

IDENTITA aneb KDO JSEM

„Mami,“ ptá se šestiletý chlapec jednoho večera v koupelně, „kdo vlastně jsem?“

Maminka chvíli zaváhá, podívá se na něj a povídá: „No, ty jsi spousta věcí; jsi Čech a Rom a Němec a taky jsi tenista, Vlče ve skautu a spolužák ve škole, bydlíš v Březiněvsi, takže jsi Březiněvsák...“

Chlapec se na maminku zkoumavě podívá a říká: „Mami, a je to důležité?“

„Hmm,“ maminka se na chvíli zamyslí. „Je to tak důležité, jak ty sám chceš, aby to důležité bylo.“

Kdo vlastně jsem a jak se stane, že jsem tím, kým jsem? Kdo to určí? Jak moc je to důležité? A možná otázka, kterou šestileté dítě ještě neumí formulovat – jak to ovlivní můj život? Tyto otázky jsou v dnešní době klíčové i proto, že většina konfliktů, které v současnosti zažíváme, nějak souvisí s některými částmi naší identity, etnickou, národnostní, náboženskou, sociální, genderovou, generační a dalšími. Možná právě proto je dobré zamyslet se nad stejnou otázkou, kterou položil mamince jednoho večera malý Tim. Než začneme s úvahami o identitě, ráda bych vás však požádala, abyste se zamysleli velmi konkrétně:

CVIČENÍ – KDO JSEM?

C Vezměte si papír a tužku a zkuste pod sebe napsat devět nebo i více jednoslovných odpovědí na otázku KDO JSEM?

Pokud chcete být ve cvičení důslední, zkuste si ho zopakovat v příštích týdnech ještě několikrát, ideálně v různých kontextech. A pokud se budete chtít dostat do větší hloubky, zkuste si cvičení udělat i v nějaké skupině. Pak to teprve totiž začíná být zajímavé.

Toto cvičení dělám s nejrůznějšími skupinami už mnoho let. Zajímavé je, že pokaždé je trochu jiné, v základních rysech jsou si však odpovědi velmi podobné. Když se po skončení cvičení ptám na to, jaké kategorie se lidem ve skupině v jejich výčtu objevily, pak se téměř vždy většina shodne na tom, že měla nějakou velmi obecnou kategorii týkající se toho být člověkem, lidskou bytostí apod., téměř všichni mají na seznamu své jméno, pohlaví (muž, žena), pozici v rodině (matka, dcera, tchán...), silně zastoupeny jsou také koníčky a profese. Další kategorie se vyskytují vždy jen občas, má je vždy jen několik lidí ze skupiny. To jsou většinou otázky regionální příslušnosti (místo, kde žiju, země, vyšší územní celky jako např. Evropa), náboženství (katolík, protestant, křesťan, buddhista...), velmi málo se vyskytuje národnost (Čech, Němec, Rom...). A pak se vyskytuje ještě celá řada dalších dílčích kategorií, kterou má vždy několik jednotlivců. Pokud se tyto dílčí kategorie objeví, jedná se zpravidla o věci, které ovlivňují to, jak se dotyční cítí v dané skupině. Např. ve skupině úředníků se dva lidé označí za imigranty apod.

Ze cvičení je patrné, že v některých typech našich identifikací se s velkou pravděpodobností shodneme s ostatními. Čím větší je však hloubka, do níž kutáme, tím víc najdeme kategorií, které sdílíme jen s částí našeho bezprostředního okolí. Jak to tedy s identitou je a kde se v našich životech vlastně bere?

O identitě můžeme konstatovat několik důležitých věcí. Do identity vrůstáme, pomocí jejího postupného definování se socializujeme do skupin, do kterých bezprostředně patříme, i do širší společnosti (Brislin, 1981; Samovar a kol., 2013). Identita vzniká pozvolna tak, že dítě dostává odpovědi na své otázky o tom, kým je, ale také o tom, kým není (Brislin, 1988). K formulování identity je tedy potřeba i negativní vymezení, odkazy na kategorie, ke kterým patřit nemáme nebo nechceme. Právě ono negativní vymezování pak později v životě působí nemalé starosti. Co se děje na hranicích mezi těmi, kterými jsme, a těmi, kterými nejsme? A jak a kým jsou tyto hranice nastavovány? Právě proto, že identita vzniká postupně, je pro její utváření klíčový dialog s ostatními lidmi v našem okolí. Nejde totiž jen o to, za koho se považuji já sám, ale také o to, za koho mě považují ostatní. Je to jakýsi průnik sebepojetí a reakcí mého okolí na mě samotného.

Z toho, co jsme napsali výše, vyplývá, že identita je především **dynamická**. Právě díky tomu, že její formování souvisí s celým procesem socializace, vznikají její jednotlivé vrstvy a složky po dobu celého života. Nejsme tedy formováni jen tím, zda jsme ve škole „áčáci“ či „béčáci“, fotbalisté nebo hokejisté, ale později také „gympláci“ nebo „učňáci“ atd. S identitou ale nejsme hotovi ani na prahu dospělosti. Celý život se setkáváme s novými situacemi, které nás nutí znovu předefinovat vlastní identitu: porození dítěte, roční stáž v zahraničí a hlavně často obtížný návrat zpět domů, stěhování, rozvod nebo zahájení činnosti v klubu důchodců, svépomocná skupina pacientů s rakovinou... Tím vším se můžeme v životě stát a samozřejmě ještě mnoha dalšími věcmi. Každá nová životní událost nás přivádí do nových situací a často nás nutí identitu redefinovat (Moree, 2014). Tak získává identita vlastnost, o které se v současnosti hodně mluví, je totiž fluidní, tekutá (Bauman, 2004; Dewan, 2007; Howard, 2000; Samovar a kol., 2013 a další).

Dynamický charakter identity však souvisí nejen s oněmi „velkými“ kategoriemi, které získáváme během života, ale i s tím, že v jednotlivých situacích se rozhodujeme o tom, která část naší identity je významná. A zároveň totéž dělá i naše okolí. Tento výběr pak má vždy nějakou funkci. Když např. Vendy v divadle utlačovaných přivede domů představit Mírka, svého partnera, představuje ho nejdřív jako studenta pedagogiky, přestože důvod, proč předpokládá potíže, je ten, že je Mírek červený a navíc vyrůstal v dětském domově. Což jsou naopak charakteristiky, které vyzdvihuje otec. Tyto dvě charakteristiky jsou pro něj tak určující, že jaksi přebijí ostatní, které také nejsou zanedbatelné.

Identita je však také **mnohvrstevná** (*multi-faceted* nebo také *multiple*). Jak je patrné již z úvodního cvičení, kategorie, s kterými se během života identifikujeme (i ty, proti kterým se vymezujeme), jsou definovány nejrůznějším způsobem – gendrově, etnicky, národnostně, sociálně nebo nábožensky. Vždy se ale jedná o jakýsi soubor kategorií, v jejichž průniku je právě naše identita (Howard, 2000; Samovar a kol., 2013). Přestože identita je takto mnohvrstevná a mohli bychom předpokládat, že jednotlivé kategorie mají obdobnou váhu, často tomu tak není. Přestože ve skupinách jen málo lidí odpoví na otázku „kdo jsem“ pomocí etnické nebo národnostní kategorie, v celospolečenském diskursu jsou právě tyto kategorie nejčastěji s identitou spojované. Lépe řečeno, identita je díky těmto kategoriím nejčastěji problematizována. Vzniká pak dojem, že identita znamená pouze etnicitu nebo národnost. Tento fakt reflektuje i teoretická literatura. V této souvislosti se často klade otázka po tom, zda a do jaké míry je etnicita důležitější, než ostatní kategorie, jinými slovy, do jaké míry jednotlivce předurčuje to, že je Čech, Rom, Němec..., k nějaké životní trajektorii a do jaké míry je etnicita jen jednou z mnoha vrstev identity. Howardová (2000) k tomu

podotýká, že i toto pojetí se měnilo v rámci sociálních věd v posledních několika desetiletích v závislosti na společenských a politických změnách v jednotlivých zemích. Zatímco v období po druhé světové válce převládal pocit, že etnicita a národnost jsou klíčové, v posledních dvou desetiletích v souvislosti s globalizací a dalšími jevy moderního světa se čím dál tím větší důraz klade právě na onen průnik mezi jednotlivými složkami identity. Jednotlivec je pak komponován těmito jednotlivými složkami své vlastní identity. V literatuře pro tento jev najdeme v posledních letech pojem *intersectionality*, neboli průřezovost (Anthias, 2011; Gobbo, 2004).

V této souvislosti se musíme vypořádat ještě s jednou důležitou představou. A to, jak podotýká Anthias (2011), často se domníváme, že členové určité skupiny jsou si výrazně podobní (až totožní). Anthias (2011) to nazývá *groupism*, neboli seskupování. Kromě toho, že máme totiž občas tendenci vnímat jednotlivce jako někoho, kdo je redukován na jednu složku identity (Čech, Němec apod.), máme navíc tendenci k představě, že všichni členové určité skupiny vykazují podobné vlastnosti. Představujeme si tak, že ženy jsou submisivní, Němci jsou pořádní apod. Jenže když tuto představu podrobíme poctivé reflexi vlastní osobní zkušenosti, vidíme, že realita je o mnoho složitější.

CVIČENÍ – S KÝM SE IDENTIFIKUJI

C Zkuste si vzít jednu nebo dvě kategorie z úvodního cvičení, tedy ty kategorie, s kterými se identifikujete. A zkuste si vzpomenout na vaše blízké přátele, známé, kteří se pravděpodobně identifikují se stejnou kategorií (pokud např. chodíte hrát basketbal, zkuste si vzpomenout na další basketbalisty). A zkuste si představit, v čem jste si s ostatními podobní a v čem se lišíte.

Vzhledem k tomu, že v souvislosti s identitou je etnicita a národnost často považována za zdroj problému, zkusme si do seznamu

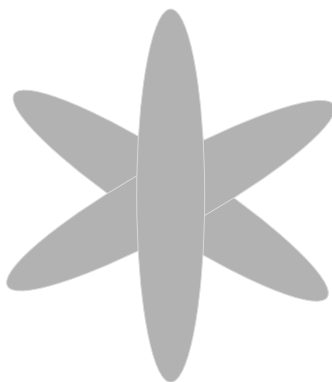
přibrat i etnicitu; zkuste si vzpomenout na jiné členy vaší národnostní/etnické skupiny, které osobně znáte, a zkuste se zamyslet nad tím, v čem jste si s nimi podobní a v čem se lišíte.

Malá poznámka na okraj – to, že vy předpokládáte, že dotyčný se identifikuje se stejnou skupinou jako vy (basketbalista, Čech, Rom apod.), je však pouze váš předpoklad. V tuto chvíli ještě vůbec nic nevíme o tom, s čím se skutečně identifikuje ten druhý, na kterého teď myslíme. I to je potřeba mít na zřeteli. Na tom je vlastně vidět, jak je otázka identity složitá, jak se zde pojí to, s kým se dotyčný definuje sám, a jak ho vnímají ostatní. Než postoupíme k dalším charakteristikám identity, musíme se ještě zastavit u pojmu etnicita, která je právě v souvislosti s identitou považována za jednu z důležitých charakteristik. Eriksen (2001 : 316) v této souvislosti hovoří o etnické skupině, kterýmžto termínem je označována „skupina, která je kulturně odlišná od většinové společnosti“. Termín etnicita je u něj tedy užíván k označení skupiny, která je potenciálním nositelem stigmatu. Termín etnicita však někdy najdeme i jako určité synonymum pro slovo národnost. Tedy určitá skupinová charakteristika, kterou vnímáme i u většinové společnosti. Pokud toto vnímání přeneseme do naší divadelní skupiny, měli by její členové červenou a modrou národnost, jen u červených bychom však měli tendenci hovořit i o červené etnicitě nebo etnické odlišnosti (i když samozřejmě i etnicitu mají všichni, jak červení, tak modří).

Mnohohrstevnost identity můžeme ztvárnit pomocí obrázku. Představme si, že přistoupíme k tabuli nebo kusu papíru společně s některým z našich přátel a budeme si společně odpovídat na otázku KDO JSEM. Postupovat budeme podle jednotlivých kategorií, v kterých obvykle uvažujeme. Zkusme si představit, že se jedná o dvě kolegyně z práce, řekněme, že pracují na jedné střední škole v Praze.

MARIE	KATKA
Žena	Žena
Doma mluví kromě češtiny ještě slovensky	Doma mluví česky
Má tři děti	Ráda by měla děti, ale nemůže otěhotnět
Původně pochází ze Slovenska	Pochází z České republiky
Bydlí v hlavním městě	Bydlí v hlavním městě
Učí na SŠ	Učí na SŠ
Hraje volejbal	Zpívá ve sboru

Pokud bychom chtěli identity Marie a Katky ztvárnit obrázkem, mohli bychom se dostat k následujícímu:



Životní zkušenost našich dvou kolegyně z práce převedena do jednotlivých kategorií identity se podobá jen ve třech bodech: obě jsou ženy, bydlí v hlavním městě a učí na střední škole. V ostatních kategoriích (a to se bavíme jen o těch, kterých jsme se náhodně dotkli ve výčtu) se liší. Ve všech ostatních kategoriích tedy můžeme očekávat nějaké rozdíly, v některých navíc bolestné. Asi se jim totiž bude obtížně povídat např. o dětech vzhledem k tomu, že Katka by je ráda měla, ale nemůže otěhotnět, kdežto hlavním problémem Marie je, že by moc ráda zažila zase jednou volný večer, a protože se snaží zvládnout i práci i děti, je taková situace v nedohlednu. Z hlediska koníčků asi nepůjde o konfliktní téma, ale vzhledem k tomu, že jedna se orientuje výrazně na kulturu a druhá na sport, pravděpodobně nedojde ani k výraznému pocitu propojení atd.

Pokud zkombinujeme dvě vlastnosti identity, totiž že je mnohovrstevná a navíc dynamická, pak se obrázek ještě výrazně zkomplikuje. Obrázek totiž zachycuje situaci k okamžiku, kdy ho tvoříme. Lépe řečeno, jak svoji identitu obě kolegyně v danou chvíli reflektují. Vzhledem k tomu, že se však identita v průběhu života mění, obrázek samozřejmě během života doznává zásadního vývoje. Ten se týká jednak dlouhodobějšího časového horizontu, ale i toho, s čím se identifikujeme např. během jednoho dne nebo týdne. Identita má totiž ještě jednu vlastnost – je často situačně podmíněná a mění se tedy aktuální nebo situační **intenzita** jejího prožívání. V okamžiku, kdy si obě kolegyně budou o identitě povídat v práci nebo v kavárně v prostředí, které obě dobře znají a které nezpochybnuje jejich vnímání sebe sama, budou se pravděpodobně identifikovat s jinými kategoriemi než v okamžiku, kdy budou v situaci, která jejich základní nastavení zpochybní, např. když se ocitnou pracovně v mezinárodním týmu, kde bude např. Katka jako jediná žena, navíc z východní Evropy. Pak by možná genderová a regionální příslušnost hrála větší roli (ona by ji in-

tenzivněji prožívala) než v bezpečí oblíbené kavárny (Moree, 2014).

