

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky



**Primární prevence rasismu a xenofobie s využitím
multikulturní výchovy na základní škole**

Autor: Marie Kejmarová

Vedoucí práce: PhDr. Jana Mottlová, Ph.D.

Praha 2011

NÁZEV:

Primární prevence rasismu a xenofobie s využitím multikulturní výchovy na základní škole

ANOTACE:

Diplomová práce zkoumá multikulturní výchovu a její uplatnění při realizaci primární prevence rasismu a xenofobie na základní škole. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části je vymezení základních teoretických východisek primární prevence, multikulturní výchovy, forem a metod, prostřednictvím kterých můžeme primární prevenci a multikulturní výchovu realizovat na základní škole. V praktické části je předkládán návrh projektu multikulturní výchovy, který má vést žáky k postojům odmítajícím xenofobii a rasismus.

KLÍČOVÁ SLOVA:

primární prevence, multikulturní výchova, rasismus, xenofobie, Romové

TITLE:

Primary prevention of racism and xenophobia with the use of multicultural education in elementary school

ANNOTATION:

The thesis investigates a multicultural education and its applications within the implementations of racism and xenophobia primary prevention at elementary school. The thesis is divided into theoretical and practical parts. The aim of theoretical part is to review theoretical bases of primary prevention, multicultural education, and educational forms and methods. In accordance to these applications, the primary prevention and multicultural education can be implemented into the elementary school education. The practical part suggests a multicultural education project, which was built-up in order to lead students to deny the xenophobia and the racism.

KEY WORDS:

primary prevention, multicultural education, racism, xenophobia, Gypsies

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Primární prevence rasismu a xenofobie s využitím multikulturní výchovy na základní škole vypracovala pod vedením PhDr. Jany Mottlové, Ph.D. samostatně na základě vlastních zjištění a za použití pramenů uvedených v seznamu.

Praha, 8. dubna 2011

.....

podpis

Ráda bych poděkovala PhDr. Janě Mottlové, Ph.D. za cenné náměty, připomínky a vstřícné vedení, které mi během psaní mé diplomové práce poskytla. Dále bych ráda poděkovala pedagogům ZŠ a MŠ K Dolům, kteří mi umožnili realizovat praktickou část diplomové práce, a také žákům této školy, kteří se podíleli na realizaci praktické části.

V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům za podporu během studia.

Souhlasím s umístěním své diplomové práce v knihovně Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy ke studijním účelům.

OBSAH:

Úvod	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1. Prevence.....	11
1.1 Primární prevence.....	11
1.1.1 Historie primární prevence	11
1.2 Teoretická východiska primární prevence.....	13
1.2.1 Specifická primární prevence	14
1.2.2. Nеспецифická primární prevence	15
1.3 Formy primární prevence	15
1.3.1 Jednorázové preventivní programy	16
1.3.2. Dlouhodobé preventivní programy.....	17
1.3.3 Formy primární prevence z hlediska cílové skupiny.....	18
1.3.4 Základní typy preventivních programů z hlediska efektivity	18
1.3.4.1 Teoretické modely v primární prevenci	19
1.3.4.2 Typy preventivních programů v praxi	19
1.4 Školská primární prevence	22
1.4.1 Organizační struktura školské primární prevence	23
1.4.2 Školní poradenství	23
1.4.3 Školní metodik prevence	25
1.4.4 Školní preventivní program/strategie	26
1.4.5 Minimální preventivní program.....	26
1.4.6 Rizikové chování ve škole.....	28
1.5 Legislativa a ostatní dokumenty	29
1.6 Primární prevence dle RVP	32
2. Teoretická východiska multikulturní výchovy	34

2.1	Multikulturní výchova dle RVP	34
2.1.1	Realizace multikulturní výchovy na českých školách.....	35
2.2	Multikulturní výchova	36
2.3	Základní pojmy související s multikulturní výchovou	38
2.3.1	Etniku, etnicita, etnické vědomí	38
2.3.2	Národ, národnost, národnostní menšina	39
2.3.3	Kultura	40
2.3.4	Xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace	41
2.4	Postavení Romů v České republice z pohledu multikulturní výchovy.....	43
2.5	Pilíře interkulturního vzdělávání	43
2.5.1	Metody interkulturního vzdělávání	45
3.	Vyučovací metody	47
3.1	Klasifikace vyučovacích metod.....	47
3.2	Charakteristika vybraných vyučovacích metod.....	50
3.2.1	Diskuze	50
3.2.2	Brainstorming	51
3.2.3	Práce s textem.....	51
3.2.4	Didaktické hry	52
3.2.4.1	Simulační metody	52
3.2.4.2	Situační metody	52
3.2.5	Skupinové a kooperativní vyučování	52
3.2.6	Metody názorně demonstrační.....	53
3.2.6.1	Film (filmový dokument)	54
3.2.7	Snowballing (sněhová koule)	54
3.2.8	Rounds (kolečka).....	54
3.2.9	Debata.....	54

EMPIRICKÁ ČÁST	57
4. Cíle projektu	57
5. Popis projektu	60
5.1 Charakteristika školy a třídy.....	60
5.2. Návrh projektového dne	61
6. Zhodnocení projektu	70
6.1 Časová realizace	70
6.2 Technická realizace	71
6.3 Zhodnocení jednotlivých aktivit.....	71
6.4 Reflexe žáků	80
6.5 Co se podařilo.....	82
6.6 Co udělat příště jinak.....	82
7. Vyhodnocení cílů projektu.....	84
7.1 Kompetence komunikativní.....	84
7.2 Kompetence sociální a personální	85
7.3 Kompetence k řešení problému	86
7.4 Kompetence k učení	86
7.5 Kompetence občanské	87
ZÁVĚR	89
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	91
SEZNAM PŘÍLOH:.....	96
Příloha č. 1: Pracovní list - Historie Romů	97
Příloha č. 2: Pracovní list - Historie Romů v českých zemích.....	102
Příloha č. 3: Pracovní list - Tradiční způsob života a obživy Romů.....	106
Příloha č. 4: Romská kultura	112

Úvod

V diplomové práci se věnuji multikulturní výchově a jejímu uplatnění v primární prevenci rasismu a xenofobie na základní škole.

Téma této práce prošlo určitým vývojem a k jeho konečné podobě vedlo několik zásadních momentů. Během studia na Pedagogické fakultě UK v Praze jsem měla se možnost na přednáškách seznámit s historií Romů, jejich původem a způsobem života a na základě této zkušenosti jsem zvolila praxi v romském občanském sdružení Velká Ohrada. Prostřednictvím této praxe jsem se blíže seznámila s aktivitami, které občanské sdružení pořádá, zejména pro Romy.

Když jsem pak volila téma své diplomové práce, zvítězila ve mně má zvědavost o tuto problematiku a začala jsem hledat další informace v odborné literatuře, nejdříve o historii Romů, jejich postavení ve společnosti a o jejich tradicích. Velmi podnětné se pro mě stalo seznámení s historií Romů, které umožňuje osvětlení dnešní situace a jejich postavení ve společnosti z hlediska historického vývoje. Do té doby jsem, stejně jako mnoho dalších, vnímala současnou situaci bez uvědomění si možných příčin.

V současné době se stále více setkáváme s konflikty mezi majoritní společností a romskou minoritou. Pohled majoritní společnosti na romskou minoritu z velké části vytvářejí a ovlivňují média. V této souvislosti považují za zásadní, aby mladí lidé dostali možnost se na danou problematiku podívat z více úhlů pohledu, nejen očima českých médií.

Rámcové vzdělávací programy, podle kterých pracují základní školy, si kladou za cíl seznámit žáky nejen se samotným učivem, ale vybavit žáky takovými kompetencemi, které by jim usnadnily pozdější uplatnění ve společnosti. Vzdělávací programy, jak rámcové, tak školní, dnes obsahují a definují průřezová témata, která reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a směřují k rozvoji osobnosti žáka zejména v oblasti postojů a hodnot.

Jedním z těchto průřezových témat je také multikulturní výchova, která je vymezena ve dvou oblastech, jednak v oblasti vědomostí, dovedností a znalostí, což znamená, že by žákům měla předat poznatky o kulturních a etnických skupinách. Dále

pak v oblasti postojů a hodnot, jež by žáky měla vést zejména k toleranci odlišností souvisejících s jinou kulturou, či etnikem a respektu k ostatním.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části se věnuji primární prevenci. Stručně zmiňuji historii primární prevence a významné historické mezníky, které určily její současnou podobu. Následně se věnuji formám primární prevence, kterými je realizována a podrobněji zmiňuji primární prevenci v rezortu školství.

Dále vymezuji multikulturní výchovu jako průřezové téma, základní pojmy, se kterými je třeba se seznámit, pokud chceme multikulturní výchovu realizovat, vhodné výukové metody, kterými multikulturní výchova může být realizována. Na závěr teoretické části zmiňuji výukové metody, které považuji za nejefektivnější pro realizaci multikulturní výchovy a primární prevence na základních školách.

Praktická část představuje námět pro realizaci multikulturní výchovy jako prostředku primární prevence rasismu a xenofobie. Připravila a realizovala jsem projekt, který žáky informuje o romské historii, tradicích a kultuře a zároveň pracuje s jejich znalostmi a postoji k tomuto etniku. Prostřednictvím projektu, který jsem pro žáky vytvořila, se žákům snažím poskytnout dostatek informací o Romech a předcházet tak předsudkům, které vznikají na základě nedostatku objektivních informací, a které mohou mít za následek vznik xenofobních postojů a rasismu.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Prevence

Prevenci obecně chápeme jako soubor opatření, kterými se snažíme předcházet nebo zamezit vzniku nežádoucích jevů, či chování.

Rozdělujeme tři druhy prevence, a to **prevenci primární, sekundární, terciární**. Přičemž cíle, metody a prostředky se podle druhu prevence liší. **Primární prevence** se zaměřuje na celou populaci. „Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže ve školství je výchova žáků ke zdravému životnímu stylu, k osvojení pozitivního sociálního chování a zachování integrity osobnosti“ (MŠMT, 2007a). Cílem primární prevence je zabránit výskytu rizikového chování, nebo alespoň co nejvíce omezit škody působené výskytem těchto jevů (MŠMT, 2007a). **Sekundární prevence** má za úkol zmírnit následky rizikového chování a zabránit škodám, které mohou v souvislosti s rizikovým chováním vzniknout. **Terciární prevence** se zaměřuje na odstranění důsledků, se kterými se potýká jedinec, u kterého se vyskytlo rizikové chování. Cílem terciární prevence je zabránit relapsu a zároveň usnadnit návrat do normálního života (MŠMT, 2007b).

1.1 Primární prevence

S ohledem na téma diplomové práce se dále věnuji pouze primární prevenci. Na začátek této kapitoly přibližuji vývoj primární prevence. Dále vymezím základní pojmy týkající se primární prevence, formy, kterými je primární prevence realizována. Na závěr se věnuji primární prevenci v rezortu školství, definuji organizační strukturu školské primární prevence a zmiňuji dokumenty, které se primární prevenci věnují.

1.1.1 Historie primární prevence

Primární prevence rizikového chování představuje od samého počátku nehomogenní soubor různých přístupů a intervencí, které jsou obsaženy v různých koncepcích. Jedná se v první řadě o koncepce systémové, které jsou rozvíjeny v různých

rezortních liniích (linie školská, zdravotnická, sociální, linie ministerstva vnitra, dopravy a spravedlnosti). Dále má primární prevence povahu mezioborovou, což znamená, že se zde setkávají poznatky z více oborů (pedagogika, psychologie, sociologie, veřejné zdraví, aj.) Z výše popsaného vyplývají dvě základní charakteristiky primární prevence, a to **mezisektorovost a mezioborová povaha**. (Miovský, 2010, s. 13-14).

Za mezník v oblasti primární prevence je u nás považován rok 1989, do té doby primární prevence na školách téměř neexistovala, respektive neměla systémovou, či koncepční podobu. Primární prevence do roku 1989 měla podobu prevence drogových závislostí, a týkala se pouze prevence užívání alkoholu a tabáku. Prevence v tomto pojetí byla často realizována jen formou jednorázových besed, či přednášek, nejčastěji bez prostoru pro diskusi (MŠMT, 2007b, s. 5-6).

Po roce 1989 dochází ke zlepšení situace primární prevence, vznikají instituce, které se primární prevenci věnují, přibývá odborníků, a také pedagogové se začínají v této oblasti vzdělávat. Vzhledem k tomu, že po roce 1989 dochází k nárůstu problémů s drogami, věnuje se primární prevence zejména drogové problematice (MŠMT, 2007b, s. 5-6).

Vývoj jednotlivých oblastí primární prevence byl velmi ovlivněn mezinárodními trendy a domácími politickými a společenskými událostmi. Jednotlivé oblasti se vyvíjely různým tempem. Můžeme říci, že nejrychleji se vyvíjela a vyvíjí prevence užívání návykových látek, což souvisí jednak se zájemem odborníků, kteří se tomuto tématu mohou věnovat, a také s rychlým vývojem léčby a minimalizací rizik souvisejících s užíváním návykových látek.

Po roce 1989 se objevují snahy ukotvit primární prevenci na systémové úrovni a vytvořit jednotnou koncepci. Díky této snaze Ministerstvo vnitra ČR vydává roku 1993 dokument nazvaný Strategie protidrogové politiky. Díky tomuto dokumentu vzniká Mezirezortní protidrogová komise, čímž se primární prevence posouvá na mezirezortní úroveň. V polovině 90. let již existují systematické aktivity v oblasti přímého provádění preventivních programů, ale i v oblasti školení pedagogů. Ve druhé polovině 90. let se pak do tohoto procesu formování primární prevence významně

zapojuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále MŠMT) a přichází s pozitivními trendy, na které primární prevence navazuje i v budoucnosti. Konkrétně se jedná o proces postupné profesionalizace přístupu k primární prevenci založený na vědecky ověřitelných znalostech (Miovský, 2010, s. 16-17).

Konec 90. let minulého století znamená pro vývoj primární prevence zpomalení, v některých oblastech dokonce krok zpět a koncepční rozvrácení, v té době ještě velmi křehkého systému. Obecně můžeme říci, že to bylo způsobeno politicko-úřednickými změnami v rezortu školství. Tyto změny způsobily, že primární prevence se od specifické primární prevence, zaměřené na problematiku konkrétního jevu, přesunula k nespecifické prevenci, za kterou v té době byla považována jakákoliv činnost, která vyplňuje volný čas. Otevírá se tak prostor pro vznik a realizaci mnoha programů, které se tváří jako programy primární prevence, avšak nesplňují požadavky kvality, odbornosti, ani efektivity programu (Miovský, 2010, s. 18).

Na tuto situaci je třeba reagovat a zajistit realizaci pouze kvalitních a efektivních forem primární prevence. V souvislosti s tím se velmi diskutovanou otázkou stává evaluace programů primární prevence. Dlouhodobě se diskutuje o kritériích hodnocení kvality a efektivity primární prevence. V roce 2002 vzniká pracovní verze, v roce 2005 pak MŠMT schvaluje oficiální verzi Standardů primární prevence, díky kterým vzniká možnost hodnotit kvalitu programů primární prevence užívání návykových látek. Na základě toho Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP) začal realizovat certifikaci kvality programů. Pracovní skupina při IPPP vytvořila standardy, které hodnotí i ostatní oblasti rizikového chování. Tato verze standardů prošla v roce 2009 ověřovací fází a promítla se do procesu certifikací (Miovský, 2010, s. 22).

1.2 Teoretická východiska primární prevence

V následující kapitole vymezují teoretická východiska primární prevence. V první řadě se jedná o rozdělení primární prevence. Primární prevenci dělíme na nespecifickou, která má za úkol podporovat žádoucí formy chování, a primární prevenci specifickou, která je zaměřená proti konkrétnímu rizikovému chování.

1.2.1 Specifická primární prevence

Specifická primární prevence zahrnuje takové aktivity a programy, které jsou zaměřené na konkrétní problematiku, na konkrétní formu rizikového chování, kterému se snaží předejít. Jedná se tedy o působení selektivní, specifické. Aktivity a programy specifické primární prevence jsou zaměřené na konkrétní cílovou skupinu, která se jeví jako rizikovější (MŠMT, 2007b, s. 18).

Programy specifické primární prevence musí splňovat podmínku časové a prostorové ohraničenosti, zmapování situace, plán a příprava programu, provedení a zhodnocení, návaznost.

Z hlediska provádění můžeme specifickou primární prevenci rozdělit do třech úrovní, přičemž toto rozdělení závisí a je určeno intenzitou programu, mírou zapojení cílové skupiny a prostředky a nástroji, které program využívá. Obecně můžeme říci, že čím větší je hloubka a intenzita programu, tím větší si klade požadavky na odbornost realizátora programu.

Rozlišujeme všeobecnou primární prevenci, selektivní primární prevenci, indikovanou primární prevenci.

Všeobecná primární prevence

Působení všeobecné primární prevence je z hlediska cílové skupiny směřováno k běžné populaci dětí a mládeže, bez rozdělování na méně, či více rizikové skupiny. Na všeobecné úrovni prevence zohledňujeme věkové složení a specifika daná například sociálními faktory. V praxi se jedná o preventivní programy určené pro větší počet dětí, například školní třídu. Z hlediska odbornosti tuto formu prevence může realizovat školní metodik prevence.

Selektivní primární prevence

Primární prevence na úrovni selektivní se zaměřuje na osoby, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik různých forem rizikového chování. Patří sem některé modely vrstevnických programů nebo skupinové programy posilující techniky jako například komunikace, sociální dovednosti, vztahy, aj. Vzhledem k práci s osobami, které jsou vystaveny rizikovým faktorům, je zde kladen

větší důraz na odpovídající vzdělání preventisty. Za odpovídající vzdělání pro realizaci selektivní primární prevence je považováno například speciální pedagogika, psychologie, adiktologie, aj.

Indikovaná primární prevence

Indikovaná primární prevence se zaměřuje na jedince, kteří jsou vystaveni působení výrazně rizikových faktorů, případně u kterých se již vyskytly projevy rizikového chování. Snahou je tyto projevy rizikového chování včas podchytit, posoudit a zvolit vhodnou intervenci. Tato úroveň prevence si klade největší požadavky na vzdělání preventisty, a často také vyžaduje zapojení i jiných subjektů (školní psycholog, či jiný poradenský subjekt) (Černý, 2010, s. 42-43).

1.2.2. Nespecifická primární prevence

Obsahem nespecifické primární prevence jsou všechny techniky umožňující rozvoj harmonické osobnosti, včetně rozvíjení nadání, pohybových a sportovních aktivit, aj. Obecně můžeme říci, že tato forma prevence snižuje riziko vzniku rizikových forem chování prostřednictvím lepšího využití volného času. Nespecifická primární prevence v sobě tedy zahrnuje veškeré zájmové, sportovní a volnočasové aktivity, které vedou ke zdravému rozvoji osobnosti, dodržování společenských pravidel a k odpovědnosti za sebe a své jednání (MŠMT, 2007b, s. 12).

1.3 Formy primární prevence

Primární prevence **z hlediska časového** může být realizována buď formou krátkodobých, nebo dlouhodobých preventivních programů. Otázkou je, jak můžeme definovat krátkodobost a dlouhodobost. Pomoci určit časové měřítko nám může fakt, že pokud chceme, aby preventivní program byl efektivní a splnil tak svůj záměr a cíle, měl by takový program být kontinuální, to znamená, měl by začít co nejdříve, nejlépe již v předškolním věku a nepřetržitě pokračovat v průběhu celé školní docházky tak, aby se informace, které dítě dostává, rozvíjely a zpřesňovaly. Efektivní preventivní

program by měl být také komplexní, což znamená, že by měl zahrnovat všechny aspekty týkající se daného jevu.

1.3.1 Jednorázové preventivní programy

Jednorázové preventivní programy probíhají nárazově, nahodile kdykoliv během školního roku. Tato forma realizace sice klade nejmenší nároky, jednak na samotnou školu, kde je program realizován, ale také na samotného realizátora. Délka, obsah a forma takového programu závisí na osobě, která program realizuje, nejčastěji však trvá několik vyučovacích hodin a je určen pro jednu, nebo více tříd dohromady. Programy tohoto typu mohou probíhat nejčastěji formou besedy, či přednášky, nebo komponovaného programu.

Přednáška

Přednáška spočívá v předání znalostí a informací žákům, nejčastěji přijdou odborníci na určité téma a snaží se žákům předat informace. Na závěr přednášky mají žáci sice možnost pokládat dotazy, ale pokud se jedná o jednorázovou přednášku s velmi malým využitím interaktivních technik, je její efektivita z hlediska primární prevence velmi nízká, ne-li nulová.

Beseda

Beseda využívá o něco více interaktivních technik, a realizátor besedy nejprve zjišťuje znalosti, názory a postoje žáků a podle jejich úrovně se pak hlouběji věnuje konkrétním tematickým okruhům. Beseda z části umožňuje žákům se spolupodílet na programu formou rozhovoru s realizátorem na začátku programu a diskuse na konci, ale pokud se jedná o besedu jednorázovou, její účinnost je krátkodobá.

Komponované programy

Komponované programy zahrnují, vedle mluveného projevu přednášejících a diskuse, také promítání filmů, dokumentů, divadelní, či hudební vystoupení. Komponované programy se realizují pro žáky všech věkových skupin, od 1. třídy základní školy až po střední školy. Aktéři těchto programů jsou odborníci na konkrétní problematiku (například drogovou), umělci, sportovci.

Realizace těchto jednorázových programů je často kritizována, protože nesplňují základní kritérium dlouhodobosti a všestrannosti. Pokud však navazují na dlouhodobé programy a slouží jako jejich doplněk, pak mají svůj význam.

1.3.2. Dlouhodobé preventivní programy

Dlouhodobé preventivní programy splňují základní podmínky efektivity působení primární prevence. Mezi tyto faktory udávající účinnost programů patří například kombinace mnohočetných strategií, kontinuita působení, cílenost a adekvátnost, propojenost, včasný začátek, pozitivní orientace. Dlouhodobé programy využívají interaktivní metody práce se žáky, a díky tomu žáci nejen získávají znalosti a poznatky z různých oblastí, ale je zde zejména prostor pro komunikaci, utváření postojů a hodnot a zároveň dochází k potlačení nežádoucích forem chování a nežádoucích postojů (MŠMT, 2007b).

Obsah a forma dlouhodobých programů vychází z věku dětí a žáků. V dokumentu MŠMT (2007b) jsou zmíněna některá témata, kterým je možno se věnovat v jednotlivých obdobích, tematicky se však tyto okruhy věnují spíše primární prevenci návykových látek. *V předškolním věku se témata přizpůsobují výchovné činnosti předškolních zařízení a jsou jimi například: Co je to zdraví. Hygiena. Výživa. Rostliny a my. Alkohol. Pohyb. Kouření. Drogy. Vztahy k ostatním. Na tyto témata se navazuje v mladším školním věku, s tím, že obsah může být náročnější vzhledem k věku. Ve 4.-5. třídě se pak žáci seznamují blíže s důvody vzniku závislosti, nacvičují si reakce na nebezpečné situace, včetně schopnosti odmítnout nabídku, seznamují se s typy drog. Na druhém stupni základních škol pak navazují na předcházející témata, ale blíže se seznamují s bezprostředními účinky drog v kontrastu s dlouhodobými následky jejich užívání, seznamují se s organizacemi, kde je možné vyhledat pomoc. V návaznosti na drogovou problematiku se pak věnují tématům jako mezilidské vztahy, řešení problému, poznání sebe sama, komunikace. Programy na středních školách se věnují orientaci v životních situacích. Mimo to mohou být programy primární prevence zaměřeny na výcvik tzv. peerů pro základní školy (MŠMT, 2007b, s. 14-15).*

1.3.3 Formy primární prevence z hlediska cílové skupiny

Programy primární prevence můžeme dělit dále z **hlediska cílové skupiny**. Z tohoto hlediska se jedná o programy buď **komplexní**, které jsou zaměřeny na celou populaci. Jejich cílem je působit nejen na žáky a studenty, ale spolupracovat i s rodiči žáků, institucemi a veřejností. Druhou skupinu programů primární prevence tvoří programy **populačně cílené**, které nepracují s celou populací, ale dle zaměření programu jen s částí. Třetí skupina působí na základě nabídky a poptávky bez ohledu na potřeby populace (MŠMT, 2007b).

1.3.4 Základní typy preventivních programů z hlediska efektivity

Existuje několik hledisek, dle kterých můžeme definovat, třídít a kategorizovat primární prevenci, či programy primární prevence. V předchozích kapitolách jsem zmínila formy primární prevence z hlediska časového a z hlediska cílové skupiny. V této kapitole bych ráda popsala základní typy preventivních programů z **hlediska efektivity** a z **hlediska četnosti**.

Z hlediska efektivity je důležité, aby programy splňovaly základní požadavky. U každého preventivního programu je důležité jasně vymezit, k jakému typu rizikového chování se vztahují. Realizace každého programu by měla být časově a prostorově ohraničena. Techniky a témata by měla respektovat cílovou skupinu, pro kterou je preventivní program určen. Efektivitu dále zvyšuje využívání různých metod a propojení preventivních programů, například nejen informativní charakter, ale zvolit také interaktivní program. Důležitou roli hraje také role realizátora, záleží na jeho přípravě, odbornosti a dovednostech.

1.3.4.1 Teoretické modely v primární prevenci

Kognitivní modely a modely založené na informacích

Tyto modely vychází z předpokladu, že se jedinci rozhodují na základě svých znalostí a názorů. Praxe však ukazuje, že nejsou plně funkční, neboť neberou v potaz další faktory (zejména sociální a emoční), které ovlivňují chování člověka.

Modely sociálního vlivu

Tento model vychází ze sociálního faktoru. Předpokládá, že jedinec je ve svém chování ovlivněn zejména rodinou, vrstevníky a médii. Obecně tyto modely vychází z předpokladu, že jedinec na základě pozorování napodobuje, a ve svém napodobování vychází z toho, co je ve společnosti považováno za normální a akceptovatelné.

Sociologické a vývojové modely

Sociologické a vývojové modely vychází z faktu, že se jedinec vyvíjí. Vývoj jedince v sobě zahrnuje také vnímání otázek týkajících se jednotlivých typů rizikového chování. Tyto modely předpokládají významný vliv společnosti na vývoj jedince a preventivní působení z tohoto pohledu požaduje vytvářet pozitivní sociální klima v celé společnosti (v rodině, mezi vrstevníky, v komunitě).

Modely komplexního vlivu prostředí

Charakteristikou těchto modelů je komplexnost. Tento model bere v potaz komplexní vztahy jednotlivce s prostředím a zahrnuje také kognitivní služku, postoje, osobnostní, sociální a behaviorální faktory, které ovlivňují výsledné chování. Pozornost je zaměřena zejména na budování pozitivních vztahů ve společnosti (v rodině, k vrstevníkům, škole). Preventivní programy postavené na tomto modelu jsou považovány za neúčinnější.

1.3.4.2 Typy preventivních programů v praxi

Z výše jmenovaných modelů vychází konkrétní preventivní programy. Efektivita programů je vyšší, pokud jsou tyto modely vzájemně kombinovány, avšak za neúčinnější považujeme model komplexního vlivu prostředí.

