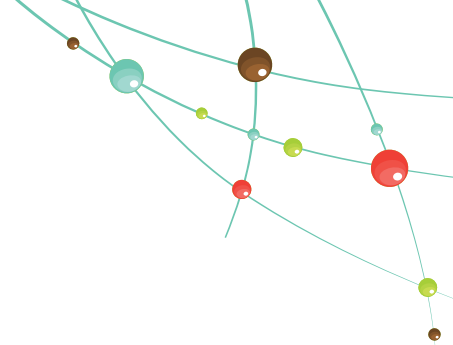


CENTRUM
OBČANSKÉHO
VZDĚLÁVÁNÍ



Výzkumná zpráva

Stereotypy ve výuce témat globálního rozvojového vzdělávání



Milan Hrubeš, Terezie Vávrová

Výzkumná zpráva byla vytvořena ve spolupráci Centra občanského vzdělávání s Multikulturním centrem Praha, z. s.

CENTRUM OBČANSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Centrum občanského vzdělávání je nezávislé vědecko-pedagogické pracoviště Fakulty humanitních studií, Univerzity Karlovy v Praze. Je nadstranickým institutem, jehož smysl spočívá v dlouhodobé podpoře koncepčního rozvoje občanského vzdělávání v České republice.

www.obcanskevzdelavani.cz.

MULTIKULTURNÍ CENTRUM PRAHA

Multikulturní centrum Praha (MKC Praha) realizuje projekty a aktivity v oblasti interkulturního a globálního rozvojového vzdělávání a migrace. MKC Praha přispívá k prohlubování porozumění a posilování respektu a tolerance mezi lidmi různého kulturního zázemí; usiluje o dodržování lidských práv a utváření rovných příležitostí pro všechny. MKC Praha pořádá odborné mezinárodní semináře a konference, vzdělávací kurzy pro učitele, státní správu, média či knihovníky, diskuse, interkulturní programy pro studenty i širokou veřejnost.

www.migraceonline.cz

www.mkc.cz



CENTRUM
OBČANSKÉHO
VZDĚLÁVÁNÍ



Stereotypy ve výuce témat globálního rozvojového vzdělávání

Milan Hrubeš, Terezie Vávrová

Centrum občanského vzdělávání
Praha 2015

Výzkum vznikl v rámci projektu „**Vzděláváním pedagogických pracovníků k prevenci stereotypů v GRV**“, který je podpořen z prostředků České rozvojové agentury a Ministerstva zahraničních věcí v rámci Programu zahraniční rozvojové spolupráce ČR.

Výzkum zpracovalo Centrum občanského vzdělávání.



Autorský tým:
Mgr. Milan Hrubeš, DiS.
Mgr. Terezie Vávrová

© 2015 Centrum občanského vzdělávání FHS UK

1. Kontext výzkumu a zadání	4
2. Výzkumné otázky, metodologie, data	5
2.1. Stereotypy v GRV	6
3. Analýza pozorování a rozhovorů	9
3.1. Stejní, nebo rozdílní?	12
3.2. Co chceme předat?	15
3.2.1. Cíle GRV?	16
3.2.2. Mají tolerance a respekt nějaké hranice?	17
3.3. Pozor, to je politika!	19
4. Závěr	21
5. Literatura a zdroje:	22



1. Kontext výzkumu a zadání

Od roku 2010 realizuje Multikulturální centrum Praha (MKC) projekt nazvaný La Ngonpo. Projekt je zaměřený na podporu globálního rozvojového vzdělávání (GRV), osvětu a multikulturální výchovu nejen studentů, ale ve svém pokračování (La Ngonpo II) i pedagogů a široké veřejnosti. Hlavním cílem je konfrontovat žáky a studenty s různými globálními tématy, umožnit jim srovnávat své názory s vrstevníky v Indii, Nepálu a v dalších zemích, ale především je podpořit v tom, aby se nad danými tématy kriticky zamýšleli. Na straně pedagogů je hlavním cílem prohloubení znalostí a dovedností v oblasti globálních témat a globálního rozvojového vzdělávání a podpora v osvojení si různých metod práce v oblasti interkulturního vzdělávání.

Evaluační zprávy a zkušenosti pracovníků MKC, kteří realizují projekt La Ngonpo, ukázaly, že jeden ze zamýšlených cílů v podobě odstraňování stereotypů v GRV není uspokojivě naplňován, a to i navzdory tomu, že se pedagogové účastní seminářů a školení s výše uvedeným zaměřením. Jinými slovy řečeno, nedochází k tomu, že by pedagogové, kteří se zúčastní např. školení o metodách multikulturální výchovy, přestali automaticky sdílet a reprodukovat některé ze stereotypů, které jsou v GRV rozšířené. Právě toto zjištění obrátilo pozornost k otázkám, které se týkají různých mýtů a stereotypů ve výuce GRV na českých školách.

Zadání daného výzkumu tedy vychází z cíle, který si v souvislosti s problematikou stereotypů v GRV vytkló Multikulturální centrum Praha: připravit vzdělávací program, který se zaměří na práci s mýty a stereotypy v GRV a na prevenci přenosů stereotypů v GRV. Aby bylo možné takový program připravit, je třeba se dozvědět více o stereotypech a mýtech ve výuce GRV na českých školách. V první řadě je potřeba zjistit, jaké stereotypy se ve výuce GRV objevují, jestli se jedná o „normální“ stereotypy, se kterými se běžně setkáváme, pokud hovoříme o globálních tématech či souvisejících otázkách a problémech, či o specifické stereotypy související pouze s určitou problematikou, např. aktuální téma migrace do zemí Evropské unie. V souvislosti s již vyřčenými stereotypy vyvstává otázka ohledně toho, kdy tyto předsudky ve výuce zaznívají. Je tedy potřeba zjistit, v jakých situacích se během vyučovacích hodin stereotypy objevují, jakým způsobem jsou učiteli sdělovány a reprodukovány. Předpokladem MKC je, že dozví-li se více o stereotypech ve výuce GRV na českých školách, bude moci připravit seminář pro pedagogy, který se díky konkrétním znalostem účinně zaměří na prevenci přenosů stereotypů v GRV.

2. Výzkumné otázky, metodologie, data

Jelikož zadavatel výzkumu požaduje hlubší znalost stereotypů ve výuce GRV a usiluje o pochopení dané problematiky včetně toho, při jakých příležitostech se stereotypy objevují a jakým způsobem jsou dále šířeny, byla zvolena forma kvalitativní – interpretativní studie. Cílem této studie je zodpovědět následující hlavní výzkumné otázky, které vycházejí ze zadání a cílů, které si MKC stanovilo (viz předchozí kapitola):

1. Jaké jsou nejčastější stereotypy, které se ve výuce GRV reprodukuje?
2. V jakých situacích se stereotypy ve výuce GRV objevují?
3. Jak se tyto stereotypy ve výuce reprodukuje?

Data jsme sbírali dvěma způsoby: (1) na základě pozorování ve výuce, ve které byla probírána témata GRV (dle metodiky La Ngonpo) a (2) formou rozhovorů s vyučujícími, kteří danou výuku vedli nebo kteří témata GRV (dle metodiky La Ngonpo) vyučují. Cílem bylo navštívit minimálně 10 vyučovacích hodin, ve kterých byly vyučovány moduly z metodiky La Ngonpo a provést nejméně 10 rozhovorů s pedagogy, kteří danou výuku vedli, případně se na výuce dle metodiky La Ngonpo na dané instituci podílí. Maximální stanovený počet pozorování a rozhovorů byl stanoven na 15¹.

Výběr zúčastněných institucí a pedagogů byl veden v součinnosti s MKC. Zadání výzkumu stanovilo, že výzkum bude probíhat na školách, které se aktivně účastní projektu La Ngonpo, tj. vyučují dle metodiky La Ngonpo. Osloveny byly všechny základní a střední školy, které se ve školním roce 2014/2015 projektu účastnily. Pokud dané instituce účast neodmítly, MKC kontaktovalo přímo konkrétní vyučující (podílející se na výuce dle metodiky La Ngonpo) s dotazem, zda jsou ochotni se na výzkumu podílet. Tímto způsobem jsme získali 9 institucí, 15 vyučujících a nejméně 14 vyučovacích hodin, kterých jsme se mohli jako pozorovatelé zúčastnit.⁷ V průběhu výzkumu jedna z institucí svoji účast na výzkumu zrušila, což znamená, že jsme nakonec uskutečnili 12 pozorování a vedli rozhovory se 14 pedagogy v 8 vzdělávacích institucích.

Typ školy	Datum ²	Počet pozorování ²	Počet rozhovorů ³
Základní škola	4. 5. 2015	1	1
Základní škola	13. 5. 2015	1	1
Gymnázium	14. 5. 2015	1	1
Základní škola	19. 5. 2015	1	2
Základní škola	19. 5. 2015	1	2
Gymnázium	3. 6. 2015	1 ⁴	1
Základní škola	5. 6. 2015	1	1
Základní škola	10. 6. 2015	4 ⁵	3
Základní škola	22. 6. 2015	1	2
	Celkem:	12	14

1 Horní hranice byla stanovena z kapacitních důvodů na straně realizátora.

2 Pozorování a rozhovory ze 14. 5. a 3. 6. pocházejí z jedné instituce. Rozhovory byly vedeny pokaždé s jiným pedagogem.

3 Pozorováním se má na mysli jedna vyučovací hodina modulu. Jednotlivé moduly se skládají ze tří vyučovacích hodin, každá v délce 40 min. a jedné vyučovací hodiny v délce 80 min. (viz metodika La Ngonpo – http://www.mkc.cz/uploaded/download/Manual_CJ.pdf). Pokud není uvedeno jinak, jedná se o vyučovací hodinu v délce 40 min. (Standardní vyučovací hodina trvá 45 min., vyučovací hodina modulu, tj. čas vymezený na provedení modulu je 40 min. Zbývajících 5 min. je časová rezerva a prostor na nutné administrativní úkony, např. zápis do třídní knihy apod.)

4 S každým pedagogem byl veden pouze jeden rozhovor. Je-li tedy ve sloupci hodnota vyšší než 1, znamená to, že v dané instituci bylo dotazováno více pedagogů.

5 Délka vyučovací hodiny 80 min.

6 Jedna z vyučovacích hodin byla v délce 80 min.

7 Každý z pedagogů byl po oslovení s žádostí o účast ve výzkumu detailně seznámen s cílem výzkumu a jeho průběhem formou informačního dopisu.

Výuka dle metodiky La Ngonpo je rozvržena do šesti měsíců. Každá ze škol si ji v průběhu školního roku přizpůsobuje svým možnostem, ideálně v koordinaci s partnerskými školami. Obvykle tak bývá výuka rozložena do celého školního roku. Z toho plynou různá omezení pro sběr dat, především pak z hlediska možnosti výběru konkrétních témat vyučovacích hodin metodiky La Ngonpo, kterých jsme se mohli zúčastnit za účelem pozorování. V našem případě probíhal sběr dat v rozmezí poloviny dubna až konce června 2015, což znamená, že jsme měli k dispozici dva a půl měsíce na konci školního roku. Nemohli jsme tedy naplánovat pozorování tak, abychom se zúčastnili alespoň jedné vyučovací hodiny z každého modulu, čímž bychom pokryli všechny moduly (témata) metodiky La Ngonpo. Výuku jsem tak mohli pozorovat pouze v případě několika modulů:

Modul	Počet pozorování
Kruh	0
Hrdinové	0
Migrace	0
Krása	5
Voda	5
Společně	2

Před pozorováním výzkumník seznámil daného pedagoga se svou rolí v průběhu výuky, tj. s tím, že do vyučovací hodiny nebude žádným způsobem zasahovat, že si bude dělat poznámky a že si pořídí audio nahrávku, která bude sloužit pouze k analýze v rámci daného výzkumu.

