsem vlastně na tuto aktivitu napojila aktivitu následující, protože žáci měli vyjadřovat pocity, které cítí, a žáci v rolích místních měli říkat důvody svého chování. Z časových důvodů jsem toto zrealizovala pouze slovně.

15. Sepisování důvodů rasistického chování a pocitů z toho plynoucích

Žáci v rolích Romů se samozřejmě vyjadřovali poměrně lítostivě, říkali, že se cítí hrozně, že chtějí okamžitě pryč, že je to nespravedlnost, že jim nic špatného neudělali. Žáci v rolích místních uváděli jako důvod tohoto chování to, že smrdí, že se jich bojí, protože vypadají a chovají se jinak.

16. Běžný poklidný večer Jožovy rodiny před zákazem kočování

Během narativní pantomimy žáci opravdu pracovali jen v rámci své skupiny a bylo vidět, že představit si běžný večer Jožovy rodiny jim nedělá problém, zdálo se, že nikdo netápe.

17. Vyhlášení zákazu kočování

Na učitele v roli reagovali žáci velmi vážně. Zástupce národního výboru mluvil velmi nahlas a důrazně, což už na pohled v žácích vzbudilo silné emoce. Po vystoupení z role

jsem žákům řekla, že mohou za svou postavu cokoli říct, až přijde jejich chvíle. Dlouho bylo ticho, nevím, jestli to bylo ticho patřící do hry, nebo ticho, že nikdo nechtěl promluvit první. Když se začaly ozývat hlasy, říkaly, že mají strach, že to snad není možné, že s tím se nesmíří, že kočování je přece smyslem jejich života atd. Dohromady promluvílo asi 6 žáků.

18. Co zákaz kočování přináší za změny

Žáci z erbu sundali vše, kromě rodiny. Diskutovali nad papírkem s nápisem BÝT SPOLU, ale nakonec se domluvili, že i to sundají, protože když táta a máma začnou chodit do normální práce, děti do školy, nebudou už ani zdaleka tolik spolu, jak dříve. Zdálo se, že žáci situaci opravdu prožívají, protože vyjadřovali soucit a lítost.

19. Společné sepsání slov, které napadají Jožu, když přemýšlí nad Neromy

Během této aktivity žáci nepřistoupili na to, že mají sepisovat pouze slova, ale vzhledem k tomu, že forma pro mé cíle není důležitá, spíše obsah sdělení, nechala jsem je, aby se vyjadřovali, jak je jim přirozené a nezasahovala do toho. Napsali:

Joža si o Neromech musí myslet, že na to nemají právo. Chovají se k nim, jako by byli jejich otroci. Koně jim vzít přeci nemůžou, vždyť s nimi žijí od malička. Jsou namyšlení. Jsou necitliví a nedokáží si představit, do jaké je dostali situace.

20. Co pro Jožovu rodinu zákaz kočování znamená v každodenním životě

Protože vím, jak dobře žáci této třídy kooperují ve skupinách, vymýšlí situace a ztvárňují etudy, rozhodla jsem se udělat změnu. Nechala jsem je přečíst si (každého samostatně) zápisky z Jožova deníku a následně se rozdělili do skupin a připravili etudy pro ostatní, ve kterých měli ukázat život Jožovy rodiny po zákazu, co se změnilo a jaké problémy z toho pramení. Měla jsme již poměrně málo času, takže tímto jsem spojila aktivity 20 a 22 dohromady, protože jsem věřila tomu, že v této třídě to mohu udělat. Žáci si s úkolem opravdu poradili skvěle.

V jedné etudě žáci připravili situaci, kdy Romové na zahradě od bytu zapalují oheň a vaří na něm, přijde soused a dostane se s Romy do konfliktu kvůli tomu, že oheň smrdí po celé bytovce a jemu načichlo prádlo, Romové výtky vůbec nerespektují.

V další skupince jsme viděli scénu hodně podobnou, rozdíl byl v tom, že Romové na zahradě nezapálili oheň, ale hráli na hudební nástroje a poměrně hlasitě zpívali, opět přišel někdo, kdo k nim nepatří a začal na ně křičet, že se nechovají slušně, normálně, jako lidé. Romové odpověděli, že pro ně je normální tento život.

V další skupince jsme viděli dospělé Romy, kteří nepracují, protože se nemohou živit broušením nožů. Neromský obyvatel jim říká, že by měli jít okamžitě pracovat a oni odpovídají, že neví, co mají dělat, že se jim do jiné práce nechce, že se vždy živil tím jediným, co uměli a bavilo je to.

Další skupinka připravila etudu také z prostředí práce. Rom přišel do továrny na výrobu ovesných vloček pozdě, protože neměl nařízeného budíka, zapomněl. Vedoucí ho velmi důrazně napomenul, Rom se v práci nechoval tak, jako ostatní, práce ho nebavila a dával to najevo, vedoucí ho proto z práce vyhodil.

V poslední skupince jsme viděli, jak jdou Romové po ulici a nahlas si zpívají a tančí, ostatní lidé na ně začnou pokřikovat. Romové jdou domů a baví se o situaci, která na ulici vznikla, je jim líto, že se k nim lidé takto zachovali, ale shodnou se na tom, že je k životu vůbec nepotřebují, že si vystačí sami se sebou, protože tomu tak bylo vždy.

Na konci aktivity jsme etudy reflektovali a žáci sami přišli na to, že se sami nikdy nezamysleli nad tím, proč se Romové někdy chovají tak, že my to nechápeme, ale že určitým věcem teď už lépe rozumí. Také řekli, že je to téma „aktuální“ a že jsme v etudách viděli situace, které se dnes opravdu stávají. Romové prý mají tyto vlastnosti v sobě a vychází z jejich kultury a historie.

21. Zápis do deníku za Jožu

Tuto aktivitu jsme kvůli nedostatku času vynechali.

22. Jaké problémy ze zákazu pramení pro život Romů v naší společnosti, pro společnost a jaké bychom viděli řešení, co by majorita nebo takto zasažení Romové mohli udělat pro zlepšení?

Během této aktivity se mnoho žáků nevyjadřovalo. Myslím si, že je nenapadal žádný způsob řešení problémů. Žáci říkali, že Romové nechodí často do práce, žijí v bytech, o které nepečují. Čas tráví venku, jsou hluční. Zazněly všechny změny, které přinesl zákaz kočování. Myslím si, že toto zamyšlení se je pro takto staré žáky velmi náročné. Říkali, že

by se obě strany k sobě měly chovat slušně. Dále, že by mohli Romové pracovat na tom, aby se ostatní lidi dozvěděli něco o jejich zvycích a kultuře.

23. Současný vztah majority k romské menšině a jaký by mohl být první krok ke zlepšení

Tato aktivita proběhla poměrně zvláště. Bylo vidět, že žáky moc řešení nenapadá. První obrazy v podstatě zachycovaly to, co jsme viděli v předešlých etudách - stejné problémy. Druhé obrazy zachycovaly ideál- v jednom živém obrazy si soused uvařil s Romy na ohni čaj, v druhém s nimi tančil na zahradě, ve třetím přišel Rom do práce včas. Další skupinka předvedla Romy, jak jdou po ulici a nechovají se nijak výrazně, čímž podle mě žáci ukázali, že ideál je pro ně zdařilá asimilace. Další skupinka předvedla živý obraz, kde Romové pracují tak, že brousí nože a lidé stojí frontu, aby si je od nich nechali nabrousit. Co žákům dělalo problém, byl první krok od reality k ideálu, v podstatě bylo vidět, že je řešení nenapadá. V etudě s Romem, který jde do práce, to byl živý obraz, že vedoucí dává Romovi budík. Ve scéně s ohněm na zahradě byl prvním krokem obraz, kdy Romové zvou souseda posedět, ve scéně s broušením nožů nevymysleli nic. Je vidět, že toto téma je opravdu náročné.

Na konci každý opět napíše 5-10 slov, co je napadá, když se řekne ROM.

Tento úkol jsem zadala až sedm dní po realizaci lekce.

Realizace a hodnocení lekce ve třídě „B“- FZŠ Kunratice

Ročník: 5.

