

dvakrát měř, jednou řež
od multikulturní výchovy ke vhledu

Materiál je financován v rámci projektu *Jak na to*
z prostředků Ministerstva školství a tělovýchovy pro rok 2009.



VAR { ANTY

**MS
MT**
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Petra Morvayová, Dana Moree
© Člověk v tísni, o.p.s., Praha 2009 (program Varianty)
Šafaříkova 24, 120 00 Praha 2

Obsah

Předmluva	6
KURIKULÁRNÍ REFORMA A MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	9
Reflexe aktuálních společenských proměn v konceptu průřezového tématu Multikulturní výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	11
Reforma a diverzita ve školách: občanský princip a otevřenost profilace programů jako nezbytná podmínka realizace MKV	20
Programové faktory působící proti naplňování zájmu dětí s různými zájemskými a potřebami a proti realizaci cílů MKV	22
Základní kompetence pedagogů pro zvládání diverzity ve školách a naplňování cílů reformy (a MKV)	24
Závěr	27
MOŽNÉ PERSPEKTIVY, RÁMCE A TECHNIKY PRO ZVLÁDÁNÍ DIVERZITY VE ŠKOLE (včetně průřezového tématu Multikulturní výchova)	29
Trénink základního situačního vhledu	41
Technika č. 1 / Osobní historie	42
Technika č. 2 / Osobní erby	49
Technika č. 3 / „Návštěvníci“ aneb situační konflikt životních praxí	56
Technika č. 4 / Já jako jiný	63
Technika č. 5 / Chci, ale nemohu, protože neznám: vůle, schopnosti, možnosti	68
Závěr	72

AKTIVITY – PRÁCE S PŘÍBĚHY	75
Úvod k praktické části publikace	75
Práce s pohádkami	77
Aktivita č. 1 / Necháme vás v lese	78
Aktivita č. 2 / Není čert jako čert	82
Aktivita č. 3 / Když se ztratí kouzelná hůlka	83
Aktivita č. 4 / Krakonoš trochu jinak	84
Aktivita č. 5 / Kladný hrdina	87
Aktivita č. 6 / Aktualizace pohádek aneb mají nám pohádky co říci?	88
Práce s krásnou literaturou	91
Aktivita č. 7 / Vánoce stokrát jinak	91
Aktivita č. 8 / Očima výzkumníka	94
Aktivita č. 9 / Ukradené dětství	96
Aktivita č. 10 / Dopis pro Sebastiana Haffnera	99
Aktivita č. 11 / Ženy odjinud	100
Aktivita č. 12 / Respekt v komunikaci	101
Práce s dalšími formami textů	105
Aktivita č. 13 / Vezmi si chlebiček	105
Aktivita č. 14 / Tohle není spravedlivé	106
Aktivita č. 15 / Najděte pět rozdílů	107
Bibliografie	
Rejstřík	112
	118

*Moc a bezmoc výchovy
jsou zřídka kdy od sebe odděleny.
(Fink 1992, s. 18)*

Předmluva

Vzdělávací program *Varianty* v roce 2008 v publikaci nazvané *Než začneme s multikulturální výchovou – od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu* představil v českém prostředí dosud ne příliš diskutované pojetí tzv. transkulturního (osobnostního) přístupu k multikulturální výchově. Příručka *Dvakrát měř, jednou řež – od multikulturální výchovy ke vhledu*, kterou právě držíte v ruce, na zmíněný text úzce navazuje. Naším cílem bylo nabídnout pedagogům konkrétní aktivity a techniky vycházející z námi preferovaného osobnostního přístupu. Spolupracovali jsme se dvěma autorkami, které se v rámci své působnosti na vysokoškolských pracovištích dlouhodobě zabývají tématy spojenými s diverzitou a interkulturním vzděláváním a jsou uznávanými lektorkami na dané téma. Představené techniky a aktivity tak vychází z dlouhodobé zkušenosti a praxe a obohacují stávající repertoár vhodných metod pro interkulturní vzdělávání o nové náměty.

První, úvodní část publikace, je věnována podrobnému rozboru pojetí multikulturální výchovy, jak je definována v rámcových vzdělávacích programech (dále jen RVP). To vychází z myšlenkových základů klasického multikulturalismu, který předpokládá objektivní a neměnné hranice mezi skupinami. V pojetí RVP je to zpřítomněno zejména důrazem na dichotomii „My“ („majorita“) a „Oni“ („minority“), kdy „oni“ – „minority“ jsou vykreslovány jako od „nás“ – „majority“ objektivně se lišící a relativně jasně ohraničitelné subjekty. Tento přístup neodpovídá paradigmatu současných sociálních věd a především selhává v pedagogické praxi i v každodenní realitě. Pojetí MKV v RVP se tak dostává do kontradikce s cíli celé reformy a přináší podstatná rizika, na která text poukazuje. Autorky ovšem nezůstávají na úrovni pouhé deskripce současného stavu a nabízí jako překonání nereflektované stereotypizace takové pojetí MKV, které vychází z osobnostních, transkulturních přístupů.

Druhá část publikace obsahuje nástin možného pedagogického postupu při tréninku vhledu do situací souvisejících s diverzitou. Pomocí pěti technik poskytuje i praktický návod, jak v pedagogické praxi zpřístupňovat různé perspektivy pohledu na věc a provádět reflexi dosavadních zkušeností, přesvědčení, předpokladů a hodnot v souvislosti s různými společenskými jevy a mechanismy. Nabízí různé způsoby, kterak získat a dále předávat základní vhled do problémů souvisejících s diverzitou (odlišností), a poukazuje na možnosti, jak otevírat cestu k jejich řešení na základě pochopení situace jako celku.

Poslední, třetí část publikace, je tvořena patnácti konkrétními aktivitami založenými na práci s narací, tedy práci s příběhy s využitím různých forem textů – pohádek, mediálních textů, krásné literatury apod. Aktivity jsou cíleny pro studenty středních škol, nebo žáky druhého stupně ZŠ. Didaktické zpracování má pedagogům posloužit v jejich pedagogické praxi a inspirovat je zároveň k vlastnímu originálnímu uchopení tématu. Aktivity spojuje důraz na relativitu výpovědí o situaci, pracují s příběhem v různých kontextech a vedou studenty k senzitivě vůči odlišnostem komunikačních stylů. Zároveň studenty vybízí k rozpoznání stereotypizace a předsudčných postojů i k porozumění jejich utváření.

Publikace *Dvakrát měř, jednou řež – od multikulturální výchovy ke vhledu* jako celek představuje možnosti, jak lze či naopak nelze dosahovat poznání v oblasti problémů souvisejících s lidskou odlišností. Její autorky se pokoušejí sdílet své zkušenosti z dlouhodobé pedagogické práce, která umožňuje vydat se na cestu k interkulturní citlivosti přes poznání jednotlivosti a pochopení osobitosti sociálního světa a jeho variability. Prostřednictvím publikace nabízejí ověřené techniky a aktivity, které umožňují srovnávání, pracují zejména s lidským příběhem, relativizují objektivizující přístup a dávají možnost nového pohledu na různé situace. Publikaci je možné využít pro práci s žáky a studenty různých věkových kategorií. Techniky a aktivity lze upravovat podle vlastní invence a mají sloužit především jako inspirace. Oběma autorkám tímto vyjadřujeme své poděkování.

Tým vzdělávacího programu Varianty



KURIKULÁRNÍ REFORMA A MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Petra Morvayová

Koncept průřezového tématu Multikulturní výchovy (MKV) je součástí závazné linie kurikulární reformy, realizované prostřednictvím *rámcových vzdělávacích programů* (RVP), zejména RVP pro základní vzdělávání.

Jedním z jejích komplexních cílů je změna formy a obsahu vzdělávání tak, aby byly v souladu s požadavky a nároky současné společnosti. V tomto kontextu, tedy v linii RVP – MKV – AKTUÁLNÍ STAV SPOLEČNOSTI, je však možné upozornit na některé zásadní rozpory. Aby průřezové téma Multikulturní výchova, mohlo mít základní potenciál naplňovat vlastní cíle, pak by mělo souviset s celkovým prostředím, do kterého je zasazeno a nebýt v rozporu s aktuálním stavem společnosti ani širším smyslem reformy.¹ Za těchto předpokladů je pak možné cíle MKV naplňovat zaváděním přístupů, které vycházejí z individualizovaného pohledu na jednotlivce, zejména tzv. transkulturního přístupu. Transkulturní pojetí MKV je však vázáno na pro-inkluzivní nastavení škol jako na základní podmínku pro zvládání diverzity nejen ve školách, ale i v celé společnosti. Nelze tedy sledovat pouze linii přímé pedagogické praxe související s tématem MKV bez širšího kontextu, který se jeví jako zcela klíčový. Na následujících stránkách budou představeny právě ony zásadní aspekty související s naplňováním cílů MKV, které by bylo vhodné podrobit širší diskusi a více je zohlednit v celkové koncepci RVP. Multikulturní výchova by měla doplňovat celý proces reformy vzdělávacího systému a být schopna reagovat na společenské výzvy i občanské potřeby. Proto je žádoucí důkladně analyzovat významy, které s sebou současné nastavení konceptu MKV v RVP nese. Zároveň je nezbytné reflektovat úzkou souvislost realizace tématu s **kompetencemi pedagogů** a celkovým nastavením podpůrného systému.

¹ Právě takový rozpor je ovšem při analýze kurikulární definice okruhu průřezového tématu MKV možné identifikovat.

Jedním ze základních trendů reformního procesu je snaha zajišťovat rovnoprávný přístup k základnímu vzdělávání pro všechny žáky s povinností školní docházky a přihlížet k jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, tedy prosazovat mechanismy inkluzivního vzdělávání a poskytovat co nejširšímu spektru dětí (nejen se speciálními vzdělávacími potřebami) vzdělání v rámci hlavního výchovně-vzdělávacího proudu.

V souladu s reformou je také v *rámcových vzdělávacích dokumentech* kladen důraz na přesun pozornosti směrem k osobnostnímu přístupu, k potřebám konkrétních žáků – jejich individuálním potřebám a možnostem. Důraz je kladen na využívání didaktických přístupů zaměřených na rozvoj potenciálu dětí, a tedy i na aktivizující a motivační učební metody. Také je vyžadována implementace témat, která reflektují současné společenské změny, např. vzrůstající (sociokulturní) diverzitu uvnitř lokální společnosti atd.

V neposlední řadě je kladen požadavek na programovou **otevřenost škol vůči přirozené diverzitě, respektování občanského principu** a v souladu s tím i **propojení prostředí škol a primárního zázemí žáků**, tedy zejména na schopnost spolupráce s rodiči či **schopnost pracovat s heterogenními kolektivy tříd**.

Průřezová témata definovaná v *Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání* jako Multikulturní výchova, Osobnostní a sociální výchova a Výchova demokratického občana mohou být významným a efektivním prostředkem pro naplňování cílů reformy. Multikulturní výchovu, která je v RVP vymezena ve formě průřezového tématu, je třeba chápat jako součást širšího smyslu celé kurikulární reformy. K tomu je však nutné podrobit některé aspekty současného pojetí průřezového tématu MKV širší diskusi a zohlednit současný vývoj společenských věd a procesů, které se ve společnosti odehrávají.

Reflexe aktuálních společenských proměn v konceptu průřezového tématu Multikulturní výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání²

Společenská výchova, která souvisí s proklamací ideje rovnosti lidských bytostí a občanského principu a která má vést k naplňování proklamovaných normativně-etických ideálů rovnosti, je v rámci kurikulární reformy vzdělávacího systému v ČR koncipována zejména jako průřezové téma Multikulturní výchova v *rámcových vzdělávacích programech*. Je však třeba položit si otázku, zda současný koncept Multikulturní výchovy odpovídá na dynamické proměny současné společnosti a reflektuje poznatky sociálních věd o těchto proměnách a o sociální realitě obecně. Z pozice současného bádání v oblasti společenské diverzity lze koncept zahrnutý v RVP postavit jako dilema vhodné k reflexi a diskusi. Z konceptu neadekvátního aktuální společenské situace mohou totiž vyplývat výchovné praktiky, které v důsledku mohou manipulovat obraz sociální reality i originální (multiplinitní) identity účastníků edukace.

Současné konceptuální uchopení tzv. Multikulturní výchovy (v RVP) je deskriptivní – a tím významovou dimenzí pro povinně následované normy a praxi v systému školství. MKV jako součást obsahu klíčového dokumentu reformy základního školství³ je tak rovněž součástí základního nástroje společenské formace. Podle školského zákona „*rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání*“ (par. 3) a zároveň je v tomto zákoně zdůrazněno, že „*RVP musí odpovídat nejnovějším poznatkům a) vědních disciplín, jejichž základy a praktické využití má vzdělávání zprostředkovat*“ (par. 4). Nejen celkový program, ale i konceptuální uchopení jednotlivých témat (tedy i MKV) určujících konkrétní podobu výuky by tedy měly odpovídat svým obsahem nejnovějším poznatkům vědy (v tomto případě zejména věd humanitních a sociálních). Skrze deskriptivní a tedy i významovou dimenzi konceptu MKV je výukou zprostředkováván určitý obraz sociální reality.

² Text příslušné kapitoly je v mnoha ohledech shodný s autorským textem pod názvem *Koncept tzv. Multikulturní výchovy jako abnormalizace společenské diverzity*, který byl publikován In ŠKODA, J., DOULÍK, P. (eds.) *Pomáhající profese v reflexi aktuálních společenských proměn*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2009. s. 231. ISBN 978-80-7414-123-2, a část je též součástí příručky *Než začneme s multikulturní výchovou* (Moree & Varianty, 2009).

³ RVP pro SŠ lze považovat za nadstavbu, RVP pro ZV je nutno považovat za bazální vzhledem k povinné školní docházce, která je spjata zejména se základním vzděláváním.

Obraz sociální reality ustavený konceptem MKV v RVP navazuje v mnoha aspektech příliš neproblematizovaně na diskurs, který vznikl před více než celou dekádou v době tzv. „vrcholného klasického“ multikulturalismu. Tento diskurs doby „vrcholného“ multikulturalismu (viz např. klasifikace Vertovec, 2008) vychází z předpokladu, že existují nějaké objektivní hranice skupin, zejména tzv. etnických či kulturních, případně skupin minoritních a majoritních. Současné humanitní a společenské vědy však pracují spíše s teorií *likvidní* či *fluidní* diverzity, tedy s kvalitativně jiným (relativním, dynamickým a mnohovýrovným) obrazem sociální reality. Z této perspektivy se namísto skupinové koexistence či meziskupinové interakce objevují vzájemné vztahy mnohem dynamičtější s čím dál větším počtem nových (malé skupinky tvořících) způsobů mezilidského lišení. Skupinové linie vytvářející body pro společné charakteristiky jsou čím dále tím více geograficky rozptýlené, odkazují k různým místům původu, jsou spojené transnacionálně, procházejí socioekonomicky rozrůzněné vrstvy atd. (k transnacionalismu více např. Szaló, 2007; Sociální studia, 1/2009).

Takovou kvalitativní změnu a aktuální stav skupinových hranic nazval Steven Vertovec *superdiverzitou* (viz např. Grygar, 2007; Szaló, 2008) a tato kvalitativní změna také významně ovlivňuje originální pozice jednotlivců a obsahy souborů jejich sociokulturních zkušeností a vyžaduje v praktických přístupech a aplikacích – např. právě pedagogických – relevantní přístup (tzv. *multiple identity approach* nebo *transkulturní přístup*).

V těchto intencích je ve společenských vědách uvažováno již od 90. let minulého století a s tím souvisí zásadní relativizace, diskuse a redefinice korelujících termínů a pojmů. Reformní kurikulární průřezové téma MKV tyto okolnosti adekvátně nezohledňuje a nebere v potaz, čímž je v rozporu s faktem, se kterým nutně pracují společenské vědy, že každý jedinec nabývá výlučných životních zkušeností a poznání v mnoha sociálních vztazích, situacích a kontextech, které nelze zjednodušeně redukovat a vměstnat do etno-kulturních charakteristik (viz Hirt, 2005, 2007; Szaló – Hamar, 2005).

V současné situaci je třeba upozorňovat na to, že koncepce MKV by se měla vyvarovat jednoduchého a schematického zobrazení společenského uspořádání, v němž každý jedinec má najít své předem nadefinované „přirozené“ místo. Multikulturní výchovu nelze pojímat jako zprostředkování obrazu společnosti rozdělené neproblematicky a „přirozeně“ na majoritu a minority, kultury a etnika (případně přímo ve vzájemné fixní vazbě

etnický původ = příslušná kultura), obrazu společnosti, který je vydáván za objektivní sociální realitu. Uměle vykonstruovaný obraz sociální reality je často následován neadekvátními a manipulativními výchovnými aplikacemi, přístupy, způsoby zacházení s informacemi, tématy i identitou žáků. Tento obraz společnosti je zároveň potvrzován v jazyce průřezového tématu dělením do subtemat (*kulturní difference*, *etnický původ*, *multikulturalita*). Koncept MKV tak nereflexivně podporuje předpoklad, že je možné stanovit a popisovat objektivní hranice kultur, etnik, národností a vybraných skupin podle předem šablonovitě stanovených a údajně univerzálně platných charakteristik, jako je jazyk, sdílená historie, *mentalita*, vnější projevy kultury, a že tak lze přisuzovat každému jednotlivci svým způsobem i jeho osobní vlastnosti, přednosti, zájmy a způsoby myšlení, možnosti či schopnosti a zahrnout také např. každého do nějaké vykonstruované národnostní menšiny či naopak většiny. V tomto smyslu jsou neopodstatněné termíny a slovní spojení *žáci z minorit*, *žáci z majority*, *kultura jedněch* vs. *kultura druhých*, neboť omezují osobnostní přístup k originálním životním situacím, sociokulturním vzorcům a jejich dynamickému vývoji či míšení.

Nakolik je rozpor mezi sociální realitou a konceptem (obrazem) skutečně akutní lze ověřit na tom, jak pragmaticky, adekvátně a způsobile umožňuje koncept reagovat na aktuální vztahy ve společnosti i mezi žáky navzájem a nakolik se pomocí daného konceptu daří naplňovat cíle, které si klade. Diskurz „klasického vrcholného“ multikulturalismu a jeho otisk v konceptu MKV si právě s „realitou“ – tedy originální životní praxí, nezměnitelností každého jedince – nedovede poradit, a to z toho důvodu, že předkládá předem připravená schémata a „uznané“ kategorie, které navíc zaměňuje za skupiny (rozpor mezi skupinou založenou na kritériích podobnosti a skupinami se vzájemnými vztahy mezi členy).

Multikulturní výchova v současném konceptuálním pojetí z tohoto pohledu spíše podporuje stereotypní utvrzování kategorií kulturních typů a omezuje výčet způsobů mezilidského lišení. Základní problém je již v ustavení dichotomie „MY a ONI“, která fixuje a anticipuje exkluzi těch, kteří jsou zahrnuti do kategorie „ONI“. Tím se v procesu edukace dále zachovává nereflexivní reprodukce a transmise „zvyklostí“ a „normalit“ jedné sociokulturní vrstvy společnosti. Tato „normalizace“ může působit skutečné problémy vzhledem k různým zázemím dětí, vytvářet bariéry mezi dětmi a školou či konflikty poznání, se kterými se děti samy mohou vyrovnat jen s obtížemi (korelace mezi tzv. skrytým kurikulem školy a aplikováním MKV

či zacházením s diverzitou ve škole je poměrně vysoká – viz např. Moree, 2008; Svoboda-Morvayová, 2008; Analýza MŠMT, Svoboda et al., 2009)

Bariéry mezi dětmi navzájem a dále mezi dětmi a školou (a celkem společností) je vytvářena již jazykem konceptu MKV, který konstruuje významy a definuje symbolicky předem sociální prostor účastníkům edukace.

Jazyk konceptu MKV je aktuálně vázán na významy, které:

- Dělí předem žáky do kategorií, které se vzájemně vylučují (tzv. binární opozice – žáci z majority vs. žáci z minorit) bez ohledu na jejich originální identity.
- Stereotypizují a fixují rozličné druhy odlišností (jinakostí) mezi žáky v hranicích vybraných, objektivizovaných skupin (minorit, národností), zahrnujících osoby údajně společného kulturního, etnického či teritoriálního „původu“.
- Evokují předpoklad společenské neúspěšnosti těch žáků, které zahrnuje pod kategorií „*příslušníci minorit, v majoritní kultuře budou úspěšní i žáci minorit*“ (např. RVP ZV LMP, 2005, s. 74) .
- Určují podstatné charakteristiky identit podle etno-kulturních kritérií a de facto je pomocí opakování dále vytvářet, dotvářet a upevňovat.
- Potvrzují soubor tradičních pohledů na odlišnosti a konvence, které se k nim historicky vážou z perspektivy dominantní skupiny a které se tak zdají být objektivními a přirozenými. Jejich „potvrzování“ se pak zdá být stejně zákonité, logické a mající smysl i objektivní platnost v realitě (čímž jsou také potvrzovány minulé sociální a kulturní asymetrie).
- Předem konstruují „jinakost“ jedince dle etno-kulturního schématu, čímž je zvnějšku manipulována originální identita, dosavadní poznání a zkušenosti žáků.
- Postihují multiplicitní identity a sociální pozice účastníků edukace předem na základě perspektivního vědění o nich jako o předmětech.
- Zvnějšku etiketizují žáka již na vstupu do edukace: osobnost je (re)prezentována v rámci etno-kulturního schématu, může docházet k závažné etnizaci individuálních problémů a jejich neefektivnímu a zcela chybnému řešení.
- Omezují možnosti vývoje identity, ale druhotně i sociální mobility účastníka edukace (nemožnost opustit menšinovou pozici, vnucování identity a požadavek jejího „přiznání si“ či přijetí).
- Redukují individuální životní zkušenost, poznání, reálné sociální vztahy (tj. žitou kulturu) na předvybrané, neživé a znovu reprodukovatelné

jevy, jež jsou během edukace vnucovány těm, kteří jsou považováni (často přímo na bázi lidové fenotypové evidence – tj. zejména ve spojitosti s barvou pleti či určitými rysy) za jejich „majitele“⁴.

Zároveň se RVP (byť ve snaze směřovat k respektujícím postojům) obrací místy dikcí jen na jednu vybranou část účastníků edukace (nikoli na všechny).⁵ V tomto pojetí multikulturní výchovy je tak nereflextovaně představen model rozumění druhému, kdy účastníci edukace nejsou respektováni jako jiným způsobem situování reflexivní aktéři, již si zaslouží být bez rozdílu uznáni jako bytosti, které sdílejí tytéž lidské podmínky interpretace sebe sama, ale jako předem interpretovaní příslušníci nějakých skupin (minorit, majority, kultur, etnik atp.). V konceptu předem definované skupinové odlišnosti sehrává důležitou roli představa, že existuje jakási platforma identity (např. právě příslušník minority, majority, kultury, etnika, „rasy“ atp.), jež může být explicitně předložena a pojmenována jako objektivně založené vědění (tzv. esencialismus). Tak je postihována identita účastníků edukace předem, a to na základě perspektivního vědění o nich jako o předmětech, a jsou etiketizováni a symbolicky rozděleni již při vstupu do edukace a podle tohoto rastru také dále (re)prezentováni.

Tímto způsobem je ale pojetí multikulturní výchovy vystavěno na premisách o diferencí zvěcnitelných a pevných skupinových odlišnostech, na kterých ovšem stojí také každý rasismus, nacionalismus, etnická netolerance, přestože je cílem se právě s těmito destruktivními jevy vypořádat.

Multikulturní výchova jako průřezové téma RVP (viz závěry analýzy Hajská, Moree, Morvayová, 2008) stvrzuje předjímací smysl pro etnicitu, přičemž by právě v této oblasti bylo žádoucí se naopak cíleně zaměřit na kritiku kategorického stvrzování domnělých charakteristik skupin. Tak by průřezové téma potenciálně mohlo naplňovat své cíle důrazem na flexibilitu a otevřený osobnostní přístup, který umožňuje hledat rovnováhu mezi snahou dosahovat individuální rovnosti a rovnocennosti a respektováním vazeb jedince na významné blízké, tedy jeho skupinových vazeb a respektováním příslušnosti a konkrétního životního zázemí nebo sféry jeho emocionálních voleb.

⁴ Tzv. druhotná *skanzenizace* či *folklorizace*.

⁵ Například uvádí, že jedním z očekávaných výstupů vzdělávací oblasti Výchova k občanství (RVP pro ZV, 2007, s. 48) je, že žák „*zaujímá tolerantní postoje k menšinám*“.

Jinak multikulturní výchova redukuje společenské možnosti a šance bez reflexe a analýzy na tu část myšlenkové tradice, která *jiné* či *cizí* uznává na základě převádění na *stejně*, a již ve své definici instruuje vědomí účastníků výchovy a zužuje komplexní skutečnosti na „pravdy“ ustavované z jednoduché perspektivy a redukované na taxonomické kategorie. Tudíž je ale založena na stejném symbolickém *násilí*, vzcházejícím z *výkladové totality* a kontinuity minulého (často významně axiologického) smýšlení o jinakosti.

MKV v konotacích RVP je popsána jako prostředek k naplnění cíle, jde tak formálně o výchovu, která je předpřipraveným výchovným záměrem (k problému konceptu dále Moree, 2008; Moree & Varianty, 2008; Morvayová, 2008), který je třeba sledovat. Z tohoto záměru jsou dedukovány výchovné prostředky, které již mohou skutečně manipulovat sociální realitou i identitami účastníků. Pokud je koncept (obraz) sociální reality reprodukován zjednodušeně, z přirozené diverzity se stává nepřirozená, neboť mnohé malé rozdíly jsou zahrnuty pod tzv. etnická či kulturní specifika a stávají se relativně velkými. Takovýto posun lze považovat za odklonění se od osobnostního pojetí, které je svázáno se smyslem reformního procesu. Nebezpečí „abnormalizace“ diverzity lze spatřovat zejména tam, kde je celková („normální“) odlišnost vysvětlována odlišností etnickou a kulturní, čímž zbavuje jedince jeho osobnosti a lidskosti a následně mohou být všechny jeho individuální, lidské projevy chápány jako výraz nějaké údajně neměnné kvality, etnicity či kulturní zvláštnosti.

Koncept MKV ve stávajícím znění nezahrnuje dostatečně procesuální povahu kultury a společností a nezdůrazňuje aktivní jednání jednotlivců. Předpokládáním viditelných a popsitelných hranic odlišností a specifik kultur se pouze vytváří hranice dynamickému sociálnímu a životnímu pohybu. Multikulturní výchova, která vidí skupinové a kulturní hranice, může jen rozpačitě reagovat na nejednoznačnosti a časovou podmíněnost identit. Problematické předkládání dualismů „buď/anebo“, může kontraktivně účastníkům výchovy ztížit životní situaci tam, kde bylo kladeno za cíl její usnadnění. Směřovat ke kritickému, „elastickému“ myšlení, jež ruší stereotypy a předsudky, nelze jejich reprodukcí. K té kupříkladu dochází záměnou pojmů etnicita a kultura (či jejich směšování), nereflexovanými problémy s významy a jejich zakotvením v jazyce, nerespektováním jednotlivce především jakožto situované osobnosti a předkládáním schémat, které jej reprezentují a situují pouze do generalizujících (stereotypních, předsudečných) typů vztahů ke světu. Tak je zároveň zaměňována přirozená zkušenost za svět zvyku, všednosti a sociokulturního stereotypu,

který stejně jako esencialistický lidový diskurs předpokládá a předkládá etnické, kulturní, minoritní či majoritní hranice tam, kde jsou běžně percipovány různé odlišnosti ve fyziognomii (viz Hirt, 2005, 2007).

Pokud se k mezilidským odlišnostem, vyplývajícím z různosti individuálních dispozic, výchovy, prostředí a jejich různých kombinací, které také vyúsťují v dynamické a originální životní praxe, přistupuje staticky, zkratkovitě a „zvnějšku“ nastává riziko neadekvátního zjednodušení životní zkušenosti. Symbolické hranice stvrzované pojetím multikulturní výchovy neakceptující dynamické procesy ve společnosti a životech jednotlivců, pak mohou mít fatální důsledky pro procesy tvorby sociální identity.

Je na místě otázka, zda je uvědomování si skupinové příslušnosti a identifikace s ní v rámci aplikované MKV volitelné nebo povinné. „Automatické“ zahrnování dětí do (byť pomyslné) objektivní národnostní minority či majority je eticky problematické, a je i nerespektováním základní legislativy ČR, jež deklaruje akceptaci tzv. *subjektivní národnosti*, tj. práva hlásit se k národnosti na základě své výhradní vůle. Tato deklarace znemožňuje zahrnutí do nějaké pomyslné „majoritní“ či „minoritní“ skupiny ze strany instituce či kohokoliv jiného podle každodenního „citu pro etnicitu“ - připsané etnické či kulturní kategorie. Bez ohledu na to, zda je cíl zprostředkovat dětem jejich právo „být stejně hodnotný jako ostatní“ či právo „být jiný než ostatní“, nelze se ubránit pocitu, že výsledkem je vždy jistá forma ponížení, a to díky skutečnosti, že tato možnost volby je omezena prostřednictvím předem definovaných kategorií.

V souhrnu tedy ve svém obsahu koncept MKV nese tato nebezpečí:

- Nebezpečí redukce tématu na pouhý prostředek k naplnění předem daného cíle (nikoli pragmatická reakce na vztahy ve společnosti, skupině, v konkrétní situaci).
- Nebezpečí dedukce výchovných prostředků, které manipulují se sociální „realitou“ i identitou účastníků edukace (přízpůsobování identit vybraným schématům).
- Nebezpečí neschopnosti vyrovnat se s míšením identit i původu, difuzí kulturních vzorů, individuální, lokální modifikací, časovou podmíněností kulturních konfigurací, lidských identit a s mezními případy (tj. například výběr buď /jsi/ anebo /jsi/).
- Nebezpečí abnormalizace přirozené (normální) lidské diverzity, kdy jsou přirozené a mnohé malé rozdíly mezi lidmi zahrnuty pod jeden „velký rozdíl“ (tj. nějaká etnická či kulturní specifika).

- Nebezpečí zbavení jednice jeho osobnosti a lidskosti, kdy všechny jeho individuální, lidské projevy mohou být chápány jako výraz nějaké neměnné (dokonce vrozené!) etnicity či kulturní zvláštnosti (tj. „Doposud byl mým spolužákem Honzík, nyní je mým spolužákem Rom“).
- Nebezpečí „hlídání“ etno-kulturní čistoty specifík – tj. také možné plné uchopení pojetí „kultury“ a požadavek jejího rozvíjení u „etnika“, tedy i možný požadavek na separovaný vývoj (dezintegrace, exkluze) na základě teze z konceptu MKV „u menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika“ (RVP ZV, 2007, s. 97).
- Nebezpečí radikalizace rozvíjení specifík v rámci tzv. kulturního obranného apelu (*Cultural Defense Plea*) – tj. například respektování (či dokonce rozvíjení) žebraří jakožto tradičního kulturního specifika, respektování ženské obřízky, sňatků dětí atd.
- Nebezpečí omezování individuální občanské inkluze důrazem na integraci „menšin“ do prostoru „většiny“, s rozdělováním zachováním binární perspektivy menšina/většina, my/oni.

Pokud se pojetí multikulturní výchovy nevyhne těmto nebezpečím, má jen stěží potenciál posouvat produktivním směrem postoje k odlišnostem a jinakosti. Stejně tak je pak málo pravděpodobné, že má potenciál motivovat jedince s různým sociokulturním zázemím ke skutečné schopnosti vhlédnutí, empatie i porozumění druhému a vzájemné solidaritě, pokud je svět druhého (jeho každodenní svět) předložen ve formě zjednodušeného popisu či obrazu. Originální „druhý“ je představen jako zaměnitelný „univerzální“ člen nějaké skupiny s (rozpoznatelnými a neměnnými) typickými znaky, případně jako exotický tvor, který toho má s mým světem a způsobem smýšlení o světě pramálo společného. Ignorování skutečných procesů, v nichž se ustavují identity a praxe konkrétních jednotlivců přináší výše popsaná rizika. Cíle, které si klade průřezové téma MKV, by měly být spíše přirozeným výsledkem efektivně (a s ohledem na psycho-socio-kulturní formování osobnosti) realizovaných průřezových témat Osobnostní a sociální výchova a Výchova demokratického občana.

Na rozdíl od skupinového přístupu, který je předkládán v konceptu MKV, může být Osobnostní a sociální výchova skutečně osobnostní, tj. být citlivější platformou, ze které se lze vztahovat k individuálnímu životu a otevírání etické dimenze interpersonálních vztahů ve všech jejich konotacích. Takový přístup umožňuje pragmaticky reagovat na skutečné a aktuálně přítomné problémy, které variabilita identit, diverzita sociálních záze-

mí, výchov, odlišné horizonty porozumění a poznání atd. přináší. Otevřený koncept výchovy lze považovat – ve srovnání s výchovou vázanou na adjektivum multikulturní – za odpovědnější, tolerantnější, přístupnější, transparentnější a flexibilnější, na druhé straně ale také náročnější a komplikovanější. Na jeho realizaci není možné dávat jednoznačné návody, protože se musí vždy odvíjet od konkrétního cíle, situačních podmínek, aktuálního klimatu, schopností i možností vychovatele a schopností, možností či potřeb vychovávaných. Teprve na základě aktuálního situačního a komplexního propojení všech těchto faktorů lze odpovědně stanovovat postupy i metody realizace (více viz Moree & Varianty, 2008).

Efektivita společenské výchovy (ať již ve formě MKV či jiné) v diverzitě spočívá v kvalitativní rovině praxe. Důležitá je v tomto ohledu schopnost vhodně reagovat na různorodé konkrétní situace bez omezujících schémat (tj. ve formě: v jazyce programových dokumentů vázaných k edukaci, tedy v jazyce jakýchkoli „veřejných zakázek“ směrem k pedagogům, jejichž role je v celém procesu klíčová – Brtnová-Čepičková, 2008; Moree, 2008).

Otevřenost a ochota nalézat nové formy a obsahy výchovných procesů rozvíjejících možnosti jednotlivce a zároveň chránících společnost je potenciální otevřeností vůči skutečnému řešení problémů, a tím ji lze považovat doslova za určitou formu investice do budoucna. Efektivita samotných procesů je však také spjata zcela zásadně s programovou otevřeností profilů škol a připraveností a schopností pedagogů v rámci systému naplňovat požadavek na integračně-inkluzivní vzdělávání (tedy s připraveností a schopností vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami vzniklými na základě sociokulturních asymetrií a naplňovat individuální přístup k nim, stejně jako se schopností pracovat se sociokulturně diverzifikovanými skupinami dětí a realizovat bez rizik průřezová témata Multikulturní výchova, Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana).

Reforma a diverzita ve školách: občanský princip a otevřenost profilace programů⁶ jako nezbytná podmínka realizace MKV

Česká republika je demokratický právní stát založený ústavně na **občanském principu**, kdy nositelem státnosti není **národ**, ale **lid**, tedy skupina, jejíž členy spojuje právě to, že bez ohledu na **různíci se** vlastnosti, zájmy, cíle, možnosti, schopnosti, původ, „rasu“, náboženství či pociťovanou „národnost“ jsou **občany** jednoho státu (Hirt, Budilová 2005, s. 6). Dodržování daného principu je spojeno s významným normativně-etickým požadavkem rovnoprávnosti všech, který je zároveň kladen i na vzdělávací systém ČR

Z této skutečnosti vyplývá, že veřejné školství by mělo být flexibilní vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, tj. být v principu hodnotově nezatíženo sociokulturním či etnickým rámcem pouze jedné „tradiční“ skupiny, být v tomto ohledu vůči dílčím skupinovým zájmům neutrální nebo nebýt zaměřeno na linii edukace směrem k jedné společenské či hodnotové normě. Tento faktor lze definovat jako **tzv. programovou neutralitu**⁷ ve vzdělávání. To znamená, že vzdělávací programy škol by

⁶ Definice a závěry této části textu jsou v mnoha ohledech identické s textem na str. 19 a str. 26–28 v závěrečné zprávě z výzkumu s názvem *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: MŠMT 2009. 210 s., **v obou případech jsou originálním textem autorky** (tj. Petry Morvayové), která definice a závěry analýzy pro MŠMT zpracovávala.