Po pozorování následoval rozhovor s daným pedagogem. Rozhovor byl veden výzkumníkem, který se zúčastnil daného pozorování a po udělení souhlasu dotazovaného byl nahráván. Abychom získali potřebná data, zvolili jsme polostrukturované dotazování, které výzkumníkovi dává možnost doplňovat základní sadu otázek dodatečnými otázkami, případně otázkami, které se vztahovaly k určitým pasážím z předchozího pozorování⁸. Tento způsob dotazování nám umožnil se flexibilně přizpůsobovat vývoji rozhovoru a především se dotazovat k výuce, které se výzkumník jako pozorovatel zúčastnil. Díky tomu jsme se mohli některým důležitým situacím, které během výuky nastaly nebo které se týkaly předmětu výzkumu, věnovat do hloubky. Před každým rozhovorem byl dotazovanému opětovně sdělen účel výzkumu a způsob, jakým bude rozhovor veden.⁹ Dotazovaný byl rovněž seznámen s tím, že může kdykoliv odmítnout odpovídat, případně od rozhovoru ustoupit. Rozhovory obvykle trvaly kolem 30 minut.

Vzhledem k tématu výzkumu (zkvalitnění výuky – prevence přenosu stereotypů v GRV), se kterým byli respondenti seznámeni, docházelo k tomu, že pedagogové byli během rozhovorů velmi ostražití a snažili se dávat si pozor, jak formulují své odpovědi. Odpovědi byly (především) ze začátku rozhovoru velmi stručné a obecné a bylo neustále třeba se rozvíjejícími a nepřímými dotazy doptávat¹⁰. Až v reakci na tyto dotazy učitelé začali odpovídat daleko otevřeněji a své odpovědi více rozváděli.

2.1. Stereotypy v GRV

Abychom mohli analyzovat získaná data, tj. pozorování (audionahrávky včetně pořízených poznámek) a rozhovory (přepisy audionahrávek), bylo nutné si definovat, co je stereotyp. Tento úkon samozřejmě předcházela samotná analýza a byl učiněn již ve fázi, kdy byly položeny výzkumné otázky, neboť se od něj odvíjelo samotné pozorování, ale především návrh rozhovoru s pedagogem. V literatuře se setkáme s následujícími definicemi stereotypů:

„mínění o třídách individuí, skupinách nebo objektech, které jsou v podstatě šablonovitými způsoby vnímání a posuzování toho, k čemu se vztahují, nejsou produktem přímé zkušenosti individua, jsou přebírány a udržují se tradicí“ (Nakonečný 1997: 223),

8 V případě, že výzkumník hovořil s pedagogem, jehož výuku jako pozorovatel navštívil.

9 Učitelé byli již v průběhu oslovování za účelem participace na výzkumu ubezpečeni o tom, že jejich odpovědi zůstanou anonymní a nebude možné je na základě využitých citací v závěrečné zprávě jakkoliv identifikovat.

10 Jedná se o běžnou techniku dotazování v kvalitativním výzkumu, např. položením otázky na uvedení konkrétního příkladu z praxe, vysvětlením, co míní určitým výrazem (např. normální) apod.

„zjednodušený úsudek, který bývá velmi často propojen s emocí (tzv. emočně syčen, emočně zbarven). Jeho podstatou je hotová myšlenka, která se nezakládá na údajích, ale spíše na historkách (co je o tom či onom tradováno, co se říká apod.); jde o jakési naše nereflakované představy o typickém příslušníkovi dané skupiny“ (Jirásková 2012: 10),

„komplex představ, které mají příslušníci společenských skupin o sobě (autostereotypy), nebo o jiných (heterostereotypy). Stereotypy se vyznačují nediferenciováním paušálním, často iracionálním a předsudečným hodnocením nějak zvláštních skupin a jejich členů (zpravidla etnický, sexuální, ideologický, náboženský nebo životně stylově odlišných), kteří jsou vnímáni ve své individualitě a okamžitých kontextech“ (Urban 2011: 128).

Stereotypy fungují jako kognitivní nástroj, který vede k přisuzování určitých charakteristik lidem, jevům nebo objektům na základě jejich skupinového členství. To znamená, že např. konkrétní jedny hodinky vyrobené ve Švýcarsku okamžitě získávají vlastnosti kategorie švýcarské hodinky. Když si tedy pořizujeme hodinky a někdo nám řekne: „to jsou švýcaři“, automaticky je považujeme za velmi kvalitní. Tímto jevem se aktivují i předsudky, které reprezentují:

„kategorická, emocionálně nabitá a paušální hodnocení druhých lidí, jejich chování nebo určitých jevů v okolní realitě a z nich plynoucí postoje (...) Předsudky bývají produktem absence poznání a nedostatku informací, pramení z neporozumění druhým“ (Urban 2011: 127).

Stereotypy se týkají každého z nás, běžně jim všichni „podléháme“. Zjednodušují totiž zpracovávání informací tím, že tento proces automatizují na základě toho, že využívají již vytríděné, zobecněné a určitým způsobem strukturované jevy, události a objekty okolního světa. Mohou být kladné (např. co Čech, to zlaté ručičky¹¹), ale i negativní (např. co Čech, to alkoholik), setkat se ale můžeme i se stereotypy, které mohou být považovány za neutrální.¹²

Pro účely tohoto výzkumu je však potřeba se posunout z oblasti „obecného“ vymezení ke stereotypům v GRV. Tato formulace implikuje předpoklad, že existují specifické předsudky, které jsou identifikovatelné na poli globálního rozvojového vzdělávání a že tedy existuje seznam předsudků v GRV. Takové seznamy je možné dohledat nejen v odborných publikacích¹³, ale i volně na internetu¹⁴. Nejsou však zcela vyčerpávající, především ale na jejich základě není možné identifikovat stereotypy, které se objevují v GRV v České republice. Neexistuje tedy žádný zcela komplexní seznam takových stereotypů, který by sdílel stejná východiska. To znamená, že klíčová otázka pro výzkum stereotypů je: jak poznáme, že se jedná o stereotypy (v GRV). Tato otázka, jak již bylo naznačeno, úzce souvisí s pozicí výzkumníka, či kohokoliv, kdo o nějakém výroku prohlásí, že je stereotypem.

Z hlediska identifikace stereotypů, vychází tento výzkum z několika dokumentů. V první řadě je třeba zmínit cíle GRV, které specifikovala Organizace spojených národů (OSN):

„Umožnit lidem, aby se podíleli na rozvoji své komunity, národa a celého světa. Takováto možnost vyžaduje kritické povědomí o místní, národní a mezinárodní situaci založené na porozumění sociálním, ekonomickým a politickým procesům“ (Nádvorník 2004: 13).

K těmto myšlenkám se přihlásila i Česká republika v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání¹⁵, přičemž jedním z principů GRV, na které ČR klade důraz, je:

11 Tento stereotyp vychází z lidového rčení „Zlaté české ručičky“.

12 Výše zmíněné reflektuje určité pojmání toho, co je a co není dobré a špatné a slouží jako ilustrace. Nejedná se však o universálně platné pojetí, neboť co je a co není dobré, je podmíněno různými faktory, což znamená, že např. napříč různými kulturami nemusí být vnímáno stejně.

13 Viz např. <http://www.developededucationreview.com/issue4-focus2>

14 Viz např. <https://docs.google.com/document/d/1pnOKm9X1juq4Jq6QEfoNLTPyQUfhhvKdty4NtUcjjwU/edit>

15 http://www.mzv.cz/file/612334/Narodni_strategie_globalniho_rozvojoveho_vzdelavani_pro_obdobi_2011___2015.pdf

„otevřenost a kritické myšlení – otevřený a kritický přístup ke informacím a názorům, schopnost morálního úsudku a rozhodnutí na základě informovaného postoje“ (MZV ČR 2011: 12).¹⁶

Kritické myšlení je nejen jedním ze základních principů GRV, ale i nástrojem, který nám umožňuje stereotypy odhalovat, reflektovat je a pracovat s nimi. Jak už bylo uvedeno, stereotypizaci nelze zabránit. Je to mechanismus, prostřednictvím kterého lidé přikládají určitým jevům, událostem a objektům význam. Primárně však není jevem negativním. Stereotypy tedy nelze úplně odstranit, ale je možné s nimi pracovat tak, abychom byli schopni je odhalit a uvědomit si, jaké důsledky mají pro naše vnímání, uvažování a chování.

Jsou-li tedy stereotypy (a mýty) zjednodušující a paušalizující úsudky založené na emocích, nepodložených „faktech“ či různých historkách, pak může kritické myšlení, zjednodušeně definované jako schopnost vytvořit si vlastní úsudek na základě nahlížení určitého problému z různých úhlů pohledu s ohledem na širší sociální, ekonomické a politické souvislosti na základě relevantních informací (aniž by člověk podléhal prvním dojmům, obecným pravdám a emocím),¹⁷ poskytnout vhodný rámec pro identifikaci a analýzu stereotypů v GRV. Konkrétně nám k tomuto účelu posloužila učební pomůcka GRV, kterou představila Vanessa de Oliveira (Andreotti) (2012, 2013) a která studentům a žákům umožňuje kriticky nahlížet na různé charitativní, dobrovolnické a rozvojové projekty včetně cestovatelských mýtů. Tato pomůcka pracuje s určitým vzorcem myšlení a vztahů – HEADS UP¹⁸, které jsou z hlediska GRV problematické. Pomocí otázek, které dané vzorce adresují, je možné uplatnění těchto vzorců odhalit, čehož analogicky využíváme v otázce stereotypů a mýtů, které jsou v podstatě shodné s danými vzorci:

Vzorec	Specifikace vzorce
Hegemonie (H egemony)	ospravedlňování nadřazenosti a podpora dominance
Etnocentrismus (E thocentrism)	projekce jednoho pohledu na danou věc jako univerzálního
Ahistorismus (A historicism)	opomíjení historických souvislostí a komplexnosti dějin
Depolitizace (D epolitization)	přehlížení mocenských nerovností a role ideologie v analýzách a různých návrzích
Víra ve spásu (S alvationism)	rámování pomoci jako odpovědnosti těch nejschopnějších ¹⁹
Jednoduchá řešení (U n-Complicated Solutions)	nabízení jednoduchých řešení, která nevyžadují změnu systému
Paternalismus (P aternalism)	domáhání se potvrzení nadřazenosti na základě poskytnutí pomoci ²⁰

Ačkoli tato pomůcka primárně neslouží k účelu, ke kterému jej využíváme, jsme na základě předchozí argumentace přesvědčeni o tom, že poskytuje vhodný rámec k identifikaci a analýze stereotypů a mýtů v GRV.