Čas: 5 vyučovacích hodin

Počet dětí: 15

Zkušenosti žáků s DV: žáci mají každý týden dvě hodiny dramatické výchovy

Tuto třídu jsem znala z asistentské praxe, ale vůbec jsem nevěděla, jaký mají vztah k dramatické výchově. To jsem zjistila hned po úvodu, několik žáků vyjádřilo svůj nesouhlas s tím, že je čekají dva dny s dramatickou výchovou. I v průběhu lekce byl jejich lehce negativní vztah k dramatické výchově znatelný, i když při diskusích byli poměrně výřeční a jejich názory a vyjadřování se bylo plně k tématu. Myslím si, že tento vztah k dramatické výchově nepodpořilo ani téma, protože do lekce o Romech vstupovali s neskrývaným odporem a celá lekce byla provázena negativním smýšlením o této menšině. Žáků jsem se ptala, jestli mají nějaké vlastní zkušenosti, ze kterých jejich názory vychází, a dozvěděla jsem se, že vlastní zkušenost má pouze jeden žák. Ostatní to slyšeli, četli atd. Zjistila jsem, že snažit se ovlivnit předsudky u dětí je mnohem těžší než jim tímto způsobem předcházet. Myslím, že se mi částečně podařilo pozitivně ovlivnit smýšlení těchto žáků o Romech, ale pouze tak, že si řeknou, že mají vlastní kulturu a historii, ale předsudky vůči nim u těchto žáků budou přetrvávat. V podstatě mi to jeden žák na konci lekce sám řekl: „Já věřím v to, že někteří jsou normální, jako Joža, ale většina jsou špína, se kterou nechceme mít nic společného. A tak si za to můžou sami, protože těch normálních je málo.“ Myslím si tedy, že v této třídě se mé působení zdařilo pouze zčásti a to na bázi vědomostí, nikoli na bázi postojů. V průběhu lekce se zdálo, že žáci postupně téma přijímají, že přemýšlí z jejich úhlu pohledu, že se do nich vciťují, což si myslím, že je, alespoň zčásti, dobré dosažení cíle. Někteří žáci si pravděpodobně spojili slovo ROM s latinským názvem starověkého Říma- ROMA. Myslím si, že je to proto, že v 5. třídě je tato látka probírána.

V následující tabulce uvádím vstupní a výstupní slova a věty, které psali žáci. Velmi mě překvapilo, s jak negativním smýšlením o Romech tyto žáci do lekce vstupují. Myslím si, že je dobrým výsledkem fakt, že na konci už nepsali pouze negativa, ale i informace získané v lekci.

Vstupní psaní slov a vět	Výstupní psaní slov a vět
<p>Romové byli lidé.</p> <p>Romové žili v Česku.</p>	<p>Kočování, příroda, kolo ve vlajce, Cikáni, někteří jsou zlí, někteří hodní, věštění, broušení nožů.</p> <p>Romové rádi kočovali.</p> <p>Romové byli vyháněni.</p>
<p>Divní, hodně smrdí, Cikáni, jsou líní, nepracují, jsou odporní</p>	<p>Cikáni, zákaz kočování, věštění, broušení nožů, někteří jsou hodní, zákaz pro ně byl smutný a těžký kvůli změnám</p>
<p>Špíny, Cikáni, zlo, hodně dětí, blbci</p>	<p>Cikáni, podivíni, Joža, špína.</p> <p>Většina z nich jsou zlí, někteří jsou jako Joža a jeho rodina, ale to se špatně pozná.</p> <p>Dříve byli dobří řemeslníci, ale pak jim to bylo zakázáno a oni nic jiného často neuměli, tak nepracovali.</p>
<p>Divní, špíny, nezdvořilý, hlasití, líní</p>	<p>V některých případech jsou normální.</p> <p>Mají vlastní vlajku a jazyk, ale tím neumí všichni Romové.</p> <p>Věří na magii.</p> <p>Odešli z Indie a v Čechách nebyli vůbec vítáni, nedivím se, jestli se většina z nich chovala tak, jako dnes.</p>
<p>Líní, zlí, černoši, negři, špína, chtějí železo</p>	<p>Šperky, zlato, věštění, hudba, zákaz kočování v noci, špína, většinu z nich nemám rád</p> <p>Nemusí být zlí.</p> <p>Romové byli odevšad vyháněni, zabíjeni, i proto kočovali.</p> <p>Jsou dobří hudebníci.</p>

<p>Sparta, bohové, bojovníci</p>	<p>Kočování, oheň, koně, vlastní řeč</p> <p>Museli se přestěhovat z vozů do bytu, proto hodně času tráví na zahradách a jsou hlasití, protože jsou na to tak zvyklí.</p> <p>Často neznají moderní věci.</p>
<p>Jiná barva pleti, jsou jiní než my, ne všichni jsou pilní a nekradou</p>	<p>Rádi kočují.</p> <p>Né všichni jsou hodní, né všichni jsou zlí.</p> <p>Nemají vlastní zemi, proto žijí všude.</p> <p>Mají jiné zvyky, proto se chovají jinak.</p> <p>Není lehké přijít na to, jak to udělat, aby to bylo mezi námi v pořádku.</p>
<p>Špíny, které žijí v ČR.</p> <p>Něco jako venkovani.</p> <p>Naše země se o ně stará.</p>	<p>Nemají vlastní zemi, proto žijí i v ČR. My je ale tady nechceme, protože smrdí a dělají „bordel“.</p> <p>Dříve je naše země nepřijímala, byli zabíjeni, když je někdo u nás našel.</p>
<p>Smrad, chudoba, černoši, „Cigáni“, Slovensko</p> <p>Romové velmi smrdí, jsou často chudí, nerad se s nimi bavím.</p>	<p>Šperky, kočování, věštby, Cikáni, nože, zrcadla, koně, jiná kultura.</p>
<p>Smrad, úklid, sprostá slova, chudí, divní, nemilovaný, podezřelý, nesnášení, špína</p>	<p>R.I.P. kočování, v historii to měli těžké, málo peněz</p> <p>Romové vám vyvěští z ruky.</p> <p>Romové se museli přestěhovat z vozu do bytu.</p> <p>Byli jim zabaveni koně, které měli rádi.</p>
<p>Války, „polobohové“, Sparta, armády.</p> <p>Polobohové, vypadali jako lidi.</p>	<p>Nejsou to Češi.</p> <p>Přišli z Indie.</p> <p>Dříve jezdili ve vozech.</p>

	Někteří jsou smradlaví, někteří normální, těžko to posoudit.
--	--

Podrobná reflexe lekce ve třídě „B“

asociace na slovo ROM

V této aktivitě jsem chtěla zjistit, jaký postoj mají děti k Romům. Myslím si, že je důležité, aby byli žáci ujistěni, že pracují anonymně, nemusí se tedy bát pozdější sankce za například neetické odpovědi. Na lístečkách se často objevují výrazy typu: „špína, cikáni, smrad, lidi, špína, divní, hodně dětí, jiná barva pleti, Slovensko.“ Z těchto výrazů, jejichž nádech provázal většinu lístečků, je zřejmé, že žáci, se kterými jsem tuto lekci realizovala, nemají k Romům pozitivní vztah. Většina žáků nedodržela zadání týkající se počtu slov a vět, což jsem samozřejmě nijak nekomentovala, protože práce byla jednak anonymní a jednak informace, které jsem chtěla získat touto cestou, jsem získala.

1. Kdo jsou Romové

Na začátku jsem žákům řekla, že si mohou přečíst jen ty informace, které je zaujmou, že se mohou rozhodnout například podle obrázku, který je součástí každého lístečku, jestli je toto zajímavá nebo ne. Překvapilo mě, že všichni žáci si přečetli všechny papírky. Když jsem začala bubnovat na buben, což byl signál oznamující konec aktivit a přesun do kroužku, někteří žáci se ozvali a prosili, abych jim dala ještě trochu času, že si nestihli přečíst všechny informace. Během sdílení zajímavostí v kruhu se s ochotou vyjadřovalo mnoho žáků. Oceňovala jsem, že i rozvíjí diskusi, do které vkládají vlastní názory - například se diskutovalo o tom, jestli je možné, aby romské ženy opravdu viděly budoucnost, nebo jestli si to vymýšlí. Někteří žáci věřili, jiní toto naprosto odmítali. Také některé informace spojili se svou zkušeností - jedna žákyně řekla, že jí vždy připadalo zvláštní, proč Romové nosí tolik zlatých a stříbrných šperků a že teď se to dočetla, tak že je ráda, že už to ví. Vyjádřil se snad každý žák a bylo vidět, že každého nějaká informace zaujala.

2. Historie Romů

Protože v těchto skupinkách budou děti pracovat v průběhu celé lekce, nechala jsem je, aby si vytvořily skupinky libovolně. V této aktivitě v podstatě neměly moc volnosti, protože obsahy živých obrazů měly dány informacemi, které dostaly v tištěné podobě. Protože dětí v této třídě je málo a já jsem chtěla, aby v každé skupince byli ideálně 4 žáci, vypustila jsem body 1,2,9,10- ty jsem jim sdělila já společně s úvodem a závěrem. Každá skupinka připravila dva komentované živé obrazy. Protože jsme měli dostatek času, nechala jsem každý živý obraz na chvíli rozehrát, aby bylo jasné, kdo je v jaké roli. Ocenila jsem, že všichni komentátoři komentovali obraz opravdu vlastními slovy. Některé děti se po prezentaci živých obrazů doptávaly na nejasnosti, myslím, že jsou zvyklé spolupracovat a komunikovat mezi sebou, protože všechny dotazy mířily na autory živých obrazů a ti jim bez váhání odpovídali.

