

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

## Diplomová práce

Bc. Jana Sedláčková

Základní lidská práva a jejich aplikace ve výchově občanství

Olomouc 2015

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Cingelová, Ph.D.

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma *Základní lidská práva a jejich aplikace ve výchově občanství* jsem vypracovala samostatně pod vedením vedoucího diplomové práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou všechny citovány v práci a uvedeny v seznamu literatury na konci práce.

Jako autor uvedené diplomové práce dále prohlašuji, že v souvislosti s vytvořením této diplomové práce jsem neporušila autorská práva třetích osob, zejména jsem nezasáhla nedovoleným způsobem do cizích autorských práv osobnostních a jsem si plně vědoma následků porušení ustanovení § 11 a následujících autorského zákona č. 121. 2000 Sb., včetně možných trestně právních důsledků vyplývajících z ustanovení § 152 trestního zákona č. 140/1961 Sb.

V Olomouci dne:

Podpis autora:

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Gabriele Cingelové, Ph.D., za účinnou metodickou, pedagogickou a odbornou pomoc a další cenné rady při zpracování mé diplomové práce.

# Obsah

Úvod .....	6	
1	Lidská práva .....	8
1.1	Vymezení pojmu lidská práva .....	8
1.2	Generace lidských práv .....	10
1.3	Pojetí lidských práv ve světě .....	10
1.4	Historie lidských práv ve světě.....	11
1.4.1	Období přirozených práv .....	12
1.4.2	První dohody týkající se lidských práv na státní úrovni.....	14
1.4.3	První dohody týkající se lidských práv na mezinárodní úrovni .....	15
2	Lidská práva v rámci předmětu Výchova k občanství .....	19
2.1	Výchova k občanství v rámci RVP ZV .....	19
2.2	Téma lidských práv v rámci průřezových témat .....	20
2.3	Vývoj předmětu výchova k občanství a tématu lidských práv .....	21
2.3.1	Období tzv. Československé republiky (1918–1938).....	22
2.3.2	Období tzv. Druhé československé republiky a Protektorátu Čechy a Morava (1938–1945) .....	23
2.3.3	Československá republika po roce 1945 .....	24
2.3.4	Vývoj občanské výchovy po roce 1989.....	26
3	Jak zapracovat tematiku lidských práv do výuky .....	29
3.1	Současný stav výchovy.....	29
3.2	Realizace výuky lidských práv na základních školách.....	30
3.3	Metody využívané během výuky lidských práv .....	32
3.4	Organizace zabývající se problematikou lidských práv .....	36
4	Výchova k lidským právům a jiné oblasti výchovy .....	38
4.1	Multikulturní výchova .....	38
4.2	Právní výchova .....	40

4.3	Globální výchova.....	41
5	Praktická tvorba příprav vyučovacích hodin 2. stupně základních škol.....	45
5.1	Přípravy pro 6. ročník ZŠ .....	46
5.1.1	První vyučovací hodina .....	46
5.1.2	Druhá vyučovací hodina.....	50
5.2	Přípravy pro 7. ročník ZŠ .....	53
5.3	Přípravy pro 8. ročník ZŠ .....	58
5.3.1	První vyučovací hodina .....	58
5.3.2	Druhá vyučovací hodina.....	62
5.4	Přípravy pro 9. ročník ZŠ .....	65
6	Projekt.....	70
6.1	Specifikace projektu .....	70
6.2	Popis vyučovacích bloků .....	71
6.2.1	První vyučovací blok .....	71
6.2.2	Druhý vyučovací blok .....	72
6.2.3	Třetí vyučovací blok.....	73
6.2.4	Čtvrtý vyučovací blok .....	74
6.2.5	Pátý vyučovací blok .....	75
6.3	Hodnocení projektu .....	77
	Závěr.....	79
	Seznam použité literatury .....	80
	Přílohy .....	88

## Úvod

Cílem diplomové práce je především upozornit na nutnost zvýšení povědomí o lidských právech ve společnosti a poskytnout příklady, jak využít toto téma atraktivní formou a zvýšit tak informovanost studentů základních škol (ZŠ) o dané problematice.

V souvislosti s tematikou lidských práv vzniká nespočet publikací, které poukazují na nutnost vzdělávání v této oblasti. Důležitým zdrojem této práce je především publikace *Kompas, manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*, který byl vydán Radou Evropy roku 2003. Kompas obsahuje souhrn všech informací, které lze v rámci výuky lidských práv využít. Další knihy, které se stali oporou pro tuto diplomovou práci, jsou publikace *Výchova k občanství a evropanství* a *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství* od Antonína Staňka. Tyto knihy jsou jedny z mála, které se zabývají vývojem výchovy k občanství v rámci České republiky a bližším pojetím učitele výchovy k občanství. Dále diplomová práce čerpá informace z *Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy* a knih *Moderní pedagogika* od Jana Průchy, *Lidská práva v Evropské unii* od Huberta Smekala.

Na lidská práva lze nahlížet z mnoha úhlů pohledů, je důležité, aby žáci poznali všechny směry, kterých se lidská práva týkají a dokázali si vytvořit ucelený pohled na danou tematiku. Žáci si tak uvědomí, že lidská práva náš život ovlivňují po všech stránkách a bez nich bychom nemohli žít důstojný život. V případě, kdy dochází k porušování lidských práv má to za následek zásadní problémy lidstva, jako je například chudoba, bezpráví, násilné konflikty a války, týrání zvířat a ničení životního prostředí.

Učitelé občanské nauky nesou tedy velkou zodpovědnost, jelikož jsou to právě oni, kteří mají za úkol předávat žákům znalosti a postoje týkající se lidských práv. Mají vychovávat žáky, kteří jsou si vědomi na jedné straně svých práv a povinností a na druhé straně práv a povinností druhých. Výchova žáků by tedy měla směřovat k respektu a úctě k právům a svobodě druhých, ale nesmí se zde však zapomínat na tu skutečnost, že na Zemi nežijeme ve vzájemné interakci pouze s lidmi, ale i se zvířaty a přírodou. Je proto důležité rozvíjet i environmentální povědomí žáků.

První kapitola teoretické části se zaměřuje na základní vymezení, historii lidských práv a shrnutí nejdůležitějších dokumentů a organizací, zaručující lidská práva. Druhá kapitola obsahuje současné vymezení, zakotvení a časovou dotaci předmětu výchova k občanství v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a zařazení problematiky lidských práv v rámci tohoto předmětu a průřezových témat RVP ZV, dále pak

přibližuje nejdůležitější mezníky vývoje výchovy k občanství v souvislosti s tematikou lidských práv. Třetí kapitola se zabývá dnešním pojetí výchovy a možnými příklady aplikace lidských práv do výuky občanské výchovy. Poslední kapitola rozděluje tematiku lidských práv do tří částí: multikulturní výchovu, právní výchovu a globální výchovu. V praktické části je výčet příprav na výuku, které jsou určeny šesté, osmé a deváté třídě a poté je zde vypracovaný projekt pro devátý ročník.

Úkolem učitelů občanské výchovy, respektive občanské nauky není jen učit, ale i vychovávat. Pěstovat v dětech lásku a úctu a probouzet v nich touhu pomáhat druhým. Tematika lidských práv má tedy nerasmazatelné místo ve výuce každé ZŠ, jelikož je to v podstatě nauka morálního chování, bez kterého by nemohla současná, globální společnost fungovat.

# 1 Lidská práva

Tato kapitola se zabývá vymezením pojmu lidská práva z pohledu různých autorů. Po shrnutí obecných charakteristik lidských práv se zabývá historií, a to jak ve světovém měřítku, tak i v rámci České republiky. Dále se pak kapitola zaměřuje na jednotlivé organizace a dokumenty zabývající se lidskými právy.

## 1.1 Vymezení pojmu lidská práva

Společnost si vytvořila práva, která formulovala v zákonech, ty označujeme jako zákonná. Zákonná práva jednotlivých států se liší, nejsou však jediná. Existují také práva, která jsou založená na morálce, spravedlnosti a rovnosti. Ty označujeme jako morální práva, neboli lidská práva (Pike a Selby, 2000, s. 59). Na lidská práva lze nahlížet z mnoha rovin a úhlů pohledu rovin. Existuje velké množství publikací a téměř každý autor přichází s novým vymezením tohoto pojmu. Vedle definiční nejednotnosti ztěžuje problematiku lidských práv z velké části i její obecnost, což znamená, že na lidská práva se lze odvolat téměř v každé situaci, což s sebou nevyhnutelně přináší další pojmové nepřesnosti (Smekal, 2009, s. 43).

Srozumitelnou definici napsal například Sudre (1997, s. 12), který říká: „*Lidská práva jsou práva a oprávnění jednotlivce, která zajišťují svobodu a důstojnost a používají institucionálních záruk.*“ Josef Blahož (2005, s. 12) nahlíží na lidská práva z pohledu právní vědy, jako na „*obecně závazná pravidla chování zaručovaná a sankcionovaná státní mocí, která směřují k uskutečňování a reprodukci zvláště významných kvalit lidského života, které určují podstatu dané společnosti a státu.*“ Na internetových stránkách Amnesty International (2015) jsou lidská práva definována pomocí lidské důstojnosti. *Lidská práva jako soubor všech základních potřeb lidí, bez nichž by nežili život v důstojnosti.* Vystihující, ale poměrně rozsáhlá definice se vyskytuje v metodice lidských práv Kompas, ve které jsou lidská práva definována jako: „*Brnění, které nás chrání. Pravidla, které nám říkají, jak se máme chovat. Soudci, jichž se můžeme dovolávat. Stejně jako city jsou abstraktní a jsou vlastní každému a existují bez ohledu na to, co se děje. Lidská práva jsou jako příroda, protože mohou být poškozována. A jsou jako duše, jelikož nemohou být zničena. Stejně jako čas měří všem stejně, a to chudým i bohatým, starým i mladým, bílým i černým. Poskytují nám respekt a zavazují nás, abychom přistupovali k jiným lidem s respektem*“ (Brander, 2006, s. 280). Například Albert Schweitzer lidská práva chápe ještě z širšího hlediska. Poukazuje na to, že velká chyba veškeré dosavadní etiky je v její domněnce, že má co dočinění jen s poměrem člověka



k člověku. Ve skutečnosti jde ale o to, jak se zachovává k celému světu a k veškerému životu, se kterým se stýká. Etickým člověkem je jen ten, který ctí všechnen život a pomáhá každému živému na světě, který je ohrožen. Etika chování člověka k člověku je pouze speciální postulát, který vyplývá z všeobecného výchozího předpokladu. Právě idea rovnosti všech živých tvorů se stala jedním z důvodů vzniku Nobelovy ceny míru, kterou získal Albert Schweitzer roku 1952 (Balcar, 1967, s. 100).

Důležitými aspekty jsou nezcizitelnost, komplexnost a univerzálnost. Nezcizitelné se myslí tak, že naše práva nemůže nikdo pozastavit, nebo omezit (Brander, 2006, s. 284). Komplexnost lidských práv je míněna v tom smyslu, že se snaží věnovat pozornost všem stránkám lidského života, ne pouze některým aspektům jako jsou daně či volby. Univerzality se dosahuje projevením zájmu o všechny lidi, všude a bez rozdílu. Lidská práva jsou tedy svým způsobem rovnostářská a globální (Krejčí, 2011, s. 15). Nejdůležitější je především ta skutečnost, že lidská práva náleží každému člověku, jsou tedy univerzální, bez ohledu na jeho národnost, rasu, barvu pleti, pohlaví, náboženství, politické či jiné příslušnosti, sociální původ, majetkové poměry, společenské postavení, genetické vlastnosti a další. Vyplývají totiž ze samotné podstaty jednotlivce, coby lidské bytosti (Šišková N., 2008, s. 16). Ideál rovnosti se však po staletí setkává s problémy. Například o ženách se tvrdilo, že jsou méněcennější než muži, a proto si zaslouží méně práv. Stejná logika sloužila k odpírání práv černochů, otroků a židů a v dnešní době se s touto logikou můžeme setkat při posuzování homosexuálů, cizinců, starších, či postižených lidí (Smekal, 2009, s. 11).

Lidská práva neodmyslitelně souvisejí s existencí člověka. To je důležité si uvědomit, především proto, že jejich ochrana je dnes více chápána jako záležitost právní a ne obecně společenská či politická (Šabatová, 2008, s. 16). Dodržování lidských práv činí život jedince ve vztahu k veřejné moci mnohem předvídatelnější a tím tedy i kvalitnější. Člověk ví, že nebude odsouzen bez řádného procesu, že nebude mučen nebo trestán za své myšlenky. Lidská práva tedy zajišťují důstojný život (Smekal, 2009, s. 69).

Pokud jsou práva jednou stranou mince, potom druhou stranou jsou povinnosti a odpovědnost. Máme-li všichni určitá práva, máme všichni i povinnosti. Vzdělávání v oblasti lidských práv je do značné míry výchova lidské odpovědnosti (Pike a Selby, 2000, s. 59).

## 1.2 Generace lidských práv

Rozvrstvení lidských práv je již tradičně spjato s koncepcí, která je známá jako teorie generací lidských práv. Práva tak rozlišujeme do tří základních skupin podle jejich obsahu na práva první, druhé a třetí generace (Šišková N., 2008, s. 20).

Do první generace řadíme práva občanská a politická. Myšlenka, že by měli získat lidé určitý vliv na politiku, která se jich týká, spadá již do období 17. a 18. století. Tyto práva mají především zaručovat lidskou svobodu a ochranu jednotlivce před zásahy státu (Brander, 2006, s. 291). Práva občanská mají úzký vztah k lidské bytosti jako takové a bez jejich zachování bychom nemohli vůbec existovat. Jako příklad uvádíme právo na život a lidskou důstojnost. Další práva první generace jsou práva politická, která zaručují jedinci účast na veřejném životě. Jsou to například svoboda projevu a právo vyjadřovat své názory (Šimák, 2005, s. 2). Z důvodu velkého množství liberálních autorů jsou politická práva jediná skutečná práva, protože vyžadují pouze svobodomyšlnou pasivitu státu. Nepotřebují nic jiného než nezasahování do individuální svobody jako jediného pramene lidských práv (Krejčí, 2011 s. 93).

Druhá generace lidských práv zahrnuje tzv. *práva pozitivní*, neboli *práva sociální*. Ty naopak od státu vyžadují pozitivní sociální aktivní podporu (Krejčí, s. 93). Pozitivní práva mají chránit sociální spravedlnost a umožnit tak jedinci účast na sociálních, hospodářských a kulturních aspektech života (Šimák, 2005, s. 2). Tyto práva jsou založená především na myšlenkách rovnosti a zajištění přístupu k nepostradatelným sociálním a ekonomickým statkům, službám a příležitostem (Brander, 2006, s. 292).

Třetí generace zahrnuje tzv. *práva kolektivní*, která mají za cíl především zajistit, aby vládl takový společenský mezinárodní řád, ve kterém by základní lidská práva a svobody byly plně uskutečňovány. Do této skupiny řadíme například právo na mír, na společnou bezpečnost a na čisté životní prostředí (Šimák, 2005, s. 2).

## 1.3 Pojetí lidských práv ve světě

Na téma lidských práv vzniká řada diskuzí, které se zabývají zdroji, vztahy politických a sociálních práv a především tím, zda jsou lidská práva univerzální, či se v odlišných kulturách liší. Rozepře se vedou i kolem otázky evropského původu lidských práv (Krejčí, 2011, s. 10).

Michal Tošner (2007, s. 2–4) ve své odborné práci popisuje problematiku uchopení lidských práv. Cituje zde Alasdaira MacIntyru, který je přesvědčen, že jsou lidská práva

odvozena od Řeků, křesťanů a protestantských myslitelů, což by znamenalo, že tvorbě pravidel, které určují, co je dobré a co zlé, se podíleli pouze obyvatelé západního světa. Lidská práva jsou tak přizpůsobeny podmínkám zemí západního světa a jsou vnucovány jiným civilizacím, které mají naprosto jinou kulturu a tudíž i jiné pojetí práv. Západní svět vidí každého jedince jako svobodného a nezávislého, naproti tomu ve východních zemích afrických a asijských je prosazován kolektivismus, jedinec je v souladu s náboženstvím a společenským uspořádáním podřízen zájmu kolektivu. Alasdair MacIntaire (1967, s. 161) říká, že rovnostářské ideály demokracie pro většinu východních zemí představují cizorodou kulturu. Mezihorák (2007, s. 15) v knize *Lidská práva* také spekuluje nad otázkou, zda nejsou lidská práva pouze euroatlantická. Píše, že všeobecná deklarace je příliš euroatlantická a zkušenosti s euroatlantickou obranou lidských práv v posledních desetiletích jsou velmi rozporuplné.

V současnosti však vznikají i dokumenty a významné regionální smlouvy, které zohledňují specifika jednotlivých kontinentů. Mezi nejvýznamnější patří například *Americká úmluva o lidských právech* (1969) a *Africká charta lidských práv a práv národů* (Šabatová, 2008, s. 19).

V souvislosti s lidskými právy je ostře kritizován islám. Tošner (2007, s. 6) ve své práci cituje egyptského politického teoretika Mohameda El Sayed Saida, který ve své studii *Islam and Human Rights* prochází bohatou rozpravou o právních systémech vedenou v arabském světě, aby ukázala, že četné historické právní a intelektuální proudy jsou v souladu s hlavními zásadami lidských práv. Z právního kodexu *Šarí'a* jsou odvozovány koncepce lidské důstojnosti, právo na ochranu vlastnictví, náboženská tolerance, práva žen a menšin. Současně však El Sayed Said nepopírá, že existují ortodoxní a populistické interpretace islámského práva.

V roce 1947 oslovilo UNESCO několik desítek myslitelů. Mezi nimi byl například Mahatm Gandhi, John Lewis a mnoho dalších, kteří se měli vyjadřovat k otázkám týkajícím se lidských práv. Odpovědi se v mnohém lišily, ale UNESCO i komise se shodli na tom, že jsou sice lidská práva rozdílná v tradicích, jsou ale shodná či podobná v principech (Krejčí, 2011, s. 26–27).

## 1.4 Historie lidských práv ve světě

Představa, že mají všichni lidé vrozená určitá práva, spadá daleko do historie, nemluví se zde však ještě o pojmu *lidská práva*. Antické a středověké společnosti nebyly založené na

principu rovnosti. Společnost byla uspořádána hierarchicky a práva a povinnosti určovaly spíše rod nebo postavení než vnitřní hodnota jednotlivce. Myslitelé jako Aristoteles, Tomáš Akvinský s lehkostí odůvodňovali podřízenost žen a otroků jejich vrozenou méněcenností, iracionalitou (Šišková N., 2008, s. 20).

Původ novověkého chápání lidských práv je spojován s osvícenstvím. V tomto smyslu je současné pojetí lidských práv produktem posledních čtyř století, ve kterých se zformulovalo chápání lidských práv jako nezcizitelných, konkrétních a univerzálních (Krejčí, 2011, s. 11).

Smekal (2009, s. 47) ve své knize cituje Maiera, který člení přístupy k lidským právům do tří fází. V první fázi dochází k tvorbě přirozených práv člověka. V druhé fázi následuje jejich upevnění v právních řádech jednotlivých zemí, lidská práva se tedy stávají právy základními a ztrácí svůj univerzální charakter. Od druhé poloviny 20. století se opět akcentuje „přirozenost“ práv člověka, což se promítá do přijetí norem na mezinárodní úrovni, které mají mít univerzální platnost.

### 1.4.1 Období přirozených práv

V knize *Svoboda a lidská práva* charakterizuje Sousedík (2010, s. 62) pojem přirozený zákon jako: „*Praktickým rozumem poznáný předmět nějaké naší přirozené náklonnosti. Praktické poznání nám pak řekne, zda máme o daný předmět usilovat, anebo se mu vyhnout. Poznáme-li tedy nějaký předmět přirozené náklonnosti praktickým rozumem, znamená to, že formulujeme pokyny, a právě tento naším rozumem formulovaný pokyn je přirozeným zákonem. Předmět přirozené náklonnosti dává podnět k formulaci přirozeného zákona teprve až je tato náklonnost poznána, tedy až s rozvojem kognitivních schopností. Teprve poté pochopíme přirozený zákon.*“ Stručnější definice se nachází například v příručce *Kompas*, v níž jsou přirozená práva definována jako: „*práva, která přísluší člověku, proto, že je lidskou bytostí, a nikoli proto, že je občanem určité země nebo příslušníkem konkrétní náboženské nebo etnické skupiny*“ (Brander, 2006, s. 282).

V historii neustále docházelo k výrazným změnám postavení jedince ve společnosti. Docházelo tu ke střetu často vzájemně protichůdných společenských sil. Lidská práva závisela na činnosti i nečinnosti samostatných jednotlivců a je také výslednou podobou konfliktu vycházejícího z politického a kulturního pluralismu. Rostl odpor vůči panovníkovi, který se zpronevěřil Bohu, a tak se začíná v době osvícenství rodit myšlenka nezcizitelných přirozených práv, která náležela všem lidem již z jejich titulu lidství. Tato práva jsou

nezávislá na panovníkovi i na platném právu a svoji podstatou vznikla již před státem (David, 2005, s. 269–303). Jak píše ve své knize Krejčí (2011, s. 12), první projevy moderního pojetí lidských práv se objevují jako obrana před zvůli suveréna. Na pudovém základu chování vyrůstá síť zvyků, tradice, jejíž platnost je garantována schvalováním nebo odsuzováním, vlivem autorit, příkazem a zákazem a v krajním případě donucením. S kontrolou chování a sebekontrolou z hlediska platných zvyků se rozvíjí morální hodnocení, vytvářejí se představy o dobru a zlu, o tom, co se má a nemá, co je žádoucí činit, čeho je nutno se vyvarovat. Vznikají mravní city, mravní soudy, jednání zvykové přerůstá na určitém stupni emancipace osobnosti v uvědomělé jednání mravní (Kučerová, 1996, s. 81).

Idea přirozenoprávních práv se u jednotlivých autorů lišila. Celou představu přirozenoprávních práv navíc výrazně ovlivňovala právě se tvořící teorie společenské smlouvy. Autoři se lišili především v pohledu na tzv. *přirozený stav* a na možnost lidu svrhnout autoritu. Mezi stěžejní autory první fáze zabývající se lidskými právy se řadí především angličtí filosofové a zastánci koncepce přirozeného práva. Patří sem například Thomas Hobbes, John Locke a Thomas Paine a později francouzský myslitel Jean Jacques Rousseau, jehož ideje se objevily ve slavných deklaracích ve Francii a Spojených státech amerických na konci 18. století (Smekal, 2009, s. 48–49).

U Hobbesa je vidět patrný odsun od hledání božího zákona či zákona přírody k vizi přirozených práv, která umožňují uzavřít smlouvu (Krejčí, 2011, s. 18). Hobbes říká, že v předstátní situaci lidé permanentně bojují všichni proti všem. Tvrdí, že každý z nás má v sobě přirozenou soutěživost a potřebu prosadit se i za cenu újmy druhých. Jediné možné východisko je zřídit stát, který Hobbes nazval *leviathan*. Stát koordinuje práva a povinnosti občanů. Práva jsou přirozená a povinnosti plynou ze smlouvy. Jeho antropologický pesimismus, který říká, že zlo vychází z jednotlivce, doplňuje společenským pozitivizmem. Hobbes věří, že dobré společenské poměry napravují to, co jedinec kazí (Trojan, 2002, s. 83).

