

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Projekt zaměřený na vybranou oblast multikulturní výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE



Autor bakalářské práce:
Markéta Vobořilová, 2009

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Jarmila Mojžíšová, Ph.D.

Poděkování

Těmto bych chtěla poděkovat PhDr. Jarmile Mojžíšové, Ph.D. za cenné podpěry a připomínky.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedených pramenů a literatury a za odborného vedení PhDr. Jarmily Mojžíšové, Ph.D.

V Praze dne: 10. 04. 2009

Podpis: Markéta Vokáčková

Abstract

Abstrakt práce se zabývá problematikou multikulturální výchovy, jejím vymezením v rámci vzdělávacího programu a dále také problémy spojenými se zavedením tohoto průřezového tématu do praxe, a v neposlední řadě také osobnosti učitele multikulturální výchovy.

Hlavní úkol práce je podat návrh projektu, který je již zaměřen na konkrétní téma v multikulturální výchově a zároveň předznamená, jak by se mohlo při realizaci multikulturální výchovy postupovat, a to konkrétně v rámci tématu, které se zabývá romskou problematikou. Práce dále stručně obhlédne o multikulturální výchově a dvou odlišných přístupech k ní jako k "výzvě učitelů vzdělávat". Dále také informuje o možnostech využití projektové metody v rámci výuky romské problematiky.

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat PhDr. Jarmile Mojžíšové, Ph.D. za cenné podněty a připomínky.

KLÍČOVÁ SLOVA

multikulturální výchova, rámecový vzdělávací program, projektová metoda, projektová výuka, projekt, kulturně-standardní přístup, transkulturní přístup

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou multikulturní výchovy, jejím vymezením v rámci vzdělávacího programu a dále také problémy spojenými se zavedením tohoto průřezového tématu do praxe a v neposlední řadě také osobností učitele multikulturní výchovy.

Hlavním cílem práce je podat návrh projektu, který je již zaměřen na konkrétní téma v multikulturní výchově a zároveň představuje, jak by se mohlo při realizaci multikulturní výchovy postupovat, a to konkrétně v rámci tématu, které se zabývá romskou problematikou. Práce také podává stručný přehled o multikulturní výchově a dvou odlišných přístupech k ní jako k povinné součásti vzdělávání. Dále také informuje o možnostech využití projektové metody ve školním prostředí.

Klíčová slova

multikulturní výchova, rámcový vzdělávací program, projektová metoda, projektová výuka, projekt, kulturně-standardní přístup, transkulturní přístup

Summary

The bachelor thesis deals with the problems concerning multicultural education, its defining within the framework education programme as well as the problems connected with putting this cross-curricular subject into practice and last but not least it deals with the personality of the multicultural education teacher.

The main objective of this thesis is to put a suggestion of a project, which is already focused on a specific topic and at the same time it suggests how to proceed multicultural education, particularly in the area dealing with the Romany problem. The thesis also provides a short outline of the multicultural education and of two different approaches to it as a compulsory part of education in our country. It also informs about the possibility of using the project method in schools.

Key words

multicultural education, framework education programme, project method, project teaching, project, culturally standard approach, transcultural approach

OBSAH

Úvod	7
1 TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 Multikulturní výchova	9
1.1.1 Multikulturní výchova - její vymezení a předpoklady pro realizaci	9
1.1.2 Multikulturní výchova ve vzdělávacím systému ČR.....	10
1.1.2.1 MKV v ČR - historie a současnost.....	10
1.1.2.2 Sporné body vzdělávací reformy ve vztahu k multikulturní výchově.....	11
1.1.3 Dva přístupy v multikulturní výchově.....	12
1.1.3.1 Kulturně - standardní přístup.....	13
1.1.3.2 Limity a rizika použití kulturně-standardního přístupu.....	14
1.1.3.2 Transkulturní přístup	14
1.1.4 Osobnost učitele multikulturní výchovy	15
1.1.4.1 Tři typy učitelů multikulturní výchovy podle Dany Moree	16
1.1.5 Výukové metody využívané v multikulturní výchově	17
1.2 Projekt jako vzdělávací metoda.....	20
1.2.1 Vymezení projektové metody a projektu	20
1.2.2 Kořeny projektové metody v zahraničí	20
1.2.2.1 John Dewey a jeho přínos.....	21
1.2.2.2 William Heard Kilpatrick - zakladatel projektové metody	21
1.2.3 Projektová metoda u nás.....	22
1.2.4 Přednosti a úskalí projektové metody.....	23
1.2.5 Projektová výuka neboli učení v projektech	26
1.2.5.1 Typologie projektů	27
1.2.5.2 Jednotlivé fáze projektu.....	28
2 PRAKTICKÁ ČÁST	31
2.1 Cíle projektu	31
2.1.1 Výchovně- vzdělávací cíle projektu (žák umí):.....	33
2.2 Charakteristika projektu:	34
2.3. Vlastní plán projektu	35
Závěr	54
Použitá literatura a jiné informační zdroje	55
Přílohy	58

ÚVOD

Téma Projekt zaměřený na vybranou oblast multikulturní výchovy jsem si zvolila nejen proto, že se multikulturní výchova jako taková stala oblastí v současné době velmi aktuální, ale také proto, že mě osobně problematika multikulturní výchovy zajímá a považuji ji vzhledem k mé budoucí profesní orientaci za velmi důležitou. Již samotné zavedení multikulturní výchovy do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jako jedno z šesti průřezových témat považuji za důležitý krok, který by mohl a měl přispět k větší toleranci a pochopení mezi lidmi.

Je všeobecně známé, že zavedení rámcových vzdělávacích programů (dále RVP) a následná tvorba školních vzdělávacích programů (dále ŠVP) představovala pro většinu škol a pedagogických pracovníků nesmírnou výzvu a obrovskou změnu, která s sebou přirozeně přinesla i řadu problémů a potíží s jejich tvorbou a realizací. Vznikla nová témata a oblasti, které se měly stát a různým způsobem staly předmětem výuky a právě jedním z nich je multikulturní výchova, které se věnuji hned v první kapitole mé práce. Kladu si zde za cíl především stručně představit multikulturní výchovu jako povinnou součást vzdělávacího systému u nás. Dále se pokusím nastínit a srovnat dva možné přístupy k multikulturní výchově a nakonec i představit osobnost učitele multikulturní výchovy a také stručně popsat jednotlivé metody, které by se mohly při její realizaci využít.

Od učitelů se očekává nejen teoretická znalost rozličných výukových metod, ale také jejich aplikace v praxi. Pojem projekt slyšíme v různých souvislostech. O tom, jak je projekty možné klasifikovat, jaké fáze tvorba projektu představuje či jaká pozitiva a negativa použití projektové metody v praxi přináší, budu pojednávat v druhé kapitole teoretické části, kde nastíním také kořeny projektové metody v zahraničí a u nás a zároveň představím některé možné přednosti a úskalí při zavádění projektové metody do praxe.

Hlavním cílem mé bakalářské práce je samotný návrh projektu, který se zaměřuje na romskou problematiku a pomocí nějž bych ráda žákům téma Romů přiblížila tak, aby byli nejen schopni kritického hodnocení informací, které nás obklopují ze všech stran, ale také aby si uvědomili, že tato problematika se týká nás všech a že zavírat před ní oči či tzv. házení všech Romů do jednoho pytle opravdu není řešením. Svým návrhem projektu bych ale velmi ráda také pomohla učitelům, pro které by můj projekt mohl být inspirací pro jejich vlastní práci s tímto tématem.

Existence dvou rozličných přístupů v multikulturní výchově spolu s faktem, že u nás se běžně používá především jen jeden z nich, což je také kritizováno, mě inspirovala k myšlence jejich částečného propojení.

Tím nevzniká v rámci mého projektu jakýsi ucelený přehled o Romech jako o etnické skupině či jedné z menšin žijící v České republice, ale spíše projekt, který se snaží naplnit některé cíle RVP právě skrze propojení obou přístupů v multikulturní výchově. Projekt tedy rozhodně nemá být striktním manuálem, ale naopak, k jeho efektivní realizaci může dojít pouze tehdy, bude-li učitel respektovat konkrétní klima třídy.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Multikulturní výchova

1.1.1 Multikulturní výchova - její vymezení a předpoklady pro realizaci

Multikulturní výchova byla zařazena do rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP) jako jedno z šesti průřezových témat, které tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Dle RVP ZV reprezentují průřezová témata okruhy aktuálních problémů současného světa. RVP nabízí ke každému tématu několik tématických okruhů, avšak „...výběr témat a způsob jejich zpracování v učebních osnovách je plně v kompetenci školy.“ (RVP, s. 88) Právě absence návodu jak s tématem pracovat může být považována za slabou stránku RVP a zároveň zátěž při tvorbě školního vzdělávacího programu. Spornými body RVP se budu ale ještě zabývat později v jedné z podkapitol mé práce.

V rovině rozvoje žáků je přínos multikulturní výchovy vymezen ve dvou oblastech. První oblastí je oblast vědomostí, dovedností a schopností; druhou je oblast postojů a hodnot. Z užší formulace požadavků je jisté, že jejich realizace snad ani snadná být nemůže. Průcha například zmiňuje hned několik překážek v dosahování plánovaných požadavků. Jednou z nich je fakt, že „...dosud nebyli učitelé na multikulturní výchovu na pedagogických a jiných fakultách náležitě připravováni.“ (Průcha, 2006, s. 27) Toto tvrzení také podporuje výsledek výzkumu společnosti Člověk v tísni¹, který byl realizován na patnácti vysokoškolských pracovištích², na nichž aktuálně probíhají kurzy multikulturní či interkulturní výchovy. Ze sledovaných vysokých škol se multikulturní výchova objevila poprvé na Katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a to v roce 1993. Ve větší míře se Multikulturní výchova dostala na české vysoké školy v letech 2002-2004, kdy její výuka začala na osmi univerzitních pracovištích.³ (Bořkovicová, Hajska, 2008, s. 12)

Průcha dále uvádí, že autoři „přínosu“ multikulturní výchovy „...zřejmě nebyli obeznámeni s vědeckými poznatky o reálných možnostech ovlivňování postojů a hodnot mladých lidí“. (Průcha, 2006, s.27).

Z výsledků již zmiňovaného výzkumu vyplývá, že pouze jeden z dotazovaných vysokoškolských učitelů nepovažuje změnu postoje studentů během semestrálního vysokoškolského kurzu za reálnou. (Bořkovicová, Hajska, 2008, s. 51)

¹ BOŘKOVICOVÁ, M., HAJSKÁ, M. *Analýza kurzů multikulturní výchovy*. Praha: Člověk v tísni, 2008, 107s. Dostupné na http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_37.pdf

² Viz. příloha č.1

³ Viz. příloha č.2

Průcha akcentuje racionální zacházení s MKV ve školách, tzn. bez nereálných očekávání. Jako prvotní předpoklad pro úspěšnou realizaci MKV uvádí nutnost jednak orientace učitele v základních pojmech MKV a dále také informace o dostupné literatuře a pomoci v rámci realizace multikulturální výchovy. (Průcha, 2006)

1.1.2 Multikulturální výchova ve vzdělávacím systému ČR

1.1.2.1 MKV v ČR - historie a současnost

Problematika zavedení multikulturální výchovy do školských vzdělávacích programů u nás vychází z historie. Je nutné si uvědomit, že vztah české společnosti k jiným etnickým a národnostním menšinám je poznamenán dřívější uzavřeností komunistického režimu, díky níž bylo vše cizí vnímáno jako podezřelé a nepřátelské. (Jirásková, 2006) Před rokem 1989 bylo vzdělávání ve všech úrovních absolutně podřízeno ideologiím socialistického režimu. Školy ani učitelé neměli prostor pro tvorbu nebo participaci na vzdělávacím obsahu či pro vlastní kreativitu. Kozakiewicz (In Moree & Varianty, 2008, s. 33) například uvádí, že „*Stát měl v té době absolutní kontrolu nejen nad obsahem veškerých učebnic, ale byl zároveň jediný, kdo mohl zakládat a provozovat školy.*“ Ke změnám postupně docházelo až po roce 1989, avšak nový školský zákon (č.561/2004) který představoval zásadní posun v procesu proměny českého vzdělávacího systému, vstoupil v platnost až v roce 2004.

Ačkoliv termín *multikulturální výchova* se k nám dostal až po roce 1989, definice toho, co multikulturální výchova je a není existuje v dnešní době mnoho. Průcha například uvádí, že multikulturální výchova je „...*edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.*“ (Průcha, 2006, s. 15) Jinou definici přináší například Buryánek (Buryánek, 2002, s. 10) „*multikulturální výchova je příprava na sociální, politickou a ekonomickou realitu, kterou žáci prožívají v kulturně odlišných stycích s lidmi.*“ Obecně začala být multikulturální výchova chápána především jako nástroj, který má sloužit ke zlepšení vzájemného soužití majority s minoritami. Toto chápání by souhlasilo i s pojetím multikulturální výchovy v rámci rámcového vzdělávacího programu, kde má toto průřezové téma reflektovat aktuální problémy současného světa a mezi ně rozhodně soužití majority s minoritou patří. Avšak i toto chápání může vést k omezenému přístupu k multikulturální výchově- k tzv. kulturně-standardnímu přístupu, kterým se budu zabývat později.

1.1.2.2 Sporné body vzdělávací reformy ve vztahu k multikulturní výchově

Jak jsem již naznačila v úvodu, ve své práci se budu také zabývat některými spornými body v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Předtím je ale nutné si uvědomit, že již samotný pojem multikulturní výchova je v podstatě nepřesný. Jak uvádí Průcha (2006), termín multikulturní výchova byl převzat z anglického *multicultural education*. Problém spočívá v tom, že zatímco v angličtině má tento výraz hned několik významů (edukace- tj. výchova a vzdělávání, ale také pedagogika), u nás se omezuje pouze na pojem výchova. Multikulturní výchova se navíc stala pojmem, který málokdo dokáže definovat či přesně vymežit. (Bořkovicová, Hajská, 2008) Mnohem přesnější a obsáhlejší by tedy mohlo být například používání celého názvu *multikulturní výchova a vzdělávání*.

Dle Látalové (In Moree & Varianty, 2008, s. 38) je prvním sporným bodem RVP to, že se nesnaží dát pedagogům návod, jak s tématem multikulturní výchovy konkrétně pracovat a ani nenabízí žádné konkrétní výukové metody, ale pouze naznačuje, že *dovednosti jsou důležitější než znalosti* a že učitelé se mají soustředit na *stimulaci postojů žáků*. Zde se přímo vybízí otázka, zda pro učitele existují materiály, které by jim pomáhaly v realizaci požadavků RVP. Jirásková (2006) poukazuje na to, že v oblasti aplikace multikulturalismu do českého vzdělávání neexistuje žádná publikace, která by učitelům pomohla v široké problematice multikulturalismu a zároveň nabídla metodicko-didaktické inspirace a podněty pro její zavedení do praxe. Zároveň je jisté, že RVP poskytují učitelům pro ně pravděpodobně dost nezvyklou volnost, která se týká i vlastního pojetí multikulturní výchovy. V souvislosti s historickými zkušenostmi mnohých z nich by se toto mohlo zdát být spíše výhodou. Avšak Látalová (In Moree & Varianty, 2008) upozorňuje na to, že ačkoliv RVP umožňují učitelům různé interpretace, zároveň vnáší zmatky do toho, co to vlastně multikulturní výchova je. Šišková (2008) například upozorňuje na to, že v souvislosti s multikulturní výchovou se stále více hovoří, proč učit a čeho dosáhnout, než o tom o čem v ní učit a jak si ověřovat dosažené výsledky.

Další výhradou je způsob vymezení témat pro multikulturní výchovu, ta jsou podle Láthalové (In Moree & Varianty, 2008, s. 40) buď „...*velmi obecná nebo jsou spojená s lokální koexistencí kulturních skupin*.“ Navíc témata v multikulturní výchově „...*vykazují problematické nebo negativní rysy, přičemž zastoupení těch neutrálních či pozitivních není tak časté*.“ (tamtéž) Jako témata patřící do první skupiny autorka uvádí například xenofobii, diskriminaci, rasismus či netoleranci. Naopak do druhé skupiny zařazuje témata jako jedinečnost individua, empatii či solidaritu.

Na nebezpečí vymezení samotné multikulturní výchovy poukazuje i Jirásková, podle níž je nebezpečím „...*tendence redukovat ji na multietnicitu*“ což může vést podle ní k tomu, že „...*problematika multikulturní výchovy bude prezentována pouze deskriptivním modelem.*“ (Jirásková, 2006, s. 8)

Podobně se vyjadřuje i Láthalová (In Moree & Varianty, 2008, s. 39), když tvrdí, že současné tendence multikulturní výchovy v rámcových vzdělávacích programech směřují do určité míry ke „...*konzervativnímu pojetí multikulturní výchovy jako předávání informací o etnických menšinách v ČR.*“ To je znakem tzv. **kulturně-standardního** přístupu, který podle Moree a Morvaryové právě koncept multikulturní výchovy v České republice preferuje. (tamtéž s. 42) Odlišnými přístupy v multikulturní výchově se budu zabývat v následující části.