3. Vytvoření časové linie historie Romů na našem území

Během rekapitulace romské historie byli asi žáci nejvíce překvapeni z faktu, že Romové nemají vlastní stát. Bavili jsme se o tom poměrně dlouhou dobu. Nikdo z nich to nevěděl (nebo spíše nad tím nepřemýšleli) a přišlo jim zajímavé zjistit, že vlastně nemají žádné svoje „větší doma“ než tam, kde žijí. Hodně žáků projevovalo soucit s Romy v průběhu staletí - neměli kam jít, byli vyháněni, krutě trestáni. Někdo řekl, že jsou hloupí, že tedy nešli z českých zemí pryč jinam, takže se strhla diskuse o tom, že ale už víme, že neměli kam, protože v okolních zemích platila podobná, někdy i přísnější pravidla. Zdálo se mi, že do této chvíle se nikdo neprojevoval ani v nejmenším jakkoli neshášenlivě, většina žáků vypadala, že je informace i téma opravdu zaujalo.

4. Představení postavy Joži

Myslím si, že velmi motivujícím prvkem jsou pro děti rekvizity. Řekla jsem dětem, že se dnes seznámíme s jedním romským chlapcem, který se jmenuje Joža a za kterým se musíme přenést do roku 1958, kdy mu bylo 11 let. Řekla jsem, že Joža nosí takový klobouk (kostýmní znak) a v tu chvíli se mi zdálo, že jsou děti napnuté, co se bude dít dál. Ukázala jsem jim Joži deník. Zdálo se mi, že během čtení pozornost několika žáků upadla (asi tři chlapců). Začali si dělat (sice potichu a „nenápadně“) legraci z toho, co o Jožovi čtu. Když jsem jim ale ukazovala fotografie, zdálo se mi, že se opět o téma začali zajímat. Byla jsem překvapená, jak lehce a rychle žáci říkali, co je pro Jožu a jeho rodinu nejdůležitější, co by vepsali do erbů. V tuto chvíli se v erbů objevila rodina, koně a život v přírodě. Dále jsem se zeptala, co dalšího ví o Jožově rodině (měla jsem strach, že

nepochopí, že na erb mají psát jen to nejdůležitější, a na arch papíru vše, co zatím víme, ale nebyl žádný problém) a žáci poměrně aktivně začali na arch papíru sepisovat informace, částečně vycházeli z informací z deníku, částečně z aktivity číslo jedna. Některé nápady (které přišly od více dětí) jsem kvůli časovému skluzu psala já tak, jak mi je žáci nadiktovali.

V tuto chvíli se však objevil jeden zádrhel. Jeden chlapec řekl, že se o „Cíkánech bavit nebude, protože z nich má fobii.“ Protože jsem tam byla se žáky sama, pracovala jsem s nimi poprvé, zalekla jsem se, jestli nemá nějaký problém a abych mu nějak tématem neublížila. Řekla jsem mu, že s námi pracovat nemusí, pokud nechce, že si může sednout někde, kde mu bude příjemně, nikoho nerušit, jenom nás sledovat a pokud by se chtěl do hry vrátit, kdykoli může.

5. Druhé jméno pro Jožu

Tuto aktivitu jsme kvůli nedostatku času vynechali.

6. Tradiční romská řemesla

Během této aktivity žáci poznávali tradiční romská řemesla. Někteří byli překvapeni, protože prý nevěděli, že Romové mají nějakou práci, která je pro ně typická. Někdo také říkal, že jsou tedy opravdu hodně šikovní, když umí tolik řemesel. Vždy jsem komplexně okomentovala, jaké sochy vidím.

7. Čím se živí Jožova rodina

Sepisování toho, co je pro Jožovu rodinu nejdůležitější, se dařilo i v této aktivitě. Žáci vpisovali do erbu, že je pro ně důležité jejich řemeslo, protože se přenáší z generace na generace, také že je pro jejich život důležité kočování a tento způsob života.

8. Seznámení se s kočovným vozem Jožovy rodiny, tvorba vlastního imaginárního vozu

Protože jsme neměli dostatek času, zvolila jsem časově úspornější variantu této aktivity, za což jsem byla ráda, protože se velmi zdařila. Pomocí metru jsme vyměřili velikost vozu, takže pro žáky přestal být kočovný vůz tak nepředstavitelný a chvíli debatovali o tom, že je vážně malý na to, že je domovem pro tak velkou rodinu. Pravidla aktivity jsem v podstatě nemusela nijak vysvětlovat, jen jsem vešla do vozu a řekla, že na této straně by Jožova rodina mohla mít plachtu místo dveří, kterou větrá a do vozu vchází a vychází. Žáci okamžitě hru přijali a vůz tvořili i na základě toho, co o Jožovi a jeho rodině už ví. Do vozu dali skříň na věci potřebné k broušení nožů a věštění, kuchyňku na vaření a na nádobí, barely na pitnou vodu, aby měli do zásoby, když jsou někde, kde není veřejná voda, několikapatrovou palandu (u té se strhla debata o tom, jestli jí potřebují nebo ne, když jsme se dočetli, že většinou spí venku u ohně). Když nikdo nechtěl do vozu už nic umístit, vyzvala jsem všechny žáky, aby se vozem prošli a prohlédli si, jak jsme si to uvnitř zařídili. Myslím, že tato aktivita byla velmi vydařená.

V tuto chvíli se do hry vrátil chlapec, který seděl stranou. Přivítala jsem ho, řekla jsem mu, že jsem ráda, že se do hry vrátil a že doufám, že se mu s námi bude dobře pracovat. Od té chvíle se nijak výrazně neprojevoval.

9. Nahlédnutí do běžných dnů Jožovy rodiny

Při vymýšlení a následné prezentaci scének jsem na chvíli zalitovala, že jsem nechala žáky rozdělit se do skupin dle svých preferencí, protože vznikla jedna skupinka, která jakmile dostala takovou volnost, nedodržela zadání a etudu ztvárnila a vymyslela spíše podle vlastních představ o Romech. Zdálo se mi, že si z etudy dělají spíše legraci, snaží se být vtipní, mluvili rádoby romským přízvukem, nebylo jim však vůbec rozumět a scénka byla o tom, že Romové jdou po ulici, zpívají a zbíjí kolemjdoucího. Myslím si, že dostatečnou zpětnou vazbou pro skupinku byla reakce ostatních žáků - netleskali, řekli, že to, co předvedli, se vůbec netýkalo Jožovy rodiny a toho, co už o něm víme a že jim stejně nebylo vůbec rozumět, takže ani pořádně neví, o čem to bylo. Já jsem řekla, že je vidět, že při vytváření scénky vycházeli hlavně ze svých názorů na Romy, ne však z našeho příběhu, takže se odklonili od zadání. Další skupinky v etudách ukázaly všední den Joži a jeho rodiny výstižně - brousili nože, věštili, otcové učili Jožu řemeslu, matky učily dcery vařit, nosili vodu, starali se o koně. V podstatě trefně shrnuli vše, co o Jožovi doposud víme.

10. Důvody kočování Romů

Této aktivity jsem se trochu bála, protože jsem nebyla přesvědčena o tom, že se žáci do příběhu vžili dostatečně na to, aby mohli vymyslet, proč Romové vlastně kočovali. Žáci mě velmi překvapili, protože jakmile jsem vznesla dotaz, ozvali se trefné odpovědi: „Romové kočují, protože to potřebují kvůli obživě, protože jsou na to zvyklí, protože to tak bylo vždycky, protože rádi poznávají nová místa, nové lidi, protože chtějí žít co nejvíce s přírodou.“

11. Přátelské přijetí Romů obyvateli městečka

12. Situace na trhu

Tento živý obraz z trhu vypadal opravdu přátelsky, po rozehrání bylo znatelné, že žáci pochopili a přijali zadání. Po zastavení scény jsem žáky obcházela a koho jsem se dotkla, měl říci, co na trhu zažil, do jaké situace se třeba dostal nebo jak se na trhu cítil. V podstatě se všichni cítili příjemně, Romové měli radost, protože budou mít peníze, brousili nože, věštili budoucnost, jeden žák i prodával guláš. Místní na trhu byli rádi, že Romové přijeli, protože nabrousit nože už opravdu potřebovali.

13. Nepřátelské přijetí Romů obyvateli městečka

Během čtení jsem se zeptala žáků, co podle nich Jožovi babička odpověděla. Říkali, že je to nejspíš proto, že asi mají zkušenost s jinými Romy, kteří se nechovali tak slušně jako Jožova rodina. Jeden žák byl naprosto přesvědčený, že Romů, kteří se chovají slušně, je strašně málo, proto s nimi nechce mít raději nic společného, protože ostatní se chovají špatně, prý sám žádnou zkušenost nemá, ale řekl mu to tatínek.

14. Situace na trhu

Tento rozehraný obraz z trhu byl mnohem živější a zdálo se, že i pro žáky bohužel přirozenější. Vytvoření hlasové koláže a slovní útoky na Romy nedělaly žákům v rolích místních žádný problém, naopak je to velmi bavilo. Romové se nejdříve snažili bránit a obhajovat se.

15. Sepisování důvodů rasistického chování a pocitů z toho plynoucích

Romové se shodovali, že jejich pocity byly negativní, že je mrzelo, že i když o nich místní nic neví, odsuzují je předem. Místní jako důvody svého chování uváděli to, že se jim nelíbí, že se kočovníci usadili právě u jejich města, že je tam nechtějí a že se jich bojí.