Tato proměnlivá situační intenzita se netýká zdaleka jen jednotlivých kategorií, týká se také intenzity prožívání v rámci jedné kategorie během života. Např. dítě jiné barvy pleti, než má majoritní populace (nebo dítě, které jinak viditelně vyčnívá ze svého sociálního okolí), se právě se svou odlišností různě vypořádává během svého života. Schopnost identifikace s touto kategorií se během života může měnit (Kim-Ju, 2003). Může se dokonce stát, že se daný člověk proti této části své identity vzbouří, nechce s ní mít nic společného a spíše se proti ní po určitou dobu vymezuje. Dewan (2007) vedla rozhovory se ženami smíšeného původu (které byly, co se barvy pleti týče, viditelně odlišné jak od bílé majority, tak i od minorit tmavé barvy pleti). Jedna z nich, Aisha, vzpomíná, že procházela obdobím, kdy se vymezovala vůči všemu indickému. Nechtěla, aby ostatní věděli, že její otec je Ind. Používala své druhé jméno, aby se nemusela představovat jako Aisha, odmítala jakékoli jídlo, oblečení, zvyky, které by měly cokoli společného s jejím původem. To trvalo několik let, až došlo ke zlomu, kdy tuto část své identity přijala.

Z českého kontextu známe tento fenomén např. u adoptovaných dětí. Je fascinující sledovat, jak některé děti s tématem pracují. Pokud žijí v rodině, kde mají odlišnou barvu pleti od adoptivních rodičů, přijde okamžik, kdy to začnou řešit. Děti jsou velmi rozdílné, ale mohou přijít otázky typu: „Mami, ty jsi věděla, že budu hnědej, když sis mě brala?“ „Maminko, proč nejsi taky tak čokoládová, jako já?“ apod. Děti dříve nebo později pochopí, že odlišná barva pleti může znamenat určitou nevýhodu. Tu se pak snaží řešit. Mohou začít popírat, že jsou snědé, jsou děti, které se v zoufalství pokusí namalovat na bílo, začnou např. popírat svůj původ, nechtějí o něm nic slyšet. Fázi odmítnutí může ale následovat opět fáze určité fascinace a vel-

kého ztotožnění – chtějí se začít učit romsky, ostatním říkají, že oni jsou Romové, kdežto jejich kamarádi nikoli... Složitý je samozřejmě moment, kdy děti pochopí, že něco, co nemohli ovlivnit (barva pleti, původ) a co ani do budoucna ovlivnit nemohou, znamená trvalé znevýhodnění ve společnosti. Tento zmatek u dětí se může ještě zhoršit v okamžiku, kdy je někdo z dospělých nutí odpovědět na to, čím jsou doopravdy: „Jsi tedy Rom nebo Čech?“ Dítě samozřejmě nemůže na takovou absolutní otázku odpovědět, protože na ni jednoznačná odpověď neexistuje.

Otázky identity často vedou k jakémusi předpokladu, že někým jsme a že se tedy hlásíme k určité neměnnosti této kategorie. Jenže identita má ještě jednu velmi důležitou vlastnost – dokáže být **hybridní** (Gerwitz & Cribb, 2008). Dítě, které vyrůstá v jednojazyčném prostředí, je obklopeno kamarády z podobné sociální skupiny, s kterými chodí odpoledne na podobné kroužky, vyrůstá jinak než děti, které se narodí do dvojjazyčného (nebo vícejazyčného) prostředí a jsou navíc z rodiny, která je smíšená i co do barvy pleti. Takové dítě se nestává buď např. Čechem, nebo Surinamcem žijícím v České republice, je zkrátka nějakým způsobem obojím. Ono „nějakým způsobem“ je pak hodně důležité. Neexistuje žádné sdílené pravidlo o tom, jak má žít česko-surinamská rodina, její členové si svůj způsob života vytvářejí na základě celé řady vlivů. Dítě je pak tím vším najednou velmi specifickým způsobem, který je daný individuální odpovědí na realitu jeho sociálního okolí. Tato hybridní vlastnost identity samozřejmě platí pro všechny naše identifikace, často je však nejvíce diskutovaná a vnímaná právě u lidí, kteří žijí ve smíšených rodinných konstelacích. Dříve, kdy byl kladen větší důraz na etnickou složku identity, se dokonce hovořilo o monokulturních jedincích jako o těch, kteří vyrůstají v homogenním prostředí,

a o multikulturních jedincích jako o těch, kteří vyrůstají v prostředí smíšeném (Brislin, 1977).

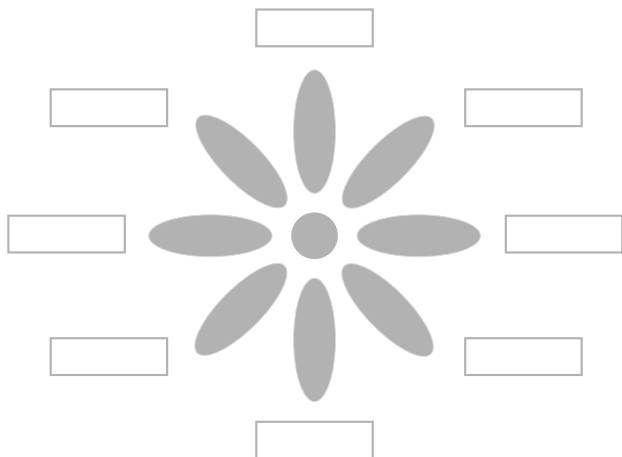
Onen dynamicko-mnohvrstevně-hybridní charakter identity může znamenat velkou úlevu, kterou ostatně reflektovalo i poslední sčítání lidu v roce 2011. Nejsme nuceni si vybrat jen jednu z nabízených identifikací, ale můžeme se hlásit k několika identitám (pokud v tomto případě vezmeme etnické a národnostní vymezení). Nemusíme být tedy jen Čechy nebo Švédy, ale můžeme být obojím. V případě menšin to pak znamená, že se nemusí cítit buď jako menšina, nebo se hlásit k majoritní populaci. Místo spojky nebo můžeme použít spojku i: jsem i Čech i Rom, stejně jako jsem i žena i obyvatelka Břežiněvsi apod. Takovéto pojetí může nabízet řešení právě např. i pro děti z pěstounských nebo adoptivních rodin.

Tento pohled na identitu předpokládá jednu důležitou věc, a to že respektujeme právo na sebeurčení, dáme sobě i druhému svobodu identifikovat se s těmi skupinami, které ho formují. To by měl být také cíl jakékoli práce související s identitou ve školách, firmách, u personalistů a v dalších profesích, kde otázky identity hrají roli. Je to zároveň tabu, na které narazila divadelní skupina. Souviselo s tím, že herci na začátku měli obavu, že budou muset být jen Romy nebo ne-Romy. A skupina musela ujt velký kus cesty, aby tohle tabu mohla pojmenovat a také se proti němu vymezila. Herci odmítli redukci své identity na etnicitu a využili k tomu *de facto* hyperbolu – křiklavé paruky. Díky tomuto křiklavému označení pak vyprávěli příběhy o tom, co se stane, když k této redukci identity dojde.

Tím ukázali jeden z obtížných rysů identity; ta totiž souvisí i s druhými, s tím, jak nás přijímají nebo nepřijímají. A dále pak s otázkou mocenských redistribucí pozic v dané skupině, státě. Nezbývá, než se tedy podívat i na složitější otázky identity.

Identita a přijetí

Nejprve zkusíme opět malé cvičení.



- C** Nakreslete si podobnou kopretinu, jakou vidíte na obrázku, a do každého okvětního lístku zkuste namalovat symbol skupiny, do které se cítíte patřit. Do malého obdélníčku vedle okvětního lístku si zkuste napsat jméno člověka, který pro vás danou skupinu charakterizuje, který pro vás symbolizuje i pocit přijetí.

Tím jsme ale ještě neskončili. Do prostoru mezi okvětními lístky si pak zkuste připsat skupiny, do kterých jste patřit chtěli, s kterými byste se rádi identifikovali, ale nikdy jste se členy nestali, a to především proto, že vás členové již existující skupiny mezi sebe zkrátka nepřijali.

Otázka přijetí je pro naši identitu klíčová. Identita vzniká v dialogu, člověk neumí být sám, potřebuje další lidi. Osobní identita (tedy to, kým se cítím být) se zde dostává do kontaktu se solidaritou, tedy s pocitem solidarity s druhými lidmi (Brislin,

1981). K tomu je však potřeba vnímat i druhou stranu, tedy ty, kteří mě přijímají. Anthias (2011) k tomu podotýká, že přijetí, pocit náležením někam, musí mít několik dimenzí: zkušenostní – člověk zakouší, že někam patří, praktickou – přináležením ke skupině má nějaký praktický dopad, např. se vídám se členy této skupiny, a emoční – přijetí musím také cítit.

Identita a moc

V rámci přípravy představení divadla utlačovaných jsme ve skupině dělali cvičení, při kterém měl každý beze slov vytvořit z ostatních kolegů ve skupině sousoší, které by ztvárňovalo útlak, který se mu v životě stal. Jeden můj kolega vytvořil sousoší, v němž ležel na zemi, tři další lidé nad ním a kopali do něj. Když jsme po chvíli sousoší „oživili“, sochy tedy směly začít mluvit, ti tři kopající volali: „Kopni do něj, dej mu, pořádně.“ A on volal: „Pomoc!“

Když jsme po chvíli cvičení reflektovali, vzpomínal kolega na to, že taková situace se mu děje opakovaně, zpravidla za bílého dne, na ulici plné lidí. Důvod je jasný. Je Rom. Nikdo z kolemjdoucích nikdy nepřišel na pomoc. A kolega říká: „V sousoší jsem volal o pomoc, protože bych vlastně rád, aby mi někdo pomohl. Když se mi to ale stane na ulici, tak už nevolám, spíš se snažím těm, co útočí, alespoň vynadat. Nechci, aby viděli, že škemrám o pomoc, a stejně nikdo nepřijde.“

Téma identity se bohužel v našich životech netýká pouze toho, kým smíme být, ale také toho, kam až nás vpustí naše sociální okolí. Co z našeho potenciálu nám umožní ostatní lidé uskutečnit. Dostáváme se k tématu identity a moci. Ve společnosti jde totiž také o přerozdělování zdrojů, kterých je vždy méně, než zájemců o jejich redistribuci. A tak v každé společnosti existuje tendence, vědomá nebo nevědomá, vnímat některé složky identity jako kladné, jiné jako záporné. Jedinci označení

negativními identitami jsou stigmatizováni a logicky mají obtížnější přístup ke zdrojům. To se děje v každé společnosti. Téměř v každé zemi najdeme nějakou stigmatizovanou skupinu osob a nejčastěji se stigmata týkají právě etnicity. Možná právě proto je ještě stále vnímána jako jedna z nejdůležitějších složek naší identity. Tak jako je v České republice obtížné být Romem, je v Německu obtížné být Turkem, v Nizozemsku Marokáncem nebo Východoevropanem atd. Právě etnická „neviditelnost“ často umožňuje splnutí s majoritou, a tedy rovnější přístup ke zdrojům. Toto téma je však diferencovanější, zkusme se tedy podívat na jeho jednotlivé vrstvy (Moree, 2014).

Bauman (2004) podotýká, že na identitu se lze dívat právě z hlediska životních příležitostí. Podle něj jsou lidé na světě rozděleni na dvě skupiny. Ty, kteří si svoji identitu volí, vybírají a mohou uskutečnit své představy o tom, kým by se měli stát (lékařem, právníkem...). A pak na ty, kteří tuto svobodnou volbu nemají. Jejich identita je předem určená, je dané, kam až se mohou ze své pozice dostat. Dítě, které se narodí ve slumu nebo ghettu, má velmi malou pravděpodobnost, že i když se bude snažit a bude chtít, stane se lékařem stejně jako obdobně nadané dítě, které se narodí rodičům bílé barvy pleti ze střední třídy. Je pak už jedno, kde se ghetto nachází, zda v Africe nebo v Předlicích.

Ty skupiny ve společnosti, které disponují větší mocí, určují, které identity otevírají cestu k lepšímu životu, a které ji naopak zavírají. A tak se o bílé identitě v majoritně bílém prostředí ani nemluví jako o etnicitě, etnicita je připisována jen těm, kteří jsou odlišní (Anthias, 2011). V českém prostředí existuje snad jediná procedura, kde je tento fakt administrativně podložen, a to v případě adopcí. Za děti s etnickým původem jsou v českém kontextu označovány především děti romského původu. Žadatelé o adopci tak vyplňují dotazníky, kde si volí i to, jaký původ děti, které by přijali, mohou mít. Pod tzv. „etnickým pů-

vodem“ se v hantýrce sociálních pracovníků rozumí romský původ. Tento slovník pak obsahuje řadu neuvěřitelných slov a sousloví, která tuto realitu charakterizují. Tzv. polo-původ znamená, že jeden rodič dítěte je Rom a druhý ne-Rom. Za ty, kteří „jdou do etnika“, jsou na mnoha místech označovány ty páry, které se rozhodnou, že nebudou dítě vybírat na základě etnicity (a je tedy jasné, že dostanou „etnické dítě“). A pak ještě existuje označení „etnický původ bez etnických znaků“. Do takové škatulky se dostane dítě, které sice má rodiče romského (nebo jiného „etnického“ původu), ale není to na jeho vzhledu vidět (Moree, 2008). Paradoxem této praxe je, že zatímco potenciální pěstouni nebo adoptivní rodiče si mohou dítě vybrat, dítě tuto možnost nemá, naopak však musí být někým zařazeno do některé z těchto kategorií. Při terénním šetření v roce 2008 jsem se ptala sociálních pracovníc, jak se to dělá. Podle nich je to tak, že buďto se původ biologických rodičů jaksi „ví“, tedy je to na nich vidět a pak je jasné, do jaké škatulky se dítě dostane. Nebo se „to neví“, popř. biologičtí rodiče nejsou známi, a pak přijdou na pomoc biometrické rysy, konkrétně tzv. mongoloidní skvrna na zadečku dítěte. Pokud ji dítě má, dostane se do škatulky „etnický původ“. Vzhledem k tomu, že žadatelů, kteří jsou ochotni přijmout děti s touto nálepkou, je minimum, má dítě v této „škatulce“ mnohonásobně menší možnost dostat se v raných stádiích svého vývoje do rodiny, což, jak víme, zásadně ovlivní jeho možnosti vývoje po celý zbytek života (Moree, 2008). Je pak samozřejmě na zodpovědnosti a hodnotovém systému každé sociální pracovnice, jak se uvnitř takového systému rozhoduje a jak děti do jednotlivých škatulek zařazuje. Navíc je tato situace extrémní a týká se relativně malé části populace, na druhou stranu nám ve své nahotě ukazuje, o co ve vztahu identity a moci skutečně jde. Důležitou součástí tohoto procesu je tzv. připisování nebo také *labeling/ascribing* (Howard, 2000). Připisování zna-

mená, že druhého označím, připíšu mu nějakou vlastnost nebo vrstvu identity, přičemž tím zásadně ovlivňuji jeho nebo její příležitosti. A to ať už se jedná o příležitosti v dané chvíli, nebo o příležitosti týkající se celých životních trajektorií, jako např. v případě dětí čekajících na adopci.

K tématu připisování je potřeba podotknout jednu důležitou skutečnost. Ať se nám to líbí nebo nikoli, připisování je běžnou součástí naší sociální reality. Připisovat můžeme pozitivní i negativní vlastnosti a děláme to všichni, např. ve výchově je to jeden ze způsobů, jak utváříme identitu dítěte (ty jsi přešikovný kluk, hodná holka, ...). Přestože je však připisování běžnou součástí našeho života, může mít velmi silný negativní potenciál, který je třeba pečlivě reflektovat.

