

NÁPADY A NÁMĚTY PRO MULTIKULTURNÍ VÝCHOVU

Já a oni *jsme my*

předsudky | stereotypy
násilí z nenávisti | aktivní svědek

Andrea Holá Věra Jirásková Šárka Kadlecová Klára Kalibová



Nápady a náměty pro multikulturní výchovu

Já a oni jsme my

Předsudky, stereotypy, násilí z nenávisti a aktivní svědek

Andrea Holá | Věra Jirásková | Šárka Kadlecová | Klára Kalibová



IN IUSTITIA

Vydalo In IUSTITIA, o. s., 2012

© Autorky

Jazykové úpravy: Iveta Žabová

Pedagogická revize výukových aktivit: Zora Karváňková

Grafická úprava: Marie Veselá

Ilustrace pracovního listu 9: Philipp Kolychev

Počet stran: 48

Vydání první, 2012

Vytiskl: Tiskárna IRBIS, Božích bojovníků 1131/6

460 01 Liberec 1



IN IUSTITIA

In IUSTITIA, o. s

P.O.Box 15, 110 00 Praha 1

www.in-ius.cz

Publikace vznikla za finanční podpory
Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy
a Česko-německého fondu budoucnosti.



ISBN 978-80-260-3742-2

-
- 6/** Úvod
- 7/** *Zakotvení programu Já a oni jsme my v Rámcových vzdělávacích programech*
Šárka Kadlecová
- 10/** *Stručně o předsudcích*
Věra Jirásková
- 13/** *Násilí z nenávisti*
Klára Kalibová
- 21/** *Efekt přihlížejícího*
Šárka Kadlecová
- 27/** *Projevy předsudků v chování v rámci školní třídy*
Andrea Holá
- 32/** Aktivity
- 42/** Pracovní listy
-

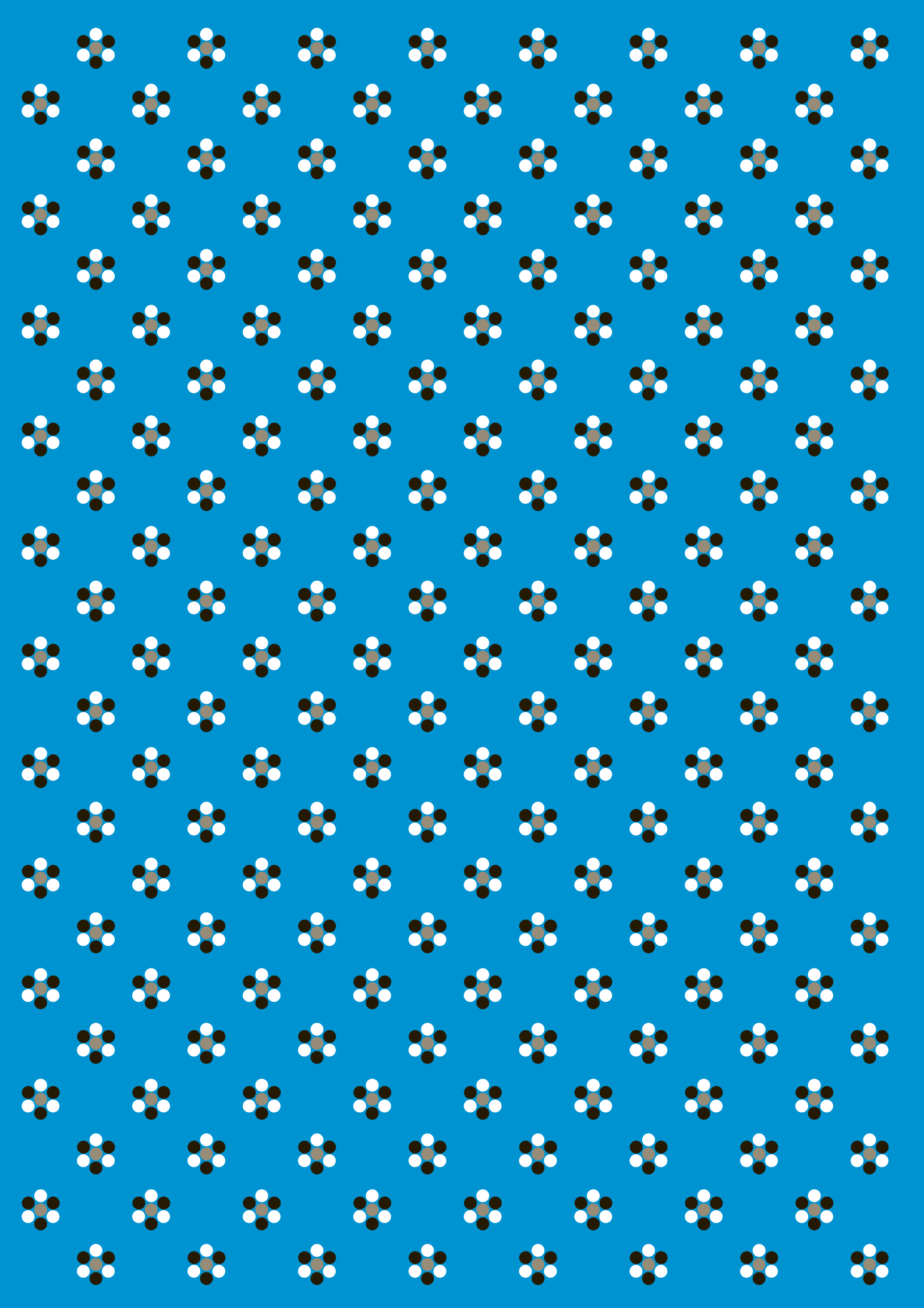
O AUTORKÁCH

❖ **Mgr. Andrea Holá** vystudovala Pedagogickou fakultu UK, obor Psychologie – Speciální pedagogika. Pracovala jako školní speciální pedagožka, náplní její práce byla spolupráce na tvorbě IVP, vedení reedukačních a podpůrných skupin a individuálních hodin, zajišťování péče o děti s SVP v rámci školní praxe, komunikace s rodiči a školskými poradenskými zařízeními, poskytování metodické podpory učitelům a asistentům pedagoga. Pravidelně se účastní vzdělávacích programů několika školeními, např. vzdělávací program Kázeň a klima školy (Mgr. Veselá), metodický seminář Legislativní rámec prevence (ProPrev, o.s.), základní kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Kritické myšlení, o.s.).

❖ **PhDr. Věra Jirásková, Ph.D.** vystudovala Filosofickou fakultu UK. Odbornou praxi absolvovala v letech 1987–1990 FF UK, 1990–1993 UJEP, od roku 1993 PedF UK, kde přednáší Filosofii, Filosofii práva, Etiku a Didaktiku OV/ZSV. Ve své publikační činnosti se věnovala i tématům multikulturní výchovy, např. Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy. Praha: Epocha, 2006; Zpověď. Metodicko-projektové zpracování 4 kompaktní Zpovědi A. Lustiga pro výuku OV/ZSV. Vydal: Multisonic a.s. ve spolupráci s MŠMT – Program na podporu vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy, Praha 2006. 16 s.

❖ **Mgr. Šárka Kadlecová** vystudovala Pedagogickou fakultu UK, obor Učitelství pro druhý stupeň ZŠ a SŠ s aprobací anglický jazyk a literatura – společenské vědy. Studium ukončila diplomovou prací s názvem Multikulturní výchova: etnický původ, identita, soužití, v níž zpracovala i didaktické materiály. Absolvovala stáž na University of Minnesota v USA, kde se věnovala tématům multikulturního vzdělávání. Zkušenosti s různorodostí ve vzdělávání získala asistentkou prací na základních školách v Minneapolis a ve Vídni. Za In IUSTITIA, o.s. je členkou pracovní skupiny při MŠMT k aktualizaci metodického pokynu k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance.

❖ **Mgr. Klára Kalibová** vystudovala právo na Univerzitě Karlově. V roce 2009 založila občanské sdružení In IUSTITIA, první poradenské centrum pro oběti násilí z nenávisti v České republice. Pravidelně publikuje a přednáší o násilí z nenávisti, rasismu a krajní pravici. V roce 2009 obdržela Fulbright-Masarykovo stipendium a strávila několik měsíců v USA, kde pracovala v předních neziskových organizacích, věnujících se extremismu a antisemitismu. Je studentkou postgraduálního studia na Právnické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Tématem její disertační práce je násilí z nenávisti a práva obětí.



Milé čtenářky, milí čtenáři, vážení vyučující,

představujeme vám publikaci *Já a oni jsme my: Nápady a náměty pro multikulturní výchovu. Předsudky, stereotypy, násilí z nenávisti a aktivní svědek*, kterou v roce 2012 vydalo In IUSTITIA, o. s. Hlavním tématem této práce je aktivní postoj přihlížejících k projevům předsudků, rasismu a nesnášenlivosti jako podpora otevřené demokratické společnosti. Dnešní děti se stále více setkávají s kulturními, národnostními či náboženskými odlišnostmi. Touto publikací bychom chtěli pedagogům pomoci pěstovat v žácích, žákyních, studentech a studentkách dovednosti a postoje potřebné k životu v různorodé společnosti, jako je citlivost k negativním stereotypům o určitých skupinách, odhalování vlastních předsudků či respekt k ostatním bez ohledu na jejich vzhled či původ.

V teoretické části publikace je popsáno zakotvení předkládaných témat výuky v Rámcových vzdělávacích programech (Šárka Kadlecová). Autorky představí pojmy předsudek a stereotyp (Věra Jirásková), násilí z nenávisti (Klára Kalibová) a efekt přihlížejícího (Šárka Kadlecová), shrnou hlavní body problematiky šikany (Věra Jirásková) a navrhnou možnosti práce se třídou, jak předcházet dopadům předsudky motivovaného chování (Andrea Holá).

Praktická část obsahuje didakticky zpracované aktivity vztahující se k uvedeným pojmům, včetně pracovních listů, které mohou vyučujícím sloužit k přímému zapojení témat Multikulturní výchovy do výuky, ale i pro inspiraci k další práci v této oblasti ve škole. Předkládané aktivity významně podporují hodnotovou a afektivní složku učení. Shledáváme totiž velice důležitým, aby žáci, žákyně, studenti a studentky uměli nejenom pojmenovat zdroje a projevy předsudků, rasismu a nesnášenlivosti, ale především považovali za nutné, účelné a správné proti nim aktivně vystupovat.

Výukový materiál byl vytvořen v rámci projektů Já a oni jsme my II a Já a oni jsme my – společně se učíme II finančně podpořených MŠMT ČR a Česko-německým fondem budoucnosti. Doufáme, že vám tato publikace přinese zajímavé a podnětné čtení, otázky k zamyšlení i zdroje pro vaši pedagogickou práci.

Děkujeme všem, kteří se na tvorbě publikace a celém vzdělávacím projektu podíleli.

Šárka Kadlecová



Zakotvení programu *Já a oni jsme my* v Rámcových vzdělávacích programech

Vzdělávací program *Já a oni jsme my* je navržen pro žáky druhého stupně základních škol a odpovídající ročníky gymnázií. Podporuje zapojení Multikulturní výchovy do výuky. Vede žáky k otevřenosti, respektu k odlišnostem druhých a vnímavosti k okolí, a přispívá tak k potírání rasové a národnostní nesnášenlivosti, rasismu, antisemitismu, xenofobie a dalších projevů nenávisti či extremismu.

Program je zaměřen na posílení personálních a sociálních kompetencí žáků, žákyň, studentů a studentek a případné změny v postojích. Snaží se efektivně přispět k a) prohloubení sounáležitosti různorodého třídního kolektivu tolerantního k odlišnostem, zejména národnostním a etnickým, b) oceňování jedinečnosti členů třídního kolektivu, jejich důstojnosti a základních lidských práv, c) odolnosti tohoto kolektivu vůči předsudkem podmíněným konfliktům, d) posílení aktivních občanských postojů jednotlivců, kteří znají svá práva a práva ostatních, stejně jako jejich omezení.

Cíle vzdělávacího projektu pro žáky a učitele

CÍL	ŽÁK/ŽÁKYNĚ	VYUČUJÍCÍ
Hlavní	Žák aktivně reaguje na projevy předsudků, rasismu a nenávisti.	Vyučující používá účinné nástroje k podpoře aktivních pro-demokratických občanských postojů.
Dílčí	Žákyně definuje pojmy: předsudek, stereotyp, rasismus, xenofobie, homofobie, násilí z nenávisti a ilustruje jejich projevy. Žák obhájí neslučitelnost projevů nenávisti vůči odlišným skupinám se zaručením lidských práv každému jednotlivci. Žák zařadí rovnoprávnost jako základní hodnotu lidského soužití v demokratickém světě do svého žebříčku hodnot. Žákyně respektuje identitu svoji i druhých lidí. Žák reaguje na projevy negativních předsudků. Žák navrhne možnosti, jak aktivně jednat v mimořádné situaci.	Vyučující analyzuje situaci ve škole vzhledem k uplatňování lidských práv a pravidel demokratického vzdělávání. Vyučující plánuje řešení konkrétních situací vzniklých v důsledku setkávání kultur. Vyučující specifikuje, jaké chování je od žáků očekáváno v případě, že se setká s šikanou či projevy nenávisti.

Z důvodů genderové vyváženosti vyjadřování používáme ve formulaci cílů slovo vyučující (místo učitel) a pravidelně střídáme slova žák a žákyně.

Celý program a především tematický celek jsou sestaveny dle principů Rámcových vzdělávacích programů. Projekt rozvíjí klíčové kompetence, je prakticky zaměřen – pracuje s konkrétními dovednostmi, které žák využije i mimo školu.

V následujícím textu je popsán vztah vzdělávacího projektu *Já a oni jsme my*, zjm. tematického celku, k Rámcovým vzdělávacím programům.

OBLAST RVP	NÁZEV	TÉMATA
Klíčová kompetence	K řešení problémů	<ul style="list-style-type: none"> možné problémové situace ve škole ve vztahu k dodržování základních lidských práv
Klíčová kompetence	Komunikativní	<ul style="list-style-type: none"> komunikace ve skupině naslouchání druhým a formulace vlastního názoru
Klíčová kompetence	Personální a sociální	<ul style="list-style-type: none"> mezilidské vztahy, respekt k sobě samému i druhým utváření a udržování otevřeného a respektujícího klimatu ve třídě citlivost k projevům násilí a šikany
Klíčová kompetence	Občanská	<ul style="list-style-type: none"> zodpovědné chování v krizové situaci naplňování obsahu lidských práv role aktivního svědka
Průřezové téma	Multikulturní výchova	<ul style="list-style-type: none"> tolerance k odlišnostem, zejména národnostním a etnickým oceňování jedinečnosti členů společnosti (zjm. třídního kolektivu) rasová a etnická nesnášenlivost, její příčiny a projev předsudky a stereotypy
Průřezové téma	Výchova v demokratického občana	<ul style="list-style-type: none"> uplatnění demokratických principů ve školním prostředí (a přenesené i mimo něj) dodržování základních lidských práv a svobod a oceňování jedinečnosti členů kolektivu posílení aktivních prodemokratických občanských postojů
Vzdělávací oblast	Člověk a společnost	<ul style="list-style-type: none"> upevňování pocitu odpovědnosti za sebe jako jednotlivce i jako člena určitého společenství
Vzdělávací obor	Občanská výchova	<ul style="list-style-type: none"> vztahy mezi lidmi a zásady lidského soužití aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti omezení projevů vlastních předsudků v chování

Tematický celek a klíčové kompetence

Tematický celek rozvíjí v souladu s Rámcovými vzdělávacími programy pro základní a gymnaziální vzdělávání čtyři klíčové kompetence: k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanskou (RVP, VÚP, 2007, s. 14–16).

Při zapojení tematického celku do výuky pracuje vyučující s jednou konkrétní třídou jako skupinou individualit tvořících kolektiv s různě uspořádanou sítí vztahů. Školní třída (i celá škola) je mikrokosmem, kde žáci a žákyně, studenti a studentky navazují první širší sociální vztahy (vrstevnické, mezigenerační i interkulturní). Školní kolektiv je dynamický a proměnlivý, je schopen vytvářet tlak na jednotlivce, kteří se nějakým způsobem liší. Důsledky tohoto tlaku mohou být v řadě případů dlouhotrvající a traumatické. Při tvorbě tematického celku vycházíme z přesvědčení, že spravedlivé, tvořivé a podnětné klima vhodné pro osobnostní rozvoj všech žáků školy je neslučitelné s projevy negativních předsudků a nenávisť vůči odlišným osobám. Aktivitu programu jsou navrženy tak, aby, kromě představení pojmů, problémů a zdůraznění hodnot demokratické společnosti, sloužily jako modelové situace k nácvičce dovedností použitelných v reálném životě.

Žák/yně přemýšlí o škole ve vztahu k uplatňování základních lidských práv, vnímá projevy nesnášenlivosti ve svém okolí, hledá jejich příčiny a navrhuje řešení. Posiluje tak **klíčovou kompetenci k řešení problémů**.

Tematický celek pomáhá rozvíjet osobnost směrem ke **klíčovým kompetencím sociální a personální** tím, že zdůrazňuje roli ve skupině a vliv na mezilidské vztahy ve třídě. V rámci aktivit je podporováno pomáhající chování a popsána důležitost role aktivního svědka násilí. Využitím interaktivních metod podporujících sociální učení se dále žáci a žákyně, studenti a studentky učí diskutovat o tématech předsudků, rasismu, xenofobie a aktivního občanství. Společně řeší úkoly a efektivně pracují, a jsou tedy vystaveni různým názorům a hlediskům problémů.

Jednotlivé aktivity programu nabízejí různé organizační formy výuky, včetně skupinové práce. Žáci a žákyně, studenti a studentky tudíž rozvíjejí i **klíčovou kompetenci komunikativní**. V průběhu dílčích úkonů jednotlivých aktivit i při následné reflexi jsou žáci a žákyně, studenti a studentky motivováni formulovat své názory, věcně argumentovat, používat vlastní zkušenost pro ilustraci a zároveň naslouchat druhým a reagovat na jejich podněty.

I občanská kompetence je tematickým celkem rozvíjena. Jeho součástí jsou scénáře, které simulují jak konflikty ve třídě, tak mimořádné situace ohrožení. Žáci a žákyně prostřednictvím metody hraní rolí vyzkoušejí své myšlení, rozhodování a jednání v dané situaci. Tento nácvič jim může pomoci v běžném životě uplatnit své rozhodovací schopnosti a nabyté dovednosti.

Tematický celek a průřezová témata

Tematický celek *Já a oni jsme my* je navržen jako součást průřezového tématu *Multikulturní výchova*. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (VÚP, 2007) průřezové téma Multikulturní výchova učí žáky v oblasti vědomostí, dovedností a schopností komunikovat a žít s příslušníky různých sociokulturních skupin, klade důraz na toleranci a rozvíjí schopnost respektovat odlišnosti (v zájmech, názorech a schopnostech druhých).

V rámci programu pracují žáci a žákyně s pojmy: předsudek, stereotyp, rasismus, xenofobie, antisemitismus, islamo-fobie, homofobie, násilí z nenávisli, lidská práva, konflikt, řešení, bezpečí, efekt přihlížejícího, aktivní a pasivní svědek.

V hodnotové a postoje oblasti pomáhá Multikulturní výchova prostřednictvím informací rozvíjet u žáka postoj tolerance a respektu k příslušníkům jiných sociokulturních skupin, rozvíjí schopnost žáka vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, a ne jako zdroj konfliktu, napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, vede k angažovanosti v potírání projevů xenofobie a rasismu a napomáhá žákům uvědomovat si neslučitelnost postoje rasové, náboženské či jiné intolerance s principy demokracie (2007). Cílem vzdělávacího programu v hodnotové oblasti je posílení aktivních prodemokratických postojů, což náplň Multikulturní výchovy odráží.

Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání upozorňuje na komplexnost témat Multikulturní výchovy a jejich spjatost s životem mimo vyučovací hodinu, ve třídě, celé škole i okolí. Uvádí, že: „Aby byla multikulturní výchova úspěšná a efektivní, musí prolínat celým výchovným a vzdělávacím prostředím školy, týkat se také mezilidských vztahů ve škole, mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi učiteli a rodinou.“ (VÚP, 2007) Součástí programu *Já a oni jsme my* je analýza klimatu ve třídě, případně celé škole, ve vztahu k dodržování základních lidských práv a respektu k jinakosti. Žáci a žákyně, studenti a studentky zodpovědí několik otázek, což odhalí, jak se ve škole cítí. Pak je úkolem každého vyučujícího zkoumat danou třídu i školu z hlediska otevřenosti, respektu, rovného přístupu ke zdrojům, demokratických hodnot a jiných aspektů multikulturního vzdělávání.

Vzdělávací program částečně – především v oblasti práce s předsudky – přispívá k formování tzv. multikulturní osobnosti, kterou poprvé definoval Ramirez' jako „spojení a sloučení zdrojů naučených od různých národů a kultur k vytvoření způsobů zvládnání situací, způsobů myšlení, náhledu na svět (světonázoru) a multikulturních identit“ (Ramirez, 1991, in Ponterotto et al., 2006, s. 129) Taková osobnost usiluje o maximální osobní rozvoj, částečně dosažený setkáváním s různorodostí, dobře se adaptuje v různých prostředích, pozitivně prožívá vůdčí role v různých skupinách a vyvíjí inovativní způsoby řešení konfliktů v rozličných skupinách, aktivně se podílí na úsilí o sociální spravedlnost pro všechny, vyhledává setkání s rozmanitostí (skrz přátele, kolegy, četbu, cestování). (2006) Multikulturní osobnost definovaná Ponterot-

tem mimo jiné „rozumí předsudkům ve svém vlastním světonázoru a aktivně se učí o jiných pohledech na svět; rozumí působení zvnitřněného rasismu (a homofobie) a nezaslouženým privilegiím ve svém životě; je společensky aktivní, připravená otevřeně promluvit proti všem formám sociálního bezpráví (rasismu, homofobii, sexismu, ageismu, domácímu násilí, stereotypizaci náboženství)“ (2006, s. 130)

Vzdělávací program zasahuje některými náměty i do průřezového tématu *Výchova v demokratického občana*, zjm. pak podporou otevřeného, aktivního a zainteresovaného postoje v obhajování a dodržování lidských práv a svobod a v občanském životě obecně. Tematické okruhy uvedeného průřezového tématu se do vzdělávacího celku též promítají, především pak v souvislosti mezi školou a občanskou společností, s cílem uplatnění demokratických principů (mezi něž patří i dodržování základních lidských práv a svobod) ve škole.

Tematický celek a vzdělávací oblasti

Tematický celek lze zařadit do vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*.