V praxi dělíme preventivní programy do dvou skupin, podle toho, na co jsou zaměřené, a to **programy zaměřené na rozvoj životních dovedností** a **programy zaměřené na interpersonální rozvoj**.

Programy zaměřené na rozvoj životních dovedností

Programy zaměřené na rozvoj životních dovedností se dále tematicky dělí.

Programy zaměřené na rozhodovací schopnosti se soustředí na zvýšení schopnosti cílové skupiny se racionálně rozhodovat v rizikových situacích (například při rasových výpadech ve skupině). Programy tohoto typu nabízejí nácvik dovedností nezbytných pro racionální rozhodování a schopnost volby. Vedou žáka ke schopnosti rozpoznat problém, hledat řešení, rozhodovat se mezi alternativami. V této souvislosti mluvíme o tzv. kritickém myšlení.

Programy zaměřené na rozhodovací schopnosti jsou nabízeny nejčastěji ve formě přednášek, diskuzí, hraní rolí, či úkolů.

Dalším typem programů realizovaných v praxi jsou **programy zaměřené na zvládnání stresu a úzkosti**. Jedná se o programy tematicky poměrně úzce specifikované. Zaměřují se jednak na vypořádání se se stresovými situacemi, ale také na snížení míry vnímaného stresu. Cílem těchto programů je vést žáka k lepšímu zvládnání stresu a nalézání pozitivních alternativ řešení stresových situací. Programy zaměřené na zvládnání stresu a úzkosti mohou být realizovány například formou nácviku dovedností, diskuzí. Mimo to se využívají také relaxační techniky, které slouží ke zvládnání fyzického stresu.

Programy zaměřené na nácvik a rozvoj sociálních dovedností mají za úkol vybavit účastníky odpovídajícími sociálními-komunikačními-interpersonálními dovednostmi a schopnostmi rozpoznat a vyhodnotit konflikt mezi lidmi. Programy tohoto typu se zaměřují na oblast mezilidské komunikace, nácvik asertivních postojů a jednání, schopnost řešit konflikt. Vzhledem k tematickému zaměření programů můžeme říci, že se jedná o obecnější programy, které mají širší možnosti uplatnění. K jejich realizaci se využívá hraní rolí, či diskuze.

Programy zaměřené na nácvik odolávání tlaku vedou k rozpoznání vnějších tlaků, které vedou k rizikovému chování (například xenofobní projevy ve třídě). Vedou

žáky k nácviku dovedností ubránit se tlakům vrstevníků, rodičů, médií. Programy tohoto typu využívají různé aktivity a formy instruktáže (filmy, diskuze), hraní rolí.

Programy zaměřené na interpersonální rozvoj

V rámci této skupiny preventivních programů se setkáváme rovněž s dělením programů dle obsahu a tématu, kterému se věnují.

Programy zaměřené na uvědomování si hodnot učí žáky uvědomovat si své vlastní hodnoty a umět přijímat následky svého chování. Rizikové chování je prezentováno jako neslučitelné s pozitivními hodnotami. Nejčastěji jsou tyto programy realizovány formou skupinové diskuze nebo využívají tištěné materiály s otázkami.

Programy na stanovování cílů vedou žáky ke stanovení si svých vlastních cílů a jejich dosažení v kontextu reálných možností. Vede žáky ke schopnosti určit si priority a dle nich se řídit při dosahování svých cílů.

Cílem **programů zaměřených na budování pozitivního sebehodnocení** je rozvíjet pozitivní sebehodnocení a zvyšování sebeúcty. Učí žáky přijímat nejen úspěchy, ale také neúspěchy.

Programy zaměřené na stanovování norem se snaží ujasňovat žákům často zkrácené představy o tom, co společnost považuje za normální. Často tyto programy využívají vědeckých výzkumů, či průzkumů veřejného mínění. Je však důležité si uvědomit, že tyto typy programů mají samostatně velmi malou účinnost, jejich využití má význam v komplexním preventivním programu.

Programy spojené se složením přísahy jsou založeny na pozitivních morálních zásadách. Žáci v dialogu diskutují a stanovují si pravidla, na kterých se shodne celá skupina. Výsledkem je pak závazek ve formě slibu, petice, podpisů, že tyto pravidla budou všichni dodržovat.

Programy informativní si kladou za cíl zvyšovat znalosti cílové skupiny o různých typech rizikového chování a o dopadech tohoto chování. Seznamují žáky s konkrétním problematickým chováním a popisují negativa, pozitiva, snaží se vyvracet mýty. Programy informativní mohou mít různou podobu, nejčastěji se realizují v běžné výuce, promítání filmů, besedy, diskuze. Informativní část programu by vždy měla být

doplněna diskusí, během které by se realizátor měl snažit doplnit a pozitivním způsobem ovlivnit znalosti o rizikovém chování a jeho následcích. Pokud tyto programy stojí samostatně, pak je jejich efektivita nízká, a proto je třeba je doplnit komplexnějšími a interaktivními preventivními programy a aktivitami.

Programy vrstevnické (Peer programy). Programy tohoto typu jsou specifické tím, že zapojují vrstevníka (tzv. peer), který vystupuje v pozici poučeného člověka. Člověk, který působí v pozici peera, poskytuje svým vrstevníkům pravdivé informace v oblasti rizikového chování. Výhodou tohoto programu je zejména fakt, že peer je součástí skupiny a má tedy důvěru svých vrstevníků, a díky tomu může své vrstevníky pozitivně ovlivňovat. Peer zná skupinu, ve které se aktivně zapojuje na dění. Tato forma programů má však i své negativní stránky. Peer musí na začátku projít školením a je potřeba vysoká motivace pro práci peera. Mimo to jsou zde vysoké požadavky na osobnostní a sociální dovednosti peera, musí to být člověk zralý, znát své vlastní hranice a sám jít příkladem ostatním.

Programy pro rodiče představují nehomogenní skupinu různých typů primárních intervencí. Na rozdíl od předchozích interaktivních typů programů, se v tomto případě jedná spíše o edukačně koncipované programy. Rodičům jsou poskytovány různé příručky týkající se rizikového chování a prevence v této oblasti. Obecně patří tato skupina programů mezi velmi náročné, neboť rodiče vykazují mnohdy velmi malou motivaci (Gabrhelík, 2010, s. 43-52).

1.4 Školská primární prevence

Školskou primární prevencí rizikového chování rozumíme soubor metod, přístupů a intervencí, jejichž společným jmenovatelem je rezortní legislativní rámec Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Cílovou skupinou školské primární prevence tvoří primárně děti, žáci, mládež a mladí dospělí. Jak také z názvu vyplývá, institucionálně se odehrává na půdě škol a školských zařízeních. V tomto smyslu lze na školskou primární prevenci nahlížet jako na určující, co se týká koncepcí jiných rezortů, jelikož školní prostředí zahrnuje nejpočetnější cílovou skupinu primární prevence, a to žáky a mládež. Ostatní rezorty by tento fakt měly respektovat ve svých koncepcích. Nutno však říci,

že vedle cílových skupin a institucionálního hlediska je potřeba vzít v potaz také hledisko tematické. Pokud například více rezortů sdílí stejnou cílovou skupinu (děti, mládež), přestože se jedná institucionálně o rezort MŠMT, tematicky může mít dominantní roli například Ministerstvo vnitra u prevence kriminality nebo Ministerstvo zdravotnictví u prevence návykových látek. Aby programy primární prevence byly co nejefektivnější, musíme zohlednit všechny tyto hlediska.

1.4.1 Organizační struktura školské primární prevence

Přístupy k primární prevenci se v posledních letech velmi vyvíjí a jednotlivé rezorty, které primární prevenci realizují, se snaží vzájemně komunikovat a dívat se na primární prevenci jako na komplexní systém (Bártík *et al.*, 2010, s. 61-62).

Školská primární prevence je organizována na dvou úrovních, horizontální a vertikální.

Na **horizontální úrovni** MŠMT spolupracuje jednak na úrovni mezirezortní, konkrétně s Ministerstvem zdravotnictví, vnitra, práce a sociálních věcí, obrany. Komunikace se odehrává také v nadrezortní úrovni a MŠMT spolupracuje s Radou vlády pro koordinaci protidrogové politiky při Úřadu vlády a s Republikovým výborem prevence kriminality při Ministerstvu vnitra. Při MŠMT byly ustaveny dvě pracovní skupiny z řad odborníků, jejichž cílem je koordinace činností napříč rezorty a sjednocování přístupů v oblasti primární prevence (Pracovní skupina specifické primární protidrogové prevence, Pracovní skupina prevence kriminality a ostatních sociálně patologických jevů).

Na **vertikální úrovni** MŠMT řídí síť školských koordinátorů, která je tvořena krajskými školskými koordinátory prevence, metodiky prevence a školní metodiky prevence (Pilař *et* Budinská, 2010, s. 62-64).

1.4.2 Školní poradenství

Primární prevence realizovaná ve škole a školských zařízeních pochopitelně nestojí izolovaně, naopak je součástí systému školního pedagogicko-psychologického

poradenství. Poradenské služby ve škole nejčastěji zajišťuje výchovný poradce a školní metodik prevence, méně často psycholog nebo speciální pedagog. Působnost psychologa, či speciálního pedagoga určuje počet žáků navštěvující školu, u menší školy se předpokládá, že poradenské služby realizuje výchovný poradce a školní metodik prevence v kooperaci s ostatními pedagogy. Na realizaci poradenských služeb by se měli dále podílet třídní učitelé, učitelé výchov, případně další pedagogové. Pro vytvoření prostoru operativního poskytování poradenských služeb se dále počítá se spoluprací se zařízeními mimoškolními, spolupráce školy s pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně-pedagogickými centry, středisky výchovné péče.

Školní psychologové vnášejí do škol některá specifika poradenské práce, jedná se zejména o vytváření systému včasné identifikace žáků s výukovými obtížemi, s příznaky rizikového chování, dále monitorují takové obtíže, či chování, spolupracují s rodinou a navrhuji řešení. Mimo to poskytují učitelům metodickou podporu při práci s problematickými dětmi.

Poradenské a preventivní služby by měly vzájemně kooperovat a jejich forma, obsah a způsob realizace by měl odrážet specifika školy a regionu, ve kterém se škola nachází.

Poskytování poradenských služeb ve škole je realizováno dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a poradenských zařízeních.

Za školní poradenské služby zodpovídá ředitel školy, dále pak zodpovídá za vytvoření Školního programu (strategie) pedagogicko-psychologického poradenství a preventivního programu školy. Školní program (strategie) pedagogicko-psychologického poradenství zpracovává a každoročně aktualizuje tým poradenských pracovníků školy a schvaluje ho ředitel školy. Tento program naplňuje a sleduje cíle týkající se kariérového poradenství, věnuje se integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a podpoře žáků nadaných, věnuje se žákům s neprospěchem a vytváří podmínky pro jeho snižování. Dále má tento program prohlubovat včasnou intervenci při problémech u žáků, případně třídních kolektivů. V neposlední řadě poskytuje metodickou podporu učitelům, snaží se prohlubovat spolupráci s rodiči, a také

integrovat poradenské služby školy se službami nabízenými mimo školu (Zapletalová, 2010 s. 78-81).

Mimo to sleduje a naplňuje tyto cíle související s primární prevencí:

- „pracovat se všemi subjekty školy a vytvořit tak širokou základnu primární prevence školní neúspěšnosti a rizikového chování
- sledovat účinnost preventivních programů aplikovaných školou a vytvořit metodické zázemí pro jejich vytváření a realizaci
- vybudovat příznivé sociální klima pro integraci kulturních odlišností a přijímání sociálních odlišností ve škole“ (Zapletalová, 2010 s. 80-81).

1.4.3 Školní metodik prevence

V rámci poradenských služeb, které škola poskytuje, působí mimo dalších pedagogických pracovníků, také školní metodik prevence. Standardní činnosti školního metodika prevence vymezuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, dále pak Koncepce poskytování poradenských služeb ve škole uveřejněná ve Věstníku MŠMT z července 2005.

Školní metodik prevence vykonává činnosti metodické, koordinační, informační a poradenské.

Mezi hlavní **metodické a koordinační činnosti** školního metodika prevence patří zejména koordinace tvorby a kontroly realizace preventivního programu školy, koordinace a participace rizikového chování žáků. Dále pak koordinace a realizace aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a podpora integrace cizinců, přičemž prioritou této oblasti je prevence rasismu a xenofobie. Mimo koordinace aktivit směřovaných k žákům, školní metodik prevence metodicky vede pedagogy v oblasti prevence rizikového chování, a dále pak komunikuje s orgány státní správy, samosprávy a odbornými pracoviště, které mají v kompetenci primární prevenci.

Informační činnost školního metodika prevence se zaměřuje zejména na předávání odborných informací pedagogům školy a vedení databáze spolupracovníků školy v oblasti primární prevence.

V rámci **poradenských činností** školní metodik prevence vyhledává s podporou třídního učitele žáky s rizikovými projevy, poskytuje poradenské činnosti těmto žákům a jejich zákonným zástupcům. Vytváří podmínky pro integraci žáků s poruchami chování a nadále je podporuje (Slavíková *et* Zapletalová, 2010, s. 82-84).

1.4.4 Školní preventivní program/strategie

Školní preventivní program (dále jen ŠPP) je dlouhodobý preventivní program škol a školských zařízení. Je součástí vzdělávacího programu. Tento program definuje krátkodobé a dlouhodobé cíle primární prevence na škole a ve školských zařízeních. Program podporuje zejména zdravý životní styl, snaží bránit, či snižovat výskyt rizikového chování žáků a zvyšovat jejich schopnost činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí. Při tvorbě ŠPP bychom se měli snažit, aby působení takového programu mělo co nejdélejší trvání efektu.

Aby byl takový program co nejefektivnější, musíme při jeho tvorbě a realizaci vzít v potaz hlediska kulturní, sociální, politická a vycházet také ze struktury dané školy.

Školní preventivní program slouží jako zdroj pro zpracování a realizaci minimálního preventivního programu.

1.4.5 Minimální preventivní program

Minimální preventivní program (dále jen MPP) je konkrétním dokumentem školy, který se zaměřuje na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj sociálně komunikativních dovedností. Vytváří se na období jednoho školního roku. Za koordinaci tvorby a realizaci MPP zodpovídá školní metodik prevence. Předpokládá se, že se školním metodikem prevence spolupracují všichni pedagogové. Jedním z úkolů pedagogů v oblasti spolupráce je začleňovat do výuky svých předmětů preventivní témata.

Minimální preventivní program definuje jednotlivé aktivity a cílové skupiny těchto aktivit, jsou jimi nejen samotní žáci, ale také zákonní zástupci žáků.

Při tvorbě minimálního preventivního programu vycházíme z podmínek školy, musíme vzít v potaz například velikost školy, lokalitu, ve které se nachází, počet rizikových míst pro výskyt rizikového chování, zmapování situace v jednotlivých třídách (úkolem zejména třídních učitelů).

Prvním krokem při tvorbě MPP je monitoring, na základě kterého se stanovují krátkodobé a dlouhodobé cíle. Abychom mohli hodnotit úspěšnost programu, musí se stanovit měřitelné informace, které budou sloužit jako indikátory úspěšnosti. Proces hodnocení úspěšnosti (evaluace) by měla být součástí samotného MPP. Evaluace slouží jednak jako nástroj hodnocení vykonané práce v oblasti primární prevence, ale zároveň by měla sloužit jako východisko při plánování primárně preventivních aktivit pro další rok. Evaluace a její nástroje nám poskytují zpětnou vazbu.

Při evaluaci sledujeme dvě oblasti, první část hodnocení se zaměřuje na kvalitativní složku realizovaných aktivit. Prostřednictvím indikátorů úspěšnosti hodnotí, zda bylo dosaženo stanovených cílů. Druhá část hodnocení sleduje kvantitativní složku. Hodnotí, kolik bylo zrealizováno primárně preventivních aktivit, a kolik žáků těmito aktivitami prošlo.

Aby evaluace měla dostatek podkladů a mohla být zrealizována, vede školní metodik prevence během celého roku dokumentaci, která zaznamenává výskyt rizikového chování, dále navržená opatření, rozhovory s žáky a rodiči. Na základě této dokumentace a podkladů od pedagogů, školní metodik prevence vypracovává závěrečnou zprávu.

Minimální preventivní program definuje jednak aktivity, na kterých se podílejí přímo pedagogové, mimo to MPP využívá také nabídek neziskových organizací zabývajících se primární prevencí rizikového chování, které nabízejí různé programy primární prevence. V tomto případě je nutné si ověřit, zda má daný program udělenou certifikaci pro nabízený typ preventivního programu (Skácelová, 2010, s. 101-114).

1.4.6 Rizikové chování ve škole

Rizikovým chováním rozumíme takové chování, v jehož důsledku dochází k nárůstu zdravotních, sociálních a výchovných rizik pro jedince, či společnost. Dříve takovéto chování bylo nazýváno jako sociálně-patologické jevy. Jak uvádí Miovský (2010, s. 23) je tento termín v oblasti školní prevence již koncepčně překonaný, neboť byl tento termín jednak stigmatizující, a kladl příliš vysoký důraz na skupinovou/společenskou normu.

Vymezit základní typy rizikového chování není jednoduché, jednak proto, že koncept rizikového chování se neustále vyvíjí, a pak také proto, že některé kategorie rizikového chování mohou stát samostatně mimo tento koncept. Miovský (2010, s. 24) uvádí devět základních typů rizikového chování:

- a) záškoláctví
- b) šikanu a extrémní projevy agrese
- c) extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě
- d) rasismus a xenofobii
- e) negativní působení sekt
- f) sexuální rizikové chování
- g) závislostní chování (adiktologie)

K těmto sedmi typům rizikového chování se pak ještě přiřazují dva, které sice nelze jednoznačně zařadit do konceptu rizikového chování, ale vzhledem k jejich výskytu v populaci se začínají stávat aktuálními tématy primární prevence.

- h) okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte
- i) spektrum poruch příjmu potravy

Je důležité si uvědomit, že tyto problémy se obvykle nevyskytují izolovaně. To znamená, že se u dětí objevují spíše kombinace těchto typů rizikového chování nebo dochází k přecházení od jednoho k druhému.

Širůčková (2010, s. 31) v této souvislosti zmiňuje tzv. *syndrom rizikového chování*. Tento syndrom popisuje propojenost některých forem rizikového chování, přičemž tato propojenost má podobu životního stylu. Znamená to, že člověk, který se chová rizikově v jedné oblasti, má tendenci se tak chovat i v některých jiných oblastech.

Rasismus a xenofobie

Miovský (2010, s. 76) definuje rasismus a xenofobii jako: „Soubor projevů směřujících k potlačení zájmů a práv menšin. Jedná se o zastávání rasové nerovnocennosti v jakémkoliv slova smyslu, podporování rasové nesnášenlivosti a netoleranci vůči menšinám a odlišnostem.“

1.5 Legislativa a ostatní dokumenty

Existuje velké množství dokumentů týkajících se primární prevence, ať už to jsou dokumenty legislativního charakteru, koncepční a metodické dokumenty MŠMT, mezinárodní dokumenty, dokumenty mající povahu doporučení, či informativní. V této kapitole bych ráda zmínila zejména ty dokumenty, které mají přímou souvislost s primární prevencí v rezortu školství, které jsou aktuální a definují konkrétní podobu primární prevence ve školách a školských zařízeních.

Právní předpisy MŠMT

Právní předpisy v rezortu školství vymezují podmínky různých oblastí. Konkrétně se jedná o tři základní zákony, a to zákon č.561/2004, Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon), zákon č.563/2004, Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů a zákon č.109/2002, Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ústavní výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů. V rámci těchto zákonů vznikají prováděcí vyhlášky zákonů. Jednou z nich, kterou považují za důležitou zmínit, je **vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**, která definuje cílové skupiny poradenských služeb, obsah poskytovaných služeb, zařízení mimoškolská,

kde jsou poradenské služby poskytovány, a v neposlední řadě specifikuje poskytování poradenských služeb ve škole. Poradenské služby ve škole zabezpečuje výchovný poradce a školní metodik prevence.

Metodické dokumenty MŠMT

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy začalo v 90. let vytvářet metodické materiály, které odrážely aktuální situaci primární prevence a definovaly postoje, přístupy a formy realizace primární prevence. (Strategie prevence sociálně patologických jevů pro období 1998-2000, 2001-2004, 2005-2008)

Nejaktuálnější metodický dokument se nazývá Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009 – 2012. Dokument fakticky vychází z předešlých metodických dokumentů, na některé myšlenky a postupy z těchto dokumentů navazuje, některé na základě vývoje primární prevence přehodnocuje.

„Strategie je v souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání, tzv. Bílou knihou, s Akčním plánem Evropské unie boje proti drogám, s Usnesením vlády ČR č. 1305 o Národní strategii protidrogové politiky na období 2005 - 2009, s Usnesením vlády ČR č. 393 ke Strategii prevence kriminality na léta 2005 - 2008 a dokumentem WHO Evropské zdraví 21 – Cíl 12 a s Usnesením vlády č. 1046 k Dlouhodobému programu zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva České republiky Zdraví pro všechny v 21. století. Strategie je současně plně v souladu se schválenými Standardy primární prevence.“ (MŠMT, 2009, s. 3).

- Strategie definuje primární cílové skupiny (děti, mládež a pedagogičtí pracovníci) a sekundární cílové skupiny (rodiče dětí a veřejnost).
- Dále definuje oblasti, kterým se primární prevence věnuje a konkretizuje dlouhodobé cíle, na základě kterých pak vznikají cíle střednědobé a krátkodobé.
- Mimo to vymezuje a sjednocuje pojmy primární prevence.
- Strategie pojednává také o organizačním systému primární prevence v ČR. Na horizontální úrovni se jedná o mezirezortní spolupráci. Na vertikální úrovni

se jedná o síť koordinátorů a metodiků prevence – krajsí školští koordinátoři prevence, metodici prevence a školní metodici prevence.

Dalším důležitým dokumentem je **Metodický pokyn MŠMT k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance**. „*Úkoly zabezpečovat prevenci proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance vyplývají z Ústavy České republiky, z Listiny základních práv a svobod, z Úmluvy o právech dítěte a z ostatních mezinárodních paktů a úmluv, které ústavní orgány ČR ratifikovaly*“ (MŠMT, 1999, s. 1).

Tento metodický pokyn ukládá ředitelům škol zabezpečit ve škole příznivé klima, ve kterém je prostor pro komunikaci.

- Dále by ředitelé škol měli zabezpečit rozvíjení žádoucích postojů založených na vzájemné toleranci a respektu.
- Rozvíjet pozitivní postoje k lidem jiných národností a kultur.
- Seznamovat žáky se základními údaji o menšinách, které u nás žijí, s jejich kulturou a historií.
- Nenechat bez povšimnutí žádný projev rasismu, xenofobie a intolerance.
- Podporovat a dle možností zajistit volnočasové aktivity podporující prevenci rizikového chování (MŠMT, 1999).

Vládní dokumenty, zabývající se primární prevencí, můžeme rozdělit do několika skupin, dle oblasti, kterou definují, a to prevence kriminality, drogová prevence, škola podporující zdraví, usnesení vlády týkající se národnostních menšin, azylantů a sociálně kulturně znevýhodněných, dokumenty vztahující se k volnému času dětí a mládeže, dokumenty upravující principy inkluzivního vzdělávání, ústavní výchovy, oblast komerčně sexuálního zneužívání.

Právní předpisy mimo rezort školství

Také mimo rezort školství vznikají dokumenty, které souvisí s prevencí rizikového chování. Konkrétně vznikají dokumenty v gesci ministerstva zdravotnictví, vnitra, spravedlnosti, práce a sociálních věcí a financí.

Mezinárodní dokumenty v kontextu primární prevence hrají také určitou roli. Jedná se o úmluvy, ke kterým se Česká republika zavázala, a které pojednávají obecně o lidských právech (Běhounková, *et* Pilík, 2010, s. 199-210).

1.6 Primární prevence dle RVP

Současná kurikulární reforma konkretizovaná Rámcovými vzdělávacími programy si klade za cíl žáky vybavit klíčovými kompetencemi. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání směřuje k rozvíjení takových vědomostí, dovedností a návyků, které žákům umožní samostatné učení a utváření takových postojů a hodnot, které vedou k uvážlivému chování, zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana (RVP ZV, 2005).

Problematika prevence se obecně prolíná celým výchovně-vzdělávacím procesem. Můžeme říci, že některé cíle základního vzdělávání ideově naplňují primární prevenci. Z hlediska primární prevence rasismu a xenofobie se jedná zejména o naplňování těchto cílů základního vzdělávání:

- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem
- vést žáky k toleranci a k ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi (RVP ZV, 2005)

Primární prevenci rasismu a xenofobie se v RVP ZV věnuje zejména vzdělávací oblast **Člověk a svět**. „Vzdělávací oblast **Člověk a společnost** v základním vzdělávání vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života demokratické společnosti. Vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci poznali dějinné, sociální a kulturně historické aspekty života lidí v jejich rozmanitosti, proměnlivosti a ve vzájemných souvislostech. Seznamuje žáky s vývojem společnosti a s důležitými společenskými jevy a procesy, které se promítají do každodenního života a mají vliv na utváření společenského klimatu. Zaměřuje se na utváření pozitivních občanských

postojů, ...“ (RVP ZV, 2005, s. 43). „Důležitou součástí vzdělávání v dané vzdělávací oblasti je prevence rasistických, xenofobních a extrémistických postojů, výchova k toleranci a respektování lidských práv, k rovnosti mužů a žen a výchova k úctě k přírodnímu a kulturnímu prostředí i k ochraně uměleckých a kulturních hodnot“ (RVP ZV, 2005, s. 43).

Zejména pak vzdělávací obor Výchova k občanství má význam v oblasti primární prevence rasismu a xenofobie, jelikož přímo definuje žákovy očekávané výstupy. Žáky by si měl být vědom potřeby tolerance ve společnosti a zaujímat tolerantní postoje vůči menšinám, měl by být schopen rozpoznat netolerantní, xenofobní, rasistické chování a aktivně proti němu zasáhnout (RVP ZV, 2005).

Další vzdělávací oblast RVP, která se věnuje primární prevenci, je oblast **Člověk a zdraví**. Zdraví je chápáno jako vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody a je ovlivňováno mnoha aspekty, styl života, zdravotně preventivní chování, či kvalita mezilidských vztahů. Součástí této vzdělávací oblasti je vzdělávací obor Výchova ke zdraví, který žáka vede k preventivní ochraně jeho zdraví ve všech jeho složkách (sociální, fyzické, psychické) (RVP ZV, 2005).

Rámcový vzdělávací program využívá přirozených vztahů mezi jednotlivými vzdělávacími oblastmi a průřezovými tématy, která mají být uplatňována všude tam, kde to je možné. Primární prevence tedy může být uplatňována mezipředmětově i v dalších vzdělávacích oblastech a průřezových tématech. **Multikulturní výchova** jako průřezové téma hraje významnou roli v primární prevenci rasismu a xenofobie.

