

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta



Téma: Problém skupinových vzdělávacích konceptů  
v tzv. multikulturní realitě.

Název: Multikulturní výchova jako (filosofický) problém

**Disertační práce**

Praha, 2008

Petra Morvayová

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně s oporou v publikacích a zdrojích uvedených v bibliografickém přehledu a citovaných v textu.

V Ústí nad Labem dne 29. července 2008

Petra Morvayová

***Jak může být člověk přistěhovalcem v zemi, kde se narodil?* (Eriksen 2007, s. 46)**

**Věnováno Mariama Helena a jejím rodičům Reinhilde a Abdoulovi.**

## **Poděkování**

...za neustálou podporu, inspiraci, péči i terapii...

**Aleši Morvayovi**

**Petru Peškovi a Květě Peškové**

**Jarce Peškové (in memoriam), Naděždě Pelcové**

**Marku Fajfroví, Jean-Jacquesovi Paysantovi, Reinhilde Pulinx a Abdoulovi Diallo, Zdeňku Svobodovi, Jiřímu a Romaně Bartůňkovým, Marku Jakoubkovi a Lence Budilové, Ivaně Čepičkové, Honzovi Buryánkovi (in memoriam), Markétě Hajské, Tomáši Nikolaiovi, Iloně Labuťové, Arnoštu Smolíkoví, Tomáši Hirtovi, Honzovi Husákovi, Vlastě Christovové, Tomáši Veselému, Jiřímu Škodovi, Pavlu Doulíkovi, Luise Castro, Bjetce Krbcové, Zuzaně Pivkové-Slunečkové, Nině Pivkové a Heleně Roflíkové, Kamile Beránkové, Věře Brožové a Martině Vágnerové, Honzovi Černému a Vítkovi Kučerovi, Karolíně a Milošovi Hrubým a všem svým dalším kolegům, přátelům a členům rodiny**

## **Anotace**

Disertační práce pojednává o antinomiích definice a praxe tzv. multikulturní výchovy a o jejích východiscích a z nich vyplývajících paradoxech, které destabilizují její koncept a zpochybňují potenci k naplňování cílů, které si klade. Analýza se opírá o poznatky a přístupy vycházející z pozic filosofických a filosoficko-antropologických, z pozic filosofie sociálních věd, sociologie vědění, teorií formulovaných sociální a kulturní antropologií, politickou filosofií a post-strukturální filosofií jazyka, která chápe jazyk jako nástroj či metaforu pro porozumění a význam slov jako intertextuální. Cílem práce je nahlédnout pojmy, definice, konstrukci a optiku konceptů tzv. multikulturní výchovy z pohledu kritické filosofie výchovy.

## **Annotation**

The thesis deals with multicultural education definition and practice antinomies and with paradoxes arising from its bases that are destabilizing its concept and disputing its potential to fulfil the aims that are proposed by. Our analysis insists on findings and approaches coming from philosophical, philosophical anthropology perspectives, from philosophy of social science, sociology of knowledge, theories issue from social and cultural anthropology, political philosophy and post-structuralist philosophy of language that takes language as an instrument or image of understanding and word sense as an intertextual. The aim of this text is to introspect terms, definitions, constructs and optics of multicultural education concepts from the point of view of critical philosophy of education.

## Obsah

Úvod.....	2
Malý exkurz k autorství a konstrukci textu .....	4
Zdůvodnění významnosti tématu .....	5
Kritická analýza teoretických východisek realizace tzv. multikulturních projektů v ČR. ....	5
Kapitola 1. Východiska uvažování o post-multikulturní výchově.....	24
Myšlení multikulturality jako abnormalizace diverzity .....	24
Kapitola 2. Multikulturní výchova a její kulturní a historická zakotvenost.....	41
Myšlení v dualitách a binárních opozicích jako projekce minulých paradigmat .....	41
Kapitola 3. Vidění etnických a kulturních skupin a jejich reifikace.....	68
(Ne)přirozenost skupinového členství a desinterpretace druhého .....	68
Kapitola 4. Osobnostní přístup jako základ výchovy .....	85
Od skupinových zpředměťujících perspektiv k osobnostně-celostnímu vidění .....	85
Rozprava o metodě výchovy v diverzitě a výchově jako odpovědnosti. ....	90
Kapitola 5. Diverzita jako výzva k učení a poznávání.....	106
K poznání přes kritiku, dialog, mezní myšlení, zaujímání perspektiv a naraci.....	106
1) Dialog .....	110
2) Mezní myšlení .....	112
3) Interpretační dialog .....	115
4) Narace.....	117
Kapitola 6. Otevřená společnost jako korelát otevřené výchovy.....	120
Odpovědnost ve výchově jako plně společenská odpovědnost.....	120
Shrnutí – komplexní diskuse .....	124
Závěr .....	129
Bibliografie .....	133

Motto: *Moc a bezmocnost výchovy jsou zřídka od sebe odděleny.*

(Fink 1992, s. 18)

## Úvod

Tato práce pojednává o antinomiích definice a praxe tzv. multikulturní výchovy a o jejích východiscích a z nich vyplývajících paradoxech, které destabilizují její koncept a zpochybňují potenci k naplňování cílů, které si klade. Analýza se opírá o poznatky a přístupy vycházející z pozic filosofických a filosoficko-antropologických, z pozic filosofie sociálních věd, sociologie vědění, teorií formulovaných sociální a kulturní antropologií, politickou filosofií a post-strukturální filosofií jazyka, která chápe jazyk jako nástroj či metaforu pro porozumění a význam slov jako intertextuální.

Východiskem rozboru fundamentálních termínů a pojmů, které koncepty a projekty pod hlavičkou tzv. multikulturní výchovy užívají, je nám jeden ze směrů ovlivňujících současné myšlení, který entity neproblematicky považované za objektivní skutečnost, ukazuje jako sociálně a intersubjektivně konstruované obrazy a nikoli nezpochybnitelné, jasně nazíratelné prvky vnějšího - na lidském vědomí nezávislého - světa s ontologickou platností a esenciálními danostmi<sup>1</sup>. Konstruktivismus je nám východiskem k problematizaci esencialistického, objektivistického a realistického vidění světa, na kterých se zakládá většina konceptualizací tzv. multikulturních aplikací (tedy i multikulturní výchova) i multikulturních popisů společenské situace.

Přemýšlení nad multikulturní výchovou jako problémem je odvíjeno od stanoviska, že multikulturní situační rozvrh lze spíše pojmut coby konstrukt a produkt lidského myšlení a partikulární kategorizace, než povahu světa samého. Další zde předkládané uvažování o „multikulturní výchově“

---

<sup>1</sup> Danost budeme v dalším textu chápat především jako něco, co je údajně „skutečnost an sich“, tedy samo o sobě. Přičemž naše stanovisko k významu pojmu je právě konstruktivistické, tedy předpokládáme, že žádné tvrzení o světě se netýká přímo „skutečnosti an sich“, neboť nechceme obcházet „význam individuální a kolektivní tvorby poznání a korelaci tohoto procesu s kulturními a historickými kontexty“ (srv. Hendl 2005, s. 91)

je konstituováno jako popis mechanismů a aspektů, které se problematicky dotýkají komplexních životních situací participantů edukace, jejich možností a identitárních procesů.

Multikulturní výchova se z našich konstruktivistických pozic jeví jako esencialistická a ontologizující neontologizovatelné. Identity nejsou z našich konstruktivistických perspektiv nahlíženy jakožto dané a existující věci, ale jako diskursivní konstrukty. Další platformou spoluurčující naše uvažování o tématu je kombinace *atomistických* perspektiv s perspektivami *holistickými*: v úvahu je námi vždy brán aktivní přístup a jednání jednotlivce a zároveň není odmýšlen vliv *kulturních* a společenských struktur na lidskou aktivitu. V tomto smyslu se také text věnuje možnostem výchovy a dialogu mezi *situovanými aktéry*. Kritická analýza - a z ní vyvozované závěry - jsou principiálně založeny na přístupech personalistických, tedy na přístupech, které berou v potaz význam lidských vztahů. Z tohoto bodu také kriticky nahlížíme koncept tzv. multikulturní výchovy, který v mnoha směrech tenduje spíše ke kolektivistickým (komunitaristickým) určením, které originálně situovanou lidskou osobu s jejími emočními vazbami přehlíží (či redukuje) na soubor kolektivních praktik. Personalistické stanovisko je nám také platformou, ze které chápeme egalitaristické (individualistické, liberalistické) výchovné snahy, které naopak předpokládají, že jednotlivec rozvíjí zcela svobodně své individuální možnosti, potřeby a zájmy, které nejsou zavazovány a omezovány solidaritou a vazbou na druhé.

Předmět, který jsme určili ke kritické filosofické analýze, je nám dán ve výsledcích tzv. *Situační analýzy a zmapování stávající nabídky na trhu institucionální podpory a realizace programů multikulturní výchovy v ČR ve vztahu k různým cílovým skupinám*<sup>2</sup>, dále především v kurikulární definici strategických dokumentů určených pro oblast školství (Rámcový vzdělávací program pro základní školství) a dalších aplikačních produktech, ve kterých jsou formulovány konkrétní postupy a

---

<sup>2</sup> Autorka tohoto textu má na analýze 30% autorský podíl, který je založen právě na badatelské práci související se zde předkládanou disertační prací, i proto je část textu analýzy obsahově i myšlenkově velmi blízká s textem této disertační práce. V tomto textu byly využity ale výhradně vlastní autorské pasáže, v publikované výzkumné zprávě označené vždy autorskou zkratkou -pm-

návody pro multikulturní výchovnou praxi – tedy instruktážních publikací, které „řikají JAK na TO“. Práce reflektuje i produkty pedagogické činnosti, dlouhodobou pedagogickou zkušenost a přímou observaci v *terénu*.<sup>3</sup>

Základní platformou, ze které je konstrukce a optika tzv. multikulturní výchovy podrobována analýze, je kritická filosofie výchovy.

### **Malý exkurz k autorství a konstrukci textu**

*„Stavba se mu dařila. Dělníci přinášeli mramorové kvádry přitesané a přesně zapadající. Kameny se zdvihaly a posunovaly podle měřických pohybů jeho prstů. Nikdy žádná stavba nevznikala tak lehce jako tato svatyně, nebo spíše: tato svatyně vznikala vpravdě po způsobu svatyně. Jenže do každého kamene - z jakého lomu pocházely - byly zřejmě přeostrými nástroji vyryty neumělé, nesmyslné škrábanice dětských rukou či spíše záznamy barbarických horských kmenů pro pohoršení nebo znesvěcení nebo úplné zničení, pro věčnost, jež přetrvá svatyní.“* (Franz Kafka 1991, s. 88)

Text, který je zde předkládán, je tzv. text autorský, což by mělo značit, že jeho původcem je originální tvůrce, z jehož záměrů vzchází jedinečný produkt a z nichž také vyvěrá originální kreativita. Jsme si zároveň ale vědomí, že jednotlivec – zde autorka textu - není onou platformou, zdrojem, který určuje strukturu textu, směr myšlení a význam, tedy že by snad text mohl vzniknout „sám od sebe“, skrze ničím dosud *nepoznamenaného* autora. Tento text si neklade nárok na objektivní platnost, je textem a výsledkem diskursivní, emocionální i situované perspektivy a funkce, kterou jsme při bádání nad tématem nemohli odmyslet. V této perspektivě jsme také vybírali „přísady“ a „materiál“, abychom „vystavěli“ komplexní *stavbu* podle předem stanovených plánů. Tato práce je psána v určitém „autorském režimu“, který nelze od jejího obsahu odmyslet, stejně jako se

---

<sup>3</sup> Terénem je zde myšlena akademická půda, konference, přímá pedagogická i participační praxe na výuce kulturních témat, observace ve školách apod.



nelze (ani při snaze o maximální originalitu) vyhnout myšlenkám obdobným, či ubírajícím se stejným směrem a ve stejných intencích jako myšlení a bádání jiných autorů, zastávajících obdobné pozice a tvořící ve stejném diskursu.

## Zdůvodnění významnosti tématu

### ***Kritická analýza teoretických východisek realizace tzv. multikulturních projektů v ČR.***

Mezi praxe, kterými nabýváme schopnosti orientovat se v dané společnosti a ovládat její pravidla a strategie, patří i výchova. Společenská výchova, která je spjata právě se stavem současných demokratických států, které se svým založením hlásí k ideji rovnosti lidských bytostí a která má vést právě k naplnění proklamovaných normativně-etických ideálů rovnosti, je velmi často koncipována jako tzv. multikulturní výchova (dále jen MKV). V ČR je pro oblast veřejného školství její obsah definován Rámcovým vzdělávacím programem (dále jen RVP), definice MKV v RVP bude proto pro nás základním dokumentem, který v tomto textu budeme v kritické analýze sledovat, a to právě s ohledem na jeho možný dopad a vynutitelnost jeho aplikace ze strany státu.

Definice MKV pro potřeby RVP je nesporným dědictvím let devadesátých, doby „vrcholného“ „klasického“ multikulturalismu, zcela zjevně inspirována jeho pluralistickým modelem. Přestože multikulturalismus měl (a v modifikované podobě má) v euroatlantickém prostoru celou řadu podob<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Nejčastěji se rozlišuje mezi modely Spojených států amerických, Kanady, Velké Británie, Francie, Nizozemi a Německa. Spojené státy a Kanada, jako typické přistěhovalecké státy se liší svými přístupy od států Evropských tzv. tradičních a s koloniální minulostí. Od 70. let jsou ve Velké Británii -zejména v reakci na migrační vlny z bývalých kolonií- v oficiální politice a společenské praxi zohledňovány a respektovány různé etnické a „rasové“ identifikace a v prostoru edukace jsou dokonce cíleně rozvíjeny. Francie, která věrna své ústavě jakobinské republiky uplatňuje tzv. *Le Creuset français* – francouzský tavicí kotlík, kde je otázka „menšin“ řešena nikoli z pluralistických pozic, ale s ohledem na ideál sekulárního, kulturně i politicky homogenního státu svobodných a ve veřejném prostoru si (v ideální rovině) rovných občanů. Ve Francii, kde se k postulované rovnosti v duchu *liberté-égalité-fraternité* také jedním dechem dodává *laïcité* a *secularité*, je cíleně neutralizován občanský prostor od veškerých zjevně etnických či náboženských markerů.

a prodělal v minulých několika letech řadu významných změn, prochází obdobím re-definic, re-identifikací a de-identifikací, a to i ve vztahu k aplikacím souvisejícím se vzděláváním, v ČR se

---

Francouzský politický model se tak na základě tradice a ústavy vyhýbá multikulturalistickým požadavkům zdůrazňování a opečovávání skupinových zvláštností a partikularistických požadavků. Komunikačním partnerem pro stát je výhradně *jednotlivec*, v *pozici občanské* a nikoli *skupina*. Není proto překvapivé, že konceptu jakéhokoli multikulturního přístupu se vyhýbá i v označování skupin ve společnosti, a jakékoli etnické dělení občanů je vnímáno jako cosi protiústavního. Velkým tématem současnosti je však i ve Francii otázka, jak je možné, že *Le Creuset français* nepřetavil veškeré ingredience zvenčí na pravý francouzský pokrm a že se nyní různé skupiny pokouší etablovat právě na etnickém a náboženském základě. Francouzské debaty okolo výchovy k rovnosti odrážejí skutečnost, že dlouhodobé potlačení rozdílů ve veřejném prostoru, stejně jako komunitaristické pokusy o pozitivní diskriminaci paradoxně dovedly „dědice imigrace“ do stejně stigmatizovaných identit (více např. Malika Sorel 2007, Ahmad Boubeker 2007 nebo Felouzis, Liot a Perrotton 2005). Velká Británie je chápána jako země s pluralisticky „integrační“ politikou, Francie představuje „asimilační“ zemi, další model představuje tradičně Německo, které ovšem po dlouhou dobu uplatňovala zejména politiku „segregační“, vycházející z esencialistického pojetí národa jako společnosti vymezené pokrevním původem, jazykem, kulturou a historickou vazbou na příslušné teritorium. Imigranti mají především postavení tzv. „gastarbeiterů“, kteří do německého národa definovaného na principu *ius sanguinis* patřit nemohou a po dlouhou dobu se Německo orientovalo na předpoklad, že migranti se po čase vrátí do země původu, proto je také podporována jejich kulturní kontinuita, která by jim umožnila snazší návrat domů. Na základě *ius sanguinis* je naopak přístupováno k lidem tzv. německého původu, kteří po generace žili v různých diasporách v mnoha částech světa a kterým bylo umožněno, aby přijali německé občanství a usadili se v NSR. Nicméně i v Německu se nyní ustupuje od důrazu na definici národa spojeného krví a stále výrazněji je kladen důraz na občanský princip. Velmi viditelným případem země, která okusila multikulturalismus se všemi konsekvencemi a paradoxy – pozitivními i negativními - se stalo Nizozemí, které se oficiálně prohlásilo za multikulturní zemi. Od 70. let uplatňovalo strategické postupy ve vztahu k „etnickým menšinám“, přičemž vládní politika směřovala k ideálu „integrace se zachováním identity“ etnokulturních menšin. Postupně se však objevily významné segregační problémy, které ukázaly, že podpora zachování kolektivní identity menšin je kontraproduktivní vzhledem k možnostem integrace a participace jednotlivců. Ve všech zemích se v současné době bouřlivě diskutuje o důsledcích minulých multikulturalistických konceptů a politik, o hodnotách, na kterých stojí demokratické společnosti a také jaká jsou asimilační minima, která musí být ve vztahu k nově příchozím vyžadována v zájmu stability dosud vůči jiným životním stylům a hodnotovým horizontům „otevřených“ společností. Všechny výše uvedené modely soužití jsou přehodnocovány a jsou hledána nová východiska pro budoucnost blízkou i vzdálenější (více k tématu např. Hirt 2007, s. 8-10, nebo Baršová, Barša 2005, Marada 2007, Uherek 2005 etc.).

definice pro potřeby veřejného školství bez debat ustálila na neproblematizovaně převzatém diskursu, vzniklém před více než celou dekádou.<sup>5,6</sup> Tento diskurs uplatňovaný v době *vrcholného* multikulturalismu (viz např. klasifikace Vertovec 2008), jsa překlopen do prostředí ČR, do mentální „mapy“ společnosti (po mnoha letech popírání rozdílů mezi originálními jedinci, dlouhodobé sociální homogenizaci a asimilačních tlacích) za aktivistického úsilí místních *etnorevitalizátorů* zakreslil kontury *etnik* (zde národnostních minorit) jakožto entit, které je nutno v jejich *uznaných* hranicích respektovat a podporovat. Diferenciace společnosti byla zákonitým procesem, kterým se živý organismus society přirozeně osvobozoval z unifikované a nepřirozené „makartové“ šedi údajné socialistické rovnosti, dosáhl však ve svém pohybu i bodu, kdy začal být fixován v určité žádoucí poloze a pozici. Jeho přirozená dynamika se stala nežádoucí pro původní hybatele a lze bez pochyb pozorovat určitý aktivistický „fetišismus“<sup>7</sup>, který se snaží omezit přelévání diferencí přes hranice již *zakreslené v mapě*. Odlišnosti byly nahrazeny šablonami odlišností. *Normální* společenská diferenciace se tak stává *abnormální*. Byly uznány pouze určité druhy odlišností, které přestaly být vnímány jako anomálie, hranice normalnosti byla posunuta, ovšem to, co je uznáno v určitých hranicích se přirozeně dostává do tenze ve chvíli, kdy se ve svém nutném dalším pohybu přes kodifikovanou hranici přelévá, případně do ní nechce být zahrnuto. Toto *něco*, přesahující limity stanoveného kodexu, je opět považováno za anomálii, která by měla být odmítnuta a vrácena do původní polohy. Fixace životního projevu do uznaných – v námi zkoumané oblasti především etnických či kulturních - šablon přináší současné problémy s „terénem“. Právě tak MKV definovaná v RVP (jak se pokusíme ukázat v následujícím rozboru) vnáší do prostoru výchovy jakési

---

<sup>5</sup> V tomto směru se v hodnocení aktuálnosti a zde „reformnosti“ MKV zcela shodneme se stanoviskem Tomáše Hirta (Hirt 2005, 2007)

<sup>6</sup> Souběžně s vrcholicím multikulturalismem mimo hranice ČR již zároveň zaznívaly kritiky přístupových konceptů, a to i těch vzdělávacích – viz. např. Finkelkraut (1993), Kincheloe, Steinbergová (1997), Baumann (1999), Wieworka (1999) etc.

<sup>7</sup> Viz např. shrnutí mediální a následné e-mailové výměny mezi etno-aktivistou Ivanem Veselým a studentem Antonínem Ferkem v článku Karla Vrány *Veselé emaily: romský předák rasisticky napadl mladého Roma*. In Týden, 20. 06. 2005, s. 22

neproblematizované (za)fixované šablony etnik, kultur, minorit a nezabývá se dynamickou a nefixovatelnou originální životní zkušeností a identitou účastníků edukace nebo se jí přímo negativně dotýká.

Někteří odborníci v ČR zabývající se problémy diverzity v posledních letech (a badatelé mimo hranice ČR již po řadu let<sup>8</sup>) upozorňují na nebezpečí takovéto fixace, přesto v praktickém přístupu stále převažují koncepty, které malují z multikulturalistických perspektiv do terénu jasné hranice, balí odlišnosti do etnických, kulturních, minoritních a majoritních „krabic“ a to, co zůstává mimo tyto balíčky, je přehlíženo, odmyšleno či dokonce „napravováno“. Definice průřezového tématu MKV v RVP (jak uvidíme v dalším textu) je toho důkazem.

Další empirie, ze kterých se bude odvíjet naše kritické filosofické zkoumání multikulturní výchovy, byly získány na přelomu let 2007/08, kdy byl díky společnosti Člověk v tísni uskutečněn výzkum zaměřený na situační analýzu a zmapování stávající nabídky na trhu institucionální podpory a realizace programů multikulturní výchovy v ČR ve vztahu k různým cílovým skupinám.<sup>9</sup>

Šetření námi provedená v rámci této analýzy, potvrdila výše uvedené teze, že v ČR přetrvávají trendy v nahlížení situace a pojetí obsahu adjektiva „multikulturní“ zejména ve smyslu „multietnický“: *„S oblastí MKV jsou spojována slova jako skupiny cizinců, cizinci, etnické menšiny atd. Dá se tedy říci, že to, co charakterizuje obsah MKV projektů v ČR, je zejména spjato se skupinovými kategoriemi a s potřebou realizátorů řešit postoje skupin k sobě navzájem, nikoli orientovat se na osobnostní pojetí a interpersonální vztahy. Vidíme tedy převažující důraz na skupinovou příslušnost, a dále pak na přečeňování jejího etnického rozměru“* (Hajská et al. 2008, s. 89).

---

<sup>8</sup> Brown 2000, Bhabha 1994, Bauman 2002, Barth 1969 (resp. 1998), Eriksen 2007, Anderson (2006), Verlot (2002) etc.

<sup>9</sup> Realizátorem výzkumu byla společnost Člověk v tísni (2008) a na výzkumu se společně autorsky podílely M.Hajská, P.Morvayová, D.Moree a M.Bořkovicová. Východiska výzkumu, popis metody sběru a vyhodnocování dat a datové okruhy jsou k dispozici na <http://www.varianty.cz/download/doc/books/35.pdf>

Ve výzkumném vzorku (40 respondentů), určenému k hloubkové kvalitativní analýze, cíleně chyběli zástupci projektů MKV realizovaných na středních a základních školách, kteří by měli MKV zařazovat do výuky povinně v rámci svých ŠVP (*Školní vzdělávací program*). Týkají-li se výše uvedené závěry především skupiny realizátorů dlouhodobých projektů bez paternalistického „vnucení“ tématu *oficiálními dokumenty* legislativního i metodického charakteru, je pravděpodobné (a naše předchozí sondy tomu nasvědčují<sup>10</sup>), že uchopování multikulturních témat ve školní edukaci bude též sledovat etnickou dělicí linii jako primární.

Je tedy současná společenská - a tedy i edukační - situace skutečně zejména multietnická? Nejprve musíme situaci v nějakých souřadnicích vidět, abychom k ní mohli vztahovat prováděcí praxi. Vidění ovšem vyžaduje určitou *optiku*. Každá optika skrývá nebezpečí zkreslení, má svá omezení a ohniska. Optika je nutně redukcí. Nakolik jsme si při pohledu na situaci vědomi toho, že náš „pohled“, jakkoli se pečlivě snažíme hledat čisté fenomény, je perspektivní a diskursivní a není možné, aby si činil nárok na obecnou platnost?

Budu-li citovat Jiřího Němce: *„Fenomenologická metoda je popis fenoménů, ale ty skutečně zajímavé fenomény neleží na dlani. Lze je nahlédnout, ale ne hned; většinou se napřed musíme zbavit brýlí, které nám je zkreslují“* (Němec 2001, s. 120).

Nahlížíme-li primárně multietnicitu či tzv. multikulturalitu edukační situace, pak je velice pravděpodobné, že tuto redukcí budeme aplikovat i v přímé vzdělávací a výchovné praxi. V takovém případě budeme patrně uplatňovat tzv. kulturně standardní přístup, který dominantně počítá s etnickou/kulturní identitou jako primárně určující vývoj osobnosti a počítá s určitým souborem charakteristik, které takový „habitus“ pravděpodobně určuje. Tento přístup však pomíjí další důležité vlivy, které flexibilně přicházejí s „životními pohyby“ mezi různými - např. sociálními, profesními – skupinami a spoluutvářejí „kulturu“ originálního jedince. Etnická příslušnost, kultura vázaná na etnicitu, je potom pouze jednou součástí identity, ale nikoli primárně a invariantně určující naše možnosti, schopnosti, vnímání či jednání.

---

<sup>10</sup> Např. Moree 2008, Svoboda 2005

Někteří respondenti námi realizovaného výzkumu ve svých odpovědích v tomto smyslu dokáží reflektovat kulturu jako obtížně definovatelnou a uchopitelnou, dynamickou, bez jasných kontur, s rozdíly jak navenek tak dovnitř skupin, které jsou domnělými nositeli kulturního vzorce, na druhé straně se stále objevuje rigidní pojetí kultury jakožto ohraničitelné entity s určitými jasně stanovitelnými kritérii, a to zejména ve vazbě na nějaký národ či etnicitu. Šest respondentů (z toho 1 vysokoškolské specializované pracoviště, s významnou cílovou skupinou studentů, se zázemím renomované univerzity) přímo vymezuje kulturu v této ohraničující linii.

*„Přestože etnické a národnostní kategorie jsou většinou respondentů vnímány jako klíčové, čím dál častěji jsou respondenti ochotni připustit i vlivy dalších skupin na jednotlivce. Etnický aspekt je tak obohacen o oblast náboženství, sexuální orientace, řídčeji také o sociální situaci nebo politické aspekty. V tomto ohledu se zdá, že se česká debata blíží mezinárodnímu vývoji problematiky. Ale i když se v povědomí respondentů rozšiřuje množství témat, o kterých má MKV pojednávat, u většiny z nich nadále přetrvává vnímání, že MKV řeší právě soužití skupin. Naproti tomu dynamicky pojatá individuální identita je kategorie, ve které respondenti uvažují jen zřídka. Z tohoto hlediska tedy můžeme tvrdit, že přetrvává spíše tendence ke kulturně-standardnímu vnímání problematiky, než inklinace k jeho transkulturnímu pojetí zaměřenému více na jednotlivce“ (Hajská et al. 2008, s. 89).*

Respondenti našeho výzkumu v tomto smyslu také se svými projekty spojují zejména pojmy, které se vesměs týkají určitých fenoménů spojených se skupinami a jejich kategorizací, odlišnostmi a faktory, které vedou k nedorozumění, prostorem mezi-skupinami, mezi-skupinové komunikace. Velice frekventovaný je pojem *kultura* a jeho další asociované aspekty, dále *rasismus*, *diskriminace*, *rozdíly*, *identita*, *předsudky*, *integrace*. Dá se tedy říci, že to, co charakterizuje obsah MK projektů v ČR, není snaha orientovat se na osobnostní pojetí a interpersonální vztahy, ale na mezi-skupinové postoje a relace. Explicitně osobnostní pojetí a potřeby jednotlivců uvádí pouze někteří z dotazovaných.

Optika vnímání situace především jako mezi-skupinové ovlivňuje a konstituuje způsob, jakým lidé, jakožto jednotlivci i členové určitých skupin, nahlíží na svou vzájemnou společenskou koexistenci

a dále je tím také spoluurčována další proměnná, totiž na jakých hodnotách a modelech koexistence stojí aktuálně demokratická společnost v ČR.

Dotazovaní realizátoři obdobně potom za dominantní podněty vyvolávající potřebu tzv. multikulturní výchovy a vzdělávání považují nikoli problémy interpersonálního charakteru, ale odosobněné procesy jako např. vzrůstající migraci (9), problémy v soužití v cílových prostorech migrace – konflikty (7) a jejich prevenci (3), obecně vzrůstající multikulturalitu (5) a obecně společenskou situaci v ČR (5). Dále potřebu dle nich podněcuje profesní neznalost těch, kteří přicházejí do kontaktu s osobami s jiným kulturním zázemím (3), dlouhodobé monokulturní prostředí v ČR (3), s tím související xenofobie (3), obavy, strach (3). Potřebu MKV také dle nich ovlivňuje situace ve světě (2), problematická adaptace na různé jevy a situace a efektivita různých procesů (2), nutnost rozvoje společnosti (2) a vnímání - společenských - rozdílů (2). Mezi faktory, které respondenti uvádějí jako motivující k realizaci MKV, se objevuje i potřeba „asimilace“ (termín asimilace nebyl uveden explicitně, ale vyplynul z výroků respondenta), obecné *potřeby člověka, napětí a emoce, etnocentrismus, nedostatek společných cílů, obecná neznalost, předsudky, jevy vzbuzující zájem, rasismus, diskriminace, hloupost, tlak médií, ale i nařízení ze strany MŠMT*. Tři respondenti *neví, co podněcuje potřebu po MKV, nebo nedokáží jasně shrnout*.

Multikulturalismus za určitý sociální fakt (situaci tedy za reálně multikulturní) považuje 24 respondentů. Považují za určitou *objektivní skutečnost*, že lidé, navzájem od sebe především kulturně odlišní, spolu ko-existují, komunikují, interagují. V odpovědích reflektují život v podmínkách kulturní a sociální rozdílnosti. Pro většinu respondentů je multikulturalismus fenoménem, který pro ně již fakticky a objektivně „nějak je“.

Dále je pod pojmem multikulturalismus respondenty vnímán určitý názor na situaci, charakterizují jej jako přístupový koncept, politiku, ideologii, teorii či vědu (12). Z toho jako politikum, ideologii v první řadě jej posuzuje 7 respondentů, jednou je multikulturalismus označen přímo jako *zastaralý koncept*. V této poloze pak respondenti reflektují multikulturalismus jako

přívlastek, kterým je prostor pro praxi označen, již nějakou optikou zkreslen a tímto směrem tlačén. Což podle nich limituje, až znemožňuje, orientaci v reálném prostředí. Koncept je pak vzhledem k „terénu“ nepřesný, zavádějící a zároveň odmýšlí lidské zkušenosti a „přirozenosti“.

13 respondentů považuje multikulturalismus za praktický přístup. Tedy za určitou aplikaci názoru a optiky, aplikaci určitého schématu a konceptu pohledu na situaci. Přičemž preferují v odpovědích přístupy, které ovlivňují kvalitu mezilidských vztahů, respektu, dialogu, výchovného působení apod.

*Všechny tři polohy současně v odpovědi shrnuje v podstatě pouze 1 respondent, 16 dalších vidí multikulturalismus jako kombinaci 2 zásadních poloh, ostatní se zaměřují v odpovědi pouze na jeden, pro ně dominantní obsah pojmu multikulturalismus.*

Pojmy multikulturní (MK) a interkulturní (IK) jsou v běžném diskursu stavěny do pozice synonym či alespoň uváděny shodně jako nástroje k „budování“ multikulturalismu. I v odborné literatuře se více méně volně tyto termíny zaměňují. Tento stav potvrzují v odpovědích i naši respondenti. Považují ve 12 případech svůj projekt spíše za interkulturní, 9 respondentů pak za multikulturní, dvakrát za multikulturní i interkulturní zároveň, pětkrát je projekt považován za transkulturní, z toho jednou za multikulturní a transkulturní zároveň. V 8 případech respondentům termíny různým způsobem splývají nebo je nepovažují za důležité, blízkost nebo nejednoznačnost termínů ovšem reflektují i respondenti, kteří nakonec v odpovědi preferovali IK nebo MK. 6 respondentů považuje svůj projekt za charakterizovatelný jinak než termínem interkulturní nebo multikulturní. Zajímavostí je, že v pěti případech je jednoznačně reflektováno, že pojem multikulturní je svázán zejména s vnější terminologií rámcových nebo grantových programů, což také určuje jeho používání respondentem. Pojem multikulturní je takto svázán s konceptem vládních politik nebo konceptem zadavatele, nikoli potřebou realizátora.

Většina (celkem 34) oslovených vychází podle svých deklamací při praxi z nějaké odborné literatury nebo alespoň z nějakých praktických odborných materiálů, webů, seminářů. Jejich kvalita, zaměření či aktuálnost se již významně liší. Je poněkud znepokojující, že pouze někteří čerpají i ze



zahraničních publikací či poznatků a rozšiřují svůj pohled právě o tak důležité perspektivy problematiky vzniklé mimo hranice ČR.

Mezi ty, kteří ovšem nepoužívají zahraniční literaturu a dokonce uvádějí, že zahraniční literatura vhodná k tématu patrně ani neexistuje, se bohužel řadí i jedno, již výše uvedené specializované vysokoškolské pracoviště, které se v aplikaci obsahově zaměřuje na určité fixované vybrané okruhy národnostních menšin, migrantů, sexuálních a náboženských skupin a deklaruje jako fundamentální východisko svých poznatků především osobní zkušenosti s určitým prostředím nebo osobami.

Ostatní dotazovaná VŠ pracoviště odkazují na teoretický fundus, různě široká spektra domácí i zahraniční literatury a orientují se s určitou jistotou i v teoretických směrech multikulturalismu v profesních souvislostech.

Problematickým se jeví, že ti, kteří se orientují prakticky ve své činnosti, nepovažují za příliš nutné zvládnout teoretická východiska a založit svou praxi na jiných zdrojích než jsou určité „kuchařky“, tj. manuály a praktické příručky, semináře.

Jiní dokonce uvádějí jako zásadní a dominantní východisko svou vlastní každodenní životní zkušenost, ke které další vnější zdroje příliš nepotřebují! Oblast výchovné praxe bezprostředně vzcházející z konotací diverzity se však rozhodně neobejde bez podpory a opory různých disciplín. A to nejen humanitních, ale i přírodovědných. Na tomto poli pouhá reflexe osobní životní zkušenosti a spekulace o objektivních strukturách jakési určité vnější či vnitřní reality může být významnou redukcí plnohodnotné informace a dovedností číst významy a předávat informace obsahově nezkrácené.

Odpovědi respondentů však také korespondují se stavem, kdy je zřejmé, že v ohledu k multikulturní výchově a jejímu provádění není český trh rozhodně přesycen kvalitními zdroji. Srozumitelné „domácí“ publikace překračující kulturně standardní přístup a odkazující i k teoretickým základům

multikulturní výchovy téměř (s výjimkami např. Faltýn 2005, Pelcová 2007, Hirt-Jakoubek 2005) nenajdeme.<sup>11</sup>

V České republice byla zahájena teoretická debata o tématu společenské diverzity - tak jak je to běžné především na západ od hranic ČR – poměrně pozdě. Po -svým způsobem jednostranně tendenčním- období devadesátých let se téma kritičtěji otevřelo především na základě (mnohdy až radikálně) konstruktivisticky laděných publikací a vystoupeních kulturních antropologů Tomáše Hirta a Marka Jakoubka, kteří byli v posledních letech spolu s politologem Pavlem Baršou jednoznačně nejviditelnějšími diskutéry nad - do té doby neproblematizovaným - všechny další přístupy překrývajícím – diskursem, pozitivní diskriminací (resp. afirmativní akcí) podbarvených multikulturalistických egalitářských přístupů *uváděných* do praxe. Respondenti výzkumu také právě tyto tři autory uvádějí z původně českých publikací nejčastěji: Barša (7), Hirt (3), Jakoubek (3).

Literaturu vzniklou právě v průběhu let devadesátých stále uvádějí dva respondenti (Šišková, *Výchova k toleranci a proti rasismu 2*) bez ohledu na to, jak dynamicky se východiska a pohledy na situaci mění a jak nutné je na změny flexibilně reagovat, zůstali respondenty nezminěni další viditelní autoři<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Pro praktické využití, aplikaci, nebýt podstatně publikace a projektu, který v minulých letech pod názvem *Varianty* vyprodukovala společnost *Člověk v tísni* (zmínka o spol. *Člověk v tísni* jako poskytovateli literatury, materiálu, výcviku, partnerství, webu apod. je explicitní u 5 respondentů) a webu projektu *Czechkid*, nebylo by v oblasti přímé praxe na čem stavět. Dvěma v předchozí větě zmíněným počínům dotváří rámec pouze tzv. Projekt *INTER*, který se zrodil v rámci projektu *Comenius 2.1* pro implementaci interkulturních přístupů ve vzdělávacích zařízeních z dílny sdružení *Globea* a manuál pro výchovu k lidským právům *KOMPAS*. Záměrně zde neuvádím jako použitelné např. publikace Jana Průchy, neboť k jejich obsahové, definiční a reflexivní stránce u stěžejních oblastí týkajících se pojmů jako jsou etnikum, kultura či kulturní změna existují z našich pozic vážné výhrady.

<sup>12</sup> např. Radim Marada (2006), Jiří Příbáň (1997, 2003, 2004), Josef Velek, Marek Hrubec, ale i Petr Lozoviuk (např. 2005, 2002), Ivo Budil (např. 2005), Zdeněk Uherek (2005), Csaba Szaló (2008), Zdeněk Nešpor (2005), Andrea Baršová (2005) a další.

Za viditelný cíl praktikované MKV naši respondenti považují především narušování předsudků a stereotypů (10), hledání společných východisek a stabilizaci soužití (9), dosažení schopnosti adekvátně reagovat na jinakost (7), otevření možností k poznávání (7) a informování (6), dále ve svých aktivitách snaží o propojení a spolupráci (5), sledují cíle tzv. prointegrační (5), usilují o toleranci (4). Snahu cíleně poukazovat na mnohostrannost a variabilitu lidské identity, a tak relativizovat všechna generalizující určení, uvádějí pouze 4 dotazovaní!

Respondenti považují za cíl též obohatit se různorodostí (3), porozumění (3), vidět rozdíly a vážit si rozdílnosti (2), snižovat frustrace (2), orientovat se v situaci (2), vstřícnost (2), komunikaci (2), praxi (2), respekt (2), dále uvádějí, že cílem také může být *bohužel zdůraznit rozdíly* (1). Cíle multikulturní edukace by měly být dle respondentů *protidiskriminační* (1) a *namiřené proti lhostejnosti* (1).

Většina respondentů se shoduje, že MKV může mít i negativní vliv (32!), pouze 3 si myslí, že nikoli, 3 neví a 1 z 32 si myslí, že ano, ale neorientuje se natolik, aby mohl uvést, jak by se tento vliv mohl konkrétně projevit.

Vyjasnění toho, co je a kam směřuje – či může směřovat - výchova v multikulturní situaci, koho zasahuje a jak, je ale důležitá pro drtivou většinu námi oslovených respondentů.

Je zřejmé, že většina respondentů si uvědomuje potřebu stále promýšlet aplikace a cíle tzv. multikulturní výchovy. Její bezmyšlenkovité automatické uchopení v duchu nějakého převzatého nereflektovaného konceptu či aplikovaného politického (např. reformního) diskursu a kalkulování s jakousi statickou, ohraničitelnou a čitelnou „multikulturní realitou“ dle respondentů může napáchat mnohé škody, o to vážnější, že se týkají přímo životní zkušenosti a osobní identity těch, kterým měla v počátečním úmyslu pomáhat a se kterými jsou při své činnosti v lidském kontaktu.

Respondenti (13) negativa vidí především ve vazbě na pozitivní diskriminaci ať zjevnou nebo latentní, nebo při vymezování hranice odlišnosti skupin (což je též nástroj nutný pro uplatňování pozitivní diskriminace – tj. reifikace hranic jejich příjemců), dále se obávají špatně připravených nebo nekvalifikovaných lektorů, mediátorů, nekompetentnosti poskytovatele, obecně špatně realizované

MKV (11). Negativně jsou nahlíženy praxe, kdy je kladen důraz zejména na odlišnosti (7), kdy je MKV založená na ideologické bázi nebo je vlastní téma MKV ideologizováno (7). Jeden respondent vidí problém v samotném založení multikulturalismu a dva vnímají negativa na straně příjemců MKV.

Z naší situační analýzy je patrné, že projekty realizované v ČR pod hlavičkou MKV, reprezentují celou řadu aktivit, k nimž mají respondenti určitý osobní vztah, tomu také odpovídají jednotlivé řetězce asociací. Respondenti vesměs používají pro charakteristiku svých projektů pozitivní adjektiva. Dotazované realizátory většinou napadají adjektiva, která též patrně velmi významně souvisejí s vizí a cílem, který realizací projektu sledují. Je zajímavé, že na základě subjektivních asociací k projektům se dá sledovat, že realizátoři patrně obecněji tendují k určité snaze reagovat a měnit stav věcí. Tendence k inovativnímu myšlení, aktivitě, otevřenosti, spolupráci, určitého pojetí humanity, komunikaci, dialogu, diskusi, poznávání a setkávání se s něčím neobvyklým, novým, jsou patrné. Na druhé straně, právě subjektivní (často nereflektované) vize směrem k cílům a určité tendence v přístupech či optiky náhledu na diverzitu mohou významně omezovat aktivity samotné a jejich významnost pro příjemce či výsledný stav věcí.

Adjektiva se dají pod určitou perspektivou shrnout do určitých kategorií: adjektiva charakterizující formu, obsah, realizaci, rozsah časový, rozsah prostorový.

Nejčastěji se objevují adjektiva poukazující k nějaké změně oproti stavu minulému nebo ke zvláštnosti projektu (13), tedy adjektiva jako nový, inovativní, jedinečný, průkopnický, první nebo specifický, reformní, dále ne-tradiční, alternativní, novodobý, aktuální, nové podání, mladý.

Respondenty také nejčastěji napadají adjektiva odkazující k určité formě kooperace (7) : spolupracující, propojující, synergický, kooperativní.

Adjektiva charakterizující projekt v jakési „bezbariérovosti“ jako otevřený, přístupný, dostupný jsou uvedena šestkrát.

Čtyřikrát se shodně objevují charakteristiky interkulturní (4) a multikulturní (4), ale i transkulturní (2), komunitní (1), vietnamské, pro-romské, menšinové, národnostní.

Dále respondenti charakterizují projekty adjektivy, odkazujícími k aktivnímu obsahu: interaktivní se objevilo v pěti případech, dynamický, aktivizující, motivující, hravý, tvůrčí (5), nesvázané, živelný, hektické.

Obsahově jsou projekty obsahově hodnoceny jako rozmanité, různorodé, pestré, ne-monotematické, multi-disciplinární, heterogenní (5), diskusní, umožňující výměnu názorů, komunikativní, debatní (4), informativní (2), ucelené, komplexní (2), odborné, odborně kvalitní (3), audiovizuální, narativní, didaktické, zážitkové (2), metodologicky jednoduché (6), poskytující pozitivní příklad, osvětové (3). Projekt je označen jako bezkonfliktní x konfrontační, filosofický, lidskoprávní, teoretický, obecný, kulturní, kulturně respektující, kulturně senzitivní, badatelský, pravdomluvný, lidský až člověčí, přijímající, společně hledající, reflexi zdůrazňující, proti-předsudkový, nezaujatý, ne-xenofobní, podporující setkávání, sblížovací, vedoucí k porozumění, postavený na důvěře, proměňující, neformální, bezprostřední, vzájemný, pečující, integrační, ostýchavý...

Projekty dle respondentů přináší určité poznání: jsou zprostředkující, seznamovací, poznávací (4), vzdělávací (2).

Projekty mají dle subjektivního pohledu respondentů určitý výsledek: efektivní, účinný, úspěšný (4), prakticky využitelné, užitečné, přínosné, potřebné (4), ověřené a jsou hodnoceny jako populární, oblíbený, zajímavý (4), přátelský (2), geniální, nejlepší (respondent odpovídá s nadsázkou), senzační, dobré.

Projekty jsou často charakterizovány jako dlouhodobé, koncepční, systematické, navazující, kontinuální (6), ale i zatím nenavazující. Tj. respondenti nepovažují své aktivity za jednorázové, časově omezené.

Realizace projektů dostává atributy jako obtížné, náročné (4), kvalitní (5), potěšující, radostné, zábavné (3).

Co do rozsahu jsou projekty dle respondentů mezinárodní (2), rozsáhlé, plošné, ale i úzce zaměřené, regionální, kolektivní, samostatný, individuální, venkovský.

Objevila se i adjektiva charakterizující projekt dominantně jako ziskový, jinde naopak jako dominantně neziskový, či ekonomický a transparentní.