Cíle vzdělávacího programu úzce souvisejí s cíli uvedenými v RVP GV: „vědomá reflexe vlastního jednání i jednání druhých lidí; respektování různých systémů hodnot a motivací druhých lidí; odhalování předsudků v posuzování různých lidí, událostí či sociálních jevů a procesů; upevňování pocitu odpovědnosti za sebe jako jednotlivce i jako člena určitého společenství.“ (VÚP, 2007)

Tematický celek a vzdělávací obory

Náplň tematického celku je nejvíce provázána se vzdělávacím obsahem vzdělávacího oboru *Občanská výchova*. Tematický celek se věnuje mezilidským vztahům a snaží se hledat nenásilná řešení případných konfliktních situací. Výstup tematického celku se shoduje s výstupem „(žák) rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti“ (Člověk ve společnosti, RVP ZV, VÚP, 2007) Tematický celek se zaměřuje na učivo *vztahy mezi lidmi a zásady lidského soužití*. Svou částí věnovanou lidským právům zasahuje vzdělávací program též do tematického okruhu *Stát a právo*.



VÚP PRAHA. *Rámcový vzdělávací program základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.

VÚP PRAHA. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007.

PONTEROTTO, J.G., SHAWN, O.U., PEDERSEN, P. B. *Preventing Prejudice. A Guide for Counselors, Educators and Parents*. Thousand Oaks: SAGE, 2006.

¹ Ramirezova práce vyplývá z klinické psychologie a je zaměřena na pomoc kulturně odlišným klientům vytvořit si biculturní dovednosti a multikulturní orientaci v životě. (Ponterotto et al., 2006, s. 129)

Stručně o předsudcích

Základní pojmy pro učitele

☛ STEREOTYP

Jedná se o zjednodušený úsudek, který bývá velmi často propojen s emocí (tzv. emočně sycen, emočně zabarven). Jeho podstatou je hotová myšlenka, která se nezakládá na údajích, ale spíše na historkách (co je o tom či onom tradováno, co se říká apod.); jde o jakési naše nereflktované představy o typickém příslušníkovi dané skupiny. Např.: Skot je šetrný, Angličan flegmatický a my věříme takovémuto klišé, aniž máme možnost si skutečnost ověřit.

Stereotypy zjednodušují a generalizují určité vlastnosti a charakteristiky. Pokud mezi jednotlivými skupinami existuje napětí, nebo se dokonce zvyšuje, stereotypy se stávají stále více nepřátelské.

Obecně je stereotypizace „efektivní“ – je výsledkem třídění, zobecnění a škatulkování okolního světa, a tak vlastně „šetří čas“, protože nám umožňuje pohodlný, jednoduchý a rychlý pohled na svět bez hlubšího přemýšlení. Ve větší či menší míře se jí dopouštíme všichni. Zároveň je ale důležité, abychom se učili a uměli tyto tendence v sobě odhalovat a uvědomovat si je tak, aby nebyly překážkou našeho vnímání konkrétních druhých jednotlivců. To znamená, aby naše vytvořené či „vžité“ stereotypy nevedly k tomu, že nevnímáme odlišnosti konkrétního jedince od zobecňující představy o skupině, jejímž je členem. To pak vede k nespravedlivému posuzování konkrétního člověka.

Z psychologického hlediska je třeba si uvědomit vliv stereotypů na naše očekávání, tedy sociální kognici. Stereotypy ovlivňují či mohou ovlivňovat vzájemnou komunikaci, protože snižují naši schopnost rozpoznávat a vnímat o konkrétním člověku informace nesouhlasné či neodpovídající vytvořenému stereotypu.

☛ HETEROSTEREOTYPY

Jsou to stereotypy o členech jiných skupin, o jiných národech a rasách, o druhém pohlaví, politických stranách či sociálních vrstvách, jejichž členem jedinec není, o jiných zaměstnáních, než která jedinec provozuje, apod.

Jde o představu jedince o charakteristikách jiných skupin.

☛ HOMOSTEREOTYPY

Jsou zjednodušenou, zobecněnou percepcí (vnímáním) skupin, do kterých jedinec patří, kterých se cítí být členem.

Jde tedy o představu jedince o vlastní skupině, o vlastnostech skupiny, do které sám patří: národ, rasa, pohlaví, politická strana, skautský oddíl apod.

☛ PŘEDSUDEK

Obecně můžeme předsudek charakterizovat jako *předpojatý postoj*.

Jedná se o předem (tj. „před-souvající“, předcházející vlastnímu poznání) zformovaný a fixovaný postoj k nějakému objektu (člověku, skupině, etniku, národu, ale i problému či situaci). Tento („před-souvající“, předcházející vlastnímu, skutečnému a hlubšímu poznání) postoj se projevuje bez ohledu na individualitu nebo povahu objektu, vůči němuž je zastáván, a vyznačuje se i tím, že v něm převládá emoční složka.

Předsudek neodráží jednání nebo vlastnosti svého objektu. U předsudků se nejedná o nějaký odůvodněný odpor vůči pravé povaze objektu. Pokud jde o fanatika, je v klasickém případě dokonce lhostejno, co objekt činí nebo nečiní – fanatik mu bude spílat tak jako tak.

Jak fungují předsudky

Zdrojem předsudků je osoba, která je v jejich zajetí, její poznávací modely a kultura.

Předsudky jsou velmi intenzivní, jsou schopné odolávat změnám a ve své rigiditě projevují velkou „životaschopnost“: mnohdy se nekorigují ani vlivem nových informací.

Člověk s předsudky „naslouchá“ jen těm informacím, které jsou souhlasné s jeho předsudky, např. má-li člověk předsudek, že „blondýny, údržbáři atd. jsou hloupi“, pak citlivěji vnímá jakékoliv vyjádření, zmínku či informaci o jejich „hlouposti“ a tím si potvrzuje domnělou správnost svého „hodnotícího“ postoje.

Člověk, který má předsudky, nezvažuje při posuzování druhých žádné alternativní vysvětlení. Při pouhém racionálním přesvědčování o nesprávnosti a nevhodnosti daného postoje obvykle dochází k tzv. bumerangovému efektu, tj. k jakémusi „zatvrzení se“ v původním postoji, kdy dotýčný ignoruje jakékoli, s jeho předsudkem nesouhlasící, informace.

Předsudky jako záporné postoje

Předsudky mohou být *negativní*, ale i *pozitivní*. Oboje představují „pokřivené zrcadlo“, tj. zkreslené, nepravdivé a nespravedlivé posuzování dané skutečnosti, a oboje také představují bariéru otevřené a dialogické komunikace, protože zkreslují sociální percepce a sociální kognice (vnímání a poznávání druhých).

Pozitivní předsudky – jedinec připisuje člena dané skupiny konkrétní pozitivní vlastnosti jenom proto, že dotýčný patří k dané skupině. Jedná se o méně frekventovanou formu předsudků. Příkladem pozitivních předsudků může být představa o lepším charakteru lidí s vysokou inteligencí, představa o veselé povaze lidí s vráskami kolem očí apod.

Negativní předsudky – jedinec připisuje člena dané skupiny konkrétní negativní vlastnosti jenom proto, že dotýčný patří k dané skupině. Příkladem může být představa o nižší inteligenci jiných (např. ne-bílých) ras, představa o nižším intelektu žen apod.

Hermeneutická funkce předsudků

Pojetí předsudků jako *negativních* převládá. Obvykle vždy, když hovoříme o předsudcích, máme na mysli negativní předsudky. Například v etice se můžeme setkat s vymezením spravedlivého jednání jako „bezpředsudečného“, výchova k toleranci bývá charakterizována jako „zbavování se předsudků“ a morální jednání bývá popisováno jako jednání „oproštěné, zbavené veškerých předsudků“.

Tendence pojímat spravedlivé jako objektivní a bezpředsudečné přetrvává prakticky od osvícenství až dodnes, ovšem redukce předsudků jen na předsudky negativní představuje „předsudek vůči předsudkům vůbec“. Jednostranné chá-

pání předsudků jako něčeho negativního, čeho je nutno se zbavit, má pak velmi blízko k představě, že „někdo předsudky má a někdo ne“.

Tím se však zastírá fakt, že předsudky – ať již „správné“ nebo „nesprávné“ – předcházejí většině našich myšlenkových soudů a úsudků a představují tak nezbytné východisko každého *hermeneutického* procesu. Jsou důležité pro porozumění nejen „věci samé“, ale i sobě samému – to, že si vůbec uvědomíme, že *nějaké* předsudky máme, že si uvědomíme, *jaké* jsou právě *naše* předsudky, vede k sebereflexi a sebepoznání.

Tuto *hermeneutickou* a *pedagogickou* funkci předsudků anticipoval H. G. Gadamer rozpracováním teze o funkci předsudku (*Verurteil*), v níž poukazuje na to, že předsudky se původně nevyznačují dominantním pejorativním, resp. negativním, vymezením, neboť jsou podstatnou součástí kategorie rozumění.

Z výchovně poznávajícího a z rozumějícího hlediska tedy není úplně negování všech předsudků žádoucí, protože brání možnosti jejich rozlišení. Člověk si má naopak všechny své předsudky uvědomovat, protože to je východiskem k tomu, aby mohly být reflektovány a „kontrolovány“ s cílem získat správné a věcné porozumění. Na tom je založena Gadamerova koncepce *hermeneutického kruhu*, která se vědomě staví proti tradici novověkého vědeckého myšlení s jeho požadavkem jasného a zřetelného poznání bez předsudků. Rekognoskace a identifikace předsudků totiž představuje pozitivní oporu při porozumění druhé osobě (a jinakosti vůbec), aniž by nutným výsledkem musel být antagonismus. Podstatné ovšem je, aby tato pozitivní opora předsudku byla pěstována právě výchovou.

Psychologické pojetí předsudků

V rámci obvyklého a převládajícího chápání předsudků jako *záporných* postojů chápe psychologie předsudky jako záporné postoje opírající se o šablonovité myšlení a emoce. Předsudky osobnost získává během socializace, přičemž si je utvrzuje zkušeností a upravuje prostřednictvím styku s členy skupiny, k níž patří.

Psychologie rozlišuje tři složky předsudku:

1. negativní stereotyp (kognitivní komponent)
2. negativní citění (afektivní komponent)
3. sklon k negativnímu chování a jednání (behaviorální komponent) k jiným jedincům či skupinám.

K agresivitě pak dochází tím, že předsudky dostávají v jednání podobu sociální distance, diskriminace či přímého fyzického násilí. V tomto smyslu lze diskriminaci vymezit jako projev negativních předsudků vůči jednotlivci či skupině.

Vývojové fáze předsudků

V roce 1954 zformuloval G. W. Allport ve svém díle *Podstata předsudků (The Nature of Prejudice)* teorii o povaze a příčinách antisemitismu, kde uvádí 5 stadií vývoje *zjevných* antisemitských předsudků (šířeji předsudků, které se mohou objevit ve společnostech, jež tolerují nebo podporují rasismus).

(Poznámka: Na stupnici od *skrytého* antisemitismu ke *zjevnému* lze pozorovat, jak intenzivně se antisemita Židy zaobírá. Věnuje-li se jeho mysl antisemitským názorům jen zřídka, pak je v dané chvíli *skrytým* antisemitem, neboli se jeho antisemitismus nalézá v latentním stavu. Pokud se však protižidovské představy stanou centrem jeho každodenního myšlení a (možná) i jednání, pak jeho antisemitismus dosáhl stavu *zjevného*. Antisemité tedy tvoří jakousi škálu od těch, kteří na Židy sotva pomyslí, až po jedince, kteří jsou jimi přímo posedlí. Tato dimenze prozrazuje, kolik času jedinec věnuje přemýšlení o Židech a jaké okolnosti vyvolávají antisemitské myšlenky. Ukazuje, jak silně je myšlení a jednání určité osoby protižidovskými názory ovlivněno.)

1. **Očerňování** – nepřátelské řeči, pomluvy, rasistická propaganda apod. zaměřené k podpoře představy „viníka“ a hrající na strunu všech, kdo glorifikují vlastní způsob existence (intence MY – ONI).
2. **Izolace** – záměrné a systematicky budované oddělování etnické skupiny od dominantní skupiny ve společnosti. Vyhýbání se, přerušování kontaktů, distancování se od určité etnické skupiny.
3. **Diskriminace** – konkrétní represivní kroky vůči nějaké skupině s cílem vyloučit jejich členy ze společenského života, např. jsou jim upírána občanská práva, omezen či zamezen přístup k zaměstnání, ke vzdělání, dochází k opatřením omezujícím jejich svobodný a volný pohyb (např. je omezen přístup členů dané skupiny na některá místa, omezován jejich přístup k bydlení, omezování majetkových práv apod. – jsou „ukrajoována“ jejich práva a navyšována jejich povinnosti atd.).
4. **Fyzický útok, tělesné napadení** – násilí vůči osobám určité etnické skupiny.
5. **Vyhlazování** – systematické a plánované zabíjení s cílem zničit celou skupinu.



ALLPORT, G. W. *The Nature of Prejudice*. New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1954.
BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2001.
GADAMER, H. G. *Warheitund Methode*. Tübingen: J. C. B. Mohr (P. Siebeck), 1990.
JIRÁSKOVÁ, V. *Multikulturní výchova – předsudky a stereotypy*. Praha: Epoque, 2006.
KOCOUREK, J. A KOL. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany: H+H, 2006.
SLAVÍK, J. A KOL. *Multidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání*. Praha: PedF UK, 2005.



Otázky k zamyšlení

1/ Obecně můžeme předsudky označit za „zjednodušené úsudky“. Mohou nám pomáhat (například v procesu socializace, v přístupu, poznávání, porozumění a orientaci ve světě), ale mohou také škodit, zkreslovat a ubližovat. Mohli byste uvést konkrétní příklady ze své vlastní zkušenosti, kdy vám nějaký předsudek pomohl a kdy naopak ublížil?

2/ Kdy a vůči komu jste se vy sami dopustili nespravedlivého předsudku?

3/ Byli jste naopak někdy vy adresátem předsudečného jednání, názoru, posuzování či hodnocení? Kdy? Jak jste se při tom cítili a jak jste reagovali?



aktivita 1-4

Násilí z nenávisti

Informace pro vyučující

„To nesnáším! Když mě tak pozorují, začnu být nejdřív prostořeká, pak smutná, a nakonec zase otočím, obrátím to špatné ven, to dobré dovnitř a hledám vytrvale cestu, abych byla taková, jaká bych chtěla být a jaká bych být mohla, kdyby... Ano, kdyby na světě nežili žádní jiní lidé.“

Tvoje Anne M. Franková

Snad nejznámější deník všech dob barvitě zachycuje kompletní škálu předsudečného jednání od drobných ústrků až po genocidu téměř celého národa. Zobrazuje nejen rafinovaný způsob stupňující se zášti a nesnášenlivosti, ale především přibližuje svět těch, kteří jsou pronásledováni pouze pro to, kým jsou, svět osob dotčených násilím z nenávisti, svět, ve kterém lidé postupně ztrácí svá práva, důstojnost a nakonec i život.

Násilí z nenávisti je násilí, které je motivované předsudky útočníka vůči napadenému. Na toho útočí z důvodu jeho nezměnitelné skupinové charakteristiky:

- barvě pleti, národnosti či etnicitě
- víře, náboženství či ateismu
- sexuální orientaci či identitě
- zdravotnímu stavu
- věku
- sociálnímu postavení
- politickým postojům či příslušnosti k subkultuře.

Útoky z nenávisti nejsou zacíleny pouze vůči konkrétní osobě, ale symbolicky vůči celé skupině, kterou napadený v očích útočníka představuje. Může jim být vystaven každý, tedy i představitel majoritního obyvatelstva.

S násilím z nenávisti se můžeme setkat v různých podobách. Mohou se vyskytnout:

- nekorektní vtipy
- předsudečná hudba a tzv. white power music
- urážky a nadávky, vyhrožování či zastrašování
- popírání holocaustu, revize historie a podpora hnutí poplácujících lidská práva a rozněčujících nesnášenlivost
- poškozování majetku, poškozování náboženských a pietních míst, graffiti
- útoky prostřednictvím internetu a sociálních sítí, vytváření webových stránek šířících nesnášenlivost a nenávisť, vytváření falešných profilů a kyberšikana
- fyzické napadání, útoky se zbraní, útoky s následkem smrti
- žhářské útoky
- teroristické útoky.

Ve školním kolektivu se závažné incidenty z nenávisti většinou neobjevují bez předchozího varování. První náznaky předsudečné atmosféry však může vyučující jednoduše přehlédnout či jim může přiřknout jiný význam. Ve třídách se útoky z nenávisti projevují jako tolerance k homofobním, rasistickým či antisemitským vtipům, graffiti a karikatury, otevřené negativní vymezování se vůči nemajoritním skupinám obyvatel, obliba hudby s nesnášenlivými a předsudečnými tex-

ty (ne nutně neonacistickými), revize historických událostí, veřejné schvalování aktivit skupin šířících nesnášenlivost a násilí, předsudečná kyberšikana. Uvedená jednání nejsou většinou omezena pouze na území školy, třídní kolektiv negativně zasahuje i tehdy, dějí-li se mimo její prostor. Neřešené projevy předsudků a nesnášenlivosti mohou být vyhoceny do fyzického násilí nebo mohou vést k sebepoškození oběti.

Šikana na základní škole

V jedné ze tříd na základní škole ve Středních Čechách se žákyni ztratil ze školní tašky mobilní telefon. Ve třídě je i romská dívka L. Vyučující nařídila dětem, aby všechny své věci vyndaly z tašek. Žák J. odmítl svoji tašku otevřít. Mobil se nenašel. Když děti odcházely ze školy, L. obklopila skupina dívek a křičela na ni „vrať nám mobil, stejně jsi nepřizpůsobivá, žijete na dávkách“. Dívky jí pak vysypaly věci z tašky do louže. L. nechce chodit do školy, trápí se a často pláče.

Násilí z nenávisti **není diskriminace, úzce s ní ale souvisí**. Diskriminace je takové jednání, kdy je s osobami z důvodu jejich barvy pleti, národnosti, pohlaví, sexuální orientace či identity, zdravotního stavu, věku, víry, světonázoru či jiného podobného znaku zacházeno méně příznivě. Diskriminace se projevuje například jako odírání či ztěžování přístupu k zaměstnání, vzdělání, bydlení, zdravotní péči či jiným službám.

Proč není násilí z nenávisti stejné jako jiné násilí

Předsudečně násilí směřuje vůči nezměnitelné nebo těžce změnitelné a současně neskrytelné nebo těžce skrytelné charakteristice napadeného – jeho barvě pleti, národnosti, etnicitě, sexuální orientaci, víře, zdravotnímu stavu, věku či sociálnímu statutu. Osoby napadené z předsudku jsou napadené proto, kým jsou a ke které skupině patří, nikoli jací individuálně jsou a jak se objektivně chovají. Napadení jsou viktimizováni proto, že jsou Češi, Romové, gayové, muslimové, lidé bez příštřeší, osoby s postižením, senioři a podobně.

Útok z nenávisti je často omlouván tím, že napadený jej vyprovokoval či zapříčinil, či dokonce přímo zdůvodňován příslušností napadeného k určité skupině.

Akt napadení v sobě zahrnuje dvě složky – samotné napadení, jehož důsledky jsou ztotožnitelné s jiným napadením, a důvod napadení, ten je natolik specifický, že podmiňuje následné prožívání napadení a vyrovnání se s útokem. Důvod napadení obvykle směřuje:

- k demonstraci nadřazenosti útočnicka nad napadeným: urážím tě/napadl jsem tě, protože jsem lepší/dokonalější než ty a celá skupina, ke které (skutečně nebo domněle) patříš
- k vyloučení napadeného z určitého společenství: urážím tě/napadl jsem tě, protože k nám nepatříš (a nikdy patřit nebudeš)
- k vyloučení napadeného z určité lokality: urážím tě/napadl jsem tě, aby ses tu vůbec nevyskytoval.

Následky útoků z nenávisti jsou velmi intenzivní, dlouhotrvající a jsou schopné na dlouhou dobu ovlivnit kvalitu soužití mezi různými skupinami lidí. **Napadením je zasažen konkrétní poškozený, skupina, kterou představuje, a celá společnost.** To jsou také důvody, proč je k násilí z nenávisti přistupováno jako ke specifickému násilí, které zasluhuje zvláštní pozornost a citlivost odborníků i veřejnosti.

Reakce poškozeného na incident z nenávisti mohou být různé a má na ně vliv řada vnějších a vnitřních faktorů a okolností.

- **Vnější faktory provázející útok:** provedení a intenzita útoku, celkový kontext útoku, množství a typologie pachatelů, množství blízkých osob ohrožených útokem.
- **Vnější faktory navazující na útok:** zda se někdo poškozeného zastal, kdo mu pomohl, jakým způsobem útok řešily odpovědné instituce (škola, zaměstnavatel, policie), zda byl pachatel potrestán, za jak dlouho a v jakém rozsahu.
- **Vnitřní faktory:** osobnost, zdravotní a psychický stav poškozeného, předchozí osobní nebo rodinné zkušenosti poškozeného s podobnými útoky, schopnost zpracovat tíživou situaci.

Po útoku se u poškozeného může objevit pláč, agrese, nechutenství, nespavost, strach, úzkost, obavy z pohybu vně obydlí, sociální izolace, potlačení emocí, zhoršení vztahů se sociálním okolím. **Pro oběti násilí z nenávisti je typická ztráta či potlačení vlastní identity či autoagrese, tedy snaha nebýt tím, kdo byl napaden pro svoji národnost, barvu pleti, sexuální orientaci, zdravotní stav či víru.** Reakce na incident z nenávisti mohou být významně kulturně podmíněné a nemusí odpovídat očekávání osob pocházejících z dominující kultury.

Útokem z nenávisti je zasažena **celá skupina (komunita) lidí**, se kterou lze napadeného spojit, buď pro to, že se k ní aktivně hlásí, nebo proto, že je útočnickem (i mylně) považován za jejího člena nebo příznivce. Členové dotčené komunity mohou pociťovat nebezpečí, strach či obavy z opakování útoku, objevují se obranné reakce (nevycházení, nepouštění dětí do školy) či v některých případech snaha o únik (např. vlna rasisticky motivovaných vražd v 90. letech 20. století byla jedním z důvodů masivní emigrace českých Romů). Autoritami neřešené či zlehčované útoky z nenávisti vedou k pocitu bezpráví, osamocení a beznaděje a významně oslabují důvěru dotčené komunity ve vymahatelnost práva. Sekundárně klesá ochota dotčených osob obracet se o pomoc na policii či správním orgánům, a naopak roste ochota řešit situaci vzetím práva do vlastních rukou. Zpětně se vytváří napětí v místě, kde k incidentu z nenávisti došlo, hrozí vyostření vzájemného stěží ukončitelného násilí.