2. Teoretická východiska multikulturní výchovy

V této kapitole se věnuji průřezovému tématu Multikulturní výchova. Na začátek se věnuji pojetí multikulturní výchovy v rámcovém vzdělávacím programu. V další části pak definuji základní pojmy týkající se multikulturní výchovy.

2.1 Multikulturní výchova dle RVP

V české školské legislativě se setkáváme s pojmem multikulturní výchova. Multikulturní výchova je akceptována v Rámcových vzdělávacích programech pro základní a gymnaziální vzdělávání. V praxi se multikulturní výchova přímo promítá do výuky, ale je realizována také formou různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, formou osvětových akcí, v reklamních kampaních, v politických opatřeních.

Ideově vymezuje pojem multikulturní výchovy Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001).

S přesnějším vymezením obsahu multikulturní výchovy se setkáváme v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2005) Tento dokument je závazným při tvorbě školních vzdělávacích programů všech českých základních škol, proto také vymezení pojmu multikulturní výchovy v tomto dokumentu je klíčové a určující pro edukační práci českých učitelů v základních školách.

Multikulturní výchova dle RVP ZV není samostatným předmětem, nýbrž tzv. průřezovým tématem. Je součástí základního vzdělávání, která musí být zařazena na 1. a 2. stupni základní školy, rozsah i zařazení je v kompetencích školy, podmínkou však je propojenost s obsahem konkrétních vyučovacích předmětů. Multikulturní výchova má vazbu zejména k předmětům jazykovým, vlastivědě, dějepisu, zeměpisu, a k občanské výchově.

Prínos multikulturní výchovy je vymezován ve dvou oblastech, jednak v oblasti rozvoje žáků z hlediska vědomostí, dovedností a schopností. Žáci by měli získat poznatky o kulturních a etnických skupinách, naučit se s nimi žít, komunikovat, uvědomovat si odlišnosti těchto kultur a etnik, a také se seznámit se základními pojmy

souvisejícími s multikulturální výchovou, což znamená porozumění pojmům kultura, etnikum, identita, rasismus, diskriminace, národ, a další. Druhou oblastí přínosu multikulturální výchovy je oblast postojů a hodnot. Multikulturální výchova by měla vést žáky k uvědomění si identity vlastní skupiny a zároveň respektování odlišné. Žáci by měli odlišnost vnímat jako možnost naučit se něčemu novému, možnost poznat něco nové.

2.1.1 Realizace multikulturální výchovy na českých školách

Realizace multikulturální výchovy na českých školách leží na bedrech českých učitelů. Ovšem v tomto ohledu mají učitelé ztíženou situaci, neustále jim přibývají nové a nové úkoly, které mají plnit nad rámec svého předmětu, aniž by na tuto situaci stačili být řádně připraveni. Situaci jim ztěžuje i fakt, že se ve společnosti setkáváme s protichůdnými názory, které mohou být v rozporu s myšlenkami multikulturální výchovy.

Požadavky na učitele v oblasti multikulturální výchovy jsou zmíněny v závazných školských dokumentech, tyto dokumenty však vycházejí z toho, že žák je *tabula rasa*, nepopsaná deska, což tak samozřejmě není. Každé dítě se postupně setkává s odlišností, získává zkušenosti, vytváří si své postoje, na základě společnosti, přijímá od rodičů, kamarádů, z televize, filmů. Každé dítě si vytváří etnické vědomí, což je subjektivní postoj ke svému vlastnímu etniku i k jiným etnickým a rasovým skupinám. Učitelé by s touto situací měli počítat a měli by na ni být připraveni při realizaci multikulturální výchovy (Průcha, 2006, s. 66-67).

Průcha (2006) ve své publikaci uvádí výsledky výzkumných šetření zaměřených na etnické vědomí žáků a studentů na českých školách základních a středních. Obecně můžeme říci, že většina názorů dětí i studentů jsou pozitivně laděna vůči jiným etnikům (na základních školách to bylo $\frac{3}{4}$ pozitivně laděných výpovědí). Šokující ovšem je častý výskyt negativních postojů vůči romské menšině. Na středních školách etnické vědomí studentů vzniká nejčastěji na základě osobních zkušeností s příslušníky jiných etnik, jejich zkušenost tedy není zprostředkovaná, ale autentická. V tomto případě je pak

o mnoho těžší vyvracet negativní postoj, pokud je podložen osobní zkušeností (Průcha, 2006, s. 71-75).

Franiok (1998) zmiňuje ve smyslu prevence rasismu a výchově dětí k multikulturalitě dvě zásadní oblasti, kde bychom měli působit. První oblastí je rodina, kde „je zapotřebí dát dětem v rodinách ve věku povinné školní docházky v tomto směru takové nástroje poznání, naučit je sociálnímu učení tak, aby považovaly vzdělání ve smyslu multikulturality za potřebné“ (Franiok, 1998, s. 65). Druhou oblastí je školní třída. Učitel by se měl zajímat o sociální vztahy a klima ve třídě a měl by žáky vést k tomu, aby diskutovali a vyjadřovali svůj názor k určitému tématu, či k názorům druhých.

2.2 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova v zahraničí se objevuje již po válce, u nás je to relativně nový pojem, který se v České republice objevuje v 90. letech minulého století. Multikulturní výchova obecně je edukační činnost zaměřená na to, aby vedla lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.

„Multikulturní znamená pouze koexistenci alespoň dvou kultur (resp. sociokulturních skupin, minorit a majorit) vedle sebe, ale neimplikuje jejich vzájemné vztahy. Z tohoto pohledu je již dnes každá společnost, každý stát, multikulturní.

Oproti tomu termín interkulturní (lat. inter = mezi) zahrnuje mezikulturní vzájemnost, vzájemné interakce a vztahy odlišných sociokulturních skupin“ (Průcha, 2006).

„Další terminologickou potíž činí pojem výchova. Z moderního hlediska je výchova pojímána především jako proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“ (Pedagogický slovník).

Vhodnějším pojmem by byl v českém jazyce zřejmě termín vzdělávání, který je možné chápat jako komplexnější pojem zahrnující v nejširším slova smyslu i výchovu a celý systém dalších kompetencí, včetně vědomostních (Švingalová, 2007).

Multikulturní výchovu můžeme označit také jejím synonymem **interkulturní vzdělávání**, které považujeme z hlediska její náplně za výstižnější. Pojem multikulturní výchova byl přejet z anglického multicultural education, přičemž anglické education zahrnuje pojem výchova i vzdělávání, ale také pedagogika.

Pokud bychom tedy vycházeli z přesnějšího označení multikulturní výchovy, a to interkulturní vzdělávání, pak pokud spolu chceme vzájemně žít v souladu, musíme vycházet z poznání a znalosti jednotlivých kultur, etnik, národů, a toto poznání nás teprve může dovést k vzájemné toleranci a spolupráci.

Multikulturní výchova je v první řadě založena na kognitivní složce, chápeme ji jako proces založený na znalostech týkajících se etnického, kulturního a rasového hlediska soužití. Multikulturní výchova sama o sobě nepůsobí na chování lidí, sama přímo nemění jejich postoje, ale díky poznání jiných etnik můžeme porozumět těmto etnikům, skrze porozumění můžeme respektovat a respektovat se vzájemně je jedním z předpokladů jak společně koexistovat a spolupracovat. V praxi se pak multikulturní výchova realizuje v mnoha oblastech, nejen v oblasti získávání a předávání znalostí, ale formou různých osvětově zaměřených projektech, v muzeích, výstavách a festivalech, ale také formou projektů zaměřených na výměnu studentů a učitelů, mezinárodní spolupráce škol, regionů, či formou podpory výuky cizích jazyků. V teoretické oblasti multikulturní výchova vychází pochopitelně z pedagogiky, dále pak z poznatků etnologie, interkulturní psychologie, srovnávací sociologie, historické vědy, a dalších. V neposlední řadě je multikulturní výchova spjata s výzkumem. Aby tyto tři složky multikulturní výchovy, tzn. věda, výzkum a edukační praxe mohly fungovat, opírají se o podpůrná zařízení, jako jsou například informační centra, či odborné knihy a časopisy (Průcha, 2006, s. 16-17, 20-21).

Multikulturní výchova má nelehký úkol, jelikož na jedné straně musí působit na hluboce zakotvené předsudky, na to, co je silně zakořeněno v postojích

a hodnotových orientacích lidí, a na druhé straně se musí opírat o věrohodná fakta, o multikulturní realitu, která je postavena na určitých teoriích a výzkumných zjištěních.

Multikulturní výchova je tedy na jedné straně praktická edukační činnost, která se realizuje především ve školní výuce, ale nejen zde, setkáváme se s ní i v mnoha osvětově zaměřených projektech, v muzeích, na výstavách a festivalech, formou projektů Evropské unie zaměřených na výměnné pobyty studentů, atd.

Na druhé straně zahrnuje multikulturní výchova oblast vědecké teorie, která vychází z teorie pedagogické, ale i jiných věd, má tedy interdisciplinární charakter. Čerpá poznatky z etnologie, interkulturní psychologie, srovnávací sociologie, historie, aj.

Tyto vědecké teorie jsou pak spjaty s oblastí výzkumu. Přičemž výzkum se zaměřuje na objektivní aktuální multikulturní realitu. V rámci výzkumné činnosti se provádějí empirické výzkumy zaměřené například na postoje příslušníků jedné skupiny vůči druhé.

2.3 Základní pojmy související s multikulturní výchovou

Jelikož multikulturní výchova vedle působení na postoje a hodnoty má za úkol působit na oblast znalostí, vyžaduje určitou připravenost a orientaci učitelů, pedagogů v tomto oboru. Dle RVP ZV mají učitelé své žáky vést k osvojování multikulturní terminologie, nejprve však sami musí těmto pojmům dobře rozumět. Proto se v dalších kapitolách zaměřím na základní terminologii multikulturní výchovy.

2.3.1 Etniku, etnicita, etnické vědomí

„Etnikum je skupina lidí, kteří mají společný původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu. Souhrnně lze říci, že každé etnikum se vyznačuje svou vlastní etnicitou“ (Průcha, 2006, s. 29). Přičemž „eticita je souhrn kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, formulujících etnické vědomí člověka, jeho etnickou identitu“ (Průcha, 2006 s. 29).

Etnicita je tedy souhrn vlastností, či znaků vymezující etnikum.

Etnicita je ústředním pojmem multikulturní výchovy, protože etnicita je úzce spjata s prvky příslušné kultury. A „pokud má být cílem multikulturní výchovy poznání a respektování jiných kultur než své vlastní, znamená to poznávat a respektovat jiná etnika – nositele těchto kultur.“ (Průcha, 2006, s. 29) S pojmy etnikum a etnicita pak souvisí etnické vědomí, označované také jako etnická identita, která spočívá v uvědomování si a pocíťování sounáležitosti s etnikem na základě sdílených znaků, etnicity, či rodového původu.

V praxi je etnikum, resp. etnická příslušnost zaměňována s kategorií „národnost“, či do jisté míry se překrývá také pojem „národnostní menšina s pojmem etnikum. I tento fakt komplikuje pojmové ustálení multikulturní výchovy.

Obecně můžeme říci, že etnikum se vyznačuje společným jazykem a teritoriem, avšak vstupují sem i další hlediska a faktory. Existují případy, kdy jazykové hledisko neplatí, například světově rozšířené jazyky jako angličtina, francouzština, či španělština neoznačují jen jedno etnikum, ale naopak těmito jazyky mluví skupiny hlásící se k různým etnikům.

2.3.2 Národ, národnost, národnostní menšina

Definovat jednotně pojem národ je poměrně komplikované, opět existuje několik kritérií, dle kterých můžeme národ definovat.

Průcha (2006) upřednostňuje definici národa z hlediska sociologického, kdy „národ je osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území.

K této definici se uvádějí tři typy kritérií, jimiž jsou národy vymezovány:

- 1) Kritéria kultury: Spisovný jazyk (především u národů Evropy) nebo společní náboženství (například u národů Blízkého východu) nebo společná dějinná zkušenost.

- 2) Kritéria politické existence: Národy mají buď vlastní stát nebo autonomní postavení v mnohonárodním či federativním státě (například národ český a národ slovenská v bývalém Československu).
- 3) Psychologická kritéria: Subjekty národa (jednotlivci) sdílejí společné vědomí o své příslušnosti k určitému národu“ (Průcha, 2006, s. 34-35).

Kritéria, která v praxi definují národ, se mohou vzájemně kombinovat v různě silné míře, některá z kritérií také nemusí být vůbec splněna. Do určité míry jde nejen o objektivní určení národa, ale také o subjektivní vnímání jednotlivců.

S pojmem národ pak souvisí národnost, kterou můžeme chápat jako příslušnost k určitému národu nebo etniku.

Určité nesnáze pro multikulturální výchovu nastávají v definici národa, jelikož může být definován ze dvou možných hledisek, a to z hlediska politického, nebo etnického. Z hlediska politického jde v podstatě o státní příslušnost, což je objektivně ověřitelný znak na základě dokumentů, etické hledisko pak zohledňuje subjektivní postoj každého jedince.

Vymezit pojem národnostní menšina je pak ještě daleko komplikovanější než předchozí pojmy, protože chápání toho pojmu se v jednotlivých zemích různí. U nás národnostní menšinu definuje zákon č. 273/2001 Sb. jako společenství občanů, početně menšinové, které se od ostatních občanů odlišuje etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi a zároveň projevuje vůli být označováno jako národnostní menšina a projevuje snahu zachovat svou odlišnost, za národnostní menšinu je brána taková skupina, která se nehlásí k české národnosti a považuje se být za příslušníka národnostní menšiny.

2.3.3 Kultura

Mluvíme zde o kultuře jako o jednom znaku vymezující etnikum, ale také národ, pak bychom si měli ujasnit, co pojem kultura znamená. Univerzální vymezení pojmu kultura není vytvořeno, existují však dvě různá pojetí. První, obecnější pojetí zahrnuje pojem kultura všechno, co vytváří lidská civilizace, a to jednak materiální výtvořiny jako

obydlí, oděvy, průmysl, atd. ale také duchovní výtvořiny lidí jako umění, náboženství, morálka, zvyky, politika, právo, vzdělávací systémy, aj. Dle užšího pojetí, které je uplatňováno v interkulturní psychologii, je kultura vztahována k projevům chování lidí. Kulturou společenství lidí se v tomto případě míní zvyklosti, symboly, způsoby komunikace, společenské rituály, sdílení hodnotové systémy, zkušenosti, tabu. Přičemž se tyto dvě pojetí mohou vzájemně prolínat. Ať už je kultura definována jakkoliv, je důležité přijmout teorii kulturní plurality (jinak také kulturní relativismus), dle které má každé společenství svou specifickou kulturu, přičemž tyto kultury jsou si vzájemně rovnocenné. Opakem kulturního relativismu je egocentrismus, což je tendence poznávat, hodnotit a interpretovat okolní svět jen z perspektivy kultury vlastního etnického společenství (Průcha, 2006, s. 46-48).

2.3.4 Xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace

Kdykoliv se setkáme s něčím novým, pro nás do té doby cizím, pak hledáme způsob, jak se s tím seznámit, a jak zjistit, zda tuto novinku přijmeme do svého světa. Někdy nás však v tomto rozhodování ovlivní iracionální důvody a rozhodujeme se na základě předsudků. Předsudky představují komplex v podstatě nezdůvodněných postojů a stanovisek, které nejčastěji přijímáme od svého okolí, či autority. Předsudky představují jednodušší způsob řešení, je pro nás snazší přijmout názor, než složitě poznávat odlišnosti a na základě toho si utvářet názor svůj. Na základě nedůvěry k odlišnostem a odchylkám pak u lidí vzniká postoj, který označujeme jako xenofobie. Xenofobie se proměňuje v rasismus, který má dvě podoby. „lidovou“, která spočívá ve stigmatizaci. Vnější projev lidového rasismu spočívá v připisování příslušníkům jiných ras, či etnik odlišné, a horší charakterové vlastnosti a osobní dispozice. Tyto projevy rasismu mají zpětnou vazbu, příslušníci jiných ras, či etnik sami sebe začnou vnímat jako odlišné, začnou se podle toho chovat, jsou vyčleněni z majoritní společnosti a často pak nerespektují normy společnosti. Na tento typ reakce majoritní společnost čeká, použije ho jako empirický argument k potvrzení své pravdy. Druhou podobu rasismu označujeme jako ideologickou, která se vždy tváří jako nositel racionálního zdůvodnění. Nabízí heslovitá jednoduchá řešení komplikovaných sociálních (rasových a etnických) vztahů. A jako ideologie je vždy spojena s fenoménem nadvlády a moci,

často se projevující násilnicky, s tendencí asimilovat, izolovat, nebo likvidovat skupiny lidí.

Xenofobie, rasismus a produkty rasismu, mezi které řadíme rasovou diskriminaci a rasové násilí, spolu vzájemně souvisí a vznikají postupně v příčinné vazbě (Šišková, 1998, s. 10-12).

Pro pochopení rasismu a jeho produktů je vhodné si ujasnit, jak je definován pojem rasa. Rasa je označení používané v minulosti v oblasti biologie a antropologie. V minulosti docházelo k pozorování lidského rodu, a na základě těchto pozorování byly popsány anatomické znaky, jako je barva kůže, vlasů a očí, tvar lebky a obličeje, výška a tělesné proporce, kterými se odlišuje. Postupně byla vytvořena antropologická teorie lidských ras, dle které rozlišujeme tři základní lidské skupiny (lidská plemena): rasa europoidní, rasa mongoloidní, rasa negroidní (Průcha, 2006, s. 51).

Šišková (1998) definuje rasu z pohledu sociologického a filozofického jako „*antropologický termín, vztahující se k druhové diferenciaci lidských plemen. Jde o souhrn společných dědičných rysů (morfologických, anatomických, atd.), jimiž se vyznačuje jistá skupina lidí (tři hlavní rady – kavkazoidní, mongoloidní, negroidní)*“ (Šišková, 1998, s. 13).

Kromě třídění ras dle fyzické antropologie, existuje ještě pojetí ras v kulturní antropologii, sociologii, interkulturní psychologii a filosofii, které není založeno na anatomických kritériích klasifikace, ale je odvozováno z psychologických a kulturních hledisek, tzn.: hlavní kritéria jsou vzorce chování, inteligence, jazykové a náboženské charakteristiky.

Je zcela přirozené, že každý příslušník každé rasové skupiny vnímá a uvědomuje si specifika své skupiny a odlišnosti od jiných rasových skupin. Toto vnímání vedlo k vytvoření stabilních sociálně-psychologických stereotypů a postojů, je to však přirozený, nikoli negativní jev. O rasismu začínáme mluvit tehdy, kdy jednání překračuje pouhé vnímání rasových odlišností a přetváří se na nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy v podobě diskriminace, či verbálních nebo fyzickém násilí. Je však vhodné odlišovat postoje lidí od jejich jednání. Pokud již dochází k jednání, činům, které příslušníky jiných etnických, či rasových skupin poškozují, pak se jedná

o projev diskriminace. Rasová diskriminace se může projevovat v různých oblastech života, ať již ve vzdělávání, na trhu práce, či v jiných oblastech (Průcha, 2006, s. 53-56).

2.4 Postavení Romů v České republice z pohledu multikulturní výchovy

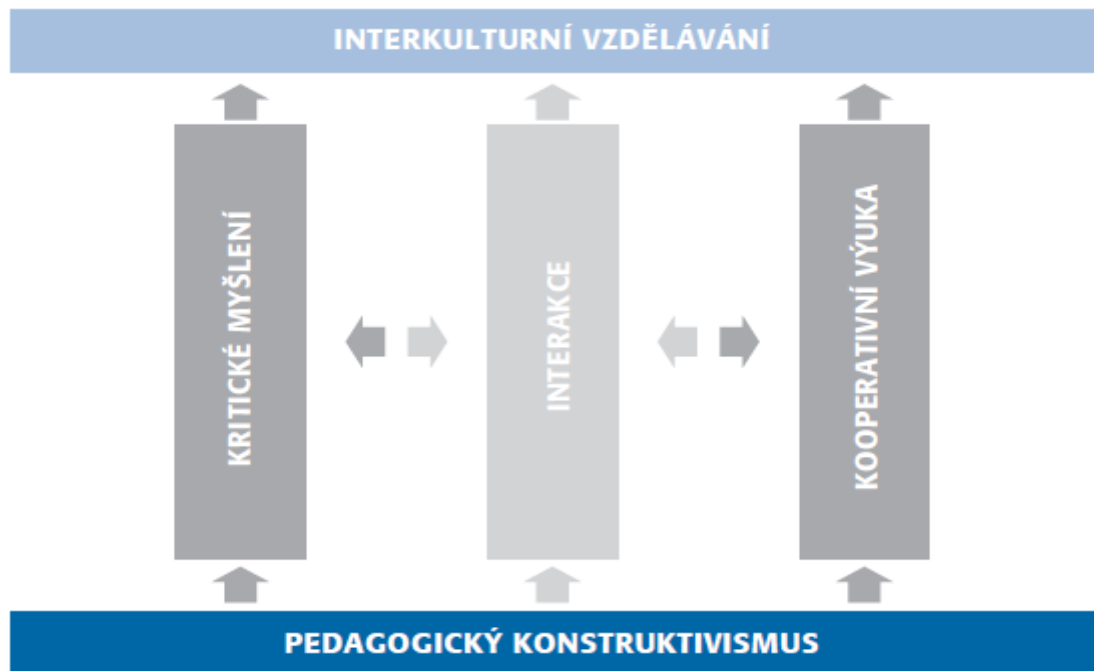
Romové jsou jako skupina chápána nejednoznačně, buď jako skupina etnická, nebo jako skupina rasová. Část odborníků považuje Romy za etnikum, respektive za národnost. „V etnografickém pojetí jsou Romové jako specifické etnické společenství, kterému sice chybí určité znaky v obvyklém pojetí národa či národnosti, avšak kteří se vyčleňují na základě kulturních specifik, osobité historie aj“ (Průcha, 2006, s. 43).

Pokud bychom vycházeli z tohoto pojetí Romů, pak vyvstává zásadní otázka, zda Romové opravdu jsou, či zda do budoucna budou etnickou menšinou, jelikož jejich etnická a kulturní identita slábne.

Vedle etnického pojetí existuje i označení Romů jako rasová skupina, jejíž příslušníci jsou nositeli charakteristických antropologických znaků. V této souvislosti se pak také mluví o rasové diskriminaci, o rasovém násilí a podobně (Průcha, 2006 s. 42-43).

2.5 Pilíře interkulturního vzdělávání

Interkulturní vzdělávání je postaveno na čtyřech pilířích. Je nutno podotknout, že tyto čtyři oblasti nevnímáme izolovaně, ale naopak spolu vzájemně korespondují a tvoří čtyři pohledy na jeden celek. Zároveň také nevylučují i další hlediska, které mohou celý proces interkulturního vzdělávání ovlivnit.



(zdroj: Buryánek, 2005, s. 8)

Pedagogický konstruktivismus

Pedagogický konstruktivismus je pedagogický proud, který klade důraz na objevování, rozšiřování a přetváření již poznaného. Proces poznávání vychází z toho, co již známe. Nové poznatky buď do struktury nám známého zapadají, nebo jsou s touto strukturou v rozporu a vyvolávají její změnu. Konstruktivismus vychází z faktu, že svět se mění, a není jediná pravda. Cílem výuky tedy není předat žákovi jedinou pravdu, ale vybavit žáka schopností orientovat se v záplavě poznatků a naučit ho správně tyto poznatky využívat.

Konstruktivismus není zaměřen jen na obsah, ale také na proces, kterým poznáváme. Tento proces by měl respektovat přirozené procesy učení a vycházet zejména z vnitřní motivace žáků.

Poznávání vzniká vždy v interakci, prostřednictvím komunikace. Prostřednictvím dialogu a konfrontace názorů se jednak seznamujeme s jinými úhly pohledy, ale učíme se také obhájit svůj názor.

Kritické myšlení

Kritické myšlení je jednou z kompetencí, o jejíž rozvíjení se interkulturní vzdělávání snaží. Hlavní myšlenkou kritického myšlení je zkoumat a ověřovat předložená tvrzení, třídit informace, pokládat si otázky, hledat různé úhly pohledu a teprve na základě dostatku informací si tvořit vlastní stanovisko. Kritické myšlení je realizováno prostřednictvím různých technik a metod, které by měly vést k plnění kompetencí a cílů interkulturního vzdělávání. Konkrétně se jedná o kompetence a cíle: schopnost kriticky hodnotit informace, oddělovat fakta od interpretací, odolávat manipulaci, rozpoznávat předsudky a negativní stereotypy.

Interakce

Interaktivní výuka je edukační proces, který probíhá za spoluúčasti učitele a žáka. Jejich vztah je založen na principu partnerství a spolupráce. Učitel se v tomto procesu stává průvodcem žáka, který se zapojuje a spoluutváří proces vyučování. Díky interakci vzniká prostor pro komunikaci, vyjadřování myšlenek a nápadů.

Kooperativní výuka

Kooperace je specifický druh interakce. Jestliže třetí pilíř zdůrazňuje potřebu komunikace mezi žákem a učitelem a mezi žáky navzájem, pak tento čtvrtý pilíř definuje, jak by v ideálním případě tato komunikace měla vypadat. Podmínkou kooperace je znalost a přijetí společných cílů. Kooperativní dovednosti rozvíjíme formou skupinového vyučování. Díky práci ve skupině žáci získávají pocit odpovědnosti za celou skupinu a vzájemně se podporují (Buryánek, 2005, s. 8-16).

Na základě výše popsaných ideových pilířů jsou voleny konkrétní didaktické nástroje multikulturní výchovy.

2.5.1 Metody interkulturního vzdělávání

Jak z výše jmenovaného vyplývá, interkulturní výchova klade důraz na interakci mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem. Interkulturní výchova má ambici prosazovat hodnoty tolerance a vzájemného respektu a spolupráci, proto je důležité využívat metody, které tyto hodnoty podporují. Je důležité navodit atmosféru, která

umožňuje dialog a vede k efektivní komunikaci, konstruktivní spolupráci a kritickému myšlení.

Interkulturní vyučování využívá řadu metod, forem a postupů, přičemž málokterá se vyskytuje ve zcela čisté podobě. Většina využívaných metod kombinuje větší množství přístupů. Jedno mají všechny metody společné, a to interaktivní podobu.

Buryánek (2002, s. 15-17) uvádí základní metody interkulturního vzdělávání:

- diskuse
- brainstorming
- skupinové vyučování
- simulační hry a dramatizace
- kritické myšlení

3. Vyučovací metody

Vyučovací metodu chápeme jako „*způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům*“ (Skalková, 2007, s. 181).

Vyučovací metoda by měla sledovat vytyčený **cíl** a volba metody by měla z toho cíle vycházet. Na základě cíle by měl být zvolen **obsah pedagogického procesu** a prostřednictvím obsahu dosahovat **výsledků**. Metody vyučování musí být voleny tak, aby dosahovaly nejen změn v oblasti znalostí, vědomostí a dovedností žáka, ale tak, aby působily i na osobnost žáka. Metody by měly vytvářet podmínky pro vlastní iniciativu žáka, jeho seberealizaci a vytváření jeho vlastních postojů. V tomto případě mluvíme o vazbě cíle a obsahu pedagogického procesu s jeho výsledkem.

