

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby

Romské umění a kultura ve výuce výtvarné výchovy

diplomová práce

Autor: Bc. et Bc. Vendula Macháčková
Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – etická výchova
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – výtvarná výchova
Vedoucí práce: Mgr. et MgA. Petra Filipová, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Lucie Tikalová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. et Bc. Vendula Macháčková

Studium: P21P0626

Studijní program: N0114A300051 Učitelství pro 2. stupeň základních škol

Studijní obor: Etická výchova, Výtvarná výchova

Název diplomové práce: **Romské umění a kultura ve výuce výtvarné výchovy**

Název diplomové práce AJ: Romani Art and Culture in Arts Lessons

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá problematikou romské minority s majoritou z pohledu kultury a umění. V teoretické části se práce věnuje dějinám romské kultury od prvních zmínek až po současnost, životu v rodinách i začlenění do majoritní společnosti. Praktická část zahrnuje výukové situace, které jsou zaměřeny na romskou kulturu a předkládají, jak je možné pojmut toto téma ve výuce výtvarné výchovy na 2. stupni ZŠ.

FRIŠTENSKÁ, Hana; HAIŠMANN, Tomáš; VÍŠEK, Petr (1999). Souhrnné závěry. IN: LISÁ, Helena, ed. *Romové v České republice: (1945-1998)*. Praha: Sociopress. Sešity pro sociální politiku. ISBN 80-902260-7-8.

HABÁNOVÁ, Helena (1999). Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. IN: LISÁ, Helena, ed. *Romové v České republice: (1945-1998)*. Praha: Sociopress. Sešity pro sociální politiku. ISBN 80-902260-7-8.

HORVÁTHOVÁ, Jana (2002). *Kapitoly z dějin Romů*. [Praha]: Společenství Romů na Moravě a Muzeum romské kultury v nakladatelství Lidové noviny. ISBN 807106615X.

KALEJA, Martin. KNEJP, Jan, ed. (2009). *Mluvmě o Romech: Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-708-3.

LISÁ, Helena, ed. (1999) *Romové v České republice: (1945-1998)*. Praha: Sociopress. Sešity pro sociální politiku. ISBN 80-902260-7-8.

NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.

VEČERKA, Kazimír (1999). Romové a sociální patologie. IN: LISÁ, Helena, ed. *Romové v České republice: (1945-1998)*. Praha: Sociopress. Sešity pro sociální politiku. ISBN 80-902260-7-8.

Zadávací pracoviště: Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et MgA. Petra Filipová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Lucie Tikalová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 16.12.2021

Prohlášení:

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce Mgr. et. MgA. Petry Filipové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.“

V Hradci Králové dne

Bc. et. Bc. Vendula Macháčková

.....

Poděkování

Ráda bych věnovala poděkování mé vedoucí práce Mgr. et MgA. Petře Filipové, Ph.D. za velmi cenné rady, připomínky, skvělou pomoc a především podporu při vedení diplomové práce. Poděkování náleží též oponentce mé práce Mgr. Lucii Tikalové, Ph.D. za podporu a všechny rady z oblasti didaktiky i během studia. A v neposlední řadě patří poděkování mé kolegyni Mgr. Ladě Vojáčkové za poskytnutí zpětné vazby a pomoci při ověřování dílčích výukových situací. Děkuji také žákům základní školy v Solnici za součinnosti při práci na projektu.

Anotace práce:

MACHÁČKOVÁ, Vendula. *Romské umění a kultura ve výuce výtvarné výchovy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 144 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou romské minority s majoritou z pohledu kultury a umění. V teoretické části se práce věnuje dějinám romské kultury od prvních zmínek až po současnost. Dále není opomenut způsob života v rodinách i začlenění do majoritní společnosti. Práce upozorňuje na problematické momenty spojené s prezentací výtvarných děl romské menšiny ve většinové společnosti. Praktická část zahrnuje výukové situace, které jsou zaměřeny na romskou kulturu. Dále je v této části rozpracován kvalitativní výzkum na prospěšnost výukových situací, které procházejí napříč obdobími vývoje romské menšiny, poskytují vhled a možnosti uchopení tématu ve všech ročnících 2. stupně a předkládají, jak je možné pojmout téma romské kultury ve výuce výtvarné výchovy.

Klíčová slova:

kultura, Romové, minorita, 2. stupeň ZŠ, předsudky, umělci

Annotation:

MACHÁČKOVÁ, Vendula. *Romani Art and Cultura in the Teaching of Art Lesson*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 144 p. Diploma Dissertation.

The diploma thesis deals with the issue of the Roma minority with the majority from the point of view of culture and art. The theoretical part deals with the history of Romani culture from the first mentions to the present. Furthermore, the way of life in families and integration into the majority society is not neglected. The thesis draws attention to the problematic moments associated with the presentation of works of art of the Roma minority in the majority society. The practical part includes teaching situations that are focused on Roma culture. Furthermore, in this part, qualitative research is developed on the usefulness of teaching situations that go through all periods of development of the Roma minority, provide insight and opportunities to grasp the topic in all grades of the lower secondary school classes.

Keywords:

culture, Romani, minority, 2nd grade of elementary school, prejudices, artists

Obsah

Úvod.....	10
Teoretická část.....	12
1 Romská kultura.....	12
1.1 Od kočovnictví po současnost.....	14
1.2 Romská rodina	20
1.3 Začlenění Romů v majoritní společnosti.....	25
2 Romské umění a řemeslo.....	26
2.1 Historie romského řemesla.....	26
2.2 Druhy řemesla	29
2.3 Romské umění.....	33
3 Projektová metoda ve výuce výtvarné výchovy	44
Praktická část.....	51
4 Metodologický oddíl.....	51
4.1 Cíl výzkumu	51
4.2 Používané metody	51
4.3 Základní informace o výzkumu	52
4.4 Výzkumný soubor	52
4.5 Harmonogram výzkumu.....	54
4.6 Etika výzkumu	55
5 Výtvarně didaktický projekt <i>Amaro dživipen</i>	55
5.1 Chuť minulosti – Receptura.....	58
5.1.1 Metodické pokyny	59
5.1.2 Postup a struktura výukové situace.....	59
5.1.3 Reflexe realizace výuky.....	61
5.2 Chuť minulosti – Mouka.....	63
5.2.1 Metodické pokyny	64

5.2.2	Postup a struktura výukové situace.....	65
5.2.3	Reflexe realizace výuky.....	67
5.3	Chuť minulosti – Placky	70
5.3.1	Metodické pokyny	71
5.3.2	Postup a struktura výukové situace.....	72
5.3.3	Reflexe realizace výuky.....	73
5.4	Chuť minulosti – Koláž.....	76
5.4.1	Metodické pokyny	77
5.4.2	Postup a struktura výukové situace.....	77
5.4.3	Reflexe realizace výuky.....	78
5.5	Kočovníci – Pohádka O Jolance	82
5.5.1	Metodické pokyny	83
5.5.2	Postup a struktura výukové situace.....	84
5.5.3	Reflexe realizace výuky.....	85
5.6	Kočovníci – Táboření.....	88
5.6.1	Metodické pokyny	89
5.6.2	Postup a struktura výukové situace.....	89
5.6.3	Reflexe realizace výuky.....	91
5.7	Kočovníci – Tanec a hudba.....	94
5.7.1	Metodické pokyny	95
5.7.2	Postup a struktura výukové situace.....	95
5.7.3	Reflexe realizace výuky.....	96
5.8	Řemeslo – Hlína.....	101
5.8.1	Metodické pokyny	102
5.8.2	Postup a struktura výukové situace.....	102
5.8.3	Reflexe realizace výuky.....	104
5.9	Řemeslo – Kov.....	108

5.9.1	Metodické pokyny	109
5.9.2	Postup a struktura výukové situace.....	109
5.9.3	Reflexe realizace výuky	110
5.10	Umění – Markéta Šestáková.....	112
5.10.1	Metodické pokyny	113
5.10.2	Postup a struktura výukové situace.....	113
5.10.3	Reflexe realizace výuky	115
5.11	Umění – Markéta Šestáková na druhou.....	120
5.11.1	Metodické pokyny	121
5.11.2	Postup a struktura výukové situace.....	121
5.11.3	Reflexe realizace výuky	122
6	Analytický oddíl	125
6.1	Ověřování výukových situací.....	125
6.2	Rozhovory	130
6.3	Shrnutí	133
	Závěr	135
	Seznam použité literatury a zdrojů	136
	Seznam obrázků	142

Úvod

Předkládaná diplomová práce se zabývá romskou kulturou a uměním ve výuce výtvarné výchovy, kde není toto téma obvyklé.

Práci jsem se rozhodla vypracovat na základě dlouhodobého zájmu o romskou kulturu a umění a nejen to. Jedním z mého studijního zaměření je etická výchova, která v sobě skrývá mnoho z tajů kultur a zároveň dává možnost pochopit, jak daná témata cíleně a efektivně vyučovat. Dalším důvodem je, že jsem chtěla tematicky navázat na bakalářskou práci, ve které jsem se věnovala romské populaci a náhledu na její vzdělávání. Rozhodla jsem se proto zůstat u zaměření na romské téma jen v oboru výtvarné výchovy, abych mohla ukázat jak lze předat hravě mnoho informací o romské kultuře a vytvořit tak povědomí o minoritě. I v prostředí základní školy a předcházet tak předsudkům a stereotypům, se kterými se v praxi setkávám dnes a denně.

Cílem práce je předložit přehled o romské kultuře, umění a spojení všech poznatků do jedenácti výukových situací, které na sebe navazují v rámci projektové metody i s ověřením využitelnosti příprav ve školní praxi pomocí kvalitativního výzkumu. Výzkum byl realizován pomocí ověřování na dvou základních školách pomocí kvalitativních metod a klade si za cíl, zjištění praktické využitelnosti předkládaných příprav ve školní praxi.

Práce je rozdělena do dvou na sebe navazujících částí, které jsou dále rozpracovány v šesti kapitolách a dílčích podkapitolách.

První část práce je zaměřena na teoretické poznatky o romské kultuře, romském umění a řemeslu a projektové metodě ve výuce výtvarné výchovy. Romská kultura je zpracována z pohledu historického i současného a zaměřuje se na minoritu z pohledu státu, zdroje obživy, rodinu i na proces začleňování do majoritní společnosti. Dále diplomová práce obsahuje v další kapitole zmínky o romském řemeslu a umění, což je také pro tuto práci klíčové. V teoretické části je též obsažena projektová metoda i s vysvětlením jejích částí a vzniku.

Druhá část diplomové práce je zaměřena na metodologický oddíl, výtvarně-didaktický projekt a analytický oddíl. Metodologický oddíl obsahuje popis postupů a způsobů zpracování. Najdeme v něm informace o cíli výzkumu, použitých metodách, výzkumném souboru a etice výzkumu. Výtvarně-didaktický projekt je kapitolou, která v sobě ukrývá jedenáct příprav s metodickými pokyny, postupem a reflexí z realizované výuky. Jako zpětné vazby pro budoucí využití příprav a plně navazující na teoretické

poznatky z části první. Poslední kapitola práce je již zaměřena na souhrnné informace z celého ověření výukových situací. A dále rozpracovává poznatky z kvalitativního výzkumu, prováděného prostřednictvím tzv. polostrukturovaných rozhovorů a jejich analýzy.

Práce je ukončena závěrem, který je shrnutím celé diplomové práce. Předkládá se zde hlavní zjištění v ověření výukových situací a zhodnocuje se průběh i výsledky výzkumu.

Teoretická část

1 Romská kultura

V první kapitole diplomové práce se zaměříme na kulturu Romů z různých pohledů. Nejen co pro ně znamenalo kočování, řemeslo, ale i rodina.

*„Kdyby ze světa zmizel romský jazyk,
ztratil by se jeden z prostředků mezilidské komunikace.
Kdyby se přestaly vyprávět romské pohádky,
byli bychom všichni ochuzeni o řadu úsměvů.
Kdyby se však ztratila romská hudebnost,
byla by nenahraditelně ochuzena světová kultura...“ (Šuleř 1999, s. 7)*

Tímto velice krásným poselstvím obohatil Petr Šuleř svou knihu o tradici Romů. S autorem nelze jinak než souhlasit, ale i přesto je potřeba si více přiblížit, kdo Romové vlastně jsou, jak k nám do české země přišli a co nám po staletí předávají. A než se k tomu dostaneme v následující podkapitole, podíváme se ještě na to, jak je původ Romů popisován v bájích. Podle vyprávění Heleny Demeterové byl na počátku světa jen Bůh sám, ale protože se mu žilo těžce samotnému, rozhodl se stvořit lidské bytosti. Uhnětl z těsta člověka a dal ho následně upéct do pece. Jenomže jeho neznalost v tvoření lidí vedla k tomu, že když člověka z pece vytáhl, byl úplně černý, spálený. A tak Pánbůh pověděl, že ho nechá žít tam, kde je hodně slunce a vedra. Vzešli z toho černí lidé. Následně tvořil dál, ale protože se opět bál připálení, už byl obezřetný a vyndal člověka z pece dříve. To způsobilo, že se člověk jevil nedopečeným a byl jasně bílý. Pánbůh nevěděl, co dělat s takovým člověkem, proto mu řekl, že bude žít tam, kde je spíše zima než teplo. Svět byl tak bohatší o bílý lid. Pánbůh si řekl, že to zkusí znovu, protože na třetí pokus by to mohlo již vyjít. Uhnětl proto ještě jedno těsto, aby vytvořil dalšího člověka, na kterého dával po celou dobu pečení bedlivý pozor, aby ho nevytáhl příliš brzy, ale ani moc pozdě. Nakonec vytáhl člověka pěkně do kávova upečeného, tak akorát. A řekl mu, že může žít všude, na místech kde je teplo i zima. A z těchto výtvorů povstali Romové. (Horváthová 1999, s. 15)

A jak vlastně vzniklo pojmenování Rom? Toto označení je již velmi starého původu a předpokládáme, že má základ ve slově *dom*. Toto slovo bylo souhrnným

označením příslušníků kast v Indii s podobným sociálním statutem. Pro tyto kasty byla typická řemesla jako handlování s dobytkem, košíkářství, kovářství, tance či kejklářství. Potvrzením vzniku námi známého slova Rom je také fakt, že: „*Indická cerebrální hláska d se vlivem evropských jazyků, které ji nemají, mění v dialektech evropských Romů většinou v r, v Arménii l (Romové se zde skutečně nazývají Lomy, v arabském jazykovém prostředí zůstává d – syrští Romové se nazývají Domové).*“ (Horváthová 1999, s. 16) K dalším rozšířeným výrazům pro Romy patří také anglické *Gypsies*, španělské *Gitanos*, maďarské *Phárao népe* neboli faraonův lid a také slovenské označení *Roma – Farahún*. Společným prvkem výše uvedených pojmenování je v použití slova Egypt, případně v mylném vysvětlení, že Romové z tohoto státu pocházeli. (Horváthová 1999, s. 16-17)

Bylo tak mylně myšleno z důvodu putování přes Malý Egypt, kde se s největší pravděpodobností zastavili. Malý Egypt byl v prostředí Peloponéského poloostrova, který nese název *Méthoné*. Toto území bylo mylně zaměněné s územím severního Egypta v Africe, to právě způsobilo, že se vedly všelijaké dohady a teorie o tom, že Romové pocházeli z Egypta. Dalším pojmenováním Romů bylo třeba francouzské *Bohémies*, protože přicházeli na francouzskou půdu z Čech. V roce 1855, po zrušení nevolnictví v Moldavsku a roku 1856 na Valašsku se uskutečnila závěrečná a velmi rozsáhlá migrace vstříc Evropě. Tyto skupiny Romů, kteří migrovali, dostávaly názvy podle svého pracovního zaměření, aby byly lépe rozeznatelní. Například konští handlíři se nazývali *Lováriové*, horníky přezdívali *Rudary* a kotláři dostali pojmenování podle rumunského cāldera (čes. kotel) *Kalderach*. (Nečas 1999, s. 13-14)

„*Z přemíry uvedených dokladů vyplývá, že Romové neměli v minulosti obecně přijaté pojmenování. Majoritní společnost jim dávala různá apelativa, která měla v neromských jazycích a dialektech obvykle hanlivý příděch.*“ (Nečas 1999, s. 14) Stabilizování pojmenování příslušníků všech romských etnických skupin názvem Rom bylo rozhodnuto při založení Mezinárodní unie Romů v Londýně v dubnu 1971. (Nečas 1999, s. 15)

1.1 Od kočovnictví po současnost

Jako každý národ, tak i Romové mají svou předlouhou historii. Díky nedostatku pramenů od počátků národu Romů se dávalo přednost lingvistům, kteří zkoumali jazyk a antropologům, kteří zkoumali rysy dané rasy. Bez pomoci humanitních disciplín by stěží mělo dějepisceví o čem psát. (Nečas 1999, s. 9) Nejvzácnější poznatky, o tom odkud k nám Romové přišli a z jaké oblasti pocházeli, rozpracovávala věda zvaná filologie, která nasbírala všechna pojmenování včetně důležitých mezníků putování. Badatelé z filologických řad se věnovali studiu nářečí Romů a přišli na několik obecných úsudků. V roce 1763 studenta teologických věd I. Valyiho zajímali Romové, neboť střetl své vrstevníky z řad studentů, kteří pocházeli z Indie a velice se shodovali v osobnostních rysech s romskými obyvateli jeho rodného města. Na základě tohoto poznání začal zkoumat, zda se i jejich jazyk shoduje s tím indickým a došel k závěru, že je jazyk dosti podobný. Protože když svým krajanům z rodného města představil několik slov indického jazyka, usoudili, že jim převážně rozumí. A díky tomuto poznatku se spojili lingvisté a vědecky dokázali předložit původ a vydělení samostatného národa Romů. V roce 1782 se díky J. C. CH. Rüdigerovi zařadila romština do skupiny indoevropských jazyků. V roce 1783 došel H. M. G. Grellmann ke srovnání novindických jazyků s tím romským. Stejně metody jako němečtí badatelé využil i W. Marsden, lingvista z Anglie a v roce 1785 dospěl ke stejným závěrům a výsledkům. (Nečas 1999, s. 9) Samozřejmě nebylo to jen jedno bádání. Souběžně se také bádalo, odkud Romové pocházeli. Anglický lingvista R. L. Turner se pak v roce 1927 objevil s hypotézou, že romští předci žili původně v Rádžastánu, což je stát ležící ve střední Indii u západních hranic s Pákistánem. A odtud se následně rozptylovali po ostatních oblastech severovýchodní a částečně i severozápadní Indie. Byla to však jedna z možností, protože další variantu potvrzují výsledky zkoumání lingvistů ruských, T. V. Ventcelové a L. N. Čerenkova ze sedmdesátých let dvacátého století, podle nichž: „*Romské dialekty postrádají společný původ.*“ (Nečas 1999, s. 10) Z takového tvrzení plynulo, že romské obyvatelstvo nepocházelo pouze z jediného uskupení, ale již v době, kdy žili ve své původní vlasti, řadili se do několika různých společností. Nečas zmiňuje, že: „*Předkové dnešních Romů patřili pravděpodobně k původnímu obyvatelstvu Indie, které bylo někdy v polovině 2. tisíciletí př. n. l. buď vytlačeno do těžko přístupných a okrajových oblastí, nebo podmaněno a včleňováno do velmi složitého sociálního systému.*“ (Nečas 1999, s. 10)

Od přelomu druhého a prvního tisíciletí před našim letopočtem se Árijové začali dělit na stavy, celkem čtyři. Patřily do nich stavy bráhmanů, kšatrijů, vaišujů a šútrů. A právě šutrové byli sluhové, pomocní pracovníci, kteří pocházeli z původního obyvatelstva, které bylo podrobena. K celkovému Árijskému panství byla nadále podmaňována další etnika, páriové. Ti se stávali nedotknutelnými, což znamenalo, že se nesměli dotknout prvních čtyř stavů. Každý stav měl samozřejmě svá práva a povinnosti. Plnoprávními byli pouze příslušníci prvních tří stavů, ten čtvrtý stav byl neplnoprávní a nedotknutelní stáli úplně mimo tradiční stavy. S rozvojem hinduismu pak přišlo vnitřní rozdělování na kasty. Rodiny v dané kastě zastávaly po generace jedno profesní zaměření, většinou řemeslo, které jim přidělovalo určitou společenskou úroveň a zajistilo živobytí a nestrádání. Když došlo k porušení nařízených pravidel, které měla daná kasta dodržovat, byli předurčení k vyhoštění z dané kasty. Pokud rodina vykonávala jen a pouze jedno řemeslo, bylo to označeno výrazem *monoprofesnost*, a ta měla své dva důsledky. Prvním důsledkem monopropesnosti byla potulka, kdy se Romové museli stěhovat, aby se uživil. Na jednom místě zůstat nemohli, protože by poptávka po jejich výrobcích v rámci jednoho území nebyla velká. V případě, že neměli šanci utržit nějaké finanční prostředky, museli se přiklonit k jinému zdroji obživy. Nejčastěji se jednalo o žebrotu, žebrání a celkové příživování se na majoritní společnosti. Druhým důsledkem byla situace, kdy se díky zvyšování počtů umělců, muzikantů a kovářských řemeslníků kasty. Ke kterým patřili, museli rozdělit na podkasty. Jedna skupina setrvala na stejném místě v prostředí svého bydliště a ta druhá se přesunula do jiných oblastí, s vírou, že se jim bude lépe dařit a připraví jim půda nové pracovní příležitosti. (Nečas 1999, s. 10-11)

Doménou romské populace bylo teritorium českých zemí s výjimkou jihovýchodní, střední a jižní Moravy. Populace byla bez stálých bydlišť a putovala z jedné obce do druhé. Buď putovali pěšky a tábořili ve stanech, které nosili s sebou nebo využívali maringotky, vozy. Vozy byly potažené plachtami a táhli je malí, ale rychlí koně. Na jednom místě zůstávali pouze několik dní, a pak se vydávali na cesty hledat další útočiště. (Nečas 1999, s. 51)

Kočovnictví bylo spojeno s tradičními romskými profesemi, a to zejména kovářstvím a provozováním hudební činnosti. Dále bylo v kočovném životě využíváno překupnictví a vykonávání prací a služeb. V překupnictví byl dominantou obchod s koňmi. Tento obchod ještě ve spojení s lichvářstvím a podvody mohl sloužit jako dobrý zdroj velkého mění a bohatství. Překupníci romského původu však nejčastěji prodávali levné zboží, které bylo jejich výroby nebo výrobky kupovali za malou částku, a poté je

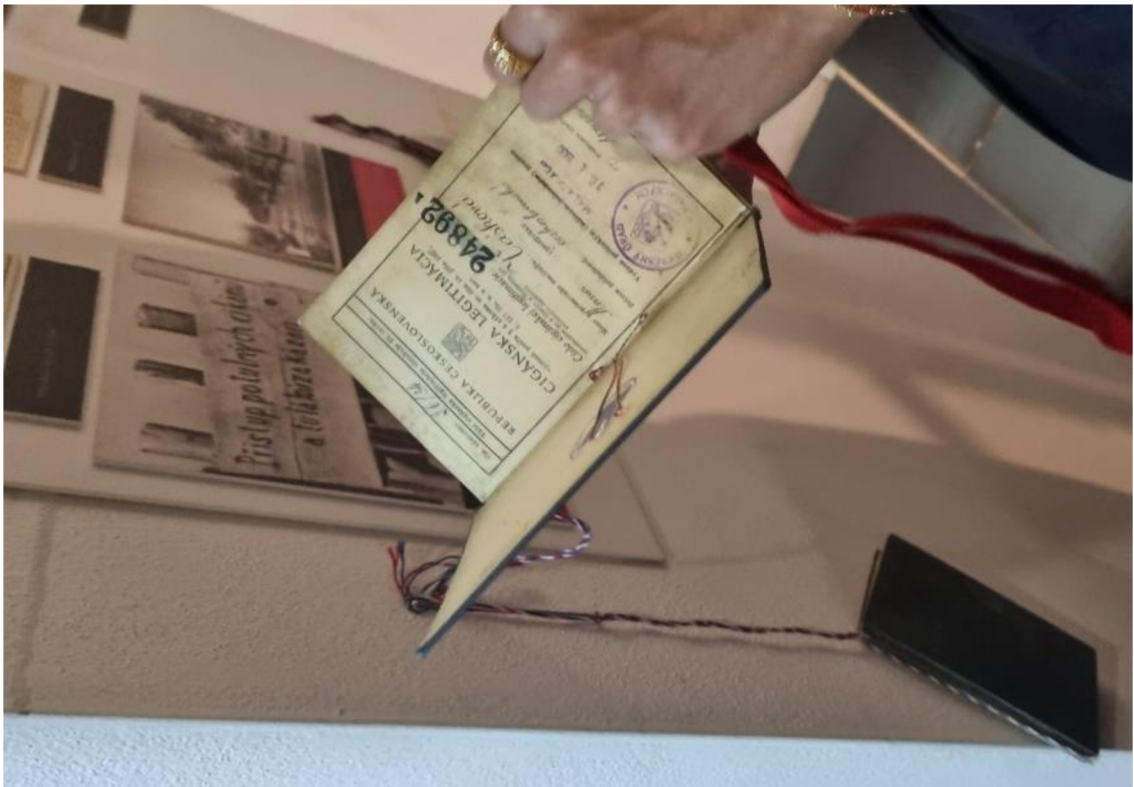
draze zase prodali. Obchodovali s kotli, štětkami, sítěmi, koryty, pomety anebo také s keramikou, biči, zeleninou, drůbeží, řemeny a mnohdy i se starým oblečením. (Nečas 1999, s. 51)

Jeden i druhý styl překupnictví se realizoval buď na trzích, nebo v rámci podomních obchodů. A podle toho se provozovatelé překupnictví nazývali. Byli v té době handlíři, hauzírníci. Ojediněle měli poptávku i na zvláštní práce, které nabízeli šlejfiři. To byli lidé, kteří se věnovali ostření různých nástrojů, nejvíce nožů, srpů a břitev. K dalším zaměstnání, která byla sporadicky poptávána, patřili deštníkáři, dráteníci, blatorobotníci, sběrači odpadu. Blatorobotníci vyráběli velmi potřebný materiál ke stavbě obydlí, a to tzv. vepřovice, což byly nepálené cihly. I přesto, že se kočovníci snažili uživit, potýkali se s existenciálním minimem. Proto museli Romové přejít i k práci nelegální, aby se zvládli uživit. K nelegálním zdrojům obživy patřila nejen žebrota, ale i vykládání karet, hádání z ruky, krádeže, zařikání ohně a další různé magické úkony. Za těchto okolností, kdy se živili i nelegálními pracemi, se kočovnický územní pohyb přeměnil v potulku, kočovnické a živnostenské listy, kterými se měly skupiny prokazovat a kamuflovat. Poté byli nazváni tuláky, nebo hanlivě pobudy a vagabundy. Představovali tak skupinu sociální, která vykazovala deviantní chování. Za deviantní chování pak bylo považováno jednání, které narušovalo obecné normy a hodnotové vzorce. I z toho důvodu po rakousko-uherském vyrovnání, kdy vznikly dva samostatné státy celky, vešla v platnost protiromská vládní nařízení, ve kterých se zdůrazňovalo, že kočovné a potulné obyvatelstvo terorizuje občany a ohrožuje jejich majetek, a především osobní bezpečnost. (Nečas 1999, s. 51-52)

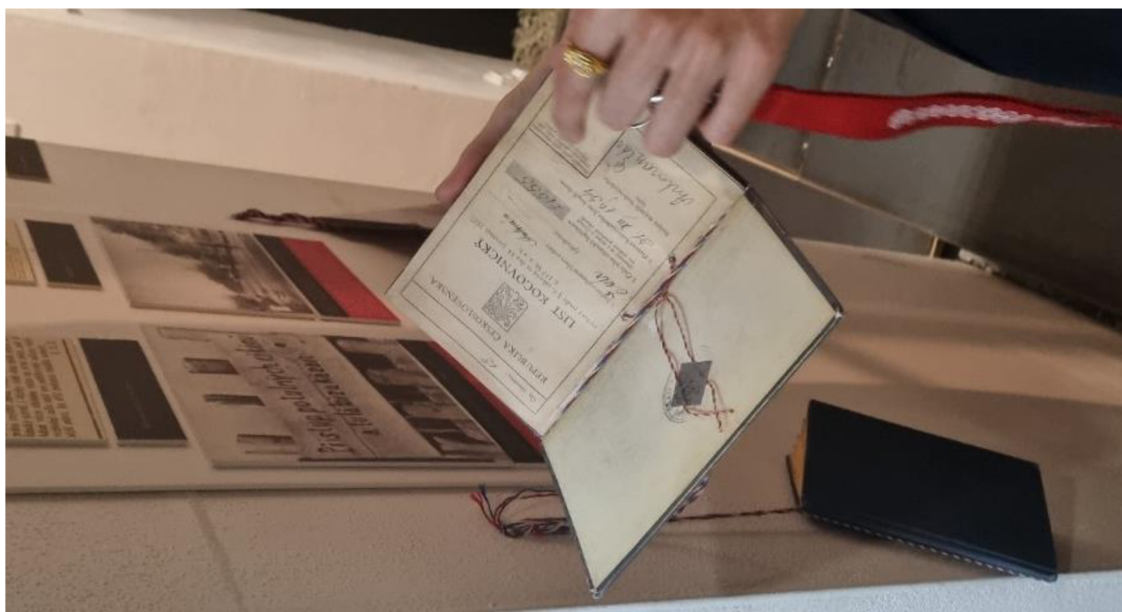
Za účelem vyhoštění byla zřízena evidence. Pro tuto evidenci probíhal sběr dat o Romech od 1. června 1928 do 15. srpna 1929. Nařízení vzešlo od ministerstva vnitra a probíhalo na celém československém území, protože vláda chtěla, aby byly o potulných a kočovných Romech záznamy. Celou akci provedly politické a státně policejní úřady s pomocí četníků. V té době bylo sepsáno přibližně 36000 osob, kterým vyhotovili daktyloskopickou kartu a cikánskou legitimaci. Celá akce byla samozřejmě oprávněná, protože evidence obyvatelstva byla nutná, ale bohužel proběhla nesprávným způsobem, kdy policejní metody prohlubovaly izolování romské populace. Policie měla několik metod, jak zjišťovat totožnost romského obyvatelstva. Zjišťování bylo přímé, kdy sám Rom sdělil svou totožnost, nebo se zjišťovala pomocí daktyloskopického či antropometrického šetření. Po dobu samotného šetření se museli zdržovat na jednom místě. Pomůckou k samotnému zjištění totožnosti pomáhaly po vzoru francouzských

antropometrických knížek tzv. cikánské legitimace. V tomto průkazu byl natištěn výtah zákona a v jednotlivých rubrikách se objevovaly osobní data o narození, zaměstnání, rodinném stavu, jazykových znalostech. Kromě těchto informací byl v legitimaci uveden také podrobný osobní popis, otisky prstů a děti mladší 14 let. (Nečas 1999, s. 62)

Každý Rom měl povinnost nosit legitimaci u sebe a na požádání ji předložit státním úřadům, lesníkům strážícím lesy a také srážníkům polním a rybářským. Legitimace (viz obrázek 1) nebyly vydány jen romskému obyvatelstvu, které kočovalo a potulovalo se krajinami, ale celkově všem romského původu. Z čehož také plynula obrovská diskriminace Romů jako etnického celku. (Nečas 1999, s. 62)



Obrázek 1 - Cikánská legitimace (foto: autorka)



Obrázek 2 - Kočovnický list (foto: autorka)

Další novinkou v evidenci Romů byly tzv. kočovnické listy. Ty předkládaly povolení ke kočování a museli je vlastnit všichni, kteří kočovali ve skupinách i jednotlivě s vozidly taženými zvěří. Bylo tak učiněno z důvodu, že vozy šlo převážet kradené zboží nebo jim vozidla usnadňovala bezproblémový přesun po dané zemi. Pohyb jednotlivců bez vozidel a zvířat nijak omezen nebyl. Kočovnický list (viz obrázek 2) měl podobu jako cikánská legitimace. V knížce bylo zapsáno, pro které lidi má platnost a jaký počet vozidel nebo zvířat smělo být ke kočování používáno. Mohla být zapsaná i předpokládaná trasa nebo charakter jízdy, například jízda po pozemních komunikacích byla jen pro konkrétní okres. List kočovníků poskytovaly úřady a měl platnost pouze jeden rok. Správa probíhala na Ústředí pro evidenci potulných cikánů. Předkládat kočovnický list bylo povinné stejně jako u legitimační knížky. Rozdíl však byl, že list byl nejen ukázán, ale i odebrán, aby byl uchován na úřadě. Tyto kroky velice zmenšovaly svobodnou volbu bydliště a také možnosti stěhovat se na základě své svobodné vůle. Úřad, který zabavil list, tak znesnadnil Romům pohyb. Nebyly to však jediné restriktce, které vznikaly v provozech úřadů. K dalším nevhodným zákonům patřil zákaz tábořit ve skupinách, protože majorita předpokládala z tohoto chování ohrožení veřejné bezpečnosti většinové společnosti. Jako u každého zákona, tak i u těchto existovaly výjimky, kdy některé romské skupiny měly možnost setrvat na jednom místě ve větší skupině, to však povoloval v obci starosta. (Nečas 1999, s. 62-63)

Nebyly to však všechny represivní opatření vůči Romům, mezi další patřilo například i legislativní opatření zákazu držení jakýchkoli zbraní, výbušných látek a

střeliva. Byl to velice přísný zákaz, který se nevztahoval jen na nošení, ale i na držení a skladování zbraní ve vozech. Aby toho nebylo málo, tak se situace dotkla i rodin s dětmi. Zákon obsahoval i odnímání dětí romských rodičů mladších 18 let, protože potulný způsob života nemohl dát dětem řádnou výchovu a péči. Děti, které byly odňaty, předal správní orgán do péče spořádaných rodin nebo výchovných ústavů. Zdánlivě spravedlivé rozhodnutí bylo přenecháno soudu, který vyslechl stanoviska okresní péče o mládež a místní odbor Československého červeného kříže. A aby diskriminace nebylo málo, byly zavedeny i lékařské prohlídky, které byly opět v zájmu veřejného zdraví. Byla taktéž prováděna i veterinární opatření vůči zvířatům. Dle názoru Františka Štampacha byla zákonná ustanovení nelidská, vše kritizoval jako pomýlené, s čímž se nedá než souhlasit. (Nečas 1999, s. 63-65)