16. Běžný poklidný večer Jožovy rodiny před zákazem kočování

Během narativní pantomimy žáci ukazovali pochopení podoby běžného dne Jožovy rodiny, protože se neřídili striktně jen tím, co jsem říkala já, ale každý ve své roli dělal to, co mu náleží.

17. Vyhlášení zákazu kočování

Myslím si, že učitel v roli jako technika na děti velmi silně působí, hlavně proto, že jí nejspíše nečekají a překvapí je styl učitelova jednání s nimi. Když jsem z role vystoupila a řekla jsem, že kdo chce cokoli za svou postavu říct, může, ozývalo se, že je to šok, že neví, co budou dělat, že utečou do jiné země, že koně jim přeci zabavit nemůžou, že vůz je jejich domovem a milují ho, že je to nespravedlnost, že to přece není možné, aby jen tak v noci někdo přišel a zničil jim život.

18. Co zákaz kočování přináší za změny

Během prohlížení si erbů jsme sundali všechny lístečky kromě toho, kde byla napsaná RODINA. Žáci diskutovali nad lístečkem s nápisem PENÍZE. Někteří tvrdili, že peníze mít budou, protože začnou chodit do práce. Ale spoustu žáků oponovalo, že jediné, co oni umí, je brousit nože a věštit, takže jinou práci dělat nemohou a hlavně nechtějí, protože právě to řemeslo bylo to, co je bavilo. Takže nakonec se shodli na tom, že i PENÍZE z erbů sundají.

19. Společné sepsání slov, které napadají Jožu, když přemýšlí nad Neromy

Během této aktivity si žáci promýšleli, jaká slova asi napadají Jožu. Na papíru, kam jsme slova sepisovali, se objevilo: „myslí si, že jsou něco víc (nadřazenost), rasisti, nepřátelé, proč?, neporozumění, chtějí, aby všechno bylo po jejich, zloději, neberou nás jako právoplatné obyvatele země.“

Sice jsme tím nedodrželi zadání o tom, že mají sepisovat jenom slova, ale myslím, že to vůbec nevadí, protože důležitý je obsah sdělení.

20. Co pro Jožovu rodinu zákaz kočování znamená v každodenním životě

Tuto aktivitu jsem trochu poupravila, cítila jsem, že žáci potřebují na chvíli dostat volnost a pracovat společně beze mě. Nechala jsem žáky, aby si každý přečetl nějaký zápisek z Jožova deníku, kdo chtěl, mohl samozřejmě i víc. Pak jsme si společně řekli, co se kde dočetli. Rozdělili se do skupinek a každá měla za úkol připravit pro ostatní etudu o životě Jožovy rodiny po zákazu kočování, kde se může a nemusí objevit nějaký problém z toho plynoucí.

Jedna skupinka připravila etudu o tom, jak Jožova maminka vaří na sporáku, ale vůbec jí to nejde a stěžuje si na to, přijde tatínek a radí jí, aby šli společně na zahradu, kde rozdělají oheň a budou vařit tam. Tak se také stane, ale přijde soused z bytovky a pohádají se.

V další skupince šel Jožův tatínek prosit o práci do firmy na nože, ale tam mu řekli, že mají plný stav. Tak se Joži tatínek vydal do jiného zaměstnání, ale tam mu řekli, že by tu práci nezvládl, že jí neumí. Proto se tatínek vrátil domů a nepracoval.

V poslední skupince byl Joža ve škole, jeho spolužáci se bavili o fotbale, takže Joža se nemohl zapojit do rozhovoru, nikdo se s ním nebavil a byl tam sám. Nakonec řekl, že se jenom těší domů, až bude zase mezi svými.

21. Zápis do deníku za Jožu

Tuto aktivitu jsme kvůli nedostatku času vynechali.

22. Jaké problémy ze zákazu pramení pro život Romů v naší společnosti, pro společnost a jaké bychom viděli řešení, co by majorita nebo takto zasažení Romové mohli udělat pro zlepšení?

Žáci určili jako hlavní problémy s Romy, které by mohli pramenit z asimilačních pokusů, toto:

- často nepracují, když ano, nedělají někdy práci úplně poctivě, moc toho neumí;
- často se hádají s majoritou, protože dělají hluk, zapalují ohně a tráví většinu času venku, kde dělají vlastně všechno;
- někteří z nich zapomínají na svůj jazyk a neznají svou kulturu, což je škoda.

23. Současný vztah majority k romské menšině a jaký by mohl být první krok ke zlepšení

Nejsem si jistá, jestli tato reflexe byla správně zvolenou formou reflexe. Žáci sice připravili tři živé obrazy, ale nejsem si jistá, jestli jsou schopni si z nich něco vzít do budoucna. První skupinka připravila živý obraz, jak neromský lid vyhání Roma, tváří se na něj znechuceně. V jejich druhém obraze se Romové a neromský lid drželi okolo ramen a společně šli. U této skupinky mi třetí živý obraz přišel nejreálnější, byl o tom, že Rom neromský lid něčím rozesmál a tím si je trochu získal.

Druhá skupinka do prvního obrazu vložila moment ze své předchozí etudy- jak Romové sedí na zahradě u bytovky u ohně a bujaře se baví, soused je nad nimi se vztyčeným ukazovákem a nepříjemně se tváří. Ideál je pro ně stav, kdy si soused sedne k ohni k nim a třetím obrazem, prvním krokem, bylo pozvání Romů sousedu k sobě k ohni.

Další a poslední skupinka také využila toho, co předváděli v předchozí scéně, a prvním obrazem bylo, jak Rom nepracuje a někdo ho za to nepříjemně kárá. Ideálním stavem pro tuto skupinku bylo začlenění Roma mezi ostatní do továrny. Prvním krokem byl vedoucí továrny, jak učí Roma pracovat, podává mu pomocnou ruku.

Na konci každý opět napíše 5-10 slov, co je napadá, když se řekne ROM.

Tento úkol jsem zadala až sedm dní po realizaci lekce.

4.5. Vyhodnocení realizací

Během realizace stejné lekce ve dvou třídách jsem se setkala s poměrně rozlišným přijetím tématu. Ve třídě „A“ žáci do lekce vstupovali v podstatě bez předsudků, někteří žáci trochu negativně smýšleli o této národnostní skupině, ale nikdo nebyl ve vztahu k Romům příliš vyhraněný. Myslím si, že v této třídě se mi podařilo pozitivně ovlivnit jejich smýšlení o této národnostní menšině, protože jsem jim vlastně poskytla první seznámení se s touto menšinou. Porovnání vstupního a výstupního úkolu v této třídě je skoro u každého žáka kontrastní. V úvodním úkolu většina žáků psala, že o Romech nic neví, ve výstupním již se orientovali na nabyté vědomosti a poznatky z lekce. Za tuto třídu si troufám tvrdit, že lekce dramatické výchovy může pozitivně ovlivnit smýšlení žáků mladšího školního věku o této národnostní menšině.

S rozdílným přijetím tématu jsem se setkala ve třídě „B“, kde žáci vstupovali do lekce se (ve většině případů) silným negativním vztahem k této menšině. Při čtení vstupních a výstupních úkolů z porovnání cítím, že si žáci zapamatovali některé informace z lekce. Myslím si, že se mi lekcí podařilo dovést je k zamyšlení o tom, že bychom neměli celou národnostní menšinu soudit podle jedné zkušenosti nebo podle toho, co slyšíme v okolí. Tito žáci vstupovali do lekce s více vyhraněnými názory a s bohatšími (ač pouze zprostředkovanými) zkušenostmi s Romy. Myslím si, že i v této třídě lekce dramatické výchovy smýšlení o Romech žáků mladšího školního věku pozitivně ovlivnila, protože u některých porovnání obsahů ze vstupních a výstupních úkolů můžeme vidět posun od negativně vyhraněného smýšlení žáků o Romech ke smýšlení o nich, které je podloženo nabytými informacemi a vlastním zamyšlením se. I když i ve výstupních úkolech můžeme číst slova s rasistickým nádechem, neobsahují tyto lístečky pouze tato slova.

Odpověď na výzkumné otázky

Metody a techniky dramatické výchovy jsou podle mého zkoumání vhodné pro témata multikulturní výchovy. Jedním z důkazů, které předkládám, je lekce, kterou jsem připravila. Tato lekce se zabývá poznáváním kultury a historie národnostní menšiny, což je i náplň průřezového tématu Multikulturní výchova v RVP ZV. Během lekce se žáci zamýšleli nad touto národnostní menšinou, nad jejím soužitím s majoritou. Dalším důkazem je samotná realizace lekce. Učitel však musí dopředu počítat s tím, že téma, které se chystá žákům předložit je náročné a problematické, stejně jako v České republice problematický vztah mezi majoritní společností a romskou populací.