3.1 Klasifikace vyučovacích metod

Klasifikace vyučovacích metod prošla historickým vývojem, a i dnes se můžeme setkat s řadou pokusů o klasifikaci vyučovacích metod, a to dle různých kritérií.

Skalková (2007, s. 184-185) uvádí následující klasifikaci vyučovacích metod:

A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

I. Metody slovní

1. Monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška)
2. Dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuze)
3. Metody písemných prací (písemná cvičení)
4. Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem

II. Metody názorně demonstrační

1. Pozorování předmětů a jevů
2. Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)
3. Demontrace statických obraz
4. Projekce statická a dynamická

III. Metody praktické

1. Návčik pohybových a pracovních dovedností
2. Laboratorní činnost žáků
3. Pracovní činnosti (na pozemku, v dílnách
4. Grafické a výtvarné činnosti

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

- I. Metody sdělovací
- II. Metody samostatné práce
- III. Metody badatelské, výzkumné, problémové

C. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

- I. Postup srovnávací
- II. Postup induktivní
- III. Postup deduktivní
- IV. Postup analyticko-syntetický

D. Varianty metod z hlediska fází výchovně-vzdělávacího procesu – aspekt procesuální

- I. Metody motivační
- II. Metody expoziční
- III. Metody fixační
- IV. Metody diagnostické
- V. Metody aplikační

E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – organizační

- I. Kombinace metod s vyučovacími formami
- II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

F. Aktivizující metody – aspekt interaktivní

- I. Diskusní metody
- II. Situační metody
- III. Inscenační metody
- IV. Didaktické hry
- V. Specifické metody

Jak z předchozího textu vyplývá, existuje mnoho aspektů, dle kterých je možno dělit výukové metody. Maňák a Švec (2003, s. 46-49) využívá komplexní pohled na výukové metody a dělí je do tří skupin, **klasické (tradiční) výukové metody**, **aktivizující metody výuky** a **komplexní výukové metody**, a to podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb.

V konkrétním vyučovacím procesu se jednotlivé metody vzájemně prolínají, doplňují. V průběhu vyučovacího procesu se mohou aktivity střídat. Volba nejvhodnější metody závisí na učiteli. Při výběru musí vzít v potaz jednak faktory objektivní (cíle pedagogického procesu, charakter obsahu, prostorové, časové a materiální podmínky), ale také faktory subjektivní (znalosti žáků, osobní zkušenosti žáků a v neposlední řadě zkušenosti učitele) (Skalková, 2007, s. 185-186).

Při výběru vyučovací metody by učitel měl vzít v potaz, že závisí také na cílevědomé spolupráci žáka a jeho metodách učení.

V posledních letech se do popředí dostávají tzv. alternativní metody, které předpokládají a umožňují aktivitu žáka a vytvářejí prostor pro iniciativní a tvořivé činnosti žáků, získávání osobních zkušeností a seberealizaci žáka. Vedou žáka k sebekontrolě a vlastní odpovědnosti. Jedná se o aktivizující metody, které předpokládají interakci mezi učitelem a žákem a mezi žáky vzájemně (Skalková, 2007, s. 182).

Sitná (2009) se blíže zabývá metodami aktivního vyučování a uvádí přehled skupinových vyučovacích metod, mezi které řadí **brainstorming (bouře mozků)**, **snowballing (sněhová koule)**, burz Gross (muší skupiny), role play (hraní rolí), **rounds (kolečka)**, carousel (kolotoč), **diskuse**, debata, case study (případová studie), gold fish bowl (akvárium), mind mapping (mentální mapování). Skupinové vyučování je velmi

vhodným prostředkem k dosahování a plnění klíčových dovedností, zejména pro rozvoj kompetencí k učení, k řešení problému, kompetencí personálních, sociálních, občanských a komunikativních.

Prostřednictvím vhodně zvolených skupinových metod dochází k rozvoji osobnosti žáka, jednak v oblasti znalostí a dovedností, ale také v oblasti morální. Zejména je u žáka podporováno přijímání zodpovědnosti za své jednání a přínos ve výuce. Dále skupinové metody rozvíjejí vzájemnou spolupráci, komunikativní dovednosti a sociální vztahy. Podpora sociálních vztahů prostřednictvím skupinových vyučovacích metod přispívá k vytváření vstřícných mezilidských vztahů a k předcházení osobních konfliktům, učí žáky vhodně reagovat na případnou kritiku, učí je přijmout radu. Skupinové metody umožňují žákům nepodléhat předsudkům a stereotypům v přístupu k druhým (Sitná, 2009). Vzhledem k tomu, že výsledek skupiny závisí na každém jedinci a na efektivní spolupráci mezi nimi, je žádoucí, aby spolu žáci ve skupině vycházeli a byli schopni spolu konstruktivně komunikovat.

3.2 Charakteristika vybraných vyučovacích metod

V předchozí části jsem definovala obecně výukové metody. Pro potřeby diplomové práce dále charakterizuji jen některé vybrané vyučovací metody, které považuji za klíčové pro praktickou část diplomové práce.

3.2.1 Diskuze

Diskuzi můžeme řadit jednak mezi metody slovní dialogické, ale také mezi aktivizující. Diskuze spočívá ve „*vzájemném rozhovoru mezi všemi členy skupiny, v němž jde o vyjasnění stanovené problematiky*“ (Skalková, 2007, s. 191). Na začátek si musíme vytyčit cíl diskuze, který je základem vzájemné komunikace. Diskuse velmi dobře rozvíjí žákovy komunikativní dovednosti. Diskuze předpokládá zapojení žáka, žák se učí formulovat a prezentovat své názory, postoje a stanoviska k danému tématu a obhajovat je. Učí se vyslechnout i názory odlišné a tolerovat je. Aktivní zapojení

působí na žáka motivačně a díky společné činnosti se rozvíjejí sociální vztahy mezi členy diskutující skupiny.

Učitel diskuzi koordinuje, řídí a podporuje. Jednak se snaží, aby se žáci drželi hlavního tématu diskuze. Navozuje a udržuje takovou atmosféru, aby každý žák mohl vyjádřit svůj názor. Učitel také může taktně zapojovat pasivnější účastníky.

Aby spolu účastníci diskuze mohli komunikovat a viděli si do tváře, je vhodnější sedět například v kruhu.

3.2.2 Brainstorming

Brainstorming můžeme řadit mezi aktivity slovní dialogické.

Tato metoda slouží k hledání nových řešení problémů, k hledání nápadů. Brainstorming se dělí na dvě fáze. První fáze spočívá v hledání a zformulování spontánních nápadů. Jde o naprostou volnost nápadů a vyprodukování co nejvíce nápadů. Jednotlivé nápady zapisujeme na tabuli/velký papír, a mohou tak sloužit k vytvoření asociací a podněcují formulaci dalších nápadů. V první fázi brainstormingové metody zapisujeme a bereme v potaz všechny nápady, aniž bychom některý z nich kritizovali. Až v další fázi jednotlivé nápady analyzujeme, dále o nich uvažujeme a hledáme ty, které mohou být užitečné. Pro třídění nápadů a určování jejich užitečnosti je vhodné si stanovit kritéria hodnocení, která odpovídají účelům brainstormingu.

3.2.3 Práce s textem

Práce s textem představuje jednu z nejdůležitějších metod, jak žáci získávají nové poznatky. Základními předpoklady pro práci s textem jsou dobré čtenářské dovednosti a zejména čtení s porozuměním, ke kterému jsou žáci vedeni. Učitel žákům pomáhá porozumět textu, vede je k zamyšlení se nad obsahem a dovednosti reprodukovat text vlastními slovy. Žáci by se měli postupně naučit pracovat s textem samostatně. Konkrétně u starších žáků se předpokládá samostatnost práce s textem. Žák by měl být schopen vypracovat referát, třídít zajímavé a podstatné informace.

Umět pracovat s textem znamená umět pracovat i s doprovodným materiálem, jako například mapky, ilustrace aj. Žák by měl umět vyhledávat doprovodnou literaturu (slovníky, atlasy, encyklopedie).

3.2.4 Didaktické hry

Didaktické hry můžeme zařadit mezi aktivizující metody. Jedná se o vyučovací metodu, která svou formou a obsahem významně motivuje žáky k vlastní iniciativě. Během hry se žáci učí respektovat pravidla, komunikovat s lidmi.

Didaktické hry využívají metody situační, simulační, inscenační a dramatizaci.

3.2.4.1 Simulační metody

Podstatou simulační metody je analýza problémů, se kterými se žák může setkat i ve skutečnosti. Simulace spočívá v předvedení určité situace ve zjednodušené podobě. Předpokládá se aktivní zapojení žáků. Žáci si tak danou situaci prožijí, čímž se lépe připraví na danou situaci v reálném životě.

3.2.4.2 Situační metody

„Situační metody umožňují žákům získávat dovednosti, analyzovat a řešit problémy, které představují životní situace“ (Skalková, 2007, s. 200). Situační metody spočívají ve výběru určité reálné konfliktní situace z nejrůznějších oblastí života a žáci se formou hry učí tyto situace řešit (Skalková, 2007, s. 200).

3.2.5 Skupinové a kooperativní vyučování

Maňák a Švec (2003) řadí tyto metody mezi komplexní výukové metody. Obě tyto metody vycházejí z faktu, že sociální vztahy jsou chápány jako součást vyučovacího procesu. To znamená, že mezi žáky ve třídě vznikají sociální vztahy, které ovlivňují vyučovací proces.

Skupinové vyučování chápeme jako organizační formu, kdy se vytvářejí 3-5 členné skupiny žáků, kteří spolupracují na společném úkolu (Skalková, 2007, s. 224). Práce ve skupině u žáků rozvíjí zejména schopnost spolupráce, schopnost si navzájem pomáhat, diskutovat, organizovat společnou práci, aj.

Kooperativní vyučování pak ještě více zakládá na sdílení, spolupráci a podpoře. Kooperativní metoda podporuje vzájemné porozumění, ochotě ke spolupráci i vzájemné pomoci, jelikož výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jedince (Skalková, 2007, s. 227).

3.2.6 Metody názorně demonstrační

„Metody názorně demonstrační uvádějí žáky do přímého kontaktu s poznávanou skutečností, obohacují jejich představy, konkretizují abstraktní systém pojmů, podporují spojování poznávané skutečnosti s reálnou životní praxí“ (Skalková, 2007, s. 195).

Názorně demonstrační metody nejčastěji doplňují ostatní metody vyučování. Význam těchto metod vzrůstá, jelikož se rozvíjí technické zázemí využívané pro tyto metody. Názorně demonstrační metody využívají pomůcky statické (obrazový materiál, fotografie, aj.). Nejjednodušší formou demonstrační metody může být **ilustrace**. Dále pak pomůcky dynamického charakteru, a to nejen vizuální (film, televizní záznam), ale také akustický materiál (např. magnetofonový záznam).

Využití názorně demonstračních metod spočívá v plánovitém a cílevědomém pozorování. Pokud chceme, aby tyto metody byly účinné, vždy musíme stanovit jasný cíl našeho pozorování, tzn. například položit otázku, nebo formulovat problém, který chceme řešit. Nejedná se jen o pouhé pozorování a poslouchání, ale proces aktivního pozorování a myšlení žáků. Názorně demonstrační metody slouží také jako motivační prostředek, podporují zájem žáků o danou problematiku (Skalková, 2007, s. 195-196).

3.2.6.1 Film (filmový dokument)

Film patří mezi metody názorně demonstrační, konkrétně se jedná o dynamickou projekci. Jde o využití médií jako didaktického prostředku (didaktické prostředky jsou všechny materiální předměty, které zajišťují a zkvalitňují vyučovací proces). Součástí didaktických prostředků jsou učební pomůcky, mezi které patří mimo jiné i dynamická projekce (film, televize, video) (Skalková, 2007, s. 249-250).

3.2.7 Snowballing (sněhová koule)

Metodu sněhová koule řadíme mezi aktivizující skupinovou metodu. Od ostatních skupinových metod se odlišuje tím, že se aktivita začíná od jednotlivce (nikoliv od skupiny), dále se pokračuje formou skupinové práce v postupně se zvětšujících pracovních týmech. Pracovní skupiny se zvětšují, ale téma i cíl výuky zůstává stejné (Sitná, 2009, s. 71).

3.2.8 Rounds (kolečka)

Jedná se o nejjednodušší skupinovou aktivitu jak z hlediska přípravy učitele a žáků, tak i na organizaci a hodnocení práce skupin. Aktivita nazvaná kolečka se zaměřuje především na rekapitulaci a shrnutí názorů, faktů a postojů k danému tématu. Tato metoda slouží učitelům jako zpětná vazba, co si žáci zapamatovali, zda danému tématu porozuměli a osvojili si ho (Sitná, 2009, s. 84).

3.2.9 Debata

Debata je metoda, která rozvíjí zejména komunikativní klíčové dovednosti. Její náročnost nespočívá v přípravě, nýbrž v organizaci a vedení. *„Zvláštním rysem této metody je skutečnost, že se tentokrát jedná o skutečně improvizované didaktické představení, hru se slovíčky a argumenty, vyjadřování rozmanitých názorů, hru s diváky, jejich sympatiemi a antipatiemi, hru na toho, kdo je nejlepší“* (Sitná, 2009,

s. 100). Simulujeme tedy určité prostředí, které vyžaduje komunikaci, simulujeme problém, jehož řešení spočívá v komunikaci (Sitná, 2009, s. 100).

Sitná (2009) uvádí klíčové kompetence, které jednotlivé aktivity rozvíjí a naplňují:

Diskuse rozvíjí kompetence:

- k učení (zvažování, promýšlení, posuzování názorů, využití zkušeností)
- komunikativní (naslouchání druhým, argumentace, schopnost držet se tématu, shrnout podstatné)
- sociální a personální (dodržování pravidel komunikace ve skupině, snaha o pochopení druhých)

Brainstorming rozvíjí kompetence:

- k řešení problému (žáci se soustředí na zadané téma, navrhuji řešení problému a reagují na asociace druhých)
- komunikativní (žáci se učí formulovat a vyjadřovat své myšlenky, respektují pravidla komunikace ve skupině)
- personální a sociální (zvyšuje se sebevědomí žáků a rozvíjí se pozitivní třídní atmosféra)

Snowballing (sněhová koule) rozvíjí kompetence:

- k řešení problémů (porozumění problému, využití zkušeností a vědomostí nabytých dříve)
- k učení (individuální, intenzivní ponoření se do tématu, schopnost tříditi informace)
- komunikativní (schopnost naslouchat druhým, schopnost kombinovat a doplňovat informace, umění kompromisu)
- personální a sociální (schopnost samostatné práce, schopnost sdílet informace, rozvoj týmové spolupráce)

Rounds (kolečka) rozvíjí kompetence:

- k učení (rekapitulace znalostí, podpora paměťového učení)

- komunikativní (přesné vyjádření konkrétně požadovaných znalostí, postojů a názorů)
- personální a sociální (vzájemná podpora ve skupině, podpora pozitivní skupinové atmosféry)

Debata rozvíjí kompetence:

- k řešení problémů (práce s informacemi a schopnost je využít, návrhy řešení problémů, vyvozování příčin a následků)
- komunikativní (procvičování verbálního projevu, pohotovosti projevu, schopnost argumentovat)
- personální a sociální (schopnost prostřednictvím debaty působit na své okolí)
- k pracovnímu uplatnění (reálně posuzovat řešenou problematiku a společenskou situaci)

EMPIRICKÁ ČÁST

Ve své praktické části jsem se zaměřila na realizaci multikulturní výchovy jako průřezového tématu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Prostřednictvím multikulturní výchovy naplňuji rovněž cíle primární prevence rasismu a xenofobie. Vzhledem k tomu, že projekt realizuji v prostředí školy, snažím se o naplnění cílů definovaných v RVP ZV. Dle těchto cílů volím odpovídající výukové metody, nejčastěji se jedná o metody komplexní a aktivizující.

4. Cíle projektu

Zaměřila jsem se na realizaci multikulturní výchovy s využitím projektu primární prevence. Z hlediska cílů bych svůj projekt představila ve dvou rovinách:

1) Rovina primární prevence

Základní škola K Dolům, kde realizuji praktickou část této práce, spolupracuje se sdružením o.s. Prospe, které se zabývá primární prevencí na základních a středních školách. Programy primární prevence, které sdružení realizuje na naší škole, se zaměřují zejména na drogovou problematiku.

Cílem mého projektu z hlediska primární prevence je prevence asociálního chování, jako je intolerance, rasismus a xenofobie.

Vzhledem ke spolupráci školy se sdružením Prospe, vidím možnou návaznost v případě, že bych se u žáků setkala s některými projevy rasismu, xenofobie (v menší míře netolerance, předsudky). V případě potřeby by se sdružením Prospe šlo dohodnout další spolupráci, či prohloubení tématu v tomto směru.

2) Rovina Rámcového vzdělávacího programu

Druhou rovinu obecných cílů projektu bych definovala z pohledu Rámcového vzdělávacího programu, konkrétně z pohledu multikulturní výchovy jako průřezového tématu. Multikulturní výchova umožňuje žákům seznamovat se s různými kulturami, jejich tradicemi, historií a hodnotami. Přínos mého projektu MKV lze obecně definovat z pohledu RVP ve dvou oblastech:

- Oblast vědomostí, dovedností a schopností
- Oblast postojů a hodnot

Multikulturní výchova je průřezové téma RVP a prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Uskutečňováním MKV tedy mohu a chci plnit i některé cíle a klíčové kompetence základního vzdělávání. Vzhledem k obsahu a formě programu by měl splňovat:

- vést žáky ke schopnosti komunikovat a dokázat prezentovat svůj názor a zároveň respektovat odlišný názor (diskuse)
- v žácích rozvíjet schopnost spolupracovat (práce ve skupinách)
- Obsahová stránka programu by pak měla „vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít s ostatními lidmi“ (RVP ZV, 2005), a to prostřednictvím seznámení se s jinou kulturou.

Vzhledem k tomu, že podstata mé praktické části spočívá v přípravě a realizaci programu zaměřeného na multikulturní výchovu jako průřezového tématu, mým záměrem a cílem je, aby tento program plnil některé z těchto klíčových kompetencí daných RVP ZV.

Jednotlivé aktivity tedy plní tyto klíčové kompetence:

- **kompetence k řešení problému** (konkrétně žák: 1) vnímá problémové situace ve škole, i mimo ni, přemýšlí o jejich příčinách; 2) kriticky myslí, svá rozhodnutí je schopen obhájit a nést zodpovědnost za své jednání)
- **kompetence k učení** (žák vyhledává a třídí informace)
- **kompetence sociální a personální**
- **kompetence komunikativní** (žák: 1) formuluje a vyjadřuje své myšlenky; 2) naslouchá druhým a vhodně na ně reaguje)
- **kompetence sociální a osobní** (1) spolupracuje účinně ve skupině; 2) má úctu k druhým a vytváří dobré mezilidské vztahy; 3) přispívá k diskusi)
- **kompetence občanské** (1) žák respektuje demokratické přístupy; 2) respektuje druhé, jejich hodnoty; 3) je schopen vcítit se do situací ostatních lidí)

Obsah programu si pak klade za cíl přiblížit žákům historii, tradiční způsob života a kulturu romského etnika. V mnoha případech jsou Romové prezentováni z negativního úhlu pohledu, často se dozvídáme tyto zprávy z médií. Já bych ráda žákům poskytla i jiný úhel pohledu. A představila romské etnikum i v jiném světle, než na jaké je širší veřejnost zvyklá. Ráda bych představila historii Romů, jejich tradiční zvyky, jídlo, hudbu, tradiční řemesla a způsob života v minulosti. Nečekám, že pouhým představením romského etnika se stávající situacelepší, protože otázka soužití je proces dlouhodobý, který je jednak ovlivněn mnoha faktory, a staví se mu do cesty mnoho překážek. Informovanost však považuji za stěžejní v tomto dlouhém procesu na cestě za pochopením a porozuměním. Jelikož teprve díky poznání jiného etnika můžeme tomuto etniku porozumět, a jen díky porozumění ho můžeme respektovat. Respektovat jinakost je jedním z předpokladu vzájemného soužití.

5. Popis projektu

V následující části představuji jednodenní projekt určený pro žáky 9. třídy základní školy.

5.1 Charakteristika školy a třídy

Praktickou část diplomové práce jsem realizovala na základní škole ZŠ a MŠ K Dolům, kde v současné době působím jako asistent pedagoga. Základní škola K Dolům je fakultní devítiletá škola, přičemž v každém ročníku je pouze jedna třída. Ve školním roce 2010/2011 navštěvuje školu 141 žáků a v každé třídě je průměrně 16 žáků. Pedagogický sbor tvoří 12 pedagogů a dále zde působí 7 asistentů pedagoga.

Školní vzdělávací program Základní školy K Dolům vychází z metod a forem práce činnostního učení Tvořivé školy. Tyto metody a formy práce:

- podporují samostatné myšlení žáků
- umožňují žákům se aktivně podílet na vlastním vzdělávání
- klade důraz na komunikaci a spolupráci mezi žáky formou skupinového a projektového vyučování

Tyto metody a formy výuky umožňují současně vzdělávání žáků mimořádně nadaných, i žáků se zdravotním, či sociálním znevýhodněním. Pedagogové tak ve vyučovacím procesu, vedle klasických výukových metod, využívají také metody aktivizační a komplexní. Škola je vybavena počítačovou učebnou, specializovanou učebnou fyziky a učebnou s interaktivní tabulí.

Škola nabízí bohaté mimoškolní aktivity pro žáky a rodiče, každoročně pořádá vánoční a velikonoční jarmark, školní akademii, pořádá návštěvy divadelních představení, exkurzí. Mimo to je pro žáky v odpoledních hodinách otevřen klub, kde žáci mohou trávit svůj čas. Školní klub je součástí primárně preventivního plánu školy.

Mimo to škola navázala spolupráci s Policií a mezinárodní spolupráci s holandskou pedagogickou školou.

Projekt, který jsem na této škole realizovala, je určen pro žáky druhého stupně. Zúčastnilo se ho 8 žáků 9. A.

5.2. Návrh projektového dne

Projekt se věnuje tématům Romové a jejich historie, kultura, tradice, způsob života a způsob obživy. Projekt je realizován ve třídě 9. A. a časová náročnost je 5 vyučovacími hodinami. Projekt realizován po domluvě se žáky ve třech blocích s přestávkami dle potřeb projektu.

Na začátek projektového dne žákům představíme projekt, a přiblížíme jim aktivity, které je během dne čekají. Považuji za důležité na začátek žáky zaujmout a motivovat je ke spolupráci. Volíme přátelský přístup a atmosféru, která by měla být charakteristická pro programy primární prevence a je jedním z předpokladů úspěchu takovýchto programů.

Uspořádání třídy volíme takové, aby vyhovovalo potřebám aktivit. V našem případě převládají aktivity využívající diskusi a komunikaci, proto židle uspořádáme do kruhu, aby na sebe všichni viděli a mohli se bavit.

Na začátek se vzájemně seznámíme. Navrhujeme vzájemné tikání. K seznamování volíme klasické představovací kolečko, ale ne tak, jak ho většina žáků zná (Řekni své jméno a něco, co máš ráda/něco, co umíš/svou kladnou vlastnost začínající stejným písmenem jako tvoje jméno), ale v obměně. Vycházíme z toho, že žáci se znají, a necháme žáky představit se vzájemně. Tzn. formou „Vedle mě sedí... a má rád/ jeho kladná vlastnost je...“.

I. BLOK

1. Zahřívací hra KUPÉ

Zdroj: www.hranostaj.cz

Časová náročnost: 30 – 40 minut

Pomůcky: flipchart (případně arch papíru) sloužící na zaznamenávání názorů, postřehů a nápadů, fix

Počet zúčastněných: 8 žáků

Výuková metoda: didaktická hra, diskuze

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problému

Cíle aktivity:

- navázání kontaktu se žáky,
- motivace žáků
- zamyšlení se a odhalení předsudků, které můžeme mít k některým skupinám lidí
- zamyšlení a odhalení stereotypů, které máme v chování k některým skupinám lidí

Role učitele/lektora:

- zaznamenává průběh aktivity
- usměrňuje diskusi
- rozvíjí diskusi nad důvody rozhodnutí žáků
- dává podněty k diskusi, navrhuje žákům klady a zápory jejich rozhodnutí

Záznamový arch (flipchart) je vhodný pro pozdější možnost pracovat s „výsledky a výstupy“ hry, tzn. zaznamenat například navrhované pořadí oblíbenosti cestujících, psát průběžně pořadí navrhovaných cestujících a jednotlivé návrhy žáků)

Popis aktivity:

„Cesta z Vladivostoku do Moskvy po Transsibiřské magistrále trvávala tři týdny. Tuto dobu cestující musel chtít nechtít strávit se svými spolupasažéry v kupé. Vy ale máte to štěstí, že si můžete vybrat, koho do svého kupé chcete, a s kým tedy strávíte v kupé tuto dlouhou třítydenní cestu.“

Účastníci hry mají za úkol vybrat ze seznamu obecných lidských typů sedm cestujících, se kterými by nejraději cestovali v jenom kupé na této dlouhé cestě vlakem. Jedná se o kolektivní diskusi, kdy úkolem je společně se za celou skupinu shodnout na sedmi cestujících. Hru vede moderátor, přičemž jeho hlavním úkolem je nejen usměrňovat diskusi, ale také rozpoutávat diskusi o možných výhodách, či nevýhodách cestování s vybranými osobami.

Seznam cestujících je možné upravovat dle potřeby a záměrů, které sledujeme. Já jsem částečně vycházela ze seznamu lidí, který je uveden ve zdroji hry, částečně jsem seznam cestujících upravila dle zaměření mého projektu.

Poté, co žákům přečteme seznam cestujících, se kterými mají možnost cestovat v kupé, si nejprve každý žák sám za sebe rozmyslí, kterých sedm cestujících by vybral. Po tomto zvážení se žáci rozdělí do dvou stejně početných skupin, a musí se shodnout na sedmi cestujících za celou skupinu. Na závěr pak tyto dvě skupiny mezi sebou diskutují, úkolem této diskuse je vybrat sedm společných cestujících za celou třídu.