Námi provedená situační analýza ukázala, že v ČR není nijak zvlášť jasné, co to multikulturní výchova vlastně je, jaká jsou její východiska, jak ji provádět a k čemu směřuje. Debata o jejích východiscích, definicích a praxi je zanedbatelná. Je snad multikulturní výchova takovou součástí každodenní praxe, že není dále třeba ukazovat, jak a zda ji vůbec provádět, k čemu by měla směřovat? Výsledky našeho výzkumu napovídají, že spíše opak je pravdou a že nepanuje ani nějaká obzvlášť vysoká shoda na tom, jak je možné ji praktikovat a navíc tak, aby se její přínos vyrovnal rizikům či negativům, která může přinášet při necitlivé aplikaci.

Naprosto fundamentálním pilířem při stanovování cílů a orientování praxe je totiž založení multikulturní výchovy v jakési situaci, z níž vychází, a v tomto smyslu naši respondenti často odkazují k pojmu jakési údajné společenské reality, která potřebu MKV zakládá a přináší: shrnují ji pod pojem multikulturalita.

Nejde však o definici kruhem? Co to multikulturalita je? Ani zde není možné na základě odpovědí respondentů definovat a uvést jednotící rámec multikulturní situace. I v optice uplatněné při náhledu na situaci se respondenti našeho výzkumu liší.<sup>13</sup>

Výsledky výzkumu ukazují i na pocíťovaný nedostatek srozumitelně vedené a otevřené debaty (a publikací) právě k aplikaci, terminologii, pojmům, jazyku programových dokumentů týkajících se obecně vzdělávání v diverzitě či multikulturní výchovy jako takové. Přitom zprostředkovat hloubku

---

<sup>13</sup> Naděžda Pelcová ve své stati *Sémantické modely multikulturality a jejich axiologické dimenze* (Pelcová 2007, s. 17) popisuje obdobně vyvstálé problémy: „To nejnápudnější, co se ozývalo při všech debatách s notorickou naléhavostí stále znovu, byla potřeba ujasnit si význam pojmu multikulturalita a multikulturalismus. Ukázalo se to jako jedna z nezbytných priorit, jež musí předcházet všem úvahám o multikulturní výchově, jejím obsahu a jejích formách, a to právě pro mnohoznačnost uvedeného pojmu. Dokonce bych toto ujasnění nazvala základním předpokladem pro možnost multikulturní výchovy vůbec – totiž na jaké pojetí multikulturalismu chceme a můžeme v multikulturní výchově našich dětí navázat?“

této nesmírně komplexní tematiky široké veřejnosti a zejména pak těm, kteří mají provádět aplikaci ve veřejném edukačním prostoru, je více než důležité.

Fundovanost a schopnost základní teoretické orientace mediátorů (tedy zejména multiplikátorů a pedagogů), v tak komplikované oblasti, jakou je problematika současné společenské diverzity, je naprosto klíčovým pilířem ve stavbě. Odpovědi respondentů bohužel ukazují, že v přímé praxi se v mnoha případech můžeme setkat zároveň s neporozuměním východiskům, neviděním cíle a celku konání a dopadům takové praxe na komplexní společnost či sebe-pojetí jednotlivce.

Neviděním -a dokonce ani netušením- souvislostí a nepochopením kontextu a nerefektováním epistemických předpokladů MKV ovšem do edukace mohu vstoupit větší „zrůdností“, než jaké si multikulturní výchova ve svých premisách v mnoha případech klade za cíl odstranit. Na druhou stranu je potěšující, že většina respondentů našeho výzkumu si tato rizika alespoň minimálně uvědomuje a dokáže vidět a případně eliminovat negativa spojená s aplikací. Tato schopnost vidět a senzitivně zacházet s „multikulturními“ tématy se však tříbí (jak je patrné i z kontextu rozhovorů) se zkušeností, z poučení se z omylů a z neustálého studia souvisejících oblastí, z hledání nových přístupů, kritiky předchozích a z netrvání na překonaných konceptech. Bohužel, pocit, že multikulturní problematika je něco jednoduše zvládnutelného a naučitelného není ojedinělý a např. koncept MKV zafixovaný do fundamentálního dokumentu reformy školství v ČR předpokládá, že je tato problematika také jednoduše zprostředkovatelná a aplikovatelná a vybízí tak možná - v tématu dosud nezkušené učitele - k víceméně povinnému *experimentování na dětech*, a tak i na společnosti.

Přestože debaty mimo Českou republiku jsou velice pestré a zahraničí (i vzhledem k vývoji v posledních deseti letech) nabízí množství vůči základům MKV kritických zdrojů, překladové tématické – a běžnému uživateli (např. pedagogům) srozumitelné - literatury, je k aktuálnímu datu v ČR stále poskrovnu. Literatury určené spíše „akademicky“ orientovaným badatelům lze nalézt přece jen o něco více.

Budeme-li sledovat situaci ve vztahu k filosofickému zázemí uvažování o „multikulturní“ současnosti (důležitěmu zejména pro tento text) je možné v češtině sáhnout po některých statích - pro naši

zájmovou oblast - významných autorů. Najdeme tvůrce, jako jsou Charles Taylor, Amy Gutmannová, Jürgen Habermas, K. Anthony Appiah, Steven C. Rockefeller, Michael Walzer<sup>14</sup>, Axel Honneth (Honneth 1996). K dispozici jsou publikace Bourdiea (Bourdieu 1998, 2000) či Baudrillarda (Baudrillard 2000, 2001), Zygmunta Baumana (Bauman 2002, Bauman - May 2004), Giovanni Sartoriho (Sartori 2005), Bernharda Waldenfelse (Waldenfels 1998), Baukje Prinsové (Prinsová 2005) či Briana Faye (Fay 2002), Alaina Finkelkrauta (Finkelkraut 1993) a samozřejmě není možné zapomenout Michela Foucaulta (Foucault 2007, 1996, 1994). Díky překladu Marka Jakoubka a Terezy Kuldové se v češtině konečně objevil i soubor vynikajících textů od T. H. Eriksena (Eriksen 2007) a velmi inspirativní překlad s názvem *Kultura, kritika, dialog* profesora H.-H. Köglera (Kögler 2006)

Nutno dodat, že většinu k tématu píšících a dostupných autorů nelze označit jako nějaké „čisté“ filozofy, jde vesměs o antropology, politology, sociology, jejich práce však nutně staví na kritickém filozofickém myšlení. Přemýšlení a bádání o povaze současnosti musí být nutně *inter* a *multi* disciplinární a vychází z poznatků celé řady věd a teoretických přístupů. Tak se při přemýšlení o problematice myslitelé opírají o filozofii, filozofickou antropologii, filozofii sociálních věd, sociologii vědění a filozofii jazyka, teorie formulované sociální a kulturní antropologii, politickou filozofii etc.

Na druhé straně je zřejmé, že se současní filozofové přímo k tématům tzv. multikulturním vyjadřují podstatně méně či opatrněji. K filozofické tradici amerického původu např. profesorka Rider University (New Jersey) Carol J. Nicholson (Nicholson 2006 on-line) uvedla, že filozofové byli v multikulturalistickém směru dokonce *slow*, pomalí, v připojování se do debaty a za výjimky v této souvislosti považuje již zmíněného Taylora. Logicky uvádí dále zastánce pragmatismu Rortyho (Rorty 1991) a Johna Searlea (Searle 1995).

Při hlubším uvažování o tom, proč se mohou v určitém směru filozofové zdát „pomalí“, se ovšem nabízí především ta rovina chápání filozofie a jejího úkolu, která nevidí lidskou situaci jako primárně *ověšenou* adjektivem multikulturní. Filozofické chápání lidské situace dochází k pozicím personálním

---

<sup>14</sup> Společně v publikaci *Multikulturalismus. Zkoumání politiky uznání*. Praha: Filosofie 2001. Taylor samostatně *Etika autenticity*. Praha: Filosofie 2001



a k otázkám relačním. Tedy k otázkám interpersonálních vztahů a vztahů ke světu. Filosofie multikulturalismu není de facto něčím naprosto moderním a současným, co by filosofům předchozím nebylo dostupné či přístupné, ale naopak jinými termíny označuje a vrací se k bazálním perspektivám. A stále se stáčí k otázkám epistemickým, etickým a možnostem dialogu. Multikulturalistická filosofie původně založená na kritice pozitivismu, vědoma si perspektivismu, přinášející relativizaci platnosti poznání mimo jeho vlastní vysvětlovací rámec, vznášející námitky proti veškerým interpretacím druhého a voláním po uznání toho, jak si druhý sám rozumí, se totiž dostává do pastí epistemologického problému: není-li možné uznat interpretaci jako poznání a převádět jiné na stejné, pak porozumění druhému jakožto druhému není možné. Fragmentace identit, jejichž nositelé si navzájem nemohou rozumět, znamená vážné pochyby o tom, že je možné vést dialog a uvažovat nějakou mezi-lidskou vzájemnost.

Filosofie, jíž jde o možnost mezi-lidského porozumění, tedy možnost porozumění mezi „jinými“ a „odlišnými“, tedy o možnost konstruktivního životního pohybu, by měla klást zejména otázky po tom, zda je takové porozumění možné, co porozumění obnáší a jak k němu případně dospět. Zároveň, filosofie chápaná jako péče o životní pohyb, není ničím jiným než filosofií výchovy.

Potom je ale jednoznačné, že k „multikulturalismu“ se filosofové (Sokratem počínaje – ač to může znít sebeabsurdněji) vyjadřují neustále. Stejně tak „multikulturní“ výchova (jak se pokusíme ukázat v následujících kapitolách) není a nemůže být ničím novým, než pouze velmi starou sokratovskou *metodou maieutickou!* Tedy metodou, kdy dialogem, kladením otázek a relativizováním domnělých pravd má být dosaženo otevření nových perspektiv, obzorů a náhledů na originální životní situace, metodou sebereflexe a reflexe, která uskutečňuje a podněcuje konstruktivní a produktivní (svobodnou) životní praxi.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> tzv. participativní metody založené na přirozené potřebě člověka učit se na základě komunikace s druhými (všechny formy dialogů, besed, diskusí, situační či případové metody, které spočívají v určité konfrontaci vědomostí, dovedností, názorů a postojů, či brainstormingové metody atd.) jsou navíc skutečně jmenovány respondenty výše zmíněné výzkumné analýzy absolutně nejčastěji jako metody vhodné a uplatňované při realizaci projektů multikulturní výchovy

Východiskem k pojednání o problému multikulturní výchovy je nám jeden ze směrů ovlivňujících současné myšlení, kdy je multikulturní situační rozvrh vnímán jako konstrukt a produkt lidského myšlení a partikulární kategorizace nikoli objektivní realita vzcházející nevyhnutelně z povahy „světa“. Konstruktivistický diskurs je také přístupem, který kulturní identitu lidského subjektu chápe jako konstrukt vzniklý na základě určitých mechanismů, nikoli jako nepřekročitelnou danost (srv. např. Fulka 2005, s. 277). V tomto ohledu filosofové pomalí nejsou, konstruktivistická východiska jsou např. základem prací Jacquese Lacana (Lacan 1977), Kaje Silverman (Silverman 1983), Judith Butler (Butler 1993). Debata o „multikulturalitě“ se potom především konstituuje jako popis mechanismů, na základě kterých se tvoří subjektivita a identita. Filosofie multikulturalismu je z konstruktivistických pozic nahlížena jako esencialistická a ontologizující neontologizovatelné. Identity nejsou z konstruktivistických perspektiv nahlíženy jakožto existující, invariantně popsitelné věci, ale jako diskursivní konstrukty. Další platformou spoluurčující uvažování o tématu je (jak jsme již uvedli v samém počátku textu) kombinace *atomistických* perspektiv s perspektivami *holistickými*: v úvahu je vždy brán aktivní přístup a jednání jednotlivce a zároveň není odmýšlen vliv kulturních a společenských struktur na lidskou aktivitu.<sup>16</sup> V tomto smyslu bude také dále užíván termín *situovaný aktér*, *situované aktérství*.

O multikulturních záležitostech budeme dále uvažovat s vědomím toho, že multikulturní jako by bylo *všechno* a zároveň *nic*. V tomto závěru (a východisku zároveň) se cítím podpořena např. Joem Kinchelouem a Shirley Steinbergovou, kteří ve své publikaci *Changing Multiculturalism* (1997) došli k velmi obdobným výrokům. Budeme tedy dále uvažovat svým způsobem *post-multikulturně*,<sup>17</sup> čímž

---

<sup>16</sup> Oběma perspektivám a jejich propojení se věnuje např. Fay (Fay 2002), propojující teorii ovlivnila zejména Giddensova stanoviska (Giddens. *Central Problems in Social Analysis. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. UC Press, Berkeley 1979)

<sup>17</sup> O současnosti jako období post-multikulturalismu uvažuje také např. prof. Steven Vertovec (Vertovec 2008), který rozdělil období posledních cca 50 let na etapy pre-multikulturalismu (polovina 60. a 70. léta 20.st.), high-multikulturalismu (od 80. let do pozdních 90. let), anti-multikulturalismu (konec 90. let až cca rok 2005). Současný vývoj je podle něj post-multikulturní, jsme v etapě hledání alternativ, znovu-promyšlení pozitiv a negativ, hledání nových pozic a stanovisek.

se octneme alespoň v minimální distanci, která umožní pohled na fenomén *multikulturní výchovy* z jiného úhlu. Do zorného pole k analýze vedené z pozic kritické filosofie výchovy se nám tak může dostat optika, pod kterou je multikulturní výchova koncipována, konstruována a aplikována jako instrumentální NĚCO.

Zopakujme, že předmět, určený ke kritické filosofické analýze, se nám aktuálně dává právě ve výsledcích výše uvedeného šetření, dále v kurikulárních definicích strategických dokumentů určených pro oblast školství (RVP pro ZV 2005) a další aplikačních produktech, ve kterých jsou formulovány konkrétní postupy a návody pro výchovnou praxi, tedy instruktážních publikacích, které „řikají JAK na TO“.

Filosofie výchovy je zde základní platformou, ze které má být konstrukce a optika MKV podrobena kritice. Pro oblast MKV je nutné myslet problematizujícím způsobem, a to nikoli proto, že bychom chtěli odmítat či bagatelizovat problémy které MKV reflektuje, jako jsou rasismus, nesnášenlivost, nedostatek respektu, xenofobie, konflikty založené na nenávisti, mohutný sociální propad celých populací a sociální asymetrie vzcházející z odlišností a *skutečně dobré* úmysly konstruktérů MKV tyto problémy překonávat, ale abychom byli schopni nahlédnout významná rizika a antinomie tzv. multikulturní výchovy.

Jde nám zde o to ukázat, že *klasické*, Finkovské, antinomie se skrývají i v procesu a konceptu výchovy tzv. multikulturní. Jde nám o odkrytí disproporcí mezi ideou a jejím uvedením do praxe, o poukázání na odpovědnost mezi kontextem, návazností a reprodukcí vlastní kultury a otevřeností pro změnu a nové, jde o - jak uvádí Zdeněk Kratochvíl (Kratochvíl 1995, s. 10) - *odpovědnost za psychagogickou moc výchovy, odpovědnost vychovatele, který žije v napětí mezi svým skutečným stavem a ideálem, který představuje, odkrývat napětí mezi nárokem kultury a individualitou, napětí mezi výchovou k praktickým činnostem a výchovou k lidství a odkrytí dějinných proměn představ a cílů jakési multikulturní výchovy.*

## Kapitola I. Východiska uvažování o post-multikulturní výchově

### *Myšlení multikulturality jako abnormalizace diverzity*

*„...my pracujeme s konkrétními příběhy, s malými věcmi. Začíná se vždy s tím, že se potká člověk nebo dokumenty a právě že nám jde o to, ty prázdné velké pojmy neužívat“ (respondent- realizátor MKV, Hajská et al. 2008, s. 26)*

Jedním ze závěrů výše uvedeného výzkumu zveřejněného pod názvem *Situační analýza zaměřená na zmapování stávající nabídky na trhu institucionální podpory a realizace programů multikulturní výchovy v ČR ve vztahu k různým cílovým skupinám<sup>18</sup>* je také konstatování, že v oblasti tzv. multikulturní výchovy (dále jen MKV) se za posledních několik let sice výrazně změnila situace, kdy *„geometrickou řadou vzrostl počet subjektů, které realizují projekty multikulturní výchovy, vydaných titulů rok od roku přibývá a kvalita i spektrum realizovaných projektů se zvětšuje“*, ale na druhé straně výzkumem zjištěná data jednoznačně dokládají, *„že seriózní odborná debata na téma multikulturní výchovy se v ČR stále téměř neobjevuje a nové poznatky a nová paradigmatata jsou jen ve velmi omezené míře šířeny mezi realizátory programů MKV. Projekty MKV tak mají tendenci se realizovat ve vyjetých kolejích, bez přílišné snahy reagovat na společenské přeměny a aktuální nároky kladené celosvětovým vývojem. Ukazuje se, že další bádání na poli multikulturní výchovy v ČR je nezbytné, stejně jako šíření jeho výsledků zpět mezi realizátory a vzdělavatele“* (viz Hajská et al. 2008, s. 89).

Potřeba vyjasnění toho, co je a kam směřuje – či může směřovat – multikulturní výchova, nebo lépe výchova v multikulturní situaci je však poměrně naléhavá. Vzhledem k rozběhnuté kurikulární

---

<sup>18</sup> Realizátorem výzkumu byla společnost Člověk v tísni ( 2008 ) a na jeho vyhodnocení a následné publikaci se kromě autorky tohoto textu podílely M.Hajská, D.Moree a M.Bořkovcová. Východiska výzkumu, popis metody sběru a vyhodnocování dat a datové okruhy jsou k dispozici na <http://www.varianty.cz/download/doc/books/35.pdf>

reformě, zvyšující se společenské diverzité, ale i nepřehlédnutelné společenské okluzi mnohých, je neodkladné znovu promýšlet témata z neaktuálnějších jako je právě výchova. Výchova uvažovaná jakožto multikulturní výchova je souborem různých praxí a projektů orientovaných zejména na dosažení „občanské rovnosti“.

V tomto smyslu je ale multikulturní výchova *aplikací*. Aplikace doslova znamená *přiložení, přenesení; upevňování něčeho různým způsobem na základní materiál*. S aplikací multikulturní výchovy je to obdobné jako s aplikací *mapy*, tedy určitého schématu a konceptu pohledu, na *krajinu*.<sup>19</sup> Aplikujeme-li nevhodnou či neaktuální mapu na aktuální živoucí terén, nejenže se pravděpodobně ztratíme, ale začneme-li měnit krajinu tak, aby vyhověla nevhodné mapě, můžeme se též dopustit takových zásahů do krajiny, které budou nevratné.<sup>20</sup> *A-plikovat* může znamenat i *kom-plikovat*. Může nám mnohé usnadnit, ale též nás může naprosto odvést od terénu samotného. Abychom se nedostali do bludného kruhu, měli bychom v této oblasti více než kde jinde používat především kompas, který určuje směr: měli bychom tedy vědět, co od multikulturní výchovy chceme a kdy je nutné se nenechat slepě vést předkresleným plánem. Lidé, které v *terénu* a při výchově potkáváme, nejsou žádné statické objekty fixované na „značených cestách“. *Nejde o lidové památky v krajině*, i když je lze stejně jako tyto „útvary“ lhostejně minout nebo o ně fascinovaně projevovat až kultovní zájem. Náš vztah k těm, které v „krajině“ potkáváme, by neměl vést k jejich *inventarizaci, konzervaci* v určitém stavu či dokonce *restauraci*, do nějakého tvaru, který považujeme za původní a který je v souladu s obrazem, který máme v mysli. Zde vidím úkol pro filosofii. Odtud bychom měli znovu klást otázky po tom, co je to vůbec *kultura*, jak se vztahuje k jednotlivci a jak se jednatel má vzhledem k ní, co je to *identita*, situační aktérství, jaké jsou možnosti výchovy a jaké jsou její souvislosti s *multikulturní situací*. Uvědomit si a reflektovat situační podmíněnost multikulturních

---

<sup>19</sup> S metaforou mapy a mapování jako instrumentu kognice, poznávání a uchovávání pracují mnozí autoři (např. Bauman 2004, Peregrin 1999)

<sup>20</sup> V. Bělohradský v jedné ze svých přednášek vyslovil myšlenku o přizpůsobování toku řeky vodní elektrárně

perspektiv, problematizovat je a odtud teprve hledat další kontexty a horizonty tzv. multikulturní výchovy a pokusit se vidět jak a na jakých předpokladech jsou její koncepty konstruovány.

Pokud jsme výše postulovali, že filosofie, již jde o možnost mezi-lidského porozumění, tedy možnost porozumění mezi „jinými“ a „odlišnými“ by měla klást zejména otázky po tom, zda je takové porozumění možné a co porozumění obnáší, pak pro oblast výchovy tato teze platí dvojnásob. Ve výchově (ať již s přídomkem *multikulturní* či bez něj) v základu nejde o metodu jak výchovu zvládnout, oborové a jiné didaktiky, techniky a technologie, ale především by mělo jít o odpovědnost a péči reflektující originální životní zkušenost, žitý prostor mezi jednotlivými *obrazy světa* a uvažující tyto obrazy jakožto „reálně existující“ v myslích a životních prožitcích jednotlivců a dalších, kteří je (např. historicky, či generačně) sdílejí a podle nich orientují svůj další vztah ke světu.

Výchova by měla být odpovědností založenou na vědomí výchovných antinomií (Fink), která by se měla pokoušet o umění stavět můstky a mosty mezi *dříve-nyní-zítřa*, tj. mezi tradicí (minulostí, současností) a otevřeností pro nové (a také budoucí). Výchova by měla být „ochrannou“ i rozvíjející inter-akcí pro jednotlivce i společnost zároveň, sbližujícím -napětí překonávajícím- dialogem, který zvyšuje možnosti porozumění mezi „jinými“, „odlišnými“. Výchova by měla být procesem, který ukazuje jak spolu navzájem (a odkud-kam) *vyjít*. Vyjít je sloveso, sloveso evokující pohyb a stejně tak výchova musí být pohybem, aktualizací nezaměnitelných lidských potencií, vůle, možností a schopností a stálým otevíráním otázek problematizujících zvyklost, ustrnulost, „zatvrdlý pohyb“ a vnímáním této *zatvrdlosti* jakožto *nevychovanosti* a *nevzdělanosti*.<sup>21</sup>

Vycházíme-li ale *odněkud někam*, pak vzhledem k „terénu“ jsme vždy *situovanými aktéry*, tzn., že situace pro nás již „nějak je“. Analogicky si lze představit tuto základní situaci jako prostor, kde se již vynacházíme v určitých jedinečných souřadnicích. Uvažujeme-li o výchově již obdařené předem adjektivem *multikulturní*, pak je naše situovanost o to komplikovanější, že je tímto adjektivem jaksí „zamlžována“. O výchově pak můžeme uvažovat, pouze pokud si budeme vědomi toho, že jako *multikulturní* se nám situace z perspektivy *našich* souřadnic *jeví*.

---

<sup>21</sup> Obdobně uvažuje o výchově např. Z. Kratochvíl in *Výchova, zřejmost, vědomí* 1995, s. 10

*Multikulturalnost* aktuální situace, z níž při výchově musíme *vycházet* (a s níž je nutné vždy znovu a znovu počítat) se může zdát nezpochybnitelným dobovým fenoménem<sup>22</sup>, ale existuje-li nějaký defekt jednoznačnosti fenoménů, pak spočívá v tom, že se svébytnost fenoménů neustále odráží v jejich vysvětlovacím rámci (srv. odraz v logu in Waldenfels 1998, s. 37). *Multikulturalnost* situace je jen adjektivem, přívlastkem, který situaci při vztahování se ke světu, dáváme. Není tak sama o sobě bez našeho pohledu, bez vztahu *nás* k druhým, *nás* k *ní*. Tomáš Hirt s odkazem na Pierra Bourdiea uvádí, že v podobném smyslu se např. *marxistům vyjevují různé společnosti jako třídní* (Hirt 2005, s. 10).

Ve chvíli, kdy prostor opatříme adjektivem *multikulturní*, znamená to, že máme na něj nějaký názor, prostor již byl nazřen, přívlastkem označen, a tím již nějakou optikou zkreslen a doslova *znázorněn*. Pokud používám adjektivum – pak doslova *přidávám* jméno k určité situaci. Je-li přídavné jméno navíc převzaté, znamená to, že někdo situaci již jméno přidal, a tím pro mne situaci určitým způsobem zmapoval a označil. Budu-li se tohoto vyznačení držet, budu mít v podstatě již jakýsi situační před-sudek. Budu vycházet z nějakého již zformovaného prostoru, do své mysli uložím myšlenku získanou od okolí a přijmu ji tak svým způsobem za vlastní. Tímto postupem mohu znásobit informace nutné pro orientaci v blízké i vzdálené situaci.

Orientovat se znamená i nějak se v prostředí chovat. Využívat zkušenosti a myšlenky jiných lidí, jako by byly naše vlastní, je prospěšné: nemusíme experimentovat s informacemi. Tímto způsobem získáváme jakousi „startovní“ mapu, která je pro nás cenná, přejímka takové mapy bez vlastního úsudku může mít ale negativní důsledky právě proto, že je tak jednoduché ji získat a že vždy hrozí nebezpečí statického ulpívání na informaci v mapě bez konfrontace se skutečným stavem věci. Což nakonec limituje, až znemožňuje, orientaci v reálném prostředí. Mapa je zmenšené, zpravidla plošné, znázornění prostoru. Mapa je však vzhledem k terénu nepřesná a zároveň odmýšlí jeho původní dispozice.

S viděním životní situace a prostoru, v němž se odehrává, jakožto situace *multikulturní*, se to pak má opět analogicky jako s terénem vzhledem k mapě. S globem vzhledem k planetě. Tento

---

<sup>22</sup> Jak ostatně vyplývá i z mnoha odpovědí respondentů výzkumu citovaného v úvodu této práce

prostor je totiž nějak zjednodušeně zakreslen, schematizován, odmyšleny jsou terénní přirozenosti, je přizpůsoben našemu pohledu a účelu. Vynacházíme-li se ovšem přímo v terénu a stále o něm uvažujeme jenom jako o mapě, může se nám stát, že při pokusu o *praxi* zakopneme o nečekanou překážku, svalíme se do výmolu...dopady mohou být tvrdé. Mapa není realita, vzdálenosti jsou přibližné, vztahy prvků v prostoru zanedbávané nebo dokonce zcela neviditelné, překážky v cestě zakreslené v mapě mohou být v realitě fatální a nepřekonatelné. Záleží také na tom, jaké prostředky a možnosti pro pohyb v prostoru máme, pohybujeme-li se prstem v mapě, jde o zcela jinou kvalitu prožívání a zažívání prostoru. *Původní prostor je prostě „být u“ v jednotlivých svých způsobech (modalitách) – tj. tělesně (včetně smyslového kontaktu distančního – sluchem, zrakem), fantazijně, vzpomínkově, myšlenkově, touhou...“* (Němec 2001, s. 120).

Uvažujme tedy dále o situaci tzv. multikulturní pouze jako o mapě, *mřížce* přiložené na žitou realitu, na *přirozený* svět a o multikulturní povaze světa jako spíše o „teorii sociální reality“ než o realitě samotné a považujme ji za pouze *jeden z možných deskriptivních modelů sociální komplexity* (Hirt 2007, s. 6) nikoli za fundamentální a univerzální založení mezilidských vztahů.

*Velký třesk* v užívání termínu *multikulturní* - a rychlá inflace termínů *multikulturalita*, *multikulturalismus* a *multikulturní výchova* - vede k tomu, že s jejich důležitými souvislostmi se to v mnoha ohledech má jako s mapou a terénem. Terén je odmyšlen, mapa nahrazuje skutečnost, mapa je dokonce považována za skutečnější, než-li terén sám. Stejně tak, jako běžné mapy vyznačují tzv. významná místa, která slouží k orientaci, mapa multikulturality je obdobnou mapou významů, tedy především tzv. sémantickou mapou, *významovou mapou*. Co jsou ale významná místa na mapě či v krajině? Co jsou to významy? Kde sídlí? Významy leží v postojích, vírácích, cílech, etických požadavcích, důvodech každodenního života. Tak také ve vztahu k multikulturalitě musíme nejprve hledat významy, které tento pojem konstituují.



Orientaci v terénu znesnadňují perspektivy participantů situace, tedy možnosti a determinanty jejich názoru, dosahu, jejich dispozice a předchozí vědění. Jejich horizonty vědění o situaci jsou nezbytně spojeny s jejich pozicí a schopnostmi. Jejich situační – významová, mentální - mapa by byla zcela jistě pouhou výsečí terénu, jedním dílkem „puzzle“, hádanky o celku krajiny. Hádanka je ovšem hříčka, která jen naznačuje, oč jde a jejíž řešení vyžaduje důvtip. *Puzzle* v překladu z angličtiny však znamená nejen hádanku, ale i zmatení či popletení.<sup>23</sup>

S multikulturalitou, či multikulturní situací se to má velmi obdobně, ne nadarmo profesor amsterdamské univerzity Gerd Baumann nazval svůj příspěvek do debaty o ní *Multikulturní rébus* (Multicultural Riddle, 1999).

Jsme-li nějak v jakékoli situaci, není tak docela problémem situace sama, ale náš reflexivní, sekundární vztah k ní. Náš vztah k terénu určuje adjektiva, která mu budou dána, těmito adjektivy bude terén označen jako např. obtížný, nebo naopak snadný. Jde o to, v jaké jsme kondici, jaké možnosti máme a především, jaký máme cíl. Hory kolem nás nemusí znamenat žádný problém, pokud se na ně chceme pouze dívat, pokud je náš cíl na jejich druhé straně, mohou se problémem stát. Stejně jako se mohou stát problémem, pokud je jejich klima drsnější, než jsme očekávali. Přesto i v horách se dá žít a být s horami v celoživotní harmonii není nemožné. Je důležité mít respekt k terénu, dobré a velice podrobné mapy (a zároveň si být vědomi, že jsou to pouze mapy), určité schopnosti a ovládat různé nástroje a neustále vyhodnocovat svou situaci. Pokud k terénu

---

<sup>23</sup> Naděžda Pelcová (Pelcová 2007, s. 17-27) uvádí a definuje 5 významových okruhů k pojmu multikulturalita: 1. Multikulturalita jako „ideál uskutečňované tolerance a respektu k jinému a odlišnému, 2. multikulturalita ve významu „antievropského a protizápadního hnutí“, 3. Multikulturalita jako pojem označující vztah vzájemného respektu mezi domácími a imigranty, mezi příslušníky odlišných kultur uvnitř jedné společnosti na zásadě občanské a politické rovnosti je politický konstrukt, strategie politické reprezentace liberální demokracie, 4. Multikulturalita (ve smyslu plurality kultur) jako pojem označující stav globálního světa, v němž dochází k unifikaci základních procesů komunikace i životního stylu, ke komercializaci, technologizaci, optimalizaci a ekonomizaci všech společenských procesů a 5. Multikulturalita jako produkt západního myšlení

přistoupíme jako k neživé mapě, pravděpodobně se brzy dostaneme do problému. Nemusíme jen na chvíli sejít z cesty, krátce zabloudit, důsledky mohou být více než nešťastné.

Adjektivum *multikulturní* nepřišlo jen tak z ničeho, nýbrž z povahy perspektivy vidění scény světa a z povahy *hry*, která se dostala na *jeviště*. Přišlo s rozvrhem hracího plánu, který rozbil obraz *jednoho světa* do určitých – zde kulturních - hracích zón. Deska velké hry je symbolicky rozdělena na jakési jasně oddělené *kultury*, hrací plán původně nerozčleněný svět *kulturně* „nalajnoval“. Vzpomeňme na jakoukoli hru „na něco“: začíná par exempli ve chvíli, kdy je vyryta patou čára do původního pole, kdy je křídou rozdělena plocha plácku na minimálně dvě části. Prostor již není nahlédnut jako neproblematický a pro všechny stejně dostupný a srozumitelný. Od té chvíle je restaurace obrazu plácku do původní podoby nemožná. Stává se hřištěm, dějištěm zápasu. Stáváme se „námi“, „těmi zde“ a „těmi na druhé straně čáry“. Kdo přešlápne „kulturní oddělující“ čáru, je sankcionován - nebo i vyloučen - a s ním je sankcionováno celé jeho družstvo, celá jeho skupina. Jednotlivcem zaznamenaný bod se ovšem kolektivně stává „kulturním“ majetkem a „kulturní“ výhrou všech ve skupině. Děje se tak na základě stanovených pravidel hry. Pokud však již při rozdělení nedojde zároveň k jejich stanovení, platného pro obě strany, dojde na hrací ploše k nezměrnému chaosu. Zmatení pravidel nebo aplikace všech verzí pravidel najednou znemožňuje hrát hru na jasného vítěze a poraženého a není jasné, kdo je ve hře kdo, kdo hraje fair a kdo švindloval. Vyloučení některých osob ze hry může mít pro ně osobně, ale i pro celou „příslušnou“ skupinu i fatální následky. Vyloučení se ovšem může uskutečňovat pouze na základě vědomí hranic a jejich stanovování. Definování vstupních a výstupních „kulturních“ charakteristik, které dělí bytosti na příslušné a nepříslušné do společnosti *hráčů*, je právě momentem sváru.

Etymologie slova *vylučování* (někoho n. něčeho) odkazuje k latinskému *ex-cludo*, což znamená *nevpustit, odříznout, odmítnout, cludo (claudo)* znamená *zavírat, uzavírat* něco.... v angličtině k tomuto termínu odkazuje *exclusion* – což doslova znamená stát mimo celek, být mimo celek. Opak *exclusion* je v angličtině označován jako *inclusion* – celkovost. Vyloučení obsahuje též odkaz k bytí mimo něco svou předponou *vy-*, která znamená pohyb *ven*. Původně neohraničená celkovost,

celek, do kterého vše a všichni patří, dostává též svou ohraničenost. Ohraničíme-li společnost podle definovaných a vybraných *kulturních* charakteristik, dostaneme se opět do problému vylučujících se kategorií. Tento problém je ovšem o to závažnější, že se týká přímo života lidských bytostí a jeho možností.

Stává se, že hru nakonec hrají stále jen ti hráči, kteří ovládli plácek a nastoupili do hry jako první, z ostatních se stávají pouzí diváci a jejich vůle hrát není dána jejich schopnostmi, ale možnostmi do hry vstoupit. Tuto možnost ovšem určují ti, kteří již hrají. Pokud po nějakém „přerušení hry“ umožní některým dosavadním divákům vstoupit na hřiště a pokusit se hrát, pak především v roli „nahrávajících“, „dělníků pole“, body a sláva jsou určeny původním hráčům, neúspěch často padá na bedra nově příchozích. Někteří dosavadní diváci jsou tímto aktem tzv. *integrováni* do hry, ne ovšem *inkludováni*. Inkluze do hry je možná pouze, pokud by byla pravidla hry znovu ustavena tak, aby nově přibíraným hráčům byla dána možnost naprosto rovně v nové hře uplatnit svou vůli i schopnosti, nikoli přisouzena „odpovídající“ role podle jejich domnělých „kulturních“ specifík a čase přihlášení se „do hry“.

Rozdíl mezi hrou a životem je ten, že ve hře by nemělo o život jít. Jenomže už Platon zmínil, že dobře vyzkoušené, promyšlené hry, *mají největší význam pro zákonodárství* (Sokol 2007, s. 85) tedy pro aplikaci pravidel na život. Určitý koncept a hrací plán je přiložen na terén. Stejně tak multikulturní povaha světa, ke které se multikulturní výchova odvolává, je lidským hracím plánem, je konstruktem, nikoli ontologickou a esenciální daností. Multikulturní povaha situace je jakýmsi tradovaným mýtem. Podle Rolanda Barthesse *„je úkolem mýtu legitimizovat historické nahodilosti jako něco věčného. Mýtus dodává konkrétnímu světonázoru zdání nezpochybnitelnosti, neboť jej prezentuje jako přirozené nebo dané Bohem“* (Barker 2006, s. 127). Podle multikulturního mýtu, jsou lidé pevně vázáni skupinovými „kulturními“ odlišnostmi, které je možné vidět, vymezit, určit a uznat. *„Za mýtus je pokládán příběh nebo legenda fungující jako symbolický průvodce nebo mapa významu a smyslu v rámci nějakého řádu“* (ibidem, s. 127). Věci v mýtu jsou tak, jak jsou správně, jak mají být. Vztahy mezi nimi tvoří řád světa, řád skutečností, *vzor, nákras, příklad* – ve staré řečtině *PARADEIGMA*, v

latině *PARADIGMA*. Etymologicky je řecké *PARADEIGMA* odvozeno od *PARADEIKNÝMI* – *ukazují (vedle sebe)*, které vzniklo jakožto složenina z *PARA* - *vedle* a *DEÍKNÝMI* - *ukazují* (Rejzek 2001, s. 447).

*Multikulturní* povaha světa je právě paradigmatická. Naše perspektiva na svět *ukazuje* jako na *multikulturní*. Pro svoji životní jistotu ve světě si člověk konstruuje životaschopná vysvětlení dění kolem sebe. Tak si může usnadnit své vztahy s druhými, jinými, také tak, že se pokusí jejich zneklidňující, jiné „bytí“, které se přelévá do jeho životního prostoru pochopit, pojmout, prostřednictvím nějaké „pevné“ kategorie. Ten druhý, jiný, vyrostlý v jiných paradigmatických vztazích a vrostlý do jiných paradigmatických představ o světě, se tím stává jaksí srozumitelnějším, uchopitelnějším, převoditelnějším na náš životní způsob, a tím kompatibilnějším pro náš kulturní *software*. Tak si při znepokojivém setkání s jinakostí nebo uvědomění si jinakosti, která je původně nad rámec našeho uvažování, vytváříme berličky v podobě jakýchsi průvodců po myšlení a jednání *těch jiných*, převádíme je na *stejně*. Tak vznikají i útěšné šablony, mapičky kultur, podle kterých můžeme ty druhé údajně pochopit a *poznat (i uznat)*. Životaschopnost vysvětlení životní praxe, motivů a pohybů druhého na základě jejich *popisu* ovšem pouze odráží konstrukci subjektivního obrazu světa, nikoli pravdivost „popsané“ reality. Poznání není oddělované od subjektu poznávání a není ničím jiným než produktem člověka. Poznání vztahující se k situaci je lidským pojmem a diskursivním mýtem. Tak se totiž konstruuje projekce, jež utváří svůj předmět na základě souboru vnitřních koncepcí, řádu/pravidel a procesů.

*„Považovat pojmy za zobrazení reality fakticky znamená, že pomineme jejich instrumentální charakter a fakt, že jejich volba není dána jenom tím, co popisujeme, ale i tím, jaký účel má výsledný popis mít. Začneme se tedy tvářit a jednat, jako by tu pojmy představovaly jednou provždy dané entity existující stejně reálně jako lidé“* (Paleček 2008 [on-line]).

Takto ale tvoříme jakési figurky pro šachovnici a představujeme si, že se budou pohybovat podle nějakých klasifikovatelných a uznaných pravidel. Představujeme se, že ti různobarevní panáčky, odlišní především svými obličejíčky a kabátky, budou jednoduše vždy znovu roztříditelní do nějakých krabiček a budou mít jednoduše ty vlastnosti, které u nich předpokládáme. Tak si mnohdy

představujeme multikulturní povahu světa: v podstatě stejní lidé, lišící se svou barvou, způsobem oblékání, jídlem, hudbou a zvyky se dají rozřadit do nějakých krabiček, případně se budou pohybovat především po určitém území a jejich myšlení, pohyb, citění a jednání se dá určit, předvídat a očekávat. Na tomto jednoduchém modelu jsou často založeny i mnohé praktiky „multikulturní“ výchovy. Tak dochází ale k úhrmnému přizpůsobení (asimilaci) zkušenostních jevů do nějakého napřed zformovaného, stejného a všezahrnujícího schématu a lidští aktéři jsou redukováni na pochopitelné konsekvence a výsledky poznatelných kulturních a sociálních prostředí.

Problém je v tom, že takto jednoduché uvažování o „přirozené“ multikulturní situaci nejenže je mylné, ale vede i k nepřirozené fixaci pohybů a násilnému zakreslování hranic kolem lidských skupin. Nevypovídá mnoho o oné původní *znepokojivé jinakosti*, ale především o povaze „našeho“ myšlení a jeho strukturách. Na základě hermeneutického postoje k situaci, se jako problém nejeví lidská „přirozená“ odlišnost, ale vztahy, které s touto odlišností vyvstávají a také pokusy lidské „kulturní“ odlišnosti fundamentalizovat a přečeňovat. *„Ve světě samozřejmě existuje kulturní různorodost; není pochyb o tom, že lidé hovoří rozdílnými jazyky, vyznávají rozdílné bohy a mají velmi rozdílné znalosti a schopnosti. Je však nutné rozlišovat mezi těmito kulturními rozdíly a způsobem politického užití kultury za účelem narýsování ostrých jednoznačných hranic kolem jednotlivých lidských skupin“* (Eriksen 2007, s. 20). „Kulturní“ hranice pak existují *pouze* v mysli, jako výsledek určitého perspektivního situovaného postoje, nikoli v bytí lidských bytostí samém. Bytí se takto ohraničit nedá. Kulturní či skupinové hranice nemají ontologické zakotvení v bytí. Každý tvar skupiny je hranicí mezi „ještě ne“ a „již ne“. Determinace v hranicích jsou zatvrdlým pohybem (srv. Hogenová 2005, s. 45). Na druhou stranu, právě to, že hranice „kulturní“ jinakosti existují v mysli, nelze je zcela odstranit, bagatelizovat, přehlížet či jednoduše překračovat.

Osvobodit se od myšlenkové kazajky není však zcela možné, lidské myšlení je myšlením kategorií, pojmů, skupin, druhů... a *druhých*. Lidské myšlení klasifikuje, formuje, tvaruje a reifikuje. To ovšem znamená, že budeme mít vždy problém s hranicemi myšlení. O kultuře nebo etnicitě *těch druhých* i nás samotných je možné ale uvažovat pouze jako o kategoriích praxe, kategoriích originálního vztahu mezi *já* a *ty* či *my* a *oni*, ale nikoli jako o ontologických jevech, nebo skutečnostech, které je

možno charakterizovat v nějakém ohraničeném nadčasovém, ahistorickém a přirozeně daném souboru.

Pokud uvěříme, že vytyčením hranic, fragmentací, získáváme nějaké pevnější celky, jakési "bezpečné jednotky", bude naše víra stále zápasit s důkazy, které odkazují k opaku. Budeme mít problém do systému víry zařadit fenomény ležící zároveň v hranicích kategorie i mimo ně. Možnosti situovaných aktérů reflektovat tyto hranice jakožto konstrukty, nikoli danosti, jsou ale bohužel omezené. Bylo by troufalé věřit, že je snadné vědět o latentním předporozumění, na základě kterého se nám hranice ustavují jako reálné v myslích a praxi.

Jestliže existují „hranice, které člověk má a získává tím, že něco činí nebo podniká. Přitom se jedná o hranice nějakého pole, ať už je to pole jednání, mluvení či zorné pole. Tyto hranice lze posunout, rozšířit či zúžit, přesto je však nemůžeme překročit. Putují s námi jako vlastní stín, který kolem sebe šíříme, jako horizonty, na nichž se náš pohled tříští. V tomto „poli svobody“, jak to nazývá Husserl, setrvávám v prostoru osobních či společenských možností, které jsou našimi vlastními možnostmi“ (Waldenfels 1998, s. 39-40), tyto hranice jsou hranicemi kultur a hranicemi etnicity, hranicemi našeho „naprogramování“, které je ovšem originální.

Životní pohyb člověka je ovšem i pohybem, který neustále modifikuje ono naprogramování (dalo by se říci, že původní program stále „upgradujeme“), a to v překračování těchto získaných a omezujících hranic: „ještě existují hranice, které překračujeme tak, že se sami měníme, jakmile vstupujeme do nějakého jiného řádu a přeskakujeme svůj vlastní stín. Zde se jedná o prahy, které s námi neputují jako hraničící linie našich horizontů. Jsou to hraniční zóny, v nichž se zdržujeme, na nichž váháme, jichž se lekáme nebo které překračujeme. Vyčlenění vede k diferencí na svět zdejší a svět onen. Co láká a hrozí tam za prahem, již nepatří ke hře s vlastními možnostmi, nýbrž znamená výzvu vlastní svobodě skrze cosi cizorodého, jež v konkrétním stávajícím řádu nenajde místo. Máme co činit s heterotypiemi a atopiemi. Ono „jinde“, o které v nich běží se vymyká našemu konkrétnímu řádu jakožto cosi mimo-řádného...[...] Zkušenost, že se svět a vlastní já stanou cizí, což je v případě emigrace, exodu a exilu, přechodně i v případě cestování, spojeno se striktně prostorovým překračováním hranic, je předeterminována, podobně jako všechny životní příběhy, které můžeme

[...] nazvat „zkušenostmi prahů“. [...] náš svět je nejen prostoupen zónami fakticky neznámého a nedisponovatelného a obklopen odpovídajícími okraji, nýbrž, že náš svět se uskutečňuje zahrnutím důvěrně známého do hranic a vyčleněním toho, čemu nedůvěřujeme. Celek světa našeho života se rozděluje, řečeno s Husserlem, na „svět domova“ a „svět cizoty“ (Waldenfels 1998, s. 40- 41). V tomto smyslu je lidský identitární pohyb transkulturní.