Jedinci v každé společnosti vědí, které identity jsou vnímány jako pozitivní a které jsou vnímány jako negativní. Přestože připisování je nepřijemné v obou případech, připsání negativních vlastností je samozřejmě mnohem závažnější a souvisí s procesy vyloučení, ke kterým se dostaneme v této knize později. Fungují ale podobně jako ono pozitivní připisování. Můžeme si to ukázat na příkladu:

Martin se před mnoha lety přistěhoval do České republiky z Německa. Občas se mu prý stane, že všichni předpokládají, že proto, že je původně z Německa, ráno brzo vstává, má všude uklizeno, perfektně hned pracuje, je všude vždycky včas a nedělá chyby. Jsou to předsudky jako každé jiné, ale Martin se směje. Tím, že jsou pozitivní, žije se s nimi dobře a vlastně proti nim ani moc nebojuje (Moree, 2012).

Je logické, že každý jedinec se raději identifikuje s těmi identitami, které jsou vnímány jako pozitivní, a naopak se velmi obtížně identifikuje s těmi, které jsou od většinové populace vnímány jako negativní. A tak jsme zpět u příkladu Aishy a dalších dětí, které v určité fázi vývoje odmítají svoji vlastní

identitu proto, že zažijí, že má ve společnosti negativní konotace (Dewan, 2007; Howard, 2000).

Je tedy evidentní, že existuje zcela zásadní rozdíl mezi identitou zvolenou, tedy tou, kterou si sami vybíráme, a připsanou, tedy tou, kterou nám připisuje naše okolí. Přičemž je evidentní, že připisování často vede k určitému snížení našich životních šancí. Při práci s identitou je tedy důležité především minimalizovat připisování a maximalizovat možnost tzv. sebeurčení (*self-definition*). Gerwitz a Cribb (2011) hovoří o tom, že při práci s identitou se vždy pohybujeme ve dvojicích dilemat, strategií, mezi kterými musíme volit. Jsou to:

- působení ve smyslu posilování komplexní identity jednotlivce × jejich kategorizace,
- uznání identity × její problematizování,
- smíření se s danou hierarchií a rozdělením moci × práce na změně této hierarchie.

Vždy, když se v našich životech nebo v životech lidí okolo nás objeví téma identity, musíme volit mezi těmito přístupy. V oblasti identity je pak klíčové přijímat reflektovaná rozhodnutí, rozumět tomu, co se děje ve mně i v mém okolí a na základě poctivé reflexe také jednat. Téma identity totiž není neutrální. Zcela zásadně ovlivňuje sociální svět, ve kterém žijeme, otevírá nebo zavírá životní šance, dává možnost k dalšímu rozvoji, nebo ho brzdí. Když se např. vrátíme k příběhu Jitky z představení Americký sen, vidíme, jak připisování negativně ovlivňuje její život. Na základě červené barvy vlasů jsou jí okamžitě připisány charakteristiky, které se jí vůbec netýkají – nakažlivé nemoci, neschopnost ošetřit pacientku v nemocnici apod. Zároveň je na jejím příběhu vidět bezmoc, kterou připisování vyvolává; není v moci Jitky přesvědčit ostatní, že tomu tak není. Připsání totiž výrazně ovlivňuje dynamiku ve

skupině, rozděluje skupinu na „my“ a „oni“, a tím posiluje pocit sounáležitosti u „modrých“. To je příliš lákavé, a proto tak těžko odstranitelné.

Shrnutí

Pohledy na identitu se v posledních dvaceti letech jak v sociálních vědách, tak v praxi proměnily. Identita byla čím dále tím více vnímána jako mnohvrstevný koncept, kde etnicita hraje roli sice výraznou, nikoli však jedinou. Identita se také během života proměňuje; vliv mají především nové životní situace, nové skupiny a prostředí, v kterých se ocitáme.

Výsledný pocit, kým jsem, vzniká vždy v určitém dialogu mezi tím, kým se cítím být sám, a tím, jak mě vnímají ostatní lidé. Pokud má jakýkoli vztah být otevřený možnosti, aby se naplnil, aby se dotyční mohli opravdu setkat, pak je klíčové, zda oba partneři dostanou možnost být těmi, kým se opravdu cítí být. Fakt, že se někdo narodil romským, německým nebo českým rodičům, ještě vůbec nic nevyovídá o tom, kým se dotyčný cítí být a jak je tento fakt pro něj důležitý. Navíc se i to během života může měnit, stejně jako se v závislosti na aktuálních událostech mění to, do jaké míry je pro nás podstatné, že jsme muži nebo ženy, obyvatelé malého nebo velkého města apod.

Z hlediska kontaktu mezi lidmi je nejrizikovější, pokud na základě nějakých vnějších znaků přisuzujeme dotyčnému nějakou sadu vlastností, kterou bereme za danou. Zavíráme tak dveře všem možnostem, které daný vztah nabízí, zmenšujeme potenciál, který ten druhý i náš vzájemný vztah má.

V každé společnosti existují charakteristiky, které jsou vnímané jako hodnotnější a ty, které jsou vnímané jako méně hodnotné. Důležité je uvědomit si, že jednotlivé společnosti se neliší v tom, zda připisování existuje, ale v tom, jaké kategorie

jsou vnímány jako negativní. Označování osob těmito negativními kategoriemi je pak často způsobeno určitým druhem boje o moc a zdroje. I z této perspektivy je potřeba se na existenci připisování dívat.

Fakt, že uvažujeme v kategoriích, však není sám o sobě nijak špatný. Uvažování v kategoriích potřebujeme, je součástí naší socializace do té které společnosti. Důležité však je, co s těmito kategoriemi děláme, jak se k nim stavíme a do jaké míry dokážeme reflektovat jejich existenci i to, jak ovlivňují náš život. Cílem tedy není zbavit se uvažování v kategoriích, to *de facto* ani není možné a bylo by to pro nás vždy škodlivé, cílem je naopak být permanentně pozorní k tomu, co na hranicích těchto kategorií vnímáme.

Na začátku této kapitoly si vezmeme na pomoc jednu ze situací, která se odehrála v Rock Cafe při představení divadla utlačovaných Americký sen. Představení začíná na střední zdravotnické škole, kde Jitka jako jediná červená ve třídě studuje. Hodina už končí, učitelka se snaží ještě shrnout některé důležité body, a to především s ohledem na praxi, na kterou se děvčata další týden chystají. Říká:

K tomu, co jsme probíraly dneska, mám ještě pár důležitých informací. Vždy musíte být připravené na to, že u některých skupin obyvatelstva se můžete setkat s určitým typem nemocí. Např. u bezdomovců je to kvůli špatné hygieně svrab, tuberkulóza, u červeného etnika se setkáváme s různými infekčními chorobami. Uvidíte samy na praxi.

Jitka zůstává jako přimražená, nic ale neříká a hlavou jí jen běží to, co dalšího kdy v jiných kontextech slyšela na adresu červeného etnika. K tomu je důležité dodat, že tato situace není vymyšlená. Formulace byly převzaty z poznámek studentů medicíny, kde vyučující takto hovoří o Romech.

Vraťme se ale zpět do Rock Cafe. Když představení skončí, zamýšlí se diváci nad místy, kde Jitka mohla reagovat jinak, kde by bylo možné situaci změnit. A vybrali si i tuto scénu. Z řad publika se najde jeden odvážlivec, který jde na podium a zkouší scénu sehrát jinak. Dostane červenou paruku a po-

sadí se do třídy plné modrých spolužáků místo Jitky. Situace začíná znovu, učitelka říká:

Učitelka: U červeného etnika jsou to např. různé infekční choroby....

Jitka se hlásí

Učitelka: Ano, Jitko.

Jitka: Odkud máte tu informaci, že u červeného etnika se objevují tyto choroby?

Učitelka: To jsou obecně známé informace, že u červeného etnika se častěji setkáváme s těmito chorobami.

Jitka: A počkejte, vy to máte přímo odněkud doložené, že se tyto choroby tam objevují?

Učitelka: Ano, to jsou normálně přístupné statistiky, které se objevují.

Jitka: A nemyslíte si, že by bylo lepší zmínit, že tyto choroby se vyskytují u lidí, kteří nemají možnost mít častější hygienu, protože já jsem červená taky. A pak to vypadá, že tu chorobu můžou mít všichni, i já.

Učitelka: No, Jitko, já samozřejmě nemluvíím tady o vás...

Jitka: Já jsem ale červená, vy mě vidíte.

Učitelka: Ale ty statistiky jsou, vztahuje se to např. k určitým lokalitám...

Jitka: Ale já v téhle lokalitě žiju taky, jak je to možné? Vy mi tady poštváváte okolí proti mě. Dokážete to pochopit, jak já se tady můžu cítit? Já jsem si myslela, že vy jste profesionálka, ale to vy vůbec nejste!

Smích z publika

Učitelka: Už nám zvonilo, podíváme se na to, jestli máte ještě nějaké připomínky, můžeme se o tom pobavit, teď ale hodina skončila, referát má slečna Havránková.

Jitka: Já se ještě omlouvám, že jsem ještě taková trošku přecitlivělá, zkuste si to ale představit, když jste někde jediná jiná, já bych byla moc ráda, kdybyste byla trošku citlivější, protože mě to velice zraňuje a já nemám už sílu pořád vám dokazovat, že jsem stejná jako ostatní.

Učitelka: Já se omlouvám, Jitko, v tomhle směru si budu dávat přiště větší pozor.

Jitka dostává velký potlesk od publika, podle diváků se podařilo situaci výrazně změnit. Jitka si už nenechává vše líbit, a když jsme se společně snažili shrnout důležité body, jak a proč se to Jitce podařilo, bylo zde několik důležitých momentů. Sám fakt, že se Jitka ozvala, byl důležitý, apel na profesionalitu učitelky zafungoval a dále pak byl důležitý apel na její citlivost.

Právě aspekt citlivosti je v danou chvíli ale klíčový. Pokud půjdeme čistě po statistikách a formální úrovni, bylo by asi vše v pořádku, až na to, že všechno to, co se ve třídě děje, také velmi výrazně ovlivňuje vztahy a pozici jednotlivých žákyň. Učitelka jako by to ani nevnímala. Když Jitka apeluje na citlivost, říká učitelka, že jí mrzí, že to tak Jitka vnímá. Ale ten, kdo vnímá velmi přesně, je v danou chvíli právě Jitka. Ona vnímá, co situace způsobuje, jak jí komplikuje život, jak se cítí pranýřovaná a nepřijatá. Učitelka jako by ani neměla schopnost tento rozměr cítit. Hájí svoji pravdu, svoji mocenskou pozici, své postavení, ale nechrání Jitku a nepečuje o vztahy. Může se to naučit? Jaké vlastnosti by musela učitelka mít, aby dokázala být citlivější? Co by se s ní muselo stát? Lze se to vůbec naučit nebo se s určitou schopností citlivosti jedinec už rodí?

Právě proto, že v interkulturním setkání jde mimo jiné také o citlivost, jsou odpovědi na tyto otázky mezi klíčovými a právě oblastí interkulturní citlivosti se teď budeme zabývat.

Interkulturní citlivost

C Zkuste si vzpomenout na jednu konkrétní situaci, kdy podle vás šlo o interkulturní setkání, které proběhlo dobře, uspokojivě, tak, jak si ho představujete. A zkuste si vzpomenout na to, jak setkání probíhalo konkrétně, co kdo říkal, dělal. Zkuste si pak napsat několik bodů, v kterých se podle vašeho názoru situace vyvíjela tak, že jste mohli zakusit určité souznění s druhým člověkem, to, že jste naladěni na stejnou notu. Co k tomu přesně přispělo? Jaké chování? Jaké komunikační obraty? Byl v interakci nějaký důležitý moment, který k prožitku této sounáležitosti nějak přispěl? Změnilo setkání nějak vás a váš pohled na svět? Jak?

Existuje celá řada úvah a teorií, které reflektují fakt, že jsou jedinci, kteří zvládají situaci interkulturního setkání lépe než jiní. A na tyto úvahy samozřejmě navazuje přemýšlení o tom, jak se stane, že v některých konkrétních historických okamžicích se otázky interkulturního soužití nezvládnou a dojdou až k eskalaci v podobě etnických čistek. Velmi aktuální se tato otázka stala samozřejmě v období po druhé světové válce, k diskutování tématu výrazně přispěl Gordon Allport, který na základě práce s uprchlíky z druhé světové války napsal knihu *O povaze předsudků*. Zabývá se zde i tím, co by mohlo přispět k tomu, aby jednotlivci a celé skupiny nemuseli zažívat to, co zažili právě oběti nacismu. Tedy to, že lidé na základě etnické odlišnosti zažijí naprosto hluboké vyloučení ze společnosti a v případě obětí války i smrt v plynových komorách. Allport si klade otázku, jak je tohle vůbec možné, a představuje v knize

velmi ucelený obraz toho, jak vznikají předsudky a stereotypy a jak probíhá proces vyloučení. K těm se dostaneme v příští kapitole, teď se ale zkusíme zaměřit spíše na osobnostní výbavu, která vede k opaku, tedy k ochotě přijmout druhého i v jeho odlišnosti. Allport přichází totiž s hypotézou, že důležitý je především kontakt s těmi, kdo jsou odlišní, důležité je cestovat a setkávat se napříč jednotlivými skupinami. Takové setkání vede k poznání druhého, a tedy k redukci stereotypů. Allport vycházel především z toho, že pokud porozumíme mechanismu toho, jak předsudky vznikají, a poznáme dobře realitu druhého člověka, můžeme se jim ve svých závěrech a chování vyhnout a přispět tak k setkání, které bude příjemné, povede lidi k sobě.

Tato hypotéza byla částečně přijímána, dalšími výzkumníky byla však dále rozvíjena v tom smyslu, že setkání samo o sobě nestačí. Otázkou je, co dotýčný se zkušeností, kterou takto získá, dále udělá, jak s ní pracuje a jak ji zakomponuje do svého vnímání světa, jaké z ní vyvodí důsledky pro setkání s někým, kdo je odlišný, pro konkrétní interakce. Bhawuk a Brislin (1992 : 416) tak např. předkládají tuto definici efektivit v interkulturních setkáních: „Efektivita při interkulturních setkáních je podmíněna tím, že lidé se musí o jiné kultury zajímat, musí být dostatečně citliví, aby postřehli kulturní rozdíly, a pak také musí být ochotni modifikovat své chování tak, aby tím projevíli respekt vůči lidem z jiných kultur“.⁶ Tato definice v sobě obsahuje celou řadu důležitých momentů. Kontakt sám o sobě nestačí, člověk musí mít o druhého také zájem, musí o něm být ochotný přemýšlet, zabývat se jeho světem. K tomu, aby jednotlivec vůbec postřehl kulturní odlišnost, již

6 To be effective in another culture, people must be interested in other cultures, be sensitive enough to notice cultural differences, and then also be willing to modify their behavior as an indicator of respect for people of other cultures.

potřebuje určitou citlivost. Bez ní se může stát, že rozdíly ani nepostřehneme, nebudeme je vnímat nebo je budeme automaticky interpretovat prizmatem našeho vidění světa. V neposlední řadě musí být jedinec ochotný ke změně. Ne kvůli tomu, aby byl jako druhý a docházelo k onomu přetlačování, kdo se má komu přizpůsobit. Jde o respekt. Ochota pozměnit něco z vlastních zvyklostí, návyků, chování, je dána chutí přiblížit se k druhému, ukázat mu respekt vůči jeho světu.