Vše začalo postupně gradovat a tlak mezi Romy a majoritou rostlo. Ve 30. letech 20. století začal růst počtu romských lidí, kteří utíkali před fašizmem z Německa, Rakouska i Sudet. Protest proti Romům panoval především na vesnicích, které byly velmi citlivé na nové Romy, jenž přicházeli a měli je jen za příživníky. Klima té doby tak přispělo k dalšímu řešení s rasistickým podtextem, k němuž náleželo hromadné vyhlazování Romů. Činěno tak bylo za protektorátu. (Horváthová 2011, s. 271)

Po roce 1945 se Romové dostali ze Slovenska k nám a bylo jim nabízeno k obydlení pohraničí, kde byl budován těžký průmysl. Přicházeli tam Romové nejen hledající práci, ale i tací, kteří viděli možnost kvalitnějšího žití. V Kladně, Ostravě a v oblasti bývalých Sudet se začalo rozmáhat velmi hojné osidlování určitých částí Romy. Spoustu jich ale přivábila Praha, kde byly také velké možnosti pracovního uplatnění. K přesídlování je také pobízely bídné podmínky, které panovaly v osadách, kde žili Romové. (Horváthová 2011, s. 272)

Česká země zachovávala, i pro tu dobu, stejná pravidla v chování k Romům jako před rokem 1939 a zůstala zakotvena v zákonech až do roku 1950, kdy začala vznikat úprava. Samotné úpravy zákona, který definoval pravidla chování k Romům, vzešly v platnost roku 1952 a apelovaly na převýchovu, zmírnění a vymýcení zaostalosti romského obyvatelstva. Se zavedením nového zákona, který pojednával o usídlení kočujících Romů natrvalo, z roku 1958, se začaly stupňovat prohlídky policie. Probíhaly časté policejní razie, na kterých byli Romové podrobeni nejen prohlídce, ale byli také úředně zaznamenáni a donuceni setrvat na jednom místě, bez ohledu na to, že měli putovat dále. Jako opatření, aby nemohli dále kočovat, byla jim demontována kola od

vozu a koně, kteří táhli vozy, jim byli pro jistotu hned odebráni a určeni na prodej. (Horváthová 2011, s. 272)

Od roku 1965 se přistoupilo ke zrušení romských osad na Slovensku, a proto putovali do Čech a na Moravu za prací. Města a vesnice však na takový přesun obyvatelstva nebyly nachystané, takže začala vznikat obdoba lokality, ve které se sdružují sociálně slabší lidé. Na konci 60. let měli Romové první možnosti veřejně promluvit a podílet se na tématech veřejného života. To také souvisí se vznikem organizace, v letech 1969-1973, nazvané Svaz Cikánů-Romů. Svaz se zasloužil o hledání možných řešení společenských a sociálních problémů spojených s integrováním menšin do majoritní společnosti. Podporoval vytváření prostředí pro symbiózu majority s minoritou. Způsob, jakým se romští občané zapojovali do společenského a veřejného života, byl pro Komunistickou stranu Československa nepřijatelný. V roce 1973 byl svaz zlikvidován a romské obyvatelstvo ztratilo možnost veřejně vystupovat. Komunisté si kladli za hlavní cíl donutit romské obyvatelstvo přizpůsobit se podmínkám majoritní společnosti a docílit tak co nejmenší odlišnosti. Romové měli povoleno rozvíjet své kulturní zájmy a zakládali tak folklorní uskupení. Romové nebyli ani před rokem 1989 uznáni jako samostatné etnikum. Státem byli označeni za skupinu lidí, kteří jsou retardovaní a je nutné je převychovat podle majoritního vzoru. (Horváthová 2011, s. 272)

1.2 Romská rodina

Romské rodiny byly a jsou velmi semknuté od pradávna. Romové si zakládali na svých dětech a během sezení u ohňů jim vyprávěli různé příběhy. Pomocí příběhů a pohádek jim předali nejen informace, ale také chtěli, aby si děti oddechly a načerpaly síly. A proto je nám známo, že už od dob kočovnictví se rodila ústní lidová slovesnost, mezi níž patří neodmyslitelně i pohádky. *„Pohádky měly odpradávná v životě Romů nezaměnitelnou funkci. Krom té zábavní, jejímž cílem bylo, aby si posluchač především odpočinul od svých každodenních starostí, měly také význam sociálně korektivní. Hrdina romských pohádek se často vyznačoval ideálními vlastnostmi, případně v určitém okamžiku svého života pochybil, aby o několik chvil později prozřel a své počínání napravil.“* (Kolektiv autorů 2012, s. 6)

U pohádky na pár řádků zůstaneme a zaměříme se na to, kde a jak romské pohádky vznikly. Pohádky řadíme k ústní lidové slovesnosti. Vyznačují se tím, že se předávaly a šířily ústně, vypravováním. Generace generacím vyprávěly pohádky, hádanky, moudra i

vtipné říkanky. Pro nás je slovo pohádka známé, ale pro Romy je pohádkou název *paramisi*. Slovo *paramisi* je původem z Řecka. Čeští Romové však nejsou jedinými uživateli tohoto výrazu pro pohádku, k další Romům, kteří tento název využívají náleží Romové z Maďarska i Slovenska. U Olašských Romů se setkáváme s jiným pojmem, a to *paramiči*. V současné době se s vypravěči romské pohádky setkáme již zřídka, v 70. letech 20. století ještě na našem území a na Slovensku romští vypravěči byli a běžně *paramisi* vyprávěli. Vyprávění pohádek probíhalo na různých setkáních, kulturních akcích, ale hlavně doma v kruhu rodinném. Romské pohádky mají rozličný obsah a dělá se na: „*Bari paramisi (pohádka dlouhá), vitejziko paramisi (hrdinská pohádka), pherasuňi paramisi (humorná pohádka), džungali paramisi (erotická pohádka)*.“ (Závodská 2011, s. 338) Pohádky však byly určeny prvotně dospělým osobám, proto se u Romů setkáváme i s erotickou pohádkou. Samozřejmě Romky vyprávěly svým ratolestem pohádky, ale rozsáhlým a časově náročným příběhům, hrdinským pohádkám patřila velká shromáždění, která trvala i několik dní. (Závodská 2011, s. 338) Romské pohádky, které jsou vyprávěny krásnými slovy, byly již sepsány a obsahují zastaralé slovní fráze. Tím se vyznačuje vyspělost, a především schopností autora pohádek, tvořit v romském jazyce. Tradičně se také vypravěč pohádek obrací v Pánubohu. (Závodská 2011, s. 338)

V romské literatuře se vyskytují nejen staré pohádky, které byly předávány ústně po generace, ale také již existují pohádky nové, k nimž náleží například pohádka autorská. K autorům tohoto typu pohádky patří Elena Lacková, František Demeter, Vladislav Haluška, Tera Fabiánová. V literatuře Romů se objevují i legendy, kterými se zabývala Magda Hoffmanová nebo Margita Reiznerová. Dalším literárním útvarem jsou povídky, které taktéž můžeme začlenit do romské literatury. K autorům moderních romských povídek patří Michal Šamko, Zlatica Kalejová. (Závodská 2011, s. 338)

Výše zmíněná romská spisovatelka Elena Lacková pocházející z Prešova na Slovensku byla první Romkou, která vystudovala v poválečných letech vysokou školu. Můžeme ji považovat v určitém smyslu za romskou obdobu Boženy Němcové. Protože stejně jako Božena Němcová zušlechťovala lidové pohádky do podoby, kterou dneska známe. Své knihy psala ve slovenštině, aby byly snadno čitelné pro obyvatelstvo a následně byly i převyprávěny do českého jazyka. *Romane paramisa* je jednou z jejích knih pohádek a má své kouzlo v tom, že ji může číst nejen romské dítě, ale také české. Je to velká cennost, protože je psaná romsky i česky. Autorka pohádek uvádí závěrem knihy, že: „*Lze tak poznat prostřednictvím pohádkových příběhů nejen vlastní děj, způsob života a uvažování Romů, ale i jejich jazyk, kterým dostává každá ze sedmi pohádek svou*

zvláštní, neopakovatelnou tvárnost“ (Lacková 1999, s. 133) V této konkrétní knížce pohádek je zajímavé také to, že sedm pohádek přeložilo sedm Romů, každý svým dialektem. (Lacková 1999, s. 133)

Častým žánrem literární tvorby Romů jsou i různě pojaté medailonky lidí, kteří byli různým způsobem společensky důležití, a to v romských komunitách na Slovensku, ze kterých pocházeli autoři děl. Skrze jejich portréty zachycují autoři i způsob, jak komunity v jejich okruhu fungovaly. (Kalová, Závodská 2012, s. 29) Proto se podíváme na fungování romské komunity – rodiny. Způsob života v romské rodině vede ke ztrátě pocitu být zodpovědným za svůj život. Pro romskou rodinu je zakořeněno kolektivní rozhodování, proto jednotlivec nemá potřebu jakékoliv vlastní životní ambice, což velmi poznamenává jeho budoucí profesní orientaci. (Habánová 1999, s. 338)

Pokud se blíže podíváme na romskou rodinu z výchovného pohledu, tedy jak taková výchova romského dítěte probíhá a co se pokládá za prioritní, zjistíme, že Romové věří, že nejúčinnější způsob učení je učení se nápodobou. Děti jsou od narození vedeny k pozorování a vnímání, jaké role mají ostatní členové rodiny či komunity.

Co se týká učení, tak na děti není vyvíjen žádný tlak, vše, co se tyto děti naučí je pouze jejich svobodná vůle a píle. Romská komunita zastává názor, že to, co dítě nemá vrozené, není pro něj přirozené a důležité, tudíž není vůbec nuceno učit se a vzdělávat se tak, jak je to zvykem ve většinové společnosti. Romské dítě se od malička zapojuje do rozhodování v rodině, při kterých uplatňuje zcela rovnoprávně své názory, tedy má své slovo v rámci rodiny. Je však mylné domnívat se, že finální rozhodnutí je jen a pouze na dítěti, rozhodnutí v romské rodině je vždy výsledkem kolektivního jednání. Avšak pokud by se dítě snažilo za každou cenu prosadit jen svůj vlastní názor, zbytek rodiny by se na něj díval „skrz prsty“, protože není očekáváno, že dítě rozhodne diskuzi samo. (Habánová 1999, s. 338-339)

Stejně jako je tomu u každého jiného dítěte, tak i romské dítě je odrazem vlastní komunity a prostředí, ve kterém žije. Největšími hodnotami romských rodin, které jsou předávány každé další generaci, jsou láska, soudržnost a vzájemná podpora. Jednotlivé role v rodině jsou u Romů stále ještě dány tradičně, najdeme zde zcela striktní genderové rozdělení, kdy dívky mají předurčeno, že budou udržovat domov v řádném chodu a starat se o rodinu, jak nejlépe dovedou. Naopak muži mají za úkol zabezpečení rodiny. Už jako malí chlapci jsou vedeni k tomu, aby se z nich stali silní a statní muži, co dokáží zaopatřit rodinu. I z tohoto důvodu jsou chlapci dle zvyků v době dospívání vedeni k práci a k hledání partnerky. Pokud romský chlapec svou vyvolenou najde, velmi rychle si hledají

bydlení a zakládají rodinu. O domácnost se stará výhradně žena, a pokud ji však zanedbává a nevěnuje se domácím pracím, romská komunita jí to pak vyčítá. Naopak muži je vytýkáno, že není na ženu dostatečně přísný a nemá ji řádně vychovanou, jak je zvykem. (Kaleja 2009, s. 102)

Jak již bylo zmíněno, hlavní rolí romské ženy je vedení domácnosti, to však úzce souvisí s neméně důležitým životním úkolem, jímž je mateřství, které je většinou vícečetné. Mateřství je v romské rodině velmi významné. Od poměrně nízkého věku vstupují do intimních vztahů a přemýšlejí o vytvoření nové linie rodu, aby nenarušily tradici a rodina se rozrostla o další členy, kteří jsou v komunitě žádanými. (Kaleja 2009, s. 102)

První dítě se v drtivé většině případů narodí před dovršením dívčiných dvacátých narozenin a ženy bývají plodné i v době, kdy už jejich dcery čekají svá první dítky. Z důvodu nízkého věku vstupu do manželství a společného soužití nebývá věkový rozdíl mezi mužem a ženou vyšší. Vyšší bývá až v případě, že se jedná o vstup do druhého manželství. V procentuální míře se počet svobodných žen a mužů blíží takřka nule. Pokud existuje nějaké procento svobodných, tak jsou to povětšinou Romové, kteří trpí nějakým znevýhodněním. Vdovy i vdovci nezůstávají sami a často se uchylují k dalšímu sňatku. S manželstvím samozřejmě souvisí i zmiňované těhotenství a případná bezdětnost. Párů, kteří děti nemají je opravdu malé procento, a pokud není vztah naplněn mateřstvím, tak se většinou rozpadá. (Budilová, Jakoubek 2007, s. 33)

Na závěr tématu romské rodiny si přiblížíme i jejich kuchyni. Romská kuchyně vychází z chudobných a skromných poměrů. Příprava romských jídel není nijak náročná a suroviny bývají snadno sehnatelné. I přesto, že to jsou jídla jednoduchého rázu, bývají velmi chutná a nápaditá. V současné době romské hospodyňky využívají moderních technologií, ale v minulosti neměla hospodyňka ani váhu, na které by odvážila suroviny. Romské ženy tak odměřovaly suroviny pomocí nádob nebo počtem dlaní. Samozřejmě i v současné době se s tímto odměřováním setkáváme, a to při přípravě tradičních romských pokrmů. Rady na odměřování byly předávány z generace na generaci a stále platí, že se romská hospodyně snaží nabídnout velké množství jídla nejen své rodině, ale i přátelům. Je to způsobeno možná strachem, že si v minulosti Romové užili hladu více než dost. A tím pádem má jídlo u Romů velký význam a je důležitější než to, aby si kupovali a obklopovali se novými věcmi. (Oláhová 2000, s. 4)

Romská jídla jsou připravována převážně z mouky, mléčných produktů, luštěnin a uzenin. Mouka, luštěniny a mléčné výrobky jsou spojeny s jejich zemědělskou obživou,

ale co maso? Maso je také využíváno, ale hodně málo. A proč tomu tak je? Romové, kteří byli tzv. rituálně čisti nikdy nejedli kočky, koně a psy. Kuň byl součástí romské duše, která představovala symbol volnosti, síly, přátelství a i důležitou pracovní sílu, jenž jim pomáhala v obživě. Dokud bylo romské obyvatelstvo nuceno žít na okraji měst, vesnic, tak si jídlo připravovali na otevřených ohništích anebo v provizorních píckách z kamenů. I přesto, že bylo jídlo připravováno v takových podmínkách, bylo vždy pečlivě ochuceno, čistě připraveno a syté, aby se rodina najedla pořádně. (Oláhová 2000, s. 4) I to nám představuje citát od Lubomíry Oláhové, který říká: „*Rom může být chudý jako kostelní myš, ale jídla musí mít dost i za cenu že zítra mu nezbude nic.*“ (Oláhová 2000, s. 7)

K tradičním romským pokrmům patří goja - *goja*, placky - *marikla*, halušky - *haluški*, polévky - *zumin* a sladká jídla – *gulo chaben*. Goja je zcela originálním romským receptem a není žádný národ, který by goja vařil. Goja jsou připravovaná z tlustých střev vepřů, mouky, brambor a koření. Svou podobou připomínají vinnou klobásu nebo párek. Pokrm goja se ale připravuje jen zřídka, protože je velmi časově náročný. Nejdelší přípravu zabere pečlivé čištění tlustých střev, které vypadá jako když se čistí střeva na českou zabíjačku na jitrnice. Romské ženy musí čistit střeva tak dlouho, dokud nebudou zcela průsvitná. Poté se připravila náplň z mouky, koření a třeba cibule. Udělalo se těsto, které se naplnilo do střev a goja se dala vařit. Vaření trvá až dvě hodiny, proto je tento recept opravdu časově náročný, ale velmi chutný. (Oláhová 2000, s. 22-24)

Dalším tradičním pokrmem Romů jsou moučné placky neboli Marikl'e. Je to jídlo, které se dědí z generace na generaci po celá staletí. Samozřejmě můžeme u tohoto jídla vidět i spojitost s indickou kulturou, kde mají placku branou jako chléb a nazývají ji čapáty. Placky se u Romů připravují z polohrubé mouky, soli a vody. Můžou však mít i obdobu, do které se přidává zakysané mléko, mléko či podmáslí. Dělají se i kynuté placky, do kterých se přidávají kvasnice. Placky servírují k mnoha pokrmům, ke kterým je vhodné přikusovat chléb. (Oláhová 2000, s. 26)

Ke sladkým jídlům náleží págle - *págle*, smažené vdolečky – *pankuški*, nebo taštičky s povidly – *dedele*. Vdolečky i taštičky s povidly si umíme zajisté představit, ale co jsou to *págle*? Págle jsou tradičním sladkým pokrmem, který se vyrábí z polohrubé mouky, mléka, droždí, máku, ořechů nebo tvarohu. My je známe v česku pod pojmem kynuté knedlíky. Avšak u Romů z těsta vyválí dlouhé rohlíky, které se dají na plech a pečou se v troubě. Upečené págle se nakrájí na kostky a přelijí se vařící vodou, aby změkly. Nakonec se na talíři posypou mákem, ořechy nebo tvarohem. (Oláhová 2000, s. 65-66)

1.3 Začlenění Romů v majoritní společnosti

„Žijí s námi a přece vedle nás po staletí. Po svém příchodu do Evropy dlouho tajemní a nesrozumitelní usedlému obyvatelstvu. Odlišní vzhledem i mentalitou, poutníci, s chováním nepochopitelným usedlý domácím, jejich názorům a životnímu stylu.“ (Šuleř 1999, s. 5) Už z tohoto úvodního odstavce vyplývá, že v majoritní společnosti byla romská menšina nepochopena a byla vnímána jako tajemná odlišnost.

Je pravdou, že by se měla v české společnosti ustálit pouze jedna hranice, na které by si byli rovni všichni. A to nejen v politické rovině, ale v celé společnosti. Cílem by bylo zmíněné nekonfliktní prostředí, které by jak minorita, tak majorita potřebovala. (Holomek 1999, s. 309)

Největším problémem začlenění romské minority mezi majoritu je minimální informovanost o tom, jak Romové vlastně žijí, co je pro ně přirozené a jaké jsou jejich zvyky. Povědomí většinové společnosti o Romech je značně povrchní a především plné předsudků. Právě z těchto důvodů je integrace Romů velice složitá a za stávajících podmínek nemožná. Celá situace je v podstatě bludným kruhem, protože se zde střetává uzavřenost romské komunity s nezájmem většinové společnosti dozvědět se o nich více. Romská menšina je navíc heterogenní, což znamená, že se skládá z více než jedné skupiny a každá z nich má svá určitá specifika. Neméně podstatným problémem při začleňování Romů mezi majoritu je pocit ohrožení práv většiny. (Frištenská, Haišmann, Víšek 1999, s. 477-478)

Do problému začlenění romské menšiny v majoritní společnost, můžeme zařadit i potíže v sebepoznání Romů samotných, potíže s vlastní identitou. Romové mají mnohdy problém, a to identifikovat se s menšinou, tou vlastní. (Gabal 1999, s. 87)

Pokud někdo z Romů dosáhl prestižního společenského postavení, snažil se spíše odejít z romského prostředí. Došlo tak ke splynutí s majoritou či k úplné integraci. Romové se tak spíše strukturují do společenství komunálních nebo regionálních, která nejsou nijak v symbióze. (Gabal 1999, s. 87)

2 Romské umění a řemeslo

V kapitole Romské umění a řemeslo se nejprve obohatíme historií romského řemesla, jeho druhy, a následně se dostaneme k romskému umění až po jeho současnou podobu. Za zmínku v provázanosti s romským uměním a řemeslem stojí Muzeum romské kultury v Brně, které poskytuje skvělý vhled nejen do umění, ale také do celé historie Romů a jejich řemesla.

2.1 Historie romského řemesla

Ve většinové společnosti je stále silně zakořeněna myšlenka, že se Romové povětšinou nezabývali ničím prospěšným a až do 50. let 20. století pouze parazitovali na zbytku národa, jelikož nebyli nikde nastálo zaměstnáni, jednalo se v jejich případě o občasné přivýdělký. Jejich příjmy tak plynuly většinou z překupování věcí, krádeže různého druhu včetně jídla, věštění s výkladem tarotu. Obecně by se dalo říci, že Romové byli považováni za podvodníky. Tímto způsobem se řada romského obyvatelstva živila ještě nějakou dobu po válce. Tento způsob obživy se nedá popřít, ovšem velká část Romů se už v té době živila poctivým řemeslem, protože příslušníci této skupiny obyvatel byli v řadě z nich velice zdatní. Dalším poctivým způsobem obživy pro ně byla i hudba. (Davidová 2000, s. 92) *„Zabezpečování obživy mnoha venkovských romských rodin probíhalo dvěma i více způsoby, zejména však převládala: romská řemesla, různé druhy obživy a pomocné práce, které byly spjaty se soukromým zemědělským hospodařením, přičemž se služby navzájem doplňovaly.“* (Kaplan 1999, s. 353)

Problém nastal v důsledku socialistického vlivu a velkému rozmachu strojové výroby, což mělo za následek zánik a nepotřebnost velké řady řemesel, které Romové s přehledem ovládali. Postupně se tak ke konci 20. století Romové museli potýkat s velkou měrou nezaměstnanosti ve svých řadách a díky tomu tak zesiloval názor, že se tato skupina obyvatelstva práci cíleně vyhýbá a využívá jen finanční podporu od státu.

Ze strany majority se nejedná o úplně férové jednání, jelikož výše uvedené odůvodnění je jasným důkazem toho, že Romové si tento způsob života nevybrali dobrovolně a o svá zaměstnání nepřišli vlastní vinou. Již z dokumentu datovaného sto let zpět je jasně patrné, že většina Romů měla svou vlastní profesi a živila se poctivě. *„Na území Slovenska, v tehdejších Horních Uhrách, žilo v 16 župách zhruba 36 tisíc Romů, z nichž pouze asi šest set osob kočovalo, dva tisíce bylo polousedlých a zbývající většina*

byla usedlá. Tento soupis dosvědčuje překvapivou skutečnost, že už tehdy bylo 78 procent Romů zaměstnaných, včetně řemeslníků a sezónních pracovníků, a pouze 22 procent nezaměstnaných a jinými druhy obživy se živících, což byly hlavně ženy a mládež." (Davidová 2000, s. 92)

Zaměstnaní Romové se dělili na takové dvě největší skupiny podle zaměření jejich činnosti. Jednou skupinou byli ti, kteří pracovali manuálně, nejčastěji se jednalo o zpracování kovů, tedy o řemeslo kovářské a kotlářské. Do druhé skupiny spadají Romové, kteří byli nadáni spíše umělecky a živili se jako muzikanti. Tímto způsobem se živili celá staletí, prakticky již od svého počátku v Indii. (Davidová 2000, s. 92)

Dále se Romové, kteří patřili do indických kast, zajímali o řemeslo, jež spadalo do tradice jejich rodu. V kastách bylo tradičně využíváno řemeslo typické pro danou skupinu a nesmělo se vykonávat jiné. Z toho důvodu pohyb po území představoval pro Romy nutnou potřebu. Z toho plyne, že putování po krajinách bylo vyvoláno díky vyhraněnosti jedné profese. A pokud se právě *monoprofesnost*, jak se tomuto jevu u kast v Indii říká, stala iniciátorem skupiny k přesunu, byla tato skutečnost pojmenována jako řemeslné kočovnictví. Můžeme tak toto kočovnictví odlišit od potulky, která neměla cíle. U Romů, kteří kočovali se vyskytovala řemesla, která byla typická pro danou skupinu. V řemeslné tvorbě se objevovalo kovářství, dále také zpracovatelé cínu, brusiči a výrobci kotlů. Nebyla to však jediná řemesla, kterými se Romové měli možnost na svých cestách žít. Mezi hojně využívaná řemesla patřilo i opravování parapíček, drátování nádob, výroba různých koryt a potřebného kuchyňského náčiní. Tradičním způsobem obživy Romů bylo vystupování s vycvičenou zvěří, dále pak představení loutkových divadel nebo akrobacie v cirkusové manéži i mimo ni, například na stromech jako provazochodci. Dále se věnovali herectví, které se vyznačovalo spojením mluveného slova, hudby a tance, který je pro Romy opravdu význačným. (Horváthová 2002, s. 32)

Jedním z fenoménů spojených s Romy je i *potulka*. Tito Romové měli jako hlavní zdroj obživy prodej všeho druhu od potravin přes oblečení až po řemeslné výrobky.

Romové se též mohli žít sběrem různých surovin, k nim náleží železo, peří, kosti. Ženskou doménou byla magie spojená s kartami, věštěním a zaklínáním. Kromě toho se věnovaly také sběru a prodeji hub, léčivých bylinek a lesních plodů. Při potulce bylo obvyklé také handlování s koňmi, jak již bylo zmíněno v první kapitole. (Horváthová 2002, s. 33)

Materiály, které využívali Romové ke své práci, byly rozličné. Využívali zlomky z mědi, cínu, mosazi, zinku, olova. Tyto zlomky pak tavili a odlévali ve dřevěných

formách, aby získali potřebné výrobky, které využívali k další práci. Pracovali také s hliníkem, který tepali, díky svým vlastnostem byl dobře opracovatelný. Kromě těchto kovů používali i další suroviny, jako byla kůže, tu pro své výrobky využívali kozí nebo beraní. (Davidová 2000, s. 93-95) Věnovali se též výrobě šterku, při které drtili a roztloukali kameny na jemné menší kamínky. Tuto práci zastávaly i ženy a děti a podílely se tak na obživě celé rodiny. Výše zmíněný proces je znám jako *burkování*, při kterém vznikala velká kupa šterku. Šterku. Ten se pak zpracoval při zpevňování pozemních komunikací. (Horváthová 2005, s. 23) V hojném počtu pracovali také se dřevem, k práci řezbářské si vybírali převážně kmeny topolů, v košíkářství vrbové proutí, a pro potřeby staveb využívali při výrobě nepálených cihel slámu a jílovitou hlínu. (Davidová 2000, s. 93-95)

Hlína byla stejně jako dřevo důležitým materiálem, protože byla všem přístupná. Vznikaly díky ní profese hrnčírů a výrobce hliněných cihel. Cihlám, které se vyráběly bez pálení přezdívali *vepřovice*. Hrnčířství nesloužilo pouze k výrobě nádob a různých potřeb, ale také se hlínou potírali pece, ve kterých se pekl chleba. Kromě podlah, obkladů a potírání zdí se hlína využívala i v léčitelství, kdy ji ženy léčily pomocí hliněných zábalů revmatické potíže i horečku. (Horváthová 2002, s. 35)

Díky dobré poptávce po tradičních řemeslech, ve kterých byli Romové zruční, odvětví jen vzkvétalo. Romové byli řemeslně zaměřeni na výrobu různých kartáčů, lan, šňůrek, provazů, lan, rohožek a koberců. (Horváthová 2002, s. 35)

V době před 1. světovou válkou samozřejmě existovala skupina Romů, kteří nebyli ani zdatnými řemeslníky a nebyli nadáni ani umělecky, jejich uplatnění ve společnosti pak bylo minimální. Nejhorší situace byla na východě Slovenska, kde stále převažovala malovýroba a jednalo se zde obecně o nejchudší část obyvatelstva. Lidé zde nacházeli práci pouze v oblasti zemědělství a stavebnictví. V této části Slovenska celá situace vygradovala v druhé dekádě 20. století, kdy se většina obyvatelstva odstěhovala za lepšími životními podmínkami. Toto řešení však Romům nebylo umožněno, a již v tuto chvíli tak byli záměrně vyčleňováni a uměle soustředováni mimo většinovou společnost, která se tímto způsobem snažila svou vlastní situaci zlepšit. Ve 2. polovině 20. století, kdy se v důsledku plně rozvinuté industrializace Romové nemohli živit svými původními řemesly, měli jak muži, tak i ženy stále potřebu pracovat a nechávali se tedy zaměstnat alespoň jako nekvalifikovaná pracovní síla ve stavebnictví či zemědělství. Rozvoj průmyslu však nebyl jediným důvodem tohoto úpadku, dalším a neméně vlivným byl tlak majority na všechno, co se týkalo Romů. Stále častější zaměstnávání Romů mimo jejich

původní zaměření a profesi mělo za následek postupnou ztrátu dovedností, které byly k výkonu potřebné. Je logické, že tedy dále nemohlo docházet k předávání odborných zkušeností a především praktických dovedností dalším mladším generacím narozeným po roce 1945. Příslušníci pozdějších generací tak informace o tradičním způsobu obživy formou řemesel neměli možnost získat pomocí praktických zkušeností, ale dozvídali se o nich pouze z vyprávění starších Romů. (Davidová 2000, s. 92)

2.2 Druhy řemesla

V následující podkapitole si rozšíříme povědomí o řemeslech a podíváme se přímo na jejich konkrétní druhy.

Jak bylo výše zmíněno, majorita se stále ztotožňuje s názorem, že Romové se nikdy neživilí poctivou prací a od pradávna pouze parazitují na zbytku společnosti. Cílem této kapitoly je ukázat, že pochybný způsob obohacování provozovala pouze úzká část romské populace a často se tak dělo z důvodu tlaku okolí a ne z jejich svobodné vůle. Původně se drtivá většina Romů živila klasickými řemesly, nejčastěji se jednalo o profese související se zpracováním kovů (4.598 Romů), druhým obdobně četným způsobem obživy bylo umělecké zaměření, především pak hudba. Další část Romů, která přišla do českých zemí ze Slovenska, se živila například i zemědělstvím a lesnictvím. (Davidová 2000, s. 92)

Podíváme-li se na nejfrekventovanější řemesla týkající se právě zpracování kovů, najdeme mezi Romy především kotláře, zvonkaře, kováře, řetězáře. Do dnešní doby se tato i další řemesla jako například šperkařství vyskytují v zemích jihovýchodní Evropy (Makedonie, Rumunsko, Maďarsko, Bulharsko a další balkánské země). Oproti tomu na našem území kovářství ztratilo uplatnění již po roce 1945. (Davidová 2000, s. 93)

Kotlářství

Toto řemeslo bylo privilegiem především Olašských Romů, neboli *Kaldevarů*. Po válce se věnovali výrobě a prodeji měděných, později i hliníkových, kotlů a dalšího kuchyňského náčiní. K výrobě využívali techniky vyklepávání a vytepávání. Aby se prodejem svých výrobků uživil, byli nuceni cestovat i do vzdálenějších míst, často je místo prodeje vyměňovali za jiné artikly, především pak za jídlo. Později se již nevěnovali výrobě, ale z důvodu povinného setrvání ve stálém bydlišti pouze opravě a údržbě stávajících výrobků, tento způsob obživy Kaldevarům na našem území vydržel až do

konce 50. let 20. století. Vlivem industrializace bylo toto řemeslo nakonec úplně vymýceno. (Davidová 2000, s. 93)

Kovářství

Vedle kotlářství je druhým původním a nejčastějším romským řemeslem zaměřeným na zpracování kovů kovářství. Romští kováři byli ve společnosti velmi cenní, jelikož nikdo jiný se tomuto řemeslu nevěnoval a i po válce se jako jediní této činnosti dále věnovali. První dílny romských kovářů byly jednoduché a mobilní. A jak taková dílna vypadala? „*Sestávala z malé železné kovadliny, romsky zvané amoňis nebo kovinca, což byla krátká železná tyč s nákovou, zaražená do země. V minulosti totiž romský kovář, na rozdíl od kováře evropského, nepracoval ve stoje, ale vsedě se zkříženými nohama nebo vkleče, podobně jako jeho dávní indiští předkové.*“ (Davidová 2000, s. 93)

Kromě výše zmíněného bylo možné v takové dílně najít například měch, zvaný *pišot*, vyráběný z kozí či beraní kůže a sestávající z dvojité dřevěné lišty a průvleku na palec. V době, kdy již dílny nebyly přenosné, ale trvalé, byl měch součástí pevné konstrukce vedoucí k výhni a kovář již nepracoval v sedě, ale u práce stál. Dalšími nástroji kováře byly kleště – *silavis*, kladivo – *svirin*, sekáč – *duršlovo*, průbojník – *čalavkerdo* a kropenka – *vachtura*. K typickým produktům řadíme chart'askeri buffi, což je označení tzv. cikánských hřebíků, dále pak podkovy, řetězy, kramle, motyky a různá kování. (Davidová 2000, s. 93-94)

Zvonkařství

Dalším tradičním ačkoliv méně rozšířeným romským řemeslem zaměřeným na práci s kovem bylo zvonkařství. Zvony a zvonky různých velikostí byly na našem území i jinde v Evropě odlévány z bronzu. Nejvíce mosazných zvonečků a zvonců v různých velikostech bylo vyráběno pro hospodářská zvířata. Vyráběny byly dva typy zvonců, velké zvonce *kolompo* pro krávy a malé zvonečky *čengoro* pro ovce. Tyto dva typy se od sebe lišily intenzitou zvonění. Tyto produkty byly velmi krásné, avšak dnes tento velice starý způsob výroby ovládá pouze pár „vyvolených“, jejich práce je však o to více ceněna. Posledních pár zvonkařů můžeme najít na Slovensku, u nás došlo k zániku tohoto řemesla v průběhu 60. let 20. století. (Davidová 2000, s. 95)

Další drahé kovy zpracovávali také šperkaři, mezi jejich výrobky bychom mohli najít nejrůznější sponky, spínadla, náhrdelníky i prsteny. K jejich výrobě byly nejčastěji recyklovány starší suroviny, které posbírali. Jednalo se o menší měděné, cínové,

mosazné, zinkové, olovené úlomky. Potřebné předměty z nich vyráběli prostřednictvím tavení a odléváním do forem. (Davidová 2000, s. 95)

Dřevozpracující řemesla

K dřevozpracujícím řemeslům náleží korytářství, výroba košťat, košíkářství, výroba ozdobných holí, ale i dřevěného uhlí, což také náleželo k typickým dovednostem romských řemeslníků. Výroba košíků, koryt a košťat se dochovala dodnes, okrasné hole a uhlí již jako řemeslo zanikly. (Davidová 2000, s. 95)

Korytářství se věnovala skupina tzv. rumunských Cikánů – korytářů. K nám se první z nich dostali v 19. století, dnes se však sami nepovažují za Romy, ale za Rumuny. Svému řemeslu se stále věnují. Kromě koryt různých velikostí (ta největší vyráběná z topolového dřeva měřila na délku až 180 centimetrů) i funkcí vyráběli další kuchyňské náčiní jako například vařečky, lžice, naběračky, které byly vyráběny z tenčích větví. Do 70. let 20. století byly tyto produkty k dostání pouze na jarmarcích. Dnes se vyrábí pouze na zakázku. Pro dnešní generaci Romů je toto řemeslo příliš náročné a neatraktivní. (Davidová 2000, s. 95)

