KŘEHKOST DEMOKRACIE

Příručka pro pedagogy pro práci s tématem radikalismu ve výuce

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR

Publikace vznikla v rámci projektu Otázkami k rozvíjení demokratických hodnot, který je spolufinancován Evropskou unií. Realizace proběhla v rámci Operačního programu Praha – pól růstu (reg. č.: CZ.07.4.68/0.0/0.0/16_037/0000348).

Křehkost demokracie – příručka pro pedagogy
pro práci s tématem radikalismu ve výuce
@ Člověk v tísni, o.p.s.
Praha, červenec 2019
Všechna práva vyhrazena.
ISBN 978-80-7591-019-6

OBSAH

KŘEHKOST DEMOKRACIE
Příručka pro pedagogy pro práci s tématem radikalismu ve výuce

1. ÚVOD 4
2. PROJEVY NE-DEMOKRATICKÉ: JAK RADIKALISMUS SOUVISÍ S DEMOKRACIÍ? 5
2.1. Proč demokracie a co demokracii konkuruje? 5
2.2. Vyváženost mezi mezením a ochranou 5
2.3. Vyváženost mezi osobními zájmy a zájmy druhých 7
2.4. Strategie radikalismu (demagogie, populismus a účast lidu) 8
2.5. Dovětek: „...jestli si myslíte, že to, co tu máme, není křehké, tak se šeredně mýlíte.“ 9
3. DEMOKRACIE VERSUS POPULISMUS A AUTORITÁŘSTVÍ 10
3.1. Jak souvisí demokratické uspořádání s radikalismem 10
3.2. Demokracie 11
3.3. Autorita 16
3.4. Populismus 17
3.5. Neonacismus v ČR 19
4. METODICKÝ EXKURZ – Co je prevence radikalismu ve vzdělávání? 21
4.1. Vnitřní potenciál 22
4.2. Přijetí odpovědnosti a účast 25
4.3. Umění myšlení 25
4.4. Osobnost a lidské vztahy 27
5. ZNAKY (PROJEVY) DOKTRÍN, IDEOLOGIÍ A STRATEGIÍ 28
5.1. Znaky autoritativního státu 28
5.2. Znaky populismu 28
5.3. Znaky demagogie 29
5.4. Znaky nacionalistických předsudků 29
5.5. Znaky rasismu 29
6. BIBLIOGRAFIE 33
7. KAZUISTIKY PRO PEDAGOGY S TÉMATEM NACIONALISTICKÝCH PŘEDSUDKŮ 34
I. BLOK: NEUVĚDOMOVANÉ PŘEDSUDKY 34
7.1. Kazuistika pravdivé předsudky 34
7.2. Kazuistika dobré předsudky 48
II. BLOK: PĚSTOVANÉ PŘEDSUDKY 55
7.3. Kazuistika pěstované předsudky 55
7.4. Kazuistika záměrné předsudky 59
8. VÝUKOVÉ LEKCE PRO ŽÁKY S TÉMATEM RADIKALISMU 64
I. BLOK: DAEMON A DEMOS: DUCH LIDU NEBO DÉMON NÁRODŮ? 64
8.1. Krásné město, krásní lidé 64
8.2. Byl jsem jen nástroj 78
II. BLOK: BEZ CESTOVKY 90
8.3. Kdo bude mluvit, když ne ty? 90
8.4. Kuba bez cestovky 102
III. BLOK: IMAGE DEMOKRACIE JAKO PUBLIC RELATION 108
8.5. Agresivní apatie 108
8.6. Černá je bílá 116

1. ÚVOD

Představujeme Vám metodiku, která se zaměřuje na rozvíjení hodnot demokratické společnosti na středních školách a 2. stupni základních škol a slouží i jako prevence příklonu k radikálním ideologiím. Metodika obsahuje výklad teorie k tématu demokracie a radikalismu, stručný metodický exkurz pro prevenci radikalismu v oblasti pedagogiky, čtyři kazuistiky ze školního prostředí a šest konkrétních lekcí pro práci se žáky. Metodika nemůže a nemá sloužit jako ucelená koncepce pro prevenci radikalismu nebo výuku k demokratickým hodnotám.

Teoretická část (kapitola 2, 3, 4 a 5) shrnuje základní pojmy a koncepty související s demokracií a radikalismem a také popisuje základní projevy radikálních ideologií a strategií ve společnosti. Na základě přiblížení historického vývoje podává základní vysvětlení pro jednotlivé ideologie a strategie a pro to, jak radikalismus souvisí s principy demokracie.

Šest ukázkových lekcí se zaměřuje na různé formy radikalismu, především pojmenování projevů a pochopení strategií a mechanismů autoritativního státu. Chceme upozornit na širší škálu různých projevů radikalismu, které jsou v současném světě aktuální, a na analogii mechanismů, které uplatňují konkrétní ideologie nebo strategie. Proto předkládáme tzv. znaky/projevy ideologií a strategií, které lze využít pro další zpracování vlastních materiálů a námětů pedagogy. Lekce nebo i jejich jednotlivé aktivity mají sloužit jako inspirace, jak je možné témata a materiály zpracovávat a představovat žákům.

Předložené kazuistiky jsou studijním materiálem pro pedagogy, nikoliv pro žáky. Kazuistiky vycházejí ze zkušeností metodiků prevence. Jejich cílem je ukázat, jak se některé formy radikalismu mohou projevovat přímo ve třídě a jak souvisí s rizikovým chováním a šikanou. U kazuistik jsme se zaměřili na téma předsudků vztažených k nacionalismu a rasismu a na způsoby manipulace s nimi, neboť s tím se pedagog ve třídě setká nejčastěji. Kazuistiky mají sloužit jako podklad pro práci s pedagogickým sborem. Jsou pomocným materiálem pro vedení kazuistických podpůrných skupin, což je jeden z nejefektivnějších nástrojů pro prevenci i podchycení radikalismu projevujícího se rizikovým chováním. Kazuistické skupiny musí vést odborník, který je dobře obeznámen s metodami práce s rizikovým chováním a šikanou.

Za autorský tým
Adéla Lábusová

2. PROJEVY NE-DEMOKRATICKÉ: JAK RADIKALISMUS SOUVISÍ S DEMOKRACIÍ?

Mgr. Jan Charvát, M.A., Ph. D., Mgr. Adéla Lábusová

2.1. PROČ DEMOKRACIE A CO DEMOKRACII KONKURUJE?

Považujeme za důležité věnovat se ve školách tématu radikalismu, neboť ve svém důsledku může ohrožovat demokracii, kterou považujeme za nejvhodnější systém správy společnosti. Nejvhodnější nikoli proto, že by demokracie zajištovala vždy nejlepší vládu, nebo nejefektivnější řešení problémů. Co má ale demokracie proti jiným systémům za výhodu, je její schopnost kontroly moci a revize svých vlastních rozhodnutí, přičemž jak v oblasti kontroly, tak v oblasti rozhodování hraje jistou roli vůle všech občanů státu. Občanskými právy, především svobodou slova a svobodou shromažďování, zajišťuje všem občanům možnost se určitým způsobem podílet na správě společnosti, ve které sami žijí. Demokratické instituce (druhá část funkční demokracie, vedle „vůle lidu") tvoří jistou, systémovou, záruku, že možnost podílet se na správě, tedy rozhodování, nebude zásadním způsobem omezena. Možnost ovlivňovat vývoj společnosti se tak do jisté míry rozšiřuje na celou společnost, neboť **cílem není moc koncentrovat a velebit, ale spíše ji rozptýlit, kontrolovat a krotit.** To je podstatná hodnota demokracie a v tom také spočívá její přednost oproti jiným správám společnosti.

Podíváme-li se na současné země světa z hlediska dodržování občanských svobod (viz například rozpis jednotlivých kategorií, které užívá organizace Freedom House *https://freedomhouse.org/report/freedom-world/freedom-world-2018*), lze konstatovat, že zaručená **občanská práva, tedy bezpečný a důstojný život, najdeme tam, kde jsou uplatňována pravidla demokratické společnosti.** Států, kde se člověk může plně svobodně projevovat a má zaručená práva a o kterých lze tudíž říci, že jsou skutečně demokratické, přitom ubývá (*https://cs.wikipedia.org/wiki/Index_demokracie*; *https://www.eiu.com/topic/democracy-index*; *https://zahranicni.ihned.cz/c1-66427370-na-svete-je-podle-economistu-dvacet-plne-demokratickych-zemi-cesko-mezi-ne-nepatri-vice-nez-tretina-lidi-zije-v-autoritarskych-rezimech*). Demokracie ustavuje podmínky, ve kterých je nejmenší pravděpodobnost, že vůči nám bude užito násilí, že budeme omezováni v tom, co a jak chceme dělat, jak se vyjadřovat, že budeme mít tudíž zaručeno základní bezpečí pro život. Je preferovanou hodnotou, ale není nezranitelnou a není vůbec samozřejmostí. **Demokracie je nejhorší způsob vlády, s výjimkou všech ostatních,** slovy Winstona Churchilla. Proto má smysl věnovat pozornost tomu, co ji může ohrozit.

Nelze předpokládat, že tyto výsady vnímají všichni jako prioritu, a tudíž že demokracii všichni vnímají jako nejlepší nebo nejvlídnější řešení pro uspořádání společnosti. Odlišné názory se ale většinou netýkají zcela jiných forem vlády nebo toho, zda demokracie ano či ne. Ve většině zemí světa probíhají v nějaké podobě volby, jsou nějak stanovena základní lidská práva, ať už psanou či nepsanou ústavou, a jsou tomu ustavené zákony a instituce. Demokracie se ale od sebe mohou v konkrétních podobách výrazně odlišovat naplněním různých podmínek a **odlišná stanoviska se tak projevují spíše v tom, jak má „vypadat" demokracie: co ještě demokracie je a co už není, zda jsou demokratické hodnoty uplatňovány v každodenním životě lidí a zda správa státu funguje v souladu s demokratickými procesy.** Lze tedy mluvit o škále, kdy na jednom z konců této škály se již zvyšuje intenzita a četnost ne-demokratických projevů natolik, že vyvstává otázka povahy režimu a systému. V současném světě tedy demokracii v podstatě konkurují spíše různé podoby „kvazidemokracie" nebo hybridních režimů, jak zmíníme dále.

2.2. VYVÁŽENOST MEZI OMEZENÍM A OCHRANOU

Projevy/znaky ne-demokratické

Než představíme definice konkrétních ideologií a strategií v další části textu (populismus, demagogie atd.), zaměříme se ještě na popis **projevů, které lze identifikovat jako signály oslabující demokracii obecně,** a následně shrneme, jak tyto projevy souvisí se základním pilířem demokracie – občanskou společností. Populismus, demagogie, autoritativní stát, totalitní stát nebo rasismus jsou odlišné formy strategií, doktrín nebo ideologií se specifickými vlastnostmi, které nejsou záměnné, byť se v reálném světě často mohou různým způsobem propojovat nebo doplňovat. Jejich společným projevem může být ale radikali-

zace, což není konkrétní ideologie ani doktrína, neboť obsah i forma radikalismu se mění podle politických okolností a strategie. **Radikalizace je spíše způsob nebo postoj, jak se přistupuje k řešení problémů nezávisle na ideologii, kdy cílem je zpochybnění existujících pořádků a okolností a nastolení jejich úplné změny, a to zejména pomocí obcházení „pomalých" (z pohledu radikálů) demokratických institucí.** Obcházení, resp. případná eliminace, demokratických institucí má ale za následek omezení nebo úplné popření demokratických principů, ačkoliv to nemuselo být primárním cílem radikály proklamované změny.

Obcházení nebo eliminace demokratických institucí, které v důsledku destruují demokracii, lze sledovat na konkrétních projevech a ty lze identifikovat v různé míře u mnoha států současného světa. Právě tyto projevy důsledků radikálních postojů je důležité umět rozpoznat a pochopit, pokud chceme rozumět povaze toho, co znejišťuje a oslabuje demokracii. Vycházíme především ze znaků pro autoritativní režim od autorů Steven Levitsky a Daniel Ziblatt, kteří vycházejí z pojetí Juana Linze (Levitsky, S., Ziblatt, D.: Jak umírá demokracie. Prostor, 2018.). Zde zdůrazňujeme ty projevy, které lze identifikovat jako znaky oslabování demokratických institucí a procesů obecně, nejenom u autoritativního režimu (ucelené pojetí znaků uvádíme na konci teoretického textu). Následující výčet projevů (znaků) je pouze příkladný, není definitivní ani jediný možný a jednotlivé projevy/znaky nemusí být přítomny současně.

— **Monopolizace mediální moci** – relevantní politická a názorová uskupení nemají stejný přístup k medializaci vlastních stanovisek a média nereprezentují širší názorové spektrum (strategií dosahování monopolizace mediální moci je více).

— **Monopolizace politické a ekonomické moci** – vytváření bloku uvnitř parlamentu, který postupně přebírá jak parlamentní funkce, tak zejména soudní (Nejvyšší soud) a mediální (likvidace nezávislých médií). Volby se postupně dostávají do pozice plebiscitu – tedy lidé volí v podstatě jen lídra strany, který tím získává osobní moc a legitimizuje se tím jeho fungování. U autoritativních režimů již dochází k formování jakoby nepolitických, ale přitom organizovaných hnutí, institucí a organizací, které vyvíjejí tlak, vymáhají respektování nepsaných zákonů nebo šíří lživou propagandu. Důležité posty kontrolních institucí jsou již obsazovány loajálními lidmi, aniž by bylo možné, aby někdo z politických oponentů něco namítal, neboť by se tím diskreditoval. Kapitál se stává hlavním prostředkem pro politickou moc a naopak.

— **Omezování legitimity voleb** – reálně, tedy nikoliv nutně oficiálně, je možné volit pouze členy jedné strany, neboť jiné politické reprezentace jsou nepravdivě diskreditovány nebo perzekuovány, za kritiku vládnoucí strany hrozí lidem ztráta pracovního místa, sankce nebo vězení (čím průkaznější je autoritativní nebo totalitní stát, tím oficiálnější jsou procesy oslabování legitimity voleb).

— **Zákony se postupně proměňují od vymezování krajního nezákonného k represivnímu a restriktivnímu pojetí,** tedy svobodu omezujícímu pojetí. V nejzazším extrému u autoritativních režimů bývá využívána vágnost zákona, typicky formulace směřující k „ohrožení státu, národa, vlasti" atd. („národní bezpečnost", „ohrožení suverenity", „podezření z kriminální činnosti", „zneužívání demokratických pravidel" atd.). Výklad zákonů je samozřejmě odvislý od toho, nakolik nezávislá je moc soudní.

— **Agrese nebo násilí**, psychické i fyzické, **se stávají tolerovanou součástí** způsobů udržování moci nebo nabývání majetku. Agrese a násilí se zprvu nejvýrazněji projevují manipulativní rétorikou politických vůdců a PR („public relations") praktikami. Jsou využívány manipulace, dezinformace, zastrašování a osočování pro diskreditaci opoziční strany a posléze i neoficiální a nezákonné násilné metody k získání politických nebo jinak vlivných postů. Škálu lze ohraničit od rétoriky a slovního napadání přes ojedinělé útoky např. na novináře nebo oponenty a násilné zásahy policie na demonstracích až po systematické uplatňování persekuce a represe státního aparátu.

Za hlavní projevy lze tedy považovat praktiky a strategie nejenom politického establishmentu, kterými se dosahuje monopolizace suverénní moci. **Cílem je získat moc, aniž by se naplňoval zájem lidu, neboť vůle lidu je ztotožňována s vůlí suverénního vládce nebo ideologie, a to je v rozporu se základními východisky, hodnotami, na kterých je demokracie založena.**

Čím více jsou projevy nebo znaky oslabování demokracie systematicky ustaveny jako způsob fungování společnosti, a to i oficiálními institucemi a establishmentem, s tím větší průkazností lze doložit působnost radikalismu. Projevy jsou většinou méně prokazatelné, dokud jsou realizovány především strategiemi a rétorikou (demagogie, populismus). Pokud výše sepsané projevy začnou nabývat nejzazších extrémů, přizpůsobuje se stále více monopolu moci i formální stránka fungování společnosti, tedy způsob voleb, systém institucí a zákony. Pak se již represe a persekuce stávají systematicky tolerovanou strategií moci a lze jednoznačněji prokazovat existenci režimu založeného ať už na neomezené moci vládce (autori-

tativní režim), či na ideologii (totalitní režim). Názorně to lze sledovat v oblasti legislativy, kdy dochází nakonec i k úpravám znění zákonů tak, aby mohly sloužit persekuci (na dané téma se zaměřuje lekce: *Kdo bude mluvit, když ne já).*

Podstatou je, že se vytrácí **vyváženost mezi omezením a ochranou občanů, které má demokratický stát zajišťovat svými zákony a institucemi.** Začíná převažovat omezení nad ochranou, neboť cílem je koncentrovat moc, a nikoliv ji rozprostřít a kontrolovat, jak je podstatou demokracie. Důsledky se tedy projevují v **kvalitě a důstojnosti lidského života** a většinou jsou skryté a cíleně skrývané. Ne-svoboda, ne-spravedlnost, ponížení či znemožnění se odehrávají ve všedním životě obyčejným lidem. Když už přestanou být obyčejní (proslaví se například svým příkořím), věnuje se velké úsilí tomu, aby strategie umlčení byly co nejneviditelnější. Je tedy narušen především jeden z hlavních pilířů demokracie, který nemá a nemůže mít žádné zřetelné a jednoduše prokazatelné formální ani procesní projevy, a to je možnost účasti všech na správě společnosti.

Hybridní režimy

Čím dál tím častěji se přitom ve světě prosazují podoby demokracie, kdy mohou být splněny formální stránky demokracie (procedury, typicky volby), nicméně ty neslouží plně svému stanovenému účelu. Instituce demokracie jsou sice zavedeny, ale eliminují se postupně procesy umožňující kontrolu moci a posléze i možnosti participace všech občanů na správě společnosti. Režimy pak **nelze označit za totalitní nebo autoritativní, ale přesto je nelze ve všech projevech označit za demokratické. V současné době je existence daného typu režimů podmíněna dlouhodobým prosazováním autoritářství, demagogie nebo populismu.** Důsledky jsou zřetelné především ve fungování společnosti v oblasti omezení některých občanských práv týkajících se především účasti na správě věcí veřejných a v oblasti fungování některých institucí především s kontrolní funkcí a dochází k neúměrné koncentraci moci, kapitálu a majetku vládnoucí garniturou. Vedle tradičního rozdělení autoritativního a totalitního státu se proto začíná užívat pojmů jako **hybridní demokracie, semidemokracie, moderní autoritarizmus, pseudodemokracie, neliberální demokracie** podle pojetí Viktora Orbána či **suverénní demokracie**, jak současný režim Ruské federace označil Vladislav Surkov, poradce prezidenta Putina. Nadia Urbinati tematizuje různé podoby demokracie jako tzv. *pokřivené figury demokracie*, kdy lze pak mluvit i o těch režimech, které se prezentují jako demokratické, ale ve skutečnosti tak společnost nefunguje (viz např.: *https://www.irozhlas.cz/zpravy-svet/madarsko-viktor-orban-demokracie-tyranie_1808311100_mos?fbclid=IwAR0fWsBL4iWAp9doYiUvC5XZ-gvfwLTJsYczD1gMG6lo_H8LsjyxqnUFXf1U*).
Počet států, jež nelze jednoznačně prohlásit za demokratické, se stále zvyšuje (viz: *https://cs.wikipedia.org/wiki/Index_demokracie*). Právě o tyto **pokřivené figury demokracie** se vedou spory, neboť součástí jejich prezentace je, že jsou regulérní demokracií, a většinou základní prvky demokracie splňují. V důsledku dlouhodobé působnosti mnoha faktorů od populismu k autoritářství však jistým způsobem omezují účast všech, tedy omezují možnost účasti občanské společnosti na rozhodování.

2.3. VYVÁŽENOST MEZI OSOBNÍMI ZÁJMY A ZÁJMY DRUHÝCH

Účast ustavuje demokracie a neúčast radikalismus

Jak bylo výše řečeno, demokracie není jen systém procesů, pravidel a institucí (sepsané právo, systém voleb a vyvážené pojistky institucí) a záruka volného trhu nebo materiálního blahobytu. Demokracie má umožňovat projevovat postoje a jednání občanské společnosti, a to má být jedním z prostředků, jak se rozprostírá a koriguje moc a jak je zajištěna účast všech občanů na správě společnosti, ve které žijí. **Čím více lidí se aktivně zapojuje do dění a vnímá a vyjadřuje odpovědnost ke svému okolí, tím lepší jsou předpoklady pro naplnění demokratických procesů.** Kvalita, dalo by se říci uskutečnitelnost, je do jisté míry závislá i na aktivní účasti občanů státu. Odpovědnost a aktivní účast závisí totiž na ochotě jednotlivců a jejich pozornosti tomu, co přesahuje soukromý život. Vyžaduje ochotu myslet a jednat nejenom ve svůj prospěch. A to vytváří jistou křehkost demokratické správy, se kterou se nepotýkají jiné politické systémy.

Demokracii tudíž prospívá jistá vyzrálost v tom, nakolik lidé sledují důsledky svého jednání a nakolik dovedou myslet i na jiné než své zájmy v širším kontextu celé společnosti. To je vyváženost mezi zájmy osobními a zájmy druhých, která je pro demokracii ustavující. Vyzrálost v ohledu na druhé a ke svému okolí je součástí hodnot, které jsou s demokracií spojovány a které jsou pojmenovány v Listině základních práv a svobod. Lze jmenovat například respekt, úctu a odpovědnost. Hodnoty, jež podmiňují ohled na druhé. Podstatné ovšem je, zda zůstanou prázdnými floskulemi, nebo se podle nich snažíme i chovat a jednat, a to jak v soukromém, tak veřejném životě. Neznamená to, že lidé mají mít stejné politické názory a postoje ke světu, že mají mít stejné priority a pojetí

dobrého života, ale že uplatňují odpovědný „vztah" ke svému okolí, že mají zájem o to, co přesahuje vlastní, soukromý život. Účasti občanské společnosti na správě společnosti lze těžko dosáhnout bez toho, aniž by tyto hodnoty byly oceňovány tak, že se uplatňují v reálném životě.

Možnost podílet se na rozhodování a ovlivňování dění občanskou společností je právě tím, co je v hybridních, autoritativních a totalitních režimech v nějaké míře oslabeno nebo omezeno. Životní strategie se přizpůsobuje ochraně klidného života, vlastních zájmů nebo prospěchu. Všichni, ač třeba jen na základě jakéhosi zvykového práva, vědí, že nemohou projevit kritiku vládnoucí garnitury, nemohou se dovolávat informací, nemohou jednat jistým způsobem. Vynucený nezájem o veřejný prostor se stává společenskou normou a občanská společnost je utlumena. V případě autoritativních a totalitních režimů vynucený nezájem nepodmiňuje již jen ochranu klidného života, ale například základní sociální jistoty nebo v nejhorším případě přežití.

Společné pro všechny typy pokřivených figur demokracie je, že ochrana soukromí spočívá především v loajalitě a pasivitě, což je mechanismus, jak je zajišťován monopol moci vládnoucí garnitury. Pokud jsou projevy veřejného zájmu občanů nežádoucí, je omezena svoboda slova, oslabena demokracie a snižuje se míra rozprostření moci. A ještě jeden důsledek to má, vytváří se tak kultura nedůvěry v instituce a zákony, kdy je dobré myslet především na sebe a není vhodné, nebo vyžaduje příliš velkou odvahu, znepokojovat se tím, co má pro koho jaké důsledky.

2.4. STRATEGIE RADIKALISMU (DEMAGOGIE, POPULISMUS A ÚČAST LIDU)

Oslabení demokracie nepřichází zvenku

Timothy Snyder v knize Tyranie píše, „že vzhledem k lidské přirozenosti je nutné americkou demokracii hájit před Američany, kteří by jejích svobod chtěli využít k tomu, aby s ní skoncovali". (Snyder, T.: Tyranie: 20 lekcí z 20. století. Paseka, Prostor, 2017, str. 21.) Účast všech znamená, že demokracie je založena na mínění a jednání všech lidí, a proto je pro demokracii určující povaha tohoto „mínění". Ovšem co je „obecné mínění" všech občanů státu? Mínění je spíše zdání nebo dojem, je charakteristické iluzorností a podmíněností smyslů, oproti vědeckému a odbornému stanovisku. Mínění může být různorodé, nelogické, protichůdné a mnohovrstevnaté, a přesto definuje svá přesvědčení jako fakt. V důsledku tak právě mínění lidu může stvrzovat a posilovat radikální projevy, které dávají rychlá řešení bez podstatných argumentů, a může potvrzovat strategie, které oslabují základy demokracie. *Lid dá vždy jen na zdání a výsledek věci, a na světě není nic než lid,* píše Niccolo Machiavelli v knize Vladař v 16. století a historie to od té doby spíše potvrzuje.

Média a globalizace (v současném světě)

Ovlivňovat mínění lidu lze tedy jednodušeji, než se může zdát, což v současné době umocňuje povaha médií, rozvoj technologií a globalizace, včetně globální ekonomiky. Média i globalizace přinášejí mnohé výhody, obohacení a rozvoj i pro demokracii, ale doprovází je i jevy, které znamenají pro demokracii jistá rizika, a to je třeba přinejmenším reflektovat. Změnila se forma i obsah dialogu, vyjednávání a způsob prosazování zájmů a moci. Ustavuje se větší prostor než kdy dříve pro manipulativní, demagogické a populistické mechanismy a strategie, jež mohou ovlivňovat mnohem širší veřejnost než dříve.

Média a rozvoj technologií přibližují svět, zrychlují předávání informací a umožňují lidem více vstupovat do veřejného prostoru. Ještě John Stuart Mill se v polovině 19. století domníval, že tisk novin by mohl zaručit jistou bezprostřednost, tedy konsensus za účasti všech, a Jürgen Habermas již ve 20. století varuje, že média sice mohou zajistit lepší podmínky pro splnění předpokladu demokracie účasti všech, ovšem pokud jsou autonomní ve vztahu k soukromým zájmům. Habermasova předzvěst se zdá být naplňována. Média jsou dnes vlastněna čím dále tím menším počtem subjektů a slouží jako jeden z hlavních nástrojů monopolizace moci. Přehlcení množstvím informací přitom podporuje sledování monopolizovaných, mainstreamových médií.

Globalizace vede k čím dále tím větší ekonomické, kulturní i sociální propojenosti a závislosti, tudíž jsou kladeny větší nároky na sociální soudržnost a konsenzus. Propojení ekonomického trhu přitom vytváří prostor pro zvyšování rozdílů, především sociálních. Největší kulturní rozdíly současného světa jsou podmíněny vzděláním, a to je do velké míry ovlivněno ekonomickým zázemím rodiny i státu. Tedy ačkoliv svět je propojenější, vytváří se jiné a silné kulturní rozdíly ustavující napětí a zvyšující nároky na porozumění i v rámci jednoho státu. Svět je zahlcen různorodými informacemi a výkladem množství sociálních, politických, ekonomických, enviromentálních souvislostí a problémů a jejich řešení, jejichž porozumění vyžaduje odbornou specializaci. Tolerance, respekt i úcta jsou vystaveny širšímu spektru toho, co je třeba zohledňovat v odlišných zvycích, jednání, myšlení, pojetích, významech a interpretacích. Zvyšují se nároky na pochopení, odhalení souvislostí a kritickou analýzu.

Plnohodnotná účast všech (v současném světě)

Ve spleti dat a jejich interpretací složitějšího a propojenějšího světa je náročnější se orientovat, rozlišit podstatné od nepodstatného, pravdu od nepravdy, zdání od věrohodnosti a rozeznat proces od výsledku. Výsledek je, že se posiluje pocit znejistění, ohrožení a strachu z neznámého a zmatku, který nikdo nemá pod kontrolou. To vše mění podmínky, jak mínění a názory lidí ovlivňovat. **Čím jednodušší, rychlejší a jednoznačnější/radikálnější je řešení složitého problému a čím více slibuje konkrétní velké výsledky, tím více odpovídá na zmatek, nejistotu, neznalost a strach.** Proto se pro zajištění souhlasu vyplácí mířit především na zjitřené emoce (zejména strach) a naopak se vytrácí prostor pro vysvětlení a argumentaci.

Zastrašování, osočování/obviňování, degradace iluzorního viníka nebo oponentů, šíření zjednodušujících dezinformací, vyvolávání zbytečných kontroverzí a konfliktů jsou pak jednodušší a efektivnější řešení pro získání souhlasu a podpory než například výklad pomocí konkrétních argumentů nebo řešení složitého problému postupně a komplexně. Diskuze se odehrává již jen vymezováním ostře polarizovaných idejí. Jmenované postupy a strategie pro zajištění majetku, vlivu a moci jsou tak **založeny na legitimizaci agrese a násilí a šíření dezinformací a iluzorních slibů a to jsou znaky, které najdeme u demagogie, populismu i rasismu**. Je-li souhlas, podpora nebo konsensus vymáhán výše popsanými strategiemi, pak slouží především k vymáhání souhlasu, monopolizaci moci, nikoliv k její korekci a rozprostření, jak by mělo být v souladu s principy demokracie. Kromě toho se radikalizují postoje lidí, občanů státu, což vede k nárůstu konfliktů uvnitř společnosti. Strategie radikalismu nepodporují respekt, úctu, odpovědnost a hodnoty spojované s demokracií, jak bylo zmíněno výše. Riziko oslabení demokracie tak nepřichází zvenku.

2.5. DOVĚTEK: „...JESTLI SI MYSLÍTE, ŽE TO, CO TU MÁME, NENÍ KŘEHKÉ, TAK SE ŠEREDNĚ MÝLÍTE.“ (Pomerantsev, P: Nic není pravda, všechno je možné: Surreálné srdce nového Ruska. Dokořán, 2016, str. 244.)

V této části textu jsme se věnovali především roli a funkci občanské společnosti v demokracii a tomu, jak souvisí s principy radikalismu. Z výše řečeného je zřetelné, že občanská společnost je pro demokracii zásadní, formující podstatou, a přitom nemá a nemůže mít obecně dané procesní stvrzení mechanismů. Zároveň je nepochybné, že demokracie tak klade na občanskou společnost jistý nárok. **Zjednodušeně řečeno, demokracie není nenáročná. Vyžaduje jistou obezřetnost a aktivitu všech občanů státu, resp. čím více lidí je aktivních a obezřetných, tím lépe demokracie funguje.** Všechny tyto okolnosti dohromady podmiňují jistou křehkost demokratické správy, už jenom proto, že je závislá na všech, kdo se na ni potenciálně mohou podílet. A dává také prostor i pro vlastní kritiku, čímž se odlišuje od jiných způsobů správy společnosti. V dalším textu se budeme zabývat již mechanismy jednotlivých ideologií, doktrín a strategií, které souvisí s radikalismem. Zde ještě jen drobný dovětek týkající se této velkorysé křehkosti demokracie.

Jistá křehkost demokracie související s podmínkou účasti všech, v současné době ještě zvýrazněna rolí médií a globalizací, se týká všech, i těch *nejpravějších* demokracií. Potřeba jistoty a bezpečí v chaotickém a složitém světě zajišťuje živnou půdu pro demagogii, populismus i autoritářství. Strategie radikalismu se dobře doplňují. Odlišné principy, strategie či cíle, obdobný výsledek – oslabení demokratických principů fungování společnosti. Demokracie může působit zmateně a chaoticky, neboť je složitější dojít konsensu a najít společné řešení než přistupovat na rychlá, nenáročná a jednoduchá řešení složitých problémů. Neblahé důsledky neefektivních řešení se většinou projeví až po nějaké době a lze je zjednodušeně přičíst jiné příčině. Zpočátku to tedy může působit, že je větší pořádek a všechno lépe funguje, a pro někoho jsou dané podmínky i přijatelnější. Je mnohdy těžké rozpoznat, že se oslabuje demokracie, neboť změny jsou prezentovány jako posilování demokracie v zájmu lidu. Negativní důsledky začnou být zřetelnější, až když se vynucená pasivita nebo represe stává normou.

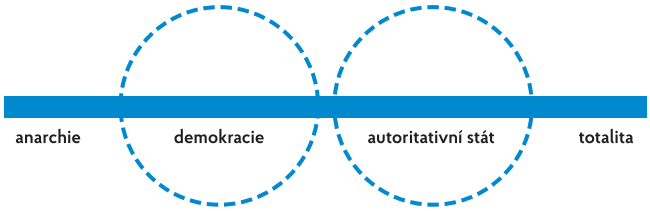
Aktivní nebo odpovědná občanská společnost přitom nevzniká sama o sobě. Není-li vůbec nebo je-li narušena tradice aktivní občanské společnosti, nelze očekávat její změnu s nastavením politického systému. To, aby se lidé ve svých postojích i v chování v běžném životě začali řídit hodnotami, o jejichž smyslu jsou přesvědčeni, je složitý společenský mechanismus. I porozumění roli zákonů, institucí a pravidel ve společnosti se řídí zkušeností a kulturní tradicí, kterou nelze vytvořit zavedením nových pravidel a zákonů. Je-li oslabena občanská společnost, **je už těžké vrátit zpátky jedinečný předpoklad demokracie, která umožňuje měnit rozhodnutí, aniž by bylo nutné zpochybnit politický řád**. Manu svobody je nutné sbírat denně, jinak shnije, říká Wendell Phillips, bojovník za zrušení otroctví v USA. **Neustálá obezřetnost je cenou za svobodu.** Politický řád již neumožňuje rozhodovat se svobodně o tom, jak řešit ekonomické, sociální a kulturní atd. politiky, neboť o tom si svobodně bez omezení rozhoduje pouze hrstka mocných.

3. DEMOKRACIE VERSUS POPULISMUS A AUTORITÁŘSTVÍ

3.1. JAK SOUVISÍ POLITICKÉ USPOŘÁDÁNÍ S RADIKALISMEM

Než začneme mluvit o radikálních postojích a konkrétních ideologiích či doktrínách, je nutné zastavit se na chvíli u toho, co je to vůbec demokracie. Radikalismus totiž není pevně ukotvený pojem a formuje se v reakci na stávající politickou situaci, kterou dnes tvoří právě demokracie. Bez porozumění tomu, co to demokracie vlastně je (a jaký je tedy její vztah k jednotlivým radikálním proudům), se neobejdeme.

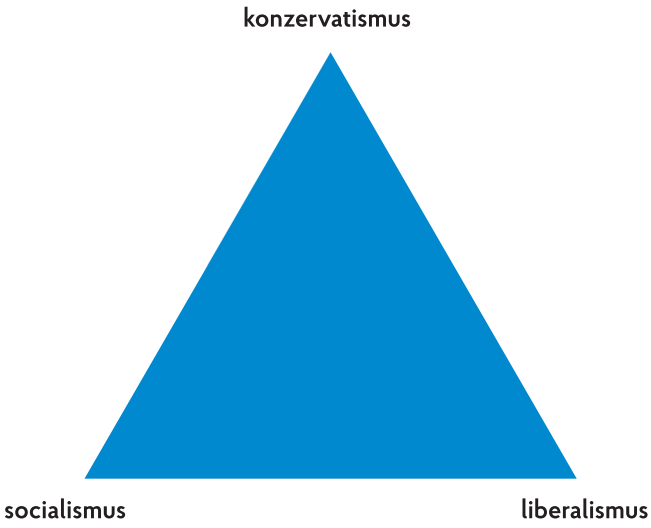
Lidé navíc často věří tomu, že existuje jen dichotomie demokracie – totalita. Ve skutečnosti je přímka politických uspořádání přece jen o něco pestřejší. Pokud bychom chtěli ukázat, jak tato přímka vypadá, obsahovala by ne dva, ale čtyři body. Nejvíc napravo by byla totalita, od ní nalevo ke středu by bylo uspořádání autoritativní, pak by byla demokracie a na opačném pólu anarchie (v politickém smyslu). Zjednodušená představa, že existují pouze dvě varianty, je chybná.



A u grafických zpracování ještě chvilku zůstaneme. Pokud chceme vysvětlit, jak je to vlastně s tím radikalismem, je třeba nejprve definovat, co je „normální“. Přinejmenším v politickém slova smyslu.

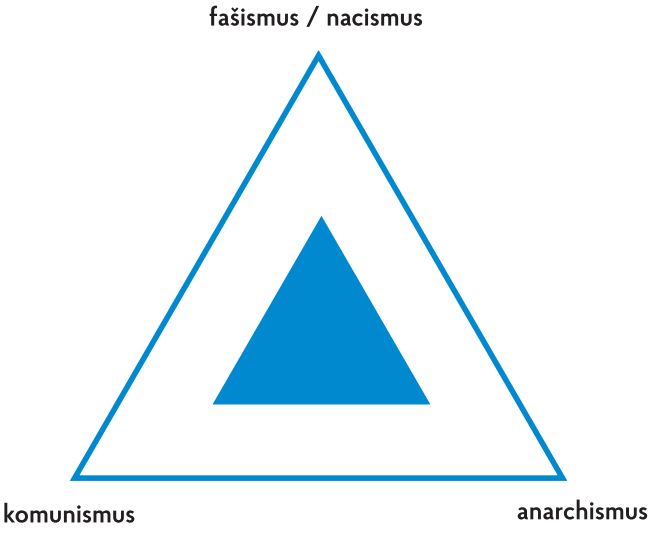
Pokud dnes mluvíme o politice, obvykle hovoříme o dichotomii pravice a levice. Realita je ale o něco složitější (ale zase ne o tolik). Pokud se podíváme na vývoj evropského politického myšlení zhruba od Francouzské revoluce, můžeme říci, že se postupně utvořily tři hlavní umírněné ideologie, které v zásadě fungují dodnes.

Pro zjednodušení je možné si je zakreslit jako trojúhelník, jehož vrcholy tvoří liberalismus – konzervatismus a socialismus.



Původní politický spor, který vedl k již zmiňované Francouzské revoluci, byl spor mezi nastupující městskou vzdělanou a majetnou vrstvou, která se dožadovala politické rovnoprávnosti, a původními držiteli politické moci, tj. šlechtou a částmi církve. Zatímco měšťané požadovali možnost zasahovat do politiky, liberalizaci ekonomiky a sebeurčení pro jednotlivé skupiny ve společnosti, jejich protivníci trvali na společnosti rozdělené do oddělených skupin s odlišnými právy a povinnostmi. První požadovali politickou rovnost, druzí trvali na nerovnosti. Pro první se vžilo označení liberálové, pro druhé konzervativci. Jejich spor pak definoval první polovinu 19. století. Pak ale do hry vstoupil třetí hráč, kterým bylo organizované dělnictvo, za které ani jedna z předešlých skupin nemluvila. Dělníci tak stáli v opozici k oběma skupinám a požadovali rovnoprávnost, kterou opírali zejména o vizi sociální spravedlnosti a ekonomické rovnosti. Tyto požadavky byly na svou dobu natolik revoluční, že došlo ke spojení liberálů a konzervativců do jednoho bloku, kterému dnes říkáme nepříliš odborným termínem „pravice“. To je důležité zmínit zejména proto, že velká část lidí v ČR má tendenci chápat pravici jako synonymum pro liberalismus a zcela pomíjí konzervativní proudy. Zatímco pro liberály je nejdůležitější svoboda, pro konzervativce je to řád a pro socialisty rovnost.

Postupem času ale rostl nesoulad ve společnosti, která se vyvíjela natolik překotně, že se v ní začaly vytvářet hluboké příkopy, způsobené zejména sociální nerovností. Ty vedly až ke vzniku radikálních politických proudů, které navazovaly na umírněné podoby politiky.



Zjednodušeně řečeno si lze celou situaci představit jako větší trojúhelník, jehož rohy jsou tvořeny ideologiemi, které vzniknou tak, že původní umírněné představy budeme radikalizovat. Je-li pro liberalismus klíčová svoboda, její extenzí je představa, která pracuje s absolutní svobodou, tedy anarchismus (který se rozpadá na levicovou a pravicovou část, tedy na anarchismus, jak si ho obvykle představujeme, a na anarchokapitalismus či libertariánství, zdůrazňující individualistický ráz). Stejně tak konzervatismus s jeho vizí řádu a hierarchie lze radikalizovat a dojdeme až k fašismu, resp. nacismu, který staví na představě absolutního řádu a nerovnosti. A když vezmeme myšlenky socialismu a budeme je radikalizovat, dojdeme ke komunismu. Přičemž platí, že liberál není anarchista, stejně jako konzervativec není fašista nebo socialista komunista. Jde o svébytné ideologie a směry, které mají ovšem určitou návaznost na etablované politické proudy.

3.2. DEMOKRACIE

Jak jsme si řekli, k tomu, abychom mohli pochopit současné radikální pnutí, je třeba si nejprve definovat, demokracii. Chceme-li mluvit o demokracii, je třeba si nejprve vyjasnit, co tímto pojmem myslíme. I když to na první pohled může vypadat velmi jednoduše, skrývá se ve skutečnosti v samotném pojmu hned celá řada momentů, které nás mohou mást.

Při otázce „Co je to demokracie?“ jsme naučeni téměř automaticky odpovědět „Vláda lidu,“ což je faktický překlad řeckých pojmů DÉMOS (lid) a KRATOS (vláda). Jedním dechem ale obvykle dodáváme, že lid ve skutečnosti nevládne, ale vládnou jeho zástupci. Tak jak to tedy je? Vládne lid, nebo ne? Tady se objevuje první rozpor, který se s demokracií pojí. Tedy rozpor mezi demokracií jako ideálem a demokracií jako praxí. Zatímco ideální demokracie by představovala v očích většiny lidí patrně takové uspořádání, kde by každý měl možnost přímo zasahovat do vlády (což je někdy spojováno s představou přímé demokracie), v reálu se to neděje a jsme svědky vzniku systémů, které jsou více či méně postavené na principech zastupitelství, tedy svobodném výběru zástupců.

Základní princip demokracie lze popsat poměrně jednoduše. Demokracie je takové zřízení, kde má každý člen obce právo se podílet na její správě. Takto to zní poměrně jasně, v praxi se ale mohou konkrétní podoby demokracie velmi dramaticky lišit. Tyto rozdíly vyplývají z toho, že v jednotlivých společnostech, kde se demokratické principy v historii používaly, nepanovala shoda v tom, KDO všechno patří do onoho „lidu“, který má vládnout, a JAK přesně ona vláda vypadá. Přestože máme dnes relativně zřetelnou představu, co znamená pojem LID i co znamená VLÁDA, neznamená to, že to jiné společnosti vidí nebo viděly stejně. Což je dobré přijmout jako jeden ze základních axiomů, se kterými budeme pracovat.

Abychom mohli pochopit, co demokracie je a co tedy už demokracie není, podíváme se nejprve na její nejstarší kořeny, které předurčují další vývoj této složité lidské instituce. Bližší seznámení s vývojem různých podob a forem toho, čemu se říkalo nebo říká demokracie, dává hlubší vhled a pochopení nejenom pro demokracii - „z čeho se skládá a co ji ustavuje“, ale v důsledku právě i pro radikalismus. Zastavíme se přednostně v nejstarší antické historii, kdy demokracie vzniká a rozkrývají se jak jednolité „komponenty“, tak i zárodky radikalismu.

3.2.1. Antické Řecko

Původní demokracie vznikla v Řecku zhruba v polovině pátého století před naším letopočtem a trvala asi sto let. Tato forma demokracie vypadala poměrně odlišně od toho, co si pod pojmem demokracie představujeme dnes. Zaprvé byl LID (tedy ti, kteří měli právo a možnost účastnit se politických rozhodování) tvořen jen poměrně úzkou vrstvou svobodných mužů s občanstvím daného městského státu. Ti měli právo účastnit se sněmů, které probíhaly pravidelně během roku a na kterých se rozhodovalo o konkrétní podobě politiky a také se zde vybírali úředníci. Rozhodovalo se pomocí losu, což je z dnešního pohledu poměrně nezvyklá technika, která ale měla podle Řeků zajistit nestrannost a eliminovat možnost politických dohod, které by šly proti vůli lidu.

Z Řecka pocházejí také první teoretické rozbory demokracie, a to od nejvýznamnějších řeckých filosofů Platona a Aristotela. Je ale třeba říci, že Platón

nebyl k demokracii příliš vstřícný a pokládal ji za špatnou formu vlády, byť ne tu nejhorší (za tu považoval tyranii). Platón měl k demokracii negativní postoj z několika důvodů. Obvykle se připomíná smrt jeho učitele Sokrata, kterého athénská demokracie nechala popravit. Neméně důležitý je ale i Platonův postoj k organizaci společnosti a politice. Podle Platóna je ideální zřízení aristokracie, v jeho pojetí tedy vláda filozofů. Jen ti jsou schopni nahlížet skutečnou pravdu a řídit se jí ve správě obce, což je jediný způsob, jak dosáhnout spravedlivé společnosti. Ta ovšem musí být založena na poměrně striktní hierarchii a systému, který poněkud připomíná indický kastovní systém. Platón věřil tomu, že lidé si nejsou rovni a je tím pádem nesmysl, aby všichni měli mít právo podílet se na správě obce. Toto právo by měli mít jen ti nejlepší a nejzkušenější filozofové, kteří lépe než ostatní vědí, jak společnost řídit. Tedy – bude-li to třeba – i pomocí cenzury, případně lží, a dokonce i jisté formy eugeniky.

Demokracie je podle Platóna založena na touze po neomezené svobodě a absolutní rovnosti. Současně jde ale podle Platóna pouze o vládu chudých ve prospěch chudých. Svoboda se podle Platóna zase projevuje nejen v politice, ale i v osobním život. Lidé žijí jen pro potěšení, neplatí žádná omezení, čímž dochází k rozvolnění vztahů uvnitř společnosti. Proto se v důsledku těchto pnutí vytváří prostor pro skupiny tzv. trubců, demagogů, kteří ve jménu lidu útočí na bohaté. Když se pak bohatí brání, staví proti sobě jak zástupce lidu – trubce, tak lid. Lid si za této situace nakonec vybírá ochránce, který má zabránit kolotoči násilí, a z něj se stává tyran a demokracie zaniká.

Řekové skutečně jako první identifikovali, že hodnoty svobody a rovnosti jsou základními principy, které demokracii ustavují. Platón byl naopak přesvědčen, že zejména rovnost není lidskému světu přirozená, každý má nadání na něco jiného, a proto je nutné při uspořádání a řízení lidské společnosti zohledňovat, že někteří lidé jsou nadáni k tomu, aby vládli ostatním, zatímco ostatní jsou předurčeni k tomu, aby byli ovládáni.

Obecně spočívá Platónova kritika ve dvou základních postulátech:

– demokracie nerespektuje přirozenou nadřazenost některých jedinců;

– demokracie principem absolutní rovnosti a svobody znemožňuje řád, je chaotická, a tudíž předznamenává svůj zánik a proměnu v tyranii.

Pohled do historie na vývoj principů a pojetí demokracie není jen náhodným opakováním faktografických událostí. Tento vhled je důležitý proto, že kdykoliv se v historii objevily myšlenky popírající rovnost, uplatňovaly stejnou argumentační logiku a vedly ke stejnému výsledku jako v pojetí Platóna. Tedy k autoritářské a hierarchicky uspořádané společnosti. Jinak to být totiž ani nemůže. Dalo by se říci, že současné autoritativní režimy používají stejné mechanismy, argumenty a rétoriku jako Platón a pro pochopení těchto mechanismů a pro schopnost jejich rozpoznání je proto důležité se do historie podívat a lépe jí rozumět.

Zkusme si položit otázku, jak bychom na Platónovu kritiku demokracie reagovali dnes. Argument, že si lidé nejsou rovni, a to je třeba zohledňovat při správě věcí veřejných, je poměrně častý, téma spravedlnosti se otevírá při většině politických debat, stejně jako to, že demokracie je chaos, kde si může každý dělat, co chce, nikdo nemá skutečnou odpovědnost a nemusí dělat to, co je třeba. Má tedy Platón pravdu? Je autoritativní vláda člověku příznivější a bližší forma správy?

Když Platon mluvil o tom, že demokracie je chaos a nikdo nechce dělat, co je třeba, měl na mysli situaci, která je poněkud odlišná od naší. Řecký občan nepracoval (na to měl otroky) a to, čemu se bude věnovat, bylo do značené míry pouze jeho svobodnou vůlí. V naší společnosti většina lidí pracuje za mzdu, včetně toho, že řada lidí vykonává práci, kterou nevnímají jako způsob seberealizace, ale pouze jako způsob zajištění vlastní existence, a danou práci přitom někdo vykonávat musí pro zachování chodu celé společnosti. To jsou zcela jiné podmínky, než ke kterým se vyjadřoval Platón. Stejně tak základní rámec fungování celé společnosti ošetřuje zákon.

Tvrzení, že si lidé nejsou rovni, je v současné době slyšet velmi často. Lidé přece nemají stejné schopnosti, zkušenosti, znalosti. Někdo je chytřejší, někdo pracovitější, někdo odpovědnější, bystřejší, někdo nápaditější, tedy jaká rovnost? Zní to logicky. Lidé nepochybně nejsou stejní. Rovnost ale neznamená stejnost. Pro hodnotu rovnosti jako základu demokratické společnosti je zásadní vymezení toho, v jaké oblasti, ve vztahu k čemu a za jakých okolností je něco spravedlivé nebo nespravedlivé, tedy podmiňující rovné zacházení (pro zachování důstojného života). Koncepce rovnosti, tak jak ji chápeme dnes, musí být vztažená k nějakému vztahu, k nějaké situaci, kontextu, není to jen „stav“ sám o sobě.

Co to znamená? Zkuste si položit otázku, zda je spravedlivé, aby za stejný přestupek byl každý stejně souzen. Ano? Pak pokládáte za spravedlivou „rovnost před zákonem“. A nepotřebujeme k tomu, aby všichni byli stejní. Dokonce naopak – požadujeme tuto rovnost stejně pro bohaté i chudé, a pokud dochází k je-

jímu popírání, cítíme to jako jasnou nespravedlnost, kterou je třeba napravit. Je k této rovnosti před zákonem třeba, aby všichni byli stejně nadaní nebo měli stejně vysoké IQ? Nebo aby dokonce měli všichni stejný majetek? Rozhodně ne. Daný argument v naprosté většině potvrdí i ti, kteří jinak rovnost jako hodnotu z principu odmítají. Pokud tedy pojmenujeme, ve vztahu k čemu a jak princip rovnosti uplatňujeme jako základ demokratické společnosti, lze konstatovat, že je to pro většinu lidí pochopitelné a žádoucí.

Na Platóna navázal jeho žák Aristoteles, který k demokracii zdaleka tak odmítavý nebyl, i když i on vznášel jistou kritiku. Základním principem demokracie je podle Aristotela svoboda (ve shodě s Platónem), ale Aristoteles na rozdíl od Platóna chápe svobodu pozitivně.

Aristoteles se stal prvním myslitelem, který politické režimy analyzoval a kategorizoval. Používal k rozlišení dvě hlavní kritéria: počet vládnoucích; a v čí prospěch je vláda dominantně zaměřena, zda ve prospěch obce jako celku (pak ji pokládal za spravedlivou), nebo jen ve prospěch vládnoucích (pak byla nespravedlivá). Stanovil tak šest hlavních politických režimů (tři spravedlivé a tři nespravedlivé), jehož členění je základním východiskem i pro současné pojetí radikalismu.

počet vládnoucích	spravedlivá (ve prospěch obce)	nespravedlivá (ve prospěch vládnoucích)
jeden	monarchie	tyranie
několik	aristokracie	oligarchie
většina	politeiá	demokracie

Jak je z tabulky vidět, Aristoteles tedy také demokracii pokládal za nespravedlivou formu vlády. Vedly ho k tomu v zásadě dva důvody. Zaprvé byl přesvědčen, že demokracie je vláda chudých pouze ve prospěch chudých. Zadruhé věřil, že slabinou demokracie je neschopnost lidové většiny rozpoznat manipulaci a čelit jí. Za ideální variantu proto pokládal tzv. politeiá, tedy systém, který spojoval dva nespravedlivé režimy – oligarchii a demokracii. Aristoteles předpokládal, že negativní důsledky obou jednostranných režimů se mohou vzájemně vyrušit. Oligarchie, tedy vláda nejbohatších, bude omezovat přivlastňování moci a majetku elitou, pokud bude doplněna o prvky demokracie, která má více prostředků na ochranu chudých. To mělo být zajištěno zvýrazněním role a rozšířením střední třídy. Jeho teze byla, že demokracie bude fungovat tím lépe, čím menší jsou majetkové rozdíly. Aristoteles tak upozorňuje na fakt, že problémem udržení politického režimu není jen politika, ale i sociální konflikt. A zároveň tak upozornil na to, že úskalím každého režimu je to, že je jednostrannou formou vlády, a řešením je zaměřit se na ochranu těch, které daný režim znevýhodňuje. Upozornil tak na zajímavý fakt, že k existenci demokracie nejsou třeba jen konkrétní zákony, které ji zavedou jako politický režim, ale také sociální zvyklosti a normy dané společnosti, které ji budou posilovat. Zajímavé je to mimo jiné i proto, že i v dnešní době převládá názor, že je to právě střední třída, která má ve společnosti stabilizační funkci.

3.2.2. Antický Řím

Po pádu řeckých států se tradice demokratických principů přesunula do Říma, kde ale získala odlišnou podobu. Řím byl politicky konstruován jako smíšený systém, který zahrnoval prvky monarchie (konzulové), aristokracie (senát) a demokracie (lidová shromáždění). Teoreticky neměl senát poměrně dlouho žádné formální pravomoci, ale vzhledem k tomu, že byl tvořen členy nejvýznamnějších římských rodin, byl jeho reálný vliv mnohem větší. Římský senát později inspiroval středověkou Evropu k vytváření podobných institucí. Řecká demokracie byla tehdy vnímána jako specifický systém vhodný pro městské státy, který tudíž může být založen na přímé demokracii, ale nevyhovuje díky tomu evropským podmínkám. Římský senát spojený s republikou (Res Publica, věc veřejná) byl vnímán jako instituce, ke které většina evropských myslitelů vzhlížela a ve které viděla protiváhu autokratické monarchii, protože umožňoval participaci na moci širší skupině než jen jedinému vládci, jehož moc měl omezovat. Římský systém poprvé ukázal význam institucí a jejich vzájemného vztahu. Právě možnost vzájemné kontroly jednotlivých institucí se zástupci různých společenských tříd umožňuje rozvinout relativně funkční systém, který dosahuje dostatečné spravedlnosti, neboť zajišťuje širší rozložení odpovědnosti a moci. V samotném Římě tento koncept nebyl nikdy plně uplatněn, nicméně právě tento systém se stal základem pojetí demokracie v moderní době. Zatímco řecké pojetí staví na první místo v politice vůli občanů (kterou lze ale manipulovat), římský model pokládal za klíčové vytvořit komplex institucí, které – bez ohledu na stávající rozložení názorů ve společnosti – dokáží bránit koncentraci moci do rukou úzké skupiny lidí.

3.2.3. Středověk

Po zániku antické civilizace se na dlouho dobu demokracie významných evropských říší vytrácí, i když se některé její prvky objevují na periferii Evropy (Skandinávie). To je spojeno také s rozšířením křesťanství, které potvrzovalo spíše hierarchické uspořádání

společnosti, kde je lid podřízen vyšším vrstvám až ke králi, který je odpovědný bohu. Později vzniká dokonce představa o „božském právu králů“, která navazovala na starší představy o vládě krále vládnoucího z „boží milosti“ (tj. vybraného bohem), tedy odpor vůči němu je nelegitimní a nemyslitelný. Toto pojetí podporovalo vznik hierarchických struktur a znemožňovalo tudíž možnost občanské participace. I když se objevují myšlenky, které demokracii předznamenávají – hlavně od 17. a 18. století – vyhýbají se pojmu demokracie a používají termín republikánství, který odkazuje k římské tradici. Demokracie je vnímána negativně i kvůli kritice Platóna a Aristotela (vláda chudých pro chudé).

3.2.4. Liberální přístup k demokracii

Důležitým momentem pro ustavení současné podoby demokracie je ustavení liberálního pojetí demokracie. Raný liberalismus jako první začal vytvářet podmínky vhodné pro návrat demokracie na politickou mapu Evropy. Jeho základní princip – snaha po omezení suverénní moci panovníka pomocí sítě institucí – odpovídal myšlenkám římské republiky. Počátky liberalismu lze datovat do 17. století. Liberalismus byl reakcí na spor krále Karla I. s parlamentem. Pokus vládnout bez parlamentu vedl roku 1642 k občanské válce, která byla ukončena roku 1649 vítězstvím stoupenců parlamentu a popravením krále.

Poprava krále, který byl symbolem absolutní, tedy jakkoliv nenapadnutelné, moci, byla zásadním momentem pro otevření myšlenek a teorií, které do té doby nebylo možné veřejně vyslovit. Na tyto události reagovala řada myslitelů zejména Thomas Hobbes a John Locke. Od nich se odvozuje tzv. teorie společenské smlouvy, která se stala alternativou k do té doby převládajícímu teologickému přístupu ke společnosti a politice (tj. hierarchickému uspořádání, kde je vše v posledku podřízeno králi).

Teorie společenské smlouvy představila opačný koncept, kdy společnosti vznikají jako důsledek tzv. *přirozeného stavu* – tedy stavu před vznikem zákonů, států, a tudíž i existencí králů. V tom, jak *přirozený stav* společnosti vypadá, se jednotliví myslitelé lišili, ale shodovali se, že problémy vyplývající z *přirozeného stavu* vedou lidi k uzavření společenské smlouvy, kterou se na jedné straně vzdávají části svých práv (zejména práva na použití násilí), na druhou stranu získávají ochranu státu, který garantuje dodržování stanovených zákonů.

Prvním, kdo teorii společenské smlouvy rozpracoval, byl Thomas Hobbes, který sám mezi liberály nepatří. Teorii zakládal na předpokladu, že lidé jsou egoisté a v *přirozeném stavu* (tedy ve stavu před vznikem státu a přijetím zákonů) tak bojují všichni proti všem (člověk člověku vlkem). Proto dochází k uzavření pomyslné společenské smlouvy, která tento pro člověka nepříjemný stav ukončí. V nově utvořené společnosti pak podle Hobbese musí stát v čele suverénní panovník, držící veškerou moc, který se stane garantem bezpečí a zákonnosti. Na T. Hobbese navázali raní liberálové.

Teorii přirozeného stavu ještě více rozvinul John Locke, který je považován za zakladatele liberalismu. Ten viděl přirozený stav (state of nature) tak, že v něm lidé před vznikem občanské společnosti mají přirozená práva (na život, svobodu a soukromé vlastnictví) a hlavní momenty, které určují jejich životy, jsou **svoboda** a **rovnost**, které pokládal za fundamenty jakékoli spravedlivé společnosti. Vidíme zde tedy určitou návaznost na antické myšlenky. Tato představa přetrvává jako jádro demokracie dodnes, přičemž je třeba zdůraznit, že rovností se nemíní stejnost, ale stejný přístup státních institucí ke všem občanům, resp. nastavení pravidel pro všechny stejně.

John Locke tedy „obhajoval“ *přirozený stav* jako v základu dobrou entitu, oproti svým předchůdcům, a dal tak podklad k základu současné demokracie, tedy hodnotám svobody a rovnosti. Pokud někdo poruší přirozené právo, kdokoli má právo daného člověka hájit. Stát je pak umělá konstrukce vytvořená rozumnými jedinci na ochranu těchto svobod, pokud populační růst začne kolidovat s přírodními zdroji a dochází ke konfliktům. Svoboda všech pak musí být omezena podle hesla „svoboda jednoho končí tam, kde začíná svoboda druhého“. Proto vzniká stát, který má tuto zásadu pomoci zajišťovat pro všechny.

Stát tedy není hodnota sama pro sebe. Jeho úloha je chránit svobodu a přirozená práva občanů. Musí zabránit porušování práv a sám tato práva nesmí porušovat. Aby to bylo možné a aby stát neuzurpoval příliš moci na úkor občanů, navrhuje John Locke rozdělit státní moc do tří samostatných celků, které se budou vzájemně vyvažovat. Zde se odráží opět římská zkušenost republikánství, které spíše než na přímé demokracii stálo na pevných institucích, které měly chránit lidskou svobodu.

John Locke definuje dělbu moci na:

– exekutiva
– legislativa
–federativní (řeší otázky vztahu k dalším společenstvím a k lidem mimo společenskou smlouvu)

Nejdůležitější je moc zákonodárná (legislativa), jež kontroluje moc výkonnou, což má zajistit princip zastupitelské demokracie:

– Volba zástupců (Zástupci občanů, kteří jednají v jejich zájmu v parlamentním shromáždění.)