Troufám si tvrdit, že lekce dramatické výchovy zaměřená na poznávání specifík romské populace dokáže pozitivně ovlivnit smýšlení žáků mladšího školního věku o této národnostní menšině. Důkazem pro toto mé tvrzení jsou vstupní a výstupní úkoly, kde žáci psali slova a věty, které je napadají, když se řekne Rom / Romové. Tento úkol byl anonymní, každý mohl napsat do výstupního úkolu stejná slova a věty jako do vstupního a tak prokázat, že jeho smýšlení se nezměnilo. To se však nestalo, proto si myslím, že lekce žáky zasáhla. Uvědomila jsem si však, jak velký rozdíl je mezi prací s žáky, kteří nemají předsudky a s žáky, kteří předsudky mají. Žákům, kteří do lekce vstupovali bez předsudků a bez negativního vztahu k této menšině, jsem nabídla informace a nepotýkala jsem se s problémy plynoucími

z nesnášenlivosti. Žákům, kteří do lekce vstoupili s předsudky, jsem sice také nabídla informace o této menšině, ale po celou dobu lekce jsme se i zabývali tím, proč by vlastně vztah mezi majoritou a menšinou měl být pozitivnější než v současnosti je, když dopředu nikdy nevíme, který Rom je ochotný a schopný žít v souladu se systémem státu a majoritou a který ne.

Závěr

V této diplomové práci jsem spojila dramatickou výchovu s tématem průřezového tématu Multikulturní výchova. Toto spojení se mi během studia odborné literatury jevílo jako efektivní, v praktické části a její realizaci se mi toto spojení ověřilo.

Cílem diplomové práce bylo seznámit žáky mladšího školního věku se specifiky romské populace prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy a odpovědět na výzkumné otázky. Během studia teorie multikulturní výchovy jsem často narážela na názor, že poznání kultury jiného etnika je nástrojem pro předcházení předsudkům a rasistickému chování. S tím souvisí i má výzkumná otázka, jestli lekce dramatické výchovy dokáže pozitivně ovlivnit smýšlení žáků mladšího školního věku o Romech. Dramatická výchova umožnila žákům vlastním prožitkem získat zkušenost. Nabídla jim možnost se nad kořeny problémů projevující se v soužití české majoritní společnosti s romskou menšinou zamyslet, poznat její kulturu a historii. Zjistila jsem, že poznání specifík etnika nezmění postoj žáků k němu, ale může ho vybavit informacemi, na základě kterých může se svými postoji pracovat. Měla jsem to štěstí, že jsem lekci realizovala ve dvou třídách, jejichž vztah k Romům byl rozdílný. Zjistila jsem, že je pro učitele mnohem těžší předsudkům čelit, než se pokoušet jim předcházet. Je pro mě cenným výsledkem fakt, že po lekci žáci pohlíželi na romskou populaci i na základě nabytých informací, ne pouze na základě předsudků. Nepodařilo se mi negativní smýšlení žáků o této menšině odstranit, to však ani nebylo mým cílem. Podařilo se mi však pozitivně ovlivnit jejich smýšlení o Romech.

Předložila jsem žákům téma kontroverzní, se kterým bylo náročné pracovat jak pro mě, tak i pro ně. Myslím si však, že právě tento věk je tím správným pro zamýšlení se nad takovými tématy a k utváření si vlastních postojů. Myslím si, že se mi podařilo žáky vybavit informacemi, které jsou k tomu utváření postojů a názorů potřebné, pozitivně ovlivnit smýšlení žáků a této menšině. Práce s předsudky je podle mě však dlouhá cesta, která se nedá ujit během pěti hodin lekce, proto za velmi cenný výsledek své práce považuji to, že při výstupních úkolech žáky nenapadala jen negativní slova (nebo nic), ale zčásti i vědomosti a vyjádření pochopení situace, ve kterých Romové jsou nebo v nedávné historii byli.

Seznam použitých informačních zdrojů

Seznam použité literatury:

BEKOVÁ, Jarmila. *Vie et lumière: most mezi dvěma světy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-244-4165-8.

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9

BUDILOVÁ, Lenka a Tomáš HIRT. *Policista v multikulturním prostředí*. Praha: Člověk v tísni - společnost při ČT, 2005. 100 s. ISBN 80-903-5101-8

DANIEL, Bartoloměj. *Dějiny Romů: Vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1994. ISBN 80-706-7395-8

DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: cesty Romů : 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995. ISBN 80-7067-533-8

HANCOCK, Ian. *My rómská národ*. Bratislava: Petrus, 2005. ISBN 8088939976

HORVÁTHOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan, ed. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002. ISBN 80-710-6614-1

HORVÁTHOVÁ, Jana. *Romové: tradice a současnost*. Brno: SVAN, 1999. ISBN 80-902-4761-X

HRADEČNÁ, Marie a Andrea ŠPIRKOVÁ, MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro starší školní věk: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-262-0504-3.

JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Praha: Epoque, 2006. ISBN 80-870-2731-0

KALOVÁ, Jitka a Milada ZÁVODSKÁ. *Druhá směna: jak využívat dějiny Romů ve výuce na 2. stupni ZŠ: jak využívat literaturu Romů ve výuce na 2. stupni ZŠ*. Praha: Romea, 2012. ISBN 978-80-904106-1-9

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9

KOZÁKOVÁ, Karolína a Elina MACHÁLKOVÁ, HORVÁTHOVÁ, Jana, ed. *Memoáry romských žen*. Brno: Muzeum romské kultury, 2004. ISBN 80-866-5606-3

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 13. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015. ISBN 978-80-7068-298-2.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova: most mezi dvěma světy*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-854-2993-4.

MANN, Arne B. *Romský dějepis*. Praha: Fortuna, 2001. ISBN 80-716-8762-6

MARÁDOVÁ, Eva. *Multikulturní porozumění: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-869-9182-2

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4

MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8741-8

NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 5. dopl. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0497-4

PELCOVÁ, Naděžda. *Multikulturalismus a multikulturní výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-392-4.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2

RAICHOVÁ, Irena. *Romové a nacionalismus*. Brno: Muzeum romské kultury, 2001. ISBN 80-902-4769-5

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8410-9

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do multikulturní výchovy: příručka (nejen) pro učitele*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5

SVOZILOVÁ, D. *Strukturovaná dramatická hra v kontextu dramatické výchovy*. Tvořivá dramatika, 2000, roč. XI, č. 3. ISSN 1211-8001.

TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsmé lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-262-0376-6.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

Seznam internetových zdrojů:

Drom: romské středisko [online]. [cit. 2017-01-16]. Dostupné z: <http://www.drom.cz/cs/drom-romske-stredisko/aktuality/mez-den-romu.html>

MŠMT, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [online]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Vláda České republiky: Národnostní menšiny [online]. Praha: Vláda ČR, 2006 [cit. 2017-01-14]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/romska-narodnostni-mensina-16149/>

Seznam příloh

Příloha 1- deník Joži

Příloha 2- pomůcky do aktivity č. 1- kultura Romů

Příloha 3- pomůcky do aktivity č. 2- historie Romů

Příloha 4- obrázky do deníku

Příloha 5- fotodokumentace z realizací lekce

Přílohy

Příloha 1- Deník Joži

1. čtení z deníku číslo 1

Je rok 1958 a mě je 10 let. Nejdůležitější v mém životě je pro mě rodina. Mám jednoho staršího bratra. Tomu už je 18. Také mám jednu sestru, které je 16, a jednu, které je teprve 5. Naše mamka se pořád stará, abychom měli co jíst a co na sebe a všechno, co umí, se snaží naučit i mojí starší sestru, aby jí co nejvíce mohla pomáhat. My kluci pomáháme spíše tatškovi. Je to skvělý hudebník! Často chodí hrát jen tak do hospody a lidé mu za to hážou do klobouku peníze. Učí nás hrát na kytaru. Ještě s námi žije naše babička. Je z nás samozřejmě nejstarší, takže také životem nejzkušenější. Ví toho hrozně moc o životě a často radí mamce i nám všem.

Už od té doby, co jsem se narodil, žijeme kočovně. Jezdíme s kočovným vozem z místa na místo, nikdy nejsme na jednom místě déle než týden (*učitel ukáže Obrázek 1*). Je to skvělé, protože poznáme spoustu míst a nic se nám neomrzí. Většinou najdeme nějaké místo poblíž lesa, abychom měli dřevo na oheň a abychom mohli chodit sbírat nějaké plody. Také se snažíme vždy zastavit někde poblíž potoka, abychom se mohli chodit umýt a pro vodu, protože veřejná voda je jen v málo městech nebo vesnicích. Společně s námi jezdí ještě jeden vůz, který je mého strejdy a tety. Ti mají také děti, takže je nás dětí dohromady hodně (*učitel ukáže obrázek 2*). Jsme všichni jedna rodina a starají se o nás všichni dospělí společně. Nikdo nerozlišuje, jestli jsme nebo nejsme jejich děti. Máme se prostě rádi všichni dohromady a stejně. Rodina je to nejvíc, co mám. Náš vůz je moc hezký a tahají ho dva koně- Bobeš a Jessika (*učitel ukáže obrázek 3*). Jsou to krásní koně! Staráme se o ně a patří k nám do rodiny, bez nich bychom to nebyli my. Stejně jako většina kočovných Romů zdobí náš vůz erb, na kterém je romská vlajka a zobrazuje to, co je pro naši rodinu a život nejdůležitější.