⁷ Analýza individuálního přístupu (MŠMT – Svoboda et. al. 2009, s. 26–28) prokázala, že **zajištění rovnoprávného** přístupu k základnímu vzdělávání pro všechny žáky s povinností školní docházky bez etnického či sociokulturního akcentu lze nalézt v minimu školních vzdělávacích programů základních škol vzdělávajících podle RVP pro ZV. I díky díky a významům samotného RVP je ve ŠVP (školní vzdělávací program) následován spíše tzv. kulturně standardní a etno-kulturně standardní model kategorizace (tedy „my – tradiční majorita“ a „ti druzí“). Této exkluzivní kategorizaci se nedokážou vyhnout ani koncepčně velmi kvalitní ŠVP a jedním z největších exkluzivních faktorů téměř všech analyzovaných ŠVP je významná „etnocentričnost“ a fixace obsahu výuky a díkce dokumentů na „národní“ citění a reprodukci. Zejména v aplikaci konceptu průřezového tématu Multikulturní výchova je k tomuto kulturně standardnímu modelu (založenému navíc na zdůrazňování odlišností) Rámcovým vzdělávacím programem vedena velká část analyzovaných dokumentů. Ve výsledku je také velká část ŠVP (i obsah samotné výuky deklarovaný v učebních osnovách) zatížena reprodukcí hodnot a tradic, které mohou vylučovat plné zapojení a identitární integraci dětí, jejichž rodinné zázemí je spojeno s jinými vzorci uspořádání sociálních vztahů či historicky jinak utvářenými zkušenostmi a tradicemi. V ojedinělých případech však ŠVP nerespektuje občanský princip jako celek – některé ŠVP nerespektují díkci či významem, že škola je veřejnou institucí, a jsou spíše rigidním vyjádřením hodnot vázaných na sociokulturní či etnický rámec pouze jedné spo-

měly být ve vytváření podmínek, obsahu učiva a v praktikovaných přístupech co nejméně hodnotově zatíženy skupinovou preferencí – tedy i akcentovanou etnickou, národnostní a náboženskou – tradicí nebo by neměly bránit v dosahování na plnohodnotné vzdělání osobám s určitým postižením či znevýhodněním (tělesné, zdravotní, sociální, jazykové atd.).

lečenské vrstvy, nejsou tedy plně občansky a celospolečensky odpovědné. V analyzovaných ŠVP se objevuje silně vylučující skupinová kategorizace MY a ONI (zejména v poloze „dětí z majority“ a „dětí z minorit“) sice pouze ve 2,4 %, ale zároveň v mírnější formě lze neusilování o naplňování občanského principu a nereflektovanou kategorizaci MY a ONI identifikovat v téměř 10 % případů a jedna třetina ŠVP je v tomto ohledu zcela indiferentní. I ty ŠVP, které se snaží zohledňovat tento princip alespoň v nějaké formě, nedokážou, a to ve 26 %, zcela eliminovat exkluzivní kategorizaci MY a ONI a nějakým způsobem je obecně flexibilní v tomto směru 31 % dokumentů. Nejčastěji se objevují nereflektované odkazy na reprodukci „národní“ kultury, jež vylučuje ty, kteří se nějak odlišují od charakteristik konstruktů národa pojatého jako historicky vzniklá skupina osob definovaná společným jazykem, kulturou a tradicí, a odkaz na „tradiční obyvatele – majitele území ČR“. Národ vnímaný jako národ občanský, který včleňuje i žáky s jiným než majoritním sociokulturním zázemím, není brán v úvahu: „*absolvent školy ctí národní tradici (jazyk)*“, „*žáci jsou vedeni k tomu, aby respektovali národní, kulturní a historické tradice*“, „*zná menšiny žijící na našem území, uvědomuje si problémy soužití a začlenění těchto menšin do naší společnosti*“.

Největší problém s respektováním a zohledňováním občanského principu se v ŠVP objevuje u kategorie sociálního znevýhodnění (SZ) a kategorie cizinci. ŠVP ve 4,7 % nerespektuje, že SZ žák je plnohodnotným „klientem“ školy. Nerespektuje díkci v ideové rovině i významem a praxí, že škola je ve vztahu k sociálně znevýhodněným dětem veřejnou službou s celospolečenskou odpovědností a občansko-emancipační funkcí. Jejich rovnost s ostatními je negativně dotčena, zejména tím, že je zaměňována či významně směřována připsaná skupinová např. etnická, jazyková, „rasová“, národnostní identita se sociálním znevýhodněním („*žáci se sociálním znevýhodněním: Do této skupiny patří žáci, kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace*“) nebo v cílové skupině dětí kategorie nepřípustně etnizuje (ŠVP např. deklaruje, že „*škola se soustředí na žáky zdravotně postižené a přijímá také žáky sociálně znevýhodněné, Romy a děti cizích státních příslušníků*“, „*naši žáci jsou v naprosté většině romského původu*“). V ideové rovině ŠVP produkuje kategorizaci MY (majorita) a ONI (SZ) a patrná je zároveň silná etnizace či axiologické hodnocení individuálních a sociálních problémů SZ. Téměř 17 % ŠVP pak nijak neusiluje o zohlednění, že SZ žák je plnohodnotným „klientem“ školy, zasluhujícím osobnostní přístup („*pro děti z minority je vhodná skupinová péče*“) bez etnizace jeho problémů, tj. jeho rovnost s ostatními není reflektována a ŠVP je občansky „exkluzivní“, a to nereflektovanou produkcí kategorizaci MY a ONI (SZ) a axiologickým hodnocením individuálních problémů SZ.

U kategorie cizinců je tato „exkluzivní“ tendence silná v 7 % případů ŠVP a akcentovaná v téměř 12 % („*škola v poslední době vzdělává i děti Vietnamců a Ukrajinců*“, případně pořádá „multikulturní“ projekty anticipující exkluzi, s názvem „*Češi a malí cizinci*“). Nutno dodat, že se v ŠVP objevují i jiné „necitlivosti“ vůči diverzitě a odlišnostem od jakéhosi mainstreamového „ideálu“, např.: „*Vedeme žáky k chápání zdatnosti, dobrého fyzického vzhledu i duševní pohody jako významného předpokladu pro uplatnění se ve společnosti, pro výběr partnera i profesní dráhy*.“ Otevřenost profilu škol je nejmenší vůči kategorii cizinců, resp. až 55 % ŠVP neobsahuje dostatek informací v tomto směru, koncepční otevřenost (a přátelskost klimatu) lze identifikovat u necelých 24 % ŠVP a nekoncepčně, alespoň proklamativně, je v součtu faktorů vůči cizincům otevřeno 19 % škol.

Ve vztahu ke každodennímu životu každého žáka by tak programy škol měly být uzpůsobeny tomu, aby rovnoprávným „klientem“ školy mohl být každý žák bez ohledu na jeho sociokulturní zázemí nebo druh postižení či znevýhodnění. Primární pro naplňování jeho potřeb je jeho vazba na občanství ČR, či pobyt na území ČR (pobyťový status).

Právo na základní vzdělání je v souladu s mezinárodní Úmluvou o právech dítěte (New York, 1989)⁸ a dalšími mezinárodními dokumenty legislativně dáno i dětem, které pobývají na území ČR nelegálně.⁹

Programy škol by měly mít možnost reagovat na aktuální společenské procesy a přirozenou diverzitu. Školy by měly být otevřené k přijímání žáků s různými potřebami bez omezení a být koncepčně flexibilní vůči různým variantám vzdělávacích potřeb.

Programové faktory působící proti naplňování zájmu dětí s různými zázemími a potřebami a proti realizaci cílů MKV

Fyzické a symbolické vyloučení: Faktory poukazující k omezenému okruhu aktivit mimo školu či lokalitu školy. Snížená interakce s jinými subjekty nebo interakce se školami stejného zaměření a obdobného složení žáků (zejména socioekonomický status dětí, sociální znevýhodnění, typ postižení apod.). Symbolické vyloučení z možnosti sdílet sociální a kulturní kapitál celku společnosti.

Homogenní prostředí školy: Převažuje složení žáků z jedné kategorie, či se stejným typem postižení nebo socioekonomickým statusem.

Exkluzivní profilace školy: Programové nastavení na vytváření homogenní vzdělávací skupiny. Uzavřenost vůči přijímání žáků mimo školou nastavenou „normu“, případně výběr dětí dle určitého klíče (talentu, zaměření, postižení, znevýhodnění apod.), který vylučuje pestrost školního kolektivu. Programová uzavřenost vůči různým variantám vzdělávacích potřeb. Program školy nepočítá aktivně (profilace) či pasivně (spádovost) s diverzifikovanou cílovou skupinou a jejími změnami.

⁸ Česká republika přistoupila k Úmluvě v roce 1990.

⁹ Zákon č. 343/2007 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., odstavec 2, § 20, určuje, že přístup k základnímu vzdělání mají za stejných podmínek jako občané EU všechny osoby, které pobývají na území České republiky.

Kromě programového nastavení škol je zvládání cílů reformy ve vztahu k diverzitě a MKV významně ovlivněno **možnostmi, schopnostmi i motivační pedagogů**. Tyto faktory do značné míry korelují s (viz též MŠMT, Analýza individuálního přístupu – Svoboda et al, 2009.):

- Kvalitou a existencí podpůrného systému (např. pro oblast práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je to zejména kvalita diagnostiky a poradenství a dalších služeb pro daný typ speciálních vzdělávacích potřeb).
- Mírou funkčnosti takového systému, jež je daná zejména kapacitou, rozsahem a efektivitou poskytovaných služeb.
- Dostupností kvalitních informačních zdrojů.
- Existencí prověřených postupů práce s cílovou skupinou, které lze generalizovat a ve formě např. příkladů dobré praxe prezentovat a šířit.
- Kvalitou pregraduální přípravy, potažmo kvalitou nabídky v oblasti dalšího vzdělávání, zaměřeného nejen na rozvoj odborných (kognitivních a instrumentálních), ale zejména osobnostních (afektivních) kompetencí.
- Dostupností zajištění potřebného materiálně-technického zázemí.

Pokud jsou tyto podpůrné faktory naplněny v nízké míře (viz závěry předchozích výzkumů Svoboda, Morvayová, 2008; Hajska, 2008, 2009; Nikolai, 2008; Brtnová-Čepičková, 2008 a zejména MŠMT, Analýza individuálního přístupu – Svoboda et al., 2009.), klade požadavek na inkluzivní vzdělávání mnohem vyšší nároky na osobnostní kompetence, kreativitu a aktivitu jednotlivých pedagogických pracovníků, ale také mnohem více jsou pak vzdělávací (a tím i společenské) dráhy žáků ohrožené jejich případným selháváním.

Pokud však schází i osobnostní kompetence a schopnost adekvátní intervence a reakce na potřeby dětí, je šance, že jejich potřeby budou adekvátně kompenzovány (navíc v hlavním vzdělávacím proudu), prakticky nulová (viz předchozí výzkumy Svoboda-Morvayová, 2008; Moree, 2008; Brtnová-Čepičková, 2008; MŠMT, Analýza individuálního přístupu – Svoboda et al., 2009) a je tak v přímé souvislosti (za pomoci různých dalších mechanismů) vytvářen tlak na segregaci směrem ven z hlavního vzdělávacího proudu do homogenního prostředí speciálního školství.

Základní kompetence pedagogů pro zvládání diverzity ve školách a naplňování cílů reformy (a MKV)

V přímé korelaci s prosazováním inkluzivně/integračního přístupu s ohledem na diverzitu je požadavek na určité odborné i specifické sociální kompetence pedagogických pracovníků a na jejich systematické a dlouhodobé zvyšování. V souladu s cíli reformy a vzhledem ke zvládání diverzity se jedná zejména o nabývání a zvyšování kompetencí v oblastech:

1. Kompenzace potřeb dětí vzniklých na základě sociokulturní rozdílnosti zázemí
2. Pedagogické práce se sociokulturně diverzifikovanou skupinou (požadavek udržení dětí s různým zázemím v hlavním vzdělávacím proudu)
3. Implementace souvisejících průřezových témat na základě osobnostního přístupu

Minimální (klíčové) požadavky na kompetence pedagogů pro naplňování cílů reformy v práci s diverzitou:

1. KOMPENZACE POTŘEB DĚTÍ VZNIKLÝCH NA ZÁKLADĚ SOCIOKULTURNÍ ROZDÍLNOSTI ZÁZEMÍ

Klíčový je požadavek na znalost a uvědomování si mechanismů vzniku asymetrie, která generuje také konflikt životních praxí a poznání, tzn. schopnost přistupovat k individuálnímu souboru reálných potřeb, zkušeností a životní situaci dítěte a jeho rodiny hodnotově nezatíženým způsobem.

Kompetence pedagoga zde nemohou být omezeny na osvojení si souboru odborných dovedností a znalostí, ale zejména na **zvládnutí procesu reflexe nabývání a určování linií životních praxí a vzniku poznání**, a to nejen na straně „klienta“ – tj. dítěte a jeho rodiny, ale v prvé řadě **na straně pedagoga samotného**.

V oblasti adekvátní kompenzace potřeb je nutné:

- Reflektovat vlastní pocity, postoje a přesvědčení, které jsou součástí konfliktu praxí a poznání.
- Vidět a analyzovat ovlivnění dosavadní socializací a enkulturací a být schopen identifikovat zdroje, ze kterých konflikt praxí (a relačních pocitů) pochází.

- Porozumět psycho-socio-kulturní zátěži, kterou pedagog sám nevyhnutelně vnáší do pedagogické praxe a interakcí.

Tyto kompetence umožňují následně:

- Myslet analogicky – přenos, vhléd a reflexe psycho-socio-kulturní zátěže na straně dítěte a jeho rodiny.
- Adekvátně identifikovat problémy, obtíže, potřeby a asymetrie u dětí vznikající mezi relačními soubory sociokulturních zkušeností a rozdílnými (doslova životními) prostředími.
- Reflektovat své skutečné dovednosti a možnosti, které jsou potřebné ke zvládnutí konfliktu praxí jak v rovině emocionální (práce s vnitřním konfliktem), tak i praktické (pedagogická intervence).

V konkrétní praxi tyto kompetence umožňují:

- Identifikovat relevantní kořeny vzdělávacích obtíží žáků.
- Nenahlížet životní praxi a zázemí dítěte prizmatem vlastního sociokulturního okruhu.
- Uvažovat o vlivu sociálního učení na rozvoj osobnosti dítěte, tedy o vývoji v přímém vztahu k výchově, socializaci i běžným životním podmínkám dětí, nikoli klást důraz na údajné genetické dispozice.
- Deetnizovat a demytizovat problémy dětí, zaujímat nestereotypní postoje ve vztahu k žákům a jejich rodinám.
- Nahlížet na asymetrie jako na provázaný konglomerát dílčích problémů a v souvislosti s tím navrhopvat relevantní mechanismy sociální a pedagogické podpory žáka, případně rodiny jako celku.
- Nevyhodnocovat příčiny selhávání dětí pouze jako důsledek údajně nevhodné rodinné výchovy a jako „vinu“ rodiny.

2. PRÁCE SE SOCIOKULTURNĚ DIVERZIFIKOVANOU SKUPINOU

Klíčový je požadavek na uvědomování si a chápání prospěšnosti udržení přirozené diverzity kolektivů (možnost vytváření širokého sociálního kapitálu). Tj. chápat význam sdílení různých životních zkušeností a dovedností pro společnost i individuální rozvoj dětí, bez ohledu na pedagogovy „osobní“ – tedy i sociokulturní – normy, preference a identifikace.

A požadavek na znalost a ovládání základních metod a principů práce v heterogenních třídách, a vytváření příznivého klimatu.

V konkrétní praxi dovede:

- Neschematicky a nestereotypně uvažovat o projevech dětí a motivech jejich jednání a chování a hodnocení jejich výsledků a potřeb.
- Nerozčleňovat děti při aktivitách dle připsaných etno-kulturních kritérií.
- Nevyčleňovat děti ze společných aktivit a participace na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu.
- Propojovat dosavadní reálné zkušenosti dětí s tím, co škola zprostředkovává a vytvářet společně sdílené normy a „realitu“, nepřizpůsobovat děti a jejich životní praxe či způsob myšlení pouze jedné, předem stanovené či předpokládané a očekávané – „běžné“ – normě.

3. KAŽDODENNÍ VÝUKA A IMPLEMENTACE PRŮŘEZOVÝCH TÉMAT (ZEJMÉNA MKV)

Klíčová je schopnost pedagogických pracovníků reflektovat sociokulturní partikulárnost předávaných informací i kladených požadavků či axiologickou zatíženost požadovaných a uplatňovaných norem a názorů vzhledem k partikulární myšlenkové tradice.

Nutnost respektovat bez ohledu na své skupinové identifikace (*etnické, kulturní, národnostní*), že ČR je demokratický právní stát založený na tzv. občanském principu.

V konkrétní praxi dovede:

- Uplatňovat osobnostní přístup (transkulturní přístup), vyhnout se tzv. kulturně-standardnímu – skupinovému, zvěčňujícímu – přístupu.
- Vyhnout se zjednodušené etno-kulturní fragmentaci témat, výuky a pedagogických intervencí.
- Reflektovat „exkluzivní“ (ze skupiny vylučující) akcenty, které děti zejména etno-kulturně rozděluje.
- Reflektovat případnou manipulaci originálních a dynamických sociálních realit i dětských identit.

VE VŠECH TŘECH OBLASTECH:

- Normativně-etický požadavek přistupovat ke vzdělávání dětí hodnotově (sociokulturně či etnicky) nezatíženým způsobem.

- Základní míra flexibility myšlení vzhledem k různým hierarchiím hodnot a perspektivám, schopnost zaujímat sociokulturně a etnicky nezatížené postoje.
- Důraz na sebereflexi, tj. reflexi sebe sama jako sociokulturně formované osobnosti a reflexi podmíněného vzniku konfliktů praxí a poznání.
- Schopnost nerezignovat na řešení (být schopen konflikt praxí vnímat jako překonatelný).

Závěr

Závěrem lze říci, že zvládání diverzity ve školách (zahrnující i aktuálně platné průřezové téma MKV) vyžaduje změnu pedagogických principů: změnu reifikujícího a objektivizujícího kulturně standardního přístupu na relativizující a dynamický transkulturní přístup, změnu v oblasti práce s pedagogickými cíli a změnu v důrazu na strukturální otázky. Kromě toho nelze ovšem opomíjet klíčové aspekty, které jsou nezbytné pro kvalitní práci na základě principů umožňujících zvládání diverzity ve školách.

Zvládání diverzity by mělo korelovat s:

- Diskusí a kritikou stávající definice MKV v RVP (i RVP samotného).
- Požadavkem na formu a obsah inkluzivního vzdělávání (integračně/inkluzivní systémový model).
- Kompetencemi pedagogů a kvalitou podpůrného – metodického a asistenčního – systému.

Výše představené aspekty by měly být nezbytnými tématy širší odborné diskuse o formě a obsahu MKV (i s možností její případné plné transformace do oblasti Osobnostní a sociální výchovy a témat spojených s Výchovou demokratického občana atd.), která by měla následovat.

MOŽNÉ PERSPEKTIVY, RÁMCE A TECHNIKY PRO ZVLÁDÁNÍ DIVERZITY VE ŠKOLE

(včetně průřezového tématu Multikulturní výchova)

Petra Morvayová

Za pomoci MKV je možné svým způsobem překračovat horizont dosavadního známého a obvyklého a nacházet nová schémata a konfigurace obrazů světa a vztahů mezi lidmi, tedy iniciovat jakési nové poznání, kterým lze překonávat stereotypy, rigidity v myšlení, generalizace atd. MKV v mnoha směrech může vzbudit zájem o cizí i vlastní, blízké i vzdálené. Záleží ale na tom, v jaké kvalitě a s jakým dosahem a hloubkou zacházíme s perspektivou a rámci, ze kterých MKV vychází a které modifikují její cíle a cestu k jejich dosažení. Poznání vzniku jinakosti a na něm založené vzájemné úcty nemůže být dosaženo jednoduše nějakou soubornou teorií o pravidlech skupinového života „těch jiných, druhých“ a „jejich“ chování, tedy generalizací, ale důkladným poznáním jednotlivosti, formované mnoha vlivy a mechanismy, která teprve může vést k pochopení osobitosti sociálního světa a jeho variability. Je nepopíratelné, že v životě jednotlivce se permanentně a významně odráží společenský (na určité skupiny vázaný) život a je dokonce možné se k němu přiblížit a poznávat, jak a co se v něm děje. Ovšem k tomu, co pro člověka okolní společnost zpřítomňuje a jak ho utváří, je možné se přiblížit spíše na bázi pečlivého a trpělivého zkoumání za pomoci různých postupů, nástrojů a technik, které umožňují osobní prožitky a jeho reflexi bohatou na detaily týkající se osobní zkušenosti a pocitů, neboť *„úkolem zkoumání je odhrnout záclony zakrývající oblast sociálního života, kterou chceme zkoumat. Záclony se neodhrnou tím, že substituujeme předpřipravené obrazy za bezprostřední zkušenost. Záclony se odhrnou tím, že se přiblížíme k oblasti a pečlivě ji propátráme. Schémata [...], která nepodporují takový postup, jsou zradou základního principu respektu k jedinečné lidské existenci“* (Hendl, 2005, s. 71).

Jaký postup bychom tedy mohli (nejen při realizaci průřezového tématu Multikulturní výchova) volit a považovat za nosný, abychom onen základní princip respektu k jedinečné lidské existenci zachovali? V přístupech



bychom se vzhledem k diverzitě patrně měli vyvarovat modelu, který staví výhradně na objektivním poznání společnosti a sociálních či kulturních procesů jako jasných, kontrolovatelných, analogických či generalizovatelných systémů a schémat, a zaměřit se spíše na nejednoznačnost, neshodu, transformaci, konkrétnost, které falzifikují stereotypizaci a generalizaci atd. Zároveň bychom vždy měli být mírní v optimismu, jistotě účinnosti a konečných efektů cíleného výchovného působení (tak jak jej např. předkládá koncept MKV v RVP) a k dispozici by nám měl být při stanovování (pedagogických i společenských) cílů spíše kondicionál a eventualita. K tomu je nutné vždy promýšlet a plánovat, za jakých podmínek jsou tyto eventualy, kterých bychom rádi praktickým pedagogickým působením dosahovali, možné. Podstatné je soustředit se na konkrétní KDY – za jaké situace, KDE – jaké je klima třídy, školy, lokality, jaké vybavení a prostor je k dispozici, JAK – za pomoci jakých technik, metod, kompetencí, s KÝM – s jakou studijní skupinou, jak je konfigurovaná či jaké reálné vztahy v ní jsou, a PROČ – konkrétní cíle, kterých chceme dosáhnout (více viz Moree & Varianty, 2008).

Je dobré si uvědomovat, že pedagogický postup, který respektuje jedinečnou lidskou existenci, by měl být spjat i s kritikou společenských a individuálních praktik (*tzv. kritická pedagogika*), které tuto jedinečnost ignorují nebo popírají. Taková kritika však neznamená pouze např. kritiku určité diskriminační praxe nebo diskriminačních mechanismů, ale zejména reflexi sociálně a kulturně naučeného jednání, které je součástí takové praxe a mechanismů a podílí se významně na jejich vzniku. Kritika a reflexe sociálně a kulturně naučeného by však měla být vzájemná, diskriminační praxe je víceméně vždy relativní. V tomto smyslu je třeba spíše iniciovat reflexi jednání, které omezuje svobodná rozhodnutí jednotlivců, jejich sociální možnosti a svobodné rozhodování o sobě a druhých.

Vzhledem k aktuálnímu stavu společnosti nelze uvažovat o multikulturní výchově jako o procesu, který nebolí anebo minulé bolesti jednoduše a rychle překrývá útěšnými obklady, nebo mít za to, že se lze citlivým a emocionálně zatíženým tématům zcela vyhnout. Jde v samotném založení o výchovu, která má zbavovat společenské a interpersonální jevy násosů dosavadního konvenčního vnímání, které je zároveň faktorem spolupůsobícím v procesech rigidní nebo každodenní stereotypizace, generalizace a etiketizace. Myšlení založené na kategorizaci je ale zároveň něčím, co nás v základu vybavuje pro společenský život i běžnou orientaci ve světě. Považovat kategorizaci, generalizaci, stereotypizaci jen za něco škod-

livého, co má být odstraněno, je omyl a de facto nesmysl (více k tématu např. Gladwell, 2007). Smyslem je spíše rigidity a konvenčnost a s ní spojená omezení vytrhávat z jejich obvyklých, naučených a automatizovaných interpretačních souvislostí a vést k tomu, aby byla nahlédnuta jejich častá nesmyslnost jako nezřetelný (protože konvenčními a každodenními výklady překrytý) rozměr skutečnosti. Cílem a záměrem by mělo být zbavovat určité společenské a mezilidské jevy jejich pseudosmyslu, vzniklého „automatickým“ učením se od druhých a pouhým společenským stvrzením, a tak otevírat otázky, které jsou základem angažovaného poznávání.

Zároveň se jako velmi důležité jeví nezabývat se pouze problémy a jejich analýzou, ale zaměřovat se na jejich možná řešení a otevírat k řešením cestu.

Řešením ale nemůže být hodnocení či dokonce souzení lidské životní praxe, názorů, postojů, přidělování „nálepek“ jako špatný, nesprávný či naopak dobrý, správný názor. Možnost řešení se otevírá ve společné reflexi, kdy jsou odkrývány osobní i sociální mýty, omyly, mediální či společenské polopravdy, pseudoreálné problémy a pseudosmysly, kterými jsou různé postoje, názory, návyky a životní praxe nesený.

V souvislosti s výše uvedeným je dobré vyvrátit též určitý druh mýtu, který vyplývá z postavení průřezového tématu Multikulturní výchova v RVP (a je platný patrně i pro oblast ostatních průřezových témat): ve svých každodenních postojích a přístupech k sociálním a občanským záležitostem by rozhodně měl „téma realizovat“ každý pedagog, neboť přístup a postoje každého jednotlivého pedagoga hrají významnou roli. Samotná realizace sociálních a kulturních témat stejně jako jejich zvládnutí a produktivní usměrnění ve výuce ale není vhodné pro každého. Pokusy o jejich zapojení do výuky bez adekvátní postojové, instrumentální i vědomostní výbavy jsou de facto experimentováním s lidskými emocemi, myšlením, prožíváním a chováním, které mohou vyústit v pravý opak toho, o čem bylo původně usilováno. Témata, na osobnost zaměřené techniky i specifické přístupy vyžadují určitý druh zvládnutých kompetencí a zkušeností. Afektivní, instrumentální i kognitivní kompetence realizátora by měly být na vysoké úrovni a ve všech třech oblastech by měl facilitátor disponovat určitou mírou vhledu, adekvátního vzdělání a specifickým druhem zkušenosti s realizací a zvládnutím situačních problémů či konfliktů. To mu umožňuje nejen citlivě a „bezpečně“ témata zvládnout, předvídat možný vývoj diskuse a procesů při skupinové práci a v případných kritických okamžicích

neztrácet hlavu, ale také celé situaci vzhledem k stanoveným cílům velet a přitom ji „neřídít“. Řízení procesů při skupinové práci na výsledek či orientace na předem očekávaný průběh výuky se vždy v této oblasti blíží jistěmu druhu manipulace, které „manipulování“ a „řízení“ velmi snadno vycítí a ve svých stávajících pocitech a postojích se mohou o to více utvrdit. Nedirektivním vedením procesů se otevírá možnost změny, je zachováván respekt k autonomii myšlení participantů edukace a zároveň se vytváří prostor pro kreativitu a nečekaná situační řešení. Umění facilitátorské a pedagogické „lehkosti“ v oblasti řešení problémů a realizace citlivých témat, kontrolování situace (jakési „velení“ situaci v pozadí) v oblasti skupinové dynamiky a práce se spontaneitou účastníků může vypadat jako neustálá situační improvizace, ale každá improvizace – do produktivního konce dovedená – je založena na předchozím dlouhodobém tréninku, získávání zkušeností a schopnosti mít celkový přehled o nastalé situaci a různých možnostech jejího řešení (více ke struktuře situační spontaneity apod. Gladwell, 2007, s. 106–113).

Vzhledem k diverzitě ve společnosti (a tedy i ve školách) lze identifikovat tři základní okruhy, na které je dobré se zaměřovat a pokoušet se je překonávat, neboť mohou tvořit významné bariéry mezi lidmi, ovlivňovat jejich motivaci ke změnám, bránit rozvoji jejich možností a získávání nových schopností:

1. Zjednodušené, zkreslené nebo zcela mylné domněnky a předpoklady spojené s různými kategoriemi a skupinami osob, předsudky vůči jinému, neznámému a jejich „(sebe)potvrzování“.
2. Očekávání, že „běžné“ (např. školní a společenské) normy jsou všem „přirozeně“ známé a lze se jim snadno a automaticky „přizpůsobit“.
3. Nekompatibilita mezi „tradičními“ hodnotami „běžné“ školy (společnosti) a myšlením i hodnotami žáků a jejich rodin s odlišnými socio-kulturními pozadími a kontexty, mis-komunikace a mis-interpretace vyplývající z různých očekávání, jinakosti myšlení, jazyků, jazykových kódů, významů slov a pojmů vázaných na sociokulturní rámce a kontexty.

Tyto bariéry nejen ovlivňují celkové klima školy a emoční a kognitivní podmínky edukace, ale jsou důležitým činitelem jakéhokoli posunu a rozvoje jednotlivce i společnosti, a proto je vhodné se na ně primárně zaměřit.

Jedním z předpokladů překonávání (nebo prevence vzniku) bariér a problémů souvisejících s diverzitou a získávání vhledu do jejich vzniku a struktury je rozvíjení interpersonální (mezilidské) senzitivity a sociálních dovedností jedinců. Sociální zdatnost a citlivost jsou v úzké souvislosti se znalostí a pochopením vzniku tzv. psycho-socio-kulturního programování osobnosti jednotlivce (vývoj osobnosti za nedělitelného propojení psychických procesů a zároveň probíhajícího učení se v určitém sociálním a kulturním prostředí) a tvorbou tzv. sociální konstrukce reality. Tento druh senzitivity je možné rozvíjet na základě důkladné sebereflexe a introspekce a zároveň reflexe různých sociálních jevů, mechanismů a procesů. Výsledkem může být zvýšená schopnost zaujímat vědomý a nestereotypní postoj k lidským odlišnostem (v duchu uvědomění si, že každý jsme originální „minoritou“ v porovnání s ostatními), vlastnímu zakotvení – situačním souřadnicím sebe sama či povaze interpersonálních a sociálních konfliktů. Na druhé straně lze zároveň s tím pěstovat schopnost hledání podobností mezi lidmi, směřování k produktivní komunikaci a jednání, chápat lidskou jinakost jako relativní a situační, nikoli nepřekonatelnou a povahou věcí samých danou. Základním pedagogickým rámcem je zde tzv. antipředsudkový model edukace, který postihuje ty životním (sociálním) učením nabyté struktury v nás, které brání produktivnímu vhledu, konstruktivnímu dialogu, interakci, překonávání konfliktů a společnému růstu¹.

Tento model a jeho obdoby jsou možnou cestou ke kultivaci jakéhosi „umění periferního vidění“ a „mezního myšlení“, ve kterém se dosud kategorická, život omezující, mentální či symbolická určení zaoblují, obrušují a mění ve prospěch otevřenosti myšlení a vnímání. Vytváření *mezních společností*² (společenství) zvyšuje možnost zakládat elastický a flexibilní pocit společné solidarity napříč minulými hranicemi, zvyšuje možnost být součástí širších sociálních sítí, celků, participovat na jejich životě a identifikovat se s nimi.

¹ Např. v USA se přímo z původně multikulturalistických přístupů vydělil a vyvinul koncept tzv. anti-bias education, koncept kritického protipředsudkového vzdělávání, které se zaměřuje na tyto nereflektované struktury.

² Termín související zejména s prací Jeffrey C. Alexandera, který uvažuje v obdobném gardu o modelu začlenění jednotlivců do sociálních systémů. (viz Alexander in Marada, 2006, s. 49–71).

Cílem takového modelu je v základní úrovni:

- poukazovat na mnohostrannost (multiplicitu) a variabilitu lidské identity, způsobů utváření a pojetí „lidství“, mnohost prožívání, výkladových rámců, „logiky“ chování a jednání a rizika vnější desinterpretace a redukce originálních lidských příběhů;
- relativizovat zjednodušující výklady zkušenosti druhého, životní výpovědi a omezující, generalizující určení.

V tomto směru je žádoucí zaměřovat se na základní sociální kompetence, které spočívají ve zvládnutí reflexe vzniku mezilidské projekce, interpersonálního přenosu³. Zásadní je schopnost nahlédnout podmíněnost vzniku určité interpersonální situace a uvědomování si, jaké fenomény hrají roli v oné situaci, nakolik ji nakonec reálně ovlivňují „vrozené dispozice“ (často laicky přičítané např. etnickému původu), reaktivní odlišnost prostředí (podmínky) a výchov (sociální a kulturní programování) či časová podmíněnost, a jaký vliv tyto fenomény mají na výslednou situaci mezi mnou a druhou osobou.

Zda se vzniklá situace bude dále vyvíjet produktivním směrem a povede např. k řešení nějakého určitého problému, kompenzaci konkrétní potřeby apod., záleží nejen na **míře schopnosti vhledu** do fenoménů, které se na celé situaci podílejí, ale i **ochotě a schopnosti hledat řešení**.

Při překonávání výše uvedených bariér a umožňování vhledu je při pedagogické práci důležité:

- Upřednostňovat takzvané osobnostní přístupy, jež se obracejí na všechny účastníky vzdělávání jako na osobnosti s originální životní zkušeností, možnostmi a schopnostmi, vzniklými v určitých reálných (sociálních) situacích a souvislostech, které ovlivňují i jejich aktuální osobní identity, poznání, strategie či sféru možných voleb. Tento přístup a pojetí edukace

³ Běžně máme tendence domnívat se, že svět je skutečně objektivně a reálně takový, jak ho my sami vidíme, vnímáme a prožíváme. Do interakcí se světem a druhými vstupujeme s předpokladem, že ostatní lidé jsou těmi, za které je ve svých vnitřních představách máme. Obrazy sebe sama, druhých a naše představy o světě, tedy obsahy našeho subjektivního vědomí jsou běžně projikovány do našich vztahů, okolí, chování a jednání. Při reflexi těchto projekcí jsme schopni určitě vlastnosti, dříve automaticky připsané objektům v našem okolí (tedy i druhým lidem), chápat jako určité naše vlastní charakteristiky, očekávání a obrazy. Reálné vlastnosti objektů (zde zejména druhých lidí) bez reflexe vlastního prožívání a vlastního podílu na situačních konfliktech často zůstávají neuznány, konflikt je vnímán jako konflikt vyvolaný na straně objektu, tj. druhého (a někdy též připsán dejme tomu nějaké neměnné, vrozené či charakterové vlastnosti druhého).

chápe osobní identitu jako mnohvrstevnatý a neustále probíhající proces, který není možné omezovat na jedinou, neměnnou, pouze zdánlivě jednoduše vymezitelnou charakteristiku (např. identitu kulturní či etnickou)⁴.

- Zaměřovat se na pragmatické řešení konkrétních problémů vázaných na diverzitu ve studijní skupině, škole, ale i v širší společnosti a sledovat přitom linii „otevřené výchovy a vzdělávání“, reflektujíc namísto kategoricky rozdělovací „multikulturní“ perspektivy likvidní či fluidní (tekutou) diverzitu společnosti (tj. „tekuté“, variabilní míšení různých vlivů na jednotlivce i skupiny, míšení i nejednoznačnost lidských identit, variabilita osobnostních charakteristik, osobních dispozic, životních situací, zkušeností, podmínek, poznání atd.).
- Přístupovat k sociálním a kulturním tématům v prostoru edukace na základě celostního, osobnostního pojetí výchovy a interpersonálních vztahů (transkulturní přístup), nikoli na základě definování skupin a řešení jejich soužití, tzn. uvědomovat si, že nepracujeme s „objekty“ (kulturami, etniky, původy, rozdíly), ale zejména se „subjekty“, tj. konkrétními lidmi, tedy především s lidskou originální životní zkušeností, konkrétními životními situacemi, postoji, názory, vzorci myšlení i osobnostními nastaveními (tzv. psycho-socio-kulturní zátěží – na straně žáků, studentů, jejich rodin i sebe sama).
- **Mít na paměti, že práce s diverzitou (jinakostí) je především prací s emocemi, konflikty zkušeností, životních praktik a stylů, skupinovou dynamikou (pracujeme vždy s tématem, zároveň s jednotlivcem a skupinou).**
- Zaujímat permanentní kritický přístup ke zdrojům (dokumentům, publikacím, materiálům), které při edukaci používáme. Zabývat se problematizací kategorií a významů, které jazyk dokumentů, učebnic, publikací (nejen pro oblast aplikace ve školství) užívá. Relativizovat případné zvětšující „každodenní“ pojetí pojmu *kultura* a *skupinová* (etnická, kulturní) *příslušnost* či *původ*.
- Vytvářet problematizaci a kritickým myšlením (např. textů) přístup k multiplicitní (mnohvrstevnaté, variabilní) lidské identitě a permanentně vytvářet podmínky k tomu, aby nedocházelo k fragmentaci prostoru edukace a školního či třídního klimatu podle zjednodušených „zvykových“, „tradičních“, omezujících (rigidních) etno-kulturních kritérií.

⁴ V souvislosti s průřezovým tématem Multikulturní výchova je v tomto smyslu třeba vyhybat se perspektivě, která se primárně zaměřuje na skupinové charakteristiky a předává ní informaci o nich či řešení meziskupinových vztahů.

Primární směr získávání vhledu:

- Zaměřovat se především na reflektování podmínek utváření osobnosti a na ní vázané psycho-socio-kulturní zátěže spolupůsobící v pedagogické praxi (jak na straně žáků a jejich rodičů, tak i pedagogů). Obracet pozornost od skupinových charakteristik (vymezovaných například na základě etnických, kulturních, národních, národnostních, jazykových kritérií) směrem k modelu orientovanému na individuální a specifické utváření osobnosti, identity a poznání.
- Zaměřovat se na reálné sociální vztahy, společenské mechanismy, interakce a souvislosti, které vývoj osobnosti, poznání a identitu ovlivňují, utvářejí a posměňují.