– Konsensus (Moc musí být používána za souhlasu občanů – lidé mají právo se vzbouřit proti nespravedlivé moci.)

– Vláda většiny (Ideálně shoda, pokud ne – princip většiny.)

– Dělba moci (Výkonná a federativní moc je permanentní a přísluší králi, zákonodárná moc je krátkodobá, parlament nadřazen vládě, moci musí být oddělené. Opět není jasné jak přesně.)

– Volební právo (Asi ne pro všechny a zvolení musí respektovat přání veškerého lidu.)

Tato představa shrnuje raný liberalismus i s jeho nedůvěrou ve stát a snahou omezit jeho represivní charakter. Neobjevuje se zde ještě představa jasných voleb a ani všeobecného volebního práva. To přichází v zásadě až jako důsledek vlivu J. J. Rousseaua, dalšího teoretika společenské smlouvy, který byl přesvědčen, že člověk se rodí v zásadě dobrý a jeho *přirozený stav* je harmonie s přírodou.

J. J. Rousseau ještě posunul diskuzi o další důležitý rozměr, který vedl k pojetí demokracie za rovnocenné účasti veškerého lidu. Jeho východisko bylo založeno na tom, že právě nově utvořená společnost vede ke zkažení člověka skrze sociální nerovnost a nespravedlnost, neboť člověk se vzdává svého přirozeného stavu ve prospěch vůle společnosti. Lid uzavírá společenskou smlouvu na základě společného zájmu a tím jsou obecná pravidla soužití – zákony přijatelné pro všechny, tedy uplatňující spravedlnost pro všechny. Jestliže stát vzniká na základě smlouvy všech lidí a v jejich prospěch, je lid suverénem. Všechna rozhodnutí se odvozují z vůle lidu včetně přirozených práv (ta tím pádem nejsou přirozená, rozdíl od liberálů). Teprve tato teorie vytvořila předpoklad pro pojetí demokracie jako instituce zahrnující veškerý lid, což byl zásadní rozdíl proti pojetí liberálů. Tak se zformovalo moderní pojetí demokracie. Respektive teprve když došlo později k propojení liberální kontroly státní moci s vizí suverénního lidu, můžeme začít mluvit o demokracii, jak ji chápeme dnes.

3.2.5. Moderní demokracie

Moderní demokracie je výsledkem historického vývoje, tak jak jsme si ho popsali v předešlých kapitolách. Spojuje řeckou tradici vůle občanů s římskou snahou po institucionálním zajištění, které znovuobnovuje raný liberalismus. Současně se proti ní zvedají jak její staří nepřátelé (autoritáři, kteří navazují – byť často jen zcela intuitivně – na Platonskou kritiku demokracie), tak noví (populisté, kteří naopak navazují na teorie „lidové vůle“, kterou ustaví nad demokratické instituce). Na oba tyto proudy se podíváme v navazujících kapitolách.

Vznikem moderní demokracie se zabýval americký politolog Robert A. Dahl, byť sám toto slovo používal ve specifickém smyslu (a raději mluvil o polyarchiích). R. A. Dahl definoval důležité okolnosti a to, že demokracie vznikají jako:

– historický výsledek snah o liberalizaci a demokratizaci politických institucí národních států;

– nový model odlišný jak od současných nedemokratických režimů, tak i původních „malých“ demokracií;

– systém politické kontroly, v němž nejvyšší státní úředníci soutěží s ostatními kandidáty o politickou moc;

– soubor politických práv a institucí nutných pro demokratický proces ve velkém měřítku.

Tato chápání se nevylučují, ale doplňují. Nejjednodušší definice demokracie tak podle Dahla zahrnuje dvě kategorie:

– občanství je rozšířeno na velkou část obyvatelstva;

– občanská práva zahrnují možnost být v opozici a dovolat vládu.

První podmínka odlišuje moderní demokracii od raných forem demokracie, kde je participace omezena. To jsme viděli v antice, kde bylo politické občanství omezeno jen pro svobodné a majetné muže (a zahrnovalo tak cca 20 % tehdejšího obyvatelstva). Druhá podmínka odlišuje moderní demokracii od formálních demokracií, ve skutečnosti však nedemokratických režimů, které se tváří jako demokratické, ale reálně neumožňují žádnou skutečnou změnu.

Instituce charakterizující moderní demokracii podle R. Dahla

– volení státní úředníci
– svobodné a spravedlivé volby
– všeobecné volební právo
– právo ucházet se o úřad
– svoboda projevu
– alternativní informace
– svoboda sdružování

Vidíme tak demokracii jako určitý ideál (vláda lidu) a následně demokracii jako konkrétní uspořádání společnosti, které na jedné straně neumožňuje reálnou moc všem občanům, a současně na druhé straně

zahrnuje širší paletu podmínek než jen volební systém (lidská práva, svoboda slova, právní stát atd.). V průběhu historie se ukázalo, že důležité jsou i formální instituce, které drží demokracii funkční. Klíčovým je do značné míry hodnotový systém jako základ demokracie. Demokracie není jen volba, ale je to širší souhrn určitých podmínek. Výsledkem je ale nutně poměrně složitá konstrukce, která bude nutně obsahovat řadu prvků, které nebude možné zcela sladit s ostatními, což může vyvolávat pocity jisté chaotičnosti, která v současné době řadu lidí mate, resp. jim překáží. Napětí mezi institucemi vytváření chvění, to je ale nutné ke svobodě. Přesto právě strach z oné chaotičnosti (a obecně ze svobody) vede řadu lidí k volání po autoritě a vládě pevné ruky.

3.3. AUTORITA

Řada současných trendů v Evropě i v USA se zdá tendovat právě k autoritářství. Pojďme se tedy podívat na to, co přesně se pod tímhle slovem skrývá.

Na začátek je dobré připomenout, že autoritářství je něco jiného než autorita. Autoritu můžeme chápat jako jistý druh moci, kterou respektujeme a uznáváme, a je lhostejno, zda mluvíme o autoritě jednotlivce nebo instituce, resp. o autoritě formální či neformální. V případě jednotlivce mluvíme často o autoritě neformální (uznáváme názory jednotlivce na základě naší zkušenosti s ním), v případě institucí jde obvykle o autoritu formální (tj. uznáváme její právo rozhodovat o určitých situacích nebo aktech, kterým se dobrovolně podřizujeme). Právě moment dobrovolného podřízení je tím, který odlišuje autoritu od prosté síly donutit někoho jednat určitým způsobem. Autorita sílu nepoužívá, neboť se jí – jak již bylo řečeno – lidé podřizují dobrovolně.

Něco jiného je ale autoritářství, resp. autoritativní způsob vlády. Ten si pro změnu zase lidé často spojují s totalitou a oba pojmy neodlišují. Autoritativní způsob vlády je takový režim, který kombinuje silnou vládní moc s omezeným pluralismem (stát omezuje vznik a existenci politických stran, obvykle povoluje ty, které mají v zásadě shodný pohled na politiku jako vládnoucí skupina), nepodporuje mobilizaci obyvatelstva (jeho cílem je spíše masa pasivních konzumentů, bez zájmu o politiku), nepracuje nijak výrazně s ideologiemi, ale nahrazuje je mentalitou (zatímco ideologie je poměrně přesná, mentalita je vágní, nejasná a opírá se o symboly a výrazné řečové floskule – vlastenectví, řád, prosperita). Přestože jde o definici politického režimu, jednotlivé prvky můžeme najít i v působení jednotlivých skupin, které k autoritářství tendují.

Již jsme mluvili o tom, že předobrazem autoritativních myslitelů je Platón. To samozřejmě neznamená, že se stanete autoritářem, když budete Platóna číst. Neznamená to ale ani to, že by všichni autoritáři měli Platóna nastudovaného. Ve skutečnosti to pouze ukazuje na moment, že autoritativní postupy vznikají kolem určitých myšlenek a že, pokud se rozhodnete přijmout takovou ideu za svou, pak přinejmenším, pokud budete uvažovat důsledně, nemůžete dojít k jinému řešení než právě autoritativnímu. Tou základní myšlenkou, na které autoritářství stojí, je odmítnutí rovnosti. Lidé si nejsou a nemají být rovni. A pokud si lidé nejsou rovni, pak nedává samozřejmě žádný smysl, aby měli všichni právo podílet se na politice. Jinak řečeno, nemá smysl, aby měli všichni (stejné) volební právo a přístup k politické moci. To mají dělat jen ti, kteří jsou pro to předurčeni. Ti pak budou rozhodovat i o všech ostatních.

V raném novověku představil ucelený myšlenkový systém, který pracoval tímto způsobem, konzervatismus. Zakladatelem konzervatismu byl Edmund Burke a jeho kořeny představil v knize Úvahy o revoluci ve Francii. Burke byl skeptický k lidem, věřil tomu, že lidé si nejsou schopni sami vládnout. Proto potřebují „moc mimo ně“, která je bude korigovat, kterou zajišťuje stát. Osvícenci jsou podle Burka zbytečně optimističtí ohledně lidské přirozenosti a lidé se nezmění.

Přirozená je nerovnost, rovnost existuje jen před bohem. Pokud se nějaká společnosti pokusí fungovat na základě rovnosti, tak se nivelizuje a zhroutí. Je třeba silný a hierarchický stát, který udrží společnost pohromadě. Nemá být ale totalitní, místo toho má podle E. Burka fungovat s ohledem na tradice.

Stát má:

– udržovat hierarchii (nutná k fungování společnosti, změny, pokud vůbec, tak pomalu);

– udržovat tradici a kontinuitu (lepší vodítko než cokoli jiného – vstřebala moudrost věků).

Burke odmítá společenskou smlouvu, protože nevěří tomu, že stát je instrument stvořený lidmi. Společnost je podle něj komplexní organismus a neexistují tím pádem univerzální postupy, jak ji řídit. Burke také odmítal víru v přirozené právo podílet se na správě obce. Rovnostářství a demokracie pro něj představovaly nebezpečí. Kdo by tedy měl vládnout? Odpověď byla jednoduchá – elita. Pokud by lid získal všeobecné volební právo, vedlo by to podle Burka k přerušení tradice a obrácení hierarchie a následovala by vláda ve prospěch chudých. Zde vidíme téměř doslovné opakování antických argumentů.

Hlavní konzervativní kritika demokracie:

– demokracie je anarchie (odmítnutí svrchovanosti lidu),
– obhajoba nerovnosti společenské i ekonomické,
– narušení tradic a kontinuity,
– silný stát a hierarchie.

Současný konzervatismus ale není protidemokratický. Demokracii akceptuje, pokud ale splňuje tři podmínky:

– je svázána s tradičními institucemi,
– doplňuje ji volný trh,
– omezená svrchovanost lidu.

Proč se vůbec tendence k autoritářství objevuje? V posledních letech se zdá, že sílí (byť není jasné jak moc a o jakou část společnosti se vlastně jedná) skupina lidí, která se cítí ohrožená současným vývojem. V českém prostředí se někdy mluví o těch, kteří „prohráli ekonomickou transformaci", což má naznačit, že jde o spíše chudší obyvatele. Toto přesvědčení ale není zcela pravdivé. Přesnější patrně bude mluvit o lidech, kteří se cítí znejistěni z jejich pohledu překotným vývojem společnosti v posledních desetiletích, kdy se zdá, že zanikají nebo jsou přinejmenším zpochybněny tradiční vzorce jednání i vzhledu. Pro řadu z nich je taková situace nepříjemná, obviňují z ní „demokratický chaos" a přirozeně pak tendují k popření jak chaosu, tak demokracie pomocí řádu, který si obvykle spojují s představou „vlády tvrdé ruky". Ta spojuje několik momentů, které lidem imponují – kromě překonání „demokratického chaosu" nabízí také tvrdý postih zločinců (motivace spojená s bezpečností patří mezi ty nejsilnější) a jasnou ochranu proti vnějšímu nebezpečí. Nebo se tak alespoň její příznivci domnívají.

V posledních letech se objevil ještě jeden zajímavý fenomén. Politické strany, které samy fungují autoritativně a vzbuzují podezření, že by se stejným způsobem chovaly i v čele státu, usilují o moc nikoli skrze usilování o omezení demokratických práv většiny, ale naopak voláním po přímé demokracii a větší participaci občanů. To na první pohled může působit spíše jako pro-demokratické opatření, což může být také pro řadu lidí matoucí. V reálu tomu tak ale být nemusí. Současné volání po přímé demokracii je chápáno jejími zastánci často jako zbraň proti „elitám", o kterých tito lidé věří, že se zpronevěřily svému poslání a nevládnou správně. Právě větší hlas občanů by měl směřovat k jejich korekci. Jak by tato korekce ale měla vypadat? Většinou velmi konzervativně. Navíc vychází tento přístup ve velké většině od stran, které masivně využívají tzv. „fake news" nebo hoaxů, z čehož lze usoudit, že předpokládají, že přímá demokracie by se odehrávala ve stínu masivních manipulací. Že to není ani zdaleka tak těžké, jsme viděli v posledních letech, kdy masivní a zřejmě cílené internetové kampaně zasáhly hned do několika evropských voleb. Zatímco fenomén „fake news" známe z celého světa, jejich dopad v postsocialistické Evropě se zdá být silnější než na západě. Jako by pomyslná hranice mezi Západem a Východem stále existovala (což nepochybně v mnoha oblastech platí). To je způsobeno podle všeho specifickou zkušeností, kterou prošla východní Evropa během komunismu, kdy se velká část populace naučila nevěřit oficiální médiím, přičemž tento pocit nedůvěry v podstatě ke všem oficiálním zdrojům se nyní vrací. Tento pocit šiřitelé fake news využívají (ať už vědomě, nebo intuitivně), neboť jejich cílem není otevřená podpora Ruska (jak někdy zaznívá), ale právě rozklad důvěry v jakékoli standardní zdroje, což umožňuje snadnější manipulaci.

Více než kdy dřív se tak ukazuje, že demokracie ani zdaleka není jen systém voleb nebo svoboda shromažďování, ale že stojí a padá i s určitou mírou občanského aktivismu, který bude pracovat s věrohodnými zdroji. Základem demokracie tak nejsou jen volby, ale i vzdělaný a aktivní občan. Protože ten dokáže identifikovat případné problémy vyplývající z manipulativních technik, uvědomuje si význam nezávislých médií a chápe principy ověřování faktů ve virtuálním prostředí.

3.4. POPULISMUS

3.4.1. Demagogie

Než se pustíme do problematiky populismu, je dobré vyjasnit jednu věc. Řada lidí používá pojem „populismus" jako synonymum pro demagogii (a obráceně). Jde ale o dvě různé věci, přesto že bývá demagogie populistickými stranami často využívána.

Slovo demagog pochází z antického Řecka. Doslova znamená „vůdce lidu" a původně šlo o označení pozitivní, které se ale ještě za časů antiky změnilo ve smyslu, v jakém používáme toto slovo dnes. Už v antice spočíval význam, síla a také nebezpečí demagogů v tom, že dokázali pomocí rétoriky (dnes bychom řekli manipulací a logických klamů) strhnout na svou stranu lid a proměnit tak hlavní sílu demokracie v její slabinu. Stojí-li demokracie na vůli lidu, pak můžete lid přesvědčovat argumenty, nebo se ho naopak snažit oklamat a manipulovat s ním, přičemž manipulace se může ukázat jako – přinejmenším v krátkodobé perspektivě – užitečnější, resp. rychleji vedoucí k výsledku získání moci.

Dnes si s pojmem demagog, resp. demagogie spojujeme manipulaci a zavádějící výroky. V zásadě jde

o širokou škálu manipulačních a klamavých technik, které mají na jedné straně vytvářet dojem logických konstrukcí a na straně druhé pracovat s emocemi, zejména se strachem. Demagogie se může objevovat ve všech odvětvích lidské činnosti, ale v současné době se s ní nejčastěji setkáme v oblasti bezpečnosti, ať už osobní, nebo celospolečenské. Zde se objevují také typické techniky, které se v demagogii používají. Takovým příkladem je hledání obětního beránka, který je zodpovědný za současný (špatný) stav společnosti. Pro nacisty to byli židé, dnes se do této škatulky dostávají Romové, migranti a zejména muslimové. S tím souvisí technika vyvolávání strachu – ze zločinnosti, ekonomického propadu, rozkladu kultury atd. Aby bylo možné tímto způsobem postupovat, je obvykle nutné popisované situace a důvody k nim vedoucí extrémně zjednodušovat a vykreslovat obvykle na binárních příkladech typu dobro-zlo. Demagog sám sebe řadí vždy do skupiny „dobro", zatímco své soupeře do kategorie „zlo". To vede k tomu, že se při využití demagogických postupů často lehce sklouzne k osobním výpadům, agresivitě a personalizaci určitých problémů. Typickým příkladem je nenávist vůči G. Sorosovi nebo V. Havlovi.

I když se dnes o populismu poměrně často hovoří, pořád je to pojem, který je pro řadu lidí obtížně uchopitelný. A nepřispívá tomu i fakt, že si ho velká část lidí chybně zaměňuje za jakýkoli příklad demagogie.

Ani z pohledu politologie nepanuje úplná shoda na tom, co přesně populismus je. V zásadě existují tři hlavní přístupy, které vidí populismus jako:

1. komunikační strategii;
2. tzv. „thin-centered ideology", tedy neúplnou ideologii, jako konstrukt, který k sobě potřebuje plnohodnotnou ideologii;
3. ideologii.

V čem se naopak politologové shodují, je základní vymezení klíčových prvků, na kterých populismus stojí. Ty jsou také tři:

– populisté vidí lid a elity jako stejnorodé entity;
– mezi lidem a elitou existuje konflikt;
– lid je chápán jako morálně čistý aktér.

Jinak řečeno, ve společnosti údajně existuje konflikt mezi morálně pokleslou elitou a čistým, ale bezbranným lidem. Svoboda slova – 20 let říkáme, že je OK mít různé názory.

3.4.2. Populismus

Populismus představuje specifický styl politické propagandy, který se obrací na „obyčejného člověka", kterého slibuje ochraňovat před „zkorumpovanými politickými elitami" a „státní byrokratickou mašinérií" na jedné straně a na druhé straně mu nabízí rychlá a jednoduchá řešení stávajících společenských problémů. Fixace na „obyčejného člověka" je pro populismus klíčová, schopnost dosahovat slibovaných řešení diskutabilní. Populismus se často spojuje s radikálními až extrémními politickými názory, avšak z obou politických křídel. Existují proto pravicoví i levicoví populisté, ale v posledních letech se častěji setkáme s těmi, kteří čerpají svou ideologickou základnu spíše zprava. Populismus lze ovšem oprávněně vnímat jako politickou techniku, kterou do určité míry používají všechny politické strany, včetně etablovaných. Populismus se zaměřuje na lidské emoce, zejména strach (z imigrantů, narkomanů, homosexuálů, komunistů, islámu atd.) a z něj vyplývající touhu po pořádku a spravedlnosti, které slibuje dosáhnout razantně a silou. Silová řešení jsou pro populismus také typická – trest smrti pro drogové dealery, zákaz určitých politických stran (obvykle komunistů), tvrdé tresty pro korupčníky a úplný zákaz imigrace patří ke standardnímu vybavení stran tohoto typu.

Ultrapravicoví populisté

Pravicový populismus se objevuje v Evropě od sedmdesátých let 20. století, přičemž první strany tohoto typu byly spojeny zejména s ekonomickým liberalismem a odporem vůči vysokému zdanění. Tato první generace populistických stran však byla záhy nahrazena novým typem pravicového populismu, který se zaměřoval více na nacionalismus a otázky spojené s odporem vůči imigraci, jenž se stal do budoucna hlavním poznávacím znamením stran tohoto typu. Postupující globalizace podnítila u jisté části Evropanů příklon k nacionalismu. Imigrace, částečně vyvolaná přímo jednotlivými evropskými státy a částečně podmíněná ekonomicky (i když například u bývalých koloniálních velmocí je migrace obyvatelstva z kolonií do mateřské země pouze logickým důsledkem kolonialismu), se stala v Evropě politickým problémem, na kterém se právě v časech globalizace dají velmi dobře sbírat politické body. Od začátku „války proti terorismu" ještě mnohem lépe. Proto lze předpokládat, že imigrace, obzvlášť ve spojení s hrozbou islámu, zůstane ještě dlouho v repertoáru populistů i extremistů.

Jak uvidíme dále, hlavní body programů pravicových populistů se blíží programům neofašistů a neonacistů. Rozdíl spočívá v tom, že v pravicově-populistických stranách se koncentrují lidé, kteří mají zájem o reálnou politickou činnost, zatímco mezi neofašisty, a ještě více neonacisty tento moment ustupuje do pozadí. Z toho vyplývají i rozdíly mezi pravicovým populismem a neofašismem, i když bývá populismus ně-

kdy hromadně zahrnován pod označení neofašismus. Pravicově-populistické strany balancují na hraně legálnosti, což jim přináší zájem médií, a tím pádem i potencionálních voličů, ale na druhé straně s sebou nese nebezpečí označení za politické extremisty, kterému se populisté vyhýbají. Proto se populisté obvykle straní otevřeného rasismu, poukazují spíše na kulturní odlišnosti, označujíce se za nacionalisty, a neofašismus a neonacismus veřejně odsuzují, byť s protagonisty těchto skupin mohou neveřejně spolupracovat.

Jádro pravicového populismu tvoří obvykle odpor vůči imigraci, antikomunismus a kulturní a ekonomická soběstačnost.

K nepřátelům populistů patří v první řadě imigranti. Zvykem je poukazovat zejména na ty ze třetího světa a zároveň na „nepřizpůsobivá etnika" usazená delší dobu na území státu, ale etnicky odlišná od majoritní společnosti, která představují u nás Romové, v Německu Turci, ve Francii Arabové a v Anglii Pákistánci. Tyto skupiny svou pouhou přítomností na území státu a národa zapříčiňují podle populistů řadu problémů (typické příklady představuje nezaměstnanost, zločinnost a kulturní dezintegrita národa) a jsou tedy nežádoucí. Odtud vyplývá volání po přísné imigrační politice, uzavření hranic a podobně.

Mezi dalšími nepřáteli ultrapravicových populistů najdeme politické skupiny, jako jsou komunisté, anarchisté, socialisté, liberálové a humanisté, kterým populisté vyčítají rozklad přirozené sociální soudržnosti národa. Komunisté navíc sehrávají roli „obětních beránků", vůči kterým je možné se vymezovat radikálně a dostatečně agresivně, aby to na jedné straně uspokojilo militantní příznivce krajní pravice a zároveň aby to ve společnosti nevyvolalo pouze negativní ohlas.

Vedle politických skupin stojí v řadě nepřátel pravicového populismu i nadnárodní společnosti, ať už ekonomického (Světová banka, Mezinárodní měnový fond) nebo politického (OSN, NATO, Evropská unie) charakteru. Jejich vina spočívá podle ultranacionalistů v tom, že jedni ekonomickými a druzí politickými prostředky omezují suverenitu národa.

Konečně posledního nepřítele představují skupiny „odpovědné" za morální úpadek národa. Zde se v souvislosti s ultrapravicí obvykle hovoří pouze o problematice homosexuality, prostituce a pornografie, ale zapomíná se na to, že hlavním šiřitelem těchto, podle ultranacionalistů, „zvráceností" má být hlavně televizní a filmový průmysl, a to zejména americký. Snaha o záchranu kulturních hodnot, jak proti „barbarům" z třetího světa, tak i proti „kulturním barbarům" z USA, a poukazování na morální úpadek evropské společnosti patří též k oblíbeným tématům pravicových populistů.

3.5. NEONACISMUS V ČR

Neonacismus je politická ideologie, která navazuje na učení Adolfa Hitlera. Stojí v zásadě na třech hlavních pilířích, kterými jsou:

1. Nacionalismus (v různých podobách sahajících od integrálního nacionalismu až po nativismus), tedy víra ve výjimečnost vlastního národa, obvykle spojená se šovinismem, tedy vírou v nadřazenost vlastního národa.

2. Autoritářství, tedy víra v to, že lidé si nejsou a nemají být rovni a celou společnost by měl řídit jeden vůdce, který se řídí pouze vlastním rozumem.

3. Rasismus, tedy víra v to, že lidský intelekt a schopnosti jsou definovány rasou, a v to že rasa (v tomto konkrétním případě bílá) je nadřazená všem ostatním. V neonacismu je rasismus úzce propojen s antisemitismem, tedy s nenávistí k židům, které neonacisté považují za nutné vyhladit.

Neofašismus je neonacismu blízký, ale nemusí pracovat s rasismem a místo třetího pilíře má totalitní stát. Tj. stát, který bude řídit veškeré aktivity společnosti.

První neonacisté se objevili v Československu v 80. letech minulého století. Už za první publiky (1918-1938) ale existovaly politické strany a uskupení, které se k české mutaci fašismu také otevřeně hlásily. Nejznámější byla Národní obec fašistická pod vedením Radoly Gajdy. V době protektorátu a nacistické okupace se nechvalně známou stala organizace Vlajka, která se do historie zapsala kolaborací s nacistickým režimem. Tato uskupení ale nebyla nikdy příliš úspěšná a po válce přestala existovat, přičemž jejich představitelé skončili ve vězení nebo (jako v případě Vlajky) na popravišti. Nástup komunistického režimu v roce 1948 pak definitivně přetrhal jakékoli historické vazby na tyto organizace.

Po roce 1989

Formování krajní pravice po roce 1989 probíhalo od začátku ve dvou liniích. Jednak v linii politické (SPR-RSČ), spojené s krajně pravicovým populismem, a jednak v linii subkulturní, spojené s rasistickou částí subkultury skinheads[1]. Ta sehrávala významnou roli do roku 1998 (kdy SPR-RSČ vypadlo v předčasných volbách z parlamentu), aby se mezi lety 1998-2012 stala v zásadě dominantní složkou celé české krajní pravice.

Prudkému rozvoji rasistických skinheads po roce 1989 nahrávala zejména dobová atmosféra. Zaprvé se hned po revoluci zvedla obrovská vlna antikomunismu. S tím souviselo i to, že vše, co komunisté propagovali, se teď začalo odmítat. Takže pokud se KSČ

[1]Ne všichni skinheads jsou rasisté, kořeny této subkultury jsou v 60. letech ve Velké Británii a řada skinheads dodnes politiku buď zcela odmítá, anebo se dokonce hlásí k antirasismu.

hlásila k internacionalismu, začalo být najednou módní mluvit o nacionalismu. K tomu se ale musí připočítat také strach řady lidí ze sociálních změn, které všichni očekávali, navíc umocněný zmatkem, který po revoluci zasáhnul českou politickou scénu. Obojí dohromady vedlo u řady lidí k volání po vládě „tvrdé ruky".

Pro střední generaci tu byl PhDr. Miroslav Sládek a jeho Republikánská strana. Pro ostatní tu byl Orlík v čele s charismatickým Danem Landou a nová subkultura skinheads.

Z tohoto prostředí také vznikly první organizace, které měly politický charakter, jako byla Vlastenecká fronta (VF), která byla v roce 1993 zaregistrována na Ministerstvu vnitra jako občanské sdružení. VF se hlásila k tradici českého fašismu, ale současně úzce spolupracovala s další, tentokrát neregistrovanou organizací, která u nás v roce 1993 vznikla. Tou bylo uskupení Bohemia Hammerskins (BHS), inspirované organizací Hammerskin Nation z USA, která se odvolávala ke směsici vikingského novopohanství a nacismu. BHS fungovala do poloviny 90. let, kdy zanikla pod tlakem lidsko-právních organizací a policie. Na její místo ale okamžitě nastoupila nová skinheadská generace, která vytvořila českou pobočku Blood and Honour (BaH), britské neonacistické skinheadské organizace, která převzala organizaci koncertů tzv. White Power Music. Současně ale sílil tlak mladší generace českých neonacistů na politickou činnost, která měla nahradit činnost ryze subkulturní. V tomto ohledu se čeští neonacisté nechali inspirovat situací v sousedním Německu. Právě z Německa pochází koncept tzv. „Nationaler Widerstand" tedy Národního odporu, jakožto volné sítě skupin krajní pravice, napojených na politickou stranu Nationaldemokratische Partei Deutschlands (NPD), tehdy hlavní krajně pravicovou stranu v Německu. Proto, když v předčasných volbách v roce 1998 nečekaně propadla SPR-RSČ a nedostala se do parlamentu, pražská část Blood and Honour se přejmenovala na Národní odpor Praha, který se stal na dalších zhruba deset let hlavní organizační platformou české krajní pravice. Z tohoto uskupení vzešel pokus založit vlastní „pronárodní" občanské sdružení Junge Nationaldemokraten. Tento pokus ztroskotal na neochotě Ministerstva vnitra podobné uskupení povolit. Výsledkem tak bylo, že mezi lety 2000-2001 neonacisté z Národního odporu a Národní aliance (Rakovnická skupina neonacistických skinheads, kteří se snažili o vstup do politiky stejně jako Národní odpor) postupně ovládli Vlasteneckou republikánskou stranu, malou stranu odštěpenou od Sládkových republikánů, a v roce 2001 ji přejmenovali na Nacionálně-sociální blok (NSB). Poprvé tak u nás vznikla politická strana spojená s otevřeně neonacistickým prostředím, která se chystala na volby v roce 2002. Ještě před volbami se ale mladá strana rozložila zevnitř, zejména díky osobním řevnivostem, a většina jejích členů se vrátila do řad Národního odporu. Ten se pak následně přeorientoval opět zpět na subkulturní působení.

V Německu se ale inspirovala i nová generace neonacistů, kteří chtěli dělat věci jinak než Národní odpor a měli zájem na pokračování politického projektu. Tak se vedle postupně mizícího Národního odporu objevila nová skupina Autonomní nacionalisté (AN). Poprvé se objevují kolem roku 2005 a jde, stejně jako v případě Národního odporu, o import z Německa, kde skupiny Autonomních nacionalistů vznikly v reakci na přitvrzení policejního tlaku proti neonacistické scéně.

AN rozhodli vstoupit do politiky, ale tentokrát jinak, než jak to zkoušel před nimi Národní odpor. Ten si vytvořil politickou stranu, kterou ale nedokázal ovládat. Autonomní nacionalisté se naopak rozhodli využít stranu, která již existovala a byla v prostředí krajní pravice celkem známá – Dělnickou stranu. Ta vznikla v roce 2002 spolu s několika dalšími menšími krajně pravicovými stranami (Národní strana, Národní sjednocení). Zakladatelé DS pak pocházeli všichni z prostředí Sládkových republikánů a zejména Republikánské mládeže. Od roku 2007 tak vidíme úzkou spolupráci mezi Dělnickou stranou, zbytky Národního odporu a Autonomními nacionalisty, která vedla k druhému pokusu o sjednocení české krajní pravice a druhé vlně politického aktivismu, tentokrát převážně pod taktovkou AN.

Reakce státu na sebe nenechala dlouho čekat a na konci roku 2008 padl návrh na rozpuštění Dělnické strany. Při prvním pokusu ale Nejvyšší správní soud stranu odmítl rozpustit kvůli nekvalitně připravenému návrhu ze strany vlády. Vláda se ale nevzdala a začala připravovat nový návrh a v únoru 2010 byla při druhém pokusu o rozpuštění již vláda úspěšnější a nejvyšší správní soud Dělnickou stranu skutečně rozpustil. Její členové ovšem ihned přešli do již dříve existující Dělnické strany sociální spravedlnosti, která existuje dodnes.

Přístup Dělnické strany ale vedl Autonomní nacionalisty k oficiálnímu ukončení spolupráce, které bylo zveřejněno v březnu 2010. Tím se fakticky tradiční česká krajní pravice rozpadla.

Aktivisté, kteří měli zájem o politickou činnost, se angažují jednak v Generaci Identity (česká verze původně francouzské organizace) a jednak v organizaci Pro-Vlast. Obě skupiny jsou primárně internetovým sdružením a jejich veřejná aktivita je velmi omezená. Ortodoxní křídlo neonacistických skinheads se vrátilo k dřevní skinheadské image, které se drží dodnes, ale jejich význam klesl téměř na nulu.

4. METODICKÝ EXKURZ
Co je prevence radikalismu ve vzdělávání?

Mgr. Adéla Lábusová
Odborné konzultace: Mgr. Petra Skalická

Jak již bylo v úvodu řečeno, metodika k problematice radikalismu představuje pouze jednotlivé náměty, jaká témata a jakým způsobem je možné zpracovávat ve školní výuce. V tomto textu předkládáme shrnutí obecných doporučení pro to, co je zásadní zohledňovat a realizovat v pedagogickém přístupu, chceme-li působit preventivně ve vztahu k radikalismu. Uvádíme i odkazy na další zdroje, jejichž kombinací lze dosáhnout koncepčního a profesionálního pedagogického přístupu pro výchovu k odpovědnému životu v demokratické společnosti. Chceme zdůraznit, že teprve koncepční přístup může zajistit efektivní prevenci radikalismu a být východiskem pro řešení situace, kdy se již radikalismus projeví formou rizikového chování.

Má-li být prevence radikalismu ve vzdělávání účinná a skutečně pevná, je třeba, aby výchova k lidským právům a odpovědnému životu v demokracii byla jedním z deklarovaných cílů vzdělávání, který se odráží v koncepci a podle toho i praxi veškerého života a výuky školy. Vzdělávání by mělo být vědomým působením na rozvoj celé osobnosti člověka, zaměřené nejen na získávání znalostí, ale i na schopnost analytického a kritického myšlení, utváření hodnot a postojů a podporu zdravého sebevědomí. K tomu nestačí pouze výuka, natož například příležitostné zaměření výuky na průřezová témata nebo využití metod pro práci s třídním klimatem. Je třeba se zaměřit na všechny oblasti života školy a zohlednit tento ucelený přístup v cílech vzdělávání.

Rozhodující jsou proto sdílené hodnoty, přístupy, normy, které ustavují principy spolu-žití. Je to ideové nastavení, kdy je kladen důraz na vytváření bezpečného, otevřeného, respektujícího a spolupracujícího společenství, jež vytváří celkovou kulturu školy. Neznamená to, že všichni mají stejné postoje a pojetí hodnot, ale že péči o vztahy a ustavení hodnot se cíleně věnuje pozornost, úsilí a čas v celkové koncepci školy, a to se odráží i v reálném životě školy. Na vztazích můžeme pozorovat, zda hodnoty jsou v každodenním životě školy skutečně ustaveny a prožívány. Důležité je věnovat pozornost nejenom kolektivu třídy, ale i klimatu v rámci kolektivu zaměstnanců školy a interakci s rodiči a dalšími partnery školy. Pokud jsou vztahy mezi zaměstnanci školy a vztahy s rodiči založeny na důvěře, respektu a úctě, je snazší utvářet stejné prostředí ve třídě. **Čím více je v dané oblasti sjednoceno hodnotové ukotvení celé školy, tím se stává výuka i výchova účinnější a samozřejmější.**

Sdílení hodnotového ukotvení a rozvoje celé osobnosti žáků by mělo být i součástí vize a cílů školy, ať už školního vzdělávacího programu nebo jiných koncepčních či strategických plánů a dokumentů usměrňujících vývoj a zaměření školy. Smyslem těchto dokumentů má být hledání příležitostí, způsobů a postupů pro realizaci cílů a vize v každodenní praxi, ve výuce i mimo ni (například volba metod, způsobu hodnocení, rozdělování odpovědnosti, způsobu zadávání úkolů a kladení otázek, pravidla i pro trávení volného času atd.). Ačkoliv to vyžaduje jisté úsilí a čas, výhodou je, že kulturu lze pěstovat nezávisle na materiálních podmínkách. Zda je kultuře školy věnována cílená péče, se pozná jak na více, tak i na méně materiálně zabezpečené škole.

Kultura školy je tím nejpodstatnějším, co vytváří a zakládá nejenom bezpečí, prevenci radikalismu a výchovu k odpovědnému životu v demokratické společnosti, ale **tvoří i podmínky pro kvalitní učení,** ze kterého mohou mít žáci i pedagogové radost. Pomáhá dosáhnout maxima potenciálu každého dítěte. Souvislost vzdělanosti a prevence radikalismu lze doložit nejstručněji citací od Tomáše Doseděla a Tomáše Katrňáka, kteří odkazují na mnohé další studie: „Ze sociologických výzkumů je známo, že vzdělanější lidé jsou nejen zdravější, ale mají také vyšší naději dožití [Ross, Wu 1995]. Práci berou jako formu seberealizace, nikoli jako rutinní činnost nezbytnou k získání finančních prostředků [Halman, Müller 2006]. Liší se vzorci manželského párování [Katrňák, Kreidl, Fónadová 2004; Katrňák 2008a, 2008b], jejich politické názory jsou poměrně stabilní, bez výkyvů k extrémistickým stranám [Kam, Palmer 2008] a subjektivně jsou také šťastnější než lidé s nižším vzděláním [Stevenson, Wolfers 2008]." (Doseděl T., Katrňák T.: Finanční a nefinanční návratnost vzdělání v době vzdělanostní expanze v České republice [online]. Sociologický ústav AV ČR. v. v. i., Praha 2017. [Cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: *http://sreview.soc.cas.cz/uploads/7c506dc731e-6473c0ae685b8cef0e30cc2a17982_17-5-03Dosedel20.pdf. [Cit. 16.5.2018]).*

Níže popisujeme čtyři aspekty, jež je třeba v pedagogice zohledňovat pro skutečně a kontinuálně úspěšnou prevenci radikalismu ve škole. Na tyto

aspekty doporučujeme se vědomě zaměřovat, zohledňovat je v přístupu k výuce, při plánování pedagogických cílů a koncipování celkového chodu školy. Nelze je od sebe vzájemně oddělit, uplatňují se průběžně jako významná součást celkového pedagogického působení i při řešení aktuálně vzniklých situací či při spontánních reakcích. Rozvíjíme-li jeden z uvedených aspektů, zcela samozřejmě a bezprostředně se dotýkáme rozvoje i těch dalších, např. při rozvoji kompetencí budeme souběžně rozvíjet i přejímání odpovědnosti a analytické myšlení. Neznamená to tedy, že by bylo podmínkou prevence radikalismu koncipovat každou vyučovací hodinu s ohledem na dané čtyři aspekty, ale mít jistý přístup k výuce a k pedagogickým cílům.

4.1. VNITŘNÍ POTENCIÁL (kompetence)

„Fantazie je důležitější než znalosti."

„Přehnaně soutěživý postoj je vštěpován do studenta, který je vychováván k uctívání zištného úspěchu, jako příprava na jeho budoucí kariéru. Náš celý vzdělávací systém tímto zlem strádá." **Albert Einstein**

Nejprve je třeba předeslat, aby nedošlo k pomýlení, že pro výchovu k odpovědnému a uvědomělému životu jsou samozřejmě nutným předpokladem vědomosti. **Znalosti jsou předpokladem jakéhokoliv pochopení.** Nelze rozporovat, že čím více vědomostí se daří dětem předávat, tím lépe. Jejich význam bychom neradi tímto textem upozadili. Soubor informací, znalostí je obsahem konkrétních předmětů, ať už je to člověk a svět, výchova k občanství, dějepis, ale i další vzdělávací obory. Zde se budeme věnovat spíše dalším okolnostem ovlivňujícím výsledek vzdělávání ve vztahu k odpovědnému životu v demokratické společnosti.

V oblasti znalostí je pro prevenci radikalismu důležité pochopení obecných principů fungování lidské společnosti za různých podmínek a v různých dobách, tedy jistý sociologický vhled. Pro pochopení přínosů demokracie pro život pomáhá jistý nadhled. Uvědomovat si souvislosti napříč obory, chápat motivy, cíle, příčiny a důsledky lidského jednání v širším měřítku a rozumět, jak přírodní zákony podmiňují a ovlivňují vývoj a současnou podobu světa, to vše může pouze pomoci chápání demokratických principů a jejich souvislosti s důstojností lidského života. Abychom rozvíjeli pochopení mechanismů společnosti, je v první řadě důležité zaměřit pozornost na to, **jak je učivo předloženo, na jaké věci je kladen důraz, jaké souvislosti jsou vysloveny nebo naopak opomenuty.** Jedna konkrétní látka může mít mnoho podob výkladu a pokaždé si žáci mohou odnést trochu jiné vyznění a celkové sdělení. Pro přípravu výuky s cílem předat sociologický vhled pomáhá uvědomění, že již samotným výběrem informací a souvislostí předkládáme žákům postoje a názory, které se vztahují k určitému hodnotovému systému, a ten tím dále předáváme. *Cokoli slyšíme, je názor, nikoli fakt. Cokoli vidíme, je úhel pohledu, nikoli pravda* (Marcus Aurelius). Pokud tuto podmíněnost reflektujeme a dobře s ní cíleně pracujeme, lze lépe pečovat při vzdělávání i o jistou nezaujatost, nadhled a pochopení fungování lidské společnosti. **Sociologický vhled lze rozvíjet tím, jakou vybereme konkrétní látku a jakým způsobem ji žákům předložíme, s jakými detaily je seznámíme, jaké pokládáme otázky.** Přitom je nápomocné, pokud vytváříme žákům příležitosti k **přejímání odpovědnosti za proces učení.** Předpokladem je práce **s konkrétními materiály – různými druhy pramenů a jejich interpretací, protichůdnými stanovisky a pohledy, samostatné dohledávání a ověřování informací.** Tak žáci lépe pochopí význam a souvislosti v širším kontextu a mohou zaujmout uvědomělý osobní postoj, pro demokracii základní východisko.

Jak bylo řečeno, demokracii ale nelze vysvětlit pouze výčtem dat a vědomostí. Je podstatné, aby se žáci učili zaujmout svůj vlastní názor a postoj, který se bude odrážet v jejich rozhodování a jednání ve škole i mimo školu. Dále bychom proto upozornili na **kompetence,** jež nelze pominout, pokud se zaměřujeme na vzdělávání k uvědomělému a odpovědnému životu ve společnosti. V oblasti kompetencí lze identifikovat mnohé dovednosti a schopnosti, které jsou předkládány jako podstata demokratické společnosti. Od kompetencí osobnostně sociálních, jako je sebereflexe a fungování ve společnosti, přes kompetence spíše dovednostní, jako je vedení dialogu, podání zpětné vazby, schopnost řešit problém, vyhodnocovat věrohodnost informací a jednat konstruktivně, až po kompetence související s postoji a hodnotami, které určují náš vztah a chování jak v soukromém, tak veřejném prostoru. Rozvoj kompetencí se týká **celé osobnosti člověka, kompetence vyjadřují jistý vnitřní potenciál člověka,** nelze tudíž ani předložit jejich úplný výčet. Kompetence zahrnují jak **znalosti, tak dovednosti, postoje a hodnoty.** Projevují se ve všech oblastech života a jsou určující i pro život společenský a veřejný, podmiňují tudíž i odpovědný občanský život.

Kompetence rozvíjíme v podstatě při jakékoliv výchovné situaci, a to je důležité si pojmenovat a uvědomovat, neboť to může pomoci jejich vhodnému a

cílenému rozvoji. Největší úskalí je, stanou-li se kompetence nepříjemnou byrokratickou položkou k vykazování. Východiskem je **zaměřit cíle vzdělávání** v rámci celé školy na rozvoj osobnosti, jak bylo popsáno v úvodu při popisu **kultury školy**. Výuka kompetencí se tak stává zároveň spontánní i uvědomělou součástí vzdělávání, je přirozeně konzistentní a kontinuální.

Cíle vzdělávání by pak měly být v souladu s tím, jak má škola nastavený školní řád a jakým způsobem je sdílen, jak se pracuje s třídním klimatem, jak se stanovují a dodržují pravidla třídy, jak jsou vedeny třídnické hodiny, jaké formy hodnocení a metody pedagogové volí a to vše ve výsledku ovlivňuje i prevenci rizikového chování. Například prostřednictvím **kooperativního učení** nebo **skupinové výuky** se žáci mohou efektivně učit spolupráci, dialogu, kritickému myšlení, empatii či řešení konfliktu. Způsob **práce s hodnocením** ve škole, **zpětnou vazbou** a **sebehodnocením** u žáků i učitelů pomáhá rozvíjet umění posoudit své schopnosti, tedy najít příčinu překážky či neúspěchu. Naučit se dávat a přijímat zpětnou vazbu, respektovat jiný názor, vést dialog či spolupracovat je umění, kterému se učíme celý život. I to je klíčem pro rozvoj kompetencí potřebných pro život v demokratické společnosti. **Obdobně prevence rizikového chování** by měla být samozřejmou součástí každodenního chodu školy, kdy důraz by měl být kladen na vytvoření **konzistentního a předvídatelného bezpečného prostředí** mezi všemi, tedy i pedagogy. Jestliže žáci nezažívají pocit bezpečí a demokratické přístupy ve škole průběžně, nelze v případě řešení problému očekávat okamžitý úspěch.

Proto je důležitá také **role pedagoga**, její reflexe a práce s ní. Pokud pracuje pedagog ve výuce cíleně s názory, postoji, vlastními zkušenostmi a chce žáky vést k odpovědnosti, měl by zastávat roli průvodce poznávání žáků. Někdy se však nelze vyhnout tomu, aby pedagog nevyjadřoval svá pojetí, názory a postoje. Mnohdy mu to může pomoci povzbudit žáky v jejich přemýšlení. Neznamená to, že by učitel měl žáky „učit své názory“, ale ukazovat jim, jak vést dialog, který může být i konfrontační, svým vlastním příkladem je učit zájmu o věci veřejné a respektu k druhým.

Jsou mnohé limity, které pedagogové mohou vnímat jako ztěžující pro cílenou demokratickou výchovu, ať už je to rozsah RVP/ŠVP, potřeba připravit děti na zkoušky, vliv médií a technologií, časová dotace výuky či počet dětí ve třídě atd. Tím spíše je důležité si stanovit jako důležitý cíl, že smyslem vzdělání je také připravit děti na odpovědný život a účast na společenském a občanském životě. **Je-li podpora vedení školy ve sdílení a sjednocení přístupu k rozvoji kompetencí žáků, stává se jejich rozvoj samozřejmou součástí výše zmiňované kultury školy, a to nejenom v rámci výuky.** Je to umění vyváženosti, kdy znalosti a kompetence jsou spojitou nádobou.

INSPIRATIVNÍ ZDROJE:

Zde doporučujeme odkazy na metodické materiály zaměřené tematicky na lidská práva, demokratickou kulturu, radikalismus nebo rozvoj kompetencí v oblasti hodnot, postojů, dovedností i znalostí.

Publikace Centra občanského vzdělávání, které shrnuje základní metody a přístupy pro výchovu k občanství a lidským právům:

http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/8ba6aa9585d5c5dd32084e3fbb64fa0a2cb82ae6_uploaded_cov2012-vzdelavanim_k_demokracii.pdf

Publikace Centra občanského vzdělávání popisující kompetence pedagoga pro výchovu k občanství a lidským právům:

http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/cb3e7e5c7581e2deecd41041572c190c705c213c_uploaded_cov2012-coe_jak_mohou_vsichni_ucitele.pdf

Soupis kompetencí žáka pro odpovědné občanství inspirovaný rakouským modelem projektu Odpovědné občanství:

http://odpovedneobcanstvi.cz/ke-stazeni/

Materiály do výuky pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia projektu Odpovědné občanství:

http://odpovedneobcanstvi.cz/wp-content/uploads/2019/01/V%C3%BDchova-k-ob%C4%8Danstv%C3%AD.pdf

Další metodiky zaměřené na prevenci radikalismu:

Mrázová, L., Skácelová, J.: Demokracie versus extremismus. Výchova k aktivnímu občanství. Metodická část. Asi-milovaní, 2013.

Další metodiky na webových stránkách Centra občanského vzdělávání:

http://www.obcanskevzdelavani.cz/publikace

Naši nebo cizí:

http://www.nasinebocizi.cz/

Výchova k respektu a toleranci:

http://www.vychovakrespektu.cz/metodicke-materialy/

Jeden svět na školách:
https://www.jsns.cz/

Amnesty International pro vzdělávání:
https://www.amnesty.cz/vzdelavani

Rozcestník pro vyhledávání odkazů Amnesty Inrernational:
http://www.lidskaprava.cz/chci-to-resit/

Metodicky portál Výchova k občanství, kde lze nalézt i odkazy na další metodiky:
http://www.vychovakobcanstvi.cz/lekce

Asociace učitelů občanské nauky – Občankáři:
https://www.obcankari.cz/

Materiály projektu Odpovědné občanství:
http://odpovedneobcanstvi.cz/ke-stazeni/

Czechkid:
http://www.czechkid.cz/si1360.html

Od In Iustitia metodia Já a oni jsme my:
http://www.in-ius.cz/dwn/ja-a-oni-jsme-my/ja-a-oni-jsme-my-mkv.pdf

Partners Czech:
http://www.partnersczech.cz/stranky/vyukove-materialy-ke-stazeni

Cyklus reportáží deníku Referendum Normalizace nenávist:
http://denikreferendum.cz/clanek/28200-v-dr--zacina-vychazet-cyklus-reportazi-normalizace-nenavisti

Úvod do praktické sociologie Daniela Prokopa Na webových stránkách Novinky.cz:
https://www.novinky.cz/kultura/salon/480366-anatomie-populismu-daniel-prokop-a-jeho--uvod-do-prakticke-sociologie.html

Rozhovor s Martinem Romanem o „procesu učení“ v magazínu vzdělávání Perpetuum:
https://perpetuum.cz/2019/05/teach-less-learn-more/?fbclid=IwAR0VdDX3pcvvf-GKBvg9d7AXSTSE6h9t_P63CYRePthNHinyB-z6Dr1d0XOsU

Několik konkrétních metod do výuky, které se zaměřují na oblast tzv. hodnotového vzdělávání:

Metoda Filozofie pro děti:
http://www.p4c.cz/
https://www.varianty.cz/projekty/80-filozofie--pro-deti https://p4c.com/

Hodnotové vzdělávání Cyril Moony:
http://www.skolacyril.org/ https://www.youtube.com/watch?v=h-1v0nMnt-Q

Dále metody projektové výuky nebo badatelsky orientované vyučování, které kladou důraz na pojmenování a vyjádření vlastního názoru a postoje:
https://www.crea-edu.cz/ http://www.projektovavyuka.cz/ http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-tipy/projektove-vyucovani-1 http://badatele.cz/cz

Etické fórum:
http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/o-eticke-vychove

Skauti na Zemi:
https://lidevpohybu.eu/metodika/aktualni-kontroverzni-temata/hodnoty-jako-kompas-v-jednani/

Materiály na téma šikana sdružení AISIS, o. s.:
http://www.minimalizacesikany.cz/produkty-mis/publikace-a-materialy

4.2. PŘIJETÍ ODPOVĚDNOSTI A ÚČAST

„Člověka lze hodnotit podle toho, co dává, nikoli podle toho, co může získat." Albert Einstein

Jak bylo výše popsáno, je podoba demokracie do velké míry závislá na míře účasti všech a účastní se většinou ti, kdo vnímají odpovědnost. Tedy odpovědnost znamená účast. **Škola nabízí mnohé příležitosti, jak vést žáky účastí k odpovědnosti.** Je pro ně první a někdy jedinou dlouhodobou zkušeností, kdy je člověk v každodenním a osobním kontaktu se společností napříč sociálními, ekonomickými a kulturními rozdíly (pokud se jedná o školu, kam docházejí žáci podle spádových oblastí). **Žáci se zde učí vycházet a komunikovat s lidmi, ke kterým nejsou citově poutáni, poznávají autoritu a přizpůsobení řádu, mají svá práva, povinnosti a závazky, mají možnost ovlivnit dění a prolíná se zde soukromý a veřejný život.** Škola je v jistém smyslu mikroorganismem společnosti. Je „malou obcí", kde žáci zažívají „velkou společnost". Tedy nejlepší způsob, jak naučit žáky odpovědnosti, je **vytvářet co nejširší spektrum příležitostí, aby se plnohodnotně účastnili života školy a mohli na vlastní kůži prožít odpovědnost.**

Ochota účastnit se rozhodování, hledat možnosti a ochota investovat čas a energii pro nějaký cíl, pochopení smyslu a účelnosti pravidel, to vše si žáci mohou zažít, **pokud mají možnost se ve vymezeném rámci podílet na chodu školy.** K tomu také směřuje námi vybraný citát. Odpovědnost, tedy účast, v demokracii znamená do velké míry naučit se investovat i do toho, z čeho nemáme žádný jednoznačný osobní profit nebo benefit. Odpovědnost znamená mnohdy jednat ve prospěch společnosti, a nikoliv pouze sebe a svých blízkých. Přenecháme-li žákům odpovědnost, mohou mimo jiné také více pochopit roli učitele a dospělé autority. Mohou lépe porozumět například tomu, kolik práce zahrnuje příprava výuky a jak náročné je zajistit klid a ticho ve třídě. Svěříme-li žákům odpovědnost, umožňujeme jim lepší pochopení smyslu a účelu veškerých pravidel a řádu a uvědomění si, že nestačí plnit povinnosti jen sám za sebe, ale také zajistit, aby je plnili druzí. Rozdělení odpovědnosti je tudíž také přirozenou prevencí negace, provokace a samoúčelného vymezování vůči řádu a pravidlům. **Čím více žáky zapojíme do celkového chodu školy a dáme jim prostor, aby přebírali odpovědnost za to, co se ve škole děje, jak se plánuje výuka a rozvíjí škola, tím více jim umožňujeme chápat, proč je důležité aktivně vstupovat do veřejného života a jak to může ovlivňovat kvalitu života vlastního.**

INSPIRATIVNÍ ZDROJE:

Ucelený, koncepční materiál pro to, jak připravit děti na úlohu v občanském životě, podává metodika Politea: Hotový, F.: POLITEIA – výchova demokratického občana. Gemini, 2008.

Další inspirativní zdroje:
Škola pro demokracii:
http://www.skolaprodemokracii.cz/metodicka-podpora/seminare-pro-ucitele.html

Příklad realizace projektu na základní škole v Chánově u Mostu:
https://www.rodicevitani.cz/trendy--ve-vzdelavani/obcanske-vzdelavani/jak-vyresit-problem-chanov-treba-zalozenim-zakovskeho-parlamentu-deti-potrebuji-zjistit--ze-ma-smysl-neco-delat-rika-vitezka-ceny-eduina/
Metodika pro žákovský parlament:
http://cedu.cz/uploads/753cff56aca4c220d-f137aafdfc7a11ae60e3955_uploaded_iii-metodika-final.pdf

Manuál pro výchovu mládeže k lidským právům:
https://www.naerasmusplus.cz/file/4110/kompas_manual.pdf

Metodiky a materiály pro rozvoj osobnostní a sociální výchovy:
http://www.odyssea.cz/metodiky-osv

Centrum občanského vzdělávání:
http://www.obcanskevzdelavani.cz/publikace

4.3. UMĚNÍ MYŠLENÍ

„Není to tím, že jsem chytřejší, ale tím, že se problémy zabývám déle." Albert Einstein

Důležitá okolnost proto, aby žáci výukovou látku skutečně pochopili, je zaměření výuky na rozvíjení mentálních procesů zpracování informací: logiku, analýzu,a syntézu, indukci a dedukci, kritické myšlení a nakonec i fantazii. Schopnost odlišení podstatného a nepodstatného, rozpoznání základních znaků, propojení nových informací s dosavadními poznatky a zasazení do kontextu – **to vše je předpokladem pro porozumění informacím, pro pochopení souvislostí a vyhodnocení, a to nejenom ve škole, ale i v soukromém a veřejném životě.** Obzvláště v současném světě, kdy nestačí zaujímat stanoviska pouze k tomu, co sami zažíváme a známe, je nutné rozvíjet rozumové schop-

nosti pro pochopení neznámého a složitého. A to je **umění, kterému se lze učit ve všech předmětech.** Je proto třeba cíleně promýšlet, jak dětem předkládáme informace, jak jim zadáváme úkol či otázku a jak podporujeme jejich procesy myšlení.

Rozhodující je, **jak je stanoven cíl výuky a jak jsou data a nové informace dětem předkládány.** Látka jakéhokoliv předmětu podporuje mentální procesy jako analytické myšlení, pokud se cíleně zaměřuje i na pochopení logiky a souvislostí. Tomu vhodné přístupy a metody byly popsané již v předchozím textu. **Výuka by měla dětem poskytovat příležitosti, aby samy vyhledávaly informace, pracovaly s prameny a konkrétními materiály z různých úhlů pohledu, pojmenovávaly souvislosti.** Cestou k úspěchu je **konstruktivistické pojetí výuky**, kdy si žáci propojují nové informace se všemi svými dosavadními poznatky.

Zásadní dovedností pro rozvíjení myšlenkových procesů je také **schopnost reflektovat a vhodně usměrňovat samotný učební proces,** tzv. **metakognice.** Školní neúspěch dětí většinou nemá příčinu v nedostatečném procvičování učiva, ale v nevhodné volbě strategií, jak znalosti nabýt. Zároveň je třeba mít na paměti, že rozvoj mentálních procesů **vyžaduje především čas**. Bez dostatečného prostoru na rozmýšlení se nelze kvalitně naučit informace zpracovávat. Tuto skutečnost dobře vystihuje motto metody Feuersteinova instrumentálního obohacování „Nechte mě, já si to rozmyslím."

To, jak umíme využívat různé mentální procesy ke zpracování informací, významně ovlivňuje naši schopnost odlišit demagogii od efektivního řešení, populismus od skutečného zájmu o věci veřejné, rozpoznat projevy autoritativního státu a jeho důsledky pro život lidí a vyhodnotit užitečnost a smysl toho, co přesahuje naše vlastní zájmy. Čím lépe jsme schopni logického, analytického úsudku, tím lépe dokážeme rozumět světu okolo sebe.

INSPIRATIVNÍ ZDROJE:

Programy rozvoje osobnosti:
http://www.ucime-se-ucit.cz/o-metode/

Čtením a psaním ke kritickému myšlení:
http://www.kritickemysleni.cz/facelift_index.php

Tváří v tvář historii:
http://www.tvarivtvar.cz/

Moderní dějiny:
http://www.moderni-dejiny.cz/

Autorizované tréninkové centrum prof. Feuersteina:
http://www.atc-feuerstein.cz/rubrika/29-O--nas/index.htm

Centrum pro rozvoj myšlení a učení:
http://www.centrumrozum.cz/instrumentalni-obohaceni

Cogito:
http://www.cogito-centrum.cz/nabidka-kurzu/instrumentalni-obohaceni/

International Association for Cognitive Education and Psychology:
www.iacep.coged.org

The International Center for the Enhancement of Learning Potential:
www.icelp.org

Organizace a instituce zaměřené na historii:
Webové stránky projektu Dějepis pro 21. století:
http://dejepis21.cz/ http://dejepis21.cz/obrazy-ideologie

Paměť národa:
http://www.pametnaroda.cz/

Nakladatelství Kher zaměřené na literaturu a historii Romů:
http://www.kher.cz/Ruvod.php

Centrum vizuální historie Malach:
http://ufal.mff.cuni.cz/cvhm/vha-info.html

Facing History and Ourselves:
https://www.facinghistory.org/

Webové stránky zaměřené na kritické myšlení v oblasti mediálního vzdělávání:
Organizace Zvolsi.info:
https://zvolsi.info/blog/

Platforma Demagog.cz zaměřující se na ověřování faktických tvrzení politické elity:
https://demagog.cz/vypis-recniku

Webové stránky Tapolitika zaměřené na téma propagandy a překlady v českém jazyce neodstupných zdrojů:
http://tapolitika.cz/o-nas/ http://tapolitika.cz/slider/ukazkovy-text-propagandy-urcene-ruskemu--ctenari/

4.4. OSOBNOST A LIDSKÉ VZTAHY

„Neexistuje jiná rozumná forma výchovy než být příkladem – nelze-li jinak, tedy odstrašujícím."

„Skutečná hodnota člověka je v prvé řadě určována tím, nakolik a v jakém smyslu se dokázal osvobodit od svého já." Albert Einstein

Vybraným citátem chceme ukázat pohled, který zvýrazňuje **lidský a vztahový aspekt** vzdělávání jako velmi důležitou součást, se kterou je třeba vědomě pracovat. Nejenom že **je součástí profesionálního přístupu mezilidské vztahy adekvátně reflektovat a podle toho s nimi pracovat**, ale je to i východisko pro výchovu k odpovědnému životu v demokracii a pro prevenci radikalismu.

Vztahy je důležité ošetřovat na všech úrovních. Důležitá je samozřejmě práce se vztahy **na úrovni třídy**, tedy s třídním klimatem. Výše jsme se již zmínili o základním předpokladu zajištění konzistentního bezpečného prostředí, a že nelze spoléhat pouze na pravidla třídy, třídnické hodiny a příležitostné zaměření pozornosti na dynamiku třídního kolektivu. Podstatou je, že vztahy a rozvoj celé osobnosti jsou pojmenovaným cílem a jsou zohledněny v celkovém pedagogickém přístupu. Tento cíl by se tedy měl projevit při koncepci jakékoliv výuky.

