



Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825

E: editorsoced@fhs.utb.cz

W: <http://www.soced.cz>



Diverzita mezi etnocentrismem a etnorelativismem (nejen) v českém školství

Dana Moree

To cite this article: Moree, D. (2017). Diverzita mezi etnocentrismem a etnorelativismem (nejen) v českém školství [Diversity between ethnocentrism and ethnorelativism (not only) in the Czech education system]. *Sociální pedagogika/Social Education*, 5(2), 8–14. <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.01>

To link to this article: <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.01>



Published online: 15 November 2017



Download at www.soced.cz in multiple formats (PDF, [MOBI](#), [HTML](#), [EPUB](#))



Share via [email](#), [FB](#), [Twitter](#), [Google+](#), [LinkedIn](#)



CrossMark

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).
Copyright © 2017 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Diverzita mezi etnocentrismem a etnorelativismem (nejen) v českém školství

Dana Moree 

Kontakt

Univerzita Karlova
Fakulta humanitních studií
U Kříže 8
158 00 Praha 5, Jinonice
dana.moree@fhs.cuni.cz

✉ Korespondence:
dana.moree@fhs.cuni.cz

Copyright © 2017 by the author and publisher, TBU in Zlín. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



Abstrakt: Témata spojená s kulturní rozmanitostí jsou jedním ze silných hybatelů nejen celé české společnosti, ale také prostředí jednotlivých škol. Jednou z variant, jak s tématem pracovat, je položit si otázku, jak téma diverzity ovlivňuje konkrétní vztahy. V přehledové studii se zaměříme na to, jaké faktory ovlivňují interkulturní kontakt, co ho zjednodušuje a co ho naopak komplikuje. Téma budu diskutovat s pomocí dat nasbíraných v letech 2007–2017.

Klíčová slova: kultura, kulturní rozdíly, vztahy

Diversity between ethnocentrism and ethnorelativism (not only) in the Czech education system

Abstract: Topics linked to cultural diversity not only affect the whole Czech society but they also influence the environment in particular schools. One possibility for working with the topic is to take a point of view of concrete relationships. We will concentrate on how cultural differences influence intercultural encounters, what makes it easier and what complicates these situations. The topic will be discussed by means of data collected in 2007–2017.

Keywords: culture, differences, relationships

1 Úvod

Jednotlivé články v tomto tematickém čísle lze rozdělit do dvou základních skupin. Jedna nabízí pohled na situace, kdy se přes veškerou snahu části aktérů život v diverzifikované skupině nebo společnosti nedaří nebo je přinejmenším komplikovaný. Druhá skupina článků nabízí bližší pohled na situace, kdy se takto definované soužití naopak daří.

Život v diverzifikované společnosti se po roce 2001 stal jedním z rozhodujících fenoménů našeho světa, je to něco, co nás všechny zaměstnává, jedná se o téma, které rozděluje společnost a často určuje příštího vítěze voleb. Vědci a výzkumníci se snaží daný fenomén popisovat a zkoumat a navzdory tomu, že už o něm víme hodně, se nám evidentně nedaří vyřešit jeho moc nad našimi životy. Zdá se tedy, že jako lidé něco z napětí kolem těchto témat máme. Anebo naopak, témata týkající se diverzity mohou být v něčem natolik závažná, že se nám přes veškerou snahu nedaří je dostat pod kontrolu. Proč to tak je? V tomto článku si samozřejmě nekladu za cíl odpovědět na tuto otázku. Ale na základě svých jednotlivých výzkumů za posledních deset let ([Moree, 2008](#); [Moree, 2013](#); [Moree, 2016](#)) bych ráda nabídla přehled témat, která jsem na základě dat identifikovala jako klíčová pro to, zda se v konkrétní situaci nakonec podaří život v diverzifikované skupině pojmout jako obohacení nebo jako komplikaci.

Jako referenční rámec pro tyto úvahy bych ráda nabídla situaci ze smíšené skupiny divadla utlačovaných (Boal, 1979, 1992, 1995), která byla složena z dvanácti účastníků, pět z nich byli Romové a sedm ne-Romové. Na základě jejich společné práce vznikla v roce 2014 dvě divadelní představení Americký sen a Modrá je dobrá (více viz [“Divadlo utlačovaných”, 2017](#)). Při přípravě těchto dvou představení došlo ke dvěma klíčovými momentům, které z hlediska sledovaného tématu považuji za relevantní.