V Lockeově pojetí spočívá přirozenoprávní nauka na přesvědčení, že všichni lidé mají jistá práva, která jsou odvozená od jejich přirozenosti a ne od jejich vlád či zákonů. Lockeovy principy se staly součástí liberální ideologie, které inspirovala následovníky v revolučních událostech ve Francii a budoucích Spojených státech amerických na konci 18. století (Smekal, 2009, s. 48–49).

Další zvrát v oblasti přirozenoprávní nauky nastal počátkem 60. let 17. století v souvislosti s Rousseauovou knihou *O společenské smlouvě*, v níž se poprvé objevuje slovní spojení *droits de l'humanité*. Pojem *přirozená práva* jsou postupně nahrazovány pojmy *práva člověka*, nebo *lidská práva* (Krejčí, 2011, s. 16). Pro J. J. Rousseaua přiřazuje stav nerovnosti

špatnému uspořádání společnosti. Navrhuje zapojení jednotlivců do společenství, k čemuž dochází prostřednictvím společenské smlouvy. V takovém společenství, jak tvrdí Rousseau, bude větší pouto kolektivní povahy, než individuální sebevědomí opřené o vlastnictví (Trojan, 2002, s. 84).

Praxe se však na konci 18. století s realitou dosti rozcházela, jelikož neexistovala plnohodnotná rovnost všech lidí, a to například u žen (plná práva vlastnili pouze svobodní muži). V této době se dále setkáváme s otroctvím a nevolnictvím (Smekal, 2009, s. 50). Teorie přirozených práv však byla následně podrobena vlně kritiky, a to buď z důvodu, že jsou příliš rovnostářská, nebo naopak že vytváří přílišné nerovnosti v bohatství. Na otázku, zda tato práva v praxi skutečně fungují, se ptali například Edmund Burke, Jeremy Bentham a Karel Marx. Později po francouzské revoluci se o toto téma začali zajímat i sociální vědy, jejichž představiteli jsou August Comte, Max Weber a Emil Durkheim (Smekal, 2009, s. 51).

Jeremy Bentham usiloval o eliminaci koncepcí, které jsou tvořené na fiktivní bázi. Jako prázdné koncepce označil přirozené práva, považuje je za vágní a neurčitě. Jeremy Bentham za jediná práva považuje *právní práva*, tedy taková, která mají oporu v objektivním právu. Tvrdí, že práva jsou možná jen ve vztahu k určitému sociálnímu a právnímu systému (Smekal, 2009, s. 52). Z hlediska dějin politické filosofie je dnešní koncepce lidských práv především dědicem přirozenoprávní teorie (Krejčí, 2011, s. 15).

## **1.4.2 První dohody týkající se lidských práv na státní úrovni**

Idea lidských práv se do právních řádů jednotlivých států dostává především až ve 2. polovině 18. století první státní dokument, který vychází z ideje lidských práv a souvisí se vznikem nového státu, je *Deklarace nezávislosti USA*, která byla vydána Thomasem Jeffersonem v roce 1776. Zástupci třinácti kolonií, shromáždění na kontinentálním kongresu, v ní zvěstovali odtržení od Britské koruny a vyhlásili samostatnost. Tento dokument se z hlediska lidských práv od ostatních lišil především tím, že nehledal právo pouze pro vybrané skupiny, ale pro všechny lidi (Krejčí, 2011, s. 18–22). Dané prohlášení bylo z velké části založeno na teorii „přirozených práv“ významných osvícenských filozofů Johna Locka a Charlese-Louise Montesquieua (Brander, 2006, s. 286). Poprvé se zde vytvořila idea velké demokratické republiky, na jejímž byla vyhlášena první deklarace lidských práv. Byl to první impuls k evropské revoluci 18. století. *Deklarace nezávislosti USA* nebyla pouze první státní dokument, který prohlašoval nezcizitelná práva, ale byl i spolu s *Virginskou deklarací*

inspirací pro jiné dokumenty týkající se lidských práv, především pro *Deklaraci práv člověka a občana* (Krejčí, 2011, s. 18–22).

V 19. století po neúspěších Velké francouzské revoluce snaha o ideu lidských práv na nějakou dobu ustává. Dochází zde však k jistým změnám. Například do seznamu lidských práv některých monarchií je přidán zákaz otroctví a rozvoj volebního práva. Lidská práva se dostávají do popředí zájmu ve 20. století, kdy došlo k závažné změně. Nejdůležitější dokumenty, týkající se lidských práv, začaly vznikat na mezinárodní úrovni (Krejčí, 2011, s. 22).

### **1.4.3 První dohody týkající se lidských práv na mezinárodní úrovni**

V 19. a 20. století se lidská práva dostala do popředí zájmu a v mezinárodním měřítku se začalo upozorňovat na řadu problémů, jako je například otroctví, nevolnictví, kruté pracovní podmínky a dětskou práci (Brander, 2006, s. 283). Lidská práva se začala řešit na poli mezinárodní politiky především z toho důvodu, že velké množství lidských práv, jako například právo na rozvoj, na mír, čisté a bezpečné životní prostředí přesahuje hranice státu a vyžaduje tedy mezinárodní spolupráci (Krejčí, 2011, s. 23).

Především po 1. světové válce se zintenzivňuje snaha prosadit zájmy dítěte. V roce 1918 byla v Londýně a vzápětí i ve Švédsku založena organizace, jejíž název v češtině je *Zachraňme děti*. Tyto organizace byly navrhovatelí konceptu *Deklarace práv dítěte*, kterou přijalo Shromáždění Společnosti národů v roce 1924 (Bůžek a Michalík, 1999, s. 7). Společnost národů vznikla za cílem ochrany lidských práv a na její půdě vzniká podle badatelů jedna z prvních mezinárodních záruk lidských práv. V letech 1926 přijímají *Úmluvu o otroctví*, která má za cíl bránit obchodu s lidmi a usilovat o postupné a co nejrychlejší úplné potlačení otroctví ve všech jeho podobách (Krejčí, 2011, s. 23–24). Nastala však druhá světová válka, která veškeré snahy zprůtrhala. V důsledku hrozných činů, které byly během války na lidech páčány, vznikají mezinárodní dohody, které mají kodifikovat a prohlubovat ochranu lidských práv. Vzniká *Všeobecná deklarace lidských práv*, která byla přijata Valným shromážděním OSN dne 10. 12. 1948 na návrh své Komise pro lidská práva (Mezihorák, 2007, s. 15). Od roku 1950 je na základě rozhodnutí Valného shromáždění OSN 10. prosinec Dnem lidských práv (Krejčí, 2011, s. 24). Od té doby byla *Všeobecná deklarace lidských práv* přeložena do více než dvou set jazyků a stala se inspirací pro tvorbu katalogu lidských práv v mnoha zemích (Bůžek a Michalík, 1999, s. 8). Vzniku *Všeobecné deklarace lidských práv* předcházelo přijetí čtyř významných dokumentů týkající se lidských práv. První byla

*Deklarace Spojených národů*, podepsaná v roce 1942 Čínou, SSSR, Velkou Británií, USA a jejich spojenci. Druhým významným dokumentem byla Americká deklarace práv a povinností člověka přijatá v dubnu 1945 (Krejčí, 2011, s. 24). Dále 26. června 1945 byla podepsána Charta spojených národů, která si kladla jako hlavní cíl „*uchránit budoucí pokolení metly války*“ a prohlásit znovu víru v základní lidská práva, v důstojnost a hodnotu lidské osobnosti a v rovná práva mužů a žen (Brander, 2006, s. 184). Otevírá se také otázka dětských práv. Charta Organizace spojených národů zakládá Dětský fond UNICEF, který přijímá princip, že „*děti si zaslouží zvláštní pozornost*“ (Bůžek a Michalík, 1999, s. 7). Poslední významný dokument, který byl přijet den před schválením Všeobecné deklaraci lidských práv, byla Úmluva o zabránění a trestání zločinu genocida. Proto se genocidě nevěnuje *Všeobecná deklarace* ani následné *Mezinárodní pakty* (Krejčí, 2011, s. 24).

*Všeobecná deklarace lidských práv* je důležitou součástí mezinárodní listiny lidských práv, kterou tvoří celý soubor dokumentů. Součástí této listiny jsou dvě další důležité smlouvy: Mezinárodní pakt o občanských a politických právech a Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech. Ty mají nejen právní závaznost, ale umožnily i vytvořit orgány Organizace spojených národů, pověřené dohledem nad jejich dodržováním. V širším pojetí je za mezinárodní listinu práv pokládán celý soubor dokumentů OSN, týkajících se lidských práv (Krejčí, 2011, s. 29). Jak však píše Krejčí (2011, s. 9) v úvodu své knihy, žádná idea není spojena s tolika nezdary jako právě myšlenka lidských práv. Stále dochází, i přes velké množství smluv, které deklarují lidská práva, k tyranizování a vraždění v nesmyslných válkách. Neustále se rodí milióny lidí do života bez veškeré důstojnosti a někdy i života. Dva roky po schválení Všeobecné deklarace lidských práv byla pod patronací Rady Evropy 4. listopadu 1950 v Římě podepsána Evropská úmluva o ochraně lidských práv a svobod. K dohledu nad jejím dodržováním byl 18. září 1959 ve Štrasburku ustaven Evropský soud pro lidská práva. Uvedené mezinárodní akty našly pak svůj odraz i v mnohých národních legislativách (Mezihorák, 2007, s. 15).

Od roku 1989, kdy Valné shromáždění Organizace spojených národů přijalo Úmluvu o právech dítěte, se do ohniska zájmu dostává problematika dětských práv a práv žáků. Práva popsána v Úmluvě jsou rozdělena do čtyř oddílů. Práva týkající se přežití zajišťují dítěti přežití a možnost růstu, dále práva týkající se rozvoje, ochrany a účasti, tedy dítě by mělo hrát aktivní roli ve společnosti. Stereotypní myšlení, rasistický slovní a jednání vyrůstající z předsudků většiny může ve společnosti roztočit spirálu diskriminace, která začíná popřením a porušováním práv (Pike a Selby, 2000, s. 59). Její jedinečnost pramení z faktu, že je prvním právně závazným mezinárodním nástrojem, který uvádí v život celý katalog lidských práv,



jako jsou občanská, politická, hospodářská, sociální a kulturní práva dětí. Úmluva je klíčovým dokumentem v systému mezinárodně právní ochrany dítěte. Je však také nedílnou součástí celého komplexu mezinárodní ochrany lidských práv. Státy, které jsou smluvními stranami Úmluvy, musí podporovat uskutečňování práv dítěte, které jsou v dané Úmluvě obsaženy. Splnění závazků stanovených Úmluvou vyžaduje přizpůsobení zákonů, předpisů, institucí a důležitým bodem je i seznámení dětí se svými právy (David, 1999, s. 10–11). Česká a Slovenská federativní republika podepsala Úmluvu dne 30. září 1990 a 6. února 1991 nabyla účinnosti. Úmluva obsahuje důležité principy dětských práv. Mezi tyto principy patří zákaz diskriminace, nejlepší zájem dítěte, právo na život, přežití a rozvoj a názor dítěte (David, 1999, s. 11–12).

Na našem území dochází k dalším krokům demokratizace právního státu a utváření nových institucí určených k ochraně práv až v devadesátých letech 20. století. Důležitým krokem bylo vypracování a přijetí Listiny základních práv a svobod, dále následoval vstup do Rady Evropy a přijetí evropské Úmluvy. V průběhu 90. let 20. století jsou pak přijímány další významné mezinárodní smlouvy, jako například Úmluva o právech dítěte, Úmluva o lidských právech a biomedicíně, Opční protokol k úmluvě proti mučení (Šabatová, 2008, s. 36). Po rozdělení Československé republiky nabyt v České republice k 1. červenci 1993 účinnosti zákon č.182/1993 Sb., o Ústavním soudu, který přezkoumává nejen soulad právních norem s ústavním pořádkem, ale můžeme se na něho odkázat i s individuální stížností zásahu veřejné moci do zaručených základních práv a svobod (Šabatová, 2008, s. 37). Dílčí specializované nástroje k ochraně základních práv lze spatřovat ve správních úřadech, které jsou pověřené ochranou některých práv, a poté v roce 1999, kdy byl přijat po desetiletém úsilí zákon o veřejném ochránci práv a o rok později byl zvolen první český ochránce Otakar Motejl. V prosinci tak začal k ochraně osob působit první český ombudsman (Šabatová, 2008, s. 38). Naším druhým ochráncem práv byl JUDr. Pavel Varvařovský, jehož funkční období začalo 13. září 2010 a skončilo 20. prosince 2013. Současným ochráncem lidských práv je Mgr. Anna Šabatová, Ph.D., která zde působí od roku 2014 do současnosti (Pořízek, 2015).

Na mezinárodní úrovni došlo mezi jednotlivými státy k vytvoření dohod, které se týkají lidských práv. Tyto dohody ukládají státům určité povinnosti, které musí dodržovat vůči jednotlivým občanům. Rozlišujeme dohody dvojího typu. Dohody, které jsou právně závazné a dohody nezávazné. Právně závazné dokumenty označujeme jako smlouva, úmluva nebo pakt. Ty zavazují státy dodržovat uvedená práva na národní úrovni. Naopak nezávazný dokument je pouze prohlášení nebo politické vyjádření ochoty státu k přijetí určitých práv, avšak bez právně závazného slibu (Brander, 2006, s. 296). Pro Evropu má zcela zásadní

význam Úmluva o ochraně lidských práv a základní svobod přijatá roku 1950, která vznikla na půdě Rady Evropy (Šabatová, 2008, s. 19).

Mezi organizace, které podporují výchovu k lidským právům, můžeme zařadit Radu Evropy a její politiku v oblasti mládeže, Organizaci spojených národů, UNESCO a Evropský soud pro lidská práva se sídlem ve Štrasburku. Od roku 1998 každý, kdo podléhá jurisdikci členského státu Rady Evropy, může podat stížnost soudu a tu, pokud není označena za nepřijatelnou, musí projednat senát soudu. Evropský soud přispívá k sjednocování pohledu na ochranu lidských práv v Evropě (Šabatová, 2008, s. 20).

## 2 Lidská práva v rámci předmětu Výchova k občanství

Následující kapitola se zabývá současným vymezením, zakotvením a časovou dotací předmětu Výchova k občanství v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV) a zařazením problematiky lidských práv v rámci tohoto předmětu a průřezových témat RVP ZV. Dále se kapitola zabývá významnými časovými úseky vývoje předmětu Výchova k občanství v souvislosti s problematikou lidských práv.

### 2.1 Výchova k občanství v rámci RVP ZV

Výchova k občanství je spolu s dějepísem součástí vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*. Navazuje přímo na vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět*. Podle RVP ZV (2013, s. 46) by měla oblast *Člověk a společnost* vytvářet dovednosti a postoje pro aktivní využívání poznatků o společnosti a mezilidských vztazích a pro aktivní zapojení do života demokratické společnosti. Dále uvádí, že by měla žáky seznámit s dějinnými, sociálními a kulturně historickými aspekty života lidí. Důležitým posláním předmětů v rámci vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* je ochrana před rasistickými, xenofobními a extrémistickými postoji, výchova k toleranci a respektování lidských práv a rovnosti mužů a žen.

Výchova k občanství si v posledních letech jednoznačně získala důležité postavení v národních vzdělávacích programech celé Evropy. Způsoby, kterými jednotlivé země výchovu k občanství ve školách zavádějí, se velmi liší. V České republice se vyučuje výchova k občanství formou výuky v blocích, o níž se rozhoduje na úrovni školy (Výchova k občanství v Evropě, 2005, s. 2).

Časová dotace předmětu Výchova k občanství v RVP ZV je stanovena pro celou vzdělávací oblast *Člověk a společnost* na dvanáct hodin za 4 roky. Další rozdělení mezi jednotlivé učební předměty již zůstává v pravomoci školy (RVP ZV, 2013, s. 46). Každá škola zpracovává školní vzdělávací program pod vlivem mnoha faktorů, vychází z konkrétních vzdělávacích záměrů školy, zohledňuje potřeby a možnosti žáků, reálné podmínky a možnosti školy i oprávněné požadavky zákonných zástupců školy. Důležitým faktorem je postavení školy v regionu i sociální prostředí, ve kterém bude vzdělávání probíhat. Je poté na uvážení ředitele a dalších pedagogických členů, kteří vytvářejí Školní vzdělávací program (ŠVP), jakou časovou dotaci v rámci oblasti *Člověk a společnost* přiřadí právě vyučovacím předmětům výchova k občanství a tématu lidských práv (RVP ZV, 2013, s. 136). Podle výsledků průzkumu, který probíhal ve školním roce 2009/2010 během souvislé

praxe studentů oboru Učitelství občanské výchovy a základů společenských věd pro druhý stupeň ZŠ a střední školy (SŠ) na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, bylo zjištěno, že nejčastěji školy vyčleňují pro obor *Výchova k občanství* 4 hodiny. Tyto 4 hodiny jsou rozloženy do všech čtyř ročníků rovnoměrně. Nedostatek hodin bývá doplňován z disponibilní časové dotace nebo spojením s částí vzdělávacího obsahu jiného vzdělávacího předmětu, nejčastěji výchovy ke zdraví (Soukup, 2009, s. 28).

Výchova k občanství má v současné době za cíl především přispívat k občanskému vzdělávání mládeže, posilovat u ní respekt k základním principům demokracie a připravovat ji na odpovědný občanský život v demokratické společnosti. Do procesu demokracie mají možnost zasahovat nejrůznější aktéři, jako jsou například nevládní organizace, nezisková sdružení, lobbystické skupiny. Z toho důvodu musíme i u žáka posilovat kompetence k řešení problému a kompetence občanské, tedy odpovědnost (Staněk, 2009, s. 9).

Výchova k občanství klade velký důraz na afektivní, tedy postojovou složku. Již v úvodu druhé pracovní verze RVP ZV je napsáno, že by měla výuka rozvíjet takové kvality osobnosti žáka, jako je úcta k všelidským hodnotám, tolerance vůči jiným rasám, kulturám, způsobu života i náboženství (RVP ZV, 2002, s. 5).

V učebních osnovách výchovy k občanství v celé Evropě se objevují čtyři hlavní kategorie cílů, které by měl předmět splňovat. Základní znalost politiky, rozvoj kritického myšlení a analytických schopností, rozvoj postojů a hodnot a podpora aktivní účasti na školním životě anebo v místní komunitě. Témata výchovy k občanství se na celoevropské úrovni zaměřují především na znalosti politického systému země, lidská práva a demokratické hodnoty, dále na rovnoprávnost a spravedlnost. V rámci výchovy k občanství však nemluvíme pouze v národním kontextu, ale především v evropské a mezinárodní dimenzi ( *Výchova k občanství v Evropě*, 2005, s. 2). Nejvíce uváděný cíl občanské výchovy pedagogy je rozšiřování znalostí o právech a povinnostech občanů. Ve výzkumu občanské výchovy v roce 2010 uvedlo 73 % ředitelů a 57 % pedagogů, že by měli žáci v rámci tohoto předmětu rozšiřovat především znalosti o právech a povinnostech občanů. Naopak vyučující občanské výchovy na gymnáziích prosazují jako hlavní cíl rozvoj kritického a nezávislého myšlení (Čáp a kol., 2013).

## **2.2 Téma lidských práv v rámci průřezových témat**

Průřezová témata jsou v historii českého školního kurikula novinkou. Zabývají se aktuálními problémy současného světa. V RVP ZV jsou průřezová témata povinnou součástí školního

vzdělávání, nevytváří samostatné předměty, ale školy si zařazují jednotlivá témata do svých školních vzdělávacích obsahů na základě svých školních vzdělávacích programů (Průcha, 2013, s. 266). Průřezová témata mají pomoci žákům pochopit svět, ve kterém žijí, a poskytnout jim příležitosti pro individuální rozvoj jejich vzájemné komunikace a spolupráce. V etapě základního vzdělávání jsou vymezena průřezová témata: *Osobnostní a sociální výchova*, *Výchova demokratického občana*, *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, *Multikulturní výchova*, *Environmentální výchova* (Šikulová, 2008, s. 25).

Vzdělávací obor *Výchova k občanství* koreluje s průřezovými tématy. Úzkou vazbu má především s výchovou demokratického občana. Průřezové téma *Výchova demokratického občana* klade velký důraz na syntézu hodnot, a to spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti, v konkrétní rovině pak především rozvoj kritického myšlení, vědomí svých práv a povinností a porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickým způsobům řešení problémů. Z hlediska tématu lidských práv má toto průřezové téma blízkou vazbu s vzdělávací oblastí *Člověk a společnost*, kde se vyučují principy demokracie a demokratického rozhodování řízení, lidská a občanská práva (RVP ZV, 2013, s. 110).

Téměř ve všech průřezových tématech nalezneme vazbu na výchovu k občanství a tematiku lidských práv. Například v průřezovém tématu *Osobnostní a sociální výchova*, která se mimo jiné zabývá lidskými právy jako regulativem vztahů, dále *Výchova v evropských a globálních souvislostech*, která si stanovuje cíl překonávat stereotypy a předsudky, *Multikulturní výchova* učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy a také učí si uvědomit, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazená jiné. Prvky lidských práv se vyskytuje i průřezových tématech *Mediální výchova* a *Environmentální výchova*. *Mediální výchova* rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu médií a vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům společnosti. *Environmentální výchova* má především pomoci žákům pochopit celkovou provázanost všeho živého na světě (Šikulová, 2008, s. 25).

### **2.3 Vývoj předmětu výchova k občanství a tématu lidských práv**

Politické uspořádání státu má velký vliv na podobu edukačních procesů, které se v něm odehrávají, především ve školním prostředí. Toto politické prostředí působí na edukační proces ze dvou zdrojů. Především je prostředí dané typem státní moci, tedy zejména tím, jestli se například edukační procesy realizují v parlamentní demokracii, nebo v totalitním režimu. Z dalšího zdroje je prostředí dané tím, jaké politické strany mají rozhodující moc

v institucích, jež určují směr školské a celkové vzdělávací soustavy v zemi (Průcha, 2013, s. 92).

V rámci vývoje České republiky docházelo ke značným proměnám politického uspořádání státu. Politické zřízení, které se výrazně změnilo, se samozřejmě podepsalo i na povaze edukačních procesů. Zřetelně se projevila změna v edukačním cíli výchovy k občanství, proto byla tato disciplína významným tématem pedagogické vědy (Staněk, 2007, s. 15).

Následující kapitola se zabývá změnami významu výchovy k občanství v jednotlivých etapách vývoje naší země. Za významné mezníky můžeme označit období samostatného Československa, období totalitního režimu v českých zemích.