16 Další principy, které koncepce MZV (2011:12) zmiňuje, jsou: globální zodpovědnost – zodpovědnost za sebe a za svět, ve kterém žijeme, participace – účast na řešení problémů a konfliktů, partnerství – spolupráce a rovnocenná partnerství mezi aktéry, státními i nestátními, solidarita – solidarita s lidmi žijícími v obtížných podmínkách a ochota jim pomoci, vzájemná propojenost – vnímání současného světa jako celku a hledání souvislostí mezi místním, regionálním i celosvětovým děním, udržitelný rozvoj – přizpůsobení životního stylu potřebě zachování a zlepšení kvality životního prostředí pro příští generace, sociální spravedlnost – aktivní podpora dodržování lidských práv a prosazování rovných příležitostí pro všechny.

17 Detailnější představení a diskusi kritického myšlení ve spojitosti s (kritickou) pedagogikou viz (Burbules, Berk: 1999).

18 Jedná se o zkratku tvořenou z prvních písmen anglických názvů jednotlivých komponent daného vzorce, viz první písmena anglických názvů jednotlivých komponent daného vzorce.

19 Tímto se má namyslet např. prezentování lidí v tísní jako bezmocných obětí lokálních konfliktů či nešťestí a prezentování těch, co přicházejí pomoci jako vyvolených, kteří jsou schopni spasit či alespoň zmenšit utrpení postižených (Andreotti 2013: 7).

20 Tj. přístupování k lidem jako k někomu, kdo má být rád a vděčný za pomoc, které se mu dostává (Andreotti 2013: 7).

3. Analýza pozorování a rozhovorů²¹

Na úvod analytické části představujeme jednu z odpovědí, kterou jsme během výzkumu zaznamenali a o které se na základě námi stanoveného rámce domníváme, že je stereotypní.²² Diskuse nad tím, zda se jedná o stereotypní odpověď či minimálně takovou odpověď, která stereotypní vidění světa podporuje, proč tomu tak je a v jakých situacích dochází k tomu, že se takovéto vidění konkrétní části světa reprodukuje, byla klíčovou situací pro analýzu získaných dat. Umožnila nám totiž nahlédnout na stereotypy tak, abychom pochopili komplexnost a propojenost situací, kdy se stereotypy objevují se způsoby reprodukce a s rolí kritického myšlení, nikoliv jakožto nástroje, ale spíše jako osobní postoje či přesvědčení. Nejdříve představíme zmíněný stereotyp, detailně jej za pomoci příkladu mimo tento výzkum rozebereme a následně ukážeme, jaké stereotypy jsme identifikovali, v jakých situacích se objevovaly a jakým způsobem byly reprodukovány.

Když jsme s učiteli dělali rozhovory, ptali jsme se jich, jakým způsobem je samotný projekt, či další participace na něm ovlivňuje, tj. zajímalo nás, jak sami učitelé vnímají, že na ně tento projekt a s ním spojené aktivity působí. V jednom rozhovoru jsme se dozvěděli následující:

To bylo jakoby úplně nesrovnatelné se vrátit sem, protože tam [v Indii] ti lidé opravdu jsou šťastní a v podstatě nic nemají (...) Oni tam prostě jenom chodí a usmívají se a mají čas na všechno a povídají si mezi sebou ty rodiny (...) Tak jako, když člověk říká „nemám na nic čas a pořád chvátám“, tak nikdy to štěstí nenajde, že jde za něčím, co neexistuje. Mě to ovlivnilo lidsky. Co se týče tobo projektu, tak mě to nabilo tím, že jsem chtěla vědět, jestli to bude působit i na české děti... (R 1).

Ve stejném rozhovoru o několik otázek později jsme se zajímali, jakým způsobem reaguje učitel, zazní-li ve třídě stereotyp či předsudek a poprosili jsme o uvedení konkrétního příkladu:

„Třeba jsme při té migraci, tak jako když tady probíhala diskuze, tak všichni říkali, že třeba migrují jenom Afričani, což si myslím, že je předsudek. Tak jsem se snažila vysvětlit, že to možná mají z novin, že teď ve Středozemním moři se stala ta nehoda a že třeba by mohli migrovat i severani, Američani atd. Já jsem se to snažila nějakým způsobem korigovat, aby neměli v hlavě jenom to, že jsou to jenom Afričani. (...) To stejné s tím islámem řešili, že kvůli islámu utíkají lidé, což je v podstatě pravda, ale na celém světě neutíkají z islámských zemí ti lidé pryč nebo tak.“ (R 1)

Zvláště v dnešní době, tj. v kontextu událostí souvisejících s migrací do Evropy, je zmíněný stereotyp o tom, že migrují pouze Afričané, velmi rozšířený. V tomto případě jej však učitel reflektuje a reaguje na něj tak, aby nedocházelo k jeho reprodukci.

Tato situace, kdy jsme na jednom místě v jednom rozhovoru identifikovali stereotyp z oblasti globálních témat a na druhém místě v témže rozhovoru sledovali, jak učitel sám identifikuje jeden z poměrně častých stereotypů ve stejné oblasti, nás přiměla k tomu, abychom se zaměřili blíže na pochopení toho, jak je možné, že se tyto dvě protichůdné situace objevují vedle sebe²³.

21 Rádi bychom poděkovali Evě Malířové a Kristýně Hrubanové za to, že nám pomohly ujasnit si některé závěry z analýzy a že nás upozornily na některé materiály ke stereotypům.

22 V kontextu toho, že se tato zpráva týká stereotypů ve výuce GRV, což může být citlivé téma, bychom rádi předestřeli, že tato výzkumná zpráva není normativním hodnocením kohokoliv, kdo k ní jakýmkoliv způsobem přispěl, tj. žádným způsobem nehodnotí žádné osoby, které se výzkumu zúčastnily.

23 „Ano, to je vcelku běžné, že se toto stává. Na tom není nic překvapivého...“ by asi mohla být ta myšlenka, která nyní přichází čtenáři na mysli. Souhlasíme s tím, že výše popsaná situace není nijak neobvyklá, avšak uznání, že tomu tak je, není pochoopením dané situace. Naopak, uchopení apriorně banální otázky či předpokladu jako neobvyklého a zasluhujícího si plnou analytickou pozornost, je prvním krokem k tomu, abychom danému problému porozuměli.

K uchopení zmíněného problému, které by nám pomohlo pochopit fakt, že se tyto dvě situace vyskytují vedle sebe, přispěl experiment, který popisuje František Koukolík (18. 2. 2011) ve svém rozhlasovém pořadu. Hovoří zde o tom, jak jsou lidé schopni ospravedlnovat systém, který k nim není férový, na základě nutnosti vypořádat se s protichůdnými myšlenkami, které se vzájemně vylučují (teorie kognitivní disonance). Důležitou roli zde hrají stereotypy, které jsou běžnou součástí naší společnosti. Koukolík hovoří přímo o komplementárním stereotypu *chudý, nicméně šťastný a bohatý, nicméně nešťastný*, případně *chudý, nicméně poctivý a bohatý nicméně nepoctivý*. Pokud tyto stereotypy sdílíme, pak roste míra, se kterou ospravedlňujeme daný systém. Pokud se ovšem dané stereotypy změní na nekomplementární (*chudý a nešťastný a bohatý a šťastný*), pak se objevuje pocit, že je něco v nepořádku. Koukolík (5. 12. 2012) tyto skutečnosti shrnuje tak, že myšlení, které nevyužívá stereotypů (tj. není automatizované), je daleko náročnější, než myšlení, které jich využívá. Důsledky, které to nese pro naše jednání, jsou ovšem zásadní.

Toto je velmi dobře vidět v několikadílném krátkém seriálu²⁴ nazvaném *Sweatshop*²⁵, který minulý rok uvedl Norský deník *Aftenposten*. V rámci daného pořadu divák sleduje tři mladé norské autory módních blogů Fridu, Ludviga a Anniken, kteří jsou konfrontováni s tím, jak oblečení, o kterém na svých blozích píší, vzniká. Autorům pořadu však nejde pouze o to, aby bloggeři poznali, kde konkrétně je oblečení ušito, ale také to, kdo jej šije. Jak se těm, kdo jej šijí, daří, jak vypadá jejich každodenní život, jaké mají sny apod. Frida, Ludvig a Anniken se tak dostávají do továrny v Kambodži, kde si mohou zkusit, v jakých podmínkách místní pracují. Zároveň navštíví i jednu z pracovnic továrny. Jmenuje se Sokty. Frida, Ludvig a Anniken u ní zůstávají na večeri a nakonec u ní i přespí.

Když navštíví místo, kde Sokty bydlí, jsou překvapeni, že se jedná pouze o jednu místnost. Komentují to slovy:

(Frida) „Je mi opravdu líto, že to tady takto vypadá, ale pak jsem si řekla, že ona takto žije celý život. Pro ni je to domov. Nemyslí si, že to je brožné. To my jsme zkažení, my máme dvakrát tak velký pokoj a dvakrát tak větší postele.“ (pokračuje Anniken) „Nemohla jsem uvěřit tomu, že tohle je možné. Naše koupelna je větší než celá její domácnost. Určitě neplánovala, že až bude velká, bude sedět v továrně a šít oblečení. To asi nebyl její dětský sen.“ (Aftenposten 2014)²⁶

Když později sedí u Sokty doma a u přípravy večere si povídají, zeptá se jí Ludvig na to, jaké měla sny, když byla malá. Sokty mu odpovídá:

„Chtěla jsem být doktorkou, ale školu jsem musela opustit, když jsem byla na základním stupni.“

Hned na to se jí Frida zeptá, zda je šťastná, na což jí Sokty odvětí:

„Ne. Nejsem šťastná, protože moje rodina postrádá spoustu věcí. Je to neustálý boj. Stěží máme na pořádné jídlo...“

Hlas Sokty je pomalu ztišován, hlas Fridy je stále hlasitější. Přichází strih a objevuje se Frida, Ludvig a Anniken, jak před domem Sokty diskutují o tom, co jim právě řekla:

„Ona neřekla, že je šťastná. Já jsem se jí na to zeptala. Je strašné to slyšet. Čekala jsem, že řekne, že je šťastná.“ (přidá se Anniken) „Já taky. Čekala jsem, že řekne ano.“ (znovu mluví Frida) „Protože ona se pořád usmívá, když mluví... (pokračuje Anniken) „Protože tady každý vypadá šťastně. Oni neznají žádné alternativy. Neviděli norské domy. Myslela jsem si, že řekne, že je šťastná.“

Do situace se o něco později vloží i Ludvig, který celou situaci komentuje slovy:

„Člověk si myslí, že ví, jak to je. Myslí si, že je to špatné. Ale člověk to neví, dokud to sám nevidí.“

24 Seriál je možné shlédnout (s anglickými titulky) na této adrese: <http://www.aftenposten.no/webtv/#!/kategori/10514>.

25 *Sweatshop* se používá jako označení pro podniky s nedůstojnými a nepřijatelnými pracovními podmínkami.