Každý z nás prochází identitárními procesy, tj. sebetvorbou a sebereferencí, která je dílem určitých podmínek a určitých vlivů, aktuálně výsledná identita – sebereference - má však nejen pohyblivé hranice, ale má i pohyblivé těžiště. Lidská identita je jakýmsi *propojením emocionálního „nitra“ člověka s diskursivním „vnějškem“* (Barker 2006, s.75) a *nemůže tak být primárně rigidně mono-kulturní, mono-diskursivní, mono-logická, je eo ipso transkulturní, transdiskursivní, dia-logická – bez této vlastnosti by identita byla zadržena do jednou nabitého habitu bez možnosti dalšího pohybu a mohla by se rozvíjet maximálně na – s Buberem řečeno (Buber 1969) - nemožném předmětu, totiž na Já. Identita se neustále vyvažuje směrem k různým skupinám a vlivům. „Sebereference první osoby nemůže být nikdy zcela popsána vyčerpávajícím způsobem. A to proto, že akt sebereference – jakožto akt identifikace „já“ – závisí na spontánním aktu subjektu samotného, a nemůže se proto nikdy stát statickou součástí nějaké obecné klasifikace či typizace. Podobně jako každý obraz sebe sama, jež slouží k interpretaci, na jedné straně definován jazykovým významem, na druhé straně je však zase zakotven v komplexním praktickém kontextu, a tak závisí na řadě implicitních předpokladů. Protože je toto porozumění prostředí složité a rozmanité, a nemůže být tudíž omezeno nějakým konečným počtem pravidel, musejí i samotná „identita“ či „identifikované“ já rovněž zůstat otevřenými. Sebereference i závislost na prostředí implikují, že sebezporozumění odolává rigidnímu omezení jednoznačnými interpretacemi“* uvádí H.-H. Kögler (Kögler 2006, s. 98-99).

Kultura ani lidská identita tedy není zvěčnitelná a reifikovatelná v nějakých hranicích, kultura i identita jsou dějem, procesem, který je ve své přirozenosti bez hranic (srv. Eriksen 2007, s. 23, Paleček 2008). Hranice identit i hranice kultur se „vlní“, stále hledáme těžiště v souvislosti s proměnlivostí pohybu pomyslných i fyzických hranic.

Budeme-li stále nahlížet situaci jako situaci klasifikovatelných skupin, které tvoří nějaký objektivně popsatelný multikulturní svět, budeme hledat hranice skupině vlastních odlišnosti, které ono *multi* opravňují. Tak ale budeme stále dělit kultury na sub-kultury a sub-sub-kultury až stejně dojdeme k jednotlivým druhům lišení. Situaci vytvářejí originální odlišnosti. Máme-li jakési přiznané právo kulturní identitu mít (mít kam patřit), měli bychom mít i nárok ji odmítnout (nemuset někam patřit). Na jedné straně jsme proti své vůli na základě relativních kulturních či etnických charakteristik z určitých hranic vylučováni, do jiných proti své vůli na obdobném základě inkludováni.

Na stejném principu se lidé navzájem fyzicky vyháněli i vyhánějí z domovů, na druhé straně jsou na stejné bázi lidé stále odněkud fyzicky i symbolicky vraceni *domů, ať přece jdou tam, kam patří*, ke svým.

Nárok na ochranu světa „našeho domova“ byl v euroatlantickém myšlenkovém okruhu po určitém vývoji (viz další kapitoly) uznán zavedením skupinových a kulturních kategorií, které mají být akceptovány a respektovány namísto universalistických práv každého jedince. Tím ale došlo ve 20. a 21. století také k tomu, že člověk je upoután ke „své“ skupině tím více, čím více je nucen ji opustit, případně, čím více se jí snaží uniknout (srv. Barša 2003, s. 145). Navíc poměrně viditelným problémem každé demokratické společnosti je, že uznání skupinových odlišností, odlišností „domovů“, které lze vnímat i jako velké vítězství lidského druhu nad sebou samým ve 20. století, přineslo zase jiný druh násilí, totiž tzv. *kulturní fetišismus*. Ten na jedné straně přináší efekt *cultural defense plea*<sup>24</sup> a na straně druhé určuje jednotlivcům, kam mají patřit, na co mají být hrdí a jací by měli být. Určuje, co jim má být a priori blízké a kam patří, tedy kde jsou skutečně „doma“.

Antropolog Eriksen v této souvislosti dokonce mluví o frašce kulturního relativismu, který se neustále zabývá tím, jak zakotvit práva jiných, nejčastěji nějakých minorit, v zákonech. Ani Eriksen nepopírá, že minulé příklady brutální asimilace vedly k faktické kulturní smrti „cizího“ lidu, ale není možné nevidět, že „sebemrskáčství“ kulturní velkorysosti napadá základy společenského založení, kdy si jednotliví lidé myslí, že si mohou na základě své domnělé kultury dovolit cokoli (srv. Eriksen 2007, s.

---

<sup>24</sup> Tzv. *Obranný kulturní apel*, tj. ospravedlnění činu, neboť není porušením norem v pachatelově *tradiční* kultuře (viz. Eriksen 2007, s. 26)



26). Hýčkání odlišnosti a stvrzování hranic odlišnosti je stejně nebezpečné jako tlak na převedení jiného na stejné. Uvědomíme-li si, že každý je originální a odlišný od ostatních, pak minoritu tvoří každý z nás. Takováto individuální minorita si ovšem žádá speciálního ohledu, totiž takového, abychom nebyli – byť v dobré víře - *multikulturně* nuceni patřit k nějaké vybrané *kultuře*, k nějakému *etniku* či *národu* a nebyli formováni do umělých hranic. Pokud *jsme*, měli bychom také mít nárok na to, *nebýt* proti své vůli určováni, klasifikováni a reifikováni, ale mít možnost být skutečně *sami sebou*. Tj. tak, jak sami sobě rozumíme, jaké „sebe-určení“ je v naší vůli a potenci, i když s vědomím, že považovat sebe sama či druhé za svobodné aktéry a subjekty schopné nezávislé reflexe, stojící „před výkladní skříní“ s nepřeborným množstvím svých sociálních možností je víceméně iluzorní. Jako situované subjekty jsme vždy nějak zakotveni ve svém postavení, jež ovlivňuje možnosti našich sebe-interpretčních pokusů a sociálních mobilit.

Takto s námi naše společnost a kultura vždy nějak v situaci je, nelze jí utéci stejně jako svému stínu, je totiž spojena s životem samým a jeho praxí. Vždy narážíme na určité své hranice: „*Člověk se nikdy nezabydlí v překračování, nikdy nebydlí někde jinde. Překračování implikuje, že hranice ustavičně koná své dílo*“ (Waldenfels 1998, s. 48). Problém nastává, pokud nějaké *demarkační linie* začneme kreslit do *map* tak, aby vyhovovaly vidění situace, nějaké perspektivě, např. perspektivě multikulturní, či multietnické a podél těchto hranic začneme (jedno z jakého důvodu) „vyklízet pohraničí“. Jestliže zde postulujeme jakýsi nárok nebýt určen, jde nám o nárok nebýt určen perspektivně. Multikulturalita je perspektivní, významová, nikoli objektivně platná a popsitelná, to, že ji často považujeme za reálnou a skutečnou, pak znamená, že sebe sama potvrzuje na základě kritérií, které její optika poskytuje. Multikulturní optikou vznikají karikatury – výseče, obrazy, významy - kultur, kultura jako komplexní životní zkušenost a praxe je tak mohutně redukována.

K multikulturní situaci a možnosti výchovy v ní, je nutné zaujmout nejprve hermeneutický postoj a vidět ji jako určitou pomyslnou konstrukci, stavbu, hrací plán, u kterého je možné zjistit základní skladební prvky, materiál a jeho pospojování a identifikovat mechanismy, jakými byly jednotlivé prvky a pravidla hry nakonfigurovány, provést v analogii jakousi celostní situační observaci nebo „stavební

průzkum“ a odmítnout ontologizující rozvrh multikulturality a jeho údajnou danost a zakotvenost v povaze světa. Pak je dokonce možné rozvržený hrací plán a jeho výstavbu podrobit *dekonstrukci* a následně znovu nakonfigurovat prvky – provést jeho rekonstrukci a hrát poněkud jinou hru.

Stejně jako u stavebního průzkumu týkajícího se historické stavby je dobré získat maximum informací i o *konstrukci* tzv. multikulturní situace a multikulturní výchovy a najít jakési optimální podmínky pro opravu, konzervaci či přestavbu původní konstrukce nebo dokonce fundovaně souhlasit s její *demolicí*.

Paradoxně lze pro vstup do našeho problému opravdu využít zásady stavebně historického průzkumu a na tomto základě:

1. Provést archivní rešerši – tedy to, co již bylo ke *stavbě* napsáno jinde, což pro nás tedy znamená pohlédnout na vznik a vývoj *stavby* v minulosti
2. Zaměřit se na „hmotný pramen“ samotný, tedy zde na stav multikulturní výchovy, stanovit základní definice a pokusit se o diagnózu celkové situace, prohlédnout stavbu ze všech stran, vidět a zkoumat její dispozici, rozhlédnout se od přízemí směrem dolů, do suterénu, k základům stavby, pohlédnout poté vertikálně výše, přes jednotlivá patra a dojít ke krovu, tedy vrcholné konstrukci, kterou je možné stavbu zastřešit, a tak nad ní rozprostřít pomyslný ochranný plášť.

A dále je nutným úkolem znovu promyslet nejen účel a účelnost stavby, ale i její význam a na tomto základě stanovit jaké zásahy do konstrukce stavby jsou žádoucí, které lhostejné a které nepřijatelné vzhledem ke kritické filosofii výchovy, epistemologickým a etickým otázkám, které v přímé korelaci vyvstávají.

Na základě toho, co bylo uvedeno v předchozím textu, vyjevuje se zde první z mnoha „neuralgických bodů“, které jsou s neproblematizovaným konceptem multikulturní výchovy a jeho aplikací spojeny. Prvním z pilířů multikulturní výchovy je totiž předpoklad nějaké určité multikulturality, reálné multikulturní situace, tedy situace statických kultur, která je definovatelná, uchopitelná jakožto

NĚCO, co lze popsat, díky popisu se poměrně snadno zorientovat a dále *použít*. Multikulturalitu a následně multikulturní výchovu, toto NĚCO, je ale třeba chápat jako POJMY nesoucí význam, tedy jako kontextuální „vyústění“ mnoha dalších pojmů a významů, pojmových a významových vazeb, jimiž jsou vyjádřeny další určité specifické významy a postoje.

Následující kapitoly by měly být *ohledáním* dalších pilířů, na kterých stojí tzv. multikulturní výchova a na základě tohoto *ohledání* by měl být generován aparát zásadních problémů a otázek, které jsou s konceptualizací a aplikací multikulturní výchovy spjaty.

Namísto uvažování o multikulturalitě jakožto skupinové koexistenci či meziskupinové interakci, by mělo nastoupit uvažování o *liquidní* či *fluidní* diverzitě. Tedy o kvalitativní změně podoby multikulturality, kdy jde spíše o dynamický vzájemný vztah proměnných mezi čím dál větším počtem nových, malé skupinky tvořících, druhů mezi-lidského lišení. Jednotlivé skupinové linie, spojující body společných charakteristik, jsou však geograficky rozptýlené, odkazující k různým místům původu, spojené transnacionálně, procházející socioekonomicky rozrůzněné vrstvy etc. Takovou kvalitativní změnu a aktuální stav skupinových hranic, nazval profesor Steven Vertovec *superdiverzitou* (viz např. Grygar 2007).

Při ustavování (konstrukci!) hranic skupin, zejména tzv. etnických či kulturních (např. tak, jak to činí právě aplikovaná multikulturní výchova), se opomíjí jejich vnitřní rozdíly a vnitřní stratifikace. Při rozhodování o tom, co je a co není skupina a kdo do ní patří (skupiny nejsou ničím jiným než kritériálním rozhodnutím!), se také opomíjí pro jaké účely a jaké potřeby se hranice vlastně ustanovují. Tam, kde jsou skupiny zvěčněny a konkretizovány, je třeba vidět i cíl, ke kterému má jejich reifikace a objektivace vést.

Přestože v těchto intencích je uvažováno již od konce 90. let – namátkou např. Baumann 1999, Wievorka 1998 – reformní kurikulární multikulturní výchova neproblematizovaně zavádí terminologii založenou na skupinových hranicích a v souladu s těmito perspektivami nadužívá definiční pojmy jako *žáci z minorit*, *žáci z majority*, *kultura jedněch* vs. *kultura druhých* (viz Rámcový vzdělávací

program pro ZV). Takové vidění společenské situace je ovšem neodmyslitelným dědictvím minulosti, partikulární tradice a derivátů minulých taxonomií (např. nacionalistických) a také výsledkem dlouhodobé agitace nereflektovaného *strategického esencialismu* a nepočítá se schémata a mocí *situovaných perspektiv*. V tomto modelu MKV je také představen model rozumění druhému, kdy účastníci edukace nejsou respektováni jako jiným způsobem situovaní reflexivní aktéři, jenž si zaslouží bez rozdílu být uznáni jako bytosti, které sdílí tytéž lidské podmínky interpretace sebe sama, ale jako předem interpretovaní příslušníci nějakých minorit a majority, a tím předefinovaných skupinových odlišností. Je možné, aby tento projekt produkoval komplexní společenský respekt, potažmo rovnost a soudržnost a nechytal sám sebe neustále do esencializující pasti? Ta totiž spočívá právě v představě (velmi podobné definici MKV), že existuje jakási platforma identity (např. právě příslušník minority, majority, kultury, rasy atp.), jenž může být explicitně předložena a pojmenována jako objektivně založené vědění. Tak ale postihujeme identitu účastníků edukace předem, a to na základě perspektivního vědění o nich jako o předmětech, etiketizujeme je již na vstupu do edukace, a tím je také (re)prezentujeme.

Je vůbec možné, aby se tedy projekt multikulturní výchovy vystavěný na premisách o diferencii zvěcnitelných a pevných skupinových odlišností, na kterých stojí také každý rasismus, nacionalismus, etnická netolerance, mohl právě s těmito destruktivními jevy vypořádat? A je vůbec možné dosahovat individuální rovnosti a rovnocennosti projektem kladoucím důraz na skupinové odlišnosti?

Aby bylo možno alespoň nastínit odpovědi na zde položené otázky, je třeba ukázat základní pojmy (piliře) projektu multikulturní výchovy v jejich kontextu a jevové základně.

Slovy Zdeňka Kratochvíla (u něj ovšem ve vztahu k filosofii výchovy): „*Sestup k historickému významu a původu pojmu je jen příležitostí, jak sestoupit k silám, které pojem zrodily, které se jim uvědomují...pojem zrodily dojmy, které se skrze něj kultivují a komunikují*“ (Kratochvíl 1995, s. 11).

## Kapitola 2. Multikulturní výchova a její kulturní a historická zakotvenost

### *Myšlení v dualitách a binárních opozicích jako projekce minulých paradigmat*

„Je žalostné, že některé národy jsou v květu vzdělání, zatímco jiné pustnou! Zatímco jedny stoupají k božské výšině, druhé jsou ponechávány v **tuposti němých tváří!**“ (J. A. Komenský, Všeobecná porada 1992/III, s.178)

„**Turci a celá ta vpravdě barbarská sběř** se dokonce pyšní slávou svého náboženství a vysmívají se křesťanům, že prý jsou pověřiví...“ (Erasmus Rotterdamský, Chvála bláznivosti, 1986, s. 50)

Při uvažování nad současným *fenomémem multikulturní výchovy* není možné nevzít na vědomí, že tento problém je výsledkem situovanosti, *určité* minulosti a také, že multikulturní výchova je jakýmsi pokusem (nutno dodat, že v konceptuální podobě, ve které se objevuje v ČR, velmi konzervativním pokusem) o „nápravu“ v minulosti vzniklých asymetrií, nerovností a křivd a reakcí na otevřený i skrytý rasismus, stále přítomný či znovu zpřítomňovaný nacionalismus a netoleranci. Přítomnost a minulost jsou v přímé relaci, přítomné problémy jsou vyústěním propletence událostí a jejich interpretací, předávaných tradic, očekávání, norem, postojů etc., ze kterých současné (dobové) perspektivy a paradigmata vzcházejí a kterými jsou kontaminovány.

Lidská diverzita, setkávání se a konfrontace s odlišností není absolutně ničím novým, lidé se od sebe navzájem vždy lišili a vždy byla odlišnost nějak reflektována a *hodnocena*. Reflexe i hodnocení předpokládá nejprve nějakou relaci, tedy vztah minimálně o dvou proměnných, na jehož základě se odehrává proces identifikace-srovnávání-kategorizace. Tato linie je základem formování každé sociální identity, neboť povaha člověka je společenská. Jsem ten, kdo někam a k někomu patří. Mou individuální sociální pozici ovšem určuje i ten druhý. I on se identifikuje, srovnává a kategorizuje. Určuje sebe sama. Význam pohledu pro sebe určení je neodmyslitelný. V univerzální rovině se nikdy nemůže vyskytovat nějaké *My*, aniž by zároveň negenerovalo nějaké *Oni* a vice versa.

Takové relace je možné pod určitou optikou uvidět jako vždy přítomnou linku v minulosti, vždy byli jiní lidé, jiné *kultury* a jiné světy (z a v Evropském prostoru) viděny a označovány a měřeny – a tím

doslova tvarovány, zvěčňovány, kategorizovány. Měřítkem kvality „výsledného balíčku“ byla nereflektovaná situovanost a relace k divákům, tedy původnímu společenství a jeho hodnotám. Na základě takových pohledů byli druzí, jiní, identifikováni, srovnáni a kategorizováni, dostalo se jim i *druhového* názvu např. *barbaři*<sup>25</sup>, *pohané*<sup>26</sup>, ale mohli to být také kategorie ne-lidé, ne-čistí, tedy např. *opíčáci*, *všiváci* apod. (Soukup 2000, s. 9). Většina společností však vnitřně sebe sama označovala a považovala především za lidské bytosti,<sup>27</sup> zatímco ti druzí byli viděni právě jako zvířata nebo jako méně hodnotná verze lidských bytostí, případně ti, kdož ještě nedosáhli svého plného lidství a zasluhují buď shovívavost, nebo vedení k tomuto plnému lidství, tedy výchovu.<sup>28</sup> Tak si vlastně nárokují právo povyšovat údajně nezletilé (velmi často určité menšiny)<sup>29</sup> do stavu svéprávnosti tak, že jim předkládají tyto své rysy jako obecně závazné normy hodné následování.

Budeme-li ještě chvíli sledovat (alespoň v nástinu) tolik důležitou historickou linii, tak uvidíme, jak po zámořských objevech Evropanů vystřídal *starověkého barbara exotický divoch*, jehož lidství i cena je v 17. století stále nahlížena prizmatem, který jej přibližuje spíše *tuposti němých tváří*, a tím jej vykazuje do pozice mimo lidský řád věcí, mimo *logos*, jeho projevy, hodnoty a vztahy jsou ne-logické, iracionální a úchylné. Obecně kvalitní lidská norma (příslušná dobyvatelům) u něj není

---

<sup>25</sup> Barbarství, *barbaři*, což odkazuje k *Barbaroi*, *koktavi*, z lat. *Barbarus* – cizinec, i cizí, nevzdělaný, hrubý, z ř. *bárbaros* tzv. onomastického původu, vlastně mluvící nesrozumitelně, blábolící),

<sup>26</sup> Pohan - *paganus* = venkovský = všechna náboženství mimo křesťanství + judaismus = též pro všechna ne-monoteistická náboženství...původně od adj. Od lat. *Págus* – župa, kraj, vesnice (křesťanství se šířilo na venkově pomaleji než ve městech)

<sup>27</sup> Inuité = lidé, Dom, Rom – člověk, Roma = lidé...

<sup>28</sup> V tomto smyslu, lze také vykládat např. diskurs, ke kterému se vztahuje citát z díla J.A. Komenského v úvodu této kapitoly

<sup>29</sup> slovo *minority* označuje v angličtině zároveň početní menšinu i stav nezletilosti (Barša 2003, s. 143), pro označení „kandidátů inkluze“ či skupin vyloučených z přístupu ke společenským zdrojům se spíše používá termín *out-group*, tedy méně kvantitativně zatížený jazykový obrat (viz např. Marada 2006, s. 9), tento termín ovšem zase poukazuje k vyloučenosti skupiny a nese stejné nebezpečí vnější pohledové homogenizace a zatížení opozicí my a oni

shledána. Nové světy jsou vždy nejprve nahlíženy jako krajiny, v nichž nejsme doma, jako cizina. Obrazy o nich si vytváříme zase na základě svého úhlu pohledu, perspektiva je originální, ale je i „kulturně“ podmíněna. Má mysl je nějak společenským učením naprogramována, aby viděla a z vidění konstruovala obrazy.

V době zámořských objevů kontrast, který konstituoval výsledný obraz, pocházel zejména z kontradikcí mezi křesťanským a hédonistickým. Tato měřítko kvality viděného ovlivnily život lidských bytostí a jejich společenství od Ameriky přes Afriku až po Indonésii. Kultyury těchto společenství byly popisovány téměř v totožných, vůči pozorovatelské normě vymezujících, položkách: „místní“ byli *nazí, promiskuitní, incestní, kanibalističtí, bezbožní, barbarští* (srv. Eriksen 2007, s. 52). Nemám-li jako jedinec možnost se při svém vývoji a růstu s někým dalším, jiným, zdravě srovnávat a poměřovat, lehce mohu podlehnout klamu, že moje hodnoty, normy, postoje, schopnosti jsou těmi ideálními, nejkvalitnějšími. Stejně tak určité společenství, skupina, může považovat svůj sdílený systém norem, hodnot, postojů a obrazů světa za nejlepší, pokud se ve svém permanentně silném, vůdčím postavení, nemá či nemůže s nikým srovnávat. Je lehké potom podlehnout iluzi a mýtu o vyvolenosti, *světloňošství*, nositelství ideálu lidství, kterému je třeba ostatní teprve naučit, případně si vstupní předsudek vlastní optimálnosti při setkání s druhými, jinými, potvrdit tím, že jejich způsob života bude považovat za méně kvalitní. Hlavní výsada křesťanské Evropy spočívala po dlouhý časový úsek v tom, že se nemusela poměřovat s jinou kulturou jako sobě rovnou, nebo dlouhodobě vítězila ve střetech s *těmi jinými* a tak měla přirozeně sklon sama sebe považovat za neproblematicky všeobecně platnou a přenositelnou. Norma kvality lidství a praxe pro všechny byla i po objevech nových území definován především modálním lidstvím a životní a společenskou (situační) praxí dobyvatelů. Tato *přirozená* praxe, na druhé straně ovšem vždy nepřirozená, vzdálená, nepochopitelná, zakládala při vzájemném kontaktu *špatné* výsledky, které ovšem byly nahlíženy jako potvrzení původně viděné primitivnosti, zaostalosti, nevzdělanosti, tuposti a tedy i mýtů a předsudků o těch druhých, jiných, o té „sběři“ (srv. Barša 2003, s. 144).

Důkazem síly kategorického a hodnotově zatíženého myšlení je, že tento magický kruh axiologického pohledu přetrvává i v přítomných vztazích k těm jiným, druhým, cizím a je spoluurčován každodenním praktickým *esencialismem*, který sám sebe v průběhu let potvrzuje!

Pozdržíme-li se opět u historie a budeme jaksí dále listovat v pomyslných „archivních materiálech“, můžeme dojít k závěru, že to byla právě mohutnost konfrontace s jinými kulturami v 17. století a zároveň boj za náboženskou svobodu přímo v Evropském prostoru, které měly vliv na vznik prvních deklarací všeobecných lidských práv, tedy deklarací univerzální lidskosti všech bez rozdílu. Byla to dlouhodobá tendence obratu k lidskému a světskému, která vytvářela myšlenkový prostor pro emancipační požadavky (srv. Floss 2001, s. 34). V 18. století se u osvícenců setkáváme se základy tzv. kulturního relativismu, který souvisel s voláním po *toleranci* ke zvykům, mravům, hodnotám jiných, druhých, cizích. Kulturní relativismus, je perspektivou, ve které „jednotlivé kultury jsou jedinečnými a neopakovatelnými entitami. Z tohoto důvodu je nutné posuzovat každou kulturu pouze v jejím vlastním kontextu, v souvislostech jejích vlastních hodnot, idejí, norem a tradic.“<sup>30</sup>

Soukup uvádí mezi zakladateli a průkopníky takového přístupu především myslitele jako jsou G. Vico, J. Locke, A. R. J. Turgot, F. M. Arouet/Voltaire, Montesquieu či Helvétius (Soukup 2000, s. 10). Descartes ještě rozvíjel učení o *vrozených idejích*, Locke již uvádí, že člověk si osvojuje poznatky a normy v průběhu učení. S Lockem přišlo zásadní popření vrozených pravd jako základu norem. Konstituce kulturního relativismu byla upevněna na základě předpokladu vysloveného Turgotem, že existuje jakási psychická jednota lidstva. Rozdíly mezi lidmi a společnostmi je nutné vysvětlovat nikoli vrozenými rozdíly ve schopnosti být lidmi, ale rozdílnou výchovou (srv. Soukup 2000, s. 10).

Touto tezí se mění i paradigma, z něhož je exponován obraz *těch druhých*. Je-li paradigma určitým vzorcem jak na věci ukazujeme, je tedy právě vzorcem vztahů. Lidství (jak si já sám rozumím a jak mi rozumí druzí) je konstituováno tímto vzorcem. Touto změnou vztahu se zde otevřel prostor pro nové otázky po povaze toho, co je nejen ten druhý, ale co a kdo je člověk, který se vztahuje. Změna měřítek, ve kterých se hodnotí povaha vztahů člověka k člověku a mechanismy tvorby vzorců lidství, otevřela prostor pro antropologii, která se odklání od ontologických témat a klade důraz na

---

<sup>30</sup> definice on-line <http://www.varianty.cz/notions.php?id=22>



gnoseologii a etiku.

Od Turgota se paradigmaty mohutně proměnila ještě několikrát. 18. století bylo ve znamení hledání nových cest, přístupů a komparací. Až do díla Gustava Friedricha Klemma z 19. století a zejména pak „otce“ antropologie jako vědy o kultuře E. B. Tylora, bylo pohlíženo na jiné kultury a společnosti a jejich domnělé členy především hodnotícím způsobem. Tj. za kulturní bylo považováno především to, co spadalo pomyslně do sféry pozitivních hodnot, které přispívají ke kultivaci a humanizaci a k progresivnímu rozvoji lidské společnosti (ibidem, s. 15). Tak např. Hegel postuloval, že *„kultury staré Ameriky musely zaniknout, jakmile se jich dotkl dech evropského ducha, Marx považoval indickou religiozitu za nedůstojnou člověka-vládce přírody“* (viz Meier 2001, s. 29).

Podstatnou pro vztahy k druhým naši *lokální* současnosti se stala změna paradigmatu ve 20. století. Nejprve se po dvou devastujících světových válkách a veškerou lidskou důstojnost i hodnotu pošlapávajícím Holocaustu, objevila Všeobecná deklarace lidských práv (1948), postavená na koncepci univerzality lidské přirozenosti a nezcizitelných lidských právech. Všem lidským bytostem byla přiznána rozumnost, svoboda rozhodování a svoboda svědomí. Důraz na hodnotu zájmů jakéhosi *celosvětového* „člověka jako takového“ jako základu tohoto univerzalistického konceptu se od sedmdesátých let 20. století stal v „západním“ myšlení terčem kritiky, která poukazovala naopak na pluralitu lidství, tedy na rozdílnost lidských potřeb a specifických zájmů lidských tvorů s ohledem na jeho regionální a kulturní zájmy. Oproti univerzalitě lidství je postaven požadavek univerzality životních podmínek (srv. Meier 2001, s. 23)

Pavel Floss ve svém článku *Filozofické aspekty problému lidských práv* (Floss 2001, s. 38-39) *uvádí: „Všeobecná deklarace lidských práv a úsilí západního světa o její planetární univerzalizaci a formulování dalších z ní vyplývajících práv a povinností stojí, především jak ukazuje její preambule, na personalistickém pojetí člověka, vyrůstajícím z židovsko-křesťanské tradice. V době, kdy byl text deklarace koncipován a nakonec i přijat, byla vůči těmto ideovým předpokladům značná část filozofických směrů, existujících v tehdejší Evropě, buď otevřeně nepřátelská, nebo k ní zaujímala více či méně kritický postoj. V 60. a 70. letech se „filozofická animozita“ vůči základním ideám*

*deklarace ještě více vyhrotila nástupem strukturalismu a post-strukturalismu a později i radikální postmoderny. Souviselo to jak s odmítáním všech forem subjektivity a personality, tak i s výrazným nominalismem, odmítajícím jakýkoli odkaz k něčemu univerzálnímu. Je ovšem třeba říci, že zvláště v posledním desetiletí 20. století se zvedla proti těmto filozofickým postojům vlna odporu a v samotné "pravlasti" strukturalismu a post-strukturalismu vystoupili myslitelé, kteří si uvědomují problematičnost oněch postojů pro budoucnost civilizace. Neexistuje-li žádný odkaz k univerzálnímu, pak se relativizuje i závaznost mravní, ale především právní, a že je-li tomu tak, otevírají se dveře novému barbarství."*

Výše uvedené znovu-promyšlení universalistické optiky spadá zároveň do období velkých společenských změn ve světě. V euro-americké societě se v 60. letech intenzivně mluvilo i o "konci filosofie" jako takové. S koncem filosofie, tedy s viděním diskursivnosti, perspektivnosti a relativnosti dosavadního západního myšlení a zaměřováním této perspektivy s obecnou platností, byly i dosavadní koncepty zakládající všeobecnost a univerzálnost lidských práv označeny za výtvar pouze jedné partikulární *racionality a logiky a za (minimálně symbolické) násilí*. Filosofie založená právě v tomto konstruovaném racionálním a logickém rámci dospěla na konec svého vývoje a oprávnění z ní vyplývající tak ztrácejí smysl a trvání na jejich významu je ideologickou manipulací a neoprávněným paternalismem. Mezi filosofií a ideologií není významný rozdíl (srv. Descombes 1995, s. 132-133).

Perspektiva a směr spojený s deklarací (kořenící tedy v osvícenství) byly kritizovány jako reprezentace relativního humanistického projevu kultury vyvíjející se historicky z platformy křesťanství, která sice sebe sama v těchto základech dokáže reflektovat, ale stále předkládá své vlastní hodnoty a latentní předpoklady jako ty nejkvalitnější, na jejichž úroveň by ostatní měli nebo mohli dosáhnout: „*Obhajoba skupinové neutrality pravidel odvoláváním se na lidství, zapomíná na obsahovou partikularitu těchto pravidel – ta jsou přirozeně šita na míru skupině, jež je předkládá. Normy oficiálně slepé vůči rase, kultuře pohlaví, věku či fyzickým rysům osob ve skutečnosti většinou podporují útisk na těchto diferencích založený, neboť jsou navzdory svému*

univerzalistickému ospravedlnění vždy v souladu s rysy a zájmy privilegovaných“ (Barša 2003, s. 147)

Právě 60. léta minulého století se také významně postarala o konsekvence současné myšlení, které je po vývoji minulých téměř 50ti let vázané tendencí k unifikaci a generální použitelnosti lidské povahy, na straně druhé je vázáno na požadavek super-diverzity.<sup>31</sup> Super-diverzita poukazuje

---

<sup>31</sup> Události, které zde máme na mysli, shrnuje např. Tomáš Hirt, který uvádí, že jde zejména o „tzv. *etnorevitalizační hnutí* ve Spojených státech a v Kanadě v průběhu druhé poloviny 60. let 20. století v souvislosti a jejich požadavek politického „uznání“ svébytnosti různých „skupin“ či „komunit“ odvolávajícími se na společný „etnický původ“ (resp. na společný „rasový původ“ obvykle rovněž rétoricky traktovaný coby „*eticita*“). Podrobováno kritice je proslulé podobenství o „*tavicím kotli*“ („*melting pot*“), které se zakládá na představě slévání různých tradic a kulturních praktik v jednu společnou univerzální americkou kulturu. Pro exponenty nových etnorevitalizačních hnutí je tato vidina zcela nepřijatelná, neboť jejich zájmem je utvrzení (resp. objevení) etnických diferencí anikoli jejich nivelizace; cílem „*etnických elit*“, které moderují proces vytváření etnických celků, je skupinová rovnoprávnost a autonomie a ne rozpuštění těchto „skupin“ v procesu „*asimilace*“. Od konce 60. let je tento slévárenský výjev postupně vytlačován gastronomickou metaforou *salátové misky* („*salad bowl*“), ve které si různé přísady („*etnické skupiny*“) uchovávají svoji chuť a formu, nicméně dohromady tvoří svébytný pokrm, který je charakteristický jedinečností svého namíchání...Uvedený trend se záhy rozvíjí i v dalších státech, přičemž v rámci každého z nich dochází k jeho specifické recepci, resp. k rozvoji specifického typu etnopolitiky (tj. k artikulaci kolektivních politických požadavků na etnickém principu) a potažmo svébytného typu aplikace multikulturalismu, a to v závislosti na konkrétních podmínkách a historicko-politických souvislostech...Vzhledem k tomu, že se multikulturalismus etabloval primárně v souvislosti s podporou různých etnorevitalizačních projektů, uplatňuje se v jeho rámci konceptuální aparát, který byl vyvinut právě ve vztahu k „*etnické*“ problematice. Směrem k neetnickým „skupinám“ (např. náboženské společnosti, zdravotně postižení či lidé s odlišnou sexuální orientací) začaly být takto vytvořené způsoby uvažování aplikovány až od 80. let, přičemž dodnes platí, že v teoreticky i prakticky orientovaných multikulturalistických textech vystupuje téma „*etnických skupin*“ výrazně do popředí...Od konce 60. let se téma multikulturalismu stává součástí politických a akademických diskusí i v Západní Evropě, a to zejména v souvislosti s výrazným nárůstem objemu pracovní migrace z mimoevropských oblastí. Podle Pavla Barši reagoval Starý svět na tuto novou společenskou situaci, která před evropské státy kladla nárok vypořádat se s do té doby nebývalou „*kulturní pluralitou*“, poněkud rozpačtěji než Nový svět. Přistěhovalecké země jsou na takovou situaci logicky připraveny lépe než státy „*starousedlické*“, kde je v kolektivní představivosti poměrně silně zakořeněno přesvědčení, že určité území prostě historicky „*patří*“ určitému (pokrevně definovanému) národu. Migrace je v takových

k jedinečnosti a originalitě *kultur*, ale i každého člověka, zpochybňuje postulát jednoty lidstva, stejně tak je ovšem zpochybňována lidská možnost a schopnost stát se kdykoli a kdekoli bez problémů součástí libovolného lidského společenství a integrovat se plně do jeho struktur. I v současné situaci (a reformní MKV též) jsou bezpochyby uplatňovány (mnohdy skutečně akcentovaně) relikty minulých dialektik a dichotomií, které rozdělují lidské skupiny, a tedy i příslušné jednotlivce do kategorií: „My“ (*urbánní Evropané*) *jsme sekularizovaní individualisté, milovníci svobody, přátelé cizího a přátelé pokroku. „Oni“ (přistěhovalci, minority a exotické lidské druhy) jsou nábožensky založení kolektivisté, tradicionalisté, milovníci jistot a ucelené osobnosti. Takový druh interpretace přirozeně nehovoří o protikladech mezi „námi“ a „jimi“, ale o protikladech našeho a jejich způsobu života. Pouze pokud se nám podaří udělat z celého světa cizí zemi, můžeme se osvobodit od této myšlenkové svěřací kazajky*“ (Eriksen 2007, s. 52).

Ve stejném duchu by měl být založen koncept výchovy v diverzitě, prostor společenské výchovy by měl být zbaven ideologizující perspektivy, která klade rozdíly mezi skupiny účastníků edukace do polohy rozdílů mezi majoritou (v *lidovém* diskursu námi-tradičně-majordomy-domácími) a minoritami (jimi-tradičně-méně domácími). Takovým dělením totiž koncept MKV redukuje společenské možnosti a šance na systém tradičních *daností* a potvrzuje historický status quo, aniž by se alespoň pokusil tento stav změnit v souladu s ústavním založením státu, jehož je prodlouženou rukou (politický národ ČR je definován občanstvím, nikoli národností příslušností) a zároveň stojí bez reflexe a analýzy na té části myšlenkové tradice, která jiné či cizí uznává na základě převádění na stejné. Takto položená MKV není otevřenou formou navázání na kulturní tradici, ale je formou uzavřenou.

---

*souvislostech chápána jako jev, který je vzhledem k této „danosti“ buď nepodstatný nebo nepatřičný a ohrožující. Imigrantské země, kde je přistěhovalectví považováno za jeden z konstitutivních prvků občanské identity, jsou proto zpravidla vstřícnější i k partikulárním politickým požadavkům minoritních (etnických, náboženských) kolektivit, resp. k požadavkům multikulturalistické koncepce. Na druhou stranu ani evropské státy nezůstávají vůči těmto nárokům indiferentní, nicméně vypořádávají se s nimi různými způsoby v závislosti na historickém kontextu a aktuálních politických souvislostech“ (Hirt 2007, s. 7-9)*

Naopak, tradiční bolesti, které se vyjevují jako asymetrie a nerovnost jsou dokonce přímo v jazyce kurikulárního dokumentu potvrzovány tezí, že díky MKV *v majoritní kultuře budou úspěšní i žáci minorit* (RVP pro ZV 2005). Tím je poměrně viditelně naznačeno, že jedni mohou vstoupit do společenského prostoru druhých, ovšem se zachováním binární perspektivy menšina/většina, My/Oni. Prostor edukace není deklarován jako skutečně „veřejný“, otevřený, tedy aktuálně nepreordinovaný a nezaujatý pro všechny účastníky. Tak je prostor výchovy stále preordinován v řádu tradice, která skutečnou diverzitu formuje do řádu stejného, čímž normální vstupní rozdíly činí abnormálními.

Tak definice MKV reaguje na údajný „přirozený“ a „reálný“ společenský („multikulturní“) stav. „Přirozenost“ a „realita“ takového druhu, je ale konstruována použitými a přežívajícími<sup>32</sup> jazykovými kategoriemi, které jsou neproblematizovaně každodenně frekventované v multikulturalistickém diskursu a skrze ně je (z)prostředkováno určité pojetí společenské „reality“ a výchovných či vzdělávacích aplikací.

Nevytváří ale prostor pro společnou nadřazenou realitu, která by tradiční asymetrie a dichotomie mohla překonat rozvolněním zvykových mezí, uvolněním napětí, které historicky vzniká touto

---

<sup>32</sup> Maya Greekova (Greekova 2002) ve své stati *Rethinking Minority as a Social Reality* uvádí, že původní obsah terminu *minorita* se objevil jako výsledek bilaterálních a multilaterálních poválečných náprav, kdy určitá skupina občanů dostává speciální práva při přepisování hranic teritorií. Takové skupiny se ale staly *minoritou* na základě politického rozhodnutí a díky partikulárnímu teritoriu, které obývala. Případně *minorita* odvozovala svůj původ od určitého teritoria, na základě kterého se konstitovala jako *minorita* a identifikovala se nebo byla identifikována na základě tohoto teritoriálního původu, nebo teritorium obývané etnickou/národnostní *minoritou* se stalo subjektem teritoriálních požadavků. Každopádně způsoby, ze kterých vzešly politiky konstruování *minoritních skupin*, coby sociálních *realit* byly založeny na politických dokumentech a mezinárodních smlouvách. Přítomnost určitých „jiných“ individui ve společnosti je potom konstruována jakožto přítomnost *minoritních skupin*.

symbolicko-sociální konstrukci, a tím pro budoucnost zakládala společnou odpovědnost za sdílený prostor. Taková MKV není otevřeným prostorem, kde se může objevit ta část kontinuální západní myšlenkové tradice, která odmítá rigidní přitakávání tradici a lpění na její konzervaci a předávání nereflaktovaných pravd a hodnot, které mají být zachovány. MKV tak jak je aktuálně definována a velmi často praktikována, je jen částečným překročením generačního prahu, jen částečným posunem k naslouchání generaci budoucí, kterou chce vychovávat a zakládat v ní postoje, které by měly překonat minulé i přítomné napětí, nespravedlnosti a nedostatek respektu.

Je jasné, že se MKV nemůže osvobodit od partikulární a zvláštní kombinace zkušenosti zcela a „bezhlavě“, není možné, aby dějinné způsoby myšlení, dějinné vztahy formované minulostí, usmrtily náhle sebe sama a vyvstal pouhým novým rozhodnutím „čistý“ nový řád (okamžitě jiný způsob myšlení, nová řeč, bez tradice). MKV by ale měla být pokračovatelem oné tradice, která vzešla z dialogického myšlení, které je motivováno snahou o skutečné porozumění sobě i druhému, stejnému i jinému, vlastnímu a cizímu, minulému, přítomnému i budoucímu, vnitřnímu a vnějšímu v jednotě i odlišnosti. Jde o myšlení, které se neopírá o iluzorní obraz a nevykládá jej jako jediný možný a svou obrazotvornost nepovažuje za „přirozenou“.

Bohužel aktuální koncept MKV je s to dostát této tradici jenom z části a naopak, mohutně a již ve své definici, instruuje vědomí účastníků výchovy a zužuje pravdu na jednoduché perspektivy tím, že před participanty klade nereflaktovaně partikulární tradici předkreslený hrací plán, který je již vstupní informací a tedy i deformací pohledu na svět. Tento koncept není zcela otevřený, aby bylo možné teprve v dialogu vyjednávat souřadnice společného světa a pravidla hry. Tento koncept není výzvou k dialogu, který by vyvracel původní údajné přirozenosti, danosti a jistoty, ale je spíše monologem, projevem jednoho logu, který je konfrontován s jinakostí sice chápe, že si pravidla přítomnosti i budoucnosti již nestanovuje sám a klade si otázky, jak se vyrovnat s tímto stavem, ale bohužel si také sám na tyto otázky odpovídá, aniž by jinému dal skutečně slovo.

Namísto toho svou promluvou vylučuje jiné z recipročního dialogu tím, že je exkluduje ze sociálního a symbolického celku do nezrušitelně jiných pozic, zde např. do pozic minoritních (význam takové

pozice může být sice různý, ale ve všech případech ukazuje na vstupní skupinovou pozici, která je mu pro případný dialog určena), a také si předem určuje, kdo a v jaké podobě bude partnerem pro výchovný rozhovor, který tak není možné vést z originální pozice, ale z pozice, která je předem kategoriálně určena.

Kategorie, které jazyk konceptu MKV užívá, jsou kategoriemi, které stereotypizují a ohraničují jinakost v hranicích nějaké „minority“, chápané jako samozřejmé komunity esencialisticky zahrnující osoby společného kulturního, etnického či teritoriálního „původu“ stejně, jako je ohraničují doktríny, které na základě nacionálních, rasových či etnických definic produkovaly a nadále produkují společenský útlak.

Tak slovník multikulturní výchovy od počátku *mocensky* (jde o jazyk programového vzdělávacího dokumentu, jehož dodržování je podrobováno inspekci) určuje podstatné charakteristiky identit a de facto je pomocí opakování dále vytváří a dotváří. Potvrzuje tak soubor již fungujících konvencí, které se zdají být ve své každodennosti přirozenými a jejich odkrytí v jazyce dokumentu zákonitým, logickým a majícím smysl.

Tak ale multikulturní výchova hraje zároveň nebezpečnou hru na oddělování a posilování principiálních nerovností, která směřuje kontraproduktivně proti původně zamýšlenému posilování společenské soudržnosti a rovnocennosti všech, kteří „jsou ve hře“. Jde ale především o *řečovou hru* (Wittgenstein 1993) a diskurs (Foucault 1994) nikoli o realitu. Řečová hra na majoritu a minority (a tedy i z definice multikulturní výchova) je založena na stejné kriteriální platformě jako nerovnost, diskriminace, exkluze, segregace etc. neboť pracuje se (stereo)typizací jinakosti.

Tak je koncept MKV v RVP poplatný pluralistické perspektivě náhledu na společenské uspořádání se všemi exkluzivními akcenty, které takový model přináší, v tomto modelu nedochází ke skutečné komunikaci a překračujícímu dialogu, jde, jak bylo již řečeno výše, o monolog, samomluvu jedné strany o vztahu k druhým, jiným. Pro tento model je platformou pro komunikaci a uznání skupina, nikoli jednotlivec. Individuální životní zkušenost a žitá kultura je redukována za pomoci *skanzenizace* či folklorizace na neživé a znovu reprodukovatelné jevy, tak dochází k vytváření *pseudooriginálních* kulturních elementů, které jsou následně zpětně vnucovány těm, kteří jsou považováni (často přímo

na bázi lidové fenotypové taxonomie) za jejich „majitele“: Jinakost je nepřírozeně (re)formována, nikoli přijímána ve své originální verzi.