Kromě vztahů mezi žáky je třeba v celkovém chodu školy **pečovat o veškeré vztahy, počínaje vztahy mezi všemi zaměstnanci školy**. Dalo by se říci, že právě ty jsou základem úspěšné a efektivní práce s třídním klimatem. **Pedagog je žákům příkladem jako „celá osobnost"** a jeho pedagogickou roli od ní nelze zcela oddělit. To, jestli je pedagog pro děti vzorem a autoritou, se ustavuje i v bezprostředních reakcích, jaký používá jazyk, jak reaguje o přestávce a také jak se chová k ostatním pedagogům a zaměstnancům školy. **Mnohdy může osobnost učitele zapůsobit více než sebelépe promyšlená prevence.**

Zohlednění vztahů v kolektivu pedagogů a zaměstnanců školy znamená **péči o osobnostní a profesní růst**. Pro péči o vztahy a jakýkoliv profesní i personální rozvoj osobnosti jsou formující především **činnosti související se sebereflexí a zpětnou vazbou**. Je důležité cíleně v rámci celé školy podporovat, aby pedagogové měli prostor i pro takové činnosti, jako je například **sdílení materiálů a informací, vzájemné hospitace, náslechy, stáže, párové výuky, supervize, mentoring, podpůrné skupiny, balintovské skupiny, kazuistické semináře** atd. Pro to je zásadní role vedení školy, která by neměla být pouze v oblasti managementu, ale i pedagogického **leadershipu**. Za současné situace je těžké si prosadit a ustavit leadership jako jednu z priorit, neboť na ředitele škol spadá velké množství jiné odpovědnosti. Možné to ale je, jak dokazují příklady konkrétních škol, kde se daří s lidskými zdroji cíleně a úspěšně pracovat. Ředitelé škol a jejich zástupce lze pouze povzbudit tím, že investice do jakékoliv služby poskytující zpětnou vazbu se po nějaké době odrazí i na výstupech vzdělávání žáků. Práce se zpětnou vazbou totiž vyžaduje **vytvořit pro pedagogy bezpečné prostředí**. Nejenom žáci, ale i pedagogové se mají cítit ve škole dobře, což se projeví nejenom v chování a jednání, ale i v kvalitě výuky. Společně s pedagogy lze pak dále pouze konstatovat, že pro danou oblast je vhodná jakákoliv forma **kontemplace nebo meditace**, pěstování trpělivosti a pokory, neboť tohle vše může zvládnout pouze superman nebo superwoman. A ještě se stávajícím platovým ohodnocením to vždy obnáší jistou míru hrdinství (viz *https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/ucitele-platy-prumerny-plat-babis-plaga-munich_1901240600_jab*).

INSPIRATIVNÍ ZDROJE:

Přednáška Jany Strakové na konferenci Úspěch pro každého žáka v roce 2015 na téma sebedůvěry v pedagogické profesi:
https://slideslive.com/38895330/jana-strakova

Podklady pro zpětnou vazbu, sebereflexi, evaluaci pedagogů:
Národní ústav odborného vzdělávání – projekt Cesta ke kvalitě z roku 2012:
http://www.nuov.cz/ae/evaluacni-nastroje.

Národní ústav odborného vzdělávání - Projekt Dobrá škola pro nastavení společných cílů školy:
http://www.nuov.cz/ae/dobra-skola.

MŠMT - Mezinárodní pedagogické standardy:
http://www.msmt.cz/standarducitele/ukazky-zahranicnich-standardu?highlightWords=mezin%C3%A1rodn%C3%AD+standardy+ISSA.

Ukazatel inkluze:
https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/ukazatel_inkluze.pdf

Česká školní inspekce – Zpráva o možnostech sledování inkluzivních přístupů na školách, kde je přehled všech možných v Česku dostupných metod pro reflexi a koncepci vzdělávání:
https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace/Zprava-o-moznostech-sledovani-inkluzivnich-pristup.

5. ZNAKY (PROJEVY) DOKTRÍN, IDEOLOGIÍ A STRATEGIÍ

Předkládáme soupis znaků pro jednotlivé doktríny, strategie nebo ideologie, které mohou souviset s radikalizací. Výčet projevů (znaků) není definitivní ani jediný možný a jednotlivé projevy nemusí být přítomny vždy současně. Znaky lze využít jako podpůrný materiál pro přípravu výuky zaměřené na prevenci radikalismu. Lze je využít obdobným způsobem, jako je představeno v ukázkových lekcích. Žáci znaky vyhledávají ve vhodných materiálech, které znaky obsahují. Může to být politický projev, žurnalistický článek, historická situace, citace z knihy nebo srovnání dokumentů a velmi dobře se mechanismy ukazují na konkrétních životních příbězích lidí, jako je tomu například v lekci *Kdo bude mluvit, když ne ty?*. Čím konkrétnější je materiál, tím zřetelněji se projevy ukazují. Znaky autoritativního režimu jsou převzaté od autorů Stevena Levitskyho a Daniela Ziblatta, kteří pracují s pojetím politologa Juana Linze. Uvádíme volný překlad znaků autoritativního režimu, a to především z důvodů využití pro pedagogické účely. Jinou verzi překladu lze dohledat v knize *Jak umírá demokracie* (Levitsky, S., Ziblatt, D.: Jak umírá demokracie. Prostor, 2018, str. 95-96.).

5.1. ZNAKY AUTORITATIVNÍHO STÁTU

Podle Juana Linze je autoritativní stát definován jako: „Politický systém s omezeným nezodpovědným politickým pluralismem, který nemá vypracovanou vůdčí ideologii, ale zato má výraznou mentalitu, který se vyznačuje absencí intenzivní a extenzivní politické mobilizace (s výjimkou některých etap svého vývoje) a vůdce nebo malá skupina disponují mocí, která má formálně nejasně vymezené, avšak snadno předvídatelné hranice."

– Autoritativní státy se vyznačují **nízkou mírou ideologizace**. Pokud nějaká ideologie existuje, není hluboce propracována, a tak ani po občanech nebývá vyžadována její neustálá demonstrace. Tím se autoritativní systémy liší od totalit.

– **Neexistuje jedna masová politická strana** a nedochází ke splývání strany a státních institucí. Nelpí se na stranické oddanosti.

– **Nepracuje se s politickou mobilizací.** Cílem je omezit, resp. odstranit vliv občanské společnosti na politiku. Tím získává režim monopol na politickou moc. Cílem je tedy pasivita občanů.

– Nejvýraznějším rysem autoritarismu je **limitovaný pluralismus**. Režim se nesnaží o ovládnutí soukromého života svých občanů a připouští existenci nestátních organizací a institucí jako jsou církve či univerzity, které mohou mít určitý politický přesah, pokud nejdou otevřeně proti vládnoucí skupině. Taktéž sféře soukromého podnikání je ponechána poměrná svoboda. Neznamená to ovšem, že režim nevyžaduje loajálnost. Ta obvykle znamená, že nestátní organizace mohou fungovat, ale nesmí zpochybňovat vedení státu.

– Významným znakem autoritářských režimů je orientace do sebe, **soustředí se pouze na svou vlastní politickou moc** a nesnaží se o expanzi do jiných zemí.

V současném světě se častěji setkáme s režimy, které se pohybují od klasické liberální demokracie směrem k autoritativním, byť nelze vždy tvrdit, že již tohoto stupně dosáhly. V takovém případě obvykle mluvíme o režimech hybridních, případně o neliberálních demokraciích.

5.2. ZNAKY POPULISMU

Základní politologická definice populismu zní: populistické strany jsou takové, které ve svých programech a v projevech svých politiků využívají populistické prvky. Tyto prvky blíže definoval politolog Francisco Panizza, když určil tzv. analytické jádro populismu, které bylo přijato odbornou obcí. Toto populistické jádro má tři charakteristiky:

1. populisté prezentují lid a elity jako stejnorodé entity,
2. zdůrazňují konflikt mezi lidem a elitou,
3. lid je chápán jako morálně čistý aktér.

5.3. ZNAKY DEMAGOGIE

Demagogie pracuje s obdobnými mechanismy a strategiemi jako populismus. Hlavním rozlišujících rysem je, že není vystavěna především na rozdělování společnosti na „my“ a „oni“, tedy na tzv. polarizaci společnosti (jak je definováno v bodech 1. – 4. znaků populismu). To neznamená, že důsledkem demagogie není rozdělování společnosti, ale není to její hlavní východisko a určující projev. Demagogie má veškeré projevy, které můžeme přisoudit manipulaci v lidské komunikaci. **Jedná se tedy většinou o rétorické mechanismy a strategie, jejichž cílem může být v podstatě cokoliv, co je v zájmu mluvčího (moc, pozice, majetek, vliv). Zjednodušeně řečeno – demagogie nabízí dojem jednoduchých řešení složitých problémů.** O reálné řešení ale většinou nejde.

5.4. ZNAKY NACIONALISTICKÝCH PŘEDSUDKŮ

Jednotlivé znaky jsou vzájemně provázány, ačkoliv nemusí být vždy všechny přítomné nebo jednoznačně prokazatelné. Základním znakem je bod 1., který definuje **charakter člověka podle příslušnosti ke skupině, ačkoliv to neodpovídá skutečným projevům a povaze člověka.** Na základě této generalizace vzniká opodstatnění pro **hodnocení daného člověka** (bod 2.), **a tudíž i pro vyvozování soudů o tom, jaké bude jeho chování** (bod 3). Zjednodušování (bod 4.) a emocionální logika (bod 5.) jsou pak mechanismy, které nahrazují chybějící racionální a věcné argumenty. Je tak zajišťována a obhajována „pravdivost“ toho, co neodpovídá skutečnosti a je s ní velmi často v rozporu. Ve výsledku se tak legitimizuje, stává se obecně přijatelným, hodnocení lidí podle příslušnosti ke skupině (kulturně nebo biologicky definované), ačkoliv ta nikdy neurčuje celou osobnost člověka. Naopak má oproti jiným skupinovým příslušnostem (např. rodina, zaměstnání, vzdělání, zájmy, profese a zaměstnání) menší vliv na formování povahy a charakteru člověka. Pro uvědomění si daných mechanismů pomáhá položit si otázku: Jaké mám vlastnosti, protože jsem Čech/Češka, Polák/Polka, Němec/Němka? Jaké vlastnosti přisuzují Němci Čechům a Češi Němcům? Odpovídá to realitě? Mám tu vlastnost nebo specifikum, které přisuzují Němci Čechům? Nakonec jen připomínka, že důležité je rozlišovat mezi nacionalismem (nacionalistickými předsudky) a odpovědným vlastenectvím.

5.5. ZNAKY RASISMU

Znaky/projevy rasismu vycházejí ze stejného předpokladu jako nacionalistické předsudky a přisuzují charakter člověku na základě příslušnosti ke skupině (bod 1.). Přisuzování charakteru člověka se ale u rasismu stává argumentem pro **legitimizaci nerovností** mezi lidmi. Na základě argumentu, že je nějaká skupina „přirozeně“ méněcenná, jsou pak **odpírána rovnocenná práva**. Hodnocení dané skupiny proto bývá většinou **pejorativní** a bod 2. je definován jinak než u nacionalistických předsudků. Hodnocení je u rasismu vždy již hierarchické, ustavuje nadřazenost a podřazenost. K tomu lze dodat, že u rasismu je tedy hodnocení více uvědomované a účelové. Z takového hodnocení vyplývá bod 4., tedy obvinění, což je mechanismus, který u nacionalistických předsudků nemusí být přítomen a není podstatou. Tím se rasismus odlišuje od nacionalistických předsudků, u nichž nadřazenost a obvinění nejsou oficiálně deklarovanými „fakty“ vyplývajícími z přirozeného řádu světa. Body 5. a 6. odkazují opět k mechanismům a strategiím, s jejichž pomocí je možné přecházet a znehodnocovat očividně věrohodné a pravdě odpovídající skutečnosti (projevy chování, fakta a jejich souvislosti). Rasistická rétorika je velmi často spojená se strategiemi demagogie a populismu. Poslední dva znaky (bod 8. a 9.) jsou hlavními průkaznými projevy rasistických teorií. Důležité je upozornit, že v současné době se rasistická rétorika spíše vyhýbá používání pojmu „rasa“, který je diskreditován a vyvrácen na základě vědeckých důkazů (jako argument pro teorii odlišnosti lidí). Využívají se proto různé náhradní kategorie a pojmy. Čím dále tím častěji je proklamována pouze chvála a obrana vlastního státu, tradice, kultury, historie, národnosti atd. a soudy o „těch druhých“ jsou přirozeným a předpokládaným důsledkem, který není třeba pojmenovávat (viz lekce *Krásní lidé, krásné město*). Dalším běžným přístupem je nahrazení pojmů „rasa“ pojmem „kultura“. Mluví se tedy o nekompatibilní kultuře, o které se předpokládá, že je vrozená a nikoli naučená.

5.1. ZNAKY AUTORITATIVNÍHO STÁTU

1. ODMÍTÁNÍ DEMOKRATICKÝCH PRAVIDEL NEBO JEJICH ZPOCHYBŇOVÁNÍ

1.1. Odmítání ústavy nebo ochota porušovat ústavou daná základní pravidla.

1.2. Snaha prosadit nedemokratická pravidla (rušení voleb, porušování ústavy nebo pozastavení její platnosti, zakazování organizací a omezování základních občanských a politických práv).

1.3. Usiluje se o změnu vlády pomocí neústavních prostředků (vojenské převraty, násilná povstání, masové protesty zaměřené na změnu vlády).

1.4. Snaha oslabit legitimitu voleb, například popírání věrohodnosti volebních výsledků.

2. POPÍRÁNÍ LEGITIMITY POLITICKÝCH OPONENTŮ

2.1. Soupeři jsou popisováni jako podvratné živly nebo nepřátelé stávajícího ústavního pořádku.

2.2. Soupeři jsou představováni jako existenční hrozba buď pro národní bezpečnost, nebo převažující způsob života.

2.3. Straničtí soupeři jsou bez jakýchkoliv důkazů popisováni jako zločinci a jejich údajné porušování zákona (nebo potenciál zákon porušovat) je má vyloučit z plné účasti v politice.

2.4. Soupeři jsou bez jakýchkoliv důkazů označováni za tajné agenty, pracující zpravidla pro nepřátelský stát.

3. TOLERANCE NEBO POVZBUZOVÁNÍ NÁSILÍ

3.1. Mají vazby na ozbrojené gangy, polovojenské síly, milice, gerilové bojovníky nebo jiné organizace, které se podílejí na nezákonném násilí.

3.2. Jsou financovány nebo podporovány davové útoky na oponenty.

3.3. Mlčky je podporováno násilí stoupenců tím, že není jasně odsouzeno a potrestáno.

3.4. Jsou oceňovány a (mlčky) schvalovány akty politicky motivovaného násilí, ke kterým došlo v minulosti, nebo jinde ve světě.

4. PŘIPRAVENOST OMEZOVAT OBČANSKÁ PRÁVA OPONENTŮ VČETNĚ MÉDIÍ

4.1. Jsou podporovány zákony nebo politika, která prosazuje omezování občanských svobod (nejčastěji zákony o hanobení národa, rozšiřování možností žalob pro urážku na cti nebo pomluvu nebo zákony omezující protestní akce a kritiku vlády nebo současné garnitury).

4.2. Vyhrožování tresty kritikům v konkurenčních stranách, občanské společnosti a médiích.

4.3. Vychvalování represivních opatření přijatých jinými vládami, ať už v minulosti, nebo jinde ve světě.

(Volně přeloženo podle: Levitsky, S., Ziblatt, D.: How democracies die. Crown Publishing, New York, 2018.)

5.2. ZNAKY POPULISMU

1. POLARIZACE – ROZDĚLOVÁNÍ SPOLEČNOSTI

Společnost je rozdělována na dvě soupeřící skupiny, na „my“ – většina, tedy **obyčejný** a **pravý lid** a „oni“ – **elita**, což v praxi znamená menší skupina lidí s nějakým specifickým znakem: vzděláním, etnicitou, jazykem, náboženstvím, sociálním zázemím atd. Důsledkem je skutečnosti neodpovídající rozdělení společnosti.

2. KONFRONTACE

Umělé (skutečnosti neodpovídající) srovnávání pouze extrémních názorů bez uvedení argumentů, okolností a souvislostí. Cílem je vytvořit konflikt.

3. SEBECHVÁLA

Klade se důraz na tradici a zavedené nebo staré pořádky „našeho lidu, kultury, národa, státu“. Přitom se ale tvrdí, že to je pokrokové („pokrokový starý řád“).

4. OBVINĚNÍ

Za hlavní příčinu většinou zveličeného problému je nepravdivě označována nějaká skupina lidí, která je buď v menšině, nebo má omezené možnosti, nebo se něčím výrazně odlišuje. Skupina je tím ve společnosti znevažována.

5. ILUZORNOST

Na komplikované problémy jsou předkládána rychlá řešení, která nevyžadují příliš výdajů a námahy. Daná řešení přitom neřeší příčinu problému a nezohledňují potřebné okolnosti.

6. EMOCIONÁLNÍ LOGIKA

Argumentem pro potvrzení názoru, postoje nebo teorie je především vlastní pocit bez udání podstatných faktů a souvislostí, který zároveň vystihuje aktuální náladu většiny lidí. Argumenty nejsou věcné.

7. ZJEDNODUŠOVÁNÍ (BAGATELIZACE)

Pomíjení, přehlížení nebo odmítání důležitých argumentů, faktů a souvislostí a celkové umenšování jejich rozsahu a významu.

8. AGRESE

Zastrašování, osočování a degradace oponentů. Používání vulgarismů.

5.3. ZNAKY DEMAGOGIE

1. EMOCIONÁLNÍ LOGIKA

Argumentem pro potvrzení názoru, postoje nebo teorie je především vlastní pocit bez udání podstatných faktů a souvislostí, který zároveň vystihuje aktuální náladu většiny lidí. Argumenty nejsou věcné.

2. ZJEDNODUŠOVÁNÍ (BAGATELIZACE)

Pomíjení, přehlížení nebo odmítání důležitých argumentů, faktů a souvislostí a celkové umenšování jejich rozsahu a významu.

3. ILUZORNOST

Na komplikované problémy jsou předkládána rychlá řešení, která nevyžadují příliš výdajů a námahy. Daná řešení přitom neřeší příčinu problému a nezohledňují potřebné okolnosti.

4. OBVINĚNÍ

Za hlavní příčinu většinou zveličeného problému je nepravdivě označována nějaká skupina lidí, která je tím před společností znevažována.

5. VRTKAVOST

Témata, zájmy a cíle se odvíjejí především od aktuální situace a potřeby zavděčit se většině lidí a často souvisejí s tím, co momentálně vzbuzuje emoce (naštvání a nespokojenost).

6. SEBECHVÁLA

Klade se důraz na tradici a zavedené nebo staré pořádky „našeho lidu, kultury, národa, státu“. Přitom se ale tvrdí, že to je pokrokové („pokrokový starý řád“).

7. NESYSTÉMOVOST

Prosazuje se zavedení pořádku, ale nenabízí se k tomu odpovídající a vhodné postupy. Většinou se „pořádek“ zajistí tak, že se zruší něco současného.

8. SENTIMENT

Odkazuje se na to, jak bylo dříve lépe.

9. AGRESE

Zastrašování, osočování a degradace oponentů. Používání vulgarismů.

5.4. ZNAKY NACIONALISTICKÝCH PŘEDSUDKŮ

1. PŘEDJÍMÁNÍ (STIGMATIZACE)

Přisuzování neměnného, vrozeného charakteru člověka (povaha, vlastnosti, intelekt, vyspělost, mentalita) na základě příslušnosti k nějaké skupině.

2. HODNOCENÍ

Postoje a vztahy k lidem jsou založeny na hodnocení podle příslušnosti k nějaké skupině (lidé jsou hodnoceni na základě bodu 1.).

3. VĚŠTĚNÍ

Soudy o budoucím jednání člověka jsou vyvozovány na základě příslušnosti k nějaké skupině.

4. ZJEDNODUŠOVÁNÍ (BAGATELIZACE)

Zlehčování, přehlížení nebo odmítání důležitých argumentů, faktů, souvislostí nebo projevů člověka.

5. EMOCIONÁLNÍ LOGIKA

Argumentem pro potvrzení názoru, postoje nebo teorie je především vlastní pocit nebo dojem bez udání podstatných faktů a souvislostí. Argumenty nejsou věcné.

5.5. ZNAKY RASISMU

1. PŘEDJÍMÁNÍ (STIGMATIZACE)

Přisuzování neměnného, vrozeného charakteru člověka (povaha, vlastnosti, intelekt, vyspělost, mentalita) na základě jeho příslušnosti k nějaké skupině.

2. HODNOCENÍ

Hierarchické a hodnotící srovnávání lidí na základě příslušnosti k nějaké skupině. Nadřazenost a podřazenost skupin lidí je dána biologicky nebo vyplývá z „přirozeného“ řádu světa.

3. VĚŠTĚNÍ

Soudy o budoucím jednání člověka jsou vyvozovány na základě příslušnosti k nějaké skupině.

4. OBVINĚNÍ

Za hlavní příčinu zveličeného problému je nepravdivě označována skupina lidí lišících se národností, kulturou, jazykem, původem nebo státní příslušností.

5. ZJEDNODUŠOVÁNÍ (BAGATELIZACE)

Zlehčování, přehlížení nebo odmítání důležitých argumentů, faktů, souvislostí nebo projevů člověka.

6. EMOCIONÁLNÍ LOGIKA

Argumentem pro potvrzení vlastního názoru, postoje nebo teorie je především vlastní pocit nebo dojem bez udání podstatných faktů a souvislostí. Argumenty nejsou věcné.

7. AGRESE

Zastrašování, osočování a degradace lidí, kterým je přisuzována méněcennost na základě odlišné kultury, jazyka, národnosti, „rasy“.

8. OMEZENÍ POLITICKÝCH PRÁV

Právo být občanem státu vyplývá výlučně buď z toho, jaký je mateřský jazyk, kultura nebo země původu člověka, nebo z geneticky dané příslušnosti k národu nebo „rase“ (stát je výhradně národní jednotkou, jinak nemá opodstatnění).

9. OMEZENÍ OBČANSKÝCH/LIDSKÝCH PRÁV

Právo na důstojný život je předurčeno příslušností buď kulturní (mateřský jazyk, kultura, země původu), nebo biologickou (geneticky daná národní příslušnost nebo „rasa“). Kulturní, jazyková, národnostní nebo „biologická“ příslušnost k jiné skupině je opodstatněním pro omezení občanských práv definovaných Listinou základních práv a svobod.

6. BIBLIOGRAFIE

Arendtová, H.: Eichmann v Jeruzalémě: Zpráva o banalitě zla. Mladá Fronta, 1995.

Doseděl, T., Katrňák T.: *Finanční a nefinanční návratnost vzdělání v době vzdělanostní expanze v České republice* [online]. Sociologický ústav AV ČR. v. v. i., Praha 2017. [cit. 23. 5. 2019] Dostupné z: *http://sreview.soc.cas.cz/uploads/7c506dc731e6473c0ae685b8cef0e30cc2a17982_17-5-03Dosedel20.pdf*

Bobek, M,. Molek, P., Šimíček, V (eds.).: *Komunistické právo v Československu. Kapitoly z dějin bezpráví.* Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav. Brno 2009. Dostupné z *http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/komunisticke-pravo-v-ceskoslovensku-kapitoly-z-dejin-bezpravi/ [cit. 16.5.2018]*

Haluzík, R.: Proč jdou chlapi do války. Dokořán, 2018.

Hotový, F.: POLITEIA – *výchova demokratického občana.* Gemini, 2008.

Levitsky, S., Ziblatt, D.: *Jak umírá demokracie.* Prostor, 2018.

Liessmann, K. P.: *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění.* Academia, Praha, 2008.

Mertin, V., Krejčová, L.: *Metody a postupy poznávání žáka.* Wolters Kluwer ČR, a. s. 2012.

Miovský, M. a kol.: *Prevence rizikového chování ve školství.* Klinika adiktologie, 2015.

Mrázová, L., Skácelová, J.: *Demokracie versus extremismus. Výchova k aktivnímu občanství.* Metodická část. Asi-milovaní, 2013.

Pomerantsev, P: *Nic není pravda, všechno je možné. Surreálné srdce nového Ruska.* Dokořán, s. r. o., 2016.)

Surmiak-Domanska, K.: *Ku-klux-klan. Tady bydlí láska.* Absynt, 2017.

Snyder, T.: *Tyranie: 20 lekcí z 20. Století.* Paseka, Prostor, 2017.

Snyder, T: *Intelektuál ve 20. století. Rozhovor Timothyho Snydera s Tonym Judtem.* Prostor, Praha 2013.

Talmon, J. L.: *O původu totalitní demokracie.* Slon, 1998.

Urbinati, N.: *Znetvořená demokracie: Mínění, pravda a lid.* Karolinum, 2018.

Brett, P., Mompoint-Gaillardová, P. a Salemová, M. H.: *Jak mohou všichni učitelé podpořit výchovu k občanství a lidským právům* [online]. Masarykova univerzita, Brno 2012. [cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: *http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/cb3e7e5c7581e2deecd41041572c190c705c213c_uploaded_cov-2012-coe_jak_mohou_vsichni_ucitele.pdf*

Democracy in Crisis 2018. Freedom House, 2019. Dostupné z *https://freedomhouse.org/report/freedom--world/freedom-world-2018. [cit. 16.5.2018]*

Gollob, R., Krapf, P., Weidinger, W.: *Vzděláváním k demokracii* [online]. Masarykova univerzita, Brno 2012. [Cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: *http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/8ba6aa9585d5c5dd32084e3fbb-64fa0a2cb82ae6_uploaded_cov2012-vzdelavanim_k_demokracii.pdf*

Hazlbauer, T. a kol: *Žákovský parlament III. Jak vést zasedání, aby nás to bavilo* [online]. Gemini, Praha 2012. [cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: *http://cedu.cz/uploads/753cff56aca4c220df137aafdfc7a11ae60e3955_uploaded_iii-metodika-final.pdf*

Holá, A., Jirásková, V., Kadlecová, Š., Kalibová, K.: *Já a oni jsme my* [online]. In IUSTITIA, o. s., 2012. [cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: *https://www.in-ius.cz/dwn/ja-a-oni-jsme-my/ja-a-oni-jsme-my-mkv.pdf*

Index demokracie. Ecomomic Intelligence Unit, 2017. Dostupné z https://cs.wikipedia.org/wiki/Index_demokracie

Štěrba, R. a kol.: *Kompetence pro odpovědné občanství* [online]. Katedra občanské výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a Konrad-Adenauer-Stiftung. [cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: *http://odpovedneobcanstvi.cz/wp-content/uploads/2019/01/Kompetence-pro-odpov%C4%9Bdn%C3%A9-ob%C4%8Danstv%C3%AD.pdf*

Židovské museum v Praze [online]. [Cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: *http://www.nasinebocizi.cz/.*

7. KAZUISTIKY PRO PEDAGOGY S TÉMATEM NACIONALISTICKÝCH PŘEDSUDKŮ

Předložené kazuistiky jsou studijním materiálem pro pedagogy, nikoliv pro žáky. Kazuistiky vycházejí ze zkušeností metodiků prevence. Jejich cílem je ukázat, jak se některé formy radikalismu mohou projevovat přímo ve třídě a jak souvisí s rizikovým chováním a šikanou. U kazuistik jsme se zaměřili na téma předsudků vztažených k nacionalismu a rasismu a na způsoby manipulace s nimi, neboť s tím se pedagog ve třídě setká nejčastěji. Kazuistiky mají sloužit jako podklad pro práci s pedagogickým sborem. Jsou pomocným materiálem pro vedení kazuistických podpůrných skupin, což je jeden z nejefektivnějších nástrojů pro prevenci i podchycení radikalismu projevujícího se rizikovým chováním. Kazuistické skupiny musí vést odborník, který je dobře obeznámen s metodami práce s rizikovým chováním a šikanou.

I.BLOK – NEUVĚDOMOVANÉ PŘEDSUDKY (KAZUISTIKY 7.1 A 7.2.)

Kazuistiky jsou zaměřené na situace, ve kterých mají předsudky buď pozitivní povahu, nebo jsou založeny na zdánlivém potvrzení předsudku na základě projevů a chování žáka. Předsudek tedy není založen primárně na negativním odsuzování druhého na základě příslušnosti k nějaké národnosti nebo kultuře. Do bloku patří lekce založené na kazuistikách s Maruškou, Jirkou a Patricií.

7.1. KAZUISTIKA PRAVDIVÉ PŘEDSUDKY

Cíle

1) Pedagog rozpozná projevy žáka spojené se sociálním znevýhodněním.

2) Pedagog ví, jakou roli sehrává profesionální nehodnotící jazyk při výuce.

3) Pedagog rozpozná „agresi“ projevovanou pouze jazykem.

4) Pedagog umí i v projevech zapříčiněných sociálním znevýhodněním rozpoznat mechanismy předsudku založeného na příslušnosti k nějaké národnosti.

POSTUP PRÁCE

7.1.1. SPASITEL

PRVNÍ DOJEM A EMOCE

Rozdáme účastníkům pracovní list 1 s textem kazuistiky Maruška. Na flipchart sepíšeme otázky, které si nejprve každý sám za sebe zodpoví:

– Jak na vás příběh působí? Co vám běželo hlavou, když jste text četli?

– Vybavujete si něco takového ze svého života?

– Máte pocit, že jste se někdy s něčím podobným setkali (ať už z pozice učitele nebo dítěte)?

Následuje společná reflexe, kterou lektor pouze facilituje. Diskuze má sloužit k jistému odreagování a odplynutí prvních bezprostředních emocí. Pokud někdo z účastníků začne již navrhovat řešení, odkáže lektor na to, že tomu se teprve budeme věnovat. Důležité je nechat všechny účastníky vypovídat z prvního dojmu.

REFLEXE KAZUISTIKY

Vytvoříme skupiny po 4 lidech a rozdáme pracovní list 3. Skupiny si mohou vybrat pouze ty situace, které považují za podstatné, zajímavé. Tyto situace podtrhněte v textu, označte číslem a sepište k nim do jednoho řádku tabulky v pracovním listu 3 podle zadání. U sloupců, kde sepisují, jak se cítí Maruška a její spolužáci, účastníci vyplní, jak dominantně situace působí: plus znamená pozitivně; minus znamená negativně; nula znamená neutrálně. Jako doplňující a návodný materiál můžete rozdat i obrázek 1 se čtyřmi situacemi.

Následuje prezentace skupin, diskuze nad situacemi. Skupina prezentuje vždy část, aby se dostalo na každou skupinu. Lektor zatím neprezentuje konkrétní řešení. Případně doplňuje inspirací, identickou situací, která může pomoci si situaci představit. Situace, na kterých se účastníci shodnou, sepisuje lektor na tabuli a podle toho, jak k tomu popisují pocity Marušky a spolužáků, může napsat znaménko minus nebo plus.

Lektor podněcuje účastníky k zamyšlení nad tím, proč pedagog tak jednal, jaké měl motivy a jak bychom dané jednání mohli pojmenovat z pedagogického hlediska. Již je možné podněcovat i k zamyšlení nad tím, v čem by bylo možné dané jednání označit za profesionální a proč případně spíše nikoliv.

7.1.2. STVRZOVATEL

PRVNÍ DOJMY A EMOCE

Účastníkům je rozdán pracovní list 2 s textem kazuistiky Jirka. Případně rovnou rozdejte i obrázek 2 se čtyřmi situacemi. Odkážeme znovu na otázky sepsané na flipchartu, které si každý sám za sebe zodpoví.

– Jak to na vás působí?
– Máte pocit, že jste se někdy s něčím podobným setkali? Ať už z pozice učitele nebo dítěte?

Následuje krátká společná reflexe, kterou lektor facilituje. Následně vytvoříme skupiny po 4 lidech a rozdáme pracovní list 4 s tabulkou k zaznamenání a pracovní list 5 se znaky. Zadáme účastníkům, aby opět vybrali situace, které považují za důležité/podstatné. Tyto situace označí číslem a sepíší k nim odpovědi do tabulky v pracovním listu 4 podle zadání.

Zároveň zadejte, aby účastníci již přemýšleli nad tím:

– Jak by bylo možné pojmenovat, co má přístup pedagogů v obou kazuistikách společného?
– Jak by bylo možné pojmenovat, v čem se přístup pedagogů liší?
– Zda lze v daných situacích najít nějaký mechanismus popsaných ve znacích. A aby účastníci navrhli, čeho to mohou být znaky.

U sloupců, do kterých sepisují, jak se cítí Jirka a jeho spolužáci, účastníci vyplní, jak dominantně situace působí: plus znamená pozitivně; minus znamená negativně; nula znamená neutrálně.

7.1.3. PROFESIONÁL

Následuje prezentace skupin a zároveň společná definice toho, jak by bylo možné pro dané situace definovat profesionální a citlivý přístup. Jak by mohl pedagog reagovat, aby žák dostal adekvátní podporu a zpětnou vazbu, aby výsledek byl efektivní. Vhodné je procházet kazuistiku chronologicky, srovnávat reakce pedagožek z obou kazuistik, pojmenovat společné znaky a zkusit najít jiné řešení „střední“, profesionální cesty. Lze přitom odkazovat na znaménka z pracovních listů 3 a 4 a upozorňovat tak na třídní klima a výsledek, ač i dobře myšleného úmyslu. U pedagožky Ludmily se tak ukazuje, že ačkoliv chrání Marušku, vyvolává to negativní a v důsledku obranné reakce ostatních dětí. To je důsledek paternalistického přístupu, který není profesionálním řešením. Teprve, když se projde několik situací, je vhodné zeptat se na znaky, zda je účastníci v situacích našli a jak by je pojmenovali. **Znaky jsou kombinací mechanismů agrese v komunikaci s mechanismy předsudků z důvodu přisuzování národnostních specifik.** Jako podklad pro hledání řešení jednotlivých situací doporučujme přečíst Metodický exkurz (kapitola 4) a Podklad pro vedení diskuze níže. **Hlavním tématem obou kazuistik je, že zárukou úspěchu ve vzdělávání je vytvářet bezpečné prostředí pro vztahy, spolupráci, pro experimentování a chybování.** A dále to, jak pocit ne-bezpečí žáků při výuce ovlivňuje svým jazykem a ne plně uvědomovanými postoji pedagog.

Závěrečnou diskuzi je možné doplnit ukázkami z časosběrného dokumentu Ptáčata: *https://www.ceskatelevize.cz/porady/10267754387-ptacata/dily/.* V některých částech dokumentu lze sledovat praxi nehodnotící a věcné komunikace, motivace, práce s třídním klimatem i agresí atd..

PODKLAD PRO VEDENÍ DISKUZE

Řešení třetí cesty: Pedagog, který umí dávat pozitivní a věcnou, nehodnotící, popisnou zpětnou cestu.

Pro řešení třetí, profesionální cesty pedagogického přístupu je předpokladem reflexe komunikace a obecně sebereflexe. Předkládáme pro inspiraci velmi stručný výklad k jednomu z aspektů komunikace, který pomáhá vysvětlit příčinu neúspěchu obou pedagožek v kazuistikách a dává návod k hledání profesionální cesty.

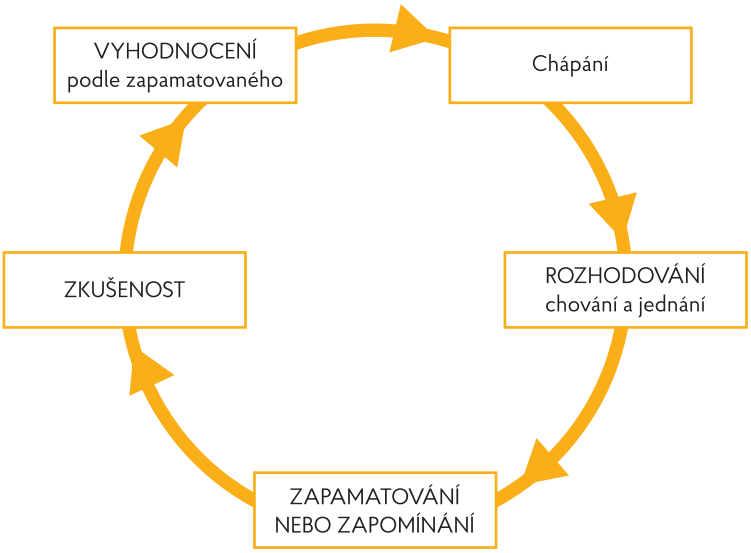
Co je cílem komunikace? Co se na komunikaci podílí?

Communis – běžný, společný, obvyklý, obyčejný, všeobecný
Communicare – sdílet, činit společným

Lidská komunikace je proces vytváření významu, který je ovlivněn postoji, idejemi a emocemi lidí, kteří si předávají informace. Chování a jednání, celý kontext situace, může významně změnit výsledek pochopení předávaných informací. Nápomocné je představit si komunikaci jako jednu situaci, kterou lze rozlišit na vstupní signály a informace, jejich zpracování a vyhodnocení.

Významnou roli při komunikaci mají funkce mozku. Mozek je hlavní prostředník pro pochopení sdělení. Proto je důležité znát základní mechanismy fungování mozku při procesu zpracování jakýchkoliv podnětů. Důležité je si uvědomit, že mozek vyhodnocuje to, co vnímáme, na základě své dosavadní zkušenosti, tedy chápání toho, s čím jsme se doposud měli možnost setkat. Podle toho předvídáme, co se bude dít v budoucnosti, a rozumíme tomu, co se děje v přítomnosti (chápeme význam sdělení). Naše vnímání tedy neidentifikuje nějakou „objektivní realitu“, ale to, jak ji chápeme. Na komunikaci se tak lze podívat jako na neustálý proces rozpomínání a zapomínání, kdy mozek ukládá do dlouhodobé paměti ty zkušenosti a informace, které vyhodnotí jako důležité a podstatné a které zapadnou do dosavadní struktury našeho poznání světa. Jak říká neurolog Jan Roth: „Mozek je žijící, sociální struktura. … Taková divná gelovitá hmota, která umí sama sebe měnit podle změn zevního prostředí a podle požadavků, které na ni to prostředí klade.“ (Placák, P.: Poesie proti depresi aneb Sedm týdnů v blázinci [online]. [Cit. 27. 6. 2017] Dostupné z: https://babylonrevue.cz/poesie-proti-depresi-aneb-sedm-tydnu-v-blazinci/.)

Na základě zkušeností z minulosti rozumíme přítomnosti a můžeme předvídat, co se bude dít v budoucnosti:



Neodmyslitelnou a významnou součástí jakékoliv komunikace je tudíž dosavadní zkušenost se světem a vztah, který je mezi lidmi v dané interakci. Pro profesionální přístup je proto východiskem uvědomovat si a reflektovat rozlišení komunikace na věcnou (informační) a vztahovou rovinu. Vztahová rovina se může projevovat mimikou, způsobem očního kontaktu, gestikulací, hlasem – intonací a důrazem (tzv. paralingvistické charakteristiky řeči). Role vztahu mezi mluvčími při komunikaci může mít různou váhu. Zásadně záleží na podmínkách, kontextu dané situace. V některých případech mohou vztahové signály zcela převážit a stávají se hlavním předmětem vyjednávání, ač většinou buď neuvědoměle, nebo cíleně skrytě. Jsou to situace, kdy buď nedochází k porozumění (očekávanému cíli komunikace) v důsledku odlišné životní zkušenosti, nebo dochází k vyjednávání moci, tedy nefyzické agresi. V prvních 40 vteřinách hovoru vyhodnocujeme, jak se k nám partner vztahuje. Pokud máme jistotu bezpečného prostředí, mohou vztahové signály ustoupit do pozadí a komunikace se více zaměřuje na věcnou stránku. Reflexi a práci s jazykem a komunikací ztěžuje to, že v důsledku vývoje civilizace jsme vedeni k potlačování vztahové roviny komunikace, a tak se snižuje naše citlivost ji číst.

V obou kazuistikách lze sledovat, jak se projevuje vztah pedagožky s Jirkou nebo Maruškou ve slovní agresi, která způsobuje nakonec velké změny klimatu

třídy. U vztahu Ludmily s Maruškou se jedná spíše o vztah paternalistický, lze v něm ale přesto identifikovat významy a sdělení, která ve výsledku způsobují ponížení nebo nepatřičné hodnocení. Agresi to pak způsobuje u okolí, spolužáků, pro které je přístup Ludmily ohrožující, neboť je zbytečně nespravedlivý. Níže uvádíme příklady z kazuistik, jak se může v jazyce projevovat agrese. Námi navržené příklady nejsou definitivní. U každého výroku záleží na kontextu, předešlém vývoji vztahu mezi mluvčími, povaze člověka a neverbálním projevu. Jedna věta může nabývat různých významů a může obsahovat více typů agrese. Při řešení kazuistik je možné vést diskuzi, jak by kdo dané situace a výroky vyhodnotil. V pracovním listu 5 jsou popsány mechanismy, které spojují projevy slovní agrese a nacionalistických předsudků.

Příklady z kazuistik:

Kazuistika Maruška:

VĚŠTĚNÍ: *...tvůj bráška je teď v sedmý, ale my to spolu zvládneme.*
MENTOROVÁNÍ a „dobré rady“: *Chápu, že doma to máte jinak.*
PATERNALIZACE: *Toničko, pomáháš Marušce s učením, tak ji teď vezmi do toho rohu, kam patří. – Když ti budou ubližovat, přijď za mnou. – To nevadí, příště úkol doneseš, my víme, že to máš těžké.*
VYHOROŽOVÁNÍ: *Pak si to s nimi vyřídím.*
STIGMATIZACE (NÁLEPKOVÁNÍ): *Tak řekni třeba něco romsky.*
HODNOCENÍ: *Maruška má za stejný počet chyb lepší známku než její spolužáci.* (Zde je hodnocení vyjádřeno klasifikací, která je ovšem také komunikací mezi pedagogem a žákem. Klasifikace zde není využita agresivně, ale neadekvátně, a tudíž může působit oprávněně negativní pocity u ostatních žáků.)
IRONIE A SARKASMY: *Nejsi náhodou zvláštní?* (od spolužáků)

Kazuistika Jirka:

VĚŠTĚNÍ: *Doufám, že nepůjdeš v jeho stopách.*
MENTOROVÁNÍ (MORALIZOVÁNÍ): *...možná, že to máte doma jinak, ale tady platí slušná pravidla. – To snad ani nevíš, že tygr není lev?! – Copak nevíš, ...? – Jak je vidět, i to se musíme učit. – Kolikrát už jsme si to říkali? – ... i když tohle by člověk tedy nečekal.*
VYHROŽOVÁNÍ: *Bětka se ti tolik věnuje, tolik ti pomáhá, a tohle je tvá odměna?*
STIGMATIZACE (NÁLEPKOVÁNÍ): *..., abych tě měla po ruce. – Romsky přece umíš. To víme, tak se nestyď a řekni nám něco! – Jsi jiné národnosti a oni to vidí. S tím nic neuděláme.*
HODNOCENÍ: *Jirko, tohle snad umí každý žák první třídy. – Ty samozřejmě řekni Jirkovi, kam si má stoupnout. – Jak je vidět, i to se musíme učit.*
SROVNÁVÁNÍ: *Vidíš, Jirko, jsi jediný, kdo nemá pomůcky.*
ZÁKAZY, PŘÍKAZY: *Okamžitě se Bětce omluv! – Často chodí k jeho lavici a kontroluje, upozorňuje ho na chyby a častěji vyvolává, aby opakoval zadání před celou třídou.*

JAK ZAJISTIT DOSAŽENÍ CÍLE KOMUNIKACE (POROZUMĚNÍ)

Základní předpoklad pro vyvarování se slovní agrese je uvědomění si vztahové roviny komunikace. Uvědomění si toho, že stále vysíláme signály, o kterých nemusíme vědět, a tudíž, že není samozřejmostí, že sdělené bude pochopeno tak, jak předpokládáme. Učení je komunikace, tudíž učení také nelze odloučit od vztahu, který se postupně rozvíjí mezi žákem a pedagogem. Důležité je uvědomovat si stále, že nevíme, jak budou námi vysílané signály pochopeny a pracovat s tím. Dalším krokem je reflexe vlastního prožívání a pojmenování ústřední emoce, kterou v dané situaci prožíváme. Nejen, že si tak uvědomíme důležitou součást komunikace, kterou druhý také čte, ale také se nám otevírá možnost s emocí více vědomě pracovat tak, aby neovlivňovala negativně komunikaci a nezpůsobovala „neporozumění“. Na základě toho můžeme následně pojmenovat lépe své potřeby a formulovat prosby k druhému, aby komunikace probíhala v bezpečném prostředí. Ve vztahu pedagog – žák má samozřejmě pedagog větší odpovědnost za uvědomování si toho, jaké signály vysílá a jak zrovna situaci mohou ovlivňovat emoce. Děti se pracovat s emocemi teprve učí. To je jedna ze základních oblastí, která je součástí rozvoje v dospělého jedince. V současné době je mnoho teorií, postupů a metod, jak se sebereflexí nejenom jazyka pracovat. Můžeme odkázat například na metodu nenásilné komunikace Marshalla B. Rosenberga, která se rozvíjí od 80. let 20. století. Základní premisy jsou shrnuty v metodice Rodiče nečekaní spojenci: https://www.varianty.cz/publikace/119-rodice-necekani-spojenci. Zásadní je, aby vůbec jakýmkoliv způsobem byla směřována pozornost a péče sebereflexi, uvědomování vlastního způsobu uvažování a užívání jazyka. V oblasti pedagogické profese se sebereflexe a zpětné vazby týkají metody jako například hospitace, náslechy, mentoring, supervize, podpůrné skupiny atd.

Zde odkaz na přednášku MUDr. Radkina Honzáka, kde jsou stručně shrnuté základní informace o tom, jak pracují emoce a jak souvisí s fungováním mozku: https://www.youtube.com/watch?v=aedhxvooyPg&t=2385s

ODKAZY NA DALŠÍ ZDROJE PRO PRÁCI SE SEBEREFLEXÍ

Na podkladě kazuistiky lze vyzvat pedagogy k další společné koncepční práci na reflexi výuky. K daným tématům je možné vyhledat i konkrétní metody, postupy, nástroje, jak postupovat.

Národní ústav odborného vzdělávání – projekt Cesta ke kvalitě z roku 2012: *http://www.nuov.cz/ae/evaluacni-nastroje*

Národní ústav odborného vzdělávání – metoda Dobrá škola pro nastavení společných cílů školy z roku 2012: *http://www.nuov.cz/ae/dobra-skola*

MŠMT – Mezinárodní pedagogické standardy: *http://www.msmt.cz/standarducitele/ukazky-zahranicnich-standardu?highlightWords=mezin%C3%A1rodn%C3%AD+standardy+ISSA.*

Česká školní inspekce – Zpráva o možnostech sledování inkluzivních přístupů na školách, kde je přehled všech možných v Česku dostupných metod pro reflexi a koncepci vzdělávání: *https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace/Zprava-o-moznostech-sledovani-inkluzivnich-pristup*

Ucelený přehled pro plánování a reflexi výuky pedagoga podává metodika Centra občanského vzdělávání Vzděláváním k demokracii. Zde uvádíme příklady otázek pro inspiraci:

Jaké znalosti a dovednosti žáci už mají?
Jaké znalosti a dovednosti mám já?
Jakých vnějších podmínek si musím být vědom/a?
Co vím o studentech jako jednotlivcích?
Jaké znalosti a informace musejí žáci mít, aby byli schopni zvládnout nový úkol, který je čeká?
Jaké (předchozí) informace, dovednosti a zkušenosti, s ohledem na novou učební látku, už žáci získali? Co je pro ně nové, co je opakování, co je podstatné a co je doplňkové?

Jaké techniky práce a učení mohu očekávat, že žáci zvládnou, a jaké zkušenosti mají s různými výukovými metodami a formami sociální interakce?
Jaké pozitivní a negativní postoje, zvyky, předsudky a přesvědčení mohu nebo musím očekávat?
Jak mohu překonat potíže s učením, překážky v učení a odpor k učení?
Zvážil/a jsem dostatečně ochotu dětí k učení, jejich citové rozpoložení, jejich reaktivitu, studijní potřeby, jejich očekávání, jejich zájmy, volnočasové aktivity a jejich životní podmínky?
Jaké sociokulturní podmínky a vlivy a jaký systém podpory jsou důležité pro práci ve třídě? Jakou roli hrají rodiče, sourozenci, vrstevníci a jiní, z psychologického hlediska důležití lidé?
Jaké obecné zkušenosti, dovednosti a znalosti mám?
Do jaké míry jsou mé znalosti neúplné – co se týče obsahu a látky, cílů, vhodných výukových metod a pro¬cesů učení?
V jakých oblastech se chci sám/sama učit (znalosti, výukové metody, profesionální dovednosti, osobní vlastnosti, praxe atd.)?
Jaký koncept lidské povahy mi slouží jako obecné vodítko?
Jaký je teoretický rámec nebo zjednodušená verze teorie, kterými se řídí má učitelská práce?
Jak bych popsal/a a klasifikoval/a svůj vztah k žákům?
Kde jsou mé osobní limity, co se týče počtu pracovních hodin, stresu atd.? Jak využívám svou osobní pracovní kapacitu?
Jak si mohu usnadnit práci lepším plánováním jak pracovních, tak ostatních aktivit?
Jak nakládám a šetrně hospodařím se svým časem a jak řeším příčiny osobního stresu?

Zdroje: Gollob, R., Krapf, P., Weidinger, W.: Vzděláváním k demokracii [online]. Masarykova univerzita, Brno 2012, str. 55 a 56.. [Cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: *http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/8ba6aa9585d5c-5dd32084e3fbb64fa0a2cb82ae6_uploaded_cov2012-vzdelavanim_k_demokracii.pdf.*

PRACOVNÍ LIST 1

MARUŠKA

Září

Je druhý den vyučování. Do první třídy k paní učitelce Ludmile nastoupilo 27 dětí. Děti se představují a paní učitelka ke každému něco promlouvá: „Vítku, vítej u nás, doufám, že se ti tu bude líbit. Aničko, my se již známe, tvá sestra chodí do 4. A. Ahoj Tomáši, řekni mi ještě, co se ti nejvíce líbilo na chodbě ve škole, když jsi procházel školou? Haničko, tebe jsem viděla na kroužku kreslení, chodila jsi sem do školy na kreslení? Tondo, tvoji sestru znám, měla jsem ji ráda, jak se má na střední? Maruško, no jo, tvůj bráška je teď v sedmý, ale my to spolu zvládneme. Matouši, co se ti nejvíce líbí tady ve třídě? Adélko, na co nejraději vzpomínáš z prázdnin?“

Říjen

V průběhu prvního měsíce se začne ukazovat, že Tom má problémy s grafomotorikou, Anička s počty a Maruška často nerozumí zadání a má omezenou slovní zásobu. Paní učitelka se proto rozhodne změnit zasedací pořádek. Ráno vstoupí do třídy a oznámí dětem: „Děti, zjistila jsem, že bych u pár z vás potřebovala ještě trochu změnit, kde sedíte. Nebojte se, žádné velké změny to nebudou! Haničku poprosím, aby si sedla k Toníkovi, a Maruško, ty se posadíš namísto Haničky sem dopředu k Tomovi, ke mně, abych ti mohla pomáhat.“ Paní učitelka každý měsíc zařazuje do rozvrhu jednu třídnickou hodinu. Hodiny věnuje i třídnímu klimatu a aktuálním situacím. Protože Maruška neumí vykat, zařadí jednou dané téma. Přesto další týden Maruška paní učitelku osloví: „Minule jsi nám říkala, že máme na výtvarku přinést suchý listy ze stromu.“ Paní učitelka se na Marušku otočí: „Maruško, říkali jsme si přeci, že paní učitelce se netyká, ale vyká, ale to nevadí. Chápu, že doma to máte jinak.“

Listopad

Paní učitelka si všimne situace, kdy dvě dívky ze třídy Marušce říkají: „No jasně! To jsi nevěděla! Ty snad ani nevíš, že tygr není lev?! Nediv se pak, že máš samý kule.“ Paní učitelka se rozhodne Marušku podpořit tím, že jí bude dávat lepší známky. Maruška má za stejný počet chyb lepší známku než její spolužáci. Část jedné hodiny věnuje paní učitelka povídání o tom, jak každý umí jiné věci a je třeba ho v tom podporovat, a zavede pracovní listy na sebehodnocení. Při zkoušení Maruška nedovede říci slovo trojúhelník a koktá. Paní učitelka: „Maruško, to se naučíš, jen musíš mít trpělivost. Je to těžké, my ti s tím pomůžeme. Za snahu ti dám razítko.“ Po týdnu děti hodnotí své dovednosti. Před třídou mají říci jeden svůj pokrok. Maruška říká, že už umí říci rojúhelník. Paní učitelka: „Ano, Maruško. A my děti Marušce ještě pomůžeme, protože jsme si říkali, že každému něco jde a něco ne, a musíme si navzájem pomáhat.“

Prosinec

Děti mají za domácí úkol vyrobit doma masku zvířete na masopust a každý si předem zvolí, za co půjde. Maruška si vybrala tygra, aby holkám dokázala, že ví, co je tygr. Ale přinesla masku, která vypadala spíše jako drak, protože kreslila podle obrázku z internetu. Když si Maruška masku nasadila, holky se začaly smát. Paní učitelka: „Holky, okamžitě přestaňte! Maruško, to je krásný tygr! Nevadí, nic si z toho nedělej! A vy se neposmívejte! Je to krásný tygr a Maruška má pochvalu za domácí úkol.“

Maruška dostává známky, kterými se neodlišuje od ostatních, ale nezvládá stále více věcí, které již ostatní děti umí. Když paní učitelka Marušku vyvolá, většinou jí promine, co by jiným dětem neprošlo. Paní učitelka kontroluje dětem úkoly: „Maruško, to nevadí, příště úkol doneseš, my víme, že to máš těžké.“ Za týden Maruška nemá správné pomůcky. Paní učitelka pomůcky půjčí a zařídí, že má Maruška některé pomůcky stále ve škole. Má vyhrazenou svou poličku v knihovně. Paní učitelka se snaží zajistit Marušce pomoc od spolužáků. Tak nastala tato situace: „Děti, postavte se teď do toho rohu, v jakém ročním období jste se kdo narodil. Toničko, pomáháš Marušce s učením, tak ji teď vezmi do toho rohu, kam patří.“

Leden

V pololetí má Maruška jen dvě dvojky, ale všechny děti vědí, že „nikdy nic neví" a samozřejmě si všímají, že paní učitelka ji vyvolává, jen když ví, že Maruška látku umí. A procházejí jí mnohem hůře vyplněné nebo nesplněné domácí úkoly.

Únor

Je již zřetelné, že Maruška se stává terčem posměchu, i přes snahu paní učitelky tomu vzdorovat. A začínají se objevovat i narážky na to, že Maruška je Romka. Maruška se začíná projevovat agresivně. Paní učitelka se snaží zasahovat, když dochází k potyčkám. Začátkem února se stane svědkem toho, jak spolužačka Andrea volá na Marušku: „Hej ty, malá černá, podej mi tu tužku, co je na zemi. A co tady vůbec děláš? Nejsi náhodou ze zvláštní?" Paní učitelka vyřeší situaci tak, že přijde k Marušce a tak, aby to Andrea viděla, ji pohladí: „Nic si z toho nedělej." Obrátí se na Andreu: „Takovéto věci tady nechci slyšet. Nechte ji být! Má to doma těžký." Posléze zařadí do jedné hodiny téma „romská kultura". Povídala dětem o tradičním životě Romů, jaké mají písničky a tance, jaké si vyprávějí pohádky, jaká mají řemesla a něco o historii. Nakonec se Marušky zeptá, zda by mohla říci nějakou pohádku nebo zazpívat písničku. Maruška mlčí a nic neříká. Paní učitelka se snaží situaci zachránit a povzbudivě říká: „Maruško, neboj se. Ukaž, co umíš. Teď se nemusíš ničeho bát. Tak řekni třeba něco romsky. Nás to zajímá. Děti, romština je jazyk jako každý jiný, mohly bychom se tak něco přiučit." Maruška stále nic neříká. Paní učitelka převede tedy řeč jinam a zakončí hodinu tím, že pustí romskou písničku.

Březen a duben

V průběhu jara se odehrály další dva incidenty, kdy se do Marušky děti „navážely". Jednou zahlédla paní učitelka, jak Anička volá na Marušku: „Běž ke svým, zpívat a tancovat, to tak umíte." Jindy zaslechla v hovoru, jak spolužačka Marušce říká: „Si pitomá? Máš v hlavě IQ nula nula nic!" Paní učitelka si Marušku zavolala do kabinetu: „Maruško, to je ošklivé, takové věci ti nesmí říkat. Pak si to s nimi vyřídím. Když ti budou ubližovat, přijď za mnou." Další den věnovala paní učitelka jednu hodinu vyprávění a rozboru příběhu, ve kterém děti nespravedlivě osočovaly svého spolužáka. Nakonec řekla, že doufá, že v jejich třídě se nic takového nemůže stát.

Květen

Koncem května se stalo, že paní učitelka přistihla Marušku, jak plivla po Adéle. Paní učitelka si vzala Marušku zvlášť a snažila se jí vysvětlit, že tohle dělat nesmí, že ji děti nebudou mít rády. Maruška se Adéle omluvila. Konfliktů mezi Maruškou a dětmi ale stále přibývalo. Paní učitelka musela oslovit výchovnou poradkyni, která jednak s paní učitelkou vytvářela aktivity do hodiny na zlepšení třídního klimatu a zároveň zahájila spolupráci s pedagogicko–psychologickou poradnou. Maruška se o přestávce už téměř nebavila se spolužáky a chodila za staršími dětmi, které znala z rodiny nebo z ulice. Nechodila do družiny ani na obědy. Ačkoliv se paní učitelka snažila dávat Marušce lepší známky, bylo evidentní, že Maruška obzvláště v češtině a matematice nestačí ostatním dětem. Podařilo se zajistit, že rodiče s Maruškou zašli do PPP a do třídy byl přidělen asistent pedagoga. Paní učitelka to sdělila na třídní schůzce rodičům.

Červen

Koncem června přišel paní učitelce dopis od rodičů:

Vážená paní učitelko,

ceníme si Vašich zkušeností a profesionálního přístupu, který je patrný na dosavadních výsledcích vzdělávání i na tom, jak si Vás děti váží. Máme ale jisté obavy, zda výuku nemůže ohrozit, když některé děti výrazně zpomalují výuku. Rádi bychom, aby se situace pro Vás nestala příliš náročnou, což by mohlo ohrozit kvalitu vzdělávání našich dětí. Prosíme, abyste zvážila závažnost situace a další vzdělávací dráhu všech dětí tak, aby to bylo i k jejich prospěchu.

Věříme, že našemu přání vyhovíte.

Předem děkujeme za vstřícnost.

Novákovi, Hrdí, Svobodová...

MARUŠKO, NO JO, TVŮJ BRÁŠKA JE TEĎ V SEDMÝ A JÁ VÍM, MÁTE TO TĚŽKÝ. MATOUŠI, CO SE TI NEJVÍCE LÍBÍ TADY VE TŘÍDĚ? ADÉLKO, NA CO NEJRADĚJI VZPOMÍNÁŠ Z PRÁZDNIN?

MARUŠKO, PANÍ UČITELCE SE NETYKÁ, ALE VYKÁ. ALE TO NEVADÍ. JÁ TO CHÁPU, DOMA TO MÁŠ TĚŽKÝ.

MARUŠKO, TY ZKUS VYPOČÍTAT JEN TU PRVNÍ ROVNICI. VÍME, ŽE TO JE PRO TEBE TĚŽKÉ A VÍME, ŽE KAŽDÝ NEVYNIKÁ VE VŠEM A POMŮŽEŠ MI PAK ODNÉST UČEBNICE DO KABINETU.
X-3=5
2X=8
1-X=O

MARUŠKO, ŘEKNI NÁM NĚCO ROMSKY. NÁS TO ZAJÍMÁ. DĚTI, ROMŠTINA JE JAZYK JAKO KAŽDÝ JINÝ, MOHLI BYCHOM SE TAK NĚCO PŘIUČIT.