26 Pokud není uvedeno jinak, všechny následující citace pocházejí ze seriálu *Aftenposten* (2014).

V dalším díle Frida, Ludvig a Anniken navštíví továrnu, kde se oblečení šije. Jsou usazeni za šicí stroje a na jeden necelý den se stávají součástí oděvního průmyslu na nejnižší úrovni. Tuto doposud nezažitou situaci sami komentují. Anniken říká:

„Pro mě je to jiné, než pro ně... Mají poctivou práci. Mají alespoň nějakou práci. Já bych takto nikdy nepracovala. (Po chvíli znovu opakuje) Pro nás je to náročnější, protože oni jsou na to zvyklí. Šít není nejhorší práce na světě. Jenom se sedí u šicího stroje. Mnoho věcí je daleko horší. Oni celý den sedí. Není to fyzicky únavné. Tady jsou na to lidé zvyklí.“

Ludvigova reakce na stejný zážitek je trochu jiná:

„Rozdíl mezi námi a jimi? Možná to zvládají lépe než já. Ale říci, že se nemají špatně, protože jsou na to zvyklí... To bych nemohl.“

S tím, jak dále zakouší, jaké to je žít v daných podmínkách s příjmy, které jsou pro pracovníky továren na oděvy běžné, se pomalu mění jejich uvažování a postoje. V závěrečném dílu se nejdříve setkávají s místním aktivistou, který se podílí na aktivitách vedených za účelem zlepšení pracovních podmínek a zvýšení mzdy, a poté s dalšími pracovníky místních továren na oděvy, kteří jim vypráví své příběhy. V této části jsou v prostříhu rekapitulovány názory a komentáře všech tří bloggerů (většina z těch, které jsou uvedeny výše v tomto textu), čímž vzniká explicitní konfrontace s jejich názory, které se po zažitých zkušenostech změnily:

(Anniken) „Když se s těmi lidmi začnete bavit, uvědomíte si, že oni mají stejnou hodnotu jako my“, (později hovoří Ludvig) „Svět je neuvěřitelně nespravedlivý (...) a pravda je taková, že my jsme bohatí, protože oni jsou chudí. My jsme bohatí, protože my si kupujeme trička za 10 euro. Ale někdo jiný musí hladovět, abychom si to tričko mohli koupit“ (a na závěr doplňuje Frida) „Nikdy by mě nenapadlo, že toto je realita.“

Tento reálný příklad, který jsme zde uvedli, by mohl sloužit jako výukový materiál. Naplňuje definici GRV dle OSN (viz str. 7), včetně (nejen) principů GRV, na které ČR klade důraz v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání (viz str. 8).

Tím nejdůležitějším, proč jsme zde tento příklad uvedli, je fakt, že ukazuje, jak si Frida, Ludvig a Anniken na základě obdržení informací a prožití určitých situací, začínají uvědomovat, že věci mohou být jinak. Zároveň začínají uvažovat kriticky a v souvislostech. To je nakonec vede k tomu, že k dané věci zaujmají jasný postoj: *pravda je taková, že my jsme bohatí, protože oni jsou chudí* (viz poslední uvedená citace).

Z daného seriálu je patrné, že autoři stereotypy chápou více dynamicky, tj. jako proces a ne staticky, např. v podobě nějakého tvrzení. Stereotypy jsou produkty stereotypizace. Nejčastěji vznikají v kombinaci nedostatků (relevantních) informací, stavění na tom, co jsme kde zaslechli, na emocích, které námi v daný okamžik zmítají a nepřístupování k dané věci kriticky (viz např. zmíněné HEADS UP). Takto např. můžeme přebrat informaci, že migrují pouze Afričané a dále ji reprodukovat. V tomto konkrétním příkladu je stereotypem tvrzení „migrují pouze Afričané“. Pokud ke stereotypům přistupujeme více staticky, pak se zaměřujeme právě na taková tvrzení. Pracujeme s tvrzeními jakožto s objekty či produkty. Chceme-li pak upozornit na to, že dané tvrzení je stereotyp, uděláme to tak, že řekneme, že to je stereotyp a vyjmenujeme důvody. Samotný stereotyp obvykle nahradíme nějakým jiným: stereotyp „migrují jen Afričané“ nahradíme tvrzením „migrují i Asiaté a Evropané“ nebo „migrují všichni“. Tato „náhradní tvrzení“ mají řadu zdrojů, od různých seznamů, přes poznatky z kurzů, které se na stereotypy zaměřují apod. Dynamické pojetí stereotypů se naproti tomu zaměřuje na proces stereotypizace. Nedochozí tak k nahrazení jednoho výrazu výrazem jiným – „správným“, ale skrze získané (relevantní) informace, zážitky, ale především na základě kritického myšlení, docházíme k alternativním tvrzením vůči původnímu stereotypu. Za tímto stojí proces (kritického) myšlení, které ale není aplikováno pouze v rovině nástroje, ale stává se spíše postojem. Postojem k tomu, jak pracovat s informacemi, které každý zpracováváme.

Statické pojetí stereotypů tak předpokládá, že předem víme, co je a co není stereotyp. Pracujeme tedy s tím, že víme, jaké stereotypy se v našem případě nalézají v GRV a ty nahrazujeme tvrzeními, která nejsou stereo-

typní. I když můžeme zpětně vysvětlit, proč daná tvrzení stereotypní jsou, nebo nejsou, stále se jedná o statický přístup ke stereotypům, protože není přímo konfrontován a reflektován způsob vzniku stereotypu, tj. není akcentován dynamický rozměr stereotypů – proces stereotypizace.

Zmíněná pojetí se projevují i v případě výpovědi učitelů. Stejně tak jsme je zaznamenali během pozorování. Jakým způsobem se projevovала? Co to vypovídá o stereotypch v GRV?

3.1. Stejní, nebo rozdílní?

V evaluační zprávě projektu La Ngonpo (Píbilová 2013) je jako jedno ze zjištění uvedeno, že studenti a žáci díky účasti v projektu zlepšili své znalosti v oblasti globálních (ale i některých lokálních) témat, ale nedošlo ke změně jejich postojů a chování²⁷. Dle evaluační zprávy je jedním z faktorů, který stojí za tím, že k požadované změně nedošlo, způsob implementace metodiky do výuky. Učitelé se ve výuce v rámci projektu zaměřovali spíše na rozdíly, které jsou mezi jednotlivými partnery (např. rozdíly mezi ČR a Indií), než na to, co je společné oběma zemím a především jejich obyvatelům. Přímá interakce mezi studenty a žáky zapojených škol, která by toto zaměření mohla do jisté míry korigovat, neprobíhala tak, jak bylo plánováno²⁸, tudíž podstatná část toho, co bylo řečeno a jak to bylo během výuky řečeno, nemohla být konfrontována přímo s dotyčnou stranou. Žáci tak nadále byli přesvědčeni o tom, že děti v Ladaku jsou chudé, nemohou studovat a jejich ulice jsou špinavé (Píbilová 2013: 15). Tento způsob uchopení metodiky dle našich zjištění reprodukcí stereotypů podporuje, resp. vytváří prostor pro jejich tvorbu a reprodukci.

Důraz kladený na rozdílnost mezi zapojenými partnery či zeměmi a jejich obyvateli jsme zaznamenali jak během pozorování²⁹, tak i v rozhovorech³⁰ s učiteli. V otázce podstaty toho, co má výuka v rámci projektu La Ngonpo studentům a žákům přinést, bylo řečeno:

„No mě se na tom líbí, že opravdu vědí, že stejně staré děti mohou mít úplně jiné problémy a to, co oni považují za problém, tak vůbec pro druhého problém není a je to maličkost, co zažívají v každodenním životě.“ (R 1)

„Že se naučí vnímat, že svět je opravdu rozdílný. Že my tady máme jiné věci, které nás obklopují, něco jiného se nám líbí, něco jiného je pro nás přirozené a normální, než právě na druhém konci světa. Což my máme vlastně Nepál jako takový zkuškový.“ (R 10)

Zdůrazňování rozdílů bylo motivováno snahou pedagoga využít metodiku k dalším didaktickým cílům, které nejsou původní součástí metodiky. To není nic výjimečného. Učitelé využívají metodiku La Ngonpa k jinému účelu, než je primárně určena poměrně často.³¹ V případě zdůrazňování rozdílů bylo cílem:

„Aby si uvědomili, že to, co mají, je strašně moc ve světovém měřítku. Že mají rodinu, že nemusí chodit pěšky a já nevím, co (...) No oni tam cíleně studují, aby byli lepší, kdežto tady na střední škole se dostanou zadarmo... (...) No měli by se snažit víc si vážit jednoduchých věcí.“ (R 1)

Problém je však v tom, že tento didaktický cíl není doveden do podoby kritické reflexe, např. globálních ekonomických vztahů, ale primárně vede k tomu, že podporuje stereotypní vidění např. Indů a Nepálců skrze různé konstrukty. Učitelé apelují na studenty, aby se chovali lépe a zodpovědněji, k čemuž používají stereotypů, které se týkají např. chudoby. Dané státy prezentují jako chudé (“oni tam takové věci nemají”),

27 Do určité míry je toto zjištění očekávatelné, neboť změna postojů a z nich vyplývajících jednání, je velmi náročná a vyžaduje spoustu času.

28 Důvodem byly především problémy s internetovým připojením u partnerských škol (Píbilová 2013:14).

29 Pokud v textu používáme citace z pozorování, jsou označeny jako P a příslušné číslo pozorování, např.: P 1.

30 Pokud v textu používáme citace z rozhovoru, jsou označeny jako R a příslušné číslo rozhovoru, např.: R 1.

31 Podrobněji se tomuto tématu věnujeme dále v textu, především v kap. 3.2.

ale zároveň chovající se ekologicky (“oni třídí odpad pořádně”). Uplatňuje se zde výše zmíněný komplementární stereotyp v různých obměnách:

„Když to srovnáš s Nepálem. Můžou si desetkrát spláchnout? Oni se starají víc než my. Více třídí a nekupují ovoce v plastovém sáčku.“ (P 10)

Dalším příkladem je jedna ze situací, kterou jsme zachytili během pozorování. Při jedné z vyučovacích aktivit žáci sbírají všechen plastový odpad, který mají u sebe. Když tak učiní, je jím promítnuta fotka, na které je zachycena stejná aktivita z partnerské školy v Nepálu. K tomu jeden z žáků dodává:

„Já se cítím blbě, když vidím, jak málo toho mají.“

Učitelka vezme koš na plasty, který je umístěn ve třídě a ptá se:

„Co myslíte, že tam najdu? Papír! Takže my tu máme krásné koše a vy stejně netřídíte. Myslíte, že oni to tam mají také tak? Ne! Mají 13 popelnic!“ (P 10)

„Tam mají úplně jiné problémy. Když se řekne voda, je to něco jiného než u nás. My si otočíme koboutkem a prostě voda teče. Tam to taková samozřejmost není.“ (R 10)

Komplementární stereotypy jsou zde využívány k poskytnutí kontrastu, který má na žáky působit výchovně. Jak bylo řečeno výše, stereotypizace je běžnou součástí našeho každodenního života a není-li v tu chvíli primární motivací se stereotypy pracovat, či není-li kritický postoj v GRV postojem, který je danému učiteli vlastní, pak vzniká prostor pro to, aby se řada stereotypů, které nejsou v „seznamu“ každého učitele, v jejich projevech objevila. Jinými slovy řečeno, v danou chvíli se uplatňuje statické pojetí stereotypů tak, jak jsme jej popsali výše.

Ve snaze najít vhodné příklady, které jsou kontrastní, pak dochází k tomu, že specifické problémy, např. problémy s vodou, bývají přiřazovány ke konkrétním částem světa, a to mechanicky bez znalosti potřebných informací či reflexe daného srovnání.