Jinakost - formovaná navíc jako diference mezi minoritou a majoritou - vytváří binární opozici, minorita není myslitelná bez majority a naopak. Oba póly jsou vytvářeny ve vzájemné propojenosti (v analogii hegelovského rozhovoru Pána a Otroka a Derridova pojetí *différance* – např. Descombes 1995, s. 132-160). Takto konstruovaná jinakost zasahuje možnost vývoje identity účastníka edukace ve významu: *jsem příslušník minority, tedy aktuálně nejsem a patrně ani nemohu být příslušník majority*. Pokud definice MKV v RVP uvádí, že „*napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí*“ (RVP ZV s. 99) pak MKV především říká, že mám sám sebe vnímat jako příslušníka minority nebo majority, mám si uvědomit, kam patřím, být sám sebou v této kategorii a mám reflektovat, co to znamená být příslušníkem menšiny či většiny, aniž jsem to předtím měl potřebu k sobě vztahovat. Kruciólní otázkou, kterou je zde naprosto bezpodmínečně nutné položit, je: co se v konceptu kurikulární MKV míní pod termínem MAJORITA?<sup>33</sup>

Za a) v definici samotné se nikde neobjevuje, kdo a na základě jakých kritérií do oné majority vlastně patří a co má tuto (stále v dokumentu vyvolávanou) skupinu charakterizovat za b) je-li tím míněna majorita národnostní, tedy majorita definovaná vědomým přihlášením se k národnostní skupině (legislativa ČR, zakládá tzv. subjektivní národnost tj. stav, kdy se každý může přihlásit k národnosti na základě své vůle, nikoli připsané etnické kategorie), spadá do ní i mnoho z těch, kteří jsou z ní na základě *lidové* taxonomie (zejména fyziognomie, barva pleti) stále vylučováni a jsou jim stále přiřazovány charakteristiky a pozice nějakých menšin.<sup>34</sup> Za c) jaká kulturní specifika jsou ta zásadní, která zároveň nesdílí nikdo mimo onu majoritní skupinu? Tvrdíme-li, že majoritní kultura

---

<sup>33</sup> V definici MKV se navíc operuje slovním spojením *majoritní většina*, což není nic jiného než *většinová většina*. Co je většinová většina, si ani při nejlepší vůli nedokážeme představit!

<sup>34</sup> Např. v jedné z diplomových prací předložených k obhajobě na PF UJEP autorka (učitelka ZŠ, s desetiletou praxí, kombinované studium) klade otázku, proč se *Romové* nehlásí ke své SKUTEČNÉ národnosti a vzápětí konstatuje, vedena „zdravým rozumem“ konstruujícím „realitu“ na základě směšování národnosti s barvou pleti nebo životním stylem, že nikdo z *romských* rodičů jí nedokázal ROZUMNĚ odpovédět.



existuje a že je odlišná od kultury minoritní, musíme také poukázat na to, co je tím podstatným, co mají všichni „žáci majority“ společné a co současně nesdílejí s žádným „žákem z minority“.

Jde o jakýsi pofiderní termín užívaný pro jakési exemplární jazykové skupiny, jehož význam je v *lidovém common sense* sdílen. Zde je třeba říci, že neexistuje žádná přímá souvislost mezi žitou kulturou (životní styl), fyziognomií (barva pleti) a národnostní identitou, a to i přesto, že *lidová* taxonomie i (nacionalistické) ideologie rády slučují právě tyto aspekty do nějakých „objektivních kultur“ a trvají na jejich existenci. Používání termínu majorita v kurikulárním strategickém dokumentu neproblematicky, automaticky, jakožto pojem, který má jasný a ustálený význam a je obecně sdílený, je selektivním chápáním historie, kultury a společnosti. Majoritní kultura může být cokoli. Panuje pouze každodenně v jazyce potvrzovaný mýtus, že existuje. Zakreslit hranice okolo „pravých, charakteristicky majoritních“ žáků je ale stejné, jako pokusit se „vměstnat chobotnici do síťovky“. Je mnohem snazší uvidět nějakou minoritu, než vidět onu majoritu, v protikladu ke které jsou minority stále vymezovány, je snazší počítovat mnoho malých odlišností od ostatních, které nám ustavují cosi jako jednu velkou minoritní identitu, než cítit pouze několik málo společných aspektů, které by nás měly spojovat s nějakou velkou pomyslnou a imaginární skupinou.

Nejproblematictější z hlediska kritické filosofie výchovy je v tomto směru onen moment, že užívané kurikulární jazykové kategorie zasahující identitární procesy a změny, přicházejí z vnějšku, jsou tedy svého druhu manipulací a násilím vytvářejícím hranice, binární opozice a distance. Neoslovují totiž druhého jakožto předem neidentifikovanou bytost, ale oslovují jej již jako příslušníka *majority*, *minority*, *etnika*. Takové oslovení, ale zároveň již nese význam směrem k oslovenému, zahrnuje již pozici oslovovaného a oslovujícího. Dává najevo rozdíl v pozicích a naznačuje, že uznání se dostává nikoli mé originální identitě jako celku, ale jenom jedné její vybrané části, vymezené navíc jako protipól k něčemu, co lze jen těžko zvěcnit a uchopit v pojmech.

Takovéto binární (o)pozice ale zahrnují i dichotomii kladných a záporných identit, neboť odkazují k moci a exkluzi a mají konsekvence pro potenciální možnosti nositelů jedné nebo druhé identity, např. jeden pól dvojice se stává nadřazeným jiným a druhý podřazeným jiným. Doslova prvním a druhým. Jak již bylo uvedeno výše (v pozn. č. 21), slovo *minority* např. označuje v angličtině zároveň

početní menšinu i stav nezletilosti (viz Barša 2003, s. 143). Potom minoritní pól nese i význam nedostatečně zralého lidství, tedy zakládá možný výklad minoritní pozice jakožto méně kvalitního, či méně rovné či rovnocenné. Z jedné pozice tak význam označení minority může i evokovat skupiny, které jsou závislé na *majoritní* péči, solidaritě, dobré vůli a ke kterým má směřovat výchova, cílená na to, co je považováno za dobré pro rozvoj této minority, na straně druhé pro lidské bytosti, které jsou označovány jakožto příslušníci nějakých minorit, může toto označení znamenat paternalistickou péči, ponížení, nepatřičné omezování a vyvolávat naprosto odlišné účinky, než které si označující strana svou pozorností přála dosáhnout.

Zde je na místě fundamentální otázka, na níž odpověď ani při stém čtení z konceptu MKV nezískáváme, zda je v jeho rámci pociťovat příslušnost k minoritě, majoritě, etniku, kultuře možností a eventuální volbou nebo povinností!

A dále je zde vyvstávající otázka, zda případné právo tuto příslušnost mít také znamená právo na separovaný vývoj, který je ovšem zároveň vývojem, který nemůže směřovat k plné rovnosti a rovnocennosti. Lze totiž být doopravdy odlišný a rovný zároveň? A nejsou ti, kdož jsou si zcela rovni také zároveň stejní?

V dichotomii minority/majorita je v MKV projikována moc minulých paradigmat a minulých orientací na „dobré“. Je také aplikací, která má produkovat další „dobré“. Zároveň se ale touto snahou třídit a řídit identity dostává na milimetry od snahy omezovat osobní svobodu a právo na sebeurčení a také se stále pohybuje v magickém kruhu snahy o dosahování rovnosti (stejnosti) při zachování odlišnosti (jinakosti).

Ale ať již MKV nabízí právo být stejný či právo být jiný, bude výsledkem vždy jistá forma ponížení, a to díky tomu, že tato možnost volby je vnucována v rámci povinné školní docházky a prostřednictvím státem kontrolovaného tématu (srv. Eriksen 2007, s. 177 ve vztahu k moci).

MKV považuje za „dobré“ vést (vychovávat) ke společenskému stavu, který zohledňuje diverzitu a respektuje odlišnost, ale svou kurikulární koncepcí (zakládající praxi) neúměrně deformuje společenskou komplexitu důrazem na pouze jeden typ odlišností, deklarovaný prostřednictvím

kategorií kultura (a jeho derivátů), kterou ovšem redukuje na hranice etnicity, národnosti a esencializuje určité skupinové vlastnosti. Vedením linie zdůrazněných odlišností po hranicích etnického původu uvěznuje MKV sociální aktéry pouze v jednom druhu společenské praxe a jiné eventuální linie společenského lišení odmýšlí nebo je vůbec nevidí díky druhu mřížky, kterou na svět pokládá. Nevidí tak, že „kultury tu nebyly odjakživa, nečekaly ve vnějším (reálném, objektivním) světě, až budou popsány, klasifikovány, analyzovány atd. Jedná se o koncept, který se konstituoval v moderní době v proamerickém civilizačním okruhu a který si své předměty zájmu coby kategorie sám vytvořil. Kultura je tedy (poměrně nová) kategorie, jejíž největší přínos spočívá ve skutečnosti, že jako analytický nástroj má svou heuristickou hodnotu. ... Mnoho lidských společenství tuto konceptualizaci nesdílí a tato je jim vnucována zvenčí. Celý multikulturní diskurs, který a priori stojí právě na členění lidstva na jednotlivé kultury, tedy není nijak neutrálním polem pro setkávání a komunikaci diferencí různých lidských společenství, neboť je konceptem, který je výrazem jednoho určitého spektra kulturu (tedy právě těch, které sebe sama coby kultury chápou a tuto optiku aplikují i na rozdíly ostatních lidských společenství) [...] Jak koncept kultury, tak i premisy, tak i premisy multikulturalismu jsou výrazem partikulární kulturní (v odpovídajícím slova smyslu) tradice a jeho šíření může mít na ostatní kultury homogenizační účinek, neboť chápe, uznává a respektuje difference teprve poté, co dojde k akceptaci jejich ústřední kategorie – kultury. Uznání kulturní difference tak často přichází až po jejím v(y)nucení. [...] Multikulturalismus má tak na jiné než kulturní rozdíly výrazně nivelizační dopad, neboť jinakost se pod taktovkou multikulturalismu odehrává vždy v řádu téhož, v daném případě v řádu kultur. [...] Jinakost v řádu kultur se může ukázat falešnou a zestejnující ve vztahu k rozdílům odehrávajícím se v odlišných rovinách“ (Jakoubek 2005, s. 216).

Tak je lidská a společenská diverzita uznána jako přirozená pouze v jednom druhu lišení, a to v kulturní a etnické dimenzi.

Ve svém zakotvení multikulturní výchova eticky přijímá, že někteří lidé a některé skupiny lidí, jsou vlivem minulých postojů, přístupů a rozložení společenských sil nadále znevýhodněny v přístupu ke zdrojům a společenskému úspěchu, což oslabuje sociální a ekonomickou kohezi demokratických

států, proklamativně založených na rovnosti lidských bytostí. Při zakládání multikulturních konceptů se ovšem opět reprodukuji etnické/nacionální principy. Tento problém se vyjevuje jak v přístupu liberálních univerzalistických států (asimilacionistické pozice), tak i v přístupech tzv. komunitaristických (multikulturalistických). Všechny moderní státy se dominantně konstituovaly na základě jedné, hegemonické, kulturní tradice, tedy té, která se nejsilněji podílí na výkonné moci. Jelikož tyto státy se v minulosti ustavovaly především na nacionálním principu, jejich vnímání také na tomto principu poměrně silně přetrvává, a to i přes deklarace založení na etnicky neutrálním principu občanském.

Paradox sporu mezi liberalismem a komunitarismem (více např. Velek 1996) vystihuje Tomáš Hirt (Hirt 2007, s. 2) slovy: *„Paradox souvisí s multikulturalistickým odmítnutím liberalistického konceptu univerzality individuálních práv a svobod. Liberalismus podle multikulturalismu nerespektuje kulturní rozmanitost a v praktickém důsledku prostředkuje asimilaci kulturně specifických skupin. Jako další problém liberalismu je spatřována skutečnost, že se jedná o výraz partikulárního kulturního kontextu novověké Evropy, jehož premisy jsou v univerzalistickém smyslu generalizovány na lidstvo jako celek. Paradoxem však je, že multikulturalismus se dopouští analogických pohřešků, jaké vyčítá liberalismu. Liberalismus sice předpokládá univerzalitu individuální autonomie, avšak multikulturalismus ve stejném smyslu předpokládá univerzalitu etnických diferencí, ačkoli řada světových populací je organizována na jiných principech, než představuje nejen individualismus, ale i etnicita. Z pozice představy univerzálnosti etnických diferencí je multikulturalismus shodným způsobem asimilacionistický, protože převádí pluralitu kulturně fixovaných typů skupinového lišení na společného jmenovatele etnického principu. A navíc je vynález konceptu etnicity dítětem stejného partikulárního kulturního rámce novověké Evropy, jako vynález konceptu individuální svobody a autonomie.“*

V ČR dlouhodobá národně obrozenecká agitace a její kontinuální historické předávky, stejně jako silně zakořeněný romantický (*herderovský*) mýtus pokrevního původu a pout objektivně založených na přirozenosti a vzájemné neoddělitelnosti biologických dispozic a kulturních tradic, kontaminují

každodenní myšlení i pohledy na jinakost. Skrze tento mýtus jsou jiní konstruováni a fixováni jako jiní, a to zejména podle vzorce: fyzická (biologická) jinakost (rozuměj neobvyklost, nezvyklost) = mentální, psychická, sociální, tedy kulturní jinakost. Takto se také vytvářejí dichotomické dvojice majorita (tj. zvyková) vs. minority, které udržují symbolické hranice, tedy symbolické nerovnosti a asymetrie historicky vzniklé a tradičně předávané, „*mysl pro etnicitu, který chápe některé kolektivity jako menšiny, je artikulován z perspektivy dominantních pozic*“ (Szaló – Hamar 2005, s. 76).

V těchto premisách tkví také nestabilita konceptu multikulturní výchovy. V České republice obohacena ještě navíc o další dimenzi nekompatibility hodnot, norem a myšlení mezi západním a post-komunistickým prostorem.

Jestliže původně viděná abnormalita je přijata za normální na základě kontinuálního posunu, pak multikulturní koncept tento posun v místním myšlení neprodělal, je od počátku spíše přijímán jako něco nepotřebného a „nezdravého“ přicházejícího ze Západu (potažmo Bruselu) s krajní nedůvěrou ze strany velké části veřejnosti, což se také projevuje ve sféře mediace multikulturních témat v prostoru edukačním, který je reprezentací veřejnosti v malém. Problém s partikulární tradicí je velmi podstatným problémem, který určuje formu i obsah multikulturní výchovy, její koncept sice deklaruje respekt a otevřenost vůči různým životním praxím a obrazům světa, ale již v tomto konceptu zároveň nedává možnost alternativních výkladů světa a společenského uspořádání. Deskripce společenské kategorizace je již v definici dána, svou vlastní konceptuální „zaujatost“ (tj. perspektivitu) ovšem nereflektuje a předkládá v definici „společenské pravdy“ a postojově zabarvené líčení „krajiny“. MKV kladoucí si za cíl relativizovat stereotypy, světonázory a ideologie sama stejné fenomény produkuje a je tak založena na stejném symbolickém násilí vzcházejícího z *výkladové totality* a kontinuity smýšlení o jinakosti, nevšímá si příliš své kulturní a historické zakotvenosti a sociálně vědního poznání, ze kterého vzniká.

Multikulturní výchova a témata spojená s diverzitou, jsou přijímána, především pokud jsou v souladu s předchozí myšlenkovou tradicí, kontinuálním myšlením, také proto je patrně duální myšlení v poloze majorita-minority v podstatě přijatelné. Je tím vyjádřeno, kdo je „tady více doma“, komu „to

tu patří“ a kdo blahosklonně „přijímá“ a „uznává“ jinakost druhého a pozvedává jej na svou úroveň. Přijímá ji tak, že ji převádí na stejné, nevytváří z nás bytosti sobě rovné, ale srovnatelné!

Na základě historických posunů se od 60. let 20. století multikulturní výchova ustavovala jako výchova uznávající a respektující skupinové, zejména však národní/etnické/kulturní, odlišnosti, a tím i tradice, zvyky a hodnotové orientace uznaných skupin. Nelze ovšem opomenout onen relační moment, kdy *někdo někoho* uznává. Skupina, v minulosti formovaná na etnickém principu (vymezením se vůči jiným etnickým skupinám) s tradičním hegemonickým společenským vlivem ve státě (původně ustaveném na vykonstruovaném národním principu), uznává další, do té doby neuznané skupiny a skupinové identity jejich členů. Uznává je jako stejné a zároveň jiné, ale v minoritním postavení. Národnostně/etnicky vymezená majorita (nedefinovaná, symbolicky pocitovaná) tak ale uznává zase jenom národnostně/etnicky vymezené skupiny. Čímž se jiné převádí na stejné. Původní správná diagnóza společenských nerovností pramenících z tradičních axiologických a nacionalistických kořenů je napravována další *zálivkou z nacionalistických lektvarů*. Tj. vedle majoritního příběhu jsou oficiálně „zvěřejněny“ i příběhy minoritní, vyprávěné podle stejné osnovy, jako onen původní nebo je vyprávěn jeden společný příběh tak, aby zahrnoval i ony dosud nezahnuté minoritní perspektivy. Tím ovšem nedochází ke změně v nastavení hry, pouze jsou přibráni noví hráči, uznaní za schopné hry. Tak ale dochází k potvrzení původního statu quo, přičemž minulost a minulá vztahová schémata se tváří jako přirozená i pro budoucnost. Minulost je tak v přítomnosti nadále ukazována ideologicky a nekriticky a zakládá tím vývoj v budoucnosti<sup>35</sup>.

Audrey Bryan (Bryan 2007) ve své výzkumu, který byl zaměřen na analýzu multikulturního vzdělávání v Irsku v tomto smyslu dokonce argumentuje citováním Ghassana Hage, který uvádí, že *„státem sankcionovaný multikulturalismus a jeho snaha vyvolávat toleranci, jsou formami symbolického násilí designovanými k reprodukci a maskování mocenských vztahů ve společnosti, zatímco je předstírána rovnost (Hage 1998). Z Hageovy perspektivy, dominance a subordinace jsou*

---

<sup>35</sup> K tématu vyčerpávajícím způsobem referuje Hirt (Hirt, Jakoubek 2005, s. 9-77; Hirt 2007) a Horský (tamtéž, s. 236-258)

*přetlačeny velmi podobnými ideologiemi kulturního pluralismu a tolerance, u kterých se předpokládá, že je mají přesahovat (ibidem)“ (Bryan 2007, s. 5 – překlad pm).*

Audrey Bryan považuje implementaci multikulturního/interkulturního vzdělávání ve školách za naplňování politické funkce, cílené na provádění vzdělávací paliativní péče vzhledem k minoritám, tak aby předešla odporu a tudíž pouze reprodukuje již existující vztahy a nedostatky ve vzdělávání a uvažuje nad touto implementací jako nad pouhou snahou uklidnit a ukonejšit minoritní skupinové zájmy jejich zahrnutím do kurikula, aby nedošlo k narušení stávajícího statu quo (viz Bryan 2007, s. 5)

Implementace MKV se děje na základě konstrukcí dílčích autorizovaných verzí kultury, čímž je zamraženo a uloženo k předávce to, co se stále přirozeně vyvíjí, modifikuje a žije, v tomto zájmu se buď upevňují minulé hranice, tradičně viditelné, ve společenských strukturách a pozicích potvrzované, nebo se zakreslují umělé hranice tam, kde předtím nebyly viditelné, formuje se a přetváří minulost do tvaru, který odpovídá aktuální společenské poptávce, vymýšlejí se odvěké tradice tam, kde žádné nejsou, a patinují se tak, aby přechod mezi minulostí tvořené jiným materiálem a aditivním kusem nebyl viditelný a zajistil kulturní kontinuitu.

Kurikulární reforma základního vzdělávání v ČR zavádí multikulturní výchovu založenou právě na výše uvedených premisách:

*Průřezové téma Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty. Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění*

*odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci. Multikulturní výchova se hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky*

*navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Škola jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit. Tím přispívá k vzájemnému poznávání obou skupin, ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „nepoznanému“ (RVP pro ZV, s. 97).*

Jak již bylo naznačováno výše na výsecích z této definice, tento koncept pro potřeby aplikace jednoznačně fragmentuje účastníky vzdělávacího procesu podle skupinových – zejména kulturních a etnických – kritérií. Nejenže tím indoktrinuje účastníky edukace, ale nepřímo ukazuje např. na předpokládanou neúspěšnost žáků minorit, čímž potvrzuje minulé pohledy na jejich „nedostatečnost“, a tím je etiketizuje i pro budoucnost. Definice také neustále stáčí pozornost ke skupinové jinakosti, která má být tolerována a poznávána, vůči níž se má jedinec učit zaujímat pozitivní postoje, ale jen málo směřuje své formulace k perspektivě směřující k jednotlivci a interpersonálním vztahům, i potom užívané termíny žák/spolužák pokládá do přímé souvislosti s kategoriemi minorita, majorita, příslušník (patrné např. ve formulaci: *„žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit“*).

Tak je ovšem znovu ideologizován pohled jedněch na druhé a prostor výchovy a vzdělávání, čímž se dále potvrzuje stav let minulých. V tom také spatřuji zásadní rozpor s hledisky kritické filosofie výchovy.

Výchova v multikulturalistickém obalu je redukována na prostředek k naplnění cíle, jde o výchovu, která je pouhým výchovným záměrem, který je třeba sledovat. Z tohoto záměru jsou také dedukovány výchovné prostředky, které manipulují sociální „realitu“ i identity účastníků edukace. Přirozenou diverzitu tak vlastně činí nepřirozenou a tento posun je posunem anti-filosofickým. *„Nefilosofičnost takového pojetí výchovy se ale projeví odlidštěním“*, říká Zdeněk Kratochvíl (Kratochvíl 1995, s. 10).



V tomto smyslu je kurikulární MKV nástrojem reifikace identit (individuálních i skupinových) a není schopna splnit úkol vést vychovávané k nalezení vlastní identity bez symbolického násilí. Nedokáže vést k nepředsudečnému setkání se sebou samým a s *druhými*.<sup>36</sup>

Identitární preference (poznej sám sebe!) jsou totiž manipulovány především do polohy kulturních a etnických preferencí, ačkoli je (a to zejména dětští aktéři) nemusí vůbec reflektovat a akcentovat ve své dosavadní konstrukci poznání.<sup>37</sup> Je-li mezi dětmi přirozeně mnoho malých rozdílů, pak je možné, že MKV tyto rozdíly zahrne pod tzv. etnická či kulturní specifika a učini je tak skutečně velkými. Jestliže u spolužáka, který byl doposud především jiným (ode mne přirozeně odlišným) člověkem, uvidím jeho celkovou odlišnost především jako odlišnost etnickou a kulturní, pak jej ztrácím v jeho lidskosti a jsem v nebezpečí, že budu všechny jeho následné lidské projevy chápat jako výraz nějaké etnicity či kulturní zvláštnosti.

Další paradox konceptu MKV se ukazuje také ve volání po respektu k rozmanitosti, uchopeného ovšem jako převádění jiného na stejné, a to v tezi, že MKV u *menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika*. Tato teze se při důsledné aplikaci změní na podřezávání větve, na které sedíme, nebo aktu vtažení pomyslného trojského koně do - zdánlivě dobrými úmysly dlážděné - bezpečné zvykové zóny řečové hry a barevně folkloristického uvažování o kultuře. Nebezpečí tohoto nevinného daru spočívá v možnosti sáhnout po plném významu kultury a radikalizovat jej prostřednictvím strategického esencialismu až např. k volání po separaci skupin konstruovaných na etnicko-kulturním principu v zájmu rozvoje jejich specifické *kultury* a ustanovit hlídače kulturní čistoty,

---

<sup>36</sup> V dalších kapitolách se pokusím ukázat, že plné nezprostředkované a tudíž ne-předsudečné setkání s druhým je de facto nemožné, neboť vždy nutně interpretuji, vždy jsem již situován ve vztahu k druhému, setkání je vždy předformováno (dokonce ani Lévinasovo pojetí setkání s druhým není překonáním této pasti – viz např. Köglerův výklad Lévinasova antiesencialistického pojetí (Kögler 2006)

<sup>37</sup> Jako zvláště nebezpečné se jeví praktikování multikulturních etnických schémat v raném věku dětí, tj. např. v předškolní výchově, kdy děti vnímají rozdíly mezi sebou v jiných intencích.

protože kulturní specifika mohou být v mnoha případech v naprosté kontradikci normativně-etickým ideálům, na kterých jsou založeny demokratické státy.<sup>38</sup>

Definice MKV zde ve svém nereflektovaném převádění jiného na stejné patrně předpokládá, že je možné rozvíjet kulturní specifika nějaké skupiny, protože za ně standardně v souladu se svým tradičním a neproblematizovaným myšlením (neviděním vlastní kultury) pokládá zejména vybrané „národní“ folklorní prvky, vyprázdňené rituály a tradice, písně, hudbu, tanec, literaturu, tradiční jídla, lidové zvyky, tedy to, co je „majoritou“ považováno za „národní“ kulturu, zde ovšem v minoritním – ale principiálně stejném – provedení. Kultura redukováná tímto měřítkem je neškodnou hračkou nabídnutou „minoritám“ – těm jaksi *méně-rovno-cenným* – jako šidítko, které je zrovnoprávňuje v očích (očividně!) majority jakožto kulturně rovno-cenné. Ukažte (nebo MY VÁM ukážeme), že VY máte také něco, co MY považujeme za hodnotné a kulturní a MY to budeme respektovat a podporovat. Tak bude NAŠE společnost multi-kulturní. Tento řečový a diskursivní překryv kultury folklorem je jen další expanzí jednoho obrazu světa a jeho přelivem přes jinakost, vytěsněním jiného. Projevuje se pak „fyzicky“ např. jako často prezentované etno-tanečky, popřípadě údivem, že *romské* děti nejsou mnohdy muzikálně ani pohybově nadané, vždyť je to přece jejich etnické specifikum, případně je opravdu překvapivé, že *vietnamské* děti nejedí doma hůlkami ani nevědí, jak se ve Vietnamu běžně zdraví lidé na ulici, nebo *Čiňan* není zdvořilý, když přece Čiňané zdvořilí jsou.<sup>39</sup>

Kulturní specifika jiného, tedy jiná kultura se ovšem neprojevuje v konzervovaných pseudo-etno-lidových tancích, projevuje se dynamicky, v životní praxi, v životních strategiích, hodnotových orientacích nabytých a předávaných historicky a generačně. Statický, neživý, dřevěný kůň, považovaný za *roztomilý* dárek od *těch druhých*, který nás obohatí v naší zvykové nudě a je tedy za shovívavých úsměvů vnesen do prostoru institucionalizované výchovy, není totéž co život překrytý a uzavřený v konstrukci koně. Nejde o to, s jakým úmyslem byl kůň vnesen, jde o to, jaké účinky bude

---

<sup>38</sup> Máme na mysli např. kulturně podmíněnou nerovnost mezi ženou a mužem, rodinu očišťující vraždu, ženskou obřizku, uzavírání sňatků z donucení či na základě prodeje nevěsty atd.

<sup>39</sup> Viz publikace *My a ti druzí*, Praha: MKC, 2003, kapitola *Čiňané - jací jsou*, s. 16

mít jeho vtažení do budoucna a jak uzavření do nějakých konstruovaných předkreslených struktur ovlivňuje životní možnosti a rozvoj živých bytostí.

Zvěcněním kultury nezískáváme žádnou bezpečnou – neměnnou - jednotku, která by opravňovala uvažovat o nějaké skupině lidí jako o entitě skládající se ze stejnorodých částic, které jsou všechny unifikované právě v tom, že se odlišují od *členů* jiných skupin a kteří jsou jednotně formováni nějakými silami a následují nějaké stejné vzorce chování a jednání, jejichž výsledkem je jako při výrobě vždy stejné kulturní specifikum.

MKV nepočítá s procesuální povahou kultury a společností a aktivním jednáním. Vymezováním hranic odlišností a specifík kultur je vytvářena hranice životnímu pohybu, který je neustálým uzpůsobováním a nutnou otevřeností. Zapouzdření není možné, kultury jsou *ideační entity*, ve své *otevřenosti senzitivní a propustné vůči vlivům jiných kultur* (Fay 2002, s. 78), deklarace o rozvíjení kulturních specifík nějakého etnika s vědomím toho, co folkloristicky nezakreslený kulturní pohyb představuje, je nonsensem par excellence nebo destruktivní výzvou ke konzervaci linií kulturního rozvoje nějaké úzce vymezené skupiny na úkor celospolečenské koheze.

Snaha rozvíjet a zároveň „udržet“ kulturní specifika v jejich specifčnosti, by nutně vedla k uzavření skupiny navenek, k její archivaci, totalitarizaci a následně také k separaci a desintegraci komplexní společnosti. A také k omezení osobní svobody jednání a chování, možnosti elastického míšení vlivů v identitárním procesu. Taková snaha je odebráním možnosti svobodně se rozvíjet a aktualizovat své lidské potence, je de facto odlidštěním aktérů, neboť tendence MKV rozvíjet kulturní specifika se může proměnit v absurdní situace, kdy jsou nějaká specifika definována a připevněna na „záda“ jako batoh, který je třeba nést stůj co stůj, protože patří „bytostné podstatě“ etnického původu a fetišisticky je dohlíženo na to, zda batoh obsahuje stále tytéž položky, aby se náhodou přijetím specifika někoho jiného nestala batoh nesoucí bytost někým jiným – nebo nedej bože – nepatřila náhle nějakou položkou do nějakého jiného etnika, než které je jí esencialismem *pokrevně* dáno.

Jaká specifika chce multikulturní výchova rozvíjet u těch „ubožáků“, kteří „utrpěli“ smíšený původ a nejenže nevědí, kam *patří*, ale není ani jasné, kam je *zařadit*? Hranice mezi skupinami, ale vždy záleží na tom, co chceme a proč ohraničit, hranice procházejí napříč hranicemi. Chceme-li

ohraničovat etnika a kultury, měli bychom se ptát, proč tak činíme a co to přináší a proč nevedeme hranice jinudy. Ve výchově více než kde jinde, můžeme poškodit předkládáním dualismů, kdy jsou kladeny na výběr pouze možnosti „buď anebo“, naopak měli bychom vést a být vedeni k elastickému myšlení, tedy umění vidět, že entity často patří do obou zdánlivě se vylučujících kategorií, že každé bytí je „tekuté“, „měňavé“, kdy v mnoha bodech přechází ve svou údajnou kontradikci právě proto, že kategorie (určení) není v jeho „bytnostné“ povaze, ale ve vnějším označování. Ve výchově bychom dualismy měli spíše reflektovat a překonávat dialektickým myšlením, spojováním podobnosti a rozdílnosti v interakci, nikoli jejich kladením.

Multikulturní výchova definovaná v těch intencích, v nichž je vymezena např. pro potřeby veřejného školství, zcela jednoznačně konzervativně následuje partikulární tradici jedné územně a historicky „hegemonické“ skupiny. Tímto přístupem multikulturní výchova ignoruje skutečnou rozmanitost, kterou svým založením chtěla „uctít“ a poznat. Kontinuálně tak převádí *Jiné* na *Stejně* a rozmnožuje významy kultury, jejíž je reprezentací, přičemž tuto svou perspektivnost nedeklaruje a patrně ani nereflektuje a předkládá své vidění světa jakožto nezátížené a pro všechny stejně platné. Vlastní kulturní rastr považuje za univerzální a opakovatelný. Ignoruje také význam originálních identit a jednotlivých souběhů životních zkušeností účastníků edukace, neboť přeceňuje význam etnických a kulturních diferencí v životním pohybu a redukuje kulturu (dynamický proces) na statickou a reifikovanou kolekci selektovaných prvků. Takto uchopená multikulturní výchova si nedovede poradit s originální životní praxí, míšením a přesahy, pro které nemá předpřipravené „uznané“ kategorie. Navíc velmi často nerozlišuje mezi pouhou kategorií (kritérium podobnosti) a skupinou (vzájemný vztah). Taková multikulturní výchova je založena na stereotypním kategorizování kulturních typů a zároveň tak ustavuje, kdo jsme MY a kdo jsou ONI.

Multikulturní výchova ve svých definicích představuje opět jenom jeden obraz světa, nevnáší do výchovy skutečně *jiné* perspektivy, *jiné* obrazy světa, než ty, které předem uznala za jiné vymezením toho, v čem mají či mohou být stejné. Multikulturní výchova ve své kurikulární definici nepřeskupuje inkluzivně prvky hry tak, aby bylo možné vyjednávat pravidla hry znovu, dialogicky, ale je spíše

pokusem o zdvořilou konverzaci, v níž ovšem konverzační – tj. společenská – pravidla určuje zvyk, tradice, vyjednaný úzus a systém obvyklých vztahů partikulární zájmové skupiny, kterému přizpůsobuje způsoby bytí těch druhých, aby byla schopna s nimi vést dialog. Taková multikulturní výchova nenaslouchá projevům druhých, není bez původu, nepřítakává hře světa bez předchozí interpretace, není prostorem pro skutečnou inter-akci s jinakostí, je prostorem, který udržuje distanc a produkuje spíše vzdálenost, než-li blízkost.

Je-li interakce především inter-actio, tedy jednání jehož důsledkem je vzájemné ovlivňování, pak nedílnou součástí interakce je komunikace, tedy předávání informací slovně i beze slov (např. pomocí symbolů). Multikulturní výchova nastavená tak, jak jsme ukázali výše, je také interakcí a komunikací, která ovšem zprostředkovává, ať již na základě přímých pojmenování nebo symbolických distinkcí, především obraz světa rozděleného na etnické fragmenty, rozděleného zlatým řezem mezi etnickou majoritou a minoritami. Není to obraz, který by ukazoval společný svět, v němž každý může nalézt svobodně svou pozici. Takováto MKV potvrzuje mýty o rozdílech, které mají vazbu na kolektivní charakteristiky údajně biologicky ukotvené, což má reálné sociální důsledky pro svobodné rozhodování a vůli jednotlivců: *„Je to něco, co ideologický diskurs hledá v minulosti a co označuje jako autentickou hodnotu; přičemž ve skutečnosti jde o normativní vizi, kterou je třeba realizovat v budoucnosti. Ideologie používá následujícího triku: popis minulosti je ve skutečnosti předpisem pro budoucnost. Je však důležité upozornit na to, že utopická ideologie čistého etnokulturního původu je přítomná jak v dominantních, tak v menšinových etnokulturních diskurzech“* (Szaló – Hamar 2005, s. 77).

Binární alternativy, které jak diskurs, ze kterého vzhází MKV, tak lidové diskursy postulují, omezují sféru potenciálních voleb, uzavírají dualisticky sociální myšlení do protistojných kategorií. Dualismy zveličují rozdíly mezi aktéry, mezi spolu-žáky, sou-sedy.

Míru kvality vztahů mezi různými aktéry a pocity odpovědnosti za společně obývaný prostor, určuje především pocit sounáležitosti. Sou-náležitost znamená vzájemně k něčemu patřit. Jmenná předpona *sou-* ve slovanských jazycích znamená „co je dáno dohromady“. Těžko však mohu patřit do vzájemně se vylučujících kategorií tak, jak je postuluje koncept MKV, jak mohu mít pocit

sounáležitosti s minoritou, jsem-li považován za příslušníka majority a naopak? Jaký společný svět můžeme mít? Vzájemná setkání v jednom prostoru nejsou po aplikaci MKV bez-prostřední, stejně jako nejsou bez-prostřední bez její aplikace, předsudečné vztahy jsou nahrazeny jinou formou předsudečných vztahů. Pocit sou-náležitosti, sou-znění, sou-strasti, sou-citu, sou-sedství se dostavit nemůže. Rozvržení, mapa vztahů podle MKV evokuje, že jsme spíše vzájemnými sou-peři či soudci. Jmenná předpona *sou-* ve slovanských jazycích znamená „co je dáno dohromady“. Zároveň však slabika *-sou-* tvoří základ slova soudce, ve společenském kontaktu také sou-díme, odsuzujeme, máme před-sudky.

Zdravé sou-žití by se však mělo vztahovat k pocitům společného prostoru, který by měl umožnit bezkonfliktně spojovat naši vlastní unikátnost, integritu a individualitu, a zároveň unikátnost, integritu (nedotknutelnost) a individualitu *těch druhých*. Takové soužití by mělo být plynulým vytvářením MY, kteří obýváme tento prostor a máme za něj a za sebe navzájem společnou zodpovědnost. Je ale více než zřejmé, že vědomí MY, nemůže existovat bez odpovídajícího protipólu v modu ONI, či ti druzí. Stejně tak je ale jasné, že může existovat mnoho variací identit na téma MY a ONI. Jde o to, zda jsou tyto protipóly emotivně zatíženy antagonismem a vyloučením, nebo zda jsou chápány spíše jako komplementarita, tedy jako opozice, které se navzájem potřebují a doplňují. Máme-li ale na zřeteli komplementaritu, pak ta je možná pouze, pokud jeden pól má něco, co nemá ten druhý. Komplementarita spočívá právě v odlišnosti, nepřevoditelné na stejnost. Komplementarita znamená nezaměnitelnost. To nás ovšem znovu dostává do bludného kruhu otázek, zda lze být nezaměnitelně odlišný a zároveň být zcela rovný (srv. Eriksen 2007, s. 155-156).

Ke kvalitním mezilidským vztahům by určitě mělo patřit i vědomí, že *já, tento člověk*, se vždy odlišuji v mnoha aspektech od všech skupinových typizací, stereo-typů, generalizací a reprezentací! Nikdy nejsem neproblematicky tím, co si lze orientačně představit pod nějakou *typickou osobou*, údajně spadající do určité kategorie, generace, kultury, etnické skupiny, socio-ekonomického statutu, ale zároveň bychom měli všichni chápat, že jen těžko můžeme trvat na své radikální odlišnosti a zároveň vyžadovat bezpodmínečnou rovnost, aniž bychom něco ze své originality obětovali. Hledat

v lidech jen to univerzální (rovné, všeobecně lidské) je stejně chybné jako hledat pouze ono jednotlivé (originální, radikálně odlišné).

Na tomto místě je spíše vhodné pamatovat na to, že *Já, tento člověk*, s vlastním jménem, které mne spojuje s mými blízkými, s příběhem, který žiji, konkrétní životní situaci, ve které jsem se stal člověkem, nejsem žádný instantní objekt, bez vlastního myšlení, jednání a zkušenosti, rozpustitelný ve skupinových charakteristikách a kulturních vzorcích. Nejsem především etnicky akcentovanou entitou, dokud není tato součást mého lidství dotčena, například i tím, že je neustále zdůrazňována. „*Je jisté, že ryba prožívá vodu jinak, mluví-li neustále o tom, že žije ve vodě*“ (Eriksen 2007, s. 23).

Zde nám vyvstává celý aparát otázek, které by měly být diskutovány:

Jak se může MKV vyrovnat s kulturní tradicí, z níž vzešla? Jak naléhavá je potřeba vyjasnění pro koho je MKV určena a jaké jsou její skutečné záměry, či zájmy artikuluje a jaké důsledky může mít ve formě v jaké je praktikována? Koho, odkud, kam a jak chce vlastně multikulturní výchova vyvádět? Měla by výchova v diversitě, aby byla hodna toho jména a otevírala jinou - minulými perspektivami nezatíženou – budoucnost pro společně obývaný prostor, být spíše založena na neuzavřeném „*hledání takových pojmových struktur, které by mohly posloužit ke kultivaci současných napětí, která nenacházejí svůj výraz v tradičních pojmech*“ (Kratochvíl 1995, s. 11) nebo by měla jasně deklarovat, co je v jejích možnostech vzhledem k minulosti a přihlásit se ke své „intelektuální výbavě“ a s touto pozicí vstoupit do debaty o budoucím možném? Jak zakotvit starost o budoucnost v nějakém objektivním (poctivém a odpovědném – nikoli pouze neutrálním) konceptu, který by nezastarával a nezaostával za životními změnami, které zasahují společnost i jednotlivé její aktéry?

## Kapitola 3. Vidění etnických a kulturních skupin a jejich reifikace

### **(Ne)přirozenost skupinového členství a desinterpretace druhého**

„Možná se najdou dva stejní Vietnamci, ale je to výjimka. Jinak jsme každý jiný. U skupin se ale bohužel v praxi při multikulturní výchově míchají identity se statutem, s etnicitou. Status cizincům u nás dáváme my. Nemůžou za něj, ale chovají se podle něj. Občas je učení se o skupinách banální snůškou generalit, která nikomu nic neřekne. Vezme se jeden model z mnoha milionů. Když ale někde vyjde charakteristika Čechů, spousta lidí se cítí uražena. Jsou přeci takový jen někteří, ano, přesně tak to je, jen někteří. U jiných skupin ale lidem podobný názor jako generalizace nepřijde...“ (respondent-realizátor projektu MKV, Hajska et al. 2008, s. 84)

Výše popsaný koncept multikulturní výchovy je založen na myšlence neproblematizované příslušnosti jednotlivce k nějaké skupině, a s tím spojený předpokladatelný identitární proces. Členství v etnických a kulturních skupinách je předpokládáno, o nutnosti procesu vnitřní sebeidentifikace s tímto členstvím, koncept MKV explicitně nepracuje. Členství ve skupinách je tedy konceptem MKV pravděpodobně nahlíženo jako přirozené, doslova získané narozením. Aktem narození pak jedinec v této perspektivě získává určitou *přirozenou* (etnickou, kulturní) identitu jednou pro vždy. V definici MKV v RVP se můžeme dočíst, že „člověk je nejen nedílná jednota tělesně i duševní stránky, ale i součást etnika“ (RVP pro ZV 2005).

Příslušnost ke skupině definované jako národ, etnikum či kultura, byla (a je) často či téměř obecně považována nejen za něco přirozeného, ale i daného a majícího ontologickou platnost. Kritické přemýšlení o *přirozenosti*, tedy o hranici mezi biologickým a sociálním konstruktem, se ale nachází v situaci, kdy „*přírodní nebo biologické danosti jsou natolik impregnovány kulturními konstrukcemi a hodnoceními, že se musíme ptát, zda sám jejich charakter přirozenosti není jednoduše kulturním konstruktem*“ (Fulka 2005, s. 279). Je-li totiž něco přirozeného, pak se jedná o kvalitu získanou narozením, *daného přírodou, vyplývající z jejich zákonitostí a související s nimi* (Filipec a kol. 2000,



s. 337). V tomto smyslu je *přirozená* příslušnost k nějakému *etniku* či kultuře problémem. *Etnicita* je navíc vždy relativní a souvisí s kategoriemi sebepojetí a sociální konstrukce tohoto sebepojetí.<sup>40</sup>

Krucialní otázka konstituce subjektu, jedince nebo Já, se od druhé poloviny 20. století nachází v poloze důsledného zpochybnění, dekonstrukce, představy nějakého esenciálního, neutrálního substrátu, který „*má roli nezpochybnitelného počátku, tj. není sám nijak konstituován, ale naopak konstituuje to, k čemu se tím či oním způsobem vztahuje (ať už se jedná o kulturu, intersubjektivní společenství nebo v širším smyslu o svět, který toto já obklopuje)*“ (Fulka 2005, s. 275). Etnicitu nezískáváme narozením, přestože se rodíme *někam*, tedy do *kultury* a do skupiny (*etnika*). Etnicita je ale soustředěna kolem praktik a přesvědčení. Při narození jsem těchto praktik a přesvědčení prost. Na svět přicházíme vybaveni určitými dispozicemi a fenotypem, nikoli „*etnickou*“ esencí. Etnicita (jakkoli problematický tento pojem je) je dodatečně – procesem - nabytá forma, nikoli substance. Např. *etnické* konflikty nejsou střetem nějakých odlišných substanciálních forem identit, ale výsledkem mechanismů, při nichž se tyto identity ustavují. Skupinovou identitu a členství nabýváme pojetím sebe sama jako příslušníka určité skupiny, tedy během konstrukce obrazu sebe sama a obrazu těch druhých. Konsekvencí procesu ustavování je confirmace zdánlivých substancializací, tedy zpětné připisování přirozenosti těmto identitám. Jde ale o pouhý *obraz*, který se v tomto procesu stává původním exemplářem, je naturalizován, potvrzován a vyvolává dojem *originálu, původu a počátku* (etymologie např. Rejzek 2001, s. 432). Výsledná forma „*přirozeného*“ stavu je tedy spíše vyrobena – konstruována - než nalezena.

Narozením se *někam* a *někomu*, se našemu původně neomezenému horizontu lidských možností bezpochyby dostává omezení. Teprve tímto omezením – *peras* – se vyjevuje odlišnost. Odlišnost je forma, nikoli substance. Forma je tvar. *Rés*. Narozením jsme sice získali identitu, ta je ale nebiologická, do kategorií zdánlivě biologicky daných spadáme až určením. Nerodím se jako žena, ženou se po narození stávám, jsem zahrnutá do kategorie, které je určena nějaká forma. Identita je původně neurčená. Identita je teprve formována. Lidské myšlení je myšlení v kategoriích a pojmech

---

<sup>40</sup> Komplexně např. Sociální studia č. 2/2005, Mezi přírodou a kulturou: divočina, FSS MU Brno, k tématu podrobně Šlesingerová 2005 ibidem

(pojmenování). Po narození jsem *určen a pojmenován*. Původně neomezená identita bytosti se stává omezenou. Původně očekávané *dítě* (to, obecné lidství), se po narození stává *holčičkou* nebo *klukem*. Tímto určením, reifikací, jaksi odpreparujeme dítě, člověka, od jeho dosavadní potence, tedy neurčeného bytí. Zbavíme jej tak obecně lidského pozadí a začneme jej formovat do předem určených (společenských) významů. Učiníme z něj bytost, která nějak je a nemůže být jinak, protože potom by opět překročila svou hranici a stala se něčím jiným (*copak takhle se chová holčička? Kluci nepláčou!*). Nedá se tvrdit, že takovéto kategorické určení má též ontologickou povahu, *vytvářejí jej relace*.