Při tréninku vhledu do situací a pochopení různých perspektiv je bazálním „médiem“ pro zpřístupňování a reflektování individuální životní zkušenosti narace, tzv. „příběh Já“ – artikulace identity, významotvorných souvislostí. Je to jakési systematické uvědomělé sekvenční shrnutí událostí individuálního života, které vyjevuje rámce individuálního chápání světa a pravidla týkající se způsobu konstrukce sebe sama, ale i relativního společenského řádu, v němž se nacházíme a podle kterého se orientujeme (tj. jsme v něm originálně situováni).⁵

Reflektovaná životní zkušenost (v souvislostech různých situací) je jedním ze zásadních pilířů překonávání problémů spjatých s „jinakostí“, neboť *„tím, co v praxi hraje tak významnou roli není to, jaké objektivní kulturní rozdíly mezi skupinami (či snad v jejich rámci) existují, ale to, jaké mezi nimi existují vzájemné vztahy. Důležité je nicméně také to, jak jsou rozdíly chápány těmi, kterých se bezprostředně týkají“* (Eriksen, 2007, s. 67).

Toto chápání lze iniciovat například pomocí uvědomování si vzniku vlastní zkušenosti, uvědomělého zaznamenávání svého prožívání, vlastních emocí atd. a pomocí komparace se stejně lidskými příběhy druhých. Důležitá je reflexe vlastního příběhu a tzv. rámování a následné možné přerámování⁶.

⁵ K praktickému užití narácí a jejich významu např. Holcomb-McCoy, 2002, Phillion, 2005 atd.

⁶ „Přerámování (reframing) – aneb změna rámce a úhlu pohledu“ (definice např. dle Watzlawick, Weakland, Fish, 1974, Zatloukal, 2007 aj.) je aktivita, při níž se mění perspektiva, pojetí a často též emoční podklad prožívání určité situace. Situace a na ní vázaná fakta se přemísťují do jiného, nového vysvětlovacího (referenčního) rámce, který mění pohled na fakta, jejich význam a výklad jejich souvislostí. Při přerámování se mění perspektiva a situač-

Komparací a relativizací mohou vyvstávat sociální, a tedy i životní fenomény (také názory, postoje) v jejich adekvátním situačním rámci, určitý (osobitý) svět v(y)stoupí ve své situované originalitě a konstelaci. Teprve ve srovnávání vyvstávají „objektivní“ souvislosti, vztahy a kvality.

Reflexe životní zkušenosti a příběhů shrnuje naši originální bytost v čase, shrnuje zásadní události a jejich prožívání, ale i maličkosti a běžné rituály, které na nás měly vliv. Přitom nejenom forma příběhu, ale i osobnost „vypravěče“ zůstávají součástí širšího sociálního a kulturního souhrnu jiných výpovědí o „realitě“, jiných narácí, společenských událostí a rámců, zdrojů a významových map, které jsou v příslušné společnosti k dispozici.

Příběh zdůvodňuje záměry jednání a smysl, relativizuje lidskou odlišnost často svázanou s hodnotícím postojem (ve smyslu duálních opozic) dobrého či špatného jednání. Za pomoci reflexe životních příběhů je tedy možné společně vytvářet hodnoty a normy a zachovat otevřenost a senzitivitu vůči jinakosti, odlišnosti a originálním kontextům, ale také otevírat cesty vzájemné kritice a výchově v dialogu. Vstup osobní zkušenosti, originálních příběhů, do výchovy je citlivým překonáním pasti vnější autority a symbolického násilí jediné perspektivy, tradice a pravdy se zachováním potřeby zprostředkovávat určitý druh poznání, zkušenosti a kontextů. Příběh spojuje různé situace s osobní minulostí, ale i s přítomným člověkem a jeho prožíváním, odhaluje minulost v aktuální „podobě“ jedince a činí jej srozumitelnějším a pochopitelnějším. I přes subjektivní zkreslení dává příběh jednu pro výchovu důležitou možnost: otevření se adekvátní interpretaci a otevření se porozumění druhého a druhým.

Jo-Ann Phillion odkazuje na různé badatelské definice narace a možnosti, které toto médium skýtá: *„Podle psychologa Polkinghorna je narace způsob organizace komplexních událostí a lidského jednání se zaměřenou pozorností vůči existenci tak, jak je individuálně žita, zakoušena a interpretována. Bruner – také v psychologii – postuluje, že narace je primární způsob, kterým lidská bytost myslí, vytváří významy zkušenosti a komunikuje porozumění zkušenosti. Clifford Geertz, antropolog, proklamoval, že narace je způsob, kterým vytváříme význam, když reflektujeme minulost, účtujeme změnu mezi časem a místem*

ní význam, fakta zůstávají. Úspěšné přerámování poskytuje např. tzv. AHA-efekt, tj. logika a chápání problému se posouvají do roviny, která předtím nebyla viditelná a dostupná našemu myšlení, problém či situace dostává nový rozměr a nové možnosti řešení.

a proplétáme fakta a interpretace, abychom dostali (doslova řemeslně vyrobili) koherentní vysvětlení komplexní zkušenosti. Pro antropoložku Mary Catherine Batesonovou je narace způsob, jak zachytit komplexnost měnící se životní zkušenosti, jak rozpoznat vzorce v měnící se zkušenosti, jak sdílet učení se z reflexe nad zkušeností a jak improvizovat s novými způsoby žití, které tvoří dvojsmysl životní zkušenosti. Pro Geertze a Batesonovou a další sociální vědce je narace základní způsob, kterým lidské bytosti dávají význam zkušenosti a komunikují tento význam“ (Phillion, 2005, s. 3, překlad pm).

Nejen pro multidisciplinárního „klasika“ Gregory Batesona (Bateson, 1972) jsou „dva popisy vždy lepší než jeden“, i příběhy a osobní výpovědi při reflexi a vzájemné konfrontaci otevírají „jednu situaci“, „jeden svět“ v mnoha různých perspektivách, relativizují jeho možná kategorická určení a výklady. Zmnožují smysl a dávají prostor „normální“ diverzitě, „normálním“ životům a lidem, kteří, vystaveni různým vlivům a podmínkám, vyvažují svou identitu, jednání, emoce odlišnými způsoby, aniž by zároveň nutně reprezentovali nějaké skupiny nebo byli nějakými údajně *typickými zástupci svého druhu*.

Je-li nutné o těch druhých – i o nás samých – něco vědět, pak příběh a osobní porozumění jsou v tomto smyslu příležitostí, jak uvidět vzájemnou souvislost i jinakost. Před participanty edukace tak nejsou kladeny nějaké předem hotové odpovědi, schémata, výklady a významy. Osobní příběh nebo výpověď o zkušenosti a zakoušení nelze považovat za nějaký definitivní „obraz“ skutečnosti, který opravňuje určité jednání, ani jej nelze považovat za nezaujatý popis nějaké situace. Neexistuje nikdy jenom jeden jediný příběh, který k určité situaci má co říci více než jiný a který by musel být respektován v jeho významu za všech okolností. Příběh, souvislá osobní výpověď, nemůže být zvěcněním a vyčerpáním situace a kontextů, je totiž silně vázán na časovost a předporozumění. Zároveň příběhy, které žijeme, a příběhy, které o nás vyprávějí druzí, nejsou tytéž příběhy. Ve vazbě na tyto proměnné lze příběh vždy vyprávět jinak a podat nový popis. Přesto jsou osobní zkušenostní artikulace důležitým faktorem výchovy a sebevýchovy, reflexe a sebereflexe, protože nám dávají oporu a umožňují orientaci našeho jednání, pomáhají nám dávat smysl minulému i budoucímu, pomáhají vidět sebe sama i druhé jako stále otevřený úkol, jako neukončený proces a nedovyprávěný příběh o „*nás-ve-světě-spolu-s-druhými*“. Příběhy totiž „*vyprávíme již svým jednáním a příběhy nepřestáváme vyprávět*

ani potom – příběhy o jednání, které jsme uskutečnili. Kdybychom chtěli pro vyjádření tohoto komplexního pohledu nová slova, mohli bychom říci, že naše životy jsou narativizovány (enstoried) a naše příběhy vitalizovány (vitalized)“ (Fay, 2002, s. 236).

Naše příběhy, jako popisy porozumění vlastní osobě zakoušející originálně svět, jsou sice subjektivní a konstruované ve vzájemném propojení s vnějškem, ale zároveň jsou to jediné příběhy, které nemáme zprostředkované. Tuto zkušenost na nás nikdo nepřenáší a není možné ji definitivně přenést a je důležitou platformou, která určuje náš pohled na svět a jeho prožívání. Osobní výpovědi o zkušenosti, jsou-li součástí výchovy, která je vůči nim otevřená, se stávají „objektivními“ až ve chvíli, kdy je dokážeme vyjádřit a předložit někomu dalšímu a reflektovat a konfrontovat tato vyjádření navzájem mezi sebou: „*právě tato jedinečná lidská schopnost přesně vyjadřovat své vlastní zkušenosti tedy teprve každou objektivitu zakládá*“ (Sokol, 2002, s. 87). Jsou-li výchova a pedagogické přístupy otevřené vůči běžné zkušenosti participantů edukačních procesů, lze s touto běžnou zkušeností za pomoci různých technik pracovat, navazovat na ni a tak dávat prostor nejen pro reflexi a otázky, ale i případné posuny v postojích, myšleních a otevřenosti vůči řešení různých problémů.

Reflexe struktury dosavadního poznání (vlastního i druhých), přesvědčení a postojů, předpokladů, hodnot, dosavadních přednastavení je pak uváděním osobních zkušeností a zkušeností druhých do souvislosti s různými společenskými jevy a mechanismy. V přímé pedagogické praxi u všech participantů – tedy nejen žáků/studentů, ale i pedagogů samotných – může být např. hledáním odpovědí na tyto otázky:

Jaké je mé „reálné“ vlastní sociální a kulturní „dědictví“? Jaké hodnoty, postoje a návyky, životní praktiky mi byly předány výchovou a v prostředí, ve kterém jsem vyrostl/a? K čemu jsem byl/a veden/a a co jsem se musel/a naučit, abych v daném prostředí zapadl/a a orientoval/a se? Co díky tomu automaticky považuji za „přirozené a normální“? Jak mé vlastní sociokulturní zázemí ovlivňuje mé psychické procesy? Kdy (v jakých situacích) se cítím dobře? Kdy špatně? Jaký vliv to má na mé současné sociální postavení? (Co mi ve společnosti jde, co nejde, co nechci dělat, čeho se bojím?) Jaký vliv to má na celkovou strukturu mé osobnosti? (Co mám rád/a, co nerad/a v kontaktu s jinými lidmi a jaký/á díky tomu jsem?)

Jaký vliv má na mne osobně a na moji motivaci k určité činnosti pocit tlaku na některou část mé osobnosti, mé identity (např. je-li na mne nahlíženo zjednodušeně, jednostranně či stereotypně)? Jaký vliv na mne má, nejsou-li v určité situaci brány v úvahu mé důvody, pocity, prožívání a okolnosti vzniku situace? Jaký mohou mít podobné tlaky a náhledy psychický či dokonce přímý sociální dopad na druhé?

Jak mohu poznat vlastní strukturu vnímání, myšlení a posuzování věcí, událostí a druhých osob? Jak mohu vidět svá komunikační omezení vzniklá výchovou a dosavadním poznáním? Jaká je má definice „dobrého života“ a „životního úspěchu“? Jak tato představa ve mně vznikla? K čemu svým jednáním a myšlením směřuji a co považuji za důležité a „hodnotné“ a pravděpodobně to budu sledovat ve výchově či očekávání vůči druhým? Jak tyto mé hodnoty mohou ovlivňovat mé hodnocení života druhých, jejich životního stylu, praxe, strategií, problémů?

Dokážu aktivně vyhledávat příležitosti, které mi umožní sebepoznání? Jak lze na základě sebepoznání (prolnutí biologických, psychologických, sociálních a kulturních faktorů) zkvalitnit porozumění konkrétní situaci druhého a zlepšit efektivitu komunikace a řešení problémů? Co k tomu potřebuji vědět a umět? Dovedu reflektovat, jak tvořím obraz sebe sama a obrazy druhých? Co s touto tvorbou souvisí? Dovedu reflektovat navyklé způsoby myšlení a smýšlení o světě a druhých? Dovedu aktivně pracovat s konfliktem poznání, praxí a postoji (tj. křížení životní zkušenosti mé a zkušenosti druhého)? Pokud ne, co to může způsobovat v mém přístupu k druhým a při řešení problémů?

Pro realizaci průřezového tématu Multikulturní výchova by pak hledání odpovědí na tyto otázky mělo být pedagogem nebo facilitátorem permanentně dáváno do souvislosti s tím, co je to kultura (v antropologickém pojetí) a sociokulturní zakotvení osobnosti prostřednictvím sociálního učení.

Trénink základního situačního vhledu

Následující techniky, jejichž modifikace a kombinace lze využít jak při iniciačních kurzech, tak i při kurzech dlouhodobých pro různé cílové i věkové skupiny, je vhodné propojit s teoretickým, výkladovým kurzem a praktickými cvičeními (zejména při tréninku pedagogických pracovníků nebo pregraduální přípravě učitelů).

Techniky jsou zaměřeny zejména na rozvoj v oblasti afektivních kompetencí, spíše částečně postihují i oblast kompetencí instrumentálních a kognitivních. Je možné je ovšem přizpůsobovat té či oné oblasti dle zaměření kurzu či cílů nebo schopností pedagoga/facilitátora.

Při využití kombinovaných technik pro realizaci průřezového tématu Multikulturní výchova ve škole je vhodné ještě před započítím tréninku seznámit účastníky teoreticky s antropologickým pojetím kultury, procesy sociokulturního učení a mechanismy spojenými s předáváním sociálních a kulturních praktik prostřednictvím výchovy podle věku a možností účastníků.

Stručně je základní teoretický rámec pro potřeby facilitátora připojen ke každé technice.⁷

Poznámka k realizaci:

Přístupy založené na sebepoznání a poznání druhých více než jakékoli jiné pracují s velice citlivým „materiálem“, totiž skutečnými životy, našimi vlastními i ostatních, s našimi základními emočními vazbami, emocemi, pocity, prožíváním, dokonce i traumaty⁸. Proto je nutné být u nich více než opatrný, znát či předvídat možné souvislosti a domýšlet důsledky více než kdy jindy.

Pedagog či méně zkušený trenér by si nejprve měl otestovat sám sebe. Vyzkoušet si „techniku“ na sobě. Měl/a by promyslet a zažít a reflektovat, jak by se při ní sám/a cítil/a a co by při ní patrně prožíval/a. Jaký vývoj situace při realizaci techniky by měl/a předvídat atd. (Lze např. vyzkoušet ve skupině s kolegy a společně hledat možnosti citlivého a bezpečného přístupu).

⁷ Více k tématu kultura, enkulturace pro pedagogické potřeby např. Varianty 2002, 2005, Moree & Varianty 2008 a další.

⁸ K rozvíjení vnitřní a vnější citlivosti či funkci a dynamice zážitku v pedagogických profesích více např. Géringová 2008a, 2008b, k sociálním dovednostem učitele např. Komárková, Slaměník, Výrost, 2001 atp.

Technika č. 1

OSOBNÍ HISTORIE

Práce s osobními příběhy. Reflexe sociálního učení, odlišností a podobností vývoje a podmínek. Reflexe individuálních modifikací a způsobů formování poznání, myšlení, schopností a dovedností, sociální konstrukce světa, obrazů sebe sama a druhých.

ANOTACE Technika umožňuje zaměřit se na konkrétní souvislosti mezi formováním osobnosti, „přirozeně“ vyhlížejícími dovednostmi, schopnostmi a možnostmi a reálnými sociálními vztahy. Pomáhá pochopit, jak je člověk ovlivněn společností a kulturou, ve které vyrůstá, tedy odkrývat míru ovlivnění lidmi, se kterými nás pojí emoční vazby, se kterými jsme spojeni prostřednictvím očekávání, zájmů, sdílených norem atd.

Rámování vývoje osobnosti do souvislostí se sociokulturním učním umožňuje zpřístupnění a popis mechanismů a aspektů, které se dotýkají (často problematicky) každodenních životních situací, konkrétních možností, schopností všech participantů edukace (žáků, jejich rodin, pedagogů), stejně tak jako sociální mobility a identitárních procesů. Při hlubším rozpracování techniky je možné přecházet od reflexe orientačního „každodenního“ smyslu pro „odlišnost“ mezi lidmi (často založeného na představě o vrozených dispozicích) k relativizaci těchto neuvědomovaných předpokladů a k vidění eventuálních podobností a platforem shody a řešení. Technika umožňuje relativizovat představy o danosti norem a zvyklostí a jejich „stejnosti pro všechny“.

CÍLE Reflektovat, že **osobnost jednotlivce** vzniká v procesu sebeuvědomění, sebereflexe, sebepojetí, sebehodnocení, a je tedy kromě jiného tvořena v souvislosti s konkrétními sociálními vztahy (obsahy sociálních vztahů), rolemi, obsahy rolí, očekáváními druhých a mnoha dalšími vlivy.

UVĚDOMIT si, že každé chování má určitou logiku (rámec možného vysvětlení). Pokud známe souvislosti, lze tuto logiku uvidět a pochopit, neboť vlastnosti, schopnosti a dovednosti jednotlivců v mnoha ohledech souvisejí s kontextem a okolnostmi, ve kterých vznikly.

POMŮCKY Papír, tužka, tabule nebo flipchart.

VĚKOVÁ SKUPINA Lze modifikovat pro všechny věkové skupiny. Vhodnější pro vyšší věkové skupiny. Vhodné je jak pro homogenní (věkově, etnicky, kulturně, genderově, jazykově atd.), tak diverzifikované skupiny účastníků.

VELIKOST SKUPINY Minimálně 10 – maximálně 30 lidí (obtížnější

komunikace a osobní vstupy účastníků ve velké skupině, ideální pro cca 15–18 osob).

POTŘEBNÝ ČAS Vhodné je zadat sepsání příběhu např. za „domácí úkol“, časový rámec lze stanovit podle rozfázování cílů; časování zahrnuje 90 minut pro psaní příběhů a první reflexe + 90 minut pro hloubkovou reflexi a skupinovou práci, lze kombinovat s dalšími technikami i tématy v dlouhodobém kurzu.

KOMPETENCE NUTNÉ KE ZVLÁDNUTÍ TECHNIKY V základní rovině může techniku zvládnout pedagog bez výrazně speciálních kompetencí, který se však orientuje v sociálních a kulturních tématech, mechanismech vzniku sociokulturních jevů, sociálně-psychologických zákonitostech. V pokročilejších úrovních a skupinové práci hlubšího charakteru je lépe využít zkušeného facilitátora schopného pracovat s emocemi a skupinovou dynamikou, znalého sociokulturní podmíněnosti jevů, vývoje osobnosti a různých modifikací sociokulturních vzorců.

USPOŘÁDÁNÍ MÍSTNOSTI Pro psaní příběhů postačí běžné uspořádání místnosti (stůl, židle). Pro reflexi je vhodné vytvořit kruh z židlí a umožnit komunikaci tváří v tvář pro snazší sdílení.

ZADÁNÍ PRO ÚČASTNÍKY Zamyslete se nad níže sepsanými otázkami. Přečtěte je a nechte v sobě „dozrát“ odpovědi. Přemýšlejte nad vnějším světem, který vás spoluutváří, a tím, co se přitom odehrává ve vás. Následně si zkuste sami pro sebe sepsat „malý příběh“ o sobě, ve kterém by se odpovědi objevily v situačních souvislostech a se zajímavými detaily. Buďte sami k sobě otevření. Cílem není sepsat příběh pro ostatní, ale přemýšlet nad sebou. Cílem je zastavit se u svého životního příběhu a reflektovat jej v souvislostech různých okolností a vztahů, poznat tak sebe sama v kontextu celého svého dosavadního života i života jiných a toho, co nás formuje a utváří, a jak se s tím vyrovnáváme.

Příběh budeme využívat ve společné aktivitě jen tak, jak jej vy budete mít „poskládaný v hlavě“, nebudete s ním muset seznamovat ostatní. Hovořit společně o vašem příběhu budeme jen tak a natolik, jak sami budete chtít být k ostatním otevření.

Pokud je pro vás přemýšlení o minulosti, dětství, souvislostech se současností obtížné, například proto, že se ve vašem životě udály věci, traumata, ke kterým se jen neradi nebo emočně obtížně vracíte, pak úkol pojmete jinak. Popovídejte si například s někým, kdo je vám blízký, nad podobným tématem. Zkuste přemýšlet nad jeho příběhem a souvislostmi. Běžte

s přítelkyní, přítelem, rodičem, kýmkoli, kdo k vám má důvěru a ke komu máte důvěru vy, třeba na čaj, kávu a „projděte“ se s ním jeho životem. Vezměte na sebe jeho příběh s jeho podmínkami a možnostmi. Naslouchejte, ptejte se a hledejte odpovědi společně s ním. Zkuste „vidět jeho očima“, porozumět mu, vcítit se atd. Můžete si také místo „živého“ partnera vzít nějakou knihu, autobiografii někoho slavného nebo jenom časopis, ve kterém lze najít něčí životní příběh atd. a „pátrat“ v jeho životě po souvislostech mezi jeho životem a sociálním prostředím a situacemi, kterými prošel.

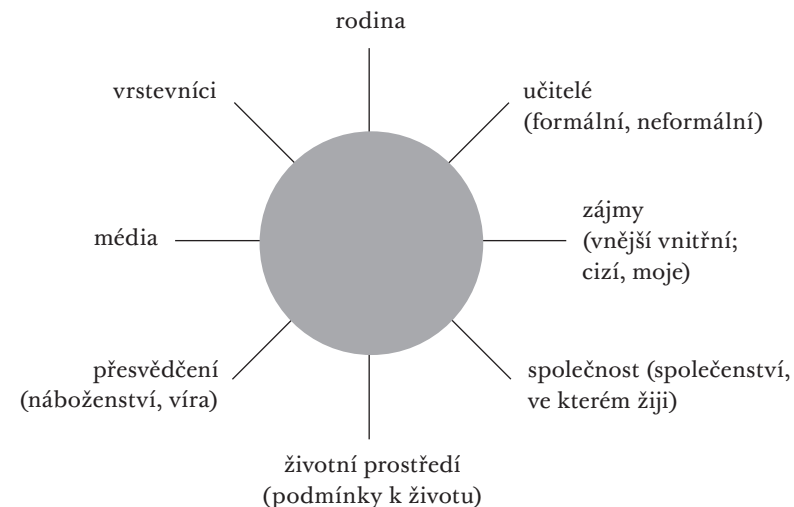
POKUD SI S PŘÍBĚHEM NEVÍTE RADY, ZKUSTE SI ODPOVĚDĚT ALEŠPOŇ JEDNODUŠE NA TYTO OTÁZKY⁹ *Kde jste vyrostli? S kým? Kdo byli nejdůležitější dospělí, kteří na vás měli vliv? Jaké další vztahy pro vás byly důležité? Co si pamatujete o nejoblíbenějších svátcích, oslavách a tradicích, které se v rodině a vašem nejbližším okolí slavily a udržovaly? Jaké zvyky a rituály ovlivňovaly každodenní život vás a vaši rodinu? Co se opakovalo pravidelně každý den, co každý týden, každý měsíc, každý rok? Jak byste popsali faktory, které ovlivnily např. vaše rozhodování a jednání v oblasti vzdělávání a vašeho vývoje do budoucnosti? Od koho a za jakých okolností jste se naučili, co dnes jaksi „přirozeně“ umíte? Jak jste se naučili plavat, jezdit na kole, hrát na nějaký nástroj, psát, číst, orientovat se v mapách, ale i mluvit jazykem, kterým mluvíte, oblékat se, čistit si zuby kartáčkem a pastou, jíst vidličkou a nožem, spát v posteli, jezdit autobusem, vlakem, nakupovat v obchodě, jíst určitá jídla, připravovat je určitým způsobem atd.?*

Jako pomůcku můžete využít myšlenkovou mapu, odvíjející se od obrázku¹⁰, „osobního sluníčka vlivů“.

POSTUP Nejprve uvést techniku, představit ji účastníkům, vysvětlit její cíle a způsob, jakým ji při společné práci uskutečníte. Zadat úkol. Po zpracování úkolu účastníky – ať již ve výuce nebo ve volném čase – vytvořte kruh pro komunikaci. Skupinovou reflexi můžete začít např. otázkou, zda bylo splnění úkolu jednoduché či nikoli a proč. Dále otázky směřujte na pocity, prožívání a procesy, které se v autorech příběhů odehrávaly během plnění úkolu a jejich pojmenovávání. Co konkrétně bylo pro autory těžké, co lehké? Jak se s úkolem vyrovnávali?

⁹ Některé otázky jsou převzaty a přeloženy z Lambert, J. – Myers, S. 1994, s. 47.

¹⁰ Obrázek je volně upraven dle Lambert, J. – Myers, S. 1994, s. 49.



POZNÁMKA Konkrétní příběhy mohou zůstat zcela „nezveřejněny“. Lze je aktualizovat a zpřítomňovat prostřednictvím reakcí a otázek vázaných na úvahy a odpovědi druhých: „Objevuje se v příběhu někoho z vás totéž? Obdoba toho, co nyní bylo řečeno XY? Má někdo podobnou zkušenost? Nebo naopak zcela odlišnou?“ apod. Na druhé straně je vždy zajímavé, pokud chce někdo z účastníků sám a dobrovolně nechat svůj příběh nebo jeho části zaznít a seznámit s ním ostatní a odvíjet od něj skupinovou reflexi. Pokud je příběhů ke zveřejnění více, samozřejmě je nutné přizpůsobit časové rámce techniky. Je vhodné nechat v jedné společné lekci příběhy zaznít a jen stručně je reflektovat a vyhradit zobecňování až následnou hodinu nebo fázi kurzu.

Dále je vhodné reflexi směřovat na hledání společných vlivů, které se vyskytují ve všech příbězích. Jmenované vlivy a faktory zapisovat na tabuli a sumarizovat.

NÁMĚTY K VEDENÍ DISKUSE A REFLEXE *Jsou všechny životní cesty účastníků na momentálně stejném místě (škola, třída, kurz atd.) stejné? Jsou si v něčem podobné? V čem ano, v čem se liší? Vyrostli všichni ve stejné konfigurovaných rodinách? V jakých vrstevnických skupinách, sociálních podmínkách? Do jakých škol dosud chodili? Od koho se učili? Měli stejné zájmy? Jaké byly zájmy těch, kteří je vychovávali? Sledovali stejná média? Slavili stejné svátky? Slaví svátky, které případně identifikovali jako společné, skutečně stejné? Najdou*

společné rituály na úrovni rodin či nejbližšího společenství, které ovlivňovaly jejich životy? Mají stejná přesvědčení? Věří stejným věcem? Shodnou se v názorech a postojích? Kdy ano, kdy ne? Jaké události na jejich příběhy měly zásadní vliv? Mají všichni stejné vrozené dispozice, když jsou nyní v obdobné situaci a na stejném místě? Nebo se u všech spíše rámcově podobá jejich sociální prostředí, jeho zvyklosti, normy, materiální zázemí, sociální a kulturní praktiky? A pokud se jejich sociální prostředí podobají, jsou zároveň zcela stejná? V čem a jak minulost ovlivňuje přítomnost? Jak souvisí osobní minulost s aktuálními schopnostmi, dovednostmi, postoji, míněním, názory?

OTÁZKY A PODNĚTY LZE V DALŠÍ FÁZI POOTOČIT DO POLOHY *Co by se muselo ve vaší minulosti stát, abyste dnes nebyli tady a teď taková, jací jste? Jaké podmínky by se musely změnit? Co by vám muselo chybět? Co by nebylo ve vašem zázemí k dispozici? Nemělo na vás vliv? Apod.*

Stěžejní postřehy, vstupy, reflexe a komentáře účastníků a jejich podobnosti a odlišnosti sumarizujte postupně na tabuli nebo flipchart. Vytvářejte z nich smysluplný zobecňující rámec, ve kterém se může ukazovat, nakolik jsou současné vlastnosti, znalosti a dovednosti získané a ovlivněné procesem výchovy a prostředím, ve kterém člověk vyrůstá. Cíleně se se svými závěry a jejich logikou obraťte na účastníky. Své závěry prezentujte např. jako otázku, tedy: „můžete se mnou souhlasit, že...“, „je možné si nyní myslet, že...“.

Na závěr každé podobné skupinové reflexe je vhodné zavést pravidelně se opakující techniku, která umožní účastníkům uvědomit si vlastní zážitky, prožitky a případné drobné posuny, dále také pomůže k zasazení reflexí do jejich stávajících zkušeností a výkladových schémat. Vhodná je u vyšších věkových skupin např. technika dva až tři minutového volného psaní, kdy účastníci shrnou: co se v nich a kolem nich v hodině odehrálo, jaké měli pocity, co se případně naučili nebo naopak nenaučili, co si uvědomili nebo jaké otázky v nich aktuální dění vyvolává. Po této reflexi vždy pravidelně vyzvat tři účastníky, aby dobrovolně přečetli ostatním, co napsali. Takové osobní reflexe bývají velmi inspirativní pro ostatní, dávají prostor jiným perspektivám a jinému prožívání pro všechny zdánlivě stejné situace během lekce. Každou přečtenou reflexi lze opět vztáhnout drobným lektorským komentářem k tomu, co bylo cílem lekce a realizace techniky, nebo nechat účastníky, aby se sami pokusili o komentář k celé technice. Vždy by

měl být účastníkům cíl celého snažení formulován nebo zahrnut do závěrečného hodnocení lekce. Při pravidelném opakování této závěrečné techniky v dlouhodobějším kurzu se reflexe volným psaním stane pro účastníky snadnější a přesnější, pojmenovávání procesů, stavů a propojení nového s dosavadními zkušenostmi se pro ně stane víceméně samozřejmostí.

TEORETICKÝ RÁMEC TECHNIKY

Lidská osobnost je tvořená různými dispozicemi a působením různých sociálních a kulturních vlivů, procesů a mechanismů (sociokulturní osobnost). Je osobností a osobou vždy někde, někým, nějak vychovávanou a dále též vychovávající (přímá interakce a vlivy). Ale odpověď na otázky, kým je, kam patří, jak sám sobě rozumí, jak mu rozumějí jeho blízcí, jaký je jeho „prožívaný“ příběh, co a jak vnímá, jak reaguje na situace atd., se neustále mění. Vývoj každého člověka je dynamický, stejně jako povaha sociálních a kulturních jevů a procesů.

SOUVISEJÍCÍ DEFINICE

Vztah mezi kulturou, společností a jednotlivcem

Kultura je sdílená a mezigeneračně předávaná reakce nejen na přírodní, ale i společenské životní prostředí, souvisí s kognitivními (s poznáním souvisejícími) a symbolickými aspekty lidského života. O kultuře je možné uvažovat pouze v souvislostech životní praxe, tedy relativních kategoriích originálních vztahů mezi *já* a *ty* či *my* a *oni*, ale nikoli jako o stálých jevech nebo skutečnostech, které je možno charakterizovat v nějakém ohraničeném nadčasovém, ahistorickém a přirozeně daném souboru. Kultury jsou *ideační entity*, *ve své otevřenosti senzitivní a propustné* vůči různým vlivům, např. vlivům jiných kultur, jiných životních praxí (např. Fay, 2002, s. 78). Kultura tedy není zvěcnitelná a objektivizovatelná v nějakých stálých hranicích. Kultura (i s ní spojená lidská identita) je dynamicky tvořena a modifikována (zejména ve vztazích). Je procesem, který je ve své přirozenosti neustálý a bez hranic (srov. Eriksen 2007, s. 23, Paleček 2008). Hranice lidských identit i hranice kultur se „vlní.“

Společnost (societa) je síť vztahů mezi lidmi, která vytváří své vlastní výsledky (pravidla, zákony, zvyklosti, rituály apod.), souvisí především s organizací lidského života, modely interakce, mocenskými a hierarchickými vztahy (viz Eriksen, 2008, s. 12).

Individuální osoba – Já – a její vlastnosti či charakter je něco, co není přítomno již od okamžiku narození, není dána pouze vrozenými dispozicemi,

ale je něčím, co se teprve vyvíjí v souvislosti se sociální činností a zkušeností: „V konkrétních podmínkách se rozvíjejí vlastnosti, které mohou být za určitých okolností výhodné. Vztah dědičnosti a prostředí je ovlivněn skutečností, že genotyp je neměnný, zatímco vnější vlivy mají různou frekvenci, kvalitu a intenzitu působení. Každý genotyp má svou reakční normu, v níž je schopen reagovat na změny v prostředí. Podíl dědičnosti a vlivu prostředí na vznik určité psychické vlastnosti bývá různý. Míra dědičnosti se určuje jen obtížně, protože spolupůsobení jiných faktorů je nepopíratelné. Prostor však ovlivňuje psychický vývoj jedince individuálně a působí na jeho dispozice. Pro rozvoj psychických vlastností mají největší význam sociokulturní vlivy. Jde o soubor podnětů, které přináší sociální interakce“ (Vágnerová 2000, s. 19). Domněle čistě biologické jevy (přirozené – získané narozením) například emoce a jejich exprese, mimika a gesta, držení těla, způsob prožívání a myšlení, pojetí racionality či inteligentního chování a inteligence, dovednosti a schopnosti (více např. Nikolai 2009, Sternberg 2002) nesouvisejí výlučně s geny. Všechny tyto „jevy“ jsou koreláty sociálního a kulturního učení, mají i sociální a kulturní povahu. Jsou v některých ohledech sociokulturně podmíněny (korelace se také může projevit v podobě tzv. sociokulturně podmíněné biologické reakce). Hranici mezi biologickými dispozicemi a sociálně naučeným nelze exaktně stanovit, a právě proto její parametry definují různé vědy diametrálně odlišně. Poměry mezi biologickými a sociálními vlivy převažují tu na onu, tu na druhou stranu. Vrozené rozdíly mezi lidmi, související s **genetickou výbavou**¹¹, jsou však velmi malé a nemohou postihnout celou šíři odlišností mezi lidmi. Ta souvisí právě s jinakostí a originálními modifikacemi a konstelacemi přicházejícími ze sociálního i přírodního prostředí. Odlišnost zapříčiněná různou kombinací biologických, psychologických, sociálních, kulturních a přírodních faktorů a jejich kontextem spoluvytváří naše osobnosti a individuální příběhy, ovlivňuje naše vnímání situací, vztah k sobě samotnému a druhým (formy a vzorce vztahů, role, očekávání atd.), dává nám různé schopnosti, možnosti a nástroje kompenzovat své biologické, sociální i psychologické potřeby, řešit problémy, orientovat se ve společnosti i různých situacích atd.

¹¹ **Genetická shoda** v dispozicích napříč lidstvem je 99,8 %. Tj. toto procento genů je společné pro veškerou lidskou populaci. T. H. Eriksen (Eriksen, 2008, s. 59–60) odkazuje na výzkumy lidských genů a uvádí, že „ze zbývajících 0,2 % se celých 85 % nachází u každé etnické skupiny a „rasové“ rozdíly spadají na vrub pouze devíti setin z 0,2 %, což je 0,012 % odlišného genetického materiálu. Velká část z těchto „rasových“ odlišností nijak nesouvisí s tělesným vzhledem [...], třídění lidí do ras podle fyzického vzhledu je svévolné a z vědeckého hlediska nezajímavé. Studium ras tedy spadá do oblasti ideologie nebo mocenské antropologie a nemá nic společného s kulturní rozmanitostí.“

Technika č. 2 OSOBNÍ ERBY

Práce s osobní i skupinovou identitou za pomoci techniky skupinové práce s „osobními erby“¹² a reflexe jejich obsahu a mechanismů vzniku těchto obsahů. Ideálně by technika měla navazovat na techniku č. 1. „Práce s příběhem“, kde je prohlubován vhled do souvislostí mezi aktuálními originálními charakteristikami účastníků, jejich identitou a „osobní historií“ získanou zpracováním a reflexí osobních příběhů.

ANOTACE Technika mimo jiné umožňuje odhalit souvislosti mezi minulým vývojem osobnosti a aktuálním stavem, odkrývat omyly generalizací, odhalováním nepřesnosti vnějších pohledů nebo skupinového nálepkování. U zdánlivě homogenní (věkově, etnicky, kulturně, genderově, jazykově atd.) skupiny umožňuje uvidět jinakost směrem dovnitř skupiny, potenciálně zvyšuje interpersonální citlivost a schopnost akceptace jinakosti druhého atd.

CÍLE Uvědomit si mechanismy a faktory ovlivňující vývoj osobnosti, identity, poznání v přímé souvislosti se vztahy a prostředím, ve kterém se formují.

POMŮCKY Čtvrtky nebo kancelářské papíry velikosti A4, barevné pastelky nebo fixy (pro každého účastníka). Může být i tabule nebo flipchart pro zapisování zajímavých nebo opakujících se výstupů reflexí.

VĚKOVÁ SKUPINA Lze modifikovat pro všechny věkové skupiny. Vhodné jak pro práci s dětmi, tak i dospělými.

VELIKOST SKUPINY Minimálně 10 – maximálně 30 (obtížnější komunikace a osobní vstupy účastníků ve velké skupině, ideální cca pro 15–18 osob). Vhodné jak pro homogenní (věkově, etnicky, kulturně, genderově, jazykově atd.), tak diverzifikované skupiny účastníků.