### **2.3.1 Období tzv. Československé republiky (1918–1938)**

Průběh první světové války, zejména pak vnitřní rozvrat Rakouska-Uherska, úsilí zahraniční akce vedené Tomášem Garriguem Masarykem a angažmá západních dohodových mocností v čele se Spojenými státy vytvořily vhodné podmínky pro vytvoření samostatných národních států ve střední Evropě. Jedním takto vzniklým státem se stalo i Československo, které vzniklo v roce 1918. První Československá republika, která na našem území existovala od roku 1918 do roku 1938, je dodnes považována za jedno z nejúspěšnějších období rozvoje českých zemí (Vodička a Cabada, 2007, s. 15).

České školství, zejména gymnázia, reálky a část odborných škol se postupně v třicátých letech dostává mezi nejvyspělejší v Evropě. To vše probíhalo za odborné a morální podpory představitelů pedagogiky jako teorie vzdělání a výchovy, která navazuje na pokrokové tradice před první světovou válkou. Jako představitele uvádíme například Adolf Lindner, František Drtina, František Čáda. Poměrně rychle se tak Československo orientuje v západních proudech a školských reformách (Cach, 1996, s. 6).

Po vzniku samostatného Československa zůstaly platné školské zákony z Rakouska-Uherska. Se vznikem nové ústavy bylo nezbytné, aby došlo také ke změně v edukačním procesu. Navíc vzniklo území, jehož části byly rozdílně ekonomicky a sociálně vyvinuté a odlišně profilované, což se samozřejmě odrazilo i na gramotnosti (Greger a Ježková, 2007, s. 17). Dílčí úpravy byly provedeny ministerským nařízením a vznikl tak v roce 1922 tzv. *malý školský zákon* (Vališová a Kasíková, 2011, s. 79).

V rámci *malého školského zákona* (*Zákon č 226/1922 sb. z. A n.*), byl zaveden do obecných a občanských škol samostatný povinný vyučovací předmět s názvem *Občanská*

*nauka a výchova*. Tento předmět vznikl po vzoru Francie, která po pádu císařství na místo náboženství zavedla nový předmět *Laická morálka*. Tato reforma mravní výchovy vzbudila v Evropě velkou diskuzi, protože by takový přístup k výchově morálky mohl vést k ateismu. V Československé republice však nebyla zavedena výchova k občanství místo náboženství, nýbrž vedle náboženství (Kučerová, 1996, s. 104). Tento nový předmět sloužil především k tomu, aby vychovával občany, kteří se budou aktivně podílet na věcech veřejných a kteří budou budovat svůj stát. Občanská výchova má vytvořit zázemí pro základy demokratického státu (Staněk, 2007, s. 18–19).

Pro účely vzniku předmětu *Občanská výchova* byly vydány *Učební osnovy občanské nauky a výchovy*. Osnovy člení výuku občanské výchovy do tří stupňů. Nižší stupeň se od stupně vyššího lišil jeho praktickým zaměřením. Cílem byla výhradně výchova a ukáznění žáka. Střední stupeň byl zaměřen na užívání poučení a názorného výkladu o příčinách některých jevů. Směřoval k položení základů přímé šlechetné povahy. Výuka byla založená na vycházkách do přírody, místních ústavů a podniků. Na vyšším stupni byly vštěpovány společenské ctnosti a uvádění do společenského života národního a státního celku. Významným rysem učiva vyššího stupně je to, že nebyl součástí jiného předmětu, ale integroval v sobě výchovné prvky všech ostatních předmětů (Staněk, 2007, s. 19). Již v této době zde byl zákaz jakkoliv se nepřátelsky dotýkat při vyučování kteréhokoliv přesvědčení a národnosti. Důležitým tématem byly základy lidských práv. Občanská výchova měla již od počátku dva cíle. Měla jednak žáky naučit, ale i vychovávat. Žák by měl získat základní přehled o právech a povinnostech občanů Československé republiky a v souvislosti s tím by se v něm mělo probudit občanství (Staněk, 2009, s. 34.).

### **2.3.2 Období tzv. Druhé československé republiky a Protektorátu**

#### **Čechy a Morava (1938–1945)**

Vývojové období ohraničené na počátku 30. září 1938, na konci pak 15. březnem 1939 označujeme jako tzv. Druhá československá republika. Mluvíme tedy o období, kdy došlo k podpisu *Mnichovské dohody* představiteli čtyř evropských mocností a okupací zbytkové části českých zemí vojsky nacistického vojska (Vodička a Cabada, 2007, s. 45).

Následovalo pak období válečné. Docházelo k narůstajícím projevům nacionalismu, antisemitismu a nenávisti, vytvářela se tak ideová základna pro nové politické poměry. Změna režimu se samozřejmě podepsala i v edukaci žáků. Po 15. březnu 1939 nastalo období kolapsu Druhé republiky a došlo k vyhlášení Protektorátu Čechy a Morava. Vznikly tzv. *pracovní*

*školy*, ve kterých bylo hlavní náplní škol seznamovat žáky s pracovními metodami, které jim umožní učit se účelně – tak, aby byli schopni se v případě nouze učit sami. Hlavním smyslem výuky byly hodnoty jako úcta k tělesné práci, slušné společenské chování, smysl pro rodinný život a také výchova vůle, ve výuce byl ale vymezen prostor i pro budování národního sebevědomí. Obsah výuky závisel na statečnosti učitele a jeho odvaze (Staněk, 2007, s. 25–26).

Protektorát Čechy a Morava měl navodit zdání, že česká samostatnost nadále trvá, ve skutečnosti však protektorátní politika i další veřejné procesy podléhaly absolutnímu dohledu nacistické okupační správy (Vodička a Cabada, 2007, s. 48). Pravda vyšla najevo po protestech v říjnu 1939, kdy se jasně ukázalo, že se české země a český národ ocitly zcela v područí nacistické ideologie včetně jejích hlavních rysů, tedy vůdcovského principu, antisemitismu, mýtu vítězné německé armády a germánské rasy (Balík a kol., 2003, s. 99). Rok 1941 znamenal nejkritičtější období českého školství. Vše se mělo orientovat na tzv. říšskou myšlenku, jejíž podstatou mělo být důsledné zdůrazňování neschopnosti existence českého národa v samostatném státě, docházelo k cenzuře učebnic. Veškerá tematika lidských práv byla potlačena do pozadí. Občanská nauka a výchova byla z učebních plánů vypuštěna a byla nahrazena německým jazykem (Staněk, 2007, s. 26).

### **2.3.3 Československá republika po roce 1945**

Po ukončení druhé světové války se stala důležitou součástí poválečné obnovy českého státu reforma školství, která byla postavena na vládním Košickém programu. Byl vytvořen zákon, ve kterém bylo stanoveno, že všechny univerzity v Česku a na Slovensku mají zřídit pedagogické fakulty, které budou odstraňovat teorie od vlivu fašismu (Staněk, 2007, s. 26).

Jedním z hlavních důsledků druhé světové války bylo rozdělení Evropy na dva zcela odlišně vyvíjející se bloky, kde docházelo k politické, vojenské, sociální a ekonomické divergenci. Pro vyspělé státy Evropy znamenalo poválečné období ekonomickou prosperitu, sociální jistoty a životní příležitosti. Do popředí se dostávala hypotéza, která říká, že výdaje na vzdělávání jsou tou nejlepší investicí. Základním východiskem expanze školství v rozvinutých západních demokraciích se tedy stal silný oboustranný vztah mezi vzděláním a ekonomikou a chápání vzdělání jako výhodné investice, která vede ke zvýšení výkonnosti ekonomik a růstu národního produktu. Rostl tak zájem o vzdělání (Čerych, 1999, s. 24–25).

Československo se po tzv. Vítězném únoru roku 1948 připojilo k východnímu bloku a komunisté se zde stali monopolními vládci. Toto období datujeme od 25. února 1948 do



17. listopadu 1989, do tzv. sametové revoluce. Vstup do východního bloku se podepsal na našem státu zaostáním ve všech aspektech oproti ostatním státům EU (Vodička a Cabata, 2007, s. 55). Nastalo období nadvlády jedné politické strany, která se vepsala do paměti národu jako zločinná éra, která má za následek smrt několika lidí a tlak lži, který setřel hranici dobra a zla, cti a necti a poškodil společnost jako celek. Velikým zločinem komunistického režimu bylo nastolení kultu průměrnosti, která vždy klesá a tlačí společnost níž a níž. Z tohoto poškození se bude náš stát dlouho uzdravovat a jeho důsledky budeme pociťovat ještě dlouho (Pitřha, 1999, s. 11).

Změna systému se výrazně odrazila na edukačním procesu. Patrný vliv totalitního režimu je znát například v dokumentu z roku 1976 *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy* vydané ministerstvem školství České socialistické republiky. Byly v ní vytyčeny priority základního vzdělávání: „*Základní škola poskytuje veškeré mládeži základy všeobecného polytechnického vzdělání. Zabezpečuje její světonázorovou a ideově politickou výchovu, výchovu k socialistickému vlastenectví a proletářskému internacionalismu, morální, pracovní, estetickou, brannou, tělesnou a sportovní výchovu. Přípravuje ji k aktivní účasti na budování a obraně socialistické vlasti a k dalšímu studiu na středních školách*“ (Průcha, 2013, s. 93).

Vliv totalitního režimu je patrný i z vyhlášky 79/1977 Sb., kterou vydalo ministerstvo školství České socialistické republiky dne 26. října 1977 pod názvem *O jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků*. V §10 bylo zahrnuto ideově politické vzdělávání učitelů. Píše se zde, že součástí vzdělávání učitelů bylo ideově politické vzdělávání, jehož cílem bylo pomoci učitelům hlouběji si osvojit učení marxismu-leninismu, správně se orientovat ve světonázorových otázkách a ve společenském vývoji, aby mohli lépe výchovně působit na mládež v duchu idejí socialismu a komunismu. V našich zemích byly stagnující nároky na skutečnou odbornost a kvalifikaci lidských zdrojů, a proto ani ze strany veřejnosti nepřicházela téměř žádná odezva, neboť vzdělání u nás vlastně nesehrávalo významnější ekonomickou roli. Nemalá část populace proto nepovažovala vzdělání ani za důležitý cíl svého usilování, ani za významnější prostředek zlepšení svého života. To se samozřejmě odrazilo na úrovni všech vyučovacích předmětů (Čerych a kol., 1999, s. 25).

Změny ve školské soustavě provázely změny v cílech a obsazích vzdělávání. Škola jako politická instituce měla vychovávat politicky uvědomělé občany lidově demokratického státu, ochránce vlasti, zastánce pracujícího lidu a socialismu. Tato výchova měla pronikat celou školní atmosférou, speciální úkoly v tomto smyslu měl nově zavedený předmět

*Politická výchova*, později přezvaný na *Občanskou výchovu*. Krátce po vydání zákona byly za účelem realizace nově stanovených výchovných cílů vypracovány a vydány nové učební plány, osnovy a učebnice (Vališová a Kasíková, 2011, s. 85). Byl změněn zcela jeho výchovně vzdělávací obsah, který se dostal pod vliv marxistické ideologie (Soukup, 2010, s. 25). V občanské nauce byl za vzor předkládán jediný stát, a to Sovětský svaz, popřípadě se zdůrazňovali jiné slovanské státy, projevovala se zde novodobá podoba *slovanské vzájemnosti*. Žákům byl prezentován hospodářský řád lidové demokracie a nezbytnost plánované ekonomiky. Výuka demokracie se omezovala pouze na lidově demokratickou podobu. Za důležitý prostředek občanské nauky se považovalo poučení o vzorech ze života a práce osobností – např. Klementa Gottwalda, Josifa Vissarionoviče Stalina, -Vladimira Iljiče Lenina, ale nechyběl zde ani T. G. Masaryk (Staněk, 2007, s. 27).

### **2.3.4 Vývoj občanské výchovy po roce 1989**

Jak píše Vodička a Cabada (2007, s. 321) ve své publikaci, transformace politického systému od diktatury k demokracii v sobě skrývá četná úskalí, která s sebou nesou velká rizika. Na počátku přechodu k demokracii nikdy není jasné, zda země dojde ke svému cíli a stane se stabilně demokratickou. Vznikají velké sociální rozdíly mezi obyvatelstvem. Lidé jsou sice naučeni z doby před revolucí na omezování lidské svobody, ale na druhou stranu v oblasti sociální jistou záruku sociálního zabezpečení (Pelikán, 2007, s. 23–24).

Demokratizace společnosti, radikální změna politické orientace a otevření hranic přispěli k významné společenské změně, která měla mimo jiné za důsledek obrovský rozvoj zájmu o vzdělání (Greger a Ježová, 2006, s. 32). Vzdělání opět sehrává důležitou roli v životě každého jedince. Stádium přechodu k demokratické společnosti klade velké nároky na vzdělavatele, jelikož s přechodem k demokracii vystupuje hned několik zásadních problémů. Humanitně zaměřené předměty, tedy i *Občanská výchova*, zaznamenaly obrovský zvrat. Ve snaze zajistit správný chod demokratické společnosti byl vytvořen 5. prosince 1989 *Metodický pokyn pro učitele základních a středních škol*, který popisuje postupy, jak odstranit ideologie z vyučovacích plánů. Vzniká představa, že je zapotřebí samostatného předmětu, který bude vychovávat žáka – občana (Staněk, 2008, s. 426).

První porevoluční učební osnovy, které byly již z počátku chápány jako přechodné, měly název *Učební osnovy základní školy, občanská nauka, 6.–8. ročník*. Vypracovala je předmětová komise občanské nauky při ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Podle těchto osnov se vyučoval předmět *Občanská nauka* v letech 1990 až 1991.

Tyto učební osnovy ale nedoprovázela žádná učebnice. Byl zde kladen důraz především na aktivní zapojení žáků do výuky. Pedagog využíval v hodinách občanské výchovy hlavně metody dialogu a diskuse. Vedl tedy veškerou iniciativu a žáci si tak během výuky vytvořili svůj vlastní závěr. Tento předmět se od ostatních velmi lišil, měl mít především výchovný ráz a poskytovat žákům nejdůležitější informace o postavení člověka ve společnosti, o struktuře a nástrojích politické moci v zastupitelské demokracii a pomáhat žákovi vytvářet si životní a občanskou orientaci v duchu všelidských humanitních hodnot a demokratických tradic našich národů (Učební osnovy ZŠ, 1990, s. 1).

Další důležitý mezník pro vývoj předmětu výchova k občanství byl rok 1991, kdy byly schváleny ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky zcela nově koncipované *Učební osnovy byly určeny pro 6.–9. ročník základní školy a příslušné ročníky osmiletého gymnázia*. Došlo také k přejmenování předmětu na *Občanskou výchovu*. Občanská výchova byla zcela očištěna od ideologických nánosů a její výchovně vzdělávací obsah se vrátil k demokratické tradici (Soukup, 2010, s. 25). Za hlavního autora těchto učebních osnov považujeme tehdejšího ministra školství Petra Piťhu. Podle těchto učebních osnov se vyučovala občanská výchova od školního roku 1991 až do roku 1996 (Staněk, 2007, s. 47). V nových učebních osnovách byl učitelům podán obraz demokratického pojetí občanské výchovy. Autoři zde nabízejí vhodná témata, která by mohl pedagog v rámci předmětu občanské výuky předávat žákům. Cílem tohoto předmětu bylo v první řadě naučit žáky svobodně se vyjadřovat, vytvořit u žáka demokratické postoje se zájmem o obecné dobro a vychovat tolerantní, ukázněné žáky, kteří jsou schopni spolupracovat s druhými. Autoři učebních osnov zdůrazňují, že nechtějí, aby se v rámci tohoto předmětu vychovali odborní ekonomové, politologové a antropologové, ale jde o to, aby tento předmět vypovídal o lidském životě (Piťha a kol., 1991, s. 11).

Další mezník je rok 2001, kdy probíhala hlavně vnitřní transformace škol jako individuální snaha jednotlivých učitelů. Česká vzdělávací politika již od roku 1989 polemizovala o potřebnosti kurikulární reformy. Bylo zapotřebí, aby došlo k reformě školství, jelikož se dřívější koncepce zabývala pouze předáváním již získaných poznatků a upřednostňovala tak pouze kognitivní stránku žáka. Podstatou reformy je změna cílů a obsahu vzdělávání. Klade se důraz na rozvoj všech klíčových kompetencí. V RVP ZV jsou klíčové kompetence následující: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní (RVP ZV, 2007, s. 14). V roce 2001 byl publikován *Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha*, v němž byly formulovány vládní záměry v oblasti vzdělávání a z nich vyplývající legislativní a organizační opatření a rozvojové programy.

V roce 2005 vyšel v platnost *Školský zákon 561/2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání*, který změnil postavení školy jako jediného zdroje informací. Škola již není hlavním zdrojem informací, nestačí aktuálně reflektovat na výsledky rychle se rozvíjejících vědecko-technických a komunikačních technologií. Proto je třeba žáky motivovat k celoživotnímu učení. Učivo již není cílem vzdělávání, ale je to nutný prostředek k rozvoji žáka. Změnilo se i postavení učitele, který je nyní aktivní tvůrce školních kurikulárních dokumentů. Učitel má odpovědnost za rozvoj žákových základních dovedností, vědomostí a postojů i za výběr učiva a jeho uspořádání. To má za důsledek velké rozdíly mezi výukou jednotlivých učitelů a tedy i odpovědnost učitele za kvalitu vzdělávání žáků (Staněk, 2009, s. 52). Kurikulární dokumenty upřednostňují vzdělávání, které na žáka pohlíží holisticky, tedy jako na celek. Hlavním cílem má být žáka vybavit takovými znalostmi, schopnostmi, dovednostmi a postoji, aby byla zajištěna jejich příprava na život v 21. století (Průcha a kol., 2009, s. 136). Občanská výchova si přímo klade v RVP ZV za úkol rozvíjet u žáka především úctu k všelidským hodnotám a toleranci vůči ostatním lidem (RVP ZV, 2002, s. 5).

Jednotlivé školy si v rámci svých ŠVP stanovují i názvy všech vyučovacích předmětů. Nejčastěji používaným názvem je dnes *Výchova k občanství* a *Občanská výchova*. Dále se objevuje i název *Občanská nauka* a *Občanská a rodinná výchova*, v rámci které se vyučují dva předměty (Staněk, 2007, s. 48).

### 3 Jak zapracovat tematiku lidských práv do výuky

V této kapitole chceme především poukázat na nutnost vzdělání žáků v oblasti lidských práv. Předkládáme vyučovací metody, které lze v rámci předmětu *Výchova k občanství* využít, aby se výuka zatraktivnila a přiblížila tak tematiku lidských práv žákům základní škol. Dále kapitola obsahuje přehled organizací, které se danou problematikou zabývají a poskytují pedagogům didaktické materiály.

#### 3.1 Současný stav výchovy

Gáliková-Tolnaiová (2007, s. 231) v závěru své knihy *Problém výchovy na prahu 21. století* píše, že současná situace výchovy se nachází v krizi, a tudíž bychom se měli zamyslet, co to způsobilo a zda s tím můžeme něco dělat, jak do výchovy opět zařadit duchovní hodnoty a kategorie dobra. Etické hodnoty jsou ve výchově nesmírně důležité. Vytvářejí základy společnosti, která je založena na principu tolerance, empatie a svobody pro jedince a společnost (Preissová a Švachová, 2013, s. 14).

Humanisté viděli budoucnost vesměs v pozitivním světle. Viděli společnost, která je jako kulturní domov pro všechny. Nyní však vidíme, že je skutečnost diametrálně odlišná. Skutečná situace vypovídá, že globalizace znamenala především ztrátu humanistického kulturního dědictví lidstva. V dnešní společnosti převládá nerozum, nevědomost a krutost v globálním měřítku. Dochází ke globální krizi lidskosti (Blížkovský a kol., 2000, s. 11). Již Albert Schweitzer ve své knize *Kultura a Etika* píše o nespokojenosti se současným stavem kultury. Tuto situaci, v níž se společnost nachází, on sám označuje jako *úpadek*. Kulturu můžeme definovat jako vyvážený hmotný a duchovní pokrok doprovázený etickým rozvojem lidstva. Albert Schweitzer však říká, že kultura je vlastně dvojího druhu. Kultura, která se projevuje v nadvládě lidského rozumu nad přírodními silami, a kultura uskutečněná v nadvládě rozumu nad lidským myšlením. Podle Schweitzera je nejdůležitější nadvláda rozumu nad lidským smýšlením. Schweitzer to vysvětluje tak, že by nadvláda nad lidským rozumem znamenala to, že se lidé začnou chovat eticky, což je nejpodstatnější vývoj kultury (Kalfus, 1988, s. 135–136).

Dnešní civilizace však postrádá právě etický prvek, který má za následek nedostatek odpovědnosti a hrabivost i neomezené sobectví, které se vládnoucí elity snaží zakrýt vyhlášením „pseudoušlechtilých“ pohnutek a cílů, pokryteckou charitou a selektivní ochranou lidských práv a svobod. K uspokojení svých ekonomicko-politických zájmů

neváhají použít na kterémkoliv místě planety ničivých zbraní. Oporou je jim bezzásadové, ale všemocné působení masmédií, zvláště tisku a televize, které dovedou zdůvodnit kdykoli cokoli a navíc podávají přesvědčivě nafilmované scény (Blížkovský a kol., 2000, s. 12). Bulvarizace a honba za senzácemi způsobují i to, že okrajové, či dokonce obskurní záležitosti zcela překrývají věci podstatné. Honba za senzácemi stále více ovládá nejen komerční mediální sféru, ale i tu veřejnoprávní. Obecně se dá říci, že právům a svobodám slušných lidí, kteří se stali obětí bezpráví, je věnována zcela nepatrná pozornost ve srovnání s právy těch, kteří je porušují. Paradoxem dnešní doby je, že osudy pozůstalých po obětech vrahů jsou nezajímavé. Zato vrah se těší zájmu médií, kteří z něho postupně vytvářejí hrdinu a který navíc v kriminále dává interview za tučné honoráře, píše knihu a prodává svůj příběh (Mezihorák, 2007, s. 16).

Evropští pedagogové se shodují v názoru, že prostředí pro zdravý duševní i tělesný život člověka poskytuje jen společnost humanistická. Vize takové společnosti si zaslouží, aby se pro ni lidé angažovali a aby byla inspirací i pro výchovu v 21. století. Ke společným problémům lidstva globalizujícího se světa přistupují ještě v každé zemi její specifické problémy. Nepřekonaná minulost vede národy k nehumánnímu závodění o prvenství v intoleranci, k obrovským nákladům na zbrojení a ožívují imperiální vůdcovství (Blížkovský a kol., 2000, s. 12).

Žáci by si měli především v rámci výuky lidských práv uvědomit existenci lidských práv a porozumět jim, aby byli schopni rozpoznat, kdy dochází k jejich porušování. Dále by měli nabýt schopností a dovedností, které jsou nutné pro obranu lidských práv a v neposlední řadě by si měli prohloubit respekt k lidským právům, aby bylo zamezeno jejich záměrnému porušování (Brander, 2003, s. 18). V dnešní době mládež postrádá smysluplný žebříček hodnot, což má za příčinu šíření kriminality, prostituce a brutálního šikanování. Dramaticky se zvýšil nejen počet dětských obětí násilí, ale i dětských vrahů, proto je tolik důležité, aby se žáci vyučovali morální výchově, tedy lidským právům (Blížkovský a kol., 2000, s. 15).