1.1.3 Dva přístupy v multikulturní výchově

Multikulturní výchova je do značné míry formována společností, už její samotné zavedení do RVP reflektovalo určité potřeby změny ve společnosti. Multikulturní výchova se stala jednou z cest, „...*jak zlepšovat vzájemné mezilidské soužití ovlivněné proměnou vztahů ve společnosti, nárůstem interetnických tlaků i existencí nerovnosti.*“ (Moree & Varianty, 2008, s. 22) Ke změnám a vývoji samotné multikulturní výchovy dochází pod vlivem proměny prostředí i kritickým hodnocením samotné praxe multikulturní výchovy neustále. A to jak v cílech, které by měla v současném globalizovaném světě naplňovat, tak i v tématech, která přináší. Neméně také ve způsobu, jakým jsou témata problematizována.

Zásadní proměnou je dle Láthalové (In Moree & Varianty, 2008, s. 23) „...*upouštění od příliš zjednodušené kulturní skupinové identifikace a kladení většího důrazu na osobnostní, individuální přístup, který dokáže reflektovat konkrétní situaci a konkrétní zkušenost každého jednotlivce.*“ Stejná autorka také upozorňuje na to, že v českém prostředí k podobné reflexi dochází zatím spíše výjimečně. Toto potvrzují i výsledky výzkumu⁴, které vykazují, že v praxi má zásadní převahu informování o těch druhých nad kritickým myšlením nebo komparativním přístupem.

⁴ BOŘKOVCOVÁ, M., HAJSKÁ, M., MOREE, D., MORVARYOVÁ, P. *Situační analýza zaměřená na zmapování stávající nabídky na trhu institucionální podpory a realizace programů multikulturní výchovy v ČR ve vztahu k různým cílovým skupinám. Závěrečná zpráva z výzkumu.* Ústí nad Labem: Člověk v tísni, 2008, 95 s. Dostupné na http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_38.pdf

1.1.3.1 Kulturně - standardní přístup

Označení kulturně-standardní používá například Bittl a Moree v jejich publikaci *Dobrodružství s kulturou*⁵ (In Moree & Varianty, 2008, s. 24), která vychází z faktu, že někteří autoři „...vytvářejí standardy pro jasně vymezené skupiny“ a od toho tedy odvozuje název kulturně-standardní, přičemž poukazuje na to, že pro stejné principy používají jiní autoři například označení kulturalismus.

Kulturně-standardní přístup vychází z předpokladu, že jednotlivé skupiny ve společnosti - ať již jde o etnické či národnostní, mají své specifické znaky a právě ty jsou příčinou nedorozumění v interkulturních kontaktech či setkáních. Tento přístup je založen na přesvědčení, že pro zlepšení vzájemných interkulturních vztahů je nutné tyto rozdíly pochopit a naučit se je respektovat. Multikulturní výchova v tomto pojetí se tedy bude zaměřovat především na seznámení s charakteristickými znaky a způsoby, kterými se příslušníci jednotlivých sociokulturních skupin vyznačují. Přičemž sociokulturní skupinu lze chápat jako skupinu lidí, kterou můžeme definovat na základě několika faktorů jako například rysy či barva pleti; jazyk, národnost či etnicita; příslušnost k socioekonomické vrstvě; rodová příslušnost; sexuální orientace; tělesné nebo duševní handicapovanost a subkulturní příslušnost.⁶

Hlavním přínosem kulturně-standardního přístupu je především rozšíření povědomí o kulturní rozmanitosti se snahou zlepšit prostřednictvím informací nejen znalosti o druhých kulturách, ale také o životě v zemích, kde příslušníci těchto skupin žijí. Prvotním seznámením se specifiky jednotlivých skupin se snaží tento přístup pomoci překonat strach z neznámého a usnadnit první kontakt s odlišností. Dále se také snaží o vysvětlení příčin jednání druhých a o pochopení faktu, že to, jak nahlížíme na svět není *pohledem univerzálním*, ale je ovlivněno prostředím ve kterém žijeme a způsobem, kterým díky svému kulturnímu zázemí uvažujeme. (Moree & Varianty, 2008)

Tento přístup se v České republice usadil v průběhu 90.let a dle výzkumu v rámci projektu Variant⁷ je v naší vzdělávací praxi doposud nejvíce využíván.

⁵ BITTL, K., MOREE, D. *Dobrodružství s kulturou; Transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží*. Plzeň: Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem, 2007.

⁶ <http://www.epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=28&idNotion=11>

⁷ viz. poznámka pod čarou 4

1.1.3.2 Limity a rizika použití kulturně-standardního přístupu

Podstatnou výhradou vůči tomuto přístupu je podle Látalové (In Moree & Varianty, 2008, s. 25) jeho *přílišný důraz na skupinové identity*, kdy tento přístup pro nás vytváří určité charakteristiky, které *předem omezují naše vnímání druhých* a to bez jejich možnosti vymezit se z tohoto našeho kategorizování. (tamtéž) Na podobný problém upozorňuje také Jirásková, která tvrdí, že kultura v multikulturním pojetí „...slouží k rozdělování lidí do chlívčků jednotlivých kultur.“ (Jirásková, 2006, s. 19) Dalším omezením kulturně-standardního přístupu je fakt, že právě snaha seznamovat žáky se specifiky jednotlivých skupin vede k zaměření se pouze na *vnější symboly a rituály*, což v praxi znamená hovoření o tradicích, charakteristickém oblečení či typickém jídle jednotlivých skupin, aniž bychom vnímali *hlubší sféry jejich kultury*, které zůstávají často skryty. (tamtéž)

Podobně se vyjadřují i Morgensternová a Šulová (2007), které přirovnávají kulturu k *plovoucímu ledovci*, kdy na první pohled vnímáme jen jeho viditelnou část, aniž bychom si uvědomovali skryté části. Toto pak přirovnávají k tomu, jak poznáváme cizí kultury- nejprve si všímáme toho, co vidíme a opomíjíme skryté části, které však jsou tím nejdůležitějším pro porozumění a pochopení poznávané kultury.

Někteří jiní autoři, například Trompenaars a Hampden-Turner nebo Hofstede (In Moree & Varianty, 2008, s. 25) rozdělují samotnou kulturu do různých vrstev. Vrchní *slupku*, kterou lze velmi snadno rozpoznat na první pohled tvoří například různé zvyky, rituály nebo oblečení. Hlubší vrstvou pak označují určité kulturní hodnoty a normy. Nejspodnější vrstvu pak označují jako *předporozumění*, kde se jedná o ty *nejniternější prožitky*, neboli to, co chápeme přirozeně jako správné a špatné. Právě tato úroveň podle nich představuje nejčastější zdroj kulturního nepochopení a následných konfliktů. Pokud tedy pedagog bude vycházet pouze z kulturně-standardního přístupu, hrozí, že žákům bude představovat charakteristiky určité skupiny, které nebudou reálně odpovídat stylu života a zkušenostem žáků, které má ve své třídě. (Moree & Varianty, 2008)

1.1.3.2 Transkulturní přístup

Nejprve je nutné zmínit důležitý fakt, že jednotné označení pro tento směr neexistuje. Termín *transkulturní* se objevuje hlavně v německé literatuře, ale také ve Spojených státech amerických např. ve vazbě na *multiple identities concept*.

V oblasti multikulturní výchovy se myšlenka *transkulturality* objevuje od 80.let a rozvoj *transkulturního přístupu* je v evropských zemích spojený především se vzrůstající migrací a s otevíráním tržního prostoru. (Moree & Varianty, 2008)

Transkulturní přístup podle Látalové vlastně začíná tam, kde končí přístup kulturně-standardní, přičemž právě přístup transkulturní problematizuje přístup kulturně-standardní. To dělá kladením otázek jako například „*Mluvíme zde o lidech, kteří mají jinou barvu pleti, jinou národnost, jiné občanství, nebo jen o rozdílech v chování?*“ nebo „*Mohu být zároveň příslušníkem více kultur?*“ (In Moree & Varianty, 2008, s. 26) Jestliže se tedy kulturně standardní přístup zaměřuje na popis jednotlivých sociokulturních skupin a od nich odvozuje identitu jedince, pak „*transkulturní přístup začíná přemýšlením o příčinách a hranicích mezi odlišností každého z nás.*“ (tamtéž) Transkulturní přístup tedy více než o charakteristikách určitých skupin mluví o zkušenostech jednotlivce, které spoluvytvářejí jeho kulturu a které se pak při vzájemném dialogu s ostatními projevují právě jako kulturní rozdíly. Je důležité si však uvědomit, že i přes odlišný pohled transkulturního přístupu, tento přístup existenci oněch sociokulturních skupin neodmítá a ani nesnižuje význam kulturních rozdílů mezi nimi. (tamtéž) Multikulturní výchova podle Moree pak v transkulturním pojetí není již jen způsobem předávání informací o „*těch druhých*“, ale „*...cestou, jak budovat otevřenost, podporovat pluralistické myšlení a individuální přístup.*“ (tamtéž, s. 28) V praxi tedy multikulturní výchova v pojetí transkulturního přístupu přináší odklon od stereotypizace a naopak ukazuje barvitost a rozdílnost prožitků v běžných situacích, zároveň také přináší více osobních příběhů založených na zkušenostech jednotlivců se životem v multikulturní společnosti. O tom, že někteří vysokoškolské pedagogové znají oba zmíněné přístupy a o snaze některých z nich vycházet v praxi právě z přístupu transkulturního vypovídají výsledky již zmiňovaného výzkumu.⁸

1.1.4 Osobnost učitele multikulturní výchovy

Je nutné si uvědomit, že spolu se zavedením multikulturní výchovy jako povinné součásti vzdělávání se na učitele kladou nemalé nároky. Průcha například uvádí, že náročnost úkolů, jejichž zvládnutí se od učitelů při realizaci multikulturní výchovy požaduje, je způsobována ve dvou rovinách. Dle první si učitelé mají osvojit teoretické koncepce z některých vědeckých disciplín zabývajících se etnickými a rasovými problémy- zejména z etnologie, psychologie, sociologie. Zároveň si také musí osvojit důležité pojmy multikulturní výchovy, které jak sám

⁸ viz. poznámka pod čarou 1

Průcha zmiňuje nejsou jednoduché „...neboť se k nim vážou určité koncepce a výzkumná zjištění, jež jsou někdy i kontradiktorní a nevedou k jednoznačným řešením.“ (Průcha, 2006, s. 101)

Druhá rovina říká, že učitelé mají být vybaveni didaktickými dovednostmi speciálně pro realizaci multikulturní výchovy. (tamtéž) Souhrnně se dle Průchy tyto předpokládané vybavenosti učitele v obou rovinách označují termínem *interkulturní kompetence*.⁹

Dana Moree zase upozorňuje na to, že práce s multikulturní výchovou ve škole je obtížná nejen díky tomu, že klade velký důraz na šíři teoretických znalostí pedagoga, ale také proto, že se jedná o disciplínu, ve které hraje roli nejen profesionální zdatnost, ale i osobní přesvědčení a postoje. (In Moree & Varianty, 2008) Z toho vyplývá, že je velmi důležité, aby učitel nevnímal multikulturní výchovu jako jedno z povinných průřezových témat, ale jako „...disciplínu, v níž se můžeme setkat s druhým člověkem a z tohoto setkání vyjít o něco bohatší.“ (tamtéž, s. 50)

1.1.4.1 Tři typy učitelů multikulturní výchovy podle Dany Moree

Výsledky terénního výzkumu¹⁰, který Moree dělala v posledních letech na několika školách ukazují, že praxe multikulturní výchovy je velmi různorodá a že její aplikace z velké části závisí na jednotlivých učitelích a jejich předchozích životních zkušenostech. (In Moree & Varianty, 2008) Právě podle předchozích zkušeností, které pedagogové prodělali a podle toho, jak se tyto jejich zkušenosti projeví v praxi, Moree rozděluje učitele na *misionáře*, *údržbáře* a *úředníky*. (tamtéž, s. 87-88)

Jako *misionáře* Moree označila pedagogy se zaujatostí k tématu a velkým osobním nasazením. Jedná se vesměs o pedagogy, kteří prodělali nějakou hodně intenzivní zkušenost, která posunula nebo dokonce změnila jejich pohled na svět. Tito učitelé pak multikulturní výchovu nejen pravidelně zařazují do výuky, ale také cíleně vyhledávají momenty, kdy mohou se svými studenty pracovat na těchto tématech a připravit je tak na život v dnešní společnosti. Navíc volí nejen širokou škálu témat, ale také metod, které při své práci používají a jejich hlavním cílem je zprostředkovat žákům a studentům hlavně pluralitní pohled na svět a naučit je kritickému myšlení.

⁹ Dle Průchy (2006) pak termín *interkulturní kompetence* označuje způsobilost jedince začleňovat ve vlastním jednání a komunikaci respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, ras a etnik. Podrobnější vymezení přináší například Morgensterová a Šulová (2007), které chápou *interkulturní kompetence* jako souhrn schopností a dovedností, do kterých se promítají osobnostní předpoklady (jako například sebereflexe, empatie, kulturní citlivost), které vedou k tomu, že člověk v *interkulturní* situaci obstojí.

¹⁰ viz. poznámka pod čarou 4

Druhou skupinu představují *údržbáři*, kteří mají také určitou zkušenost s multikulturálním setkáním, jen pro ně nebyla tak zásadní. Na druhou stranu jim ale tato jejich zkušenost pomohla pochopit, že je potřeba se tématem multikulturální výchovy zabývat, což ale v praxi často prohrává v souboji s pocitem nedostatku času ve výuce nebo s jejich vlastní nejistotou s použitím výukových metod. I pro ně je ale multikulturální výchova synonymem pro kritické myšlení.

Poslední skupinou jsou *úředníci*, kteří dostali své označení proto, že jejich motivaci pro zařazení multikulturální výchovy do výuky je spíše vnější tlak či impuls než vlastní osobní rozhodnutí. Tento tlak pro ně představuje například zařazení multikulturální výchovy jako povinné součásti vzdělávání. Obvykle zůstanou u frontálního vyučování, o kterém ale často mluví s určitým proviněním. Ve výuce pak budou uplatňovat spíše kulturně-standardní přístup, budou se tedy snažit spíše předat žákům či studentům informace o jednotlivých kulturních skupinách.

Na závěr Moree upozorňuje, že toto rozdělení by nemělo sloužit jako hodnotící kritérium v tom smyslu, že *misionáři* jsou nejlepší a *úředníci* nejhorší. Cílem této klasifikace je spíše poukázat na to, že každá skupina pedagogů potřebuje trochu jiné nástroje, které by jim mohly s uchopením multikulturální výchovy pomoci. Navíc je důležité si uvědomit, že i přes rozdílný stupeň motivace a odlišné postoje jsou všechny tyto skupiny pedagogů vlastně nuceny k zařazování multikulturální výchovy do výuky.

1.1.5 Výukové metody využívané v multikulturální výchově

Metod, které se dají při multikulturální výchově využít, existuje celá řada. Dana Moree (In Moree & Varianty, 2008) upozorňuje na to, že volba metod by měla korespondovat nejen s dosažením stanoveného cíle, ale také s osobními pocity učitele- jinými slovy s tím, na co si troufne a ve kterých metodách se cítí dobře. „*Teprve když člověk ví, jaké téma jeho osobně zajímá, na co je zvědavý od žáků a studentů a jaký je konkrétní cíl práce, může volit metody.*“ (tamtéž, s. 96) Student by pak jak upozorňuje Buryánek (2002, s. 18) neměl být pouze „*pasivním objektem, nádrží, do které vléváme údaje, abychom pak vyžadovali jejich co nejpřesnější zopakování.*“ Buryánek také uvádí následujících šest metod jako nejčastěji využívané v interkulturálním vzdělávání.¹¹ (tamtéž, s. 18-20)

¹¹ Existence rozdílů mezi inerkulturální a multikulturální výchovou jsem si plně vědoma, domnívám se však, že metody výchovy první jsou plně aplikovatelné i do výchově druhé.

Diskuse- diskusní metody

Diskuse může sloužit jako prostředek reflexe aktivit či celkového zhodnocení a shrnutí. Téma diskuse by mělo být především zajímavé, vhodně formulované, ale také adekvátní ke znalostem a schopnostem studentů. Učitel by si měl sám uspořádat své znalosti a zároveň se připravit na možné reakce studentů, formulovat argumenty pro a proti navrhovaným řešením problému a zároveň si připravit dotazy k rozproudění diskuse. Před samotnou diskusí je vhodné domluvit se studenty pravidla konstruktivní diskuse.¹² Obecně jsou diskusní metody vhodné k „...vyjasňování vlastních postojů, formulaci názorů, rozvíjení dovednosti racionální argumentace a schopnosti naslouchat.“

Brainstorming

Cílem této metody je vyprodukování co nejvíce myšlenek v minimálním čase. Nejvíce se využije v počátečních fázích lekce, kde pomůže učiteli zjistit, jaké informace již žáci o tématu mají, případně jaké zaujímají postoje- zde by se produkce studentů hodnotit neměla. Teprve v další fázi je vhodné přistoupit k hodnocení, třídění a případnému opravování informací a nápadů. Shromážděné informace se pak „...stávají východiskem další činnosti, ať už to bude výklad, diskuse či jiná metoda vyučování.“

Skupinové vyučování

„Skupinové vyučování je forma práce ve skupinách menších než třída, která vyžaduje týmové úsilí, kooperaci, vzájemnou pomoc studentů a kolektivní řešení problému.“ Skupina by měla být heterogenní a počet členů by neměl být více než šest. Výhodou práce ve skupině je umožnění různých pohledů na zadané téma, které pak každá skupina prezentuje ostatním. Malá skupina je pro žáky mnohem přirozenějším a uvolněnějším prostředím než například celá třída.