Seznam cestujících :

- Rus vracející se z vězení
- Tlustý Němec
- Ukrajinka z předměstí Kyjeva
- Afričanka prodávající výrobky z kůže
- Slovák pracující v továrně (trošku smrdí z práce)
- Rumunská prostitutka
- Rom z Ostravy
- Vietnamka cestující za příbuznými
- Německý rapper žijící velmi specifickým životním stylem
- Mladá romská žena se svými třemi dětmi
- Polský kněz
- Italský skinhead

2. DISKUZE

Tato krátká diskuze vychází z předcházející hry a postupně navazuje na další aktivitu projektu (v pořadí třetí) - brainstorming)

Časová náročnost: 15 minut

Počet zúčastněných: 8 žáků

Výuková metoda: diskuze

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problému

Cíle aktivity:

- zjistit od žáků, jak jsou spokojeni s konečným výběrem skupiny
- zjistit od žáků, dle jakých kritérií se rozhodovali
- využít diskusi k nasměrování k hlavnímu tématu projektu

Role učitele/lektora:

- učitel vede diskusi

3. BRAINSTORMING

„Když se řekne Rom...“

Časová náročnost: 15-20 minut

Pomůcky: flipchart (arch papíru) na zaznamenávání názorů, postřehů a nápadů, fix

Počet zúčastněných: 8 žáků

Výuková metoda: brainstorming

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní

Cíle aktivity:

- zjistit, zda žáci mají alespoň povědomí o Romech a jejich historii, tradicích, způsobu života a obživy v minulosti
- zjistit od žáků, co si myslí o Romech
- nasměrovat žáky k zamýšlení nad pozitivními aspekty

Role učitele:

- usměrňuje diskusi, pokud to situace vyžaduje
- zaznamenává myšlenky a nápady žáků na velký papír

Popis aktivity:

Na začátku této aktivity považují za důležité žáky motivovat. Při motivaci budeme vycházet z předchozí hry, tzn., konkrétně se zaměříme, zda mezi spolucestující byli

vybrání nějací Romové. (možno uvést například „Všimla jsem si, že jste mezi spolucestující nevybrali Romy, proč? Věděli jste, že mnoho Romů má hudební nadání, a že umějí vyprávět pěkné příběhy? Věděli jste, že mají Romové své vlastní pohádky, které jsou úplně jiné než pohádky české?“, v případě, že by mezi spolucestujícími Romové vybrání byli, pak bych se znovu mohla zeptat „Proč jsme tak volili? Myslíte si, že byste rozuměli jejich jazyku? Myslíte, že všichni Romové mluví česky? Proč nemluví? Jak se Romové dostali ke znalosti různých mezinárodních jazyků?“

Po této motivaci bych pak vyzvala žáky k zamyšlení, co všechno vědí o Romech?

Možné otázky k nasměrování diskuse:

Otázky zaměřené na oblast znalostí

Co víte o Romech? Znáte nějaké romské tradice, svátky?

Otázky zaměřené na osobní zkušenost, oblast mezilidských vztahů

Máte nějaké kamarády mezi Romy? Sousedy?

(Nutno žáky vést k pozitivům, aby se diskuse nezvrhla jen k negativům)

Myšlenky žáků budeme zaznamenávat na velký arch papíru, vycházíme z principu brainstormingu, zaznamenáváme tedy všechny myšlenky. Poté můžeme myšlenky třídit, zeptat se, se kterými souhlasí i ostatní, se kterými souhlasí všichni žáci, nebo které bychom naopak po zvážení vyškrtli, důvody, které nás vedli k této myšlence, zda mám osobní zkušenost, nebo zda jsem ten názor jen někde slyšel, od rodičů, od kamaráda, v televizi, četl jsem v novinách, na internetu, atd.

Následuje přestávka a poté navázání na aktivitu brainstorming. Tato brainstormingová aktivita nám již nasměrovala projekt k jeho hlavnímu tématu a tím je romské etnikum, romská historie a tradice.

II. BLOK

V předchozí aktivitě jsme se děti dotazovali, co si představí, a co je napadne, když se řekne Rom. Seznámili jsme se, jaké mají o romském etniku povědomí. Další část

projektu je zaměřena na seznámení se s romským etnikem, a to prostřednictvím dokumentu a pracovních listů.

4. FILMOVÝ DOKUMENT

„Jak žije romská rodina“ (využití projektu *Promítej i ty!*). Zdroj: Já, moje romská rodina a Woody Allen, Laura Halilovic / Itálie / 2009 / 50 min

Informace o filmu: Jedná se o film mladé, začínající, italské filmařky Laury Halilovic. Laura vypráví a kamerou dokumentuje svůj život a život své romské rodiny. Příběh se odehrává v Itálii, kam Laura se svojí rodinou přišla koncem 60. let z Bosny. Velká část Lauřiny rodiny stále žije nomádkým způsobem života a kočuje v karavanech, ze strany okolí se však setkává s nenávisnými reakcemi. I přes to se jedná o úsměvný snímek, který nám umožňuje se na romský způsob života podívat očima těch, kteří tento život žijí. Film je doprovázen podmanivou hudbou.

Informace o projektu *Promítej i ty!: Promítej i ty!* je doprovodný projekt k filmovému festivalu Jeden svět (Festival dokumentárních filmů o lidských právech), který pořádá a organizuje humanitární organizace Člověk v tísni. V rámci projektu *Promítej i ty!* proběhlo hlasování a na základě toho byly vybrány nejlepší filmy, ke kterým byla zakoupena práva k nekomerční distribuci. Díky tomu si film může půjčit kdokoliv a promítat ho jakémukoliv publiku. Jedinou podmínku je, že toto promítání proběhne pro diváky zdarma, a že film nebude kopírován a dál šířen.

Časová náročnost: 50 minut

Počet zúčastněných: 8 žáků

Výuková metoda: film ve výuce

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence občanské, kompetence k řešení problému

Cíle aktivity:

- seznámit žáky s romskou rodinou, tradicí a způsobem života očima samotných Romů
- motivovat je k další spolupráci na projektu
- pokusit se u žáků vzbudit zájem získat další informace o Romech, jejich historii, tradicích a způsobu života

Poté, co se žáci prostřednictvím filmu seznámí s konkrétní romskou rodinou a jejím způsobem života, následuje třetí blok projektu. Tento blok je zaměřen na jednotlivé oblasti týkající se života Romů zejména v minulosti. Žáci se seznámí s historií Romů, s historií Romů na našem území, s jejich tradicemi a způsobem života a obživy v minulosti.

Po filmu následuje krátká diskuse, prostřednictvím které získáme od žáků zpětnou vazbu. Můžeme se ptát, jak se žákům dokument líbil, zda se v něm dozvěděli něco nového, zda je něco zaujalo, či naopak.

III. BLOK

5. UČÍME SE NAVZÁJEM

Časová náročnost: 2 krát 45 minut (1 vyučovací hodina - práce s pracovními listy, 1 vyučovací hodina prezentace pracovních listů ostatním)

Počet zúčastněných: 8 žáků

Výuková metoda: skupinová a kooperativní výuka, integrovaná tematická výuka, práce s textem

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence sociální a osobní, kompetence komunikativní

Cíle aktivity:

- seznámit žáky se základními informacemi o romském etniku
- každá skupina představí a prezentuje ostatním své téma týkající se historie, tradic, či způsobu života Romů
- žáci téma zpracují i v grafické podobě a výtvarně

Role učitele:

- rozdělí žáky do skupin a nechá vybrat téma
- je poradcem při orientaci v materiálech s informacemi k danému tématu
- pokud je potřeba, poskytne žákům osnovu (body, na které je třeba se v textu zaměřit při výběru nejdůležitějších informací)

Popis aktivity:

Pro tuto aktivitu jsem si připravila 4 pracovní listy (viz přílohy) s informacemi ke čtyřem základním tématům, kterým se ve svém projektu věnuji, a prostřednictvím kterých chci žákům představit romské etnikum.

Těmito čtyřmi tématy jsou:

- Historie Romů
- Historie Romů na našem území
- Způsob života a obživy Romů
- Romské tradice

Při vytváření těchto pracovních listů jsem čerpala z odborné literatury a internetu. Žáky rozdělím do čtyř skupin, každá skupina dostane za úkol představit své téma ostatním skupinám. Každá skupina má za úkol své téma zpracovat v podobě referátu na tři čtvrtě až jednu stránku A4 (portfolio). Tuto svou práci ztvární také výtvarně.

Dalším úkolem je připravit si pro ostatní prezentaci na přibližně 5-8 minut. Žáci pracují s textem, vybírají důležité a zajímavé informace, které budou prezentovat ostatním. Na prostudování materiálů je žákům ponechán dostatečný čas (přibližně 45 minut – 1 vyučovací hodina). Na závěr představují žáci v kruhu své připravené prezentace ostatním. Každá skupina se domluví o způsobu své prezentace, buď si zvolí mluvčího, nebo se o prezentaci podělí. Během prezentace mají žáci k dispozici své portfolio.

6. POLITICKÁ DEBATA

Časová náročnost: 25 – 30 minut

Počet zúčastněných: 8

Výuková metoda: didaktická hra (situační), debata

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a osobní, kompetence občanské

Cíle aktivity:

- žáci vymýšlejí argumenty pro a proti
- žáci si uvědomují a získávají dva opačné pohledy na stejnou věc

- žáci argumentují a obhajují své stanovisko
- žáci respektují názor druhého
- žáci společně vymýšlejí možné řešení, či kompromis

Role učitele:

- vede a usměrňuje diskusi

Popis aktivity:

„Představte si, že jste byli pozváni do televize, abyste se zúčastnili politické diskuse. Jak už to tak bývá, lidé mívají na různé věci odlišné názory, které si také kolikrát musí umět obhájit. Proto i vy v této politické diskusi budete hájit dva odlišné názory, které budete mít za úkol si obhájit a pokusit se přesvědčit druhou skupinu, nebo se domluvit na kompromisu.“

Žáci se rozdělí do dvou stejně velkých skupin. Žákům vysvětlíme, jakého tématu se bude diskuse týkat. Na domluvu, jak budou hájit svůj názor a na přípravu argumentů je jim ponechán čas 8 minut. Samotná diskuse (vysílací čas) pro diskusi je 15 minut. Během toho času se musí pokusit dojít k závěru (kompromisu).

6. Zhodnocení projektu

Struktura projektového dne vycházela z programů primární prevence, které na škole realizuje občanské sdružení Prospe zabývající se primární prevencí sociálně patologických jevů. Program byl zahájen představením projektu a hrou. Všechny aktivity byly zakončeny diskusí a zpětnou vazbou žáků, přičemž jim bylo umožněno vyjádřit svůj názor. Jednotlivé aktivity jsem volila tak, abychom při jejich realizaci vycházeli ze zkušenosti žáků. Zároveň jsem se snažila volit takové aktivity, které by měly interaktivní podobu a žáci se tak mohli plně a přímo zapojit do realizace těchto aktivit.

6.1 Časová realizace

Časové rozvržení projektového dne jsme oproti původnímu plánu upravili. Původní časový plán počítal s časovou dotací 5 vyučovacích hodin rozvržených do tří bloků. První blok zahrnoval představení projektu a jednotlivých aktivit, motivaci žáků, představení se navzájem, hru společně s diskusí vztahující se ke hře a aktivitu nazvanou brainstorming. Druhý blok zahrnoval promítání filmového dokumentu a diskusi k filmu. Třetí blok pak žáci pracovali ve 4 skupinách s pracovními listy a ostatními materiály (atlas, slovník, obrazový materiál, knihy, internet) a připravovali prezentaci svého tématu a zároveň bychom i tyto témata prezentovali ostatním skupinám. Na závěr třetího bloku jsme pak zhodnotili společně projekt.

1. blok: Představení projektu a seznámení trvalo necelých 10 minut. Poté následovala hra Kupé společně s diskusí ke hře, která trvala dohromady 35 minut (namísto plánovaných 45-55 minut). Jednak bylo přítomno méně žáků. A žáci se při této aktivitě z velké části shodli na výběru cestujících již na začátku hry. Brainstormingová aktivita proběhla podle plánu, trvala 15 minut.

2. blok: Promítání filmu se protáhlo o 15 minut, jednak jsme museli řešit technické obtíže, které se objevily. (Film se v programu určeného k promítání sice otevřel, ale nespustil.). Dále pak jsme ještě žákům blíže přiblížila film a zodpovídala jejich dotazy již na začátku promítání.

3. blok: Žáci však s pracovními listy pracovali kratší dobu, než bylo plánováno. Přestože jsem počítala v průběhu dne, že budeme muset prezentaci a závěrečné aktivity přesunout do druhého dne, nakonec žáci stihli pracovní listy nejen vypracovat, ale zároveň i prezentovat ostatním svá témata. Přesouvali jsme nakonec jen závěrečné aktivity týkající se zpětné vazby. Prezentace jednotlivých témat se protáhla a trvala deset minut po konci vyučování.

Závěrečnou diskusi, zhodnocení projektu s žáky a závěrečnou zpětnou vazbu jsme přesunuli na další den, konkrétně na první vyučovací hodinu, dokud měli žáci projekt ještě v hlavě. První hodinu jsme tyto závěrečné aktivity projektu mohli realizovat, jelikož tuto hodinu měli žáci suplovanou a byl k tomu tedy prostor.

6.2 Technická realizace

Po technické stránce proběhlo téměř vše podle plánu. K dispozici jsme měli flipchart, na který jsme zaznamenávali průběh hry Kupé, i brainstormingové aktivity. S připravenými materiály žáci pracovali bez problémů. K dispozici měli pracovní listy, které jsem žákům připravila, Školní atlas Evropy, knihy k tématu, obrazový materiál). Pouze s promítáním filmu se na začátku objevily malé komplikace. Promítali jsme přes počítač, který je připojen k plátnu interaktivní tabulce. Film z počátku šel otevřít v programu pro přehrávání, ale nešel spustit. Tuto komplikaci se nám naštěstí podařilo vyřešit.

6.3 Zhodnocení jednotlivých aktivit

Hra Kupé

Jako první aktivitu jsem záměrně zvolila hru, prostřednictvím které jsem chtěla jednak navodit přátelskou atmosféru, a zároveň žáky motivovat ke spolupráci. Díky tomu, že žáci během hry mohli vyjádřit jakýkoliv svůj názor, chtěla jsem jim dokázat, že během projektového dne mohou říct bez jakékoliv obavy, co si myslí. V tomto směru aktivita splnila můj záměr. Na úvod jsem přečetla příběh a vysvětlila úkol, který se k této hře váže. Žáci si nejprve každý sám za sebe promysleli, kterých sedm cestujících

z dvanácti by vybrali do svého kupé jako spolucestující. S tímto dílčím úkolem hry neměl nikdo problém, protože zde ještě nemuseli o svém výběru diskutovat, obhajovat ho.

1. výběr: Slovák pracující v továrně, Rus vracející se z vězení, Italský skinhead, Tlustý Němec, Německý rapper žijící velmi specifickým životním stylem, Polský kněz, Afričanka prodávající výrobky z kůže

2. výběr: Rus vracející se z vězení, Ukrajinka z předměstí Kyjeva, Německý rapper žijící velmi specifickým životním stylem, Vietnamka cestující za příbuznými, Tlustý Němec, Afričanka prodávající výrobky z kůže, Polský kněz

3. výběr: Tlustý Němec, Rom z Ostravy, Italský skinhead, Rus vracející se z vězení, Polský kněz, Afričanka prodávající výrobky z kůže, Německý rapper žijící velmi specifickým životním stylem

4. výběr: Italský skinhead, Německý rapper žijící velmi specifickým životním stylem, Rus vracející se z vězení, Polský kněz, Rom z Ostravy, Tlustý Němec, Afričanka prodávající výrobky z kůže

5. výběr: Ukrajinka z předměstí Kyjeva, Vietnamka cestující za příbuznými, Rom z Ostravy, Německý rapper žijící velmi specifickým životním stylem, Polský kněz, Afričanka prodávající výrobky z kůže, Italský skinhead

6. výběr: Rus vracející se z vězení, Tlustý Němec, Afričanka prodávající výrobky z kůže, Rom z Ostravy, Polský kněz, Italský skinhead, Vietnamka cestující za příbuznými

7. výběr: Polský kněz, Německý rapper žijící velmi specifickým životním stylem, Afričanka prodávající výrobky z kůže, Ukrajinka z předměstí Kyjeva, Rus vracející se z vězení, Vietnamka cestující za příbuznými, Tlustý Němec

8. výběr: Německý rapper žijící velmi specifickým životním stylem, Polský kněz, Afričanka prodávající výrobky z kůže, Vietnamka cestující za příbuznými, Rumunská prostitutka, Ukrajinka z předměstí Kyjeva, Italský skinhead

Každá žák měl sedm hlasů. Vzhledem k počtu žáků (osm žáků) se dohromady rozdělovalo 56 hlasů.

Již během vyjmenovávání všech dvanácti cestujících, a dále pak v průběhu hry, se u žáků objevily některé komentáře k jednotlivým cestujícím a žáci vymýšleli, jaká by byla cesta s konkrétními cestujícími. Nejvíce komentářů se objevilo k Romovi z Ostravy a Mladé romské ženě se třemi svými dětmi. Obávali se okradení od romského muže, a nebyla jim příjemná cesta se třemi dětmi vzhledem ke kapacitě kupé. Dále pak komentovali nebezpečí nemoci u Rumunské prostitutky a některým se nezdálo, co by Vietnamka dělala v Rusku a ve vlaku jedoucím z Ruska. Jeden žák, s podporou svého spolužáka, dokonce navrhoval záměrně do jednoho kupé vybrat Roma z Ostravy a Italského skinheada a pozorovat, co se pak mezi nimi bude v kupé dít. (Nakonec se tento výběr skutečně uskutečnil při skupinové dílčí aktivitě.)

Během hry jsem vlastnosti některých postav upřesnila a doplnila. Do průběhu hry a výběru cestujících jsem se však snažila vůbec nezasahovat a ponechat rozhodnutí skutečně na žácích. Chtěla jsem jim ponechat možnost se nad výběrem zamyslet a vést je k rozhodnutí. O komentářích žáků jsem se rozhodla mluvit až v diskusi ke hře, což bylo mým původním záměrem již při plánování projektového dne.

Další fáze hry spočívala v rozdělení žáků do dvou skupin (jednalo se o 2 čtyřčlenné skupiny), přičemž úkolem obou skupin bylo vybrat sedm cestujících, na kterých by se shodla skupina.

Výběr 1. skupiny: Rus vracející se z vězení, Tlustý Němec, Ukrajinka z předměstí Kyjeva, Afričanka prodávající výrobky z kůže, Vietnamka cestující za příbuznými, Německý rapper žijící velmi specifickým životním stylem, Polský kněz

Výběr 2. skupiny: Rus vracející se z vězení, Tlustý Němec, Afričanka prodávající výrobky z kůže, Rom z Ostravy, Německý rapper žijící velmi specifickým životním stylem, Polský kněz, Italský skinhead

Jak je patrné z výše uvedeného výběru, obě dvě skupiny se nezávisle na sobě shodly na pěti následujících cestujících ze sedmi: Rus vracející se z vězení, Tlustý Němec, Afričanka prodávající výrobky z kůže, Německý rapper žijící velmi specifickým životním stylem, Polský kněz

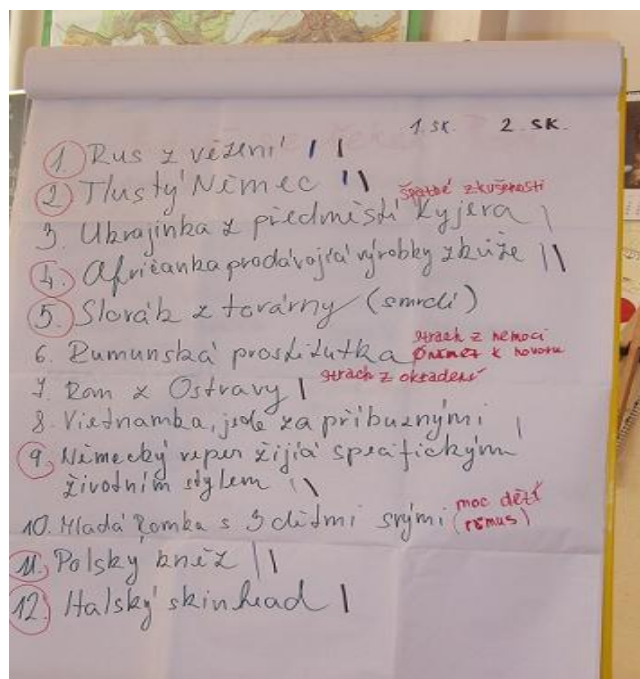
Posledním dílčím úkolem hry bylo, aby se celá třída shodla na sedmi cestujících. V tuto chvíli zbývalo se dohodnout na dvou zbývajících cestujících, kteří by si ještě

přisedli do kupé vlaku. Vzhledem k tomuto vývoji jsem předpokládala, že na výběru dvou cestujících se skupiny shodnou už snadno. Další průběh mě však přesvědčil o opaku.

Výběr zbývajících dvou cestujících se stal nejdelší částí hry. Při jednotlivých návrzích se spolužáci vyjadřovali spíše nesouhlasně a návrhy si vzájemně negovali. Hodně se objevovaly negativní argumenty, proč nevybrat. Přestože jsem i tuto část hry chtěla ponechat na žácích, musela jsem nepatrně zasáhnout. Upozornila jsem žáky, že by se mohlo stát, že vlak ujede, a že by bylo škoda ponechat dvě volná, nevyužitá místa, vzhledem k tomu, že další vlak pojede až za další měsíc. Třída nakonec vybrala do kupé ještě Italského skinheada, kterého měla ve svém výběru 2. skupina a Slováka pracujícího v továrně (který trochu smrdí z práce). Zajímavé je, že Slovák původně nebyl ve výběru ani jedné skupiny a v individuálním výběru, při kterém se každý žák rozhodoval jen sám za sebe, získal pouze jeden hlas.

Konečný výběr celé skupiny: Rus vracející se z vězení, Tlustý Němec, Afričanka prodávající výrobky z kůže, Německý rapper žijící velmi specifickým životním stylem, Polský kněz, Italský skinhead, Slovák pracující v továrně (trošku smrdí z práce)

Obr. č. 1: Hra Kupé



Diskuse

Poté, co se celá třída shodla na výběru sedmi cestujících do kupé vlaku, následovala diskuse ke hře. Zjišťovala jsem, na základě čeho se žáci rozhodovali jako jednotlivci, a na základě čeho se pak rozhodovali jako skupina. Zatímco první skupina vybírala cestující, se kterými by chtěli cestovat, druhá skupina naopak zvolila vyřazovací metodu a vyškrtávala cestující, se kterými by v jednom kupé být nechtěli.

V diskusi jsme se zabývali, zda jsou všichni spokojeni s konečným výběrem cestujících. V konečném výběru se objevilo šest cestujících, kteří během individuálního výběru získali nejvíce hlasů. V konečném výběru se objevilo pět cestujících, na kterém se žáci shodli během rozhodování dvou skupin. Očekávala jsem, že tedy žáci spokojeni budou a mé očekávání se v tomto směru vyplnilo.

Poměrně homogenní výběr cestujících, ať už individuální, nebo během rozhodování ve dvou skupinách, zajistil celkem hladký průběh aktivity, žáci nemuseli ostře hájit svá rozhodnutí, protože se spíše shodli.

Během hry žáci komentovali jednotlivé cestující a negovali výběry svých spolužáků. Během toho se objevilo poměrně dost kritiky k jednotlivým cestujícím. Považovala jsem za důležité toto téma alespoň nařknout, proto jsem se během diskuse dotazovala na cestující, kteří nebyli vybráni a na důvody, proč nebyli vybráni. Tyto důvody jsme dopsali na flipchartu na seznam cestujících.

- Proč nevybrali Ukrajinku z předměstí Kyjeva? Uváděli nejčastěji špatné zkušenosti s ukrajinskými dělníky („dělníci, kteří pracovali u nás na baráku, nám ukradli...“) (V tuto chvíli jsem dala námět k diskusi, a položila otázku, jak je velká pravděpodobnost, že ten dělník, který vás okradl je ta samá žena, která cestuje vlakem?)
- Proč nevybrali Rumunskou prostitutku? Uváděli strach z nemocí a chybějící námět k hovoru (Zeptala jsem se žáků, jestli si myslí, že se nakazí pohlavní chorobou od někoho, vedle koho sedí ve vlaku?)
- Proč nevybrali Roma z Ostravy? Uváděli strach z okradení
- Proč nevybrali Mladou romskou ženu se třemi svými dětmi? Uváděli obavu, že by cestovalo v jednom kupé moc lidí, a že by děti dělaly rámus

Argumenty žáků se ve většině případů ukázaly jako zakotvené názory, které často nebyly podloženy ani osobní zkušeností, ani hlubší znalostí. Pokud argument byl podložen osobní zkušeností, pak tuto zkušenost aplikovali na celou skupinu lidí. (Například jedna špatná zkušenost s ukrajinskými dělníky vedla žáka k argumentaci, že všichni Ukrajinci jsou takoví.) Žáci k argumentaci nejčastěji využívali předsudky, se kterými se ve společnosti často můžeme setkat.

Brainstorming na téma „Když se řekne Rom...“

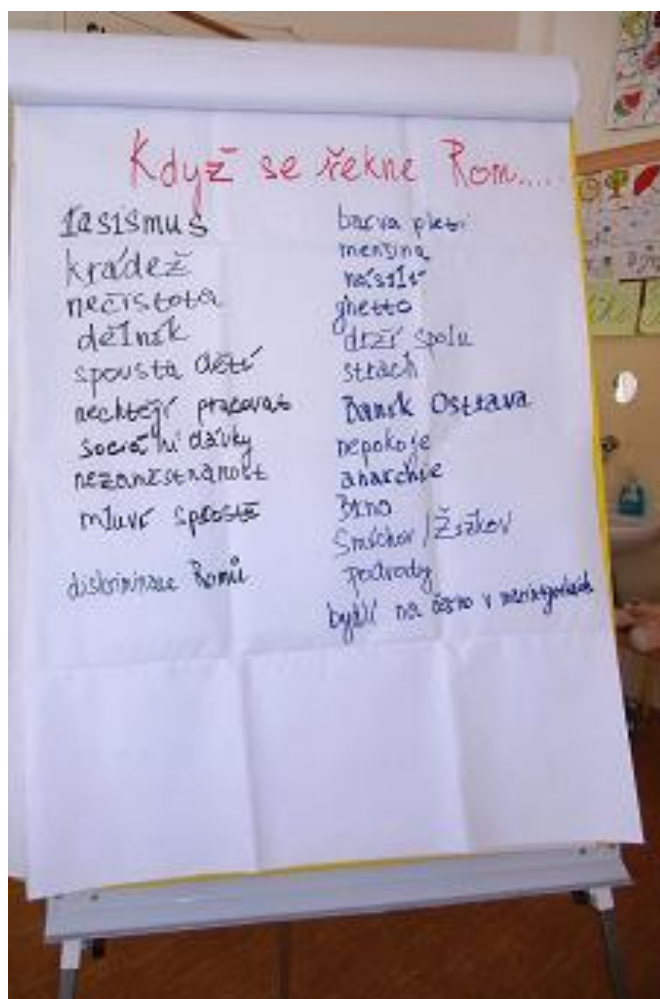
Již během přípravy projektu jsem věděla, že se u žáků deváté třídy objevují tendence mít předsudky vůči jiným národnostem. Tuto informaci jsem se dozvěděla od třídní učitelky. S náznaky předsudků vůči Romům jsem se pak u žáků setkala, když jsem byla přítomna na programu primární prevence. Očekávala jsem tedy, že se tyto předsudky objeví také během realizace mého projektu, který jsem záměrně tematicky zaměřila na romské etnikum. Chtěla jsem žákům představit romské etnikum z jiného úhlu pohledu, než se kterým se běžně setkávají v médiích a v majoritní společnosti. Chtěla jsem žákům představit, jak Romové žijí.