PRACOVNÍ LIST 2

JIRKA

Září

Je první týden v září. Do první třídy k paní učitelce Krasomile nastoupilo 27 dětí. Děti se představují a paní učitelka k nim promlouvá: „Vítku, vítej u nás, doufám, že se ti tu bude líbit. Aničko, my se již známe, tvá sestra chodí do 4. A. Ahoj Tomáši, řekni mi ještě, co se ti nejvíce líbilo na chodbě ve škole, když jsi procházel školou? Haničko, tebe jsem viděla na kroužku kreslení, chodila jsi sem do školy na kreslení? Tondo, tvoji sestru znám, měla jsem ji ráda, jak se má na střední? Jirko, znám tvého bratra, je teď v sedmý. Doufám, že nepůjdeš v jeho stopách. Dáme si na to spolu pozor. Matouši, co se ti nejvíce líbí tady ve třídě? Adélko, na co nejraději vzpomínáš z prázdnin?“

Říjen

V průběhu prvního měsíce se začne ukazovat, že Tom má logopedické problémy, Anička má problém s rozpoznáváním odlišných tvarů a Jirka často nerozumí zadání a má omezenou slovní zásobu. Paní učitelka se proto rozhodne změnit zasedací pořádek. Ráno vstoupí do třídy a oznámí dětem: „Děti, je potřeba, abychom ještě u některých z vás změnili zasedací pořádek. Ty, Tome, pojď do druhé lavice, abych ti mohla pomáhat, Anička půjde do první lavice, aby mne dobře slyšela, a Jirka nemůže sedět ve třetí lavici. Půjdeš pěkně do první lavice, abych tě měla po ruce.“ Paní učitelka každý měsíc zařazuje do rozvrhu jednu třídnickou hodinu. Většinou se probírají pravidla slušného chování. Jedna hodina byla věnována vykání. Přesto posléze Jirka osloví paní učitelku: „Minule jsi nám říkala, že máme na výtvarku přinést suchý listy ze stromu.“ Paní učitelka se na Jirku otočí: „To jsem si mohla myslet. Jirko, možná, že to máte doma jinak, ale tady platí slušná pravidla, jak jsme si je říkali minulý týden. Paní učitelce se bude vykat. Dělají to tak všechny děti.“

Listopad

Paní učitelka si všimne, že děti říkají Jirkovi: „No jasně! To jsi nevěděl! To snad ani nevíš, že tygr není lev?! Nediv se pak, že máš samý kule.“ Paní učitelka se tedy rozhodne, že musí Jirku motivovat k lepšímu výkonu. Často chodí k jeho lavici a kontroluje, upozorňuje ho na chyby a častěji vyvolává, aby opakoval zadání před celou třídou. Snaží se ho mít stále v zorném úhlu pohledu a dávat pozor na to, co dělá. Dává Jirkovi častěji razítka, když je potřeba, aby Jirka něco dopracoval. Podtrhává jedinému Jirkovi chyby s různým označením a Jirka má podle toho odpovědi doplnit. Jednou Jirka nedovede říci slovo trojúhelník a zakoktává se. Paní učitelka: „Jirko, tohle snad umí každý žák první třídy. Kolikrát už jsme si to říkali? Zase ti nemohu dát nic jiného než znaménko minus. Vždyť to není tak těžké. Musíš se trochu snažit.“ Po týdnu děti hodnotí své dovednosti. Před třídou mají říci jeden svůj pokrok. Jirka říká, že už ví, co je rojúhelník. Paní učitelka: „Jirko, to jsi neoznačil správně. Ty máš umět říct slovo trojúhelník. Dám ti nový papír a označíš si to znovu podle toho, co skutečně umíš. Vyplňujeme to proto, abychom se naučili dobře poznat, co již umíme. Jak je vidět, i to se musíme učit.“

Prosinec

Děti mají za domácí úkol vyrobit doma masku zvířete na masopust. Jirka přišel do školy s maskou tygra s rohy. Děti se začaly okamžitě smát, když si Jirka masku nasadil. Paní učitelka: „Tak co se to tady děje? Jirko! Co to máš na hlavě? To má být tygr? Copak nevíš, že tygr nemá rohy!? Pojď, ustřihneme je hned spolu a vy se přestaňte smát. Každý se někdy zmýlí, i když tohle by člověk tedy nečekal. Kde jsi to viděl, Jirko?“ Jirka: „U nás byl takový s Mikulášem.“

Paní učitelka se snaží Jirkovi látku vysvětlovat a často ho vyvolává k tabuli i zkouší v lavici. Když Jirka neví, vyvolá další děti, které mají návodnými otázkami Jirkovi pomáhat najít řešení. Paní učitelka kontroluje dětem úkoly: „Jirko, takhle by to dál nešlo, co s tím uděláme? Podívej se na ostatní děti. Musím si opět nechat zavolat tvé rodiče.“ A dává Jirkovi poznámku. Další týden Jirka nemá opět správné pomůcky. Paní učitelka se rozhodne situaci vyřešit: „Kdo další ještě nemá pomůcky, pojďte sem.“ K paní učitelce přijde jenom Jirka. Paní učitelka: „Vidíš, Jirko, jsi jediný, kdo nemá pomůcky, tak co s tím uděláme?“ Jirka mlčí. „Takže odteď si to budeš pamatovat a budeš na pomůcky dávat pozor jako ostatní děti, ano?! Běž si sednout.“ Postupem času si paní učitelka zvykla vždy při zadání úkolu upozornit Jirku jmenovitě, aby úkol přinesl, a občas se ho snaží motivovat tím, aby se předvedl před dětmi: „Jirko, teď ostatním ukážeš, jak jsi šikovný a dobrý hoch a přineseš vzorně splněný úkol, ano?!“ Spolusedící Bětka má Jirkovi pomáhat a látku mu vysvětlovat. Tak nastala tato situace: „Děti, postavte se teď do toho rohu, v jakém ročním období jste se kdo narodil. Bětko, ty samozřejmě řekni Jirkovi, kam si má stoupnout.“

Leden

V pololetí má Jirka tři trojky.

Únor

Je již zřetelné, že se Jirka stává terčem posměchu, a začínají se objevovat i narážky na to, že je Rom. Jirka se začíná projevovat agresivně. Paní učitelka musí často zasahovat, neboť dochází i k fyzickým potyčkám. Začátkem února se stane svědkem toho, jak spolužák Michal volá na Jirku: „Čmoude, podej mi tužku, co je na zemi!" Paní učitelka se tedy rozhodla zařadit do jedné hodiny téma „spolupráce napříč kulturami" a v rámci toho představila v jedné hodině specifika všech hlavních menšin v ČR. Posléze se obrací na Jirku a říká: „Jirko, ty bys nám mohl něco třeba říct romsky nebo zazpívat nějakou romskou písničku, co říkáš? Umíš nějakou?" Jirka mlčí. Paní učitelka ho povzbuzuje: „Romsky přece umíš. To víme. Tak se nestyď a řekni nám něco! Nás to zajímá." Paní učitelka převede tedy řeč jinam a zakončí hodinu tím, že pustí jednu romskou písničku.

Březen a duben

V průběhu dalších měsíců jsou incidenty intenzivnější. Jednou učitelka slyší Jirkovu spolužačku, jak říká: „Tak nám pověz něco romsky, když je to tedy řeč, kterou se dá mluvit, tak ukaž!" Posléze zahlédne Tondu, jak volá na Jirku: „Běž ke svým zpívat a tancovat, to tak umíte, ne?" Paní učitelka řekla klukům, že tohle si nesmí dovolovat, a vzala si Jirku k sobě do kabinetu: „Nesmíš si to tak brát. Jsi jiné národnosti a oni to vidí. S tím nic neuděláme. Každý má v naší zemi své místo, nesmí tě urážet, ale každý musíme také plnit pravidla země, ve které žijeme. To že umíte zpívat a tancovat, na to můžeš být jen hrdý. Měl bys jim na to hrdě odpovědět, ano to umíme. I mně se vaše písničky líbí, znám je. Nesmí ti ubližovat a ty jim také ne! Řekni mi, kdyby ti dělali něco ošklivého." Ostatní učitelky v kabinetu poslouchají rozhovor.

Květen

Jednou paní učitelka přistihla Jirku, jak plivl po Bětce. Říká mu: „Jirko, Bětka se ti tolik věnuje, tolik ti pomáhá a tohle je tvá odměna? Okamžitě se Bětce omluv!" Jirka se omluvil. Konfliktů mezi Jirkou a dětmi přibývalo. Paní učitelka musela oslovit výchovnou poradkyni, která s paní učitelkou vytvářela aktivity do hodiny na třídní klima, a zároveň zahájila spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou. Jirka se o přestávce už téměř nebavil se spolužáky a chodil za staršími dětmi, které znal z rodiny či z ulice. Nechodil do družiny ani na obědy a jeho prospěch byl stále velmi špatný. Podařilo se zajistit, že rodiče s Jirkou zašli do PPP a do třídy byl přidělen asistent pedagoga. Paní učitelka to sdělila na třídní schůzce rodičům.

Červen

Koncem června přišel od rodičů dopis:

Vážená paní učitelko,

ceníme si Vašich zkušeností a profesionálního přístupu, který je patrný na dosavadních výsledcích vzdělávání i na tom, jak si Vás děti váží. Máme ale jisté obavy, zda výuku nemůže ohrozit, když některé děti výrazně zpomalují výuku. Rádi bychom, aby se situace pro vás nestala příliš náročnou, což by mohlo ohrozit kvalitu vzdělávání našich dětí. Prosíme, abyste zvážila závažnost situace a další vzdělávací dráhu všech dětí tak, aby to bylo i k jejich prospěchu.

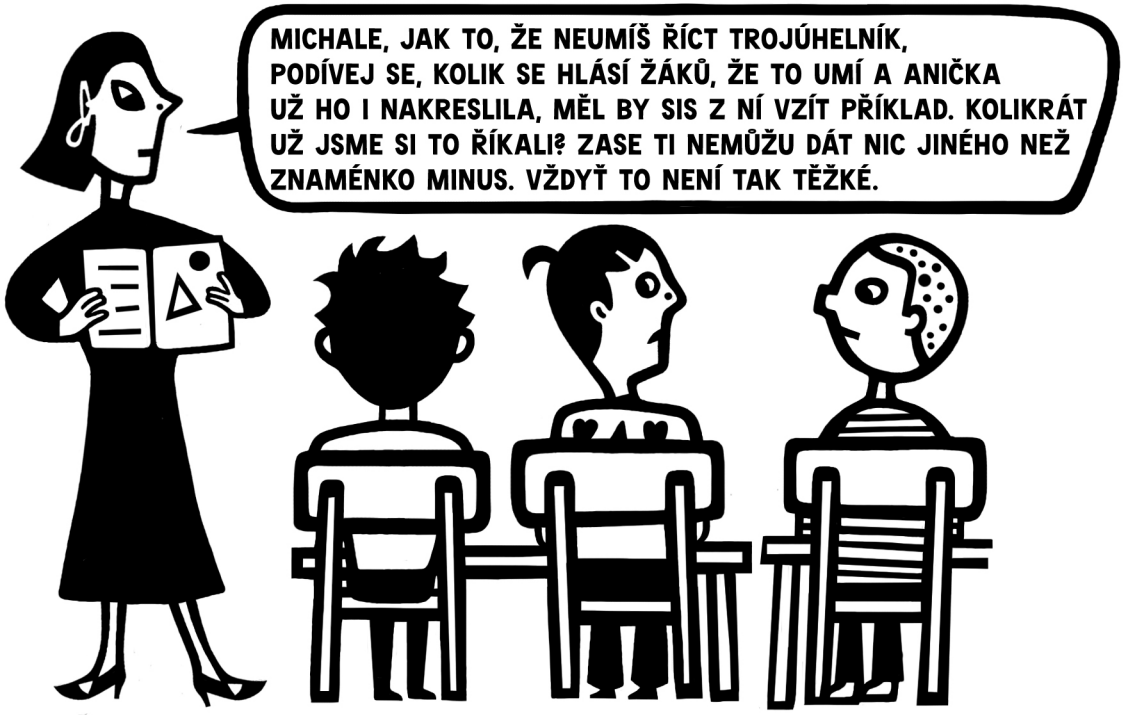
Věříme, že našemu přání vyhovíte.

Předem děkujeme za vstřícnost.

Novákovi, Hrdí, Svobodová...

MICHALE, ZNÁM TVÝHO BRATRA, JE TEĎ V SEDMÝ. DOUFÁM, ŽE NEPŮJDEŠ V JEHO STOPÁCH. DÁME SI NA TO POZOR. MATOUŠI, CO SE TI NEJVÍCE LÍBÍ TADY VE TŘÍDĚ? ADÉLKO, NA CO NEJRADĚJI VZPOMÍNÁŠ Z PRÁZDNIN?

MICHALE, TO TĚ ASI NAUČILI DOMA? PANÍ UČITELCE NEMŮŽEŠ TYKAT, ALE VYKAT JAKO VŠICHNI OSTATNÍ DĚTI.


MICHALE, JAK TO, ŽE NEUMÍŠ ŘÍCT TROJÚHELNÍK, PODÍVEJ SE, KOLIK SE HLÁSÍ ŽÁKŮ, ŽE TO UMÍ A ANIČKA UŽ HO I NAKRESLILA, MĚL BY SIS Z NÍ VZÍT PŘÍKLAD. KOLIKRÁT UŽ JSME SI TO ŘÍKALI? ZASE TI NEMŮŽU DÁT NIC JINÉHO NEŽ ZNAMÉNKO MINUS. VŽDYŤ TO NENÍ TAK TĚŽKÉ.

JIRKO, TY JSI TENTOKRÁT ZTRATIL SEŠIT S ÚKOLAMA? MYSLELA JSEM, ŽE NEMÁTE ANI NA POMŮCKY, ALE SEŠITY KUPOVAT MŮŽETE. UŽ TI ŽÁDNÉ ÚKOLY DÁVAT NEBUDU, STEJNĚ JE NEPŘINESEŠ.

PRACOVNÍ LIST 3

SITUACE	PROČ TAK PEDAGOG JEDNAL (Co je cílem?)	JAKOU STRATEGII VOLÍ (Jak to říká?)	JAK SE CÍTÍ / CO SI MYSLÍ MARUŠKA?	CO VNÍMAJÍ / CO SI MYSLÍ OSTATNÍ?
			+ 0 -	+ 0 -
			+ 0 -	+ 0 -
			+ 0 -	+ 0 -
			+ 0 -	+ 0 -
			+ 0 -	+ 0 -
			+ 0 -	+ 0 -

PRACOVNÍ LIST 4

SITUACE	PROČ TAK PEDAGOG JEDNAL (Co je cílem?)	JAKOU STRATEGII VOLÍ (Jak to říká?)	JAK SE CÍTÍ / CO SI MYSLÍ JIRKA?	CO VNÍMAJÍ / CO SI MYSLÍ OSTATNÍ?
			+ 0 -	+ 0 -
			+ 0 -	+ 0 -
			+ 0 -	+ 0 -
			+ 0 -	+ 0 -
			+ 0 -	+ 0 -
			+ 0 -	+ 0 -

PRACOVNÍ LIST 5

PŘEDJÍMÁNÍ (STIGMATIZACE)

Přisuzování neměnného, vrozeného charakteru člověka (povaha, vlastnosti, intelekt, schopnosti, vyspělost, mentalita) na základě příslušnosti k nějaké skupině.

VĚŠTĚNÍ (GOLEMŮV EFEKT)

Soudy o budoucím jednání člověka jsou vyvozovány na základě příslušnosti k nějaké skupině.

HODNOCENÍ

Postoje a vztahy k lidem jsou založeny na hodnocení podle příslušnosti k nějaké skupině.

ZJEDNODUŠOVÁNÍ (BAGATELIZACE)

Zlehčování, přehlížení nebo odmítání důležitých argumentů, faktů, souvislostí nebo projevů člověka.

EMOCIONÁLNÍ LOGIKA

Argumentem pro posouzení člověka nebo situace je pouze vlastní pocit bez udání podstatných a věcných faktů.

PONÍŽENÍ (MOCENSKÁ ASYMETRIE)

Hierarchické a hodnotící srovnávání lidí na základě příslušnosti k nějaké skupině.

7.2. KAZUISTIKA DOBRÉ PŘEDSUDKY (SEBENAPLŇUJÍCÍ SE PROROCTVÍ)

Cíle

1) Pedagog rozpozná a dovede pojmenovat situace, jejichž příčinou je pozitivní stereotyp spojený s „přezdívkou", nebo jakýmkoliv označením.

2) Pedagog ví, jaké důsledky může mít stereotyp přisuzovaný na základě příslušnosti k nějaké skupině, ač má pozitivní charakter.

3) Pedagog ví, jaké metody, strategie využít pro práci s předsudky.

4) Pedagog rozpozná, když se humor proměňuje v ubližování.

POSTUP PRÁCE

PRVNÍ DOJEM A EMOCE

Rozdáme účastníkům pracovní list 1 s kazuistikou Patricie a zadáme účastníkům, aby označili situace, které jim připadají jako významné. Zadáme, aby své reflexe sdíleli ve dvojicích cca 5 minut. Následně položíme otázky:

– Jak na vás příběh působí? Jak na vás příběh působí z hlediska pozitivní nebo negativní atmosféry, klimatu třídy? Setkali jste se někdy s něčím podobným, ať už z pozice učitele, nebo dítěte?

Následuje společná diskuze. Lektor facilituje. Diskuze má sloužit k jistému odreagování a odplynutí bezprostředních emocí. Pokud někdo z účastníků začne navrhovat řešení, odkáže lektor na to, že tomu se budeme věnovat později.

REFLEXE KAZUISTIKY

Vytvoříme skupiny po čtyřech, rozdáme pracovní list 2 s otázkami v tabulce a pracovní list 3 se znaky nacionalistických předsudků. Zadáme, aby si účastníci vybrali nejméně tři situace z kazuistiky a podle zadání v pracovním listu 2 vypracovali odpovědi. Dále by měli posoudit u celé kazuistiky, zda je možné v popsaných situacích najít mechanismy popsané ve znacích pracovního listu 3. Vysvětlíme, že mají vybrat znaménko podle toho, jak situace dominantně působí na daného účastníka: plus znamená pozitivně, příjemně; minus znamená spíše negativně, nepříjemně; nula znamená neutrálně. Dále je možné zadat tyto otázky: Sepište do jedné věty, co je příčinou Patriciiny změny a vyčlenění z kolektivu? Proč se to stalo?

Následuje prezentace skupin podle chronologie příběhu. Pokud má stejnou situaci více skupin, prezentují své odpovědi zároveň. Lektor komentuje a podněcuje k zamyšlení. V průběhu prezentace skupin lektor vstupuje do diskuze a vnáší témata, ke kterým je obecný podklad v Metodickém exkurzu, kde jsou i odkazy na další metodiky, ve kterých je možné čerpat inspiraci pro výklad. Oproti první kazuistice, která se zaměřuje především na roli pedagoga, zde je hlavním tématem třídní kolektiv, ve kterém je spíše třeba řešit komplikované vztahy, nelze najít jednoznačného „viníka" a nelze potvrdit, že příčinou jsou předsudky. Přesto ale konflikty souvisí s přisuzováním kulturní nebo etnické příslušnosti na základě vizáže a předpokládané „mentality". **Míru agrese ve vztazích nelze označit za projevy šikany, ale v podstatě je stále možné situaci vyhodnocovat jako třídu s komplikovanými vztahy, ve které je třeba věnovat klimatu třídy a její dynamice zvláštní pozornost.** Na základě vyhodnocení pocitů účastníků znaménky plus, minus a nula se dobře ukazuje, že ačkoliv nelze jednoznačně prokázat šikanu, přesto je mechanismus ubližování ve třídě stále přítomný. **Situaci nelze řešit výukou zaměřenou na informování například o specifikách, mentalitě nebo nějaké kultuře s cílem podpořit pozitivní vztah dětí.** Takto zaměřená výuka by mohla naopak vztahy ještě více zatížit. Níže předkládáme sedm strategií pro prevenci předsudků. Nutný je ale v první řadě komplexní přístup a kontinuální práce s celou třídou, jak je popsáno v Metodickém exkurzu.

Jako ucelený podklad pro diskuzi doporučujeme projít metodiku Občanského centra pro vzdělávání:
http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/8ba6aa9585d5c5dd32084e3fbb64fa0a2cb82ae6_uploaded_cov2012-vzdelavanim_k_demokracii.pdf;

a metodiky projektu Odpovědné občanství:
http://odpovedneobcanstvi.cz/ke-stazeni/

Závěr kazuistiky ze zkušenosti metodičky prevence:

Společnou prací paní učitelky a metodičky prevence se podařilo situaci problematického klimatu zmírnit. Patricie se naučila lépe zvládat své emoce, Pepa je ochotný komunikovat a naslouchat, třída si začala uvědomovat, že tzv. Legrace může přerůst v šikanu a že třídní kolektiv zmůže mnohé jak v negativním smyslu, tak zejména pozitivním směrem. Situace se nicméně řeší dosud, na počátku 2. Stupně, a Patricie má stále přecitlivělé reakce na některé chování spolužáků.

PODKLAD PRO VEDENÍ DISKUZE – STRATEGIE PRÁCE S PŘEDSUDKY

Nejprve je třeba předeslat, že důležitý je komplexní přístup ke vzdělávání a kontinuální zohlednění celkového rozvoje osobnosti v praxi, jak je sepsáno v Metodickém exkurzu. Pro řešení kazuistiky lze tematizovat tyto oblasti:

–klima třídy a prevence jako kontinuální a samozřejmá součást výuky

–formativní hodnocení, zpětná vazba a sebereflexe

–pedagogická a dynamická diagnostika

–pestrá škála metod výuky

–zaměření na rozvoj kompetencí a osobnostní a sociální výuku.

Zásadní je, jak jsou stanoveny pedagogické cíle a jak je koncipována nejenom výuka. V daném případě uplatňovat pravidla pro práci s třídním kolektivem, ve kterém jsou komplikované vztahy. Větší pozornost a ostražitost, zaznamenávání, podpora diskuze a skupinové práce.

Strategie práce s předsudky

Obecná doporučení pro práci s předsudky:

– Učitel umí využívat různé role:

– neutrální – učitel nevyjadřuje svůj osobní názor,

– vyvážený – učitel představí řadu názorů, včetně těch, se kterými osobně nesouhlasí,

– subjektivní – učitel seznámí studenty s vlastními názory.

–Využití metody skupinové a kooperativní výuky, v níž je práce založena na výměně názorů, dialogu a je třeba dojít ke konsenzu.

– Zachování objektivity výuky: zaujímat kritický přístup ke zdrojům a materiálům, ukazovat různé perspektivy a přístupy, zpochybňovat konvenční názory, nevydávat názory za fakta, reflektovat kategorizace (i z učebnic), pedagog se nestaví do role jediného zdroje autority, zpřítomňuje základní pravidla vyplývající z Listiny základních práv a svobod a kontroverzní témata jsou jako kontroverzní vyjadřována.

Strategie 1: Kritické myšlení, rozvoj kompetencí, osobnostní a sociální výchova

Nejenom příležitostně ve výuce, ale konzistentně a kontinuálně jako samozřejmou součást každodenního chodu školy:

– Pojmenovat jako důležitý cíl, že smyslem vzdělání je rozvíjet osobnost – koncepce veškerého života školy (rozvoj kompetencí).

– Zaměřit výuku na mentální procesy: **analýza, syntéza, dedukce, indukce, zobecnění, srovnání, analogie, abstrakce, fantazie.**

– Zohledňovat při přípravě výuky princip metody RWCT: Evokace – Uvědomění – Reflexe

Strategie 2: Způsob zpracování a výběr témat v literatuře, historii a mediální výchově

– Využívat životní příběhy, výpovědi, názory, situace, vysvětlení z **literatury** (téma oběť vs. Pachatel, manipulativní techniky získávání moci; nespravedlnost, vyloučení z většiny, vliv společnosti na jednotlivce, role národnosti, motivy mocných, motivy k činům pro záchranu druhých atd.).

– Vysvětlovat **příčiny a souvislosti historických událostí** v návaznosti na vývoj demokracie, lidských práv a role moci, předsudků, manipulace a násilí (viz odkazy na zdroje v metodickém exkurzu, např.: *http://dejepis21.cz/ideologicka-diverze*).

– Vysvětlovat **mechanismy fungování společnosti** – antropologie, sociologie, politologie, sociální demografie.

– Zapojovat jako „obyčejnou" součást historie a literatury **i dějiny z pohledu jakýchkoliv „menšin"** a zástupce jiných národností, kteří psali/píší česky: *https://www.ceskatelevize.cz/porady/1141180245-cizinci-u-nas/20356226247-vietnamci/*

– Učit reflektovat mechanismy využívané médii:
https://www.jsns.cz/lekce/226333-kovyho-medialni-ring;
http://zvolsi.info/blog/;
https://demagog.cz/politici/274?page=2;
https://www.stopfake.org/.

Strategie 3: Práce s příběhy – konfrontace předsudků s realitou

– Na příkladu konkrétních životních příběhů zpochybňovat zavedená „etnická nebo kulturní specifika", která vedou k předsudečnosti a xenofobii. Lze pracovat s výčtem specifik různých národů či jiných skupin a postupně je konfrontovat s životními příběhy: https://www.youtube.com/watch?v=KPdZwLqd8Ac;
http://mystreetfilms.cz/cs/video/cerny-most;
https://www.ceskatelevize.cz/porady/10393810212-ptacata/211563264000001-vsichni-jsme-cigani/video/;
https://www.babble.com/entertainment/bbc-video-kids-asked-describe-differences/ Umožňuje to poukázat na absurdnost některých vlastností, projevů a znaků připisovaných na základě etnicity.

– Konfrontace s předsudky, které se týkají vlastních referenčních skupin, může se jednat i o jiné než etnické skupiny (sociální; profesní; zájmové – muzika, sport; genderové), vede k uvědomění si vlastních pocitů, když jsem objektem paušalizujících soudů. *(„Češi, nekrást tady!" Jaká specifika má český žák ve Francii?)*

– Ukazovat vývoj identity v průběhu života a generací.

– Přesvědčivé jsou současné příběhy mladých lidí, kteří se běžně stěhují za prací mezi státy.

– Na konkrétních příbězích ukazovat vliv podmínek, okolností, sociálního zázemí a roli konkrétních povahových rysů.

– Uvádět pozitivní příklady, příběhy, životní osudy, které narušují stereotypy a předsudky: https://www.mvcr.cz/clanek/film-barevny-uspech.aspx;
https://www.ceskatelevize.cz/porady/10389790616-narodnost-v-puberte/dily/

Strategie 4: Znalost pojmů a funkce předsudků

– Seznamovat i na konkrétních příkladech žáky s významy pojmů a konceptů: *předsudek; kategorizace; paušalizace; norma vs. Standard; xenofobie; nacionalismus; vlastenectví; rasismus; radikalismus; demokracie a občanství; občanská práva a povinnosti včetně Listiny základních práv Evropské unie; lidská práva; politická gramotnost; právní normy; identita; udržitelný rozvoj; globalizace; etika; participace, solidarita a sociální soudržnost; (pro pedagogy podpůrný slovník Sociologická encyklopedie:*

https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hodnota).

– Sledovat mechanismy vzniku a potvrzování předsudků.

– Pojmenovávat funkce předsudků na konkrétních situacích a příbězích.

– Učit se rozlišovat mezi věrohodnými kategoriemi, které pomáhají porozumět světu, a nepodloženými předsudky.

Strategie 5: Racionalizace, statistiky

– Konfrontace výroků, názorů, stanovisek s konkrétními zdroji, daty, fakty, statistikami, informacemi, příběhy:

http://socialniinkluze.cz/;

https://video.aktualne.cz/dvtv/prokop-nalhavame-si-ze-v-cesku-neexistuje-chudoba-pritompra/r~940535d03a1a11e7ba1d0025900fea04/?redirected=1558118811;

https://www.pametnaroda.cz/cs;

http://www.moderni-dejiny.cz/rubrika/157-prameny/;

http://www.hdr.undp.org/;

https://freedomhouse.org/;

Strategie 7: Vlastní identita a „já jako jiný" – práce s emocemi

Společně s žáky si odpovídat na otázky:

– Co ovlivňuje, jaké mám názory? Jak se mé názory utvářejí?

– Jak mě ovlivňuje to, odkud pocházím?

– Kým se cítím být? V jaké situaci?

– Za koho mě považují druzí? Jak mě vnímají?

– S čím se identifikuji a kdy?

– Mění se to v průběhu života?

– Co máme společného ve třídě/co odlišného?

– Jakou mám povahu a proč?

– Jak ovlivňuje náš názor rodina?

– V čem a proč je důležité, odkud pocházím? Je to pro všechny stejně důležité?

– Kdy jsem se já cítil jako jediný jinak než ostatní? Jak mi bylo? Jak jsem se pak choval a jak jsem působil?

PRACOVNÍ LIST 1

PATRICIE

Patricie

Patricie je mulatka. Její maminka je Afroameričanka a tatínek Čech a narodila se v Česku. Patricie má snědou pleť a tmavé kudrnaté vlasy. Je temperamentní, reaguje rychle na podněty a situace. Nerozmýšlí se dvakrát. Součástí jejího temperamentu je i bezprostřední vstřícnost. Patricie je ráda v kolektivu dětí, má ráda zábavu a umí se ze života radovat. Zároveň je citlivá k potřebám druhých a dovede vystihnout, co ostatní potřebují. Je velmi pohybově nadaná. Nemá žádné studijní problémy. Její prospěch je v průměru.

Pepa

Pepa má maminku i tatínka Čechy. Je menšího vzrůstu oproti svým vrstevníkům, ale je silný. Pepa je také temperamentní, reaguje rychle a bezprostředně a nemá problém říkat, co mu přijde na jazyk. Oproti Patricii ale není tolik citlivý k potřebám druhých a spíše prosazuje to, co sám momentálně považuje za důležité. Pepa je dominantní a je rád středem pozornosti, kterou si vydobývá především „silnými" řečmi a fyzickou silou. Jeho temperamentnost se tedy projevuje i fyzicky, nerozmýšlí se dvakrát, než do někoho strčí, stojí-li mu v cestě. Děti, především kluky, oslňuje znalostí mnoha PC her a filmů a líčí a předvádí dětem konkrétní, většinou násilné scény z nich.

Pepa nastoupil do třídy Patricie ve čtvrté třídě. Okamžitě na sebe upoutal pozornost a vytvořil si skupinku kluků, kteří k němu začali vzhlížet s obdivem.

1. Je přestávka a paní učitelka někam odešla. Pepa sedí v lavici a okolo něj je skupinka kluků, Pepa líčí jednu scénu z filmu. Okolo prochází Patricie. Pepa na ni ukáže a říká: *„Přesně takhle vypadala ta bejbina. Jo byla to super kočka."* Pepa se postaví v lavici a zakroutí boky jako tanečnice. Patricie se na ně otočí, vyplázne jazyk a prohodí: *„Ste blbý!"* Zakroutí se jako tanečnice a pokračuje v cestě mezi lavicemi.

2. Na hodině tělocviku děti cvičí na hudbu. Paní učitelka se na chvíli otočí zády a Pepa si stoupne za Patricii a začne se kroutit jako ona. Děti se začnou nahlas smát. Paní učitelka se otočí. Vidí Pepu za Patricií. Podívá se na něj přísně: *„Pepo, co zas vyvádíš?! Děti, co se stalo?"* Všichni mlčí. Paní učitelka: *„Pepo, uděláš deset dřepů navíc."* Patricie, když se paní učitelka opět odvrátí pohledem, na Pepu udělá dlouhý nos.

3. O přestávce je hlouček dětí vzadu ve třídě a hlasitě se smějí. Jeden z kluků předvádí, jak se rozzlobila jedna paní učitelka na chodbě a jak u toho vypadala. Pepa se otočí na Hanku, která se nesměje, a ztrápeným hlasem paroduje jakoby myšlenky Hanky: *„Chudinka paní učitelka, ona to tak nemyslela!"* Dělá u toho úšklebky. Vedle stojí Patricie a zastane se Hanky: *„A ty jsi machr, co dovede všechny postřílet, co?"* Pepa udělá, jako že na ni míří pistolí, a řekne klukům, co tam stojí: *„S těmahle citlivkama nemá smysl se bavit. Tahle kokosová bejbina je hrdinka pralesa!"* Patricie: *„Jasně, já mám ráda kokosy a do pralesa jezdíme o prázdninách a je to tam bájo. Ty asi moc k moři nejezdíš, co?"* Všichni se smějí. I Hanku to rozesmálo. Do třídy přichází paní učitelka se slovy: *„Tak co je to tady tak k smíchu?"* Hanka jí odpovídá: *„Patricie říkala, že jezdí do pralesa k moři."* Paní učitelka se usměje: *„Cože? No, dobře. Tak konec odpočinku u moře a jdeme do lavic, máme hodně práce."*

4. V jídelně sedí již většina dětí čtvrté třídy u stolu. Přichází Patricie a místo je jen vedle Pepy. Pepa: *„Hele, kokosačka! Dneska máš kokosovej řízek?"* Patricie: *„Jasně, komára s velbloudem asi, ty pitomečku."* Všichni se smějí a pokračují dál v hovoru. Pepa rychle dojídá a zvedá se se slovy: *„Uf, to byl ale zážitek jíst vedle bejbiny! Chcete si to vyzkoušet?"* Všichni se smějí. Lucka se přidává: *„Já, já chci! Taky chci být za exotku!"* Ještě větší smích. Přichází ke stolu dozor, aby děti zklidnil: *„Tak co se tu děje? Jestli jste dojedli, můžete jít."* Patricie: *„Ne, jen se hádaj, kdo bude sedět vedle mě. Sem totiž exotická."* Smích.

5. Patricie jde s holkami odpoledne na hřiště. Jsou na největší prolézačce – velké síti, po které se leze. Jsou na špičce prolézačky a povídají si. Okolo jde Pepa s Láďou, zahlédnou holky, pozdraví se. Vylezou za nimi. Chvíli si povídají, honí se na prolézačce. Pepovi se nedaří dohonit jedinou Patricii, která je mrštná. Honí ji a volá za ní: *„Hele, kde ses to naučila? Nejsi ty náhodou opice z pralesa? To doma běháte po palmách?"* Hanka z druhé strany odpovídá: *„Na ní nemáš! Je mrštná jako opice! Já chci být taky opice!"* Pepa: *„Na mě nemáš, ty opičí bejbino!"* Patricie: *„Jasně, doma máme palmy a každý večer skáčeme z jedný na druhou! Na mě nemáš, chlapečku!"*

6. V zeměpise se děti učí o Africe. Pepa pošle po třídě papírek s karikaturou Afroameričana s velkými rty na palmě (jako opice). Karikatura dojde až k Patricii. Rozevře papír a podívá se na něj. Ušklíbne se směrem k Pepovi, zmuchlá papír a hodí ho do kouta. Paní učitelka se ozve: *„Co to je, Patricie?“* Patricie mlčí, celá třída mlčí. Paní učitelka jde pro papír a podívá se na něj. Ve třídě je úplné ticho. Paní učitelka: *„Tak kdo to kreslil?“* Patricie se rozbrečela. Pepa se pomalu, malinko přihlásí. Paní učitelka: *„Pepo, tohle přestává být legrace. To snad nemyslíš vážně! Po vyučování si spolu promluvíme.“* Po vyučování paní učitelka s Pepou promluvila, ptala se ho, proč to kreslil. Pepa odpovídal stále jen, že to je legrace a nic jiného. Paní učitelka mu dala domácí úkol navíc a promluvila o tom s metodičkou prevence, která jí dala nějaké náměty na výuku OSV v rámci vyučování.

Patricie postupně začala na jakékoliv narážky na svůj původ a vizáž reagovat plačtivě, nebo agresivněji.

7. Patricie jde se Sárou po chodbě školy. Okolo ní prochází kluci. Marek na holky: *„Čau, jdete pozdě. Přidejte do kroku. Tady nejsme u hotentotů.“* Sára: *„Hotentot jsi ty!“* Pepa: *„Můžete jít žalovat úče.“* Začíná hodina a Patricie začíná plakat. Paní učitelka se ptá, co se děje. Patricie i všechny děti mlčí. Po hodině si paní učitelka Patricii odvedla do kabinetu a snaží se zjistit, co se stalo. Patricie říká, že je jí jen smutno. Na konci vyučování se baví Marek se Sárou. Plánují spolu, že půjdou na hřiště. Vedle stojí Patricie. Sára: *„Tak co, Patricie, jdeš s námi dneska ven?“* Patricie: *„Ne, dneska nemám čas.“* Sára: *„Jé, zas uražená. Tak si to tak neber. Vždyť je to legrace.“* Hanka: *„Tak ji nechte, třeba fakt nemůže.“*

8. Děti si povídají o hercích z filmů. Jana říká, že se jí líbí Finn ze Star Wars (původem z Nigérie). Sára na to: *„Jo, ten černej. Patricie, tobě se taky líbí?“* Patricie: *„Jasně, to je můj idol, protože sem exot.“* Obrátí se, vyběhne ze třídy s pláčem. Tam ji zahlédne paní učitelka. Jde za ní a ptá se jí, co se stalo. Patricie odmítá cokoliv říct. Paní učitelka se znovu radí s metodičkou prevence a rozhodnou se, že zařadí každý týden do výuky OSV.

9. Děti jedou do muzea tramvají. Honza vidí nálepku *„Nejezdi na černo“*. Obrátí se na Patricii: *„Hele, nejezdi na černo!“* Všichni se začnou smát. Patricie odejde na druhý konec tramvaje. Paní učitelka rozhovor neslyšela a jen za ní volá, ať neodchází.

10. Na hodině OSV při jedné aktivitě vyjde najevo, co se stalo v tramvaji. Paní učitelka s dětmi nakonec dojde za souhlasu všech k tomu, že se takové věci nedělají a zavedou třídní pravidla. S Patricií má metodička prevence dohodu, že se jí může svěřit, když ji něco trápí, a že to není stěžování a žalování.

11. Děti jsou v družině a prohlíží si encyklopedii světa, kde se píše o jednotlivých státech. U obrázku jedné vesnice v Africe řekne Hanka: *„Hele, Patricie, odtud jsou tví rodiče?“* Patricie do Hanky kopne a odchází s brekem. Děti se na sebe nechápavě dívají. Hanka: *„Jéé, já zapomněla. Nesmí se jí nic říkat. Je to hysterka.“*

12. Děti se dohadují, že půjdou odpoledne společně na zmrzlinu. Marek se otočí na Patricii: *„Jdeš s námi?“* Patricie: *„Dneska nemám čas.“* Jana: *„No, jo, to ani nemá cenu se jí ptát.“*

PRACOVNÍ LIST 2

SITUACE	JAK SE CÍTÍ / CO SI MYSLÍ PATRICIE?	JAK SE CHOVÁ / JEDNÁ PATRICIE?	JAK SE CÍTÍ / CO SI MYSLÍ OSTATNÍ?	JAK SE CHOVAJÍ / JEDNAJÍ OSTATNÍ?
	+ 0 -		+ 0 -	
	+ 0 -		+ 0 -	
	+ 0 -		+ 0 -	
	+ 0 -		+ 0 -	
	+ 0 -		+ 0 -	
	+ 0 -		+ 0 -	

PRACOVNÍ LIST 3

PŘEDJÍMÁNÍ (STIGMATIZACE)

Přisuzování neměnného, vrozeného charakteru člověka (povaha, vlastnosti, intelekt, schopnosti, vyspělost, mentalita) na základě příslušnosti k nějaké skupině.

VĚŠTĚNÍ (GOLEMŮV EFEKT)

Soudy o budoucím jednání člověka jsou vyvozovány na základě příslušnosti k nějaké skupině.

HODNOCENÍ

Postoje a vztahy k lidem jsou založeny na hodnocení podle příslušnosti k nějaké skupině.

ZJEDNODUŠOVÁNÍ (BAGATELIZACE)

Zlehčování, přehlížení nebo odmítání důležitých argumentů, faktů, souvislostí nebo projevů člověka.

EMOCIONÁLNÍ LOGIKA

Argumentem pro posouzení člověka nebo situace je pouze vlastní pocit bez udání podstatných a věcných faktů.

PONÍŽENÍ (MOCENSKÁ ASYMETRIE)

Hierarchické a hodnotící srovnávání lidí na základě příslušnosti k nějaké skupině.

II. BLOK – PĚSTOVANÉ PŘEDSUDKY (KAZUISTIKY 7.3 A 7.4)

Kazuistiky jsou zaměřené na situace, v nichž někdo vědomě a cíleně pracuje s předsudky, jak se může taková situace projevit ve třídě a jak s ní dále pracovat, aby se předešlo šikaně. Cílem je také ukázat rozlišení mezi rasismem, nacionalistickými předsudky a šikanou.

7.3. KAZUISTIKA PĚSTOVANÉ PŘEDSUDKY

Cíle

1) Pedagog rozpozná a dobře identifikuje situace ve třídě, které jsou založeny na předsudcích.

2) Pedagog ví, jak mechanismus a projevy nacionalismu mohou podporovat šikanu. (Rozpozná kombinaci znaků nacionalismu a šikany ve třídě).

3) Pedagog rozliší hranici humor proměňujícího se v šikanu (přátelský vs. agresivní humor).

4) Pedagog ví, jak profesionálně reagovat na projevy nacionalistických předsudků.

POSTUP PRÁCE

PRVNÍ EMOCE

Rozdáme účastníkům pracovní list 1 s kazuistikou Tibora a Žofky. Sdělíme nebo sepíšeme otázky, které si nejprve každý sám za sebe zodpoví:

– Jak na vás příběh působí? Máte pocit, že jste se někdy, ať už z pozice učitele, nebo dítěte, s něčím podobným setkali?

– Označte si ty situace, které vám připadají z hlediska vývoje příběhu nějak zásadní/podstatné.

Následuje společná diskuze, kterou lektor pouze facilituje. Diskuze má sloužit k odreagování a odplynutí bezprostředních emocí. Pokud někdo z účastníků začne již navrhovat řešení, odkáže lektor na to, že se tomu budeme věnovat později.

REFLEXE KAZUISTIKY A ZNAKY ŠIKANY

Rozdělíme účastníky do skupin po 4 lidech. Rozdejte pracovní list 2 se znaky nacionalistických předsudků a šikany. Znaky šikany pravděpodobně účastníci rozpoznají. Pokud jste nerealizovali předešlé kazuistiky, neoznamujte, co označují další znaky. Zadejte, aby účastníci:

– sdíleli situace, které si označili jako podstatné pro vývoj děje, a pobavili se o tom, proč jim připadají důležité;

– vybrali několik situací, na kterých se shodnou a posoudili, zda v nich lze najít nějaké znaky/mechanismy sepsané v pracovním listu 2 a odůvodnili svůj názor. Případně označili další významné situace, ve kterých lze najít znaky/ mechanismy popsané v pracovním listu 2;

– zkusili odhadnout, jak se situace dále vyvíjela.

Následuje prezentace skupin a společná diskuze nad jednotlivými situacemi. Mají-li skupiny stejné situace, přidávají své argumenty a odůvodnění všechny skupiny. U dané kazuistiky opět vývoj nelze zcela jednoznačně identifikovat jako šikanu. Je možné označit první stádia šikany. Nedojde však k vytvoření „jádra“ ani k tomu, že by Tibor sloužil jako „hromosvod“ pro ostatní žáky. Upozorňujeme právě na tyto situace, neboť šikana je specifický fenomén, který pedagogové znají, a pro dané téma jsou stanovené postupy a metody. Zde chceme upozornit na to, jak se předsudek může stát vhodnou látkou a prostředkem pro ubližování a jak předsudky mohou sloužit jako nástroj pro rozvinutí šikany, pokud se včas nezasáhne. Cílem je porovnat znaky šikany a znaky nacionalismu, najít styčné a odlišné mechanismy a pojmenovat si, jak jsou provázané a v čem se liší, aby je pedagog mohl v projevech rozpoznat. Diskutujte u jednotlivých situací, jaké mechanismy v nich lze nalézt a jak se vzájemně tyto mechanismy propojují nebo posilují. Pokud účastníci předtím nepracovali se znaky pro nacionalistické předsudky, vyzvěte je, aby sami pojmenovali, co je pro dané znaky sjednocující pojem (nacionalistické předsudky). Opět odkazujeme na Metodický exkurz a odkazy v něm uvedené. Pokud jste nerealizovali kazuistiku 7.2., pak doporučujeme přečíst Podklad pro diskuzi k této kazuistice se strategiemi pro práci s předsudky. Je možné promýšlet i to, jaké metody pedagožka do výuky zavedla, když se jí podařilo docílit porozumění a přijetí Tibora Žofkou.

Dále rozdejte pracovní list 3 s popisem toho, jak se nakonec situace vyvinula. Nechte ve skupinách účastníky diskutovat a zadejte:

Zkuste navrhnout, jaké postupy by bylo možné zvolit pro další spolupráci s matkou Žofky, pokud by Žofka zůstala ve třídě.

PODKLAD PRO VEDENÍ DISKUZE – KONTINUÁLNÍ PRÁCE S TŘÍDNÍM KLIMATEM A SROVNÁNÍ ZNAKŮ

Pro prevenci lze zdůraznit tyto podmínky:

– Klima třídy se neřeší pouze při konfliktu a o třídnických hodinách

– Důvěra a vztahy jsou pojmenovaným cílem vzdělávání a jsou zohledněny v pedagogickém přístupu (viz Metodický exkurz).

– Podpora rozhovoru, komunikace a dialogu, nejenom v případě problému nebo konfliktu (střídání různých strategií/metod pro rozvíjení spolupráce a dialogu; skupinová a kooperativní výuka).

– Mluvit se žáky o vztazích (zájem o pocity žáků, formulace/vyjadřování emocí, zpětná vazba, pěstování empatie, nácvik asertivního chování, práce s potencionálními oběťmi, tlumení agresivních sklonů, pravidla jako základ dobrého vztahu).

– Pedagog je vzorem: konzistentní, předvídatelný, důsledný. Nemoralizuje, nevěští, nebagatelizuje, nezesměšňuje, neslibuje, co nejde dodržet.

– Pozorovat, naslouchat. Pedagog nepřechází konfliktní situace mezi žáky.

– Dát možnost každému uspět (práce s hodnocením na všech úrovních).

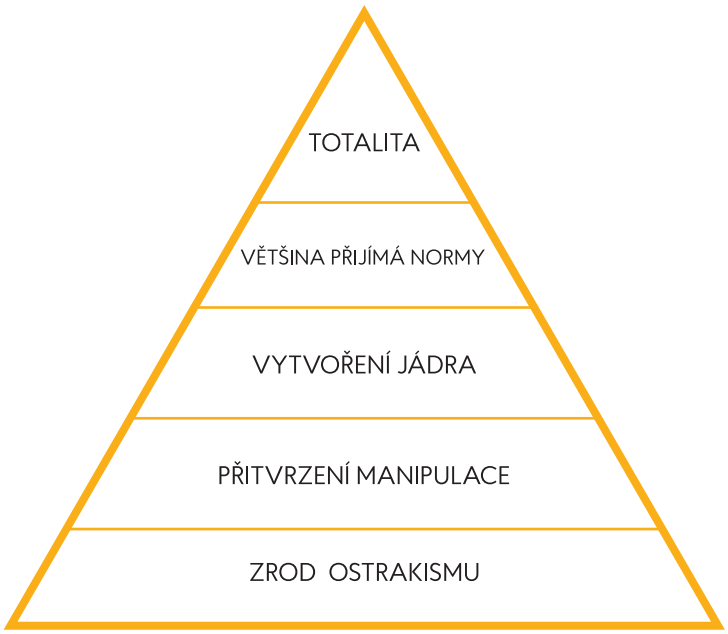
– Spolupráce s rodiči není jen v případě konfliktu.

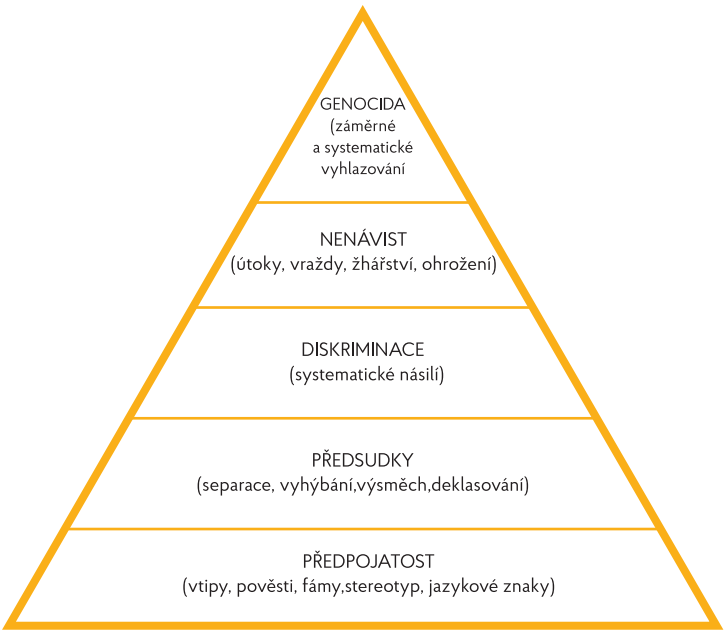
– Pedagogové i žáci mají informace o šikaně, jejích projevech a možnostech řešení.

– Připustit si možnost, že šikana může být i v mé třídě.

– Připustit možnost, že mám předsudek (supervize, mentoring, koučink, podpůrné skupiny, hospitace, náslechy, sebevzdělávání/DVPP).

Zajímavé je také srovnání znaků šikany s tzv. pyramidou nenávisti. Zde se dobře vyjevuje společný motiv, neboť jsou obdobné mechanismy a cíle. Pyramida je inspirována metodikou The Institue for Visual History and Education:
https://sfi.usc.edu/lessons/pyramid-hate





PRACOVNÍ LIST 1

TIBOR A ŽOFKA

Tibor spěchá do školy. Líbí se mu tam. Už třetí rok. Rád se směje, hraje si, dovádí. Děti rády poslouchají, když začne zpívat. A umí k tomu i tancovat. Doma si s rodiči a mladší sestřičkou pak vypráví, co bylo ve škole.

Do stejné třídy míří i Žofka. I ona se těší, ale není tak spokojená, jako bývala. Ještě vloni v bývalé třídě ji děti obdivovaly. Je pohledná a umí tančit. Její největší zálibou je balet. Teď už tomu tak není. Má pocit, že na výsluní je Tibor. To se musí změnit.

O přestávce jedna dívka hledá pero. Ostatní pomáhají hledat. Žofka mimochodem prohlásí: *„Zkuste se zeptat Tibora, ten možná bude vědět, kde je tužka. Tibore, tvoje máma má pěkný šperky. Odkud je má?“* Některé děti se tázavě dívají na Tibora, ale ten nic neříká. Tibor dělá, že neslyší. Pero se našlo pod batohem.

Tibor na jedné hodině nerozumí zadání slovní úlohy. Anička se mu snaží z první lavice napovědět. O přestávce vezmou Aničce kluci sešit se slovy: *„Abys nebyla tak chytrá!“* A začnou se honit. Žofka stojí vedle a komentuje: *„Někdo je moc chytrej a někdo potřebuje radit, když má v hlavě IQ nula, nula nic.“* Kluci se zasmějí a běží dál.

O přestávce začne Tibor zpívat jeden z rapových hitů. Děti se přidávají různými zvuky nebo boucháním. Žofka stojí vedle skupinky a sleduje to. Jedna z dívek se na ni obrátí, ať se přidá. Žofka: *„Ne, dík, nemám zájem. Já nemám cirkusácký nadání. To má hold jen někdo.“* Děti se zasmějí a pokračují v hudební produkci.

Po vyučování se děti vyhrnou do jídelny na oběd. Tibor s dalšími dětmi si plánují společnou výpravu na hřiště. Za skupinou se ozve Žofka: *„Jíťo, Honzo, jdete s námi na houpajdu do lesa?“* Jíťa: *„Jasně!“* Tibor se také s úsměvem otočí. Žofka: *„No, víš, Tibore, ty už by ses tam asi nevešel. Jo a hele, jste doma v pohodě?“* Tibor: *„Jasně, proč?“* Žofka: *„Já jen... táta mi říkal, že jeden Cikán od nich furt mlátí svoje děti i jejich mámu.“* Nikdo nic neříká a Tibor na houpačku nepřišel.

Tibor přichází do třídy. Žofka na něj zavolá: *„Tibo, odkud ty vlastně jsi? Máte maringotku?“* Děti se smějí. Tibor jde do své lavice a nic neříká.

Tibor je čím dále tím více zamlklý a straní se dětí. Přemýšlí, jak znovu získat přízeň spolužáků. Napadne ho, že pozve děti na zmrzlinu. Dětem se pohoštění líbilo a pozvání se i na výzvy dětí opakovala. Tibor začíná nabývat nepříjemného pocitu, že pouze tak si udrží zájem ostatních.

Třídní učitelka si všimla změny v chování dětí. Všimla si, že děti se výrazně sdružují kolem Žofky a Tibor je zaražený a nesmělý, což je v kontrastu s tím, jak se choval dříve. Promluví s Tiborem: *„Děje se něco, Tibo?“* Tibor: *„Ne, ne, paní učitelko, jenom jsem trochu unavený.“* Zkušená paní učitelka tuší. Vymýšlí aktivity, které děti vědou k větší vzájemné sounáležitosti.

O jedné přestávce zaslechne: *„Táhni pryč od mý lavice, ty smradlavej Cikáne!“* Vidí rozčilenou Žofku a rozpačitého Tibora, který právě prochází kolem její lavice. Údivem zvedne obočí: *„No Žofie?“* Žofie: *„A co má bejt? Nechci, aby se mě dotknul!“*

Několik dalších dní a týdnů učitelka zintenzivnila aktivity. V komunitních kruzích si děti otevřeně sdělovaly své pocity. Jednoho dne se v jednom z nich Žofka Tiborovi omluvila a bylo zjevné, že oběma i celé třídě projasnění ovzduší velmi prospělo.

Zanedlouho navštívila školu matka Žofie a vyjádřila nespokojenost s postupem učitelky. Hlavním sdělením jejího projevu bylo: *„Nevím, proč by se měla moje dcera kamarádit s Cikány.“*

Následovala škola v přírodě, která proběhla v příjemné atmosféře. Učitelka byla spokojená, když si Žofka přisedla u jídelního stolu k Tiborovi: *„Chutná ti, Tibo? Ukážeš mi ty svoje pokémony?“* Ostatní děti přikyvují a jsou rovněž zvědavé, Tibor je šťastný.

PRACOVNÍ LIST 2

PŘEDJÍMÁNÍ (STIGMATIZACE)

Přisuzování neměnného, vrozeného charakteru člověka (povaha, vlastnosti, intelekt, schopnosti, vyspělost, mentalita) na základě příslušnosti k nějaké skupině.

VĚŠTĚNÍ (GOLEMŮV EFEKT)

Soudy o budoucím jednání člověka jsou vyvozovány na základě příslušnosti k nějaké skupině.

HODNOCENÍ

Postoje a vztahy k lidem jsou založeny na hodnocení podle příslušnosti k nějaké skupině.

ZJEDNODUŠOVÁNÍ (BAGATELIZACE)

Zlehčování, přehlížení nebo odmítání důležitých argumentů, faktů, souvislostí nebo projevů člověka.

EMOCIONÁLNÍ LOGIKA

Argumentem pro posouzení člověka nebo situace je pouze vlastní pocit bez udání podstatných a věcných faktů.

PONÍŽENÍ (MOCENSKÁ ASYMETRIE)

Hierarchické a hodnotící srovnávání lidí na základě příslušnosti k nějaké skupině.

ZÁMĚRNOST, ÚMYSLNOST, VĚDOMOST

CÍLENOST
(vůči konkrétním jedincům);

NEPOMĚR SIL
(sociálně populárnější, větší, více lidí, starší);

BEZMOCNOST OBĚTI
(nedokáže se bránit);

NEPŘÍJEMNOST ÚTOKU
(subjektivní i objektivní);

SAMOÚČELNOST AGRESE
(nejedná se o odplatu v dlouhodobém kontextu, agresor se baví strachem, smutkem, ponížením);

OPAKOVÁNÍ
(není podmínkou);

GRADACE
(není podmínkou).

PRACOVNÍ LIST 3

Krátce po návratu ze školy v přírodě učitelka potká na chodbě školy zástupce ředitele: *„Eliško, na žádost matky jsme přeřadili Žofku do áčka, prý se jí ve tvojí třídě moc nedařilo.“* Paní učitelka se podivuje. Žofka jí připadala při zdolávání učebního procesu úspěšná, mezi dětmi v pohodě a v postoji k Tiborovi a v komunikaci s ním již bez sebemenších problémů.

Oslovila Žofku a diplomaticky se na situaci zeptala. Žofka posmutněle řekla, že odejít nechtěla, ale maminka tak rozhodla.

Učitelce to nedalo a v den třídních schůzek oslovila paní Žofijkovou. Paní Žofijková pouze stroze a s pohrdáním v hlase odvětila: *„To jste si vážně myslela, že dopustím, aby byla Žofinka nucena stýkat se s Cikány, a dokonce s nima jíst u jednoho stolu?“*

7.4. KAZUISTIKA ZÁMĚRNÉ PŘEDSUDKY

Cíle

1) Pedagog rozpozná projevy rasismu.
2) Pedagog zná obecné mechanismy – znaky projevů nacionalismu a dovede je odlišit od projevů rasismu (ve srovnání s předešlými kazuistikami).
3) Pedagog zná rozdíl mezi šikanou a rasismem/nacionalismem.
4) Pedagog ví, jaké metody uplatňovat pro práci s rizikovým chováním s projevy rasismu.

POSTUP PRÁCE

PRVNÍ EMOCE

Rozdáme účastníkům pracovní list 1 s kazuistikou Karla a necháme každého text přečíst. Nechte sdílet po dvojicích a zadejte k tomu otázky:

– Jak na vás příběh působí? Co vám běželo hlavou, když jste text četli?
– Setkali jste se někdy s něčím podobným?

Následuje společná diskuze. Lektor pouze facilituje. Diskuze má sloužit k odreagování a odplynutí bezprostředních emocí. Pokud někdo z účastníků začne již navrhovat řešení, odkáže lektor na to, že se tomu budeme věnovat později.

REFLEXE KAZUISTIKY A ZNAKY RASISMU

Rozdáme pracovní list 2 se znaky pro rasismus. Do skupin nejvíce po 4 lidech zadáme, aby účastníci posoudili, zda lze v jednání Karla najít sepsané znaky/mechanismy a sepsali návrhy řešení, jak dále postupovat z pozice pedagoga a jaké metody práce s rizikovým chováním by případně dále volili.

Následuje společná diskuze vedená pedagogem se zkušeností s prací s rizikovým chováním. Skupiny prezentují své návrhy a náměty. Skupiny referují, zda lze někde nalézt sepsané znaky/mechanismy. Pokud účastníci neodhadnou, o jaké znaky se jedná, lektor vysvětlí, že se jedná o znaky, jakými se projevuje rasismus, pokud je větší část z nich v jednání přítomna. Lektor představuje zásady práce s rizikovým chováním v dané oblasti a podporuje analýzu analogickými situacemi. Doplňuje, ukazuje souvislosti situací se znaky nacionalismu, šikany a využití demagogie/manipulace v osobním kontaktu a odkazuje na důležité dokumenty pro tyto oblasti – školní řád, minimální preventivní plán a kultura školy (index inkluze), třídnické hodiny a práce s třídním kolektivem, osobnostní výchova ve výuce, třídní schůzky, spolupráce s učiteli.

Při diskuzi můžete přečíst citaci níže z rozhovoru s bývalým neonacistou, který vyšel v deníku Referendum, a diskutovat nad tím, co daná informace znamená pro řešení situace. V rozhovoru dále Christian Ernst Weissgerber uvádí základní motivy a okolnosti, které mu pomohly vymanit se z neonacistického hnutí (Nenávisti jsem se zbavoval dlouho).

„Ale sám musím říct, že jsem se nikdy necítil více svobodný než v neonacistických skupinách. Mohl jsem dělat víceméně všechno, nebyl tam žádný shora nařízený zákon, který by mě omezoval, protože jsem v ně nevěřil a neomezoval jsem se tím. Zatímco demokracie právě funguje na principech omezování, některé věci prostě nesmíte udělat, jinak vás čeká trest."

Zdroj: Rahimi, F.: Byl jsem nácek. Teď chci lidem pomáhat zbavit se nenávisti [online]. Deník Referendum. [Cit. 6. 9. 2018]. Dostupné z: http://denikreferendum.cz/clanek/28238-byl-jsem--nacek-ted-chci-lidem-pomahat-zbavit-se-nenavisti

PODKLAD PRO VEDENÍ DISKUZE

– STRUČNÉ SHRNUTÍ ZÁKLADNÍCH VÝCHODISEK PRO PRÁCI S RIZIKOVÝM CHOVÁNÍM S PROJEVY RASISMU

Při práci s předsudky je důležité si uvědomovat:

– Ačkoliv jsou mnohdy iracionální, jsou předkládány jako objektivní realita - „pravda“, ověřená zkušeností (ať už logikou, nebo „zdravým selským rozumem“).