Simulační hry a dramatizace

„Tyto metody podněcují k hravé činnosti, rozvíjejí efektivním způsobem myšlení studenta, jeho tvořivost, volní aktivitu a také estetický a mravní cit.“ Student hraním role při dramatizaci získává nejen schopnost empatie, ale také možnost porovnání dřívějších zkušeností s těmi nově získanými prostřednictvím své role. Přehráváním rolí si navíc studenti nacvičují situace, do kterých se budou pravděpodobně v multikulturní realitě dostávat.

¹² Viz. příloha č.3

Kritické myšlení

„Kritické myšlení nepředstavuje specifickou metodu práce, jde spíš o ideální kompetenci, kterou chceme u studentů vypěstovat.“ To lze například pomocí kritické analýzy textů, při níž by studenti měli být schopni „pozorně číst texty, rozřadit jednotlivé informace, rozlišit, co jsou fakta, co názory, co interpretace, označit, které informace již znají a naopak, které jsou pro ně nové či překvapivé, které údaje považují za nepravděpodobné, se kterými názory souhlasí a se kterými nikoliv, a na základě takto rozřazených fragmentů si vytvořit kritický názor na celý text. Učitel by si měl připravit otázky, kterými by mohl případně analýzu motivovat či vést a posunovat žádoucím směrem.

Projektové vyučování

„Projektové vyučování je dlouhodobá metoda, při které student, skupina studentů nebo třídní kolektiv pracuje na řešení určitého problému či zpracovává zadané téma.“ Učitel by měl studentům navrhnout konkrétnější plán a strukturu projektu a také by měl sledovat vývoj jejich práce.

1.2 Projekt jako vzdělávací metoda

1.2.1 Vymezení projektové metody a projektu

„Mnoho učitelů již ví, že důležitější, než jen suma informací, které se dětem dostanou a které se mění v současném světě nepředstavitelnou rychlostí, je kvalita dětské osobnosti. Osobností se však člověk nestane jen posloucháním pravd v pevném sevření své lavice. Osobností se stáváme konáním, děláním a objevováním.“ (Lukavská, In Kašová, 1995, s. 8)

Právě ono konání, děláním a objevování je jedním z klíčových slov projektové metody, která je chápána jako jedna z významných součástí na žáka orientovaných pedagogických směrů. (Rodina a škola, 3/2007)¹³

V Pedagogickém slovníku¹⁴ je například projektová metoda definována jako „*vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.*“

Kratochvílová ale například upozorňuje i na to, že „*...projektová metoda bývá vnímána jako móda, jako trik, využívaný více či méně jako finta a bez plného uskutečnění jejích znaků a síly.*“ (Kratochvílová, 2006, s. 34)

Již samotné vymezení toho co je a není projekt, rozhodně není jednotné. Definice existuje mnoho. Pro ilustraci nabízím pohled Kratochvílové, která nahlíží na projektovou metodu jako na „*...uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků*“, učitel má pak v této činnosti roli poradce, který společně s žáky směřuje k dosažení cílů a smyslu projektu. (tamtéž, s. 37)

Pro pochopení projektové metody je nutné obrátit se k jejím kořenům, a proto této části věnuji pozornost v následující podkapitole, kde představím i osobnosti stojící u jejího zrodu.

1.2.2 Kořeny projektové metody v zahraničí

V historickém kontextu je projektová výuka a projektová metoda běžně spojována s reformním pedagogickým hnutím konce 19. a počátku 20. stol. a to především se jmény J. Deweye a W. H. Kilpatricka. (Kratochvílová, 2006)

¹³ Pro předplatitele dostupné v on-line archivu na <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=21962>

¹⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. Vyd. Praha: Portál, 2003, s. 184.

Tito dva zakladatelé pragmatické pedagogiky „rozpracovali problémové a projektové vyučování jako prostředek demokratizace a humanizace vyučování a školy“. (Turek, 2005, s. 151)

Při hledání kořenů projektové metody ale můžeme jít ještě dál, původní principy projektové výuky se objevují již v odkazech pedagogických myslitelů 18. a 19. století- J.J. Rousseaua, J.H. Pestalozziho, stejně tak jako později počátkem 20. století i například u C. Freineta. (Kratochvílová, 2006)

1.2.2.1 John Dewey a jeho přínos

John Dewey (1859-1952) ve svém pedagogickém systému spojil pedagogické hledisko se sociologickým. „*Na jedné straně přizpůsoboval obsah a metody školní práce dětské psychice, na druhé straně si přál, aby výchova odpovídala i potřebám společnosti, pomáhala je řešit a ve svém materiálu uváděla děti do zkušeností společnosti a do hranic a forem jejího života.*“ (Singule, F., Rýdl, K., 1988, s. 12)

Pragmatická pedagogika klade velký důraz na sepjetí výchovy dítěte s jeho zájmy. „*Dítě má totiž přirozenou dispozici učit se jen tomu, co je spjato s jeho zájmy a pomáhá mu řešit problémy.*“ (Kratochvílová, 2006, s. 27) Základ učení Dewey spatřuje v „*learning by doing*“, nejde tedy v žádném případě o pasivní naslouchání či pamětné memorování. Právě v tomto pojetí učební látky jsou spatřovány kořeny projektové výuky- tedy řešení problému, hledání smyslu činnosti a směřování k získaným zkušenostem a realizaci smysluplného díla. (tamtéž)

Ačkoliv sám Dewey slovo projekt nepoužíval, přesto je považován za tvůrce jeho teoretického rámce.

1.2.2.2 William Heard Kilpatrick - zakladatel projektové metody

W. H. Kilpatrick (1871- 1965), žák J. Deweye se zasloužil nejen o samotné proniknutí pragmatické metody do škol, ale také o prosazení vyučovací metody založené na řešení problému- tzv. projektové metody.

Kilpatrick tvrdí, že by se žáci neměli učit abstraktním pojmům a definicím na teoretické úrovni, ale upřednostňuje učení formou rozhovoru nebo řešením problematických situací. (Kratochvílová, 2006)

Projekt vnímá jako „*...určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.*“ (Valenta, 1993 s. 4)

Kilpatrick byl prvním teoretikem projektové metody, ve svém spisu „The Project Method“ z roku 1918 propracoval její koncepční základ a popsal její význam a funkci. Také navrhl schéma projektu, které se udrželo dodnes: stanovení cíle, plánování, provedení a na závěr zhodnocení. Kilpatrick viděl v projektové metodě spíše „*prostředek k výchově charakteru než metodu rozvíjení poznatků*“, vyučování pak mělo žákům pomoci vnímat svět kolem sebe citlivěji. (Kratochvílová, 2006, s. 28)

Americká pedagogika vzbudila zájem i u našich pedagogů, např. Jana Uhra, Václava Příhody nebo Stanislava Vrány.

1.2.3 Projektová metoda u nás

Vývoj školství u nás koncem 19. a počátkem 20. století podléhal tradici a vlivu herbartovské filozofie a psychologie. Školní vyučování přehlíželo potřeby žáků, bylo postaveno na formalismu a pedantství. Na počátku 20. století u nás pak pod vlivem pragmatismu pronikajícího k nám z USA, vznikaly snahy o novou, volnější a svobodnější školu.

Významným mezníkem ve vývoji našeho školství se stal První sjezd československého učitelstva a přátel školy v osvobozené vlasti, který se konal v Praze roku 1920. Padlo na něm mnoho návrhů podporujících prosazení pracovní a činné školy do praxe. V letech 1918 až 1928 vznikalo mnoho návrhů na školskou reformu, ale žádný z nich se neuskutečnil. (Kratochvílová, 2006)

Konkrétní činy související s celkovou proměnou školy přinesla až osobnost Václava Příhody, který se rozhodl pod vlivem svého studia v USA, kde se setkal s pragmatickou pedagogikou, použít právě principy této pedagogiky jako součást návrhu na reformu školy, která měla být jednotná a vnitřně diferenciovaná. „*Učení má být částí životního pochodu, nikoliv pouhou přípravou na život. Nestáčí již jen činná škola, ale moderní škola se musí stát opravdovou školou pracovní, jež má přesně vytyčený cíl.*“ (Příhoda, 1936, s. 160)

Vliv Příhody na české školství byl veliký, v roce 1929 bylo povoleno Ministerstvem školství zakládání pokusných škol, které pracovaly až do jejich uzavření během okupace Československa, která znamenala přerušování snah reformního hnutí na několik desítek let.

Obrat nastává až se změnou společenských a politických poměrů po roce 1989. Nutnost transformace školství vychází především z kritiky nevhodných a příliš jednostranných metod vyučování, přílišného přetěžování žáků nadbytečnými informacemi a příliš autoritářské role učitele. Ačkoliv docházelo postupně k mnoha změnám, které značně ovlivnily naše školství, jako například zavedení devítileté povinné školní docházky v roce 1996 nebo vydání Metodického pokynu MŠMT v roce 1998, na nový školský zákon jsme čekali až do roku 2004. Kratochvílová toto shrnuje následující větou: „*České společnosti chyběla k proměnění celku podpora 'shora'.*“ (Kratochvílová, 2006, s. 32)

V 90. letech minulého století se začala projektová výuka dostávat opět pozvolna v některých našich školách ke slovu, a to díky vlastní aktivitě učitelů a jejich uskupení zvané Přátelé angažovaného učení. Hlavní propagátorkou projektů byla v té době Jitka Kašová, po ní následovalo několik dalších osobností jako například J. Valenta, současný učitel na FF UK Praha a mnoho dalších. Pro školy velmi podnětnou formou projektu se stal mezinárodní projekt Občan, kterého se účastnily tisíce žáků škol střední a východní Evropy i škol několika amerických států. Cílem tohoto projektu bylo naučit děti vnímat problémy svého okolí a nebýt k nim lhostejný. (tamtéž, s. 33)

1.2.4 Přednosti a úskalí projektové metody

„Málokterá vyučovací metoda umožňuje učiteli rozvíjet tak širokou škálu dovedností- a málokterá mu dává větší příležitost promarnit množství času špatně řízenými činnostmi.“
(Petty, 2002, s. 213)

Pro úspěšné zavedení projektové výuky do praxe má nesmírný význam právě vědomí toho, že sama metoda má nejen své kladné, ale také záporné stránky. Jejich výhod bychom měli umět využít a její negativa naopak eliminovat. Přednostmi a stinnými stránkami projektů se zabýval již R. Žanta, který jako pozitivum vnímal například možnost lepšího sblížení učitele s žákem nebo také to, že projekt spojuje myšlenky individualismu a smyslu pro kolektiv v harmonický celek. Na rozdíl od dnešních učitelů vnímal také jako pozitivum požadavek pečlivé přípravy. (In Kratochvílová, 2006)

Také Václav Příhoda formuloval některé výhody projektové výuky:

- *Projekt osvobozuje od učebnic, vede k pozorování faktů a k četbě speciálních děl*
- *Osvobozuje od systému abstraktně logického a vede k tvoření zdravých úsudků na základě experimentace s věcmi*
- *Dává možnost silné motivace*

(Příhoda, 1936, s. 162)

Další výhody popisuje L. Plesná a patří mezi ně například to, že projekt rozvíjí klíčové kompetence, zvyšuje u žáků pocit zodpovědnosti, učí kritickému myšlení a podporuje komunikaci a spolupráci.¹⁵ Jako nevýhody označuje Plesná například to, že projektová metoda „...*porušuje princip poslušnosti a systematickosti v učení.*“ Toto udává jako důvod, proč by měla být projektová metoda jen jednou z možných metod školního vyučování.¹⁶

Kratochvílová (2006, s. 52-55) negativa i pozitiva rozděluje do čtyř dimenzí- *dimenze žáka, dimenze učitele, dimenze procesu učení se a nakonec dimenze okolního prostředí.* Pro lepší orientaci jsem vytvořila následující tabulku, která udává některá negativa a pozitiva u všech čtyřech zmiňovaných dimenzí.

¹⁵ PLESNÁ, L. *Projekty.* In: Učitelství listy [online], 6. 11. 2006, [14.2.2009]. <<http://www.ucitelstve-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102852&CAI=2149&EXPS=%22INTEGROVAN%C1%2A%22+AND+%22I%A8TEMATICK%C1%2A%22+AND+%22V%DDUKA%2A%22>>

¹⁶ Tamtéž

JEDNOTLIVÉ DIMENZE	POZITIVA	NEGATIVA
žáka	<ul style="list-style-type: none"> • <i>žák získává silnou motivaci k učení</i> • <i>žák přebírá zodpovědnost za svou práci</i> • <i>rozvíjí se žákova autonomie</i> • <i>učí se pracovat s různými informačními zdroji</i> • <i>žáci se učí vzájemnému respektu</i> • <i>rozvíjí svoji tvořivost, aktivitu a fantazii</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>žák není mnohdy vybaven potřebnými kompetencemi</i> • <i>žák si není schopen opatřit adekvátní zdroje informací</i> • <i>žák není schopen splnit stanovené cíle projektu</i>
učitele	<ul style="list-style-type: none"> • <i>učí se vnímat dítě jako celek</i> • <i>učí se nové roli-poradce</i> • <i>učí se pracovat s různými informačními zdroji</i> • <i>rozšiřuje svůj repertoár vyučovacíh strategií</i> • <i>rozšiřuje své organizační dovednosti</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>časová náročnost přípravy na projekt</i> • <i>náročnost na hodnocení</i> • <i>vyžaduje spolupráci učitelů a okolí</i> • <i>učitel často zůstává ve svých inovativních snahách osamocen</i>
procesu učení	<ul style="list-style-type: none"> • <i>učení má nejen teoretickou, ale i činnostní povahu</i> • <i>učení vybavuje žáka nejen znalostmi a dovednostmi, ale i určitými postoji a hodnotami</i> • <i>učení má celostní povahu-integruje vědomosti a dovednosti z různých oborů</i> • <i>navozuje partnerský vztah a komunikaci mezi učitelem a žákem</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>není respektován princip posloupnosti a systematickosti vzdělávání</i> • <i>proces učení je živější a systematictější a zpravidla potřebuje úpravu organizace vyučování</i>
okolního prostředí	<ul style="list-style-type: none"> • <i>propojuje život školy s okolím a obě prostředí se vzájemně obohacují</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>nedostatečně informované okolí chápe projektovou metodu jako hru, nikoliv jako vyučovací proces</i>

1.2.5 Projektová výuka neboli učení v projektech

Původní myšlenka projektové výuky, kterou jsem již představila, byla postupně upravována a zpřesňována. Podle Šimoníka (In Maňák, 1997) se při vymezování projektové výuky vyzvedává komplexnost řešeného pracovního úkolu, jehož cílem je osvojení potřebných vědomostí a dovedností žáky. Do popředí se také dostává požadavek propojovat život, učení a práci, a to jak ve spolupráci učitelů a žáků, tak i zainteresovaných rodičů nebo přizvaných odborníků.

„Projektovou výuku definujeme jako výuku založenou na projektové metodě.“ (Kratochvílová, 2006, s. 40)

Projekt pak můžeme vymezit jako *„...komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutné řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.“* (Maňák, Švec, 2003, s. 168)

Jiné vymezení nabízí například Velínský (In Kratochvílová, 2006, s. 34), podle něho je projekt *„...určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.“*

Henry (In Henry, 1994, s. 12) pak píše ve své práci, že není oficiálně odsouhlasená definice pojmu projekt, ale vymezuje ze tří různých úhlů pohledu šest kritérií, které projekt svým způsobem vymezují.

Žák:

- *(obvykle) vybírá téma projektu*
- *vyhledává vlastní zdroje materiálu*
- *prezentuje závěrečný výsledek- produkt*
- *vede svou práci samostatně*

Projekt:

- *má rozsáhlejší podobu, trvá delší dobu*

Učitel:

- *přijímá roli poradce*

1.2.5.1 Typologie projektů

Ucelenou typologii projektů u nás provedl J. Valenta (Valenta, 1993, s. 5-6), který vycházel hned z několika hledisek třídění.