Násilí z nenávisti a Česká republika

Dle policejních statistik dojde ročně v České republice ke třem stům trestných činů z nenávisti. Skutečný počet je asi až desetinasobný. Většina lidí svoje verbální nebo fyzické napadení nikomu neoznámí. Překážky, které brání dotčeným lidem oznámit incident policii nebo vyhledat pomoc, lze nalézt na straně poškozených i na straně odpovědných orgánů či pomáhajících. Jsou jimi strach z pomsty pachatele, obecná nedůvěra v justiční spravedlnost, předchozí špatné zkušenosti s objasňováním jiné trestné činnosti, na straně odpovědných orgánů pak neochota vážně se zabývat incidentem z nenávisti, problémy s odhalováním motivace trestné činnosti či předsudky vůči některým skupinám poškozených.

Mezi časté oběti násilí z nenávisti patří Romové. V roce 2011 se stali cílem nesnášenlivostí motivovaného útoku v 69 případech. Statisticky vzato se romský obyvatel České republiky stane obětí násilí z nenávisti až padesátkrát častěji než jeho soused z majority. Struktura trestné činnosti z nenávisti vůči Romům zahrnuje celou škálu útoků od verbálního napadání až po těžké fyzické útoky. K útokům na Romy dochází zpravidla mimo sociálně vyloučené lokality, tak se stává, že časťmi oběťmi násilí z nenávisti jsou plně integrované romské rodiny, které jsou útočníky vybrány zcela náhodně.

Žhářské útoky proti Romům

V současné době je pravděpodobně nejznámějším útokem z nenávisti vůči Romům žhářský útok ve Vítkově na jaře 2009. Skupina čtyř příznivců krajní pravice si cíleně vybrala rodinný dům obývaný Romy, na který společně zaútočila zápalnými lahvemi. V domě spalo v době útoku osm lidí, z toho čtyři děti. Jedno z dětí, ani ne dvouletá holčička, utrpělo popáleniny na osmdesáti procentech těla. Útok přežila. Pachatelé byli za pokus o vraždu s rasistickým podtextem odsouzeni na 20, resp. 22 let.

Násilí z nenávisti se týká též cizinců, migrantů a osob jiné než bílé barvy pleti či osob hovořících jiným než českým jazykem. O napadání cizinců máme v zásadě velmi málo informací, neboť jejich komunity jsou velmi uzavřené a zvyklé řešit problémy vlastními silami a prostředky. Cílem stereotypizace a projevů nesnášenlivosti jsou Vietnamci, Arabové a Afričané. Zejména v 90. letech minulého století se Vietnamci stávali terčem fyzických útoků ze strany krajní pravice. Pro tu jsou ostatně vietnamské tržnice a obchodníci tématem a terčem dodnes. V současné době ekonomické stagnace jsou předsudky vůči cizineckým komunitám intenzivně živeny strachem z ekonomického strádání, ztráty zaměstnání, konkurence na pracovním trhu či cizinecké kriminality. Uzavřenost migrantských komunit se může projevat i ve školním kolektivu případně při řešení konfliktu uvnitř třídy.

Antisemitské útoky jsou v České republice méně časté a téměř výlučně se vyskytují v podobě útoků na náboženská a pietní místa a další budovy v majetku Židů. Útoky mohou mít též podobu revize historie či popírání či zlehčování holocaustu (šoa). Tradiční rasistický (zaměřený vůči Židům jako ná-

rodu) a náboženský (zaměřený vůči Židům jako vyznavačům judaismu) antisemitismus může v současné době nabývat i podoby neopodstatněné kritiky Izraele, která se vymyká míře obvyklé podobné kritiky, které jsou vystaveny podobně jednajícím demokratickým státům. Fyzické útoky směřující vůči Židům jsou v České republice (na rozdíl například od Francie) výjimkou. Židovská komunita je pravidelně vystavena obtěžování a zastrašování ze strany krajní pravice, a to jak v podobě demonstrací či dokonce pochodů s loučemi, tak v podobě útoků skrz internet. Do budoucna nelze vyloučit útoky ze strany radikálních islamistů, pravděpodobněji však ze zahraničí.

Vydávání knih s nenávistným obsahem

Po roce 1990 vyšlo v České republice několik desítek knih s nenávistným obsahem, jednalo se například o Hitlerův *Mein Kampf*, publikace revizionistů Irvinga či Dukea či fikci *Turnerovy deníky*. Mezi odborníky v zásadě nepanuje shoda, zda knihy hovořící o nadřazenosti jedné skupiny lidí nad druhou, bagatelizující nacismus a genocidu či obhajující násilí na nebiblé obyvatelstvu mají být vydávány či nikoli. V zásadě se lze dopustit trestného činu i vydáním a distribucí knihy. Většina současných vydavatelů, a to i těch napojených na struktury krajní pravice, obchází zákon tím, že knihu opatří předmluvou, ve které zdůrazní, že její vydávání je motivováno snahou seznámit čtenáře s nebezpečím rasismu, antisemitismu či neonacismu. Tím se v očích české justice stali beztrestnými. Riziko vydávání knih s předsudečným a nenávistným obsahem je značné. Knihy jsou nekomentovány, jejich obsah je vytržen z kontextu a v řadě případů zcela prokazatelně vyfabulován. Seznámení se s historickými prameny (např. v podobě *Mein Kampf*) přitom lze i v knihovně či badatelně.

Podobné jádro jako antisemitismus, tedy náboženskou či národnostní nesnášenlivost, má i nenávist vůči muslimům, tedy islamofobie. Muslimská komunita, čítající v České republice kolem 11 000 osob, je terčem verbálních útoků, útoků na mešity a snahy omezit náboženskou svobodu, fyzické napadání osob není časté. Projevy nesnášenlivosti vůči muslimům jsou ovlivněny jejich mediálním obrazem, zejména událostmi po 11. září 2001 a aktuálním bezpečnostním vývojem na Blízkém a Středním Východě.

Cílem předsudečných útoků jsou také lesby, gayové, bisexuálové a bisexuálky a transgender osoby (LGBT komunita). Homofobie a transfobie se projevuje jednak jako nesnášenlivost vůči osobám, které se jako gayové, lesby či transgender lidé projevují („Je odporná, protože je lesbička“), nebo jako nesnášenlivost vůči osobám, které se chovají odlišně od většiny, což je připisováno jejich neheterosexuální orientaci či identitě („Není normální, aby kluk chodil v růžovém tričku, určitě je teplej, musíme se před ním mít na pozoru“). Jednou z příčin homofobie je skutečnost, že naše společnost je heteronormativní – že heterosexuality je normou, od které se v praktickém životě výjimky nepřipouští nebo připouští s těžší. Podle akademického výzkumu provedeného v roce 2009 v České re-

publice byl každý desátý muž-gay v uplynulých pěti letech fyzicky napaden z důvodu své sexuální orientace. Předsudečné násilí vůči LGBT komunitě se objevuje též v podobě útoků na gay bary, verbálních napadání, zastrašování LGBT aktivistů a aktivistek či napadání pochodů hrdosti (pride). Ve školních kolektivech jsou homofobní nadávky a šikana velmi častým jevem, homofobní postoje projevují více chlapci než dívky. V některých případech jsou vyučujícími přehlíženy či bagatelizovány. Takový přístup však může vést k posilování stereotypizace či homofobních postojů, vytváří negativní atmosféru ve školním kolektivu a v konečném důsledku brání žákům ažačkám neheterosexuální orientace či identity svoji sexuální orientaci zveřejnit a být sami sebou.

Další skupinou ohroženou předsudečnými útoky jsou subkultury mládeže. Téměř výlučně se stávají cílem útočníků z řad krajní pravice (rasistických skinheads, neonacistů, autonomních nacionalistů aj). Subkulturou označujeme skupiny lidí, kteří se vůči dominující kultuře odlišují hodnotami, názory, zjevem, oblečením, hudbou, slangem a dalšími znaky. Pro krajní pravici (některé) subkultury představují skupiny, které neodpovídají takovému hodnotovému vidění světa, v jehož středu je přesvědčení o výlučnosti a nadřazenosti bílého člověka, hierarchie a vůdcovský princip, antikomunismus a antianarchismus, nacionalismus a anti-rovnostářství. V českém prostředí jsou předsudečným násilím ohroženy především následující subkultury mládeže: anarchisté, antifašisté, antirasističtí skinheads, hip hopeři, punkeři, skejťáci, tech(k) naři, gothici a příznivci stylu emo. Cílem útoků pravicových extremistů se stávají jednak pro své odlišné vzezření, v řadě případů však především pro své aktivní antirasistické a antifašistické postoje. Na násilí páchané příznivci krajní pravice na subkulturách mládeže je přitom velmi nebezpečné nahlížet jako na prosté vrstevnické násilí mezi dvěma typově ztotožnitelnými skupinami (partami) mladých lidí. Jeho hlavním východiskem je totiž vysoce nedemokratické přesvědčení jedněch (krajní pravice) o nerovnosti druhých. Formy útoků na subkultury jsou různé, nejsou však vyloučeny ani velmi brutální fyzické útoky končící smrtí. Neřešené subkulturní násilí může též přerůst ve škálu recipročních útoků mezi mladými lidmi.

Subkulturní násilí

Devatenáctiletý student a punkáč Filip Venclík byl zabit v roce 1993 rasistickým skinheadem Petrem Skálou poté, co se zastal lidí, které Skála bezdůvodně napadal na peróně metra. Byl napaden ze dvou důvodů, protože se postavil na stranu napadených a protože vypadal jinak. Jeho smrt dodnes připomíná jednak nadační fond Filipa Venclíka pomáhající obětem trestné činnosti, jednak literární soutěž o cenu Filipa Venclíka.

Terčem předsudečných útoků v různých formách (fyzické násilí, žhářské útoky) jsou také lidé bez domova. Násilí v bezdomovecké komunitě je samo o sobě relativně časté, dle některých údajů se až čtyřicet procent osob bez přístřeší setkalo s fyzickým násilím páchaným buď osobou vně bezdomovecké komunity nebo jiným bezdomovcem. Napadání osob bez

přístřeší je usnadněno postojem celé společnosti vůči této komunitě jako komunitě nechtěné a netolerovatelné a tolerancí násilí vůči bezdomovcům. V letech 2011–2012 bylo upáleno nebo ubito nejméně 10 osob bez přístřeší.

Také představitelé majority se mohou setkat s násilím z nenávisti, a to v různých podobách. Pro určení toho, zda se jedná o incident z nenávisti, je pak podstatné zjištění skutečné motivace útočnicka, tedy to, zda byl napadený napaden pro svoji barvu pleti či českou národnost. Lze jen zopakovat, že ne každý střet mezi dvěma osobami, které jsou odlišné barvou pleti, národností, vírou, sexuální orientací či subkulturou, je incidentem z nenávisti.

Útočníci

Odhodlání předsudečných útočníků dopouštět se útoků z nenávisti je obvykle podmíněno tím, jakým způsobem vnímá obecná veřejnost skupinu, vůči jejímuž členovi dochází k útoku. Útoky z nenávisti jsou snazší tam, kde jsou odtažité, negativní, nepřátelské postoje či chování vůči určité skupině ve společnosti považovány za běžné, jsou omlouvány, či dokonce považovány za prospěšné. Proto je vhodné, aby i na malicherné projevy předsudků a nesnášenlivosti vyučujícíreagovali, byli schopni je pojmenovat, označit za nepřijatelné a vedli žáky a žákyně k odpovídajícímu řešení.

Obecně vzato se incidentu z nenávisti může dopustit každý. Není pravidlem, že by výlučnými útočnickými byli pouze představitelé krajní pravice, ti tvoří podle výzkumu Institutu pro kriminologii a sociální prevenci pouze dvacet procent pachatelů, obdobně jako pachatelé z řad menšin. Drtivou většinu útočníků pak tvoří osoby z běžné populace. Pokud bychom tedy preventivní aktivity zaměřili pouze na aktivní rasisty a příznivce krajní pravice, drtivá většina potenciálních útočníků z nenávisti jimi nebude dotčena. Při prevenci násilí z nenávisti jde potom o to posílit vzájemný respekt mezi různými skupinami lidí a předcházet násilnému řešení konfliktů.

Osoby, které se dopouštějí incidentů z nenávisti, můžeme rozdělit do několika kategorií:

- **útočník pro zábavu:** napadání druhých osob jej baví, nahrazuje mu jiný způsob zábavy, sport či aktivní trávení volného času. Napadání jiných mu přináší uspokojení, napětí a pocit vítězství. Typickými útočnickými pro zábavu jsou fotbaloví hooligans. Při práci s útočnickými pro zábavu jde o to zprostředkovat jim skutečnost, že trávit volný čas je možné i bez napadání ostatních
- **reakční útočník:** osoba, která útočí na druhé z toho důvodu, že představitel jeho skupiny se v bližší či vzdálenější minulosti dopustil nějakého negativního jednání. Jde například o napadání Romů z toho důvodu, že se jiní Romové údajně dopouštějí krádeží nebo zneužívají sociální dávky. Útočnickými tohoto typu je vhodné vést k poznání, že nelze konkrétní osoby vinit za jednání jiných lidí ztotožnitelných pouze na základě barvy pleti, víry nebo sociálního statutu
- **ochranitelský útočník:** působí převážně v monokulturním prostředí, do kterého přichází zjevně odlišný člověk.

Snahou útočníka je zbavit se nově příchodního a současně varovat osoby s podobným charakteristickým znakem (barva pleti, víra), aby se v prostředí nevyskytovaly. Ve školním kolektivu může jít o situaci, kdy do třídy přijde nový žák jiné víry, jiných zvyků či hovořící jiným jazykem a jeho jinakost se stane předmětem předsudečně motivované šikany

- **útočník na misi:** útočí proto, že se domnívá, že naplňuje vyšší poslání, které si zpravidla sám nebo s dopomocí některé skupiny vytvoří. Vyšším posláním v kontextu incidentů z nenávisti je ochrana bílé kultury před přílivem nepůvodních (ve smyslu etnickém a náboženském) obyvatel a obyvatel, kteří se nějakým jiným způsobem odlišují či v očích útočníka společnost jako celek zatěžují. Působit na útočníka na misi je velmi obtížné, neboť je nutné dekonstruovat celý jeho hodnotový systém a postoje ospravedlňující užití násilí vůči těm, kteří do jeho ideálně vytyčeného světa nespádají.

NÁSILÍ Z NENÁVISTI A PRÁVO

Některé incidenty motivované nesnášenlivostí jsou natolik závažné, že mohou nabývat intenzity přestupku nebo trestného činu. Pro trestné činy motivované předsudky a nesnášenlivostí se vžil termín **trestné činy z nenávisti** (angl. hate-crimes), někdy bývá užíván i přesnější termín **předsudečné trestné činy** (angl. bias-crimes). V českém (a též německém, ruském a slovenském) prostředí je možné se setkat i s termínem extremistická trestná činnost. Ten považujeme za nepřesný a zavádějící, neboť vymezuje předsudečnou trestnou činnost jako zvlášť výjimečnou až raritní (trestnou činnost na okraji) či trestnou činnost páchanou výlučně extremisty. Ani jedno tvrzení není pravdivé. K trestné činnosti z nenávisti dochází za zcela běžných podmínek, relativně často a ze strany jak příznivců některého radikálního hnutí, tak (a to převážně) ze strany běžné populace.

Podstatou postihování trestné činnosti z nenávisti je v zásadě **zvýšení výměry trestu** v těch případech, ve kterých je prokázáno, že byly motivovány nesnášenlivostí či předsudky. Je tomu tak proto, že se zákonodárce snaží postihnout vyšší společenskou škodlivost trestných činů z nenávisti. Ta je viděna nejen v jednotlivém útoku na konkrétního poškozeného, ale též v útoku (zastašování) vedeném vůči celé komunitě, kterou poškozený reprezentuje, a v útoku na základní hodnoty České republiky jako demokratického právního státu.

trestný čin
+
nesnášenlivost k některé
vymezené skupině
=
trestný čin z nenávisti

Obecná definice trestných činů z nenávisti

Český trestní zákoník taxativně (vyčerpávajícím způsobem) stanoví, že ke zvýšení trestní sazby dojde pouze u trestných činů, které byly motivovány nesnášenlivostí vůči druhému z důvodu jeho rasy (barvy pleti), národnosti, etnického původu, víry nebo politického přesvědčení. Ostatní skupiny obvykle ohrožené násilím z nenávisti (LGBT komunita, senioři/junioři, lidé s postižením) explicitně podle českého práva chráněny nejsou.

Rozlišujeme základní tři kategorie trestných činů z nenávisti:

- Ty, jejichž podstatou je **ochrana jednotlivců:** jedná se například o trestný čin vraždy, ublížení na zdraví, vydírání, poškození cizí věci, zbavení osobní svobody aj. Předsudečná pohnutka zde působí jako podmínka pro uložení vyšší trestní sazby.

Vražda (§ 140 trestního zákoníku)

- (1) Kdo jiného úmyslně usmrtí, bude potrestán odnětím svobody na deset až osmnáct let.
(...)
- (2) Odnětím svobody na patnáct až dvacet let nebo výjimečným trestem bude pachatel potrestán, spáchá-li čin uvedený v odstavci 1 nebo 2
(...)
- g) na jiném pro jeho skutečnou nebo domnělou rasu, příslušnost k etnické skupině, národnost, politické přesvědčení,
(...)

- Ty, jejichž podstatou je **ochrana skupiny osob nebo bezproblémové soužití osob:** jde o ochranu před podněcováním k nenávisti vůči skupině osob, národu, etniku, náboženství nebo třídě či o hanobení některého národa, rasy, etnické nebo jiné skupiny osob. Nenávistná pohnutka zde působí jako podmínka vyslovení viny pachatele. Pokud není předsudečný motiv během trestního řízení odhalen, není možné obviněného odsoudit.

Podněcování k nenávisti vůči skupině osob nebo k omezování jejich práv a svobod (§ 356 trestního zákoníku)

- (1) Kdo veřejně podněcuje k nenávisti k některému národu, rase, etnické skupině, náboženství, třídě nebo jiné skupině osob nebo k omezování práv a svobod jejich příslušníků, bude potrestán odnětím svobody až na dvě léta.
- (2) Stejně bude potrestán, kdo se spolčí nebo srotí k spáchání činu uvedeného v odstavci 1.
- (3) Odnětím svobody na šest měsíců až tři léta bude pachatel potrestán,
 - a) spáchá-li čin uvedený v odstavci 1 tiskem, filmem, rozhlasem, televizí, veřejně přístupnou počítačovou sítí nebo jiným obdobně účinným způsobem, nebo
 - b) účastní-li se aktivně takovým činem činnosti skupiny, organizace nebo sdružení, které hlásá diskriminaci, násilí nebo rasovou, etnickou, třídní, náboženskou nebo jinou nenávist.

- **Ty, jejichž podstatou je ochrana před činnostmi nenávistných skupin:** například taková trestná jednání, jejichž obsahem je popírání holocaustu (osvětimská lež) či zločinů proti lidskosti spáchaných komunisty či nacisty, či založení, podpora či propagace některého nenávistného hnutí.

Založení, podpora a propagace hnutí směřujícího k potlačení práv a svobod člověka (§ 403 trestního zákoníku)

- (1) Kdo založí, podporuje nebo propaguje hnutí, které prokazatelně směřuje k potlačení práv a svobod člověka, nebo hlásá rasovou, etnickou, národnostní, náboženskou či třídní zášť nebo zášť vůči jiné skupině osob, bude potrestán odnětím svobody na jeden rok až pět let.
- (2) Odnětím svobody na tři léta až deset let bude pachatel potrestán,
 - a) spáchá-li čin uvedený v odstavci 1 tiskem, filmem, rozhlasem, televizí, veřejně přístupnou počítačovou sítí nebo jiným podobně účinným způsobem,
 - b) spáchá-li takový čin jako člen organizované skupiny,
 - c) spáchá-li takový čin jako voják nebo
 - d) spáchá-li takový čin za stavu ohrožení státu nebo za válečného stavu.

Předsudečná motivace je od roku 2010 též považována za obecnou **přítěžující okolnost**. Znamená to, že v případech těch trestných činů, které nemají v zákoně přímo stanovenou vyšší trestní sazbu za předsudečnou motivaci (například trestný čin znásilnění nebo nebezpečného vyhrožování), může soud při ukládání trestu uvažovat tak, že uloží trest přísnější, vždy však v základní výměře trestní sazby. Tedy pokud není předsudečná motivace uvedena přímo ve skutkových podstatách trestných činů jako tzv. okolnost podmiňující použití vyšší trestní sazby, ale pouze se k ní přihlíží jako k obecné přítěžující okolnosti, bude trest vždy nižší (srov. grafický přehled).

Také v prostředí školy může dojít k jednání, jež naplní skutkovou podstatu některého trestného činu. Z hlediska právní odpovědnosti žáků a žákyň bude pak záležet jednak na dosaženém věku, jednak na rozumové a mravní vyspělosti.

Trestní odpovědnost nastává pouze v případě osob **starších patnácti let**. Na řízení ve věci mladistvých, tedy osob od 15 do 18 let, se pak vztahuje zákon o soudnictví ve věcech mládeže. Ten odlišně stanoví nejen výměru trestu, ale též způsob a především účel řízení, jež zdůrazňuje svůj výchovný a ochranný aspekt. **Děti mladší 15 let** sice nejsou trestně odpovědné, ale v případě, že se dopustí trestného činu (činu jinak trestného), může jim být soudem uloženo opatření v podobě výchovného opatření či omezení, napomenutí s výstrahou, ochranné výchovy či léčení, dohled probačního úředníka aj.

Lidé, kteří jsou vystaveni násilí z nenávisti, **poškození**, mají v trestním řízení svá práva a povinnosti. Poškození jsou ti, kteří utrpěli škodu na zdraví, majetkovou škodu nebo nemajetkovou újmu, například újmu na důstojnosti či kvalitě soukromého života. Základním právem poškozeného je právo být slyšen v jazyce, kterému rozumí, možnost navrhnout důkazy a uplatnit nárok na náhradu škody či nemajetkové újmy v trestním řízení. Poškození mají též právo na osobní bezpečnost, včetně práva, o kterém rozhodují orgány činné v trestním řízení, nebýt slyšen v přítomnosti obviněného. Poškození mohou být zastoupeni **zmocněncem**, osobou, která poškozeného zastupuje, činí za něj návrhy a další úkony v trestním řízení. Za určitých podmínek mají poškození nárok na to, aby je zmocněnec zastupoval na náklady státu. Pokud dojde u poškozených ke škodě na zdraví, mají nárok požádat stát o peněžitou kompenzaci této škody, resp. překonání zhoršené situace způsobené trestným činem. Nárok na náhradu škody může být poškozeným uplatněn také proti pachateli trestného činu. V některých případech bývá vymáhání náhrady škody velmi obtížné a zdlouhavé. Podporu a pomoc obětem trestné činnosti z nenávisti poskytuje v České republice občanské sdružení In IUSTITIA, obecnou pomoc obětem běžné kriminality pak některé další neziskové organizace, občanské poradny a Probační a mediační služba.