Méně náročnějším řemeslem pracujícím se dřevem je potom košíkářství, které je do dnešní doby rozšířené především u starších generací Romů a občasně se mu i mimo sezónu věnují též mladší Romové bez stálého zaměstnání. Košíkáře můžeme najít v Česku i na Slovensku. Nejčastějším používaným materiálem je proutí z vrby. Mezi jednodušší výrobky patří menší koše na vejíčka, lesní plody, ovoce a brambory. Náročnější projekty vyžadující větší míru zručnosti jsou velké koše na oblečení nebo zdobené košíky. Nejméně náročná je výroba košťat, i ta však vyžaduje zručnost a cvik řemeslníka. (Davidová 2000, s. 95-96)

Výroba valků

Další frekventovanou dovedností bylo vyrábění surových nepálených cihel známých jako *valky*. Nejdříve je vyráběli pouze pro svou vlastní potřebu, později pak ve větším množství i k prodeji. Původně se této činnosti věnovaly ženy a starší děti. Postupně se k výrobě přidávali muži, což dokazuje stávající situace na Slovensku. *Valek* je vytvořen ze směsi slámy, jílů nebo plev. Připravená hmota se vtlačuje do dřevěné formy s rozměry 25 x 15 x 15 centimetrů. Hotové cihly se skládají na přímé slunce, kde postupně jedna vedle druhé vysychají. V současnosti jsou *valky* vyráběny již pro vlastní potřebu, a to pouze výjimečně. (Davidová 2000, s. 96-97)

Výroba hudebních nástrojů

Nikoho jistě nepřekvapí, že jednou z nejstarších dovedností Romů je spojena s hudbou. Hudební nástroje Romové vyráběli vždy a vyrábějí je i v dnešní době. Jedním z původních výrobků je tzv. *grumla*, nástroj pocházející z Indie, vyrobený z kovu, tvarově připomínající podkovu. Nepostradatelnou součástí je pružina, na kterou hudebník prsem brnká. Romské hudební instrumenty zdobili vypalováním a malováním, příkladem jsou nástroje Jozefa Bihári ze Žiran i Nitry, který vyrábí zdobené housle. K dalším výrobkům, které se řadí k hudebním nástrojům, může být zmíněn cimbál typický pro Romy. (Davidová 2000, s. 97)

Velmi specifickou romskou skupinou jsou právě hudebníci, cikánští muzikanti a dnes zejména městští hudebníci. Ti jsou profesionály a většinou hrají po vinárnách. To má vliv na jejich sociální status, hudebníci mají status cikánské šlechty. Venkovští hudebníci zabezpečují většinou pohřby, romské slavnosti, neromské svatby a jejich počet neustále klesá. (Kaplan 1999, s. 354)

Zaniklá řemesla, která byla provozovaná po staletí konkrétně venkovskými řemeslníky, zůstala nadále v povědomí Romů zakódována. Současná generace se snaží o jejich obnovu, která je sice velmi obtížná, ale představuje pokus o jednu z cest, jak identifikovat romství a jak ho zviditelnit majoritní společnosti. (Kaplan 1999, s. 354)

2.3 Romské umění

Výtvarné umění Romů se nám zdá být novým a dříve nevídaným jevem. Avšak romské umění má své kořeny hluboko a musíme hledat v dávné minulosti. I přes drsné podmínky Romové věnovali svou energii zkrášlování prostředí, ve kterém žili, a to zejména zvelebování svých příbytků. Jednalo se o kočovné vozy, které byly výtvarně pojaté, barevné s různými motivy a sloužily nejen jako dům, ale i dopravní prostředek. Vnitřek vozů byl krásně dekorován a objevovaly se na zdech i velkoplošné malby. (Horváthová 2005, s. 20)

Když se Romové začali usazovat na jednom místě, začali právě zdobit svá obydlí zvenku i uvnitř, a kromě barevných nátěrů využívali i složitějších maleb na motivy dle přání, fantazie, a především výtvarných schopností. (viz obrázek 3) Interiéry byly zpravidla jednoduše upraveny, které zdobily dekorace ručně vyráběné obyvateli daného obydlí, protože na profesionální nebyly finanční prostředky. A podobně jako dekorace do příbytků si sami vyráběli votivní předměty, křesťanské symboly, jež sloužily k domácímu provozování víry křesťanské. (Horváthová 2005, s. 20-21)



Obrázek 3 - Kočovnický vůz a detail jeho dekorace, ze sbírek Etnografického muzea v polském Tarnově, foto MRK, J. Horváthová (Horváthová 2005, s. 20)

Dnes neznámí autoři vyráběli drobné umění, dekorace ze sádky, textilu, dřeva, malované talíře, ozdoby na zeď za účelem zpříjemňování prostor, který obývali. (Horváthová 2005, s. 39) Ke krášení prostor využívali jednoduché geometrické obrázky, a mnohdy se objevoval motiv s tématikou flóry a fauny. Pro své tvoření využívali

maliřských štětců, ale na výtvarné potřeby nebylo dostatek peněz, proto frekventovanějším způsobem tvorby bylo malování články prstů namočenými do barev. V jednotlivých ročních obdobích si své obydlí zevnitř i zvenku různými způsoby dekorovali, a to především volně dostupným materiálem, jako byly například květiny, lesní plody a další předměty s motivy vhodnými pro konkrétní část roku. Velmi typickým zvykem je měnit během roku celou výzdobu včetně výmalby i změny umístění nábytku, protože původní varianta byla již okoukaná. Pro výzdobu na stěnách příbytku volili Romové výrazných jasných barev, ke kterým patří oranžová, červená, žlutá, tyrkysová. Tyto barvy se dále mísily přímo na stěně, kdy se na barevný podklad natiskla ještě další barva válečkem barvy odlišné. Rozmanitost barev používaných v romských obydlích byla dána významem jednotlivých barev, kterým přikládali velkou váhu. Typické je například hojné malování červenou barvou, která měla symbolizovat ochranu nad celým obydlím i jeho obyvateli. (Horváthová 2009, s. 61-67)

Někteří z lidových tvůrců měli možnost namalovat své vize na plátno, ale malby na plátně byly jen zřídka okrasou obydlí, protože Romové neměli možnost dostat se běžně k výtvarným potřebám, a ani s nimi neuměli zacházet. Avšak zručnost ve zpracovávání přírodních materiálů si Romové rozvíjeli po staletí díky rodovým profesím a řemeslům. (Horváthová 2005, s. 39)

Nejtypičtějším materiálem byl kov, a jeho využití je již zaznamenáno v předchozí podkapitole *Druhy řemesel*. Romské lidové umění se tak objevovalo na výrobcích z kovu, dřeva. Do dřeva lidoví umělci vypalovali různé motivy a také z něj vyřezávali. U hudebních nástrojů vyřezávali dekorativní hlavičky strunných nástrojů a například na plochu houslí se malovalo. (Horváthová 2005, s. 39) Jejich cit pro výtvarné vyjadřování a talent byli rozvíjeni přirozeně, nenuceně, protože měli úzký vztah s okolní přírodní sférou. Příroda byla pro romské umělce velikou inspirací. Díky tomu, že Romové měli k dispozici nejrůznější přírodní suroviny, materiály a měli možnosti s nimi pracovat, tak se rozvíjela jejich šikovnost v řemesle a mohlo se tak dané řemeslo předávat z generace na generaci. Samotné předávání napomohlo k rozvoji preciznosti a zručnosti v daném odvětví. I z toho důvodu se od prostého řemeslnictví přešlo k uměleckému pojetí. (Horváthová 2009, s. 61-67)

Výtvarné umění spočívalo i v krášení prostředí, které mělo svoji pozici v romské společnosti od dávných dob. Ale jak to bylo s uměním ve 20. století? To nám může napovědět expozice *Příběh Romů* v Muzeu romské kultury v Brně, kde se vyskytují informace, že: „*Od počátku 90. let 20. století prodělala výtvarná tvorba Romů zejména*

u nás, ale také v dalších zemích bývalého komunistického bloku, nebývalý rozmach. Objevuje se postupně celá řada romských autorů, kteří se bez předchozího vzdělání věnují výtvarné tvorbě.“ (Příběh Romů 2021, str. 19) Nepřítomnost odborného vzdělání a také malé množství finančních prostředků daly průchod vzniku nových technik. V 90. letech 20. století po konci komunistického režimu začali Romové ztrácet práci a začala se u nich rozvíjet velká nezaměstnanost. To dalo vzniku většímu časovému prostoru na rozvoj koníčků z oblasti umění. Z nudy rozvíjeli záliby, které měli v dětství, jednalo se především o kreslení a malování. V jejich dílech se objevovalo prostředí, ve kterém se vyskytovali v minulosti a také se v nich objevují i znaky ze současného prostředí. Ve výtvarných pracích jsou vyobrazeny přírodní scenérie, vzpomínky na dětství, náboženská témata, zvyky i zkušenosti všedního dne. Nezapomínalo se i na výjevy z vypravování starších z osady. Přesto, že Romové neměli možnost navštěvovat školu a gramotnost nebyla na vysoké úrovni, tak se jim podařilo prorazit i na navazující stupně vzdělávání. Díky tomu se v řadách uměleckých vyskytují i Romové, kteří vystudovali vysoké školy a stali se profesionály ve výtvarném umění. (Poláková, Horváthová 2011, s. 315-316)

Romům není cizí ani divadelní scéna. Od raného dětství se romské děti bavily tím, že se zpodobňovaly s jinými lidmi nebo ztvárňovaly různé hry.

V první polovině 20. století se Romům povedlo založit ochotnický spolek, ve kterém amatérsky hráli hry Františka Kýry, vedoucího spolku. Po vzniku ochotnického spolku se objevilo další divadlo se sídlem v Moskvě zvané *Romen*. V současné době je na repertoáru mnoho her s tematikou Romů, příkladem může být muzikál *Cikáni jdou do nebe*. Po roce 1945, kdy skončila 2. světová válka, se romští divadelníci a herci takřka neuplatnili, mnohdy jen výjimečně. Ke konci 20. století bylo založeno divadlo profesionální úrovně s názvem *Romathan*, jenž sídlí v Košicích a věnuje se jak své autorské tvorbě, tak i hrám divadla *Romen* z Moskvy. Toto divadlo je příkladem syntetického směru, pro který je typické zařazení mluvených částí a hudebních úseků doprovázených tancem. (Poláková, Horváthová 2011, s. 315-316)

První větší zájem společnosti o výtvarné umění a schopnosti Romů byl zaznamenán v roce 1997, kdy Muzeum romské kultury uskutečnilo putovní výstavu s názvem *E luma romane jakhenca* neboli *Svět očima Romů*. Jednalo se o prezentaci 13 slovenských výtvarníků z řad amatérů. Na rozdíl od hudebníků byli ostatní umělci do této chvíle značně opomíjeni. (Horváthová 2009, s. 64)

Všichni tito umělci vzešli z řad Romů, kteří měli v mnoha případech jen základní vzdělání, mnohdy ani to ne. Do převratu měli stále manuální zaměstnání, které bylo velmi

náročné. Následně pro svou neodbornost nemohli ve své práci dále pokračovat a byli často nedobrovolně zařazeni mezi nezaměstnané. Svůj volný čas věnovali svým zálibám, které přinesli nejen prospěch, ale také dobrý pocit a seberealizování. Neodbornost i malé finanční možnosti přinesly výtvarné tvorbě i své kladné hodnoty a měly za následek vznik nových originálních technik. K nim můžeme uvést tečkování perem, vystřihování fotografií do koláží, rytí do mosaze, nebo kombinace pastelu či skleněné drti a lepidla. (Horváthová 2009, s. 64-65)

V romském umění je zřetelný rozdíl mezi tvorbou žen a mužů, který je daný výrazným rozdílem v rolích mužů a žen, které zastávali v rodinách a komunitách celkově. Z tradičního zaměření žen vyplývají i techniky využívané při jejich tvorbě, často se jednalo o ruční práce, zejména ve spojení s textilním materiálem. Ve velké míře Romky například vyšívaly. Samotnému vyšívání předcházelo předkreslování šablon obsahujících různě složité motivy od květin přes rostliny, geometrické tvary, figury až po složité obrazy zobrazující život Romů.

Jednou ze zástupkyň tohoto umění patří bez pochyby Markéta Šestáková, narozená 1952 v Rokycanech. Další ženskou autorkou, která ke své tvorbě využívala textil, je Jolana Balogová. Jejím nejvýznamnějším dílem jsou ženské portréty v sériích tvořené pomocí bavlněné stužky. Některé ženy se věnují také malbě či kresbě, ale jen zřídka na profesionální úrovni. (Horváthová 2009, s. 65)

Díky odlišnému mateřskému jazyku, jenž je sociálním handicapem, bývají Romové v systému českého a slovenského školství mnohdy neúspěšní a jejich nadání zůstává skryto. To se na povrch dostává pouze ve výjimečných případech, kdy jsou Romové schopni nejen dokončit základní školu, ale věnovat se vzdělání i dále. Pokud se jim podaří porazit všechny bariéry, volí si na vyšším stupni vzdělávání, které je pro ně vhodné a zajímavé, často jsou to právě umělecké obory. Postupně se tedy v mladší romské generaci objevili první neamatérští umělci, ke kterým patří například Viola Petrášová, pocházející z Modry u Pezinoku, dále Alexander Bohó, který žije v Rimavské Sobotě, Božena Přikrylová z Brna, nebo David Zeman. K velmi talentovaným umělcům další romské generace patří absolventka Technické univerzity v Košicích Ladislava Gažiová (1981) a Věra Kotlárová (1980), absolventka Fakulty výtvarných umění v Brně. Tvorba obou výtvarnic se nachází i ve sbírkách Muzea romské kultury. (Horváthová 2009, s. 65-66)

Vyčlenit romské výtvarné umění jako samostatnou větev je logické už z toho důvodu, že se nejedná pouze o Romy, kteří tvoří, ale i o umělce pocházející z majoritní společnosti, jež se ve své tvorbě věnují romské tematice.

Mnoho umělců ve své tvorbě zobrazuje složitost propojení majority s minoritou. Zarputile se také stále vrací k tzv. *romipen*¹, jenž používají jako stálý zdroj inspirace. I přesto se stále kritika dohaduje, zda je třeba romské výtvarné umění vyčleňovat jako samostatný směr, z jejich pohledu to není podstatné, důležité je odlišovat reálné umění od kýče. S tímto názorem se Jana Horváthová ztotožňuje ovšem pouze za určité podmínky. Tou je zveřejnění a zmedializování romské tvorby, která je pro majoritu stále tabu. Jak již bylo několikrát zmíněno, většinová společnost o Romech nemá zájem zjišťovat ani základní informace, nadále si vystačí se svými předsudky, a tím pádem se nehodlá zajímat ani o romské umění. (Horváthová 2009, s. 66-67) „*Až se pojem „romské výtvarné umění” začne rozpadávat na jednotlivé renomované a společnosti přijímané umělce, ztratí smysl, a to bude pro výtvarníky z řad Romů i pro tvůrce sbírky výtvarného umění v Muzeu romské kultury onen kýžený happyend.*“ (Horváthová 2009, s. 67)

V současné době není pochyb o tom, že jsou Romové velice empatičtí a umělecky zaměřeni. Sklony k umění a citlivost v nich byla vždy zakořeněna a dokládá to i současná tvorba, kdy je jasně patrné, že právě umění bylo a je nejvhodnějším a nejvyhledávanějším způsobem vyjádření. Celá jejich historie i současné postavení ve společnosti způsobují potřebu sebevyjádření a vhodnou formou je právě umělecká tvorba. To dokazuje i výtvarný projev romských dětí, který je nepřehlédnutelný. Jedná se většinou o sociálně znevýhodněné romské děti, jejichž prospěch ve škole značně pokulhává za jejich výkony v hodinách výtvarné výchovy. Úspěch na mezinárodním poli ve výtvarné činnosti zaznamenala škola v Jarovicích na Prešovsku, která pořádala putovní výstavu *Již nežijí mezi námi*, nebo také v roce 2009 výstavu prací dětí s názvem *Každý máme jinou barvu*, a to v Muzeu romské kultury. Ačkoli jsou romské děti v uměleckém směru často nadané, z důvodu nezájmu rodin, které se potýkají s existenciálními problémy a nemají tedy zájem ani kapacitu toto nadání rozvíjet, schopnosti dětí postupně upadají vniveč. (Horváthová 2009, s. 65-66)

Amatérská výtvarná tvorba Romů tak nepředstavuje dnes již jen lidové umění, ve kterém se objevuje snaha vyjádřit své niterní pocity formou abstraktní malby, ale v současné době se výtvarná scéna již více profesionalizuje a také velmi obohacuje o akademicky vzdělané romské autory. (Příběh Romů 2021, str. 19)

¹ *Romipen* se překládá jako romství a je to soubor vzorců chování a hodnot jimiž by se měl každý Rom, který je slušný řídit. K těmto hodnotám patří pohostinnost, pomoc potřebným, soudržnost, úcta ke starším, vystupování i chování ve společnosti. (Oláh 2014)

A u autorů stojí za zmínku i několik jmen, které obohatily romské umění. I když by stáli za zmínku všichni romští autoři, pro tuto práci bylo vybráno jen několik pro představu, jak rozvíjeli a představovali romské umění.

Balogová Jolana

Jolana Balogová, je umělkyní narozenou na Slovensku v roce 1955. V současné době žije nedaleko od Rožnavy v romské osadě. Ve svých dílech používala textil. Protože pracovala jako uklízečka v textilním závodě, měla k textiliím velmi blízko. Vyráběla textilní obrazy na vlastní náměty a je velmi precizně vyšivala. Ve výšivkách se objevily lidové motivy z Maďarska a Slovenska. K jejímu dílu patří například *Hlava ženy I* (viz obrázek 4), která vyobrazuje aplikaci bavlněné stužky na dyftýnu podšitým režným plátnem podobiznu ženy. (Horváthová 2005, s. 42)



Obrázek 4 - *Hlava ženy I*, rok 1990 (Horváthová 2005, s. 42)

Bársony Michal

Michal Bársony je doktorem pedagogiky a pochází z devítičlenné rodiny maďarských Romů. Od raného dětství vyráběl nepálené cihly *valky*, aby pomáhal živit rodinu. Avšak cítil, že chce žít lépe než jeho rodiče. Po absolvování střední všeobecné školy v Šafárikově šel potají studovat vysokou školu. Nastoupil na Pedagogickou fakultu, kde vystudoval výtvarnou výchovu a ruský jazyk zaměřené na vzdělávání. Jako pedagog působil nejen na základní škole, ale také na středních školách. Z jeho zaměstnání to však nebylo všechno, dále asistoval na Univerzitě Konstantina Filosofova v Nitře, na Pedagogické fakultě. K umění a tvorbě si vypěstoval vztah již od dětství, kdy rád vytvářel různé hliněné modely a dřevěné vyřezávané postavy. Bársonova tvorba je typická tím, že kreslí tuší, ale také maluje olejovými barvami. V jeho tvorbě se promítá život Romů,

holocaust i kočovnictví. Velmi smutným dílem je olej na sololitu s názvem Holocaust a současnost (viz obrázek 5) z roku 2002. (Horváthová 2005, s. 43)



Obrázek 5 - Holocaust a současnost 2002, olej na sololitu (Horváthová 2005, s. 44)

Dudáš Damián

Dudáš Damián začal malovat již ve 14 letech, když dostal od své matky vysněné temperové barvy. Ve své tvorbě se věnuje pouze malbě, protože o kresbu nejeví zájem. (viz obrázek 6) Vytváří meditativní obrazy, které dodává do psychotronické poradny Evy Suttnerové ve Starém Plzenci. V roce 1998 se uskutečnila ve Starém Plzenci v Galerii Esprit i jeho první samostatná výstava. (Horváthová 2005, s. 79)



Obrázek 6 - Bez názvu 1995, olej na plátně (Horváthová 2005, s. 80)

Kurej Aladár

Narodil se v roce 1926 a zemřel v roce 2001. Byl sirotkem, živil se těžkou prací a do školy nikdy nechodil. I toto ho nezastavilo a jako dospělý se naučil vše sám, včetně psaní a čtení. Jeho malířská kariéra nastala až v roce 1992, kdy se stal důchodcem. Inspirací mu byla romská osada, kde vyrůstal, malebná příroda, ale také život a příroda celkově. (viz obrázek 7) V jeho rané tvorbě se vyskytují koláže, ve kterých využíval fotografii. (Horváthová 2005, s. 89)



Obrázek 7 - Zámek mezi stromy 1995, akvarel na kartonu (Horváthová 2005, s. 90)

Majewski Edward

Edward Majewski, jak už napovídá jeho příjmení, patří k polským umělcům. Pocházel z deseti dětí a malovat začal již na základní škole. V dospělosti začal využívat olejomalbu, akvarel a zalíbil si grafiky, zejména linoryt. (viz obrázek 8) Jako autor je známý pod pseudonymem Krys Edgar van Gogh. (Horváthová 2005, s. 96)



Obrázek 8 - Kartárka 1993, akvarel na papíře (Horváthová 2005, s. 97)

Dzurko Rudolf

Rudolf Dzurko se narodil na Slovensku a jako mladý pracoval ve sklářském závodu. Od 70. let se začal věnovat tvorbě obrazů z barevné drtě. Využil tak sklářského odpadu, který lepil na skleněnou tabuli. (viz obrázek 9) V roce 1977 proběhla jeho první samostatná výstava v Praze v Kulturním domě Sokolnicky a od té doby vystavoval díla nesčetněkrát. Rudolf Dzurko patří k nejuznávanějším naivním umělcům u nás, i bez ohledu na romský původ. Jeho práce jsou i ve sbírkách Národního muzea a Národní galerie v Praze. (Horváthová 2005, s. 81)



Obrázek 9 - Kolo štěstí 1987, barevná skleněná drť na skle (foto: autorka)

Oláh Dušan

Narodil se na Slovensku roku 1960, kde od dětství rád kreslil. Na nějaký čas se od kresby odvrátil, ale ke své radosti z dětství se v roce 1985 vrátil a to velice intenzivně, když v Detvě otevřel výtvarný kroužek. Jako vyučený lakýrník pracoval spoustu let v detvanských Podpolianských strojárnách, ale po propouštění, které proběhlo v 90. letech, se začal naplno věnovat umění, ve kterém vyobrazuje tradiční romské hodnoty. Rád využívá olejomalbu na plátnu, ale z důvodu finanční náročnosti dává přednost kresbě propiskou. (viz obrázek 10) Pro získání iluze grafického zpracování výsledné linie obrazů tečkoval. (Horváthová 2005, s. 98)



Obrázek 10 - *Amari phuv rovel* 1995, černá propiska na papíře podlepeném kartonem (Horváthová 2005, s. 100)

Šestáková Markéta

Markéta Šestáková se narodila v roce 1952 v Rokycanech a po smrti své matky vyrůstala v dětském domově. Na začátku dospělosti se rozhodla najít své ztracené kořeny a objevila opět svět Romů, kde potkala i svého manžela a trvalé štěstí. Pracovala jako dělnice, ale po totalitním režimu přišla o práci. I přesto to bylo k něčemu dobré, protože se mohla začít naplno věnovat své tvorbě, ve které tvořila výšivky výjevů ze života Romů. (viz obrázek 11) Všechny výšivky tvoří dle svých námětů a kreseb, kupované vzory nikdy nevyužívala. Ve svých výšivkách vyobrazuje dávný svět Romů i současnost. Mimo jiné je také sběratelkou romských pohádek a příběhů, které zpracovává jak literárně, tak výtvarně. (Horváthová 2005, s. 132)



Obrázek 11 - *Hlava černošlé dívky s květinami ve vlasech* 1995, výšivka na režném plátně (Horváthová 2005, s. 133)

Válková Marta

Další ženou, kterou není možné opomenout, je Marta Válková. Sice její výtvarná tvorba není tak výrazná jako u Markéty Šestákové, za to je velmi blízce spojena s romskou kulturou. Jako koordinátorka romských poradců věnovala svůj čas integraci cizinců a azylantů. Pracovala například na Okresním úřadě v Rychnově nad Kněžnou, v Ústí nad Orlicí i v Pardubicích. Na tvorbu ji tak zbývá málo času, ale i přesto je její tvorba velice inspirativní. (Horváthová 2005, s. 142)

Romských umělců je o hodně více, ale pro tuto práci byli vybráni výše zmínění. Avšak je nutné poznamenat alespoň jmenovitě další autory, kteří tvořili a tvoří v duchu romské kultury a prezentují romské umění světu. K mužským autorům náleží jména jako Ján Berky, David Zeman, Robert Boldy, Tibor Červeňák, Bartoloměj Daniel, Pavel Kroka, Jan Ertl, Andrej Pešta, Pavol Pokorný, Vasko Vassilev, Tibor Tonka, Karl Stojka a další. A k zastoupení ženského pohlaví patří již zmíněné Marta Válková, Markéta Šestáková a Jolana Balogová. Dále Božena Přikrylová a Viola Petrášová Stojková. (Horváthová 2005, s. 4-5)

3 Projektová metoda ve výuce výtvarné výchovy

Projektová metoda je v současné době velmi využívaným postupem napříč různými obory. Dle pedagogického slovníku Jana Průchy je projektová výuka metodou vyučovací, která zprostředkovává vedení k řešení všech problémů a žáci tak získávají zkušenost s experimentem a praktickou činností. (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 184)

Podle Maňáka můžeme projekt vymežit jako: „*Komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.*“ (Maňák 2003, s. 168)

Projektová výuka částečně navazuje na metodu řešení problémů. Projektová výuka ale pojednává o komplexnějších úlohách, které jsou problémové, a zároveň záměry i plány mají širší praktický dosah. Cílem řešení pracovního úkolu je osvojení potřebných vědomostí a dovedností, které přispívají nejen k rozvoji žákovy osobnosti, ale také k pochopení a dozvědění se o svých schopnostech. (Maňák 2003, s. 168)

Vrána definoval projektovou metodu jako prostředek, který nutí organizovat, směřovat do jednoho cíle a také nás vede k pohnutce zkoumat, vykonat a zjistit podstatné. Projektová metoda je tak velice motivačním činitelem, protože jsou žáci odpovědní za své výsledky a jsou tak schopni rozeznávat kvalitu. Projektová metoda je založena na využívání projektů jakýkoliv forem, které řeší praktické problémy, činnosti a vedou k vytvoření nějakého výrobku či díla. (Vrána 1936, s. 90)

K projektové výuce se vyjadřuje také Šobáňová a zmiňuje, že: „*Latinské sloveso proicio, které se stalo základem didaktického termínu projekt, mělo v klasické latině mnoho významů. Mimo jiné znamenalo házet kupředu, předhazovat, střelit, vypovídat, vrhat se do nebezpečí. Je zajímavé, že téměř všechny tyto konotace jsou i součástí významů, které si spojujeme s danou edukační metodou. Ve velmi obecné rovině chápeme projekt jako dlouhodobou, plánovanou a organizovanou činnost, která vede ke konkrétním výsledkům a je realizací nějakého předem pojatého úmyslu. V rámci uměleckého pole se dnes jako projekt označuje mnoho uměleckých aktivit, které se vymykají klasickým uměleckým druhům.*“ (Šobáňová 2015a, s. 13)

Pojem *projektová výuka* se dostal do povědomí díky dvěma zakladatelům pragmatické pedagogiky v Americe. K nim náleží jména J. Dewey a W. Kilpatrick, jež využili projektu jako metody, která v sobě ukrývá několik podmínek. Projektová metoda má tak za úkol: „*Zvyšovat motivaci žáků a podporovat jejich vzájemnou kooperaci. O pragmatických východiscích této metody pojednáme podrobněji, na začátku jen dodejme,*

že od původního Deweyho pojetí se dnes chápání projektu v praxi posunulo do několika různých rovin.“ (Šobánová 2015a, s. 13)

Věra Roeselová, připomíná, že: *„Projektové vyučování nestaví na nějaké výjimečné výtvarné dispozici dítěte. Naopak se snaží o podporu všech dětí, které mají v rámci projektu dostat příležitost rozvíjet své schopnosti a osobnost. Problémové vyučování podle ní v dětech probouzí zájem o svět, předkládá problémy, které navozují řetězce souvislostí, a motivuje úvahy vedoucí k osobitým postojům. Učí nejen odpovědi hledat, ale směřovat hlouběji a klást si otázky nové.*“ (Šobánová 2015b, s. 43-44)

Všechny pojmy vedou k tomu, že by žáci měli pomocí praktických zkušeností prozkoumávat výtvarná témata, a především zkoušet experimentů a využívat své dosavadní znalosti k řešení problémů v praxi.

Projektovou metodu můžeme ve společnosti spatřovat v rozmezí 20. a 30. let 20. století. Ta doba však v přístupu k žákům neumožnila vyučujícím použít projektovou metodu ve výtvarném vyučování, proto až do začátku 70. let využití a rozvoj projektové výuky stagnoval. Zlepšení situace se začalo vyvíjet až když se využívali ve výuce výtvarné řasy a také pozdější projektová metoda. Obě sehrály velmi důležitou roli ve výuce výtvarného vyučování. Začlenění projektové metody vyšlo bez větších zkoumání z prosté potřeby učitelů, kteří zastávali tvořivé postoje a hledali tak možnost zapojení etiky, výkonu a uplatnění řešení problémových situací, protože situace do té doby nebyla uspokojivá. Z toho důvodu se změnila představa vyučujících o výtvarném projevu žáků a snažili se o změnu. (Exler 2015, s. 19)

V době 70. let si vyučující výtvarné výchovy uvědomovali, že klima mezi žáky houstne a neumějí se k sobě nejen chovat, ale nejsou schopni komunikace, asertivity i chování ve společnosti lidí a stávali se mnohdy lhostejnými. Tato situace byla opravdu neúnosná, tak se učitelé pokusili hledat témata, která by přispěla k myšlení, polemizování, a především dala možnost porozumění světu a získání hlubšího vztahu s ním. Tak probíhal vznik metody, která v sobě skrývala projekty. (Roeselová 1997, s. 28) Pozornost vyučujících se přesunula k hledání nových výtvarných postupů a aktivit, které by přispěly k výchově hodnot. Dobré podmínky pro změny vytvářela koncepce v lidových školách umění, kde byli učitelé odborníci, měli skvělé vybavení a zároveň školy navštěvovaly děti se zájmem o výtvarné tvoření. (Exler 2015, s. 19)

Jak už bylo výše nastíněno, projekty a výtvarné řady zastupovaly už od počátku jejich rozvoje velmi významné místo, kdy vyučující výtvarné výchovy svedli boj o rozvoj a tvořivé myšlení žáků, svobodné projevy, odpovědné chování k druhým, empatické

jednání i etické, a to při různých aktivitách. V závěru 70. let 20. století se na katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty v Brně vyskytují náznaky k využití projektů ve výtvarném vyučování. Učitelé plánovali výuku do různých uskupení s menšími náměty. Náměty stavěli tak, aby vzešly ze zájmu a potřeb jejich žáků. To dalo vznik pracovním sešitům od Hany Dvořákové a Igora Zhoře, kteří zpracovali *Pracovní sešity I. a II.* (Exler 2015, s. 19-20) V té samé době i Hana Dvořáková a Leonid Ochrymčuk oslovili své studenty na katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty v Brně, aby při svých praxích zkusili řešit se žáky závažné otázky a různá témata celistvě. (Roeselová 1997, s. 29)

Kolem roku 1975 se vyučující snažili o rozvoj práce s problémovou úlohou a volili dle toho i témata, náměty, které využívali v řadách kratšího rázu a měli v nich velmi detailně propracované navazování každého z kroků. „*Příkladem lineárního řešení je následující výčet dílčích námětů, ve kterém učitel uvažuje např. o umění Indiánů: jaké oděvy a kroje nosí, jakými šperky a ozdobami se kráší, jaké mají hudební nástroje, jaké mají písmo, kde bydlí, s jakými hračkami si jejich děti hrají apod.*“ (Exler 2015, s. 20)

V pozdější době se řady skládaly stále častěji do velmi promyšlených celků, které představovaly důmyslné projekty. Z významných jmen těchto počinů můžeme zmínit Z. Holomíčkovou, J. Nevana, J. Ulrichovou. (Exler 2015, s. 20)

K vlivným tvůrcům té doby patřil průkopník projektové metody Igor Zhoř. Ten v naší zemi tvořil projekty a využíval v nich výtvarného umění minulého století. V projektech se objevovaly vyjadřovací prostředky, současné pojetí výtvarné výchovy i možnost provozovat náměty projektů v praktické výuce. Všechny své postřehy z projektové metody Igor Zhoř sjednotil a okomentoval ve svých knihách *Škola výtvarného myšlení I, II a Výtvarná výchova v projektech I, II.* (Exler 2015, s. 20)

K projektové metodě se svým osobitým projevem připojila i učitelka základní školy Karla Cikánová, která se věnovala menším celkům, výtvarným řadám a později projektům v prostředí právě základní školy, kde s žáky během školního roku realizovala spoustu projektů s nejrůznějšími tématy a náměty, které byly vždy bohaté a široce pojaté. Karla Cikánová poskytla svým žákům vždy dostatek času a prostoru, ale vždy na základě jejich zájmu v daném projektu. Projektové zaměření propojovala s jinými činnostmi a snažila se poskytnout i vhled do oblasti umělců současné kultury. I přesto, že byla velmi zaneprázdněna vytvářením projektů, své poznatky včetně postřehů z výuky a rad vydala v mnoha knihách. V nich se věnuje pojetí kresby, malby, textilnímu odvětví i práci s výpočetní technikou. (Exler 2015, s. 20)

Rozvíjením výuky s projektovou metodou se náramně rozšířil i vznik přehlídek výtvarných oborů v celostátním měřítku na základních uměleckých školách, v roce 1983. Tyto přehlídky měly za cíl mapovat vývojové posuny ve výuce výtvarné výchovy a podpořit nová pojetí výuky. A tak došlo k závěru, že se díky prezentování, odborné výuce, seminárním setkání a dobré pověsti stala projektová metoda velkou přidanou hodnotou ve výtvarné výchově. (Roeselová 1997, s. 29)

Nejen na fakultě pedagogiky v Brně, ale i v Hradci se sdružovali autoři, kteří byli ve spojení s projektovou metodou činní. Na katedře výtvarné tvorby v rámci Pedagogické fakulty v Hradci králové působili Jiří David a Marta Pohnerová. Oba byli velmi významní představitelé smyslové výchovy v prostředí výuky výtvarného vyučování. „*Vypracovali osobitý přístup k dětskému výtvarnému projevu, který stavějí do vnitřního vztahu ke světu, a dávají mu hluboký duchovní a morální význam. Tento projekt byl veřejnosti představen v knihách Smyslová výchova a duchovní výchova I, II, III z let 1992 až 1997.*“ (Exler 2015, s. 21)

Na konci století a začátku 21. století nastal ve výtvarné výchově zvrat a výuka se velmi obracela k výtvarnému umění. Typickým představitelem koncepce, kdy se do výuky zařazuje styk s uměním a je koncipována tak, aby v ní bylo využito obrazné vizuality, je Jaroslav Vančát, který vycházel z myšlenek Igora Zhoře.