– Jsou spojeny s osobním životem a emocemi (na jejich vznik má vliv naše nejbližší okolí, se kterým se identifikujeme).

– Jsou součástí hlubší vrstvy mentální výbavy a na jejich utváření mělo vliv během našeho života mnoho různých faktorů, a proto ani jejich kořeny není snadné odhalit.

– Jejich narušení vyvolává emocionální reakce a ohrožuje vlastní integritu, sebepojetí.

Proto je často již nutné zajistit externí intervenci a zjistit rodinnou anamnézu. V ideálním případě je vhodné využít různých psychologických metod inspirovaných terapeutickými přístupy. Jako příklad lze uvést diagnosticko-intervenční metodu pro žáky s problematickým chováním, tzv. metodu FACH (Funkční analýza chování). Metoda vychází z FBA, Functional Behavioral Assessment (více např. viz Mertin. V., Krejčová L.: *Metody a postupy poznávání žáka*, Pedagogická diagnostika. Wolters Kluwer ČR, a. s., 2012.) Nebo doporučujeme inspiraci z přednášky Steva Goodmana, ředitele Michigan's Integrated Behavior and Learning Support Initiative: *https://www.youtube.com/watch?v=KhaM6LzaznA&t=507s*

Základní body k tématu „deradikalizace“ z rozhovoru s Kaanem Orhonem, který působí v poradně proti radikalizaci v Německu:

– Není jeden recept. Nutné je vždy vybudovat vazby k důležitým blízkým a okolí (rodina, škola zaměstnání, lokalita) a pokusit se zmírnit případné konflikty.

– Jaká je nejlepší metoda zjišťování příčiny a další práce? Dialog, opakované dlouhé rozhovory, které pomáhají ustavit důvěru. Důležité je mít dostatek času.

– Jak poznáme „deradikalizaci“? Podle schopnosti žít svůj život tak, že respektuje práva a důstojnost všech ve společnosti, a to i těch, kteří neodpovídají představě dobrého života. 1. stadium je zřeknutí se násilí. 2. zřeknutí se násilí vůči lidem, kteří neodpovídají představám správnosti. 3. je přijmout tyto rozdíly, i když je člověk sám v sobě ještě odmítá. 4. akceptace demokracie jako pluralitní společnosti.

– Recidivy způsobuje většinou konflikt v rodině. Často jsou to individuální faktory, které nelze generalizovat, a které rodiny nechtějí připustit.

– Co je podmínkou? Ochota klienta spolupracovat. Dobrovolnost.

– Co je společného? Věk. Je to téměř výlučně hnutí mladistvých.

– Odešlo více lidí do Sýrie bojovat z Evropy (v Německu kolem 960), než je teroristů, kteří přišli ze Sýrie (do 100 lidí v Německu).

– Co na radikalizaci přitahuje? Protest a ideologie. **Je to síť, která zajišťuje bezpečnost a sílu někomu, kdo se sám cítí slabý nebo zranitelný. Chce být součástí něčeho většího. Nabízí to možnost být silným a obávaným.**

– Co je nejtěžší? Splnit očekávání rodiny i klienta.

Zdroj: Rozhovor s Kaanem Orhonem [video online]. [Cit. 6. 9. 2018]. Dostupné z: https://archiv.ihned.cz/c1-66152610-jen-z-nemecka-odchazi-do-syrie-a-iraku-stovky-teroristu-oproti-tomu-uprchlici-maji-na-svedomi-desitky-utoku-rika-expert.navisti.

Dále je možné pustit ukázku z filmu Svět podle Daliborka, který je dostupný na YouTube: *https://www.youtube.com/watch?v=u68WfG1srfk&t=89s*

nebo na internetovém vysílání České televize:

https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/11004641408-svet-podle-daliborka/.

Účastníkům je možné pustit ty sekvence, ve kterých Daliborek a jeho otec formulují své názory a argumenty. Tyto sekvence jsou v mináži 30:33 – „cítíš to tady“ – rozhovor s otcem.

Účastníci mají pojmenovat, jaké argumenty Daliborek a otec používají a jak s danými argumenty pracovat ve škole.

PROČ AGRESE A NÁSILÍ LÁKÁ?

Stručný výklad k tématu agrese a násilí podle Konrada Lorenze

Lorenz, K.: Odumírání lidskosti. Mladá fronta, 1997.

Věnujme ještě malou pozornost samotnému fenoménu agrese a násilí v lidském jednání, které bývají významnou součástí radikalismu. Rasismus, demagogie, manipulace, populismus až po autoritativní a totalitní stát jsou založeny vždy na jisté formě uplatnění násilí ať už psychického, nebo fyzického. Jejich podstatou je mechanismus, který pracuje s různými podobami strachu. Násilí nebo agresi nelze ovšem považovat za zcela neefektivní nástroj a způsob prosazování svých zájmů. Z hlediska evoluce člověka je agresivita z jistého pohledu efektivní strategií přežití.

Agrese a násilí jsou přirozenou reakcí, která je spojena s nejstaršími částmi mozku, tzv. limbickým systémem. Tato část mozku se aktivuje vždy, pokud jsme vystaveni bezprostřednímu podnětu, který v nás vyvolává pocit nebezpečí. Agrese dlouhou dobu sloužila člověku jako účelný a efektivní nástroj adaptace na životní podmínky. Za posledních 2000 let vývoje (což je velmi krátká doba z hlediska evoluce) to už ovšem není tak jisté. Jak říká Konrad Lorenz, civilizace dospěla do fáze „tvůrčího ničení" a současnou adaptaci člověka na podmínky svého života lze z jistého pohledu nazvat i nejubožejším způsobem vnitrodruhové agrese.

Podíváme-li se na lidské jednání dalekohledem mimozemšťana z Marsu, jak obrazně uvádí Konrad Lorenz, vyjeví se chování jednoho druhu podmaňujícího si výrazně celou planetu, tedy člověka, jako jedno z nejúčelnějších a nejpozoruhodnějších vnitrodruhových chování. Vyvražďuje-li se jeden živočišný druh dlouhodobě, ustavuje se mechanismus, který nelze považovat za sebezáchovný. Z hlediska fylogeneze může mimozemšťan pouze konstatovat, že zde evoluce dospěla do jedné ze slepých uliček a jeden z druhů planety nemá pojistné mechanismy, které například šelmám zabraňují zneužít svou schopnost zabíjet se vzájemně. Než přišly dýky, meče, pistole a všechny další rozumem narostlé zbraně na těle, mohl člověk útočit pouze kousáním, škrábáním, trháním, kopáním a mlácením. Člověk svým rozumem dosáhl toho, že vyzbrojil své tělo nebezpečněji, než jak je jako druh adaptován na životní podmínky. Zbraně, které existují díky rozumu, nám umožňují zabíjet se navzájem mnohem rychleji a hromadněji, než pokud máme soupeřit o majetek nebo moc holýma rukama. S pistolí, raketou a atomovou bombou nám schází společenské mechanismy, jenž zabraňují vnitrodruhovému boji. Tak je tomu u jiných druhů živočichů, u nichž se vyvinuly obranné nástroje na těle, jimiž mohou zabít svého soka stejného druhu. Konrad Lorenz přirovnává člověka s vyrobenými zbraněmi k holubici s kavčím zobákem. Právě u holubice se totiž neprojevuje selekce, která udržuje agresivitu v mezích, a holubice tedy může soupeřit na život a na smrt se svou sokyní. Zatímco kavky žijící v hierarchizovaných skupinách neútočí na své soky, neboť podléhají řádu, ve kterém slabší poslouchá silnějšího a silnější chrání slabšího. Tak člověku zbývá jediná obrana a záchrana proti sebezáhubě, a to je rozum nebo rozumnost, kterou bude vyhodnocovat důsledky svého jednání a pěstovat rozumný řád, v němž silnější chrání slabšího. Tedy ta samá „věc", která umožňuje zvyšovat a zneužívat násilí, ho může také omezit a proměňovat v opak. Je to naše myšlení, naše rozumnost, ale záleží, jak je využijeme.

Lze-li říci, že vývoj od jednodušších forem ke složitějším znamená vždy přírůstek hodnoty, tedy i rozvoje vnímání a schopnosti uvažování, může to také znamenat, že má-li se člověk efektivně adaptovat, musí být schopen rozumně řídit sociální dění, tedy sám sebe. Lidská společnost je již delší dobu pro člověka příznivější, pokud je distribuce moci spravedlivá a funguje-li koncepce suverenity a práv, které zajišťují každému člověku důstojný život. K tomu by měl být ale člověk schopen chápat příčiny a uvědomovat si následky svého jednání. To znamená nejenom znát, ale i chápat a realizovat princip úcty a respektu ke každému člověku, tedy odmítání násilí jako efektivního řešení situace. Ohrožení lidstva nepramení z neschopnosti ovládat své fyzikální pochody, ale neochoty nebo neschopnosti ovládat je svým rozumem, rozumnou odpovědností. Jedině ochotou odpovídat na otázky po důsledcích svého jednání, se může člověk ubránit sám před sebou, před vnitrodruhovým bojem. Chráníme-li a prosazujeme-li principy, které nejsou založené na agresi, manipulaci a násilí, prosazujeme rozumnou odpovědnost. Demokracie je zcela jistě jedním z mála ověřených způsobů, jak si lidé mohou vládnout a přitom projevovat rozumnou odpovědnost, která je v souladu s principem úcty a respektu ke světu a člověku.

PRACOVNÍ LIST 1

KAREL

Karel je žák druhého ročníku obchodní akademie oboru cestovní ruch. Je nenápadný a jeho studijní výsledky jsou podprůměrné. V prvním ročníku dělal dvě opravné zkoušky. Žije se svojí matkou v Praze. Matka spolupracuje se školou, snaží se synovi pomoci i s učením.

Karel se jeví se spíše submisivně. Nemá žádného významného kamaráda. Nejvíce se baví s Honzou, který je dominantní. Jinak se baví občas různě se všemi, ale nezapojuje se příliš do kolektivu.

Na Facebooku je Karel ve skupině asi 30 chlapců z různých tříd obchodní akademie. Většinou každý den kluci chatují. Na chatu často komentují dění ve škole, vytahují se s příběhy o tom, jak se jim podařilo někoho napálit, často se vyskytují stížnosti a nadávky na učitele. Pokud je členy skupiny někdo označen za špatného, počítá se s tím, že jsou všichni zajedno. Pokud někdo ze skupiny použije slovo „škůdce", znamená to, že se vymýšlí odplata. Jedná-li se o studenty, většinou se projeví slovními urážkami nebo schováváním věcí. Je-li třeba mstít se učitelům, napíše se buď hanlivý nápis na zeď, nebo se vymyslí jiný způsob, jak daného učitele zesměšnit. Hanlivé nápisy jsou buď sprosté, nebo obsahují narážky na **pakoše, židáky, socky, cikány** atd. Obdobné jsou i projevy na Facebooku. Příspěvky skupiny jsou velmi často násilné či brutální scény z filmů nebo YouTube a proklamují skupiny identifikující se s neonacismem. Jeden chlapec se vymezil proti tomu, když byl jeho kamarád, který nebyl člen facebookové skupiny, označen za škůdce. Do tří dnů byl i zastánce vyloučen ze skupiny a bylo mu odmítnuto přátelství.

Paní učitelka v rámci jedné třídnické hodiny zjistila, že Karlovo jméno nikdo ze spolužáků neuvedl v žádné z otázek dotazníku. Dotazník obsahoval otázky jako: kdo ubližuje některému ze spolužáků, kdo je nejoblíbenější, kdo uráží jiné spolužáky, kdo je nejvíc uznávaný, kdo je vtipný, kdo se zastává slabších atd. Paní učitelka tedy zaměřila na Karla více svou pozornost. Jednou si tak všimla na Karlově oblečení znaku, který jí byl povědomý. Vyhledala si ho a zjistila, že je to znak snowboardové firmy, se kterou se identifikují neonacistické skupiny. Rozhodla se proto v rámci výuky dějepisu zapojit jednu aktivitu na téma otroctví v Egyptě a navázat na to tématem lidská práva. Karel se v dané hodině vůbec nezapojoval. Neodpovídal, když ho paní učitelka vyvolala. Při skupinové práci většinu času mlčel nebo jen pronášel kusé výroky, které celou látku zlehčovaly.

Paní učitelka si dále všimla, že ve slohové práci Karel popisuje několikrát situaci, ve které někdo jedná agresivně, aniž by k tomu měl důvod. Rozhodla se s Karlem na téma slohové práce promluvit. Pozvala Karla po vyučování do kabinetu a mluvili spolu o slohové práci. Karel situace s bezdůvodně agresivním jednáním vnímal jako samozřejmou součást děje a sám od sebe je neměl potřebu vysvětlovat. Když se paní učitelka zeptala přímo na dané situace, Karel odpověděl: *„Prostě se naštvali. Co je na tom divnýho."* Paní učitelka: *„Ale, Karle, to že se člověk naštve, je běžné, ale není běžné a není v pořádku, když své naštvání dává najevo tak, že někomu ubližuje."* Karel: *„Ale někdy to jinak nejde. Co je na tom tak špatnýho?!"* Paní učitelka: *„To, že se někomu ubližuje."* Karel: *„Některý lidi si to zaslouží, když jim pořád prochází to, co ostatním nikdy."*

Paní učitelka se rozhodla věnovat vždy část nějaké hodiny aktivitám zaměřeným na vzájemné poznávání a porozumění. Karlovo chování nebylo nijak vybočující. Jen nebyl tolik aktivní jako ostatní. Když mohl, držel se zpátky a nevyjadřoval se.

Koncem listopadu v referátu citoval větu: *„Přišel jsem do hospody a měli tam takovou tu věc, do které je třeba praštit. Cikány. Daniel Landa."* Karel větu použil tak, že na ni odkazuje jedna z postav příběhu. Paní učitelka opět s Karlem o samotě na dané téma promluvila. Karel uvedl, že citát viděl toho dne ráno na sociální síti Facebook, na profilu s názvem Pravé autentické citáty (citáty zaměřené na snižování lidské důstojnosti). Citát mu připadal vtipný a nic rasistického na něm neshledával. Karel: *„Je to prostě vtip."*

Na konci kalendářního roku odevzdal Karel referát z biologie. Namísto „Johann Gregor Mendel a jeho přínos světové biologii" byl odevzdán referát „Josef Mengele a jeho přínos světové biologii". V referátu Karel popisoval veškeré Mengeleho výzkumy. Popis byl věcný, přesný a detailní a výsledky Mengeleho výzkumů byly v referátu předkládány bez jakéhokoliv komentáře, tudíž ve výsledku působily jako objektivní vědecká zjištění v rámci biologie. Paní učitelka tedy znovu oslovila Karla a k rozhovoru si přizvala již i výchovnou poradkyni. Karel bez známky zaváhání tvrdil, že si spletl jména vědců a studoval informace z internetu.

PRACOVNÍ LIST 2

PŘEDJÍMÁNÍ (STIGMATIZACE)

Přisuzování neměnného, vrozeného charakteru člověka (povaha, vlastnosti, intelekt, vyspělost, mentalita) na základě příslušnosti k nějaké skupině.

HODNOCENÍ

Hierarchické a hodnotící srovnávání lidí na základě příslušnosti k nějaké skupině. Nadřazenost a podřazenost skupin lidí je dána biologicky nebo vyplývá z „přirozeného“ řádu světa.

VĚŠTĚNÍ

Soudy o budoucím jednání člověka jsou vyvozovány na základě příslušnosti k nějaké skupině.

OBVINĚNÍ

Za hlavní příčinu většinou zveličeného problému je nepravdivě označována skupina lidí lišících se národností, kulturou, jazykem, původem nebo státní příslušností.

ZJEDNODUŠOVÁNÍ (BAGATELIZACE)

Zlehčování, přehlížení nebo odmítání důležitých argumentů, faktů, souvislostí nebo projevů člověka.

EMOCIONÁLNÍ LOGIKA

Argumentem pro potvrzení vlastního názoru, postoje nebo teorie je především vlastní pocit nebo dojem bez udání podstatných faktů a souvislostí. Argumenty nejsou věcné.

AGRESE

Zastrašování, osočování a degradace lidí, kterým je přisuzována méněcennost na základě odlišné kultury, jazyka, národnosti, „rasy“.

OMEZENÍ POLITICKÝCH PRÁV

Právo být občanem státu vyplývá výlučně buď z toho, jaký je mateřský jazyk, kultura nebo země původu člověka, nebo z geneticky dané příslušnosti k národu nebo „rase“ (stát je výhradně národní jednotkou, jinak nemá opodstatnění).

OMEZENÍ OBČANSKÝCH/LIDSKÝCH PRÁV

Právo na důstojný život je předurčeno příslušností buď kulturní (mateřský jazyk, kultura, země původu), nebo biologickou (geneticky daná národní příslušnost nebo „rasa“). Kulturní, jazyková, národnostní nebo „biologická“ příslušnost k jiné skupině je opodstatněním pro omezení občanských práv definovaných Listinou základních práv a svobod.

8. VÝUKOVÉ LEKCE PRO ŽÁKY S TÉMATEM RADIKALISMU

Šest ukázkových lekcí se zaměřuje na různé formy radikalismu, pojmenování jeho projevů a analogií a pochopení jeho strategií. Chceme upozornit na širší škálu různých projevů radikalismu, než jak je obvykle představován především pouze jako rasismus. Naší snahou bylo zpracovat pro pedagogy materiál, který reflektuje aktuální dění a vývoj ve světě. Přitom se jedná o téma složité, které není dostatečně zpracované pro pedagogické účely. Lekcí je pouze šest, proto mají sloužit především jako inspirace, jak je možné témata a materiály zpracovávat a představovat žákům. Hlavním šířeji využitelným nástrojem jsou tzv. znaky/projevy jednotlivých ideologií a strategií, které lze využít pro další zpracování vlastních materiálů a námětů pedagogy. Dalším cílem bylo představit práci s různými druhy materiálů a pramenů. Některé lekce jsou zaměřeny na co nekonkrétnější materiál a sledování souvislostí a důkazů, jiné se zaměřují více na intepretaci a výklad textu a pracují spíše s rozvíjením vlastních představ a názorů. Z důvodu nutnosti souhlasu autorských práv se nepodařilo zajistit materiály konkrétních projevů, výroků nebo textů, ve kterých by bylo možné identifikovat strategie populismu nebo demagogie. Proto se také v lekcích pracuje především se zákony ve vztahu k autoritativnímu státu nebo texty, které již předkládají zprostředkovaný a obecnější pohled a výklad. Materiály, které může pedagog pro výuku využít, lze vyhledat velmi snadno na webových stránkách různých médií, ale nelze je publikovat v metodice. Soupis znaků projevů má sloužit k tomu, aby mohl pedagog zpracovat pro účely výuky i další materiály, které nebylo možné do metodiky zpracovat. **V lekcích předkládáme co nejvíce materiálu, který si může pedagog upravit nebo se inspirovat pro výběr dalšího. Proto je vhodné lekce pro využití v 45ti hodinové dotaci upravit.** Ideální je lekce využít na delší výukové bloky nebo projektové dny. Všechny lekce jsou zpracovány v souladu s principem metody Kritického myšlení: Evokace – Uvědomění – Reflexe (viz *http://www.kritickemysleni.cz/facelift_index.php*). **Vzhledem k náročnosti tématu jsou lekce většinou určené pro věkovou kategorii zhruba od 7. třídy výše.** Nicméně jednotlivé náměty, části lekcí je možné využít i pro žáky nižšího věku. Před realizací lekcí v hodině doporučujeme přečíst především kapitoly 2., 3. a 5. metodiky Křehkost demokracie.

I. BLOK – DAEMON A DEMOS: DUCH LIDU NEBO DÉMON NÁRODŮ? (LEKCE 8.1. A 8.2)

Lekce zaměřené na téma rasismu, ideologie a demagogie.

8.1. KRÁSNÉ MĚSTO, KRÁSNÍ LIDÉ

Cíle lekce:

1) Žák vysvětlí hlavní mechanismy, na kterých jsou založeny nacionalistické předsudky a rasismus.

2) Žák objasní, co je manipulace založená na pozitivní reprezentaci.

3) Žák uvede, jak lze ověřovat pravdivost výkladu.

Časová dotace: 60–120 minut

Věk: 2. stupeň ZŠ (od 7. třídy), SŠ

Lekce vznikla díky laskavému svolení nakladatelství Absynt, s. r. o.. Texty pracovních listů jsou z knihy Ku-klux-klan. Tady bydlí láska od Katarzyny Surmiak-Domańské. U pracovních listů s citacemi není uveden bibliografický odkaz knihy, neboť by název prozrazoval východiska, která žáci nemají znát.

Surmiak-Domańska, K.: Ku-klux-klan. Tady bydlí láska. Absynt, Prokletí reportéři, 2017. Překlad Jarmila Horáková.

EVOKACE

1) Napište na tabuli nebo flipchart nápis: *Vítejte ve Sluníčkově! Krásné město, krásní lidé, kde neexistuje nic špatného, ani špatní sousedé!* Sdělte, že nyní se podíváme na chvíli do tohoto krásného města a zjistíme více o tom, jak ve Sluníčkově zařídili, že se mají tak dobře.

Žáky rozdělte na dvě nebo čtyři skupiny. Polovina skupin dostane pracovní list 1A a 1C. Druhá polovina skupin dostane pracovní list 1B a 1C. Skupiny mají rozstříhat a rozdělit jednotlivé charakteristiky lidí podle stanovených kritérií. Pracovní listy zadávejte tak, aby skupiny vzájemně neznaly svá zadání.

2) Skupiny vyvěsí flipchart s nalepenými charakteristikami podle kategorií na viditelné místo. Nejprve prezentují skupiny, které měly list 1A (pořadí je důležité dodržet), posléze skupiny s listem 1B. Při prezentaci skupin rozvíjejte diskuzi otázkami, proč danou charakteristiku žáci zařadili do určité kategorie. Pokud skupina dojde při prezentaci ke změně názoru, může charakteristiku přesunout k jiné kategorii. Po prezentaci všech skupin se zeptejte:

– *Jaké charakteristiky vyšly v obou zadáních jako nepodstatné (nevypovídající)?*
– *Mají tyto charakteristiky něco společného?*

Následuje stručná diskuze. Flipcharty vylepte na viditelné místo.

Podklad pro pedagogy:

Vzhledem k tomu, že teze „miluj bližního svého“ nemá libovolný výklad, uvádíme doporučení, jak žáky vést při plnění úkolu, které vychází z praktického ověřování ve výuce:

Skupina, která pracuje s pracovním listem 1A (popis člověka, který uplatňuje pravidlo „miluj bližního svého“), bude možná potřebovat podporu se zařazením charakteristik do kategorie „nepodstatné (nevypovídající)“. Vysvětlete, že se může jednat o charakteristiky, které definují nějakou skupinovou příslušnost, ze které nelze usuzovat povahu člověka. Doporučujeme žáky při práci sledovat, a pokud mají tendenci zaměňovat charakteristiky za podmínky, okolnosti nebo příslušnost ke skupině, doptávat se otázkami na podstatu. (Například: Víme, že Čech bude vlídnější než Němec? Víme, že křesťan mě bude přehlížet, zatímco buddhista nikoliv? Jsou všichni heterosexuálové ohleduplní? Atd.)

U skupiny, která pracuje s pracovním listem 1B (popis bližního), může dojít k tomu, že žáci budou mít tendenci vybírat pouze pozitivní, tedy určující a vítané charakteristiky „bližního“. Definice bližního má přitom jedinou podmínku, a sice „člověk“. Doporučujeme vstupovat do diskuze a pokládat otázky, které budou směřovat k podstatě: Má-li někdo nepříjemné projevy, zaslouží si být všemi ostatními odsouzen a odmítnut? Můžeme o sobě říci, že nemáme žádnou špatnou vlastnost? Přejeme si, aby nás lidé přesto přijímali jako své bližní? S nepodstatnými (nevypovídajícími) charakteristikami jim můžete pomoci obdobně jako u předchozí skupiny.

Lze předpokládat, že mezi nepodstatné charakteristiky zařadí žáci ty, které se týkají náboženství, národnosti, genderu apod. Odpověď na otázku, co mají tyto charakteristiky společného, může znít například: Jsou to charakteristiky, které vypovídají o zařazení do nějaké skupiny. Nepojmenovávají lidské chování. Nevypovídají o povaze a smýšlení člověka.

UVĚDOMĚNÍ

1) Žáky rozdělte do skupin a rozdejte pracovní list 2 s citací o městě Sluníčkově (z knihy Ku-klux-klan. Tady bydlí láska). Je možné změnit složení skupin, ale je vhodné dodržet menší počet skupin (nejvíce čtyři). Zadejte žákům, aby:

– vypsali z textu konkrétní charakteristiky, kterými je popsán bližní;

– odpověděli na otázku: Jak chápou lidé tohoto města zásadu „miluj bližního svého"?

Sdílejte společně odpovědi. Sepisujte charakteristiky a přitom se vždy ptejte, v jaké kategorii je daná charakteristika zařazená z předešlé evokace. Nechte vyjádřit žáky názory na zadanou otázku. Posléze sdělte žákům, že:

– název lekce je citace ze skutečného billboardu města Harrison, jen byl zaměněn název města za Sluníčkov (je vhodné ukázat skutečný billboard, zde je dobře viditelný: http://america.aljazeera.com/articles/2014/12/10/harrison-arkansashategroups.html);

– citace o městě Sluníčkov je výrok jedné z obyvatelek města, která je členkou Církve křesťanské obnovy;

– v citaci je místo věty: „Tak vzniklo ideální město," věta: „Díky stigmatu Ku-klux-klanu vzniklo ideální město."

Následně sdělte historii města Harrison podle přílohy 1 pro pedagoga, která je sepsána podle knihy *Ku-klux-klan. Tady bydlí láska* od Katarzyny Surmiak-Domańské. Pokud žáci nevědí, co je Ku-klux-klan, je třeba podat stručné shrnutí (např. zde https://wave.rozhlas.cz/hergot-o-ku-klux-klanu-jezis-byl-rasista-veri-krestansti-extremiste-z-ku-klux-7622966)

2) Uveďte, že nyní se společně podíváte na další výrok jednoho současného obyvatele tohoto města, který se vztahuje k pojetí zásady „miluj bližního svého". A zároveň si přečtete citáty z Bible, které tuto zásadu vysvětlují, abyste mohli porovnat, zda výklad obyvatele města odpovídá citátům.

Rozdejte nejprve každému pracovní list 3A (citát z Bible) a zadejte, aby si každý sám text přečetl a sepsal k němu případné otázky nebo myšlenky, které ho napadají. Vyzvěte žáky, aby nejprve sdíleli své poznámky ve dvojicích, a posléze se jich zeptejte na sepsané otázky a myšlenky. Ověřte, zda žáci textu dobře porozuměli. Zeptejte se, zda někdo ví, kdo byl Samaritán. Pokud nikdo neví, uveďte informace ohledně rituální nečistoty a pojetí Samaritánů v dané době z pohledu Židů.

Podklad pro pedagogy:

Text z Lukášova evangelia je třeba citlivě interpretovat. Pro jeho pochopení je nutné znát kontext tehdejší doby. Ježíš neodpovídá abstraktním odkazem na nějaké lingvistické či teologické argumenty. Místo toho (po rabínském způsobu) vypráví příběh s překvapivou pointou. Zkrvavený člověk byl v dané době považován za rituálně nečistého. Dotknout se ho bylo něco jako pro křesťany hřích. Proto se kněz a levita vyhnuli. Samaritáni byli rivalové židovského národa a probíhalo mezi nimi jisté soupeření. Vůči Samaritánům se Židé vymezovali. Ježíš právě tohoto etnického a náboženského vyděděnce v nečekaném obratu příběhu představuje jako prototyp bližního.

Lze uvést další citáty, které dokládají význam zásady „Miluj bližního svého jako sám sebe." pro křesťanství:

– Vždyť celý zákon je shrnut v jednom slově: Milovati budeš bližního svého jako sebe samého! (Gal 5,14)

– Jestliže tedy zachováte královský zákon, jak je napsán v Písmu: ‚Milovati budeš bližního svého jako sám sebe,' dobře činíte. (Jak 2,8b)

– Vždyť přikázání ‚nezcizoložíš, nezabiješ, nepokradeš, nepožádáš' a kterákoli jiná jsou shrnuta v tomto slovu: ‚Milovati budeš bližního svého jako sebe samého.' Láska neudělá bližnímu nic zlého. Je tedy láska naplněním zákona. (Řím 13,9b)

Bible. Podle ekumenického vydání z roku 1985. Česká biblická společnost, Praha, 1991.

Další rozšiřující informace jsou v příloze 2 pro pedagoga.

Rozdělte žáky do skupin nejlépe po čtyřech. Rozdejte pracovní list 3B (citaci z knihy *Ku-klux-klan. Tady bydlí láska* od Katarzyny Surmiak-Domańské s otázkami) a nechte skupiny vypracovat zadání. Poté rozdejte pracovní list 4 se znaky nacionalistických předsudků a zadáním otázek k vypracování.

Následuje diskuze, skupiny prezentují své odpovědi. Nejdříve diskutujte o otázkách v pracovním listu 3B. Po prezentaci skupin odhalte, odkud je citace a kdo ji říká (podle přílohy 3 podkladu pro pedagoga). Následně sdílejte výstupy z pracovního listu 4. Pedagog může vypsat ty znaky, na kterých se třída shodne, že jsou přítomné ve způsobu interpretace Bible v citacích. Srovnejte znaky s výstupy z evokace (kategorie nepodstatných charakteristik) a vysvětlete, že právě zaměňování těchto charakteristik za ty, které jsou v ostatních kategoriích, je hlavním znakem nacionalistických předsudků. Stručné shrnutí je v příloze 3 pro pedagoga, doporučujeme také přečíst si text metodiky *Křehkost demokracie* kapitoly 2, 3 a 5.

Rozšíření aktivity:

Je možné následně pustit ukázku z kázání Petra Vaďury pojednávající o zásadě „miluj bližního svého" z širšího hlediska, které vystihuje zcela opačný výklad než prezentují zástupci harrisonské Církve křesťanské obnovy.

(Petr Vaďura, Bohoslužba Evangelické církve metodistické z modlitebny v Tachově [online]. [Cit. 23. 5. 2019] Dostupné z: https://vltava.rozhlas.cz/bohosluzba-evangelicke-cirkve-metodisticke-z-modlitebny-v-tachove-7205678.)

REFLEXE

1) Položte žákům otázky, na které si odpovídají pouze v tichosti sami pro sebe: „ano“ nebo „ne“:

– Jsem vždy shovívavý k ostatním?
– Jsem vždy velkorysý, a když mi někdo něco provede, dovedu odpustit?
– Mám vždy trpělivost s druhými, když jim něco nedochází nebo nejde?
– Jsem vždy vstřícný, i když mi je někdo nesympatický?
– Dovedu odpustit, když mi někdo ublíží?
– Dovedu pomáhat i těm, na kterých mi něco vadí?

Zeptejte se, zda někdo odpověděl na všechny otázky „ano“.
Položte žákům další otázky a znovu je nechte, aby si odpovídali v tichosti sami pro sebe.

– Přeji si, aby ke mně lidé byli vstřícní, i když je na mně něco štve?
– Přeji si, aby mě lidi brali vážně a nevysmívali se mi?
– Přeji si, aby mě lidé měli v úctě?
– Přeji si, aby mě lidi neodsuzovali za to, jak se projevuji?
– Přeji si, aby mě měli rádi, i když jim něco provedu?
– Přeji si, aby mě ostatní přijímali takového, jaký jsem?

2) Žáci nezveřejňují odpovědi. Následně jen upozorněte, že je dobré si uvědomit, jak těžké může být jednat podle zásady „Miluj bližního svého jako sám sebe.“ Přitom jde zároveň o východisko pro vývoj koncepce lidských práv a její neodmyslitelnou součást.

Podklad pro pedagogy:

Málokdo z lidí může na všechny otázky o svém chování k ostatním lidem odpovědět kladně, a přesto si všichni přejeme, aby k nám lidé byli tolerantní, shovívaví, trpěliví, chápající, vřelí, vstřícní a odpouštěli nám naše chyby nebo nedostatky. A to je podstatou zásady „Miluj bližního svého jako sám sebe.“ Je to zásada, která je významnou součástí tradice, ze které se postupně vyvinulo stávající pojetí lidských práv a celé naší civilizace. Ať se nám daná zásada líbí, nebo ne, ať věříme v Boha, nebo ne, každému z nás se hodí, aby ji na nás ostatní lidé uplatňovali. Člověk hodně očekává od ostatních, ale uplatňovat stejné zásady vůči ostatním je mnohdy těžké a stojí i jisté oběti a úsilí.

3) Reflexi je možné ještě prohloubit tak, že necháte žáky přečíst pracovní list 5 s citací z knihy od Timothy Snydera, a vyzvete je, aby sepsali vzkazy metodou RAFT (Role – Adresát – Forma – Text). Žáci si určí: ROLI – kdo zprávu píše; ADRESÁTA – komu zprávu píše, FORMU – jakou formu má zpráva (sms, mail, proslov atd.). Vzkazy je možné vyvěsit na nástěnku.

Rozšíření aktivity a podklad pro pedagoga

V pracovním listu 3C (rozšířená verze) uvádíme ještě další dvě citace z knihy *Ku-klux-klan. Tady bydlí láska*, které ukazují, jak příznivci Ku-klux-klanu interpretují Bibli. Citace mohou být buď pouze podkladem pro pedagoga pro širší přehled, nebo je možné dát je žákům v dalším pracovním listu. K daným citacím je pak vhodné vyhledat citáty z Bible, na které řečníci odkazují.

PŘÍLOHA 1
– HISTORIE MĚSTA HARRISON, MĚSTA ZAPADAJÍCÍHO SLUNCE (PODKLAD PRO PEDAGOGA)

1876 – První záznam o městě ležícím v americkém státě Arkansas, jméno nese podle geodeta a generála Unie Marcuse La Rue Harrisona.

Před sto lety vypadalo městečko jak z westernu. Saloon, kostel, banka, vězení. Bydlelo tu 1 501 obyvatel, z toho 115 Afroameričanů a míšenců (11 domácností). Někteří měli i domy. Ačkoliv byli v nejhorší oblasti, kde hrozily záplavy, svědčí to o tom, že se tyto rodiny musely cítit bezpečně. Afroameričané měli vlastní kostel, byli pobožní. O 10 let později zde z těchto 115 lidí zůstal jeden člověk. O tom, co se stalo, se nedozvíme z městského archivu, v místním časopise jsou vytrhané stránky.

Když zapátráme v jiných archivech, dozvíme se tuto historii:

Roku 1901 byla vystavěna v Harrisonu železniční stanice, což znamenalo obrovský potenciál pro zbohatnutí. V roce 1905 se ukázalo, že trasa přes Harrison se nevyplácí, neboť nedaleko v jiném městě vznikla konkurenční železnice. V Harrisonu přestala být železnice využívána. Železnice přitom do Harrisonu přivedla mnohé dělníky afroamerického původu. Většinou to byli mladí muži, kteří byli již zvyklí na větší nezávislost. V roce 1905 se objevil na trhu román The Clansman od Thomase Dixona, který znovu oživil tradici Ku-klux-klanu po celých Spojených státech amerických a byla tak zahájena nejmocnější éra této organizace v Americe.

30. září 1905 zatkla policie černého muže za to, že vtrhl na jeden z harrisonských statků s tím, že hledá útočiště před zimou. Octil se ve vězní spolu s dříve odsouzeným. O dva dny později 20 bílých mužů Harrisonu vtrhlo do věznice a dva zatčené černochy odvezlo za město, zbičovali je a nařídili jim, aby táhli pryč. V ulicích pak práskali biči a křičeli: „Ať se tu žádný černoch neopováží zůstat po západu slunce." Několik lidí zbili. Pár mužů a žen svázali a hodili je do řeky. Podpálili tři nebo čtyři černošské domy. Většina černošského obyvatelstva skutečně odešla, zanechavše svůj majetek. Nikdo z vedení města se za černé obyvatele nepostavil. Nikdo z pachatelů nenesl žádné důsledky.

Uplynuly čtyři roky. V zimě roku 1909 byl zatčen 19letý černoch Charles Stinnett za oloupení šedesátileté vdovy, která vypovídala, že byla znásilněna. Po zatčení Stinneta opět následoval pochod občanů Harrisonu do vězení za účelem potrestání viníka. Vězeň byl však z obavy před opakováním nezákonného trestání převezen do jiné věznice. Opět prošel městem nenávistný pochod. Jednoho černocha oběsili a dali 24 hodin na opuštění města všem zbývajícím černochům. Zůstala pouze jedna stará služka Alecta Caledonia Melvina Smithová, kterou ochránil její zaměstnavatel střelbou z pušky. Říkalo se jí už pak jen „teta Vine".

„Nigger, Don't Let The Sun Go Down On You In... (doslova: „Negře, nedopusť, aby ti zapadlo slunce nad hlavou v... (název města)") - takové cedule visely u vjezdu do více než deseti tisíc městeček a vesnic po celých USA. Objevily se koncem 19. století a přetrvaly někde až do 60. let 20. století. Po událostech z let 1905 a 1909 začal počet Afroameričanů v severní části státu Arkansas rapidně klesat. „Město zapadajícího slunce" se říká místům, která tímto způsobem zajišťovala nepřítomnost Afroameričanů na svém území.

Volně převyprávěno podle knihy: Surmiak-Domańska, K.: Ku-klux-klan. Tady bydlí láska. Absynt, Prokletí reportéři, 2017, str. 205-213 (kapitola 21). Poznámka: pojem „černoch" píšeme v souladu s textem uvedeným v knize.

Harisson dnes

Dnes má město zhruba 13 000 obyvatel. Je známé také jako centrum „white supremacist activity" (aktivity bílých supremacistů) a sídlo společnosti Rytíři Ku-klux-klanu. V roce 2010 bylo ve sčítání obyvatel v Arkansasu průměrně 15,7 % obyvatel afroamerického původu. V Harrisonu činí podíl těchto obyvatel 0,9 %. Ve městě je 70–100 kostelů. (Další aktuální informace na: http://www.city-data.com/city/Harrison-Arkansas.html). V Harrisonu má velké zastoupení Církev křesťanské obnovy, která je spojena přes hlavního pastora s Rytířskou stranou, jednou z frakcí současného Ku-klux-klanu.

Zde stručné informace o Ku-klux-klanu v češtině: *https://wave.rozhlas.cz/hergot-o-ku-klux-klanu-jezis-byl-rasista-veri-krestansti-extremiste-z-ku-klux-7622966*

PŘÍLOHA 2

– DALŠÍ ODKAZY A INFORMACE K ZÁSADĚ „MILUJ BLIŽNÍHO SVÉHO JAKO SÁM SEBE.“ (PODKLAD PRO PEDAGOGA)

Bližní je (podle SSJČ: v křesťanském pojetí) kterýkoli člověk v poměru k ostatním lidem.

Bližní je (podle SSČ: v křesťanském pojetí) člověk ve vztahu k jiným lidem (ochotný pomoci jim). http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=bli%C5%BEn%C3%AD

„Miluj svého bližního jako sám sebe!“ (Mt 22,39; Mar 12,31; Lk 10,27b) V Bibli se toto přikázání objevuje poprvé v 3 Moj 19,18b. Kromě těchto zmíněných míst takový příkaz nacházíme v Novém zákoně ještě na třech dalších místech, a to v závažné souvislosti. V Gal 5,14 je v tomto jednom přikázání shrnut celý zákon; v Jak 2,8b je tento příkaz označen jako naplnění královského zákona a v Řím 13,9b jako shrnutí všech přikázání. Ve výzvě – „Miluj svého bližního!“ nechybí nikde důležitý dodatek – „jako sám sebe“. Sebeláska se předpokládá jako přirozený cit, není odsuzována, nýbrž se stává přímým měřítkem pro náš vztah k bližnímu.

Ježíš neodpovídá abstraktním poukazem na nějaké lingvistické či teologické argumenty. Místo toho (po rabínském způsobu) vypráví příběh s překvapivou pointou. Onen zkrvavený člověk byl rituálně nečistý – není divu, že se mu kněz a levita vyhnuli. A co teprve Samaritán, ten už mu vůbec nepomůže, je to přece napůl pohanský „pes“, který se Židem nemá nic společného... Jenže ouha! Ježíš právě tohoto etnického a náboženského cizince v nečekaném obratu příběhu představuje jako prototyp bližního!

Flek, A.: A kdo je můj bližní? [online]. [Cit. 3. 5. 2019]. Dostupné z: http://www.reformace.cz/zod/kdo-je-muj-blizni-cislo-93

V křesťanství je takový krásný příběh v evangeliích, kdy se Ježíše ptají: „Kdo je můj bližní?“ když on říká: ‚Miluj svého bližního‘, „je to ještě soused, je to i ten cizinec?“ A Ježíš obrací tuto otázku a říká: „Ty se učiň bližním.“ Vyprávěl o milosrdném Samaritánovi, o člověku, který se učinil bližním. „Buď blízký lidem.“ Já mám rád jednu větu filozofa Martina Heideggera: „Technika překonala všechny vzdálenosti, ale nevytvořila žádnou blízkost.“ Blízkost není jenom nedostatek vzdálenosti, blízkost je určitá hluboká duchovní lidská dimenze (...).

Rozhovor na Českém rozhlase – Dvojka. Halík, T.: Jak to vidí Tomáš Halík [online]. [Cit. 18. 5. 2019]. Dostupné z: https://dvojka.rozhlas.cz/jak-vidi-tomas-halik-2212-7469053 (mírně upraveno).

(...) člověk by neměl usilovat o odplatu vůči tomu, kdo ho nějak poškodil, zranil nebo urazil. Je tomu totiž stejně, jako by si někdo poranil levou ruku a chtěl potrestat vlastní pravici, protože mu způsobila bolest. Jestliže se člověk skutečně vciťuje do jiných lidí, jestliže své bližní opravdu miluje jako sebe sama, potom nemůže toužit po odvetě, protože by si počínal stejně, jako by se sám trestal.

Pavlát, L.: Miluj bližního svého jako sebe sama [online]. [Cit. 7. 6. 2019]. Dostupné z: https://www.rozhlas.cz/nabozenstvi/salom/_zprava/393285

(...) Každopádně obsahuje toto Ježíšovo přikázání o lásce nejen imperativ „Miluj svého bližního“ a předpoklad „vždyť se sám miluješ“, nýbrž ještě další příkaz: „Miluj...sám sebe!“ Nebo moderněji vyjádřeno: „Přijmi sám sebe!“ Jenom ten, kdo přijímá sám sebe, může přijmout i druhého. Jenom ten, kdo miluje sám sebe, může milovat i druhého.

Trobisch, W.: V Bibli není napsáno: ´Miluj svého bližního místo sám sebe!´ [online]. [Cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: http://www.vira.cz/Texty/Knihovna/Miluj-sam-sebe-1.html

PŘÍLOHA 3

– LEGENDA K CITACI Z PRACOVNÍHO LISTU 3B A PODKLAD K VÝKLADU ZNAKŮ NACIONALISTICKÝCH PŘEDSUDKŮ (PODKLAD PRO PEDAGOGA)

I. Legenda k citaci z knihy pro pedagoga

Citace z pracovního listu 3A je proslov Thomase Robba na kongresu Rytířské strany, jejímž je hlavním ředitelem. Dále je pastorem Církve křesťanské obnovy (Christian Revival Center) v Harrisonu. Thomas Robb je následovníkem Davida Duka, který založil Rytířskou stranu (jedna z frakcí Ku-klux-klanu). Zde příklad další citace Thomasse Robba s rasistickým podtextem: „Amerika umírá na anémii. Slovo ‚anémie‘ pochází ze staré řečtiny a znamená nedostatek krve. Samozřejmě v tomto případě nejde o krvácení, jako o přítok nebílé krve. Nebílá krev zaplavila naši oběhovou soustavu, narušila její rovnováhu a způsobila, že není schopná vyrábět dostatečné množství bílých krvinek, potřebných pro překonání nemoci...“ Reakce Thomase Robba na prezidentské volby roku 2012. *(Surmiak-Domańska, K.: Ku-klux-klan. Tady bydlí láska. Absynt, Prokletí reportéři, 2017, str. 41)*

Autorka knihy Katarzyna Surmiak-Domańska k tomu píše: „Duke přišel na jednouchou pravdu, že nenávist lze šířit stejně účinně propagováním lásky. K národu, rase, tradici, Ježíši Kristu a především rodině. Nikdo normální přece nebude napadat rodinu. Nutnost rasové segregace vysvětloval Duke péčí o znovunastolení křesťanského pořádku a bezpečnosti. (...) Ku-klux-klan už tedy není antičernošský nebo antisemitský. Je probílý a proárijský. A především prokřesťanský." (Surmiak-Domańska, K.: *Ku-klux-klan. Tady bydlí láska.* Absynt, Prokletí reportéři, 2017, str. 100) Právě tento mechanismus je příznačný ve vybraných citacích, výrocích obyvatel města Harrison, kteří se odkazují ke křesťanským hodnotám.

Zde video s Thomasem Robbem na YouTube, kde lze zahlédnout i billboardy: *https://www.youtube.com/watch?v=EY3yl7KTeog*

Zde v angličtině o Thomasu Robbovi: *https://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Robb*

O knize

Surmiak-Domańska, K.: *Ku-klux-klan. Tady bydlí láska.* Prokletí reportéři. Absynt, 2017. Překlad Jarmila Horáková. (viz *https://magazin.aktualne.cz/kultura/ku-klux-klan-neni-mrtvy-veri-ze-jezis-byl-rasista-rika-repor/r~cd8e8c56c63911e786cf0cc47ab5f122/*)

Kniha Ku-klux-klan. Tady bydlí láska vyšla u nakladatelství Absynt v edici Prokletí reportéři. Autorka v knize postupně popisuje historii KKK od jejího úplného založení až po současnost. Katarzyna Surmiak-Domańska, polská reportérka a spisovatelka, sepsala knihu na základě studia historických dokumentů a svého vlastního pobytu v Arkansasu. Pobývala především ve městě Harisson (*https://en.wikipedia.org/wiki/Harrison,_Arkansas*), které je známé pro svou otevřenou deklaraci preference „bílé rasy" a přináležitosti k hnutí KKK. Jedná se o edici zaměřenou na důsledně a do hloubky zpracovaná aktuální témata. Cílem edice Prokletí reportéři je podávat svědectví o současném světě bez frází a se snahou odpovídat na složitější otázky, na které nejsou jednoznačné odpovědi (*https://www.absynt.sk/prekliati-reporteri*).

K interpretaci textů Bible

Jsou různé přístupy k tomu, jak interpretovat a vykládat texty Bible. Tyto výklady mají ale tradici, která stanovuje hranice pro to, jak je možné s textem zacházet, a zohledňují provázanost různých částí Bible. I v Bibli jsou věty, které si protiřečí, a různí lidé vykládají některé věci odlišně, ale interpretace má stanovené meze právě kontextem a návazností na tradici výkladu a nelze přikládat jednomu nebo dvěma slovům tak dalekosáhlé výklady, které nikde jinde nejsou podloženy.

Znaky rasismu

Daný způsob zacházení s interpretací (výkladem) a logikou argumentace jsou příznačnými projevy radikalismu. Přitakat takovému podání světa je mnohdy jednodušší než si připustit složitost reálného světa. Rasisté tvrdí, že vlastní národ, kultura nebo „rasa" je lepší než „ti druzí", kteří mají tudíž omezená práva a jsou „podřadní". Samotná existence zástupců dané skupiny lidí je pak předkládána jako příčina hlavních problémů ve společnosti. O složitějších příčinách problémů a podstatných souvislostech, o historii a podmínkách života, vzdělávání nebo zahraniční politice se v daných teoriích nebo výkladech nedozvíme, neboť hlavní je najít viníka. Pro rétoriku a argumenty Thomase Robba a Rytířské strany je ještě specifické to, že již nevolí negativní formulaci, jak bylo pro rasismus charakteristické dříve, ale proklamují uctívání vlastní tradice a hodnot. Negativní hodnocení a podřadnost nezaznívají vždy přímo, jsou jen domýšleným opakem proklamovaného. To je čím dále tím častěji mechanismus projevující se po celém světě a nejenom v případě rasismu. Daná argumentační logika a rétorika slouží jako nástroj pro oslovení širšího publika organizacemi a politickými stranami různého názorového vymezení.

Zde je odkaz na rozhovor s nizozemským expertem na populismus Casem Muddem, který vysvětluje mechanismus pozitivně vystavěného nacionalismu i u populismu:

https://www.irozhlas.cz/zpravy-svet/nizozemsky-politolog-cas-mudde-populismus-krajni-pravice-evropska-unie-donald_1905291321_cha?fbclid=IwAR2D6d4HU2nkCgq9KR2dYgozjTvUxFRrIgvZqBpjNykgONiqvWgQ_ydghik.

PRACOVNÍ LIST 1A

Skupina 1: ***Jaký je člověk, který se řídí zásadou „Miluj bližního svého, jako sebe samého.“?*** *Jaký je, jak se chová?*

Vystřihněte pojmy z pracovního listu 1C, utřiďte je a přilepte na flipchart podle těchto kategorií:

1) Jaké charakteristiky jsou ***určující*** *a nezbytné pro daného člověka.*

2) Jaké charakteristiky jsou ***vítané,*** *aby je měl daný člověk.*

3) Jaké charakteristiky jsou ***nepodstatné,*** *nevypovídající pro vystižení charakteru daného člověka.*

4) Jaké charakteristiky ***odporují*** *tomu, aby je měl daný člověk.*

PRACOVNÍ LIST 1B

Skupina 2: Když se řídím zásadou „Miluj bližního svého, jako sebe samého.“, ***jaký by měl být člověk, kterého mohu považovat za bližního?*** *Kdo to je, jaký je, jak se chová?*

Vystřihněte pojmy z pracovního listu 1C, utřiďte je a přilepte na flipchart podle těchto kategorií:

1) Jaké charakteristiky jsou ***určující*** *a nezbytné pro daného člověka.*

2) Jaké charakteristiky jsou ***vítané,*** *aby je měl daný člověk.*

3) Jaké charakteristiky jsou ***nepodstatné,*** *nevypovídající pro vystižení charakteru daného člověka.*

4) Jaké charakteristiky ***odporují*** *tomu, aby je měl daný člověk.*

5) Jaké charakteristiky mohou být pro daného člověka spíše ***ztěžující,*** *aby byl považován za bližního.*

PRACOVNÍ LIST 1C

je spravedlivý

pomlouvá druhé

hlídá ostatní

záleží mu na druhých

je vlídný

je vstřícný

Je zábavný

krade

neodsuzuje

je vegetarián

je křesťan

je trpělivý

pomáhá i těm, se kterými nesouhlasí

nebaví se s nesympatickými lidmi

je heterosexuál

je přísný

dělá si z lidí legraci

je čestný

dělá naschvály

vytahuje se

je shovívavý

povyšuje se

je příjemný

odsuzuje druhé

je velkorysý

je optimista

je dobře ekonomicky zajištěný

je árijské rasy

neodlišuje se od ostatních

je drogově závislý

jakýkoli člověk

má rodinu

je záludný

je stejného kulturního zázemí

je vzteklý

je protivný

je svérázný

je buddhista

je ze střední sociální třídy

PRACOVNÍ LIST 2

V Sluníčkově nejenom, že nejsou černí. Ale vůbec tu nejsou jiné rasy, kultury ani sexuální menšiny. Neusazují se tu milionáři, ale nejsou tu ani chudáci, kteří by ruinovali náš rozpočet na sociální péči. Vědí, že si je tu nepřejeme. Když už se tu něco stane, tak jsou to drobnosti, feťáků je tu relativně málo a naši žáci zaujímají vysoká místa v žebříčcích. Komu by se to nelíbilo? Tak vzniklo ideální město. Všichni jsme si podobní, nejsou tu rozdíly, které by vyvolávaly konflikty. Všichni jsme dobrými křesťany. Všichni patříme ke střední třídě, máme rodiny a podobnou materiální situaci. A právě proto můžeme uctívat Pána a plnit jeho nejdůležitější přikázání: Miluj svého bližního jako sám sebe.
(kniha s. 92–93, zkráceno)

PRACOVNÍ LIST 3A

Citát z Bible:
Tu vystoupil jeden zákoník a zkoušel ho: „Mistře, co mám dělat, abych měl podíl na věčném životě?“

Ježíš mu odpověděl: „Co je psáno v Zákoně? Jak to tam čteš?“

On mu řekl: „Miluj Hospodina, Boha svého, z celého svého srdce, celou svou duší, celou svou silou a celou svou myslí a miluj svého bližního jako sám sebe.“

Ježíš mu řekl: „Správně jsi odpověděl. To čiň a budeš živ.“

Zákoník se však chtěl ospravedlnit, a proto Ježíšovi řekl: „A kdo je můj bližní?“

Ježíš mu odpověděl: „Jeden člověk šel z Jeruzaléma do Jericha a padl do rukou lupičů; ti jej obrali, zbili a nechali tam ležet polomrtvého. Náhodou šel tou cestou jeden kněz, ale když ho uviděl, vyhnul se mu. A stejně se mu vyhnul i levita, když přišel k tomu místu a uviděl ho. Ale když jeden Samařan na své cestě přišel k tomu místu a uviděl ho, byl pohnut soucitem; přistoupil k němu, ošetřil jeho rány olejem a vínem a obvázal mu je, posadil jej na svého mezka, zavezl do hostince a tam se o něj staral. Druhého dne dal hostinskému dva denáry a řekl: ‚Postarej se o něj, a bude-li tě to stát víc, já ti to zaplatím, až se budu vracet.‘ Kdo z těch tří, myslíš, byl bližním tomu, který upadl mezi lupiče?

Zákoník odpověděl: *„Ten, který mu prokázal milosrdenství.“*

Ježíš mu řekl: *„Jdi a jednej tak také.“*

(Lk 10,25-37. Bible. Podle ekumenického vydání z roku 1985. Česká biblická společnost, Praha, 1991.)

PRACOVNÍ LIST 3B

Obyvatel města Harrison:

I. Kdo je mým sousedem? Černoch? Indián? Nebo Číňan? ... Ježíš svá slova svěřil synům Izraele. Oni spolu žili v sousedství. To jim přikázal, aby se navzájem milovali. To my, představitelé bílé rasy, ať už tady v Americe, Anglii, Irsku, Německu nebo Polsku jsme potomky vyvoleného národa. Skutečným Izraelem. Od narození. Geneticky. Musíme se stavět na odpor Satanovi, který se, jak píše Bible, vydává za anděla světla a jeho sluhové se maskují za spravedlnost a lásku. Například bratrskou lásku ras. Zeptáte se, jestli byl Kristus rasista? Ano, Kristus byla rasista. Ať se nám to líbí, nebo ne. ... Noe byl rasově čistý, a proto ho Bůh zachránil a přikázal mu znovu zalidnit zemi. Míšení ras bylo hříchem, za který Bůh seslal potopu ... Pokud nepochopíme, že celá Bible je o rasách, tak všechno ztrácí smysl.

(kniha s. 94)

Sepište odpovědi na otázky:

1) Sepište vlastními slovy stručně hlavní myšlenku řečníka.

2) Jak řečník definuje citát z Bible, a to zásadu „Miluj bližního svého jako sebe samého.“?

3) Odpovídá pojetí zásady „Miluj bližního svého jako sebe samého.“ ve sdělení řečníka tomu, jak vykládá zásadu citát z Bible?

4) Co myslíte, že je důvodem, proč obyvatelé města Harrison pojímají bližního daným způsobem? Proč to může být pro ně výhodné?

PRACOVNÍ LIST 4

Vyberte znaky, kterými by bylo možné popsat strategii, kterou obyvatelé Harrisonu požívají k výkladu zásady z Bible: „Miluj bližního svého jako sebe samého.“

1. PŘEDJÍMÁNÍ (STIGMATIZACE)

Přisuzování neměnného, vrozeného charakteru člověka (povaha, vlastnosti, intelekt, vyspělost, mentalita) na základě jeho příslušnosti k nějaké skupině.

2. HODNOCENÍ

Hierarchické a hodnotící srovnávání lidí na základě příslušnosti k nějaké skupině. Nadřazenost a podřazenost skupin lidí je dána biologicky nebo vyplývá z „přirozeného“ řádu světa.

3. VĚŠTĚNÍ

Soudy o budoucím jednání člověka jsou vyvozovány na základě příslušnosti k nějaké skupině.

4. OBVINĚNÍ

Za hlavní příčinu zveličeného problému je nepravdivě označována skupina lidí lišících se národností, kulturou, jazykem, původem nebo státní příslušností.

5. ZJEDNODUŠOVÁNÍ (BAGATELIZACE)

Zlehčování, přehlížení nebo odmítání důležitých argumentů, faktů, souvislostí nebo projevů člověka.

6. EMOCIONÁLNÍ LOGIKA

Argumentem pro potvrzení vlastního názoru, postoje nebo teorie je především vlastní pocit nebo dojem bez udání podstatných faktů a souvislostí. Argumenty nejsou věcné.

7. AGRESE

Zastrašování, osočování a degradace lidí, kterým je přisuzována méněcennost na základě odlišné kultury, jazyka, národnosti, „rasy“.

8. OMEZENÍ POLITICKÝCH PRÁV

Právo být občanem státu vyplývá výlučně buď z toho, jaký je mateřský jazyk, kultura nebo země původu člověka, nebo z geneticky dané příslušnosti k národu nebo „rase“ (stát je výhradně národní jednotkou, jinak nemá opodstatnění).

9. OMEZENÍ OBČANSKÝCH/LIDSKÝCH PRÁV

Právo na důstojný život je předurčeno příslušností buď kulturní (mateřský jazyk, kultura, země původu), nebo biologickou (geneticky daná národní příslušnost nebo „rasa“). Kulturní, jazyková, národnostní nebo „biologická“ příslušnost k jiné skupině je opodstatněním pro omezení občanských práv definovaných Listinou základních práv a svobod.

PRACOVNÍ LIST 5

Pokud tě někdo přesvědčuje, že bezpečí si lze zajistit jedině za cenu svobody, nejspíš ti chce upřít obojí. Zcela jisté je, že člověk se může vzdát svobody, aniž by přitom získal větší bezpečí.

(Snyder, T.: Tyranie: 20 lekcí z 20. století. Paseka, Prostor, 2017, str. 91.)

PRACOVNÍ LIST 3C

ROZŠÍŘENÁ VERZE

Z rozhovoru v rádiu:

II. Proč si myslíte, že by se dvě rasy mezi sebou neměly míchat? padla první otázka pro Claryho v éteru. „Protože to tak pravil Kristus," odpověděl Johnny (Clary pozn. red.) a citoval jeden z oblíbených citátů Ku-klux-klanu z Druhého listu Korintským: „A jaké spolužití světla s temnotou?"
(kniha s. 230)

Obyvatel města Harrison:

III. Když Bůh stvořil Adama, stvořil tak i prvního bílého člověka, že? Potom Adamův syn Kain zabil svého bratra Ábela. Bůh mu daroval život a označil ho znamením, aby ostatní věděli, že to je ten, kterého nesmějí zabít. Kdo byli ti ostatní? Kdo by měl zabít Kaina, když na světě žila jen jeho nejbližší rodina? Věříme, že ti ostatní to byli právě non-whites, tedy lidé jiných ras stvoření ještě před Adamem, které Bůh úplně nepovažoval za lidi. Jen Adama Pán nazval člověkem stvořeným, ‚aby byl obrazem Božím'. Jen do něho vdechl duši. Pokud bude poskvrněna rasová čistota, může být tím pádem marné dostat se do nebe. Sebevíc bohabojný život je pak k ničemu. Je to stejné jako s hliněnou nádobou. Když ji někdo, byť nepatrně poškodí, už se nikdy nebude hodit na nošení vody.
(kniha s. 192)

PŘÍLOHA 4
–LEGENDY K CITACÍM Z PRACOVNÍHO LISTU 3C (PODKLAD PRO PEDAGOGA)

II. Legenda k citaci pro pedagoga

Citace je z rozhovoru v rádiu v roce 1979 mezi Johnny Lee Clarem a Wade Wattsem. V době rozhovoru bylo Wattsovi šedesát a Clarymu dvacet let. Rozhovor dále pokračoval tak, že Wade Watts zpaměti citoval širší kontext téhož úryvku a rychle zdůvodnil, že v tomto případě nejde o barvy, ale o metafory ctnosti a hříchu. (Surmiak-Domańska, K.: Ku-klux-klan. Tady bydlí láska. Absynt, Prokletí reportéři, 2017, str. 230.)