„Když si vezmete třeba Keňu, tak oni se chovají jinak. Pro ně je voda životně důležitá.“ (P 10)

„No, plast není úplně váš problém, přestože trochu taky. Američané jsou na tom s tímhle problémem hůř než my. Hází odpadky, kam nemají.“ (P 10)

Učitelé tak používají či vytvářejí prostor pro reprodukci stereotypů a mýtů, případně je sami vytvářejí. Vrátime-li se zpět k příkladu s Nepálem, je patrné, že je zde konstruován obraz Nepálců jako lidí žijících ve velkém nedostatku. Tento obraz může být navíc nevědomky podporován aktivitami, které učitelé k dané metodice přidávají ve snaze informovat studenty a žáky o nedávném zemětřesení v dané oblasti, a to na základě emotivní reflexe této události:

„To bylo čerstvě po zemětřesení v Nepálu, tak nám přišlo, zase už my jsme si říkali: “Panebože, tak to musíme dát aspoň aktuální, že jo, vždyť to k tomu patří.“ Takže bez ohledu na to, jestli to v metodice bylo, nebo ne, se začínalo prezentací, kde byly obrázky, kolik je zraněných, kolik lidí mrtvých, kolik domů poničených, fotky z toho, kde ta oblast přímo je, kde bylo to druhé epicentrum, aby si uvědomili, že vlastně tam je ta partnerská škola.“ (R 12)

Nepál se tak stává zemí, která je primárně spojená s nedostatkem a utrpením. V tomto případě jde o implicitní zprostředkovávání stereotypů žákům, které může být posíleno nereflektovaným a nekritickým využitím aktuálních zpráv.

Explicitní zaměření na odlišnost je přímo obsahem modulu nazvaného *Krása*. S tímto modulem je explicitně spojený cíl naučit žáky akceptovat a tolerovat odlišnost. To, že jsme jiní, to, že se jinak oblékáme, máme různé účesy apod., není nic negativního a nemělo by být zdrojem odsouzení, v podstatě stereotypizace.

„Ještě jedna věc mě u tohle napadla, aby odlišnost nechápali jako špatnost. Protože celou tu dobu v podstatě, když je tam srovnávání, to je o odlišnostech. To je odlišný, tak to je bloupy, to je špatný, to je blbý. A já to právě chápu ještě v tom, ne, to je odlišný, je to jiný, ale protože to neznám, neznamená to, že je to špatný. Podle mě, tohle je jeden z cílů tohoto projektu. Aby oni nějakou jinakost nechápali jako špatnost, ale jako prostě jinou alternativu, jinou možnost.“ (R 10)

„Tak jednak tou tematikou, že to je propojení, to La Ngonpo, že to je propojení jakoby dvou světů, dvou kultur, dá se říci, že je to ta Evropa - Česká republika, Indie, Nepál a že právě je tam důraz na to uvědomění těch odlišností. Zároveň respektování jednak názorů druhých, pochopení té jejich kultury a pochopení těch jejich myšlenkových pochodů, filozofie, myšlení, atd...“ (R 6)

V modulu *Krása* se cílí na pochopení odlišnosti jako jinakosti „neutrálním způsobem“. Učitel vede žáky k tomu, aby nahlas připustili, že metody zkrášlování na obrázcích jsou jiné (a ne ošklivé), přestože je neznají. Popis jedné hodiny ilustruje stejnou zkušenost dotazovaných učitelů:

„Pak jim člověk ukázal ty obrázky, jak se zdobí lidé v jiných kulturách a to bylo: „Ježíš, to je strašný. Jak to můžou udělat, vždyť je to hnusný.“ A vždycky jsem viděla ten úžas: „To snad někdo nemyslí vážně!“ A najednou: „Ale jo, tak to prostě je. Tak to taky může vypadat.“ A najednou vidím, že jim to sedne anebo se s tím potkali. A myslím, že tu stopu to tam dělá. V jejich přemýšlení o věcech. Třeba to není stopa, ale jenom takový vánek, který projde kolem. To záleží na každém z nich. Ale rozhodně je tam nějaká zkušenost a také je spojena s emocemi. Tak to pak má šanci je to nějakým způsobem zasáhnout, že o tom přemýšlí.“ (R 5)

V hodinách jsme však nezaznamenali širší reflexi toho, proč jim způsoby zkrášlování v jiných kulturách připadaly ošklivé a především, zda ošklivé znamená horší. Učitelé se na základě metodiky snaží žáky naučit, aby si uvědomovali jinakost a chápali ji neutrálně, avšak mechanickým způsobem ve smyslu konstatování: je to jiné. Proč je ale jinakost často vnímána negativně (a proč „jim to přišlo hnusný“) není předmětem diskuse ani reflexe ze strany učitele. Cílem modulu o zkrášlování se tak především stává zprostředkovat jeden postoj, aniž by se reflektovalo, jak vzniká, nebo aniž by se žáci hlouběji zamysleli nad daným tématem explicitně z pohledu stereotypů – jejich tvorby a reprodukce. V důsledku se tento způsob prezentace jinakosti dostává do podoby statického pojetí stereotypů ve smyslu toho, že žáci a studenti jsou implicitně stavěni do situace, že přebírají určité soudy a názory místo toho, aby si zvykali k nim docházet skrze praktiky (kritického) myšlení.

Učitelé však k výuce přistupují s cílem ukázat, jak jsou lidé všude stejní. Takto o tom hovoří někteří z respondentů, kteří byli dotázáni na to, co má projekt předat žákům:

(1) „No vyloženě, že funguje nějaká multikulturální společnost a lidi opravdu nejsou odlišní až tak, jak si myslí. Protože opravdu ty stereotypy zakořeněné v nich jsou. Jakože fakt zakořeněné, to jde z rodiny a já nevím, z čeho všebo. Opravdu jsou někdy hodně silný.“ (R 3)

(2) „...takže mě šlo o tu komunikaci a aby pochopili, že na druhém konci světa je taky někdo, kdo má třeba stejné koničky. Zároveň v úplně jiném prostředí. Aby našli něco společného a zároveň ty odlišnosti nějak tak pochopili. To je normální, že všichni jsme stejní, jestli tomu rozumíte.“ (R 1)

V případě první citace (citace označená jako 1), je patrné, že je zde explicitní cíl konfrontovat studenty a žáky se stereotypy a ukázat jim, že jejich představy o vzdálených místech mohou být zavádějící. K tomu byla využita i konkrétní výuková aktivita:

„Třeba zajímavé bylo z hodiny toho La Ngonpa, když my jsme dělali rozdíl Česká republika versus Nepál (...) Ze začátku měli žít jako ti, co mají v hlavě nějaké ty stereotypy, jak se tam žije atd. To říkali... Oni na základě těch různých kartiček zjistili, že prostě to tam je stejné jako u nás. Prostě to není tak odlišné od nás, jak oni si mysleli, že tam žijí v nějakých těch chatrčích. Oni takhle zjistili, že je to tam docela hodně podobné a díky fotografiím to taky viděli.“ (R 3)

V tomto případě je patrné, že přístup ke stereotypům je spíše v rovině stereotypizace³². Žáci jsou konfrontováni s informacemi, které musejí uchopit a zpracovat. Výuka se tak spíše podobá situaci, kterou popisuje jeden z pedagogů:

„Předkládám jim problém. To znamená, neříkám jim hotovou informaci statisticky, ale jaksi, protože moje snaha i klasicky ve výuce je taková, aby děti byly motivovány k tomu, aby přemýšlely.“ (R 13)

Druhý případ (citace označená jako 2) je o něco komplikovanější a ukazuje na jiný způsob práce s předsudky. Po dalších dotazech na upřesnění odlišností, které mají studenti pochopit, mluvil daný respondent o tom, že žáci si ve výuce všimají především zjevných věcí, tj. např. prostředí. Konkrétně zmiňuje nepořádek na ulici. Reakce respondenta byla následující:

„No mě tam nejméně zajímalo, když jsem jim ukazovala fotky, že tam ty lidi sedí na ulicích a prodávají věci na ulicích, vsedě na zemi, rozložené ovoce a takhle. Tak to je zajímavé, jestli bych si to třeba koupila já, když jsem tam šla. Tam jsem jim vysvětlila, že mi to přišlo normální, že to tam takhle funguje, takže my jsme jako přehnaně citliví na to, takže asi tak.“ (R 1)

Respondent v tomto případě nesdílí se studenty výraz nepořádek. Hovoří o specifikách místního tržiště, které však nenaplnuje představu tržiště tak, jak jej znají Češi. To ovšem neznamená, že tamní tržiště musí být nutně horší, že je na něm nedostatek zboží. Je zde tedy implicitně vytvořen prostor pro kritický přístup, který by zdůraznil roli kontextu, tj. že naše posuzování situací a tvorba významů je na kontextu závislá. Vzniká zde tedy prostor pro aplikaci kritického myšlení, které je důležitou součástí GRV, avšak tento prostor není využit, neboť respondent se opět navrácí do módu, ve kterém je kontrast mezi „námi“ a „jimi“ využit ke snaze upozornit na nějaký problém. To je však v podstatě uděláno za pomoci komplementárního stereotypu *chudí³³ a normální x bohatí a přecitlivělí*.

Analýza ukazuje, že chápou-li učitelé výuka v rámci La Ngonpo jako prostředek k tomu ukázat či zprostředkovat rozdílnost mezi různými kulturami, zeměmi a lidmi, pak se častěji objevuje prostor pro vznik a reprodukci stereotypů. Pokud učitelé kladou důraz na to, že jsme v podstatě stejní, pak se prostor pro výskyt a reprodukci stereotypů zmenšuje, neboť se zde objevuje potenciál pro kritický přístup k probírané látce, častěji rovněž bývají využity metody, které mají k tomuto pojetí výuky blízko. Není to však pravidlem. Analýza naznačuje, že chybí-li kritický postoj a důraz na proces (kritického myšlení), pak tento potenciál nemusí být využit a uplatňuje se zde mechanický a statický přístup ke stereotypům.

3.2. Co chceme předat?

Začněme citací z jednoho rozhovoru, která se vztahuje k motivaci:

„No, ten důvod byl hlavně ta práce ve skupinách, protože se jí vyhýbáme vzhledem k tomu, že je organizačně a z hlediska hloučkovitosti a vůbec koordinace náročná, ukořitovat tu hodinu, když ty žáci mají pracovat ve skupinkách, tak se většinou tomu vyhýbáme. Čím mladší ročníky, tím horší je spolupráce těch žáků mezi sebou v rámci skupinky, a proto jsem si říkala, že tam je to vysloveně každá... každý z těch modelů je postavený na skupinové práci. (...) Pro mě to také znamenalo obohacení. ...pro ty žáky to určitě znamená kulturní obohacení a vidí tu rozmanitost světa. A pak se mi moc líbí ten modul migrace, protože je naučíme orientovat se v pojmech, které oni sice běžně ve zprávách slyší, jako imigrant, emigrant, migrace, ale vlastně neví, co s nimi. Nechápu jejich obsah a tam v tom modulu se s nimi natolik seznámí, že konečně už rozumí, co znamenají a co to v těch zprávách říkají a vysílají.“ (R 8)

Tato delší citace ukazuje, jak široké a rozmanité motivace hrají roli v rozhodnutí začít vyučovat v rámci projektu La Ngonpo. S motivací jsou spjaty i pestré cíle, které učitelé sledují. To je dáno tím, že výuka globálních

³² Je nutno brát ohled na to, že metodika je určena žákům a studentům ve věku 12 až 16 let.