Podle počtu žáků, kteří se projektu účastní:

- individuální
- kolektivní- a) skupinové b) třídní c) ročníkové d) víceročnickové e) školní

Podle délky trvání projektu:

- krátkodobý (maximálně 1 den)
- střednědobý (maximálně 1 týden)
- dlouhodobý (více jak 1 týden, ale méně jak 1 měsíc)
- mimořádně dlouhodobý (více jak měsíc)

Podle účelu projektu:

- problémové
- konstruktivní
- hodnotící
- směřující k estetické zkušenosti
- směřující k získání dovedností (i sociálních)

Podle míry zachování či propojení vyučovacích předmětů:

- v rámci jednoho předmětu
- v rámci příbuzných předmětů
- mimo výuku předmětů

Podle navrhovatele projektu:

- spontánní žákovské
- uměle připravené
- kombinace obou typů

Podle informačního zdroje projektu:

- volný (informační materiál si žák obstarává sám)
- vázaný (informační materiál je žákovi poskytnut)
- kombinace obou typů

Podle místa konání:

- školní
- mimoškolní-domácí
- kombinace obou typů

1.2.5.2 Jednotlivé fáze projektu

1. Námět projektu

Může vycházet jak od žáků, tak od učitelů. Mohou se ale objevit i situace, kdy námět vzejde od rodičů či jiných partnerů školy. Námět vycházející od žáků stimuluje jejich další motivaci. V této počáteční fázi přemýšlíme o tom proč, co a jak bychom mohli uskutečnit. Podnět k projektu by měl vycházet především z potřeby řešit nějaký problém.

2. Plánování projektu

„Vytvoření plánu řešení představuje kritický a rozhodující moment předurčující výsledek.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 169). Podle Plesné¹⁷ je důležité projekt plánovat společně.

¹⁷ viz. poznámka pod čarou 15

Tvrdí, že je dobré použít metodu brainstormingu, kde se zapisují všechny nápady, ty poté roztrždit do myšlenkové mapy a nakonec zvážit možnosti realizace.

Kratochvílová (2003, s. 41) popisuje plánování projektu takto:

- *definovat podnět – komplexní úkol, problém k řešení*
- *zvolit výstup projektu, jaká bude podoba projektu a jeho produkt*
- *časově si projekt rozvrhnout*
- *promyslet prostředí, kde se projekt uskuteční*
- *vymezit účastníky, kteří se projektu zúčastní*
- *promyslet organizaci projektu, způsob realizace a jeho průběh*
- *promyslet hodnocení, jakým způsobem bude probíhat a kdo se na něm bude podílet*

3. Realizace projektu

Při realizaci projektu se postupuje podle předem daného plánu. Učitel má roli poradce, žáky motivuje a v případě potřeby také usměrňuje. Žáci v této fázi sbírají materiál, který třídí, zpracovávají a analyzují. (Kratochvílová, J, 2006)

Realizace se liší podle tématu a obsahu projektu. Důležitá je nejen aktivita a samostatnost žáků ve skupině, ale také jejich vzájemná spolupráce. Projekt může být v průběhu obohacen o další prvky, neboť se během jeho realizace mohou vyskytnout situace, které nebyly naplánované. Na tyto situace je nutné vhodným způsobem reagovat a případně promyslet další postup.(tamtéž)

4. Prezentace výstupu projektu

Tato fáze zahrnuje především představení výsledku, k němuž žáci dospěli, ať už písemnou či ústní prezentací. Závěrečná prezentace může mít mnoho podob a může být realizována na několika úrovních:

- *prezentace pro rodiče*
- *prezentace ve třídě pro spolužáky*
- *prezentace ve škole mimo vlastní třídu*
- *prezentace pro veřejnost*
- *prezentace pro jiné instituce*

(Kratochvílová, 2006, s. 42)

5. Hodnocení projektu

Poslední fází je hodnocení projektu- je nutné si uvědomit, že se jedná o hodnocení celého projektu- jeho naplánování, průběhu i výsledku a to jak z pozice žáka tak učitele. (Kratochvílová, 2006, s. 42) Důležitou roli zde hraje sebekritika a objektivní posouzení přínosu jednotlivých řešitelů. (Maňák, 2003, s. 169)

Učitel v závěru na základě svého průběžného pozorování shrne a zhodnotí projekt jako celek. Podle Plesné¹⁸ je pro to vhodnější slovní hodnocení, které lépe vystihne jednotlivé aspekty práce. Důležité je ocenit i snahu a aktivitu.

¹⁸ viz poznámka pod čarou 15

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Cíle projektu

Hlavním cílem projektu je vzbudit u žáků zájem o Romy, jejich historii, osobnosti, kulturu, zvyky, tradice a hodnoty. Ukázat jim prostřednictvím různých aktivit, že Romové nejsou jen to, co nám prezentují média. V neposlední řadě by projekt měl žáky také motivovat k vyhledávání informací z různých informačních zdrojů, naučit je tyto zdroje kriticky hodnotit a účelně zpracovávat. Žáci by se také měli naučit spolupracovat a uvědomit si, že každý může mít na věc jiný pohled, který by měl být respektován a že pluralita názorů může být pro každého obohacujícím. Dále by si měli uvědomit, že pro efektivitu práce je důležité naučit se hledat kompromisy. Tím, že žáci budou svůj výsledný produkt- poster představovat nižším ročníkům, se dle mých odhadů zvýší pravděpodobnost, že jejich přístup k práci bude zodpovědný.

Z širšího pohledu se projekt snaží naplnit některé cíle, které jsou vymezeny jako cíle rámcových vzdělávacích programů. Za obecné cíle RVP se považuje rozvoj klíčových kompetencí. Je nutné si uvědomit, že „*Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života.*“ (RVP ZV, s. 14) V základním vzdělávání se za klíčové kompetence považuje následujících šest kompetencí, jejichž cíle jsem spojila s tím, co by si žáci měli osvojit právě prostřednictvím tohoto projektu.

1. kompetence k učení

- žák vyhledává a třídí informace, kterých posléze využívá v procesu učení / při tvorbě vlastního projektu
- žák propojuje do celků vědomosti z různých vzdělávacích oblastí
- žák poznává smysl a cíl učení / tvorby vlastního projektu, má k němu pozitivní vztah, posoudí vlastní pokrok a určí překážky bránící učení / tvorbě projektu
- žák kriticky zhodnotí výsledky svého učení/ projektu a diskutuje o nich

2. kompetence k řešení problémů

- žák vnímá nejrozličnější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách
- žák vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky a využívá získané dovednosti a znalosti k objevování různých variant řešení
- žák řeší problémy samostatně
- žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, za která přebírá zodpovědnost a je schopen je obhájit

3. kompetence komunikativní

- žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky výstižně a v logickém sledu
- žák naslouchá promluvám ostatních, účinně se zapojuje do diskuse a obhajuje ji svými názory
- žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů a různým jiným informačním a komunikačním prostředkům, přemýšlí o nich a reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění

4. kompetence sociální a personální

- žák spolupracuje ve skupině, podílí se spolu s pedagogy na společných pravidlech práce v týmu
- žák na základě ohleduplnosti a úcty přispívá k upevnování mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy
- žák chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu
- žák respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si lidé myslí, říkají a dělají
- žák si vytváří pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj

5. kompetence občanské

- žák respektuje přesvědčení druhých, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí
- žák respektuje, chápe a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví

6. kompetence pracovní

- žák dodržuje stanovená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky

(RVP ZV, 2007, s. 14-17)

2.1.1 Výchovně- vzdělávací cíle projektu (žák umí):

- vyhledávat a třídit informace z různých informačních zdrojů
- kriticky hodnotit informace
- pracovat s texty- analyzovat je
- formulovat své vlastní názory
- zaujímat k různým problémům svá vlastní stanoviska
- zdůvodňovat svá stanoviska
- respektovat názory a interpretace ostatních
- sestavovat pravidla pro společnou práci
- spolupracovat ve skupinkách dle předem dohodnutých pravidel
- dělat kompromisy
- přejímat zodpovědnost za práci celé skupiny
- hodnotit svou práci i práci ostatních
- prezentovat svou práci ostatním
- orientovat se v základních pojmech multikulturní výchovy
- popsat tradice, zvyky a kulturu Romů
- hovořit o historii Romů
- orientovat se v současné situaci Romů v České republice
- představit několik známých romských osobností
- orientovat se v romistické a romské literatuře

2.2 Charakteristika projektu:

Název projektu: „ Romové- kdo vlastně jsou a jak je vnímáme?“

Typ projektu: kolektivní
mimořádně dlouhodobý (více než měsíc)
směřující k získání znalostí a dovedností
mimo výuku předmětů
uměle připravený
kombinace volného a vázaného typu
kombinace typu školního, mimoškolního-domácího

Komu je projekt určen:

Projekt je určen žákům 2. stupně základních škol, především 8. a 9. třídám. Jak již jsem ale zmínila, projekt není v žádném případě striktním manuálem. Vycházím z přesvědčení, že učitelská profese je kreativní, a proto věřím, že adaptace projektu na konkrétní cílovou skupinu nebude pro učitele představovat problém.

Obsah tématu :

V projektu se snažím, aby žáci poznali Romy hned z několika úhlů. První z nich může Romy vidět trochu romanticky (o romantizujícím pohledu se zmiňují i někteří autoři - jako například Budilová (2007, s.12) která hovoří o „...romantizujícím oparu, který se nad tématem romské rodiny neustále vznáší“) jako etnickou skupinu lidí, jejichž pravlastí je Indie, kteří kočovali světem a nikde neměli dlouhého stání. Živili se nejrůznějšími řemesly počínaje košíkářstvím, kovářstvím, kotlářstvím a konče například vykládáním z karet, koňským handlířstvím a překupnictvím. Přes nelehké podmínky však drželi pohromadě a radovali se ze života za bujarého zpěvu a tance.

Druhý úhel pohledu pak může představovat právě to, jaký obraz o Romech máme teď. Nazýváme je v lepším případě nepřizpůsobivými občany a média nám vstřícně pomáhají s jejich škatulkováním a téměř dennodenně nám ukazují, jak asociálně se chovají, v jaké špině žijí, jak nechtějí pracovat a jak „my bílí“ to s nimi máme těžké.

Třetím úhlem pohledu se podíváme opět do současnosti, avšak z té lepší stránky. Představením romské inteligence a významných osobností, jejich příběhů a tvorby.

2.3. Vlastní plán projektu

Časové rozvržení a obecný plán projektu:

Projekt bude probíhat celkem v šesti blocích. Jedním z nich je mimoškolní setkání v Muzeu romské kultury v Brně. Ostatních pět bloků probíhá ve škole a odhadovaná délka každého z nich je přibližně 135 minut, tedy tři vyučovací hodiny.

Žáci na projektech pracují ve čtyřech skupinách. Učitel je pouze vede a jeho role je především rolí poradce. Poskytuje žákům rozličné impulsy, jejichž stopy by se měli odrazit na výsledcích jejich práce, která je jinak samostatná a probíhá mimo vlastní setkání v blocích.

Doba, kterou by žáci práci na vlastním projektu měli věnovat je těžko odhadnutelná, můj předpoklad je minimálně 4 hodiny společné práce s tím, že žák pracuje (především s odbornou literaturou a jinými zdroji) individuálně. Do odhadovaného času tedy není zahrnuta samostatná práce žáka ani doba, kterou věnuje vyhledávání a prostudování informačních zdrojů.

Očekávané výstupy:

- 1) portfolio každého žáka
- 2) poster každé skupiny

ad1) obsah portfolia:

- jméno žáka, název projektu
- popis práce v každém bloku
- reflexe aktivit každého bloku (co se jim líbilo/nelíbilo, co považují za nejvíce/nejméně užitečné)
- materiály, které žáci dostanou od učitele (seznam zdrojů, obrázek sedmi postav z filmu Okamžik jednoho zázraku, pojmy a definice, pozvánka do Muzea romské kultury, leták příběh Romů, texty k analýze)
- materiály, které žáci během bloků vytvoří (společná pravidla práce, dokončení vět, myšlenková mapa, přepisování a porovnávání charakteristik, očekávání od Muzea romské kultury, definice 5 pojmů, vlastní interpretace citátu, novinový článek)

Blok 1

Stručný popis plánu a přibližné časové rozvržení:

- úvodní aktivita- icebreaker (10 min.)
- vytvoření společných pravidel- brainstorming (15min.)
- popis přibližného průběhu projektu s očekávanými výstupy a kritérii pro hodnocení (5 min.)
- zjistit postoje a znalosti žáků pomocí metody nedokončených vět a z toho vytvořit jeden celkový obraz celé třídy (15-20 min.)
- shlédnutí dokumentu To jsou těžké vzpomínky (30 min.)
- strukturovaná diskuse (10min.)
- aktivita s názvem -Hrdina? Zbabělec? (15min.)
- vytvoření myšlenkové mapy každého zvlášť plus jedné společné (20min.)
- rozdělení do pracovních skupin
- seznámení s prameny, ze kterých žáci mohou čerpat (5min.)
- reflexe- náměty, dotazy a připomínky
- zadání úkolu do příštího setkání (5min.)

Výstupy z tohoto bloku:

- 1) soubor pravidel společné práce a diskuse
- 2) společný obraz o Romech dle dokončených vět + individuální vyplnění nedokončených vět do osobního portfolia
- 3) společná myšlenková mapa + individuální myšlenkové mapy do osobního portfolia
- 4) papírky s reflexí, náměty, dotazy a připomínkami

Potřebné pomůcky a materiály:

- dva velké papíry+fixy
- příloha č.3- pravidla úspěšné diskuse, pro potřeby učitele
- příloha č.4- nedokončené věty

- DVD To jsou těžké vzpomínky¹⁹
- seznam otázek pro strukturovanou diskusi
- papíry
- příloha č.5- seznam zdrojů dle počtu žáků
- provázek

Vlastní postup a popis jednotlivých částí:

1. Úvodní aktivita:

všichni si sednou do kroužku¹⁹ a každý o sobě řekne několik věcí (momentální nálada;nejoblíbenější jídlo; země, kterou by chtěl/a navštívit; jednu pozitivní a jednu negativní vlastnost)

pozn. začít může například učitel

cíl: navození přátelské atmosféry, bližší seznámení, rozehrání

2. Brainstorming- vytvoření společných pravidel:

učitel píše na tabuli všechny nápady, které napadnou žáky v souvislosti s otázkami jako například:

Jaká pravidla si myslíte, že jsou důležitá při společné práci? Při diskusi?

učitel zde také nějaká pravidla může navrhnout (viz. příloha 3)

poté učitel společně s žáky vybere přibližně 10 pravidel, které žáci napíší společně se svými podpisy na velký papír, který budou mít ve třídě vyvěšený

cíl: vědomí vlastní tvorby pravidel by mělo vést k jejich úspěšnému dodržování, učitel při porušování pravidel může jejich společnou dohodu připomenout

3. Seznámení s projektem:

učitel stručně žákům představí téma a cíle projektu- vytvoření vlastního portfolia a nakonec vytvoření posteru ve skupinkách, které pak svou práci představí sobě navzájem a také žákům nižších ročníků (pátých tříd)

učitel stanoví konkrétní požadavky na portfolio (viz. ad1 obsah portfolia)

učitel stanoví datum konečného odevzdání portfolia a datum prezentace posterů

¹⁹ možnost zakoupení přes Muzeum romské kultury, cena 300 Kč, DVD slouží k výchovným a vzdělávacím účelům

učitel stanoví způsob hodnocení- tj. hodnotit se bude především přístup k úkolům, aktivita, ale i samotné portfolio a skupinová práce

cíl: žáci získají představu o tom, co je čeká a jaké musí splnit požadavky

4. Nedokončené věty (viz. příloha č.4) a metoda sněhové koule²⁰:

individuální práce- učitel žákům rozdá papíry s nedokončenými větami, které žáci během cca. 10 min. volně dokončují

práce ve dvojicích- vzájemně porovnávají a vyberou 1-2 charakteristiky

práce ve skupinkách po 3 či 4 (rozdělení např. podle místa sezení- ti vepředu se otočí na spolužáky za nimi), společně porovnávají svá dokončení, poté opět 1- 2 charakteristiky vyberou (to na kterém se všichni shodli) a napíší je na velký papír a tak postupují až vznikne souhrnný obraz celé třídy

všichni společně vytvořené charakteristiky rozřadí na pozitivní, negativní a neutrální a sečtou celkový počet každé z těchto kategorií a porovnají je

cíl: zjistit, jaký obraz o Romech žáci mají, jaké postoje k nim zaujímají, vytvořit jeden společný obraz o Romech, který bude sloužit k finálnímu porovnání

žáci by se měli zamyslet nad poměrem pozitivních a negativních charakteristik

5. Dokument To jsou těžké vzpomínky

může předcházet krátký brainstorming- co si spojují s termínem **holocaust**

cíl: představit jedno z nejtěžších období v romské historii- romský holocaust, zvýšit zájem žáků o romskou problematiku, umocnit citové prožitky žáků, žáci se seznámí s příběhy konkrétních Romů

6. Strukturovaná diskuse:

žáci sedí v kruhu, učitel se žáků ptá na různé otázky vztahující se k tomu, co právě viděli, například:

Jaké mají pocity po shlédnutí videa?

Které informace pro ně byly nové?

Co už věděli předtím?