Vidíme tedy, že v tomto případě se nejedná jen o instrumentální dovednost, ale o vysoce etickou otázku. Za úspěšným interkulturním setkáním existuje něco jako určitý obraz světa, do kterého patří ochota zabývat se druhým a měnit díky této zkušenosti i sám sebe. Znamená to tedy, že jsme ochotni permanentně předefinovávat vlastní bytí, vlastní identitu, jsme ochotni připustit dialog mezi námi a těmi druhými a v tomto dialogu (vnitřním nebo reálném) adaptovat svoji existenci a vytvářet společně nové aspekty reality. Hammer, Bennett & Wiseman (2003 : 423) k tomu přidávají aspekt komplexity. Říkájí, že „čím komplexnější a sofistikovanější je zkušenost kulturního rozdílu, tím více roste potenciální úspěšnost v interkulturních vztazích“. Stejně jako např. Samovar & kol. (2013) vztahují tuto skutečnost k otázce pohledu na svět, světonázoru, chcete-li (world view). Pohled na svět si utváříme během socializace, je to něco, co nám dává základní orientaci týkající se především otázek smyslu naší existence a vztahu k existenciálním otázkám vůbec. Samovar a kol. (2013 : 114) předkládá několik otázek, které nám ukazují, jakých oblastí se pohled na svět týká. Jsou to např.:

- Co je smyslem života?
- Je svět řízen zákony, možnostmi nebo Bohem?
- Jak je správné žít?

- Jak vznikl vesmír a život?
- Co se stane, až zemřeme?
- Jaké jsou zdroje znalostí?
- Co je dobré a špatné, správné a nesprávné?

Hammer, Bennett & Wiseman (2003) k tomu dodávají, že pohled na svět vzniká během dětství a dospívání a že je velký rozdíl mezi těmi, kdo vyrůstají v jednoznačně monokulturním prostředí, kdy není běžné setkávat se právě s odlišnostmi, a jedinci, kteří vyrůstají v prostředí, kde je mnohost a mnoho-
vrstevnost reality zakoušena permanentně. Zatímco pro první skupinu může být obtížné přistoupit na to, že např. polévku je možné jíst i jinak než lžící z hlubokého talíře u stolu, pro druhou skupinu je tohle zcela běžné a dokážou se se situací kulturního rozdílu snadněji vypořádat.

Na základě propojení mezi otázkou interkulturní citlivosti a pohledu na svět vznikl i jeden z modelů snažících se výzkumně zachytit interkulturní citlivost s názvem Developmental Model of Intercultural Sensitivity (tzv. DMIS). Tento model je především modelem zachycujícím schopnost jednotlivce měnit na základě reflektované životní zkušenosti svůj pohled na svět. Když si ho představíme na škále s dvěma extrémními body, etnocentrismus a etnorelativismus, pak je mezi těmito extrémny škály šest stupňů možného vývoje, přičemž první tři jsou na etnocentrické straně škály a druhé tři na etnorelativní (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003 : 424–425). Zkusme se podívat na jednotlivé stupně podrobněji:

Popření (*denial*) kulturních rozdílů – v tomto bodě „vnímá jedinec svoji vlastní kulturu jako jedinou reálnou“ (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003 : 424) a nevnímá existenci kulturních rozdílů, nevidí je. Potenciální rozdíl se mu slévají do ja-

kési velmi obecné zkušenosti toho, že se jedná o „ty jiné“ nebo o „imigranty“.

Obrana (*defense*) kulturních rozdílů – v této fázi je „vlastní kultura vnímána jako jediná životaschopná“ (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003 : 424). Svět je ve vnímání těchto lidí rozdělen na ono „my“ a „oni“, přičemž „my“ je asociováno se správným životním stylem. Lidé v tomto stupni jsou nicméně schopni na rozdíl od stupně prvního vnímat existenci rozdílů. Jen ji zároveň doprovází hodnotovým soudem říkajícím, že vlastní kultura je nadřazená. V holandštině existuje jedna dětská píseň, která by mohla hezky reprezentovat toto stádium. V refrénu se zpívá „takové jsou naše způsoby, takové jsou naše způsoby“ (so sein onze manieren, so sein onze manieren).

Minimalizace (*minimization*) kulturních rozdílů je fáze, ve které „prvky vlastního pohledu na svět jsou vnímány jako univerzální“ (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003 : 424). Předchozí obrana je neutralizována pocitem, že jsou si všichni lidé podobní; jedná se pak o jakýsi biologický univerzalizmus. Další variantou vnímání v tomto stupni je orientace na ekonomické a filozofické koncepty, které jsou pak ale ve výsledku vnímány jako určitá interpretace světa, která je nakonec vždy stejná. Pokud bychom to vztáhli na náboženství, bude za touto perspektivou stát pocit, že stejně nakonec všichni věříme jednomu a tomu samému, i když to nazýváme jinak. Kulturní rozdíly jsou trivializovány, nebo naopak romantizovány. Lidé v této fázi mají tendenci korigovat druhé.

Další tři fáze jsou ty, které jsou na etnorelativní straně škály. Vlastní kultura je zde vnímána v kontextu dalších kultur. I zde najdeme tři stupně:

Přijetí (*acceptation*) kulturních rozdílů – v této fázi je „vlastní kultura zakoušena jako jeden z mnoha rovnocenných komplexních pohledů na svět“ (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003 : 425). V této fázi jsou lidé schopni akceptovat fakt, že svět je uspořádán podle různých hodnot. Ne se vším samozřejmě souhlasí, ale neinterpretují rozdíly z etnorelativní perspektivy.

Adaptace (*adaptation*) na kulturní rozdíly je fáze, ve které „zkušenost z jiné kultury umožňuje vnímání a chování adekvátní této kultuře“ (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003 : 425). Vlastní pohled na svět dokáže zařadit i alternativní pohledy, přičemž se to děje nejen na úrovni kognitivní, ale i na úrovni afektivní a behaviorální. Lidé v této fázi dokážou zařazovat do svého rejstříku i prvky z jiných kultur, dobírají se ke schopnosti tzv. biculturality nebo multikulturality.

Integrace (*integration*) kulturních rozdílů je fáze, ve které „je vlastní zkušenost rozšířena a zahrnuje pohyb dovnitř a ven z různých pohledů na svět“ (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003 : 425). Identita těchto lidí se pohybuje na okraji několika identit. Jsou to často lidé, kteří žijí nomádským způsobem života, často přejíždějí z jedné kultury do druhé. Tato fáze není lepší nebo horší než fáze adaptace, je jiná v tom smyslu, že více ovlivňuje identitu jednotlivců.

Z mého hlediska je tento model velmi významný, a to hned z několika důvodů. Přináší velmi jasné poselství v tom smyslu, že úspěšné zvládnutí interkulturního setkání není pouze věcí nějaké dovednosti, kompetence nebo schopnosti naučit se několik triků. Skutečné zvládnutí interkulturního setkání vyžaduje ochotu k proměně nás samých, naší identity, našeho pohledu na svět. Je to tedy otázka nikoli instrumentální, ale

etická a filozofická (Samovar a kol., 2013). Jde v ní o naše nastavení na setkání s druhým člověkem a o otázku, zda jsme ochotní nechat se tímto setkáním proměnit. Jedná se tedy o ochotu pracovat na sobě a inspirovat se druhými, o to, zda můj pohled na svět je středobodem nebo jen jednou z malých planet ve vesmíru. Z tohoto modelu zároveň vyplývá, že se můžeme rozhodnout vyvíjet, což znamená rozhodnutí ke skutečné proměně.

V letech 2005–2007 jsem dělala výzkum mezi učiteli poté, co byla do školské reformy z roku 2004 zařazena multikulturní výchova jako jedno z průřezových vzdělávacích témat. Zkoumala jsem, jak se učitelé s tímto faktem vypořádávají, jak se na tuto povinnost i na multikulturní výchovu dívají a jak se jí snaží na školách zavádět. Vybrala jsem si pět středních škol a na nich jsem dělala opakované rozhovory s učiteli, vždy na začátku období, kdy se pokoušeli multikulturní výchovu zakomponovat do své výuky, a pak na jeho konci. Mezitím jsem se byla několikrát podívat ve třídě přímo v hodinách. Již po prvních několika měsících výzkumu bylo jasné, že se učitelům daří velmi různě a že také jednotliví učitelé jsou velmi odlišní, co se vztahu k tématu týkalo. Mezi učiteli byli takoví, kteří považovali multikulturní výchovu za nemilou povinnost, kterou plní jen na příkaz ze strany státu, ale i ti, kteří multikulturní výchovu vnímali jako šanci ovlivnit pozitivně osobnostní rozvoj dětí. Snažila jsem se rozumět tomu, jak se to stalo, až jsem učitelům položila otázku, která se v rámci výzkumu ukázala jako klíčová. Zeptala jsem se jich, jestli oni sami v životě zažili nějaký moment, který byl klíčový pro to, jak se na zavádění multikulturní výchovy dívají. Nakonec jsem na základě jejich odpovědí rozdělila učitele do tří skupin podle toho, jaké si kladli cíle v rámci zařazování multikulturní výchovy, a pak podle toho, jaké jejich vlastní zážitky je vůbec motivovaly k tomu, aby se tématu věnovali. Při kombinaci obou těchto kritérií

jsem našla názvy kategorií, které dle mého názoru nějak vystihovaly různé strategie učitelů, jak se s tématem vypořádat. Pracovně jsem je nazvala misionáři, úředníky a údržbáři (více viz Moree, 2008).

Misionáři byli lidé, kteří multikulturní výchovu vnímali jako koncept, který jim umožňuje předávat nějaký soubor hodnot, které sami považovali za důležité. Na otázku týkající se jejich vlastních zkušeností začali velmi rychle vzpomínat na to, jak zažili něco důležitého, co zároveň změnilo jejich pohled na svět. Byla mezi nimi např. učitelka, která předtím pracovala v uprchlickém táboře a říkala:

„Protože jsem pracovala i v PPU a člověk... No, než člověk jde do toho prostředí, tak má zkreslené představy, protože se v médiích na vás sypou různé věci, a pokud v tom člověk nepracuje, tak to nemůže vidět, nemůže vidět ty... A co je velká životní zkušenost, to je ten uprchlický tábor. Měla jsem diplomku založenou na rozhovorech s dětmi. Tohle bylo koncipované na děti, na životní zkušenosti dětí. Takže to člověku běží mráz po zádech, když slyší ty osudy. Já si myslím, že to je jedna z největších škol.“

(učitelka anglického jazyka a občanské výchovy, 27 let)

Nebo učitel, který cestoval půl roku po Kazachstánu a byl zaskočen tím, jak přátelští lidé tam byli. Po návratu do Čech zažil šok z toho, jak studené vztahy zde zažíval, a rozhodl se, že chce pracovat na tom, aby děti dokázaly být vlídnější, apod.

Učitelé, které jsem nazvala multikulturními údržbáři, byli lidé, kteří také zažívali opakovaně situaci setkání s jedinci z jiných skupin, ale toto setkání nereflektovali tak, že by je změnilo, že by změnilo jejich pohled na svět. Multikulturní výchovu také vnímali jako užitečnou věc, ne však jako něco, co by jim zásadně pomáhalo naplnit jejich pedagogické cíle, jako to bylo u skupiny misionářů. Abychom demonstrovali typ zkušeností

těchto učitelů, můžeme se podívat na úryvek z jednoho rozhovoru:

„Před rokem jsem se přestěhoval do nového bytu v Kladně. A když jsem se tam přijel podívat poprvé, tak jsem tam viděl nějaké Romy. Teď už tam nějakou dobu žiju a samozřejmě vidím, že je jich tam víc než jen několik. Je jich tam asi dvacet, což znamená asi tři rodiny. Dvě z nich jsou mí přímí sousedé a musím říct, že dosud nebyly žádné potíže. V domě není mnoho kontaktu mezi jednotlivými partajemi. Ale musím říct, že pokud s někým kontakt mám, tak jsou to právě oni.“

(učitel českého jazyka a dějepisu, 27 let)

Tento učitel také zažíval situaci interkulturního setkání, přemýšlel o ní a byla pro něj důležitá, nereflektuje ji však tak, že by ovlivnila jeho obraz světa nebo jinak výrazně ovlivnila jeho počínání. Když se ale řekne interkulturní setkání, má za ním nějakou konkrétní představu, která je pro něj zajímavá.

Konečně multikulturní úředníci byli učitelé, kteří v podstatě nezmiňovali žádnou zkušenost s lidmi, kteří by byli odlišní. Často mluvili o tom, že nemají kde takovou zkušenost udělat na cestě mezi panelákem a školou. Většina jejich názorů se opírala o nepřímé zkušenosti zprostředkované médii nebo vyprávěním někoho jiného. Na základě takto neosobní zkušenosti však často vznikaly velmi kategorické soudy, přičemž si dovolím publikovat jeden, který byl sice extrémní, ale jen v tom, že to dotyčný takto přímo vyslovil:

„Myslím, si, že normální člověk neřeší, jestli je někdo černej a tohle, jestli kudrnatý vlasy. Ale vadí jim to jejich chování a spíš to, že parazitují. Že máte pocit, že to vypadá, že vás okradou nebo vás okradli, že 90 % nepracuje. Takže je to rasismus, když řeknete, že 90 % Romů nepracuje? Je to rasismus nebo není? Když řeknete cikáni

pryč, tak už je to rasismus, ale i tahle informace je problematická, ale co s tím? Ten problém tady je s Romama a není to problém, že my je nemáme rádi, protože jsou černý.

Ale to je... přece jako muže a ženy. 90% mužů je nějakých a 90% žen je takových, muži jsou dominantní a ženy submisivní. Ne všechny, ale většina. Jestli je to kulturní nebo jiný, to nevím. Taky to můžu mapovat, zrovna jako tohle, to nevím, ale docela dobře rozumím tomu, že i lidi, kteří nejsou primitivové, si je nevezmou. Protože ty děti prostě přenáší naše vlastnosti a tohle, ale ten předpoklad, to je fakt. Jsou to takový faktory, možná v genech to bude mít, ale to je lidský faktor...“

(učitel občanské výchovy, 42 let)

Pokud bychom interpretovali výroky učitelů ve světle teorie interkulturní senzitivity, pak je na nich dobře vidět právě ona ochota k tomu, že na základě určité zkušenosti mohou změnit svůj pohled na svět. Multikulturní misionáři sami přišli s tím, že by nikdy neměli odvahu zavádět multikulturní výchovu, pokud by nezažili v této oblasti něco, co jejich pohled na svět změnilo. Ať už to byla práce v uprchlických táborech nebo cestování po Kavkaze a následný návrat. Na základě této zkušenosti pro ně však začalo být velmi důležité, aby něco z ní mohli předat i studentům.

Multikulturní údržbáři sice zkušenosti, které bychom mohli zařadit mezi multikulturní, měli, ale nerefletovali je tak, že by je nějak výrazně změnili. Multikulturní úředníci pak zkušenosti měli jen zprostředkované, často z médií. Aspekt nějaké vlastní proměny do rozhovorů nevnášeli vůbec. Téma pro ně bylo cizí a vlastně se jím zabývali jen z donucení.

Na příkladu učitelů jsou názorně vidět dvě věci, které se vážou k interkulturní senzitivě. Misionářem, údržbářem nebo úředníkem se nerodíme. Naše osobnost má určitou tendenci; někdo je flexibilnější, jiný odvážnější, někdo potřebuje více

a jiný méně životní jistoty apod. K této osobnostní výbavě přistupuje ještě vliv okolí. Jak to dobře glosovala jedna z učitelek: „Jak bych asi na cestě mezi školou a panelákem získala nějaké multikulturní zkušenosti“. Existuje ale jedna věc, pro kterou se rozhodnout můžeme a kterou naši interkulturní citlivost můžeme zvyšovat. Tou je ochota k permanentnímu předefinování našeho pohledu na svět a lidi okolo. Je to permanentní práce na vlastní identitě, interpretaci světa, permanentní kontextualizace toho, co prožíváme. Tento postoj vede k určité otevřenosti, zvědavosti a zvědavosti, zaměření pozornosti i mimo sebe.