³³ *Chudí* je v tomto případě implicitní součástí daného stereotypu. Je však vyvozen z průběhu daného rozhovoru.

témat je chápána a často pojmána průřezově. Podobně je tomu i v případě metodiky La Ngonpo, která je svou koncepcí vhodná k výuce napříč různými předměty. Učitelé těchto možností využívají, což znamená, že vyučování často probíhá v rámci projektových dnů, kdy se v jeden den probere celý modul (4 vyučovací hodiny, viz poznámka č. 2) za přispění učitelů různých aprobací:

„Takže metodiku využívám i v zemědělství. A konkrétně projekt La Ngonpo je pro mě ideální, protože spojuje zeměpis, přesně tak jak si představuji výuku, protože perfektně spojí znalosti ze zemědělství a z osobnostní výchovy. I výtvarku jsme do toho dali. A vlastně jsem si ověřil, že děti jsou schopny přemýšlet o těch věcech i v souvislostech.“ (R 4)

„Už jsem tady mluvil o tom propojení poznatků, že ty předměty splynou, a tak by to mělo být. Ty předměty nejsou od sebe izolované, ale jsou opravdu jakoby pod jednou střechou tohoto projektu. To se mi na tom líbilo nejvíce.“ (R 4)

„Třeba to téma hrdiny, to bylo také výborné pro tu angličtinu. A kdyby ještě fungovala ta komunikace v těch diskuzních fórech, tak tam by ten jazyk mohly děti použít ještě živěji.“ (R 5)

Důraz na souvislosti ve výuce GRV není zcela překvapivý. Ve spojitosti s výukou globálních témat se důraz na pojetí v souvislostech mezi učitelé objevuje často a patří mezi jedny z nejdůležitějších aspektů GRV tak, jak jej učitelé chápou³⁴. Jak však ukazují předešlé citace, učitelé souvislosti pojmají více z hlediska možnosti učít danou látku v různých předmětech, které přispívají k uchopení daného problému. Tím máme na mysli např. to, že probírá-li se téma vody, z hlediska zeměpisu se povětšinou přispívá na úrovni geografické lokalizace daného místa či oblasti, životních podmínek na daném místě apod., často však chybí důležitý rozměr, který by např. nabídl pohled do politické mapy světa³⁵. *Souvislosti* však z hlediska vyučujících nezahrnují důležitý aspekt GRV, který je předpokladem, že daný problém nebude pojmán stereotypně. Tím je *kritické povědomí o místní, národní a mezinárodní situaci založené na porozumění sociálním, ekonomickým a politickým procesům* (viz str. 7).

3.2.1. Cíle GRV?

K poslední zmíněnému přispívá i to, jakým způsobem učitelé přistupují k cílům, které jsou stanoveny v metodice La Ngonpo a které se do jisté míry kryjí s cíli GRV:

„Uprímně, já si to třeba celé přečtu, ale je možná moje chyba, že nezačínám úplně u těch cílů. Já si připravuju výuku, ale neodrážím se od cílů. Je hodně teoretiků a pak praktiků, takže by to chtělo nějakou zlatou střední cestu. Ale to, jak se to učí na vysoké nebo v metodice, že by každá hodina měla mít cíle a kompetence, tak to si myslím, že nikdo nemá. Takhle bych to nestihla do důvodu. To třeba jen ta příprava, nějaký pracovní list nebo nějaká zajímavost, to mě stojí jednu dvě hodiny.“ (R 2)

Tato citace ukazuje na jeden z významných aspektů, které vedou k situacím, kdy se ve výuce objevují stereotypy na straně učitelů. Z hlediska metodiky La Ngonpo, která je založena na tom, že každý modul, resp. vyučovací hodina sleduje konkrétní cíle, se jedná o velmi důležitý aspekt. Učitelé však tyto cíle ne vždy sledují či pečlivě dodržují.

Přitom definice vzdělávacích cílů při přípravě hodiny může učitele následně vést při odkrývání konkrétních stereotypů. Učitelé tak pracují s cíli po svém, definují si je spíše na obecné rovině dovedností, které by chtěli žáky naučit:

„Tak ono se řekne „naučit“ nebo „povědomí“. To jsou takové rádoxy, takové fráze. Ale pro mě obecně je to na ty děti zapůsobit, aby je to bavilo. Zase to nemám v těch škatulkách cílů. Takže to je můj cíl hodiny. Já už třeba upouštím od těch vědomostních věcí, ale prostě aby se zapojily, aby uměly komunikovat.“ (R 2)

³⁴ Viz výzkumná zpráva Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojevému vzdělávání (Hrubeš, Protivínský, Čáp 2014).

³⁵ K tématu politika a stereotypy viz další kapitola.

Svou roli zde hraje již jednou zmiňovaná motivace učitelů. Ta je totiž často zdrojem toho, jakým způsobem metodiku uchopí a na které aktivity budou klást důraz. Většinou se jedná o snahu zapůsobit na studenty z hlediska jejich osobnostního rozvoje – změny postoje a charakteru. „Tradiční“ cíle GRV tak zůstávají upozaděny:

„Aby se všechny ty děti na ten problém společně podívaly, zamyslely nad ním a snažily se ho dejme tomu nějak eliminovat i ze svojí strany, jo, to znamená přistoupit k němu nějakým pozitivním způsobem.“ (R 11)

„Určitě ten náhled na svět, rozšiřování jejich obzorů a jejich vnímání světa. Plus vnímání jich samých. (...) Prostě ta součást osobnostní výuky, to znamená, že najednou ten jazyk nebo ten předmět vůbec je propojen s nějakým jejich vnitřním názorem, nějakým vnitřním rozvojem. Mám pocit, že to se daří. Vidím je přemýšlet, vidím je nějakým způsobem občas pracovat, vidím tam, že si nějaké věci uvědomí. To nejsou žádné hmatatelné výsledky, které bych mohla takhle vykázat v nějakém testu.“ (R 5)

„...mezilidské vztahy, kooperace, všechno tam fungovalo. Kdybych vám tady vzal cíle osobnostní výchovy, tak většina z nich tam byla naplněná. A vlastně kdyby jedna hodně měla jeden konkrétní cíl, tak tady se mi osvědčilo, že by jich mohlo být hned několik.“ (R 4)

Učitelé vidí potenciál naučit žáky spíše dovednostem a předat jim postoje, než se soustředit na znalosti. Shodně definují, že aktivity v La Ngonpu přispívají k vzájemné komunikaci, spolupráci a naslouchání. Očekáváním učitelů je změna chování žáků, která se jim skrze výuku témat GRV zdá dosažitelná. Mluví-li se ve výukové hodině *Moře plastu* o problému zpracovávání plastů (modul Voda), doufají, že něco z hodiny v žácích zůstane:

„Jestli dneska jeden z nich bude myslet, až půjde s maminkou do Kauflandu: „Ty mami, to nemusíš dávat do těch 3 sáčeků a mami, prosím tě, nemohla bys mi teda koupit tu láhev, já už pak nebudu potřebovat tu minerálku. Tak to je ono, jako to si myslím, že to to úplně přesně tohle bude ono. Jestli se to ale stane, já nevím, to první musíte zkontrolovat lahve.“ (R 12)

„Já třeba říkám – kdyby třetina se tím začala zabývat, tož by bylo úžasný, ne? Kdyby třetina světa myslela i na ty druhý a tak dál, to bychom se možná měli úplně fajn.“ (R 10)

Učitelé se tak v rámci La Ngonpa věnují převážně osobnostně rozvojovým cílům kurikula. Snaží se rozvíjet komunikaci, toleranci a chápání odlišností. Jejich didaktické cíle se tedy orientují na osobnostní rozvoj žáků, který jim běžná výuka příliš neumožňuje. Potenciál GRV témat je tak významově poněkud přenesen (nevychází se k tradičním cílům GRV ani k cílům popsáním v metodice).

3.2.2. Mají tolerance a respekt nějaké hranice?

Tolerance a chápání odlišností patří bezesporu mezi velmi důležité cíle GRV. Sama metodika La Ngonpo je na ně do velké míry orientovaná, čehož učitelé využívají (viz výše v textu). To, jak s těmito cíli učitelé pracují, je však klíčové pro vytváření a reprodukci stereotypů ve výuce. Většina dotazovaných učitelů se soustředí zejména na to, aby se žáci dozvěděli o existenci názorové různosti a byli jí otevření, a to v duchu hesla „Každý má svůj názor a má na něj právo“:

„No snažím se vysvětlit, že na to může být jiný pohled. Že já mám pohled takový a ještě se zeptám třídy... Já mám takový názor, někdo jiný má takový a v novinách se dočteš jiný. A pravda je někde mezi.“ (R 2)

„Já si myslím, že by tady ve škole neměli jenom načerpat znalosti, ale že je ta škola nějakým způsobem vychovává a měla by jim otevírat ten svět. Měla by jim umožnit to pochopení, že právě ten jediný pohled nemusí být ten správný, nebo že těch pohledů je víc. Jakým způsobem si to obhájit. Myslím si, že škola by měla vychovat člověka celého s jeho názory samozřejmě o něco opřené.“ (R 5)

„Každý má právo na svůj názor“ se však často stává jistým „zaklínadlem“, kterého učitelé používají během výuky. S tímto jevem jsme se setkávali velmi často a je jedním z nejdůležitějších poznatků pozorování. Užívají jej k tomu, aby se vyhnuli z hlediska výuky značně náročným aktivitám, jako jsou diskuse, a to především diskuse s politickým a společenským tématem. Právě ono „zaklínadlo“ bývá nástrojem, jak tuto diskusi vést, případně se jí vyhnout:

„Může být pět názorů a každý je správný, je to subjektivní postoj.“ (R 2)

V tomto konkrétním případě však učitel dále pokračuje. Opouští původní téma diskuse a stáčí jej na problém, jehož podání je stereotypní a spojuje vyjádření nesouhlasu s nerespektováním rozhodnutí:

„Tady tohle jde ovlivnit. [Žáci] Zase hodně to převádějí do politiky. Třeba na volbu prezidenta. Vyložené jsou ovlivnění rodiči, že tady ten je špatný a všechno je špatně. Tak já jim to převedu na to, že nevím, jestli si tu svobodnou volbu vůbec zasloužíme, když nerespektujeme rozhodnutí většiny, i když může být špatná. Takže to si myslím, že jde těmi lekce ukázat.“ (R 2)

Žáci či studenti z této situace vyvozují, že říci o někom, že je špatný, když byl zvolen většinou, je nepatřičné a nepřipustné. Dochází tak k tomu, že význam slova respekt se zde míjí s významem, který má tento pojem v GRV a v metodice La Ngonpo. Především je tímto způsobem sděleno, že rozhodne-li většina, je třeba to respektovat, i když to není správné. Přesně tato formulace vyžaduje kritickou reflexi, neboť respekt má své hranice.