Trestný čin

není odhalen předsudečný motiv, soud ukládá trest v rozsahu základní skutkové podstaty (do 5 let)

Znásilnění

je odhalen předsudečný motiv, soud k němu přihlíží jako k obecné přítěžující okolnosti a může uložit trest při horní hranici trestní sazby (do 5 let)

Mučení
a jiné nelidské
a kruté zacházení

není odhalen předsudečný motiv, soud ukládá trest v rozsahu základní skutkové podstaty (do 5 let)

je odhalen předsudečný motiv, soud k němu přihlíží jako k okolnosti podmiňující použití vyšší trestní sazby a ukládá trest již ve zvýšené výměře trestní sazby (do 8 let)

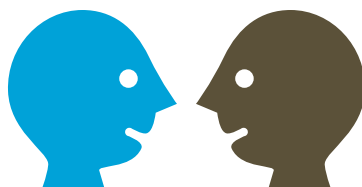


JAK NA NÁSILÍ Z NENÁVISTI VE ŠKOLNÍM KOLEKTIVU

Jak se připravit

- **Připusťme, že v nějaké formě se násilí z nenávisti může někdy týkat i naší školy.** Buďme raději připraveni než později zaskočení. Získejme více informací o jeho projevech, prevenci a pomoci obětem. **Buďme aktivní.**
- **Buďme zvědaví.** Zajímejme se o různost našeho okolí, žáků a žákyň i kolegů a kolegyň. Odlišnost je přínos celému kolektivu, nikoli bariérou. Na druhou stranu viditelná jinakost nemusí být vždy jednotící prvek, i dva členové téže skupiny mohou mít různé zvyky či tradice.
- Snažme se rozumět **jinakosti** jako něčemu, co **nás obohacuje, nikoli** jako něčemu, co musíme **tolerovat**. Tolerance v sobě v zásadě obsahuje negativní výhradu vůči tolerovanému. Nahraďme toleranci respektem.
- **Přijmeme vlastní zodpovědnost.** Vyučující jsou jedni z těch, vůči kterým se žáci a žákyň vztahují, a podle kterých se orientují. Mohou tedy do značné míry ovlivnit to, jakým způsobem budou mladí lidé zacházet s tématem předpokladů, stereotypizace a různých forem násilí.
- Průběžně, přirozeně a přiměřeně věku a schopnostem žáků a žákyň **tématizujme problematiku** násilí z nenávisti. Naučme sebe a žáky a žákyň rozeznat jeho příčiny a formy. Vysvětlujme, že násilí z nenávisti ostatní **zraňuje**, zdůrazněme, že je zasazena především důstojnost a sebevímání dotčených lidí. Učme děti a mladé lidi projevovat účast osobám zasaženým incidenty z nenávisti.
- **Ukažme jasný postoj vůči násilí z nenávisti** a skupinám, které nesnášenlivost a předsudky šíří, byť by se jednalo o legální politické strany či občanské sdružení. V demokratickém státě jsou projevy nesnášenlivosti nepřijatelnými i pokud zaznívají z úst politických, sportovních či kulturních autorit.
- Jasně **NE násilí z nenávisti** by mělo být součástí každého školního řádu. Pokusme se co nejkonkrétněji vymezit, co naše škola netoleruje. Můžeme použít slova jako rasismus, antisemitismus, homofobie, islamofobie, nesnášenlivost a předsudky. **Jedině označením pravým jménem můžeme účinně reagovat v případě, že dojde v naší škole k projevům nenávisti a nesnášenlivosti.**
- Zaujmeme aktivně odmítavý postoj k aktivitám hnutí, skupin či politických stran šířících předsudky ve škole či v jejím okolí. Dejme jasně najevo, že si naše škola podobnou činnost nepřejde a je místem respektu.

- V návaznosti na školní řád vedme třídu k tomu, aby si vytvořila **vlastní pravidla podporující respekt** a aktivizující třídu. Taková pravidla by měla obsahovat informace o tom,
 - **co je** v našem kolektivu **nepřípustné**: homofobní vtipy, rasistické nářky, oblečení podporující nenávistná hnutí či kapely, předsudečná kyberšikana, násilí a podobně
 - **jak** na nepřipustné věci **reagovat**: např. upozorníme, že jsme si chování všimli, vyjádříme odpovídajícím způsobem nesouhlas, podpoříme osobu, které se útok dotýká, závažné jednání oznámíme vyučujícím nebo jiné autoritě
 - **jak** budeme situaci **společně řešit**: např. umožníme člověku, který pravidla, na kterých jsme se dohodli, porušil své jednání vysvětlit případně se omluvit, snažíme se dosáhnout společného smíru, podpoříme dotčené spolužáky či spolužačky
 - **na koho se** můžeme **obrátit**: žáci a žákyň by měli mít jasno na koho se mohou i neformálně spolehnout, že jim v obtížné situaci pomůžou
- **Reagujeme na každý projev nesnášenlivosti** a předpokladů, předcházíme tak vyhrocení situace či rozvinutí šikany. Ve třídě se mohou objevit situace, kdy je obtížné rozpoznat předsudečný motiv či kdy je nechtěně přehlédnut. **K přehlédnutí** může snadněji dojít v situaci, kdy odlišnost spolužáků a spolužaček není patrná a neuvědomujeme si ji. Přesto i nářky týkající se např. víry či sexuální orientace mohou negativně působit obdobně jako nářky rasistické.
- **Zpracovávejte aktivně i citlivá témata.** Mladí lidé reagují na podněty z vnějšího světa - rostoucí celospolečenskou nejistotu, problémy soužití, hrozby globálního terorismu, emancipaci sexuálních menšin, aj., a zaujímají k nim své postoje. Přirozeně přitom hledají odpovědi ve světě svých spolužáků a spolužaček a vyučujících. Problémy nezamlčujme, snažme se však zprostředkovat možnosti smírného řešení konfliktů, zásady pluralitní společnosti a nutnost vzájemného respektu.
- **Oceňme ty, kteří jsou aktivní, pomáhají či se zastávají ostatních.** Ukažme, že pomoc ostatním se vyplácí a je vysoce společensky hodnocena. Pomozme žákům a žákyň hledat vzory.
- Citlivě využijme ve výuce **svědectví těch**, kteří se s násilím z nenávisti setkali osobně nebo jako svědci. Využijme především dospělých osob, které mají svůj příběh již zpracován. Můžeme též využít podobnosti mezi násilím z nenávisti v podobě historického příběhu (přeživší nacistu) a současnosti.



Pokud se ve škole incident z nenávisti objeví:

- Citlivě jej **pojmenujme**, pokusme se zjistit o jeho příčinách více, **umožněme všem se k situaci vyjádřit**.
- **Jednoznačně** vyjádříme **nesouhlas** s projevy předsudků a nesnášenlivosti.
- Je možné, že si žáci či žákyně neuvědomují, že jejich jednání je problematické či že si své názory či postoje přinášejí z rodiny. Přiměřeně situaci předsudky, nesnášenlivost a násilí odsudíme. Připomeňme pravidla školy, případně další společenská pravidla a normy.
- **Buďme si vědomi potřeb dotčených osob:** potřeba bezpečí, vyjádření podpory, možnost projevit svoje pocity zejm. obavy, vztek, pláč, možnost reagovat vlastním způsobem, potřeba zadostiučinění či jiné kompenzace. Přijmeme, že projevy emocí a reakce na prožitý stres mohou být kulturně podmíněné.
- Pokud k incidentu došlo veřejně, tj. ví o něm třída, zvažme, jakým způsobem se na jeho **řešení mohou podíleli ostatní přihlížející**. Vycházíme přitom z toho, že incident z nenávisti negativně působí na celou třídu a jedním z jeho cílů je zastrašit ostatní odlišné žáky a žákyně.
- Do řešení situace zapojme rodiče, resp. zákonné zástupce. Zvažme ale, zda je účelné a reálné dosáhnout mediace za přítomnosti dospělých, a zejména zda nedojde k vyhrocení konfliktu mezi dotčenými žáky a žákyněmi či dokonce ke konfliktu mezi rodiči.
- **Postarejme se též o agresory**, vyvarujme se stigmatizace těch, kteří se jednou dopustili incidentu z nenávisti, umožněme změnu. Podpořme ty, kteří se snaží opustit skupinu, která šíří předsudky a nesnášenlivost. Tato změna či odchod může trvat i několik let a může docházet k opakovanému selhávání.



Confronting Anti-Semitic Myths With Facts – A Practical Guide. New York, NY: ADL, 2008. Dostupné z: <<http://www.adl.org/education/Myths%20and%20Facts.pdf>>.

HERCZEG, J. *Zločiny z nenávisti*. Praha: ASPI, 2008.

Homophobic bullying. Safe to Learn: Embedding anti-bullying work in schools.

Dostupné z: <<http://www.stonewall.org.uk/other/startdownload.asp?openType=forced&documentID=2563>>.

KALIBOVÁ, K. (ed.) *Násilí z nenávisti, rasismus a média*. Praha: In IUSTITIA, 2011.

Dostupné z: <<http://www.in-ius.cz/dwn/nzn-rasis-media/in-iustitia-publikace-media.pdf>>.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Zapomenuté oběti: násilí z nenávisti a poradenství pro jeho oběti v ČR*. Praha: Foundation „Remembrance, Responsibility and Future, In IUSTITIA, KulturbueroSachsen, 2010.

MAREŠ, M. *Pravicový extremismus a radikalismus v ČR*. Brno: Barrister and Principal, 2003.

PECHOVÁ, O. *Diskriminace na základě sexuální orientace*. E-psychologie. 3(3), 1–16.

Dostupné z www: <<http://e-psycholog.eu/pdf/pechova.pdf>>.

SMETÁČKOVÁ, I., BRAUN, R. *Homofobie v žákovských kolektivech*. Praha: MŠMT, 2009.

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/10761_1_1/download>

Všechny online zdroje byly citovány a ověřeny ke dni vydání publikace.

- **Zvažme využití odborné pomoci**, zejména při závažnějších projevech nesnášenlivosti můžeme využít poradny pro oběti násilí z nenávisti či programů pomáhající odbourat šikanu ve třídě, může pomoci též kulturní mediátor. Dlouho vznikající konfliktní situaci však vyřešíme jednou přednáškou.
- **Při závažnějších incidentech z nenávisti**, zejména pokud se jedná o násilí nebo o dlouhodobou šikanu postupujeme podle svých zákonných povinností. Citlivě zacházejme s přítomností policie ve škole.
- **Průběžně informujme** a zdůvodňujme naše kroky všem osobám, kterých se situace týká.
- Připravme se na přítomnost **médií**. Předem stanovme, kdo bude s médii komunikovat, jakým způsobem a jak intenzivně. Neposkytování informací může vést k tomu, že média budou informace hledat jinde, situaci zkreslí či dokonce školu zobrazí negativně. Veškeré předchozí úsilí o vytváření respektujícího prostředí může být na dlouhou dobu zmařeno.



aktivita 10

Efekt přihlížejícího (bystander effect)

Představte si následující situaci: Jdete odpoledne přes náměstí, které se hemží lidmi. Všimnete si nedaleko stojícího páru. Mladý muž se snaží ženě vytrhnout z ruky kabelku. Vzápětí ji uhodí.

Co uděláte? Vložíte se do konfliktu? Přivoláte někoho na pomoc? Zavoláte policii? Počkáte, až zasáhne někdo jiný? Nebo jen projdete kolem?

Obvykle druhým pomáháme. Utěšujeme přítelkyni po rozchodu, pomůžeme řidiči roztlačit auto či přispějeme na charitu. Řídíme se pravidly: *chovej se k ostatním tak, jak bys chtěl/a, aby se chovali k tobě* či *pomáhej bližnímu svému*. V určitých situacích však pomáhající chování selhává. V následujících řádcích se zaměříme na typ reakce na mimořádnou událost, sociálně psychologický jev popsáný jako *efekt přihlížejícího*.

Kdy (ne)pomáháme? Altruismus a pomáhající chování

Otázka, proč pomáháme druhým, byla po staletí předmětem západního myšlení. Od Platóna a Aristotela přes Tomáše Akvinského, Thomase Hobbsa a Davida Huma až po Nietzscheho převládá názor, že cokoli člověk činí (i pro druhé), je vždy motivováno především vlastním prospěchem. Později i psychologie popisuje člověka jako egoisticky motivovaného tvora. (Hogg, Cooper, 2007) V určitých situacích je však pomoc druhým riskantní, např. vběhne-li muž do hořícího domu, aby zachránil obyvatele. Vysvětlení *Altruismu* je tak pro psychologii problém. Uvádí totiž do potíží tradiční psychologické teorie, jež tvrdí, že člověk jedná na základě úvah o odměně a trestu. Hédonistický charakter motivů jednání je v rozporu s pozorovaným faktem, že lidé pomáhají druhým i za okolností, z nichž pro ně neplyne žádný zisk, ba naopak, může dojít k újmě. Jak motivaci pomáhajícího chování objasnit? Teorie zpevňování tento rozpor vysvětlují tak, že jedná-li člověk altruisticky, dostane odměnu či se alespoň vyhne trestu. Další vysvětlení pomáhajícího chování je založeno na předpokladu soucitu se strádající osobou. Pohled na strádajícího člověka vyvolává pocity soucitu a empatie. Jedinec tak očekává uspokojení, pomůže-li druhému. Dalším možným vysvětlením je snaha vypadat dobře před ostatními. Během procesu socializace se učíme dodržovat normy chování společnosti, do níž patříme. V určité společnosti existuje norma pomáhat lidem v nouzi. Úspěšně socializovaní jednotlivci, jež pravidlo naplňují, tak zažívají pocit blaha. Některá pravidla znějí „ochraňuj slabší“, „buď slušný a galantní“, jiná naopak „hleď si svého“ či „od cizích si nic neber“. Zde vidíme, že různá společenská pravidla chování si jednak protirečí, a navíc jsou často velmi obecná. Z vědeckého hlediska tak nemožou pomáhající chování vysvětlit.

Efekt přihlížejícího

Po ukázce šokující apatie svědků vraždy Kitty Genovese se v sociální psychologii dostala do popředí otázka, proč lidé nepomohou, když by měli. Reakce přihlížejících byla podobná davovému chování v jiných mimořádných situacích, např. při dopravních nehodách či požárech, kdy okolo stojící lidé fascinovaně sledují drama, aniž by zasáhli. Američtí psychologové Bibb Latané a John Darley se jako první začali problematikou jednání v mimořádných situacích odborně zabývat. Provedli několik inovativních výzkumů, v nichž sledovali jednání osob, které se v mimořádné

situaci ocitnou samy a ve skupině. Výstupem bylo popsání tzv. efektu přihlížejícího (bystander effect), jenž lze formulovat takto:

Efekt přihlížejícího (z angl. bystander¹ effect) je jedním z dobře prokázaných objevů sociální psychologie. Stane-li se více osob svědky mimořádné situace, je méně pravděpodobné, že jednotlivci zasáhnou.

V mimořádné situaci zmírňuje přítomnost ostatních svědků motivaci pomoci.

➤ EFEKT PŘIHLÍŽEJÍCÍHO

(bystander efekt) je sociálně psychologický jev, kdy lidé nenabídnou ve stavu nouze pomoc, jsou-li přítomny jiné osoby.

Mimořádné situace

Efekt přihlížejícího byl zkoumán a potvrzen v mimořádných situacích, které charakterizuje pět základních znaků: 1) hrozí újma či k ní opravdu dojde (např. poškození majetku, ohrožení psychického/fyzického zdraví či života), 2) jsou neobvyklé, výjimečné, 3) vzájemně se od sebe liší (příčinou i potřebným zásahem), 4) jsou nepředvídané a 5) vyžadují okamžité jednání. Pozice svědka mimořádné události je nezáviděníhodná. Čelí totiž situaci, z níž pro něj neplyne žádný užitek, nemůže spoléhat na své zkušenosti, ani své jednání plánovat a pečlivě promyslet. (Latané, Darley, 1970, s. 31) Příklady takových situací mohou být náhlé zdravotní příhody (omdlení, epileptický záchvat), dopravní nehody či násilí na ulici.

Intervence přihlížejících

Nečinnost přihlížejících je často vysvětlována narušením pocitu sounáležitosti či vůle dodržovat společenské normy, jež tak přestanou být motivací pro pomáhání. Podle Lataného a Darleyho má hlavní vliv na to, zda jednotlivec v případě nouze pomůže či ne, jeho vlastní interpretace dané situace. (1970) Aby člověk v mimořádné situaci zasáhl, musí učinit řadu rozhodnutí. Nejprve si musí situace **všimnout** a poté ji vyhodnotit jako **stav nouze**. Následně se musí rozhodnout **vzít na sebe odpovědnost** jednat. Musí zvážit, jaký druh pomoci může poskytnout. Nakonec musí rozhodnout, jak bude jednat. Jedině tento sled rozhodnutí vede k aktivní reakci na mimořádnou událost. Přihlížející se rozhoduje v ohrožení, naléhavě a ve stresu.

Svědka mimořádné situace prochází pěti fázemi rozhodování:

1. **Všimne** si události **x** události si nevšimne (např. spěchá)
2. **Uvědomí** si, že se jedná o **situaci nouze** **x** předpokládá, že se nejedná o nouzi (např. protože ostatní nereagují)
3. **Vezme na sebe odpovědnost** **x** domnívá se, že tak učiní ostatní
4. **Ví co dělat** **x** neví
5. **Jedná** **x** nejedná (je v rozpacích, má obavy z nebezpečí, zákonů atp.)

Během každé z fází může svědek zůstat nečinný.

Thirty-Eight Who Saw Murder Didn't Call the Police

Případ Kitty Genovese

V 60. letech 20. století se ve Spojených státech amerických událo několik násilných trestných činů, při nichž ochota svědků pomoci selhala. Nejznámějším je případ vraždy Kitty Genovese. V roce 1964 došlo v Queensu v New Yorku k vraždě mladé ženy. Když se pozdě v noci vracela domů, byla napadena a pobodána neznámým mužem. Její volání o pomoc zaslechli obyvatelé čtvrti. Jeden z nich na pachatele křikl, ať nechá ženu být, tím jej vystrašil a odehnal. Svědci útoku z oken svých bytů viděli, jak se zraněná žena schovala do nejbližšího domu. Nikdo ze sousedů však nezavolal policii, ani se ženě nesnažil jinak pomoci. Pachatel se později vrátil a svou oběť znovu napadl. Přestože někdo nakonec policii přivolal, bylo již pozdě a mladá žena zemřela.

Případ Kitty Genovese vzbudil velkou pozornost médií i veřejnosti. V novinách se objevily články s titulky „Třicet osm lidí sledujících vraždu nezavolalo policii“ či „38 přihlíželo ztrátě života“. Otřásl představou o základních hodnotách lidství a vyvolal otázky, proč někdy lidský soucit selhává. Psychoanalytici hovořili o netečnosti svědků jako o následku života v anonymním velkoměstě. Sociologové připisovali nečinnost přihlížejících „syndromu katastrofy“, kdy na otřes pocitem bezpečí a jistoty lidé reagují psychickým otažením se od situace až ignorací. Jiní mluvili o vlivu násilí v médiích, apatii, lhostejnosti a „studené společnosti“.

New York Times, Martin Gansberg, 27. 3. 1964

Dostupné z : <<http://www2.southeastern.edu/Academics/Faculty/sraig/gansberg.html>>

¹ Bystander, angl. přihlížející, okolostojící, náhodný divák

Faktory ovlivňující jednání přihlížejících

Psychologové pojmenovali dvě hlavní příčiny ovlivňující chování apatického svědka. Ve skupině přihlížející mimořádné situaci dochází k *a)* pluralistické ignoranci a *b)* rozptýlení zodpovědnosti.

A. Pluralistická ignorace (pluralistic ignorance)

Na intervenciv nouzi má vliv počet přihlížejících. Přítomnost jiných lidí tlumí v krizové situaci motivaci pomoci. Jedinec si nemusí být jistý, zda je mimořádná událost opravdovým stavem nouze, a proto před zraky ostatních nereaguje². Ocitne-li se člověk v nové situaci, má sklon odporovat vhodné chování od druhých. Skupina přihlížejících se proto vzájemně sleduje. Pokud nikdo jiný nereaguje, dochází u jednotlivce k vyhodnocení situace jako neškodné, a celá skupina tak zůstane nečinná. Ve skupině přihlížejících je však méně pravděpodobné, že bude jednotlivec jednat, přestože situaci jako stav nouze vyhodnotí. Důvodem může být, že nechce být viděn v zajetí emocí, obává se, že se ostatním ukáže v situaci, v níž se ocitá poprvé a která pro něj bude nelichotivá.

B. Rozptýlení zodpovědnosti (diffusion of responsibility)

Přítomnost více přihlížejících, kteří na mimořádnou situaci nereagují, ovlivňuje první dvě fáze procesu rozhodování. I ve třetí fázi – převzetí zodpovědnosti, hraje (ne)přítomnost druhých rolí. Je-li člověk jediným svědkem krizové situace, leží na něm veškerá odpovědnost za jednání, případně i vina jako důsledek nečinnosti. Naopak ve větší skupině přihlížejících dochází u jednotlivců k oslabení smyslu pro povinnost. Odpovědnost je rozptýlena v celé skupině a jedinec pak snadno dojde k závěru, že „někdo přeci musí něco udělat“³. Motivace pomoci se přímo úměrně snižuje se zvyšujícím se počtem přítomných⁴.

Latané a Darley popisují čtyři důvody, proč jednotlivec za přítomnosti jiných lidí oběti nepomůže, přestože si všimne stavu nouze: *1)* Druzí slouží jako publikum, a proto jednotlivce brzdí v rozumně nepromyšleném jednání. *2)* Chování ostatních funguje jako návod pro vhodné chování. Jsou-li nečinní, zůstane jednotlivec též pasivní. *3)* Kombinace výše uvedených jevů. *4)* Přítomnost dalších svědků oslabuje pocit vlastní zodpovědnosti u jednotlivců. (1970, s. 125)

Další výzkumy poukázaly na jiné faktory ovlivňující, zda svědci krizové situace pomohou. Roli hrají osobní charakteristika oběti či předchozí osobní kontakt. Při pokusu s obětí vypadající jako bezdomovec, bylo méně lidí ochotno pomoci. Naopak v případě oběti vzhledu podnikatele reagovalo více lidí. Osobní setkání účastníků pokusu s obětí zvýšilo jejich ochotu pomoci. Tento jev vysvětlují teorie, že *a)* lidé se po krátkém osobním kontaktu s obětí více identifikují a jsou schopni empatie, *b)* lidé po kontaktu s obětí tváří v tvář nechtějí vidět dopady svého rozhodnutí nezasáhnout, a protože si nepřejí být svědky nepříjemné situace, nabídnou pomoc. (Russel, Deset, A., 2007)



Otázky k zamyšlení

1/ Ocitli jste se někdy v roli nečinné/ho přihlížející/ho? Proč?