Změnil dokument nějakým způsobem jejich dosavadní pohled na Romy?

Viděli někdy podobný dokument?- jaký

²⁰ více o této metodě viz.(Kasíková, 2007, s. 102-103)

Pomohl jim tento dokument porozumět tématu?

cíl: žáci zaujmou vlastní postoje k nastíněnému problému, žáci hodnotí a analyzují dokument a vyjadřují své pocity po jeho shlédnutí

7. Zbabělec? Hrdina?²¹

učitel rozdělí provázkem třídu na dvě poloviny, každá polovina bude vyjadřovat jednání v určité situaci (osobní názor a postoj)

učitel přečte po jedné situaci (viz. příloha č.5), na které žák po půl minutě reaguje tím, že vstoupí na tu polovinu třídy, pro kterou se rozhodl

po každé aktivitě následuje krátká diskuse, kdy žáci vyjádří, proč se právě tak rozhodli a zda pro ně bylo těžké rozhodnout se

cíl: žáci si uvědomí složitost situace za války, cvičí schopnost empatie- vctínění se do konkrétních situací, uvědomují si tenkou hranici mezi postojem hrdiny a zbabělce a rozvíjí schopnost verbalizace svých argumentů

8. Myšlenkové mapy a metoda sněhové koule

učitel načrtne myšlenkovou mapu na tabuli dle čtyř hlavních témat (viz. níže) a v případě potřeby vysvětlí, jak se myšlenková mapa tvoří

individuální práce- žáci mají vytvořit samostatně myšlenkovou mapu na základě toho, co viděli v dokumentu a co už o Romech vědí dle načrtnuté mapy

skupinová práce a celotřídní práce- žáci v lavici se připojí k žákům za nimi a společně vytvoří jen jednu společnou myšlenkovou mapu, to se dále opakuje až vznikne jen jedna společná myšlenková mapa celé třídy, kterou žáci zaznamenají na velký papír

učitel a žáci se snaží společně z myšlenkové mapy vymezují co už žáci vědí a zároveň připisují jinou barvou to, co by se žáci dozvědět chtěli

témata:

- **Historie Romů**
- **Romové u nás**
- **Tradice, zvyky a kultura Romů**
- **Romské osobnosti, jejich tvorba a příběhy**

²¹ tuto aktivitu jsem převzala a částečně poupravila z Inspiromatu 2009, dostupné na metodickém portále RVP na <http://www.rvp.cz/clanek/2839>

cíl: práce s myšlenkovými mapami, cvičení dovednosti hledání kompromisu, vymezení témat, kreativita, společná i individuální práce

9. Rozdělení do pracovních skupin:

učitel dle zájmu žáků o téma rozdělí třídu do 4 skupin dle předem společně vytvořených témat (pokud se žáci nedohodnou, učitel je rozdělí náhodně)

cíl: stabilní rozdělení pracovních skupin

10. Seznam pramenů:

učitel žákům rozdá seznam zdrojů, které mohou využít

učitel žákům přinese k prohlédnutí několik knížek a nabídne možnost zapůjčení (viz. příloha č.6)

cíl: odkázat žáky na možné zdroje, které mohou při své práci využít

11. Reflexe aneb prostor pro dotazy, náměty a připomínky

učitel vyzve žáky k napsání dotazů, námětů a připomínek, k reflexi dnešního bloku, co se jim líbilo a co se jim naopak nelíbilo a jak by to případně změnili

žáci se nemusí podepisovat, učitel si reflexe vybere a do příště je vyhodnotí

cíl: slouží především jako zpětná vazba pro učitele, ale význam má i pro žáky, které přiměje k rekapitulaci dnešního bloku

12. Úkol do příštího setkání:

každý člen pracovní skupinky si vybere čím konkrétně by se chtěl v rámci jejich společného tématu zabývat, jak přispěje do společné práce

každý si projde doporučenou literaturu a vybere zdroje vhodné k jeho tématu

učitel navrhne následující obecný rámec, který by měl být součástí každého tématu a napíše ho na tabuli:

Historie Romů:

- původ Romů a jejich příchod do Evropy
- pronásledování Romů (16. –18.stol.)
- pronásledování Romů Nacisty- romský holocaust
- Romové po r. 1945

Romové u nás:

- příchod Romů na naše území
- osud českých a moravských Romové
- Romové u nás po r. 1945
- situace po roce 1989- nyní

Tradice, zvyky a kultura Romů:

- tradiční způsoby obživy- řemesla
- způsob bydlení- jeho vývoj
- specifika odívání a tradiční strava
- romské zvyky a obřady

Romské osobnosti- jejich tvorba a příběhy:

- romští spisovatelé
- romští umělci- (např. Rudolf Dzurko)
- romští hudebníci a zpěváci
- mediálně známé osobnosti romského původu

cíl: uvědomění si vlastní zodpovědnosti, hlubší zamyšlení se nad tématem, rozčlenění do podtémat

Blok 2

Stručný popis plánu a přibližné časové rozvržení:

- reflexe předchozího bloku (10 min.)
- vytvoření podtémat k hlavním 4 tématům- na základě úkolu z min. bloku (15min.)
- aktivita- připisování charakteristik (15 min.)
- shlédnutí filmu Okamžik jednoho zázraku (cca. 15 min.)
- aktivita porovnávání charakteristik (15 min.)
- strukturovaná diskuse (10 min.)
- práce s pojmy a definicemi (35-40 min.)
- reflexe dnešního bloku + prostor na otázky (10 min.)
- zadání úkolu na příští setkání (5 min.)
-

Výstupy z tohoto bloku:

- 1) rozčlenění témat a podtémat
- 2) dvacet pojmů a definic do osobního portfolia + 5 vlastních definic každé skupiny
- 3) reflexe

Potřebné pomůcky a materiály:

- čtyři velké papíry + fixy, papíry
- klobouk nebo sáček + papírky se 4 charakteristikami dle počtu žáků
- příloha č.6- 7 postav z filmu Okamžik jednoho zázraku
- DVD Okamžik jednoho zázraku
- rozstříhané pojmy a definice+ příloha č.7- pojmy dle počtu žáků
- kamínek či jiný předmět pro hru magický kámen

Vlastní postup a popis jednotlivých částí:

1. Reflexe z minulého bloku:

učitel představí vyhodnocené reflexe z minulého setkání, navrhne možné úpravy či změny, odpoví na případné dotazy

cíl: ukázat žákům, že i oni se podílejí na organizaci projektu a že učitel vítá jakékoliv jejich připomínky a návrhy

2. Rozdělení práce- jednotlivá podtémata:

každá skupina dostane velký papír, na který napíše své téma a každý člen skupiny tam vepíše na jakém podtématu by rád pracoval a zdůvodní proč- možné využít opět myšlenkové mapy papír zůstane ve třídě a kdykoliv jakéhokoliv člena skupiny napadne nějaká souvislost s tématem, může ji tam připsat

učitel zdůrazní, že se stále jedná o skupinovou práci- tj. všichni kooperují a pomáhají si, hodnocení bude za společný výsledek

cíl: žáci konstruktivně přemýšlejí o tématu, hledají kompromisy, rozdělují si odpovědnost

3. Připisování charakteristik:

učitel náhodně rozdělí třídu do čtyř různých skupinek (např. z klobouku si každý vytáhne papírek s charakteristikou, podle níž najdou členy své skupiny)

každá skupinka dostane papír se sedmi postavami z filmu (viz. příloha č. 7) a úkolem je připsat každému z nich nějaké charakteristické vlastnosti, které si myslí, že mají učitel napíše na tabuli jména těchto sedmi postav a žáci pod ně vypíší všechny charakteristiky, které jim přiřadili

nakonec všichni dohromady hledají zda se shodli či ne, v případě shody- vysvětlí proč přiřadili právě ty charakteristiky, co je k tomu vedlo

cíl: žáci si uvědomí, jak rozdílné je jejich vnímání druhých

4. Shlédnutí filmu Okamžik jednoho zázraku:

cíl: hlavním cílem filmu je dle autorů: *rozlišení toho, co vidíme od toho co interpretujeme.*

Žáci by si měli uvědomit rozdíl mezi tím, co vidí a tím, co na základě viděného o druhých usuzují

5. Porovnání charakteristik:

učitel nejprve žáky požádá, aby se rozdělili do stejných skupin, ve kterých přiřazovali charakteristiky a poté přirovnali ke každému ze sedmi postav různé charakteristické vlastnosti tentokrát na základě toho, co viděli

společně pak charakteristiky porovnávají

cíl: žáci si uvědomí na vlastních příkladech možná úskalí toho, když přepisujeme někomu vlastnosti, aniž bychom ho/ji znali

6. Strukturovaná diskuse:

žáci sedí v kruhu a společně diskutují nad otázkami:

Co si myslíte, že bylo hlavním tématem filmu? Jak na vás film působil? Byla místa, která vás ve filmu překvapila?

cíl: žáci se učí analyzovat film, hledat jeho smysl, vyjadřují své názory a stanoviska

7. Práce s pojmy a definicemi

učitel žáky volně rozdělí do čtyř skupinek, kde každá dostane pět pojmů-(viz. příloha č.8), které mají za úkol vlastními slovy definovat a/nebo uvést konkrétní příklady (příprava cca.10min.)

každý ze skupinky prezentuje jeden pojem, pokud neví, ostatní jim mohou poradit- učitel nehodnotí ani neopravuje

každá skupinka dostane ke svým pojmům definice a má přibližně 5 minut na jejich přiřazení

každý člen skupinky prezentuje ostatním nejlépe vlastními slovy jeden pojem a jeho definici a sdělí zda se liší od toho, co si pod pojmem představovali předtím či ne, popřípadě uvedou nějaký příklad (cca.20min.)

nakonec učitel dá všem žákům seznam všech pojmů a definic jako materiál do jejich portfolia

cíl: žáci se seznámí celkem s dvaceti pojmy z oblasti multikulturní výchovy, žáci pojmům rozumí a dokáží je rozpoznat a vlastními slovy vysvětlit

8. Reflexe bloku:

žáci sedí v kruhu, za použití **metody Magického kmene**²² (v kruhu se předává nějaký předmět, např. kamínek, ten ke komu se právě dostane má možnost vyjádřit se k tomu, co se mu na dnešním bloku líbilo a naopak nelíbilo, co mu nejvíc dalo, co ho bavilo/ nebavilo a poté předmět pošle dál, pokud žák nechce, nemusí se vyjadřovat a předmět rovnou pošle dál) má každý možnost se k dnešním aktivitám vyjádřit a zhodnotit je, ale nesmí kritizovat příspěvky ostatních

žáci mají prostor pro otázky

celkové zhodnocení opět napíše do svého portfolia + krátkou reflexi na papírek pro učitele

cíl: žáci se cvičí ve vyjadřování svých pocitů i případné kritiky, žáci nemají pocit, že jsou nuceni k tomu se vyjadřovat, mají možnost volby

9. Zadání úkolu

učitel žákům oznámí, že v příštím setkání pojedou do Muzea romské kultury v Brně a rozdá žákům letáky (viz. příloha č. 9 a 10)

jejich úkolem je po prostudování stránek www.rommuz.cz sepsat krátký popis toho, co od návštěvy muzea očekávají a co si od ní slibují

žáci napíše seznam otázek na muzejního pedagoga-lektora

cíl: žáci se seznámí s webovými stránkami Muzea romské kultury a s jeho nabídkou a připraví se na diskusi s odborníkem- lektorem muzea

²² metoda Magický kamen (In Společný svět, 2004, s. 24)

Blok 3

Stručný popis plánu a přibližné časové rozvržení:

- návštěva Muzea romské kultury v Brně (celodenní výlet)
- učitel zařídí předem spolupráci s muzejním pedagogem- lektorem, který připraví speciálně pro žáky 2. stupně (8. a 9. třídy) program s prohlídkou a následnou diskusí i případnými aktivitami (cca 2 hodiny)²³

Očekávané přínosy návštěvy Muzea romské kultury:

- získané poznatky umocní citové prožitky žáků
- muzeum zapůsobí pozitivně na postoje žáků k Romům
- žáci objeví smysluplnost tvorby jejich projektu
- témata projektů se pro žáky stanou méně abstraktní
- žáci získají a zažijí si nové informace neobvyklou cestou- prožitky, vizuální a hmatatelné podněty
- informace, které získají jim pomohou porozumět romské historii, kultuře, tradicím, zvykům a hodnotám
- žáci budou lépe vnímat souvislosti celého tématu a jejich vzájemnou provázanost
- návštěva je bude motivovat k další práci na projektu

Úkoly :

- učitel si od žáků vybere úkol z minulého bloku
- učitel žáky upozorní na to, že se mají v jednotlivých skupinkách soustředit na své téma, o kterém se snaží v muzeu získat co nejvíce informací
- žáci do příštího setkání napíší krátkou reflexi- zda muzeum splnilo jejich očekávání, co se jim líbilo/nelíbilo, jaké mají z muzea pocity, co jim návštěva muzea dala (bude také sloužit jako materiál do portfolia)

²³ Kontaktní osobou je paní Marie Palacká, mail: lektor@rommuz.cz

Výstupy:

- otázky na lektora muzea
- reflexe – splnila návštěva muzea jejich očekávání? v čem ano/ v čem ne
- hodnocení návštěvy muzea

Blok 4

Stručný popis plánu a přibližné časové rozvržení:

- reflexe návštěvy Muzea romské kultury- diskuse (10 min.)
- vlastní interpretace citátu (10min.)
- aktivita- analýza textu (30 min.)
- reflexe aktivity (5min.)
- vytváření vlastních článků do novin (35 min.)
- představování jednotlivých článků (25 min.)
- strukturovaná diskuse (10 min.)
- reflexe dnešního bloku + prostor pro otázky (10 min.)

Výstupy z tohoto bloku:

1. citát a jeho vlastní interpretace
2. text a jeho analýza
3. vlastní novinové články (učitel udělá kopie pro všechny členy skupin)
4. písemná reflexe

Potřebné pomůcky a materiály:

- příloha- texty dle počtu žáků
- příloha- pracovní listy- do každé skupiny 1
- příloha- fotografie- do každé skupiny soubor všech fotografií
- fixy, lepidlo, papíry
- míček

Vlastní postup a popis jednotlivých částí:

1. Reflexe návštěvy Muzea romské kultury- diskuse s míčkem

žáci vycházejí z písemné podoby, kterou mají v portfolio, diskuse probíhá v kroužku, kdy někdo dostane míček a tím i slovo, poté ho někomu hodí a tím mu předá slovo, aby se k tématu vyjádřil

prostor pro případné otázky

cíl: žáci vyjadřují své pocity, hodnotí a uvědomují si rozličnost pohledů a názorů na jednu věc

2. Vlastní interpretace citátu:

učitel rozdělí žáky do čtyř skupinek (např. rozpočítáním), každá skupinka dostane papír s citátem a jejich úkolem bude vlastními slovy vyjádřit jeho význam a smysl

následuje porovnávání interpretací

žáci pak ve skupinkách vyjadřují, zda s citátem souhlasí či ne a své stanovisko zdůvodní

cíl: žáci se opět cvičí v komunikativních dovednostech a zdůvodňování svých stanovisek, učí se pracovat s citací

citát:

„Být zodpovědnou, kriticky myslící a na vlastní úsudek spoléhající bytostí je náročné, mnohem náročnější než zůstat v hřejivé náruči široce sdílených, nikdy se nemýlících a předem daných všeodpovědí na složité problémy, jež nám současný svět přináší. Orientovat se v záplavě informací, umět analyzovat příčiny nedorozumění mezi lidmi, vytvářet si vlastní názor a hledat a nalézat styčné body s názory ostatních vyžaduje větší úsilí než kritizovat ty druhé- jiné.“

(Buryánek 2002, s 5-6)

3. Analýza textu- zápis z terénního deníku:

žáci tentokrát pracují ve skupinkách, které společně pracují na projektu

učitel sdělí žákům, že následující text je výňatek z terénního deníku a vysvětlí, že se jedná o text, který není hodnotově neutrální

učitel rozdá žákům text (viz. příloha č. 11) a úkolem skupinky je text si přečíst

dvě skupiny se zaměří na motivy jednání a argumenty ředitelky školy zbylé dvě skupiny

hledají naopak příčiny argumenty romských

matek a vyvozují možné příčiny jejich jednání

učitel vyzve žáky k debatě protichůdných skupin (2 skupiny se stejnými úkoly se spojí

proti zbylým 2)

cíl: žáci se naučí pracovat s textem, vést diskusi z naprosto opačných úhlů pohledu, snaží se vyvozovat možné příčiny jednání lidí, cvičí schopnosti empatie

4. Reflexe aktivity:

žáci reflektují celou aktivitu a vyjadřují své pocity v rozličných rolích

cíl: žáci vyjadřují své pocity, uvědomují si možné příčiny konfliktu mezi majoritou a minoritou

5. Vytváření vlastních článků do novin:

studenti pracují opět ve svých čtyřech pracovních skupinkách, představí si, že se scén z textu, který analyzovali, účastnili také novináři ze čtyř deníků, dvě skupin budou představovat týmy z tzv. seriózních deníků zatímco zbylé dvě skupiny budou novináři bulvárního tisku

učitel rozdává všem skupinám pracovní listy podle typu novin (viz. přílohy č. 12. a 13.), pro které pracují a soubor fotek (viz. příloha č. 14), které pro svůj článek mohou využít (cca 25-30 min.)