POTŘEBNÝ ČAS Je dobré uzpůsobit podle rozfázování cílů. Ideální je 90 minut (kreslení erbů a první reflexe) + 90 minut hloubkové reflexe a skupinové práce. Lze kombinovat s dalšími technikami i tématy v dlouhodobém kurzu.

KOMPETENCE NUTNÉ KE ZVLÁDNUTÍ TECHNIKY V základní rovině může techniku zvládnout pedagog bez výrazně speciálních kompetencí,

¹² Technika využívající kreslení osobních erbů je poměrně „populární“ a využitelná v mnoha oblastech psycho-sociálního výcviku a tréninku (viz např. Komárková, Slaměník, Výrost, 2001, str. 43).

který se však orientuje v sociálních a kulturních tématech, mechanismech vzniku sociokulturních jevů, sociálně-psychologických zákonitostech. V pokročilejších úrovních a skupinové práci hlubšího charakteru je lépe využít zkušeného facilitátora schopného pracovat s emocemi a skupinovou dynamikou, znalého sociokulturní podmíněnosti jevů, vývoje osobnosti a různých sociokulturních vzorců.

USPOŘÁDÁNÍ MÍSTNOSTI Pro kreslení erbů postačí běžné uspořádání místnosti (stůl, židle). Pro reflexi je vhodné vytvořit kruh z židlí, aby byla umožněna komunikace tváří v tvář a vytvořil se společný prostor pro umístění erbů (ideálně na zemi uprostřed kruhu z židlí).

POSTUP Představit techniku účastníkům. Vysvětlit její cíle a způsob, jakým ji při společné práci uskutečníte.

ZADÁNÍ PRO ÚČASTNÍKY Zadejte účastníkům nakreslit osobní erb. Vysvětlete, co to obecně erb je, co zprostředkovává, jak může vypadat a co obsahovat a dále co se od nich při plnění zadání očekává.

Zadání prvního úkolu pro účastníky (samozřejmě nutno modifikovat dle věkové kategorie) může znít např. takto: Vaším úkolem je nakreslit svůj osobní erb a pokusit se v něm shrnout kresbou, co vás osobně podle vašeho mínění nejlépe vystihuje, co vás charakterizuje, co k vám neodmyslitelně patří a bez čeho byste nebyli sami sebou. Není nutné se držet žádné formální představy o erbu. Jeho rámce a členění, jeho pojetí je zcela na vás. Jde pouze o to, pokusit se prostřednictvím obrázku zachytit sebe sama. Vytvořit jakýsi „vývěsní štít“ své osobnosti. Časový rámeček dokončení kresby není dán. Pracujte podle svého uvážení, potřeb a tempa. Dejte účastníkům dostatečný časový prostor. Ideální je ponechat je kreslit tak dlouho, jak sami potřebují. S kreslením budou patrně hotovi a „spokojeni“ zhruba po 40–45 minutách. Zadejte druhý úkol.

Zadání druhého úkolu: Na nový papír (nebo druhou stranu svého erbu) nakreslete erb někoho jiného z aktuální studijní skupiny¹³. Opět není stanoven časový rámeček dokončení kresby.

POZNÁMKA Druhý úkol účastníci zpravidla dokončí rychleji (obvykle po 20 minutách). Zkušený pedagog nebo facilitátor si během doby, kdy účastníci tvoří erby, může zaznamenávat na papír probíhající procesy, slov-

ní interakce či reakce účastníků na zadání či průběh tvorby. Dostává se tak k zajímavým situačním jevům, které v následné reflexi mohou sloužit k demonstraci mnoha – mezi účastníky přítomných – sociálních procesů. Upozorněním na tyto jevy v souvislosti s procesy tvorby obrazů sebe sama a druhých umožňuje účastníkům reflektovat vlastní myšlení a prožívání a zároveň oživuje práci nad tématem ve skupině. Činí ji pro účastníky živější a smysluplnější. To platí zejména pro práci s vyššími věkovými skupinami.

PŘÍKLADY OTÁZEK PODNĚCUJÍCÍCH REFLEXI A DISKUSI

BEZPROSTŘEDNĚ PO KRESLENÍ ERBŮ

První fáze skupinové reflexe

Osobní erb: *Bylo kreslení sebe sama snadné? Proč ano? Proč ne? Jaké procesy ve vás probíhaly při kreslení erbu? Co jste uvnitř sebe museli dělat, abyste „dostali“ sebe sama na papír? Myslíte, že by ostatní dokázali váš erb interpretovat tak, jak mu rozumíte vy sám/a? Kdy ano, kdy ne? Proč ano? Proč ne? Atd.*

Erb druhého: *Bylo jednoduché někoho si pro ztvárnění vybrat? Proč ano? Proč ne? Kolik času jste věnovali svému erbu? Kolik erbu „druhého“? Je-li mezi časovým prostorem pro váš a cizí erb rozdíl, proč myslíte, že vznikl? V jakém poměru a jak pečlivě se věnujeme posuzování vnitřních pochodů sebe sama a vnitřních pochodů druhých? Proč je poměr takový? Co může takový rozdíl způsobovat v reálných vztazích? Atp.* Druhý erb je možné dále využít pro komparaci – jak se vidím já, jak mne vidí druhí, rozdíly, shody, důvody rozdílného nebo naopak podobného vidění atd.

Zapisujte odpovědi účastníků na tabuli nebo flipchart. Po každém okruhu shrňte do souborného skupinového výstupu odpovědi jednotlivců.

Druhá fáze skupinové reflexe

Uspořádejte s účastníky židle do kruhu. Každý by měl svůj osobní erb položit na zem, do prostoru kruhu mezi židlemi. Pokud někdo nechce svůj erb „zveřejnit“, nemusí. Každý by měl mít právo své osobní „vklady“ nezveřejňovat a pracovat např. pouze s „vnitřními“ osobními obrazy ve společné reflexi. Důležité je uvědomovat si je.

Vyzvěte účastníky, aby si pozorně prohlédli obrázky, které jim leží u nohou a zkusili najít podobné a opakující se symboly. Nejprve ty nejčastěji se opakující. Zapisujte a sumarizujte nejdříve bez hodnocení jejich postřehy na tabuli nebo flipchart. Postupujte od nejčastějšího výskytu k raritám. Dále se ptejte, co pro koho který symbol znamená. Co jím chtěl vyjádřit. Reflexi je možné započít např. v tomto duchu: „...Na obrázcích se často obje-

¹³ Nejlépe toho, kdo nesedí přímo vedle účastníka – dá se předpokládat, že ve stálých studijních skupinách sedí přátelé vedle sebe nebo že si navzájem při kreslení erbů nahlíží pod ruku, úkol by tak nemusel ve výstupu dát potřebné výsledky.

vuje symbol srdce, znamená pro všechny, kdo je na obrázku mají, totéž? Můžete nám prosím zkusit říci, co konkrétně znamená pro vás?“ Odpovědi stručně zaznamenávejte na tabuli vedle dříve zapsaného symbolu nebo okruhu. Srdce může znamenat pro někoho lásku, pro jiného rodinu, emoce, domov, city atd. Souhrnem těchto významů však patrně vždy bude nějaký vztah k někomu či něčemu. Provedte takovouto významovou sumarizaci s účastníky. Při vyhodnocování obsahů erbů vyzvěte účastníky, aby přemýšleli, zda za každým symbolem, který nakreslili do svého erbu, mají v pozadí představu nějakého konkrétního člověka, se kterým si tento symbol v sobě samém spojují. Např. mají-li v erbu knihu, fotbalový míč či flétnu, zda si pamatují, od koho se naučili číst a kdy a kde nebo, kdo je přivedl k fotbalu atd. Zda se se schopností číst a hrát fotbal nebo na flétnu už narodili. Takto postupujte u každého zaznamenaného symbolu až se doberete k tomu, že v erbech se nejčastěji objevují lidské vztahy, emoce, zájmy, radosti, starosti, vazby na určité lidi, místa, prožitky, vlivy s nimi spojené atd. Jedním ze závěrů reflexe může být např. to, že každý erb je jiný. Každý účastník sebe sama vyjadřuje jinak, a přesto máme mnoho společného. Víceméně všichni sami sebe charakterizujeme na základě minulých i současných vztahů, vazeb, citů, radostí i starostí. Na základě diskuse můžete rozvíjet debatu o „vrozených dispozicích“ něco dělat a umět a o sociálních vlivech, ze kterých takové dovednosti vyplývají nebo jsou ovlivňovány.

Dále je možné vybrat několik (2, 3 či více) účastníků, kteří jsou si ve fyzických charakteristikách velmi podobní (2–3 blondýnky s modrýma očima, 2–3 tmavovlasí a hnědoocí lidé), posadit je vedle sebe a na klín jim dát jejich erby. Vyzvěte účastníky, aby přemýšleli, zda lidé, kteří jsou si vzhledem velmi podobní, jsou také podobné či dokonce stejné osobnosti, a zda se identifikují se stejnými věcmi, mají stejné zkušenosti, zda se jejich erby vůbec v něčem podobají atd. Zároveň – máme-li víceméně homogenní skupinu – je možné společně sepsat, co máme ve fyzickém vzhledu všichni podobné (např. barvu pleti, podobné účesy, podobný styl oblékání, podobný styl zdobení těla atd., tj. vnější, fyzické, viditelné jevy – forma našeho „lidství“), a přesto, naše jednotlivé erby, osobnosti i identity jsou jiné (vnitřní, psychické, „neviditelné“ – obsah našeho „lidství“).

Následná práce s obsahy erbů má celou řadu možností. Každá další reflexe může být směřována do jiné dimenze – podobnosti mezi erby, odlišnosti mezi erby (tj. osobnostmi a identitou účastníků), hledání společných a rozdílných identifikací. Záleží též na míře homogenity a diverzity skupiny.

Zařadte na závěr reflexi za pomoci volného psaní, stejně jako u techniky č. 1.

TEORETICKÝ RÁMEC DOPLŇUJÍCÍ TECHNIKU

(viz též rámce následujících technik)

Lidský jedinec přichází na svět vybaven určitými vrozenými dispozicemi, které jsou vlastní univerzálně celému druhu homo sapiens. Přichází tak na svět i s určitými biologickými charakteristikami, nepřekročitelnými genetickými faktory, které u něj vytvářejí například nezbytnou potřebu dodávání potravy a regenerace ve spánku nebo mu naopak nikdy neumožní dýchat pod vodou jako ryba či létat ve vzduchu jako pták. Mezi tyto biologické dispozice ale také patří potřeba a schopnost být sociální bytostí – potřeba a schopnost komunikovat, osvojit si řeč, sdílet, učit se, poznávat, vyvíjet se atd. (více např. Eriksen, 2008). Biologické, genetické predispozice však netvoří nějakou danou, neměnnou a konečnou celkovou „lidskou přirozenost“. Nepředjímají, jaký člověk bude, jaké bude mít vlastnosti a charakter, jak se bude chovat, jak jednat, co bude cítit, jak bude myslet atd. Genetické dispozice jsou v mnoha ohledech pouze předpoklady zásadního rozměru lidské existence, totiž schopnosti být **sociální a kulturní bytostí**, „mít lidský charakter“, „mít svůj lidský příběh“ a „stát se člověkem“. Genetická informace disponuje člověka k tomu mít různé specifické vlastnosti a schopnosti vypěstované a získané během života v konkrétní **společnosti sdílením životního prostoru s konkrétními lidmi**. Individuální charakterové vlastnosti člověka a jeho životní příběh nejsou vrozené. Příběh není předem naprogramován, ale vzniká nepřetržitým vzájemným vztahem originálních dispozic a potřeb jedince, jeho prožívání, motivačních základů a temperamentu se sociálními a společenskými podmínkami.

Redukce osobnosti člověka na nějaký statický a jednoduše viditelný soubor fyzických či sociokulturních charakteristik, skupinových hodnot, postojů, způsobů myšlení, chování a jednání (často laicky uvažovaných jako jakési „vrozené“ skupinové etnické či „rasové“ mentality) neumožňuje vnímat jeho samotného, jeho originální a jedinečnou osobnost a vede k tomu, že je často zcela pomínut individuální příběh a hodnoty formované mnoha vlivy. Nejsme tedy schopni vnímat jeho skutečné potřeby. Na druhé straně důraz pouze na originalitu a jedinečnost (vždy odlišné) je stejně chybný jako hledání pouze lidsky univerzálního (rovného, všeobecně lidského).

Lidský jedinec je sice bytostí s originálním vývojem, která získává vlastní a nezaměnitelnou životní zkušenost, osobitou poznatkovou strukturu a vytváří si vlastní představu o světě, ale zároveň je bytostí sociální a jeho

poznávací procesy jsou usměrňovány sociálním prostředím, určitými „druhými“. Poznání je konstrukt vytvářený kontextuálně (v souvislostech se sociálními vztahy), originální poznání je sociálně determinováno. Kultura významně spoluovlivňuje vývoj osobnosti jedince tím, že jej prostřednictvím výchovy vybavuje souborem znalostí, praktik, výkladů, ale i způsobů myšlení, cítění, prožívání a exprese emocí, chování, jednání atd. Proto je o „kultuře“ určitého konkrétního člověka nutné uvažovat v kategoriích zcela extrasomatických a negenetických. Nikdo z nás se nerodí s vrozenou kulturou, určeným životním stylem. Rodíme se **do** sociální **skupiny** a prostředí s určitou kulturou a životním stylem, které si osvojujeme procesem enkulturace („výchovy do společnosti“ prostřednictvím sdílení). Kultuře se můžeme pouze naučit. A naučené je vždy originálně modifikováno jak působením konkrétního nejbližšího okolí, tak jedinečnou, neopakovatelnou individuální zkušeností a poznáním. Proto je nutné striktně odlišit biologické **kategorie**, jako jsou „rasa“, „plemeno“, „antropologický typ“, a strategie jednání či způsob myšlení – tedy kulturu: „*Neexistuje žádná fixní vazba mezi biologicky specifickými typy lidských skupin a specifickou kulturou*“ (Jakoubek in Budil, Blažek, Sládek, 2005, s. 68).

Spojení osobních vlastností, schopností a možností jednotlivce beze zbytku s nějakou určitou skupinou, kategorií nebo kulturou, „*která má svoji vlastní vnitřní logiku a je zcela odlišná od jiných kultur*“, je neakceptovatelné a mystifikující: „*Dnes je většina z nás více či méně kulturními kreoly: nacházíme se uprostřed mnohознаčného, volného a absurdního universa znaků, obrazů, hudby, hodnot a idejí různorodého původu*“ (Eriksen, 2007, s. 55–56). Každý jedinec prochází originálním vývojem a je jedinečným individuálním souborem různých „programů“. Každý z nás je odlišný od ostatních, každý z nás tvoří specifickou „minoritu“. Takováto individuální minorita si ovšem žádá speciálního ohledu, totiž takového, abychom nebyli – být v dobré víře – nuceni patřit k nějaké vybrané kultuře, etniku či národu a nebyli zařazováni do umělých skupin nějakou vnější kategorizací či klasifikací a tlakem na její „naplnění“.

Uvažovat o jakémkoliv skupině lidí jako o ohraničitelném celku skládajícím se ze stejnorodých lidí, kteří jsou všichni unifikováni stejnou odlišností od *členů* jiných skupin a kteří jsou jednotně formováni zcela stejnými hodnotami, představami a následují stejné vzorce chování a jednání, kteří jsou popsitelní a identifikovatelní stejnými kulturními specifiky, je nesmyslné. Bylo řečeno, že každý jedinec je neopakovatelnou a originální entitou, kte-

rou nelze popsat pomocí charakteristik společnosti, v níž žije či vyrůstal. Zároveň je však každý z nás zásadně formován výchovou, která je vždy kulturně podmíněná a kulturou předávána. To však nijak nesouvisí s genetiky předávanými dispozicemi. Kultura není genetickou informací. Člověk je pouze disponován obstát a přežít v přírodě jedine pomoci kultury, společnosti, která ho obklopuje. Kultura se však neprojevuje jen ve formálních věcech, jako je oblékání, strava, jazyk či folklorní tradice, ale zejména dynamicky, v životních strategiích, hodnotových orientacích, postojích, přístupech, představách nabytých a předávaných historicky a mezigeneračně.

„Jádrem kultury jsou hodnoty. Hodnoty jsou všeobecné tendence k dávání přednosti určitým stavům skutečnosti před jinými. Hodnoty jsou pocity, které mají směr: mají kladnou a zápornou stranu [...] Hodnoty si v našem životě osvojujeme velmi časně. Na rozdíl od většiny zvířat jsou lidé při narození vybaveni pro život nadmíru nedostatečně. Naštěstí nás naše tělesné ustrojení vybavilo vnímavým obdobím v trvání deseti až dvanácti let, během něhož můžeme velmi rychle a do značné míry, aniž bychom si to uvědomovali, vstřebávat nezbytné informace z našeho okolí. Toto vstřebávání zahrnuje symboly tvořící jazyk, hrdiny, kterými jsou např. naši rodiče, a rituály, jako např. udržování osobní hygieny. Velmi důležitou součástí procesu je osvojení našich základních hodnot. Na konci tohoto období postupně přecházíme k jinému, uvědomělému způsobu učení, zaměřenému na osvojování nových praktických postupů (praktik)“ (Hofstede, 2007, s. 17–18).

Ale „svět se neskládá z ohraničených kultur,“ jak říká T. H. Eriksen, „*skládá se z více než pěti miliard lidí, kteří jsou v různé míře charakterizováni různými kulturními formami a tradicemi, jež se vzájemně překrývají a jsou individuálně proměnlivé [...] Svět je „špinavý“ a skládá se z nepřeborného množství oblastí, na které si činí nárok více skupin*“ (Eriksen, 2007, s. 54).

SOUVISEJÍCÍ POJMY

Skupina je, když jednotliví členové či prvky mají mezi sebou nějaký vzájemný vztah. Lidé, kteří jsou ve vzájemném styku, například učitelé z určité školy, důchodci z jednoho domu, děti jedné školní třídy.

Kategorie je třída jevů vybraných na základě určitého hlediska (třídění). Není neměnná. Je to princip „vidění“, perspektiva – výběr určujícího prvku. Vzájemný vztah v rámci kategorie není nutně přítomen. Tříděné věci a jevy však často spadají i do vzájemně se vylučujících kategorií. Lidé z určité kategorie mají něco společného, ale nemusejí být ve vzájemném styku, např. všichni učitelé, důchodci, děti se specifickou poruchou učení atd.

Technika č. 3

„NÁVŠTĚVNÍCI“ ANEB SITUAČNÍ KONFLIKT ŽIVOTNÍCH PRAXÍ

ANOTACE Technika umožňuje detailní a zároveň komplexní vhled do konfliktní situace¹⁴, identifikaci a chápání jevů, které se podílejí na její vzniku, a jejich relativity. Technika napomáhá otevírat cestu ke zvládnutí konfliktu životních praxí prostřednictvím uvědomění si mechanismů jeho vzniku a porozumění kombinaci faktorů, které mohou vést k destruktivnímu vyústění konfliktu, nebo naopak produktivnímu řešení. Technika napomáhá „odosobnit“ problém (tzv. externalizace problému). Má potenci snižovat riziko eskalace neproduktivních mezilidských konfliktů, bludného kruhu hledání „obětího beránka“, tj. kdo je v situaci nejvíce vinen, kdo nese celou odpovědnost za vzniklý problém. Zvyšuje vhled do údajných selhání aktérů na obou stranách (frustrace jako reakce na dlouhodobě neřešený problém), umožňuje aktérům identifikaci faktorů podílejících se na vzniku problému spolupracovat na jeho řešení a cíleně eliminovat vliv problému na další životy a vztahy. Napomáhá vytvářet podmínky pro vedení dialogu o problému.

CÍLE Uvědomit si, že kulturní specifika a sociokulturní hranice se neprojevují pouze ve formálních projevech, jako je oblékání, strava, jazyk či folklorní tradice, a v tom, že nemají statické hranice, ale projevují se zejména dynamicky, v každodenní životní praxi jednotlivců i skupin, způsobech myšlení, vnímání, v životních strategiích, hodnotových orientacích, postojích, nabytých přístupech k řešení problémů (dokonce i v chápání toho, co je v určitých situacích považováno za inteligentní či racionální chování), a jsou předávány historicky a mezigeneračně. Hranice jsou tedy spíše dynamické a jsou zejména součástí interpersonálních situací souvisejících s různými faktory. Cílem je reflektovat, že interpersonální konflikty souvisejí s neuvědomovanými strukturami a **naučenými** kategorizacemi, myšlením, chováním, jednáním, názory a postoji skupinových a sdílených identifikací. A reflektovat tuto neuvědomělou součást vlastního smýšlení¹⁵. Uvědomit si, že konflikt v přítomnosti nevzniká sám od sebe, ale je přímo spojen s minulostí a dosavadním prožíváním, sociálním a kulturním učením.

¹⁴ K možnostem řešení konfliktů vzhledem např. Benda, 2008.

¹⁵ Srov. Benda, 2008.

POMŮCKY Dataprojektor nebo video, tematicky vhodný film (lze nahradit tematicky podobným textem¹⁶), tužka, papír, flipchart nebo tabule.

VĚKOVÁ SKUPINA Lze modifikovat pro všechny věkové skupiny, vhodné jak pro práci s dětmi, tak i dospělými.

VELIKOST SKUPINY Minimálně 10 – maximálně 30 (obtížnější komunikace a osobní vstupy účastníků ve velké skupině, ideální cca pro 15–18 osob). Vhodné jak pro homogenní (věkově, etnický, kulturně, genderově, jazykově atd.), tak diverzifikované skupiny účastníků.

POTŘEBNÝ ČAS Nejprve 90 minut první fáze (krátký film^{17,18} nebo text¹⁹, zpracovávání zadání účastníky, první velmi krátká reflexe), 90 minut následná fáze. Hlubší situační rozbor, lze kombinovat s dalšími technikami i tématy. Lze rozvíjet techniku v dlouhodobém kurzu (minimální formát je pak 3 × 90 minut). Hlubkově je možné „vytěžit“ techniku za využití dramatizace, hraní rolí, interakce protistran založené na argumentaci (moderované vedení sporu a obhajoba pozic a postojů) atp.

KOMPETENCE NUTNÉ KE ZVLÁDNUTÍ TECHNIKY V základní rovině může techniku zvládnout pedagog/facilitátor bez výrazně speciálních kompetencí, který se však orientuje v sociálních a kulturních tématech, mechanismech vzniku konfliktů, sociokulturních jevů, sociálně-psychologických zákonitostech. V pokročilejších úrovních a skupinové práci hlubšího charakteru je lépe využít zkušeného facilitátora znalého sociokulturní podmíněnosti mnoha jevů, vývoje osobnosti a různých konfigurací sociokulturních vzorců.

USPOŘÁDÁNÍ MÍSTNOSTI Vhodné je uspořádání stolů a židlí do kruhu pro přímou komunikaci tváří v tvář.

¹⁶ Doporučeno nejprve „odlehčit téma“ vtipným nebo „nereálným“ materiálem. Odlehčení vážného tématu umožňuje snazší práci a vstup do problému, eliminuje případný konflikt postojů a emocí hned v počáteční fázi techniky. V dalších fázích – po zvládnutí skupinové reflexi „nereálné“ situace – lze pracovat analogicky se situací reálnou, např. dokumentárním filmem, textem, životní situací a opakovat postup s odkazováním na předchozí práci s „modelovou situací“.

¹⁷ Desetiminutový díl animovaného seriálu Mach a Šebestová – Páni tvorstva – je odlehčený a jednoduchý vstup i pro dospělé účastníky.

¹⁸ Lze využít i celovečerní film, např. Návštěvníci (FR) nebo v TV vysílaný či všem účastníkům dobře známý seriál Arabela (CZ), Návštěvníci (CZ). Je potřeba upravit dle délky vstupního materiálu časovou dotaci.

¹⁹ Obdoba dílu animovaného filmu Páni tvorstva v textové podobě: O tom, jak Mach a Šebestová navštívili planetu Ťap Ťap, in Macourek: Mach a Šebestová ve škole, 2003, s. 127.

POSTUP Uvést techniku, představit ji účastníkům, vysvětlit její cíle a způsob, jakým ji při společné práci uskutečníte. Pustit film nebo společně přečíst text. Zadejte zpracování úkolu a rozdělte účastníky na dvě poloviny. Jedné polovině účastníků je určena postava z filmu či textu z jedné strany situačního konfliktu, druhé polovině z druhé strany konfliktu²⁰. Postava by měla být pro všechny stejná. Vžívání se do jedné postavy velmi dobře ukazuje osobní projekce účastníků do „objektivně“ stejné postavy a sumarizace vstupů při reflexi je efektivnější a bohatší na detaily a perspektivy.

ZADÁNÍ PRO ÚČASTNÍKY

Postava z filmu nebo textu – 1. (místní) a 2. (návštěvnická) strana situačního „konfliktu“

1. *Jaké pocity osobně (zde v roli vybrané postavy) z nastalé situace máte? Je pro vás situace spíše příjemná? Spíše nepříjemná?*
2. *Sepište seznam pocitů, které byste v takové situaci sami měli. Jaké emoce by vámi v dané situaci hýbaly?*
3. *Můžete se s vybranou postavou v postojích a reakcích ztotožnit?*
4. *Reagoval/a a postupoval/a byste v „její kůži“ v dané situaci zcela stejně? Či jinak?*
5. *Kým nebo čím byl podle vás celý situační konflikt zaviněn? Sepište důvody vývoje konfliktu.*
6. *Co je příčinou stupňování konfliktu? Sepište důvody vystupňování konfliktu.*
7. *Je postup a pozice postavy (zde vás) v situaci oprávněná ve všech směrech? Sepište argumenty, které vaše stanovisko podporují.*
8. *Pokuste se co nejlépe a nejdetailněji odhalit a popsat zájmy, záměry, přání, domnělé či skutečné potřeby, které motivují postavu k danému jednání a chování. Čím můžete své závěry podložit? Sepište argumenty.*
9. *Jak se podle vás bude situace pro hlavní aktéry do budoucna vyvíjet, pokud konfliktní situace bude trvat?*
10. *Co by bylo nutné k řešení situace? Existují nějaké možnosti?*
11. *Co by se muselo změnit na jedné či druhé straně konfliktu?*
12. *Lze toho nějak reálně dosáhnout? Za jakých podmínek?*

²⁰ Např. při využití příběhu Macha a Šebestové v dílu Páni tvorstva zpracovává jedna strana postavu „zelené“ paní učitelky, druhá strana se zabývá rolemi Macha a Šebestové.

SPOLEČNÁ REFLEXE

1. Fáze – prožívání konfliktu, prožívání a pocity protistran (1.–4. otázka)
Reflexi můžete začít otázkami: *Bylo jednoduché vžít se do role? Proč ano, proč ne? Ocitli jste se někdy v obdobné situaci?* Komentujte (ale nehodnoťte) vstupy od účastníků. Po „zahřívacích“ otázkách a vstupu do společné reflexe rozdělte tabuli nebo flipový papír na dva sloupce. Nadepište je strana A, strana B situačního konfliktu a postupujte k 1.–2. otázce. Zapisujte na tabuli nebo flipchart četnost pocitů příjemných a nepříjemných na obou stranách. Sumarizujte a sepište výčet pocitů a emocí za skupinu jako celek (A+B) a zobecněte, zda situace přinesla postavám spíše pozitivní nebo negativní pocity, lehké nebo těžké na zvládnutí. Po každé sumarizaci udělejte malý shrnující závěr. Vhodné je zobecnňovat formou otázek: *„Souhlasíte se mnou, že takové situace mohou být pro jejich aktéry na obou stranách...?“*, *„... přináší je na obou stranách pocity víceméně..., což jsou pocity, které...“* atd.

Postupujte obdobně u dalších otázek. Stále pracujte se zápisem, sumarizací, zobecněním a dílčími závěry.

2. Fáze – identifikace faktorů podílejících se na konfliktu, mechanismy vzniku, možného dalšího vývoje atd. (5.–9. otázka)

Postupujte obdobně jako u fáze jedna. Po sumarizaci faktorů podílejících se na vzniku konfliktu a jeho eskalaci a dílčím závěru můžete vytvořit z účastníků skupinky, které zkusí vytvořit společnou „prognózu“ dalšího vývoje situace a osudu aktérů konfliktu např. za využití techniky tvoření myšlenkové mapy. Reflektujte a sumarizujte jejich závěry.

Diskusi při reflexi podněcujte otázkami typu: *Mohla vaše postava jednat jinak? Kdy ano, kdy ne? Co mělo na její chování a jednání vliv? Proč se pokoušela řešit situaci zrovna oním způsobem? Kdyby vaše postava jednala jinak, změnilo by se něco v situaci? Která postava by mohla jednat jinak?*

3. Fáze – možnosti řešení konfliktu (10.–12. otázka)

Diskusi vedte pomocí otázek zaměřených na konstrukci možných řešení vzniklé situace²¹: *Co by se muselo změnit, aby se problém nevyskytl? Co by mělo být jinak na straně vaší postavy, co by měla dělat či nedělat? Bylo by to pro vaši postavu lehké nebo těžké? Co by jí pomohlo dosáhnout toho, aby to pro ni bylo lehké? Co by naopak učinilo její situaci ještě těžší? Kolik času by potřebovala na zvládnutí takové změny? Je v jejích silách takovou změnu učinit? Co by k tomu*

²¹ Technika je širší, upravenou a pro příslušné potřeby na základě praktických zkušeností autorky rozpracovanou variací na aktivitu z Lambert, J. – Myers, S. 1994, s. 13.

potřebovala? Představte si, že by se stal jakýsi zázrak a problém, který v situaci nastal, je vyřešený. Čeho si všimnete hned, že je jiné? Na čem poznáte, že se zázrak stal? Na čem to poznají aktéři příběhu? Představte si svou postavu za pět let od aktuální situace, v čem bude jiná než nyní? Co by musela postava dělat, aby její situace byla za pět let ještě horší než ta aktuální? Může mít celá aktuální situace pro aktéry nějaké výhody a přínosy? Jaké?

Zařadte na závěr reflexi za pomoci volného psaní.

TEORETICKÝ RÁMEC TECHNIKY

Jedinci jsou aktivními činiteli ve svém vlastním vývoji a mají možnost volit a jednat dle své vlastní vůle, ale zároveň nejednají téměř nikdy pouze na základě svých vlastních voleb. Ačkoli se může zdát, že učení se společenským normám je proces přicházející se zráním, a je tedy něčím přirozeným, je nutné brát v úvahu, že dovednost učit se něčemu, zaměřovat na to svou pozornost, zdokonalovat se v této dovednosti, si osvojujeme od útlého dětství a je nám předávána po kulturní linii v generacích (a např. školní výuka pak doplňuje tuto kulturní tradici). Dovednost adaptovat se na nové normy, ale i učení se „běžným“ věcem jako číst v mapách, plavat, jezdit na kole je činnost společenská. Od někoho se učíme tím, že se dozvídáme, jak se něco dělá. Kulturní osvojení světa probíhá především v systému ovládnutí instrumentů – tedy „*jak se co dělá*“. Tyto návody a poznatky, dovednosti a schopnosti, které získáváme v určitém prostředí (doma, ve škole, v kroužku, v práci), jsou často naprosto nepoužitelné a nerealizovatelné v jiných situacích, prostředích, v jiných životních podmínkách. Pokud nové normy a společenské požadavky nezapadají do dosavadních poznávacích schémat, jen velmi těžko se pak můžeme bez problémů přizpůsobit často i skrytým nárokům přicházejícím z jiného prostředí. Abychom se mohli s konfliktem praxí vyrovnat, je nám třeba dostatku předchozích zkušeností, schopností, vnitřní i vnější motivace a vůle. Při významných rozdílech mezi „domácím“ prostředím a novým prostředím je ke zvládnutí adaptace naprosto nezbytná systematická pomoc druhých. Tato pomoc však nebude účinná, pokud bude spočívat pouze v radách formálního charakteru, v podobě instrukcí, jak se máme chovat, jak máme jednat, co máme říkat a jak máme dál postupovat. Je nutné, aby se nové propojilo a opřelo o to, co již známe, a mělo souvislost s naší každodenní realitou, způsobem myšlení, „logikou“ prožívání světa. Naše vůle musí být propojena s našimi reálnými možnostmi a schopnostmi a jejich vzájemnou kombinací. Cíle, kterých máme dosáhnout, by měly být viditelné a dosažitelné a měly by mít pro náš reálný život skutečný a pochopitelný význam. Tepr-

ve potom můžeme měnit svá dosavadní vysvětlovací schémata, osvojovat si nové poznatky a následně se úspěšně adaptovat na určité situace: „*Intelektuální vjem světa musí být ovšem také osobní, protože člověk nemůže cítit ani poznávat nic, co by nemohl vztáhnout k sobě, zařadit do svého osobního světa*“ (Sacks, 2008, s. 212).

Je potřeba však také upozornit na to, že rozdíly mezi lidmi i lidskými skupinami jsou nezpochybnitelné, ale rozhodně je nelze vysvětlit pouze jednostranným hledáním v biologických či naopak pouze sociálních kategoriích. Propojení sociálních, kulturních a biologických charakteristik v člověku je individuální. Každý člověk si může osvojit (zejména prostřednictvím procesu výchovy, tj. přímé interakce v sociálních vztazích) jakoukoli kulturu a pravidla určité společnosti, aniž by v sobě nesl nějakou dědičnou informaci, která kultura či společnost to bude. Takové osvojení je však dynamický a dlouhodobý proces. Lidé se nerodí s nějakou mystickou charakteristikou, jež přirozeně a navěky spojuje všechny, kteří mají „historické kořeny“ na jednom místě (etnikum), a kterou tedy nelze zaměnit jinou a údajně se jí nelze zbavit, neboť se získává narozením. Na druhé straně jsme svázáni (byť elasticky) s onou skupinou, do které se narodíme, neboť společenství a jeho kultura, která se spolupodílí v rané fázi života na našem formování a vývoji, s námi nakonec vždy nějak zůstává v různých situacích prostřednictvím osvojeného způsobu myšlení, chování, jednání. To, co souvisí se sociálním učním, nesídlí v genech, ale v myšlení. K nejdůležitějšímu a nejméně uvědomovanému učení – sociokulturnímu (jakémusi *mentálnímu programování*) – dochází v raném věku. Tudíž mu nelze zcela utéci, stejně jako nelze utéci svému stínu. Sociokulturní učení je totiž spojeno se základem našeho společenského fungování, se základem našeho života samého a jeho praxí. Takto vždy narážíme na své sociokulturní hranice. Ty pocházejí z našeho sociálního prostředí, ve kterém jsme vyrostli, byli vychováni a ve kterém jsme se učili být člověkem, rozumět světu a uspořádání věcí a vztahů v něm. Formy lidství, obrazů světa a uspořádání věcí však nejsou absolutní, nýbrž relativní. Osvojování jejich podob začíná vždy v rodině, nejbližším sociálním okolí a ve výsledku se od sebe liší právě tak, jako se liší prostředí, v nichž byly osvojovány. Nepísaná pravidla, předávaná v různých modifikacích z generace na generaci, kterými je jednotlivec sociálně ovlivňován, a nepřilíš problematizované způsoby „jak se co dělá“ jsou kulturní fenomény, které odlišují příslušníky určitého společenství od společenství jiných. V tomto slova smyslu je možné mluvit o sociokulturních specifikách. Taková specifika jsou skutečně sdílená, alespoň částečně jsou společná lidem, kteří sdílejí nebo sdíleli to samé společenské prostředí, ať

již přímo, nebo prostřednictvím těch, kteří na ně mají vliv. Sociokulturní specifika a jejich hodnotový rámec přebíráme v nejranější fázi svého života, aniž si to uvědomujeme. Považujeme je proto za přirozená a přicházejí k nám např. ve formě „svědomí“ či „pocitu toho, co je správné“ či „normální“ a ovlivňují naše další prožívání a vývoj. Proto máme sklony vychovávat své děti či mít vliv na své okolí obdobným způsobem, jakým jsme byli vychováváni my sami. Tedy podle toho, jaké vzorce jsme v raném období svého života „načetli“, a to bez ohledu na to, zda si to uvědomujeme.

Sociokulturní specifika jsou také významně spjata s osvojeným jazykem a sociálními významy, které nese. Nejbližší sociální skupina a příslušná životní praxe (kultura) jednotlivci poskytuje během sociálního učení již svým způsobem před-připravené, hotové kognitivní kategorie. Bezprostřední sociální interakce a při nich používaný jazyk jsou důležitými faktory majícími vliv na vývoj chápání okolí a širšího světa. Sociální interakce a přejímání kategorií se děje prostřednictvím komunikace. Výsadním médiem komunikace, jímž jsou formovány a sdělovány významy, a zároveň primárním nástrojem, jehož prostřednictvím utváříme vědění o sobě a sociálním světě, je jazyk. Nervový motorický systém člověka je biologicky jazykově preadaptován a skýtá nutnou mentální výbavu pro komunikaci. Jazyk je pak kulturním nástrojem, který ustavuje síť, s jejíž pomocí třídíme svět a vtiskujeme mu význam (reprodukce kultury): *„Význam je produktem nerozlišitelnosti znaků a sociálních praktik. Metafora primárního nástroje postihuje fakt, že při použití jazyka také něco děláme či konáme. Schopnost užítí tohoto nástroje získáváme cestou enkulturace a přivykání sociálním praktikám a jejich legitimizacím“* (Barker, 2006, s. 82–83). Prostředí a míra sociálních interakcí, v nichž lidský jedinec tráví první roky života, ovlivňuje jeho poznání, schopnosti a postoje ke světu, ale také jeho jazyk. Jazyk a jazykový kód, kterým určité společenství hovoří, musí splňovat jeho komunikační potřeby. Úroveň akvizice jazyka není primárně ovlivněna inteligencí, ale zejména způsobem řeči přirozených učitelů a úrovní a kvalitou zpětné vazby (např. Golinkoff, 1983; Snow, 1986). Např. problém s jazykem ve školním prostředí nemusí být nutně vázán na zřetelnou jinakost jazyků nebo jeho formální neznalost, ale spíše na rozdílnost chápání obsahů a významů, které se na jednotlivá slova vážou a které souvisejí se zázemím jednotlivce. Tj. *„školní úspěch není jednoduše vázán na úroveň jazykových schopností, ale mnohem spíše na způsob, jakým jsou znalosti, schopnosti a postoje předávány a konceptualizovány ve škole a v rozdílných sociálních zázemích“* (Van Avermaet, 2006, s. 6).