Jednak se ukázalo, že zkušenosti s nejrůznějšími nepříjemnostmi, potížemi nebo útlakem jsou ve skupině značně rozmanité. Daly by se rozdělit do dvou skupin. Zkušenosti typu vylučování ze skupiny, pomlouvání a obtíže ve studentském kolektivu a pak situace hrubého násilí v podobě kopání, fyzických ataků a lhostejnosti okolí k těmto situacím. Divadelní skupina čelila této rozmanitosti, materiálu pro vytvoření dobrého příběhu bylo hodně, ale skupina se v určité fázi společné práce ocitla ve slepé uličce a nebyla schopna propojit zkušenosti jednotlivých účastníků. Jednoho večera po dalším úmorném snažení se skupina sesedla a padla klíčová otázka – jak se jmenuje tabu, které skupině brání udělat krok dopředu? Na základě následné diskuze se objevily dva klíčové důvody. Skupina postrádala slova, která by jejich zkušenost popisovala, aniž by tato slova byla pejorativní pro ostatní. Účastníci se ptali – a máme používat tedy slova Rom a ne-Rom? Nebo černí a bílí? Nebo jak si máme říkat? Slova, která jsou v majoritní společnosti běžně využívána, známe je ze sociálních věd, médií i sociálních sítí, najednou nemohla být aplikována ve smíšené skupině, která se pokoušela o citlivou komunikaci. Hlavním důvodem byl sdílený pocit, že samo využití těchto slov znamená vytváření příkopů mezi účastníky, které však v jejich přímém kontaktu neexistovaly. Po krátké diskuzi se účastníci shodli na tom, že aby vůbec mohli o dané situaci diskutovat, potřebují slova nová, která by byla významově nezatížená. Skupina se shodla na dvou novotvarech – Majoráci byli lidé, kteří mají převládající životní zkušenost reprezentantů majoritní populace, a Minoráci byli ti, jejichž převládající zkušenost je dána příslušností k menšině. Situace se zjednodušila v tom smyslu, že skupina byla schopna začít komunikovat a označovat své životní zkušenosti. Tvorba příběhu byla ale nadále zablokována. Majoráci tvrdili, že pokud vezmou vážně životní zkušenosti Minoráků, museli by hrát rasisty, což ale nechtěli, protože byli ve skupině proto, že právě rasismus považovali za nebezpečný a nedokázali se s ním ztotožnit. A Minoráci nechtěli znovu a znovu opakovat svoji dosavadní životní zkušenost veřejných obětí, byli naopak zvědaví na perspektivu reprezentanta Majoráků. Hlavním důvodem, který vedl k pocitu předurčenosti pro tyto role, pak byla barva pleti. Při divadelní práci je vzhled důležitý a je sám o sobě nositelem významu. To skupina pociťovala zvláště poté, co se shodla na tom, že hlavním sdíleným tématem je výskyt rasismu. Skupina se cítila v pasti. Jak ji vyřešit? Snažili jsme se přijít na něco, co by umožnilo změnu. Trička a jiné varianty kostýmů se ukázaly jako nepřijatelné – lze je snadno svléknout na rozdíl od barvy pleti. Jediným schůdným řešením se nakonec ukázaly paruky. Teprve zářivě červená a modrá, které byly opticky výraznější než přirozené rozdíly, umožnily pojmenovat typy zkušeností, které obě skupiny zažívaly. Teprve bezpečný prostor vymezený novotvarem a eliminací důsledků rozdílné barvy pleti umožnil společně něco vytvořit a sdílet příběhy, které jednotliví účastníci skupiny zažívali.

Divadelní představení, která následně vznikla, byla hrána před smíšeným publikem (cca 260 osob). Všechna představení byla nahrávána, okódována a výsledky byly již publikovány (více viz [Moree, Vávrová, & Felcmanová, 2017](#)). Pro účely tohoto článku bych se však ráda podívala na některé aspekty, které předurčují to, jestli se pokus o soužití v diverzifikované skupině nakonec podaří anebo povede k neúspěchu.