žáci prezentují své články ostatním cca 5 min. každá skupina

cíl: žáci si uvědomí rozdílnost přístupu u obou typů médií a dokážou je rozpoznat v praxi

(Nikolai, 2007, s. 83)

6. Strukturovaná diskuse:

žáci sedí v kruhu a společně hledají odpovědi na následující otázky:

Čím se lišily jednotlivé články?

Jaký vliv mohou mít média na veřejné mínění?

Jak se vám na článku pracovalo?

Co vás překvapilo?

cíl: žáci si uvědomují jaký vliv mohou média mít na vnímání určitých problémů veřejností

7. Reflexe dnešního bloku:

žáci opět zhodnotí aktivity dnešního dne, co jim která aktivita dala, co je bavilo a co ne
reflexi poté použijí do portfolia

cíl: zpětná vazba pro učitele, rekapitulace všech dnešních aktivit a činností

Blok 5

Stručný popis plánu a přibližné časové rozvržení:

zjistit pomocí metody nedokončených vět změnu postojů žáků k Romům a to, jak se změnil jejich celkový obraz o Romech v porovnání s obrazem vytvořeným v Bloku 1 (35 min.)

prezentace skupiny s tématem **Historie Romů** (15min.)

krátká reflexe (5min.)

prezentace skupiny s tématem **Romové u nás** (15 min.)

krátká reflexe (5min.)

prezentace skupiny s tématem **Tradice, zvyky a kultura Romů** (15 min.)

krátká reflexe (5min.)

prezentace skupiny s tématem **Romské osobnosti, jejich tvorba a příběhy** (15 min.)

krátká reflexe (5 min.)

sebereflexe (5 min.)

celková reflexe a srovnání všech prezentací (15 min.)

žáci odevzdají portfolia

Výstupy z tohoto bloku:

- 1) společný obraz o Romech + individuální dokončení vět do portfolia
- 2) čtyři postery na čtyři témata
- 3) sebereflexe- do portfolia
- 4) portfolia dle počtu žáků

Potřebné pomůcky a materiály:

- magnety či lepící štítky nebo guma na přichycení posterů na tabuli
- 1 velký papír a fixy
- papíry

Vlastní postup a popis jednotlivých částí:

1. Nedokončené věty (viz. příloha č.4) a metoda sněhové koule:

individuální práce- učitel žákům rozdává papíry s nedokončenými větami, které žáci během cca. 10 min. volně dokončují (viz. Blok 1)

práce ve dvojicích- vzájemně porovnávají a vyberou 1-2 charakteristiky

práce ve skupinkách po 3 či 4 (rozdělení např. podle místa sezení- ti vepředu se otočí na spolužáky za nimi), společně porovnávají svá dokončení, poté opět 1-2 charakteristiky vyberou (to na kterém se všichni shodli) a napíší je na velký papír a tak postupují až vznikne souhrnný obraz celé třídy

všichni společně vytvořené charakteristiky rozřadí na pozitivní, negativní a neutrální a sečtou celkový počet každé z těchto kategorií a porovnají je

nakonec učitel vedle nově vzniklého obrazu Romů umístí ten z Bloku 1 a společně je porovnávají

cíl: žáci srovnávají, jak se v průběhu předchozích bloků změnil jejich pohled na Romy, žáci si uvědomí, že získali spoustu cenných informací

2. Prezentace tématu Historie Romů

žáci mají 15 min. na společnou prezentaci tématu jejich skupiny

cíl: žáci se cvičí v prezentování před ostatními, trénují své komunikační dovednosti, žáci pracují s časem- na prezentaci mají vymezených 15 min. a také se zdokonalují ve vzájemném rozdělování kompetencí a ve schopnosti spolupracovat

3. Krátká reflexe

ostatní žáci hodnotí prezentaci skupiny a to i kriticky-zároveň navrhnou, co by se mohlo zlepšit a jakým způsobem

cíl: žáci se učí věcně hodnotit práci ostatních, učí se vyjadřovat jak pozitivně tak i negativně a zároveň zdůvodňovat svá rozhodnutí a navrhnout možná zlepšení

4. Prezentace tématu Romové u nás

(viz. předchozí prezentace)

5. Krátká reflexe

(viz. předchozí reflexe)

6. Prezentace tématu Tradice, kultura a zvyky Romů

(viz. předchozí prezentace)

7. Krátká reflexe

(viz. předchozí reflexe)

8. Prezentace tématu Romské osobnosti, jejich tvorba a příběhy

(viz. předchozí prezentace)

9. Krátká reflexe

(viz. předchozí reflexe)

10. Sebereflexe- metoda volného psaní

žáci mají 5 minut na to, aby napsali sebereflexi jejich vlastní práce (co se jim dle jejich názoru zdařilo, co méně, co by udělali jinak)

cíl: žáci se naučí hodnotit i svou vlastní práci, naučí se v ní hledat pozitiva i negativa

11. Celková reflexe bloku a srovnání všech prezentací

všichni sedí v kruhu, nejprve se ke všem prezentacím vyjádří učitel a slovně je zhodnotí, popřípadě řekne, co mohlo být jinak

všichni mají opět možnost se vyjádřit k celkové práci na projektech (zda se objevily nějaké překážky a problémy, jak je vyřešili, co jim tvorba projektů dala atd.)

cíl: k práci se vyjádří i učitel- měl by jejich práci hodnotit spíše pozitivně, ale může navrhnout, co by mohli zlepšit

prostor k vyjádření dostanou i žáci, kteří celkově zhodnotí přínos práce na projektech i její úskalí

12. Žáci odevzdají svá portfolia

učitel vyzve žáky k odevzdání jejich portfolia, které jim v příštím bloku vrátí

Blok 6

Stručný popis plánu a přibližné časové rozvržení:

vlastní prezentace žáků žákům nižšího ročníku- 5. třídy (45-60min.)

reflexe bloku a celého projektu (30 min.)

vyhodnocení portfolií (5 min.)

společné vyvěšení posterů v budově školy (40 min.)

Potřebné pomůcky a materiály:

- 1) kamínek či jiný předmět pro metodu Magický kámen
- 2) portfolia žáků
- 3) lepenka, špendlíky či magnety na umístění posterů

Vlastní postup a popis jednotlivých částí:

1. Vlastní prezentace žáků v nižších ročnících

žáci ve svých pracovních skupinkách představí své postery konkrétní třídě nižšího ročníku

cíl: žáci se cvičí v prezentování a komunikačních dovednostech, žáci si uvědomují zodpovědnost za svou práci a vidí v ní smysl

2. Reflexe bloku a celého projektu

žáci sedí v kruhu a pomocí metody Magického kamene se každý vyjadřuje nejprve k tomu, jak se jim prezentovaly jejich postery nižším ročníkům, jak se v roli „učitele“ cítili, co se jim na tom líbilo, co nelíbilo, co jim tato zkušenost přinesla

žáci se poté vyjadřují jednotlivě k celému setkávání v blocích a celkově k této myšlence, vyjadřují své názory a pocity, kdy učitel jim sloužil jako poradce a hlavní práce byla na nich

cíl: slouží jako rekapitulace celé práce, sebehodnocení, hodnocení všech aktivit, ale i celé myšlenky projektové výuky; slouží dále jako reflexe pro učitele a jeho práci

3. Vyhodnocení portfolií

učitel žákům rozdává zpět jejich portfolia, podává jim jejich vyhodnocení a může i vyhlásit nejlépe zpracované portfolio

cíl: zpětná vazba pro žáky a jejich práci

4. Společné vyvěšení posterů v budově školy

všichni společně vyvěsí své postery ve škole

cíl: žáci seznámí s tématy celou školu; slouží nejen jako vizitka jejich, ale i samotné školy, žáci vidí smysl jejich práce

Závěr

Bakalářská práce představila multikulturní výchovu jako povinnou součást vzdělávacího systému u nás. Poukázala na možná úskalí související s jejím vymezením v rámci vzdělávacího programu, ale také možné problémy spojené s jejím samotným zavedením do praxe. Nastínila také příčiny těchto problémů, které následně vedou k neochotě učitele s tématem multikulturní výchovy pracovat či k používání jen jednoho možného přístupu, a to kulturně standardního, což zdaleka nespĺňuje hlavní účel a ani cíle rámcových vzdělávacích programů. Navíc se od učitelů vyžaduje používání stále jiných metod, které by alespoň částečně osvěžily tradiční frontální výuku.

Hlavním cílem práce bylo na tento problém reagovat právě návrhem projektu, který spojuje oba přístupy v multikulturní výchově, kulturně standardní a transkulturní. Návrh projektu vznikl za maximální snahy respektovat zásady tvorby projektu, které jsou dostupné v odborné literatuře zabývající se hlouběji projektovou metodou. Projekt navíc pracuje s různými metodami, které jsou považovány za metody vhodné pro práci s multikulturní výchovou.

Jsem si plně vědoma toho, že téma, které jsem pro projekt zvolila, tedy romské etnikum, je obecně považováno za problematické a tedy ani práce s ním rozhodně jednoduchá nebude. Říká se ale, že cesta, která je jednoduchá, nevede nikam. Je jisté, že vyhnutí se tomuto tématu nepovede nikam, alespoň co se zkvalitnění vztahů mezi touto nejpočetnější minoritou žijící u nás a námi, majoritou týče.

Uvědomuji si také, že efektivnost projektu se dá nejlépe ověřit jeho samotnou realizací a ráda bych se o toto pokusila ve své diplomové práci. Prozatím budu za úspěch a přínos této práce považovat to, pokud bude tento projekt alespoň částečně inspirovat ostatní učitele k použití některých metod, aktivit či samotného projektu.

Zpracování této bakalářské práce mělo řadu přínosů i pro mě samotnou. Na základě studia odborné literatury a jiných informačních zdrojů jsem si uvědomila, jak náročná, ale zároveň velmi tvořivá a inspirativní práce učitele je. Pronikla jsem hlouběji do sféry multikulturní výchovy a ačkoliv to ve mně vyvolalo spíše nové otázky než vyjasnění, považuji to za nesmírně cennou zkušenost, kterou určitě v budoucnu využiji. Zároveň mě samotná příprava projektu motivovala ještě více k jeho realizaci a k učitelské profesi obecně.

Použitá literatura a jiné informační zdroje

- [1] BALVÍN, J. a kol. *Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám: Mezinárodní konference 3. setkání Hnutí R 13.-14. listopadu 2003*. 1. vyd. Praha : Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2004. 495 s. ISBN 80-902972-6-9.
- [2] BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení : Východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- [3] BOŘKOVCOVÁ, M., HAJSKÁ, M. *Analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách : Závěrečná zpráva z výzkumu*.|Ústí nad Labem : Člověk v tísni, o.p.s., 2008. 107 s. ISBN 978-80-86961-59-0. Dostupný z WWW: <http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_37.pdf>.
- [4] BOŘKOVCOVÁ, M., HAJSKÁ, M., MOREE, D., MORVARYOVÁ, P. *Situační analýza zaměřená na zmapování stávající nabídky na trhu institucionální podpory a realizace programů multikulturní výchovy v ČR ve vztahu k různým cílovým skupinám: Závěrečná zpráva z výzkumu*. Ústí nad Labem: Člověk v tísni, 2008, 95 s. Dostupné z WWW: <http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_38.pdf>.
- [5] BUDILOVÁ, L., JAKOUBEK, M. *Cikánská rodina a příbuzenství*. Ústí nad Labem: Dryada, 2007. 207 s. ISBN 978-80-87025-11-6.
- [6] BURYÁNEK, J. et. al. *Interkulturní vzdělávání I. a II.* Praha : Člověk v tísni, 2002. 512 s., dostupné na < <http://www.varianty.cz/index.php?id=29&item=54>>
- [7] DLABOLA, Z., ETRYCHOVÁ, P. Projektové vyučování. *Rodina a škola*. 2007, roč. LIV, č. 3, s. 11-13. ISSN 0035-7766.
- [8] GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E. (ed.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. 1.vyd. Brno : Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně a Kabinet multikulturní výchovy při Pedagogické fakultě MU v Brně ve spolupráci s MSD, spol. s.r.o., 2004. 231 s. ISBN 80-86633-14-4.
- [9] JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 288 s. ISBN 80-7178-535-0.
- [10] JIRÁSKOVÁ, V. *Multikulturní výchova: Předsudky a stereotypy*. 1.vyd. Praha : Nakladatelství EPOCHA, 2006. 136 s. ISBN 80-87027-31-0.
- [11] JŮVA, V. *Dětské muzeum : Edukační fenomén pro 21. století*. Brno : Paido, 2004. 264 s. ISBN 80-7315-090-5.

- [12] KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2007. 179 s. ISBN 978-80-246-0192-2.
- [13] KAŠOVÁ, J. *Škola trochu jinak*. 1. vyd. Kroměříž : JUVENTA, 1995. 81 s. ISBN není uvedeno.
- [14] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno : TAVA Graphical, 2006. 160 s. ISBN 80-210-4142-0.
- [15] MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- [16] MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-164-1.
- [17] MOREE, D. *Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. 1. vyd. Praha : Člověk v tísni, o.p.s., 2008. 110 s. ISBN 978-80-86961-61-3.
- [18] MOORE, D., HOLCOVÁ, M., SYNKOVÁ, H., VYHNÁNKOVÁ, L. *Okamžik jednoho zázraku*. Praha: Multikulturní centrum, 2008. ISBN 978-80-904161-0-9.
- [19] MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L. a kol. *Interkulturní psychologie Rozvoj interkulturní senzitivity*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2007. 218 s. ISBN 978-80-246-1361-1.
- [20] NIKOLAI, T. et al. *Příběhy ze špatné čtvrti: aneb jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha : Člověk v tísni, o.p.s., 2007. 117 s. ISBN 978-80-86961-45-3.
- [21] Palacká, M. Romský holocaust. [online] 5.1.2009 [4.2.2009] Dostupné z WWW: <http://www.rvp.cz/clanek/2839>.
- [22] PETTY, G. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha : Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-681-0.
- [23] PLESNÁ, L. *Projekty*. In: Učitelství [online], 6. 11. 2006, [14.2.2009]. Dostupné z WWW: <<http://www.ucitelskelisty.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102852&CAI=2149&EXPS=%22INTEGROVAN%C1%2A%22+AND+%22I%A8TEMATICK%C1%2A%22+AND+%22V%DDUKA%2A%22>>.
- [24] PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie : Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7367-280-5.
- [25] PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova : Příručka (nejen) pro učitele*. 1. vyd. Praha : TRITON, 2006. 263 s. ISBN 80-7254-866-2.
- [26] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník: 4. aktualizované vydání*. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

- [27] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], [4.2.2009] Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, zřizovatel Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Poslední aktualizace 01. 09. 2007. Dostupné z WWW: <http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf>.
- [28] SINGULE, F., RÝDL, K. *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*. 1. vyd. Praha : SPN, 1988. 117 s. ISBN není uvedeno.
- [29] *Společný svět : Příručka Globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2004. 321 s. ISBN 80-903510-0-X.
- [30] ŠIŠKOVÁ, T. (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu : Multikulturní výchova v praxi*. 2. vyd. Praha : Portál, 2008. 280 s. ISBN 978-80-7367-182-2.
- [31] TUREK, I. *Inovácie v didaktike*. 2. vyd. Bratislava : Metodicko - pedagogické centrum v Bratislavě, 2005. 360 s. ISBN 80-8052-230-8.
- [32] VALENTA, J., et al. *Projektová metoda ve škole a za školou. : Pohledy*. Praha : Ipos Artama, 1993. 61 s. ISBN 80-7068-066-0.
- [33] WAGNER, J. Czechkid - multikulturalita očima dětí. *Česká škola* [online]. 2007 [10.2.2009]. Dostupný z WWW: <<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=103799&CAI=2152>>.
- [34] *Varianty: Pojmy* [online]. 2006 [11.3.2009]. Dostupný z WWW: <<http://www.varianty.cz/index.php?id=20>>.