2. čtení z deníku číslo 2

Ve voze je málo místa, ale nám to nevadí. Stejně tam chodíme jenom spát a to jenom, když je venku hnušně nebo zima. Mamka s tetou pro nás vždycky vaří. My děti dojdeme posbírat nějaké dřevo většinou do lesa, tatka nebo strejda pak zapálí oheň a ony nám na něm vaří něco

k obědu. Odpoledne po obědě se mamka s tetou většinou vydají do města nebo vesnice věštit z ruky. Ony to umí, věří v budoucnost. Starší holky chodí většinou do města s nimi, aby se učily a za pár let mohly budoucnost z ruky věštit i ony. Taťka se strejdou brousí nože. Vždy dojdeme do města na trh, kde stojíme, a lidé si k nám chodí dát nože nabrousit. My kluci chodíme s nimi, abychom se to také naučili. Je to hezká práce. Babička říká, že i peníze tím máme jisté - nože se prý budou používat vždycky. Těším se, až se to naučím a budu tak také pracovat. Jednou to naučím i svého syna a ten se také bude živit broušením nožů. To je další důvod, proč kočujeme. Nabrousíme nože, vyvěštíme budoucnost a musíme se posunout dál k dalšímu městu, kde ještě nože nabroušené nemají. V jednom městě bychom se neživili. Večer se sejdeme u ohně. Hrajeme na kytaru, zpíváme, někdy i tancujeme a povídáme si. Spíme většinou venku, dáme si tam matrace a deky a spíme u ohně. Je to dobrý, protože jsme tam i s Bobešem a Jessikou a ráno nás vzbudí sluníčko a ptáci. A taky jsme tam všichni pospolu. Babička nám často před spaním u ohně vypráví romské pohádky.

3. čtení z deníku číslo 3

Vůz, kterým jezdíme, je krásný a lehký. Do šíře má asi 2,20 m, dlouhý je 3,5 m. Vzadu je velká postel, zpod ní se vytahuje dřevěný rošt, což slouží jako široké lůžko pro nás děti. Zabírá skoro celý vůz, proto se musí vždy po spánku zase skládat do postele. Po straně je skříň, vepředu kredenc na nádobí, vpravo kamna s plotnou (ty mamka udržuje v naprosté čistotě, to je chloubka každé ženy). Na této plotně vaří mamka se sestrou, jen když je venku ošklivě. Vzadu na voze je taková žebřina, na které máme seno pro Bobeše a Jessiku. Na střeše je srolovaná nepromokavá plachta, která když se vytáhne, tvoří přístřešek pro koně. Někdy spím pod přístřeškem s nimi. Vůz jsme pokreslili barvami, aby byl krásný. Je dobře vymyšlený a staráme se o jeho čistotu. Je malý, ale pro nás akorát, protože naprostou většinu času trávíme venku.

(Kozáková, Horváthová, 2004)

4. čtení z deníku číslo 4 (na trhu)

Během našeho života na cestách zažíváme různé příhody s různými lidmi. Například teď jsme byli v malém městě na Moravě. Bylo to docela zajímavé místo. Lidé tam byli velmi milí. Jako všude jsme v neděli vyrazili na trh, kde jsme plánovali brousit nože a mamka věštit lidem z ruky. Lidé byli nadšení, hrozně milí a vesele si s námi povídali. Všechny ženy chtěly znát

svou budoucnost! A taťka! Kolik ten nabrousil nožů! Každý mu za to dal něco k jídlu pro nás všechny nebo peníze. Bylo tam opravdu příjemně!

5. čtení z deníku číslo 5 (na trhu)

Na některých místech se nám ale vůbec nedaří. Nedávno se to taky stalo. Přijeli jsme k jednomu městu, zastavili jsme u lesa a druhý den jsme vyrazili na místní trh, jako to děláme vždycky.

Hned jak jsme přišli na trh, začali se k nám lidé obracet zády. Nikdo za námi nepřišel. Někteří lidé se však chovali ještě hůř. Začali na nás pokřikovat, ať vypadneme z jejich města, že tam cikány nechtějí, že jsme podvodníci a lháři, že jsme špína. Když se k nám takhle někde chovají, je nám to samozřejmě líto. Ptal jsem se naší staré moudré báby, proč to tak je. *Co si myslíte, že odpověděla? Co byste odpověděli vy?* Řekla, že prostě někteří lidé věří v to, že rasa určuje povahu člověka a že některá rasa je nadřazená jiné. Ano, chováme se jinak. Jsme hlučnější, mluvíme svým jazykem, máme jiné zvyky, nebydlíme v domech, ale venku, vaříme si na ohni. Někteří lidé tohle nechápou, nerozumí tomu, proto nás neberou jako sobě rovné. Často lidé takové věci odmítají, třeba jenom z neznalosti, z toho, že nechápou, že jsme lidé jiné kultury. A tak se k nám chovají hnusně, posmívají se nám, nechtějí nás ve svém městě, podezřívají nás ze všeho špatného, posmívají se našemu způsobu života.

6. Po zákazu - kousky deníku do skupin (aktivita č. 20)

1. Národnímú výboru se nelíbil náš způsob obživy- broušení nožů, věštění, hudba a tanec. Proto taťkovi i mamce tuto práci zakázali. Taťka ale nikdy nic jiného nedělal. Naučil ho to jeho otec, dělal to rád a uměl to nejlíp. Teď dostal práci v továrně na vločky. Jenomže tam mu pořád někdo říká, jak co má dělat. Na to on není vůbec zvyklý! Celý život si svou práci rozkládal sám, nikdo mu neporoučel, naopak on učil mě a bráchu, abychom mohli v řemesle pokračovat. Je z toho hodně nešťastný, není tam vůbec rád, nechce to dělat.

2. Taťka dostal práci v továrně na vločky. Tam se pracuje každý den od pěti hodin. Vždycky si svou práci rozkládal sám. Není vůbec zvyklý pracovat 8 hodin v kuse a pak jít z práce domů. Nikdy neměl takto pevnou pracovní dobu. Vždycky to bylo tak, že měl nějakou práci a tu během dne udělal, kdy se mu chtělo, klidně pracoval i celý den, ale

bavilo ho to. Tohle je pro něj úplné neštěstí. I mu nějaký čas trvalo, než se vůbec naučil vstávat na budíka. Nikdy jsme ho neměli. Několikrát přišel do práce pozdě.

3. Nastěhovali jsme se do bytu. Je to pro nás zbytečně hrozně veliké. Máme dokonce i sporák, ale k čemu nám je? Vždycky jsme vařili na ohni a bylo to skvělé, tak proč bychom to teď měnili? Naštěstí u bytovky, ve které bydlíme, je zahrada, tak jsme si tam udělali místo na oheň, abychom mohli vařit a jíst tam. Prostě venku je to mnohem lepší než být zavřený doma. Chodíme tam jenom spát.

4. Je nám jasné, že naši sousedi v bytovce a tak nežijí jako my. Třeba si vůbec nezpívají! Vždyť mi zpíváme pořád. A teď a to více, když nás trápí ta velká změna. Vždycky jsme v písních vyzpívávali všechny smutky. Často jsme venku, hrajeme a tančíme okolo ohně na zahradě, ale už to není jako dřív. Lidem z bytovky to vadí, nám se taky moc nelíbí, že nejsme někde v přírodě. Je to prostě jiné, pro nás horší.

5. Jednou z nejhorších změn je pro nás to, že jsme pořád na jednom místě! Nesmíme odjet někam ven, do přírody a žít tam. Nesmíme kočovat, poznávat nová místa, města, nové zvyky lidí. Jsme nuceně usazeni tady. Pořád se bavíme o tom, jak rádi bychom si rozdělali oheň někde u lesa, zpívali a tancovali tak nahlas, jak jen nám hrdla dovolí a nikomu by to nevadilo. Ne jako tady.

Příloha 2- pomůcky do aktivity č. 1- kultura Romů

(při realizaci lekce jsem každou informaci s obrázkem vytiskla na papír velikosti A4)



<http://dzivipen.jex.cz/menu/download/tapety-zdarma-na-plochu>

ROMSKÁ VLAJKA

Zelený a modrý pruh symbolizují život věčných poutníků (kočovných Romů) po zelené zemi pod blankytně modrou oblohou.

Vlajka je velmi podobná vlajce indické, protože Romové z Indie pochází. Uprostřed je čakra, což znamená kolo nebo kruh vyzařující energii.



<https://zlatesperky.wordpress.com/tag/zlato-2/page/3/>

ROMSKÉ ŠPERKY A ZLATO

Romové nakupovali za peníze hlavně zlato a šperky. To bylo výhodné, protože to mohli vozit

všude s sebou. Šperky mají pro Romy dvojitý význam. Jednak množství šperků vyjadřuje

váženost členů rodiny. Čím více šperků tedy člen rodiny má, tím je váženější a důležitější. Druhým, důležitějším, významem je to, že Romové věří, že je zlato a šperky ochraňují před zlými silami a nemocemi. Když kočovali, často po cestě nějaký šperk ztratili. Pak se báli, že je stihne těžká nemoc nebo neštěstí.