Johnny Lee Clary byl nejprve jedním z nejaktivnějších předáků různých sekcí KKK. Poté, co prodělal několik životních selhání, se stal kazatelem v afroamerickém kostele Wade Wattse. Zde je možné v angličtině vyslechnout výpověď Johnnyho Lee Claryho: *https://www.youtube.com/watch?v=SZlsjZDY1wo&t=20m3s*

Wade Watts byl kazatel afroamerického původu, který byl známý tím, jak dovedl v souladu s křesťanskými zásadami pokory a lásky čelit rasistickým napadením a nařčením (zde jeho fotografie a medailonek v angličtině: *https://jimmorris.wordpress.com/2007/08/17/a-man-who-defined-forgiveness-rev-wade-watts/*). Zemřel roku 1998.

Zde příběh Claryho a Wattse v angličtině s fotografiemi: *http://thislandpress.com/2013/08/29/watts-and-clary/*

III. Legenda k citaci pro pedagoga

Citace rozhovoru mezi Katarzynou Surmiak-Domańskou a Billy Roperem, obyvatelem města Harisson v Arkansasu a členem místního KKK. Billy Roper je jedním z mála zdejších rytířů KKK, jehož oba dědové i otec byli také členy v 50. a 60. letech. Byl aktivním členem a zaměstnancem Národní aliance (mezinárodní neonacistická organizace), ze které byl po incidentu vyloučen. Posléze byl osm let členem Bílé revoluce (politická strana) a kandidoval za ni na guvernéra Arkansasu. Neuspěl a byl vyhozen z práce (bankovní konzultant). Posléze se přidal k Rytířské straně (jedna z větví KKK založena Davidem Dukem roku 1975) Thomase Robba z Harrisonu, kde je dodnes. V současné době je v invalidním důchodu kvůli cukrovce. Billy Roper je známý svým citátem na facebooku z 11. září: „Každý, kdo je schopen navést letadlo do budovy, aby zabil Židy, je podle mě dobrý."

Rozhovor dále pokračoval: K.S.-D.: „Duše vyteče?" B.R.: „Bohužel." K.S.-D.: Jaký má tedy smysl misionářská činnost v Africe?" B.R.: „Podle mého názoru je to těžce nefér... Ale poznamenej si prosím, že to je pouze můj osobní názor."

Surmiak-Domańska, K.: Ku-klux-klan. Tady bydlí láska. Prokletí reportéři. Absynt, 2017.

8.2. BYL JSEM JEN NÁSTROJ

Cíle lekce:

1) Žák pojmenuje, na jakých strategiích je založena demagogie.

2) Žák objasní, jak demagogie souvisí s nacionalismem a ospravedlňováním zločinů proti lidskosti.

3) Žák vysvětlí, jak ospravedlnění zločinu pachatelem souvisí s demagogií a nacionalistickým idealismem.

Časová dotace: 45–90 minut

Věk: 2. stupeň ZŠ (od 7. třídy), SŠ

Pro tvorbu lekcí byly využity tyto materiály:

Arendtová, H.: Eichmann v Jeruzalémě: Zpráva o banalitě zla. Mladá Fronta, 1995.

Urban, J.: Všem sráčům navzdory. G plus G, 1996.

Dekleva, K. D., Post, J. M.: Genocide in Bosnia: The Case of Dr. Radovan Karadžić. Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law, Vol 24, No 4, 1977.

Haluzík, R.: Proč jdou chlapi do války: Emoce a estetika u počátku etnických konfliktů. Dokořán, 2018.

Rauch, R.: Radovan Karadžić. Bosnian Serb physician, author, and politician [online]. Encyclopaedia Britannica, 2019. Dostupné z: https://www.britannica.com/biography/Radovan-Karadzic. [cit. 20. 5. 2019].

BBC NEWS. Radovan Karadžić: Former Bosnian Serb leader [online]. Dostupné z: https://www.bbc.com/news/world-europe-19960285. [cit. 24. 5. 2019].

Jsem básník, připomněl Karadžić u soudu a žádal medaili [online]. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/svet/jsem-basnik-pripomnel-karadzic-u-soudu-a-zadal-medaili.A121016_172622_ln_zahranici_jv. [cit. 27. 5. 2019].

Radovan Karadžić u soudu: Boj bosenských Srbů byl správný a svatý [online]. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/svet/radovan-karadzic-u-soudu-boj-bosenskych-srbu-byl-spravny-a-svaty.A100301_111627_ln_zahranici_mtr. [cit. 27. 5. 2019].

Trest pro Karadžiče? Jedině doživotí, hlásí obhajoba [online]. Česká televize, 26. 5.2014. Dostupné z: https://ct24.ceskatelevize.cz/svet/1016038-trest-pro-karadzice-jedine-dozivoti-hlasi-obzaloba [cit. 27. 5. 2019].

Srebrenický masakr mi zatajili. Nic jsem nevěděl, vzkázal Karadžić u soudu [online]. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/svet/srebrenicky-masakr-mi-zatajili-vzkazal-karadzic-soudu-v-haagu.A141002_135950_ln_zahranici_msl. [cit. 27. 5. 2019].

Breivik u soudu přiznal zabíjení, rozplakal se až nad vlastním videem [online]. Dostupné z: https://www.novinky.cz/zahranicni/evropa/264893-breivik-u-soudu-priznal-zabijeni-rozplakal-se-az-nad-vlastnim-videem.html. [cit. 31. 5. 2019].

Na Breivikovi se podepsala matka, v dětství ho bila a přála mu smrt [online]. Dostupné z: https://www.novinky.cz/zahranicni/evropa/280882-na-breivikovi-se-podepsala-matka-v-detstvi-ho-bila-a-prala-mu-smrt.html. [cit. 31. 5. 2019].

Buruma, I.: One of Us: The Story of Anders Breivik and the Massacre in Norway by Åsne Seierstad – review [online]. Dostupné z: https://www.theguardian.com/books/2015/feb/26/one-of-us-the-story-of-anders-breivik-massacre-norway-asne-seierstad-review. [cit. 31. 5. 2019].

Orange, R.: Anders Behring Breivik's mother ‚sexualised' him when he was four [online]. Dostupné z: https://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/norway/9592433/Anders-Behring-Breiviks-mother-sexualised-him-when-he-was-four.html. [cit. 31. 5. 2019].

First day of Norway killer Anders Behring Breivik's trial [online]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=BUGPNwscCRQ. [cit. 31. 5. 2019].

EVOKACE

Rozdělte žáky do skupin a vyzvěte je, aby na flipchart sepsali mentální mapu pojmu „lidskost". Následuje prezentace skupin, představení výsledků.

UVĚDOMĚNÍ

1) Napište na viditelné místo název lekce: *Byl jsem jen nástroj.* Nechte žáky název přečíst a sdělte jim, že nyní se seznámí se třemi životními osudy lidí, se kterými tento výrok nějak souvisí. Budou se zamýšlet nad tím, proč a jak daní lidé mysleli a jednali a co jim umožnilo tak jednat. Zároveň zkusí odhalit, o koho se jedná. Předešlete, že příběh budete číst po třech částech. Po přečtení každé části ať se žáci zkusí zamyslet nad tím, jak příběh bude pokračovat, a odpoví na sepsané otázky. Předem upozorněte, že v životopisech jsou

některá jména nebo názvy změněny oproti skutečnosti, aby nebylo hned zcela jasné, o koho se jedná.

Rozdělte žáky po třech nebo čtyřech a vytvořte tzv. expertní skupiny, kdy každá skupina bude postupně studovat pouze jeden pracovní list s jednou biografií. Rozdejte nejprve každé skupině pouze první část jedné z biografií (pracovní listy 1A, 2A, 3A). Je vhodné, aby celkový počet skupin byl dělitelný třemi, abyste případně mohli jednu biografii zadat vždy do dvou či tří skupin. Neprozrazujte, o jaké příběhy se jedná. Pouze eventuelně potvrďte, že jsou to pravdivé příběhy lidí, kteří skutečně žili. Nechte žáky přečíst texty a sepsat odpovědi podle zadání v pracovním listu.

Poté rozdejte skupinám druhou část patřičné biografie se zadáním (pracovní listy 1B, 2B, 3B). Vyzvěte žáky, aby v průběhu práce s příběhem zkoušeli odhadnout, o koho by se mohlo jednat, a své návrhy si zapsali. Pokud se skupina shodne na tom, o koho se jedná, mohou se žáci pobavit, jak předpokládají, že se daný člověk bude obhajovat před soudem.

Dále budou skupiny pracovat se závěrečnou částí příběhu (pracovní listy 1C, 2C, 3C).

2) Když všechny skupiny postupně projdou všechny tři fáze příběhů a splní zadání, vytvořte nové skupiny tak, aby v každé skupině byl alespoň jeden zástupce původních expertních skupin. Rozdejte do skupin pracovní list 4 s otázkami a zadejte, aby si vlastními slovy sdělili vzájemně všechny příběhy a odpověděli na otázky podle zadání pracovního listu.

3) Následuje prezentace skupin a společná diskuze nad zadanými otázkami. Procházejte jednu otázku za druhou a vždy se vyptejte všech skupin, jak odpověděly. Lze předpokládat, že nyní již je některým či všem jasné, kdo jsou hlavní postavy. Ujistěte nyní všechny, nebo jim odhalte, kdo jsou ve skutečnosti hlavní postavy.

– Oto (pracovní list 1A-1C) je celým jménem Otto Adolf Eichmann, nacistický funkcionář a člen strany NSDAP (Národně socialistická německá dělnická strana), který se podílel na organizaci holokaustu. Nesl odpovědnost za transporty Židů do ghett a vyhlazovacích táborů.

– Rado (pracovní list 2A-2C) je Radovan Karadžić, politický vůdce bosenských Srbů během občanské války v Jugoslávii. Spolu s Ratkem Mladićem nese hlavní odpovědnost za válečné zločiny, kterých se srbská strana za války dopustila.

– Andrej (pracovní list 3A-3C) je Anders Behring Breivik, norský krajně pravicový politický aktivista a masový vrah, který 22. července 2011 spáchal sérii teroristických útoků v norském hlavním městě Oslo a na ostrově Utøya, při kterých bylo zabito celkem 77 lidí.

Řekněte, že příběhy jsou sepsané podle skutečnosti, jen jména hlavních postav, politických stran a mezinárodních i jiných organizací jsou upravena tak, aby nebylo možné je hned jednoduše identifikovat. Sdělte nyní případně žákům více okolností a odhalte širší kontext. Zároveň je příležitost ověřit si, zda žáci všemu dobře porozuměli. Vysvětlete složitější pojmy. Zeptejte se i na otázky, jak skupiny sepsaly zadání v prvním pracovním listu a jak se jim dařilo předpovídat děj, co je překvapilo.

4) Vytvořte opět původní expertní skupiny a rozdejte pracovní list 5 se znaky demagogie. Vyzvěte žáky, aby posoudili, zda lze popsané strategie nalézt v tom, jak hlavní postavy prosazovaly své ideály a obhajovaly své jednání.

Následuje prezentace skupin ke znakům demagogie. Pokud to žáci sami nenavrhnou, sdělte jim, že se jedná o strategie charakteristické pro demagogii.

Poté se všichni společně podívejte na flipcharty z evokace k pojmu „lidskost“ a zeptejte se do pléna, jak by žáci v dané souvislosti definovali jednání hlavních postav. Můžete položit otázku, jak by žáci definovali pojem „zločin proti lidskosti“. Představte jim definici pojmu na základě dokumentu OSN (*https://cs.wikipedia.org/wiki/Zlo%C4%8Din_proti_lidskosti*). Směřujte diskuzi k tomu, že hlavní příčinou vraždění nevinných lidí je ideologie, která legitimizuje násilí. Dále je vhodné v diskuzi poukázat na to, že není možné zcela jednoznačně spojovat zločiny proti lidskosti s individuálními charakteristikami nebo podmínkami životních okolností, rodinného zázemí. Ačkoliv se na příbězích ukazují jisté paralely v tom, že hlavní postavy neměly rodinou zajištěný plně pocit bezpečí a lásky, není možné z toho vyvozovat jednoznačnou nebo přímočarou souvislost. Lze poukazovat na mnoho lidí, kteří pocházejí i z horších podmínek, ale jejich povaha a jednání byly zcela opačného charakteru. Stejně tak nelze činy, které lze označit za zločiny proti lidskosti, obhajovat duševní poruchou.

REFLEXE:

Na závěr zadejte žákům, aby sepsali krátkou úvahu na téma názvu celé lekce *Byl jsem jen nástroj*. Nechte žákům 5 až 10 minut a vyzvěte dobrovolníky, zda chtějí texty přečíst.

PRACOVNÍ LIST 1A

Oto se narodil 19. března roku 1906 v menším německém městě do spořádané středostavovské rodiny protestantského vyznání. Byl nejstarší z pěti dětí. Měl jednu sestru a tři bratry. Jeho otec pracoval nejprve jako účetní v tramvajové a elektrárenské společnosti, posléze získal místo úředníka u téže firmy v Linci v Rakousku, kam se za ním rodina přestěhovala. Matka se starala o domácnost, ale zemřela, když bylo Otovi 10 let. Otec se zanedlouho znovu oženil. Oto vyrůstal v přísném protestantském prostředí, hlavní slovo měl otec, který určoval řád, a všichni ho museli poslouchat.

Po základní škole začal studovat na Státní vyšší reálné škole (střední škola s maturitou), ale kvůli prospěchu se nedostal k závěrečné zkoušce. Rodiče ho tedy dali na Vyšší odborné učiliště elektrotechnické, strojní a stavební, které také po dvou letech pro neúspěch ukončil bez závěrečné zkoušky. Během těchto neúspěšných studentských let vystoupil z Křesťanské asociace mladých mužů (YMCA). Stal se členem hnutí mládeže Wandervogel, které bylo silně pravicově orientované, a také členem spolku válečných veteránů, který byl zaměřen militantně a proti republice. Zde prošel polovojenským výcvikem a naučil se střílet.

Mezitím otec opustil elektrárenskou společnost a pustil se do samostatného podnikání. Koupil malý důlní podnik, kde Otu zaměstnal jako dělníka, poté co neuspěl ani na učilišti. Posléze se podařilo pro Otu najít práci v jednom prodejním oddělení, kde vydržel dva roky. Bylo mu přes 22 let, když díky svému nevlastnímu strýci získal místo obchodního cestujícího u ropné společnosti, kde strávil pět let života. Ačkoliv byla tou dobou vysoká nezaměstnanost, měl Oto dobře placenou práci, a pokud nebyl na cestách, mohl bydlet u svých rodičů. Konečně se cítil spokojený.

Koncem roku 1932 Otu přeložili do jiného města. Sám o tom zpětně vypovídá: „Všechno mě opustilo, radost z práce, jakákoliv snaha a zájem. Nějak jsem celý vyhasl." Po nějakém čase byl kvůli obtížné ekonomické situaci zaměstnavatele na dohodu propuštěn. V té době Oto vstoupil do dalších institucí. Nejprve do Schlaraffie, spolku lidí s tituly, zajištěnými kariérami a inteligentním humorem, jejichž největší neřestí byla záliba ve vtipkování. Ještě téhož roku Oto vstoupil i do Nacionálně socialistické strany pracujících (dále jen NSSP). Chápal to jako příležitost, jak to někam dotáhnout ve chvíli, kdy měl pocit, že ho osud zaklel, nepřeje mu, nic se mu nedaří. Stal se také členem ilegálního bojového oddílu této strany. Poté se odstěhoval do Německa, neboť v Rakousku tuto stranu zakázali. Ze spolku Schlaraffia byl vyloučen. V Německu ho jako člena strany poslali do dvou vojenských výcvikových táborů, kde strávil 14 měsíců a dosáhl hodnosti rotného. Nebyl ale spokojen ani stále rozhodnut, zda nastoupit vojenskou kariéru. Sám k tomu říká: „Dobře tak mému otci, když jeho synovi mrznou ruce. Má mu koupit rukavice."

Po ukončení vojenského výcviku a poté, co NSSP uchvátila veškerou moc v Německu, nastoupil na místo do zpravodajské služby státní tajné policie. Zde prošel základním výcvikem a byl mu přidělen úkol získávat a katalogizovat informace o svobodných zednářích, potom byl přidělen na oddělení zabývající se Židy. Nejprve nebyl spokojen. Spletl se, myslel si, že bude doprovázet nejvyšší šarže strany na jejich cestách. Ale pak začala jeho kariéra, která trvala zhruba 12 let, a nějakou dobu byl Oto asi i spokojen sám se sebou.

Odpovězte podle zadání:

1. Sepište, jak byste charakterizovali hlavní postavu (jeho vlastnosti, rodinné zázemí, pocity).

2. Jednou až třemi větami charakterizujte popsanou životní etapu hlavní postavy.

3. Jak na vás působí jednání hlavní osoby?

4. Jak se podle vás bude příběh hlavní postavy vyvíjet?

PRACOVNÍ LIST 1B

Oto se v oddělení zabýval Židy již čtyři roky a stal se z něho uznávaný „odborník". Navázal kontakty s židovskými funkcionáři a přečetl si základní díla židovského proudu (sionismu) usilujícího o vytvoření vlastního státu Der Judenstaat od Theodora Herzla a Dějiny sionismu od Adolfa Böhma. Byly to zřejmě první vážné knihy, které přečetl, a měly na něj tudíž velký vliv. Oto nabyl přesvědčení, že se stal sionistou, neboť neměl v hlavě nic jiného než „politické řešení" židovské otázky. Považoval sionisty za „slušné" Židy, protože mysleli v národních pojmech a byli idealisté. Podle Oty byl ale idealista ten, kdo je ochoten obětovat nejenom vše, ale i všechny. Bylo-li by to v zájmu ideje, Oto by poslal na smrt i vlastního otce.

Následně získal funkci vedoucího „ústředny pro emigraci Židů" a důstojnickou hodnost. Když poté NSSP ovládla některé okolní státy, Oto se vyznamenal splněním svého prvního velkého úkolu: za necelých 18 měsíců opustilo Rakousko 150 000 Židů, ať chtěli, nebo nechtěli, tedy zhruba 60 % židovského obyvatelstva. Oto toho dosáhl tak, že vymyslel „Ústřednu pro židovské vystěhovalectví". Vytvořil automatizovanou továrnu, „jako mlýn spojený s pekárnou. Na jedné straně vstoupí židovský občan, který ještě něco vlastní ..., a když vyjde, je bez haléře a bez jakýchkoliv práv. Za to má pas, v němž stojí: Do 14 dnů jste povinen opustit zemi." Na základě svých výsledků dostal úkol zařídit stejnou „Ústřednu pro židovské vystěhovalectví" v dalších zemích, kde již NSSP získala nadvládu. Byl to složitý úkol, protože většina okolních států již odmítala židovské uprchlíky přijmout. Oto uměl dvě věci: organizovat a vyjednávat. Považoval se za slušného člověka, který všem dokáže vyhovět, dodržuje své sliby, a jedná dokonce v souladu s ideály lidí, kteří chtěli svůj vlastní stát. Přesvědčení, že jedná v souladu s „vyššími ideály", zatímco ve skutečnosti ožebračoval a vypovídal lidi ze své země, mu zajistila jeho strana.

Pak Německo, ovládané NSSP, začalo dobývat území jiných států vojenskou silou. Lidé této strany žili v přesvědčení, že jejich národ je jediný pravý a čistý lidský druh, všichni ostatní jsou nepřátelé, a proto je třeba je podmanit a posléze i pozabíjet. Pronásledováni a zabíjeni byli ti, kdo se odlišovali, včetně lidí bez domova a nemocných. Jediným posvátným kultem se stalo učení Nacionálně socialistické strany pracujících. Vládnoucí straně se díky lživé propagandě a velkolepým průvodům s bubínky a píšťalami dařilo v lidech vzbuzovat povznášející pocit výjimečnosti, který stvrzoval nadřazenost a zároveň strach a hrůzu, které ovládaly jejich životy. V nic jiného nikdo neměl věřit. V první řadě bylo třeba zbavit se těch, kteří jsou bezbrannější než ostatní, tedy Židů a Romů, národností bez státu s vlastní většinou. Pak měli přijít na řadu slovanské národy.

V lednu 1939 vznikla Říšská ústředna pro židovské vystěhování. Jejím šéfem se stal právě Oto, osvědčený expert v oboru. Přišel nový rozkaz: Německo se mělo stát „judenrein" - „bez Židů". Židé měli být vystěhováni z území celého válčícího státu na nově obsazená, okupovaná území. Oto měl ideál: vznik policejního státu, kde budou Židé pod dohledem. Přál si být jeho generálním guvernérem. Vypracoval několik plánů. Například usiloval o to vytvořit autonomní stát v Nisku na východním území okupovaného Polska. Posledním jeho návrhem bylo nucené přemístění 4,5 milionu Židů na Madagaskar. Plánům věnoval Oto veškeré své úsilí a celý život se jimi rád chlubil. Ukázalo se však složité dohodnout se se všemi institucemi a úřady. A neměl klid na práci. Všichni se předháněli v tom, že mají plány na řešení pro „židovskou otázku" a mařili jeho snahy. Oto jimi pohrdal. Považoval to za nehoráznost a amatérství, neboť nikdo věci nerozuměl jako on.

Odpovězte podle zadání:

1. Změnila by se nyní charakteristika hlavní postavy oproti předešlému listu?

2. Jednou až třemi větami charakterizujte popsanou životní etapu hlavní postavy.

3. Jak na vás působí jednání hlavní osoby?

5. Jak se podle vás bude příběh hlavní postavy vyvíjet?

PRACOVNÍ LIST 1C

Pak se ale změnily plány vládnoucí strany. V létě 1941 ho nadřízený povolal do Berlína, kde mu oznámil, že je třeba začít organizovat tzv. „konečné řešení židovské otázky“. Podle jazykové směrnice vydané válčící stranou to byl kód pro masové vraždění. Vůdce strany místo „vraždit“ přikázal říkat „udělit smrt z milosti“. Jazyková směrnice byla ve skutečnosti to, čemu se říká lež, a sebeobelhávání se stalo všeobecným předpokladem, aby člověk vůbec přežil. Nově přijímané zákony byly postaveny na lživém pojmenovávání a sloužily ke krytí bezpráví. A ani tyto zákony nebyly vždy dodržovány. Vše se řídilo podle toho, co řekl a rozkázal Vůdce strany. Vládnoucí strana přistupovala ke „konečnému řešení“ jen jako k administrativnímu a hospodářskému problému. Všichni byli přesvědčováni, že to dělají pro záchranu svého národa a státu, jako osudový boj a oběť.

Otovi takový rozkaz zmařil velkolepé plány a sny o „jeho“ státu pro Židy. Jeho práce byla vniveč. Oto ale celý svůj život zakládal na naprosté poslušnosti vůči svým nadřízeným. Co nejdokonalejší splnění příkazů byla jedna z mála věcí, která činila jeho život smysluplným. Oto masové vraždy několikrát viděl na vlastní oči při svých inspekčních cestách a udělalo se mu zle. Přimlouval se za jiný způsob „konečného řešení“, kterým se stalo usmrcování plynem, a stále věřil tomu, že se podílí na jedinečné a velkolepé historické události, záchraně vlastního národa. Cizí násilná smrt se Oty nedotýkala, byla pro něj bezvýznamná, pokud byla nenápadná. Jednou projevil svou snahu o „jiné řešení“ a pomohl uskutečnit deportaci pro vybrané Židy do Izraele, aby je uchránil před jistou smrtí. Nazval je „nejlepším biologickým materiálem“. Ty ostatní bylo možné obětovat pro „ideu“. Lékem pro svědomí bylo, že všichni jednali stejně, v souladu s tím, co nařídila strana. Oto řídil a organizoval tzv. deportace Židů přímo do vyhlazovacích táborů a v době, kdy již začalo být zřejmé, že Německo prohrává, nařídil tzv. pochody smrti.

NSSP začala v roce 1944 válku prohrávat. Přesto vychloubačnost Otovi vydržela. Před koncem války prohlašoval: „S úsměvem skočím do hrobu, protože vědomí, že mám na svědomí pět milionů Židů, mi dává pocit velkého uspokojení.“ Roku 1945 pochopil, že bude muset nadále žít, aniž bude členem jakékoliv organizace nebo instituce. Oto zpětně říká: „Pochopil jsem, že mě čeká těžký život individua bez vedení a bez direktivy, že již nebudou žádné rozkazy a povely, že již nebudou konzultace o přiměřených opatřeních; prostě že mám před sebou budoucnost, kterou neznám.“

Oto nejprve uprchl do hor a pak se vzdal do rukou vítězů, aniž prozradil svou totožnost. Vydával se za obyčejného příslušníka bezpečnostní služby s jiným jménem. Z vězeňského tábora se mu podařilo uprchnout. Postupně se dostal přes oceán do Jižní Ameriky, kde tajně žil pod změněným jménem. Živil se jako farmář, pěstoval králíky. Po několika letech ho ale vypátrala tajná izraelská organizace. Oto byl unesen do Izraele, kde byl roku 1961 postaven před soud za účast na vyvražďování Židů. Soud trval 9 měsíců. Oto před soudem tvrdil, jako většina jiných souzených strany NSSP, že pouze vykonával rozkazy. V jeho podání nepůsobily hrůzy zabíjení a násilí na lidech děsivě. Jako by ho od skutečnosti odděloval neproniknutelný krunýř. Oto sám řekl: „Mou jedinou řečí je úřední jazyk.“ Bylo složité dokázat mu vinu za zločiny proti lidskosti, neboť bylo potřeba dokázat, že si byl vědom toho, co dělá. Nebylo možné ho odsoudit za to, že vykonával rozkazy a jednal podle platných zákonů země v dané době. Případ Oty vyvolal mezinárodní skandál, neboť tajná izraelská armáda ho unesla bez souhlasu státu, kde po válce žil. Oto byl odsouzen k trestu smrti oběšením. Byl odsouzen ve všech 15 bodech obžaloby (zločiny proti židovskému národu, zločiny proti lidskosti a příslušnost k zločineckým organizacím). Jde o jediný trest smrti vykonaný civilním soudem v dějinách Izraele.

Oto se snažil dělat všechno správně, vykonávat jen to nejlepší v zájmu ideálu. Přesto se svým životem nebyl spokojen. Na sklonku svého života řekl: „Cokoliv jsem si přál a chtěl a plánoval, všechno mi osud nějak překazil, jakoby na všem ležela nějaká zlá kletba. Nic mi prostě nevyšlo, ať se jednalo o cokoliv.“

Odpovězte podle zadání:
1. Jak byste nyní upravili charakteristiku hlavní postavy?
2. Jak na vás působí jednání hlavní osoby?
3. Jednou až třemi větami charakterizujte popsanou životní etapu hlavní postavy.

PRACOVNÍ LIST 2A

Rado se narodil v roce 1945 ve stodole do chudé, venkovské rodiny. V důsledku války byl v jeho zemi hlad a bída. Narodil se do státu, který sjednotil území, jež v minulosti netvořily vždy společný stát a z nichž se staly tzv. svazové republiky. Rodina vyznávala pravoslavné náboženství a hlavní slovo v rodině měl otec, pokud byl doma. Rady otec byl obuvník a krejčí, říkalo se mu „potulný cestář“ a měl pověst podvodníka. Po druhé světové válce byl ve vězení za účast v četnických nacionalistických bojůvkách. Rado byl nejstarší ze třech dětí, a tak v době otcovy nepřítomnosti přebíral roli „hlavy rodiny“. Pomáhal matce s prací na poli a staral se o mladší sourozence. Matky si velice vážil, pečoval o ni až do konce jejího života. Matka popisovala svého syna jako tvrdého pracanta, který umí dodržovat závazky, respektuje starší lidi a pomáhá svým kamarádům.

V 15 letech odešel Rado do velkoměsta a začal studovat medicínu, nejprve na střední škole, později byl přijat na lékařskou fakultu se zaměřením na neuropsychologii. Na univerzitě žil bohémským životem, psal poezii a jeho přátelé byli často spisovatelé a umělci. Kromě toho měl ještě jednu zálibu, rád riskoval a oddával se hazardním hrám. V jeho zemi tou dobou byla v oblasti kultury i zpravodajství přísná cenzura, která znemožňovala kritiku vládnoucí komunistické strany, a zavádělo se státně řízené hospodářství. Zároveň se začínaly projevovat rozpory mezi jednotlivými svazovými republikami. Rado se stal členem komunistické strany, ale byl vyloučen. Byl i redaktorem studentského časopisu a členem studentského hnutí v roce 1968, kvůli podezření z vynášení informací byl však i z něj vyloučen. V době studia se Rado oženil s Lilianou, kolegyní z univerzity. Narodili se jim syn a dcera. Liliana o svém muži říkala, že je „poetická duše“, a manželství považovala za harmonické. V roce 1974–75 přerušil Rado studium medicíny a odjel na roční stáž poezie na Kolumbijskou univerzitu, kde ale neexistuje jediný doklad o jeho docházce v předepsaném programu přednášek.

Úryvek básně z roku 1971:

...
Dohořívá město jak kadidla uhlík
a v tom dýmu točí se vědomí naše.
Kloužou městem prázdné obleky. Ruměný
zmírá kámen vezděný v domy. Mor!

Klid. Četa obrněných topolů
v sobě (si) pochoduje vzhůru. Agresor
vzduch našimi žilami proudí
a chvíli jsi člověk a chvíli vzdušný tvor.

Já vím, že tohle všechno je příprava nářku:
co chystá černý kov v garáži?
Hle – jak strach přeměněný v pavouka
po svém počítači odpověď hledá.

Rado o této své básni později řekl: „Všechno jsem viděl ve zbroji, všechno jsem viděl jako boj, jako válku, jako ... armádu. To bylo před dvaceti, třiadvaceti lety, co jsem napsal tu báseň. A mnoho dalších básní, které mají v sobě něco prediktivního (předpovídajícího); což mě občas děsí.“ O své rané poezii říkal, že byla „z dosahu jeho vědomí“, vyvěrala ze smyslu „uvězněného v bahně historie“ a znázorňuje jeho vize zmatku, moru a trápení. *Jeho básně byly jinak ale spíše světem čistoty národní idyly. Píše se v nich o zimním dechu, létu, květech či celých polích spících růží a národních orlech na nebi, vlcích, horalech a pastýřích. O krásách zavádějících čtenáře do nitra národní přírody, kde dřímá romantický a všudypřítomný duch národa. A občas také o slávě předků, jejich kostech a hrobech, spících králích, co až se probudí... V Radových básních na chvíli ožívá sen ideálního řádu věcí.*

Odpovězte podle zadání:
1. Sepište, jak byste charakterizovali hlavní postavu (jeho vlastnosti, rodinné zázemí, pocity).
2. Jednou až třemi větami charakterizujte popsanou životní etapu hlavní postavy.
3. Jak na vás působí jednání hlavní osoby?
4. Jak se podle vás bude příběh hlavní postavy vyvíjet?

PRACOVNÍ LIST 2B

Po studiích začal Rado budovat kariéru psychiatra. Zabýval se léčbou neuróz a depresí a zaměřoval se na skupinovou terapii. On i jeho žena pracovali po deset let na různých místech. Žili ve velkoměstě a měli mnoho přátel různých národností i náboženského vyznání. V roce 1985, ve čtyřiceti letech, byl Rado odsouzen na tři roky vězení za podvod, zpronevěru státního majetku a korupci (prodej podvodných lékařských diagnóz). Z vězení byl nakonec propuštěn po 11 měsících. On sám o tom říkal, že byl „politickým vězněm muslimské tajné policie" a že ho tato zkušenost psychicky posílila. Potom se začal podílet na různých politických projektech a budovat politickou kariéru. V té době se v Radově zemi postupně proměňoval režim. Komunistická strana ztrácela dominantní postavení, formovaly se různé politické strany v rámci jednotlivých svazových republik. V roce 1990 byl vyzván, aby vedl Demokratickou nacionalistickou stranu, kterou zároveň pomáhal zakládat. Rado v té době publikoval svou čtvrtou knihu Černá pohádka, ve které se prolínaly hrdinské eposy vlastního národa s homérskými mýty.

V roce 1991 až 92 se jednotný stát postupně začal rozpadat na jednotlivé státy podle bývalých svazových republik. Vyjednávalo se o území. Různé národnostní skupiny s různými náboženskými vyznáními si nárokovaly území buď proto, že jim někdy v minulosti patřilo, nebo proto, že tam žilo více lidí dané národnosti nebo náboženského vyznání. Argumenty se hledaly v historii, tradici, jazyce nebo počtu obyvatel. Problém byl, že většina území byla v minulosti obývána jak jedněmi, tak druhými, jen každý zdůrazňoval jiné časové období, nebo kladl důraz na nevšední události či situace, které měly dokazovat nárok na území. Dohody se nepodařilo dosáhnout. Začala série občanských válek, kde bojovaly proti sobě národy, které před tím žily společně v jednom státě.

V roce 1992 se Rado stal na čtyři roky prezidentem a hlavním velitelem jednoho z nově vzniklých států. Ve funkci prezidenta se považoval za velice trpělivého, spolehlivého a schopného vyjednávače. Rado začal vytvářet svět, o kterém snil ve svých básních. Sen o vlastním, malém, útulném státě. Jeho vizí bylo vytvořit národnostně jednotný stát a nárokoval si i území, na němž jeho národnost tvořila pouhou třetinu obyvatelstva. Chtěl očistit svůj stát nejen od jiných národů, ale také od muslimů. Historickou tradici starobylého národa využil k vytvoření nového dobyvačného mýtu. Tímto mýtem bylo vytvoření harmonického a čistého světa národní idyly, společenství krve, půdy, tradic a přírody s krásnými lesy, květy, orly a vlky. Ideou nadchl většinu občanů svého státu. Válka, kterou rozpoutal, pro něj byla dramatem, jež je nutnou podmínkou vzniku idyly. Rado o sobě mluvil jako o „služebníku svého lidu". Vštěpoval svému národu, že se musí obětovat pro krásu, jednotnost a paměť národa. Prohlásil: „Jsem ochoten tuto celou generaci obětovat, když to bude znamenat lepší život pro generaci budoucí."

Rado byl přesvědčen, že vede svatou válku ve jménu svého národa. Na území, které chtěl pro svůj stát, žily různé národnosti. Bojoval tedy téměř každý s každým. Rado vydával rozkazy a odpovídal za vojenské operace své strany a státu. Probíhaly urputné boje a docházelo k masakrům na všech bojujících stranách. Na území státu byly založeny trestanecké tábory, kde byli vězni mučeni a týráni hladem. Jednou z jeho nejzásadnějších válečných operací bylo obléhání jednoho města. Zhruba 44 měsíců vedl obléhání tohoto klíčového města, v němž byli stále civilisté, kteří navíc kvůli obléhání nemohli odejít; celkem jich tam zemřelo 12 000. Sny Radových básní se staly skutečností: hořící města, krev a zmar.

Také ostatní bojující národy měly podobně smýšlející vůdce, kteří prosazovali jen svůj národ. Válka neměla jednoho viníka. Nebylo možné jednoduše označit jednu stranu za bránící se a druhou za neoprávněně si nárokující své zájmy. Konflikt byl nepřehledný. Světové vojenské velmoci byly bezradné. Nedovedly válce zabránit ani nijak přispět k jejímu ukončení. Rado a ostatní vůdci si toho byli vědomi a vyjednávali se zástupci mezinárodních organizací tak, aby nemohly do konfliktů účinně vstoupit. Na místo přijížděly pouze mezinárodní humanitární a zdravotnické organizace a na některých místech byly zajištěny tzv. bezpečnostní zóny, které byly hlídány jednotkami mezinárodního společenství. Na vybraná místa bylo ale přiděleno příliš malé množství nedostatečně ozbrojených vojáků, kteří navíc neměli kompetence do konfliktů zasahovat. Když byl Rado prezidentem a velitelem, bylo v jedné z těchto bezpečnostních zón (asi 10 km2 se 45 000 lidmi) povražděno 7000–8000 muslimských mužů a chlapců.

Odpovězte podle zadání:

1. Změnila by se nyní charakteristika hlavní postavy oproti předešlému listu?

2. Jednou až třemi větami charakterizujte popsanou životní etapu hlavní postavy.

3. Jak na vás působí jednání hlavní osoby?

4. Jak se podle vás bude příběh hlavní postavy vyvíjet?

PRACOVNÍ LIST 2C

Posléze se ukázalo, že i evropští mezinárodní vyjednávači zatajovali informace důležité pro rozhodování ohledně zásahu mezinárodních vojenských jednotek. Zvláštní zmocněnec mezinárodního společenství pro lidská práva, který se snažil o situaci pravdivě informovat a podporoval zásah do vojenských operací místních válčících stran, tváří v tvář své bezmoci na svou pozici nakonec rezignoval. Byl osočen z moralizování, když podporoval zásah kvůli civilnímu obyvatelstvu. Na to odpověděl: „Především je to otázka základní lidské solidarity. Je prostě nepřijatelné říkat, že tyhle kmeny mají oblibu ve vzájemném vyvražďování, tak je nechat být. Stejně tak si myslím, že lidé nechápou důsledky tohoto konfliktu a bezmocnosti Evropy vůči němu pro obecný evropský řád a ve skutečnosti i pro světovou civilizaci." Nakonec se rozhodla vojensky zasáhnout územně nejvzdálenější světová velmoc. Války jednotlivých států byly postupně ukončeny. Byly sjednány mírové dohody a na některých územích byly rozmístěny jednotky Severoatlantické aliance zajišťující příměří.

Radovi se dařilo 13 let ukrývat pod falešnou identitou. Pracoval jako léčitel na soukromé klinice. V roce 2008 byl dopaden a před Mezinárodním trestním tribunálem v Haagu s ním začal v roce 2009 soudní proces. Byl obžalován z 11 zločinů, včetně genocidy, zločinů proti lidskosti a válečných zločinů. „Pod Radovým vedením jeho podřízení a ti, kteří s nimi spolupracovali, vyháněli, zabíjeli, mučili a týrali stovky tisíc lidí," zněly argumenty obžaloby. Rado svou řeč u soudu v Haagu uvedl: „Jsem lékař, psychiatr, psychoterapeut, skupinový analytik a spisovatel. Místo toho, abych tu stál jako obžalovaný z toho, co se stalo během naší občanské války, měl bych být vyznamenán." Měl tím na mysli, že by měl dostat cenu za své literární dílo. Dále vypovídal: „Nejsem tu proto, abych se obhajoval jako obyčejný smrtelník, kterým jsem, ale abych obhajoval velikost jednoho malého národa, který musel 500 let trpět. Budu bránit náš národ a jeho věc, která je spravedlivá a svatá, a tím se obhájím i já sám. ... Jediný plán, jaký jsme měli, byl zachránit naše životy, naše majetky a zachovat naše území. ... Bylo to všechno zinscenováno." Rado tvrdil, že nikdy neměli žádný úmysl, natož plán na vyhnání jiné národnosti ze své země. Byla to jen reakce a řekl: „Jsem přesvědčen, že tam nebyla vůbec žádná civilní oběť." Prohlašoval: „Nikdy jsem neměl nic proti muslimům. Jsem člověk mírný, tolerantní, který je schopen chápat ostatní."

Jedna z přeživších muslimských žen, která ztratila šedesát příbuzných, na to zareagovala: „To jde jen těžko popsat, když ho slyším říkat takové věci. Zemřeli jenom proto, že to byli muslimové na území, z něhož chtěl udělat zemi výhradně své národnosti a pravoslavného vyznání. Tak se dělá mír?"

V roce 2016 Rado stále říkal, že žádný rozumný soud ho nemůže usvědčit z viny. Odmítal trestní odpovědnost, tvrdil, že nese pouze morální odpovědnost za zločiny spáchané občany jeho republiky a že se snažil válce zabránit. Žalobce mimo jiné prohlásil: „Obžalovaný zneužil sílu nacionalismu, nenávisti a strachu, aby realizoval svou vizi etnicky rozdělené země." Byl uznán vinným a odsouzen ke čtyřiceti letům vězení na základě deseti prokázaných obvinění, včetně masakru. Rado se odvolal, ale soud mu nevyhověl a rozhodl o zpřísnění trestu na doživotí. Při svém posledním veřejném prohlášení se Rado představil jako nevinný a řekl, že tribunál je politicky inspirovanou západní konspirací proti jeho lidu. Řekl: „Ne já, ale můj lid je obviněn. ... Nikdy se nestalo, aby tolik slušných, nevinných lidí bylo uvězněno mimo svou zemi, zatímco vrazi mého lidu jsou svobodní. Celý případ proti mně je falešný. ... Opravdu jsem byl skutečným přítelem muslimů."

Odpovězte podle zadání:
1. Jak byste nyní upravili charakteristiku hlavní postavy?
2. Jak na vás působí jednání hlavní osoby?
3. Jednou až třemi větami charakterizujte popsanou životní etapu hlavní postavy.

PRACOVNÍ LIST 3A

Andrej se narodil v roce 1979, zdravotní sestře a diplomatovi. Jeho otec už měl z předchozího manželství tři děti a ani jeho vztah s Andrejovou matkovou nevydržel dlouho. Rozvedli se, když byl Andrejovi jeden rok. Otec se ho snažil získat do péče a vychovávat v Paříži, kam se odstěhoval za svojí novou přítelkyní. Soud ale rozhodl, že Andrej zůstane s matkou.

S otcem byl v kontaktu, ale jejich vztah nebyl nijak silný. Vídali se do Andrejových 16 let, kdy se přestali stýkat. Ani jeho vztah s matkou, u níž vyrůstal, nefungoval dobře. Matka sama trpěla problémy z dětství, měla deprese a velké výkyvy nálad. Andreje často bila a nadávala mu, což bylo slyšet i v okolních bytech. Nejdříve byla samá lichotka, ale hned vzápětí malému Andrejovi říkala, že si přeje, aby zemřel. Když už byl Andrej dospělý, říkala jeho matka, že byl „agresivní a hyperaktivní“, už když ho kojila. Viděla ho jako dospělého násilníka, ačkoliv byl ještě malý chlapec, a podezřívala ho už od dětství, že jednou někoho fyzicky napadne. Popisovala, jak byl jeho postoj k ní „povýšený, nevhodný a výsměšný“, když ho uhodila. Matka si pak našla nového přítele a na Andreje neměla čas. Andrej zůstával často a delší dobu doma sám. Ačkoliv soud matce syna přiřkl, sociální pracovníci doporučovali, aby jí byl odebrán. Argumentem bylo, že dítěti hrozí rozvoj „duševních poruch“. Žádost sociálních pracovníků byla zamítnuta. Později, když už byl Andrej dospělý, onemocněla matka vážnou nemocí a nakonec zcela ztratila rozumové schopnosti. Otec Andreje zpětně popisoval jako „obyčejného chlapce“.

Andrej chodil do běžné základní školy a bavily ho stejné věci jako většinu jeho vrstevníků. Měl jediného kamaráda Ahmeda, jehož rodina byla původem z Blízkého východu. Měl rád hip hop a graffiti, považoval se za nejlepšího sprejera ve městě. Střední školu nevystudoval, ukončil ji v 1. ročníku. Našel si zaměstnání, spolupracovníci si ho pamatují jako nevýrazného člověka, který rád ostatním pomáhal, jen se nerad staral o zákazníky arabského původu.

Pak začal Andrej žít zcela nový život. Skončil se vším, co do té doby dělal. Zaměřil se více na sebe, začal brát anabolické steroidy, aby zesílil, a podstoupil několik plastických operací, s jejichž výsledkem byl velmi spokojen. V devadesátých letech se stal členem mládežnické organizace jedné pravicové strany, která získávala přízeň především těch, kdo považovali za hlavní politické téma kritiku imigrace do země. Stranu po několika letech ale opustil, protože byla na jeho vkus příliš otevřená a shovívavá, a začal se věnovat budování své strany, která bude zcela v souladu s jeho ideály.

Odpovězte podle zadání:

1. Sepište, jak byste charakterizovali hlavní postavu (jeho vlastnosti, rodinné zázemí, pocity).

2. Jednou až třemi větami charakterizujte popsanou životní etapu hlavní postavy.

3. Jak na vás působí jednání hlavní osoby?

5. Jak se podle vás bude příběh hlavní postavy vyvíjet?

PRACOVNÍ LIST 3B

Andrej si začal vytvářet svou vlastní stranu, zcela sám a především ve svém vnitřním světě. Začal sepisovat ideologii organizace Rytířů Templářů. Hlavními nepřáteli organizace byl „kulturní marxismus“, „multikulturalismus“ a „kulturní elity“, které se podílely na „islamizaci“ západních zemí. Pro toto své myšlení nalézal podporu na internetu, na blogu svého nejoblíbenějšího protiislámského bloggera, i v názorech některých významných politiků a v mnoha knihách. Všichni ale byli na jeho vkus příliš vstřícní a shovívaví Shodoval se s těmito autory v tom, že Evropa je v ohrožení, a to především proto, že islám ničí tradiční evropské a křesťanské hodnoty, že vstřícnost vůči jiným kulturám zahubí celou evropskou společnost. Zastával ale názor, že invaze „islámských hord“ do Evropy je hlavní a jedinou příčinou zkázy celé evropské civilizace, kterou politici popírají a snaží se ji zakrýt. Byl přesvědčen, že někteří levicově orientovaní politici mají plán, v němž za pomoci muslimů zničí celou evropskou civilizaci, a tak si zajistí vládu nad všemi. Proto ničí morálku evropských národů a podporují co největší příliv muslimů do Evropy. Bylo mu jasné, že to je pravda, kterou jen nechtějí ostatní slyšet. Začínal nabývat přesvědčení, že on je ten vyvolený, který musí všem otevřít oči a vykonat něco skutečně velkolepého. Došel k názoru, že jedině tak je možné zachránit svou zem a Evropu před rozpadem, tedy před muslimy. Andrej se rozhodl vystoupit proti tomuhle zkaženému systému tolerujícímu to, co se nesmí. Viděl to tak, že zde probíhá tisíciletá válka mezi Evropou a islámem a všichni se jen tváří, že to není pravda. A je přeci oprávněné zabíjet, když je ohrožena vlastní civilizace, kultura, národ. Andrej si myslel, že tohle musí každý chápat.

Utvrdil se tak v přesvědčení, že nyní konečně „vystřízlivěl“ a pochopil, jak věci jsou. Svou rodinu zcela odsoudil a začal ji považovat za nejenom ostudu společnosti, ale i právě ten případ, který vede v důsledku k rozpadu celé civilizace. Matčino chování spojil s feminismem, tedy bojem za rovnoprávnost žen a mužů. Její chování k němu, včetně bití a nadávání, si vyložil jako důsledek toho, že si matka dělala, co chtěla. To podle Andreje bylo prosazování rovnoprávnosti žen. Začal se stydět i za svůj dosavadní život. Neštěstí a bolest, kterou mu způsobila matka svým chováním, si vykládal jako důsledek levicových politických teorií, které rozbíjí mezilidské vztahy. Byl si jist, že jeho život zničili ti, kteří se zastávají rovnoprávnosti různých kultur a mužů a žen. Nebýt těchto ideologií, chovala by se jeho matka jinak a rodiče by spolu zůstali, tak jak to podle něj bylo normální v minulosti.

Všechny myšlenky sepisoval do knihy, svého vlastního Manifestu o 1 500 stranách, kde hojně citoval své oblíbené autory a celou svou ideologii velmi detailně vysvětlil. Mnoho stránek převzal od svého oblíbeného bloggera a další věnoval převzatým materiálům o zbraních a psychologii. Hlavní cíl celého Manifestu je záchrana vlastní civilizace a „rasy“. Řešením čistoty a ochrany civilizace je v Manifestu zabíjení. Píše: *Když už se rozhodneš zabíjet, je lepší zabíjet víc než míň, jinak snižuješ dopad idey své bitvy. Vysvětli, co jsi udělal, a ujisti se, že všichni rozumí tomu, že my svobodní Evropané, budeme bojovat znovu a znovu.* Jeho oblíbení autoři nemluvili o zabíjení, ale mluvili o válce a o nenávisti, a to mu stačilo, aby v jejich slovech našel ospravedlnění pro svoje činy.

Odpovězte podle zadání:

1. Změnila by se nyní charakteristika hlavní postavy oproti předešlému listu?

2. Jednou až třemi větami charakterizujte popsanou životní etapu hlavní postavy.

3. Jak na vás působí jednání hlavní osoby?

5. Jak se podle vás bude příběh hlavní postavy vyvíjet?

PRACOVNÍ LIST 3C

Začal tedy plánovat útok, jehož cílem bylo zničit hlavní strůjce pohromy. Cílem byl takový útok, který nikdo nepřehlédne. Na ten osudný den 22. července se začal připravovat už asi deset let předtím. Postupně prošel střeleckými kurzy, opatřil si povolení na loveckou zbraň a na osobní sportovní zbraň. Zbraně si tak obstaral zcela legálním způsobem. Založil si vlastní počítačovou firmu a zároveň farmu, aby mohl legálně nakupovat hnojivo a vyrobit si výbušniny. Přestěhoval se zpět k matce, aby ušetřil peníze, a hrál World of Warcraft a Call of Duty, aby se zlepšil ve střílení. Mnoha různými způsoby se snažil vydělat peníze, a to se mu i částečně povedlo.

Za cíl svého útoku si nejprve vybral levicově smýšlející politiky, na ně se pokusil zaútočit výbušninou umístěnou v autě před sídlem premiéra a vlády. Výbuch zabil osm lidí, dalších 200 zranil. To bylo pro Andreje málo. Dospěl k názoru, že politici jsou nevhodný cíl, protože mají ochranky. Jeho dalším cílem byla levicově orientovaná mládež, která byla v době letních prázdnin shromážděná na jednom ostrově kousek od hlavního města. To je ideální cíl. Jejich ideologie je zrůdná. Popírají přirozené nerovnosti mezi lidmi, požadují práva pro lidi méněcenné a zastávají se těch úchylných. Nic jiného než smrt si nezaslouží. To jen kvůli nim trpí celý západní svět, Andrejova země a Andrej sám. Důležité pro Andreje bylo také to, že jednou z nich vyrostou dospělí, a tak bylo podle něj lepší je zlikvidovat co nejdříve, když jsou slabí a nedokážou se bránit. Zásadní bylo, aby si jeho útoku všichni všimli, aby otřásl světem. Právě tohle vyvolá ve společnosti potřebný šok, který může zachránit celou naši civilizaci, a všem to konečně dojde. Andrej mohl něco dokázat.

Ještě před tím, než Andrej zrealizoval svou ideu záchrany civilizace zabíjením, rozeslal elektronicky na mnoho míst svůj Manifest. Ostrov byl izolovaný, takže celý útok trval asi 90 minut, během této doby se mnoha obětem podařilo z ostrova uprchnout nebo se někde skrýt, 69 dětí a dospělých ale bylo zabito, nejmladší oběti bylo 14 let.

Andrej se nakonec policii vzdal a útok byl u konce. Byl zatčen a souzen. Když Andrejovi četli rozsudek s popisem toho, co udělal, neprojevil žádné emoce. Seděl se zrakem upřeným do stolu. Když žalobce hovořil o jeho Manifestu a ukazoval symboly v něm obsažené, zadržoval Andrej slzy. Cítil se jako hrdina bojující za „očistu společnosti“ a svůj čin vnímal jako „nutnou obranu“ před „zánikem svého národa“. Na začátku uvedl: „Neděsí mě vyhlídka vězení. Narodil jsem se ve vězení a strávil v něm celý život (...) to vězení se jmenuje Norsko. Nezáleží na tom, zda budu zamčený v cele, protože všechna místa skončí jako multikulturní peklo, které má jméno Oslo.“

Nakonec přiznal své činy, ale vždy tvrdil, že je nevinný a jednal v sebeobraně. Nikdy nedal najevo a ani nesdělil jakoukoliv lítost nad osudy obětí nebo svým činem. Soudní proces použil pro vysvětlení své ideologie a obhajobu toho, co udělal. Soudními psychology byl nejprve shledán duševně nemocným, ale po opětovném posouzení závěr zněl, že trpí poruchami osobnosti, ale v době spáchání činu byl při smyslech a nejednal v afektu. Andrej sám se k tomu stavěl tak, že umístění do psychiatrické léčebny by pro něj byl nejhorší možný trest a udělá vše proto, aby dokázal, že je duševně v pořádku a jeho činy nebyly vykonány z pomatení. Byl shledán vinným a byl odsouzen k vězení o samotě na 21 let, s možností prodloužení po dobu, po kterou trvá společenská nebezpečnost pachatele. Byl usvědčen z masové vraždy, způsobení smrtící exploze a terorismu. Z vězení podal stížnost, ve které tvrdil, že podmínky ve věznici jsou nelidské a jsou tak porušována jeho práva. Stěžoval si především na izolaci. Vězeňský systém podle něj porušuje dva články Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod, první zakazuje ponižující a nelidské zacházení, druhý zaručuje právo na soukromí a korespondenci. Když neuspěl se stížností u soudu své země, podal stížnost k Mezinárodnímu soudu pro lidská práva. Ten ve svém rozsudku konstatoval, že neshledal žádné porušení Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod.

Odpovězte podle zadání:
1. Jak byste nyní upravili charakteristiku hlavní postavy?
2. Jak na vás působí jednání hlavní osoby?
3. Jednou až třemi větami charakterizujte popsanou životní etapu hlavní postavy.

PRACOVNÍ LIST 4

Vypracujete odpovědi na otázky:

1. Mají hlavní postavy příběhu něco společného? Pokud ano, jak byste společné pojmenovali?

2. Lze pojmenovat společný cíl nebo záměr u těchto tří protagonistů? Jak byste ho pojmenovali?

3. Jaké společné postoje se objevují u všech protagonistů? Mají něco společného jejich motivy? Co je důvodem toho, proč jednají tak, jak jednají?

4. Je něco obdobného v tom, jak hlavní postavy příběhu ospravedlňují své jednání? Co a jak ospravedlňují?

5. Mají něco společného oběti? Jsou v něčem společné nebo odlišné okolnosti?

PRACOVNÍ LIST 5

EMOCIONÁLNÍ LOGIKA

Argumentem pro potvrzení názoru, postoje nebo teorie je především vlastní pocit bez udání podstatných faktů a souvislostí, který zároveň vystihuje aktuální náladu většiny lidí. Argumenty nejsou věcné.

ZJEDNODUŠOVÁNÍ (BAGATELIZACE)

Pomíjení, přehlížení nebo odmítání důležitých argumentů, faktů a souvislostí a celkové umenšování jejich rozsahu a významu.

ILUZORNOST

Na komplikované problémy jsou předkládána rychlá řešení, která nevyžadují příliš výdajů a námahy. Daná řešení přitom neřeší příčinu problému a nezohledňují potřebné okolnosti.

OBVINĚNÍ

Za hlavní příčinu většinou zveličeného problému je nepravdivě označována nějaká skupina lidí, která je tím před společností znevažována.

VRTKAVOST

Témata, zájmy a cíle se odvíjejí především od aktuální situace a potřeby zavděčit se většině lidí a často souvisejí s tím, co momentálně vzbuzuje emoce (naštvání a nespokojenost).

SEBECHVÁLA

Klade se důraz na tradici a zavedené nebo staré pořádky „našeho lidu, kultury, národa, státu“. Přitom se ale tvrdí, že to je pokrokové („pokrokový starý řád“).

NESYSTÉMOVOST

Prosazuje se zavedení pořádku, ale nenabízí se k tomu odpovídající a vhodné postupy. Většinou se „pořádek“ zajistí tak, že se zruší něco současného.

SENTIMENT

Odkazuje se na to, jak bylo dříve lépe.

AGRESE

Zastrašování, osočování a degradace oponentů. Používání vulgarismů.

II. BLOK - BEZ CESTOVKY (LEKCE 8.3. A 8.4)

Lekce zaměřené na projevy ne-demokratických znaků.

8.3. KDO BUDE MLUVIT, KDYŽ NE TY?

Cíle lekce

1) Žák vyjádří svůj názor na popisovanou událost.

2) Žák posoudí předložený případ podle existujících legislativních dokumentů.

3) Žák propojí konkrétní jednání se základními znaky autoritativního režimu.

4) Žák pojmenuje souvislosti mezi dodržováním lidských práv a principy demokracie.

5) Žák popíše vlastními slovy, jak právní a institucionální systém ovlivňuje povahu vládnoucího režimu.

Časová dotace: 45–120 minut

Věk: 2. stupeň ZŠ, SŠ

Lekce vznikla díky laskavému svolení Nguyen Ngoc Nhu Quỳnh (Mother Mushroom) ke zpracování veškerých materiálů.

EVOKACE

1) Sdělte žákům informace o ekologické katastrofě ve Vietnamu podle informací v příloze 2 pro pedagoga. Vhodné je ukázat obrázky a celý článek na odkazu *https://echo24.cz/a/wsamz/ekologicka-katastrofa-ve-vietnamu-ocelarna-otravila-kilometry-pobrezi; http://www.cvs-praha.cz/?p=2131*).

Řekněte žákům:

Představte si, že vás váš kamarád, jehož rodina žije ve Vietnamu v postižených místech, poprosil, abyste o dané události napsali příspěvek na Facebook. Vaším úkolem je pomocí Facebooku vyjádřit svůj názor a pokusit se případně zorganizovat akci, kterou byste na situaci ve Vietnamu upozornili.

2) Nechte žáky jejich projevy sdílet ve skupinách po dvou až čtyřech. Ať se za skupinu shodnou na jednom hlavním stanovisku, které by za dané situace na Facebooku prezentovali.

3) Skupiny postupně prezentují své návrhy. Doptejte se na důvody volby stanoviska, ale zatím nerozvíjejte diskuzi. To bude cílem dalšího postupu.

Rozšíření aktivity v případě časových možností:

Než začnou žáci sepisovat facebookový status, můžete se jich ptát: Má Facebook nějaká pravidla, případně jaká? Pokud je dostupný internet, je vhodné si pravidla s žáky alespoň ukázkově projít a pobavit se o jejich smyslu *https://www.facebook.com/communitystandards/*. Doptávejte se, k čemu daná pravidla mohou sloužit.

UVĚDOMĚNÍ

1) Rozdělte žáky do skupin po dvou nebo čtyřech. Nejprve rozdejte žákům pracovní list 1 s facebookovým statusem Me Nam a přečtěte si společně, jak na ekologickou katastrofu zareagovala na Facebooku známá vietnamská bloggerka Me Nam.

Po přečtení sdělte základní informace o Me Nam podle informací v příloze 3 pro pedagoga (v tuto chvíli ještě nesdělujte nic o zatčení ani pronásledování).

2) Následně žákům rozdejte pracovní list 2 a uveďte, že jde o přeložené články vietnamského trestního zákona. Nechte je postupovat podle sepsaných otázek: projít jednotlivé články zákona a posoudit, zda podle nich mohla být Me Nam zatčena nebo i odsouzena. Povzbuzujte žáky, aby sepisovali, jak si uplatnění daného ustanovení představují a k čemu může sloužit. Ujistěte je, že nyní si jen představujeme a nehledáme, „jak to je“. Projděte postupně všechna ustanovení a nechte skupiny prezentovat svá vyjádření k nim. Poté lze do pléna vznést otázku: *Myslíte si, že Me Nam byla zatčena a odsouzena?*

3) Sdělte žákům, že nyní se dozví, zda Me Nam byla zatčena a odsouzena. Rozdejte do skupin každému pracovní list 3 s popisem zatčení a odsouzení Me Nam. Nechte žáky nejprve individuálně přečíst a vyzvěte je, aby na základě informací v textu vyplnili každý sám za sebe tabulku podle svého vlastního úsudku. Ať své odpovědi sdílejí ve skupině.

4) Posléze rozdejte do skupin pracovní list 4 s vybranými znaky pro autoritativní režim. Vyzvěte žáky, aby společně zvážili, zda lze nějaký ze sepsaných machismů a projevů spojit s tím, co se stalo Me Nam. Dejte na vědomí, že není třeba dlouho zvažovat. Pouze vybrat znaky a promyslet jednoduché vysvětlení.