Toto je moment, který však způsobuje problém, lidské bytosti totiž díky své původní neomezenosti spadají zároveň do různých – často dokonce se vylučujících - kategorií. Kategorie jsou však již nějakým rozuměním. Jsou nějak rozlišeny z původně nerozlišeného a jejich podoba je artikulována. Kategorickým výrokem je ovšem vylučují z kategorií jiných. Termín vylučující kategorie je velmi důležitý. Vrátime-li se totiž zpět k našemu prvotnímu zájmu, totiž ke skupinovému členství, etnicitě, kultuře a společnosti, která je jejím nositelem a producentem, zjistíme na základě výše řečeného, že to není moment narození, život, co nás „uvězní“ v nějaké skupině, etniku, kultuře, ale je to myšlení jejích hranic, je to kategorizace skupiny, etnika, kultury a její neustálá reifikace. *Stálé pravdy* spojené s „poznáním“ nějakých skupin totiž nejsou nějakými vnitřními vlastnostmi těchto skupin, ale diskursivními konstrukcemi. *Pravdy, subjekty nebo identity se totiž nevyskytují mimo jazyk. Jazyk nepojednává o daných nebo univerzálních věcech, nabízí spíš popisy s významem, který se na základě sociální konvence stává tím, co je chápáno jako pravda (tedy dočasné ustálení významu)* (Barker 2006, s. 21).

Multikulturní koncepty, a tím i multikulturní výchova založená na skupinovém vidění, mají neustálý problém s kategorizací, pojmenováváním, a tím i s originálními identitami. Pojmenovávání, ale i identity, totiž podléhají neustálým změnám. Právě proto, že neodkazují k žádným podstatám, neměnným substancím. Pojmy i identity jsou elastické. To, že máme představu nějakých kontinuálních identit, trvání Já, které je podkladem, je třeba uvažovat spíš jako vázanost na

kontinuitu životního příběhu, a tomu, jak mu rozumím, příběhu vázaného na žijící a promlouvající subjekt, nikoli na počáteční substanci Já samu o sobě.

Fenomenologická Husserlova epoché sice odkazuje k univerzalistickému subjektu, transcendentálnímu egu, které je konstitutivní základnou, otázka po tom, zda „*má tento konstitutivní subjekt sám nějakou genezi, zda náhodou sám není konstruován či konstituován, se zde neklade*“ (Fulka 2005, s. 275). Poststrukturalismus (postmodernismus) již „*prezentuje naproti tomu subjektivitu nikoli jako počátek, nýbrž naopak jako následek mimo-subjektivních determinací, jemuž není žádná substancialita sama o sobě – s výjimkou té, která je mu dodávána zvnějšku*“ (Fulka 2005, s. 275).

Identita je diskursivní praktika, proces ztotožňování se, nikoli nějaká danost a fixní entita. Identita je příběh, který *píšeme* s emocionální angažovaností. Svou identitu ovšem nevlastníme, nejsme jejím výhradním tvůrcem, autorská práva k ní sdílíme významným způsobem s těmi ostatními (diskursivní vnějšek), naše je schopnost reakce na „vrženost“ do náhodných sociálních a *kulturních* podmínek. Naše, narozením získané a dále *ve-světě-spolu-s* konstruované pozice, jsou naprosto originálně přebírány do našich *fantazijních identifikací* či *emocionálních spojů* (nebo z nich vytlačovány)[...] *antiesencialistický názor zdůrazňuje, že identita je proces stávání se, vystavěný z prvků podobnosti a rozdílnosti. Identita tedy není esence, jde o průběžně se posouvající popis nás samotných. Význam kategorií identity, jako je britskost, černošství nebo maskulinita, tedy podléhá soustavnému odkladu v nekonečném procesu nahrazování či différance. Vzhledem k tomu, že význam není nikdy zcela úplný nebo dokončený, identita představuje jakýsi momentální snímek krystalizujících významů[...]* Identity si odporují, kříží se a vytlačují. Žádná jednotlivá identita se netváří a nevystupuje jako zastřešující, určující...identity se spíše posouvají podle toho, jakým způsobem jsou subjekty oslovovány a reprezentovány. Naším základem jsou tedy mnohačetné, roztržité identity. ...zdánlivá jednota identity je pak lépe pochopena jako artikulace různých a oddělených prvků, které by mohly být za jiných kulturních a historických okolností propojeny znovu a jinak. Jednotlivci jsou tedy zvláštní a historicky zakotvenou artikulací sociálně determinovaných nebo usměřňovaných diskursivních prvků (Barker 2006, s. 75).

Takovouto procesuální a měňavou identitu ovšem koncepty multikulturní výchovy s důrazem na etnickou, kulturní, minoritní či majoritní příslušnost redukuje na identitu statickou, redukuje ji na věc. Statická identita je oxymoron – obdobou statické identity by mohla být *živá mrtvola*.

Koncept MKV také nepřipustně a zcela libovolně směšuje etnicitu a kulturu (*u menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika*), nerozlišuje, že mezi etnicitou a kulturou žádný vzájemně úzký vztah neexistuje. Etnická identita je konstruována na základě sociálně ustavených představ o kulturních diferencích (nikoli na základě diferencí „skutečných“) a je něčím, co by mělo údajně odkazovat k představě o společném původu (coby druhu fiktivního příbuzenství), zatímco kultura referuje ke sdíleným reprezentacím, normám a praktikám (srv. Eriksen 2007, 99-100).

Přímým spojením, tak jak to činí koncept MKV, se kultura stává jakousi neviditelnou mystickou charakteristikou, která přirozeně a navěky spojuje všechny, kteří mají „historické kořeny“, na jednom místě, a kterou tedy nelze zaměnit s jinou a zároveň se jí nelze zbavit, neboť se získává narozením! Tak je tvrzení, že MKV *„u menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci“* tvrzením, v jehož intencích jsou životní situace a individuální potřeby dětí autoritativně deformovány a redukovány na nějaký vybraný soubor specifík, a to zejména v hodnotových a životních orientacích a významně ovlivňuje způsob, kterým o sobě (i navzájem) mohou přemýšlet. Jejich komplexní životní zkušenost a situace je zde redukována na „základní (skupinová, národnostní, kulturní) specifika“, která jsou jim dána! Takový postoj, nejenže je vpravdě postojem latentně rasistickým, ale je také násilným - z pozice autority předkládaným - příběhem a obrazem toho jací lidé spadající do údajného etnika jsou, co dělají, jak jednájí a dokonce kudy a kam se mají rozvíjet v budoucnu etc., aniž by jejich vlastní příběhy *dostaly slovo*.

Namísto žité *kultury (životního kontextu)*, který by měl být přítomen ve výchově, chce-li být hodna toho jména, je předložen jakýsi dílčí *text* o specifických – vybraných – rysech, znacích.<sup>41</sup> Taková

---

<sup>41</sup> Je možné namítnout, že definice MKV je pouze jednou stránkou aplikace a že v přímé praxi k takové zjednodušující fragmentaci nemusí nutně docházet. Má profesní zkušenost (zahrnující i zkušenost kolegů) ovšem říká, že právě

multikulturní výchova odlišnosti sama produkuje a zaměňuje tak konstruované obrazy, *simulakra* (Baudrillard 1983), za realitu a de-kontextualizuje životní pozici jednotlivce.

Vytváření obrazů menšin, etnik, kultur a dávání těchto obrazů do souvislosti s konkrétními lidskými bytostmi, participanty výchovy, je převáděním originálních příběhů do modu bytí Ono je, Oni jsou... a *MY si o NICH něco povíme, abychom je poznali*. Lidské poznávání<sup>42</sup> je ovšem cíleno na předmět. Poznávám tak, že sleduji předmět, přehlížím kontexty a rámce, ve kterých poznávám, sleduji předmět a vytvářím si jeho obraz v mysli. Pokud vidím ale pouze nějaký předmět a nevnímám jeho kontext, jeho vztahy, jeho zasazení do prostoru, do prostředí, dostávám spíše encyklopedický obrázek, nikoli fotografickou momentku. Tak multikulturní výchova poskytuje spíše schematizované encyklopedické kresby druhých, jiných, jako nějakých předmětů bez zasazení do času a prostoru. Zpředmětněním druhého, je ale činěn pokus vřadit dosud nepoznané do stávajících pojmů a kategorií, do stávajících obrazů reality.

Tak ale poznání a vidění nového, předem neočekávaného, brání. Tak je ne-před-stavitelné představováno, Jiné je převedeno na Stejně. V tomto diskursu si mají všichni účastníci výchovy uvědomit, *kam patří a kdo jsou*. Mají si to uvědomit na základě před-připravené šablony, de facto tedy na základě stereotypu a předsudku, diskursivně předvybraných markerů. MKV, která tvrdí, že *každý člověk je nejen psychofyzická jednota, ale i součást etnika* (RVP ZV), je spíše anti-kohezním procesem *alienace*, emocionálního vzdálení, odcizování, než-li hledáním společného.<sup>43</sup>

Proč by ale mělo pro každého člověka být důležité být součástí etnika a „mít jeho kulturu“? Takové vidění má silné historické konotace v potřebě vymezovat se vůči kultuře jiných, např. právě v procesech tvorby národních identit a předpokládá, že tyto minulé procesy jsou nezbytně důležité i

---

k takové redukci dochází až v „obludných“ formách. Důkazem takových redukcí, které nepočítají s osobními příběhy a poukazují na kulturní i hodnotové zatížení mediátorů tématu jsou např. diplomové práce, nebo projekty prezentované studenty i učiteli z praxe (mnohdy i pedagogy VŠ), které si kladou za cíl ukázat „jak na to“.

<sup>42</sup> Při analýze textu definice MKV v RVP jsou naprosto dominantně uváděna slovesa odkazující ke kognici, nikoli k instrumentálním kompetencím či kompetencím afektivním

<sup>43</sup> O nebezpečích i paradoxech obdobných vazeb referuje vyčerpávajícím způsobem např. Csaba Szalo a Eleonóra Hamar *Vytváření etnokulturních minoritních identit a jejich sociální inkluze*. In *Sociální studia* 1/2005, MU Brno.

pro přítomnost a budoucnost. Neexistuje ale „žádný důvod pro to, abychom předpokládali, že eventuální psychologické a sociální potřeby mohou být uspokojeny pouze tehdy, budou-li mít všichni dohromady a zároveň každý zvlášť svou „kulturu“. Je zřejmé, že pro ty, kdo „žijí ve dvou kulturách“ je největším problémem to, že po nich tuto kulturní identitu veřejnost vyžaduje. Nemáš-li kulturní identitu, tak si ji prosím tě „opatři“. Odmítneš-li, budeme tě zahrnovat soucitem do té doby, dokud se nerozhodneš!“ (Eriksen 2007, s. 55)

Taková výchova je zmocněním se příběhů, násilným zpřítomňováním nepřítomného, vyvoláváním domnělých podstat, vnášením dogmat ve snaze nedogmatizovat a je nesena vírou, že kategorickým pojmenováním kultur také cosi skutečného odhalujeme. Pojmenováním reifikujeme, u-stavujeme, určujeme, identifikujeme.

MKV je snahou vést k rovnosti, předcházet konfliktům na základě pochopení. Aby to bylo možné, je nutné ukázat Jiné v kódu, který je srozumitelný, tedy normální. Musíme propustit Jiné do řádu našeho běžného, předchozího uvažování. Děje se tak na základě identifikace-komparace-kategorizace, teprve pak vidíme *příslušníky jiných kultur*. Tak ale nedochází ke skutečnému poznání a pochopení odlišnosti, ale spíše k překryvu Jinakosti jiného a jeho radikální odlišnosti. Identitární příběhy druhých tak nezaznamenáváme, vyprávíme svůj příběh o vztahu k *těm druhým*. Takto - na pozadí reprezentací majority - objevená a vyjevená jinakost se může stát ve svém zjednodušení stigmatizující a další cesty uzavírající etiketou, razítkem s nápisem ON, TAKTO JINÝ, takto definovaný - zvěcněný Jiný. V praxi rozuměj Vietnamec, Rom, Ukrajinec, muslim...tak je každý uzavírán do před-staveného habitu, je mu oblečen nějaký diferenční skupinový dres, aby bylo jasné *kdo, za koho a s kým má hrát*. Kdo kam, určen nějakými referenčními znaky, patří, zároveň říká, jaký s velkou pravděpodobností také je. Tak má být usuzováno z obecného na jednotlivé.

Takovýmto zvěcněním – zformováním - bytí se ovšem multikulturní výchova také zvnějšku zmocňuje identit, tedy „*způsobu, kterým o sobě přemýšlíme a vytváříme jednotící narace „já“, do nichž se emocionálně zapojujeme, reflexivní a diskursivní konstrukce „já“, příběhu, který o sobě vyprávíme*“ (Barker 2006, s. 176). Naším příběhům připisuje určité linie a přepisuje odstavce a mění jejich obsah a také způsob jak o nás smýšlejí a jak nás vidí druzí.

Jestliže MKV vnáší do přímého sociálního prostoru kulturní/etnické/skupinové obrazy, doslova z nich instaluje výstavu a pak se pokouší ukazovat, v čem jsou si obrazy podobné a co mají společného, pak chybuje, neboť zaměňuje obrazy za realitu. Je mylné se domnívat, že vyobrazení je v nějaké zásadní shodě s předmětem – zde člověkem, v nezávislém objektovém světě. Tedy např., že vyobrazení Vietnamců se odvozuje od předmětů, které jsou ze své podstaty Vietnamci, tedy že soubor znaků dávajících dohromady představu Vietnamce odkazuje k rozpoznatelné, esenciální kvalitě. Představa, že multikulturní výchovou získaná kategorie Vietnamec, je totožná s objektem, nebo dokonce se spolužákem, je ovšem mylná až absurdní. Multikulturní výchovou zkonstruované projekty typu „Vietnamský den“ neříkají vůbec nic o prožitém dni bytosti, označené rozlišovacím pojmem Vietnamec. Multikulturní výchova tak vyřezává podle redukujících šablon z živých bytostí podoby prefabrikovaných Vietnamců, maluje jejich skupinové obrazy za pomoci jednoduchých, pochopitelných znaků. Multikulturní výchova se neptá: Kdo jsi? Kam patříš? Jak sám sobě rozumíš? Jak ti rozumějí tví blízcí? Jaký je tvůj příběh? Ale říká: Podívej, kdo jsi, jaký jsi, podívej, kam patříš a jak MY ti (a tobě podobným!) rozumíme, a jak tvůj příběh vyprávíme.

Takto jsem druhými pojat – zvěcněn. Prožívám si díky multikulturní výchově své spatření, je mi představen můj obraz, moje výseč, jsem sám sobě představen jakožto nedílná součást nějakého většího pomyslného nadefinovaného celku – např. nějaké skupiny Vietnamců. Jsem tak ale rozpoznán a uznán jako Vietnamec, nikoli ve své adekvátní podobě, jako tento a ne jiný lidský tvor v určité konkrétní originální životní situaci, jako já, tento celý člověk. Ve svém bytí jsem jaksi situačně přistižen v jedné poloze, jako především Vietnamec, jeden z mnoha dalších – zaměnitelných – Vietnamců, kteří dle multikulturní výchovy dělají *toto, myslí takto, žijí tímto způsobem* etc.

I v těsné blízkosti si takto díky multikulturní výchově mohou být lidé navzájem jenom věcmi. Multikulturní výchova nutně nevede k poznávání a *setkávání*. Může být i prostorem, kde se vytvářejí významné distinkce, které vedou k míjení. Známe-li své spolužáky tak, že se na ně díváme pouze jako na příslušníky nějakých (odlišných!) skupin, pak chybí blízkost a bezprostřednost. Přijmeme-li osoby do svého vědomí jako Vietnamce, pak na nás nemohou působit svým bytím natolik, aby nás

přiměly k nějakému jinému nežli věcnému vztahu. Viděl-li jsem předtím v druhém především svého spolužáka, teď vím, že je to Vietnamec. Míru kvality vztahů ovšem určuje především pocit sounáležitosti nikoli odlišnosti. I když se můžeme denně setkávat s někým tvář v tvář, budeme-li v něm vidět především Vietnamce, pak nedochází k vzájemnému poznávání. Namísto poznání druhých v jejich svébytnosti, která je hodna respektu, zprostředkovává MKV spíše pohled na obraz, kde jsou originality „zamáznuty“ do neutrálního skupinového „laku“ pojmu ONI. Díváme se tak sice lidem do tváří, ale nespátřujeme v nich výlučnost, vnímáme je jako souhrn předpokládaných vlastností a nepřekonatelných odlišností. Zaměřujeme se na to, co lze popsat, rozebrat a zařadit.

Multikulturně skupinový pohled mne vytrhává z mého originálního světa, vlastního projektu, vlastních pohnutek jednání a chování. Přibíjí mne do rámu nějaké skupiny. Jsem popsán, zobrazen a ohraničen, orámován...Jsem viděn, situačně přistižen – znehybněn – jako - dejme tomu - Vietnamec. Jsem in-flagranti přistižen ve svém údajném vietnamství. *Flagrance* ve francouzštině znamená očividnost. Oči vždy však patří někomu dalšímu, druhý mě jako Vietnamce vidí, jsem tedy především Vietnamcem. Takové vidění je ovšem i spojeno s určitým druhem totalitního myšlení, které nepovažuje lidskou bytost za otevřenou a předpokládá, že celek člověka žije uvnitř kultury, ze které nemůže (nebo nesmí?) vyjít ven, vstříc jinému určení, jiným příběhům. Takové myšlení nazývá T.H. Eriksen „rafinovanou verzí kulturního terorismu“, který spojuje identitu a příslušnost člověka bezesbytku s nějakou kulturou, která má svoji vlastní vnitřní logiku a je zcela odlišná od jiných kultur. Takový model světa je podle něj ale: *neakceptovatelný a mystifikující. Dnes je většina z nás více či méně kulturními kreoly: nacházíme se uprostřed mnohoznačného, volného a absurdního universa znaků, obrazů, hudby, hodnot a idejí různorodého původu...V takovém světě je každý výkřik o „hranicích“ a „čistotě“ reakčním pokusem vyvolat zpět ztracený mystický původ.*“ (Eriksen 2007, s. 55-56)

Perspektivní vidění etnických, kulturních, minoritních skupin, vidění nějakých čistých Vietnamců i v dětech dřívějších přistěhovalců, kteří jsou doma zde, tady a teď, vidění, roze-znávání a pojmenovávání, vytrhávání jednoho určení z plného životního kontextu, z celku člověka konstituuje



takové momenty bytí pospolu, které mohou sice přinášet i tolik zdůrazňované uznání a respekt, ale v mnoha případech také ponížení, stud, netoleranci, agresi či odmítnutí.

Multikulturalismus, a tím i koncept multikulturní výchovy, má permanentní problém s významy a jejich zakotvením v jazyce, má neustálý problém s pojmenováváním, tedy s pojmy.

Pojmenovávání slouží k rozlišování. K identifikaci. Pojmenovávání, které spojuje jednotlivce s nějakou skupinou, je ONI-fikací této osoby. Takové pojmenovávání znesnadňuje *vidět druhému do tváře*. A pokud to umožňuje, hrozí nebezpečí, že se nadále nedíváme do tváře člověku, který stojí aktuálně před námi, ale díváme se do tváře Vietnamce, Roma, muslima, nebo naopak přede mnou stojí *gadžo, katolík, příslušník majority*. Vidím-li člověka a přesto říkám Arab, Rom, *gadžo*, Vietnamec, muslim, *nevěřící*, černocho, pak jsem se nepokusil o setkání s bytostí. Můj vztah není bez-prostřední, je již nějak zprostředkovaný. Jde o *simulakrum setkání*. MKV tak, jak je popsána v kurikulárním dokumentu, spíše produkuje tato simulakra, než aby umožňovala vidět člověka a setkat se s druhým v jeho osobitosti. Multikulturní výchova nevidí primárně jednotlivce, jakožto situovanou osobnost, neukazuje jeho lidskou „tvář“, ale předkládá jakási skupinu charakterizující schémata, profily, údaje, kategorie, souhrny. Tak je ale jedinec reprezentován a situován do nějakých generalizujících typů vztahů ke světu. Jeho originál je již reprodukcí. Tak je jeho „realita“ reprezentována obrazem. Nejde sice přímo o lež, ale o nad-realitu. Jde o svět reprodukcí bez originálů, o simulakrum, o soubor představ, které neodkazují k realitě, ale k falešné reprezentaci reality, k jiným představám.

Pokud tedy ve výchově zůstaneme u skupinových, kulturních a etnických *labelů*, pak již existuje překážka, která nevyjadřuje originální vztah potřebný k setkání na úrovni Já – Ty, ale jsme v modu Já – Ono. Vidíme-li bytost a přesto ji jaksi uvrhneme do příslušných skupinových charakteristik, jsme mimo možnost plně říkat Ty. Důvody skupinové příslušnosti je nutné hledat v každodenním životě bytostí, nikoli ve všezahrnujících popisech a předkreslených schématech.

Svět druhého se neotevře, když se mu pokusíme vnútit vlastnosti svého okolí, když *extrapolujeme svou všednost za její běžné hranice*, když jeho svět ovládneme svým jazykem nebo kulturou. „*Tím pouze rozšíříme dosah všednosti a rozšíříme prostor komunikace, což může být výhodné - a pouze*

*takto to může někdy i přispět k otevření světa. Skutečným občanem světa, "kosmopolitou" ve filosofickém smyslu slova, se stáváme v každém odkrytí, které odkrývá nedostačivost každého okolí, tedy v každém přirozeném vztahu. To je možné i v setkání s jednou přirozeností, byť dokonce předtím zakoušenou jako věc v jednom určitém okolí, a to vše i v jednom jazyce. Zkušenost jiných věcí, jiných okolí a jiných jazyků nebo režimů řeči nás k tomu však připravuje, alespoň pokud ji nezaměníme za pouhou sbírku užitečných nebo zase exotických jiností" (Kratochvíl 1992 online).*

Multikulturní výchova má problém s pojmenováváním, kterým chce „ukázat“, popsat a předepsat, systematizovat, jak by svět podle ní měl být. Jak ale napsal Martin Buber: „vykročit ke vztahu, tomu nelze učit ve smyslu předpisů. Lze jenom naznačovat, a to tak, že nakreslíme kruh, který vylučuje všechno, co není tímto vykročením. Pak se stává viditelným to jediné, oč běží: plné přijímání živé přítomnosti. Takové přijímání ovšem předpokládá tím obtížnější odvážný čin, tím elementárnější obrácení, čím více člověk zabloudil do odloučení. Nejde o to vzdávat se já... já je nepostradatelné pro nejvyšší vztah stejně jako pro každý jiný, neboť vztah se může dít jenom mezi já a ty. Nejde tedy o to, vzdávat se já, nýbrž o to, vzdát se falešného pudu po sebeuplatnění..." (Buber 1969, s. 69)

Vidím-li druhého a zůstanu u toho, že už vím, co druhý je (Vietnamec, Rom), ať s pomocí MKV nebo bez ní, pak jsem se s druhým nesešel, má přepážka mě ponechává v modu Já-Ono. V modu užitečného, ale zároveň izolujícího před-vědění, před-sudku. Díky uznání přítomnosti druhého v jeho adekvátní, neretušované lidské podobě, můžeme získat i zážitek druhé osoby jako *mon semblable* - mně podobného, toho, kdož je jako já, zcela ve významu spojení a souvislosti se mnou, s mou existencí a bytím. Můžeme pak sledovat nikoli jak je, ale jak se mi ukazuje. Zprostředkovaným uznáním přítomnosti Vietnamce, získáváme vědomí ode mne odlišného, a to v diferencí od mého bytí vylučující kategorii. Uznání původu, redukované na etnický či kulturní a „rasový“ původ neumožňuje vnímat originalitu jako jedinečnost a individuální příběh formovaný mnoha vlivy. Etnicitu je třeba chápat jako vždy pouze relační a také situační, tedy relativní, stejně jako musíme uvažovat v intencích toho, že etnický charakter sociální interakce je vždy závislý na charakteru situace. MKV má problém s tím, že etnicitu považuje za permanentní a přirozenou kvalitu. Kultura reifikovaná na

podklad etnicity, je velice nebezpečnou hračkou, která ohrožuje současný edukační prostor a tím i vývoj do budoucnosti.

Zejména takto ve sféře aplikace multikulturní výchova jako světo-názor zastírá často přirozenou zkušenost. Již fenomenologie ukázala - dnes již klasickou - cestu myšlení zpět k přímé a přirozené zkušenosti. Problémem je, že právě to, co je běžně považováno za *přímou a přirozenou zkušenost*, je spíše tzv. lidovou taxonomií, kterou multikulturní výchova neumí relativizovat, a to také proto, že je velmi často pojata na tomtéž základě jenom v jakémsi „negativu“. Tak je jako přirozená zkušenost brán svět zvyku, všednosti a sociokulturního stereotypu, který MKV naopak svým způsobem potvrzuje tím, že stejně jako esencialistický lidový diskurs předpokládá a předkládá etnické, kulturní, minoritní či majoritní hranice tam, kde jsou běžně percipovány různé fyziognomie.

Namísto toho, aby esencializující – etnické, nebo společnost podle fyzických znaků rozdělující – linie relativizovala a etnicitu sice nepřehlížela, ale vědomě uzávorkovala, a tak de-etnizací uvolnila minulá napětí ve jménu budoucího společného růstu a pro skutečnou výchovu, manipuluje jimi a mnohdy je zvýrazňuje.

Nedostatek přirozeného respektu k druhým lidem, k jakékoli odlišnosti, je akcentován v poloze nedostatku tolerance k etnicitě, kultuře či „rase“ druhého. Důraz na kategorie etnicity jakožto něčeho primárně hodného uznání nám ovšem neotevívá pohled na *přirozené lidské vztahy*, ty lze nahlédnout teprve po „uzávorkování“ každého předběžného mínění o druhém, každého předběžného mínění o pravděpodobných souvislostech a také předběžného mínění a smýšlení o situaci světa jako situaci dominantně multikulturní. „Svět se neskládá z ohraničených kultur,“ říká Thomas H. Eriksen, „skládá se z více než pěti miliard lidí, kteří jsou v různé míře charakterizováni různými kulturními formami a tradicemi, které se vzájemně překrývají, a které jsou individuálně proměnlivé. Čistota a jasné hranice jsou fantasmagorie vytvořené obětmi kulturních návyků. Svět je „špinavý“ a skládá se z nepřeberného množství oblastí, na které si činí nárok více skupin“ (Eriksen 2007, s. 54).

Teprve pak lze alespoň v malé míře znovu vyprávět o fenoménech bezprostřední zkušenosti. Prázdné mínění má být naplněno zřejmostí a nikoliv předsudečným míněním na základě určité multikulturní výchovou předložené teze o povaze druhého a světa okolo nás. Výchova v diverzitě, by měla být založena platformou, že k obecně lidským možnostem patří percipovat, komunikovat, setkávat se, rozumět a jednat. Také v onom rozumění, v interpretaci, v pluralitě možných rozumných výkladů a jejich vyvolávání je přítomná svoboda. Společný přirozený svět může být úkolem vědomí, úkolem pluralitě otevřené výchovy. Pro porozumění je mnohem důležitější, aby lidé mohli sdílet více než jen jednu – např. etnickou – složku identity. Čím víc jsou lidé protkáni společným růstem, společnými životními peripetemi a společným nabýváním zkušeností, tím se možnost porozumění a empatie zvyšuje, úměrně tomu se také snižuje riziko desinterpretace druhého a jeho světa.

Interpretace, které přináší koncept i aplikace MKV jsou uplatněním symbolické moci nad participandy edukace, konstruuji druhého podle sítě teoretických a interpretačních předpokladů, které údajně (re)prezentují životní realitu a *pravdivé* popisy druhého coby objektu (srv. Kögler 2006, s. 116, mocenské interpretace typu *Orientalismus* / viz. Said 1997).

MK výchova je skrytou manipulací, pokud není schopna brát reflexivně v úvahu způsoby, jimiž esencializující a reifikující optiky a úhly pohledu deformují interpretační dialogy a nevztahuje nutnost kritiky moci k volání po uznání jinakosti druhého.

MKV tak jak je založena v kurikulárním dokumentu nereflektuje úskalí uniformity, s níž vytváří obraz druhého, a tím i „prvního“. Tvorbou ideálních skupinových typů prostřednictvím obrazů nebo zobecňováním jednotlivostí („*typičtí* zástupci skupiny“) umožňuje MKV pouze takové druhy porozumění druhému a sobě samotnému, jež nezahrnují originální zkušenosti nebo jsou s nimi v kontradikci.

Otázka jak výchovu v diverzitě ovlivněné kulturními horizonty neznemožnit pochybováním o jejich možnostech, by měla být spíše otázkou po tom, jaké schopnosti musí všichni na výchově participující mít, aby mohli svoje sociální a kulturní zakotvenosti reflektovat a být schopni vést

adekvátní vzájemný dialog. Tedy jak dosáhnout modelu, který by v sobě nesl potenciál dosažení hermeneutické otevřenosti a kritické reflexivity u každého aktéra.

Je důležité vidět rozdíl mezi přístupem, jenž druhého vyslovuje, zpředměňuje a objektivizuje a přístupem, který se může pokoušet o rekonstrukci druhého v interpretačním dialogu. K tomu je nutné uznat druhého jako potenciálně reflexivního a kritického aktéra, který je dialogu schopen, „*třebaže je v tomto okamžiku zbaven (z historických, psychologických či politických důvodů) možnosti rozumět skrytým podmínkám. Symbolický skrytý řád zde může de facto vyvíjet omezující vliv, není však nikdy považován za úplný základ identity druhého jakožto aktéra*“ (Kögler 2006, s. 110)

Takovéto uznání a chápání aktérů teprve umožňuje výchovu ve smyslu *epimeleia*. Vychovatel pak není primárně manipulátorem, ale průvodcem. Výchova není primárně násilím, ale cestou, nasměrováním k poznání. Taková výchova je pak péčí o smysl životního pohybu. „Multikulturní“ výchova by se tak stala *péčí o různé duše*, o různé životní pohyby, od zavádějícího a zkreslujícího vidění *ducha skupin* (kultur skupin) by se obrátila k *duši* aktérů. Tak by multikulturní výchova přinášela možnost výchovy, která umožňuje životní pohyb od mnohých vnějších určení člověka, od latentních a nereflektovaných předsudků ke svobodnému výběru měřítek, na základě kterých sám sebe i druhé posuzují. Taková výchova je učením se kritickému myšlení, reflexi sebe sama i reflexi tvorby obrazů druhých, je učením se hermeneutickému postoji k sobě samému, druhým, světu. Je učením se umění rekonstrukce perspektiv. První, co však musí koncept MKV opustit, je snaha vychovávat, vyvádět od někud někam nějaké skupiny! (Skupiny, které navíc MKV „vidí“ jsou skupiny s tzv. kulturní viditelností. Tj. odpovídají danému kulturnímu typu myšlení, kulturnímu rastru, řádu rozlišování. Jde o jakési kulturní ukazatele hranic, strukturu myšlení. Takové myšlení nevidí jiná kritéria, na základě kterých by se mohly lidské skupiny formovat a vyjevovat.)

Skupinový přístup je příliš hrubou platformou, ze které se máme vztahovat k individuálnímu životu. Skupinové vidění tlumí etické citění. Skupiny nemají tvář, která by nás mohla oslovit, vyvolat v nás empatii. Skupina vybízí spíše k beztvářné anonymitě a méně lidskému jednání. Pokud se ve výchově chceme vztahovat primárně ke skupinám, míjíme skutečné potřeby, možnosti a schopnost těch, kteří ji tvoří. Člověk jako „*osoba vzniká a udržuje se jen tam, kde jsou osobní vztahy*“ (Sokol

2002, s. 15). Ve skupině (a v mezi skupinovým vztahu) je druhý člověk jen těžko dostupný. Výchova se tak neobrací na aktéra, který jediný může zažívat, prožívat, poznávat a být sám sebou. Takto odlidštěná výchova tenduje k zacházení s druhými jako s kategoriemi. Skupinové vnímání způsobuje, že lidé ztrácejí svou individuální hodnotu, kategoriální klasifikace umožňuje přehlížet všechny osobní vlastnosti lidské bytosti, tedy právě ty atributy, které zakládají jedinečnost a etický apel. Výchova se nutně musí obracet k originálním aktérům, nikoli ke skupinám, jenom tak je možné uvažovat o zaujímání aktivního postoje, odpovědnosti a reflexi. Nejsme pouze to, co z nás dělají druzí, výchova bez spolehnutí se na schopnosti jednotlivce vykračovat ze skupinových hranic, zaujímat jiné pozice, přebírat nové role a překračovat domnělé danosti není možná. Výchova, která nepočítá se schopnosti každého reflektovat a interpretovat aktivně svět a také interpretovat a modifikovat skupinová pravidla, která nepočítá s tím, že předmětem socializace do skupiny nejsou nějaké objekty, ale jednající, angažující se lidé, je výchovou totalitarizující. Kultura nějaké skupiny není koherentním souborem přesvědčení, naopak každá ve skupině sdílená kultura se skládá z kontradikcí a dichotomií, které se lidem nabízejí jako často nesourodá, rozporuplná sdělení. Všechna sociální pravidla vyžadují interpretaci a reflexivní analýzu a vlastní výběr jednajících lidských bytostí. Jednotliví členové určité skupiny mají navzájem odlišné osobní historie a navzájem si odporující zájmy či perspektivy. Podle prof. Köglera právě proto, že každý jedinec je sociálně konstruovaný procesem sjednocování a vzájemného vztahování perspektiv, je možné uvažovat o tom, že každý je schopen také rekonstruovat v reflexivní interpretaci perspektivu druhého, jiného. Tak je možné předpokládat, že existuje platforma, ze které je možné založit hermeneutický postoj, který vede k *dialogickému rozumění druhému*.

Podle něj však *míra, v níž je takovýto hermeneutický postoj skutečně možný, závisí na a) sociálních a kulturních faktorech, které jsou podstatné pro utváření vlastní identity otevřené vůči reflexivnímu zpochybňování, a b) na sociálních a kulturních kontextech, které umožňují reflexivní interpretace a zaujímání různých perspektiv*“ (Kögler 2006, s. 102-103).

Jak lze konceptuálně a metodologicky obrátit pozornost multikulturní výchovy od skupinových perspektiv k osobnostnímu pojetí? Jak potom založit rámec, který by zároveň nezkrusoval,

nezpředmětňoval a nepřekrýval druhého interpretací jeho stanovisek? Jak se ve výchově vyvarovat předpokladů a schémat a zároveň se orientovat v sociálních a kulturních kontextech, které omezují naši zkušenost i zkušenost druhého a jež jsou viditelné a rekonstruovatelné právě pro vnější pohledy, tedy pro ty, kteří ve vnitřních kontextech situováni, zapleteni a angažováni nejsou?

Je ve výchově možné představit jiné kultury jako skutečně jiné, tj. mimo převládající perspektivu naší vlastní kultury (tj. nikoli deskriptivně)? Jak můžeme zprostředkovat jiné kultury jako jiné způsoby toho, jak je možné se vyznat ve své interní i externí lidské zkušenosti, ve své identitě, jako jiné vzorce lidství?

Jak se (nejen ve výchově) vyhnout fixaci lidské i skupinové identity a uchovat tak její možnosti otevřené, když je zároveň jasné, že lidé nejsou nezávislými označujícími a že jejich reference i sebereferece jsou závislé na žitých světech (Lebenswelt), které mohou být z pozice filosofie sice nazřeny jako hyperreálné nebo neskutečné, ale které jsou pro živé bytosti skutečnější, než cokoli jiného? Je to totiž právě osobní každodennost a laická zkušenost, která je silnější, než etické apely, morální postoje a výchovné snahy přicházející shora, např. prostřednictvím strategických dokumentů jako je reformní kurikulum. Právě zde totiž tyto snahy narážejí na limity konstruktivistických modelů identity.

Výchova, která může posunout hranice těchto každodenních mezilidských „násilností“, musí nutně zasahovat především každodenní žité zkušenosti, kterými lidé *osmyslňují* svět a konstruují obrazy a vidí jen *stíny* druhých v něm, musí být událostí, která umožní setkání s jinakostí, s jinými světy a pozitivně je využije ke společnému rozvoji a obohacení. Zde se pro multikulturní, nebo spíše post-multikulturní výchovu, znovu objevuje dávná otázka jak se ve výchově vyrovnat se silou zvyku, tradice a „jeskynního mýtu“, který nelze změnit ze dne na den a vyvstávají všechny antinomie i dilemata spojená s přechodem a napětím mezi otevřeností pro nové a trvajícím nárokem minulosti. Výchova v diverzitě ze všeho nejdřív – než se pokusí staré bolesti odstranit, musí je uvidět, pochopit a vyrovnat se s jejich silou. Obdobným směrem se pak musí ubírat ve snaze vychovávat, tedy

zaměřit své úsilí k jednotlivým aktérům výchovy a jejich životní situovanosti, kterou by oni sami měli uvidět, pochopit, zvládnout v procesu neustálé komunikace a dialogu se sebou samými, s celkem sebe sama o tom, co jsou a pomoci jim mít zkušenost s tím, jak zkušenost sebe sama a druhých „skutečně“ zakouší. MKV by měla být v první řadě intra-personálním *cvičením*, uměním komunikace a sebe-reflexivity. Výsledek tohoto stále se rozvíjejícího umění, nikdy skutečně neukončeného procesu, této skutečné výchovy, teprve může vytvářet platformu pro poznávání druhého. Taková výchova je vedením k umění transcendovat sebe sama a umění vést se sebou jakousi meta-komunikaci, která umožní vidět, že jsem situovaný v určitém systému a poznat jeho povahu. Taková výchova je *vyvedením z jeskyně*, uviděním jejího systému, který mne zformoval, poznáním jeho povahy, a tím poznáním sebe sama. Taková výchova je *vyváděním mimo kulturu*, směrem k novým možnostem, k otevřenosti, dialogu. Taková výchova nepřichází z vnějšku jako násilí, ale je vnitřním procesem aktéra a bolest takové sebe-výchovy je bolestí jiného druhu a jiné kvality. Otřes nepřichází z vnějšku, ale zevnitř, je kontinuální k dosavadnímu vnitřnímu vývoji a identitárnímu pohybu, a tudíž přirozený, silný a efektivní. Jeho výsledkem je změna a růst.

Tato změna nemůže přijít prostřednictvím nějakých „informací“<sup>44</sup>, které jsou příliš abstraktní, generalizující a zároveň tak zkreslující vzhledem k životní situaci jednotlivců, tedy nepravé a nepravdivé, neboť lidské bytosti, systémy jejich chování a jednání jsou příliš komplexní, ale může přijít pouze ze specifického kontextu reálného života a reálné životní situace. Tak může být výchova a učení se přirozeným přechodem (převedením sebe sama) na *druhou stranu*, tak, aby bylo možné z nové situace těžit, prosperovat a necítit se bolavý, otlučený a z-násilněný (srv. též Nagata 2004, s. 141). Jedině člověk může být *místem, kde se odehrává výchova*, ale zároveň není možné přeskočit zasazení každého člověka do určujících momentů vzniklých předchozí výchovou, mocenskými a historickými kontexty. Výchova nemůže být nějakým apelem (a to ani etickým), ale procesem sebeporozumění ve své situovanosti (tedy zatíženosti) a procesem porozumění druhým v jejich situovanosti (a jejich zatíženosti). Výchova má vést ke změně, nikoli k předepsanému cíli.

---

<sup>44</sup> Koncept MKV v RVP přímo nabádá k „*prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je*“ (RVP ZV s. 96)



Multikulturní výchova stanovuje mnohé cíle, ale nemůže vést k otevřenosti, klade-li odpovědi na veškeré otázky, již ve svém konceptu.

## **Kapitola 4. Osobnostní přístup jako základ výchovy**

### ***Od skupinových zpředměňujících perspektiv k osobnostně-celostnímu vidění***

*„Sókratés: Představ si lidi v podzemním příbytku podobném jeskyni, která má k světlu otevřený dlouhý vchod podél celé jeskyně. V této jeskyni žijí lidé od dětství spoutaní na nohou a na krku, takže zůstávají stále na tomtéž místě a vidí jen rovně před sebe, protože pouta jim brání otáčet hlavou. Vysoko a daleko vzadu za nimi hoří oheň. Uprostřed mezi ohněm a spoutanými vězni vede vzhůru cesta, podél níž je postavena nízká zeď na způsob zábradlí, jaké mají před sebou loutkáři a nad níž dělají své kousky. Podél této zídky chodí lidé a nosí všelijaké nářadí, které přečnívá nad zídkou, podoby lidí a zvířat z kamene a dřeva. Glaukón: Předvádíš podivný obraz a podivné vězně. Sókratés: Podobají se nám. Myslíš, že by takoví vězni mohli vidět sami ze sebe a ze svých druhů něco jiného než stíny vrhané ohněm na protější stranu jeskyně?*

*Glaukón: Jak by mohli vědět, když jsou celý život nuceni držet hlavu nehybně?*

*Sókratés: Tito vězni by nemohli pokládat za pravdivé nic jiného než stíny oněch umělých věcí.*

*Glaukón: Nevyhnutelně. Sókratés: Kdyby jeden z nich byl zbaven pout a přinucen náhle vstát, otočit šiji, jít a podívat se nahoru do světla, mohl by to udělat jen s bolestí a pro oslepující lesk by nebyl schopen dívat se na předměty, jejichž stíny předtím viděl. Co by podle tebe řekl, kdyby mu někdo tvrdil, že tehdy viděl pouze přeludy? Nemyslíš, že by byl zmatený a domníval by se, že předměty tehdy viděné jsou pravdivější než ty, které mu ukazují teď? Glaukón: Mnohem pravdivější. Sókratés: A kdyby ho někdo odtud násilím vlekl skrze drsný a strmý vchod a nepustil by ho, dokud by ho nevytáhl na sluneční světlo, nepocítoval by bolestně toto násilí a nevzpíral by se, a kdyby přišel na světlo, mohly by snad jeho oči plné sluneční záře vidět něco z toho, co mu nyní uvádí jako pravdivé? Glaukón: Ne, alespoň ne hned. Sókratés: Myslím, že by si musel na to zvyknout, kdyby chtěl vidět*

*věci tam nahoře. Nejdříve by asi nejnáze poznal stíny, potom samotné předměty. Dále by potom nebeská tělesa i samotnou oblohu snáze pozoroval v noci, dívaje se na světlo hvězd a měsíce. Nakonec by se myslím mohl dívat na slunce samo o sobě na jeho vlastním místě a mohl by též pozorovat, jaké je.“ (Platon, Ústava 1996, s. 514-517).*

Jak jsme se pokusili ukázat v předchozím textu, koncept multikulturní výchovy v sobě nese nereflekované tendence, preference, informace, partikulární perspektivy, dokonce určitý druh víry a není v žádném případě hodnotově neutrálním konceptem, který by dokázal překonávat problémy, kvůli kterým byl stvořen.

Ve snaze reagovat na stereotypy, předsudky, ideologie, -ismy a -phobie nabízí (nebo spíše vnucuje?) jiné stereotypy, předsudky, ideologie a –ismy a ve svém jazyce, orientaci a aplikaci nese další informace a schémata, která tvoří skryté, nepřiznané a neviděné kurikulum. Multikulturní výchova není ani tak výchovou, jako spíše cíleným vedením myšlení aktérů k určité (předem dané) ideje a snahou o ustálení významů určitých pojmů v intencích, které sama stanovuje. Taková MKV je ale bohužel sama předsudečná až ideologická, je funkční, zaměřena na stmelování perspektiv k jednomu obrazu, k jediné cestě, podle předem namalovaných značek. V této funkci se snaží dát smysl nějakým objektům (např. skupinám) a sociálním praktikám, definuje tedy (a zároveň vytváří) přijatelné a srozumitelné obrazy světa, zatímco jiné způsoby a jiné perspektivy vylučuje jako nepatřičné nebo vyloženě negativní. MKV je v tomto smyslu světonázorem. MKV má své pravdy, pravdy ve smyslu sociálních ideálů, nehledá tedy „pravdu“ reprezentující „skutečnost“. MKV je tak odrazem společnosti, která je ovlivněna hodnotami a myšlením ospravedlňujícím určité zájmy, mýty, interpretace a významové kódy. MKV je souborem reprezentací, které budí dojem, že zastupují nebo zobrazují objekty či praktiky skutečného světa, obdařuje „smyslem“ a „významem“ životní praktiky a spoluurčuje tak typy lidských identit. Ve svém založení tedy nevytváří ochotu vidět jinakost jako celek a neptá se, co to znamená „někým“ být bez typizace. Být určitým typem jedince – mužem, ženou, černochem, bělochem, Vietnamcem, muslimem etc. znamená již být reprezentován, taková identita neodkazuje totiž k bytí člověka, ale k předchozímu učení. Vědění o sobě – sebe-vědomí – je

konstituováno učením se od druhých. Povaha vědění o sobě je utvářena pozicí, z níž je v určitých procesech formována. *Já, tento člověk*, nejsem svým vlastním autorem, ale jsem tvořen celou řadou vztahů, nejsem autorským textem, který o sobě píše, ale jsem utvářen i texty jiných a zároveň jsem tvořen kon-textuálně celou řadou již existujících citátů a konotací. Jednotlivci jsou vždy zvláštní a historicky zakotvenou artikulací sociálně determinovaných významů.