K užítí umění ve výtvarné výchově se přiklání také Hana Babyrádová. Své poznatky a práci ve výtvarných dílnách v zahraničí i u nás poskytuje v monografii *Výtvarná dílna*. K dalším autorům, kteří odkazovali k práci s uměním, patří také Pavel Šamšula, který v kolektivní spolupráci sepsal učebnici s názvem *Obrazárny v hlavě* a dále *Průvodce výtvarným uměním*, která měla celkem pět dílů. Jana Slavíka a Petra Wawrosze známe také z publikací, ve kterých se zabývali výtvarnou výchovou a jejím vztahem k umění, kdy rozebrali v tomto směru i využití artefietiky.

Ke konci 20. století se začala rozvíjet i galerijní edukace a s ní animace, které přinesly metodiky práce s uměleckým dílem v prostředí muzeí a galerií. S projevy a zavedením galerijní pedagogiky je v naší zemi známý Radek Horáček. Metodiku a podnětné informace nám poskytli Marie Fulková a kolektiv v učebnicích, kde se opět zabývají spojením umělecké tvorby a výtvarného projevu žáka.

Nejsou to samozřejmě všichni autoři, kteří pracovali na rozvoji projektové metody v naší zemi. Mezi autory, kteří zapříčinili rozvoj zmiňované metody patří neznámí pedagogové výtvarné výchovy, jež učí v mimoškolních zařízeních i na základních, středních a vysokých školách. (Exler 2015, s. 21)

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) je do oblasti *Umění a kultura* zařazena výtvarná výchova, což poskytuje žákům jiné než jen racionální poznání okolního světa, ale také odráží nenahraditelnou součást naší existence v podobě kultury a umění. Výtvarná výchova se podle RVP ZV nevztahuje jen k umění a kultuře, ale zaměřuje se také na současnou vizuální kulturu. (Šobáňová 2015c, s. 65)

Celé uskupení projektu je velmi těžké přesně vytyčit, neboť je samozřejmě celé zpracování závislé na zvoleném námětu, téma i na úrovni znalostí pedagoga výtvarné výchovy. Východiskem projektové metody je seznámení s daným problémem, proto je dobré se zaměřit na automatické kresby, studijní podklady a malby. A také je velmi vhodné využít v začátku smyslů a kontaktu s danou problematikou. Příprava výtvarného projektu se vyvíjí opravdu dlouho, neboť je potřeba vytvořit jednotlivé motivy i s podrobnou a především srozumitelnou myšlenkou, a to pro všechny žáky. Učitel musí volit zaměření a seskupení tématu tak, aby celý projekt odpovídal věkové skladbě žáků a také úrovni rozumových a výtvarných schopností. Každá třída je výjimečným a velmi individuálním uskupením, proto je příprava projektu s ohledem na všechny parametry velmi důležitá. (Roeselová 1997, s. 34)

Projektová výuka a její projektování stojí na několika krocích, které by měl výtvarný pedagog zahrnout. Prvním krokem je, že výtvarný pedagog musí analyzovat skladbu svých žáků a přemýšlet o jejich specifikách a možnostech. Specifika mohou zahrnovat počet žáků, věk, sociální klima. Ve druhém kroku vyučující stanoví téma a následně formuluje cíle projektu a východiska. Zkoumání projektu pomocí různých vyučovacích metod, jako je například myšlenková mapa, a rozvádění témat do dílčích úkolů, bodů jest třetím krokem. Čtvrtým krokem pedagog seznamuje své žáky s tématem, cíli projektu a v pátém kroku již pedagog ve spolupráci s žáky vede diskuzi o podobě projektu a plánují jeho realizaci. V šestém kroku se ve spolupráci s žáky utváří skladba a bere se ohled na školní vzdělávací plán. Poté následuje krok, kdy je projektová výuka v procesu realizace a probíhá při ní reflexe podoby a seskupení. Důležitou položkou při využití projektové metody je také dokumentování celého procesu pomocí fotografií nebo videa, které dodají reflexi velmi příjemné zakončení. Posledním krokem bývá celkové hodnocení projektu, kdy se prezentují výsledky práce žáků. K prezentaci můžeme využít fotografií, videí, katalogů, nebo můžeme uspořádat výstavy a zveřejnit i ve webovém rozhraní. Celková prezentace je nedílnou součástí projektu a její vynechání by akorát škodilo celému projektu. (Šobáňová 2015c, s. 54)

„*Témata výtvarných projektů v podobě podnětů z různých oblastí lidské kultury tvoří v projektech východisko pro cestu poznání žáka, a to nejen smyslového a rozumového, ale i citového, duchovního a sociálního.*“ (Šobáňová 2015c, s. 64) V předmětu výtvarná výchova nejde téma projektu identifikovat se obsahem vzdělávání. Námětu či tématu docílíme i z prostředí kolem nás, může to být momentální nápad, idea, vize, sen, a ten skrze projekt v rámci vzdělávacího obsahu využíváme didaktické transformace. Šobáňová v záležitosti s obsahem vzdělávání zmiňuje, že: „*Současná didaktika chápe vzdělávací obsah jako komplex tvořený vědomostmi, dovednostmi, hodnotovou orientací žáků, jejich zájmy, názory, stanovisky.*“ (Šobáňová 2015c, s. 64)

Vyučovací programy poskytují žákům svobodu v rámci výtvarného projevu, a i přes danou strukturu je možné projekt doplňovat a upravovat. Důležité však je obeznámit své žáky s cíli a celkovým záměrem projektu, aby měli všichni žáci možnost rovnocenně pracovat a větvit náplň konkrétního projektu. Výtvarný pedagog tedy přenechává iniciativu žákům a společně objevují, inspirují a nechávají se překvapit konečným výsledkem. (Roeselová 1997, s. 34-35)

Účast na řešení výtvarného projektu je ucelený sevřený proces, který je vnímán jako jemný. Výtvarný projekt často nedovoluje zúžit rozsah tématu. Avšak nejde vůbec o počet kroků nebo různých částí, ale jde především o způsob pedagogického přístupu k látce a schopnost objevit zajímavou myšlenku, kterou je možné různými způsoby probírat a odkrývat nové pohledy spojovacími vazbami. (Roeselová 1997, s. 34-35)

Projekty jsou realizovány nejen ve škole, ale mohou být realizovány pro žáky v přirozeném prostředí – doma. Mohou být na různých akcích, jako na škole v přírodě, na exkurzích. Díky projektům žáci získávají určité poznatky a ty rozvíjejí klíčové kompetence. V etapě základního vzdělávání to jsou kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní. A nejen to je prospěšné, projektové vyučování je také vhodnou formou, jak realizovat tzv. průřezová témata, která má škola začleněná v ŠVP². Mezi tato témata patří v základním vzdělávání: „*Osobnostní a sociální výchova; Výchova demokratického občana; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; Multikulturní výchova; Environmentální výchova; Mediální výchova.*“ (Lojdová 2012, str. 5)

² ŠVP je zkratkou pro školní vzdělávací program, který je sestaven každou školou. Jedná se o kolektivní dílo, které obsahuje učební plán, učební osnovy a také informaci zda se jedná o školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, gymnaziální vzdělávání, střední odborné vzdělávání. (Praha 2005)

Nejdůležitější v projektovém vyučování je, aby byli obeznámeni všichni, kterých se celý projekt nějakým způsobem dotýká. Tím jsou myšleni nejen žáci, ale také učitelé, rodiče, vedení školy, firmy, instituce. (Lojdová 2012, str. 5)

„Cílem projektového vyučování není předání velkého množství poznatků v co nejkratším čase, nýbrž rovnoměrné formování osobnosti žáka ve všech jejích rovinách. Chce vést žáky k samostatnosti, aktivitě a tvořivosti, a proto staví na principu svobodné volby a maximálním spojení školy se životem.“ (Lojdová 2012, str. 6) Cíle by měly být vždy předem určené na začátku, ještě před začátkem konání. Cíle mohou být různé a v různých rovinách. Mohou být v rovině vědomostní, dovednostní, postojové. (Lojdová 2012, str. 6)

Pozitiva můžeme shledat v tom, že si žáci jen nememorují učivo, ale poznávají nové učivo pomocí zajímavých hodin, které na sebe mohou navazovat a učivo se jim tak postupně upevňuje, aniž by museli sedět a pomocí frontální výuky vstřebávat přemíru informací. Existuje i mnoho úskalí, mezi které patří určitě skladba třídy, čas a vybavenost školy. (Lojdová 2012, str. 5)

Praktická část

Předkládaná diplomová práce si klade za cíl rozvíjet povědomí o romské kultuře a zamezení šíření předsudků a stereotypů, které jsou v majoritní společnosti staletí zakořeněné. Praktická část předkládá kvalitativní výzkum na prospěšnost a učitelnost výukových situací týkajících se romských témat. Konečným výstupem praktické části je tak výtvarně-didaktický projekt *Amaro dživipen*, který vede žáky k citlivému přístupu k jinakosti, a zároveň poskytuje informace o romské kultuře a umění.

4 Metodologický oddíl

4.1 Cíl výzkumu

Cílem praktické části není jen sestavení vhodných výukových situací, které se budou dát praktikovat na 2. stupni základní školy, ale především pomocí ověřování ve třídách poskytnout zpětnou vazbu a vhled do prospěšnosti výukových situací. Cílem je tak zjištění praktické využitelnosti předkládaných příprav ve školní praxi.

4.2 Používané metody

Diplomová práce byla zpracována metodami kvalitativního výzkumu, který je pro humanitní vědy velice potřebným nástrojem. V obecné rovině kvalitativním výzkumem rozumíme proces, který napomáhá hledat pochopení zkoumaných problémů. Lze říci, že autor výzkumu se pokouší představit celistvý pohled na danou problematiku a zároveň podrobnou analýzu dat, které shromáždil. Na samotném počátku šetření je zvoleno téma a na jeho základě i výzkumné otázky, které mohou být postupně doplňovány. Díky tomu důvodu je celý kvalitativní výzkum velice flexibilním nástrojem. (Hendl 2016, s. 46) Pro výtvarnou výchovu a ověřování příprav přímo ve třídě je kvalitativní výzkum tou správnou cestou.

Z kvalitativních metod dostupných při kvalitativním šetření bylo využito přímého pozorování. V tomto zdroji dat je důležité, aby se sledování sociálního dění zrealizovalo v přítomném čase a v jeho reálném průběhu. (Švaříček, Šedová 2007, s. 145) Rozhovor je další metodou kvalitativního výzkumu, jež byla v této práci využita. Konkrétně v práci

figuruje polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor řadíme do rozhovorů hloubkových, jako nejčastěji využívanou metodu ve sběru dat pro kvalitativní výzkum.

Hloubkový rozhovor vyjadřuje v podstatě nestandardizované dotazování konkrétního člověka, účastníka výzkumu s jedním badatelem. Daný rozhovor vychází z připraveného okruhu otázek, probíhá pomocí otevřených otázek a je na ně očekávaná celistvá, ne pouze jednoslovná, odpověď. (Švaříček, Šedová 2007, s. 159-160)

Cílem použitých metod bylo nejen navázat kontakt se žáky při přímém ověřování výukových situací, ale také dozvědět se od učitelů, kteří byli přítomni ověřování, jak se jim dařilo, a především zda jsou výukové jednotky použitelným materiálem pro žáky 2. stupně základní školy.

4.3 Základní informace o výzkumu

Kvalitativní výzkum byl proveden za účelem zjištění, jak jsou výukové situace prospěšné a jestli jsou realizovatelné v rámci hodin výtvarné výchovy na 2. stupni základní školy. Všechny výukové situace obsahují metodiku i konkrétní postupy, jak bude hodina probíhat. Výzkum probíhal na základní škole v Solnici, okres Rychnov nad Kněžnou a na Masarykově základní škole Kunvald v Orlických horách..

Výukových situací se zhostili celkem tři vyučující, kteří ve svých hodinách výtvarné výchovy využili zpracovaných výukových situací výtvarně-didaktického projektu *Amaro dživipen*. Každý vyučující si zvolil, které přípravy ověří a ty pak prakticoval ve své třídě. Na základní škole v Solnici, okres Rychnov nad Kněžnou se ověřovaly výukové situace s názvy: *Placky, Koláž, Táboření, Tanec a Hudba, Kov, Hlína, Markéta Šestáková a Markéta Šestáková na druhou*. Na Masarykově základní škole Kunvald v Orlických horách se ověřovaly: *Receptura, Mouka, Pohádka O Jolance*.

4.4 Výzkumný soubor

Realizace a ověřování výukových situací probíhala na dvou místech u třech pedagogů. Většina realizovaných hodin proběhla na základní škole v Solnici, okres Rychnov nad Kněžnou. Je to úplná základní škola s 1.-9. ročníkem, kdy je součástí školy i školní jídelna a družina. V současné době probíhá na škole veliká rekonstrukce třetího podlaží, kde vznikají nové učebny. Kromě nové učebny informatiky a hudební výchovy vzniká také učebna výtvarné výchovy, kam budou mít žáci solnické základní školy od

nového školního roku 2023/2024 přístup. Škola má 1. i 2. stupeň, kromě třetího a osmého ročníku se ostatní ročníky rozdělily na paralelní, většinou na A, B. Díky tomuto rozdělení je ve třídách průměrně dvacet žáků a je možnost poskytovat žákům i individuálnější přístup. Ve výtvarné výchově je tak prostor na diskuzi nad tvorbou mezi žákem a učitelem a samozřejmě i na těžší a náročnější aktivity, které jsou v menší skupině lépe proveditelné. Při vysokém počtu by byly stěží realizovatelné. Navržené výukové situace byly zamýšleny tak aby byly zvládnutelné v počtu do 20 žáků. Pokud by byl počet vyšší, tak by příprava i materiální zabezpečení bylo náročnější a pro učitele by se počet žáků stal velmi tíživým elementem.

Ověřování příprav se uskutečnilo v 5., 7. a 9. ročníku. 5. ročník byl do tohoto projektu zahrnut za účelem zjištění, zda je projekt využitelný i v nižším ročníku, než je 2. stupeň, a to z důvodu různého členění 1. a 2. stupně na různých základních školách. 5. ročník navštěvuje 20 žáků, sedmý ročník 20 žáků a devátý ročník 19 žáků. Jedná se o velmi spolehlivé a klidné skupiny plné energie a žádostivosti o nové poznatky. Celkově bychom mohli říct, že se jedná o třídy, které jsou velmi rozvážené, vnímavé a mají velkou míru představivosti a fantazie, což se následně promítá i při hodinách výtvarné výchovy, a především i při výtvarně-didaktických projektech.

Druhou základní školou, kterou jsem již v úvodu podkapitoly zmínila je Masarykova základní škola Kunvald v Orlických horách. Zde jde naopak o školu, kterou navštěvuje nižší počet žáků. První stupeň je ve škole situován do podoby malotřídky a na druhém stupni jsou některé předměty vyučovány ve spojených skupinách. S nižším počtem žáků lze vytvářet i složitější výukové situace a je prostor na individuální dialog. Škola v Kunvaldu byla proto oslovena, aby se v rámci výtvarné výchovy na 2. stupni ověřily tři výukové situace z projektové výuky. V rámci této spolupráce tak vznikne i porovnání dvou rozdílných škol, jak se výukové situace učí a jak reagují na romské téma žáci z menší rodinné školy z prostředí Orlických hor a jak žáci z prostředí úplné základní školy z města. Ověřování výukových situací proběhlo na základní škole v Kunvaldu v Orlických horách v 6. a 7. ročníku, který je na výuku výtvarné výchovy spojený do jedné skupiny. Je tak činěno, protože 7. ročník navštěvují 3 žáci a 6. ročník navštěvuje 6 žáků.

4.5 Harmonogram výzkumu

Výzkum nebo spíše ověřování výukových situací probíhalo na dvou základních školách. Harmonogram byl takový, že se ověří část v září – listopadu 2022 a druhá část v lednu – květnu 2023. Výukové situace nebyly ověřeny pouze v jedné třídě, ale výzkumu se účastnilo více tříd/subjektů, a to z důvodu možnosti případné spolupráce. Zvládnout celý projekt *Amaro dživipen* je pro jeden ročník velice časově náročné, proto je možnost zvolit i menší celky. Rozhodla jsem se z důvodu časové náročnosti rozdělit ověřování nejen do třech ročníků, ale také do dvou škol, aby se ověřování účastnilo více výtvarných pedagogů a byla tak zpětná vazba co nejefektivnější.

Ověřování na podzim 2022 probíhalo na Základní škole v Solnici v 5. a 7. ročníku. V 5. i 7. ročníku se ověřování zúčastnilo 20 žáků. Na jaře 2023 se pokračovalo se sběrem dat v 5. a 9. ročníku na téže základní škole. V devátém ročníku se účastnilo ověřování 19 žáků. V 5. ročníku ověřovala výukové situace autorka diplomové práce, v 7. a 9. ročníku byl do výzkumu zapojen další pedagog, Mgr. Pavel Šreibr.

Zároveň byla ke spolupráci oslovena Mgr. Lada Vojáčková, zda by ověřila několik výukových situací na Masarykově základní škole Kunvald v Orlických horách, protože se jedná o školu, kterou navštěvuje menší počet žáků a dodalo by to tak ověřování další rozměr a poznatky z jiného prostředí. Jak již bylo výše zmíněno, na Masarykově základní škole Kunvald v Orlických horách se účastnilo ověřování výukových situací 9 žáků. Ze 6. ročníku šest žáků a ze sedmého ročníku 3 žáci. Spoustu tříd je takto seskupeno, ale pro ověřování výukových situací jsme s kolegyní Vojáčkovou vybraly spojení 6. a 7. ročníku. Ověřování probíhalo na hodinách výtvarné výchovy, umělecké výchovy, českého jazyka a informatiky a přesný harmonogram byl následující:

Základní škola v Solnici, okres Rychnov nad Kněžnou

5. ročník – ověřování výukových situací: *Táboření, Tanec a Hudba, Hlína, Kov*

7. ročník – ověřování výukových situací: *Markéta Šestáková a Markéta Šestáková na druhou*

9. ročník – ověřování: *Placky, Koláž*

Masarykova základní škola Kunvald v Orlických horách

6. a 7. ročník – ověřování výukových situací: *Receptura, Mouka, Pohádka O Jolance.*

Ověřování probíhalo na hodinách výtvarné výchovy, umělecké výchovy, českého jazyka a informatiky.

4.6 Etika výzkumu

Na závěr metodologického oddílu je třeba připomenout i informaci o etických opatřeních výzkumu. Z důvodu nařízení o ochraně údajů GDPR bylo nutné zabezpečit úplnou anonymitu žáků. Toto nařízení Evropského parlamentu a Rady EU je platné ode dne 27. dubna 2016. Z těchto opatření je patrná nutnost nejpřísnější ochrany osobních údajů, a to především u dětí, neboť si takřka nemohou uvědomovat rizika a následky jež vyplývají z jejich poskytování.³ To je důvodem, proč v této práci nebude nikde vidět obličej dítěte ani jiné citlivé údaje.

5 Výtvarně didaktický projekt *Amaro dživipen*

Tato kapitola se věnuje prezentaci jednotlivých návrhů vyučovacích situací projektu s názvem *Amaro dživipen*. Projekt má název v romském jazyce, protože se všechny výukové situace vztahují k teoretické části, kde je předložena kultura Romů. Samotný překlad tohoto výrazu je *Náš život*. Zvoleno je tak z důvodu, že každý má právo na život a my zde představujeme minoritní kulturu, která by měla žít a poskytnout majoritní společnosti vzhled do tajů tak krásné a barevné kultury, jakou je ta romská.

K projektu napomohla i návštěva Muzea romské kultury (dále rommuz). Rommuz je k dispozici v Brně, dále také v Hodoníně u Kunštátu, kde je expozice památníku a v Letech u Písku, kde je také památník holokaustu Romů a Sintů v Čechách. Nově zde vzniká i výstavba nového památníku na místě bývalého vepřína, který by měl být otevřen v roce 2023. Nejen v Letech u Písku, ale také v Praze vzniká nové sídlo muzea, a to v prostředí vily ve Velvarské ulici, kdy by měly být práce ukončeny v průběhu roku 2024. Pražské muzeum se bude věnovat stejně jako brněnský rommuz aktuálním společenským tématům a postavení Romů a Sintů v majoritní společnosti.

Aby se povědomí o této kultuře přesunulo i do výuky výtvarné výchovy a začalo se tak zamezovat stereotypům a předsudkům, začal vznikat projekt *Amaro dživipen*.

Výukové situace byly tvořeny tak, aby byly proveditelné kterýmkoliv vyučujícím výtvarné výchovy a v jakékoliv třídě do 20 žáků na 2. stupni základní školy. Projekt volně navazuje na didaktický projekt *Výtvarná výchova a digitální svět, tělo a identita*, který se

³ Viz. www.uoou.cz/uplne-zneni-gdpr/ds-6607

věnoval implementaci digitálních technologií a médií do výuky VV.⁴ V tomto projektu vzniklo mnoho krásných námětů a mimo jiné i metodické listy a publikace *Tělo a identita* v současné výtvarné výchově. Zde byly na několika stranách rozpracovány kapitoly *Romská kultura z pohledu výtvarného pedagoga* a v metodických listech byly zpracovány výukové situace s názvy: *Malováním ke kořenům romské kultury*, *Tanec jako příběh těla a duše*, *Vyšíváním napříč romskou kulturou*.⁵

Na základě zkušenosti s výukovými situacemi z projektu *Výtvarná výchova a digitální svět, tělo a identita* jsem se rozhodla pokračovat dále ve vytváření námětů, které přiblíží identitu Romů. Výukové situace z výtvarně-didaktického projektu *Amaro dživipen* jsou nachystané pro výuku včetně všech náležitostí, které by měla výuka výtvarné výchovy obsahovat. Důraz je v těchto vyučovacích hodinách kladen na spolupráci, vymanění z předsudků, empatii, komunikaci, a to prostřednictvím výtvarného projevu. Všechny výukové situace mají jednotnou strukturu, kde jsou všechny aktivity podrobně popsány a odkazují také k teoretické části, kde je zaznamenán teoretický přehled pro vyučujícího. Přípravy obsahují časovou dotaci, metody, mezipředmětové vztahy, motivaci, a především také reflektivní otázky pro žáky i celkovou reflexi.

Některé výukové situace na sebe navazují, některé ne. Proto je možné realizovat jen část projektu. Projekt je celkem rozdělen do čtyř dílčích celků, které nesou názvy: *Chut' minulosti*, *Kočovníci*, *Řemeslo*, *Umění*. Každý dílčí celek obsahuje několik vyučovacích jednotek. Pro celek *Chut' minulosti* jsou celkem čtyři výukové situace, a to: *Receptura*, *Mouka*, *Placky*, *Koláž*. Pro následující celek, který nese název *Kočovníci*, jsou vytvořeny tři přípravy s názvy: *Pohádka O Jolance*, *Táboření*, *Tanec a hudba*. Třetí dílčí celek s pojmenováním *Řemeslo* v sobě ukrývá přípravy *Hlína* a *Kov*. A posledními jsou výukové situace s názvy *Markéta Šestáková a Markéta Šestáková na druhou*, které náleží do celku s názvem *Umění*. Dohromady tak celý výtvarně-didaktický projekt tvoří jedenáct výukových situací. Každý celek je možné učit samostatně, ale také lze využít všechny v projektové výuce, která může proplouvat jednotlivými ročníky druhého stupně.

Na konci tohoto projektu budou žáci seznámeni nejen s kulturou Romů, ale také s tím, že je jejich kultura velmi obohacující a pro majoritní společnost velice cenná.

⁴ Petra Filipová. *Tělo a identita v současné výtvarné výchově*. 2021. Viz www.arl.uhk.cz/arl-hk/cs/detail-hk_us_cat-0060444-Telo-a-identita-v-soucasne-vytvarne-vychove/

⁵ Petra Filipová. *Tělo a identita v současné výtvarné výchově* 2021. Viz https://arl.uhk.cz/arl-hk/cs/detail-hk_us_cat-0060445-Telo-a-identita-v-soucasne-vytvarne-vychove/

Jak již bylo výše zmíněno výtvarně-didaktický projekt *Amaro dživipen* je určený pro žáky 2. stupně základní školy. Při sestavování daného projektu bylo stěžejní využít nejen multikulturní výchovu, ale také mezipředmětové vztahy tak, aby se žáci na 2. stupni základní školy dozvěděli co nejvíce o romské kultuře a pomocí různých technik a námětů poznali, že není potřeba předpojatosti a předsudků. V projektu se objevují nejen náměty podporující vzájemnou komunikaci a kooperaci, ale také předporozumění dané komunitě. Žáci se mohou v daných vyučovacích hodinách realizovat a v tvorbě se objevují i jejich charakteristické rysy, ale již s respektem a tolerancí dané kultury. Náměty respektují pocity, prožívání žáků i individuální přístup. V rámci výtvarně-didaktického projektu byly využity metody a postupy práce, které nejen podporují spontánní projev žáka, ale také vedou žáky k experimentování, práci s netradičními materiály a také seznámení s technikami a digitálními technologiemi, které mohou předcházet výtvarné krizi, která se ve výtvarném projevu žáků 2. stupně může v rámci ontogeneze výtvarného projevu vyskytnout. Výukové situace jsou koncipovány tak, aby rozvíjely zmíněnou toleranci, respekt, a to nejen k jiným etnikům, ale i k sobě samým.

K společným cílům projektu náleží:

- Žák si buduje pozitivní vztah k odlišnostem.
- Žák využívá ke své tvorbě digitálních technologií.
- Žák přemýšlí nad multikulturními záležitostmi.
- Žák využívá k vyjádření osobitý výtvarný jazyk.
- Žák využívá nové techniky tvorby.
- Žák obhájí svůj osobní postoj.
- Žák využívá inspiraci z dějin Romů ve své tvorbě.

Další cíle jsou uvedeny u jednotlivých vyučovacích jednotek.

Výtvarně-didaktický projekt má za cíl prohlubovat u žáků respekt a toleranci k jiným kulturám pomocí smyslového vnímání, citění a prožitku. Z hlediska sociálního si výukové situace kladou za cíl upevnění sociálních vztahů pomocí skupinové práce, kooperace a komunikace v diskuzích. Jedním z cílů projektu je pochopení a přijetí romské kultury. Dalším cílem je uplatnění získaných poznatků z výtvarných aktivit i výkladu v reálném životě či v dalších hodinách napříč předměty. Cílem jednotlivých výukových situací je podpora rozvoje tvořivosti, fantazie, výtvarných technik a postupů.

5.1 Chut' minulosti – Receptura

Tématem výukové situace je chut' minulosti, která žáky seznámí s tradičními romskými pokrmy. Můžeme tak propojit výtvarnou výchovu s pracovním vyučováním.

Recept je pro tuto výukovou situaci využit velice starý, podle kterého vařili předci Romů. – *Marik'le paněha*. V překladu znamená tento název *placky s vodou*.

Název výukové situace	Chut' minulosti – Receptura
Časová dotace	2x45 min.
Cílová skupina	2. stupeň ZŠ
Oblast RVP	Vzdělávací oblast Umění a kultura – vzdělávací obor Výtvarná výchova
Průřezová témata	Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět – tematický okruh Lidé kolem nás Průřezové téma – Multikulturní výchova
Materiál, pomůcky a vybavení	Pc/notebook/tablet, mobilní telefon/fotoaparát, mouka, voda, mísa, zápalky
Rozvíjení klíčové kompetence	Kompetence k učení Kompetence komunikativní Kompetence k řešení problémů Kompetence pracovní
Cíle a výstupy	Žák si osvojuje základní poznatky z oblasti romské gastronomie a její historie. Žák je schopen fotit objekt. Žák pracuje ve skupině. Žák vytváří plakát receptu v počítačovém programu. Žák dokáže zhodnotit své zážitky a získané poznatky.
Struktura výukové situace	1. Úvod 2. Výklad o romské kuchyni dříve a dnes

	3. Diskuze, prezentace dostupných obrázků typických jídel a receptů 4. Vypracovávání receptu. (skupinová práce) 5. Zhodnocení, reflexe.
Klíčová slova	romská kuchyně, recepty, jídlo, mouka, placky

5.1.1 Metodické pokyny

Organizační formy jsou ve výuce použity následovně. Zprvu se jedná o formu frontální výuky. Učitel prezentuje téma romské gastronomie a její historie. (viz podkapitola *Romská rodina*)

Poté je využita diskuze a brainstorming, což jako asociační metoda skvěle pomůže k rozvoji tématu. Poté se práce přesouvá do skupinek, kdy žáci spolupracují a učitel individuálně pomáhá.

Ve výuce jsou zastoupeny metody vyprávění, výklad, dialog. Výukovou situaci lze využít k projektové výuce, tematicky je přizpůsobená ostatním (v této práci), ale lze ji využít i jako samostatné téma na dvouhodinovou výuku výtvarné výchovy.

Úvodní motivace:

Hned v úvodu se žáků zeptáme na jejich oblíbené jídlo a následovně na jídla jiných kultur, která znají. Můžeme vše zapisovat na tabuli, kde vidíme nápady všech ve třídě. Snažíme se je navést na velmi pestré pokrmy v rámci kultur.

Pokud je výuková situace využita jako samostatná, ne v projektové výuce, je potřeba zabrousit do tajů romské kultury a povědět žákům trochu z historie Romů, aby byli seznámeni s danou kulturou. (viz podkapitola „Od kočovnictví po současnost“)

Motivaci můžeme doplnit i otázkami: *Co vznikne spojením mouky a vody? Napadá vás pokrm, který je tvořen jen z mouky a vody?*

5.1.2 Postup a struktura výukové situace

Struktura vyučovací hodiny:

1. Motivace
2. Uvedení do tématu

3. Příprava na tvůrčí činnost – diskuze
4. Tvůrčí činnost – fotografování surovin, objektů
5. Tvůrčí činnost – zpracovávání plakátu receptu
6. Hodnocení a reflexe

Po uvedení do tématu, kdy se povídá o romské gastronomii, se představí recept na jedno z nejstarších romských jídel – *Marikle paněha*. To jsou placky, které byly pro své složení jídlem nejen levným, ale také chutným a zdravým.

Žákům se představí recept:

500 g mouky – hrubá nebo polohrubá

špetka soli

500 ml vody

lžíce másla

Postup:

Půl kila mouky vysypeme na vál, uděláme v ní dolík, osolíme a přidáme do dolíku půl litr vody a smícháme těsto dohromady. Následně po zpracování těsta vyválíme placky, co nejslaběji to jde. Pak si rozehrějeme máslo a dáme si do konvice převařit vodu. Na rozehráté pánvi opečeme placku. Zalijeme ji lehce vodou a pomocí pokličky ji hned slejeme pryč z placky, aby je pouze spařila. Nakonec vezmeme rozehráté máslo a potřeme placky, můžeme podávat.⁶

Potom, co představíme recept, se žáci přesunou do menších skupinek a mají za úkol pomocí mobilního telefonu nebo fotoaparátu nafotit objekty, suroviny, vše, co jim přijde vhodné do receptu. Výběr záleží především na jejich fantazii a každá skupinka tvoří dle svého uvážení. Po nafocení fotek se práce přesune na pc/notebook/tablet. A započne tvoření plakátu, žáci si nejprve vloží fotografie do pc/notebooku/tabletu a následně zapnou program *Malování*⁷ i jiný program, ve kterém jde vkládat text, fotky, barvy, objekty. Žáci vytváří plakát receptu, sami si volí font i velikost písma.

Po vytvoření plakátu poskytneme žákům možnost vytisknout a umístit do třídy na nástěnku, aby byl plakát řádně viditelný pro další navazující hodiny výtvarné výchovy.

Jakmile mají žáci hotovo, tak se zadívají na recepty a proběhne tzv. tichá galerie. Žáci bez mluvení zhlédnou práci ostatních a následně každý zhodnotí hodinu a reflektují práci ve skupině.

⁶ Viz www.makova-panenka.cz/recepty/romska-kuchyne-marikle-universalni-psenicne-placky/

⁷ Viz www.apps.microsoft.com/store/detail/paint/9PCFS5B6T72H?hl=en-us&gl=us

Žáci mohou pracovat zvláště i ve skupině. Pokud pracují ve skupině, máme větší možnost konzultace a věnování pozornosti jednotlivým skupinkám. Nakonec žáci zhodnotí efektivitu práce ve své skupince, jak se jim podařilo vytvořit plakát receptu a představí své pojetí receptu.

Reflektivní otázky:

Je něco, co tě na romské gastronomii zarazilo?

Jaký font jste vybrali, proč?

Uvařili byste si placky doma?

Jak se vám pracovalo ve skupince?

Jaký máte celkový dojem z plakátu?