5) Nechte skupiny prezentovat jejich výstupy a rozvíjejte diskuzi. Vysvětlete s odkazem na práci žáků se zákony, že se jedná o typické formulace zákonů, které jsou velmi vágní a lze je interpretovat poměrně svévolně. Lze předpokládat, že většina námětů, které žáci sepsali, by mohla být důvodem za-

tčení a odsouzení. Me Nam byla zatčena na základě článku 88 „šíření propagandy proti státu" (v pracovním listu je revidované znění tedy článek 117). Nebyla odsouzena pouze za jeden daný příspěvek na Facebooku, nicméně byla odsouzena za činnost obdobného charakteru a téma Formosy bylo jako jedno z hlavních. Právě dané zákony a zacházení s nimi jsou ukázkou toho, jaké jsou projevy autoritativního režimu (základní informace zde: https://cs.wikipedia.org/wiki/Autoritarismus). Lze vysledovat hned několik znaků pro autoritativní režim. Je složité určit, zda se v případě Vietnamu jedná o autoritativní nebo totalitní režim, ale je možné sledovat v různé míře obdobné projevy či procesy (viz kapitola 2, 3 a 5 metodiky Křehkost demokracie). Zde obecné shrnutí porušování konkrétních zákonů v češtině na stránkách Amnesty international: *https://www.amnesty.cz/case/vietnam-tri-hrds*. Odkazujte na výpovědi sepsané žáky k jednotlivým ustanovením vietnamského trestního zákona. Lze předpokládat, že většinu věcí, které žáci sepsali, by bylo možné prokázat za vinu. Daná ustanovení trestního zákona mají namísto logiky krajního prostředku, logiku příkaz – zákaz. Další informace jsou v příloze 1 pro pedagoga.

Zde rozhovor s Me Nam: *https://www.idnes.cz/zpravy/zahranicni/homo-homini-pham-doan-trang-vietnam-rozhovor.A180209_104717_zahranicni_ert*

O Me Nam je natočen dokument. Zde upoutávka v anglickém jazyce: *https://www.clovekvtisni.cz/matka-houba-rok-pote-5183gp*

Nakonec lze zmínit otázku bezpečnosti obecně, neboť stát má svými zákony definovat situace, které ohrožují bezpečnost. Zásadní je formulace zákona a pak jeho výklad, tedy praxe soudní moci. I ve státě, který je v souladu s demokratickými pravidly, je možné označit jisté situace, kdy je někdo odsouzen za politické názory. Jako příklad je možné uvést nedávnou kauzu z Rakouska, kde byla v lednu 2019 odsouzena na 14 let žena za pokus o „velezradu": *https://echo24.cz/a/iGpa7/zena-dostala-14-let-za-velezradu-chtela-pucem-prevzit-rakousko*

V České republice je například trestné Založení, podpora a propagace hnutí směřujícího k potlačení práv a svobod člověka anebo Popírání, zpochybňování, schvalování a ospravedlňování genocidy.

REFLEXE

1) Vraťte se k příspěvkům, které žáci sepsali v evokaci na Facebook. Zeptejte se, zda by za daný text mohl být dospělý člověk zatčen a odsouzen. Upozorněte na to, že to je podstatný rozdíl mezi autoritativním státem a státem, který funguje podle demokratických pravidel.

2) Rozdejte žákům pracovní list 5 s citací z knihy Tyranie – 20 lekcí z 20. století od Timothyho Snydera. Zadejte žákům, aby na podkladě tohoto textu a toho, co se v lekci dozvěděli o Me Nam, napsali vzkaz pro Me Nam nebo vlastní zamyšlení nad tématem. Nechte dobrovolníky své vzkazy či zamyšlení přečíst.

Nyní je možné odkázat na název celé lekce: „Kdo bude mluvit, když ne ty?", což je obdoba hesla Mother Mushroom (Me Nam) na Facebooku.

3) Budou-li se žáci ptát, co může dělat občan ČR pro situaci ve Vietnamu, uvádíme odpověď na tuto otázku tak, jak ji zformulovala bojovnice za práva Vietnamců, která žije v ČR, Mai Nguyenová:

„Češi každý den nakupují ve vietnamských večerkách, pochutnávají si na pho bo ve vietnamských restauracích... Ale co mohou udělat pro lidská práva ve Vietnamu?

Zajímat se. Žádné jiné cesty neznám. I když... pomohlo by nám, nebo aspoň těm, kteří jsou zavření ve vězení, kdyby česká vláda mohla zmínit otázku lidských práv, na mezinárodní úrovni nebo při setkání s vietnamskou vládou. I to by bylo dobré. Naprosto chápu, že obchodní vztahy jsou nutné. Ale co znamená obchodní vztah? Znamená držet slovo. Držet smlouvy. Vietnam podepsal několik úmluv o lidských právech. Tak ať dodržuje to, co podepsal."

Rozhovor na iROZHLAS.cz. Slezáková, M: Komunisté z Vietnamu už útočí i na svobodu v Česku. Ale já nemám co ztratit – bojuji za své děti [online]. [Cit. 23. 5. 2019] Dostupné z: *https://www.irozhlas.cz/zpravy-svet/vietnam-komunismus-represe-politicky-vezen-svoboda-slova-mai-nguyenova_1708111100_mls*

Návrh na další lekci s obdobným tématem

Do skupin rozdejte žákům pracovní list 6 s citací z Charty 77 a články trestního zákona ČSSR a zadejte, aby žáci posoudili, zda za daný text hrozilo autorovi postižení podle níže uvedeného znění zákona. (Citace v pracovním listu: Císařová, B., Prečan, V.: CHARTA 77: Dokumenty 1977-1989 [online]. Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, Praha, 2007, str. D1 1977, 1 - 2. [Cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: *http://www.csds.cz/cs/2166-DS/version/17/part/15/data/Charta%2077%20Dokumenty%201977-1989.pdf*) Pokud někdo z žáků pozná, o jaký text se jedná, poproste, aby nyní pouze sledoval, jak se vyvíjí diskuze ve skupině.

Vyzvěte dobrovolníky, aby prezentovali své názory, doptávejte se, podněcujte diskuzi. Nakonec se zeptejte, zda někdo poznal, odkud je citace textu a jaký je to zákon. Vysvětlete, že text je výňatek z Charty 77 a ustanovení jsou z Trestního zákona č. 140/1961 Sb., podle kterého byli někteří signatáři Charty shledáni vinnými pro „podvratnou činnost“ a „pro přípravu trestného činu“ (zde odkaz na podrobné zpracování: *http://www.csds.cz/cs/4289-DS/version/3/part/15/data/Charta%2077%20Dokumenty%201977-1989.pdf*). Trestní zákon ze dne 29. listopadu 1961 schválilo Národní shromáždění Československé socialistické republiky. Tento zákon byl v plném znění platný až do roku 2009. Dále vysvětlete, že v současné době jsou § 98 - § 104 českého Trestního zákona, včetně „Hanobení republiky a jejího představitele“, zrušeny, resp. byly zrušeny v roce 2009. Me Nam je politická vězenkyně, stejně jako byli signatáři Charty 77.

PŘÍLOHA 1

– DOPLŇUJÍCÍ INFORMACE K ZÁKONŮM „GUMOVÉ SKUTKOVÉ PODSTATY“ (PODKLAD PRO PEDAGOGA)

Vysvětlete, že citace zákona z pracovního listu jsou z aktuální verze trestního zákona Vietnamské republiky. Zákon byl novelizován v roce 2015. Novelizace byla zaměřena většinou na zvyšování trestů a také na přidání formulace tzv. přípravy na činnost nebo podezření z činnosti (v pracovním listu 3. bod článku 117). Brad Adams k tomu říká: „Především pro Vietnam je špatné, že je využívána vágnost zákona k postihování mírumilovné kritiky a oponentů. Ale je přímo pobuřující, když je někdo zatýkán, protože se chystá kritizovat vládu.“ Obecně slouží ustanovení, která tematizují národní bezpečnost nebo podrývání národní jednotnosti, většinou k postihování oponentů. „Mnoho článků vietnamského zákona vztahujících se k národní bezpečnosti jsou velmi vágně definované a umožňují svévolné užívání trestat kritiky, aktivisty a bloggery.“ Přeloženo z *https://www.hrw.org/news/2016/10/17/vietnam-reform-criminal-law-respect-rights*. [Cit. 23. 5. 2019]. Právě některá zákonná ustanovení týkající se formulací „ohrožení nebo hanobení národa, státu nebo vlády“ lze považovat za jednu z indicií autoritativního režimu. Vláda omezuje svobodu projevu a slova, nezávislá média a přístup k internetu tím, že na základě vágního znění trestního zákona („gumové skutkové podstaty“) uvězňuje na dlouhé období oponenty a kritiky režimu. Zákon pak slouží mocenskému aparátu, establishmentu ke „kriminalizaci činnosti“, která je shledána nepohodlnou a nežádoucí.

Hynek Baňouch o situaci v ČSSR: „Trestní právo mělo významnou politickou funkci: bylo využíváno ke kriminalizaci zárodků politické opozice. Stát šikovně využil, že má v rukou všechny páky moci, a nebylo pro něj složité obvinit kohokoli z nějakého příhodného trestného činu a nezabránil mu v tom ani právní purismus: k dispozici totiž byly gumové skutkové podstaty a ‚správný právník‘ tu přece není od toho, aby posuzoval zákon a ‚dopouštěl se‘ úvah o jeho spravedlnosti.” (Baňouch, H.: Metody, motivy a cíle studia komunistického práva. In: Bobek, M,, Molek, P., Šimíček, V.: Komunistické právo v Československu. Kapitoly z dějin bezpráví [online]. Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav. Brno 2009, str. 249. [Cit. 16. 5. 2018] Dostupné z *https://is.muni.cz/www/6685/Banouch_1.pdf*). Aplikace práva, právní argumentace a interpretace se tak podřizují zájmům soukromým a státněpolitickým, což mění jeho faktickou povahu. Výmluvná je například citace z učebnice pro III. Ročník hospodářských škol (1959): „Naše trestní právo postupuje přísněji proti zbytkům kapitalistické třídy u nás a mírněji proti osobám vedoucím řádný život pracujícího člověka.“ (str. 248).

Srovnání současné reálné situace jednoho příběhu z Vietnamu a známé kauzy ze 70. let z ČSSR poukazuje na shodné prvky projevů režimu, který je dlouhodobě vystaven působnosti nějakého radikalismu. Ačkoliv je vše formálně kryto ústavou, svébytný kontrolní mechanismus směrnic, rozhodnutí a institucí umožňuje vládnoucí garnituře nastavit velmi sofistikovaný kontrolní mechanismus veškerého veřejného a mnohdy i soukromého života. Jako příklad z období vlády Komunistické československé strany lze uvést způsob institucionálního zajištění Státní bezpečnosti, která je od roku 1947 ovládána vládnoucí stranou a stává se postupně samostatnou mocenskopolitickou silou operující za ústavní institucí. Státní bezpečnost zasahovala do politiky buď přímo (akcemi proti opozici, provokační činnost – iniciace protestní činnosti), nebo nepřímo (vytvářením atmosféry nejistoty a strachu). Jako další příkald lze uvést cenzurní úřad ČSSR, který nebyl zřízen zákonem, nýbrž vládním usnesením ze dne 22. 4. 1953, č. 17/1953. Tento dokument nebyl ani publikován a úřad tiskového dohledu byl zřízen jako neveřejný úřad, tedy instituce, jejichž agendou je sledovat naplňování směrnic. Tedy ačkoliv ČSSR podepsalo v Helsinkách v roce 1975 Závěrečný akt, který je založen na deklaraci zásad vycházejících z definice lidských práv, následně v roce 1977 se konají soudy se signatáři Charty 77. Vietnamská komunistická strana má kontrolu nad veškerými oficiálními médii v zemi a zároveň cíleně vyhledává a sleduje projevy na sociálních sítích. V roce 2009 vyzvala vietnamská vláda poskytovatele internetových služeb k zablokování některých webových stránek, včetně Facebooku a stránek informujících o vývoji v budhistickém klášteře Bat Nha v zájmu chránit národní bezpečnost. Jiné webové stránky jsou napadány kybernetickými útoky „DOS“ – Denial of service attack. Autoři projevů a prohlášení, která nejsou v souladu s tím, co prezentuje vládnoucí Komunistická strana, jsou pronásledováni a zastrašováni. Kromě zatýkání jsou využívány i další mechanismy k potlačení jakékoliv opozice nebo kritiky. Patří mezi ně: obtěžování a zastrašování lokální policií – útoky doma a na ulici; zinscenovaná napadení „zloději“; ukončení pracovního poměru; odsouzení a ponižování zinscenovaným shromážděním/publikem; diagnózy duševní choroby – zavírání do ústavů péče o psychicky nemocné i mučení. Vedle toho jsou velmi často omezena práva obviněného a jsou dlouhé lhůty pro držení ve vazbě po dobu vyšetřování, jak bylo popsáno v životopise Me

Nam: Podle trestního řádu se v případech týkajících se národní bezpečnosti mohou advokáti obhajoby účastnit řízení pouze po ukončení šetření (článek 58). Období šetření může trvat až dva roky (článek 119), což znamená, že obviněný může být zadržen po dobu až dvou let bez přístupu k právnímu poradci.

Stručné shrnutí podstaty role zákona v režimu s ne-demokratickými znaky podává jeden z odstavců Charty 77, na který lze odkázat, přečíst:

„Nástrojem omezení a často i úplného potlačení řady občanských práv je systém faktického podřízení všech institucí ve státě politickým direktivám aparátu vládnoucí strany a rozhodnutím mocensky vlivných jednotlivců. Ústava ČSSR a ostatní zákony a správní normy neupravují ani obsah, ani formu, ani tvorbu a aplikaci takových rozhodnutí: jsou převážně zákulisní, často jen ústní, občanům vesměs neznámá a jimi nekontrolovatelná; jejich původci nezodpovídají nikomu než sami sobě a své vlastní hierarchii, přitom však rozhodujícím způsobem ovlivňují činnost zákonodárných i výkonných orgánů statní správy, justice, odborových, zájmových i všech společenských organizací, jiných politických stran, podniků, závodů, úřadů a zařízení, přičemž jejich příkazy mají přednost i před zákonem. Dostanou-li se organizace nebo občané při výkladu svých práv a povinností do rozporu s direktivou, nemohou se obrátit k nestranné instanci, protože žádná neexistuje. Tím vším jsou vážně omezena práva vyplývající z článku 22 a 21 prvního paktu (práva sdružovat se a zákaz jakéhokoliv omezení je ho výkonu) i článku 25 (rovnost práva podílet se na vedení věcí veřejných) a článku 26 (vyloučení diskriminace před zákonem). Tento stav také brání dělníkům a státním pracujícím zakládat bez jakéhokoliv omezení odborové a jiné organizace k ochraně svých hospodářských a sociálních zájmů a svobodě využívat práva na stávku (bod 1 článku 8 druhého paktu).“

Císařová, B., Prečan, V.: CHARTA 77: Dokumenty 1977-1989 [online]. Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, Praha, 2007, str. D1 1977, 2. [Cit. 23. 5. 2019]. Dostupné z: http://www.csds.cz/cs/2166-DS/version/17/part/15/data/Charta%2077%20Dokumenty%201977-1989.pdf.

Další informace ohledně situace ve Vietnamu lze dohledat většinou pouze v anglickém jazyce (viz níže). Informace v českém jazyce jsou dostupné ve velmi omezeném rozsahu.

https://www.hrw.org/news/2010/03/23/vietnams-human-rights-defenders

https://www.hrw.org/report/2017/06/18/no-country-human-rights-activists/assaults-bloggers-and-democracy-campaigners

https://www.amnesty.cz/search?q=vietnam

https://freedomhouse.org/report/freedom-net/freedom-net-2018/map

K tématu politických vězňů v češtině:
http://www.politictivezni.cz/

https://cs.wikipedia.org/wiki/Politick%C3%BD_v%C4%9Bze%C5%88

Výpovědi na YouTube v angličtině:
https://www.youtube.com/channel/UChr8ecbbu1fOcSSJ-09BqqA/videos

PŘÍLOHA 2

– EKOLOGICKÁ KATASTROFA (PODKLAD PRO PEDAGOGA)

Ekologická katastrofa (2016) – silné znečištění moře:

– 115 tun v přírodě volně se pohybujících ryb, 140 tun chovaných ryb a 67 tun mušlí; zasaženo bylo také množství krevet, sépií, kalamárů a dalších druhů vodních živočichů, v některých případech i velryby)

– umírají i ptáci, kteří ryby loví

– narušení přirozené biosféry celého pobřeží (300 Km.)

– tisíce obyvatel se v nemocnicích léčí z otravy

– odcházejí místní obyvatelé, nemocné děti i dospělí, turisté prchají.

Lov mořských ryb je pro mnohé obyvatele pobřeží jediným zdrojem obživy.

Kdo katastrofu způsobil:

– Ocelárna společnosti Formosa, která do moře vypustila tuny vysoce jedovatých chemikálií, kritiku odmítá.

– Firma, která si pronajímá část území nárokované Čínou, kritiku odmítá.

– Ředitel pobočky Formosa veřejně prohlásil: „Musíte si vybrat – buď budete mít ryby, nebo ocelárnu. Nemůžete mít obojí.“ Ředitel byl odvolán a společnost se za něj omluvila. Podíl na katastrofě však nechce potvrdit. (Dostupné z: *https://echo24.cz/a/wsamz/ekologicka-katastrofa-ve-vietnamu-ocelarna-otravila-kilometry-pobrezi* [online]. [Cit. 5. 6. 2019].)

– Vláda zatím nechce zveřejnit výsledky rozborů vody.

– Probíhají demonstrace jak místních lidí, tak v hlavním městě. Vláda však demonstrace tvrdě potlačuje.

Zprávy z českých médií k ekologické katastrofě i s obrázky, které je vhodné ukázat pro představu:

https://echo24.cz/a/wsamz/ekologicka-katastrofa-ve-vietnamu-ocelarna-otravila-kilometry-pobrezi

http://www.cvs-praha.cz/?p=2131

PŘÍLOHA 3

– ME NAM (PODKLAD PRO PEDAGOGA)

„Kdo bude mluvit, když ne já.“ Motto

GUYEN NGOC NHU QUYNH (MOTHER MUSHROOM – MATKA HOUBA)

– Narozena 1979 v Khánh Hòa ve Vietnamu.

– Blogerka (přezdívka z rodičovského online fóra poté, co se jí narodila dcera Nam).

– Nejprve psala o rodičovství, později se začala věnovat společenským tématům.

– V roce 2006 navštívila nemocnici, kde měla syna, a začala zveřejňovat informace o „oficiálních úplatcích“.

– Zasáhlo ji množství zoufalých chudých pacientů, kteří byli ignorováni, protože neměli na úplatky.

Věnuje se:

– situaci ve věznicích,

– vyvlastňování půdy za účelem budování dolů pro těžbu bauxitu,

– špatnému zacházení s etnickými menšinami v Číně a zadržování rybářů Čínou (vyzývala k protestu proti návštěvě čínského prezidenta Si Ťin-pchinga ve Vietnamu).

– Věnuje se tématům vládní korupce a lidským právům ve Vietnamu.

– V roce 2013 pomohla založit Vietnamskou síť blogerů (Vietnamese Bloggers Network, VBA). Ta byla následně ve Vietnamu zakázána.

– Obzvlášť aktivní byla v masivních protestech kolem ekologické katastrofy způsobené společností Formosa v roce 2016.

Vhodné je prezentovat i obrázky, které pomáhají přiblížit děj.

Zdroje pro obrázky Me Nam:

https://www.voanews.com/a/vietnam-blogger-me-nam-mother-mushroom/3789488.html

http://danlambaovn.blogspot.com/2017/10/one-year-after-arrest-demand-for.html

PRACOVNÍ LIST 1

Citace Mother Mushroom (Me Nam) z Facebooku z 12. května 2016

ZVEDNĚME SPOLEČNĚ HLAS!

Vyjděme do ulic chránit životní prostředí!

Ukažme, že nám není lhostejný osud naší země, a dožadujme se na vládě transparentního jednání!

Dokážete jíst mořské ryby beze strachu?

Jste spokojeni se způsobem informování o ekologické katastrofě v provinciích Hà Tĩnh, Quang Bình, Quang Tri a Hue?

Nezdá se vám, že pokud nebudeme okamžitě jednat, sami se staneme oběťmi následků událostí kolem ocelárny Formosa?

Znáte po více než měsíci od katastrofy pravý důvod úhynu ryb?

Každý občan má právo dozvědět se jasné příčiny vedoucí k ekologické katastrofě na území čtyř pobřežních provincií středního Vietnamu a zároveň být informován o dopadech neštěstí na životy místních obyvatel.

Vážení přátelé,

je třeba pokračovat ve veřejné diskuzi na téma našeho zdraví, životního prostředí a budoucnosti našich dětí. Společně musíme požadovat, aby nám bylo umožněno žít ve zdravém prostředí a ve společnosti s transparentním přístupem k informacím.

Utvořme společně poklidný průvod, abychom tak dali vládě na vědomí, že naše jednání je legitimní a v souladu se zákonem.

Čas: Neděle 15. května v 9.00

Místo konání:

– Hanoj: před operou – Saigon: park Quách Thi Trang

– Ostatní města a provincie: místní veřejná prostranství.

Žádáme účastníky, aby se dopředu seznámili s obsahem, cíli a naladěním akce, aby demonstrace na podporu životního prostředí a transparentnosti informací proběhla v poklidné a kultivované atmosféře. Přejeme si, aby se celá událost nesla v jednotě, poklidu a bez konfliktů se zákonem.

– Každý účastník si přinese pruh zelené látky o velikosti cca 1 m2 na výrobu transparentu. Držte se prosím tématu ochrany životního prostředí a informační transparentnosti. Budeme chráněni proti slunci a zároveň získáme nástroj na obranu proti jedincům, kteří se budou snažit průvod rozdrobit.

– Všichni účastníci se musí chovat příkladně a kultivovaně a nesmí porušovat platné zákony.

– Vzájemná ochrana a zvýšená obezřetnost účastníků je nezbytná k prevenci agresivního chování a rozbrojů uvnitř průvodu i ve vztahu k okolí.

– Držme se za ruce jako neprostupná zeď, udržujme nenásilného ducha protestu a podporujme se navzájem ve vypjatých situacích. Společně nechme zaznít naše hlasy a společně jednejme. Buďme jednotní, neopouštějme stojící po našem boku a nenechme se žádnými narušiteli rozdělit, znejistět nebo polapit.

– V průběhu akce pravidelně publikujme fotografie a videozáznamy na sociálních sítích.

– Bedlivě sledujme informace kolující mezi účastníky, abychom mohli neprodleně reagovat na neočekávané změny.

– Vlastní občerstvení s sebou.

– Po skončení demonstrace po sobě účastníci uklidí odpadky a spořádaně opustí místo konání.

„Rybám je třeba čistá voda, zemi je třeba transparentnost“

Hnutí za lásku k moři a transparentní jednání

PRACOVNÍ LIST 2

Zadání:

1) Shodněte se na stanovisku, zda Me Nam porušila publikováním daného textu na Facebooku ustanovení jednoho z níže sepsaných článků zákona, a sepište ho vlastními slovy. Stručně odůvodněte, proč ano/proč ne.

2) Sepište další konkrétní příklady, které vás napadají, čím (jakou činností) by mohlo dojít k porušení konkrétních článků zákona.

Článek 109 (původně článek 79) - provádění činností zaměřených na svržení lidové správy

Ti, kdo vykonávají činnost, zakládají organizace nebo se k nim připojují, a to vše s úmyslem svrhnout lidovou správu, podléhají těmto sankcím:

1. Organizátoři, podněcovatelé a aktivní účastníci nebo osoby, které způsobují vážné následky, budou odsouzeni k uvěznění v rozsahu od 12 do 20 let, doživotnímu trestu nebo trestu smrti;

2. Ostatní spolupachatelé podléhají trestu odnětí svobody od 5 do 12 let.

3. Osoba, která podniká kroky při přípravě spáchání tohoto trestného činu, podléhá odnětí svobody na 1 až 5 let.

ANO **NE**

Proč:

Uveďte jiné příklady:

Článek 116 (původně článek 87) - Znevažování politiky jednotnosti

1. Ti, kdo se dopustí jednoho z následujících činů, aby se tak postavili proti lidové správě, budou odsouzeni k trestu odnětí svobody mezi pěti a patnácti lety vězení:

a) štěpení různých vrstev lidu, štěpení lidu a ozbrojených sil nebo lidové administrativy či politických a sociálních organizací;

b) zasévání nenávisti, etnické předpojatosti a / nebo separování, vedoucí k porušování práv na rovnost v rámci komunity vietnamských národností;

c) zasévání rozdílností mezi věřícími a nevěřícími lidmi, mezi lidmi různých náboženství, rozdělování věřících a lidové správy nebo politických a sociálních organizací;

d) oslabování implementace politik vedoucích k mezinárodní solidaritě.

2. V případě spáchání méně závažných trestných činů jsou pachatelé odsouzeni na trest odnětí svobody mezi 2 a 7 lety.

ANO **NE**

Proč:

Uveďte jiné příklady:

Článek 117 (původně článek 88) - Vytváření, uchovávání, šíření nebo propagace materiálů a produktů, které mají za cíl oponovat státu Vietnamské socialistické republiky

1. Ti, kdo se dopustí jednoho z následujících činů proti státu, budou odsouzeni k trestu odnětí svobody mezi 5 a 12 lety:

a) vytváření, ukládání, šíření nebo propagování materiálů a produktů s obsahem, který narušuje a / nebo hanobí lidovou správu;

b) vytváření, ukládání, šíření nebo propagace informací, materiálů nebo produktů s vymyšleným obsahem, které způsobují zmatek mezi lidmi;

c) vytváření, uchovávání, šíření informací, materiálů nebo produktů, které způsobují psychologickou válku.

2. V případě spáchání obzvláště závažných trestných činů jsou pachatelé odsouzeni k trestu odnětí svobody mezi 10 a 20 lety.

3. Osoba, která podniká přípravné kroky k spáchání tohoto trestného činu, podléhá odnětí svobody na 1 rok až 5 let.

ANO **NE**

Proč:

Uveďte jiné příklady:

Článek 118 (původně článek 89) - Narušování bezpečnosti

1. Osoby, které mají v úmyslu postavit se proti lidové správě podněcováním, zapojením a shromažďováním mnoha lidí za účelem narušení bezpečnosti, brání-li úředníkům při výkonu veřejné práce, brání činnosti agentur a / nebo organizací, které nespadají do případů stanovených v článku 112 tohoto Kodexu, budou odsouzeny k trestu odnětí svobody mezi 5 a 15 lety.

2. Spolupachatelé budou odsouzeni k trestu odnětí svobody mezi 2 a 7 lety.

3. Osoba, která podniká přípravné kroky k spáchání tohoto trestného činu, podléhá odnětí svobody na 1 až 5 let.

ANO **NE**

Proč:

Uveďte jiné příklady:

Článek 330 (původně článek 258) - Zneužívání demokratických svobod za účelem narušení zájmů státu, oprávněných práv a zájmů organizací a / nebo občanů

1. Ti, kdo zneužívají práva na svobodu projevu, svobodu tisku, svobodu přesvědčení, náboženství, shromažďování, sdružování a jiné demokratické svobody za účelem narušení zájmů státu, oprávněných práv a zájmů organizací a / nebo občanů, podléhají napomenutí, podmínce až na dobu 3 let nebo odnětí svobody od 6 měsíců do 3 let.

2. Za spáchání přestupku a nepříznivý vliv na bezpečnost a pořádek budou pachatelé odsouzeni k trestu odnětí svobody ve věku od 2 do 7 let.

ANO **NE**

Proč:

Uveďte jiné příklady:

(Zkráceno a přeloženo z https://www.hrw.org/news/2015/11/19/vietnams-proposed-revisions-national-security-laws [online]. [Cit. 16. 5. 2019].)

PRACOVNÍ LIST 3

Zatčení a odsouzení Me Nam

3. září 2009 v brzkých ranních hodinách byla Me Nam zatčena kvůli příspěvkům na blogu, ve kterých kritizovala čínskou těžbu bauxitu na Paracelských a Spratlyho ostrovech. Po deseti dnech byla propuštěna. V roce 2014 byla policií dvakrát zadržena, aby jí zabránili v červnu odletět do Hanoje na setkání na australské ambasádě a v listopadu na setkání na kanadskou a norskou ambasádu. V březnu 2015 ji policie znovu zadržela, aby ji zabránila v cestě do Hanoje na setkání na německé ambasádě. V červenci 2015 Me Nam oznámila, že byla během kampaně za propuštění politických vězňů napadena muži v civilním oblečení před budovou policie. Po celou dobu měla Me Nam vládní dozor a byla pod tlakem zastrašování a obtěžování vládních institucí.

Me Nam byla 10. října 2016 v Khanh Hoa podle článku 88 trestního zákona (článek 117 po revizi zákona) zadržena za „šíření propagandy proti státu". Mezi dokumenty, které našli v jejím bytě, vyzdvihla policie spis, který obsahoval detailní informace ze státních médií o jednatřiceti občanech, kteří zemřeli v policejní vazbě. Policie tvrdila, že „spis snižuje prestiž lidové policie".

Policie tvrdila, že při prohledávání jejího domu našli mnoho dokumentů, které svědčí o zločinech. Mezi těmito dokumenty byly slogany jako „Rybám je třeba voda, zemi je třeba transparentnost"; „Podat žalobu proti společnosti Formosa"; „Ne Formose"; „Formoso, vypadni"; a „Ne čínskému rozšiřování" (vztahující se k čínskému nárokování sporných Spratlyho a Paracelských ostrovů). Policie uvedla jako další „zločiny", které spáchala – kromě psaní příspěvků na Facebook a blog – poskytnutí rozhovoru pro CNN a Radio Free Asia. Po zatčení jí policie oznámila, že bude dočasně zadržena na čtyři měsíce. Byla jí odepřena možnost setkat se se svým právním zástupcem až do týdne před zahájením soudního procesu. Podle trestního řádu se v případech týkajících se národní bezpečnosti mohou advokáti obhajoby účastnit řízení pouze po ukončení šetření (článek 58). Období šetření může trvat až dva roky (článek 119), což znamená, že obviněný může být zadržen po dobu až dvou let bez přístupu k právnímu poradci. Od zatčení 10. října 2016 až do doby několik hodin před zahájením procesu 26. června 2017, nevěděla rodina Me Nam (včetně jejích dvou malých dětí), kde se Me Nam nachází.

Dne 26. června 2017 soud v Khanh Hoa shledal Me Nam vinou z „provádění propagandy proti státu" článku 88 trestního zákona (před revizí) a odsoudil ji k desetiletému trestu odnětí svobody za psaní hanlivých blogových příspěvků o komunistickém režimu a narušení státní politiky. Me Nam se odvolala. Její odvolání vůči rozsudku bylo zamítnuto 30. listopadu 2017. Její stoupenci, kteří se shromáždili před soudem, byli napadeni a zbiti muži v civilním oblečení.

Dne 17. října 2018 byla neočekávaně propuštěna z vězení a odletěla do exilu ve Spojených státech. V Houstonu přistála se svou starší matkou a dvěma dětmi. Ve vyjádření pro agenturu AFP řekla, že se tak rozhodla kvůli své rodině a slíbila: „Budu nadále mluvit, dokud nebudou ve Vietnamu existovat lidská práva, skutečná lidská práva."

Z vězení: „[Bezpečnostní agenti] mi řekli, že to, co jsem udělala, bylo zátěží pro mou matku a mé děti a snažili se mě donutit přemýšlet, že to, co jsem udělala, bylo špatné. Pokoušeli se mě přesvědčit, abych opustila zemi. Myslela jsem si, že hluboko uvnitř mají stále lidskou soustrast a mluví pravdivě … Ale když jsem byla uvězněna, uvědomila jsem si, že žádný z nich není dobrý. Důležitou věcí bylo nenechat osobu, která mě sledovala, si myslet, jak šťastná nebo smutná jsem," řekla a dodala, že „musí být jako voda."

Přeloženo z https://pen.org/advocacy-case/nguyen-ngoc-nhu-quynh/ [online]. [Cit. 16. 5. 2019].

Doplněno o informace z Lipes, J.: Vietnam Blocks Dissident Facebook Pages Through Fake Abuse Reports [online]. Radio Free Asia. [Cit. 14. 11. 2018]. Dostupné z: https://www.ecoi.net/de/dokument/1110589.html [online].

Human Rights Watch

Odpovězte na otázky:

	Ano / Ne	*Zdůvodnění:*
Ohrozila nebo osočila někoho Me Nam neprávem?		
Je nebezpečné to, co píše, pro národ nebo stát?		
Je to spravedlivé a odpovídající, že Me Nam byla zatčena?		
Je Me Nam politická vězenkyně?		
Může být v demokratickém státě politický vězeň?		

PRACOVNÍ LIST 4

1. Odmítání demokratických pravidel nebo jejich zpochybňování
1. Ochota porušovat ústavou daná základní pravidla.
2. Snaha prosadit nedemokratická pravidla (rušení voleb, porušování ústavy, zakazování organizací nebo omezování základních občanských a politických práv).

2. Popírání legitimity politických oponentů
1. Soupeři jsou popisováni jako podvratné živly nebo nepřátelé stávajícího ústavního pořádku.
2. Soupeři jsou představováni jako existenční hrozba buď pro národní bezpečnost, nebo převažující způsob života.
3. Soupeři jsou bez jakýchkoliv důkazů popisováni jako zločinci.
4. Soupeři jsou bez jakýchkoliv důkazů označováni za tajné agenty.

3. Tolerance nebo povzbuzování násilí
1. Mají vazby na ozbrojené gangy, polovojenské síly, milice nebo jiné organizace, které se podílejí na nezákonném násilí.
2. Jsou financovány nebo podporovány davové útoky na oponenty.
3. Mlčky je podporováno násilí stoupenců tím, že není jasně odsouzeno a potrestáno.
4. Jsou oceňovány a (mlčky) schvalovány akty politicky motivovaného násilí, ke kterým došlo v minulosti nebo jinde ve světě.

4. Připravenost omezovat občanská práva oponentů včetně médií
1. Jsou podporovány zákony nebo politika, které prosazují omezování občanských svobod (nejčastěji zákony o hanobení národa, rozšiřování možností žalob pro urážku na cti nebo pomluvu nebo zákony omezující protestní akce a kritiku vlády nebo současné garnitury).
2. Vyhrožování tresty kritikům v konkurenčních stranách, občanské společnosti a médiích.
3. Vychvalování represivních opatření přijatých jinými vládami, ať už v minulosti, nebo současnosti.

5. Připravenost omezovat občanská práva oponentů včetně médií
1. Jsou podporovány zákony nebo politika, které prosazují omezování občanských svobod (nejčastěji zákony o hanobení národa, rozšiřování možností žalob pro urážku na cti nebo pomluvu nebo zákony omezující protestní akce a kritiku vlády nebo současné garnitury).
2. Vyhrožování tresty kritikům v konkurenčních stranách, občanské společnosti a médiích.
3. Vychvalování represivních opatření přijatých jinými vládami, ať už v minulosti, nebo současnosti.

(Kráceno a volně přeloženo podle: Levitsky, S., Ziblatt, D: How democracies die. Crown Publishing, New York, 2018.)

PRACOVNÍ LIST 5

Nepodřizuj se předem

Předem projevená poslušnost je zdrojem politické tragédie. Vládcové zprvu ani nevědí, že jsou občané ochotni vzdát se té či oné hodnoty, porušit ten či onen princip... Rakouští nacisté začali houfovat Židy, nutili je drhnout ulice a odstraňovat z dlažby symboly nezávislého Rakouska. Ovšem rozhodující přitom bylo, že lidé, kteří k nacistům nepatřili, všemu jen nezaujatě a pobaveně přihlíželi.

Autoritářský režim si většinu své moci ani nemusí vynucovat: získá ji samovolně. Lidé uvažují, co po nich nejspíš bude represivní vláda chtít, a pak se podle toho dobrovolně chovají, aniž by jim to kdokoliv přikazoval. Občan, který se takto přizpůsobí, dává stávající moci najevo, čeho může do budoucna dosáhnout.

(Snyder, T.: Tyranie: 20 lekcí z 20. století. Paseka, Prostor, 2017, str. 10 a 11.)

PRACOVNÍ LIST 6

Zveřejněný dopis:

„Desítkám tisíc našich občanů je znemožněno pracovat v jejich oboru jenom proto, že zastávají názory odlišné od názorů oficiálních. Jsou přitom často objektem nejrozmanitější diskriminace a šikanování ze strany úřadů i společenských organizací; zbavení jakékoliv možnosti bránit se, stávají se prakticky obětí apartheidu.

Statisícům dalších občanů je odpírána „svoboda od strachu" (preambule prvního paktu), protože jsou nuceni žít v trvalém nebezpečí, že projeví-li své názory, ztratí pracovní a jiné možnosti.

V rozporu s článkem třináct druhého paktu, zajišťujícím právo na vzdělání, je nesčetným mladým lidem bráněno ve studiu jen pro jejich názory nebo dokonce pro názory jejich rodičů. Bezpočet občanů musí žít ve strachu, že kdyby se projevili v souladu se svým přesvědčením, mohli by být buď sami, nebo jejich děti zbaveni práva na vzdělání. Uplatnění práva vyhledávat, přijímat, rozšiřovat informace a myšlenky všeho druhu, bez ohledu na hranice, ať ústně, písemně nebo tiskem, či prostřednictvím umění" (bod dvě, článek 19 prvního paktu) je stíháno nejen mimosoudně, ale i soudně, často pod rouškou kriminálního obvinění (jak o tom svědčí mimo jiné právě probíhající procesy s mladými hudebníky)."

§ 98
Podvracení republiky
(1) Kdo z nepřátelství k společenskému a státnímu zřízení republiky provádí podvratnou činnost proti jejímu společenskému a státnímu zřízení, proti její územní celistvosti, obranyschopnosti nebo samostatnosti anebo proti jejím mezinárodním zájmům, bude potrestán odnětím svobody na jeden rok až pět let.

§ 100
Pobuřování
(1) Kdo z nepřátelství k společenskému a státnímu zřízení republiky nejméně dvě osoby pobuřuje
a) proti socialistickému společenskému a státnímu zřízení republiky,
b) proti její územní celistvosti, obranyschopnosti nebo samostatnosti, nebo
c) proti spojeneckým nebo přátelským vztahům republiky k jiným státům,
bude potrestán odnětím svobody na šest měsíců až tři léta.

(2) Stejně bude potrestán, kdo z nepřátelství k socialistickému společenskému a státnímu zřízení republiky umožní nebo usnadní šíření pobuřujícího projevu uvedeného v odstavci 1.
(3) Odnětím svobody na jeden rok až pět let bude pachatel potrestán,
a) spáchá-li čin uvedený v odstavci 1 tiskem, filmem, rozhlasem, televizí nebo jiným podobně účinným způsobem, nebo
b) spáchá-li čin uvedený v odstavci 1 nebo 2 za branné pohotovosti státu.

8.4. KUBA BEZ CESTOVKY

Cíle

1. Žák uvede příklady porušování lidských práv na Kubě.
2. Žák zná důsledky porušování lidských práv na život člověka.
3. Žák popíše, jak to, že člověk žije v nedemokratickém režimu, ovlivňuje jeho každodenní život.

Časová dotace: 45–80 minut

Věk: 2. stupeň ZŠ, SŠ

EVOKACE

1) Rozdělte žáky na 3 nebo 6 skupin podle celkového počtu žáků ve třídě. Je vhodné, aby v jedné skupině bylo 3–5 žáků.

Rozdejte skupinám flipchartové papíry, fixy a následující zadání úkolu. Každá skupina dostane jedno zadání úkolu (v případě 6 skupin budou mít vždy 2 skupiny zadání stejné).

a) Co všechno víte nebo si myslíte, že víte, o Kubě? Svoje odpovědi zaznamenejte v podobě myšlenkové mapy.

b) Vzpomeňte si na situaci, kdy vás někdo z něčeho podezříval nebo vás osočil. Pokud si takovou situaci nevybavujete, zkuste si představit, jak byste se asi mohli cítit, kdyby se to stalo. Pocity společně sepište.

c) Co podle vás znamená, je-li někdo nebezpečný pro společnost? (Nebo: Jak se projevuje, je-li někdo nebezpečný pro společnost?) Zapisujte svoje myšlenky.

Žáky nechte ve skupinách sdílet svoje myšlenky a zkušenosti a zaznamenat je na flipchartový papír podle zadání.

2) Pak je vyzvěte, aby se přesunuli k flipchartu a úkolu jiné skupiny a věnovali se danému zadání. Svoje další nápady a odpovědi ať přidají k těm již zapsaným. Pokud některé z odpovědí předchozí skupiny nerozumí, nesouhlasí s ní plně nebo se chtějí na něco doptat, mohou k dané myšlence napsat otazník či přímo otázku. Posléze se přemístí k třetímu flipchartu a úkolu a budou postupovat stejným způsobem. Každá skupina tak bude postupně pracovat se všemi 3 zadáními.

3) Skupiny se vrátí ke svému původnímu flipchartu a podívají se, co jejich spolužáci doplnili, případně u čeho mají otazník či otázku. Dejte skupinám prostor pro shrnující představení odpovědí k jejich zadání a případné vysvětlení nejasností, pochyb či doplnění informací.

UVĚDOMĚNÍ

1) Seznamte žáky s příběhy dvou Kubánců. Jedné polovině žáků dejte pracovní list 1A s příběhem pana Énixe a druhé polovině pracovní list 1B s příběhem paní Miriam (jestliže žáci během evokace pracovali v 6 skupinách, dejte odlišné pracovní listy 3 a 3 skupinám).

Žáci si přečtou příběh a poté je vyzvěte, aby se věnovali zadání, které je uvedené za textem. Nejprve ať pracují samostatně nebo v malých skupinkách. Následně ať se spojí jednotlivci či malé skupinky s odlišnými pracovními listy (1A a 1B), krátce spolu sdílejí příběhy a odpovědi na otázky.

2) Následuje společná diskuze a žáci prezentují své odpovědi na sepsané otázky. Sepište společně na viditelné místo pocity, které pojmenovali jako odpověď na první otázku. Porovnejte je s těmi, které zapisovali v evokaci jako odpověď na otázku b). Můžete označit, které uváděné pocity jsou stejné a které by mohly být specifické pro situace popisované v příbězích.

– Zeptejte se žáků na odpovědi k druhé otázce, zda a k jakému porušení základních lidských práv pana Énixe a paní Miriam podle nich došlo. Diskutujte o dané situaci a porovnávejte ji s jednotlivými články Deklarace. Můžete zmínit, že Kuba v roce 1948 při schvalování Všeobecné deklarace lidských práv byla mezi členskými zeměmi OSN, které hlasovaly pro přijetí rezoluce.

– Diskutujte s žáky o odpovědi na třetí otázku. Společně se vraťte k jejich myšlenkám z evokace, kdy se zamýšleli nad otázkou c) *Co podle vás znamená, je-li někdo nebezpečný pro společnost?*, a odpovědi porovnejte.

Nakonec seznamte žáky s kubánským zákonem o společenské nebezpečnosti na základě informací v příloze 1. Můžete upozornit na to, že daný kubánský zákon umožnuje odsoudit člověka za to, že je „podezřelý z činnosti nebezpečné pro společnost“.

3) Sdělte žákům, že i přes změny ve vedení země nedochází ke změnám v běžném životě lidí na Kubě. Nyní se dozvědí o příkladech toho, **co Kubánci nemohou dělat**. Budou při tom pracovat **metodou skládankového učení.**

Pokud žáci dosud pracovali ve skupinách po 5, oznamte jim, že toto jsou nyní jejich domovské sku-

piny. Případně vytvořte nové domovské skupiny o 5 žácích (nevychází-li počet přesně, může v některé skupině být 6 žáků). Každý z členů jedné skupiny se v následujícím kroku stane expertem na nějaké téma – skupina tedy bude mít 5 expertů A, B, C, D, E.

Nechte žáky vytvořit 5 expertních skupin A, B, C, D, E. Z pracovního listu 2, který obsahuje příklady 10 věcí, které Kubánci nesmí dělat, dejte každé expertní skupině popisy 2 věcí (můžete jim je nechat vylosovat). Úkolem každé expertní skupiny bude:

– Přečíst si popis 2 přidělených věcí, které Kubánci nesmí dělat.

– Shodnout se na hlavních myšlenkách textu, případně si vzájemně vysvětlit nejasnosti.

– Domluvit si způsob, jak předají informace z textu svým spolužákům v domovských skupinách. Mělo by to být srozumitelnou a zajímavou formou – může se jednat o scénku, kvíz, poutavý výklad, schéma, obrázek, komiks atd.

Řekněte žákům, aby se vrátili do svých domovských skupin, v nichž si zvoleným způsobem vzájemně předají informace, které se dozvěděli v expertních skupinách. Předem si na představení informací domluvte čas (přibližně 2–3 minuty pro každého experta).

Podle potřeby doplňte informace o kubánském režimu. Doporučujeme využít také informace uvedené v metodickém úvodu příručky a přílohu pro pedagogy u lekce Kdo bude mluvit, když ne ty?, kde je výklad k obdobnému způsobu aplikace zákona.

REFLEXE

Vraťte se společně k myšlenkové mapě, kterou žáci vytvořili v evokaci při plnění zadání a). Vyzvěte je, aby si nyní každý vytvořil vlastní myšlenkovou mapu, do které zaznamená, co nyní ví nebo si myslí, že ví, o Kubě. Vybídněte je, aby si zapisovali také otázky, co dalšího je o Kubě zajímá, o čem by se chtěli dozvědět více.

Můžete pak žáky nechat další informace vyhledat a doplnit do myšlenkové mapy. Rovněž žáci mohou sami najít příběhy dalších Kubánců, jejichž lidská práva jsou porušována.

Závěrem společně se žáky porovnejte situaci na Kubě s jinými autoritativními režimy ve světě.

PŘÍLOHA 1
– NEBEZPEČNOST PRO SPOLEČNOST (PODKLAD PRO PEDAGOGA)

(Wikipedie, otevřená encyklopedie)

Nebezpečnost pro společnost nebo prekriminální ohrožení společnosti je právní ustanovení kubánského práva, které umožňuje úřadům zadržovat jedince, u nichž považují za pravděpodobné spáchání zločinů. Případná obžaloba s sebou nese trest až čtyři roky ve vězení. Amnesty International obvinila kubánskou vládu z užívání tohoto ustanovení skoro výlučně proti kritikům vlády. Např. v roce 2008 byl policií zatčen punkrockový zpěvák a disident Gorki Águila, v roce 2007 potom politický odpůrce Ramón Velásquez, když se účastnil demonstrací napříč Kubou za lidská práva a svobodu pro politické vězně.

Kubánské právo definuje nebezpečnost (el estado peligroso) jako „mimořádnou náchylnost (sklon) osoby ke spáchání zločinu, projevující se jednáním, které je viditelně v rozporu s normami socialistických mravních zásad“... Když je někdo státem označen za nebezpečného, trestní zákoník umožňuje na něj uvalit „prekriminální opatření“ zahrnující sledování Národní revoluční policií a převýchovu v období od jednoho do čtyř let. Stát může osobu během tohoto času zadržovat. Zákon také stanovuje „terapeutická opatření“, zahrnující například detenci v psychiatrické léčebně, která pokračuje „do té doby, než nebezpečnost ze subjektu vymizí.“ Časově neomezená povaha tohoto trestu poskytuje státu výjimečnou moc k persekuci práv politických oponentů.

Human Rights Watch 1999 report [online]. Dostupné z: https://www.hrw.org/legacy/worldreport99/americas/cuba.html. [cit. 19. 6. 2019].

Přeloženo z: Social dangerousness [online]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Social_dangerousness. [cit. 25. 6. 2019].

Zde krátké video, které lze využít pro další zamyšlení nebo rozšíření aktivity: *https://www.youtube.com/watch?v=xSSvl0NvWW8&feature=youtu.be*

PRACOVNÍ LIST 1A

Cestovní omezení

Dne 18. července měl pan C. Énix Berrio Sardá opustit Kubu letem společnosti Copa Airlines směřujícím do Jižní Ameriky, aby se zúčastnil akademického workshopu.

Po příjezdu k Terminálu 3 mezinárodního letiště José Martího v Havaně na Kubě odbavil Énix svoje zavazadla spolu s ostatními, kteří cestovali za stejným účelem. Avšak když dorazil k imigrační přepážce, bylo mu zamítnuto opustit stát kvůli zřejmému porušení imigračního zákona, který je na národu vynucován a který je obsažen v ústavě republiky. Stojí za to zmínit, že svoboda pohybu (potažmo cestování) je základní lidské právo uznané Všeobecnou deklarací lidských práv, kterou Kuba podepsala.

Jeho zavazadla byla poté zadržena skoro na dvě hodiny. Podle vysvětlení policie nebylo Énixovi zakázáno cestovat, ale místo toho byl omezen v cestování. Ani imigrační kancelář, ani policie ale nechtěli říct, kdo dal tento příkaz, který mu fakticky, bez ohledu na použitá slova, znemožnil vycestovat.

Policie ho nikdy předtím nenavštívila. Nikdo mu nedal pokutu ani ho neobžaloval z trestného činu, aby mu tak zabránil v opuštění země. Jeho dům nebyl obklopen psy a policií. Nikdo ho nezadržel uprostřed ulice. Neměl žádný záznam v trestním rejstříku. Nikdy nezpůsobil žádný veřejný skandál. Nikdy nikoho nepomluvil. Získal dva univerzitní tituly, magisterský titul a dvě doktorandské kandidatury věd.

Jediný trestný čin, který Énix spáchal, bylo jeho myšlení. Znal statistické údaje o paralyzované zemi. Znal útroby kubánské společnosti. Analyzoval ve víceoborových studiích různé fenomény, které narušují život národa.

Énix věděl, co veřejné statistiky neříkají: že četnost Afrokubánců není tak vysoká na školách jako v pouličních rvačkách, že mladí lidé si nemohou dovolit bydlení, že potřebám LGBT komunity není vyhověno a že nový stát potřebuje tyto lidi, kteří nemají žádný hlas, začít brát v potaz.

Proto je Énix nebezpečný. Proto je toto jednání cynické a podvodné a proto si také nemohou jen tak vymyslet zločin a vzít ho do vězení.

(Přeloženo z: González, A. P.: Another Human Right Violation in Cuba [online]. Dostupné z: cubalog.eu/blog/2017/07/26/another-human-right-violation-in-cuba/. [cit. 23. 6. 2018].)

Zadání úkolů po přečtení příběhu:

1. Jak se asi mohl Énix v popsané situaci cítit?

2. Zjistěte, zda tím, jak bylo s Énixem zacházeno, došlo podle Všeobecné deklarace lidských práv k porušení jeho základních lidských práv.

Ke splnění tohoto úkolu můžete využít ilustrovanou publikaci vydanou OSN: https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/12/UDHR_2015_11x11_CZ2.pdf nebo jiný zdroj.

3. Proč je Énix podle kubánských úřadů považován za nebezpečného?

PRACOVNÍ LIST 1B

20 let v ulicích Havany

Miriam Castañedo Morales bloumá ulicemi Havany s cedulí, na níž žádá zpět svůj byt. Obviňuje Ředitelství městského bydlení, že jí její byt sebralo, zatímco byla uvězněna.

„Žila jsem sama v třípokojovém bytě ve Staré Havaně," vysvětluje Miriam. „Bývala jsem nezávislou ženou, nepatřila jsem do žádného Výboru pro obranu revoluce (Committee for the Defence of the Revolution – CDR) nebo do Federace kubánských žen (Federation of Cuban Women – FCM). Mohla jsem přijít a odejít ze svého bytu, jak jsem si přála, do té doby než jeden z výše postavených v policejním sektoru, poručík Reinaldo, společně se členy komunistické strany, kteří byli mými sousedy, rozhodl, že můj styl života mě činí náchylnou k trestným činům. Začali proti mně vést disciplinární řízení, ve kterém tvrdili, že přestavuji nebezpečí, a krátce poté mě přivedli k soudu."

Miriam byla odsouzena ve svých 27 letech ke čtyřem letům vězení v Západní věznici pro ženy. Vykonala svůj trest a v roce 1996 byla propuštěna. Avšak když se chtěla vrátit do svého bytu, zjistila, že v něm bydlí cizí rodina.

„Začala jsem požadovat svůj byt nazpět na Ředitelství městského bydlení a u Národního shromáždění lidové moci, ale jediné vysvětlení, které mi dali, aby mě zastavili v jednání ohledně této záležitosti, bylo, že jsem byla odsouzena. Prezidentka Shromáždění, jistá Susana, mi sdělila, že můj případ nemůže být vyřešen a že bych si nejprve měla najít hostel a poté že dostanu stálé místo k bydlení.

Miriam Castañedo Morales říká, že v hostelu nikdy nebydlela a takové ubytování odmítá. Dnes si vydělává na živobytí v obchodě s obuví.

„S touhle cedulí budu chodit ulicemi, dokud mi nevrátí můj byt. Chci se stále dovolávat svého práva, které mi bylo upřeno kvůli odsouzení a uvěznění, i přesto že jsem nikdy žádný zločin nespáchala."

(Přeloženo z: Driggs, M. H.: 20 Years in the Streets of Havana [online]. Dostupné z: cubalog.eu/2016/10/twenty-years-in-the-streets-of-havana/. [cit. 23. 6. 2018].)

Zadání úkolů po přečtení příběhu:

1. Jak se asi mohla Miriam v popsané situaci cítit?

2. Zjistěte, zda tím, jak bylo s Miriam zacházeno, došlo podle Všeobecné deklarace lidských práv k porušení jejích základních lidských práv.

Ke splnění tohoto úkolu můžete využít ilustrovanou publikaci vydanou OSN: https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/12/UDHR_2015_11x11_CZ2.pdf nebo jiný zdroj.

3. Proč je Miriam podle kubánských úřadů považována za nebezpečnou?

PRACOVNÍ LIST 2

10 VĚCÍ, KTERÉ KUBÁNCI NESMÍ DĚLAT

Agnes Koleman, 27. 6. 2016, EyeOnCuba.org

Ve všech jihoamerických zemích existuje nějaká forma nezávislé občanské společnosti, která je státem respektovaná. Jen na Kubě ne.

Médii se šíří zprávy o tom, že Kuba se mění. A ačkoliv na Kubě proběhly změny, díky kterým se začíná tamější situace podobat situacím v sousedních zemích, Kubánci pořád nemohou dělat všechno, co jejich sousedé, například:

1) Dostávat přiměřený plat

V posledních deseti letech se platy zvýšily asi o 50 %, ale spolu se vzrůstem platů se omezoval počet věcí, které Kubánci mohou dostat za své přídělové lístky. Takže v současné době objem jídla, které je na příděl, má hodnotu pouze 2 $ měsíčně. Podle kubánského statistického úřadu byla průměrná měsíční mzda v roce 2014 22 $. I když vzdělání a zdravotnická péče jsou na Kubě zdarma, s touto částkou je těžké vyjít.

2) Připojit se k internetu

Jenom kubánská elita má doma připojení k internetu přes telefon s rychlostí 56 kbps a teprve v červnu 2015 začala vláda otevírat první veřejné wifi hotspoty s přijatelnou rychlostí 1 Mbit na uživatele. Nicméně populaci čítající více než 11 milionů lidí 50 hotspotů po celé zemi nestačí. Dostupnost omezuje také cena, zaplatit 2 $ za hodinu si může dovolit jen menšina populace.

3) Číst svobodně vydávané noviny

Ačkoliv se hodně píše o kubánských bloggerech, jejich vliv na Kubě je omezován místním nízkým internetovým pokrytím. V podstatě nic se nezměnilo na tom, že všechny deníky, rádia a televizní stanice jsou vlastněny státem a kontrolovány Komunistickou stranou Kuby. Kromě toho, že je omezen přístup k tiskárnám obecně, je i těžké sehnat profesionální tiskárnu. Jedny z prvních internetových novin 14ymedio.com jsou na kubánském internetu blokovány.

4) Začít podnikat

Kuba nedávno vydala nový investiční zákon, ale podle něj je začít podnikat snazší pro zahraniční investory než pro Kubánce. Ačkoliv Kubánci už mohou pronajímat svoje byty turistům nebo si otevřít malou restauraci, seznam dalších oblastí, ve kterých je dovoleno soukromé podnikání, je stále velmi omezený. Stát si drží monopol na mnoho (potenciálně) lukrativních činností včetně například prodeje oblečení z druhé ruky, ale samozřejmě i dovozu, vývozu a turismu.

5) Organizovat

Ve všech jihoamerických zemích existuje nějaká forma nezávislé občanské společnosti, která je státem respektovaná. Jen ne na Kubě, kde – s výjimkou některých církevních organizací – neobdržela registraci ani jedna nevládní organizace. Takových skupin jsou na Kubě stovky, ale na rozdíl od svých protějšků v ostatních státech Jižní Ameriky nemají přístup ke kancelářím ani k penězům.

6) Stávkovat

Ačkoliv právo na stávku není na Kubě postaveno mimo zákon, zákon ho ani negarantuje. I přes to, že existuje několik odborových organizací, všechny jsou ilegální a jediná odborová organizace, které je umožněno fungování, je Confederacíon de Trabajadores de Cuba, která je přímo napojena na Komunistickou stranu Kuby.

7) Cestovat

V roce 2013 zrušila kubánská vláda nutnost mít před výjezdem do zahraničí povolení, takže od té doby mohou Kubánci teoreticky cestovat. Prakticky ale cestování zůstává pro většinu z nich nedostupné; na letenku by museli šetřit celé roky a navíc se mnoho Kubánců, kteří vycestují, musí po návratu podrobit výslechu nebo čelit obtěžování ze strany úřadů.

8) Protestovat na ulicích

Pouliční protesty jsou v Jižní Americe organizovány pravidelně, a ačkoliv kubánská vláda s těmito protesty v různých jiných zemích na světě často sympatizuje, na Kubě jsou všechny viditelné projevy protestů zakázány. Ti, o kterých vláda ví, že často protesty organizují, jsou většinou preventivně zatčeni, a to především před důležitými veřejnými událostmi. Malé skupiny, kterým se podaří i přes neustálý vládní dozor protest zorganizovat, jsou rychle zatčeny nebo násilně rozprášeny.

9) Být spravedlivě souzen

Ani Kubánci, ani občané cizích států si nemohou být jistí, že proces, který s nimi na Kubě proběhne, bude spravedlivý. Soudci jsou pod přímou kontrolou vlády, na ostrově nejsou žádné nezávislé právní firmy a všichni právní zástupci jsou státní zaměstnanci. A i přes to, že na Kubě jsou skupiny nezávislých právníků, nemohou nikoho zastupovat u soudu ani jinak nezávisle pracovat. Mnoho zadržených čeká ve vězeních roky na rozsudek, který jim nebude nikdy vydán.

10) Svobodně volit

I přes to, že se na Kubě volí pravidelně, volby nejsou ani svobodné, ani spravedlivé. Komunistická strana je jedinou legální stranou na Kubě, žádným jiným stranám napříč politickým spektrem nebyla nikdy udělena registrace. Navíc nemá v současném volebním systému žádný nezávislý kandidát možnost být zvolen na jakýkoliv vyšší post.

III. BLOK – IMAGE DEMOKRACIE JAKO PUBLIC RELATION (Lekce 8.5 a 8.6.)

Lekce zaměřené na téma hybridního režimu.

8.5 AGRESIVNÍ APATIE

Cíle lekce

1) Žák dá do souvislosti hodnoty a demokratickou společnost.

2) Žák uvede, jak souvisí soulad osobního a veřejného života s občanskou společností.

3) Žák popíše, jak se konkrétně projevuje v demokratické společnosti absence hodnotového ukotvení společnosti, kultury.

Časová dotace: 45-90 minut

Věk: 2. stupeň ZŠ, SŠ

Lekce vznikla díky laskavému svolení Petera Pomerantseva. Texty pracovních listů jsou z knihy Nic není pravda, všechno je možné. Surreálné srdce nového Ruska. z kapitoly Volání prázdnoty.

Poděkování patří také vstřícnému přístupu nakladatelství Dokořán, s. r. o..

Pomerantsev, P: Nic není pravda, všechno je možné. Surreálné srdce nového Ruska. Dokořán, s. r. o., 2016, str. 212-215.).

EVOKACE

1) Vyzvěte žáky, aby se zamysleli nad otázkou:

– *jaké vlastnosti/hodnoty/projevy chování by měl mít člověk, kterému by důvěřovali (důvěryhodný člověk).*

Rozdejte každému pracovní list 1 s obrysem postavy, do které jednotlivé vlastnosti zapíšou. Poté je vyzvěte, aby se zamysleli nad otázkou:

– *jaké vlastnosti/hodnoty/projevy chování by měl/a mít politik/čka, které/mu by důvěřovali.*

Následně zadejte, aby jinou barvou připsali do postavy vlastnosti/hodnoty/projevy chování důvěryhodné/ho politika/čky. Po uplynutí času je vyzvěte, aby svá zjištění sdíleli ve skupinách po čtyřech a sepsali za celou skupinu do jedné postavy vlastnosti/hodnoty/projevy chování „jakéhokoliv člověka“ jednou barvou a jinou barvou politika. Vyvěste výsledné obrysy se soupisy na viditelné místo a nechte skupiny prezentovat. V obou postavách by se neměly charakteristiky příliš lišit, není k tomu důvod.