2/ Kdy jste naposledy někomu v krizové situaci pomohli? Proč jste se rozhodli zasáhnout?

3/ Co může přispět k tomu, aby si lidé v určité komunitě (ve škole, na pracovišti, v sousedství) pomáhali?



aktivita 5

² V jednom z pokusů vedených Lataném a Darleym (1968) vyplňovali studenti dotazník, když náhle začal do místnosti vnikat kouř. Byl-li účastník pokusu v místnosti sám, zareagoval a odešel přivolat pomoc. Když bylo v místnosti více osob, které dále soustředěně vyplňovaly dotazník, účastník pokusu sice zřejmě kouř zaregistroval, ohlížel se po ostatních sledujícíce jejich reakce, avšak nakonec zůstal sedět v místnosti.

³ V rámci dalšího experimentu Lataného a Darleyho (1968) měli dva studenti za úkol spolu komunikovat za pomoci sluchátek. Studentku, jejíž reakce byla testována, partner náhle požádal o pomoc, protože se mu udělalo špatně. V případě, že se studentka účastnila pokusu sama, odešla z místnosti přivolat pomoc. V další verzi experimentu byli přítomni celkem tři studenti. Přestože všichni prosbu o pomoc zřejmě zaregistrovali, nikdo ji nešel přivolat.

⁴ Latané a Darley (1968) provedli pokus, při němž skupina lidí zaslechla osobu prožívající epileptický záchvat. 85 % dvoučlenných a 31 % šestičlenných skupin zareagovalo. V jiném pokusu (Latané a Rodin, 1969) vyplňovali studenti dotazník, když z vedlejší místnosti zaslechli křik dívky, která si zlomila nohu. Na situaci zareagovalo 70 % studentů, kteří byli v místnosti sami, a 40 % studentů, kteří byli v místnosti po dvojicích.

EFEKT PŘIHLÍŽEJÍCÍHO VE ŠKOLE



Otázka k zamyšlení

Může se efekt přihlížejícího projevit ve škole? V jakých situacích?

I ve škole může dojít k náhlým mimořádným situacím, jako např. zdravotním potížím či úrazům, kdy přihlížející buď zasáhnou, nebo zůstanou nečinní. Přihlížející však hrají významnou roli i při udržování dobrých mezilidských vztahů a bezpečí ve škole, reagují-li na projevy předsudků, nenávisti, obtěžování či násilí a šikany ve svém okolí. Pasivita a lhostejnost svědků šikany přispívá k jejímu rozvoji. Spolužáci zpravidla o probíhající šikaně vědí i vyhodnotí, že je obětí ubližováno, že dochází k újmě, a často navíc s takovým chováním nesouhlasí⁵. Kolektiv přihlížejících se rozvrství do různých rolí a jednotlivci zaujmou odlišné postoje. Schéma *Vztahy v kolektivu, kde dochází k šikaně* (viz níže) popisuje jednotlivé typy přihlížejících. *Fanda* šikanování podporuje, ale aktivně se jej neúčastní, *pasivní příznivec* šikanování schvaluje (ne otevřeně), *divák* pouze nečinně přihlíží, *potenciální obránce* je proti šikanování, dokonce si myslí, že by pomoci měl, avšak neučiní tak. (Coloroso, 2002) Motivací svědka zůstat nečinný může být strach, nejistota, rozptýlení zodpovědnosti či nevědomost, jak situaci řešit. Přihlížející sledují reakce ostatních a snaží se odpozorovat správné chování, což v důsledku znamená, že nikdo neudělá první krok. Právě přihlížející svědek se však může změnit v pomáhajícího svědka, zasáhnout a zastavit obtěžování, šikanování a násilí tím, že pomůže oběti sám či společně s ostatními, nebo zajistí pomoc dospělých.

⁵ Z výzkumu sledujícího žáky základní školy však vyplynulo, že ačkoli 41 % dětí tvrdilo, že by se pokusilo pomoci, kdyby o šikanování vědělo, pouze jedno ze čtyř nakonec skutečně zasáhlo. (O'Connell, Pepler, Craig, 1999 in Syversten a kol.)

Co je ŠIKANA

Věra Jirásková

Šikana je jedním z nejvíce popsaných sociálně patologických jevů, který se stále a dynamicky vyvíjí a získává nové formy, např. v souvislosti s komunikačními technologiemi (tzv. kyberšikana). Slovo *šikana* je v podstatě slangový výraz, který zdomácněl nejprve veslovníku žurnalistů a odtud se začal prosazovat do popularizačních i vědeckých odborných příruček.

Pojem „šikana“ pochází z francouzského *chicane* (anglicky *bullying*), což znamená zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, ale také extrémní byrokratické lpění na literách zákona.

Fyzické, psychické či kombinované ponižování až týrání žáků obvykle jinými žáky, vzácněji dospělými, probíhá buď v dyádě, nebo ve skupině. Iniciátory šikanování bývají žáci vyšších ročníků, žáci starší, fyzicky vyspělejší, žáci osobnostně či sociálně narušení. (Říčan, P. Pedagogický slovník z roku 1995)

Šikanování, šikana je tedy agresivní jednání, jímž si její strůjce působením fyzických a duševních útrap druhému chce zjednat a udržet svou násilnou převahu nad obětí. Agresetu je cílem jeho jednání; agresorovi poskytuje uspokojení.

Šikanování se dopouštějí jednotlivci i skupiny, přičemž hlavním znakem je bezprostřední násilí, kterému předchází surovost, netolerance, neúcta a nerespektování druhých.

Kde a proč se šikana vyskytuje

Šikana se vždy odehrává v kontextu nějaké sociální struktury, s jejímž posláním je právě takové jednání v příkrém rozporu – v armádě, na učilišti, v internátech, ve škole apod.

Sociální kontext, v němž se šikana odehrává, znamená, že nejprve se vydifferentují strůjce (agresor), oběť ponižování a přihlížející skupina. Působení agresora a jeho přívrženců má ráz morální infekce, která se dále šíří. Někdy se objeví projevy aktivního nesouhlasu, velmi časté jsou však pasivní postoje: ustrašenost, lhostejnost přihlížejících, ale i schvalování a pobízení k trýznění oběti, které může přerůst v aktivní spoluúčast.

V dané skupině může posléze dojít k mobilizaci dalších členů, jimž účast na ponižování a týrání oběti poskytne nejen pocit důležitosti, moci a významu, ale i vyšší společenský status v nově se stratifikující societě. Tímto způsobem se vytváří tzv. *parazitní systemizace šikany* v konkrétní komunitě. Ta pak šikanu vnímá jako upevňující soudržnost napadající skupiny a stává se důležitou součástí jejího společného dění, které redefinuje role, skýtá náměty k rozhovorům, aktivitě a naplnění prázdného času.

Východiskem šikany je nerovnováha sil, jejich asymetrické rozložení a bezmoc oběti vůči násilí. Mezi nejčastější motivy šikany patří:

- silná touha po moci a ovládnání
- možnost kontrolovat ostatní a podmanit či podříditi si je
- domácí prostředí jako zdroj imitace nevhodných forem chování
- touha po prestiži, dominanci a tzv. výhodách

Vztahy v kolektivu, kde dochází k šikaně



aktivita 9

Jak to vyřešíme? pracuje se schématem vztahů ve třídě, kde dochází k šikaně, a motivuje žáky zamyslet se nad jednotlivými rolami a navrhnout změny postojů.

Role aktivního svědka

Aktivní postoj svědků projevů předsudků, násilí či šikany může zásadně ovlivnit další vývoj takového jednání i vztahy ve třídě. Chceme-li tuto roli žáků podpořit, je třeba nejdříve pomocí pozorování, diskuzí či dotazníků zmapovat, jak se vlastně přihlízející v určitých situacích chovají. Poté identifikujeme žádoucí zásah přihlízejících. Co může v určité situaci udělat dospělý? Co žák/žákyně? Co považujeme za správné jednání? Následně popíšeme překážky, které mohou svědka odradit od jednání. Nakonec definujeme normy očekávaného chování přihlízejících. Zároveň je důležité nastavit ve škole mechanismy ochrany svědků. (Stueve et al., 2006) Na aktivitu přihlízejícího má velký vliv i celkové otevřené, demokratické klima školy, soudržnost skupiny a osobní pocit příslušnosti k ní. (viz následující kapitola)

Tři kroky aktivního svědka

Navrhovaný postup, jak o efektu přihlízejícího mluvit a podporovat roli aktivního svědka, jsme shrnuli do následujících tří kroků:

Krok 1: Víím, že pomáhat je důležité

Diskutujeme s žáky o různých možnostech, jak v případě nouze pomoci. Motivujeme žáky k přemýšlení o tom, jak se cítí člověk, jemuž je ubližováno, a) když mu nikdo nepomůže, b) když mu někdo pomůže. Vysvětleme jim, že aktivní svědek může situaci pozitivně změnit. Ujistíme žáky, že dospělí jim budou oporou. Uvedme příklady z dějin i současnosti, kdy lidé někomu pomohli. Mluvme o odpovědnosti lidí za to, co se děje v jejich okolí. Oceňujeme pomáhající chování.

Krok 2: Přemýšlím, co udělám, když...

Zamysleme se nad typy situací, při nichž se žáci mohou ocitnout v pozici přihlízejícího. Nechme žáky a žákyně představit si jejich reakce. Zahrajme si scénáře podobné reálnému životu a nacvičme si, jak mohou žáci zasáhnout. Jako vyučující navrhneme, co je dobré udělat v konkrétních situacích. Zdůrazněme důležitost vlastního bezpečí.

Krok 3: Umím přivolat pomoc

Zopakujeme možnosti, na koho se v krizové situaci obrátit ve škole i mimo ni. Ověřme, že žáci a žákyně znají důležitá telefonní čísla a jména důležitých osob. Znovu jim připomeňme vlastní bezpečí. Mluvme o příkladech situací, kdy mohou pomoci sami a kdy je lepší přivolat dospělé.



- COLOROSO, B. *The Bully, the Bullied, and the Bystander*. Littleton: Kids Are Worth It! Inc., 2002.
Dostupné z: <<http://www.kidsareworthit.com/>>
- HOGG, M. A., COOPER, J. (ED.). *The Sage Handbook of Social Psychology*. London: Sage, 2007.
- LATANÉ, B., DARLEY, J. M. *The Unresponsive Bystander: Why doesn't he help?* New York: Appleton-Century-Crofts, 1970.
- LATANÉ, B., DARLEY, J. M. *Bystander "Apathy"*. *American Scientist*, 1969, roč. 57, č. 2, s. 244-268.
Dostupné z: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/27828530?uid=3737856&uid=2&uid=4&sid=21101294108821>>
- Netzwerk für Demokratie und Courage. Courage 1x1*. Dostupné z: <<http://www.netzwerk-courage.de/downloads/courage-1x1.pdf>>
- PONTEROTTO, J., PEDERSEN, P. *Preventing Prejudice*. London: Sage, 1993.
- STEPHAN, W. *Reducing Prejudice and Stereotyping in Schools*. New York: Teachers College Press, 1999.
- STOREY, K., SLABY, R. *Eyes on Bullying. What Can You Do?* Newton: Education Development Center, 2008.
Dostupné z: <<http://www.eyesonbullying.org/pdfs/toolkit.pdf>>
- STUEVE, A. ET AL. *Rethinking the Bystander Role in School Violence Prevention*. *Health Promotion Practice*, 2006, roč. 7, č. 1, str. 117–124.
Dostupné z: <<http://hpp.sagepub.com/content/7/1/117.abstract>>
- SYVERSTEN ET AL. *Code of Silence: Students' Perceptions of School Climate and Willingness to Intervene in a Peer's Dangerous Plan*. *Journal of Educational Psychology*, 2009, roč. 101, č. 1, s. 219–232.
Dostupné z: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2745177/>>

Všechny online zdroje byly citovány a ověřeny ke dni vydání publikace.

Projevy předsudků v chování v rámci školní třídy

Škola je jedním z mála míst, kde spolu lidé pocházející z odlišných kulturních zázemí a příslušející k různým národnostem a etnikům společně tráví poměrně mnoho času. Žáci a studenti jsou tak v první řadě – už z podstaty této instituce vystavěné na multikulturních základech a její významné funkce na poli rovnoprávného a rovnocenného přístupu ke všem bez rozdílu – postaveni před nelehký úkol: osvobodit se ze zajetí vlastních předsudků vůči odlišnosti a přijatých stereotypů a hledat cestu vzájemného respektu a spolupráce.

Následující text je zaměřen na školní třídu jako svébytnou sociální skupinu. Přibližuje, jaké jsou negativní dopady chování řízeného předsudky na jednotlivce a jakým způsobem vnímá tyto projevy třída. V závěrečné části jsou nastíněny některé možnosti intervence a způsoby, jak tomuto negativnímu chování předcházet, především prostřednictvím pravidelné a cílené práce s třídou a spolupráce s odborníky.

Školní třída, role vrstevnické skupiny

Školní třída je malou sociální skupinou složenou z vrstevníků a vyznačující se složitou dynamikou a proměnlivostí vzájemných vnitřních interpersonálních vztahů. Ačkoli je každý třídní kolektiv jedinečný, má školní třída a její klima z psychosociálního hlediska některé společné charakteristiky. V souvislosti s naším tématem předsudků a jejich projevů v chování nám pak pomohou pochopit komplikovanost a mnohvrstevnatost vztahů a událostí ve třídě – potřebujeme-li řešit určitou obtížnou situaci, je třeba se zamyslet, které faktory mohou na daný problém působit, jakou cestou, v jaké míře a na jaké úrovni jej lze ovlivňovat.

V životě dětí – žáků hrají s nástupem školní docházky (zřetelněji zhruba od osmi let, nejvíce pak v období puberty) vrstevníci ve třídě zásadní roli, výraznější než rodiče nebo učitelé. Jsou pro dítě referenční skupinou a pomáhají mu jak v utváření vlastní identity a vnímání sebe sama, tak v utváření postojů a vztahů k druhým lidem – jako součást procesu socializace. Druzí nám umožňují poznávat sebe sama – „zrcadlí“, jak působíme na své okolí, jakým způsobem komunikujeme atd., a naopak prostřednictvím našeho chování a jednání poznávají oni nás. Členství ve skupině poskytuje pocit bezpečí – příslušnosti a ukotvenosti (Garcia, 1984; Hermochová, 2007; Mareš, 1998; Hrabal, 2003).

Do školy jako instituce vstupuje dítě s představami a hodnotami (a s tím spojenými předsudky a stereotypy), které vytváří a udržuje jeho nejbližší okolí, tj. rodina¹, včetně schémat týkajících se posuzování a přístupu k odlišnosti, které pak ovlivňují jeho vztah k vrstevníkům – spolužákům ve třídě.

V souladu s touhou po přijetí a dosažení vyššího sociálního statusu a s tím související mírou vlivu ve třídě je žádoucí příliš se neodlišovat a vyznávat společné skupinové hodnoty a normy². To je pro děti pocházející z jiných národnostních nebo etnických skupin mnohem obtížněji splnitelné a dosažitelné (Langmeier, Krejčířová, 1998; Srbová, 2007; Mareš, Švarcová, 2004; Matějček, 2003).

V souvislosti s výše uvedeným lze říci, že jestliže si dítě z rodiny přináší hodnoty založené na toleranci, ovlivňuje to jeho pozitivní postoj k jinakosti v rámci vrstevnické skupiny – třídy. Pokud má možnost vyzkoušet si „zkoumání nového, neznámého“ s podporou pečující osoby a později učitele, tedy v nějakém bezpečném prostoru, zažívá pozitivní zkušenost,

¹ D. Reiss (in Štech, 2007) hovoří o tzv. rodinném paradigmatu – jedná se o způsob, jakým jedinec vnímá a interpretuje svůj sociální svět a který také určuje jeho chování k vnějším objektům – mimo rámec rodiny.

² Členové skupiny podléhají sociálnímu tlaku, mají tendenci být ve svých úsudcích konformnější – i když by např. izolovaně mimo skupinu vypovídali, nebo jednali jinak. Tendence člena skupiny přizpůsobovat se většinovému stanovisku je v sociální psychologii označován jako tzv. efekt konformity (Hartl, Hartlová, 2009).

kteřá buduje základy tolerantního přístupu. Úkolem rodičů a učitelů je tedy dětem – žákům tyto zážitky zprostředkovat a připravit je tak na zvládnutí podobných situací v běžném životě (D'Angelo, Dixey, 2001).

Vliv projevu předsudků na jednotlivce a třídu jako celek

Ve třídě se v rámci vrstevnické skupiny vytváří neformální „podhoubí“ s vlastní odlišnou vztahovou strukturou a dynamikou. Procesy a události, které se v něm odehrávají, bývají před pedagogy dobře střeženým tajemstvím. Říčan, Janošová (2010, s. 49) k tomu dodávají: „Ilegální struktura třídy je celkem neškodná, pokud nad ní má oficiální struktura rozhodnou převahu. Tak tomu je, když je školní práce zajímavá, když učitelé mají důvěru a přirozenou autoritu i podporu rodičů a etická výchova je na úrovni. Nejsou-li tyto podmínky splněny a jsou-li zároveň ve třídě vlivní jedinci s antisociálními sklony, pak ilegální struktura pod jejich vedením zesiluje a může zcela převládnout.“

Ve třídě je třeba si všimnout i méně nápadných, zdánlivě „neškodných“ narážek vůči některému z žáků, např. vymyšlení hanlivé přezdívky, přirovnání, popěvku, vysmívání se, když udělá chybu aj. Pravděpodobně je, že pokud nebudeme přikládat dostatečnou důležitost těmto počátečním projevům negativního chování, bude jeho míra nadále stoupat (Vágnerová a kol., 2009). Vodítkem v tomto směru také je, jakým způsobem tyto „legrácky“ prožívá sám žák, kterému se dějí.

Projevy předsudků v chování mohou mít podobu slovní (nadávání, pomlouvání, zesměšňování aj.) i fyzické agrese vůči jedinci nebo jeho rodině, zastrašování, vyhrožování, vydírání, manipulace, ničení, krádeží majetku.

Pasivně agresivními a často méně zřetelnými formami jsou izolace, nepřijetí, odtazítost spolužáků, absence kamarádů, neochota, přezírání, nevstřícnost. Chování ostatních vůči tomuto žákovi se pohybuje od přehlížení, nevšímání si až po zárodečné formy šikanování. Tito žáci pochopitelně svou ostrčenost od skupiny vnímají jako zátěžovou situaci, a proto zvláště oni potřebují pedagogovu podporu (zejména ti, kteří ve třídě nenavázali žádný bližší kamarádský vztah). Jak shrnuje Kolář (2011, s. 159): „*Vystavení trvalému bolestivému emočnímu tlaku a tzv. subtilnímu násilí (izolace, zesměšňování, ponižování, nadávání...) pozvolna, ale jistě narušuje osobnostní vývoj oběti. Uvědomované i neuvědomované prožívání bolesti vede dříve nebo později k přetížení adaptačních mechanismů. Dojde k vyčerpání nervové soustavy a objeví se neuróza nebo psychosomatické potíže.*“

Předsudečně motivované chování má pro jedince (oběť) velmi vážné negativní důsledky – významně zasahuje do procesu vytváření vlastní identity, vnímání sebe sama, svých psychologických i fyzických možností. Podle Hrabala (2003, s. 56) závisí pozice a role jedince ve třídě na „spolužácích a třídě jako celku, ale také na žákových individuálních charakteristikách a dispozicích“. Výslednice těchto parametrů je tedy příp. odrazovým můstkem pro vznik skupinového tlaku vůči jednotlivci, který se odlišuje, nedostatečně „zapadá“ do nastavených norem, a s tím spojeného traumatu.

U adresátů chování vedeného předsudky, podobně jako v případech obětí šikany, je patrný výskyt maladaptivních mechanismů – jak v oblasti osobního fungování, tak i života ve škole. Všimějme si, pokud dítě (Vágnerová a kol, 2009; Říčan, Janošová, 2010):

- je často samo o přestávkách nebo vyhledává přítomnost učitele, bojí se chodit do třídy/na WC
- nikdo s ním nechce být ve dvojici, zvolit si ho do týmu při hrách
- když má vystoupit před třídou, působí ustrašeně nebo nepromluví vůbec – na tento stav reaguje třída posměšky, urážlivými poznámkami
- ztrácí zájem o učivo, zhoršuje se v prospěchu, zvyšuje se jeho absence
- postrádá své školní pomůcky, svačiny, části oděvu a o jejich ztrátě nepodává rozumné vysvětlení.

Jak můžeme projevům předsudků v chování předejít?

Fungování žáků na půdě školy je vymezeno určitými pravidly – právy a povinnostmi, které se liší mírou, jakou se může žák spolupodílet na jejich vytváření. Nejvíce přístupná jsou v tomto směru *třídní pravidla*. Společná diskuze a následné ustanovení třídních pravidel jsou zásadními momenty pro vytvoření bezpečné, otevřené a zdravé třídy (Hrabal, 2003; Pohan, 2000).

Zejména s nástupem puberty narůstá potřeba žáků po projevech respektu ze strany dospělých – vyučujících, po komunikaci jako „rovný s rovným“. Pokud ve třídě převládá pocit, že do záležitostí jejího běžného provozu mohou žáci mluvit jen velmi okrajově, bude se vzájemný dialog a kooperativní atmosféra ve třídě budovat jen velmi obtížně. Učitel se tak pro žáky stává autoritou, která trvá na „nesmyslných“ požadavcích, kterým třída nerozumí a proti jejichž dodržování se musí vymezovat.

Třídní pravidla by měla reflektovat aktuální „bolavá místa“ třídy, tedy problémy, které je potřeba ošetřit právě teď. Tyto požadavky by měly vzejít přímo od žáků samotných. Volba aktivit, které je možno v procesu jejich vytváření použít, je plně v kompetenci třídního učitele, který nejlépe ví, na co žáci reagují a jaký způsob je pro ně nejprístupnější. Může se jednat např. o společný brainstorming, myšlenkovou mapu nebo s žáky pracujeme formou dopisu učiteli na téma např. „Co se by se mělo v naší třídě zlepšit...“ a následně sdílíme uvečená stanoviska na tabuli s poskytnutím prostoru pro diskusi nad návrhy na jejich úpravu právě třídními pravidly (Allen, 2010; Pohan, 2000; Kostewicz, Ruhl, Kubina Jr., 2008; Whitted, Dupper, 2005; Backes, Ellis, 2003).