Vedle toho existuje však i perspektiva, která je jaksi uzavřená, hotová, která nevnímá tuto potřebu permanentní transformace vlastních zkušeností. Právě v tomto bodě se dle mého názoru nachází klíč k tomu, jak se dívat na interkulturní setkání. Tím zásadním totiž není dovednost, k té je vždy možné se nějak dopracovat. Klíčem je ochota ke změně sebe sama, ochota k setkání s druhým člověkem, kterým se mohu nechat proměnit a kterého zase já proměňuji. Nikoli v souboji dvou světonázorů, ale naopak ve vzájemném respektu a důvěře, ve společném zvědavém objevování toho, co je nám společné a v čem se naše vnímání reality liší.

Kromě velmi sofistikovaných nástrojů na měření interkulturní senzitivity, jako je třeba právě výše zmíněný DMIS, existují i jednodušší přístupy, které se nicméně pokouší o to samé – zachytit dimenze, které jsou důležité pro zvládnutí interkulturního setkání. Je totiž zřejmé, že určité typy osobností nebo, chceme-li, určité vlastnosti pomáhají zvládnout nejistou situaci interkulturního rozdílu více než jiné. Van der Zee & Van Oudenhoven (2000) přichází např. s nástrojem, který nazvali Dotazník multikulturní osobnosti (Multicultural Personality Questionnaire). Na základě studia literatury sestavili dotazník,

který se zaměřuje na sedm dimenzí, které jsou podle nich klíčové ke zvládnání tohoto typu situací. Jsou to:

- kulturní empatie – tedy určitá schopnost vcítit se do pocitů druhého člověka (v dotazníku jsou např. otázky jako: chápe pocity jiných lidí, všimne si, když se někdo dostane do nesnáží, apod.),
- otevřenost – přistupuje ke svému okolí bez předsudků (např. otázky: má velké množství zájmů, zajímá se o jiná náboženství apod.),
- emoční stabilita – schopnost zůstat klidný ve stresových situacích (např. otázky: nebojí se udělat chybu, zůstane klidný v nešťastné situaci apod.),
- iniciativnost – schopnost být aktivní, přebírat aktivitu (např. otázky: přebírá snadno vedení, je často hnací silou apod.),
- zvědavost / dobrodružná povaha – schopnost vyhledávat nové výzvy, nová dobrodružství (např. otázky: nevyhýbá se dobrodružství, necítí se nepříjemně v jiné kultuře apod.),
- flexibilita – schopnost adaptovat své chování v závislosti na tom, jak se proměňuje daná situace,
- extroverze – snadné fungování ve skupinách (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000 : 296–297 a Van der Zee & Van Oudenhoven, 2001 : 286).

Těmito dimenzemi autoři vlastně zachycují určitý soubor vlastností, které v interkulturním setkání pomáhají, zjednodušují ho. Opět jde spíše o poukaz na ty aspekty naší osobnosti, které můžeme rozvíjet. Anebo naopak o to, že víme, že určité povahové rysy nám mohou interkulturní setkání komplikovat.

Pokud např. vím, že mám velkou potřebu jistoty, je jasné, že právě ta bude při kulturním nedorozumění komplikovat to, abych se v dané situaci cítila dobře. Pokud to však dopředu vím, může už tato samotná znalost pomoci situaci reflektovat a lépe je zvládnout.

Shrnutí

Z všeho výše uvedeného je zřejmé, že úspěšné interkulturní setkání vyžaduje jednak určitý pohled na svět, soubor etických norem, které vnímají takovéto setkání jako cenné, a určitá osobnostní výbava, která usnadňuje tento typ kontaktu. Všechny tyto věci lze trénovat a dokonce je to i nutné, zároveň pokud člověk vyrůstá ve výrazně monokulturním prostředí, může být tento druh kontaktu pro něj náročnější než pro člověka, který je zvyklý mnohověstevnost reality vnímat od dětství. Kontakt s lidmi, které vnímáme i s jejich odlišnostmi, je jistě důležitý, pro trénování interkulturní citlivosti však sám o sobě nestačí. Kontakt musí být doplněn i o reflexi tohoto kontaktu a ochotu něco si z něj vzít, zamyslet se nad tím, jak proběhl a přemýšlet o své životní zkušenosti, která je relativizovaná vnímáním druhého člověka.

Tady se dostáváme k jednomu bodu, který implicitně stojí za všemi debatami týkajícími se otázek interkulturního soužití, a totiž kdo a do jaké míry se má přizpůsobovat? Je zřetelné, že situace interkulturního setkání – pokud ji vezmeme jako vážnou výzvu – vyžaduje ochotu změnit se, zaintegrovat tuto zkušenost do našeho vnímání světa, mít ochotu změnit něco z našich zvyků, některé věci přijmout s ohledem na druhého člověka. Tento apel však může přinést i celou řadu nejistot. Co když se druhý nebude chtít také zamyslet nad mým pohledem na svět? Nedopadne to nakonec celé tak, že já se budu přizpůsobovat, a druhý nikoli? Jak tomu mohu předejít? Co

ještě u sebe mohu změnit a co nikoli? Na tyto otázky neexistuje jedna univerzální odpověď. Každý z nás je ve výsledku arbitrem toho, v čem se chceme posunout a v čem už nikoli. Univerzálně platná je jen ona ochota k hledání nových cest, ta v interkulturním setkání pomáhá výrazně. Míra přizpůsobení a konkrétní strategie pak souvisí s dalšími dvěma tématy, kterými se teď budeme zabývat. Totiž otázkou integrace a vyloučení.

Až doteď jsme se v této knize pohybovali převážně na úrovni jednotlivců. Analyzovali jsme vlivy, které mohou působit rušivě na soužití a porozumění, dívali jsme se na to, jak si lze v takových situacích pomoci, jaké jsou předpoklady pro to, abychom konflikty eliminovali. V této kapitole se zaměříme na soužití v takových případech, kdy do hry vstupuje více lidí nebo kdy se jedná přímo o skupinu. Zajímavé na sledovaném tématu totiž je, že když se podíváme na skupiny a kolektivy, kterými během života procházíme, existují vlastně dva typy zkušeností ve skupinách. Jedny, v kterých se cítíme dobře, máme pocit, že jsme přijatí, chtění, že funguje skupinová koheze a že jedinci ve skupině zažívají naladění na stejnou notu. A pak existují zkušenosti, kdy to ve skupině najednou nefunguje, skupiny znějí jako špatně sladěný orchestr. V extrémním případě se v tomto špatně sladěném orchestru začnou hudebníci domlouvat o tom, čím je to vina, a z této frustrace už je jen krok k tomu, aby skupina někoho vyloučila, tedy vybrala si ho jako obětního beránka, který je zodpovědný za neúspěch nebo nespokojenost celku (Girard, 1986). Situace ve skupinách přitom není stabilní v tom smyslu, že bychom mohli tvrdit, že jedna skupina funguje dobře na rozdíl od jiné. Skupiny prochází určitými stadii vývoje, vztahy uvnitř skupin se mění, skupiny reagují i na vnější podmínky.

V této kapitole se budeme zabývat především těmi situacemi, kdy se ve skupinách děje něco, co může ohrozit jejich

kohezi, pocit sounáležitosti. Pozornost zaměříme především na procesy vyloučení a pak i na jejich opak, tedy integraci.

Protože se v tomto bodě situace ve skupinách týká přímo tématu interkulturního soužití, budeme hledat odpovědi na otázku, kde se procesy vyloučení berou, jak vypadají, jak vznikají a jak jim můžeme předejít, eventuálně se je pokusit vyřešit.

Na výpravu za odpověďmi na tyto otázky jsem si přizvala hned několik pomocníků. Kromě literatury jsem na podzim roku 2014 vedla dva semináře se skupinou učitelů, kteří se o procesech vyloučení chtěli sami dozvědět víc a byli ochotni dát k dispozici své vlastní příběhy, a ty konfrontovat s tím, co již známe z literatury. Jejich příběhy se tedy staly jedním z důležitých zdrojů informací.

Kromě toho vznikla paralelně mezinárodní skupina trenérů ATCC⁷ přístupu, kteří na základě svých mnohaletých zkušeností práce se skupinami a svých vlastních biografí formulovali některé principy, které navazují na to, co již z literatury známe, a tuto znalost prohlubují o praktickou rovinu. V této kapitole se tedy pokusíme více porozumět tomu, co se vlastně ve skupinách děje, a jak napomoci tomu, aby se výsledná dynamika blížila spíše integraci než procesům vyloučení.

Začneme stejně, jako začaly pracovat všechny výše uvedené skupiny, a tedy malým cvičením.

C Zkuste si vzpomenout na jednu situaci, kdy jste ve skupině zažili proces vyloučení, ideálně v roli toho, kdo byl vyloučen nebo se na vyloučení někoho jiného podílel.

Zkuste si vzpomenout na to, co se dělo, co nejpřesněji:

- Co jste dělali vy?

7 A. T. C. C. – Approche et transformation constructives des conflits (konstruktivní přístup k řešení konfliktů).

- Kdo byl pro vás důležitý?
- V jakém okamžiku jste měl/a pocit, že se podařilo začlenit nebo naopak, že jste vylučován?
- Jak se chovali ostatní?
- Kdo měl podle vás možnost situaci ovlivnit?

Jedna z účastnic setkání zaměřeného na procesy vyloučení si vzpomněla na následující situaci: v první třídě měla zlomenou pravou ruku a špatně se jí tedy psalo a kreslilo. Ve výtvarné výchově měly děti dělat samostatně nějaký obrázek. Ona sama se hodně snažila, levou rukou byl ale výsledný efekt podle jejího názoru velmi špatný a obrázek se jí nelíbil. Ještě odpoledne doma z toho byla smutná, protože věděla, že z obrázků budou vybírány ty nejhezčí na nástěnku, a bylo jí jasné, že ten její tam nebude. Druhý den přišla do školy a zjistila, že její obrázek byl vybrán jako ukázkový. Když se tomu děti divily, učitelka jim vysvětlila, že její obrázek je velmi cenný, protože se jí podařilo ho dodělat navzdory handicapu – musela do své práce vložit více úsilí, ale dokončila ji, a proto patří obrázek na nástěnku.

Ve stejné skupině vzpomínala jiná učitelka na situaci, kdy přišla na střední školu v době těsně kolem roku 1989, a protože byl její otec v KSČ, byla vysmívána, ostatní se s ní nebavili, nechtěli se s ní kamarádit. Postupná šikana vedla až k tomu, že začala dojíždět do školy do jiného města, a to přestože se jí dělalo v autobuse nevolno.

Jiná kolegyně ve stejné skupině popisovala, jak se jí dělo to-též, ale jen kvůli tomu, že otec byl disident. Přesto, že obě stály na různých stranách politické barikády, zakoušely v kolektivu naprosto stejné zacházení s obdobným výsledkem – prožitkem vyloučení. Jak je to možné?

Procesy vyloučení

Je evidentní, že vyloučení nevznikne ze dne na den. Právě proto se budeme bavit o procesu. Tedy o ději, který funguje podobně jako kterýkoli jiný útlak. Začíná zpravidla drobnými nedorozuměními, šarvátkami, které postupně narůstají, až se, v případě procesů vyloučení, vymykají kontrole a jdou těžko zastavit. Důvodem, proč jdou obtížně zastavit, není jejich existence samotná, ale zpravidla to, že si jich členové skupiny všimnou v okamžiku, když už je problém příliš velký a řešení tedy obtížnější.

Právě proto se budeme zabývat zkoumáním postupných kroků, které k vyloučení vedou, a toho, jak se jednotlivé fáze dotýkají konkrétních jednotlivců ve skupině.

Je evidentní, že v okamžiku, kdy dochází ve skupině k procesům vyloučení, zde máme hned několik rolí, které jsou něčím typické. Máme vylučovaného, kterému můžeme také říkat oběť nebo obětní beránek. Pak jsou lidé, kteří se na jeho nebo jejím vyloučení přímo podílí – jsou to ti, kteří na oběť ukazují, ponoukají ostatní, aby se s ní nebavili apod., těm můžeme říkat např. agresori nebo útočníci. Roli hrají ale také ostatní členové dané skupiny a v neposlední řadě vedení skupiny. Zkusme se podívat na to, co víme o těchto rolích konkrétnějšího, a to jak na základě literatury, tak i zkušeností v obou experimentálních skupinách.

Oběť je zpravidla člověk, který se něčím vymyká, je něčím odlišný, a to jak krátkodobě, např. právě v situaci zlomené ruky, tak i dlouhodobě, otec je něčím výjimečný, ať už svým členstvím v KSČ, nebo naopak v disentu. Z literatury víme, že odlišná etnicita je zpravidla jedním z důvodů, proč je dotyčný nejčastěji označován za někoho odlišného. Pokud se spojí ještě s odlišnou barvou pleti, je pravděpodobnost, že dotyčný bude vylučován, ještě výrazně větší (Girard, 1986). Právě Girard

(1986) udělal podrobný výzkum dobových pramenů týkajících se pogromů, a to od 14. století, a došel k závěru, že odlišná etnicita a barva pleti jsou nejčastějším důvodem k tomu, aby byl dotyčný označen za odlišného a stal se obětním beránkem dané skupiny. Jinými slovy, pokud existuje ve skupině potřeba najít si obětního beránka, pravděpodobnost, že se jím stane někdo odlišné barvy pleti nebo jiné viditelné odlišnosti, je velmi velká.

Podle učitelů v experimentální skupince však oběť vykazuje i určité typické způsoby chování. Často je pasivní, a to ne osobnostně. Jedinci se od sebe samozřejmě liší v tom, jak jsou aktivní, velký rozdíl ve skupinách je mezi extrovertně a introvertně orientovanými jednotlivci. Tady se však jedná o určitou pasivitu uvnitř skupiny, která se týká chování. Jde o to, jak a zda vůbec dotyčný přebírá ve skupině nějakou iniciativu, má vlastní názor, je něčím specifický a tak je pro druhé rozlišitelným členem skupiny. Iniciativou se pak může stát i úsměv, něco, čím jedinec přispěje k tomu, aby se skupině jako celku dařilo dobře (přinese na setkání něco dobrého, zařídí prostory).