### **3.2 Realizace výuky lidských práv na základních školách**

Na úvod této podkapitoly bychom si měli nejprve definovat, co znamená v edukačním prostředí učení. Můžeme jej definovat jako získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu jeho života. Životní úloha lidského učení je tedy v získávání předpokladů pro aktivní vyrovnávání se s přírodním a společenským životním prostředím (Průcha, 2013, s. 76). Vyučovací proces je záměrné, cílevědomé, soustavné a racionální řízení učebních

aktivit žáků, směřující k dosažení stanovených výchovně-vzdělávacích cílů, tedy osvojení kognitivních, afektivních a psychomotorických schopností žáka. Znamená to, že by se v rámci vyučovacího procesu měla vzdělávat celá osobnost žáka (Spáčilová a kol., 1995, s. 34). V rámci výchovy k občanství se má připravovat člověk především pro společenské úkoly a osobní život. Výchovou se v teoriích a učebnicích pedagogiky označuje činnost, která slouží ve společnosti k předávání duchovního majetku společnosti z generace na generaci (Staněk, 2007, s. 43).

Výuka lidských práv patří mezi důležitá témata v rámci společenských věd, a to ve všech zemích. Umožňují žákům pochopit principy demokracie a svobody v jednotlivých zemích. Výuka by však neměla být omezena na téma lidských práv ve vlastní zemi, ale naopak by se žáci měli seznámit s lidskými právy globálně, jelikož jejich stav závisí na mezinárodním zájmu a spolupráci (Homerová, 2010). Žáci by se tedy neměli pouze učit hájit svá práva, ale měli by si uvědomovat i práva druhých. Nebýt lhostejný vůči svému okolí, neboť jak říkal Václav Havel: „*Nejlepší cestou k vlastnímu neštěstí je zakrývat si oči před neštěstím jiných*“ (Havel, cit. Sousedík, 2010, s. 9). V tomto duchu pohlíží na lidská práva i Albert Schweitzer, který vždy toužil pomáhat lidem (Balcar, 1967, s. 21). Kalfus (1988, s. 147) ve své knize popisuje Schweitzerovu etiku úcty k životu. Schweitzer dává za úkol zabývat se lidskými osudy, které se odehrávají kolem nás, to znamená nebýt lhostejný a obětovat se jako člověk pro ty, kteří to potřebují. Tato filozofie vyžaduje, aby každý z nás obětoval část svého života ve prospěch bližního svého. Dojdeme k poznání, že najdeme svůj pravý smysl teprve, až si ověříme slova: „*Ten, kdo ztratí život, nalezne ho.*“ Právo na osobní štěstí ve filozofii úcty k životu není uznáváno. Etika úcty k životu podává štěstí jako něco, co nesmíme přijímat jako samozřejmost, ale naopak, pokud docílíme individuálního štěstí, měli bychom se obětovat z vděčnosti druhým.

Morální problematika se vždy točila kolem otázky, jak překonat individuální sobectví s ohledem na druhé. V desateru Starého zákona je napsáno: „*Jak chcete, aby vám lidé činili, tak vy činite i jim.*“ Těžké je ale pochopit i to, že „ti druzí“ nejsou pouze moje rodina a kamarádi, ale že je zde řeč o všech lidech na celém světě. Morální úkol dneška je překonat sobectví jedinců i skupinovou morálku vybraných skupin a kast morálkou všelidskosti (Blížkovský a kol., 2000, s. 26).

Dále je důležité, aby žáci ZŠ měli povědomí o lidských právech ve světě v historii a současnosti. Žáci by měli pochopit proč lidská práva respektovat a rozeznat, co lidské právo skutečně je (Sousedík, 2010, s. 9). Je třeba si uvědomit, která práva jsou nezbytná k našemu životu, a která naopak mohou být zdrojem bezpráví. Jako příklad uvádíme právo nosit zbraň,

při jehož uplatňování je v nepoměru deset tisíc ku jedné výsledkem ohrožení svobody a ne její ochrana, nebo to, jaké důsledky může mít evropská křesťanská tolerance, díky níž vzniklo například ve Spolkové republice Německo již přes 500 islámských mešit a v neposlední řadě co s právem na přiměřenou životní úroveň a důstojný život miliard hladověních či núzných v konfrontaci s blahobytem několika stovek miliónů lidí (Mezihorák, 2007, s. 16).

Bohužel k porušování lidských práv dochází neustále, žádná společnost není ideální, ve vývoji každé z nich je vždy skryto potenciální nebezpečí změny k horšímu. Proto by se žáci měli seznámit s pojmy, jako jsou rasismus, militarismus, potlačování demokratické opozice, ale i projevy omezené na domácí prostředí, jako jsou korupce, ostrakismus nebo šikana. Měli by se ve škole dozvědět o národních i mezinárodních institucích, které se otázkou lidských práv zabývají. Lidská práva, kdekoliv na světě, jsou zárukou důstojného života občana (Homerová, 2010). Současná ekologická a civilizační krize vznikla jako důsledek lineárně chápaného vědeckotechnického pokroku ve službách výroby a obchodu bez hranic a omezení. Podobně lineárně byl chápán i proces zvyšování kapacity kognitivních procesů u žáků. Obojí narazilo na hranice až k riziku sebezničení nebo paradoxu opačných než předpokládaných výsledků. Východiskem je zaujmout kritický hodnotový přístup ke skutečnosti světa i výchovy (Blížkovský a kol., 2000, s. 23).

### **3.3 Metody využívané během výuky lidských práv**

Během výchovně-vzdělávacího procesu se setkáváme s rozmanitými vyučovacími metodami. Jejich úkolem je rozvíjet žáka po kognitivní, afektivní a psychomotorické stránce. Pod pojmem *vyučovací metoda* bývá obvykle chápán způsob dosahování cíle vyučování nebo také cesta uspořádaná určitým způsobem tak, aby žák dosáhl poznání. Tato definice je dost nejasná, a proto zmíníme některé další, které by měli pojem *metody* lépe specifikovat (Mojžišek, 1975, s. 10). Poměrně srozumitelnou definici nám předkládá Otakar Chlup (1939, s. 117), který charakterizuje metodu za cílevědomý, promyšlený způsob nebo postup, kterého učitel soustavně užívá a jímž usiluje v souladu s podstatou vyučování o dosažení stanoveného výchovného vzdělávacího cíle. Podobně definuje metody ve výuce i český pedagog Otakar Kádner (1925, s. 922), jež navíc říká, že metody by se měly řídit principy i pevnými pravidly, aby nedošlo během výuky k neuváženému procesu, který by neměl žádný cíl a plán. Mezi zahraniční autory, kteří se danou problematikou zabývali, bychom uvedli E. L. Thorndike, amerického pedagoga a psychologa, který říká, že vyučovací metoda je způsob, jak učitel dává působit vyučovacím prostředkům a silám na povahu člověka tak, aby dosáhl žádoucího



výsledku. Metodami rozumí Thorndike i organizaci, celý proces vyučování i prostředky (Mojžíšek, 1975, s. 10).

Hlavním cílem vyučovací metody je dosáhnout účinně a trvale požadovaných změn ve vzdělání osobnosti objektu. Jde tedy o dosažení maximální didaktické efektivity metody. Mojžíšek (1975, s. 20–22) ve své knize *Vyučovací metody* ve dvanácti bodech charakterizuje didakticky účinnou vyučovací metodu. Za nejdůležitější považuje to, aby byla metoda informativně nosná, tj. taková, která předává nebo zprostředkovává plnohodnotné informace a dovednosti, obsahově nezkrácené. Upozorňuje, že nelze zjednodušovat vztah obsahu a metody, avšak v některých příkladech, kdy metoda může být sama cílem a obsahem výuky, například když se učí žák pracovat v laboratoři, učí se diskutovat, se mění poměr důležitosti obsah-metoda ve vztah metoda-obsah.

Existuje velké množství klasifikace výukových metod podle různých hledisek. Mezi poměrně nové a známé klasifikace řadíme kombinovaný pohled na výukové metody. Josef Maňák a Vlastimil Švec (2003) výukové metody rozlišují na klasické výukové metody, aktivizační metody a komplexní metody (Zormanová, 2012, s. 14–15).

**Klasické výukové metody** se využívají v tradiční (transmisivní) výuce. Wincenty Okoň se vyjadřuje o tradiční výuce převážně kriticky. Vytýká zde především to, že vědomosti jsou žákům zprostředkovány buďto přímo učitelem nebo z učebnic, a tudíž může vzniknout problém v důsledku chybného kroku učitele, pokud při výkladu použije pro žáky neznámé slovo. Navíc zde dochází k znevýhodnění nadaných žáků, protože je tempo přizpůsobeno tak, aby stíhali i ti nejslabší žáci (Zormanová, 2012, s. 9).

Jedná se o metody, které učitel používá při výuce nejčastěji. Maňák a Švec (2003) rozdělili tyto metody do tří skupin:

- „**Metody slovní** – vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor
- **Metody názorně demonstrační** – předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž
- **Metody dovednostně praktické** – napodobování, manipulování, vytváření dovedností, produkční metody“ (Zormanová, 2012, s. 10).

**Aktivizační metody** jsou postupy založené na řešení problémových situací ve vyučování, problémových úkolů a otázek (metodický portál RVP). Aktivizační metody mají za úkol zvýšení atraktivity daného tématu pro žáka (Zormanová, 2012, s. 55). Důležitým nástrojem pro aktivizaci žáka je motivace, ta může být vnitřní nebo vnější. Jedinec je vnitřně

motivován k učební činnosti, pokud svoji aktivní účastí uspokojuje některou ze svých potřeb (Cangelosi, 2006, s. 137).

Aktivizační metody lze dělit z různých hledisek. Nejčastěji se vyskytuje rozdělení podle Maňáka a Švece (2003), kteří tyto metody rozdělili do pěti skupin:

- *„Metody diskusní – rozhovory a diskuze, které mají u žáka rozvíjet komunikační schopnosti, posilovat jeho sebedůvěru při vyjadřování svých názorů, učit ho logicky a kriticky myslet.*
- *Metody heuristické, řešení problémů – aktivita v hodině je u žáků a učitele vyrovnaná, učitel žákům zadává úkoly, které musí samostatně řešit*
- *Metody situační – řešením situací, se kterými se žáci mohou potkat ve skutečném životě, získávají zkušenosti a učí se dělat správné rozhodnutí*
- *Metody inscenační – žáci se učí hrát role v určitých situacích, stávají se někým jiným, tím získávají emocionální zkušenosti, učí se vcítit do druhých osob*
- *Didaktické hry – zakládá se na řešení určitého problému, tato metoda je u žáků velmi oblíbená, zábavným způsobem se u nich rozvíjí tvořivé a kritické myšlení, komunikační dovednosti a schopnost pracovat ve skupince“ (Zormanová, 2012, s. 17).*

Použití aktivizačních metod s sebou nese řadu rizik, a proto je důležité, aby pedagog zvážil, zda je metoda dostatečně vhodná pro danou výuku. Steelová a Meredith ve své publikaci uvádějí otázky, které by si měl pedagog před použitím aktivizační metody položit. Upozorňují především na to, že by si měl učitel uvědomit, kolik času a prostoru vyžaduje daná metoda. Dále by se měl učitel zamyslet nad tím, zda ovlivňuje daná metoda více složek osobnosti a především zda je daná metoda vhodná pro učitele a žáky (Grecmanová a kol., 2000, s. 82–83). Aktivizační výukové metody jsou typické tím, že jsou náročnější na přípravu, než je tomu u klasických metod, na druhou stranu žák je zde aktivním činitelem celého procesu, což je jistě oživujícím prvkem každé výuky (Zormanová, 2012, s. 55).

Klasické i aktivizační metody mají řadu výhod a nevýhod. o žádné metodě se nedá říct, že by byla špatná nebo dobrá, záleží na učiteli, jestli ji vhodně aplikuje (Kosíková, 2011, s. 85). Metoda, jejímž smyslem je navození požadovaných změn osobnosti, regulace těchto změn, jejich fixace a diagnostika, musí být přizpůsobována objektu. Působí zde mnoho faktorů, a proto je složité určit vhodné vyučovací a výchovné metody. Diagnostika diferenciací ve výuce je často kámen úrazu většiny pedagogů (Mojžíšek, 1975, s. 19).

V rámci lidských práv lze využívat velké množství výukových metod. Jelikož se však jedná především o výchovu, měly by převažovat takové techniky a metody, které se snaží

rozvíjet kritické myšlení žáků. Proto je vhodné do výuky lidských práv zařadit aktivizační metody. Mezi velmi používanou metodu se řadí tzv. *brainstorming*. Používá se hlavně v případě, kdy chceme, aby žák řešil sám nějaký problém. Má tedy za úkol rozvíjet tvořivost žáků. Obrovskou výhodou této metody je to, že žáci vymyslí velké množství řešení problému a v krátkém čase lze jejich myšlenky posoudit (Zormanová, 2012, s. 117). Tato metoda se řadí do diskuzních metod a je zde tedy velice důležitá odborná znalost pedagoga, který tuto diskuzní metodu vede. Žáci přicházejí něhem *brainstormingu* na velice rozmanité myšlenky. Učitel je zde, aby danou situaci korigoval (Vališová a Kasíková, 2011, s. 205).

V případě, že se vyučuje v třídě, která nerada diskutuje nahlas, je možné využít písemnou obměnu, tzv. *brainwriting*. Tato metoda se realizuje tak, že žáci píšou své návrhy na kolující papír (Zormanová, 2012, s. 117).

*Brainstorming* a její různé obměny se využívají většinou na začátku hodiny jako motivační prvek, který má podnítit myšlení žáka. Na úvod hodiny se také často využívá didaktická metoda zvaná *pětilístek*, která rozvíjí kritické myšlení a pedagogové ho užívají především pro jeho jednoduchost a časovou nenáročnost. *Pětilístek* lze různě obměňovat a doplňovat. Základní verze *pětilístku* má následující pravidla:

- „*První řádka je jednoslovné téma, námět (obvykle podstatné jméno).*
- *Druhá řádka je dvouslovný popis námětu, jeho podstatných vlastností, jak je vidí pisatel (odpověď na otázku, jaký je námět). V tomto případě jde o dvě přídavná jména.*
- *Třetí řádka je sestavena ze tří slov vyjadřujících dějovou složku námětu – tedy, co dělá nebo co se s ním děje. Použijeme tři slovesa.*
- *Čtvrtá řádka je věta o čtyřech slovech, vztahující se k námětu. Sloveso může chybět.*
- *Poslední řádka je jednoslovné synonymum, které rekapituluje podstatu námětu. Nemusí jít o podstatné jméno“ (Rutová, 2015).*

Výhodou *pětilístku* je jeho jednoduchost, žáci se učí shrnout informace a názory do výrazů, které popisují dané téma. Učitelé zde mají možnost různé obměny. V souvislosti s tematikou lidských práv je to jistě vhodně stanovená metoda (Rutová, 2015).

V průběhu výuky lidských práv je dále vhodné využívat metodu *diskuze*. Učitel má možnost zjistit postoje žáků k danému tématu. Žáci se tak seznámí nejen s fakty, ale musí si téma také probrat a analyzovat pro sebe. Ve školním prostředí je vhodnější metoda *diskuze ve dvojicích*, kdy požádáme žáky, aby o tématu hovořili ve dvojicích jednu až dvě minuty, a pak své společné stanovisko prezentovali před třídou (Brander, 2012, s. 49).

### 3.4 Organizace zabývající se problematikou lidských práv

V současné době existuje nespočet projektů, vzdělávacích materiálů a příruček, které si dali za cíl přiblížit pedagogům, jak žáky vychovávat v oblasti lidských práv. V metodické příručce *Kompas* je definován společný dlouhodobý cíl výchovy lidských práv pro všechny metodiky, které se tematikou lidských práv zabývají: „*Společný cíl je vytvořit kulturu, kde jsou lidská práva chápána, ochraňována a respektována*“ (Brander, 2006, s. 17).

V současné době se stal pojem lidských práv běžným, a to jak na národní úrovni, tak i v mezinárodních aktivitách požadujících spravedlnost. Tento proces začal v osmdesátých letech 20. století a zvýšil význam nadnárodních nevládních organizací, jako je *Amnesty International*. Tato organizace přispěla k tomu, že jazyk lidských práv byl včleněn do oficiálních debat mezivládních institucí, zejména těch, kde tyto nevládní organizace působí jako pozorovatelé (Mezihorák, 2007, s. 18). Tým Amnesty International vytvořil portál s názvem *Lidská práva*, který se skládá ze dvou sekcí. Jedna je určená pro veřejnost a druhá pro pedagogy. Tato organizace si jako cíl stanovila informovat prostřednictvím webových stránek širokou veřejnost o závažnosti této problematiky a také usnadnit a zatraktivnit učitelům začlenění lidskoprávních témat do hodin občanské výchovy. Web obsahuje konkrétní případy porušování lidských práv, které jsou podřazeny pod jednotlivé články *Všeobecné deklarace lidských práv*. Jednotlivé příklady jsou doplněny o textové a audiovizuální materiály. Stránky dále obsahují zajímavé odkazy, články a mapy, na kterých je demonstrován stav lidských práv ve světě, dále nabízí různé semináře pro pedagogy a soutěže. Stránky jsou přizpůsobeny tomu, aby je bylo možno využívat ve výuce. Navíc je zde volně stažitelný časopis *existENSE*, který se zabývá aktuální lidskoprávní problematikou.

Organizace *Člověk v tísni* (2013) je nevládní organizace, která vychází z myšlenek humanismu, svobody a rovnosti. Bojuje o to, aby všude na zemi byla dodržována základní lidská práva, která jsou stanovena ve Všeobecné deklaraci lidských práv. Pod záštitou *Člověka v tísni* vznikají různé typy aktivit, pomocí kterých se snaží zvýšit povědomí o současném stavu lidských práv ve světě. Zmíníme například vzdělávací program *Jeden svět na školách* (2012), který existuje již od roku 2001 a jeho cílem je: „*Přispívat k výchově zodpovědných mladých lidí, kteří se orientují v současném světě a kteří otevřeně a kriticky přistupují k informacím, nejsou lhostejní, chtějí ovlivňovat a také skutečně ovlivňují dění kolem sebe.*“ *Jeden svět na školách* poskytuje pedagogům dokumenty, které se týkají zásadních problémů společnosti a životního prostředí, a umožňují tak jejich atraktivní zařazení do výuky. V rámci vzdělávacího programu *Jeden svět na školách* vzniká například

projekt *Kdo jiný*, který má sloužit k zapojení lidí do občanské společnosti. Má za úkol ukázat, že má smysl měnit svět kolem nás k lepšímu a bojovat proti domácímu násilí, xenofobii a ničení životního prostředí. Pod záštitou organizace *Člověk v tísni* vzniká také projekt *Respekt neboli*. Na základě tohoto projektu vznikl multimediální výukový materiál pro žáky a pedagogy SŠ. Materiály lze však využít i ve vyšších ročnících druhého stupně ZŠ. Cílem projektu je především rozšířit znalosti z oblasti lidských práv a rovných příležitosti (*Člověk v tísni*, 2013).

Tematikou lidských práv se zabývá i *centrum občanského vzdělávání, analyticko-aplikační pracoviště Masarykovy univerzity*, které vzniklo v roce 2009 s podporou ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Toto centrum si dalo za cíl vzdělávat a vést občany všech věkových kategorií k lepší orientaci ve veřejném prostoru a k aktivnímu zapojení do občanského života. Vytvořili projekt *Výchova k občanství*, celým formálním názvem *Celonárodní síť pro podporu výchovy k lidským právům a aktivnímu občanství – Centrum občanského vzdělávání*, jehož cílem je především zlepšit výuku občanské výchovy na ZŠ, SŠ a gymnáziích.

Jsou zde témata, která si daná organizace stanovila za stěžejní ve výchově k občanství a ty jsou na webových stránkách blíže popisovány. Mimo jiné se zde věnují tématům, která lze využít v rámci problematiky lidských práv, jako například *Radikalizace a extremismus ve společnosti*, které má reagovat na vzrůstající projevy rasismu, radikalizaci společenských skupin a extremismus v současné společnosti. Dále se zabývají tématem *Principy masové moderní demokracie*, kde se snaží především o pochopení základních principů ústavy České republiky, jako jsou instituce zastupitelské demokracie a kontrolní mechanismy demokracie. Mezi další náměty jejich práce, které obsahují motivy lidských práv, jsou *Mediaální gramotnost* a *Reflexe současnosti*. Velkým přínosem je spolupráce se zahraničními partnery. Díky tomu dochází k přenášení zajímavých projektů do českého prostředí.

Opět zde nalezneme velké množství článků, odkazů a materiálů, které slouží pedagogovi jako inspirace k výuce témat týkajících se výchovy k občanství.

V Olomouci vzniká další projekt *Multikulturní výchova v Olomouckém kraji*, která usiluje o začlenění multikulturní výchovy do výuky na ZŠ. Zaměřuje se na 7 minorit žijících na území České republiky, kterými jsou Romové, Ukrajinci, Rusové, obyvatelé Zakavkazska, Vietnamci, Číňané a Mongolové. Učitelům projekt nabízí metodické příručky, semináře a webový portál. Současně je pedagogům druhého stupně ZŠ a SŠ poskytována možnost realizace výukových programů přímo na školách externími lektory organizace.

## 4 Výchova k lidským právům a jiné oblasti výchovy

Téma lidských práv je natolik rozsáhlé, že se vztahuje téměř na všechna témata dnešní společnosti. Můžeme jej nalézt i v jednotlivých typech výchovy, jako je například multikulturní výchova, právní výchova a globální výchova, které jsou rovněž součástí průřezových témat.

### 4.1 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova se nachází ve vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*. V souvislosti s lidskými právy by si zde měl žák objasnit potřebu tolerance ve společnosti, respektování kulturních zvláštností i odlišných názorů, zájmů, způsobů chování a myšlení lidí, nutnost zaujímat tolerantní postoj k menšinám a rozpoznávat netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti. Podle RVP ZV (2013, s. 53) se tyto cíle realizují prostřednictvím učiva lidská setkání, vztahy mezi lidmi a zásady lidského soužití, které se nacházejí ve vzdělávacích oblastech *Člověk a jedinec* a *Člověk a společnost*. Ve vzdělávací oblasti *Člověk a jedinec* se setkáváme s tematikou lidských práv pouze okrajově, je ale zahrnuta do učiva oblasti *Vnitřní svět člověka*, kde by se měli žáci seznámit s tématem stereotypů v posuzování lidí (RVP ZV, 2013, s. 53).