Připomeňme si zde ve stručnosti několik zásad pro vytváření třídních pravidel jako efektivního nástroje. Pravidla by měla být (Pohan, 2000; Dubec, 2007):

- tvořena žáky (učitel je v roli moderátora diskuze – usměrňuje, pomáhá s formulací)
- v omezeném počtu – max. 5
- specifická – jasně, srozumitelně, pozitivním způsobem formulovaná (nepř. „Neběhej po třídě!“, ale „Pohybuji se po třídě tak, abys neohrozil sebe ani ostatní.“)

- na viditelném místě, aby se na ně dalo v průběhu vyučování jednoduše odkazovat
- hodnotitelná – žáci by měli být seznámeni s tím, co bude následovat v případě jejich porušení.

Komunikace mezi žákem a učitelem je shodou na významech. Je proto nezbytné, aby si byli žáci vědomi, jak dodržování pravidel vypadá v praxi (možno např. předvádět žákům pomocí modelových situací) a jaké má jejich porušování následky. Jak upozorňuje Mareš (2004, s. 14): „Pravidla mají usnadnit fungování, nejsou samy o sobě cílem.“ Nezapomínejme také, že třídní pravidla by měla být odrazem dění ve třídě, a proto je vhodné je průběžně aktualizovat podle toho, jaká nová úskalí se v kolektivu právě objevila.

K tomu, aby třídní učitelé mohli tímto způsobem pracovat se svou třídou, by měly sloužit pravidelné *třídní hodiny*. Pomáhají budovat atmosféru vzájemného respektu jak v žákovském kolektivu, tak mezi žáky a učitelem a vymezují prostor pro komunikaci o příp. problémech. Prostřednictvím aktivit, které se zde odehrávají, se žáci učí kooperovat, konstruovat a prezentovat svůj vlastní názor, hledat argumenty pro jeho obhajobu, pracovat s různorodými zdroji informací a tyto prameny porovnávat a ověřovat. Vede je to k uvědomění si, že jeden problém může být nahlížen z různých perspektiv, že každý má právo na svůj názor.

Pro učitele jsou tyto hodiny cenným zdrojem informací o dění ve třídě, o spokojenosti žáků s jejím vnitřním fungováním a zároveň ho upozorňují na příp. vznikající konflikty. Tyto problémy by pedagog neměl nikdy zlehčovat, bagatelizovat, přejít „mávnutím ruky“ – mohou časem přerůst v mnohem závažnější situace, které se budou řešit mnohem obtížněji. Výsledkem řízené diskuze nad těmito „konfliktními“ tématy by mělo být vytyčení dílčích cílů a konkrétních úkolů – co mohou pro zlepšení této situace ve třídě udělat sami žáci, co učitel?

Nezapomínejme, že bychom se měli pohybovat v rovině splnitelných příslibů vůči žákům a své slovo vždy dodržet. V nejbližší následující třídní hodině by mělo proběhnout zhodnocení a reflexe, jak se podařilo situaci posunout, zda všichni odvedli svou práci, příp. dohodnout jiné způsoby řešení (Pohan, 2000; Palmer, 2001).

Ke studiu možností strukturace, náplně a využití různých metod v rámci třídnických hodin odkazujeme k využití výborně a přehledně zpracovaných metodik osobnostně-sociální výchovy Projektu Odyssea, o.s.³ – především Třídní hodiny, Třídní pravidla, Zásobník metod OSV a Pravidla psychické bezpečnosti v OSV⁴.

Co dělat, když se ve třídě chování ovlivněné předsudky již vyskytlo?

Školní třídu si představme jako bohatě propletenou síť vzájemných interakcí, které neustále probíhají. Proto bývají dopady diskriminace rozsáhlejší, než by se mohlo zdát – zvláště pro děti, které se na první pohled v celém konfliktu příliš neangažují.

Salmivalli, Voeten (2004) ve své práci zdůrazňují, že pro úspěšný boj s nežádoucím chováním ve třídě je důležité pochopit, jaká k němu děti zauímají stanoviska, a upevňovat jejich prosociální postoje. Tlak skupiny, požadavek konformity postupně zastíní subjektivní normy a děti se pak spíše stanou k dění pasivní nebo jej v horším případě akceptují.

V rámci primární prevence je proto třeba skupinové normy ovlivňovat ve prospěch ochoty pomoci a v tomto směru se třídou dále pracovat, vést žáky v těchto situacích k osobní aktivitě (naučit se dát najevo, že potřebuji pomoci, umět o ni požádat, oslovit konkrétní osobu) a angažovanosti přiměřeně svým možnostem a ochraně vlastního zdraví.

V případech, že jste si ve třídě všimli projevů tohoto nežádoucího chování a nejste si jisti, jak situaci uchopit, poraďte se se svým školním metodikem prevence. Představte mu svou zakázku, stanovte si cíl, kterého chcete v této konkrétní třídě dosáhnout, a společně sestavte plán dalšího postupu.

Při samotné realizaci se členy třídy, reflektujte jednotlivé kroky a jejich závěry, upravujte podle těchto informací své další počínání. Buďte připraveni, že bude zapotřebí věnovat přípravě i intervenci samotné dostatek času. Berte prosím toto úsilí jako vaši investici do obnovení zdravého a tolerantního soužití ve třídě.

Jako sekundární prevenci je vhodné přizvat k „uzdravení“ vztahů ve třídě a k posílení vzájemných pozitivních vazeb externího pracovníka, např. ze SVP, nebo PPP⁵, nebo z dalších institucí, který po konzultaci s pedagogem realizuje vhodný intervenční program. Např.:

<http://www.msmt.cz/socialni-programy/pedagogicko-psychologicke-poradny>

<http://www.prevence-info.cz/sit-sluzeb/sit-organizaci/prehled>

<http://www.msmt.cz/socialni-programy/strediska-vychove-pace>

<http://linkabezpeci.cz/webmagazine/kategorie.asp?idk=497>

Linka bezpečí ve vaší třídě – projekt zdarma nabízí preventivně zaměřené interaktivní bloky zacílené na aktuální problémy dětí a dospívajících.

<http://www.proximasociale.cz/prevence.php>

Interakční programy pro třídní kolektivy v oblasti primární prevence.

³ www.odyssea.cz

⁴ Zde je zvláště důležité zdůraznit význam tohoto textu – protože se v rámci třídnických hodin budete často zabývat „emočně nabitými“ tématy, musí mít realizace aktivit svá předem stanovená, pevná pravidla, která poskytují ochranu jak učitelům, tak především žákům.

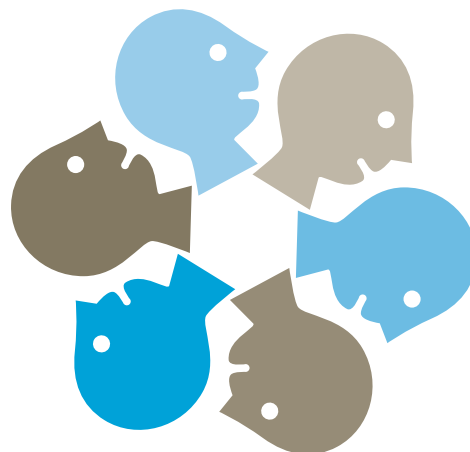
⁵ Nejlépe pokud již s některou z nich dlouhodoběji spolupracujete (např. PPP), takže zná prostředí a specifika vaší školy.

1/ Proč myslíte, že jsou pravidla důležitá z pohledu žáků? Zkusíte své předpoklady konfrontovat s tím, co si myslí oni – zeptejte se jich...

2/ Jakým způsobem by bylo možné žáky motivovat, aby byli ochotni se podílet na třídní samosprávě?

3/ Jak TH organizovat, pokud nemají své pevné místo v rozvrhu? Považujete je za důležité?

4/ Jakým konkrétním jednáním by mohl učitel (byť nevědomě) přispět k podpoře chování založeného na předsudku mezi žáky? Jak se toho lze vyvarovat?



- ALLEN, K. P. *Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices*. Professional Educator, 2010, roč. 34, č. 1, s. 1–15.
- BACKES, C. E., ELLIS, C. I. *The Secret of Classroom Management. Techniques: Connecting Education & Careers*, 2003, roč. 78, č. 5, s. 22–25.
- D'ANGELO, A. M., DIXEY, B. P. *Using Multicultural Resources for Teachers to Combat Racial Prejudice in the Classroom*. Early Childhood Education Journal, 2001, roč. 29, č. 2, s. 83–87.
- DUBEC, M. *Třídnické hodiny: metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Projekt Odyssea, 2007.
- GARCIA, R. L. *Countering Classroom Discrimination*. Theory Into Practice, 1984, roč. 23, č. 2, s. 104–109.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009.
- HERMOCHOVÁ, S. *Poznáváme své spolužáky: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Poznávání lidí: lekce 6.1*. Praha: Projekt Odyssea, 2007.
- HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. Praha: Karolinum, 2003.
- KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011.
- KOSTEWICZ, D. E., RUHL, K. L., KUBINA R. M., JR. *Creating Classroom Rules for Students with Emotional and Behavioral Disorders: A Decision-Making Guide*. Beyond Behavior, 2008, roč. 17, č. 3, s. 14–21.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998.
- MATĚJČEK, Z. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit: sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit*. In: Smékal, V. (ed.). *Positivní a negativní faktory v socializaci dítěte*. (ED). Brno: Barrister, 2003, s. 65–70.
- MAREŠ, J. *Morální, etické a sociální aspekty školního klimatu. Psychosociální klima školy*. Brno: MSD, 2004.
Dostupné z: <http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/o4_1.pdf>
- MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy (přehledová studie)*. Asociace školní psychologie ČR a SR, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. 1998. Dostupné z: <http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf>
- MAREŠ, J., ŠVARCOVÁ, E. *Klima české školy: Pohled rodičů žáků pocházejících z etnických menšin*. In: Ježek, S. *Sociální klima školy II*. Brno: MSD, 2004, 116–127. Dostupné z: <http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/o4_4.pdf>
- VÁGNEROVÁ, K. (ED.). *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál, 2009.
- PALMER, J. *Conflict Resolution: Strategies for the Elementary Classroom*. Social Studies, 2001, roč. 92, č. 2, s. 65–68.
- POHAN, C. *Practical Ideas for Teaching Children About Prejudice, Discrimination, and Social Justice Through Literature and a Standards Based Curriculum*. Multicultural Perspectives, 2000, roč. 2, č. 1, s. 24–28.
- ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010.
- SALMIVALI, C., V., M. *Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations*. International Journal of Behavioral Development, 2004, roč. 28, č. 3, s. 246–258.
- SRBOVÁ, K. *Poznáváme svůj vztah k lidem: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Sebezpoznání a sebepečení: lekce 2.2*. Praha: Projekt Odyssea, 2007.
- ŠTECH, S. *Pedf UK, katedra Psychologie. Pedagogická psychologie. [přednášky]. 2007.*
- WHITTED, K. S., DUPPER, D. R. *Best Practices for Preventing or Reducing Bullying in Schools*. Children & Schools, 2005, roč. 27, č. 3, s. 167–175.

Všechny online zdroje byly citovány a ověřeny ke dni vydání publikace.

V následující praktické části publikace jsou didakticky zpracovány aktivity pro zapojení témat Multikulturní výchovy do výuky.

Prvních šest aktivit tvoří tematický celek s šesti-jednotkovou časovou dotací. Doplnují je další čtyři aktivity. Každá aktivita obsahuje popis zadání pro vyučující a případně pracovní list či materiál ke kopírování. Z důvodů genderové vyváženosti vyjadřování používáme v popisu aktivit slovo vyučující (místo učitel), ve formulaci cílů pravidelně střídáme slova žák a žákyně, a pod označení žáci tak zahrnujeme obě skupiny. K poutavému uvedení jednotlivých námětů okruhů Multikulturní výchovy mohou sloužit tři ledborky popsané na začátku této kapitoly.




Jelikož se pedagog při realizaci Multikulturní výchovy dotýká často citlivých a kontroverzních témat, navrhneme následující pravidla:

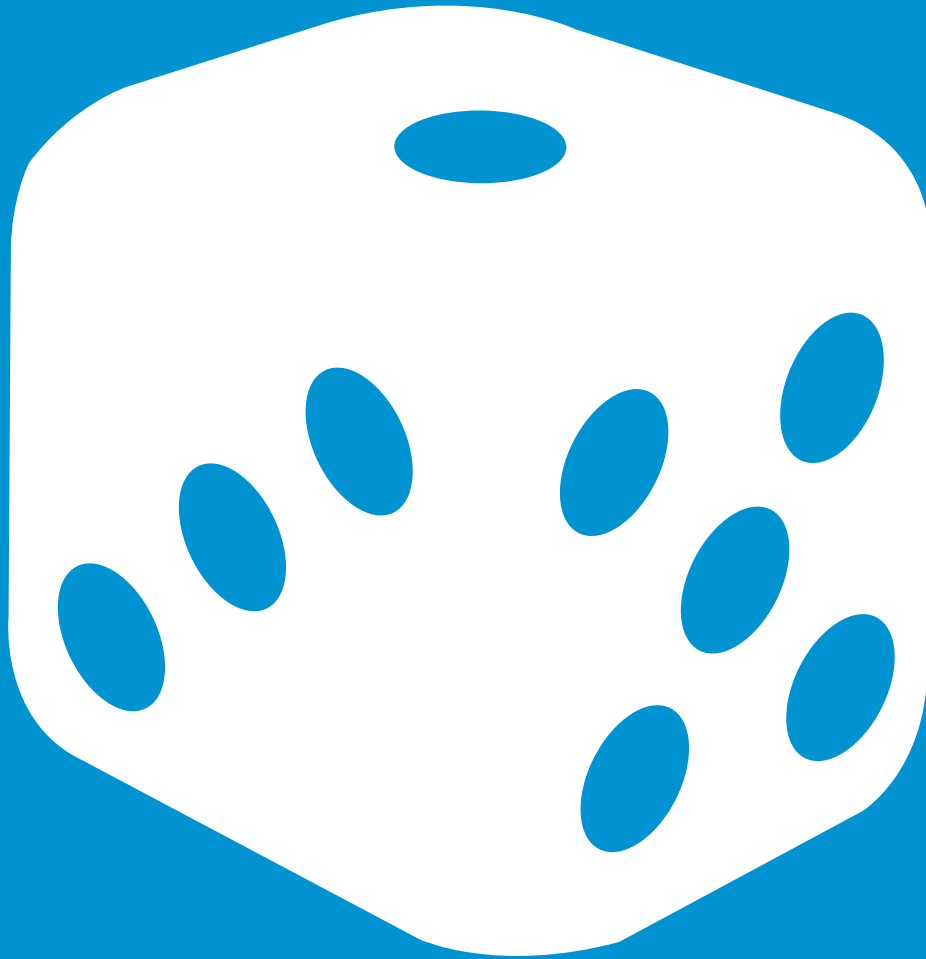
PRO ŽÁKY A ŽÁKYNĚ (TATO PRAVIDLA, BY MĚLI EXPLICITNĚ ZNÁT)

- **Respekt a slušnost:** Vyjadřujeme se uctivě a slušně, respektujeme soukromí a názory ostatních (oponujeme argumenty – myslím si, mám pocit, považují... – nikoli urážkami).
- **Tichý pozorovatel:** Tichým pozorovatelem může být každý/á v případě, že se nechce aktivity účastnit (nemusí udávat důvod), může se následně zapojit do reflexe a komentovat úkol z pozice nezúčastněného člena skupiny.
- **Právo veta:** Vyučující může zasahovat, upravovat pravidla aktivit v případě, že nabírají nežádoucí směr (především z bezpečnostního hlediska), příp. aktivitu zastavit.

PRO VYUČUJÍCÍ

- **S citlivými tématy citlivě:** S charakterem aktivity seznamujeme žáky a žákyně předem (mají tak možnost rozmyslet se, které informace chtějí sdílet s ostatními)
 - rozhovory, diskuze, úvahy vedeme na obecnější úrovni.
- **Dotazy a reflexe:** Vyhradíme prostor pro dotazy (před i po aktivitě) a následnou reflexi celé práce.
 - žáci a žákyně zde mají možnost konfrontovat své názory
 - v rámci zpětné vazby otevřít problémy, které je aktuálně trápí a vyvstaly v rámci aktivity
- **Rizika a možnosti:** Zvažujeme své možnosti a rizika témat. Pouštíme se do aktivit, na které jsme připraveni a které nejsou nám samotným nepříjemné.
- **Zdržení se soudu:** Názory a postoje žáků a žákyní (např. ohledně předsudků) nekomentujeme jako dobré či špatné, spíše se snažíme klást doplňující podnětné otázky, které motivují k zamyšlení.

	cíl
	pojmy
	čas
	pomůcky
	jednotlivec
	dvojice
	skupina



AKTIVITY

Jak se žije ve světě?

Čas: 15 min.

Průřezové téma: Multikulturní výchova

Mezipředmětové vztahy: Zeměpis, Dějepis, Občanská výchova

Pomůcky: židle, lepicí papírky

Příprava: fakta o bohatství (HDP) a počtu obyvatel světových kontinentů

POSTUP:

- 1) Vyučující rozdělí prostor třídy na 6 částí a označí je názvy světových kontinentů.
- 2) Žáci na kontinenty umístí různý počet židlí dle jejich bohatství. Čím bohatší kontinent, tím větší počet židlí.
- 3) Žáci se rozmistí na jednotlivé kontinenty podle počtu obyvatel. Čím více obyvatel žije na kontinentu, tím více žáků bude v dané části třídy (např. 1 žák = 1 milion obyvatel). Všichni žáci se poté musejí posadit na židle.
 - Žáci se musejí usadit na 1 židli i ve větším počtu, je-li daný kontinent hustě zalidněn a není-li přitom dostatečně bohatý.
 - Žáci v prostoru zažijí rozdělení světa dle bohatství i případnou frustraci z nedostatku zdrojů (např. 5 žáků se musí vejít na 1 židli).
 - Touto aktivitou lze uvést téma migrace, přistěhovalectví a následně tematické okruhy Lidské vztahy a Princip sociálního smíru a solidarity.

Kdo jsem?

Čas: 15 min.

Průřezové téma: Multikulturní výchova

Mezipředmětové vztahy: Český jazyk, případně cizí jazyk

Pomůcky: papíry, psací potřeby

POSTUP:

- 1) Žáci dostanou za úkol napsat báseň začínající „Jsem...“ Mohou psát o čemkoli, co je definuje, např. o své rodině, městě, kraji, oblíbených věcech, koníčcích. Mohou vyjádřit svůj postoj mottem.
- 2) Žáci, kteří chtějí, přečtou své básně třídě. Vyučující může začít, aby žáky povzbudil/a. Někteří žáci mohou najít ve svých básních společné prvky.
 - Někteří žáci mohou psát o velmi osobních věcech, a proto nebudou chtít básně přečíst. Neměli by k tomu být nuceni.
 - Touto ledoborkou je možné uvést téma identity a individuálních zvláštností tematického okruhu Kulturní diference.

Kdo někdy?

Čas: 10 min.

Průřezové téma: Multikulturní výchova

Mezipředmětové vztahy: Zeměpis, Občanská výchova

Pomůcky: židle

POSTUP:

- 1) Židle jsou rozestaveny do kruhu. Počet židlí = počet žáků + 1.
- 2) Vyučující přečte první otázku. Ti z žáků, kteří mohou odpovédět „já“, se zvednou a vymění si místa.
- 3) Vyučující postupně přečte všechny otázky.
 - Cílem této ledoborky je uvést téma odlišnosti a podobnosti (např. odlišnosti ve vzhledu a podobnosti ve zkušenostech).
 - Žáci uvidí, že i v homogenní skupině mohou mít lidé různé zkušenosti a naopak v heterogenní skupině mohou mít lidé zkušenosti podobné.
 - Touto aktivitou lze uvést témata odlišnosti a podobnosti různých skupin žijících na území ČR a tematické okruhy Kulturní diference a Etnický původ.

Otázky:

Kdo někdy vystoupal na nejvyšší horu své země?

Kdo někdy vařil pro více než 5 lidí?

Kdo má nějakého příbuzného, který se dožil více než devadesáti let?

Kdo někdy jedl žabí stehýnka (hmyz)?

Kdo se někdy déle než týden nesprechoval?

Kdo mluví více než třemi cizími jazyky?


Kdo někdy v životě zalhal?

Kdo žil někdy déle než rok v cizí zemi?



GORSKI, P. C. *Awareness Activities*. EdChange Project. Dostupné z:

<<http://www.edchange.org/multicultural/activityarch.html>>

 Žák si uvědomí a vnímá své předsudky.



kopie pracovního listu 1 (dle počtu žáků)
ze str. 42



předsudek, odlišnost, kultura, národnost, etnikum



45 min.



POSTUP:

1) Vyučující předloží žákům situaci popsanou v textu.

Tento text může žákům přečíst nebo namnožený rozdat, případně připravit jako scénku. Může, ale také nemusí, hned žákům prozradit, že chlapec z příběhu je Vietnamec.

2) Vyučující položí žákům následující otázky a náměty k diskuzi a zamyšlení:

Souhlasíte s názorem žákyně, že „ten kluk je teda pěkně drzej“? Pomysleli byste si to také?

Zažili jste podobnou situaci (příchod nového žáka jiné národnosti k vám do třídy)? Pokud ano, popište, jak probíhala. Vzpomeňte si, jaké jste měli pocity, co jste si při pohledu na něj pomysleli, čeho jste si všimli a jak jste jej vnímali? Jak jste na něj vy a vaši spolužáci reagovali?

3) Otázky a náměty k reflexi předcházejících odpovědí:

Kolem sebe slyšíme mnoho charakteristik, kterými jsou označovány různé národnosti, národy, etnika atd. Kdy je toto označování (škatulkování) a zařazování do skupin ke škodě (tj. ne-spravedlivé, a dokonce nebezpečné)? Kdy může být naopak velmi potřebné a užitečné?

Jak se podle vás asi cítil nový spolužák?

Ocitli jste se někdy v pozici cizince?

Pocítli jste někdy nějaké interkulturní rozdíly nebo alespoň meziskupinové rozdíly? Kdy a proč a za jakých okolností?

Našli byste v uvedených reakcích projevy předsudků, nebo dokonce i projevy rasismu? Ve kterých a proč?

4) Vyučující může navázat využitím další interaktivní hodiny (např. na téma: „Jak říci, co chci, ale neublížit.“, str. 37).