Přílohy

Seznam příloh:

- Příloha č. 1 - seznam vysokoškolských pracovišť
Příloha č. 2 - seznam osmi univerzitních pracovišť s daty zavedení MKV
Příloha č. 3 - pravidla diskuse
Příloha č. 4 - nedokončené věty
Příloha č. 5 - příklady situací pro aktivitu Zbabělec? Hrdina?
Příloha č. 6 - seznam zdrojů pro žáky
Příloha č. 7 - sedm postav z filmu Okamžik jednoho zázraku
Příloha č. 8 - pojmy a definice
Příloha č. 9 - leták Muzea romské kultury
Příloha č. 10 - leták Muzea romské kultury- stálá expozice: Příběh Romů
Příloha č. 11 - text k analýze
Příloha č. 12 - pracovní listy pro seriózní tisk
Příloha č. 13 - pracovní listy pro bulvár
Příloha č. 14 - fotografie k pracovním listům

TABULKA 1:

Seznam vysokoškolských pracovišť, s jejichž zaměstnanci byl realizován rozhovor:

Univerzita	Fakulta	Město	Katedra nebo vysokoškolské pracoviště
Jihočeská univerzita	Pedagogická	České Budějovice	Katedra společenských věd
Masarykova univerzita	Pedagogická	Brno	Katedra speciální pedagogiky /Kabinet multikulturní výchovy
Masarykova univerzita	Filozofická	Brno	Katedra pedagogiky
Ostravská univerzita	Pedagogická	Ostrava	Katedra pedagogiky
Univerzita Hradec Králové	Pedagogická	Hradec Králové	Katedra pedagogiky a psychologie
Univerzita J.E. Purkyně	Pedagogická	Ústí nad Labem	Centrum interkulturního vzdělávání
Univerzita J. A. Komenského		Praha	Katedra speciální pedagogiky
Univerzita Karlova	Filozofická	Praha	Katedra andragogiky a personálního řízení
Univerzita Karlova	Filozofická	Praha	Katedra pedagogiky
Univerzita Karlova	Pedagogická	Praha	Katedra pedagogiky
Univerzita Palackého	Pedagogická	Olomouc	Katedra společenských věd
Univerzita Palackého	Pedagogická	Olomouc	Katedra pedagogiky
Univerzita Pardubice	Filozofická	Pardubice	Katedra věd o výchově
Univerzita Tomáše Bati	Humanitních studií	Zlín	Ústav pedagogických věd
Západočeská univerzita	Pedagogická	Plzeň	Katedra pedagogiky

TABULKA 2

Kolik let se na vaší fakultě vyučuje MKV/ IKV?

Univerzita	Fakulta	Město	Katedra/pracoviště	MKV se vyučuje od roku
Jihočeská univerzita	Pedagogická	Č. Budějovice	Katedra společenských věd	2002
Hradec Králové	Pedagogická	Hradec Králové	Katedra pedagogiky psychologie	2003
Masarykova univerzita	Filozofická	Brno	Katedra pedagogiky	2001
Masarykova univerzita	Pedagogická	Brno	Katedra speciální pedagogiky/Kabinet multikulturní výchovy	2001-2002 (2002- vznik Kabinetu)
Ostravská univerzita	Pedagogická	Ostrava	Katedra pedagogiky	1999
Palackého	Pedagogická	Olomouc	Katedra pedagogiky	nezjištěno
Palackého	Pedagogická	Olomouc	Katedra společenských věd	2002
UJAK		Praha	Katedra speciální pedagogiky	2003
UJEP	Pedagogická	Ústí n. L.	Centrum multikulturního vzdělávání	2002
UK	Filozofická	Praha	Katedra pedagogiky	1993-1994
UK	Filozofická	Praha	Katedra andragogiky	2004
UK	Pedagogická	Praha	Katedra pedagogiky	1998
Univerzita Pardubice	Filozofická	Pardubice	Katedra věd o výchově	2000
Univerzita Tomáše Bati	Humanitních studií	Zlín	Ústav pedagogických věd	2003
ZČU	Pedagogická	Plzeň	Katedra pedagogiky	2002

Zásady úspěšné diskuse:

- Pozorně poslouchej a respektuj právo všech na to, aby se vyjádřili.
- Neskákej ostatním do řeči.
- O slovo se hlas tehdy, když máš co říct.
- Snaž se, aby to, co říkáš, navazovalo na obsah předchozí promluvy.
- Na začátku promluvy je užitečné shrnout, co bylo řečeno dřív.
- Když dostaneš slovo, mluv stručně, srozumitelně a k věci.
- Snaž se rozlišovat mezi fakty a svými názory či přáními.
- Nerozčiluj se, hněv ti může jenom uškodit. Zůstaň klidný a soustředěný.
- Nikoho neurážej, polemizuješ s názory ostatních, nikoli s jejich osobou.
- Pamatuj, že smyslem diskuse je domluvit se – dosáhnout řešení.

Příloha č.4

Datum:

Romové jsou.....

Romové jsou.....

Romové jsou.....

Romové jsou.....

Romové jsou.....

Romové jsou.....

Romové jsou.....

Romové jsou.....

Romové jsou.....

Romové jsou.....

Příklady situací:

1. **Jsi Rom. Tvoje rodina dostala povolávací rozkaz, ty však ne. Co uděláš?**
 - a) Zůstaneš na svobodě- to bude nejlepší pro tebe i pro tvou rodinu
 - b) Dobrovolně nastoupíš do transportu- chceš být s rodinou

2. **Jsi starosta obce, kde žijí i Romové. Jedna rodina je právě povolána do transportu. Teoreticky máš právo jako starosta žádat o jejich vyřazení z transportu. Pravděpodobně to ale nepomůže a dáš tím záminku Nacistům, aby dělali problémy celé vesnici. Co uděláš?**
 - a) Požádáš o vyjmutí Romů z transportu.
 - b) Nebudeš se angažovat.

3. **Jsi spořádaný občan, žiješ ve vesnici na jižní Moravě. V noci k tobě přijde tajně Rom, který utekl z „cikánského tábora“ v Hodoníně u Kunštátu. Před válkou jste se znali, víš, že je to slušný člověk. Co uděláš?**
 - a) ukryješ ho, i když tím riskuješ velké problémy (koncentrační tábor pro celou rodinu, možná i popravu)
 - b) pošleš ho rychle pryč, aby svou přítomností neohrozil tvoji rodinu

4. **Jsi vězeň v „cikánském táboře“. Je večer, dostal jsi svou denní dávku jídla (čtvrtku plesnivého nebo tvrdého chleba). Máš hrozný hlad. Víš, že tvoje kamarádka je těžce nemocná a musí mít vydatnou stravu. Na druhou stranu i ty potřebuješ jídlo na přežití. Když nebudeš jíst, zeslábneš a nezvládneš nelidskou dřinu přes den. Co uděláš?**
 - a) Dáš jí svůj chleba.
 - b) Necháš si ho pro sebe, abys přežil.

5. **Jsi obyvatel jedné slovácké vesnice. Ve vesnici žije také několik romských rodin. Jedna z nich je opravdu moc milá, často se vídáte na hodech, na svatbách i jinak. Rodina dostane povolávací rozkaz do transportu. Starosta ti navrhne, že po odjezdu této rodiny můžeš dostat jejich domek. Co uděláš?**
 - a) Nabídku přijmeš.
 - b) Nabídku odmítneš.

PRAMENY:

Romské časopisy:

- Romano Vod'i- Romská duše
- Romano Džaniben

Knihy o historii Romů:

- NEČAS, Ctibor. : *Romové v České republice včera a dnes*. [s.l.] : [s.n.], 1995. 97 s. ISBN 80-7067-559-4.
- NEČAS, Ctibor. *Historický kalendář : Dějiny českých Romů v datech*. 1. vyd. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1997. 123 s. ISBN 80-7067-769-4.
- NEČAS, Ctibor. *Českoslovenští Romové v letech 1938 - 1945*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1994. 220 s. ISBN 80-210-0945-4.
- DAVIDOVÁ, E. *Romano drom Cesty Romů 1945-1990*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. 273 s. ISBN 80-244-0524-5
- DANIEL, Bartoloměj. *Dějiny Romů : Vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 1994. 200 s. ISBN 80-7067-395-8.
Pozn. romský autor
- ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak : Dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 144 s. ISBN 80-7178-250-5.

- holocaust Romů:

- LACKOVÁ, Elena. *Holocaust Romů v povídkách Eleny Lackové*. Praha : Fortuna, 2002. 128 s.
Pozn. romská autorka
- NEČAS, Ctibor. *Holocaust českých Romů*. Praha: Prostor, 1999. 173 s. ISBN 80-7260-022-2.
- NEČAS, Ctibor. *Nemůžeme zapomenout : naši bisteras*. 1. vyd. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 1993. 244 s. ISBN 80-7067-354-0.

Vzdělávání Romů:

- ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. 1. vyd. Praha : Grada, 2002. 148 s. ISBN 80-7135-102-0.

Stručné přehledy o Romech:

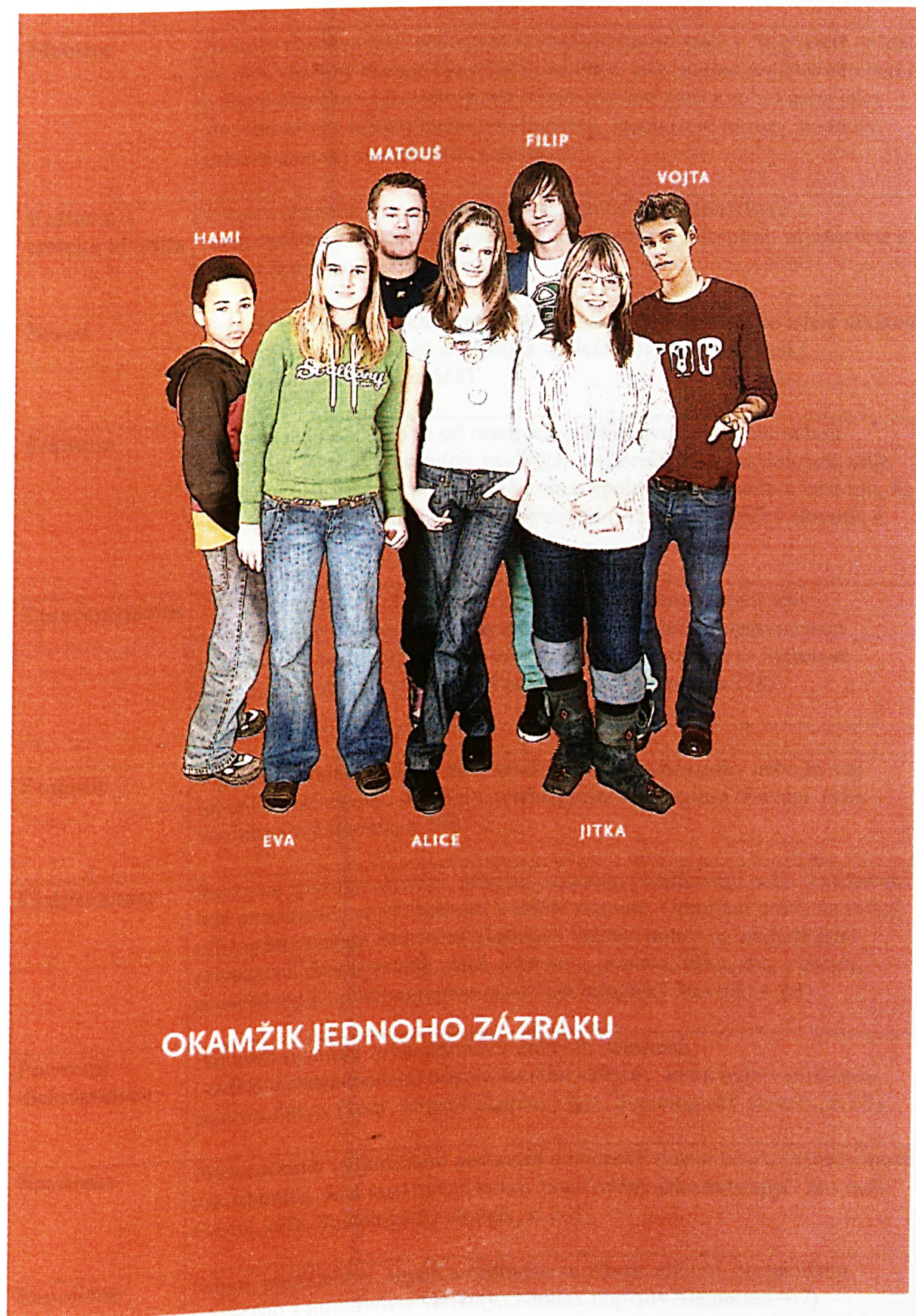
- FRIŠTENSKÁ, H., VÍŠEK, P. *O Romech (Na co jsme se chtěli zeptat): Manuál pro obce*. 1. vyd. Praha: Vzdělávací centrum pro veřejnost správu ČR ve spolupráci s EU, 2002. 141 s.
- RYBÁŘ, R. *Společenské soužití s národnostními menšinami (Romové)*. 1. vyd. Brno : Akademické nakladatelství CERM, s.r.o. Brno, 2000. 28 s. ISBN 80-7204-143-6.
- ŠIŠKOVÁ, T. (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu : Multikulturní výchova v praxi*. 2. vyd. Praha : Portál, 2008. 280 s. ISBN 978-80-7367-182-2.
Pozn. kapitola 3- Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností

Díla romských autorů:

- LACKOVÁ, Elena. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Přeložila Milena Hubschmannová. Praha : Triáda, 2002. 288 s. ISBN 80-86138-47-X.
- HORVÁTOVÁ, Agnesa. *Pal e bari rama the aver paramisa: O velké ramě a jiné příběhy*. Přeložila Milena Hubschmannová a Marie Bořkovcová. Praha : Signeta, 2003. 111 s. ISBN 80-902608-7-X.

Internetové odkazy:

- www.romea.cz
- www.rommuz.cz
- www.holocaust.cz



POJMY	DEFINICE
Identita	Je často chápána jako vědomí svébytné totožnosti stále v čase (jsem to stále já, přes všechny tělesné i psychické změny), jako soulad projevů chování a jednání člověka s jeho totožností (tohle chování patří k tobě) nebo jako ztotožnění se s někým jiným, se skupinou, ideou (tyto názory, hodnoty, jednání jsou mi vlastní. (viz. Czechkid)
Kulturní a etnická identita	Je často chápána jako mnohvrstevná identifikace jednotlivce s nejrůznějšími kulturními, etnickými, sociálními, profesními, zájmovými a jinými skupinami. (viz. Czechkid)
Národ	Osobitě a uvědomělé kulturní a společenské společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území. (viz. Velký sociologický slovník, s. 668)
Etnikum	Skupina jedinců, kteří se od ostatních odlišují svou etnicitou neboli souhrnem faktorů kulturních, rasových, teritoriálních a jazykových, dále pak svou historií, sebepojetím, vědomím společného původu a také tím, že jsou jako etnicky odlišní vnímáni druhými (viz. Sociologický slovník, s. 76)
Etnocentrismus	Tendence poznávat, hodnotit, interpretovat všechny životní jevy z perspektivy kultury vlastního společenství. Za jediné správné jsou považovány hodnoty, normy a ideje té sociální skupiny, se kterou se jedinec identifikuje. (viz. Velký sociologický slovník, s.278)
Empatie	Vcítění, schopnost vžít se emočně do situace druhé osoby nebo se s ní identifikovat natolik, aby bylo možné porozumět jejímu chování. (viz. Sociologický slovník, s. 76)
Diskriminace	Postoje a způsoby chování, kterými jsou znevýhodňováni nebo ponižováni lidé na základě své příslušnosti k určité skupině. Odmítání práva na rovný přístup bez ohledu na osobní vlastnosti jedince pouze na základě jeho připsaných charakteristik, např. jeho rasy, pohlaví, věku, soc. původu, příslušnosti k určitému regionu.(viz. Sociologický slovník, s. 63)
Pozitivní diskriminace	Politická opatření zvýhodňující v určitých oblastech (vzdělání,zaměstnanost) takové sociální skupiny, které byly v minulosti znevýhodněny (ženy, etnické skupiny) (viz. Sociologický slovník, s. 63)
Rasismus	Přesvědčení o výjimečném postavení a hodnotě vlastní rasy a méněcennosti ras ostatních. Jiné rasy bývají někdy pocíťovány jako nebezpečí pro rasu vlastní. (viz. Sociologický slovník, s. 201)
Xenofobie	Odpor, nepřátelství, strach a nedůvěra ke všemu cizímu, neznámému. (zkráceno z http://www.varianty.cz/index.php?id=20&notion=47)

Asimilace	Je postupné včleňování jednoho etnika a jeho kultury do jiné kultury tak, že znaky původní kultury se ztrácejí a jsou nahrazovány znaky dominantní přejímané kultury. (viz. Czechkid)
Integrace	Je začlenění jednotlivce či skupiny do většinové společnosti bez ztráty vlastní kultury a identity. (viz. Czechkid)
Segregace	Stav, kdy je některá minorita od majoritní společnosti zcela izolována, žije na oddělených místech (např. v moderních ghettech) a jejím členům je znemožněn společenský vzestup. (zkráceno z Buryánek, 2002, s.80)
Předsudky	Prisuzování vlastností (většinou negativních) lidem dopředu, aniž bychom je znali. Obsahují záporné hodnocení nebo odsouzení a jsou projevem negativního vztahu. (viz. Czechkid)
Stereotypy	Jednotvárné, ustálené, navyklé vzorce chování a myšlení, vznikají na základě převrácení, překroucení nebo zjednodušení pravdy. Mohou být i pozitivní. (viz. Czechkid)

ZŠ speciální	Umožňuje vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením, více vadami a autismem. (Příběhy ze špatné čtvrti, s. 67)
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	Žáci se zdravotním postižením (např. mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, autismus), zdravotním znevýhodněním (žáci s lehčím postižením či se specifickými poruchami učení), žáci se sociálním znevýhodněním (např. žáci s nízkým sociálně-kulturním postavením, azylanti) (Příběhy ze špatné čtvrti, s. 67)
Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)	Provádí komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku, poskytuje konzultace a odborné informace pedagogickým pracovníkům. (Příběhy ze špatné čtvrti, s. 65)
Speciální třída na ZŠ	Třída pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří nejsou integrováni do běžné třídy. (Příběhy ze špatné čtvrti, s. 66)
Asistent učitele	Působí ve školách a školských zařízeních s větším počtem žáků se sociálním znevýhodněním. Často osoby dobře znající prostředí, z něhož žáci pocházejí. (Pedagogický slovník, s. 19)

• **O muzeu / About the Museum**

• Muzeum vzniklo v roce 1991 v Brně z iniciativy několika romských intelektuálů, romistů a dalších odborníků jako nevládní nezisková organizace. Muzeum se stalo výzkumným, dokumentačním a prezentačním centrem romské kultury, tradic, historie a současnosti. Jde o ojedinělou instituci svého druhu v Evropě. Od roku 2005 je Muzeum romské kultury státní příspěvkovou organizací Ministerstva kultury ČR.