Technika č. 4 JÁ JAKO JINÝ

ANOTACE Práce s osobními vnitřními pocity a pochody při prožívání situační (relativní) jinakosti²², introspekce a reflexe.

CÍLE Uvědomit si, že i cizí lidské chování má určitý význam, který dává smysl. Odlišnost, jinakost a s ní spojené vnitřní i vnější problémy a nepříjemné pocity často vznikají proto, že naše vlastnosti, schopnosti, dovednosti a zkušenosti, nastalé situace a jejich kontexty nejsou kompatibilní, nepasují k sobě. Pozitivní či negativní hodnocení vlastností a schopností člověka pak nesouvisí s jeho vstupními dispozicemi, tím, jaký reálně je, co umí, ale je situačně podmíněno, tj. souvisí s konstelací situace nebo změnou prostředí a podmínek, nikoli dispozicí situovaného aktéra.

POMŮCKY Papír, tužka, fixy, tabule nebo flipchart, nastříhané kartičky velikosti 5 × 20 cm (2 ks pro každého), lepidlo, flipchart nebo jinou plochu, na kterou je možné kartičky lepit.

VĚKOVÁ SKUPINA Lze modifikovat pro všechny věkové skupiny. Vhodné pro vyšší věkové skupiny.

VELIKOST SKUPINY Vhodné pro minimálně 10 – maximálně 30 lidí (obtížnější komunikace a zpracování osobních vstupů účastníků ve velké skupině, ideální cca pro 15–18 osob).

Vhodné jak pro homogenní (věkově, etnicky, kulturně, genderově, jazykově atd.), tak diverzifikované skupiny účastníků.

POTŘEBNÝ ČAS Nejlépe 90 minut na zpracovávání zadání a první fázi reflexe a 45 minut na druhou fázi reflexe (druhá část zadání). Lze a je vhodné kombinovat s dalšími technikami i tématy v dlouhodobém kurzu. Vhodná je přímá návaznost na techniku „Návštěvníci“.

KOMPETENCE NUTNÉ KE ZVLÁDNUTÍ TECHNIKY V základní rovině může techniku zvládnout pedagog/facilitátor bez výrazně speciálních kompetencí, který se však orientuje v sociálních a kulturních tématech, mechanismech vzniku sociokulturních jevů, sociálně-psychologických zákonitostech. Aktivita a následná diskuse přes svou zdánlivou jednoduchost vyžaduje spíše zkušeného facilitátora/pedagoga se širokou znalostí „zákonitostí“ sociálního chování a vzhledu do něj, se základní schopností

²² Technika je širší, upravenou a pro příslušné potřeby na základě praktických zkušeností autorky rozpracovanou variací na aktivitu z Lambert, J. – Myers, S. 1994, s. 13.

pracovat dialogickou metodou se skupinou, adekvátně využívat brainstorming a rychle zpracovávat situační „vstupy“ od účastníků.

USPOŘÁDÁNÍ MÍSTNOSTI Pro zpracování zadání postačí běžné uspořádání místnosti (stůl, židle). Pro reflexi je vhodnější vytvořit kruh z židlí. Umožnit komunikaci tváří v tvář a sdílení.

POZNÁMKA Zadání každému ve skupině připravte na samostatný papír nebo promítněte zadání hromadně přes dataprojektor.

ZADÁNÍ PRO ÚČASTNÍKY

První fáze:

Zkuste si vzpomenout a vybavit situaci, kdy jste byli jako jediní nějak „jiní“ v nějaké skupině lidí, např.: jako jediní jste byli jinak oblečení, jako jediní jste nemluvili jazykem, kterým mluvili ostatní, jako jediní jste neuměli, co uměli ostatní, jako jediní jste neměli nějaké vybavení, byli jste případně jedinou ženou nebo mužem v celé skupině, jako jediní jste byli nápadně fyzicky odlišní atd. Situaci si **pro sebe** stručně popište. Zkuste vystihnout, jak jste se v té situaci cítili? Sepište si své základní pocity.

1. Najděte jedno jediné slovo, které by shrnulo a nejlépe vystihlo všechny vaše tehdejší vnitřní pocity jako celek. Pomozte si např. větou: Tehdy jsem se mezi nimi cítil/a jednoznačně „*takový/á a takový/á*“. Napište vybrané slovo tiskacími písmeny na jednu kartičku a označte ho jedničkou.

2. Opět vyberte jedno slovo, které by nejlépe popisovalo **vaše chování** v dané situaci. Přemýšlejte: *Jak jste se v oné skupině díky svému „společenskému handicapu“ chovali? Souviselo vaše chování s onou „jinakostí“, odlišností od skupiny?* Opět si ho napište tiskacími písmeny, tentokrát na druhou kartičku, a označte je dvojkou.

Dosaďte vybraná slova napsaná tiskacími písmeny do věty: **Ti lidé, kteří se v určité skupině odlišují.....** (napište čím, tak jak to odpovídalo vaší situaci – tj. např. jazykem, vzhledem, pohlavím atd.), **se patrně mohou cítit.....** (napište slovo, které jste zprvu napsali na kartičku č. 1). **Mohou se v souvislosti se svými pocity také chovat.....** (dosaďte slovo z kartičky č. 2).

Druhá fáze:

Zamyslete se nad otázkami:

Co by vám osobně v oné situaci nejvíce pomohlo (co byste potřebovali, aby se změnilo), abyste se přestali cítit tak, jak jste se cítili?

Co by vám pomohlo, abyste se jinak chovali?

Co by se muselo změnit na (v) oné situaci, aby se vaše pocity změnily?

Co by se muselo změnit ve (na) vás, aby se změnila ona situace?

Třetí fáze – reflexe:

Kartičky vyberte a flipový papír nebo jinou plochu rozdělte na polovinu svislou čarou. Jeden sloupec opatřete nadpisem POCITY, druhý CHOVÁNÍ. Kartičky od studentů označené jedničkou nalepte pod sebe do sloupce POCITY a kartičky s dvojkou do sloupce CHOVÁNÍ. Nejprve se zeptejte, zda pro účastníky bylo splnění úkolu jednoduché, v čem ano, v čem ne. Diskutujte se studenty o tom, jak není snadné pojmenovávat vlastní pocity a jak patrně není snadné pro naše okolí jim rozumět, jaké pocity každému z nás přináší jinakost, odlišnost od skupiny a jak se potom chováme. Můžete používat k podnícení diskuse tyto otázky: *Proč vaše pocity v oné situaci vznikly? Byli jste nějak jiní, než jste obvykle? Co se tedy podílelo na tom, že jste se cítili tak, jak jste se cítili? Měli jste náhle nějaké „jiné vlastnosti“ vy nebo ono prostředí, ve kterém se situace odehrála? Když se chováme v souladu se svými pocity, jak naše chování může vyhodnocovat naše okolí, je čteno zvenjšku stejně jako zevnitř? Jak na takové naše chování druzí mohou reagovat, co si mohou o nás myslet? Co byste si vy sami mysleli o člověku, který se choval tak jako vy tenkrát?*

Vyberte pocit, který se na kartičkách opakuje. Často se při této aktivitě objevují slova *strach, ponížení, stud, trapnost*. Diskutujte o tom, zda každý, kdo má v situaci strach, se na základě tohoto pocitu chová stejně. Možností, jak touto technikou navozenou situaci v konkrétní skupině „vytěžit“, je celá řada. Aktivitu lze například rozdělit na dvě části. Nejprve reflektovat pocity a chování vyplývající ze situační jinakosti a teprve poté se zaměřit na otázky z druhé části zadání týkající se možností řešení situací.

Zařaďte na závěr reflexi za pomoci volného psaní.

TEORETICKÝ RÁMEC DOPLŇUJÍCÍ TECHNIKU

Uvědomění si vztahů mezi odlišností a pocity a chováním, které odlišnost s sebou přináší, má potenciál zakládat účast s těmi, kdož se cítí nebo jeví jako „jiní“. Vhled je základem pro pochopení na obou stranách odlišnosti. Vhled v sobě nese potenciál pro nahlédnutí svých vlastních i cizích předpokladů, stereotypů a předpokladů. Vhled do vlastních pocitů zakládá možnost pěstování schopnosti zdržet se unáhlených soudů a odsudků. Aktivita nechává vyplynout důležité prožitky v souvislosti se situačními okolnostmi, aniž bychom je předem naformovali do kategorií. K osobnosti jednotlivce,

k jeho jednání a postojům je v praxi třeba přistupovat s předpokladem, že jsou ustaveny v originálním kontextu a rámci, souvisejícím zároveň s osobním prožíváním, který pravděpodobně určitou a konkrétní formu chování a jednání vyvolává a ovlivňuje. Z tohoto pohledu se pak chování jeví jako logické a racionální, přestože se z vnější perspektivy a hodnotící pozice vázané na jiný pohled zdá být spíše iracionální a nelogické.

Chování jedince (a např. jeho rodiny) je v mnoha ohledech, jak už bylo výše vysvětleno, kulturně podmíněno. Racionalitu a logiku chování či jednání je nutné nahlížet v návaznosti na významy příslušné kultury určitého společenství. Logika vzniká vždy v souvislostech specifických, běžně sdílených a vyžadovaných hodnot, idejí, norem, zvyklostí a také podmínek, ve kterých se tyto modifikují. Mnohé vzorce a prvky chování, postojů a obsahy společenských rolí, které jsou v souladu se sdílenými normami, hodnotami a mravy jedné společnosti, nejsou bezproblémově kompatibilní s normami a zvyky vlastními jiným sociokulturním skupinám a ve vzájemné komparaci a hodnocení jsou pak opatřovány záporným znaménkem. Specifické sociokulturní prostředí vytváří v interakci s jiným prostředím relativní insuficienci (tj. nedostatek určitých schopností). Jde o insuficienci vzhledem k poměru např. zbytku společnosti s jinými sociálními a kulturními rámci. Jinak a jinde, za jiných podmínek socializovaní jedinci či celé skupiny, jsou ve vztahu k druhému prostředí především *jiní*. Celý jejich dosavadní vývoj probíhá v jiných vzorcích. Tyto jiné vzorce nelze ovšem s úspěchem uplatnit mimo prostředí, kde jsou sdílené, logické, běžné a normální, tj. v jiné sociokulturní realitě.

Důvody skupinové příslušnosti či různých manifestací odlišnosti chování a prožívání je nutné hledat v každodenním životě jednotlivce, nikoli v jeho údajné „přirozenosti“ (vrozených dispozicích). Každá aktuální situace mezi mnou a druhou osobou a její prožívání na obou stranách má své kořeny v minulosti a je významně na obou stranách podmíněna tzv. psycho-socio-kulturním programováním. Jakákoliv situace kontaktu dvou lidí je vždy zatížena oboustrannou „mentální“ zátěží vzniklou minulým prožíváním, dosavadní výchovou a adaptací do společnosti (sociálním učním) ve specifických podmínkách a v určitém čase. Minulost se manifestuje v sociálních situacích prostřednictvím myšlenek, představ, názorů, způsobů vnímání, postojích, strategiích jednání, orientacích atd. Tento druh zátěže je přítomen na obou stranách – mé i druhého.

Na obou stranách interakce je přítomen konkrétní člověk („Já“) s vlastním jménem, s příběhem, který žije, s konkrétní životní situací. Při kontaktu není ani na jedné straně přítomen „instantní objekt“ bez vlastního myšlení, jednání a zkušeností, rozpustitelný ve skupinových charakteristikách a jednotných kulturních vzorcích. Lidé nejsou při interakcích především např. etnicky akcentovanou entitou, dokud není tato součást jejich lidství dotčena, dejme tomu tím, že je neustále zdůrazňována. Lidé se vždy odlišují v mnoha aspektech od všech (skupinových) šablonovitých typizací, stereotypů, generalizací a reprezentací. Nejsou neproblematicky a jednoduše tím, co si druhá strana orientačně spojuje s nějakou *typickou osobou*, z určitého úhlu pohledu spadající do určité kategorie, generace, kultury, etnické skupiny, socioekonomického statusu. Soubory osobních zkušeností a dosavadního poznání relačních stran kontaktu, naše příběhy v minulosti, nyní a v budoucnosti jsou neopakovatelné. Důvody jinakosti jednání v interakcích nelze jako celek zahrnout pod skupinovou nálepku. Lidské životní situace a individuální potřeby nelze deformovat a zjednodušovat na vybraný soubor údajně přirozených a neměnných skupinových, národnostních či kulturních specifik, a to zejména v hodnotových a životních orientacích a v prožívání. Pokud se od sebe relační strany při interakci významně liší, pak konflikt poznání a životních praxí a jeho personalizace, může vytvořit zdánlivě nepřekonatelnou bariéru v řešení problému a zakládat bludný kruh jeho řešení.

Technika č. 5

CHCI, ALE NEMOHU, PROTOŽE NEZNÁM²³: VŮLE, SCHOPNOSTI, MOŽNOSTI

VYŘEŠTE ÚKOL – abeceda vs. azbuka

ANOTACE Umožňuje zaměřovat se na reflexi a identifikaci toho, na základě čeho se – díky dosavadnímu poznání a životní zkušenosti – určitým způsobem „přirozeně“ orientujeme v situacích, adaptujeme se na ně, řešíme úkoly, chováme se a jednáme. Dále zpřístupňuje příčiny vzniku a vývoje situačních nedorozumění, konfliktů a možnosti jejich překonávání. Pomáhá reflexí zjišťovat, na čem „přirozeně“ lpím a trvám já a na čem lpí a trvá druhý, v jakých situacích a za jakých podmínek naše dosavadní poznání, představy o světě a normy vznikly a jak dále ovlivňují vzájemnou interakci a řešení různých problémů. Poukazuje na souvislost mezi individuální schopností jednotlivce a výsledkem řešení problému, na sociokulturní ovlivnění možnosti řešit problém. Pomáhá odhalit rozdíl mezi obsahovými a formálními souvislostmi řešení problémů, „objektivním“ hodnocením zvenku a sebehodnocením. Aktivita může zcela spontánně navazovat na předchozí aktivity a práci s osobními erby, příběhy, jinakostí a zvládnutím norem „jiného“ prostředí.

CÍLE Získávání celostního porozumění souvislostem, kontextu a nahlédnutí relativity jevů, tj. porozumění tomu, jak vznikají vnitřní i skupinové normy, proč je vnímáme jako přirozené a co se děje a spolupůsobí při „konfliktu norem“.

Uvědomění si, že principy, vzorce a rámce určující naše jednání a strategie řešení situací nám často zůstávají skryty a v běžném životě je málokdy reflektujeme.

Uvědomění si, že lze jen obtížně řešit situace a úkoly efektivně, pokud o existenci nerefléktovaných společenských principů, norem, vzorců a rámců, s nimiž úspěšné řešení souvisí, nemáme tušení.

²³ Rozšířená obdoba aktivity *Chci, ale nemohu, protože nerozumím* (Mašková, 2006, Varianty [on-line]), kde je využívána a doporučena např. jako aktivita vhodná pro „učitele a školské manažery všech typů a stupňů škol, které vzdělávají žáky přicházející z různého kulturního prostředí a disponující rozdílnou úrovní českého jazyka. V rámci této aktivity získají účastníci přímou osobní zkušenost se situací, kdy chtějí splnit úkol (tj. v konkrétní situaci zadání určitého úkolu), snaží se ze všech sil úkol splnit, ale nemohou, protože nerozumějí stanoveným pravidlům (tj. v konkrétní situaci nerozumějí pokynům učitele, formálním ani neformálním pravidlům třídního kolektivu, školního řádu apod.)“ <http://www.varianty.cz/index.php?id=17&item=95>

POMŮCKY Žádné.

VĚKOVÁ SKUPINA Lze modifikovat pro všechny věkové skupiny. Vhodné jak pro práci s dětmi, tak i dospělými.

VELIKOST SKUPINY Vhodné pro minimálně 10 – maximálně 30 (obtížnější komunikace a zpracování osobních vstupů účastníků ve velké skupině, ideální cca pro 15–18 osob). Vhodné jak pro homogenní (věkově, etnicky, kulturně, genderově, jazykově atd.), tak diverzifikované skupiny účastníků. Složení skupiny je dobré předem znát a modifikovat případně princip, který mají účastníci hledat.

POTŘEBNÝ ČAS 60 minut. Vhodné je kombinovat s dalšími technikami i tématy v dlouhodobém kurzu. Příhodná je přímá návaznost na techniky „Návštěvníci“ a „Já jako jiný“.

KOMPETENCE NUTNÉ KE ZVLÁDNUTÍ TECHNIKY V základní rovině může techniku zvládnout pedagog/facilitátor bez speciálních kompetencí, nicméně ve fázi, kdy je potřeba pracovat s negativními hodnoceními sebe sama u účastníků a s jejich pocitem neúspěchu, měl by facilitátor umět s těmito jevy pracovat a účastníky od případných vnitřních nepříjemných pocitů odvést a pracovat přitom i se skupinou (např. včas zabránit posměchu druhých – zejména u nižších věkových skupin).

USPOŘÁDÁNÍ MÍSTNOSTI Vhodné je vytvořit kruh z židlí a umožnit tak komunikaci tváří v tvář a sdílení.

POSTUP Sedněte si do kruhu spolu s účastníky a popište, co je cílem aktivity a jak jej společně dosáhnete. Instruujte účastníky, že cílem hry je uspět s řešením jednoduchého úkolu (např. analogicky k úkolu v epizodě Mach a Šebestová – „Páni tvorstva“ – využití v minulé technice, kde byl zadán jednoduchý úkol k řešení „zelenou“ paní učitelkou) nebo vyhovět běžné instrukci, porozumět pokynu, prokázat svou schopnost „vyhovět“ v jednoduché situaci nárokům „zadavatele“ úkolu, instrukce, pokynu. Vysvětlete jim, že mají hledat pravidlo, princip, který spojuje slova, a zaručuje úspěšné řešení situace. Zdůrazněte, že je to jednoduchý, všem „jistě“ známý princip, a že řešení situace a nalezení správných slov je jednoduché. Vyřčená slova se mohou opakovat. Na počátku hry všichni, včetně vás, vstanou. Kdo uspěje, může si díky úspěšnému vyřešení situace zase sednout. Pokud účastník uspěje a zvolí správné slovo, vyzvěte ho tím, že řeknete slovo „*správně*“, k tomu, aby se posadil a vyslovil slovo „**SPRÁVNĚ**“.

Zdůrazněte, že účastníci by si rozhodně po správném řešení neměli jakkoliv napovídat, radit si nebo si gestikulací naznačovat. Každý „hraje“

za sebe a každý „má stejnou šanci uspět“. Zahajte hru vyřčením jednoho – prvního správného – slova a posaďte se. Ostatní účastníci ve směru vaší pravice jeden po druhém vyslovují libovolné slovo (pouze jedno), které by podle nich mohlo na základě nějakého principu souviset s tím vašim a čekají, zda je označíte za správné.

Pouze vy znáte pravidlo, podle kterého jsou slova označována za správná. V tomto případě je jím abecední pořádek slov. Tedy druhé správné slovo po vámi vysloveném je to, které začíná na písmeno následující v abecedě po písmenu vašeho prvního slova (nejlépe bez háčeků). Můžete situaci ztížit i tak, že abeceda půjde pozpátku. Zahajte hru libovolným slovem, které může zavádět pozornost účastníků a evokovat, že nějak souvisí s vámi nebo přítomnou skupinou, například vaším křestním jménem (R jako Renata). Vyzvěte osobu po vaší pravici, aby pokračovala ve hře.

První účastníci při řešení uspějí náhodou. Další postupně začínají chápat. Je dobré jim občas napomoci zopakováním slov, která uspěla, a jejich pořadím. Vždy se úspěšného účastníka zeptejte, zda ví, na jakém principu uspěl se svým slovem. Sledujte začáteční písmena každého slova.

Dejte pokyn „*správně*“ tomu, kdo vysloví jakékoli slovo (na druhu nezáleží) začínající na další písmeno v abecedě po R (nejlépe bez háčeků), tedy S. Další správná odpověď je slovo začínající na T. Dále následuje U, V, W, X, Y, Z, A, B, C, ... U dvojitého W, X nebo Y již většinou účastníci vědí, na jakém principu je „správné plnění“ založeno. Vyslovují správná – úspěšná slova. Zbude obvykle jeden, dva, kteří stále „nevědí“, neboť hledají obsahovou (asociační) souvislost mezi slovy, nikoli formální třídění písmen. Ponechte je stát a ještě chvíli si lámat hlavu s řešením. Tuto chvíli však neprotahujte zbytečně. Emoce a pocity neúspěchu většinou v posledních, kteří stále nevědí, pracují naplno a omezují jejich schopnost soustředit se na řešení. Spíše se již zaměřují jen na nepříjemné pocity, které v nich situace aktuálně vyvolává. V následné reflexi je nutné pomoci jim zbavit se nepříjemných pocitů a přerátovat je.

Vyzvěte úspěšné hráče, aby pravidlo hry prozradili všem.

Reflektujte a pojmenovávejte s úspěšnými i neúspěšnými účastníky, jak se v průběhu hry cítili. Zejména ti, kdo uspěli jako první, a byli tedy označeni jako „nejlepší“, ale zároveň nevěděli, proč uspěli. Věnujte pozornost a dejte prostor těm, kteří dlouho nebyli úspěšní. Nechte je plně vyjádřit jejich pocity a zeptejte se, zda stále převládají i nyní v hodnocení situace ex post.

Zhodnoťte aktivitu a instruujte účastníky, že nyní aktivitu zopakujete tak, aby už všichni mohli uspět, neboť princip, který budete hledat, bude

téměř shodný s tím, podle kterého se třídila slova v první fázi hry. Zdůrazněte, že nyní už musí být hra pro všechny velmi jednoduchá a nezabere příliš času. Pravidla zůstávají stejná.

Pouze vy však víte, že nyní není principem třídění abeceda, ale azbuka. Začněte slovem od A, například „Auto“. Uspěje ihned ten, kdo zkusí slovo od B. Další hráč většinou automaticky zareaguje a vysloví slovo začínající na C a neuspěje (v azbuce je třetím písmenem v řadě V). Pokud ve skupině nejsou účastníci znalí azbuky, většinou se úspěch hráčů ve hře na dlouhou dobu zastaví. Vstupujte do hry a napovídejte další slova v pořadí písmen V, G, D. Stále zdůrazňujete a opakujete, že princip je jednoduchý a téměř shodný jako v minulé hře. Nechte hru pokračovat cca 10 minut. Většinou ve skupinách bez znalosti azbuky neuspěje nikdo další, kromě náhodných shod.

Prozradte účastníkům princip založený na pořadí slov začínajících podle azbuky. Reflektujte v diskusi pocity účastníků, když neuspěli jako skupina, jak se cítili, co prožívali. Rámujte vstupy a skupinovou reflexi do souvislosti s přisuzováním schopností či neschopnosti nebo nedostatečné vůle celým skupinám atd.

TEORETICKÝ RÁMEC TECHNIKY

Při kontaktu s novým sociálním a kulturním prostorem (např. při migraci, změně bydliště, nástupu do školy či nového zaměstnání, přistěhování se do rodiny partnera atp.), na který se musíme adaptovat, se často objevuje významný rozdíl mezi pravidly, principy, normami a zvyklostmi původního prostředí (např. rodinného) a nového prostředí (např. školy). Tento rozdíl se často manifestuje zhoršenou nebo nezvládnutou adaptací na nové prostředí, opakovanými drobnými nebo i velkými neúspěchy. I když v novém prostředí chceme uspět a uplatňujeme při tom všechny své dosavadní – v původním prostředí nabyté – schopnosti a dovednosti, jak nejlépe můžeme, selháváme i při řešení jednoduchých problémů či sociálních situací. Nové prostředí často není příliš kompatibilní s normami, interakčními vzorci, komunikačními mody, jazykovými kódy a metodami získávání znalostí, které jsou považovány za samozřejmé v původním, ale sociálně a kulturně (ve smyslu životní praxe) jinak konfigurovaném prostředí. Zažitě a „tradiční“ způsoby myšlení v konfrontaci s novým prostředím znemožňují, abychom zažitě a „tradiční“ učinili převoditelným. Což dále způsobuje, že v mnoha oblastech opakovaně selháváme, jako kdybychom nezískali ve svém dosavadním životě vůbec žádné zkušenosti, schopnosti a dovednosti, anebo máme jen ty, které se v novém prostředí jeví jako nežádoucí,

nepotřebné a neuplatnitelné, a naše vnější i vnitřní hodnocení je čím dál tím více negativní a je často přičítáno našim „vrozeným“ dispozicím. Pokud systematicky při řešení podobných úkolů neuspěje určitá skupina (ženy, muži či fyzicky, věkově, etnicky odlišní lidé) často se připisuje negativní hodnocení celé skupině s odvoláním na údajnou „vrozenou neschopnost“ či „vrozené negativní dispozice“, které se pro okolí i pro označované zdají být „objektivně“ stvrzovány zkušenostmi opakovaných neúspěchů či pochybení. Aby se nové prostředí stalo otevřeným pro možnost rozvoje schopností a nového potenciálu pro náš vývoj, je z obou stran třeba umožnit identifikaci příčin, které tyto vstupní problémy skutečně vyvolávají. Potom i běžná, standardní, ale včasná intervence zvyšuje šanci, že nebude docházet k další kumulaci problémů a propadu. Abychom se mohli se situací vyrovnat, je nám třeba dostatku předchozích zkušeností, schopností, vnitřní i vnější motivace a vůle, ale často je naprosto nezbytná i pomoc druhých.

Závěr

Důležitou součástí zvládání diverzity ve školách i společnosti je důsledné zaměření se na postupy, které umožňují hloubkový, kvalitativní, vnitřní popis konkrétních situací. I v běžné pedagogické praxi to umožňuje provádět komparaci „případů“, uvidět různé druhy souvislostí, používat analogie a senzitivně tak odkrývat působení kontextů, místa a času na situaci jednotlivců i sociálních skupin, poskytovat perspektivy důležité pro odhalování důvodů, proč se některé (problematické) fenomény objevují a jaké důsledky mohou mít, i jak lze překonávat situační konflikty. Zdokonalování schopnosti vidět určité jevy a získat vhled souvisí i s dlouhodobým tréninkem jejich pojmenovávání, co nejpřesnějším postižením jejich souvislostí a především s ochotou zabývat se situací a životními příběhy, které ovlivňují možnosti a schopnosti každého z nás.

Důraz na přístupy, které umožňují, aby se do centrální pozornosti v praxi dostaly originální a reálné situace a potřeby účastníků edukace a aby se identita participantů edukace mohla rozvíjet a artikulovat různými směry bez „předpisu“ a manipulace, podporuje pro-inkluzivní klima školy. Zároveň je tento přístup víceméně „elastický“ vůči skutečným a aktuálně přítomným problémům.

Výše uvedené techniky, přístupy a jejich teoretická zakotvení (či jejich analogie) jsou založeny na dynamické interakci a umožnění synergie a obra-

tu od statického „pohled, seznamuj se (s), poznávej, měj znalost, přijímej, toleruj, uvědomuj si, vnímej, uznávej“ rozdílnost a rozmanitost (tak jak to lze vyčíst v konceptu MKV v RVP) k dynamickému a procesuálnímu „ptej se, odpovídej, angažuj se, uč se, poznávej sám sebe“ (analogicky k maximě sociálních věd, srov. Fay, 2002, s. 284). Tímto obratem se lze v průřezovém tématu multikulturní výchova dobrat určitého potenciálu rozšiřovat obzor představivosti. Pojímání společnosti, kultur a skupin jako nějakých integrálních, navzájem oddělených monád a jednotlivců pouze jako příslušníků kultur a skupin lze pomocí reflexe, dialogu a komparace relativizovat a uvědomovat si tekutost zdánlivě pevných interpersonálních hranic. V této perspektivě lze zachytit jejich nečekané posuny a proměny, vzájemnou lidskou podobnost, důvody vzniku odlišností či možnosti překonávání s nimi spojených problémů.

Poznání založené na kritice a dialogu za pomoci rozvoje tzv. mezního myšlení, zaujímání perspektiv a narací (konkrétních životních výpovědí vtělených do příběhů) lze v přímé pedagogické praxi též doplnit za pomoci tzv. komparativního přístupu v oblasti konkrétních témat ve výuce.



AKTIVITY – PRÁCE S PŘÍBĚHY

Dana Moree

Úvod k praktické části publikace

Praktická část publikace rozvíjí východiska předchozích dvou částí textu a aplikuje je na konkrétní práci s dětmi ve třídách. Zaměřuje se především na otázku, jak se jednoduchým způsobem v hodinách trvajících zpravidla 45 minut alespoň dotknout témat nastíněných v teoretické části textu.

V úvodu je vhodné připomenout směr, jakým se vyvíjí v posledních letech pohled na společenskou diverzitu a možnosti práce s ní ve školních třídách, právě ten se při psaní stal inspirací pro tvorbu a výběr jednotlivých aktivit. Mezinárodní debata posunula pojetí multikulturní výchovy od trendů v posledních letech stále převažujících v České republice směrem k otázkám občanství a občanské citlivosti na témata související s diverzitou (Banks, 2004; Nussbaum, 1997; Parker, 2007 a další). Základní otázkou související s pedagogickou prací je v tomto ohledu osobnostní výbava, kterou potřebuje jedinec, aby dokázal dobře zvládnout setkání s diverzitou (jinakostí) ve společnosti. Termín, který se vžil pro popsání souboru takových schopností a dovedností, je tzv. interkulturní senzitivita. Pro mnoho pedagogů a vědců tento termín obnáší především otevřenost celé osobnosti (Van der Zee, K. I. & Van Oudenhoven, 2000) nebo schopnost vnímat svůj pohled na svět jako pouze jeden z mnoha (Hamer & Bennett, 2003). Tyto dovednosti je možno trénovat de facto na jakémkoli tématu, protože jsou podstatně více otázkou pohledu na svět, schopnosti vnímat významovou mnohost a rozmanitost, než jen uměním zvládnout vyjmenovat jakési partikulární situace.

Vhodné metody využívané za tímto účelem jsou metody umožňující (sebe)reflexi a praktický nácvik konkrétních situací spojených s tématem diverzity. Určujícím tématem této publikace je především trénink vzhledu a sebereflexe, přičemž cílem všech představených aktivit je zprostředkovat onu mnohost významů. Pro větší názornost to můžeme uvést na dvou příkladech. Když např. v nějaké situaci vyslovíme, že nám jde o spravedlnost, přestože slovu bude rozumět i náš partner, budeme si oba s velkou

pravděpodobností představovat jiný způsob chování, kterým lze spravedlnosti dosáhnout. Nebo když se řekne „čert“, nemusí mít můj partner stejnou představu o tom, jak se tato postava chová, protože může pocházet z jiného jazykového prostředí, a má tedy odlišný obraz pohádkové postavy čerta. V představených aktivitách se zaměříme na reflektování mnohovýznamnosti slov, událostí, rituálů a symbolů, hodnot a na možná řešení konkrétních situací definovaných odlišným výkladem jedné události. Při takové práci není žádná interpretace ta jediná správná. Na otázky neexistuje jedna odpověď, ale celá řada odpovědí podmíněných různorodou životní zkušeností. V jednotlivých aktivitách prozkoumáváme možnosti, které nabízí paleta životních zkušeností lidí pocházejících z odlišných prostředí, s různými životními kontexty. Ať již jsou tyto odlišnosti dány jazykově, sociálně, místem, kde dotyční žijí, nebo rituály zavedenými v rodině.

Za tímto účelem jsme vybrali jeden okruh pedagogických metod, který pracuje s příběhy, vyprávěním, narací. Narace je velmi široký pojem skrývající mnoho významů. Můžeme si představit skupinku lidí sedících u ohně a vyprávějících si příběhy skutečné i smyšlené, stejně jako příběhy zaznamenané a předávané nejrůznější formou, kdy nedochází k přímému kontaktu mezi lidmi. V nejširším slova smyslu je narace jakékoliv „vyprávění“, které je ucelené, má souslednost, návaznost děje. Naraci tedy můžeme nalézt v některých literárních žánrech jako například v pohádkách, mýtech, některých básních a zpřítomňují nám ji média jako knihy a filmy. To vše může být narací – ucelným vyprávěním s určitou návazností. „Příběhy přicházejí do míst, kam se rozum nedostane,“ píše Gersie & King (1990: 29) v úvodu ke své knize „Storymaking in Education and Therapy“. Kniha vznikla jako průvodce světem vyprávění příběhů, které obě autorky aplikovaly při jejich pedagogické práci s velkým množstvím skupin. Autorky používaly příběhy jako prostředek pro pojmenování věcí a pocitů, které jinak zůstávají skryty. Stejně jako při procesech sebereflexe a reflexe se lze i při práci s příběhy dotknout významů, které při běžném typu vysvětlující a věcné komunikace nelze zachytit. I zde je práce s příběhy jednou z vhodných metod pro hlubší poznání sama sebe a tím i větší pochopení odlišností. Skrze příběhy se můžeme stát svědky skrytých a dříve nesrozumitelných významů, můžeme trénovat citlivost na jemné nuance a posuny, které zažíváme v mnoha banálních situacích. Na to, abychom se mohli setkat s tímto jemným předivem rozmanitosti významů, je potřeba se ztišit, zamyslet, zastavit a umožnit fantazii, aby pomohla vykreslit všednodenní výjevy v jiném světle, z jiného úhlu pohledu.

Pro praktickou část příručky bylo vytvořeno patnáct aktivit, jimiž se táhne pomyslná červená nit hledání různých interpretací hrdinů, událostí a významů skrytých v příbězích. V aktivitách je zahrnuta velká škála metod, a to z toho důvodu, že jsme chtěli poukázat na množství variant, jak lze s příběhy pracovat. Jednotlivé metody lze tedy aplikovat i při práci s jinými pohádkami nebo úryvky z beletrie.

Co se příběhů týče, vybrali jsme jednak několik aktivit představujících možnosti využití pohádek, dále několik ukázek práce s beletrií, novinovými texty a tvorbu vlastních příběhů/dialogů.

Na začátku každé aktivity uvádíme několik poznámek k práci s konkrétním textem. Aktivity jsou opatřeny přílohami, kde uvádíme plné znění textů, s kterými v aktivitě pracujeme a jsou těžko dostupné, stejně jako metodickými poznámkami v případě, že používáme některou méně tradiční pedagogickou metodu. V tomto směru jsou jednotlivé aktivity jakýmsi ucelenými balíčky, kde pedagog bez dalšího listování najde vše, co pro práci s daným textem potřebuje.

Všechny aktivity jsou určeny pro žáky a studenty druhého stupně základní školy a střední školy.

Práce s pohádkami

S pohádkami lze pracovat nejrůznějším způsobem. My se soustředíme především na dva aspekty pohádek – jednak na jednotlivé postavy a jejich chování, jednak na pojetí hodnot v pohádkách.

Zaměříme se na jednotlivé **postavy a jejich chování**. Postavy s sebou nesou jisté vlastnosti, které se zase projevují určitým chováním. Způsob zobrazení těchto postav, jejich chování, aktivita nebo pasivita, dilemata, která řeší, to jsou všechno momenty, na které se v různých verzích stejné pohádky můžeme soustředit při práci s kulturními rozdíly.

Dále budeme pracovat s **pojetím hodnot v pohádkách**. Pohádky často zobrazují souboj dobra a zla a dotýkají se tak podstatně hodnotového systému, se kterým budeme pracovat. Pokud se chceme věnovat různým formám kulturních odlišností, dají se velmi dobře využít pohádky proto, že na základě odlišné životní zkušenosti symbolizují pro lidi různé hodnoty. Hodnoty

se mohou v pohádkách projevat různě. Některé jsou implicitně zakotvené v příběhu a jednotlivé varianty stejné pohádky pak mohou nést rozdílný hodnotový apel (např. v anglické, respektive holandské a české verzi pohádky Perníková chaloupka), někdy jsou spojeny explicitněji přímo s některými pohádkovými postavami. V různých kulturních kontextech se tak mohou lišit např. postavy, které jsou nositeli těchto hodnot. Čert je např. v německém kontextu jednoznačně negativní a temná postava, představitel zla, kdežto v některých českých pohádkách hraje Lucifer roli spravedlivého soudce, který odmění dobro a potrestá zlo, jako např. v pohádce Čertův švagr.

U každé z následujících aktivit ještě upřesníme, na jaký aspekt jsme se soustředili.