Jak je to s tou „drzostí“?


„Všechny učitelky ve Vietnamu jsou tety (co – starší nebo mladší sestry otce) a učitelé se oslovují tahy, což v některých nářečích znamená i otec. Výše uvedená otázka, s níž může zaskočit třeba i žákův otec nebo matka, souvisí s jinou vietnamskou, a vůbec východoasijskou, konverzační zvyklostí. Je tam totiž zdvořilé zahajovat konverzaci otázkami po věku toho druhého, po vzájemných rodinných poměrech. Lze se proto setkat i s otázkami: Kolik máte dětí? Vy nemáte děti? Proč?..


Nejběžnější otázkou, která ve Vietnamu zahajuje konverzaci, je: Jak se vám daří? Doslova ovšem: Jste zdráv/zdráva? Z toho je jasně patrné, že kdybychom z jednoho jazyka do druhého překládali doslova, daleko bychom se bez úhony na zdraví nedostali! Tak exotická otázka to zase není. Stejně se otáže i Angličan nebo Američan. Sluší se ovšem odpovědět, že se máte dobře. Když Vietnamci odpovíte: Ale za moc to nestojí, může ho to vážně znepokojit, nebo dokonce šokovat. Teprve když na vaši odpověď zareaguje: Máte recht! Jde to s námi z kopce!, poznáte, že se v Česku dokonale přizpůsobil.“


Uvědomili jste si, že negativní předsudky vůči někomu se promítají i do vyjadřování? Všimli jste si toho? Ve kterých to bylo situacích? Našli byste předsudečnou negativní formu vyjadřování ve své komunikaci (event. ve vašich výše uvedených výpovědích)?

Jaký je?

AKTIVITA 2

 Žákyně definuje pojem stereotyp. Vysvětlí, jak tento jev vzniká a funguje. Žákyně reaguje na stereotypy o příslušnících jiných národnostních a etnických skupin, které se objevují v médiích.

 tabule, křída/fixa, ukázka stereotypu v článku z médií

 stereotyp, autostereotyp, heterostereotyp

 45 min.



POSTUP:


- 1) Vyučující rozdělí tabuli na 3 sloupce a nadepíše je slovy Čech – Američan – Ital.
- 2) Žáci samostatně píší charakteristiky, které je napadnou, když se řekne Čech/Američan/Ital. (Můžeme počet charakteristik omezit na 3.)
- 3) Vyučující zapisuje charakteristiky na tabuli. Poté společně s třídou hodnotí, jsou-li popisy pozitivní či negativní, a doplňujícími dotazy zjišťuje, jestli se zakládají na osobní zkušenosti či jsou projevem vlivu okolní společnosti, filmů, médií atp.


4) Vyučující společně s žáky vydefinují pojem stereotyp a objasní, jak funguje.


5) Vyučující přečte ukázku stereotypu prezentovaného v médiích. Za domácí úkol vyhledají žáci v médiích příklady stereotypu spjatého s určitou menšinou žijící v ČR. (Můžeme upřesnit 1 příklad, který vnímají jako pozitivní a 1 příklad, který vnímají jako negativní.) Jednotlivé příspěvky v následující hodině ve dvojicích analyzují a navrhnou, jak opravit generalizující psaní.

Co to znamená?

AKTIVITA 3

 Žák vyjádří vlastními slovy, co znamenají pojmy xenofobie, rasismus, homofobie a diskriminace. Žák vnímá projevy xenofobie, rasismu, homofobie a diskriminace.

 tabule, psací potřeby, kopie pracovního listu 3 (do dvojice) ze str. 42

 xenofobie, rasismus, homofobie, diskriminace

 45 min.



POSTUP:


- 1) Vyučující napíše na tabuli pojmy: xenofobie, rasismus, homofobie, diskriminace.
- 2) Žáci jsou rozděleni do dvojic, píší seznam slov, která je k jednotlivým pojmům napadnou, a následně se pokusí pojmy definovat.
- 3) Vyučující či vybraný žák zapisuje asociace na tabuli.
- 4) Každá dvojice obdrží pracovní list a přiřadí pojmy k příkladům. Poté mohou žáci upravit své prvotní definice pojmů.


5) Na závěr celá třída (vedená vyučujícím) vysvětlí pojmy a uvede další příklady (např. z dějin). Vyučující vede diskuzi na téma: Co diskriminace a projevy rasismu, xenofobie a homofobie znamenají pro jednotlivce a pro společnost?


Variace: Žáci uvedou příklady, co konkrétního si pod danými pojmy představují. Vyučující rozdá pracovní list a žáci přiřazují situace. Poté žáci zapisují asociace k pojmům a následně pojmy definují. Aktivitu uzavřou příklady ze současnosti (např. zveřejnění jmen politiků a umělců a jejich etnického původu či náboženského vyznání).

Já stojím zde (Barometr předsudků)

AKTIVITA 4

 Žákyně vysvětlí, jak vznikají a fungují předsudky. Žákyně formuluje svůj názor a zdůvodní své rozhodnutí. Žákyně diskutuje ve skupině.

 3 papíry A4, fixa, lepicí páska, kopie pracovního listu 4 ze str. 42

 předsudek, diskriminace

 45 min.





POSTUP:


- 1) Vyučující napíše na 3 listy papíru Souhlasím; Nesouhlasím; Nevím/Je mi to jedno a rozmístí je po zdech třídy tak, aby u nich žáci mohli stát.
- 2) Vyučující řekne tvrzení (viz pracovní list 4) a žáci se postaví k papíru, který nejlépe vystihuje jejich postoj. Učitel postupně přečte všechny výroky, po každém se žáci rozmístí k papírům. Na první 2 výroky reagují žáci ve dvojicích či skupinách po třech, po krátké diskuzi musejí odpovědět jednotně. Na následující 4 výroky odpovídají jako jednotlivci.
- 3) Po každém výroku vybere vyučující zástupce názorových skupin a zeptá se, proč reagovali právě takto. Žáci vysvětlují svůj postoj. Vyučující klade doplňující otázky, ale odpovědi nehodnotí. Po prvních dvou výrocích následuje také reflexe komunikace ve skupině a toho, jak žáci došli ke konsensu (Byli přehlasováni? Přijali argumentaci ostatních? Respektovali autoritu ve skupině?)
- 4) Navazuje diskuze s cílem ukázat, že třída není homogenní skupina a její členové mají odlišné postoje. Každý má své předsudky. V rámci této aktivity se žáci zamýšlejí, odkud mohou pramenit jejich předsudky. Formulace výroků ukazuje, že promítnou-li se předsudky (v první části výroku) v chování, mohou vést k diskriminačnímu jednání (v druhé části výroku).


Stop!

AKTIVITA 5

 Žák analyzuje situace, kdy dochází k projevům předsudků, šikaně či bezpráví. Navrhne řešení mimořádných situací ve škole i mimo ni. Žák v pozici svědka mimořádné situace reaguje.

 kopie situací z pracovního listu 5 (dle počtu skupinek) ze str. 43, červené karty nadepsané STOP (dle počtu žáků), případné rekvizity na hraní rolí

 svědek, šikana, konflikt, předsudky, mimořádná situace

 45 min.




POSTUP:

- 1) Žáci jsou rozděleni do skupin po 4.
 - 2) Každá skupina dostane jednu z níže uvedených situací, rozdělí si role a secvičí krátkou scénku. Scénář i role jsou předepsány, žáci sami vymýšlejí dialogy.
 - 3) Skupiny postupně předvádějí scénky před svými spolužáky.
 - 4) Vyučující žákům-divákům předem rozdá červené „STOP!“ karty a upozorní je, že mají v průběhu představení přemýšlet, kde by situaci zastavili, proč, co a jak by změnili.
 - 5) Žáci vysvětlí svá rozhodnutí a společně s vyučujícím reflektují vzniklé situace.
- Variace:** Žák, který zastaví scénku kartou STOP!, se začlení do děje a převezme tu roli, jejíž obsah chce změnit. Scénku žáci dohrají a pak zhodnotí, jak se děj změnil oproti tomu, co měli připraveno. Žáci si tak uvědomí, jak lze aktivně ovlivnit vývoj určité situace a včasnou intervencí předejít jejímu vyhocení.

Co si myslím já **A** Můj komentář

AKTIVITA 6

 Žákyně oponuje nenávistným, rasistickým či xenofobním výroky. Žákyně oceňuje různorodost.



3 archy papíru formát A2, psací potřeby



předsudek



20 min.



POSTUP:

1) Ve třídě jsou umístěny postery s výroky (výroky jsou záměrně kontroverzní, projevují se v nich předsudky či rasismus, xenofobie atp.).

2) Žáci se pohybují po třídě a připisují své reakce k jednotlivým výroky. Mohou komentovat původní výrok i reakce svých spolužáků.

3) Následuje reflexe. Vyučující předčítá výroky a komentáře, žáci mají prostor se dále vyjádřit.

Výroky:


Rozhodně se nebudu bavit s tím cizincem u nás ve třídě. Stejně bychom si nerozuměli.

Černoši nejsou moc chytří. Hodí se spíše na sport.

Když vidím na ulici Araba, raději přejdu na druhý chodník.

Co si myslím já **B** Nedokončené věty

AKTIVITA 6

 Žák posoudí své vlastní předsudky a navrhne, jak zamezit jejich projevu v chování. Žák vyvodí závěry, co dělat, je-li svědkem konfliktní či mimořádné situace.



kopie nedokončených vět (dle počtu žáků) z pracovního listu 6 ze str. 44



aktivní svědek



25 min.



POSTUP:


1) Žáci dostanou papírky s 3 nedokončenými větami (všechny směřují k pravidlům, co dělat, stane-li se žák přihlížejícím krizové situace)

2) Žáci věty doplní a odevzdají.

3) Následuje reflexe vybraných písemných projevů žáků, které povedou k diskusi, a následně i tematického celku. V této fázi může vyučující zrekapitulovat pravidla jednání v mimořádné situaci, včetně osob, na které se mohou žáci obrátit ve škole i mimo ni, a důležitých kontaktů.

Jak říci, co chci, ale neublížit

AKTIVITA 7

 Žák přeformuluje negativní sdělení na neutrální či pozitivní. Žák vysvětlí, že negativní posuzování jiných kultur často pochází z neznalosti. Žák vnímá negativní vyjadřování o odlišných kulturách a zamýšlí se nad jejich prameny.



lepící papírky (dle počtu žáků), tabule, křída/fixa



negativní stereotyp, negativní předsudek, komunikace



30 min.



POSTUP:

1) Vyučující rozdělí třídu na tři skupiny. Každý žák dostane jeden lepící papírek.

2) Sdělí zadání.

3) První skupina zpracuje odpovědi na otázku: „Jací jsou Češi?“, zbylé skupiny budou odpovídat na otázku: „Jací jsou Vietnamci?“ (event. příslušníci jiného národa). V případě, že jsou ve třídě vietnamští/jiní žáci, jsou zařazeni do skupiny píšící o Čechách).

4) Zatímco žáci zpracovávají odpovědi, učitel napíše na tabuli nadpisy Češi a Vietnamci (či jiná varianta). Vybere od žáků papírky a nalepí je na tabuli pod příslušný nadpis. Papírky pod jedním nadpisem přečte a u každého vyznačí, zda se žáci domnívají, zda je výrok na papírku pozitivní nebo negativní.

5) Vyučující vede diskusi se žáky, zda souhlasí s výroky, které psali ostatní, či ne a proč.

6) Vyučující vyhodnotí spolu se žáky, jestli je více či méně negativních výroků u Čechů, či u Vietnamců (aj.), a jaký to má asi důvod.


7) Vyučující nyní požádá žáky, aby zkusili své negativní výroky přeformulovat do pozitivní komunikační formy. Např. objeví-li se negativní výrok „Neumí(š) mluvit“, nahradit jej např. „Nerozuměl jsem Ti“ (a zároveň se snažit pomoci druhému v dorozumění); nebo místo „Pořád se jen ksichtí“ použít formulaci „Usmívá se“ (což je třeba u Vietnamců spojeno s tím, že k jejich zvykům patří nevyjadřovat na veřejnosti negativní emoce (vztek, rozčilení, únavu, kritiku, nelibost atd.). Zároveň si ale z tohoto důvodu nesmíme myslet, že je jim vše jim jedno, vše se jim líbí a je příjemné a se vším souhlasí...


☛ Cílem této fáze interaktivní hodiny je uvědomit si, že mnohé naše negativní posuzování pochází z neznalosti zvyků a kultury jiných národností a že je tedy vhodnější vyjádřit „negativity“ vyjádřit pomocí pozitivních, neutrálních či víceznačných slov.

Vyučující rozebere s žáky, zda pro ně bylo těžší sdělit negativní výrok nebo pozitivní formulaci, pohovoří s žáky, kdy je a kdy není nutné používat negativní výroky, a co mohou v komunikaci způsobit a k jakým konfliktům může komunikace vést.

Co jsou lidská práva?

AKTIVITA 8

 Žákyně analyzuje naplňování **Všeobecné deklarace lidských práv** ve svém okolí. Žák objasní význam **Všeobecné deklarace lidských práv**. Žákyně pocítuje závazek k dodržování a ochraně lidských práv.

 lidská práva, diskriminace, **Všeobecná deklarace lidských práv**



kopie pracovního listu 8 (dle počtu žáků) ze str. 44, kopie **Všeobecné deklarace lidských práv** (do dvojice), tabule, velký papír, psací potřeby



45 min.



POSTUP:

1) Vyučující na jednu část tabule napíše slova: právo, diskriminace, případně další zvolené pojmy, na druhou část tabule připevní papír s definicemi. Žáci přiřadí pojmy k definicím.

2) Vyučující zadá pracovní list 8 a žáci jej vyplní.

3) Žáci jsou rozděleni do dvojic. Každá dvojice dostane kopii **Všeobecné deklarace lidských práv** a zkoumá vztah otázek z pracovního listu a **Všeobecné deklarace lidských práv**.

A) Dvojice zodpoví otázku: Jakými články VDLP jsou inspirovány otázky v pracovním listu*? Vyučující zapíše odpovědi na tabuli.

B) Vyučující společně s třídou rozebere odpovědi.


Otázky k vyplněným pracovním listům:

- Jak škola podle žáků dodržuje a podporuje lidská práva?
- V jakých oblastech se, dle žáků, naopak mohou ve škole vyskytovat "lidskoprávní" problémy? Proč?
- Kde ve školním řádu jsou zaručena práva na rovný přístup ke vzdělávání, rovné šance a rovný přístup k žákům? Jaký je smysl školního řádu?
- Může se někdo ve škole cítit znevýhodněn? Proč?
- Co mohou žáci a žákyně, vyučující i celá škola udělat pro vytvoření bezpečného prostředí otevřeného jinakosti, v němž jsou lidská práva podporována a oceňována?
- Třída může společně s vyučujícím sepsat pravidla chování/vlastnosti a postoje, které budou všeobecně dodržovány, podporovány a oceňovány.

4) Za domácí úkol žáci vyhledají příklady porušování lidských práv ve světě. V další hodině pak tyto problémy prezentují a ve skupině diskutují o jejich příčinách, následcích a navrhnou možná řešení.

Variace: Žáci jsou rozděleni do 4–5 skupin. Každá skupina obdrží arch balicího papíru, nevyplněný pracovní list 8 a tři kopie **Všeobecné deklarace lidských práv**. Skupina rozstříhá jednotlivá tvrzení z pracovního listu a nalepí je do levého sloupce na balicí papír. Žáci pak společně přiřazují a nalepují rozstříhané články **Všeobecné deklarace** k jednotlivým tvrzením. Výstupy lze vystavit a společně zhodnotit – porovnat a vysvětlit shodné a odlišné názory jednotlivých skupin.

* **1.** – články 3 a 5, **2.** – články 2 a 7, **3.** – články 2, 3, 7, 28 a 29, **4.** – články 3 a 28, **5.** – články 3 a 7, **6.** – články 18 a 19, **7.** – články 20, 21, 23, **8.** – články 6, 7, 8, 9 a 10, **9.** preambule a – články 26 a 29, **10.** – články 19, 27 a 28, **11.** – články 2, 16 a 17, **12.** – články 12, 17 a 19, **13.** – články 1 a 29

 Žák ilustruje vztahy v kolektivu, v němž dochází k šikaně. Žák navrhne možnosti řešení konfliktů ve třídě a zdůvodní, kam by se obrátil pro pomoc. Žák reaguje na projevy nenávisti, násilí a šikany v třídním kolektivu.



kopie pracovního listu 9A (do dvojic) ze str. 45, kopie pracovního listu 9B (pro kontrolu)



šikana, vztahy v kolektivu: oběť, tyran, aktivní svědek, pasivní svědek



45 min.



POSTUP:

1) Vyučující rozdá pracovní list 9A. Žáci ve dvojicích čtou první část a zaznamenávají jednotlivé postavy příběhu včetně jejich chování.

2) Vyučující napíše na tabuli jednotlivé postavy a jejich chování. Na druhou část tabule napíše pojmy: oběť, agresor, obránce, potenciální obránce, divák, pomocník, fanda, pasivní příznivec. Žáci přiřazují pojmy k postavám.

3) Žáci označí jmény jednotlivé role v pracovním listu 9A a šipkami vyznačí vztahy ve skupině. Učitel vede reflexi s celou třídou.

4) Žáci si přečtou druhou část textu a zapíší, jak jednotlivé postavy situaci řešily. Co kdo řekl? Co udělal/a ...?

5) Vyučující reflektuje jednotlivé nově vytvořené příběhy a shrne, která postava byla schopna (jak a čím) ovlivnit dění ve třídě. Následně vede diskuzi na téma: Co dělat, vědí-li žáci o podobných konfliktech ve třídě. Jak je mohou řešit. Na koho se obrátit o pomoc.

Co podporuje výskyt šikany

Věra Jirásková

- psychologická absence autority
- nedostatek dozoru a kázně
- frustrace

(tj. subjektivně nepříjemný stav selhání na cestě za uspokojením některé potřeby; stav, kdy individuum vynaloží všechny své síly k tomu, aby dosáhlo subjektivně vnímaného důležitého cíle, ale přesto nedojde k uspokojení jeho potřeb. Samotný výraz „frustrace“ je odvozen z latinského frustratio, které značilo zklamání nadějí, ošálení či úskok. Jedinec chce prožít úspěch, usiluje o dosažení respektu a obdivu zvláště vrstevnické skupiny, někdy doufá i v to, že „předvedením své síly“ získá přátelství nebo lásku. Je známo, že nejčastější reakcí na frustraci se stává právě agrese (může jí být ale i deprese, stažení se do sebe, ustrašenost, nedůvěra ve vlastní schopnosti a „všudypřítomný“ pocit ohrožení.)

- pasivita, lhostejnost a strach nejen oběti, ale i tzv. přihlížejících adekvátně aktivně zasáhnout (přivolat pomoc, informovat o bezpráví, násilí a agresi, tj. šikaně.) Mezi dětmi je častou příčinou strach z „nálepky žalobníčka“ a z pomsty agresora nebo šikanující skupiny.

Je důležité vědět, že

- předvádění surovostí, násilí a bezcitné hrubosti dítě postupně desenzibiluje k reálnému násilí, tj. snižuje, či dokonce jej zbavuje lidského náhledu na hrůznost, snižuje jeho schopnost empatie a soucítění včetně schopnosti projevit pomoc, atd.
- výzkumy prokázaly, že např. dlouhodobá expozice např. televizního násilí vyvolává situace, kdy dítě ztrácí nad svými agresivními pudy kontrolu a že často přímo indikuje násilné chování mezi školáky;
- zatímco dříve býval spouštěčem dětských šikan výrazný povahový, mentální nebo tělesný handicap oběti, šikana se dnes zaměřuje na každého, kdo je jakkoliv odlišný;
- stále běžnější je, že oběti šikany se stává typ slušného žáka, který se ze zásady nechce prát se svými spolužáky, nad nimiž vyniká některými vědomostmi.

Je důležité vědět, že v případě tolerance násilí, budou naše děti

- jako oběti vědět, že samy nemají žádnou hodnotu, že slušné vztahy (vstřícnost, empatie, laskavost atd.) se nevyplácejí, že je lepší lidem nevěřit a že „násilí je právem silnějšího a agresivního“;
- jako pachatelé se naučí, že hrubá síla je lepší než inteligence a slušnost; že všeho, co si usmyslí, dosáhnou z pozice násilí; že mohou být netolerantní a agresí vnucovat svou vůli druhým, že mohou s druhými manipulovat a naučí se jednat s druhými z pozice síly.



Žákyně vysvětlí pojem násilí z nenávisti, pojmenuje a ilustruje jeho formy. Žákyně reaguje na projevy nenávisti vůči lidem ve svém okolí. Žákyně rozhodne, co bude dělat, setká-li se s násilím z nenávisti.



1 kopie pracovního listu 10A, 10B a 10C ze str. 46 a 47 (dle počtu žáků), 5 skleněných nádob (např. větších sklenic, odměrných válců), kuličky/korálky/fazole (je též možné použít odměrky písku)



násilí z nenávisti, rasismus, homofobie, antisemitismus, islamofobie



45 min.



POSTUP:

- 1) Vyučující postaví na stůl nádoby označené čísly 1–5.
- 2) Vyučující umístí žákům na dosah misky s kuličkami/korálky/fazolemi.
- 3) Vyučující nahlas přečte příběh číslo 1. Poté vyzve žáky, ať samostatně vyhodnotí, jak moc považují chování postav z příběhu za problematické. Žáci hodnotí vysypáním kuliček/korálků/fazolí do nádoby č. 1 dle následujícího významu:
1 kulička – Není to problém.
3 kuličky – Je to problém, který se mě netýká.
5 kuliček – Je to problém, který se mě týká a chci jej řešit.
- 4) Vyučující postupně přečte všechny příběhy a žáci je vyhodnotí. V této fázi učitel zatím hodnocení nereflektuje.
- 5) Vyučující přečte doplnění jednotlivých příběhů. Pokaždé se zeptá, zda chtějí žáci změnit své hodnocení situace. Pokud ano, mohou tak učinit.
- 6) Žáci obdrží komiksově obrázky jednotlivých osob z příběhů a dopíší do bublin, co postavy v dané situaci říkají.
- 7) Vyučující vede reflexi s celou třídou. Ptá se, co způsobilo změnu v hodnocení příběhů. Jak se poškozené osoby cítily a co nebo kdo by jim v dané situaci mohl pomoci.
- 8) Vyučující zadá aktivitu brainstormingu na téma násilí z nenávisti u nás ve škole.
„Představte si, že se nám ve třídě objeví podobný případ, že někdo někomu nadává, protože má jinou barvu pleti/pochází z jiné země/věří v Boha/je postižený... Co s tím uděláme?“Následuje pětiminutový brainstorming a diskuze s učitelem, co mohou v takovém případě udělat žáci sami či kde mohou hledat pomoc.