Brainstormingová aktivita měla projekt pomalu nasměrovat k hlavnímu tématu celého projektu. Řekla jsem žákům, že bych se s nimi v tuto chvíli ráda bavila o Romech. Vzhledem k informacím, které jsem měla od třídní učitelky deváté třídy a od lektorek primární prevence, které na škole realizují programy primární prevence, jsem očekávala, že se u žáků setkám s předsudky a negativními postoji vůči Romům. Moje očekávání v tomto směru se potvrdilo.

Úkolem aktivity bylo vymyslet, co tě napadne, když se řekne Rom.

Asociace žáků byly: rasismus, krádež, nečistota, dělník, spousta dětí, nechtějí pracovat, sociální dávky, nezaměstnanost, mluví sprostě, barva pleti, menšina, násilí, ghetto, drží spolu, strach, Baník Ostrava, nepokoje, anarchie, Brno, Smíchov/Žižkov, podvody, bydlí načerno v maringotkách, diskriminace Romů.

Obr. č. 2: Brainstorming



Na začátku brainstormingu jsem žákům řekla, že mohou vyjádřit, co si doopravdy myslí. Upozornila jsem je, že jediné pravidlo je, že pokud chtějí říct něco negativního, pak tak, aby tím nikoho neuráželi. Žáci toto pravidlo respektovali a nikdo ho neporušil.

Během této aktivity se projevil názory spíše negativního charakteru. Ponechala jsem skutečně volný průběh této aktivity. Pokud bych prováděla selekci názorů, mělo by to dle mého názoru spíše opačný účinek a žáky bych tím demotivovala k další spolupráci. Snažila jsem se tedy dodržet charakter brainstormingu. A také fakt, že hodnoty se nedají nikomu vnucovat. Jediný můj zásah byl dotaz, zda by někoho napadlo i něco pozitivního. Padl názor, že Romové jsou diskriminováni.

Zajímavým okamžikem bylo, když jeden ze spolužáků ostatním řekl, že má kamaráda, který je Rom. Fakt, že někoho, koho považují za sobě rovného, má kamaráda Roma, má dle mého názoru daleko větší přínos, než tisíc vyřčených slov.

Promítání dokumentárního filmu

Cílem promítání filmového dokumentu bylo žákům představit romské etnikum přímo pohledem zúčastněného člověka. Snažila jsem se vybrat takový materiál, který by zaujal žáky. Podařilo se mi obstarat přesně takový filmový materiál, který tuto podmínku splňoval.

Filmový dokument žáky zaujal, sledovali ho celých 50 minut se zájmem a na závěr o něm diskutovali.

Po promítání následovala krátká diskuse o filmu. Film představuje, jak se žije Romům v Itálii pohledem mladé dívky, která stojí na pomezí moderní doby a romských tradic. Prolíná se zde příběh se záběry, které prostě jen zachycují běžný život a úskalí, se kterými se Romové potýkají. Jedná se o dokument a někteří ho mohou vnímat, jako by neměl hlavní děj a závěr. Proto také při diskusi po filmu padl názor, proč jsme se na to koukali, když to nijak nedopadne. Přestože jsem na začátku film prezentovala jako dokument, a řekla k němu informace, musela jsem znovu vysvětlit, že film nám představuje, jak se žije některým Romům, jak se žije jedné konkrétní rodině. A že film sice končí, ale život této rodiny dál pokračuje, takže pokud bychom chtěli vidět, co se děje dál, musela by autorka filmu natáčet pokračování.

Při závěrečném hodnocení celého projektového dne žáci hodnotili film jako zajímavý, sami ho vybrali mezi aktivity, které je bavili. Žáci se na závěr vyjadřovali i k obsahu filmu a hodnotili, že Romové v některých oblastech nemají lehký život. Domnívám se tedy, že film v žácích zanechal stopu. Hodnotím kladně, že si na film udělali svůj názor, a že bez předsudků dokázali říct, co jim mohl chtít sdělit.

Pracovní listy a prezentace

Prostřednictvím předchozí aktivity (promítání filmového dokumentu) jsme mohli nahlédnout očima mladé romské dívky do života jedné romské rodiny. Chtěla jsem žákům poskytnout jiný úhel pohledu, než s jakým se setkávají v různých médiích, Chtěla jsem je dovést k uvědomění, že mají Romové své každodenní starosti jako my,

že mají své sny, že mají babičku, která jim vypráví stejně jako jiným dětem. Na film jsem pak navázala další aktivitou, která měla žákům poskytnout informace týkající se Romů a jejich historie, tradic a kultury. Připravila jsem pro žáky pracovní listy s informacemi k těmto tématům, které jsem doplnila doprovodným materiálem. Pro žáky jsem měla připravený obrazový materiál, internetové odkazy, mapu, zeměpisný atlas, romsko-český česko-romský slovník.

Dle původního časového harmonogramu jsem této aktivitě chtěla věnovat 90 minut, což jsou 2 vyučovací hodiny. Během realizace jsem po zvážení tuto dobu zkrátila. Pokud bych ponechala původní rozvržení, získal by projekt pro žáky spíše výukový charakter, což jsem nechtěla. Zkrácená doba pro aktivitu si vyžádala také malou úpravu po obsahové stránce. Žáci tedy nakonec pracovali zejména s připravenými pracovními listy. Využili také obrazový materiál a mapu s atlasem. Naopak jsme vynechali práci se slovníkem a internetovými odkazy.

Úkolem pro žáky bylo přečíst si pracovní listy, seznámit se s ostatními materiály. A na základě toho zpracovat své téma a představit ho ostatním. Úkolem bylo tyto informace vypracovat také v grafické podobě a společně pak vytvořit jakýsi informační plakát.

S pracovními listy žáci pracovali ve skupinkách (respektive ve dvojicích). Rozdělení do dvojic jsem nechala v kompetenci žáků. Vzhledem k tomu, že pracovali pouze ve dvojicích, chtěla jsem, aby pracovali s člověkem, se kterým jsou zvyklí pracovat a práce pro ně byla příjemná. Práci ve dvojicích si žáci rozdělili, text si nejprve oba z dvojice přečetli, diskutovali a dohadovali se, jaké informace použijí. Při vytváření svých prezentací do grafické podoby pak jeden z dvojice pracoval s pracovním listem, druhý zapisoval.

Při vypracovávání prezentace jsem jim ponechala volnost, a k dispozici jsem byla pouze v případě, že by sami chtěli mou radu. Žáci s textem a informacemi pracovali velmi dobře, samostatně, téměř bez mé pomoci. Velmi dobře třídili informace, přestože jim pracovní listy poskytovaly poměrně dost informací.

O prezentaci se každá skupina podělila, každý z dvojice prezentoval část. Jen u jedné skupiny se stalo, že prezentoval pouze jeden z dvojice. V grafické podobě

zvládli prezentaci připravit všichni, ústně se pak vyskytlo několik zádrhelů. Pokud během ústní prezentace někdo nevěděl, pak jsem ho nasměrovala, přičemž jsem vycházela z informací, které si skupina sama vybrala a měla v plánu ostatním sdělit. Každé skupinky jsem se pak zeptala ještě na jednu až dvě doplňující otázky, které jsem považovala za důležité nebo zajímavé zmínit.

Zkrácení času pro tuto aktivitu se nakonec ukázalo jako ne zcela vhodné, protože v polovině prezentací nám zazvonilo na konec vyučování. Do jisté míry to ovlivnilo pozornost žáků na závěr prezentací.

Obr. č. 4: Plakáty



6.4 Reflexe žáků

Hodnocení projektu se žáky se z časových důvodů přesunula na druhý den. Využila jsem hodiny, na kterou chyběl vyučující, a která byla suplovaná. Během této reflexe byla přítomna třídní učitelka této třídy. Na úvod jsem žákům poděkovala a pochválila je před jejich třídní učitelkou za výbornou spolupráci. Poté jsem jim vysvětlila, že jsem takový projekt připravovala poprvé, a byla bych tedy moc ráda, kdyby mi k němu dali zpětnou vazbu, která by mi pomohla do budoucna s dalšími projekty. Řekla jsem jim, že bych ráda znala jejich názor, co se jim líbilo, co se jim nelíbilo, jestli se jim dobře pracovalo, jestli je práce bavila, jestli si myslí, že byl program dobře připravený, nebo jestli by něco udělali jinak. Záleželo mi na tom, aby jejich zpětná vazba byla skutečně

tak, jak ji cítí. Volila jsem proto písemnou anonymní formu. Žáci si rozdělili papír na dvě poloviny a na jednu polovinu označenou „+“ mi napsali pozitiva programu, na druhou polovinu označenou „-“ pak případná negativa.

Pozitiva k programu převažovaly nad negativy. Někteří žáci neuvedli žádná negativa. Žáci hodnotili a vyjadřovali se k různým oblastem. Nejvíce uváděli aktivity, které se jim líbily, hodnotili celkovou atmosféru projektového dne a obsahovou stránku projektu.

Pozitiva

- Po obsahové stránce hodnotili program jako dobře připravený, také že se jim zpracování projektu líbilo.
- Celkovou atmosféru hodnotili pozitivně. Někteří napsali, že byla sranda, zábavné, a že byl program záživný i poučný.
- Mezi dalšími pozitivy se objevila dobrá komunikace a fakt, že každý mohl říct svůj názor na Romy.
- Hru Kupé a promítání filmu uváděli nejčastěji mezi aktivitami, které je bavily. Mezi pozitivy se objevilo i vyjádření k filmu, že film ukázal, že Romové nemají lehký život.

Negativa

- Negativa se objevila pouze dvojího charakteru.
- Nelíbilo se jim, že byl program o deset minut protažený a zdržela jsem je tak ve škole.
- Druhé negativum projektu vytýkalo, že se Romů moc zastávám a tvrdím o nich, že nejsou špatní.

6.5 Co se podařilo

Podařilo se mi žáky zaujmout a motivovat ke spolupráci.

Žáci mě běžně potkávají na chodbách školy, a na dozorech. Vzhledem k tomu, že je při dozorech napomínám, ale na druhé straně tuto třídu neučím, vnímají mě jako učitelku a zároveň mě neznají. Pro projekt jsem však chtěla vytvořit přátelskou atmosféru bez pocitu, že se něco učíme, a že já jsem v roli učitele. V hodnocení žáků se pak objevilo, že projekt byl zábavný, a že byla sranda. Takže tento můj záměr se podařil.

Prvořadě pro mě bylo vytvořit takovou atmosféru, při které by žáci vnímali, že mohou svobodně říct svůj názor. V hodnocení žáků se skutečně objevilo, že ocenili dobrou komunikaci, a že každý mohl vyjádřit, co si skutečně myslí.

Během jednoho dne jsem neočekávala, že by se výrazně změnilo postoje žáků, podařilo se mi však otevřít aktuální téma, vytvořit náměty diskusi a v neposlední řadě předat žákům teoretické informace týkající se historie, tradic a kultury Romů. I kdyby jim v hlavě zůstala jen část těchto informací, jsem ráda, že se s tímto tématem alespoň seznámili. Žáci hodnotili projekt jako poučný.

6.6 Co udělat příště jinak

Jak již z popisu realizace vyplynulo, nepodařilo se mi zcela naplnit naplánovaný časový harmonogram. A kvůli tomu jsem také musela upravit aktivitu „Učíme se navzájem“ po obsahové stránce. Ve výsledku tuto úpravu obsahové stránky nehodnotím jako úplně zápornou. Protože pokud bych časové rozvržení této aktivity dodržela, dostal by projekt nádech učení. Pokud bych však měla v tomto ohledu něco měnit při dalších realizacích projektu, pak bych rozhodně nenechávala na konec nejdelsí, případně klíčovou aktivitu projektu. Naopak zařadila bych ji do první poloviny projektu, a na závěr bych volila takovou, která by případně šla vypustit, a projekt by tím neutrpěl. Protože právě protažení projektu o deset minut bylo jedno z negativ, které žáci uváděli ve svém hodnocení.

Mezi další negativa žáci zařadili, že se Romů moc zastávám, a tvrdím o nich, že nejsou špatní. Žáky jsem nikdy o ničem nepřesvědčovala a nevyvracela jim jejich názory. Žáci tento pocit, dle mého názoru, nabyli během brainstormingové aktivity, kdy jsem se jim snažila dát na jejich pohled opačný úhel pohledu. Zejména pak, když jsem se jim snažila sdělit, že jedna jejich zkušenost ještě nedělá špatné všechny. A dotazovala jsem se jich, jestli by nevymysleli také něco pozitivního.

Příště bych tedy volila takovou aktivitu, při které bych nemusela aktivitu usměrňovat a směřovat ji také pozitivním směrem. To znamená například položit konkrétnější otázku, ne například mnou zvolenou „Co se Vám vybaví, když se řekne Rom...“, ale třeba „Co se Vám vybaví, když se řekne romská hudba...“

Dále pak pro větší vyváženost projektu by šlo připravit více obecnějších aktivit, které by pokryly přibližně polovinu projektu, a přímo Romům věnovat pouze polovinu celkové délky projektu. Mé původní rozložení bylo jedna hodina obecných aktivit (hra, diskuse ke hře), a další tři hodiny jsme se věnovali Romům (brainstormingová aktivita „Co se Vám vybaví, když se řekne Rom...“, filmový dokument Já, moje romská rodina a Woody Allen, a pak pracovní listy s tématy týkající se romských tradic, kultur a jejich historie).

7. Vyhodnocení cílů projektu

Při hodnocení naplňování klíčových kompetencí je třeba vzít v potaz několik faktů. Osvojování si klíčových kompetencí je proces dlouhodobý, začínající již v předškolním vzdělávání, pokračující během vzdělávání základního, středního a přesahující do dalšího průběhu života. Je tedy třeba si uvědomit, že žáci, se kterými jsem zrealizovala projekt, tímto procesem procházejí, přicházejí již s určitými znalostmi, se znalostí určitých metod a forem práce. Můj jednodenní projekt je tedy jen velmi malým dílkem v tomto procesu. Avšak snaží se na tento dlouhodobý proces navazovat a vycházet ze znalostí a metod, které žáci znají, případně je seznamovat s metodami a formami novými. Pokud hodnotím plnění klíčových kompetencí v tomto projektu, pak hodnotím, co žáci během tohoto projektu zvládli, na čem by případně bylo ještě možné pracovat v budoucnu.

Dále je třeba vzít v potaz, že klíčové kompetence se prolínají všemi oblastmi školního vzdělávání a veškerý obsah vzdělávání a aktivity musí směřovat k jejich naplňování. Ani můj projekt nestojí izolovaně, i já jsem se snažila tyto kompetence naplnit.

Ověřování naplnění cílů v oblasti klíčových kompetencí probíhalo formou pozorování žáků během všech aktivit projektu, dále pak závěrečnou zpětnou vazbou, prostřednictvím které se žáci mohli písemnou formou a anonymně vyjádřit ke kladům a záporům projektu. Zároveň během celého projektu jsem se žáky hodnotila jednotlivé aktivity a získávala jsem zpětnou vazbu během celého programu.

7.1 Kompetence komunikativní

Projekt byl poměrně dost zaměřen na komunikaci. Úkolem jednotlivých aktivit bylo buď přímo vyjádřit svůj názor, svůj postoj k danému tématu. Nebo na závěr aktivity následovala diskuse a hodnocení aktivity.

Vzhledem k tomu, že naši školu, kde jsem projekt realizovala, pravidelně navštěvují lektorky primární prevence, jsou žáci zvyklí prezentovat svůj názor a pracovat obdobnými metodami a formami práce, které jsem zvolila ve svém projektu i já. Žáci se do diskusí zapojovali, odpovídali však spíše kratšími větami a svůj názor příliš

nerozvívají. Nejčastěji prezentovali svůj názor z pohledu své vlastní zkušenosti, nebyli příliš schopní danou situaci zobecnit.

U brainstormingové aktivity „*Když se řekne Rom...*“ žáci nejvíce vyjadřovali názory a myšlenky, které se objevují u majoritní společnosti, a se kterými se setkávají v médiích. Jen jeden ze žáků má kamaráda, který je Rom, jinak nikdo z žáků bližší vztah s nikým romského etnika nemá, přesto však u nich převažovalo negativní hodnocení.

Za kladné považuji, že žáci byli schopni si vzájemně naslouchat, nikdo se nepřekřikoval, vzájemně se vždy nechali vyjádřit svůj názor a respektovali se. Pokud jsem jim během diskuse navrhla jiné řešení, jiný úhel pohledu na daný problém, pak o něm přemýšleli, nebo byli i schopni argumentovat a obhájit si své vlastní stanovisko.

Během aktivity nazvané „*Učíme se navzájem*“ žáci velmi dobře pracovali s připravenými pracovními listy, které jsem připravila. Využili i ostatní materiál, který jsem jim poskytla, obrazový materiál v knize, zeměpisný atlas.

Překvapilo mě, že žáci své názory prezentují spíše ústně, a jsou schopni částečně své myšlenky rozvíjet, reagovat na ostatní, nebo na mé otázky. Na rozdíl od písemného projevu, který se v závěrečné reflexi zúžil na několik málo vět, případně jen bodů.

7.2 Kompetence sociální a personální

Formu práce ve skupině žáci velmi dobře znají a jsou zvyklí tímto způsobem pracovat, proto se také podařilo tento cíl velmi dobře splnit. V rámci skupin spolupracovali, práci si rozdělili, byli schopni se dohodnout na řešení. Při práci s pracovními listy a ostatním materiálem pracovali téměř samostatně, jen jedna skupina mě požádala o radu týkající se práce s mapou.

V menších skupinách (ve dvojicích i při rozdělení na dvě skupiny při hře) pracovali žáci velmi efektivně, v těchto menších skupinách se všichni aktivně zapojili a každý přispěl svým dílem. Pokud pak pracovali jako celá třída, stalo se, že se zapojili ti aktivnější, a někdo se nezapojoval. V tu chvíli jsem se snažila zapojit i ostatní, což se do jisté míry podařilo alespoň formou otázka-odpověď. Je třeba si uvědomit, že každý

žák je jiný, někdo rád prezentuje své názory a mluví před ostatními, někdo to zas příliš rád nemá. Tento fakt jsem respektovala.

Jak už jsem dříve zmínila, snažila jsem se vytvořit příjemnou pracovní atmosféru. Jedním z kroků, které k tomu měli vést je, že jsem žákům pro ten den navrhla tykání, a řekla jim, že tu v ten nejsem v pozici učitelky. Žáci ke mně mají pozitivní vztah, a během závěrečné reflexe byla atmosféra jedním z věcí, které hodnotili kladně. Celý projekt hodnotili jako zábavný a zmínili se, že během projektu byla sranda.

7.3 Kompetence k řešení problému

Téma, kterému se celý projekt věnoval, má přesah mimo školu, jelikož jsme se věnovali romskému etniku, jejich tradicím, historii a kultuře.

Žáci sice hodně vycházeli ze svých zkušeností, nebo názorů, se kterými se často setkáváme u majoritní společnosti. Problémové situace však vnímali jen chvílemi, jinak se od svých zažitých názorů, které měly často podobu předsudku, nedokázali oprostit. Filmový dokument představoval konkrétní rodinu s konkrétními životními příběhy, radostmi, sny, i problémy. Tento konkrétní případ konkrétních lidí v žácích dokázal vzbudit pochopení. A jeden žák hodnotil dokument tak, že Romové nemají v určitých oblastech jednoduchý život. Tento fakt hodnotím kladně, a myslím, že konkrétní příběhy konkrétních lidí mohou být přínosné. Myslím, že by bylo možné a přínosné na takovýto projekt pozvat člověka, který by mohl mluvit ze své vlastní zkušenosti, který by se sám hlásil k romství a mohl by mladým lidem představit své zkušenosti a případně zodpovědět jejich dotazy. Pokud totiž o Romech mluvím já, žáci to mohou vnímat jako obhajobu, což není mým úmyslem. Své názory si žáci většinou byli schopni obhájit.

7.4 Kompetence k učení

Vzhledem k tomu, že byl projekt realizován v deváté třídě, očekávala jsem, že takto staří žáci již budou schopni pracovat samostatně, a že budou schopni pracovat s textem a ostatním poskytnutým materiálem, vyhledávat a třídit podstatné informace. Tento cíl

byl splněn, všichni žáci pracovali v rámci aktivity „*Učíme se navzájem*“ samostatně. Jen jedna skupina mě požádala o pomoc při práci s mapou. Přestože text pracovních listů byl obsáhlý a poskytoval poměrně dost informací, žáci vybrali podstatné nebo pro ně zajímavé informace, které pak bez problémů převedli do grafické podoby. Fakta a myšlenky, které byly v textu obsaženy, byli žáci schopni prezentovat vlastními slovy, čímž mě přesvědčili, že textu porozuměli.

Dále pak žáci využívali ostatní materiály, konkrétně obrazové materiály z internetu, které jsem jim dala k dispozici, nebo z knihy, zeměpisný atlas a mapu, která znázorňovala odchod Romů z Indie do Evropy a znázorňovala jejich pohyb.

Bohužel žáci nevyužili všechny materiály, které měli k dispozici (internetové odkazy představující romskou hudbu, romskou hymnu a romsko-český česko-romský slovník). Bylo pro ně pohodlnější čerpat z méně materiálů. Dnes máme možnost čerpat informace z mnoha různých zdrojů a je někdy těžké se orientovat a třídit podstatné od nepodstatného. V této oblasti vidím u žáků ještě jisté mezery a prostor pro zlepšování této dovednosti a schopnosti. Považuji to za klíčové pro další studium žáků na středních školách, i do vzdálenější budoucnosti. Proto bychom jako pedagogové tuto dovednost u žáků postupně měli rozvíjet. Nejen jim poskytnout v podstatě hotové informace, ale učit informace hledat a třídit, co je důležité, a co není. V počítačích, u mladších žáků jim například nabídnout několik různých zdrojů informací, vést je, později u starších je nechat si informace sami vyhledávat.

7.5 Kompetence občanské

Mezi kompetence občanské patří respektování druhých lidí, respektování jejich hodnot a schopnost se vcítit do jejich situace. Žák by si měl uvědomovat společenské normy, měl by si být vědom své povinnosti postavit se proti násilí. Můžeme říci, že kompetence občanské souvisí s empatií a respektem druhých lidí, i v případě, že tito lidé mají jinou kulturu, jazyk, ... Pokud tyto kompetence žáci zcela nepřijmou za své, nebo je přijmou jen zčásti, můžeme se setkat s předsudky, či s jinými projevy asociálního chování. Měnit tyto negativní postoje a chování lidí je otázka dlouhodobého působení. Jednou z možností, jak můžeme tento proces působení nastartovat, či podpořit

je působení v oblasti kognitivní. Multikulturní výchova se snaží působit v první řadě na kognitivní složku. Díky poznání jiných etnik můžeme těmto etnikům lépe porozumět, a díky porozumění se pak vzájemně respektovat, což je jedním z předpokladu vzájemného soužití.

Můj projekt byl jednodenním projektem, který se zaměřil právě na kognitivní složku, snažila jsem se žákům předat některé informace, týkající se historie Romů, romské kultury a tradic. Žáci s informacemi o historii, kultuře a tradicích Romů pracovali s porozuměním a sami vybírali podstatné informace a třídili je. V tomto směru si myslím, že projekt svůj záměr splnil.

V závěrečné reflexi se někteří žáci vyjadřovali, že sem se Romů až moc zastávala, nebo že jsem se je snažila přesvědčit, že Romové nejsou špatní. I pouhé předání informací o Romech někteří žáci vnímali jako obhajobu, do jisté míry mi tím naznačili, že někteří žáci si myslí, že jsou všichni Romové špatní, a že já se je snažím přesvědčit o opaku, nebo že povídání o jejich historii, kultuře, tradicích je obhajobou Romů. Na druhou se jedna žákyně ve zpětné vazbě vyjádřila k promítanému dokumentu, a že si z něj odnesla, že Romové nemají v některých oblastech lehký život. Potěšilo mě, že byla bez předsudků schopná zhodnotit dokument, který představoval život romské rodiny v Itálii.

Dále pak úspěch vidím v tom, že přestože se žáci během brainstormingové aktivity vyjadřovali k Romům spíše negativně, jeden žák měl odvahu říct svůj názor v podstatě proti zbytku třídy. Řekl, že s nimi v některých věcech nesouhlasí, protože on sám má kamaráda, který je Rom.

ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce byla realizace primární prevence rasismu a xenofobie s využitím multikulturní výchovy na základní škole. Teoretická část se věnovala nejprve primární prevenci, formám a metodám, kterými je realizována. Dále jsem definovala podmínky, které musejí být splněny, aby primární prevence byla efektivní. V další kapitole jsem se zabývala multikulturní výchovou jako prostředku pro realizaci primární prevence a vymezila teoretická východiska multikulturní výchovy.

Vzhledem k současným kurikulárním reformám, definovaným prostřednictvím Rámcového vzdělávacího programu, jsem vycházela z tohoto dokumentu a snažila se naplnit cíle, které definuje. Rámcové vzdělávací programy si kladou cíle jednak v oblasti znalostí, vědomostí a dovedností, ale také v oblasti postojů a hodnot. Z pohledu multikulturní výchovy spolu tyto dvě oblasti vzájemně úzce souvisí a prolínají se. Pokud chceme u žáků předcházet předsudkům, musíme zabránit jejich vzniku, případně se je snažit odstraňovat. Nejčastěji vznikají jako reakce na neznámou situaci, se kterou se neumíme vypořádat nebo ji nechceme přijmout, nejčastěji vznikají na základě iracionálních a neobjektivních informací. Pokud chceme zabránit vzniku předsudků, či předsudky odstraňovat, je třeba tyto neobjektivní informace nahrazovat informacemi objektivními, prostřednictvím kterých můžeme formovat postoje a hodnoty. Při realizaci praktické části jsem vycházela z předpokladu, že žáci mají silné předsudky vůči Romům.

V praktické části diplomové práce jsem navrhla konkrétní podobu, jak lze multikulturní výchovu realizovat ve školní praxi. Pro žáky deváté třídy jsem vytvořila jednodenní projekt, jehož hlavním cílem bylo seznámit žáky s historií Romů, jejich kulturou, tradicemi a způsobem života a skrze tyto informace ukázat toto etnikum v historických a společenských souvislostech. Volila jsem výukové metody, které naplňují a rozvíjí klíčové kompetence dle RVP ZV.

Pochopitelně jsem nepředpokládala, že po jednodenním projektu žáci radikálně změní své postoje, ale domnívám se, že poskytnuté informace (filmový dokument a ostatní aktivity) žákům rozšířily pohled na Romy a učinily ho daleko pestřejším, než jaký nám poskytují média a ostatní zdroje. Toto zjištění považuji za velmi přínosné

a vnímám ho jako jeden z možných kroků ke zlepšení vzájemného soužití romské minority s českou majoritou.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BÁRTÍK, Pavel, *et al.* Primární prevence rizikového chování ve školství [online].

Praha : SCAN, 2010 [cit. 2011-03-18]. Dostupné z WWW:

<<http://www.adiktologie.cz/download/2774/PPRCHS-high.pdf>> . ISBN 978-80-87258-47-7.