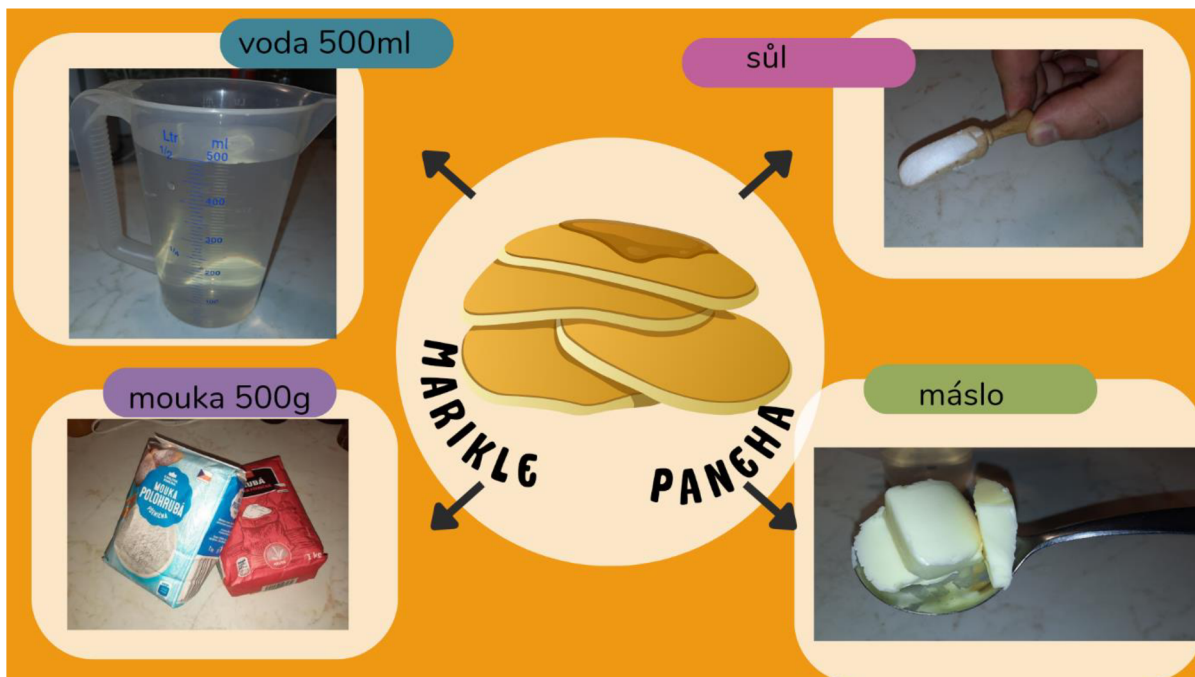
5.1.3 Reflexe realizace výuky

Na začátku výuky dostali žáci otázku, jaké jídlo mají rádi. Padaly mnohdy stejné odpovědi typu pizza, hamburger, hranolky s kečupem, knedlo zelo vepřo. Vše chodili zapisovat na tabuli a využívali barevných kříd, aby tabule byla co nejvíce pestrá jako pokrmy, které byly zapsány. Nejprve jsme si povídali o historii Romů, jejich obživě a volně přešli na romskou gastronomii. Rozpoutala se vášnivá diskuze ohledně chudoby romského obyvatelstva, toho zda měli možnost vařit i v domech, celkově romské téma žáky zaujalo. Po diskuzi jsme si představili recept *Marik'le paněha*, který byl pro danou výuku stěžejním. Žákům se recept nezdál nijak zvláštní a pracovně si ho pojmenovali *tortila*. Po představení receptu se žáci rozdělili do malých skupinek.

Nafotili si potřebné suroviny, aby získali fotografie k následnému vyhotovení plakátu. Po zpracování fotek se přesunuli na práci k tabletům a s využitím grafického programu *Canva*⁸ vytvořili skvělé plakáty receptu na *Marik'le paněha*. (viz obrázek 12, 13) Po vytvoření receptů jsme si je promítli a započali reflexi dvouhodinové práce. K reflexi jsme využili předem stanovených otázek, a to *Je něco, co tě na romské gastronomii zarazilo? Jaký font jste vybrali, proč? Uvařili byste si placky doma? Jak se vám pracovalo? Jaký máte celkový dojem z plakátu?* Všichni žáci měli možnost promluvit a svou práci představit.

Výuka byla velmi zdařilá. Žáci pracovali a neměli problém s pochopením zadání.

⁸ Viz www.canva.com/cs_cz/



Obrázek 12 - Zpracovaný plakát receptu (Masarykova základní škola Kunvald v Orlických horách – žáci 6. a 7. ročníku)



Obrázek 13 - Zpracovaný plakát receptu č. 2 (Masarykova základní škola Kunvald v Orlických horách – žáci 6. a 7. ročníku)

5.2 Chut' minulosti – Mouka

Tématem výukové situace je chut' minulosti, která žáky seznámí s tradičními romskými pokrmy. Můžeme tak propojit výtvarnou výchovu s pracovním vyučováním. V této výtvarné řadě je hra s moukou druhou v pořadí a poučí žáky o druzích mouky. Rozvíjí jejich jemnou motoriku, znalost práce s videem a jeho zpracováním.

Název výukové situace	Chut' minulosti – Mouka
Časová dotace	2x45 min.
Cílová skupina	2. stupeň ZŠ
Oblast RVP	Vzdělávací oblast Umění a kultura – vzdělávací obor Výtvarná výchova
Průřezová témata, vzdělávací oblast	Průřezové téma – Multikulturní výchova Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět – tematický okruh Lidé kolem nás
Materiál, pomůcky a vybavení	Mouka hrubá, polohrubá, hladká, kus tvrdé průhledné fólie, plexiskla, dvě knihy, mobilní telefon, zdroj světla – reflektor, lampička, barevné křídly, struhadlo aplikace: Slow Motion – zpomalená kamera, barvení mouky
Rozvíjení klíčové kompetence	Kompetence k učení Kompetence komunikativní Kompetence k řešení problémů Kompetence pracovní
Cíle a výstupy	Žák si osvojuje základní poznatky z oblasti úpravy videa. Žák pomocí rukou vytváří obrazy v mouce. Žák hmatem pozná rozdíl mezi hladkou, polohrubou a hrubou moukou. Žák pracuje ve skupině.

	Žák dokáže zhodnotit své zážitky a výstup – video.
Struktura výukové situace	<ol style="list-style-type: none"> 1. Úvod 2. Diskuze a ukázka mouky 3. Příprava na tvůrčí činnost – příprava pracovního místa 4. Tvůrčí činnost – točení videa (skupinová práce) 5. Tvůrčí činnost – úprava videa (skupinová práce) 6. Shlédnutí videa, hodnocení a reflexe
Klíčová slova	Video, mouka, romská kuchyně

5.2.1 Metodické pokyny

Organizační formy jsou ve výuce použity následovně. Zprvu se jedná o formu frontální výuky. Učitel seznámí žáky s různými druhy mouky. Poté je využito asociační metody – diskuze. Dále skupinová práce – příprava místa, tvorba a úprava videa.

Ve výuce jsou zastoupeny metody vyprávění, výklad, dialog. Výukovou situaci lze využít k projektové výuce, tematicky je přizpůsobená ostatním (v této práci), ale lze ji využít i jako samostatné téma na dvouhodinovou výuku výtvarné výchovy.

Úvodní motivace:

Na úvod by měla proběhnout krátká diskuze na téma „mouka“, jaké druhy žáci znají, k čemu mouka slouží. Žáci mají za úkol přemýšlet a zodpovědět na otázku „*Proč byla mouka u romských kočovníků důležitá?*“. Pokud je výuková situace využita samostatně, zahájíme úvodní motivaci brainstormingem na téma „kočovníci“. Například otázkami *Jak se živilí Romové? Proč se jim říkalo kočovníci?* Učitel nakonec doplní základní informace o kočovnicích a jejich obživě. (viz podkapitola *Od kočovnictví po současnost*)

5.2.2 Postup a struktura výukové situace

Struktura vyučovací hodiny:

1. Motivace
2. Uvedení do tématu – mouka
3. Příprava na tvůrčí činnost – příprava pracovního místa, barvení mouky
4. Tvůrčí činnost – točení videa
5. Tvůrčí činnost – úprava videa
6. Hodnocení a reflexe

Mouka je hlavní surovinou, která byla pro obživu velmi potřebná. Využijeme tři základní druhy mouky dostupné v českých obchodech a dáme je k dispozici žákům osahat. (haptická zkušenost žáků) Poté na struhadle nastrouháme barevné křídly. Barevné křídly nám poslouží k obarvení mouky, aby byla více vidět a zároveň měli možnost vidět mísení mouky, jak obarvená zrníčka splývají s jednou a druhou barvou. Počet barev je na uvážení vyučujícího, ale doporučuji alespoň tři barvy.

Žákům dáme nejprve možnost, aby si sami obarvili hrubou mouku, kterou budou následně využívat při aktivitě. Blíže se tak seznámí s materiálem a zapojí se i do příprav. Připravíme si dále sklo/plexisklo/tvrdou fólii, podle toho, co je k dispozici. Doprostřed stolu položíme telefon, na levou a pravou stranu si položíme tlusté knihy, minimálně 3 na každou stranu a na knihy vložíme průhlednou desku vlastního výběru. Přidáme světelný zdroj, postačí lampička nebo v případě, že je k dispozici – reflektor. Pokud máte hodně žáků, je vhodné vytvořit minimálně 3 pracovní místa. Pokud je skupina do deseti žáků na výuce, postačí jedno pracovní místo.

Žáci si na plexisklo nasypou na celou plochu hrubou mouku, kterou si předtím nabarvili. Za připomínku stojí, že je využívána mouka hrubá, protože pokud by byla použita hladká mouka, hodně by se prášilo, tím pádem je pro práci lepší mouka hrubá. Po přípravě zapneme režim video na telefonu a necháme žáky skupinově vytvářet obrazce v mouce. Mohou mazat, dosypávat a tvořit znovu a znovu. Mají k dispozici všechnu svou obarvenou mouku, kterou mohou „kouzlit“ po plexiskle. Připravíme jim k výběru i hrubou mouku bez barvy, aby měli možnost dosypávat si i neobarvenou mouku. Po delší chvíli, klidně po 30 minutách ukončíme natáčení kreativní činnosti s moukou.

Žáci využívají automatické kresby. Tedy to, co je v danou chvíli napadne. Například klouzání ruky, vlny, spirály, čáry. Žákům dáme tzv. volnou ruku a nijak je neomezujeme. Na tu svobodu je samozřejmě potřeba navést. Suttnerová uvádí ve své publikaci o automatické kresbě následující informace: „*Automatická kresba jako*

harmonizační a tvůrčí prostředek bez hranic patří do života současného člověka. Pomáhá, léčí, usnadňuje komunikaci mezi všemi lidmi.“ (Suttnerová 2006, str. 5) Automatická kresba umožní žákům lépe chápat otevřené možnosti okolo nás. Přiblížíme si zdravotní stav, prostředí domova a v neposlední řadě také partnerské a přátelské vztahy. Automatická kresba také pomáhá odstranit stres, který se může v žácích nahromadit, proto je tato aktivita i skvělou technikou ke zvládnutí školního dne. Při automatické kresbě hranice mezi žákem a učitelem vymizí povolna a rozvine se přátelská a tvůrčí atmosféra. Základem správného využití automatické kresby je uvolnění ruky. Proto je vhodné pustit žákům například hudbu k navození atmosféry. (Suttnerová 2006, str. 9-11)

Posloužit nám může relaxační hudba, anebo hudba vázaná k tématu. Ideálně se hodí romská taneční hudba, kterou lze dohledat na stránkách různých platforem.⁹ Výběr motivuje i celkové rozpoložení třídy, ve které právě učíme. Hudba pomůže k uvolnění během kresby v mouce. Žáky v práci nenecháváme samotné a pozorujeme, vedeme a komentujeme. Ve třídě by měla panovat poklidná atmosféra plná nových zážitků, barev a smíchu. Po záznamu videa si sedněte do kruhu (buď všichni, nebo každá skupinka zvlášť) a společnými silami budete upravovat video. Do telefonu stáhneme aplikaci *Slow Motion*.¹⁰

Aplikaci stáhneme ideálně již před začátkem výuky a nejlepší je využít telefonu se systémem Android. Po spuštění aplikace vložíme ze souborů nahrané video, to se nám zobrazí s lištou dole. Na liště můžeme ovládat rychlost videa (zrychlení či zpomalení záznamu celého videa). Zvolíme si přetažením kuličky po liště rychlost a klikneme na tlačítko v pravém horním rohu „save“, zobrazí se nabídka změny pozadí videa a zrušení zvuku originální nahrávky a možnost výběru nové zvukové podmalby z nabídky. Pro lepší zážitek z následného videa vypneme zvuk originálního videa a vybereme buď náhradní zvuk, nebo žádný zvuk nezvolíme a stiskneme „start processing“. Vygeneruje se nám následně video s nastavením, které jsme vytvořili a pustí se hned přehrávání, uložené video najdeme pak ve svých souborech ve složce „SlowMotion“. Po této fázi žáci prezentují své video/video v telefonu nebo v případě možnosti na dataprojektoru. Poté se reflektuje celá aktivita, zážitek, komentuje video a sdílí se jednotlivá videa s ostatními žáky. Vhodné je videa žáků nahrát na platformu či pomocí dostupných programů přeposlat.

⁹ Viz www.youtube.com/watch?v=aYzHP8yQoBI&ab_channel=BILLYTUBE

¹⁰ Viz www.play.google.com/store/apps/details?id=com.mobile.bizo.slowmotion&hl=cs&gl=US

Reflektivní otázky:

Pracovalo se vám dobře ve skupině?

Dozvěděli jste se nějaké novinky v tvorbě videa?

Přišli jste v minulosti do styku s aplikací Slow Motion?

Jak se vám líbil konečný výsledek? Udělali byste něco jinak?

5.2.3 Reflexe realizace výuky

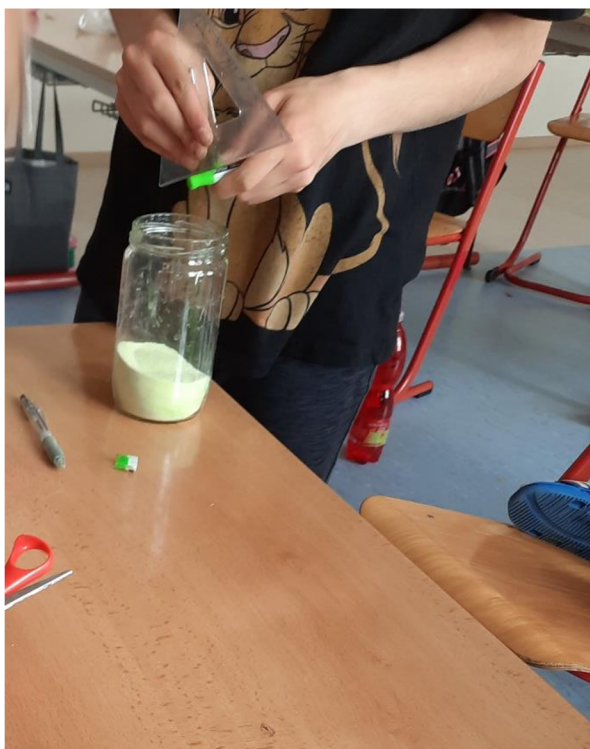
V úvodu vyučovací hodiny proběhla diskuze na téma mouka a její využití. Žáci již z minulé hodiny znali recept na *Marik'le paněha*, ale tentokrát byly otázky vedeny na kulturu Romů a na jejich obživu v době kočování. A protože je diskuze velmi bavila, zaměřili jsme se ještě na různé nápady s pojmem „kočovníci“, co je k tomu napadne, jestli si pamatují z minulé hodiny nějaké informace a jak si takového kočovníka představovali.

Po velmi zajímavé diskuzi a brainstormingu jsme se vrhli na práci. Nastrouhali jsme si křídly, vzali si mouku a tu jsme si obarvili. (viz obrázek 14) Žáci pracovali opatrně, aby nebyla křídlová barva kolem nich, ale jen v mouce.

Následně jsme si připravovali pracovní místo na záznam malování v mouce, kdy jsme si sestavili pomocné zařízení k natáčení (viz obrázek 15) a pustili se do toho. K práci jsme využili tabletů, do kterých jsme si již před výukou stáhli aplikaci *SlowMotion*. Žáci se snažili malovat prstem, aniž by mouka padala okolo, ale i tak se stalo, že mouka letěla mimo pracovní plochu.

Když se jim zdálo, že mají záznam videa vyrobený, přešlo se na práci se *SlowMotion* aplikací. (viz obrázek 16) Musím konstatovat, že aplikace je velice přehledná a žáci s ní zvládli práci sami. Po vytvoření videa jsme vše reflektovali a okomentovali videa. (viz obrázek 18) K reflexi jsme využili reflektivní otázky *Pracovalo se vám dobře? Dozvěděli jste se nějaké novinky v tvorbě videa? Přišli jste v minulosti do styku s aplikací Slow Motion? Jak se vám líbil konečný výsledek? Udělali byste něco jinak?*

V rámci časového rozvržení se vše reálně stihlo uskutečnit, nezbyla však již žádná časová rezerva. Ideální časová dotace pro tuto přípravu jsou 4 vyučovací hodiny, reálné je stihnout ji i za 3. Hodina byla celkem zdařilá, jen je potřeba dát velký pozor na mouku a okno. Bohužel se při záznamu a malbě nesmí větrat, protože nám mouku vánek rozvál po podlaze, ale vše se vyřešilo a zážitku to v ničem nevadilo. Jen pro příště víme, že okno zůstane raději zavřené.



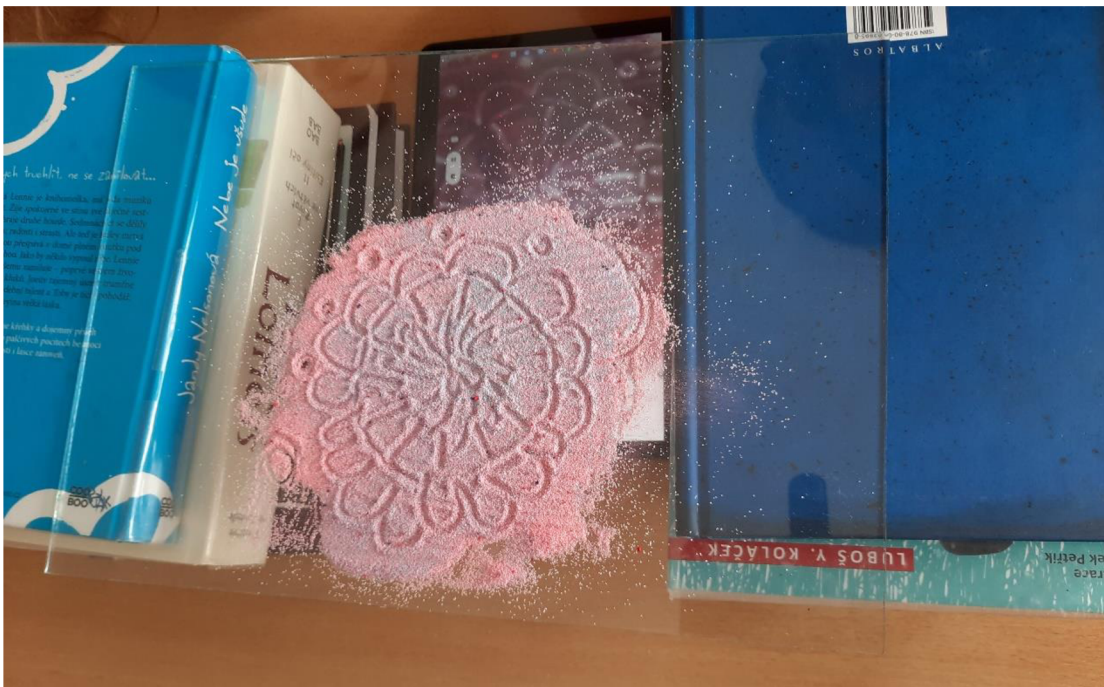
Obrázek 14 - Barvení mouky (foto: Mgr. Lada Vojáčková)



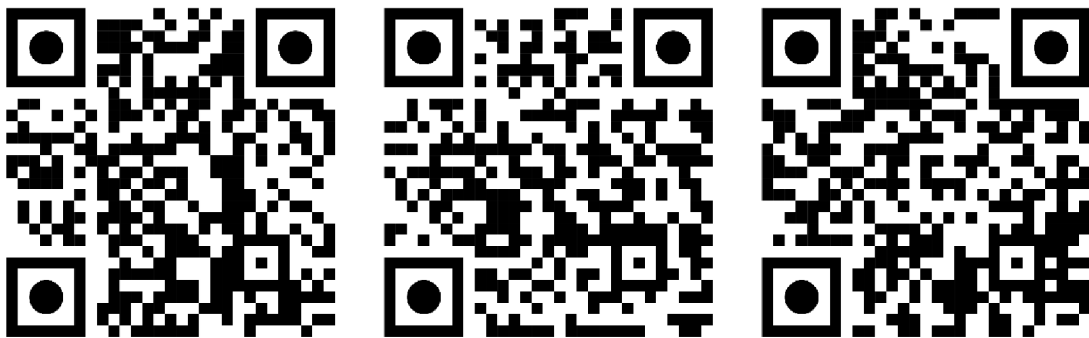
Obrázek 15 - Příprava pracovního místa (foto: Mgr. Lada Vojáčková)



Obrázek 16 - Vytváření záznamu malování v mouce (foto: Mgr. Lada Vojáčková)



Obrázek 17 - Detail malování v mouce (foto: Mgr. Lada Vojáčková)



Obrázek 18 - QR kódy záznamů

5.3 Chut' minulosti – Placky

Tématem výukové situace je chut' minulosti, která žáky seznámí s tradičními romskými pokrmy. Můžeme tak nejen propojit výtvarnou výchovu, ale také pracovní vyučování.

Recept je pro tuto výukovou situaci využit velice starý, který vařili předci Romů - Marik'le paněha. V překladu znamená tento název placky s vodou.

Název výukové situace	Chut' minulosti – Placky
Časová dotace	2x45 min.
Cílová skupina	2. stupeň ZŠ
Oblast RVP	Vzdělávací oblast Umění a kultura – vzdělávací obor Výtvarná výchova
Průřezová témata	Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět – tematický okruh Lidé kolem nás Průřezové téma – Multikulturní výchova
Materiál, pomůcky a vybavení	Vytvořený recept z předešlé hodiny – případně učitel diktuje recept zvlášť, plotýnka, pánev, váleček, poklička, rychlou konvice, mašlovačka, mouka polohrubá/hrubá, voda, máslo, sůl, zástěrka, telefon/fotoaparát
Rozvíjení klíčové kompetence	Kompetence k učení Kompetence komunikativní Kompetence k řešení problémů Kompetence pracovní
Cíle a výstupy	Žák si osvojuje základní poznatky z oblasti romské gastronomie. Žák si samostatně vypracuje placku z těsta. Žák umí uválet těsto. Žák prakticky pozná recept a je schopen ho dále používat. Žák dokáže zhodnotit své zážitky a získané poznatky.

Struktura výukové situace	<ol style="list-style-type: none"> 1. Úvod 2. Výklad o romské kuchyni dříve a dnes/Opakování, co už o romské kuchyni žáci znají z minulé hodiny. 3. Diskuze a příprava pracovního místa a surovin. 4. Vypracování těsta (skupinová práce) 5. Válení a pečení. (individuální práce) 6. Focení placek s následnou ochutnávkou. 7. Zhodnocení, reflexe.
Klíčová slova	Praktické vyučování, ochutnávka, focení, romská gastronomie

5.3.1 Metodické pokyny

Organizační formy jsou ve výuce použity následovně. Zprvu se jedná o formu frontální výuky. Učitel prezentuje téma romské gastronomie. Poté je využita diskuze, případné opakování a fixace učiva. Dále je využita skupinová i individuální práce, kdy si každý žák udělá svou placku.

Ve výuce jsou zastoupeny metody vyprávění, výklad, dialog. Výukovou situaci lze využít k projektové výuce, tematicky je přízpůsobená ostatním (v této práci), ale lze ji využít i jako samostatné téma na dvouhodinovou výuku výtvarné výchovy. Jen pokud je využita tato příprava jako ojedinělá výuka, je potřeba při výkladu receptu uvést i všeobecný přehled o romské kuchyni.

Úvodní motivace:

V úvodu položíme otázku *Co umíš uvařit?* Zkusíme vytvořit diskuzi na téma vaření a pozvolna přejdeme k tématu výuky, kdy si žáci zkusí vytvořit těsto a následně i placky.

Pokud je výuková situace využita jako samostatná, ne v projektové výuce, je potřeba zabrousit do tajů romské kultury a povědět žákům trochu z historie Romů, aby byli seznámeni s danou kulturou. (viz podkapitola *Od kočovnictví po současnost*)

5.3.2 Postup a struktura výukové situace

Struktura vyučovací hodiny:

1. Motivace
2. Uvedení do tématu/zopakování tématu
3. Příprava na tvůrčí činnost – příprava surovin
4. Tvůrčí činnost – příprava těsta
5. Tvůrčí činnost – pečení placek s následným fotografováním
6. Ochutnávka, hodnocení a reflexe

Hned v úvodu hodiny se žákům buď zopakuje recept, nebo představí jako nový:

500 g mouky – hrubá nebo polohrubá

špetka soli

500 ml vody

lžíce másla

A také se představí/zopakuje konkrétní postup:

Půl kila mouky vysypeme na vál, uděláme v ní dolík, osolíme a přidáme do dolíku půl litr vody a smícháme těsto dohromady. Následně po zpracování těsta, vyválíme placky, co nejslaběji to jde. Pak si rozehrějeme máslo a dáme si vodu do konvice převařit. Na rozehráté pánvi opečeme placku. Zalijeme ji lehce vodou a pomocí pokličky ji hned slejeme pryč z placky, aby je pouze spařila. Nakonec vezmeme rozehráté máslo a potřeme placky, můžeme podávat.

Nezapomeňte na bezpečnost práce, která je velmi důležitá a před tím, než se žáci pustí do těsta, je potřeba si říct, jak zacházíme s ostrými předměty, a především s plotnou a horkými nástroji. Jakmile proběhne BOZP, můžeme se pustit do přípravy těsta. Těsto zpracovávají žáci v menších skupinkách. Po vypracování těsta si každý žák kousek těsta odebere a vyválí, vytlačí si z něho placku. Potom, co si všichni udělají placku, se vaří voda v rychlovarné konvici a rozehrěje pánev a také máslo. Každý si začne péct svou placku, žáci se střídají. Každý dodrží postup: z obou stran opéct – polít vodou – dát na pánev pokličku a slít vodu – pomazat mašlovačkou rozehrátým máslem – připravit na talíř.

Potom, co všichni dokončí svou placku, se vrhneme na jejich focení. Žáci sami určují, jak fotit a zaznamenávají své výtvary na jeden fotoaparát, aby měl učitel možnost mít všechny fotografie u sebe pro další výuku, pokud chce pokračovat v rámci výtvarné řady.

Po focení ochutnáváme a reflektujeme celou přípravu, pečení a závěr.

Reflektivní otázky:

Jaké bylo hnětení těsta?

Je těžké vytvořit placku?

Napadlo tě někdy při výtvarné výchově vařit?

Byla hodina náročná?

Co tě na těstě překvapilo?

5.3.3 Reflexe realizace výuky

Tuto aktivitu jsme přesunuli z obyčejné třídy do žákovské kuchyňky, kde byl prostor pro práci s potravinami velmi příznivý. Začali jsme si vyprávět o tom, co kdo umí uvařit a jak moc se doma snaží pomáhat v kuchyni. Volně jsme přešli k tématu romské kultury a romské gastronomie. Překvapení pro všechny bylo, že se ve výtvarné výchově naučí placky, které pekly romské ženy svým rodinám. Vysvětlili jsme si bezpečnost práce s elektrospotřebiči i s potravinami a pustili se do práce. Na začátku jsme vážili, poté míchali a nakonec rozpracovávali těsto a chystali k pečení placek. (viz obrázek 19, 20) Při válení placek nastal problém, protože se těsto lepilo, proto jsme museli přidat více mouky, než bylo napsáno v receptu, ale vše se v tu chvíli zachránilo a placky jsme upekli. (viz obrázek 21)

Po upečení placek jsme uklidili pracovní místo a pustili jsme se do druhé fáze hodiny, kdy si žáci nafotili placky. (viz obrázek 22) Placky všemožně otáčeli a hledali v nich skryté významy.

Ačkoliv se aktivita hezky vydařila, bude potřeba vyladit recept, aby se nestávalo, že se bude těsto lepit. I přesto to byla velice zdařilá výuka, kterou jsme zakončili reflexí.



Obrázek 19 – Příprava těsta (foto: autorka)



Obrázek 20 - Výválnění placky (foto: autorka)



Obrázek 21 - Pečení placky (foto: autorka)



Obrázek 22 - Focení placek (foto: Základní škola Solnice, okres Rychnov nad Kněžnou – žáci 9. ročníku)

5.4 Chut' minulosti – Koláž

Tématem výukové situace je chut' minulosti, která žáky seznámí s tradičními romskými pokrmy. Můžeme tak nejen propojit výtvarnou výchovu, ale také pracovní vyučování. V této části výtvarné řady se žáci tentokrát samostatně zaměří na koláž. K dispozici jim budou fotografie z předešlé výuky a také tiskoviny, které si donesli i oni.

Zaměří se na tvar placky, na „kolo“ a snaží se vytvořit originální koláž, která ponese jejich příběh, každý by si měl ke své koláži vyjádřit, jaký záměr měl.

Název výukové situace	Chut' minulosti – Koláž
Časová dotace	2x45 min.
Cílová skupina	2. stupeň ZŠ
Oblast RVP	Vzdělávací oblast Umění a kultura – vzdělávací obor Výtvarná výchova
Průřezová témata	Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět – tematický okruh Lidé kolem nás Průřezové téma – Multikulturní výchova
Materiál, pomůcky a vybavení	Fotografie placek z předešlé hodiny, tvrdý papír A4, pero, obyčejná tužka, pastelky, fixy, výstřižky z novin, časopisů, samolepky, lepidlo.
Rozvíjení klíčové kompetence	Kompetence k učení Kompetence komunikativní Kompetence pracovní
Cíle a výstupy	Žák zná základní poznatky z oblasti romské gastronomie. Žák samostatně pracuje na koláži. Žák vybírá z tiskovin a doplňuje je do koláže. Žák dokáže zhodnotit své zážitky a získané poznatky.
Struktura výukové situace	1. Úvod 2. Opakování o romské kuchyni

	3. Diskuze, rozebírání tiskovin a fotografií 4. Vypracovávání koláže. (individuální práce) 5. Prezentace koláží. 6. Zhodnocení, reflexe.
Klíčová slova	Koláž, noviny, fotografie, romský symbol

5.4.1 Metodické pokyny

Organizační formy jsou ve výuce použity následovně. Zprvu se jedná o formu frontální výuky. Učitel opakuje žákům poznatky z přechozí dvouhodiny o romské gastronomii, kočovnictví a celkově romské kultuře. Poté je využita diskuze. A z asociačních metod je ve výuce využit brainstorming. U individuální práce je ještě využita kooperace s učitelem.

Ve výuce jsou zastoupeny metody vyprávění, výklad, dialog. Výukovou situaci lze využít k projektové výuce, tematicky je přizpůsobená ostatním (v této práci), nelze ji využít jako samostatné téma na dvouhodinovou výuku výtvarné výchovy, protože přímo navazuje na dvouhodinovou výuku s názvem *Chut' minulosti – placky*.

Úvodní motivace:

Na úvod se zeptáme žáků, co je to koláž a zda se s ní někdy v minulosti setkali. Prodiskutujeme a navážeme na téma, které nás v koláži čeká, a to již vyfocené placky. Naposledy zopakujeme téma romské gastronomie a přesuneme se k samotné práci.

5.4.2 Postup a struktura výukové situace

Struktura vyučovací hodiny:

1. Motivace
2. Opakování tématu
3. Příprava na tvůrčí činnost – tiskoviny, fotografie
4. Tvůrčí činnost – koláž
5. Prezentace koláží
6. Hodnocení a reflexe

Hned v úvodu hodiny zopakujeme látku o romské kuchyni, sami žáci mohou říkat látku a učitelé doplní, co se případně neřeklo. Tato výuková situace plně navazuje na předchozí hodinu s názvem *Chut' minulosti – Placky*, proto ji není možné využít jako samostatnou, jak už bylo zmíněno v metodických pokynech.

Žáci si po opakování rozeberou fotografie a tiskoviny, které si buď sami donesli, nebo jsme jim je nachystali a začnou stříhat, lepít, tvořit – koláž.

Každá koláž má zajisté svůj příběh, proto po vytvoření proběhne prezentace i s ústním vysvětlením, co žáci použili a proč. Poukazujeme na to, že placky jsou ve tvaru kola a využijeme brainstorming, proč zrovna kolo. Někoho může napadnout romská vlajka, jiné třeba kolo u vozu. Postupně se můžeme dostat opět ke kočovníkům a navnadit tak k další hodině, která se už zabývá historií Romů. Ale samozřejmě za předpokladu, že budeme v projektové výuce pokračovat. Na závěr této vyučovací hodiny využijeme reflexe a prezentaci vytvořených koláží.

Reflexivní otázky:

Je něco, co tě na romské gastronomii zarazilo?

Byla tvorba koláže těžká?

Kde byste koláž mohli zveřejnit?

Jak se vám pracovalo samotným? Máte spíše rádi práci ve skupině nebo individuální?

Jaký máte celkový dojem z koláže?

5.4.3 Reflexe realizace výuky

Hodinu jsme započali diskuzí o tom, co znamená koláž a jak je možné ji využít přímo v hodinách výtvarné výchovy. Dostali jsme se až ke koláži z přírodnin, což žáky také velmi zaujalo a vedli tak dosti bujarou diskuzi. Po diskuzi jsme si vysvětlili, že nás čeká koláž z výstřížků fotek a tiskovin, která bude doplněna o kresby a žáci dostali k dispozici vše potřebné. Výuka probíhala velmi klidně a žáci pracovali samostatně, protože každý měl na koláž úplně jiný náhled.