Aktivita č. 1

NECHÁME VÁS V LESE

V této aktivitě budeme pracovat s několika verzemi pohádky Perníková chaloupka. Cílem je zjistit, jak se jednotlivé verze mohou odlišovat. Nejde přitom v první řadě o holandskou nebo českou verzi pohádky – i v českém prostředí najdeme různé interpretace této pohádky. Pracujeme s tím, že každá z verzí má trochu jiný obsah a v důsledku může mít pak velmi odlišný hodnotový důraz. Právě na něj se soustředíme.

Na pomoc si vezmeme dvě tištěné verze, a to publikovanou v knížce Motlová & Baránková, Český špalíček (2006) a přeloženou do češtiny z anglické, respektive holandské pohádkové knížky od Watsona Mijm mooiste Sprookjesboek (1992). Kromě toho budeme pracovat i s tím, jaké verze znají děti z ústně tradovaných variant pohádky. Jednotlivé varianty pohádky se od sebe mohou lišit především v prostředí, ve kterém se příběh odehrává, a v rolích, které jednotlivé postavy mají. Stručně k oběma aspektům:

Důvod, proč se děti ocitnou v lese, je v jedné verzi dán faktem, že je macecha chce vyhnat. V druhé je zapříčiněn chudobou obou rodičů, kteří nezvládnou zajistit přežití dětí, a tak je raději zanechají samotné v lese, kde se šance na přežití zvyšují. Není to tedy zloba, ale chudoba, která je přivede do hraniční situace. Rodiče v obou těchto verzích řeší rozdílné dilema. Zatímco v jedné je to otázka, zda zemřeme společně, nebo se rozdělíme a zkusíme dát dětem šanci na přežití, v druhé je to dilema otce, zda dá přednost své druhé ženě, nebo dětem?

Způsob, jakým rodiče děti do lesa odvedou, se také liší. Zatímco v jedné verzi děti zápasí o to, aby se nemusely od rodičů hnout, a vědí, že je macecha proti nim, v druhé verzi jsou zanechány sice láskyplně, na druhou stranu ale zcela napospas situaci.

Role jednotlivých aktérů – největší rozdíl můžeme najít v aktivitě postav dvou hlavních aktérů, tedy Jeníčka a Mařenky. Zatímco v některých verzích je aktivita převážně na straně Jeníčka (vyleze na strom, udává směr a je on tím aktivním), v jiných verzích je naopak Mařenka ta, která je aktivním záchráncem. Kolem ní se celý děj točí, kdežto Jeníček je situován do pasivní role.

CÍL Reflexe dilematu, ve kterém se rodiče dětí rozhodují o jejich vyslání do lesa. Reflexe genderových rozdílů jednotlivých postav.

FORMY PRÁCE Samostatná práce, diskuse, práce v malých skupinách.

POMŮCKY Motlová, M. & Baránková, V. (2006). Český špalíček. Euromedia Group k.s.; pohádka O Jeníčkovi a Mařence; Watson, B. (1993). Mijm mooiste Sprookjesboek. Amsterdam; pohádka Hans en Grietje.

POPIS V KROCÍCH

KROK 1 Rozdělte žáky nebo studenty do několika skupinek a do každé skupinky jim dejte jednu verzi pohádky až po část, kdy děti zůstanou samotné v lese. Ve skupinkách mají žáci nebo studenti za úkol odpovědět na tyto otázky:

Jaké dilema řeší rodiče na začátku pohádky?

Mají rodiče děti rádi? Podle čeho to mohu poznat?

Jak rodiče dilema vyřeší? Souhlasí oba rodiče s řešením situace?

Kdo z rodičů je tím, kdo rozhoduje o řešení? Kdo má silnější hlas?

Jak se chovají rodiče k dětem, když se je snaží odvést do lesa?

Co na jejich chování schvalujete a co nikoli a proč?

Co měli podle vás udělat jinak a proč?

KROK 2 Diskutujte s dětmi výsledky práce v malých skupinkách. Diskusi lze vést tak, aby se děti zamyslely nad skutečností, že v obou verzích pohádky nakonec rodiče jednali stejně – nechali děti samotné v lese. V každé verzi je však k tomuto jednání vedly jiné důvody. Můžete s žáky nebo studenty diskutovat tyto důvody a zamýšlet se nad tím, co je jim bližší, z jejich hlediska přijatelnější, a proč tomu tak je. Na závěr diskuse lze hledat paralely s dnešní dobou – zda se rodiče mohou ocitnout v situaci, kdy vyšlou děti samotné (jako příklady lze uvést děti vyhozené z vlaků při transportech

do Osvětimi během druhé světové války, děti, které se ocitnou samy jako uprchlíci v cizině při útěku z válečných oblastí apod.).

KROK 3 Po skončení diskuze se můžete zaměřit na další aspekt pohádky, což jsou postavy Jeníčka a Mařenky. Rozdělte žáky nebo studenty do menších skupin tak, aby jedna až dvě skupiny (dle počtu žáků ve třídě) připravovaly profil Jeníčka a jedna až dvě skupinky profil Mařenky podle toho, co si z pohádky sami vybavují. Zadejte dětem, aby ve skupině popsaly svoji postavu – jak se chovala, co se jim na ní líbilo a nelíbilo – i to, v čem se liší jednotliví Jeníčkové a Mařenky, které si žáci pamatují z pohádek, jež jim vyprávěli rodiče.

KROK 4 Nechte jednotlivé skupinky představit jejich postavy a diskutujte s žáky o tom, která z postav byla podle verzí, které znají oni, aktivnější? Která z postav jim byla sympatičtější a proč?

KROK 5 *Na závěr s žáky nebo studenty diskutujte, co si myslí, že je hlavním tématem této pohádky, jaké poučení v sobě nese? Jak mu lze rozumět v dnešní době? Co si z ní lze odnést? Může mít pohádka pro různé lidi s různými životními zkušenostmi různý význam? Jaký? V čem se může lišit?*

POZNÁMKA Pokud máte ve třídě žáky, kteří pocházejí z jiného prostředí a nemusejí pohádku znát, můžete je zapojit do diskuse a ptát se například, jaké jiné pohádky nebo příběhy pracují s podobnými tématy? Pohádku mohou převyprávět.

Pohádka Jeníček a Mařenka podle knížky Mijn mooiste Sprookjesboek (1992)
Překlad: Dana Moreo

Na kraji hustého černého lesa žili v malé dřevěné chaloupce chudý drvoštěp a jeho žena. Měli dvě děti: chlapce, který se jmenoval Jeníček, a děvče jménem Mařenka. Doba byla těžká a oni často neměli ani co jíst.

„Takhle to dál nejde, ženo,“ řekl drvoštěp jednoho večera.

„A co bude s dětmi?“ sykla žena. „Představ si, že zemřeme dřív, než oni? Kdo se o ně pak postará?“

„Můžeme je možná nechat v lese,“ řekl drvoštěp, „když to uděláme, mají alespoň k jídlu nějaké borůvky a jahody. A možná je najde nějaký milostpán na lovu. A kdo ví, třeba je vezme k sobě domů.“

Příští ráno měli doma ještě kousíček chleba. Děti si ho rozdělily a pak vyrazily všichni do lesa. Ale Mařenka viděla, že Jeníček si dal kousek chleba do kapsy... Když šli lesem, nechal Jeníček vždy upadnout několik drobečků chleba na zem. Vždycky tak budeme moci najít cestu zpátky domů, myslel si.

Když ušli veliký kus cesty, konečně se zastavili a drvoštěp rozdělal oheň, aby dětem nebyla zima. Jeníček a Mařenka byli tak unaveni, že u ohně hned usnuli. Najednou se ale vyděšeně probudili: už byla úplná tma!

„Jsme ztraceni,“ plakala Mařenka, „jak teď najdeme ty kousky chleba, které jsi upustil na zem, Jeníčku?“

A tak šli pořád dál do hlubin lesa. Pod nohama jim začaly šustit velké listy, které je píchaly do nohou. Najednou Jeníček zůstal tiše stát: „Podívej, Mařenko, támhle jde kouř z komína!“

Mařenka nejprve neviděla vůbec nic. Ale když přišli blíž, uviděly děti legrační dům s pěknou zahradou, ve které byly květiny, které se třpytily jako cukrkandl!

„Hmmm, dobrota,“ křičela Mařenka a trhala a jedla, „vezmi si taky, Jeníčku!“ Ten už měl ale pusu plnou perníku, který právě uloupnul ze stěny. „Hmmm,“ říkal, „jestlipak bude ta marcipánová střecha taky tak dobrá?“

Najednou ale uslyšeli křaplavý chvějící se hlas: „Kdo mi to tu loupe perníček?“

Dobré nebe! Tak odpornou stařenu ještě nikdy neviděli! Mařenka už už chtěla utéct, ale stařena se na ně vlídně obrátila: „Máte hlad? Pojdte hezky dál, tam má ještě mnohem více dobrot!“

Jeníček a Mařenka ještě nikdy neviděli tolik dobrot pohromadě. Jak mohli jen vědět, že ta stařena je ve skutečnosti ježibaba, která ráda lovila malé děti.

„Škoda, že jsou tak hubení,“ bručela si pod nos, když Jeníček s Mařenkou usnuli. Ale přitom se usmívala a říkala si: „Jsou tak hubení, že toho kluka můžu klidně zavřít i do sklepa, ten můžu snadno zamknout!“

Příští ráno za kuropění vzbudil Mařenku pořádný kopanec.

„Hni kostrou, líná kůze,“ řvala ježibaba, „jdi pro vodu a rozdělej oheň!“

Mařenka byla tak vyděšená, že se nezmohla na žádný odpor.

„A teď běž uvařit pro svého bratříčka,“ křičela čarodějnice, „chci si ho pořádně vykrmit, než ho sním!“

A každý den se chodila ježibaba dívat, jak Jeníček přibírá.

„Ukaž mi ruku, ať se na ni můžu podívat,“ křičela vždy. A Jeníček jí podával skrze mříž kuřecí nožičku, kterou mu obstarala Mařenka. Naštěstí pro Jeníčka nemohla ježibaba pořádně vidět až do klece díky svému velkému nosu. „Hubenej,“ volala vždycky znovu, „ještě pořád moc hubenej!“

Konečně se ježibaba rozhodla, že nechce déle čekat.

„Děvečko,“ zakřičela, „rozdělej oheň a roztop pec! Tlustý nebo tenký, teď už chci tvého bratra sníst!“

Jeníček nemohl věřit svým očím: Mařenka poslušně plnila vše, co jí ježibaba nařídila.

„Paní,“ zeptala se pak, „mohla byste se podívat prosím, jestli je pec už dobře roztopená?“

Ježibaba hned přišla, byla velmi spokojená, jak se jí vše daří.

Strčila hlavu do pece...

A vtom ji Mařenka pořádně strčila zezadu a s klapnutím zavřela dveře od pece. Roztřesenými prsty otevřena Mařenka dveře od sklepa.

„Pojď ven, Jeníčku,“ křičela, „ježibaba už nám teď nemůže ublížit!“

Než se vydali zpět, chtěl vzít Jeníček co nejvíc z bohatství ježibaby s sebou. Teď byli skutečně bohatí: už nikdy nebudou muset trpět hladu.

Jak byli šťastní, když v lese slyšeli křičet jejich tatínka a maminku. Ti už dlouho hledali děti všude po lese, vlastně od té chvíle, kdy je nechali samotné. Samou radostí se smáli i plakali zároveň. Skoro nemohli uvěřit tomu, že jsou zase všichni pohromadě.

„Konečně,“ řekl drvoštěp, „teď můžeme jít konečně klidně domů. A teď už budeme navždycky spolu!“

Aktivita č. 2

NENÍ ČERT JAKO ČERT

V této aktivitě se zaměříme na postavu čerta a odlišné vlastnosti, které jsou s ním spojovány. K tomuto zamyšlení nás vede fakt, že postava čerta se může v různých pohádkách lišit a některé odlišnosti lze vysledovat v návaznosti na jazykové prostředí. V němčině, ale třeba také v holandštině, totiž nelze odlišit čerta od ďábla, protože pro obě postavy existuje jen jedno slovo, totiž ďábel. To samozřejmě výrazně ovlivňuje představu o tom, co takový čert-ďábel dělá a jaké má vlastnosti.

Čert v českých pohádkách může být na rozdíl od ďábla i postavou pozitivní. Pochází sice z pekla, člověk nikdy neví, co od něj může přesně čekat, ale zároveň může být pomocníkem a rošťákem, který svými taškařicemi pomáhá dobrým a škodí zlým lidem. Ďábel je v našem jazykovém prostředí většinou ztělesněním pouze zlého principu. Kromě ďábla vystupuje v pohádkách také Lucifer, který bývá vládcem pekla. Lucifer často představuje poslední instanci, která v pekle rozhoduje.

Kvůli tomu, že např. v němčině a holandštině existuje jen postava ďábla, je tato postava často spojována s oním temným, zlým principem, je a priori nebezpečná, a i proto ji v pohádkách najdeme málokdy. A když, tak nikdy ve veselé a hravé čertovské podobě, ani ve spravedlivé luciferovské verzi.

V této aktivitě se tedy zaměříme především na to, jaké vlastnosti se s čertem a jeho variacemi spojují a jak jsou ztvárněny v jednotlivých pohádkách. Na pomoc si vezmeme dvě tradiční pohádky z českého okruhu a jednu německou.

CÍL Reflexe rozdílných vlastností vážících se k jedné pohádkové postavě. Zamyšlení nad hodnotami, které postavy ztělesňují.

FORMY PRÁCE Samostatná práce, diskuse, práce v malých skupinách.

POMŮCKY Pohádka Čertův švagr v knize Němcová, B. Pohádky Boženy Němcové. Praha 1968; Pohádka Čert a Káča (k dohledání např. www.detskestranky.cz/clanek/931-cert_a_kaca.htm); Pohádka Čert a jeho babička (k dohledání např. na www.detske-hry.com/cert-a-babicka2.htm)

POPIS V KROCÍCH

KROK 1 Napište na tabuli slova *čert* – *ďábel* – *Lucifer* a spolu s dětmi zapisujte pod jednotlivé postavy vlastnosti, které se jim u těchto postav vybaví.

KROK 2 Rozdělte žáky nebo studenty do třech skupinek a do každé jim dejte k přečtení jednu z pohádek (Čertův švagr, Čert a Káča a Čert a jeho babička). Ve skupinkách pak mají žáci nebo studenti za úkol charakterizovat čerta z jejich pohádky.

KROK 3 Každá ze skupinek představí svého čerta a srovná ho s původními vlastnostmi uvedenými na tabuli. Zkusí zařadit čerta podle toho, kterému souboru vlastností je nejbližší.

KROK 4 Na závěr můžete spolu s dětmi diskutovat, jak se jednotlivé interpretace čerta mohou odlišovat. V závěru můžete použít informaci, že např. v německém nebo holandském jazykovém okruhu neexistuje slovo označující hodného nebo spravedlivého čerta.

Aktivita č. 3

KDYŽ SE ZTRATÍ KOUZELNÁ HŮLKA

V pohádkách jde většinou o souboj dobra se zlem, a to ve dvou dimenzích. Ty mají vést jednak k rozlišování dobra a zla, a jednak ukazují, jakými prostředky může být zlo překonáno, aby dobro zvítězilo. Tento rys je v podstatě univerzální. Odlišnosti lze nalézt v tom, jak je vnímáno dobro a zlo, a v užití prostředků, které je pro přemožení zla dobré používat – jaké symboly, rituály, předměty jsou ještě vnímány jako dobré, či jsou naopak vnímány jako zlé.

Se změnou významu a hodnoty magických předmětů v pohádkách je možné se setkat v komunitách, které jsou silně nábožensky orientované. Například ve skupinách ortodoxních kalvinistů žijících na jihu Nizozemí jsou jako pohádky vhodné pro děti vnímány jen ty, které v sobě neobsahují žádné magické prvky. Magie znamená dotyk s něčím temným a odkazuje a priori na zlé síly ve světě i v člověku. Pro děti jsou vhodné jen takové pří-

běhy, kde postavy svojí pílí, důmyslem i tím, že narazí na jiné hodné postavy atd., splní svůj úkol a pomohou dobru zvítězit nad zlem.

Vidíme tedy, že vnímání kouzelných předmětů a jejich hodnocení se může velmi výrazně lišit. Tento moment by tedy bylo dobré využít pro práci s pohádkami ve výše zmíněné aktivitě.

CÍL Sledování významu výskytu magických předmětů v pohádkách.

FORMY PRÁCE Diskuse, práce v malých skupinkách.

POPIS V KROCÍCH

KROK 1 Napište na tabuli dva nadpisy: *Pohádky s kouzelnými předměty – Pohádky bez kouzelných předmětů*. Spolu s žáky nebo studenty hledejte pohádky, které patří do jedné nebo druhé kategorie. Žáci mohou vysvětlit, které kouzelné předměty v pohádce vystupují a jakou mají funkci.

KROK 2 Vysvětlíte žákům nebo studentům rozdíl ve vnímání kouzelných předmětů, který je popsán v úvodu k této aktivitě. Pozvěte žáky nebo studenty k pokusu pracovat na jedné pohádce s kouzelnými předměty a změnit ji tak, aby v ní nebyly zapotřebí. Vyberte spolu s dětmi jednu pohádku, na které mají chuť dále pracovat. Zadejte žákům nebo studentům za úkol rozdělit se do pohádkových týmů a převyprávět vždy vybranou pohádku nebo určitou scénu tak, aby v ní magické předměty nehrály žádnou roli. Žáci mohou připravit scénu i pomocí výtvarných technik nebo v rámci dramatizace. V tom případě zabere aktivita větší množství času.

KROK 3 Nechte jednotlivé pohádkové týmy převyprávět/předvést novou verzi pohádky bez magických předmětů. Vždy po předvedení pohádky diskutujte spolu s dětmi:

Jaké jiné vlastnosti hrdina musel mít, aby dokázal přesto obstát v zápletky příběhu?

Co umožňují magické předměty?

V jakých situacích bychom si je přáli v běžném životě? A proč?

Aktivita č. 4

KRAKONOŠ TROCHU JINAK

V některých pohádkách se lze setkat naopak s tím, že hranice mezi dobrem a zlem je tak trochu setřena – postavy, u kterých automaticky očekáváme kladné chování, se zachovávají podle, jiné, u kterých bychom čekali zlé cho-

vání, jsou najednou oběťmi. U takových momentů v pohádkách lze velmi hezky reflektovat jednotlivé způsoby chování a jejich hodnocení jednotlivci. Každý z nás má v konkrétní situaci možnost zachovat se určitým způsobem, který mu připadá správný. Pojetí toho, co je správné, často velmi úzce souvisí s předchozími zkušenostmi, lidmi, se kterými se setkáváme, tichým vnitřním hlasem, který nám našeptává, co je správné. V tom se mezi sebou jednotlivci odlišují a právě tyto odlišnosti lze také využít pro práci s příběhy.

Jednou z hezkých ukázek pohádky, která vzbuzuje řadu emocí kvůli relativizaci dobra a zla, je například pohádkový seriál Krkonošské pohádky. Pro inspiraci při práci s touto aktivitou je uveden v příloze text od Tomáše Baldýnského uveřejněný v pravidelné rubrice Poslední slovo v Lidových novinách. Rádi bychom se v této aktivitě zaměřili na posuzování konkrétního chování u jednotlivých postav a hlouběji se zamysleli nad postavou Krakonoše.

CÍL Reflexe jednotlivých způsobů chování a jejich hodnocení.

FORMY PRÁCE Diskuse, práce v malých skupinkách.

POMŮCKY Krkonošské pohádky, díl Jak Trautenberg vystrojil hostinu pro štěpanického barona; Pohádka Krakonoš a Kačenka v knize Motlová, M. & Baránková, V. (2006). Český špalíček. Euromedia Group k.s.; Pohádka Krakonošovy dukáty v knize Motlová, M. & Baránková, V. (2006). Český špalíček. Euromedia Group k.s.

POPIS V KROCÍCH

KROK 1 Pustte žákům nebo studentům díl Jak Trautenberg vystrojil hostinu pro štěpanického barona z večerníčkového cyklu Krkonošské pohádky.

KROK 2 Rozdělte žáky nebo studenty do třech skupin. Každá z nich se bude zamýšlet nad chováním některých postav ze zhlédnutého večerníčku (Krkonoš alias Štěpanický baron, Trautenberg a Anče, Kuba, hajný).

KROK 3 Ve skupinkách mají žáci nebo studenti za úkol vzpomenout si na konkrétní situaci ze zhlédnutého dílu, kdy se postava, kterou zpracovávají, chovala podle nich dobře a kdy se chovala špatně. Příklady mají být velmi konkrétní, žáci by měli zdůvodnit, proč se v dané situaci podle nich postava chovala dobře nebo špatně.

KROK 4 Jednotlivé skupinky představují výsledky své práce – ostatní skupinky mohou souhlasit nebo nesouhlasit, diskutovat o tom, které chování je dobré a které špatné.

KROK 5 Zeptejte se žáků nebo studentů, zda je něco při práci překvapilo.

S velkou pravděpodobností to bude podle chování Krakonoše. Zeptejte se dětí, jak si postavu Krakonoše představovaly. Zda je podle nich kladným nebo záporným hrdinou.

KROK 6 Přečtěte dětem pohádku Krakonoš a Kačenka. Diskutujte s nimi, jaké vlastnosti má Krakonoš v této pohádce a v čem je jeho chování podle nich dobré či špatné. Pokud se bude jejich vnímání postavy Krakonoše zásadně lišit v jejich představě a v obou pohádkách, diskutujte s nimi o tom, jak se to stalo, že mají pozitivní obraz Krakonoše – kdo jim o něm vyprávěl a co. Na závěr diskuse můžete reflektovat, jak moc na děti příběh zapůsobil, jak je oslovil a jaké hodnoty z příběhu pro ně mají největší váhu.

Tomáš Baldýnský: Kapitán Krakonoš (Lidové noviny 28. ledna 2009)

Jedním z plodů dlouhotrvající večerníčkovské recese je neustálé opakování zaprášených pohádek, kvůli němuž další a další generace dětí vyrůstají s dojmem, že televizní pohádka na dobrou noc musí být starší než maminka s tatínkem, musí jí vypadávat stereo a mít co nejhнусnější barvy. A tak dvanáct let starou Bělu a malého čaroděje vystřídal čtyřiatřicetiletý Krakonošské pohádky režisérky Věry Jordánové, vítěz diváckého hlasování České televize o nejlepší Večerníček, v mé generaci jeden ze suverénně nejoblíbenějších, skvěle obsazený a natočený, s fantastickým set-designem, jsme rádi, že je dávají. Tedy dokud se na něj nezačneme dívat s malými dětmi a vysvětlovat, o č v nich jde. Pak z nich jde mráz po zádech.

Rozvržení postav je sice klasicky pohádkové – sympatická chudina, zlá vrchnost a pohádková mocnost, která se staví na stranu utlačovaných, ale jací jsou ti „kladní“ hrdinové – Anče, Kuba, Hajnej? Lokajská partička, která Trautenberka tupě poslechne na slovo a hájí se tím, že jen „plnili příkazy“. Milostpán je vysílá krást dřevo, střílet zvířata v cizím revíru, na jeho příkaz málem podříznou Krakonošovu sojku, kterou tvůrci modelují jako postavu (takže v kontextu pohádky by to byla vražda), a oni jen sklopí hlavu, nadávají a jdou jako ovce. V druhé polovině seriálu, kdy si Kuba s Ančetem založí vlastní domácnost, se jejich rezistence vůči Trautenberkovi zvyšuje, jenže i Anče se málokdy dostane za výstražné „Ale jemnostpane...“ a morálně nepřijatelná poslušnost zůstává. Jsou to ideální obyvatelé totalitního státu, který Nebojsy zavíral do vězení, ale Kubovi a Ančeti nabízel novomanželské půjčky (zajímavé je, že autorka scénářů, spisovatelka Božena Šimková, byla sama v sedmdesátých letech perzekvována).

Ještě děsivější je však postava Krakonoše, jehož panství se rozpíná vedle Trautenberkova jako Rusko vedle Ukrajiny a který se skutečně chová jako supervelmoc. Je natolik mocný, že mu Trautenberk nemůže fakticky přivodit žádnou škodu, přesto vždy odpovídá hrubou silou, malý štouchnutí oplácí nesmlouvavým úderem pěsti. To by se dalo z hlediska základní morálky akceptovat, ačkoliv by asi nebylo špatné dětem naznačit, že když jim kamarád šlohe angličáka, existují i jiná řešení, než

mu rozmlátit hlavu anebo za trest sebrat všechny. Zásadní je však pátý díl seriálu, v němž se Krakonoš nudí, a proto se rozhodne „něco vyvést Trautenberkovi“. Zjeví se u něj doma v přestrojení za mocného štěpanického barona a předstírá, že hodlá vytáhnout s regimentem vojáků proti Krakonošovi. Trautenberk se zprvu brání, ale Krakonoš ho rafinovaně vmanipuluje ke slibu souhlasu s přechodem vojáků přes jeho pozemek. Sotva to Trautenberk odkýve, Krakonoš odhodí převlek, zařve absurdní větu: „Tak ty budeš, Trautenberku, strojit proti mně pikle?!“ a potrestá ho za to, co se nestalo a co sám vyprovokoval. Nevím, čím se tato metoda liší od provokací StB anebo nacistů, kteří v převleku za Poláky zaútočili na Glivice a pak za to Polsku vyhlásili válku. Amoralnost tohoto postoje prohlédl i můj ani ne čtyřletý syn, který ráno u snídani poznamenal, že doufá, že „až bude Krakonoš mrtvej, bude moc bejt Trautenberk zase hodnej“.

Pokud si pořád nejste jistí, zda celou dobu nežertuji, tak nežertuji. Pohádky beru vážně. Dokud nebude Krakonoš mrtvej a my budeme našim dětem říkat, ať poslechnou jakýkoli příkaz, protože mravní odpovědnost leží na tom, kdo ho vydal; dokud pro ně bude strážcem hodnot agent provokatér, stín totality z nich nezmizí, nebudou z nich Nebojsové, Jiříkové ani Hloupí Honzové. Budou Hajní.

Aktivita č. 5 KLADNÝ HRDINA

Hrdinové jsou vzory, symbolizují určitý ideál chování, hodnot, postojů. Jednotliví hrdinové se však liší jak v chování, tak v hodnotách, které tímto chováním představují. Hrdinové, kteří působí jako vzory, se liší v závislosti na kultuře či kulturách, které nás také ovlivňovaly v průběhu našeho vývoje. Cílem této aktivity je reflektovat postavy a jejich chování a vlastnosti, které vnímáme jako vzory hodné následování. Při aktivitě je možné také poukázat na pluralitu postojů – máme různé představy o hrdinech a toho, jakým způsobem plní funkci vzorů.

S tímto předpokladem lze univerzální příběhy pohádek využít jako bezpečný prostor pro pojmenování kulturně a společensky ustavených odlišností.

CÍL Reflexe rozdílných představ o vlastnostech kladného hrdiny.

FORMY PRÁCE Diskuse, práce ve skupinkách.

POMŮCKY Dva papíry A5 různých barev

POPIS V KROCÍCH

KROK 1 Rozdejte žákům nebo studentům dva lístečky různých barev velikosti A5. Požádejte je, aby na jeden lísteček napsali několik vlastností, kte-

ré má mít kladný hrdina, aby pro ně mohl být vzorem. Které vlastnosti jsou pro ně důležité?

KROK 2 Když mají děti vyplněný první lístek, požádejte je, aby na druhý napsaly název své oblíbené pohádky. Ať si v pohádce vyberou hrdinu, který je jim nejsympatičtější, a napíší na druhou stranu lístku vlastnosti, které podle nich má.

KROK 3 Požádejte žáky nebo studenty, aby srovnali oba výčty vlastností – ten, který považují za důležitý pro hrdinu a ty, které má hrdina v jejich oblíbené pohádce.

KROK 4 Rozdělte žáky nebo studenty do skupinek a požádejte je, aby se každá skupinka shodla na pěti vlastnostech, které jsou pro všechny důležité u hlavního hrdiny.

KROK 5 Požádejte žáky nebo studenty v jednotlivých skupinkách, aby se zkusili domluvit na jedné nebo více osobnostech nebo postavách z reálného života, které těchto pět základních vlastností mají.

KROK 6 Nechte jednotlivé skupinky prezentovat výsledky jejich práce. Pokud se v některé skupince neshodli, diskutujte i o tom, v čem byly rozdíly, mezi jakými vlastnostmi vybírali a jaké osobnosti jim připadaly důležité.

POZNÁMKA V této aktivitě můžete využít následně i kreativitu žáků. Mohou například v rámci výtvarné výchovy zpracovávat portréty hrdinů, které si vybrali ve svých skupinkách. Mohou vyrobit velké plakáty nebo panely, kde hrdiny představí, vybrat určité konkrétní scény, z nichž mají pocit, že se jejich hrdina zachoval velmi dobře. Plakáty nebo panely pak mohou vyvěsit ve třídě jako symboly hodné následování.

Aktivita č. 6

AKTUALIZACE POHÁDEK ANEB MAJÍ NÁM POHÁDKY CO ŘÍCI?

Fantazijní příběhy a pohádky lze využít jako zrcadlo, ve kterém se může odrážet naše současnost. Metoda pracující s tímto momentem se nazývá aktualizace a lze ji využít při práci s celou škálou příběhů – pohádkami, literárními a náboženskými texty atd. Například aktualizace biblických podobností může přinést zajímavé poznatky o tom, jak jsou hodnoty vnímány v našem každodenním životě.

Při této práci jde o to, vzít z textu hlavní motiv, myšlenku, základní událost. To jsme viděli i v některých předchozích aktivitách – např. v Perníko-

vé chaloupce a dilematu rodičů, kteří se dostanou na samu hranici přežití a snaží se zachránit alespoň své děti, versus rodič, který získá nového partnera a bojuje o přízeň mezi ním a vlastními dětmi atp. To jsou momenty, které v pohádkách nacházíme, ale zároveň známe i z naší současnosti. Pomocí pohádky pak dokážeme snadněji a přesněji reflektovat naši přítomnou situaci, téma.

CÍL Zpřítomnění příběhů ve vlastním životě, ztotožnění se s výpovědní hodnotou textu, hledání různých úhlů pohledu.

FORMY PRÁCE Diskuse, práce v malých skupinkách.

POMŮCKY Vybraná pohádka nebo příběh. Záleží na tom, které téma chce pedagog ve třídě zpracovávat. Pro zjednodušení lze zůstat u ukázky pohádky Perníková chaloupka, která byla již z určitého úhlu pohledu rozebírána v rámci představených aktivit.

POPIS V KROCÍCH

KROK 1 Přečtěte s žáky nebo studenty vybranou pohádku (např. Perníková chaloupka). Po přečtení s nimi diskutujte jednotlivé body zlomu v textu. Jde tedy de facto o aplikaci narativní analýzy. Při ní sledujeme, v jakém bodě se musely postavy rozhodnout, co toto rozhodnutí přineslo a eventuálně, co by se stalo, kdyby se postavy rozhodly jinak. Při diskusi hledáme paralely s dnešními tématy.

Na příkladu Perníkové chaloupky vidíme onen bod rozhodování, zda nechat děti v lese nebo nikoli, pohnutky, které k němu vedou apod. V aktualizaci se můžeme zaměřit na aspekt rodičů, kteří opustí své děti, rozmanité důvody, které k tomu mohou vést apod.

KROK 2 Rozdělte žáky nebo studenty do skupinek a zadejte všem skupinkám stejný úkol: přenést přečtený příběh do současnosti. *Jak by hlavní hrdina příběh prožíval v reáliích všedního dne dětí? Co by dělal? Jaká nová/jiná rozhodnutí by musel udělat? Proč?* Pro vypracování aktualizace mohou děti využít techniku storyboardu (více viz příloha k této aktivitě).

KROK 3 Jednotlivé skupinky představují své příběhy a v celé třídě či velké skupině je možné diskutovat o tom, v čem se z hlediska hodnot aktualizované příběhy jednotlivých skupin liší. Při reflexi je možné soustředit se na různé aspekty dle druhu vybraného textu – např. na hodnoty, rozdíly genderové, kulturní, ve stylu komunikace apod.

Metoda storyboard

Storyboard jsou vlastně malované sekvence obrazů příběhu nebo jinými slovy načrtnuté jednotlivé scény. Ať už se finální příběh předvádí v podobě sekvence komentovaných fotografií, nebo malé improvizované divadelní hry, je vždy dobré kostru příběhu ztvárnit pomocí storyboardu.

Jak jsem toužila po burce

Když jde na Kubě osamělá žena po ulici, nemá to věru lehké. Kubánští muži se snaží vždy dát najevo obdiv k ženině postavě, což patří k místnímu bontonu. Vyjadřují to obdivným hlasitým pomlaskáváním a pohvizdováním. Když jde tedy žena po ulici, permanentně se kolem ní tyto zvuky ozývají, což zvláště pro emancipovanou Evropanku nemusí být vždy nutně nejpříjemnější.

Po dvou týdnech pobytu jsem se šla půl dne před odletem letadla projít po Malacomu. Malacom je taková dominanta Havany – je to promenáda vedoucí po břehu moře, od moře samotného ji odděluje jen nízká zídka, na které spousta Kubánců posedává. Za zdí už je rovnou moře.

Šla jsem tedy ten poslední den před odletem ještě na procházku a tak trochu jsem se chtěla s Kubou rozloučit. Jak jsem dva týdny snášela pomlaskávání celkem statečně, dnes mi došla trpělivost. Když se za mnou půl hodiny neustále ozývalo cccssss, sssss, iiiiuuiiiiii, v jednom okamžiku jsem se neudržela a na syčícího Kubánce jsem také strašně zasyčela, což jsem doprovodila ještě nepříčetnou grimasou.

Na to dotýčný ale nebyl vůbec připravený, a jak se lekl, skulil se k mému velkému zadostiučinění po zádech přímo do moře.

To však nic nezměnilo na skutečnosti, že když jsem slyšela další pochvalné zahvízdnutí, toužila jsem v hloubi svého srdce nakonec po burce, která by mě před nimi ochránila.

Storyboard k tomuto příběhu by vypadal asi takhle:

Jdu po ulici, za mnou syčí muži	Poslední den – romantický zasněný pohled do dále na moře	Procházka po Malacomu – muži syčí, já se šklebím	Detail – jeden muž hrozně syčí (bublina ssssss)
Detail – otáčím se a také syčím, strašně se šklebím	Muž padá do moře	Detail – pohled plný zadostiučinění	Kráčím dál, muži syčí, chci burku (v bublině jako sen)

Převedení storyboardu do reprodukovatelné podoby – tato část patří většinou k těm nejzábavnějším. Příběh už je vymyšlen a nyní je potřeba storyboard převést do příběhu samotného. Ten pak může být ztvárněn pomocí fotek s komentáři (to je varianta, která se často používá na internetu), komentovaných sousoší (která se pak předvádějí před celou skupinou) nebo divadelního kusu (také se předvádí před skupinou).

POZNÁMKA Text je převzat z knihy Moree & Bittl (2007). Dobrodružství s kulturou; transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží. Plzeň: Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem.

Práce s krásnou literaturou

V současné době vychází v České republice celá řada knih, které lze velmi hezky využít pro reflektování rozmanitých životních zkušeností, pohledu na realitu z mnoha úhlů. Pro potřeby této příručky byly vybrány některé příklady tak, aby na nich bylo možné ukázat nejrůznější formy práce s krásnou literaturou. Knih vhodných k podobnému typu práce je však na pultech knihkupectví mnohem více.

Aktivita č. 7

VÁNOCE STOKRÁT JINAK

Jednotlivé ritualizované svátky a slavnosti nám mohou sloužit k zamyšlení nad rozdíly nejen jejich vnější podoby, ale také hodnot a obsahů, které v sobě skrývají. Jedním z nejvýraznějších rituálů v roce jsou Vánoce. Tato aktivita vede ke zkoumání rozdílných přístupů k Vánocům i srovnání dnešní podoby svátku s jeho původním smyslem vycházejícím z biblického příběhu.

CÍL Uvědomění si rozmanitosti způsobů oslav Vánoc a jejich porovnání s biblickým textem.

FORMY PRÁCE Samostatná práce, práce v malých skupinkách, diskuse.

POMŮCKY Bible.

POPIS V KROCÍCH

KROK 1 Nechte žáky nebo studenty napsat na kousek papírku to, jak se doma slavily Vánoce (jak se zacházelo s dárky, postavou Ježíška atd.) a jaký příběh se k nim pojil (Ježíšek nosí dárky, uvidíš zlaté prasátko apod.)

KROK 2 Rozdělte žáky nebo studenty do skupinek a pozvěte je, ať si vánoční příběhy vzájemně převyprávějí a připojí i rituály a symboliku, kterou mají spojenou se slavením Vánoc doma. Úkolem je, aby hledali podobnosti a rozdíly mezi způsobem slavení Vánoc.

KROK 3 Nechte žáky nebo studenty prezentovat výsledky jejich práce v malých skupinách. Poté diskutujte s celou třídou, jaké aspekty by rádi zachovali, až budou jednou Vánoce slavit s vlastními dětmi.

KROK 4 Přečtěte dětem biblický text z evangelia podle Lukáše, 1, 5–37 a 2, 1–20 (viz příloha k tomuto tetu).