Multikulturní výchova má za úkol naučit se žít společně, učit se žít s druhými lidmi a být si vědom podobností i odlišností, svébytnosti i vzájemnosti. Multikulturní výchova si klade za úkol přispívat nejen k vzájemnému poznání a sblížení, ale i k sebepoznání každého z účastníků (Blížkovský a kol., 2000, s. 26). Má žáky připravovat na realitu, která souvisí se změnami společnosti, s migrací, s diskriminací, s upevňováním lidských práv a s řadou dalších oblastí. Reaguje na každodenní situace, které se týkají každého z nás (Preissová a Švachová, 2013, s. 14). Jen vědomí vlastní identity a svébytnosti dovoluje respektovat identitu a svébytnost druhých. Ctít důstojnost člověka vůbec předpokládá vědomí vlastní hodnoty, sebeúctu odvahu mít své přesvědčení, odpor k ponižování jiných a nesouhlas s urážením důstojnosti jiných. Sebeúcta a empatie vedou k uznání všelidských hodnot, občanských práv a svobod pro všechny, schopnost ocenit přínos jiných, toleranci, ochotu angažovat se pro nadosobní cíle. Děti všech národů by se měly učit projevovat solidaritu rodu, úctu k práci a jejím výsledkům a společně chránit přírodu i kulturu, všechno živé a neopakovatelné (Blížkovský a kol., 2000, s. 26).

Dříve nebo později se s problémy, které k nám bude přinášet imigrace, budou setkávat také učitelé českých škol. Že jde o problém aktuální, dokládá obava z přistěhovalectví a přílivu cizinců, jež budou brát našim občanům práci. Tuto obavu vyjádřilo 75,5 % žáků a žákyň devátých tříd ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií v rámci výzkumu názorové orientace žáků a učitelů Olomouckého kraje na evropském občanství a evropskou identit. Vyjádřená obava z cizinců může být interpretována také jako projev latentního rasismu a xenofobie probouzející se u mladé generace (Mezihorák, 2007, s. 37). Pro současnost je důležité, že se Evropa v průběhu staletí z role kolonizátora, kdy ji opouštěla milióny obyvatel, dostala do role vyhledávaného imigračního cíle pro kulturně cizorodé přistěhovance. Obyvatelé jednotlivých vyspělých evropských států začínají čelit obavám z úpadku národní kultur, čímž vytvářejí prostor novodobému asimilacionalismu (Mezihorák, 2011,s38).

Žáci by se tedy měli seznámit především s pojmy, jako je *diskriminace*, *rasismus*, *xenofobie* a *extremismus*. Pojem **diskriminace** pochází z latinského slova *discriminare*, což znamená *dělat rozdíl*. Sociální diskriminace spočívá v omezování některých společenských skupin. Těmto skupinám jsou upírána občanská práva, což má za následek jejich znevýhodnění. *Diskriminace* často souvisí s předsudky, xenofobií a rasismem (Universum, 2006, s. 184). Mezinárodní a regionální dokumenty předkládají různé definice pojmu *diskriminace*. Společnými prvky těchto definic je příčina diskriminace, která je způsobena její odlišností jedince, nebo skupiny. Dále jsou to činy, které s *diskriminací* souvisí. Patří sem omítání, omezování, vylučování a podobně (Brander, 2006, s. 331). *Diskriminace* může být založena na základě pohlaví, rasy, náboženství, etnického původu, sexuální orientace, zdravotního postižení nebo věku. Například ženy byly až hluboko do dvacátého století právně podřízeny mužům. Platilo to zejména v manželství, které znamenalo zrušení právní identity žen (Fredman, 2007, s. 27).

Další stěžejní pojem v rámci multikulturální výchovy je **rasismus**. *Rasismus* je nenávisť k lidem určité rasy. Východiskem proti *rasismu* je tvrzení, že žijeme v multikulturální demokratické společnosti, v níž mají všichni občané právo na rovný přístup a na spravedlnost. Zároveň však v dnešní společnosti neustále narážíme na rasistické postoje, což má negativní dopady pro žáky odlišné barvy pleti. Žáci by se měli seznámit se škodlivými důsledky *rasismu* v moderní společnosti. Cílem by mělo být především vytvořit multirasovou a vzájemně provázanou společnost, ve které jsou respektována a chráněna práva všech občanů (Brander, 2006, s. 29).

S rasismem souvisí i pojem *xenofobie*, což je nenávisť a odpor ke všemu cizímu. Česká republika je známá tím, že uplatňuje princip kolektivní viny na různé skupiny obyvatel. Ať již na Romy, muslimy, Rusy nebo řadové komunisty (Hassan, 2011). *Xenofobii* můžeme také definovat jako pocit nebo způsob vnímání založený na sociálně vytvořených představách a myšlenkách, a nikoli na racionálních úvahách či objektivních faktech (Brander, 2006, s. 333).

Další důležitý pojem, se kterým by se měli žáci v rámci multikulturní výuky seznámit, je *extrémismus*. *Extrémismus* je fenomén, který je opakem společnosti, jež funguje na moderních demokratických principech. Mezi základy, na kterých *extrémismus* stojí, patří neomezený politický styl, který je založen na podřízené společnosti, kde je v rámci naplnění ideje dovoleno vše (Kotlán, 2003, s. 11).

## 4.2 Právní výchova

Právní výchova se odehrává zejména v oblasti *Člověk a právo*. Žáci by se měli zaměřit na hlubší poznání tematiky lidských práv. V RVP ZV je přímo uvedeno učivo o lidských právech, které by se dále mělo zabývat tématy *základní lidská práva, práva dítěte jejich ochrana, úpravy lidských práv a práv dětí v dokumentech*, a také by se měli žáci v rámci právní výchovy seznámit s tématy *poškození lidských práv, šikana, diskriminace* (RVP ZV, 2013, s. 53). Žáci se s pojmem lidských práv setkájí již v učivu o principech demokracie, v němž pochopí význam lidských práv v rámci státního zřízení. Během absolvování tématu lidských práv by žák měl přiměřeně uplatňovat svá práva včetně práv spotřebitele a respektovat práva a oprávněné zájmy druhých lidí, posoudit význam ochrany lidských práv a svobod a rozumět povinnostem občana při zajišťování obrany státu (RVP ZV, 2007, s. 53).

Žáci by si měli uvědomit zvláštní postavení dětí v právním systému, protože jak se píše v Preambuli *Deklarace práv dítěte*, dítě se nachází z hlediska jeho právního postavení v nevýhodné situaci. Je subjektem lidských a dalších práv je bez právní příležitosti samostatně uplatnit nebo prosadit formálním způsobem. Děti se nemohou svých práv autonomně domáhat před správními úřady a vnitrostátními soudy, zastupují je rodiče nebo jiné osoby, či úřady (Jílek, 2013, s. 39).

Od roku 1989 existuje *Úmluva o právech dítěte*, která obsahuje důležité principy dětských práv. Mezi tyto principy patří zákaz diskriminace, nejlepší zájem dítěte, právo na život, přežití a rozvoj a názor dítěte (David, 1999, s. 12). Dítě se musí rozvíjet, má tedy *právo na vzdělání* (Jílek, 2013, s. 39). Právo na vzdělání patří mezi významná dětská práva, jelikož



je to primární prostředek, který umožňuje posílit postavení ekonomicky a sociálně znevýhodněných dětí. Vzdělání je jediná cesta, jak se vymanit z chudoby a plně se zapojit do života společnosti. Demokratická společnost umožňuje žákům demokratické vzdělání, které jim umožňuje žít svobodně (Brander, 2006, s. 345). Jílek (2013, s. 40) cituje ve své práci Vygotského, který píše: „Učení utváří zónu nejbližšího vývoje dítěte. Vyučování a učení vyvolávají, probouzejí a podněcují řadu vnitřních procesů vývoje dítěte, které by se jinak neuskutečnily.“

Další téma je **šikana**. Je to děj, který charakterizují ve své publikaci Vališová a Kasíková (2011, s. 399) jako agresivní chování, kterým si strůjce působením fyzických či psychických útrap zjednává či udržuje převahu nad obětí. Jiná definice se nachází v knize Stanislava Bendla (2003, s. 11), který cituje charakteristiku z publikace *Agresivita a šikana mezi dětmi*, v níž je *šikana* popisována jako případ, ve kterém jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije, kope ho, ubližuje mu, vyhrožuje mu a působí mu další nepříjemné věci. Tyto incidenty se opakují a dítě se nemůže nijak ubránit. U šikanování je důležité pochopit, že se jedná o onemocnění celé skupiny a nejen jedince. Šikanování není pouze záležitostí agresora a oběti. Neděje se ve vzduchoprázdnu, ale v kontextu vztahů nějaké konkrétní skupiny lidí. V tomto smyslu je šikanování vždy těžkou poruchou vztahů v určité skupině (Bendl, 2003, s. 24).

### 4.3 Globální výchova

Globální výchova je realizována především v rámci vzdělávací oblasti *Mezinárodní vztahy, globální svět*. Tato oblast si klade za cíl, aby žáci dokázali uvést některé globální problémy současnosti, vyjádřili na ně svůj osobní názor a popsali jejich hlavní příčiny i možné důsledky pro život lidstva (RVP ZV, 2013, s. 53). Současně je do výuky integrována v rámci průřezových témat *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* a *Environmentální výchova*, která zahrnuje do svého učiva dynamicky se vyvíjející vztahy mezi člověkem a prostředím (RVP ZV, 2013, s. 112–116).

Základ termínu **globalizace** tvoří latinské slovo *globus*, což znamená *koule*. Na sklonku 20. století se stal tento termín nejfrekventovanějším slovem naší planety (Rolný a Lacina, 2001, s. 11). Pojem *globalizace* postrádá pevné a zřetelné ohraničení. Hodač a Kotrba (2011, s. 13) ve své knize charakterizují globalizaci jako nikým neřízený společenský, ekonomický a politický proces, který vede k posilování vazeb mezi všemi zeměmi dnešního světa. V publikaci Rolného a Laciny (2001, s. 11) se nachází definice *globalizace* jako

dlouhodobého procesu vzájemného sbližování zájmů lidí celé planety na všech úrovních společenského života. Je to tedy proces kulturní, politický a ekonomický. Proces *globalizace* by měl mít celosvětový charakter a měl by ovlivňovat existenci celé civilizace. Odmítá jakékoliv ideologie, ať již náboženské, jako například křesťanství a islám, tak politické, tedy komunismus a fašismus.

Stále více otázek a problémů se v současnosti stává globální působnosti vlád jednotlivých států (Henderson, 2001, s. 9). *Globalizace* je v posledních letech stále intenzivnější rychlejší. Pro nás, obyvatele Země, to znamená stále větší problémy, které si způsobujeme my lidé sami sobě (Hodač a Kotrba, 2011, s. 34). *Globalizace* je proces, který ovlivňuje kulturní, politickou a ekonomickou sféru. V knize *Globální problémy a světová ekonomika* jsou globální problémy rozděleny do tří skupin. Na globální problémy *intersociální, přírodně-sociální* a *antroposociální* (Jeníček a Foltým, 2003, s. 5).

***Intersociální globální problémy*** se zabývají problémy, které jsou vyvolané vzájemným působením různých společensko-sociálních a ekonomických systémů. Do této skupiny řadíme například odvrácení světové války, terorismu, sociální a ekonomické zaostalosti rozvojových zemí, globální zadlužení a další (Jeníček a Foltým, 2003, s. 5). Globální výchova má tedy předávat žákům povědomí a tom, že právo na mír patří k lidským právům třetí generace, k tzv. *právům solidarity*. V situacích, v nichž namísto míru vládne násilí, jsou porušována ekonomická a sociální práva všech stran zapojených do konfliktu, navíc i jejich práva občanská a politická. Pokud jde o porušování lidských práv, mají násilné konflikty bezprostředně i v dlouhodobém pohledu ničivé důsledky a zanechávají ve společnostech hluboké jizvy (Brander, 2006, s. 376–377).

***Přírodně-sociální globální problémy*** pramení z porušených vazeb mezi přírodou a lidskou společností. Stále narůstání lidské populace, konzumní styl života a znečišťování životního prostředí způsobuje velké množství problémů populaci samotné (Jeníček a Foltým, 2003, s. 5). Globální výchova, ve snaze překonat určitá negativa současných pojetí i konkrétních praktik různých výchovných postupů, důsledně vychází ze systémového pojetí výchovy jako cílevědomého rozvíjení uceleného, uvědomělého, aktivního a tvůrčího vztahu člověka ke světu (Horká, 2000, s. 47). Ekologická výchova směřuje v koncepci globální výchovy jednoznačně k překonání primitivně egocentrických, sebestředných názorů a preferencí hodnot a podílí se na nové duchovní integraci člověka, jehož vřazuje do celku přírody a kultury. Usiluje o zastavení zvrácení dosavadního způsobu vykořisťování a poškozování pozemské přírody (Horká, 2000, s. 52). Právo na životní prostředí patří do prvního pilíře EU, proto mluvíme o právu životního prostředí evropské společnosti. Od doby,

kdy vznikla environmentální politika ES 1973, uplynulo již 30 let. Za tu dobu se právo na životní prostředí stalo uznávaným souborem práva. V čl. 174 odst. 1 je napsané, že ES má za cíl udržování, ochranu a zlepšování kvality životního prostředí, ochranu lidského zdraví, šetrné a racionální využívání přírodních zdrojů a podporu mezinárodních opatření čelících regionálním a celosvětovým problémům životního prostředí (Damohorský., 2003, s. 22). Lidé musí pochopit, že rozmanitost života je na světě něco cenného a pro další lidskou existenci na této planetě nezbytného. Důležitý je náš kladný postoj k životu. Jak říká Albert Schweitzer (1996, s. 21), máme být životem, který chce žít uprostřed života, který chce žít.

Během posledních 150 let dochází k velké populační explozi, během níž se celá lidská populace zmnohonásobila. V roce 2008 dosáhla lidská populace 6,6 miliardy. Při tomto počtu lidí přibývají na Zemi každým dnem statisíce obyvatel. Lidé spotřebovávají v obrovské míře přírodní zdroje a přeměňují přírodní stanoviště na krajinu, v níž převládají zemědělské, těžební stavební a jiné lidské aktivity (Primack a kol., 2011, s. 15). Světu hrozí ekologická katastrofa, jejíž prvotní příčinou je hospodářský růst jako takový. Roku 1987 je ve zprávě *Světové komise pro životní prostředí a rozvoj* psáno: „*Naše budoucnost je založená na koncepci udržitelného rozvoje. Hospodářský růst jako takový není nutno zastavovat ani zpomalovat, dokonce právě naopak, je však třeba jej učinit trvale udržitelným. Materiální nároky současné generace je třeba uspokojit tak, aby nebylo ohroženo splnění oprávněných potřeb příštích generací. Rozvoj tedy nesmí ohrožovat základnu přírodních zdrojů, narušovat životodárné planetární systémy, ničit bohatství živé přírody ani ohrožovat životní prostředí lidí*“ (Potuček, 1999, s. 37). Životní prostředí nelze oddělit od lidí a lidských práv, a to především od práva na sociální spravedlnost a rozvoj. Mezi lidmi a životním prostředím panuje oboustranný vztah. Lidská činnost ovlivňuje životní prostředí a naopak životní prostředí ovlivňuje lidský život (Brander, 2006, s. 350).

Již v mnoha náboženstvích je člověk zobrazen jako bytost fyzicky a duševně spojená s rostlinami a živočichy a jejich okolním prostředím. Filozofie jako taoismus, šintoismus, hinduismus a buddhismus spatřují přímou souvislost mezi světem přírodním a duchovním. V poslední době začali někteří křesťanští a židovští vůdci podporovat ideu ochrany toho, co Bůh stvořil, jako součást morálních povinností člověka (Primark a kol., 2011, s. 19). Mezinárodní spolupráce je nejúčinnějším způsobem řešení přeshraničních, regionálních a globálních problémů životního prostředí. Zejména v průběhu 60. a 70. let vznikala celá řada mezinárodních organizací, jejichž úkolem je napomáhat řešení globálních problémů. Mezinárodní spolupráce v této oblasti musí doplňovat a podporovat, nikoliv omezovat nebo nahrazovat vhodné domácí ekonomické strategie, a to jak ve vyspělých, tak i rozvojových

zemí (Jeníček a Foltýn, 2003, s. 82). Přírodní a kulturní prostředí pro život je zapotřebí chránit, udržovat a ve shodě se zákony přírody a odkazem kultury dále utvářet a rozvíjet. Budoucnost lidské civilizace závisí na tom, bude-li člověk připraven a schopen podílet se na ochraně a tvorbě životního prostředí (Bližkosvský, 2000, s. 18).

*Antroposociální problémy* je další oblastí problémů, které řeší globální výchova. Zaměřuje se na všelidské problémy sociální, kulturní a humanitárně etické povahy. Do této skupiny řadíme nerovný přístup ke vzdělání, zdravotní péči, bydlení, kulturu a lidská práva (Jeníček a Foltýn, 2003, s. 5).

Globální výchova přisuzuje rozhodující roli v procesu pedagogické komunikace učiteli. Jeho pedagogická činnost v tomto nejširším slova smyslu i každodenní výchovné působení, konkrétní metodika vyučování a přístup k žákům jsou určovány v koncepci globální výchovy. Učitel by měl žákům objasnit, že naše budoucnost není předem dána a že ji jako jednotlivci i jako společnost ovlivňujeme svými osobnostními kvalitami. Výuka by měla obsahovat dimenzi problémovou, která spočívá v systémové povaze souhrnu globálních problémů, mezi něž lze řadit jevy, které nebezpečným způsobem ovlivňují životy lidí či zdraví planety. Jsou to například znečištění životního prostředí, rasismus a hrozba jaderné války. Žáci by se měli naučit vidět propojenost světa, hledat příčiny problémů, nepřeceňovat lokální, národnostní nebo etnická hlediska, vést svoji pozornost k různému pohledu na určitý jev či problém, akceptovat více pohledů na jeden problém (Horká, 2000, s. 61).

## 5 Praktická tvorba příprav vyučovacích hodin 2. stupně základních škol

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na tvorbu příprav, které se vztahují k tematice lidských práv. Cílem je předložit příklady hodin, které žákům druhého stupně ZŠ umožní atraktivní cestou pochopit problematiku lidských práv. Přípravy hodin nejsou vypracovány na základě žádné učebnice, ale čerpali jsme především z různých odborných knih, zejména z knihy *Prevence a řešení šikany ve škole* od Stanislava Bendla (2003) a knihy *Učebnice globalizace* od autorů Jana Hodače a Tomáše Kotrby (2011). Přípravy jsou také inspirovány metodickými příručkami dostupnými na internetu. Ty jsou blíže specifikovány v teoretické části v podkapitole *Organizace zabývající se problematikou lidských práv*. Jednotlivé přípravy jsou vytvořeny tak, aby byly realizovatelné ihned v praxi, proto jsou v příloze zaznamenány jednotlivé pracovní listy a materiály, které jsou k dané hodině zapotřebí.

Přípravy jsou zpracovány v rámci předmětu *Výchova k občanství*. Směřují žáka především ke kritickému myšlení a uvědomění si závažnosti problematiky lidských práv. Přípravy obsahují velké množství aktivizačních metod, které mají sloužit hlavně k tomu, aby žák nebyl pouze pasivním příjemcem informací, ale v rámci daného tématu dokázal nad problematikou přemýšlet a vytvářet si svůj vlastní osobní názor.

Praktická část obsahuje vypracované přípravy pro jednotlivé ročníky druhého stupně ZŠ. Do každého ročníku je zařazeno jedno z témat, které úzce souvisí s lidskými právy. Výběr témat vychází z RVP ZV.

Zařazení jednotlivých témat v rámci praktické části:

6. třída: *Multikulturní výchova*

7. třída: *Šikana*

8. třída: *Základní lidská práva*

9. třída: *Globální výchova*

Druhá část diplomové práce obsahuje projekt, pod názvem *Všichni jsou si rovni*, který je doporučen žákům 9. ročníku ZŠ a který má sloužit především k prohloubení problematiky lidských práv. Projekt je rozdělený do pěti vyučovacích bloků, které jsou blíže rozebrány níže. Závěr projektu obsahuje přehlednou tabulku, která obsahuje dílčí cíle jednotlivých bloků

projektu. V rámci celého kurzu, by měl žák dokázat identifikovat ve skupinách porušení základních lidských práv a diskutovat na dané téma.

## 5.1 Přípravy pro 6. ročník ZŠ

### 5.1.1 První vyučovací hodina

<b>Předmět:</b>	Výchova k občanství
<b>Ročník:</b>	šestý
<b>Téma:</b>	Podobnosti a odlišnosti lidí
<b>Tematický okruh:</b>	Multikulturní výchova
<b>Počet hodin věnovaných tematickému celku:</b>	2

#### **Prameny:**

Literatura: Matějka a Hotový (2012), Vaněčková (2006–2007)  
Elektronické zdroje: Lidská práva: učitel (2015)

<b>Didaktické pomůcky:</b>	2× papír formátu A3, pracovní list (viz příloha č. 1)
<b>Technické pomůcky:</b>	počítač, dataprojektor (interaktivní tabule)
<b>Forma výuky:</b>	frontální, hromadná; samostatná práce
<b>Typ hodiny:</b>	výklad nového učiva

#### **Metody výuky:**

Klasické metody: výklad  
Aktivizační metody: diskusní metody, brainstorming

#### **Cíle:**

Kognitivní:

- 1) Žák dokáže vysvětlit, z jakých hledisek lidé liší.
- 2) Žák charakterizuje podstatu Všeobecné deklarace lidských práv.

Afektivní:

- 1) Žák si uvědomuje rovnost práv všech lidí na Zemi.

### **Aktivity vedoucí k dosažení cílů:**

- Co jsou tzv. přirozené rozdíly a co označujeme jako rozdíly sociální?
- Co nám zaručuje *Všeobecná deklarace lidských práv*?

**Délka vyučovací hodiny:** 45 min

### **Obsah učiva:**

- 1) Úvod (10 min)
- 2) Brainstorming (12 min)
- 3) Hlavní téma (15 min)
- 4) Reflexe hodiny a zadání domácího úkolu (8 min)
- 5) Zápis do sešitu (5 min)

#### **1) Úvod (10 min)**

- Představení tématu a cílů celého tematického celku
- Uvedení cíl a téma dnešní hodiny

Protože se jedná o téma, ve kterém se bude často diskutovat, na tabuli formulujeme požadavky diskuze, které si žáci zapíší do sešitu.

#### **Požadavky spolupráce v hodině:**

- Každý mluví sám za sebe.
- Když někdo jiný mluví, mlčím a poslouchám.
- Když se mi nelíbí, co někdo jiný dělá nebo říká, vhodně a s respektem se k tomu vyjádřím.
- Nedělám nikomu to, co nechce.
- Názory nebo vlastnosti druhých nezesměšňuji.

*Poznámka: Nastavení pravidel je důležité důsledně hlídat a žáky neustále upozorňovat při jejich porušení. Stejně tak je důležité všimnout si situací, v nichž žáci pravidla dodržují a pochválit je za ně.*

## 2) *Brainstorming (12 min)*

Připravíme si 2 papíry formátu A3a pověsíme je na viditelném místě ve třídě:

- 1. plakát s nadpisem *Podobnosti lidí*.
- 2. plakát s nadpisem *Odlišnosti lidí*.