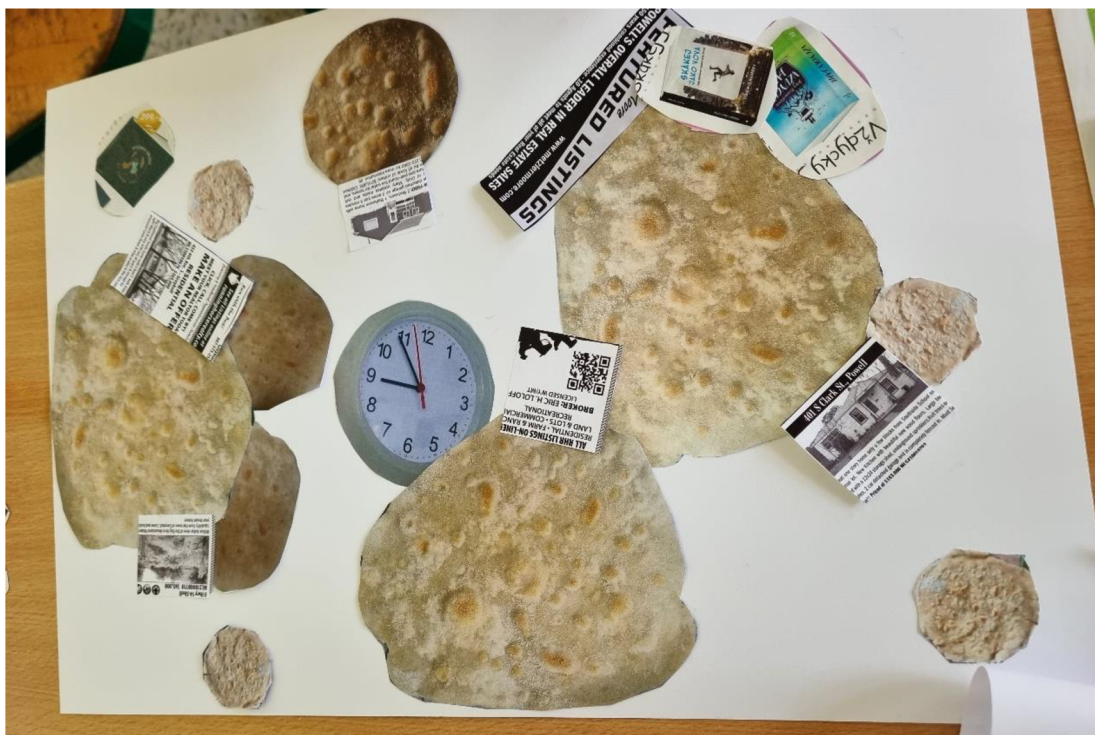
Žáci měli na práci dostatek času a v průběhu druhé vyučovací hodiny proběhla reflexe, k níž jsme využili otázek, které nám byly poskytnuty v přípravě. Žáky otázky bavily a dokonce si začali vymýšlet i své reflexivní otázky, aby navzájem řekli o svých pracích co nejvíce. Zmiňovali otázky typu *Proč jste psali písmena do koláže? Co značí kolečka v koláži? Mohla by se koláž převést do digitální podoby a sloužit jako tapeta?*



Obrázek 23 - Zapojení jídla z časopisu s recepty (foto: autorka)



Obrázek 24 - V další koláži se objevuje auto jako odkaz na kočování (foto: autorka)



Obrázek 25 - Dalším pohledem byl čas a knihy, protože dle žákyně měli dostatek času na posezení u jídla a povídání (foto: autorka)



Obrázek 26 - Knihy kolem mají představovat nesmírně mnoho romských receptů (foto: autorka)



Obrázek 27 - Detail na placku s hlavami a cenovkou. Má představovat dle žáka důležitou hodnotu jídla (foto: autorka)

5.5 Kočovníci – Pohádka O Jolance

Tématem výukové situace jsou pohádky, které žáky seznámí s romskou pohádkou, a především s její historií a současným dochováním. Můžeme zde propojit jak výtvarnou výchovu, český jazyk a jeho literární teorii, tak i informatiku v rámci zaznamenávání zvuku a ukládání obrázku do formátu png.

Název výukové situace	Kočovníci – Pohádka O Jolance
Časová dotace	2x45 min.
Cílová skupina	2. stupeň ZŠ
Oblast RVP	Vzdělávací oblast Umění a kultura – vzdělávací obor Výtvarná výchova
Průřezová témata	Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět – tematický okruh Lidé kolem nás Průřezové téma – Multikulturní výchova
Materiál, pomůcky a vybavení	Vytištěná pohádka O Jolance od Markéty Šestákové, diktafon/telefon/mikrofon s připojením k PC, interaktivní tabule/PC program malování
Rozvíjení klíčové kompetence	Kompetence k učení Kompetence komunikativní Kompetence k řešení problémů Kompetence pracovní
Cíle a výstupy	Žák si osvojuje základní poznatky z oblasti romské pohádky, uchovávání a formy předávání z generace na generaci i s doplněním o ukázkou pohádky současné autorky. Žák ve skupině vypracuje ilustraci pohádky. Žák přemýšlí nad rozdílem mezi českou a romskou pohádkou.

	<p>Žák dokáže vytvořit zvukový záznam a uložit ho.</p> <p>Žák pracuje ve skupině.</p> <p>Žák umí využít volně dostupné věci k navození zvuku z textu pohádky.</p>
Struktura výukové situace	<ol style="list-style-type: none"> 1. Úvod 2. Výklad o romské pohádce 3. Diskuze nad rozdíly mezi českou a romskou pohádkou 4. Četba pohádky. 5. Vymýšlení ztvárnění zvuků. (skupinová práce) 6. Vytváření zvukového záznamu a uložení. (skupinová práce) 7. Vymýšlení ilustrace a zaznamenávání na interaktivní tabuli/program malování. (skupinová práce) 8. Zhodnocení, reflexe.
Klíčová slova	romská pohádka, zvuky, ilustrace, záznam zvuku

5.5.1 Metodické pokyny

Organizační formy jsou ve výuce použity následovně. Zprvu se jedná o formu frontální výuky. Učitel prezentuje téma romské pohádky, její historii, uchování pohádek. Poté pomocí asociační metody žáci přemýšlejí nad rozdíly české a romské pohádky a diskutují. Následně žáci dostanou pohádku O Jolance, kterou přečtou nahlas, střídají se ve čtení. Vybírají v pohádce zvuky a pokouší se je ztvárnit (rukama, nohama, dostupnými předměty). Nastává skupinová práce a domluva, kdo bude vydávat v pohádce jaký zvuk. Čtení je taktéž rozděleno spravedlivě mezi všechny zúčastněné. V rámci inscenační metody se žáci vžijí do své role a vytvoří zvukový záznam. Pomocí skupinové práce vymyslí a vytvoří ilustraci pohádky na interaktivní tabuli a uloží ji.

Ve výuce jsou zastoupeny metody vyprávění, výklad, dialog. Výukovou situaci lze využít k projektové výuce, tematicky je přizpůsobená ostatním (v této práci), ale lze ji využít i jako samostatné téma na dvouhodinovou výuku výtvarné výchovy.

Úvodní motivace:

Na úvod by měla proběhnout krátká diskuze na téma „pohádka“, při které můžeme využít otázek jako *Co je to pohádka? Jaké pohádky znáte? Kde vznikly pohádky?* Jako úvodní motivace by to mělo být dostačující, ale pokud máme introvertní třídu, která nerada diskutuje, tak můžeme poukázat již na historii romské pohádky a zmínit její znaky. (viz podkapitolu *Romská rodina*)

5.5.2 Postup a struktura výukové situace

Struktura vyučovací hodiny:

1. Motivace
2. Uvedení do tématu – romská pohádka
3. Diskuze – romská pohádka x česká pohádka
4. Příprava na tvůrčí činnost – četba pohádky
5. Tvůrčí činnost – vytváření zvukového záznamu
6. Tvůrčí činnost – ilustrace k pohádce
7. Hodnocení a reflexe

Učitel hned v úvodu prezentuje téma romské pohádky, její historii s ohledem na uchování pohádek a předávání dalším generacím. Poté v rámci diskuze rozvíjíme myšlenku rozdílu mezi českou a romskou pohádkou, na základě již nabytých znalostí o české pohádce. Pokud si žáci nepamatují informace o české pohádce z výuky literatury, tak jim můžeme připomenout, že se první pohádky předávaly pomocí lidové ústní slovesnosti a mezi nejznámější autory pohádek již sepsaných patří sběratelé zmíněné lidové ústní slovesnosti. Například Božena Němcová a Karel Jaromír Erben. V pohádkách se objevuje neobyčejný život, kouzla, nadpřirozené bytosti a také souboj mezi dobrem a zlem. (Straková 2014, s. 9) Můžeme také zmínit pohádku O kohoutkovi a slepičce, kterou bude velká řada žáků znát a na ní vidíme znaky pohádky, kdy zvířátka mluví, stane se něco zlého, ale nakonec vše dobře dopadne. Žáci přemýšlí nad rozdíly české a romské pohádky, poté co slyšeli výklad a diskutují.

Následně rozdáme pohádku O Jolance v papírové podobě, kterou žáci přečtou nahlas, střídají se samozřejmě ve čtení. Po dočtení pohádky probíhá krátká diskuze na to,

co je v pohádce zajímavého a před samotným nahráváním pohádky, na diktafon/telefon/mikrofon s připojením k PC, zadáme úkol: „*Vyberte v pohádce zvuky, které jdou pomocí dostupných věcí ztvárnit.*“ Nastává skupinová práce a domluva, kdo bude vydávat v pohádce jaký zvuk. Čtení rozdělíme spravedlivě mezi všechny žáky. Je dobré před nahráváním vyzkoušet v jedné minutě krátký záznam a pustit si ho, abychom si ověřili hlasitost a případně žáci mohli přidat na hlase. Následně se jede „na ostro“. Žáci se vžijí do své role a vytvoří originální zvukový záznam. Po ukončení záznamu ho uloží s názvem pohádky.

Po uložení nahrávky se pustíme do vytvoření ilustrace naší nahrané pohádky na interaktivní tabuli. Pokud nemáme k dispozici interaktivní tabuli, využijeme školní PC, notebook nebo tablet a v nich program „malování“ či jiný program na kreslení/malování a následně si žáci ilustraci uloží. Zakončíme hodinu zhodnocením celé práce s reflexí, co se povedlo, nepovedlo.

Reflektivní otázky:

Nahrával jsi záznam zvuku poprvé v životě?

Věděl jsi, jak se předávaly dříve pohádky?

Co nového jsi pochytil z hodiny?

Jak probíhala společná ilustrace?

Jsi spokojený s kvalitou nahrávání?

Je ještě jiná pohádka, která by podle tebe stála za nahrání?

5.5.3 Reflexe realizace výuky

V úvodu vyučovací hodiny proběhla diskuze na téma pohádky a žáci se do ní zapojili, protože žánr pohádky probírali zrovna nedávno v českém jazyce. Po diskuzi proběhl výklad o romské pohádce, kterou žáci doplňovali o dotazy a zároveň se snažili najít shodu a rozdílnost mezi pohádkou romskou a tou, co známe v České republice. Po výkladu a diskuzi o rozdílech jsme se konečně pustili do práce. Rozdali jsme si pohádku a celou si ji nejprve přečetli. Poté jsme se dohodli, že si každý vezme nějakou část, kterou bude číst a ztvárňovat i zvuky, které budou na záznamu zvuku slyšet.

Záznam zvuku byl skvělou výzvou a žáci ji náležitě zvládli. (viz obrázek 28) Po uložení zvuku dostali žáci následující úkol, a to vytvořit ilustraci k pohádce, kterou

zrovna nahráli. I s tím se úspěšně poprali. Ilustraci vytvářeli pomocí interaktivní tabule, aby k ní měli přístup všichni. (viz obrázky 29, 30)

Zpětně hodnotíme záznam zvuku jako velmi náročný počín a možná by bylo dobré si čtení, nahrávání a výrobu ilustrace rozdělit do čtyř hodin, aby byl průběh hodiny klidnější, a ne tak nabitý a hektický, aby se vše v klidu stihlo.

Po vytvoření ilustrace (viz obrázek 31) jsme vše reflektovali a okomentovali. K reflexi jsme využili reflektivní otázky *Nahrával jsi záznam zvuku poprvé v životě? Věděl jsi, jak se předávaly dříve pohádky? Co nového jsi pochopil z hodiny? Jak probíhala společná ilustrace? Jsi spokojený s kvalitou nahrávání? Je ještě jiná pohádka, která by podle tebe stála za nahrání? A dozvěděli jsme se spoustu názorů, protože ve třídě je malý počet dětí, tak byl na reflexi velký prostor.*

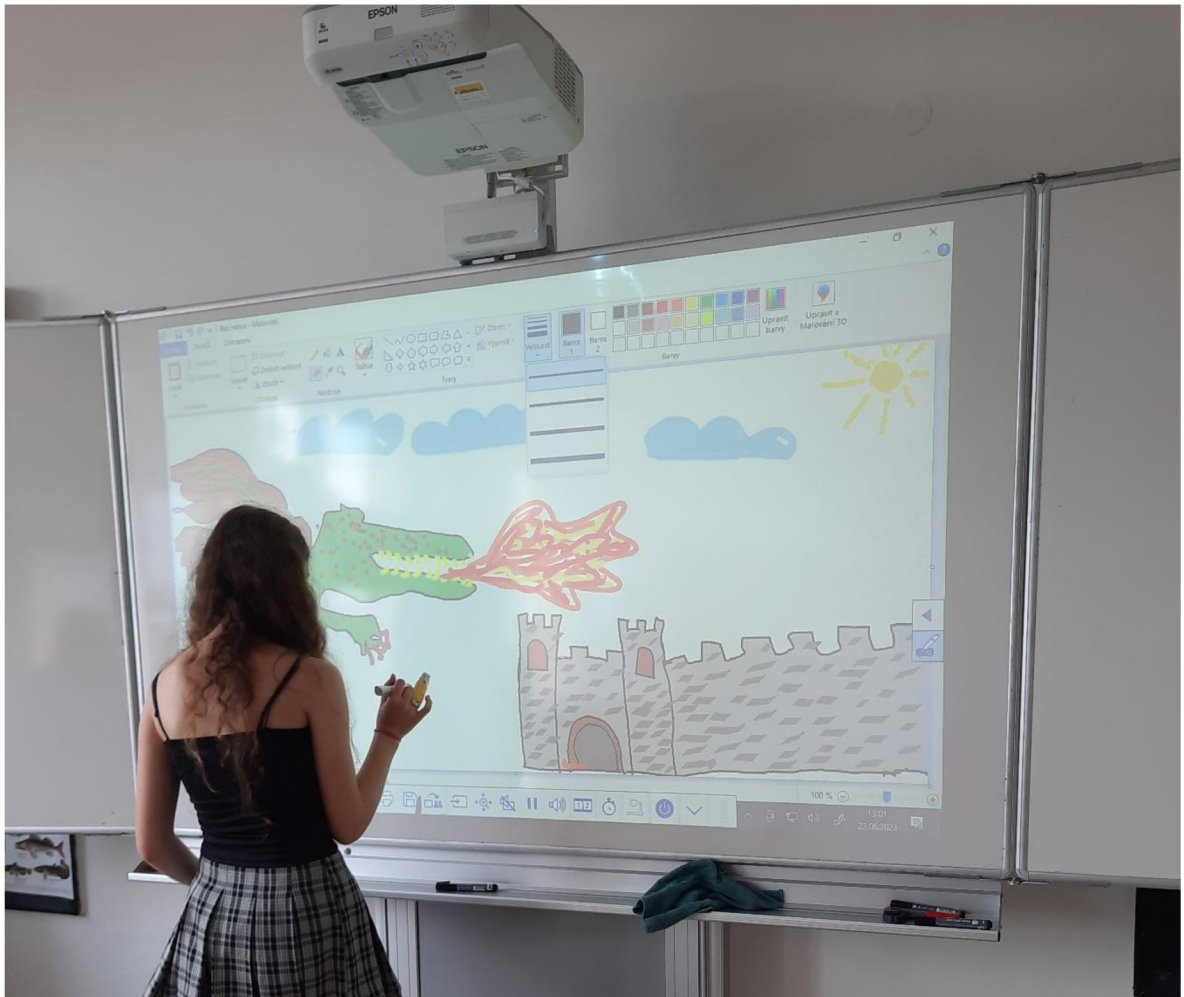
Na závěr jsme s žáky probrali i informaci, že se nahrávka dostane do školy, která spolupracuje na ověřování výukových situací a potřebuje nahrávku k dalšímu pokračování. Může to svou formou připomínat i *eTwinning*, jen mezi dvěma školami v rámci České republiky.



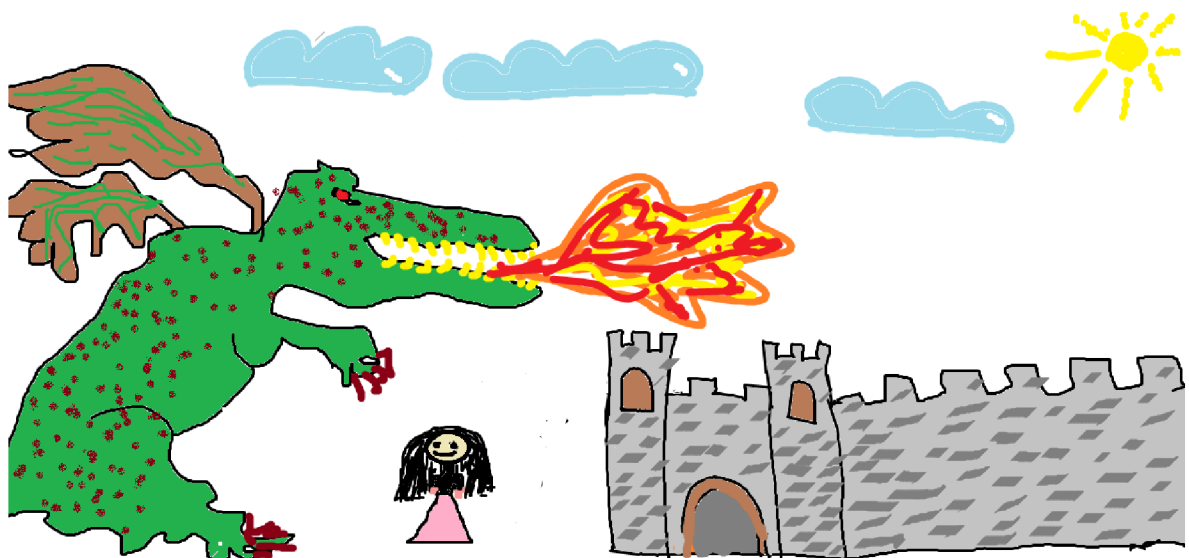
Obrázek 28 - QR kód nahrávky



Obrázek 29 - Tvorba ilustrace na interaktivní tabuli (foto: Mgr. Lada Vojáčková)



Obrázek 30 - Průběh tvorby ilustrace (foto: Mgr. Lada Vojáčková)



Obrázek 31 - Ilustrace k pohádce O Jolance (Masarykova základní škola Kunvald v Orlických horách – žáci 6. a 7. ročníku)

5.6 Kočovníci – Táboření

Tématem výukové situace jsou kočovníci. Žáky výuka seznámí nejen s tématem kočovnictví, táboření, ale také je seznámí s hudbou a obživou v dobách kočovnických poutí.

Námětem je také spolupráce, přátelství a pomoc společného kruhu. Aby žáci věděli, že mají v kolektivu své místo, a když drží při sobě, mohou vytvořit krásné příběhy a pevný kolektiv.

Název výukové situace	Kočovníci – Táboření
Časová dotace	2x45 min.
Cílová skupina	2. stupeň ZŠ
Oblast RVP	Vzdělávací oblast Umění a kultura – vzdělávací obor Výtvarná výchova
Průřezová témata	Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět – tematický okruh Lidé kolem nás Průřezové téma – Multikulturní výchova
Materiál, pomůcky a vybavení	Záznam mluvené pohádky, ilustrace, karton cca A3 místo paletky, kameny na malé „ohnišťe“ podle počtu žáků, akrylové barvy, štětce, voda, hadřík
Rozvíjení klíčové kompetence	Kompetence k učení Kompetence komunikativní Kompetence k řešení problémů Kompetence pracovní
Cíle a výstupy	Žák si osvojuje základní poznatky z oblasti kočovnického života a táboření. Žák si vyslechne pohádku. Žák si zkusí táboření kočovníků. Žák si zkusí malbu na kámen. Žák dokáže zhodnotit své zážitky a získané poznatky.
Struktura výukové situace	1. Úvod

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Výklad o kočovnickém životě 3. Diskuze 4. Poslech nahrávky 5. Prezentace ilustrace a společná diskuze 6. Praktická činnost. (samostatná práce) 7. Zhodnocení, reflexe.
Klíčová slova	Kočovnictví, malba, kameny, ohniště, táboření

5.6.1 Metodické pokyny

Organizační formy jsou ve výuce použity následovně. Zprvu se jedná o formu frontální výuky. Učitel prezentuje téma kočovnictví. Poté je využita zážitková metoda.

Ve výuce jsou zastoupeny metody vyprávění, výklad, dialog. Výukovou situaci lze využít k projektové výuce, tematicky je přizpůsobená ostatním (v této práci), ale nelze ji využít jako samostatné téma na dvouhodinovou výuku výtvarné výchovy, protože přímo navazuje na předchozí výukovou situaci *Kočovníci – Pohádka O Jolance*.

Úvodní motivace:

Na úvod se zeptáme žáků, co je to vůbec táboření. *Zažili jste ho někdy? Kde se dá provozovat? Chtěli byste tábořit o prázdninách?* A po diskuzi navážeme výkladem o kočovnictví. (viz podkapitola *Od kočovnictví po současnost*)

5.6.2 Postup a struktura výukové situace

Struktura vyučovací hodiny:

1. Motivace
2. Uvedení do tématu – kočovníci a jejich život
3. Příprava na tvůrčí činnost – záznam z předchozí hodiny, ilustrace
4. Tvůrčí činnost – malba na kameny
5. Hodnocení a reflexe

Hned v úvodu se podíváme na téma kočovníků a na to, jak tábořili na různých místech. Kočovníci museli vždy při zastavení na nějakém místě rozdělávat oheň, nejen aby

se ohřáli, ale aby byli v bezpečí. Kolem ohně se sedělo, zpívalo a tancovalo a žáci si takovou situaci zkusí. Vybereme třídu, kde se dají zatahnout rolety/žaluzie. Vyklidíme si prostor ve třídě a doprostřed místnosti společnými silami vytvoříme z kamenů „ohniště“, sedneme si do kruhu a necháme se vnést atmosférou. Při tomto rozpoložení přejdeme k výkladu o kočovnickém životě a diskutujeme na toto téma. I pantomimou můžeme znázorňovat ohřátí rukou nad ohněm, usnutí, tanec a celkově spontánně vystupovat. Poté plynule přejdeme k puštění nahrávky, kterou v předchozí výuce žáci nahráli. Poslechneme si celou pohádku, kdy dále sedíme v kruhu při šeru a následně si promítneme ilustraci, kterou žáci vytvořili. Diskutujeme, jak se pohádka a ilustrace podařily, co by ještě žáci přidali a řekneme si i komentář, že za doby kočovnického života si pohádky takto vyprávěli a nikde je napsané neměli.

Přejdeme k poslední části hodiny. Žáci si vezmou štětce a na společný karton „paletku“ vytlačí několik barev. Budou mít všichni společné místo, kde si budou brát barvu. Každý žák si vezme kámen z ohniště, který leží přesně před ním a na něj zaznamená výjev, který se mu objeví v mysli po vyřčení termínu *kočovnictví*. Po malbě proběhne reflexe a ukázka maleb.

Na úplný závěr řekneme žákům, aby si přinesli svůj kamínek, napsali na něj své poštovní směrovací číslo a zafixovali kamínek lakem. Můžeme využít i lak na vlasy. Po zapsání dáme poslední úkol, kterým se i rozloučíme s hodinou. Kamínek budou mít žáci za úkol nechat na viditelném místě po cestě ze školy nebo po cestě na nějaký výlet. Necháme tak kamínek „kočovat“ po světě a třeba se s ním zase někdy setkáme v úplně jiném kraji. Nebo stejně jako Romové najde i on svůj domov, kde setrvá.

Reflektivní otázky:

Jak se ti sedělo v kruhu?

Co myslíš, že značí kruh?

Co jsi namaloval na svůj kámen?

Proč byl oheň brán jako bezpečné místo?

Jak se ti při aktivitě pracovalo?

Je něco, co bys na hodině změnil?

5.6.3 Reflexe realizace výuky

Reflexe této hodiny by se dala shrnout do jednoho slova ZÁŽITEK. Ale trochu rozepíši, jak celá výuka probíhala. Hned v úvodu hodiny jsme si sedli do kruhu a diskutovali jsme nad otázkami, co je to táboření, jestli ho už někdo zažil a jak se jim případně vydařilo. Celou dobu jsme seděli v kruhu a volně jsme přešli k poslechu nahrávky pohádky O Jolance, kterou jsme obdrželi od Mgr. Lady Vojáčkové. Žáci byli nadšeni, že slyší práci někoho jiného. Po poslechu jsme přešli k výkladu o kočovnicích a nadále jsme udržovali kruh. Před tvůrčí činností jsme se dostali k tématice kruhu, proč vlastně v kruhu sedíme a co připomíná. Od dětí zazněla slova jako láska, přátelství, rodina, oheň. Abychom náš kruh udrželi a vytvořili si bezpečné ohniště, vzali jsme si štětce, karton a kamínky. Ze společné paletky (viz obrázek 32) si žáci brali barvu a malovali svůj kamínek (viz obrázek 33), který byl součástí ohniště. Po malování žáci napsali na zadní stranu poštovní směrovací číslo a zafixovali celý kamínek lakem. Poté jsme si s kamínky sedli (viz obrázek 34) a následně je položili na zem, kde jsme z nich opět udělali ohniště.

Nakonec jsme kolem našeho ohniště reflektovali celou výuku a zjistili jsme, že je nám takto pospolu dobře.

V závěru hodiny jsem žákům zadala úkol, že po skončení celého projektu vezmou svůj kamínek ze školy pryč a položí ho na nějaké viditelné místo venku, kde ho může kdokoliv najít, aby kočoval po světě. A kdo ví, třeba se k nám kameny časem vrátí, anebo procestují celý svět.



Obrázek 32 - Společná paleta na barvu (foto: autorka)



Obrázek 33 - Detail malby na kameni (foto: autorka)



Obrázek 34 - Naše "ohniště" (foto: autorka)

5.7 Kočovníci – Tanec a hudba

Tématem výukové situace jsou kočovníci, kteří žáky seznámí nejen s tématem kočovnictví, táboření, ale také je seznámí s hudbou a obživou v dobách kočovnických poutí.

Název výukové situace	Kočovníci – Tanec a hudba
Časová dotace	2x45 min.
Cílová skupina	2. stupeň ZŠ
Oblast RVP	Vzdělávací oblast Umění a kultura – vzdělávací obor Výtvarná výchova
Průřezová témata	Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět – tematický okruh Lidé kolem nás Průřezové téma – Multikulturní výchova
Materiál, pomůcky a vybavení	Kameny z předchozí hodiny, prstové barvy, vyšívací kroužky (víko od kbelíčku 15-30 cm v průměru maximálně), plátno, hadřík na utření rukou
Rozvíjení klíčové kompetence	Kompetence k učení Kompetence komunikativní Kompetence k řešení problémů Kompetence pracovní
Cíle a výstupy	Žák si osvojuje základní poznatky z oblasti romské hudby a umělců dávných dob. Žák vyjádří své pocity z hudby. Žák maluje svými prsty. Žák pohybově ztvárňuje zvuky, které slyší. Žák dokáže zhodnotit své zážitky a získané poznatky.
Struktura výukové situace	1. Úvod 2. Opakování o kočovnicích, výklad o výrobě hudebních nástrojů 3. Diskuze a příprava na činnost

	4. Tvůrčí činnost – tanec na plátně. (individuální práce) 5. Praktická zkouška – tanec za znění hudby. (skupinová práce) 6. Vytvoření výstavy. 7. Zhodnocení, reflexe.
Klíčová slova	Kočovnictví, hudba, tanec, malba

5.7.1 Metodické pokyny

Organizační formy jsou ve výuce použity následovně. Zprvu se jedná o formu frontální výuky. Učitel prezentuje téma kočovnictví a výrobu hudebních nástrojů. (viz podkapitola *Druhy řemesel*) Poté se přesouvá výuka na diskuzi.

Ve výuce jsou zastoupeny metody vyprávění, výklad, dialog. Výukovou situaci lze využít k projektové výuce, tematicky je přizpůsobená ostatním (v této práci). Nelze ji tedy využít jako samostatné téma na dvouhodinovou výuku výtvarné výchovy, protože je k výuce potřeba mít kameny z tábořiště.

Úvodní motivace:

V úvodu žáky namotivujeme brainstormingem na téma hudba. *Co posloucháte za písničky?* Píšeme odpovědi na tabuli. A poté přejdeme k opakování tématu kočovnictví (viz podkapitola *Od kočovnictví po současnost*) a k výkladu o romské hudbě a o výrobě hudebních nástrojů. (viz podkapitola *Druhy řemesel*)

5.7.2 Postup a struktura výukové situace

Struktura vyučovací hodiny:

1. Motivace
2. Opakování tématu s výkladem o výrobě hudebních nástrojů
3. Příprava na tvůrčí činnost – chystání ohniště
4. Tvůrčí činnost – tanec na plátně
5. Tvůrčí činnost – tanec za znění hudby
6. Vytvoření výstavy – nástěnka
7. Hodnocení a reflexe zážitku

Hned v úvodu po motivaci navážeme na předchozí hodinu, kdy jsme si vyprávěli o kočovnicích a jejich táboření. Navážeme tím, že se živilí převážně hudbou a tancem a povykládáme si o výrobě hudebních nástrojů. Následně si připravíme kameny z předchozí hodiny a dáme si je opět na stejné místo do kruhu jako ohniště.

Poté si žáci nachystají vyšívací kroužky nebo víka a napnou si na ně plátýnko. Každý žák bude mít své napnuté plátno. Dále si žáci nachystají prstové barvy. Aktivita, kterou budeme provádět, se pracovně jmenuje *prstový tanec*. Každý žák má svůj bubínek a na ten bubnuje prstíky, které si předtím namočil v barvě, tancuje po plátýnku a zanechává záznam. K bubnování pustíme romskou hudbu¹¹ a žáci budou tancovat prsty na svém plátýnku. Hudbu máme potichu, aby bylo slyšet, jak žáci malují prstovými barvami. Vznikne jim takový bubínek, kterým si bubnují melodii a zároveň malují. Mohou pochodovat kolem ohniště, sedět u ohniště, skákat přes ohniště, nebo jen tancovat. Vnímají hudbu a zároveň ji převádějí na svůj „bubínek“.

Opět pustíme hudbu, tentokrát velice taneční¹² v délce 4:20 a žáci mají možnost tančit kolem ohniště s „bubínkem“ i bez něj a poznat tak tanec za dob kočovníků. Posléze si žáci plátno z víka nebo kroužku sundají a vystříhnou naznačený kruh, který vznikl otiskem víka nebo kroužku. Ten nám bude nejen symbolizovat náš bubínek, ale také kolo u vozu, jako kočovnický symbol. Kolečka, bubínky, záznamy nebo chcete-li záznamy zvuku, rozmístíme na nástěnku a připevníme. Poté už přichází reflexe a zhodnocení prožitku.

Reflektivní otázky:

Co ti přišlo na výuce zajímavého?

Viděl jsi někdy vyšívací kruh?

Je nějaký okamžik, který ti přišel na hodině hezký/špatný?

Jak ses cítil při tvorbě bubnu? Jak se ti bubnovalo?

5.7.3 Reflexe realizace výuky

Opět výuka, která by se dala shrnout slovem velký ZÁŽITEK. Hodinu jsme započali úvodní motivací, kdy jsme si povídali o hudbě, co poslouchají ve svém volném čase za písničky, který žánr písní se jim nejvíce líbí. Žáci poté na tabuli zapisovali

¹¹ Viz www.youtube.com/watch?v=XGBmO-FbOxA&ab_channel=GitanoProductions

¹² Viz www.youtube.com/watch?v=fuDa_ZkCkHw&ab_channel=%C5%A0tefanPlevo

všechny asociace spojené s termínem hudba. Nakonec jich byla plná tabule. Poté jsme si nachystali ohniště (viz obrázek 36), přesunuli se k němu a vyprávěli jsme si o romském kočování, hudbě a výrobě hudebních nástrojů. Byl to sice výklad, ale dosti jsme u něho diskutovali a užívali si tu pohodu u „ohně“. Potom jsme si řekli, že si trochu zatancujeme a vytvoříme si i vlastní hudební nástroj. Žáci obdrželi vyšívací kroužky a plátýnko, které do kroužku natáhly a vznikl jim bubínek. (viz obrázek 37) Potom jsme dali barvičky na společnou paletku a žáci si mohli natřít libovolný počet prstů barvou, kterou chtěli. V hodině jsme využili akrylových barev, protože jsme prstové barvy neměli k dispozici, ale musím uznat, že s akrylovými to bylo skvělé.

Pustili jsme si hudbu a začal náš prstový tanec. (viz obrázek 38) Tanec si žáci nesmírně užili a tancovali, i když přestala hrát hudba. Líbilo se jim, že slyší zvuk bubínku a to, že mohou prsty udělat záznam svého hraní, je moc potěšil. Po záznamu a hře nastala reflexe, při které jsme diskutovali o možných obrazcích na bubincích a reflektovali pomocí otázek z přípravy. Zajímavé odpovědi byly na otázku *Viděl jsi někdy vyšívací kruh?* Žáci odpovídali, že nikdy takový kruh neviděli, ale líbí se jim, že ho poznali a chtěli by si ho vzít hned domů, aby si mohli vyrábět své další bubínky.

Byla to za mě nejlepší výuková situace celého výtvarně-didaktického projektu *Amaro Dživipen*.



Obrázek 35 - Potřeby na výuku (foto: autorka)



Obrázek 36 - Vytváření ohniště z kamenů (foto: autorka)



Obrázek 37 - Příprava bubínku (foto: autorka)



Obrázek 38 - Prstový tanec (foto: autorka)



Obrázek 39 - Barevný záznam hry na bubínek (foto: autorka)



Obrázek 40 - Detail bubínků (foto: autorka)

5.8 Řemeslo – Hlína

Tématem výukové situace je řemeslo, které žáky seznámí nejen s ním, ale také s tématem obživy rodiny a dalšími informacemi spojených s rodinou.

Název výukové situace	Řemeslo – Hlína
Časová dotace	2x45 min.
Cílová skupina	2. stupeň ZŠ
Oblast RVP	Vzdělávací oblast Umění a kultura – vzdělávací obor Výtvarná výchova
Průřezová témata	Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět – tematický okruh Lidé kolem nás Průřezové téma – Multikulturní výchova
Materiál, pomůcky a vybavení	Keramická hlína/samotvrdnoucí hlína, hadřík, voda, dlátka, špejle, nožík, sláma, listy, pec na keramiku (libovolné)
Rozvíjení klíčové kompetence	Kompetence k učení Kompetence komunikativní Kompetence k řešení problémů Kompetence pracovní
Cíle a výstupy	Žák si osvojuje základní poznatky z oblasti romského řemesla a obživy rodiny. Žák vytvoří svůj hrneček. Žák pochopí důležitost řemesla. Žák dokáže zhodnotit své zážitky a získané poznatky.
Struktura výukové situace	1. Úvod 2. Výklad a diskuze o romském řemeslu a obživě rodiny. 3. Příprava na tvůrčí činnost. 4. Tvůrčí činnost – hrnek z hlíny. (individuální práce) 5. Zhodnocení, reflexe.