KROK 5 Debatujte s dětmi o tom, v jakých aspektech se liší příběh, který slýchaly doma, od biblického textu. Dejte dětem za domácí úkol vypátrat, jak a kdy se stalo, že nastaly odchylky v interpretacích této události a že se dnes Vánoce slaví tak, jak se slaví.

Evangelium podle Lukáše, 1,5–37 a 2,1–20

Za dnů judského krále Heroda žil kněz jménem Zachariáš, z oddílu Abiova; měl manželku z dcer Áronových a ta se jmenovala Alžběta. Oba byli spravedliví před Bohem a žili bezúhonně podle všech Hospodinových příkazů a ustanovení. Neměli však děti, neboť Alžběta byla neplodná a oba již byli v pokročilém věku.

Když jednou přišla řada na Zachariášův oddíl a on konal před Bohem kněžskou službu, připadlo na něj losem podle kněžského řádu, aby vešel do svatyně Hospodinovy a obětoval kadidlo. Venku se v hodinu té oběti modlilo velké množství lidu. Tu se mu ukázal anděl Páně stojící po pravé straně oltáře, kde se obětovalo kadidlo. Když ho Zachariáš uviděl, zděsil se a padla na něho bázeň. Anděl mu řekl: „Neboj se, Zachariáši, neboť tvá prosba byla vyslyšena; tvá manželka Alžběta ti porodí syna a dáš mu jméno Jan.“

Budeš mít radost a veselí
a mnozí se budou radovat z jeho narození.
Bude veliký před Pánem,
víno a opojný nápoj nebude pít,
už od mateřského klína bude naplněn Duchem svatým.
A mnohé ze synů izraelských obrátí k Pánu jejich Bohu;
Sám půjde před ním v duchu a moci Eliášově,

aby obrátil srdce otců k synům
a vzpurné k moudrosti spravedlivých
a připravil Pánu lid pohotový.

Zachariáš řekl andělovi: „Podle čeho to poznám? Vždyť já jsem stařec a moje žena je pokročilého věku.“ Anděl mu odpověděl: „Já jsem Gabriel, který stojí před Bohem; byl jsem poslán, abych k tobě promluvil a oznámil ti tuto radostnou zvěst. Hle, oněmíš a nepromluvíš až do dne, kdy se to stane, poněvadž jsi neuvěřil mým slovům, která se svým časem naplní.“

Lid čekal na Zachariáše a divil se, že tak dlouho prodlévá v chrámě. Když vyšel, nemohl k nim promluvit, a tak poznali, že měl v chrámě vidění; dával jim jen znamení a zůstal němý. Jakmile skončily dny jeho služby, odešel domů.

Po těch dnech jeho manželka Alžběta počala, ale tajila se po pět měsíců a říkala si: „Toto mi učinil Pán; sklonil se ke mně v těchto dnech, aby mne zbavil mého pohanění mezi lidmi.“

Když byla Alžběta v šestém měsíci, byl anděl Gabriel znovu poslán od Boha do galilejského města, které se jmenuje Nazaret, k panně zasnoubené muži jménem Josef, z rodu Davidova; jméno té panny bylo Marie. Přistoupil k ní a řekl: „Buď zdráva, milostí zahrnutá, Pán s tebou.“ Ona se nad těmi slovy zarazila a uvažovala, co ten pozdrav znamená. Anděl jí řekl: „Neboj se, Marie, vždyť jsi nalezla milost u Boha. Hle, počneš a porodíš syna a dáš mu jméno Ježíš. Ten bude veliký a bude nazván synem Nejvyššího a Pán Bůh mu dá trůn jeho otce Davida. Na věky bude kralovat nad rodem Jákobovým a jeho království nebude konce.“

Marie řekla andělovi: „Jak se to může stát, vždyť nežiji s mužem?“ Anděl jí odpověděl: „Sestoupí na tebe Duch svatý a moc Nejvyššího tě zastíní; proto i tvé dítě bude svaté a bude nazváno Syn Boží. Hle, i tvá příbuzná Alžběta počala ve svém stáří syna a již je v šestém měsíci, ač se o ní říkalo, že je neplodná. Neboť u Boha není nic nemožného.“ Marie řekla: „Hle, jsem služebnice Páně, staň se mi podle tvého slova.“ Anděl pak od ní odešel.

Stalo se v oněch dnech, že vyšlo nařízení od císaře Augusta, aby byl po celém světě proveden soupis lidu. Tento první majetkový soupis se konal, když Sýrii spravoval Quirinus. Všichni se šli dát zapsat, každý do svého města. Také Josef se vydal z Galileje, z města Nazaretu, do Judska, do města Davidova, které se nazývá Betlém, poněvadž byl z domu a rodu Davidova, aby se dal zapsat s Marií, která mu byla zasnoubena a čekala dítě. Když tam byli, naplnily se její dny a přišla její hodina. I porodila svého prvorozeného syna, zavinula jej do plenek a položila do jeslí, protože se pro ně nenašlo místo pod střechou. A v té krajině byli pastýři pod širým nebem a v noci se střídali v hlídkách u svého stáda. Náhle při nich stál anděl Páně a sláva Páně se rozzářila kolem nich. Zmocnila se jich veliká bázeň. Anděl jim řekl: „Nebojte se, hle, zvěstuji vám velikou radost, která bude pro všechny lid. Dnes se vám narodil Spasitel, Kristus Pán, v městě Davidově. Toto vám bude znamením:

Naleznete děťátko v plenkách položené do jeslí.“ A hned tu bylo s andělem množství nebeských zástupů a takto chválili Boha: „Sláva na výsostech Bohu a na zemi pokoj mezi lidmi; Bůh v nich měl zalíbení.“

Jakmile andělé od nich odešli do nebe, řekli si pastýři: „Pojďme až do Betléma a podívejme se na to, co se tam stalo, jak nám Pán oznámil.“ Spěchali tam a našli Marii a Josefa i to děťátko položené do jeslí. Když je spatřili, pověděli, co jim bylo řečeno o tom dítěti. Všichni, kdo to slyšeli, užasli nad tím, co jim pastýři vyprávěli. Ale Marie to vše v mysli zachovávala a rozvažovala o tom. Pastýři se pak vrátili oslavující a chválíce Boha za všechno, co slyšeli a viděli, jak jim to bylo řečeno.

Aktivita č. 8 OČIMA VÝZKUMNÍKA

Jedním ze způsobů reflexe vlastních tradic, svátků a hodnot s nimi spojených nabízí antropologický pohled na tyto události. Pokus o popsání některých svátků antropologickými očima může být nejen zábavnou aktivitou, ale také nabízí možnost podívat se na sebe s odstupem a nadhledem.

CÍL Zamyšlení nad některými zvyky a obyčejí, pohled na ně zvenku, zamyšlení nad jejich srozumitelností nebo nesrozumitelností pro někoho, kdo pochází z jiného prostředí.

FORMY PRÁCE Samostatná práce, domácí úkol, práce v malých skupinkách, rozhovor

POMŮCKY Tomáš Zmeškal. (2008). *Milostný dopis klínovým písmem*. Praha: Torst.

POPIS V KROCÍCH

KROK 1 Přečtete žákům nebo studentům úryvek z knihy *Milostný dopis klínovým písmem* ze stran str. 237–239.

KROK 2 Za domácí úkol zadejte žákům nebo studentům popsat podobným způsobem zvnějšku některý z aktuálních svátků (Velikonoce, Valentýn, Halloween, začátek nebo konec školního roku, Štědrý večer apod.)

KROK 3 Rozdělte žáky nebo studenty do malých skupinek a nechte je vzájemně příběhy přečíst nebo převyprávět. Ve skupince by poté měli reflektovat, jaké součásti zvyků se mohou někomu, kdo je nezná, jevit nesrozumitelně.

KROK 4 Diskutujte tyto momenty, které mohou působit nesrozumitelně pro někoho zvenku.

POZNÁMKA Při této aktivitě můžete také postupovat opačným způsobem. Můžete nejprve požádat žáky nebo studenty, aby se zkusili antropologicky očima podívat na některý z tradičních zvyků. Teprve na konec přečtete úryvek z knihy *Milostný dopis klínovým písmem*. Při volbě pořadí jednotlivých kroků záleží do značné míry na kreativité skupiny, s níž pracujete.

Dopis o kaprech

Milá Sáro,

rozhodl jsem se popsat ti několik posledních dnů. Včera, když jsem se vrátil z několikaletého kurzu mimo Prahu, kam mě banka poslala, a odnesl jsem si domů kufry s dárky, jsem si chtěl jít koupit něco k jídlu. Vyšel jsem ven. Mrzlo, jak tady říkají, až praštělo, i když jsem se až doteď nedozvěděl, co to praštění vlastně je. V každém případě to prý nemá co dělat s uhozením, tedy *praštěním* někoho nebo něčeho, to jen na okraj ... abys věděla a abych tě taky něčemu novému naučil, naše čeština je trochu jiná než ta, kterou se tu mluví, a ty jsi moje starší sestra, tak si poučování ode mě zasloužíš. Tedy, chystal jsem se jít koupit něco k jídlu, když jsem uviděl na ulici postávat muže v dlouhých kožených zástěrách. Jsou to asi vždycky jen muži, protože žádné ženy nebo dívky jsem nikde neviděl. Byli oblečení v dlouhých kožených zástěrách, z kterých kapala špinavá voda. Až do včerejška jsem si myslel, že domorodci jsou poměrně přátelští a poměrně civilizovaní. Tak se alespoň na první pohled projevovali. Nicméně jsem je přistihl při rituálu, a co jsem uviděl, bylo neočekávané. Nejspíše ještě v noci rozmístili do ulic velké barely s vodou a rybami. Těm barelům se zde říká sudy. Domorodci tomu říkají stejně jako nádobám, ve kterých skladují pivo – sudy. Myslím si ale, že do piva ryby nedávají, i když po včerejšku si nejsem ničím jistý. To, že jsou v těch kádích ryby a že je domorodci rozmístili během jediného dne, by ale nebylo to, co mě nejvíc zaskočilo. Překvapující bylo, že je zabíjeli, ano zabíjejí je tam ještě teď, na nárožích ulic, tam na místě. Vezmou nůž a ti muži jich mají vedle sebe ležet zpravidla několik, a k tomu malou síť, která vypadá jako přerostlá a špatně vypletená sněžnice, tou vyloví rybu ze sudu. Muž v zástěře ji vyloví z vody na stůl a hodí přes rybu hadr, hadrem ji přidrží tak, aby mu nevyklouzla. A pak ji ranou do zátylku zabije. Většinou se ryba mrská za strany na stranu, neboť i její malý mozek tuší, co ho čeká. Všechno úplně tiché, Sáro. Jen voda šplouchá. Nevím, jestli by domorodci toto vraždění prováděli natolik veřejně, kdyby ryby vydávaly zvuky, ryby by totiž v té chvíli sténaly. Město by vlhce, dýchačně sténalo a přiškrceně křičelo. Ale teď jen šplouchá voda. Po ráno do zátylku muži v kožených zástěrách rybu uchopí a hmatem, který jsem byl jen s obtížemi schopný sledovat – tak byl rychlý – rybě rozříznou břicho a vyndají ven její teplé vnitřnosti, z kterých se kouří. Ještě v této chvíli se mi několikrát zdálo, že je ryba živá. Tedy hýbala se. Několikrát jsem se na to zeptal, byl jsem však ujištěn, že v této chvíli zabíjecího procesu jsou ryby už mrtvé. Po proříznutí břicha se vše zbarví krví. To však nikomu nevadí. Žluč, střeva a srdce společně se zbytkem vnitřních orgánů

někam zahodí. Tuto fázi jsem už příliš podrobně nepozoroval, promiň, Sáro, i tak jsem se několikrát téměř pozvracel. Koneckonců – to se tady tak říká – *koneckonců*; původně jsem si šel koupit něco k jídlu. Asi tě nepřekvapí, že jsem si nic nekoupil. Nu, nekoupil. Dva dny jsem nemohl nic pojmout, zvláště když jsem ty kádě plné ryb míjel každý den. Snažil jsem se vyhýbat těm rybám popravčím místům. Potom ale začalo mrznout a na chodnících se začaly vytvářet zamrzlé kaluže z vody a rybí krve. Po několika dnech, kdy jsem zvládl své dávicí reflexy a mohl jsem i něco menšího pozřít, jsem o nich začal znovu přemýšlet. Tuším, že se takovému chování říká obyčej, zvyk. Nejsem odborník, díky Bohu, ale myslím, že toto chování nemůže být klasifikováno jako masová hysterie. Za prvé domorodci tuto činnost provozují poměrně individuálně, každý zakoupí rybu jednotlivě, za druhé domorodci nejvíce známky zvýšeného emočního napětí. A za třetí domorodci tvrdí, že tuto činnost provádějí již po několik staletí. Nemám možnost žádné z jejich tvrzení ověřit, a jsem k nim tudíž poněkud skeptický. Nicméně je pravda, že domorodci projevují jistou radost, kterou pak předávají svým dětem. Tudíž se zdá, že jejich rituální činnost je uspokojuje a činí je šťastnými. Jedna zpráva, kterou jsem získal, říká, že si někteří domorodci ryby vezmou domů, dají je v koupelně do vany a jejich děti si s nimi pak hrají. Poté prý stále ještě živou rybu hodí do řeky. To byla ta příjemná zpráva, ta druhá říká, že si mnozí z domorodců berou živé ryby domů a tam si je zabíjejí sami. Nepotřebují tedy profesionální zabijáky ryb. Nevím také, jestli doma skladují rituální ošacení, to jest dlouhou gumovou nebo koženou zástěru, vysoké nepromokavé boty a zvláštní druh čepiček a čepic, které, jak jsem si povšiml, patří k výbavě profesionálních rybích zabijáčů. Usuzuji však, že čepice a čepičky mohou také sloužit jako pouhá ochrana proti mrazu. Na tyto věci jsem se ale svých domorodých přátel netroufal zeptat. Víš, oni tuší, že my, poloviční cizinci, jejich pověry nesdílíme, a proto jsou poměrně opatrní v tom, o čem se mnou mluví, nicméně všichni se shodnou na tom, že takto slaví svátky pokoje, radosti a míru. Vánoce.

Ahoj, Sáro,
George

Aktivita č. 9 UKRADENÉ DĚTSTVÍ

Některé beletristické publikace lze dobře využít pro výklad a bližší porozumění historickým událostem. Téma druhé světové války je v tomto ohledu vhodnou příležitostí k reflexi některých dějů a událostí, které se nás týkají dodnes. Jednou z takových variant je i nálepkování, labeling, k němuž dochází dnes, stejně jako v době před druhou světovou válkou a během ní. Tehdy hrál labeling zásadní roli a dokonce předurčoval život a smrt tisíců jednotlivců. Důležitým faktem je, že se tyto události staly teprve nedávno v tom smyslu, že existuje možnost využití zdrojů rodinných vzpomínek, práce s pamětníky apod.

CÍL Na úryvku z knihy žáci registrují a reflektují okamžik, kdy se malý Ivan Klíma podivuje nad tím, co všechno najednou nesmí na základě připsání nějaké vrstvy své identity dělat. Jde o reflexi toho, jak dochází k posouzení či odsouzení jednotlivce na základě jemu připisované identity, a úvahu nad nebezpečím tohoto mechanismu.

FORMY PRÁCE Diskuse, práce v malých skupinkách.

POMŮCKY Ivan Klíma. (2009). *Moje šílené století*. Praha: Academia.

POPIS V KROCÍCH

KROK 1 Na začátku hodiny můžete rozdělit žáky nebo studenty do skupin a do každé skupiny dát jednu fotku Ivana Klímy z jeho dětských let. Neříkejte jim ale, o koho se jedná. Žáci nebo studenti ve skupinkách mají najít odpovědi na otázky:

Z jaké doby je fotka?

Co si myslí o klukovi na fotce a proč?

Proč si myslí, že právě tahle fotka souvisí s tématem identity?

KROK 2 Po deseti minutách diskutujte v celé třídě podněty z jednotlivých skupin a snažte se pak vytvořit portrét dotyčného chlapce na základě toho, co skupinky vymyslely. Nakonec se zeptejte dětí, jestli o něm chtějí vědět víc.

KROK 3 Přečtete žákům nebo studentům úryvek z knihy od Ivana Klímy *Moje šílené století*, strany 19–21. Znovu s dětmi pohovořte a zeptejte se jich, kdo je podle jejich mínění na fotce a jak to s celou rodinou dopadlo.

KROK 4 Na závěr prozradte dětem, o koho se jedná, a spolu s nimi reflektujte na tomto příkladě otázku identity a připisování etnicity.



Žili jsme teď úplně osamoceně. Tatínkova krásná sestra Ilonka se stačila na poslední chvíli vystěhovat do Kanady. Nejstarší mamčinu sestru Elišku jsme nesměli ani navštívit, ani se o ní zmínit, rozhodla se totiž, že svůj původ zatají a zkusí válku přežít jako *árijska*. Tatínek myslel, že se jí to těžko podaří, ale v tom se opět jednou zmýlil. Nejmladší mamčinina sestra uprchla do Sovětského svazu a její komunističtí bratři se nějakou dobu skrývali, pak také uprchli. Když je poslali nazpátek, aby tu ilegálně pracovali, Němci je brzy vypátrali, zatkli a zanedlouho popravili. Zato se k nám přistěhovala mamčinina další sestra Irena, která se rozvedla, ale jen naoko, protože její manžel, který nebyl Žid, vlastnil obchod a malou výrobu léků, a kdyby se nerozvedl, obchod by mu sebrali. Netušili, protože něco podobného tušil jen málokdo, že za ten obchod s léky nabídl tetin život.

V našem domě bydlely ještě dvě rodiny, co musely také nosit hvězdu – jedna rodina v přízemí a druhá v nejvyšším patře.

V září roku jedenačtyřicátého těm z přízemí, Hermannovi se jmenovali, přikázali, že musejí odjet do Polska – prý do Lodže. Říkalo se tomu transport.

To si pamatuju, jak odcházeli, měli dvě dcery jen o málo starší, než jsem byl já, a obě děvčata vlekla obrovité kufry, na něž každá musela napsat své jméno a číslo, které označovalo jejich transport. Lidé z našeho domu vykukovali ze dveří a ti statečnější se s Hermannovými loučili a ujišťovali je, že válka brzy skončí a oni se zase vrátí. Ale v tom se mýlili všichni.

Rodiče spěšně sháněli kufry i esáčky a v lékárně, kterou nedávno otevřeli v sousedním domě, nakoupili do zásoby léky, také hroznový cukr. Jiné zásoby dělat nemohli, všechno bylo na lístky a my měli lístky zvláštní, na ně se dostala sotva polovina toho, co si mohli koupit ti bez hvězdy. Ani ne dva měsíce po Hermannových dostal povolání do transportu tatínek, ale nejel do Polska, jen do Terezína. Byl to první transport do města vzdáleného jen kousek od Prahy, před mnoha lety ho postavili jako pevnost, která měla naši zem chránit proti Němcům, ale nikdy, jak říkal tatínek, se o to ani nepokusila. Tatínek si také musel svůj kufr popsat, a když odjížděl, maminka nepřetržitě naříkala, že neví, co si počneme, jak a z čeho budeme žít a jestli se vůbec někdy sejeme. Tatínek ji utěšoval a tvrdil, že Sověti sice teď ustupují, ale to jen lákají Němce do hlubin své obrovské země, tak jako tam kdysi vlákali Napoleona, že teď už přichází strašlivá ruská zima a ta Němce zničí. V tom se nemýlil, jen to trvalo déle, než si představoval.

Několik dní nato povolali do transportu také nás. Ten den vstoupila Amerika do války s Japonskem a šílený vůdce Hitler jí ihned vypověděl válku. Sousedé, kteří nám pomáhali narychlo balit, tvrdili, že teď už si Hitler nad sebou podepsal ortel, a v tom se nemýlili.

V Terezíně nás ubytovali v kasárnách, která se jmenovala Drážďanská. Do nevelké místnosti, říkalo se jí *ubikace*, umístili pětatřicet lidí, kromě bratra a mne samé ženy.

Aktivita č. 10

DOPIS PRO SEBASTIANA HAFFNERA

Kniha *Příběh jednoho Němce* od Sebastiana Haffnera nabízí strhující pohled do Německa třicátých let. Sebastian Haffner ve svých deníkových zápiscích velmi trefně opisuje na drobných každodenních událostech to, jak se pomalu z národního socialismu stávala ideologie vedoucí nakonec přímočaře k plynovým komorám. Právě tyto reflexe je možno s žáky a studenty využít pro reflektování vlastních životních zkušeností s obdobnými tématy.

CÍL Reflexe principu připisování identity a schopností na základě národní příslušnosti – tzv. labelingu, reflexe situací, které podporují rasismus, zamyšlení nad současností a hledání paralel mezi současnými zkušenostmi a historickými událostmi.

FORMY PRÁCE Domácí úkol, diskuse, psaní dopisu.

POMŮCKY Sebastian Haffner. (2002). *Příběh jednoho Němce*; vzpomínky na léta 1914–1933. Prostor.

POPIS V KROCÍCH

KROK 1 Za domácí úkol zadejte studentům vyhledat co nejvíce informací o Sebastianu Haffnerovi.

KROK 2 Na začátku další hodiny s nimi společně sestavte jeho příběh.

KROK 3 Přečtete studentům úryvek z knihy Sebastiana Haffnera *Příběh jednoho Němce*, strany 137–138.

KROK 4 Vyzvěte studenty, aby napsali Sebastianu Haffnerovi odpověď na jeho závěrečnou poznámku: „*Jak ponižující je odpovědět někomu, kdo není oprávněn se ptát, že jsem árijec – což pro mě osobně není vůbec důležité. Jaká hanba, že jsem svou odpověď vykoupil to, že mě tady za stohem spisu nechali na pokoji! Takhle se nechat doběhnout! Selhat hned v první zkoušce! Nejradši bych si vrazil pár facek.*“

Do dopisu by studenti měli napsat nejen reakci na Haffnerův prožitek, ale měli by připojit i úvahu o tom, zda se dostali do nějaké podobné situace.

KROK 5 Na další hodině můžete spolu se studenty na základě jejich dopisů sestavit seznam podobných situací a hledat společně způsoby řešení, které jim připadají správné.

Očití svědkové později líčili, co se v budově soudu odehrálo. Nic hrozného to prý nebylo, ani trochu ne. Všechno proběhlo naprosto hladce. Většina soudních jednání byla zrušena. Soudci si svlékli taláry a v tichosti a jakoby nic opouštěli budovu po schodišti lemovaném hlídkami SA. Jen v kanceláři obhájců to bylo trochu divoké. Jeden židovský advokát „dělal skopičiny“ a dostal přes hubu. Později jsem se doslechl, kdo to byl. Ten muž byl za války nejen pětkrát zraněn a přišel o oko, ale tehdy ho také povýšili na kapitána. Teď ke své škodě zřejmě instinktivně zareagoval jako důstojník gestem, jakým se vzbouřenci přivádějí k rozumu.

Vetřelci se objevili i u nás. Rozrazili dveře a dovnitř se vevalily hnědé uniformy, jeden, zřejmě velitel, zařval řízným rozkazovacím tónem: „Neárijci okamžitě opustí lokál!“ Bylo nápadné, že zároveň s vybraným výrazem „neárijci“ použil málo vybraný výraz „lokál“. A někdo, zřejmě tentýž člověk jako předtím, odpověděl: „Už jsou pryč.“ Soudní stráž zaujala postoj, jako by užuž měla salutovat. Srdce mi bušilo. Co může člověk udělat, jak si má zachovat tvář? Ignorovat, nenechat se rušit! Sklonil jsem se nad spis. Mechanicky jsem četl několik vět: „Nesprávné, ale rovněž neopodstatněné je tvrzení obžalovaného... „Nevšímat si jich!“

V tu chvíli ke mně přistoupila hnědá uniforma a rozkročila se nade mnou. „Jste árijec?“ Dřív než jsem si stačil uvědomit, co dělám, jsem řekl: „Ano.“ Zkoumavě se mi podíval na nos – a ustoupil. Ale mně se nahrnula krev do tváře. Došlo mi, bohužel pozdě, že jsem se blamoval, že jsem utrpěl porážku. Řekl jsem „ano“! Árijec jsem sice byl. Nelhal jsem. Jen jsem se dopustil něčeho mnohem horšího. Jak ponižující je odpovědět někomu, kdo není oprávněn se ptát, že jsem árijec – což pro mě osobně není vůbec důležité. Jaká hanba, že jsem si svou odpověď vykoupil to, že mě tady za stohem spisu nechali na pokoji! Takhle se nechat doběhnout! Selhat hned v první zkoušce! Nejradši bych si vrazil pár facek.

Aktivita č. 11 ŽENY ODJINUD

Jedním z nejlepších možných zdrojů pro práci s rozmanitostí jsou příběhy těch, kteří rozmanitost a kulturní rozdíly zažívají na vlastní kůži. Ne vždycky je však snadné se k takovým příběhům dostat. O to větší možnosti skýtají publikace, které tyto biografické příběhy zprostředkovávají. Takovou je i knížka *Ženy odjinud* od Pavly Frýdlové. S biografickými příběhy této knihy budeme pracovat.

CÍL Získání představy o životních zkušenostech migrantů.

FORMY PRÁCE Domácí úkol, práce v malých skupinkách, samostatná práce – psaní esaje.

POMŮCKY Pavla Frýdlová (2009). *Ženy odjinud*. Nakladatelství Lidové noviny.

POPIS V KROCÍCH

KROK 1 Knížka *Ženy odjinud* obsahuje biografické příběhy deseti žen. Rozdělte třídu tak, aby vždy několik žáků nebo studentů dostalo za úkol přečíst si do příští hodiny jeden z těchto příběhů.

KROK 2 Na další hodině rozdělte žáky nebo studenty do skupinek tak, aby v každé skupince jeden student reprezentoval jeden příběh z knihy. Požádejte studenty, aby si každý připravil cedulku se jménem ženy, kterou reprezentuje, a několik základních údajů o této postavě, které sám považuje za důležité.

KROK 3 Požádejte žáky nebo studenty, aby nejprve představili krátce svoji postavu a pak srovnávali příběhy jednotlivých žen z hlediska:

- důvodu, proč se přistěhovaly do České republiky
- profese, kterou dělají
- toho, co mají v životě rády a co je rozčiluje
- základních hodnot, které vyznávají atd.

KROK 4 Zadejte žákům nebo studentům za domácí úkol esej na téma „Můj vnitřní rozhovor s ženami odjinud“.

Aktivita č. 12 RESPEKT V KOMUNIKACI

Kulturní rozdíly se většinou projevují ve velmi drobných interakcích všedního dne. Právě proto je setkání s nimi tak iritující. Věci, které jsou jinak automatické, se najednou zadrhávají, těžko se o nich hovoří, těžko se přes ně dostává. Při práci s textem z knihy *Fřišta* budeme zkoumat, jak hodnotové kulturní rozdíly a necitlivá komunikace může vytvořit bariéru mezi lidmi. Pro větší názornost můžeme uvést hned první scénu z úryvku na straně 99. Heidi s Dominikem v komunikaci překračují jedno z kulturních tabu; hovořit o tom, že se někdo na veřejnosti snaží dotknout rozkroku Heidi, je zkrátka pro Fřištu příliš. Fřišta je v šoku – otevřená pusa, zatáté pěsti, ale ani jeden si toho nevšimne. Tento příklad je velmi názorný v dramatickosti situace, ve které se odehrává. Je však dobré si uvědomit, že takovým situacím nelze vždy předejít. Především při setkání s lidmi z jiného prostředí se snadno stane, že nějaké tabu překročíme. O to více je třeba otevírat se cit-

livosti na drobné vjemy, které nám mohou napovědět, že jsme zašli příliš daleko. A to je možné v této aktivitě trénovat.

CÍL Reflexe hodnot v komunikaci, reflexe toho, co znamená respekt.

FORMY PRÁCE Práce s textem, práce v malých skupinkách, prezentace.

POMŮCKY Petra Procházková. (2004). *Fřišta*. Praha: Nakladatelství Lido-vé noviny.

POPIS V KROCÍCH

KROK 1 Zkuste spolu s žáky nebo studenty udělat brainstorming na téma ohleduplnost. *Co to je? Jak poznám ohleduplné chování? Je to hodnota, která je pro soužití lidí důležitá? Souvisí nějak se soužitím lidí z různých kultur?*

KROK 2 Rozdělte žáky nebo studenty do skupinek po cca 4 osobách. Do každé skupinky jim dejte přečíst text z knihy Petry Procházkové *Fřišta*, strany 100–101.

KROK 3 Zadejte žákům nebo studentům za úkol vyhledat v textu ta místa, kde podle nich někdo z hrdinů není ohleduplný a nevyjadřuje respekt vůči ostatním.

KROK 4 V celé třídě nechte prezentovat místa, která jednotlivé skupinky označily za neohleduplné. V případě technických možností můžete např. využít tabuli nebo dataprojektor a místa v textu označovat tak, aby bylo vidět, která skupina označila které místo.

KROK 5 V případě, že se studenti neshodli na jednotlivých místech, diskutujte spolu s nimi to, co si představují pod pojmem ohleduplnost a respekt. Nechte je hovořit o rozdílech, při debatě se můžete vrátit k úvodnímu brainstormingu a konfrontovat konkrétní situaci v textu s jejich původními představami o ohleduplnosti.

KROK 6 Nechte žáky nebo studenty vrátit se do svých skupinek a zadejte jim za úkol, aby si vybrali jedno místo z těch, které předtím označili, a zkusili text změnit tak, aby splňovalo nároky na ohleduplnost a respekt.

KROK 7 Příklady některých změněných textů nechte předvést před třídou a nechte ostatní skupiny reagovat, zda i podle jejich názorů změněná verze splňuje kritéria ohleduplnosti a respektu.

POZNÁMKA V této aktivitě nejde o to, dobrat se k jedné definici ohleduplnosti. Spíše je důležité poskládat pestrý obrázek toho, jak různě můžeme tuto hodnotu vnímat a co všechno se k ní váže v praktickém životě.

Petra Procházková, *Fřišta*, str. 100–101.

Nejdřív jsem v zápalu přemýšlení nad gramatikou vůbec nepostřehla, na co se mne Heidi ptá. Došlo mi to až za pár sekund. Že jsem neomdlela, je zásluhou toho, že nemám k omdlévání sklony. Kdybych měla, plácla jsem sebou v tu chvíli na podlahu a bylo by mi líp.

„Pořád mi sahají mezi nohy, štípou mne, i na prsa jdou ..

Heidi nevěřicně kroutila hlavou a stále se dívala do počítače.

„To víš, chvíli to bude trvat, než si zvyknou...“, řekl Dominik. Vůbec si nevšim-li, že jsem v šoku. Že mám otevřenou pusku, zaťaté pěsti a vytřeštěné oči. Kdyby se na mne pozorněji podívali, muselo by jim přece dojít, že se něčeho dopustili. Ale kdepak. Heidi téma osahávání nehodlala jen tak ukončit.

„Nejdu nikdy prostovlasá na trh, zbytečně neprovokuju, snažím se s nimi normálně bavit... voni se hajzlíkové usmívají, usmívají, pak se kolem mne srotí a šup, už je mám mezi nohama.“

Sedla jsem si na bílou zahradní židli, co jsme ji minulý týden koupili pěkně drazě na Chicken street.

„Tak jak se chováš, když tě osahávají?“ řekla už trochu netrpělivě Heidi a mně došlo, že budu muset něco moudrého pronést.

„Mně nikdo neosahává“, hlesla jsem. Chtělo se mi brečet. Kdyby se tak Dominikovi teď zrovna chtělo na záchod, všechno bych to Heidi vysvětlila ... Nebo kdyby tak pozorně neposlouchal.

„Je ti něco,“ optal se namísto toho starostlivě.

„Ne, ne. Horko, trošku horko mi je. Byli jsme nedávno v ZOO a asi jsem tam dostala úpal.“

„Jak to, že na tebe nesahají, to mi neříkej...“ Heidi byla snad trochu uražená, že jsem osahávání ušetřena, a o to víc ji začalo zajímat, proč zrovna ona.

„Já na trh chodím s maminkou.“

„To by si mohli máknout i na maminku,“ vyprsknul smíchy Dominik a já jsem zcela jistě věděla, že tohle nepřežiju. Na maminku. Vůl. Jak by si kdo mohl sáhnout na naši maminku. Do rána by bylo po něm.

„Do rána by bylo po něm,“ pronesla jsem důrazně a oba se přestali šklebit.

„Na Afghánky nikdo nesahá. Nesmí se to.“

Dominik povytáhnul obočí a trochu uraženě se zeptal: „To jako že na cizinky se makat smí?“

Zamyslela jsem se. Žádná diplomatická odpověď mě nenapadala.

„Oni naši muži nevědí, že se to nesmí,“ usmála jsem se a byla jsem sama se sebou spokojená. „Kdyby si Heidi vzala burku, nikdo se k ní nepřiblíží,“ dodala jsem.

„Copak jsem šílenec!“ vypískla Heidi nepřirozeně vysokým hlasem. „My tady platíme program vzdělávání žen, bojujeme za jejich emancipaci, snažíme se je dostat do práce a zajistit jim rovnoprávné postavení a já budu běhat po Kábulu v tom hadru!“

„Já neříkám, že to je nutné, ale že by na tebe prostě nikdo nesahal,“ Heidi mne trochu štvála. Už od první chvíle. Byla na mne asi moc energická, vyzývává a afek-

tovaná. A taky sebevědomá. Málokdy se mě na něco zeptala, a když, tak to byly dost velké blbosti.

„To jako mám podle tebe řídit v burce auto? To bych mohla jet jen rovně, vždyť z toho není vidět do stran. A horko je v tom, kdybyste to alespoň dělali z bavlny...“

„To nejde, Heidi, bavlnu nelze plizovat a každá správná, parádní burka má v zadu přece plizování. Jak by to vypadalo...?“ usmívala jsem se stále jako blbeček, aby ch rozředila atmosféru.

„Ano, to by nebylo hezké,“ pronesl úplně hloupě Dominik, protože ho ta diskuse asi už přestala bavit.

„Můj ty Bože,“ zaječela Heidi teď už rozzuřená, že nikdo z přítomných nechápe její boj za osvobození islámských žen. Dokonce na to téma napsala jakousi studii, zahlédla jsem ji u ní v počítači. „Můj ty Bože, já se zblázním. Co to melete. Dominiku, seš blázen, či co? Copak nějaké plizování je důležité, když ti pitomí chlapi cpou své ženy do hadru, aby se na ně nikdo jiný nemohl podívat? Copak je normální, že nikdo nemůže sám na ulici, že je doma mlátěj a zavíraj do chlíva, když přijde cizí návštěva? A vy tady plácáte něco o nějakým blbým plizování.“

„Nevím, ale asi budeme muset být trpělivější...“ odvětil Dominik a mě se zdálo, že na mne spojenecky mrkl. „Tady Herra také chodí po ulici v burce, vid' Herro?“

„Jasně, nenechám na sebe přece pokřikovat...“

„Ty chodíš k nám do práce v burce?“ Ani já ani Dominik jsme nečekali, že pro Heidi se tohle zjištění stane tak zásadním problémem, že to ohrozí celou moji budoucnost.

„Skoro vůbec už ji nenosím, jen někdy, když se mi chce a není se mnou manžel,“ řekla jsem popravdě. Ale ona mě vůbec neposlouchala.

„Herro, ty nám máš vést ženské centrum, máš ženám pomáhat osvobodit se a pozdvihnout zase hlavy a plazíš se sama po ulici v burce!“

„Já se neplazím. Docela normálně jdu.“ Ani jsem neměla chuť ji přesvědčovat, že burku opravdu téměř nesundávám z hřebíku. Bavilo mě provokovat ji.

„To je strašlivá ostuda pro nás pro všechny. Naše místní spolupracovnice přece mají jít příkladem, a ne být zabeđenější než ostatní.“

„Heidi, prosím tě, takhle to neber,“ snažil se ji uklidnit Dominik. „Vždyť je to chvíle, co jsou Talibové pryč.“

Pociťovala jsem jakousi škodolibou radost z toho, jak je Dominik bezradný a Heidi vzteky bez sebe. Zapálila si nervózně cigaretu a já jsem zase po letech dostala hroznou chuť si zapálit. Poznala to. „Chceš?“ zeptala se protivným skřehotavým hlasem.

Práce s dalšími formami textů

V poslední části příručky bychom rádi nabídli ochutnávku k dalším dvěma formám práce s texty. V prvních dvou aktivitách půjde o tvorbu dialogů navazujících na již publikované dialogy na stránkách www.czechkid.cz. Na tvorbě vlastních dialogů je možné velmi hezky zobrazit a zviditelnit rozdíly, které se mezi jednotlivci mohou vyskytovat. Dialog je zároveň formou, která umožňuje rozdíly i pojmenovat a zpracovat.

Navazovat bude aktivita, která se zaměří na kritické čtení novinových článků. Pro potřeby této metodiky se nám podařilo získat dva články, které by na sebe měly obsahově navazovat, ale svým způsobem stojí v kontradikci.