• The Museum was founded in 1991 in Brno, Czech Republic, at first as a non-governmental organization. The Museum has become the centre for research, documentation and presentation of Romani culture, history and contemporary developments, which makes it a unique institution of its kind in the European context. Since 2005, the Museum has become a state subsidy organization of the Czech Ministry of Culture.

.....
 Otevírací doba výstav:
 Út - Pá 10:00 - 18:00, poslední vstup v 17:15
 Ne 10:00 - 17:00, poslední vstup v 16:15
 Otevírací doba knihovny:
 Po - Út 10:00 - 13:00, St - Čt 13:00 - 18:00
 Opening hours:
 Tue - Fri 10:00 - 18:00, last entrance 17:15
 Sun 10:00 - 17:00, last entrance 16:15
 Library and study room is available to the public:
 Mon - Tue 10:00 - 13:00, Wed - Thu 13:00 - 18:00

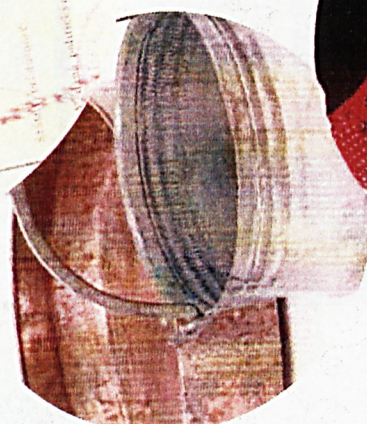
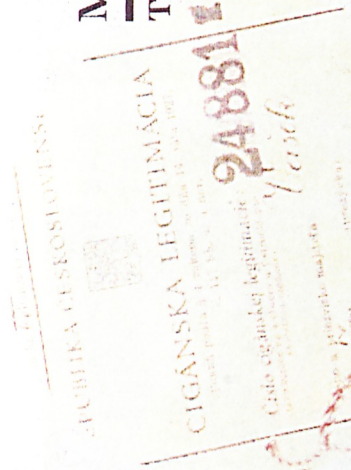
Přibližná délka prohlídky: 60 min.
 Approximate length of your tour: 60 min

Organizovaným skupinám návštěvníků po domluvě nabízíme komentované prohlídky, nutno objednat předem.
 We offer special programs for organized groups of visitors of all ages.

Další nabídka muzea: knihovna se studovnou, přechodné výstavy, přednášky, filmové projekce, vzdělávací programy pro školy, prodej literatury, hudebních nosičů a upomínkových předmětů v obchodě muzea
 Other activities organized by the Museum: Library and study room, Temporary exhibitions, Lectures, Film projections, Educational programs for schools
 On sale: Literature, music, souvenirs

Muzeum romské kultury/Museum of Romani Culture
 Bratislavská 67, 602 00 Brno
 tel.: (+420) 545 571 798, (+420) 545 581 206
 mob.: (+420) 603 972 782, e-mail: medi@rommuzeum.cz
 MHD: tramvaj 2, 4, 9, zastávka Tkalečská

Muzeum romské kultury
The Museum of Romani Culture





• **Příběh Romů / Story of the Roma**

- Stálá expozice představí v šesti sátech Příběh Romů od jejich indických kořenů po současnost. Dopusud je zpřístupněna pouze její druhá polovina - tři sály mapující období let 1939 - 2005.
- The Permanent Exhibition in the Museum of Romani Culture will finally comprise six halls representing the Story of the Roma from the Indian origins up to the present day. So far just the second half of the Exhibition is opened for visitors - three exhibition halls presents the period of 1939 - 2005.
- První zpřístupněný sál se věnuje tragickému osudu Romů v době druhé světové války (1939 - 1945), především v Protektorátu Čechy a Morava, ale také v samostatném slovenském státě, či přímo v Německé říši. Prezentuje osudy Romů prakticky z celé Evropy, které se nakonec protuly v koncentračním a vyhlazovacím táboře v polské Osvětimi. Sál je doplněn audiovizuálními záznamy vzpomínek pamětníků.

• The first opened room is devoted to the tragic fate of the Roma during the Second World War (1939 - 1945), in particular in the Nazi Protectorate of Bohemia and Moravia, in Independent Slovak Republic and in German Reich. It comments the fate of the Roma from the whole Europe, which had finally cut through in the concentration and extermination camp in Auschwitz, Poland. The hall is equipped with audiovisual recordings of recollections of witnesses.

• •

- Následující sál dokumentuje hlavní historické mezníky poválečného období a především éry komunismu (1945 - 1989). Prezentuje přístup státu k Romům, jejich kulturu a zvyky. Zaroveň také pomoci citací pamětníků dokumentuje způsob, jakým toto období vnímali jednotliví Romové. Návštěvníci zde také najdou medailony různých důležitých romských osobností z bývalého Československa a úryvky z děl několika romských spisovatelů. V sále je možno na 22 místech k sezení sledovat hudební dokument ze života Romů sestavený z terénních nahrávek.

• The following hall documents main historical milestones of the after-war period, mainly of the Communist Era (1945 - 1989). It represents the approach of the state to the Roma, Roma culture and customs. At the same time it documents the way how this period was perceived by particular Roma people by the help of quotations of witnesses. Visitors can read the profiles of important Roma personalities from the former Czechoslovakia and fragments from several books written by Roma authors. There are 22 seats available to sit and watch the music document about the life of the Roma set up from the field-research audiovisual recordings.

• • •

- Závěrečný sál expozice přináší nekomentovanou mozaiku trendů ve vývoji vztahu mezi romskou minoritou a majoritou (1989 - 2005). Pečlivě sestavená koláž článků z tisku představuje hlavní mediální témata jednotlivých let. Doplnuje ji sestřih televizních šotů, reportáží i dokumentů o Romech u nás i v zahraničí.
- The final hall provides a no-comment upon mosaic of current trends in the development of the relationship between the Romani minority and the majority population in the Czech Republic in the period 1989 - 2005. The walls are covered by articles from the Czech, Slovak, Romani and foreign press concerning the exhibition is composed of newspaper clippings and video-loop with interesting TV stock shots and clips from reports and documents on the life of Roma in the Czech Republic and abroad.

3.4 ZÁPIS Z TERÉNNÍHO DENÍKU

Před několika lety se prováděl výzkum segregacních a integračních faktorů v soužití Romů s majoritním obyvatelstvem na východním Slovensku. V jedné poměrně velké obci čítající téměř dvě tisícovky duší, ve které byly dvě malé romské osady, mající dohromady necelé dvě stovky obyvatel, si pořídili výzkumníci následující zápis do terénního deníku:

4.9.2000

První školní den. Rozhodli jsme se, že se půjdeme podívat do školy na to, kolik letos nastoupí romských dětí a na zahájení školního roku.

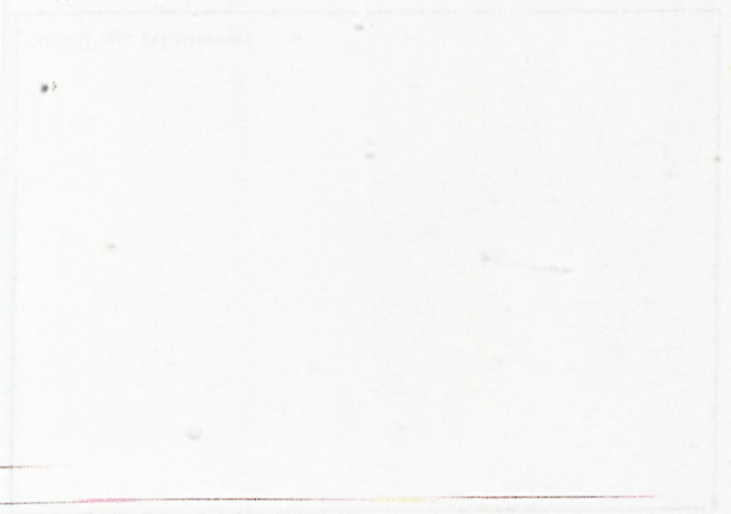
V kostele se před zahájením výuky kotala slavnostní bohoslužba pro školáčky. Poté, co jsme se na vlastní oči přesvědčili, že se jí účastní i romské děti s matkami (i když stojí vesle před kostelem), jsme se vydali ke škole, abychom si promluvili s ředitelkou, která do obce pouze dojížděla, a tudíž jsme ji nemohli dříve zkontaktovat. Na zdejší škole působí druhým rokem. Zeptali jsme se jí na otázku Romů ve zdejší škole. Její odpověď však široce překročila hranice obce a rovněž formální roviny rozhovoru s osobou, která se jí právě prokázala průvodním listem od Úřadu vlády, vysvětlujícím její pravomocí. Seznámila nás se svým postojem k problematice Romů, do značné míry determinovaným tím, že vyrůstala v obci s jednou z největších a nejproblematictějších romských komunit na Slovensku. Její otec musel dát obehnat zahradu dvojitým plotem s ostrými dráty, aby jim Cigáni nekradli zeleninu. „Je potřeba se s nimi jednou provždy vypořádat,“ určila. Na naše opakovaně žádosti o popis konkrétní situace v této obci a o popis problému zdejších romských dětí nám odpověděla v touto smyslu, že se po loňských negativních zkušenostech rozhodla vsadit romské děti poslat do zvláštní školy, kam podle jejího názoru beztak patří. Jak sama mezi řečí připustila, hlavním důvodem jejího jednání byla ideální představa venkovské školy jako etnicky čisté, kam by chodily jen „bílé“ děti. Legitimní oporou pro toto rozhodnutí jí byla jednak skutečnost, že děti, které již chodily do školy, si nepřišly pro vysvědčení, a ty, které letos měly nastoupit, se v lednu nedostavily k zápisu. Děti, které takto samovolně preradila do zvláštní školy, poslala k psychologovi, ale jejich matky je tam podle jejich slov nedovedly. Celkem se toto přerázení týkalo jedenácti romských dětí. Texty všech bez výjimky. Škola v obci tedy bude složena pouze z „bílé“ děti.

Mezitím již začaly přicházet děti ze mě, mezi nimi i děti romské, doprovázené několika matkami. Ředitelka očekávajíc, jak nám sdělila, konflikt, vykořčila přichozím větríc a se slovy „Vy tu nemáte co dělat, vaše místo je na zvláštní škole“ odřizla romskou skupinku od vchodu na školní dvůr. Zatímco tam probíhala slavnostní zahájení školního roku s proslovem a květinami pro prvňáčky i jejich rodiče, romské děti se za plotem držely mlčky a zklamaně koukaly dovnitř. Ředitelka a jedna učitelka jim svými těly bránily ve vstupu do objektu školy. Začali jsme se na situaci vyptávat k romským matkám. Byly z toho velmi překvapené. O tom, že děti nepatří do této školy, se v tu chvíli dozvídaly poprvé. Na chystané přerázení je pryč nikdo neupozornil. S mladšími dětmi se sice skutečně nedostavily k zápisu, tudíž formálně po nich ale do té doby nikdo nechtěl. Děti z de rok co rok byly zapisovány do školy automaticky, lidé se zde přeci znají, stačilo, že se poškaly s ředitelkou na ulici a vše dohodly ústně. Jenže tohoto roku bylo všechno jinak. Během krátkého rozhovoru s romskými matkami, kdy jsme si vyslechli jejich stanoviska a zhrběně se zorientovali v tom, které děti ke které matce patří, mezitím proběhlo slavnostní přivítání pro neromské děti, které po jeho skončení zatlaskaly spokojeně zaplaly do tříd. Nurozdíl od dětí romských. Ředitelka si zvala romskou skupinu k sobě. Rychle se stihla ostrá hádka, při které ředitelka nechtěla ustoupit ze svých pozic, ale ani Romky se nenechaly odhít. Jejich děti rozhodně do zvláštní školy chodit nebudou, lež v tři kilometry vzdálené obci, kde je obrovská osada, tamní Cigani je nenávidí a, jak tvrdily, házi po nich kameny a bijí je. A vůbec, děti jsou moc malé na to, aby tam každý den samy jezdily. Hlavní argumenty ředitelky bylo zanedbávání výuky, nevyzvednutí vysvědčení a nedostavení se k zápisu. Na zvláštní škole jim bude lépe, tvrdila, v této škole nemají co dělat, tuť jen hrzdí výuku. Poté, co se do debaty vložila i starostka, hádka vygradovala do prohlášení jedné z žen, že její dítě také do žádné školy vůbec chodit nemusí. Na tomto stanovisku se postupně shodly všechny a začaly odcházet. Doprovázel je poslední ředitelčin argument: „Když vy jste negramotné, to chcete, aby byly negramotné i vaše děti? Dnes, když už lidé stačejí nikety a létají na Měsíc?“

V té chvíli, kdy jsme stáli mezi dvěma skupinami, z nichž jednu tvořily ženy řídící vesnici (ředitelka, starostka, úřednice OÚ, školnice) a druhou šest romských matek s asi třinácti dětmi, jsme pochopili, že tu nejde o nic jiného, než o otevřený střet majority s minoritou, doprovázený celkovou neochotou si porozumět. Romské děti, pocházející ze dvou různých osad, z různých rodin a mající různé příběhy, ale i přednosti a postižení, byly posuzovány kolektivně. Dítě, které třikrát propadlo v první třídě, jistě do zvláštní školy patří, ale u těch, které ani nedostaly šanci zkusit normální výuku a nastupují rovnou do zvláštní školy, bylo ředitelčino rozhodnutí přinejmenším sporné.

PRACOVNÍ LIST 1

ČLÁNEK PRO SERIÓZNI DENÍK

titulek	
text (30 řádků)	fotografie (+popisek)
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

CHARAKTERISTIKA SERIÓZNIH DENÍKŮ

V anglosaských zemích jsou takové deníky také označovány jako tisk kvality (quality papers), nebo tisk prestižní (prestige press). Stojí v opozici proti tzv. masovému (bulvárnímu) tisku, obrací se na čtenáře z vyšších vrstev společnosti, nabízí delší a analytičtější texty s větším množstvím informací. S fotografiemi a dalšími grafickými prvky pracují spíše umírněně, hlavní důraz je kladen na text.

Článek v takovém deníku se bude zaměřovat spíše na podrobnější popis nějakého obecného problému, uvede souvislosti s dalšími případy a také to, jakou má cela kauza historii.

www.zakladyliteratury.cz/seriozni-deniky-pribeh-ze-spatne-cvrti

CLÁNEK PRO BULVÁRNÍ DENÍK

titulek	
text (po řádky)	fotografie (+popisek)

CHARAKTERISTIKA BULVÁRNÍCH DENÍKŮ

Bulvární deníky je název pro kategorie tiskovin odvozený od způsobu jejich distribuce. Jednalo se o noviny prodávané od druhé poloviny třicátých let 19. století na hlavních třídách (bulvárech) ve Francii a v USA. Snažily se zaujmout čtenáře velkými nápadnými titulky, ilustracemi, později fotografiemi. V českých zemích je tento název (ne zcela správně) užíván i pro takzvaný masový tisk, který je kategorií tisku, která se kromě informací snaží nabízet čtenářům i rozptýlení a pobavení. Jednoduššími texty i tématy (zprávy o životě známých osobností, skandály, pomluvy, negativní zprávy) se takové noviny snaží nalákat co možná největší počet čtenářů. Kromě toho mají několik dalších znaků: nízká cena, velký prostor věnovaný reklamě.

FOTOGRAFIE K ČLÁNKU





PRÍBELLY ZE SPATNE CTVRTI » ZÁPIS Z TERÉNNÍHO DENÍKU » 89



90 » ZÁPIS Z TŘETÍHO DENÍKU » PŘÍBĚHY ZE ŠPATNÉ ČTVRTI



2007-2008 L'ESPERANÇO DUBRE - MEDICINTEP DE CECU