5.8.1 Metodické pokyny

Organizační formy jsou ve výuce použity následovně Zprvu se jedná o formu frontální výuky. Učitel prezentuje téma romského řemesla (viz podkapitoly *Historie romského řemesla* a *Druhy řemesel*) a život rodiny. (viz podkapitola *Romská rodina*)

Ve výuce jsou zastoupeny metody vyprávění, výklad, dialog. Výukovou situaci lze využít k projektové výuce, tematicky je přizpůsobená ostatním (v této práci). Lze ji i využít jako samostatné téma na dvouhodinovou výuku výtvarné výchovy.

Úvodní motivace:

Na úvod nadneseme téma *řemeslo*. *Co je to? Znáte nějaké druhy řemesla? Využívá se dneska řemeslo? A následně přejdeme k tématu rodiny a řemesla, které sloužilo jako obživa a zabezpečení domácnosti.*

5.8.2 Postup a struktura výukové situace

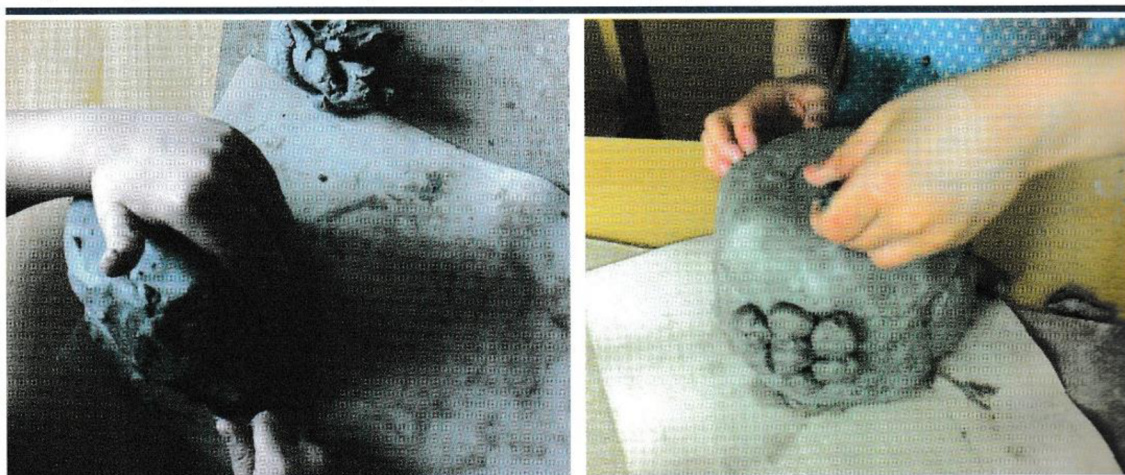
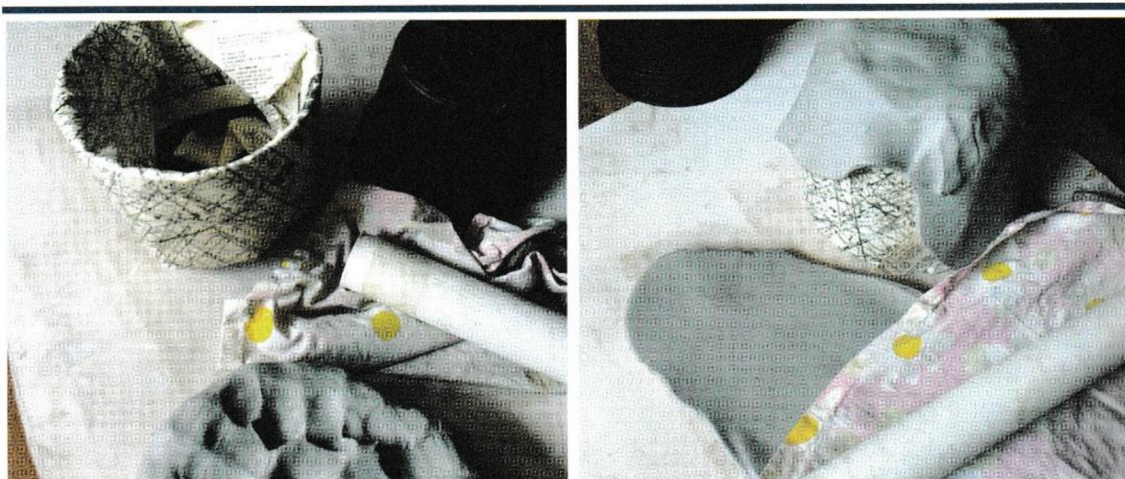
Struktura vyučovací hodiny:

1. Motivace
2. Výklad a diskuze o romském řemeslu a obživě rodiny.
3. Příprava na tvůrčí činnost – chystání místa, hlíny, vody, hadříku
4. Tvůrčí činnost – hrnek
5. Hodnocení a reflexe zážitku

Hned v úvodu po motivaci se pustíme do tématu řemesla a k němu připojíme i informace o romské rodině, protože řemeslo bylo také spojeno s obživou rodiny, která byla v romských poměrech vždy rozrostlá. Poté, co si povyprávíme pár dalších informací, tak vše prodiskutujeme a půjdeme se připravit na samotnou zkoušku jednoho z nejstarších řemesel – hrnčířství. Připravíme si pracovní místo, hadřík, vodu, hlínu. Pokud nemáme k dispozici pec na keramickou hlínu, využijte samotvrdnoucí hmotu. Zadáni bude jednoznačné – hrnek. Může být bez ucha, s uchem, větší, menší, oblý, vysoký, nízký. Každý žák si udělá takový, jaký chce. Jde především o seznámení s hlínou. Pokud máme k dispozici hrnčířský kruh, využijeme ho, ale není nutný. Hrnečky žáci dělají „v ruce“ a využívají k jeho výrobě nožík, špejle a různé předměty, aby hrnek vytvořili. Poté hotové výrobky dáme na pomalé schnutí a následně do pece, nebo jen na uschnutí. Můžeme

využít také návodu, který nám poskytuje Naděžda Juříková v knize *Keramika pro děti krok za krokem*. (viz obrázek 41)

Pokud víme, že nebudeme pokračovat na další výukové situaci a využíváme přímo tuto jen jednorázově, můžeme náš hrnek ozdobit. Využijeme k tomu třeba listy, slámu, různé přírodniny, které obtiskneme na povrch ještě mokré hmoty. Pokud pokračovat budeme, hrnek nezdobíme. Nakonec se zaměříme na reflexi a zhodnocení výuky.



Obrázek 41 - Lekce 31: Květináč (Juříková 2016, s. 62)

Reflektivní otázky:

Jak se ti pracovalo s keramickou hlinou?

Co jsi vytvořil?

Myslíš, že by ses jako výrobce hrnků uživil?

Co bylo těžké na práci s hlinou?

5.8.3 Reflexe realizace výuky

Na začátku výuky jsme si udělali úvodní motivaci, která se nesla v duchu romského řemesla. Žáci dostali otázky *Co je to řemeslo? Znáte nějaké druhy řemesla? Využívá se dneska řemeslo? Jak řemeslo souvisí s obživou rodiny?*

Po příjemné diskuzi jsme se přesunuli k výkladu historie romského řemesla a druhům řemesla. Vše se neslo v duchu diskuzí, protože mí žáci velice rádi diskutují.

Poté, co jsme si vše řekli a prodiskutovali, šli jsme se připravit na samotnou zkoušku jednoho z nejstarších řemesel – hrnčířství. Připravili jsme si pracovní místo, které jsme opatřili ubrusem, hadříkem, kelímkem s vodou a dlátky. Poté jsme si ukázali možný postup od Naděždy Juříkové a nechala jsem žáky pracovat. Nejprve si hlínu velice pečlivě propracovali v rukách, pak se dali do modelování.

Každý žák si udělal takový hrnek, jaký chtěl. Mohli si ho jakkoliv vyzdobit, jen dostali pokyn, aby ozdoby nebyly vystouplé, spíše do hloubky vyryté, aby šlo s hrnků pokračovat v další výukové situace – odrátování. Po skončení práce si žáci přenesli své výtvary na společnou lavici a vše jsme reflektovali a hodnotili. K reflexi jsme převážně využili otázek z přípravy. *Jak se ti pracovalo s keramickou hlínou? Co jsi vytvořil? Myslíš, že by ses jako výrobce hrnků uživil? Co bylo těžké na práci s hlínou?*

Žáky práce s hlínou bavila, vytvářeli různé obrazce a pokud nebyli spokojeni s hrnkem, tak hlínu zmačkali opět do kuličky a začali znovu. To se mi líbilo. Chyba vůbec nevadila a žák měl možnost začít znovu.



Obrázek 42 - Potřeby na keramiku (foto: autorka)



Obrázek 43 - Plát keramické hlíny a vhodně připravené pracovní místo (foto: autorka)



Obrázek 44 - Tvorba hrnku s pomocí kbeličku (foto: autorka)



Obrázek 45 - Tvorba hrnku bez pomoci kbeličku (foto: autorka)



Obrázek 46 - Volný motiv spodní části hrnku



Obrázek 47 - Hotové hrnky (foto: autorka)

5.9 Řemeslo – Kov

Tématem výukové situace je řemeslo – kov, který žákům zopakuje nejen téma řemesla, ale i způsob obživy rodiny a další informace spojené s rodinou.

Název výukové situace	Řemeslo – Kov
Časová dotace	2x45 min.
Cílová skupina	2. stupeň ZŠ
Oblast RVP	Vzdělávací oblast Umění a kultura – vzdělávací obor Výtvarná výchova
Průřezová témata	Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět – tematický okruh Lidé kolem nás Průřezové téma – Multikulturní výchova
Materiál, pomůcky a vybavení	Hrnek z předchozí hodiny, úzký drátek, kleštičky na drátek
Rozvíjení klíčové kompetence	Kompetence k učení Kompetence komunikativní Kompetence k řešení problémů Kompetence pracovní
Cíle a výstupy	Žák si osvojuje základní poznatky z oblasti romského řemesla a obživy rodiny. Žák pozná techniku drátování. Žák odrátuje svůj hrnek. Žák pochopí důležitost řemesla. Žák dokáže zhodnotit své zážitky a získané poznatky.
Struktura výukové situace	1. Úvod 2. Opakování o řemeslu a rodině. 3. Diskuze a příprava na činnost. 4. Tvůrčí činnost – drátování. (individuální práce) 5. Zhodnocení, reflexe.
Klíčová slova	Řemeslo, kov, drátování, rodina, obživa

5.9.1 Metodické pokyny

Organizační formy jsou ve výuce použity následovně. Zprvu se jedná o formu frontální výuky. Učitel se žáky opakuje téma řemeslo a romská rodina. Poté se přesouvá výuka na diskuzi o technice drátování.

Ve výuce jsou zastoupeny metody vyprávění, výklad, dialog. Výukovou situaci lze využít k projektové výuce, tematicky je přizpůsobená ostatním (v této práci). Nelze ji tedy využít jako samostatné téma na dvouhodinovou výuku výtvarné výchovy, protože je k výuce potřeba hrnek z výukové situace *Řemeslo – Hlína*.

Úvodní motivace:

Na začátku hodiny vytáhneme před žáky drátek a zeptáme se, k čemu takový drátek slouží a jak by mohl být spojován s hrnčířstvím. Poté, co prodiskutujeme drátek, se posuneme k opakování teoretických poznatků z rodiny a řemesla.

5.9.2 Postup a struktura výukové situace

Struktura vyučovací hodiny:

1. Motivace
2. Opakování o romském řemeslu a obživě rodiny.
3. Diskuze a povídání o technice drátování
4. Příprava na tvůrčí činnost – drátky, kleště
5. Tvůrčí činnost – odrátování vlastního hrnku
6. Hodnocení a reflexe.

Hned v úvodu navážeme na předchozí hodinu, kdy jsme si vyprávěli o řemeslu a rodině. Zopakujeme, dopovíme a navážeme na téma, které se bude týkat celé výukové situace – drátování. Drátování je úzce spojeno s hrnčířstvím a také kovářstvím. Kovářské umění Romů bylo velice zajímavé a také jako ostatní řemesla pomáhalo s vyděláním peněz. K této výukové situaci bylo vybráno odrátování, protože hrnky, které byly vypáleny, potřebovaly být zpevněny na uchovávání potravin či převážení na voze. S vysvětlením odrátování nám pomůže i video, které si učitel předem nastuduje.¹³ Žákům představíme přímo techniku a předvedeme na hrnku učitele. Zopakujeme žákům bezpečnost práce s drátem, protože je velice rychle pohyblivý a mohl by je píchnout nebo škrábnout, proto je obezřetnost velice důležitá. Následně žáci pracují samostatně

¹³ Viz www.youtube.com/watch?v=uQBEE7IbBCg&ab_channel=Monsterance

s dohledem učitele a odrátují si vlastní hrnek. Nakonec hrnky dáme vedle sebe a proběhne tzv. tichá galerie. Žáci si bez poznámek vše prohlédnou a proběhne závěrečné zhodnocení práce a reflexe.

Reflektivní otázky:

Co se ti povedlo?

Je tato činnost pro žáky tvého věku?

Je něco, co se ti nedařilo?

Jaký máš dojem z hrnku?

Bylo těžké drátovat?

5.9.3 Reflexe realizace výuky

Reflexe této hodiny bude poměrně krátká, protože se nepodařila dle představ. Hned v úvodu hodiny jsme s dětmi diskutovali nad drátkem, který jsem nechala kolovat po třídě. Žáci téměř okamžitě pochopili, že se jedná o drátenictví. Potom, co jsme si pěkně popovídali, tak jsme přešli k opakování poznatků z romské rodiny a řemesla.

Zhlédli jsme video o drátování a chtěli se pustit do práce. Ale bohužel při manipulaci s keramickými hrnkami došlo k nehodě, kdy praskly. (viz obrázek 49) Řešili jsme co dále, protože žáci nebyli moc nadšení, že jim hrnky praskly a nemohou si svůj výrobek odrátovat. Nejprve jsme si sedli do kruhu, uklidnili se a začali přemýšlet, kde nastala chyba, abychom ji příště neopakovali a učitelé, kteří by tento projekt zařadili do výuky, tak aby s ním měli jen úspěch.

S žáky jsme se shodli, že je potřeba už u výroby hrnků dbát na tloušťku materiálu, aby v záhybech nebyl materiál tenký, protože při schnutí a pálení má tendenci praskat. Bylo to pro nás velkým poučením.

Další hrníčky jsme nachystané neměli, praskla většina a aby pracovali jen tři žáci a ostatní se na ně smutně dívali, jsme nechtěli, proto jsme místo drátování vyráběli z drátu různé obrazce, aby si žáci i tak vyzkoušeli práci s drátkem a poznali dané řemeslo.

Výuková situace *Řemeslo – kov* se nám tak nakonec vyvedla, ale museli jsme dost improvizovat. I o tom je ale ověřování a pokud by se stalo někomu něco podobného, doporučuji u kovu zůstat a tvořit z něho. Žáci kovu vtisknou svůj originální námět a hodina bude zábavná. Při tvoření z drátku jsme využili tématu romského řemesla a vytvářeli na tento námět.



Obrázek 48 - Pomůcky na výuku (foto: autorka)



Obrázek 49 - Rozbitý hrnek určen původně k odrátování (foto: autorka)

5.10 Umění – Markéta Šestáková

Tématem výukové situace je umění Markéty Šestákové, která žáky uvede obecně do problematiky romského umění a představí umělkyni Markétu Šestákovou, která je známá svými výšivkami, které vyobrazují každodenní život Romů, ale také idylickou minulost.

Název výukové situace	Umění – Markéta Šestáková
Časová dotace	2x45 min.
Cílová skupina	2. stupeň ZŠ
Oblast RVP	Vzdělávací oblast Umění a kultura – vzdělávací obor Výtvarná výchova
Průřezová témata	Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět – tematický okruh Lidé kolem nás Průřezové téma – Multikulturní výchova
Materiál, pomůcky a vybavení	Počítač – promítání výšivek, vytištěné výšivky na tvrdém papíru (gramáž alespoň 220 g/m ²), čtvrtka A3, lepidlo, nůžky
Rozvíjení klíčové kompetence	Kompetence k učení Kompetence komunikativní Kompetence k řešení problémů Kompetence pracovní
Cíle a výstupy	Žák si osvojuje základní poznatky z oblasti umění a zástupců romského umění. Žák si na základě své kreativity vybírá výšivky. Žák dokáže pracovat v malé i velké skupině. Žák rozezná velikost papíru. Žák dokáže zhodnotit poznatky a spolupráci na díle.
Struktura výukové situace	1. Úvod

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Výklad a prezentace romského umění a umělkyně Markéty Šestákové. 3. Diskuze 4. Individuální práce – výběr výšivek na papíře 5. Skupinová – vytváření výstřižků na koláž a výroba koláže. 6. Zhodnocení a reflexe.
Klíčová slova	Výšivky, koláž, romské umění, umělci

5.10.1 Metodické pokyny

Organizační formy jsou ve výuce použity následovně. Zprvu se jedná o formu frontální výuky. Učitel prezentuje umělkyni Markétu Šestákovou a její dílo. (viz podkapitola *Romské umění*) Asociační metodou diskuze učitel nadhodí otázky k výšivkám.

Poté chvíli individuální práce – výběr vytištěných výšivek. Následně kooperace a práce po skupinkách. Ve výuce jsou zastoupeny metody vyprávění, výklad, dialog. Výukovou situaci lze využít k projektové výuce, tematicky je přizpůsobená ostatním (v této práci), ale lze ji využít i jako samostatné téma na dvouhodinovou výuku výtvarné výchovy.

Úvodní motivace:

Motivaci využijeme slovní a zeptáme se *K čemu slouží jehla?*

Rozpoutáme diskuzi na téma jehla a šití a poté se podíváme na téma romského umění a umělců. (viz podkapitola *Romské umění*) Dále pak rozvíříme diskuzi nad výšivkami Markéty Šestákové.

5.10.2 Postup a struktura výukové situace

Struktura vyučovací hodiny:

1. Motivace
2. Uvedení do tématu
3. Výklad a prezentace

4. Příprava na tvůrčí činnost s diskuzí
5. Tvůrčí činnost – výběr výšivek
6. Tvůrčí činnost – koláž
7. Hodnocení a reflexe

Po úvodní prezentaci romského umění a zmíněné umělkyně promítneme nějaké výšivky a úplně ty samé si vytiskneme na papír. Můžeme využít video¹⁴, protože obsahuje výšivky Markéty Šestákové v časové délce 1:21, a poté zahájíme diskuzi s otázkami typu *Viděli jste někdy něco takového? Co si o nich myslíte, když se na ně zadíváte? Najdeme tam nějaké prvky, kterými se vyznačují Romové?*

Zaměříme se na barvy výšivek. Po diskuzi rozložíme na zem nebo na lavici připravené vytištěné výšivky na tvrdém papíře. Každý žák si vybere výšivky z předem připravených a vytištěných, proto podle žáků spočítáme počet výšivek, abychom jich měli dostatek. Výšivky se v balíčku mohou několikrát opakovat, protože si každý žák zvolí, co se mu líbí.

Poté žáky rozdělíme do dvojic, pokud nám nevychází počet žáků, tak vytvoří trojice. Skupinka si následně vybere výšivky, které si začne stříhat a skládat na jednu lavici, kde již tvoří svou přibližnou koláž.

Jakmile jsou skupinky se svou prací spokojené, vezmeme si čtvrtku A3 a žáci si začnou přenášet svou koláž na čtvrtku. Samozřejmě můžeme během práce měnit pořadí, dále stříhat a upravovat, abychom byli spokojeni.

Necháme žáky pracovat a sledujeme kooperaci, schopnost vytvářet z výšivek na papíře. Po vytvoření koláží se posadíme do kruhu, každá skupinka s tou svou a zhodnotíme celý proces výroby, který vedl ke vzniku jedné velké „výšivky“.

Reflektivní otázky:

Jak se ti líbí výšivky?

Šiješ doma nebo šil jsi někdy?

Je něco, co se ti nepovedlo nebo naopak povedlo?

Slyšel jsi někdy dříve jméno Markéty Šestákové?

¹⁴ Viz https://www.youtube.com/watch?v=QHAg8Sx069U&ab_channel=Ji%C5%99%C3%ADBain

5.10.3 Reflexe realizace výuky

Výuka na téma Markéty Šestákové probíhala v klidném režimu. Na začátku jsme si v rámci úvodní motivace popovídali o jehle, šití a umění. Žáci se dozvěděli o romském umění a umělcích, kteří tvořili a tvoří nádherná díla. Promítli jsme si i video, ve kterém se objevuje mnoho výšivek Markéty Šestákové.

Protože bylo ve třídě 18 žáků, rozdělili se do malých skupinek po dvou. Výšivky jsme měli předem nachystané na lavici a rozprostřené, aby každý žák viděl jejich motivy a mohl si vybrat. (viz obrázek 50, 51) Po zvolení obrázků se žáci dali do práce, kdy stříhali, obměňovali a vytvářeli na lavici koláž z fotografií.

Potom, co se svou koláží byli náležitě spokojeni, přešli k formátu A3, na který vše lepili. Bylo zřejmé, že je práce baví, protože vášnivě diskutovali a pečlivě pracovali.

Po vytvoření koláží jsme si vytvořili z kamenů ohniště, patřilo to sice k jiné výukové situaci, ale protože jsme měli možnost dostat od minulé skupiny kameny, tak jsme si ohniště vytvořili, v kruhu jsme si ukázali koláže a začali celou výuku reflektovat. K reflexi jsme využili otázek z přípravy. *Jak se ti líbí výšivky? Šiješ doma nebo šil jsi někdy? Je něco, co se ti nepovedlo nebo naopak povedlo? Slyšel jsi někdy dříve jméno Markéty Šestákové? A ještě jsme si povídali o tom, jaké je to pracovat v malé skupině, ve dvojici. Protože mnohdy znají žáci práci ve větší skupině, takže si zase vyzkoušeli něco nového a už byli naladěni na druhé pokračování hodiny, při které se máme přesunout k Markétě Šestákové na druhou.*



Obrázek 50 - Výšivky Markéty Šestákové (foto: Mgr. Pavel Šreibr)



Obrázek 51 - Nachystané výšivky Markéty Šestákové (foto: Mgr. Pavel Šreibr)



Obrázek 52 - Tvorba koláže (foto: Mgr. Pavel Šreibr)



Obrázek 53 - Spolupráce při tvorbě koláže (foto: Mgr. Pavel Šreibr)



Obrázek 54 - Jedna z výsledných koláží (foto: Mgr. Pavel Šreibr)

5.11 Umění – Markéta Šestáková na druhou

Tématem pokračovací výukové situace umění Markéty Šestákové na druhou je vyšívání na koláž z výšivek. Zde v této výukové situaci můžeme propojit výtvarnou výchovu, ale také pracovní vyučování, šití.

Název výukové situace	Umění – Markéta Šestáková na druhou
Časová dotace	2x45 min.
Cílová skupina	2. stupeň ZŠ
Oblast RVP	Vzdělávací oblast Umění a kultura – vzdělávací obor Výtvarná výchova
Průřezová témata	Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět – tematický okruh Lidé kolem nás Průřezové téma – Multikulturní výchova
Materiál, pomůcky a vybavení	Jehly s větším očkem, bavlnky různých barev (červená, černá, bílá, žlutá, zelená, oranžová), nůžky, 4 židle
Rozvíjení klíčové kompetence	Kompetence k učení Kompetence komunikativní Kompetence k řešení problémů Kompetence pracovní
Cíle a výstupy	Žák předvede znalosti z oblasti romského umění. Žák dokáže popsat znaky výšivek Markéty Šestákové. Žák umí šít jehlou. Žák dokáže spolupracovat ve velké skupině. Žák dbá na bezpečnost práce. Žák dokáže zhodnotit výsledek práce.
Struktura výukové situace	1. Úvod 2. Opakování + výklad

	3. Diskuze o postřezích z předešlé výuky 4. BOZP 5. Praktická činnost – příprava místa, navlékání bavlnky do jehly, šití 6. Zhodnocení, reflexe.
Klíčová slova	Šití, romské umění, Markéta Šestáková.

5.11.1 Metodické pokyny

Ve výuce je využita frontální forma výuky k tématu romského umění a umělkyně Markéty Šestákové. Dále je ve výuce zahrnuta diskuze, která vede k prohloubení tématu a předávání vlastních postřehů. V další fázi hodiny je využita skupinová práce a reflexe.

Ve výuce jsou zastoupeny metody vyprávění, výklad, dialog. Výukovou situaci lze využít k projektové výuce, tematicky je přizpůsobená ostatním (v této práci). Nelze ji využít jako samostatné téma na dvouhodinovou výuku výtvarné výchovy, protože přímo navazuje na dvouhodinový blok s názvem *Umění – Markéta Šestáková*.

Úvodní motivace:

Motivaci využijeme slovní a zeptáme se, jaké výšivky si žáci pamatují z předchozí hodiny, aniž by viděli svá díla. Poté se zaměříme na šití. Otázka do diskuze bude *Patří šití do hodiny výtvarné výchovy?* A sledujeme nápady, rady či doporučení.

5.11.2 Postup a struktura výukové situace

Struktura vyučovací hodiny:

1. Motivace
2. Zopakování tématu
3. Diskuze o postřezích
4. BOZP – práce s ostrým předmětem
5. Příprava na tvůrčí činnost
6. Tvůrčí činnost – šití
7. Hodnocení a reflexe

Hodina je započata úvodní motivací a pokračuje opakováním z hodiny předešlé (viz podkapitola *Romské umění*), případně je doplněna ještě i o výklad, pokud žáci

zapomněli, co se probíralo. Pokračujeme diskuzí, kdy si žáci mezi sebou předávají postřehy z předešlé hodiny a zároveň propojují získané znalosti s výtvořem, který popisují. Po diskuzi začleníme BOZP, protože bezpečnost práce žáků je velmi důležitá. Jedná se o správné držení ostré jehly, i manipulaci mimo šicí pole. Rozdělíme se do skupinek dle vytvořených koláží z předešlé hodiny. Následně připravíme všechny potřebné nástroje k šití. Žáci si vyberou barvy bavlnky dle svého uvážení. Vezmeme si koláže a řekneme žákům, že budou šít originální výšivku na své koláži.

Při šití bude jeden píchat jehlu skrz a druhý ji na druhé straně vytáhne. Tento postup se bude dále opakovat, jen v opačném pořadí. Žáci se mohou v šití také střídat, necháme žákům trochu volnosti v postupu výroby výšivky.

Vyšívat můžeme svůj motiv, který bude překrývat výšivky Markéty Šestákové nebo vyšíváme výšivku Markéty Šestákové, aby se na papíře stala vystouplou.

Vyšívání je náročný proces, proto plně zabere celou hodinu. Pár minut před koncem hodiny vystavíme dílo na nejvíce viditelné místo ve třídě a necháme žáky zhodnotit práci a vyjádřit celkový dojem z díla.

Reflektivní otázky:

Jak se ti pracovalo ve skupince?

Bál ses, že se píchneš jehlou?

Jaký máš dojem z práce?

Je něco, co bys na tvé práci změnil?

5.11.3 Reflexe realizace výuky

Výuka na téma Markéty Šestákové probíhala v klidném režimu, žáci se nijak nezranili. Na začátku jsme si v rámci úvodní motivace popovídali o tom, co si žáci pamatují z předchozí hodiny a nadhodili jsme si otázku *Patří šití do hodiny výtvarné výchovy?* Odpovědi padaly opravdu různorodé, někdo nesouhlasil se šitím ve výtvarné výchově, jiný souhlasil a objevovaly se také odpovědi, že vlastně ani nevědí, ale přijde jim, že je to tvůrčí činnost, takže ji můžeme ve výtvarné výchově mít.

Po velmi vášnivé diskuzi jsme se přesunuli k bezpečnosti práce, protože práce s ostrým materiálem by měla být dostatečně vysvětlena. Promítli jsme si opět i video, ve kterém se objevuje mnoho výšivek Markéty Šestákové. A zopakovali téma romského umění.

Žáci se přesunuli do skupinek a rozdali si koláže z výšivek. A pak už měli prostor na vyšívání. Po uplynutí větší části výuky jsme vyšívání ukončili a přesunuli se k reflexi. Opět jsme využili kamenů, vytvořili jsme si ohniště a sedli si do kruhu. Povídali jsme si celkově o zážitku šití, protože někteří žáci drželi jehlu poprvé v ruce. K samotné reflexi jsme pak využili otázek z přípravy. *Jak se ti pracovalo ve skupince? Báls ses, že se píchneš jehlou? Jaký máš dojem z práce? Je něco, co bys na tvé práci změnil?* Na konec hodiny jsme si výšivky vystavili ve třídě a zhodnotili celý projekt jako velmi zdařilý.



Obrázek 55 - Detail z vyšívání (foto: Mgr. Pavel Šreibr)



Obrázek 56 - Detail z vyšívání (foto: Mgr. Pavel Šreibr)

6 Analytický oddíl

Analytický oddíl předkládá výsledky výzkumu. Řadí se do třech podkapitol a poukazuje na celý průběh ověřování výukových situací v praxi a také šetření v rámci polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími, kteří v praxi ověřovali některé výukové situace.

U analytického oddílu jsou podkapitoly poskládány tak, jak probíhal celý výzkum, od ověřování po rozhovory až k závěrečnému shrnutí, které je věnováno celkovému pohledu na praktickou část, zda byly cíle naplněny a předkládané výukové situace jsou využitelné v praxi pro ostatní pedagogy výtvarné výchovy.

6.1 Ověřování výukových situací

První podkapitola seznamuje s výsledky ověřování výukových situací, jak byly dané situace ověřovány, kým a na jaké základní škole. Dále také předkládá a upozorňuje na problematické momenty, které byly v ověřování klíčové a měly by do budoucna pomoci s použitím výtvarně-didaktického projektu *Amaro dživipen* ve výuce výtvarné výchovy na 2. stupni ZŠ.

Jak již bylo v předchozí kapitole zmíněno, ověřování probíhalo na Základní škole v Solnici, okres Rychnov nad Kněžnou a na Masarykově základní škole Kunvald v Orlických horách.

Ověřování se věnovali dva skvělí pedagogové Mgr. Lada Vojáčková a Mgr. Pavel Šreibr. Poslední osobou ověřování je autorka práce.

Na Základní škole v Solnici, okres Rychnov nad Kněžnou ověřovali výukové situace Mgr. Pavel Šreibr a autorka práce. Na Masarykově základní škole Kunvald v Orlických horách ověřovala využitelnost příprav v praxi Mgr. Lada Vojáčková.

Základní škola v Solnici, okres Rychnov nad Kněžnou

5. ročník – ověřování výukových situací: *Táboření, Tanec a Hudba, Hlína, Kov*

7. ročník – ověřování výukových situací: *Markéta Šestáková a Markéta Šestáková na druhou*

9. ročník – ověřování: *Placky, Koláž*

V 5. a 9. ročníku probíhala výuka pod vedením autorky práce a 7. ročníku se zhostil Mgr. Pavel Šreibr.

Masarykova základní škola Kunvald v Orlických horách

6. a 7. ročník – ověřování výukových situací: *Receptura, Mouka, Pohádka O Jolance*.

Na této základní škole ověřovala pouze Mgr. Vojáčková.

Ověřování jednotlivých vyučovacích hodin probíhalo na hodinách výtvarné výchovy, umělecké výchovy, českého jazyka a informatiky. Pokud byly hodiny návazné, tak si mezi sebou vyučující předávali výrobky, aby mohla druhá skupina pokračovat a navázat tak na linii celého výtvarně-didaktického projektu.

Je pravdou, že výtvarně-didaktický projekt *Amaro dživipen* je sestaven nejlépe pro jednu třídu, aby si žáci vyzkoušeli vše a měli v tom návaznost, ale díky ověřování jsme chtěli docílit i toho, že výtvarně-didaktický projekt je možné učit napříč několika třídami a i na dvou různých základních školách.

V následujících jedenácti mini podkapitolkách budou zmíněny závěry z reflexí, zda je hodina sestavena správně, jaká jsou doporučení pro budoucí využití.

Chut' minulosti – Receptura

Výukovou situace *Receptura* ověřovala Mgr. Lada Vojáčková v prostředí základní školy na 2. stupni ve skupině z 6. a 7. ročníku.

Podle reflexe celé výuky je zřejmé, že hodina plynula, jak měla a nenastaly v ní žádné problémy, které by celkové plynulosti ublížily. Dále z reflexe plyne, že se žákům vše dařilo a po vytvoření plakátu měli možnost reflektovat a zhodnotit práci. Dle ověření můžeme konstatovat, že je výuková situace využitelná v praxi bez problémů.

Chut' minulosti – Mouka

Výukovou situaci s názvem *Mouka* ověřovala taktéž Mgr. Lada Vojáčková opět ve stejné skupině tříd, v 6. a 7. ročníku.

V reflexi můžeme zjistit, že ověřovaná výuka probíhala dle metodiky a plánu, vyučující ji skvěle zvládla a žáci měli možnost zažít trochu jiné vyučování výtvarné výchovy.

I přesto, že hodina byla zdařilá, zjistilo se při ověřování několik zádrhelů. Prvním je čas, kterého bylo dle ověřující vyučující pomálu, stihla se sice aktivita i s reflexí, ale více času by poskytlo větší klid celé výuce.

Dále z ověření vzešlo, že je potřeba dbát na větrání ve třídě. Po ověření se přišlo na to, že pokud je ve třídě otevřené okno, je možnost, že se začne mouka rozfoukávat. Je

to velmi důležitá informace a doporučení pro další využití přípravy ve výuce výtvarné výchovy. Celkově je vyučovací jednotka použitelná v praxi, jen s výtkou v podobě doplnění informace o možném rozfoukání mouky.

Chut' minulosti – Placky

Výukovou situace *Placky* byla ověřována autorkou práce v 9. ročníku.

Výuka zaměřená na výrobu a pečení placek byla pro žáky velmi zajímavou. Celá tvůrčí činnost se zvládla v časovém plánu a vznikl i čas na pečlivou reflexi celé výuky. Nastal však okamžik, který stojí za zmínku a je potřeba na něm zapracovat, aby byla příprava na výuku této aktivity ještě efektivnější. Bylo při ověřování zjištěno, že se i po vytvoření těsta dle předkládaného receptu těsto lepí a nešlo by z něho vytvarovat nic. Proto se musela ještě přisypávat mouka, aby se těsto přestalo lepit. Poučení je takové, že je nutné mít mouku navíc, například 200g a nepočítat jen s 500g. I přes tento zádrhel se pečení vydařilo a dá se konstatovat, že výuková situace *Chut' minulosti – Placky* je využitelná v praxi.