Zavěsíme je na viditelném místě ve třídě. Každému žákovi rozdáme 2 menší papíry. Učitel dá žákům pokyn, aby se zamysleli, co mají lidé ve všech koutech světa společného, a napsali to na první papír, na druhý papír se naopak zamyslí nad tím, čím se lidé liší.

Po ukončení aktivity, žáci papírky nalepí na jednotlivé plakáty pomocí pásky. Všichni se pak společně podíváme na výčet společných rysů všech lidí. Měli by se zde objevit myšlenky jako např.: *dýcháme, žijeme, mluvíme*. Poté se podíváme na plakát, který obsahuje výčet odlišností lidí. Zde se setkáme s pojmy, jako např.: *barva pleti, barva vlasů, pohlaví*.

## 3) *Hlavní téma (10 min)*

Pomocí prezentace v PowerPoint učitel doplňuje výklad obrázky a doplňkovým textem.

Lidé jsou si v mnoha směrech podobní a v mnohém se odlišují, jak jsme si již všimli, díky naší úvodní aktivitě.

Žijeme zde na Zemi společně, a proto se v průběhu života budeme setkávat s mnoha lidmi v různých situacích. Mnoho lidí cestuje k nám do České republiky a naopak i my jezdíme do různých koutů světa za zábavou, prací, nebo příbuznými, které máme v zahraničí. V dnešní době je tolik možností cestovat. Máme rychlá auta, letenky jsou levnější, zahraničí je stále otevřenější cizincům, a tak se neustále setkáváme s lidmi a zažíváme nové situace.

Žáci odpoví na tyto otázky:

- Kde jste se například byli podívat během posledních let?
- Jaké to tam bylo?
- Jak byste hodnotili obyvatelé daného státu? Jsou vstřícní, nebo naopak k vám byli nehostinní?

Lidé se mohou lišit z mnoha hledisek:

- *přirozené rozdíly (biologické)*: např. věk, pohlaví, rasa, postava
- *sociální rozdíly (kulturní, ekonomické)*: např. jazyk, náboženství, vzdělání, zaměstnání, majetek



Každý z nás si musí uvědomit, že všichni, kteří žijí s námi na Zemi, mají stejná práva a povinnosti. I přesto, že jsme se narodili s mnoha odlišnostmi, máme toho hodně společného. Všichni máme společné předky, a tudíž máme i stejné nároky na lidská práva. To, co nás tedy všechny spojuje je především to, že obýváme jednu společnou Zemi, máme stejný původ, cítíme, vnímáme a chceme žít důstojně.

I přes všechny vnější a vnitřní odlišnosti nikdy nezapomínejme na to, že *všichni lidé jsou si rovni*.

To co všechny lidi spojuje je *Všeobecná deklarace lidských práv*, která nám říká, že všichni lidé se rodí svobodní a rovni v důstojnosti i v právech.

#### **4) Reflexe hodiny a zadání domácího úkolu (8 min)**

Odpovědi na otázky:

- Proč jsou mezi lidmi často velké rozdíly?
- Jak nás může ovlivnit prostředí, v němž žijeme?

To, jací jsme a jakými budeme, ovlivňují:

- vrozené předpoklady
- prostředí, v němž vyrůstáme

*Poznámka: Žáci se hlásí a říkají příklady vrozených a získaných vlastností člověka.*

Prostředí na nás působilo během našeho vývoje natolik, že se vyvinula 3 lidská plemena. Za domácí úkol budou mít žáci vyplnit pracovní list, který se zabývá lidskými plemeny.

*Poznámka: Žáci samostatně vypracují úkol do následující hodiny pomocí knih, učebnice a internetu.*

#### **5) Zápis do sešitu (5 min)**

**Podobnosti a odlišnosti lidí:**

- lidé mají mnoho společného, ale také se v mnohém liší
- rozlišujeme
  - *přirozené rozdíly (biologické)*: věk, pohlaví
  - *sociální rozdíly (kulturní)*: jazyk, náboženství

- Co máme všichni lidé společné je, že žijeme na jedné Zemi a musíme se vzájemně respektovat.
- Všichni lidé jsou si rovni, a to:
  - bez rozdílů vyznání, národnosti, rasy, pohlaví, věku,
  - zaručuje dokument, který se nazývá *Deklarace základních lidských práv*.

## 5.1.2 Druhá vyučovací hodina

<b>Předmět:</b>	Výchova k občanství
<b>Ročník:</b>	šestý
<b>Téma:</b>	Stereotypy
<b>Tematický okruh:</b>	Multikulturní výchova
<b>Počet hodin věnovaných tematickému celku:</b>	2

### Prameny:

Literatura:	Černá (2010)
Elektronické zdroje:	Lidská práva: učitel (2015)

**Didaktické pomůcky:** papír formátu A2 (podle počtu fotografií), fotografie dětí různého pohlaví, věku, náboženství a různé národnosti ( 5 fotografií pro 20 členou třídu)

**Technické pomůcky:** flipchart

**Forma výuky:** frontální, hromadná

**Typ hodiny:** základní

### Metody výuky:

Klasické metody: výklad

Aktivizační metody: diskusní metody, brainstorming, řešení problémů, didaktická hra

### Cíle:

Kognitivní:

- 1) Žáci dokáží definovat pojem *stereotyp*.
- 2) Žáci dokáží rozeznat, co je dobrý a špatný *stereotyp*.

Afektivní:

- 1) Žáci jsou si vědomi, že by neměli posuzovat druhé pouze podle toho, jak vypadají.

**Aktivity vedoucí k dosažení cílů:**

- Žáci na závěr vyberou z jednotlivých definic, která nejlépe odpovídá charakteristice slova *stereotyp*.
- Na flipchart je společně rozdělí do dvou sloupců – jeden sloupec pro ně představuje příklady negativních hodnocení, druhý pozitivních. Společná kontrola.

**Délka vyučovací hodiny:** 45 min

**Obsah učiva:**

- 1) Úvod (3 min)
- 2) Kontrola domácích úkolů (10 min)
- 3) Hlavní téma (17 min)
- 4) Reflexe hodiny (10 min)
- 5) Zápis do sešitu (5 min)

*Poznámka: Možný prekoncept – stereotypy mohou být pouze negativní.*

**1) Úvod (3 min)**

- Představení téma hodiny a cílů

**2) Kontrola domácích úkolů (10 min)**

S žáky zkontrolujeme pracovní list *Lidská plemena*. Společně projdeme jednotlivé body a následně nad nimi diskutujeme:

- Uveď, které okolnosti vedly ke vzniku lidských plemen.
- Rozlišujeme 3 lidská plemena, která to jsou?
- Definujte pojmy *rasismus* a *xenofobie* a uveďte některé příklady z historie a současnosti.

Žáci si opravený pracovní list založí do sešitu a bude zároveň fungovat jako zápis.

### 3) *Aktivita Černobílý svět (17 min)*

Po třídě rozneseme na jednotlivá stanoviště pět očíslovaných obrázků různých dětí. Děti na obrázku se liší národností, vyznáním, pohlavím a fyzickým vzezřením. Ke každé fotografii přidáme papíry formátu A2 tužky a fixy.

Nejprve rozdáme žákům barevné papíry, na které mají za úkol napsat, co je napadne, když se řekne *stereotyp*. Jednotlivé papírky nalepíme na tabuli. Nápady zatím nekomentujeme, vrátíme se k nim na konci hodiny (viz reflexe).

Poté požádáme žáky, aby opustili své lavice a přistoupili k jednotlivým stanovištím ve třídě. Žáci mají za úkol napsat ke každé fotografii asociaci, respektive jednou větou vyjádřit, jak by dané dítě trefně popsali. Papír s popiskem nechají žáci u příslušného snímku. Upozorníme žáky, aby neužívali vulgarismy a jiné urážlivé formy projevu.

Po uplynutí 10 minut se žáci posadí zpátky do lavic. Rozdělíme žáky do pěti (podle počtu fotografií) smíšených skupinek tak, že si každý vylosuje číslo skupiny a tím i fotografii.

Dáme žákům pokyn, aby si ve skupině přečetli uvedené popisky a na flipchartu je společně rozdělili do dvou sloupců – jeden sloupec pro ně představuje příklady negativních hodnocení, druhý pozitivních. Popisky, které jsou podle nich neutrální, umístí mimo sloupce.

Při vzájemné diskuzi ve skupině žáci hledají, co mají vybrané výroky společného a na základě toho se pokusí definovat, co je podstatou stereotypu a předsudku. Jednotlivé skupiny budou svoji práci prezentovat. Každá skupina představí vlastní definici stereotypu, příklady pozitivních i negativních stereotypů a vysvětlí, proč některé popisky podle jejich názoru mezi stereotypy nepatří.

Ostatní skupiny mají možnost doplňujících otázek. Průběžně výroky žáků sledujeme a doplňujeme o další informace.

### 4) *Reflexe hodiny*

Vrátíme se k asociacím, které jsme odložili během aktivity *Černobílý svět*. S žáky se posadíme do kruhu a společně probereme jednotlivé lístečky. Z tabule odstraníme ty asociace, které nezachycují *stereotyp*.

Žáci se posadí znovu do lavic, společně si shrneme, co je to *stereotyp*, a uvedeme si příklady pozitivních a negativních *stereotypů*. Upozorníme žáky, jak je důležité si uvědomit, že se *stereotypem* se setkáváme běžně v životě.

Každý člověk myslí ve *stereotypch*. To samo o sobě problém není, nastane ale tehdy, když nedokážeme tento *stereotyp* odstranit a když nejsme schopni nebo ochotni opustit určitý *stereotyp* ani při opakované odlišné, nebo i zcela opačné zkušenosti.

### 5) *Zápis do sešitu (5 min)*

#### **Stereotypy:**

- *předobraz* člověka, nebo skupiny lidí ještě předtím, než je opravdu poznáme
- každý myslí ve stereotypch
- Rozlišujeme:
  - *pozitivní stereotyp* (např. lidé z Moravy mají dobré srdce)
  - *negativní stereotyp* (např. Romové nechtějí pracovat)

## 5.2 Přípravy pro 7. ročník ZŠ

<b>Předmět:</b>	Výchova k občanství
<b>Ročník:</b>	sedmý
<b>Téma:</b>	Šikana
<b>Tematický okruh:</b>	Lidská práva
<b>Počet hodin věnovaných tematickému celku:</b>	2

#### **Prameny:**

Literatura:	Bendl (2003)
Elektronické zdroje:	Lidská práva: učitel (2015)

<b>Didaktické pomůcky:</b>	2× papír formátu A3, aktivita <i>Diamant</i> (viz příloha č. 2), <i>Co je šikana a co ještě škádlení?</i> , pracovní list <i>šikana</i> (viz příloha č. 3),
<b>Technické pomůcky:</b>	počítač, dataprojektor (interaktivní tabule)
<b>Forma výuky:</b>	frontální, hromadná
<b>Typ hodiny:</b>	výklad nového učiva

#### **Metody výuky:**

Klasické metody:	výklad
------------------	--------

Aktivizační metody: diskusní metody, situační hry, metody heuristické, inscenační

**Cíle:**

Kognitivní:

- 1) Žák dokáže rozeznat příznaky šikany.
- 2) Žák dokáže adekvátně jednat v případě, kdyby se stal on nebo jeho kamarád obětí šikany.
- 3) Žák dokáže definovat, kdo je agresor a kdo je oběť.

Afektivní:

- 3) Žák si uvědomuje závažnost šikany.
- 4) Žák se dokáže vcítit do pocitů člověka, kterému je ubližováno.

**Aktivita vedoucí k dosažení cílů:**

- Aktivita č. 1: Žáci dokáží samostatně určit, kdy se jedná o šikanu, následná kontrola.
- Aktivita č. 2 *Řešení problému*, následná reflexe,.
- *Televizní studio*

**Délka vyučovací hodiny:** 2 × 45 min

**Obsah učiva:**

- 1) Úvod (3 min)
- 2) Diskuze (10 min)
- 3) Vstupní aktivita (7 min)
- 4) Aktivita č. 1: *Co je jenom škádlení a co je již šikana?* (15 min)
- 5) Aktivita č. 2: *Sandřin problém* (10 min)
- 6) Aktivita č. 3: *Televizní studio* (15 min)
- 7) Inscenační hra (15 min)
- 8) reflexe (25 min)

**5) Úvod (3 min)**

- Žáci se seznámí s tématem a s cíli hodiny

### **6) Vstupní aktivita (7 min)**

Žáci se budou věnovat aktivitě *Diamant*. Každý z žáků dostane pracovní list (*příloha č. 2*). Společně si vysvětlíme postup práce:

Žáci mají za úkol charakterizovat třídu následujícím způsobem:

- pozitivní podstatné jméno, které vyjadřuje vaši třídu
- dvě pozitivní přídavná jména, která vyjadřují vaši třídu
- tři slovesa, která charakterizují pozitivní činnost vaší třídy
- věta o čtyřech slovech, která vyjadřuje vaši třídu
- tři slovesa, která charakterizují negativní činnost vaší třídy
- dvě negativní přídavná jména, která vyjadřují vaši třídu
- negativní slovo, které vyjadřuje vaši třídu

### **7) Diskuze (10 min)**

Otázky k diskuzi:

- Stalo se vám někdy, když jste se poprvé objevili v novém kolektivu (například ve vaší třídě), že jste si o někom na první pohled mysleli něco špatného, ale potom, když jste ho poznali blíže, se vám na něj naprosto změnil názor, ba se dokonce stal vašim blízkým kamarádem?
- Jak si myslíte, jak vás vidí ostatní? Co si o vás řekli například vaši spolužáci, když vás poprvé viděli?

Žáci budou odpovídat popořadě. Ostatní mohou reagovat, zda souhlasí. Pokud některý z žáků nedokáže odpovědět, vyzveme jeho spolužáky, aby mu poradili. Budeme dohlížet na to, aby žáci spíše vyzdvihovali své kladné vlastnosti. Někdy totiž mohou zlé předsudky přerůst v šikanu.

### **8) Aktivita č. 1.: Co je jenom škádlení a co je již šikana? (15 min)**

Žáci se rozdělí do skupinek a dostanou několik příkladů chování. Jednotlivé typy chování mají za úkol roztrdit do různých sloupečků podle toho, zda se jedná o šikanu, nebo jen o škádlení. Jednotlivé sloupečky pak společně zkontrolujeme.

### **Následná reflexe:**

- Všimli jste si, že by vám nebo vašemu kamarádovi či kamarádce dělal něco podobného, co jste přiřadili do druhého sloupce (sloupec *šikana*)?
- Jak byste se zachovali v případě, že by někdo z vašich kamarádů byl obětí šikany?

Žáci si po lavicích vytvoří vždy jeden agresora a druhý oběť.

### **9) Aktivita č. 2.: Řešení problému (10 min)**

Žáci utvoří kruh a budou přemýšlet nad tím, jak by se dal vyřešit Sandřin problém. Přečteme žákům následující text a budeme diskutovat, jak bychom se mohli v dané situaci zachovat:

*Sandra s vámi nechodí do třídy, ale je to vaše kamarádka. Jednoho dne nepřijde do školy a vy si myslíte, že je nemocná. V poledne ji jdete navštívit domů, abyste zjistili, jak se jí daří. Zjistíte, že se dívá na televizi. Zdá se být v pořádku, ale když se jí zeptáte, jak jí je, začne plakat. Řekne vám, že jí dvě dívky z její třídy dělají ze života peklo a že už nemá odvahu jít do školy.*

Otázky k diskuzi:

- Co byste Sandře poradili?
- Co byste mohli udělat, abyste jí pomohli?
- Jak by Sandra mohla reagovat příště?
- Jak byste vy mohli reagovat příště?

### **10) Aktivita č. 3: Televizní studio (15 min)**

Rozdělíme žáky podle lavic na polovinu. Členové jednotlivých skupin píšou, jak si představují oběť šikanování (vzhled, vlastnosti atd.), členové druhé skupinky popisují toho, kdo šikanuje (agresora). Každý píše sám za sebe.

Během psaní postavíme před třídu 2 židle a lavice. Žákům vysvětlíme, že jsme se ocitli v televizním studiu, odkud se vysílají zprávy. Protože se dnes všude mluví o nebezpečí šikany, zařadili moderátoři do vysílání pořad *Prevence šikanování*. Dnes se vysílá již několikátý díl a tématem je *Jak poznat oběť a jak agresora?*



Na židle usednou vždy dva žáci a stanou se na chvíli moderátory. Přečtou své zprávy, tak jak sami uváží, nebudeme jim do výstupu zasahovat. Po výstupu všech dvojic si sedneme do kruhu a začneme si povídat na dané téma.

Otázky k diskuzi:

- Jak jste si připadali jako moderátoři a jak jako posluchači?
- Který popis se vám zdál zajímavý?
- Myslíte si, že by taková prevence byla účinná?
- Myslíte si, že by šikana mohla potkat i vás?
- Myslíte si, že šikana souvisí s kolektivem?
- Myslíte si, že jste dobrý kolektiv?

### **11) Inscenační hra Šikana (15 min)**

Po předchozích aktivitách se pokusíme sehrát scénku, která se bude týkat šikanování mimo školu. Žáci dostanou papír s textem, který bychom si přečetli a následně vybrali dva zájemce, kteří by scénku chtěli sehrát. Zároveň vybereme jednoho z žáků, který bude příběh uvádět.

Každý z herců si zahraje jak roli Tomáše, tak i Petra, aby si vyzkoušeli, jaké to je být v kůži agresora i oběti šikany.

#### **Scénář inscenace:**

*Vypravěč:* „Představuji vám krátký příběh o dvou chlapcích, Tomášovi a Petrovi. Tomáš je žák 6. ročníku, normální kluk, který je mezi svými vrstevníky oblíbený. Petr opakuje 9. ročník, ve třídě má svoji malou partu, do které nikoho nepouští. Je v okolí znám svoji silou, kterou se nebojí použít. Jednoho dne šel Tomáš ze školy parkem a potkal se zde s Petrem. Petr se nahrbí, ruce v kapsách.“

*Petr* (otáčí se): „Co ty tady chceš, ty malej chudáku?“

*Tomáš pokračuje v chůzi a sklopí hlavu.*

*Petr:* „Pocem“

*Tomáš:* „Proč?“

*Petr:* „Tak pudeš sem?“ (tvrdě a výhrůžně) „Co máš v kapsách?“

*Tomáš:* „O co ti jde?“

*Petr:* „Jen hned hezky vyndej, co máš v kapsách, chudáčku!“ (Ukazuje Tomášovi pěst.)

*Vypravěč:* „Tomáš poslechne. Vyndává několik bonbónů, kamínek a nějaké peníze. Petr si vezme všechny peníze a bonbóny a výhrůžně chytne Tomáše za svetr.“

Petr (přísně): „Ten šutr si můžeš nechat. To je spravedlivý, ne? A zejtra se tady zase sejdem. A nikomu ani slovo, je to jasný?!“

Vypravěč: „Petr odchází. Tomáš zůstává na místě, vyděšený a ztuhlý strachem.“

### **Reflexe aktivity:**

Otázky k diskuzi:

- Jak si myslíte, že se Tomáš cítí?
- Co může udělat?
- Měl říci ne?
- Měl by o tom někomu říci?

Zdůrazněte, že se žáci musejí starat o svoji bezpečnost. Pokud jim hrozí zranění, měli by dát útočníkovi to, co chce. Vždy je potřeba to někomu oznámit. Žáci mohou požádat kamaráda o pomoc.

### **12) Pracovní list (15 min)**

- samostatná práce žáků
- následná reflexe

Pracovní list slouží zároveň jako zápis.

## **5.3 Přípravy pro 8. ročník ZŠ**

### **5.3.1 První vyučovací hodina**

<b>Předmět:</b>	Výchova k občanství
<b>Ročník:</b>	osmý
<b>Téma:</b>	Základní lidská práva
<b>Tematický okruh:</b>	Lidská práva
<b>Počet hodin věnovaných tematickému celku:</b>	2

**Prameny:**

Literatura: Pike (2000), Brander (2006)

Elektronické zdroje: Lidská práva: Učitel (2015), Centrum občanského vzdělávání (2015)

**Didaktické pomůcky:** pracovní list *Vetřelci*

**Technické pomůcky:** dataprojektor, počítač

**Forma výuky:** hromadná, frontální

**Typ hodiny:** výklad nového učiva

**Metody výuky:**

Klasické metody: výklad

Aktivizační metody: diskuze

**Cíle:**

Kognitivní:

- 1) Žák dokáže vyjmenovat nejdůležitější základní lidská práva
- 2) Žák dokáže svými slovy charakterizovat pojem základní lidská práva

Afektivní:

- 1) Žák si uvědomuje hodnotu základních lidských práv v jeho životě a ostatních lidí

**Aktivity vedoucí k dosažení cílů:**

- Žáci v rámci aktivity *Vetřelec* vyberou nejdůležitější práva.
- Diskutují na dané téma.

**Délka vyučovací hodiny:** 45 min

**Obsah učiva:**

- 1) Úvod (10 min)
- 2) Aktivita *Vetřelci* (15 min)
- 3) Shrnutí (5 min)
- 4) Zápis do sešitu (5min)
- 5) Reflexe (5 min)

### 1) Úvod (3 min)

- Žákům jsou sděleny téma a cíle hodiny.

### 2) Aktivita *Vetřelci* (15 min)

Žáci dostanou pracovní listy. Budou mít 10 minut na to, aby si přečetli zadání a modifikované články Základní listiny práv a svobod a rozhodli, kterých 10 práv si zvolí.

Po uplynutí 10 minut dostanou 5 minut na to, aby se svým sousedem ve dvojici vytvořili společný seznam deseti, které chtějí zachovat. Kdo nebude mít dvojičku, přisedne si za někým do trojice

Poté se jich zhruba v pěti minutách budeme dotazovat, které právo vynechali a jaké si myslí, že to může mít za následky – jak se společnost kvůli tomu může změnit. Dále se budeme ptát, na jakých právech se oba se sousedem shodli, které tedy určitě musí zachovat a jaký k tomu měli důvod.

Cílem této aktivity je seznámení žáku s Listinou základních práv a svobod. Žáci by si měli uvědomit hodnotu svých práv a svobod a to, jaký dopad na jejich život by měla jejich ztráta.

### 3) *Shrnutí* (10 min)

Základní práva a svobody jsou státem garantovaná, tedy zaručována práva každého jedince. Jedná se o hodně široký pojem a každý stát má svůj „katalog“ lidských práv trochu jiný. Jsou i státy, které lidská práva negarantují a úmyslně je mohou porušovat.

V České republice zakotvuje základní práva a svobody zejména *Listina základních práv a svobod*, některá základní práva ale také najdeme v ústavě.

Otázky k diskusi:

- Proč jsou to práva *základní*?
- Jaká vlastně jsou?
- Můžeme se jich vzdát?
- Může stát ustanovit, že žádná taková práva nemáme?
- Kdo je vytváří?
- Nejsou založena už na samotné podstatě lidské existence?