<https://www.novinky.cz/kultura/258555-madarsti-parno-graszt-priblizuji-puvodni-romskou-hudbu.html>

ROMOVÉ A HUDBA

Romové jsou výteční muzikanti. Ve svých písních často projevují své přání, smutky a radosti. Romská hudba je většinou plná energie, emocí a vášně. Romové hudbou žijí, skoro každý hraje na nějaký nástroj, společně hrají po hospodách, doma často zpívají. Hrají na bubny, cimbály, klavír, kytaru, na housle, na kontrabas a mnoho dalšího. Romské ženy krásně a vášnivě tančí.



<http://www.dusicka.cz/index.php/vesteni/kristalova-koule>

VĚŠTĚNÍ

Říká se, že romské ženy mají šestý smysl. Jsou prý schopné vidět budoucnost. Proto často věští z ruky, z karet nebo ze skleněné koule. Celý život žijí ve spojení s přírodou, jsou s ní tedy tak spjatí, že jí rozumí a dokáží předvídat.

DRUHÁ JMÉNA

Když se narodí dítě, dá se mu jméno. Dříve však každý Rom dostal své druhé, romské, jméno. Když se dítě narodilo, říkalo se mu MALÝ, MALIČKÁ, když trochu povyroستlo, ukázalo se, jaké je, dostalo romské jméno. To vždy bylo odrazem toho, jak dítě vypadá, nebo jak se chová. Někomu se například říkalo Buchlo Nakh (Široký Nos), někomu zase třeba Baro Šero (Vlastní Hlava). Toto dělá mnoho Romů dodnes.



MAGIE

Romové věří v sílu magie. Mají spoustu pověr, podle kterých se řídí. Například věří, že před zlými silami a nemocemi je ochrání zlato a šperky.

<http://reiki-a-magie.webnode.cz/magie/>



ROMOVÉ A ZRCADLA

Když v romské rodině někdo zemře, musí se zakrýt všechna zrcadla a okna černou látkou. Je to proto, že Romové věří, že se v nich může zjevit duch mrtvého, který by přinesl neštěstí pro toho, kdo jej spatří. V jeho rodině by podle pověstí do roka někdo zemřel.

<https://www.novinky.cz/bydleni/tipy-a-trendy/278666-zarizujeme-domaci-koutek-pro-milovniky-kavy.html>

Slovníček

Lačo D'ives!	Dobrý den!
Lači rat!	Dobrou noc!
T'aves Bachtalo!	Měj se dobře!
Koda čačo.	To je pravda.
Pro sas'ipen!	Na zdraví!
Ha/hat/he/hi	ano
na	ne
mangav	prosim
palikerav	děkuji
Bachtalo tiro drom!	Šťastnou cestu!
Džan Devleha!	Nashledanou! (říká, kdo zůstává)
Ačhen Devleha!	Nashledanou! (říká ten, kdo odchází)

http://www.denik.cz/z_domova/romstina-ma-osm-padu-koda-caco-20141105-rs07.html

ROMŠTINA

Romové mají svůj vlastní jazyk. Je velmi podobný indštině, protože Romové z Indie pocházejí. Mnoho Romů mluví jen romštinou, ale i mnoho Romů

romštinu vůbec neumí.

Příloha 3- pomůcky do aktivity č. 2- historie Romů

Úvod:

Romové žili až do 8.století v Indii. Většina z nich spadala do nejnižší a nejchudší vrstvy obyvatel. Této vrstvě se v Indii všichni ostatní vyhýbají, nemluví s nimi nebo je jen uráží. V 8.století začalo mnoho Romů z Indie odcházet do Evropy nebo do Ameriky. Dodnes není stoprocentně jistý důvod jejich migrace. Jisté je to, že od té doby Romové žijí v nejrůznějších zemích světa, ale svůj vlastní stát, svou zemi, nemají.

1. Romové byli na našem území v 15.století dobře přijímáni. Velmi dobře pracovali se železem - byli skvělí kováři. Učili český lid nové metody kování nebo broušení nožů. Měli ochranné dokumenty, které jim zaručovaly milé přijetí ve všech městech a vesnicích.

2. Z Indie (odkud k nám přišli) si však přinesli jiné náboženství (nebyli křesťané) a spoustu jiných zvyků a tradic než měl český lid. Například celé dny trávili venku, všude zapalovali oheň, byli hodně hluční a pořád zpívali a hráli na nástroje.

3. V 16. století na našem území nebyl vztah k Romům dobrý. Romové byli jiní - měli jiné zvyky, jinou pleť. Kolovaly domněnky, že Romové pomáhají bojovníkům, kteří ohrožovali Evropu. Císař Ferdinand I. vydal rozhodnutí, podle kterého byli Romové vykázáni z celého českého území.

4. V případě chycení byli muži mučeni a ženy a děti měly být zatčeny a využívány pro těžkou práci. Jenomže v té době platilo takové nařízení i v ostatních sousedních zemích, takže Romové neměli kam jít. Proto kočovali z místa na místo, schovávali se v lesích a mimo města a vesnice. Nikde nebyli dlouho, aby je lidé neodhalili.

5. V 17. století prohlásil císař Leopold I. Romy za psance. To znamená, že podle zákona neměli Romové právo na pobývání v českých zemích. Romové však neměli kam jít, protože v okolních zemích platily podobné zákony také. Proto přejížděli z místa na místo, ukrývali se v lesích.

6. Když byli Romové zadrženi, muže ihned zastřelili. Ženám bylo uříznuto ucho a na záda jim vypálili značku. Když pak byla žena chycena podruhé, měla už značku na zádech, byla zastřelena i ona.

7. V 18. století vládla Marie Terezie. Ta se pokusila Romy začlenit do společnosti. Chtěla, aby se Romové začali chovat stejně jako ostatní obyvatelé, proto zakázala používat romský jazyk, tradičně se oblékat, slavit romské svátky, vlastnit koně, museli přijmout křesťanství jako své náboženství, chodit do kostela.

8. Spoustu romských dětí bylo odebráno rodičům a dáno do neromských rodin, aby byly převychované a vzdaly se romských zvyků. Mnoho romských rodin se těmto podmínkám nechtělo přizpůsobit, proto dále kočovaly a schovávaly se. Proto se tyto snahy Marie Terezie o začlenění Romů příliš nezdařily.

9. Za První republiky (období mezi světovými válkami) žila většina Romů kočovným životem. Živili se prodejem svých výrobků (košíků, nožů, kotlíků, nádobí), kovali koně, brousili nože, věštili z ruky. To se ostatním moc nelíbilo, neměli je pod kontrolou, protože pořád přejížděli.

10. Proto vyšel Zákon o potulných cikánech - každý Rom byl zapsán na seznam a byla mu dána cikánská legitimace. Lidé s tímto průkazem měli zakázaný vstup do některých měst. Často se stávalo, že od Romů nikdo nic nechtěl kupovat.

Zakončení:

Během druhé světové války byli Romové hromadně vyvražďováni (stejně jako Židé). Nacisté je posílali do koncentračních táborů, zabíjeli je. Po válce se většina přeživších Romů vraceli opět ke kočovnému způsobu života.