2 Etnicita mezi mocí a bezmocí

Část článků z tohoto tematického čísla se věnuje identitě a vlivu jejího pojetí na možnosti soužití. O identitě a etnicitě jako její součásti toho byla napsána celá řada a pro potřeby tohoto článku není třeba tyto teorie opakovat (více viz [Banks, 2004](#); [Bauman, 2004](#); [Brislin, 1977, 1981](#); [Cushner & Brislin, 1997](#); [Howard, 2000](#); [Moree, 2015](#); [Samovar, Porter, McDaniel, & Roy, 2013](#)). Uvažování v kategoriích my a oni stejně jako vymezování vůči těm, kteří jsou odlišní, jsou nedílnou součástí její tvorby ([Brislin,](#)

[1977](#), [1981](#); [Bauman, 2004](#); [Cushner & Brislin, 1997](#); [Samovar et al., 2013](#)). Míra vymezení proti odlišnostem záleží do značné míry na naší schopnosti vybudovat si vlastní identitu nikoli navzdory někomu nebo něčemu, ale pozitivně – na základě svobodné identifikace. Tato schopnost pak záleží na celé řadě podnětů, které byly mnohokrát popsány. Otázkou však je, jak je možné, že právě etnicita a viditelná odlišnost způsobuje situace, které jsou typické mocenskými disproporcemi? Proč právě téma viditelné odlišnosti tyto mocenské disproporce vytváří? Na tuto základní otázku lze hledat celou řadu odpovědí. [Anthias \(2011\)](#) tvrdí, že jedním z důležitých momentů je redistribuce zdrojů ve společnostech a potřeba rozdělit občany na ty, kteří k nim automaticky přístup mají, a na ty, kteří ho nemají. Viditelná odlišnost se pak automaticky nabízí jako jedna z variant, což potvrzuje i zkušenost tzv. červených členů výše zmiňované divadelní skupiny. Nikdo z tzv. Majoráků nezažil otevřený bezdůvodný útok ve veřejném prostoru, kdežto tzv. Minoráci takovouto situaci zažívali zcela běžně. Z jejich zkušeností však vyplývá, že téma moci a bezmoci se týká každého jednoho člověka, který se v konkrétní situaci nějak rozhoduje. Co vede některé lidi k tomu, že viditelnou odlišnost využijí ve svůj prospěch, respektive že využijí viditelnou odlišnost za nějakými mocenskými účely? Znamenalo by to, že potřebují, aby byl někdo „pod“ nimi, a k tomu, aby se tak stalo, je viditelná odlišnost snadným prostředkem. [Perls, Hefferline a Goodmann \(2004\)](#) vysvětlují tento fenomén přenosem. Frustrace a nespokojenost s vlastním životem vede ke zvýšené potřebě promítat si tuto nespokojenost do jiných lidí a nenávidět vlastní nespokojenost v nich. Tato nespokojenost hledá jen terč a tím se může stát kdokoli nebo cokoli. A zdá se, že viditelná odlišnost vybízí k tomu, aby se stala úspěšným terčem ([Girard, 1989](#)). Pokud mají výše zmínění autoři pravdu, pak je vztah mezi stigmatizovaným a tím, kdo stigmatizuje, velmi silný, protože souvisí s velmi hlubokými strukturami našich osobností. A to by vysvětlovalo, proč může být tak obtížné se s ním vypořádat.

Na straně toho, kdo stigmatizuje, je profit velmi zřetelný. [Allport \(1954\)](#) tvrdí, že se jedná o určitý typ osobnosti, který si navíc potřebuje zvýšit pocit své životní jistoty. [Jung \(1998\)](#) a [Perls, Hefferline a Goodmann \(2004\)](#) zmiňují právě onen aspekt přenosu. [Douglasová \(2014\)](#) poukazuje na zvýšení solidarity uvnitř skupiny – v případě, že se více jedinců semkne proti společnému nepříteli, řeší si i své vlastní hromadné frustrace a nejistoty. Všechny tyto individuální příčiny mohou vést ve výsledku k tomu, že stigmatizace se neodehrává jen v interpersonálním kontaktu, ale na mnoha rovinách ve společnosti – od precizně vypracovaného systému mikroagresivního chování, které může být často jen velmi málo postřehnutelné ([Sue et al., 2007](#)), až po stigmatizaci na strukturální a kulturní rovině ([Link & Phelan, 2001](#)), která se projevuje nemožností najít vhodné bydlení z důvodu odlišné barvy pleti, najít dobrou školu, práci apod.