BĚHOUNKOVÁ, Leona; PILÍK, Václav. Přehled legislativy pro oblast prevence. In MIOVSKÝ, Michal, *et al.* Primární prevence rizikového chování ve školství [online].

Praha : SCAN, 2010 [cit. 2011-03-18]. Dostupné z WWW:

<<http://www.adiktologie.cz/download/2774/PPRCHS-high.pdf>> . ISBN 978-80-87258-47-7.

BURYÁNEK, Jan, *et al.* Interkulturní vzdělávání I : Příručka nejen pro středoškolské pedagogy [online]. Praha : Člověk v tísní, 2002 [cit. 2011-04-13]. Dostupné z WWW:

<http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/IKV1_komplet.pdf>.

BURYÁNEK, Jan, *et al.* Interkulturní vzdělávání II : Příručka nejen pro středoškolské pedagogy [online]. Praha : Člověk v tísní, 2005 [cit. 2011-04-13]. Dostupné z WWW:

<http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly2/IKV2_komplet.pdf>.

ČERNÝ, Milan. Základní úrovně provádění primární prevence. In BÁRTÍK, Michal, *et al.* Primární prevence rizikového chování ve školství [online]. Praha : SCAN, 2010 [cit. 2011-04-13]. Dostupné z WWW:

<<http://www.adiktologie.cz/download/2774/PPRCHS-high.pdf>> ISBN 978-80-87258-47-7.

DAVIDOVÁ, Eva. Cesty domů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1995. ISBN 80-7076-533-8.

DAVIDOVÁ, Eva; JURKOVÁ, Zuzana. Hudba a písňový folklór Romů. In ŠULEŘ, Petr, *et al.* Romové - O Roma : Tradice a současnost. Brno : SVAN, 1999. s. 92. ISBN 80-85956-14-4.

Dějiny Romů [online]. 2010 [cit. 2011-04-13]. Muzeum romské kultury. Dostupné z WWW:

<http://www.rommuz.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=320&Itemid=25>.

E LUMA ROMANE JAKHENCA : Svět očima Romů. Brno : Muzeum romské kultury, 1998. ISBN 80-902476-0-1.

GABRHELÍK, Roman. Teoretické modely v primární prevenci a základní typy preventivních programů. In MIOVSKÝ, Michal, *et al.* Primární prevence rizikového chování ve školství [online]. Praha : SCAN, 2010 [cit. 2011-04-13]. Dostupné z WWW: <http://www.adiktologie.cz/download/2774/PPRCHS-high.pdf>. ISBN 978-80-87258-47-7.

HORVÁTHOVÁ, Jana. Kapitoly z dějin Romů. Praha: Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-615-X.

HORVÁTHOVÁ, Jana. Romové a výtvarné umění. In ŠULEŘ, Petr, *et al.* Romové - O Roma : Tradice a současnost. Brno : SVAN, 1999. s. 92. ISBN 80-85956-14-4.

HÜBSCHMANNOVÁ, M. Šaj pes dovakeras. Můžeme se domluvit. 4. nezměněné vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0496-6

FRANIOK, Petr. Multikulturní výchova jako prevence intolerance a rasismu. Pedagogická orientace . 1998, č. 1, s. 65-67.

FRASER, Angus. Cikáni. Praha: NLN, 1998. ISBN 80-7106-212-X.

MAJTNEROVÁ KOLÁŘOVÁ, Sylva. Úloha nestátních neziskových organizací v primární prevenci. In MIOVSKÝ, Michal, *et al.* Primární prevence rizikového chování ve školství [online]. Praha : SCAN, 2010 [cit. 2011-04-13]. Dostupné z WWW: <<http://www.adiktologie.cz/download/2774/PPRCHS-high.pdf>> ISBN 978-80-87258-47-7.

MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. Výukové metody. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MIOVSKÝ, Michal. Historie a současné pojetí primární prevence rizikového chování v České republice. In MIOVSKÝ, Michal, *et al.* Primární prevence rizikového chování ve školství [online]. Praha : SCAN, 2010 [cit. 2011-04-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.adiktologie.cz/download/2774/PPRCHS-high.pdf>> ISBN 978-80-87258-47-7.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Metodický pokyn MŠMT ČR k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance. Č. j.: 14 423/99-22. Praha: MŠMT, 1999 [cit. 2011-03-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-msmt-k-vychove-proti-projevum-rasismu-xenofobie-a-intolerance>>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. Č. j.: 20 006/2007-51. Praha: MŠMT, 2007a [cit. 2011-03-14] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-k-primarni-prevenci-socialne-patologickych-jevu-u-deti-a-mladeze-ve-skolach-a-skolskych-zarizenich-nabyva-ucinnosti-dnem-zverejneni-ve-vestniku-msmt-cr-sesit-11-2007>>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti rezortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009-2012. . Praha: MŠMT, 2009 [cit. 2011-03-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-msmt-k-vychove-proti-projevum-rasismu-xenofobie-a-intolerance>>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY . Vybrané termíny primární prevence. Praha: MŠMT, 2007b [cit. 2011-03-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/vybrane-terminy-primarni-prevence> >.

NEČAS, Ctibor; MIKLUŠÁKOVÁ, Marta. Historie Romů na území české republiky [online]. 2002 [cit. 2011-04-13]. Romové v České republice. Dostupné z WWW: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18785>>.

PILAŘ, Jiří; BUDINSKÁ, Martina. Koordinační rámec školské prevence a role MŠMT. In MIOVSKÝ, Michal, *et al.* Primární prevence rizikového chování ve školství [online]. Praha : SCAN, 2010 [cit. 2011-04-13]. Dostupné z WWW:

<<http://www.adiktologie.cz/download/2774/PPRCHS-high.pdf>> ISBN 978-80-87258-47-7.

Primární prevence rizikového chování [online]. © 2007 - 2011 [cit. 2011-04-12]. V. ročník (2008). Dostupné z WWW: <<http://www.pprch.cz/Historie-minule-rocniky/2008/>>.

PRŮCHA, J. Multikulturní výchova Příručka (nejen) pro učitele. Praha: TRITON, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2007).

Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. [online]. [2011-01-10]. Dostupné z:

WWW. :<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

ŘÍČAN, P. S Romy žít budeme – jde o to jak. Praha: Portál, 1998. 144 s. ISBN 80-7178-250-5.

SITNÁ, Dagmar. Metody aktivního vyučování : Spolupráce žáků ve skupinách. Praha : Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1.

SKÁCELOVÁ, Lenka. Minimální preventivní program školy. In MIOVSKÝ, Michal, *et al.* Primární prevence rizikového chování ve školství [online]. Praha : SCAN, 2010 [cit. 2011-04-13]. Dostupné z WWW:

<<http://www.adiktologie.cz/download/2774/PPRCHS-high.pdf>> ISBN 978-80-87258-47-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha : Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍKOVÁ, Ivana; ZAPLETALOVÁ, Jana. Školní metodik prevence. In

MIOVSKÝ, Michal, *et al.* Primární prevence rizikového chování ve školství [online].

Praha : SCAN, 2010 [cit. 2011-08-13]. Dostupné z WWW:

<<http://www.adiktologie.cz/download/2774/PPRCHS-high.pdf>> ISBN 978-80-87258-47-7.

ŠIRŮČKOVÁ, Michaela. Rizikové chování a jeho psychosociální souvislosti. In MIOVSKÝ, Michal, *et al.* Primární prevence rizikového chování ve školství [online]. Praha : SCAN, 2010 [cit. 2011-03-13]. Dostupné z WWW: <<http://www.adiktologie.cz/download/2774/PPRCHS-high.pdf>> ISBN 978-80-87258-47-7.

ŠIŠKOVÁ, T. Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha: Portál, 1998. 208 s. ISBN 80-7178-285-8.

ŠULEŘ, Petr, *et al.* Romové - O Roma : Tradice a současnost. Brno : SVAN, 1999. 92 s. ISBN 80-85956-14-4.

ŠVINGALOVÁ, Dana. Multikulturní výchova [online]. © LRS 2007 [cit. 2010-01-10]. Multikultura.cz. Dostupné z WWW: <<http://multikultura.cz/multikulturni-vychova/vychozi-pojmy/multikulturni-vychova/>>.

Výtvarné umění : Romské výtvarnictví v zemích bývalého Československa [online]. 2010 [cit. 2011-02-05]. Muzeum romské kultury b. Dostupné z WWW: <http://www.rommuz.cz/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=6&Itemid=21<=cs>.

ZAPLETALOVÁ, Jana. Školní poradenské pracoviště. In MIOVSKÝ, Michal, *et al.* Primární prevence rizikového chování ve školství [online]. Praha : SCAN, 2010 [cit. 2011-03-17]. Dostupné z WWW: <<http://www.adiktologie.cz/download/2774/PPRCHS-high.pdf>> ISBN 978-80-87258-47-7.

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1: Pracovní list - Historie Romů

Příloha č. 2: Pracovní list - Historie Romů v českých zemích

Příloha č. 3: Pracovní list - Tradiční způsob života a obživy Romů

Příloha č. 4: Pracovní list - Romská kultura

Příloha č. 1: Pracovní list - Historie Romů

Historie Romů

Původní pravlastí Romů je Indie. Romové v Indii byli součástí tehdejšího společenského systému a uspořádání, to znamená systému džátí, neboli kastovního systému. Tento systém spočívá v rozdělení celé společnosti do skupin podle příbuzenských vztahů a profesí. Každá skupina měla svá práva, ale zejména povinnosti a pravidla, která nesměla porušit. Romové v tomto společenském žebříčku nebyli vysoko (Hübschmannová, 2002).

Romové z Indie začali postupně odcházet z různých příčin, ale ne naráz, nýbrž v několika migračních vlnách. Příčiny odchodu Romů mohly být různě motivované, Romové se mohli chtít vymanit z přísného kastovního systému. Jeden z možných důvodů odchodu Romů z Indie mohl být odchod za obživou, kočovali, aby uplatnili své řemeslné dovednosti a schopnosti bavit publikum svým zpěvem a tancem (Říčan, 1998). Dalším důvodem mohl být hladomor a války, které v zemi probíhaly (Fraser, 1998, s. 25).

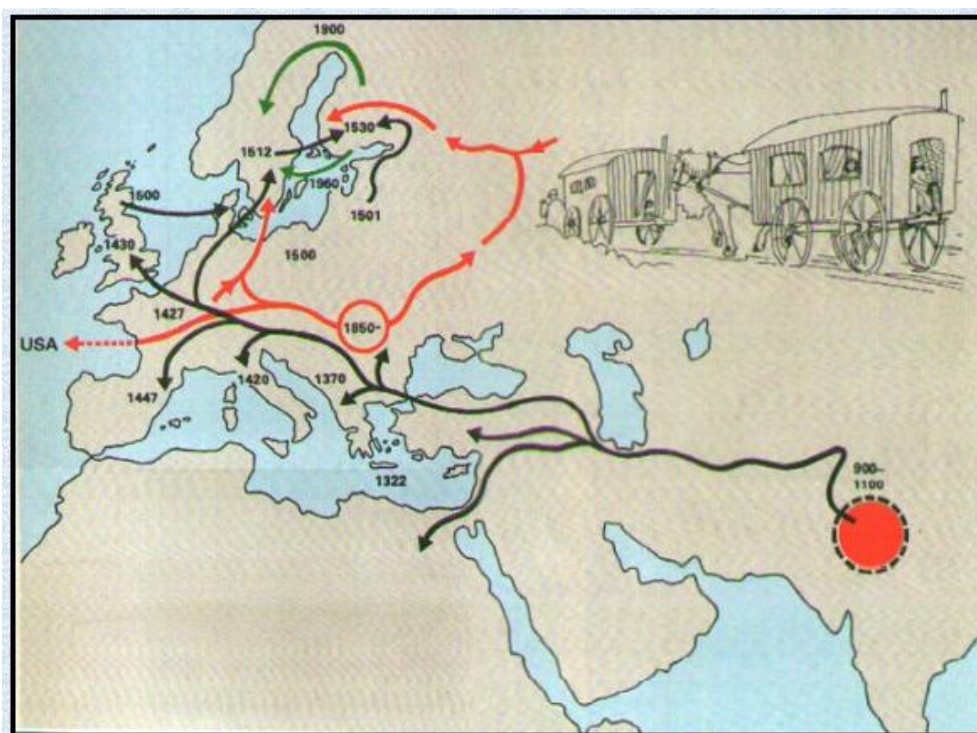
Odchod Romů z Indie

Nejvýznamnější migrační vlna se datuje mezi 9. a 11. stoletím našeho letopočtu. Romové v tomto období začali odcházet směrem na západ. Jejich dočasným domovem se na dobu asi sto let stala Persie. Zde se Romové rozdělili na dva proudy. **Hlavní proud** směřoval směrem do Evropy. Skupiny Romů se do Evropy rozptylovaly postupně, ne všechny společně.

Od tohoto hlavního proudu se oddělily skupinky Romů, které putovaly na jihovýchod Sýrie, do severní Afriky a přes Gibraltar do Španělska. **Hlavní proud** přichází do Evropy z Malé Asie přes Balkán, kde jsou přítomní od 12. století a dále pak pokračovali do střední Evropy. Historických pramenů z období 12. a 13. století není příliš a neposkytují nám dostačující informace, ze kterých bychom mohli čerpat věrohodné informace. Jasnější zprávy o přítomnosti Romů v blízkosti zemí koruny české pocházejí ze 14. století (Horváthová, 2002).

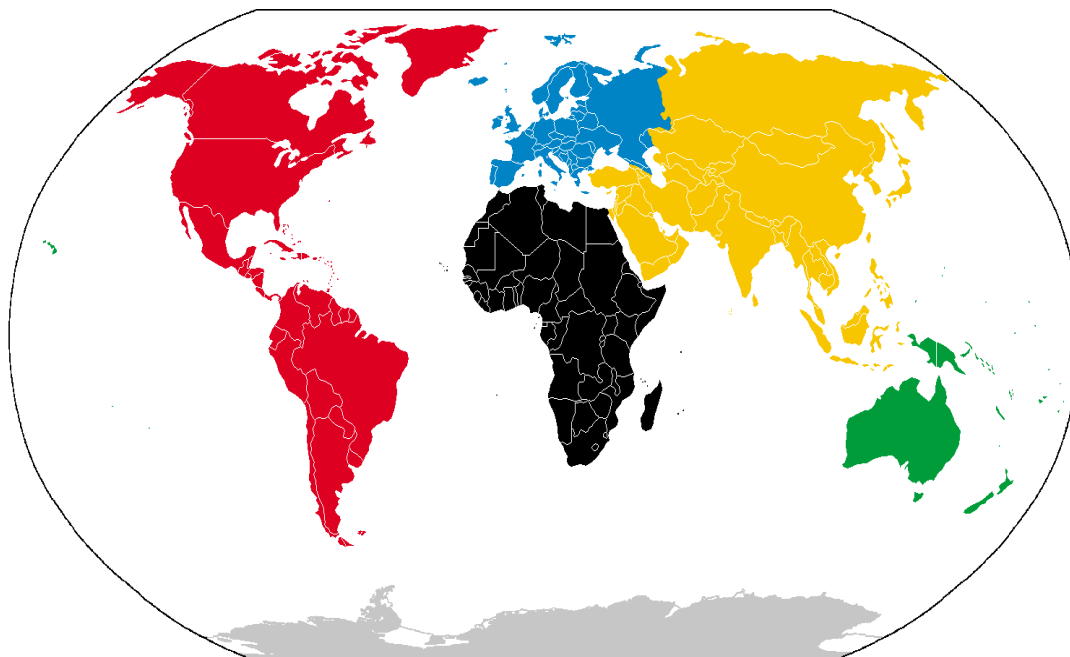
Během svých cest se někteří Romové usídlovali a v některých zemích vytvořili základ „cikánského osídlení“. Zpočátku byli Romové během svého putování přijímáni v jednotlivých zemích vlídně a přívětivě, jelikož místní lidé využívali jejich řemeslné práce a nadání pro hudbu. Romové v té době dokonce získávali ochranné listy od panovníků a od místních lidí pak almužnu za jejich dobré služby (Říčan, 1998, s. 14-15).

Mapa znázorňující odchod Romů z Indie do Evropy:



(zdroj: <http://www.vurdon.it/english.htm>)

Mapa světadílů:



(zdroj: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Kontinent>)

První nezpochybnitelný záznam o přítomnosti Romů na našem území pochází z roku 1417 ze Starých letopisů českých (Horváthová, 2002)

V 15. století pokračovalo putování Romů do Evropy, a to ve dvou proudech. **Západním proudem** směřovali do Německa, Francie, Španělska, Holandska, Dánska, Norska a Anglie. **Východní proud** směřoval přes Uhry a Slovensko do Polska, Finska a Švédska. Na Ukrajinu, Bělorusko přišli Romové až v 18. století (na území Ruska v té době již byla část Romů z Arménie a Balkánu) (Horváthová, 2002). Do Ameriky a Austrálie přicházeli Romové až později, v druhé polovině 19. století s ostatními přistěhovalci z Evropy.

Na počátku svého putování byli Romové v zemích přijímáni vlídně a lidé využívali jejich dovedností. V první polovině 15. století se však postoj společnosti vůči nim obrací. Romové mají jiný vzhled, mentalitu, způsob života i přístup k víře a setkávají se s nepochopením majoritní (většinové) společnosti. Lidé jim postupně přestávají poskytovat pohostinství, čímž se ovšem začalo množit příživnictví Romů a následně se nevráživost vůči nim začala více prohlubovat. Začíná období, pro Romy nepříznivé, kdy

byli vyháněni, pronásledováni, ohrožováni na životě. Podnětem a začátkem tohoto období se stal rok 1427, kdy je pařížský arcibiskup exkomunikoval, tzn.: vyloučil z církve. Byli vyháněni ze země, nuceni k pracím, zabíjeni. V mírnější podobě pak byli trestáni jen ti, kteří se potulovali, či se dopouštěli krádeží. Leckdy však byli, zejména na území Čech a Moravy, tolerováni, ze soucitu, i proto, že často byli užiteční svými službami, či zbožím (Říčan, 1998, s. 14-15).

Jeho následovnice, panovnice Marie Terezie, se pokusila zmírnit tyto zásahy proti nim. Pokusila se o program asimilace (asimilace znamená úplné přizpůsobení a splynutí s většinovou společností). Asimilace vycházela z předpokladu nuceného usazení Romů, přizpůsobení se způsobu života okolního obyvatelstva a potlačení romského jazyka. Bylo jim zakazováno mluvit svým jazykem, a jejich děti byly často dávány na převýchovu. Šlo o násilné jednání (Říčan, 1998, s.15). V její snaze pokračoval její syn Josef II. (Horváthová, 2002, s. 38).

Od 18. století začíná proces dobrovolného usazování, iniciovaný ze strany Romů. Usazovali se na okrajích měst a vesnic, tam, kde to místní obyvatelé připustili, a zakládali tábory a tzv. „cikánské tábory“. Nezískali však domovské právo a nemohli navštěvovat ani školu. Postupně v 18. století začíná v Uhrách státem řízená asimilace, rychlejším tempem pak v 19. století, a to zejména na Moravě (Nečas *et* Miklušáková, 2002).

Původ označení Rom - Cikán

Romové dnes žijí rozptýleně po celém světě, převážně však v Evropě. V každé zemi, kde žijí nebo kde se usadili, **je většinová společnost pojmenovala**. Bylo to však pojmenování zvenčí a Romové se často s tímto pojmenováním neztotožnili. První pojmenování vychází ze slova „Athinganoi“, z tohoto pojmenování vychází i u nás používaný název Cikán-Cikáni. (Na Slovensku pak Cigáni, v Polsku Cyganie, v Rusku a na Ukrajině – Cygany, v zemích bývalé Jugoslávie – Cigani, v Německu a Rakousku – Zigeuner, turecky Tchingi, atd.

Druhé pojmenování vychází ze skutečnosti, že skupina Romů procházela během svého putování Egyptem, a zde byli nazýváni lidem egyptským, z toho pak vznikl

starošpanělský Egypcianos, ve Španělsku Gitanos (čteme Chitanos), v Anglii a zemích Velké Británie Gypsies, či Gipsies, ve Francii Egyptiens, atd.

Dalším označením je označení, kterým **sami sebe nazývají** Romové. Termín ROM je označení, se kterým se ztotožňuje většina Romů. Název Rom je slovo velmi starého původu a vzniklo z původního slova Dom – tímto slovem se v Indii dříve označovali příslušníci nižších kast, kteří se dodnes živí hudbou a žijí polokočovným způsobem života. Později se písmeno D přeměnilo na R a vzniklo označení Rom. Rom je souhrnným označení několika etnických skupin, které mají společný původ a kulturní rysy. Existují výjimky, skupiny, které se neoznačují názvem Rom (Davidová, 1995, s. 15-16).

Romský jazyk

Romský jazyk patří do skupiny indoevropských jazyků (do skupiny jazyků novindických, kam patří i hindština). Přenášel se a přenáší zejména ústním podáním. Vzhledem k putování Romů a jejich usídlování se romský jazyk střetává s jazyky okolního obyvatelstva a dochází k jeho obohacování a obměňování. Díky tomu pak vzniká několik dialektů romského jazyka. Můžeme říci, že romský jazyk má tři vrstvy z hlediska slovní zásoby. První vrstvu tvoří slova z hindštiny, jsou to slova ještě z dob, kdy Romové žili v Indii. Druhou vrstvu tvoří slova přejatá z jazyků zemí, kudy Romové procházeli během svého putování, a kde se déle zdrželi. Třetí, nejnovější vrstvu jazyka tvoří slova přejatá z jazyků zemí, kde se Romové usadili, a kde žijí. Dnes však již mnoho Romů svůj jazyk nezná a používají spíše jazyk majoritní společnosti. Jejich veškeré bohatství a tradice je však ukryto právě v příbězích a pohádkách vyprávěných romským jazykem a mnoho z dnešních mladých Romů tak nepozná svou historii, příběhy svých pradědečků (Davidová, 1995, s. 17).

Příloha č. 2: Pracovní list - Historie Romů v českých zemích

Historie Romů v českých zemích

Romové na území Evropy přicházejí přibližně ve 12. století našeho letopočtu. Historických pramenů z tohoto období je velmi málo. Za první nezpochybnitelný záznam o přítomnosti Romů na našem území je považován text ze Starých letopisů českých z roku 1417 (Horváthová, 2002).

Na počátku svého putování byli Romové v zemích přijímáni vlídně, jelikož místní obyvatelstvo využívalo řemeslných dovedností Romů a jejich talentu pro hudbu a tanec. Panovníci Romům vystavovali tzv. ochranné listy, které Romům zajišťovaly ochranu na jejich cestách. Lidé je obdarovávali almužnou na další cesty (Říčan, 1998, s. 14-15). Na konci 15. století se však postoj vůči Romům mění. V roce 1498 byla zrušena platnost ochranných listů, lidé jim přestávali poskytovat almužnu, čímž se ovšem začalo množit příživnictví Romů a následně nevráživost vůči nim se začala více prohlubovat. Příspěvek k této nevráživosti mohlo i to, že Romové byli pro místní obyvatelstvo cizím elementem, s úplně jiným vzhledem, způsobem života, jazykem, mentalitou a i přístup Romů k víře byl jiný (Říčan, 1998, s. 14-15).

Protiromské nálady se postupně přiosťrovaly i na našem území, roku 1545 vydal panovník Ferdinand I. mandát, jímž přikazoval vyhnat Romy ze země (Muzeum romské kultury, 2010).

V roce 1688 vypověděl Romy Leopold I., roku 1697 je prohlásil za psance, čímž umožnil jejich beztrestné zabíjení. Císař Karel VI. nařídil nejen tvrdé tresty a stíhání Romů, ale i tresty pro ty, kteří jim poskytovali jakoukoli pomoc (Nečas et Miklušáková, 2002).

Jeho následovnice, panovnice Marie Terezie, se pokusila zmírnit tyto zásahy proti nim. Pokusila se o program asimilace (což je úplné přizpůsobení a splynutí s většinovou společností) Asimilace vycházela z předpokladu nuceného usazení Romů, přizpůsobení se způsobu života okolního obyvatelstva a potlačení romského jazyka. Bylo jim zakazováno mluvit svým jazykem, a jejich děti byly často dávány na převýchovu. Šlo o násilnou asimilaci (Říčan, 1998, s. 15). V její snaze pokračoval její syn Josef II. (Horváthová, 2002, s. 38).

Od 18. století začíná proces dobrovolného usazování, iniciovaný ze strany Romů. Usazovali se na okrajích měst a vesnic, tam, kde to místní obyvatelé připustili, a zakládali tábory a tzv. „cikánské tábory“. Romové však nezískávají domovské právo a jejich děti nemohly navštěvovat ani školu. Postupně v 18. století začíná v Uhrách státem řízená asimilace, rychlejším tempem pak v 19. století, a to zejména na Moravě (Nečas *et* Miklušáková, 2002).

V 19. století se tedy rozrůstají romské usedlosti na území Moravy. Romové se věnují řemeslům, která umí, kovářství, hudebnictví, a postupně začínají hledat i jiné způsoby obživy, například sezónní práce (v zemědělství) pro místní obyvatelstvo. Mimo území Moravy se Romové neusazují trvale, ale nadále se drží svého polokočovného způsobu života. V roce 1927 vzniká Zákon o potulných Romech, který kontroloval a omezoval pohyb Romů žijících kočovným způsobem života. V roce 1959 pak vešel v platnost zákon o trvalém usídlení kočujících osob. Tímto zákonem byl již naprosto zakázán kočující způsob života a Romové byli nuceni se usadit (Davidová, 1995).

Během druhé světové války byli Romové umístováni do pracovních táborů, a odtud pak mnoho z nich přemístěno do koncentračního tábora Osvětim. Ze sedmi tisíc Romů, kteří na našem území žili před válkou, jich přežilo jen okolo pěti set (Šotolová, 2000).

Po válce k nám přichází za prací mnoho Romů, a to ze Slovenska. Práci nacházejí zejména v továrnách. S nástupem komunistického režimu byli Romové nuceni přizpůsobit se veškerým životním podmínkám majoritní společnosti (Říčan, 1998).

Romská hymna

Za romskou hymnu se všeobecně považuje píseň **Gej'om, gej'om** známá též pod názvy Gel'em, Gel'em; Djelem, Djelem; **Opre Roma**; Romale, čhavale. Za romskou hymnu byla prohlášena roku 1971. Vznikla z písně jugoslávských Romů, kterou upravil hudebník Jarko Jovanović. Různí hudebníci často upravovali text písně a někdy měnili i melodii. Je tedy možné, že ne všichni Romové znají stejnou podobu hymny.

Jedna z mnoha variant romské hymny:

Gej'om, gej'om
Gej'om, gej'om, lungone dromenca,
Malad'il'om bachtale Romenca.

Aj, Romale, aj čhavale.
Aj, Romale, aj čhavale.
Aj, Romale, khatar tumen aven?
Le čerenca, bachtale dromenca?
The man esas bari famil'ija,
Murdardža la e kal'i legija.
Aven manca sa lumjake Roma
Kaj phu'ile le Romenge droma.
Ake vrjama – uš'ri Rom akana
Amen chu'aha the mišto keraha.
Aj Romale, aj čhavale,
Aj Romale, aj čhavale.