2) Rozdělte žáky na dvě skupiny a dejte jim pracovní list 2 s tvrzeními. Každá skupina má 5–10 minut na seřazení následujících tvrzení od nejvíce pozitivního k nejvíce negativnímu. Na posloupnosti tvrzení se musí shodnout celá skupina. (V případě časových možností nechte porovnat vzniklé posloupnosti obě skupiny a poté je vyzvěte, aby během pěti minut vytvořili jednu společnou posloupnost.) Učitel nevstupuje do procesu tvorby. Na závěr reflektuje s žáky proces tvorby pořadí. Cílem je zamyslet se nad tím, zda je možné rozlišovat mezi lží v soukromém životě a na veřejnosti. Zda lze „omlouvat“ falešné jednání na veřejnosti.

UVĚDOMĚNÍ

1) Nejprve zajistěte bezpečné prostředí, aby žáci mohli otevřeně říkat své názory. Stanovte pravidla typu: respektujeme názory druhého, neurážíme druhé pro odlišné názory a nevyjadřujeme se vulgárně. Rozdejte pracovní list 3 s textem z knihy Petera Pomerantseva (Pomerantsev, P.: Nic není pravda, všechno je možné. Surreálné srdce nového Ruska. Dokořán, s. r. o., 2016.) a nechte jej žáky přečíst metodou podvojného deníku. Přeložte čistý list na polovinu, vyzvěte žáky, aby do levého sloupce vypisovali konkrétní přesné citace textu pracovního listu, které je nejvíce překvapily, zaujaly, oslovily nebo mají potřebu se k nim vyjádřit; do pravého sloupce píšou k daným citacím svůj komentář, proč větu vybrali. Pokud žáci s metodou nemají zkušenosti, je dobré plnění úkolu modelovat, tj. ukázat, jak byste postupovali vy.

Skupiny prezentují výstupy. Prezentace skupin je zpětnou vazbou pro pedagoga, zda žáci textu porozuměli, a zároveň přípravou na další práci s textem. Ujistěte se, že žáci chápou slovní spojení: četba Solženicyna, ráno v Komsomolu atd. Zeptejte se žáků, o čem text je. Případně můžete společně se žáky formulovat stručné shrnutí. Nechte zaznít výstupy skupin jako plnohodnotné pochopení textu, a pokud zjistíte, že skupiny nerozumí plně kontextu, doplňte potřebné údaje a vysvětlení až po prezentaci skupiny.

2) Rozdělte žáky do skupin po čtyřech. Rozdejte každému pracovní list 4 s obrysem dvou postav se zadáním a dvěma otázkami. Vyzvěte žáky, aby do jednotlivých obrysů sepsali odlišná či rozporuplná tvrzení/projevy chování, která je možné najít v popisu jednání lidí v textu, a sepsali stručné odpovědi na dvě otázky v pracovním listu. Upozorněte je, že mohou zapsat i rozporuplnost, u které není uveden protějšek.

Příklad:
Obrys 1: Upozorňuje na nebezpečí kapitalismu.
Obrys 2: Poslouchá západní hudbu.

Skupiny prezentují výstupy. Nechte nejprve, každou skupinu říct jeden rozporuplný projev, který našla, ostatních skupin se již pouze zeptejte, zda daný projev také vybrali. U každého projevu můžete s žáky diskutovat o tom, co vyjadřuje, co může být motivem a co důvodem rozporuplného jednání. U rozporuplností, které nemají uvedený opak, zkuste společně v diskuzi vymyslet, jak by mohla znít definice opaku (např. rozkradl rozpočet – vede dobře vlastní účetnictví; klekl si před prezidenta – myslí si, že prezidentovi by se neměl dávat najevo souhlas). Teprve poté nechte postupně skupiny prezentovat odpovědi na dvě otázky. Nevstupujte do výkladu skupinám. Až když všechny skupiny představí své odpovědi, může se rozvinout diskuze. Výstupy skupin můžete zakreslit do společných siluet na tabuli nebo flipchart.

3) Zadejte do skupin:

– Zkuste si vzpomenout na obdobné situace ze současnosti, které na vás působí rozporuplně.

Sepište, jak byste svými slovy popsali, co je to „agresivní apatie“, o které se píše v textu (doslovně na řádku 46)?

– Jak byste svými slovy popsali to, jak „agresivní apatie“ může souviset s životem člověka v demokratické společnosti. Co vás k tomu napadá?

Sdílejte výstupy skupin ve společné diskuzi. K diskuzi doporučujeme přečíst kapitoly 2, 3 a 5 metodiky Křehkost demokracie. Porovnávejte výstupy z evokace (sepsané charakteristiky důvěryhodného člověka a politika) se sepsanými charakteristikami v pracovním listu 4. Sledujte a pojmenovávejte společně se žáky, v čem se liší a v čem shoduje jejich představa ideálního politika či člověka s popisem toho, co je sepsáno v pracovním listu 4. Obdobně je možné odkazovat na škálu seřazených tvrzení z evokace. Škálu lze řadit jakkoliv a nelze říci, že nějaká verze je správná nebo špatná. Všechny uvedené situace mají stejnou podstatu – nelze je přičítat člověku, jakého jsme si definovali v evokaci. Veďte diskuzi k tomu, zda je možné rozlišovat mezi pravdivostí jakéhokoliv člověka a politika a zda je možné rozlišovat mezi pravdivostí v soukromém a veřejném životě. Společně diskutujte o tom, jakou roli má důvěryhodnost, pravdivost a věrohodnost pro demokratickou společnost.

Podklad pro pedagoga:

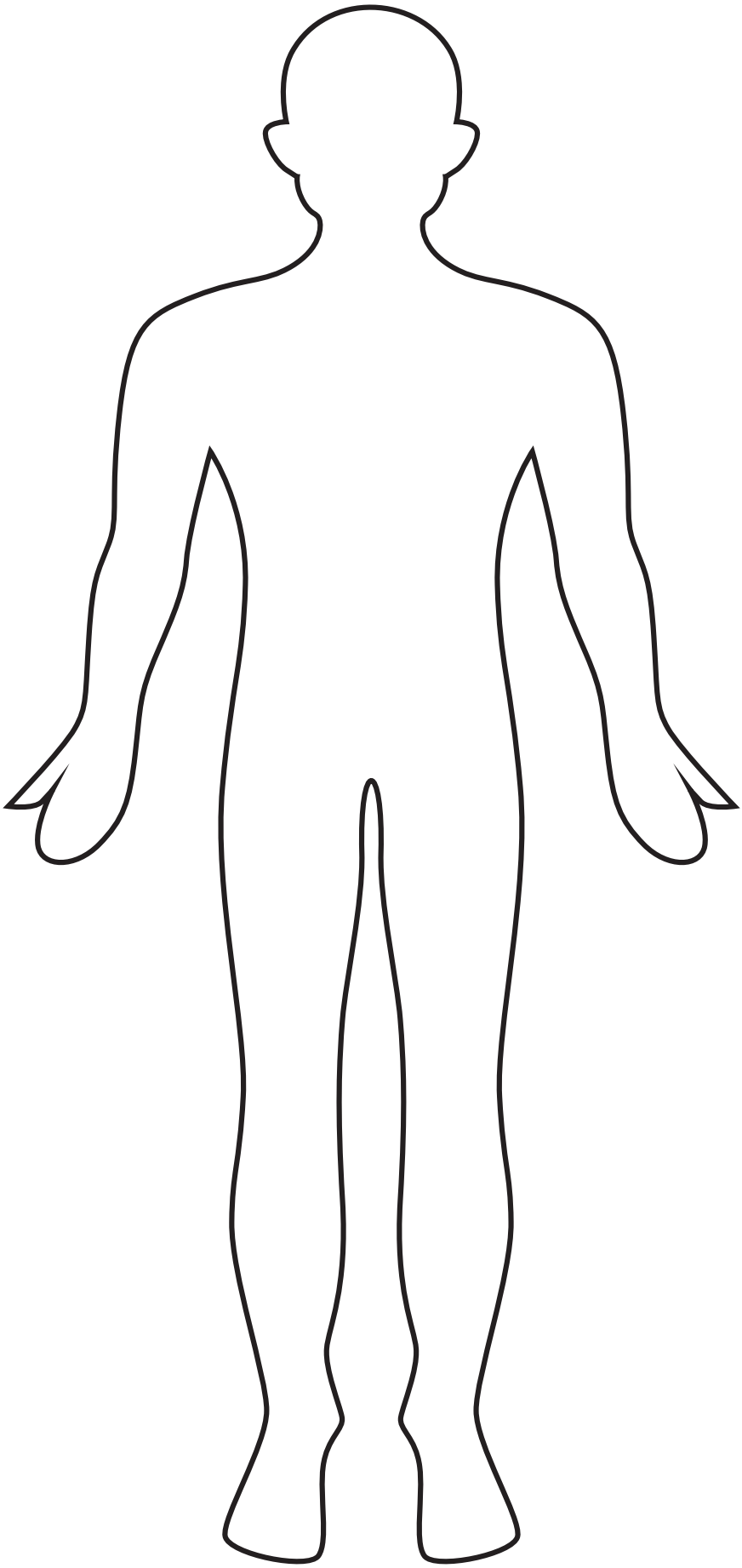
V průběhu diskuze můžete využít citát z knihy T. G. Masaryka: „Nesprávné je dělat rozdíl mezi mravností velkou a malou, že se politik v zájmu státu nemusí a nemá ohlížet na mravní předpisy. Věc se má ve skutečnosti tak, že člověk, který například lže a podvádí v životě politickém, lže a podvádí také v životě soukromém a naopak. Jen člověk slušný bude slušný vždy a ve všem.“

Masaryk, T., G.: Světová revoluce. Za války a ve válce 1914–1918. Masarykův ústav AV, Ústav T. G. Masaryka, Praha, 2005.

REFLEXE

1) Dejte žákům přečíst text pracovního listu 5 s úryvkem z knihy Tyranie: 20 lekcí z 20. století od Timothy Snydera a napište na tabuli větu (řádek 38): „Prostě mluvíš několika jazyky zároveň, pořád. Existuje několik tvých já.“ Požádejte žáky, aby se zamysleli nad oběma sděleními a nad tím, co se v lekci dozvěděli, a na dané téma napsali metodou volného psaní text. Případně vyberte pouze jednu z variant. Je možné nechat dobrovolníky své volné psaní někde vystavit nebo jinak zveřejnit.

PRACOVNÍ LIST 1



PRACOVNÍ LIST 2

Lhát na veřejnosti v předvolební kampani.

Podvést přítele/přítelkyni s kamarádem/kamarádkou.

Podplatit lékaře kvůli operaci matky.

Odčerpat prostředky ze státního rozpočtu ve prospěch vlastní firmy.

Ukrást peníze rodičům.

Udělat zákulisní dohodu ve svůj prospěch.

Vyhrožovat násilím rodině nepřítele.

Vyhrožovat vězením kolegovi, pokud se nevzdá svého podílu ve firmě.

Odvádět daně v daňovém ráji.

Ovlivňovat obsah televizního vysílání.

PRACOVNÍ LIST 3

VZPOMÍNKA NA ROK 1968

Byl rok 1971 a mámě bylo tehdy 15 let. Učitelka v jejich úplně obyčejné kyjevské předměstské škole oznámila, že dnes za nimi přijde jeden velmi mimořádný návštěvník. Byl z rádia Kominterna, příslušník propagandistické elity, která vysílala sovětské myšlenky na Západ.

Bylo mu přes třicet a měl na sobě džíny a koženou bundu. Jen ti nejvíc cool, ti nejvzdorovitější, ale zároveň s nejlepšími kontakty (jen ti nejlepšími kontakty si mohli dovolit být vzdorovití) si dokázali pořídit džíny a kožené bundy – pocházely ze Západu a jet tam, nebo jen znát někoho, kdo tam byl, bylo privilegium. Tenhle člověk byl něco dočista jiného než jejich přízemní učitelé. Seděl na hraně katedry a usmíval se tím vědoucím úšklebkem, který matka později detekovala jako typický znak hochů od KGB a který já dnes vídám ve tváři prezidenta a lidí kolem něj. Úsměv lidí, kteří vědí, že prokouknou všechno.

Mimořádný návštěvník vyprávěl dětem, jak je Rusko obklopeno nepřáteli a jak si musejí dávat pozor na západní agenty a západní vlivy.

Pak si vyšel na chodbu zakouřit. Děti se táhly za ním. Dal jim cigarety, které si ustrašeně zapalovaly, ale učitelé byli z mimořádného návštěvníka tak vedle, že si netroufli jim v tom, aby s ním kouřily, zabránit. Mluvil o tom, že má doma desky Beatles (matka se vždy bála i jen vyslovit jméno „Beatles“ na veřejnosti). Řekl jim, že byl dokonce v cizině (nikdo z matčiny školy nikdy v cizině nebyl). V roce 1968 byl v Praze, byl členem sil, které „osvobodily“ Československo od kontrarevoluce. Vyprávěl dětem, jak popíjel v kavárnách Starého Města (matka se snažila představit si „kavárny Starého města“, ale nepodařilo se jí vytvořit si v mysli nějaký obrázek).

A vyprávěl jim, jak jednou, když seděl v kavárně, vběhli dovnitř nějací Češi a křičeli „Rusové domů! Rusové domů!“

To matce přišlo divné. Odjakživa věřila, že přece Sovětský svaz „osvobodil“ Československo. Věřila, že Sovětský svaz bojuje za globální sociální spravedlnost.

„Chcete říct, že nebyli rádi, že vás vidí?“

Podíval se na ni, jako by byla idiot.

Každý, kdo vyrostl v Sovětském svazu, zažil okamžik, kdy procitl. Toto byl okamžik procitnutí mé matky. A jak se dívala na svět kolem sebe, pomalu začala vidět, jak všichni předstírají, jak se tváří, že věří, jak jsou někým jiným ráno a někým jiným odpoledne. Ale taky mají strach. Strach a ironie dohromady. A tolik hlasů zároveň. Jedno vaše já ráno v Komsomolu. Jiné odpoledne při četbě Solženicyna. Jedno vaše já v práci jako dobrý socialista a druhé poslouchající tajně BBC v kuchyni, ale všichni přitom vědí, že jste ho poslouchali, protože sami poslouchali taky.

VZPOMÍNKA NA 90. LÉTA

Kdykoliv se zeptám svých ruských šéfů, starších televizních producentů a lidí v médiích, kteří řídí systém, jaké bylo vyrůstat v pozdním Sovětském svazu, jestli věřili komunistické ideologii všude kolem nich, vždy se smějí.

„Nebuď směšný,“ odpovídají většinou.

„Ale zpívali jste ty písně? Byli jste dobří členové Komsomolu?“

„Samozřejmě že zpívali a líbilo se nám je zpívat. A hned potom jsme poslouchali Deep Purple a BBC.“

„Takže jste byli disidenti? Věřili jste, že Sovětský svaz má skončit?“

„Ne, takhle to není. Prostě mluvíš několika jazyky zároveň, pořád. Existuje několik tvých já.“

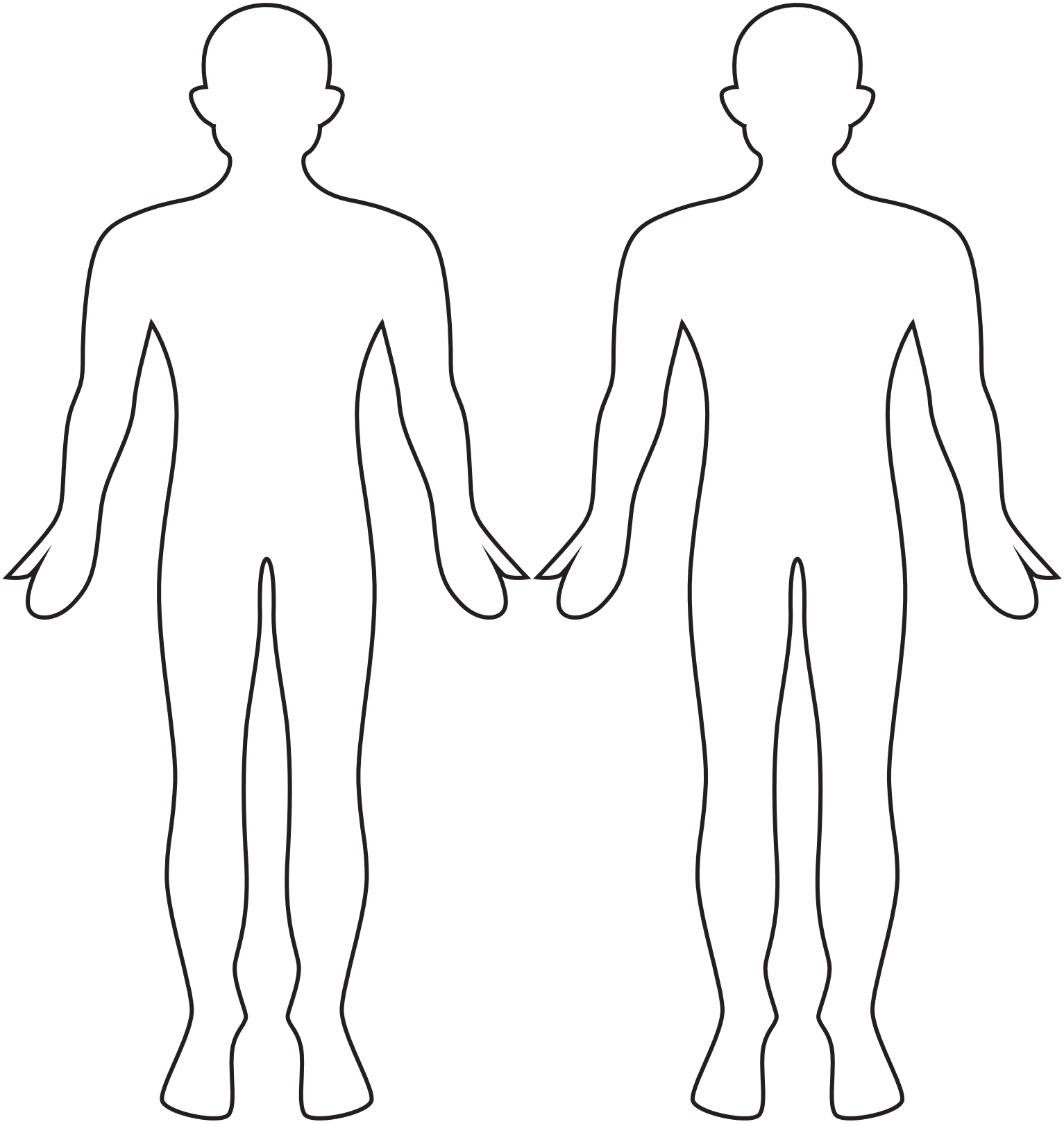
Z této perspektivy velkým dramatem Ruska není „přechod“ od komunismu ke kapitalismu, od jednoho vášnivě vyznávaného hodnotového systému ke druhému, ale to, že v posledních desetiletích SSSR nikdo v komunismus nevěřil, nicméně žil a tvářil se, jako že věří, a teď jsou tito lidé schopni vytvořit jen společnost simulací. Taková zůstává běžná, každodenní psychologie – producenti z Ostankina, kteří přes den vyrábějí zpravodajství velebící prezidenta a pak, jakmile odejdou z práce, přepnou na opoziční rádio; političtí technologové, kteří metamorfují z jedné role do druhé s tekutou snadností – v jednu chvíli nacionalistický autokrat, v druhou liberální estét; „pravoslavní“ oligarchové, kteří pějí chvalozpěvy na ruský náboženský konzervatismus – a drží si své peníze v Londýně. Ve všech kulturách existuje rozdíl mezi „veřejným“ a „soukromým“ já, ale v Rusku bývají tyto rozpory extrémní.

Dřív jsem si myslel, že ty dva světy jsou v konfliktu, ale pravda je taková, že jde o symbiózu. Skoro jako by se od vás očekávalo, že budete mít teď jednu identitu a za okamžik opačnou. Takže jste stále rozpadlí na malé kousíčky a nikdy se nedokážete odhodlat věci změnit. A výsledkem je ona poněkud agresivní apatie, na jakou tu člověk často naráží. To je systém uvažování, na kterém stál Sovětský svaz a stojí na něm nové Rusko, i když je SSSR oficiálně dávno minulostí. Ale tato rozštěpení poskytují taky značné pohodlí – veškeré své viny můžete nechat ulpět na vašem „veřejném" já. Ten, kdo rozkradl rozpočet / vyrobil propagandistickou show / klekl si před prezidentem na kolena, to jste nebyli vy, to byla jen role, kterou jste hráli; ve skutečnosti jste dobrý člověk. Nejde přitom ani tak o popření. Ani o potlačení temných tajemství. Všechno, co děláte, všechny své hříchy jasně vidíte. Jen si prostě reorganizujete svůj citový život tak, že je vám to jedno.

(Pomerantsev, P: Nic není pravda, všechno je možné. Surreálné srdce nového Ruska. Dokořán, s. r. o., 2016, str. 212–215.)

PRACOVNÍ LIST 4

Sepište do postav níže odlišná či rozporuplná tvrzení/ projevy/chování lidí, které je možné v textu najít. Zapisujte je tak, že v jedné postavě bude vždy zapsáno určité tvrzení/projev/chování a ve druhé postavě bude zapsáno to, které se odlišuje nebo je s ním v rozporu.



Formulujte vlastními slovy odpovědi na otázky:

1) *Z čeho matka procitla, jak se píše na řádku 25?*
2) *Čemu matka věřila?*

U každé otázky sepište odůvodnění své odpovědi, proč si to myslíte.

PRACOVNÍ LIST 5

„Co je pravda?“ Někdy si lidé kladou tuto otázku, protože se jim nechce nic podnikat. Obecný cynismus nám dává pocit, že jsme cool a hip, i když přitom spolu a s okolím sklouzáváme do marasmu lhostejnosti. Individuem tě činí schopnost zjišťovat a posuzovat fakta – a společností nás činí kolektivní důvěra ve společně získané poznání. Analyticky uvažující jedinec je současně aktivním občanem. Pokud vůdce nenávidí všechny, kdo si chtějí ověřovat skutečnost, je potenciálním tyranem.

(Snyder, T.: Tyranie: 20 lekcí z 20. století. Paseka, Prostor, 2017, str. 65)

8.6 ČERNÁ JE BÍLÁ

Cíle lekce

1) Žák ví, jakou roli má zákon v demokratické společnosti.

2) Žák zná projevy oslabování demokracie.

3) Žák umí zdůvodnit svůj názor a vysvětlit svůj postoj.

Časová dotace: 45–90 minut

Věk: 2. stupeň ZŠ, SŠ

Komiks byl vypracován díky laskavému svolení Petera Pomerantseva podle kapitoly A pak se probudíte a, můj bože, je z vás trestanec v knize Nic není pravda, všechno je možné. Surreálné srdce nového Ruska. Formulace textu v komiksu nejsou vždy doslovnými citacemi z knihy, neboť bylo třeba přizpůsobit text danému rozsahu.

Poděkování patří také vstřícnému přístupu nakladatelství Dokořán, s. r. o..

Pomerantsev, P.: Nic není pravda, všechno je možné. Surreálné srdce nového Ruska. Dokořán, s. r. o., 2016, str. 90–115.

EVOKACE

1. Sdělte žákům, že se budete zabývat příběhem, který souvisí s otázkou spravedlnosti. Nejprve zadejte, aby žáci sepsali metodou pětilístek výrazy k pojmu SPRAVEDLNOST (viz níže). Nechte žákům cca 5 minut na sepsání a vyzvěte dobrovolníky, aby své texty přečetli.

Metoda pětilístek: Shrňte výrazy k zadanému pojmu, tématu, podle následujících pravidel:

1. řádek: napište jedním slovem zastřešující hlavní námět, téma (obvykle podstatné jméno).

2. řádek: napište dvě slova, která vyjadřují podstatné vlastnosti námětu (obvykle přídavná jména, odpověď na otázku: Jaký je námět?).

3. řádek: tři slova vyjadřující dějovou složku námětu (obvykle tři slovesa, odpověď na otázku: Co dělá? Co se s ním děje?).

4. řádek: věta o čtyřech slovech (sloveso může chybět), která vyjadřuje námět.

5. řádek: jednoslovné synonymum, které vyjadřuje podstatu námětu.

Viz: *http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/petilistek*

_____

_____ _____

_____ _____ _____

_____ _____ _____ _____

_____

UVĚDOMĚNÍ

1) Rozdělte žáky do skupin, nejlépe po čtyřech, a procházejte celý komiks s příběhem Jany Jakovlevové podle knihy Petera Pomerantseva po jednotlivých stranách postupně metodou čtení s předvídáním (viz *http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/cteni-s-predvidanim*). Ujistěte se, že se žáci cítí bezpečně a mají jistotu, že mohou říkat otevřeně své názory. Stanovte pravidla typu: respektujeme názory druhého, neurážíme druhé pro odlišné názory a nevyjadřujeme se vulgárně. Sdělte, že nyní se postupně dozvědí příběh, který se odehrál v prvním desetiletí 21. století v Rusku, a že v průběhu čtení se budete společně nad příběhem zamýšlet a předvídat, jak se příběh dále vyvine.

Rozdejte pracovní list 1A s první stranou komiksu. Nechte každého v klidu komiks pročíst a posléze žáky vyzvěte, aby ve skupině shrnuli podstatu textu a shodli se na tom, jak bude dál příběh pokračovat. Skupiny představí svoje předpovědi. Takto projděte postupně s žáky pracovní listy 1B – 1F s šesti stranami komiksu.

Daný postup umožní lepší porozumění ději a promýšlení souvislostí, které se v příběhu odehrávají. Využijte „předvídání“ k širší diskuzi nad textem. Podněcujte k zamyšlení a vyjádření vlastního názoru. Doptávejte se na porozumění. Pokud zjistíte, že žáci něčemu nerozumí, zkuste je navést otázkami k lepšímu pochopení, případně sdělte potřebné informace

nebo vysvětlete souvislosti. Politický kontext celé kauzy je poměrně komplikovaný, proto předkládáme jako podklad pro pedagoga vybrané části kapitoly A pak se probudíte a, můj bože, je z vás trestanec knihy Petera Pomerantseva, aby pedagog mohl informace případně vysvětlit nebo doplnit.

2) Následně rozdejte žákům pracovní list 2 se sepsanými znaky autoritativního státu a zadejte, aby:

– uvážili, zda nějaký ze znaků lze najít v tom, co se stalo Janě Jakovlevové;
– navrhli, o jaké znaky se jedná.

Dále jim do skupin zadejte, aby prošli článek 5–12 ilustrované publikace Deklarace lidských práv vydané OSN: *https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/12/UDHR_2015_11x11_CZ2.pdf*. Vyzvěte žáky, aby:

– posoudili, zda je možné v příběhu Jany Jakovlevové najít porušení nějakého z článků Deklarace;
– sestavili argumenty, proč byl daný článek porušen.

3) Skupiny prezentují své výstupy a následuje diskuze. Když všechny skupiny sdělí své návrhy, sdělte, že se jedná o znaky autoritativního státu. Jako podklad pro diskuzi doporučujeme přečíst kapitoly 1, 2 a 5 metodiky Křehkost demokracie a podklad pro pedagoga z lekce *Kdo bude mluvit, když ne ty?*. (Základní informace lze dohledat také například na Wikipedii: *https://cs.wikipedia.org/wiki/Autoritarismus*) V pracovním listu 2 tematizují omezování občanských práv a prosazování nedemokratických pravidel body 1.1. a 4.1. Dále je možné vznášet hypotézu k bodu 3.3., neboť změna zákona umožňuje stanovit trest na základě označení chemikálie za drogu, které neodpovídá skutečnosti. Dále 4.2., protože celá kauza má sloužit jako odstrašující příklad, tedy lze poukazovat na vyhrožování tresty směrem k občanské společnosti. Vysvětlete, že se jedná o znaky autoritativního režimu podle pojetí Juana Linze (viz metodika kapitola 5 a na Wikipedii: *https://cs.wikipedia.org/wiki/Autoritarismus*). U dalších bodů nelze dávat jednoznačnou souvislost, neboť teze se týkají „oponentů“ nebo „politických soupeřů“ a Jana Jakovlevová nebyla politicky aktivní a nekritizovala stávající režim.

REFLEXE

1. Rozdejte žákům pracovní list 3 s citací z knihy Tymothy Snydera Tyranie. Nechte žáky citaci přečíst a zadejte jim, aby metodou volného psaní psali na téma:

– Jak mohu já ovlivnit, jak funguje stát, ve kterém žiji?

Vyzvěte dobrovolníky, aby své texty přečetli. Můžete nakonec vyzvat žáky, aby na jeden flipchart sepsali v bodech své náměty z volného psaní a flipchart vyvěste ve třídě.

PŘÍLOHA 1
– DOPLŇUJÍCÍ INFORMACE K POLITICKÉMU KONTEXTU – VÝBĚR CITACÍ Z KNIHY: NIC NENÍ PRAVDA, VŠECHNO JE MOŽNÉ. SURREÁLNÉ SRDCE NOVÉHO RUSKA. (PODKLAD PRO PEDAGOGA)

Předkládáme výňatky z kapitoly A pak se probudíte a, můj bože, je z vás trestanec, které trochu více přibližují komplikovaný politický kontext celé kauzy Jany Jakovlevové.

Viktor Čerkesov se narodil v roce 1950 v Leningradě u pří¬stavu v rodině přístavního dělníka. Jako chlapec z dělnické ro¬diny narukoval rovnou ze školy do armády. Právě tehdy údajně vstoupil do KGB – pro mladíka bez konexí to byla cesta nahoru. KGB ho vyslala studovat práva na Petrohradskou univerzitu, do stejné třídy, v níž studoval mladý muž, jenž se, měl stát prezidentem, a spřátelili se. Tak jako prezident i on byl špatný student. V roce 1975 nastoupil Čerkesov k pátému odboru leningradské KGB, který měl na starosti zatýkání disidentů a non-konformních myslitelů. Někteří příslušníci KGB považovali práci na pátém odboru za podřadnou ve srovnání s hrdinskými činy opravdové špionáže. V sedmdesátých letech Čerkesov pracoval na chytání, zastrašování a zavírání členů podzemních nábo¬ženských a feministických skupin. Stal se šéfem odboru. V roce 1982 osobně vedl vyšetřování prvních sovětských nezávislých odborů, SMOT. Jedním z vyslýchaných byl Vjačeslav Dolinin:

Čerkesov byl šedivý, tupý člověk. Jeho jedinou silnou stránkou bylo, že uměl lhát bez uzardění. Když vešel dovnitř nadřízený, hned vyskočil, byl velmi úslužný a oddaný [vzpomíná Dolinin]. Vyhrožoval nám: „Nebijeme vás, i když takové pro¬středky můžeme použít." Ale nebyl nijak výjimečně zlý, ani velký detektiv. Většinu mých disidentských aktivit se mu nepodařilo odhalit.

Igor Bunič mezi lety 1980 a 1982 svědčil v několika Čerkesovových případech:

Při vyslýchání se Čerkesov držel zásady vyslovené velitelem

tajné policie za carevny Alžběty v 18. století Alexandrem Šuvalovem: „Vždy udržuj obviněného ve zmatku." Na začátku výslechu položil Čerkesov na stůl před disidenta tři listy papíru. Na každém byl jeden zákon, podle něhož by disident mohl být obviněn – všechny byly formulovány velmi podobně, ale tresty se značně lišily:

Zákon 190, „šíření antisovětských myšlenek", obvykle trestaný nuceným pobytem v psychiatrické léčebně,

Zákon 70, o „antisovětské propagandě", za nějž obvykle hrozilo pětileté vězení,

a Zákon 64, o „zradě Sovětského svazu", u něhož následoval trest smrti zastřelením.

Když disident spolupracoval a udával, jeho případ byl kvalifikován podle zákona 190 s podmíněným trestem. Když jste nespolupracovali, byli jste obviněni podle jednoho ze zbývajících zákonů.

Další disidenti, které Čerkesov vyslýchal, popsali, jak mu při výsleších telefonovala dcera. Zvedl telefon, něžně se usmál a změ¬nil tón: „Drahoušku, teď vyslýchám." Měl kágébáckou schop¬nost rozdvojit na požádání osobnost.

Ale Čerkesov také špatně odhadoval historii. V roce 1988, když byla perestrojka v plném proudu, rozjel vyšetřování nové „Demokratické aliance", skupiny aktivistů vyzývajících k rozpadu SSSR. Byl to poslední případ v SSSR souzený podle protidisidentského „zákona 70". Čerkesov svolal tiskovou konferenci, na níž oznámil, že odhalil významné antisovětské spiknutí. Byla to fraška – z mladých aktivistů se brzy stali poslanci dumy a zákon byl zrušen. Během dvou let SSSR neexistoval.

Po roce 1991 se Čerkesov stal náčelníkem petrohradské KGB, a to s podporou svého přítele, budoucího prezidenta, který byl zástupcem ředitele úřadu primátora. Když se mladý prezident přesunul do Moskvy, aby se ujal funkce šéfa FSB (ná¬stupce KGB), Čerkesov se přesunul s ním a stal se jeho zástup¬cem. V Moskvě se říkalo, že po inauguraci prezidenta Čerkesov očekával, že se stane šéfem FSB. Ale přednost dostal Nikolaj Patrušev, taktéž absolvent petrohradské KGB ze 70. let, ale z mnohem prestižnějšího kontrarozvědného odboru. Čerkeso¬vovi dal prezident FKSN, ten nejméně důležitý z bezpečnostních orgánů. Počínaje rokem 2006 zahájil FKSN sérii tahů za účelem zmocnění se chemického a farmaceutického průmyslu. U řady chemikálií se přes noc změnil status z chemických nebo farmaceutických látek na narkotika. V lékárnách, které prodávaly potravinové doplňky, se rozběhly razie, veterináři, kteří dávali kočkám a koním ketamin, byli předváděni na policejní služebny a ředitelé chemických společností jako Jana byli ná¬hle informováni, že jsou drogoví dealeři. Plán byl „rozdrtit" tato odvětví. Jana se měla houpat na šibenici u silnice jako varování všem, co je čeká, když nebudou souhlasit s FKSN.

Čerkesov měl nepřátele.

Snažil se dokázat prezidentovi, že Patrušev, jeho soupeř a šéf FSB, je slabý článek. Prezident Čerkesova povzbuzoval – svěřil FKSN zodpovědnost za vyšetřování machinací se clem na čínsko-ruské hranici, za nimiž údajně stála FSB. Takové vyšetřování bylo zcela

mimo působnost FKSN — je možné, že to, že jej prezident svěřil Čerkesovovi, znamená, že mu dává přednost před Patruševem?

Ale Patrušev a FSB se nehodlali vzdát snadno.

Stejně jako Čerkesov vyšetřoval Patruševa, tak i Patrušev podporoval ty, kteří bojovali s Čerkesovem. Takže když se FSB dozvěděla o Janině příběhu, postarali se o to, aby policie nezasáhla proti demonstracím a aby o protestech referovaly ty spravné noviny a televize. Toto byl jeden z důvodů, proč „liberální" noviny a televize existovaly – aby mohl mít jeden mocenský hráč zbraň, kterou může udeřit na jiného mocenského hráče. S každým dnem byl Janin příběh známější. Říkali mu „případ chemiků", po vzoru stalinské čistky známé jako „případ lékařů".

Kdyby se Jana, její rodiče a Černousov nerozhodli bojovat, nic z toho by se nikdy nestalo. Bez prvního impulsu disentu by se nic neobjevilo. Ale zároveň by to samo o sobě nestačilo. Abyste v Rusku něčeho docílili, musíte být schopni statečně protestovat a zároveň jako Machiavelli umět poštvat jeden klan proti druhému.

Mezitím (v době soudu s Janou Jakovlevovou, pozn. red.) se na výšinách kremelského Olympu rozhořela ta opravdu rozhodující bitva. O konfliktu mezi Čerkesovem a Patruševem se začalo mluvit jako o „válce čekistů". Čerkesovovi lidé zatkli generály FSB zapletené do podvodů na čínské hranici. Patruševovi lidé se pomstili tak, že zatkli nejvyšší generály FKSN na letišti Domodědovo, kde je uprostřed letiště obklopila zásahová jednotka v kuklách a odvlekla je do vězení (natáčelo se tam tehdy Vítej--sbohem, ale zátah zmeškali). Těžká opona oddělující akcionáře ruského státu od publika se na několik vzácných měsíců roztáhla. Elity země byly rozdělené půl na půl mezi zastánce Patruševa a Čerkesova. Z Kremlu nepřicházely žádné instrukce, a tak si televizní stanice a noviny musely vybrat. Čerkesov napsal komentář do deníku Kommersant, který vešel ve známost jako čekistova deklarace: „Jen my čekisté jsme zachránili Rusko před zničením," napsal. ,,Musíme se sjednotit." Čerkesov porušil základní pravidlo — veřejně promluvil o konfliktu uvnitř: Proč to udělal? Je možné, že ho prezident tajně povzbuzoval? Kde je prezident? Nedokáže udržet své klany pod kontrolou? Poprvé za tu dobu, kdy byl prezidentem, vypadal slabý. Že by se mu moc vymykala z rukou?

Ne. Jen čekal na svou chvíli. Oba muži se kompromitovali — Čerkesov skandály kolem FKSN a dopisem v Kommersantu a Patrušev tím, co vyšlo najevo ohledně pašování mezi Ruskem a Čínou. Netrvalo to ani týden a oba přišli o funkce. Prezident se jedním tahem zbavil dvou potenciálních vyzyvatelů. Sežrali se navzájem. I prezidentovým odpůrcům nezbylo než tiše aplaudovat.

(*Pomerantsev, P.: Nic není pravda, všechno je možné. Surreálné srdce nového Ruska. Dokořán, s. r. o., 2016, str. 104–106, 110–111, 114–115.*)

Stručný článek z českých médií na portálu TÝDEN.cz, který informuje o „bojích ruských tajných služeb", o kterých se zmiňuje Peter Pomeranstev: *https://www.tyden.cz/rubriky/zahranici/rusko-a-okoli/rusko-ohrozuji-boje-mezi-tajnymi-sluzbami_25738.html?showTab=nejnovejsi*

Recenze na knihu Petera Pomerantseva: *http://www.bubinekrevolveru.cz/ruska-diktatura-nove-doby*

Zde je stručné shrnutí k současnému režimu Ruské federace: *https://www.encyclopediaofmigration.org/ideologie-soucasneho-ruskeho-rezimu*

Pro zájemce rozhovor Rusko neřídí Putin, ale banda čekistů s bývalým ruským politikem Andrejem Korčaginem, který vypovídá o své zkušenosti s etablováním některých významných politiků Ruské federace s poměrně konkrétními detaily: *http://tapolitika.cz/ze-sveta/ruska-mozaika/rusko-neridi-putin-ale-banda-cekistu/*

PRACOVNÍ LIST 1A

PROBUDÍTE SE A JE Z VÁS TRESTANEC...

JANA JAKOVLEVOVÁ SI ZALOŽILA FIRMU VE SVÝCH 20 LETECH. TEĎ JE JÍ 34, ŽIJE SE SVÝM PŘÍTELEM ALEXEJEM A VE FIRMĚ MAJÍ DESÍTKY ZAMĚSTNANCŮ. JE TO TEN DRUH PODNIKU, JAKÝ MÁLOKDY UPOUTÁ POZORNOST NA VEŘEJNOSTI, ALE VYDĚLÁVÁ SLUŠNÉ PENÍZE: DOVÁŽÍ A PRODÁVÁ PRŮMYSLOVÁ ČISTIDLA PRO TOVÁRNY A VOJENSKÉ ZÁKLADNY. JANA POCHÁZÍ Z VĚDECKÉ RODINY, JEJÍ OTEC PŘEDNÁŠEL CHEMII A ONA TEĎ VYDĚLÁVÁ PENÍZE V CHEMICKÉM PRŮMYSLU. SOVĚTSKÉ ZNALOSTI SE PŘESTAVĚLY V POSTSOVĚTSKOU EKONOMIKU.

V PONDĚLÍ RÁNO SI JANA JAKO OBVYKLE ZAŠLA DO FITNESS. ***FKSN*** (PROTIDROGOVÁ AGENTURA) NAVŠTĚVOVALA JEJÍ KANCELÁŘ V POSLEDNÍCH MĚSÍCÍCH PRAVIDELNĚ. MASKOVANÍ MUŽI PROVEDLI RAZII V ÚČTÁRNĚ. NIC ZVLÁŠTNÍHO - TO SE V RUSKU DĚJE PRAVIDELNĚ V KAŽDÉ FIRMĚ.

JANA LISTUJE VE SLOŽCE POLICIE. V NÍ JSOU FOTOKOPIE ÚČTŮ A TRANSAKCE JEJÍ FIRMY. TO, CO BĚŽNĚ DĚLAJÍ KAŽDÝ DEN. NIC NECHÁPE.

DIETHLYLETHER JE CHEMICKÉ ROZPOUŠTĚDLO. JANINA FIRMA NA NĚM POSTAVILA CELÉ SVÉ PODNIKÁNÍ - DOVÁŽELA HO Z FRANCIE A PRODÁVALA DÁL.

JAKOVLEVOVÁ JE VYSOCE NEBEZPEČNÝ ZLOČINEC. SKRÝVALA SE PŘED NÁMI. MUSELI JSME JI VYPÁTRAT A DOPADNOUT. JE TŘEBA JI ZADRŽOVAT AŽ DO KONÁNÍ SOUDNÍHO PROCESU.

SKUTEČNOST JE TO, CO ONI ŘEKNOU.

PRACOVNÍ LIST 1B

PRACOVNÍ LIST 1C

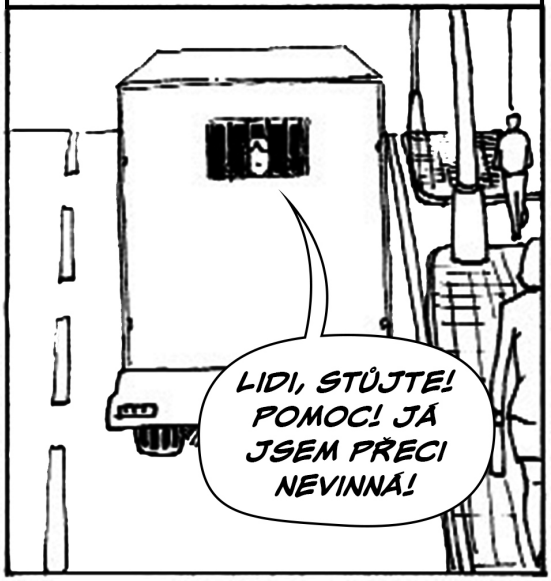
VĚTŠINA ŽEN V CELE NEDĚLALA NIC, CO BY BYLO NEZÁKONNĚJŠÍ NEŽ TO, CO DĚLAL KAŽDÝ PODNIK V ZEMI, TOTÉŽ DVOJÍ ÚČETNICTVÍ, JEŽ MUSELA VÉST KAŽDÁ FIRMA, KTERÁ CHTĚLA PŘEŽÍT.

OBVYKLÝM VÝCHODISKEM, JAK SE DOSTAT Z VĚZENÍ, BYL ÚPLATEK. „DOBŘÍ PRÁVNÍCI" MĚLI TY SPRÁVNÉ KONEXE A VĚDĚLI, KOMU V JUSTICI A NA MINISTERSTVU ZAPLATIT. MUSELI JSTE NAJÍT TOHO, KDO SKUTEČNĚ ROZHODUJE.

DOPIS: „JEDINÝ ZPŮSOB, JAK SE UDRŽET POHROMADĚ, JE VĚDĚT, ŽE NA MĚ NĚKDO ČEKÁ..."

„...UŽ SE ZASE BOJÍM. NA CO BYCH SE MĚLA PŘIPRAVOVAT? NA NEJHORŠÍ? MĚLA BYCH SE SE VŠEMI ROZLOUČIT?"

PO 6 MĚSÍCÍCH JANU OPĚT VZALI K SOUDU



PRACOVNÍ LIST 1D

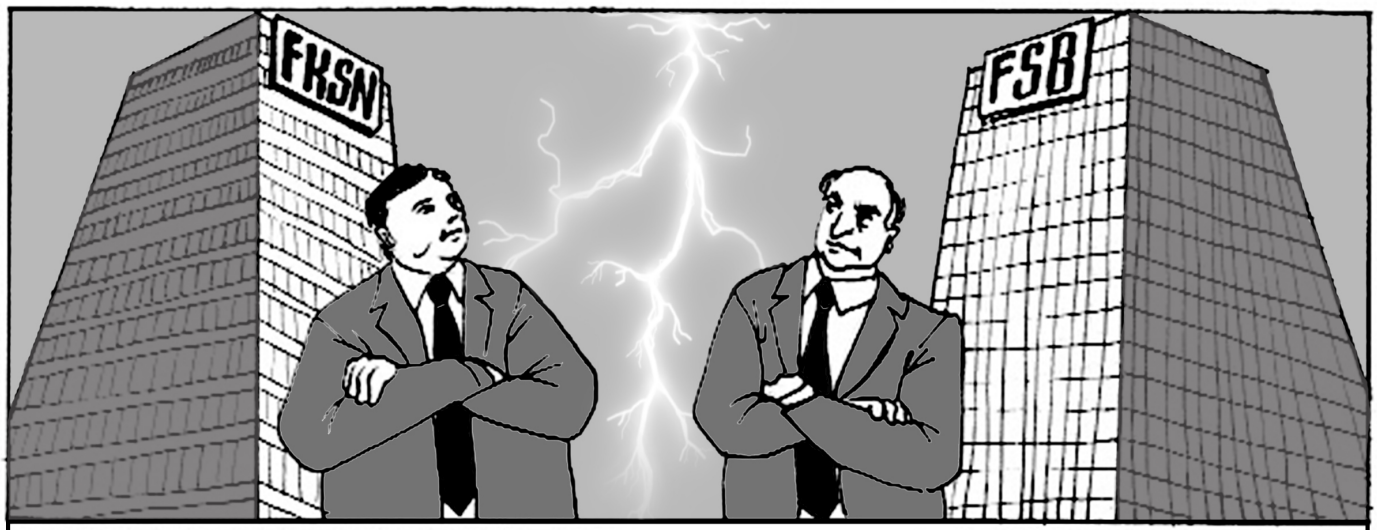
*JANA NAŠLA NOVÉHO PRÁVNÍKA **JEVGENIJE ČERNOUSOVA***

BYL TO BÝVALÝ POLICISTA. DŘÍV CHYTÁVAL ZLOČINCE A TEĎ RÁD CHYTÁ POLICISTY. SLOUŽIL V AFGHÁNISTÁNU A V OSETII A NĚCO SE MU Z TOHO PŘEHODILO V HLAVĚ. ZE VŠEHO NEJRADĚJI CHODÍVAL DO ZDÁNLIVĚ PROHRANÝCH SOUBOJŮ. JEHO PLÁN BYL VYVOLAT VELKÝ ROZRUCH.

ČAS BĚŽÍ A NIC SE NEDĚJE. JEJÍ ÚKOL BYL ZŮSTAT PŘI SMYSLECH. FINTA SPOČÍVALA V TOM BÝT POŘÁD NĚČÍM ZANEPRÁZDNĚNÁ: PSÁT DOPISY, ČÍST NOVINY, UČIT SE ANGLICKY, DĚLAT KLIKY...

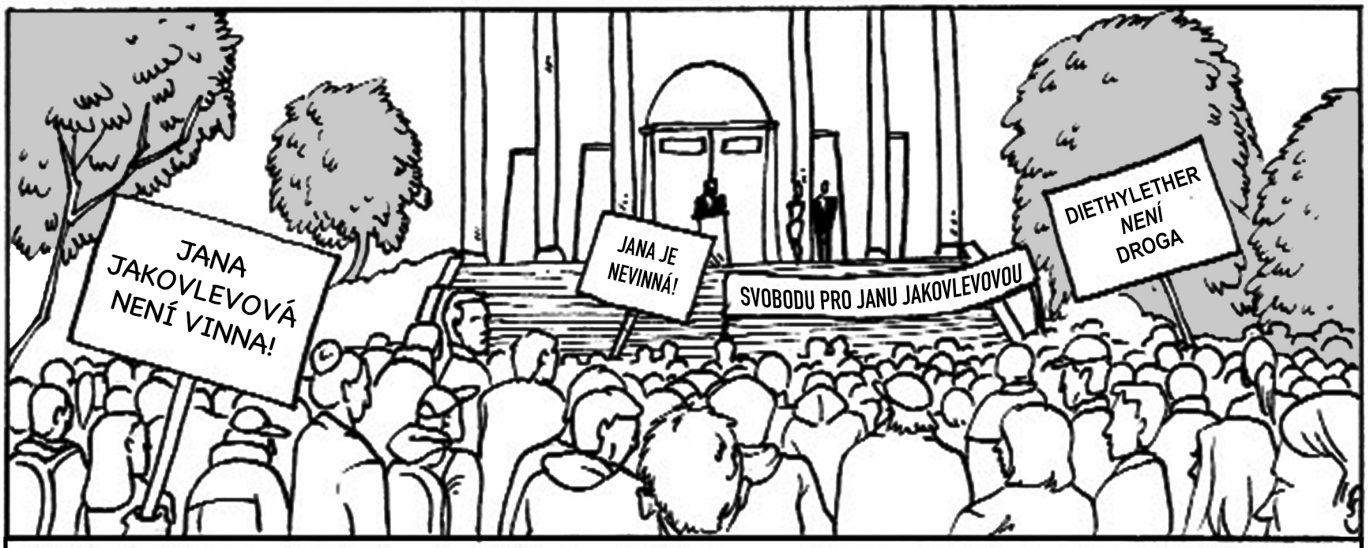
NA MYŠLENKU, ŽE BY MOHLO JÍT O NĚCO VĚTŠÍHO, JI PŘIVEDLA GALJA. GALJA BYLA POKLADNÍ V LÉKÁRNĚ.

JANA BYLA ZATČENA, ABY SLOUŽILA JAKO ODSTRAŠUJÍCÍ PŘÍKLAD. ***FKSN*** VEDENÁ ***VIKTOREM ČERKESOVEM*** SE SNAŽILA ZMOCNIT CHEMICKÉHO A FARMACEUTICKÉHO PRŮMYSLU. U ŘADY CHEMIKÁLIÍ SE PŘES NOC ZMĚNIL STATUS Z CHEMICKÝCH LÁTEK NA NARKOTIKA. CÍLEM BYLO ZÍSKAT MOC NAD OBCHODEM S DANÝMI LÁTKAMI. JANA SE MĚLA HOUPAT NA ŠIBENICI JAKO VAROVÁNÍ VŠEM, KTEŘÍ NEBUDOU SOUHLASIT S FKSN.

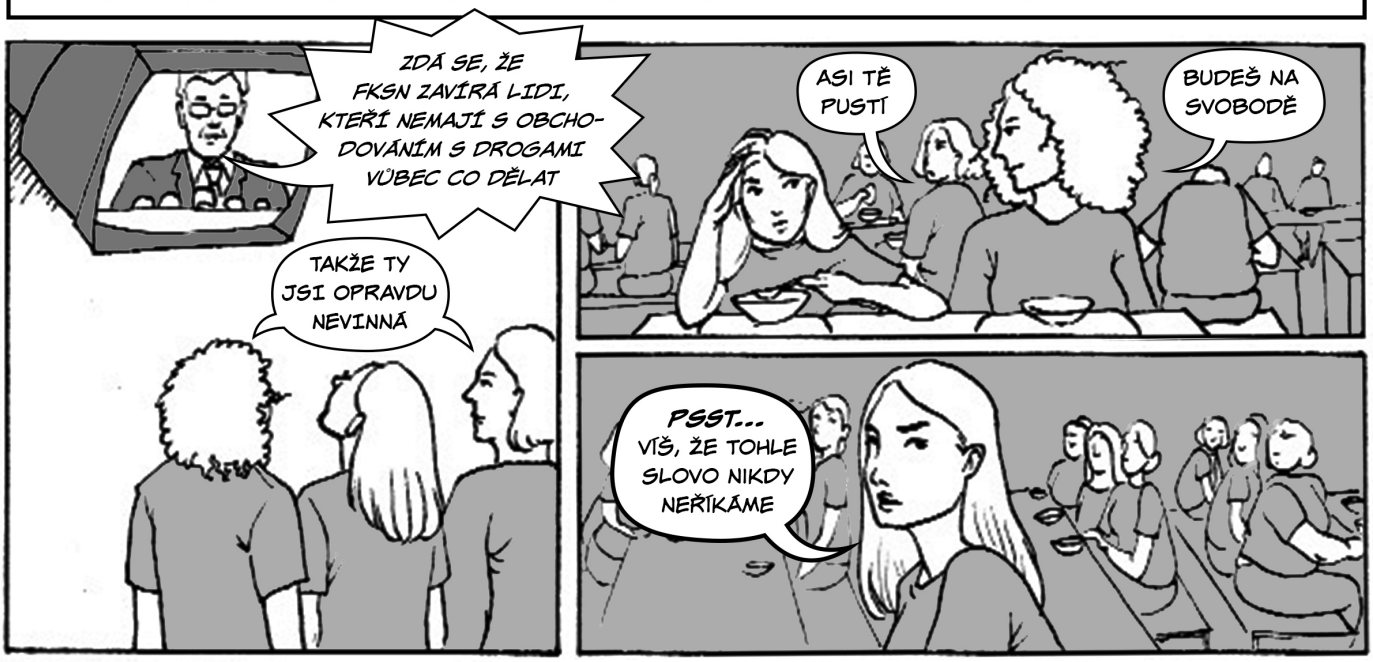


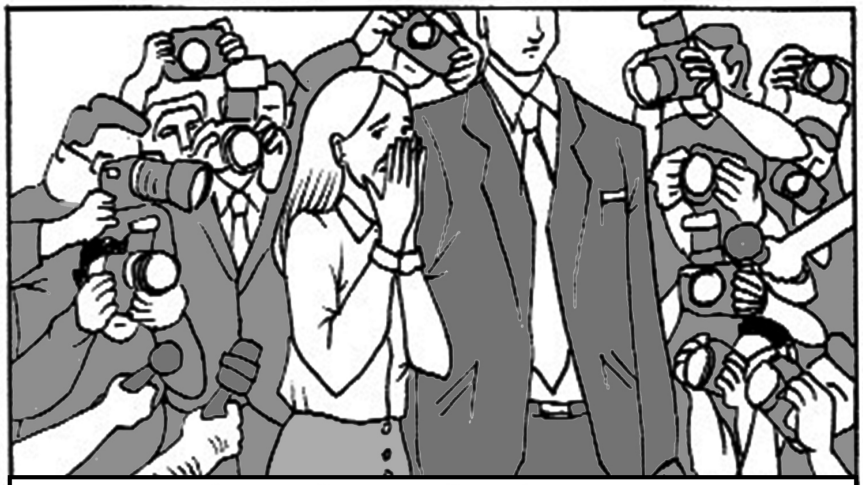
JENŽE VIKTOR ČERKESOV MĚL NEPŘÁTELE. BYL JÍM ***NIKOLAJ PATRUŠEV***, ŠÉF ***FEDERÁLNÍ SLUŽBY BEZPEČNOSTI (FSB)***. OBA BÝVALÍ PRACOVNÍCI ***KGB*** (KOMUNISTICKÉ TAJNÉ SLUŽBY) SPOLU BOJOVALI O MOC A PŘÍZEŇ PREZIDENTA.

PRACOVNÍ LIST 1E



JANIN PRÁVNÍK ORGANIZOVAL DEMONSTRACE A PATRUŠEV V ČELE FSB SE POSTARAL O TO, ABY DEMONSTRACE NEBYLY POTLAČENY A ABY O NICH REFEROVALY TY SPRÁVNÉ NOVINY A TELEVIZE.





JANA BYLA VE VĚZENÍ 7 MĚSÍCŮ A TEĎ, KDYŽ BYLA VENKU, BYLO TO NAJEDNOU, JAKO BY TAM NIKDY NEBYLA. ALE JEŠTĚ NEBYL KONEC; BYLA PROPUŠTĚNA NA KAUCI A NEJVĚTŠÍ BITVA, TA PŘED SOUDEM, JI JEŠTĚ ČEKALA.

PRACOVNÍ LIST 1F

Komiks vznikl se svolením Petera Pomerantseva (Pomerantsev, P.: *Nic není pravda, všechno je možné*. Surreálné srdce nového Ruska. Dokořán, s. r. o., 2016, str. 90 -115.) Kresba: My Linh Nguyen.

PRACOVNÍ LIST 2

1. Odmítání demokratických pravidel nebo jejich zpochybňování
1. Ochota porušovat ústavou daná základní pravidla.
2. Snaha prosadit nedemokratická pravidla (rušení voleb, porušování ústavy, zakazování organizací nebo omezování základních občanských a politických práv).

2. Popírání legitimity politických oponentů
1. Soupeři jsou popisováni jako podvratné živly nebo nepřátelé stávajícího ústavního pořádku.
2. Soupeři jsou představováni jako existenční hrozba buď pro národní bezpečnost, nebo převažující způsob života.
3. Soupeři jsou bez jakýchkoliv důkazů popisováni jako zločinci.
4. Soupeři jsou bez jakýchkoliv důkazů označováni za tajné agenty.

3. Tolerance nebo povzbuzování násilí
1. Mají vazby na ozbrojené gangy, polovojenské síly, milice nebo jiné organizace, které se podílejí na nezákonném násilí.
2. Jsou financovány nebo podporovány davové útoky na oponenty.
3. Mlčky je podporováno násilí stoupenců tím, že není jasně odsouzeno a potrestáno.
4. Jsou oceňovány a (mlčky) schvalovány akty politicky motivovaného násilí, ke kterým došlo v minulosti nebo jinde ve světě.

4. Připravenost omezovat občanská práva oponentů včetně médií
1. Jsou podporovány zákony nebo politika, které prosazují omezování občanských svobod (nejčastěji zákony o hanobení národa, rozšiřování možností žalob pro urážku na cti nebo pomluvu nebo zákony omezující protestní akce a kritiku vlády nebo současné garnitury).
2. Vyhrožování tresty kritikům v konkurenčních stranách, občanské společnosti a médiích.
3. Vychvalování represivních opatření přijatých jinými vládami, ať už v minulosti, nebo současnosti.

(Krácený a volný překlad podle: Levitsky, S., Ziblatt, D.: How democracies die. Crown Publishing, New York, 2018.)

PRACOVNÍ LIST 3

Všechna naše drobná rozhodnutí jsou vyjádřením občanské vůle, zvýšením či oslabením pravděpodobnosti toho, jestli se i v budoucnu budou konat svobodné a spravedlivé volby. V každodenní politice mají všechna naše slova a gesta – stejně jako mlčení a nečinnost – nesmírnou váhu.

(Snyder, T.: Tyranie: 20 lekcí z 20. století. Paseka, Prostor, 2017, str. 27.)

Křehkost demokracie – příručka pro pedagogy pro práci s tématem radikalismu ve výuce

@ Člověk v tísni, o.p.s.
Praha, červenec 2019

Autoři textů:
Jan Charvát, Adéla Lábusová

Autoři lekcí:
Adéla Lábusová, Irena Poláková, Tijana Milosavljevič Čajetinac

Odborné konzultace k lekcím:
Petra Skalická, Michal Homolka, Adriana Kábová

Autorky kazuistik:
Adéla Lábusová, Melanie Nováková (Černá)

Autorky postupu pro práci s kazuistikami:
Adéla Lábusová, Julie Machačová

Podklady ke kazuistikám poskytli:
Melanie Nováková (Černá), Štěpánka Lipovská, Jaroslav Novák

Editorky:
Adéla Lábusová, Petra Skalická

Scénáře komiksů:
Adéla Lábusová, My Linh Nguyen

Ilustrace komiksu ke kazuistikám:
Magdalena Rutová

Ilustrace komiksu lekce Černá je bílá a bílá je černá:
My Linh Nguyen

Redakce:
Monika Kadaňková

Korektury:
Jitka Kodrová

Sazba příručky:
Adam Dvořák, Kateřina Podoláková

Vzdělávací program Varianty
Člověk v tísni, o.p.s.
Šafaříkova 24
120 00 Praha 2
www.varianty.cz
www.clovekvtisni.cz/varianty
ISBN: 978-80-7591-019-6