Na straně stigmatizovaných však ve skupinách divadla utlačovaných opakovaně vidíme a terénní záznamy z práce s těmito skupinami potvrzují, že situace oběti je také velmi hluboko zakořeněná a jde z ní také vykročit jen velmi obtížně. Proč tomu tak často bývá, dávají pochopit teoretické koncepty. [Crocker a Major \(1989\)](#) tvrdí, že sebepojetí je výsledkem socializace. Pokud jedinec opakovaně zažívá situaci, kdy je jeho vzezření tématem nebo má dokonce nějaké důsledky pro chování ostatních, stane se tato zkušenost součástí pojetí sebe sama a nastupuje jako automatické čtení nových situací. Síla takto vzniklého stigmatu pak závisí na tom, jak blízko jsou nám ti, kteří stigmatizující chování produkují – rodinní příslušníci, učitelé, přátelé, všichni ti, kteří jsou s oběťmi stigmatizace v denním kontaktu. Ti mají z tohoto hlediska nad sebepojetím dotyčného velkou moc. Při opakujícím se chování vzniká fenomén, který se nazývá internalizovaný útlak ([David & Derthick, 2016](#); [Pyke, 2010](#)). Oběti si pak vytvářejí celou řadu konkrétních praktických strategií, jak se v těchto situacích chovat a jak je číst ([Allport, 1954](#); [Crocker & Major, 1989](#); [David & Derthick, 2016](#); [Pyke, 2010](#)). A jak potvrzuje [Sue a kol. \(2007\)](#), jsou situace, kdy je velmi obtížné zjistit, zda určité chování souvisí nebo nesouvisí s tím, jak dotyčný vypadá nebo jak je zvyklý, že se k němu kvůli tomu ostatní chovají. Po opakované zkušenosti stigmatizace pak mají dotyční zvýšenou tendenci číst každou novou situaci obdobně, což vysvětluje obtížnost vykročit ze zaběhnutého schématu i na straně obětí.

Pokud by všechny tyto výše uvedené procesy byly aktivní v okamžiku, kdy se červeno-modrá skupina domlouvala o svém tabu, nikdy by nemohlo dojít k vytvoření důvěry potřebné k tomu, aby skupina

pojmenovala, to, že jim např. chybí slova, která by umožnila přijatelný způsob komunikace o těchto obtížných tématech. Už to, že se podařilo najít nová slova, která vytvořila bezpečné prostředí pro komunikaci o těžkých tématech, je totiž z hlediska známých teorií velkým úspěchem. Při zkoumání tohoto fenoménu se můžeme inspirovat např. textem [Dvory Yanow a Marlen van der Haar \(2013\)](#), které zkoumaly použití slova *allochtoon* v holandštině. Je to slovo, které bylo do veřejného prostoru zařazeno ve snaze označit neutrálně ty občany Nizozemí, kteří se narodili jinde než v Nizozemí. Avšak vzhledem k tomu, že toto slovo označovalo realitu, která je vnímána negativně, stalo se – jak Yanow dokumentuje – po nějaké době opět pejorativním. To se však v naší divadelní skupině nestalo. Znamená to tedy, že realita, kterou skupina zažívala, sama o sobě byla vnímána jako pozitivní a důvěryhodná. Nová slova Majoráci a Minoráci mohla být obsazena obsahem, který vytvářel stabilní a bezpečné prostředí pro společnou práci. Tato slova však novou realitu nevytvářela, spíše umožňovala popsat zažívanou situaci slovy, která nenesla negativní zatížení z jiného kontextu.

3 Interkulturní citlivost

Jeden z klíčových momentů, který jsme ve výše zmiňované červeno-modré skupině identifikovali, byla velká citlivost vůči sobě navzájem. Ta se týkala dvou fenoménů, které byly v této skupině klíčové. Jednak účastníci velmi citlivě komunikovali ve smyslu [Rosenbergova \(2013\)](#) modelu. Podle něj je klíčové postavit komunikaci na popisu toho, co vnímám, a nikoli na hodnocení. Taková komunikace umožňuje vyjádřit i složité pocity, které se samozřejmě k tématu rasismu váží. A konečně takové zacházení s realitou umožní vyjádřit i vlastní potřebu. Což se v červeno-modré skupině podařilo, a to i přesto, že pocíťovaná potřeba se mohla v první chvíli jevit jako absurdní – potřebujeme nová nebo jiná slova.