Český překlad:

Šel jsem, šel jsem
Šel jsem, šel jsem, dlouhými cestami
Potkal jsem se se šťastnými Romy.
O, Romové, o děti,
O, Romové, o děti,
O, Romové, odkud přicházíte?
Se stany, po šťastných cestách?
I já jsem měl velkou rodinu.
Zabila ji černá legie.
Pojďte se mnou, Romové celého světa.
Kde se otevřely cesty Romům.
Teď je ta chvíle – povstaň člověče
Vyskočíme a bude dobře.
O, Romové, o děti,
O, Romové, o děti.

Romská vlajka

Romská vlajka je stejně jako romská hymna symbolem mezinárodního romského hnutí. Byla přijata v roce 1971. Romská vlajka se skládá ze dvou vodorovných pruhů, modrý pruh symbolizuje nebe, pod kterým Romové kočovali, zelený pruh znamená barvu země, po které kočovali. Uprostřed vlajky je červené kolo, které symbolizuje pravlast Romů - Indii.

romská vlajka:



indická vlajka:



(zdroj: <http://www.romcentrum.karvina.info/vlajka.gif> - romská vlajka
http://cs.wikipedia.org/wiki/Indick%C3%A1_vlajka - indická vlajka)

Mezinárodní den Romů

Mezinárodní den Romů připadá na 8. dubna. (Což je den vzniku Mezinárodní romské unie, která vznikla 8. dubna 1971.) Ve světě se tento den slaví každoročně od roku 1990, v České republice od roku 2001.

Příloha č. 3: Pracovní list - Tradiční způsob života a obživy Romů

Tradiční způsob života a obživy Romů

Původní pravlastí Romů je Indie. Romové v Indii byli součástí tehdejšího společenského systému a uspořádání, to znamená systému džátí, neboli kastovního systému. Tento systém spočívá v rozdělení celé společnosti do skupin podle příbuzenských vztahů a profesí. Každá skupina měla svá práva, ale zejména povinnosti a pravidla, která nesměla porušit. Romové v tomto společenském žebříčku nebyli vysoko (Hübschmannová, 2002).

Romové z Indie začali postupně odcházet z různých příčin a ne naráz, ale v několika migračních vlnách. Příčiny odchodu Romů mohly být různě motivované, jednak se Romové mohli chtít vymanit z přísného kastovního systému, putovali za zdrojem obživy, na místo, kde by uplatnili své dovednosti (Říčan, 1998). Jedním z důvodů mohly být i války a hladomor (Fraser, 1998, s. 25).

Romové putovali, někde se na chvíli zastavili, někde se usídlili. Pokud tedy chceme mluvit o způsobu života Romů, pak mluvíme o **nomádkém způsobu života**, což znamená pohyblivý kočovný způsob života.

Romové během svých cest museli někde přebývat, protože potřeba bydlet je považována za jednu ze základních potřeb každého člověka. U Romů šlo o potřebu mít alespoň nějakou střechu, či přístřešek nad hlavou, aby se mohli schovat před nepřízní počasí, a který by byl zázemím pro matky s dětmi a pro staré lidi. Za tento přístřešek jim během jejich cest nejčastěji posloužil vůz tažený koněm, nebo stan, či provizorní přístřešek z větví, dřevěných desek, nebo cely. Později Romové jako přístřešek využívali maringotky.

Velká část Romů na našem území žila také takto, až do roku 1959, kdy vešel v platnost zákon, který Romy nutil k násilnému usazení a kočovný a polokočovný způsob života zakazoval. Další část žila zcela odlišným způsobem života. Jednalo se zejména o Romy, kteří se ve druhé polovině 18. století usadili na území jižní Moravy. Usazovali se na okrajích měst a vesnic, tam, kde to místní obyvatelé připustili, a zakládali tábory a tzv. „cikánské vesnice“ (cikánské osady). S cikánskými osadami jsme se ještě donedávna mohli setkat na Slovensku (Davidová, 1995, s. 63-65).

Nejprimitivnější typ obydlí usedlých a polousedlých Romů představuje **zemnice**.

Obr. č. 1: Zemnice



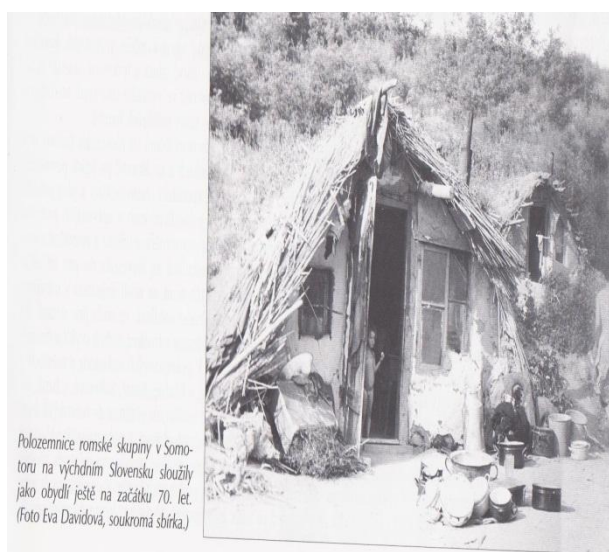
Zemnice v okrese Spišská Nová Ves (r. 1961)

(zdroj: Davidová, 1995, s. 75)

Přechodným obydlím mezi zemnicí a malým dalším typem obydlí byla podzemnice.

Obr. č. 2: Polozemnice

Polozemnice – její střecha nesahala až k zemi, na rozdíl od předchozího typu, ale byla postavena na nízké dřevěné, kamenné, nebo zděné zídce. Spodní část zemnice byla asi 40-60 cm pod zemí, takže dovnitř se vcházelo po schůdkách dolů. Zemnice i polozemnice u nás po druhé světové válce vymizely.



Polozemnice romské skupiny v Somotoru na východním Slovensku sloužily jako obydlí ještě na začátku 70. let. (Foto Eva Davidová, soukromá sbírka.)

(zdroj: Šuleř et al., 1999, s. 41)

A Romové začali bydlet v domcích. Nejrozšířenějším a nejtypičtějším obydlím se stal **jednoprostorový domek**.

Obr. č. 3: Jednoprostorový domek



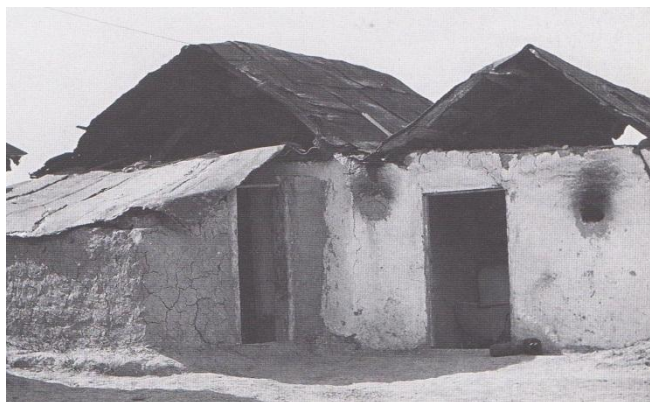
Jednoprostorový domek – jedná se domek, který tvořila jedna malá místnost o rozměrech 2 x 2,5 – 3 metru. Střecha byla vyrobena z plechu, nebo desky. Materiál ke stavbě odpovídal vždy možnostem daného místa a zde zdarma dostupných materiálů, bylo používáno dřevo, kámen, nebo valky (přírodní nepálené cihly z bláta a slámy, které si Romové sami vyráběli). Dveře takového domku neměly práh a okno bylo **vyplněné sklem, nebo lepenkou**.

(zdroj: Davidová, 1995, s. 75)

Později Romové k jednoprostorovému domku přistavují ještě další místnost, nebo kuchyň a vzniká **dvouprostorový domek**. Nebo již rovnou staví tento typ obydlí.

Obr. č. 4: Dvouprostorový domek

Dvouprostorový domek se způsobem stavby příliš neliší od jednoprostorového, bydlení v něm je však již pohodlnější a hygieničtější. Domek má již okna, která lze otvírat, stěny jsou vyšší a domek je celkově prostornější.



(zdroj: Davidová, 1995, s. 77)

Rodiny na vyšším stupni životní úrovně si nechávají stavět **víceprostorové domky**.

Víceprostorový domek si nechá romská rodina stavět od zedníků. Všechna obydlí tohoto typu má základy, jejich půdorys je ve srovnání s předchozími typy větší. Jako materiál se kromě dřeva používají cihly a tvárnice, které však zůstávaly neomítnuty, což bylo typické pro romské obydlí. Okna jsou zpravidla velká, trojdílná, střecha bývá pokryta břidlicemi, eternitem nebo taškami (Davidová, 1995, s. 75-77).

Tradiční způsob obživy

Lidé si většinou myslí, že se dříve Romové živili jen příživnickými způsoby života, že žebřali, kradli slepice, vykládali z karet a z ruky a jinak podváděli. Tyto formy obživy někteří Romové skutečně provozovali. Některé skupiny Romů měly tento způsob obživy jako hlavní, u jiných se s ním setkáváme v případě, že řemeslné práce mužů nestačily na pokrytí základních potřeb spojených zejména se stravováním celé rodiny. Převážnou část Romů však v minulosti tvořili řemeslníci a hudebníci. Romové se nejvíce věnovali řemeslným pracím spojených se zpracováním kovů. Tradiční romská řemesla byla zejména **kotlářství a kovářství**. Dále se pak věnovali zemědělským sezonním pracím. Postupně se však mění společenské podmínky a jejich výrobky a služby romských řemeslníků přestávají být potřeba, a tak postupně i řemesla a dovednosti Romů zanikají.

Obr. č. 5: Kotlářství



(zdroj: Davidová, 1995, s. 49)

Kotlářství bylo výsadou převážně kočovných Romů. Kotláři vyráběli a prodávali měděné, později hliníkové, kotlíky, kotle, pánve, či talíře.

Obr. č. 6: Výrobky kotlářů



Kotláři museli putovat a pro své výrobky hledat odbyt. Když pak později bylo jejich putování (kočování) zakázáno, začali tyto výrobky alespoň opravovat. Když se nádoby začalo vyrábět v továrnách ve velkém, jejich řemeslo zaniklo úplně (zdroj: Davidová, 1995, s. 49).

Obr. č. 7: Přenosná dílna kovářů

Kovářství patří mezi nejtypičtější romské řemeslo. Zpočátku byla dílna romského kováře přenosná (kovadlina, měch). Později měli romští kováři trvalejší přístřešky, kde se věnují svému řemeslu. Romští kováři vyráběli zejména hřebíky, řetězy, podkovy a potřeby zemědělské a do domácností.



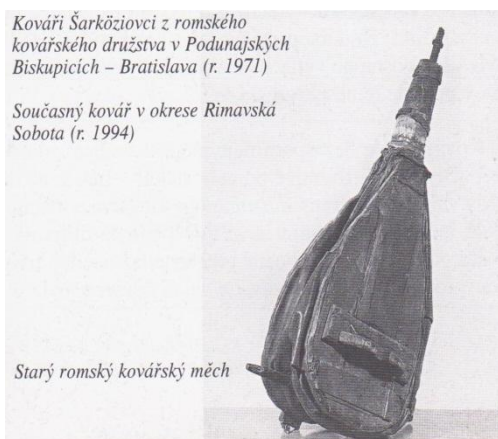
Romští kováři dříve pracovali vsedě, na jednoduché kovadlině, zabodnuté do země

(zdroj: Davidová, 1995, s. 50)

Obr. č. 8: Kovářský měch

Kováři Šarkőziovci z romského kovářského družstva v Podunajských Biskupicích – Bratislava (r. 1971)

Současný kovář v okrese Rimavská Sobota (r. 1994)



Starý romský kovářský měch

(zdroj: Davidová, 1995, s. 50)

Obr. č. 9: Kováři



(zdroj: Davidová, 1995, s. 50)

Mezi méně rozšířené, ale též tradiční romské řemeslo, patřilo **zvonkařství**. Vyráběli zvonce a zvonečky pro krávy, ovce a kozy. Vyráběli zvonky a zvony různých velikostí a tvarů, většinou z mosazi nebo hrubšího plechu.

Mimo kovu pracovali Romové také se dřevem a věnovali se řemeslům jako například **korytářství, košíkářství a výroba košťat**.

Obr. č. 10: Korytářství

Romský korytář při práci, Podčičva – Sedliská, Slovensko, 1992. (Ze sbírek MRK.)



(zdroj: Šuleř et al., 1999 s. 50)

Obr. č. 11: Výroba košíků

Pletení košíků z vrbového proutí je stále častým řemeslem romských mužů na Slovensku, někdy i v Čechách a na Moravě. Trebišov 1962. (Foto Eva Davidová, soukromá sbírka.)



(zdroj: Šuleř et al., 1999 s. 49)

Výroba valků – Mnoho romských rodin, zejména ženy a starší děti, se věnovaly výrobě valků, což jsou surové nepálené cihly. K jejich výrobě totiž postačil pouze snadno dostupný materiál hlína, voda, plevy a sláma. Tato hmota se vtlačila do dřevěné formy a po vyklopení se valky sušily na slunci (Davidová, 1995, s. 48-53).

Obr. č. 12: Výroba valků

Výroba valků ve velkém, Slovensko 1926. (Foto Eva Davidová, soukromá sbírka.)



(zdroj: Šuleř et al., 1999 s. 49)

Příloha č. 4: Romská kultura

Romská kultura

Romům je často vytýkáno jejich „nekulturní“ chování, a přitom jsou v představách mnoha lidí považováni za dobré hudebníky a tanečníky. Říká se, že jsou velmi temperamentní, a že každý Rom umí zpívat.

Hudba

„Zůstávej tam, kde se zpívá - ďáblové zpívat nedovedou.“

(romské přísloví) (Davidová et Jurková, 1999, s. 60)

Romskou hudbu můžeme chápat dvěma různými způsoby, buď jako hudbu, kterou Romové provozovali jako jedno ze svých tradičních povolání, pro neromy, nebo jako vlastní hudbu Romů, tedy tu, kterou provozují sami pro sebe, kterou vyjadřují své hodnoty, tančí při ní a učí ji své děti. Obě tyto oblasti hudby se vzájemně ovlivňují a prolínají. A v obou případech je hudba, kterou Romové provozují, ovlivněna společností a místem, kterým procházejí, nebo kde se usazují. Romská hudba přebírá některé hudební prvky zemí, kterými Romové procházejí. Můžeme mluvit o různých „hudebních dialektech“ (o různých podobách romské hudby).

Romská hudba na našem území a na území Slovenska

Romští hudebníci hráli ve městech, na vesnicích při různých společenských událostech jako svatby, křty, oslavy, nebo křty. Někteří Romové hráli profesionálně, jiní jen jako amatéři. Nejčastěji hráli v tzv. „cikánských lidových hudbách“, což byly skupiny hudebníků tvořené obvykle mužskou částí nejbližší rodiny, příbuzných, či přátel.

Romská hudba na našem území a na území Slovenska byla vázána na dvě situace. Tou první jsou písně určené k poslechu, ty jsou většinou pomalé. Druhou skupinu tvoří písně taneční, rychlé, rytmické. Písně se předávaly ústním podáním, jejich podoba se tedy měnila, tutéž píseň zpívá jeden hudebník jinak než druhý. Tato variabilita a životaschopnost romských písní je považována jako základní znak romské hudby.

Romové prostřednictvím písní vyjadřovali své pocity. Text písní je poetický a promítá se do nich bolest i radost, vnitřní svět, i všechny životní hodnoty. Co není možná říct, Romové zazpívají.

Taneční, rytmické písně jsou obsahově jiné. Jejich texty jsou kratší a jednodušší, často jen jedna nebo dvě sloky, které se opakují. Mezi také krátké, taneční rytmické písně patří známé **čardáše** (Davidová *et* Jurková, 1999, s. 59-60).

Dnes se hudební talent Romů neztrácí, jen má jinou podobu. S romskou hudbou, v její tradiční i současné podobě, se dnes můžeme setkat na různých hudebních festivalech. Nejznámějším festivalem je **festival Khamoro**.

Výtvarné umění

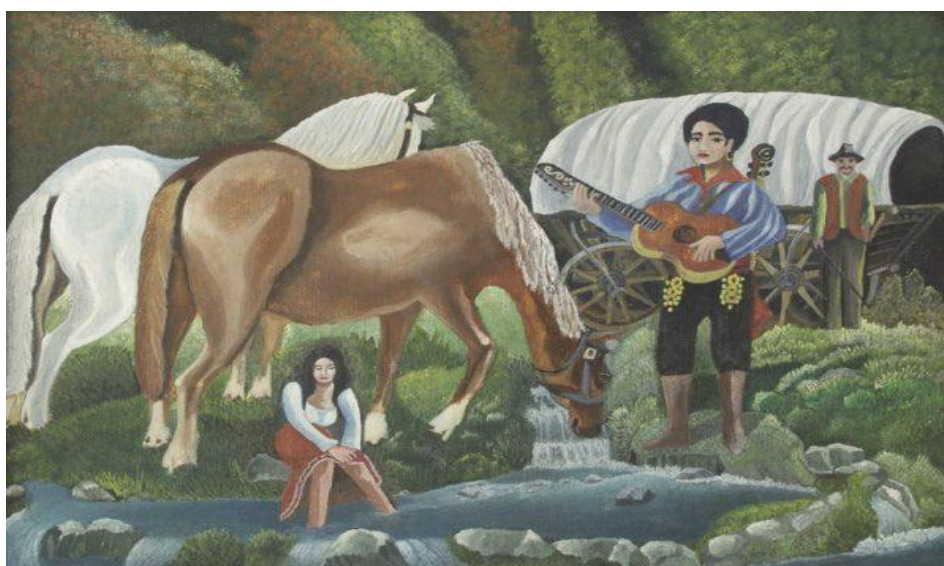
Výtvarný cit se u Romů rozvíjel po mnohá staletí, a to díky jejich způsobu života a způsobu obživy. Romové byli v neustálém kontaktu s přírodou, která pro ně byla neustálým zdrojem informace. Díky provozování dědičných řemesel přispívalo k rozvoji jejich manuální zručnosti. Naučili se pracovat s různými přírodními materiály a surovinami. Již před mnoha staletími se někteří Romové naučili pracovat s hlinou (vyráběli cihly), se dřevem (vyráběli koryta, dřevěné nádoby, hudební nástroje, loutky), s proutím (vyráběli košíky) a dalšími přírodními materiály (vyráběli rohože, košťata, aj.) Nejvíce se uplatnili při zpracování kovů (jako kováři vyráběli hřebíky, řetězy, podkovy, nádoby, jako kotláři vyráběli měděné kotle, jako zvonkaři vyráběli zvony a zvonky).

I v době, kdy kočovali (putovali po různých zemích ve vozech), i v nepříznivých dobách věnovali svou energii výzdobě a zkrášlování svých příbytků. Jejich dřevěné vozy, které jim sloužily jako dům i jako dopravní prostředek, často zdobili rostlinnými motivy. Když se později někteří Romové usadili a žili v jednoduchých příbytcích, ženy se věnovaly výzdobě takového příbytku. Zdobili zejména vnitřní stěny, a to jednoduchými geometrickými tvary, nebo motivy okolní fauny a flory. Pro výzdobu na stěnách, i pro vybavení interiéru Romové často volili výrazné jasné barvy, jako je žlutá, červená, tyrkysová, oranžová, ale i tmavě modrá v kombinaci s červenou. (Červená barva má v romské kultuře výsadní postavení, neboť se věřilo v její ochrannou moc.)

Romové ve své výtvarné tvorbě čerpali náměty zejména z okolní fauny a flory, často se autoři vraceli i ke vzpomínkám ze svého dětství, nebo co znají z vyprávění starší generace.

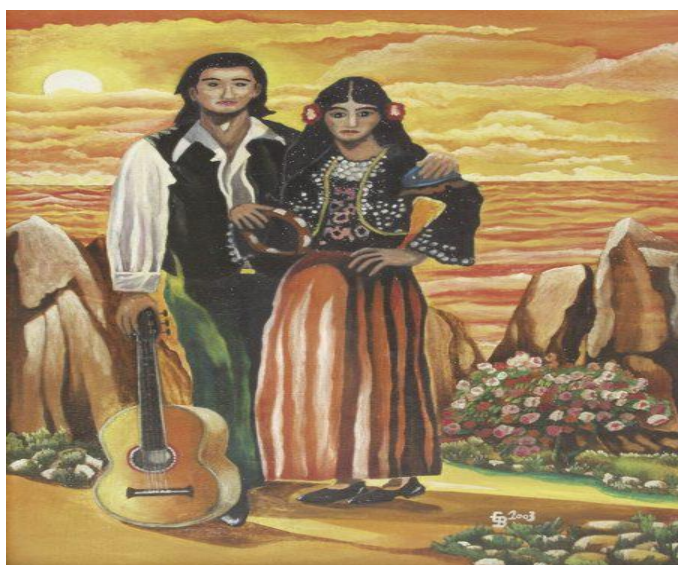
S výtvarnou tvorbou Romů se dnes můžeme setkat například v **Muzeu romské kultury** (Horváthová, 1999).

Obr. č. 13: Ján Berky, Tábor, olej na plátně



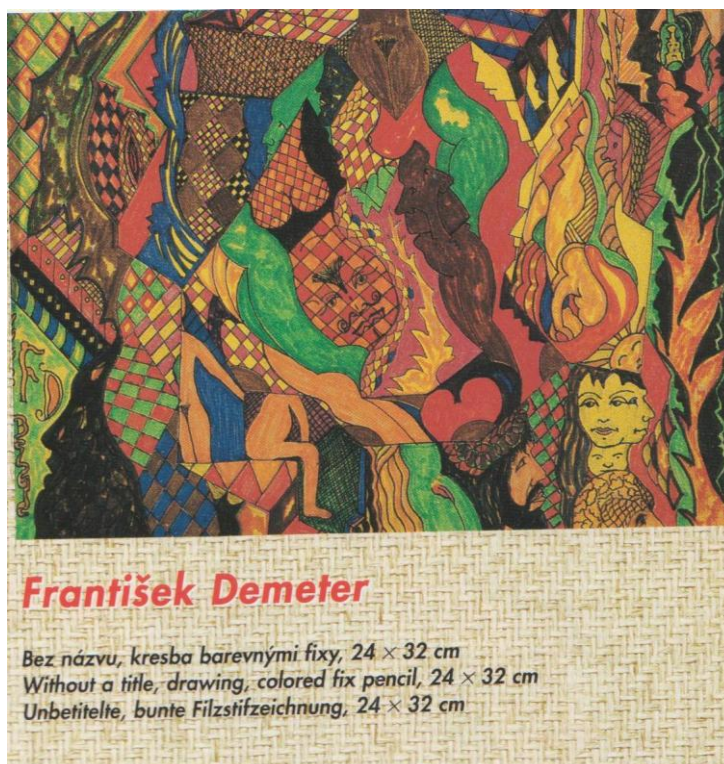
(zdroj: Muzeum romské kultury b, 2010)

Obr. č. 14: Ján Berky, Romský pár, olej na plátně



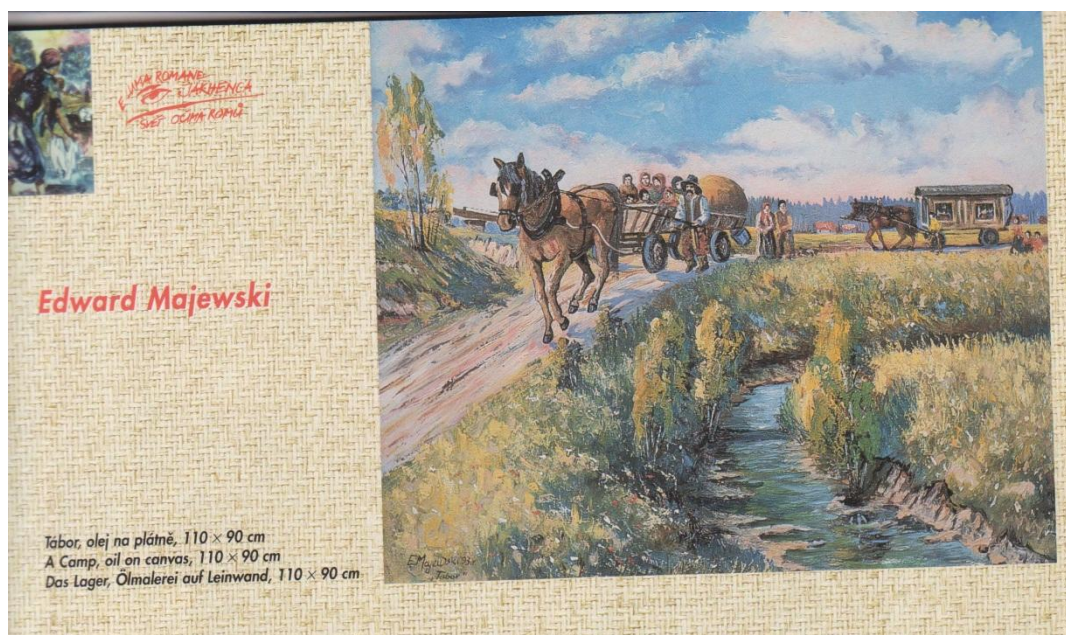
(zdroj: Muzeum romské kultury b, 2010)

Obr. č. 15: František Demeter, kresba barevnými fixy



(zdroj: Muzeum romské kultury, 1998)

Obr. 16: Edward Majewski, Tábor, olej na plátně



(zdroj: Muzeum romské kultury, 1998)

Způsob odívání

Tradiční romské odívání se u různých etnických skupin Romů lišilo, často bylo ovlivňováno většinovou společností, ve které se Romové usídlovali. Obecně však o romském oděvu můžeme říct, že se odlišuje od okolního obyvatelstva svou **barevností a ozdobami**. Často se setkáváme s různými kombinacemi výrazných barev červené, tyrkysové, zelené, žluté, výrazně růžové.

Nejvíce typický oděv je zachován u Romů, kteří žili kočovným způsobem života, méně typický pak u Romů, kteří se usídlovali a byli ve svém odívání ovlivňováni okolním obyvatelstvem.

U žen byla typická dlouhá nabíraná sukně s tradičními poschodovitými volány. Tato sukně byla velmi výrazně barevná a vzorovaná, opatřená vnitřní kapsou. Přes sukni ještě zástěra, obroubená volánem, a opatřená také kapsou. Dále pak ženy nosily blůzku s dlouhým rukávem nabraným do manžety. Nezbytný byl šátek, buď malý, na uvázání kolem hlavy, nebo velký s třásněmi přes ramena. Charakteristickým doplňkem všech romských žen byly vždy ozdoby – velké zlaté závěsné náušnice, prsteny s velkými kameny, řetízky.

Muži nosili barevné košile nápadných vzorů, s dlouhými rukávy, u krku límeček zavázaný šňůrkou, vesta. Kalhoty – rajtky měli často zastrčeny do vysokých kožených bot. Šátek kolem krku a nezbytný klobouk na hlavě (Davidová, 1995, s. 88-89).