V situovanosti všech aktérů výchovy také leží problém, se kterým si multikulturní výchova nemůže poradit, protože taktéž zprostředkovává setkání s druhým ze svého kulturně referenčního bodu, a to skrze významy a předpoklady konstruované na základě kulturního zprostředkování, sociálních klišé, předchozí interpretace a obrazů sebe sama i druhých. Výchova by měla ukazovat cestu z těchto předpokladů, ukazovat, že jsme všichni konstruováni na základě učení se od druhých a s druhými a poukazovat na skutečnost, že dokonce ani naše zkušenost z údajně fyzického setkání s druhými i zkušenost se sebou samým není žádným bezprostředním setkáním, ale předem strukturovaným setkáním, ve kterém „být zde“ i „být tam“ neznamena být čistě a bez předsudků. Výchova by se měla pokusit situovaným aktérům nahlédnout na jejich *přirozené vztahy*, pomoci je "uzávorkovat" a teprve pak alespoň v malé míře moci vypovídat o fenoménech bezprostřední zkušenosti, což je umožněno právě pozdržením se každého předběžného mínění o druhém, každého předběžného mínění o pravděpodobných souvislostech. Výchova je v první řadě úkolem, jehož postupné řešení může zahrnovat i poznání, že každý z nás žije v jakémsi mýtu a také může vést ke schopnosti vždy a znovu v pomyslné knize osobních mýtů číst. Rozdíl mezi výchovou, jako nabýváním schopnosti, ke které se zde odvoláváme, a funkčností, do které se propadá MKV, je rozdílem mezi a) individuálním potenciálem se (na základě volby) angažovat v určitých směrech a s určitou mírou svobody orientovat své jednání a postoje a b) aktuální orientací na výkon, vzhledem k zaměřenosti na předem určené *dobro*, praxi a společenské instituce. Přestože chápeme, že i zaměřením na získávání schopností, se pokoušíme orientovat druhé na nějaké předem stanovené dobro (např. hodnotu být schopen kriticky myslet jako žádoucí kompetenci), ale zároveň touto orientací ponecháváme prostor pro osobní, vlastní, vnitřní rozhodnutí jak postupovat a jak jednat.

Jde nám zde o nabytí schopnosti vnímat a chápat, že mýtus v nás je jakýmsi textem, návodem ke čtení světa, podle kterého také čteme sebe sama a podle kterého čteme druhé. Tento „textuální postoj“ ke světu také ponechává v platnosti minulé „pravdy“ a předsudky a brání zakoušení jinakosti, oslabuje naši potenci překonávat mýty a vztahovat se k novému. Na základě tohoto našeho učením nabytého postoje vždy vybíráme, vždy interpretujeme a utváříme druhého a jeho obraz.

Jak ale zachovat otevřenost? Jak se pokusit o přistoupení k druhému jako knize, o jejímž obsahu nevíme nic ve chvíli, kdy ji otevíráme, ale přesto něco již nutně očekáváme? Není možné se bez výhrad otevírat předmětu bez předchozího mínění. Já jsem vždy přítomen. V první řadě jsem tedy já sám, já tento aktér, úkolem, který mám zvládnout a poznat. První výchovný imperativ, platný pro každého participanta výchovy (ať již v poloze *educandus* nebo *educans*), který umožní přechod od objektivizujícího a zpředmětňujícího postoje by měl znít: *tys úkol, poznej sám sebe!*

Není-li stereotypizace zrušitelná, je nutné vidět svou pozici a perspektivnost Já. Je nutné uvidět „svou jeskyni“ (systém), svou „pozici v jeskyni“ (perspektiva), jako určitý způsob myšlení, které nás preordinuje a ukazuje nám pouze stíny a obrazy těch druhých, které nám také předvádějí a přinášejí ti, se kterými každodenně žijeme, i ti, kteří „zde“ byli před námi. Reflexivní analýza tohoto údajně skutečného světa je zásadní platformou pro vzájemné porozumění a dialog. Takto vytyčená cesta je senzitivní vzhledem k otevřenějšímu, hlubšímu setkání se zkušeností druhého, přestože ji nelze obsáhnout a uchopit jako takovou v její ničím nezprostředkované celistvosti. Výchova tak má určitý potenciál ukazovat, že identita není předmět, není ničím objektivním, není daností, neměnností získanou narozením definitivně, ale že jde spíše o neustávající popis, emocionálně zatížený vzhledem k relacím s *blízkým* a *vzdáleným* a že nikoli z nadčasových daností, ale z tohoto emocionálního zatížení světa, také vzcházejí sféry možných voleb, problémy s hodnotami, nedorozumění, konflikty etc.

Výchova, která chce být cestou změny, nezačíná u definování a vymezení toho, co je člověk, co jsem já, co jsou druzí na základě již zkonstruovaného porozumění, ale musí začínat naopak u hledání cest, jak a odkud porozumět člověku, sobě, druhému jako osobě někde, někdy a někým vychovávané, konstruované, obrátit se k celkovému člověku, jeho osobnosti, k jeho zaměřenosti,

neukončenosti, k jeho lidským vztahům a sounáležitostem, ke statutu a roli, k jeho svébytnému vyjádření a vést jej k sebe-reflexivitě, sebe-reflexi a autoregulaci, tedy jakési schopnosti vlády nad sebou samým. Tak se lze alespoň teoreticky nedívat na člověka jako objekt, tvar, předmět, ale vidět to, co jej tvaruje a formuje do nejrůznějších podob, dává mu různé podoby lidství.

Nejde o to, pouze vědět a uznat, že existují nějaké jiné „jeskyně“, jak je v nich život údajně organizován a jaký význam mají praktiky v nich uskutečňované, takové vědění ostatně všichni získáváme od chvíle, kdy zjišťujeme, že na světě jsou i lidé, kteří se od nás liší, ale získat opravdu jiný postoj k této odlišnosti, bez ohledu na to, ve kterém prostředí jsem byl formován a tvarován. Jde o to, být schopen nového pohledu, nového údivu nad nesamozřejmostí vlastního světa a světa „těch druhých“. Uvidět vzorce, podle kterých je dosud můj lidský svět organizován, jako vzorce, které nemají nadčasovou platnost, nejsou nikdy hotovy a dány, a proto se k nim také nelze vztahovat jako k objektivně platným skutečnostem, k předmětům, k hotovým souborům, k pevně ohraničeným entitám (např. skupinám, kulturám, etnikům, kulturním, skupinovým či etnickým identitám), ale jako k procesům a mechanismům, které souvisejí s obecně lidskou existencí a s její otevřeností vůči vztahům a s potřebami toho, kdo existuje.

Je potřeba být výchovou zmaten, abychom nahlédli nedostačivost našich dosavadních výkladů světa a uviděli jinakost jako lidskou originalitu, která vzchází z možností a potencií spjatých s existencí a relací, nikoli z nějakých esenciálních a uzavřených daností, které jsou mimo dosavadní zkušenost, tedy něčeho, co existuje nezávisle a objektivně, samo o sobě, mimo perspektivu, mimo toho, komu se dávají, jako nějaký invariant.

Je potřeba být veden a vychováván k umění být znovu udiven, ke schopnosti otevírat se tak, abych se mohl nechat udivovat vlastní nezkušeností tam, kde si myslím, že jsem dostatečně zkušený, být schopen údivu nad tím, že svět nelze redukovat na jeho obrazy, na stíny věcí, že existuje ještě něco za těmito obrazy a stíny, něco, co můj svět přesahuje a do čeho je možné se otevřít, být udiven tím, že svět není uzavřený do jednoho možného výkladu, který se sice zdá samozřejmý a přirozený, ale je stále jen jedním výkladem a jednou interpretací. Být výchovou připraven na otřes a nebát se být

otřesen, být si vědom svých skutečných kořenů (a jejich hloubky) a zakotvení tak, abych se z nich mohl vztahovat k novému a jinému s určitou jistotou a zároveň také jakousi pokorou a úctou.

Tak se nabízí myšlenka výchovy jakožto pohybu, vycházejícího z naší vlastní situované identity směrem k jinému a jeho situovanosti zpět k reflexivní re-konstrukci této identity. V tomto neustálém pohybu mezi svou zakotveností, vnitřní emocionální vazbou, vnitřní perspektivou a analýzou vnějších kontextových a neviditelných předpokladů, je možné spatřovat alespoň trochu nadějnou perspektivu, která se vyhýbá pastím, které si sama nakladla a může být (byť jsme si stále vědomi omezení) základem produktivního, ne jednostranně vedeného (tedy spíše monologického!), vzájemného interpretačního dialogu.

Základem tohoto přístupu a možnosti jeho uplatnění je tedy linie vidět svou vlastní perspektivnost, vidět naše před-poklady a přesvědčení, na základě kterých teprve konstruuji obraz druhého a dávám mu význam a také, že veškerý přístup ke čtení významů, které ke mně přicházejí od druhého je mojí situovanosti a perspektivou omezen a zprostředkován.

Zde se otevírá ona věčná otázka po metodě, tedy po nějakém instrumentu, který by toto umožnil. Pokusíme se tedy v následujících kapitolách i tuto otázku otevřít.

### ***Rozprava o metodě výchovy v diverzitě a výchově jako odpovědnosti.***

*„Poneseš-li všechnu odpovědnost, můžeš využít chvíle a pokusit se klesnout pod její tíhou, zkus to, a poznáš, že žádnou odpovědnost nenesíš, nýbrž že ty sám jsi tou odpovědností“ (Franz Kafka 1991, s. 78)*

Bylo by velmi jednoduché pokusit se pouze o kritiku stávající teorie a praxe MKV a s ní jaksí vymazat i ony úkoly, kvůli kterým byla a je vůbec koncipována, totiž úkoly pokoušet se stále o rozšiřování povědomí o sobě i jiných, o rozsahu a formách možného lidství, překonávat desinterpretaci a

nedostatek respektu, aniž bychom zároveň nepominuli buď minulost, současné problémy, jak těžít z lidské diverzity a přitom se nezmocňovat jinakosti a jak se vyrovnat s onou zatvrdlostí, kterou v sobě nese tradice a zvyk a na základě jakých kritérií hodnotit, aby kritika byla produktivní nikoli destruktivní. Je jasné, že tyto úkoly po kritice znovu leží před námi a měli bychom tedy být „poctiví“ a pokusit se o re-konstrukci přístupů k výchově v diverzitě a návrhy k překonávání dichotomií a dualismů, které jsme identifikovali v předchozí části.

Jestliže jsme si vědomi, že dosavadní koncept MKV trpí především problémy s hranicemi, a to zejména s hranicemi porozumění, poznání a zkušenosti a důrazem na kvantitativní popisy, nezahrnující životní zkušenost a dynamiku, nabízí se tedy k překonávání těchto „nemocí“ (s vědomím všech omezení a nedokonalostí) využívat pro výchovu v diverzitě metody hermeneutické, fenomenologické a epistemologické a obracet se k popisům kvalitativním a otevírání možnosti pro vstup životních zkušeností a nahrazení statického vidění, viděním liquidity. Zároveň považujeme za optimální – abychom se vyhnuli dalšímu škodlivému dualismu či jednostrannému výběru – aby byly kvantitativní i kvalitativní přístupy vždy vzájemně vyvažované, aby se stejně tak jednostranně nekladl důraz pouze na dynamické, ale aby bylo určitá míra pevnosti bránila rozmělnování a bezbřehému relativismu, aby objektivní nebylo redukováno na subjektivní životní zkušenost atd.

Tedy, i když jsme si například vědomi toho, že vždy znovu jenom zaujímáme perspektivu a nikdy nemůžeme být tím druhým, být skutečně v jeho kůži, na jeho místě, vidět jeho očima, vždy pouze interpretujeme, nikdy nejsme zcela tím druhým, ani nezaujímáme jeho perspektivu bez clon a filtrů, nerezignovat na možnost vztahu a porozumění, být si sice vědom této perspektivnosti, ale zároveň se snažit o co největší přiblížení se druhému a jeho perspektivě. Například tím, že se budeme snažit nahlédnout, jak on sám sobě a světu rozumí. Tak můžeme s jinakostí vstoupit např. do dialogu, který bude ne-sebe-centrický a ne-paternalistický. Zároveň v tomto setkávání se s druhým je také můžeme zviditelňovat a odkrývat struktury, které druhý považuje za přirozené, odkrývat stíny a obrazy vzniklé během jeho pobytu na světě spolu s druhými a které jemu dávají smysl, jsou pro něj logické a samo-zřejmé a patrně také dosud nereflektované. Tak prostřednictvím dialogu můžeme uskutečňovat vzájemnou výchovu – totiž nepřetržitý proces zkoumání a přezkoumávání - a odkrývat

jeden druhému životní danosti jako pouhý zvyk, zvyklost, obvyklost, nikoli ontologickou podstatu věcí, které nemohou být jinak. Dialogická forma výchovy nám dává možnost zpochybňovat – *falsifikovat* (v popperovském smyslu), předchozí jistoty a ukazovat jejich provizornost a nespolehlivost. V dialogu se lze dobrat kolektivního přezkoumávání platnosti různých závěrů a životních teorií, čímž se aktivizuje proces výchovy jako neustálé a neukončené snahy dobírat se nového pojetí „objektivnosti“, formovaného kritikou a odpovědností, tedy objektivitu jako výsledku poznání otevřeného jiným, setkáním s nimi, konfliktem s nimi, vyžadováním jejich postřehů a kritiky, přičemž tento proces neústí do pouhého relativismu a konstatování, že objektivní poznání není možné a rozdíly jsou nepřekonatelé, ale jde o výchovu omylem, výchovu otevřenou kritice a novému poznání.

Tímto základním postupem, tedy interpretačním (inter-kulturním – mezi-životním) dialogem se můžeme pokusit vyhnout některým bolestem, zejména přijímáním určitých údajně objektivních popisů, které přináší výchova v diverzitě, koncipovaná jako výchova multikulturní.

Vraťme se pomyslně na počátek této práce, kdy jsme pracovali s metaforou mapy a mapování terénu, které přináší jakýsi multikulturní „objektivizující“ pohled na řád světa a který je vydáván za realitu. Tento objektivismus a realismus jsme označili za jednu z bolestí MKV. Pojetí výchovy, které se nyní snažíme nastínit, by mělo být tendencí k relativizaci tohoto druhu obrazotvornosti tím, že poukazuje na neexistenci „pravdivé mapy“, pravdivého popisu a vzoru, který by byl měřítkem pro kvalitu map. Toto pojetí obnáší obrácení pozornosti od mapy k naší perspektivě, ke snaze pochopit – přes všechny epistemické determinanty – svou zkušenost a svůj svět (srv. Fay 2005, s. 251). Inter-subjektivní, mezi-životní dialog může udržovat v jakési vyváženější ose napětí mezi nemožností poznat sebe i druhé „jaci jsme/jsou o sobě“ a přílišnou objektivací. Dialogická interakce může objektivaci přesunout do polohy „kritické intersubjektivity“ (více Fay 2005, s. 237-263).

Je-li kultura všim, co život s druhými přináší, pak taková výchova je skutečně výchovou multikulturní, neboť vnáší do společného prostoru mnoho životních perspektiv, které relativizují jeden



obraz světa a mohou jej v interakci přemalovávat na společný, byť ne pro všechny nesoucí totožný význam.

Tak je výchova společným *bytím na cestě*, mapováním terénu z mnoha perspektiv, otevřenou volbou dalších směrů, otevíráním nových možností i kontinuitou minulé-přítomné-budoucí.

Otevřený, intersubjektivní, kritický dialog, jako nástroj užitý ve výchově dává prostor předkládat všechny perspektivní argumenty potřebné pro řešení problémů, v této debatě se problémy mohou stát skutečně společnými (i když ne pro všechny stejnými a stejně řešitelnými). Otevřená debata může pojmout všechna pojetí a zájmy a její výsledky, doslova ujednání všech přítomných, mohou přinést vědomí společného závazku, společné odpovědnosti a posuny v postojích. Je třeba ale neustále klást otázku, za jakých podmínek a na jakém principu je tento dialog a debata možná, za jakých podmínek se může *dít* taková výchova a co je třeba stále plnit, aby cesta nebyla jen slepou uličkou. Vydání se na cestu vyžaduje nasazení neoslabené kombinace tří důležitých faktorů pohybu, kterými jsou vůle + možnosti + schopnosti.

Stejně tak bychom měli uvažovat nad vhodnou formou dialogu jako nástroje, tedy brát v úvahu vůli k dialogu, možnosti dialogu a schopnosti dialogu tak, aby mohl někam vést a jak otevírat možnosti aktérů a motivovat je k tomu, aby byli ochotni, ale také schopni jej vést.

S vědomím všech omezení a relativnosti *vytyčování* cest, nechceme zde připevňovat do terénu nějaké jasné ukazatele, značit předem cesty, kudy směřovat k *vytyčeným* cílům (a znovu se tak dostat k zaměřenosti a tedy i funkčnosti), ale spíše ukazovat, kde hrozí nebezpečí, kde jsou limity a obtížné úseky. Jde nám o pojetí výchovy, které nebude klást a určovat, jaké hodnoty, normy a etické ideály mají být přijaty, ale bude spíše neustálou kritikou a analýzou vyvádějící z omylů a všech fixních určení a zatvrdlostí, cestou přechodu, skutečnou mediací, která odkrývá neustálými námitkami fundamentalismus domnělých daností (nemáme ale na mysli pouhou relativizaci), strukturálně upevňovaných způsobů myšlení a uvažování, činí nesamozřejmými normy a pravidla a rozvíjí sebe-reflexivitu a reflexivitu v setkání s jinými (s vědomím jejich stálého zprostředkování) a jejich situovanými normami a hodnotami.

Jde nám o pojetí výchovy, která nesleduje pomocí pedagogických instrumentů tzv. výchovný cíl,

nepředává předpřipravený obsah, informaci, ale zaměřuje se na to, co všem aktérům otevírá možnosti nového poznání. Ukazuje nikoli na cíl, neodkrývá nějakou pravdivou „realitu“, nezaměřuje ji navíc s mapou, ale soustřeďuje se na proces stanovování cílů, vytváření „pravdivého“ a „kartografií“, tedy tvorbu vnitřních a vnějších map. Tímto intelektuálním procesem získané poznání není poznáním nějakého objektivního světa, ale nabízí možnost pokusit se o překračování subjektivního světa a předsudků a přibližování se ke světu druhého. Na rozdíl od objektivistické orientace je investicí, interese a obratem k subjektu, který poznává. Toto pojetí výchovy je inspirováno variantami fenomenologicky orientovaných pedagogických teorií s vědomím jejich mezí a toho, že ani ony samy o sobě nemohou zakládat nějaký samospasitelný systém vedoucí k „pravdivému obrazu“ vědění o sobě, druhých a o světě. Jde zde spíše o inspiraci fenomenologickým popisem a uvolněním prostoru pro vstup „přirozeného“ světa aktérů výchovy. Naděžda Pelcová uvádí, že *„fenomenologický popis [...] musí být doplněn nejen porozuměním, tedy hermeneutickým přístupem, ale i normativní reflexí. Bez kritického založení základních pojmů a vymezení metodických kroků – popis, fenomén, existence atd. hrozí pedagogické fenomenologii „nebezpečí impresionismu“ nebo [...] záměna s čistě psychologickým přístupem“* (Pelcová 2004, s. 178).

Fenomenologická orientace může napomoci podstupovat od aktuálního popisu „jak svět je“, jací jsme „my“ a jací jsou „druzí“ a nepřepisovat je dalšími výklady a texty a být obratem k tomu, jak se svět, my, druzí ve mně ukazují, na rozdíl od objektivizující na poznání předmětu orientované výchovy, umožňuje vstoupit tělesnosti, časovosti, prostorovosti originálního světa a jeho horizontu (srv. Pelcová 2004, s. 180).

Takto orientovaná výchova je spíše filosofickým zkoumáním člověka. Nezkoumá jej ovšem tak, že jej ihned pojme jako cíl zkoumání, nejde k němu přímo, nevolí nejkratší cestu a nevynáší soudy o jeho celku už ve chvíli, kdy si jej jako cíl stanovila. Je pozorným sledováním *vzniku člověka*. Není poznáváním člověka jako věci a jeho neoddělitelných vlastností, je poznáním situací, v nichž člověk vzniká, doslova se rodí do své podoby. Taková výchova se zaměřuje na poznání člověka v kontextu, nikoli jeho encyklopedickou podobu. Nevytváří z celku člověka pouhou bustu, aby zdůraznila jeho *typické (ob)rysy*, ale dává prostor celému člověku v jeho skutečné rozmanitosti. Toto pojetí výchovy

je zácvikem, který je de facto každému dostupný, jeho podmínkou je pouze schopnost určité zdrženlivosti, zdržení se rychlého soudu, schopnosti poodstoupit od předmětu a od toho, co o něm údajně již *předem víme*. Abych sám sebe i druhé a mou i jejich situaci uviděl v novém světle, měl bych uzávorkovávat a redukovat svá minulá přesvědčení a budoucí očekávání. Ačkoli je jasné, jak jsme zmínili již mnohokrát, že plná redukce není nikdy možná.

Jsme si vědomi toho, že pokoušet se zcela zdržet soudu lze patrně jen tak, jako zadržujeme dech, analogicky dechu je nutno se vzápětí opět nadechnout, aby bylo možné dál existovat. V okamžiku jakéhosi zdržení dechu-soudu je možno snad zauvažovat o bezpředsudkovosti – tedy stavu, kdy naše úsilí o vyřazení převzatých soudů, jejich uzávorkování a očištění, naplňuje svou potenci. Ale toto zdržení dechu, tento moment uzávorkování bytí, dává prostor se znovu nadechnout k něčemu novému. V tomto okamžiku bez-dechu, zdržení dechu, se neodehrává ani monolog ani dialog, zde je moment mlčení, utišení emocí, upozaděním zvyku, chvilkou nejistoty a možná strachu zda znovu „popadneme“ dech, ale v tuto chvíli lze zvláštním způsobem naslouchat svému vnitřnímu prostoru, sobě samým a pouze vnímat jaký vztah má toto vnitřní prostředí k vnějšímu světu a k druhým. Ale soudy obou stran jsou vždy spolu-přítomné, spojené s předchozím zakoušením a tříděním a nutně se dožadují, aby byly brány v potaz, stejně jako potřeba dýchat. Ale tato pauza v dechu, tato chvíle, kdy přestávám s něčím, kdy zastavuji předchozí, je momentem bytí *mezi* – již ne a ještě ne. Zde se může vyjevit dosud netušené, nové, jiné, kde i jemu je dán prostor. *Mezi je zde novou mírou pro člověka*. Toto pojetí výchovy je spíše znovu-naladěním myšlení, je výchovou, jež nevyzývá (neprovokuje) *zde* přítomné aktéry a nezmocňuje se jich hodnotícím způsobem, nýbrž umožňuje, aby fenomény spojené s jejich originální bytostí vzešly ze svého skrytí/překrytí. Těmto fenoménům je dále možno zaujetím hermeneutického postoje nějak porozumět, a tím porozumět i v určité míře sama sobě a druhým, a ačkoli definitivní porozumění není možné, dostává se nám díky spojení fenomenologického popisu a hermeneutické metody množství nových aspektů, „*je osvobozující, toleruje jiné a vylučuje dogmatizaci*“ (Pelcová 2004, s. 166).

Fenomenologická orientace směřuje nikoli k objektivní pravdě o nějaké věci, ale k uchopení jejich invariant, věci samy – tedy v poloze jevů (fenoménů) - se potom zkoumají „znovu“, s uzávorkováním toho, jak na ně bylo na základě dosavadních znalostí nahlíženo. Fenomenologická kritika problematizuje převládající pohledy a základní přístupy k „věci“, fenomenologická heuristika stimuluje nové perspektivy pohledu na věc, otevírá alternativy a fenomenologický popis usiluje otevřít problémové situace z pohledu jejich subjektu (srv. Hendl 2005, s. 75). Využití fenomenologické metody uzávorkování v procesu epoché pomáhá „odmotávat“ ty aspekty z pohledu na „věc“, které nelze považovat za neoddělitelné od „věci“, tedy „pseudo-danosti“, které patří k významu (zkušenosti s věcí, k myšlení) nikoli k věci samotné. Cesta k novému pohledu na věc, je intelektuální proces, který postupně klade do závorek jednotlivé sféry, které ji obalují. Nejen ve výchově lze takto nejprve postupně uzávorkovávat náš tzv. teoretický (názorový) svět, tedy právě onen svět ideologií, světonázorů, perspektiv, dále projít tzv. přirozený (životní) svět, tedy svět „přirozených“ zkušeností, v něm prožíváme a přijímáme neproblematizovaně, automaticky svět okolo sebe, aniž bychom si jej zpochybňovali. Je to právě onen svět, který je samozřejmý a „normální“. Během epoché se přibližujeme ke strukturám, principům, mechanismům, které tento svět ovlivňují a kterými je konstituován. Dalším krokem se dostáváme ke strukturám našeho vědomí, k jeho intencionalitě (tj. tomu, že vědomí je vždy již vědomí vztahující se k něčemu, zde zaujímáme fenomenologický postoj, od kterého se můžeme pokoušet o tzv. eidetickou redukci, tedy nalézání (extrahování) toho podstatného, co je po mnoha různých pozorováních konstatováno jako invariantní v nás či v jevech a vede k přiblížení se k jakémusi Já, které se vztahuje, které poznává, které „transcenduje“ svět (srv. Hendl 2005, s. 76) I když i toto Já mohou dostat také pouze jako fenomén, za který se již žádnou redukcí nelze dostat. Tento fenomén, se ovšem také dá vykázat, sice ne ve smyslu nějaké měřitelnosti, ale dá se popsat, artikulovat a „vyložit“ druhému člověku (srv. Sokol 2002, s. 90), můžeme tak tedy poznávat nejen sebe, ale i druhé. Zároveň nám pomáhá uvidět, že význam, který máme s věcmi nebo druhými lidmi spojený, má pragmatickou povahu, nikoli povahu esence, pevně vázané na podstatu věci (viz subjektivní hermeneutika – Heidegger, Wittgenstein). Pro výchovu v diverzitě by fenomenologická metoda měla být zaměřena primárně ke strukturám

„přirozenosti“ světa, tedy k oné půdě, která se participantům výchovy zdá nezpochybnitelná, na niž je vázáno jejich každodenní jednání a myšlení.

Ke kvalitativnímu posunu v poznávacích procesech ve výchově za pomoci hermeneutiky a fenomenologie, bychom neměli zapomenout připojovat metodu epistemologickou, tedy postup, který „zkoumá charakter našeho poznání, věření a jednání, klade si otázku po jejich základech, po „jistotě“ na které se orientují, po „pravdě“ kterou předpokládají nebo dokazují, po „autoritě“, k níž se odvolávají. V negativním vymezení je též možné říci, že se epistemologická metoda zabývá pochybností, omylem a ideologickou zkratkou. Ludwig Wittgenstein popisuje tuto metodu jako proces: Musíme začít s chybou a přeměnit ji v to, co je pravdivé. To znamená, že musíme odhalit zdroj chyby, jinak by nám slyšení pravdy nepomohlo. Nemůžeme se k ní totiž dostat, když něco stojí na jejím místě. Abychom někoho přesvědčili o tom, co je pravdivé, nestačí, že to vyslovíme, ale musíme nalézt cestu od chyby k pravdě. A tak se znovu a znovu musím nořit do vod pochybností“ (Noble 2007 on-line).

Výchova vycházející ze spojení fenomenologického popisu, hermeneutické metody a epistemologické metody nevyřazuje běžnou zkušenost, neměří člověka pro potřebu nějakého systémového úkolu, ale vychází právě z každodenní zkušenosti, z životní situace, nesnaží se z aktérů vychovat nezaujaté diváky, neklade jako výchovný cíl ovládnout selektovaná data a reprodukovat nějaká předložená fakta, ale dává určité nástroje, instrumenty, jak nevytvářet umělé hyperreálné jednoty ve snaze překonávat paradoxy a napětí a zároveň nepřevádět Jiné na stejné v domnění, že obojí se dá vyložit (doslova přeložit) na stejném principu, čímž je ignorován význam toho v jakém sociálním a kulturním okruhu se jedinec stal a stává člověkem. Tato kombinace metod, dává možnost zacházet s porozuměním senzitivněji a bez fundamentálních „věrouk“. Je paradoxní a zároveň svým způsobem vlastně zákonité, že obdobné uvažování jak překonávat fundamentalismus a ideologizaci lze nalézt v textech, které se zabývají např. možnostmi ekumenie. Ivana Noble kupříkladu v kombinaci metod fenomenologie, hermeneutiky a epistemologie vidí možnost, jak se vyhnout touze po *nadtradici* a *umělé harmonizaci* (Noble 2007 online). A dále uvádí: „Jejich důraz

*na praxi a na pravdu stojí jako protiváha „uvíznutí v idejích“, způsobů, v nichž smysl (nebo význam) slouží k udržení vztahů moci a ještě ke všemu mnohdy nemocných idejí, které ztratily svou vnitřní integritu i odpovídající svázanost s okolím. Kritická rehabilitace zkušenosti, umožňuje soustředění na problémy a posuny tam, kde se jeví živé a ne tam, kde bychom je chtěli mít (ať už ze „zbožných“ nebo méně zbožných důvodů)“ (ibidem).*

Výchova využívající těchto postupů není nějakým „vědeckým“ odstupem od „přirozených“ životních procesů a další snahou o objektivizaci, pouze kvantitativní popis struktur a pokusem o jejich změření a zempiričtění. Naopak, taková výchova bere „smrtelně“ vážně všechno, co je součástí života, tedy ty jeho kvalitativní stránky a struktury, které zahrnují i emoce, pocity, city, vztahy, tělesnost, časovost, vázanost na místo, na tradici, životní podmínky, dosavadní životní zkušenost, stejně jako společenské a kulturní mechanismy, které je spoluutvářejí. Neodmýšlí žádné části člověka, není „vědou o zanedbávání“, ale je naopak vůči člověku plně odpovědná a zároveň si vědomá, že metoda, jakkoli filosofická, je pouze nástroj, instrument ve službě něčeho, který může napomoci uchopovat zkušenost a tedy i „skutečnost“, i když vždy jen částečně. V tomto smyslu nám jde o pojetí výchovy, které se nesoustředí zejména a pouze na onu metodu a instrumenty vedoucí k cíli, na zvládnuté „jak“, ale snaží se svou metodou neustále vyvolávat na scénu schopnost ptát se „proč“ a zároveň dávat vůči člověku senzitivní odpovědi na otázky po účelu poznání, výchovy a vlastnímu odpovědnému přístupu k sobě i druhým. Přesto, směřovat pouze k vhledu zcela bez opory, bez metody je riskantní, stejně jako sledovat metodu bez opory toho, co chci nahlédnout: „Smysl výchovy je v orientaci k bytí, což není převoditelné na žádný účel...Výchova není založena metodou, ale odpovědností. Neodpovědným by bylo nespolehnout se na metodu alespoň tam, kde nemám žádný vhled, ale stejně neodpovědným by bylo nahrazovat vhled metodou. Výchova je výchovou k odpovědnosti a ne instruktáží k používání návodu“ (Kratochvíl 1995, s. 110). Je výchovou vedoucí nikoli k jistotě typu „já vím“, ale spíše ke schopnosti konstatovat „myslel jsem si, že vím“ (viz Wittgenstein cit. In Noble 2007 online).

Je odpovědným vedením k uvidění toho, že moje dosavadní zkušenost, ovládnutí světa, „kultura“(a tím i veškerá výchova coby nástroj enkulturace a socializace, tj. uvedení do společnosti

prostřednictvím druhých) která mi poskytuje jistotu a oporu, je jako „císařovy šaty“, které nemohou zakrýt člověka v jeho „nahotě“. Je odpovědností vůči bytí člověka, kterému pomáhá zvládnout setkání se světem, tím, že jej upozorní na jeho limity a dispozice a odliší je od toho, co je jen jeho vnější výbavou, získanou formováním a adaptací původně „nahého“ člověka na situaci. Odpovědná výchova citlivě snímá jednotlivá ochranná vlákna neviditelných šatů, jakousi košilku, která zakrývá mou nehotovost, mou podstatu a ukazuje mi mé skutečné možnosti. Lidské možnosti. Jako člověk jsem doslova obalen texturou, konstrukcí z vláken, která poskytují pocit tepla a umožňují mi myslet si, že jsem něco jiného, než jsou druzí. Odhalit sebe sama a uvidět druhé jako (ve své podstatě) mně podobné a zároveň ode mne odlišné, mohu i tak, že si uvědomím a pokusím se dekonstruovat tuto košilku, svůj dosavadní příběh zprostředkovaný jazykem, hlasy druhých, svým dosavadním poznáním, svou dosavadní vazbou na určité místo, své blízké, vazbou na dosavadní kulturu, dosavadní život. Uvidět sám sebe *na-ostro*, mohu jenom v po-odstoupení od aktuální situace a zároveň jejím uznáním a uznáním závazků, které z této lidské situace vyplývají. Potřebuji být vyveden (ze své dosavadní) míry a zároveň získat novou míru pro člověka, abych byl měl možnost orientovat svůj životní pohyb svobodně, ale vzhledem k jeho ontologickým danostem a nutnostem, nikoli podle předpřipraveného plánu. Tak se výchova vrací od zaměřenosti a přípravě na něco k bytí člověka, vyjevuje se jako ontologická a axiologická (Fink) a od tohoto fundamentu může odvíjet poukazy k tomu, že Já a Jiný jsou koreláty téhož, totiž lidství a neustálého napětí mezi podobností a rozdílností jakožto nedílnou součástí bytí-ve-světě, které je spolu-bytím, inter-subjektivitou, nejen tím, co je mezi subjekty, ale co zakládá jejich vzájemnost (německé *unter*, anglické *under*, *inter* ve významu *uprostřed* – srv. Pelcová 2004, s. 174, Palouš 1997, s. 92, Rejzek 2001, s. 239).

*Inter*, tato „pauza“ mezi mnou a jinými, toto po-odstoupení od sebe je příležitostí, které mi výchova nabízí uvidět a zároveň pochopit, pochopit subjekty jako spřízněné i oddělené, *inter* je *rozdělovníkem* i *spojovníkem* zároveň.

*Inter* je dynamickým prostorem, pohybem vně fixních určení, zatvrdlostí a uzavřených soudům, prostorem ke kritice a analýze vyvádějící z omylů našich životů, je prostorem volajícím též po odpovědnosti vůči omezením a otevřenosti života. Je prostorem pro otevírání vlastní kultury, i

otevírání vlastního života a jeho možností či uvědomování si mezi. Právě tento inter prostor, prostor dynamiky a změny, napětí a interakce umožňuje nejen vznik konfliktů, ale i změny. Waldenfels uvádí, že tím „co se systematicky vymyká kolísání mezi smyslovou a racionální „subjektivitou“ a přílivům a odlivům střídavého ohodnocení a znehodnocení, je sféra onoho „mezi“, která se vytváří ze vzájemné hry nároku a odpovědi. „Subjektivita“, která se noří do této sféry „inter-subjektivitu“, se z ní zase vynořuje ve změněné podobě“ (Waldenfels 1998, s. 82). Obdobně můžeme ve vztahu k dialogu (jak uvidíme v další kapitole) chápat i onu předponu dia-, tedy oblast rozdělení, mezi, kde podle téhož autora „jednotlivé logoi putují sem a tam, přicházejí a odcházejí, narážejí do sebe nebo se mýjí. Avšak tento proces rozdělování je zadržován protichůdným procesem shromažďování“ (ibidem, s. 51).

Jde o prostor procesuálního myšlení a jeho elastičnost a tekutost nám dává možnost nedívat se na sebe sama a druhého člověka jen jako na objekt, tvar, předmět, ale vidět obě relační strany v tom, co nás tvaruje a formuje do nejrůznějších podob, dává nám různé podoby lidství, identitu, kulturu... Tento přístup, který zahrnuje všechny složky bytí-spolu-s-ve světě je přístupem celostním a osobnostním ve smyslu zahrnutí veškeré osobní identity, která má zásadně dialogickou a na čase závislou povahu: „Naše identita není dána identitou momentálního obsahu našeho časového „vědomí“ nebo jeho hypotetického „hmotného podkladu“, ale identitou oné svrchu zmíněné časově jednoty. Jestliže ovšem člověk na tuto jednotu a její požadavky „zapomene“ a vloží se výlučně třeba do jedné z časových dimenzí, pak svou identitu deformuje“ (Němec 2001, s. 120).

Stejně tak nejsou lidé „momentálně“ zadržitelní v pouhé odlišnosti nebo stejnosti, jedno či druhé je ve stálé vazbě, proto ve výchově preferovat zaměřenost na časový výsek (např. dějin nějaké kultury či etnika, nebo popis kultury či jinou okamžitou kvantitu), na odlišnosti nebo naopak pouze na popsatelnou univerzalitu je chybnou volbou, kterou lze překonávat přístupem citlivým vůči neustálému napětí a elasticitě, tedy směřováním do onoho dynamického prostoru mezi logoi, mezi kulturami, mezi subjekty, mezi aktéry, ve kterém se odlišnosti i podobnosti, perspektivy i diskursy objevují společně, a to neodmyslitelně. V tomto prostoru, kde dochází k interakci i změně, k výměně, směně, ale i sporu a konfliktu, dochází také ke zprostředkování, k mediaci: „od dialogického sporu



mezi jednotlivými osobami pak není příliš velký krok k dialekticko-systematickému zprostředkování mezi jednotlivými pozicemi“ píše Waldenfels (1998, s. 52).

Jde-li multikulturní výchově, resp. výchově v diverzitě o změnu postojů, pak nějaké trvalejší a odpovědné postoje lze získávat proměnou vnitřních struktur na základě interakce s vnějškem, změna postojů by však neměla být pouhou změnou, tedy i s rizikem vyústění do nějakého chaosu, do zhroucení řádu a pouhého vědomí relativity všeho, ale právě proměnou, změnou kvality. Neměli bychom tedy ve výchově volit pouze mezi snahou zachránit minulé, tradiční, obvyklé (bránit se změně) ani odhodláním pro nové zřít se všeho minulého (změnit vše), ale volit právě proměnu na základě interakce starého s novým.

Toho nelze s velkým úspěchem dosahovat skrze pouhé informace<sup>45</sup> ani apelem či moralizováním, protože to co je v procesu proměny rozhodující „není stav nevědění, nýbrž cílené zacházení s věděním a nevědění u sebe a u druhého. To je staré téma. Sahá od probouzejícího tázání Sókrata až k tázavému myšlení Heideggera a odtud až k dialogickému otevírání u Gadamera“ (Waldenfels 1998, s. 54).

Tam, kde dynamicky interagují rozdílné řády, tedy odlišnosti a rozpory, objevují se sporné případy (srv. ibidem, s. 57), tudíž se zde lze dobrat i zážitku sebe sama i druhého jako nesamozřejmých „případů“, tedy vidět sebe a jiné v obou polohách: stejnosti i jinakosti. V tomto doslova emocionálním

---

<sup>45</sup> Čistě informační přístup tedy tzv. reproduktivní metody – kdy si příjemce osvojuje hotové vědomosti a míra jejich aktivity je oproti metodám založeným na konstruktivismu menší, je v oblasti usilování o změnu postojů v defenzivě, protože jejich prostřednictvím se předávají informace bez další diskuse, realizují se formou výkladu, vysvětlování, deskripce. Didaktickou podstatou je prezentace mediátorem a vědomé vnímání na straně příjemce. Tyto transmisivní metody lze ale použít především v komplexu dalších metod, tedy právě tak, aby vedly k dovednostem, tedy tak, aby byl umožněn rozvoj dovednosti kriticky myslet, vyhnout se pasivitě participantů. Dle našeho přesvědčení mají informačně receptivní metody ve škále pedagogických metod stále nezastupitelné místo zejména tam, kde se nelze opřít o předchozí znalost příjemce. V oblasti MKV, kde je možné se setkat s reprodukcí celé řady mýtů a laických pohledů, je nutné i vnášet „empirie“, fakta, informace, ale pokud jde o změnu postoje, není možné se omezit pouze na informace.

(ex-movere) prostoru lze také uvidět druhého coby cítící a prožívající bytost, která žije jak život se všemi nástrahami a bolestmi jako já a zároveň se ode mne v mnoha ohledech liší.

Edukační postupy redukcující život druhého na pouhé různosti, tedy jsou postupy redukcujícími, zvětšujícími, odlidšťujícími a potenciálně životu dokonce nebezpečnými, stejně tak, jako postupy v opačné poloze redukcující člověka na shodné elementy, tedy na to, co je obecně lidské a univerzální.

S ohlédnutím do blízké i vzdálenější minulosti lze říci, že vyhladit anonymní skupinu je možná snazší, než zabít druhého člověka, stejně jako zabít zaměnitelného příslušníka skupiny je patrně snazší než zabít bytost, která má vlastní jméno, rodinu, domov. Skupinová klasifikace lidí neustále hrozí zničením celého člověka ve prospěch jakýchsi pofiderních cílů, stejně jako tím hrozí hledání jen toho univerzálně lidského, co má každý z nás, v čem jsme stejní nebo podobní neboť jsou to též odlišnosti a neočekávané originality, které vyjadřují okruh lidského a rozšiřují jej (srv. např. Fay 2005).

„Osobní identita je jedinečná a je složená z bezpočtu dílků, lépe řečeno její složení je unikátní. Neexistují dva lidé totožného formátu. Státní politika identit se vždy snaží pevně zakonzervovat to, co se přirozeným způsobem mění, vyvíjí a plyne. Snaží se sjednotit mnohočetnost, různorodost a barevnost a klasifikovat veškeré anomálie. To je princip logiky lidových vyprávění, muzeí a vzdělávací politiky“, říká T.H. Eriksen (Eriksen 2007, s. 185). Výchova v diverzitě musí vidět právě onu osobní jedinečnost, která nesmí padnout za oběť systémovému zjednodušení bez ohledu na účel, který má plnit. Člověk jako osoba (v univerzálním měřítku, ale vždy společně s originálními vlastnostmi) by měl být základním stavebním kamenem konceptů výchovy v diverzitě.

Výchova se nemůže odehrávat mimo život, proto musí nutně zahrnovat a zasahovat všechny složky lidské osoby, tedy i ty, které jsou jaksi vnější, nikoli však manipulací s životní zkušeností a „napravováním“ této zkušenosti. Budu-li parafrázovat Martina Bubera, pak výchova by měla být především dialogikou, která nevylučuje, ale naopak zahrnuje přítomnost *žijících* osob. Taková výchova pak může být nesentimentálním, ale také nelhostejným myslitelským *rozhovorem*

s člověkem, který je právě (se vši svou životní zkušeností) přítomen.<sup>46</sup> Ve spojení s výše popsaným pokoušením se o fenomenologický popis a hermeneutický přístup by dialog měl být (jak už jsme naznačili výše a jak se pokusíme rozvést v následující kapitole) dalším kolečkem v procesu otevřené výchovy, které jde o produktivní interakci.

Vidět sebe sama a vidět druhé jako osoby je něco, co se je třeba naučit. Protože se člověk učí zejména od druhých a nápodobou, pak platí, že nejen vychovávání, ale nejprve jejich vychovatelé by měli umět sami sebe takto dostat do svého zorného pole, zpřístupnit sebe sama a svou situaci, nalézt své aktuální souřadnice i v situaci edukační. Jenom tak mohou být skutečně za-interesováni na výchově, pochopit svůj význam v jejím procesu a také vzít za svou i potřebu angažovanosti v tzv. multikulturních tématech, bez které se nelze obejít, pokud chceme opravdu překonávat nedostatek respektu k jinakosti, xenofobii, rasismus či diskriminaci. Těchto cílů skutečně nelze dosáhnout koncepty, které s osobami, postoji a jednáním vychovatele a vychovávaných nepočítají na prvním místě a pokud ano, tak spíše ve snaze je z vnějšku (objektivně) měřit a systematizovat. Je potřeba doslova demaskovat<sup>47</sup> systém, sebe i druhé, abychom mohli nalézat a poznávat sebe sama, tak jak vzházíme a konstruujeme se ve vztazích s (a k) druhým, ať chceme nebo nechceme. Demaskování ale nutně nemusí být příjemným procesem, spíše opak je pravdou. Relativizace dosavadních „pravd“ znejistňuje, dezorientuje a nutnost vyrovnat se s nahodilostí události může vést k problémům s rozhodováním a vést k ještě větší rigiditě. Potřeba opřít se při procesu „odkrývání“ o něco „nezpochybnitelného“ je naléhavá a měli bychom s ní počítat, být senzitivní i opatrní. O to více je třeba ukazovat, o co se lze opřít v nás samotných, aretovat a harmonizovat svou osobnost za pomoci jiných pilířů než jsou dosavadní pravdy, opřít se o „základní“ jistoty, které máme a které vyplývají z bytí člověka jakožto bytosti, která se nepochybně „pohybuje“ mezi narozením a smrtí a která je bytostí sociální a nutně ke svému životu potřebuje druhé a vztahy k nim.