Kromě toho však byla patrná velká ochota a zvědavost podívat se na realitu z perspektivy toho druhého. Tento fenomén je v literatuře popsán např. v pracích [Hammera, Bennetta a Wisemana \(2003\)](#). Ti definují interkulturní senzitivitu jako schopnost podívat se na konkrétní situaci z perspektivy toho druhého, ochotu změnit svůj pohled na svět. Vypracovali tzv. Model of Intercultural Sensitivity (DMIS), který zachycuje schopnost jednotlivce nejen konkrétní situaci reflektovat, ale vyvodit z reflexe také nějaké důsledky, zpracovat ji a tím pozměnit svůj vlastní pohled na svět. Model zachycuje dva extrémní prvky škály – etnocentrismus a etnorelativismus. Mezi nimi umísťují šest stupňů vývoje, které mapují to, do jaké míry je jedinec zaměřen jen na vlastní pohled na svět anebo do jaké míry je ochoten vnímat realitu z perspektivy toho druhého nebo dokonce vlastní perspektivu změnit. V jejich pojetí nejde jen o jakési kliše, které umožňuje citlivější komunikaci, ale ochotu k relativizaci vlastního světonázoru jak v maličkostech, tak ve větších věcech. Nejde přitom o hodnotový relativismus, daleko spíše jde o schopnost vnímat svůj názor a pohled na svět jako jeden z mnoha a nikoli jako ten jediný správný. V červeno-modré skupině se ukázalo, že právě schopnost rozšířit nebo změnit vlastní perspektivu má v praxi celou řadu důsledků. Jedním z těch zásadních je schopnost uvidět nové varianty a nové možnosti, využít naplno kreativitu, která umožní tvořit nová slova, změnit barvu vlasů apod.

Zdá se tedy, že pro interkulturní kontakt, který vede ke zlepšení vztahů, se pohybujeme někde mezi citlivostí na sebe, svůj životní příběh, reflexi a ochotu ke změně na straně jedné, a naopak zahleděností do nespokojenosti s vlastním osudem, který se pak projevuje ve zhoršené možnosti kontaktu s druhými, na straně druhé. Když se z této perspektivy zpětně podívám na výzkumy, které jsem v minulosti dělala, vede mě tato úvaha k většímu důrazu na vztahy obecně a to i, nebo právě v oblasti vzdělávání.

Když byla v roce 2004 zavedena multikulturní výchova jako jedno z průřezových vzdělávacích témat do českého vzdělávacího systému, zahájila jsem výzkum na středních školách na téma, jak se učitelům s multikulturní výchovou daří ([Moree, 2008](#)). Relativně záhy bylo zřejmé, že osobní zkušenost a postoj učitelů hrají klíčovou roli. Zásadní se stala otázka, zda učitelé někdy zažili situaci, která by byla z jejich pohledu klíčová pro to, jak se staví k multikulturní výchově. Přestože byla otázka postavena takto otevřeně, učitelé se téměř okamžitě rozdělili na tři skupiny. Ta první zmiňovala životní situace, které zásadním způsobem proměnily jejich život – jako např. práce v uprchlickém táboře, dlouhodobý pobyt

na Kavkaze apod. Tito učitelé vnímali multikulturní výchovu jako prostředek k tomu, aby zprostředkovali žákům a studentům právě onu ochotu vnímat svůj pohled na svět jako jeden z mnoha. Sami od sebe zmiňovali, že tyto zkušenosti jim změnily životní perspektivu. Další skupina učitelů byli lidé, kteří zkušenosti týkající se multikulturní výchovy již měli, ale nevnímali je jako nijak klíčové pro své životy. A konečně poslední skupinou byli učitelé, kteří si s daným tématem nedokázali nic spojit, bylo jim naprosto cizí, totálně oddělené od jejich světa a vnímání. Zdá se tedy, že práce s vlastní životní zkušeností je pro úspěch života v diverzifikované společnosti klíčová.