Respekt a otázka pojetí respektu je ve výuce GRV problematická a často vytváří prostor pro výskyt stereotypů a jejich reprodukci. Názorně to ukazuje pozorování z jedné z vyučovacích hodin. Vyučující během výuky lekce *Slon* (modul Společně) rozebírá příběh se slonem³⁶. Poté, co jej dopoví, dále s dětmi diskutuje a pokládá jim otázku:

„Mám příklad. 4 + 5 je 8. Budu tvrdit, že je to 8. Tak co? Řeknete, že mám pravdu, protože jsem učitelka?“ (P 9)

Děti na to reagují různě. Některé říkají, že ano, jiné, že ne. Rozbíhá se diskuse. Poté promluví jeden ze žáků a říká, že každý si má stát za svým. Další říká, že máme říct svůj názor, ale respektovat názor dalších. Další žák navrhuje přivést učitele matematiky, který by daný spor rozsoudil. Diskuse dále pokračuje, až nakonec končí tím, že vyučující říká, že by např. někdo přinesl jablka v počtu osmi a ukázal na nich, jak čtyři a čtyři tvoří osm a uzavírá danou aktivitu tím, že prohlásí, že to stejné udělal ten stařec. Vyučující se ke stejné otázce ($4 + 5$ je 8) vrací po dalších aktivitách a opět se ptá, co když bude nadále trvat na tom, že výsledek je osm, a to i navzdory tomu, že by bylo vysvětleno, že je to devět a nikoliv osm. Žáci formulují různé odpovědi, vyučující však odpovídá, že to stále nechápe i navzdory tomu, že to vysvětlují. Situace je tak stále stejná, vyučující tvrdí, že výsledek je 8. Vyučující danou diskusi končí otázkou:

„Respektoval bys mě, i kdybych ti pořád nosila 8 místo devíti jablek?“ (P 9)

Žák odpovídá, že by to respektoval. Vyučující je však stále nespokojena s odpovědí a dále pokládá stejnou otázku různými způsoby. Žáci odpovídají stále stejně. Aktivita končí.

V této situaci dochází k tomu, že respekt je ve sporných situacích vyobrazen jako bezbřehá tolerance k určitému tvrzení, ale i jednání, aniž by byl zohledněn stereotyp, který od žáků zazní (souhlas s daným výrokiem, protože jej řekl učitel). Tím je ne zcela explicitně vyjádřen stereotyp, že učitel má vždy pravdu. Přesně tento typ výroku je zcela ideálním výukovým momentem pro ukázání toho, jak vzniká řada stereotypních tvrzení vyplývajících z hegemonie, či nerovného postavení. Navíc samotný pojem respekt a jeho význam zde potřebuje kritické zhodnocení, neboť bývá často využíván k různým politickým účelům.

³⁶ Několik slepců sahá na slona, každý na jinou část a nemohou se shodnout na tom, na co sahají. Pak přichází starší muž, který jim říká, že každý z nich má pravdu, protože každý popisuje jinou část slona.

Vraťme se zpět k situacím, které učitelé řeší tím, že mechanicky opakují, že existuje více názorů. Ty bývají často používány i v případech, kdy zazní nějaké stereotypy ze strany žáků či studentů.

„Samozřejmě, že když už teda se o něčem bavíme a dojde k nějaké diskuzi, tak je fajn, abychom ty děti potom třeba vyvedli z omylu, pokud je to nějaká stereotypní situace nebo něco takového, že to nemusí být vždycky jenom jedna strana mince, ale může to mít několik různých nějakých stran a názorů.“ (R 11)

Možnost existence jiného názoru učitelé využívají rovněž v situacích, kdy narazí na nějaký stereotyp ze strany žáků. Než aby ho přímo konfrontovali, či společně se třídou rozebrali a kriticky reflektovali, volí cestu „jiného názoru.“ Dochází tak k mechanické aplikaci zmiňovaného hesla. Ta jednak znemožňuje se stereotypy žáků dále a hlouběji pracovat, v podstatě ale také znemožňuje ukázat jakýkoliv názor jako problematický, protože nadále vždy bude pouze jiný. V těchto situacích reagují učitelé na stereotypy pouze v případě, že se vyskytují na jejich „seznamu“. Opět se zde projevuje statické pojetí stereotypů, které pracuje pouze s produkty stereotypizace a předpokládá, že odhalení stereotypů vychází pouze z apriorní znalosti stereotypů v GRV. Stereotypy jsou tedy v lepších případech pouze „mechanicky“ nahrazeny alternativními tvrzeními.

Výše zmíněné ukazuje jedno z pozorování. Během výukové hodiny nastala situace, v níž stereotypní vnímání Ukrajinců v ČR, které si dítě přineslo z domova, nechala učitelka „vydiskutovat“ na třídě. Skutečnost, že dívka v reakci na spolužáky již nepromluvila, nijak nenasvědčuje tomu, že změnila svůj názor a vnímání situace Ukrajinců v Čechách:

„Třeba dneska, o čem mluvila Sára, je to pro ni typické. Tak si třídu nechala vysvětlit – to bylo u migrace. Dostali jsme se k Ukrajincům. A ona přesně takové ty řeči, že nám berou práci... Myslím, že si nechala vysvětlit, že je to trošičku jinak. Sama jsem se divila... Ale nechala si vysvětlit, že oni dělají za jiné peníze. Vezmou tu práci, kterou jiný člověk nevezme. To se do ní i třída pustila, jako pustila názorově. Zmlkla. Bylo to jako příjemné.“ (R 2)

3.3. Pozor, to je politika!

Stereotypy se nejvíc objevovaly v situacích spojených s chudobou a případně významným sociálně-ekonomickým aspektem současného světa, migrací. Jedná se o aktuální téma, tudíž se o něj studenti a žáci zajímají více než o ostatní. Navíc je to téma, se kterým se v dnešní době potkají téměř všude a v podstatě i každý den:

„Snažil jsem se je přimět přemýšlet o tom problému, vnímat problematiku i třeba ze složitějšího hlediska. Třeba migrační proudy jsou trochu složitější na pochopení. Umět to rozlišit. Legální, ilegální emigraci, rozdíly mezi emigrací a imigrací, znát důvody a důsledky, ty vztahy mezi tím.“ (R 4)

S těmito tématy však již na první pohled souvisí i politika, která patří mezi vůbec nejtěžší a nejobávanější témata k zařazení do výuky. To je dáno složitým a náročným rozlišením mezi tím, co je výukou o politice a politických tématech a politickou propagací, která je na školách ze zákona zakázána.

„No oni do toho rádi tabají politiku. U některých témat je k tomu blízko... U migrace jsme se dostali k Ukrajincům, protože jsou tady.“ (R 9)

Z rozhovorů spíše vyplývá, že se do názorové diskuse se žáky moc pouštět nechtějí, a to zvláště tehdy, jednali se o politicky citlivé téma. Místo toho se raději zaměřují na různé pojmy. GRV však z hlediska svých cílů s politikou explicitně pracuje.

„Tak já myslím, že jsme se shodli, že jako všechna témata byla fajn, v pohodě, akorát migrace, že byla na ně náročná. Že i takový pojem jako rozvojová země. Pro ně rozvojová země znamená ta, která je na tom dobře. Protože se vlastně rozvíjí.“ (R 12)

Následující příklad ilustruje situaci, kdy pedagog předkládá stereotypizující pohled na hlad. Žákům přednáší, že hlad se týká jen rozvojových zemí a nikde jinde jej nenajdeme. V žácích podobné sdělení může vyvolat dojem, že problém hladu a chudoby se týká pouze jedné (rozuměj té chudé) části světa.

„Bavili jsme se, kde je hlad, a že je to v rozvojových zemích... Oni mně přinesli mapu, nadšení, a teďka mi řekli, že hlad je v Kanadě, v USA a ten opak. Oni vlastně nepochopili ani ty barvy z toho. Takže to jsou věci, které oni nepojmou.“ (R 2)

Téma hladu (chudoby) je v tomto případě analogické k tématu seriálu Sweatshop a samo o sobě je, jak je z výše uvedené citace patrné, opředeno řadou mýtů a stereotypů, kterým je třeba se věnovat. Otázkou ovšem je, zda je to při současných obavách pedagogů možné, neboť tyto otázky jsou pro ně velmi náročné:

„Musím se přiznat, že hodně těžké, protože já sama někdy nevím, jaký k tomu zaujmout pořádně postoj. Jestli ta otázka třeba není složitější, navíc žáci o tom nemají tak ucelené informace jako mám třeba já. Takže dost často je musím uvést do problematiky a ukázat jim takové to pro a proti. A je to hodně těžké, protože například nevydrží tak dlouho poslouchat nebo slyší z domova něco jiného a vy jako učitel jim tvrdíte něco jiného než máma s tátou.“ (R 9)

Pokud si učitelé nejsou názorově jistí, je pro ně daleko složitější zaujmout jakýkoliv postoj. V tu chvíli se otevírá prostor pro reprodukci stereotypů a mýtů, které jsou běžnou součástí našeho života, především pak díky informačním zdrojům, ze kterých čerpáme. S tím je spojená i zásadní otázka, která souvisí s kritickým myšlením. Kritické myšlení je založeno na relevantních faktech, a ta mohou již sama o sobě být problematickým aspektem:

„No fakta. V podstatě oni si často přinesou něco, co si přečetli někde na internetu nebo slyšeli v televizi, řekli rodiče doma a my se v podstatě snažíme na to nějakým způsobem navázat. To znamená opravdu zmiňovat ty nejzákladnější informace, proč ten konflikt vznikl, možné příčiny toho konfliktu, ať se to týká něčeho takového, které strany jsou proti sobě a proč, možná řešení. Asi v tomto duchu.“ (R 7)

Vrátíme-li se zpět k tomu, jak náročné je vyučovat o politických tématech:

„No musíte to umět vybalancovat, samozřejmě. (...) Snažit se být nestranný a snažit se jim to objektivně podat, protože tak bychom to měli udělat, i když ten vlastní názor máme. Tak jako politika prostě obhajoba politických stran nebo hnutí nepatří do škol. My se to tedy snažíme říct jim ve faktech, že ta skutečnost, jak to je a k tomu musíme přistoupit v té migraci. Podívejte se, takto je to tam, takhle je to zase tam.“ (R 6)

Tato druhá situace ukazuje na problematický aspekt spojený s politikou jako tématem výuky. Důraz na „objektivitu“ se sebou nese vysoké riziko právě v momentech, kdy se specifikuje: *takto je to tam, takhle je to zase tam*. Chybí zde totiž kritický rozměr, na jehož základě by žáci s danými informacemi mohli pracovat a dojít tak k vlastnímu kritickému názoru. To je zcela patrné i v následující ukázce:

„...častokrát jsme měli i Čínu ohledně práce, komunismus a v podstatě nějaké té nesvobody, nemožnosti se vyjádřit, limitované přístupy k informacím. V podstatě s tím, že jim přijde naprosto nepochopitelné, jak to, že někdo nemůže někde v Číně otevřít Facebook nebo určité stránky, protože jsou právě pro ten režim nebo ten režim to vnímá jako nebezpečné.“ (R 6)

Je fakt, že Čína výrazně omezuje Facebook, politické svobody jsou limitované apod., ale zároveň je to stát, kde převládají praktiky volného trhu a kapitalismus. Pokud tyto fakta kriticky zvážíme, nemůžeme označit (současnou) Čínu za komunismus (komunismus vylučuje kapitalistickou formu ekonomiky). To však nic nemění na tom, že se jedná o nedemokratický režim.