---

<sup>46</sup> „Kdy bude činnost myšlení snášet přítomnost žijícího protějšku, zahrnovat ji, minit? Kdy se stane myslitelská dialektika dialogikou? Nesentimentálním, nelhostejným, přísným myslitelským rozhovorem s člověkem, který je právě přítomen?“ ptá se Martin Buber (Poláková 1995, s. 86)

<sup>47</sup> *Persona* – původně maska, určená pro roli, kterou máme hrát

Je potřeba zaměřovat pohled nikoli na objektivní apercce, ale nýbrž na subjektivní překážky, které nám dosud bránily a brání uvidět se. Nejsou to nějaké kulturní danosti a skupinové zvláštnosti, nějaké objektivní vypočitatelnosti, které nám brání nalézt vztah k druhému i k sobě (či vyvolávají konflikty), ale jsou to vnitřní překážky situovaných aktérů, které omezují pozitivní a produktivní (nikoli destruktivní) pohyb. Jsme konstituováni těmito vnitřními překážkami stejně jako vnějším působením, nemůžeme-li změnit vnější situaci, můžeme měnit naše vnitřní prostředí, jde jen o to se rozhodnout, zda je „sklenice z poloviny prázdná nebo z poloviny plná“. Máme objektivně změřitelných „*pět prstů na každé ruce, ale čtyři vztahy mezi nimi*“ (Bateson cit. in Eriksen 2007, s. 60). Být veden k umění uvidět se z vnějšku, uvidět sebe sama ve své „jeskyni“, uvidět své dosavadní místo v ní, být veden k otevírání se novému je kopernikovským obratem od konceptu multikulturní výchovy, která vychází z opačné perspektivy – vidí nejprve jiné, aniž by nejprve ukázala „své“ jako relativní. Nutí dívat se v první řadě ven z nereflektované pozice. První věta konceptu MKV v RVP ZV zní: „*Průřezové téma Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty.*“ V této posloupnosti se nelze zbavit *pout* a vidět jiné, dosavadní vidění příliš neumožňuje dívat se jinak, než jak jsem již přivyklý, zvyklý, pak jiné hodnotím z nereflektované pozice, ze své pozice, převádím jiné na stejné. Takový pokus o výchovu je obdobný popisu přinucení vězně *náhle vstát, otočit šiji, jít a podívat se nahoru do světla*...výsledek takového snažení ale může být participantem odmítnut nejen jako násilný a bolestný, ale také jako falešný, či nepravdivý, protože *pravdy* jeho dosavadního světa se mu budou zdát pochopitelně silnější, pravdě-podobnější a evidentnější, než to, co se mu nově nabízí a předkládá. Takový postup přináší velké nebezpečí jakéhosi *bumerang efektu*, je totiž velmi pravděpodobné, že nově předkládané bude odmítnuto jako nepravdivé (je-li v rozporu s každodenní *evidencí*) nebo bude nahlédnuto podle dosavadních měřítek jako nikoli čistě a pouze jiné, ale jako exotické, šílené, ne-normální, ne-dostatečné, ne-vhodné, ne-slušné, ne-logické atd. Nejsme-li před setkání s jiným schopni vidět, že mne samotného něco spoutává, pak jiné nemohu uvidět v jeho vlastním kontextu, ale pouze v mém. Nevím-li nic o relativnosti mého světa, jeho pravd a mýtů, o

relativnosti vlastní identity, tradic a hodnot, pak mne setkání s jinými identitami, tradicemi a hodnotami spíše utvrdí ve správnosti, oprávněnosti mých minulých postojů a názorů, než aby bylo bodem obratu, změny a otevíralo mne produktivním směrem. Redefinice, vzešlé z konfliktu poznání, jsou plně možné, patrně jen pokud nejsou v radikálním rozporu s každodenní zkušeností participujících osob.

Nepopíráme, že v druhém sledu koncept MKV v RVP naznačuje směr, kdy usiluje o zprostředkovávání „*poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám*“ (RVP pro ZV), ale stále hledí směrem, který je odlidštěný, odosobněný a nevolá konkrétní aktéry k odpovědnosti a osobní proměně, ale žádá po nějaké nedefinované skupině, aby jako celek něco poznávala a měnila také jako celek své postoje. Tento přístup je principiálně neproduktivní. Zůstává stát na půli cesty a není tak docela *pěčí o duši* (v Patočkově pojetí, viz. p.e. Patočka 1992), nevede k otevírání skupin, tedy ani ke společenské mobilitě a není tedy důsledná ve snaze otevírat cesty poznání, hledat východiska k otevírání a rozšiřování horizontů možného myšlení, uskutečňování lidské potence v celé její šíři neboť směřuje spíše k péči o ducha nějakého, definici „uzavřeného,“ kolektivu a takové snahy, jak jsme viděli a mohli zažít ještě nedávno, nemají valného výsledku, vedou spíše k lhostejnosti než k odpovědnosti, respektu a solidaritě. Poznání a porozumění začíná u tázání se, u otázek, nikoli u výpovědí, otázkou se teprve otevírá prostor pro odpověď. Otázka totiž koreluje s tím, co je již nějak z předchozího „zjevné“ a zároveň se vztahuje k budoucí odpovědi. Tak „*tázání dělá trhliny ve velkých sférách pravdy, spravedlnosti a hodnověrnosti*“ (Waldenfels 1998, s. 55).

Výchova založená na dialogickém kritickém tázání, neustálém společném přezkoumávání toho, co je „pravdivé“, „spravedlivé“, „hodnověrné“, „dobré“, je směřováním k umění žít na hranicích, tedy ke schopnosti určitého druhu jakéhosi *meziho* myšlení, kdy se mísí minulé s novým, cizí s vlastním, blízké se vzdáleným, jiné se stejným a tím je problematizováno každé jednoznačné určení, soud, dogma, hranice.

Bytí na pomezí, neustálé vyjednávání je ovšem nesmírně náročné, ale je pravděpodobné, že pouze v takovémto druhu míšení, přesahu a hybridizace je cosi univerzálního a produktivního, protože

neustále; po celý svůj život jsme nuceni vyjednávat, volit a žít mezi zdánlivě neslučitelnými požadavky, hodnotami a pravidly. V prvních kapitolách jsme se snažili ukázat, že výchova založená na výpovědích, tak jako to činí MKV je svázána s nároky na jejich pravdivost a je fixována řečovými schémata tak, aby se výpovědi, které nabízí, daly považovat za platné, zde nabízíme výchovu založenou opačně, totiž na nesamozřejmostech a otázkách. *„Otázka je událost vyznačující se svébytnou vzdorovitostí. Obvyklá měřítka se jí vůbec nemohou dotknout. Na rozdíl od výpovědi nepozvedá žádný nárok na pravdivost a není spjata s jinými řečovými událostmi tak, že by se dala dokázat nebo že by se z ní dalo něco vyvodit. Tím se vymyká požadavku universalizovatelnosti stejně jako pokusům o systematizaci. Tam, kde existuje nějaká souvislost otázek, podobá se spíše krajině, než budově“* uvádí Waldenfels (Waldenfels 1998, s. 54) v pojednání o dialogu a my se ak spolu s ním vracíme od mapy a konstrukce zpět k terénu, k oné krajině, kterou podle našeho mínění multikulturní adjektiva znečišťují a překrývají. Výchova založená na otázkách, je jako otevřená krajina, která nás teprve vyzývá, abychom se učili v ní vyznat, poznávat své schopnosti a možnosti, stejně jako poznávat ty, které v ní potkáváme.

## **Kapitola 5. Diverzita jako výzva k učení a poznávání**

### ***K poznání přes kritiku, dialog, mezní myšlení, zaujímání perspektiv a narací***

*„Lze to nazvat dialogem, když druhý mlčí, a ty se ho snažíš nahradit, abys zachoval zdání rozhovoru, čili ho napodobuješ, čili paroduješ, čili sám sebe paroduješ.“* (Franz Kafka 1991, s. 50)

Je jisté, že i „multikulturní“ výchova svým způsobem má potenciál rozšiřovat horizont představitosti, přináší nahlédnutí do oblasti, do kterých bychom patrně neměli vůli nahlédnout nebo by nás ani nenapadlo, že existují. V tomto smyslu je za pomoci MKV možné svým způsobem překračovat horizont dosavadního známého a dostávat nová schémata a konfigurace obrazů světa, teda jakési nové poznání. MKV patrně v mnoha směrech dokáže vzbudit zájem o cizí i vlastní, blízké i vzdálené, jde ale o to, v jaké kvalitě a s jakým dosahem a hloubkou a na čem je založena. Poznání a na něm založená úcta k rozdílnosti ale nemůže být vyjádřena především nějakou soubornou teorií pravidel skupinového života a chování a tedy na generalizaci, ale na poznání jednotlivosti, a tak „*přispět v každé době k pochopení zvláštností sociálního světa*“ (Hendl 2005, s. 72). Je sice patrné, že skupinový život permanentně probíhá a je dokonce možné se k němu přiblížit a poznávat, jak a co se v něm děje, ale spíše na bázi pečlivého a trpělivého zkoumání za pomoci různých postupů a nástrojů, neboť „*úkolem zkoumání je odhrnout záclony, zakrývající oblast sociálního života, kterou chceme zkoumat. Záclony se neodhrnou tím, že substituujeme předpřipravené obrazy za bezprostřední zkušenost. Záclony se odhrnou tím, že se přiblížíme k oblasti a pečlivě ji propátráme. Schémata [...], která nepodporují takový postup, jsou zradou základního principu respektu k jedinečné lidské existenci*“ (Hendl 2005, s. 71).

Jaký postup bychom mohli ve výchově volit, abychom onen základní princip respektu k jedinečné lidské existenci zachovali? Jak jsme již mnohokrát ukázali, v tomto ohledu by se výchova v diversitě měla vyvarovat modelu, který staví na objektivním poznání společnosti a sociálních či kulturních procesů jako nějakých jasných, kontrolovatelných, analogických či generalizovatelných systémů a schémat a zaměřit se spíše na nejednoznačnost, neshodu, transformaci, konkrétnost, která falzifikuje generalizace etc. Dále by patrně nejen v definici konceptů měl být mírněn optimismus a jistota účinnosti a konečných efektů výchovného působení a k dispozici by nám měl být při stanovování cílů spíše kondicionál a eventualita. Patrně bychom měli v otevřené debatě stanovit, za jakých podmínek, jsou i ony eventuality, kterých bychom rádi dosahovali, možné.

Postup, který respektuje jedinečnou lidskou existenci, by měl být spjat i s kritikou společenských a individuálních praktik, které tuto jedinečnost ignorují nebo popírají. Nejde pouze o kritiku nějaké diskriminační praxe, ale i kritiku kulturních praktik, které omezují svobodná rozhodnutí jednotlivců a jejich životní mobilitu. Ač jsme si vědomi partikularity pojetí subjektu a jeho svobody, považujeme tuto svobodu rozhodování za jeden z nejdůležitějších výdobytků lokální tradice, který by měl být ve výchově akcentován (ne jako vedení k individualismu, ale jako vedení k odpovědnému – tedy svobodnému - rozhodování o sobě a druhých). Nejde nám totiž o výchovu, která neboli a minulé bolesti překrývá útěšnými obklady, ale jde nám o výchovu, která „zbavuje jevy nánosů konvenčního vnímání, vytrhuje je z navykých a zautomatizovaných interpretačních kontextů[...] To znamená ovšem – mezi jiným – nahlédnout jejich absurditu – jako málo zřetelný (protože konvenčními interpretacemi zanesený) rozměr skutečnosti. Zbavování jevů jejich pseudosmyslu. Vyjevit je jako absurdní. A tím otevřít tázání po skutečném smyslu. Absurdita jsoucna jako výzva k otázce po bytí“ (Němec 2001, s. 121).

Nejde o to, nějak axiologicky hodnotit životní praxe (co by nás také mohlo opravňovat vyslovit jakékoli soudy v tomto smyslu? Opět bychom tím exterioritu převedli pouze na stejné), sebemrškačsky se obviňovat nebo stále obviňovat ty jiné, druhé, ale odkrývat mýty, omyly, mediální či společenské polopravdy, pseudoreálné problémy a pseudosmysly, kterými jsou různé praxe nesený. Kde jsou snahy hájit jedinečnost lidské existence, se na jedné straně objevuje bezbřehé odsuzování a obavy, kam taková obhajoba povede a co vše ohrožuje a na straně druhé se lze setkat se stejně nepodloženým romantickým, sentimentálním někdy až hysterickým voláním po humanitě a respektu k lidským právům a jedinečností i tam, kde se par exempli jedná o zcela jiný okruh – např. sociálních – problémů.<sup>48</sup> Přijímání sociálních či kulturních praktik neproblematizovaně, tedy jako něčeho, co je spjata s onou jedinečnou lidskou existencí a tudíž je třeba to plně respektovat a

---

<sup>48</sup> Například dlouhodobé pokusy odstraňovat sociální problémy v tzv. ghettech aplikací MKV, za pomoci etnické emancipace a bez standardní sociálně intervenční práce nezatižené exotizací, stejně jako nevyužívání standardních pedagogických intervencí v případě dětí ze sociálně vyloučených lokalit, jejichž komplexní životní situace, jež je zdrojem mnoha problémů, je redukována na problém etnický či kulturní (více např. Morvayová, Svododa 2008)



dokonce hájit či konzervovat – ať na jedné nebo druhé straně – je mylným přitakáním diverzité, neboť tím jsou tyto praktiky vyvazovány ze svých souvislostí, nebo jsou viděny pouze v některých souvislostech.

Úctu k jinakosti nelze pěstovat při absenci kritiky, taková úcta totiž není přijetím ani není výchovná ve smyslu překonávání rigidit. Mít někoho v úctě neznámá zavírat oči před vším, co činí, nebo bez odporu ustupovat před jeho projevy a hodnotami, úcta znamená umět vyjádřit i svou nespokojenost, nesoulad s svým viděním světa a obhajovat tuto svou pozici. Pokud tak nečiníme, pak se zde nejedná o dialog, ale o monolog, který přichází z druhé strany, změní se pouze logos, změní se povaha onoho mezi, čímž se jiné převede na stejné, protože zjinačíme ono vlastní ustoupením jinému (srv. Waldenfels 1998 o dialektice uznání, s. 58).

Kvalitní partnerství a schopnost vzájemné kritiky jdou ruku v ruce. Jsou neustálým procesem vzájemné výchovy a recipročního dávání slova tomu druhému. Slepé respektování druhého ve všem co dělá, je stejně zhoubné jako paternalistické vedení a vytyčování jediného možného a dobrého způsobu života. Obojím převádíme jiné na stejné, máme-li ale někoho v úctě, znamená to spíše, že jsme ochotni mu naslouchat, reagovat na to, co říká a jak to říká a umět jeho projev také korigovat a upozorňovat jej na problematické projevy, které zasahují to, co se na mé straně dožaduje úcty. Takový vztah má potenciál být vztahem zakládajícím účast. Takový vztah je výchovný pro obě strany, je v jeho možnostech vyvádět z předpojatosti, stereotypů, je založen na pěstování schopnosti zdržení se unáhlených soudů a odsudků, je dialogem, který nechává vyplynout důležité fenomény, aniž by je předem naformoval do kategorií.

Bereme-li druhé vážně, uplatňujeme na ně měřítko, která je podle našeho nejlepšího vědomí a svědomí, činí hodnotnými v našich očích. Nejde o pouhé přijímání a brání na vědomí, jde o možnost mít aktivní vztah, který nás proměňuje a rozvíjí. Je-li druhý nepřekonatelně Jiný, dokonce tak, že je nemožné jej kritizovat, pak zbývají pouze milimetry k tomu, abychom se navzájem přestali považovat za sobě podobné lidské bytosti a na místo úcty k rozdílnosti vypěstovali ROZDÍL, který z nás nebo z druhého činí nám ne-podobného. Pouhé vidění a nekritické přijímání rozdílnosti je bariérou

v dialogu, inter-akci a tak i výchově. Vztah založený na konstatování *on je jaký je* či *on už jiný nebude*, není úctou k jinakosti druhého, ale jeho odsouzením k neschopnosti být partnerem v dialogu, nebo se jím stát a tedy neschopnosti se rozvíjet, měnit a učit se. Takovým druhým můžeme pohrdat snadněji, než je považovat za partnera a mít jeho jinakost v úctě a také jej svým způsobem odlišťujeme, objektivizujeme, když jej takto zbavujeme lidské potence „být i jinak“, být někým jiným, než za koho jej nyní máme.

## 1) Dialog

Nikdo ale není trvale pouze v jednom *habitu*, potence rozvíjet své lidství různými směry je sice ovlivňována množstvím kulturních a sociálních před-porozumění sobě samotnému i druhým, ale potence reflexivně participovat v dialogu na utváření sebe sama a podílet se tak na změně situace je patrně vlastností univerzální. Přitakání diverzitě ve výchově, přistoupení na výzvu diverzity, je nutně i přitakáním kritice a kritickému otevřenému dialogu. Diverzita jako šance učit se od druhých je šancí rozvíjet svůj lidský potenciál mnoha směry, šancí rozšiřovat svůj horizont všednosti i nevšednosti, být více člověkem, vědět více o svých možnostech a omezeních, vědět více o světě se otevírá teprve ve chvíli, kdy vstoupíme do dynamického prostoru mezi aktéry, mezi situacemi, mezi světy, kdy vstoupíme do dia-logu. Se všemi jeho riziky. Dialog je zmnožením vztahů a kontextů, je rozšířením prostoru interakce, i když od něj nikdy nelze odmyslet diskursivnost a projekci diskursu. Dialog, jako rozšířený významový prostor, ztěžuje jednoduše přistupovat k sobě a druhým jako k subjektům totožným s nějakým jediným, neměnným příběhem, identitou, ale odkazuje neustále k variabilním pozicím subjektů vůči různým cílům a významům.

Na čem stavíme svou důvěru v dialog a jeho sílu? Patrně je to ona schopnost dialogu zachovávat rovnost pozic a „transferovat“ myšlenky. Předpona dia-, zde neznamená ve dvou, ale znamená skrze (např. Sokol 2007, s. 291; Waldenfels 1998, s. 51; Pelcová 2007, s. 24 etc.). Dialog je tedy zároveň uznáním těch, kdož do něj vstupují, jakožto od sebe odlišných, zároveň je nástrojem mediace mezi nimi, zprostředkování, dia- je zde spojovníkem, nikoli pouhým odstupem, rozdělovníkem, stejně tak, jak jsme se pokusili ukázat u předpony inter-. Inter stejně jako dia je zde stavem „*smyslu, který je*

*přísně společný partnerům a nepřevoditelný pouze na jednotlivce“ (Brugger 1994, s. 109). Dialog ve filosofickém uchopení „není žádné střídání řečových aktů podle jednostranně intencionálního subjekt-objektového schématu, nýbrž v sobě protiběžného dění. Na základě této vnitřní protiběžnosti a jednoty protikladů, může být dialog označován jako specifická dialektika svobody“ (ibidem). Nejde nám zde o rozhovor, který může mít (různé funkci poplatné) podoby, jde nám o dialog, v němž jde „odpovědné já vstříc požadavkům druhého, který recipročně odpovídá“ (Olšovský 2005, s. 39).*

Máme zde na mysli obě strany související s pojmem dialogu, jak tu, která je založena na vědomí neredukované jinakosti a vztahu k ní, kterou rozvíjí filosofie dialogu (Buber, Lévinas, Ebner, Rosenzweig, Cohen) i onen „sokratovský“ hermeneutický proces „postupného vyžívání komunikovaného smyslu, o imanentně filosoficky prohloubené porozumění nějakému obsahu“ (Poláková 1993, s. 7). Obsah, zde nějaké Ono, k němuž se dialog vztahuje, by měl být až sekundární k onomu momentu dialogu, že já a ty se setkává a otevírá u společné „věci“. Různá pojetí dialogu odkazují na jeho různé možnosti, různé druhy transcendence, v každém případě je ale dialogu přičítána schopnost a možnost vést k přesahu, porozumění, novému druhu poznání i setkání s Jinakostí. Pro nás by měla být důležitá ona dimenze dialogu, která může být cestou k pochopení, že mnohé pravdy a jednoznačnosti jsou spíše jen perspektivní iluzi a že jinakost a cizost není ničím vnějším, ale vždy je v korelaci s něčím v nás (diference). Dialog (ve spojení s dalšími nástroji otevírání myšlení) je možností nahlédnout, že to, co se v nás odehrává při setkání s jinakostí a cizostí nepatří pouze ke hře onoho druhého, onoho vnějšku, není vlastností jiného a cizího, ale je vlastností něčeho uvnitř nás, pak nám skutečně napomáhá dobrat se určité míře úcty – úcty k sobě samému, k překonávání sebeklamu a aktivnímu vidění a poznávání.

Nebezpečí výchovy, která začíná u ukazování rozmanitosti skupin a kultur a jejich uctívání, spočívá také v tom, že vznikne-li při setkání s jiným rozpor uvnitř nás, můžeme jej snadno přičíst onomu vnějšímu – jinému, cizímu, rozdílnému – externímu zdroji. Tak můžeme lehce přehlédnout, že nepřekonatelná rozdílnost není na druhé straně, ale i na té naší. Udržování vidění (nejen skupinové) rozdílnosti pak „není způsobem pohledu na jiné, ale způsobem jejich přehlížení (ve skutečnosti je to případ aktivního nevidění a setrvání v sebeklamu). Trvání na rozdílnosti zde není známkou úcty

*k jiným, nýbrž neúcty k sobě (k určitým svým stránkám)*" (Fay 2002, s. 284).

Identita, diskurs a konkrétní sociální praxe se neustále navzájem formují a proměňují a v tomto dynamickém pohybu a vlnění se projevuje diverzita a rozmanitost, se kterou při výchově musíme počítat i tam, kde si myslíme, že není přítomna, soustředit všechnu pozornost na diverzitu směrem „od nás“ je chybnou volbou směru. Je třeba vidět, že homogenita jakéhokoli MY, tedy jakéhokoli pomyslného i „faktického“ společenství je iluzorní. Počítáme-li s tímto druhem diverzity, pak se rozmanitosti může dostat oné úcty, po které volají multikulturní koncepty.

Výchova je výchovou pouze při zachování dynamiky interakce a umožnění skutečné synergie, namísto statického „pohled, seznamuj se (s), po-znávej, měj znalost, přijímej, toleruj, uvědomuj si, vnímej, uznávej“ rozdílnost a rozmanitost (tak jak to lze vyčíst v konceptu MKV v RVP) by mělo být dynamické a procesuální „ptej se, odpovídej, angažuj se, uč se, poznávej sám sebe“ (analogicky k maximě sociálních věd srv. Fay 2002, s. 284).

Tak se výchova od pojmání společnosti, kultur a skupin jako nějakých integrálních, navzájem oddělených monád, od jednotlivců pouze jako příslušníků kultur a skupin, obrací k dialogu a *elenxis*, které umožňuje uvidět tekutost zdánlivě pevných hranic, jejich nečekané posuny a proměny.

## **2) Mezní myšlení**

Takové pojetí výchovy ukazuje nikoli povrch věcí a osob, ale věnuje pozornost napětí mezi vnějším a vnitřním, rozpolcenostem, rozporům, nejednoznačností a poodstupuje od jasných informací, daností, formulací a organických jednot směrem k neustálému otevírání otázek po důvodech odlišnosti a podmínkách kritického, produktivního dialogu. Zachováním smyslu, který je v paradoxu a ve vzájemném spolupůsobení jednotlivých stran dualismů a dichotomií, vyvracením původní nereflektované jistoty a neproblematizované situace, které umožňuje setkání se u „společné věci“ (inter-subjektivní „objektivita“) za otevřených možností, se výchova v diverzitě posouvá od multikulturní výchovy spíše směrem k anti-předsudkovému modelu edukace, která nepřevádí jiné na stejné, nevyvrací jeho jinakost ani nepopírá jeho univerzalitu, ale postihuje ty životním (sociálním)

učením nabyté struktury v nás, které brání dialogu, interakci a společnému růstu<sup>49</sup>. Takový model je pravděpodobně méně násilnou cestou k jakémusi perifernímu vidění a meznímu myšlení, ve kterém se kategorická, život omezující určení, zaoblují, obrušují a mění ve prospěch míšení a otevřenosti života i kultury a vytváření *mezních společností*, které zakládají elastický a flexibilní pocit solidarity napříč minulými hranicemi, umožňují být součástí širších celků, participovat na jejich životě a identifikovat se s nimi. Cílem takového modelu je spíše poukazovat na mnohostrannost (multiplicitu) a variabilitu lidské identity a vzorců lidství a relativizovat tak všechny výklady zkušenosti, výpovědi a generalizující určení.<sup>50</sup>

Základ takové výchovy spočívá ve vědomí, že neexistuje žádné statické, esenciální „já“, ale že „já“ je neustálý pohyb, těžiště, pozice „já“ se víceméně posouvá podle toho, jak (a čím) je subjekt oslovován a reprezentován. Protože relační strany, ke kterým se subjekt vztahuje a orientuje, se stále mění, rozšiřují, rozmnožují, jsou nestálé a tekuté, tak i identita je stále více diferencována a není možné ji zachytit v nějakém stále platném popisu či artikulaci. Přesto je to právě artikulace, která napomáhá identitu zakotvit a ukotvit alespoň pro další orientaci.

Model výchovy v diverzitě, který počítá s multiplicitní identitou, tedy s tím, že lidská bytost je spíše jakýmsi klubkem smotaným z různých identifikací, názorů, přesvědčení a postojů, kde není jednoduché určit pevný střed, se může vyvarovat generalizujícího určování toho, jaký člověk je za pomoci neustálého a citlivého vyvažování mezi odpovědným aktuálním popisem dané bytosti a účelem jejího popisu.

Tím, že ve výchově opustíme myšlenku že „já“ je nějakým souborem vlastností patřícím k centrálnímu základu (esenci) „já“ a budeme jej nadále považovat pouze za variabilní skládanku, složenou z dílků nějakého diskursu, jehož výsledkem je síť aretovaná podle různých těžišť, získáváme prostor skutečně otevřený k obohacování různých „já“ orientací a vevazováním nitek

---

<sup>49</sup> Např. v USA se přímo z původně multikulturalistických přístupů vydělil a vyvinul koncept tzv. anti-bias education, koncept kritického proti-předsudkového vzdělávání, které se zaměřuje na tyto nerefektované struktury

<sup>50</sup> Takový cíl MKV však uvedlo v našem výzkumu pouze 10% dotázaných realizátorů multikulturních projektů.

nových možností, přesvědčení, poměrů a přání, explikovaných také v posunutém jazykovém horizontu, v nových významech (srv. např. multiplicitní identita in Barker 2006, s. 125-126). Tím kontinuálně přecházíme od minulého k novému, neopouštíme svět minulého, blízkého a vlastního, neopouštíme významy, neboť ty nejsou součástí „vnějšího světa“, vázány na pevné věci, ale posouváme je spolu s tím, jak se posouvá jazyk a hry, které jeho prostřednictvím hrajeme se světem.

Takový model by mohl být zároveň *kulturně* senzitivní výchovnou praxí, protože není vázán na fixované a definované významy a praktiky, ale naopak je otevřený „celku způsobu života“ a různým významům, kterými dáváme světu smysl, tedy *kultuře* v širokém pojetí a tak dává edukačnímu prostoru kritický a demokratický rozměr. Taková výchova může být multi-kulturní a v prostoru institucionální edukace odpovídat konceptu fragmentované občanské společnosti, multikulturní vidění světa pak nemusí být nutně vnímáno jako instrument reifikace, izolace, ale jako stmelující demokratický nástroj (občanské) integrace, nástrojem začlenění a solidarity. Taková výchova (doslova občanská výchova) je ale možná patrně pouze se silným důrazem na participaci, lidství a osobnost člověka, protože pak je solidarita vztažena i na originální lidské vlastnosti.<sup>51</sup>

Toto stanovisko je však podloženo určitou mírou předpokladu, že aktéři jsou potenciálně schopni být svobodní a zároveň solidární, samostatně si konstruovat úsudek a jednat na základě dobré vůle.

Pokud lze s těmito schopnostmi počítat, pak osobnostně orientovaný model může být otevíráním cesty ke společnému tázání se, co je nutné umět a znát, abychom mohli vůbec hovořit o bazální schopnosti zaujímat jiné perspektivy, odstoupit od své základny a pozice a pokusit se doslova překročit vlastní stín ve snaze porozumět druhému v jeho vlastní perspektivě a nepřekrývat jej při tom vlastní interpretací.

Na prvním místě výchovy v diverzitě by mělo vždy být přítomno a zpřítomňováno vědomí onoho

---

<sup>51</sup> Např. Jeffrey C. Alexander uvažuje v obdobném gardu o modelu začlenění do sociálních systémů, který by nevycházel ani ze stanoviska zastánců multikulturalismu ani konzervativců a kritiků multikulturalismu, kteří jej považují za nástroj izolace a nové formy rasového partikularismu (Alexander in Marada 2006, s. 49-71)

základního hermeneutického faktu, že význam druhého (ať již z naší či jeho vlastní strany) je vždy a neodmyslitelně zprostředkován předpoklady, strukturami, před-porozuměním. Přes toto zásadní omezení může být svět druhého nějakým způsobem otevírán a lze do něj vstupovat.

### 3) Interpretační dialog

Hans Herbert Kögler (Kögler 2006, s. 128-135) považuje za nástroj takového otevření se a vstupu právě dialog. Jeho koncepce interkulturního interpretačního dialogu nám zde může posloužit jako opora pro další uvažování o instrumentech výchovy v diverzitě.

Kögler považuje dialog za hodnotný nástroj schopný transcendovat situovanost a perspektivitu aktérů pokud je opřen o tři dimenze: 1) sociálně-psychologický původ identity jako zaujímání perspektiv, 2) uznání sebe-porozumění druhého, 3) metodologii zaujímání perspektiv

Schopnost zaujímání perspektiv v dialogu vidí v základní hermeneutické schopnosti lidských bytostí, jakožto bytostí sociálních, kteří vždy jsou na-světě-spolu-s a odvolává se na bádání kognitivních věd v oblasti sociálního poznání, které poskytují oporu myšlence, že schopnost zaujímání rolí je základním psychologickým mechanismem, který „*náleží k nejranějším schopnostem člověka a umožňuje lidskou interakci jako takovou*“ (Kögler 2006, s. 130). I když je tato schopnost spojena s učením se jazyku, může tato schopnost „*reflexivně tematizovat perspektivy v jejich různosti i shodě ve vztahu k jejich předmětu*“ (ibidem).

Co se týče uznání sebeporozumění druhého, je si Kögler vědom omezení, která tento normativní moment znejšťují: metafyzický předpoklad intencionální konstrukce lidského chování a úskalí epistemické i etické.

Epistemický problém interpretace druhého a jeho perspektivy je spjat s jazykem, jakožto popisem symbolického i sociálního chování, abychom se mohli dobrat toho, co se miní aktem či projevem, musíme se dobrat jazykového významu: „*odhalování významu je tedy procesem zaměřování se na perspektivu druhého ohledně nějakého sdíleného tématu. Interpretace se utváří jako dialog, v němž se snažím pochopit, jak druhý vidí moje téma, je založena v rozumění sebeporozumění, které se týká něčeho, k čemu se oba vztahujeme*“ (Kögler 2006, s. 132).

Dále k podpoře svého stanoviska a překonání epistemické pasti Kögler argumentuje tím, že lidské intencionální jednání se manifestuje účelným sociálním chováním nebo jazykem: *„jednání je tedy definováno jako intencionální pojem. Chování aktéra může být popsáno nespočtem způsobů. Abstraktní teoretické formule, které vyjadřují racionální nebo jiné obecné „zákony“, musejí být kontextově specifikovány, aby dávaly chování druhého smysl. Takové „specifikace“ se přirozeně odvozují nejprve z vlastního zhodnocení situace, jsou přirozeně založeny v předporozumění, jež vybírá z mnoha pravděpodobných možností ty dimenze, jež dávají vzhledem k předmětu setkání smysl. Protože však směřujeme k rozumění druhého, musíme nyní specifikovat, jaké popisy situace ve skutečnosti zachycují skryté významy pozorovaného jazykového či sociálního jednání“* (Kögler 2006, s. 133).

Něco takového lze dosahovat pouze maximálním přiblížením se druhému prostřednictvím jeho sebeinterpretace a sebe-reference, tedy vstupem jeho sebe-referenčního rámce od komunikační zóny. Jeho „Jak jsem“ nám může poskytnout validní deskripci významu, který nese jeho jednání (srv. Kögler ibidem)

Kögler se vyrovnává též s etickým omezením epistemického zaměření, a to apelem na etickou zkušenost druhého a ontologický předpoklad, že vstupujeme do dialogu s jinou lidskou bytostí (viz Lévinas 1994, Chaliérová 1993, 1995) a *„seriozní přijetí oslovení druhým, které zahrnuje i převzetí jeho konkrétních přesvědčení, předpokladů a podmínek“* (ibidem).

Ve chvíli, kdy Kögler popisuje dva různé pohyby zaujímání perspektiv, které hrají roli v produktivním vzájemném interpretačním dialogu, se nabízí evidentní analogie k námi výše (zejména kapitola 4.) popsanému, (za)interesovanému, výchovnému obratu ve smyslu reflexe a sebe-reflexe: *„Oba postoje se účastní projektivního zaujímání perspektiv, které vychází z naší vlastní identity – a následně se vrací prostřednictvím fragmentárního pohledu situovaného druhého zpět k reflexivní rekonstrukci této identity. Myšlenka interpretačního dialogu [...] spočívá v neustálém pohybu mezi vnitřní hodnotově orientovanou perspektivou (zaručující, že aktéři nejsou redukováni na pouhé následky kulturních a sociálních prostředí) a analýzou kontextových skrytých předpokladů*



(zakládajících porozumění jakémukoli případnému tématu). Skutečnost, že interpreti nejsou situováni ve významové perspektivě druhého, je nutí k pochopení této perspektivy a umožňuje jim vidět její omezení. Umožňuje tak prozkoumat důležité sociální a politické kontexty, které často zůstávají bez povšimnutí, jestliže se interpret zaměřuje výhradně na význam“ (Kögler 2006, s. 135).

#### 4) Narace

Takto je nástrojem zaujímání perspektiv a interpretačního dialogu zejména oboustranná artikulovaná identita, narace, příběh Já, jakési systematické uvědomělé sekvenční shrnutí událostí našeho života, které vyjevuje rámce chápání a pravidla týkající se způsobu konstrukce společenského řádu, v němž jsme situováni. Tak je také možno považovat takové narace za jedno z nejdůležitějších médií, které výchova v diverzitě může (a také by patrně měla) primárně využívat a na které se může orientovat.<sup>52</sup> Reflektovaná životní zkušenost je jedním ze zásadních pilířů výchovy, v případě výchovy *multikulturní* dvojnásobně důležitým, neboť „*tím, co v praxi hraje tak významnou roli není to, jaké objektivní kulturní rozdíly mezi skupinami (či snad v jejich rámci) existují, ale to, jaké mezi nimi existují vzájemné vztahy. Důležité je nicméně také to, jak jsou rozdíly chápány těmi, kterých se bezprostředně týkají*“ (Eriksen 2007, s. 67).

Toto chápání lze dostat do zorného pole například právě díky příběhům. Jejich prostřednictvím před námi mohou vyvstávat životní fenomény v jejich situačním rámci, určitý (osobitý) svět v(y)stoupí ve své situované originalitě a porozumění. Dává se nám jako fenomén v promluvě. Shrnuje „bytot v čase“, shrnuje události, aniž by je vyjímá z širšího kulturního souhrnu narací, diskursivních explikací, zdrojů a významových map, které jsou v příslušné společnosti k dispozici a které dávají formu nejen příběhu, ale i jeho vypravěči (nositeli).

Příběh k tomuto nositeli-mluvčímu odkazuje za pomoci komplexního souboru indikátorů a zároveň promluva již také zahrnuje druhou osobu, příjemce příběhu, tak je příběh neodmyslitelně zprostředkující, a to i ve chvíli, kdy je narace výhradně určena nám samotným jako centrální bod

---

<sup>52</sup> K praktickému užití narací a jejich významu např. Holcomb-McCoy 2002, Phillion 2005 etc.

sebe-identity, tedy konstruktem o nás pro nás. Příběh jako promluva je vždy já-spolu-s- o-něčem, odkazuje na „nějaký svět, který má v úmyslu popsat, vyjádřit nebo reprezentovat“ (srv. Ricoeur 2004, s. 29).

Příběh zdůvodňuje zaměření jednání a smyslu, tak by také mohl být schopen mediovat mezi situovaností kulturní a požadavkem dialogu a otevřenosti. Za pomoci příběhů je možné společně vytvářet hodnoty a normy a zachovat otevřenost a senzitivitu vůči jinakosti, odlišnosti a originálním kontextům. Vstup příběhů do výchovy je citlivým překonáním pasti vnější autority a symbolického násilí jediné perspektivy, tradice a pravdy při zachování nutnosti zprostředkovávat určitý druh poznání, zkušenosti a kontextů. Příběh spojuje minulé s přítomným, přináší minulost do aktuální události promluvy. Příběh je ale i nositelem významu, tak překonává svou performanci, akt promluvy je překonán tím, že vstoupí do procesu porozumění. Přestože se znovu dostáváme do bludného kruhu interpretace a desinterpretace, příběh dává jednu pro výchovu důležitou možnost: možnost otevření se interpretaci, možnost otevření se porozumění.

Jo-Ann Phillion (Phillion 2005, překlad pm) odkazuje na různé badatelské definice narace a možnosti, které toto médium skýtá: „Podle psychologa Polkinghorna, je narace způsob organizace komplexních událostí a lidského jednání a zaměřenou pozorností vůči existenci tak, jak je individuálně žita, zakoušena a interpretována. Bruner – také v psychologii, postuluje, že narace je primární způsob, kterým lidská bytost myslí, vytváří významy zkušenosti a komunikuje porozumění zkušenosti. Clifford Geertz, antropolog, proklamoval, že narace je způsob, kterým vytváříme význam, když reflektujeme minulost, účtujeme změnu mezi časem a místem a proplétáme fakta a interpretace, abychom dostali (doslova řemeslně vyrobili) koherentní vysvětlení komplexní zkušenosti. Pro antropoložku Mary Catherine Batesonovou je narace způsob, jak zachytit komplexnost měnící se životní zkušenosti, jak rozpoznat vzorce v měnící se zkušenosti, jak sdílet učení se z reflexe nad zkušeností a jak improvizovat s novými způsoby žití, které tvoří dvojsmysl životní zkušenosti. Pro Geertze a Batesonovou a další sociální vědce, je narace základní způsob, kterým lidské bytosti dávají význam zkušenosti a komunikují tento význam“ (Phillion 2005, s. 3, překlad pm).

Příběhy a osobní výpovědi zároveň otevírají jednu situaci, jeden svět, v mnoha různých perspektivách, relativizují jeho možná určení a výklady, zmnožují smysl a dávají prostor „normální“ diverzitě, normálním životům a lidem, kteří, vystaveni různým druhům vlivů, vyvažují svou identitu, jednání, emoce různými způsoby, aniž by zároveň nutně reprezentovali nějaké skupiny nebo byli nějakými *typickými zástupci svého druhu*. Je-li nutné o těch druhých i o nás samých něco vědět, pak příběh, osobní porozumění a souběh příběhů a porozumění je v tomto smyslu příležitostí jak uvidět vzájemnou souvislost i jinakost, jak se naladit na společné bez rušení jiného a neklást před participanty výchovy nějaké předem hotové odpovědi, schémata, výklady a významy, a to i přesto, že jsme si vědomi, že ani v osobní výpovědi, v subjektivním popisu světa tak, jak mu rozumíme a jak v něm žijeme, nemůžeme spatřovat nějaké definitivní nezkreslené informace a jejich provázanost, za které nelze jít a spolehnout se na ně jako na nezpochybnitelný zdroj, který plně zprostředkovává nějakou situaci. Pro využití osobních výpovědí ve výchově v diverzitě, je třeba položit si ještě otázku po povaze narací, které se vztahují k našemu vlastnímu nebo cizímu životu, totiž po tom, zda se v nich odráží nějaký skutečný život (zda jsou skutečně výstupem z originálního života), kterému takto lze nějak lépe porozumět nebo zda jsou spíše vyprávěním o životě, kterému touto narací zpětně dáváme smysl a tudíž o přirozeném světě tak, jak je vskutku originálně zakoušen příliš nevyprávějí (srv. Fay 2005, s. 213-236, příp. Ricoeur, 2000, Prinsová 2005, s. 31-60).

Tuto otázku bychom si měli klást především proto, abychom pochopili, že ani osobní příběh nebo výpověď o zkušenosti a zakoušení, nelze považovat za nějaký definitivní „obraz“ skutečnosti, který opravňuje nějaké jednání nebo že existuje opět jenom jeden jediný příběh, který k určité situaci má co říci více než jiný a který musí být respektován v jeho významu za všech okolností, aby nebyl dotčen vnitřní svět, který reprezentuje. Příběh, osobní výpověď o situaci, nemůže být zvěčněním a vyčerpáním situace a kontextů, je totiž silně vázán na časovost a předporozumění. Zároveň příběhy, které žijeme a příběhy, které o nás vyprávějí druzí, nejsou tytéž příběhy. Ve vazbě na tyto proměnné, lze příběh vždy vyprávět jinak a podat nový popis. Přesto jsou osobní zkušenostní artikulace důležitým faktorem výchovy a sebe-výchovy, reflexe a sebereflexe, protože nám dávají

oporu a umožňují orientaci našeho jednání, pomáhají nám dávat smysl minulému i budoucímu, pomáhají vidět sebe sama i druhé jako stále otevřený úkol, jako neukončený proces a nedovyprávěný příběh o *nás-ve-světě-spolu-s-druhými*. Příběhy totiž „*vyprávíme již svým jednáním a příběhy nepřestáváme vyprávět ani potom – příběhy o jednání, které jsme uskutečnili. Kdybychom chtěli pro vyjádření tohoto komplexního pohledu nová slova, mohli bychom říci, že naše životy jsou narativizovány (enstoried) a naše příběhy vitalizovány (vitalized)*“ (Fay 2005, s. 236).

Naše příběhy, jako popisy porozumění sobě samotnému coby osobě, která zakouší svět originálně, jsou sice subjektivní a zároveň konstruované ve vzájemném propletení s vnějškem, ale zároveň jsou to jediné příběhy, které nemáme z „druhé ruky“, tuto zkušenost na nás nikdo nepřenáší a není možné ji definitivně přenést. S multikulturní výchovou, kterou jsme podrobovali kritice v první části této práce, je spojeno ještě jedno nebezpečí, které jsme zmínili v konsekvencích desinterpretace druhého, ale nikoli přímo, jako desinterpretaci nebo dokonce nápravu osobních příběhů. MKV která využívá primárně popisy skupin, je totiž spíše vnější etnografií, etnologií, která se spoléhá na popisy pravidel společenství, jejich zvyků a tradic, které nejsou „její vlastní“ a osobní příběhy pak v rámci vnějšího vlastního teoretického popisu interpretuje, považuje je za svědectví, které by mělo zapadat do předkládaného konceptu anebo - pokud nezapadá – jej odmítá jako *falešné* či *křivé*, doslova neobjektivní, nejsoucí v souladu s objektivním popisem. Osobní výpovědi o zkušenosti, jsou-li součástí výchovy, která je vůči nim otevřená, se stávají „objektivními“ až ve chvíli, kdy je dokážeme vyjádřit a předložit někomu dalšímu: „*právě tato jedinečná lidská schopnost přesně vyjadřovat své vlastní zkušenosti tedy teprve každou objektivitu zakládá*“ (Sokol 2002, s. 87). Je-li výchova otevřená vůči běžné zkušenosti participantů výchovy, může s touto běžnou zkušeností dále pracovat, navazovat na ni a tak dávat prostor pro reflexi a otázky.