Otázkou pak je, jak to vše souvisí se vzděláváním. Jaký typ aktivit pomáhá k tomu, aby žáci a studenti byli schopni dospět k větší sociální (nebo interkulturní) zkušenosti a tedy i citlivosti. I zde mě výsledky výzkumů vedou k tezi, že práce s osobní zkušeností je klíčová. V letech 2013–2015 jsem se soustředila na dva terénní výzkumy. V jednom jsem sledovala, jak politická a sociální transformace po roce 1989 proměnila české školství ([Moree, 2013](#)). Dotazovala jsem se na zkušenosti učitelů na dvou sousedících školách v jednom středně velkém městě. V druhém jsem se ptala žen, které byly aktivní v disentu před rokem 1989 a v politickém životě po roce 1989 ([Moree, 2016](#)). Z obou těchto výzkumů vyplynulo, že klíčovým faktorem, který ovlivnil jejich pojetí světa, jejich ochotu se v něčem angažovat a jejich důvěru, že taková věc má smysl, byli vždy jen konkrétní lidé. Učitelé, kteří byli ochotni vystoupit ze své učiteléské role a být víc osobnostmi, než reprezentanty formální funkce. Ať už se jednalo o učitele, kteří se postavili veřejně za děti politických vězňů v padesátých letech, ty, kteří byli ochotni krýt děti po okupaci po roce 1968, až po učitele, kteří dokázali být vůči dětem pravdiví v období normalizace. Nikdo z respondentů nevzpomínal na konkrétní výukové metody, knihy, filmy, všichni mluvili o konkrétních lidech, kteří jim během několika sekund vytanuli na mysl někdy i padesát let poté, co k dané události došlo.

V tomto čísle vidíme texty, které nabízí podobný typ zkušeností např. v článku o úspěšnosti dětí z dětských domovů v sekundárním i terciálním vzdělávání, kdy opět vztah s pedagogem nebo vychovatelem má z perspektivy dětí větší sílu než konkrétní pedagogické metody. Podobným typem studie, která nabízí převrácenou perspektivu, je i studie o české menšině v Chorvatsku.

4 Závěry

Pokud se podíváme na texty, které nějak ukotvují téma interkulturního vzdělávání nebo multikulturní výchovy ([American Psychological Association, 2003](#); [Banks, 2004](#); [Gaine, 2000](#); [Hernandez, 1989](#); [Lynch, 1986](#) a další), vidíme, že debata se vede o základním přístupu k tématu a o metodách, které jsou neefektivnější. V novější literatuře však vidíme určitý posun směrem k otázce etiky a hodnot. [Samovar a kol \(2013\)](#) zcela nepokrytě konstatují, že interkulturní soužití je otázkou etickou, otázkou týkající se hodnotového nastavení nejen celé společnosti, ale i každého jednotlivce. To však zároveň znamená mravenčí práci při doprovázení dětí i dospělých, a to zvláště ve společnostech, které procházejí nějakým typem větší změny a kde tedy vzniká do určité míry něco jako hodnotové vakuum – nejistota týkající se orientace v tom, co je dobře a co je špatně ([Marková, 2004](#)). Dělicí čára mezi tím, zda se interkulturní soužití podaří či nikoli, vede totiž podle všeho po jednoduché hranici naší schopnosti vypořádat se s vlastními životy tak, aby se viditelná odlišnost nestala tím jediným pevným bodem, který umožní vybití si nahromaděnou nespokojenost, protože nabízí rychlou a snadnou orientaci.

Interkulturní soužití není jen otázkou metod výuky, ale je především otázkou etickou.

Když se vrátíme zpět k červeno – modré divadelní skupině, vidíme, že to, co nakonec rozhodlo o ochotě hledat nová slova, pojmenovávat odlišné životní zkušenosti i hledat ochotu jít za pomyslné hranice, které nastavuje barva pleti, byl vztah.

Fedor Gál, který dlouhodobě sleduje příběh popálené Natálky v rozhovoru pro server Romea (["Zpravodajství o Romech", 2017](#)) říká: „Chtělo to léta, než jsem pochopil, že i to slovo řešení romského

problému je královina. Dneska už vím, a nejen já, bylo nás u toho hodně, že existuje mez toho, dokdy můžeš intervenovat. Když intervenuješ bez citu a bez znalosti věci, uděláš z těch lidí sociální invalidy. To je jedna hranice. Druhá je ta, že musíš pochopit, že oni nejsou tvoji klienti v psychiatrické poradně. Buď jsou tvoji kámoši a jsou rovnocenní, nebo to nech, jak to je“ (Malecký, 2017).