Učitelé ze skupiny upozorňovali na to, že si všimli, že člověk s nízkým sebevědomím na sebe častěji poutá pozornost. Důležité také je mít ve skupině spojence, další kamarády, přátele. Ve skupině totiž neplatí, že všichni se stejně kamarádí se všemi. Právě proto je velmi důležité, aby měl člověk ve skupinách nějaké „svoje“ lidi, další členy skupiny, se kterými je mu dobře. I v případech, kdy už procesy vyloučení ve skupině běžely, vzpomínali učitelé na to, že se oběti podařilo přestat být obětí někdy i díky tomu, že začala hledat spojence. Když ho našla, měla pak téměř vyhráno a také něco aktivně pro změnu udělala. Musela tedy přejít z pasivity do aktivity. Zajímavé je, že právě tohle je např. jedním z hlavních principů divadla utlačovaných. Oběť zde v bezpečném prostoru skupiny hledá

způsoby, jak se aktivně postavit za svá práva, jak se chovat tak, aby našla spojence a aby dokázala situaci změnit alespoň trochu. Každá sebemenší změna totiž může v systému nastartovat změnu větší. Na změnu ostatní reagují a v případě, že např. dotyčný najde nějakého spojence, může to celou situaci ve výsledku proměnit radikálně.⁸

Útočníka neboli agresora popsala experimentální skupina velmi přesně. Podle zkušeností učitelů je to člověk, který si hledá především vhodnou oběť a využívá příležitosti, aby nad ní uplatnil svoji moc. Hlavním cílem je pro něj zvýšit si svoji důležitost ve skupině a daří se mu to především tehdy, když je dobrá konstelace, když mu to prostředí umožní a když má navíc snadno dostupnou oběť. To ale ještě stále nevysvětluje příčiny, proč se někdo utká k tomu, že druhého zneužívá, aby posílil vlastní pozici. Učitelé zažili, že takový člověk často závidí jiným nebo oběti něco, co sám nemá, anebo se jedná o člověka, který byl dříve sám obětí, zažil něco podobného a nyní se mstí ostatním. Allport (1979) hovoří dokonce o předsudečné osobnosti (*prejudiced personality*). Allport tvrdí, že tento typ osobnosti je zkrátka odlišný od osobnosti, která je tolerantní. Podle něj se jedná často o člověka, který zažívá jakousi podprahovou nejistotu, více vnímá v životě ohrožení a má tendenci reagovat represí. Často uvažuje v polárních kategoriích. Existují podle něj jen silní nebo slabí jedinci, dobro nebo zlo, je pro něj těžké vnímat škálu mezi těmito extrémy. Má často potřebu konečnosti – něco lze vyřešit na pořad. Allport svoji knihu psal krátce po skončení druhé světové války a v tomto kontextu se nabízí asociace s konečným řešením, které se stalo mantrou procesů vyloučení, které vedly až do koncentračních táborů

8 Existuje celá řada materiálů, které přinášejí náměty na metody práce se skupinou vedoucí právě k redukci procesů vyloučení. Za všechny jmenujme např. projekt Odyssey <http://www.odyssea.cz/index.php>.

a plynových komor. Takový člověk také touží po pořádku a při jeho vytváření spoléhá na instituce a utíká se k autoritativním řešením.

Podle Allporta (1979) se větší počet předsudečných osobností vyskytuje tam, kde je velká heterogenita ve skupinách, ve společnosti, která prochází nějakou hlubší proměnou a roste tedy určitá nejistota, je omezená možnost mobility, kde neexistují zvyky, které by agresivitu tlumily, a kde existuje určité obhajování etnocentrismu. Jedná se zkrátka o prostředí, které vykazuje zvýšenou frustraci. Přičemž na frustraci existují podle Allporta dva typy reakcí. Za normálních okolností frustrace povzbudí jedince k tomu, aby hledal řešení, alternativy. V některých případech však vede k tomu, že dotyčný hledá, na koho by vinu mohl svalit, hledá si alibi anebo obětního beránka. Z tohoto hlediska jsou tedy etnické i jiné předsudky především přenosem. Za své vlastní téma dosazuje dotyčný někoho vně, kdo s tím v zásadě nesouvisí, ale kdo může posloužit právě pro umenšení tohoto pocitu frustrace (Allport, 1979; Perls, Hefferline & Goodmann, 2004). Herman Bahr⁹ k tomu dodává, že „pokud nemohou docílit extáze lásky, hledají extázi nenávisti...“. Projekce pak funguje tak, že když je někdo sám nešťastný, může cítit nechuť k lidem, kteří jsou šťastnější než on, a může je dokonce obviňovat z vlastního neštěstí (Allport, 1979 : 382).

Pomocník je člověk, který má možnost nějak změnit dynamiku v rámci procesu vyloučení. Někteří učitelé vzpomínali na to, že jim pomohl např. někdo, kdo se pak stal jejich doživotním přítelem. Nalézt pomocníka se ukazuje jako klíčové v tom, jak proces vyloučení nakonec dopadne, zda dojde opravdu

9 Citovaný P. W. Massingem (1949 : 99) „Since they cannot attain the ecstasy of love, they seek the ecstasy of hatred...“

k vyloučení jednotlivce, anebo zda dojde ke změně dynamiky ve skupině.

Typů skupin existuje celá řada, od pracovních kolektivů přes školní třídy až po neformální skupiny. V každé skupině existuje nějaký typ **vedení**, ať už neformálního nebo formálního. V každém případě se však zdá, že vedení má velkou škálu možností, jak procesy vyloučení pozitivně ovlivnit, zmenšit nebo dokonce zastavit. Když učitelé vzpomínali na procesy vyloučení, které sami zažili jako děti, ukázalo se, že v jejich případě se často pomocníkem stal učitel nebo jiný vedoucí skupiny. V příbězích učitelů bylo vedení skupiny tím, komu se buďto podařilo procesům vyloučení zabránit, anebo naopak tím, kdo je svou pasivitou ještě podpořil. Pojdme se tedy blíže podívat na roli vedení. Bion (1959) a Berne (1966) shodně tvrdí, že skupiny, kde je vedení slabé, mají větší pravděpodobnost, že se v nich procesy vyloučení objeví. Slabým vedením pak rozumíme vedení, které nedává členům skupiny dostatečnou orientaci a směr. Nejedná se tedy o typ vedení ve smyslu autoritativní nebo demokratický.

Zároveň však existují skupiny, které mají vedení jasné a strukturované, a přesto se v nich procesy vyloučení mohou objevit. Z experimentální skupiny však vyšlo jasně najevo, že aktivita nebo pasivita vedení je klíčem k tomu, co se v rámci procesu vyloučení stane. V těch případech, kdy učitel okamžitě zareagoval, jakmile se náznak vyloučení ve skupině objevil, kdy byl ochoten jít se svou vlastní kůží na trh, dát k dispozici své osobní zkušenosti, reagovat na potřeby dítěte, tam se zpravidla dařilo vyloučení zastavit. Naopak pokud byl učitel pasivní, nevěděl si rady a sám např. doporučil oběti, aby si šla hledat jinou školu, nebo dokonce využil situaci k tomu, aby se zbavil žáka, který mu působil potíže, tak procesy vyloučení vedly až ke skutečnému fyzickému vyloučení.

Ze všeho výše uvedeného vyplývá, že kromě konkrétních rolí, které jsou v rámci procesů vyloučení aktivní, probíhá vše ještě v jakési posloupnosti dějů, které na sebe navazují. Na začátku je určitá frustrace ať již ze slabého vedení, nebo způsobená nějakými vnějšími podmínkami, prostředím nebo neúspěchem. Ve skupině se musí vyskytovat jedinci, kteří jsou potenciálními oběťmi. Již jsme zmínili, že to mohou být ti, kteří se nějak nápadně odlišují. V některých případech se však může stát, že jsou to jedinci, kteří se také jako oběti chovají, nebo se minimálně jako oběti nabízí. Na začátku může za takovým chováním stát snaha upoutat na sebe pozornost, která pak může přerůst v proces vyloučení.

Pokud je skupina slabá a potřebuje proces vyloučení k tomu, aby vyřešila svoji frustraci, postupuje vše po jednotlivých krocích. Zpravidla je dotyčný nejdříve odsouván, ostatní se snaží nevyskytovat v jeho blízkosti, vyhýbají se mu. Takovéto subtilní formy chování mohou přejít až k diskriminaci, kdy má dotyčný méně šancí než ostatní. Od diskriminace je jen krok k fyzickému napadení a v naprosto extrémním případě až k likvidaci (Allport, 1979 : 14). To, co je na procesech vyloučení však nejvíce fascinující, je to, co se děje poté, kdy je úspěšně dokončen a obětní beránek je odstraněn nebo ze skupiny odejde. Skupina se sice na chvíli semkne, zažije pocit úspěchu a zvýšené sounáležitosti. Vzhledem k tomu, že ale na začátku byla frustrace ať již ze slabého vedení, nebo z jiných důvodů, proces vyloučení často nekončí, ale čeká na další oběť. Pokud jsou totiž vztahy ve skupině narušené natolik, že v ní dochází až k procesům vyloučení, jedná se zpravidla o problém oné skupiny, a nikoli těch, kteří jsou vylučováni. Pokud nebude problém skupiny vyřešen, probíhají procesy vyloučení dál, a to proto, že jsou jakýmsi úhybným manévrem, objíždkou na cestě k řešení skutečného problému.

Z tohoto poznání vyplývá také fakt, že pracovat s obětí je sice potřeba, proces vyloučení to však nezastaví. Oběť potřebuje podpořit, pomoci najít ve skupině spojence, ale její podporou proces vyloučení nelze často úplně zastavit. Co naopak pomůže, je snaha vylučování zastavit v samotném zárodku, pracovat kromě oběti také s agresory, dát jim jasný vzkaz o tom, kde jsou hranice a co se ve skupině dělat nesmí. Čím více skupina řešení procesů vyloučení odsouvá, tím větší váhu budou nakonec mít a tím dynamičtější a destruktivnější budou.

Před dvěma lety jsem dělala výzkum mezi ženami, které byly aktivní v Chartě 77 (Moree, v tisku). Jedna z respondentek má sama tři děti v pěstounské péči a všechny děti mají odlišnou barvu pleti. Žijí v menším městě a chodí do místní školy. Celé roky se potýkají s problémem, že jsou lehkým způsobem ostrakizovány, je jim dáváno najevo, že tam nepatří. Když holčičku někdo zezadu dlouhne ostrou špičkou kruzítko do zad, učitelka sice řekne, že se to nemá, zároveň ale ponouká holčičku i její pěstounku, ať si toho nevšímají, že to je jen klukovina. Jenže holčička tyhle klukoviny zažívá mnoho hodin denně dlouhých osm let. Pěstounka k tomu říká:

„No tak já třeba mám děti, který jsou etnicky odlišný, všechny tři moje děti takový jsou. A ačkoli si nemyslím, že by ve škole, kam chodí, byla vyloženě nesnášenlivá atmosféra, tak jakékoli upozornění na to, že ten problém tady je, že se jich něco dotklo, že jim někdo něco nedobrého řekl, tak je vlastně přijímaný takovým... nejde ani říct nepochopením, je to vlastně přehlížení. Je to velmi podceňovaný téma. Děti samozřejmě ve výuce slyší, že se máme mít všichni rádi, ať máme jakoukoli barvu, ale když přijdou a řeknou, mně ten a ten říká tohle a mě se to prostě dotýká, tak to vlastně nikdy nikdo ve škole nechce konkrétně řešit. A to se netýká jen téhle oblasti. Jde o propojení toho, co ve vzdělání děti slyší, s tím, jaký to má dopad

do konkrétní situace, protože ta škola vlastně podle mě vůbec není praktická... Není to dotažený do toho, co to pak znamená. Že to znamená třeba to, že se rozhodnou, i za cenu toho, že je to prostě nepříjemný. Že to znamená možná na hodinu vynechat osnovy, ale debatovat o něčem, co se ve třídě děje, a nebude to moc příjemný, ta hodina, ale bude to k užítku.“

Na tomto příkladu je vidět, jak vzniká vylučování, i pasti, do kterých se ve snaze o jejich zamezení můžeme chytit. Připustit vylučování je velmi obtížné. Zvláště v prostředí škol a jiných organizací, kde je označováno za šikanu, může být velmi obtížné existenci něčeho takového vůbec připustit. Právě proto zde záměrně používám označení procesy vyloučení, protože nám jde o to zkusit se na dané situace podívat s určitým odstupem a zvědavostí, co se při nich vlastně mezi lidmi děje.

V tomto případě se jedná o děti, které mají viditelnou odlišnost. Vylučování probíhá velmi subtilně – které dítě někdo někdy nedloubl zezadu kružítkem, chtělo by se říct. Jenže problém je v tom, že ono dloubání kružítkem se děje permanentně. Dítěti je permanentně naznačováno, že není vítáno. Právě proto, že se tak děje velmi subtilně, je snadné v počátečních fázích vše bagatelizovat. Už zde se nabízí možnost zkusit to však trochu jinak. Pokud připustíme, že vylučování probíhá v čase a v čase se také zhoršuje, jsou tyto prvotní fáze ideální příležitostí, jak zabránit jejich nárůstu do již neřešitelné situace.

V dané situaci je sice užitečné podpořit nějak oběť – mluvit s ní, povzbudit ji, aby se bránila. Je to však málo. Skutečným problémem je agresor, který potřebuje, stejně jako celá skupina, zakusit vedení, které dává orientaci, tedy v tomto případě hodnotovou. Vedení by mělo najít způsob, jak jasně sdělit, že vylučování je špatné a že základním pravidlem ve skupině je, že se to neděje.

Stereotypy, předsudky a rasismus v zrcadle divadla utlačovaných

Jsou situace, kdy procesy vyloučení nabudou velkých rozměrů a kdy se celá dynamika roztočí do velkých obrátek. Všechny tři výše zmíněné role jsou přítomné, jen situace graduje, jako kdyby se její účastníci ocitli na centrifuze. O předsudcích, stereotypch a rasismu toho bylo napsáno dost, otázkou však stále zůstává, jak lze řešit konkrétní situace, na co si dávat pozor, jaké strategie mají šanci a jaké jsou dopředu odsouzeny k neúspěchu. Zkusme se však nejdříve zastavit u významu těchto termínů.

Jak už víme z první kapitoly, všichni máme tendenci kategorizovat okolní svět. Stereotypy nejsou ničím jiným než určitou formou kategorizace, která může mít pozitivní a negativní charakter. Stereotypy zahrnují zpravidla jak informace, tak i očekávání od určitých skupin (Samovar a kol., 2013). Stejně jako kultura jsou i stereotypy naučené, zpravidla se je děti naučí od dospělých a často se tak děje mimoděk. Když si dospělí povzdechnou, že nám cizinci berou práci, mají pak větší tendenci vzít to jako bernou minci a pak si podle tohoto pojetí organizují další informace. Masmédia mají v tomto směru samozřejmě také velký vliv (Samovar a kol., 2013).

Předsudky jdou o krok dále. Zatímco díky stereotypům si organizujeme a uspořádáváme svět, předsudky jsou již „hluboce zakořeněné negativní pocity asociované s určitou skupinou“ (Samovar a kol., 2013 : 225).¹⁰ Podle Samovara a kol. (2013) mají předsudky několik důležitých funkcí v životech lidí, obecně řečeno jim pomáhají udržet si určitý pocit nadřazenosti a síly.

¹⁰ Prejudices are deeply held negative feelings associated with a particular group.

Tento základní pocit pak může mít celou řadu podob. Může produkovat utilitaristická zdůvodnění např. ohledně imigrantů, kterým bude stejně lépe v jejich zemi původu. Nebo mohou přispívat k pocitu, že si dotyční udržují svůj systém hodnot, který je důležitější, lepší než jiný systém hodnot.

Předsudky i stereotypy souvisí s jevem, který se v literatuře nazývá etnocentrismus (Samovar a kol., 2013; Shadid, 1998; Hammer a kol., 2003), který jsme již zmínili v minulé kapitole. Tady si dovolueme jen krátké připomenutí, že etnocentrismus znamená, že vlastní kulturu, způsoby, považujeme za nadřazené ostatním a že optikou svojí kultury hodnotíme ostatní. Etnocentrismus je univerzální jev a patří tak trochu automaticky k tématu kultury. Vlastní kulturu známe nejlépe, jiné kultury detekujeme v okamžiku, kdy narazíme na nějakou zásadnější odlišnost. Často však etnocentrický způsob uvažování dopředu zabrání skutečnému setkání s druhým člověkem. Rasismus je pak víra v nadřazenost jedné skupiny nad druhou.

Právě ve snaze podívat se na konkrétní situace ovlivněné rasismem a stereotypy si na pomoc zkusíme vzít opět jednu scénu z divadla utlačovaných a hlavně následné intervence diváků. Cílem je zjistit, jaké možnosti řešení tváří v tvář rasismu máme.