Aktivita č. 13

VEZMI SI CHLEBÍČEK

Pro práci s vnímáním kultury a kulturních rozdílů může sloužit jako zdroj inspirace metodický materiál Czechkid, který je volně přístupný na internetu (www.czechkid.cz). V této aktivitě se zaměříme na to, jak lze projekt využít pro pochopení různosti vnímání a jednání pomocí tvorby příběhů. Práce s příběhy je v tomto případě založena na domýšlení odlišného průběhu jedné představené situace pomocí dotváření dialogů. Jinými slovy, jak lze existující dialog doplnit o některé další aspekty a přes tyto nově vytvořené dialogy reflektovat dané téma.

CÍL Reflexe způsobů komunikace, které pomáhají v integraci.

FORMY PRÁCE Práce v malých skupinkách, diskuse.

POMŮCKY www.czechkid.cz.

POPIS V KROCÍCH

KROK 1 Nechte děti přečíst dialog „Vezmi si chlebiček“ (dialog najdete na <http://www.czechkid.cz/l11f.html>). Možný způsob jeho využití je nechat děti, ať si rozeberou role a dialog společně přečtou. Pro tuto aktivitu je vhodné vynechat doplňující otázky a úkoly pod jednotlivými částmi dialogu, protože soustředit se budete hlavně na jeho závěrečnou část.

KROK 2 Po přečtení dialogu rozdělte žáky nebo studenty do skupinek přibližně po pěti. Jednotlivé skupinky mají za úkol vymyslet dialog na situaci, kdy Magda přijde z narozeninové oslavy domů, kde čeká její maminka.

KROK 3 Nechte jednotlivé skupinky prezentovat jejich dialogy. V rámci diskuse hledejte, v čem se jednotlivé dialogy shodují a v čem jsou mezi nimi rozdíly (např. snaží se postavy konflikt eskalovat nebo smiřovat, jak ho usmiřují, kdo začíná konverzaci, která témata jsou tabuizovaná apod.).

KROK 4 Přizvěte žáky nebo studenty k tomu, aby na dialozích zapracovali znovu, tentokrát se ale změnila situace, a to následujícím způsobem: uplynou dva dny od oslavy, maminka čeká na autobusové zastávce a za ní si stoupne Jami.

KROK 5 Jednotlivé skupinky opět představí své dialogy. Tentokrát je vhodné reflexi po představení dialogů vést směrem k objasnění, které momenty z jednotlivých dialogů usnadňovaly komunikaci a které ji naopak ztěžovaly.

Aktivita č. 14

TOHLE NENÍ SPRAVEDLIVÉ

Zde uvádíme ještě jeden příklad, jak je možné využít metodický materiál www.czechkid.cz. V této aktivitě se zaměříme na způsob, jak lze při zpracování konkrétního dialogu nahlédnout odlišné pochopení a zvnitřnění hodnot.

CÍL Reflexe způsobů komunikace, rozdíly v porozumění hodnotám.

FORMY PRÁCE Práce v malých skupinkách, diskuse.

POMŮCKY www.czechkid.cz

POPIS V KROCÍCH

KROK 1 Seznamte žáky nebo studenty s postavami Pavly, Jamiho, Magdy, Dana a Tima.

KROK 2 Rozdělte žáky nebo studenty do skupinek a zadejte jednotlivým skupinám úkol, jehož cílem je napsat dialog pokračování této výchozí scénky tak, aby znázorňoval, co si skupinka myslí o hodnotě „spravedlnost“.

Výchozí situace: děti z Czechkid se rozhodnou, že si vyjedou na výlet. Sraz je ráno v 9.00 hod. na autobusové zastávce. Dohodnou se, že každý si platí cestu a každý vezme několik vuřtů, aby si je někde v lese mohli opéct. Všichni už jsou na zastávce, autobus se objevuje v dálce a míří k nástupišti, ale Pavla nikde. Jen co autobus zastavil, Pavla se vyřítí zpoza rohu i se psem Plastym a volá: „Ahoj, sorry, já jsem zaspala a hrozně se omlouvám,

ale zapomněla jsem buřty.“ Doběhne až k ostatním, sáhne do kapsy a doplňuje: „Ježkovy oči, já s sebou nemám ani peníze.“

KROK 3 Nechte jednotlivé skupinky přečíst vzniklé dialogy. Po přečtení hledejte spolu s žáky nebo studenty rozdíly ve vnímání spravedlnosti v jednotlivých dialozích.

Aktivita č. 15

NAJDĚTE PĚT ROZDÍLŮ

Témata spojená s multikulturní výchovou jsou velice zásadně ovlivněna i mediálními diskusí a informacemi, které jsou v médiích předkládány. Na jednotlivých mediálních tématech je možno dobře trénovat kritické čtení. Jako ukázka byly vybrány dva články, které na sebe navazují. Jeden je vydán v Kanadě a řeší otázky spojené s integrací Romů, kteří tam emigrovali z České republiky a z Maďarska. Druhý článek vyšel v českých novinách a interpretuje tento původní kanadský článek. Informace v českých novinách se však na několika místech velmi zřetelně odlišují, a to především v dikci a zdůvodňování v textu.

CÍL Kritické čtení textů.

FORMY PRÁCE Práce v malých skupinkách, diskuse.

POMŮCKY Louise Brown. (2009). Roma children perplex local educators; Zprávy iDnes (2009). Kanadský deník: Školy si nevědí rady s liknavostí romských dětí z Česka

POPIS V KROCÍCH

KROK 1 Nejprve dejte žákům nebo studentům za úkol přečíst si kanadský text. Ve skupinkách je nechte sepsat několik hlavních tezí tohoto textu. Své teze jednotlivé skupinky představí před celou třídou. Diskusi je možno vést o tom, do jaké míry jednotlivé skupinky vnímají hlavní teze článku shodně.

KROK 2 Nechte studenty opět pracovat v malých skupinách v původním složení. Předložte jim text z české verze zpravodajství o stejné kauze. Úkolem je najít pět rozdílů v obou textech.

KROK 3 Nechte studenty zformulovat, jakých chyb se podle nich dopustili novináři deníku iDnes z hlediska kritického čtení textů.

Louise Brown: Roma children perplex local educators

They are Europe's Least Wanted – reviled for their unorthodox ways, hounded by white supremacists. Now the sudden arrival of Roma “gypsies” in Ontario has teachers here grappling to connect with some of the most perplexing students in the world.

With no English, limited education and an often shaky regard for school, the wave of Roma children give fresh urgency to the term “at-risk.” Schools across Toronto and Hamilton, caught largely by surprise, are rushing to educate staff, hire more ESL teachers and find Hungarian and Czech interpreters for everything from report cards to welcome kits.

“We’ve got major problems with this wave of students and we need help – we’ve had more than 100 kids show up this fall and our staff are scrambling,” said Trustee Irene Atkinson at a recent crash course on Roma culture organized by the Toronto District School Board, one of several this fall in Toronto and Hamilton.

“We need to develop curriculum for Roma teenagers in Grade 10 who are working at a Grade 4 to 6 level,” she said.

It’s not just about academic catch-up. What sets Roma apart from most immigrants – and has Canadian educators desperate for help – is that many don’t seem to care about school. Roma students can seem lukewarm to learning, even suspicious.

Puzzled teachers say many Roma children seem unfamiliar with routines such as the school bell. Some plunge into fist-fights, show little respect for teachers, ignore homework and skip school for days at a time, even in elementary grades.

Not all feel this way; more than 25 Roma parents jammed into a breakfast meeting Friday at Queen Victoria Public School to learn, through a Hungarian interpreter, about the report cards and parent-teacher interviews coming next week.

But Czech translator Jan Rotbauer also was asked to visit a Scarborough grade school Friday to translate for Roma parents the importance of sending children to school each day.

“I have done this many times because teachers are asking for help,” he said. “Roma parents do love their children, but education has not been high on the priority list.”

Little wonder, said community leader Paul St. Clair, who ran the recent Parkdale session for teachers.

Excluded for generations because of their darker skin and roving lifestyle, Roma in eastern Europe continue to be streamed into classes for the mentally challenged and often bullied at school.

As a result, families from this ancient Indian culture, wrongly nicknamed “Gypsies” after Egyptians, are seeking asylum in Canada.

“It is one of the reasons we came; our children were being treated badly in the Czech Republic because they are Roma,” said Katarina Polyakora, through translator Rotbauer. Her children are in Grades 3 and 8 at Precious Blood Catholic School in Scarborough.

“Our younger child has darker skin and was called racial slurs like Blackface – even the teacher would sometimes rip up her artwork,” said Polyakora, whose family came here in February from the Czech Republic seeking refugee status.

“Our older child has lighter skin, so they did not discriminate against him until they discovered he was Roma, and then they kicked him off the school soccer team,” she said.

“But here in Canada, the children are friendly. Everyone is friendly. It is a multicultural country.”

Roma families from the Czech Republic began seeking asylum in Canada late in 2007 after Ottawa lifted a long-standing visa requirement. But when Canada brought back the visa requirement for Czechs this summer, Roma refugees began arriving from Hungary and Slovakia.

“It’s street smarts, not book smarts that’s been their priority, so you have to make school a place where they want to go,” suggested St. Clair, executive director of the Roma Community Centre. “Roma parents sometimes don’t care a lot about their children’s education because they got the same treatment when they were little.”

St. Clair is swamped with calls from schools struggling to understand Roma students.

One principal asked St. Clair to find out why a 14-year-old Roma girl stopped coming to school. He learned the father felt school no longer was necessary because his daughter was old enough for marriage. One Don Mills-area teacher at the session noted a 14-year-old Roma girl in her class is married.

St. Clair also warned teachers Roma parents may keep their children home for weeks if they get sick because they may blame the school environment for making them ill. Attendance can even be spotty in kindergarten, because it was not always mandatory back home.

St. Clair urged teachers to make Roma children feel valued, possibly for the first time in their lives, by profiling their culture in class and by urging them to join after-school clubs and teams.

Queen Victoria Public School in Parkdale has registered some 70 new Roma students this fall, and quickly set up two special half-day classes for children with limited schooling (called LEAP classes; Literacy Enrichment Academic Program). The class of 12 is starting to make headway, said teacher Rosanna Reutter, through a mix of mime, pictures, and running translation into Hungarian by one of the few children who knows some English.

Huddled on the carpet with white boards in their laps, Reutter’s class focused on fractions one recent afternoon.

“No stop, teacher, no stop! One more please,” pleaded a 10-year-old Roma girl, asking for one last math problem shading in pie charts.

“It’s been six weeks and I’m starting to notice an improvement; less talking to each other, less fighting and better attendance,” said Reutter.

There now is a waiting list for LEAP classes across Toronto fuelled by the arrival of Roma refugee claimants, said program coordinator Betty Ann Taylor.

“Roma children don’t face gaps in their learning,” she said. “They face craters.”

Roma parents back home have also faced accusations of pushing their children into street crime rather than schooling. Rotbauer chose carefully which documentary he showed during a recent sensitivity session for about 100 teachers.

“The National Geographic one was okay, but a BBC documentary about Roma parents putting children out to rob people at ATM machines? I thought it was too negative and not balanced.”

Such highly charged cultural baggage should not matter to Canadian schools, said Paula Markus, coordinator for English as a Second Language at the Toronto District School Board. “Our job is to help children who, through no fault of their own, have had gaps in their prior schooling, whether it’s from war or persecution,” she said.

“One student wrote the most touching composition about how great it is they’re not beaten up in Canada just for being Roma.

“That’s why people come here.”

Zdroj: Toronto Star – <http://www.parentcentral.ca/parent/education/schoolsandresources/article/732028-roma-children-perplex-local-educators>

Kanadský deník: Školy si nevědí rady s liknavostí romských dětí z Česka

Kanadské učitele zaráží přístup českých romských přistěhovalců ke škole. Děti mají k učení vlažný vztah, nerespektují vyučující, ignorují své povinnosti a vynechávají ve škole i několik dní, podivuje se deník The Toronto Star. Úřady se snaží rodiče přimět k tomu, aby děti do škol posílali.

Jednoho setkání úředníků s rodiči se účastnil i český překladatel Jan Rotbauer. „Už jsem tu byl několikrát, protože učitelé si s dětmi nevědí rady. Romští rodiče své děti velice milují, vzdělání u nich ale není prioritou,“ přiblížil kanadskému listu.

Učitelé mají s dětmi problémy také proto, že žádné neumí anglicky a jejich znalosti neodpovídají vědomostem jejich vrstevníků. Školám tak nezbyvá nic jiného než zaměstnávat překladatele a české učitele angličtiny.

S romskými rodinami pracují i místní komunitní pracovníci. Ředitel Romského komunitního centra v Torontu Paul St. Clair říká, že je důležité udělat ze školy místo, kam děti chtějí samy od sebe chodit. „Rodiče se často tolik nestarají o vzdělání svých dětí, protože sami nemohli vysokého dosáhnout,“ poznamenal s tím, že v Česku často romské děti končí ve speciálních školách.

Romové v Kanadě

Romové začali do Kanady masově odjíždět v roce 2007, kdy země po deseti letech zrušila víza pro Čechy. V Česku se cítí diskriminováni, Kanada je naopak přijala vcelku vlídně. Kvůli přílivu uprchlíků byla ale víza letos v létě znovu zavedena.

„Je to jeden z důvodů, proč jsme do Kanady přišli. V Česku naše děti diskriminovali, protože jsme Romové,“ řekla deníku Katarina Polyakorová, jejíž rodina emigrovala za oceán v únoru.

Nepotřebovala školu, byla dost stará na vdávání

Komunitní centra jsou podle St. Claira doslova zaplavená žádostmi škol o pomoc s pochopením romských žáků. Jednou prý pátral po tom, proč čtrnáctiletá dívka přestala chodit do školy. Její otec mu vysvětlil, že už je dost stará na to, aby se vdala, a tak už vzdělání nepotřebuje.

Clair také učitele varoval, že je možné, že děti budou v případě nemoci doma zůstávat mnohem déle, než je obvyklé. Rodiny totiž považují školu za prostředí, kde děti snadno onemocní.

Učitelé podle komunitního pracovníka udělají nejlépe, když se budou snažit, aby se romské děti cítily užitečné, například při představování nové kultury. Měli by jim také pomoci při začleňování do kolektivu, například zapojováním do zájmových kroužků, radí Clair v listu The Toronto Star.

To, že jsou romské děti v českých školách „onálepkovány“ jako lehce mentálně postižené, ukázal i průzkum ministerstva školství. Mentální postižení je však často zaměňováno se sociokulturním znevýhodněním, děti ale přesto končí ve „zvláštních“ školách.

Zdroj: http://zpravy.idnes.cz/kanadsky-denik-skoly-si-nevedi-rady-s-liknavosti-romskych-deti-z-ceska-1zp-/studium.asp?c=A091129_164255_studium_abr

Bibliografie

Seznam použitých pramenů a literatury

- BANKS, James., A. (ed.). *Diversity and Citizenship Education; Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- BRTNOVÁ-ČEPIČKOVÁ, Ivana. Přípravenost studentů učitelství na vyrovnávání handicapů žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí z pohledu psychosémantického výzkumu. In BRTNOVÁ-ČEPIČKOVÁ, I., WEDLICHOVÁ, I., et al.. *Edukace v kontextu sociální exkluze*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2008, s. 45–77.
- BARKER, Chris. *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál, 2006.
- BATESON, Gregory. *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University Of Chicago Press, 1972.
- BENDA, Jan. Exkurze do „jiného světa“: Transcendování konfliktů podle abhidhammy (satiterapeutická technika) [online]. 2008 [cit. 2009-12-03]. Dostupný z [www: <www.jan-benda.com>](http://www.jan-benda.com).
- BARKER, Chris. *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál, 2006.
- BATESON, Gregory. *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University Of Chicago Press, 1972.
- ERIKSEN, Thoma H. *Antropologie multikulturních společností: Rozumět identitě*. Praha: Triton, 2006.
- ERIKSEN, Thomas H. *Sociální a kulturní antropologie: Příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál, 2008.
- FAY, Brian. *Současná filosofie sociálních věd: multikulturní přístup*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002.
- FRÝDLOVÁ, Pavla. Ženy odjinud. Nakladatelství Lidové noviny, 2009.
- GÉRINGOVÁ, Jitka. Taking and Giving – dávání a brání. In *Žážitek a jeho funkce ve vzdělávání pedagogů*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2008a.
- GÉRINGOVÁ, Jitka. Výtvarná tvorba jako zdroj komunikace. In DYTRTOVÁ, K.– GÉRINGOVÁ, J. – MRÁZIK, M. *Možnosti tvorby*. Bratislava: Terra theapeutica, 2008b.
- GERSIE, A. – KING N. *Storymaking in Education and Therapy*. London, 1990.
- GLADWELL, Malcolm. *Mžik: Jak myslet bez přemýšlení*. Praha: Dokořán, 2007.
- GOLINKOFF, Roberta (ed.). *The transition from prelinguistic to linguistic communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983.
- GRYGAR, Jakub. Superdiverzita a antropologie globálního města na začátku 21. století. In *Sociologický časopis*, roč. 43, č. 1, 2007, s. 264–266.
- HAFFNER, Sebastian. Příběh jednoho Němce; vzpomínky na léta 1914–1933. Prostor, 2002.
- HAJSKÁ, Markéta, MOREE, Dana, MORVAYOVÁ, Petra. *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. Praha: Varianty – Člověk v tísni, o.p.s., 2008, s. 95. Dostupný z WWW: <http://www.varianty.cz/download/doc/books/35.pdf>.

- HAJSKÁ, Markéta, BOŘKOVCOVÁ, Marie. *Analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách*. Praha: Varianty – Člověk v tísni, o.p.s., 2009.
- HAMMER, Mitchell, R. – BENNETT, Milton, J., – WISEMAN, Richard. Measuring Intercultural Sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 2003, 27, 421 – 443.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005.
- HIRT, Tomáš, BUDILOVÁ, Lenka (eds.). *Policista v multikulturním prostředí*. Praha: Varianty, Člověk v tísni, o.p.s., 2005.
- HIRT, Tomáš. Svět podle multikulturalismu. In Hirt, Tomáš, Jakoubek, Marek (eds.). *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005, s. 9–77.
- HIRT, Tomáš. *Svět podle multikulturalismu*. Disertační práce. Plzeň: FF ZČU, 2007.
- HOFSTEDEE, Geert, HOFSTEDEE, Gert Jan. *Kultury a organizace. Software lidské mysli*. Praha: Linde, 2007.
- HOLCOMB-Mc COY, Cheryl. Issues of Class and Race in Education: A Personal Narrative. In Corn, Carol, Burzskyn, Alberto (eds.) *Rethinking multicultural education*. London: Bergin a Garvey, 2002, s. 48–64.
- JAKOUBEK, Marek. Romové a Cigáni mezi rasou, kulturou a etnicitou. In Budil, Blažek, Sládek. *Dějiny, rasa a kultura*. 1. vyd. [s. l.]: FF ZČU, 2005, s. 59–69.
- KLÍMA, Ivan. *Moje šílené století*. Praha: Academia, 2009.
- KOMÁRKOVÁ, Růžena, SLAMĚNÍK, Ivan, VÝROST, Jozef (eds.). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada, 2001.
- LAMBERT, Jonamay, MYERS, Selma. 50 Activities for Diversity Training. Amherst, Massachusetts: Human Resource Development Press, Inc. 1994.
- MACOUREK, Miloš. *Mach a Šebestová ve škole*. Praha: Albatros, 2003.
- MARADA, Radim (ed.). *Etnická různost a občanská jednota*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2006.
- MAŠKOVÁ, Zdeňka. *Chci, ale nemohu, protože nerozumím. Metodický list, aktivita*. [online]. 2006 [cit. 2009-12-15]. Dostupný z [www: <www.varianty.cz>](http://www.varianty.cz).
- MOTLOVÁ, M. – BARÁNKOVÁ, V. *Český špalíček*. Euromedia Group k.s, 2006.
- MOREE, Dana & VARIANTY. *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Varianty – Člověk v tísni, o.p.s., 2008.
- MORVAYOVÁ, Petra, SVOBODA, Zdeněk. Honzíkova cesta: integrační a segregace faktory ve vzdělávání. In Čepičková, Ivana (ed.) *Vzdělávání v sociokulturním kontextu*. Ústí nad Labem: PF Univerzita J. E. Purkyně, 2008.
- MORVAYOVÁ, Petra. *Multikulturní výchova jako (filosofický) problém*. Disertační práce. Katedra občanské výchovy a filosofie. Praha: PedF UK, 2008.
- MOREE, Dana. *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation. Struggling with Multicultural Education in the Czech Classroom*. Benešov: Eman, 2008.
- MOREE, Dana – BITTL, Karl-Heinz. Dobrodružství s kulturou; transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží. Plzeň: Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem, 2007.

MŠMT – SVOBODA, Z. et al. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: 2009, s. 210.

NĚMCOVÁ, B. Pohádky Boženy Němcové. Praha, 1968.

NIKOLAI, Tomáš. *Segregace romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit ve vzdělávání a role pedagogicko-psychologické diagnostiky*. In Čepičková, Ivana (ed.) *Vzdělávání v sociokulturním kontextu*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2008, s. 36–41.

NIKOLAI, Tomáš. *Principy inkluze v psychologickém poradenství. Příspěvek k psychologické diagnostice inteligence a kognitivních funkcí u dětí ze sociokulturně odlišného prostředí* in Svoboda, Z. – Morvayová, P. (eds.): *Schola Excludus*. PF UJEP: Ústí nad Labem, 2009. V tisku.

NUSSBAUM, Martha. *Cultivating Humanity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1997.

PALEČEK, Martin. Identita – podivný pojem. *AntropoWebzin* [online]. 2008, roč. 2008, č. 1 [cit. 2008-03-20]. ISSN 1801-8807.

PARKER, Walter, C. Imagining a cosmopolitan curriculum. A working paper developed for the Washington state Council for the Social Studies. Seattle: University of Washington, 2007.

PHILLION, JoAnn. Narrative in Teacher Education. In Chamness Miller, Paul. *Narratives from the Classroom*. Sage, 2005, s. 1–13.

PROCHÁZKOVÁ, Petra. Frišta. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2004.

SACKS, Oliver. Muž, který si pletl manželku s kloboukem. Praha: Dubbuj, 2008. 2. vydání.

SNOW, Catherine E.. Conversation with children. In Fletcher, Paul – Garman, Michael (eds.) *Language acquisition*. (2 ed., s. 69–89). Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SOKOL, Jan. *Filosofická antropologie. Člověk jako osobnost*. Praha: Portál, 2002.

STERNBERG, Robert. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2000.

SVOBODA, Z. – MORVAYOVÁ, P. Integrační a segregáční faktory ve vzdělávání. In Čepičková, Ivana (ed.). *Vzdělávání v sociokulturním kontextu*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2008. s. 8–19.

SZALÓ, Csaba – HAMAR, Eleonóra. Vytváření etno-kulturních minoritních identit a jejich sociální inkluze. In *Dilemata občanské společnosti, Sociální studia*, č. 1, 2005, s. 67–83.

SZALÓ, Csaba. *Transnacionální migrace: proměny identit, hranic a vědění o nich*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2008.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000.

VAN AVERMAET, Piet. Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education. In *Languages of Schooling: towards a Framework for Europe*. Strasbourg: Council of Europe, 2006.

VAN der ZEE, Karen, I. – VAN OUDENHOVEN, Jan, P. The Multicultural Personality Questionnaire: A Multidimensional Instrument of Multicultural Effectiveness. *European Journal of Personality*, 2000, 14, 291 – 30.

WATSON, B. *Mijn mooiste Spreekboek*. Amsterdam, 1993.

WATZLAWICK, Paul, WEAKLAND, John H., FISCH, Richard. *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. New York: Norton & Company, 1974.

VERTOVEC, Steven (2008). *Pre-, High-, Anti- and Post-*. Přednáška prosloušená na Institute for European Studies [online], Brusel, dne 17. 2. 2008. Dostupné z [www: <http://www.ies.be/activities/multi/vertovec-pdf>](http://www.ies.be/activities/multi/vertovec-pdf).

Výzkumný ústav pedagogický. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005.

Výzkumný ústav pedagogický. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. Praha: VÚP, 2007.

ZATLOUKAL, Leoš. Postmoderní myšlení v poradenské praxi. *Sociální práce*, č. 3, 2007, s. 75–86.

ZMEŠKAL, Tomáš. Milostný dopis klínovým písmem. Praha: Torst, 2008.

Další doporučené zdroje

ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities. Reflection on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso, 2006.

BARKER, Chris. *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál, 2006.

BARŠA, Pavel. *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003.

BARŠOVÁ, Andrea, BARŠA, Pavel. *Přistěhovalectví a liberální stát*. Brno: Mezinárodní politologický ústav, 2005.

BAUDRILLARD, Jean. *Amerika*. Praha: Dauphin, 2000.

BAUDRILLARD, Jean. *Dokonalý zločin*. Olomouc: Periplum, 2001.

BAUDRILLARD, Jean. *Simulacra and Simulations*. New York: Semiotexte, 1983.

BAUMAN, Zygmunt, MAY, Tim. *Myslet sociologicky*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004.

BAUMANN, Gerd. *The Multicultural Riddle: Rethinking National, Ethnic and Religious Identities*. New York: Routledge, 1999.

BHABHA, Homi. *The Location of Culture*. London, New York: Routledge, 1994.

BOUBEKER, Ahmad. Ethnicité ou différence culturelle. In *Diversité: cultures à égalité*. Mars 2007, No 148, p. 83–91.

BOURDIEU, Pierre. *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum, 2000.

BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998.

BROWN, David. *Contemporary Nationalism: Civic, Ethnocultural and Multicultural Politics*. London: Routledge, 2000.

BRYAN, Audrey. „Multicultural Education as Symbolic Violence: The (Mis)representation of „race,” racism and racialized minorities in multicultural educational curricula and practices in the Republic of Ireland“ Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, TBA, New York, New York City, Aug 11, 2007 Online <PDF>. 2008-06-10, <http://www.allacademic.com/meta/p183080_index.html>

BUDIL, Ivo. Mexifornia a soudobá kritika multikulturalismu. In Hirt, Tomáš, Jakoubek, Marek (eds.) *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005, s. 77–131.

ECO, Umberto. K čemu slouží profesor. *Respekt* č. 19, 2007, s. 29.

FALTÝN, Jaroslav. *Teoretická východiska multikulturní andragogiky*. Praha: FF Univerzita Karlova, 2005.

FAY, Brian. *Současná filosofie sociálních věd: multikulturní přístup*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002.

FELOUZIS, Georges, LIOT, François, PERROTON, Joëlle. *L'apartheid scolaire*. Paris: Édition du Seuil, 2005.

FINK, Eugen. *Natur, Freiheit, Welt*. Würzburg: Königshaus und Neumann, 1992.

FOUCAULT, Michel. *Diskurs, autor, genealogie*. Praha: Svoboda, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Myšlení vnějšku*. Praha: Herrmann a synové, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Slova a věci*. Brno: Computer Press, 2007.

FULKA, Josef. Konstruktivistická východiska současného multikulturalismu. In Hirt, Tomáš, Jakoubek, Marek (eds.) *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005, s. 275–279.

GREKOVA, Maya. Re-thinking Minority as a Social Reality. *Sociological Problems*. 2002, Roč. XXXIV, p. 101–114.

HANUŠ, Jiří (ed.). *Lidská práva – nárok na obecnou platnost a kulturní diferenciaci*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2001.

HONNETH, Axel. *Sociální filozofie a postmoderní etika*. Praha: Filosofia, 1996.

HORSKÝ, Jan. Změníme „kulturu“ dějepisectví ve prospěch multikulturalismu? In Hirt, Tomáš, Jakoubek, Marek (eds.) *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005, s. 236–258.

HRUBEC, Marek (ed.). *Demokracie, veřejnost a občanská společnost*. Praha: Filosofia, 2004.

HRUBEC, Marek (ed.). *Globální spravedlnost a demokracie*. Praha: Filosofia, 2004.

JAKOUBEK, Marek. Multikulturalismus vs. kultura (na příkladu tzv. Romů a „jejich“ kultury). In HIRT, Tomáš, JAKOUBEK, Marek (eds.) *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005, s. 198–236.

KINCHELOE, Joe, STEINBERG, Shirley. *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press, 1997.

KÖGLER, Hans-Herbert. *Kultura, kritika, dialog*. Praha: Filosofia, 2006.

LOZOVIUK, Petr. Etnická indifferenc a její reflexe v etnologii. In Hirt, Tomáš, Jakoubek, Marek (eds.) *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005, s. 162–198.

LOZOVIUK, Petr. Etnoregionalismus a globalizace. In *Střední Evropa*, Roč. 18, č. 113, 2002, s. 58–74.

MARADA, Radim (ed.). *Etnická různost a občanská jednota*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2006.

MARKUS, H. R., HAMEDANI, M. G.: Sociocultural Psychology: The Dynamic

Interdependence among Self Systems and Social Systems. In: KITAYAMA, S. – COHEN, D.: *Handbook of Cultural Psychology*. New York: The Guilford Press, 2007.

MEIER, Hans. Lidská práva – nárok na obecnou platnost a kulturní diferenciaci. In Hanuš, Jiří (ed.). *Lidská práva – nárok na obecnou platnost a kulturní diferenciaci*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2001, s. 7–16.

NAGATA, Addair Linn. Promoting Self-reflexivity in Intercultural Education. In *Journal of Intercultural Communication*, 2004, No. 8, p. 139–167.

NEŠPOR, Zdeněk. Pluralita náboženství a multireligiozita v moderních společnostech. In Hirt, Tomáš, Jakoubek, Marek (eds.) *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005, s. 131–162.

PATOČKA, Jan. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Praha: Oikymenh, 1995.

PELCOVÁ, Naděžda et al. *Multikulturní výchova ve vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova, 2007.

PELCOVÁ, Naděžda. *Filosofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2004.

PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství*. Filosofie o člověku a výchově. Praha: ISV, 2001.

PEREGRIN, Jaroslav. *Význam a struktura*. Praha: Oikymenh, 1999.

PRINSOVÁ, Baukje. *Konec nevinnosti. Úskalí multikulturního soužití v Nizozemsku*. Brno: Barrister & Principal, 2005.

PŘIBÁŇ, Jiří. *Hranice práva a tolerance*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997.

PŘIBÁŇ, Jiří. *Jací můžeme být?* Praha: Sociologické nakladatelství, 2004.

PŘIBÁŇ, Jiří. Pochod plebejců v multikulturní situaci. In *Listy*, roč. 2003, č. 6, s. 13–18.

RICOEUR, Paul. *Čas a vyprávění*. Praha: Oikymenh, 2000.

RICOEUR, Paul. *Úkol hermeneutiky*. Praha: Filosofia, 2004.

RORTY, Richard. *Objectivity, Relativism, and Truth*. Philosophical Papers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

SAID, Edward. *Orientalism*. Vintage Books, 1997.

SARTORI, Giovanni. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalectví*. Praha: Dokořán, 2005.

SEARLE, John. *The Construction of Social Reality*. New York: Free Press, 1995.

SILVERMAN, Kaja. *The Subject of Semiotics*. New York: Oxford University Press, 1983.

SOKOL, Jan. *Filosofická antropologie. Člověk jako osobnost*. Praha: Portál, 2002.

SOKOL, Jan. *Malá filosofie člověka: Slovník filosofických pojmů*. 3. vyd. Praha: Vyšehrad, 2007.

SOREL, Malika. *Le puzzle de l'intégration. Les pièces qui vous manquent*. Paris: Mille et une nuits, 2007.

SOUKUP, Václav. Přehled antropologických teorií kultury. Praha: Portál, 2000.

SVOBODA, Zdeněk. Informovanost učitelů základních škol v oblasti multikulturní výchovy. In *Sborník ze 4. mezinárodní konference „Výchova a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám“*. Praha: Magistrát hl. města Prahy, 2004.

ŠLESINGEROVÁ, Eva. Imaginace genů a hranice etnických identifikací. *Sociální studia*. 2005, č. 2, s. 115–129.

Rejstřík

Adaptace 60, 66, 71
antipředsudkový model edukace 33
antropologické pojetí kultury 41, 42

diverzita 9–12, 14, 16–19, 21, 22–25, 27, 29, 30, 32, 35, 38, 53, 72, 75

edukace 11, 13–15, 16, 17, 19, 20, 32, 33–35, 38, 39, 42, 72
enkulturace 24, 41, 54
esencialismus 15, 17
etiketizace 14, 15, 30
etnická netolerance 15
etnický původ 12, 13, 34
etnikum 10–18, 20, 21, 26, 35, 54, 61
etno-kulturní kritéria 14, 26, 35
exkluze 13, 18, 20, 21, 26
externalizace problému 56

facilitátor 31, 32, 40, 41, 43, 50, 57, 63, 69

generalizace 16, 23, 29, 30, 34, 49, 67
genotyp 48

inkluzivní vzdělávání 10, 19, 23, 27, 72
interpersonální přenos 34
interpersonální senzitivita 33, 49

jazyk 13, 14, 16, 19, 20, 21, 32, 35, 44, 55, 56, 62, 71, 76, 83, 82
jinakost 14, 16, 18, 29, 32, 33, 35–38, 48, 49, 62, 63, 65, 67, 68, 75

kategorizace 13–15, 17, 20, 21, 30, 32, 33, 35, 38, 54, 56
klíma školy 19, 21, 25, 30, 32, 35, 72 (19, 21, 25, 35)
komparativní přístup 73, (36, 51, 72)
kompetence pedagogů 9, 23, 24, 25

komunikace 34, 40, 53, 62, 71, 76, 89, 101, 102, 105, 106
konflikt praxí 24, 27, 35, 40, 56, 60, 67
kritická pedagogika 30
kultura 13, 14, 16–18, 21, 30, 35, 40–42, 47, 48, 54, 55, 61, 62, 66, 67, 71, 73, 77, 78, 87, 101, 100, 105
kulturní specifika 16–18, 56, 67
kurikulární reforma 9–12

likvidní (fluidní) diverzita 12, 35

majorita 12–17, 20, 21
minority 12–15, 17, 20, 21, 33, 54
multikulturalismus 12, 13, 33
multikulturalita 13
multiple identity approach 12
multiplicitní identita 11, 14, 35

nacionalismus 15
narace 37, 36, 73, 76
národnost 13, 14, 17, 20, 21, 26, 36, 67, 99
normy 11, 20, 22, 25, 26, 32, 37, 60, 66, 68, 71

občanský princip 10, 11, 20, 21, 26
osobnost 14, 16, 18, 25, 27, 31, 33, 34, 36, 40, 42, 47–50, 52–54, 65, 75, 88
Osobnostní a sociální výchova 27, 10, 18, 19
osobnostní kompetence 23
osobnostní přístup 10, 13, 15, 21, 23, 24, 26, 34

postoje 15, 18, 24–26, 31–33, 35, 37, 39, 53, 55, 56, 62, 66, 87
programová neutralita ve vzdělávání 20
projekce 34, 58

prožitek 29, 46, 52, 65, 99
průřezové téma Multikulturní výchova 9–13, 15, 16, 18, 19, 20, 26, 27, 29, 31, 40, 41, 73
předsudky 16, 32, 42
přerámování 36, 37, 70
příběh 34, 36–39, 42–45, 47, 49, 53, 67, 68, 72, 73, 76–78, 85, 86, 88–90, 92, 94, 99, 100, 101, 105
psycho-socio-kulturní formování osobnosti 18
psycho-socio-kulturní zátěž 25, 35, 36

Rámcový vzdělávací program 9–12, 14, 15, 18, 20, 27, 30, 31, 73
rámování 36
rasismus 15, 99
reflexe 16, 24, 25, 30, 33, 34, 36–39, 42, 43, 45–47, 49, 51, 52, 59, 63, 65, 68, 70, 71, 73, 76, 89, 94, 96, 99, 102, 106

sebepojetí 42
sebereflexe 27, 33, 38, 75, 76
skryté kurikulum školy 13
skupina 12–18, 20–22, 25, 26, 29, 32, 35, 38, 49, 53, 54, 56, 61, 66, 67, 72, 73, 76

skupinová dynamika 32, 35, 43, 50
socializace 24, 25, 66
sociální kapitál 22, 25
sociální kompetence 24, 34
sociální konstrukce reality 33
sociální mobilita 14, 42
sociální učení 25, 33, 40, 42, 48, 56, 61, 62, 66
sociokulturní 13, 18–27, 32, 34, 40, 43, 48, 50, 53, 56, 57, 61, 68
speciální školství 23, 110
společnost 9–14, 16, 17, 19–21, 29, 30, 32, 33, 35, 42, 45, 47, 48, 53, 55, 61, 66, 72, 73, 75
stereotypizace 13, 16, 29, 30, 65, 67
subjektivní národnost 17
superdiverzita 12

transkulturní přístup 9, 12, 26, 27, 35
transnacionalismus 12

vhled 18, 25, 31, 33, 34, 36, 41, 49, 56, 63, 72, 75
Výchova demokratického občana 10, 18, 19, 27

dvakrát měř, jednou řež

od multikulturní výchovy ke vhledu

Autoři Mgr. Petra Morvayová, Ph.D., Dr. Dana Moree

Editor Mgr. Adéla Lábusová

Recenzenti PhDr. Hana Synková, Mgr. Tomáš Nikolai

Jazykové korektury Mgr. Jaroslava Hotovcová

Sazba Robert Konopásek

Obrázky Vašek Gebert, Markétka Krumphanzlová,

Marta Krumphanzlová

Tisk Atoll PRINT, s.r.o.

Vydal Člověk v tísni, o.p.s., Praha 2009, program Varianty

www.varianty.cz

ISBN 978-80-86961-86-6