Literatura

- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Garden City, NY: Doubleday Anchor Books.
- American Psychological Association. (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologist. *American Psychologist*, 58(5), 377–402.
- Anthias, F. (2011). Intersections and translocations: New paradigms for thinking about cultural diversity and social identities. *European Educational Research Journal*, 10(2), 204–217. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2011.10.2.204>
- Banks, J. A. (Ed.). (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bauman, Z. (2004). *Identity: Conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge: Polity Press.
- Boal, A. (1979). *The theatre of the oppressed*. New York: Urizen Books.
- Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. New York: Routledge Press.
- Boal, A. (1995). *The rainbow of desire*. London: Routledge.
- Brislin, R. W. (1977). *Culture learning: Concepts, applications and research*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Brislin, R. W. (1981). *Cross-cultural encounters: Face to face interaction*. New York: Pergamon Press.
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96(4), 608–630.
- Cushner, K., & Brislin, R. W. (Eds.). (1997). *Improving intercultural interactions: Modules for cross-cultural training programs. Multicultural aspects of counseling Series 8*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- David, E. J. R., & Derthick, A. O. (2016). What is internalized oppression, and so what? In E. J. R. David (Ed.), *Internalized oppression: The psychology of marginalized groups* (pp. 1–30). New York: Springer Publishing Company.
- Divadlo utlačovaných aneb ne-divadlo, které hrají ne-herci pro ne-diváky. (2017, listopad 5). *Divadlo utlačovaných*. Dostupné z <https://www.dvenatreti.cz>
- Douglasová, M. (2014). *Čistota a nebezpečí. Analýza konceptu znečištění a tabu* [Purity and danger. An analysis of concepts of pollutions and taboo]. Praha: Malvern.
- Gain, C. (2000). Stereotypes in cyberspace: Writing an anti-racist website. *The Curriculum Journal*, 11(1), 87–99. <https://doi.org/10.1080/095851700361410>
- Girard, R. (1989). *The scapegoat*. Maryland: The John Hopkins University Press.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hernandez, H. (1989). *Multicultural education: A teachers guide to content and process*. Columbus, Ohio: Merrill Publishig Company.
- Howard, J. A. (2000). Social psychology of identities. *Annual Review of Sociology*, 26, 367–393.

- Jung, C. G. (1998). *Archetypy a nevědomí*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363–85.
- Lynch, J. (1986). *Multicultural education, principles and practice*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Malecký, R. (2017, říjen 5). Fedor Gál: Trvalo mi léta, než jsem pochopil, že „řešení romského problému“ je krávošina. *Hlídací Pes*. Dostupné z <http://hlidacipes.org/fedor-gal-trvalo-mi-leta-nejsem-pochopil-ze-reseni-romskeho-problemu-je-kravovina>
- Marková, I. (Ed.). (2004). *Trust and democratic transition in post-communist Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Moree, D. (2008). *How teachers cope with social and educational transformation: Struggling with multicultural education in the Czech classroom*. Benešov: Eman.
- Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace; kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum.
- Moree, D. (2015). *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál.
- Moree, D. (2016). Leaving a trail – Sense of life and women's activism. *Communio Viatorum*, 58(1), 94–116.
- Moree, D., Vávrová, T., & Felcmanová, A. (2017). Blue or red, why do categories attract? *The Urban Review*, 49(3), 498–509. <https://doi.org/10.1007/s11256-016-0396-3>
- Perls, F., Hefferline, R. F., & Goodmann, P. (2004). *Gestalt terapie*. Praha: Triton.
- Pyke, K. D. (2010). What is internalized racial oppression and why do not we study it? Acknowledging racism's hidden injuries. *Sociological Perspectives*, 53(4), 551–572.
- Rosenberg, M. (2013). *Nenásilná komunikace*. Praha: Portál.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2013). *Communication between cultures*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Sue, D. W., Capodilupo, C., Torino, G., Bucceri, J., Holder, A., & Nadal, K. (Eds.). (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271–286.
- Yanow, D., & van der Haar, M. (2013). People out of place: Allochthony and autochthony in the Netherlands' identity discourse – Metaphors and categories in action. *Journal of International Relations and Development*, 16(2), 227–261. <https://doi.org/10.1057/jird.2012.13>
- Zpravodajství o Romech. (2017, říjen 30). *Romea.cz*. Dostupné z <https://www.romea.cz>