Příloha 4- obrázky do deníku

Obrázek 1



<http://kmotrdrobek.jex.cz/menu/cikani/cikani-a-romove-historie>

Obrázek 2



http://www.hks.re/wiki/zivotni_styl_kolotocar_u_trhovcu

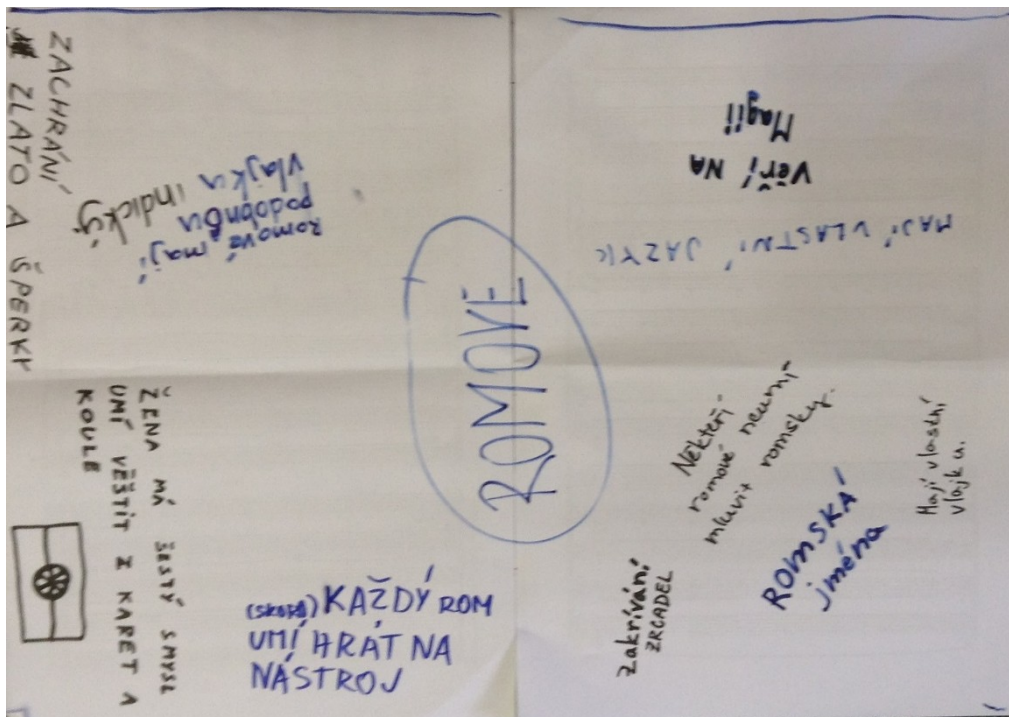
Obrázek 3



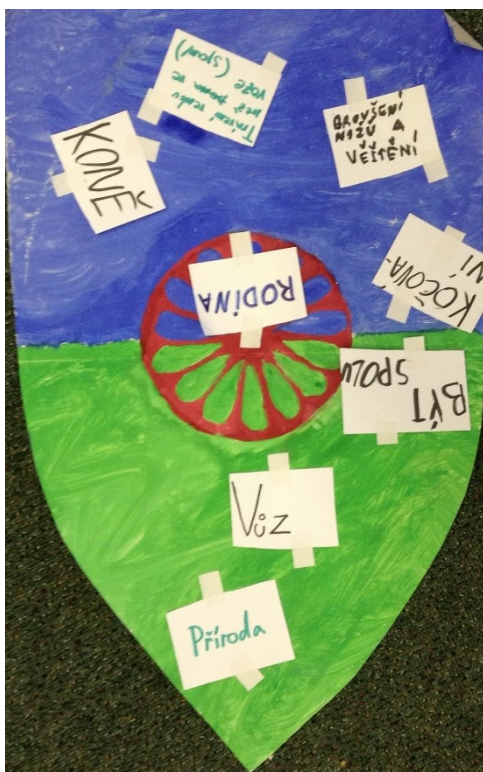
<https://pixabay.com/cs/kon%C4%9B-harmonie-pro-dva-zv%C3%AD%C5%99ec%C3%AD-sv%C4%9Bt-1335015/>

Příloha 5- fotodokumentace z realizací lekce

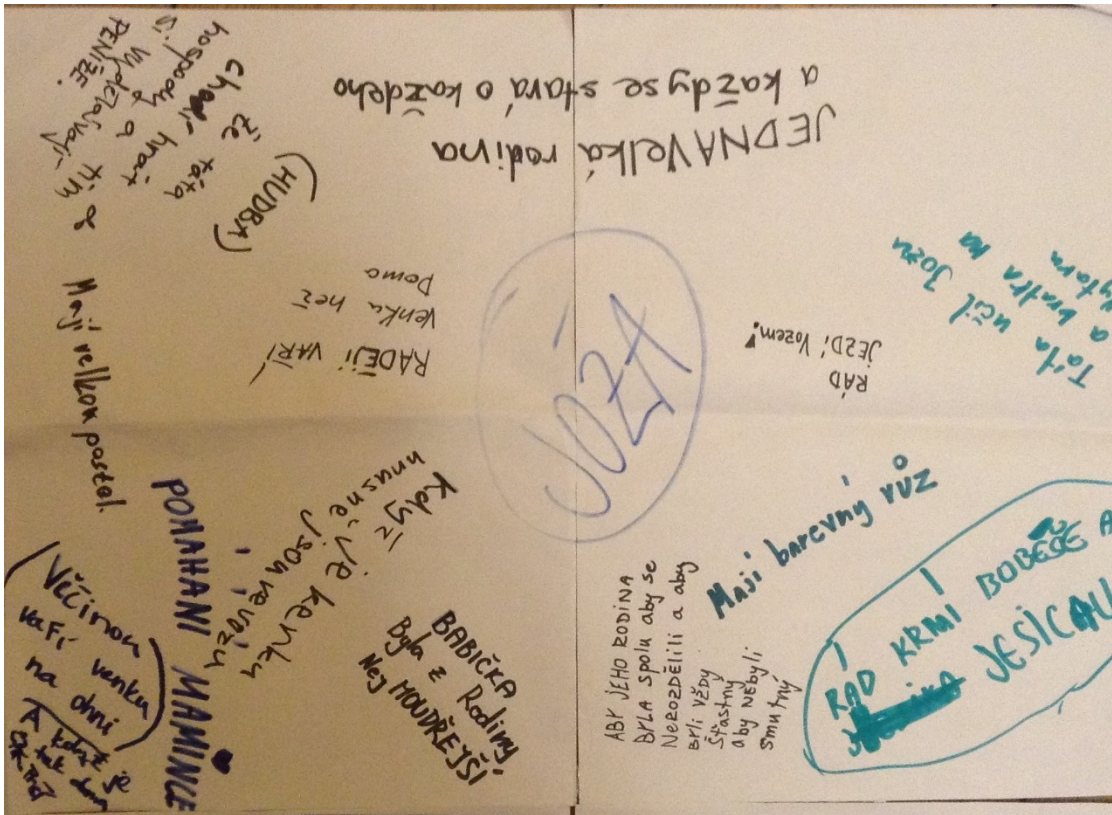
Sepisování na velký papír znaků romské kultury po aktivitě č. 1:



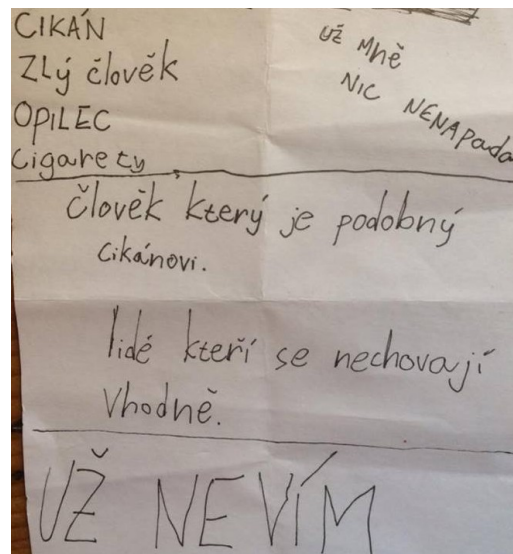
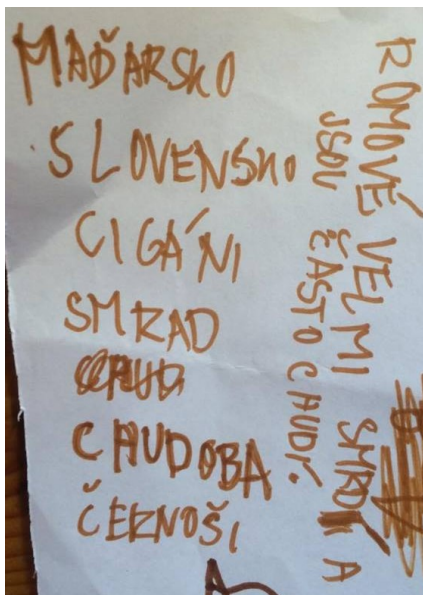
Erb Jožovy rodiny před zákazem kočování a po zákazu kočování:



Sepisování na velký papír informací o postavě:



Příklady vstupních asociací na slovo ROM:




ŠPYNY, CIKANI, ZLO
DĚJÍ, BLBODOBRACI

NIC MĚ NENAPADA.

Příklady výstupních asociací na slovo ROM:

CIKANI.  
ROMOVÉ JSOU
KOČOVNÍCI. ROMOVÉ MAJÍ PODOBNO
VLASKU JAKO INDOVÉ. ROMOVÉ MAJÍ
~~SVUJ~~ SVUJ JAZYK
ROMOVÉ
MAJÍ
BOŽÍ HUDBU 

Romové mají povosi s koni.
Spívají a hrají na nástroje.
Líví se věštěním a brněním moří.
Jedí v ohně se jejich kůle se
hřečí hole v hrní
i pulha v meli.  K.H*
Kdoš někdo uměl
se jejich madini tak makují všech
na macada. Číni v magiji.

RÓMOVÉ JSOU MENŠINA, KTERÁ DŘÍVE
DOST ČASTO KOČOVALA A KTERÁ
ODEŠLA Z IDRYJE A ZA LEOPOLDA
BYLI PROHLÁŠENI ZA PSANICE, A MUSELA
SE UKRÝVAT V LESÍCH. A PAK MARYJE
TEREZIJE ZAKÁZALA KOČOVÁNÍ V

Většinou kočovnáky.

Romové pocházejí z Indie takže
mají podobnou vlajku.

Když někdo z rodiny zemře, tak
musí zakrýt všechny zrcadla,
protože kdyby se do nich někdo
kouknul tak by do roka zemřel
Romky umí věštit.

Mají vlastní kulturu a svůj

Jazyk:
Mají ještě
svou hudbu



Líbilo se mi to a zajalo mě téma

Romové mají vlastní vlajku.

Věří na magii.

Zakrývají zrcadla.

Skoro všichni umí hrát na nástroj.

Mají svůj jazyk.

mají vlajku

mají koně