Chut' minulosti – Koláč.

Výukovou situace *Koláč* ověřovala autorka práce v 9. ročníku. U této hodiny můžeme dle reflexe usoudit, že byla naplněna její podstata a výuka probíhala, jak měla. Ověřováním bylo zjištěno, že žáci měli na všechno dostatek času a můžeme tak bez větších zdráhání potvrdit, že tato výuková situace je realizovatelná na 2. stupni základní školy.

Kočovníci – Pohádka O Jolance

Výukovou situaci *Pohádka O Jolance* ověřovala Mgr. Lada Vojáčková a byla to poslední příprava, kterou vyučující ověřovala.

Z reflexe vyplývá, že se záznam zvuku vydařil a ilustraci žáci 6. a 7. ročníku s přehledem zvládli. Nicméně plyne z ní také doporučení pro další využitelnost v praxi, a to, že by bylo potřeba více času na výuku. Záznam zvuku byl dle ověřující učitelky velmi náročný a dala doporučení, aby se výuka rozdělila do 4 vyučovacích hodin. První dvě vyučovací hodiny by byly věnovány výkladu a čtení ukázky i s rozdělením na nahrávání. A v dalších dvou hodinách by proběhlo samotné nahrávání, tvorba ilustrace i prezentace zvuku s reflexí. Průběh celé výukové situace by byl klidnější, a ne tak nabitý a hektický, aby se vše stihlo.

Kočovníci – Táboření

Výukovou situaci *Táboření* ověřovala autorka práce v 5. ročníku. I přesto, že je cílová kategorie 2. stupeň, ke spolupráci byla přizvána 5. třída ze stupně prvního, aby se zjistilo, zda jsou výukové situace i pro menší děti než v rozmezí 6. – 9. třídy. Bylo milým překvapením, že výuková situace *Táboření* se v 5. ročníku osvědčila a celá výuka probíhala v příjemném rozpoložení.

Z ověření vyplynulo, že je takto sestavená dvouhodina výtvarné výchovy splnitelná a dostačující i svým časem. Žákům se tvoření a povídání o romské kultuře a kočování moc líbilo, a tak je na místě hodnotit ji jako využitelnou v praxi.

Kočovníci – Tanec a hudba

Výukovou situaci *Tanec a hudba* ověřovala také autorka práce. Ověřování bylo situováno do 5. ročníku, který spolupracoval i na předchozí výukové situaci *Táboření*.

Tanec a hudba byla pro žáky výukovou situací, na kterou budou zřejmě dlouho vzpomínat, a to v dobrém. Průběh celé hodiny se dle reflexe velice vydařil a pro žáky to byl neskutečný zážitek. Během hodiny nenastaly žádné komplikace a se všim si žáci poradili. Už z reflexe a fotek je tak více než jasné, že tato výuková situace je jednou z těch velice zdařilých a její obsažení ve výtvarně-didaktickém projektu *Amaro dživipen* je právoplatné.

Řemeslo – Hlína

Výukovou situaci *Hlína* ověřovala autorka práce a probíhala v 5. ročníku. Ten navázal na své poznatky z předchozích výukových situací a bylo vidět, že se jim projektová výuka velmi líbí a daří. Můžeme na tomto modelu vidět, že zaměření pro jeden ročník má také své výhody a žáky posouvá dále a dále.

Hlína byla pro žáky také zážitkem, protože z důvodu předchozí „covidové“ éry se k práci s keramikou nedostali a pro mnohé to byla premiéra.

Žáky dle reflexe výuka bavila a vtiskli do hlíny i své nápady, což je velikým tvořivým přínosem pro danou práci. Závěrem tak zůstává fakt, že i tato výuková situace je využitelná v praxi.

Řemeslo – Kov

Kov je výukovou situací, kterou jako poslední ověřovala autorka práce a zároveň poslední výukou, která probíhala v 5. ročníku.

Z nadšení z předchozí hodiny výtvarné výchovy však sešlo, protože konkrétně u této hodiny nastala komplikace, se kterou nikdo nepočítal. Při manipulaci s keramickými hrnkami došlo k nehodě, většina popraskala nebo se úplně rozbila. Dle reflexe vyplývá, že se řešilo, co bude dále, ale na odrátování neměla třída hrnků.

Chyba nastala už při výrobě u předchozí výukové situace, kdy stěny byly vymodelovány moc tenké. Jednalo se o chybu, ze které se všichni poučili a pro příště se musí zvolit silnější stěny u hrnků, aby manipulaci při odrátování vydržely.

Z toho vyplývá, že sice výuková situace *Kov* není sestavená špatně, ale je k ní potřeba kvalitních hrnků z výukové situace *Řemeslo – Hlína*. Nemohli jsme tak dostatečně s žáky ověřit, zda je odrátování možné.

Avšak našli jsme jinou tvůrčí aktivitu, která byla lehkou náhradou. Odrátování jsme nahradili také prací s kusem kovu – drátem, a to vytváření obrazců, které se týkají tématu romského řemesla.

Umění – Markéta Šestáková

Výukovou situaci *Markéta Šestáková* ověřoval Mgr. Pavel Šreibr, který měl na starost celý blok *Umění*.

Z reflexe vzešlo, že se výuková situace hodí do prostředí 2. stupně, protože ji 7. třída v pořádku zvládla. Přidanou hodnotou byla také tvorba ohniště, které vznikalo z kamenů od 5. ročníku. Mgr. Pavel Šreibr tak přidal vhodný doplněk do hodiny. Konečné stanovisko, že příprava je využitelná pro výuku, nijak absence kamenů nemění, ale je díky ověřování velmi příhodným doplňkem, jež doplní dojem z výuky.

Umění – Markéta Šestáková na druhou

Poslední výukovou situaci s názvem *Markéta Šestáková na druhou* ověřoval také Mgr. Pavel Šreibr. Ověřování proběhlo v 7. ročníku, který se účastnil i předchozí výuky.

Při ověřování se žádnému z žáků nic nestalo, a tak je možné začlenit i poslední přípravu do celého výtvarně-didaktického projektu *Amaro dživipen*. Poslední hodina nám skvěle poskytne závěr celého projektu a uzavře i dílčí námět romského umění.

6.2 Rozhovory

Rozhovory v rámci realizace výzkumu proběhly celkem dva. První proběhl s Mgr. Pavlem Šreiberem a druhý s Mgr. Ladou Vojáčkovou. Rozhovory probíhaly nejen v rámci jednotlivých reflexí k vyučovacím jednotkám, ale také byl využit polostrukturovaný rozhovor, aby byla reflexe realizací výuky ještě zakončena i souhrnným názorem na využitelnost předkládaných příprav v praxi.

Rozhovory probíhaly průběžně vždy krátký čas po ověřování výukové situace, aby byly všechny důležité momenty v paměti a velmi potřebná evaluace nevyprchala.

Polostrukturovaný rozhovor byl proveden v květnu 2023 po skončení celého ověřování jako prostředek k úplné zpětné vazbě a zároveň ke splnění stanoveného cíle diplomové práce, kterým je zjistit praktickou využitelnost předkládaných příprav ve školní praxi.

V přepisu rozhovorů bude pan Mgr. Pavel Šreiber označen zkratkou *PŠ* a Mgr. Lada Vojáčková bude nést značku *LV*.

V rozhovoru s oběma učiteli byly využity tyto otázky:

1. *Jak reagovali žáci na téma spjaté s romskou kulturou?*
2. *Setkali jste se při ověřování s rasistickými poznámkami?*
3. *Jak zhodnotíte přípravy vyučovacích jednotek?*
4. *Měli jste všechny potřebné informace?*
5. *Zaujala vás nějaká informace? Nebo jste nějaké informaci nerozuměli?*
6. *Jsou přípravy výuky využitelné pro velký/malý kolektiv žáků?*
7. *Nastalo nějaké úskalí, které jste museli řešit?*
8. *Dala se příprava stihnout za dvě vyučovací hodiny?*
9. *Bylo těžké sehnat materiál na výuku?*
10. *Je něco, co byste do budoucna doporučili?*

Jak reagovali žáci na téma spjaté s romskou kulturou?

PŠ: „Řekl bych, že reakce odpovídala předpokladům předsudků donesených z domova. Někteří žáci reagovali s odporem, někteří příjemně. Proto bylo důležité vysvětlit a předkládat jasné informace. V průběhu další vyučovací hodiny se naladění na kulturu proměnilo a žáci si to náležitě užívali.“

LV: „Většina žáků reagovala pozitivně, toto téma bylo pro ně zajímavé a vyptávali se na otázky, které je zajímaly. Pár žáků reagovalo s nechutí u tohoto tématu. Poté jsem se

zeptala, proč mají takovou reakci. Většina z daných žáků řekla, že takové reakce znají od rodičů.“

Setkali jste se při ověřování s rasistickými poznámkami?

PŠ: „*Ne ne ne a ještě jednou ne. Sice musím v korespondenci s předchozí otázkou uvést, že byli žáci překvapení, a ne moc nadšení se změřením hodiny, ale rasistické poznámky nezazněly a nic jsem nemusel na toto konto řešit.*“

LV: „*Ano, u dvou žáků jsem slyšela rasistické poznámky. Snažila jsem se žáky usměrnit a vysvětlit tuto situaci.*“

Jak se hodnotíte přípravy vyučovacích jednotek?

PŠ: „*No, přípravy, co se mi dostaly do ruky, byly velice pečlivě zpracované. Měl jsem všechny informace po kupě včetně teorie, což je pro mě jako pro učitele dosti potřebné. A nejen z důvodu, že jsem nikdy o romském umění neučil, ale také že je to dobrý tahák, kdyby mi něco o hodině vypadlo.*“

LV: „*Příprava těchto vyučovacích jednotek byla výborně zpracována. Na naší škole jsou žáci romského původu, proto je pro mne toto téma zajímavé.*“

Měli jste všechny potřebné informace?

PŠ: „*Jasně, jak už jsem říkal u mimulé otázky, tak přípravy byly pečlivě předložené, proto jsem měl vše, co bylo potřeba. Informace k metodice i k obsahu byly dostačující. Nezaznamenal jsem žádný okamžik, kdy bych v něčem tápal.*“

LV: „*Ano, všechny informace mi byly poskytnuty.*“

Zaujala vás nějaká informace? Nebo jste nějaké informaci nerozuměli?

PŠ: „*No, pátrám ve své paměti, ale že by mě něco až tak zaujalo, říct nemohu. Možná vlastně jo, výzdoba romského obydlí. To z historie romského umění se mi líbilo. A rozuměl jsem všemu. Budu se jen opakovat, přípravy byly nachystané pečlivě!*“

LV: „*Práce, která mne zaujala, byla s moukou, do které žáci malovali prstem. Pro příště bych zkusila tuto práci s pískem. Ale mouka je pro romskou kulturu důležitou obživou, proto byla skvěle vybrána. Dále mne zaujala výuka s nahráváním pohádky, kde jsme*

propojili mezipředmětové vztahy. Nahrávání pohádky není obvyklé ve výtvarné výuce, proto mi to přišel skvělý nápad.“

Jsou přípravy výuky využitelné pro velký kolektiv žáků?

PŠ: „Protože jsem měl na hodinách poměrně dost dětí, tak zní odpověď ano. Je tedy pravdou pravdoucí, že malý kolektiv by byl skvělý k ověřování a věřím, že by bylo více prostoru na jednotlivé části. Ale využitelnost pro velký kolektiv je na 100%.“

LV: „Přípravy by byly zajisté využitelné pro velké kolektivy žáků. U mě probíhalo ověřování pro menší skupinu, ale umím si představit využitelnost i pro velkou skupinu.“

Nastalo nějaké úskalí, které jste museli řešit?

PŠ: „Jen, když jsem viděl jak děti drží jehlu, tak jsem se chvíli bál, ale jinak v pohodě, žádné problémy, co bych musel řešit.“

LV: „Žádné úskalí nenastalo. Všechno probíhalo v pořádku.“

Dala se příprava stihnout za dvě vyučovací hodiny?

PŠ: „Jasně, mé dvě přípravy se daly bez problému stihnout.“

LV: „Přípravy byly připraveny přesně na 2 vyučovací hodiny. Byly výborně připraveny, jen při ověřování došlo k zjištění, že je u pár příprav čas splnitelný, ale velice těsně a měl by se navýšit.“

Bylo těžké sehnat materiál na výuku?

PŠ: „Vůbec ne ne, jehly jsme měli ve škole a bavlnky jsem koupil v galanterce.“

LV: „Všechny materiály jsem neměla problém sehnat. Byly lehce dostupné.“

Je něco, co byste do budoucna doporučili?

PŠ: „Možná.. Ne, nemám co doporučit, za mě to bylo v pořádku. Zábavné, nápadité, vhodné pro 2. stupeň.“

LV: „Přípravy byly skvěle zpracovány, byla jsem z nich nadšena, proto z mé strany nemám žádné doporučení.“

6.3 Shrnutí

Posledním oddílem analytické části je shrnutí dvou podkapitol *Ověřování výukových situací* a *Rozhovory*. Z ověřování výukových situací jsme se dozvěděli mnoho důležitých informací k budoucímu využití a realizaci celého projektu.

Z dílčích výsledků celého ověřování vzešlo, že všechny výukové situace jsou realizovatelné na 2. stupni ZŠ i na 1. stupni ZŠ v 5. ročníku. Z ověřování však vyplynulo několik doporučení, které poskytují zpětnou vazbu pro další využití výtvarně-didaktického projektu *Amaro dživipen* na výuce výtvarné výchovy.

Doporučení se týkají výukových situací *Chut' minulosti – Mouka*, *Chut' minulosti – Placky*, *Kočovníci – Pohádka O Jolance*, *Řemeslo – Kov*. U první výukové situace bylo doporučeno nevětrat, protože se přišlo na to, že pokud se větrá a zvedne se vzduch, hlavní surovinu výuky to rozfouká po třídě. U dvou výukových situací *Mouka* a *Pohádka O Jolance* nastal stejný problém, a to čas. U těchto dvou výukových situací je nutné přehodnotit časový harmonogram a navýšit čas nejméně na 3-4 vyučovací hodiny, aby se vše stíhalo s větším klidem a s možností delší a kvalitní reflexe. Poslední výše zmíněnou výukovou situací, která poskytuje zpětnou vazbu a doporučení je *Kov*. U této situace vznikla nehoda, kdy při manipulaci s keramickými hrnkami došlo k jejich roztržení. Chyba tak vzešla už u výukové situace *Hlina*, ve které se vytvořily hrnky s tenkými stěnami. Jak se říká: „*Chybami se člověk učí.*“ Takže nám ověřování poskytlo velmi důležitou zpětnou vazbu, že je nutné tvořit hrnky se silnější stěnou, aby se při výuce *Kov* nerozpadly.

Nyní bude představeno shrnutí rozhovorů, na které byli přizváni ověřující učitelé. Bylo jim položeno celkem 10 otázek, na které nesměli odpovědět jen ano/ne. Pro lepší představu byli požádáni o celkové zhodnocení a celistvou odpověď. Otázky byly koncipovány tak, aby pokryly nejen postoj k tématu Romů, ale také k samotným výukovým situacím a jejím zpracování.

V první otázce jsme se dozvěděli, že žáci reagují na téma romské kultury poměrně dobře. Až na nějaké výjimky, které reagovali s odporem, jež plynul nejspíše z neinformovanosti, se ostatním žákům téma zamlouvalo a dotazovali se na něj. Samozřejmě nemusí to platit pro všechny kolektivy na základních školách, ale zrovna u učitelů, kteří ověřovali, nenastala větší negativní reakce, jen bylo potřeba vysvětlovat a předat potřebné informace k romské kultuře. Z otázky, zda se vyučující setkali s rasistickými poznámkami, vzešlo, že se najdou jedinci, kteří rasistické poznámky mají, ale po vysvětlení situace by se názor měl zmírnit a celkově nebyl s rasistickými

poznámkami problém. Pokud by taková situace v budoucnu nastala, je zřejmé i z odpovědí učitelů, že je potřeba vysvětlit a informovat.

Následné otázky se zabývaly hodnocením příprav a poskytnutím potřebných informací. Z rozhovorů vyplynulo, že přípravy byly pečlivě vypracované a zajímavé pro žáky. Zmíněno také bylo, že informace byly přehledně uvedeny a dostatečně vyučujícím posloužily k výuce.

K otázce, zda vyučující zaujala nějaká informace nebo nějaké nerozuměli, bylo odpovězeno velice výstižně, že rozuměli všemu. Zaujali je informace k romské kultuře a některé z aktivit.

Velmi důležitým dotazem pro celé využití výtvarně-didaktického projektu *Amaro dživipen* v praxi byl, zda jsou přípravy využitelné pro velký kolektiv. Odpověď byla „ano“, i přesto, že Mgr. Lada Vojáčková měla k dispozici malý kolektiv žáků, uvedla, že projekt by byl i pro velké skupiny, protože si to umí po ověření představit.

V následujících otázkách byl probrán čas výuky, úskalí, materiál a doporučení. Časové rozvržení se objevilo i u samotného ověřování a i z rozhovoru vyplynulo, že čas stačil jen na nějaké výukové situace, ale u některých z nich by mělo dojít k jeho navýšení. Nepříjemné úskalí nemuseli vyučující řešit. Jediný možný problém nebo nebezpečí je možné spatřit v šití jehlou, která je ostrá a je nutné dbát na kontrolu a bezpečnost práce. K materiálu, který je potřeba sehnat na realizování výuky, učitelé uvedli, že byl lehce sehnatelný a není problém si ho opatřit. Jiná doporučení kromě navýšení času v rozhovoru nepadla žádná, a proto shrnutí obou dílčích podkapitol jak *Ověřování výukových situací*, tak *Rozhovory* zní, že praktickou využitelnost předkládaných příprav ve školní praxi v celkové kontextu i s doporučeními potvrzuje.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo v první řadě obeznámit čtenáře s romskou kulturou, uměním a také s projektovou metodou ve výuce výtvarné výchovy. Hlavním cílem bylo zjistit pomocí výzkumu a ověřování v praxi využitelnost předkládaných výukových situací v prostředí 2. stupně základní školy. Ověřování bylo stanoveno mezi dvě základní školy a tři pedagogy.

Práce byla rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část nejprve přiblížila původ Romů a jejich život od dávných dob. Nebyla také opomenuta romská rodina a začlenění romské menšiny do majoritní společnosti, které stále nese lehkou pachůl' předsudků od majority. Pozornost byla dále věnována romskému umění a řemeslu. U kapitol z romské kultury, řemesla a umění nalezneme zmínky od autorů jako je Jana Horváthová, Eva Davidová a další.

Teoretická část také předložila projektovou metodu ve výuce výtvarné výchovy, a to od samotného projevu a vzniku až po současné využití. Najdeme zde odkazy na autory jako je Věra Roeselová, Josef Maňák, Petra Šobáňová, Petr Exler a další.

Praktická část byla rozdělena do třech oddílů. Prvním oddílem byl oddíl metodologický, v němž byly zahrnuty cíl, metody a informace o tom, s kým, kdy a kde byl výzkum proveden. Zde diplomová práce vychází z autorů jako je Jan Hendl, Roman Švaříček a další. Druhým oddílem byl výtvarně-didaktický projekt *Amaro dživipen* neboli *Náš svět*. Poslední částí byl oddíl analytický, ve kterém se práce zaměřila na zhodnocení ověřování výukových situací a dvou polostrukturovaných rozhovorů.

Praktickým výstupem diplomové práce byl výtvarně-didaktický projekt *Amaro dživipen*, jenž byl v rámci kvalitativního výzkumu ověřován v pedagogické praxi. Ověřování bylo rozhodující pro zpětnou vazbu, která byla reflektována v každé dílčí výukové situaci. Aktivity, které jsou v této práci obsaženy rozvíjejí nejen tvořivé uvažování, ale také vzdělávají v oblasti romské kultury, umění a řemesla. Z praktické části následně vyplývá, že je výtvarně-didaktický projekt *Amaro dživipen* využitelný ve školní praxi. Může tak sloužit dalším pedagogům jako možný projekt k zařazení do výuky.

Seznam použité literatury a zdrojů

Literatura

DAVIDOVÁ, Eva. Způsob života a kultura. Romská řemesla a způsob obživy. IN: ČERNÁ, Milena, Jindřich ŠTREIT, Eva DAVIDOVÁ a Jaroslav KOŘÁN. *Černobílý život*. Praha: Gallery, 2000. ISBN 80-86010-37-6. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:c91006c0-8a59-11e3-bd09-005056827e51>

EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4620-2.

FILIPOVÁ, Petra. (ed.) *Tělo a identita v současné výtvarné výchově*. Recenzovaný katalog, Vydalo nakladatelství Univerzity Hradec Králové, Gaudeamus v roce 2021, ISBN 978-80-7435-836-4.

FILIPOVÁ, Petra. (ed.) *Tělo a identita v současné výtvarné výchově*. Metodické listy Vydalo nakladatelství Univerzity Hradec Králové, Gaudeamus v roce 2021, ISBN 978-80-7435-835-7.

FRIŠTENSKÁ, Hana; HAIŠMANN, Tomáš; VÍŠEK, Petr. Souhrnné závěry. IN: LISÁ, Helena, ed. *Romové v České republice: (1945-1998)*. Praha: Sociopress, 1999. Sešity pro sociální politiku. ISBN 80-902260-7-8.

GABAL, Ivan. Zahraniční inspirace k integraci Romů. IN: LISÁ, Helena, ed. *Romové v České republice: (1945-1998)*. Praha: Sociopress, 1999. Sešity pro sociální politiku. ISBN 80-902260-7-8.

HABÁNOVÁ, Helena. Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. IN: LISÁ, Helena, ed. *Romové v České republice: (1945-1998)*. Praha: Sociopress, 1999. Sešity pro sociální politiku. ISBN 80-902260-7-8.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOLOMEK, Karel. Vývoj romských reprezentací po roce 1989 a minoritní mocenská politika ve vztahu k Romům. IN: LISÁ, Helena, ed. *Romové v České republice: (1945-1998)*. Praha: Sociopress, 1999. Sešity pro sociální politiku. ISBN 80-902260-7-8

HORVÁTHOVÁ, Jana. Dějiny Romů v Evropě se zřetelem na české země. IN: FUJDA, Milan, Eva KUNDTOVÁ KLOCOVÁ a Radek KUNDT, ed. *Identity v konfrontaci: multikulturní výchova pro učitele/učitelky SŠ a ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5558-2.

HORVÁTHOVÁ, Jana. Historické osudy Romů od jejich odchodu z Indie do 19. století IN: ŠULEŘ, Petr. *Romové: tradice a současnost = O Roma: angoder the akának*. Brno: SVAN, 1999. ISBN 80-7028-141-3. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:18283e10-e642-11e7-8cdd-5ef3fc9bb22f>

HORVÁTHOVÁ, Jana, ed. *Výtvarné umění: přírůstky 1991-2005: romští autoři = Visual arts: acquisitions 1991-2005: romani artists*. V Brně: Muzeum romské kultury, 2005. ISBN 8086656071.

HORVÁTHOVÁ, Jana. Romové a výtvarné umění. IN: KALEJA, Martin a KNEJP, Jan, ed. *Mluvme o Romech: Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3

HORVÁTHOVÁ, Jana, Společenství Romů na Moravě, Muzeum romské kultury (Brno, Česko) a Člověk v tísní (společnost). *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-615-X. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:b585a630-adce-11e3-9d7d-005056827e51>

KALEJA, Martin a KNEJP, Jan, ed. *Mluvme o Romech: Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.

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

KAPLAN, Petr. Romové a zaměstnanost neboli zaměstnatelnost Romů v České republice. IN: LISÁ, Helena, ed. *Romové v České republice: (1945-1998)*. Praha: Sociopress, 1999. Sešity pro sociální politiku. ISBN 80-902260-7-8.

Kolektiv autorů. *Otcův duch a jiné pohádky romských autorů*, nakladatelství KHER, e-kniha, Praha 2012, ISBN 978-80-87780-00-8

LACKOVÁ, Elena. *Romane paramisa*. Přeložil Marián BALOG, ilustroval Jozef ČERVENĚK. Praha: Radix, 1999. ISBN 80-86031-25-x.

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

NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 4. dopl. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. ISBN 80-7067-952-2.

OLÁHOVÁ, Lubomíra. *Nejen romská kuchařka*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-741-3.

POLÁKOVÁ, Jana a Jana HORVÁTOVÁ. Proměny romské kultury v českých zemích a na Slovensku. IN: FUJDA, Milan, Eva KUNDTOVÁ KLOCOVÁ a Radek KUNDT, ed. *Identity v konfrontaci: multikulturní výchova pro učitele/učitelky SŠ a ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5558-2.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ROESELLOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Timotej BLAŽEK, Jana MUSILOVÁ, Jiří SOSNA a Lucie TIKALOVÁ. *Téma - akce - výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4506-9.

SUTTNEROVÁ, Eva. *Automatická kresba - Artrelax*. Ilustroval Damián DUDÁŠ. Plzeň: Nava, 2006. ISBN 80-7211-225-2.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Ke kořenům projektové metody ve výtvarné výchově: analogie mezi reformními snahami amerických pragmatistů a vývojem výtvarné výchovy. IN: STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Timotej BLAŽEK, Jana MUSILOVÁ, Jiří SOSNA a Lucie TIKALOVÁ. *Téma - akce - výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015a. ISBN 978-80-244-4506-9.

STRAKOVÁ, Monika. *Česká pohádka 21. století*. 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav české literatury a komparatistiky. Vedoucí práce Bílek, Petr.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Obsahová a metodická specifika projektového vyučování ve výtvarné výchově. IN: STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Timotej BLAŽEK, Jana MUSILOVÁ, Jiří SOSNA a Lucie TIKALOVÁ. *Téma - akce - výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015c. ISBN 978-80-244-4506-9.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Uplatnění projektové metody ve výtvarné výchově. IN: STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Timotej BLAŽEK, Jana MUSILOVÁ, Jiří SOSNA a Lucie TIKALOVÁ. *Téma - akce - výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015b. ISBN 978-80-244-4506-9.

ŠULEŘ, Petr. *Romové: tradice a současnost = O Roma: angoder the akának*. Brno: SVAN, 1999. ISBN 80-7028-141-3. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:18283e10-e642-11e7-8cdd-5ef3fc9bb22f>

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VRÁNA, S.: *Učebné metody*. Praha: nákladem Dědictví Komenského v Praze, 1936. s. 90

ZÁVODSKÁ, Milada. Romská a romistická literatura a její využití v praxi. IN: FUJDA, Milan, Eva KUNDTOVÁ KLOCOVÁ a Radek KUNDT, ed. *Identity v konfrontaci: multikulturní výchova pro učitele/učitelky SŠ a ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5558-2.

Internetové zdroje

LOJDOVÁ, Kateřina. *Projektové vyučování* [online]. 2012 [cit. 16. 04. 2023]. Dostupné z: projektove_vyučovani.pdf (weebly.com)

Maková panenka, 2021. Romská kuchyně: Marikle, universální pšeničné placky. In: *Makova-panenka.cz* [online]. 4.9.2021. [cit. 30. 03. 2023]. Dostupné z: <https://makova-panenka.cz/recepty/romska-kuchyne-marikle-universalni-psenicne-placky/>.

Microsoft Apps. *Microsoft Apps* [online]. Dostupné z: <https://apps.microsoft.com/store/detail/paint/9PCFS5B6T72H?hl=en-us&gl=us>

Úplné znění GDPR: Úřad pro ochranu osobních údajů. *Úřad pro ochranu osobních údajů: Titulní stránka* [online]. Copyright © 2013 Úřad pro ochranu osobních údajů. Všechna práva vyhrazena. [cit. 10. 05. 2023]. Dostupné z: <https://www.uoou.cz/uplne-zneni-gdpr/ds-6607>

OLÁH, Vlado. Romipen. *Metodický portál: Články* [online]. 25. 02. 2014, [cit. 05. 06. 2023]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/18399/ROMIPEN.html>>. ISSN 1802-4785.

Příběh Romů – Expozice muzea romské kultury. *Muzeum romské kultury, Brno*. [online]. Copyright ©2021 [cit. 30. 05. 2023]. Dostupné z: <https://www.rommuz.cz/file/other/skoly-a-deti/Materialy-ke-stazeni/Pruvoce%20CZ%20online.pdf>

PRAHA, VUP. ŠVP. *Metodický portál: Články* [online]. 05. 12. 2005, [cit. 30. 05. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/412/SVP.html>. ISSN 1802-4785.

Zdroje obrázků

HORVÁTHOVÁ, Jana, ed. *Výtvarné umění: přírůstky 1991-2005: romští autoři = Visual arts: acquisitions 1991-2005: romani artists*. V Brně: Muzeum romské kultury, 2005. ISBN 8086656071.

JUŘÍKOVÁ, Naděžda. *Keramika pro děti krok za krokem: metodické postupy, podrobné návody, náměty činností a přehledný plán práce na období jednoho školního roku*. Stařeč: Infra, 2016. ISBN 978-80-86666-62-4.

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Cikánská legitimace (foto: autorka).....	17
Obrázek 2 - Kočovnický list (foto: autorka).....	18
Obrázek 3 - Kočovnický vůz a detail jeho dekorace, ze sbírek Etnografického muzea v polském Tarnově, foto MRK, J. Horváthová (Horváthová 2005, s. 20)	33
Obrázek 4 - Hlava ženy I, rok 1990 (Horváthová 2005, s. 42).....	38
Obrázek 5 - Holocaust a současnost 2002, olej na sololitu (Horváthová 2005, s. 44) ...	39
Obrázek 6 - Bez názvu 1995, olej na plátně (Horváthová 2005, s. 80)	39
Obrázek 7 - Zámek mezi stromy 1995, akvarel na kartonu (Horváthová 2005, s. 90)...	40
Obrázek 8 - Kartárka 1993, akvarel na papíře (Horváthová 2005, s. 97).....	40
Obrázek 9 - Kolo štěstí 1987, barevná skleněná drť na skle (foto: autorka)	41
Obrázek 10 - Amari phuv rovel 1995, černá propiska na papíře podlepeném kartonem (Horváthová 2005, s. 100)	42
Obrázek 11 - Hlava černovlasé dívky s květinami ve vlasech 1995, výšivka na režném plátně (Horváthová 2005, s. 133).....	42
Obrázek 12 - Zpracovaný plakát receptu (Masarykova základní škola Kunvald v Orlických horách – žáci 6. a 7. ročníku).....	62
Obrázek 13 - Zpracovaný plakát receptu č. 2 (Masarykova základní škola Kunvald v Orlických horách – žáci 6. a 7. ročníku).....	62
Obrázek 14 - Barvení mouky (foto: Mgr. Lada Vojáčková)	68
Obrázek 15 - Příprava pracovního místa (foto: Mgr. Lada Vojáčková).....	68
Obrázek 16 - Vytváření záznamu malování v mouce (foto: Mgr. Lada Vojáčková)	69
Obrázek 17 - Detail malování v mouce (foto: Mgr. Lada Vojáčková).....	69
Obrázek 18 - QR kódy záznamů.....	69
Obrázek 19 – Příprava těsta (foto: autorka).....	74
Obrázek 20 - Vyvážení placky (foto: autorka).....	74
Obrázek 21 - Pečení placky (foto: autorka)	75
Obrázek 22 - Focení placek (foto: Základní škola Solnice, okres Rychnov nad Kněžnou – žáci 9. ročníku)	75
Obrázek 23 - Zapojení jídla z časopisu s recepty (foto: autorka)	79
Obrázek 24 - V další koláži se objevuje auto jako odkaz na kočování (foto: autorka) ..	79
Obrázek 25 - Dalším pohledem byl čas a knihy, protože dle žákyně měli dostatek času na posezení u jídla a povídání (foto: autorka)	80

Obrázek 26 - Knihy kolem mají představovat nesmírně mnoho romských receptů (foto: autorka)	80
Obrázek 27 - Detail na placku s hlavami a cenovkou. Má představovat dle žáka důležitou hodnotu jídla (foto: autorka)	81
Obrázek 28 - QR kód nahrávky	86
Obrázek 29 - Tvorba ilustrace na interaktivní tabuli (foto: Mgr. Lada Vojáčková).....	86
Obrázek 30 - Průběh tvorby ilustrace (foto: Mgr. Lada Vojáčková).....	87
Obrázek 31 - Ilustrace k pohádce O Jolance (Masarykova základní škola Kunvald v Orlických horách – žáci 6. a 7. ročníku).....	87
Obrázek 32 - Společná paleta na barvu (foto: autorka)	92
Obrázek 33 - Detail malby na kameni (foto: autorka)	92
Obrázek 34 - Naše "ohnišťe" (foto: autorka).....	93
Obrázek 35 - Potřeby na výuku (foto: autorka)	97
Obrázek 36 - Vytváření ohniště z kamenů (foto: autorka)	98
Obrázek 37 - Příprava bubínku (foto: autorka).....	98
Obrázek 38 - Prstový tanec (foto: autorka).....	99
Obrázek 39 - Barevný záznam hry na bubínek (foto: autorka).....	99
Obrázek 40 - Detail bubínků (foto: autorka)	100
Obrázek 41 - Lekce 31: Květináč (Juříková 2016, s. 62)	103
Obrázek 42 - Potřeby na keramiku (foto: autorka)	104
Obrázek 43 - Plát keramické hlíny a vhodně připravené pracovní místo (foto: autorka)	105
Obrázek 44 - Tvorba hrnku s pomocí kbeličku (foto: autorka)	105
Obrázek 45 - Tvorba hrnku bez pomoci kbeličku (foto: autorka)	106
Obrázek 46 - Volný motiv spodní části hrnku	106
Obrázek 47 - Hotové hrnky (foto: autorka)	107
Obrázek 48 - Pomůcky na výuku (foto: autorka)	111
Obrázek 49 - Rozbitý hrnek určen původně k odrátování (foto: autorka).....	111
Obrázek 50 - Výšivky Markéty Šestákové (foto: Mgr. Pavel Šreibr)	116
Obrázek 51 - Nachystané výšivky Markéty Šestákové (foto: Mgr. Pavel Šreibr).....	117
Obrázek 52 - Tvorba koláže (foto: Mgr. Pavel Šreibr).....	118
Obrázek 53 - Spolupráce při tvorbě koláže (foto: Mgr. Pavel Šreibr).....	118
Obrázek 54 - Jedna z výsledných koláží (foto: Mgr. Pavel Šreibr).....	119
Obrázek 55 - Detail z vyšívání (foto: Mgr. Pavel Šreibr).....	123

Obrázek 56 - Detail z vyšívání (foto: Mgr. Pavel Šreibr)..... 124