Vystihující, ale zdlouhavá definice lidských práv zní: „*Lidská práva jsou jako brnění: chrání nás. Jsou jako pravidla, protože nám říkají, jak se máme chovat. A jsou jako soudci, neboť se jich můžeme dovolávat. Jsou abstraktní – podobně jako city. A stejně jako city jsou vlastní každému a existují bez ohledu na to, co se děje. Jsou jako příroda, protože mohou být poškozována. A jsou jako duše, jelikož nemohou být zničena. Stejně jako čas měří všem stejně – chudým i bohatým, starým i mladým, bílým i černým, velkými i malým. Poskytují nám respekt a zavazují nás, abychom i my přistupovali k jiným lidem s respektem. Podobně jako v případě dobra, pravdy nebo spravedlnosti se nedokážeme shodnout na jejich definici, ale rozpoznáme je, když se objeví před námi*“ (Brader, 2003, s. 283).

Žáci dostanou za úkol vytvořit svoji vlastní definici pojmu lidská práva, např.: „*Lidská práva jako soubor všech základních potřeb lidí, bez nichž by nežili život v důstojnosti.*“

Nárok na lidská práva je v samé podstatě morálním nárokem, který spočívá na mravních hodnotách. Naše právo na život ve skutečnosti znamená, že nám nikdo nemůže život vzít.

#### **4) Zápís do sešítu (5 min)**

##### **Základní lidská práva:**

- Je to soubor všech základních potřeb lidí, bez nichž by nežili důstojný život.
- Stát zaručuje každému z nás základní lidská práva a svobody.
- Česká republika zakotvuje základní práva a svobody v *Listině základních práv a svobod* a v *Ústavě*.

#### **5) Reflexe hodiny (5 min)**

Vrátíme se k aktivitě *Vetřelci*. Žákům řekneme, že se nová vláda rozhodla, že sníží počet lidských práv na tři. Žáci mají za úkol zamyslet se každý zvlášť, jaká práva by si ponechali, a odpovědět na následující otázky:

- Jaký by byl život, kdyby jste měli pouze 3 práva?
- Mělo by to nějaký dopad na váš život, na život vaší rodiny, na vaši důstojnost, na obydlí?

Za domácí úkol žáci napíší, jaký dopad by mělo dopad na život rodiny, kdyby měli pouze ta tři lidská práva, která si vybrali.

### 5.3.2 Druhá vyučovací hodina

<b>Předmět:</b>	Výchova k občanství
<b>Ročník:</b>	osmý
<b>Téma:</b>	Základní lidská práva
<b>Tematický okruh:</b>	Lidská práva
<b>Počet hodin věnovaných tematickému celku:</b>	2

#### **Prameny:**

Literatura:	Smekal (2009), Brander (2006)
Elektronické zdroje:	Lidská práva: Učitel (2015), Centrum občanského vzdělávání (2015)

**Didaktické pomůcky:** fotografie dětí, pracovní list (viz příloha č. 5)

**Technické pomůcky:** dataprojektor, počítač

**Forma výuky:** hromadná, frontální

**Typ hodiny:** opakování a výklad nového učiva

#### **Metody výuky:**

Klasické metody:	výklad
Aktivizační metody:	diskuze

#### **Cíle:**

Kognitivní:

- 1) Žák dokáže vysvětlit základní principy lidských práv
- 2) Žák vysvětlí, co znamená, že jsou lidská práva nezczitelná, nedělitelná a nepromlčitelná

#### **Aktivity vedoucí k dosažení cílů:**

- v rámci pracovního listu

**Délka vyučovací hodiny:** 45 min

## **Obsah učiva:**

- 1) Úvod (3 min)
- 2) Reflexe domácího úkolu (10 min)
- 3) Vstupní aktivity (10 min)
- 4) Hlavní látka (15 min)
- 5) Pracovní list

### **1) Úvod (3 min)**

- seznámení s plány a cílem hodiny

### **2) Reflexe domácího úkolu (10 min)**

Žáci odevzdají domácí úkol. Během této části hodiny se budeme věnovat následujícím otázkám:

- Jak se vám jim pracovalo, dokázali byste si takovou situaci vůbec představit?
- Jaká práva měli například lidé uvěznění v koncentračním táboře nebo v sovětském gulagu?

Prohlédneme si fotografie zachycující porušování lidských práv. Úkolem žáků bude poznat, jaké právo bylo v dané situaci porušeno a proč. Své nápady si zapíší do sešitu.

Následně si prohlédneme fotografie společně a budeme o jednotlivých fotografiích diskutovat. Žáci budou prezentovat svoje názory na jednotlivé fotografie. K jednotlivým fotografiím jim budou sděleny bližší informace.

Cílem aktivity je motivace žáků k danému tématu. Žáci si uvědomí, že lidská práva byla a jsou neustále porušována, a proto je důležitá jejich znalost.

### **3) Vstupní aktivity (10 min)**

V rámci tématu lidských práv jsou zde nabízeny 2 možnosti vstupních aktivit. Pokud má třída přístup na internet a dataprojektor, je vhodná první aktivita, kde žáci zhlédnou video. Druhou aktivitu je možno realizovat i bez připojení na internetu a technické vybavy.

### **Vstupní aktivita (varianta 1)**

Žáci se podívají na krátké video<sup>5</sup>, které zachycuje příběh malého chlapce z Demokratické republiky Kongo. Video ukazuje, jak jsou tamní děti unášeny a nuceny bojovat ve válce.

Všimli jsme si, že to byl chlapec, jako kterýkoliv jiný. Trávil čas s rodinou, přáteli a chodil do školy. S žáky diskutujeme na základě následujících otázek:

- Která práva byla podle vašeho názoru chlapci upřena, odejmuta?
- Co může prožívat dítě, které je odtrhnuto od rodičů a přátel?
- Vzpomeňte si na lidská práva, která jste si v rámci aktivity *Vetřelci* zanechali. Myslíte, že tento chlapec taková práva má?

### **Vstupní aktivita (varianta 2)**

Žáci si sednou do kruhu. Budou si posílat jednotlivé fotografie týkající se lidských práv. Žáci se zamyslí nad tím, jaká práva byla na daných fotografiích porušována. Poté žákům k jednotlivým fotografiím přečteme příběh, který se k dané fotografii vztahuje.

### **4) Hlavní látka (15 min)**

Na základě předchozích aktivit jsme zjistili, co lidská práva mají zaručovat. Společně se pokusíme o rekapitulaci. Žáci se hlásí a prezentují své nápady. Učitel heslovitě zapíše nejdůležitější principy lidských práv:

- *Svoboda* – protože svobodná vůle je podstatnou součástí lidské důstojnosti
- *Respekt* vůči druhým
- *Nediskriminace* – neměli bychom druhé posuzovat podle tělesných ani jiných vlastností
- *Tolerance*
- *Spravedlnost* – protože lidé, kteří jsou rovni ve své důstojnosti, si zaslouží stejné zacházení
- *Zodpovědnost*

---

<sup>5</sup> Pouze české titulky, možnost číst nahlas; dostupné na: <http://www.lidskaprava.cz/student/prava-deti/foto-video/detsky-vojak/>



Lidská práva mají 3 základní rysy, znaky. Jsou:

- *Nezcizitelná* – nikdo nám naše práva nemůže odejmout
- *Nedělitelná, vzájemně závislá a provázaná* – žádné právo není důležitější než ostatní
- *Univerzální* – platí pro všechny lidi na celém světě stejně a bez časového omezení.

Každý jedinec bez rozdílu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, rodu nebo jiného postavení je oprávněn užívat svých lidských práv.

#### 5) *Pracovní list*

- Slouží zároveň jako zápis do sešitu

## 5.4 Přípravy pro 9. ročník ZŠ

<b>Předmět:</b>	Výchova k občanství
<b>Ročník:</b>	devátý
<b>Téma:</b>	Lidská práva v globální výchově
<b>Tematický okruh:</b>	Globální výchova
<b>Počet hodin věnovaných tematickému celku:</b>	1

#### **Prameny:**

Literatura: Hodač a Kotrba (2011)

**Didaktické pomůcky:** papíry (podle počtu žáků)

**Forma výuky:** hromadná, kombinovaná

**Typ hodiny:** výklad nového učiva

#### **Metody výuky:**

Klasické metody: výklad

Aktivizační metody: metoda diskuze, brainstorming

## **Cíle:**

Kognitivní:

- 1) Žáci dokáží navrhnout, jaké dopady má globalizace na lidská práva v politické, ekonomické a ekologické sféře.

Psychomotorický:

- 1) Žáci diskutují na téma globalizace

## **Aktivity vedoucí k dosažení cílů:**

- diskuze

**Délka vyučovací hodiny:** 45 min

## **Obsah učiva:**

- 1) Zahájení, motivace (3 min)
- 2) Vstupní aktivita *Globální projevy kolem nás* (10 min)
- 3) Hlavní téma: *Globalizace a její dopady* (20 min)
- 4) Zápis do sešitu (7 min)
- 5) Zpětná vazba (3 min)
- 6) Dvojitá zpětná vazba a závěrečné shrnutí (2 min)

### **• *Zahájení, motivace (3 min)***

- seznámení s obsahem a cílem hodiny

### **• *Vstupní aktivita Globální projevy kolem nás (10 min)***

Cílem vstupní aktivity je, aby si žáci uvědomili, jak jsme všichni ovlivněni globalizací. Na úvod hodiny budeme s žáky diskutovat na téma *Jak vypadá váš běžný den?*:

- Probudí nás budík nebo mobil, který je japonský, finský, jihoamerický nebo německý, český pravděpodobně ne.
- Většinou nesnídáme vlastní výrobky, ale dáme si například cereálie z Německa, müsli z Polska, jogurtové produkty z Rakouska a kávu dovezenou z druhého konce světa.

- Odejeme do školy, nebo do práce. Oblečení a boty pochází z různých koutů Asie. Nasedneme do auta z Francie, nebo Německa.
- Ve škole uvidíme původních výrobků z České republiky taky pouze poskromnu. O kterých věcech můžete říci, že pocházejí České republiky?
- Ve svém volném čase sportujeme v oblečení z Německa nebo díváme se na televizi, ve které se vysílají americké, anglické a německé filmy.
- Večer: se namažeme francouzskými krémy, ohřejeme si polévku na plynu z Norska či Ruska a usínáme v italských peřinách.

Na tomto krátkém výčtu jasně vidíme, jak je celý svět vzájemně provázaný. Žáci se budou muset zamyslet nad následujícími otázkami:

- Co by se stalo, kdybychom se jako stát najednou uzavřeli a neobchodovali bychom s okolními zeměmi? Jaký dopad by to mělo na obyvatele?
- Jak by vypadal váš běžný den, co byste jedli, čím byste se dopravili do školy, jak by probíhala výuka?

Žáci napíší práci o délce odpovídající rozsahu A5 na téma *Život bez globalizace*. Zhodnotí v ní, jaký dopad by na jejich život mělo, kdyby se do České republiky přestaly dovážet veškeré suroviny, a Česká republika by tak mohla využívat pouze vlastní zdroje. Žák popíše, jak by vypadal jeho běžný život. Zadáni si zapíší do sešitu, nebo jim bude zasláno na společný mail.

- ***Hlavní téma: Globalizace a její dopady (20 min)***

Definice pojmu *globalizace* je dosti nepřesná. Můžeme se ale na *globalizaci* dívat jako na nikým neřízený společenský, ekonomický a politický proces, který vede k upevnění vazeb téměř všech zemí dnešního světa. Na *globalizaci* můžeme nahlížet v několika rovinách. Nejdůležitějšími rovinami jsou politická, ekonomická a ekologická.

Následuje brainstorming. Rozdělíme tabuli do 3 sloupců:

- 1. sloupec: politická rovina
- 2. sloupec: ekonomická rovina
- 3. sloupec: ekologická rovina

Žáci dostanou 3 papíry a dostanou za úkol zapsat do každého sloupce, jaký dopad měla globalizace na tyto jednotlivé sféry. Následně žáci přilepí svoje názory do jednotlivých sloupců na tabuli.

Zkontrolujeme a přečteme jednotlivé myšlenky žáků. Diskutujeme s žáky na základě následujících otázek:

- Proč si myslíte, že právě tato skutečnost je následkem globalizace?
- Myslíte si, že se jedná o pozitivní, nebo negativní dopad na naši zem?

Bude-li třeba, doplníme chybějící témata. Zamysleme se na rozpory v jednotlivých rovinách v souvislosti s lidskými právy.

### **Politická rovina**

Pozice národního státu je stále více ovlivňována nadnárodním státem. Příkladem může být EU, která přebrala část práv svých členských států. Dalšími vlivy globalizace na politické úrovni jsou:

- rychlá výměna informací a sdílení politických zkušeností
- sbližování politických programů jednotlivých zemí
- spolupráce v oblasti bezpečnosti, terorismus

Dále by zde mělo zaznít, jak je možné, že i v současné době na některých místech dochází k porušování lidských práv a z jakého důvodu se v některých částech světa stále válčí a proč nikdo s tím nic neudělá.

### **Ekonomická rovina**

Dochází k uvolňování bariér mezinárodního obchodu. Obchoduje se jak s hmotnými statky (oblečení, jídlo, auta), tak i se službami (bankovníctví, poradenství). Mění se také distribuce světového bohatství. Dávni lídři, jako byly Francie či Holandsko, již v globalizované ekonomice nehrají takovou zásadní roli.

Žáci by měli přijít na rozpor v tom, že některé země jsou bohaté a na druhé straně však existují tzv. *země třetího světa*, ve kterých denně umírají lidé na podvýživu a různé nemoci.

## **Ekologická rovina**

Ekologický vliv globalizace se projevuje zejména v těchto případech:

- tlak na některé zdroje
- znečištění životního prostředí.
- proměna našeho životního prostředí

- ***Zápis (7 min)***

### **Globalizace:**

- Nikým neřízený společenský, ekonomický a politický proces, který vede k upevnění vazeb téměř všech zemí dnešního světa.
- Celý náš život je provázaný s globalizací (uvést příklad).
- Globalizace se projevuje v mnoha oblastech, ale nejvíce se projevuje v těchto sférách:
  - politická sféra
  - ekonomická sféra
  - ekologická sféra

Žáci uvedou k jednotlivým sférám příklad, který si zapamatovali, případně se budou moci podívat na tabuli, která bude již obsahovat pouze tvrzení, která jsou pravdivá.

- ***Zpětná vazba (3 min)***

Žáci se zamyslí, zda pro nás globalizace představuje pozitivní význam v souvislosti s lidskými právy.

- ***Dvojitá zpětná vazba (2 min)***

Společné shrnutí daného tématu.

## 6 Projekt

### 6.1 Specifikace projektu

**Název vzdělávací akce:** *Všichni jsme si rovni.*

**Zdůvodnění vzdělávací akce:**

Lidská práva ovlivňují náš život po všech stránkách. Pokud dojde k jejich porušování, má to za následek téměř každý problém současného světa, jako jsou chudoba, násilí, globalizace, poškozování životní prostředí, bezpráví, války a jiné násilné konflikty. Proto je zapotřebí v tomto směru vzdělávat a na dané téma diskutovat.

V rámci 9. ročníku ZŠ navrhujeme projekt, který by umožňoval lepší nadhled žáků do tematiky lidských práv.

**Popis souboru vzdělávaných a jejich případná specifika:** ZŠ, 9. ročník

**Časové a organizační rozvržení výuky:**

Realizace výuky:

Termín konání: 10. prosinec 2015, Den lidských práv

Celkový rozsah: 5 × 45 min

Místo konání výuky: kmenová třída

Technické pomůcky: dataprojektor, notebook, filmy, knihy

Didaktické pomůcky: pracovní listy

Výukové metody: informačně-receptivní  
diskuze  
názorně-demonstrační  
individuální práce  
participativní

**Výukový cíl:**

Žáci dokáží ve skupinách identifikovat porušení základních lidských práv a diskutovat na dané téma.

Kognitivní cíl: Žáci znají základní lidská práva.

Afektivní cíl: Žáci posoudí důležitost dodržování základních lidských práv pro společnost.

Psychomotorický cíl: Žáci aktivně diskutují na téma základních lidských práv.

## 6.2 Popis vyučovacích bloků

### 6.2.1 První vyučovací blok

#### Specifické cíle:

- Účastníci vyjmenují základní lidská práva.
- Účastníci budou schopni říct, kdo jim garantuje to, že jsou tyto práva dodržována a jak mají reagovat v případě, že někdo bude jejich základní práva porušovat.
- Účastníci dokáží interpretovat význam jednotlivých základních lidských práv.

#### Časový harmonogram:

- 1) **Stručné seznámení s cíli a strukturou vyučovacího bloku** *5 min*
- 2) **Zjištění vstupní úrovně účastníků** *15 min*

Účastníkům jsou kladeny otázky typu: Co jsou to základní lidská práva?

V této fázi dochází k evokaci. Účastník si v této fázi uvědomuje a sděluje, co již o dané problematice ví. Vytváří se tak v každém z účastníků jeho vlastní prekoncept o dané problematice.

- 3) **Výklad** *45 min*

Pomocí prezentace v PowerPointu a krátkých videí se účastníci seznámí s termíny a fakty týkající se základních lidských práv.

- 4) **Ověřování znalostí** *10 min*

Znalosti jsou ověřovány formou diskuze.

## **5) Reflexe výkladu**

*15 min*

Účastníci zhodnotí průběh výkladu.

### **Způsob kontroly dosažení cíle:**

Účastníci v průběhu výuky na dané téma diskutují a pedagog zjišťuje, zda porozumí výkladu na dané téma.

## **6.2.2 Druhý vyučovací blok**

### **Specifické cíle:**

- Účastníci dokáží vysvětlit a rozeznat porušení lidských práv.
- Účastníci navrhnou řešení problémů porušování lidských práv.

### **Časový harmonogram:**

- 1) Stručné seznámení s cíli a strukturou vyučovacího bloku** *5 min*
- 2) Rekapitulace minulého vyučovacího bloku** *5 min*
- 3) Aktivita I.** *60 min*

### **První verze:**

Účastníci zhlédnou krátké filmy obsahující tematiku lidských práv. Filmy se zabývají aktuálními problémy dnešní společnosti: různými formami intolerance, diskriminací, extremismem a rasismem.

Následně diskutují o těchto otázkách:

- Jaká práva zde byla porušována?
- Jak byste reagovali v dané situaci?
- Na koho se může obrátit daná osoba?



### **Druhá verze:**

Vybereme jeden z filmů. Účastníci vyjádří vlastními slovy, ve které situaci došlo k porušení lidských práv. Následně provedou krátký rozbor filmu a analýzu chování hlavních aktérů.

Účastníci budou informováni o následující hodině, kdy budou své rozbor a analýzy prezentovat.

#### **4) Reflexe hodiny a informace k následujícímu učebnímu bloku** *15 min*

#### **Způsob kontroly dosažení cíle:**

Účastníci budou v průběhu výuky na dané téma diskutovat a pedagog bude zjišťovat, zda porozuměli výkladu na dané téma.

### **6.2.3 Třetí vyučovací blok**

#### **Specifické cíle:**

- Účastníci dokáží formulovat své myšlenky před třídou.
- Účastníci se seznámí s vybranými myšlenkami světových humanistů a dokáží provést rozbor jejich myšlenek.

#### **Časový harmonogram:**

#### **1) Stručné seznámení s cíli a strukturou vyučovacího bloku** *5 min*

#### **2) Rekapitulace minulého vyučovacího bloku** *5 min*

#### **3) Prezentace prací** *40 min*

Účastníci prezentují před třídou svůj rozbor filmu. Následuje diskuze a zhodnocení.

#### **4) Rozbor** *30 min*

V této části se věnujeme vybraným myšlenkám světových humanistů týkající se lidských práv.

#### **5) Zpětná vazba** *5 min*

Účastníkům budou předloženy tři články různých humanistů. Na základě předchozích ukázek si vyberou jednoho z humanistů a provedou rozbor jeho myšlenek.

Aby byla možná následná reflexe aktivity, následující hodinu musí být skupina rozdělena na přibližně tři stejné skupiny.

## 6) Reflexe

5 min

### Způsob kontroly dosažení cíle:

Účastníci diskutují o daném tématu a na základně rozhovorů pedagog zjišťuje, jak se v tématu orientují.

## 6.2.4 Čtvrtý vyučovací blok

### Specifické cíle:

- Účastníci provádí rozbor úryvků humanistických děl.
- Účastníci srovnávají a diskutují na dané téma.

### Časový harmonogram:

#### 1) Stručné seznámení s cíli a strukturou vyučovacího bloku

5 min

#### 2) Rekapitulace minulého vyučovacího bloku

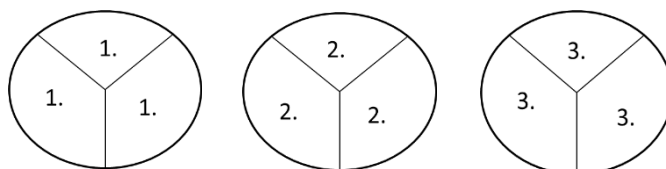
5 min

#### 3) Aktivita

### První část:

15 min

Grafické znázornění:

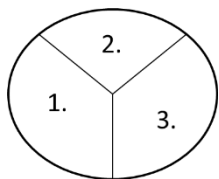


Účastníci, kteří si zvolili stejný úryvek, vytvoří skupiny a diskutují na dané téma. Hodnotí a srovnávají jednotlivé získané poznatky.

**Druhá část:**

40 min

grafické znázornění: 3×



Poté se skupiny promění tak, aby byli v každé skupině členové, kteří četli každý jiný článek. Nyní již vytváří kmenovou skupinu. Tato skupina si předává poznatky, které získala domácím studiem a rozborem s ostatními účastníky. Účastníci srovnávají názory jednotlivých humanistů a diskutují na dané téma.

**Třetí část:**

20 min

Účastníci se snaží shrnout podstatu myšlenek všech humanistů a vytvořit závěr v čem tkví podstata lidských práv. Na dané téma diskutují a ve skupinách zapíší své myšlenky

**4) Reflexe**

5 min

**Způsob kontroly dosažení cíle:**

Účastníci analyzují řešené úkoly a hodnotí své výkony. Účastníci dostávají informace o následujícím vyučovacím bloku.

**6.2.5 Pátý vyučovací blok****Specifické cíle:**

- Účastníci si dokáží obhájit své myšlenky a dokáží ocenit názory druhých či jim oponovat.
- Účastníci zhodnotí svůj výkon, případně výkony druhých.

**Časový harmonogram:****1) Výstup z minulého vyučovacího bloku**

3 x 5 min

Účastníci v rámci své kmenové skupiny vystoupí před ostatní a sdělí jim závěr, na který přišli během minulého setkání. Po jednotlivých výstupech následuje otevřená diskuze.

**2) Reflexe výstupů**

*15 min*

Učitel vyhodnotí jednotlivé výstupy účastníků.

**3) Reflexe projektu**

*15 min*

Účastníci zhodnotí celý projekt vyplněním dotazníku.

**Způsob kontroly dosažení cíle:**

Účastníci diskutují na dané téma a hodnotí své výkony.