## **Kapitola 6. Otevřená společnost jako korelát otevřené výchovy**

### ***Odpovědnost ve výchově jako plně společenská odpovědnost***

*„Já, když říkám lidem, co vše s dětmi děláme, řeknou mi: To jsou nějaké výjimečné děti. Ale to vůbec není pravda, jsou to děti z normálních škol, i když některé jsou z jazykovky, ale asi polovina byly problémové děti, šikanované, měly řečové problémy, děti hyperaktivní, označované za drzé... Je to různorodá skupina, přesto vždy najdeme způsob, jak je do toho všechny zapojit. A přijmout za to zodpovědnost. A práce s pravidly, to je další důležitá metoda. Je třeba je mít a dodržovat“ (respondentka-realizátorka projektů MKV, viz. Hajská et al. 2008, s. 45)*

Životní zkušenost není nikdy zcela přenositelná a zprostředkovatelná, ale lze vytvořit podmínky, které umožní určitou úroveň porozumění a sebeporozumění. Podmínky lze konstituovat tak, že se otevírá prostor pro kladení zásadních otázek a proces hledání možných odpovědí. O to jde ve výchově především: *„Smyslem výchovy podle Finka není prezentovat kánony a přehled hotových odpovědí na obtíže života. Ve výchově jde o vytvoření porozumění a sebeporozumění, která se projevují položením otázky“ (Pelcová 2001, s. 148).*

Proto je zde potřeba jít za koncept multikulturní výchovy právě směrem k otevřené výchově, kdy se identita může svobodně rozvíjet a artikulovat různými směry bez předpisu a manipulace, zároveň poměrně bez násilí nechává vstoupit a vystoupit skutečné a aktuální problémy, které různost identit, porozumění, před-porozumění přináší. Otevřená výchova a otevřená společnost (Bergson, Popper, Masaryk), tedy společnost odpovědná, tolerantní, prostupná, transparentní a flexibilní, jsou v kauzálním vztahu. Protože otevřená společnost je zároveň také společností křehkou, měli bychom ve výchově na jedné straně minimalizovat omezující schémata (a to i v jazyce svých programových dokumentů) důslednou otevřeností vůči identitárním preferencím, horizontům porozumění, výkladům světa a situací etc. a na druhé straně nerezignovat na hledání nové míry autority ve vztahu společnosti a jednotlivce, neboť - řečeno s Janem Patočkou *„obec a duše“* jsou koreláty, *„na obci člověk poznává strukturu své vlastní duše a jí umožněný celkový pohyb, z nasměrování duše ke společnému celku má vyplynout přetvoření věcí obecných“ (Patočka 1992, s. 76).*

Umění nalézat balanc mezi mírou svobody jednotlivce a zájmem společnosti, hledání optimální hranice mezi uzavřeností a otevřeností, je stálým procesem a je patrně iluzivní se domnívat, že bude někdy skutečně harmonicky dořešen nějakým konceptem.

Paradoxy, se kterými se musí vyrovnávat otevřená – fluidní – společnost, ale zřejmě nemohou být překonávány nějakými jednoznačnými návody a instruktážemi, které povedou vždy a všude automaticky k úspěchu, ostatně *kuchařky* s přesnými recepty nejsou nikdy zárukou vyváženosti *chuti* výsledného *pokrmu* ani jeho přijetí u *strávníků*, v tomto smyslu je také nutné chápat „multikulturní“ *kuchařské* knihy nebo koncepty, které nabízejí recepty na *diety*, které vyřeší neporozumění, nedostatek respektu, problémy vyplývající ze soužití lidí z rozdílných kulturních a sociálních prostředí, nebezpečí rasismu a xenofobie, sociálního vylučování, diskriminaci a segregaci etc., které ovšem zanedbávají situační faktory, jako jsou osobnost *kuchaře* a jeho schopnost nalézat znovu a znovu rovnováhu mezi *chutí pokrmu* a různými chutěmi a preferencemi *strávníků*, ingredience, které má skutečně k dispozici, podmínky, v nichž se proces „vaření“ uskutečňuje etc.

Stejně tak koncept výchovy, která reaguje na diverzitu, musí počítat s tím, že se bude stále muset vypořádávat s mnohými paradoxy a balancovat mezi těmi, kdož jsou vychováváni a těmi, kdož vychovávají, vyrovnávat se znovu a znovu se situačními podmínkami a instrumenty, které jsou k dispozici atd. a zároveň stále hledat nové recepty, na základě kterých by mohl vzniknout pokrm, jenž bude slavit úspěch u všech zúčastněných.

V tuto chvíli, po všem co bylo napsáno v předchozím textu, je na místě přemýšlet nad tím, zda otevřená společnost, jejímž ideálem je co nejmenší bariérovou, může být podepřena výchovnými postupy, které stojí na uzavřených kategoriích (etnicita, kultura) a skupinové příslušnosti, na předem uzavřených příbězích, rozdělených na příběhy majoritní a minoritní, na hraničním oddělování kultury jedněch od kultury druhých, a to jaksi *bez-mezně* a být tedy skutečně nějakým východiskem z problematické situace a usilovat o rovnost šancí.

Je patrně na místě uvažovat o tom, že výchova, která si klade za cíl vést k porozumění, k poznávání, k respektu, uznání a „obohacení“ se rozmanitostí, by měla být otevřená vůči individuální i historické zkušenosti, nekategorická, bezbariérová, umožňující adaptovat se na nové a vyrovnat se s minulým,

otevřící jiné možnosti pro budoucnost a tedy by měla být de facto nikoli multikulturní, ale post-multikulturní a post-etnická, tedy také plně fluidní, tím odpovědná, tolerantní, přístupná, transparentní a flexibilní.

Způsob, jakým nahlížíme situace a problémy, koreluje se způsobem, jak je také řešíme. Myslíme-li to se překonáváním minulých bariér a bolestí vážně, myslíme-li to vážně s hledáním východisek, s výchovou a učením se, měli bychom také dávat prostor konceptům, které rozšiřují horizonty porozumění a nezmocňují se interpretací předem, nevybírají předem, která z možných interpretací by měla být následována a být závazná. Otevřenost není v rozporu s „praktickým“ zaměřením výchovných snah, neboť nám dává možnost uvidět fenomény, které v každodenním „automatickém“ myšlení a rozlišení nemohou být pečlivě odkrývány a ohledávány, protože bychom mohli jen s obtížemi jednat a rozhodovat se, ale jsou nesmírně důležité pro pochopení a porozumění tomu, jak - a s ohledem na co - si vést, jak si počínat, jaké aspirace mít vzhledem k situaci, ve které žijeme a kterou zároveň vytváříme, a to vždy spolu s dalšími.

Otevřenost výchovy je otevřeností vůči řešení, neměla by tedy být považována za aspekt problému, jako elementární problém zde vidíme spíše snahu hledat jednoznačné odpovědi, usilovat o jednoznačné poznání, usilovat o vyčerpávající popisy a orientovat jednání a životní pohyby podle map, které nesnesou zpochybnění a jsou také ospravedlněním pro rozhodování, kterou (předkreslenou) cestou se vydat. Výchova, vstup do své potenciální formy, do možného vzorce lidství, nemůže být nějakým pasivně přijatým úkolem, jednoduchým oblečením role nebo skupinového dresu, přijetím pevně daných významů a pravidel, ale kreativním procesem, sebetvorbou, modelováním identity a odpovědným jednáním vzhledem k pochopeným situacím. Otevřenost může samozřejmě (a také se tak děje) vyvolávat obavy o řád, o jistoty, o kořeny, ale zároveň je doslova investicí do budoucna.

Na způsob života a jeho formy, nelze mít monopol a vtěsnat jej do uzavřených provozů. Otevřenost života (předpoklady, schopnosti), otevřenost výchovy (potence, vůle) a otevřená společnost (podmínky, možnosti) jsou tři proměnné, které mohou paradoxně produkovat soudržnost tam, kde

velká míra svobody spíše evokuje rozpad, protože dávají prostor pro aktivní participaci a tedy i osobní odpovědnost za jednání.

Důsledná liberalizace výchovných koncepcí bez kategorických skupinových reifikací je ve spojení s inter-kulturní senzitivitou, znalostí vlivu společenských a kulturních mechanismů na vývoj každého z nás, jedinou možností jak uvolnit bariéry vzniklé na základě konstrukce symbolických hranic a identifikací v relaci k těmto hranicím.<sup>53</sup> Otevřená výchova předpokládá ale také otevřený prostor pro adaptivní sebepojetí, tedy prostor, kde se mohu někým a něčím ještě stát, vyvíjet se, rozvíjet se, chápat a přijímat odpovědnost za sebe i za společnosti, nikoli se pouze účastnit. Multikulturní výchova je v tomto smyslu přijatelná pokud bude tento prostor aktivně a systematicky vytvářet relativizací domnělých určení, hranic a vidění skupin, které omezují identitární i sociální možnosti jednotlivce a respektem k aktuální situaci a svobodě volby a skutečným zájmům společnosti, která potřebuje stejně jako jednatel určitou míru ochrany, založenou nikoli pouze deklarací společných pravidel, ale i jejich dodržováním.

## **Shrnutí – komplexní diskuse**

Na počátku této práce jsme deklarovali snahu odhalit v konceptech tzv. multikulturní výchovy dilemata s její aplikací a realizací spojená a antinomie, které vyplývají z jejího založení. Tím jsme si kladli za cíl ukázat, že zdánlivé samozřejmosti MKV v sobě skrývají mnohá napětí, která jsou jejím konceptem spíše překrývána či umocňována, než řešena, že existuje rozpor mezi objektivními cíli multikulturní výchovy a subjektivními předpoklady a podmínkami takové výchovy a také že MKV jen velmi obtížně překonává minulostí konstituované situace směrem k otevřenosti novému a budoucímu. V předchozím textu jsme se též pokusili popsat antinomie MKV, ve kterých je jen tenká hranice mezi MKV jako pomocí a MKV jako manipulací, kdy je patrná moc i bezmoc jejího konceptu i jejich mediátorů, kdy jsou krátkodobé a jednoznačné cíle v rozporu s dlouhodobými zájmy

---

<sup>53</sup> Obdobně se ve vztahu k politické a společenské praxi vyjadřuje např. Wieworka 1999, Hirt 2005, 2007, Fulka 2005, Szaló – Hamarová 2005 etc.



vychovávaných a neukončeností výchovy, kdy si neumí poradit s rozpolceností mezi nároky kultury a uznáním skupinových zájmů a jedinečností a individualitou jednotlivce, kdy neumí rozlišovat mezi výchovou k praktickým činnostem a výchovou k určité formě lidství a kdy se její koncept „tváří“ jako samospasitelný a všemocný právě tam, kde se nejvíce projevuje jeho bezmocnost (viz Finkovy antinomie).

K překonání těchto problémů jsme se pokusili ukázat, že by namísto uvažování o multikulturalitě jakožto základu, od kterého se MKV odvíjí (a ke kterému odkazuje své kroky a který předpokládá skupinovou koexistenci či meziskupinové interakce), mělo nastoupit uvažování o *liquidní* či *fluidní* diverzitě, tedy o dynamickém vzájemném vztahu proměnných mezi čím dál větším počtem nových, malé skupinky tvořících, druhů mezi-lidského lišení. S ohledem na tuto kvalitativní změnu, by pak multikulturní výchova měla být spíše čistě - adjektivem předem nespecifikovanou - výchovou v diverzitě. Tak je možné uchovat její koncept otevřený a odpovědný vůči diverzitě participantů bez apriorní vazby na nějaký myšlenkový a situační rozvrh, kontaminovaný navíc silně skupinovým viděním a kolektivními atributy.

Tuto otevřenost můžeme také uchovávat, pokud budeme při výchově (a životním pohybu vůbec) umět přecházet od orientačního každodenního smyslu pro *ethnicitu* směrem k její relativizaci až ignorování ve prospěch variabilních identit.

Při operování se skupinovými charakteristikami, bychom vždy měli kriticky uvažovat o tom, co je a co není skupina a kdo do ní patří a uvědomovat si (a také to deklarovat) pro jaké účely a jaké potřeby se skupinové hranice v našem uvažování ustanovují. Tam, kde je nutné skupiny zvěčňovat a konkretizovat je třeba vidět i cíl, ke kterému má jejich reifikace a objektivace vést a zacházet se skupinovými charakteristikami jako relativními, tj. především senzitivně a nefundamentalisticky, protože jenom tak se MKV může odlišit od destruktivních jevů jako je rasismus, nacionalismus, šovinismus, které stojí právě na obdobných premisách o diferencii zvěčnitelných a pevných skupinových odlišností. Je třeba flexibilně a individuálně hledat balanc mezi snahou dosahovat

individuální rovnosti a rovnocennosti a respektováním vazeb jedince na významné blízké, tedy na jeho skupinové vazby a příslušnost a konkrétní životní zázemí a sféru jeho emocionálních voleb.

V textu jsme se prostřednictvím kritického myšlení pokusili ukázat, že otevřenost prostoru společenské výchovy je možné uchovat, pokud jej zbavíme ideologizující perspektivy, která klade rozdíly mezi skupiny účastníků edukace do polohy rozdílů mezi nějakou předpokládanou majoritou a minoritami a nebudeme redukovat společenské možnosti a šance bez reflexe a analýzy na tu část myšlenkové tradice, která jiné či cizí uznává na základě převádění na stejné a již ve své definici instruuje vědomí účastníků výchovy a zužuje pravdu na jednoduché perspektivy a taxonomické kategorie.

Ukázali jsme, že uzavřenost a problém konceptu MKV spočívá také v kategoriích, které jazyk definice užívá, neboť jsou podle nás kategoriemi, které stereotypizují a ohraničují jinakost v hranicích nějakých domnělých komunit (např. minorit), esencialisticky zahrnujících osoby společného kulturního, etnického či teritoriálního „původu“ stejně, jako je ohraničují doktríny, které na základě nacionálních, rasových či etnických definic produkovaly a nadále produkují společenský útlak (a to i směrem dovnitř „komunit“ ze strany „hlídačů“ *autentické* etno-kulturní tradice).

Též jsme se snažili ukázat, že nebezpečí konceptu MKV může spočívat i v redukci individuální životní zkušenosti a žité kultury za pomoci *skanzenizace* či folklorizace na vybrané, neživé a znovu reprodukovatelné jevy, které jsou během edukace vnucovány těm, kteří jsou považováni (často přímo na bázi lidové fenotypové evidence) za jejich „majitele“.

Předložili jsme také během svého bádání k úvaze kruciální otázku, na niž koncept MKV nedává odpověď, zda pociťovat příslušnost k minoritě, majoritě, etniku, kultuře je kladeno jako možnost a eventuální volba nebo jako povinnost a také zda případné právo tuto příslušnost pociťovat také zakládá právo na separovaný vývoj se zachováním šance na plnou rovnost a rovnocennost nebo zda spíše neznamená zřeknutí se práva na rovnost šancí. Tyto úvahy pro nás vyústily v hádanku a magický kruh pro jakoukoli praxi, totiž zda lze být doopravdy odlišný a rovný zároveň a zda nejsou ti, kdož jsou si zcela rovni také zároveň stejní.

Vyslovili jsme myšlenku, že je vlastně svým způsobem jedno zda MKV nabízí právo být stejný či právo být jiný, neboť výsledkem je patrně vždy i jistá forma ponížení, a to ve chvíli, kdy je možnost volby vnučována v rámci povinné školní docházky a prostřednictvím státem kontrolovaného tématu. Uvažování nad tématem také generovalo obavu, že MKV nereflektuje vlastní konceptuální „zaujatost“ (tj. perspektivitu) a předkládá ve své definici „společenské pravdy“ a obrazy světa, přičemž si ovšem klade za cíl podobné pravdy a obrazy relativizovat a je tak založena na stejném symbolickém násilí vzcházejícím z *výkladové totality* a kontinuity minulého smýšlení o jinakosti.

Povšimli jsme si, že výchova v multikulturalistickém obalu je v rozporu s kritickou filosofií výchovy tím, že je popsána jako prostředek k naplnění cíle, jde o výchovu, která je pouhým výchovným záměrem, který je třeba sledovat. Z tohoto záměru jsou také dedukovány výchovné prostředky, které manipulují sociální „realitu“ i identity účastníků edukace. Přirozenou diverzitu tak vlastně činí nepřirozenou a tento posun je posunem anti-filosofickým a odlidšťujícím ve chvíli, kdy přirozené a mnohé malé rozdíly mezi lidmi zahrne pod tzv. etnická či kulturní specifika a učiní je tak skutečně velkými. Nebezpečí takovéto abnormalizace diverzity jsme pak spatřili zejména tam, kde je celková (normální) odlišnost díky MKV opatřena *vysačkou* odlišnosti etnické a kulturní, čímž zbavuje jednice jeho lidskosti, kdy všechny jeho následné lidské projevy mohou být chápány jako výraz nějaké neměnné etnicity či kulturní zvláštnosti.

Ukázali jsme, že koncept MKV nijak explicitně nepočítá s procesuální povahou kultury a společností a aktivním jednáním. Předpokládáním viditelných hranic odlišností a specifík kultur tak vytváří hranice i životnímu pohybu, který je však neustálým uzpůsobováním a nutnou otevřeností, MKV, která vidí skupinové a kulturní hranice se patrně také neumí vypořádat s míšením a nejednoznačností a časovou podmíněností identit. Tato její neschopnost může dokonce poškodit aktéry předkládáním dualismů, ze kterých si mají vybírat v poloze „buď anebo“. MKV tak nevede k elastickému myšlení, které ruší stereotypy a předsudky, naopak je produkuje např. tím, že směšuje etnicitu a kulturu, nereflektuje, že má permanentní problém s významy a jejich zakotvením v jazyce, nemá ve svém hledáčku primárně jednotlivce, jakožto situovanou osobnost, ale předkládá (domnělou) skupinu charakterizující schémata. Tak je ale jednatel reprezentován a situován do

nějakých generalizujících (stereotypních, předsudečných) typů vztahů ke světu. Také zaměřuje přirozenou zkušenost za svět zvyku, všednosti a sociokulturního stereotypu, který ještě potvrzuje tím, že stejně jako esencialistický lidový diskurs předpokládá a před-kládá etnické, kulturní, minoritní či majoritní hranice tam, kde jsou běžně percipovány různé odlišnosti ve fyziognomii.

Pokusili jsme se představit skupinový přístup ve výchově jako příliš hrubou platformou, ze které se velmi obtížně lze vztahovat k individuálnímu životu a otevírání etické dimenze vztahů. Ve snaze směřovat k produktivnímu uchopení výchovy jsme se zaměřili na deskripci určitých východisek, které by mohly – když ne překonávat – tak alespoň zmírňovat negativa spojená s edukací v diverzitě.

Tato východiska jsme postulovali v linii obráceného „metodického“ postupu vedoucího k určitému druhu poznání a poznávání, kdy jsme postup vycházející od vnějšího, distinktivního postoje k objektu zájmu, předem daných generalizujících schémat, z nichž se dále usuzuje na vlastnosti jednotlivého (od teorie variability, kvantitativních popisů, které jsou falzifikovatelné jednotlivými životními situacemi), pootočili směrem k pečlivému a trpělivému poznávání jednotlivého, tedy k hloubkovému, kvalitativnímu, vnitřnímu popisu „případů“ a procesů a vyvozování možných obecnějších „dat“ za pomoci hermeneutických, fenomenologických a epistemologických metod a nástrojů. Máme za to, že tento postup může být postupem, který na rozdíl od popisu povrchu věcí, umožňuje provádět komparaci „případů“, uvidět jiné druhy souvislostí, používat analogie a senzitivně tak odkrývat působení kontextů, místa a času na situaci jednotlivců i širších celků a poskytovat jiné perspektivy důležité pro odhalování důvodů, proč se některé fenomény objevují. Ačkoli ani tímto postupem nelze dosáhnout vyčerpávajícího objektivního vědění či poznání vede nás tento postup od pasivní objektivizace směrem k aktivní intersubjektivní kritice, která zakládá jiný druh vznikající „objektivnosti“, bohaté na detaily a vhledy. Za důležité instrumenty a média nesoucí významy a otevírající prostor pro vysvětlování, sblížování a porozumění považujeme především dialog založený na vztahu a setkání se u společné věci, narace zprostředkovávající situaci, její vysvětlovací rámce a významy, situační příběhy, které pomáhají učit se perifernímu, meznímu, elastickému myšlení, které dokáže reagovat na diverzitu, a je schopno relativizovat hranice a určení, překonávat vzájemně se

vyklučující dualismy a binární opozice a tak otevírat nové možnosti v životním pohybu jednotlivců i společnosti.

V tomto smyslu jsme se také zabývali myšlenkou o potřebě změnit konceptuální definice týkající se multikulturní výchovy ve prospěch otevřené výchovy jako korelátu otevřené společnosti, tedy fluidní společnosti, odpovídající povaze diverzity, kdy se identita může svobodně rozvíjet a artikulovat různými směry bez předpisu a manipulace a zároveň lze reagovat na skutečné a aktuálně přítomné problémy, které variabilita identit, sociálních zázemí, výchov, odlišné horizonty porozumění etc. přináší. Takto otevřenou výchovu považujeme ve srovnání s výchovou vázanou na adjektivum multikulturní za odpovědnější, tolerantnější, přístupnější, transparentnější a flexibilnější, na druhé straně také náročnější a komplikovanější, na jejíž realizaci není možné dávat jednoznačné návody, protože se musí vždy odvíjet od situačních podmínek, aktuálního klimatu, schopností a možností vychovatele a schopností, možností a potřeb vychovávaných. Teprve na základě aktuálního situačního a komplexního propojení všech těchto faktorů lze odpovědně stanovovat cíle i metody jak se jim přibližovat. Otevřený výchovný proces není snadné nějak jednoduše ukotvit v nějakém konceptuálním receptu, aniž bychom zároveň nebyli ohroženi sklouznutím na jedné straně k rozmělnění či na druhé straně k rigiditě, není snadné jej zprostředkovat definicí, či pojmy, které musí mít tu vlastnost, že jsou srozumitelné a zároveň nás jejich významy neomezují do budoucna. Rozhodně bychom se měli pokoušet na jedné straně minimalizovat omezující schémata (a to právě v jazyce programových dokumentů vázaných k edukaci, tedy v jazyce jakýchsi „veřejných zakázek“), aniž bychom rezignovali na hledání nové míry autority ve vztahu společnosti a jednotlivce a dát tak možnost nalézat nové formy procesů jak rozvíjet jednotlivce a zároveň chránit společnost.

V textu jsme se pokusili ukázat, že otevřenost výchovy je otevřeností vůči řešení, a tím ji lze považovat doslova za investici do budoucna.

## **Závěr**

*„...učitel musí kromě informování také formovat. Třída se nestane dobrou tím, že se v ní na žáky chrlí množství údajů, ale to, že se v ní vede neustálý dialog o tom, co se děti učí ve škole a co k nim*

*přichází zvenčí...Shromažďovat nové informace může každý, stačí mít dobrou paměť. Ale rozhodnout, které z nich stojí za zapamatování a které ne, to už je jemné umění... Je jistě dramatickým problémem, že možná ani profesor neumí studenty naučit umění selekce ve všech oblastech poznání. Ale on především ví, že by to umět měl; a může posloužit za příklad člověka, který se snaží uvádět jednotlivé poznatky do systematických vztahů. Jen škola může dát těmto vztahům smysl - a pokud toho není schopna, bude se to muset naučit. V opačném případě tři klíčová slova - internet, angličtina, heslo - zůstanou jen hýkáním osla, jenž se nikdy nedostane do nebe...“ (Umberto Eco, *K čemu slouží profesor* 2007)*

V úvodu této práce jsme se zmínili o jednom z klíčových pilířů výchovy, a to nejen té tzv. multikulturní, či post-multikulturní, a ačkoli jsme jej v hlavní části textu nijak zvlášť neakcentovali, je třeba se k němu nyní v samotném závěru alespoň několika slovy vrátit. Je totiž nutné alespoň stručně zmínit roli, kterou hraje v „multikulturní“ edukaci systém a podmínky školství a především ústřední postava vychovatel, pedagog, mediátor společensky závažných témat.

V našem vstupním situačním výzkumu (Hajská et al. 2008) považuje oblast školství za jeden z největších problémů efektivit multikulturní výchovy celkem 45 % ze všech respondentů: „Respondenti se shodli, že úroveň výuky průřezového tématu multikulturní výchova je na českých základních a středních školách velmi nízká. Jako největší problém byla opakovaně označena malá připravenost vzdělavatelů včetně neuspokojivého stavu výuky na pedagogických fakultách, dále nepřehledná nabídka dalšího vzdělávání pro učitele, absence pocitu aktuálnosti multikulturního vzdělávání na některých školách a konečně neuspokojivá forma výuky tohoto průřezového tématu na některých školách. Jednou z opakovaně popisovaných mezer v oblasti školství je nepřipravenost a dále také malý zájem pedagogů na základních a středních školách vyučovat průřezové téma multikulturní výchova. Jak se respondenti domnívají, školská reforma sice vytvořila prostor pro kantory, které téma multikulturní tolerance zajímá a kteří ho mohou plně rozvíjet, ovšem pro větší část kantorů je toto téma buď jen formální záležitost a v praxi se mu věnují pouze minimálně, anebo jsou při jeho aplikování do výuky bezradní. Pedagogové na českých základních a středních školách

*byli kritizováni našimi respondenty kvůli tomu, že dělají multikulturní výchovu jen formálně, aby splnili požadavky, a taková výuka je tudíž podle nich obsahově prázdná" (Hajská et al. 2008, s. 81).*

Téměř 30% námi dotazovaných realizátorů multikulturně orientovaných projektů se navíc obává přímého negativního vlivu těch, skrze které je nebo má být multikulturní výchova uváděna do praxe, ať již ve školách nebo mimo ně. O kompetencích a vybavenosti pedagogů vzhledem ke (multi/inter)kulturním tématům bylo již napsáno mnohé, o jejich skutečných schopnostech a potenciálu vzhledem k citlivě vedené a otevřené výchově v diverzitě se dá v tuto chvíli ale spíše spekulovat, i když naše minulá šetření, sondy (např. Svoboda 2004, Moree 2008, Morvayová-Svoboda 2008, Hajská et al. 2008), observace a přímá aktivita v této oblasti nevěští nic obzvláště optimistického, pozitivního a do blízké budoucnosti konstruktivního a nadějného. I bez opory nějakých „tvrdých“, empirických dat a představ v této oblasti je nám ale jasné, že bez vzdělaných, angažovaných, senzitivních a otevřených pedagogů se otevřená a odpovědná výchova neobejde. Příprava a výchova těch, kterým je svěřován onen nelehký úkol nejen informovat, ale i formovat, se však zase neobejde bez obdobně fundovaných multiplikátorů na straně vzdělávacích institucí terciárního sektoru. Budeme-li v tomto duchu parafrázovat výše citovaný článek Umberta Eca, pak by se zejména tito aktéři (a právě VŠ pedagogy nevyjímaje<sup>54</sup>) měli (pokud to ještě neumi) propracovat k vědomí, že jsou to oni, kdo by se měl angažovat v umění vidět souvislosti a systém společenských vztahů v diverzitě a dát těmto vztahům v pedagogické praxi produktivní smysl. V opačném případě zůstane jakýkoliv „papírový“ koncept multikulturní či post-multikulturní výchovy jen popisem, jak vyprodukovat hýkání učeného osla, bohužel buď zcela bezzubého, nebo naopak až nebezpečně (a nečekaně) kousavého.

---

<sup>54</sup> Výroky VS pedagogů podílejících se dlouhodobě na výuce budoucího pedagogického personálu, zaznamenané v akademickém prostředí v souvislosti s debatami nad *multikulturními* tématy a inkluzivním kurikulem: „...dřív bylo všechno socialistické, teď zase bude pro změnu všechno multikulturní“, „...já se odmitám se podílet na něčem, co jednou zničí NAŠE děti“, „ONI musejí pochopit, že když chtějí chodit do NAŠICH škol, tak se prostě musí přizpůsobit“, „ONI by především měli začít dbát na kvalitu svých dětí, nikoli na jejich kvantitu“, „MY přece víme, že ONI jsou Romové, tak ať se k tomu přiznají“...

Na samý závěr lze snad jen zopakovat onu Finkovu větu, která jako motto uvádí celý tento text, že „moc a bezmocnost výchovy jsou zřídka od sebe odděleny“ a doplnit ji například tímto:

*„Vážený pane učiteli, přežil jsem koncentrační tábor. Mé oči viděly, čeho by nikdo neměl být svědkem. Plynové komory postavené studovanými inženýry, děti otrávené vzdělanými lékaři, batolata zabitá školenými sestrami, ženy a děti zastřelené a spálené absolventy středních škol. Nedůvěřuji proto vzdělání! Žádám, pomozte svým studentům, aby se stali více lidmi. Vaše úsilí nesmí zplodit učené zrůdy, školené psychopaty, vzdělané Eichmanny. Čtení, psaní a matematika jsou důležité, pouze pokud slouží tomu, aby naše děti polidštily.“*

(„Jeden svět na školách“ 2005)



## Bibliografie

### Seznam použitých pramenů a literatury

1. ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities. Reflection on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso, 2006.
2. BARKER, Chris. *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál, 2006.
3. BARŠA, Pavel. *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003.
4. BARŠOVÁ, Andrea, BARŠA, Pavel. *Přistěhovalectví a liberální stát*. Brno: Mezinárodní politologický ústav, 2005.
5. BAUMANN, Gerd. *The Multicultural Riddle: Rethinking National, Ethnic and Religious Identities*. New York: Routledge, 1999.
6. BAUMAN, Zygmunt, MAY, Tim. *Myslet sociologicky*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004.
7. BAUDRILLARD, Jean. *Simulacra and Simulations*. New York: Semiotexte, 1983.
8. BAUDRILLARD, Jean. *Amerika*. Praha: Dauphin, 2000.
9. BAUDRILLARD, Jean. *Dokonalý zločin*. Olomouc: Periplum, 2001.
10. BHABHA, Homi. *The Location of Culture*. London, New York: Routledge, 1994.
11. BOUBEKER, Ahmad. Ethnicité ou différence culturelle. In *Diversité: cultures à égalité*. Mars 2007, No 148, p. 83-91.
12. BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998.
13. BOURDIEU, Pierre. *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum, 2000.
14. BROWN, David. *Contemporary Nationalism: Civic, Ethnocultural and Multicultural Politics*. London: Routledge, 2000.
15. BRUGGER, Walter. *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko, 1994.
16. BRYAN, Audrey. "Multicultural Education as Symbolic Violence: The (Mis)representation of "race," racism and racialized minorities in multicultural educational curricula and practices in the Republic of Ireland" *Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, TBA, New*

York, New York City, Aug 11, 2007 Online <PDF>. 2008-06-10,  
<[http://www.allacademic.com/meta/p183080\\_index.html](http://www.allacademic.com/meta/p183080_index.html)

17. BUBER, Martin. *Já a Ty*. Praha: Mladá fronta, 1969.
18. BUBER, Martin. *Problém člověka*. Praha: Kalich, 1997.
19. BUDIL, Ivo. Mexifonia a soudobá kritika multikulturalismu. In Hirt, Tomáš, Jakoubek, Marek (eds.) *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005, s. 77-131.
20. DERRIDA, Jacques. *Texty k dekonstrukci*. Bratislava: Archa, 1993.
21. DERRIDA, Jacques, ROUDINESCO, Élisabeth. *Co přinese zítřek?* Praha: Karolinum, 2003.
22. DESCOMBES, Vincent. *Stejně a jiné. Čtyřicet pět let francouzské filosofie (1933-1978)*. Praha: Oikoymenth, 1995.
23. ECO, Umberto. K čemu slouží profesor. *Respekt* č. 19, 2007, s. 29.
24. ERASMUS ROTTERDAMSKÝ. *Chvála bláznivosti*. Praha: Mladá fronta, 1986.
25. ERIKSEN, Thomas H. *Antropologie multikulturních společností: Rozumět identitě*. Praha: Triton, 2006.
26. FALTÝN, Jaroslav. *Teoretická východiska multikulturní andragogiky*. Praha: FF Univerzita Karlova, 2005
27. FAY, Brian. *Současná filosofie sociálních věd: multikulturní přístup*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002
28. FELOUZIS, Georges, LIOT, François, PERROTON, Joëlle. *L'apartheid scolaire*. Paris: Édition du Seuil, 2005.
29. FINK, Eugen. *Natur, Freiheit, Welt*. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1992.
30. FLOSS, Pavel. Filosofické aspekty problému lidských práv. In Hanuš, Jiří (ed.) *Lidská práva – nárok na obecnou platnost a kulturní diferenciaci*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2001, s. 32-40.
31. FOUCAULT, Michel. *Diskurs, autor, genealogie*. Praha: Svoboda, 1994.
32. FOUCAULT, Michel. *Slova a věci*. Brno: Computer Press, 2007.
33. FOUCAULT, Michel. *Myšlení vnějšku*. Praha: Herrmann a synové 1996.

34. FULKA, Josef. Konstruktivistická východiska současného multikulturalismu. In Hirt, Tomáš, Jakoubek, Marek (eds.) *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005, s. 275-279.
35. GREKOVA, Maya. Re-thinking Minority as a Social Reality. *Sociological Problems*. 2002, Roč. XXXIV, p. 101-114.
36. GRYGAR, Jakub. Superdiverzita a antropologie globálního města na začátku 21. století. *Sociologický časopis*, 2007, roč. 43, č. 1, s. 264-266
37. HAJSKÁ, Markéta et al. *Situační analýza zaměřená na zmapování stávající nabídky na trhu institucionální podpory a realizace programů multikulturní výchovy v ČR ve vztahu k různým cílovým skupinám*. Praha, 2008. 95 s. Varianty - Člověk v tísní, o.p.s. Závěrečná zpráva z výzkumu. Dostupný z WWW: <<http://www.varianty.cz/download/doc/books/35.pdf>>.
38. HANUŠ, Jiří (ed.). *Lidská práva – nárok na obecnou platnost a kulturní diferenciaci*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2001.
39. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005.
40. HIRT, Tomáš, JAKOUBEK, Marek (eds.). *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005.
41. HIRT, Tomáš. *Svět podle multikulturalismu*. Disertační práce. FF ZČU Plzeň, 2007.
42. HOGENOVÁ, Anna. *K filosofii výkonu*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia s.r.o., 2005.
43. HOLCOMB-Mc COY, Cheryl. *Issues of Class and Race in Education: A Personal Narrative*. In Corn, Carol, Burzskyn, Alberto (eds.) *Rethinking multicultural education*. London: Bergin a Garvey, 2002, s. 48-64.
44. HONNETH, Axel. *Sociální filozofie a postmoderní etika*. Praha: Filosofia, 1996.
45. HORSKÝ, Jan. Změníme „kulturu“ dějepisců ve prospěch multikulturalismu? In Hirt, Tomáš, Jakoubek, Marek (eds.) *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005, s. 236-258.
46. HRUBEC, Marek (ed.). *Globální spravedlnost a demokracie*. Praha: Filosofia, 2004.
47. HRUBEC, Marek (ed.). *Demokracie, veřejnost a občanská společnost*. Praha: Filosofia, 2004.
48. CHALIÉROVÁ, Catherine. *O filosofii E. Lévinase*. Praha: Ježek, 1993.
49. CHALIÉROVÁ, Catherine. *Tři komentáře*. Praha: Ježek, 1995.

50. JAKOUBEK, Marek. Multikulturalismus vs. kultura (na příkladu tzv. Romů a „jejich“ kultury). In HIRT, Tomáš, JAKOUBEK, Marek (eds.). *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005, s. 198-236.
51. KAFKA, Franz. *Aforismy*. Praha: Torst, 1991.
52. KINCHELOE, Joe, STEINBERG, Shirley. *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press, 1997.
53. KOL. AUTORŮ. *Jeden svět na školách 3*. Projekt společnosti Člověk v tísni. Vzdělávání prostřednictvím dokumentárních filmů. Základní školy. Praha: Člověk v tísni – společnost při ČT, o.p.s., 2005.
54. KOMENSKÝ, Jan Amos. *De rerum humanarum Emendatione. Obecná porada o napravení věcí lidských I-III*. Praha: Svoboda, 1992.
55. KÖGLER, Hans-Herbert. *Kultura, kritika, dialog*. Praha: Filosofia, 2006.
56. KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Filosofie živé přírody* [online]. 1992 [cit. 2006-06-15]. Dostupný z WWW: <<http://www.fysis.cz/Texty/FilZivePrir.rtf>>.
57. KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrman a synové, 1995.
58. LACAN, Jacques. *Ecrits*. New York: W.W. Norton & Company, 1977.
59. LÉVINAS, Emmanuel. *Etika a nekonečno*. Praha: Oikoymenh, 1994.
60. LOZOVIUK, Petr. Etnická indiference a její reflexe v etnologii. In Hirt, Tomáš, Jakoubek, Marek (eds.) *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005, s. 162-198.
61. LOZOVIUK, Petr. Etnoregionalismus a globalizace. In *Střední Evropa*, Roč. 18, č. 113, 2002, s. 58-74.
62. MARADA, Radim (ed.). *Etnická různost a občanská jednota*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2006.
63. MEIER, Hans. Lidská práva – nárok na obecnou platnost a kulturní diferenciaci. In Hanuš, Jiří (ed.) *Lidská práva – nárok na obecnou platnost a kulturní diferenciaci*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2001, s. 7-16.
64. MOREE, Dana. *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation. Struggling with Multicultural Education in the Czech Classroom*. Disertační práce. Univerzita Utrecht, 2008.

65. MORVAYOVÁ, Petra, SVOBODA, Zdeněk. Honzikova cesta: integrační a segregační faktory ve vzdělávání. In Čepičková, Ivana (ed.) *Vzdělávání v sociokulturním kontextu*. Ústí nad Labem: PF Univerzita J. E. Purkyně, 2008.
66. NAGATA, Addair Linn. Promoting Self-reflexivity in Intercultural Education. In *Journal of Intercultural Communication*, 2004, No. 8, p. 139-167.
67. NĚMEC, Jiří. Fenomenologická metoda. *Souvislosti* [online]. 2001, roč. 2001, č. 3-4 [cit. 2007-12-11]. Dostupný z WWW: <<http://www.souvislosti.cz/3401/fm.pdf>>.
68. NEŠPOR, Zdeněk. *Pluralita náboženství a multireligiozita v moderních společnostech*. In Hirt, Tomáš, Jakoubek, Marek (eds.). *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005, s. 131-162.
69. NICOLSON, Carol J. *Three Views of Philosophy and Multiculturalism: Searle, Rorty, and Taylor* [online]. [cit. 2007-02-06]. Dostupný z WWW: <<http://www.vusst.hr/ENCYCLOPAEDIA/main.htm>>.
70. NOBLE, Ivana. *Aplikace hermeneutické, fenomenologické a epistemologické metody v současné ekumenické teologii* [online]. 2007 [cit. 2008-05-30]. Dostupný z WWW: <<http://www.iespraha.cz/?q=node/45>>.
71. OLŠOVSKÝ, Jiří. *Slovník filosofických pojmů současnosti*. Praha: Academia, 2005.
72. PALEČEK, Martin. Identita – podivný pojem. *AntropoWebzin* [online]. 2008, roč. 2008, č. 1 [cit. 2008-03-20]. ISSN 1801-8807.
73. PATOČKA, Jan. *Evropa a doba poevropská*. Praha: Lidové noviny, 1992.
74. PATOČKA, Jan. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Praha: Oikoymenh, 1995.
75. PEREGRIN, Jaroslav. *Význam a struktura*. Praha: Oikoymenh, 1999.
76. PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství*. Filosofie o člověku a výchově. Praha: ISV, 2001.
77. PELCOVÁ, Naděžda et al. *Multikulturní výchova ve vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova, 2007.
78. PELCOVÁ, Naděžda. *Filosofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2004.
79. PHILLION, JoAnn. Narrative in Teacher Education. In Chamness Miller, Paul. *Narratives from the Classroom*. Sage, 2005, s. 1-13.
80. PLATON. *Ústava*. Praha: Oikoymenh, 1996.
81. POLÁKOVÁ, Jolana. *Filosofie dialogu*. Praha: Filosofický ústav AV, 1993.
82. POLÁKOVÁ, Jolana. *Filosofie dialogu (Rosenzweig, Ebner, Buber, Lévinas)*. Praha: Ježek, 1995.

83. PRINSOVÁ, Baukje. *Konec nevinnosti. Úskalí multikulturního soužití v Nizozemsku*. Brno: Barrister & Principal, 2005.
84. PŘIBÁŇ, Jiří. *Jací můžeme být?*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004.
85. PŘIBÁŇ, Jiří. *Hranice práva a tolerance*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997.
86. PŘIBÁŇ, Jiří. Pochod plebejců v multikulturní situaci. In *Listy*, roč. 2003, č. 6, s. 13-18.
87. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005.
88. REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 2001.
89. RICOEUR, Paul. *Čas a vyprávění*. Praha: Oikoymenh, 2000.
90. RICOEUR, Paul. *Úkol hermeneutiky*. Praha: Filosofia, 2004.
91. RORTY, Richard. *Obectivity, Relativism, and Truth*. Philosophical Papers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
92. SAID, Edward. *Orientalism*. Vintage Books, 1997.
93. SARTORI, Giovanni. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalectví*. Praha: Dokořán, 2005.
94. SEARLE, John. *The Construction of Social Reality*. New York: Free Press, 1995.
95. SILVERMAN, Kaja. *The Subject of Semiotics*. New York: Oxford University Press, 1983.
96. SOKOL, Jan. *Malá filosofie člověka: Slovník filosofických pojmů*. 3. vyd. Praha: Vyšehrad, 2007.
97. SOKOL, Jan. *Filosofická antropologie. Člověk jako osobnost*. Praha: Portál, 2002.
98. SOREL, Malika. *Le puzzle de l'intégration. Les pièces qui vous manquent*. Paris: Mille et une nuits, 2007.
99. SVOBODA, Zdeněk. Informovanost učitelů základních škol v oblasti multikulturní výchovy. In *Sborník ze 4. mezinárodní konference „Výchova a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Magistrát hl. města Prahy, 2004.
100. SZALÓ, Csaba. *Transnacionální migrace: proměny identit, hranic a vědění o nich*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2008.
101. SZALÓ, Csaba – HAMAR, Eleonóra. Vytváření etnokulturních minoritních identit a jejich sociální inkluze. In *Dilemata občanské společnosti, Sociální studia*. 2005, č. 1, s. 67-83.
102. ŠLESINGEROVÁ, Eva. Imaginace genů a hranice etnických identifikací. *Sociální studia*. 2005, č. 2, s. 115-129.
103. TAYLOR, Charles. *Multikulturalismus. Zkoumání politiky uznání*. Praha: Filosofia, 2001.

104. TAYLOR, Charles. *Etika authenticity*. Praha: Filosofia, 2001.
105. UHEREK, Zdeněk. Migrace a formy soužití v cílových prostorech. In Hirt, Tomáš, Jakoubek, Marek (eds.) *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005, s. 258-275.
106. VELEK, Josef (ed.). *Spor o liberalismus a komunitarismus*. Praha: Filosofia, 1996.
107. VERLOT, Marc. Resistance, complexity and the need for rethinking intercultural education. *Kolor*. 2002, No.1.
108. VERTOVEC, Steven. *Pre-, High-, Anti- and Post-*. Přednáška proslovená na Institute for European Studies [online], Brusel, dne 17.02.2008. Dostupné z WWW: <<http://www.ies.be/activities/multi/vertovec-pdf>>.
109. VRÁNA, Karel. Veselé emaily: romský předák rasisticky napadl mladého Roma. In *Týden*. 2005, vydání 20. června, s. 22.
110. WALDENFELS, Bernhard. *Znepokojivá zkušenost cizího*. Praha: Oikoymenh, 1998.
111. WIEVORKA, Michel. Is Multiculturalism the Solution? *Etnics and Racial Studies*. Vol. 21, 1999, No. 5, p. 881-910.
112. WITTGENSTEIN, Ludwig. *Filosofická zkoumání*. Praha: Filosofia, 1993.

## Resumé

Text na základě kritické analýzy základních pojmů, definicí a konceptů multikulturní výchovy ukazuje, že tyto základní stavební kameny v sobě skrývají mnohá napětí, která mohou participantům edukace přinášet řadu negativ namísto předpokládaných positív. Text analyzuje a popisuje tyto antinomie a problematická místa konceptů MKV, která mimo jiné spočívají v kategoriích, které jazyk konceptů a definice kurikulárního dokumentu pro základní školství užívá, v pojetí pojmu kultura, v přístupu k multiplicitní identitě a ve fragmentaci prostoru výchovy podle etno-kulturních kritérií. V druhém sledu text předkládá linii otevřené výchovy reflektující namísto multikulturní perspektivy liquidní či fluidní diverzitu společnosti. Je založena na obratu od vidění skupin a řešení jejich soužití směrem k osobnostnímu pojetí výchovy a interpersonálním vztahům. Tato výchova je pak chápána především jako proces založený na hermeneutické, fenomenologické a epistemologické metodě, elenktickém a interpretativním dialogu, naraci, intersubjektivní kritice etc., jejíž potence k překonávání symbolických bariér v interpersonálních a společenských vztazích se zdá být - vzhledem k vnímání společenské diverzity - méně problematická.

## Résumé

The text – based on critical analysis of essential terms, definitions and concepts of multicultural education – shows that those headstones can hide many latent tensions that can bring to the participants of education lots of negatives instead of supposed positives. The text analyses and describes the antinomies and questionable points hidden in the concepts of multicultural education that are among others based on language categories (and their problematic meaning) used in the concept and definition included in curricular document for primary education, conception of the term culture, approach to the identity and on the fragmentation of educational space by ethnocultural criteria. The second part of the text deals with concept of open education that reflects - instead of multicultural perspective - liquid and fluid social diversity. This kind of education is based on turn from group vision (and solving inter-group co-existence) to the personality concept of education and inter-personal relations. From that new perspective, the education is taken as the process based on methods of hermeneutics, phenomenology and epistemology, elenctic and interpretative dialogue, narratives, intersubjective critics etc. whose potention to overcome symbolic barriers in inter-personal and social relations seems to be – with regard to perception of social diversity - less problematic.