Nejdramatičtější scénou představení „Modrá je dobrá“ je moment, kdy Vendy přijede domů sdělit tatínkovi, že je těhotná. Tatínek se rozzuří už v okamžiku, kdy to vysloví („Co tvoje kariéra, ty demente,“ křičí na Vendy tatínek). Jenže to není všechno. Chce vědět, co je Míra, nastávající otec, zač a z jaké je rodiny. Vendy musí po pravdě odpovědět, že Míra je z dětského domova. Fakt, že je navíc „červený“, tatínka přivede k výbuchu, který končí vyhnáním Vendy z domu. Na stole musí nechat i klíče, aby se nemohla vrátit.

Z hlediska diváků na sebe tato scéna strhává samozřejmě velkou pozornost, diváci mají chuť „rozdat si to“ s rozzuře-

ným tatínkem. Idea byla zpravidla taková, že by si Vendy měla lépe přichystat celou situaci, ukázat, že je samostatná, a otec měl hlavně vidět Míru. Přímá konfrontace s někým, vůči komu má tak silné předsudky, by přece měla zajistit redukci těchto předsudků. Tváří v tvář živému člověku není možné, aby byl tatínek takhle hrubý. Jenže, jak se při intervencích ukázalo, možné to bylo. Zkusíme se podívat na dvě konkrétní intervence.

I. intervence

Scéna se hraje od momentu, kdy Vendy přijde domů, táta sedí u stolu a čte si noviny, maminka přináší oběd.

Táta: Tak co je nového?

Vendy: Dobrý, dobrý, všechno perfektní. Připravovala jsem se teď na zkoušku s kolegou, všechno perfektní (změna oproti původní scéně, kdy Vendy řekne, že má třetí pokus na finanční právo).

Táta: Volal mi Kučera, že jsi tu zkoušku 2× nedala. Co prosím tě děláš? Já už jsem ti to teda zařídil.

Vendy: Seš hodnej, ale já to zvládnou na ten třetí pokus. (V původní scéně nechá otce, aby zavolal Kučerovi).

Otec se pak dále rozčiluje, že zkoušku neudělala. Vendy vysvětluje, že měla brigádu, načež otec řekne matce, ať jí dá peníze, aby jako dcera velkomožného pána nemusela někde chodit po brigádách. Vendy vysvětluje, že tu brigádu potřebuje. Otec ale odporuje, vysvětluje Vendy, že mu nemá skákat do řeči, pokračuje v monologu o tom, jak to je strašné, že tu zkoušku neudělala.

Vendy: Můžu taky teď já, tatínku? Za první, pracuju v advokátní kanceláři.

Táta: Proč si mi to neřekla? Tys to věděla? (obrací se na matku).

Vendy: Já mám novinku: Já bych si chtěla začít vydělávat, abych se mohla osamostatnit a abych mohla žít s přítelem, se kterým se máme rádi.

Táta: Můžeš mi říct, proč nepřijdete s přítelem bydlet sem, když máme tak velký dům?

Vendy: My bychom ale chtěli rodinu, ta má žít odděleně.

Táta: Rodina samozřejmě, ale až po kariéře.

Vendy: Ale doba se mění, já mám spoustu známých... Kdybych měla dítě brzo, tak můžu mít kariéru potom.

Táta: Dokud seš pod mojí střechou, tak platí moje pravidla.

Vendy: Tak já bych chtěla právě odejít.

Táta: Ty máš teda přítele, jak dlouho?

Vendy: Dlouho, dlouho, asi půl roku.

Táta: Co dělá? Asi taky student, že jo?

Vendy: Studuje pedagogiku.

Táta: To si děláš srandu, to nemáme těch lemplů v rodině málo?

Smích z publika

Táta: Ty jsi perspektivní jen díky mě, tvoje máma není perspektivní.

Vendy: Tak já třeba budu dělat kariéru a on bude doma s dítětem.

Moderátor ukončuje scénu a diváci se snaží přijít na to, jestli bylo něco jinak než v původní hře. Shodnou se na několika důležitých bodech:

- Je tu dialog mezi Vendy a otcem a ne jen monolog, Vendy se podařilo udržet pozornost otce.

- Vendy řekla, že se chce osamostatnit, takže jí nemůže vyhodit.
- Vendy z toho učinila to partnerství. Některé věci přestaly fungovat v té intenzitě, protože vzala otci vítr z plachet.
- Sestra s matkou se upozadily, zatímco dříve přikyvovaly.
- Šlo ale jen o oddálení chvíle, kdy otec Vendy stejně vyhodí.

Herec v roli otce doplňuje své postřehy: „Jo, jo, snažila se argumentovat, takže já jsem na ni nekřičel. Ale neřekla ty informace, který mě rozčílily, kdyby je řekla, tak by to asi bylo stejné. Důležité bylo, že mluvila.“

Přes takovou předehru, kdy si dcera vytyčí prostor, jasně naznačí, že se osamostatní, navrhne řadu praktických řešení, dopadne však ve výsledku scéna stejně. Jakmile se objeví Míra, kterého si diváci přejí seznámit s otcem v naději, že tváří v tvář živému člověku se nebude chovat tak hrubě, volá otec policii a vyhazuje jak Vendy, tak i Míru.

II. intervence

Diváci se s takovým vývojem odmítají smířit a zkouší to znovu, tentokrát nasazuje Vendy zcela opačnou strategii:

Vendy se opět vrací domů. Po příchodu se se všemi vítá o něco vřeleji, než tomu bylo v původní scéně.

Táta se diví, že je nějaká jiná. Vendula se po chvíli rozbřečí. Otec odchází od stolu s tím, že na tohle nemá, ať si jí přijde uklidnit matka. Vendula volá otce zpět s tím, že neví, co má dělat.

Táta: S Kučerou (učitel finančního práva) už to máš domluvený.

Vendy: Ale Kučerou už mám, to není vůbec o škole.

Táta: Víš, že nemám rád, když někdo brečí, je to slabé. Nemám rád, když někdo brečí v mé přítomnosti.

Vendy: Tati, já budu mít miminko.

Táta (zhrozně): Kde si k tomu přišla?

Vendy: Já mám takovýho hodnýho kluka.

Táta na Vendulu křičí, proč brečí, když má tak báječného chlapa, říká jí, ať jde do pokoje, tam se uklidní a pak teprve přijde.

Smích z publika, matka a sestra Vendy objímají a intervence je ukončena.

Intervenující herečka: „Já jsem si mu chtěla sednout na klín, ale on vůbec nechtěl. Chtěla jsem ho tím pláčem vydírat, ale on se nenechal. Chtěla jsem to hrát na to, že jsem malá tatínkova holčička, ale nezabíralo to.“

To, co se podle diváků a herců ale naopak stalo, bylo to, že na pódiu byl větší kontakt mezi jednotlivými aktéry. Vendy ukázala něco z toho, co cítí, matka se sestrou se o ni začaly starat a otec byl najednou na scéně sám. Jak glosovala jedna divačka, bude teď týden bez večeře. Každopádně však bylo jasné, že pokud je někdo takto agresivní, je velmi obtížné až nemožné ho změnit nebo přimět k jinému chování. Podle diváků šlo o to, že si matka bude muset vybrat, jestli je pro ni důležitější vztah s dcerou nebo otcem, a ona i Vendy se budou muset rozhodnout, jestli se chtějí postavit agresorovi, kterým otec bezesporu je.

Scéna, kdy otec vyhodí přítele své dcery z domu jen proto, že je „červený“, je postavená na řadě skutečných událostí, které se hercům staly. Jsou tedy velmi reálné, žijeme ve světě, kde se takové věci dějí. Diváci označili otcovo chování za rasis-tické, u matky pak hovořili spíše o předsudcích a stereotypoch.

Otec i matka z divadelního představení „Modrá je dobrá“ vykazují předsudky v tomto smyslu slova. „Je tady nepořádek jak u červených,“ vykřikuje otec, matka se zase především stará o to, co řeknou její kolegyně ve zvláštní škole na to, že její dcera má dítě s „červeným“. Míra je automaticky vnímán jako někdo, kdo je méněcenný. Kombinace červené barvy a dětského domova je pro rodiče nepřijatelná dopředu, aniž by s Mírou jedinkrát mluvili.

Matka ani otec se s Mírou nechťejí ani potkat, fakt, že patří k jiné skupině, automaticky vyvolá neochotu k setkání s takovým člověkem. Otázka je, proč se tak děje. Existuje samozřejmě celá řada faktorů, které tomuto způsobu uvažování napomáhají. Některé z nich jsme již zmínili – vlastní nejistota, frustrace, snaha posílit si vlastní sebevědomí díky tomu, že budu ve svých očích snižovat druhého, přenos. Často ale etnocentrickému způsobu uvažování napomáhají i instituce, které vytváří náš svět.

Rasismus je pak ale ještě jiným tématem. Jedná se o víru v nadřazenost jedné rasy nad druhou. Přestože pro tuto víru neexistuje žádné vědecké ani jiné zdůvodnění, je hodně silná, jak to naznačuje i pozornost, kterou na sebe strhává výše zmíněná scéna s otcem. Na rozdíl od situací, kterým vévodí interkulturní senzitivita, je rasismus vidět, slyšet, člověk má chuť se mu postavit, ale protože je těžké takto silné vyzařování něčím přetlačit, končívá tato konfrontace neúspěchem. Důvodem je, že rasismus je velmi úzce spjat s velmi silnou emocí, a to s nenávistí. Tato víra v nadřazenost se neprojevuje jen tiše, ale má velmi expresivní vyjádření, je to silný motor, který žene jeho zastánce do akce, je vidět, je slyšet, a protože je často spojen s arogantním chováním, není lehké se mu postavit. Nepomáhá sednout si otcí na klín (otec to ani nechce), nepomáhá přesvědčování, dialog... otec si stále vede svou. Jediný okamžik, kdy znejistí, je moment, kdy zůstane sám. Matka i sestra jsou už

tak vyděšené a tak se o Vendy bojí, že se přikloní k ní a otec pocítí určitou izolaci. To ho nezmění, ale otupí to alespoň lehce hrot jeho chování, jeho agresivita sama stanoví jasnější hranici, vytyčí prostor, kam matka se sestrou už nechtějí jít.

Fakt, že se v divadle utlačovaných nepodařilo chování otce změnit, ještě neznamená, že to vůbec nejde. Zpravidla se to však nepodaří v rámci jedné scény, jedné interakce, ale je to dlouhodobější proces. A paradoxně opět velmi úzce souvisí s interkulturní citlivostí, tedy se schopností rozšířit úzkou perspektivu světa o vnímání více stránek reality.

Gordon (2005) uvádí příklad z Utahu, kde se v roli vyučujícího ocitl na univerzitě. Většina žáků se hlásila k mormonskému vyznání, které bylo automaticky silně zaměřeno proti homosexuálům. Jeden student, který vykazoval velmi silné postoje proti této skupině, však zažil něco, co bylo v daném kontextu neuvěřitelné. Skamarádil se s dívkou, která později zjistila, že je lesba. Nejdřív zde tedy byl vztah s konkrétním člověkem, který se najednou ukázal jako příslušník skupiny, proti které dotyčný dlouho velmi hlasitě vystupoval. A právě to proměnilo jeho vnímání natolik, že o této proměně dokázal hovořit veřejně před svými spolužáky. Změna se tedy odehrála díky konkrétnímu vztahu, a nikoli díky změně daného postoje, přijetím jiné ideologie.

Právě proto, že jde ve výsledku vždy o konkrétní vztahy, podíváme se teď na druhou stranu téže mince, a totiž na to, jak funguje integrace, tedy propojení lidí, kteří jsou na začátku nějakým způsobem odlišní.

Integrace a inkluze

C Zkuste si vzpomenout na dva typy situací:

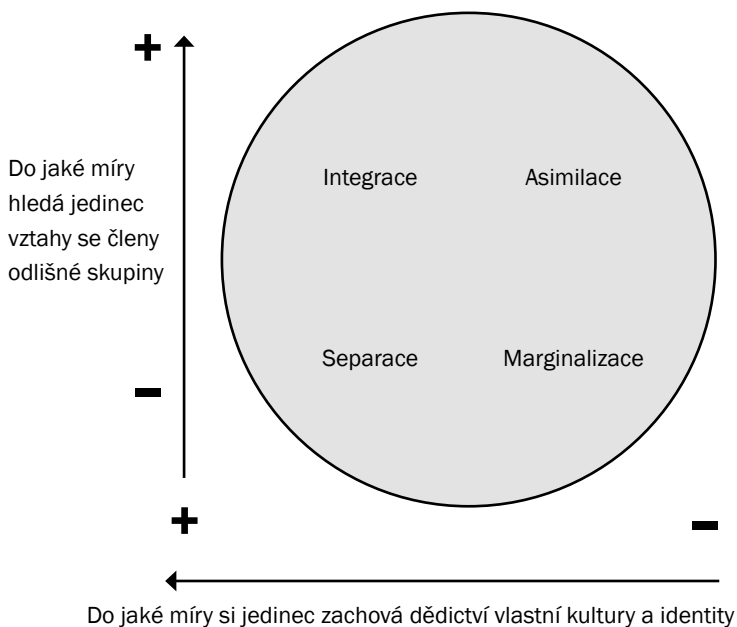
- 1) Konkrétní situaci, kdy jste se chtěli zařadit do nějaké nové skupiny, a zkuste si odpovědět na tyto otázky:
 - Co pro mě bylo v tu chvíli důležité?
 - Měl/a jsem představu o tom, jak má vypadat ono zařazení?
 - Byly věci, kterých jsem se byl/a ochotný/á vzdát?
 - Co nového jsem naopak přijal/a?
 - Co mi mé zařazení usnadnilo/zkomplikovalo?
- 2) Konkrétní situaci, kdy jste byli ve skupině, do které se chtěl zařadit někdo nový, a zkuste si odpovědět na tyto otázky:
 - Co jsem udělal/a pro to, abych zařazení dotyčnému usnadnil/a?
 - Co udělal vedoucí skupiny nebo jiný člověk, který měl za skupinu zodpovědnost?

O integraci zpravidla hovoříme v souvislosti s příchodem imigrantů do nové země. Zároveň ale podobná nebo de facto stejná pravidla platí pro jakýkoli příchod do nového prostředí, s kterým se musím naučit žít, jako např. přestěhování, příchod do nové třídy ve škole, nástup do práce v nové organizaci apod. Jedná se tedy vždy o situaci, kdy jako jednotlivec vstupuji do nového prostředí, s kterým se učím dohromady fungovat, do kterého se snažím zapadnout. V těchto situacích vždy vyvstává stejná otázka: co ze svých původních zvyků si mohu uchovat a v čem je potřeba se přizpůsobit? Jak mě tato nová událost změní? Jsem já jediný/á, kdo se musí změnit?

V posledních několika letech jsem zažila v různých kurzech pro učitele dvě zcela odlišné zkušenosti týkající se představ o integraci. V obou skupinách jsem položila stejnou otázku – jak poznám integrované dítě? V jedné skupině začali učitelé

nejprve nesměle a pak s čím dál tím větší průrazností vyjmenovávat jednotlivé atributy: nepoznám, že je odjinud, vůbec se neliší v chování od ostatních dětí, nejsou s ním žádné potíže, dělá všechno jako ostatní apod. Tato záplava odpovědí mě trochu zaskočila a ptala jsem se, jak poznám integrované dítě od dítěte, které je asimilované. Teprve v tom okamžiku začali učitelé uvažovat o tom, že takto absolutní přizpůsobení možná s integrací už vůbec nesouvisí, zároveň bylo evidentní, jak je obtížné představit si, co je tedy výsledkem optimální integrace, jak moc a kdo se vlastně musí změnit.