## 6.3 Hodnocení projektu

Spokojenost účastníků zjišťuje hodnotitel částečně v průběhu celého projektu pozorování.

Celkové zhodnocení zjistí hodnotitel v závěru tím, že požádá účastníky o sdělení, jak byli spokojeni, zda byla splněna jejich očekávání, zda by chtěli přidat poznatky. Zároveň účastníci vyplní anketní lístečky, kde popíší, zda byli spokojeni, či nikoliv.

Programový cíl: Po absolvování tohoto kurzu budou účastníci schopni ve skupinách aktivně diskutovat na téma lidská práva.				Způsob kontroly jeho ověření		
Časové údaje	Specifické cíle	Způsob kontroly dosažení specifického cíle	Učivo	Hlavní strategie	Lektor	Organizace
<b>1. vyuč. blok</b> (12. listopad) 2 × 45 min	Účastníci vyjmenují základní lidská práva  Účastníci budou schopni říct, kdo jim garantuje to, že jsou tyto práva dodržována a jak mají reagovat v případě, že někdo bude jejich základní práva porušovat.  Účastníci dokáží interpretovat význam jednotlivých základních lidských práv	Diskuze Kontrola pracovních listů	termíny a fakta týkající se základních lidských práv	Výklad, rozhovor, pracovní listy, prezentace v PowePointu	A	Pracovní list připraví lektor

<p><b>2. vyuč. blok</b> (19. listopad) 2 × 45 min</p>	<p>Účastníci dokáží vysvětlit a rozeznat porušení lidských práv</p> <p>Účastníci navrhnou řešení problémů porušování lidských práv</p>	<p>Diskuze Pozorování Individuální práce</p>	<p>Pozorování úryvků vybraných filmů na téma porušování lidských práv</p>	<p>Rozhovor, videonahrávky</p>	<p>A</p>	<p>Úryvky filmů vybere lektor. Lektor si připraví soubor otázek pro diskuzi</p>
<p><b>3 vyuč. blok</b> (26. listopad)</p>	<p>Účastníci dokáží formulovat své myšlenky před třídou</p> <p>Účastníci se seznámí s vybranými myšlenkami světových humanistů a dokáží provést rozbor jejich myšlenek</p>	<p>Diskuze Rozhovor</p>	<p>Prezentace prací účastníků projektu</p> <p>Názory světových humanistů na lidská práva</p>	<p>Úryvky z knih světových humanistů</p>	<p>A</p>	<p>Předchozí samostudium.</p>
<p><b>4. vyuč. blok</b> (3. prosinec)</p>	<p>Účastníci provádí rozbor úryvků humanistických děl</p> <p>Účastníci srovnávají a diskutují na dané téma</p>	<p>Analýza řešených úkolů Hodnocení výkonů</p>	<p>Rozbory a srovnávání různých názorů světových humanistů</p>	<p>Skupinová práce Aktivizační metoda</p>	<p>A</p>	<p>Předchozí samostudium</p>
<p><b>5. vyuč. blok</b> (10. prosinec)</p>	<p>Účastníci si dokáží obhájit své myšlenky a dokáží ocenit, či oponovat názorům druhých</p>	<p>Diskuze Hodnocení výkonů</p>	<p>Závěrečné vyhodnocení</p>	<p>Práce ve skupinách, Aktivizační metoda, dotazník</p>	<p>A</p>	

## Závěr

Diplomová práce poskytuje náměty a přípravy hodin, které rozvíjí u žáků pozitivní postoj k lidským právům. Upozorňuje na správné uchopení výchovy na základních školách a to především v tom smyslu, že se žáci mají naučit nesobecké vnímání lidských práv. Žáci by si tedy neměli být vědomi pouze svých práv, ale i práv druhých. Měli by si uvědomit, že společnost může fungovat pouze v tom případě, kdy se lidé budou navzájem respektovat. Úkolem předmětu *Výchova k občanství* je především rozvíjet solidaritu žáka, a proto je v diplomové práci odkazováno na významného humanistu Alberta Schweitzera.

Práce obsahuje sedm příprav, které lze zařadit do výuky předmětu výchovy k občanství. Všechny přípravy jsou vyzkoušeny v praxi. Snaží se především o využití aktivizačních metod. Zaměřuje se tedy na aktivní zapojení žáků do výuky, v nichž si žáci mají pod vedením pedagoga vytvářet své vlastní postoje a názory na danou problematiku. Je zde využito metod jako například *brainstorming*, *diskuze*, modifikované verze *šestilístku*, *inscenační hry* a dalších metod, které se zaměřují především na rozvoj kritického myšlení žáka.

Přípravy jsou vypracovány tak, aby je bylo možné ihned aplikovat do výuky. Jsou doplněny informacemi pro pedagogy a vypracovanými pracovními listy, které se nachází v přílohách. V závěru práce je vytvořen návrh na projekt, který je určen žákům devátého ročníků a slouží především k prohloubení znalostí v oblasti lidských práv. Je koncipován tak, aby rozvíjel celou osobnost žáka.

## Seznam použité literatury

BALCAR, Josef (1967). *Albert Schweitzer: Člověk člověku bratrem*. 1. vyd. Praha: Kalich.

BALÍK, Stanislav (2005). *15 let poté: sborník k patnáctému výročí pádu komunismu v zemích střední a východní Evropy*. 2. vyd. Editor Ladislav Mrklas. Praha: Jalta, 184 s. ISBN 80-86816-07-9.

BENDL, Stanislav (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole*. Vyd. 1. Praha: ISV. ISBN 80-86642-08-9.

BLAHOŽ, Josef (2005). *Sjednocující se Evropa a lidská a občanská práva*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 259. s. ISBN 80-7357-073-4.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, Stanislava KUČEROVÁ a Milena KURELOVÁ (2000). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 251 s. ISBN 80-85615-95-9.

BRANDER, Patricia (2006). *Kompas: manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. Vyd. 1. Praha: Pro Národní institut dětí a mládeže, Českou národní agenturu Mládež vydalo nakl. Argo, 422 s. ISBN 80-7203-827-3.

BŮŽEK, Antonín a Jan MICHALÍK (1999). *Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělávání*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 170 s. ISBN 80-244-0054-5.

CACH, Josef (1996). *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938: první takto koncipované podklady ke zhodnocení dvacetiletého vývoje*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 174 s. ISBN 80-7184-176-5.

CANGELOSI, James S., (2006). *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-118-2.

ČERYCH, Ladislav. *Priority pro českou vzdělávací politiku: mimořádné zasedání Výboru pro vzdělávání OECD v Praze 26.–27. dubna 1999*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999, 51 s. ISBN 80-211-0330-2.



DAMOHOŘSKÝ, Milan (2007). *Právo životního prostředí*. 2. vyd. Praha: C. H. Beck, xlii, 599 s. ISBN 978-80-7179-498-1.

DAVID, Roman (1999). *Práva dítěte: úmluva o právech dítěte a její charakteristika: mezinárodní ochrana práv dítěte a některé další dokumenty: rodina a základy rodinného práva*. Vyd. 1. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 175 s. ISBN 80-7182-076-8.

DAVID, Roman (2005). *Politologie: základy společenských věd*. 5., přeprac. a rozš. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 458 s. ISBN 80-7182-162-4.

EL SAYED SAID, M. (1997): Islam and Human Rights. In: WARNER, D. (ed.): *Human Rights and Humanitarian Law. The Quest for Universality*. Martinus Nijhoff Publishers: Londo, s. 3–28, s. 27–28.

FREDMAN, Sandra (2007). *Antidiskriminační právo*. 1. vyd. Praha: Multikulturní centrum Praha, 209 s. ISBN 978-802-5410-547.

GÁLIKOVÁ-TOLNAIOVÁ, Sabína (2007). *Problém výchovy na prahu 21. storočia, alebo, o "obrate k psychagogii" v súčasnej filozofii výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 250 s. ISBN: 8089256044.

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ, (2000). *Podporuje aktivní myšlení a samotné učení žáků*. 1. vyd. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-28-2.

GREGER, David a Věra JEŽKOVÁ (2007). *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007, 266 s. ISBN 978-80-246-1313-0.

HENDERSON, Hazel. *Za horizontem globalizace: utváření udržitelné globální ekonomiky*. 1. vyd. Praha: DharmaGaia, 2001, 133 s. ISBN 80-85905-93-0.

HODAČ, Jan a Tomáš KOTRBA (2011). *Učebnice globalizace*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 308 s. ISBN 9788087474334.

HORKÁ, Hana (2000). *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. 2. rozš. a dopl. vyd. Brno: Paido, 127 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-85-0.

- JENÍČEK, Vladimír a Jaroslav FOLTÝN (2003). *Globální problémy a světová ekonomika*. 1. vyd. Praha: C. H. Beck, 2003, xvii, 269 s. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 80-7179-795-2.
- JÍLEK, Dalibor (2013). *Cesty ke škole respektující a naplňující práva dítěte: sub-projekt PF 098: Práva dítěte ve školské praxi*. 1. vyd. Boskovice: Česko-britská o.p.s. 432 s. ISBN 9788090559806.
- KÁDNER, Otakar (1925).: *Základy obecné pedagogiky. Díl II*. Praha: Česká grafická unie, s. 445–469.
- KALFUS, Radim (1988). *Velký doktor: Vzpomínky na dr. Alberta Schweitzera a na Lambardéné*. Vyd. 2. rozšířené. Hradec Králové: Kruh, 161 s.
- KOSÍKOVÁ, Věra, (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KOTLÁN, Pavel (2003). *Demokracie ve stínu: extremismus, terorismus, fašismus, komunismus*. Vyd. 1. Ostrava: Institut vzdělávání SOKRATES, 173 s. ISBN 8086572072.
- KREJČÍ, Oskar (2011). *Lidská práva*. 1. vyd. Praha: Professional Publishing, 176 s. ISBN 978-80-7431-056-0.
- KUČEROVÁ, Stanislava (1996). *Člověk, hodnoty, výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. Vyd. 1. Prešov: ManaCon, 231 s. ISBN 8085668343.
- MACINTYRE, Alasdair (1967): *A Short History of Ethics*, Routledge: London,
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MEZIHORÁK, František a Antonín STANĚK (2005). *Antologie textů k evropské integraci*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 163 s. ISBN 80-244-1025-7.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír (1975). *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- PELIKÁN, Jiří (2007). *Hledání těžiště výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 175 s. ISBN 9788024612652.

- PETTY, Geoffrey (2004). *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 380 s. ISBN 80-7178-978-x.
- PIKE, Graham a David SELBY (2000). *Cvičení a hry pro globální výchovu*. Vyd. 1. Praha: Portál, 235 s. ISBN 8071784745.
- PIŤHA, Petr a kol. (1991). *Občanská výchova: Učební osnovy pro 6.–9. ročník základní školy a příslušné ročníky osmiletého gymnázia*. Úvod. Praha: AVED, 79 s.
- PIŤHA, Petr (1999). *Učitelé, společnost a výchova: (práce z devadesátých let)*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 217 s. ISBN 8071849553.
- POTŮČEK, Martin (1999). *Křížovky české sociální reformy*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 317 s. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-70-2.
- PRIMACK, Richard B, Pavel KINDLMANN a Jana JERSÁKOVÁ (2013). *Úvod do biologie ochrany přírody*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 466 s. ISBN 978-80-7367-595-0.
- PRŮCHA, Jan (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan (2013). *Moderní pedagogika*. Vyd. 5. doplněné. Praha: Portál, 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.
- ROLNÝ, Ivo a Lubor LACINA (2004). *Globalizace, etika, ekonomika*. 2., rozš. vyd. Ve Věrovanech: Jan Piszkiwicz, 298 s. ISBN 80-86768-04-x.
- SCHWEITZER, Albert, Otakar A FUNDA a Petr POKORNÝ (1989). *Albert Schweitzer zastánce kritického myšlení a úcty k životu*. Vyd. 1. Praha: Výšehrad, 308 p. ISBN 80-702-1010-9.
- SMEKAL, Hubert (2009). *Lidská práva v Evropské unii*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 288 s. ISBN 9788021050457.
- SOUSEDÍK, Stanislav (2010). *Svoboda a lidská práva: jejich přirozenoprávní základ: esej*. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 131 s. ISBN 9788074290367.

SPÁČILOVÁ, Hana a Alena NELEŠOVSKÁ (1995). *Didaktika*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 63 s. ISBN 8070675543.

STANĚK, Antonín (2007). *Výchova k občanství a evropanství*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc. ISBN 9788071822240.

STANĚK, Antonín (2009). *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. 1. vyd. Praha: Epoque. ISBN 9788074250828.

SUDRE, Frédéric (1997). *Mezinárodní a evropské právo lidských práv*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 364 s. Edice učebnic Právnické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-1485-7.

ŠABATOVÁ, Anna (2008). *Ombudsman a lidská práva: Vzpomínky na dr. Alberta Schweitzera a na Lambardéné*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 198 s. ISBN 978-807-2392-292.

ŠIKULOVÁ, Renata (2008). *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka: metodika rozvíjení klíčových kompetencí, průřezová témata, diagnostika*. Vyd. 1. V Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 159 s. ISBN 978-80-7414-004-4.

ŠÍŠKOVÁ, Naděžda (2008). *Dimenze ochrany lidských práv v Evropské unii: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. Vyd. 2. rozšířené. Praha: Linde, 255 s. ISBN 978-807-2017-102.

TROJAN, Jakub S. (2002). *Idea lidských práv v české duchovní tradici*. Vyd. 1. Praha: Oikoymenh, 255 s. ISBN 8072980440.

VODIČKA, Karel a Ladislav CABADA (2007). *Politický systém České republiky: historie a současnost*. Vyd. 2. rozšířené. Praha: Portál, 374 s. ISBN 9788073673376.

ZORMANOVÁ, Lucie, (2012). *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

## **Metodické materiály**

ČERNÁ, Monika (2010). *10krát s MKV: metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 83 s. ISBN 978-80-87456-07-1.

CHLUP, Otokar (1939). *Pedagogická encyklopedie. 2. díl*. Praha: Novina, 640 s.

MATĚJKA, Ondřej a Filip HOTOVÝ (2012). *Politika do školy patří: metodický materiál pro učitele*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 24 s. ISBN 978-80-210-5927-6.

*Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika* (2011). Edited by Alena Vališová - Hana Kasíková. Vyd. 2. rozšířené. Praha: Grada Publishing, 456 s. ISBN 9788024733579.

PREISSOVÁ, Andrea a Irena ŠVACHOVÁ (2013). *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 206 s. ISBN 978-80-244-3413-1.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana (2008). *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 273 s. ISBN 978-80-7367-182-2.

*Učební osnovy základní školy: občanská nauka, 6. – 8. ročník* (1990). Praha.

*Universum: [encyklopedie pro 21. století]* (2006). Praha: Knižní klub, 2 sv. ISBN 80-242-1755-4.

*Výchova k občanství v Evropě* (2005). Luxembourg: Publications Office. ISBN 9789292013578.

## Elektronické zdroje

*Centrum občanského vzdělávání: Masarykova univerzita* (2015). [online]. [cit. 2015-03-28].

Dostupné z: <http://www.obcanskevzdelavani.cz>

*Člověk v tísní: Česká republika* (2013). [online]. [cit. 2015-03-28]. Dostupné z:

<http://www.clovekvtisni.cz/cs/o-nas>

HASSAN, Vít (2011). *V České republice je extrémní xenofobie*. [online]. [cit. 2015-04-10].

Dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/zpravy/vit-hassan-v-ceske-republice-je-extremni-xenofobie>

HOMEROVÁ, Marie (2010). *Jak učit o lidských právech?* [online]. [cit. 2015-04-14].

Dostupné z:

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5261&PHPSESSID=9986801304405b936251a259ea9bc680>

*Jeden svět na školách: audiovizuální vzdělávací portál* (2012). [online]. [cit. 2015-03-28].

Dostupné z: [https://www.jsns.cz/cz/article/6/O\\_nas.html](https://www.jsns.cz/cz/article/6/O_nas.html)

*Lidská práva: učitel. AMNESTY INTERANACIONAL* (2015). [online]. [cit. 2015-04-09].

Dostupné z: <http://www.lidskaprava.cz/ucitel/>

POŘÍZEK, Pavel (2015). *Varvařovský – veřejný ochránce práv: Funkční období: 13. září 2010 – 20. prosince 2013*. In: [online]. [cit. 2015-03-24]. Dostupné z:

<http://www.ochrance.cz/historie/pavel-varvarovsky/>, <http://www.ochrance.cz/verejna-ochrankyne-prav-ombudsmanka/>

Právo pro každý den (street law) (2015). *Law4Live* [online]. [cit. 2015-04-21]. Dostupné z:

<http://lawforlife.upol.cz/klicove-aktivity-2/program-pravo-pro-kazy-den-street-law/>

RUTOVÁ, Nina (2015). *Pětilistek*. [online]. [cit. 2015-04-14]. Dostupné z:

<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/petilistek>

RVP ZV. [cit. 20. 4. 2015]. Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

SEDLÁČKOVÁ, Jana (2013). *Albert Schweitzer jako náboženský a etický myslitel* [online]. [cit. 2015-04-21]. Bakalářská práce. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Petr Zima. Dostupné z: <http://theses.cz/id/vs5d93/>

SOUKUP, Petr (2010). Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy [online]. *Ústav pro informace ve vzdělávání*, [cit. 2015-04-21]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/12361\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/12361_1_1/)

TOŠNER, Michal (2007). *Lidská práva. AntropoWEBZIN* [online]. Č. 2-3, s. 77–85 [cit. 2015-04-20]. Dostupné z: [http://antropologie.zcu.cz/media//webzin/AntropoWEBZIN%202-3\\_2007.pdf](http://antropologie.zcu.cz/media//webzin/AntropoWEBZIN%202-3_2007.pdf)

## Přílohy

### Příloha č. 1: Lidská plemena

1. Uved', které okolnosti vedly ke vzniku lidských plemen

2. Rozlišujeme 3 lidská plemena, které to jsou?

3. Vysvětli pojmy:

**Rasismus**

uved' příklad ze současnosti, nebo historie

**Xenofobie**

uved' příklad ze současnosti, nebo historie



## Příloha č. 2: Aktivita Diamant

třída

---

---

---

---

---

---

---

---

řádek	Počet slov	Postup	
1.	Jedno slovo	Naše třída	Pozitivní pohled na dané téma
2.	Dvě slova	Dvě podstatná jména, která vystihují vaši třídu	
3.	Tři slova	Tři slovesa, která vystihují vaši třídu	
4.	Čtyři slova	Věta o čtyřech slovech, která vystihuje vaši třídu	
5.	Čtyři slova	Věta o čtyřech slovech, která vystihuje vaši třídu	Negativní pohled na dané téma
6.	Tři slova	Tři slovesa, která vystihují vaši třídu	
7.	Dvě slova	Dvě podstatná jména, která vystihují vaši třídu	
8.	Jedno slovo	Synonymum ke slovu třída	

### Příloha č. 3: Pracovní list *Šikana*

1. Vytvoř svoji vlastní definici pojmu šikana.

2. Napiš, alespoň pět projevů šikany?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

3. Popiš, jak podle tebe vypadá oběť šikany (vzhled, chování) a ten, kdo šikane, tedy agresor.

Oběť šikanování	Agresor

4. U koho by si v případě šikany hledal pomoc?

## Příloha č. 4: Upravená verze Všeobecné deklarace lidských práv

Číslo článku	Upravená verze Všeobecné deklarace lidských práv	Které práva si necháte?
Článek 1	Všichni lidé se rodí svobodni a rovni v důstojnosti a právech.	
Článek 3	Každý má právo na život, svobodu a osobní bezpečnost.	
Článek 4	Nikdo nesmí být držen v otroctví nebo nevolnictví.	
Článek 5	Nikdo nesmí být podrobován mučení nebo krutému, nelidskému a ponižujícímu zacházení nebo trestu	
Článek 7	Všichni jsou si před zákonem rovni a mají právo na stejnou zákonnou ochranu	
Článek 9	Nikdo nesmí být svévolně zatčen, zadržen nebo vyhoštěn.	
Článek 12	Nikdo nesmí být vystaven svévolnému zasahování do soukromého života, do rodiny, domova nebo korespondence, ani útokům na svoji čest a pověst.	
Článek 13	Každý má právo volně se pohybovat a svobodnu si volit bydliště uvnitř určitého státu	
Článek 15	Každý má právo na státní příslušnost	
Článek 16	Muži i ženy, jakmile dosáhli zletilosti, mají právo bez jakéhokoliv omezení z důvodu rasových národnostních nebo náboženských, uzavřít sňatek a založit rodinu	
Článek 17	Každý má právo vlastnit majetek jak sám, tak spolu s jinými, nikdo nesmí být svévolně svého majetku zbaven	
Článek 18	Každý má právo na svobodu myšlení svědomí a náboženství	
Článek 19	Každý má právo na svobodu přesvědčení a projevu	
Článek 20	Každému je zaručena svoboda pokojného shromažďování a sdružování.	
Článek 21	Každý má právo jít k volbám, na základě všeobecného a rovného hlasovacího práva tajným hlasováním	
Článek 23	Každý má bez jakékoli diskriminace nárok na stejný plat za stejnou práci	
Článek 25	Každý má právo na životní úroveň přeměřenou zdraví a blahobytu jeho i jeho rodiny	
Článek 26	Každý má právo na vzdělání.	

Jméno a příjmení:	Jana Sedláčková
Katedra:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Gabriela CINGELOVÁ, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Základní lidská práva a jejich aplikace ve výchově občanství
Název v angličtině:	Basic human rights and their application in the education of citizenship
Anotace práce:	Tématem diplomové práce jsou lidská práva ve Výchově k občanství. Cílem práce je zvýšit povědomí o dané tématice u žáků druhého stupně základní školy a zaměřit se na jednotlivá témata lidských práv v rámci předmětu Výchova k občanství. Diplomová práce se skládá ze dvou částí, v první, teoretické, se zaměřuje na vymezení lidských práv v historii a současnosti, uchopení lidských práv v rámci předmětu Výchova k občanství, aplikací lidských práv do výuky. V praktické části jsou uvedeny přípravy, které se vztahují k tématice lidských práv, a samostatný návrh projektu pro devátý ročník základní školy.
Klíčová slova:	Lidská práva, výchova k občanství, extremismus, intolerance, rasismus
Anotace v angličtině:	The thesis deals with human rights in Civics education. The aim is to raise awareness of this issue among junior high school students, and to focus on single subjects of human rights within the framework of Civics education. The thesis is comprised of two parts. In its theoretical part the definition of human rights in history up to the present is encompassed, as

	well as human rights objectification in Civics education, and implementation of human rights into tuition. The practical part introduces lecture preparations related to the topic of human rights, and a separate project outline designated for the ninth grade junior high school students.
Klíčová slova v angličtině:	Human rights, Civics education, extremism, intolerance, rasism
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Lidská plemena Příloha č. 2: Aktivita <i>Diamant</i> Příloha č. 3: Pracovní list <i>Šikana</i> Příloha č. 4: Upravená verze Všeobecné deklarace lidských práv
Rozsah práce:	88
Jazyk práce:	Čeština