Pozn. Cílem této aktivity je zvýšit citlivost žáků k projevům předsudků a nenávisti v jejich okolí. Může se stát, že např. narážka na vzhled či způsob života, kterou jeden člověk vůbec nevnímá, druhému ublíží. Někdy je odlišnost od většinové společnosti zřejmá (barva pleti, oblečení), jindy o ní nemusíme vědět (homosexualita, náboženství).

Formy násilí z nenávisti v příbězích:

Příběh 1 – verbální útok, motivace: homofobie

- užití slova „gay“ v hanlivém významu

Příběh 2 – popírání holocaustu, motivace: antisemitismus

- odvádění pozornosti od zla spáchaného během holocaustu tím, že se relativizují počty obětí, podmínky v koncentračních táborech atp.

Příběh 3 – verbální útok, motivace: islamofobie (strach z islámu)/nenávist k určitému náboženství

- spojování šátku muslimských žen s terorismem

Příběh 4 – fyzický útok, motivace: rasismus

- omezování práv a svobod člověka kvůli barvě pleti

Příběh 5 – poškození majetku, motivace: nenávist vůči etniku

- spojování určitého etnika s negativními vlastnostmi s cílem vyloučení



PRACOVNÍ LISTY

Představte si situaci (kterou takto popsala jedna žákyně):

„Paní učitelka k nám do třídy dnes přivedla nového žáka: drobnější postava, černé, rovné, krátce ostříhané vlasy, výraznější oči, ale „užší“ než máme my, oblečen „normálně“, a ještě než ho představila, bylo nám jasný, že to je ... Číňan? Japonec? Vietnamec? Korejec?... Řekla, že nejen rozumí, ale také už mluví česky docela dobře.

Pak se ho zeptala, jestli chce něco říct nebo jestli má nějakou otázku, co by ho zajímalo. Byl pěkně drzej – normálně se učitelky zeptal, kolik je jí let.“

Přiřaďte pojmy k uvedeným příkladům. Jak byste upravili či doplnili jejich definice?

rasismus

Ve Švýcarsku se objevil tento plakát jedné politické strany, který hlásá: „Zajistit bezpečnost!“

**xenofobie**

V 18. století byli černošští otroci v Americe označeni za lidi pouze ze 3/5. Zároveň byli považováni za méně inteligentní nežli bílí obyvatelé kontinentu.

homofobie

V Ugandě byly v bulvárním tisku zveřejněny osobní údaje – jména, adresy a fotografie – lidí označených jako gayové či lesby. Tyto osoby jsou nyní ohroženy verbálními či fyzickými útoky.

diskriminace

Nabídka pracovní pozice ředitele:

Pro malou dynamickou firmu hledáme muže či bezdětnou ženu do 35 let na pozici ředitele.

Požadavky: VŠ vzdělání, výborná znalost AJ, zkušenosti s vedením lidí, výborné organizační schopnosti.

Černoši mají rytmus v krvi.



Romové raději berou dávky, než aby pracovali.

Gayové a lesby nemají ve sportovních klubech co dělat. Nechci se s nimi sprchovat.

Židé myslí jen na peníze, mají to v povaze. Ve firmě bych je nechtěl/a.

Vietnamci berou Čechům práci. Nepůjdu k nim nakupovat.

Ukrajinky by vysokou školu nezvládly, měly by raději uklízet.

Muslimové jsou teroristi. Nechci je mít za sousedy.

SITUACE

A) V malém obchodě s potravinami stojí ve frontě u pokladny několik lidí. První na řadě je starší paní – Romka s plným košíkem potravin a za ní stojí dva mladíci, kteří si nakupují jen limonádu a chipsy. Prodavačka jako první obslouží je, i když nejsou první na řadě.

Role:

paní Bandyová – Romka stojící první ve frontě u pokladny
Roman – stojí ve frontě za paní Bandyovou, kupuje limonádu a chipsy

Patrik – stojí ve frontě za paní Bandyovou, kupuje limonádu a chipsy

prodavačka
(lidé ve frontě)



B) Při hodině zeměpisu se vyučující zeptá, zda by mohl jít někdo ukázat na mapu nejdůležitější řeky ČR. Okamžitě se – jako první – přihlásí Artjom, student původem z Čečenska, ale učitelka si jeho zvednuté ruky vůbec nevšímá. Vyvolá nakonec jiného studenta a řekne: „Odpověď si raději poslechneme od někoho, kdo se tu narodil a není cizincem.“

Role:

Artjom – narodil se v Čečensku, na základní školu začal chodit v České republice

paní učitelka – třídní učitelka, zná žáky i jejich rodiče

Marie – spolužačka Artjoma

Honza – spolužák Artjoma

(spolužáci)

C) V polovině roku přivede pan učitel do třídy nového žáka a posadí jej vedle Františka do 3. lavice u okna. František protestuje: „Pane učiteli, já vedle něj sedět nebudu, protože se ještě vod něj nakazim nějakou nemocí – bůhví vodkud je!“

Role:

František – chodí do 6. třídy ZŠ v malém městě

Ibrahim – Františkův nový spolužák, má snědou pleť

paní učitelka

Šimon – Spolužák Františka a Ibrahima

(spolužáci)

D) Míša chodí do sedmé třídy základní školy. Míša je silnější postavy, má dlouhé kaštanové vlasy a hnědé oči. Baví ji zeměpis a matematika. Ve třídě má kamarádku Renču.

Když jde Míša ráno do školy, vždycky na ni u šaten čekají holky ze třídy. „Naval svačinu“, vykřiknou místo pozdravu. Míša se rozhlédne kolem sebe, nikdo nic neříká. „Tak dělej!“, ozve se. Míša jim tedy svačinu raději dá. Stejná situace se opakuje každý den.

Role:

Míša – dvanáctiletá dívka silnější postavy

Renča – kamarádí s Míšou, každé ráno ji doma vyzvedne a jdou spolu do školy

Sabina – jedna z party holek, která Míše krade každý den svačinu

Jirka – Míšin spolužák ze třídy

E) Josef žije se svou matkou. Svěho otce ani nepoznal. Má ještě 2 starší bratry. Chodí do osmé třídy základní školy. Josefova rodina nemá peníze nazbyt, proto jeho matka nakupuje pro své syny obnošené oblečení. Když šel Josef odpoledne ze školy, venku u zábradlí stála skupina deváťáků. Josef některé z nich znal z fotbalových zápasů. Začali na něj pokřikovat: „Kdes vyhrabal ty hadry? V popelnici? Hele, tamhle je kontejner! Necheš si jít něco koupit?“, smáli se mu. Pak k němu přišel Milan a začal ho strkat směrem ke kontejneru. „Běž se prohrábnout!“, volal a snažil se Josefovi strčit hlavu do kontejneru.

Role:

Josef

Milan – jeden z party deváťáků

Petr – jeden z party deváťáků

Jitka – deváťáčka, která stojí s kamarádkami opodál

F) Jana a Anh jdou ze školy. Je středa brzy odpoledne a na ulicích ještě není moc lidí. Když čekají na přechodu vedle školní jídelny, vidí přijíždět cyklistu. Najednou se vynoří rychle jedoucí auto. Anh stačí jen vykřiknout: „Pozor!“ Auto cyklistu srazí. Ten zůstane ležet u chodníku. Řidič auta ani nepřibrzdí a ujede.

Role:

Jana – čtrnáctiletá dívka, chodí do ZŠ blízko přechodu, kde se nehoda stala

Anh – čtrnáctiletá dívka, chodí do ZŠ blízko přechodu, kde se nehoda stala

cyklista

řidič auta

další postava (kolemjdoucí paní/pán, školník, spolužák)

Nedokončené věty:

- a) Když uvidím, že před školou na ulici upadla stará paní a nezvedá se, tak ...
- b) Když se mi kamarádka svěří, že se bojí chodit do školy, protože na ni před vchodem čeká partička a sprostě jí nadává, tak ...
- c) Já sám/sama mám předsudky vůči
 Myslím si o nich, že, protože
 Mé chování to ovlivňuje tak, že
 Své chování mohu změnit tak, že

Co jsou lidská práva?

Přečtete si následující tvrzení a označte je ✓ , souhlasíte-li, a ✗ , nesouhlasíte-li.

- | | |
|--|--|
| <p>___ 1. Ve škole se cítím bezpečně.
<i>Nebojím se chodit do školy kvůli tomu, že by mi někdo ublížil.</i></p> <p>___ 2. V mé škole panuje ke všem jednotlivcům rovný přístup. <i>Všem je zprostředkován přístup k informacím a školním aktivitám. Úpravy rozvrhu jsou možné pro všechny jednotlivce. Mohu se ve škole přihlásit na jakýkoli kroužek/sport. Když někdo potřebuje individuální rozvrh, není to problém.</i></p> <p>___ 3. Lidé kolem mě se postaví pomlouvám a projevům diskriminace a šikany ve škole. <i>Když spolužáci vidí, že někdo někomu ubližuje, zasáhnou sami, nebo zavolají dospělého.</i></p> <p>___ 4. Konflikty se u nás ve škole pokoušíme vyřešit společně, nenásilným způsobem. <i>Když ve třídě vznikne problém, neřešíme ho násilím.</i></p> <p>___ 5. Když si někdo stěžuje na obtěžování či diskriminaci, škola začne případ řešit. <i>Vím, že kdyby mě někdo obtěžoval, ve škole mi pomohou.</i></p> <p>___ 6. Mohu svobodně vyjádřit své názory a myšlenky (politické, náboženské a jiné) bez strachu z diskriminace. <i>Mohu mluvit o tom, jakou politickou stranu volí rodiče. Mohu ve škole říci, že jsem věřící.</i></p> <p>___ 7. Všichni v naší škole mají možnost podílet se na demokratickém rozhodování při vytváření školních pravidel a zákonů. <i>Máme školní parlament. Můžeme se vyjádřit ke školnímu řádu.</i></p> | <p>___ 8. Řeší-li se u nás ve škole kázeňské záležitosti, postupuje se (při navrhování trestu) ve všech případech férovým a nezaujatým způsobem. <i>Když někdo dostane dvojku z chování, ví proč.</i></p> <p>___ 9. Ve škole se učíme o společenských a globálních problémech, které se týkají životního prostředí, chudoby, spravedlnosti, války a míru.</p> <p>___ 10. Mohu sám sebe (a svoji kulturu) vyjádřit uměním, hudbou, tancem či mluveným slovem. <i>Mohu ve škole pustit hudbu, kterou posloucháme doma.</i></p> <p>___ 11. Lidé u nás ve škole nejsou diskriminováni kvůli volbě svého životního stylu (např. stylu oblékání, stýkání se s určitými osobami, mimoškolním aktivitám). <i>Když někdo nosí výrazné oblečení odlišné od ostatních, neznamená to, že bude mít horší známky.</i></p> <p>___ 12. Ve škole berou ohled na můj osobní prostor a osobní věci. <i>Ve škole mám vyhrazené místo, kde se mohu v klidu věnovat učení. Ve škole se nebojím o své věci.</i></p> <p>___ 13. Nesu odpovědnost za to, že se ostatní chovají tak, aby podporovali bezpečnost a dobré vztahy v naší škole a nikoho nediskriminovali.</p> |
|--|--|

V roce 2010:

Ve dvanácté třídě základní školy na ostrově Linos měli velký problém. Na začátku školního roku přišla nová žákyně Manu. Byla milá a kamarádká, takže si zanedlouho našla přátele. Musela se naučit linoštinu, protože pocházela z nedalekého ostrova Sabó, a kamarádi jí v tom pomohli.

Spolužák Paďour se jí začal posmívat, že má moc malé uši a dlouhé ruce. Když ji viděl na chodbě, pokřikoval na ni a často jí i podrazil nohy nebo do ní strčil tak prudce, že spadla na zem. K Paďourovi se přidali Facák, který Manu několikrát sebral tašku, a Bidlo, jenž jejich chování povzbuzoval. Týda s potěšením pozorovala, jak je Manu vystrašená.

Manu se cítila osamělá. Jediný, kdo se jí zastal, byl Jarabáček. Ostatní spolužáci nijak nereagují. Tyty se ubližování nelíbí, ale zatím nikdy nic neřekla. Kukr jen sleduje, co se děje.

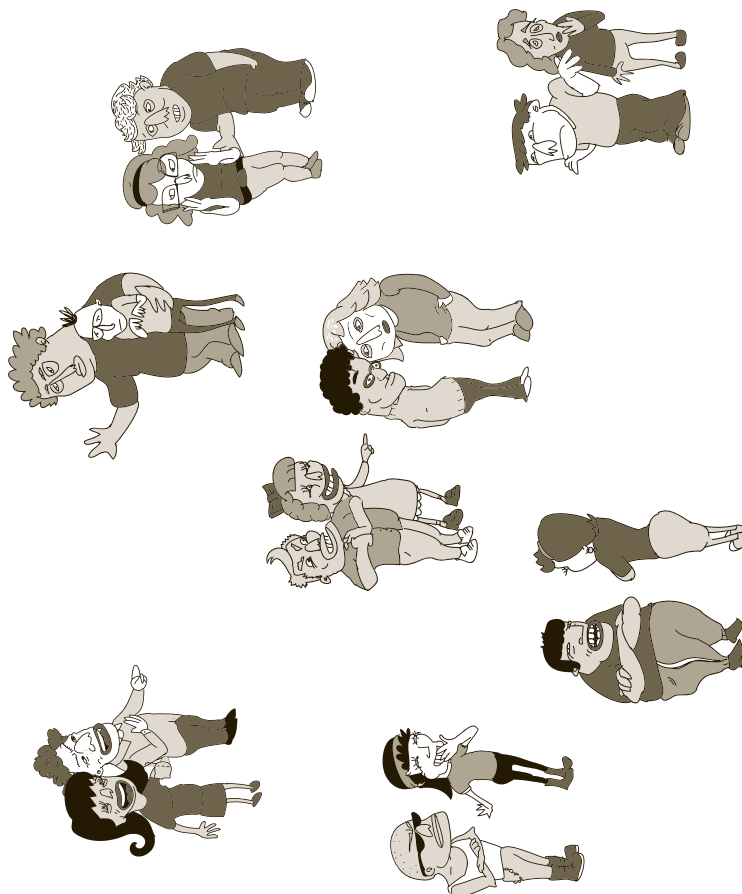
Ve třídě zavládla nepříjemná dusná atmosféra. Děti spolu nemluvily tak, jako dříve. Z Manu se stala uzavřená dívka, která se na nikoho neusmívala.

Kdo je Manu? Kdo je Paďour? Kdo je Facák? Kdo je Bidlo? Kdo je Týda? Kdo je Jarabáček? Kdo jsou Tyty a Kukr? Koho jejich chování ovlivňuje?

Dnes:

Manu se znovu usmívá. Ve třídě je příjemně. Spolužáci se kamarádí, dokonce nedávno uspořádali společný piknik na školním dvoře.

Jak děti situaci vyřešily? Co udělaly nebo řekly jednotlivé postavy příběhu? Jak se zachoval/a pan učitel/paní učitelka



PRACOVNÍ LIST 9B

Pomocník
aktivně se na šikanování podílí, avšak nezačal s ním



Obránce
je proti šikanování, oběti pomáhá/snaží se o to



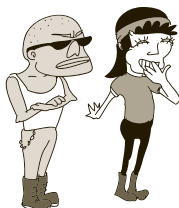
Potenciální obránce
je proti šikanování; myslí si, že by měl pomoci, avšak neudělá to



Agresor
začne šikanovat, je aktivní



Fanda
podporuje šikanování, nezúčastňuje se aktivně



Oběť
šikanovaný



Pasivní příznivec
schvaluje šikanování, ale ne otevřeně



Divák
pasivně sleduje, co se děje

Příběh 1

Během přestávky ve škole jdou Honza, Petr a Tomáš z osmé třídy po chodbě. Když procházejí kolem spolužáka Martina, Petr do něj strčí tak, že se Martin poleje limonádou. Tomáš řekne: „Ty vole, Jéňo, viděls to?! To je gay!“

Příběh 2

Je nedělní dopoledne. V kupé vlaku jedou dva mladíci Mirek a Ondra. Jsou nakrátko ostříhaní a sportovně oblečení. Chvilku si povídají o výsledcích zápasu ve fotbale. Pak začne Mirek nahlas předčítat z knihy s názvem Pravda o holocaustu: „V koncentračních táborech nebyly tak špatné podmínky, jak se všeobecně říká. Lidé sice nedostávali za práci zapláceno, ale dostali alespoň nějaké jídlo. Dokonce mohli jednou měsíčně poslat domů dopis.“

Příběh 3

Paní Ivana El-Dunia je české národnosti. Provdala se za Maročana a konvertovala k islámu. V Brně, kde s manželem a dětmi bydlí, chodí zahalena v šátku. Jednoho dne jde Ivana s dětmi na pískoviště. K Ivaninu synovi Samirovi přijde stejně starý Tonda a bouchne jej plastovou konvičkou do hlavy. Děti se začnou prát. Tondy si nikdo nevšímá. Ivana děti vezme za ručičky a snaží se jim klidně vysvětlit, že se mohou domluvit. Náhle přibíhá Tondova matka a křičí na Ivanu: „Co si to dovoluješ, ty teroristko? Sundej si aspoň ten šátek, dyť se tě ty děti boje!“

Doplnění příběhů

Příběh 1a

Na chodbě stojí Vítek, kterému se líbí kluci. Zatím to ale nikomu neřekl.

Příběh 2a

Ve stejném kupé jede starý muž, který byl za druhé světové války vězněn v koncentračním táboře v Osvětimi.

Příběh 3a

Situaci přihlíží Saša, která se opodál pískoviště učí na zkoušku. Její otec je muslim ze Sýrie. Saša vyrostla v České republice. Rodinu v Sýrii občas navštěvuje.

Příběh 4a

Chování servírky i ochranky sleduje David, spolužák pana Traoré, který s ním přišel oslavit úspěšné zkoušky.

Příběh 5a

Patrikovi je sedmnáct, je Rom a se sprejery chodí do třídy. Další den se ve škole o nápisu všichni baví.

Příběh 4

Dvacetiletý student jaderné fyziky pan Traoré je z Afriky. Po úspěšném zakončení zkuškového období byl oslavovat na jedné z plzeňských diskoték. Posadil se k baru a objednal si drink. Servírka jej vyzvala, aby si přesedl. Jen co to udělal, chtěla, aby si sedl zase k jinému stolu. Taková situace se během večera ještě dvakrát opakovala. Pan Traoré se pak servírky zeptal, proč s ním takto jedná. Místo odpovědi si servírka zacpala nos a druhou rukou naznačila, že rozhání zápach. Než stačil pan Traoré na její jednání reagovat, přišli k němu muži z ochranky a se slovy „Padej vocud', ty negře!“ a „Vrať se na palmu!“ jej z diskotéky vyhodili.

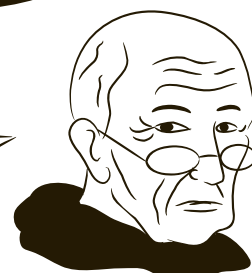
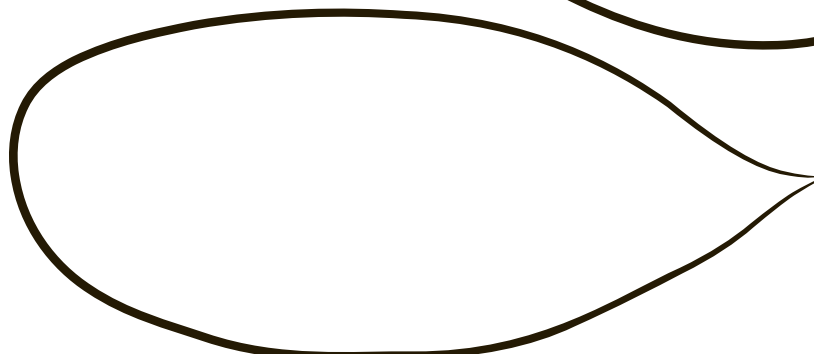
Příběh 5

Ve městě je levná ubytovna. Osmdesát procent obyvatel jsou chudí Romové. Někdo na dveře ubytovny nasprejuje nápis „Cikáni přestaňte tady krást a vypadněte!“.

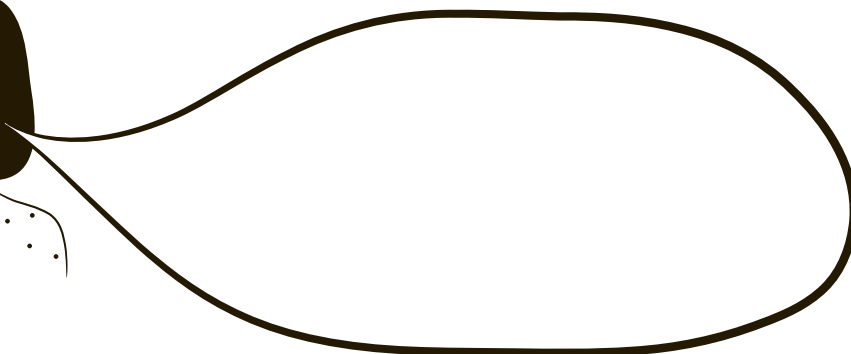
Příběh 1



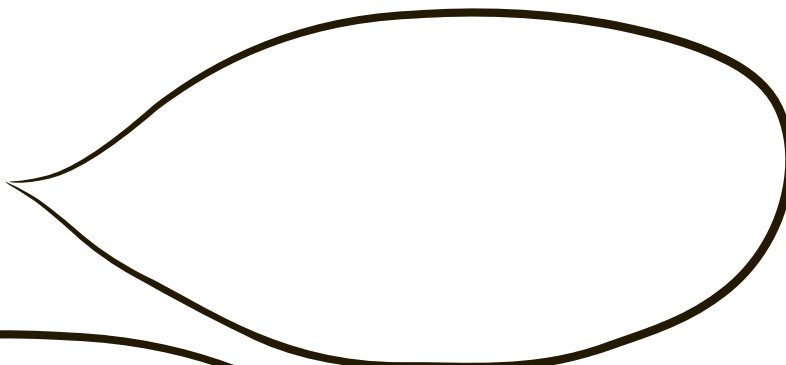
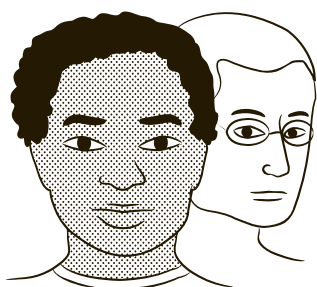
Příběh 2



Příběh 3



Příběh 4



Příběh 5