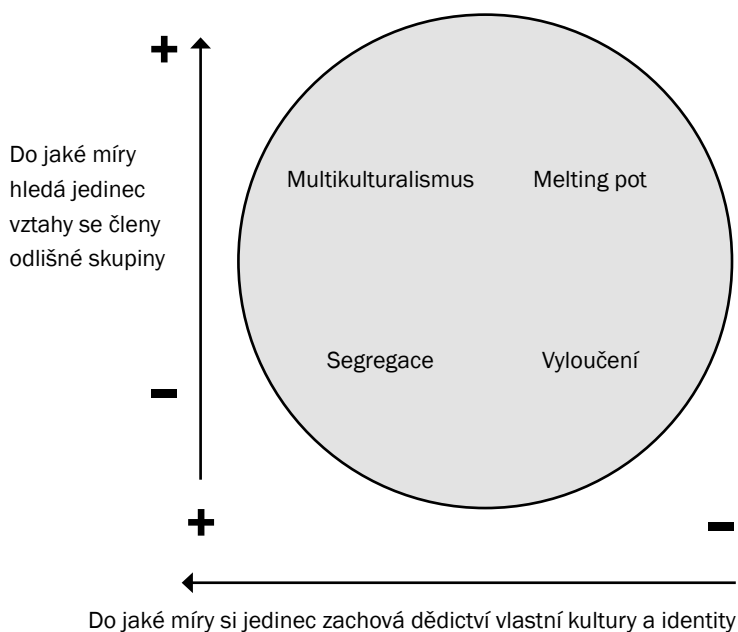
V druhé skupině se učitelé shodli na tom, že integrace je především otázkou vztahů. Jde o to, zda se dotyčný v daném kolektivu cítí dobře, má chuť v něm být, má tam kamarády a necítí se osamělý. Což zároveň znamená, že pokud je nějak výrazněji odlišný od ostatních, je tato odlišnost považována za něco zcela normálního, normální je pro toho, kdo odlišný je, i pro všechny ostatní. Teprve za splnění těchto dvou předpokladů lze hovořit o integraci. Berry (1997) se zabývá stejnou otázkou, tedy co vlastně znamená být integrovaný. Podle něj se jedná především o oboustranný proces. Berry pracuje hodně s otázkou imigrace a tvrdí, že integrace je možná pouze tehdy, pokud jsou aktivní obě strany, tedy jak ten, kdo se snaží integrovat, tak skupina nebo majorita, do které se dotyčný snaží integrovat. Bez této oboustranné aktivity je integrace téměř nemožná. Pokud však oboustrannou aktivitu předpokládáme, i pak jsou různé parametry, které ovlivňují možnosti integrace. Berry (1997 : 10) přichází s modelem, na kterém to objasňuje. Podle něj je vztah mezi integrací, asimilací, segregací a marginalizací dán především výslednicemi odpovědí na dvě otázky, a to do jaké míry si jedinec zachová dědictví vlastní kultury a identity a do jaké míry hledá vztahy se členy odlišné skupiny. Z odpovědí na tyto dvě otázky vychází následující schéma:



Zdroj: Berry (1997 : 10)

Z modelu je zřetelné, že dotyčný je integrovaný tehdy, pokud se mu podaří zachovat maximum toho, co patří k jeho identitě, k tomu, co je pro něj důležité, a zároveň dokáže najít vztahy s těmi, kteří pocházejí z jiného prostředí. K asimilaci dochází tehdy, když nově příchozí zcela splývá s novým prostředím, ale nepodaří se mu uchovat věci důležité pro jeho identitu, ztrácí kus sebe sama. Separace znamená naopak, že dotyčný si zachová hodně z vlastní identity, ale nepodaří se mu získat kontakt s ostatními, který by ho uspokojoval, je sám. Marginalizace pak znamená nedostatek obojího, dotyčný je sám a zároveň se mu nepodařilo uchovat si to, co je pro něj vlastní.

V tomto modelu je však zásadní i to, že stejným procesem jako nově příchozí nebo ten, který se má integrovat, prochází i majoritní skupina. I její členové se rozhodují, zda jsou ochotni vyjít k druhému a pozměnit sebe, obohatit se, anebo zda k sobě nově příchozího nevpustí. Berry (2001 : 618) přidává schéma, které řeší stejnou otázku, ale na úrovni majoritní skupiny. Pak obrázek vypadá takto:



Zdroj: Berry (2001 : 618)

Podle Berryho konceptu tedy multikulturalismus znamená schopnost majority skloubit obojí – vyhledávat vztahy s představiteli jiných skupin, a zároveň si uchovávat svoji identitu. Ztráta identity za existence vztahů s jinými je pak tavicí kotlet (*melting pot*). Segregace znamená maximální zachování vlastní identity a málo vztahů s těmi, kteří jsou odlišní. Z tohoto hlediska je pak velmi zajímavé vyloučení. Podle Berryho vyloučení totiž znamená, že je i v majoritní skupině málo citu pro vlastní identitu a tedy i málo kontaktů s ostatními. Procesy vyloučení podle Berryho velmi úzce souvisí s identitou a tím, jak se dotyční cítí být si svoji identitou jistí.

Berry tento koncept používá především pro otázku imigrace, zdá se však, že ho lze jako určitý orientační bod využít dobře i při práci s malými kolektivy, třídou apod. Z modelu totiž dost jasně vyplývá, jaké strategie vedou k integraci a k společnému soužití. Pokud se integrace podaří tak, že spokojenost může být i na straně nově příchozího jedince, i skupiny, nejen že nedojde ke ztrátě identity, ale dojde dokonce k jejímu posílení. K tomu, že je natolik pevná, že si jedinec i kolektiv může dovolit ono setkání s odlišností a tak, jak to říkali i učitelé, vnímat ji jako něco, co je zkrátka normální a co navíc rozšiřuje naše obzory.

Procesy vyloučení stejně jako integrace nikdy neprobíhají v sociálním vakuu. Daná skupina je vždy zasazena do nějakého dobového a sociálního kontextu, který hraje nemalou roli v tom, zda se skupina nakonec rozhoduje pro vylučování nebo pro integraci a zda se jedno nebo druhé nakonec uskuteční. Oba procesy pak vedou k tomu, že se člověk cítí nejen v dané skupině, ale i v dané společnosti buďto vítán, nebo jako někdo, kdo ostatním překáží, kdo je nechtěný, koho ostatní vidí rádi nebo neradi. Tento pocit není nutně spojen s tím, že je dotyčný stejný jako ostatní, ale s tím, zda se cítí vítán. Kymlicka (2001) v tomto smyslu uvádí důležitý příklad. Podle něj nejde totiž

zdaleka jen o to, zda mám jako jednotlivec právo vstoupit do obchodu, k lékaři, do školy apod. jako ostatní. To se řeší zákony, např. tím, zda a za jakých podmínek mohou získat zdravotní pojištění, povolení k pobytu apod. To jsou otázky týkající se uspořádání struktury, tedy práva, zákonů, legislativy. Pro výsledný pocit z toho místa je však velmi podstatné především to, jak se tam cítím, zda jsem vítán/a nebo nevíván/a. Zda mám pocit, že na dané místo patřím nebo nikoli. Tento pocit vzniká velmi subtilně neverbální komunikací (někdo se na mě při vstupu do obchodu usměje nebo zamračí), někdo mi dává najevo, že jiná barva pleti nerozhoduje o pořadí u lékaře, nebo naopak ano apod. Nejedná se o vymahatelné právo, ale o jakousi subtilní zkušenost sounáležitosti nebo naopak vyčlenění. Čím více je pak ve společnosti přítomná občanská slušnost (*civility*), jak to nazývá Kymlicka (2001), tím větší pravděpodobnost je, že integrace proběhne úspěšně, že se dotyčný bude cítit v daném prostředí dobře (Moree, 2012).

Před několika lety jsem dělala krátké terénní šetření na téma integrace. Oslovila jsem ty, kteří jsou v kontextu, ve kterém žijí, něčím odlišní – Romka pracující v neziskové organizaci, matka, jejíž dítě dostalo nálepku autismu apod. Andrea pracující v jedné neziskové organizaci nejdřív navrhuje, že ohledně integrace jde vlastně o to, jak se cítím ve společnosti, ve které žiju.

„Výborně“, říkám na to. „A jak se tedy cítíš ve společnosti, ve které žiješ?“

Na druhé straně je chvíli ticho.

„No, rozpačitě,“ říká Andrea. „Ztrácím se v tom.“

„Rozpačitě?“ ptám se překvapeně, „proč?“

„Nejde mi být sama sebou, protože si to nedovolím. Nedokážu být ve třech škatulkách najednou. Jsem Romka, a to se snažím ututlat, ne s každým to otevírám a našťěstí tak úplně nevypadám. Mám strach, že když to na sebe řeknu, tak to pro mě bude minus.“

No a taky jsem Slovenka a jako Romka s tím bojuju. No a pak jsem žena, rozvedená, 34 let, sama, znáš to – dívají se na mě divně, už bych měla mít rodinu... No a taky jsem přistěhovalec, a tak беру lidem práci.

„Hm.“ Její otevřenost mě nepřekvapila, jen jsem to od Andrey nikdy neslyšela takhle ve dvou minutách po kupě.

„Co by se muselo stát, aby ses cítila líp?“ zkouším to.

No to je těžké. Musela bych se změnit já i společnost. Nesmělo by tohle téma být pořád všude v médiích a taky by Romové neměli mít privilegia, pro všechny by měly platit stejné možnosti.

„Počkej, jaká privilegia?“ ptám se.

„No takové ty projekty pro Romy, příspěvek na pomůcky pro děti apod. Ono to nedělá dobrotu ve společnosti, ostatní pak závidí. To je vlastně neřešitelná otázka, ono to na jednu stranu pomůže a je to potřeba, jenže na druhou stranu to zároveň uškodí. Nevím, nevím co s tím...“

Zkouším to dál a prosím Andreu, aby se zkusila zeptat klientek v jejím mateřském centru. A příštích několik dní napjatě čekám na výsledek. Ten se dostaví a přináší překvapivě konkrétní obrazy. Ženy v centru měly na tohle téma celou debatu, z které vyšlo, že se cítí dobře tam, kde žijí, v místě, kde se nacházejí. A to hlavně proto, že jsou mezi svými, žijí mezi Romy a nemusí se bát konfrontace s většinovou společností. Přestěhování nebo života v Praze by se bály. Na anonymní ulici cítí pohledy „zpatra“ a určité odstrkování.

Debata se rychle stočila na příklad výběru mateřské školky pro děti. Program v mateřském centru je totiž koncipován tak, že se spolu s Andreou chystají děti i rodiče právě na nástup dětí do školky. Součástí celé akce je i jejich návštěva a výběr. Pro jednu z návštěv vybrala Andrea jednu z nejlepších školek v obci: krásný program pro děti, vstřícné učitelky, školka prý funguje ze všech nejlépe, čemuž se snadno věří. Jenže klientky mateřského centra by tam svoje děti nedaly. V klubu si opět povídají o tom, proč. Ženy říkají: „Všude tam jsou jen bílé blondaté děti, naši by tam vypadali

divně.“ Je to pro ně signál, že do téhle školky tmavé děti nepatří. Školka je podle nich jaksi myšlena pro bílou majoritu, necítily by se tam bezpečně.

Andrea to reflektuje. Je to začarovaný kruh. Kdyby tam ženy své děti daly, učitelky by to určitě zvládly, jsou opravdu úžasné. Jenže ženy se dopředu tak bojí stigmatizace, že děti do školky nedají. A školka tak zůstane „bílá“, což znemožňuje její potenciální „zpestření“.

Tenhle obraz bílé a tmavé školky mě vrací v myšlenkách zpět do Nizozemí. I odtud znám stejný fenomén a i tam se o něm diskutuje. Co je ale odlišné, je ona zarputilá snaha ve veřejném prostoru tuto pestrost zajišťovat – právě zvaním hostů z různých skupin do veřejnoprávní televize, automatickým pořádáním společných akcí, vyvážeností řečníků, existencí představitelů státu, kteří nepochází původně z Nizozemska (např. Ahmed Aboutaleb je primátorem Rotterdamu; českým ekvivalentem by mohl být např. romský primátor Ostravy), atd. (Moree, 2012). Právě příklady škol, radnic, školek a dalších institucí, kde dojde k viditelnému úspěchu z hlediska integrace, výrazně pomáhají celé společnosti věřit v to, že je to vůbec možné.

Otázka integrace má vždy několik parametrů a část této otázky je vždy strukturální a část kulturní, pokud se tedy vrátíme k našemu kulturnímu diamantu. V každé skupině a společnosti je otázkou, kolik lidí ještě daná skupina zvládne absorbovat, integrovat. Kolik dětí se specifickými vzdělávacími potřebami má být ve školní třídě, aby to prostředí ještě uneslo, jaká má být koncentrace obyvatel s nízkým sociálním statutem na jednom sídlišti, aby nezačalo vznikat ghetto se všemi jeho negativními dopady, apod. To jsou otázky, které musí nutně řešit legislativa, která je někdy nastavená tak, že podporuje spíše integraci, a jindy tak, že vytváří spíše segregaci. V kaž-

dodenních interakcích jsou to však jednotlivci, kteří rozhodují o tom, zda se nakonec jazýček vah převáží spíše k pocitu, že jsem vítán, anebo k jeho protipólu.

K tomu, co znamená integrace, jsme se zcela nechtěně dostali i na závěr divadla utlačovaných. Při závěrečné děkovačce si vzal nečekaně slovo vedoucí divadelní skupiny ARA ART David Tišer, který má sám bohaté zkušenosti jak s rasismem, tak s integrací. Svoji zkušenost ze smíšené „červeno – modré“ skupiny shrnul lapidárně takto:

Navzájem jsme se o sobě dozvěděli pár věcí, myslím si, že tohle je přesně to, co bychom měli dělat, tohle je ta integrace. To, že se lidi scházejí, kdy spolu mluví, kdy se dotknou jeden druhého, kdy zjistíme, že chodíme normálně oblečení, jíme přiborem a tak dále... smích v sále). A dneska nic lepšího ani být nemůže, než tohle“... (potlesk v sále).

Shrnutí

Interkulturní soužití může mít celou řadu podob, které z našeho běžného života známe. Může se proměnit v pozitivní příklad integrace, kde se lidé mohou vzájemně těšit z toho, že každý přispívá jiným typem zkušenosti, znalostí jiných věcí, jiných jazyků. Tato rozmanitost může povzbuzovat fantazii, zvědavost a může se stát kořením života. Zároveň známe i příklady, kdy frustrace a vlastní nejistota využije odlišnost k tomu, aby mohly proběhnout procesy vyloučení, které mohou mít více či méně destruktivní charakter.

Co rozhoduje o tom, zda se konkrétní situace promění v to či ono? Jednak je to ochota měnit svůj vlastní pohled na svět, ochota nechat se ovlivnit, posunout. Ochota pracovat na vlastní identitě a vždy znovu hledat její záchytné body. Takový přístup

k životu vede k rozvíjení schopností a dovedností, které jdou směrem k interkulturní senzitivě.

V případě, kdy v nějaké skupině začnou být patrné procesy vyloučení, je pak důležité především podpořit oběti, najít dostatečné množství potenciálních pomocníků a nastavit jasné hranice agresorovi. V případě, že se to podaří, se mohou procesy vyloučení zastavit. Pokud ne, mohou se aktéři dané situace ocitnout na sociální centrifuze, která od sebe jednotlivce katapultuje a naruší vztahy – někdy dokonce nenávratně.