4. Závěr

V několika předchozích kapitolách jsme se snažili ukázat, jaké stereotypy se v GRV objevují, při jakých příležitostech se reprodukuje a jakým způsobem se tak děje. K tomuto účelu jsme využili kvalitativní analýzu, která poskytuje detailní popis daného fenoménu. Pokud bychom shrnuli nejdůležitější zjištění, ke kterým jsme dospěli, pak je třeba jmenovat primárně dvě úzce související.

Prvním z nich je, že se ve výuce spíše uplatňuje model, který jsme nazvali jako statické pojetí stereotypů. To znamená, že učitelé pracují s vlastním „seznamem“ stereotypů. Tento seznam je u každého učitele jiný. Jeho obsah závisí na různých faktorech: od jednotlivých zkušeností pedagogů, přes četbu odborné literatury až po kurzy, kde se učitelé dozvídají o různých stereotypích. Pokud tedy ve výuce zazní nějaký stereotyp z tohoto seznamu, učitelé na něj studenty a žáky upozorní. Pověštinou s těmito stereotypy pracují i tak, aby jej studenti a žáci sami odhalili, tj. v tento moment po nich vyžadují, aby přemýšleli kritičtěji. Pokud se ovšem tyto situace vymknou jejich kontrole, nejčastěji v podobě změny či přenesení tématu, užívání analogických příkladů, nebo jsou narušeny např. nečekanou otázkou, která směřuje na citlivé téma (obyčejně politické), pak dochází k tomu, že se ve výuce ze strany pedagogů objevují různé stereotypy a mýty.

Naopak stereotypům a mýtům ve výuce bylo předcházeno tehdy, pokud pedagogové využívali kritické myšlení jakožto nástroj výuky globálních témat a zároveň sdíleli kritický postoj v GRV, tj. určité přesvědčení. V tomto případě bylo k tématům GRV přistupováno z hlediska procesního modelu stereotypu, tj. se zaměřením na proces formulace stereotypu. Pokud se ve výuce objevily podobné situace jako v prvním případě, tj. nečekaná otázka apod., učitelé na ně reagovali pomocí kritické reflexe různých pozic. Jinými slovy, učitel byl schopen kriticky reflektovat svůj přístup k danému problému, přičemž studenti a žáci se v této kritické reflexi stali partnery, kteří se tohoto procesu účastnili a spolupodíleli se na formulaci možných odpovědí.

Druhé zjištění, které je z hlediska výskytu a reprodukce stereotypů zásadní, se týká motivace a přístupu k výuce témat GRV a cílů, které si učitelé ve výuce GRV stanovují.

*„Ty děti se mají dozvědět **něco navíc** a mají se pokusit pochopit **některé věci** v souvislostech. A o to podle mě jde.“ (R 10)*

*„**Takže** jsme to vzali jako takový **doplňek** s tím, že ty děti se něco dozví a já se přiznám, já to říkám za sebe, já jsem se tam dověděla taky spoustu věcí, anebo nás to nutilo i spoustu věcí dohledat.“ (R 10)*

Je-li GRV chápáno jako něco navíc či doplněk, pak ve výuce vzniká prostor pro vytváření, sdílení a reprodukci stereotypů, neboť není zcela reflektována podstata GRV: pochopení rozdílů a podobností mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích, porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, které je ovlivňují, rozvoj dovedností a podpora vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni se aktivně podílet na řešení lokálních a globálních problémů (MZV ČR 2011: 5). Jinými slovy, učitelé primárně nevnímají, že předmětem výuky a výchovy je pracovat se základními principy společnosti, tj. solidaritou, spravedlností, odpovědností apod. Tedy s něčím, co není nadstavbou či doplňkem společnosti, ale její podstatou. S tím souvisí zásadní problém (nejen) výuky GRV, totiž vlastní hodnoty a postoje pedagogů. GRV je totiž spjato s kritickým pohledem na současné uspořádání světa, které v sobě zahrnuje specifické porozumění pojmů, jako jsou spravedlnost a solidarita apod.

Prvním krokem se tedy zdá být vyjasnění si pozice. Nejen ve smyslu, zda dotyčný chce učit GRV ale rovněž ve smyslu, co pro něj GRV znamená.

„Pokud jako člověk, učitel, se pro to rozhodne [učit GRV], tak to má vnitřně..., že je vnitřně stejně nastavený. To by asi nešlo.“ (R 14)

5. Literatura a zdroje:

Aftenposten. (2014). Sweatshop. [on-line], dostupné na <http://www.aftenposten.no/webtv/#!/kategorie/10514/sweatshop-deadly-fashion>, (ověřeno k 31. 1. 2015).

Andreotti, V. (2012). HEADS UP: editor's preface. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6(1), pp. 3–5.

Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In T. S. Popkewitz and L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education* (45–66). New York, NY: Routledge

de Oliveira Andreotti, (2013). Renegotiating Epistemic Privilege and Enchantments with Modernity: The Gain in the Loss of the Entitlement to Control and Define Everything In: Broom, C (ed.) Peer Review Collection, 2013 Citizenship Education Research Network (CERN), Collection, Vancouver: The University of British Columbia, pp. 6–18.

Hrubeš, M., Protivínský, T. a Čáp, P. (2014). Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání. Brno: Centrum občanského vzdělávání, Masarykova univerzita.

Jirásková, V. (2012). Stručně o předsudcích. In Holá, A. et al. *Nápady a náměty pro multikulturní výchovu, Já a oni jsme my: Předsudky, stereotypy, násilí z nenávisti a aktivní svědek*, Praha: In-Iustia, pp. 10–13.

Koukolík, F. (5. 12. 2012). Jak si zamilovat systém a být spokojený. [on-line], iDnes.cz, dostupné na http://technet.idnes.cz/jak-si-zamilovat-system-0sw-/veda.aspx?c=A121204_153944_veda_mla, (ověřeno k 31. 1. 2015).

Koukolík, F. (18. 2. 2011). Stereotyp jako experiment. [on-line], Český rozhlas Plus, dostupné na http://www.rozhlas.cz/leonardo/vstupte/_zprava/852137, (ověřeno k 31. 1. 2015).

MZV ČR. (2011). Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání 2011 – 2015. [on-line], dostupné na http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/rozvojova_spoluprace/koncepce_publicace/podpora_zrs/index.html (ověřeno k 31. 1. 2015).

Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.

Nádvořík, O. (2004). Smysl GRV. In Nádvořík, O., Volfová, A. (eds.) *Společný svět*. Praha: Člověk v tísni.

Píbilová, I. (2013). Final Evaluation Report of the Development Education Exchange Project La Ngonpo (nepublikováno).

Urban, L. (2011). *Sociologie trochu jinak*. Praha: Grada



CENTRUM
OBČANSKÉHO
VZDĚLÁVÁNÍ

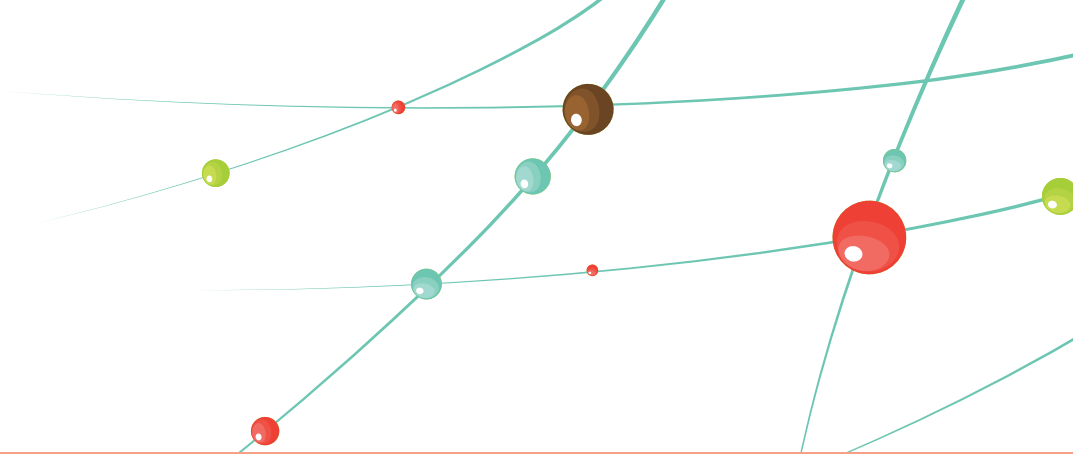
Milan Hrubeš, Terezie Vávrová

Stereotypy ve výuce témat globálního rozvojového vzdělávání

Grafické zpracování: Markéta Snopková

Vydalo Centrum občanského vzdělávání FHS UK v roce 2015.

Publikace je neprodejná. Je možné ji stáhnout na www.obcanskevzdelavani.cz.



Centrum občanského vzdělávání

Centrum občanského vzdělávání (COV) je analyticko-aplikační pracoviště Fakulty humanitních studií, Univerzity Karlovy v Praze, jehož smysl spočívá v dlouhodobé podpoře koncepčního rozvoje občanského vzdělávání v České republice. COV vychází z předpokladu, že základním stavebním kamenem demokratické společnosti je především vzdělaný a svobodně myslící aktivní občan. Posláním COV je podporovat občany v rozvoji takových znalostí, dovedností a postojů, které jim umožní lépe se orientovat ve veřejném prostoru a účinněji se zapojovat do občanského života.

V dlouhodobé perspektivě se Centrum občanského vzdělávání zabývá metodickým uchopením rozvoje občanského vzdělávání na třech úrovních:

- V rovině **IDENTIFIKACE** se zabývá analýzou vzdělávacích potřeb občanů ČR v oblasti rozvoje občanských kompetencí.
- V rovině **REALIZACE** se zabývá poskytováním vzdělávacích kurzů, seminářů, konferencí. Všech formálních, neformálních a informálních druhů občanského vzdělávání. Kurzy nabízí skrze vlastní služby nebo skrze osvědčené partnerské organizace.
- V rovině **EVALUACE** nabízí kompletní vyhodnocení vzdělávacích programů pro školy, vzdělávací instituce i zadavatele.

Občanské vzdělávání se přirozeně dotýká i témat, která jsou předmětem aktuální politické diskuse. Smysluplné občanské vzdělávání proto musí být nadstraničné a vyvážené. COV se ve své činnosti řídí třemi principy:

bez indoktrinace

občanské vzdělávání nesmí manipulovat studujícím a bránit mu ve vytváření jeho vlastního úsudku,

vyváženost

o tématu, vnímaném ve společnosti, politice či vědě jako kontroverzní, musí být také jako o kontroverzním vyučováno,

podpora samostatného myšlení

občanské vzdělávání musí dostávat studující do situace, aby dokázali analyzovat politickou a společenskou situaci z vlastní pozice a byli schopni hledat prostředky a cesty, jak danou situaci ve svém zájmu a demokratickými prostředky usměrňovat.

Centrum občanského vzdělávání spolupracuje se zahraničními organizacemi s podobnými cíli. Je součástí mezinárodní sítě Networking European Citizenship Education (www.nece.eu), která umožňuje výměnu zkušeností na evropské úrovni.

Ve svých publikacích COV nabízí analýzy, metodické postupy a doporučení v oblasti systémového zavádění občanského vzdělávání v České republice. Publikace jsou dostupné na adrese www.obcanskevzdelavani.cz.



CENTRUM
OBČANSKÉHO
VZDĚLÁVÁNÍ

... jenom volit nestačí.

